

Lara Maschke

Authentizität multiperspektivisch

Näherung an eine komplizierte Dimension
pädagogischen Handelns



Individuum – Entwicklung – Institution

Band 7

Individuum – Entwicklung – Institution

Band 7

Herausgegeben von

Herrn Prof. Dr. Thomas Trautmann

Universität Hamburg

Schulpädagogik, Sozialpädagogik, Behindertenpädagogik und
Psychologie in Erziehung und Unterricht

Binderstraße 34, 20146 Hamburg

Der Herausgeber der Reihe, Dr. Thomas Trautmann, Jg. 1957, ist Professor für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Universität Hamburg. Seine Hauptarbeitsgebiete sind reformorientierter Unterricht, Spiel, Kommunikation und die Förderung Hochbegabter.

Lara Maschke

Authentizität multiperspektivisch

Näherung an eine komplizierte Dimension
pädagogischen Handelns

Logos Verlag Berlin



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.



© Copyright Logos Verlag Berlin GmbH 2019

Alle Rechte vorbehalten.

ISBN 978-3-8325-4584-0

ISSN 2364-2912

Abbildung auf dem Umschlag: © Vince Fleming (Unsplash)

Logos Verlag Berlin GmbH
Comeniushof, Gubener Str. 47,
D-10243 Berlin
Germany

Tel.: +49 (0)30 / 42 85 10 90

Fax: +49 (0)30 / 42 85 10 92

<http://www.logos-verlag.de>

Lara Maschke

Authentizität multiperspektivisch.

**Näherung an eine komplizierte Dimension
pädagogischen Handelns**

„Wer einem Menschen dazu verhilft,
mit seinem innersten Wesen in Kontakt zu kommen,
schenkt ihm einen Kompass für das ganze Leben.“

Julius Kuhl

Vorwort des Reihenherausgebers

Zweifelsfrei hat die Autorin Recht: Authentizität hat Konjunktur. Aber warum, und weshalb gerade jetzt? Und – was ist das eigentlich – Authentizität? Letztlich: Kann ein Individuum tatsächlich authentisch handeln, kommunizieren – und wenn ja – ist das hinreichend bzw. gar ein Garant für ein gutes, erfülltes Leben? Oder droht eher ein Cassandra-Schicksal? Ist Authentizität ein doppelschneidiges Schwert – als Katalysator oder Hemmnis für individuelle und/oder gesellschaftliche *Entwicklung*?

Liebe Leserin, geschätzter Leser – bereits hier wird die Existenzberechtigung des vorliegenden Werkes in dieser Reihe „Individuum-Entwicklung-Institution“ deutlich. Die ersten, entscheidenden Fragen gingen in Richtung der Persönlichkeit – eines unverwechselbaren, in steter Entwicklung stehenden *Individuums*.

Der Band zieht (mutmaßlich zum ersten Mal) einen sehr weiten Bogen um jene neueren philosophischen und psychologischen Ansichten, die das Individuum im Spannungsfeld zwischen Autonomie und Authentizität agieren lassen. Lara Maschke mutet dies dem Individuum aber nicht im luftleeren Eigen-Raum des Selbstbezugs zu. Vielmehr diskutiert sie notwendigerweise die Interaktionen und die gesellschaftliche Dependenz ebenso mit, sowie die damit verbundenen moralischen Verantwortungsebenen. Hier blitzt bereits der dritte Schwerpunkt der Reihe durch – etwa wenn man diese Überlegungen auf die von Gesellschaften eingerichteten Bildungs- und Erziehungsinstitutionen mitdenkt.

All jene von der Verfasserin aufgezeigten philosophischen und (kommunikations-) psychologischen Ansätze von und über Authentizität werden schlüssig zusammengedacht und in Bezüge gebracht. Es entsteht damit ein klares Bild der Diskussionslinien variierender Entwürfe des Selbstseins und von Selbstwerdungskonzepten. Inmitten dieser spannenden Lektüre wird der Leserschaft das substanzielle Überschneidungsfeld bewusst, welches man zunächst gar nicht vermuten konnte.

Bleibt nur noch die Fragen nach der *Institution*. Diese löst die Autorin mittels ihrer Überlegungen zur Professionstheorie ein. Sie untersucht dabei strukturtheoretische Aspekte ebenso wie kompetenztheoretische und biographieorientierte. Folgerichtig kommt sie final auf die Persönlichkeitsentwicklung von Lehrpersonen hinsichtlich ihrer Professionalisierung zu sprechen. Auch hier dominiert der weite Blick. Das Habituskonzept von Bourdieu dient Lara Maschke grundsätzlich dazu, das Verhältnis von Haltung und Persönlichkeit durchaus kontrovers zu diskutieren. Darüber hinaus bzw. daneben wird die Authentizität in Konzepten des professionellen Selbst sowie der Persönlichkeit-System-Interaktion aufgezeigt.

Für Lehrerinnen und Lehrer – allesamt Protagonisten in Lehr- und Lerninstitutionen – werden final Ansatzpunkte für eine möglichst authentische Interaktionsgestaltung skizziert. Die Essenzialität von Selbstreflexion und die Entwicklung von Selbstkompetenzen sind nur zwei solcher wichtigen Aspekte pädagogischen Handelns, die noch einmal unter Rückgriff auf Rogers und weitere humanistisch-psychologische Konzepte sorgsam entwickelt werden. Als Finale synthetisiert die Autorin ihre vier theoretischen Disziplinen zur Bedeutungsermittlung der Authentizität.

Letztlich: Die Lektüre des Werkes ist ein durchaus anspruchsvolles Unterfangen. Die Verfasserin macht es sich und uns nicht leicht, indem sie z.B. einfachen Kausalabhängigkeiten folgt. Der Text wird vielmehr ob seiner dialektischen Anlage rasch Einzug in generelle Modellbildungsversuche und Diskurse um Authentizität und Seinstheorien finden. In seiner Tiefe und Ausrichtung hat der Band sogar das Potential, in einigen Jahren als Standardwerk zu gelten.

Thomas Trautmann, im Herbst 2018

Inhalt

Vorwort der Verfasserin	11
1. Begriffsannäherung: Authentizität.....	19
1.1 Individualität und Identität	23
1.2 Rollentheoretische Zugänge	32
1.3 Zum Begriff der Authentizität in der Philosophie	44
1.3.1 Kants Anthropologie: Was ist der Mensch?.....	45
1.3.2 Rückkehr zum Naturzustand – Authentizität bei Rousseau	50
1.3.3 Der Begriff der Eigentlichkeit – Selbstsein als Entscheidungsfrage: Authentizität bei Heidegger und Sartre.....	57
1.3.4 Authentizität bei Foucault – Das Selbstsorgekonzept	67
1.3.5 Authentizität als Projekt der Moderne – Neuere philosophische Ansichten: Trilling, Ferrara, Taylor	72
1.3.6 Zwischenfazit: Authentizität in der Philosophie – Identifizierung zweier Definitionslinien	90
2. Authentizität in der Psychologie	99
2.1 Das Fünf-Faktoren-Modell – Big Five	101
2.2 Die Bedürfnispyramide nach Maslow	105
2.2.1 Die physiologischen Bedürfnisse	106
2.2.2 Die Sicherheitsbedürfnisse	107
2.2.3 Das Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Liebe.....	108
2.2.4 Das Bedürfnis nach (Selbst-)Achtung	108
2.2.5 Die Selbstverwirklichungsbedürfnisse.....	110
2.2.6 Bedeutung der Annahmen	111
2.3 Persönlichkeit und Authentizität nach der Theorie Mischels.....	112
2.3.1 Das heiße System	113
2.3.2. Das kalte System.....	114
2.3.3. Die sozialkognitive Persönlichkeitstheorie nach Mischel und Shoda.....	116
2.4 Basisemotionen und ihre Bedeutung für die Authentizität	119
2.4.1 Freude.....	120
2.4.2 Trauer	122
2.4.3 Angst.....	124
2.4.4 Wut.....	126
2.4.5 Ekel.....	127
2.5 Das Modell der selektiven Authentizität	128
2.5.1 Die Cohnsche Auffassung der selektiven Authentizität	129
2.5.2 Das Konzept der selektiven Authentizität und Stimmigkeit nach Schulz von Thun	132
2.6 Das Prinzip der Kongruenz nach Rogers	136
2.6.1 Lernerfahrungen: Über die Bedeutung der Authentizität.....	137
2.6.2 Kongruenz, Wertschätzung und Empathie	142
2.7 Zwischenfazit: Grundlagen für menschliche Authentizität in der Psychologie..	149

3. Modellansätze und Axiome der Kommunikation als theoretische Grundlagen zwischenmenschlicher Beziehungen	153
3.1 Verortung in das Themenfeld.....	153
3.2 Kommunikation nach Watzlawick, Beavin und Jackson	154
3.2.1 Erstes Axiom	156
3.2.2 Zweites Axiom	157
3.2.3 Drittes Axiom.....	158
3.2.4 Viertes Axiom	160
3.2.5 Fünftes Axiom.....	162
3.2.6 Kritik und Bedeutung des Modells	163
3.3 Die vier Seiten einer Nachricht nach Schulz von Thun	166
3.3.1 Der Sachaspekt.....	169
3.3.2 Der Selbstoffenbarungsaspekt.....	170
3.3.3 Der Beziehungsaspekt	172
Exkurs: Ich- und Du-Botschaften.....	174
3.3.4 Die Appell-Seite	175
3.3.5 Kongruenz und Inkongruenz von Nachrichten.....	176
3.3.6 Kritik und Bedeutung des Modells	178
3.4 Die transaktionale Analyse nach Berne	179
3.4.1 Eltern-Ich.....	181
3.4.2 Kindheits-Ich.....	183
3.4.3 Erwachsenen-Ich.....	185
3.4.4 Transaktionsanalyse.....	188
3.4.5 Kommunikationsregeln der Transaktionsanalyse	191
3.4.6 Die Spiele	192
3.4.7 Bedeutung der Annahmen	195
3.5 Kommunikationsmuster und Selbstwert nach Satir	196
3.5.1 Selbstwert	197
3.5.2 Kommunikation.....	199
3.5.3 Kommunikationsmuster.....	201
3.5.4 Kongruenz.....	203
3.5.5 Bedeutung der Annahmen	204
3.6 Gewaltfreie Kommunikation nach Rosenberg.....	206
3.6.1 Die vier Komponenten der Gewaltfreien Kommunikation.....	208
3.6.2 Kritik und Bedeutung des Konzepts	215
3.7 Zwischenfazit: Theoretische Grundlagen der zwischenmenschlichen Kommunikation unter dem Fokus von Selbstsein und Kongruenz.....	217
4 Die Lehrperson – pädagogische Haltung, pädagogisches Handeln	221
4.1 Professionsentwicklung und Professionalisierung der Lehrerpersönlichkeit..	221
4.1.1 Bestimmungsansätze der Professionalität	224
4.1.2 Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit in der Professionalisierungsdebatte.....	228
4.1.3 Lehrerbildung und Persönlichkeitsentwicklung als Aspekt der Professionsentwicklung.....	230

4.2 Pädagogische Haltung	236
4.2.1 Der Habitusbegriff nach Bourdieu.....	236
4.2.2 Bedeutung und Wandel des Haltungsbegriffs in der Pädagogik.....	238
4.2.3 Normativität innerhalb der Lehrerhaltung – Berufsethos und das professionelle Selbst.....	244
4.2.4 Professionelle pädagogische Haltung nach der Persönlichkeit-System-Interaktion-Theorie (PSI).....	247
4.2.5 Aspekte der Haltungsentwicklung in der gegenwärtigen Lehrerbildung.....	255
4.3 Pädagogisches Handeln	257
4.3.1 Definition und Bedeutungsbestimmung des pädagogischen Handelns.....	259
4.3.2 Der pädagogische Takt	262
4.3.3 Pädagogisches Handeln nach den Überlegungen Rogers.....	264
4.3.4 Humanistische Pädagogik und Achtsamkeit in der Lehrer-Schüler-Beziehung und ihre Bedeutung für das pädagogische Handeln	269
4.4 Selbstreflexion als Beitrag zur Professionalisierung und Persönlichkeitsbildung	277
4.5 Zwischenfazit zu den Überlegungen hinsichtlich der Lehrperson als Akteur bzw. Akteurin im Feld	284
5 Synthese und Fazit	289
Literaturverzeichnis	299
Tabellenverzeichnis	329
Abbildungsverzeichnis	329

Vorwort der Verfasserin

Authentizität hat Konjunktur. Der Begriff scheint ubiquitär verbreitet zu sein und wandelte sich in den letzten Jahrzehnten zum populärkulturellen Begriff. Dabei scheint er menschliche Begehrlichkeiten zu wecken (vgl. Härle 2014, S. 1). Zahlreiche Ratgeber für ein authentischeres Leben sind auf dem deutschen Buchmarkt zu finden, Coaches und Lebensberater bieten Kurse für mehr Authentizität im Leben an und preisen den Zustand eines authentischen Lebens als teils beinahe transzendentes Ziel der zufriedenen und friedlichen Menschheit an. Fast kann der Eindruck entstehen, je entwicklungsfähiger aber auch institutionalisierter das Leben der Menschen wird, desto größer wird auch der eigene Wunsch nach der wahren Identität und dem wahrhaftigen Selbst. Aphorismen wie „Keep it real“ scheinen zum Leitspruch vieler Menschen zu werden. Auch in Bezug auf Lehrpersonen und ihre Professionalisierung spielt die Authentizität in der öffentlichen Debatte eine große Rolle. Eine Schülerbefragung ergab, dass Authentizität zu den wichtigen Merkmalen guter Lehrpersonen zählt (vgl. Hergarten 2013, o.S.). In Dokumentationen über das Referendariat kann immer wieder der Wunsch der angehenden Lehrpersonen vernommen werden, eine authentische Lehrerin oder ein authentischer Lehrer zu werden (so zum Beispiel in dem Film „Lehrkraft im Vorbereitungsdienst“ von Timo Großpietsch). Im Internet finden sich häufig Thesen, dass „eine authentische Art des Lehrens den Bildungsprozess lebendiger und sinnvoller macht, die Beteiligten anspricht und für Unmittelbarkeit sorgt“ (Kolbe 2010, S. 25). Die Konnotationen des Begriffs sind dabei jedoch oftmals unterschiedlich. Zum Teil wird von Einmaligkeit und Einzigartigkeit als Voraussetzung zur Authentizität (vgl. Haider 2012), Ehrlichkeit und Glaubwürdigkeit (Stangl o.J., o.S.) oder Freisetzung „wahrer“ Potentiale (vgl. Change Media GmbH 2011, o.S.) ausgegangen. Interessant ist vor allem die erste Konnotation der Einzigartigkeit. Hier wird die Frage laut, warum auch das heutige Alltagsverständnis in einer Zeit, in der Individualität deutlich stärker gelebt wird, die eigenen Entfaltungsmöglichkeiten

größer sind und authentisches, auf Individualität begründetes Verhalten toleriert oder gar honoriert wird, noch so stark durch den Wunsch geprägt ist, anders zu sein. Bei näherem Hinsehen kann erkannt werden, dass der Begriff der Authentizität bzw. der Aufruf zu einem authentischen Leben in unserer Gesellschaft sehr wohl mit genauen Vorstellungen eines solchen Lebens verbunden zu sein scheint. Authentisches Verhalten wird häufig durch andersartiges Rollenhandeln definiert. Eine Person fällt besonders dann als authentisch auf, wenn sie nicht so agiert, wie es von ihr erwartet würde. So wird eine Hinwendung zum eigentlichen Selbst zum Beispiel in Zitaten und Kalendersprüchen verbunden mit Kreativität, Rebellion, einem wilden und ungezwungenen Leben. Dabei wird sich scheinbar jedoch nicht die Frage gestellt, ob die Anlagen für ein solches Leben im konkreten Individuum überhaupt vereint sind.

Trotz dieser Häufigkeit der Forderung nach Authentizität scheint der Begriff immer noch schwer zu fassen zu sein und recht vage in der Begriffsbestimmung zu bleiben. Kurzum: Der Begriff der Authentizität bewegt sich im Spannungsfeld von Klarheit und Unklarheit wie kaum ein anderer Begriff. Viele Menschen sprechen von Authentizität, wünschen sich mehr Authentizität in ihrem Leben und fordern Authentizität im gesellschaftlichen Umgang. Doch welche Begriffskonnotationen damit tatsächlich einhergehen, scheint in der Regel noch recht unklar zu sein. Oft sind Verkürzungen des Begriffs zu beobachten, bei denen Authentizität zum Beispiel nur mit Ehrlichkeit verbunden wird, oder der Begriff wird im Sinne eines „Argumentationsstoppbegriffs“ (Knaller 2007, S. 9) verwendet, der nicht weiter erklärt oder erläutert werden muss. Härle beschreibt diese Feststellung sehr treffend wie folgt: Der Begriff der Authentizität wird „zumeist so verwendet [...], als wüssten alle, was er bedeutet. In Wahrheit jedoch ist er kaum definiert oder definierbar“ (Härle 2014, S. 1). Auch die Beobachtung, dass die Forderung nach Authentizität häufig einen transzendentalen Selbstoffenbarungscharakter enthält, macht das Themenfeld der Authentizität für die wissenschaftliche Auseinandersetzung gleichsam reizvoll wie problematisch. Hinsichtlich der scheinbar starken Forderung von Authentizität im Lehrerberuf und der ihr zugeschriebenen Wirkung auf guten Un-

terricht, wertvolles pädagogisches Handeln und die Selbstentwicklung von Schülerinnen und Schülern, wird eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Begriff der Authentizität und der Wirkung dessen im pädagogischen Vollzug jedoch bedeutsam. Wird genauer in die Debatte um die Professionalisierung von Lehrpersonen gesehen, kann festgestellt werden, dass wissenschaftliche Erhebungen zum Konstrukt der Authentizität und ihrer Bedeutung für Lehrpersonen trotz der häufigen Forderung von Authentizität kaum zu finden sind. Dabei wird hier oft angemahnt, dass die Lehrerbildung zu stark auf normatives Lehrerhandeln fokussiert und die Ausbildung benötigter sozialer und personaler Kompetenzen noch zu stark vernachlässigt wird (vgl. Dauber/Zwiebel 2006, S. 8). Boog (2015) hat in einer qualitativen Metastudie die benötigten Kompetenzen für „gutes“ Lehrerhandeln ermittelt. Hier kann festgestellt werden, dass die Kompetenz der Selbstfürsorge, aus der Persönlichkeitsentwicklung und authentisches Lehrerhandeln entwickelt zu werden scheinen, bisher in keiner von ihr beleuchteten wissenschaftlichen Studie aufgenommen wurde. Hier kann die Achtsamkeitspädagogik und humanistische Pädagogik einen Beitrag leisten, diese Kompetenz der Selbstfürsorge für das Lehrerhandeln bedeutsam zu machen. Das Spannungsfeld der Forderung authentischen Lehrerhandelns bei scheinbar gleichzeitiger Abwesenheit wissenschaftlicher Erkenntnisse hierzu begründet die Bedeutsamkeit dieses Buches. Das Forschungsdesiderat scheint hier deutlich in der multiperspektivischen Auseinandersetzung mit dem Begriff und der Erforschung der Bedeutung dessen für das Lehrerhandeln und die Selbstentwicklung von Schülerinnen und Schülern zu liegen. Dabei ist dies jedoch besonders bedeutsam, um den Begriff möglicherweise aus den Zwängen eines Modeworts befreien zu können, da dieses das Risiko birgt, dass der Begriff „über jede argumentative Frag-Würdigkeit erhaben gebraucht wird: An ihr endet die Verständigung, bevor sie überhaupt begonnen hat“ (Härle 2014, S. 1). Dieser Gefahr möchte dieses Buch entgegenwirken und den Begriff multiperspektivisch theoretisch auf die Bedeutung der Authentizität für den Lehrerberuf hin betrachten. Dazu fragt es:

Wie kann Authentizität multiperspektivisch gefasst und welche Bedeutungsebenen können daraus für Lehrerprofessionalität abgeleitet werden?

Diese Forschungsfrage trägt der Unübersichtlichkeit und Schwierigkeit der Begriffsbestimmung Rechnung. Es wird nicht versucht – dies scheint auch wie bereits erwähnt nahezu unmöglich – die Definition des Begriffs zu finden, sondern sich dem Begriff multiperspektivisch durch das Hinzuziehen unterschiedlicher Disziplinen zu nähern:

In vier unterschiedlichen Bausteinen, die sich jeweils einer theoretischen Disziplin widmen, wird sich dem Konstrukt der Authentizität genähert. Die verschiedenen Bausteine werden in Abbildung 1 dargestellt und im Anschluss erläutert.



Abb. 1: Bausteine der Begriffsannäherung „Authentizität“

Die vier horizontal liegenden Bausteine bilden die aufgegriffene Theorie dieses Buches ab. Die Begriffsannäherung erfolgt hier vor allem im ersten

Kapitel in der Disziplin der Philosophie. Zunächst werden noch die Begriffe Identität und Individualität in der Soziologie geklärt und einige Rollentheorien aufgegriffen, da das Wissen hierüber als essentiell und grundlegend für eine Bedeutungsklä rung von Authentizität gelten kann. Im Folgenden werden dann fünf philosophische Konzepte zum Selbstsein¹ aufgegriffen und erläutert. In der Synthese zu diesem Kapitel werden zwei Definitionslinien anhand der Begriffskonnotationen gebildet, die dann bedeutungsentscheidend für die Analyse des Begriffs in den weiteren Disziplinen werden.

Das zweite Kapitel befasst sich mit den psychologischen Voraussetzungen des Menschen zur Authentizität. Hier werden Persönlichkeits- und Motivationsmodelle erläutert, die dazu dienen sollen, die Möglichkeit und Unmöglichkeit authentischen Verhaltens in den Anlagen eines Menschen klären zu können. Im Anschluss daran werden psychotherapeutische Annahmen aufgenommen, die sich mit dem Wert von Kongruenz für die menschliche Psyche und die zwischenmenschlichen Beziehungen auseinandersetzen.

Die zwischenmenschlichen Beziehungen werden auch im dritten Baustein, den Kommunikationsmodellen, aufgegriffen. Hier wird der Fokus auf jene Modelle gelegt, die die Kommunikation auf die Beziehung zwischen den Interaktionspartnern hin beleuchten. Dass die Kommunikationsstrukturen überhaupt aufgegriffen wurden liegt in der Annahme begründet, dass die zwischenmenschliche Kommunikation das Medium der Authentizität darstellt. Hierüber expliziert sich das Selbst eines Menschen, entwickelt sich aber möglicherweise auch über die Beziehung zu den Interaktionspartnern.

Der letzte Baustein befasst sich mit der Professionalisierung und Professionsentwicklung. Der Begriff der Authentizität wird in diesem Buch auf die Bedeutung für Lehrpersonen hin reflektiert, weshalb die Autorin sich in logischer Konsequenz auch mit der Professionalisierung von Lehrpersonen, der pädagogischen Haltung und dem pädagogischen Handeln ausei-

¹ Die Begriffe Authentizität, Selbstsein und Kongruenz werden hier synonym verwendet.

nersetzt. Hier werden die relevanten Elemente des Lehrerberufs und der Professionalisierung von Lehrpersonen identifiziert, um diese auf den Begriff der Authentizität hin zu reflektieren. Das Kapitel fünf rundet die theoretischen Überlegungen mit der Synthese aller Bausteine in Hinblick auf die oben dargestellte Forschungsfrage ab.

Bevor dieses Buch nun in die hier dargestellten theoretischen Disziplinen eintaucht, muss an dieser Stelle noch all jenen gedankt werden, ohne die dieses Buch so nicht hätte entstehen können. An erster Stelle möchte ich mich ganz herzlich bei Prof. Dr. habil. Thomas Trautmann für seine immerwährende Unterstützung und den steten Glauben an mich bedanken. Dass ein Buch entstehen kann, das sich einem spannenden gleichwohl wie schwierigem Thema widmet, setzt Freiräume, gute Gespräche, spannende Diskussionen und das Freilegen von nicht gelösten Knackpunkten voraus. All dies hat Thomas Trautmann mir auf bestmögliche Art und Weise mit stetiger Unterstützung ermöglicht. Mein großer Dank gilt des Weiteren Prof. Dr. MhEd. Telse Iwers und Prof. Dr. Benedikt Sturzenhecker, die sich bereit erklärt haben, die diesem Buch zugrunde liegende Arbeit zu begutachten.

Auch meinen Kolleginnen im Arbeitsbereich gebührt besonderer Dank. Dr. Nina Brück, Dr. Heidi Trautmann und Marielle Micha haben mich mit gemeinsamen Gespräche und dem thematischen Austausch sowohl fachlich als auch menschlich weitergebracht. Ihrer steten Zuversicht und Unterstützung im Erstehungsprozess dieses Buches verdanke ich viel.

Auch ohne meine Familie wäre diese Arbeit so nicht möglich gewesen. Der Unterstützung und Begleitung meiner Eltern konnte ich mir immer sicher sein. Sie haben mir in meiner Ausbildung stets die Freiräume gelassen, die ich brauchte und sind mit mir gewachsen. Aus tiefstem Herzen danke ich meinem Mann für seinen Glauben an mich. Er hat mich immer wieder in meinem Vorhaben bestärkt und unterstützt.

Zuletzt sei noch, wenn auch nicht namentlich, herzlich den fleißigen Lesern gedankt, die mich mit Ihren Korrekturen, zahlreichen Hinweisen und guten Ideen sehr unterstützt haben.

1. Begriffsannäherung: Authentizität

„Am besten gebe ich es gleich zu: Wie alle Welt spreche ich gern von *Authentizität* und weiß doch ebenso wenig wie alle Welt, was *Authentizität* ist. Zwar möchte man zu diesem quecksilbrigen Phänomen mit Faust sagen: ‚Wenn ihr’s nicht fühlt, ihr werdet’s nicht erjagen‘, aber bei Lichte besehen gibt es kaum Gewissheit, allenfalls einige Markierungspunkte, mit deren Hilfe man sich seiner Bedeutung annähern oder sie umkreisen kann“ (Härle 2014, S. 1; Hervorhebung im Original)

Diese eindringlichen Worte Härles wurden zur Einleitung in die theoretischen Überlegungen zur Authentizität gewählt, um aufzuzeigen, mit welchem schwierigem und problematischem Begriff sich dieses Buch zu beschäftigen verpflichtet. Der Begriff wirkt so alltäglich – eine Forderung an Individuen, die immer wieder und in unterschiedlichsten Funktionen und Situationen gestellt wird (vgl. Härle 2014, S. 1). Und dennoch – wird nach einer klaren, strukturierten und allumfassenden Definition von Authentizität gefragt, geraten die Menschen ins Straucheln. Da ist die Rede von Ehrlichkeit, Kongruenz, Übereinstimmung von Denken, Fühlen und Äußern, von dem Bewusstsein seiner Selbst. Kurzum: Diese *eine* Definition von Authentizität existiert schlichtweg nicht. Beschreibung, Form und Funktion von Authentizität werden wohl immer ein subjektiver Eindruck bleiben, welcher sich mit Sicherheit über die Entwicklung des Individuums, der sozialen Gesellschaft und der politischen Gesellschaftsstrukturen stets mit gewandelt hat, schlussendlich aber auch immer ein Konstrukt seiner selbst bleibt. Dennoch soll dieses Buch den Versuch wagen, Licht ins Dunkel der vielen verschiedenen Sichtweisen auf Authentizität zu bringen und diesen Begriff in seinen unterschiedlichsten Facetten zu beleuchten. Dafür werden die Domänen der Philosophie, Psychologie und Pädagogik gewählt.

Bevor in die spezifischen Domänen geschaut wird, soll ein kurzer allgemeiner Überblick gewagt werden. Härle weist darauf hin, dass schon auf Ebene der Wortsemantik des Begriffes Ungewissheit herrsche und bei Präzisierung der Bedeutungsfelder durch Synonyme und Antonyme eine bemerkenswerte Unbestimmtheit des Begriffes aufscheint, wie die folgende

Tabelle deutlich zeigt:

Tabelle 1: Bedeutungsfelder des Begriffs der Authentizität nach Härle (Härle 2014, S. 2)

	Synonyme	Antonyme	Anwendungsbeispiele
a u t h e n t i s c h	echt	unecht, falsch	deskriptiv: „Echtes Geld“ (im Ggs. zu Spiel- oder Falschgeld) interpretativ: „Ein echter Rembrandt“ normativ: „Nur echt mit dem Gütesiegel“
	wahr	unwahr, falsch	deskriptiv: „Es ist bewiesen“ interpretativ: „Eine wahre Geschichte“ normativ: „Die Wahrheit wird euch frei machen“ (Paulus)
	wahrhaftig, ehrlich	unwahrhaftig, unehrlich, lügnerisch	deskriptiv: „Ich versichere dir, dass...“ interpretativ: „Zeugen bestätigen, dass...“ normativ: „Die Wahrheit und nichts als die Wahrheit“ (Eidesformel)
	glaubwürdig	unglaubwürdig, zweifelhaft	deskriptiv: „Aus meiner Sichtweise ist diese Aussage glaubwürdig“ interpretativ: „Die Argumente sind plausibel“ normativ: „Glaubwürdigkeit ist ein hohes Gut“
	zum Selbst gehörend, eigen	an der Peripherie, außerhalb des Selbst, fremd	deskriptiv: „Mein Name ist...“ interpretativ: „Meine Kindheit war schwierig“ normativ: „Sei authentisch!“

Der Begriff der Authentizität ist nur sehr schwer zu fassen. Er kann sowohl aus einer philosophisch-phänomenologischen als auch einer psychologischen Perspektive heraus betrachtet werden (vgl. Kuhl/Luckner 2007, S. 7). Julius Kuhl und Johannes Luckner beschreiben, dass „die Phänomene von Authentizität [...] und Regression [...] sowohl auf die Möglichkeit so-

genannter ‚existenzieller Entscheidungen‘ verweisen als auch eng mit der Frage nach der Freiheit des Willens sowie mit dem Phänomen des Gewissens zusammenhängen“ (Kuhl/Luckner 2007, S. 7). Grundsätzlich gilt jedoch, dass der Begriff höchst variabel definiert und verstanden wird und in jeder Definition auch das je eigene Welt- und Menschenbild eine Rolle spielen. Besonders im Bereich der Philosophie sind einige Auseinandersetzungen mit dem Phänomen der Authentizität zu finden. Was jedoch den Bereich der Pädagogik angeht, so sieht dieses Feld deutlich wüster aus. Auch wenn wir den Begriff der Authentizität immer wieder verwenden, ihn als wichtig oder aber schwierig für das pädagogische Handlungsfeld sehen, so gibt es jedoch noch kaum Ansätze, den Begriff aus der Philosophie in die Pädagogik umzusetzen und eine eigene, für das pädagogische Handlungsfeld bedeutsame Definition der Authentizität zu finden. Dieser Aufgabe widmet sich die Autorin und versucht, ebenjene philosophischen Definitionen zusammenzutragen, um anschließend auf die Funktion und Wirkungsweise von Authentizität im Lehrerhandeln zu kommen.

Begriffsgeschichtlich zeigen sich interessante Ursprünge und Wandlungen des Begriffs der *Authentizität*. Nach Kalisch (2000) leitet sich der Begriff *authentos* ab „von *auto – entos*, der Selbstvollendende“ (Kalisch 2000, S. 32; Hervorhebungen im Original). Dieses wurde verstanden als *Der, der selbst Hand anlegt*. Dieses belegen Verwendungen des Begriffs wie bei Cassius Dio als *authentia apokteinas*, welches so viel bedeutet wie *mit eigener Hand* (Kalisch 2000, S. 32). Der zweite Bestandteil des Begriffs, *apokteina*, bedeutet jedoch in seiner Grundbedeutung Töten, mit einer Varianz vom eigenständig vollführtem Töten zum von fremder Hand ausgeführtem Töten, z.B. durch eine veranlasste Hinrichtung. Somit verweist der Begriff *Authenteo* „auf volle Macht oder Autorität, die nicht mehr der eigenen Hand bedarf“ (Kalisch 2000, S. 32). Bestehen bleibt jedoch die unmittelbare und nicht trennbare Bindung einer Handlung an den Urheber. Somit werden auch amtliche Dokumente, Unterschriften, Schuldscheine, Anordnungen, Verfügungen etc. als authentisch angesehen, da die Bindung zum Urheber, zum Beispiel durch eine Unterschrift, bestätigt und besiegelt wird (vgl. Kalisch 2000, S. 32). Darunter können jedoch nur Dokumente

und Äußerungen gesehen werden, die dem Urheber voll zugerechnet werden können. Somit gewinnt auch der Begriff der Freiheit in Verbindung mit dem Begriff der Authentizität an Bedeutung: „So gesehen betrifft die Frage nach authentischen Äußerungen den Habitus des Freien, der alles, auch seine Äußerungen frei zu verantworten hat“ (Kalisch 2000, S. 34). Dabei müssen Äußerungen keinesfalls auf semantischer Ebene einschichtig sein, auch ironische Äußerungen mit ihrer mehrschichtigen Semantik können durch Kontextualisierung sowie Enttarnung durch Gestik und Mimik einen höchst authentischen Gehalt haben (vgl. Kalisch 2000, S. 33f.).²

Nach Luckner (2007) wird Authentizität mit Wahrhaftigkeit gleichgesetzt. Wir empfinden eine Person dann als authentisch, wenn wir ihre Äußerungen als echt und unverfälscht, als glaubwürdig und wahrhaftig empfinden. Wenn eine Person uns das Gefühl gibt, ihre Äußerung sei nicht erfunden, verfälscht oder gar gefälscht, aufgesetzt oder von Selbst- und Fremdtäuschung durchzogen, werten wir ihre Handlungen und Äußerungen als authentisch (vgl. Luckner 2007, S. 9). Luckner spricht ebenso das „Ureigene“ des Menschen an. „Jemand redet oder handelt dann authentisch, wenn das, was er sagt und tut, wirklich von ihm selbst gemeint und aus einem innersten, ‚ureigensten‘ Antrieb heraus getan wird“ (Luckner 2007, S. 9). Mit dem Begriff der Authentizität nach Luckner kann also auch der Begriff des „eigentlichen“ Selbsts, des inneren Kerns, gleichgesetzt werden (vgl. Luckner 2007, S. 9). Da der Begriff der Authentizität somit auch eng verbunden ist mit dem Begriff der Identität, wird zur Begriffsfindung der Authentizität zunächst das Phänomen der Identität definiert und problematisiert. Ist das geschehen, so ist es möglich, sich dezidiert und genau auf den Begriff der Authentizität in der philosophischen Tradition einzulassen.

² Begriffsgeschichtlich sind noch weitere Stadien und Charakteristika des Begriffs *authentica* zu verzeichnen, welche bei Kalisch 2000 nachgelesen werden können.

1.1 Individualität und Identität

Seine Abhandlungen zur Identität beginnt Abels (2010) mit einem historischen Überblick zur Soziologie der *Individualität*, welcher hier nur in aller Kürze wiedergegeben werden soll. Mit Beginn der kulturellen Moderne³ in der Renaissance ist auch das Individuum geboren. Erstmals erlangten die Menschen hier das Bewusstsein, ein Individuum zu sein, welches wiederum bedeutet, sich in seinen Eigenschaften von denen der anderen Menschen zu unterscheiden. Somit ist die Geschichte des Selbstbewusstseins unmittelbar und untrennbar mit der Kulturgeschichte der Individualität verbunden (vgl. Abels 2010, S. 27). Damit einher geht auch die Bedeutung des Denkens der Menschheit. Nach Abels ist das Denken „erstens [...] die Form der Verfügung des Menschen über die sozialen Verhältnisse und zweitens [...] [das, LM] Bewusstsein von dieser Verfügung“ (Abels 2010, S. 32). Nach Abels ist somit die Geschichte der Individualität eine Geschichte des Denkens⁴.

Wie schon oben angemerkt definiert Individualität sich als die Bewusstwerdung und das Bewusst-Sein eines Menschen von seinen Besonderheiten, in denen er sich von anderen Menschen unterscheidet. Der Begriff umfasst aber auch gleichermaßen das Bedürfnis, diese Besonderheit und Einzigartigkeit, die eigene Individualität, zum Ausdruck zu bringen. Neben der Dimension des eigenen Bewusstseins der Individualität existiert aber

³ Abels beschäftigt sich mit der Frage, was eigentlich die Moderne ist und wann sie beginnt. Häufig ist die Annahme anzutreffen, die Moderne „beginne mit den großen Entdeckungen der Naturwissenschaftler und Welterkunder“ (Abels 2010, S. 22). Besonders die Entdeckung Amerikas durch Columbus 1492 spielt hier eine herausgehobene Rolle. Auch die Entdeckung durch Kopernikus, die Erde drehe sich um die Sonne und nicht – wie von katholischen Würdenträgern behauptet – andersherum, fällt in diese Zeit (vgl. Abels 2010, S. 22). Die soziologische Sichtweise bezieht sich bei dem Beginn der Moderne häufig auf den Protestantismus und sieht ihren Beginn hier, begründet auf der „neuen weltzugewandten Rationalität“ (Abels 2010, S. 23). Die Wissenschaft „nabelte“ sich von der Religion ab und etablierte sich abseits ihrer in eigenen Institutionen. Damit einhergehend war das „Prinzip der rationalen Lebensführung [...], das in dieser Zeit die traditionellen Bindungen des Glaubens kritisch zu reflektieren begann und dem Individuum auferlegte, seine Stellung zu Gott selbst zu finden und sein Leben systematisch zu planen“ (Abels 2010, S. 23). Bei anderen Theoretikern liegt der Beginn der Moderne in der Aufklärung, mehr dazu kann bei Abels 2010 nachgelesen werden. Abels stellt heraus, so strittig die Frage nach dem Beginn der Moderne auch sei, so falle doch auf, dass in allen Erklärungen angedeutet werde, dass Ordnungsvorstellungen hinterfragt wurden. Dieses scheint also besonders unter soziologischer Perspektive für den Beginn der Individualisierung innerhalb der Moderne von Bedeutung zu sein (vgl. Abels 2010, S. 24).

⁴ Mehr zum Verständnis des Denkens aus soziologischer Perspektive kann bei Abels 2010 auf den Seiten 32 bis 34 nachgelesen werden.

auch die Dimension der „*objektiv festgestellte*[n, LM] *Besonderheit und Einzigartigkeit*“ (Abels 2010, S. 45; Hervorhebung im Original). Die Individualität der Moderne lebt

1. von dem Anspruch eines Menschen, dass ihm die gleichen Rechte wie jedem anderen seiner Mitbürger zuteil werden,
2. vom gleichzeitigen Bewusstsein der Unterschiedlichkeit zwischen Menschen in höchst differenzierten sozialen Bereichen,
3. vom Bewusstsein eines jeden Menschen, einen eigenen und funktionalen Beitrag für die Gesellschaft erbringen zu können (Abels 2010, S. 43f.).

Mit diesen drei Prinzipien geht einher, dass der Mensch zum einen gleich behandelt werden will, ungeachtet von Herkunft, Geschlecht und sozialen Bedingungen, und gleichzeitig Wert auf seine individuelle Freiheit legt, welche bedeutet, dass er sich frei für ein bestimmtes Verhalten und auch für die Ziele seines Handelns entscheiden kann (vgl. Abels 2010, S. 43f.).

Nach Abels ist die Geschichte des Individuums in der Moderne „die Geschichte einer doppelten Freiheit“ (Abels 2010, S. 245). Die erste sei die Freiheit zur eigenen Individualität, welche oben schon beschrieben wurde. Die zweite Freiheit ist die „Freiheit *von* einem einheitlichen gesellschaftlichen Orientierungsrahmen’, in dem die Individualität für einen selbst und vor den Anderen Sinn machen würde“ (Abels 2010, S. 244; Hervorhebung im Original). Diese letztere Geschichte der Freiheit bewirke, dass das Individuum vor eine Fülle an Optionen und Handlungsmöglichkeiten gestellt wurde, die alle im gleichen Maße Sinn zu machen schienen. Die Entscheidungen waren nicht tatsächlich freigestellt, da sie von den gesellschaftlichen Bedingungen gerahmt wurden. Dieser Umstand der Individualität bei gleichzeitiger Rahmung der Bedingungen und somit auch Einschränkung der Handlungsmöglichkeiten bewirke ein Handlungsparadoxon: Das Individuum soll nun auf sich allein gestellt und selbstdenkend handeln und dabei seine Einzigartigkeit zeigen. Durch diese neuen Umstände der Moderne sah der Mensch sich nun aber auch alleingelassen. Die festen sozialen Bindungen und Strukturen sowie die festen Orientierungen der Vorzeit lösten

sich auf. Der Mensch sollte seine Einzigartigkeit zeigen, gleichzeitig verflüchtigte diese sich in seinen Entscheidungen aber auch wieder, da „für alles schon Muster vorliegen, die zu missachten nicht opportun ist, weil man sonst Anerkennung verliert“ (Abels 2010, S. 246). Es gibt also einen Wendepunkt in der Moderne und der Geschichte der Individualität, in welcher sich die Bedingungen der Individualität nun gegen sie selbst richten. Nun bedeutete Individualität zunächst vor allem, allein und auf sich gestellt zu sein. Das Individuum schütze sich dabei, „indem es sich nie ganz und schon gar nicht für die Ewigkeit festlegt, sich mehr oder weniger elegant über die Runden bringt und die Frage, wer es in all diesem eigentlich selbst ist, nicht aufkommen lässt“ (Abels 2010, S. 246; vgl. Abels 2010, S. 245f.).

Diese letztere Frage, die Frage nach dem Ich und Selbst, beschwört den Begriff der Identität hervor. Der lateinische Begriff *idem ens* bedeutet „der selbe seiend“. Aus diesem Begriff leitet sich das Wort „Identität“ ab (vgl. Abels/König 2010, S. 20). Nach Abels spiele die Frage nach der eigenen Identität eine große Rolle im Denken und Handeln eines Menschen. Unsere eigene Identität wird uns vor allem dann bewusst, wenn wir „uns einem konkreten oder gedachten Anderen gegenübersehen“ (Abels 2010, S. 14). Diese Begegnung halte uns selbst den Spiegel der Erkenntnis entgegen. Dieses geschieht vor allem dann, wenn das Gefühl vermittelt wird, dass das eigene Selbstbild von dem Fremdbild der mit uns interagierenden Personen differiert (vgl. Abels 2010, S. 14). „Identität wird immer dann wichtig, wenn Differenz⁵ aufscheint“ (Zirfas/Jörissen 2007, S. 12). Werden die wechselseitigen Erwartungen der Interaktanten nicht enttäuscht, differieren Fremd- und Selbstbild also nicht voneinander, so wird die Frage nach der eigenen Identität überflüssig (vgl. Abels 2010, S. 14). Bezogen auf die Forderung nach authentischem Handeln könnte diese Einsicht bedeuten, dass es keine Störungen innerhalb der Interaktionen geben sollte, da die Authentizität im Handeln der Person A bewirkt, dass die Fremdsicht von

⁵ Bei Zirfas und Jörissen kann der Begriff Differenz in Bezug zur Identität noch weitere Dimensionen neben der Differenz des Selbst- und Fremdbildes aufweisen. Hierzu zählen zum Beispiel der Aufbruch von Traditionen, Etablierung von Fremdem in das eigene kulturelle Umfeld, der Verlust von Perspektiven u.v.m. (vgl. Zirfas/Jörissen 2007, S. 12).

Person B mit der Selbstsicht von Person A übereinstimmt. Hier spielen jedoch erneut gesellschaftliche Konventionen eine Rolle, welche bewirken könnten, dass die Erwartungen an Person A durch Person B dessen Fremdsicht beeinflussen und wiederum das Fremd- und Selbstbild der beiden Interaktanten differieren lässt. Auch hier wird eine Überlegung Abels bedeutsam: „Die Differenz des Bildes von uns kann aber auch ganz allein in unserem Kopf erfahren werden, indem wir nämlich merken, dass es nicht mit den Möglichkeiten und Anforderungen der sozialen Situation zusammenpasst“ (Abels 2010, S. 14). Hier unterdrücken gesellschaftliche Konventionen also womöglich Authentizität oder erschweren sie zumindest, da sie Unsicherheiten und Differenzen in der Erfahrung der eigenen Identität und Wirkung herstellen.

Nach Abels stellen wir uns unsere Identität selbst her. Der Mensch erschafft sich seine Identität, indem er das Bild von sich selbst anderen gegenüber aber auch sich selbst gegenüber so errichtet, wie er es in einer bestimmten Situation und Umständen gebrauchen und auch aushalten kann. Nach Abels ist Identität somit „behauptete und geglaubte Identität“ (Abels 2010, S. 16). Sie sei „andauernde Arbeit an einem Bild, wer wir sein wollen. Zur Not müssen die Farben, mit denen wir unser Bild von uns bis dahin gemalt haben, neu gemischt werden“ (Abels 2010, S. 16). Diese Überlegungen werden im späteren Verlauf dieses Buches auch für die Überlegungen zum Rollenverhalten der Menschen in gesellschaftlichen Vollzügen und der Möglichkeit einer Authentizität innerhalb dieser Rolleneinnahmen noch von Bedeutung sein. Krappmann (2016) weist diesbezüglich aber auch auf das Spannungsfeld zwischen sozialer Passung und einer stabilen, nach außen gezeigten Identität hin. Sozialer Konsens ist es, dass die Menschen sich je nach Umgebung, Situation und an der Kommunikation beteiligter Mitmenschen unterschiedlich verhalten. Den Bitten der eigenen Kinder gegenüber ist eine Mutter womöglich geduldiger und strapazierfähiger als dies der Fall wäre, wenn es sich um Fremde handeln würden. Über politische Diskussionen wird mit einem Freund anders verhandelt als mit einem Parteimitglied. In einer Situation zeigen sich Menschen möglicherweise kooperationsbereit und beharren in anderen wiederum

hartnäckig auf ihr Recht. Aus diesen Erkenntnissen wird deutlich, dass Kommunikation und gesellschaftliches Miteinander voraussetzen, dass alle an der Situation Beteiligten sich aufeinander einstellen. „Aber dies findet dort seine Grenze, wo nicht mehr zu erkennen ist, wofür wir denn ‚wirklich‘ eintreten. Die Mitglieder von Handlungs- und Kommunikationssystemen verlangen voneinander ein gewisses Maß an Konsistenz im Verhalten“ (Krappmann 2016, S. 7). So müssen die Interaktanten trotz Anpassungsbemühungen in der Kommunikation, den Einstellungen und Ansichten, die eigene Identität verdeutlichen, um berechenbar zu bleiben. Somit befindet sich das Individuum immer in dem Spannungsfeld, sich einerseits auf Interaktionspartner und Situation einzustellen und anzupassen, andererseits aber auch die eigenen Eigenarten darzustellen. Dieses wird aufgrund der Rollenbilder und Erwartungen zum Dilemma des Individuums:

„Wir brauchen nämlich für die besondere Individualität, in der wir uns präsentieren wollen, die Zustimmung unserer Handlungs- und Gesprächspartner: Sie entwerfen Vorstellungen über uns, die wir nicht unberücksichtigt lassen können. ‚Man‘ erwartet von einem Wissenschaftler rationale Argumentation, von einem Künstler Exzentrität und Phantasie, von einem Arzt Hilfsbereitschaft und Sorgfalt. Wer gegen allgemein geteilte Vorstellungen, wie er sich als Angehöriger bestimmter Personengruppen zu verhalten hat, wiederholt verstößt, läuft Gefahr, in seiner individuellen Besonderheit nicht akzeptiert zu werden. Der Versuch, den anderen individuelle Besonderheiten verständlich zu machen, muss daher auf den Erwartungen der anderen aufbauen. Gelingt es dem einzelnen nicht, seine Besonderheit auf diesem Hintergrund seinen Handlungs- und Gesprächspartner zu übersetzen, droht er in Isolation zu geraten. Auch hier stellt sich also eine in sich widersprüchliche Aufgabe: Wie vermag sich der einzelne als ein besonderes, von anderen zu unterscheidendes Individuum mit einer einmaligen Biographie und ihm eigentümlichen Bedürfnissen darzustellen, wenn er sich den angesonnenen Erwartungen, die ihn von vornherein typisierend festzulegen suchen, nicht ungestraft entziehen kann?“ (Krappmann 2016, S. 7f.)

Diese Ausführungen Krappmanns scheinen der oft geforderten Authentizität einen starken gesellschaftlichen Rahmen umzulegen und verdeutlichen, dass Identität und Individualität, durch welche die mögliche Authentizität bestimmt wird, sich immer im gesellschaftlichen Kontext und innerhalb einer Rollenerwartung zu bilden scheinen.

