

Endbericht der wissenschaftlichen Begleitung von „Wurzeln und Flügel“ – Ein Modellprojekt zur Förderung von Gewaltlosigkeit im interkulturellen Kontext

Herbst 2021

Prof. Dr. Haci-Halil Uslucan

Wissenschaftlicher Leiter des
Zentrums für Türkeistudien und Integrationsforschung
Professor für Moderne Türkeistudien an der
Universität Duisburg-Essen/Fakultät für Geisteswissenschaften

E-Mail: haci@uslucan.de

Oktober 2021

Inhaltsverzeichnis

1. Kurze Skizze der „Gewaltfreien Kommunikation“ (GfK)	3
2. Projektziele.....	6
3. Eingesetzte Messinstrumente	7
4. Durchführung der Befragungen	8
5. Quantitative Ergebnisse der Befragungen.....	9
5.1. Schüler*innen	
5.2. Eltern	
5.3. Lehrkräfte	
6. Qualitative Befragung von Multiplikator:innen und Lehrkräften	55
7. Fazit und Zusammenfassung der Ergebnisse	64
8. Literatur	68

1. Skizze der „Gewaltfreien Kommunikation“ (GfK):

Der ersten beiden Zwischenberichte zur wissenschaftlichen Begleitung des Projekts haben bereits in die Grundlagen der „Gewaltfreien Kommunikation“ eingeführt; deshalb werden diese hier nicht mehr eigens aufgeführt, sondern es erfolgt eine sehr kurze Skizze.

Die Gewaltfreie Kommunikation nach dem amerikanischen Psychologen Marshall Rosenberg (2013) kann als der zentrale inhaltliche Bestandteil des Modellprojekts „Wurzeln und Flügel: Förderung von Gewaltlosigkeit im interkulturellen Kontext“ betrachtet werden. Dieses Projekt wird von Fötev-Nds e.V., der Föderation Türkischer Elternvereine Niedersachsen, durchgeführt.

Im Wesentlichen versteht sich das Projekt als eine Intervention, die gesellschaftliche und individuelle Weiterentwicklung von Kindern und Jugendlichen im Lebensraum Schule zu unterstützen, dabei aber auch den gesamten ökologischen Kontext (Eltern und Lehrkräfte) einbezieht. Das Projekt folgt also der Idee, dass es in der Schule nicht ausschließlich um die Vermittlung von Lerninhalten (Qualifizierungsfunktion der Schule) geht, sondern auch um die Vermittlung von Werten (Integrationsfunktion der Schule). Dabei handelt es sich um Werte, die unabhängig von Ethnie, Kultur, Religion/Weltanschauung, Tradition, Geschlecht, Alter etc. gelten bzw. Geltungswürdigkeit haben.

Das Modellprojekt zielt darauf ab, in mentalen Trainings auf der Basis von gewaltfreier Kommunikation und achtsamkeitsbasierter Methoden bislang erlernte inneren Haltungen, Verhaltens- und Denkmuster, die vor allem negative/destruktive Gefühle und Gedanken verursachen, zu ändern und an ihrer Stelle Verständigung und Kooperation fördernde Denkmuster und Selbstwahrnehmungen zu implementieren. Die Form des Austausches der gewaltfreien Kommunikation beruht - in seinem Selbstverständnis - auf Authentizität und Respekt sich selbst und anderen gegenüber und schult eine einfühlsame Haltung. Im schulischen Kontext soll durch diese Form der Kommunikation bei den Schüler*innen das Selbstvertrauen und Vertrauen in andere gefördert und die sozialen Bedürfnisse nach Gemeinschaft und Zugehörigkeit kultiviert werden. Es versteht sich also nicht primär um eine Methode zur stärkeren Leistungsfähigkeit der Schüler:innen, sondern die Förderung sozialer Kompetenzen, die Kultivierung eines verständigungsorientierten Handelns, steht hier im Mittelpunkt.

Im aktuellen Forschungsfeld über die Stärkung von basalen Kompetenzen bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, die antidemokratisch-gewaltfördernden Strömungen in der Gesellschaft entgegenwirken, erhält die bewusste Förderung einer achtsamen, empathischen,

wertschätzenden und selbstverantwortenden Haltung eine erweiterte gesellschaftliche Bedeutung. So werden in einer aktuellen Expertise zur Kultivierung von Demokratiefähigkeit neben konkreten Beziehungserfahrungen mit Menschen, die eine unterschiedliche soziale und kulturelle Herkunft haben, Programme und Ansätze positiv bewertet, die gezielt die Entwicklung der Selbstwirksamkeit und der Empathiefähigkeit forcieren.

Gefördert werden dabei insofern stärker die persönlichkeitsbildenden und dem Fachlernen vorgelagerten sozialen Kompetenzen. Im Einzelnen bestehen diese unter anderem in der Förderung der Achtsamkeit im Umgang mit sich selbst und miteinander sowie in einer bewussteren Verwendung von Sprache, die zum Ziel hat, verbale (und natürlich auch physische) Verletzungen im Umgang zu vermeiden. Dabei versteht sich das Modellprojekt „Wurzeln und Flügel“ nicht als ein fertiges Programm, welches in einem festen Curriculum agiert, sondern vielmehr als ein bedürfnisorientierter, achtsamer Ansatz, der den angesprochenen Zielgruppen – in erster Linie den Lehrenden und auch Schüler*innen – ermöglicht, im geschützten Raum, authentische Erfahrungen von (Selbst)Annahme und (Selbst)vertrauen, Selbstwert, Selbstwirksamkeit, Empathie/Wertschätzung, Gemeinschaft, Verständigung usw. zu machen. Es handelt sich daher nicht um die gezielte Vermittlung einer Methode, sondern einer Haltung, deren Basis Achtsamkeit, Gleichwürdigkeit und (Selbst)empathie bilden, die gleichzeitig auch eine Vielzahl an Methoden/Werkzeugen bietet, um diese Haltung in die eigene Lebenswelt/in und den Schulalltag zu integrieren.

In den Übungseinheiten werden die Fähigkeiten der Lehrenden gestärkt, ihre Schüler*innen auch in herausfordernden Situationen unabhängig von Herkunft, Leistung und Verhalten achtsam und mitfühlend als gleichwertige, liebenswerte Menschen wahrzunehmen und sie wertschätzend zu behandeln. Die aktuelle pädagogische Forschung zu Diversität und Mehrsprachigkeit in der Schule konstatiert hier einen großen Entwicklungsbedarf (Hägi-Mead et al., 2021)

In einigen Studien ist gut belegt (Vgl. Kabat-Zinn, 2011), dass die Förderung von Achtsamkeit auch mittelbar zu einer Steigerung der Konzentrationsfähigkeit führt und insofern natürlich für den schulischen Kontext eine außerordentliche Bedeutung hat, auch wenn, wie oben schon betont, nicht die gezielte kognitive Förderung der Schüler:innen bei der GfK im Vordergrund steht. Das Projekt versteht sich – man könnte es eher zusammenfassen - als eine ganzheitliche Persönlichkeitsförderung.

In diese Überlegungen werden die zentralen Akteur*innen: Schüler*innen, Eltern, Lehrkräfte einbezogen, damit die Effekte sich wechselseitig verstärken und sich bei allen Akteuren habitualisieren, also Teil der gewöhnlichen Weltwahrnehmung und Handlungsmuster werden

können. Durch diese gezielte Förderung und der damit entstehenden Freude am Entdecken des eigenen Potentials werden Grundlagen eines effektiveren Lernens hergestellt und Schüler*innen befähigt, ihre Bildungschancen mit eigenen Kompetenzen zu steigern. Insofern setzt es sich von vielen anderen, primär nur auf Leistung abzielenden Projekten ab, gleichwohl die Leistungssteigerung, wie oben erwähnt, über eine Steigerung der Achtsamkeit, als ein „Nebeneffekt“ auch intendiert ist bzw. potenziell herbeigeführt werden kann.

„Wurzeln und Flügel“: Förderung von Gewaltlosigkeit im interkulturellen Kontext ist im Sozialraum Schule (ab den sechsten Klassen der Leonore-Goldschmidt-Schule in Hannover) verankert, einer Schule in einer Region Hannovers, die stark von kultureller und sozialer Vielfalt geprägt ist. Inhaltlich folgt das Projekt einer sozialpsychologisch-ökologischen Sichtweise, die menschliches Handeln stets im Kontext seiner Umwelt erklärt und versteht und daher in seinem Fokus das Individuum (die Schüler*innen), die Familie und die Schule (bzw. die Lehrkräfte) hat.

Denn Schule ist insbesondere in der Kindheit und im Jugendalter einer der wichtigsten Lern- und Lebensräume. Die Bedeutung von Schule wird noch einmal klar, wenn wir uns vergegenwärtigen, wie viel Zeit ein Kind etwa bis zum Abschluss der zehnten Klasse in der Schule verbringt: Bei etwa 37 Schulwochen im Jahr und einer wöchentlichen Stundenzahl von etwa 30 Stunden sind es in zehn Jahren mindestens 11000 Stunden; und bis zum Abitur können es sogar fast 15000 Stunden werden. Die Schule ist also die erste „große und nachhaltige Zwangsinstitution“ im Leben eines Kindes; und in ihr wird die gesamte gesellschaftlich-kulturell-sprachlich-religiöse Vielfalt erreicht bzw. ist dort vorhanden.

2. Projektziele

Die Zielsetzung der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts „Gewaltfreie Kommunikation“ nach Marshall Rosenberg ist zunächst die Überprüfung und Bewertung der mit der Maßnahme/Intervention verbundenen Ziele.

Als ein zentrales Ziel kann hervorgehoben werden, inwiefern durch diese Maßnahme die Grundlage der 4-schrittigen Kommunikation von Beobachtung, Gefühlen, Bedürfnissen und Bitten gelernt bzw. verinnerlicht wird und inwiefern eine wertschätzende und einfühlsame Haltung sich selbst und anderen gegenüber akzeptiert und gelebt wird.

Diese aus der humanistischen Psychologie stammende Grundlage der Interaktion wird als Basis einer gewaltfreien Kommunikation und auch der Vermeidung von interpersonaler Gewalt betrachtet, weil als Ziel menschlicher Begegnung nicht auf die Dominanz einer (mächtigen) Seite, sondern viel mehr auf Verständigung sowie auf einen Interessen- und Bedürfnisausgleich gesetzt wird. Es geht also nicht darum, strategisch die eigenen Interessen durchzusetzen, sondern eine Interaktion zu gestalten, in der die Bedürfnisse des Anderen als gleichberechtigt mit den eigenen herausgestellt werden.

Insofern ist ein explizites Ziel des Projekts, zu lernen, wie eine bessere Verbindung, ein besserer Zugang zu den eigenen Gefühlen und Bedürfnissen hergestellt und diese in der Interaktion auch verbal ausgedrückt werden kann.

Das Projekt wird an der Leonore-Goldschmidt-Schule in Hannover seit 2019 mit den Klassenlehrer*innen und Schüler*innen eines Jahrgangs durchgeführt. Begonnen wurde in 2019 mit den Lehrenden und Schüler*innen der 6. Klassen sowie mit den Eltern. Das Projekt war auf drei Jahre, also bis Ende 2021, avisiert. In diesen 3 Jahren wird der gesamte Jahrgang mit den 3 benannten Zielgruppen weiter begleitet und die Gewichtung des Trainingsvolumens erfolgt in genannter Reihenfolge. Für eine Einschätzung bzw. der Abschätzung der möglichen Effekte des Trainings sollen hier der Umfang der Lerninhalte des GfK für das Jahr 2020 angegeben werden. Demnach haben die Lehrkräfte 20 Lerneinheiten, die Schüler*innen 16 und die Eltern 4,6 Lerneinheiten Training bekommen. Durch die Verteilung der Lerneinheiten wird also deutlich, dass die Lehrenden hier innerhalb des Projektes und gemeinsamen Erfahrungszeitraumes vorrangig begleitet werden, damit sie die erworbenen Sichtweisen/Fähigkeiten nachhaltig für sich und im Schulkontext leben und vermitteln können, also eine bewusste Multiplikator*innenfunktion einnehmen. Die direkten Lerneinheiten mit den Schüler*innen werden durch die Lehrenden hospitiert, um einen Transfer des Gelernten zu erleichtern.

Deutlich wird also, dass der Projektträger sowohl ein Bewusstsein für die Notwendigkeit der Einbeziehung eines größeren ökologischen Kontextes hat als auch der Relevanz der Nachhaltigkeit (und keine einmalige Maßnahme) bewusst ist.

Die wissenschaftliche Begleitung diente dabei, empirisch ermittelte Bedarfe und Diskrepanzen zwischen Zielvorgabe, und zwar der Beherrschung und Anwendung eines sensiblen Kommunikationsverhaltens, und Zielerreichung zu identifizieren und diese eventuell durch angemessene bzw. veränderte Interventionen bzw. Modifikationen in den Folgejahren des Projekts anzuregen/zu empfehlen. Insofern stellte sie eine formative, und keine summative Evaluation bzw. wissenschaftliche Begleitung dar; hier wird also eher der Prozess beschrieben. Jedoch konnte in einer vorangegangenen Evaluation des Pilotprojekts in 2018 an der Leonore-Goldschmidt-Schule demonstriert werden, dass die Implementierung positive Ergebnisse bewirkt, auf die das Modellprojekt inhaltlich, in der Maßnahmenplanung und auch bei den Vorüberlegungen zur Evaluation aufgebaut hat. Die wissenschaftliche Begleitung ist darüber hinaus bestrebt, u.a. durch Elternbildungsmaßnahmen wie Vorträgen, Diskussionen zu gelingenden Erziehungsmethoden etc. zur nachhaltigen Umsetzung der Projektziele beizutragen.

Ferner sind die Akzeptanz, die Kenntnis und die Umsetzbarkeit der Programminhalte wesentliche Bestandteile der wissenschaftlichen Begleitung, die bspw. sowohl in diesem als auch in den letzten Jahren durch Präsenz- sowie Online-Kurzinputs bei themennahen Veranstaltungen der Fötev e.V. durchgeführt wurden.

3. Messinstrumente

Für die wissenschaftliche Begleitung des Projektes wurden neben den Schüler*innen wieder sowohl die beteiligten Lehrkräfte als auch die Eltern mit einem standardisierten Fragebogen befragt.

Im Gegensatz zu der ersten Erhebung konnten – wie auch bei der zweiten Erhebung – leider Beobachtungen/Hospitationen der Fortbildungen von Lehrkräften und Eltern pandemiebedingt nicht stattfinden. Deshalb fand diesmal die Erhebung online statt, da im Erhebungszeitraum Mai/Juni 2021 pandemiebedingt eine Vor-Ort-Erhebung in der Schule nicht durchführbar war.

Der standardisierte Fragebogen lehnte sich, der Vergleichbarkeit wegen, recht stark an die ersten beiden Erhebungen an. Generell hat sich die Fragebogenmethode in der psychologischen

Forschung gut bewährt. Der Fragebogen zählt zu den wichtigsten und meist angewendeten Verfahren; ist pragmatisch und liefert in kurzer Zeit relativ valide Ergebnisse (Mummendey, 1987). Die befragten Schüler:innen zeigten kaum Verständnisschwierigkeiten; dies wurde deutlich, dass bei der Datenbereinigung und Auswertung kaum Hinweise zu Missverständnissen vorhanden waren.

Erneut wurden im Fragebogen altersgerechte Formulierungen und einfache Skalierungstechniken gewählt (Vier- bis fünfstufige Likert-Skalen). Die Items (Fragen, Aussagen) erfassten dabei folgende Aspekte der Evaluation:

1. Inhalte des Trainings „Gewaltfreie Kommunikation“ (GfK)
2. Akzeptanz des Trainings „Gewaltfreie Kommunikation“
3. Weiterführende Wünsche und Anregungen zu GfK
4. Fragen zu allgemeiner Lebenszufriedenheit.
5. Eltern-Kind-Beziehungen
6. Lehrkraft-Schüler*in-Beziehungen
7. Beziehungen zwischen den Schüler:innen
8. Freie Antwortformate (als Ergänzung zu unseren Fragen)
9. Soziodemographische Aspekte (Alter, Geschlecht, Herkunft, Familiensprache, Erziehungsalltag etc.).

Die schriftlichen Fragen für die Schüler*innen, Eltern und Lehrkräfte wurden so konzipiert, dass sie aufeinander beziehbar sind, d.h. dieselben Fragen aus der Schüler*innen- wie aus der Eltern- bzw. Lehrkräfteperspektive gefragt werden, um eine angemessenere Einschätzung bzw. individuelle Verzerrungen kenntlich machen zu können; d.h. sowohl die Selbst- als auch die Fremdbeurteilung valider zu erfassen.

4. Durchführung der Befragung

Den Schüler*innen wurde erneut auch in der Online Version versichert, dass keine personenbezogenen Daten erhoben werden und dass die Teilnahme an der Befragung bzw. der Fragebogen anonym ist. Den Schüler*innen wurde außerdem zugesichert, dass Dritte keine Einsicht in die von ihnen gemachten Angaben erhalten und sie deshalb möglichst ehrlich antworten sollten.

5. Befragungsergebnisse der dritten Welle

5.1 Ergebnisse der Schüler*innenbefragung

Insgesamt haben an der dritten Befragung 124 Schüler*innen teilgenommen. Die Schüler*innenschaft setzte sich aus der Leonore-Goldschmidt-Schule in Hannover, am Mühlenberger Markt, zusammen, wo das Projekt „Wurzeln und Flügel“ durchgeführt wird. Von den teilnehmenden Schüler*innen waren in etwa die Hälfte Mädchen und die Hälfte Jungen; einige Schüler*innen machten keine Angaben zum Geschlecht gemacht.

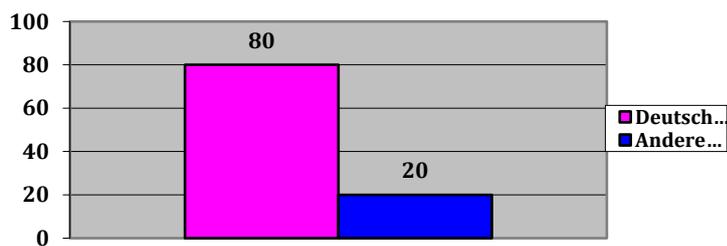
Was das Alter betrifft, war die Spanne zwischen 12 und 14 Jahre alt; die meisten waren 13 Jahre alt; ein Schüler/Schülerin gab kein Alter an; ein Schüler/Schülerin war zum Befragungszeitpunkt schon 15 Jahre alt.

Als ihren Geburtsort gaben auch diesmal rund 80 % der Schüler*innen Deutschland an (N=99); nur etwa 20% waren in einem anderen Land geboren worden. Innerhalb der „anderen Länder“ war erneut Irak (ca. 5%) am meisten vertreten; bei den anderen Ländern war Polen die drittstärkste Nennung (3,4%).

Insgesamt wurden 12 Länder als Geburtsorte genannt, was auf eine sehr heterogene Schülerschaft hinweist. Und etwa 20% der Schülerschaft hat eine eigene Migrationsbiographie.

Geburtsland

Angaben in Prozente



Betrachtet man aber das Geburtsland der Eltern an, so wird eine noch stärkere Heterogenität deutlich: Etwa 52% der Mütter haben eine eigene Zuwanderungsgeschichte; sind also im Ausland geboren (48% in Deutschland geboren). Nach Deutschland als Geburtsort sind die meisten Mütter in Polen (9%), im Irak (8%) und in der Türkei (6%) geboren.

Insgesamt wurden neben Deutschland 17 verschiedene Länder als Geburtsorte der Mütter angegeben.

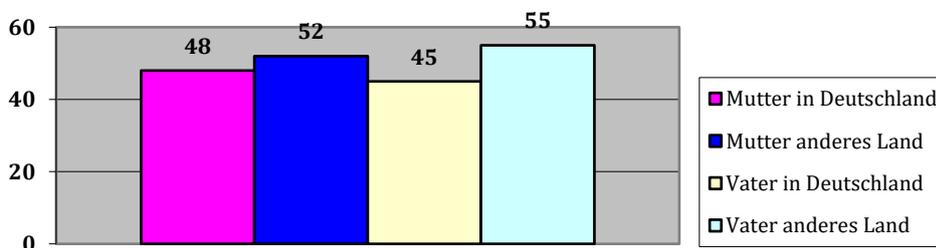
Bei den Vätern war die Heterogenität der Verteilung noch größer:

So hatten etwa 55% der Väter eine eigene Zuwanderungsgeschichte; und etwa 45% waren in Deutschland geboren.

Neben Deutschland waren die meist genannten Länder der Irak (8%), die Türkei (8%), Polen (6%) und Russland (4%).

Insgesamt wurden bei den Vätern neben Deutschland noch 20 verschiedene Länder als Geburtsorte angegeben. Das zeigt erneut, dass die Kategorie „Migrationshintergrund“ bei der hier untersuchten Schülerschaft in der eigenen zwar etwas weniger, aber doch ziemlich stark in der elterlichen Biographie eine relevante Rolle spielt, wie sie in der folgenden Abbildung verdeutlicht wird:

Angaben in Prozente



Schaut man sich die gesprochenen Sprachen in den Familien an, so wird erneut deutlich, dass Mehrsprachigkeit die dominante Form des Aufwachsens bildet: Etwa 45% der Kinder wachsen bilingual auf; auf der anderen Seite sprechen etwa 55% nur Deutsch. Dieser Anteil betrug noch in der zweiten Welle etwa 43%.

Einige der befragten Schüler:innen wachsen sogar dreisprachig auf. Innerhalb der bilingualen Kinder sind die Kombinationen deutsch-kurdisch (etwa 8%) und deutsch-polnisch (etwa 7%) die meistgenannten Formen.

