

Strategische Partnerschaften in der Erwachsenenbildung (KA204) im Rahmen
von Erasmus +

Projekt

**„Bildner*innen der Zukunft – Beziehungsarbeit als
alltägliche Bildungsaufgabe“**

(KA204-44C7D77B)

Kooperationspartner

Universität Graz/Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft (Österreich)

Teach the Future (Niederlande)

Here&Now e.V. (Deutschland)

HochVier e.V. (Deutschland, Antragssteller)

Intellektueller Output 1

**„Studie – Wissenschaftliche Hintergründe sowie
Befragung von Expert*innen und Praktiker*innen“**

Text und Redaktion

Marc Schreiber (HochVier e.V.)

Petra Wlasak, PhD (Universität Graz)

Julia Wlasak (Universität Graz)

Erica Bol (Teach the Future)

Inez Groen (Teach the Future)

Dr. Lars Kulik (Here&Now e.V.)

Dr. Ulrike Häußner (Here&Now e.V.)

Dr. Michael Jahn (HochVier e.V.)

Inhaltsverzeichnis

1.Vision und Ziele des Gesamtprojektes	3
2.Forschungsdesign des Intellektuellen Outputs 1	4
3.Beziehung – das Ich, das Du, das Wir und der Kontext	7
4.Neurologische Grundlagen und Bindungstheorie	12
5.Gesundheit	16
6.Bildung und Lernen	20
7.Bedeutung und Rolle der Bildner*innen	25
8.Zusammenfassungen der Expert*inneninterviews	31
8.1 Österreich	31
8.2 Niederlande	37
8.3 Deutschland	42
9.Zusammenfassung der Umfragen	50
10.Zukunftsszenarios	55
11.Zehn Thesen als Fazit	60
Literatur	65
Abbildungsverzeichnis.....	69
Anhänge	70
Anhang 1 – Fragebogen Österreich	70
Anhang 2 – Auswertung Umfrage Österreich	75
Anhang 3 – Fragebogen Niederlanden.....	83
Anhang 4 – Auswertung Umfrage Niederlanden	85
Anhang 5 – Fragebogen Deutschland	88
Anhang 6 – Auswertung Umfrage Deutschland	94
Anhang 7 - Persona-Card.....	96
Lizenz.....	97

1.Vision und Ziele des Gesamtprojektes

Uns, den Mitwirkenden an diesem EU-Kooperationsprojekt, ist es ein großes Anliegen, das Thema „Beziehungsgestaltung“ in der Erwachsenenbildung stärker zu betonen und den Bildner*innen Hilfsmittel an die Hand zu geben, wie sie zukünftig einfacher und besser Beziehungen zu den Teilnehmenden ihrer Bildungsangebote aufbauen und halten können.

Viele Forschungsergebnisse weisen mittlerweile nicht nur darauf hin, dass die Bedeutung anderer Menschen in unserer Umgebung und damit unsere zwischenmenschlichen Beziehungen für unser Glück, Wohlbefinden und eine funktionierende Gemeinschaft von großer Wichtigkeit sind, sondern dass auch im Bereich der Bildung positiv gestaltete Beziehungen eine große Bedeutung für gelingende Lernprozesse haben. Wissen lässt sich leichter, besser und nachhaltiger vermitteln, wenn zwischen Lehrenden und Lernenden eine gute Beziehung besteht.

Wir sehen es im Rahmen dieses Projektes daher als unsere Aufgabe an, zum einen Hintergrundwissen zusammenzutragen und dafür zu sensibilisieren, dass Beziehungen, Emotionen und Achtsamkeit einen Großteil der zukünftigen Arbeit von Bildner*innen ausmachen werden. Bildung sollte in Zukunft nicht mehr ohne einen Bezug zu Beziehung und Beziehungsgestaltung gedacht und vermittelt werden. Zum anderen möchten wir Herangehensweisen und Methoden anbieten, um Beziehungen im Kontext der Erwachsenenbildung den Stellenwert geben zu können, der ihnen gebührt.

Die „Bildner*innen der Zukunft“ sollen befähigt werden, ihre Kompetenzen im Bereich der Beziehungsarbeit zu identifizieren, zu fördern und zu entwickeln, um selbständig und selbstbestimmt mit Herausforderungen sozialer Interaktionen umgehen zu können.

Eine individuelle aber auch strukturelle Etablierung von Beziehungskompetenz in der Erwachsenenbildung bedeutet, dass auf verschiedenen Ebenen in Zusammenarbeit mit vielen verschiedenen Akteur*innen und Zielgruppen, Bildung neben Wissenserwerb das Gemeinwesen als Ganzes stärkt.

Beziehungskultur unterstützt, stärkt und fördert automatisch Gerechtigkeit, sozialen Zusammenhalt sowie demokratische Kernkompetenzen.

Bewusst und aktiv Beziehungen gestalten zu können, würde bedeuten, dass wir in der Lage wären, Situationen anders einzuschätzen und Probleme konfliktfreier zu bearbeiten. Und es würde bedeuten, dass Lösungen stärker orientiert wären am Menschen und am Ausgleich zwischen Gruppe und Ich.

2.Forschungsdesign des Intellektuellen Outputs 1

Dieses Projektkonsortium weist eine große Vielfalt von Expert*innen, Forscher*innen und Praktiker*innenn aus drei verschiedenen Ländern auf, die alle in unterschiedlichen Bereichen der Erwachsenenbildung tätig sind. Sie alle haben die gleiche Zukunftsvision von Bildner*innen, die gute Beziehungsarbeit kennen und praktizieren.

Diese zukünftigen Bildner*innen, sogenannte *educators of the future*, wissen um die Wichtigkeit einer guten Beziehung zu den Lernenden, haben die Fähigkeiten, effektiv an ihren Beziehungen zu den Lernenden zu arbeiten und sind überzeugt, dass gute Beziehungen zwischen Lernenden und Lehrenden der Schlüssel zur Erweiterung des individuellen Wissens, der Fähigkeiten, des Verhaltens und der persönlichen und gesamtgesellschaftlichen Entwicklung sind.

Aber was ist eine gute Beziehung, welche Form der Konstellation gilt überhaupt als Beziehung und was kann man im Kontext der Erwachsenenbildung tun, um an Beziehungen nicht nur individuell sondern auch strukturell zu arbeiten?

Diese vorliegende Publikation möchte Licht auf diese Fragen werfen und stellt das Ergebnis der Arbeit dar, die im Rahmen des ersten Teils des Gesamtprojektes – dem Studienteil – geleistet wurde.

Im Rahmen der Studie waren für das Team konkret folgende Fragen richtungsweisend:

- Was ist der aktuelle Stand des Wissens über Beziehungsarbeit?
- Was sind Indikatoren für gute Beziehungsarbeit? Was ist gute Beziehungsarbeit? Was sind entscheidende Elemente?
- Was sind systemische Herausforderungen und Chancen innerhalb des Bildungssektors, um gute Beziehungsarbeit zu fördern?
- Was für ein Verständnis haben Erwachsenenbildner*nnen von "Beziehungsarbeit"?
- Glauben Erwachsenenbildner*nnen, dass sie gute Beziehungsarbeit praktizieren? Sind sie sich dessen bewusst und wie praktizieren sie es?
- Was sind die Themen guter Beziehungsarbeit, die ganzheitlich-orientierte gesellschaftliche Herausforderungen aufgreifen? Was muss im Kontext von guter Beziehungsarbeit beachtet werden? Zum Beispiel Bildung für Nachhaltige Ernährung, Gender Mainstreaming, Interkulturelles Lernen und anderes?
- Welche individuellen Fähigkeiten werden benötigt, um das Wissen in die Praxis umzusetzen? Wie sollen Bildner*innen handeln können?

Und schließlich:

- Wie könnte eine zukünftige Lehrpersönlichkeit aussehen, wenn man Entwicklungen, Trends sowie die Bedürfnisse/Stärken/Interessen der Lehrenden berücksichtigt?

Die folgende Pyramide fasst alle Aspekte dieser Fragen zusammen und zeigt,

wie die verschiedenen Aspekte dieser Fragen aufeinander aufbauen. Die Basis sind Indikatoren für gute Beziehungsarbeit, gefolgt von der systemischen Ebene des Bildungssektors und der Gruppen- und Individualebene der Erwachsenenbildner*innen als unserer Zielgruppe. Zu diesen Aspekten kommen Themen rund um Beziehungen, Wissen über Beziehungen und Beziehungsarbeit sowie Fähigkeiten zur Umsetzung von Beziehungsarbeit und zur Verwirklichung guter Beziehungen in Kontexten der Erwachsenenbildung hinzu, die alle zusammen unsere Vision von zukünftigen Bildner*innen schaffen können.



Abbildung 1: Arbeitsebenen

Methodisch wollten wir durch interdisziplinäre Literaturrecherche, Interviews mit Expert*innen sowie durch einen von uns entwickelten Online-Fragebogen Antworten auf diese Fragen finden und tiefer in die Bedeutung von Beziehungen für ganzheitlich orientiertes Lernen eindringen. In der Studie werden somit zum einen die theoretischen Begriffe und Zusammenhänge zusammengetragen, die beschrieben werden müssen, um sich dem Thema nähern zu können. Zum anderen werden notwendige Inhalte skizziert, beschrieben und aufeinander bezogen sowie ein erster grober Methodenrahmen erörtert.

Die Arbeit an der Studie kann als interdisziplinäre sowie transdisziplinäre Reise beschrieben werden, die nicht nur Wissen aus den Erziehungswissenschaften, sondern auch aus der Psychologie, den Neurowissenschaften, der

Politikwissenschaft, den Sportwissenschaften, der Soziologie sowie Erfahrungen und Wissen von Praktikern aus dem Bereich der Erwachsenenbildung einschließt.

Konkret führten wir insgesamt in den drei Ländern vierzehn Expert*inneninterviews mit Forscher*innen und Professor*innen durch und befragten sie zu ihrem Verständnis und ihrer Bedeutung von Beziehung für die Erwachsenenbildung und die Bildung generell. Darüber hinaus befragten wir über eine Online-Umfrage in den drei Ländern circa 60 Bildner*innen und Lehrkräfte, die diese Tätigkeit entweder bereits ausüben, sich in der Ausbildung hierfür befinden oder selbst Lehrkräfte und Bildner*innen ausbilden zu ihrem Verständnis über Beziehung und Beziehungsgestaltung und zu ihren Erfahrungen und Methoden, Beziehungsarbeit umzusetzen. Generelle Zielgruppe im Projekt sind Bildner*innen der Erwachsenenpädagogik. Die spezifischen Zielgruppen in den einzelnen Ländern werden in Kapitel 9 näher erläutert.

Die Ergebnisse der Studie sind in diesem Text zusammengefasst und haben zum Ziel dem interessierten Fachpublikum wichtige und nachvollziehbare Einblicke in die Thematik und die daraus ableitbaren praktischen Ausrichtungen zu geben. Für das Projekt stellen sie den Ausgangspunkt und den Rahmen dar, der im Laufe des weiteren Projektes (Intellektuelle Outputs 2 (Curriculum) und 3 (KIT)) mit konkreten und detaillierten Ansätzen für die Praxis ausgearbeitet wird und am Ende Materialien zur Verfügung stellt, die Bildner*innen den niedrighschwelligigen Zugang zum Thema und Ansätze für den Arbeitsalltag ermöglichen.

Inhaltlich ist der Text wie folgt aufgebaut:

Das Kapitel 3 stellt unser Selbstverständnis zum Thema und das Verhältnis der wichtigsten Begriffe zueinander dar. In der Folge führen wir in den Kapiteln 4-7 wissenschaftliche Erkenntnisse zusammen, die unsere Sichtweise stützen und das Feld der „Beziehungsarbeit/-beziehungsgestaltung“ rahmen. Diese Erkenntnisse dienen als Raster für den praktischen Studienteil, dessen Ergebnisse in den Kapiteln 9-11 zusammengefasst sind.

Wir hoffen, dass der erste Teil unserer Arbeit Interesse hervorruft, sich mit dem Thema intensiver zu beschäftigen und praktische Umsetzungen anzusteuern.

3. Beziehung – das Ich, das Du, das Wir und der Kontext

Was ist eine Beziehung?

Wo findet man sie?

Welche Bedeutung hat sie für das einzelne menschliche Leben und für die Menschheit generell?

Für Hinde (1993:10) markiert nicht jede Begegnung zwischen zwei Menschen eine Beziehung. Er sieht nur dann den Status einer Beziehung gegeben, wenn frühere Interaktionen der Partner spätere beeinflussen. Für ihn definieren die Dauer der Interaktion, die Dynamik und die sich daraus entwickelnde Geschichte die Beziehung und deren Zustand. Wehmeier (2001:50) sieht vor allem den prozessualen Charakter als definitionsbestimmend an. Für Bauer (2010:6) gestaltet sich Beziehung ebenfalls aus dem *„zwischenmenschlichen Prozess, der sich aus unserem Verhalten gegenüber Anderen und aus den mit ihnen gemachten wechselseitigen Erfahrungen ergibt.“* Dabei weisen Beziehungen individuelle Prägungen auf, ähnlich den Menschen, die sie gestalten.

Allerdings relativiert Hinde (1993:8) diese Ansicht und führt aus, dass es keine klare Definition der Beziehung gibt, sondern *„nur“ „Phänomene der zwischenmenschlichen Beziehungen - mit all ihrer Vielfalt, ihren vielfältigen interagierenden Variablen, den Schwierigkeiten, sie zu beschreiben und zu messen“.*

Dieser sehr breite Zugang scheint sich aber dem eigentlichen Kern der „Beziehung“ anzunähern – ihrer phänotypischen Vielfalt.

Die psychologische Definition (Wenninger 2020) trägt dem Rechnung:

Beziehung, auch: soziale Beziehung, hat als Basis den Kontakt und die Kommunikation, die in Intensität sowie Art und Weise variieren können und dadurch die Beziehung prägen (zwischenmenschliche Beziehung).

Wichtiger als Dauer und Häufigkeit der Interaktionen scheinen für die Beziehung die Grundvoraussetzungen – genereller Kontakt und Kommunikation – zu sein. Oder wie Kleve (2003:71) es ausdrückt: *„Soziale Systeme bestehen aus Kommunikation und nur aus Kommunikation.“*

Und da Kommunikation auf verschiedene Arten erfolgen kann, kann davon ausgegangen werden, dass Sprache keine Bedingung für die Entstehung einer Beziehung darstellt, gleichwohl sie Einfluss auf die Qualität einer Beziehung haben wird.

Beziehung, reduziert auf das Wesentliche, steht und fällt mit der Wahrnehmung und Einordnung der Interaktionsteilnehmenden. Auch wenn somit wenige kurze, kommunikative Kontakte Beziehungen hervorbringen können, wächst die Wahrscheinlichkeit für wie auch immer geartete Beziehungen mit der Anzahl der kommunikativ geprägten Kontakte.

Beziehungen können daher überall aufgebaut werden, aber in Rahmen, in denen sich vielfältige kommunikative Kontakte nicht vermeiden lassen, ist es nicht möglich, keine Beziehung aufzubauen. Obige zweite Frage kann demzufolge mit „überall“ beantwortet werden. Und gerade in Kontexten, in denen Menschen zusammenleben und arbeiten, ist es nicht möglich, keine Beziehungen zu haben (vgl. Watzlawick, Beavin, Jackson 2011:58). Über die Art und die Qualität der Beziehungen ist damit aber noch nichts gesagt.

Sofern sich Beziehungen nicht vermeiden lassen, scheint es aus persönlichen Gründen sinnvoll zu sein, Beziehungen so zu beeinflussen, dass sie mehr Vor- als Nachteile bringen.

Und angelehnt an unsere Herkunft als Säugetiere kann gesagt werden, dass wir soziale Beziehungen allein aus dem Grunde benötigen, um zu überleben, denn allein ohne Beziehungen zu anderen Menschen bzw. zu mindestens einem anderen älteren Menschen würden wir die erste Zeit unseres Lebens nicht überstehen.

Die existenzielle Bedeutung der Beziehung tritt in Martin Bubers (1994:65) Definition stark zutage und wird durch den angedeuteten ontologischen Horizont noch verstärkt:

"Der Zweck der Beziehung ist ihr eigenes Wesen, das ist: die Berührung des Du. Denn durch die Berührung jedes Du rührt ein Hauch des ewigen Lebens uns an."

Als wesentliche Voraussetzungen für die Berührung des Du bzw. für das Gelingen einer Beziehung sind für Bauer (2007:190):

- Sehen und Gesehen werden (Menschen wollen als Personen wahrgenommen werden bzw. sich auch als Personen darstellen und öffnen können)
- gemeinsame Aufmerksamkeit gegenüber etwas Drittem (sich den Interessen auch der anderen Person zuwenden)
- emotionale Resonanz (sich zu einem gewissen Grade auf die Stimmung des anderen einschwingen können)
- gemeinsames Handeln (etwas zusammen machen)
- das wechselseitiges Verstehen von Motiven und Absichten (den anderen Menschen aus seinem eigenen Denken heraus begreifen und aus alten Erfahrungen gewonnene Muster auf ihn anwenden)

Angesichts einer Vielzahl von Beziehungen in einer Vielzahl von Kontexten wird deutlich, dass Beziehung mehr ausmacht als das „einfache“ Verhältnis von Ich und Du. Kernfamilie, Großfamilie, Freund*innenkreis, Schulklasse, Arbeitsteam, Sportteam, Kollektiv in einer Firma – während man zu jedem einzelnen Menschen in diesen Gruppen Beziehungen unterschiedlicher Art unterhält bzw. unterhalten kann, ergeben sich in Gruppen Dynamiken, die Einfluss auf einzelnen Beziehungen haben können. Das „Wir“ wiederum ist eingebunden in einen größeren Kontext, der wiederum Gruppendynamiken beeinflusst.

Als Grundkomponenten einer Beziehung können somit angesehen werden:

das Ich – das Du/die Anderen – das Wir – der Kontext

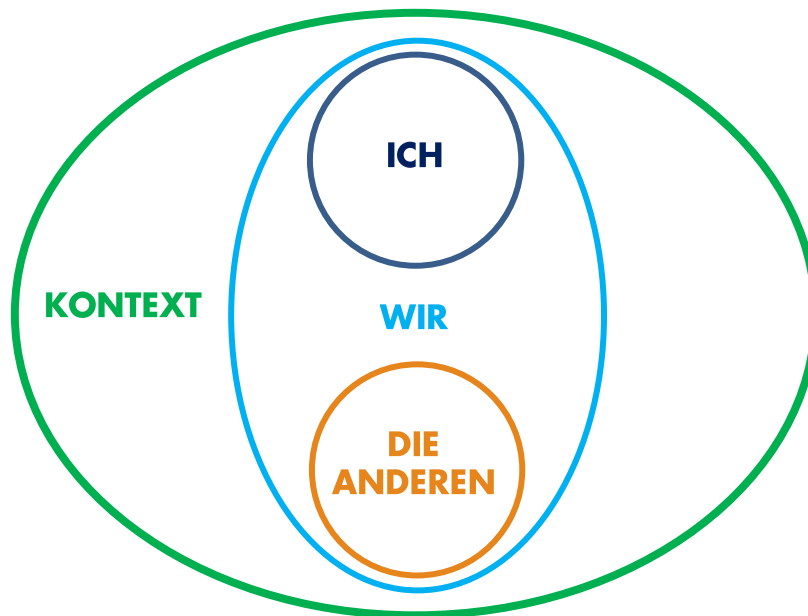


Abbildung 2: Verhältnis Ich - die Anderen - Wir - Kontext

Das Ich

Jede Beziehung fängt mit dem Ich an. Jedes einzelne Ich hat Verantwortung für die Beziehung. Dies bedeutet, dass das Ich persönliche Verantwortung für seine eigenen Gefühle und nicht für die Gefühle von anderen übernimmt. Des Weiteren ist dem Ich bewusst, dass es ein Gefühl hat, aber selbst kein Gefühl ist.

Auch wenn die Einflüsse vielfältig sind, die das Ich im Rahmen von Beziehungen zu verarbeiten hat, ist die wichtigste Person in der Beziehung das einzelne Ich, denn nur dieses weiß,

- was es von sich selbst und von den anderen will,
- wofür es verantwortlich ist und wofür nicht,
- dass niemand anderes als es selbst für sich verantwortlich ist,
- dass nur es selbst sich den anderen zeigen kann.

Das Du/die Anderen

Ohne das Du gibt es keine Beziehung. Erst das Du ermöglicht es dem Ich sich als solches wahrzunehmen. Auf der anderen Seite öffnet das Du die Welt für das Ich, vergrößert die Reflexionsfläche und verhilft dem Ich dazu, das Andere auf der Welt wahrzunehmen und diese sowie das Leben aus einer weiteren

Perspektive zu sehen und Verschiedenheit und Andersartigkeit wahrzunehmen. Erst das Du ermöglicht es dem Ich zu verstehen, dass es mehr als nur einen Weg gibt, die Wirklichkeit zu sehen.

Erst das Du stellt dem Ich die für eine Beziehung wichtigen Fragen wie:

- Bin ich in Beziehung und woran merke ich, dass ich in Beziehung bin?
- Werde ich vom Du gesehen bzw. was müsste ich tun, damit dies geschieht?
- Sehe ich das Du bzw. was müsste geschehen, damit ich es sehe?

Das Wir

Das Wir ermöglicht dem Ich trotz der Unterschiede zwischen dem eigenen Selbst und dem Du das Gemeinsame wahrzunehmen. Aber es stellt das Ich auch vor wichtige Fragen:

- Was ist meine Rolle/meine Funktion/meine Aufgabe im gemeinsamen Wir?
- Wie viel von mir Selbst trägt das Wir?
- Und wie viel des Wir kann ich zulassen, damit ich noch gesehen werden?
- Wie viel Ich kann ich aufgeben?
- Wie kann ich meine Grenzen finden und setzen?
- Was kann ich dazu beitragen, damit die Gruppe stärker „zusammenwächst“?

Der Kontext

Der Kontext hilft dem Ich zu verstehen, dass unterschiedliche Situationen und Bedingungen unterschiedlich wirken können auf das Wir, das Du und das eigene Selbst und sich dadurch Qualitäten von Beziehungen verändern können. Der Kontext verdeutlicht dem Ich noch einmal, dass trotz äußerer Veränderungen die Konsequenzen darauf immer beim Ich liegen, denn er wirft Fragen auf wie:

- Welche Bedingungen erschweren es mir in eine gelingende Beziehung zu gehen?
- Welche äußeren Bedingungen unterstützen es, mich in einer Beziehung gut zu fühlen?

Beziehungskompetenz

Jesper Juul und Helle Jensen haben 2002 eine sehr einfache, aber prägnante Definition für „Beziehungskompetenz“ erarbeitet.

Als „Beziehungskompetenz“ definieren sie (zit. nach Jensen 2014:32) *„die Fähigkeit des Lehrers/Erziehers, das einzelne Kind von dessen eigenen Voraussetzungen her zu „sehen“ und sein eigenes Verhalten darauf abzustimmen, ohne dabei die Führung und Verantwortung für die Qualität der*

Beziehung abzugeben.“

Die Definition bezieht sich ursprünglich auf den Umgang mit Kindern. Jensen sieht „Führung“ als wichtigen Teil der Beziehungsgestaltung mit Kindern. Während dies in Beziehungen von Erwachsenen ein auszuhandelnder Aspekt ist, hat er generell in pädagogischen Situationen Gewicht.

Das „Sehen“ der oder des anderen definiert Jensen als empathische Fähigkeit im persönlichen Kontakt, ohne die eigene Authentizität zu verlieren. Besonders der „Aufmerksamkeit“ wird dabei eine wichtige Rolle zugestanden (ebd.34), da über diese der Kontakt nach Außen und die Verbindung nach Innen garantiert wird. Durch die Balance der inneren und äußeren Aufmerksamkeit entsteht ein Zustand der Präsenz und Gegenwärtigkeit, welcher den Ausgangspunkt für alle Handlungen darstellt, die eine gelingende Beziehung ermöglichen können.

Mit Lanfranchi (2018:12) soll noch hinzugefügt werden, dass „Beziehungskompetenz“ als Kernelement pädagogischer Professionalität betrachtet werden sollte, da mit dieser Kompetenz Verhalten und Lernen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen maßgebend beeinflusst werden kann.

Beziehungsgestaltung

Beziehungen bzw. die Qualität von Beziehungen lassen sich beeinflussen.

So wie auch Wettbewerb ein erlerntes Phänomen ist und Kooperation als das wiederholbare Produkt einer gemeinsamen Anstrengung betrachtet werden kann (vgl. Kohn 1989), sind Menschen auch Beziehungen nicht passiv ausgeliefert.

Beziehungen geschehen nicht einfach. Beziehungen werden gemacht. Von uns allen. Beziehungen verändern zu wollen, bedingt die Entscheidung, soziale und persönliche Verantwortung übernehmen zu wollen (Juuul 2019:139).

Mit dieser Entscheidung erhöht man den ethischen Aspekt der Beziehungsgestaltung und wird der weit reichende soziale und politische Horizont sichtbar. Denn die persönliche Verantwortung umfasst nach Juul (ebd.) Verantwortung für unsere physische, psychische, mentale und spirituelle Gesundheit und Entwicklung. Und die soziale Verantwortung bezieht sich zwar konkret stets auf die Situation und die Verantwortung für das unmittelbare Gegenüber. Da aber dieses „Du“ wechselt und uns in der Familie und verschiedenen Gruppen, in denen wir uns bewegen, begegnet, aber auch – sprichwörtlich – auf der Straße begegnen kann, können und sollten wir Verantwortung für unser zukünftiges Handeln und unsere Integration in das Soziale übernehmen. Unsere Entscheidung darüber, wie wir selber Beziehungen aktuell oder zukünftig gestalten wollen, hat Konsequenzen für unser Zusammenleben.

Und auch wenn es unabhängig von den Personen und den Situationen, die an einer Beziehung beteiligt sind, keine „Technik der Beziehungsgestaltung“ gibt, existieren theoretische Überlegungen und praktische Herangehensweisen, was zu beachten ist, sollen Beziehungen und Bedingungen für Beziehungen verändert werden.

4. Neurologische Grundlagen und Bindungstheorie

In der philosophischen Anthropologie und der Soziologie existiert kein Zweifel daran, dass der Mensch – der „Homo sociologicus“ (Dahrendorf 2010 (ursprünglich 1958)) – ein soziales Wesen ist und andere Menschen benötigt, um sein Leben bestreiten zu können (ebd. sowie Thies 2004). Lange Zeit galt aber die von Spencer im 19. Jahrhundert propagierte Sichtweise, dass der wesentliche Antrieb für die menschliche Gemeinschaftsbildung und -entwicklung in der Konkurrenz und im Kampf liege. Gemeinschaft, so zeigt sich aber immer häufiger, setzt ein kooperatives Verhalten der Mitglieder voraus, welches geprägt ist von Empathie, Zuneigung, Anerkennung und Wertschätzung (Vgl. u.a. Kohn 1989, Rifkin 2009, Bauer 2007).

Dieser allmählich fortschreitende Paradigmenwechsel steht u.a. im Zusammenhang mit neurologischen bzw. neurobiologischen Erkenntnissen der letzten 20-30 Jahre. Ausgangspunkt hierbei ist die Erkenntnis, dass das Ablesen der auf den Genen „gespeicherten“ Informationen abhängig ist von der Regulation des Ablesens selbst, welche stark von Umwelteinflüssen beeinflusst wird. Die Epigenetik zeigt somit an, dass Gene generell einem außerordentlich weit gehenden Maß an Steuerung unterliegen, bei dem situativ produzierte Hormone und Enzyme eine wesentliche Rolle spielen. Diese wiederum sind abhängig von generellen Körperprozessen, die untrennbar verbunden sind mit äußeren Einflüssen und vor allem den internen Reaktionen darauf (Blumberg, Freeman, Robinson, Lickliter, Honeycut 2009, West-Eberhard 2003, Lipton 2006). So zeigte sich in epigenetischen Studien, dass aus einem Gen durch unterschiedliche Stimuli mehr als 2000 verschiedene Protein-Varianten erzeugt werden können (Lipton 2006:71). Sofern es somit weniger auf den Code der Gene ankommt als vielmehr auf die Art und Weise, wie sie aktiviert werden, geraten die Bedingungen immer stärker in den Fokus, die Einfluss auf generelle Körperprozesse haben.

Von Bedeutung hierbei ist nun, dass jeder Mensch eigene epigenetische Muster aufbaut, abhängig von den Erfahrungen, die er als biologisches Wesen macht (Brodin, Jojic, Gao, Bhattacharya, Lopez Angel, Furman, Shen-Orr 2015). Oder wie der Arzt und Neurowissenschaftler Joachim Bauer (2007:165) es ausdrückt:

"Intensive, prägende Erfahrungen, die in der frühen Zeit des Lebens in das epigenetische Muster eingehen, hinterlassen ihre Spuren unabhängig davon, ob die Erfahrungen mit genetisch verwandten oder nicht verwandten Bezugspersonen gemacht wurden. Daraus folgt, daß wir außerhalb des eigentlichen Erbgangs nachhaltig biologisch geprägt werden können. [...] Gene und Umwelt, Beziehungserfahrungen und körperliche Biologie bilden eine Einheit, sie sind Teil eines kooperativen Projekts."

Somit haben nicht allein zwischenmenschliche Belastungssituationen eine Aktivierung von Genen und zahlreiche biologische Effekte zur Folge (Bauer 2002:47, Scorza, Duarte, Hipwell, Posner, Ortin, Canino, Monk 2018), sondern andererseits auch „positiv“ gestaltete zwischenmenschliche Situationen.

Ablesbar bzw. nachweisbar ist dies vor allem mit Hilfe des körpereigenen neurobiologischen „Motivations- bzw. Belohnungssystems“, welches im Mittelhirn sitzt und besonders eng mit dem Emotionszentrum des Gehirns verbunden ist (Bauer 2007:27). Im weitesten ist das „Motivations- bzw. Belohnungssystem“ für die Erzeugung des Antriebs verantwortlich, welches das menschliche Lebewesen auf ein Ziel zusteuern lassen soll.

Untersuchungen des Motivationssystems zeigten nun, dass dieses durch nichts so stark angeregt wird wie durch die Aussicht auf soziale Anerkennung, das Erleben positiver Zuwendung und die Erfahrung von Liebe (ebd.:35 sowie Mate und Neufeld 2015:16ff.). Das Motivationssystem schaltet hingegen ab, wenn diese Faktoren nicht gegeben sind. Angeregt auch durch Forschung an unseren nächsten Verwandten, den Primaten, prägte Robert Dunbar den Begriff „Social Brain“ für diese Verbindung zwischen sozialer Erfahrung und neurologischer Reaktion (Vgl. Dunbar 1998).

Als zugespitzte Formulierung dieser Erkenntnisse lässt sich mit Bauer (2007:52) sagen, dass *„die stärkste und beste Droge für den Menschen der andere Mensch“* ist.

Aufgrund der Plastizität des menschlichen Gehirns in der frühesten Entwicklungsphase des einzelnen Menschen kommen positive zwischenmenschliche Beziehungen eine große Bedeutung zu, da hier der Rahmen gestaltet wird für zukünftige neurobiologische Reaktionsmuster (Mate et al. 2018, Hüther 2001:16ff., Lipton 2006:157f.). Gleichwohl einige dieser Reaktionsmuster in späteren Jahren bei entsprechenden Erfahrungen geändert werden können, bestimmen sie doch das Ausgangsschema, mit dem ein Mensch sein Leben beginnt und welches bezüglich Beziehungsfähigkeit und des Umgangs mit den eigenen Emotionen bedeutsamen Einfluss hat.