Nach Erikson verführt die Identität immer wieder zum Prahlen oder aber zum Klagen: „man prahlt damit, dass man genau weiß, wer man ist [...], oder man beklagt sich darüber, dass man nicht weiß, wer man ist“ (Erikson 1975, S. 140). Ersteres zeugt in der heutigen Gesellschaft schnell von Eingenommenheit und Unehrllichkeit sich selbst und den Mitmenschen gegenüber. Ein Prahlen mit der eigenen Identität bzw. dem Umgang mit selbiger, wirkt also scheinbar unauthentisch und unehrlich. Letzteres ist ein Problem, welches viele Menschen haben: Auf die Frage nach der eigenen Identität bekommen wir oftmals keine richtige Antwort (vgl. Abels 2010, S. 247). Gerade in einer Abhandlung zur Authentizität muss sich aber die Frage gestellt werden, ob authentisches Handeln hauptsächlich unbewusst und von innen heraus entstehen kann oder ob für ein authentisches Handeln die Frage nach der eigenen Identität geklärt und beantwortet sein muss. Sollte letzteres der Fall sein, kann es dann überhaupt allgemeine Authentizität geben?

Zur Identität lassen sich interessanterweise ähnliche Zuschreibungen finden wie zur Authentizität in den Ausführungen von Kuhl und Luckner. Bei vielen herrsche die Meinung vor, „man könne beim Menschen nur dann von ‚Identität‘ sprechen, wenn er in allen Situationen ‚sich gleich‘ sei [...] und konsequent nach festen Grundsätzen handele“ (Abels 2010, S. 248). Eine Person mit Identität sei in sich ruhend und unverwechselbar, dauerhaft und gleichbleibend (vgl. Abels/König 2010, S. 20). Nach Zirfas und Jörissen (2007) wird Identität „oftmals mit einem Versprechen der Haltbarkeit, der Unverwechselbarkeit und des Fundamentalen versehen. Identität verspricht Zuverlässigkeit, Konstanz und Kontinuität“ (Zirfas/Jörissen 2007, S. 7). Innerhalb der Soziologie wird jedoch diskutiert bzw. skeptisch gesehen, ob es überhaupt *die* konstante und gleichbleibende Identität geben kann (vgl. Abels 2010, S. 248f.). Bei der Identität scheint es sich vielmehr um ein Konstrukt zu handeln. „Identität als Vorstellung, wer wir sind, und als Erfahrung, dass wir von den Anderen in einer bestimmten Weise angesehen werden, ist eine lebenslange *Konstruktion*“ (Abels/König 2010, S. 20; Hervorhebung im Original). Zirfas und Jörissen betonen, dass der Begriff der Identität nicht vollends geklärt, wenn nicht sogar unerklärlich ist.

Dennoch gehen sie davon aus, dass trotz der Schwierigkeiten der Bestimmung Identität möglich, vorfindbar und herstellbar ist (vgl. Zirfas/Jörissen 2007, S. 8). Nach Belgrad (1992) bezeichnet der Begriff der „Identität des Ichs eine Persönlichkeitsstruktur, die als erklärtes oder unausgesprochenes Ziel jene Form von Subjektivität anvisiert, die sich als entfaltete und befreite versteht“ (Belgrad 1992, S. 9). Dieser Gedanke ist nicht unwichtig für die Überlegungen dieses Buches, da er den Schluss nahelegt, dass zur vollen Entfaltung gebrachte Individualität und somit auch Selbstsein und Selbstwerdung zum Konzept der Identität als Persönlichkeitsstruktur dazugehören.

Abels zufolge ist Identität die Antwort auf die Frage *wer bin ich* oder etwas differenzierter auf folgende vier Unterfragen:

„*Wie bin ich geworden was ich bin?*“

„*Wer will ich sein?*“

„*Was tue ich?*“

„*Wie sehen mich die anderen?*“ (Abels 2010, S. 249)

Diese Fragen könnten womöglich auch herangezogen werden, um das eigene Handeln auf die eigene Authentizität hin zu untersuchen. Bei der Beantwortung der ersten Frage werden die Menschen jedoch vor ein Problem gestellt. Auch wenn das Bild unserer Vergangenheit und damit unserer Biographie konsequent und somit immer gleich zu sein scheint, kann diesem aus soziologischer Perspektive nicht zugestimmt werden. So herrscht hier die Meinung vor, das Wissen um unsere Vergangenheit und unser eigenes Handeln in ebendieser stehe nicht fest, sondern sei stetigem Wandeln und Revision unterzogen. Unsere eigene Erinnerung liefert uns im Wesentlichen das, „was unser *aktuelles* Bild von uns bestätigt“ (Abels 2010, S. 249; Hervorhebung im Original). Dieses Bild von uns ist somit auch eine Konstruktion. Dieses liegt darin begründet, dass jeder einzelne eingebettet ist in ein gesellschaftliches System, welches sich kontinuierlich verändert. Die Umwelt des Menschen ist dynamisch und komplex und der Mensch befindet sich stetig in sozialer Interaktion mit seinen Mitmenschen (vgl. Abels 2010, S. 249f.). Diese Überlegungen zum Konstrukt unseres eigenen Bil-

des von uns, unserer Identität, die durch unsere jeweilige Situation bestimmt wird, sind auch und besonders für die Überlegungen zur Authentizität bedeutsam. Auch hier stellt sich die Frage, ob Authentizität womöglich nur ein Konstrukt in den Köpfen der Menschen und durch unser gesellschaftliches Leben nicht zu verwirklichen ist. Es wird noch zu untersuchen sein, wie dehnbar der Begriff der Authentizität gesehen werden kann und ob es Abstufungen des Begriffes geben kann, wodurch authentisches Handeln auch in gesellschaftlichem Leben und in der Übernahme von Rollen möglich wird.

Zurück zu den Überlegungen zur Identität als Konstrukt gilt es noch auszuführen, dass Abels dafür plädiert, sich durchaus mit seiner eigenen Identität auseinanderzusetzen, dabei aber nicht engstirnigen und unbeweglichen Prinzipien zu folgen, sondern „das Muster unseres Denkens und Handelns immer in dem Bewusstsein [zu, LM] identifizieren, dass wir die Verbindung zwischen unserer Vergangenheit und einer möglichen Zukunft *selbst* herstellen“ (Abels 2010, S. 250; Hervorhebung im Original).

Die Beantwortung der zweiten Frage („*Wer will ich sein?*“) betrifft die Zukunft bzw. das Bild eines Menschen von seiner Zukunft. Somit ist das Konstrukt der Identität immer wieder neuem Wandel unterworfen und wird durch unsere Entscheidungen für die Zukunft stets zu einem neuen Entwurf unseres Lebens. Dabei kann dieser Entwurf jedoch nicht losgelöst von der Vergangenheit betrachtet werden. Identität umfasst stets die Feststellung unserer Biographie – dessen, wer wir sind – und den Entwurf unserer Zukunft – dessen, was wir sein wollen (vgl. Abels 2010, S. 250f.). „Wir müssen in der Lage sein, eine Geschichte über uns zu erzählen, die unser Denken und Handeln vor der Zukunft sinnvoll integriert“ (Abels 2010, S. 251). Die Zukunft, die wir uns vorstellen und die damit Teil unserer Identität wird, ist jedoch in ihren Inhalten nicht konstant und gleichbleibend. Das Bild unserer Zukunft, unserer Ziele ist ein vages Bild und sollte nach Abels auch ein solches bleiben, um die Chancen der Zukunft wahrnehmen und aufnehmen zu können, ohne sie durch starre Ziele und Konstanz zu verspielen. Abels bringt dieses mit dem Satz, die Identität sei „das Bild von

uns vor einer *möglichen* Zukunft“ (Abels 2010, S. 251; Hervorhebung im Original) auf den Punkt.

Die Beantwortung der dritten Frage nach unserem Handeln („*Was tue ich?*“) bringt schnell die Erkenntnis auf, das wir auch hier wieder gebunden sind im gesellschaftlichen Miteinander und uns unser Handeln nicht immer gänzlich selbstbestimmt wählen können. Die Gesellschaft und ihre Akteure stellen Erwartungen und Anforderungen an uns, die nicht immer zu unserem erwünschten Handeln, welches unserer Identität entspräche, passen mögen. Hier kommen die sozialen Rollen zum Tragen, welche an einem späteren Punkt noch zu thematisieren sind (vgl. Kapitel 1.2). Diese sozialen Rollen hängen von der Position eines Menschen in der Gesellschaft ab. Alle Menschen einer sozialen Position haben in dieser dieselbe soziale Rolle inne. Die Frage nach der eigenen Identität muss also auch in Abhängigkeit zu der sozialen Rolle gestellt werden. Diese muss zeitgleich aber situationsspezifisch beantwortet werden, da wir niemals nur eine, sondern immer mehrere unterschiedliche soziale Rollen in unserem Leben einnehmen. Gerade mit dieser Sichtweise der kontextabhängigen Übernahme unterschiedlicher Rollen bedeutet Identität, ein Muster zu bilden, welches sich auch über die Übernahme der verschiedenen Rollen hinweg sichtbar macht. Dieses Muster zeige dann die Identität eines Menschen und dürfe dabei – das sollte einleuchtend sein – nicht im Widerstreit oder Widerspruch zu dem Bild, das das Individuum von sich selbst gestaltet, stehen (vgl. Abels 2010, S. 252).

Auch die Beantwortung der vierten Frage („*Wie sehen mich die anderen?*“) ist für die eigene Identität von Bedeutung. „Identität ist das Bewusstsein des Bildes, das Andere von uns haben“ (Abels 2010, S. 252). Aber auch dieses Bild hat seine eigenen Grenzen und ist weder klar noch konstant. Dieses ist zum einen dadurch bedingt, dass wir die Sicht der Anderen auf uns selbst wiederum konstruieren und sie damit auch zu unseren Gunsten verfälschen können, zum anderen vermitteln wir je nach Interaktionspartner auch unterschiedliche Bilder und Eindrücke von uns selbst (vgl. Abels 2010, S: 252f.).

Schlussfolgernd aus all diesen Überlegungen zieht Abels das Fazit, dass wir niemals von *der* Identität sprechen können. Vielmehr müssen wir von *einer* Identität sprechen, und zwar immer von der, die zur jeweiligen Situation passt (vgl. Abels 2010, S. 253). Es bleibt zu fragen, ob diese Überlegungen zur Identität die eigene Authentizität und vor allem die Einschätzung derer durch andere erleichtert oder erschwert. Wenn sich unsere Identität über die jeweilige Situation konstruiert, so müssen wir davon ausgehen, dass auch unsere Authentizität an diese Identität angepasst werden muss. Dieses könnte zum einen authentisches Handeln erleichtern, da dieses nicht starr, sondern wandelbar ist, zum anderen macht es aber womöglich auch die Einschätzung der Authentizität eines Interaktionspartners schwierig oder weist diese zumindest stark in ihre Grenzen. Da die Veränderung der Situationen, welche die Identität beeinflussen, jedoch nicht schnell aufeinander folgen, sollten sich zumindest eine gewisse Konstanz innerhalb der Zyklen einstellen, welche authentisches Handeln dann innerhalb dieser Zyklen einschätzbar machen sollte.

1.2 Rollentheoretische Zugänge

Durch das zuvor beschriebene Kapitel sollte bereits deutlich geworden sein, dass auch die Rollentheorie für die Einordnung der Theorie und die Auslegungen des Begriffs Authentizität verbunden mit den Überlegungen zur Identität und Individualität von Bedeutung ist. Krappmann (2016) bezeichnet Rollenhandeln als „[k]ommunikatives Handeln zwischen Interaktionspartnern, die sich an Normen orientieren, welche unabhängig von einem gerade aktuellen Interaktionsprozeß (sic!) bestehen“ (Krappmann 2016, S. 98). Eine Rolle umfasst somit Verhaltenserwartungen an eine Person, die sowohl sozial definiert als auch durch Institutionen abgesichert sind und ermöglicht „komplementäres Handeln von Interaktionspartnern“ (Krappmann 2016, S. 98). Auch hier klingt die Bedeutung der Konstanz an.

Bei der Beschäftigung mit der Rollentheorie ist unter anderem auch die Auseinandersetzung mit Ralf Dahrendorf und seinen Erkenntnissen zum

homo sociologicus (Dahrendorf 2006) essentiell, mit welchem er den Menschen „als Träger sozial vorgeformter Rollen“ (Dahrendorf 2006, S. 24) beschreibt. Der Begriff der Rolle, ebenso wie die Begriffe Charakter, Maske und Person, lassen sich alle dem Bedeutungsbereich des Theaters zuordnen. Die Assoziationen, die mit diesen Begriffen einhergehen, legt Dahrendorf wie folgt aus:

- Die Begriffe bezeichnen etwas, das dem Träger, im Falle des Theaters dem Schauspieler, extern vorgegeben ist und sich somit außerhalb seines eigenen Selbst befindet.
- Dieses extern vorgegebene kann als ein Komplex von Verhaltensweisen beschrieben werden, die ein Teil einer Rolle sind und gemeinsam mit weiteren Verhaltensweisen zu einem Ganzen werden.
- Um die Charakterweisen, die Rolle, spielen zu können, muss der Schauspieler diese lernen, da sie ihm vorgegeben sind und nicht aus ihm heraus entstehen.
- Keine Rolle ist vom Standpunkt des Schauspielers aus erschöpfend, vielmehr kann er eine Vielzahl an Rollen lernen und ausüben bzw. spielen (vgl. Dahrendorf 2006, S. 26).

So treffend die Schauspiel-Metapher auch ist, sie stößt dort an ihre Grenzen, wo es um die Möglichkeit des Ablegens einer Rolle geht. Hinter den Rollen des Schauspielers steckt sein inneres Selbst und erst in dem Moment, in dem er eine Rolle ablegt, ist er wirklich er selbst (vgl. Dahrendorf 2006, S. 26f.). Auch der kanadische Soziologe und Begründer der Rahmenanalyse, Erving Goffman, beschrieb die soziale Rolle sehr stark im Fundament des Bedeutungsbereichs des Theaters und bediente sich immer wieder der theatralen Strukturen und Dramaturgie zur Beschreibung der Art, Weise und Funktion einer sozialen Rolle (vgl. Goffman 1976, S. 3). Doch auch er vernachlässigte nicht diesen eben benannten Schwachpunkt der Theatermetapher und stellt klar, dass Theater die Vortäuschung der Dinge beinhaltet und keine wahren, tatsächlich stattfindenden Situationen gezeigt werden. „Im Leben hingegen werden höchstwahrscheinlich Dinge dargestellt, die echt, dabei aber nur unzureichend geprobt sind“ (Goffman 1976, S. 3). Auch die Anwesenheit der Partner einer Situation im Theater und einer Situation im „echten“ Leben unterscheiden sich voneinander: Während im Theater drei Partner anwesend sind – der Schauspieler in Verkleidung einer Charakterrolle, die mit diesem Schauspieler agierenden

anderen Schauspieler, die ebenfalls mit einem Charakter verkleidet sind und die Zuschauer, die dem Schauspiel beiwohnen – reduziert sich die Zahl der Partner in wirklichen Leben auf zwei, „die Rolle, die ein Einzelner spielt, ist auf die Rollen abgestimmt, die andere spielen; aber diese anderen bilden zugleich das Publikum“ (Goffman 1976, S. 3).

Goffman zufolge versuchen Anwesende einer sozialen Situation stets, Informationen über den Gesprächspartner herauszufinden: Seinen sozialen Status, sein Selbstbild, seine Einstellung zu den Partnern der Interaktion etc. Diese Informationen sind für die Anwesenden einer Situation wichtig, um einschätzen zu können, was von ihnen in der gegenwärtigen Situation erwartet wird und welches entsprechende Rollenverhalten sie zeigen sollten. Bei der Selbstdarstellung hat das Individuum Goffman zufolge zwei Ausdrucksmöglichkeiten durch zwei verschiedene Formen der Zeichengebung. Zum einen kann es über den Ausdruck, den er sich selbst gibt, also durch Wortsymbole und ihre Stellvertreter, zum anderen aber auch durch den Ausdruck, den er ausstrahlt, kommunizieren. Im ersten Ausdruck findet eine absichtliche Verwendung von z.B. Wortsymbolen statt, die dazu dient, nur jene Informationen zu vermitteln, die die Gesprächspartner mit ebenjenen Wortsymbolen verbinden. Somit vermittelt das Individuum absichtlich den Eindruck, den es gemäß seiner Rolle vermitteln möchte. Dies bezeichnet Goffman als „Kommunikation im traditionellen und engeren Sinne“ (Goffman 1976, S. 6). Die zweite Form der Zeichengebung wird von den Teilnehmern einer sozialen Situation als aufschlussreich aufgenommen, wenn sie davon ausgehen können, dass diese Handlungen nicht ausschließlich dafür vorgenommen wurden, um eine Information zu übermitteln, sondern eher implizit etwas über den Gesprächspartner selbst vermitteln. Goffman weist allerdings darauf hin – und bringt damit zeitgleich Überlegungen zur Authentizität mit ins Spiel – dass das Individuum auch in der Lage sein kann, durch Täuschung oder Verstellung Fehlinformationen zu vermitteln, die nur vermeintlich etwas Wahrhaftiges durch die Ausstrahlung der Person aussagen. Ein solches Verhalten könne jedoch immer nur im Nachhinein für die Vergangenheit beurteilt werden, für den gegenwärtigen Moment bliebe den Handlungspartnern nichts anderes übrig, als

auf die Wahrhaftigkeit der teilnehmenden Personen zu vertrauen (vgl. Goffman 1976, S. 5ff.). Goffmans Untersuchung beschäftigt sich vor allem mit dem Ausdruck, den der Mensch ausstrahlt und ist daher auch hier von großer Bedeutung. Während der Ausdruck über Wortsymbole für Manipulation genutzt werden könne – um sich in einer bestimmten Weise darzustellen, sich möglichst berechnend zu verhalten oder auch um sich so zu verstellen, dass das Individuum einer sozialen Gruppe zugehörig sein kann, die gewisse Regeln und Normen vorschreibt – dient der Ausdruck der Ausstrahlung des Individuums den Interaktionspartnern zur Überprüfung, welche Elemente des wörtlichen Ausdrucks als gültig gewertet werden können und welche als manipulierend und selbstdarstellerisch angenommen werden müssen (vgl. Goffman 1976, S. 8ff.). Dem lässt sich entnehmen, dass sich die Wahrhaftigkeit einer Person vor allem über den Ausdruck der Ausstrahlung einer Person überprüfen und nur im Abgleich der Ausstrahlung und verbalen Äußerung feststellen lässt. Dabei lässt Goffman nicht außer Acht, dass ebensolche Unstimmigkeiten in den beiden Ausdrucksformen vor allem dadurch zustande kommen, dass der Sender einer Interaktion sich nur des Kommunikationsstroms seiner verbalen, durch Wortsymbole übermittelten Kommunikation bewusst ist. Die anderen Teilnehmer dieser Interaktion hingegen, welche den Kommunikationsvorgang des Senders beobachten können, nehmen neben diesem einen Kommunikationsstrang auch noch den anderen Kommunikationsstrang der äußerlichen Ausstrahlung wahr. Zum besseren Verständnis sei hier ein Beispiel wiedergegeben, welches Goffman selbst zur Verdeutlichung seiner Überlegung wählte:

„So hörte sich beispielsweise die Frau eines Kleinpächters auf der Shetland-Insel, als sie einem Gast, der vom englischen Festland kam, einheimische Gerichte vorsetzte, seine höflichen Beteuerungen, das Essen schmecke ihm, mit ebenso höflichem Lächeln an; gleichzeitig aber beobachtete sie die Geschwindigkeit, mit der der Besucher Löffel und Gabel zum Mund führte, den Eifer, mit dem er die Speisen in den Mund schob, und das beim Kauen ausgedrückte Wohlbehagen und konnte an Hand dieser Anzeichen die beteuerten Empfindungen des Essenden auf ihre Richtigkeit hin überprüfen.“ (Goffman 1976, S. 11)

Ein solches Beispiel mit umgekehrter Passung zwischen verbalem und nonverbalem Ausdruck zu ersinnen, bei dem der Essende womöglich beteuert, dass Essen schmecke gut, seine Mimik, die Geschwindigkeit der Nahrungsaufnahme und die Handlungen zwischen den einzelnen Aktivitäten der Nahrungsaufnahme dieser Aussage jedoch widersprechen, fällt bestimmt auch vielen der Leserinnen und Leser nicht schwer. Goffman weist aber auch darauf hin, dass natürlich auch diese Aspekte von den Interaktionsteilnehmern kontrolliert und beachtet werden können, sie sind jedoch nicht ganz so leicht zu kontrollieren wie der verbale Ausdruck (vgl. Goffman 1976, S. 11f.). Des Weiteren stellt Goffman klar, dass das optimistische Ideal einer Kongruenz zwischen Gesagtem und Gefühltem einer Person keineswegs ausschlaggebend für das reibungslose Funktionieren einer Gesellschaft sei. Vielmehr werde von einem Teilnehmer einer sozialen Interaktion erwartet, dass „er seine unmittelbaren tieferen Gefühle unterdrückt und einen Aspekt der Situation ausdrückt, den seiner Ansicht nach die anderen wenigstens vorübergehend akzeptieren können“ (Goffman 1976, S. 13). Um eine solche oberflächliche Übereinstimmung erreichen zu können, muss jeder Interaktant „seine Bedürfnisse hinter der Verteidigung von Werten“ (Goffman 1976, S. 13) verbergen, die alle Anwesenden als ihre gesellschaftliche Pflicht anerkennen. Interessant für den hier untersuchten Kontext ist auch Goffmans Analyse der heutigen etablierten Gesellschaft, in der die Individuen unmittelbar davon ausgehen, immer nach ihren sozialen Eigenschaften eingeschätzt, beurteilt und behandelt zu werden. Mit dieser Erwartung ist aber im Umkehrschluss dann auch verknüpft, dass ein jeweiliger, gesellschaftlich agierender Mensch, der seinen Mitmenschen diese gewissen sozialen Eigenschaften vermittelt, dann auch genau dass sein soll, was er durch diese Vermittlung vorgibt zu sein. Damit verknüpft sind also Rollenbilder und Rollenerwartungen, die den handelnden Personen ein gewisses Handlungsrepertoire zubilligen (vgl. Goffman 1976, S. 15f.).

Nach McCall und Simmons (1974) ist die interaktive Rolle, welche die Autoren von der sozialen Rolle abgrenzen, nicht per se durch die Kultur und kulturelle Strukturen gegeben, sondern wird improvisiert, „um in un-

terschiedlicher Weise mit den breiten Anforderungen der eigenen sozialen Position und des Charakters umzugehen“ (McCall/Simmon 1974, S. 89). Soziale Rollen hingegen, zu der auch die Rolle der Lehrperson gehört, konstituieren sich über die Erwartungshaltung, die die Mitglieder einer Gesellschaft dieser Rolle gegenüber haben. Dabei zeichnet sich diese Erwartungshaltung durch einen normativen, aber auch durch einen antizipativen Aspekt aus. Innerhalb der Erwartungshaltung der Menschen einer Rolle gegenüber zeigt sich also, wie etwas sein *sollte*, aber auch wie etwas sein *könnte*. McCall und Simmons kritisieren diesen Rollenbegriff und entwickeln aus dieser Kritik ihren eigenen Begriff des tatsächlichen Rollenhandelns bzw. der interaktiven Rollen, da die Erwartungen an eine Rolle, welche ebenjene konstruieren, ihnen zufolge oftmals „viel zu vage, unvollständig und zu wenig ausdifferenziert [sind, LM], um tatsächlich als Handlungsanleitungen zu dienen“ (McCall/Simmon 1974, S. 89). Sie dienen eher als weite Grenzen dessen, was einer Rolle zukommt und was nicht (z.B. Lehrpersonen dürfen Kindern keine physische und psychische Gewalt antun), definieren die Rolle jedoch nicht vollständig. „Diesen Erwartungen oder Forderungen an die Inhaber einer Position wird also durch eine erstaunliche Vielfalt tatsächlicher Darstellungen entsprochen, die dennoch für diese soziale Position als mehr oder weniger angemessen betrachtet werden“ (McCall/Simmon 1974, S. 89). Das Gedankenkonstrukt der interaktiven Rolle trägt diesem Umstand den Autoren zufolge deutlich mehr Rechnung, da das Rollenverhalten innerhalb der Grenzen einer sozialen Rolle von jedem Rolleninhaber selbst interpretiert und improvisiert wird. Dieses Handeln wird dabei auch gelenkt durch Charaktereigenschaften und Persönlichkeitsmerkmale der Person, da das eigene Handeln diesen entsprechen sollte. Dieser Gedanke von McCall und Simmons ist auch für die Überlegungen der Authentizität von Bedeutung, da diese Autoren der Rolle einer jeweiligen Person einen gewissen Spielraum zubilligen, in welchem diese ihre eigenen Persönlichkeitsmerkmale und somit auch ihre eigene Authentizität zum Ausdruck bringen kann (vgl. McCall/Simmon 1974, S. 88f.). Mit den Überlegungen zu einer solchen interaktiven Rolle sind auch gleich Überlegungen zur Rollenidentität verbunden, da ein Individuum

sich diese Rollenidentität im Rahmen seiner sozialen Position selber gibt bzw. für sich gestaltet. „Eine solche Rollen-Identität ist die erdachte Vorstellung von sich selbst, wie man sich selbst als Inhaber dieser Position gern sehen würde, und wie man handeln möchte“ (McCall/Simmon 1974, S. 89). Die Erwartungen an einen Menschen in einer bestimmten Position, welche für die soziale Rolle definiert wurden, gehören jedoch auch zu den Inhalten einer Rollenidentität. Sie stellen sicher, dass ein Individuum unwiederbringlich zu einer Kultur gehört. Diese Erwartungen, die konventionellen Inhalte einer Rollenidentität, werden vom Individuum zwar persönlich differenziert ausgebildet, diese Ausbildung bewegt sich aber wiederum in einem recht eng gesteckten Rahmen und stellt daher „in den meisten Fällen nur Varianten von kulturell etablierten Themen dar“ (McCall/Simmon 1974, S. 92). Somit stecken die kulturellen Erwartungen der Gesellschaft den strukturellen Rahmen für die Rollen-Identität und geben dem Individuum vor, in welchen Extremen er sich in seiner Rollenidentität bewegen darf. Die persönliche Ausgestaltung der Rollenidentität innerhalb dieses Rahmens übernimmt das Individuum dann jedoch selbst. Somit stellt die Rollenidentität eine tiefergehende Ausgestaltung der Handlungsvariablen einer interaktiven Rolle dar, als es bei der sozialen Rolle der Fall ist. Diese greift bei oberflächlichen Bekanntschaften, wenn Menschen sich zunächst an den Konturen der sozialen Rolle des Gegenübers orientieren. Wird eine Beziehung jedoch tiefergehender, werden sich die Interaktanten zwangsläufig auch der Rollenidentität – das heißt den konventionell gegebenen sowie selbstständig hinzugefügten Aspekten einer Rolle – des Gegenübers bewusst. McCall und Simmons beschreiben das Zusammenspiel dieser beider Aspekte wie folgt:

„Der relative Anteil dieser zwei Aspekte variiert von Person zu Person und für jedes Individuum von Identität zu Identität. Manche Leute fügen wenig zu den erlernten Rollenerwartungen hinzu, andere modifizieren und entwickeln die kulturell definierten in so extremem Ausmaß, daß (sic!) die Rollen für andere Leute nicht länger erkennbar sind und die Individuen als Exzentriker oder Geisteskranke angesehen werden.“ (McCall/Simmon 1974, S. 92)

Wichtig ist jedoch zu betonen, dass Rollenidentitäten und die darin enthaltenen Vorstellungen von sich selbst weitestgehend idealisiert sind und

somit immer wieder in Konflikt mit der lebensweltlichen Realität geraten. Der Mensch muss es schaffen, trotz dieser Widersprüchlichkeiten seine Rollenideale und -identitäten aufrechtzuerhalten und muss sich daher immer wieder neue Perspektiven erschaffen, die ihm dieses ermöglichen und seine Ideale aufrecht erhalten lassen. Legitimationen dieser Art erreicht der Mensch vor allem durch die äußere Darstellung seiner Rolle. Das Rollenverhalten muss also zum erdachten Rollenbild passen, ihm entsprechen und dieses Bild somit auch erfüllen, damit die Rollenidentität legitimiert wird. Verhalten, welches nicht zum idealisierten und erdachten Rollenbild passt, kann dann zu Identitätskrisen führen. Dabei ist die Legitimation dieser Rollenidentitäten nicht nur isoliert in den Gedanken des Individuums von Bedeutung, sondern auch in den zwischenmenschlichen Beziehungen und Interaktionen: In diesem Fall müsse die Absicherung der Identitäten nicht allein durch das Individuum bestätigt werden, sondern auch durch den Interaktionspartner, die konstruierte Rollenidentität muss also durch passende Handlung – und in diesem Fall eben nicht nur durch Gedanken, wie es für das Individuum allein ausreichend wäre – legitimiert werden (vgl. McCall/Simmon 1974, S. 90ff.). Mit diesem Gedanken geht eine Funktion einher, die McCall und Simmons „Rollen-Unterstützung“ (McCall/Simmon 1974, S. 94) nennen und welche für unsere Überlegungen zur Authentizität eine nicht ganz unwichtige Rolle spielt. Die Rollen-Unterstützung wird von jenen Menschen ausgeführt, die das Publikum eines Individuums darstellen und bedeutet „die ausdrückliche Unterstützung, die einem Handelnden von seinem Publikum für seine Ansprüche bezüglich seiner Rollen-Identitäten zugebilligt wird“ (McCall/Simmon 1974, S. 94). Durch Reaktionen oder Darstellung kann das Publikum dem Individuum seine erdachten Vorstellungen von sich selbst bestätigen. McCall und Simmon weisen aber darauf hin, dass auch das Individuum sich selbst eine solche Rollen-Unterstützung geben kann und diese eigene Rollen-Unterstützung von großer Wichtigkeit ist, da man sich seinem eigenen Ich und somit auch seiner Rollenidentität nicht entziehen kann. „Schließlich müssen wir mit unserem eigenen Selbst leben, und die Rollen-Unterstützung, die wir uns selbst gewähren, hat am meisten Gewicht“ (McCall/Simmon 1974, S. 95).

Authentisches Handeln ist somit auch hier von Bedeutung, da die Selbstunterstützung bei authentischem Agieren am besten gelingen kann, da inneres Fühlen und äußeres Agieren übereinstimmen.

Krappman macht auf einige Implikationen eines konventionellen Rollenmodells aufmerksam, die es im Zuge der Beschäftigung mit der Rollentheorie zu beachten gäbe, von der Rollentheorie selbst jedoch kaum weiter untersucht werden:

- Damit Rollenhandeln zwischen zwei oder mehreren Interaktionspartnern gelingen kann, muss vorausgesetzt werden, „daß (sic!) die institutionalisierten Rollennormen und Rolleninterpretationen der Rolleninhaber übereinstimmen“ (Krappmann 2016, S. 100). Dieses bedeutet also, handelt eine Person authentisch, dieses authentische Handeln stimmt jedoch nicht mit den Rollenerwartungen des Interaktionspartners überein, scheitert das Rollenhandeln beider Interaktionspartner, da Rollennormen (in welchem Rahmen bewegt sich das Rollenhandeln der Person und welche sozialen Ansprüche werden an diesen Rahmen gestellt?) und die Rolleninterpretation (wie verhält sich die Person ihren Rollennormen und sozialen Erwartungen entsprechend?) nicht übereinstimmen.
- Eine zweite Implikation bezüglich der Rollentheorie setzt sich mit möglichen Rollenkonflikten auseinander und benennt als weitere Voraussetzung für gelingendes Rollenhandeln, dass eine Person sich in einer sozialen Interaktion möglichst an einer Rolle orientieren können und nicht zwischen mehreren Rollen hin und her wechseln sollte (vgl. Krappmann 2016, S. 100). Auch dieser Aspekt spielt hier eine wichtige Rolle, da der Gedanke naheliegt, dass Rollenkonflikte zu Identitätskonflikten führen können und authentisches Handeln damit erschwert wird. Unterschiedliche Rollen im Schulkontext (z.B. Lehrerin, Kollegin, Freundin, Mutter eines Schulkindes) können somit zu Rollenkonflikten führen, weshalb eine starke Ausgestaltung der persönlich entwickelten und auf der eigenen Persönlichkeit beruhenden Rollen wichtig ist, um kontextabhängig zwischen den Rollen entscheiden und auch wechseln zu können.
- Die Interpretationen der gegenseitigen Erwartungen der Rollenpartner sollten „sich decken, um gemeinsames Handeln wirksam zu sichern“ (Krappmann 2016, S. 100). Gehen zwei Interaktionspartner also von unterschiedlichen Rollenerwartungen aus, wird gemeinsames Handeln durch unterschiedliche Zielinterpretation erschwert. Für den schulischen Kontext bedeutet dies, dass Erwartungen an Unterricht und die Lehrperson klar kommuniziert werden sollten, damit gemeinsames und zielgerichtetes Handeln möglich wird.
- Gesellschaftliche Wertmuster und individuelle Bedürfnisse einer Person sollten einander entsprechen (vgl. Krappmann 2016, S. 101). Auch hier kann es womöglich zu Rol-

lenkonflikten kommen, wenn sich die gefühlten und gedachten Bedürfnisse einer Person von den Erwartungen, Werten und Normen einer Gesellschaft unterscheiden bzw. denen möglicherweise sogar widersprechen. Authentisches, den Bedürfnissen der Person angepasstes Handeln kann in diesem Fall zu sozialem Ausschluss führen, umgekehrt kann unauthentisches, den eigenen Bedürfnissen widersprechendes und an soziale Erwartungen angepasstes Verhalten zu Identitätskonflikten und Selbstverleugnung führen. In beiden Fällen kann – so die hier dargestellten Implikationen – Rollenhandeln in sozialen Interaktionen zum Scheitern kommen.

- Ein solches, nach diesen Implikationen gedachtes Rollenmodell „unterstellt letztlich, daß (sic!) Institutionen nur dann als stabil anzusehen sind, wenn durch vollständige Internalisierung geltender Wertmuster die Rolleninhaber die Erwartungen gleichsam ‚automatisch‘ erfüllen“ (Krappmann 2016, S. 101). Sind soziale Institutionen entsprechend stabil, kann den Rollen konformes Handeln als authentisch wahrgenommen werden, da Handlungen unhinterfragt und ohne einen Identitätskonflikt hervorzurufen ausgeführt werden können. Dies stützt Abels' These (vgl. Kapitel 2.1), dass die Frage nach der Identität vor allem dann aufscheint, wenn Selbst- und Fremdbild nicht übereinzustimmen scheinen. Können Interaktionspartner die Rollenerwartungen jedoch automatisch und unhinterfragt erfüllen, besteht scheinbar kein Anlass für einen Rollenkonflikt und damit verbunden auch nicht für einen Identitätskonflikt.

Krappmann weist jedoch darauf hin, dass die Implikationen für erfolgreiches Rollenhandeln nach diesem Modell kaum realistisch in unserer Gesellschaft umgesetzt werden könnten bzw. die Voraussetzungen für eine Umsetzung in der derzeitigen Gesellschaft nicht gegeben sind. So stellt er dar, dass „gerade die Faktoren, die in diesem Modell des Rollenhandelns als ‚störend‘ bewertet werden, überhaupt erst erfolgreiches Handeln in Rollen und die Lösung von Rollenkonflikten möglich machen“ (Krappmann 2016, S. 101), da ein fehlender Konsens über das rollenspezifische Handeln und die darin befindlichen Rollenerwartungen den Interaktionspartnern einen Spielraum lassen, ihr eigenes Handeln nicht immer unbedingt an die Erwartungen der Partner anzupassen (vgl. Krappmann 2016, S. 101).

Für die Entwicklung einer Ich-Identität sind nach Krappmann einige gesellschaftliche und individuelle Bedingungen zu erfüllen, unter anderem die Rollendistanz und das „role-taking“. Auf Seite der Gesellschaft ist die Voraussetzung für die Herausbildung einer Ich-Identität – und das mag möglicherweise ebenso für authentisches Handeln gelten – dass „flexible

Normsysteme“ (Krappmann 2016, S.132) gegeben sind, die den Individuen „Raum zu subjektiver Interpretation und individueller Ausgestaltung des Verhaltens, zu ‚role making‘ offenlassen“ (Krappmann 2016, S. 132). Des Weiteren sollte gesellschaftlicher Druck und Unterdrückung abgebaut werden, damit ein Individuum im Falle einer Neuinterpretation gewisser gesellschaftlicher Normen und der Umsetzung dieser Neuinterpretation nicht gesellschaftlich negativ sanktioniert wird. Aber auch auf der Seite des Individuums müssen Forderungen gestellt werden, wie die Forderung nach Antizipation der entgegengebrachten Erwartungen, die Interpretation der gesellschaftlichen Normen und die Präsentation der eigenen Erwartungen an das Rollenhandeln der Interaktionspartner. Zur *Rollendistanz* führt Krappmann aus, dass es für die Bildung und Wahrung einer eigenen Identität essentiell ist, die Normen einer Gesellschaft reflektieren und auch interpretieren zu können. Vom Individuum wird hier somit die Fähigkeit erwartet, „sich über die Anforderungen von Rollen zu erheben, um auswählen, negieren, modifizieren und interpretieren zu können“ (Krappmann 2016, S. 133). Zur Verdeutlichung der Funktion der Rollendistanz führt Krappmann den Soziologen George Herbert Mead und seine Unterscheidung zwischen „me“ und „I“ an. Ist das „I“ dominant, so trete Individualität stärker hervor. Von einem dominierenden „me“ könne in Situationen die Sprache sein, in denen Menschen wirksame soziale Kontrolle üben. Ist das „me“ jedoch zu stark ausgeprägt und der Mensch durch unhinterfragt übernommene Erwartungen und Rollenmerkmale gekennzeichnet, könne sich keine Individualität mehr ausdrücken, da der Mensch keinen eigenen interpretativen Beitrag zu den Normen und Rollenmustern der Gesellschaft leistet (vgl. Krappmann 2016, S. 133f.). Mit Verweis auf den US-amerikanischen Psychiater Nathan Ackermann zeigt Krappmann ebenfalls den Ansatz auf, nachdem „das Individuum nicht hinreichend als die Summe seiner Rollen“ (Krappmann 2016, S. 134) beschrieben werden kann. Über diese Rollen hinaus, welche sein äußeres Selbst bilden, besitze der Mensch auch ein inneres Selbst. Diese beiden Formen des Selbst, welche auf der einen Seite die soziale Rolle und auf der anderen Seite die innere Individualität verkörpern, unterscheiden sich in ihrer eigenen Stabilität: Das innere Selbst

bleibe relativ konstant, das äußere Selbst verändere sich hingegen immer wieder mit den gegenwärtigen sozialen Verhältnissen. Die Unterscheidung dieser beiden Selbst-Formen und ihre individuelle Ausprägung spielt auch für die Überlegungen zur Authentizität eine Rolle: Auch das innere Selbst wird durch äußere soziale Einflüsse gebildet, wird in der Folge aber zu einer „Art Sediment der Biographie dieses Individuums“ (Krappmann 2016, S. 134) und bleibt dabei relativ stabil, so dass neue Rollen, welche das Individuum durch äußere Umstände und Entwicklungen womöglich annehmen muss, mit diesem inneren Selbst in Konflikt stehen können (vgl. Krappmann 2016, S. 134).

Eine weitere Bedingung für die Entwicklung einer Ich-Identität ist nach Krappmann das *role-taking*. Für diese Fähigkeit, die synonym zu dem Begriff der Empathie verwendet wird, ist die eben beschriebene Rollendistanz Voraussetzung, da es dem Individuum nur möglich sei, „Interaktionssituationen aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten“ (Krappmann 2016, S. 142), wenn internalisiertes Wissen geprüft, hinterfragt und untersucht wird. Erst dann werde der Mensch zur Empathie seinen Mitmenschen gegenüber fähig. Das „role-taking“ ist von dem „role-playing“ in dem Sinne abzugrenzen, dass letzteres sich immer auf die eigene Rolle beziehe, die der Mensch in einer gegenwärtigen Situation annehme, ersteres hingegen referiere nicht auf die eigene Rolle, sondern betreffe die Rolle der Interaktionspartner, in welche sich das Individuum in der jeweiligen Interaktion hinzuversetzen vermag. Dennoch ist das role-taking dabei nicht als losgelöst von der eigenen Rolle zu betrachten, sondern diene stets dazu, in einem gemeinsamen Interaktionsprozess auch die eigene soziale Rolle zu entwerfen. Für die Entwicklung einer Ich-Identität ist Empathie in sofern wichtig, als dass diese sich erst entwickeln kann, wenn der Mensch in der Lage ist, die Erwartungen der Interaktionspartner zu antizipieren. Dabei ist das role-taking aber nicht nur Voraussetzung für eine Ich-Identität, sondern korreliert gleichzeitig mit ihr wechselseitig, da auch die Ich-Identität einen Einfluss auf das role-taking hat durch die Art und Weise, in der die Ich-Identität Normen sowie Bedürfnisse aufnimmt. „Die Ich-Identität, die das Individuum in einer bestimmten Situation errichtet, legt Grenzen fest, über

die hinweg der Person ‚role-taking‘ schwer fällt“ (Krappmann 2016, S. 143).

Die Ausführungen zum Rollenverhalten und Rollenidentität haben gezeigt, dass Individuen innerhalb ihrer Rollen durchaus Handlungsspielraum haben, um ihre eigene Persönlichkeit einzubringen und authentisch zu agieren. Rollenkonflikte sollten dabei möglichst vermieden werden, um die menschliche Psyche zu schützen und das Ausleben der eigenen Persönlichkeit zu gewährleisten.

1.3 Zum Begriff der Authentizität in der Philosophie

Nachdem die wichtigen Begriffe Individualität, Identität und Rollenhandeln geklärt wurden, kann jetzt noch spezifischer auf die Definition des Begriffes der Authentizität eingegangen werden. Wird nach einer Definition von Authentizität gesucht, die über das wenig stichhaltige Alltagsverständnis des Begriffs hinausgeht, so stößt der oder die Suchende recht schnell auf die Disziplin der Philosophie, da hier über die Jahrhunderte und Epochen hinweg viel über das Selbstsein, die Selbstwerdung und die Freiheit des Menschen geschrieben und gesagt wurde. Ferrara (1998) u.A. haben mit ihren Werken bereits große Arbeit für die Definition des Begriffes in der Philosophie geleistet, da es ihnen gelang, eine Authentizitätslinie in den verschiedenen philosophischen Disziplinen (z.B. der Existenzphilosophie) über Herder, Heidegger, Kierkegaard, Adorno etc. hinweg nachzuzeichnen. Dieser Aufgabe verschreibt sich dieses Buch an dieser Stelle somit nicht, sondern identifiziert aus verschiedenen philosophischen Sichtweisen zwei Definitionsstränge, die sich in der Dynamik des Authentizitätsprozesses unterscheiden. Zur Unterscheidung dieser beiden Stränge, welche im Zwischenfazit genauer erläutert werden, ist die Autorin zum einen durch die Wahrnehmung der Bedeutung des Begriffes in der heutigen Zeit und der damit einhergehenden Konnotationen, zum anderen durch eingehende Literaturrecherche gelangt. Um diesen Eindruck der Existenz dieser unterschiedlichen Stränge nachweisen und valide darstellen zu können, wurden somit in der Folge die philosophischen Texte und Autoren

ausgewählt, die ihren Beitrag zur möglichen Unterscheidung dieser beiden Stränge leisten. Aus diesen beiden Definitionslinien wird im Zwischenfazit zu diesem Kapitel eine Arbeitsdefinition kreiert, mit welcher dann als Grundlage weitergearbeitet werden kann.

1.3.1 Kants Anthropologie: Was ist der Mensch?

Immanuel Kant (1724-1804) ist wohl einer der bekanntesten und bedeutendsten deutschen Philosophen, welcher die Aufklärung des Menschen maßgeblich vorantrieb. Zudem gelang ihm mit seinem wichtigsten Werk „Kritik der reinen Vernunft“ (2014) die Begründung der modernen Philosophie. Innerhalb seiner vielfältigen Schriften stellte Kant insgesamt vier Fragen, welche sich jeweils mit einer theoretischen und philosophischen Richtung beschäftigen (vgl. Kühn 2004). „Was ist der Mensch?“ lautet die vierte der Kantischen Fragen. Diese Frage zielt „weder auf die Vervollkommnung, die *perfectio*, der Schöpfung im ganzen [...] noch auf die Frage nach der Bestimmung des einzelnen Menschen [...], sondern auf das Geschick des Menschengeschlechts“ (Brandt 2000, S. XV). In seinem Werk „Anthropologie in pragmatischer Hinsicht“ (Kant 1977) bemüht Kant sich um eine empirische Antwort dieser Frage. Der erste Teil dieser Schrift beschäftigt sich mit der anthropologischen Didaktik und dem Erkenntnisvermögen. Der zweite Teil setzt sich seinerseits mit der anthropologischen Charakteristik auseinander.

Die anthropologische Didaktik wird mit dem Leitsatz „Von der Art, das Innere sowohl als das Äussere⁶ des Menschen zu erkennen“ (Kant 1977, S. 405) eingeführt. Der Mensch ist nach Kant durch *Person* und *Verstand* erhaben über alle anderen Lebewesen. Durch den Umstand, das *Ich* in seiner eigenen Vorstellung haben zu können, wird der Mensch zur *Person*. Das Vermögen des Denkens, welches das Ichsein der Menschen bestimmt und sie zur *Person* macht, ist der *Verstand*. Bemerkenswert an dieser Überlegung ist, dass ein Kind erst relativ spät anfängt, von sich selbst als *Ich* zu

⁶ Im Original in Kapitälchen verfasst.

sprechen. Nach Kant ist es zunächst nur in der Lage, sich als *Ich* zu *fühlen*, erst danach fängt es an, sich selbst zu *denken* (vgl. Kant 1977, S. 407). Sobald der Mensch anfängt, durch das eigene *Ich* zu sprechen, „bringt er sein geliebtes Selbst, wo er nur darf, zum Vorschein, und der Egoism schreitet unaufhaltsam fort“ (Kant 1977, S. 408). Ob Authentizität hier überhaupt noch möglich ist oder diese aufgrund der Selbstdarstellung hinfällig und unmöglich wird, wird noch zu diskutieren sein. Schließlich zeigt sich der *Egoism* nach Kant nicht offenbar, sondern „verdeckt und mit scheinbarer Selbstverleugnung und vorgeblicher Bescheidenheit, sich desto sicherer im Urteil anderer einen vorzüglichen Wert zu geben“ (Kant 1977, S. 408). Wenn Kant also von Selbstverleugnung und vorgeblicher Bescheidenheit, die auch wiederum nur zur Selbstdarstellung zu nützen scheint, als Wesen des *Egoism* der Menschen spricht, so scheint die Authentizität selbst in seinen Überlegungen nicht existent zu sein (vgl. Kant 1977, S. 408).

Dem *Egoism* wird der *Pluralism* entgegengesetzt, der als die Denkungsart definiert wird, welche bedeutet, „sich nicht als die ganze Welt in seinem Selbst befassend, sondern als einen bloßen Weltbürger zu betrachten und zu verhalten“ (Kant 1977, S. 411). Wird ein Mensch also mehr durch den *Pluralism* bestimmt und weniger durch den *Egoism*, so scheint er durch seine Bescheidenheit fähiger, authentisch zu handeln und zu wirken. Selbstverleugnung und Selbstdarstellung hingegen scheinen ein starkes Gift gegen die Authentizität und die authentische Wirkung eines Menschen zu sein (vgl. Kant 1977, S. 405-411).

Kant stellt in seinen Werken Überlegungen zur Beobachtung des Menschen seiner selbst an. Das Beobachten (*observare*) wird von dem bloßen Bemerkten (*animadvertere*) abgegrenzt und hervorgehoben. Die *attentio*, also das Aufmerken des Menschen auf sich selbst, sollte, wenn es auch notwendig ist, doch nicht unbedingt sichtbar werden, da es negative Aspekte wie Verlegenheit und Affektiertheit hervorrufen kann. Die Ungezwungenheit hingegen, welche das Gegenteil zu diesen beiden Attributen darstellt, ist „ein Vertrauen zu sich selbst, von andern in seinem Anstande nicht nachteilig beurteilt zu werden“ (Kant 1977, S. 414). In dieser Ungezwungenheit scheint Authentizität möglich, gibt sie dem Menschen doch

das Vertrauen, sich nach seinem Selbst und inneren Bedürfnis verhalten zu können, ohne nachteilig beurteilt zu werden. Ein Mensch jedoch, der sich repräsentieren will, erstellt einen künstlichen Schein seiner selbst, „wodurch, wenn man diese Bemühung an ihm wahrnimmt, er im Urteil anderer einbüßt, weil sie *den* Verdacht einer Absicht zu betrügen erregt“ (Kant 1977, S. 414; Hervorhebung im Original). Hier zeigt sich schon, welche Wirkung ein authentisches oder eben auch nicht authentisches Verhalten zeigt: authentisches Verhalten scheint Vertrauen zu wecken und dem Gegenüber das Gefühl zu vermitteln, nicht betrogen und mit reiner Absicht behandelt zu werden. Zeigt der Mensch sich vermeintlich so wie er ist und gibt keinen Anlass zu einem Verdacht der Betrugsabsicht, so nennt Kant dieses das *natürliche Betragen*, welches durch bloße *Wahrhaftigkeit* gefällt und überzeugt. Hier scheint auch von Authentizität die Rede sein zu können, ob diese Begriffe jedoch tatsächlich synonym verwendet werden dürften, bedarf noch einer gründlichen Prüfung innerhalb der weiteren Untersuchung des Authentizitätsbegriffs. Nicht zu verwechseln ist der Begriff der *Wahrhaftigkeit* mit der *Naivität*, bei welcher die Offenheit durch Einfalt und daraus resultierend einen Mangel an Verstellungskunst bestimmt wird (vgl. Kant 1977, S. 414).