Inhaltliche Konstrukte:

Wie in früheren Befragungen wurde auch bei der dritten Erhebung zu Beginn mit zwei Items gefragt, wie gut die Schüler*innen Impulse im Umgang mit anderen kontrollieren können. Die Ergebnisse zeigen diesmal folgendes:

1. Es kommt vor, dass ich manchmal etwas behaupte, ohne zu überlegen, was genau passiert ist.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nie	5	4,0	4,2	4,2
	selten	37	29,8	31,1	35,3
	manchmal	58	46,8	48,7	84,0
	sehr oft	19	15,3	16,0	100,0
	Gesamt	119	96,0	100,0	
Fehlend	System	5	4,0		
Gesamt		124	100,0		

Etwa ein Drittel der Schüler:innen gibt an, dass sie kaum in Situationen geraten, wo sie ihre Impulse nicht kontrollieren können; fast die Hälfte jedoch (48%) gerät manchmal in Situationen, wo sie etwas behaupten, ohne zu überlegen; bei etwa einem Sechstel (15%) passiert dies jedoch sehr oft. Im Vergleich zu den beiden ersten Erhebungen ist vor allem bei der Kategorie „sehr oft“ eine deutliche Steigerung um 10% festzustellen.

Bei dem Item „unüberlegtes Schimpfen“ zeigt sich folgendes Bild:

2. Es kommt vor, dass ich mit anderen schimpfe, ohne vorher mit ihnen gesprochen zu haben, was los ist.

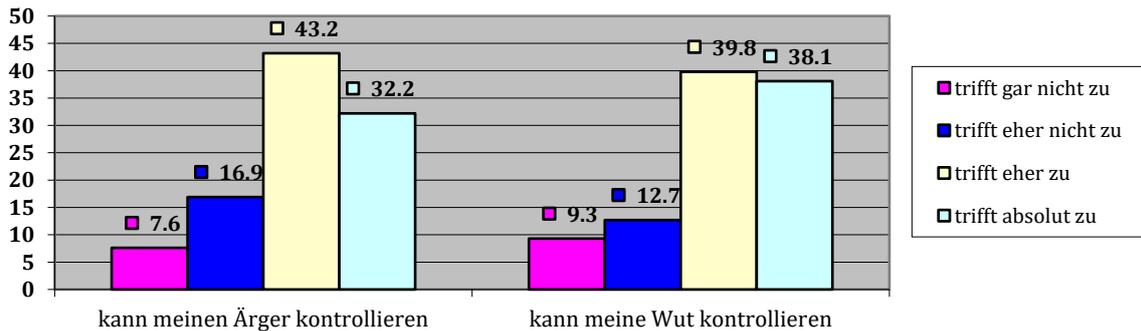
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nie	11	8,9	9,6	9,6
	selten	21	16,9	18,3	27,8
	manchmal	51	41,1	44,3	72,2
	sehr oft	32	25,8	27,8	100,0
	Gesamt	115	92,7	100,0	
Fehlend	System	9	7,3		
Gesamt		124	100,0		

Hier sehen wir eine zweigipflige Verteilung: Zunächst zeigt sich, dass etwa bei 28% dies sehr selten vorkommt; erneut ist die Kategorie „manchmal“ mit etwa 44% die stärkste Kategorie.

Aber ebenfalls rund 28% geben an, dass sie sehr oft mit jemandem schimpfen, ohne vorher gesprochen zu haben. Dieser Wert ist deutlich höher als bei den ersten beiden Erhebungen (10% bei der ersten und 6% bei der zweiten).

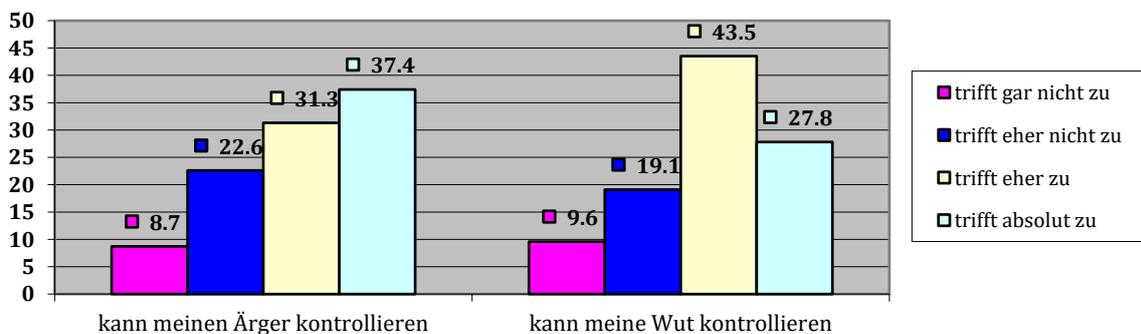
Die Fragen, wie weit der eigene Ärger und die eigene Wut kontrolliert werden können, wurden wie folgt beantwortet:

Angaben in Prozente:



Es sind etwa knapp 8 % der Schülerschaft, die ihren Ärger nicht kontrollieren können und etwa 9%, die ihre Wut nicht kontrollieren können. Der deutlich größere Teil hat seine negativen Emotionen gut im Griff. Im Vergleich sowohl zur ersten als auch zur zweiten Erhebung wird hier ein deutlicher Zuwachs bei der Ärgerkontrolle deutlich: Waren es noch 25% bei der ersten Erhebung, so ist der Anteil bei der zweiten auf über 37% gestiegen, zwar ging der Anteil bei der dritten leicht zurück; betrachtet man jedoch beide Kategorien zusammen („trifft eher zu“ und „trifft absolut zu“) so ist sowohl die Kontrolle des eigenen Ärgers als auch die Kontrolle der eigenen Wut in der dritten Erhebung deutlich besser geworden.

Zum Vergleich seien hier noch einmal die Angaben der Welle 2 in Prozente wiedergegeben:



Zugang zu den eigenen Gefühlen und den Gefühlen anderer:

Die Fragen, inwieweit die Schülerschaft einen Zugang zu den eigenen und den Wünschen anderer hat, wurden wie folgt beantwortet:

Ich weiß, was ich will.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft absolut zu	38	30,6	32,5	32,5
	trifft eher zu	62	50,0	53,0	85,5
	trifft eher nicht zu	16	12,9	13,7	99,1
	trifft gar nicht zu	1	,8	,9	100,0
	Gesamt	117	94,4	100,0	
Fehlend	System	7	5,6		
Gesamt		124	100,0		

Ich weiß, was andere Schüler wollen.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft absolut zu	16	12,9	13,6	13,6
	trifft eher zu	51	41,1	43,2	56,8
	trifft eher nicht zu	34	27,4	28,8	85,6
	trifft gar nicht zu	17	13,7	14,4	100,0
	Gesamt	118	95,2	100,0	
Fehlend	System	6	4,8		
Gesamt		124	100,0		

Etwa 85% der Schüler*innen bekunden, einen guten Zugang zu den eigenen Wünschen zu haben; darüber hinaus haben jedoch knapp 15% eher Schwierigkeiten, zu den eigenen Wünschen einen Zugang zu haben.

Im Zeitverlauf wird hier ein leichter Rückgang deutlich: In der zweiten Erhebung waren es noch 90%; und nur etwa 10% bis 11% bekunden hier Schwierigkeiten.

Bei der Frage, wie weit die Wünsche der anderen geahnt werden, wird deutlich, dass diesmal im Zeitverlauf eine leichte Verbesserung eingetreten ist: so meinten etwa 57%, guten Zugang zu den Wünschen zu den anderen zu haben. Hingegen meinten etwa 43% der Schüler*innen, nicht zu wissen, was andere Schüler wollen. Insofern könnten bei weiteren Trainings noch stärker ein Fokus auf authentischere Kommunikation sowie Wahrnehmung von wechselseitigen Wünschen gelegt werden.

Fragt man die Schüler:innen weiter, wie weit sie den Lehrkräften ihre eigene Wünsche

formulieren können sowie inwieweit die eigene Wut und Ärger von den Lehrkräften aufgefangen werden kann, gab es folgende Antworten:

Ich kann meinen Lehrern meine Wünsche klar sagen.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft absolut zu	30	24,2	25,6	25,6
	trifft eher zu	44	35,5	37,6	63,2
	trifft eher nicht zu	29	23,4	24,8	88,0
	trifft gar nicht zu	14	11,3	12,0	100,0
	Gesamt	117	94,4	100,0	
Fehlend	System	7	5,6		
Gesamt		124	100,0		

Meine Lehrer beruhigen mich, wenn ich mal wütend bin.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft absolut zu	25	20,2	21,2	21,2
	trifft eher zu	44	35,5	37,3	58,5
	trifft eher nicht zu	28	22,6	23,7	82,2
	trifft gar nicht zu	21	16,9	17,8	100,0
	Gesamt	118	95,2	100,0	
Fehlend	System	6	4,8		
Gesamt		124	100,0		

Knapp zwei Drittel der Schülerschaft hat also einen guten kommunikativen Zugang zu ihren Lehrkräften; lediglich 12% hatte große Schwierigkeiten, mit den Lehrkräften über ihre Wünsche zu sprechen.

In etwa gleichem Maße wie bei der zweiten Erhebung (58%) gaben an, dass ihre Lehrkräfte sie beruhigen können, wenn sie wütend sind oder Ärger haben.

Hingegen fühlten sich etwas mehr als ein Sechstel der Schüler*innen (18%), dass sie von ihren Lehrkräften emotional nicht aufgefangen bzw. aufgebaut werden. Im Vergleich zur ersten Erhebung (21%) ist dieser Wert geringer, im Vergleich zur zweiten hingegen leicht höher (da betrug der Anteil in etwa 16%). Insofern scheint über alle drei Wellen der Anteil mit etwa ein Sechstel recht stabil.

Ich kann mit meinen Lehrern sprechen, wenn mich etwas bedrückt oder wenn ich traurig bin

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft absolut zu	36	29,0	30,8	30,8
	trifft eher zu	34	27,4	29,1	59,8
	trifft eher nicht zu	25	20,2	21,4	81,2
	trifft gar nicht zu	22	17,7	18,8	100,0
	Gesamt	117	94,4	100,0	
Fehlend	System	7	5,6		
Gesamt		124	100,0		

Aus der Sicht der Schüler*innen die Lehrkräfte scheinen die Lehrkräfte auch in schwierigen Zeiten für sie gut ansprechbar zu sein: Deutlich mehr als die Hälfte (ca. 60%) bekundet, in emotional schwierigen Zeiten gut auf die Lehrkraft zugehen zu können. Dieser Wert scheint recht stabil zu sein; auch bei der zweiten Erhebung hatten in etwa 55% guten Zugang zu den Lehrkräften: im Zeitverlauf scheint also auch hier eine leichte Verbesserung im Schüler-Lehrer Verhältnis eingetreten zu sein.

Beziehung der Schüler*innen zu ihren Eltern:

Auch bei der dritten Erhebung wurde die Beziehung der Schüler*innenschaft zu ihren Eltern erfasst; hier sollen separat nach Mutter- und Vaterbeziehung aufgeschlüsselt einige wesentliche Merkmale wiedergegeben werden:

Wenn ich etwas erzähle, hört meine Mutter aufmerksam und gespannt zu.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft absolut zu	79	63,7	66,4	66,4
	trifft eher zu	25	20,2	21,0	87,4
	trifft eher nicht zu	11	8,9	9,2	96,6
	trifft gar nicht zu	4	3,2	3,4	100,0
	Gesamt	119	96,0	100,0	
Fehlend	System	5	4,0		
Gesamt		124	100,0		

Meine Mutter tröstet mich, wenn etwas schief gegangen ist.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft absolut zu	73	58,9	62,4	62,4

	trifft eher zu	28	22,6	23,9	86,3
	trifft eher nicht zu	9	7,3	7,7	94,0
	trifft gar nicht zu	7	5,6	6,0	100,0
	Gesamt	117	94,4	100,0	
Fehlend	System	7	5,6		
Gesamt		124	100,0		

Meine Mutter erklärt mir alles sehr geduldig

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft absolut zu	64	51,6	54,7	54,7
	trifft eher zu	32	25,8	27,4	82,1
	trifft eher nicht zu	14	11,3	12,0	94,0
	trifft gar nicht zu	7	5,6	6,0	100,0
	Gesamt	117	94,4	100,0	
Fehlend	System	7	5,6		
Gesamt		124	100,0		

Wenn ich mich über etwas freue, freut sich meine Mutter mit mir.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft absolut zu	71	57,3	60,7	60,7
	trifft eher zu	33	26,6	28,2	88,9
	trifft eher nicht zu	7	5,6	6,0	94,9
	trifft gar nicht zu	6	4,8	5,1	100,0
	Gesamt	117	94,4	100,0	
Fehlend	System	7	5,6		
Gesamt		124	100,0		

Deutlich wird bei diesen vorgestellten Items, dass weit über 80% der Schülerschaft von einer positiven, von Empathie und Zugewandtheit geprägten Beziehung zu ihrer Mutter berichten. Sie erleben ihre Mütter als tröstend und geduldig. Allenfalls eine kleine Zahl der Schüler:innen (in etwa 5-6%) erlebt die eigene Mutter als explizit abweisend. Während die Rate derjenigen, die ihren Elternteil als wenig affektiv zugewandt erleben, im Vergleich zur zweiten Erhebung in etwa gleich bleibt - auch damals betrug sie in etwa 6-7% -, ist die Rate der positiven Einschätzung in der dritten Erhebung insgesamt eher gestiegen.

Die Betrachtung der negativen Erziehungspraktiken der Mütter zeigten exemplarisch folgende Ergebnisse:

Meine Mutter wird manchmal ganz plötzlich richtig wütend.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft absolut zu	10	8,1	8,5	8,5
	trifft eher zu	14	11,3	11,9	20,3
	trifft eher nicht zu	43	34,7	36,4	56,8
	trifft gar nicht zu	51	41,1	43,2	100,0
	Gesamt	118	95,2	100,0	
Fehlend	System	6	4,8		
Gesamt		124	100,0		

Es kommt vor, dass meine Mutter mir eine Belohnung verspricht, und es dann doch vergisst.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft absolut zu	19	15,3	16,4	16,4
	trifft eher zu	21	16,9	18,1	34,5
	trifft eher nicht zu	41	33,1	35,3	69,8
	trifft gar nicht zu	35	28,2	30,2	100,0
	Gesamt	116	93,5	100,0	
Fehlend	System	8	6,5		
Gesamt		124	100,0		

Es kommt vor, dass meine Mutter mit mir schimpft, ohne dass ich weiß warum.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft absolut zu	8	6,5	6,8	6,8
	trifft eher zu	24	19,4	20,5	27,4
	trifft eher nicht zu	40	32,3	34,2	61,5
	trifft gar nicht zu	45	36,3	38,5	100,0
	Gesamt	117	94,4	100,0	
Fehlend	System	7	5,6		
Gesamt		124	100,0		

Wenn ich nicht sofort tue, was meine Mutter sagt, wird sie böse.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft absolut zu	11	8,9	9,4	9,4
	trifft eher zu	13	10,5	11,1	20,5
	trifft eher nicht zu	48	38,7	41,0	61,5
	trifft gar nicht zu	45	36,3	38,5	100,0
	Gesamt	117	94,4	100,0	
Fehlend	System	7	5,6		
Gesamt		124	100,0		

Die Betrachtung der negativen Erziehungspraktiken bestätigt eigentlich das durchgehend positive Verhältnis der Schüler:innen zu ihren Müttern; es sind allenfalls 6-9% der Schüler:innen, die von ausgeprägten Missstimmungen zwischen ihren Müttern berichten; allenfalls jedoch bei der inkonsistenten Erziehung, etwa der versprochenen Belohnung und dessen Nichteinhaltung, sind deutlich größere Werte, um etwa 16%, zu verzeichnen.

Betrachtet man das Verhältnis der Schüler:innen zu ihrem Vater, wird folgendes deutlich:

Positive Beziehungsmerkmale zum Vater:

Wenn ich etwas erzähle, hört mein Vater aufmerksam und gespannt zu.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft absolut zu	66	53,2	55,9	55,9
	trifft eher zu	30	24,2	25,4	81,4
	trifft eher nicht zu	13	10,5	11,0	92,4
	trifft gar nicht zu	9	7,3	7,6	100,0
	Gesamt	118	95,2	100,0	
Fehlend	System	6	4,8		
Gesamt		124	100,0		

Mein Vater tröstet mich, wenn etwas schief gegangen ist.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft absolut zu	57	46,0	48,3	48,3
	trifft eher zu	33	26,6	28,0	76,3
	trifft eher nicht zu	17	13,7	14,4	90,7
	trifft gar nicht zu	11	8,9	9,3	100,0
	Gesamt	118	95,2	100,0	
Fehlend	System	6	4,8		
Gesamt		124	100,0		

Mein Vater erklärt mir alles sehr geduldig.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft absolut zu	56	45,2	47,5	47,5
	trifft eher zu	38	30,6	32,2	79,7
	trifft eher nicht zu	11	8,9	9,3	89,0
	trifft gar nicht zu	13	10,5	11,0	100,0
	Gesamt	118	95,2	100,0	
Fehlend	System	6	4,8		
Gesamt		124	100,0		

Wenn ich mich über etwas freue, freut sich mein Vater mit mir.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft absolut zu	67	54,0	56,8	56,8
	trifft eher zu	34	27,4	28,8	85,6
	trifft eher nicht zu	8	6,5	6,8	92,4
	trifft gar nicht zu	9	7,3	7,6	100,0
	Gesamt	118	95,2	100,0	
Fehlend	System	6	4,8		
Gesamt		124	100,0		

Auch hier wird deutlich, dass die Beziehung der Schülerschaft zu ihren Vätern durchgehend von einer positiven, emotionalen Zugewandtheit geprägt ist. Die Zustimmungswerte („trifft absolut zu“ und „trifft eher zu“ addiert) variieren zwischen 76 bis 85%. Im Vergleich mit den Müttern sind diese nur marginal, um einige Prozentpunkte, geringer. Der größte Unterschied, mit etwa 10%, besteht in der größeren „Tröstfähigkeit“ der Mütter.

Schaut man sich ebenfalls die negativen väterlichen Erziehungspraktiken bzw. negativen Beziehungen zum Vater an, so wird folgendes deutlich:

Mein Vater wird manchmal ganz plötzlich richtig wütend.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft absolut zu	7	5,6	5,9	5,9
	trifft eher zu	15	12,1	12,7	18,6
	trifft eher nicht zu	30	24,2	25,4	44,1
	trifft gar nicht zu	66	53,2	55,9	100,0
	Gesamt	118	95,2	100,0	
Fehlend	System	6	4,8		
Gesamt		124	100,0		

Es kommt vor, dass mein Vater mir eine Belohnung verspricht, und es dann doch vergisst.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft absolut zu	14	11,3	12,0	12,0
	trifft eher zu	16	12,9	13,7	25,6
	trifft eher nicht zu	38	30,6	32,5	58,1
	trifft gar nicht zu	49	39,5	41,9	100,0
	Gesamt	117	94,4	100,0	
Fehlend	System	7	5,6		
Gesamt		124	100,0		

Es kommt vor, dass mein Vater mit mir schimpft, ohne dass ich weiß warum.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft absolut zu	9	7,3	7,6	7,6
	trifft eher zu	12	9,7	10,2	17,8
	trifft eher nicht zu	37	29,8	31,4	49,2
	trifft gar nicht zu	60	48,4	50,8	100,0
	Gesamt	118	95,2	100,0	
Fehlend	System	6	4,8		
Gesamt		124	100,0		

Wenn ich nicht sofort tue, was mein Vater sagt, wird er böse.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft absolut zu	8	6,5	6,8	6,8
	trifft eher zu	16	12,9	13,6	20,3
	trifft eher nicht zu	39	31,5	33,1	53,4
	trifft gar nicht zu	55	44,4	46,6	100,0
	Gesamt	118	95,2	100,0	
Fehlend	System	6	4,8		
Gesamt		124	100,0		

Auch hier sind es 6-8% der Schülerschaft, die von einer explizit negativen Beziehung zu ihren Vätern berichten; ebenfalls ist der stärkste Wert bei dem Merkmal der inkonsistenten Erziehung, dem Versprechen einer Belohnung und dessen Nichteinhaltung; allenfalls ist diese etwa um 4% geringer ausgeprägt als bei den Müttern (12% vs. 16%).

Insgesamt lässt sich jedoch, auch wenn die Werte der elterlichen Inkonsistenz/Konsistenz die höchsten Ausprägungen haben, mit Blick auf die Berechenbarkeit der Eltern sagen, dass der weitaus größere Teil der Schülerschaft ihre Eltern konsistent in ihren erzieherischen Haltungen erlebt.