Die Entdeckung der Spiegelneuronen bei Säugetieren in den 90er Jahren ist ein weiterer Beleg für die Bedeutsamkeit positiv gestalteter sozialer Beziehungen. Auch wenn aktuell die Bedeutung der Spiegelneuronen für kognitive Prozessen relativiert wird sowie die exakte Lokalisierung der Spiegelneuronen beim Menschen schwierig ist, besteht kein Zweifel an ihrer Existenz und an ihrer Mitwirkung an mit sozialen Interaktionen in Verbindung stehenden neurologischen Vorgängen. Diese gegenwärtig als „Spiegelsysteme“, „neuronale Spiegelung“, „Handlungs-Beobachtungs-Netze“ oder „Spiegelsystemnetzwerke“ bezeichneten neurologischen Prozesse helfen zu erklären, inwiefern Menschen an anderen Wahrgenommenes nacherleben und wie dadurch besondere Formen der sozialen Verbundenheit wie Empathie und Mitgefühl ausgebildet werden können. Aber das Spiegelsystem arbeitet (beim Menschen) nicht automatisch, wie eine zeitlang angenommen wurde, sondern muss, höchstwahrscheinlich, erst aktiviert werden (Bauer 2005:25ff., Häusser 2012, Carillo et. al 2019). Dies ist umso wahrscheinlicher, da es sich mit wesentlichen Erkenntnissen der Bindungsforschung decken würde. Die frühkindliche Prägungsphase stellt somit eine wichtige Phase dar in der sozialen Entwicklung eines jeden Menschen.

Entwicklungspsychologische Studien zeigen, dass gesunde Säuglinge bereits

kurz nach ihrer Geburt mit Nachahmung reagieren (Markodimitraki und Kalpidou 2019). Vor allem über Bewegungen und Gesichtsausdrücke können Säuglinge in Interaktion treten. Es wird deutlich, dass hier den primären Bezugspersonen (zumeist die Eltern) in der Regel eine wesentliche Rolle zukommt, da sie dem Säugling am nächsten und sie für seine natürliche Versorgung verantwortlich sind, mit der wiederum erste wichtige Erfahrungen verbunden sind (z.B. Exploration der mütterlichen Brust). „In der Regel“, denn die Bindungstheorie zeigt, dass das aktivierte Bindungsverhaltenssystem extern reguliert werden muss, da dies Neugeborene, Säuglinge und Kleinkinder selbst nicht können. Sie benötigen zumindest eine Bezugsperson, die dies durch ihr Pflegeverhalten steuert und durch die Vermittlung eines Gefühls von Geborgenheit, Schutz und Sicherheit das Bindungsverhalten des Kindes aktiviert und stärkt. Erfolgt dies nicht, wird das Bindungsverhalten des Kindes deaktiviert bzw. stark abgeschwächt, vor allem dann, wenn diese neuronalen Aktivierungsmuster nicht regelmäßig wiederholt werden oder komplett wegfallen (Cappenberg 1997:18f., Resch 2001:92., Brazelton/ Cramer 2001, 120f., Eggers 2001, 110f., Fonagy 2003:16f., Kissgen 2008:255, Lauer 2008:144).

Je nach Aktivierungsgrad und Gestaltung des Bindungsverhaltens entwickelt sich im ersten Lebensjahr ein Bindungsmuster, welches dem Kind als internes Arbeitsmuster im Umgang mit seiner Umwelt dient. Es bildet sich ein Regelsystem heraus zur Ausrichtung des Verhaltens und zur Beurteilung von Erfahrungen. Diese internen Arbeitsmodelle versetzen den Menschen in die Lage, das eigene Verhalten vorausschauend zu planen. Sie werden handlungsleitend und zur Routine und haben Einfluss auf emotionale und kognitive Prozesse und bleiben mindestens für die ersten zehn Lebensjahre stabil (Bolwby 1995:23ff., Cappenberg 1997, 28f., Dornes 1999, 47ff.). Im Rahmen der Minnesota-Längsschnittstudie wurde des Weiteren ein Zusammenhang heraus gearbeitet zwischen dem frühen Bindungsmuster und der Entwicklung von Störungen der Beziehungsfähigkeit (psychische Erkrankung) (Bauer 2018:119).

Die Erkenntnisse der Neurobiologie und der Bindungsforschung lassen trotz ihres hier skizzenhaft zusammengetragenen Charakters den Schluss zu, dass für die Entwicklung des einzelnen Menschen nicht nur andere Menschen wichtig sind, sondern auch die Art und Weise der Interaktion. Vertrauen, Empathie und Kooperation scheinen zuträglicher für die gesunde und sozial kompatible Entwicklung des Menschen zu sein als Angst auslösende Interaktionen.

Des Weiteren könnte angesichts dieser Erläuterungen die Annahme entstehen, dass in den sensiblen Phasen soziale Interaktionsmuster festgeschrieben werden können. Tatsächlich zeigen neuere Forschungen eine deutliche Plastizität. Geeignete soziale Umgebungen oder Übungen, wie Meditation oder Achtsamkeitstraining können in kurzer Zeit messbare Veränderungen auf neurologischer Ebene erzeugen (Valk, Bernhardt, Trautwein, Böckler, Kanske, Guizard, Collins, Singer 2017, Tang, Hölzel, Posner 2015). Entscheidend ist hier für uns anzuführen, dass die Verschiedenheit zwischen uns Menschen eine

Grundkonstante bleiben wird, wie groß und modellierbar diese Unterschiede auch sein mögen. So werden wir immer wieder aufgefordert sein uns mit dem „anderen“ auseinandersetzen zu müssen und Wege zu finden mit anderen Menschen zu interagieren, auf eine Art und Weise, die für alle Beteiligten funktioniert.

Und auch wenn der Kindheit eine besondere Bedeutung zukommt bei der Gestaltung emotionaler und sozialer Kompetenz, und dies die Unterstützung junger Eltern und eine kindgerechte und Ängste weitestgehend ausschließende Gestaltung von Prozessen in Kindergärten und Grundschulen in den Fokus rückt, verfügen der einzelne Mensch sowie die soziale Gemeinschaft über Möglichkeiten, Veränderungen für und mit Erwachsenen zu bewirken. Diese beruhen, aus unserer Sicht, aber ebenfalls auf denselben Prinzipien wie in der frühen Prägungsphase – auf Anerkennung, Zuneigung und Empathie.

5. Gesundheit

Die Erforschung des Spiegelsystemnetzes sowie der hormonellen Reaktionen während sozialer Interaktionen und emotionaler Prozesse verdeutlichen zunehmend die enge Verbindung von körperlichen und geistigen Prozessen. Des Weiteren zeigen neurologische Untersuchungen, dass die entsprechenden Hirnzentren nicht trennen zwischen sinnlich und durch Vorstellung ausgelösten Emotionen sowie auch Emotionen körperliche Reaktionen wie muskulären Schmerz hervorrufen können (Bauer 2002:177, Bauer 2005:42, Bauer 2007:78). Rifkin (2009:112) fasst diese Erkenntnisse zusammen in der Formel: *„menschliches Handeln als verkörperte Erfahrung“*.

Es ergibt somit zunehmend immer weniger Sinn, den seit fast 400 Jahren aufrecht erhaltenen Dualismus von Körper und Geist weiter zu propagieren. Dies in Gänze ernst zu nehmen hätte weitreichende Folgen in vielen Bereichen menschlichen Lebens.

Ein Feld, in dem die ganzheitliche Betrachtung zunehmend wichtiger wird, ist die Gesundheit. Hier wird nach unserer Einschätzung und den Erläuterungen in diesem Kapitel immer deutlicher, dass Gesundheit nicht allein abhängig ist von biochemischen Prozessen, sondern dass hier verschiedene Ursachen in verschiedene Richtungen wirken können. Umwelteinflüsse können nicht nur direkt körperlich wirken (z.B. Natureinflüsse wie Kälte), sondern auch über den Umweg menschlicher Emotionen körperliche Zustände beeinflussen (z.B. Stress). Auf der anderen Seite zeigt sich hier eine weitere Möglichkeit, Heilungsprozesse zu initiieren und körperliche Gesundheit zu stabilisieren. Neben der Stimulation körperlicher Prozesse durch biochemische Prozesse (z.B. Medikamente), können diese ebenfalls durch kognitive und damit verbundene emotionale Prozesse stimuliert werden. Und der gezielte Einsatz körperlicher Aktivitäten kann wiederum Auswirkungen auf das emotionale Erleben und auf psychische Dispositionen haben. Die Anerkennung von u.a. autogenem Training, Osteopathie und Placeboeffekten in medizinischen und sportwissenschaftlichen Kontexten mögen Indizien dafür sein, dass in diesen Bereichen langsam ein Umdenken eingesetzt hat.

Gleichzeitig führten die naturwissenschaftlich basierten Erkenntnisse dazu, Beziehung und Beziehungsqualität nicht mehr als rein psychologisch wirkende Konstrukte zu begreifen (Bauer/Unterbrink/Zimmermann 2007:4). Psychisch und emotional wirkende Stressoren haben eine indirekte Wirkung auf das körperliche Wohlbefinden. Wusste der Volksmund schon immer, dass der Körper erkrankt, wenn die Seele krank ist, besitzen wir hierfür nun den nachprüfbaren Beweis.

Die Definition von „Health“ der WHO (1946) als *„a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity“* setzt sich ebenfalls von einer rein biomedizinischen Betrachtungsweise ab.

Ein Ansatz, der den Gesundheitszustand nicht als Abwesenheit von Krankheit definiert, ist das von Antanovsky 1987 entwickelte Konzept der Salutogenese (Antanovsky 1997). Kern des Konzepts ist das Kohärenzmodell, welches sich im

„Kohärenzgefühl“ (Sense of Coherence, SoC) in der Wahrnehmung des einzelnen Menschen manifestiert und den Einfluss des Einzelnen auf den Prozess mittels seines Verhaltens betont.

Das Kohärenzgefühl wird von Antanovsky (ebd.:36) ausgedrückt als „*globale Orientierung, die ausdrückt, in welchem Ausmaß man ein durchdringendes, andauerndes und dennoch dynamisches Gefühl des Vertrauens hat.*“

Die Stärke des Vertrauens ist dabei abhängig von drei Aspekten (ebd.):

- 1.Fähigkeit, die Stimuli aus der inneren und äußeren Umgebung, vorherzusehen, zu strukturieren und zu erklären,
- 2.Vorhandensein von Ressourcen, um den Anforderungen zu begegnen, die diese Stimuli stellen,
- 3.Fähigkeit, diese Anforderungen als Herausforderungen zu betrachten, die es wert sind, bearbeitet zu werden.

In dem salutogenetischen Modell wird somit danach gefragt, welche Stressoren im Einzelfall wie und in welcher Stärke wirken, und welche Umstände sich daher im Umkehrschluss positiv auf den Zustand des einzelnen Individuums auswirken würden. Letzteres ist bedeutsam, da eben nicht allein nach den negativen Wirkungen von Stressoren gefragt wird, sondern auch nach neutralen oder positiv wirkenden. Das Modell bezieht des Weiteren den psychischen und den sozialen Bereich in die Analyse mit ein. Je stärker das Kohärenzgefühl ist, desto besser können Widerstandsressourcen aktiviert und desto besser kann der Organismus im Gleichgewicht gehalten werden.

Persönliche Gesundheit erscheint somit als dynamische Balance zwischen dem Selbst und der Umwelt, wobei letztere in die soziale Welt und materielle Umwelt getrennt werden kann, so dass sich mit Nieskens, Rupprecht und Erbring (2012:44) folgende mögliche Einteilung ergibt:

<u>Körper&Selbst</u>	<u>Soziale Umwelt</u>	<u>Materielle Umwelt</u>
u.a.	u.a.	u.a.
Veranlagung	Familie	Naturgegebenheiten
Konstitution	Freund*innen	Wohnumwelt
Lebenserfahrung	Schulklasse	Freizeitmöglichkeiten
Psychische Eigenschaften	Soziale Anerkennung	Verkehr
Selbstbild	Unterstützung	Schule

Das einzelne Individuum befindet sich in ständiger Interaktion mit der sozialen und materiellen Umwelt. Gesundheitsfördernde Potenziale zeigen sich damit in allen drei Bereichen: in Bezug auf die eigene Person (Verhaltensänderung) und in Bezug auf die beiden Umwelten (Verhältnisänderung) (ebd.:45).

Angelehnt an das salutogenetische Modell ist nun danach zu fragen, welche internen und externen Ressourcen vom Individuum aufgebracht oder diesem zur Verfügung gestellt werden können, um die Anforderungen der sozialen und materiellen Umwelt bewältigen zu können. Ist hiermit zum einen ein starker

Bezug zur Selbstwirksamkeit hergestellt, wird zum anderen deutlich, dass gerade aus der sozialen Welt – von anderen Menschen – Impulse getätigt werden können, um das Individuum in die Lage zu versetzen, seinen Gesundheitszustand selbst aktiv zu verbessern. Dies können vor allem veränderte Verhaltensweisen und modifizierte Einstellungen sein. Bezüglich der Gesundheitsförderung von Lehrkräften wurden vor allem folgende Ansatzpunkte in verschiedenen Zusammenhängen als sinnvolle Interventionen bzw. als sinnvolle persönliche Ressourcen erarbeitet, wobei dies explizit nicht allein Lehrkräften zu empfehlen ist (ebd.:69 sowie 91):

- Achtsamkeit als Haltung und als Methode
- Emotionale Kompetenz
- Kohärenzgefühl, Misserfolgserleben und Selbstwirksamkeit
- Organisation des Arbeitsalltags und Selbstmanagement
- gemeinsame Werte, Überzeugungen und Regeln entwickeln

Anknüpfend an diese fünf Aspekte, die neurobiologischen Ausführungen sowie die in Bildungskonzepten wie der Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) propagierten Fürsprache einer Methodik, die Körper und Geist verbindet (gemäß mit dem Motto: „Mit Herz, Hand und Verstand“), kann konstatiert werden, dass nicht nur die Lehrer*innengesundheit, sondern auch die Gesundheit der Lernenden vom körperlichen Wohlbefinden abhängt. Angesichts dessen, dass Bildung nach wie vor auf die zwei Sinne „Sehen“ und „Hören“ beschränkt ist und das damit verbundene weitestgehende „körperlose“ Lernen gerade für Kinder Probleme mit sich bringt, sollten stärker Lernmethoden berücksichtigt werden, die den Tast- und Fühlsinn stimulieren.

Schule hat nicht nur die Kernaufgabe, eine Bildungsinstitution zu sein, sondern soll als Ort für Lernen, Leben und Erfahrungen fungieren. Dazu benötigt es bewegtes Lernen, da sich mit dem sinnanimierenden und ganzheitlichen Lernen der Erfahrungshorizont erweitert (Kirca 2020: 351).

Bewegtes Lernen hat auch über das Kinder- und Jugendalter hinaus seine Berechtigung. Auch bei Erwachsenen werden das emotionale Befinden und die kognitiven Funktionen verbessert (Müller/Petzold, 2002: 28).

Hinzu kommt, dass generell zahlreiche neurowissenschaftliche Untersuchungen der letzten Jahre die herausragende Bedeutung der Bewegung für das Lernen belegen (Erle 2010:9).

Somit sollte auch in der Erwachsenenbildung die Verbindung von Bewegung und Lernen stärker betont werden, gerade wenn es darum geht, Angebote zu entwickeln, um auch Teilnehmende aus schwer zugänglichen Milieus zu akquirieren (stärkere Betonung der Erlebnis-, Spiel-, Theater-, Sportpädagogik bzw. Integration von Bildungselementen in z.B. Wander-, Rad-, Kanu-Touren, um eine stärkere Verbindung von Wissenserwerb und Wohlbefinden zu erreichen).

Dennoch ist, beispielsweise in der Hochschullehre die Integration von (Mikro-)

Bewegung neu und bedarf einer intensiveren Auseinandersetzung. Rupp et al. (2020: 37). betonen:

„Neben der Reduzierung gesundheitsschädlicher Effekte langen Sitzens im Studium lässt sich insbesondere über die Bewegungsaktivierung in der Lehre auch positiv auf die Lernleistung sowie die akademische Leistung insgesamt positiv einwirken. Die Verknüpfung von Gesundheitsförderung mit dem zentralen Organisationsziel einer qualitätsvollen Lehre in Hochschulen scheint auf diesem Wege möglich und lohnend“

Für bewegtes Lernen empfehlen sich offene Lernsettings, da hier Kreativität, Selbstständigkeit und das natürliche Bewegungsverhalten gefördert werden (Thuma, 2007: 26). Bewegtes Lernen kann jedoch unabhängig von der gewählten Lehrmethode und durch relativ leichte Veränderungen im und des Raumes umgesetzt werden und so eine bewegungsanregende und kommunikationsfördernde Lernatmosphäre konzipiert werden. Mit neuen Tischanordnungen, Kleingruppenarbeit, der Verwendung von verschiedenen Materialien (Lexika/Fachbücher, Laptop, Papier, Globus etc.), Farben und Naturelementen im Klassenraum verteilt, ist der Wechsel vom Sitzen hin zu Steh- und Gehsequenzen erfolgreich und rasch umzusetzen. In der Hochschullehre kann beispielsweise mittels „Stehlabor“ eine Sitz-Stehdynamik erfolgreich implementiert werden, indem Wackelhocker sowie Stehzubehör wie Matten und Stehboards zur Verfügung gestellt werden (Rupp et al 2020: 28).

Anhand der Ausführungen wird deutlich, dass die Öffnung der Lehr-Lern-Situation für eine zielgerichtete Beziehungsgestaltung nicht allein dazu führen würde, dass individueller auf die körperlichen Bedürfnisse der Lernenden aber auch Lehrenden eingegangen werden kann, sondern dass dies ebenfalls spürbare positive Effekte für den Gesundheitszustand beider Gruppen mit sich bringen würde. Bezieht man hierbei zusätzlich noch volkswirtschaftliche Faktoren mit ein, hätte dies höchstwahrscheinlich monetäre Effekte zur Folge, denn Depression und Burn-Out sind, u.a. in Deutschland, wesentliche Ursachen für krankheitsbedingte Fehltag bei Lehrer*innen sowie für deren Frühpensionierung (Nieskens, Rupprecht und Erbring 2012:58ff.).

6. Bildung und Lernen

Bildungssystem, Bildungsverständnis und Vorstellungen des Lernens müssen sich in den nächsten Jahren verändern. Die Corona-Krise hat viele Schwachpunkte der Bildungssysteme in den verschiedenen Ländern offen gelegt oder noch stärker verdeutlicht wie z.B. fehlende digitale Kompetenzen, soziale Ungleichheiten, Konzeptlosigkeit, Mangel an Innovationsfähigkeit, veraltete, nicht zeitgemäße Curricula.

Jede Zeit hat mit Veränderungen zu kämpfen, aber derzeit befindet sich die Menschheit an einem entscheidenden Punkt eines möglichen Umbruchs. Die Entscheidungen, die jetzt getroffen werden, haben Auswirkungen, die zukünftige Generationen entweder die Möglichkeit beschert, ihr Leben ähnlich vorangegangener Generationen zu leben und die gefühlte und materielle Lebensqualität, weltweit gesehen, zu erhöhen, oder die sie vor schwierige Herausforderungen mit massiven Einschnitten in Lebensart und Lebensqualität stellen könnte.

Die Welt ist im Wandel und die wesentlichen Ressourcen laut dem deutschen Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung für Globale Umweltveränderungen (WBGU), um dem Wandel begegnen und „beherrschen“ zu können, sind das Engagement und die Lernfähigkeit der Menschen (nach Bittner/Pyhel/Bischoff 2016:23). Darüber hinaus ermöglicht der notwendige Wandel ein Nachdenken darüber, wie generell Prozesse und Konzepte in Bildung und Lernen verändert werden können, um ungerechte, asoziale und veraltete Aspekte aus ihnen zu entfernen. Das real existierende Bildungssystem in vielen Ländern der OECD widerspricht nicht selten den eigenen Ansprüchen und den eigenen Bildungsidealen (OECD 2020, forsa 2018). Unter „Bildung“ kann dabei generell mit Wesselek (2019:144) ein höherstufiger Lernprozess verstanden werden, bei dem sich auch die Art und Weise des Lernens verändert. Während „Lernen“ als „*Aufnahme neuer Informationen*“ verstanden werden kann, verlässt „Bildung“ den Rahmen der reinen Wissens- und Kompetenzerwerbs und bezeichnet das Werden bzw. Verändern der gesamten Person dank vielfältiger Lehr- und Lernprozesse sowie -erfahrungen.

Mit Faulstich (zit. nach Gieseke 2008:20) lässt sich als ein solches Bildungsziel und zentrale Kategorie der Bildung der/die mündige Bürger*in bestimmen, welches allerdings konfrontiert wird mit einer Wirklichkeit, „*welche von immer mehr Menschen als übermächtig, als erniedrigend, als entfremdet, als undurchschaubar erfahren wird*“ (ebd.).

Mit Hentig (1996:73) können wir ebenfalls danach fragen, inwiefern sich die Kriterien für Bildungsziele, die in seiner philosophischen Betrachtung proklamiert werden, überhaupt und aktuell im Bildungssystem widerspiegeln:

- Abscheu und Abwehr von Unmenschlichkeit
- Wahrnehmung von Glück
- Fähigkeit und Wille, sich zu verständigen
- Bereitschaft zur Selbstverantwortung und Verantwortung

- Bewusstsein von der Geschichtlichkeit der eigenen Existenz
- Wachheit für letzte Fragen

Bildung sollte nach Peukert (zit. nach Gieseke 2007:30) immer mit der Hoffnung verbunden sein, *„das Leben nicht nur als Schicksal zu begreifen, sondern es selbstbestimmt zu gestalten und die dafür notwendigen Fähigkeiten zu erwerben“*, was die Fähigkeit inkludiert, gewählte Lebensformen zu verstehen und zu verändern, sofern sie zur Lebensgefährdung führen.

Daran anschließend können mit Hilfe von Miller (2003:29) zwei wichtige Fragen formuliert werden:

- Wie kann es Individuen gelingen mit Hilfe von Bildung in einem Zeitalter, wo alles richtig und falsch zugleich ist, ein stabiles Selbst aufzubauen?
- Wie kann Bildung sie dabei unterstützen trotz ihres Rollenkonglomerats und den damit zusammenhängenden Möglichkeiten, Grenzen und Widersprüchlichkeiten stabile Ich-Identitäten zu entwickeln?

Diese Fragen sind dahingehend bedeutsam, da sie letztlich auf das Selbstverständnis und die Ziele der Bildung ausgerichtet sind. Miller fragt danach, wie Bildung dabei unterstützen kann, einen Zugang zu sich selbst zu finden, zu den eigenen Stärken und Fähigkeiten, aber auch zu den eigenen Bedürfnissen, Wünschen und Gefühlen. Dabei – und das ist bedeutsam und steht in der Regel im Kontrast zu einem Bildungssystem, welches vor allem Funktionen bedienen soll – geht es nicht darum, wie der einzelnen Mensch sich als kleines Rädchen ins vorgeprägte große Räderwerk einordnen, sondern wie er sich als selbstbestimmter und gestaltender Teil des Ganzen einbringen kann. Bildung mit dem einzelnen Menschen als Ziel kann für diesen eine große Hilfe dabei sein, gesellschaftlich vorgegebene Rollenmuster auch für sich selbst als Person zu hinterfragen sowie eine eigene Orientierung zu finden in einer Welt, in der jeder Sachverhalt multiperspektivisch betrachtet werden kann.

Aspekte, die somit nicht nur die Resilienz im individuellen Bereich fördern, sondern den Menschen generell befähigen, sein gesamtes Potenzial auszuschöpfen, erscheinen aus dieser Perspektive als äußerst sinnvoll. Zu nennen sind hier u.a.(Bittner/Pyhel/Bischoff 2016:27):

- Selbst- und Fremdwahrnehmung (angemessene und reflektierte Selbsteinschätzung, auch mit Blick auf die Fremdwahrnehmung anderer Personen)
- Selbstwirksamkeit (Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Überzeugung, eine spezifische Anforderung durch Überwindung von Hindernissen bewältigen zu können)
- Selbststeuerung (Fähigkeit, auf unterschiedliche Belastungssituationen emotional flexibel reagieren zu können; Regulation von Gefühlen und Erregung)

- Soziale Kompetenz (Unterstützung holen, Selbstbehauptung, Konfliktlösung)
- Problemlösefähigkeit (allgemeine Strategien zur Analyse und Bearbeitung von Problemen)
- Adaptive Bewältigungskompetenz (Fähigkeit zur Realisierung vorhandener Kompetenzen in der Situation)

Bildungsansätze und Lernformen, die diese Aspekte integrieren und den Menschen darin unterstützen, mit vielfältigen Herausforderungen auf eine zufriedenstellende Weise umzugehen, sollten stärkere Beachtung erfahren und in den Fokus der Bildungstätigkeiten rücken.

Es wird deutlich, dass die aktuelle Ausrichtung und Fokussierung auf Bildungsbereiche, die sich z.B. im Schulbereich im Rahmen von Bildungsstudien wie PISA objektiviert messen und vergleichen lassen, es nicht nur schwierig macht, sondern individuelle, soziale, emotionale und körperliche Bildungsanstrengungen nahezu ausschließt bzw. ausschließen muss (vgl. Wulf 2011).

Bildung und Lernen sollten zunehmend ganzheitlich ausgerichtet werden, da die ganzheitliche Bildung auf das Subjekt ausgerichtet ist und „*Intellekt, Wille, Gefühl und Tun*“ gleichermaßen fokussiert (Miller 2003:32). Dabei, darauf weisen Sigg und Zimmermann hin (2018:11), wird Bildung nicht dadurch ganzheitlich, dass etwas „Sozialkompetenz“ „abgearbeitet“ wird, sondern erst durch die „*aktive Auseinandersetzung mit dem Selbst, dem Anderen und der Welt in größtmöglichen Facetten und Zugängen*“ (ebd.). Dies wiederum steht in enger Verbindung mit den eigenen Emotionen und kann, kontinuierlich betrieben, im Sinn einer Bildung des inneren Selbst zur Kultivierung einer inneren Freiheit führen (ebd.).

Angelehnt an die angesprochene Notwendigkeit einer globalen Transformation, werden Empowerment, persönliches Engagement und Partizipation immer wichtiger als zu erlernende Fähigkeiten bzw. als Lerninhalte (Bittner/Pyhel/Bischoff 2016:32). Die Konzepte der transformatorischen Bildung sowie des transformativen Lernens nehmen hierauf Bezug und verstärken diesen durch die Betonung der Notwendigkeit der Veränderung des Bedeutungsrahmens und der Verinnerlichung neuer Perspektiven, was im Spannungsfeld individueller Erfahrungen und Einstellungen sowie sozialer Normen und Werte und kultureller Paradigmen zu erfolgen hat (Wesselek 2019:143). Das Wissen ist somit eingebettet in gesellschaftsbildende soziokulturelle Erkenntnismuster, die individuell nuanciert und in der Gruppe geteilt werden und wesentlich sind für das gegenseitige Verstehen, so dass Bittner, Pyhel und Bischoff (2016:73ff.) die Veränderung von Deutungsmustern nicht allein maßgeblich sehen für die Veränderung individueller, sondern auch kollektiver Veränderungsprozesse.

Bedingung hierfür ist die Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt. Und dies bedingt, dass sich der Mensch zu dieser in Beziehung setzt. Tut er dies nicht, so Hüther (2013:28), lernt er nichts, bzw. je größer das Spektrum der Dinge

ist, zu denen sich ein Mensch in Beziehung setzt, desto mehr wird er lernen. Im Rahmen der sozialen Umwelt bedeutet dies, dass sich der einzelne Mensch in Beziehung zu anderen Menschen zu sehen hat und anzuerkennen hat, dass er in Beziehung zu diesen steht. Hüther schreibt (ebd.):

„Wird das Leben als erkenntnisgewinnender Prozess verstanden, so ist jeder Mensch ein lebenslang Lernender. Und geht es beim Lernen, wie die Hirnforscher inzwischen belegen können, um die Verankerung von individuell gemachten Beziehungserfahrungen in Form struktureller Beziehungsmuster auf der Ebene neuronaler Netzwerke, dann ist jeder Lernprozess Ausdruck und Resultat einer von einem Menschen gemachten Beziehungserfahrung.“

Die Ausführungen in Kapitel 4 unterstreichen dies. Die Freude am und die Lust auf das Lernen stehen mit neuronaler Selbstbelohnung in enger Verbindung und diese sind abhängig von den erlebten Situationen und der wahrgenommenen Zufriedenheit. Diese wiederum werden beeinflusst von der Qualität der sozialen Beziehungen im Lernumfeld.

Die transformatorische sowie die ganzheitliche Perspektive führen somit ebenso wie die neurobiologische Betrachtung des Lernens und Bildens (siehe Kap. 4) zum einzelnen Individuum und der Bedeutung sozialer und damit verbundener emotionaler Aspekte für diese Prozesse. Lernen und Bildung getrennt zu denken von dem Sozialen und dem Emotionalen ist nicht möglich. Lernen ist immer, so Reich (2006:18), *„eine soziale Situation und ein zwischenmenschliches kommunikatives Ereignis.“*

Für Brünner (2011:09.04) erschaffen Lehrende durch ihre Kommunikation und ihr Agieren Beziehungen, so dass nicht Lehrinhalte im Vordergrund stehen sollten, sondern das Schaffen eines Rahmens, *„der einerseits Nachfrage und andererseits Unterstützung schafft. Gelingt ein solcher Rahmen nicht, dann wird ein Mangel an Beziehung deutlich und der Lehrer wird nicht nur unglaubwürdig, sondern Lernprozesse werden erheblich erschwert.“*

Und Gieseke (2007:15) sieht Lernen als *„Ausdruck von lebendiger Beziehungsfähigkeit und von der Notwendigkeit intellektueller Anreize, die die Individuen zum Austausch im Dialog herausfordern. Emotionen bilden die Brücke zum anderen Menschen, um Kommunikation gelingen zu lassen. Sie sichern dabei nicht nur die Möglichkeit von Aneignung und Vermittlung, sondern auch die Selbsterfahrung aufgrund des Verstehens und der Empathie des anderen.“*

Lern- und Bildungsprozesse müssen dieser Emotionalität Raum geben und Beziehungen anbieten und befördern. Hierzu ist, für Zimmermann (2013:72) eine Didaktik notwendig, *„die weniger Subjekte verwaltet und diszipliniert und kognitionstheoretische und behavioristische Lernmodell für die Aneignung von Wissen in den Mittelpunkt stellt, sondern vielmehr die Individuen und ihre Beziehungsfähigkeit.“*

Dass sich dies nicht allein auf Lern- und Bildungsprozesse in der Primär- und Sekundärbildung bezieht, sondern auch auf die Bildung von Erwachsenen, erläutert Zimmermann (2013). Widerstände in Lernsituationen in diesem Kontext können u.a. gesehen werden als Reaktion auf die Situation, mit der schlechte

Erfahrungen gemacht wurde. Dies kann gerade bei Erwachsenen interpretiert werden als Bestreben, einen Teil, der in früheren Lebensphasen durch starke Normierungen und Zwänge eingebüßten Subjektivität, zurückzugewinnen. Organisierte Erwachsenenbildung unterliegt ebenfalls denselben Normen, Werten und Zwängen und setzt damit erwachsene Individuen demselben Druck aus. Für die Erwachsenenbildung gilt ebenfalls, dass der Lernprozess *„offene und in ihren Entscheidungen freie Individuen“* verlangt (ebd.:67). Diese Ausgangsbedingung herzustellen, sollte somit auch Ansinnen der Bildner*innen im Bereich der Erwachsenenpädagogik sein.

Hierbei wird deutlich, dass die Entfaltung des eigenen Potenzials mit Hilfe von Lern- und Bildungsprozessen sowie die Anerkennung dieser von sozialen und emotionalen Aspekten nicht nur abhängig ist von der Beschaffenheit und Ausrichtung von *„sozialisationsmächtigen Institutionen wie Kindergarten, Schulen und sonstigen Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen“* (Sigg 2018:34), sondern ebenfalls von der Beschaffenheit des Bildungssystems und der von uns allen mitgestalteten Kultur und deren Normen und Werten. Kultur, Bildungssystem und die einzelne Bildungsinstitution müssen somit ebenso zwingend Ziel einer sozioemotionalen Transformation sein wie die einzelnen Lehrenden.

7. Bedeutung und Rolle der Bildner*innen

Ausgehend von den bisherigen Ausführungen kann mit Erle (2010:6) zusammengefasst werden, dass

1. der Lernprozess erleichtert wird, wenn mit Freude, Interesse und Betroffenheit gelernt werden kann, was auch die aktive Auseinandersetzung mit negativen Emotionen beinhaltet, die durch Frustration, Unlust, Angst, Stress, Langeweile ausgedrückt werden können,
2. das gelernt und erinnert wird, was emotional als bedeutsam erachtet wird,
3. beim Lernen der Kontext, ob positiv oder negativ, abgespeichert und erinnert wird.