Des Weiteren führt Kant die Begriffe *praestigiae*, *illusio* und *fraus* ein. Ersterer bezeichnet das „Blendwerk, welches durch Sinnesvorstellungen dem Verstande gemacht wird“ (Kant 1977, S. 440). Dieses Blendwerk kann zweierlei Eigenschaften haben: künstlich und natürlich. Dabei zeigt sich dieses Blendwerk entweder als Täuschung (*illusio*) oder Betrug (*fraus*). Kants Überlegungen zum Blendwerk sind auch für die Überlegung menschlicher Authentizität bedeutsam, da wir uns nicht nur darüber Gedanken machen müssen, wie der Mensch nach seinem Selbst handeln kann und/oder sollte, sondern auch die Perspektive des Interaktionspartners in den Blick nehmen müssen. Wann erkenne ich Authentizität oder wann werde ich geblendet? Ist die Interaktion mit meinem Gesprächspartner offen und wahrhaftig – dieser Begriff wurde bereits oben ausgeführt – oder doch vielmehr täuschend und verblendend? Mitunter erschaffen wir uns womöglich auch die Illusion der Wahrhaftigkeit oder auch Verstellung des

Gegenübers. Illusion nach Kant ist „dasjenige Blendwerk, welches bleibt, ob man gleich weiß, daß (sic!) der vermeinte Gegenstand nicht wirklich ist“ (Kant 1977, S. 440). Die Illusion kann den einen Gesprächspartner womöglich vor Enttäuschungen in der Interaktion mit einem anderen Gesprächspartner schützen. Der andere stellt die Illusion auf, er selbst und wahrhaftig in der Kommunikation mit dem anderen zu sein und verstellt sich selbst, ohne einen Betrug offensichtlich zu machen. Wird dem Gegenüber die Täuschung aber sichtbar, so könnte man nach Kant von Betrug sprechen, welcher dann einsetzt, „sobald man weiß, wie es mit dem Gegenstande beschaffen ist [...] [und, LM] der Schein sogleich aufhört“ (Kant 1977, S. 441). Auch über den Grad des erlaubten moralischen Scheins macht Kant sich in seiner Anthropologie Gedanken. Je zivilisierter – und damit fest verankert in der Gesellschaft – ein Mensch sei, desto mehr verhalte er sich wie ein Schauspieler (vgl. Kant 1977, S. 442). Auch diesem Gedanken müssen wir uns in den Überlegungen zur Authentizität in menschlicher und schulischer Kommunikation stellen: Welche Rolle spielen gesellschaftliche Konventionen und Regeln für das Selbstsein einer jeden einzelnen Person? Hier können auch Kants Ausführungen zur Höflichkeit angebracht werden: Sie sei ein „Schein der Herablassung, der Liebe einflößt“ (Kant 1977, S. 444). So seien Komplimente und „höfische Galanterie“ (Kant 1977, S. 444) zwar nicht immer Wahrheit, doch auch noch kein Betrug, da dieser höfliche Umgang gesellschaftlich etabliert und bekannt ist (vgl. Kant 1977, S. 444). Können wir Kants These auch heute noch bestätigen? Je fester ein Mensch in der Gesellschaft verankert ist, je zivilisierter er ist und sich dementsprechend auch verhält, desto mehr wird er zum Schauspieler seiner selbst? Nach Kant nehmen diese Menschen „den Schein der Zuneigung, der Achtung vor anderen, der Sittsamkeit, der Uneigennützigkeit an, ohne irgend jemand dadurch zu betrügen“ (Kant 1977, S. 442). Kant wertet dieses Verhalten als erstrebenswert in einer Gesellschaft, da dieses zu ermöglichen in der Lage scheint, die zu Anfang nur gekünstelten Tugenden tatsächlich zu wahrhaftigen Tugenden zu erwecken und sie in die Überzeugung und Gesinnung der Menschen eingehen zu lassen (vgl. Kant 1977, S. 442-443). Gerade hier ist im pädagogischen Han-

deln auch die Überlegung anzustellen, ob ein solches schauspielerisches Handeln von Lehrpersonen auch erstrebenswert sein könnte, um Kindern gesellschaftlich konformes Handeln sowie Werte und Normen vorzuleben und verinnerlichen zu lassen.

Für die Einschätzung authentischen Handelns des Gegenübers ist auch die Urteilskraft (*iudicium*) von Bedeutung. Diese kann nach Kant „nicht belehrt, sondern nur geübt werden; daher ihr Wachstum Reife, und derjenige Verstand heißt, der nicht vor Jahren kommt“ (Kant 1977, S. 509). Gelehrt werden könnte die Urteilskraft hingegen nur, wenn es allgemeine Regeln geben würde, nach denen geurteilt werden könnte. Der Verstand aber, der durch Lebenserfahrung geschärft wird, kann zu einer besseren Urteilskraft führen (vgl. Kant 1977, S. 509). Je mehr Lebenserfahrung ein Mensch besitzt, so kann Kant verstanden werden, desto leichter müsste es ihm fallen, das Handeln eines Interaktionspartners zu hinterfragen und einzuschätzen, somit auch zu beurteilen, ob der Gegenüber authentisch oder aufgesetzt handelt und agiert.

Interessant für dieses Buch ist auch Kants Gedanke, der Charakter bestehe „in der Originalität der Denkungsart“ (Kant 1977, S. 635). Ein Mensch, der nur andere imitiert, hat demzufolge keinen Charakter. Charakterstarke Menschen scheinen nach Kant also für sich selbst einzustehen und ihrem eigenen Weg zu folgen, ohne sich dabei Sicherheit über die Imitation des Verhaltens anderer zu beschaffen. Können wir daraus schließen, dass charakterstarke Menschen besonders authentisch sind? Nach Kant schöpft der Charakter „aus einer von ihm selbst geöffneten Quelle seines Verhaltens“ (Kant 1977, S. 635). Dennoch wird das Handeln eines Menschen durch Prinzipien der Gesellschaft gelenkt, welche für einen jeden gelten und damit die Originalität des Menschen einschränken, ohne ihn jedoch charakterlos zu machen (vgl. Kant 1977, S. 635).

1.3.2 Rückkehr zum Naturzustand – Authentizität bei Rousseau

„L’homme est né libre, et par-tout il est dans les fers[.] Tel se croit le maître des autres, qui ne laisse pas d’être plus esclave qu’eux. Comment ce changement s’est-il fait? Je l’ignore. Qu’est-ce qui peut le rendre légitime? Je crois pouvoir résoudre cette question“⁷ (Rousseau 1964, S. 351)

In diesen Zeilen Rousseaus (1712-1778) – welchen Großheim (2007) als den „Klassiker [...] der Offenheit und Aufrichtigkeit“ (Großheim 2007, S. 31) bezeichnet – aus dem Sozialvertrag geht es ihm um den Verlust der natürlichen Unabhängigkeit, in welchem sowohl der „kleine“ Mann als auch der mächtige Herrscher sich gleich sind. Bevor diese Gedanken Rousseaus ausgeführt werden, soll noch ein kurzer Einblick in das Leben und Wirken Jean-Jacques Rousseaus gegeben werden. Der 1712 in Genf geborene Philosoph und Schriftsteller gilt ebenfalls als einer der großen Aufklärer seiner Zeit und spielte eine wichtige Rolle für den Beginn der französischen Revolution, er war bedeutsam für ganze Generationen. Holmsten (1972) bezeichnet Rousseau somit als „Veränderer von der Substanz und dem Weltgefühl der Menschen her, er war das Sprachrohr zahlreicher Strömungen und Gefälle, die bis in unsere Zeit reichen“ (Holmsten 1972, S. 8; vgl. Holmsten 1972, S. 7ff.). Seine Werke lassen sich vor allem mit seinem Wunsch charakterisieren, zur Natur des Menschen aufzurufen und ihn für diesen Zustand zu sensibilisieren. Rousseaus eigenes Verhalten und Leben war geprägt von dem „Empfinden der Fremdheit gegenüber der zeitgenössischen Welt“ (Baczko 1970, S. 13) und dem Gefühl, seines eigenen Selbst in Form seiner Individualität und seiner Authentizität aufgrund dieser Fremdheit verlustig zu sein (vgl. Baczko 1970, S. 13). Auch wenn Rousseau eine große Begeisterung auslöste, so fiel er doch nicht allen als angenehmer und verehrenswerter Zeitgenosse auf. So wird Rousseau an einigen Stellen eher als niederer und schlechter Charakter wahrgenommen, als kranker Mensch mit verachtenswertem Verhalten (vgl. Holmsten 1972, S.

⁷ Übersetzung: „Der Mensch ist frei geboren, und dennoch findet er sich in Ketten wieder. Auch wenn der große Meister es nicht von sich selbst denkt, ist er nicht weniger Sklave als die anderen. Wie diese Veränderung der Freiheit sich vollzieht, weiß ich nicht. Was kann diesen Umstand legitimieren? Dieses Problem glaube ich lösen zu können.“

9). Dieser Umstand ist nicht uninteressant für die Einordnung seiner Gedanken.

Um auf Rousseaus Anliegen – der Rückkehr zur menschlichen Natur – zurückzukommen, kann bezüglich des Verlustes der natürlichen Unabhängigkeit mit Noetzel (1999) gesagt werden, dass jedes Individuum den Verlust dieser ursprünglichen „individuellen Freiheit des Naturzustandes“ (Noetzel 1999, S. 65) erleide. Die Individuen solcher unfreien Gesellschaftsverhältnisse verhalten sich ebenso unfrei und sind daher nicht authentisch (vgl. Noetzel 1999, S. 65). Die natürliche Freiheit ist nach Rousseau jedoch nicht der angestrebte bzw. erstrebenswerte Zustand, sondern „hält den Menschen in der Sklaverei seiner unmittelbaren Bedürfnisse“ (Noetzel 1999, S. 65). Somit erachtet Rousseau den Vergesellschaftungsprozess als etwas Positives, da es den Menschen einen Ausweg aus der triebhaften Versklavung zeigt und ihnen die, nach seinem Ermessen, wahre individuelle Freiheit ermöglicht. In seiner Gegenüberstellung dieses Naturzustands und der Vergesellschaftung operiert Rousseau mit dem Begriff der „*authentischen Freiheit*“ (Noetzel 1999, S. 65) und beschreibt, dass der Mensch erst dann autonom in seinem Handeln ist, wenn er nicht mehr ungehemmt und distanzlos seinen Trieben ausgeliefert ist: „car l’impulsion du seul appetit est esclavage, et l’obéissance à la loi qu’on s’est prescrite est liberté“⁸ (Rousseau 1964, S. 365). Erst durch die Wahl eigener Gesetze, denen sich der Mensch verschreibt, könne er somit zur Authentizität kommen. Noetzel weist jedoch darauf hin, dass das „selbstgegebene Gesetz“ (Noetzel 1999, S. 66) eine gewisse Brisanz besitzt in der Unterscheidung zwischen Freiheit und Unfreiheit, da der Mensch gesellschaftlich fähig gemacht werden muss, um „die Ergebnisse dieser Selbstbestimmung handlungsleitend werden zu lassen“ (Noetzel 1999, S. 66). Als Fähigkeit dazu benennt Rousseau eine den Menschen innewohnende Stimme, die den Menschen zuverlässiger leite als jedes Buch und den Menschen in seinen Bedürfnissen niemals allein lasse (vgl. Rousseau 1751, S. 22). Aufgabe der Menschen, um authentisch leben zu können, sei es zu

⁸ Sinnbildliche Übersetzung: Denn auch nur der Antrieb durch den Appetit ist Sklaverei, das Gehorsam an die Gesetze, denen der Mensch sich verschrieben hat, ist Freiheit.

lernen, auf diese innere Stimme zu hören und den Kern ihrer Individualität zu beachten.

„Die Erscheinungsformen von Individualität können damit von ihrem Wesen getrennt und einer substantiellen (Selbst)Kritik unterzogen werden, in der dieser Wesenskern die Folie für das Erkennen und Benennen des Scheinhaften abgibt. Die Wahrheit liegt allein im Individuum und ist Ziel seiner Selbstforschung.“ (Noetzel 1999, S. 66)

In dieser Aufgabe der Selbstforschung und Selbstbeobachtung leuchtet das Feuer der Aufklärung auf, welche die Selbsterfahrung und Selbstbeobachtung voraussetzt. Mit diesem Freiheitsbegriff knüpft Rousseau an den Begriff der persönlichen Freiheit nach Montesquieu an, da diesem zufolge Freiheit und Authentizität nicht voneinander getrennt möglich sind. Dieses wird zum Beispiel damit begründet, dass das freie Ausleben authentischer Emotionen nur möglich ist, wenn die Beziehung der Interaktanten nicht auf Gewaltverhältnissen beruht, da ein solches Verhältnis Heuchelei und Zuneigungsbeteuerungen aufgrund des Autonomieverlustes der einen Person voraussetze. Durch diesen Gedanken wird aber „die Unterscheidung des guten/bösen Willens zu einer gesellschaftlichen Angelegenheit“ (Noetzel 1999, S. 67), da die gesellschaftlichen Zustände dieses Wollen entweder zulassen, es aber auch verweigern und den Menschen zur Unehrlichkeit zwingen können. Darin sieht Rousseau das Problem der modernen Gesellschaft, da diese die Rückbesinnung auf den innersten Kern und die Selbstbeobachtung nicht zwingend zuließe. Vielmehr zerstöre sie den identitären Kern eines Individuums damit, dass die Herausbildung des Selbst als moralisch integer nicht gefördert und ermöglicht wird. Dadurch, dass die Menschen in solch einer Gesellschaft immer nach der Anerkennung ihrer Mitmenschen suchen, werden sie Rousseau zufolge unauthentisch und veraten somit ihr Selbst (vgl. Noetzel 1999, S. 66f.). Das Bedürfnis nach äußerer Anerkennung identifiziert Rousseau somit als Quelle von Selbstverrat und Inauthentizität. Rousseaus Gesellschaftskritik ist somit eine „critique of the effects of a social reproduction based on competition“ (Ferrara 1993, S. 29). Des Weiteren sei der Mensch der von Rousseau gezeichneten und erlebten modernen Gesellschaft einer ständigen Beeinflussung durch Andere und ihre Gedanken und Vorstellungen ausgeliefert und wird in sei-

nem Bewusstsein durch derlei Einströmung immer weniger er selbst. „Es wird für ihn immer schwieriger, zu erkennen, was sein eigenes Selbst ist und was es heißt, sich selbst treu zu sein“ (Trilling 1989, S. 64; vgl. Trilling 1989, S. 63f.). Zusammenfassend muss an dieser Stelle also erwähnt werden, dass Rousseau die Vergesellschaftung zwar äußerst wichtig findet („l'ordre social est un droit sacré, qui sert de base à tous les autres“⁹ (Rousseau 1964, S. 352), um sich aus den triebhaften Zwängen des Naturzustandes befreien und authentisch werden zu können. Innerhalb dieser Vergesellschaftung käme es dann aber darauf an, sich eigene Gesetze zu schaffen und sich diesen zu verpflichten, welche auf dem innersten Kern des Menschen und seiner inneren Stimme beruhen. Dadurch wäre es ihm möglich, seinen Gesetzen als moralisch integrier Mensch zu folgen, ohne dabei auf Anerkennung und materiellem Erfolg in der Gesellschaft zu bauen bzw. diese per se anzustreben. Damit baut Rousseau das Ideal eines aufgeklärten Menschen auf, das auf Selbstbeobachtung beruht und zum Ziel hat, eine autonome und der Authentizität verpflichtete Menschheit zu gestalten. In einer Gesellschaft, in der dies durch den Fokus auf die Anerkennung anderer nicht möglich ist, entsteht der Bedarf einer politischen Legitimation. „Im Zentrum steht dabei die Lösung des grundsätzlichen Problems, ein Ordnungsmuster zu finden, daß (sic!) das Individuum sozial eingepaßt (sic!) und zugleich in dieser Einfügung als authentischen Ausdruck der individuellen Freiheit zum Zuge kommen läßt (sic!)“ (Noetzel 1999, S. 68; vgl. Trilling 1989, S. 68). Um eine politische Ordnung herzustellen, die abseits des Naturzustandes der Menschheit einen Anspruch auf Gefolgschaft haben kann, muss diese zeitgleich die Individuen verallgemeinern und dennoch deren Authentizität und Identität des individuellen Wollens bewahren. Dabei reicht es Rousseau nicht, dass die Individuen mehrere Rollen, konkret die Rollen der Herrscher und Beherrschten zu unterschiedlichen Zeiten einnehmen, sondern dass sie immer beides zugleich sind.

„Erst dann gelingt es den Menschen auch, ihre Freiheit zur wirklich sittlichen zu machen, in dem sie sich jetzt in ihrer Selbstbestimmung auf Rechte

⁹ Übersetzung: Die soziale Ordnung ist ein heiliges Gesetz, welches die Grundlagen für alle anderen darstellt.

und Pflichten, Vernunft und die anderen Individuen, dem Allgemeinen beziehen müssen. [...] Damit wird der Mensch erst in der bürgerlichen Gesellschaft und ihrer politischen Manifestation im modernen, durch die Souveränität des Volkes begründeten Staat, authentisch. Der alte Mensch geht unter; der neue, authentische wird geboren. Geschichtsphilosophisch bedeutet das die Verwirklichung der eigentlichen Wesensmerkmale der Individuen durch den richtigen, sittlichen Vergesellschaftungsprozeß (sic!). Authentisch handelt dann jenes Subjekt, das in sich schon jedes partikulare Interesse überwunden hat und in seiner Einzigartigkeit allein vom Allgemeinwohl bestimmt wird.“ (Noetzel 1999, S. 68f.).

Diese Sichtweise Rousseaus auf eine politische Ordnung einer Authentizität ermöglichenden Gesellschaft stellt somit dar, dass politische Herrschaftsformen nur dann Legitimität für sich beanspruchen können, wenn diese durch den Willen der Individuen, die vergesellschaftet sind, getragen werden (vgl. Noetzel 1999, S. 69f.). Um das zu erwirken muss Rousseau zufolge eine Gleichheit der Bürger hergestellt werden und gesellschaftliche Unterschiede soweit minimiert werden, dass „von der Differenz der Interessen keine Gefahr für das Ganze ausgeht“ (Noetzel 1999, S. 70).

Der Begriff der Authentizität erhält in Rousseaus Werken im Laufe seines Wirkens einen ähnlichen Stellenwert wie die Begriffe Freiheit und Menschenrechte. Letztere beide Begriffe beschrieben wesentliche Eigenschaften eines Menschen, die Selbstachtung hingegen sei „eine Eigenschaft [...], über die eifersüchtig gewacht werden müsse“ (Sturma 2001, S. 182), da eine authentische Person am wenigsten auf dieses Gut der Selbstachtung verzichten könne. „Wer seine Selbstachtung verliert, verliert sich selbst. Aus diesem Grund ist Selbstachtung ebensowenig ersetzbar wie Freiheit“ (Sturma 2001, S. 182). Rousseaus erklärtes Ziel war es, der modernen Gesellschaft, in der vor allem nach Anerkennung gestrebt wurde, einen Menschen entgegenzusetzen, der sich authentisch zeigt und sich in seinem natürlichen Wesen nicht verstellt und einzigartig in seiner Aufrichtigkeit ist. So gesteht er sich ein, sowohl seine positiven als auch negativen Eigenschaften freizügig dazustellen, worin er sich von seinem Rivalen Montaigne abzugrenzen versucht, dem er vorwirft, zwar auch seine Fehler zu zeigen, bei der Auswahl seiner gezeigten Fehler jedoch sehr beschönigend vorzugehen (vgl. Trilling 1989, S. 61f.; vgl. Holmsten 1972).

Anschließend an die Überlegungen Rousseaus fragt Großheim (2007), ob es tatsächlich angenehm wäre, wenn sich die Menschen gegenseitig an ihren Gefühlen und Regungen teilhaben lassen oder ob das Interesse der Menschheit nicht doch vielmehr in der Entfremdung läge, welches bedeutet, verschont zu werden von den Sentimentalitäten und inneren Regungen der Mitmenschen. Großheim konstatiert dabei, dass Rousseaus Überlegungen möglicherweise zu hart und unmenschlich klingen, da die Tendenz der heutigen Menschheit zum großen Teil der Versuch ist, zu sich selbst zu finden und sich der Zwänge sozialer Rollen zu entledigen, da diese den einzelnen Menschen „unecht“ machen und ihn von sich selbst entfremden würden. Kern dieser Überlegungen sind auch Rousseaus Gedanken zur Authentizität, welche nach Großheim „ein ausgeprägtes Interesse an *Sicherheit*, genauer an einer zuverlässigen Verknüpfung von Innerem und Äußerem beim Mitmenschen“ (Großheim 2007, S. 31; Hervorhebung im Original) zeigen. Die Sicherheit besteht dabei in der besseren Möglichkeit, Menschen einzuschätzen, als dies der Fall bei der Verleugnung des eigenen Selbst und der Entfremdung von demselben ist (vgl. Großheim 2007, S. 31). Nur wenn Inneres und Äußeres eines Menschen übereinstimmen, könne wieder Vertrauen und Respekt unter den Menschen herrschen, welches Sicherheit für die Gesellschaft bedeute. „Ich will lieber, daß (sic!) mein Feind mich offen angreift, als daß (sic!) er mich verräterisch von hinten erschlägt“ (Rousseau 1988, S. 86). Rousseau erkennt dabei aber nicht nur die Leiden desjenigen, der sich innerhalb der Kultur der Verstellung nicht bereit erklärt, sich in die Zwänge seiner sozialen Rolle zu begeben, sondern sich so zu verhalten, wie er sich selbst empfindet. Er erkennt auch die Leiden desjenigen, der sich selbst der Entfremdung hingibt und seine eigenen Impulse zu Gunsten der Höflichkeit und des Gefallen-wollens kontrollieren muss, welches ebenfalls zum Bestandteil der rousseauschen Kritik wird: „Man wagt nicht mehr als der zu erscheinen, der man ist“ (Rousseau 1983, S. 11; vgl. Großheim 2007, S. 31f.).

Ein großer Kritiker der rousseauschen Authentizitätstheorie war auch Helmut Plessner (1981), der mit Rousseau zwar in der Forderung nach Sicherheit als Wichtigkeit für die Gesellschaft übereinstimmte, diese aber

nicht in der Authentizität der Menschen begründet sah, sondern den Wunsch nach „*Sicherheit vor der eigenen Beschämung*, vor der Verletzung durch den Anderen“ (Großheim 2007, S.32; Hervorhebung im Original) äußerte. Diese Sicherheit sei Plessner zufolge gewährleistet durch das Tragen einer Maske oder die Einnahme einer Rolle. Sich eine Rolle zu erschaffen, in der das Individuum unangreifbar sei und somit eine solche Sicherheit zustande kommt, sei Aufgabe des Menschen selbst: „Das Individuum muß (sic!) zuerst sich eine Form geben, in der es unangreifbar wird, eine Rüstung gleichsam, mit der es den Kampfplatz der Öffentlichkeit betritt“ (Plessner 1981, S. 82). Diese Rüstung einer Rolle vermag es dann, die psychische Unversehrtheit des Individuums zu schützen, da Angriffe an das Individuum dann auf die Rolle und nicht auf das Individuum selbst bezogen werden. „Die gesellschaftliche Rolle dient dazu, anderen den Zugang zur Privatsphäre zu erschweren und diese dadurch zu bewahren“ (Großheim 2007, S. 33). Dabei bedenkt Plessner nicht nur die Seite des Individuums, das nicht zu viel von sich zeigen will, sondern auch desjenigen, dem zu viel gezeigt wird. Beides sei zu vermeiden, da im einen Fall die Gefahr von Verletzungen bestehe, im anderen Fall vor Zudringlichkeit zu warnen sei. Plessner propagiert daher auch eine Kunst des Menschen, anderen nicht zu nahe zu treten und die Mitmenschen nicht mit seinem wahren Selbst und seinen inneren Regungen zu behelligen, welche bei Rousseau gänzlich vernachlässigt werde. Rousseau bedenkt Plessner zufolge lediglich die „Zeige- und Offenbarungstendenz“ (Plessner 1981, S. 74) des Menschen, vergesse dabei aber die gleichsam existierende „Scham und Verhüllungstendenz“ (Plessner 1981, S. 74). Neben dieser Gefahr der Behelligung der Mitmenschen durch eine solche Offenbarungstendenz sieht Plessner auch die Gefahr der Lächerlichkeit innerhalb der sozialen Gesellschaft durch ungehemmte Gefühls- und Affektäußerungen. Während Rousseau also die Lossagung von Täuschungen und vom Getäuschtwerden fordert, besteht Plessner auf einer Wahrung der äußeren Form im Ausdruck, um die Mitmenschen zu schonen und selbst auch geschont zu werden (vgl. Plessner 1981, S. 75ff.; vgl. Großheim 2007, S. 33). Aufgrund der Überlegungen Plessners auf Grundlage des rousseauschen Dis-

kurses kommt Großheim somit zu dem Schluss, dass Rollen nicht unbedingt dem Individuum und in Summe auch der Gesellschaft schaden, sondern im Gegenteil das Individuum und seine Mitmenschen schützen, vor allem wenn es darum gehe, den Begriff der Echtheit zur Rechtfertigung von Schwächen zu nutzen. „Wer unter Berufung auf das Ethos der Echtheit den Aufwand scheut und sich nach Unkompliziertheit sehnt, der nimmt Schroffheit und Kränkung der Gefühle anderer in Kauf“ (Großheim 2007, S. 33). Zur Verdeutlichung dessen greift Großheim auch Rousseaus Beispiel aus dem Werk „Die neue Heloise“ auf, in welchem dieser schreibt, auch im Falle eines Trauerfalls sollen keine Gefühle gezeigt werden, die nicht tatsächlich vorhanden sind, auch wenn es sich um den Todesfalls sehr enger Familienmitglieder handele (vgl. Rousseau 1978, S. 257). Großheim hingegen erachtet es durchaus als sinnvoll, in solchen Fällen auf die Konventionen der Höflichkeit zurückzugreifen und zum Beispiel Kondolenzwünsche auszusprechen, um sich selbst und andere zu schützen (vgl. Großheim 2007, S. 33). Somit zeigt sich also, dass Rousseaus aufklärerische Romantik der Authentizität auf viel Bewunderung und Bejahung stößt, vor allem in der modernen Welt, in der die Stimmen lauter und der Wunsch nach Authentizität und Selbstfindung immer größer werden, sich durchaus aber auch Kritiker des radikalen Wunsches nach Authentizität finden, die die durchaus berechtigte Frage stellen, „[w]ie viel Echtheit braucht der Mensch?“ (Großheim 2007, S. 33).

1.3.3 Der Begriff der Eigentlichkeit – Selbstsein als Entscheidungsfrage: Authentizität bei Heidegger und Sartre

Martin Heideggers (1889-1976) fragmentarisches und 1927 erschienenes Werk „Sein und Zeit“ beeinflusste die Philosophie des 20. Jahrhunderts sowie die Gegenwartsdiskussion der Philosophie im beginnenden 21. Jahrhundert maßgeblich. Viele philosophisch bedeutsame Werke¹⁰ hätte es Rentsch (2001) zufolge nicht gegeben ohne Heideggers Werk mit seinen

¹⁰ Zu nennen sei hier beispielsweise *L'Être et le néant* (Sartre), *Wahrheit und Methode* (Gadamer) sowie *Le souci de soi* (Foucault) (vgl. Rentsch 2001, S. VII-VIII).

zahlreichen Denkanstößen (vgl. Rentsch 2001, S. VII). Das Besondere an diesem Werk scheint die immerwährende Aktualität zu sein: „Wohin sich der Zeitgeist auch wendet – Martin Heidegger ist schon da“ (Rentsch 2001, S. VIII). Der 1889 in Meßkirch geborene Philosoph hat Figal (2016) zufolge vor allem daher solch eine große Wirkung für die Nachwelt, „weil er als einziger Philosoph des 20. Jahrhunderts eine neue Sicht auf die Geschichte der Philosophie im Ganzen eröffnet hat“ (Figal 2016, S. 10).

Andreas Luckner (2001) versucht, das Werk Heideggers „für eine der Ethik im weiteren Sinne zuzurechnende Fragestellung fruchtbar zu machen: die nach der Konstitution der moralischen Persönlichkeit“ (Luckner 2001, S. 149). Die Daseinsanalyse Heideggers in seinem Werk „Sein und Zeit“ stelle ein großes Angebot zur Beantwortung der Frage, „*wie es ist, eine Person zu sein*“ (Luckner 2001, S. 149; Hervorhebung im Original) dar.

Noetzel zufolge setzte Heideggers Werk „Sein und Zeit“ einen „Markstein“ (Noetzel 1999, S. 25) in der Begriffsgeschichte der Authentizität. Dabei benutzt Heidegger diesen Begriff selber nicht, sondern verwendet stattdessen den Begriff der Eigentlichkeit, welcher in den Übersetzungen jedoch immer mit „Authentizität“ (authenticity, authenticité etc.) übersetzt wurde und auch sonst eine große semantische Nähe aufweise. Heideggers Auseinandersetzung mit dem Begriff gibt diesem eine „besondere kulturkritische Bedeutung im Sinne eines geglückten/verfehlten Lebens“ (Noetzel 1999, S. 25). Bemerkenswert am heideggerschen Werk ist die Tatsache, dass Heidegger in seinen Ausführungen keine moralischen Vorgaben wirken lässt. Begriffe wie „Uneigentlichkeit“, „Schuld“ oder „Verfallen“, die von vielen negativ konnotiert werden, sind von Heidegger nicht per se in dieser Konnotation gemeint worden. Auch wird das Konstrukt der Authentizität nicht unbedingt als anstrebenswerter Zustand vermittelt oder zur Eigentlichkeit aufgerufen. Anstatt Wertungen vorzunehmen, hat er – wie in der Phänomenologie üblich – die Dinge eher mit Wertprädikaten beschrieben um sie so darzustellen, wie sie sich im Bewusstsein der Menschen zeigen (vgl. Luckner 2001, S. 142f.).

Heidegger benennt zwei mögliche Daseinsformen: Die der Eigentlichkeit und die der Uneigentlichkeit (vgl. Luckner 2001, S. 146). Von der Eigentlichkeit einer Person kann gesprochen werden, wenn diese selbstbestimmt agiert und von sich aus ihre „faktischen“ (das heißt nicht nur prinzipiellen, sondern jeweils zu Gebote stehenden) Möglichkeiten ergreift“ (Luckner 2001, S. 146; vgl. Heidegger 2001, S. 295). Der Begriff umschreibt dabei eine Existenzform, er fragt also nach dem *wie* der Existenz und nicht nach dem *was*. Es wird also nicht die Vorstellung kreiert, es gäbe ein vorgezeichnetes Leben und die Aufgabe des Menschen zur Erreichung der Eigentlichkeit sei es, dieses bestimmte Leben und die damit verbundenen Möglichkeiten zu ergreifen, sondern vielmehr die Eigentlichkeit über die Art und Weise des Existierens zustande kommt. Die Aufgabe des Menschen sei es dabei, seine eigenen Möglichkeiten zu erkennen, zu ergreifen und zur Entfaltung zu bringen. Führendes und entscheidendes Element dabei sei Selbstständigkeit und Selbstbestimmung. Luckner weist jedoch darauf hin, dass diese Vorstellung bzw. Voraussetzung für Eigentlichkeit nicht automatisch die Möglichkeit ausschließt, dass ein Mensch sich nach den Richtlinien einer sozialen Gesellschaft halten könne. Vielmehr sei Eigentlichkeit ein „rein formales Konzept, das von den jeweiligen Personen völlig verschieden – für den einzelnen allerdings nicht in beliebiger Weise“ [...] – inhaltlich bestimmt werden kann“ (Luckner 2001, S. 146; vgl. Luckner 2007, S. 17). Gesellschaftskonformes Verhalten und Eigentlichkeit widersprechen sich somit nicht per se, welches im Vergleich zur rousseauschen Sichtweise an dieser Stelle noch einmal explizit hervorgehoben werden muss. *Uneigentlichkeit* einer Person bezeichnet demgegenüber jedoch das Handeln einer Person, welches sich nur an Normen, Regeln und Geboten orientiert und sich auf diese Regeln verlässt, ohne diese selbstständig zu hinterfragen und sich für die Konformität aus freien Stücken zu entscheiden. Luckner bezeichnet eine solche Unselbstständigkeit und Konformität mit den Regeln und Geboten des gesellschaftlichen Lebens als den „Normalzustand des alltäglichen Daseins“ (Luckner 2001, S. 146; vgl. Luckner 2007, S. 17). Eigentlichkeit kommt demnach erst dann zustande, wenn die allgemeinen Gebote zu den eigenen Gesetzen gemacht werden.

Hier ist eine Parallele zu den Forderungen Rousseaus zu sehen, da dieser auch davon ausgeht, dass der Mensch sich seine eigenen Gesetze schaffen und nach diesen leben müsse.

Heideggers Verdienst durch sein Werk und seine Philosophie war die Frage danach, wie es eigentlich sein kann, dass die Menschen in ihrer Uneigentlichkeit so unpersönlich und anonym erscheinen, da die Uneigentlichkeit eines der großen philosophischen Probleme darstellt, „das man schon immer übersprungen hat, wenn man wie in der Ethik mit rationalen Entschieden, autonomen Individuen oder sonstwie schon fertigen Handlungs-subjekten rechnet“ (Luckner 2001, S. 147). Wird das Problem der Eigentlichkeit und Uneigentlichkeit unter ethischen Gesichtspunkten angegangen, so würde schnell klar werden, dass die Eigentlichkeit der erstrebenswerte Zustand ist und die Menschen authentisch agieren sollten. Hier würde somit unmittelbar eine Wertung von eigentlich und uneigentlich vorgenommen werden nach dem Schema, dass Eigentlichkeit positiv und Uneigentlichkeit negativ bewertet wird. Den Leserinnen und Lesern, die Heideggers Unterscheidung und Beschäftigung mit diesen beiden Begriffen so verstanden haben, wirft Luckner jedoch ein „*existentialistische[s] Mißverständnis* (sic!)“ (Luckner 2001, S. 147; Hervorhebung im Original) vor. Er stellt sich gegen die Auffassung, diese beiden Begriffe seien so gegeneinandergesetzt, dass Eigentlichkeit nur durch den Rückzug des Daseins aus der Welt zu seiner ursprünglichen und eigentlichen Daseinsbestimmung zustande kommen könne, wie es im Glaubensverständnis der Gnostiker verstanden würde. Heideggers Werk sagt Luckner zufolge jedoch aus, dass Eigentlichkeit und Uneigentlichkeit keine Gegensatzpaare darstellen, zwischen denen der Mensch sich entscheiden könne. Niemand könne sich bewusst für die Uneigentlichkeit entschließen, schließlich würde solch ein Entscheidungsprozess des Menschen wieder zur Eigentlichkeit führen, da er den Weg, den er mit dieser Entscheidung einschlägt, selbst wählt und somit eine selbstständige Entscheidung getroffen hat. Die Entscheidung zu einer uneigentlichen Existenz ist vor allem dadurch nicht möglich, dass „uneigentlich existieren‘ gerade bedeutet: sich nicht entschließen können [...] zu irgendetwas“ (Luckner 2001, S. 148). Dies lässt jedoch nicht die

vermeintliche Lesart zu, es wäre gleichgültig wozu wir uns entschließen, Hauptsache wir entschließen uns, auch wenn uns womöglich nicht klar ist, wozu genau wir uns entscheiden, da Heidegger davon ausgeht, dass eine Person, die sich entschlossen hat, per se immer weiß, wozu sie sich entschlossen hat, da sie zu diesem Entschluss andernfalls nicht in der Lage gewesen wäre (vgl. Luckner 2001, S. 148; vgl. Heidegger 2001, S. 298). So wichtig Entschlossenheit demnach also für die Eigentlichkeit ist, spiegelt sie dennoch nicht das Ideal eines heroischen Einzelkämpfers für die Eigentlichkeit wider, sondern vollzieht sich immer „vor dem Hintergrund der institutionalisierten Welt- und Sinnbezüge“ (Luckner 2001, S. 148; vgl. Heidegger 2001, S. 299). Eigentlichkeit entsteht damit nicht durch den Ausstieg aus der institutionalisierten Welt, sondern gegenteilig indem der Mensch sich die institutionalisierte Welt als den ihm eigenen Lebensraum aneignet, da wir als Personen immer auf Institutionen angewiesen sind. Die Aufgabe des Menschen ist es somit, einen eigenen Umgang mit den Institutionen zu finden, um zur Eigentlichkeit zu finden, da sich durch diesen eigenen Umgang „so etwas wie eine (dann auch unverwechselbare) Persönlichkeit bilden kann“ (Luckner 2001, S. 148). Zu dieser Persönlichkeitsbildung ist Entschlossenheit wichtig, da gilt: „In aller ‚Entschlossenheit‘ zu irgendwas sind wir immer auch entschlossen dazu, *wir selbst zu sein*“ (Luckner 2001, S. 148f.; Hervorhebung im Original). Was diese Entschlossenheit zu bedeuten hat, ist Luckner zufolge noch nicht gänzlich klar, daher befasst er sich auf Grundlage der heideggerschen Philosophie mit der Fragestellung, wie der Mensch in seiner Selbstwerdung zur Eigentlichkeit gelangen kann. Voraussetzung dafür ist Heidegger zufolge eine Selbstwahl, für die Luckner präzisiert, dass es sich dabei nicht um eine Wahl zwischen mehreren Optionen handelt, da Uneigentlichkeit wie bereits erwähnt keine Option darstelle. Da Heidegger trotz der fehlenden Optionen von einer „Wahl“ spricht, resümiert Luckner diese als „*Wahl ohne Alternative*“ (Luckner 2001, S. 149; Hervorhebung im Original). Aufgefordert zum Selbstsein werde der Mensch durch sein Gewissen, nicht in dem dieses den Menschen in Form einer institutionalisierten inneren Stimme leitet, welche dem Individuum gestützt durch Werte und Normen

der Gesellschaft sagt, was zu tun und zu lassen ist, sondern in dem das Gewissen einen, wie Heidegger es nennt, „Rufcharakter“ einnimmt (Heidegger 2001, S. 272) und den Menschen aufmerksam auf sich selbst und sein Leben macht. Somit hat das Gewissen bei Heidegger nicht lediglich ex-post-facto Funktion in Form eines guten oder schlechten Gewissen, welches die eigenen Taten im Nachhinein bewertet, sondern stellt sich als Paradigma des Selbstseins, der Authentizität dar, da diese vor allem darin begründet ist, seinem eigenen Gewissen und dem, was es uns sagt, in seinem eigenen Sein zu folgen (vgl. Luckner 2007, S. 42). Somit kommt Luckner zu dem Schluss, dass das Gewissen „hier gewissermaßen das Organ der Authentizität [ist, LM], nicht allein moralische Instanz“ (Luckner 2007, S. 42). Versteht ein Mensch diesen Gewissensruf, kann er sich dazu entschließen, ganz er selbst zu sein (vgl. Luckner 2001, S. 152). „Das Verstehen dieser Rede [...] macht die Person bekannt mit ihrem möglichen eigentlichen Selbst, das nicht in den Institutionen aufgeht, sondern diese vielmehr (zumindest für das eigene Leben) einzurichten imstande ist“ (Luckner 2001, S. 154). Somit kann dieser von Heidegger und in der Rezeption von Luckner beschriebene Gewissensruf als „Aufruf zum Selbstsein“ interpretiert werden (Luckner 2001, S. 154).

Zusammenfassend greift Luckner noch einmal auf, dass das Selbstsein einer Person nicht voraussetzt, dass diese sich von gesellschaftlichen Maximen und institutionellen Regeln löst und nur nach dem eigenen Gewissen und eigenen Regeln lebt, sondern dass der Mensch dann anfangs, wirklich zu existieren, wenn er diese Handlungsmaxime zu seinen eigenen gemacht hat und nicht durch sie, sondern viel mehr aus ihnen heraus agiert. Verhält ein Mensch sich demnach nur den Regeln konform, ohne diese zu seinen eigenen Handlungsmaximen zu machen, existiert er somit nicht „eigentlich“ und findet also nicht zu seiner eigenen Bestimmung und Eigentlichkeit (vgl. Luckner 2001, S. 156; vgl. Köhler 1993, S. 117ff.).

Im Authentizitätsdiskurs um Heidegger und den Begriff der Eigentlichkeit spielt auch Jean-Paul Sartre (1905-1980) eine Rolle, der diesen Diskurs um die Eigentlichkeit bzw. Uneigentlichkeit menschlicher Existenz populari-

siert und auch politisiert (vgl. Noetzel 1999, S. 26). Sein Verständnis zur Authentizität verdeutlicht Sartre mit den folgenden Worten:

„Si l'on convient avec nous que l'homme est une liberté en situation, on concevra facilement que cette liberté puisse se définir comme authentique ou comme inauthentique, selon le choix qu'elle fait d'elle-même dans la situation où elle surgit. L'authenticité [...] consiste à prendre une conscience lucide et véridique de la situation, à assumer les responsabilités et les risques que cette situation comporte, à la revendiquer dans la fierté ou dans l'humiliation, parfois dans l'horreur et la haine. Il n'est pas douteux que l'authenticité demande beaucoup de courage et plus que du courage. Aussi ne s'étonnera-t-on pas que l'inauthenticité soit la plus répandue.“ (Sartre 1954, S. 109)

Sartre drückt mit diesen Worten aus, dass Authentizität oder Inauthentizität die freie Entscheidung des Menschen ist. Authentizität besteht demnach aus der freien Entscheidung, das eigene Schicksal zu ertragen, dieses Schicksal als sich selbst bestimmend anzusehen und seine eigene Individualität nicht zu verleugnen. Der authentische Mensch nehme in der jeweiligen Situation die Verantwortung seines Schicksals und das Risiko der Negativität der Situation auf sich. Inauthentisches Verhalten ist Sartre zufolge die Anstrengung, seinem eigenen Schicksal zu entgehen, welches sich in falschem Schein manifestiere. Diese Darstellung macht deutlich, dass die Entscheidung zur Authentizität und zu authentischem Handeln zweifelsohne Mut erfordere, weshalb es nach Sartre nicht verwundere, dass Inauthentizität in der Gesellschaft deutlich mehr verbreitet ist als Authentizität (vgl. Sartre 1954, S. 109f.; vgl. Noetzel 1999, S. 26; vgl. Trilling 1989, S. 97).

Schmidt-Millard (1995) führt an, dass das sartresche Authentizitätsverständnis sich grundlegend von dem modernen, durch Selbstfindungskult geprägten Authentizitätsverständnis abgrenze, nach dem das Selbst als verschüttet gilt und für das eigene Bewusstsein nur durch externe Manipulationspraktiken und Selbsterfahrungsmechanismen zugänglich scheint. Bei diesem modernen Verständnis gehe es „um das Echte, Ursprüngliche, Eigentliche, dies verstanden als der Gegenpol zur gesellschaftlich, kulturell erzeugten Deformation“ (Schmidt-Millard 1995, S. 19). Bei Sartres Authentizitätsverständnis gehe es hingegen weder um eine verschüttete Schicht im Unterbewusstsein eines Menschen noch um eine „Kategorie zur

Beschreibung eines narzißtischen (sic!) Ichs, dem es solipsistisch um die Selbstverwirklichung geht“ (Schmidt-Millard 1995, S. 19). Damit grenzt sich das Authentizitätsverständnis auch stark von dem Rousseaus ab, da es ihm nicht um die Rückkehr zu einem Naturzustand geht. Vielmehr schließen Sartres Überlegungen an ein traditionelles Verständnis der Eigentlichkeit, des Selbst-Seins an, in welchem der Gewissensruf, wie er soeben für das heideggersche Verständnis aufgegriffen wurde und auch in der Philosophie Nietzsches eine Rolle spielte, zum tragenden Element wird. Nach diesem Verständnis, so wie es oben schon anklang, ist das Selbst nicht in der Innerlichkeit zu finden, sondern erfordert eine Entscheidung zur Authentizität, eine Entschlossenheit zum Selbstsein. Nietzsche, der ebenfalls dieser Tradition des Authentizitätsverständnisses zuzuordnen ist, sieht als einzige Möglichkeit zur Entscheidung zur Authentizität die Betrachtung der eigenen Biographie und einzelner biographischer Stationen, da so das eigene Selbst analysiert und ein höheres Selbst antizipiert und entworfen werden könne (vgl. Schmidt-Millard 1995, S. 19f.). Die Vergangenheit prägte das Individuum vielfältig, determiniere jedoch dennoch nicht seine aktuelle Gegenwart.

„Der Sinn gegenwärtigen Handelns ist nicht allein aus der Zweck-Mittel-Relation in der konkreten Situation zu gewinnen, vielmehr wird über ihn entschieden durch den Versuch einer reflexiven Vergewisserung der Übereinstimmung mit dem ‚eigentlichen Selbst‘. Die Vergangenheit soll die Identität sichern, in dem die hermeneutische Selbstvergewisserung zukünftiges Handeln in der Kontinuität dieses Sinns ermöglichen soll“ (Schmidt-Millard 1995, S. 21).

Authentizität ist also nach diesem Verständnis, und dort befinden Heidegger, Nietzsche und Sartre sich auf einer Linie, eine „in der individuellen Biographie vermittelte Haltung des Menschen, im Handeln individuellen Sinn zu setzen, der retrospektiv erlaubt, vor sich selbst verständlich zu bleiben“ (Schmidt-Millard 1995, S. 22).

In der Philosophie Sartres wird die Authentizität als erstrebenswerter Zustand gesehen, welches ihr eine moraltheoretische Intention verleiht. So bezeichnet Sartre nur Authentizität als die Haltung, welche dem Menschen angemessen ist, verweist aber auch darauf, dass sie von den Menschen zu-

meist verfehlt wird und mehr Unaufrichtigkeit als Selbstsein in der Gesellschaft vorhanden ist (vgl. Sartre 1954, S. 109; vgl. Schmidt-Millard 1995, S. 58). In seinem Werk „Le carnet de la drôle de guerre“ bezeichnet Sartre die Authentizität sogar als Pflicht des Menschen und grenzt diese von der Reinheit des Menschen ab:

„La pureté est une qualité toute subjective des sentiments et du vouloir. Ils sont purs en ce qu'ils se brûlent eux-mêmes comme une flamme, aucun calcul ne les souille. Purs et gratuits. A ce moment-là, ils n'ont besoin d'autre justification qu'eux-mêmes, ils n'ont cherché pas d'autres non plus. Ils ne sont qu'eux-mêmes et tout entiers eux-mêmes. Mais l'authenticité n'est pas exactement cette ferveur subjective. Elle ne peut se comprendre qu'à partir de la condition humaine, cette condition d'un être jeté en situation. L'authenticité est un devoir qui nous vient à la fois du dehors et du dedans parce que notre ‚dedans‘ est un dehors. Etre authentique c'est réaliser pleinement son être-en-situation, quelle que soit par ailleurs cette situation, avec cette conscience profonde que par la réalisation authentique de l'être-en-situation on porte à l'existence plénière la situation d'une part et la réalité humaine d'autre part.“¹¹ (Sartre 1983, S. 72f.)