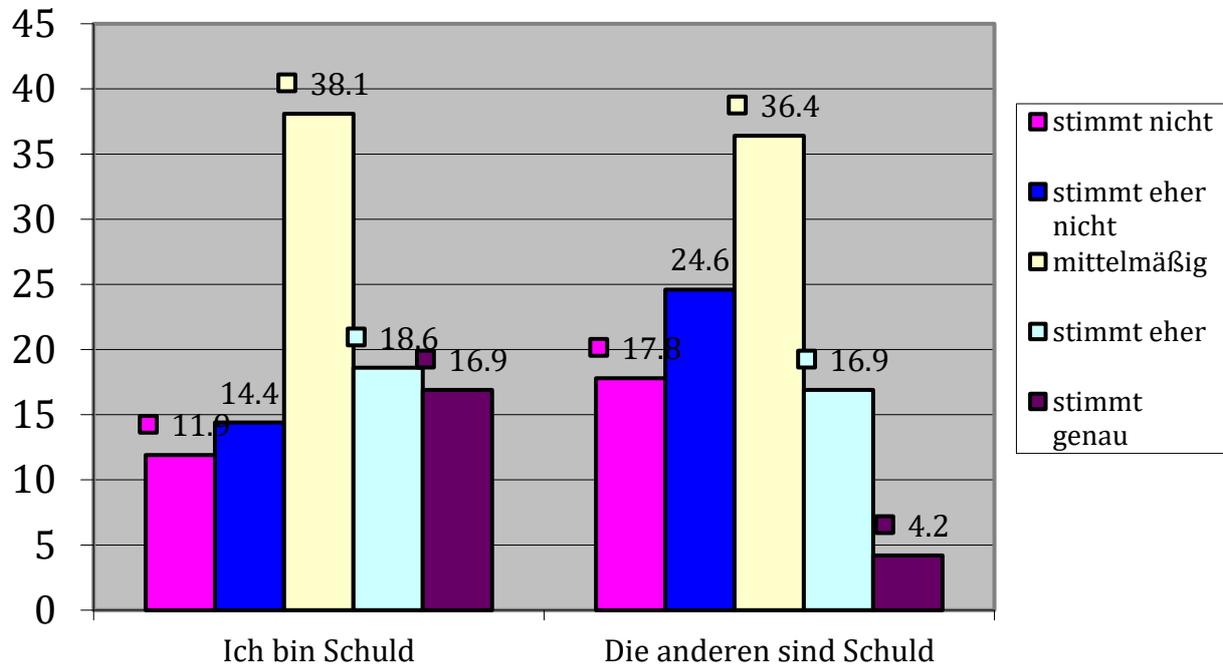
Werden die positiven und negativen Erziehungsmerkmale von Müttern und Vätern zusammen betrachtet, so bestätigen diese - quasi als Spiegelbilder - die durchgängig positiven Eltern-Kind-Beziehungen: Diese Werte sind sowohl über alle drei Erhebungen als auch im Vergleich der Elternteile (Mütter vs. Väter) ziemlich stabil.

Verhältnis der Schüler:innen zu sich und anderen: Internalisierung und Externalisierung

Das Konstrukt des Kontrollbewusstseins ist eines, was in der psychologischen Forschung eine bedeutende Rolle spielt: Es verweist darauf, ob Individuen bei Geschehnissen in ihrer Umgebung diese in erster Linie bei sich (internal) oder bei anderen (external) lokalisieren. Darüber hinaus können diese Lokalisierungen als stabil oder als variabel verstanden werden (so bspw. eine gute Note als Ergebnis von Klugheit (stabil/internal) oder als Ergebnis von Anstrengungsbereitschaft (variabel/internal). Darüber hinaus kann daraus abgeleitet werden, ob die Motivation aufgebracht werden kann, diese zu ändern bzw. zu modifizieren; denn interne Lokalisierung, die variabel ist, (also etwas mit der jeweiligen Person zu tun hat), kann leichter geändert werden als bspw. externale (andere sind schuld etc.). Vor diesem Hintergrund wurden

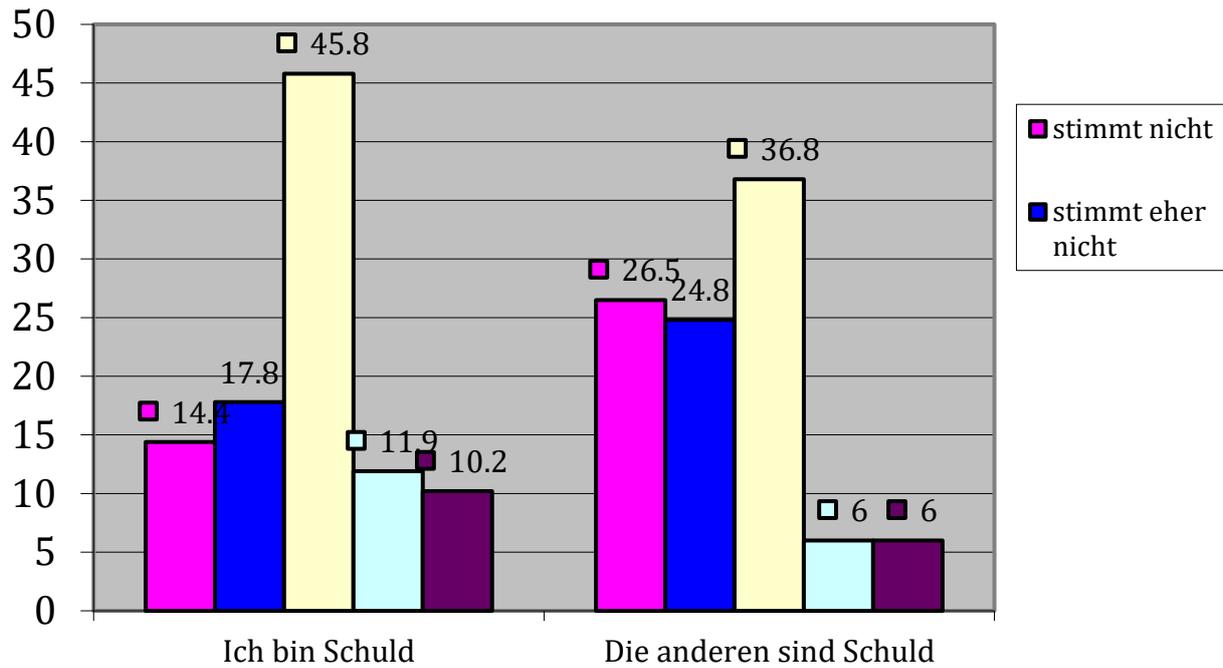
auch in der dritten Erhebung die Schüler:innen gefragt, worauf sie zurückführen, wenn sie Probleme mit ihren gleichaltrigen Mitschüler:innen haben.

Attributionsmuster: Erhebung 3



Deutlich wird, dass in der dritten Erhebung die Tendenz der Schülerschaft, bei Problemen in der Interaktion mit ihren Mitschüler:innen sich selber die „Schuld“ geben bzw. sich als Verursacher erleben und nicht eine Fremdattribution vornehmen, deutlich größer geworden ist. Vergleicht man bspw. diese mit den Werten der zweiten Erhebung, wie sie in der unteren Abbildung dargestellt ist, so ist ein Ansteigen um mehr als 10% erkennbar. Zu unterstreichen ist jedoch, wie in den früheren Erhebungen, dass der größte Teil der Schüler*innenschaft eine Mittelposition einnimmt bzw. sich nicht eindeutig entscheiden kann. Das ist als ein Hinweis zu werten, dass die „Schuldfrage“ aus Schüler:innensicht nicht eindeutig beantwortet werden kann bzw. diese Dichotomie „entweder ich bin schuld oder du bist schuld“ keine angemessene Beschreibung von Interaktionssituationen darstellt. Oft ist tatsächlich in Konfliktsituationen auch nicht genau feststellbar, wer nun Schuld ist, da es sich vielfach um eine Interaktionskette handelt, dessen Anfang nicht immer präzise rekonstruierbar ist. Aber als durchgehende Tendenz über alle drei Erhebungen kann positiv festgehalten werden, dass stets ein leichter Rückgang bei der Fremdattribution (Die anderen sind schuld) erfolgt.

Zum Vergleich: Attributionsmuster: Erhebung 2



Gefragt, was sie in solchen Konfliktsituationen machen, wurden folgende Antworten gegeben:

Ich denke nach, wie es mir dabei geht.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt genau	23	18,5	19,5	19,5
	stimmt eher	32	25,8	27,1	46,6
	stimmt mittelmäßig	30	24,2	25,4	72,0
	stimmt eher nicht	13	10,5	11,0	83,1
	stimmt nicht	20	16,1	16,9	100,0
	Gesamt	118	95,2	100,0	
Fehlend	System	6	4,8		
Gesamt		124	100,0		

Ich denke nach, wie es meinen Freunden dabei geht.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt genau	44	35,5	37,3	37,3
	stimmt eher	36	29,0	30,5	67,8
	stimmt mittelmäßig	22	17,7	18,6	86,4
	stimmt eher nicht	3	2,4	2,5	89,0
	stimmt nicht	13	10,5	11,0	100,0
	Gesamt	118	95,2	100,0	
Fehlend	System	6	4,8		
Gesamt		124	100,0		

Daran anschließend wurden die Schüler*innen erneut gefragt, was sie bei Problemen in erster Linie machen. Das Antwortverhalten verdeutlicht, dass der deutlich größere Teil in Problemsituationen sich darauf fokussiert, wie es dabei den Freunden geht: Etwa 67% sind mit ihrem Gedanken bei dem Befinden der Anderen. In der zweiten Erhebung waren es noch 60%.; Hingegen antworteten etwa 46%, in solchen Situationen, primär daran zu denken, wie es ihnen selbst geht. Dieser Wert ist leicht über dem Wert der zweiten Erhebung (43%).

GfK-Bewertung:

Am Ende der Befragung wurden die Schüler:innen erneut nach ihrer Einschätzung des GfK-Trainings gefragt. Zunächst ist jedoch festzugalten, dass von den insgesamt 124 Teilnehmenden 102 an dem Training teilgenommen haben, 12 explizit mit „Nein“ geantwortet haben und 10 Teilnehmende hierzu keine Angaben machten.

An dem Training „Gewaltfreie Kommunikation“ (GfK) nehme ich gerne teil.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt genau	15	12,1	14,0	14,0
	stimmt eher	19	15,3	17,8	31,8
	stimmt mittelmäßig	45	36,3	42,1	73,8
	stimmt eher nicht	13	10,5	12,1	86,0
	stimmt nicht	15	12,1	14,0	100,0
	Gesamt	107	86,3	100,0	
Fehlend	System	17	13,7		
Gesamt		124	100,0		

Ich merke, dass mir das Training gut tut.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt genau	10	8,1	9,3	9,3
	stimmt eher	22	17,7	20,4	29,6
	stimmt mittelmäßig	30	24,2	27,8	57,4
	stimmt eher nicht	22	17,7	20,4	77,8
	stimmt nicht	24	19,4	22,2	100,0
	Gesamt	108	87,1	100,0	
Fehlend	System	16	12,9		
Gesamt		124	100,0		

Durch das Training verstehe ich meine Gefühle besser.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt genau	14	11,3	13,0	13,0
	stimmt eher	13	10,5	12,0	25,0
	stimmt mittelmäßig	29	23,4	26,9	51,9
	stimmt eher nicht	21	16,9	19,4	71,3
	stimmt nicht	31	25,0	28,7	100,0
	Gesamt	108	87,1	100,0	
Fehlend	System	16	12,9		
Gesamt		124	100,0		

Durch das Training verstehe ich meine Mitschüler besser.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt genau	10	8,1	9,3	9,3
	stimmt eher	20	16,1	18,5	27,8
	stimmt mittelmäßig	32	25,8	29,6	57,4
	stimmt eher nicht	15	12,1	13,9	71,3
	stimmt nicht	31	25,0	28,7	100,0
	Gesamt	108	87,1	100,0	
Fehlend	System	16	12,9		
Gesamt		124	100,0		

Was die Deutung der Teilnahmemotivation sowie die der (unterstellten bzw. zunächst vermuteten) Effekte des Trainings betrifft, zeigt auch die dritte Erhebung (wie ebenfalls die zweite) ein eher durchwachsenes bzw. gemischtes Bild: Etwa ein Drittel nimmt tendenziell gerne an dem Training teil; der deutlich größere Teil, mit etwa 42% ist hier unentschieden bzw. hat keine explizite Meinung. Hingegen bekundeten etwa mit 24%, dass sie an dem Training tendenziell eher ungern teilnehmen. Diese Rate betrug jedoch bei der zweiten Erhebung noch etwa 35%.

Ein ähnlich gemischtes Bild ergibt sich bei der Frage, ob das Training ihnen „gut tut“: Etwa knapp 30% bekunden, das Training tue ihnen tendenziell gut; weitere 28% haben hierzu keine Meinung; und etwa 42% sieht in dem Training keinen expliziten Benefit für sich. Insofern scheint ein dringender Bedarf vorzuliegen, hier möglicherweise den tatsächlichen Benefit besser und transparenter zu kommunizieren; insbesondere, da andere Werte, wie etwa die der Selbststeuerung und der Attributionsmuster, tatsächliche positive Entwicklungen zeigen.

Angemessenheit des Trainings:

Bei der Frage der Angemessenheit urteilten diesmal weit mehr als 77% der Schüler:innen, das Training sei von seiner Länge her gut und angemessen; etwa um 11% empfand das Training als eher zu kurz. Was die Frage der Verständlichkeit betrifft, so wurde deutlich, dass etwa 56% die Inhalte als verständlich wahrgenommen haben; hingegen für etwa 15% sich die Inhalte jedoch als tendenziell unverständlich darstellten.

Das GfK Training ist zu kurz.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt genau	6	4,8	5,6	5,6
	stimmt eher	6	4,8	5,6	11,2
	stimmt mittelmäßig	12	9,7	11,2	22,4
	stimmt eher nicht	28	22,6	26,2	48,6
	stimmt nicht	55	44,4	51,4	100,0
	Gesamt	107	86,3	100,0	
Fehlend	System	17	13,7		
Gesamt		124	100,0		

Das GfK Training ist für mich verständlich.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt genau	26	21,0	24,3	24,3
	stimmt eher	34	27,4	31,8	56,1
	stimmt mittelmäßig	30	24,2	28,0	84,1
	stimmt eher nicht	7	5,6	6,5	90,7
	stimmt nicht	10	8,1	9,3	100,0
	Gesamt	107	86,3	100,0	
Fehlend	System	17	13,7		
Gesamt		124	100,0		

Am Ende wurden die Befragten gebeten, anzugeben, ob es etwas gibt, was für sie selber wichtig ist und was wir vergessen haben zu fragen. Die Schüler gaben unter anderem folgende (unkommentierte) Antworten:

1. „Die Fragen waren unnötig“
2. „Einfach mal fragen, wie es uns geht“.
3. „Es ist langweilig und ich möchte sowas nicht nochmal machen“
4. „Es ist manchmal ein bisschen langweilig und ich brauche es auch nicht unbedingt“
5. „Fragt einfach mal wie es uns geht“.
6. „Warum geht es nicht um ernste Themen wie Depression, obwohl man erst 12 ist“.

Am eindrucksvollsten ist jedoch der Bericht einer 13-jährigen Schülerin, der Anlass zu der Frage gibt, ob hier möglicherweise nicht eine kinderpsychotherapeutische Intervention erforderlich ist:

7. „Ob ich das Leben genießen kann. Meine Antwort lautet nein. Oft habe ich das Gefühl, dass ich für jeden egal bin. Ich fühle mich tot in mir drin, ich spüre nur den Schmerz, der mich daran erinnert, dass ich noch am Leben bin. Ich verstehe mich in letzter Zeit überhaupt nicht mit meinen Eltern und schon gar nicht mit meinen Geschwistern. Sogar meine Freunde und der Junge, in den Ich verliebt bin, behandeln mich schlecht. Ich fühle mich so, als wäre ich in einem Käfig ohne Fenster und Türen. Ich will einfach alles hinter mir lassen und frei leben können.“

5.2. Dritte Elternbefragung:

An der Online-Befragung der Eltern haben bei der dritten Welle insgesamt nur 19 Elternteile teilgenommen. Nur sieben Elternteile haben explizit das Geschlecht angegeben (5 Mütter und 2 Väter); die anderen Elternteile machten beim Geschlecht keine Angaben. Die Altersspanne der Eltern reichte von 39 bis 63 Jahren.

Von den befragten Eltern war auch diesmal – im Gegensatz zu den früheren Erhebungen - der deutlich größere Anteil in Deutschland geboren (etwa 58%); die anderen waren im Ausland geboren. Von den im Ausland geborenen Elternteilen kamen die meisten aus dem Irak und der Türkei (jeweils 10%), gefolgt von Polen und Russland (jeweils in etwa 5%). Insgesamt kamen die Eltern aus 4 verschiedenen Ländern. Diese Angaben verdeutlichen, dass ein Großteil der Eltern mit Zuwanderungsgeschichte möglicherweise mit diesem Format der Online-Befragung nicht erreicht werden konnte, da die Angaben der Schüler:innen deutliche Hinweise dafür gaben, dass zum einen die Elternschaft kulturell deutlich diverser ist und zum anderen auch die Mehrzahl der Eltern eine Zuwanderungsgeschichte aufweist.

Bei der Frage nach dem Geburtsort des Partners zeigte sich, dass diese tendenziell mit den Schülerdaten unvereinbar sind: Zwar ist die kulturelle Varianz hier etwas größer, jedoch zeigen diese Angaben erneut, dass möglicherweise eher nur diejenigen Paare teilgenommen haben, die in Deutschland geboren sind.

Geburtsland des Partners/ihrer Partnerin:

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	2	10,5	10,5	10,5
Deutschland	10	52,6	52,6	63,2
Irak	2	10,5	10,5	73,7
Italien	1	5,3	5,3	78,9
PL	1	5,3	5,3	84,2
Russland	1	5,3	5,3	89,5
Türkei	1	5,3	5,3	94,7
Ukraine	1	5,3	5,3	100,0
Gesamt	19	100,0	100,0	

Elternteile, die nicht in Deutschland geboren waren, wurden nach der Dauer ihres Aufenthaltes in Deutschland gefragt: Die Spanne reichte hier von zwei bis 42 Jahren.

Nach der Familiensprache gefragt, äußerte fast zwei Drittel der Eltern (63%), dass sie Zuhause deutsch sprechen würden; die anderen 37% sprachen Zuhause türkisch, kurdisch, polnisch, russisch sowie deutsch.

Nach der Anzahl der eigenen Kinder gefragt, ergab sich folgendes Bild:

Wie viele Kinder haben Sie?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1	4	21,1	21,1	21,1
	2	10	52,6	52,6	73,7
	3	3	15,8	15,8	89,5
	4	1	5,3	5,3	94,7
	mehr als 4	1	5,3	5,3	100,0
Gesamt		19	100,0	100,0	

Die meisten Elternteile hatten zwei Kinder; gefolgt von Eltern, die nur ein Kind hatten; drei Elternteile hatten drei Kinder, ein Elternteil vier; und ein weiteres Elternteil hatte mehr als 4 Kinder.

Inhaltliche Konstrukte:

Die Elternteile wurden auch in der dritten Erhebung zunächst gefragt, wie transparent ihnen die eigenen Bedürfnisse, aber auch die Bedürfnisse anderer sind und wie gut sie diese Bedürfnisse anderen gegenüber kommunizieren können.

Ich glaube, dass ich meine eigenen Bedürfnisse gut kenne.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft absolut zu	5	26,3	33,3	33,3
	trifft eher zu	9	47,4	60,0	93,3
	trifft eher nicht zu	1	5,3	6,7	100,0
	Gesamt	15	78,9	100,0	
Fehlend	System	4	21,1		
Gesamt		19	100,0		

Ich glaube, dass ich die Bedürfnisse anderer Menschen gut wahrnehme.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft absolut zu	5	26,3	33,3	33,3
	trifft eher zu	10	52,6	66,7	100,0
	Gesamt	15	78,9	100,0	
Fehlend	System	4	21,1		
Gesamt		19	100,0		

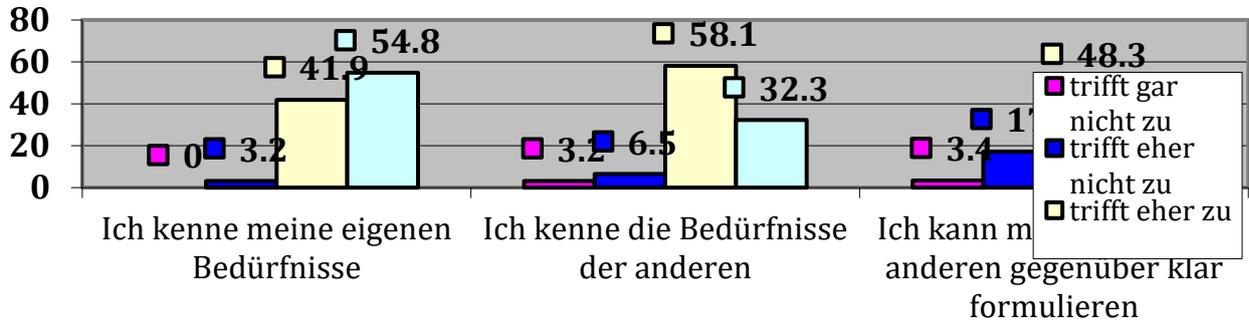
Ich glaube, dass ich meine Wünsche anderen Menschen gegenüber klar formulieren kann.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft absolut zu	5	26,3	33,3	33,3
	trifft eher zu	7	36,8	46,7	80,0
	trifft eher nicht zu	3	15,8	20,0	100,0
	Gesamt	15	78,9	100,0	
Fehlend	System	4	21,1		
Gesamt		19	100,0		

Deutlich wird, dass der mit Abstand größte Teil der Elternschaft meint, sowohl die eigenen Bedürfnisse als auch die Bedürfnisse der Anderen zu kennen. Bei den eigenen Bedürfnissen sind die Zustimmungswerte bei etwa 93%; bei den Bedürfnissen der Anderen gab es kein Elternteil, der hier eine ablehnende Antwort gegeben hatte. Allenfalls ein Elternteil meinte, keinen Zugang zu den eigenen Bedürfnissen zu haben. Ebenfalls meinte eine überwältigende Mehrheit (rund 80%), die eigenen Wünsche gegenüber anderen Menschen auch gut kommunizieren zu können.