Anzustreben ist somit eine Situation, in der die Lernenden emotional „bewegt“ werden und sie sich in einem Zustand befinden, in dem sie in der Tätigkeit aufgehen und Anstrengung und Glück verschmelzen (ebd.:9). Verglichen werden kann dies mit dem von Csikszentmihalyi (2004:62) beschriebenen „flow“-Erlebnis als optimale Erfahrung, *„in der die Aufmerksamkeit frei gelenkt werden kann, um ein persönliches Ziel zu erreichen, weil es keine Unordnung gibt, die beseitigt werden müsste, keine Bedrohung für das Selbst, gegen das es sich verteidigen müsste.“*

Dabei ist auch die „flow“-Erfahrung von zwei Faktoren abhängig: von der Art wie wir wie unsere Arbeit erfahren und von der Beschaffenheit unserer Beziehungen zu anderen Menschen (ebd.:217).

Die für das „flow“-Erlebnis bedeutsame „Anstrengung“ im Rahmen der Arbeit ist ebenfalls ein wichtiger Aspekt für die neurologische Betrachtung des Lernvorgangs. Denn ein Lerneffekt stellt sich nur dann ein, wenn der Lernvorgang eine Herausforderung darstellt. Auch wenn der Lernvorgang mit Spiel und Freude verbunden sein sollte, steht dies neurobiologisch sowie kulturwissenschaftlich nicht im Widerspruch zur Anstrengungsbereitschaft und zur Ernsthaftigkeit (Erle 2010:8, Schiller 2000, Huizinga 2004).

Ähnlich dem sportlichen Trainingseffekt werden ohne Anstrengung keine Neurotransmitter und keine neuronalen Belohnungszentren aktiviert. Somit kommt es zu keinem nachhaltigen Lerneffekt. Lernen findet nur dann statt, wenn das Gehirn des Lernenden im Lernen bzw. im Erwerb des speziellen Lerninhalts einen Gewinn sieht. Die Neurotransmitterausschüttung sowie der Lerneffekt stehen dabei in einem gewissen Verhältnis zur Größe der Anstrengung (Vgl. Roth 2007).

Lernsituationen sind, so lässt sich schlussfolgern, in hohem Maße abhängig vom Vertrauen. Ohne Vertrauen gelange ich nicht in den „flow“. Und Vertrauen garantiert die Bereitschaft, sich auch dann anzustrengen, wenn die Gewissheit des Erfolgs risikobehaftet ist. Vertrauen hingegen ist eine wesentliche Komponente einer positiv gestalteten Beziehung. Hinzu kommt, dass Lernen zwei verschiedene Wirkungsmechanismen aufweist. Es ist ein subjektiver Vorgang, der von außen nur bedingt steuerbar ist. Lernen im Sinne eines

Herbeiführen von Veränderung ist nur von Innen heraus durch Reflexion und Einsicht lenkbar (Arnold/Pachmer 2013:24). Diese konstruktivistische Perspektive muss aber dahingehend relativiert werden, dass trotz dessen der äußere Rahmen und die Art des Umgangs mit der Person Einfluss auf Reflexionsprozesse hat.

Neben den neurobiologischen Erkenntnissen, die hierfür sprechen, ist es zum anderen gerade die Organisation der sozialen Lehr- und Lernarrangements, die ohne eine vorgelagerte (soziale) Verständigung auf einer anderen Ebene und damit ohne ein Überschreiten der subjektiven Selbstreferentialität nicht denkbar wäre (Malloy/Schüßler 2013:37f.). Lernen im institutionalisierten Rahmen ohne ein gemeinsames Verständnis einer Lernkultur ist vorstellbar, aber im Einzelfall schwer umzusetzen bzw. problembehaftet, da jedes institutionalisierte Lernen in gemeinschaftliche Prozesse eingebettet ist. So ist die Veränderung der Lernkultur in Richtung einer stärkeren Berücksichtigung sozialer Beziehungen aus unserer Perspektive anstrengenswert, aber eben auch verbunden mit einer generellen gesellschaftlichen Diskussion oder zumindest mit einer Diskussion innerhalb der Institution, in der Lehre anders erfolgen soll (vgl. Hargreaves 1998). Unabhängig von den notwendigen gesellschaftlichen und institutionsinternen Diskussionsprozessen, hat die stärkere Ausrichtung der Lehre auf Beziehungsgestaltung Auswirkungen auf die Rolle der Lehrkräfte und auf ihr Agieren in der Lehrsituation.

Die Gestaltung einer beziehungsstiftenden Lernatmosphäre, in der Meinungen und Interpretationen ausgetauscht, abgewogen und in die Persönlichkeit integriert werden, steht in engem Zusammenhang mit den eigenen emotionalen Mustern sowie Denk- bzw. Emotionsabläufen der Lehrkräfte. Lehrkräfte benötigen bei der Auseinandersetzung mit den eigenen Positionen zum Umgang mit Anerkennung, Abhängigkeit, Zuwendung und Unwirksamkeit eine *„hohe emotionale Kompetenz im Sinne eines selbstreflektierenden und emotionstheoretisch informierten Umgangs mit eigenen und fremden Gefühlen“* wie Arnold und Pachmer (2013:26) es ausdrücken.

Das am Ende der 90er Jahre erarbeitete und seitdem weiter entwickelte Konzept des „Social Emotional Learning“ (SEL) sieht als Ausgangspunkt sozial-emotionaler Kompetenzentwicklung von Lernenden die Lehrkraft selbst. Untersuchungen zeigten, dass Lernenden Fähigkeiten wie Achtsamkeit und Selbstwirksamkeit vor allem dann vermittelt werden konnten, wenn die Lehrkräfte selbst über diese Fähigkeiten verfügten (<https://casel.org/>).

Eine andere Erkenntnis hätte aber schlichtweg seltsam angemetet, denn wie auch im fachlichen Bereich muss davon ausgegangen werden, dass eine Lehrkraft nur das vermitteln kann, was sie selber beherrscht. Und wenn das Ziel die Verbesserung des sozialen Miteinanders ist, welches an ein sozial-emotionales Kompetenzspektrum gebunden ist, kann dies nur erreicht werden, wenn alle Beteiligten diese Kompetenzen erwerben wollen und im besten Falle die führende Person, die Lehrkraft, über diese Kompetenz verfügt.

Die Schritte, die somit von Lernenden gegangen werden müssten, um eine

sozial-emotionale Kompetenz zu erwerben, sind somit die Schritte, die vorab von der Lehrkraft gegangen worden sein sollten. Anfänglich sind dies vor allem zwei wesentliche Schritte (Käpplinger/Robak/Schmidt-Lauff 2013:21f., Arnold/Pachmer 2013:23, Dietel 2013:57, Zinsser/Denham/Curby/Shewark 2015):

1.Schritt: Sich darüber bewusst werden, dass Emotionen selbst gemacht sind und nicht durch Umstände bestimmt werden, sondern durch die Reaktion auf diese. Dies bedingt eine nach Innen gerichtete Perspektive und die „Befreiung“ von dem Gefühl der Abhängigkeit von einem übermächtigen und dem eigenen Einfluss sich verwehrenden Außen sowie der Suche nach dem für das eigene Befinden „Verantwortlichen“ in diesem Außen. Eine Verbindung von Gefühl und Körperwahrnehmung sollte dabei Bestandteil dieser Sensibilisierung sein.

2.Schritt: Aneignung differenzierten Wissens darüber, was Emotionen sind, welche es gibt, wie sie entstehen, wirken und gehandhabt werden können und wie sie eventuell kulturell eingebunden sind.

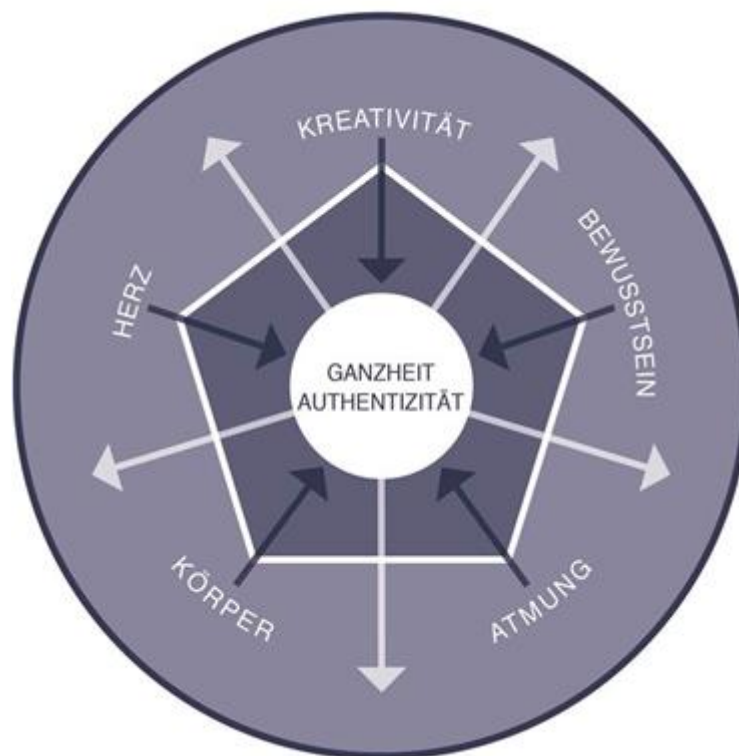


Abbildung 3: Wirkungsmechanismus Ganzheit/Authentizität

Unabhängig davon, ob daran anschließend Konzepte für die Grundschule, die Universität oder die Weiterbildung entwickelt werden (Malm 2009), sollten drei „Aufträge“ bestimmend sein, die nach Bauer (2010:9) in Lehrsituationen stets vom Lernenden an den Lehrenden „still“ kommuniziert werden:

1. Lass mich spüren, dass ich für dich existiere!
2. Zeige mir durch deine Resonanzen, was meine starken und schwachen Seiten sind!

3. Lass mich spüren, dass du trotz möglicher Kritik an mich und meine Entwicklungspotenziale glaubst!

Im Rahmen des SEL sind fünf Bereiche herausgearbeitet worden. Die ersten beiden Schritte sind integriert im Bereich „Self-Awareness/(Selbst-)Achtsamkeit“. Die drei Aufträge spiegeln sich wider in den Bereichen Social Awareness/Soziale Achtsamkeit, Relationship Skills/Beziehungsfähigkeiten. Hinzu kommen Self-Management sowie Responsible decision making/Verantwortungsvolle Entscheidungsfindung.



Abbildung 4: Kategorien des Social-Emotional Learning

Das auf dem SEL-Konzept aufbauende Sozial-Emotional-Ethisches Lernen (SEE) konkretisiert das Konzept in eine Dimensions- und eine Bereichsachse und kreiert damit neun unterschiedliche Perspektiven, die gleichzeitig als Arbeitsfelder betrachtet werden können.

Abgesehen von der detaillierten Ausformung eines konkreten Curriculums, um alle neun oder einen Teil der neun Arbeitsfelder abzudecken, können nach Lotz (2003) folgende vier Elemente einer pädagogischen Handlungskonzeption als Grundlage für professionelle Beziehungsgestaltung angesehen werden:

1. Situationsdeutung
2. Vision (Leitidee für das Handeln, wertebezogen, auf Zukunft ausgerichtet)
3. Haltung (situationsübergreifende Grundeinstellungen und Handlungsbereitschaften)

4. Methode (äußerer Weg der Aufgabenbewältigung)

Dabei sollten der grundsätzlichen Frage danach wie Sicherheit und Verlässlichkeit entstehen, die ein Einlassen der Lernenden und Lehrenden auf Nähe, Ambivalenz, Kritik und Konflikt überhaupt erst ermöglichen, praktische nach dem Rahmen, der Nähe-Distanz-Regulation, den Grenzen und den Strukturen folgen. Denn erst die Kombination struktureller und methodischer Überlegungen führt dazu, dass beide Seiten eine Lernsituation nicht „aushalten“ müssen, sondern die Beziehung „halten“ können (Rosemeier/Lopes/Gerstenberger/Scheel 2005:7f.).

3 Domains x 3 Dimensions = 9 Components

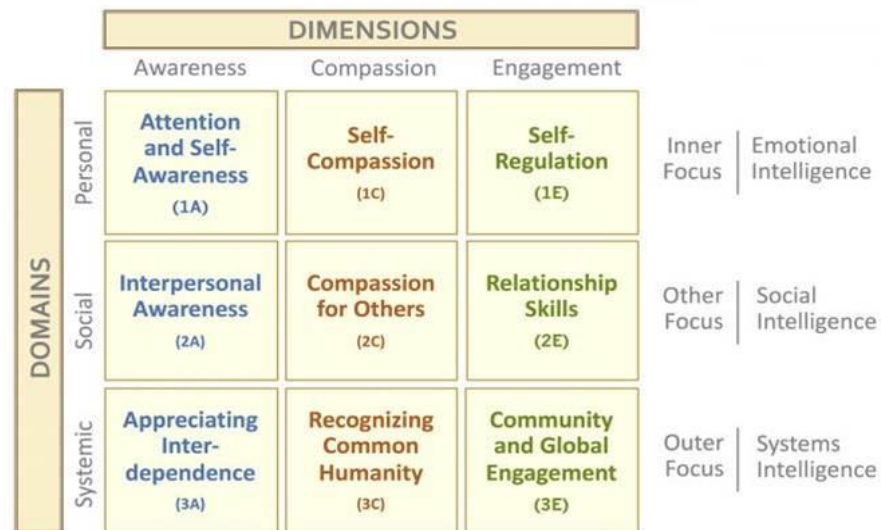


Abbildung 5: Arbeitsfelder des SEL

Bezüglich der Situationsdeutung ist mit Dietel (2013:57) anzumerken, dass hier die Gefühle in der Person den Ausgangspunkt der Bearbeitung darstellen müssen und eine Verbindung kognitiver, motivationaler, körperlicher und seelischer Ausprägungen anzustreben ist. Dabei sollte im Sinne der Prävention die Berücksichtigung der bisherigen Lernbiographie der Lernenden bei Schwierigkeiten einbezogen werden.

Als Konsequenzen für die Gestaltung der Lehreinheiten können nach Erle (2010:4f.) gelten:

- Je individueller die Unterrichtsgestaltung, desto höher ist die emotionale Beteiligung und Konzentration
- Ernst nehmen der unterschiedlichen Lernbiographien durch Differenzierung und individuelle Förderung, im Idealfall Erstellen individueller Arbeitspläne, wofür sich u.a. differenzierte Kompetenzraster und auf die Arbeitspläne abge-

stimmte Materialien eignen

- Beachtung der Anschlussfähigkeit der Themengebiete des individuellen Arbeitsplans zum bereits vorhandenen Wissensnetz
- Oftmalige Verwendung offener Unterrichtsmethoden, da vor allem diese der Heterogenität der Lernenden berücksichtigen, da hier Selbststeuerung und größere Selbstverantwortung stärker ins Zentrum rücken, u.a. Arbeit mit Wochenplänen, Projektarbeit, Lerntempoduett, Lernen an Stationen.
- Erleichterung des individuellen Encodierungs-, Verarbeitungs- und Abrufprozesses von Wissen durch gehirnaktivierende und –gerechtere Methoden; diese sollten aktivierend-enigmatisch sein, das explorative Verhalten fördern (Neugier + Staunen), Freude bereiten und kommunikativ sein.
- Damit einher geht die Öffnung der Rolle der Lehrenden als Lernbegleiter*innen und Berater*innen, wobei allerdings von einer Absolutierung der Unterrichtsformen abgesehen werden sollte, vor allem im Bereich der Schule.
- Generelle Abkehr des Lernens von der reinen Belehrung und Stoffvermittlung hin zu einem selbstverantwortlichen Lernen, in dem die Neugierde und der „Forschergeist“ der Lernenden gefördert wird.

Auch wenn sich Erwachsene (ebenso wie Kinder) in dem Sinne nicht „erziehen lassen“, können sie angeregt werden, sich selbst zu entwickeln, *„wenn sie durch entsprechende Erfahrungen dazu eingeladen oder gedrängt werden, ihre bisherigen Gewissheiten zu hinterfragen, umzudeuten oder gar aufzugeben“* (Käpplinger et al. 2013:23).

Angesichts der bereits vor ein paar Jahren konstatierten Beobachtung von Malloy und Schüßler (2013), dass im beruflichen Feld der Weiterbildung und Fortbildung das Bedürfnis über Gedanken, Gefühle, persönliches Leiden, Belastungen und Antriebe zu sprechen zugenommen hat, zeigt sich auf deutliche Weise, dass auch im Erwachsenenbereich Anknüpfungspunkte bestehen, um zwischenmenschlichen Kontakt aufzunehmen und Beziehungen zu gestalten. Auch in der Erwachsenenbildung ist es daher eher die Frage wie dies im ganz konkreten Fall mit einem Lehrinhalt verbunden werden kann. Erwachsenenbildner*innen können als Vorbilder, Moderator*innen und Helfer*innen fungieren und eine beziehungsfördernde Lernatmosphäre schaffen, in die die unterschiedlichen Persönlichkeiten integriert werden können (Gieseke 2007:231, Käpplinger et al. 2013:24).

8. Zusammenfassungen der Expert*inneninterviews

8.1 Österreich

Das Projektteam der Universität Graz führte für die Erhebung insgesamt fünf Expert*inneninterviews mit Erziehungswissenschaftler*innen, Pädagog*innen und Erwachsenenbildner*innen aus unterschiedlichen Bereichen durch.

Ziel der Interviews war es, Einblicke in unterschiedliche Zugänge zu Beziehungen und Beziehungsarbeit im Bildungskontext zu erhalten und dabei einen Fokus auf einerseits Hochschullehre und andererseits Bildung in der Migrationsgesellschaft und Bildung spezifisch für und mit Geflüchteten zu legen.

Für die Auswahl der Expert*innen wurden daher einerseits Erziehungswissenschaftler*innen, die selbst an Hochschulen in Österreich forschen und lehren, kontaktiert. Andererseits nahmen wir Kontakt mit Lernbegleiter*innen und Lehrenden an einer Pädagogischen Hochschule und einer NGO in Graz auf, die zukünftige und bereits tätige Trainer*innen und Lehrer*innen, die mit Lernenden mit Migrations- und Fluchterfahrung arbeiten, aus- und weiterbilden.

Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht über die befragten Expert*innen:

Name	Institution	Funktion	Schwerpunkt	Zielgruppe
Univ.-Prof. ⁱⁿ Dr. ⁱⁿ Elke Gruber	Karl-Franzens-Universität Graz: Institut für Erziehung- und Bildungswissenschaft	Univ.-Prof. ⁱⁿ , Institutsleiterin	Erwachsenenbildung (EB)	Studierende an der Universität, ErwachsenenbildnerInnen, EB-Institutionen
Univ.-Prof. Dr. Henning Schluß	Universität Wien: Institut für Bildungswissenschaft	Univ.-Prof.	Empirische Bildungsforschung und Bildungstheorie	Studierende an der Universität
Univ.-Prof. ⁱⁿ Dr. ⁱⁿ Annette Sprung	Karl-Franzens-Universität Graz: Institut für Erziehung- und Bildungswissenschaft	Univ.-Prof. ⁱⁿ , Arbeitsbereichsleiterin Migration-Diversität-Bildung	Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft	Studierende an der Universität, ErwachsenenbildnerInnen, EB-Institutionen mit Fokus Migrationsgesellschaft
Prof. ⁱⁿ Katharina Lanzmaier-Ugri, MA BEd	Pädagogische Hochschule Steiermark: Institut für Diversität & Internationales	Lehrende	Aus- und Fortbildungen mit Fokus Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit, Interkultur	Lehramtsstudierende und LehrerInnen
Mag. ^a Renata Milec Bionda	Caritas Graz: Caritas Campus	Koordinatorin der Deutschkurse für Geflüchtete und MigrantInnen	Deutsch als Fremdsprache (DaF), Deutsch als Zweitsprache (DaZ)	DaF- und DaZ TrainerInnen

Mit der Auswahl der Expert*innen wollten wir uns zunächst einen Überblick über grundsätzliche Aspekte von Beziehungsarbeit in der Erwachsenenbildung generell und speziell an der Hochschule (vgl. Interviews mit Gruber und Schluß) verschaffen und im Anschluss einen Schwerpunkt auf Erwachsenenbildung und Beziehungsarbeit in der Migrationsgesellschaft legen. Hier befragten wir zunächst eine Expertin aus der Forschung (vgl. Interview mit Sprung) und holten im Anschluss Erfahrungen aus der Praxis der Erwachsenenbildung mit Migrationsfokus ein (vgl. Interviews mit Lanzmaier-Ugri und Milec Bionda).

Die Interviews wurden im Zeitraum Oktober bis Dezember 2020 teils persönlich, teils Covid-bedingt online durchgeführt, aufgenommen und transkribiert und im Zeitraum Jänner bis Februar inhaltlich zusammengefasst und interpretiert. Generell konnte festgestellt werden, dass alle befragten Expert*innen bei der Vorstellung des Projekts zu Beginn des Interviews zunächst festhielten, dass das Thema Beziehung und Beziehungsarbeit im bildnerischen Kontext bis dato im wissenschaftlichen als auch im praktischen Kontext wenig Aufmerksamkeit bekommt, obwohl sich alle Befragten direkt oder indirekt in ihrer täglichen Arbeit mit unterschiedlichen Lernenden damit auseinandersetzen und unweigerlich auseinandersetzen müssen.

Themen, die sich bei allen Interviews zeigten, waren die Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle und Rollendefinition im Lehr- und Lernkontext, Grenzziehungen und/oder -wahrung zu den Lernenden und die Unterscheidung zwischen privaten und professionellen Beziehungsrollen.

Einer der ersten Frage in den Interviews behandelte die Definition von Beziehung. **Elke Gruber** erläuterte hier ihren generell breiten und ganzheitlichen Zugang und meinte, dass Beziehung immer stattfinden, wenn Menschen aufeinandertreffen und sich „*aufeinander beziehen*“. Sie verglich Beziehung mit Kommunikation laut Paul Wazlawcik: „*Man kann nicht nicht kommunizieren.*“ Elke Gruber ging im Gespräch weiter auf Komponenten einer guten Beziehung ein und nannte hierfür als Basis ein „*professionelles Verhältnis*“, ein „*professionelles Lern- und Arbeitsverhältnis*“, das sich auch dadurch kennzeichnet, dass alle Beteiligten der Beziehung sich auf Augenhöhe begegnen. Als negatives Beispiel nannte sie Studierende, die im Universitätsbetrieb oftmals „*das schwächste Glied in der Kette*“ seien und von der Wertigkeit manchmal auch „*als lästige, lästiges Material*“, als „*zu beschulendes Material*“ mit wenigen Rechten gesehen werden. Sie plädiert stattdessen dafür, Studierende aktiv in Forschungsprozesse zu inkludieren und ihren Beitrag zur Entwicklung von möglichen Forschungsfragen und -themen anzuerkennen. Elke Gruber betont die Wichtigkeit mit Begeisterung, lustvoll und voller Energie zu lehren, sodass die Studierenden erreicht werden, oder wie sie es ausdrückt „*der Funke überspringt*“. Neue Formen der Lehre, wie beispielsweise ein Wochenendseminar in einem Bildungshaus, können laut ihr die Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden stärken und somit auch

den Lernerfolg intensivieren.

Zusätzlich nannte Elke Gruber im Gespräch die Wichtigkeit von aktiver Netzwerkarbeit, persönlichem und informellem Austausch, demokratische Strukturen, gegenseitige Sympathie, Reflexionsfähigkeit, aber auch Verlässlichkeit in der Kommunikation als wichtige Komponenten für erfolgreiche Beziehungsarbeit generell.

Es zeigt sich hierbei, dass laut Elke Gruber einerseits auf institutioneller Ebene Möglichkeiten für erfolgreiche Beziehungsarbeit geschaffen werden können, andererseits aber auch auf individueller Ebene von den Lehrenden viele Handlungen gesetzt werden können, die das Potential von Beziehungen verbessern.

Annette Sprung sieht Beziehung in Bildungsprozessen als eine Ressource, welche je nach Bildungssetting mehr oder weniger im Vordergrund steht. So meint sie, speziell auf den Erwachsenenbildungsbereich bezogen: *„Es gibt einfach Fortbildungsveranstaltungen, wo die Wissensvermittlung im Vordergrund steht, wo die Beziehungsdimension vielleicht nicht so im Vordergrund ist.“* Aber sie verweist auf Bildungssettings, in welchen subjektorientiert gearbeitet wird und in welchen es zentral ist, auf die Lernenden und ihre Vorerfahrungen und biographischen Prägungen stark einzugehen. Wenn in diesem Kontext auch Persönliches von den Lernenden in einer vertrauensvollen Atmosphäre geteilt wird, so meint sie, kann dies je nach Themensetzung Teil des Lernprozesses sein.

Als Beispiel für ein hochemotionales Thema, für dessen Behandlung eine vertrauensvolle Atmosphäre notwendig ist, nennt sie Rassismus. Eine gute Lernatmosphäre kann es laut ihr ermöglichen, dass alle angstfrei und offen über ihre Erfahrungen und Einstellungen sprechen können, ohne dass sich jemand angegriffen fühlt oder angefeindet wird. Allerdings betont sie, sei es hier wichtig, dabei eine Grenze zu wahren und das Lernsetting nicht in *„ein psychologisierendes, oder gar therapeutisches Setting“* zu wandeln. Laut ihrer Einschätzung wäre damit eine Grenze überschritten, die die Rollen der Beteiligten nicht entsprechen.

Sie betont, dass die Beziehung zu Studierenden und Lernenden nicht eine persönliche, emotionale sein sollte. So meint sie: *„Ich kann sehr wohl empathisch sein, ich kann dich wahrnehmen als Person mit all deinen Ängsten, Nöten, Sorgen und Stärken, und trotzdem bin ich jetzt da nicht deine Freundin, oder schon gar nicht deine Mama.“*

Die eigene Rolle sollten Lehrende stets bewusst gestalten, und auch je nach inhaltlichen Zielen des Bildungssettings auch beispielsweise für Irritation sorgen und Lernwiderstände erzeugen, damit Lernenden die Möglichkeit bekommen *„aus dem gewohnten Rahmen heraus“* zu denken und ihre eigene Position zu reflektieren. Als Beispiel nennt sie sich selbst als Feministin zu deklarieren und damit eventuell für Irritationen und Ablehnung zu sorgen. Im Endeffekt würden

aber die Studierenden, im Laufe der Zeit durch die Auseinandersetzung mit dem Thema und der eigenen Positionierung dazu, viele Reflexions- und damit Lernmöglichkeiten zu diesem Thema für sich finden können.

Als weitere Punkte für erfolgreiche Beziehungsarbeit nennt sie Transparenz und offene Kommunikation über die jeweiligen Rollen und auch bestehende Machtverhältnisse, die nicht verschleiert, sondern reflektiert werden sollten.

Auch **Henning Schluß** betont im Gespräch die Wichtigkeit eines klaren Rollenverständnisses zwischen Lehrenden und Studierende. So meint er:

„Also, ich sehe mich jetzt nicht hier als der Berater in persönlichsten Lebensfragen. Im Gegenteil, (...) da würde ich echt jetzt meine Rolle überschreiten.“

Die Beziehung zu Studierenden grenzt er wie folgt ein:

„Das ist keine persönliche, oder gar freundschaftliche Beziehung, die man da hat mit den Lernenden. Und da ist es manchmal, glaube ich in Ordnung, dass man da das auch klar macht und vielleicht auch Grenzen zieht. Ja? Weil da manchmal Erwartungshaltungen sind von den Lernenden, die vielleicht auch nicht angemessen sind.“

Als Faktoren, die Beziehungsarbeit an der Universität verhindert, nennt er die Problematik der Massenuniversitäten, die individuelle Betreuung erschwert. Abhilfe können hier Exkursionen und kleinere Masterstudiengänge schaffen oder Tutor*innen, die als Bindeglied zwischen Studierenden und Lehrenden fungieren.

Wir sehen, dass für die befragten Hochschulprofessor*innen die professionelle Gestaltung von Beziehung zu Studierenden und Lernenden, und eine klare Kommunikation darüber und teilweise notwendige Grenzziehungen zentral sind. Elke Gruber ging allerdings zusätzlich auch auf die Wichtigkeit von persönlichen Komponenten für eine erfolgreiche Beziehungsgestaltung ein.

Einen Bruch zu diesem Zugang stellen die Aussagen von **Katharina Lanzmaier-Ugri** dar, die im Gespräch betont, bewusst die Grenze zwischen Privat und Beruf zu vermischen. So sind für sie gemeinsame Kaffeehausbesuche mit Studierenden oder auch Einladungen zu sich nach Hause für sie selbstverständlich. Als Grund dafür nennt sie ihr eigenes Verständnis ihrer Rolle als „Lernbegleiterin“: *„Ich sehe mich als Begleiterin, ich sehe mich gar nicht als über also von der Rolle her klar, aber ich begleite sie einfach. Ich versuche, sie aufzuwecken, sich mit Themen auseinanderzusetzen, meine Erfahrungen müssen sie sich hin und wieder anhören und ich wünsche mir halt, dass zumindest einige was mitnehmen und aufgrund meiner Persönlichkeit und ich verstell mich nicht, sie erleben mich hier nämlich alle so offen wie ich einfach bin, bin völlig natürlich und bis jetzt bin ich sehr gut gefahren damit.“* Auf Nachfrage hat sie bis dato keinerlei negative Erfahrungen in Form von Konflikten oder Grenzüberschreitungen innerhalb ihrer jahrzehntelangen Tätigkeit erlebt. Ihr Bildungsziel ist es die Studierenden und Lernenden zu ermutigen, sich mit

komplexen und bis dato ihnen unbekanntem Themen, wie beispielsweise Flucht und Migration, auseinanderzusetzen. Katharina Lanzmaier-Ugri möchte einen von einer großen Offenheit geprägten Rahmen schaffen, in welchem Studierende offen über ihre Erfahrungen und Einstellungen sprechen. Damit sie dies tun, öffnet auch sie sich den Studierenden und spricht auch über ihre eigene Vergangenheit und ihre Erfahrungen. Sie sieht diesen Austausch als Bereicherung und Lernmöglichkeit für sich selbst: *„Ich lern irrsinnig viel von den Jungen, die studieren oder von den Kolleginnen auch.“* Als problematisch sieht sie, dass enge Curricula wenig Zeit für solche intensive Auseinandersetzungen bieten.

Im Gespräch mit **Renata Milec Bionda** wurde deutlich, dass auch in ihrer täglichen Arbeit in der Erwachsenenbildung mit Geflüchteten und Lernenden mit Migrationserfahrung persönliche und individuelle Beziehungen zentral sind. So erzählt sie, dass die Beziehung der Lernenden zu ihrer jeweiligen Lehrerin bzw. ihrem jeweiligen Lehrer zentral ist und die Lernenden sich sehr den Lehrenden verbunden fühlen bzw. *„Die Schüler hängen ihr Herz schon sehr an ihren Lehrer oder an ihre Lehrerin.“* Die Lehrer*innen erhalten Geschenke, werden zu sich nach Hause eingeladen und werden häufig „Mama“ genannt. Ein Wechsel des Lehrers oder der Lehrerin ist für die Kursteilnehmer*innen in der Regel sehr dramatisch und die Lernenden reagieren mit Aussagen wie *„Mei nein, mein Lehrer ist der beste, die andere versteh ich nicht.“* oder *„Ich will unbedingt zu ihm.“* oder *„Na, wenn die Lehrerin wechselt, dann komme ich nicht mehr ich kann nur bei ihr lernen.“* Die Lehrenden selbst sehen sich dabei in ihrer Arbeit in der Regel bestätigt, auch weil die Lernmotivation durch eine gute Beziehung zu den Lernenden steigt:

„Also sie lernen dann auch um den Lehrer nicht zu enttäuschen, gell, also ich glaub das ist überall so. Und auch bei uns ist es so, also sie wollen auch den Lehrer nicht enttäuschen. Sie wollen dem Lehrer auch eine Freude machen mit ihren Lernerfolgen. Das ist ein Wechselprozess.“

Renata Milec Bionda begründet diese intensive Beziehung auch damit, dass die Lernenden sich auf Grund ihrer Flucht- und Migrationserfahrung alle in der Regel in extremen und prekären Lebenssituationen befinden oder befanden bzw. viele traumatische Erfahrungen machen mussten. Demnach ist der Deutschkurs einer der wenigen sicherer Rahmen für die Lernenden in ihrem Alltag.