Ein großer Kritiker der zuvor dargestellten Sichtweise auf Authentizität findet sich in Theodor W. Adorno (1903-1969). Während Autoren wie Kierkegaard, Nietzsche und Heidegger den Begriff der Authentizität nicht benutzten, weil er „zu sehr mit herkömmlicher Subjekt- und Urheber-Metaphysik verknüpft ist“ (Müller 2006, S. 56), führte Adorno den Begriff der Authentizität als ästhetiktheoretischen Grundbegriff ein. In seinen Ausführungen zur Eigentlichkeit kritisiert Adorno Nietzsche und sagt, dass in dem, was Nietzsche „intellektuelle Redlichkeit pries, [...] der Selbsthaß (sic!) des Geistes, die verinnerlichte Protestantenvut auf die Hure Vernunft“ (Adorno 1966, S. 347) lauere. In seinem Werk „Minima Moralia“

¹¹ Übersetzung: „Reinheit ist eine subjektive Qualität der Gefühle und des Willens. Die Reinen werden nicht durch Berechnung geschändet, sie sind rein und frei. Sie benötigen keine andere Rechtfertigung als sich selbst und sie suchen auch keine andere Rechtfertigung als sich selbst. Sie sind ganz und gar sie selbst. Aber Authentizität ist nicht gerade diese subjektive Inbrunst. Sie kann nur aus der Situation der Menschheit und des Menschen, der in die Situation geworfen wird, verstanden werden. Authentizität ist eine Pflicht, die sowohl von außen kommt als auch von innen, weil ‚innen‘ ein außen ist. Authentisch sein bedeutet, sein in-der-Situation-sein voll bewusst zu realisieren, unabhängig davon, was die Situation im Übrigen ist. Dazu gehört auch das tiefe Bewusstsein, dass durch die authentische Umsetzung des in-der-Situation-seins die Situation auf der einen Seite und die menschliche Wirklichkeit auf der anderen Seite nach außen getragen wird.“

führt Adorno diese Kritik noch weiter aus und schreibt über die Begriffe der Echtheit und Wahrheit, dass deren Gleichsetzung nicht zu halten ist:

„Gerade die unbeirrte Selbstbesinnung – jene Verhaltensweise, die Nietzsche Psychologie nannte –, also die Insistenz auf der Wahrheit über einen selber, ergibt immer wieder, schon in den ersten bewußten (sic!) Erfahrungen der Kindheit, daß (sic!) die Regungen, auf die man reflektiert, nicht ganz ‚echt‘ sind. Stets enthalten sie etwas von Nachahmung, Spiel, Andersseinwollen.“ (Adorno 1980, S. 172)

Auch Heidegger wird von Adorno in seinem Werk „Jargon der Eigentlichkeit“ stark kritisiert: „In Deutschland wird ein Jargon der Eigentlichkeit gesprochen, mehr noch geschrieben, Kennmarke vergesellschafteter Erwähltheit, edel und anheimelnd in eins“ (Adorno 1964, S. 9; vgl. Müller 2006, S. 57). Auch kritisiert Adorno den religiösen Habitus der Begriffsbestimmung bei Philosophen wie Heidegger (vgl. Müller 2006, S. 57f.).

Für Adorno – das wird Müller zufolge aus seinem essayistischen Werk deutlich – steht das Fremdwort „Authentizität“ quer zum Begriff bzw. dem Jargon der Eigentlichkeit mit den Schlagwörtern „existentiell, ‚in der Entscheidung‘ Auftrag, Anruf, Begegnung, echtes Gespräch, Anliegen, Bindung“ (Adorno 1964, S. 9; vgl. Müller 2006, S. 59). Der Begriff wird nur in seinem Zusammenhang verständlich, „weil der Zusammenhang vielfältig gebrochenes Licht auf das Zauberwort wirft“ (Adorno 1961, S. 128). Adorno spricht sich hier also gegen den „univoke[n] Gebrauch von Begriffen“ (Müller 2006, S. 60) aus, in denen Inhalt und Umfang eines Begriffes eindeutig festgelegt werden. Somit kann in Adornos Ausführungen nicht *ein* oder *der* Authentizitätsbegriff isoliert und definiert werden, der Begriff wird vielmehr in unterschiedlichen Zusammenhängen auch unterschiedlich verwendet (vgl. Müller 2006, S. 60ff.).

Zusammenfassend kann für die philosophische Sichtweise auf Authentizität von Heidegger und Sartre das Element der Entscheidung noch einmal als elementar hervorgehoben werden. Somit ist nach dieser Theorie jeder Mensch in der Lage, sich selbst zu finden, wenn er sich nur mit sich selbst und seinen getroffenen Entscheidungen auseinandersetzt. Ein für dieses Buch wichtiger Gedanke ist die Einbettung institutioneller Gebundenheit in die Entscheidung zum Selbstsein, welche nicht – wie es noch eher in der

rousseauischen Definition anmutet – gegen Authentizität spricht, sondern sogar zum Selbstsein führt, wenn der Mensch sich mit seiner eigenen institutionellen Gebundenheit auseinandersetzt.

1.3.4 Authentizität bei Foucault – Das Selbstsorgekonzept

Auch in den Werken des französischen Philosophen, Psychologen und Soziologen Michel Foucault (1926-1984) spielte der Begriff der Authentizität vor allem in den Überlegungen zur Selbstsorge und den Praktiken zur Freiheit eine Rolle, da die foucaultschen Konzepte „auch starke *empirische* Behauptungen zur Konstituierung des Selbst und zur Entwicklung von Ich-Identität“ (Reichenbach 2004, S. 187; Hervorhebung im Original) beinhalten. Zum Begriff des Selbst sei hier erwähnt, dass Reichenbach (2000) auf die Schwierigkeit dieses Begriffs aufgrund seiner Unklarheiten eingeht, den Begriff im Zusammenhang mit philosophischen Konzeptionen aber als ethische Kategorie verstanden wissen will, das heißt „als eine *Interpretationsinstanz*, die auf das Verstehen der eigenen Innenwelt angelegt ist und sich durch *Entwürfe* im Lichte *sozial* ausgehandelter *Werthorizonte* konstituiert, dabei immer auf *Transformation*, d.h. Neuinterpretation angelegt bleibt“ (Reichenbach 2000, S. 1f.; Hervorhebung im Original). Als solche ist diese ethische Kategorie des Selbst nicht moralischen Fragen gewidmet, welche vor allem in der Soziologie eine Rolle spielen (vgl. Kapitel 2.1), sondern den Fragen nach einem guten Leben und der Herstellung desselben (vgl. Reichenbach 2000, S. 2). Damit setzt sich auch das Selbstsorgekonzept von Foucault auseinander.

Foucault entwickelte Überlegungen zu einer Praxis des Selbst, die seiner Meinung nach ein besonders wichtiges Phänomen der heutigen Gesellschaft seit der griechisch-römischen Antike ist (vgl. Foucault 2005, S. 876). Foucault bezeichnet die „Praxis der Selbstformierung des Subjekts“ (Foucault 2005, S. 876) als asketischen Prozess, wenn Askese verstanden wird im Sinne „einer Einwirkung des Subjekts auf sich selbst, durch die man versucht, sich selbst zu bearbeiten, sich selbst zu transformieren und zu einer bestimmten Seinsweise Zugang zu gewinnen“ (Foucault 2005, S.

876). Diesen Prozess möchte Foucault jedoch nicht per se als Akt bzw. Prozess der Befreiung verstanden wissen, sondern agiert vorsichtiger mit dem Begriff der Befreiung, um nicht auf die Vorstellung einer Entfremdung durch gesellschaftliche Prozesse zurückzufallen. Würde die Theorie nämlich nur auf eine solche Vorstellung zurückfallen, so wäre es ein leichtes zu sagen, es würde ausreichen, „die repressiven Riegel aufzusprengen, damit sich der Mensch wieder mit sich selbst versöhnt, seine Natur wiederfindet oder mit seinem Ursprung wieder in Verbindung tritt und ein erfülltes und positives Verhältnis zu sich selbst wiederherstellt“ (Foucault 2005, S. 877). Es geht Foucault also mehr darum, die Praktiken der Freiheit zu definieren, um diese dann auch umsetzen zu können. Nach seinen Ausführungen sei die Selbstsorge die positive Form der Freiheit und bestehe in einer „Konversion der Macht“ (Reichenbach 2004, S. 188). Dabei ist Selbstsorge nicht nur die Begrenzung der äußerlichen Macht, sondern beinhaltet auch Anweisungen über die Ausübungen der Macht, sie verhindert somit Machtmissbrauch und Machtüberschreitungen (vgl. Reichenbach 2004, S. 188). Foucault grenzt dabei Machtbeziehungen von Herrschaftsbeziehungen ab und stellt klar, dass in allen menschlichen Beziehungen auch viele Machtbeziehungen herrschen. Der Übergang zwischen diesen beiden könne jedoch zum Beispiel durch gesellschaftliche und politische Instrumente fließend sein, da ein Individuum die Machtbeziehungen mit Hilfe dieser Instrumente blockieren und zum Stillstand bringen könne und damit den Zustand eines Herrschaftszustandes herbeiführen könne. Eine Herrschaftsbeziehung erfordere dann sehr wohl den Umstand der Befreiung, um überhaupt Bedingungen für die Praxis der Freiheit schaffen zu können, sie sei dann aber nicht die einzig notwendige Praxis zur Selbstsorge und zur eigenen Freiheit. „Die Befreiung eröffnet ein Feld für neue Machtbeziehungen, die es durch Praktiken der Freiheit zu kontrollieren gilt“ (Foucault 2005, S. 878; vgl. Foucault 2005, S. 876ff.).

Nachdem die Sorge um sich in der griechisch-römischen Antike gänzlich das moralische Denken der Menschen durchzog, wurde in der heutigen Gesellschaft – ohne einen eindeutigen Anfangspunkt – die Selbstsorge zu etwas Suspektem, das als Selbstliebe, Egoismus oder individuelles Interes-

se angeklagt wurde, da diese im harten Gegenteil zu den Interessen stünden, die es den Mitmenschen entgegenzubringen galt oder gar die Notwendigkeit der Selbstaufopferung negierten bzw. auch im Gegensatz zu dieser Notwendigkeit stünden. Was die heutige Gesellschaft Foucault zufolge verlernt hatte – um sich selbst zu sorgen, sich mit sich selbst auseinanderzusetzen – sei jedoch notwendig, um sich selbst zu erkennen und auch „um sich zu formen, um sich selbst zu verbessern und um in sich die Begierden zu meistern, die einen mitzureißen drohen“ (Foucault 2005, S. 880). Dabei setze Selbstsorge allerdings auch Selbsterkenntnis voraus, da niemand sich um sich selbst sorgen könne, wenn er sich vorher nicht selbst schon erkannt habe. Darüber hinaus beinhalte die Selbstsorge aber auch Regeln und Wahrheiten, mit welchen das Individuum sich für die Praxis der Freiheit ausrüsten müsse (vgl. Foucault 2005, S. 880f.). Diese Regeln benennt Foucault wie folgt:

1. Die Rückbesinnung auf sich selbst und die daraus erworbene Erkenntnis, welche Teile des Selbst bzw. der eigenen Seele gepflegt werden müssen (philosophische Reflexion). Die Philosophie gilt dabei als Mittel und Instrument zur Selbstsorge ohne dabei jene auszuschließen, die nicht das Leben eines Philosophen gewählt haben. Vielmehr gilt die Selbstsorge durch die Philosophie als „Prinzip, das für alle gilt, für alle Zeit und für das ganze Leben“ (Foucault 1989, S. 66). Sie sei darüber auch nicht abhängig vom Alter, sondern für Menschen aller Altersstufen sinnvoll und notwendig (vgl. Foucault 1989, S. 62ff.; vgl. Reichenbach 2000, S. 3).
2. Diese Selbstzuwendung muss als Hauptaufgabe begriffen werden und darf nicht lediglich als allgemeine Einstellung verstanden werden. Dieser Selbstzuwendung muss also Zeit zugestanden werden, welche gut eingeteilt werden solle. Dabei sollte die Übung der Selbstsorge nicht eine „Übung in Einsamkeit“ (Foucault 1989, S. 71) sein, sondern als gesellschaftliche Praxis ausgeübt werden. Zum einen, da die Selbstsorge in der von Foucault beschriebenen Zeit der griechisch-römischen Antike in institutionalisierten Strukturen entwickelt wurde, in denen gemeinschaftlich geübt und voneinander bei der Ausübung profitiert wurde, zum anderen weil zu dieser Zeit, vor allem in den römischen aristokratischen Kreisen, private Ratgeber praktizierten, die ihren Herren und Familien als angestellte Philosophen Ratschläge erteilten und sie zur Selbstsorge ermutigten. Auch unabhängig von diesen institutionellen Strukturen fand auch in den verwandtschaftlichen und freundschaftlichen Beziehungen die Hinwendung zu sich selbst Halt. So war das Ersuchen eines Ratschlages bei Vertrauten das Recht eines jeden Menschen, die Ausübung eines Ratschlages und Hilfestellung bei Ersuchung an-

derer wiederum seine Pflicht. „Die Sorge um sich erscheint also zumindest an einen ‚Seelendienst‘ gebunden, dem die Möglichkeit spielerischen Tausches mit dem anderen und ein System gegenseitiger Verpflichtungen zugrundeliegen“ (Foucault 1989, S. 74f.; vgl. Foucault 1989, S. 69ff.). Diese konkreten Übungen, die die Lebenskunst eines Menschen fördern sollen, sind zum Beispiel nicht exzessive körperliche Übungen, Meditation, Lektüre und die Notiz der Gedanken zur Lektüre sowie „die kritische Vergewisserung eigener ‚Wahrheiten‘ und ihre zunehmend differenzierte Artikulation“ (Reichenbach 2000, S. 3).

3. Die Sorge um sich steht „in enger Verbindung mit dem medizinischen Denken und Handeln“ (Foucault 1989, S. 75), vor allem durch die gemeinsame Verwendung des Begriffes „Pathos“, der im einen Fall die Leidenschaft, im anderen Fall physische Krankheit meint. In beiden Fällen verweist der Begriff auf einen passiven Zustand, in dem eine physische Störung oder eine seelische Bewegung überhand über den Menschen gewinnen. So wurden auch in der Philosophie verstärkt medizinische Metaphern verwendet und die Philosophie weniger als Lehranstalt, sondern vielmehr als Arztpraxis begriffen, deren primäres Ziel es war, ihre Schülerinnen und Schüler bzw. in diesem Falle Patientinnen und Patienten zur Selbstheilung ihrer Seele zu bewegen, bevor sie mehr von der Philosophie erlernen konnten. „Innerhalb der Kultur seiner selber [...] hat sich der Aufstieg der medizinischen Sorge in eine sowohl eigentümliche als auch intensive Form der Aufmerksamkeit für den Körper übersetzt“ (Foucault 1989, S. 78), da davon ausgegangen wurde, dass seelische Leiden sich in körperliche Leiden transformieren könnten. Die Philosophie diene an dieser Stelle dazu, seine eigenen Schwächen und seelischen Störungen zu entdecken und herauszufinden, wo diese sich befinden. Somit fungiert sie als „‚Heilmittel‘ des Selbst“ (Reichenbach 2000, S. 3; vgl. Foucault 1989, S. 75ff.).
4. In der Praxis der Selbstsorge spielt die Selbsterkenntnis eine große Rolle, welche als eine Kunst genauen Regeln, Prüfungsformen und Übungen folgt wie Enthaltensamkeit, die Überprüfung der eigenen Taten und Fortschritte im Tagesverlauf und die Selbstprüfung hinsichtlich des eigenen Wissens. Die Selbsterkenntnis dient dazu, „die Beziehung zwischen einem selbst und dem Vorgestellten einzuschätzen, um im Bezug zu sich selbst nur das zu akzeptieren, was von der freien und vernünftigen Wahl des Subjekts ausgehen kann“ (Foucault 1989, S. 88; vgl. Foucault 1989, S. 81ff.). Reichenbach fasst diese Aufgabe zusammen als „Messen bzw. Bewerten eigener Fähigkeiten, Möglichkeiten und Notwendigkeiten in Bezug auf (i) Tugend und Abhängigkeit, (ii) das Gewissen) und (iii) das Wissen und Nichtwissen“ (Reichenbach 2000, S. 4; Hervorhebung im Original).
5. Das Ziel der Selbstpraktiken kann Foucault zufolge beschrieben werden als das „allgemeine Prinzip der Umkehr zu einem selber“ (Foucault 1989, S. 89). Dies bedeutet, dass alle Tätigkeiten immer mit dem Fokus verrichtet werden sollten, dass das eigene

Hauptziel des Menschen das Verhältnis seiner selbst zu sich sein sollte. Diese Beziehung zu sich selbst ermögliche dem Individuum, nur sich selbst zu gehören, eine eigene Macht auszuüben, die ihn oder seine Taten weder begrenzen noch bedrohen und sich selbst zu genießen (vgl. Foucault 1989, S. 88ff.).

Das Ziel der Selbstsorge nach Foucault sei also – so sagt es auch Reichenbach – die Transformation des Individuums, die Erschaffung eines „Werks“ aus einem Leben, ohne dabei gleichzeitig „auf Vollkommenheit oder Geschlossenheit“ (Reichenbach 2004, S. 189) zu zielen. Dabei greift Reichenbach noch einmal den Aspekt der Machtbegrenzung und des verhinderten Machtmissbrauches auf. Wer sich mit sich selbst auseinandersetze und somit nicht mehr „Sklave seiner Begierden“ (Reichenbach 2004, S. 189) sei, sei nicht mehr in der Lage, seine Macht zu missbrauchen. Somit sind die Instrumente der Selbstaufklärung, der Erkenntnis des eigenen Selbst, der Beherrschung des Selbst sowie der Gestaltung des Selbst Foucault zufolge ein „Präventionsprogramm gegen Machtmissbrauch“ (Reichenbach 2004, S. 189). Darüber hinaus sei auch das Ziel der Selbstsorge, von einem eher passiven und durch Normen bestimmten Leben hin zu einem Leben, in dem das Selbst aktiv und unter ethischen Gesichtspunkten geformt werde, zu kommen. Diese Arbeit an der eigenen Freiheit – und in diesem Punkt ist dies als ethische Praxis zu verstehen – sei ebenso Arbeit an der Freiheit der Gesellschaft, da durch die eigene Freiheit die Voraussetzung für die kollektive Freiheit überhaupt erst geschaffen werde (vgl. Reichenbach 2004, S. 190f.). Die individuelle Freiheit eines Menschen als konkrete Praxis zeige sich an der Lebensart eines Menschen und auch an der Art und Weise sich nach außen hin zu geben, seinem eigenen Stil, „der auf Elemente der Selbstformung verweise“ (Reichenbach 2004, S. 194). Mit seinem Anspruch, über sich selbst regieren zu können, wird ein solcher Lebensstil der individuellen Freiheit zur politischen Fragestellung, worin auch einer der Kritikpunkte an Foucaults Ausführungen begründet liegt: „Foucault habe nicht zeigen können, wie das Subjekt in der allumfassenden Macht überhaupt zum Widerstand fähig sein könne und derselbe überhaupt noch zu begründen sei“ (Reichenbach 2004, S. 194). Das Anliegen Foucaults und seiner Analysen sei es Reichenbach zufolge gewesen, den Wandel des Selbstsorgekonzepts von einem politisch-

ethischen und religiösen Kontext zu einem Kontext der Moderne, der Psychologie, nachzuzeichnen. In diesem Wandel wurde der Selbstsorgebegriff in einen Seelsorgebegriff umgewandelt, welches aufzeigt, dass die moderne Selbstkultur sich als Reaktion auf eine christlich motivierte Ethik verstehen lässt, in welcher es vor allem darum gegangen sei, dass Selbst zu dem Ziel zu entziffern, ihm in der Folge entsagen zu können. Dieser „christlich geformten Selbstentsagungspraxis“ (Reichenbach 2004, S. 194) werde nun „eine romantisch geprägte Form der Selbstsorge entgegengestellt, welcher einer Sakralisierung eines inneren, wahren und ‚unberührbaren‘ Kerns des Menschen gleichkomme“ (Reichenbach 2004, S. 194). Reichenbach weist jedoch deutlich darauf hin, dass eine solche Idee nicht auf einen Narzissmus rekurriert, sondern „vielmehr mit dem *moralischen* Ideal der *Authentizität*“ (Reichenbach 2004, S. 194; Hervorhebung im Original) zu tun hat.

1.3.5 Authentizität als Projekt der Moderne – Neuere philosophische Ansichten: Trilling, Ferrara, Taylor

Innerhalb des 17. und 18. Jahrhunderts vollzogen sich entscheidende kulturelle Veränderungen (vgl. Kapitel 2.1), welche zu einem veränderten Menschenbild führten. Der Mensch wurde nun zunehmend nicht mehr nur als „placeholder[...] in systems of social relations“ (Varga/Guignon 2014, o.S.) gesehen, sondern nun mehr als Individuum. Dieses machte sich vor allem durch die ansteigende Zahl von Autobiographien und Selbstportraits bemerkbar, wodurch der Mensch als Individuum in das Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt wurde, ohne dafür herausragende Taten oder besonderes Wissen vorweisen zu müssen (vgl. Varga/Guignon 2014). Auch das Bild der Gesamtgesellschaft veränderte sich von einem einheitlichen, organisch verwachsenem Ganzen zu einem Zusammenschluss von Individuen. Das Ziel des Menschen ist es nun in dieser Epoche des sich verändernden Menschenbildes, einzigartig und unverwechselbar zu sein, selbst wenn

dieses mit gesellschaftlichen Normen nicht zu vereinbaren zu sein scheint¹² (vgl. Varga/Guignon 2014, o.S.). Hier zeigt sich auch die Bedeutung der rousseauschen Sichtweise auf Authentizität. Gleichzeitig steigert sich auch das Bewusstsein der „inwardness“ (Taylor 1991, S. 26), der Innerlichkeit. Die private und einzigartige Individualität wird von dem öffentlichen Selbst getrennt, welches die Frage aufwirft, wie viel Authentizität in der Öffentlichkeit zugelassen werden kann.

Auch Trilling hat diese Veränderungen des Menschenbildes in seinen Vorlesungen „Sincerity and Authenticity“, was im Deutschen als „Das Ende der Aufrichtigkeit“ übersetzt wurde, aufgenommen und nachgezeichnet. Trilling beginnt seine Ausführungen mit dem Begriff der Aufrichtigkeit und beschäftigt sich zunächst mit seinem Ursprung und Aufstieg (vgl. Trilling 1989, S. 11). Er stellt die These auf, „daß (sic!) das moralische Leben Europas sich an einem bestimmten Punkt seiner Geschichte um ein neues Element erweitert hat, nämlich den Zustand oder die Eigenschaft des Selbst, die wir als Aufrichtigkeit [...] bezeichnen“ (Trilling 1989, S. 12). Unter dem Begriff der Aufrichtigkeit wird nach Trilling allgemein die „Übereinstimmung von mitgeteiltem und wirklichem Fühlen“ (Trilling 1989, S. 12) verstanden. Hier lassen sich also auch Parallelen zu dem eingangs beschriebenen Verständnis von Authentizität nach Kuhl und Luckner (vgl. Kapitel 1.3) und auch den darauf gefolgten Definitionen erkennen: Authentizität wird mit Wahrhaftigkeit gleichgesetzt. Wenn aber Aufrichtigkeit bedeutet, dass jegliche Falschheit vermieden wird und dem eigenen Selbst treu geblieben wird, so geht dieses nach Trilling mit unver-

¹² Dieses scheint m.E. eine sehr grundlegende Form von Authentizität zu sein. Fraglich ist, ob diese Einzigartigkeit und Unverwechselbarkeit, allein durch den Willen des Einzigartigseins und des Unverwechselbareins, auch künstlich herbeigeführt werden kann, wodurch sich Authentizität wieder ausschließen würde. Gehen wir aber davon aus, dass diese Einzigartigkeit und Unverwechselbarkeit authentisch und somit aus dem Inneren, der Persönlichkeit des einzelnen kommend ist, so muss zu prüfen sein, ob der Anspruch der vollständigen Unverwechselbarkeit und Einzigartigkeit auch über die normativen Grenzen des Gesellschaftlichen hinaus möglich ist oder unsere Gesellschaft sich nicht per se durch ihre Normen und Werte begrenzt. Dieses wird sich insbesondere auch im Schulalltag und den Interaktionen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen zeigen, da es gerade im grundschulischen Unterricht noch stark um erzieherische Elemente geht und das Erlernen von Regeln, Werten und Normen einen großen Stellenwert einnimmt. Hat die Individualität des Kindes hier trotzdem seinen benötigten Stellenwert und wird die Einzigartigkeit des Kindes über die permanente Einhaltung von Normen im Sinne einer geduldeten Kollidierung mit gesellschaftlichen Normen gehoben oder verbietet die Erlernung gesellschaftlicher Normen sowie die Erwartungshaltung Erwachsener an Kinder die stets existierende aber auch zu zeigende Einzigartigkeit und Unverwechselbarkeit eines Kindes?

meidbarer und außerordentlicher Anstrengung einher und ist auf anderem Wege nicht zu erlagen. Hier lässt sich eine Parallele zur Konnotation des Begriffs von Sartre erkennen. In der Geschichte habe es aber auch immer wieder Personen gegeben, die der Meinung waren, „daß (sic!) eine solche Anstrengung für das moralische Leben die größte Bedeutung hätte“ (Trilling 1989, S. 15). Somit ist der Wert der Aufrichtigkeit und die damit verbundene Anstrengung zu einem wichtigen und vielleicht sogar definierenden Merkmal westlicher Kulturen geworden (vgl. Trilling 1989, S. 14f.), welches auch erklärt, warum wir es bei dem Begriff heute geradezu mit einem Modewort zu tun haben. Historisch betrachtet kann festgestellt werden, dass der englische Begriff *sincerity* erst etwa im ersten Drittel des 16. Jahrhunderts auftrat, anders als die französische Übersetzung des Begriffs. Das lateinische Wort *cincerus* bedeutet „rein, unvermischt, echt“ (Trilling 1989, S. 21). In erster Linie wurde dieser Begriff jedoch auf Gegenstände und weniger auf Personen angewandt. Von einer höchstens metaphorischen Verwendung des Begriffs für Personen kam es dann aber, zum Beispiel im besonderen Maße in Stücken von Shakespeare, zur Bedeutung des Begriffs als ein Zustand der „Abwesenheit von Verstellung, Heuchelei und Trug“ (Trilling 1989, S. 21). Nach Meinung europäischer Kulturhistoriker habe sich in der Folge im späten 16. Jahrhundert und frühen 17. Jahrhundert „so etwas wie eine Mutation der menschlichen Natur ereignet“ (Trilling 1989, S. 27). Die menschliche Psyche erlebte einen erheblichen Wandel, welcher sich am stärksten in England abspielte (vgl. Trilling 1989, S. 27). Nach Trilling sind Ursache und Wirkung für diese historischen Persönlichkeitsveränderungen der englischen Bevölkerung „die Auflösung der Feudalordnung¹³ und der Autoritätsschwund der Kirche“ (Trilling 1989, S. 27). Durch diese einschlägigen historischen Veränderungen entstand die

¹³ Als Gründe für die Auflösung der Feudalordnung benennt Trilling, dass es für die Menschen nun möglich war, die Klasse, in die sie hineingeboren wurden, zu verlassen und aufzusteigen. Dieses wird als *soziale Mobilität* (Trilling 1989, S. 23) bezeichnet. Somit wuchs der Mittelstand auf bis dahin ungewohnte Weise. Mit dieser sozialen Mobilität nahm auch die Urbanisierung des Lebens und der Gesellschaft zu. Die Einwohnerzahl London versechsfachte sich innerhalb nur eines Jahres. Mit dieser Veränderung der Gesellschaft wurde die Gesellschaft selbst zum Gegenstand des Denkens der in ihr lebenden Menschen, insbesondere derer, „die sich von den Sanktionen der kirchlichen Körperschaft freigemacht hatten“ (Trilling 1989, S. 28). Das Nachdenken kalvanistischer Geistlicher über die Gesellschaft und ihre Ordnung gehörte nun zum Leben ebenso wie ihre Aussagen über Gott und die göttliche Ordnung (vg. Trilling 1989, S. 23-28).

Idee einer Gesellschaft, wie sie noch heute gelebt und in den Köpfen der Menschen vorhanden ist. Die Menschen kamen nun zu der Erkenntnis, dass sie etwas zu sagen hätten, ohne dabei göttlicher Autorität zu bedürfen. Dieses erklärt die oben bereits erwähnte Entstehung der Autobiographie. „Wenn man öffentlich als Einzelner über große Fragen sprach, dann besaß man nichts als die Autorität der Wahrheit der eigenen Erfahrung und der Eindringlichkeit, mit der man von seiner Erleuchtung überzeugt war“ (Trilling 1989, S. 30). Die Autobiographien dieser Menschen waren geprägt von eindringlichen Prüfungen des inneren Selbsts der Autoren die zum Ziel hatten, dem Leser das Bild eines sich selbst und anderen gegenüber wahrhaftigen und aufrichtigen Menschen zu vermitteln. Mit dieser Art der Selbstbekenntnisse und Selbstdarstellung tritt das Individuum, wie ebenfalls bereits oben erwähnt, in das Blickfeld der Gesellschaft und wird zur tragenden Einheit ebenjener. Der Mensch, der sich zuvor nicht mit sich selbst auseinandersetzte, der sich keine Gedanken über sich selbst machte, der in sich selbst nichts Einzigartiges und Bemerkenswertes sah, kehrte all dies nun um und wurde damit, mit den Gedanken zu und der Auseinandersetzung mit seiner Persönlichkeit, zum Individuum (vgl. Trilling 1989, S. 27ff.). Der Begriff der Aufrichtigkeit, der nach Trilling in seiner Relevanz eher dem privaten Leben zugeordnet werden kann und die Beziehungen eines Menschen zu sich selbst und anderen Individuen betrifft, kommt in seiner Definition und seiner Beschaffenheit also nicht um die Betrachtung öffentlicher und politischer Fragen herum. Schließlich steht die immense Beschäftigung mit dem Konstrukt der Aufrichtigkeit, wie bereits angeklungen, in Verbindung mit wichtigen gesellschaftlichen Veränderungen. In der sich nun formierenden Gesellschaft wurde es möglich, diese „der kritischen Prüfung durch Einzelne“ (Trilling 1989, S. 33) zu unterziehen. Dabei diente die Beobachtung der Gesellschaft nicht nur dem Begreifen der Einzelnen, sondern auch dem Anleiten von Handlungen und Veränderungsprozessen. „Die Idee der Gesellschaft beruht auf der Voraussetzung, daß (sic!) eine gegebene Gesellschaft verändert werden kann, wenn sie der Beurteilung nicht standhält“ (Trilling 1989, S. 33). Bei diesen Beurteilungsprozessen spielt die Aufrichtigkeit bzw. das Ideal der Aufrichtigkeit

eine dreifache Rolle: Die Person, welche das Urteil über eine Gesellschaft fällt, muss aufrichtig sein, sie darf keinen Zweifel an ihrer Person und Aufrichtigkeit zulassen. Zweitens dient die Aufrichtigkeit auch für „den Grad der Übereinstimmung zwischen den Prinzipien, zu denen sich eine Gesellschaft bekennt, und ihrem wirklichen Verhalten“ (Trilling 1989, S. 33f.), sowie drittens für das Maß der Förderung oder aber Manipulation der Bürger durch die Gesellschaft als Kriterium (vgl. Trilling 1989, S. 33f.).

Trilling stellt die philosophisch sehr interessante, aber auch für den pädagogischen Kontext bedeutsame Frage auf, wie es sich mit der Wahrhaftigkeit sich selbst gegenüber verhalte, wenn diese dem Zweck dient, anderen gegenüber wahrhaftig aufzutreten und Falschheit zu vermeiden und nicht in erster Linie, für die eigene Persönlichkeit und das Selbst wahrhaftig zu sein. Ermöglicht diese Wahrhaftigkeit zur Vermeidung der Falschheit wirklich, dem eigenen Selbst gegenüber aufrichtig zu sein (vgl. Trilling 1989, S.18)? Für den pädagogischen Kontext stellt sich die Frage so: Ist Authentizität bzw. Aufrichtigkeit im pädagogischen Kontext möglich und wünschenswert, wenn durch den Appell an Authentizität nicht doch womöglich die Vermeidung von Falschheit an der Oberfläche bleibt und der Mensch, die Lehrperson, nicht zur wahrhaftigen Aufrichtigkeit sich selbst gegenüber gelangt? Schließlich schließt „das moralische Ziel, das man dabei im Auge hat, [...] ein öffentliches Ziel mit ein, mit all dem Respekt und Ansehen, die die Folge der korrekten Erfüllung einer öffentlichen Rolle sind“ (Trilling 1989, S. 18).

Bei der Beschäftigung mit dem Begriff der Authentizität stellt auch Trilling fest, dass dieser schwer zu definieren ist. Dieses begründet er mit der Alltäglichkeit und Allgegenwertigkeit des Begriffs. Das Wort ginge „uns gegenwärtig so leicht und in so vielen Verbindungen von der Zunge, daß [sic] es Versuchen, es zu definieren, [...] wahrscheinlich leicht widerstehen wird“ (Trilling 1989, S. 19). Trilling hebt den Begriff der Authentizität von dem der Aufrichtigkeit insofern ab, als dass ersterer Folgendes voraussetze:

„Eine intensivere moralische Erfahrung [...], eine anspruchsvollere Auffassung des Selbst und dessen, was es bedeutet, sich selbst treu zu sein, eine

umfassendere Beziehung auf die Welt und die Stellung des Menschen in ihr und schließlich eine weniger großzügige und weniger freundliche Ansicht von den sozialen Bedingungen des Lebens.“ (Trilling 1989, S. 20).

Mit der Forderung nach Authentizität habe sich in der kulturellen und sozialen Ordnung einiges in das Umgekehrte gedreht: Dinge, die vormalig als wesentlich für die Kultur angesehen wurden, wurden nun geringer in ihrer Bedeutung und oftmals als Ritual oder sogar Betrug verunglimpft. Vieles von dem aber, was vorher verboten, verpönt oder ausgeschlossen wurde – zum Beispiel die Unordnung eines Menschen oder gar gewalttätige Züge – gewann nun an Autorität und Bedeutung, da die Menschen in ihnen besonders authentische Züge wahrnahmen. Mit dem Auftreten der Authentizität machte uns diese auf Schwachstellen der Aufrichtigkeit aufmerksam und nahm nun in ihrer Bedeutung den Platz der Aufrichtigkeit ein (vgl. Trilling 1989, S. 20f.). Bei dem Begriff der Authentizität handele es sich nun, als neue Besetzung des Begriffes der Aufrichtigkeit, „um die typisch moderne Auffassung des Selbstseins“ (Kuhl/Luckner 2007, S. 12). An dieser Stelle wird deutlich, dass das Rousseausche Ideal auch das Ideal der modernen Gesellschaft geworden ist. Der moderne Mensch erhebt für sich den Anspruch, seine Schwächen offen zeigen zu können und auch gegen gesellschaftliche Konventionen zu verstoßen, wenn sich diese der eigenen Authentizität in den Weg stellen. Interessant ist hierbei, dass Authentizität im gesellschaftlichen Vollzug nahezu immer positiv konnotiert wird. Auch wenn der Begriff benutzt wird, um negative Eigenschaften zu legitimieren, wird die Authentizität darin positiv konnotiert. So fallen schnell Aussagen wie „er/sie ist eben so“ und es wird womöglich viel mehr der Mut honoriert, auch diese negativen Seiten zu zeigen und zu sich selbst zu stehen, als dass gefordert werde, der Mensch solle seine Authentizität zurückhalten.

Trilling bezeichnet den Begriff der Authentizität als bedeutungsschwer und oftmals zu technisch eingesetzt. Der Begriff fände unter Menschen Bedeutung, als sprächen sie wie Fachleute im Museum, die Kunstwerke auf ihre Echtheit hin untersuchen (vgl. Trilling 1989, S. 91). Die starke Verwendung des Begriffs in unserer Zeit verweise darauf, „wie sehr wir unsere Existenz als problematisch empfinden und um die Glaubwürdigkeit unse-

res individuellen Lebens besorgt sind“ (Trilling 1989, S. 91). Die Frage Edward Youngs – „wie kommt es, daß (sic!) wir als Originale geboren werden und als Kopien sterben?“ (Young 1910, zitiert nach Trilling 1989, S. 91) – beantwortet Trilling mit Verweis auf die Gesellschaft: Sie sei es, die unsere Authentizität zerstöre und nicht länger zulasse, da unser „Daseinsgefühl“ (Trilling 1989, S. 91) von der Meinung unserer Mitmenschen abhängig sei. Authentizität sei nach Trilling ein implizit polemischer Begriff, da sein Wesen ausgemacht wird durch die Tatsache, dass er herkömmliche und allgegenwärtige Meinungen in verschiedenen Bereichen und Anschauungen in Frage stellt (vgl. Trilling 1989, S. 92). Auch hier wird wieder das – zugegebenermaßen etwas vereinfacht dargestellte – rousseausche Ideal bedeutsam, aus der Art zu schlagen, um sich in seiner Authentizität zu zeigen und sich damit von dem Üblichen und Herkömmlichen abzugrenzen.

Auch Ferrara (1998) beschreibt diese kulturellen Veränderungen der Gesellschaft, welche durch ein normatives Ideal von Authentizität die Vorstellung von seelischem Wohlbefinden neu definieren (vgl. Ferrara 1998, S. 1f.). In seinem Werk „Reflective Authenticity“ bemüht Ferrara sich um eine plausible Darstellung seiner „authenticity-thesis“ (Ferrara 1998, S. 5) und nimmt die dafür erforderliche Unterscheidung der Begriffe Authentizität und Autonomie vor: „They are not just versions of the same concepts“ (Ferrara 1998, S. 5). Während Authentizität immer auch die Vorstellung von Autonomie beinhaltet und in Ferraras Denkmodell nicht als einen radikalen Bruch der beiden Konzepte implizierend gedacht werden sollte, gebe es keine Möglichkeit, das Authentizitätskonzept innerhalb des Autonomiekonzepts zu denken. Die Vorstellung von Autonomie beinhalte somit nicht gleichbedeutend die Vorstellung von Authentizität, sondern erfordere dafür noch weiteren Inhalt, um Authentizität im Kontext von Autonomie zu bestimmen. Zur genaueren Unterscheidung der beiden Begriffe verweist Ferrara auf Theorien des sozialen Handelns sowie auf Moraltheorien. Demnach seien Authentizität und Autonomie Eigenschaften menschlichen Verhaltens. Autonomie beziehe sich dabei auf die Verantwortung eines Menschen für sein eigenes Handeln bzw. den Handlungsverlauf, unabhän-

gig davon, auf welcher rationalen Grundlage die Wahl seines Handelns erfolgte. Während Autonomie in der Typologie menschlichen Verhaltens und Herrschaft von Weber (vgl. 1985) aufgenommen werden kann, da zweckrationales Handeln und wertrationales Handeln als autonomes Handeln qualifiziert werden können, wohingegen dies beim traditionellen Handeln und affektuellem Handeln nicht der Fall ist, passt das Konzept der Authentizität nicht in diese Typologie. Es könne weder auf selbstbestimmtes Verhalten reduziert noch daraus abgeleitet werden. „Authentic conduct has the quality of being somehow connected with, and expressive of, the core of the actor’s personality“ (Ferrara 1998, S. 5). Somit bringt Authentizität die individuelle Persönlichkeit eines Menschen ins Spiel und setzt sich somit von der kulturell und sozial geteilten Identität ab, welche nach Webers Typologie beschrieben werden könnte. So macht Ferrara deutlich, dass ein Mensch zum Beispiel zweckrational handelt, wenn er seine tiefsten Bedürfnisse ignoriert, missachtet oder hintergeht und somit unauthentisch agiert. Das Verhältnis von Authentizität und Autonomie – dies klang oben bereits an – ist somit asymmetrisch, Authentizität bedingt Autonomie, traditionales und affektuelles Verhalten hingegen verneinen authentisches Verhalten (vgl. Ferrara 1998, S. 5f.). Somit kann Authentizität nicht ohne Autonomie gedacht werden, Autonomie aber ohne Authentizität.

Interessant für den erziehungswissenschaftlichen Fokus dieses Buches ist Ferraras These, dass der Gedanke strategischen unauthentischen Verhaltens konsensisch wirke, der Gedanke unauthentischen kommunikativen Verhaltens hingegen wirke problematisch. „The concept of ‚systematically distorted communication‘ is designed to cover this ground“ (Ferrara 1998, S. 9), da es davon ausgeht, dass ein Interaktant kommunikativ manipulierend agiert, ohne sich selbst darüber bewusst zu sein. In kommunikative Handlungen fließen Ferrara zufolge sowohl authentische als auch autonome Handlungen ein. Auch Habermas habe sich mit dem Unterschied zwischen Autonomie und Authentizität auseinandergesetzt und sei zu dem Schluss gekommen, dass die Unterscheidung zwischen Autonomie und Authentizität nicht zu halten ist, sondern beide Begriffe eher als Varianten von Autonomie denn als Unterschiedlichkeiten begriffen werden sollten.

Auf der einen Seite stehe die Autonomie als starres Moralbewusstsein und auf der anderen Seite die Autonomie als Eigentum eines moralisch reifen Akteurs der in der Lage ist, moralische Sichtweisen und eigene Urteile flexibel anzuwenden bzw. zu fällen. Somit ist nach der Theorie Habermas' die Entwicklung vom „Autonomiezeitalter“ zum „Authentizitätszeitalter“ eine Entwicklung von einem starren hin zu einem flexiblen Moralbewusstsein (vgl. Ferrara 1998, S. 9).

Auch die Begriffe Authentizität und Intersubjektivität führt Ferrara zusammen und wirft die Fragen auf, in welcher Weise erstens die Vorstellung einer authentischen Subjektivität eine intersubjektive Dimension bedingt und warum zweitens die ausschlaggebenden Charakteristika der Intersubjektivität eher mit dem subjektiven Potential für Authentizität identifiziert werden können als mit der Grundstruktur der Intersubjektivität (vgl. Ferrara 1998, S. 13). Dazu betrachtet er drei Elemente der Authentizitäts-These, die eine echte intersubjektive Perspektive nach sich ziehen:

- Die Kategorie der Identität, welche zentrales Element der Authentizitäts-These ist, lässt sich am besten durch die intersubjektive Perspektive verstehen und nachzeichnen.
- Die Vorstellung von Anerkennung wird durch die Kategorie der Selbstverwirklichung bedingt, welche ebenfalls eine große Rolle innerhalb der Authentizitäts-These spielt. Diese Vorstellung von Anerkennung wiederum steht im Mittelpunkt einiger Versionen des Intersubjektivitäts-Paradigmas.
- Auch das Modell von Universalismus wird durch die Authentizitätstheorie bedingt und beruht auf der Vorstellung eines reflexiven Urteils, welches nach der Theorie Kants naturgegeben intersubjektiv ist (vgl. Ferrara 1998, S. 13f.).

Auch die Idee einer „authentic identity“ (Ferrara 1998, S. 14) steht in enger Verbindung zu der intersubjektiven Perspektive, wenn auch dieser Begriff nicht gänzlich durch den Zusammenhang erschöpft wird. Zur Bildung einer Identität sei es Konsens, dass es wichtig ist, sich selbst durch die Augen anderer sehen zu können, somit eine intersubjektive Perspektive annehmen zu können. Eine authentische Identität könne somit nicht mit der Vorstellung von Selbst-Bewusstheit gleichgesetzt werden, bei der es genüge, sich und sein Handeln anzuschauen (vgl. Ferrara 1998, S. 14). Zur weiteren Charakterisierung der authentischen Identität befasst Ferrara sich mit dem

Wortstamm des Begriffes „Authentizität“ (authentikós), welches aus den griechischen Wörtern eautón (selbst) und theto (These) besteht. Somit beziehe sich die Zuschreibung „authentisch“ auf Personen, die „set themselves as a thesis“ (Ferrara 1998, S. 15). Diese Selbstpositionierung müsse nun wiederum innerhalb der intersubjektiven Perspektive verstanden werden als Vermögen, seine sozial durch die Einzigartigkeit des Kontextes hergestellte Einzigartigkeit darzustellen. Beide Punkte zusammenfassend sagt Ferrara:

„Man könnte im Gegenteil behaupten, dass die bloße Vorstellung einer ‚authentischen Identität‘ unter anderem George Herbert Meads Idee zur Voraussetzung hat, dass eine Identität zu besitzen die Fähigkeit bedeutet, sich mit den Augen eines anderen zu sehen. Jede Identität aber, ob authentisch oder unauthentisch, beruht gleichermaßen auf Interaktion. *Authentische Identitäten* zeichnet die Befähigung aus, einer *Einzigartigkeit* Ausdruck zu verleihen, die [...] sozial konstruiert wird.“ (Ferrara 2000, zitiert nach Schlich 2002, S. 2; Hervorhebung im Original)

Im Zuge der Bedeutung dieses Vermögens lassen sich nach Ferrara zwei Authentizitätsformen bestimmen: die unmittelbare Authentizität, bei der die Einzigartigkeit „in der Gesamtsumme der Eigenschaften [besteht, LM], die einen Einzelnen von all seinen Mitmenschen [...] unterscheidet“ (Ferrara 2000, zitiert nach Schlich 2002, S. 2). Die Einzigartigkeit besteht dann also in der Gesamtsumme des Seins eines Menschen abzüglich der Aspekte, die der Mensch mit anderen Menschen teilt. Zweitens die reflexive Authentizität, in der die Einzigartigkeit in der Art und Weise zum Ausdruck gebracht wird, „wie ein Individuum seine ‚Differenz‘ mit dem zusammenbringt, was es mit anderen teilt, die allgemeinen mit den besonderen Aspekten einer Identität verknüpft“ (Ferrara 2000, zitiert nach Schlich 2002, S. 2).

Das Vermögen, seiner Einzigartigkeit Ausdruck zu verleihen, unterscheidet die authentische Identität von anderen Formen der Identität, so auch von der Rollenidentität. Für eine authentische Identität reiche es nicht aus, sich als Spieler einer Rolle die Frage danach, wer man ist und wer man sein möchte, selbst zu stellen, sondern

„for an identity to be *authentic* it must not only be *autonomously* willed; it is also necessary that its project-like moment (‚Who I want to be‘) should

fit in an exemplary way its diagnostic moment ('Who I am'), where the expression 'to fit' does not mean that it depends in a mechanical way on it, but rather that a relation of mutual relevance is created or maintained between these two moments." (Ferrara 1998, S. 16; Hervorhebung im Original)

In diesem Licht sieht Ferrara auch die zweite Begründung für einen Zusammenhang zwischen einer authentischen Identität und der Intersubjektivität: Eine authentische Identität bedinge immer auch die Anerkennung anderer. Während der Gedanke noch zulässig wäre, dass das „life-project“ (Ferrara 1998, S. 16) (wer möchte ich sein?) für andere unbedeutend sein könnte, sei jedoch der Gedanke kaum zu ertragen, dass wir so wie wir sind nicht angenommen und akzeptiert werden. Eine Identität, die so gestaltet ist, dass sie von Außenstehenden nicht anerkannt werden kann, sei demnach keine glückliche Wahl, andersherum ist aber auch eine Identität, die nur darauf ausgerichtet ist, anderen zu gefallen bzw. anerkannt zu werden, keine authentische Identität. „It means to pursue a project in which a *willed uniqueness* is expressed, and to will that others should recognize this unique person whom we want to become“ (Ferrara 1998, S. 16). Damit dies gelingt, muss der Wille der Anerkennung des Identität-Projektes Priorität über den Willen der bloßen Anerkennung an sich haben. Eine Anerkennung, die nicht nur nicht das anerkennt, was wir uns als anerkannt wünschen, sondern sogar die Intention der Identität gänzlich in andere Richtungen denkt, als von uns intendiert, sieht Ferrara gänzlich als Nicht-Anerkennung. Somit kann eine authentische Identität auch daran erkannt werden, ob die Person das Risiko eingeht, von seinen Mitmenschen nicht anerkannt zu werden. Geht er dieses Risiko ein, erhalte er aber zeitgleich auch die Chance, für das, was er *ist* und selbst auch *intendiert*, anerkannt zu werden. In diesem Punkt verweist Ferrara auch noch einmal auf Adorno und verdeutlicht in diesem Zusammenhang, dass nichts weniger authentisch sein könne als eine nur auf die Anerkennung anderer hin ausgelegte und entwickelte Identität. Auch Kunderas Gedanken nutzt Ferrara, um diesen Zusammenhang zwischen Authentizität und Anerkennung deutlich zu machen: Eine authentische Identität habe der Mensch, der im hypothetischen Fall dessen, dass er über seine eigene Reinkarnation bestimmen

könne, genau diese Identität wähle, die er im gegenwärtigen Leben anstrebe (vgl. Ferrara 1998, S. 16).