Diese Werte waren in der zweiten Erhebung, insbesondere die Kommunikation der Wünsche gegenüber anderen, noch deutlich geringer (siehe die Abbildung unten aus der zweiten Erhebung). Damals betrug die Zustimmungswerte um 80% herum; und etwa 20% berichteten jedoch dabei über Schwierigkeiten.

Zum Vergleich: Zugang zu den Bedürfnissen/Kommunikation über Bedürfnisse und Wünsche:
Erhebung 2



Zugang zu den Bedürfnissen des Kindes:

Ich glaube, dass ich die Bedürfnisse meines Kindes gut erkenne.

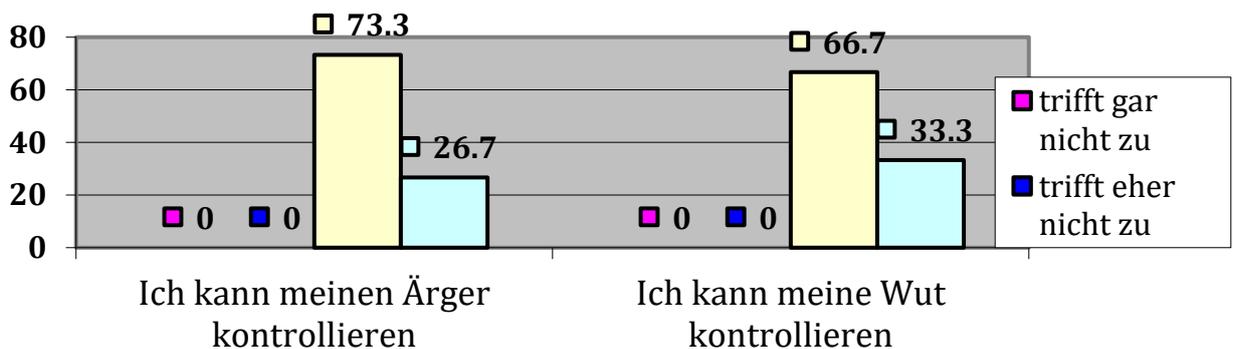
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft absolut zu	7	36,8	46,7	46,7
	trifft eher zu	8	42,1	53,3	100,0
	Gesamt	15	78,9	100,0	
Fehlend	System	4	21,1		
Gesamt		19	100,0		

Auch hier wird deutlich, dass alle Elternteile durchwegs der Meinung sind, die Bedürfnisse ihres Kindes zu kennen. Kein Elternteil gab hierzu eine ablehnende Antwort.

Bei der Frage jedoch, wie gut der eigene Ärger und die eigene Wut kontrolliert werden können, wurden folgende Angaben gemacht:

Tabelle: Kontrolle des eigenen Ärgers und der eigenen Wut:

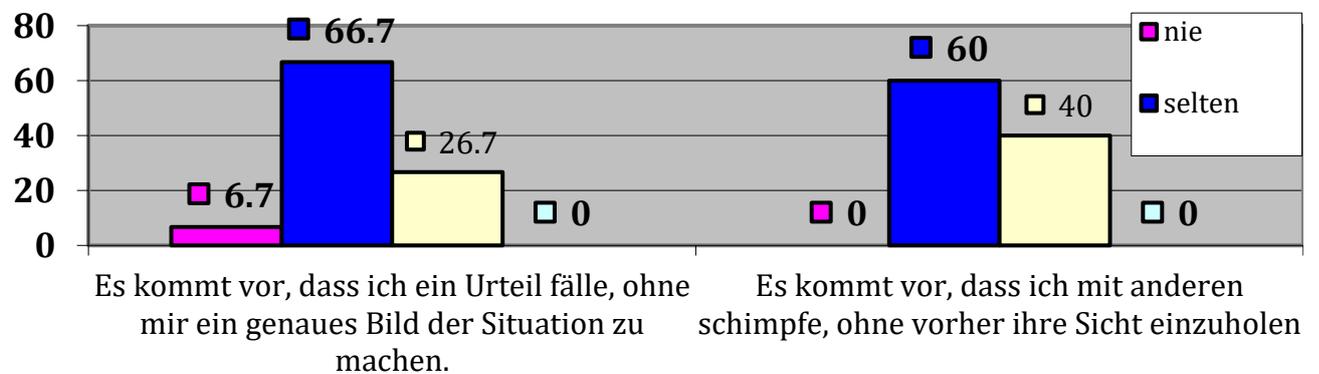
Angaben in Prozente



Was die allgemeine Kontrolle des eigenen Ärgers und der eigenen Wut betrifft, so zeigt sich erneut, dass diese aus elterlicher Sicht recht stark ausgeprägt ist. Kein Elternteil behauptete, hierbei Schwierigkeiten zu haben. In den früheren Erhebungen gaben hingegen etwa zwischen 7% bis 10% der Eltern an, Schwierigkeiten bei der Impulskontrolle zu haben. Gleichwohl die Teilnehmendenzahl diesmal deutlich geringer ist, ist eine eindeutige Verbesserung bei den Werten der Ärgerkontrolle und der Impulskontrolle festzustellen.

Fragt man jedoch die Elternteile nach konkreten Situationen, bei denen es um Impulskontrolle (spontanes Urteilen, spontanes Schimpfen) geht, wird Folgendes deutlich:

Angaben in Prozente

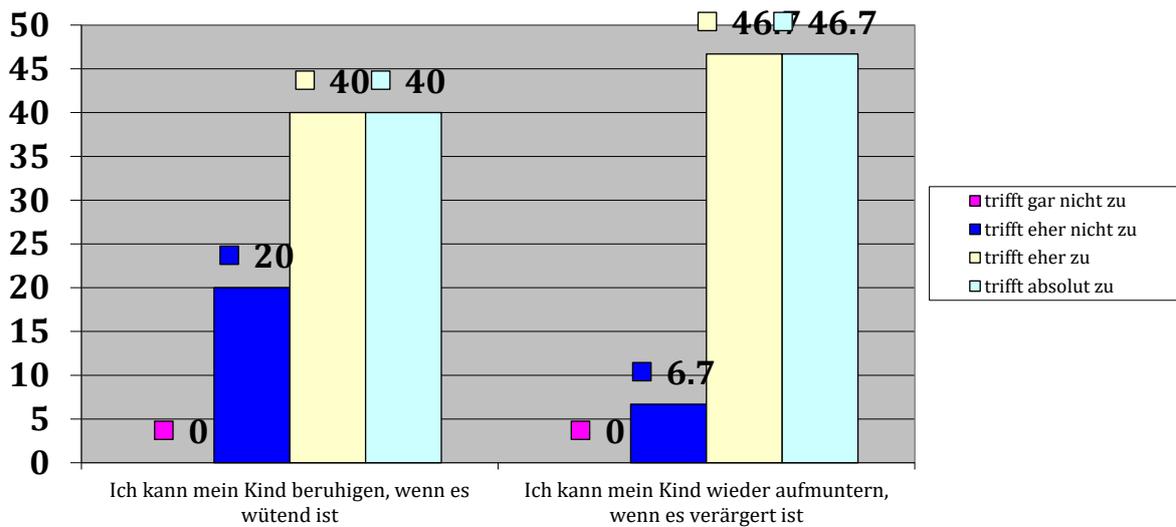


Bei den konkreten Situationen wird deutlich, dass etwa zwei Drittel der Eltern selten Urteile fällt, ohne genaue Kenntnisse über die Situation zu haben, und etwa 26,7% manchmal in Alltagssituationen „die Fassung verliert“ und mit anderen schimpft, ohne die Sicht der Beteiligten einzuholen. Allenfalls gaben beim „Schimpfen“ etwa 40% der Befragten an, dass dieses „manchmal“ vorkomme.

Eltern-Kind-Beziehung:

Bei der Messung der Eltern-Kind-Beziehung geht es u.a. darum, herauszufinden, wie das emotionale Verhältnis des Elternteils zum Kind ist und in welchem Maße Eltern in der Lage sind, kindliche Beunruhigung, Unwohlgefühle wie Ärger und Wut etc. aufzufangen.

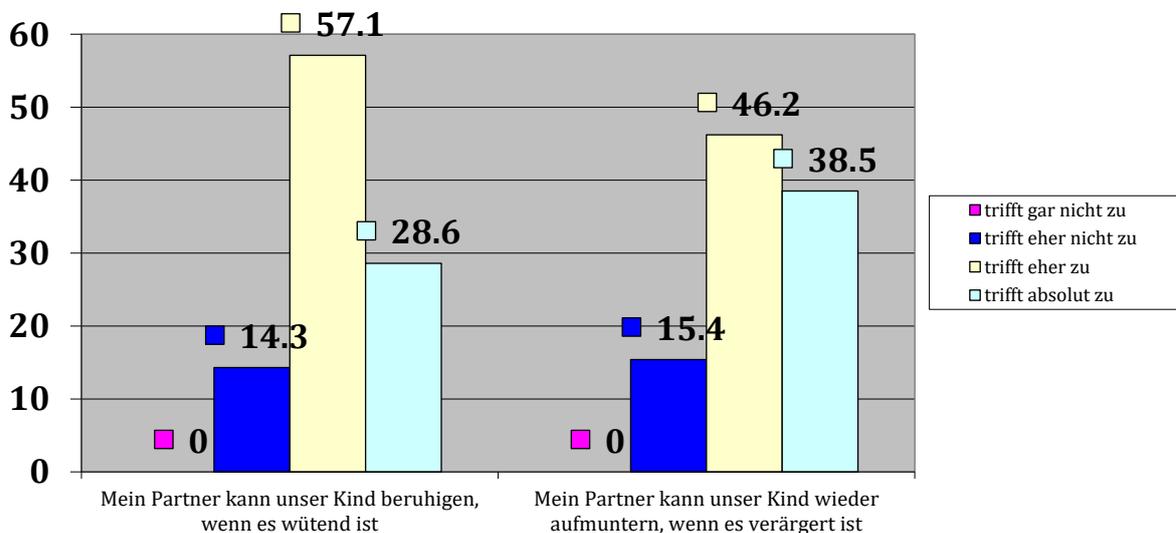
Angaben in Prozente



Aus der Elternsicht wird deutlich, dass der deutlich größere Teil der Eltern meint, ein gutes bis sehr gutes emotionales Verhältnis zu ihren Kindern zu haben und das Kind bei Unwohlbefinden gut auffangen können. Ein Fünftel der Eltern ist jedoch der Ansicht, dass sie ihr Kind tendenziell nicht beruhigen können, wenn es wütend ist; beim „Aufmuntern“ sind es lediglich knapp 7% der Eltern.

Ferner wurde auch diesmal das jeweils befragte Elternteil gefragt, wie der Zugang des anderen Elternteils zum Kind sei. Dies ist insofern wichtig, um zu beobachten, inwieweit hier eine interparentale Konsistenz im emotionalen Umgang mit dem Kind vorliegt. Diese ist wichtig, um eine Verlässlichkeit beim Kind gegenüber den Eltern auszuprägen.

Angaben in Prozente



Aus den Angaben wird deutlich, dass auch in der dritten Erhebung nahezu eine Konvergenz der Einschätzungen vorliegt, die sich, wie oben erwähnt, erziehungspsychologisch in der Regel günstig auswirkt: Die jeweils befragten Elternteile geben für das andere Elternteil an, einen gleich guten Zugang zu den Emotionen des Kindes zu haben und es bspw. beruhigen oder aufmuntern zu können. Allenfalls werden die eigenen Fähigkeiten, das Kind aufzumuntern, als etwas besser eingeschätzt.

Erziehungsverhalten in Alltagssituationen:

Ferner wurden die Eltern nach konkreten Erziehungs- bzw. Alltagssituationen gefragt, wie sie sich dabei verhalten:

Tabelle: Positive erzieherische Alltagssituationen (Angaben in Prozente):

	Stimmt nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt mittelmäßig	Stimmt eher	Stimmt genau
Wenn mein Kind etwas erzählt, höre ich aufmerksam und gespannt zu	0	0	6,7	46,7	46,7
Ich tröste mein Kind und helfe ihm, wenn etwas schief gegangen ist	0	0	6,7	33,3	60
Ich kann geduldig mit meinem Kind diskutieren	0	0	26,7	53,3	20
Wenn mein Kind sich über etwas freut, freue ich mich mit ihm	0	0	6,7	13,3	80

Die Daten zeigen sich recht konform mit den früheren Angaben: Aus elterlicher Sicht wird erneut deutlich, dass das Verhältnis der Eltern zu ihren Kindern ziemlich positiv ist und Elternteile in ihrem Verhalten eine hohe Sensibilität für die psychische Verfassung ihres Kindes aufweisen: Aus ihrer eigenen Sicht sind die Eltern aufmerksam, verständnisvoll, tröstend und empathisch mit ihren Kindern. Die Zustimmungswerte bewegen sich zwischen 73 und zum Teil über 90%. Allenfalls bei der Frage des „geduldigen Zuhörens“ bekundeten etwa 27% der Eltern, dass dies ihnen nur mittelmäßig gelinge.

Es wurden jedoch nicht nur die positiven, sondern auch negative bzw. in Richtung Konsistenz/Inkonsistenz bzw. Berechenbarkeit gehende Merkmale der elterlichen Erziehung gefragt:

Tabelle: Elterliche Berechenbarkeit (Angaben in Prozente):

	Stimmt nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt mittelmäßig	Stimmt eher	Stimmt genau
Ich lasse mir manchmal lange Zeit nicht anmerken, dass mich etwas ärgert, werde dann aber plötzlich richtig wütend.	26,7	33,3	20	20	0
Es kommt vor, dass ich meinem Kind eine Belohnung verspreche und diese dann wieder vergesse.	33,3	60	6,7	0	0
Es kommt vor, dass mein Kind von mir getadelt wird, ohne dass es genau weiß, wofür.	53,3	26,7	20	0	0
Wenn mein Kind mal Widerworte oder eine freche Antwort gibt, kann es nicht abschätzen, wie ich reagiere	26,7	40	0	33,3	0
Wenn mein Kind etwas "angestellt" hat, kommt es vor, dass es nicht weiß, ob ich es dafür noch bestrafe oder nicht.	33,3	53,3	6,7	6,7	0

Die Frage nach der Berechenbarkeit der eigenen Erziehung zeigt, dass zwar der deutlich größere Teil der Eltern das eigene Verhalten als ziemlich berechenbar und konsistent einstuft; die Ablehnungswerte (von Inkonsistenz) variieren zwischen 60% und 86%. Jedoch gaben auch zwischen 20 und 33% der Eltern an, dass ihr Kind gelegentlich nicht abschätzen kann, wie sie als Eltern reagieren werden.

Eine konsistente Erziehung spielt für die Entwicklung junger Menschen eine große Rolle: Eine massive Erfahrung von Unberechenbarkeit der Eltern kann negative Folgen zeitigen: So kann bspw. ein äußerst inkonsistenter Erziehungsstil bei Kindern und Jugendlichen kognitive wie emotional ungünstige Auswirkungen zeitigen, etwa zu einer Unklarheit über elterliche Erziehungsnormen führen (was wollen Eltern genau? Wie werden sie reagieren?), aber auch zu einem Gefühl von Ohnmacht und Verlorensein. Insofern sind elterliche Inkonsistenz bzw. Konsistenz in der Erziehung auch mit zentralen Inhalten der GfK assoziiert.

Vergleicht man jedoch die Angaben der Eltern mit denen der Kinder, so wird auch in der dritten Erhebung ein Widerspruch bzw. eine Inkonsistenz deutlich: Die Betroffenen, also die Kinder, sind bei der Einschätzung der elterlichen Konsistenz/Inkonsistenz deutlich skeptischer: Während bei Eltern diese Werte deutlich unter 20% betragen, variierten diese bei den Kindern

stets zwischen 20% bis 30%.

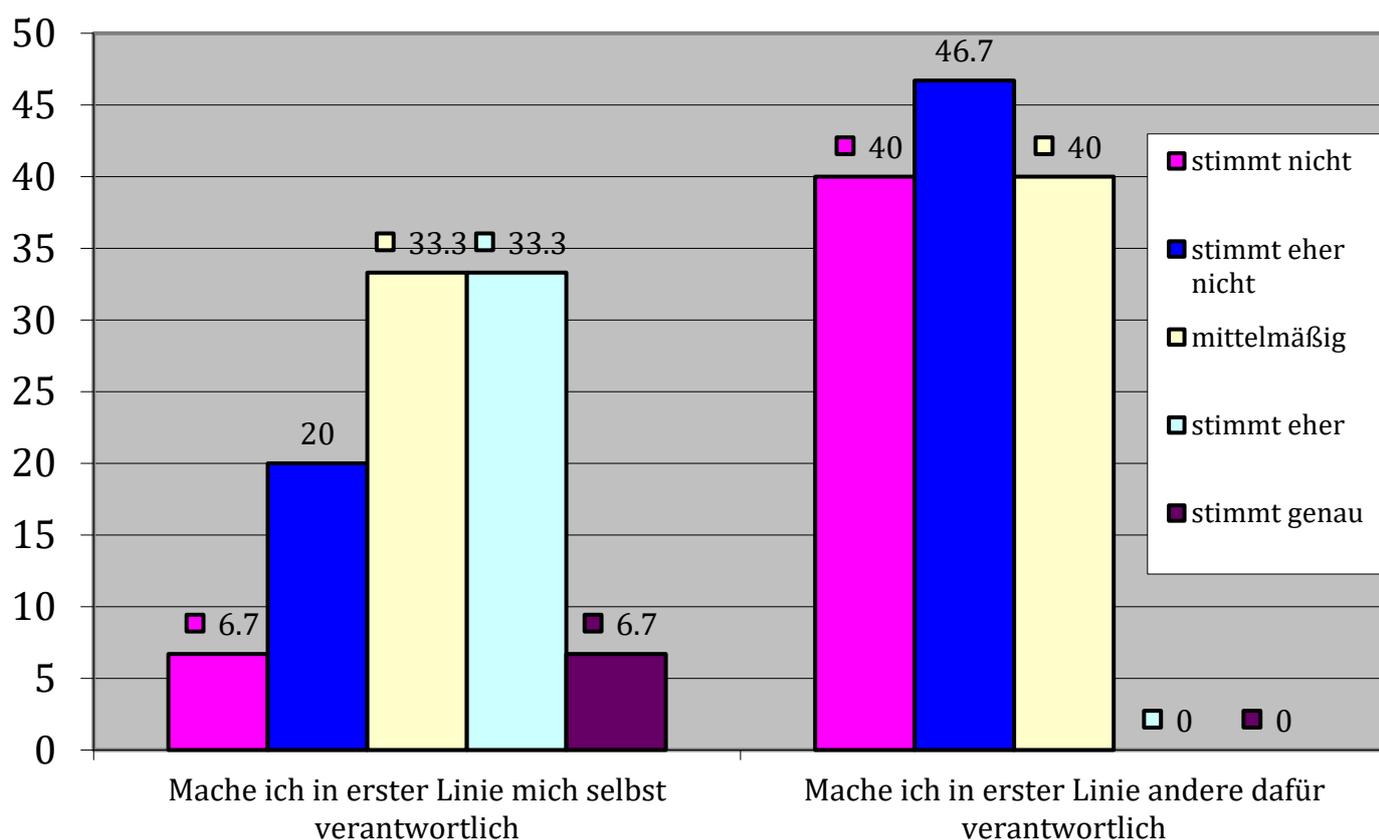
Aus psychologischer Sicht ist jedoch die Perspektive des Educanden, also des Kindes, relevanter, um Entwicklungs- und Erziehungsprozesse fördern zu können. Nicht die elterlich intendierte, sondern die perzipierte Erziehung zeitigt Effekte. Insofern ist zugrunde zu legen, was bei dem Kind „ankommt“ bzw. was das Kind wahrnimmt. Deshalb ist davon auszugehen, dass Eltern die Konsistenz ihres Handelns eher etwas überschätzen.

Verhältnis der Eltern zu sich und anderen: Internalisierung und Externalisierung

Erneut wurden die Eltern danach gefragt, worauf sie die Ursachen von problematischen Alltagsinteraktionen bzw. Ereignissen in ihrer Umgebung zurückführen (Kontrollbewusstsein).

Das Item lautete: Wenn etwas im Zusammenleben mit anderen nicht gut läuft, dann...