„Ich glaube sie fühlen sich wohl und natürlich das ist das ist was Wichtiges, dass man eine Atmosphäre schafft, in der sich die Schüler einfach wohl und angenommen fühlen. Und auch einen einen sicheren Rahmen, wo man wo man auch weiß man darf Fehler machen. Die Fehler sind gut, weil durch die Fehler lernen wir. Das sind eigentlich keine Fehler, sondern Entwicklungsmarker.“

Die Lehrer*innen selbst zeigen in der Regel einen großen Enthusiasmus und Idealismus. Für sie ist es wichtig, speziell diese Zielgruppe zu unterstützen. Allerdings räumt Renata Milec Bionda ein, dass es wichtig ist, sich als Lehrende nicht zu sehr den Problemen der Kursteilnehmer*innen anzunehmen, sondern

stattdessen bei konkreten Fragestellungen zu professioneller Sozial- und Rechtsberatung zu verweisen. So kommuniziert sie dies zu den von ihr koordinierten Lehrer*innen wie folgt: *„Ihr seid nicht für alles zuständig. Wenn ihr seht die Leute haben Problem, dann schickt sie bitte zu mir ich schau, wer ist bei uns dafür zuständig und wir machen einen Beratungstermin.“* Auch die intensive Beziehung, die Lernende zu ihren Lehrer*innen aufbauen, kann problematisch werden, wenn sich die oder der Lehrer*in damit überfordert fühlt. Folgendes Beispiel gibt sie an:

„Wenn man im Laufe der Jahre viele Schüler hat, dann wird es einem zu viel da wenn du das dann im privaten Bereich auch ständig hast und du bist am Wochenende daheim und dann kriegst du 20 Nachrichten von Schülern, weil die einen wollen dich zum Essen einladen, die anderen fragen dich „Du könntest du das mal anschauen ich hab dieses Formular bekommen und kenn mich da nicht aus, kannst mir da kurz helfen“ und da dann sagen, obwohl du weißt, dass es für den jetzt wichtig ist, „Nein“, das ist schwierig ähm also anderer- einerseits ist das Vertrauen natürlich sehr, sehr schön aber andererseits will man sich dann natürlich auch distanzieren, weil es einen aufsaugt. (..) Das ist die Kehrseite davon.“

Zusammengefasst kann also festgestellt werden, dass eine vertrauensvolle, wertschätzende bis verehrende Beziehung von Kursteilnehmer*innen zu Lehrer*innen von den Lehrenden selbst als positiv wahrgenommen wird und laut den Erfahrungen von Renata Milec Bionda maßgeblich zum Lernerfolg beiträgt. Die Bezeichnung der Lehrerinnen als „Mama“ wird hier besonders betont und wie folgt erklärt:

„Das ist einfach ein Zeichen der Wertschätzung, weil die Person, die man am meisten wertschätzt ist die Mama. (...) Es ist die Mama, die Mama ist die Königin in der Familie, auf die man sich verlassen kann. Also eigentlich die wichtigste, wirklich die wichtigste Person im Leben und ich denke es ist eine große Ehre für die Lehrerin, andererseits natürlich dann kann man es auch als große Verpflichtung oder zu große Verpflichtung empfinden.“

Interessant ist hierbei anzumerken, dass Annette Sprung ohne Wissen über Renata Biondas Aussagen das gleiche Beispiel - also die Bezeichnung der Lehrerin als „Mama“ - als negativ empfindet. So erzählte Sprung: *„Die (Anm: Kursteilnehmer*innen einer Erwachsenenbildungsmaßnahme) haben ihre Lehrgangsheiterin als „Mama“ bezeichnet, was natürlich total problematisch ist. Ja. Und das darf auch eigentlich überhaupt nicht sein, aber das sagt ja etwas aus, was die eigentlich auch ganz stark eingefordert haben.“*

Sprung spricht damit das Bedürfnis nach sozialer und emotionaler Anerkennung der Lernenden an und vermutet, dass dies damit einhergeht, dass speziell Menschen mit Migrationserfahrung häufig wenig bis keine soziale Anerkennung in der Aufnahmegesellschaft erfahren. So sagt sie: *„Ich glaube, es kommt aus dieser deklassierten sozialen Position heraus. Und einfach auch deswegen, weil oft ganz andere Zugangsmöglichkeiten nicht da sind (...) Also, es ist total*

nachvollziehbar, warum dann sowas kommt, aber ich finde das muss trotzdem immer in einer professionellen Distanz bleiben.“

Dieser Konflikt um das Verhältnis professioneller Distanz und persönlicher Nähe zeigt sich in allen Interviews. Die Frage einer positiven Gestaltung von Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden beschäftigt sich stets damit, wann, wo und auf welche Weise Grenzen gezogen werden, gezogen werden müssen – oder wie im Fall von Ugri-Lanzmaier aufgebrochen werden müssen – damit alle Beteiligten sich einerseits verbunden genug um gut miteinander arbeiten zu können, aber andererseits sich nicht bedrängt fühlen. Strukturen können hierfür klare Regeln für alle Beteiligten aufstellen, aber es benötigt auch die eigene Reflexion von persönlichem Befinden und individuellem Charakter. Bei sensiblen Themen im Bildungsbereich, wie Rassismus, Sexismus, Migrationserfahrung, Fucht und Asyl treten diese Aspekte besonders hervor und zeigen die Notwendigkeit, sich umfassend und auf professionelle und selbstreflexive Weise mit dem Beziehungsarbeit im Bildungskontext auseinanderzusetzen.

8.2 Niederlande

Das niederländische Projektteam führte vier Expertengespräche mit:

Pedro de Bruyckere

Autor von Blogs und Büchern über Bildung und Entlarvung von Bildungsmythen
Erziehungswissenschaftler (PhD) an der Arteveldehogeschool, Gent
(www.arteveldehs.be) seit 2001. Seit 2018 an der Universität Leiden.

<https://www.linkedin.com/in/pedrodebruyckere/>

<https://theeconomyofmeaning.com/>

Sam Crowell

Graduierteninstitut für Transformatives Lernen

Lehrstuhl für BNE & Erd-Charta

Professor Emeritus – Direktor im Zentrum für Ganzheitliches und Integriertes Lernen

<https://www.linkedin.com/in/sam-crowell-11932a2b/>

Ivo Mijland

Lehrer, Autor, Erzieher & Sprecher und Orthoconsult

Autor von Büchern über Kinder, Erziehung und die Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung

<https://www.linkedin.com/in/ivo-mijland-5747331a/>

Suzanne Niemeijer

Trainerin bei NIVOZ - pedagogische Tact en Leiderschap - <https://nivoz.nl/>

Trainerin bei Menz - personal leadership (eigene Firma) -
<https://www.instituutmenz.nl/>
<https://www.linkedin.com/in/suzanne-niemeijer-93472828/>

Die Bedeutung von Beziehungen

Die vier Expert*innen sind alle der Meinung, dass die Lernenden-Lehrenden-Beziehungen sowohl für die Studienergebnisse als auch für das Wohlbefinden der Lernenden sehr wichtig sind.

Für Ivo Mijland ist die Beziehung die Grundlage für die Leistung. Es reicht nicht aus, eine gute Sphäre im Klassenzimmer zu haben. Man benötigt ein professionelles Wissen, und dieses kann man seinen Adressaten nur präsentieren, wenn man eine Verbindung zu ihnen hat. Das Bedürfnis, gesehen zu werden, das Bedürfnis nach positiver Aufmerksamkeit und als einzigartiger Mensch gesehen und anerkannt zu werden, ist fundamental. Ivo Mijland sagt: *"Menschen sind hungrig nach Aufmerksamkeit. Menschliche Aufmerksamkeit ist die Nahrung für die Seele, sage ich manchmal. Man braucht Nahrung, um am Leben zu bleiben, aber man braucht auch Aufmerksamkeit, um am Leben zu bleiben."*

Sam Crowell geht sogar noch ein bisschen weiter. Sein Schlüsselaussage ist: *"In der Erziehung gibt es drei magische Worte: Beziehung, Beziehung, Beziehung."* Aus biologisch-sozialpsychologischer Sicht sind Beziehungen, das gegenseitige Helfen und das Knüpfen von Verbindungen, die Grundlage des Lernens. Für ihn haben Lernende nicht allein Beziehungen mit den Lehrenden, sondern auch mit sich selbst, der Welt, anderen Schüler*innen und dem Lerngegenstand.

Pedro de Bruyckere stellt fest, dass verschiedene evidenzbasierte Studien, unter anderem von John Hattie, den Zusammenhang zwischen einer guten Beziehung und den Studienergebnissen sowie zwischen dem Wohlbefinden der Schüler*innen und deren Ambitionen nachgewiesen haben. Die Bedeutung dieser Beziehung hängt jedoch auch von den Lehrenden selbst ab: Wenn Lernende ehrgeizig sind, ist der Effekt der Beziehung geringer, als wenn Lernende auf die Beziehung selbst fokussiert sind. Wenn Lernende mit dem Inhalt beschäftigt sind, spielt die Beziehung eine geringere Rolle.

Eine gute Beziehung?

Eine gute Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden beinhaltet eine Reihe von Dingen:

Sicherheit, Vertrauen und Unterstützung. Sicherheit zu schaffen, bedeutet laut

Suzanne Niemeijer Ehrlichkeit, Offenheit, Transparenz, (Selbst-)Zweifel zuzulassen, sich zu trauen, sich verletzlich zu machen und im Hier und Jetzt zu handeln, ohne zu urteilen. *"Das Wichtigste ist, dass sich Schüler und Lehrer sicher fühlen. Das bedeutet, dass sich ihr gesamtes Nervensystem entspannen kann. Nicht nur physische Sicherheit, keine Gefahr, sondern auch mentale Sicherheit (keine Ablenkungen, Trennung oder schlechte Gefühle). Wenn sich zum Beispiel eine Lehrerin selbst nicht sicher fühlt, wird sie dieses Gefühl in das Klassenzimmer mitnehmen. Sie ist da, sie tut niemandem weh, aber sie übernimmt nicht die Führung."*

Sam Crowell formuliert es wie folgt: *"Um jemandem zu vertrauen, muss man eine Beziehung haben, in der 'Ich stehe hinter dir' deutlich wird - ich schicke dich vielleicht in eine riskante Situation, aber ich bin da; ich bin da, um dich zu unterstützen, ich werde dich nicht scheitern lassen. Dieses Gefühl der Beziehung ist aus psychologischer Sicht eines der wichtigsten Attribute beim Lernen."*

Inhalt und Unterhaltung. In dem Moment, in dem unterrichtet wird, muss dies Freude machen. Nicht in dem Sinne, dass man einfach nur ein lustiges Video aufführt, sondern man muss Freude an dem, was man lehrt, erzeugen. Ivo Mijland: *"Die Lehrer, auf die ich positiv zurückblicke, haben ein Lächeln und eine Träne verursacht."*

Als Lehrkraft muss man etwas zu sagen haben, man muss seinen Beruf verstehen, man muss in der Lage sein, sein Fach zu erklären und warum es für die Zukunft nützlich ist, dass die Schüler*innen das wissen müssen.

Zeit und Raum. Damit Verbindungen entstehen und wachsen können, braucht man informelle Momente. Pedro de Bruyckere sagt hierzu: *"Informelle Momente sind entscheidend für den Aufbau einer Beziehung und die Kontaktaufnahme. Der Schüler kann selbst entscheiden, ob er von den geschaffenen Momenten Gebrauch macht."*

Gute Lehrende schaffen Momente für informellen Kontakt. Die Lernenden können diese Momente nutzen, um zu reden, sich zu engagieren und ihre Lehrkraft als Menschen kennenzulernen. Gemeinsam zu scherzen und Spaß zu haben ist eine gute Möglichkeit, eine Verbindung aufzubauen.

Die Schüler*innen müssen auch die Möglichkeit haben, sich durch klare Grenzen, Vorhersehbarkeit, Regeln und Routine entspannen und ausruhen zu können.

Lehrende als Personen. Lehrende müssen sich als Person entwickeln, müssen selbstbewusst sein. Lehrende müssen sie selbst sein und diesbezüglich ehrlich sein. Sam Crowell: *"Das Wichtigste ist Ehrlichkeit. Wenn man die Schüler wirklich unterstützen will, eine Beziehung aufbauen will, wird es funktionieren. Aber es muss echt sein. Das ist der Grund, warum ich Lehrer geworden bin. Ich liebe mein Fach, ich bin begeistert davon, ich erzähle gerne davon, aber ich möchte*

das für die Schüler tun. Ich bin nicht so sehr wegen des Faches hier, sondern wegen der Zukunft dieser Welt, und was Sie bedeuten können. Es ist Ihre Zukunft, die die Welt verändern wird, nicht nur ein kleines bisschen Wissen, das ich Ihnen beibringen werde. Ich frage mich immer, wie ich dazu beitragen kann, dass Sie der beste Mensch werden, der Sie sein können, und dass wir gemeinsam die beste Welt schaffen, die wir uns vorstellen können."

Wie kann man das lernen? Suzanne Niemeijer: *"Das Wichtigste ist, dass man sich selbst kennenlernt. Und dass man sich nicht mehr erlaubt, die Ursache des eigenen Unmuts außerhalb von sich selbst zu suchen. Wenn ich mich zum Beispiel beleidigt fühle, dann deshalb, weil ich es als Beleidigung empfinden lasse, wenn ich es nicht so sehe, dann ist es eher eine Meinung von jemandem, was in Ordnung ist. Und wenn man sich beleidigt fühlt, dann liegt es vielleicht daran, dass man den Punkt sieht, und dann kann man daran arbeiten."*

Und es ist sehr wichtig, das zu lernen, weil es immer noch viele Lehrende gibt, die Angst vor ihren Schüler*innen haben. Ivo Mijland: *"Es gibt Lehrer, die es kompliziert finden und Lehrer, die es sicherer finden, eine Art Rüstung zu tragen, um sich zu schützen. Und ja, vielleicht passiert etwas und dann denkt man am Abend, was habe ich jetzt getan. Die gute Nachricht ist, dass Jugendliche sehr verzeihend sind, so dass man den Jugendlichen am nächsten Tag ruhig sagen kann, das habe ich nicht so gut gemacht. Sie bekommen immer eine zweite Chance. Aber noch einmal: Traue ich mich, verletzlich zu sein?"* Suzanne Niemeijer bestätigt, dass es viel Angst gibt: *"Vor allem, weil die Lehrer Angst haben. Sie haben ihren Job jahrelang auf die gleiche Weise gemacht, und dann finden sie plötzlich heraus, dass sie es 'falsch' gemacht haben, obwohl sie das meistens mit all ihrer Leidenschaft und Energie getan haben. Es ist ein sehr zerbrechlicher Beruf."*

Die Rolle als Lehrer*in

Pedro de Bruyckere betont die Wichtigkeit einer klaren Trennung und eines Verständnisses der unterschiedlichen Rollen von Schüler*innen und Lehrer*innen. Die Schüler*innen erwarten keine freundschaftliche Beziehung zur Lehrer*in. Die Lehrkraft muss ein Profi sein, aber mit Aufmerksamkeit für die Schüler*innen. Umgekehrt brauchen Schüler*innen den Lehrkräften keine Aufmerksamkeit zu schenken, z.B. keine Fragen über das Privatleben zu stellen. Die Schüler*innen müssen nicht über das Wochenende der Lehrkraft Bescheid wissen, erwarten aber, dass sie über ihr Wochenende befragt werden. Auf diese Weise ist die Beziehung nicht gleichberechtigt. Die Lehrer*innen sind für diese Beziehung verantwortlich.

Beziehungen in einem weiteren Sinne

Aber nicht nur die Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden ist wichtig, auch die Beziehungen zwischen den Lernenden spielt eine wichtige Rolle. Sam

Crowell: *"Je mehr wir stammesähnliche Gemeinschaften aufbauen, desto stärker ist das Lernen. Es ist nicht nur die Beziehung zwischen Lehrer und Lernenden, es ist auch die Beziehung des Klassenzimmers selbst, der Lernenden untereinander. Als Lehrer bin ich hier, um euch zu pushen, euch anzustupsen. Ich möchte, dass Sie erfolgreich sind, ich möchte, dass Sie der beste Lernende, der beste Freund, der beste Mensch sind, der Sie sein können, deshalb bin ich hier, als Lehrer. Aber als Klassenzimmer sind wir hier, um uns gegenseitig zu unterstützen. Je mehr Schüler im Lernprozess positiv miteinander interagieren, desto mehr lernen sie. Je mehr sie isoliert sind, desto weniger lernen sie. Als Lehrer schaffen Sie nicht nur selbst die Beziehung zu ihnen, sondern helfen auch den Schülern, Beziehungen untereinander aufzubauen. Wenn Sie dabei helfen können, eine positive Gemeinschaft zu schaffen, werden Sie sehr wenige Disziplinprobleme haben. Sie müssen sich nicht wirklich anstrengen, um zu motivieren, Sie können einfach Vorschläge machen, Sie werden mehr Erfolg auf allen Ebenen des konventionellen Unterrichts haben, wenn Sie das Unkonventionelle tun."*

Lehrende als Gruppe

Pedro de Bruyckere beschreibt neue Forschungsergebnisse über „Collective Teacher Efficacy“. Kollektive Lehrereffizienz bezieht sich auf die gemeinsame Überzeugung, dass das Personal der Schule einen positiven Einfluss auf die Leistungen der Schüler*innen haben kann - trotz anderer Einflüsse im Leben der Schüler*innen, die ihren Erfolg herausfordern. Kollektive Wirksamkeit zeigt sich, wenn Lehrer*innen sich als Teil eines Teams sehen, das für ihre Schüler*innen arbeitet. Laut Pedro de Bruyckere ist die Wirkung auf den Erfolg und das Wohlbefinden der Schüler*innen größer, als wenn nur einzelne Lehrende eine gute Beziehung aufbauen: *"Die Forschung hat gezeigt, dass sich in Schulen, in denen es ein hohes Maß an kollektiver Wirksamkeit gibt, das Verhalten der Schüler verbessert und sie positivere Überzeugungen über ihre Fähigkeit, in der Schule zu wachsen und zu lernen, zeigen."*

Warum das so ist, ist noch unbekanntes Terrain, denn die Forschung zu diesem Thema ist noch relativ neu. Ein Teil davon hat mit dem Bedürfnis nach Vorhersehbarkeit und Ruhe zu tun. In einer gut funktionierenden Schule mit einer gemeinsamen Team-Vision treffen die Schüler immer wieder auf die gleichen Regeln, die gleiche Vision, die gleichen Überzeugungen.

Und die Zukunft?

Ivo Mijland: *"Online zusammen zu sitzen in Bezug auf Bildung, das ist überhaupt nicht möglich. Ich habe meinen Vortrag zweimal am Bildschirm gehalten. Ich würde lieber Pflanzen verkaufen, als meinen Job auf diese Weise zu machen. Ich brauche selbst diese Verbindung, um aus dieser Grundsicht lernen zu können. Ich muss die Menschen sehen können, sie berühren, sie necken, sie triggern, und dafür braucht man sich gegenseitig. Zukunft? Bitte so schnell wie möglich zur alten Normalität. Vielleicht sollten wir von Corona lernen, dass es viel klüger*

ist, Klassen mit 20 Schülern zu haben, anstatt 32 Schüler zusammenzulegen. Dann kann man sich wirklich um den Anschluss an die Gruppe bemühen, was meine Vision betrifft."

Auch Suzanne Niemeijer will zurück in die echten Klassenzimmer: "Ich finde es tödlich, kein richtiger Kontakt. Ich kann nicht helfen, wenn etwas passiert. Man verpasst das Wichtigste. Es gibt keinen Blickkontakt. Ich bin mir nicht sicher, ob die Schüler in einer sicheren Umgebung sind."

Suzanne Niemeijer: "Ich habe keine Hoffnung für dieses System, es ist bankrott. Wir müssen uns auf ein neues System umstellen. Wir müssen praktisch sein und zurück zu kleineren Klassen gehen. Es ist sehr schwierig, sich das vorzustellen. Wir müssen neue Schulen schaffen, zum Beispiel Agora und Teachers College."

*Pedro de Bruyckere hat große Angst vor einer Zukunft, in der der Kontakt immer weniger wird oder als Luxusgut angesehen wird. "Wie in einem Restaurant, wo man mehr dafür bezahlt, von einem echten Menschen bedient zu werden." Das sei auch nicht im Interesse der Schulen, der Schüler*innen und damit des Rests der Welt: "Wir wissen, dass Beziehungen und Verbindungen zu besseren Schulergebnissen und einem höheren Wohlbefinden der Schüler führen. Weniger Kontakt bedeutet schlechtere Noten, also kann die billigste Online-Lösung auf lange Sicht die teuerste sein. Wenn wir das verlieren, was uns menschlich macht, verlieren wir mehr, als wir denken. Wenn unsere Definition von Lehre die engste ist - nur für eine Qualifikation zu unterrichten - und wir unsere Bemühungen nur auf dieses Ziel konzentrieren, dann verlieren wir letztendlich nicht nur, wie man ein Mensch ist, sondern auch genau dieses Ziel. Die Studienergebnisse werden immer schlechter, und die Menschen werden immer unglücklicher."*

8.3 Deutschland

Beziehung und Methoden

Die deutschen Projektpartner Here&Now und HochVier führten im Sommer 2020 mit fünf Expert*innen Interviews. Es handelte sich hierbei um:

Name	Institution	Funktion	Schwerpunkt	Zielgruppe
Prof. Dr. Gerald Hüther	Universität Göttingen (bis 2016) und Initiator und Vorstand des Instituts für Potenzialentwicklung	Leitete die Neurobiologische Präventionsforschung der Psychiatrischen Klinik an der Universität Göttingen; wissenschaftlicher Beirat in verschiedenen Verbänden, Organisationen und Stiftungen; Beratung	Neurobiologie, experimentelle Hirnforschung, Auswirkungen von Stress, Angst, psychischen Abhängigkeiten und Ernährung auf das Gehirn, Entwicklungspsychopharmakologie	Studierende an der Universität (bis 2016); Interessierte am lebenslangen Lernen, UnternehmerInnen, BildnerInnen

		im Bereich Politik und Wirtschaft; Autor		
Dipl. Psychologin und Familientherapeutin Helle Jensen	Deutsch-Dänisches Institut für Familientherapie (DdiF); Kempler Institute in Dänemark und Norwegen	Leiterin des deutsch-dänischen Instituts für Familientherapie; Lehrbeauftragte der Kempler Institute in Dänemark und Norwegen, Leiterin des Projektes: „Empathie macht Schule“; Dozentin und Trainerin „Familycounselling“ Autorin	Empathietraining, Achtsamkeitstraining, Verbesserung des Schulsystems	Lehramtsstudierende, angehende Familientherapeut*innen; Lehrer*innen; Schüler*innen; Eltern und Familien
Dipl. Psychologe Klaus Seifried	Leiter des Schulpsychologischen und Inklusionspädagogischen Beratungszentrums Tempelhof-Schöneberg in Berlin (2003-2016); Hochschule für angewandte Pädagogik; Psychologische Hochschule Berlin, Deutsche Psychologenaкадеmie u.a.	Schulpsychologe, Lehrbeauftragter und Dozent	Coaching, Supervision, Beratung im Schulkontext mit Fokus auf Inklusion, Gewalt, Mobbing	LehrerInnen, SchulleiterInnen, SchülerInnen, BildnerInnen, Studierende
Oswald Rabas	u.a. Freie Reformpädagogische Volksschule Kempten/Allgäu; Initiator Akademie „Lernen von Innen“	Initiator und Dozent der „HerausBildung“ für Lernbegleiter*innen; Schulgründer, Schulleiter, Montessoripädagoge, Gestalttherapeut, Supervisor, Seminarleiter familylab (Jesper Juul)	Coaching und Supervisionen für Teams in Projekten, Konzeptentwicklung, Stärkenorientierung; Mut machen; Lernen und Beziehung	Lernbegleiter*innen an freien Schulen; Lehrer*innen; Erzieher*innen; Teams in pädagogischen Einrichtungen; Menschen, die ein inneres Interesse an pädagogischer Entwicklung haben; Eltern und Familien
Emir. Univ.-Prof. ⁱⁿ Wiltrud Gieseke	Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin;	Leiterin der Abteilung Erwachsenenbildung/ Weiterbildung, Gründerin des Weiterbildungsprogramms der HU Berlin	Beratungs-, Programm- sowie Professionsforschung im Bereich Erwachsenen- und Weiterbildung	Studierende an der Universität, ErwachsenenbildnerInnen

Allen Interviewten gemeinsam ist, dass sie bestimmte Aspekte als wichtige Faktoren ansehen, wenn auf die Beziehung zwischen Personen, unabhängig ob sie im pädagogischen oder nicht-pädagogischen Kontext existieren, eingegangen werden soll. Mit diesen Aspekten muss sich in diesen Kontexten auseinandergesetzt werden.

Hierzu gehören:

Hierarchie/Macht/Gehorsam
Gemeinschaft
Wechselspiel Gruppe – Individuum

In den Interviews wurde deutlich, dass jeder und jede einen eigenen Zugang zur Thematik ausgebildet hat. Bis auf Gerald Hüther und Wiltraud Gieseke sehen die drei anderen Interviewten aktive Beziehungsgestaltung als einen wesentlichen Faktor in pädagogischen Kontexten. Gerald Hüther sieht Beziehungsgestaltung als nicht ausreichend an und favorisiert eine andere Herangehensweise. Wiltraud Gieseke wählt einen komplett anderen Zugang und favorisiert eine wissensbasierte Arbeit in der Erwachsenenbildung.

Als Grundbedingungen, damit Beziehungen zwischen Menschen in Gruppen funktionieren können, identifizieren vier der Interviewten folgende:

Kommunikation/Dialog/persönliche Sprache (Biographiearbeit)
ehrliche Auseinandersetzung mit sich selbst/mit den eigenen
Bedürfnissen
Authentizität

Bei dem Ansatz von Wiltrud Gieseke spielen die Aspekte eine untergeordnete Rolle, da ihre Zielausrichtung eine andere ist.

In der Folge werden zuerst die Auffassungen von Beziehung und Beziehungsgestaltung der fünf Expert*innen erläutert. Anschließend werden ihre methodischen Ansätze kurz dargestellt.

Beziehung und Beziehungsgestaltung

Gerald Hüther hat keine konkrete Definition von Beziehung bzw. verwendet er dieses Wort in seiner Arbeit ungern, da es für ihn teilweise negativ konnotiert ist, da Beziehung geprägt sein kann von Gewalt und Ausnutzung. Hüther benutzt in dem Zusammenhang das Wort „Begegnung“, welches für ihn den Ursprung des Kontakts zwischen Menschen darstellt, bei dem bereits Prozesse ablaufen. Hüther hat bereits Erfahrungen mit Beziehungsgestaltung sammeln können und kam dabei zu dem Ergebnis, dass diese zwar unter „Laborbedingungen“ funktionieren, aber nicht auf die realen Begebenheiten übertragen werden können, da zu viele gegenläufige gesellschaftliche Prozesse aktiv sind.

Für **Helle Jensen** hingegen sind Beziehung und Beziehungsgestaltung wichtige Arbeitsbegriffe. Als primäres Ziel ihrer bzw. pädagogischer Arbeit sieht sie es, gleichwertige Beziehungen herzustellen, da diese die Basis aller weiteren Prozesse darstellen. Und in diesem Rahmen ist das pädagogische Fachpersonal immer für die Qualität der Beziehung verantwortlich. In einer gelingenden Beziehung sind für Jensen Aspekte wie Respekt, Interesse, Empathie und Gleichwertigkeit von Bedeutung. Die Qualität der Beziehung ist für sie äußerst wichtig. Beziehungskompetenz zeigt sich für sie darin, den anderen zu „sehen“

(die Intention hinter den Verhaltensweisen sehen), diesem authentisch zu begegnen, mit sich selbst arbeiten und eine Beziehung leiten (= mit Schwierigkeiten umgehen) zu können.

Für **Klaus Seifried** stellt „Beziehungsarbeit“ ebenfalls einen Schlüsselbegriff dar – in der Pädagogik ebenso wie in der Gesellschaft generell. In der Pädagogik muss man sich aber darüber hinaus mit der Frage auseinandersetzen wie diesbezüglich eine professionelle Haltung ausgebildet werden kann. Beziehungsarbeit zeigt sich für Seifried durch verschiedene Verhaltenspraktiken wie Kommunikation, Zuhören können, Akzeptanz, Wertschätzung, Empathie und einem offenen und entspannten Umgang mit anderen Menschen.

Für **Oswald Rabas** ist Beziehung ein permanenter Zustand. Für ihn kann man nicht in Nicht-Beziehung sein. Beziehung kann aber unterschiedliche Qualitäten aufweisen. In der Regel entsteht eine Beziehung schlechter Qualität, da die Menschen zwar Kontakt zueinander haben, sich aber nicht „begegnen“. Die Qualität ist nach Rabas abhängig von der Gewichtung zweier Ebenen, die bei jeder Beziehung vorhanden sind - die Inhaltsebene (das „Was“ = das Anliegen, welches wir haben) und die Prozessebene (das „Wie“ der Kommunikation = Wie sprechen wir die Dinge aus oder wie sprechen wir sie nicht aus? Wie drücken wir unsere Gefühle aus oder nicht aus). Die Prozessebene wird meist nicht beachtet. Kommunikation findet in der Regel auf der Inhaltsebene statt. Dies sorgt für die vielen negativen Folgen im menschlichen Miteinander und für die Unfähigkeit, selber Lösungen für die Probleme zu finden.

Wiltraud Gieseke unterscheidet sich in ihrem Ansatz von den anderen vier dahingehend, dass sie Emotionen und Beziehungen anerkennt, aber diesen nur dahingehend Raum geben möchte, um das jeweilige Gegenüber und seinen Gefühlszustand zu erkennen. Zwischenmenschliche Emotionen im pädagogischen Kontext dienen in erster Linie dazu, andere wahrzunehmen, um gestellte Aufgaben professionell erledigen zu können. Emotionen und persönlichen Erfahrungen darf in pädagogischen Kontexten keine dominante Stellung eingeräumt werden. Gieseke sieht die Emotionen sinnvoll im Rahmen der inhaltlichen Arbeit vertreten vor allem durch die Beschäftigung mit Themen, zu denen man eine Beziehung aufgebaut hat. Auf der Sachebene sind die Emotionen somit vertreten. Für Gieseke verändert oder verbessert konkrete zwischenmenschliche Beziehungsgestaltung gesellschaftlichen Prozesse an sich nicht. Die Beziehungsfrage sieht sie in enger Verbindung zur Hierarchie- und Habitusfrage, so dass sich eine spezifische, gesellschaftlich strukturierte Beziehungsform ergibt, die man kennen muss, um mit ihr arbeiten zu können. Beziehung in ihrem Verständnis ist eine Art räumliche Verortung, wie man „zueinander steht“ und dies trifft auf jede Situation zu. Beziehungskompetenz sieht sie gegeben, wenn Distanz ausgehalten werden kann, wodurch Konfliktvermeidung in diesem Sinne als Beziehungsgestaltung angesehen werden.

Methoden

Gerald Hüther sieht generell Lernen als Selbstbildungsprozess und plädiert für mehr Erlebnis, Selbsterfahrung, praxisnahes Arbeiten und moderierte Lernprozesse. Für ihn sind hierbei zwei Aspekte wichtig: zum einen muss die vorhandene Fähigkeit „Fragen zu stellen“ gefördert werden und die emotionale Verbundenheit zu den Themen. Beides ist nur zu gewährleisten, wenn Kopf, Geist und Körper gleichermaßen gefordert werden. Für ihn muss es daher das Ziel jeder Person sein, die anleitet, organisiert oder lehrt, so zu arbeiten, dass sie sich nach einer gewissen Zeit überflüssig macht. Lehren auf allen Ebenen bedeutet somit für ihn: Menschen in die Lage versetzen, Fragen zu stellen, eine emotionale Verbindung zum Thema herzustellen und selbstverantwortlich mit diesem Thema umzugehen.