Ferraras Leistung mit seinem Werk war es vor allem, viele philosophische Sichtweisen von Authentizität darzustellen und eine Authentizitätslinie nachzuzeichnen. Dabei konnte er feststellen, dass die verschiedenen normativen Authentizitätskonzepte die Annahme teilen, dass ein Leben so gestaltet werden sollte, dass die tiefsten und wichtigsten Motive dieses Lebens in uns nachhallen und Wirkung finden. Dies sollte nicht nur ein glücklicher Zufall weniger Menschen sein, sondern eine Verpflichtung, die alle Menschen miteinander vereine. Des Weiteren vereinen die Authentizitätskonzepte eine Aversion gegen die auf Vernunft zentrierte Sichtweise auf Subjektivität, welche für die westliche Tradition charakteristisch sei, sowie gegen die hierarchische Strukturierung menschlicher Subjektivität in eine rationale Komponente, welche höher gewichtet wird als die Komponente der Gefühle, Affekte und Leidenschaften (vgl. Ferrara 1998, S. 53).

Taylor zufolge leben wir in einem „Zeitalter der Authentizität“ (Richter 2014, S. 56), welches ein Ideal eines Lebens darstellt, nach dem ein Mensch in seiner Lebensführung sein wahres Ich zeigt. Richter fasst Taylors Werk als Anliegen zusammen, „das Ideal vor dem weit verbreiteten Verständnis zu retten, Authentizität beziehe sich allein auf einen inneren Kern des Ichs“ (Richter 2014, S. 56). Werde Authentizität nämlich so verstanden, ist der Vorwurf nicht weit entfernt, dass das Ideal der Authentizität zur Passivität gegenüber Normen und Regeln der Gesellschaft, gesellschaftlicher Zustände sowie zum Narzissmus eines Menschen aufrufe bzw. diese eben mit dem Ideal der Authentizität und der Berufung auf den innersten Kern verteidige (vgl. Richter 2014, S. 17). Viele der heutigen Ansichten von Authentizität stellen Taylor zufolge das Selbst ins Zentrum der Aufmerksamkeit, welches den Menschen von seinen zwischenmenschlichen Beziehungen zu den wichtigen Menschen in seinem Leben distanziiert. Taylor versucht in seiner Theorie Ansätze aufzuzeigen, warum dies nicht der richtige Ansatz sein könne (vgl. Taylor 1991, S. 44). Taylors Philosophie der Authentizität stellt sich somit gegen die rein individualistischen Zugänge zu dem Ideal und stellt den Begriff „in einen sozialen Zu-

sammenhang“ (Richter 2014, S. 17). Taylors Theorie ist also so zu verstehen, dass das Individuum die Gesellschaft und den sozialen Zusammenhang dieser Gesellschaft benötige, um zur Authentizität zu gelangen und sein wahrhaftiges Ich ausbilden zu können. Dabei befasst sich auch Taylor, ebenso wie Ferrara, mit dem menschlichen Grundbedürfnis nach Anerkennung (vgl. Richter 2014, S. 56).

In seinem Werk „The Ethics of Authenticity“ beschreibt Taylor die Ethik der Authentizität als neu und sonderbar für die moderne Gesellschaft. Diese Ethik bilde sich auf frühen Formen von Individualismus, die zum Beispiel durch die Forderung eines selbstverantworteten Individuums gekennzeichnet sind (vgl. Taylor 1991, S. 25). Taylor weist in aller Deutlichkeit auf die Ursprünge der Ethik im 18. Jahrhundert hin, was er damit begründet, dass zu dieser Zeit ein Bewusstsein oder eine Vorstellung davon entwickelt wurde, dass Moral und Intuition für richtiges und falsches Verhalten innerhalb einer Gesellschaft keine reine Berechnung der Konsequenzen – vor allem derer, die eine Bestrafung nach sich zögen – sein könnten, sondern eine Frage des eigenen Gefühls seien. „Morality has, in a sense, a voice within“ (Taylor 1991, S. 26). Diese Verschiebung des moraltheoretischen Akzents habe nun die heute entwickelte, von Taylor dargestellte Vorstellung von Authentizität entstehen lassen, da die innere Stimme nach einer solchen Vorstellung wichtig ist, um auf den richtigen Weg geleitet zu werden. Somit beschreibt Taylor die Wandlung von moralischem Verhalten als reine Berechnung der zu erwartenden Konsequenzen und dem „acting rightly“ (Taylor 1991, S. 26) hin zum intuitiven Hören auf die innere Stimme und des „in touch“-seins (Taylor 1991, S. 26) mit sich und den eigenen Gefühlen. Taylor beschreibt jenes „in touch“-sein als Kontakt zum eigenen Selbst als erstmals dagewesen, da die Bezugsquelle in den vorangegangenen Gesellschaftsformen stets eine andere war. So bezogen sich die Menschen in ihren moralischen Vorstellungen und ihrem entsprechenden moralischem Verhalten zum Beispiel auf Gott und betrachteten dieses „in touch“-sein als notwendig, um zum vollen und ausgefüllten Sein zu gelangen. Der Kontakt zum eigenen Selbst und zur eigenen Intuition blieb unhinterfragt und wurde erst jetzt, in der von Taylor beschriebenen moder-

nen Gesellschaft, als entscheidend und prägend für die eigene Existenz angesehen. Diese Veränderung in den Ansichten zum moralischen Verhalten innerhalb des gesellschaftlichen Vollzugs sei ein Teil der massiven Veränderung der Bedeutung von Subjektivität in der Gesellschaft. Diese moderne Gesellschaft, in der Subjektivität nun eine bedeutendere Rolle spielte, sei eine neue Form von Innerlichkeit, die dadurch ausgezeichnet ist, dass die Menschen sich als Geschöpfe mit einer inneren Tiefe verstehen¹⁴. In seine Überlegungen zum Wandel der modernen Gesellschaft bezieht Taylor auch Rousseau und seine, hier bereits dargestellte, Theorie mit ein, da er ihn als Ursprung für diesen Wandel und die darin enthaltenen Sichtweisen erachtet. Dabei hebt er insbesondere den von Rousseau determinierten Gedanken der „self determining freedom“ (Taylor 1991, S. 27) hervor. Nach diesem Gedanken sei der Mensch nur dann frei, wenn er die Dinge, die ihn selbst und sein Leben betreffen, frei für sich entscheiden könne und nicht, wenn er sich dabei external durch die Gesellschaft und die darin entwickelten und beschiedenen Regeln und Normen beeinflussen und lenken lasse (vgl. Taylor 1991, S. 27). Die Weiterentwicklung dieses authentischen Ideals verbindet Taylor mit Johann Gottfried Herder (1744-1803), welcher die Idee weiter voranbrachte, dass jeder Mensch individuell veranlagt sei und somit auch eine individuelle und ihm selbst höchst eigene Fassung habe, Mensch zu sein. Diese durchaus neue Idee, welche Taylor zufolge von Herder eher artikuliert als tatsächlich originär entwickelt wurde, habe sich in der modernen Gesellschaft immer mehr im Denken und Handeln der Menschen manifestiert:

„Before the late eighteenth century no one thought that the differences between human beings had this kind of moral significance. There is a certain way of being human that is *my* way. I am called upon to live my life in this way, and not in imitation of anyone else's. But this gives a new importance to being true to myself. If I am not, I miss the point of my life, I miss what being human is for *me*.“ (Taylor 1991, S. 28f.; Hervorhebung im Original)

¹⁴ An dieser Stelle möchte Taylor angemerkt wissen, dass diese innere Tiefe als Quelle des Wissens, was richtig und gut ist, nicht die Beziehung zur Religion und zu Gott infrage stelle oder unmöglich mache. Vielmehr könne der Verweis und der Rückbezug auf das Innere als Weg zu Gott oder anderen leitenden Ideen gesehen werden (vgl. Taylor 1991, S. 26.27).

Diese Gedanken, die Taylor hier für den Wandel der modernen Gesellschaft so prägnant darstellt, haben eine große moralische Wichtigkeit und Bedeutung für das *Selbst-sein*, die Authentizität eines Menschen, da diese Vorstellung von Individualität und Menschsein eine Veränderung im Kontakt zu sich selbst, der inneren Stimme und dem eigenen Naturzustand – wie er schon bei Rousseau beschrieben wird – nach sich zieht. Gesellschaftlicher Druck, die Forderung nach äußerlicher Konformität oder die Haltung dem Selbst gegenüber als einzusetzendes nützliches Instrument brächten das Individuum hingegen in Gefahr, den Kontakt zu dieser inneren Stimme und das Vermögen, auf diese zu hören, zu verlieren. Taylor selbst scheint bei Darstellung der moralischen Veränderungen der modernen Gesellschaft jedoch ein Plädoyer dafür zu halten, dass die Achtung ebenjener inneren Stimme von großer Wichtigkeit für die Individualität und Originalität eines Menschen sei:

„And then it greatly increases the importance of this self contact by introducing the principle of originality: each of our voices has something of its own to say. Not only should I not fit my life to the demands of external conformity; I can't even find the model to live by outside myself. I can find it only within.” (Taylor 1991, S. 29)

Taylor verdeutlicht dabei, dass das Selbst-sein, sich selbst treu sein, auch bedeutet, seiner eigenen Originalität und Individualität treu zu sein. Authentizität beziehe sich bei Taylor dabei auf die „Art und Weise [...], wie man Ziele und Zwecke verfolgt“ (Richter 2014, S. 56). Etwas von ganzem Herzen zu wollen, ziehe somit Authentizität nach sich. Dabei kann Authentizität als Selbstverwirklichung betrachtet werden und werde so „zu einem zentralen Bestandteil eines gelingenden Lebens“ (Richter 2014, S. 56). Das Entdecken und Aufdecken dieser Originalität wiederum kann nur durch das Individuum selbst geschehen und nicht von außen gelenkt werden. Dabei spielt der Artikulationsprozess dieser Originalität ebenfalls eine Rolle, da der Mensch dadurch sich selbst definiere und sein eigenes Potential entdecke und realisiere. Diese Gedanken äußert Taylor als Grundgerüst und Basisüberlegung für das Ideal der Authentizität (vgl. Taylor 1991, S. 29). Zu dieser Artikulation der eigenen Originalität bedürfe es jedoch des bedeutenden dialogischen Charakters des menschlichen Lebens. Erst wenn

der Mensch einen reichen Sprachschatz aufgebaut habe, sei er in der Lage, sich selbst zu verstehen und seine Identität selbst zu bestimmen. Dabei verwendet Taylor den Begriff „Sprache“ in einer weiteren Bedeutung, die nicht lediglich das gesprochene Wort umfasst, sondern auch andere Ausdrucksweisen wie Gestik oder die Sprache der Kunst oder Liebe, durch welche ebenfalls unsere eigene Identität definiert werde. Dabei ist der Mensch jedoch nicht allein auf sich angewiesen, er benötige den Austausch mit den „significant others“, wie George Herbert Mead diese bezeichnete (vgl. Taylor 1991, S. 33), um diese Sprachen für die Definition des eigenen Selbst zu erlangen. Somit bezeichnet Taylor die Entstehung des menschlichen Seins als dialogisch und nicht monologisch. Doch nicht nur die Genese dieser Sprachen brauche den Dialog, auch die weitere Verwendung verschiedener Ausdrucksweisen zur fortwährenden Definition der eigenen Identität brauche den Austausch und Dialog mit anderen. Zur Verdeutlichung dessen weist Taylor darauf hin, was unter dem Begriff der Identität tatsächlich zu verstehen ist: „It is ‚who‘ we are, ‚where we are coming from.‘ As such it is the background against which our tastes and desires and opinions and aspirations make sense. If some of the things I value most are accessible to me only in relation to the person I love, then she becomes internal to my identity“ (Taylor 1991, S. 34). Mit dieser Hervorhebung der Bedeutung des Dialogs für die Herausbildung des Selbst wird Taylors Anliegen deutlich, die Bedeutung des Begriffs Authentizität nicht nur auf den innersten Kern eines Menschen zu beziehen und zu zeigen, dass narzisstische und lediglich auf das Selbst fokussierte Sichtweisen auf den Authentizitätsbegriff nicht adäquat seien. Darüber hinaus wolle er sogar aufzeigen, dass diese Sichtweisen der nötigen Selbsterfüllung, ohne auf die Anforderungen unserer Verbindungen mit anderen oder die Anforderungen von Dingen, die über menschliche Bedürfnisse oder Bestrebungen hinausgingen zu achten, die Bedingungen für authentisches Agieren selbst zerstörten. Dies verdeutlicht Taylor, da es seiner Meinung nach Konsens sein sollte, dass wir zur Definition unserer Originalität und unseres eigenen, höchst individuellen Selbst einen Bezugsrahmen benötigen: „Defining myself means finding what is significant in my difference from others“ (Tay-

lor 1991, S. 35f.). Die Rhetorik der Unterschiedlichkeit und Vielfalt sei somit klar und deutlich ein zentrales Element des Authentizitätszeitalters (vgl. Taylor 1991, S. 37).

In seinem Werk geht auch Taylor auf die menschliche Neigung oder das menschliche Bedürfnis nach Anerkennung ein. Die Anerkennung dieses Bedürfnisses stehe in engem Zusammenhang zur Sichtweise, dass die Bildung einer Identität immer den Dialog benötige. Taylor zeigt wesentliche Veränderungen der modernen Gesellschaft auf, welche die Beschäftigung mit den Konstrukten Identität und Anerkennung notwendig herbeiführen. Eine Veränderung nennt Taylor dabei den Zerfall sozialer Hierarchien, welche zuvor für soziale Ungleichheiten entscheidend waren, da diese Hierarchien die Basis für „Ehre“ darstellten. Taylor verwendet diesen Begriff der Ehre (engl. „honour“) im Sinne veralteter Herrschaft und Ordnung, da der Besitz von Ehre voraussetzte, dass nicht jedem diese Ehre zuteilwurde. Für die Aufrechterhaltung von Ehre war es essentiell, dass es immer auch Individuen gab, denen diese Ehre nicht zuteilwurde (vgl. Taylor 1991, S. 46). Diese den Hierarchien unterliegende Vorstellung von Ehre steht der modernen Vorstellung von Würde („dignity“) gegenüber, welcher die Prämisse inhärent ist, dass sie jedem menschlichen Individuum zuteilwird. Das Konzept der Würde musste Taylor zufolge notwendigerweise das Konzept der Ehre ablösen, da nur ersteres kompatibel mit einer demokratischen Gesellschaft sei. Mit dieser Änderung ging aber auch einher, dass die Gesellschaft in eine Politik der „equal recognition“ (Taylor 1991, S. 47) eingeführt wurde, da die Anerkennung nun jedem Menschen zuteil werden sollte und keine Unterscheidung mehr zwischen sozialen Ständen, Kulturen oder Geschlechtern gemacht werden sollten (vgl. Taylor 1991, S. 46f.). Auch durch das veränderte Verständnis von Identität, welches durch das Ideal der Authentizität herbeigeführt wurde, veränderte und intensivierte sich die Bedeutung der Anerkennung. In der hierarchisch geprägten Kultur bzw. Gesellschaft formte sich die Identität eines Menschen über seinen sozialen Stand. Über diese soziale Position ergaben sich individuelle Bedeutungen und Rollenübernahmen. Dieser Umstand wurde nun durch die Demokratisierung nicht einfach abgelöst, da die Menschen sich immer

noch über ihre soziale Rolle definieren konnten, erst die Vorstellung von Authentizität bzw. die starke Bedeutungszuschreibung zur Authentizität kann diese sozialdeterminierte Rollenzuschreibung und damit verbunden rollenspezifische Anerkennung maßgebend zum Zerfall bringen, da der Mensch durch die Forderung nach Authentizität aufgefordert werde, seine eigene Identität und Originalität zu entdecken, welche per Definition nicht lediglich über den sozialen Stand definiert werden könne, sondern im Inneren eines Menschen erzeugt werden müsse. Auch dies – das verdeutlicht Taylor an dieser Stelle abermals – müsse jedoch nicht isoliert für sich und in Abgrenzung zu anderen geschehen, sondern könne gerade und vor allem im dialogischen Vollzug mit den wichtigen Mitmenschen eines Individuums geschehen. „That is why the development of an ideal of inwardly generated identity gives a new and crucial importance to recognition. My own identity crucially depends on my dialogical relations with others“ (Taylor 1991, S. 47f.). In einer Kultur der Authentizität, wie sie von Taylor beschrieben wird, werden Beziehungen als „key loci of self-discovery and self-confirmation (Taylor 1991, S. 49) gesehen. Somit bezeichnet Taylor Liebesbeziehungen sogar als Schmelztiegel für Identitäten, die aus dem Inneren eines Menschen gebildet werden (vgl. Taylor 1991, S. 49). Der Bedarf nach Anerkennung ist jedoch nicht erst durch das Zeitalter der Authentizität entstanden, sondern immer ein natürlicher Begleiter sozialer Gesellschaften. In alten Kulturen und hierarchischen Gesellschaften trat dieser Bedarf jedoch nicht als Problem auf, wie es nun im Zeitalter der Innerlichkeit geschehen könne, da die Anerkennung hier erst im Austausch mit anderen gewonnen werden müsse und ebenso verfehlt werden könne. Somit ist an der heutigen modernen Gesellschaft nach Taylor also nicht grundlegend das Bedürfnis nach Anerkennung neu, sondern das Risiko der Verfehlung von Anerkennung. In diesem Umstand sieht Taylor auch die Gründe dafür, dass erst in der modernen Gesellschaft über Identität gesprochen werde, da dies erst dann zur Notwendigkeit wird, wenn Probleme in diesem Kontext aufscheinen (vgl. Taylor 1991, S. 47f.).

Die vorhergegangene Darstellung der taylorischen Authentizitätsphilosophie zeigt nunmehr deutlich, dass dieser das Konstrukt der Authentizität in

einen sozialen und weniger in einen individualistischen Zusammenhang stellt. Die Identität eines Individuums könne somit nicht allein für sich gebildet werden, sondern benötige Beziehungen und Dialog. Da der Mensch dabei auch ein natürliches Grundbedürfnis nach Anerkennung habe, verstärkt dies Taylors Annahme, dass individualistische Herangehensweisen an die Entschlüsselung des Authentizitätsbegriffs nicht adäquat sind und der Mensch immer abhängig von für ihn bedeutsamen Menschen ist. Mit seinen Ausführungen entwickelt Taylor eine „Politik der Anerkennung“ für kollektive Identitäten, sodass diese ihre Lebensform authentisch verwirklichen können.“ (Richter 2014, S. 56). Taylor erachtet Authentizität somit als grundlegend und wichtig für die Herausbildung einer Identität, da diese in ihrer freien und individuellen Entfaltung gestört wird, wenn eine authentische Lebensweise eines jeden Individuums nicht anerkannt werde (vgl. Richter 2014, S. 56).

1.3.6 Zwischenfazit: Authentizität in der Philosophie – Identifizierung zweier Definitionslinien

Zunächst konnte aus den vergangenen Ausführungen geschlossen werden, dass das Konstrukt der Identität und Authentizität mit Beginn der Moderne die Menschen beschäftigte. Viele Philosophen setzten sich bis heute mit den Begriffen, ihren Bedeutungen und Konnotationen auseinander. An dieser Stelle wurden nur einige Hauptströmungen der philosophischen Authentizitätsdebatte aufgegriffen. Dieses Unterkapitel widmete sich jedoch der Aufgabe, dem Begriff der Authentizität in der Philosophie auf den Grund zu gehen und ihn definieren zu können, um in diesem Zwischenfazit zwei Stränge flechten zu können, welche relevant sind für die weiteren Ausführungen und die Bedeutung, die die Authentizität im pädagogischen und unterrichtlichen Kontext erhalten kann.

Wie bereits erwähnt, konnte die Autorin durch Beobachtungen im Alltag bezüglich der Verwendung des Begriffs und erste Literaturrecherchen feststellen, dass die Konnotationen des Begriffs zu zwei Authentizitätslinien

führen bzw. führen sollten¹⁵. Der eine Definitionsstrang, der hier erläutert werden soll, kann als *Selbseinskonzept* betitelt werden, welches auch mit dem Ausdruck „*Sein, wer man ist*“ umschrieben werden kann. Hier handelt es sich eher um eine starre Vorstellung von Authentizität. Die zweite Definitionslinie kann als *Selbstwerdungskonzept* identifiziert werden, welches als „*Werden, wer man ist*“ umschrieben werden kann und in der Tendenz eher fluide Authentizität darstellt. Schon vor der Erörterung der beiden Authentizitätslinien kann hervorgehoben werden, dass die Füllung des Begriffs *Authentizität* bei beiden Linien interessanterweise nahezu gleich ist. Was Authentizität bedeutet, wie wir sie erkennen und was sie ausmacht, darüber scheint ein gewisses Maß an Konsens gegeben. Unterschiedlich jedoch ist die Bedeutung dessen, *warum* und *wie* wir zu einer solchen Authentizität kommen bzw. kommen sollten. Indem die Autorin diese beiden Stränge hier identifiziert, leistet sie einen Beitrag zur Findung der Arbeitsdefinition, womit sie an dieser Stelle leicht von der lediglich philosophisch geprägten Definitionsfindung abweicht und stark das heutige, scheinbar gegebene Alltagsverständnis und damit einhergehende Konnotationen des Begriffs aufgreift.

Durch die Betrachtung der philosophischen Sichtweisen, die in den beiden Definitionssträngen münden, kann ein Venn-Diagramm entstehen, welches die Unterschiede aber auch die Überschneidungen beider Definitionslinien darstellt (vgl. Abbildung 2). Die Überschneidungen der unterschiedlichen Sichtweisen zeigen sich sowohl in einzelnen Zuschreibungen für das Authentische sowie dem WIE der Authentizität. Die Begriffskonnotation *Wahrhaftigkeit, Echtheit, innerer Kern, Unverfälschtheit* und *Selbst-Sein* als Begriffe und Zuschreibungen für das Authentische und *Selbst-Bewusstsein, auf sich selbst hören* und *Selbstsuche* als das WIE der Authentizität stellen somit die Gemeinsamkeiten beider Stränge dar.

¹⁵ Den Zusatz „führen sollten“ wählt die Autorin, da es nicht unbedingt gegeben scheint, dass die zweite Authentizitätslinie tatsächlich bereits Bestandteil der gegenwärtigen Authentizitätsdiskussion ist. So ist der erste Strang deutlich und klar im Alltagsverständnis und auch in der philosophischen Auseinandersetzung mit dem Begriff zu identifizieren, der zweite Strang hingegen benötigt noch genauere Auseinandersetzung und Erläuterung, welcher sich dieses Buch an dieser Stelle widmen möchte.

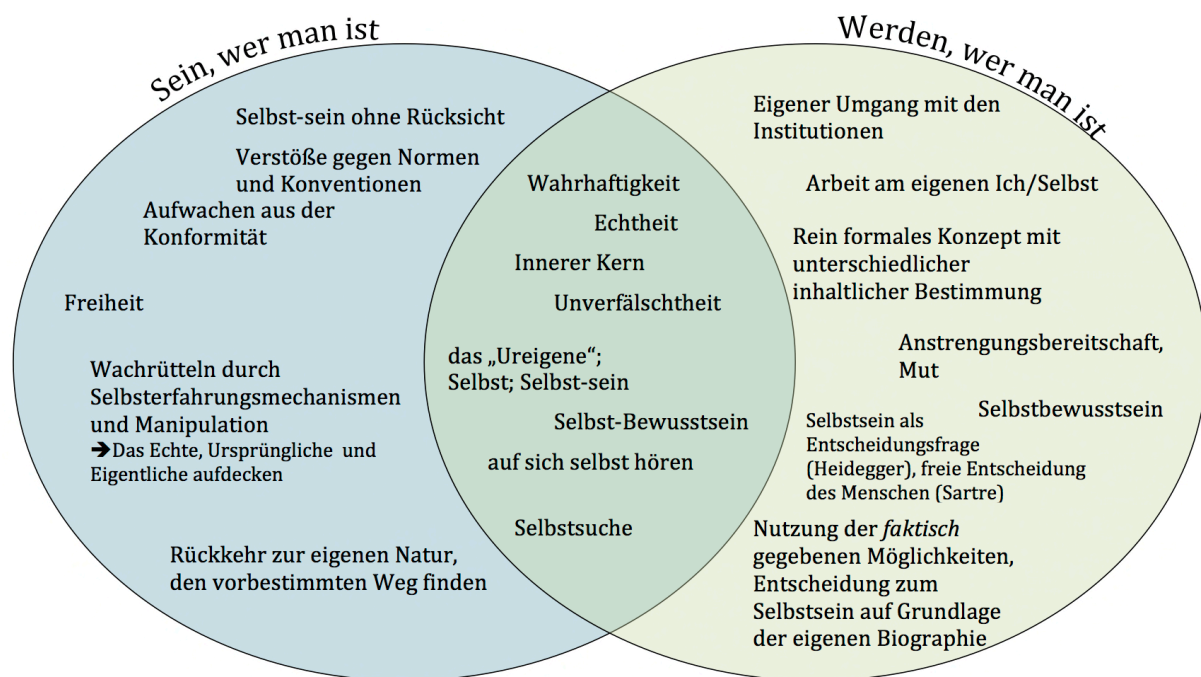


Abb. 2: Identifizierung zweier Definitionsstränge mit gemeinsamer Schnittmenge

Die beiden unterschiedenen Stränge lassen sich in vereinfachter Weise den philosophischen Sichtweisen Rousseaus sowie Heideggers und Sartres zuordnen. Rousseaus Sichtweise hat stark auch die heutige Sichtweise auf Authentizität und damit verbunden das Alltagsverständnis geprägt, weshalb dieser Strang (*Selbstseinskonzept – „Sein, wer man ist“*) zunächst noch einmal mit Bezug auf die Rousseausche Sichtweise und damit verbunden die heutige Verwendung des Begriffs im Detail erläutert werden soll. Rousseau verweist deutlich darauf, dass die Hörigkeit auf Gesetze, die von einer Gesellschaft gemacht werden, notwendigerweise zur Inauthentizität führt. Erst wenn der Mensch sich seine eigenen Gesetze geschaffen hat, kann er authentisch leben. Rousseau bedenkt zwar zeitgleich die Notwendigkeit der Vergesellschaftung des Individuums, um sich von seinen eigenen Trieben lossagen zu können und überhaupt eine Möglichkeit zum Selbstsein zu haben. Zur Authentizität ist dann jedoch wieder die Mündigkeit von den gesellschaftlichen Prozessen und Urteilen notwendig. Auch Heidegger verweist auf die Notwendigkeit, Handlungsmaximen zu den *eigenen* Maximen zu machen, anstatt blind den gegebenen Gesetzen Folge zu leisten. Ein Unterschied zu Rousseau findet sich bei Heidegger jedoch darin, dass er explizit ein gesellschaftskonformes und institutionsabhängi-

ges und dennoch authentisches Leben vereint bzw. als vereinbar erachtet. Rousseaus Sichtweise mutet radikaler an, er macht den Anschein eines Aussteigers, der sich der Gesellschaft und den Institutionen abzuwenden scheint, um so sein zu können, wie er zu sein meint. Dieses Maß an Radikalität ist auch an der laienhaften Interpretation des Begriffs der Authentizität zu vermerken. Dort schwingt oft etwas Sehnsuchtsvolles mit, die Vorstellung, niemandem gefallen zu müssen, niemandem Rechenschaft ablegen zu müssen und das Leben leben zu können, welches man als für sich vorbestimmt erachtet.

Einen starken Anteil am Alltagsverständnis von Authentizität macht der Verweis auf Regelkonformität als Selbstentfremdung aus. In diesem ersten Definitionsstrang vereint sich die Sichtweise, dass das Selbstsein ohne Rücksicht auf andere und ihre Gefühle geschehen muss, dass die Menschen aus ihrer Konformität aufwachen müssen und Verstöße gegen Normen und Konventionen als Preis der Authentizität gerechtfertigt, hingenommen oder gar bejubelt werden. So wird in unserer heutigen Gesellschaft ein „querer Kopf“ für seine Individualität und Eigentlichkeit gelobt, Regelverstöße werden mit Verweis auf Authentizität geduldet oder gar honoriert. Verbunden ist diese Sichtweise mit dem Ziel, das uns Eigene wachzurütteln, es aufzudecken und somit das uns Ursprüngliche zur Entfaltung zu bringen. Auch Rousseau selbst und seine Lebensweise scheint ein Beispiel für diese Sichtweise sein zu können, da er Verstöße gegen Gesellschaftskonformität mit dem Wunsch rechtfertigte, nur sich selbst und seinen eigenen Maximen zu dienen. Heute ist oft eine Mystifizierung des Eigentlichen zu erkennen, welches durch Selbsterfahrung aufgedeckt werden muss. Rousseaus Wunsch, aus einer solchen Gesellschaft auszubrechen, sich von dieser abzugrenzen und gleichzeitig die Menschen wachzurütteln, sich ihrer eigenen inneren Stimme zu bedienen, ist in Anbetracht der damaligen gesellschaftlichen Zustände vor der Zeit der Aufklärung womöglich verständlich. Definieren bzw. konnotieren wir den Begriff der Authentizität jedoch nach der ersten Linie, die vor allem durch die philosophischen Sichtweisen Rousseaus geprägt werden, so gelangen wir sehr schnell zu einem, von Susanne Knaller so schön bezeichneten „Argumen-

tationsstoppbegriff“ (Knaller 2007, S. 9). Die Verwendung des Begriffs der Authentizität als ein solcher Argumentationsstoppbegriff ist auch stark in der Alltagsverwendung festzustellen: Authentizität wird als Argument genannt, um Dinge und Situationen als echt und wahrhaftig zu kategorisieren, ohne dieses weiter erläutern, begründen oder infrage stellen zu müssen. Der Wunsch nach Authentizität bedarf keiner weiteren Erklärung und wird oft so stehen gelassen. Was dies aber genau bedeutet, welche Wünsche und Ideen dahinter stecken, welche Konnotationen in dem Begriff mitschwingen, kann oftmals nicht geklärt werden. Wir können also Verhalten kategorisieren, indem wir es als authentisch benennen. Wir können unser Leben dem Wunsch widmen, unser wahres Selbst zu erkennen und danach zu leben. Vielmehr müssen wir uns doch aber fragen, was *ist* dieses wahre Selbst und welche Rolle spielt es in unserem Leben. Die Verwendung des Begriffs als Argumentationsstoppbegriff ist mitunter wohl auch einer der Gründe, warum es überhaupt so schwer fällt, den Begriff stichhaltig zu definieren.

Die Beobachtungen, dass hinter dieser Sichtweise auf Authentizität durchaus klare Vorstellungen eines bestimmten Lebens liegen (vgl. Vorwort), führt zum zweiten Strang, der stärker auf die *faktisch* gegebenen Möglichkeiten eines Individuums rekurriert. In diesem Strang geht es stärker um die *Entscheidung* zu einem authentischen Leben, als es im ersten Authentizitätsstrang der Fall ist. Es geht hier also – das wurde in Kapitel 1.3.3 bereits angemerkt – um das *Wie* einer Existenz und nicht wie in der ersten Begriffskonnotation verstärkt um das *Was*. Das *Was* der Definition von Authentizität steht auch in dieser Linie konsensisch zu den Konnotationen des ersten Strangs. Auch hier kann Authentizität nur erlangt werden, wenn der Mensch sich mit den gesellschaftlichen Gesetzen auseinandersetzt, diese nicht blind und unselbstständig befolgt, sondern sie zu seinen eigenen Gesetzen macht. Ein Unterschied besteht dabei aber darin, wie zu einer solchen Entscheidung gelangt werden und wie diese Entscheidung im Kontext von Gesellschaftlichkeit gesehen werden kann. Während das Alltagsverständnis und damit in Verbindung stehend auch das rousseausche Verständnis von Authentizität schnell ein Aussteigen und Abweichen aus

bzw. von gesellschaftlichen Prozessen und Institutionen impliziert oder zumindest mitschwingen lässt, bezieht der zweite Strang, der sich an dieser Stelle stark auf Heidegger aber auch auf die Sichtweisen von Trilling und Taylor stützt, Institutionen ganz explizit in die Selbstwerdung mit ein: Nicht der Ausstieg aus den Institutionen führt zur Eigentlichkeit, sondern genau andersherum, die Aneignung von Institutionen als ein uns eigener Lebensraum führe dazu. Heidegger erkennt damit an – und dies gelingt Rousseau an dieser Stelle weniger – dass Institutionen zu unserem gesellschaftlichen Leben dazugehören und auch dazugehören sollten. Ein Ausweichen und Ausscheiden aus Institutionen aufgrund einer starren Authentizitätsvorstellung kann schnell sozialen Abstieg oder soziales Ausscheiden nach sich ziehen, welches in der Folge Selbstverwirklichung und Selbstwerdung ebenso wenig ermöglicht. Wichtig bei dieser Überlegung ist jedoch, Institutionen nicht einfach hinzunehmen, wie sie sind, sondern sich diese so anzueignen, dass die Institutionen einen eigenen und authentischen Umgang mit ihnen ermöglichen. Besonders wichtig ist auch zu erwähnen, dass sich der zweite Definitionsstrang vom ersten auch darin unterscheidet, was mit einem authentischen Leben verbunden ist. Während im Alltagsverständnis und auch im rousseauschen Authentizitätsverständnis fast sakrale und transzendente Bedeutungen an die Authentizität herangetragen werden und der Eindruck vermittelt wird, das Echte in einem sei durch „gesellschaftlich [...] [und, LM] kulturell erzeugte [...] Deformation“ (Schmidt-Millard 1995, S. 19) verschüttet und müsse zum Beispiel durch Selbsterfahrung nur aufgedeckt werden, geht der zweite Strang deutlich davon aus, dass der Mensch sich aktiv zum Selbstsein entscheiden müsse und sich seine Umwelt, seine Maxime und seine Einstellungen so gestalten muss, dass er mit ihnen im Einklang leben kann. Während der erste Strang also schnell zu einem unbeweglichen Zuschreibungs- und Rechtfertigungsstrang verkommt, blüht der zweite zu einem brauchbaren, die Gesellschaft integrierenden Definitionsstrang auf, der nicht als „Argumentationsstoppbegriff“ (Knaller 2007, S. 9) schnell an seine Grenzen der Umsetzbarkeit stößt.

Der Meinung der Autorin nach ist es heute nicht mehr unbedingt notwendig, über Authentizität im Sinne von Selbstwerdung und zu-sich-selbststehen in Ermangelung der dazu gegebenen Möglichkeiten zu sprechen. Individualität, Varianz im Verhalten und Selbstfindung bzw. Selbstwerdung ist heute deutlich selbstverständlicher, als es zu Zeiten Rousseaus war. Dennoch ist der Wunsch nach Authentizität in der heutigen Zeit so stark wie nie. Die Autorin bekennt sich zu der Einstellung, dass wir Handlungen weniger in authentisches oder unauthentisches Handeln kategorisieren sollten und den Wunsch nach Authentizität als sich selbst prophezeiendes Lebensziel über uns schweben lassen sollten, sondern vielmehr konkret darüber nachdenken sollten, welche Rolle unsere eigene Persönlichkeit im gesellschaftlichen und institutionellen Vollzug spielen kann, ohne den Begriff der Authentizität dabei zu heroisieren. Wird das nämlich getan, so gelangen wir sehr schnell zu der Verwendung dieses Begriffs als leere Worthülle und Argumentationsstoppbegriff und riskieren darüber hinaus auch noch, dass dieser heroisierte Zustand zum niemals erreichbaren Lebensziel wird, was wiederum zu Frustration, Depression und Niedergeschlagenheit führen kann. Daher gelangt die Autorin an dieser Stelle zu einem nahezu appellartigen Schluss dieses Kapitels, dass der Begriff nicht als Platzhalter für ein favorisiertes, so nicht gelebtes Leben genutzt werden sollte, sondern dass jeder für sich seine sich gegebenen Möglichkeiten analysieren und nutzen sollte, um das Leben zu realisieren, welches aufgrund der Möglichkeiten realisiert werden kann. Auch kann an dieser Stelle gesagt werden, dass die Stilisierung des Begriffs der Authentizität zu einem Modewort gewisse Gefahren birgt. Es birgt die Gefahr, entweder – wie bereits oben beschrieben – einem Ideal nachzujagen, welches nicht aufgrund der faktisch gegebenen Möglichkeiten realisierbar ist, oder aber Schwächen, Marotten und kritische Eigenschaften schlichtweg zu akzeptieren, Fehler offen zu zeigen und als gegeben hinzunehmen und im Sinne des Argumentationsstoppbegriffs Handlungen, Situationen und Eigenschaften mit dem Begriff der Authentizität zu etikettieren. Daher stellt die Autorin an dieser Stelle die Frage bzw. gibt zu bedenken, ob es tatsächlich der Authentizität inhärent ist, sich bedingungslos so hinzunehmen, wie man ist. Dazu soll

noch einmal Abels Hinweis aufgenommen werden, dass die eigene Identität ein Konstrukt ist und der Mensch sich die Farben zur Konstruktion selber mischt (vgl. Kapitel 1.2). Dieser Hinweis sollte die Sichtweise möglich machen, dass Arbeit am eigenen Selbst möglich und nötig ist, auch ohne dabei seine eigene Authentizität zu verlieren. Vielmehr noch: Arbeit am eigenen Bild bzw. der eigenen Persönlichkeit ermöglicht womöglich erst Authentizität. Daher fragt dieses Buch mit besonderem Fokus auf den pädagogischen Bereich, wie die Arbeit am Selbst in Hinblick auf eine authentische Identität im pädagogischen Vollzug gelingen kann und welche Auswirkungen dieses auf Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen und Unterricht haben kann. Die Idee dieser Abhandlung ist somit die theoretische Überlegung zu einem Selbstsorgekonzept für den pädagogischen Bereich. Hierin wird die Idee vereint, dass Selbstsorge im institutionellen Vollzug von Bedeutung für eine fundierte professionelle Haltung, darauf aufbauendes professionelles Handeln und Effizienz sowohl im Lehrerhandeln als auch in den Auswirkungen dessen ist.

2. Authentizität in der Psychologie

Nachdem sich dem Verständnis der Authentizität aus der Disziplin der Philosophie genähert und die beiden Definitionsstränge identifiziert wurden, dient dieses Kapitel dazu, psychologische Voraussetzungen für die Authentizität abzubilden. Daher wird in diesem Kapitel das Themenfeld der Persönlichkeitstheorie angerissen und mit Modellen wie dem Fünf-Faktoren-Modell, der Bedürfnispyramide nach Maslow und der Persönlichkeitstheorie nach Mischel abgebildet. Dabei ist anzumerken, dass es etliche Persönlichkeitsmodelle gibt und sich die Persönlichkeitspsychologie als ein sehr unübersichtliches Feld darstellt. Da dieses Kapitel dazu dienen soll, die möglichen Persönlichkeitsgrundlagen für authentisches Agieren zu identifizieren, wurden stellvertretend diese drei eben genannten Modelle ausgewählt.

Nach Zimbardo und Gerrick (1999) bezieht sich der Begriff der Persönlichkeit auf „die einzigartigen psychologischen Merkmale eines Individuums, die eine Vielzahl von (offenen und verdeckten) charakteristischen konsistenten Verhaltensmustern in verschiedenen Situationen und zu verschiedenen Zeitpunkten beeinflussen“ (Zimbardo/Gerrig 1999, S. 520). Persönlichkeitsdefinitionen existieren in großer Zahl und Varianz, allen gemein ist aber der Verweis auf die Einzigartigkeit der Persönlichkeitsmerkmale und Verhaltenskonsistenz (vgl. Zimbardo/Gerrig 1999, S. 520; vgl. Pervin 1987, S. 14). Daher sollte angenommen werden können, dass authentisches Agieren im Rahmen der persönlichen Charakteristika eines Menschen geschieht, das authentische Handeln selbst aber relativ konstant und daher einschätzbar sein müsste. Weicht ein Mensch somit stark von seinem sonstigen Auftreten ab, könne er womöglich als weniger authentisch wahrgenommen werden. Studien konnten aber zeigen, dass die Annahme der Konsistenz einer Persönlichkeit nicht unbedingt aufrecht erhalten werden kann und dass ein Paradoxon der Konsistenz entsteht: Werden Personen und deren Partner nach ihren Persönlichkeitseigenschaften gefragt, ergibt sich ein relativ ähnliches Bild. Sowohl das Individuum als

auch seine Mitmenschen nennen ähnliche oder gleiche Eigenschaften. Dies lässt auf Konsistenz schließen, Vorhersagen des Verhaltens einer Person waren in Untersuchungen dennoch nicht erfolgreich. Die Ursache dafür ist Zimbardo und Gerrig zufolge die Annahme, dass die Menschen den Einfluss der jeweiligen Situation unterschätzen. Die große Bedeutung des situativen Kontextes bezieht daher auch Mischel in seiner Persönlichkeitstheorie ein, die in Kapitel 2.3.3 genauere Erläuterung findet (vgl. Zimbardo/Gerrig 1999, S. 527f.).

Roth (2011) zufolge ist es in der heutigen Persönlichkeitspsychologie eher zum Standard geworden, die Persönlichkeit eines Menschen nicht mehr durch Zuordnung zu starren Persönlichkeitstypen zu bestimmen, sondern sie als Zusammensetzung aus etlichen Puzzlestücken zu sehen, bei welchem jedes einzelne Stück unterschiedliche Merkmale und unterschiedliche Ausprägungen aufweist. Besondere Bedeutung in diesem Bereich erreichte der Psychologe Hans Jürgen Eysenck, welcher die Grundlage für das weit verbreitete „Big-Five“-Modell legte (vgl. Roth 2011, S. 36f.). In diesem Kapitel wird somit die Persönlichkeitstheorie der „Big Five“ erläutert. Des Weiteren wird auch die Bedürfnispyramide aufgenommen, da auch sie menschliches Handeln und Motivation zu solchem Handeln zu erläutern vermag.

Neben den Persönlichkeitsgrundlagen für authentisches Handeln sind auch weitere Grundlagen der Psychologie im Zusammenhang mit diesem Thema von Bedeutung. Daher setzt sich die Autorin zudem in Kapitel 2.4 mit allgemeinen Kenntnissen zu den menschlichen Emotionen auseinander, da diese für den authentischen Ausdruck eines Individuums eine Rolle spielen. Hier finden die fünf Basisdefinitionen weitere Erläuterung, um besonders emotionales Handeln im Lehrerberuf reflektieren zu können. Die letzten beiden Kapitel wenden sich von den psychologischen Grundlagen hin zu zwei Ansätzen psychologisch-psychotherapeutischen Verständnisses der Authentizität. Hier wird die Idee der selektiven Authentizität sowie der bedingungslosen Kongruenz nach Rogers aufgegriffen. Dieses Kapitel fungiert somit als ein Brückenschlag von dem philosophischen Verständnis der Authentizität über die psychologischen Voraussetzungen zur Authenti-

zität hin zum psychologisch-psychotherapeutischen Verständnis, dass sich noch stärker auf die psychologische Wirksamkeit der Selbstwertung bezieht. Ziel dieses Kapitels ist es somit, die Diskussion der Authentizität und ihre Bedeutung für Lehrpersonen durch die psychologischen Voraussetzungen noch stärker fundieren zu können.

2.1 Das Fünf-Faktoren-Modell – Big Five

Das Fünf-Faktoren-Modell oder auch Big-Five-Modell ist eines der bekanntesten Persönlichkeitsmodelle innerhalb der Psychologie, welches basierend auf Beobachterratings zentrale Dimensionen der menschlichen Persönlichkeit abbildet. Heutige Erkenntnisse beruhen vor allem auf dem NEO-Fünf-Faktoren-Inventar nach Costa und McCrae, einem Persönlichkeitstest für Jugendliche und Erwachsene. Das Fünf-Faktoren-Modell wurde statistisch in zahlreichen Studien erhoben¹⁶ und gilt daher in der Psychologie als gebräuchlich und valide zur Erklärung unterschiedlicher prägnanter Persönlichkeitsmerkmale. Die erhobenen Persönlichkeitsmerkmale sind Extraversion, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit, Neurotizismus und Offenheit für Erfahrungen, (vgl. Körner et al. 2008, S. 133; vgl. Weinert 2015, S. 149).

¹⁶ Weitere Informationen zur statistischen Erhebung dieses Persönlichkeitsmodells sind bei Borkenau/Ostendorf (1989) und Gerlitz/Schupp (2005) zu finden.

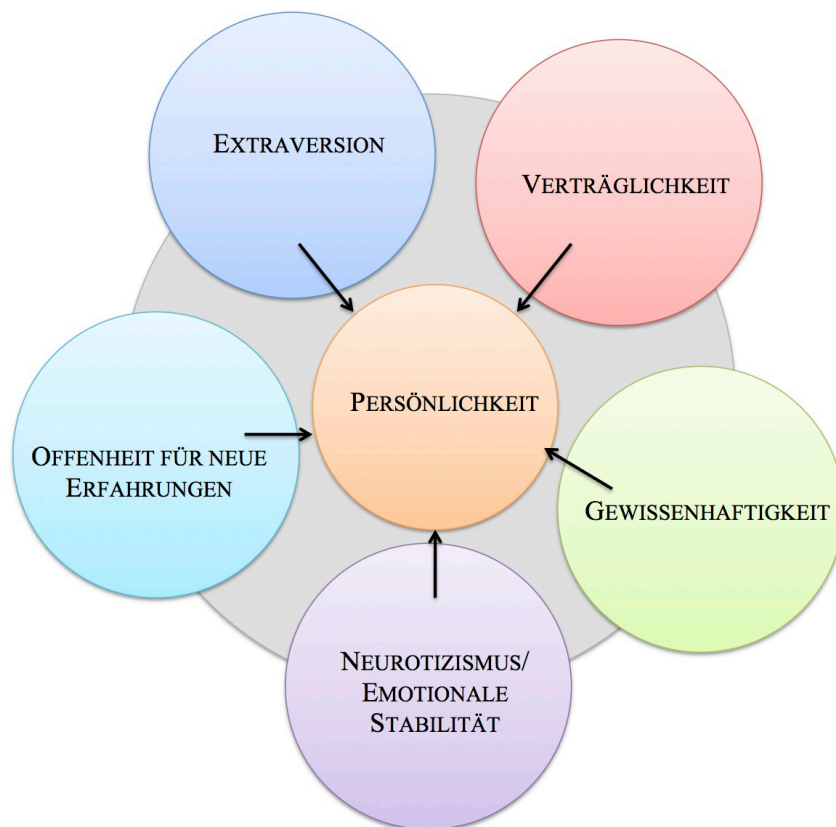


Abb. 3: Das Fünf-Faktoren-Modell der Persönlichkeit (vgl. Weinert 2015, S. 150, eigene Darstellung)

Jedes dieser Persönlichkeitsmerkmale kann stark oder schwach ausgeprägt sein. Die Persönlichkeitsdimension *Extraversion* zeichnet sich durch Geselligkeit, Gesprächigkeit, Dominanz und Durchsetzungsfähigkeit aus. Ein Mensch, der in seiner Persönlichkeit eine stark ausgeprägte Extraversion hat, tritt bestimmt auf, handelt aktiv und übernimmt häufig die Initiative (vgl. Weinert 2015, S. 150). Darüber hinaus ist er unternehmungslustig und freimütig. Ist die Extraversion einer Persönlichkeit hingegen schwach ausgeprägt, ist der Mensch eher verschlossen und schweigsam und zieht sich in Gesellschaft eher zurück (vgl. Stemmler et al. 2011, S. 268).

Der zweite Faktor *Verträglichkeit* zeichnet sich aus durch Freundlichkeit, Höflichkeit und Kooperationsbereitschaft. Ein besonders verträglicher Mensch ist nach diesem Modell vertrauensvoll, gutherzig und versöhnlich (vgl. Weinert 2015, S. 150). Bei schwacher Ausprägung dieses Persönlich-

keitsmerkmals ist der Mensch eher missgünstig, übelgelaunt, starrköpfig und feindselig (vgl. Stemmler et al. 2011, S. 268).

Die Persönlichkeitsdimension *Gewissenhaftigkeit* zeichnet sich aus durch Verantwortungsbewusstsein, Zuverlässigkeit und Sorgfalt. Eine stark in der Gewissenhaftigkeit ausgeprägte Persönlichkeit ist ausdauernd, ordentlich und planvoll (vgl. Weinert 2015, S. 150). Bei schwach ausgeprägter Gewissenhaftigkeit neigt ein Mensch zu Nachlässigkeit und Unzuverlässigkeit. Darüber hinaus ist er oft sprunghaft und in seinen Handlungen ungenau (vgl. Stemmler et al. 2011, S. 268).

Die Dimension *Neurotizismus* zeichnet sich aus durch Anspannung, Nervosität, Niedergeschlagenheit, Unsicherheit, leichte Reizbarkeit und starke Emotionalität. Darüber hinaus ist ein im Neurotizismus stark ausgeprägter Mensch leichter erregbar, ängstlich und wehleidig. Sein Gegenpol *Emotionale Stabilität* zeichnet sich aus durch innere Ruhe, Enthusiasmus und Sicherheit. Ein Mensch mit einer starken emotionalen Stabilität ist ausgeglichen, entspannt und gelassen (vgl. Weinert 2015, S. 150; vgl. Stemmler et al. 2011, S. 268).