Angaben in Prozente



Bei der Frage der Internalisierung von Verantwortlichkeiten zeichnet sich folgendes Bild ab:

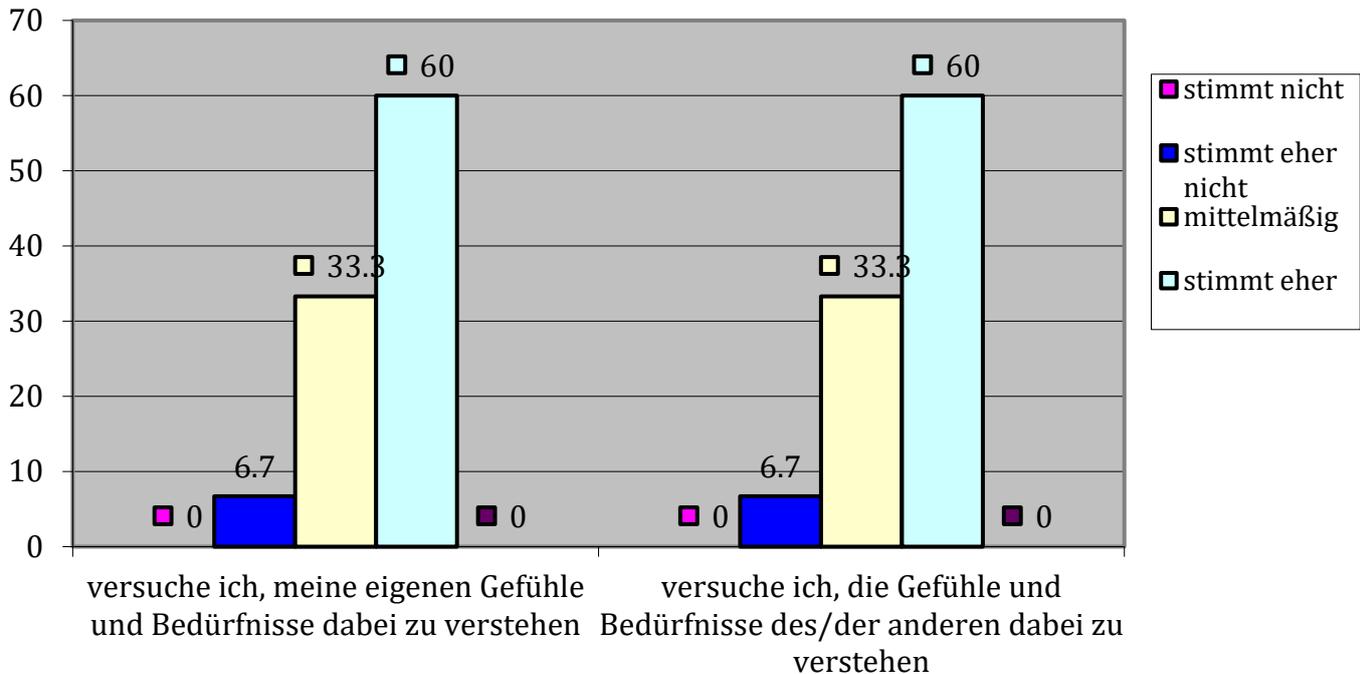
Knapp 27% macht sich eher nicht selbst verantwortlich; ein Drittel ist eher unentschieden; und etwa 40% sieht die Verantwortung eher bei sich. Deutlicher wird jedoch die Zurückhaltung, Verantwortlichkeiten an andere zu delegieren, bei dem zweiten Item: Dort bekunden mehr als

85%, dass sie in Konfliktsituationen tendenziell dafür nicht andere zur Verantwortung ziehen.

Bei den folgenden Items, die auf eine Fokussierung auf die eigenen Gefühle und Bedürfnisse bzw. auf Gefühle und Bedürfnisse des anderen abzielten, wurden folgende Antworten gegeben:

Wenn etwas im Zusammenleben mit anderen nicht gut läuft, dann...

Angaben in Prozente



Der überwiegende Teil der Eltern (60%) versucht, in problematischen Alltagssituationen, sowohl die eigenen Gefühle und Bedürfnisse, aber auch die Bedürfnisse und Gefühle des anderen zu verstehen. Bei beiden Items zeigt nur eine kleine Minderheit von knapp 7% eher Tendenzen, keine allzu große Aufmerksamkeit auf die Bedürfnisse anderer oder auf die eigenen Bedürfnisse zu legen.

Lebenszufriedenheit der Eltern:

Gegen Ende der Befragung wurden die Eltern nach ihrer Lebenszufriedenheit gefragt. Ziel dieser Fragen ist es, zum einen eventuelle Einflüsse momentaner Stimmungen/Unzufriedenheiten auf das Antwortverhalten ausfindig zu machen, zum anderen aber auch eine Reflexion auf das eigene Leben im Ganzen einzuleiten und dadurch Momente von Sensibilität/Bewusstsein zu initiieren.

Tabelle: Lebenszufriedenheit der Eltern (Angaben in Prozente):

	Stimmt überhaupt nicht	Stimmt überwiegend nicht	Stimmt überwiegend	Stimmt genau
Im Großen und Ganzen ist mein Leben so, wie ich es mir wünschen würde	0	6,7	86,7	6,7
Meine Lebensumstände sind sehr gut.	0	13,3	53,3	33,3
Ich bin mit meinem Leben zufrieden.	0	13,3	60	26,7
Bis jetzt habe ich wichtige Dinge, die ich im Leben erreichen wollte, auch erreicht.	0	20	53,7	26,7
Wenn ich mein Leben nochmals leben könnte, würde ich fast nichts anders machen.	6,7	33,3	33,3	26,7

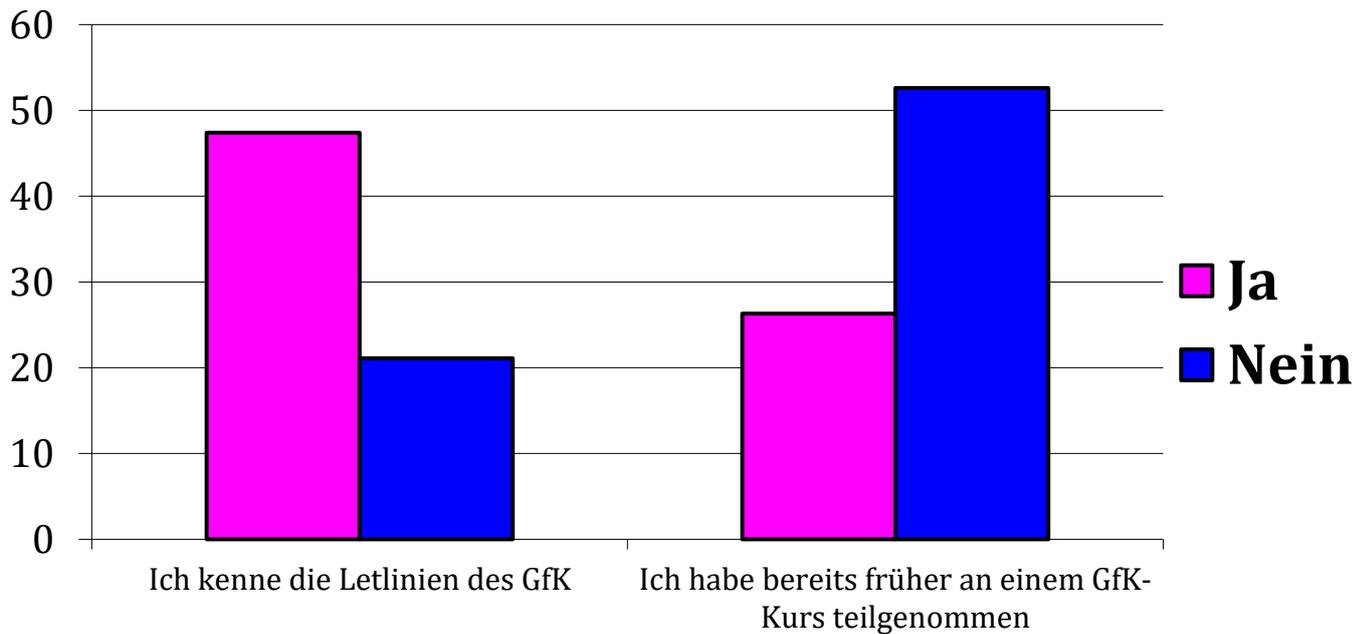
Die allgemeine Lebenszufriedenheit der befragten Eltern wird von ihnen erneut als ziemlich positiv und zuversichtlich eingeschätzt. Etwa 90% der Befragten sieht das eigene Leben sowohl retrospektiv als auch gegenwärtig als zufrieden stellend.

Wie auch bei früheren Erhebungen zeigt sich eine kleine Skepsis bei dem letzten Item (*Wenn ich mein Leben nochmals leben könnte, würde ich fast nichts anders machen*): Hier sind etwa 40% der befragten Eltern durchaus selbstkritisch bzw. unzufrieden und würden ihr Leben im Rückblick doch anders gestalten wollen.

Kenntnis der GfK-Leitlinien:

Am Ende der Befragung sollten auch diesmal die Eltern Auskünfte darüber geben, ob sie die Leitlinien der GfK kennen, an ihnen bereits früher teilgenommen haben, sie das Training als angemessen und verständlich wahrnehmen und diesmal - in der dritten Erhebung-, wie sie die dort gewonnenen Kompetenzen in ihrem Alltag umsetzen können.

Angaben in Prozenete



Der deutlich größere Teil der Elternschaft kennt die Leitlinien des GfK (47,4%); nur 21% kennen diese nicht; andere machten hierzu keine Angaben. Bereits früher haben etwa 26% an GfK-Kursen teilgenommen; ca. 52% haben daran nicht teilgenommen. Dieselben Zahlen ergeben sich auch bei der Frage, ob die Eltern in den letzten zwei Jahren an einem Training der „Gewaltfreien Kommunikation (GfK)“ teilgenommen (auch aktuelle Kurse) haben. Hier meinten ebenfalls etwa 26,3%, früher an einem GfK-Kurs teilgenommen zu haben; andere 52% hingegen nicht.

Zuletzt wurden die Eltern nach der Angemessenheit sowie nach den spezifischen Inhalten des GfK und der Möglichkeit, diese in ihrem Alltag einzusetzen, befragt.

Tabelle: Angemessenheit des GfK (Angaben in Prozenete):

	Stimmt überhaupt nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt mittelmäßig	Stimmt eher	Stimmt genau
Das GfK Training ist zu kurz	14,3	35,7	35,7	7,1	7,1
Das GfK Training ist verständlich	0	0	16,7	33,3	50

Was das zeitliche Ausmaß des GfK-Trainings betrifft, so wird kenntlich, dass etwa 14% es lieber gesehen hätten, wenn das Training eher länger wäre; jedoch betrachtet etwa die Hälfte der Befragten die Länge für angemessen; etwas mehr als ein Drittel hat hierzu aber keine dezidierte Meinung. Sehr deutlich ist jedoch das positive Bild bei der Verständlichkeit: Hier

bewerten mit weit mehr als 83% der Befragten das Training als verständlich; keiner der Befragten hält es für unverständlich. Hingegen hielten bspw. in der letzten Befragung noch etwa ein Viertel der Eltern die Inhalte für unverständlich.

Tabelle: Inhaltliche Einschätzung und Umsetzbarkeit des GfK (Angaben in Prozente):

	Stimmt überhaupt nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt mittelmäßig	Stimmt eher	Stimmt genau
An dem Training „Gewaltfreie Kommunikation“ (GfK) nehme ich gerne teil.	0	14,3	21,4	21,4	42,9
Das GfK Training erfüllt mir wichtige Bedürfnisse.	0	0	53,8	23,1	23,1
Ich kann die Inhalte der GfK in meinem Erziehungsalltag einsetzen.	0	0	23,1	53,8	23,1
Ich habe den Eindruck, das GfK Training fördert die psychische Entwicklung meines Kindes.	0	7,1	14,3	50	28,6
Durch das GfK-Training verstehe ich meine Gefühle besser	0	15,4	23,1	46,2	15,4

Bei der Teilnahmemotivation geben rund zwei Drittel der Eltern (64%) an, dass sie eher gerne teilnehmen; nur eine kleine Minderheit von etwa 14% nimmt weniger gerne teil. Bei der Frage, inwieweit durch das GfK wichtige Bedürfnisse erfüllt werden, sind die Befragten eher etwas unschlüssig: während rund 46% darin einen Mehrwert für sich sehen, hat etwas mehr als die Hälfte keine klare Haltung hierzu.

Doch deutlich klarer wird es jedoch bei dem Item, inwieweit die Inhalte im eigenen Erziehungsalltag eingesetzt werden können: Hier sehen mehr als 76% der Befragten eindeutige Möglichkeiten, die Inhalte auch erzieherisch nutzen zu können. Dies betrug noch in der zweiten Erhebung etwa nur 40%; insofern ist davon auszugehen, dass die Transferwege nunmehr deutlich besser erkannt werden. Während in der zweiten Erhebung noch etwa 15% diese Aussage verneinten, war bei der dritten Erhebung keine verneinende Antwort zu verzeichnen. Noch stärker ist die Wahrnehmung der Eltern, dass durch das GfK die psychische Entwicklung des eigenen Kindes gefördert wird: Hier stimmen etwas mehr als 78% dieser Aussage zu; lediglich 7% geben sich hier eher als skeptisch aus; diese ist in einer ähnlichen Größenordnung wie bei der zweiten Erhebung: dort gab eine Minderheit von etwa 10% an, in dem GfK-Training explizit keine Förderpotenziale für das eigene Kind zu sehen.

Überwiegend positiv ist ebenfalls die Einschätzung, dass durch das GfK auch die eigenen Gefühle besser verstanden werden: Etwas mehr als 60% der Befragten hat dadurch einen besseren Zugang zu sich; knapp ein Sechstel verneint eher diese Aussage, während fast ein Viertel hierzu keine dezidierte Meinung hat.

Alles in allem wird jedoch recht deutlich, dass der Nutzen des GfK insbesondere mit Blick auf das eigene Kind sowie für erzieherische Situationen gesehen wird.

Bei der Frage, ob die Eltern – bei einem freien Antwortformat – etwas hinzuzufügen haben, kam die folgende Antwort:

„Ein gemeinsamer Termin Eltern & Lehrer & Kinder wäre interessant. Die Fragestellung dabei „Die Wahrnehmung durch die anderen“. Was übersehen wir? Werden wir gesehen? Wünsche formulieren. Andere Frage: Wann endet GfK in dieser Konstellation oder wird es fortgesetzt?“

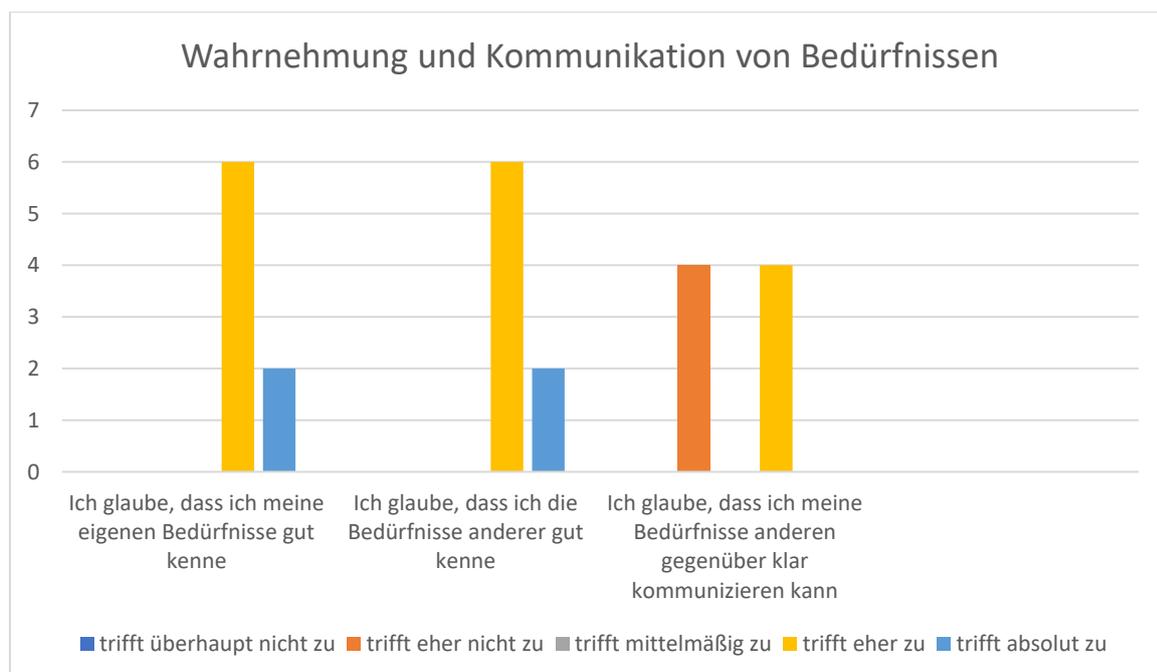
5.3. Dritte Befragung der Lehrkräfte:

An der dritten Befragung (Online) haben insgesamt 9 Lehrkräfte teilgenommen.

Die Altersspanne reichte von 33 bis 48 Jahren. Die Dienstzeit der Lehrkräfte umfasste 6 bis 21 Jahre. Von den befragten Lehrkräften hatten 6 eigene Kinder; 2 machten hierzu keine Angaben; eine Lehrkraft hatte kein eigenes Kind.

Inhalte des GfK:

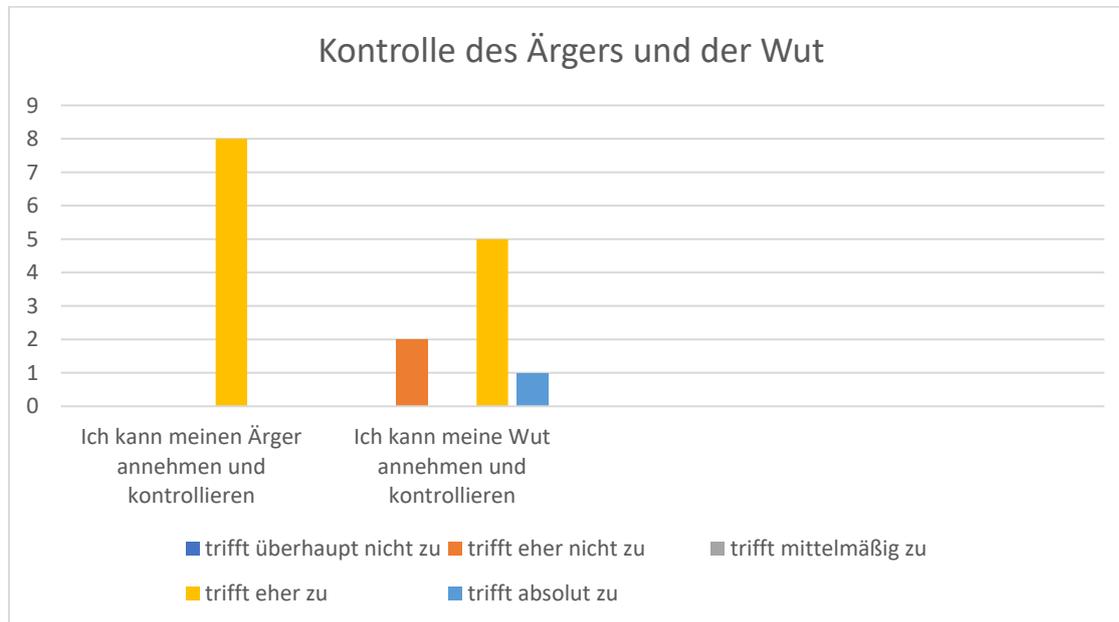
Auch die Lehrkräfte wurden bei der dritten Erhebung zunächst gefragt, wie transparent ihnen ihre eigenen Intentionen und Wünsche sind und wie gut sie ihre Wünsche anderen Menschen gegenüber formulieren können. Da die Teilnehmendenzahl (N=9) bei den Lehrkräften eher gering ist, wird auf eine prozentuale Wiedergabe der Werte verzichtet; stattdessen werden absolute Fallzahlen angegeben.



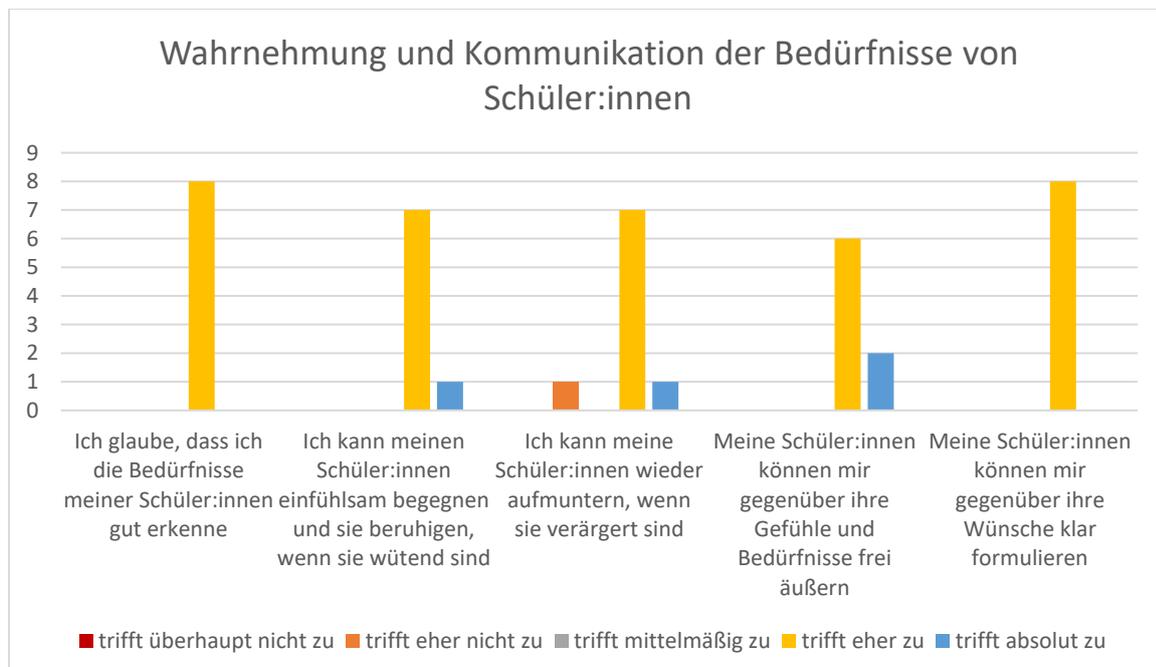
Die Frage der Kenntnis der eigenen Bedürfnisse sowie der Kenntnis der Bedürfnisse anderer wird von den Lehrkräften auch in der dritten Befragung durchwegs positiv beantwortet: Tendenziell behaupten alle Lehrkräfte, ihre eigenen sowie die Bedürfnisse der anderen gut bis sehr gut zu kennen; allenfalls ist die Lehrerschaft bei der Kommunikation dieser Bedürfnisse gespalten; hier meint die eine Hälfte (N=4) diese eher gut, und die andere Hälfte aber, diese eher weniger gut kommunizieren zu können.