Des Weiteren kommt hierbei die Individualität der Einzelnen zum Tragen, denn jede und jeder hat seinen eigenen Zugang zu sich selbst. Wie sich dieser aber zeigt und gestaltet, kann vorab nicht gesagt werden. Lehrpersonen können diesen Prozess daher nur ansteuern, aber nicht gestalten. Aus dieser Perspektive dienen Inhalte somit ausschließlich als Transportmittel. Diese Herangehensweise setzt aber voraus, dass Personen sich selbst entdecken und in sich hinein fühlen können, um auch die Teile aufzuspüren, die durch gesellschaftliche Prozesse verschüttet worden sind. Aus einem differenzierten und spezialisierten Zustand, in dem man gelernt hat eine Rolle zu spielen, muss man in den undifferenzierten Zustand zurück, in dem man wieder mit sich selbst in Kontakt kommt. Der Weg führt somit von den gesellschaftlichen Funktionen und Mustern, die man denkt, einnehmen und/oder erfüllen zu müssen, nach Innen. Dabei wird mit Widerstand zu rechnen sein. Hier liegt für Hüther auch ein Unterschied zwischen Kindern/Jugendlichen und Erwachsenen. Letztere haben mehr zu „verlieren“ angesichts eines nach Innen führenden Weges, der durchaus konfrontieren kann mit Persönlichkeitsanteilen, mit denen man sich nicht auseinandersetzen möchte. Generell sieht Hüther Lernprozesse in Gruppen schwierig. Für ihn gestalten sich die Chancen größer, Zugang zu Personen zu erhalten, wenn die Begegnung im Vier-Augen-Kontakt erfolgt. Dies wiederum unterstreicht noch einmal die Bedeutung kleiner Lerngruppen, individueller Lernbetreuung und die Wichtigkeit der Zeit für persönliche Gespräche bzw. individuelle Lernprozesse.

Als „Königsdisziplin“ im Bereich der Gruppen- und Teamarbeit bzw. generell im Bereich von Gemeinschaften sieht er die Erarbeitung und Konstituierung einer „Herzensangelegenheit“. Nach Hüther öffnet das gemeinsame Anliegen den Zugang zu den eigenen Kompetenzen, die sonst erst in Schulungen unter künstlichen Bedingungen angeeignet werden müssen. Auch wenn der Gruppe sowie den einzelnen Personen der Großteil der Arbeit in diesem Prozess zukommt, hat es sich für die Arbeit von Hüther als sinnvoll herausgestellt, wenn von außen Interventionen erfolgen, die allerdings nicht häufig und lang sein müssen, um der gemeinsamen „Herzensangelegenheit“ auf die Spur zu kommen.

Ausgangspunkt in **Helle Jensens** umfassendem Methodenspektrum ist der Ansatz, ein Gespür dafür zu bekommen, was man selbst für ein „Beziehungswerkzeug“ ist. Dies stellt die Grundbedingung dafür dar, dass man dieses Gespür auch bei anderen fördern kann. Um dieses Gespür zu bekommen, sollte man als Empfänger entspannt und konzentriert-fokussiert zugleich sein. Als „Kernmethode“ bezeichnet Jensen daher eine Einstellung, die man sich zu eigen machen sollte. Dabei soll nicht nur mit dem Kopf verstanden werden, sondern auch mit dem Herzen. Und Empathie und Mitgefühl richten sich nicht nur auf den anderen, sondern auch auf sich selbst. Ziel sollte es sein eine Stimmung zu schaffen, in der Vertrauen aufgebaut werden und Dinge „entspannt“ angegangen werden können, die einem im Alltag schwerfallen. Um dies zu ermöglichen, plädiert Jensen auch für mehr Offenheit in Prozessen und dafür, dass Kreativität wichtiger ist als ein konkreter Plan. Die Arbeit mit neuen Ideen und vorher unbekanntem Sicht- und Herangehensweisen wiederum bedingt auf beiden Seiten Respekt, denn Neues zu teilen kann eine emotionale Hürde sein. Diese sollte so niedrig wie möglich gehalten werden. Die Rolle der Bildner*innen beschreibt sie daher konstruktivistisch. Bildner*innen sollten nicht als Experten, sondern als reflektierende Praktiker*innen auftreten. Neben dem Erlernen von Achtsamkeit, Üben von Empathie/Mitgefühl, Körper- und Atemübungen, Gruppenübungen sowie Prozess- und Erlebnisorientiertem Unterricht betont Jensen vor allem die Bedeutung des Dialogs und grenzt diesen entschieden von der Diskussion ab. Im Dialog geht es für sie darum, ein offenes Gespräch zu führen und nicht darum, Recht haben zu wollen. Für sie stellt es eine Kompetenz dar, andere Meinungen aushalten zu können, ohne dass man es als persönlichen Verlust empfindet. Zu dieser Kompetenz, so erwartungsfrei und ergebnisoffen in ein Gespräch zu gehen, dass man sich zurücknehmen kann, gehört eine gewisse Selbstsicherheit, die wiederum mit Selbsterfahrung und der Kenntnis des eigenen Innenlebens in Zusammenhang steht. Für sie geht es um den Balanceakt, in Ruhe zu sein und zu akzeptieren, und gleichzeitig mit sich in Kontakt zu sein, so dass es nie in Gleichgültigkeit umschlägt. Die dabei möglicherweise auftretenden Widerstände und Konflikte sollten möglichst als Chancen begriffen werden, um Neues zu lernen.

Klaus Seifried sieht ebenfalls den Beginn der Methodenarbeit bei den Bildner*innen selbst. Zufriedenheit wird von ihm als wichtiger stabilisierender Wert angesehen. Selbstzweifel hat man entweder abgelegt oder empfindet sie als nicht störend, eigene Schwächen hat man akzeptiert. In der Konsequenz ist man ausgeglichener und authentischer, besitzt die Sicherheit, in den richtigen Momenten „Nein“ sagen zu können und ist eher in der Lage anderen als Menschen Akzeptanz und Wertschätzung zukommen zu lassen und nicht explizit ihren Fähigkeiten oder Kompetenzen. Im Umgang mit anderen hat für Seifried vor allem der Dialog eine wichtige Funktion. Ebenso wie Jensen sieht er ihn als das Instrument, sich anderen Menschen anzunähern. Sofern die

Voraussetzungen für den Dialog noch nicht gegeben sind, sieht er als Vorstufe ein bestätigendes Zuhören, welches Interesse signalisiert. Auch Seifried lässt keinen Zweifel daran, dass stets die Bildner*innen die Verantwortung für die Situation haben. Gewaltfreier Kommunikation und vor allem eine Ich-ausgerichtete Sprache kommen dabei Bedeutung zu.

Als Orientierung im engen Kontakt sieht er einen Dreiklang aus „*Stärken – Entlasten – Halt geben*“, was durch Reflexion und Feedback ergänzt werden muss, um nicht in der Situation, in dem Zustand zu verharren. In der direkten Arbeit mit Menschen sieht Seifried das Vier-Augen-Gespräch als wichtigste Methode an, für die jeweils Raum gefunden werden sollte.

Das wichtigste Instrument für **Oswald Rabas** stellt die persönliche Sprache dar. Das Erlernen bzw. „Wiederaufspüren“ stellt für ihn den ersten Schritt dar. Beziehungsqualität würde sich für ihn schematisch folgendermaßen bestimmen lassen:

Beziehung zu mir selbst > persönliche Sprache, die mich sichtbar macht > Raum, die persönliche Sprache anwenden zu können

In seiner praktischen Arbeit nutzt er zum Erlernen der persönlichen Sprache szenisches Spiel daher immer in der Abfolge: 1. Rollenspiel; 2. Break; 3. Reflexion.

Seine langjährige Erfahrung zeigt: Das wirklich Wichtige, das Persönliche, das, was uns angeht und sichtbar macht, wird nicht ausgesprochen und kommt erst in der Reflexion zum Vorschein. Bezogen auf Lernprozesse und vor allem für die Seite des Lehrenden bedeutet dies für ihn, dass Authentizität eine Grundbedingung darstellt. Wenn Lehrende vom Gegenüber als authentisch wahrgenommen werden, wird auch das Getane und Gesagte, welches sich eher auf der Inhaltsebene abspielt, mit anderer Bedeutung und Wichtigkeit wahrgenommen. Die persönliche Sprache formt und unterstreicht die Authentizität, da sie einen unverwechselbaren, individuellen Ton hat. Für Rabas zeigt sich auch anhand der persönlichen Sprache der Unterschied zwischen dem Umgang mit Kindern/Jugendlichen und dem mit Erwachsenen. Kinder und Jugendliche besitzen noch den Zugang zur persönlichen Sprache. Die Arbeit mit Kindern oder Erwachsenen zeigt somit unterschiedliche Ausgangsbedingungen und verlangt nach unterschiedlichen Methoden. Während es bei Kindern und auch bei Jugendlichen darum geht, die persönliche Sprache zu erhalten und damit ihre angeborene Fähigkeit, sichtbar zu sein und zu bleiben, muss es bei Erwachsenen darum gehen, diesen die Wiederaneignung ihrer persönlichen Sprache zu ermöglichen.

In der Lehr- und Lernsituation stellt für ihn die Beherrschung des Wechselspiels zwischen Integrität und Kooperation eine wichtige Kompetenz dar. Auch die Lehrperson muss die eigenen Grenzen kennen und wahren, und den Punkt treffen, in dem die Ausbalancierung der Inhalts- und Prozessebene möglich ist.

Verantwortlich hierfür bzw. generell für die Lernatmosphäre ist ausschließlich die Lehrperson. Sie hat hier die Führung, die Rabas definiert, als Interesse für die Gruppe. Dies zeigt sich zum einen dadurch, dass wahrgenommen wird, wie es den einzelnen Personen geht und die darauf empathisch angesprochen werden. Und zum anderen hat es mit dem Bewusstsein von Macht und der Kenntnis der Grenze zum Machtmissbrauch zu tun, welche im Wechselspiel mit der Gleichwürdigkeit sowie der Selbstführung steht.

Für **Wiltraud Gieseke** ist es von besonderer Bedeutung, die Milieus, Institutionen, Kontexte zu kennen, in denen man agiert. Zum einen ermöglicht dies ein strategisches Agieren, welches von vornherein das Risiko von emotionalen Konflikten absenkt und dadurch eine anzustrebende Emotionsregulierung unterstützt. Dies ist gerade in hierarchisch organisierten Zusammenhängen von Bedeutung, in denen das Ausbalancieren bzw. Auflösen von emotionalen Problemen aus ihrer Sicht nicht möglich ist. Und zum anderen unterstützt dies vor allem in der Lehrsituation die Anerkennung der verschiedenen Gegenüber. Für sie besteht eine fundamentale Bedingung der Erwachsenenbildung darin, das Gegenüber als Menschen zu akzeptieren, egal wie er ist und wie er sich äußert. Dies setzt voraus, dass man Emotionen wissensbezogen als normalen Bestandteil des täglichen Handelns, der Arbeit an Sachen und der Selbstregulierung betrachtet. Erwachsenenbildung sollte am Dialog von Sachthemen ansetzen und an der Stärkung des Wissens arbeiten. In der Erwachsenenbildung sollte stets die Möglichkeit gegeben sein, das Gesicht zu wahren.

9.Zusammenfassung der Umfragen

Zur weiteren Erfassung von Vorstellungen und praktischer Arbeit von Beziehungsarbeit, entwickelte das Projektteam einen online Fragebogen, welcher in den drei Ländern Österreich, Niederlande und Deutschland Bildungsreferent*innen aus unterschiedlichen Bereichen zum Ausfüllen im Zeitraum September bis Dezember 2020 zur Verfügung gestellt wurde.

Die Umfrage hatte zum Ziel den gegenwärtigen und gewünschten Umgang mit Beziehungsgestaltung in der Erwachsenenbildungspraxis zu untersuchen.

Die Fragebögen hatten trotz einiger Unterschiede zwischen den Ländern eine ähnliche Grundstruktur. Im ersten Teil wurden Fragen zur Person inklusive demographischer Daten und zur jeweiligen Tätigkeit im Bildungsbereich gestellt, im zweiten Teil Fragen zur gegenwärtigen und im dritten zur zukünftigen Bedeutung und Praxis von Beziehungsgestaltung im Bildungskontext (siehe Fragebogen im Appendix). Die Fragen unterschieden sich in den Antwortmöglichkeiten

- a) Skala 1 (= nicht wichtig) bis 10 (= sehr wichtig),
- b) vorgegebene Antworten mit Auswahlmöglichkeit (Mehrfach- und Einzelnennungen),
- c) offene Antworten.

In den einzelnen Ländern wurden unterschiedliche Zielgruppen anvisiert. Im Einzelnen waren dies:

- Österreich: Lehramtsstudierende, Auszubildende und Lehrende in der Erwachsenenbildung mit Schwerpunkt Fremdspracherwerb für Personen mit Flucht- und Migrationserfahrung
- Niederlande: Trainer*innen in der formalen und non-formalen Ausbildung von Lehrer*innen und Bildner*innen
- Deutschland: Bildner*innen aus dem non-formalen Bereich der Erwachsenenpädagogik im ruralen Raum

Die Fragen waren je dementsprechend der Zielgruppe der unterschiedlichen Länder inhaltlich angepasst. So wurde in Österreich ein Fokus auf Diversität der Lehrenden und Lernenden gelegt, in Deutschland auf geographische Unterschiede hinsichtlich städtischem und ruralen Gebieten und in Niederlande auf praktische Methoden, insbesondere im Schulkontext.

Die Akquise der TeilnehmerInnen der Umfrage erfolgte nach dem sogenannten Schneeballprinzip. Das bedeutet Projektmitarbeiter*innen schickten den Link zur Umfrage an bekannte Kolleg*innen aus ihren jeweiligen Bildungsbereichen und baten diese wiederum an Weiterleitung des Links an weitere Kolleg*innen.

Die Anzahl der ausgefüllten Fragebögen belief sich in Österreich auf 31, in den

Niederlanden auf 11 und Deutschland auf 16.

Hierbei sei angemerkt, dass es nicht das Ziel war, eine repräsentative und quantitativ umfassende Umfrage durchzuführen, sondern auf rasche und niederschwellige Art und Weise weitere Einschätzungen, Zugänge, spontane Assoziationen und kurze Eindrücke in die praktische Arbeit zu Beziehungsarbeit zu erhalten, um die Auseinandersetzung mit dem Thema darauf aufbauend inhaltlich sowohl vertiefen als auch thematisch ausbreiten zu können. Dementsprechend waren auch häufig Fragen mit offener Antwortmöglichkeit formuliert.

In allen drei Ländern, waren die Personen, die den Fragebogen ausfüllten, vornehmlich Frauen. So füllten insgesamt 51 Frauen und 7 Männer den Fragebogen aus. Die Bildungsreferent*innen waren durchschnittlich 45 Jahre alt (Bereich: 30 – 72 Jahre). 94% der Befragten hatten einen universitären Bildungsabschluss und waren im Durchschnitt 14 Jahre im Bildungsbereich tätig. Die häufigste Zielgruppe ihrer Bildungstätigkeit waren laut den Angaben der Befragten Erwachsene im arbeitsfähigen Alter. Der stärkste Unterschied zwischen den Befragten der Länder zeigte sich - entsprechend der unterschiedlichen Zielgruppen der Fragebögen der Länder - im Bildungsbereich. So arbeiteten die Befragten in Österreich überwiegend im Bereich der Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache, in Deutschland im Bereich Bildung für Nachhaltige Entwicklung. In den Niederlanden zeigte sich hier keine eindeutige Mehrheit in einem Bereich ab. Bei den Antworten auf unsere Kernfragen gab es große Übereinstimmungen zwischen den Ländern, daher beschreiben wir im Folgenden vornehmlich die Gemeinsamkeiten zwischen den Ländern und gehen nur in besonderen Fällen auf Unterschiede ein. Die Detailergebnisse pro Land können ebenso dem Appendix entnommen werden.

Gegenwärtige Bedeutung und Praxis von Beziehungsgestaltung

Die Bedeutung einer guten Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden wurde länderübergreifend mit einem Durchschnittswert von 9.4 deutlich als sehr wichtig eingeschätzt.

Auf die offene Frage, was gelingende Beziehungen ausmacht wurden am häufigsten Vertrauen, Verständnis, Respekt, Humor, Motivation, Empathie, Kommunikation auf Augenhöhe, Wertschätzung und Offenheit genannt. Andere interessante Aspekte waren Sicherheit, Einfühlungsvermögen, Geduld, Unterstützungsbereitschaft und Offenheit für Fehler.

Die befragten Referent*innen gaben an, dass sie sich sehr aktiv um eine gelingende Beziehung mit den Lernenden bemühten (Durchschnittswert von 8.8). Interessanterweise schätzen sich die Befragten ihre eigene Beziehungskompetenz etwas kritischer ein (Durchschnittswert von 7.5).

Auf die Frage welche Handlungen für eine gelingende Beziehung hilfreich sein könnten, nannten die Befragten vor allem sich Zeit zu nehmen und Zuhören.

Weiterhin wurden genannt: Fragen nach persönlichem Befinden, Persönliche Bezüge herstellen, Empathie zeigen; Vertrauen schenken, echte Gespräche mit echter Aufmerksamkeit zu führen, Wertschätzen, Verständnis schaffen, Angenehme Atmosphäre, Hilfe leisten, Humor, positives Feedback, Anerkennung, Ehrlichkeit, motivieren, respektieren, Aufrichtigkeit.

Die Auswirkungen einer guten Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden wurden länderübergreifend mit großer Übereinstimmung beschrieben. Gute Beziehungen sorgen aus Sicht der Befragten für eine deutlich positivere Atmosphäre, Begeisterung und Motivation. Gelingende Beziehungen geben darüber hinaus Raum für einen intensiveren Zusammenhalt, mehr Selbstvertrauen und ein besseres Selbstwertgefühl auf beiden Seiten und das führt in der Summe zu bessere Lernergebnissen.

Auch bei der Beschreibung von nicht gelingenden Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden zeigten die Befragten in allen drei Ländern eine große Übereinstimmung. Die meistgenannten Begriffe für eine waren Respektlosigkeit, Desinteresse, Machtdistanz, Unaufmerksamkeit, Gleichgültigkeit, Angst, Arbeitsverweigerung, Überheblichkeit, Nicht erscheinen sowie Frust. Auch das Nicht-Kennen der Zielgruppe und schlechte Kommunikation wurden genannt.

Als größte Herausforderung in schwierigen Beziehungssituationen wurde das direkte Ansprechen von Problemen und Kritik (sowohl gebend als auch empfangend) angegeben. Der Umgang mit Streitigkeiten und Verweigerung wurden als weitere Herausforderungen im Bildungskontext genannt. Die dabei auftretenden negativen Gefühle werden auf unterschiedliche Weise gehandhabt. Hauptsächlich wird auf emotionale Ressourcen im persönlichen Umfeld wie Partner, Familie und Freund*innen zurückgegriffen. Auch Gespräche mit Kolleg*innen spielen eine entscheidende Rolle. Das Aufsuchen von professioneller Unterstützung wird weniger häufig in Anspruch genommen, obwohl ein deutliches Bedürfnis danach geäußert wurde.

Es überraschte daher nicht, dass insbesondere Trainings für Feedback, Fallberatung und Konfliktlösung gewünscht wurden, um die eigene Beziehungskompetenz zu stärken. Auch wurden Methodenworkshops und Fortbildungen zur Emotionalen Intelligenz gewünscht.

Auch das professionelle Erlernen des Umgangs mit Kritik wurde als Fortbildungswunsch geäußert. Generell wurde Supervision als sinnvolle Methode für die Selbstreflexion angesehen. Die Mehrheit der Teilnehmenden würde diesbezügliche Angebote nutzen.

Die Befragten wurden in der Umfrage dazu aufgefordert die Rolle ihrer jeweiligen Organisationen zu beschreiben. Ein Drittel der Befragten gab an, dass sie sich in ihrem Bemühen um Beziehungsgestaltung von ihrer Organisation nicht ausreichend unterstützt fühlen. Mehr als die Hälfte der befragten Personen gaben an, dass die Organisation etwas verbessern kann, um Beziehungsarbeit

zu unterstützen. Die meistgenannten Tätigkeiten, indem die Organisation Beziehungsarbeit unterstützen kann, waren zeitliche und finanzielle Ressourcen, mehr Wertschätzung und Anerkennung der Arbeit. Es zeigt sich, dass ein Handlungsspielraum von Organisationen existiert, was die Beziehungsgestaltung zwischen Lehrenden und Lernenden betrifft, und es hier eindeutig Verbesserungs- und Unterstützungsbedarf gibt. Genannt wurden hier z.B. Maßnahmen die die Beziehungskultur unterstützen, sowie Trainings die einer Bewusstseinsbildung für das Thema Beziehungsgestaltung Vorschub leisten. Als konkrete Maßnahmen wurden unter anderem genannt: Begegnungszonen, mehr Raum für außercurriculare Tätigkeiten und die bessere Einschätzbarkeit von Prüfungen.

Zukunft der Lehrenden-Lernenden-Beziehung

Die Befragten äußerten hier, dass es auch in Zukunft um die gleichen Charakteristika für eine gelingende Beziehung gehen wird wie heute. Unterstützend wäre eine gemeinsam getragene pädagogische Vision, die auf Vertrauen und Zusammenarbeit basiert und sichere und glückliche Lernumgebungen fördert. Erweiterte Beziehungs- insbesondere Coaching-Fähigkeiten auf Seiten der Lehrenden könnten zunehmend eine wichtige Rolle spielen.

Fazit

Insgesamt wurde in der Umfrage deutlich, dass die Wichtigkeit gelingender Beziehungen den Befragten ein großes Anliegen ist und sie sich zum größten Teil sehr aktiv damit auseinandersetzen. Positive Aspekte gelingender Beziehungen sowie Handlungslösungen dafür wurden vielfältig genannt, genauso wie Verbesserungspotentiale im persönlichen sowie in den strukturellen Bereichen.

Insgesamt wirkten die Antworten der Befragten reflektiert und vielfältig und zeigten, dass sich die Befragten mit dem Thema auseinandersetzen sowie Lösungsmöglichkeiten für entsprechende Handlungen für gelingende Beziehungen aufzählen können. Inwieweit die subjektive Einschätzung mit der Realität im Einklang steht und Fragen wie von den Befragten „erwartet“ beantwortet wurden, kann mit diesem Fragebogen nicht eindeutig herausgestellt werden. Dennoch zeigten die vielfältigen Antwortmöglichkeiten eine Auseinandersetzung und ein Bewusstsein für das Thema sowie ein bereits existierendes Interesse an der Thematik.

Es fiel des Weiteren auf, dass sich die Befragten für die Zukunft mehr Zeit für die Auseinandersetzung mit dem Thema wünschen. So wurde der Faktor „Zeit“ häufig betont und kam in den verschiedenen Antworten länderübergreifend zum Ausdruck. Dieser Aspekt macht deutlich, dass den Teilnehmer*innen der

Umfrage, unabhängig davon, wie sie konkret Beziehung und Beziehungsgestaltung definieren, bewusst ist, dass eine stärkere Berücksichtigung der individuellen Ebene im Lehr-Lernprozess automatisch mehr Zeit für die Arbeit mit einzelnen Personen beansprucht. Dies wiederum hätte weitreichende Folgen für organisatorische Abläufe auf den verschiedenen Ebenen (siehe Antworten zum Umgang mit den Institutionen), für Lehrpläne und Lernorganisation, für Lerngruppengrößen sowie für das generelle Selbstverständnis von Lehrenden.

Für die intensivere Bearbeitung des Themas zeigte sich deutlich der Bedarf nach struktureller und institutioneller Unterstützung für Lehrende. Es zeigt sich also, dass der Handlungsspielraum von Organisationen, was die Beziehungsgestaltung zwischen Lehrenden und Lernenden betrifft, durchaus gesehen wird und es hier eindeutig Verbesserungs- und Unterstützungsbedarf gibt.

Weitere Themen, für welche Lehrende Interesse für die Vertiefung bzw. Verbesserung von Beziehungsarbeit zeigten, waren unter anderem auch Persönlichkeitsentwicklung, Projektarbeit mit Lernenden und digitale Lehre.

10. Zukunftsszenarios

Als kleinen spielerischen Ausblick möchten wir an dieser Stelle drei Zukunftsszenarios vorstellen, die in dieser „Reinheit“ höchstwahrscheinlich nicht eintreten werden, die aber Trends aufgreifen, die durchaus bereits in unserer Zeit wirksam sind und unabhängig von der Altersgruppe Einfluss auf die generelle Lehr-Lern-Situation haben.

2040 - Zukunft spielen

Lehrende sind in der Gesellschaft hoch angesehen. Sie sind das Rückgrat, wie sich die Gesellschaft entwickelt. Und da sie breite gesellschaftliche Unterstützung erfahren, ist das Unterrichten viel lohnender - im Gegensatz zu den stressigen Zeiten, die Lehrende im Jahr 2020 hatten.

>> Trend: [Lehrende haben einen neuen Status](#)

Wichtige gesellschaftliche Fragen werden in der Lehr-Lern-Situation aufgeworfen (z.B. ökologische, soziale Gerechtigkeit, zukunftsweisende Art von Fragen). Die Lernenden entscheiden selbst, welches Element des Themas sie erforschen möchten, je nach Interesse und Motivation. Danach kombinieren und diskutieren die Lernenden alle Antworten, Ideen und Vorschläge, wodurch sie verschiedene Einblicke erhalten und eine 360-Perspektive des Themas bekommen. Der letzte Schritt besteht darin, einige der Erkenntnisse im realen Leben zu testen, um das Wissen greifbar zu machen.

>> Trend: [Emergenter \(interessengeleiteter\) Unterricht](#)

Der Lehrende unterstützt die forschenden Fähigkeiten und unterstützt dabei, Verbindungen zu Themenexpert*innen herzustellen. Jede*r ist Expert*in in etwas, und da alle Bürger*innen zwei Stunden pro Woche kommunalen Bildungsdienst haben, helfen sie den Lernenden mit ihrem Wissen und ihren Erkenntnissen.

>> Trend: [Bildung als Gemeindedienst](#)

Im Schulkontext hilft dies nicht nur den jüngeren Schüler*innen, sondern inspiriert auch die Erwachsenen. Sie bekommen ein besseres Verständnis dafür, was die nächste Generation braucht und sich wünscht. Langfristig wird dies zu besseren Beziehungen und Entscheidungen zwischen den Generationen führen.

>> Trend: [Generationen verbinden sich](#)

Nachdem die Themen in der Lehr-Lern-Situation erforscht worden sind, wartet die Welt auf die Lernenden. Dies soll erkundet werden, so dass enge Kontakte zu der natürlichen und sozialen Umwelt aufgebaut werden. Wandern durch die „grünen Zonen“ der Stadt, die offen, natur- und kinderfreundlich sind. Überall

kann erkundet werden. Das jeweilige „Klassenzimmer“ ist nur der Ausgangspunkt der Lernreise, ganz anders als im Jahr 2020.

>> Trend: Die Welt als Spielwiese

Beziehung: Alle Lernenden genießen das Lernen, da es für sie ein Spiel ist. Sie können ihr eigenes Thema wählen, das, was ihnen Freude bereitet. Die Lehrerenden regen sie nur an und unterstützen so weit zu gehen, wie sie können. Sie lernen von den Lehrer*innen, aber auch von den anderen und der Gesellschaft. Sie schätzen die Natur und ihre Mitmenschen. Lehrende werden als Wegweiser gesehen, für die Schule, aber auch für Lebensthemen.

>> Trend: Lehrer haben einen neuen Status

>> Trend: Emergenter (interessengeleiteter) Unterricht

>> Trend: Bildung als kommunale Dienstleistung

>> Trend: Generationen verbinden

>> Trend: Die Welt als Spielwiese

2040 – Sensitive Zukunft

In der Schule und anderen Lehr-Lern-Settings erforscht man, wer man ist in Bezug auf die Welt, von der man umgeben ist. Der Lehrplan basiert auf den Sinnen. Alle Themen werden durch Sehen, Hören, Riechen, Schmecken, Tasten und den sechsten Sinn, die Intuition, oder den inneren Orientierungssinn, die kumulative Kraft aus allen anderen Sinnen, behandelt.

>> Trend: physischer Prozess vor Erfassung von Inhalten

In der Grundschule beginnen die Schüler*innen mit der Erkundung des Selbst. Wie siehst du aus, bist du groß oder klein, dunkel oder weiß, dünn oder üppig, und was bedeutet das? Wie kannst du diese Eigenschaften ausnutzen? Aber auch, wie klingt man selbst, was fühlt man, sowohl körperlich als auch emotional? Alle versuchen zu entdecken, wer man ist und welcher Weg der richtige für einen selbst ist.

>> Trend: soziales, emotionales Lernen

Der nächste Schritt ist zu erforschen, inwiefern sich die eigene Wahrnehmung von der anderer unterscheidet. Sehen, hören, riechen, schmecken und fühlen sie das Gleiche?

Und schließlich: Wie verhält man sich zur Umwelt. Was sieht man dort? Gefällt das, was man dort sieht? Kann man das, was man dort sieht, beeinflussen, und was ist, wenn es aus einer anderen Perspektive betrachtet wird?

>> Trend: Ich, wir, Kontext

Bestimmte Werte sind im Vergleich zu früher neu definiert worden. Natürlich ist

der Inhalt immer noch wichtig, aber jetzt steht er viel stärker im Zusammenhang mit dem Kontext und der Perspektive. Kein reinen Zuschauer*innen mehr, sondern Teilnehmer*innen am eigenen Lernen. Im Jahr 2020 wurde begonnen, mit Lehrer*innen in der Ausbildung und mit den Schülern zu experimentieren. Nun erweisen sie sich als viel glücklicher und selbstbewusster in dem, was sie tun. Dies strahlt auf die ihnen anvertrauten Lernenden aus. Sie konzentrieren sich auf das, was die Lernenden können, statt auf das, was sie nicht können.

>> Trend: Lehrer in der Ausbildung machen einen Wandel durch

Auch wenn diese Art des Lernens schon in jungen Jahren beginnt, bleibt dies auch in der Erwachsenenbildung die Grundlage für das Verständnis jedes Themas. Dies hat unsere gemeinsame Sichtweise in Richtung einer Welt ohne Ungleichheiten verschoben, da es normal ist, anders zu sein. Es hatte einen großen Einfluss auf das Sustainable Development Goal 10 (Verringerung der Ungleichheit innerhalb und zwischen Ländern).

>> Trend: Nachhaltige Entwicklungsziele in den Lehrplänen

Beziehung: Alle Lernenden verstehen sich selbst, die anderen und ihr Umfeld. Der Aufbau von Beziehungen ist dadurch viel einfacher. Lehrende halten die Lernenden diesbezüglich fokussiert, damit sie dies als Grundlage des Lebens begreifen. Die Lehrenden leiten und coachen, aber die Lernenden verlassen sich auch auf einander. Sie versuchen, die beste Beziehung zu sich selbst und ihren Mitmenschen zu haben.

>> Trend: physischer Prozess über das Erfassen von Inhalten

>> Trend: soziales, emotionales Lernen

>> Trend: Ich, wir, Kontext

>> Trend: Lehrende in der Ausbildung machen einen Wandel durch

>> Trend: nachhaltige Entwicklungsziele in den Lehrplänen

2040 - Virtuelle Zukunft

Lernen findet in VR statt, nicht mehr in der physischen Lehr-Lern-Situation statt. Man sitzt mit dem Headset auf dem Kopf, wo man will. Es gibt keine Lehrenden in dem Sinne. Alle können Lehrende sein. Jede*r kann Tutorials machen, damit andere lernen können. Wenn es digitale Klassen gibt, dann sind sie klein und international.

>>Trend: VR (Virtual Reality) & AR (Augmented Reality)

Fächer und Lerninhalte werden selbst gewählt, basierend auf dem, was man lernen möchte. Es gibt eine starke Betonung auf Game Learning – Lernen durch (Serious) Games in einer virtuellen Online-Umgebung. Der Avatar kann alles sein, Junge, ein Mädchen, Mann, Frau, beides, ein Tier oder ein Alien.