Offenheit für neue Erfahrungen zeichnet sich aus durch Einfallsreichtum, Intellektualität und Sinn für Ästhetik. Ein in seiner Offenheit stark ausgeprägter Mensch ist aufgeschlossen, kultiviert und originell (vgl. Weinert 2015, S. 150). Ist die Offenheit in der Persönlichkeit eines Menschen nur schwach ausgeprägt, zeigt sich dieser eher unverständig für Kunst, ungebildet und fantasielos (vgl. Stemmler et al. 2011, S. 268).

Insgesamt ist die Beschreibung der fünf Faktoren jedoch relativ uneinheitlich, was dazu führte, dass die Übereinstimmung der „Fünf-Faktoren-Lösungen“ (Stemmler et al. 2011, S. 269) in Frage gestellt wird. Die stärksten Abweichungen zeigten sich bezüglich der letzten Dimension „Offenheit“, da diese sehr eng gefasst wurde. Grundsätzlich konnte das Modell in einer empirischen Untersuchung zu den unterschiedlichen Beschreibungen jedoch relativ einheitlich repliziert werden. Zu kritisieren ist dieses Persönlichkeitsmodell Weinert zufolge vor allem dafür, dass die Persönlichkeitseigenschaften zu allgemein sind, um für das angewandte Assess-

ment im beruflichen Bereich relevant werden zu können. Dadurch werden die Persönlichkeitsmerkmale nicht ausreichend repräsentiert und weitere, stärker differenzierte Persönlichkeitseigenschaften mit den dargestellten Konstrukten vermischt oder gar nicht dargestellt. Auch sind in der Zwischenzeit weitere Dimensionen der Persönlichkeit wie Autonomie, Einsicht und Maskulinität/Femininität belastbar dargestellt worden, welche ebenfalls in das Fünf-Faktoren-Modell nicht aufgenommen wurden. Des Weiteren führen die theoretische Basis des Modells und die begrenzten Datensätze zur Kritik (vgl. Weinert 2015, S. 154f.). Auch Stemmler et al. greifen die Kritik an dem Modell bezüglich der unzureichenden Anzahl der Persönlichkeitsdimensionen auf. Dadurch entstanden einige alternative Modelle, die weitere Persönlichkeitsfaktoren aufgriffen (vgl. Stemmler et al. 2011, S. 275f.). Trotz der Kritiken an dem Big-Five-Modell und der alternativen Persönlichkeitsmodelle erachten Zimbardo und Gerrig das Modell als „Prüfstein in den meisten Diskussionen über Eigenschaftsstrukturen“ (Zimbardo/Gerrig 1999, S. 524) und beobachten Konsens in der Beschreibung von Persönlichkeitsmerkmalen.

Für die Überlegungen zur Authentizität spielen Persönlichkeitsmodelle, für die stellvertretend nun das Fünf-Faktoren-Modell erläutert wurde, eine große Rolle, da die Einordnung authentischen und unauthentischen Verhaltens immer im Rahmen solcher Persönlichkeitsstrukturen geschehen müssen. Um ein bestimmtes Verhalten als authentisch bestimmen und einordnen zu können, ob das Verhalten dem Naturell dieser Person entspricht, müssen Kenntnisse über die Persönlichkeitsstruktur des jeweiligen Menschen bestehen. Ein im Neurotizismus stark ausgeprägter Mensch wirkt womöglich unauthentisch oder sich verstellend, wenn er mit lauter und heiterer Stimme begrüßend auf verschiedene Menschen zugeht.¹⁷ Somit geschieht die Einordnung des menschlichen Verhaltens in authentisches oder

¹⁷ Hier stellt sich ohnehin die kritische Frage, ob ein solcher Mensch überhaupt dazu in der Lage wäre. Schließlich handelt es sich hier um stabile Persönlichkeitsmerkmale, die nicht einfach verändert oder abgelegt werden können. Somit liegt die Vermutung nahe, dass zum Beispiel ein sehr introvertierter Mensch sich möglicherweise überwinden und vor einem großen Publikum sprechen könnte, dass die Zuschauer ihn möglicherweise aber dennoch als introvertierten Menschen erkennen würden.

unauthentisches Verhalten immer aus Basis der Persönlichkeitsstrukturen des Individuums heraus.

2.2 Die Bedürfnispyramide nach Maslow

Der US-amerikanische Psychologe Abraham Maslow entwickelte Mitte des vergangenen Jahrhunderts eine Bedürfnispyramide. In ihr werden die menschlichen Bedürfnisse und Motivationen dargestellt. Daher findet das Modell besonders viel Berücksichtigung und Anwendung im wirtschaftlichen und arbeitstheoretischen Bereich. Bei der Maslowschen Bedürfnispyramide handelt es sich nicht um ein Persönlichkeitsmodell, sondern um ein Motivationsmodell. Gerade daher ist es aber auch für diese Ausführungen von Bedeutung, weil es mitunter zu erklären vermag, aus welchen Beweggründen ein Mensch authentisch oder unauthentisch handelt. Des Weiteren kann nach Meinung der Autorin auch eine deutliche Verbindung zwischen diesem Motivationsmodell und der Persönlichkeitstheorie gezogen werden, da die Bedürfnispyramide möglicherweise menschliches Handeln im Rahmen der eigenen Persönlichkeit zu klassifizieren und einzuordnen vermag. Persönlichkeitstheorien sollten somit immer auch bedenken, welche menschlichen Bedürfnisse der Konstitution der menschlichen Persönlichkeit zugrunde liegen.

Anders als die vor Maslow existierenden Motivklassifikationen stellt Maslow ganze Motivgruppen dar und grenzt diese voneinander ab, ohne auf einzelne Motive einzugehen bzw. diese explizit aufzulisten. Des Weiteren entwickelte Maslow eine Hierarchie dieser Motive bzw. Motivgruppen bezogen auf ihren Wert in der Persönlichkeitsentwicklung, worin er sich wiederum von schon bestehenden Motivklassifikationen unterschied. „Der Grundgedanke von Maslows Klassifikation ist ein Prinzip der relativen Vorrangigkeit in der Motivanregung“ (Heckhausen 1980, S. 104). Die Bedürfnisse auf den unteren Stufen müssen somit befriedigt werden, um die Bedürfnisse der höheren Stufen überhaupt erst aktivieren zu können. Handlungsbestimmend werden somit immer die Bedürfnisse, die über den der-

zeitig befriedigten Bedürfnissen liegen (s. Abb. 4) (vgl. Heckhausen 1980, S. 104).

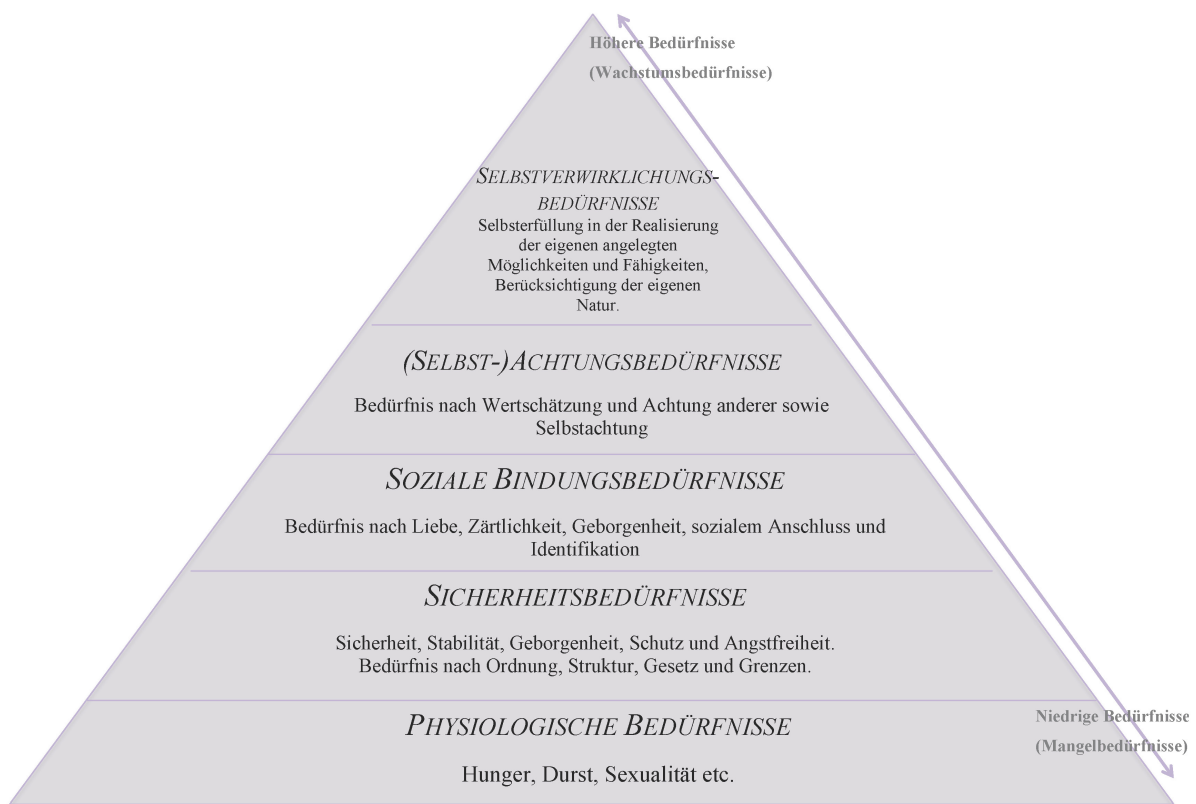


Abb. 4: Bedürfnispyramide nach Maslow (Maslow 1987, S. 62ff.; Heckhausen 1980, S. 105, eigene Darstellung)

Im Folgenden sollen die einzelnen Motivgruppen bzw. Bedürfniskategorien genauere Erläuterung finden.

2.2.1 Die physiologischen Bedürfnisse

Die physiologischen Bedürfnisse stellen in der Regel den Ausgangspunkt aller Motivationstheorien dar und gelten als die mächtigsten Bedürfnisse menschlicher Individuen. Hat ein Mensch einen akuten Mangel aller Bedürfnisse, werden ihm die physiologischen Bedürfnisse am dringlichsten erscheinen und seine Hauptmotivation in der Erfüllung dieser Bedürfnisse liegen. Die hierarchiehöheren Bedürfnisse werden dann in den Hintergrund gedrängt und nicht als Bedürfnisse wahrgenommen, oder sie verschwinden

sogar gänzlich, bis die physiologischen Bedürfnisse befriedigt wurden. Die Bedürfnisse bestimmen jedoch nicht nur die Vorstellung des Jetzt, sondern auch die eigenen Vorstellungen der Zukunft werden immer von dem akut zu stillenden Bedürfnis beherrscht. Ist zum Beispiel die Hungerbefriedigung das akute und chronische Bedürfnis eines Menschen, werden sich seine Zukunftsvorstellungen auch auf die Hungerbefriedigung beziehen und die Vorstellung dieser Befriedigung scheint mit höchster Zufriedenheit verbunden. Maslow bekräftigt aber auch, dass für diesen Umstand Notstandbedingungen erreicht werden müssten (vgl. Maslow 1987, S. 62ff.). Sind die physiologischen Bedürfnisse jedoch gestillt, tauchen sofort andere Bedürfnisse im menschlichen Organismus auf.

2.2.2 Die Sicherheitsbedürfnisse

Die Sicherheitsbedürfnisse stellen die zweite Stufe in der Bedürfnispyramide dar. Auch diese Bedürfnisse können „das Verhalten [...] fast ausschließlich organisieren und alle Fähigkeiten des Organismus in ihre Dienste stellen“ (Maslow 1987, S. 66). Wenn auch die Bedürfnisse vor allem für Erwachsene beschrieben werden bzw. diese zum Gegenstand der Maslowschen Theorie werden, verdeutlicht Maslow die Auswirkungen des Sicherheitsbedürfnisses exemplarisch an den Reaktionen der Kinder. Diese zeigen seiner Aussage zufolge diese Reaktionen eher, da sie noch nicht gelernt haben, diese wie die Erwachsenen gesellschaftlich zu unterdrücken bzw. zurückzuhalten. Das kindliche Sicherheitsbedürfnis zeige sich zum Beispiel durch die Vorliebe für Routinen und Rituale, feste Strukturen, Gerechtigkeit und Ehrlichkeit. Letztere seien für das Kind nicht deshalb primär wichtig, weil sie wichtige Tugenden darstellen und Ungerechtigkeiten sich negativ für das Kind auswirken, sondern weil das kindliche Selbstverständnis einer sicheren, zuverlässigen und vorhersehbaren Welt dadurch erschüttert werde. In einer gut funktionierenden zivilisierten Gesellschaft, in der ein richtiger Mangel an Sicherheit so gut wie nicht vorkommt, zeigt sich das Sicherheitsbedürfnis über die Motivation in der Lebensplanung, einer Bevorzugung eines sicheren Arbeitsplatzes, dem Wunsch einer Fami-

lie gegenüber der Einsamkeit und auch dem Wunsch auf Zugehörigkeit zu einer Religion. Entstehen jedoch „Bedrohungen für das Gesetz, die Ordnung, die Autorität“ (Maslow 1987, S. 70), wird das Sicherheitsbedürfnis in der Gesellschaft akut und handlungsbestimmend. In solchen Situationen hat die Erfüllung des Sicherheitsbedürfnisses wiederum höchste Priorität, was die Entstehung hierarchiehöherer Bedürfnisse verhindert (vgl. Maslow 1987, S. 66ff.).

2.2.3 Das Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Liebe

Das Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Liebe (in der Abb. 4 dargestellt als „soziale Bindungsbedürfnisse“ (Heckhausen S. 105)) entsteht dann, wenn die ersten beiden Bedürfnisse befriedigt sind. Kann dieses Bedürfnis nicht gestillt werden, spürt der Betroffene den Mangel an sozialen Kontakten stark und giert nach sozialem Anschluss und Identifikation der eigenen Person mit einer sozialen Gruppe. In diesem Mangel an Zugehörigkeit und Liebe verspürt das Individuum Einsamkeit, Isolierung, Zurückweisung etc. sehr stark. Maslow zufolge ist die Befriedigung dieses menschlichen Bedürfnisses wichtig für eine funktionierende Gesellschaft und ihr Überleben. Auch für psychische Krankheiten und die Anpassungsfähigkeit einzelner sieht Maslow die Gründe im Befriedigungsmangel dieses menschlichen Bedürfnisses. Wichtig zu bedenken sei auch, dass das Bedürfnis nach Liebe nicht nur das Bedürfnis einschließt, Liebe und Anerkennung von unseren Mitmenschen zu erhalten, sondern auch, diese geben zu können (vgl. Maslow 1987, S. 70ff.).

2.2.4 Das Bedürfnis nach (Selbst-)Achtung

Das Bedürfnis nach (Selbst-)Achtung ist ebenfalls ein menschliches Bedürfnis, über welches Individuen verfügen, wenn die unteren Bedürfnisstufen befriedigt wurden. Maslow teilt diese Bedürfnisse in zwei Untergruppen auf: Zum einen existiere das „Bedürfnis nach Stärke, Leistung, Bewältigung und Kompetenz, Vertrauen angesichts der übrigen Welt und Unab-

hängigkeit und Freiheit“ (Maslow 1987, S. 72). In die andere Gruppe ordnet Maslow den Wunsch nach Respekt und Anerkennung durch Andere, Prestige, Status, Würde etc. ein (vgl. Maslow 1987, S. 72f.). In dieser Bedürfnisstufe spielt also, zumindest könnte man davon ausgehen, auch die Selbstdarstellung eine Rolle, die vielmals als Gegenkonzept zur Authentizität gesehen wird. Maslow weist jedoch darauf hin, dass das (Selbst-)Achtungsbedürfnis vor allem dann wirksam befriedigt wird, wenn die Achtung und Wertschätzung als verdient eingeschätzt wird:

„Die stabilste und daher gesündeste Selbstachtung basiert auf *Verdientem* (sic!) Respekt anderer und nicht auf äußerem Ruhm und unverdienter Bewunderung. Sogar in diesem Punkt ist es zweckmäßig, die tatsächliche Kompetenz und Leistung, die auf reiner Willenskraft, Entschlußkraft (sic!) und Verantwortlichkeit beruht, von jener zu unterscheiden, die sich natürlich und leicht aus der eigenen, wahren, inneren Natur, der eigenen Konstitution, dem eigenen biologischen Schicksal ergibt, [...] aus dem eigenen realen Selbst und nicht aus dem idealisierten Pseudo-Selbst.“ (Maslow 1987, S. 73; Hervorhebung im Original)

Diese Anmerkung lässt also wiederum vermuten, dass authentisches Agieren, durch welches Anerkennung und Respekt der Mitmenschen erhalten wird, zu einer stärkeren und gesünderen Befriedigung des Achtungsbedürfnisses und somit auch zu einer stärkeren Selbstachtung führt, als durch Selbstdarstellung eingebrachte Achtung und Selbstachtung. Erfährt ein Mensch diese Achtung und Respekt durch Andere und kann damit sein Bedürfnis nach Selbstachtung befriedigen, führe dies zu einer Steigerung des Selbstbewusstseins und des Selbstvertrauens sowie einer Wahrnehmung eines stärkeren Selbstwerts. Wird dieses menschliche Bedürfnis wiederum nicht befriedigt, führe dies zu Minderwertigkeitsgefühlen, Entmutigung und Hilflosigkeit (vgl. Maslow 1987, S. 72f.). Diese Darstellung und das durch Maslow identifizierte menschliche Bedürfnis zeigt gut, wie wichtig authentisches Verhalten nach dieser Theorie für einen gesunden Selbstwert und Selbstachtung ist.

2.2.5 Die Selbstverwirklichungsbedürfnisse

Die in dieser Version der Bedürfnispyramide¹⁸ höchsten Bedürfnisse sind die Selbstverwirklichungsbedürfnisse. In diesem menschlichen Bedürfnis drückt sich aus, dass der Mensch auch bei Erreichen der vorherigen vier Bedürfnisse nicht zufrieden sein kann, solange er im Leben nicht das tun kann, wofür er geeignet oder selbstbestimmt ist. Selbstverwirklichung drückt dabei das Streben danach aus, der eigenen Natur treu zu bleiben. „Diese Neigung kann als Verlangen formuliert werden, immer mehr zu dem zu werden, was man idiosynkratisch ist, alles zu werden, was zu werden man fähig ist“ (Maslow 1987, S. 74). Hier lässt sich eine Parallele zu der Sichtweise auf Authentizität nach Heidegger erkennen, da er die Aufgabe des Menschen darin sieht, die eigenen, faktisch gegebenen Möglichkeiten seiner Existenz zu erkennen und auch zu nutzen. Worin die Selbstverwirklichung für jeden einzelnen Menschen besteht, ist höchst individuell und wird von Mensch zu Mensch unterschiedlich empfunden. Somit findet sich in dieser Bedürfnisstufe die höchste individuelle Befriedigungsspannbreite (vgl. Maslow 1987, S. 73f.). Bezogen auf die Definitionslinien von Authentizität findet sich hier nach dem *Selbstwerdungskonzept* die größte Chance auf Authentizität und Selbstwerdung, da der Mensch sich erst hier tatsächlich mit seinen Bedürfnissen nach Selbstverwirklichung auseinandersetzen kann.

Maslow unterscheidet die Bedürfnisse in niedere und höhere Bedürfnisse. Die hierarchieniedrigen Bedürfnisse werden als Mangelbedürfnisse bezeichnet, die hierarchiehöheren wiederum als Wachstumsbedürfnisse. Zur Unterscheidung zwischen diesen Mangel- und Wachstumsbedürfnissen kann gesagt werden, dass die höheren Bedürfnisse „eine spätere stammesgeschichtliche Entwicklung“ (Heckhausen 1980, S. 106) darstellen und weniger dringlich für das Überleben eines Menschen sind als die hierarchieniedrigen Bedürfnisse. Dies bedeutet auch, dass das unbefriedigte Bedürfnis länger ausgehalten werden kann und auch gänzlich verschwinden

¹⁸ In einer posthumen Veröffentlichung von Maslow findet sich noch eine Erweiterung des Modells, bei der noch das Bedürfnis der Transzendenz aufgenommen wurde (vgl. Maslow 1973). Hier wird jedoch nur auf das klassische Modell von Maslow Bezug genommen.

kann, wenn über lange Zeit keine Befriedigung eintritt. Die Befriedigung der höheren Bedürfnisse ist jedoch von hoher Relevanz für psychische und physische Gesundheit (vgl. Heckhausen 1980, S. 106).

2.2.6 Bedeutung der Annahmen

Durch die Darstellung der Bedürfnispyramide nach Maslow und deren Erläuterung könnte angenommen werden, dass das Streben nach dem Erreichen dieser Bedürfnisse höchst authentisch ist, da es sich um menschliche Grundbedürfnisse handelt, die befriedigt werden wollen und müssen. Sucht ein verhungerner Mensch nach der Befriedigung dieses Hungers, so wird er es aus sich heraus mit all seinen Möglichkeiten und somit authentisch tun. Auch die anderen Grundbedürfnisse werden vermutlich mit einer solchen Innerlichkeit zu stillen versucht, dass wir auch hier von einer authentischen Suche nach Befriedigung sprechen können. Wie die Bedürfnisse befriedigt werden, kann jedoch auch höchst strategisch sein, wodurch die Suche nach Bedürfnisbefriedigung dann authentisch wäre, der Weg, wie die Bedürfnisse befriedigt werden, jedoch nicht unbedingt. So kann ein Mensch durch starke Selbstdarstellung sein Achtungsbedürfnis befriedigen, auch wenn dieses zu der schwächeren Bedürfnisbefriedigung zählt. Dennoch erlangt der Mensch so womöglich mehr Befriedigung, als er es ohne Selbstdarstellung erreichen würde. Auch Überlegungen zu einer möglichen Selbsttäuschung spielen hier eine Rolle. Möglicherweise ist das Bedürfnis der Achtung so stark, dass es dem Menschen gelingt, seine Selbstdarstellung zu einem Teil seiner Selbst werden zu lassen. Diese Fassade würde jedoch durch Selbstreflexion möglicherweise zu bröckeln beginnen. Die Suche des Menschen nach Achtung und Selbstachtung ist somit scheinbar immer authentisch, sein Weg dorthin ermöglicht ihm dann jedoch unter Umständen keine Authentizität. Hier muss aber nochmal mit Nachdruck erwähnt werden, dass die Achtung, die der Mensch aufgrund seines Selbst erhält, zur stärkeren Bedürfnisbefriedigung und somit auch zu größerer psychischer Stabilität führt. Auch das Erreichen der nächsten Bedürfnisstufe scheint nur durch authentische Bedürfnisbefriedigung mög-

lich. Diese Annahme scheint für alle hierarchiehöheren Bedürfnisse zu gelten. Interessant ist aber auch, dass sich scheinbar nur innerhalb dieser hierarchiehöheren Bedürfnisse überhaupt Überlegungen zur Authentizität abspielen können. Menschen, die permanent mit der Befriedigung von Mangelbedürfnissen beschäftigt sind, werden sich höchstwahrscheinlich nicht mit ihrem Selbst und ihrer eigenen Authentizität auseinandersetzen können. Insgesamt kann angenommen werden, dass vor allem das Erreichen der letzten Stufe ein authentisches Leben ermöglicht. Gerade die Selbstverwirklichung hat es zum Ziel, sich selbst zu finden, seine eigenen Möglichkeiten aufzudecken und danach zu leben. Dies zeigt aber auch, dass die Auseinandersetzung mit der eigenen Authentizität und dem eigenen Selbst davon abhängt, dass grundlegende Bedürfnisse gestillt sind.

2.3 Persönlichkeit und Authentizität nach der Theorie Mischels

In den 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts begann Walter Mischel, ein US-amerikanischer Persönlichkeitspsychologe mit österreichischen Wurzeln, gemeinsam mit Studierenden der Stanford University in Kalifornien seine Studien zur Willensstärke und Bedürfnisaufschub von Kindergartenkindern. Dafür wurden Kinder der Kindertagesstätte der Stanford University vor die Wahl gestellt, eine vorher ausgewählte begehrte Belohnung (z.B. einen Keks, einen Marshmallow etc.) sofort zu erhalten oder aber eine unbestimmte Zeit zu warten, bis die Testleiterin oder der Testleiter zurück kommt, und eine zweite Belohnung derselben Art zu erhalten. Die Wartezeit der Kinder betrug bis zu 20 Minuten und konnte jederzeit mit dem Läuten einer Glocke abgebrochen werden, was jedoch zur Folge hatte, dass nur eine Süßigkeit an Stelle der ersehnten zwei genossen werden konnte. Diese Tests, die Mischel über mehrere Jahre wiederholte und weiterentwickelte, enthüllten in einer Langzeitstudie, dass der Erfolg der Kinder in diesem Test eine erstaunliche Aussagekraft für ihr weiteres Leben enthielt. In vielen Bereichen konnten die Probanden, die die lange Wartezeit aushalten konnten, als durchaus erfolgreich eingestuft werden

(vgl. Mischel 2014, S. 12f.). Die Beschäftigung mit der Fähigkeit des Bedürfnisaufschubs und des scheinbar korrelierenden Erfolgs im späteren Leben der Probanden führte Mischel zur Theorie des kalten und heißen Systems, welche persönlichkeitspsychologisch fundiert ist. Diese beiden Systeme sind im menschlichen Gehirn eng miteinander verwoben (Mischel 2014, S. 16) und gelten als „Operationsmodi des Hippocampus, deren psychologische Entsprechungen der regressive und der progressive Steuerungsmodus sind“ (Kuhl 2010, S. 229).

2.3.1 Das heiße System

Das heiße System (regressiver Modus) ist das limbische System und seines Zeichens sehr emotional ausgeprägt, durch Reflexe gesteuert und vollständig unbewusst agierend, also ohne Möglichkeit der vorherigen Abwägung der folgenden Handlungen (vgl. Mischel 2014, S. 16). Ein kurzer Exkurs in die Hirnphysiologie des Menschen zeigt, dass das limbische System mehrere „um den Thalamus¹⁹ gruppierte, kortikale²⁰ und diencephale²¹ Strukturen“ (Kirschbaum 2008, S. 270) umfasst, darunter auch die Amygdala. Das limbische System ist an „emotionalen und motivationalen Aspekten vielfältiger Verhaltensfunktionen (wie z.B. Lernen und Gedächtnis) beteiligt“ (Kirschbaum 2008, S. 270). Es steuert Triebe und Emotionen, die für den Menschen überlebenswichtig sind (z.B. Angst, Wut, Hunger, Sexualität etc.). Die bereits zuvor erwähnte Amygdala, welche neben dem Hippocampus und dem Hypothalamus zu den Strukturen des limbischen Systems gehört, hat eine besonders große Bedeutung für die Überlebensfähigkeit des Menschen (vgl. Mischel 2014, S. 62; vgl. Zimbardo/Gerrig 1999, S. 71; vgl. Myers 2014, S. 340f.). „Sie spielt eine Schlüsselrolle bei Furchtreaktionen und bei sexuellem sowie appetitivem Verhalten²²“ (Mischel 2014, S. 62). Sie befähigt den Körper zum schnellen Handeln, ohne dabei innehalten, nachdenken oder über mögliche Folgen sinnieren und reflektieren

¹⁹ Der Thalamus bildet den größten Teil des Zwischenhirns (vgl. Kirschbaum 2008, S. 274).

²⁰ Zur Gehirnrinde gehörend.

²¹ Das Zwischenhirn betreffend.

²² Auf Bedürfnisbefriedigung und Lustgewinn ausgerichtete Verhaltensweisen.

zu müssen. Das limbische System ist also das emotionale, wie Mischel es nennt heiße System des menschlichen Gehirns. Auf starke Reize, die Emotionen auslösen und Lust, Schmerz sowie Angst hervorrufen, reagiert das limbische System extrem schnell und versetzt den Körper damit in Handlungsbereitschaft (vgl. Mischel 2014, S. 61f.). Mischel zieht die Verbindung vom heißen, limbischen System zum freudschen ES. Es arbeitet ebenso wie das limbische System automatisch und dabei weitestgehend unbewusst und stellt eine „unbewusste psychische Instanz mit biologisch angelegten sexuellen und aggressiven Triebregungen, die nach sofortiger Befriedigung und Spannungsabbau drängen und gleichgültig gegenüber den Konsequenzen sind“ (Mischel 2014, S. 62f.) dar. Auch wenn das limbische System eine Schutzfunktion hat und dem Menschen in brenzligen Situationen hilft, schnelle Entscheidungen zu treffen, so ist es jedoch nicht hilfreich in Situationen, in denen der Mensch davon abhängig ist, einen „kühlen Kopf“ zu bewahren und das Für und Wider abzuwägen (vgl. Mischel 2014, S. 62f.; vgl. Metcalfe/Jacobs 1996, S. 1ff.).

2.3.2. Das kalte System

Das kalte System (progressiver Modus) hingegen ist kognitiv ausgeprägt, reflektiert mögliche Handlungen, agiert langsamer und erfordert somit mehr Anstrengungen als das heiße System (vgl. Mischel 2014, S. 61). Durch die sehr kognitive und reflektierende Ausrichtung des kalten Systems ist dieses äußerst komplex und damit schwieriger zu aktivieren als das heiße System, welches sich reflexartig einschaltet. Das kalte System befindet sich hauptsächlich „im präfrontalen Kortex, [...] ist maßgeblich an zukunftsorientierten Entscheidungen beteiligt und hilft bei der Selbstkontrolle“ (Mischel 2014, S. 64).

„Der präfrontale Kortex ist der evolutionär am höchsten entwickelte Bereich des Gehirns. Er ermöglicht und unterstützt die höchsten kognitiven Fähigkeiten, die das spezifisch Menschliche an uns ausmachen. Er steuert unsere Gedanken, Handlungen und Gefühle, ist die Quelle von Kreativität und Fantasie, und er hemmt auch maßgeblich Handlungen, die mit der Verfolgung bestimmter Ziele unvereinbar sind. Der präfrontale Kortex erlaubt uns, unsere Aufmerksamkeit neu auszurichten und Strategien an sich ver-

ändernde Situationen flexibel anzupassen. Die Fähigkeit zur Selbstkontrolle ist genau dort verankert“ (Mischel 2014, S. 65).²³

Das kalte System kann jedoch nur bei moderatem Stress agieren, da die Cortisolausschüttung durch die Nebennierenrinde gehemmt wird, welches eine der Hippocampusfunktionen ist. Wird der Stress zu groß, führt diese „Hippocampushemmung dazu, dass Emotionen sozusagen nur durch die starren (kontextblinden) konditionierten Reaktionen verwaltet werden, an denen die Amygdala beteiligt ist“ (Kuhl 2010, S. 229). Somit kann eine Person dann nicht mehr reflektiert und überlegt handeln, höhere Prozesse wie übergeordnete Motive oder Ziele differenzieren und relativieren, sondern agiert emotional im heißen System. Neigt ein Mensch zur Übergeneralisierung, wie es bei vielen psychisch kranken Menschen der Fall ist, wird häufig zu viel Stress produziert, da Gegebenheiten nicht mehr in ihren Kontext eingebunden werden können (vgl. Kuhl 2010, S. 229).

Anders als das heiße System entwickelt sich das kalte System nur langsam und wird erst im Vorschulalter bzw. den ersten Grundschuljahren aktiver. Vollständig entwickelt ist das kalte System sogar erst zu Beginn des dritten Lebensjahrzehnts eines Menschen. Da das kühle System sich an „die faktischen Aspekte von Reizen“ (Mischel 2014, S. 65) anpasst und ein strategisches, rational überlegtes sowie reflektiertes Verhalten ermöglicht, muss nach Mischel davon ausgegangen werden, dass Kinder und Jugendliche dazu oftmals noch nicht in der Lage sind (vgl. Mischel 2014, S. 64).

Das heiße und kalte System sind wie bereits erwähnt eng miteinander verbunden und stehen in ständiger Wechselbeziehung. „In dem Maße, wie die Aktivität des einen zunimmt, sinkt die des anderen“ (Mischel 2014, S. 64). Das elementare, „heiße“ Affektsystem kann jedoch „durch Kontextinformationen aus der Hirnrinde unter Vermittlung des Hippocampus ‚abgekühlt‘ werden“ (Kuhl 2010, S. 230). Dafür ist jedoch erforderlich, dass die

²³ Diese Fähigkeit ermöglicht scheinbar überhaupt erst unauthentisches Verhalten. Der präfrontale Kortex eröffnet dem Menschen die Möglichkeit, etwaig Passierendes durchzuspielen, zu reflektieren, zu antizipieren und das eigene Handeln darauf abzustimmen, welches nicht immer unbedingt jenes innerer Überzeugungen ist. Handelt der Mensch mit dem heißen System, ist also die Amygdala vorrangig an Entscheidungen beteiligt, so sind kühle, rationale Überlegungen und Entscheidungen nicht möglich und der Mensch handelt – so scheint es – immer authentisch, wenn auch vielleicht nicht immer angemessen.

betreffende Person über Problemlösungs- und Bewältigungseinsichten verfügt. Sie muss also davon ausgehen können, dass in einer jeweiligen Situation zum Beispiel trotz Angst keine wirkliche rationale Gefahr besteht (vgl. Kuhl 2010, S. 230).

Nun werden aufgrund der Beschreibung dieser beiden Systeme mindestens zwei Fragen aufgeworfen: 1.) Zeigt sich im heißen System nicht gerade die Authentizität eines Menschen und 2.) wird diese im kalten System durch Reflexion und Überdenkung der Situation gedämmt wenn nicht sogar aufgehalten/unmöglich? Lässt sich daraus und aus der Annahme, dass Menschen mit einem starken kalten System und der ausgeprägten Fähigkeit zum Bedürfnisaufschub erfolgreicher im Leben sind, schließen, dass authentisches Handeln ein Hemmfaktor in der Entwicklung eines Menschen ist? Schließlich stellte Mischel mit seinen Untersuchungen fest, dass die Fähigkeit eines Menschen, sich selbst und sein heißes System zu kontrollieren und mehr im kalten System zu handeln, einen enormen Einfluss auf das weitere Leben und den diesem Leben beschiedenen Erfolg hat (vgl. Mischel 2014, S. 43). Des Weiteren stellt sich auch die Frage, ob durch die späte Entwicklung des kalten Systems davon ausgegangen werden kann, dass Kinder in ihrem Handeln womöglich deutlich authentischer sind als Erwachsene, da sie noch nicht in der Lage sind, ihr Handeln dauerhaft zu hinterfragen, in Relation zu setzen, strategisch zu entwickeln und zu reflektieren.

2.3.3. Die sozialkognitive Persönlichkeitstheorie nach Mischel und Shoda

Neben seinen Studien zum Bedürfnisaufschub und dessen Voraussagekraft für den Erfolg eines Kindes in seinem späteren Leben ist Mischel auch für seine sozialkognitive Persönlichkeitstheorie bekannt. Gemeinsam mit Yuichi Shoda beschrieb er 1995 eine *Cognitive-Affective System Theory of Personality* (vgl. Mischel/Shoda 1995). In diesem Modell „betont er die aktive Rolle einer Person bei der kognitiven Organisation ihrer Interaktionen mit der Umgebung“ (Zimbardo/Gerrig 1999, S. 541) und bestimmt

vier Variablen, von denen die Reaktion eines Menschen auf bestimmte Umweltreize und Informationen abhängt. Dazu gehören die Kompetenzen einer Person, ihre Strategien der Informationsverarbeitung, ihre Erwartungen an eine Situation, ihre persönlichen Werte bezüglich Ereignissen, Menschen und Handlungen, sowie ihre selbstentwickelten und selbstregulierenden Regeln, die ihr Verhalten steuern. Mischel geht es dabei um das Verständnis, wie das menschliche Verhalten aus der Interaktion von Person und Situation entsteht (vgl. Zimbardo/Gerrig 1999, S. 541). Persönlichkeitstheorien und -konstrukte basieren – dies wurde bereits eingangs erwähnt – zumeist auf der Annahme, dass menschliche Individuen durch die Beständigkeit charakteristischer und unverwechselbarer Eigenschaften unabhängig von Situationen und über die Zeit hinweg charakterisiert werden können (vgl. Mischel/Shoda 1995, S. 246). Neueren Annahmen zufolge entsteht jedoch ein Paradoxon zwischen der Annahme der Konsistenz von Persönlichkeitseigenschaften und der schlechten Vorhersagbarkeit menschlichen Verhaltens, mit welchem sich auch Mischel und Shoda in ihrer Persönlichkeitstheorie auseinandersetzen. Mischels und Shodas Intention ist es dabei nicht, diese über die Jahrzehnte von Persönlichkeitsforschung bewiesenen Annahmen zu widerlegen, sondern mit ihrem System zu erklären, warum es eine gleichzeitige Beständigkeit zugrundeliegender Persönlichkeit und Persönlichkeitseigenschaften und eine voraussagbare Varianz über verschiedene Situationen hinweg in dem charakteristischen Ausdruck des Verhaltens gibt. Diese Theorie zeigt somit auf, dass die Varianz menschlichen Handelns und Agierens das Wesen von Persönlichkeit und persönlicher Kohärenz widerspiegelt. Werde Persönlichkeit gesehen als ein beständiges System, welches bestimmt, wie ein Individuum selektiert, konstruiert, soziale Informationen verarbeitet und soziale Verhaltensweisen generiert, so werde eine gleichzeitige Beständigkeit und Varianz im Verhalten erklärbar. Mischels und Shodas Theorie leistet einen Beitrag dazu, auf der einen Seite die Beständigkeit und Stabilität der individuellen Persönlichkeit und auf der anderen Seite die Varianz des menschlichen Handelns über Situationen hinweg zu erklären, um damit ein Paradoxon und kontroverse Diskussionen der Persönlichkeitspsychologie über Jahrzehnte

hinweg aufzulösen. Bisher wurden individuelle Differenzen durch behavioristische Dispositionen erklärt, welche Personen dazu bestimmen, vorher-sagbare Verhaltensweisen und Reaktionen anzunehmen. Die individuelle Disposition und der behavioristische Ausdruck dessen korrespondieren also miteinander. Ist jemand zum Beispiel sehr gewissenhaft (Disposition), so wird auch das Handeln von Gewissenhaftigkeit geprägt sein (Ausdruck). Je gewissenhafter die Disposition, desto gewissenhafter also auch der behavioristische Ausdruck (vgl. Mischel/Shoda 1995, S. 246f.). Dies wird im englischen Sprachgebrauch „cross-situational consistency“ (Mischel/Shoda 1995, S. 247) genannt. Studien über Jahrzehnte psychologischer Forschung konnten jedoch zeigen, dass die Werte dieser „cross-situational consistency“ relativ niedrig waren, die Übereinstimmung von Disposition und Ausdruck somit nicht lückenlos bestätigt werden konnte (vgl. Mischel/Shoda 1995, S. 246f.). Mischel und Shoda beschäftigten sich somit mit dem Paradoxon der Beständigkeit von Persönlichkeit bei gleichzeitiger Veränderlichkeit des Verhaltens je nach gegebener Situation, und kamen zu dem Schluss,

„daß (sic!) die Inkonsistenz nur für *spezifische* Eigenschaften ein Problem ist. Es ist also eigentlich kein Paradox zur Frage der Inkonsistenz, sondern zum Problem der Analyseebenen – zur Verwendung spezifischer vs. zusammengefaßter (sic!) Daten. Eigenschaftstheoretiker haben bedeutsame Beziehungen zwischen Selbstbeschreibungen, Fremdbeobachtungen Lebensereignissen und *generellen* Verhaltensmustern gefunden, weil alle diese Daten auf einer breiten Analyseebene angesiedelt sind. Auf diesem allgemeinen Niveau werden verschiedene Arten von Ereignissen und Erfahrungen, die über einen Zeitraum aufgetreten sind, in einem einzigen Punktwert [...] zusammengefaßt (sic!). Umfassende Summenwerte erlauben es, eine Vielzahl von Phänomenen vorherzusagen, aber nur mit einer geringen Genauigkeit als spezifische, feinabgestimmte Meßverfahren (sic!)“ (Zimbardo/Gerrig 1999, S. 527; Hervorhebung im Original; vgl. hierzu auch Mischel/Shoda 1995, S. 246f.).

Auch diese Theorie spielt für die Überlegungen zur Authentizität einer Person eine Rolle, da ihr Verhalten nach dieser Theorie immer ein Zusammenspiel aus Persönlichkeitsmerkmalen und Situation darstellt und der situative Kontext bei der Bewertung eines Verhaltens immer berücksichtigt werden muss.

2.4 Basisemotionen und ihre Bedeutung für die Authentizität

Izard (1999) bezeichnet den Begriff der Emotionen als interdisziplinären Gegenstand, da das Wissen zu Emotionen aus verschiedenen Fachgebieten kommt und das Themenfeld der Gefühle in der wissenschaftlichen und praktischen Arbeit der unterschiedlichsten Disziplinen eine große Rolle spielt (vgl. Izard 1999, S. 5). Auch für dieses Buch sind Emotionstheorien von großer Bedeutung, da insbesondere Gefühlsäußerungen oftmals als authentisch, wahrscheinlich aber auch ebenso oft als unpassend wahrgenommen werden. Gerade in der Interaktion zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern ist der Ausdruck von Emotionen also ein spannender Forschungsgegenstand.

Eine Definition von Emotionen ist kaum möglich, wenn sie nur einseitig auf ein Erleben hin vollzogen wird und nicht mehrere Komponenten und Elemente in die Definition einbezogen werden. Emotionen müssen also erstens über das bewusste Erleben und Empfinden eines Gefühls, zweitens über neuronale und zerebrale Prozesse und drittens über nonverbale, mimische Ausdrucksgebaren definiert werden (vgl. Izard 1999, S. 20). Interessant in der Emotionsforschung ist die Unterscheidung zwischen Emotionszustand und Emotionseigenschaft, welche durch die Frage ausgelöst wurde, ob Emotionen nur vorübergehend erscheinen und dann auch wieder verschwinden, oder ob sie einen Menschen dauerhaft begleiten. Die Unterscheidung dieser beiden Begriffe bezieht sich vor allem auf die Zeitspanne eines erlebten Gefühls und auf die Intensitätspanne des Gefühls, ein Qualitätsunterschied im Erleben des Gefühl lässt sich jedoch nicht nachweisen. Ein Emotionszustand bezieht sich auf das Erleben einer Emotion in einer zeitlich begrenzten Dauer, die nur wenige Sekunden aber auch einige Stunden anhalten und von unterschiedlicher erlebter Intensität sein kann. Eine Emotionseigenschaft hingegen „bezieht sich auf die Tendenz eines Individuums, ein bestimmtes Gefühl in seinem täglichen Leben häufig zu erleben“ (Izard 1999, S. 22). Ergänzt wird das Konzept der Emotionsei-

genschaft durch das Konzept der Emotionsschwelle. Dieses besagt, dass ein Gefühl bei einer niedrigen Emotionsschwelle häufiger erlebt wird.

Als Basisgefühle gelten Freude, Trauer, Angst, Wut, Ekel, Verachtung und Überraschung (vgl. Ulich/Mayring 2003), mitunter variieren die Annahmen, welche Gefühle als Basisgefühle bezeichnet werden können²⁴. Diese werden als Basisemotionen bezeichnet, da davon ausgegangen wird, „dass es angeborene bzw. angelegte Primäremotionen gibt, aus denen sich im Laufe der Entwicklung immer spezifischere Emotionen herausdifferenzieren“ (Ulich/Mayring 2003, S. 145).

2.4.1 Freude

Ekman (2010) ordnet die Emotion der Freude bei den positiven Gefühlen ein (vgl. Ekman 2010, S. 263). Freude zeichnet sich vor allem durch die Eigenschaft aus, dass sie sich ungeplant und unerwartet ereignet, sie scheint „eher ein Nebenprodukt von Bemühungen zu sein, die andere Ziele haben“ (Izard 1999, S. 271). Eine richtige Definition von Freude scheint nur schwer zu gelingen und kann eher durch Abgrenzung dessen erfolgen, was Freude nicht ist (z.B. Trieb lust, Spaß, Unterhaltung). Auch hier wird wieder deutlich, dass Freude definiert werden muss durch die Zufälligkeit des Freudegefühls, da es nach einer Handlung auftreten kann, ohne dass die Handlung mit dem Ziel des Freudeempfindens vollzogen wurde. Kennzeichnend für die Freude sind des Weiteren Begleitgefühle wie das Gefühl, geliebt zu werden, Selbstvertrauen zu empfinden und kompetent in der Lebensbewältigung zu sein. Erkennbar ist Freude vor allem über den Gesichtsausdruck. Nach oben gebogene Mundwinkel, die klar als ein Lächeln zu erkennen sind, zeigen Freude universell und über die verschiedenen Kulturen hinweg an und wird schon von Kleinkindern gezeigt und auch von ihnen erkannt. Wie Freude allerdings ausgelöst wird, ist empirisch nicht abschließend geklärt (vgl. Izard 1999, S. 271ff.; vgl. Ulich/Mayring 2003, S. 172). Die Bedeutungen und Funktionen von Freude können auf

²⁴ Eine gute Übersicht über die verschiedenen Annahmen findet sich bei Ulich/Mayring 2003, S. 146.

evolutionärer, biologischer, psychologischer und sozialer Ebene beleuchtet werden. „Das Lächeln der Freude auf dem menschlichen Gesicht ist der allgemeinste und wirksamste soziale Stimulus, den es gibt. Es bietet gleichzeitig persönliche und zwischenmenschliche Erfüllung“ (Izard 1999, S. 276). Somit bewirkt ein Lächeln von anderen oftmals, dass auch das angelächelte Individuum zu lächeln beginnt. Evolutionär ist dieser Stimulus für die Überlebenschancen eines Kindes wichtig, da die ausgelöste Freude der Mutter über das Lächeln des Kindes die Beziehung zwischen Mutter und Kind stärkt. Auf der biologischen Ebene ist Freude wichtig für den Zugang und die Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen, welches sowohl evolutionär als auch biologisch von großer Bedeutung für den Menschen ist. Des Weiteren bietet Freude Ablenkung und „Erleichterung von der negativen Stimulierung durch Triebe und negative Emotionen“ (Izard 1999, S. 277). Auf psychologischer Ebene sind die Ansichten zur Bedeutung von Freude unterschiedlich. Dort werden teilweise die Begriffe Freude und Triumph als sich überschneidend gesehen, oder die Freude als motivationale Kraft für eigenes Wachstum und Selbstverwirklichung beschrieben. Als gesichert angesehen werden kann, dass Freude auch die Funktion der Lebenserleichterung innehat. Wird Freude immer wieder im Alltag erlebt, ohne dass dieser Zustand dauerhaft anhält, erhöht dies die Frustrationstoleranz, die Fähigkeit, Schmerzen auszuhalten und die Motivation, schwierige Ziele zu erreichen. Gleichzeitig hilft Freude aber auch gegen übermäßigen Ehrgeiz, da „rezeptive Freude jene Verlangsamung und Gelassenheit bewirken [kann, LM], die notwendig ist, um Ehrgeiz ins Gleichgewicht zu bringen mit Anmut und Schönheit“ (Izard 1999, S. 279; vgl. Izard 1999, S. 276ff.). Für die Überlegungen zur Authentizität spielt auch die Disposition zur Freude eine Rolle, welche bei den Menschen unterschiedlich ausgeprägt ist und daher individuell bewertet werden muss, wenn es um das authentische Zeigen von Freude geht. Ob Freude bereits sehr schnell und früh oder mit einer sehr hohen Schwelle empfunden wird, ist individuell unterschiedlich und angeboren. Eine hohe Freude-Schwelle hat direkten Einfluss auf das Selbstvertrauen und die Glücksgefühle eines Menschen sowie auf ihr soziales Selbstkonzept, da das niedrige Freudeempfinden sich nicht

nur auf die eigene Person, sondern auch auf die Mitmenschen auswirkt (vgl. Izard 1999, S. 279f.).