Bei der Frage, wie gut der eigene Ärger und die eigene Wut kontrolliert werden können, wurde diesmal wie folgt geantwortet:

Angaben in absoluten Zahlen



Deckungsgleich wie in der früheren Erhebung sehen die Lehrkräfte bei der Kontrolle ihres Ärgers überhaupt keine Probleme: Sie alle bekunden, dass sie ihren Ärger gut im Griff haben. Hingegen sahen zwei Lehrkräfte Schwierigkeiten bei der Kontrolle ihrer Wut.



Auf die Frage, wie gut sie die Bedürfnisse ihrer Schüler*innen erkennen können, gaben auch diesmal alle Lehrkräfte an, dass sie das recht gut können.

Auch bei den Fragen, wie gut sie ihre Schüler*innen beruhigen können, wenn diese wütend sind, antworteten alle Lehrkräfte zustimmend; allenfalls berichtete nur eine Lehrkraft von Schwierigkeiten, die Schüler:innen wieder aufzumuntern. Durchweg hohe positive Werte sind auch diesmal bei der emotionalen Offenheit und Responsivität (*Gefühle und Wünsche klar zu äußern*) der Schüler*innen gegenüber den Lehrkräften zu verzeichnen. Aus Sicht der Lehrkräfte besteht auch in der dritten Erhebung ein sehr entspanntes und angstfreies Verhältnis ihrer Schüler*innen zu ihnen. Die Werten decken sich fast vollständig mit den früheren Erhebungen. Wenn man jedoch diese Angaben mit einigen relevanten Einschätzungen der Schüler*innenschaft vergleicht, wird folgendes deutlich:

Angaben der Schüler*innen:

Ich kann meinen Lehrern meine Wünsche klar sagen.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft absolut zu	30	24,2	25,6	25,6
	trifft eher zu	44	35,5	37,6	63,2
	trifft eher nicht zu	29	23,4	24,8	88,0
	trifft gar nicht zu	14	11,3	12,0	100,0
	Gesamt	117	94,4	100,0	
Fehlend	System	7	5,6		
Gesamt		124	100,0		

Meine Lehrer beruhigen mich, wenn ich mal wütend bin.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft absolut zu	25	20,2	21,2	21,2
	trifft eher zu	44	35,5	37,3	58,5
	trifft eher nicht zu	28	22,6	23,7	82,2
	trifft gar nicht zu	21	16,9	17,8	100,0
	Gesamt	118	95,2	100,0	
Fehlend	System	6	4,8		
Gesamt		124	100,0		

Deutlich wird auch diesmal, dass die Wahrnehmung der Lehrkräfte sich doch stark von der Schüler:innensicht unterscheidet: Während nahezu alle Lehrkräfte ihre Beziehung und ihre Sensibilität gegenüber den Bedürfnissen ihrer Schüler:innen positiv einschätzen, ist die Haltung

der Schüler:innen wesentlich kritischer. Auch in der dritten Erhebung (wie auch in der ersten und der zweiten Erhebung mit Werten um 40%) sind zwischen einem Drittel bis etwa 40% der Schüler:innen eher der Meinung, dass sie ihren Lehrkräften nicht klar ihre Wünsche äußern können und dass ihre Lehrkräfte sie in Situationen der Wut etc. nicht beruhigen können. Da es jedoch im Klassen- bzw. Schulkontext primär um die Wut und den Ärger der Schüler:innen geht und deshalb diese Einschätzung zu Grunde gelegt werden muss, ist dieser doch sehr unterschiedlichen Wahrnehmung nachzugehen und die Lehrkräfte darauf zu sensibilisieren, noch individueller auf die Bedürfnisse der Schüler:innen einzugehen.

Was jedoch die Einschätzung der eigenen Impulsivität betrifft, ist die Lehrerschaft bei der dritten Erhebung deutlich selbstkritischer: Nur jeweils eine Lehrkraft gab an, nie oder selten in der Klasse ein Urteil zu fällen, ohne sich ein genaues Bild zu machen; sechs Lehrkräfte hingegen taten es manchmal. Ein ähnliches Bild ergab sich beim „Schimpfen“: drei Lehrkräfte antworteten, dass sie selten schimpfen, ohne zuvor die Sicht der Schülerschaft einholen, fünf hingegen antworteten zustimmend.

Es kommt in der Klasse vor, dass ich ein Urteil fälle, ohne mir ein genaues Bild der Situation zu machen.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	manchmal schon	6	66,7	75,0	75,0
	selten	1	11,1	12,5	87,5
	nie	1	11,1	12,5	100,0
	Gesamt	8	88,9	100,0	
Fehlend	System	1	11,1		
Gesamt		9	100,0		

Es kommt in der Klasse vor, dass ich mit anderen Schüler:innen schimpfe, ohne vorher ihre Sicht einzuholen.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	manchmal schon	5	55,6	62,5	62,5
	selten	3	33,3	37,5	100,0
	Gesamt	8	88,9	100,0	
Fehlend	System	1	11,1		
Gesamt		9	100,0		

Bei der Frage nach einer „qualifizierten“ bzw. wertschätzenden Rückmeldung“ ergab sich ein deutlich positiveres Bild: Nur zwei Lehrkräfte verbinden “selten“ ihr Lob mit den spezifischen

Emotionen oder Gedanken, was die lobenswerte Handlung der Schüler*innen bei ihnen auslöst; eine Lehrkraft „manchmal“, aber die deutlich größere Anzahl (5) tut dies „sehr oft“. Hier scheint im Vergleich zu der zweiten Erhebung eine deutliche Verbesserung eingetreten zu sein. (Dort antworteten nur drei Lehrkräfte mit Zustimmung, vier mit „manchmal“ und die anderen taten es eher nicht).

Wenn ich Schüler:innen für ihre Taten wertschätze, sage ich ihnen ausdrücklich, was ihr Handeln bei mir auslöst.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr oft	5	55,6	62,5	62,5
	manchmal schon	1	11,1	12,5	75,0
	selten	2	22,2	25,0	100,0
	Gesamt	8	88,9	100,0	
Fehlend	System	1	11,1		
Gesamt		9	100,0		

Verhältnis der Lehrkräfte zu sich und zu anderen: Internalisierung und Externalisierung

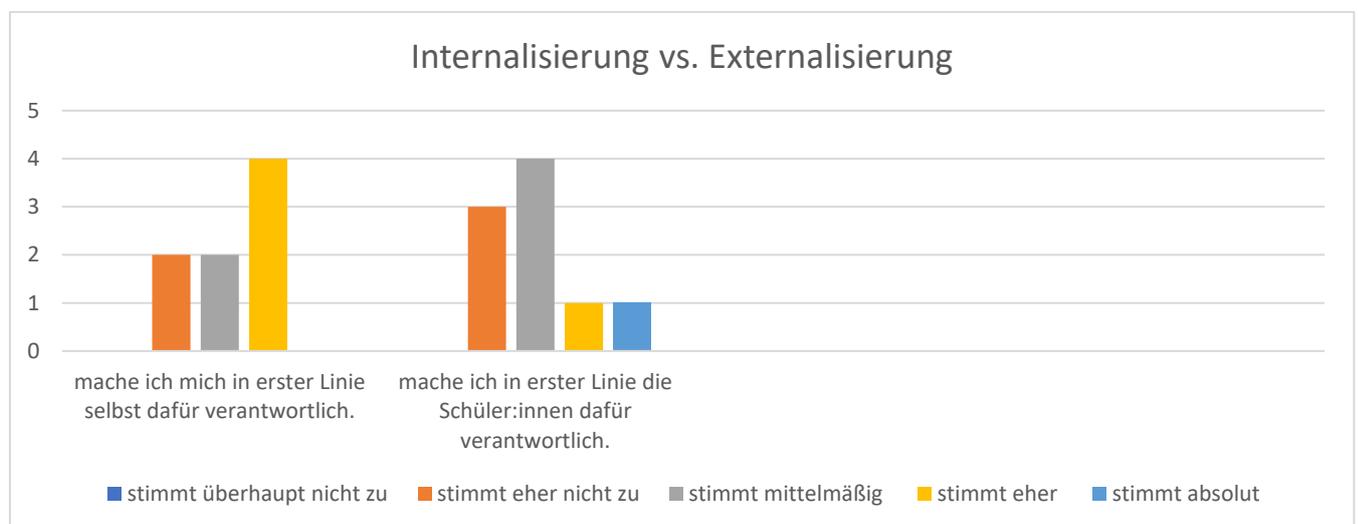
Die Lehrkräfte wurden danach gefragt, worauf sie die Ursachen von problematischen Alltagsinteraktionen bzw. Ereignissen zunächst in der Klasse (also im Umgang mit den Schüler*innen) und dann im Kollegium (im Umgang mit den Kolleg*innen) zurückführen (Kontrollbewusstsein).

Das Item lautete hierbei erneut:

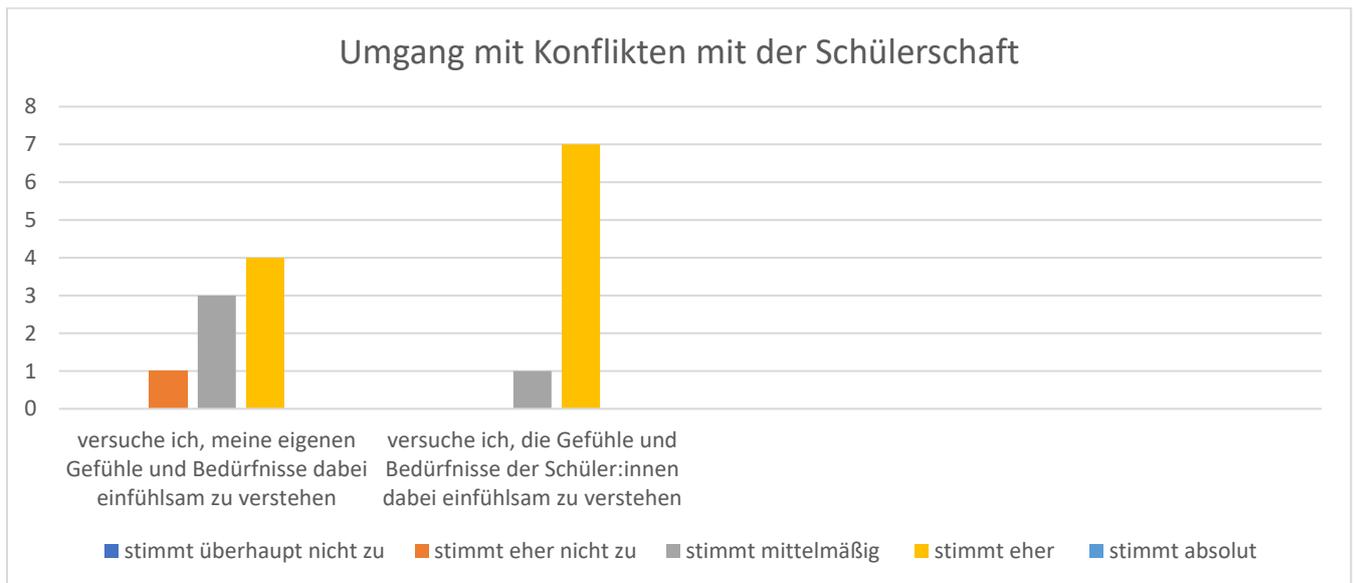
Wenn etwas im Zusammenleben mit den Schüler*innen nicht gut läuft, dann...

(Umgang mit den Schüler*innen):

Angaben in absoluten Zahlen:



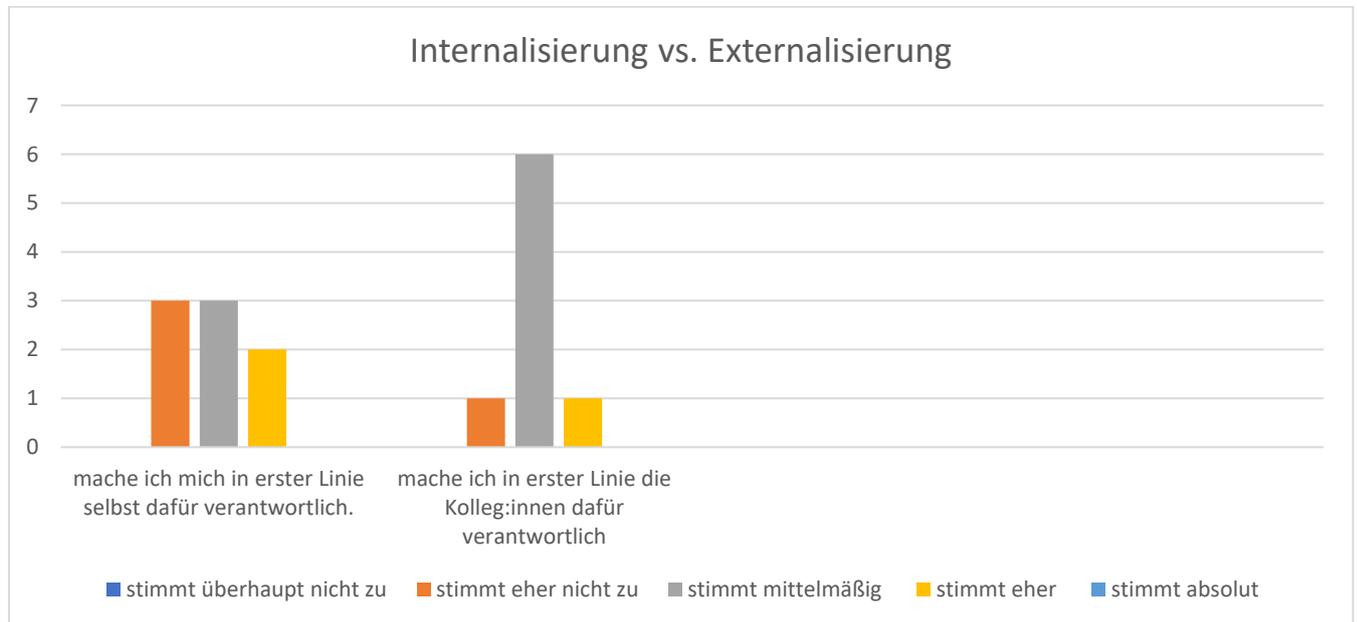
Bei Interaktionsproblemen im Klassenzimmer macht die Hälfte der Lehrkräfte sich selbst verantwortlich; nur zwei Lehrkräfte lehnen diese Aussage tendenziell ab. Deutlich vorsichtiger ist jedoch das Antwortverhalten bei der Frage, inwiefern direkt die Schülerschaft bei Problemen verantwortlich gemacht wird: Hier meinen nur zwei Lehrkräfte, eher die Verantwortlichkeiten bei den Schüler:innen zu sehen, drei lehnen dies explizit ab, vier antworteten mit der Mittelkategorie.



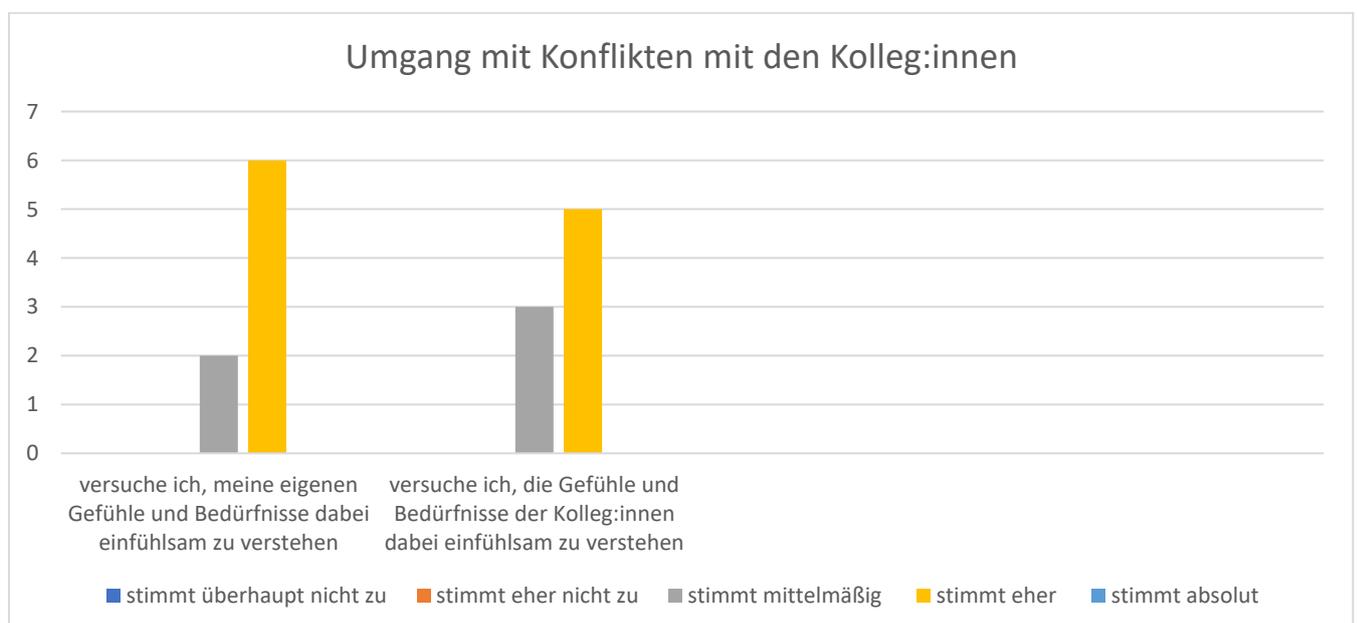
Beim Umgang mit Konflikten wird sehr deutlich, dass die Einfühlsamkeit der Lehrkräfte gegenüber den Gefühlen der Schülerschaft recht stark ausgeprägt ist; dort meinten fast alle Lehrkräfte (7 von 9), dass sie versuchen, die Gefühle ihrer Schülerschaft einfühlsam zu verstehen. Etwas schwächer ist dies jedoch beim Umgang mit den eigenen Gefühlen ausgeprägt: hierbei meinte in etwa die Hälfte, auf die eigenen Gefühle und Bedürfnisse zu fokussieren.

Dieselben Fragen im Umgang mit den Kolleg:innen ergab ein etwas differenzierteres Bild:

Das Item lautete hierbei: Wenn etwas im Zusammenleben mit den Kolleg:innen nicht gut läuft, dann...



Bei Konflikten mit Kolleg:innen sehen zwei Lehrkräfte tendenziell die Verantwortlichkeit bei sich; jedoch auch diesmal, wie ebenfalls in der zweiten Erhebung, ein Teil der Lehrerschaft zu Externalisierungen neigt (N=3), das heißt, die Kollegen mitverantwortlich macht. Im Anschluss daran wurden die Lehrkräfte erneut gefragt, wie sehr sie in solchen Situationen auf die eigenen Gefühle und Bedürfnisse fokussieren und wie sehr sie auch die Gefühle und Bedürfnisse ihrer Kolleg:innen im Blick haben.



Beim Umgang mit den Kolleg:innen fokussieren die Lehrkräfte deutlich stärker auf die eigenen Gefühle und Bedürfnisse als bspw. beim Umgang mit den Schüler:innen. Dort stand die Hinwendung zu den Gefühlen der Schülerschaft eher im Mittelpunkt. Aber auch die Beachtung der Bedürfnisse und Gefühle des Interaktionspartners spielen eine große Rolle. Fünf von acht Lehrkräften drückten eine Sensibilität sowie ein Sorgen um den Anderen aus. Keiner der Lehrkräfte gab an, weder auf die eigene noch auf die Befindlichkeit der Anderen zu achten.

Lebenszufriedenheit der Lehrkräfte:

Kurz vor Beendigung der Befragung wurden die Lehrkräfte auch diesmal nach ihrer allgemeinen Lebenszufriedenheit gefragt. Neben der Erkenntnis, wie gut es den Lehrkräften aus ihrer subjektiven Sicht geht, war diese Frage gekoppelt mit der Überlegung, zu eruieren, ob eventuelle Einflüsse von momentanen Stimmungen/Unzufriedenheiten auf das Antwortverhalten zu erkennen sind.

Tabelle: Lebenszufriedenheit der Lehrkräfte (Angaben in Fallzahlen):

	Stimmt überhaupt nicht	Stimmt überwiegend nicht	Stimmt überwiegend	Stimmt genau
Im Großen und Ganzen ist mein Leben so, wie ich es mir wünschen würde	0	0	6	2
Meine Lebensumstände sind sehr gut.	0	0	4	4
Ich bin mit meinem Leben zufrieden.	0		4	4
Bis jetzt habe ich wichtige Dinge, die ich im Leben erreichen wollte, auch erreicht.	0	0	5	3
Wenn ich mein Leben nochmals leben könnte, würde ich fast nichts anders machen.	0	1	4	3

Die Angaben zur Lebenszufriedenheit unterstreichen erneut, dass die Lehrkräfte im Großen und Ganzen mit ihrem Leben sehr zufrieden sind und ihre Lebensumstände als „gut“ beurteilen. Daher kann von einem Einfluss einer momentanen negativen oder bedrückenden Stimmungslage der hier befragten Lehrkräfte auf die Befragung nicht ausgegangen werden. Obwohl der Befragungszeitraum auch diesmal in der Corona-Pandemie lag, sind die ohnehin hohen Werte der Lebenszufriedenheit bei den Lehrkräften leicht gestiegen. Allenfalls eine Lehrkraft gab eine eher tendenziell pessimistische Einschätzung ihres Lebens an (*Wenn ich mein Leben nochmals leben könnte, würde ich fast nichts anders machen*).

Inwieweit diese mentale „Stärke“ bzw. Aufrechterhaltung der Selbstwirksamkeit und Zufriedenheit direkt mit den Effekten des GfK-Trainings gekoppelt ist, lässt sich aus der Befragung nicht ableiten, ist aber auch nicht ganz von der Hand zu weisen.