>>Trend: Gleichberechtigung der Geschlechter

Die VR-Welt ist sehr groß mit verschiedenen Welten für verschiedene Themen, die alle kuratiert und angeleitet werden von leidenschaftlichen Personen und/oder Institutionen sowie Unternehmen.

>> Trend: Jeder kann Lehrende*r sein

Man kann über den Weltraum in der NASA-Welt lernen, über die Unterwasserwelt durch eine Gruppe von Meeresbiologen, die die Unterwassermeere erschaffen haben, über verschiedene Länder durch virtuelle Besuche, über Insekten durch Shri-Mini-Avatare in einem virtuellen Garten, in dem die Lernenden als winzige Menschen/Avatare zwischen riesigen Insekten laufen. Ihre Lehrenden haben Avatare in diesen Welten und unterrichten Sie dort.

>> Trends: Online-Tutorials

Alles wird zum Spiel gemacht. Mit Freunden man Gruppen mit Spezialgebieten bilden und über Headsets kommunizieren, wie in Call of Duty, oder wie in Dungeon & Dragons. Jede*r ist mit einem Teil der Aufgabe betraut. Man arbeitet zusammen, löst Probleme und steigt im Level auf. Sich gegenseitig zu helfen, wird aktiv gefördert und ist notwendig, um weiterzukommen. Es gibt keine Prüfungen oder Tests, sondern Level, Quests, Aufgaben und Rätsel. Es gibt auch einen „Skill-Tree“, in dem man sehen kann, was man zum Aufsteigen der Level braucht, um die Endstufe zu erreichen.

>> Trend: (Serious) Gaming

Das physische Element wird nicht vergessen. Das alte „Pokemon Go“ und „Ring Fit Adventure“ aus dem Jahr 2020 waren die ersten Spiele, die dazu animierten, draußen zu sein und sich zu bewegen.

>> Trend: Verschmelzung von online und offline

Es werden nun Einflussmethoden aus dem Gaming genutzt, die dazu motivieren, mit Freunden zu trainieren, Fortschritte zu teilen und sich gegenseitig online über soziale Medien anzufeuern.

>> Trend: Druck durch soziale Medien

Konzerne reisen durch diese Welten, beobachten Spielstände und jagen die schnellsten, klügsten und die sehr strategisch operierenden Personen, die sie finden.

>> Trend: Spiele werden ernst genommen

Beziehung:

Die Lehrenden-Lernenden-Beziehung basiert auf dem Respekt vor den Fähigkeiten und ist abhängig von den angebotenen Inhalten. Die Lernenden

können sich ihre Lehrerenden aussuchen, basierend auf dessen Fähigkeiten und Fachkenntnissen in dem jeweiligen Thema. Es wird weniger Wert auf persönliche Beziehungen gelegt, eher ist es wie ein Geschäftsnetzwerk. Lehrerende und Ersteller*innen von Inhalten konkurrieren um die Aufmerksamkeit des Schülers.

- >> Trend: VR (Virtual Reality) & AR (Augmented Reality)
- >> Trend: Gleichberechtigung der Geschlechter
- >> Trend: Jeder kann Lehrerende*r sein
- >> Trend: Online-Tutorials
- >> Trend: (Serious) Gaming
- >> Trend: Verschmelzung von Online und Offline
- >> Trend: Druck durch soziale Medien
- >> Trend: Spiele werden ernst genommen

11.Zehn Thesen als Fazit

Nach Abschluss der Recherche und der Datenaufnahme sowie -analyse lassen sich folgende Thesen zusammenfassen, die Orientierung bieten für die Ausarbeitung der praxisausgerichteten Materialien.

1.Der Lehr-Lern-Vorgang und Emotionen sind miteinander verbunden.

Die wissenschaftliche Forschung geht nach wie vor vielen Detailfragen nach, aber generell zeigen die bisherigen neurobiologischen und neurologischen Erkenntnisse deutlich, dass Lernvorgänge mit emotionalen Prozessen zusammenhängen. Dies gilt für individuell als negativ wahrgenommene Gefühle ebenso wie für positiv wahrgenommene, wobei letztere den Lernvorgang fördern und nicht kontraproduktiv wirken wie individuell negativ wahrgenommene Gefühle. Da Lernen auf den Wissens- und Kompetenzzuwachs ausgerichtet ist, ist deutlich, dass Lernvorgänge so gestaltet sein sollten, um individuell als positiv wahrgenommene Gefühle zu erzeugen. Formales und non-formales Lernen ist stets eingebunden in soziale Interaktionen, die in erster Linie auf Seiten der Lernenden als positiv wahrgenommene Gefühle hervorrufen sollten.

2.Die Berücksichtigung des Gefühlszustandes von Lernenden und Lehrenden in Lehr-Lern-Vorgängen hat Auswirkungen auf deren Gesundheitszustand.

Sofern Lernen Unbehagen auslöst, sollte dies wahr- und ernst genommen werden. Und im zweiten Schritt sollte darauf reagiert und überprüft werden, inwiefern Lehr-Lern-Vorgänge, -Situationen, -Kontexte verändert werden sollten. Ein Ignorieren des eigenen Unbehagens kann sich auswachsen zu massiven psychischen und körperlichen Problemen. Im Gegensatz dazu kann eine Analyse und eine Veränderung der erkannten Auslöser nicht allein das Unbehagen abstellen, sondern darüber hinaus positive gesundheitliche Aspekte hervorbringen bei Lehrenden sowie Lernenden.

Dies bedeutet, dass ganzheitliche Ansätze begrüßenswert sind, die den gesamten Menschen ansprechen bzw. es ermöglichen, unterschiedliche Sinne für den Lehr-Lern-Vorgang zu nutzen. Des Weiteren muss der Raum existieren, um mit dem eigenen Unbehagen in der Lernsituation bzw. im gesamten Lehr-Lern-Kontext, in dem ein Individuum eingebunden ist, umgehen und darauf reagieren zu können.

3.Beziehungsgestaltung hat das Potenzial, um Lehr-Lern-Vorgänge

optimieren zu können.

Die ersten beiden Thesen machen deutlich, dass die sozialen Interaktionen auf beiden Seiten als individuell positiv wahrgenommene Emotionen hervorrufen sollten. Dies ist dann gegeben, wenn beide Seiten eine Beziehung zueinander aufbauen können, die von beiden Seiten als positiv wahrgenommen wird. Denn erst in einer als positiv wahrgenommenen Beziehung finden sich die Aspekte wie Respekt, Vertrauen und Wertschätzung.

4. Beziehungen und Beziehungsgestaltung sind unterschiedlich modellierbar.

Beziehungen werden individuell wahrgenommen, interpretiert und bewertet. Generell und daher natürlich auch in Lernsituationen ist es daher zwingend, dass Klarheit darüber besteht, wie eine einzelne Person für sich eine gelingende Beziehung beschreibt. In Lehr-Lern-Situationen ist dies darüber hinaus wichtig, da daran das eigene Rollenverständnis gebunden ist. Und dies ist von Bedeutung, da der Lehrende in der Lernsituation immer die Verantwortung für die Beziehung und die Beziehungsgestaltung trägt. Es wird deutlich, dass Beziehungen und die Art und Weise der Beziehungsgestaltung zwischen Lehrenden und Lernenden abhängig ist von Zielen, Intentionen, der konkreten Umstände und den beteiligten Personen.

Inwiefern also Lehrende Distanz wahren oder persönliche Nähe suchen und zulassen oder Biographisches mit Inhaltlichem vermischt wird, ist ein Aushandlungsprozess, der an die genannten Faktoren gebunden ist. Inwiefern Lehrende hierbei eigene Positionen revidieren müssen, um für alle oder einzelne optimale Lernvorgänge zu ermöglichen, ist ebenfalls eingebunden in das Zusammenspiel dieser Faktoren.

Im Rahmen von Bildungsvorgängen geht es somit nicht vordergründig um Freundschaften. Beziehungsgestaltung darf damit nicht verwechselt werden. Aber es geht um die Frage wie intensiv eine Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden sein muss, um die Lernenden in die Rolle zu versetzen, selbstbestimmt und intrinsisch lernen zu können. Dabei können durchaus Kompetenz- und Belastungsgrenzen der Lehrenden überschritten werden. Abgesehen davon, dass dies Lehrende erkennen und akzeptieren sollten, haben sie es aber in der Hand, den Lernenden andere Hilfsangebote (z.B. von Dritten) zu unterbreiten. Und auch dies wäre positive Beziehungsgestaltung.

5. Das Bewusstsein über die Bedeutung von Beziehungen und Beziehungsgestaltung ist im Bildungskontext kaum vorhanden.

Die Aussagen der interviewten Expert*innen und der befragten Praktiker*innen

verdeutlichen, dass Beziehung und Beziehungsgestaltung im Bildungskontext noch keine wichtige Bedeutung zukommen, obwohl diese Themen persönlich als äußerst wichtig wahrgenommen werden. Die Interviewten und Befragten haben autodidaktisch einen Zugang zu den Themen gefunden und versuchen zumeist „intuitiv“ eine Umsetzung in ihrer bildnerischen Praxis.

Die Beschäftigung mit der wissenschaftlichen Seite zeigt zwar, dass diese Themen punktuell behandelt werden (siehe vor allem die Forschung im Bereich des Sozial-Emotionalen Lernens), aber dass sie noch weit entfernt davon sind, Schwerpunkte in der Lehrendenausbildung zu sein oder fester Bestandteil der Bildungs- und Lernpraxis.

Da diese Themen im gesamten Bildungskontext eine eher untergeordnete Rolle spielen, verwundert es nicht, dass auch die einzelnen Bildungsinstitutionen und -organisationen diesem Feld bisher wenig Aufmerksamkeit schenken. Von Expert*innen und Praktiker*innen gleichermaßen wird hier mehr Aktivität auf der institutionellen Ebene gefordert.

6. Den Lehrenden kommt die zentrale und führende Rolle bei der Beziehungsgestaltung in Lehr-Lern-Vorgängen zu.

In Anlehnung an die vierte Grundaussage soll an dieser Stelle noch einmal betont werden, dass den Lehrenden im Rahmen von Lehr-Lern-Vorgängen die aktive Beziehungsgestaltung zufällt. In allen Situationen, in denen Lehrende mit Kindern und Jugendlichen interagieren, ist dies offensichtlich oder sollte es das zumindest sein. Aber auch in der Erwachsenenpädagogik fällt den Lehrenden die Aufgabe zu, die Lehr-Lern-Situationen und die Beziehungen so zu gestalten, dass die Lernenden ihre Potenziale entfalten können.

7. Grundsätzliche Bedingungen für die Beziehungsgestaltung sind für alle Altersgruppen gleich. Unterschiede beziehen sich vor allem auf methodische Herangehensweisen.

Die grundsätzlichen Bedingungen für eine gelingende Beziehungsgestaltung sind in jeder Altersgruppe gleich.

Die Unterschiede zwischen den verschiedenen Zielgruppen Kinder/Jugendliche und Erwachsene finden sich vor allem auf der Ebene der Methoden. Dies hängt vor allem damit zusammen, dass Erwachsenenbildung in anderen Kontexten stattfindet und die Besonderheit darin besteht, dass Erwachsene miteinander agieren und die Lehrenden-Lernenden-Beziehung ausfüllen. Letzteres kann zusätzlich dahingehend eine Rolle spielen, dass Erwachsene stärker geprägt sind von persönlichen Bildungserfahrungen, und dass sie aufgrund ihres Alters und ihrer Lebenserfahrung stärkere Widerstände damit haben könnten, eigene Positionen zu hinterfragen, die einer Optimierung ihrer Lernsituation im Wege

stehen.

8. Für die Optimierung der Beziehungen in Lehr-Lern-Vorgängen sind verschiedene Aspekte von Bedeutung.

Zu den wichtigen optimierenden Aspekten gehören:

Zeit: Wie bereits angedeutet, stellt die beziehungsfördernde Interaktion mit Lernenden Aufwand dar. Aufwand an Lebensenergie und Arbeit, aber vor allem auch an Zeit. Der Kommunikationsaufwand ist erhöht, vor allem weil die Lernsituation stärker individualisiert ist. Darüber hinaus fordert auch die Hilfestellung beim Lösen lernbezogener individueller Probleme mehr Zeit.

Achtsamkeit: Dies stellt die Grundbedingung dar, um nicht nur sich selbst körperlich und psychisch wahrzunehmen, sondern auch um die soziale und materielle Umwelt sowie Situationen und Vorgänge wahrzunehmen.

Transparenz, Authentizität, persönliche Sprache, Ehrlichkeit: Diese Begriffe umschreiben die Grundeinstellung, die Lehrende sich zu eigen machen sollten, um Lernenden von Anfang an das Gefühl zu vermitteln, dass die Lernsituation innerhalb eines sicheren und vertrauensvollen Rahmens abläuft.

Respekt/Akzeptanz/sich gegenseitig wahrnehmen: Diese Begriffe umschreiben das grundsätzliche Verhalten, welches Lehrende Lernenden gegenüber aufbringen sollten. Auch dieses unterstützt das Gefühl der Lernenden, dass sie in einem sicheren und vertrauensvollen Rahmen interagieren.

Akzeptanz der Bedeutung der Beziehungsgestaltung und Unterstützung dieser in der Lehrinstitution (und in der Gesellschaft): Sofern die Institution, in der die Lehr-Lern-Vorgänge ablaufen, Beziehung und Beziehungsgestaltung für wichtig erachtet und dies strukturell unterstützt, ist der Impact stärker, da Lernende institutionelle Konsistenz wahrnehmen und nicht ausschließlich nur persönliches Engagement einzelner Lehrender.

Sofern dies umfassend im Bildungssystem gelebt wird, verstärkt sich entsprechend der Impact.

9. Praktische Ausrichtungen sollten die genannten Aspekte verbessern.

Um Beziehung und Beziehungsgestaltung als einen Schwerpunkt im Bildungssystem zu etablieren, müssen den Lehrenden Ansätze, Instrumente, Methoden und Materialien zur Verfügung gestellt werden.

Im Rahmen des Projektes zeigte sich, dass in der Praxis bereits von engagierten

Lehrenden verschiedene Methoden verwendet werden. An diesen sowie wissenschaftlichen Ansätzen wie dem SEL gilt es sich zu orientieren und Funktionierendes weiter zu entwickeln.

10. Bedarf besteht noch vor allem bei den folgenden Kompetenzen, Methoden und generellen Abläufen.

Expert*innen und Praktiker*innen äußerten Bedarf, um die eigene Beziehungsgestaltung in Lehr-Lern-Vorgängen verbessern zu können. Zu den wichtigsten gehören:

- Angemessener Umgang mit Streit und Verweigerung
- direktes Ansprechen von Problemen und Kritik in beide Richtungen (Lehrende <> Lernende)
- Erhalten von Feedback und Umgang mit diesem
- erweitertes Wissen zu emotionaler Intelligenz
- kollegiale Fallberatung
- Supervisionen
- Methoden in der Beziehungsgestaltung
- non-direktes Lehren

Während diese Bedarfe eng mit den eigenen Möglichkeiten der Lehrenden verbunden sind, sind die Forderungen nach

- größeren zeitlichen und finanziellen Ressourcen (z.B. für individuelle Betreuung, außercurriculare Tätigkeiten) sowie
- mehr Wertschätzung/Anerkennung für die Lehre

Faktoren, auf die Lehrende selten Einfluss haben. Aber an dieser Stelle wird wiederholt deutlich, dass Beziehungsgestaltung in Lehr-Lern-Vorgängen nur dann nachhaltig und langfristig funktionieren wird, wenn nicht nur Lehrende und Lernende in der konkreten Situation daran arbeiten, sondern wenn dies ein auf institutioneller und gesellschaftlicher Ebene gewollter Prozess ist. Ansonsten wird es zwar Effekte bei Personen geben, aber nur dort, wo vor allem engagierte Lehrende dies als wichtig erkannt haben und selber einsetzen. Beziehung und Beziehungsgestaltung im Bildungskontext fragen nach dem generellen Ziel der Bildung und daran geknüpfter Prozesse, und hinterfragen neben zu strikt vorgefertigten, pauschalisierten Curricula und Kanones vor allem das Selbstverständnis der Lehrenden sowie des Bildungssystems als Ganzes.

Literatur

- Ainsworth, Mary** (2001): Weitere Untersuchungen über die schädlichen Folgen der Mutterentbehrung. In: Bolwby, John (Hrsg.): Frühe Bindung und kindliche Entwicklung. Ernst Reinhardt Verlag München, S.159-198.
- Antanovsky, Aaron** (1997): Salutogenese. Dgvt-Verlag Tübingen.
- Arnold, Rolf/Pachmer, Anita** (2013): Emotion – Konstruktion – Bildung. Auf dem Weg zu emotionaler Kompetenz. In: Käpplinger, Bernd/Robak, Steffi/Schmidt-Lauff (Hrsg.): Engagement für die Erwachsenenbildung. Springer VS Wiesbaden, S.21-28.
- Bauer, Joachim** (2002): Das Gedächtnis des Körpers - Wie Beziehungen und Lebensstile unsere Gene steuern. Verlag Hoffmann&Campe Hamburg.
- Ders. (2005): Warum ich fühle, was du fühlst. Verlag Hoffmann&Campe Hamburg.
- Ders. (2007): Prinzip Menschlichkeit. Verlag Hoffmann&Campe Hamburg.
- Ders. (2010): Die Bedeutung der Beziehung für schulisches Lehren und Lernen. In: Pädagogik 7+8, S.6-9.
- Bauer, Joachim/Unterbrink, Thomas/Zimmermann, Linda** (2007): Gesundheitsprophylaxe für Lehrkräfte. Manual für Lehrer-Coachinggruppen nach dem Freiburger Modell.
- Bauer, Rüdiger** (2018): Beziehungspflege. Hogrefe Verlag Bern.
- Bittner, Alexander/Pyhel, Thomas/Bischoff, Vera** (2016): Nachhaltigkeit erfahren. Engagement als Schlüssel einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Oekom Verlag München.
- Blumberg, Mark S./Freeman, John H./Robinson, Scott R./Lickliter, Robert/Honeycut, Hunter** (2009): Rethinking Epigenesis and Evolution in Light of Developmental Science“. In: Blumberg, Mark S./Freeman, John H./Robinson, Scott R. (Hrsg.): Oxford Handbook of Developmental Behavioral Neuroscience. University Press Oxford.
- Bolwby, John** (1984): Bindung. Eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung. Fischer Taschenbuch Verlag Frankfurt am Main.
- Ders. (1995): Elternbindung und Persönlichkeitsentwicklung. Therapeutische Aspekte der Bindungstheorie. Dexter Verlag Heidelberg.
- Brazelton, T. Berry/Cramer, Bertrand G.** (1991): Die frühe Bindung - Die erste Beziehung zwischen dem Baby und seinen Eltern. Verlag Klett-Cotta Stuttgart.
- Brodin, Petter/Jojić, Vladimir/Gao, Tianxiang/Bhattacharya, Sanchita/Lopez Angel, Cesar J./Furman David/Shen-Orr, Shai** (2015): Variation in the Human Immune System Is Largely Driven by Non-Heritable Influences. Cell 160 (1–2): 37–47.
- Brünner, Anita** (2011): Erwachsenenbildung als Faktor aktiven Alterns. Leitprinzipien und didaktische Handlungsansätze in der Erwachsenenbildung. In: Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe 13, S.09.2-09.10.
- Buber, Martin** (1994): Das dialogische Prinzip. Gerlingen
- Cappenberg, Martina** (1997): Mütterliche Kontroll- und Kompetenzüberzeugung und kindliche Entwicklung. Eine Beziehungsanalyse. Kovac Verlag Hamburg.
- Carrillo, Maria/Han, Yingting/Migliorati, Filippo/Liu, Ming/Gazzola, Valeria/Keysers, Christian** (2019): Emotional Mirror Neurons in the Rat's Anterior Cingulate Cortex. In: Current Biology 29, S. 1301–1312.
- Csikszentmihalyi, Mihaly** (2004): Flow – Das Geheimnis des Glücks. Verlag Klett-Cotta Frankfurt am Main.
- Csikszentmihalyi, Mihaly** (2000): Das Flow-Erlebnis. Verlag Klett-Cotta Frankfurt am Main.
- Dahrendorf, Rolf** (2010): Homo Sociologicus. Springer Verlag Wiesbaden.
- Degen, Rolf** (2007): Das Ende des Bösen. Piper Verlag München.
- Dietel, Sylvana** (2013): Emotionen als ein Quell pädagogischer Reflexion unter Gestaltungsanspruch. In: Käpplinger, Bernd/Robak, Steffi/Schmidt-Lauff (Hrsg.): Engagement für die Erwachsenenbildung. Springer VS Wiesbaden, S.55-65.
- Dornes, Martin** (1999): Die Entstehung seelischer Erkrankungen: Risiko und Schutzfaktoren; In: Suess, Gerhard J./ Pfeifer, Walter Karl P. (Hrsg.): Frühe Hilfen - Die Anwendung von Bindungs- und Kleinkindforschung in Erziehung, Beratung, Therapie und Vorbeugung. Psychosozialverlag Gießen, S.25-64.
- Dunbar, Robin I. M.** (1998): The Social Brain Hypothesis“. Evolutionary Anthropology: Issues, News, and Reviews 6 (5), S. 178–90.
- Eggers, Christian** (2001): Beziehungsfähigkeit als Voraussetzung für Friedensfähigkeit von Kindern und Jugendlichen. In: Gebauer, Karl/ Hüther, Gerald (Hrsg.): Kinder brauchen Wurzeln - Neue Perspektiven für eine gelingende Entwicklung. Walter Verlag Düsseldorf; S.107-123.
- Endres, Manfred/Hauser, Susanne** (2000): Bindungstheorie und Entwicklungspsychologie - einführende Anmerkungen. In: Dies. (Hrsg.): Bindungstheorie in der Psychotherapie. München; Ernst Reinhardt Verlag; S.9-17.
- Erle, Jürgen** (2010): Was heißt gehirngerecht lehren und lernen?
- Faltermaier, Toni** (2005): Gesundheitspsychologie (Grundriß der Psychologie, Band 21).

Kohlhammer Stuttgart.

forsa Politik- und Sozialforschung GmbH (2018): Werteorientierung und Werteerziehung. Berlin. Internetressource:

https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2018-11-09_forsa-Bericht_Umfrage_Werteerziehung.pdf

Fuhr, Thomas (2011): Lehr-/Lerntheorien. In: **Fuhr/Thomas/Gonon, Philip/Hof, Christine** (Hrsg.): Erwachsenenbildung – Weiterbildung. Handbuch der Erziehungswissenschaft. Schöningh UTB Paderborn, S. 379-397.

Fonagy, Peter/Target, Mary (2003): Frühe Bindung und psychische Entwicklung - Beiträge aus Psychoanalyse und Bindungsforschung. Psychosozialverlag Gießen.

Gehrer, Corinne (2005): Bedürfnisgerechte Kinderbetreuung. Paradigmenwechsel in der sozialpädagogischen und familienergänzenden Arbeit mit Kindern. Bern.

Gieseke, Wiltraud (2002): Was ist erwachsenenpädagogische Professionalität? In: **Otto, Hans-Uwe** (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen, S. 197–208.

Gieseke, Wiltrud (2007): Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. Bertelsmann Verlag Bielefeld.

Dies. (2008): Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. Bertelsmann Verlag Bielefeld.

Goleman, Daniel (1997): Emotionale Intelligenz. Dtv München.

Grossmann, Karin (2000): Praktische Anwendungen der Bindungstheorie. In: **Endres, Manfred/ Hauser, Susanne** (Hrsg.): Bindungstheorie in der Psychotherapie. Ernst Reinhardt Verlag München, S.54-80.

Grossmann, Klaus E. (1989): Die Bindungstheorie: Modell und entwicklungspsychologische Forschung. In: **Keller, Heidi** (Hg.): Handbuch der Kleinkindforschung. Berlin, Springer VS, S. 31 – 55.

Ders. (2000): Die Entwicklung von Bindungsqualität und Bindungsrepräsentation. In: **Endres, Manfred/ Hauser, Susanne** (Hrsg.): Bindungstheorie in der Psychotherapie. Ernst Reinhardt Verlag München, S.38-53.

Grossmann, Karin/Grossmann, Klaus (2000): Bindung, Exploration und interne Arbeitsmodelle – der Stand der Forschung. In: **Parfy, Erwin/ Redtenbacher, Herbert/ Sigmund, Rosemarie/ Schobenberger, Rudolf/ Butschek, Christine** (Hrsg.): Bindung und Interaktion. Dimensionen der professionellen Beziehungsgestaltung. Facultas Wien, S. 13 – 38.

Diesn. (2001): Das eingeschränkte Leben. Folgen mangelhafter und traumatischer Bindungserfahrungen. In: **Gebauer, Karl/Hüther, Gerald** (Hrsg.): Kinder brauchen Wurzeln. Neue Perspektiven für eine gelingende Entwicklung. Walter Verlag Düsseldorf, S.36-63.

Diesn. (2004): Bindungen. Das Gefüge psychischer Sicherheit. Verlag Klett-Cotta Stuttgart.

Grossmann, Karin/Grossmann, Klaus E./Keppler, Anika/Schiefenhövel, Wulf (2004): Der förderliche Einfluss psychischer Sicherheit auf das spielerische Explorieren kleiner TrobriandKinder. In: **Papousek, Mechthild; Gontard, Alexander von** (Hrsg.): Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit. Stuttgart, Klett-Cotta; S. 112-137.

Hargreaves, Andy (1998): The Emotional Practice of Teaching. In: *Teaching and Teacher Education* 14 (8), S.835–54.

Häusser, Leonard F. (2012): Empathie und Spiegelneurone. Ein Blick auf die gegenwärtige neuropsychologische Empathieforschung. In: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 61 (5), 322-335.

Hentig, Hartmut von (1996): Bildung – ein Essay. Hanser Verlag München.

Hinde, R. A. (1993): Auf dem Wege zu einer Wissenschaft zwischenmenschlicher Beziehungen. In: **Auhagen, A. E./von Salisch, M.** (1993): Zwischenmenschliche Beziehungen, S. 7– 36

Holz, Verena (2016): Bildung für nachhaltige Entwicklung: Kulturwissenschaftliche Forschungsperspektiven. Verlag Barbara Budrich.

Hüther, Gerald (2001): Die Bedeutung emotionaler Sicherheit für die Entwicklung des kindlichen Gehirns, S.15-34. In: **Gebauer, Karl/ Hüther, Gerald** (Hrsg.): Kinder brauchen Wurzeln - Neue Perspektiven für eine gelingende Entwicklung. Walter Verlag Düsseldorf.

Ders. (2013): Kommunale Intelligenz. Potenzialentfaltung in Städten und Gemeinden. Edition Körber-Stiftung Hamburg.

Huizinga, Johan (2004): Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Rowohlt Taschenbuch Verlag Hamburg.

Jensen, Helle (2014): Hellwach und ganz bei sich. Achtsamkeit und Empathie in der Schule. Beltz Verlag Weinheim, Basel.

Juul, Jesper/Jensen, Helle (2009): Vom Gehorsam zur Verantwortung. Beltz Verlag Weinheim, Basel.

Juul, Jesper (2019): Dein kompetentes Kind. Rowohlt Taschenbuch Verlag Hamburg.

Käpplinger, Bernd/Robak, Steffi/Schmidt-Lauff, Sabine (2013): Engagement für die Erwachsenenbildung. Springer Fachmedien Wiesbaden.

Kaßbaum, B. (2017): Beruflichkeit und wissenschaftliche Weiterbildung. In: *Weiterbildung an*

Hochschulen. DGWF: Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung, S.195-210. Bielefeld.

Kissgen, Rüdiger (2008): Frühförderung aus bindungstheoretischer Perspektive: Anmerkung zur Dynamik der Verhaltenssysteme. In: Leyendecker, Christoph (Hrsg.): Gemeinsam Handeln statt Behandeln. Ernst Reinhardt Verlag München, S.253-267.

Kleve, Heiko (2003): Konstruktivismus und Soziale Arbeit: Die konstruktivistische Wirklichkeitsauffassung und ihre Bedeutung für die Sozialarbeit/Sozialpädagogik und Supervision. Kersting-IBS Aachen.

Kirca, Çiğdem (2020): Learning with Movement as an Interdisciplinary Learning Principle. In: International Journal of Languages' Education and Teaching, Volume 8, Issue 2, S.345-360.

Knesebeck, Olaf von dem (1998): Subjektive Gesundheit im Alter. LIT-Verlag München.

Kohn, Alfie (1989): Mit vereinten Kräften. Beltz Verlag Weinheim.

Kropotkin, Peter (1975): Gegenseitige Hilfe in der Tier- und Menschenwelt. Karin Kramer Verlag Berlin.

Lanfranchi, Andrea (2018): Beziehungskompetenz. Auswirkungen auf Lernen und Verhalten. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik 21(5-6), S.2-18.

Lauer, Gerald (2008): Spiegelneuronen. In: Eibl, Karl/Mellmann, Katja/Zymner, Rüdiger (Hrsg.): Im Rücken der Kulturen. Mentis Verlag Paderborn, S.137-64.

Lipton, Bruce L. (2006): Intelligente Zellen - Wie Erfahrungen unsere Gene steuern. KO-HA Verlag Dorfen.

Lotz, Walter (2003): Sozialpädagogisches Handeln. Eine Grundlegung sozialer Beziehungsarbeit mit Themenzentrierter Interaktion. Grünewald Verlag Mainz.

Malloy, Robin/**Schüßler**, Ingeborg (2013): Die emotive Wende in der Erwachsenenbildung – Zur Bedeutung „emotional-archtypischen Deutungslehrens“. In: Käßlinger, Bernd/Robak, Steffi/Schmidt-Lauff (Hrsg.): Engagement für die Erwachsenenbildung. Springer VS Wiesbaden, S.29-41.

Malm, Birgitte (2009): Towards a New Professionalism: Enhancing Personal and Professional Development in Teacher Education. In: Journal of Education for Teaching 35 (1), S.77–91.

Markodimitraki, Maria/**Kalpidou**, Maria (2019): Developmental changes in imitation during mother–infant interactions“. Early Child Development and Care 0 (0), S.1–11.

Maté, Gabor/Neufeld, Gordon (2015): Unsere Kinder brauchen uns! Die entscheidende Bedeutung der Kind-Eltern-Bindung. Genius Verlag Bremen.

Maté, Gabor (2018): In the Realm of Hungry Ghosts: Close Encounters with Addiction. 1st edition Vermilion.

Meyer, Ruth (2006): Lehren kompakt II – Jugendliche zwischen Erziehung und Erwachsenenbildung, hep-verlag Bern.

Dies. (2017): Emotionale Intelligenz. Solothurn.

Miller, Tilly (2003): Sozialarbeitsorientierte Erwachsenenbildung. Luchterhand Fachverlag Köln.

Mitchell, Stephen A. (2003): Bindung und Beziehung - Auf dem Weg zu einer relationalen Psychoanalyse. Psychosozial-Verlag Gießen.

Müller, Christian/**Petzold**, Ralph (2002): Längsschnittstudie bewegte Grundschule. Academia Verlag Sankt Augustin.

Nieskens, Birgit/**Rupprecht**, Silke/**Erbring**, Saskia (2012): Was hält Lehrkräfte gesund? In: DAK-Gesundheit (Hrsg): Handbuch Lehrergesundheit. Impulse für die Entwicklung guter gesunder Schulen, S-41-97.

OECD (2020): Bildung auf einen Blick. Internetressource: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/6001821nw.pdf?expires=1614118523&id=id&accname=quest&checksum=17E088055A76FE56ED4BCA32DDF25CA1>

Papousek, Mechthild/**Papousek**, Hanus (1995): Vorsprachliche Kommunikation: Anfänge, Formen, Störungen und psychotherapeutische Ansätze. In: Petzold, Hilarion (Hrsg.): Die Kraft liebevoller Blicke. Psychotherapie und Babyforschung. Junfermann Verlag Paderborn, S. 123 – 141.