2.4.2 Trauer

Nach Ulich und Mayring gehört die Trauer zu den Gefühlen des „subjektiven Unbehagens“ (Ulich/Mayring 2003, S. 177), ebenso wie das Gefühl der Niedergeschlagenheit. In Abgrenzung zu letzterem ist die Ursache für die Trauer – zum Beispiel ein schwerer Verlust – klar. Das Gefühl der Trauer ist äußerst intensiv und bedeutet für den Trauernden tiefe seelische Schmerzen. Da Trauer oftmals auch mit einem schmerzlichen Prozess der Ablösung verbunden ist, handelt es sich um einen äußerst komplexen emotionalen Zustand. So besteht eine Trauerphase oft aus einer Schockphase, einer Verzweiflungs- und Kummerphase sowie aus einer Anpassungs- und Erholungsphase. Kann die Trauer nicht überwunden werden und der Ablösungsprozess nicht gelingen, kann der Trauernde in Depressionen geraten und benötigt Hilfe von außen (vgl. Ulich/Mayring 2003, S. 178ff.). Bei Izard wird dieses Gefühl des subjektiven Unbehagens in Emotionen wie Kummer und Traurigkeit, Gram und Depression unterteilt. Izard zufolge gehört Kummer zu den fundamentalen menschlichen Emotionen, die eine große Bedeutung für die Entwicklung der Menschheit und mehrere Funktionen für unser tägliches Leben hat. Unter den negativen Emotionen sei Kummer die am häufigsten erlebte Emotion, für welche es zahlreiche Auslöser gibt. Zu den Auslösern gehört zum Beispiel die physische Trennung von der Mutter bei der eigenen Geburt, Trennungen und Verluste von Mitmenschen sowie das eigene reale oder eingebildete Versagen (vgl. Izard 1999, S. 321ff.). Eine der Funktionen von Kummer ist Selbstmitteilung. Den Mitmenschen wird durch den Kummer einer Person mitgeteilt, dass mit ihr etwas nicht in Ordnung ist. Des Weiteren wird durch den Ausdruck von Kummer bei den Mitmenschen Empathie erzeugt. Eine weitere Funktion ist Aktionismus, um die Ursachen für den Kummer zu beseitigen oder zu beenden, da Kummer nicht primär dazu führt, Kummer erzeugende Situationen zu vermeiden, sondern sich selbst und die Situationen so zu

verändern, dass dadurch kein Kummer mehr erzeugt wird. Auch für die soziale Bindung eines Menschen spielt Kummer eine fundamentale Rolle. Durch Kummer wird der Zusammenhalt einer sozialen Gruppe gefördert und die Vermeidung von Kummer erzeugender Trennung wird zur starken, an Familie und Freunde bindende Kraft (vgl. Izard 1999, S. 327ff.).

Interessant für das authentische Zeigen von Kummer sind die Annahmen über die Kammersozialisation. Um die *strafende Kammersozialisation* handelt es sich, wenn die wichtigen Bezugspersonen auf den Kummer eines Kindes mit einer Strafe reagieren. Diese Strafen führen zu einem Teufelskreis, da das Kind auf die Strafe für seinen Kummer mit erneutem Kummer reagiert, wofür es dann auch wiederum bestraft wird. „Dies führt schließlich zu Zwangsverhalten, Isolationismus, geringer Frustrationstoleranz, mangelhafter Individuation, exzessiver Meidung von Kummer, Externalisierung jeder Art von Kummer, gewohnheitsmäßiger Apathie und Müdigkeit in einem kummerbeladenen Individuum“ (Izard 1999, S. 330; vgl. Izard 1999, S. 329f.). Bei der *belohnenden Kammersozialisation* handelt es sich um eine Reaktion der wichtigen Bezugspersonen, bei der sie versuchen, das Kind in seinem Kummer zu trösten „und ihre Versuche deutlich zu machen, die Stärke des Kummerstimulus aktiv zu verringern“ (Izard 1999, S. 330). Diese Bemühungen der Verringerung des Kummerstimulus ist wichtig, damit das Kind lernt, seinen Kummer frei und auf natürliche Art und Weise zu äußern und auch zu bewältigen (vgl. Izard 1999, S. 330f.). Der dritte Typ der Kammersozialisation ist der der *unvollkommenen Belohnung von Kummer*. Hier reagieren die wichtigen Bezugspersonen eines Kindes, zum Beispiel die Eltern, auf den Kummer eines Kindes nur durch tröstende Handlungen, zum Beispiel das Streicheln oder Küssen des Kindes, zeigen aber keinerlei Bemühungen, die Ursache für den Kummer zu lösen und zu beseitigen. Auch machen sie ihren Kindern nicht sichtbar oder begreifbar, worin die Ursache für ihren Kummer liegt und verhindern damit, dass das Kind im Laufe seiner Entwicklung selber das Kummer verursachende Problem bewältigen kann. Dies hat zur Folge, dass Erwachsene, die diese Kammersozialisation durchlebt haben, keine Bewältigungsstrategien kennen, sondern in Kammersituationen Beruhi-

gung suchen und diese zum Beispiel im exzessiven Konsum von Alkohol oder Drogen finden (vgl. Izard 1999, S. 331). Die letzte Form der Kummersozialisation ist die Form der *gemischten Methoden*, welche nicht so stark strukturiert und in ihrer Struktur prägnant ist wie die drei anderen Formen der Kummersozialisation. Diese angewandten Methoden können in zahlreichen Varianten kombiniert werden, so kann zum Beispiel der Säugling für seinen Ausdruck des Kummers belohnt werden, dass Kleinkind im fortschreitenden Alter hingegen wird für den gleichen Ausdruck bestraft. Dies könne „Retardierung der Persönlichkeitsintegration, soziale Ruhelosigkeit und ein Interesse an der Förderung zwischenmenschlicher Kommunikation und der Lösung sozialer Konflikte“ (Izard 1999, S. 331) zufolge haben.

2.4.3 Angst

Bei der Emotion der Angst handelt es sich um die wahrscheinlich am stärksten erforschte menschliche Emotion, dennoch gelang es bisher nicht, eine einheitliche Theorie bezüglich der Angst zu entwickeln. So existieren psychoanalytische, evolutionsbiologische, lerntheoretische und kognitive Ansätze, die unterschiedliche Gründe für das Entstehen eines Angstgefühls verantwortlich machen. Diese Ansätze und auch die Auseinandersetzung einiger Philosophen wie Kierkegaard und Sartre zur Emotion der Angst haben gemeinsam, „dass es sich bei Angst um starke Bedrohungen, um das Bewusstsein von Gefahren handelt, die den einzelnen in eine belastende Ungewissheit stürzen“ (Ulich/Mayring 2003, S. 163). Ulich und Mayring weisen darauf hin, dass es in der Fachliteratur eine Unterscheidung zwischen den Begriffen Angst und Furcht gibt, die in der Alltagssprachlichen Verwendung der Begriffe jedoch nicht verwendet wird. So ist Angst als ein eher unspezifisches Gefühl definiert, welches nicht klar auf eine Sache zu beziehen ist, Furcht hingegen bezieht sich auf eine offensichtliche und real existierende Bedrohung (vgl. Ulich/Mayring 2003, S. 163f.). Auf Grund der synonymen Alltagsverwendung beider Begriffe wird auch hier die Unterscheidung nicht im Speziellen aufrecht erhalten.

In der neueren Emotionsforschung wird auch zwischen Angstgefühlen, die in einer konkreten, spezifischen Situationen entstehen und Angstgefühlen, die zur Persönlichkeitsdisposition eines Menschen gehören, unterschieden (vgl. Ulich/Mayring 2003, S. 163f.). Ausgelöst wird Angst durch „einen ziemlich raschen Anstieg in der Dichte neuraler Impulse“ (Izard 1999, S. 398), weshalb sie auf neurophysiologischer Ebene als Dichteanstiegsemo-tion bezeichnet wird. Ursächlich für diesen raschen Anstieg können Gefahr signalisierende Situationen, die Anwesenheit von Bedrohlichem aber auch die Abwesenheit von Dingen sein, die Sicherheit für das Individuum dar-stellen (vgl. Izard 1999, S. 398f.). Kognitive Prozesse sind dabei der häu-figste und auch allgemeinste Auslöser von Angstemotionen. So kann zum Beispiel die Angst vor einem gewissen Objekt dadurch ausgelöst werden, dass der Ängstliche eine Erinnerung oder eine Antizipation dessen, was passieren könnte, kognitiv rekonstruiert. Da Angst durch diesen Umstand kognitiv erlernbar ist, ist die Angst vor einem Gegenstand nicht immer un-bedingt gerechtfertigt oder zutreffend (vgl. Izard 1999, S. 406). Furcht kann den menschlichen Körper lähmen, das Denken verlangsamen und zur Muskelanspannung und -straffung führen (vgl. Izard 1999, S. 408). Da Angst einen sehr großen Einfluss auf den menschlichen Körper hat und ei-ne der stärksten menschlichen Emotionen ist, kann hier davon ausgegangen werden, dass das Ausleben dieser Emotion im höchsten Grad authentisch sein muss und die Angst nur sehr schwer versteckt oder verdrängt werden kann. In diesem Kontext ist jedoch auch die Emotionssozialisation von Angst von besonderem Interesse, da Emotionen häufig eingesetzt werden, um eine andere zu beeinflussen. So werden oft Beschämungstechniken verwendet, um eine Emotion zu sozialisieren (z.B. „du bist so ein Angstha-se“). Wird die Angst eines Kindes immer wieder durch Scham sozialisiert, so dient die Scham als Konsequenz von Angst als Regulator im späteren Leben des Kindes. Die Angst wird dann immer von Schamgefühlen beglei-tet werden (vgl. Izard 1999, S. 412). Hier zeigt sich, welche Bedeutung die Akzeptanz des Selbstseins von Kindern und die Stärkung dessen für die Persönlichkeitsbildung eines Kindes haben kann.

2.4.4 Wut

Auch die Emotion der Wut ist Ulich und Mayring zufolge eine fundamentale Emotion, die in allen Kulturen und auch im Tierreich vertreten ist. Die Emotion der Wut werde ausgelöst, wenn „man im Handlungsablauf auf unnötige, als ungerechtfertigt eingestufte Hindernisse stößt, wenn man sich durch andere geschädigt fühlt“ (Ulich/Mayring 2003, S. 160; vgl. Izard 1999, S. 369). Da das Empfinden und der Ausdruck von Wut sozialen Regeln unterliegt, wird diese Emotion als „sozial konstruierte Emotion“ (Ulich/Mayring 2003, S. 160) bezeichnet. Wut ist dabei mit Aktionismus verbunden und drückt den Mitmenschen aus, dass die wütende Person bereit und willens ist, die Ursache für den Ärger aus der Welt zu schaffen. Wut ist mit einer sehr starken Gefühlswallung verbunden und ist somit im heißen System verankert, welches oben bereits erläutert wurde. Wut entsteht durch Frustrationen und löst in der Regel Aggressionen aus oder lässt die Aggressionsbereitschaft steigen. Sowohl Wut als auch Aggressionsbereitschaft nehmen in der Intensität zu, in der auch die Frustration zunimmt. Je eindeutiger eine schuldige Person für die Frustration ausfindig gemacht werden kann, desto stärker nimmt auch die Aggressionsbereitschaft dieser Person gegenüber zu. Ulich und Mayring weisen aber deutlich darauf hin, dass Wut und Aggression nicht immer einander bedingen und nicht zwingend die logische Konsequenz auseinander sind (vgl. Ulich/Mayring 2003, S. 160f.). Im therapeutischen Umgang mit Wut wird das nach außen gerichtete aggressive Agieren ebenso ungünstig gesehen, wie das „In-sich-Hineinfressen“ (Ulich/ Mayring 2003, S. 161) der Emotionen. Ziel sollte die Fähigkeit einer Person sein, ihren Ärger zu kontrollieren (vgl. Ulich/Mayring 2003, S. 161). Izard zufolge führt das Erziehungsziel, dass Kinder ihre Wut zu kontrollieren lernen, häufig jedoch eher dazu, dass sie ihre Wut und somit ihren Ausdruck von Wut zu verbergen oder zu überdecken versuchen, was dazu führen kann, dass die Emotion der Wut eher unterdrückt und somit nicht ausgelebt oder abgebaut wird (vgl. Izard 1999, S. 370). Hier zeigt sich eine Diskrepanz zwischen Anspruch und Realisierung der Emotionskontrolle. Die Unterdrückung von Wut zeigt sich nach außen möglicherweise als Kontrolle, wirkt nach innen eventuell aber eher negativ

auf die eigene Frustration. Diesbezüglich stellt sich die Frage, wie kompetent Kinder durch häusliche und institutionelle Erziehung gemacht werden, die eigene Wut tatsächlich zu kontrollieren, indem der Wutabbau gelernt wird. Hier liegt auch die Vermutung nahe, dass die Kinder für diese Emotionssozialisation auch kompetente Vorbilder benötigen.

Evolutionsbiologisch spielt Wut eine wichtige Rolle für das Überleben der Menschen. Grund dafür ist ihre „Fähigkeit, die Energie eines Individuums zu mobilisieren und es in die Lage zu versetzen, sich mit großer Energie und Kraft zu verteidigen“ (Izard 1999, S. 373). In der zivilisierten Gesellschaft kommt der Mensch jedoch nur noch sehr selten in Situationen, in denen diese Fähigkeit benötigt wird, weshalb Wut heute eher zu den passiven Emotionen als zu den aktiven Emotionen gezählt wird. Da aggressive Wutausbrüche in unserer Gesellschaft schnell in illegale Gefilde abrutschen, werden Menschen in der Regel im Elternhaus und im Schulsystem so erzogen, dass sie lernen, Konflikte und Aggressionen, die aus Wut resultieren, verbal zu lösen und dabei möglichst taktvoll vorzugehen, um die Interaktanten nicht wiederum wütend zu machen und somit einen Kommunikationsstopp zu provozieren (vgl. Izard 1999, S. 373f.). Bei dieser Emotion kommt es gesellschaftlich scheinbar also oft nicht darauf an, sie authentisch auszuleben und nach außen zu zeigen, welche Emotion das Innere beherrscht, sondern die Wut zu kontrollieren und Wege zu finden, diese eher zu verbergen, um andere nicht zu verletzen oder anzugreifen.

2.4.5 Ekel

Ekel stellt „eine der heftigsten Affektionen des menschlichen Wahrnehmungssystems, das intensive Gegenstück von Liebe und Begehren“ (Ulich/Mayring 2003, S. 156) dar. Izard zufolge ist die Emotion des Ekels eng mit der Emotion der Wut verwandt, birgt jedoch nicht so viele Gefahren wie die Wut und hat auch einige andere Merkmale. Ekel wird durch schlechte oder verdorbene Dinge erzeugt und oftmals mit schlecht schmeckenden Lebensmitteln verbunden. Im Gegensatz zur Wut, bei der die Aufmerksamkeit der Person stark gebündelt und auf das Wut auslösende Objekt ge-

richtet ist, ist die Aufmerksamkeit beim Ekel weniger auf das Objekt gerichtet. Der betroffene Mensch wird vielmehr motiviert, sich abzuwenden. Evolutionär gesehen war die Funktion von Ekel wahrscheinlich, „Organismen zu motivieren, die Umwelt ausreichend hygienisch zu erhalten und sie davon abzuhalten, verdorbene Nahrung zu essen und verschmutztes Wasser zu trinken“ (Izard 1999, S. 376f.). Dabei warnt Ekel zwar nicht immer zuverlässig vor tatsächlichen und gefährlichen Verunreinigungen, er hilft aber trotzdem bei der Gesunderhaltung des Menschen sowie seiner körperlichen Hygiene (vgl. Izard 1999, S. 376f.).

Ekel kann sich aber nicht nur auf verdorbene Lebensmittel, mangelnde Körperhygiene und verunreinigtes Wasser beziehen, sondern sich auch in zwischenmenschlichen Beziehungen zeigen und sich somit entweder auf andere aber auch auf sich selbst beziehen. Wie bereits oben angemerkt, sind Ekel und Wut eng miteinander verwandt und treten zusammen mit Verachtung häufig als „Feindseligkeitstriade“ (Ulich/Mayring 2003, S. 159) auf. So konnte erkannt werden, dass Ekel heute weniger eine Bedeutung für den gesundheitlichen Schutz hat als früher, jetzt dafür stärker auf sozialen und moralischen Schutz sowie auf den Schutz der eigenen Person gerichtet ist. Vor allem bei der „Einhaltung elementarer zivilisatorischer Tabus“ (Ulich/Mayring 2003, S. 159) spielt Ekel daher nun eine Rolle. Durch den starken neuronalen Aspekt des Ekels ist auch hier davon auszugehen, dass das Ekelgefühl zu authentischen Gefühlsäußerungen führen sollte. Möglicherweise kann das aufkeimende Gefühl noch nach außen verborgen werden, die Überwindung des Gefühls scheint darüber hinaus jedoch nur schwer möglich.

2.5 Das Modell der selektiven Authentizität

Bezogen auf die psychologisch-psychotherapeutische Sichtweise von Authentizität können zwei Tendenzen voneinander unterschieden werden. Zum einen das hier dargestellte Modell der selektiven Authentizität, zum anderen die Forderung bedingungsloser Kongruenz nach Carl Rogers (vgl. Kapitel 2.6). Hier wird zunächst die erste Sichtweise, zurückgehend auf

Ruth Cohn, und die Weiterentwicklung dessen von Schulz von Thun dargestellt.

2.5.1 Die Cohnsche Auffassung der selektiven Authentizität

Der Begriff der selektiven Authentizität geht auf die Psychologin und Begründerin der Themenzentrierten Interaktion (TZI)²⁵, Ruth Cohn, zurück. So formuliert Cohn in einer ihrer Hilfsregeln zur Förderung der Kommunikation: „Sei authentisch und selektiv in deinen Kommunikationen. Mache dir bewusst, was du denkst, fühlst und glaubst, und überdenke vorher was du sagst und tust“ (Cohn/Farau 2008, S. 362). Mit dieser Hilfsregel stellt Cohn sich dem „diktatorischen, undifferenzierten Anspruch vieler experimenteller und Encountergruppen auf ‚totale Offenheit‘“ (Cohn/Farau 2008, S. 363) entgegen, da der Wunsch nach grenzenloser Selbstverwirklichung und Selbsterfahrung, dem in solchen Gruppen häufig nachgegangen wurde, die Gefahr birgt, die Mitmenschen und deren Gefühle dabei zu vergessen bzw. außer Acht zu lassen. Cohn selbst sieht in der Selbstverwirklichung keinen Widerspruch zur Rückbesinnung auf Partnerschaften und die Bedürfnisse der Mitmenschen, sondern vielmehr eine gegenseitige Bedingung: „Wirkliche Autonomie, Selbstbestimmung, ist nicht Autismus, sondern verantwortungsvolle Partnerschaft“ (Cohn 1979, S. 24; vgl. Cohn 1979, S. 23f.). Eine stärkere Wahrnehmung und Berücksichtigung der Mitmenschen führe somit zu selbstbestimmteren und realistischeren Entscheidungen, als dies der Fall wäre, wenn Menschen sich auf, wie Cohn es bezeichnet, autistische Art und Weise nur auf sich selbst besinnen. In diesen Gedanken steckt Cohns Überzeugung, dass der Mensch nicht nur egoistische, nur die eigene Person betreffende Bedürfnisse hat, sondern auch Beziehungsbedürfnisse in sich trägt (vgl. Kapitel 2.2), welche nur durch

²⁵ Die TZI ist ein pädagogisch-psychologisches Konzept zur Arbeit in Gruppen, welches Axiome und Postulate sowie ein Vier-Faktoren-Modell beinhaltet. Zur praktischen Umsetzung formulierte Ruth Cohn auch Hilfsregeln, die die eigene Person innerhalb der Gruppe betreffen. Die Forderung nach selektiver Authentizität wird in der dritten Hilfsregel aufgenommen. In dieser Arbeit wird nicht weiter auf die TZI eingegangen, Interessierten empfiehlt die Autorin das Werk „Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion“ von Ruth Cohn sowie das „Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI)“ von den Herausgebern Schneider-Landolf, Spielmann und Zitterbarth.

Kompromissbereitschaft Erfüllung finden. Auch für die Authentizität spielen die Mitmenschen und Partnerschaften Cohn zufolge eine wichtige Rolle, da auch der richtige Ausdruck der Gedanken von Bedeutung ist:

„Zur Authentizität gehört [...] zweierlei. Das eine ist, mir möglichst klar zu werden über meine eigenen Gefühle, Motivationen und Gedanken, mir also sozusagen nichts vorzumachen. Das andere ist, das, was ich sagen will, ganz klar auszusprechen. Zur Klarheit gehört, daß (sic!) ich es so sage, daß (sic!) es beim anderen ankommen kann.“ (Cohn 1979, S. 27)

In diesen Gedanken drückt Cohn aus, dass der Sender auch bedenken muss, wie seine Gefühlsäußerungen bei seinem Gegenüber ankommen, ob diese ihn womöglich überfordern oder für die derzeitige Interaktion angemessen sind. Cohn übersetzt dieses selbst mit dem Leitspruch „Nicht alles, was echt ist, will ich sagen, doch was ich sage, soll echt sein“ (Cohn 1979, S. 27). Damit eine gelungene Kommunikation in Gang kommen kann, müssen beide Interaktionspartner demnach nicht nur auf ihre eigenen Bedürfnisse achten, sondern auch die des Interaktionspartners in ihre Kommunikation mit einbeziehen. Cohn zufolge ist optimale Authentizität somit immer mit Selektion dessen, was nach außen getragen wird, verbunden, wohingegen maximale Authentizität ohne Rücksicht auf andere und deren Bedürfnisse, sich schädigend auswirken könnte. In dem gesellschaftlichen Trend maximaler Selbstverwirklichung und Authentizität sieht Cohn die Reaktion auf das zuvor herrschende gesellschaftliche Handeln streng nach Konventionen, Regeln und Gepflogenheiten. Cohn warnt davor, dass eine solche Reaktion jedoch lediglich ausschlagendes „Pendel in die Gegenrichtung“ (Cohn 1979, S. 27) sei und in der zwischenmenschlichen Kommunikation immer Balance zwischen diesen beiden Extremen herrschen müsse.

In der Cohnschen Forderung nach selektiver Authentizität zeige sich Ewert zufolge der Geist der TZI, da sich hierdurch die Autonomie der einzelnen Gruppenmitglieder sowie der Interdependenz der Gruppenmitglieder untereinander widerspiegele (vgl. Ewert 2008, S. 25). Tiefergehend mit der selektiven Authentizität im Kontext der TZI hat sich auch der Heidelberger Professor für Deutsche Sprache und Literatur, Gerhard Härle, befasst. Er übersetzt die Cohnsche Hilfsregel in eine Forderung an jeden Gruppenteilnehmer, selbst wahrzunehmen und für sich zu entscheiden, was er preisge-

ben möchte. Dabei stellt er klar, dass die Hilfsregel nicht so zu verstehen sei, dass ein hohes Maß an Authentizität anzustreben sei und die beiden Komponenten „authentisch“ und „selektiv“ nahezu organisch miteinander verwoben seien und auseinander entstehen würden. Vielmehr seien diese beiden Komponenten trennbar durch die Erkenntnisbereiche, aus denen sie erwachsen: Die Forderung nach Authentizität erwachse aus dem Bereich der Psychologie, in welchem das Unbewusste, Tieferliegende und Verdrängte wesentlich werden, da sie sich der Bewusstwerdung des Menschen entziehen. In diesen Bereich fällt überhaupt nur die Möglichkeit, authentisch zu sein und somit unbewusst auf Grundlage unserer uns unbewussten Psyche zu agieren. Die Aufforderung zum Selektieren lasse sich der kognitiven Sphäre zuordnen, da zum Selektieren rationale Entscheidungen getroffen werden müssten, die sowohl von der jeweiligen Situation als auch des in ihr liegenden Zwecks abhängen. „Während die Kriterien der Selektivität also im sozialen Außen liegen, liegen die Kriterien der *Authentizität* im Innern der Person und entbehren der Überprüfbarkeit – auch durch das Individuum selbst“ (Härle 2014, S. 5; Hervorhebung im Original). Härle zufolge liege im Wechselspiel dieser beiden Forderungen eine „paradoxe Spannung“ (Härle 2014, S. 5), die die Hilfsregel so verstehen lasse, dass Bewusstwerdung angeregt werden solle, anstatt Bewusstheit vorauszusetzen. Cohn wollte Härle zufolge also keineswegs pauschal zur Authentizität aufrufen, sondern diese von der Situation und dem Kontext abhängig machen. Dies wird besonders deutlich in ihren Begründungen für diese Hilfsregel. Ein allzu aufdringlicher und ungefilterter Ausdruck der eigenen Gedanken und Gefühle werde den anderen Gruppenmitgliedern nicht gerecht, da dieses sowohl in der Vertrauensbereitschaft als auch im Verständnis überfordere. Lügen und Manipulation hingegen verursachen ebenfalls das Scheitern der Gruppenkommunikation, da gegenseitige Annäherung und Kooperation der Mitglieder durch eine solche Unehrllichkeit verhindert werde. Somit kommt Cohn zu der Erkenntnis, dass Kommunikation ein Feingefühl der Kommunizierenden voraussetzt (vgl. Cohn/Farau 2008, S. 363; vgl. Cohn 1975, S. 125). Diese Ausführungen lassen der Autorin zufolge entgegen der Meinung Härles durchaus die Sichtweise zu, dass Au-

thentizität und Selektivität miteinander verwoben sind und einander gegenseitig bedingen, um wirksam werden zu können. Auch Kügler (2009) versteht die selektive Authentizität, in diesem Fall bezogen auf den Gruppenleiter, nach diesem Muster. Demnach sei unter dem Begriff der selektiven Authentizität, hier ist eine Parallele zu Härle zu erkennen, nicht generell zur Authentizität aufgerufen und pauschal Authentizität bzw. generelle Offenheit gefordert. Vielmehr bedeute der Begriff, seine eigenen Gefühle wahrzunehmen und dass, was nach außen gezeigt wird, zu selektieren. Nicht alles muss gezeigt werden, dass aber was gezeigt wird, muss echt sein. Auch bedeute die selektive Authentizität, „dass zwischen dem, wie ich mich zeige und dem, der ich wirklich bin, keine zu große Kluft liegt“ (Kügler 2009, S. 54).

Schmidbauer (1999) sieht das Konzept der selektiven Authentizität im Kontext der gesellschaftlichen Entwicklungen und erkennt in dieser einen „Dreischritt von autoritärer Gefühlsunterdrückung, antiautoritärer Befreiung und schließlich selektiver Authentizität“ (Schmidbauer 1999, S. 23). Wird diese in einem professionellen Setting gefordert, so entwickle sich automatisch ein neues Verhältnis von Arbeitsleben zu Gefühlsleben, da Letzteres nicht mehr im Schutze des Privaten verbleibe und die Grenzen zwischen Privat- und Berufsleben somit verschwimmen: „Der Beruf ist intimitätsnah, das Privatleben weckt Erinnerungen an die Arbeit“ (Schmidbauer 1999, S. 28).

2.5.2 Das Konzept der selektiven Authentizität und Stimmigkeit nach Schulz von Thun

Auch Schulz von Thun (2015) nutzt die Cohnschen Authentizitätsansichten für seine eigenen Überlegungen zur Kongruenz und Authentizität. Er begreift dabei die Authentizität nicht als moralische, sondern als psychologische Kategorie. Somit sagt sie nicht primär etwas darüber aus, wie der Mensch sich zu verhalten habe, sondern wie er zu sich selbst stehen sollte. Eine solche Selbstklärung erachtet Schulz von Thun als äußerst wichtig, um den kommunikativen Leitspruch „[i]nnere Wahrheit und äußere Klar-

heit“ (Schulz von Thun 2015, S. 11) wirken lassen zu können. Aber auch Schulz von Thun, ebenso wie Cohn, schränkt das Leitbild der Authentizität in der Anwendung bzw. Realisierung durch den Menschen ein und diskutiert die Verwendung eines anderen Begriffes – den der Stimmigkeit. Zur Kritik am Authentizitätskonzept und zur Abgrenzung dieses Begriffs zu dem der Stimmigkeit verwendet Schulz von Thun die Theorie der Schwesterntugenden. Damit verdeutlicht er, dass maximale Authentizität als „positive Qualität für sich alleine genommen und verwirklicht, auf die schiefe Bahn gerät und sich wie ein gefallener Engel in einen Teufel umwandelt“ (Schulz von Thun 2015, S. 12). Positive Eigenschaften können ihre Stärke demnach nicht entfalten, wenn sie nicht durch Schwesterntugenden relativiert und ausgeglichen werden. So benötige der Sparsame also auch die Schwesterntugend der Großzügigkeit, um nicht als geizig zu gelten. Die Schwesterntugenden der Authentizität sind Schulz von Thun zufolge Sensibilität, Taktgefühl und diplomatisches Geschick. Fehlen diese Tugenden und der Mensch äußert sein Innenleben, ohne dabei auf die Gefühle und Bedürfnisse seiner Mitmenschen zu achten, eckt er schnell an, wirkt in professionellen Settings unprofessionell und zeigt sich taktlos. „Authentizität steht für den unverfälschten Ausdruck, Diplomatie für die zielbezogene und sozialverträgliche Wirkung“ (Schulz von Thun 2015, S. 12). Erst beides zusammen könne optimal wirken.

Außerdem zieht Schulz von Thun seine Theorie des inneren Teams heran, um seinen Begriff der selektiven Authentizität, der Stimmigkeit, zu erläutern. Die Überlegungen zum inneren Team beschäftigen sich mit der inneren Pluralität eines Menschen, also dem Zusammenwirken mehrerer Eigenschaften, Gedanken und Gefühle. Schulz von Thun erachtet diese innere Pluralität nicht als krankhaft oder ungewöhnlich, sondern plädiert dafür, diese als persönlich wirksam und kraftvoll anzusehen, wenn es gelingt, die unterschiedlichen Gefühle zu einem gemeinsamen Team zu vereinen und eine „innere Gruppendynamik“ (Schulz von Thun 2014a, S. 25) entstehen zu lassen. Jedes Teammitglied im Inneren eines Menschen habe eine Botschaft, welche nicht immer von vornherein klar sei, sondern durch das Individuum vielleicht erst erkundet werden müsse. „Die Botschaft ergibt sich

durch Selbsterkundung“ (Schulz von Thun 2014a, S. 29). In der Botschaft eines Teammitglieds sind Schulz von Thun zufolge mehrere Komponenten vereint. In ihr befinden sich kognitive (Gedanken), emotionale (Gefühle) und motivationale (Bedürfnisse) Elemente. Die Botschaft enthält aber nicht nur Äußerungen nach außen hin, sondern auch Wertvorstellungen und Befehle an die eigene Person. Verbunden mit der Botschaft des Teammitglieds kann diesem auch ein Name zugeordnet werden, zum Beispiel „die Hilfsbereite“ oder „die Solidarische“ (vgl. Schulz von Thun 2014a, S. 28f.).



Abb. 5: Innere Pluralität (Schulz von Thun 2014a, S. 33)

Die innere Gruppendynamik besteht darin, dass die Teammitglieder nicht einfach nur für sich stehen, sondern Verbindungen, Allianzen und Beziehungen eingehen und miteinander kommunizieren. Interagieren die Teammitglieder gut miteinander, fühle sich das Individuum eher gut und kraftvoll, komme es hingegen zu Uneinigkeit und Streit zwischen den Teammitgliedern, könne dies viel Energie kosten, um die inneren Verhältnisse bewältigen zu können (vgl. Schulz von Thun 2014a, S. 34). Aufgabe des Individuums sei es, dass Oberhaupt über das Innere Team zu werden und zu entscheiden, welche der inneren Stimmen nach außen dringt (vgl. Schulz von Thun 2014a, S. 79ff.). Schulz von Thun führt also an, dass ein Mensch unterschiedliche Teile und unterschiedliche Gefühle in sich vereinen kann, die in dem Menschen wirken können und sich auf die Kommunikation auswirken. Wirken mehrere dieser Antagonisten zusammen, kann

die Kommunikation inkongruent erscheinen, da verbale und nonverbale Äußerungen nicht unmittelbar zusammen passen. Dies muss Schulz von Thun zufolge aber nicht unauthentisch sein. Und auch wenn verbale und nonverbale Elemente einer Kommunikation kongruent erscheinen, so repräsentieren sie dennoch immer nur einen Teil des Menschen, der in sich auch andere Ansichten und Gefühle vereinen kann. Somit kommt Schulz von Thun zu dem Schluss, dass die Frage nach Authentizität nicht mit ja oder nein beantwortet werden könne, sondern eher eine Abstufung in „mehr oder minder“ (Schulz von Thun 2015, S. 13) benötige. Indem in der eigenen Authentizität selektiert wird und einer Situation entsprechend mehr oder weniger authentisch kommuniziert bzw. gehandelt wird, ist für Schulz von Thun der Übergang von einer absoluten Authentizität zur Stimmigkeit vollzogen. Um situationsadäquat und trotzdem in Kongruenz zur eigenen Person handeln zu können, brauche der Mensch zum einen ein Gespür für sich, seine Person – welches auf Authentizität und die Kongruenz zwischen der Person und ihrer Kommunikation abzielt – zum anderen aber auch für die Situation, in der er sich gemeinsam mit seinen Mitmenschen befindet. Bei beidem gilt es, eine Passung zwischen Authentizität und situationsangemessenem Verhalten zu erreichen, um wiederum nicht in die Extreme zu verfallen. Auch ein zu angepasstes, bloß funktionierendes Verhalten ist demnach nicht erstrebenswert. „Ein guter Lehrer wird seiner Rolle gerecht, aber auf eine Weise, die ihm entspricht – sonst wird er zum Funktionär“ (Schulz von Thun 2015, S. 13). Gelingt dies, so gelangt der Mensch Schulz von Thun zufolge in seiner Kommunikation zur Stimmigkeit (vgl. Schulz von Thun 2015, S. 11ff.). Diesen Umstand der Passung zwischen Situation und eigener Person nennt Schulz von Thun auch die Einigung zwischen dem inneren Diplomaten und dem Authentischen. „Immer wieder müssen der Authentische und der Diplomat sich an einen Tisch setzen, um die Äußerung gemeinsam so zu entwerfen, dass sie sowohl dem Inneren entspricht als auch für den anderen verträglich ist und eine Aussicht auf Wirkung hat“ (Schulz von Thun 2014a, S. 103). Zu seinem Begriff der Stimmigkeit entwickelte Schulz von Thun ein Vier-

Felder-Schema, welches verdeutlichen soll, wann ein Individuum mit sich und der Situation stimmig ist und wann nicht:

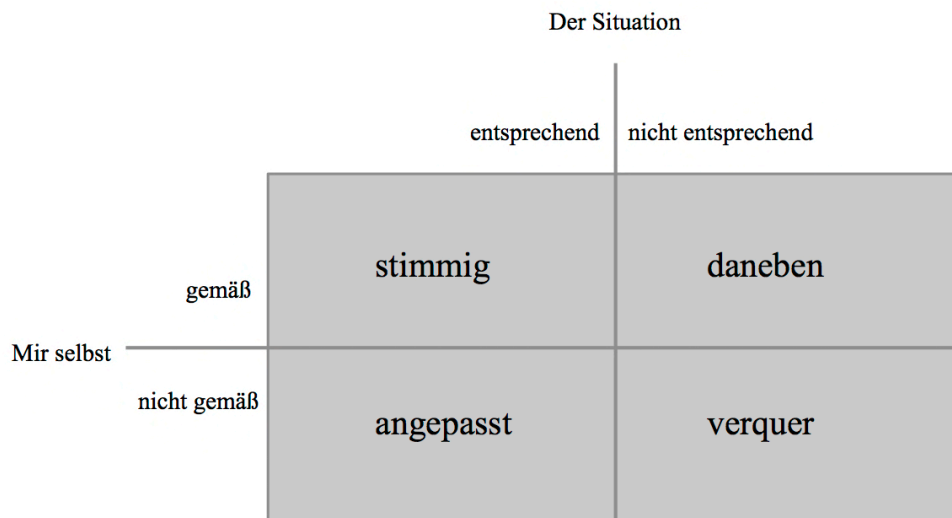


Abb. 6: Vier-Felder-Schema zum Konzept der Stimmigkeit, mit personaler und situativer Komponente (Schulz von Thun 2014a, S. 353, eigene Darstellung)

Im Feld 1 (stimmig) ist der Mensch in Übereinstimmung mit sich selbst, berücksichtigt dabei aber auch den situativen Kontext und stellt daher eine Übereinstimmung seiner Persönlichkeit mit dem situativen Gehalt her. Im Feld 2 (daneben) ist der Mensch zwar in Übereinstimmung mit sich selbst, achtet jedoch nicht auf den situativen Gehalt und verhält sich somit nicht situationsadäquat. Im Feld 3 (verquer) ist der Mensch weder in Übereinstimmung mit sich selbst noch mit dem situativen Gehalt und in Feld 4 (angepasst) verhält sich der Mensch zwar situationsadäquat, jedoch nicht in Übereinstimmung zu sich selbst (vgl. Schulz von Thun 2014a, S. 352f.).

2.6 Das Prinzip der Kongruenz nach Rogers

Der 1902 geborene US-amerikanische Psychologe und Psychotherapeut Carl R. Rogers sammelte während seiner Tätigkeit im praktischen psychologischen Dienst wichtige Erfahrungen in der Gesprächstherapie, welche für seine, hier im Folgenden wiederzugebenden, Theorien entscheidend waren (vgl. Rogers 1973, S. 25ff.). In seinen Vorträgen über seinen biogra-

fischen und beruflichen Werdegang vermittelt Rogers seinen Zuhörern seine wichtigsten Lernerfahrungen über seine Zeit als Psychotherapeut und Gesprächstherapeut, welche im Folgenden wiedergegeben werden, da sie a) für die Theorie Rogers von großer Bedeutung sind und b) auch für die Überlegungen zur Authentizität und ihrer Wichtigkeit für Individuen eine Rolle spielen.

2.6.1 Lernerfahrungen: Über die Bedeutung der Authentizität

„In meinen Beziehungen zu Menschen habe ich herausgefunden, daß (sic!) es auf lange Sicht nicht hilft, so zu tun als wäre ich jemand, der ich nicht bin“ (Rogers 1973, S. 32). Daraus folgt für Rogers, dass Emotionen gezeigt werden dürfen und auch sollen, da es nicht hilfreich ist, diese zu verbergen und dem Gegenüber eine andere Emotion oder einen anderen Zustand vorzuspielen. Zwischenmenschliche Beziehungen dürften nach Rogers nicht auf einer Fassade aufgebaut werden, die den anderen Menschen Wahrheiten vorspielen, die keine Wahrheiten sind (vgl. Rogers 1973, S. 32).

„Mir scheint ich erreiche mehr, wenn ich mir selbst zustimmend zuhören kann, wenn ich ganz ich selbst sein kann“ (Rogers 1973, S. 33). Mit dieser Lernerfahrung drückt Rogers aus, dass es für den Zustand der Kongruenz mit sich selbst wichtig ist, sich selber zuhören zu können, um für sich ermitteln zu können, welcher emotionale Zustand bei sich selbst zum gegenwärtigen Zeitpunkt gegeben ist. In diesem Punkt ist eine Übereinstimmung mit dem Anspruch der selektiven Authentizität zu erkennen, da auch hier davon ausgegangen wird, dass Kenntnis über die eigenen gegenwärtigen Gefühle vorausgesetzt werden muss. Rogers erkannte darüber, dass es leichter ist, sich den Umständen entsprechend zu verhalten, wenn er sich selbst zugesteht, so zu sein wie er ist. *„Es ist für mich einfacher geworden, mich als einen entschieden unvollkommenen Menschen zu akzeptieren, der keinesfalls zu jeder Zeit so handelt, wie ich handeln möchte“* (Rogers 1973, S. 33). Über diese Lernerfahrung ergibt sich für Rogers das Paradoxon der Veränderbarkeit über die Akzeptanz des Ich-Zustandes: Akzep-

tiert der Mensch sich selbst so, wie er ist, wird es gleichzeitig einfach für ihn, sich zu ändern. Andersherum ergibt sich die These, dass Veränderung nicht bewirkt werden kann, so lange der Mensch sich nicht so akzeptiert wie er ist. Des Weiteren können nach Rogers nur über diese Selbstakzeptanz echte und tiefe Beziehungen entstehen, da Gefühlsreaktionen des Gegenübers eher akzeptiert werden, wenn auch die eigenen Gefühle zu dem Gegenüber akzeptiert werden. Durch diese Akzeptanz können dann auch wieder veränderte Gefühle und Erfahrungen eher akzeptiert werden, was eine Dynamik in der zwischenmenschlichen Beziehung bewirke.

„Ich habe es als äußerst wertvoll empfunden, wenn ich es mir erlauben kann, einen anderen Menschen zu verstehen“ (Rogers 1973, S. 34). Auf den ersten Blick mag diese Lernerfahrung Rogers' wenig mit dem Thema der Authentizität und des pädagogischen Handelns mit Grundschulkindern gemein haben. Auf den zweiten Blick wird jedoch deutlich, dass Rogers' Beobachtung für jegliche zwischenmenschliche Beziehungen, somit auch ganz besonders für pädagogische Beziehungen, eine wichtige Rolle spielen. Rogers verdeutlicht, dass wir nicht, wie es in der Gesellschaft oft üblich ist, Gefühlsaussagen, Meinungsäußerungen oder Einstellungen anderer sofort bewerten und beurteilen, sondern versuchen sollten, „genau zu verstehen, was ihm diese Aussage bedeutet“ (Rogers 1973, S. 34; Hervorhebung im Original). Rogers verdeutlicht, dass echtes Verstehen jeden Menschen bereichert, da es zur Veränderung führt und Veränderung ermöglicht. Verstehen wir andere in ihren Gefühlen, Meinungen und Beweggründen, so macht uns das Rogers zufolge zu verständnisvolleren Menschen, welches gerade für Lehrpersonen, die tagtäglich mit den Gefühlen und Einstellungen vieler verschiedener Individuen konfrontiert werden, eine besondere Rolle spielt. Das Verständnis ermöglicht es dabei aber nicht nur den verstehenden Individuen, sich zu ändern, sondern auch dem Gegenüber, das verstanden wird. „Es erlaubt ihnen, ihre eigenen Befürchtungen und bizarren Gedanken, ihre tragischen Gefühle und Entmutigungen zu akzeptieren, wie auch die Momente, in denen sie Mut und Güte, Liebe und Empfänglichkeit empfinden“ (Rogers 1973, S. 34f.).

„Es bereichert, Kanäle zu öffnen, durch die andere ihre Gefühle, ihre privaten Wahrnehmungswelten mir mitteilen können“ (Rogers 1973, S. 35). Hier sieht Rogers eine Verknüpfung zur vorangegangenen Lernerfahrung. Damit das wirkliche Verstehen anderer ermöglicht werden kann, müssen die Barrieren zwischen Zuhörer und Erzählendem abgebaut werden, damit der Erzählende das Gefühl hat, sich dem Gegenüber offen zeigen zu können. Rogers formuliert diese Lernerfahrung zunächst für seine therapeutische Arbeit mit den Klienten, zeigt aber auch auf, wie hilfreich er diese Offenheit in seiner Arbeit als Lehrperson empfand: *„Auch als Lehrer habe ich gefunden, dass es mich bereichert, wenn ich Kanäle öffnen kann, durch die andere sich mir mitteilen können“* (Rogers 1973, S. 35). Dies scheint seiner Meinung nach durch die Schaffung eines Unterrichtsklimas möglich, in dem die einzelnen Akteure ihre Gefühle äußern können und darin bestärkt werden, sich als Individuum anzuerkennen, das sich von den anderen Individuen im Feld unterscheidet (vgl. Rogers 1973, S. 35). Dem ist zu entnehmen, dass es auch für Lehrpersonen besonders wichtig ist, Offenheit im Klassenraum zu schaffen, um den Schülerinnen und Schülern einen Schutzraum für ihre Gefühle und eine Möglichkeit für authentisches schulisches Agieren zu bieten und auch für sich selbst diese Möglichkeiten für authentisches und pädagogisches Lehrverhalten zu etablieren.

„Ich habe es als höchst lohnend empfunden, einen anderen Menschen akzeptieren zu können“ (Rogers 1973, S. 36). Auch diese Feststellung spielt für die Überlegungen zur Authentizität im Unterricht eine große Rolle. Rogers beschreibt, dass nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Akzeptanz einer anderen Person, ihrer Gefühle und Wahrnehmungen einfach ist. Denn zur Akzeptanz gehöre es dann auch, feindliche Gefühle des anderen genauso anzunehmen wie liebevolle Gefühle oder Sichtweisen zu akzeptieren, die sich gänzlich von den eigenen Sichtweisen unterscheiden. Kulturanthropologisch scheint es uns schwer zu fallen, das Andersdenken anderer Menschen zu akzeptieren. Rogers zufolge streben wir danach, dass andere so denken, fühlen und agieren wie wir selbst, was für den schulischen Bereich von erheblicher Bedeutung ist, da wir somit auch davon ausgehen müssen, dass Lehrpersonen veranlagt sind, immer zu versuchen,

ihren Schülern ihre eigenen Gedanken und Empfindungen zu bestimmten Themen zu vermitteln, ohne akzeptieren zu können, dass diese andere Sichtweisen dazu haben. „Inzwischen jedoch scheint mir das Getrennt-Sein der Einzelnen – das Recht jedes Einzelnen, seine Erfahrungen auf seine Art anzuwenden und darin eigene Bedeutung zu finden – eine der unbezahlbarsten Möglichkeiten des Lebens zu sein“ (Rogers 1973, S. 37). Die Funktion dieses Getrennt-Seins sieht Rogers vor allem auch wieder in der Ermöglichung von Authentizität für sich selbst: „Jeder Mensch ist im realen Sinn eine Insel für sich, und er kann erst dann Brücken zu anderen Inseln bauen, wenn er zuallererst gewillt ist, er selbst zu sein, und wenn ihm das erlaubt wird“ (Rogers 1973, S. 37). Damit drückt Rogers aus, dass Beziehungen zueinander nur dann aufgebaut werden können, wenn der Mensch er selbst sein kann, was er sich sowohl selbst erlauben muss als auch vom Gegenüber erlaubt bekommen muss. Dieses spielt auch für die Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern sowie für deren Entwicklung eine besondere Rolle. Diese Entwicklung zum eigenständigen und für sich selbst einstehenden Menschen wird aber vor allem dann ermöglicht, wenn die eigenen Gefühle, Glaubenswelten und Einstellungen akzeptiert werden (vgl. Rogers 1973, S. 36f.).

„Je mehr ich gegenüber den Realitäten in mir und im anderen offen bin, desto weniger ver falle ich dem Wunsch, herbeizustürzen und ‚die Dinge in Ordnung zu bringen‘“ (Rogers 1973, S. 37). Auch diese Lernerfahrung, verknüpft mit der zuvor beschriebenen, ergibt für den schulischen pädagogischen Bereich eine sich nicht zugleich selbsterklärende Wichtigkeit. Um diese Offenheit herstellen zu können, spielt die eigene Authentizität eine Rolle, da der Mensch durch die Fähigkeit, auf sich selbst zu hören, sich also selbst zuzuhören in den eigenen Wünschen, Einstellungen und Empfindungen, auch in der Lage ist, dem Gegenüber eine ebensolche zuhörenden Einstellung entgegenzubringen und somit mehr Respekt „vor den komplexen Prozessen des Lebens“ (Rogers 1973, S. 37) zu empfinden. Durch diesen Respekt neige der Mensch dann weniger dazu, für andere Menschen Ziele zu setzen und sie für die Erreichung dieser Ziele nach notwendigem Maße zu manipulieren. Die Überlegung spielt allgemein in

Erziehungsprozessen eine große Rolle und sollte im Kontext von Selbstsein und Erziehung zum Selbstsein bedacht werden. Bei diesen Überlegungen lässt Rogers nicht außer Acht, dass sich dann die Frage stellen könnte, „[w]ozu das Leben, wenn wir nicht vorhaben, ihnen Dinge beizubringen, die sie unserer Meinung nach lernen sollen?“ (Rogers 1973, S. 37), wie könne solch eine Passivität anderen gegenüber gerechtfertigt werden? Rogers findet Antworten darauf in dem durch seine therapeutischen Erfahrungen erlebten Paradoxon, welches bereits in der zweiten Lernerfahrung aufgegriffen wurde: Je mehr der Mensch sich selbst annehme wie er ist und den Mut habe, er selbst zu sein, ermöglicht er Veränderung für sich selbst (vgl. Rogers 1973, S. 37).

Rogers formuliert noch weitere Lernerfahrungen, die sich aber nicht auf die Beziehungen zwischen Menschen beziehen, sondern eher auf Rogers' eigene Handlungen und Wertvorstellungen referieren und daher an dieser Stelle nicht weiter erläutert werden sollen.

Wie die Lernerfahrungen Rogers' schon unschwer erkennen lassen, stand im Fokus seiner therapeutischen und psychologischen Arbeit die Suche nach dem Selbst und damit nach innerer Freiheit. Dahinter steckt die Annahme, dass die Erkenntnis des Selbst einem Individuum die Freiheit gäbe, es selbst zu sein und seine eigene, innere Entwicklung zu ermöglichen. Auch wenn Rogers seine Erfahrungen hauptsächlich aus der Arbeit mit Menschen zieht, die psychisch krank sind oder in ihrem Leben an einem schwierigen Scheideweg stehen, weist Plate (2015) darauf hin, dass die „Selbstaktualisierung und das Streben nach Authentizität [...] fundamentale Konzepte [sind, LM], die über das Setting der Psychotherapie hinausgehen und jeden Menschen auf seinem Lebensweg betreffen“ (Plate 2015, S. 51, vgl. Rogers 1973, S. 46).