Ferner wurden diesmal die Lehrkräfte zusätzlich gefragt, ob sie sich in ihrer Schule als Lehrkraft wertgeschätzt fühlen. Während sechs Lehrkräfte sich tendenziell wertgeschätzt fühlte, sahen zwei Lehrkräfte eher eine geringe Wertschätzung.

Kenntnis und Teilnahme an GfK-Seminaren

Weil die Effektivität einer Maßnahme bzw. eines Trainings wie der GfK u.a. auch von Vorkenntnissen abhängt, wurden die Lehrkräfte auch in der dritten Erhebung gefragt, inwiefern sie die Leitlinien der GfK kennen.

Alle Lehrkräfte äußerten sich zustimmend und bekundeten, die Leitlinien des GfK zu kennen. Eine Lehrkraft machte hierzu keine Angaben. Daran anschließend wurden die Lehrkräfte nach der konkreten Ausgestaltung des GfK-Trainings an der Schule sowie nach ihrer Teilnahmemotivation gefragt:

Tabelle: Angemessenheit des GfK (Angaben in absoluten Zahlen):

	Stimmt überhaupt nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt mittelmäßig	Stimmt eher	Stimmt genau
Das GfK Training ist zu kurz	0	4	3	1	0
Das GfK Training ist verständlich	0	0	2	3	3

Das GfK-Training wird von der Länge her auch diesmal weitestgehend als angemessen betrachtet; nur eine Lehrkraft empfindet die Dauer tendenziell als zu kurz. Ebenfalls wird bei der Frage der Verständlichkeit recht deutlich, dass durchwegs alle Lehrkräfte das Training als sehr verständlich perzipieren; nur zwei Lehrkräfte äußerten hier eine unentschiedene Haltung.

Tabelle: Inhaltliche Einschätzung und Umsetzbarkeit des GfK (Angaben in absoluten Zahlen):

	Stimmt überhaupt nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt mittelmäßig	Stimmt eher	Stimmt genau
An dem Training „Gewaltfreie Kommunikation“ (GfK) nehme ich gerne teil.	0	0	3	4	1
Das GfK Training erfüllt mir wichtige Bedürfnisse.	0	1	4	2	1
Ich kann die Inhalte der GfK in meinem Unterricht einsetzen.	0	2	3	3	0
Ich habe den Eindruck, das GfK Training fördert die psychische Entwicklung der Schüler:innen.	0	0	7	0	1
Ich werde das Training der „Gewaltfreien Kommunikation (GfK)“ an meine Kolleg:innen weiter empfehlen	0	2	1	4	1
Durch das GfK-Training verstehe ich meine Gefühle besser	0	0	2	4	2

Was die Teilnahmemotivation an GfK betrifft, so gaben fünf Lehrkräfte an, daran gerne teilzunehmen; drei Befragte äußerten eine unentschiedene Haltung. Eine uneindeutige Haltung ist auch bei der Frage, inwieweit die GfK eigene Bedürfnisse erfüllt, zu beobachten: Vier Lehrkräfte hatten hierbei keine klare Meinung, eine Lehrkraft tendenziell eine ablehnende, und drei Lehrkräfte sahen eindeutig durch die GfK wichtige eigene Bedürfnisse erfüllt.

Ein unklares Bild zeigt sich auch bei der Frage, ob die Inhalte der GfK im eigenen Unterricht eingesetzt werden können: Während drei Lehrkräfte den direkten Nutzen im Unterricht sahen, verneinten tendenziell zwei Lehrkräfte diese Frage. Drei Lehrkräfte hatten hierzu keine klare Meinung. Eine mögliche Erklärung dieser skeptischen Haltung kann darin liegen, dass die Inhalte des Projekts nach wie vor von den Lehrkräften nicht tief genug erlernt bzw. erworben sind, so dass die Möglichkeiten der Implementation in den Unterricht bislang sich als unklar erwiesen haben.

Recht unentschieden war auch die Meinung, ob durch die GfK die psychische Entwicklung der Schüler:innen gefördert werde: 7 hatten keine klare Meinung hierzu; eine Lehrkraft hingegen sah darin eine Möglichkeit der positiven Förderung der psychischen Entwicklung.

Gefragt, ob sie das Training an Kolleg:innen weiterempfehlen würden, äußerten sich fünf Lehrkräfte positiv bzw. bejahend; eine Lehrkraft hatte eine unentschiedene Haltung; aber zwei Lehrkräfte äußerten eine explizit verneinende Position.

Zuletzt wurde die Frage gestellt, ob durch das GfK-Training ein besserer Zugang zu den eigenen Gefühlen erreicht werde. Hier gab die deutliche Mehrheit (N=6) an, dass sie dadurch sich selber besser erkennen würden; zwei hatten eine unklare Haltung; aber keine Lehrkraft hatte eine explizit ablehnende Haltung.

Weiterführende Reflexionen der Lehrkräfte:

Bei der dritten Erhebung wurden die Lehrkräfte in einem offenen Format gefragt, welche weiterführenden Gedanken und Reflexionen sie mit Blick auf die GfK mitteilen möchten.

Auf die Frage, was sie von den zukünftigen Schüler:innen und Multiplikator:innen der GfK erwarten, gab es folgende Antworten:

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	4	44,4	44,4	44,4
?	1	11,1	11,1	55,6
Den Spirit der GfK aufrechtzuerhalten und zu verbreiten	1	11,1	11,1	66,7
Mediatoren sein	1	11,1	11,1	77,8
Regelmäßiges in Erinnerung rufen	1	11,1	11,1	88,9
weniger soziale Erwünschtheit	1	11,1	11,1	100,0
Gesamt	9	100,0	100,0	

- „Den Spirit der GfK aufrechtzuerhalten und zu verbreiten“
- „Mediatoren sein“
- „Regelmäßiges in Erinnerung rufen“
- „weniger soziale Erwünschtheit“.

Ferner wurden die Lehrkräfte gefragt, wie Sie selber die Schüler:innen und Multiplikator:innen der GfK unterstützen könnten. Folgende Antworten wurden darauf gegeben:

- „Indem wir Gefühle und Bedürfnisse im Schulalltag wertschätzen und Raum geben“
- „mehr Zeit und Raum“
- „Vierteljährliche Round Tables“
- „Zeit und Räume schaffen“

Auf die Frage, welche Gefühle aufkommen, wenn sie an die gemeinsamen Erlebnisse und Erfahrungen in den letzten Jahren denken, wurden sehr differenzierte Antworten gegeben:

- „Austausch, Wertschätzung, Offenheit, Wahrnehmung eigener Gefühle, Abgrenzung“
- „Ruhe und Zufriedenheit - Bedürfnisse nach Gemeinschaft und Austausch wurden erfüllt“
- „Zusammengehörigkeit, Verständnis, Mitgefühl, Bereitschaft des Einlassens aufeinander, Vertrauen“
- „Spaß“

Eine Lehrkraft bemängelte, die Frage sei nicht sehr klar formuliert und es gehe nicht hervor, ob damit berufliche oder private Aspekte gemeint seien. Mit Blick auf GfK sei jedoch folgendes hervorzuheben: „neugierig, hoffnungsvoll und unsicher - Bedürfnis nach Zusammensein, Integrität, sich selbst besser kennenlernen und Verbindung mit anderen wird befriedigt.“

Explizit auf die bisherigen Veränderungen durch das GfK-Training in den letzten Jahren gefragt, wurden von den teilnehmenden Lehrkräften folgende Antworten gegeben:

- „andere Wege der Kommunikation (Verbindung über Gefühle), Vertrauen, Teamgeist“
- „Bei Konflikten gelingt es mir besser, Abstand zu wahren, aufgrund der nicht erfüllten Bedürfnisse des Gegenübers ergibt sich die Situation, dass ich mich eigentlich kaum noch persönlich angegriffen fühle. Dies gelingt mir im beruflichen Kontext meistens, im privaten engen Umfeld fällt es mir deutlich schwerer.“
- „Hinterfragen der jeweiligen Bedürfnisse“
- „Ich verstehe unterschiedliche Motivationen/Situationen/Bedürfnisse von den anderen besser. Auch die Akzeptanz und das Verständnis für andere ist besser geworden. Je intensiver die Arbeit mit den Schülern/Kollegen desto mehr Vertrauen!

Eine Lehrkraft schrieb, dass die Frage etwas schwierig gestellt sei, weil sie mehrere Fragen beinhalte, sie jedoch „Mehr Gesprächsbereitschaft, andere Wege der Kommunikation (Verbindung über Gefühle), Vertrauen, Teamgeist“ erworben habe.

Bei der Frage, was sie aus dieser Zeit mit GfK für sich mitnehmen und möglicherweise, von welchen Gedanken und Gefühlen sie sich trennen, gab es folgende Antworten:

„Ich schätze meine eigene Empathie, versuche aber trotzdem mehr auf meine eigenen Bedürfnisse zu achten“.

„Meine Ehrlichkeit und Aufrichtigkeit nehme ich als Schatz mit, Losgelassen habe ich, dass ich mein schärfster Kritiker bin und auch mit mir deutlich achtsamer umgehe“.

„nicht zu schnell andere beurteilen und sich immer unterschiedliche Sichtweisen anhören“.

Nach den künftigen Herausforderungen gefragt, die eine weitere Integration des Gelernten in den eigenen Alltag (privat und beruflich) erfordert, wurden folgende Antworten gegeben:

- „Alltag bedeutet Routine, Routinen sind schwer aufzubrechen bzw. es dauert lange diese zu ändern. In Konfliktsituationen rufe ich mir die GfK in Gedächtnis und versuche gelernte Methoden anzuwenden (Gesprächsführung, Entscheidungsfindung)“
- „Die Haltung zu bewahren und hoffentlich weiter üben und trainieren zu können, damit es nicht irgendwann von alten Strategien wieder vereinnahmt wird.“
- „fehlende Zeit, soziale Erwünschtheit“.

Zuletzt wurde nach Wünsche für weitere Trainings gefragt:

„Die Haltung zu verfestigen, es noch besser versachlichen zu können und noch mehr in Bezug auf Training mit den Schüler/innen zu erfahren, zu lernen und anzuwenden“;

„Ganz schön viel Praxis -konkrete Spiele, Übungen, Anregungen für die Arbeit mit der Klasse mit unterschiedliche thematischen Schwerpunkten zu den typischen Situationen im Schulalltag (Streit, Provokationen, Ärger, Gewalt...)“

„klare inhaltliche Struktur“.

6. Qualitative Befragung von Multiplikator:innen und Lehrkräften

Mit den Multiplikatoren für die Schüler:innen wurden am 12. und 13. April 2021 Workshops durchgeführt, bei denen es darum ging, sowohl Erfahrungen der Selbstwirksamkeit zu machen, sich selber besser kennen zu lernen sowie Vertrauen in die Gruppe zu fassen (Perspektivübernahme sowie eigene Gefühle und Bedürfnisse wahrnehmen können). Darüber hinaus sollten jedoch dabei auch die Inhalte der GfK kennen gelernt und verinnerlicht werden. Die Workshoptage wurden neben fokussierten Gesprächen von Entspannungs- und Lockerungsübungen begleitet.

Zentrale Fragen des ersten Tages für die Multiplikator:innen waren folgende:

Frage 1: Was ist für dich wichtig, damit dein Leben glücklich ist?

Frage 2: Was sind Deine wertvollsten Eigenschaften? In Deinen Augen/den Augen Anderer?

Frage 3: Welche 3 Menschen könntest Du aussuchen und was könntest Du tun, um ihnen eine Freude zu machen?

Darüber hinaus wurden die Multiplikator:innen gebeten, aufzuführen, was ihnen in der Schule nicht gefällt. Die gegebenen Antworten waren in etwa folgende: „Mobbing „Angst, Geborgenheit“ sowie „Mensa zu teuer“, „Diskriminiert...enttäuscht, verletzt zu werden“, aber auch Aspekte wie „Klos in der Schule sind beschmutzt“.

In der Abschlussrunde des ersten Tages, an dem die Schüler über den Tagesablauf reflektieren und ihre Eindrücke schildern sollten, wurden von ihnen folgende Punkte besonders hervorgehoben:

- „Mit den anderen Leuten gut angesprochen. Schön mit denen in Kontakt zu kommen,“
- „Das mit den Bedürfnissen & Gefühlen, das herausfinden und aufschreiben“
- „Andere Leute besser kennen gelernt. Das mit den Körperteilen hat Spaß gemacht“
- „Kleinere Gruppenarbeiten. Das ist schön! Ruhiger. Leute besser kennen lernen!“

Die Workshopleitung ihrerseits fasste ihren Eindruck vom ersten Tag wie folgt zusammen: Im Laufe des ersten Workshoptages wurde die Benennung von Gefühlen und Bedürfnissen immer fließender. Zu Beginn haben nur einige Teilnehmende (TN) sich gemeldet, zum Ende hin vermehrt auch die zunächst ruhigeren TN. Die Kleingruppen-Übungen mit intensiver Betreuung haben das Selbstbewusstsein gesteigert, so dass sich viele auch in der gemeinsamen

Gruppe einbringen konnten. Vor allem bei den Übungen zur Schule, die eine lebensweltliche Nähe zeigten, waren die Schüler besonders aktiv und involviert.

Am zweiten Tag wurden weitere Übungen und Reflexionen durchgeführt; so wurden die TN bspw. gebeten, auf einem DIN A 5 Blatt festzuhalten, dass sie an eine Person denken und ihr zu danken, weil sie für einen da ist, einem zuhört, mit einem spielt etc. Ferner sollte der Dank spezifiziert werden sowie aufgeschrieben werden, welche Gefühle dabei in einem selber entstehen und welche Bedürfnisse durch die andere Person erfüllt werden.

Zwei exemplarische Antworten waren dabei folgende:

- „Danke Mama, dass Du mich geboren hast, alles beigebracht hast, und immer für mich da bist!“
- „Danke Mama, dass du mir immer zuhörst und mich so gut verstehst!“

Zwei Teilnehmende haben dabei auch sich gegenseitig Wertschätzungskarten geschrieben.

Eine weitere Übung, die mit den TN durchgeführt wurde, war, einen Spaziergang zu machen und dabei etwa fünf kleine Steine auszusuchen.

Die Steine sollten symbolisch für das eigene Selbst sowie für weitere Menschen stehen, die einem sehr lieb sind. Auf jeden Stein sollte der Anfangsbuchstabe des Namens der geliebten Person stehen; die Steine sollten um den Stein, der für einen selbst steht, angeordnet werden, und zwar so, dass die Anordnung die emotionale Nähe und Relevanz dieser Personen widerspiegelt. Danach sollten die Steine bzw. die Lage und Anordnung der Steine durch Kreise ersetzt werden und Verbindungslinien zwischen den Kreisen gezogen werden, die Gefühle und Bedürfnisse ausdrücken. Diese Übung wurde von den Multiplikator:innen sehr gerne aufgenommen und mit viel Kreativität durchgeführt.

Anschließend gab es einen weiteren Arbeitsauftrag, bei dem es darum ging, sowohl sich als auch die Umgebung bzw. die Natur zu spüren.

Gestellt war die folgende Aufgabe: „Findet einen Baum, mit dem ihr euch verbindet, den ihr besonders schön findet. Was hat dieser Baum mit mir zu tun, was gibt er mir, was sagt er mir? Legt danach die Hände auf den Baum; umarmt ihn und spürt, was das für eine Verbindung ist. Mach danach eine Zeichnung von dem Baum und schreibt eure Gefühle sowie die Bedürfnisse, die durch diesen Baum erfüllt werden“.

Die Multiplikator:innen gaben bspw. folgende Antworten hierzu:

- „Gefühle Sicherheit und Frieden. Ich war berührt!“
- „Entspannt, leicht und frei.“

- „Ich bin ein Lebewesen, der Baum ist ein Lebewesen. Ich habe ihn umarmt und Sicherheit, Freiheit gefühlt!“
- „Frei, sicher!“
- „Ich habe Ruhe gefühlt und er hat mir Kraft gegeben!“
- „Frei, entspannt, dankbar!“

Die Workshopleitung fasste ihren Eindruck vom zweiten Tag wie folgt zusammen:

Das Vertrauen und die Zugehörigkeit in der Gruppe, die inzwischen entstanden ist, trug dazu bei, dass die Kinder sich auch auf diese Aufgaben gut einlassen konnten. Durch diese Übung konnte sowohl die Verbindung der Kinder zu sich selbst sowie zu ihrer Umwelt (insbesondere der natürlichen Welt) gefördert werden; ferner wurde ihnen damit eine Ressource zugänglich gemacht, die sie in sich erschlossen haben (Ruhe, Freiheit, Sicherheit, Kraft, Frieden etc.). Außerdem erwarben sie eine Strategie, sich durch ihre Außenwelt (z.B. die erneute Verbindung mit einem Baum) mit dieser Ressource zu verbinden, und Momente zu finden, die ihnen gut tun.

In einer weiteren Interview-Sitzung (Online) wurden die Multiplikatoren zunächst gebeten, an das gemeinsame Gfk-Training (mit der Head Trainerin Gaby und dem Co-Trainer David) zurück zu denken und ihre Erinnerungen mitzuteilen. Die erste Frage an die Multiplikator:innen lautete:

„Welche Gefühle kommen bei dir auf, wenn du an diese Zeit zurück denkst“?

Die Multiplikator:innen gaben u.a. folgende Antworten:

Ma: „bisschen anstrengend; war auch sehr schön; Sachen zum Entspannen, Wohlgefühl. Der Austausch war gut; war sehr glücklich; es war auch sehr schön mit dem Malen und Zeichnen (Baum-Zeichnen).

Ja: „war ganz toll; hat mir gefallen, mit verschiedenen Menschen zusammen zu arbeiten. Die Zweier-Übungen waren gut.“

Mo: „Ich fand die zwei Tage sehr lehrreich; fand die Briefe sehr schön, die wir geschrieben haben. Ich fand gut, dass ich auch diese Reime geschrieben habe in diesem Brief.

Pa: „War ein ziemlich tolles Gefühl; war auch schön, mal rauszugehen.

Auf die explizite Frage nach ihren Bedürfnissen und Gefühlen wurden folgende Antworten gegeben:

Mo: „Bedürfnis nach Ehrlichkeit gespürt; war auch glücklich, dass die anderen mit mir so

ehrlich gesprochen haben.“

Ja: „Wir konnten halt reden, ohne dass die Lehrer uns bewerten konnten. Es gab kein richtig und falsch; man wurde nicht bewertet wie im Unterricht.“

Ma: „War ein guter Ausgleich zur Schule“.

Pa: Es war so etwas wie zwischen Unterricht und Spaß: Schule sollte auch so sein.“

Eine weitere Frage an die Multiplikator:innen zielte auf die Veränderungen nach dem Training im Umgang mit sich selbst, mit der Familie und mit den Freunden. Explizit wurde auch danach gefragt, was die GfK ihnen persönlich gegeben habe und inwiefern die GfK sie im Leben unterstütze.

Exemplarische Antworten waren wie folgt:

Mo: „Habe neue Wege kennengelernt, wie man auch ohne Gewalt auskommt, zum Beispiel beim Fußballplatz, so etwa bei einem Spiel, wenn man verliert. Gerade sitzen, ein- und ausatmen, den Körper spüren. Habe zum Beispiel mit dem Jungen, mit dem ich Streit hatte, geredet und wir haben uns vertragen. Jetzt ist er bei uns in der Mannschaft.“

Ma: Mir hat es geholfen, weil ich mich danach entspannter gefühlt habe; habe mit Yoga angefangen. Kann jetzt sagen, was mir gut tut, was ich brauche. Ich habe viele Verspannungen; da tut mir Yoga gut, auf meinen Körper zu hören. Jetzt mache ich es auch mit meinen Eltern (Yoga).

Pa: Spüre eine gewisse Leichtigkeit während des Trainings. Ich habe gelernt, wann es gut ist, sich zurück zu ziehen oder nicht unmittelbar zu reagieren. Wenn mein Bruder zum Beispiel nicht rausgeht aus meinem Zimmer, dann warte ich und sage es meinen Eltern, damit ich nicht ausraste. Ich mag nicht ausrasten.

Auf die Frage, was ihnen an der GfK gefalle und was ihnen besonders schwer falle, wurden folgende Antworten gegeben:

Ma: Schwer manchmal, das Wissen in der Realität anzuwenden. Ich bin eine impulsive Person. Manchmal reagiere ich schnell. Was ich gut hinkriege: Meinen Kopf anzuwenden: kann meine Gefühle auf mich anwenden.

Mo: Was mir gefällt: Mit den Leuten zu reden, die ich kenne, denen ich vertraue. Es tut mir gut; meiner Gesundheit tut es gut. Ich kann mit euch offen reden. Es gibt niemanden, der mich auslacht.

Auf die Frage, ob die GfK sie beim Mobbing unterstützen könne und sich in der Klasse etwas geändert habe, schilderten zwei Multiplikator:innen ihre Eindrücke:

Ma: In unserer Klasse hat sich nicht viel verändert; war auch vorher ganz OK.

Pa: Ich habe schneller gesehen, wenn sich jemand nicht so gut gefühlt hat; konnte mich besser einfühlen.

Die nächste Frage betraf die Zeit nach dem GfK-Training und zielte auf das Befinden der Teilnehmenden.

Ma: Ich fand die Zeit gut; fast zu kurz. Gut, dass wir eine Mittagspause gemacht haben.

Pa: Konnte mich an einem Tag gut konzentrieren; an einem anderen Tag nicht so gut. Ich wünsche mir, dass es mehrere Tage gibt.

Mo: Fand die Zeit passend: Man hat gelernt. Wäre schön, wenn wir mehr Zeit hätten.