Diesn. (1997): Stimmliche Kommunikation im Säuglingsalter als Wegbereiter der Sprachentwicklung. In: Keller, Heidi (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung. Huber Bern, S. 535 – 562.

Papousek, Mechthild (1989): Frühe Phasen der Eltern-Kind-Beziehung. Ergebnisse der entwicklungsbiologischen Forschung. In: Praxis der Psychotherapie und Psychosomatik, 34/3, S. 109 – 122.

Dies. (1994): Vom ersten Schrei zum ersten Wort. Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation. Huber Bern.

Peter, Horst/**Moegling**, Klaus/**Overwien**, Bernd (2011): Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bildung im Spannungsfeld von Ökonomie, sozialer Gerechtigkeit und Ökologie. Prolog Verlag Immenhausen.

Peters, R. (2004): Erwachsenenbildungs-Professionalität. Ansprüche und Realitäten. Bielefeld.

Posth, Rüdiger (2007): Vom Vertrauen zum Selbstvertrauen. Verlag Waxmann Münster/ New York.

- Reich**, Kersten (2006): Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. Beltz Verlag Weinheim/Basel.
- Resch**, Franz (2001): Der Einfluß gesellschaftlicher Rahmenbedingungen auf die kindliche Entwicklung. In: Gebauer, Karl/ Hüther, Gerald (Hrsg.): Kinder brauchen Wurzeln - Neue Perspektiven für eine gelingende Entwicklung. Walter Verlag Düsseldorf, S. 90-106.
- Rieß**, Werner (2010): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Theoretische Analysen und empirische Studien. Verlag WaxmannMünster/New York.
- Rifkin**, Jeremy (2009): Die emphatische Zivilisation – Wege zu einem globalen Bewußtsein. Campus Verlag Frankfurt am Main.
- Roth**, Gerhard (2007): Persönlichkeit, Entscheidung und Verhalten. Warum es so schwierig ist, sich und andere zu ändern. Verlag Klett-Cotta Stuttgart
- Rosemeier**, Claus-Peter/**Lopes**, Ana/**Gerstenberger**, Josef/**Scheel**, Victor (2005): Beziehungsarbeit im pädagogischen Alltag – Mögliches und Unmögliches. In: Arbeitskreis der Therapeutischen Jugendwohngruppen Berlin (Hrsg.): Das Therapeutische Milieu als Angebot der Jugendhilfe. Verlag allgemeine jugendberatung Berlin, S. 140-146.
- Rupp**, Robert/**Dold**, Chiara/**Bucksch**, Jens (2020): Bewegte Hochschullehre Einführung in das Heidelberger Modell der bewegten Lehre. Springer Heidelberg.
- Schiller**, Friedrich (2000): Über die ästhetische Erziehung des Menschengeschlechts. Reclam Stuttgart.
- Scorza**, Pamela/**Duarte**, Cristiane S./**Hipwell**, Alison E./**Posner**, Jonathan/**Ortin**, Ana/**Canino**, Glorisa/**Monk**, Catherine (2018): Research Review: Intergenerational transmission of disadvantage: epigenetics and parents' childhoods as the first exposure“. In: Journal of Child Psychology and Psychiatry 0 (0).
- Sigg**, Gabriele/**Zimmermann**, Andreas (2018): Zur Einheit von Herzens- und Geistesbildung. Eine „totale Revolution des Empfindungsvermögens“. In: Sigg, Gabriele/Zimmermann, Andreas (Hrsg.): Emotionale Bildung. Die vergessene Seite der Bildungsdebatte. Verlag Dr. Kovac Hamburg, S.11-23.
- Sigg**, Gabriele (2018): Kulturelle und schichtspezifische Prägungen. Die Transformation kollektiv-emotionaler Muster als Weg zu individueller Freiheit. In: Sigg, Gabriele/Zimmermann, Andreas (Hrsg.): Emotionale Bildung. Die vergessene Seite der Bildungsdebatte. Verlag Dr. Kovac Hamburg, S.31-48.
- Surowiecki**, James (2004): Die Weisheit der Vielen. Bertelsmann-Verlag Bielefeld.
- Tang**, Yi-Yuan/**Hölzel**, Britta K./**Posner**, Michael I. (2015): The Neuroscience of Mindfulness Meditation. Nature Reviews Neuroscience 16 (4), S.213–25.
- Theune**, Traudel (2009): Bewegung im Alter. Körper und Geist gemeinsam fördern. Urban&Fischer München.
- Thies**, Christian (2004): Einführung in die philosophische Anthropologie. WBG Darmstadt.
- Thuma**, Marina (2007): Von der Bedeutung gesundheitspräventiver Maßnahmen für Wiener Volksschulkinder, vor allem statische und dynamische Haltung bzw. Motorik betreffend. Ausgehend vom Modellprojekt „Bewegtes Lernen – Das Wiener Modell“. Masterthesis. Universität Wien.
- Valk**, Sofie L./**Bernhardt**, Boris C./**Trautwein**, Fynn-Mathis/**Böckler**, Anne/**Kanske**, Philipp/**Guizard**, Nicolas/**Collins**, D. Louis/**Singer**, Tania (2017): Structural Plasticity of the Social Brain: Differential Change after Socio-Affective and Cognitive Mental Training“. Science Advances 3 (10): e1700489.
- Watzlawick**, Paul/**Beavin**, Janet H./**Jackson**, Don D. (2011): Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien. Hogrefe Verlagsgesellschaft Bern.
- Wehmeier**, P. M. (2001): Selbstmanagement. Organisationsentwicklung und Interaktion. Wissenschaft und Praxis Sternenfels.
- Wenninger**, Gerd (2020) (Hrsg.): Psychologisches Wörterbuch Online. Spektrum Akademischer Verlag Heidelberg. Internetressource: <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/>
- Weselek**, Johanna (2019). Bildung für nachhaltige Entwicklung als Basis für die Sustainable Development Goals? In: Filho, Walther Leal (Hrsg.), Aktuelle Ansätze zur Umsetzung der UN-Nachhaltigkeitsziele. Springer VS Berlin, Heidelberg, S.135-148.
- West-Eberhard**, Mary Jane (2003): Developmental Plasticity and Evolution. University Press Oxford.
- World Health Organization (WHO)** (1946): Constitution of the World Health Organization. Internetressource: <https://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd47/EN/constitution-en.pdf?ua=1>
- Zimmermann**, Ulrike (2013): Emotionalität und der subjektive Sinn von Widerstand gegen Bildung. In: Käßlinger, Bernd/Robak, Steffi/Schmidt-Lauff (Hrsg.): Engagement für die Erwachsenenbildung. Springer VS Wiesbaden, S.67-75.
- Zinsser**, Katherine M./**Denham** Susanne A./**Curby**, Timothy W./**Shewark**, Elizabeth A. (2015): Practice What You Preach: Teachers' Perceptions of Emotional Competence and Emotionally Supportive Classroom Practices“. In: Early Education and Development 26 (7), S.899–919.

Abbildungsverzeichnis

- Seite 5 „Arbeitsebenen“, eigene Darstellung
- Seite 9 „Verhältnis Ich – die Anderen – Wir – Kontext“, eigene Darstellung
- Seite 27 „Wirkungsmechanismus Ganzheit/Authentizität“,
Helle Jensen, Vortrag „Beziehungskompetenz entwickeln“ am
13.05.2019 im Rahmen der „Ringvorlesung: Achtsamkeit in der Päd-
agogik“, <https://ave-institut.de/lehrkraefte-brauchen-empathie>
- Seite 28 „Kategorien des Social-Emotional Learning“,
<https://casel.org/what-is-sel/>
- Seite 29 „Arbeitsfelder des SEL“,
<https://www.see-learning.ch/konzept/>

Anhänge

Anhang 1 – Fragebogen Österreich

Fragen zu Ihrer Person

Geschlecht

Mann

Frau

Anderes/nicht-binär

Keine Angaben

In welchem Jahr wurden Sie geboren:

In welchem Land wurden Sie geboren:

Welche Staatsangehörigkeit haben Sie?

In welchem Land leben Sie?

Sind sie zurzeit erwerbstätig?

Nein

Ja

Wenn ja, bitte ankreuzen (Mehrfachnennungen möglich):

selbstständig/unselbstständig

Wenn ja, in welchem Umfang sind Sie erwerbstätig:

Vollzeit, mit 35 Stunden und mehr

Ja, Teilzeit zwischen 15 und 34 Stunden

Ja, Teilzeit und stundenweise mit unter 15 stunden

Wenn ja, in welchem Bereich sind Sie erwerbstätig: (offene Frage)

Bitte kreuzen Sie an falls zutreffend:

Ich bin in Mutterschutz/Elternkarenz

Ich bin arbeitssuchend

Ich bin in Pension

Ich bin Hausfrau/Hausmann

Ich mache aktuell eine Ausbildung/Fortbildung/Umschulung

Ich bin Student*in

Engagieren Sie sich freiwillig oder ehrenamtlich?

Ja/nein

Wenn ja, in welchem Ausmaß:

Vollzeit, mit 35 Stunden und mehr

Ja, Teilzeit zwischen 15 und 34 Stunden

Ja, Teilzeit und stundenweise mit unter 15 Stunden

In welchem Bereich engagieren Sie sich freiwillig/ehrenamtlich (offene Frage):

Wie ist Ihr höchster schulischer Abschluss?

Ich habe keine Schule besucht

Ich habe die Schule ohne Abschluss abgebrochen

Ich habe den Volksschulabschluss

Ich habe den Hauptschulabschluss

Ich habe eine Berufsbildende Mittlere Schule (BMS) abgeschlossen.

Ich habe eine Höhere Schule abgeschlossen.

Ich habe einen Fachhochschulabschluss

Ich habe einen Hochschul-/Universitätsabschluss

Anderes, und zwar:

Fragen zu Ihrer Tätigkeit im Bildungsbereich

Wie viele Jahre sind Sie bereits im Bildungsbereich tätig? (offene Frage)

In welcher Organisation sind Sie als Lehrende*r tätig? (Mehrfachnennungen möglich)

Vorschulischer Bereich

Pflichtschule

Mittlere Schule

Höhere Schule

Hochschule/Fachhochschule/Universität

Verein

NGO

Akademie

Volkshochschule

Arbeitsmarktservice

Firma/Unternehmen

Sonstiges Erwachsenenbildungsinstitut

Sonstiges:

Welches Fach bzw. Fächer lehren Sie? (offene Frage)

Haben Sie im Rahmen von Aus-, Fort- oder Weiterbildung pädagogisches Fachwissen erworben?

Nein

Ja

Weiß nicht

Keine Angabe

Wie alt sind die Lernenden, mit welchen Sie überwiegend zusammenarbeiten? (Mehrfachnennungen möglich)

Vorschulkinder

Schulkinder

Jugendliche (14-18)

Erwachsene im arbeitsfähigen Alter (18 bis 64)

SeniorInnen (ab 65)

Welchem Geschlecht fühlen sich die Lernenden, mit welchen Sie zusammenarbeiten, überwiegend zugeordnet?

Weiblich

Männlich

andere/nicht-binär

keine Angaben

Arbeiten Sie mit folgenden Lernenden (Mehrfachnennungen möglich)

Flüchtlinge

Menschen mit Migrationserfahrung

Arbeitssuchende/Arbeitslose

Unselbstständig Erwerbstätige

Selbstständig Erwerbstätige

Studierende

Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen

Menschen mit psychischen Beeinträchtigungen

andere: (freies Feld)

Fragen zu gelingende Beziehungen im Bildungskontext

Zählen Sie spontan drei Begriffe auf, die eine gute Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden charakterisieren? (3 Stichwörter)

Wie wichtig finden Sie gute Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden? (1-10, 1= nicht wichtig, 10= sehr wichtig)

Zählen Sie spontan drei Begriffe auf, an denen gute Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden scheitern können? (3 Stichwörter)

Zählen Sie spontan drei Begriffe auf, die eine schlechte Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden charakterisieren? (3 Stichwörter)

Nennen Sie spontan 3 Handlungen, die Lehrende tun können, um eine gute Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden zu ermöglichen? (3 Stichwörter)

Wie unterstützt Sie die Organisation, bei welcher Sie tätig sind, damit Sie eine gute Beziehung zu ihren Lernenden aufbauen können? (offene Frage)

Was könnte Ihre Organisation, bei welcher Sie tätig sind, verbessern, damit Sie eine gute Beziehung zu ihren Lernenden aufbauen können? (Aufzählung)

Wie aktiv bemühen Sie sich persönlich um gelingende Beziehungen mit den Lernenden? (1-10, 1= gar nicht, 10= sehr)

Würden Sie sich gerne mehr um das Gelingen guter Beziehungen mit den Lernenden bemühen?

Ja

Nein

Weiß nicht

Keine Angaben

Als wie wichtig werden gute Beziehungen zwischen Lernenden und Lehrenden innerhalb ihrer Organisation gesehen? (1-10, 1= nicht wichtig, 10= sehr wichtig)

Welche positiven Auswirkungen können gute Beziehungen zwischen Lernenden und Lehrenden haben? (offene Frage)

Welche negativen Auswirkungen können gute Beziehungen zwischen Lernenden und Lehrenden haben? (offene Frage)

Durchführung, Feedback und Evaluierung

Ordnen Sie die Aussagen einer Skala von 1-10 zu
1 = „fällt mir sehr schwer“, 10 = „fällt mir sehr leicht“

In Kontakt treten mit den Teilnehmenden vor Beginn der Lehrinheit

Skala von 1-10

Einführung/Interesse setzen > Skala von 1-10

Zur Mitarbeit motivieren > Skala von 1-10

Auf Einzelne eingehen > Skala von 1-10

Inhalt vermitteln > Skala von 1-10

Pausengespräche/Smalltalk > Skala von 1-10

Probleme direkt ansprechen > Skala von 1-10

Ohne Probleme explizit zu machen, diese zu lösen > Skala von 1-10

Teilnehmende bei der Sache halten > Skala von 1-10

Umgang mit nachlassender Aufmerksamkeit > Skala von 1-10

Anwendung eines breiten Methodenspektrums > Skala von 1-10

Umgang mit Kritik an meiner Person > Skala von 1-10

Umgang mit Streit > Skala von 1-10

Umgang mit Verweigerung > Skala von 1-10

Beschreiben Sie Ihren persönlichen Umgang mit negativen Gefühlen um, die im Rahmen eines Seminars/durch die Lehrtätigkeit entstanden sind? (Mehrfachnennungen möglich)

Ich verdränge diese und tue nichts.

Ich versuche mich alleine mit Freizeitaktivitäten abzulenken.

Ich rede mit Lebenspartner*in darüber.

Ich rede mit Freund*innen darüber.

Ich rede mit Kolleg*innen darüber.

Ich suche mir kurzfristig professionelle Hilfe, um die negativen Gefühle aufzuarbeiten.

Ich suche mir professionelle Hilfe, um die Ursache der negativen Gefühle langfristig und auf Dauer zu beseitigen.

Anhang 2 – Auswertung Umfrage Österreich

Auswertung Fragebogen „Beziehungsgestaltung im Bildungskontext“ – Österreich

Der online Fragebogen „Beziehungsgestaltung im Bildungskontext“ wurde ebenfalls in Österreich durchgeführt.

Der Fragebogen konnte im Zeitraum Oktober-Dezember 2020 ausgefüllt werden. Er wurde an Bildner*innen und Lehrende an Hochschulen, Schulen und außerschulischen Institutionen verschickt.

Spezifika des österreichischen Fragebogens waren, mehr Informationen zu soziodemographischen Daten der teilnehmenden Personen zu erheben sowie den Fokus auf Charakteristika, Erfahrungen und Meinungen zu gelingenden Beziehungen und Beziehungsarbeit im Bildungskontext abzufragen.

1. Übersicht über die befragten Personen

1.1. Soziodemographischen Daten

Insgesamt beantworteten 31 Personen den online Fragebogen. Die Teilnehmerinnen der Umfrage zeigten sich homogen hinsichtlich des Geschlechts sowie des Geburtslandes, dagegen heterogen hinsichtlich des Alters. So waren 30 der 31 Personen weiblich und nur eine Person männlich. 25 Personen gaben Österreich (eine Person davon Österreich & Griechenland), drei Personen Rumänien, zwei Personen Italien und eine Person Deutschland als Geburtsland an. Das Alter der Befragten zeigte sich heterogen. Das Durchschnittsalter lag bei 43 Jahren (Geburtsjahr 1977), wobei die jüngste teilnehmende Person 30 Jahre und die älteste teilnehmende 72 Jahre (Geburtsjahr 1948) alt war.

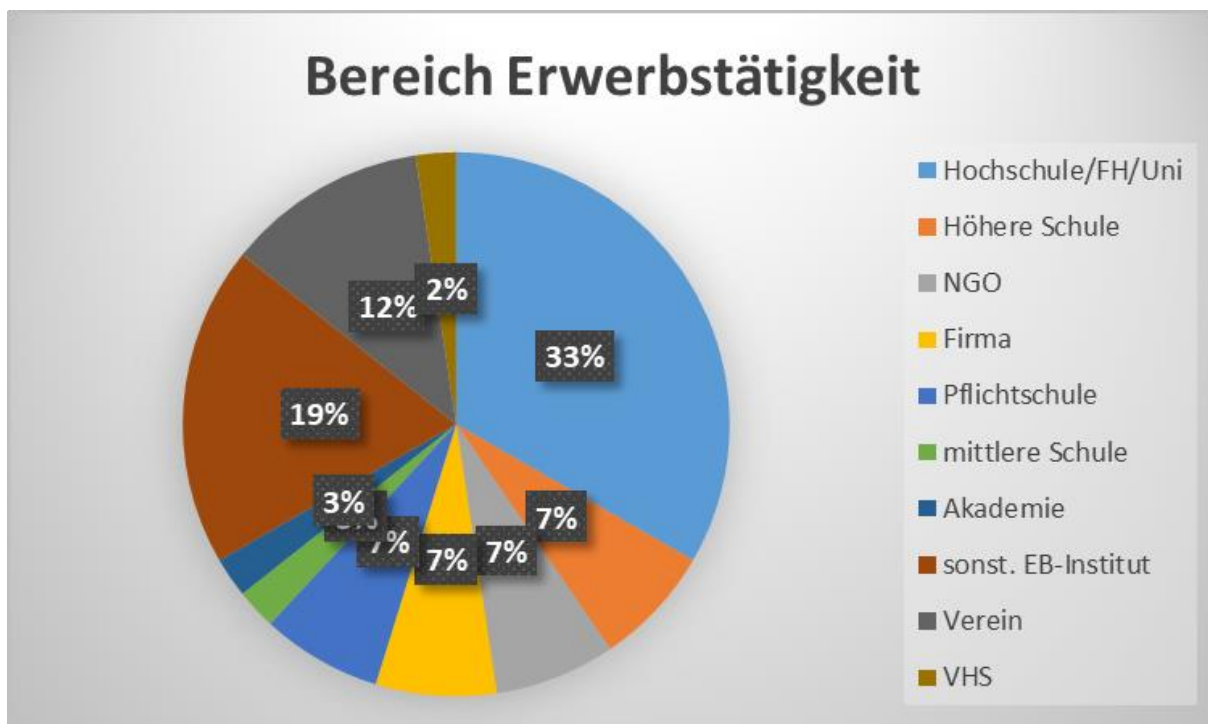
1.2. Erwerbstätigkeit

Konkret gaben 28 Personen an, erwerbstätig zu sein, wobei 24 unselbstständig und acht selbstständig erwerbstätig zum Zeitpunkt der Befragung waren. Drei Personen gaben an, nicht erwerbstätig zu sein. 16 Personen gaben an, eine freiwillige / ehrenamtliche Tätigkeit auszuüben. 29 Personen hatten einen Universitätsabschluss, jeweils eine Person den Abschluss eines Kollegs bzw. einer berufsbildend mittleren Schule (BMS).

1.3. Tätigkeit im Bildungsbereich

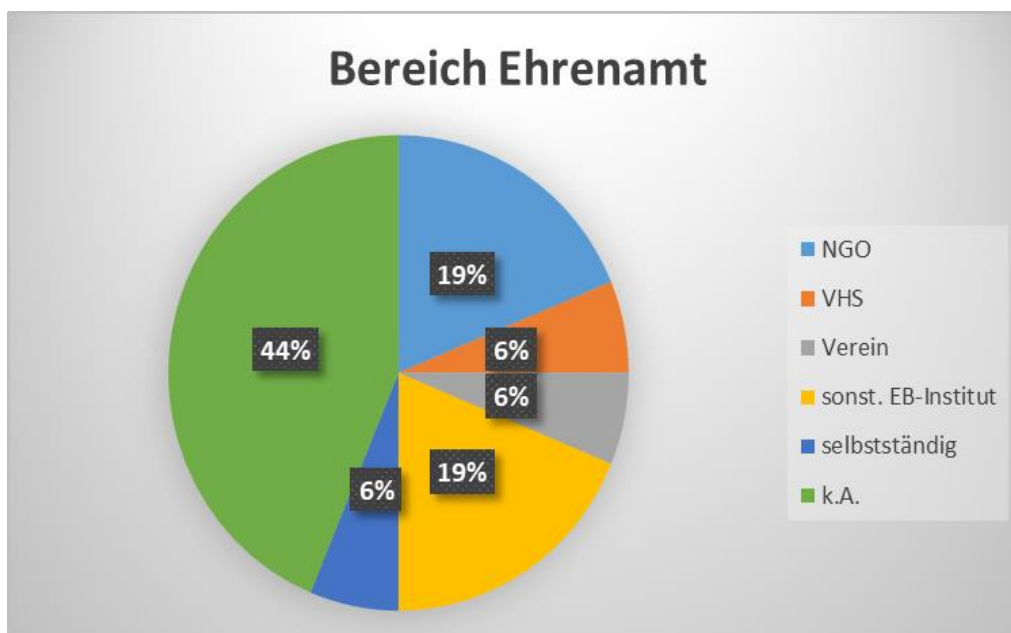
Die im Durchschnitt im Bildungsbereich tätige Zeit lag bei 14,5 Jahren, wobei zwei Jahre die kürzeste Dauer und 50 Jahre die längste Dauer der Tätigkeit im Bildungsbereich ausmachten.

Als Bereich der Erwerbstätigkeit gaben 14 Personen eine Hochschule/Universität/Fachhochschule, acht Personen ein „sonstiges Erwachsenenbildungsinstitut“ und fünf Personen einen Verein an. Jeweils drei Personen gaben eine höhere Schule, NGO, Firma oder Pflichtschule an. Jeweils eine Person nannte eine mittlere Schule, Akademie oder Volkshochschule als Bereich der Erwerbstätigkeit.



Grafik 1: Bereich Erwerbstätigkeit der Befragten (n=31)

Jeweils drei Personen gaben an, sich ehrenamtlich in einer NGO oder einem sonstigen Erwachsenenbildungsinstitut zu engagieren. Jeweils eine Person gab an, an einer Volkshochschule, in einem Verein oder selbstständig ehrenamtlich tätig zu sein.

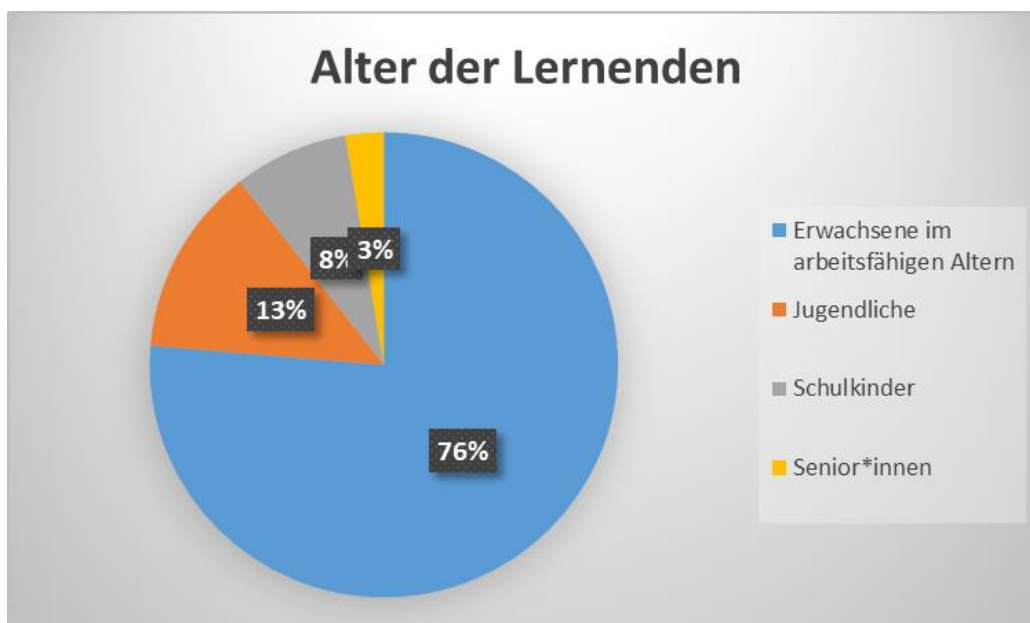


Grafik 2: Bereich ehrenamtliche Tätigkeit der Befragten (n=31)

Insgesamt wurden 37 unterschiedliche Fächer von den befragten Personen angegeben, die unterrichtet werden. Die darunter meistgenannten Fächer waren

u.a. Deutsch als Fremdsprache/ Deutsch als Zweitsprache mit 17 Nennungen, gefolgt von Elternbildung und Englisch mit jeweils fünf Nennungen, Deutsch mit vier Nennungen sowie Französisch, Werkerziehung, Klimawandel/Klimatologie, Nachhaltigkeit, Latein, Russisch und Persönlichkeitsmanagement mit je zwei Nennungen.

29 der Befragten gaben an, Erwachsene im arbeitsfähigen Alter als Lernende zu unterrichten, vier gaben an, Jugendliche zu unterrichten, vier gaben an, Schulkinder zu unterrichten und vier gaben an, Senior*innen zu unterrichten.



Grafik 3: Alter der Lernenden (n=31)

Fazit: Über 85% der befragten Personen gaben somit an, weiblich zu sein, Österreich als Herkunftsland und einen Universitätsabschluss zu haben und erwerbstätig zu sein. Mehr als die Hälfte der Befragten gaben an, freiwillig / ehrenamtlich tätig zu sein. Knapp die Hälfte der Befragten waren in einer Hochschule/Universität/Fachhochschule tätig, knapp ein Viertel in einem „sonstigen Erwachseneninstitut“. Über 90% gaben an, Erwachsene im Arbeitsfähigen Alter zu unterrichten.

2. Beziehung & Beziehungsarbeit

2.1. Was verstehen die Befragten unter Beziehung?

Die meistgenannten Begriffe, die eine gute Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden charakterisieren, waren Vertrauen (11 Nennungen), Verständnis (7 Nennungen), Respekt (6 Nennungen) und Humor (5 Nennungen). Weiters genannt wurden Motivation (4), Empathie (4) Kommunikation Augenhöhe (4) und Wertschätzung (4).¹

¹ Insgesamt wurden folgende Begriffe genannt: Offenheit (3), Verlässlichkeit (2), Freude am Beruf (2), Zuhören (2), Interaktion (2), Gleichwürdigkeit (2), Kulturelles Verständnis (1), Aufmerksamkeit (1), Unterstützung (1), Interesse (1), Toleranz (1), Spaß (1), Geduld (1),

2.2. Wie wichtig bewerten die Befragten eine gute Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden?

- 22 von 31 Personen (71%) bewerteten die Wichtigkeit einer guten Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden mit 10 (sehr wichtig).
- 5 von 31 Personen (16,1%) bewerteten die Wichtigkeit einer guten Beziehung mit 9.
- 3 von 31 Personen (9,7%) bewerteten die Wichtigkeit einer guten Beziehung mit 8.
- 1 von 31 (3,2%) Personen bewertete die Wichtigkeit einer guten Beziehung mit 6. = **Durchschnitt 9,5**
- Skala 1 (= nicht wichtig) bis 10 (= sehr wichtig)

Es zeigt sich also, dass eine gute Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden im Durchschnitt mit einer 9,5 bewertet wurde. Über zwei Drittel der Befragten stufen eine gute Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden als sehr wichtig ein. Lediglich eine Person stufte die Wichtigkeit mit dem niedrigsten Wert 6 ein.

2.3. Scheitern von Beziehungen

Die meistgenannten Begriffe, die charakterisieren, woran eine gelingende Beziehung scheitern kann, waren Respektlosigkeit (6), Unaufmerksamkeit/nicht zuhören (5), Gleichgültigkeit (5), Angst (3), Arbeitsverweigerung (3), Überheblichkeit (3), Nicht erscheinen (3) sowie Frust (3).²

2.4. Handlungen für gelingende Beziehungen

Als Handlungen, durch welche Beziehungen gelingen können, wurden am häufigsten Zuhören (9), Zeit nehmen (6), nach Interessen fragen / nachfragen (6), Interesse an den Lernenden und an ihrer Geschichte zeigen (4), Kommunizieren (4), Motivieren (3) und Wertschätzen (3) genannt. Weiters wurden als Handlungen genannt: Achtsam sein, Akzeptieren, Anerkennen, angenehme Lernumgebung/ Atmosphäre schaffen (2), Anrufen, auf Augenhöhe kommunizieren, aufeinander zugehen (2), Bestärken, Blickkontakt, Ehrliche Rückmeldungen geben, einbeziehen, eine immer offene Tür, Empathie (2), Erreichbarkeit, Fragen nach dem persönlichen Befinden, Freudvolle Übungen einbauen, Freundlichkeit, für Unterhaltung sorgen, Geduld, Gespräch, gesprächsbereit sein, Hilfe anbieten/ leisten (2), Humor, individuelle Aufgaben, kritikfähig sein, Lernende da abholen, wo sie sind, loben, mögen, was man tut,

Kompetenz/Professionalität (1), Reaktionsfähigkeit(1), Verantwortung (1), Wille (1), Zeit (1), Anerkennung (1), Lob (1), Menschlichkeit (1), Austausch (1), Herzlichkeit (1), Achtsamkeit (1), angenommen sein (1)

- 2 Insgesamt wurden folgende Begriffe genannt: Abwehrhaltung (2), Demotivation (2), Unverlässlichkeit (2), Misstrauen (2), Fehlende Empathie (1), kein persönliches Interesse (1), Zeitdruck (1), Stress (1), Druck (1), Enttäuschung (1), Betrug (1), Inhaltzentriertheit (1), keine Wertschätzung (1), schlechte Erfahrungen (1), Ärger (1), Diskriminierung (1), Konflikt (1), Intoleranz (1), Machtposition ausüben (1), keine Partizipation (1)

Nicht-Wissen zugeben, offen sein, offene wertschätzende Haltung und Kommunikation, Persönliche Bezüge herstellen, persönliche Erfahrungen einbringen, professioneller Rahmen, Raum geben, Respekt, scheitern ist erlaubt und erwünscht, sich auf Ebene stellen, sich füreinander zuständig fühlen, Spaß, Sympathie, Teamatmosphäre schaffen, Unterstützen, Verständnis zeigen (2), viel Geduld, viel Selbsterfahrung der Lernenden.

Unter den vielfältig genannten möglichen Handlungslösungen für gelingende Beziehungen sind Zuhören, Zeit nehmen, nach Interessen fragen/nachfragen, Interesse an den Lernenden und ihrer Geschichte zeigen, Kommunizieren, Motivieren und Wertschätzen die am häufigsten genannten Begriffe der 31 Befragten.

2.5. Unterstützung vonseiten der Organisation von Beziehungsarbeit, in denen die Befragten tätig sind

Knapp ein Drittel (10) der 31 Befragten antwortete, dass die Organisation sie dabei nicht unterstützt, damit eine gute Beziehung gelingt.

Zwei Drittel (20) der 31 Befragten antworteten, dass die Organisation sie dabei unterstützt, damit eine gute Beziehung gelingt, indem technische Ausrüstung/EDV bereitgestellt, die Organisation leichter gemacht, Rahmenbedingungen geschaffen werden und das Lernklima positiv beeinflusst werden. Weitere Unterstützung geschehe auch durch Weiterbildung, Ausbildung, Planung, Umsetzung, Vertrauen geben, Gespräche, Infos und Einschätzungen über Lernende, Zeit und Ohren oder ein Diensthandy. Einmal wurde davon angegeben, dass die Unterstützung fast gar nicht/wenig unterstützt.