Auf die letzte Frage, was sie sich in Bezug auf das GfK-Training wünschen und was hätte besser gemacht werden können bzw. was zu verändern gewesen wäre, gab von den Multiplikator:innen Ma eine ausführliche Antwort:

Ma: Ein paar mehr Übungen; jedes halbe Jahr machen. Ein Jahr Abstand ist zu lang: man vergisst es sonst. Andere Klassen sollen es auch bekommen.

Nach den Wünschen bei weitere Trainings gefragt, gaben zwei Multiplikator:innen folgende Antworten:

Mo: Ich wünsche mir drei Sachen: 1. Aufgaben, die man draußen macht; 2. Mehr Kinder sollen sich beteiligen und 3. Wenn Corona vorbei ist: dass wir mal gemeinsam irgendwo hinfahren.

Pa: Wir sollten es wirklich machen mit dem Ausflug.

Auf die abschließende Frage des Autors (Uslucan), ob sich durch das GfK-Training sich etwas im Umgang mit ihren Freunden geändert habe, reagierten drei Multiplikator: innen:

Mo: Ich bin mit meinen Freunden draußen gegangen, um Fußball zu spielen.

Pa: Ich vertrage mich schneller nach einem Streit mit meiner Freundin.

Ja: Ich kann meine Freunde nicht so oft sehen; treffe mich nur mit meiner besten Freundin. Sehe die Menschen nun anders; mit einem anderen Blick.

Qualitative Interviews mit den Lehrkräften:

Vor Beginn der Interviews wurde mit den Lehrkräften eine kleine Übung durchgeführt, bei der sie sich mit ihrem Namen, der Bedeutung ihres Namens, der Zufriedenheit mit dem Namen und dem Geschlecht vorstellen sollten. Diese Übung wurde gut angenommen.

Die erste inhaltliche Frage zielte darauf ab, was ihnen aus ihrer Sicht beim GfK-Training gut gelinge. Die Lehrkräfte gaben u.a. folgende Antworten:

Le: Ich habe nicht nur interpersonelle, sondern intrapersonelle Veränderungen erlebt; habe erlebt, dass Kinder erfahren haben, was Empathie bedeutet. Hängt auch ein wenig vom häuslichen Erleben ab. Einige haben sich Strategien angeeignet: Sie wissen, was Erwachsene hören wollen und geben dementsprechende Antworten. Und Schule ist hierarchisch organisiert. Wenn Kinder etwas untereinander haben, haben sie eine Verständnisebene entwickelt... Manchmal müssten die Strukturen in der Schule offener sein, damit man das gut implementieren kann.

Ni: Die höchste Wirksamkeit geht aber über die Lehrkraft als Moderator solcher Prozesse; weil man es vorlebt. Die Trainings mit den Schüler:innen waren zu kurz, um das zu implementieren.

Pa: Was ich als positiven Effekt wahrnehme: Eine allgemeine GfK-Aura, weil wir das als Lehrkraft verinnerlicht haben. Was ich bei meinen Schüler:innen festgestellt habe: Es ist OK, Empfindungen zu haben und diese zu äußern. Ihnen fällt es leichter, über Gefühle zu sprechen; vor allem den Schüler:innen, die eine Menge an „psychischen Lasten“ haben, profitieren davon. Vielleicht auch deshalb, weil wir als Lehrkräfte uns öffnen und sie sicher sein können, dass sie „relativ leicht“ fallen.

Le: Ein Effekt des GfK: Die Klasse hat es ertragen, obwohl einige Verhaltensweisen von Schüler:innen, die jetzt nicht mehr dabei sind, recht schwer waren.

Die nächste Frage fokussierte den persönlichen Nutzen von GfK; gegenüber dem Partner/Partnerin, im Alltag etc.

Ni: Was ich von Anfang an gut gefunden habe: Zwischen Bedürfnis und Gefühl zu unterscheiden. Was ich mitnehme: Bitten. Und bei Konfliktsituationen: Paraphrasierung der Situation (und auch nicht immer sozial erwünscht antworten). Nicht als Richter auftreten in Konfliktsituationen, sondern als Mediator/Moderator auftreten.

Le: Egal in welchem Kontext: Man nimmt sich mehr Zeit. Statt in Vorurteile zu verfallen: Sich bewusst die Zeit zu nehmen. Dann ist die Qualität des Gesprächs eine ganz andere. Das Verhältnis zwischen mir und dem Gegenüber wird anders; viel tiefgründiger; und das gibt mir viel.

Pa: Für ich sind die Giraffenohren nach innen, die mein Blick bereichert haben; also eine Art Selbstfürsorge, Selbst-empathie entwickelt zu haben. Ich glaube, dass bei mir die Antennen für das Gegenüber noch besser ausgebildet wurden.

Die nächste Frage zielte auf die Veränderungen im Umgang mit den Kolleg:innen durch das Gfk-Training.

Pa: Wir waren schnell einig, als Jahrgang, dass wir davon sehr profitiert haben, dass wir sehr offen sind und empfanden die Zusammenarbeit mit dem Jahrgang sehr wertschätzend.

Le: Ich kann jetzt ergänzen, dass ich jetzt Dinge besser einordnen kann, dass z.B. bei bestimmten Dingen einige Bedürfnisse abgedeckt worden sind.

Ni: Ich bin ja auch in der Schulleitung: Kann bei Konfliktsituation bestimmte Dinge besser einordnen und reflektieren.

Jo: Kann vieles bestätigen; privat klappt es nur manchmal. Reflektiere, was für ein Bedürfnis ist bei mir, bei meinem Gegenüber, angesprochen worden. Beruflich klappt es ein bisschen besser; da versucht man ein bisschen Distanz zu wahren. Aber auch das klappt nicht immer. Mit den Schüler:innen ist es gerade super schwierig: Wir haben ja kaum echte Schüler-Kontakte momentan. Aber als die Schüler noch in der Schule waren, habe ich festgestellt, dass ich mit typischen Konfliktsituationen anders umgehen konnte, dass ich nicht nur recht gelassen umgehen konnte, sondern gefragt habe: Warum stört das gerade? Welches Bedürfnis wird da gerade ausgedrückt? Wie kann dieses Bedürfnis anders befriedigt werden?

Die nächsten Fragen lauteten: **Welche Schätze habt ihr mitgenommen? Was habt ihr dagegen losgelassen?**

Pa: Negative Gefühle haben ein bisschen ihren Schrecken verloren. Wenn ich wütend oder traurig bin, hat das Gefühl nicht mehr so viel Kraft. Versuche mir vorzustellen: Wo kommt das her? Welches Bedürfnis ist dahinter? Über diesen Verstehensprozess kriege ich das gut reguliert.

Jo: Bei mir würde ich sagen: Persönlicher Nutzen: Trage weniger mit nach Hause. Wenn es den Schüler:innen schlecht geht, geht es mir auch schlecht. Ich knapse an mir, wenn es Konflikte zwischen mir und den Schüler:innen gibt. Kann das jetzt anders einordnen. Ich kann ein Stück mehr sagen: Das ist Schule und das ist mein Privatleben. Kann meinen eigenen Bedürfnissen besser gerecht werden.

Le: Schulisch gelingt es mir besser, mich abzugrenzen. Privat macht es mir mehr Mühe; und bin auf dem Weg. Privat ertappe ich mich viel öfter, wie bestimmte Signale losgehen.

Wenn der Stress in der Schule zu groß ist, klappt es mit der Abgrenzung doch nicht so gut: Man

kennt ja seine schwarzen Löcher.

Ni: Ich interessiere mich für psychologische Prozesse sehr; für Introjekte, Schematherapie usw. Bestimmt hat es bei mir etwas bewirkt, ohne dass ich genau sagen kann, was.

Die nächste Frage an die Lehrkräfte lautete: **Welche Herausforderungen gibt es? Welche Chancen gibt es? Was müsste anders gestaltet werden, gekürzt, gedehnt werden?**

Jo: Die letzten Workshops waren sehr gut; war gut, dass es nicht nach Unterrichtschluss war. Besser ist, draußen, mit Übernachtung, ganze Tage; raus aus dem Schulkontext. Ist viel auch in den Pausen passiert.

Ni: Kontext ist ein wichtiger Punkt. Steyerberg fand ich am besten. Spannungsfeld beim GfK ist: Haltung versus Werkzeug; ist schwer, abzugrenzen. Wenn ich Ideologie wittere, gehen bei mir die Alarmglocken hoch. Darf aber auch nicht zu einem reinen Werkzeugkasten verkommen.

Pa: Man kann auch GfK als Werkzeugkasten auffassen und vermitteln. Ist eher meine Herangehensweise. (Für mich würde dies eher ansprechen; wenn es weniger einen religiösen *touch* hat).

Le: Wenn man es herunterbricht, wäre es ja Empathie. Ich glaube, dass Empathie etwas ist, was in uns sein muss. Man kann als Lehrkraft Vorbild sein; denn man muss es echt leben.

Die nächste Frage betraf künftige Trainings: **Was ist noch ein Bedürfnis, was noch nicht befriedigt ist?**

Ni: Finde Rollenspiele sehr nützlich. Anwenden, was man gelernt hat; dass man die Dinge durchexerziert: weniger Arbeitsblätter, mehr Rollenspiele.

Jo: Inhaltlich haben wir schon alles; fand aber die Wiederholungen gut. Theoretisch brauchen wir keine Beispiele und Arbeitsblätter mehr. Finde es eine ganz tolle Fortbildung, habe aber Konflikte mit den Mantras: Da spüre ich den Wunsch, raus zu gehen, Kaffee zu trinken etc. Man könnte vor oder nach den Meditationssitzungen einsteigen: Ich kann mit Meditation **nichts** anfangen.

Le: Ich fand die Rollenspiele auch super. Für das Team-Building fand ich die eigenen Beispiele super.

Die abschließende Frage lautete: **Welche Strategien habt ihr, damit das Gelernte lebendig bleibt?**

Le: Wir müssen mit den Schüler:innen am Ball bleiben. Bei den drei Tagen, den Leo-Tagen, das anwenden. Mit den Multiplikator:innen eine AG aufbauen; Streitschlichter-gruppen

installieren.

Pa: Didaktisch erweitern; auf die Zielgruppe zuschneiden. Training sollte nicht so sehr textlastig sein: da sehe ich große Potenziale.

Ni: Didaktik war 80-er und 90-er Jahre; da müssen wir etwas verbessern; müsste von den Kolleg:innen begleitet werden; Verankerung in der Kollegenschaft; mehrere Jahrgänge sollten davon profitieren.

Jo: Wir sollten die Idee der Supervision weiter verfolgen. Schüler, die nicht so gut lesen können, hatten Schwierigkeiten; für diese wären Filme etc. besser. Wir müssen alle Schüler:innen mitnehmen, u.a. Schüler, die im Elternhaus nicht gelernt haben, über Gefühle zu sprechen.

Ma: Das Landesinstitut für Qualitätsentwicklung hat eine Evaluation durchgeführt, die zeigt, dass die Schüler:innen, die am GfK-Training teilgenommen haben, bei der **Haltung, Wahrnehmung, Zugewandtheit, Vertrauen**, deutlich bessere Werte haben; dass es da statistisch signifikante Unterschiede gibt.

7. Fazit/Zusammenfassung der Ergebnisse:

Die Auswertung der Ergebnisse der dritten und abschließenden Erhebung unterstreichen folgendes:

Zunächst ist einmal festzuhalten, dass Bi-lingualität und Bi-kulturalität essenzielle Kennzeichen der untersuchten Schüler- und Elternschaft bildete. Dieses Faktum muss daher sich in allen Aspekten der Schul- und Curriculumentwicklung wiederfinden lassen.

Auch in der dritten Erhebung weisen die für das GfK relevanten Variablen wie etwa Ärger- und Wutkontrolle sowie Impulskontrolle, die positive Eltern-Kind-Beziehung sowie die Lehrer-Schüler*innen-Beziehung bei den hier einbezogenen drei Gruppen relativ hohe Werte, die fast alle über dem erwarteten Mittelwert hinausgehen.

Allerdings gab es auf dem ersten Blick einige kontraintuitive Entwicklungen bzw. Ergebnisse: Zum einen war in der dritten Erhebung eine Steigerung der Impulsivität zu kennzeichnen (unüberlegtes Behaupten/Schimpfen etc.); gleichzeitig antworteten die Schüler aber, dass sie ihren Ärger und ihre Wut besser kontrollieren können. Das deutet möglicherweise darauf hin, dass sie insgesamt eine bessere bzw. sensiblere Emotionswahrnehmung haben, zugleich aber auch eine bessere Steuerung dieser Emotionen bzw. Impulse; deshalb höherer Werte auf beiden Ebenen.

Über alle Wellen hinweg war bei der Schülerschaft eine leichte Verbesserung war auch bei dem Zugang zu den Wünschen der anderen zu verzeichnen.

Relativ stabil positiv erwies sich auch die emotionale Offenheit zu den Lehrkräften; durchwegs hatten mehr als 60% der Schüler:innen einen guten Zugang; stets etwa ein Sechstel hingegen einen eher schlechten.

Und erneut konnte - trotz der relativ hohen Werte bei beiden Erhebungen zuvor - und deshalb der nur geringen Verbesserungspotenziale – eine Steigerung der positiven Eltern-Kind-Beziehung beobachtet werden; nur 6-7% der Schülerinnen hatten eher negative Werte; weit über 80% deutlich positive. Diese positive Beziehung ist gegenüber beiden Elternteilen zu verzeichnen, wenngleich die Mütter stärker als „tröstend“ wahrgenommen wurden.

Nicht zuletzt konnte bei den Schüler:innen ein leichter Rückgang bei den Fremdattributionen in Konfliktsituationen („die anderen sind Schuld“) sowie ein leichter Anstieg der Perspektivübernahme verzeichnet werden, was eindeutig Marker einer reiferen Persönlichkeit sind, die jedoch natürlich auch unabhängig von GfK, aufgrund einer allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung, verursacht sein kann.

Etwas durchwachsen ist die Teilnahmemotivation an GfK bei der Schülerschaft: Über alle drei

Wellen hinweg scheint etwa ein Viertel eher ungern daran teilzunehmen. Das kann unter anderem auch dem Umstand geschuldet sein, dass es im Kontext von Schule, einer „Zwangsinstitution“ durchgeführt wird, wo es auch oft vergleichbare Anteile von Schüler:innen gibt, die die Schule ungern besuchen. (Auch Lehrkräfte begrüßten es, wenn das GfK-Training außerhalb schulischer Strukturen stattfinden würde).

Bei den Eltern konnte mittels GfK über alle drei Wellen deutliche Fortschritte mit Blick auf die Kommunikation der eigenen Wünsche gegenüber anderen festgestellt werden sowie eine deutliche Verbesserung bei der Ärger- und Impulskontrolle.

Die Eltern-Kind-Beziehung erwies sich über alle drei Wellen als ziemlich hoch mit positiven Zustimmungsraten zwischen 73 bis 90%; insofern waren hier kaum Steigerungen möglich.

Mit Blick auf GfK zeigte sich ein bedeutsamer Anstieg bei der Bewertung der Verständlichkeit des Trainings: rund 83% der Eltern hatten zustimmende Antworten; in den Wellen zuvor antworteten noch rund 25%, dass ihnen das Training unverständlich sei. Allerdings ist hier auch mit Selektionseffekten bei der Teilnahme zu rechnen: bei der dritten Welle haben deutlich mehr deutsche Eltern teilgenommen und hatten insofern kaum sprachliche Benachteiligungen.

Was jedoch den „Nutzen“ des GfK betrifft, so kann vor allem bei der dritten Welle von einem großen Erfolg berichtet werden: Rund 76% der Eltern sahen Möglichkeiten, das Gelernte auch in ihren Erziehungsalltag implementieren zu können (dieser Wert betrug bspw. noch bei der zweiten Erhebung gerade mal 40%); und ein noch größerer Anteil der Eltern, etwa 80%, sieht in der GfK eine exzeptionelle Möglichkeit der psychischen Entwicklung ihrer Kinder.

Bei den Lehrkräften wurde eine über alle drei Wellen hohe emotionale Offenheit und Zugewandtheit gegenüber ihren Schüler:innen deutlich, gleichwohl es auch erneut eine Diskrepanz zwischen Lehrer- und Schülerwahrnehmung gab. Insofern scheint es ratsam, Lehrkräfte noch stärker für die durchaus skeptischere Wahrnehmung der Schülerschaft zu sensibilisieren und den Gründen nachzugehen. Eindeutige Fortschritte sind jedoch beim fokussierten „Loben“, bzw. der wertschätzenden Rückmeldung, (Achte auf das, was das Handeln bei ihnen auslöst) festzustellen.

Abschließend und kontraintuitiv, weil Pandemiezeit, ist zu erwähnen, dass trotz hoher Ausgangswerte in den früheren Erhebungen, bei der dritten Welle die Lebenszufriedenheit der Lehrkräfte noch höhere Werte hatte. Denkbar ist, dass die Lehrkräfte durch die GfK-Trainings sich noch besser auf ihre Stärken konzentrieren und einen achtsameren Umgang mit sich und ihrer sozialen Umwelt pflegen, also eine stärkere Selbstfürsorge ausbilden. Die

Pandemiesituation hat einige elementare psychische Bedürfnisse weniger zugelassen, so etwa, die (physische) Nähe einer Bezugsperson zu spüren, die Kindern viel Sicherheit und Akzeptanz verschafft, insbesondere Kindern, die dies möglicherweise Zuhause seltener spüren. Dies war auch für die Lehrkräfte ein wichtiger Punkt: Kaum echte Kontakte zu den Schüler:innen; dadurch war die Möglichkeit, die GfK-Inhalte vorzuleben, in der konkreten Praxis zu exerzieren, Verbundenheit (ein zentrales Element der GfK) zu zeigen, nur eingeschränkt möglich. Und das hindert – durch den Mangel des sozialen Lernens - die Ausbildung von Selbstfürsorge bei den Schüler:innen auch.

Die Möglichkeit gezielter Nachfrage in den qualitativen Interviews hat jedoch folgendes verdeutlicht:

Die Lehrkräfte haben von einem enorm hohen Nutzen der GfK insbesondere im beruflichen Kontext berichtet: Ihnen gelang es besser, zwischen „privat“ und „beruflich“ zu trennen. Im privaten Kontext wurde der Nutzen als eher durchwachsen bewertet.

Sowohl bei den Lehrkräften, wie oben erwähnt, als auch bei den Multiplikator:innen, haben die qualitativen Interviews vertiefende Einsichten gebracht: So ließen bspw. bei den Multiplikator:innen über beide Tage deutliche Verbesserung bei der Selbstreflexion, dem Selbstaussdruck, der Empathie, aber auch auf der Ebene der Identifikation und Verbalisierung von Gefühlen und Bedürfnissen festhalten. Psychologisch ließe sich das auch als ein Erwerb der Emotionsregulierung bzw. des Selbst-empowerments durch positive Gefühle umschreiben. Vor allem ist hierbei der Wunsch deutlich stärker herausgestellt worden, die GfK-Trainings etwas länger zu gestalten, um das Gelernte besser anwenden und verinnerlichen zu können, aber auch den Adressatenkreis um weitere und andere Jahrgänge zu erweitern.

Gleichwohl das Projekt nach drei Jahren nun beendet ist, ist aus bildungspsychologischer Sicht weiterhin ratsam, in ähnlichen Folgeprojekten diesen sozial-ökologisch orientierten Ansatz, bei der sowohl die Person, als auch die unmittelbar relevante Umwelt (Eltern, Peers, Lehrkräfte etc.) betrachtet wird, erneut aufzunehmen sowie den Adressatenkreis tatsächlich zu erweitern (wie auch von den Multiplikator:innen und den Lehrkräften gefordert). Denn eine alleinige Fokussierung individuelle Kompetenzen wird der Komplexität des menschlichen Handelns nicht gerecht, das nur in seiner sozialen und situativen Einbettung zu verstehen ist.

Darüber hinaus ist, für eine abschließende Bewertung des GfK, vor Augen zu führen, dass es Zeit und Gelegenheit braucht, um das Gelernte im Alltag einzuüben und zu verinnerlichen (so etwa einen achtsamen Umgang mit sich und seiner Mit-welt), so dass daraus Routinen gebildet werden; und diese können eher gebildet werden, wenn Prozesse nachhaltig sind (also über einen

noch längeren Zeitraum erfolgen), aber auch die Umgebung diesen keine allzu großen Widerstände setzt, sondern ermutigt. Dies kann dadurch erfolgen, dass Zuhause die Eltern ermuntern, in der Schule die Leitung die Maßnahmen forciert, die Schulverwaltung oder weitere Administration wohlwollend diesen Prozess unterstützt, Politik solche Projekte finanziell und ideell fördert etc.

Hier zeigte sich unter anderen bei den Lehrkräfte-interviews, dass es enorm wichtig ist, dass die Maßnahmen außerhalb der Unterrichtszeiten und außerhalb des Schulkontextes (so etwa auf Fortbildungstagen) durchgeführt werden, um Abstand zu den institutionellen Kontexten zu haben.

8. Literatur:

Hägi-Mead, S., et al. (2021). Lebensweltliche Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Lehrpersonen und Möglichkeiten, ihr zu begegnen. Zum Potential der Achtsamkeit in der Lehrer/innenbildung. In: Stadnik, E. (Hrsg.), Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit im Unterricht. Wien: LIT Verlag.

Jose, M. (2016). Positive Psychologie und Achtsamkeit im Schulalltag. Wiesbaden: Springer.

Kabat-Zinn, J. (2011). Gesund durch Meditation. München: Knauer.

Mummendey, H. D. (1987). Die Fragebogenmethode. Göttingen: Hogrefe.

Rosenberg, M. (2013). Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens. Junfermann Verlag, Paderborn.