Mehr als die Hälfte (18) der befragten Personen gaben an, dass die Organisation etwas verbessern kann, um Beziehungsarbeit zu unterstützen. Die meistgenannten Tätigkeiten, indem die Organisation Beziehungsarbeit unterstützen kann, waren zeitliche und finanzielle Ressourcen, mehr Wertschätzung/Anerkennung für die Lehre sowie Respekt. Weiters genannt wurden Begegnungszonen, persönlichen Kontakt ausweiten, mehr Zeit für Betreuung, klare Kommunikation, mehr Raum für außercurriculare Tätigkeiten und die bessere Einschätzbarkeit von Prüfungen.

Es zeigt sich also, dass der Handlungsspielraum von Organisationen, was die Beziehungsgestaltung zwischen Lehrenden und Lernenden betrifft, durchaus gesehen wird und es hier Verbesserungsbedarf nach Meinung der Befragten gibt.



Grafik 4: Kann die Organisation etwas verbessern, um Beziehungsarbeit zu unterstützen?

2.6. Subjektive Bewertung zur eigenen aktiven Bemühung um eine gute Beziehung mit den Lernenden

20 von 31 Personen (64,5%) bewerteten ihre aktive Bemühung um eine gute Beziehung mit den Lernenden mit 10 (sehr aktiv).

3 von 31 Personen (9,7%) bewerteten ihre aktive Bemühung mit 9.

4 von 31 Personen (12,9%) bewerteten ihre aktive Bemühung mit 8.

2 von 31 Personen (6,5%) bewerteten ihre aktive Bemühung mit 7.

1 von 31 Personen (3,2%) bewertete ihre aktive Bemühung mit 6.

1 von 31 Personen (3,2 %) bewertete ihre aktive Bemühung mit 5.
= Durchschnitt 9,1,

n=31

SKALA 1= gar nicht, 10= sehr

Knapp zwei Drittel der Befragten gaben an, dass sie sich sehr aktiv um eine gelingende Beziehung mit den Lernenden bemühten. Lediglich eine Person bewertete ihre aktive Bemühung um eine gelingende Beziehung mit der niedrigsten Angabe 5.

2.7. Positive Auswirkungen gelingender Beziehungen

Als positive Auswirkungen gelingender Beziehungen wurden Lieber Lernen, Freude, Motivation, Zusammenhalt, Lernerfolge und langfristige Zusammenarbeit genannt.

Als negative Auswirkungen nicht gelingender Beziehungen wurden Grenzen überschreiten, Subjektive Bewertung/Notengebung, weniger Motivation, zu lockere Atmosphäre, Missbrauch, Abhängigkeit und Machtausübung genannt.

Für den Umgang mit negativen Gefühlen wurden überwiegend der Austausch mit Lebenspartner*in (25), Kolleg*in (25), Freund*in (17) genannt sowie kurz- (4) und

langfristige (6) professionelle Unterstützung und Freizeittätigkeiten (5). Zwei Personen gaben zusätzlich an, negative Gefühle zu verdrängen, jedoch in einer Kombination mit anderen Handlungen.

3. Zusammenfassung der Ergebnisse

Demographische Daten der erreichten Personen

Über 85% der befragten Personen gaben an, weiblich zu sein, Österreich als Herkunftsland und einen Universitätsabschluss zu haben sowie erwerbstätig zu sein. Mehr als die Hälfte der Befragten gab an, freiwillig / ehrenamtlich tätig zu sein. Knapp die Hälfte der Befragten waren in einer Hochschule/Universität/Fachhochschule tätig, knapp ein Viertel in einem „sonstigen Erwachseneninstitut“. Über 90% gaben an, Erwachsene im Arbeitsfähigen Alter zu unterrichten.

Beziehungsbegriff und Wichtigkeit von Beziehung

Die meistgenannten Begriffe, die eine gute Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden charakterisieren, waren Vertrauen, Verständnis, Respekt und Humor.

Es zeigt sich, dass eine gute Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden mit einer Wichtigkeit von 9,5 von 10 Punkten bewertet wurde. Über zwei Drittel der Befragten stufen eine gute Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden als sehr wichtig ein. Lediglich eine Person stufte die Wichtigkeit mit dem niedrigsten Wert 6 ein. Die meistgenannten Begriffe, die charakterisieren, woran eine gelingende Beziehung scheitern kann, waren Respektlosigkeit, Unaufmerksamkeit/nicht zuhören, Gleichgültigkeit, Angst, Arbeitsverweigerung, Überheblichkeit, Nicht erscheinen sowie Frust.

Knapp zwei Drittel der Befragten gaben an, dass sie sich sehr aktiv um eine gelingende Beziehung mit den Lernenden bemühten. Lediglich eine Person bewertete ihre aktive Bemühung um eine gelingende Beziehung mit der niedrigsten Angabe 5.

Als positive Auswirkungen gelingender Beziehungen wurden Lieber Lernen, Freude, Motivation, Zusammenhalt, Lernerfolge und langfristige Zusammenarbeit genannt.

Unter den vielfältig genannten möglichen Handlungslösungen für gelingende Beziehungen sind Zuhören, Zeit nehmen, nach Interessen fragen/nachfragen, Interesse an den Lernenden und ihrer Geschichte zeigen, Kommunizieren, Motivieren und Wertschätzen die am häufigsten genannten Begriffe der 31 Befragten.

Es wird somit deutlich, dass die Wichtigkeit gelingender Beziehungen den Befragten ein großes Anliegen ist und sie sich zum größten Teil sehr aktiv damit auseinandersetzen. Positive Aspekte gelingender Beziehungen sowie Handlungslösungen dafür wurden vielfältig genannt. Die Befragten wissen also um die Wichtigkeit des Themas Bescheid und wissen auch im professionellen Kontext, Lösungen für sich zu finden und umzusetzen.

Unterstützungsbedarf:

Knapp ein Drittel (11) der 31 Befragten antwortete, dass die Organisation sie dabei nicht unterstütze, damit eine gute Beziehung gelingt. Mehr als die Hälfte der befragten Personen gaben an, dass die Organisation etwas verbessern kann, um Beziehungsarbeit zu unterstützen. Die meistgenannten Tätigkeiten, indem die Organisation Beziehungsarbeit unterstützen kann, waren zeitliche und finanzielle Ressourcen, mehr Wertschätzung/Anerkennung für die Lehre sowie Respekt. Es zeigt sich also, dass der Handlungsspielraum von Organisationen, was die Beziehungsgestaltung zwischen Lehrenden und Lernenden betrifft, durchaus gesehen wird und es hier eindeutig Verbesserungs- und Unterstützungsbedarf gibt.

Es wurde angegeben, dass der Umgang mit negativen Gefühlen auf unterschiedliche Weise gehandhabt wird. Lediglich zwei Nennungen fielen auch „Verdrängen“, wobei diese nicht als einzige Handlungsweise angegeben wurde. Der Austausch mit dem nahen sozialen Umfeld wird gesucht, um mit negativen Gefühlen umzugehen, doch auch das Aufsuchen von professioneller Unterstützung wird durchaus in Anspruch genommen.

Die Antworten der Befragten wirkten reflektiert und vielfältig und zeigten, dass sich die Befragten mit dem Thema auseinandergesetzt haben sowie Lösungsmöglichkeiten für entsprechende Handlungen für gelingende Beziehungen aufzählen können. Inwieweit die subjektive Einschätzung mit der Realität im Einklang steht und Fragen wie von den Befragten „erwartet“ beantwortet wurden, kann mit diesem Fragebogen nicht eindeutig herausgestellt werden. Interessant scheint, dass sich bezogen auf den Bereich der Tätigkeit, Ehrenamt/freiwillige Tätigkeit und Lernende keine Korrelation in den Antworten der Befragten finden lässt.

Die Umfrage zeigt durch die vielfältigen Antwortmöglichkeiten eine Auseinandersetzung und ein Bewusstsein für das Thema sowie ein bereits existierendes Interesse an der Thematik quer über die Tätigkeitsbereiche.

Anhang 3 – Fragebogen Niederlanden

Fragen zu Ihrer Person

Ihr Geschlecht?

Geburtsjahr?

Geburtsland?

Nationalität?

In welchem Land leben Sie?

Fragen zu Ihrer Arbeit im Bildungswesen

In welcher Form sind Sie im Bildungsbereich tätig?

Wie viele Jahre arbeiten Sie schon im Bildungsbereich?

In welcher Organisation/in welchem Typ von Bildungseinrichtung arbeiten Sie?

Wenn Sie unterrichten, welches Fach oder welche Fächer?

Mit welcher Altersgruppe arbeiten Sie hauptsächlich zusammen?

Fragen zum Gelingen von Beziehungen im Bildungskontext

Was macht Ihrer Meinung nach eine gute Beziehung zwischen Lehrendem und Lernenden aus? Beschreiben Sie kurz in ein paar Sätzen/Wörtern.

Nennen Sie spontan drei Komponenten, die eine gute Beziehung zwischen Lehrern und Schülern kennzeichnen. (3 Stichwörter mit einer kurzen Erklärung)

Nennen Sie spontan drei Teile, die ein schlechtes Verhältnis zwischen Lehrendem und Lernenden kennzeichnen. (3 Stichwörter mit kurzen Erklärungen)

Nennen Sie spontan 3 Aktionen, die Lehrende tun können, um eine gute Beziehung zwischen Lehrendem und Lernenden zu erreichen. (3 Stichwörter mit kurzen Erklärungen)

Nennen Sie spontan drei Begriffe, durch die sich Beziehungen zwischen Lehrendem und Lernenden verschlechtern können. (3 Stichwörter mit kurzen Erklärungen)

Wie wirkt sich eine gute Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden auf Lernende aus? Beschreiben Sie kurz in ein paar Sätzen/Stichworten.

Welche Wirkung hat eine gute Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden auf Sie? Beschreiben Sie kurz in ein paar Sätzen/Wörtern.

Was unternimmt die Organisation/Institution, für die Sie arbeiten, zu diesem Thema? Beschreiben Sie kurz in ein paar Sätzen/Wörtern.

Was sollten Ihrer Meinung nach Institutionen/Gesellschaft tun, um die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden zu fördern? Beschreiben Sie kurz in ein paar Sätzen/Wörtern.

Auf welche Probleme sind Sie in Bezug auf dieses Thema gestoßen? Beschreiben Sie kurz in ein paar Sätzen/Wörtern.

Wie sind Sie mit diesen umgegangen? Beschreiben Sie kurz in ein paar Sätzen/Phrasen.

Waren Sie mit der Lösung zufrieden? Bitte erklären Sie das.

Haben Sie jemals Hilfsmittel verwendet? Wenn ja, beschreiben Sie, welche, wenn nein, beschreiben Sie, warum nicht.

Benötigen Sie weitere Informationen/Hilfsmittel/Werkzeuge/Schulungen usw.? Wenn ja, welche.

Fragen zur Zukunft erfolgreicher Beziehungen im Bildungskontext

Welche neuen Entwicklungen und Trends werden Ihrer Meinung nach einen großen Einfluss auf die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden haben? (3 Stichwörter mit einer kurzen Erklärung)

Was werden Lehrende in Zukunft brauchen, um eine gute Beziehung zu Lernenden aufzubauen? (3 Stichwörter mit kurzer Erläuterung)

Welche Fähigkeiten werden Lehrende Ihrer Meinung nach in Zukunft (zusätzlich) benötigen, um die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden zu optimieren? (3 Stichwörter mit kurzer Erläuterung)

Anhang 4 – Auswertung Umfrage Niederlanden

Daten

Befragte: 11

Geschlecht: 8 weiblich / 3 männlich

Alter: zwischen 1993 - 1963 (Durchschnitt 47)

Nationalität: Niederländisch

Land: die Niederlande

Bildungskontext

Berufstyp:

- Lehrer

- zusätzlich > Coach, Mentor, Koordinator, Entwickler, Praktikant, Policy Officer

Bildungserfahrung:

- zwischen 3 (Praktikant) und 41 (Referent)

Ausbildungsart:

- Grundschule (1), Sekundarschule (3), Berufsausbildung (3), Bachelor (4)

Beziehungen im Bildungswesen

1. Was ist eine gute Beziehung zwischen Lehrer und Schüler?

Bei der Beschreibung einer guten Beziehung zwischen Lehrern und Schülern sind Vertrauen und Respekt am wichtigsten. Ehrlich und offen zu sein, mit Interesse und Offenheit, hohe Erwartungen zu stellen mit Raum für Fehler.

Andere interessante Elemente sind Sicherheit, Einfühlungsvermögen, Geduld, Unterstützungsbereitschaft.

2. Die meistgenannten Eigenschaften für eine schlechte Beziehung zwischen Lehrer und Schüler

Die Gegensätze des Vorhergehenden, kein Vertrauen, kein Respekt, kein Interesse und Machtdistanz. Auch das Nicht-Kennen der Zielgruppe und schlechte Kommunikation werden genannt.

3. Wie kann sich eine Beziehung zum Besseren verändern?

Sich die Zeit zu nehmen, Fragen zu stellen und zuzuhören, echte Gespräche mit echter Aufmerksamkeit zu führen. Und positives Feedback kann etwas bewirken

4. Wie kann sich eine Beziehung zum Schlechten verändern?

Niedrige Erwartungen an jemanden zu haben, oder jemandem keine Aufmerksamkeit zu schenken. Seine Macht zu missbrauchen oder Vereinbarungen nicht einzuhalten. Und es hilft, wenn man sich nicht selbst

einschnappt, dass man sich gut fühlt.

5. Was sind die Auswirkungen einer guten Beziehung zwischen Lehrer und Schüler für die Schüler?

Positive Energie, schafft Begeisterung, mehr Selbstvertrauen und ein besseres Selbstwertgefühl und das wiederum sorgt für eine bessere Entwicklung und höhere Ergebnisse.

6. Was sind die Auswirkungen einer guten Beziehung zwischen Lehrer und Schüler für die Lehrer?

Bessere Atmosphäre im Klassenzimmer, was zu weniger Problemen führt, mehr Spaß an einer praktischen Angelegenheit. Vor allem aber ist es lohnend zu sehen, wie die Schüler lernen, zu sehen, dass Ihre Bemühungen einen Unterschied machen.

7. Welchen Bezug hat Ihre Organisation zu diesem Thema?

Es sollte in der Kultur und Vision des Programms und des Lehrers als Basis liegen.

Bewusstseinsbildung durch Training, Coaching, Reflexion.

Hilfe für Schüler mit Selbstmanagement und metakognitiven Fähigkeiten

8. Was sollten Institutionen/Lehrer/Gesellschaft tun, um die Lehrer-Schüler-Beziehung zu verbessern?

Eine pädagogische Vision, die auf Vertrauen und Zusammenarbeit basiert

Eine sichere und glückliche Schulumgebung fördern und anregen

Inter-Vision mit anderen Lehrern und Zusammenarbeit mit den Eltern

Lerngruppendynamik

9. Auf welche Schwierigkeiten sind Sie im Zusammenhang mit diesem Thema gestoßen?

Im Allgemeinen, nicht genug Zeit, große Klassen, zu viel Verwaltung, zu viel Arbeitsbelastung (sowohl für Lehrer als auch für Schüler). Oder nicht genug Wissen über dieses Thema.

Einige Spezifika:

- Nicht oft, aber manchmal ist der Schüler nicht offen für eine Beziehung
- Unterschiedliche Ansichten der Kollegen zu diesem Thema
- Schwierige Situationen zu Hause (von denen wir vielleicht nicht einmal wissen)

10. Wie gehen Sie mit diesen Problemen um?

- Wenn Sie nicht offen für eine Beziehung sind; beginnen Sie das Gespräch, seien Sie ehrlich darüber, was Sie sehen und wie Sie sich dabei fühlen

- Beginnen Sie das Gespräch mit den Kollegen

- Geben Sie dem Schüler etwas Nachsicht, etwas mehr Zeit

11. Hat Ihre Lösung funktioniert?

Es ist wichtig, sich die Zeit zu nehmen, ein Gespräch zu beginnen, wenn Sie sehen, dass jemand oder etwas entgleitet. Ein bisschen Zeit auf kurze Sicht, auch wenn Sie sie "nicht haben", wird Ihnen auf lange Sicht Zeit sparen.

12. Haben Sie bestimmte Hilfsmittel oder Methoden verwendet, um zu helfen?

Bücher, Interventionen und Trainings; u.a. Coaching und die Theorie hinter der Gruppendynamik

13. Sind Sie auf der Suche nach Werkzeugen oder Methoden, die Ihnen helfen können? Wenn ja, was für welche?

Gemischte Reaktionen, nein und ja, es gibt nicht so viel, was dieses Thema wirklich berührt. Vielleicht etwas, das dieses Gespräch zwischen den Kollegen und mit den Schülern anregt.

Zukunft der Lehrer-Schüler-Beziehung

14. Welche neuen Entwicklungen und Trends könnten Ihrer Meinung nach Einfluss auf die Lehrer-Schüler-Beziehung haben?

Personalisierte Bildung; persönliche Spur, veränderter Lehrplan, Selbstmanagement

Projektbasierter Unterricht; Coaching-Rolle

Digitale Bildung; Online-Unterricht, virtuelle & erweiterte Realität

Lebenslanges Lernen: Lernen & Arbeiten in Kombination, mehr als 1 Karriere

15. Was braucht ein Lehrer in Zukunft, um eine gute Beziehung zu seinen Schülern aufzubauen?

Nichts anderes als jetzt, sich selbst und den Schüler. Die gleichen wichtigen Eigenschaften wie jetzt, mit einem Schwerpunkt auf Coaching-Fähigkeiten und mehr Zeit und Raum (kleinere Klassen) werden gewünscht.

16. Welche Eigenschaften sollte ein Lehrer Ihrer Meinung nach in Zukunft zusätzlich haben, um die Lehrer-Schüler-Beziehung zu optimieren?

Wie jetzt, so auch damals, Menschen und Generation verstehen, mit denen man arbeitet; welche Generation, wie funktioniert ihr Gehirn, was ist ihr Verständnis, was ist ihre Weltsicht.

Anhang 5 – Fragebogen Deutschland

Zur Person

1. Welchen Schulabschluß bzw. welche Ausbildung haben Sie?

keinen Schulabschluß

keine Ausbildung

Schulabschluß

Abitur

Fachhochschule/Universität + freies Feld für Fach

Ausbildung/Lehre + freies Feld für Beruf

2. Verfügen Sie über einen pädagogischen Hintergrund? Haben Sie pädagogisches Fachwissen erworben?

Nein

Ja in der Ausbildung/Lehre

im Studium

durch Weiterbildungen/Fortbildungen

durch Selbststudium

3. Wo leben Sie?

Großstadt

Stadt im ländlichen Raum

Gemeinde im ländlichen Raum

4. Wo arbeiten Sie? (Mehrfachnennungen möglich)

Großstadt

Stadt im ländlichen Raum

Gemeinde im ländlichen Raum

5. Wie lange arbeiten Sie bereits als Bildungsreferent*in?

0-2 Jahre

3-5 Jahre

5-10 Jahre

10-20 Jahre

länger

6. In welchen Bereichen arbeiten Sie hauptsächlich als Bildungsreferent*in?

BNE

Politik

Soziales

Umwelt

Wirtschaft

Ernährung

Sprachen

Sport/Bewegung
Gesundheit
Handwerk
anderes: (freies Feld)

7. Mit welchen Altersgruppen arbeiten Sie hauptsächlich zusammen?

Kinder
Jugendliche
Erwachsene im arbeitsfähigen Alter
Senior*innen

8. Mit welchen Gruppen arbeiten Sie hauptsächlich?

Flüchtlinge
Menschen mit Migrationshintergrund
Arbeitslose
Arbeitstätige
Studenten
andere: (freies Feld)

9. Mit Personen welchen Geschlechts arbeiten Sie hauptsächlich zusammen?

Weiblich
Männlich
keine Präferenz

Zum Verständnis

10. Was ist für Sie Beziehungskompetenz? Zählen Sie bitte maximal drei Begriffe und/oder Handlungen auf, die dies für Sie am besten umschreiben.

11. Was ist für Sie Beziehungsarbeit? Zählen Sie bitte maximal drei Begriffe und/oder Handlungen auf, die dies für Sie am besten umschreiben.

12. Wie wichtig ist Ihnen Beziehungsarbeit in Ihrem Privatleben?

> Skala von 1-10

13. Welche emotionalen Ressourcen stehen Ihnen im Privatleben zur Verfügung und nutzen Sie?

Bitte geben Sie an, wie wichtig Ihnen die folgenden Ressourcen sind (1 = nicht wichtig, 10 = besonders wichtig)?

Familie > Skala von 1-10

Partnerschaft > Skala von 1-10

Freunde > Skala von 1-10
Haustiere > Skala von 1-10
Hobbies/Interessen > Skala von 1-10
Natur > Skala von 1-10
körperliche Bewegung > Skala von 1-10
andere: ... (freies Feld)

14. Wie wichtig ist Ihnen Beziehungsarbeit in Ihrer Arbeit?

> Skala von 1-10

15. Wie „beziehungskompetent“ schätzen Sie sich ein auf einer Skala von 1 bis 10, wobei 1 eine sehr schlechte und 10 eine sehr gute Beziehungsfähigkeit darstellt?

> Skala von 1-10

Erfahrungen mit Beziehungsarbeit im beruflichen Umfeld

16. Denken Sie, daß Sie in Ihrem beruflichen Umfeld bereits Beziehungsarbeit leisten?

Ja

Nein

17. Was motiviert Sie oder würde Sie motivieren Beziehungsarbeit zu machen? Bitte drücken Sie dies in einem kurzen, prägnanten Satz aus!

18. Welche dieser Methoden benutzen sie?

Aktive Raumgestaltung (z.B.

Gestaltung der Sitzordnung

Einbeziehung der Natur (z.B. Ortswechsel, Spaziergänge, Wechsel zwischen Drinnen und Draußen)

Catering

gemeinsames Essen

Kennenlernrunde

Gruppenarbeit

Pausen

Rituale

Einsatz von Spielen und Auflockerungsübungen

Einsatz von rein körperlichen Übungen

Einsatz von Übungen zur Selbstreflexion

Einsatz von Übungen zur emotionalen Achtsamkeit

Entspannungsübungen

Blitzlichter

Supervision
Intervision
Feedback direkt mündlich
Feedbackbogen
Feedback follow up schriftlich

19.Schätzen Sie bitte ungefähr, welche Anteile die inhaltliche und methodische VOR- und NACHbereitung eines Seminars/einer Lehreinheit bei Ihnen einnimmt?
VOR-bereitung in Prozent von der Gesamtarbeit für ein Seminar/eine Lehreinheit
NACH-bereitung in Prozent von der Gesamtarbeit für ein Seminar/eine Lehreinheit

20.Hat sich Ihre VOR-bereitungszeit im Laufe Ihrer Tätigkeit verändert?

Nein
Ja sie wurde länger
 sie wurde kürzer

Mögliche Anmerkungen:

21.Hat sich Ihre NACH-bereitungszeit im Laufe Ihrer Tätigkeit verändert?

Nein
Ja sie wurde länger
 sie wurde kürzer

Mögliche Anmerkungen:

22.Bitte gewichten Sie prozentual, wie wichtig Ihnen in Ihren eigenen Seminaren/Lehreinheiten folgende drei Aspekte sind?

Inhalt
Soziales
Erlebnis

23.Was fällt ihnen schwer/leicht im Kontakt mit ihren Teilnehmenden (auf einer Skala von 1-10, wobei 1 = „fällt mit sehr schwer“ und 10 = „fällt mir sehr leicht“ bedeutet)?

in Kontakt treten mit den Teilnehmenden vor Beginn der Lehreinheit
Einführung/Interesse setzen > Skala von 1-10
zur Mitarbeit motivieren > Skala von 1-10
auf Einzelne eingehen > Skala von 1-10
Inhalt vermitteln > Skala von 1-10
Pausengespräche/Smalltalk > Skala von 1-10
Probleme direkt ansprechen > Skala von 1-10
ohne Probleme explizit zu machen, diese zu lösen > Skala von 1-10
Teilnehmende bei der Sache halten > Skala von 1-10

Umgang mit nachlassender Aufmerksamkeit > Skala von 1-10
Anwendung eines breiten Methodenspektrums > Skala von 1-10
Umgang mit Kritik an meiner Person > Skala von 1-10
Umgang mit Streit > Skala von 1-10
Umgang mit Verweigerung > Skala von 1-10

24. Wie gehen Sie mit negativen Gefühlen um, die im Rahmen eines Seminars/durch die Lehrtätigkeit entstanden sind?

Ich verdränge diese und tue nichts.
Ich aktiviere die eigenen emotionalen Ressourcen, die nichts mit Menschen zu tun haben (z.B. Bewegung, siehe Frage 13).
Ich rede mit Lebenspartner*in darüber.
Ich rede mit Freund*innen darüber.
Ich rede mit Kolleg*innen darüber.
Ich suche mir professionelle Hilfe, um die negativen Gefühle aufzuarbeiten.
Ich suche mir professionelle Hilfe, um die Ursache der negativen Gefühle auf Dauer zu beseitigen.

25. Was erwarten Sie in Ihren Seminaren/bei Ihrer Lehrtätigkeit als generelles Ergebnis, von den Teilnehmenden und von sich selbst? (bitte nur den Punkt ankreuzen, der Ihnen jeweils am wichtigsten ist)

<u>Sie selbst</u>	<u>Teilnehmende</u>
Konnte Inhalt vermitteln	Haben inhaltlich etwas gelernt
Konnte den Teilnehmenden eine gute Zeit verschaffen	Haben sich wohl gefühlt
Konnte mich gut darstellen	Können Wissen in ihren Alltag implementieren
Konnte selbst etwas lernen	Haben etwas erlebt
Hatte Freude am Umgang mit Menschen	Haben andere Menschen kennengelernt

26. Wie ist die generelle Wirkung auf das, was sie tun? Bitte drücken Sie dies in einem kurzen, prägnanten Satz aus!

27. Wie wertvoll ist Ihnen Feedback auf Ihrer Arbeit?
> Skala 1-10

28. Wie konstruktiv können Sie mit zwar „negativem“, aber inhaltlich nachvollziehbarem Feedback umgehen, wobei die 10 dafür steht, dass Sie bis zu Ihrem nächsten Seminar das Problem ausräumen wollen?
> Skala 1-10

29. Haben sie schon einmal einen nachhaltigen Lerneffekt bei Teilnehmenden

erlebt?

Ja

Nein

30. Wie hat sich dieser geäußert? Bitte drücken Sie dies in einem kurzen, prägnanten Satz aus!

Konsequenzen

31. Zu welchen Themen würden Sie sich Fortbildungen wünschen?

emotionale Intelligenz

Achtsamkeit

Methoden in Beziehungsarbeit

Empathietraining

kollegiale Fallberatung

Umgang mit Kritik

Konfliktlösung

Humor

Spielpädagogik

Feedback

32. Würden Sie eine regelmäßige Supervision bzw. ein regelmäßiges Coaching für sich und Ihre Arbeit in Anspruch nehmen?

Ja

Nein

33. Hat sich Ihre Einstellung bezüglich Beziehungskompetenz und Beziehungsarbeit verändert im Unterschied zum Anfang des Fragebogens (siehe Fragen 10 und 11)?

Ja, weil ... (freies Feld)

Nein, weil ... (freies Feld)

Anhang 6 – Auswertung Umfrage Deutschland

Auswertung Fragebogen „Beziehungsgestaltung im Bildungskontext“ – Deutschland

Der Fragebogen „Beziehungsgestaltung im Bildungskontext“ hatte zum Ziel den gegenwärtigen und gewünschten Umgang mit Beziehungsgestaltung in der Lehrpraxis zu untersuchen. Der Fragebogen konnte online ausgefüllt werden. Der Link zum Web-Formular wurde an Bildner*innen im Raum Berlin-Brandenburg im 3. Quartal 2020 verschickt.

Der Fragebogen bestand aus 3 Fragekomplexen. Im ersten Teil wurden Fragen zur Person und zur jeweiligen Tätigkeit im Bildungsbereich gestellt, im zweiten Teil Fragen zur gegenwärtigen und im dritten zur zukünftigen Bedeutung und Praxis von Beziehungsgestaltung im Bildungskontext (siehe Appendix). Die Fragen unterschieden sich in ihren Antwortmöglichkeiten a) Skala 1 (= nicht wichtig) bis 10 (= sehr wichtig), b) vorgegebene Antworten mit Auswahlmöglichkeit (Mehrfach- und Einzelnennungen), c) offene Antworten. Aufgrund eines technischen Problems konnten die Antworten auf die offenen Fragen nur teilweise gespeichert werden.

Der Fragebogen wurde von 16 Personen ausgefüllt, darunter 13 Frauen und 3 Männer, mit einem Altersdurchschnitt von 43 Jahren ()

Die Bildungsreferenten waren durchschnittlich 45 Jahre alt (Bereich: 32 - 58 Jahre). 94% der Befragten hatten einen universitären Bildungsabschluss und waren im Durchschnitt 14 Jahre im Bildungsbereich tätig. Das pädagogische Fachwissen wurde vornehmlich durch Weiterbildungen erworben (58% der Befragten). 49% der Bildungstätigkeit findet in Großstädten statt. Bildung für Nachhaltige Entwicklung war der am häufigsten genannte Themenbereich der Bildungstätigkeit. Die häufigste Zielgruppe ihrer Bildungstätigkeit waren Erwachsene im arbeitsfähigen Alter.

Die Bedeutung einer guten Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden wurde mit einem Durchschnittswert von 9.3 als sehr wichtig eingeschätzt und im Privatleben noch etwas höher (Durchschnittswert 9.4). Als emotionale Ressourcen im Privatleben wurde die Familie (Ø 9.5), Partnerschaft (Ø 9) und Freunde (Ø 8.2) genannt.

Die eigene Beziehungskompetenz schätzen Sie die Befragten als gut ein (Ø 7.5). Im beruflichen Umfeld bemühen sich die Befragten aktiv um die Beziehungen zu den Lernenden (Ø 8.6).

Dabei greifen die Befragten auf einige Methoden zurück um gelingende Beziehung aufzubauen, die Befragten nannten an erster Stelle Dialog und Zuhören. Weiterhin nannten sie Spiele und Wahrnehmungs- und Beziehungsübungen.

Interessanterweise gewichten die Befragten den Inhaltsaspekt (Ø 45.3%) in ihrer Arbeit am stärksten, gefolgt vom sozialen Miteinander (Ø 35.9%) und erlebnisorientiertem Arbeiten (Ø 32.4%). Welches Ergebnis erwarten Sie in Ihren

Seminaren? Das spiegelt sich auch in den abgefragten Erwartungen an sich als den Lehrenden wieder. Für 50% war das Vermitteln von Inhalten die entscheidende Erwartung an sich selbst und in Bezug auf den Lernenden war es den Befragten wichtig, dass die Lernenden das erlernte Wissen in den Alltag übertragen können. Das Ergebnis ihrer Arbeit schätzen die Befragten als überwiegend positiv ein, so wurde das Ergebnis als begeisternd, motivierend, inspirierend, stärkend beschrieben.

Den Bildungsreferent ist Feedback zu Ihrer Arbeit sehr wichtig (Ø 9.3), gleichwohl sie sich im Umgang mit Feedback nicht gänzlich sicher einschätzen (Ø 7.9). Daher überraschte es nicht, dass insbesondere Trainings für Feedback, Fallberatung und Konfliktlösung gewünscht wurden, um die eigene Beziehungskompetenz zu stärken. Auch wurden Methodenworkshops und Fortbildungen zur Emotionalen Intelligenz gewünscht.

Die Befragten waren sich darin einig, dass der institutionelle Rahmen gute Beziehungsarbeit mit ausreichend zur Verfügung gestellten Zeit und Geld aber auch durch Anerkennung der Arbeit fördern kann.

Anhang 7 - Persona-Card

Persona Card

Describe the character you are trying to help

Identity



Behaviour

Attitude

Pains&Gains

Goals

Quotes



designthinkersacademy

Lizenz



Creative Commons Lizenz: Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung - Nicht-kommerziell - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz. Um eine Kopie dieser Lizenz anzuzeigen, besuchen Sie bitte: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>