2.6.2 Kongruenz, Wertschätzung und Empathie

Innerhalb seiner therapeutischen Laufbahn und durch die sich für ihn immer wieder stellende Frage, wie er den Menschen, die ihn aufsuchten, am besten helfen könne, kam Rogers zu dem Schluss, „daß (sic!) wirkliche Veränderung durch Erfahrung in einer Beziehung zustande kommt“ (Rogers 1973, S. 46). Für die Herstellung einer solchen, Veränderung ermöglichenden Beziehung entwickelte Rogers drei Hypothesen, die die Grundaufgaben bzw. Grundelemente des Patienten-Therapeuten-Verhältnisses in seiner Gesprächstherapie aufgreifen: Kongruenz, Wertschätzung und Empathie. Diese, für die Theorie Rogers zur Veränderung ermöglichenden Beziehung grundlegenden Begriffe sollen im Folgenden dezidiert erörtert werden.

Der Begriff der *Kongruenz* erhält in Rogers Theorie Wichtigkeit durch seine Erfahrung, dass eine Beziehung vor allem dann hilfreich für den Gegenüber ist, wenn der Therapeut oder auch einfach der Gesprächspartner sich ehrlich zu sich selbst und dem Gegenüber verhalten kann. Er muss sich seiner Gefühle und Einstellungen also im Klaren und bereit sein, diese auch zum Ausdruck zu bringen. Gelingt dem Therapeuten dieses, so bietet er dem Klienten die Möglichkeit, nach seiner eigenen authentischen Realität in sich zu suchen. Dabei machte Rogers die Erfahrung, dass die Kongruenz des Therapeuten zu seinen Empfindungen und Einstellungen auch dann von großer Wichtigkeit ist, wenn die Einstellungen und Empfindungen zum Gegenüber eher negativer oder unangenehmer Natur sind. Auch hier ist es also nach den Erfahrungen Rogers' erfolgsversprechender, diese Gefühle dem Gegenüber offen zu zeigen, anstatt eine Fassade aufzubauen und sich hinter dieser zu verstecken (vgl. Rogers 1973, S. 47). Dieses gilt es auch für den schulischen Kontext zu untersuchen, da dort oft noch Unsicherheiten bestehen, wie die Lehrperson einer Schülerin oder einem Schüler gegenüber treten sollte, wenn diese zum gegenwärtigen Zeitpunkt eher negative oder ambivalente Empfindungen der Schülerin oder dem Schüler gegenüber hat. Für den therapeutischen Bereich formuliert Rogers in aller Klarheit, der Therapeut müsse in der Beziehung zum Klienten „ein ganzheitlicher, integrierter oder kongruenter Mensch sein. Damit meine ich, daß

(sic!) er [...] genau das ist, was er *ist* – und nicht eine Fassade oder eine Rolle oder eine Vorstellung“ (Rogers 1973, S. 276). Um diese Kongruenz erreichen zu können, muss der Therapeut sich dessen bewusst sein, was er im gegenwärtigen Moment in der Beziehung zum Klienten erlebt. Nach Rogers ist diese Kongruenz bindende Voraussetzung für den Lernprozess und damit den Entwicklungsprozess des Klienten (vgl. Rogers 1973, S. 276f., vgl. Motschnig/Nykl 2009, S. 97ff.).

In der Bearbeitung höchst unterschiedlicher und individueller Problematiken mit seinen Klienten kam Rogers auf die Idee, hinter all diesen Problemen könnte womöglich nur ein grundlegendes Problem stecken: Die Suche nach dem tiefgründigen und wahrhaftigen Ich: „Wie kann ich Kontakt mit dem wirklichen Selbst aufnehmen, das unter meinem ganz oberflächlichen Verhalten liegt? Wie kann ich Ich werden?“ (Rogers 1973, S. 115). Somit gehört die Frage und Suche nach dem authentischen Selbst Rogers zu Folge zum ureigensten Antrieb des Menschen (vgl. Rogers 1973, S.115f.). Für diese Suche nach dem eigenen Selbst muss der Mensch anfangen, die Maske bzw. die Rolle zu untersuchen, die er jahrelang aufgesetzt bzw. übernommen hat und sich fragen, wie das wahrhaftige Selbst aufgedeckt werden könnte. Seine Aufgabe ist es somit, sein eigenes Verhalten und seine korrespondierenden Gefühle auf die Echtheit hin zu überprüfen und festzustellen, ob diese nicht möglicherweise eine gesellschaftliche Fassade darstellen, hinter der er sich zu verstecken versucht (vgl. Rogers 1973, S. 116). Ursächlich für das nicht authentische Verhalten sind demnach oft gesellschaftliche Konventionen, die dazu führen, dass Menschen Reaktionen aus sozialer Erwünschtheit zeigen und oft so handeln, wie es von außen von ihm erwartet wird (vgl. Rogers 1973, S. 168ff.). Rogers weist in aller Deutlichkeit darauf hin, dass die Suche nach dem Selbst häufig ein schmerzhafter und nicht leichter Prozess des Menschen ist, da die Rollen- oder Maskenannahme häufig nicht bewusst und durch den Menschen reflektiert geschieht, sondern erst als Rolle oder Maske enttarnt werden muss, da der Selbstsuchende bis zu diesem Zeitpunkt noch davon ausging, diese Maske wäre sein wahrhaftiges Ich (vgl. Rogers 1973, S. 116ff.). Dennoch, trotz dieser negativen Aspekte der Suche nach dem Selbst, be-

schreibt Rogers diesen als unheimlich wichtigen Prozess und bedient sich Beispiele seiner Klienten, um zu beschreiben, was Authentizität bedeuten könnte:

„Sich-selbst-Sein heißt das Muster, die zugrundeliegende Ordnung, finden, das in dem sich unaufhaltsam ändernden Fluß (sic!) der Erfahrung existiert. Statt den Versuch zu machen, ihre Erfahrung als Maske festzuhalten oder sie zu einer Form oder Struktur umzugestalten, die sie nicht ist, heißt Sich-selbst-Sein die Einheit und Harmonie entdecken, die in ihren eigenen realen Empfindungen und Reaktionen existiert. Das heißt, daß (sic!) das wirkliche Selbst etwas ist, das sich in den eigenen Erfahrungen bequem entdecken läßt (sic!), es ist nichts dem Selbst Oktroyiertes“ (Rogers 1973, S. 120f.)

Die Wichtigkeit der Selbstwerdung liegt für Rogers in der veränderten Wahrnehmung der Umwelt und dem Umgang mit sich selbst und anderen begründet. Ist ein Mensch zu seinem innersten Kern vorgedrungen, so gelingt es ihm, die Realität als solche zur Kenntnis zu nehmen, anstatt diese zunächst in vorgeformte Kategorien zu selektieren und in diesen wahrzunehmen. Somit kann es diesem Menschen gelingen, Wahrnehmungen nicht zu pauschalisieren, sondern gerade die Differenzen in den Regelmäßigkeiten anzunehmen (z.B. „Bäume sind nicht alle grün“ (Rogers 1973, S. 122)), ohne dass diese immer in ein vorher vorhandenes Muster eingefügt werden müssten. Durch diese Veränderung in der Wahrnehmung erlangt der Mensch neue Freiheiten und die Möglichkeit, „weitaus realistischer im Umgang mit neuen Menschen, neuen Situationen, neuen Problemen [...] zu werden“ (Rogers 1973, S. 122).

Wie bereits oben erwähnt nennt Rogers auch die Gründe für das nicht-Selbst-Sein, welche an dieser Stelle noch einmal hervorgehoben werden sollen, da diese auch für die Überlegungen zur Authentizität in pädagogischen Kontexten eine wichtige Rolle spielen, da pädagogisches Handeln immer ein Handeln im institutionellen Vollzug ist und damit ganz besonders gesellschaftlichen Konventionen und kulturalanthropologischen Regeln folgt. Ein möglicher Grund für die Verstellung kann in der Kindheit des Betroffenen liegen und legt den Fokus auf die Erziehung des Kindes durch die Eltern. Vermitteln Eltern ihren Kindern immer wieder den Eindruck, dass sie gut zu sein haben und den Eltern gefallen sollten, haben sie im Erwachsenenalter oft Schwierigkeiten, sich von diesen Ansprüchen zu lö-

sen. Auch kulturelle Erwartungen können das Individuum in seinem Selbst-Sein einschränken und dazu führen, dass es sich Masken aufsetzt, die nicht zu seinem inneren Selbst gehören. Besonders der Zwang zur Konformität innerhalb einer Gruppe erschwert es dem Menschen, unabhängig zu entscheiden und sich auf das zu konzentrieren, worauf er selbst Wert legt, anstatt immer danach zu streben, wonach auch die Gruppe strebt. Ein für den schulischen Kontext besonders wichtiger Gedanke ist die Begründung für unauthentisches Verhalten durch den Wunsch, anderen zu gefallen. Sind Individuen, darunter auch Kinder, immer bemüht, anderen zu gefallen, formen sie sich zu Menschen, die sich womöglich von ihren inneren Wünschen und Einstellungen unterscheiden (vgl. Rogers 1973, S. 168ff., vgl. Plate 2015, S. 51f.). Gelingt es einem Menschen, sich von diesen kulturellen und gesellschaftlichen Zwängen zu lösen und sein inneres Selbst hinter diesen Masken zu entdecken, so entwickelt er für sich selbst Autonomie, seine Ziele und die Richtung seiner Entwicklung selbst zu wählen, ohne dass diese ihm von außen durch Eltern, Erziehung, Mitmenschen und Vorgesetzte vorgegeben werden. Damit beginnt er, die Verantwortung für sich selbst zu übernehmen und zur Selbstbestimmung zu finden. Neben diesen sehr positiv anmutenden Attributionen eines selbstbestimmten und authentischen Lebens versäumt Rogers es nicht, auch die Schwierigkeiten eines solchen Selbstbestimmungsprozesses zu erwähnen. Wie bereits angemerkt ist es mit erheblichen Schwierigkeiten verbunden, sich selbst zu finden und immer mehr zur Selbstbestimmung zu gelangen. „Die Freiheit, sich selbst zu sein, ist eine beängstigende, verantwortungsbeladene Freiheit; das Individuum bewegt sich vorsichtig, ängstlich und anfangs fast ohne Vertrauen darauf zu“ (Rogers 1973, S. 171). Auch der Eindruck, Entscheidungen, die aus der Selbstbestimmung heraus getroffen werden, seien immer vernünftige Entscheidungen, möchte Rogers entkräften. Selbstbestimmung bedeutet demnach nur, eine Entscheidung aus unterschiedlichen Möglichkeiten heraus zu treffen und dann mit den Konsequenzen dieser Entscheidung, seien sie positiv oder negativ, zu leben.

Eine weitere Beobachtung Rogers', die er aus der Arbeit mit seinen Klienten zog, betrifft die Stetigkeit bzw. Unstetigkeit eines selbstbestimmten

und somit authentischen Menschen. Womöglich mag die Einstellung kursieren, ein Mensch der authentisch handelt, wisse was er braucht, möchte und kann und agiert daher mit einer gewissen Stetigkeit seiner Handlungen. Dies entkräftet Rogers, in dem er darauf hinweist, dass gerade die Selbstbestimmung den Menschen davon ablöst, nach einem endgültigen Status zu streben: „Sie sind im Fluß (sic!) und sind anscheinend stärker damit zufrieden, weiterhin in diesem fließenden Strom zu bleiben. Das Streben nach einem abschließenden und endgültigen Status nimmt anscheinend ab“ (Rogers 1973, S. 172, vgl. Rogers 1973, S. 177).

In seinen Überlegungen zum Selbstsein und vor allem zur Selbstfindung geht Rogers auch auf den möglichen kritischen Einwand ein, wenn man das herauslassen und sein würde, was man im tiefsten Inneren, in der eigenen Wahrheit ist, so bedeute dies, dass man sich selbst zugestehe, schlecht, böse, unkontrolliert und destruktiv zu sein. Rogers widerspricht diesen Befürchtungen jedoch indem er sagt, jedes Gefühl, welches ein reelles und wahrhaftiges Gefühl sei, könne nicht gleichzeitig destruktiv sein, wenn man sich erlaube, dieses Gefühl zu haben oder, wie Rogers es ausdrückt, dieses Gefühl zu *sein*. „Er entdeckt, daß (sic!) er andere Gefühle besitzt, mit denen diese sich mischen und eine Balance finden“ (Rogers 1973, S. 178). Auch für den gesellschaftlichen Kontext erachtet Rogers diese Selbstfindung, durch welche die unterschiedlichsten Gefühle in ihrer Balance auch nach außen getragen werden dürfen, als außerordentlich wichtig. Dies verschaffe der betreffenden Person Leichtigkeit durch Offenheit und Nicht-Verstellung und ermögliche es ihr, sich auf die wahrhaftigen Probleme zu konzentrieren anstelle einer Konzentration auf eine moralische und konsequente Lebenshaltung (vgl. Rogers 1973, S. 178).

Der Begriff der *Wertschätzung* und die Erkenntnisse dazu gehen bei Rogers mit den Erkenntnissen zur Akzeptanz eines Menschen einher. Für die „heilsame Beziehung“ stellt Rogers die Bedingung auf, dass diese vor allem dann geschaffen werden kann, wenn der Therapeut den Klienten akzeptiert und Zuneigung zu ihm empfindet. Akzeptanz in diesem Zusammenhang bedeutet für Rogers, den Menschen so anzunehmen wie er ist, ihn in diesem Sein anzuerkennen und ihm zu gewähren, die Gefühle und

Einstellungen zu haben, die er hat. Noch darüber hinaus bedeutet es auch die Annahme seiner Gefühle und die Rücksichtnahme auf seine Einstellungen, auch wenn diese sich in keinsten Weise mit den Einstellungen des Therapeuten decken mögen. Gelingt dem Gesprächspartner dieses, so gewährleistet er für den Gegenüber die Etablierung einer Beziehung, die ihm Wärme und Sicherheit verspricht. „[D]ie Sicherheit, als Mensch gemocht und geschätzt zu werden, ist anscheinend ein höchst wichtiges Element einer hilfreichen Beziehung“ (Rogers 1973, S. 47, vgl. Rogers 1973, S. 47). Das Element der Wertschätzung geht auch mit Rogers Bedingung für eine gelungene Therapie einher, dass der Therapeut dem Klienten eine bedingungslose positive Zuwendung zuteil werden lässt. Aufgabe des Therapeuten ist es, dem Klienten gegenüber eine warme Anteilnahme zu verspüren, welche sich dadurch auszeichnet, dass sie weder Besitz ergreift noch durch erwartete Belohnung gesteuert ist. Der Therapeut muss dem Klienten also vermitteln können, dass er an seinen Problemen, seinen Wünschen und Einstellung unabhängig von seinem Verhalten Anteil nimmt und nicht nur dann, wenn der Klient sich auf eine bestimmte Art und Weise dem Therapeuten gegenüber verhält. Diese bedingungslose positive Zuwendung enthält somit „Akzeptierungsbereitschaft und Anteilnahme gegenüber dem Klienten als einem besonderen und *selbstständigen* Menschen, dem es erlaubt ist, eigene Empfindungen und Erlebnisse zu haben und darin eigene Bedeutungen zu finden“ (Rogers 1973, S. 277; Hervorhebung im Original). Nur dann, wenn der Therapeut dem Klienten diesen sicheren Raum und dieses Sicherheit versprechende Klima in seiner therapeutischen Sitzung bieten kann, findet – so nimmt Rogers es an – signifikanter Lernzuwachs statt (vgl. Rogers 1973, S. 277). Diese Annahmen für das Klienten-Therapeuten-Verhältnis lassen sich ebenfalls auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis übertragen, wenn das Ziel dieses Verhältnisses die Entwicklung des Selbstseins von Schülerinnen und Schülern ist. Die vermittelte Akzeptanz und positive Zuwendung zu Schülerinnen und Schülern führt dabei möglicherweise zu einer stärkeren Ich-Entwicklung von Heranwachsenden.

Der Begriff der *Empathie* bekommt für Rogers im Therapeuten-Klienten-Verhältnis in dem Sinne Bedeutung, dass der Therapeut den Wunsch verspüren sollte, den Klienten zu verstehen. Auch für diesen Wunsch spielt die Beziehung zwischen den beiden Gesprächspartnern eine wichtige Rolle. Der Therapeut sollte in der Lage sein, empathisch auf die Gefühle und Mitteilungen des Gegenübers reagieren zu können. Das Element der Wertschätzung wird nach Rogers erst dann vervollständigt, wenn Verständnis für den Gesprächspartner erreicht wird. Erst wenn der Therapeut die Beweggründe des Klienten wirklich versteht und diese also nicht mehr mit seinen eigenen Augen, sondern sprichwörtlich mit den Augen des Klienten sehe, könne er diese dann auch akzeptieren bzw. wertschätzen. Könnte der Gesprächspartner seinem Gegenüber dieses Verständnis für Gefühle, Sichtweisen und Beweggründe vermitteln, so könne der Gegenüber sich in der gegenseitigen Beziehung frei fühlen und gewinne durch diese Freiheit innerhalb der Beziehung die Möglichkeit, sich selbst zu erforschen und kennenzulernen, welches wiederum eine wichtige Voraussetzung für die eigene Kongruenz bzw. Authentizität darstellt (vgl. Rogers 1973, S. 48). Auf den schulischen Kontext ist dieses ebenso übertragbar, in dem hier als Voraussetzung für die Selbstentwicklung und Authentizität von Schülerinnen und Schülern glaubwürdiges Verständnis der Lehrperson für die Sichtweisen oder Handlungen der Schülerinnen und Schüler notwendig wird.

Motschnig und Nykl (2009) weisen darauf hin, dass es sich bei den drei, von Rogers für die Gesprächstherapie und zwischenmenschliche Kommunikation geforderten, Haltungen nicht um Techniken oder Methoden handelt, die der Therapeut oder allgemein der Sender nach einem Schema anwenden kann, sondern „um einen zwischenmenschlichen Zugang, der aus unserer inneren Welt durch Interaktion an die Außenwelt ausstrahlt und in jedem Kontakt, in jeder Beziehung präsent ist“ (Motschnig/Nykl 2009, S. 95). Durch die Annahme einer solchen Haltung und das Ausleben derselben gibt das Individuum diese Haltung an seine Mitmenschen weiter und setzt sich – vorausgesetzt die Haltung der Kongruenz, Empathie und Wertschätzung wird als förderlich und gewinnbringend für die persönliche

Entwicklung und die zwischenmenschlichen Beziehungen erlebt – immanent für unser inneres Erleben und die zwischenmenschliche Kommunikation ein (vgl. Motschnig/Nykl 2009, S. 95). Diese Einstellung drückt auch die Bedeutung für Lehrpersonen nach Rogers aus, eine solche Haltung anzunehmen, um Kinder zum Selbstsein und zur Selbstakzeptanz erziehen zu können oder ihnen zumindest diese Selbstakzeptanz im positiven Beispiel vorzuleben. Die Sichtweisen Rogers' zum pädagogischen Handeln werden in Kapitel 4.3.3 noch einmal aufgegriffen.

2.7 Zwischenfazit: Grundlagen für menschliche Authentizität in der Psychologie

Die unterschiedlichen Elemente der psychologischen Sicht auf Authentizität bzw. die psychologischen Grundlagen für die Persönlichkeitstheorien ergeben zunächst scheinbar kein gänzlich kongruentes Bild. Die Persönlichkeitsmodelle und das Motivationsmodell von Maslow legen die Vermutung nahe, dass die Grundlagen für unauthentisches Verhalten scheinbar nur relativ begrenzt zu sein scheinen. Stabile Persönlichkeitsmerkmale bestimmen das menschliche Verhalten, ebenso wird es durch Mangel- aber auch Wachstumsbedürfnisse gesteuert und motiviert. Varianzen im Verhalten und Handeln von Menschen ergeben sich laut der Persönlichkeitstheorie von Mischel und Shoda vor allem durch den situativen Kontext. Mischel und Shoda gehen aber weiterhin vom Vorhandensein stabiler Persönlichkeitsmerkmale aus.

Die Auseinandersetzung mit den Basisemotionen zeichnete ein Bild, nach welchem vielen der Gefühle ein zwangsläufig authentischer Ausdruck unterlegen zu sein scheint. Der unverkennbare Steuerungseinfluss unbewusster Anteile des menschlichen Gehirns auf die Emotionen verstärkt diesen Zusammenhang weiterhin. Insbesondere die Theorie des heißen und kalten Systems sowie die Emotionen der Angst und der Wut bauen auf der Annahme auf, dass neuronale Verschaltungen im Gehirn für das dadurch ausgelöste menschliche Handeln verantwortlich sind. Der Mensch handelt demnach, ohne weiter darüber nachdenken zu können. Für die Erklärung

des Selbst, der eigenen Persönlichkeit, kommen jedoch noch weitere Komponenten hinzu. So spielt die Sozialisation ebenfalls eine große Rolle bei der Entwicklung der eigenen Persönlichkeit. Dies zeigten auch die Ausführungen zur Emotionssozialisation. Des Weiteren ist ausgehend von der psychologischen Betrachtungsweise die Annahme, dass starke Emotionen und die Suche nach Bedürfnisbefriedigung zwangsläufig authentisches Verhalten erzeugen, mit Rückbezug auf die philosophische Sichtweise kritisch zu betrachten. Hier sei vor allem an Rousseau erinnert, der den Menschen als unfrei erachtet, da er ihn als Sklaven seiner eigenen Triebe sieht. Erst wenn der Mensch es schaffe, seine eigenen Triebe zu kontrollieren, könne er authentisch leben. Auf psychologischer Ebene ist dies durch die Herausbildung und Stärkung des kalten Systems zu realisieren. Die psychologischen Grundlagen lassen im Kontext der philosophischen Überlegungen also möglicherweise eher Fragezeichen zurück. Dies liegt auch an der weitestgehend immer noch nicht endgültig zu klärenden Frage, woraus tatsächlich das menschliche Selbst besteht. Dennoch lassen die Ausführungen zur Persönlichkeitstheorie Annahmen über die Grenzen authentischen und unauthentischen Verhaltens zu. So ist davon auszugehen, dass die stabilen Persönlichkeitsmerkmale, ungeachtet der Frage, wie diese zustande kommen, die Grenzen für authentisches Handeln bilden. Eine Lehrperson, die zum Beispiel kaum empathisch ist und deren Faktor der Verträglichkeit nur schwach ausgebildet ist, wird sich im Rahmen dieser Voraussetzung mit sehr geringer Wahrscheinlichkeit authentisch empathisch mit den Sorgen und Problemen eines Schülers auseinandersetzen können. Fraglich ist des Weiteren, ob das reine Wissen darüber, dass sie dennoch empathisch auftreten sollte, ausreichen würde, um dem Schüler offen zu begegnen.

Die dargestellten Grundlagen zu den Basisemotionen lassen bereits erkennen, welche Rolle die gesellschaftliche Sozialisation eines Menschen für die Entwicklung eines Selbst spielt. Diese Annahmen werden durch die psychologisch-psychotherapeutischen Sichtweisen noch weitergeführt. Hier wird jedoch nicht in erster Linie das Augenmerk darauf gelegt, welche Faktoren in der menschlichen Sozialisation zur Inauthentizität führen.

Stattdessen setzen sich sowohl das Modell der selektiven Authentizität als auch die Forderung nach Kongruenz von Rogers mit der Wirkung der eigenen Kongruenz und den dafür notwendigen Voraussetzungen auseinander. Hier lassen sich jedoch klare Gegenpositionen erkennen. Während Cohn und Schulz von Thun davon ausgehen, dass Kongruenz auch die situative Angemessenheit berücksichtigen muss und somit nicht alles, was gedacht und gefühlt wird, auch nach außen getragen werden sollte, fordert Rogers genau dies und untermauert seine Forderungen mit seinen therapeutischen Erfahrungen. Wissenschaftlich überprüft wurden beide Sichtweisen bisher nicht. Diese unterschiedlichen Forderungen der Psychologen werfen auch für den schulischen Bereich die Frage auf, nach welchem Verfahren professionelleres pädagogisches Handeln erzielt werden kann, welches dabei sowohl der Lehrerpersönlichkeit als auch der Selbstentwicklung der Schülerinnen und Schüler gerecht wird. Interessant ist des Weiteren die Beobachtung, dass die beiden zuletzt genannten psychologischen Konzepte der Kongruenz scheinbar weniger auf psychologischen Grundannahmen der menschlichen Persönlichkeit fußen, sondern ebenfalls starke philosophische und soziologische Überlegungen mit einbeziehen. Das Modell der selektiven Authentizität bezieht deutlich gesellschaftliche Komponenten mit ein, das Modell der Kongruenz nach Rogers hingegen scheint stärker auf philosophischen Annahmen zur Bedeutung des Selbstseins zu beruhen. Gestützt werden beide Annahmen jedoch durch die jeweiligen therapeutischen Erfahrungen.

Das Kapitel zwei zeigt somit, dass die von Heidegger benannten *faktisch* gegebenen Möglichkeiten zwangsläufig berücksichtigt werden müssen, da diese den Rahmen für authentisches, auf der eigenen Persönlichkeit beruhendes Verhalten bilden. Des Weiteren zeigt es auf, welche Wirkungen die Entscheidung zum Selbstsein auf dieser Grundlage für zwischenmenschliche Beziehungen haben kann. Somit stärken die psychologischen Voraussetzungen für Authentizität die Annahme, dass der Begriff der Authentizität stärker als *Selbstwerdungskonzept* denn als *Selbstseinskonzept* betrachtet und begriffen werden muss, um den Begriff fruchtbar für die Entwicklung des eigenen Selbst werden zu lassen.

3. Modellansätze und Axiome der Kommunikation als theoretische Grundlagen zwischenmenschlicher Beziehungen

In diesem dritten Kapitel wird nun das Augenmerk auf das Phänomen der menschlichen Kommunikation und unterschiedliche Modelle dessen gerichtet. Dies wird getan, weil davon auszugehen ist, dass sich das Selbstsein eines Menschen in erster Linie über seine Kommunikation mit seinen Mitmenschen äußern kann.

3.1 Verortung in das Themenfeld

Wir sind wie eingesponnen in Kommunikation und sind doch – oder gerade *deshalb* – fast unfähig, *über Kommunikation zu kommunizieren* (Watzlawick et al. 2011, S. 42f.; Hervorhebung im Original)

Dieses Zitat der Kommunikationswissenschaftler Watzlawick, Beavin und Jackson beschreibt gut, wie es um den Begriff der Kommunikation bestellt ist: Alle Menschen kommunizieren unentwegt, der Kommunikation wird häufig ein enormer Stellenwert für die zwischenmenschlichen Beziehungen zugeschrieben und in der Regel meinen die Menschen zu wissen, was Kommunikation und Kommunizieren bedeutet, sind jedoch häufig nicht in der Lage, eine stichhaltige und allumfassende Definition von Kommunikation zu geben bzw. Metakommunikation über Kommunikation zu betreiben.

Es existieren unzählige Kommunikationsmodelle, die sich auf unterschiedliche Elemente der Kommunikation beziehen. Einige konzentrieren sich auf die technischen Elemente im Kommunikationsprozess zwischen Sender und Empfänger, andere setzen sich vor allem mit dem Beziehungsaspekt bzw. allgemein den unterschiedlichen Aspekten einer Nachricht auseinander und wiederum andere beschäftigen sich hauptsächlich mit den Ursachen für Kommunikationsstörungen. In einem Werk, welches sich mit

der Authentizität auseinandersetzt, die sich wiederum in Kommunikation manifestiert, gilt es, eine stichhaltige Auswahl zwischen den unterschiedlichsten Kommunikationsmodellen zu treffen, da eine sehr breite Beschreibung von einer Vielzahl von Kommunikationsmodellen schlichtweg nicht zielführend ist. Nach eingehender Lektüre unterschiedlicher Theorien und Kommunikationsmodelle wurde der Fokus vor allem auf ebenjene Modelle gelegt, die sich mit der zwischenmenschlichen Wirkung von Kommunikation auf die Beziehung zwischen Sender und Empfänger beschäftigen und auch den zahlreichen Kommunikationsstörungen auf den Grund zu gehen versuchen. Dabei konnte festgestellt werden, dass der Begriff der Authentizität bzw. der Kongruenz, wie er in der Mehrzahl der Modelle verwendet wird, in vielen dieser Modelle eine nicht unerhebliche Rolle spielt. In der Folge dessen wurden somit sechs Kommunikationstheorien ausgewählt und genauer beschrieben, die sich alle im Detail mit der Beziehung zwischen den Kommunikationspartnern und der Bedeutung von Authentizität in der Beziehung auseinandersetzen. Diese werden im Folgenden genauer ausgeführt. Angemerkt sei noch, dass sich hier keine klare Trennung der Disziplinen Psychologie und Kommunikationswissenschaften aufrecht erhalten lässt, da alle hier beschriebenen Kommunikationsmodelle von Psychologen aus ihrer praktischen psychotherapeutischen Arbeit heraus entwickelt wurden. Dies zeigt möglicherweise auch, welchen großen Stellenwert die Authentizität und Kongruenz zwischen Innerem und Äußerem für die psychische Gesundheit eines Menschen hat.

3.2 Kommunikation nach Watzlawick, Beavin und Jackson

Gemeinsam mit Janet H. Beavin und Don D. Jackson entwickelte Paul Watzlawick in den 1960er Jahren eine Kommunikationstheorie, die Kommunikation vor allem als menschliches Verhalten beschreibt. Diese Theorie kann als Ergebnis eines Projekts gelten, welches die Theorie der logischen Typen nach Whitehead und Russell auf den kommunikationstheoretischen Bereich übertragen sollte (vgl. Plate 2015, S. 17). Als Grundlage für die Theoriebildung ihrer Kommunikationstheorie entwarfen die drei Auto-

ren fünf pragmatische Axiome menschlicher Kommunikation, welche in diesem Kapitel genauer erläutert werden sollen. Zentrale Begriffe innerhalb dieser Kommunikationstheorie sind *Kommunikation* sowie *Pragmatik*. Kommunikation wird dabei sowohl als einzelne Mitteilung als auch als Mitteilungsabfolge (Interaktion) verstanden. Der zweite zentrale Begriff – die Pragmatik – verweist auf die Semiotik, „in der Syntaktik, Semantik und Pragmatik unterschieden werden“ (Plate 2015, S. 18). Innerhalb der Theorie der Pragmatik geht es, anders als in der der Syntaktik und Semantik, um den Zusammenhang von Zeichen und dem Bezeichnenden. Es geht hier also um die „Auswirkung der Verwendung von Zeichen“ (Plate 2015, S. 18). In den Fokus der Betrachtung dieser Kommunikationstheoretiker rückt also die zwischenmenschliche Beziehung von Sender und Empfänger auf Basis von Kommunikation.

Wichtig bei der Auseinandersetzung mit den fünf pragmatischen Axiomen und der darauf aufbauenden Kommunikationstheorie ist das Wissen um den arbeitstheoretischen Hintergrund Watzlawicks. Als Psychotherapeut und systemischer Familientherapeut arbeitete Watzlawick vor allem mit Menschen zusammen, die unter einer gestörten Kommunikation litten. Insbesondere die Erfahrungen, die Watzlawick bei der Erforschung der Kommunikation schizophrener Patienten gewann, veranlassten ihn zu den Überlegungen innerhalb dieser Kommunikationstheorie. Es bleibt also zu bedenken, dass es sich vor allem um Kommunikationsstörungen und gestörte Kommunikation handelt (vgl. Watzlawick et al. 2011, S. 13).

Watzlawick, Beavin und Jackson (2011) beschreiben Kommunikation als „*Conditio sine qua non* menschlichen Lebens und gesellschaftlicher Ordnung“ (Watzlawick et al. 2011, S. 13). Der Mensch lerne von klein auf die Regeln menschlicher Kommunikation und sei sich gleichzeitig Zeit seines Lebens dieser Regeln nicht vollständig bewusst. Dadurch entstehe die in der Einleitung zu diesem Hauptkapitel von den Autoren beschriebene Schwierigkeit, in das Themengebiet der Kommunikation vollständig einzudringen, in die Metaebene zu gehen und *über* Kommunikation zu kommunizieren, da wir selbst zu sehr verwoben sind in die menschliche Kom-

munikation, die wir tagtäglich ausüben – mehr noch: unfähig sind, sie nicht auszuüben.

3.2.1 Erstes Axiom

Das erste Axiom menschlicher Kommunikation lautet nach Watzlawick, Beavin und Jackson *Man kann nicht nicht kommunizieren*. Grundlage für dieses Axiom ist die Erkenntnis, dass nicht nur gesprochene Worte das Material menschlicher und zwischenmenschlicher Kommunikation sind, sondern auch paralinguistische Phänomene wie Tonfall, Sprechgeschwindigkeit, Pausen, Lachen u.a., Körperhaltung, Körpersprache usw. ihren Teil zur Kommunikation beitragen. Somit scheint der Begriff der Kommunikation gleichzusetzen zu sein mit dem Begriff des *Verhaltens*, noch präziser: „Verhalten jeder Art“ (Watzlawick et al. 2011, S. 58). Wenn der Begriff Kommunikation mit Verhalten gleichgesetzt wird, so leuchtet auch das erste Axiom automatisch ein: Es ist nicht möglich, sich *nicht* zu verhalten. Verhalten in zwischenmenschlichen Situationen und Interaktionen hat nach Watzlawick immer einen Mitteilungscharakter und ist demnach Kommunikation. *Nicht* zu kommunizieren wird nach diesem Grundsatz somit unmöglich. Plate (2015) führt zu diesem Axiom etwas modifizierend aus:

Wichtig sind hier zwei Aspekte. Zum einen wird die Möglichkeit betont, dass im Beisein einer anderen Person im Prinzip jedes Verhalten als Kommunikation gelesen werden *kann*. Zum anderen muss aber genauso betont werden, dass dies nicht notwendigerweise der Fall sein *muss*. Auch Watzlawick et al. unterstreichen ja, dass das Verhalten einen Mitteilungscharakter hat. Verhalten und Mitteilung sind also nicht beliebig austauschbar oder gar identisch“ (Plate 2015, S. 20; Hervorhebung im Original)

Plate kritisiert an den Ausführungen von Watzlawick et al., dass bei der starken Gewichtung des Augenmerks auf den Sender, der in der Unmöglichkeit gefangen ist, nicht zu kommunizieren, die zweite Bedingung der Kommunikation ausgeblendet wird: Die Anwesenheit mindestens einer weiteren Person, die das Verhalten des Senders als Kommunikation beobachtet und versteht. Wenn dieser Empfänger auch in den Fokus der Betrachtung gezogen wird, liegt „das entscheidende Kriterium nicht im Wil-

len des Senders, nicht kommunizieren zu wollen, sondern in der Beobachtung des Empfängers, ob [...] Kommunikation vorliegt“ (Plate 2015, S. 20). Die beobachtende Person, die somit zum Akteur der Kommunikation wird, macht dann einen Unterschied zwischen Verhalten und Information, wenn sie ein bestimmtes Verhalten als Kommunikation liest. „Das Verhalten [...] wird als Mitteilung gelesen, die übermittelte Information ist davon verschieden. Wenn ein Beobachter *Mitteilung* und *Information* unterscheidet und dies zum *Verstehen* zusammenzieht, sprechen wir von Kommunikation“ (Plate 2015, S.20).

3.2.2 Zweites Axiom

Das zweite Axiom nach Watzlawick et al. lautet *Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt, derart, dass letzterer den ersteren bestimmt und daher eine Metakommunikation ist* (Watzlawick et al. 2011, S. 64). Dazu erläutern die Autoren, dass sich der Inhalt einer Nachricht hauptsächlich als Information darstellt. Die Güte der Information, Wahrheit oder Unwahrheit, Gültigkeit oder Ungültigkeit, ist dabei irrelevant. Weniger eindeutig und auffällig, aber dennoch existent, ist ein weiterer Anteil einer Nachricht: Der Beziehungsaspekt, der sich durch den Hinweis, wie der Sender die Nachricht durch den Empfänger verstanden haben will, ausdrückt. Indem die Mitteilung definiert, wie die Beziehung zwischen Sender und Empfänger aus Sicht des Senders gesehen wird, stellt sie eine persönliche Stellungnahme dar. Diese Definition geschieht zumeist unbewusst. Dabei gilt, je gesünder eine Beziehung ist, desto weniger tritt der Beziehungsaspekt in den Vordergrund. Ist eine Beziehung aber durch kommunikative Störungen belastet, so tritt der Beziehungsaspekt deutlicher in den Vordergrund. Schulz von Thun würde es so ausdrücken, dass der Empfänger die Nachricht vor allem mit dem Beziehungs-Ohr hört, und die anderen Elemente der Nachricht schneller außer Acht lässt, da er auf die Ermittlungen der Störungen innerhalb der Kommunikation gepolt ist (vgl. Kapitel 3.3). Nach Watzlawick et al. sind konfliktreichere Beziehungen „durch wechselseitiges Ringen um ihre Definition gekennzeichnet [...],

wobei der Inhaltsaspekt völlig an Bedeutung verliert“ (Watzlawick et al. 2011, S. 63). Die Relation zwischen Inhalts- und Beziehungsaspekt definiert sich durch die Metakommunikation. Der Inhaltsaspekt basiert auf reiner Datenübermittlung, der Beziehungsaspekt gibt dabei jedoch Anweisungen darüber, wie diese Daten vom Empfänger aufzufassen sind. Somit kommuniziert der Beziehungsaspekt über die Kommunikation des Inhaltsaspekts und stellt somit eine Metakommunikation dar (vgl. Watzlawick et al. 2011, S. 63f.).

3.2.3 Drittes Axiom

Das dritte Axiom der Kommunikationstheorie nach Watzlawick et al. lautet *Die Natur einer Beziehung ist durch die Interpunktion der Kommunikationsabläufe seitens der Partner bedingt*. Im Mittelpunkt dieses Axioms steht die Untersuchung menschlicher Interaktionen, welche Watzlawick et al. als die „Phänomene des Mitteilungsaustausches zwischen Kommunikationsteilnehmern“ (Watzlawick et al. 2011, S. 65) bezeichnen. Von außen betrachtet erscheint eine Kommunikationsfolge ein ununterbrochener Austausch von Nachrichten zwischen Sender und Empfänger zu sein, der nicht per se gewichtet oder strukturiert ist. Die Teilnehmer dieser Kommunikationsfolge jedoch müssen diese Interaktion immer für sich selbst strukturieren und interpunktieren das kommunikative Geschehen somit nach ihrem eigenen Schema. Das Phänomen der Interpunktion von Ereignisfolgen zeichnet sich durch längere wechselseitige Reaktionsketten aus, als es in der Theorie der Reiz-Reaktions-Psychologie der Fall ist, und unterscheidet sich von dieser auch darin, dass nicht Reiz und Verstärkung zwei Pole ergeben und die Reaktion das Verhalten dazwischen ergibt, sondern jedes Ereignis immer Reiz, Reaktion und Verstärkung gleichzeitig ist. Durch die triadischen Glieder einer Interpunktion und der Unendlichkeit von Interpunktionsfolgen bewegen sich Reiz, Reaktion und Verstärkung immer im Zusammenspiel:

„Ein bestimmtes Verhalten von A ist insofern ein Reiz, als ihm ein bestimmtes Verhalten von B folgt und diesem wiederum ein bestimmtes Verhalten von A. Doch A's Verhalten ist insofern auch eine Reaktion, als es

zwischen zwei Verhaltensformen von B eingebettet ist. Ähnlich ist das Verhalten von A auch eine Verstärkung, da es auf das Verhalten von B folgt“ (Bateson/Jackson 1964, zitiert nach Watzlawick et al. 2011, S. 65).

Die Interpunktion von Ereignisfolgen organisiert das Verhalten lediglich und sagt dabei noch nichts über die Güte der Interpunktion aus. So wird zum Beispiel durch eine bestimmte kulturelle Zugehörigkeit anders interpunktiert als es der Interaktionspartner einer anderen Kultur tun würde. Sind Diskrepanzen in der Interpunktion zu verzeichnen, können diese oft als die Wurzel von Beziehungskonflikten gesehen werden. Watzlawick et al. führen zur Verdeutlichung dessen das Beispiel eines in kommunikativen Störungen verstrickten Ehepaares an. Der Mann verhält sich passiv zurückgezogen, die Frau neigt zu starkem und übertriebenem Nörgeln. Werden die beiden nach den Gründen für ihre jeweilige Haltung gefragt, so begründet der Mann sein Verhalten als Schutzreaktion gegenüber dem Verhalten seiner Frau, die wiederum sieht in der zurückgezogenen Haltung ihres Mannes die wahren Probleme ihrer Ehe und den Grund für ihr Nörgeln. Beide Interaktionspartner wählen den Anfangspunkt ihrer Interpunktion also unterschiedlich:

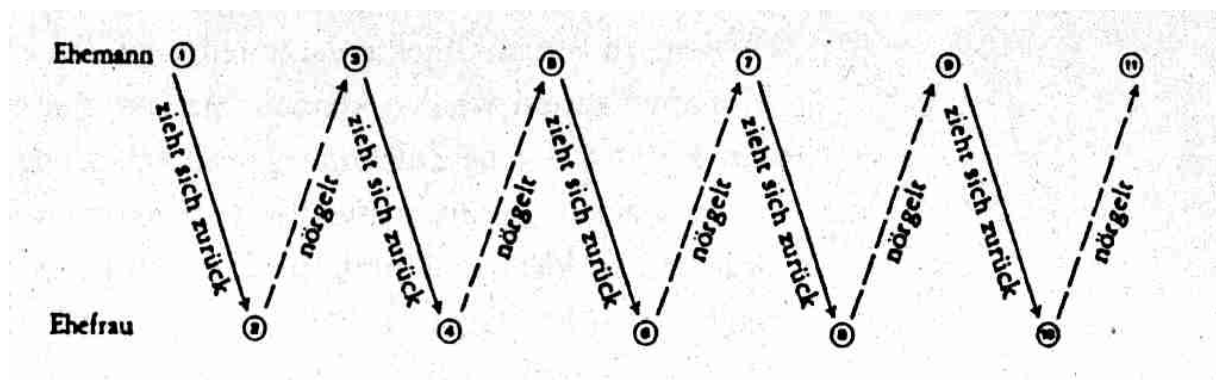


Abb. 7: Interpunktion von Ereignisfolgen (Watzlawick et al. 2011, S. 67)

Der Ehemann strukturiert die Interaktion nach den Ereignisfolgen 2-3-4, 4-5-6 usw. und nimmt daher sein Verhalten immer als Reaktion auf das Verhalten seiner Frau wahr. Sie hingegen interpunktiert genau andersherum und nimmt nur die Triaden 1-2-3, 3-4-5 usw. wahr, wodurch folgt, dass sie ihr Nörgeln lediglich als Ursache für seinen Rückzug wahrnimmt. Somit wännen beide Interaktionspartner die Ursache für ihr eigenes Handeln im-

mer im kommunikativen Handeln des Interaktionspartners, nie bei sich selbst. Die Triaden sind somit die gleichen, die Interpunktion und damit die Wahrnehmung der kommunikativen Struktur der Interaktion hingegen differiert bei beiden Interaktionspartnern (vgl. Watzlawick et al. 2011, S. 66f.).

3.2.4 Viertes Axiom

Das vierte metakommunikative Axiom menschlicher Kommunikation nach Watzlawick et al. lautet: *Menschliche Kommunikation bedient sich digitaler und analoger Modalitäten* (Watzlawick et al. 2011, S. 78). Innerhalb der Kommunikation können Objekte auf zwei verschiedene Weisen dargestellt und damit zum Gegenstand der Kommunikation gemacht werden. Sie können zum einen durch Analogien dargestellt werden, zum Beispiel durch eine Zeichnung oder Symbole. Die andere Art der Darstellung ist die Benennung des Objekts durch einen Namen wie „Baum“ oder „Brot“. Die Beziehung zwischen dem Namen und dem Objekt ist zufällig und willkürlich, zwischen der Lautfolge und dem tatsächlichen Gegenstand besteht (mit Ausnahme onomatopoetischer Wörter) keine Ähnlichkeit oder Kongruenz. Die Beziehung zwischen Objekt und Lautfolge ist eine reine semantische Übereinkunft. Anders verhält es sich bei der analogen Kommunikation, in der wir „etwas besonders Dingartiges in dem zur Kennzeichnung des Dings verwendeten Ausdrucks“ (Watzlawick et al. 2011, S. 71) finden. Eine Analogie hat also immer eine Ähnlichkeitsbeziehung zu dem gemeinten Gegenstand. Zum besseren Verständnis des Unterschieds zwischen analoger und digitaler Kommunikation führen Watzlawick et al. das Beispiel an, dass wir beim bloßen Hören einer Fremdsprache, die nicht beherrscht wird, diese Sprache niemals einfach verstehen können. Die reine Aneinanderreihung von Lauten, die keine Ähnlichkeitsbeziehung zu den designierten Objekten haben, kann kein Verstehen bei dem Zuhörer erwirken. Werden Informationen hingegen bildlich dargestellt, wie es zum Beispiel oft bei Anleitungen zum Möbelaufbau der Fall ist, so können diese auch von Menschen unterschiedlicher Kulturen verstanden werden. Analo-

ge Kommunikationsformen besitzen somit eine weitaus allgemeinere Gültigkeit als die digitale Kommunikation, die ihrerseits deutlich abstrakter ist. Dennoch spielt die digitale Kommunikation eine außerordentliche Rolle für den Fortschritt der Menschheit. Mehr noch: „die meisten, wenn nicht alle menschlichen Errungenschaften [wären, LM] ohne die Entwicklung digitaler Kommunikation undenkbar“ (Watzlawick et al. 2011, S. 72). Insbesondere für die Vermittlung von Wissen ist die digitale Kommunikation von großer Bedeutung. Ein Gebiet, in dem wir uns allerdings fast ausschließlich analoger Modalitäten bedienen, ist nach den Erkenntnissen von Watzlawick et al. das Gebiet der Beziehungen. Die Erkenntnisse über Form und Funktion analoger Kommunikation reichen vor allem aus den Forschungen und Erkenntnissen aus der Tierwelt. Bateson (2006) konnte mit seinen Studien belegen, dass die Mitteilungsformen von Tieren mittels Gestik (Ausdrucksbewegungen), Lauterzeugungen und Stimmungssignalen analoger Natur sind, da diese nicht wie in der digitalen Kommunikation auf Dinge verweisen, sondern über die Beziehung der beiden Interaktionspartner bestimmt und definiert werden. So erkennen zum Beispiel spielende Affen durch die Beziehung untereinander, dass der eine Kommunikationspartner spielen möchte und den anderen dazu auffordert, und es sich dabei nicht um einen Kampf handelt (vgl. Bateson 2006, S. 316ff.). Wird die Beziehung der Interaktionspartner zum Gegenstand der Kommunikation, so erweist sich digitale Kommunikation als nicht nützlich und bedeutsam (vgl. Watzlawick et al. 2011, S. 72ff.). Für die Überlegungen zum authentischen Handeln ist dieses Axiom somit von besonderer Bedeutung, da rein digitale Übermittlung noch nichts über die Güte sowie Wahrheit oder Unwahrheit einer Information aussagt. Allein über die analoge Kommunikationsform, in der Aufrichtigkeit über Beziehung vermittelt werden kann, kann geprüft werden, ob eine Person aufrichtig oder unaufrichtig, ergo authentisch oder unauthentisch ist. Über die Vermittlung von Gesten, Mimik sowie paralinguistischer Merkmale kann die Beziehung zwischen den Interaktionspartnern vermittelt werden, welches durch die reine Übermittlung digitaler Kommunikation nicht gelingt. Dies ist auch der Grund, warum eine rein schriftliche Kommunikation oft die Gefahr von Missverständnis-

sen birgt, da über die Beziehung hier nur interpretiert und spekuliert werden kann. Durch Rückbezug auf das zweite Axiom, welches die Inhalts- und Beziehungsaspekte zum Inhalt hat, wird deutlich, dass beide Kommunikationsweisen nicht unabhängig voneinander oder nur nebeneinander bestehen – also nicht in einem entweder-oder-Prinzip – sondern sich immer in einer Mitteilung gegenseitig ergänzen. So wird der Inhaltsaspekt vorwiegend digital, zumeist über Sprache vermittelt, der Beziehungsaspekt hingegen analog (vgl. Watzlawick et al. 2011, S. 74).

3.2.5 Fünftes Axiom

Das fünfte Axiom menschlicher Kommunikation lautet *Zwischenmenschliche Kommunikationsabläufe sind entweder symmetrisch oder komplementär, je nachdem ob die Beziehung zwischen den Partnern auf Gleichheit oder Unterschiedlichkeit beruht* (Watzlawick et al. 2011, S. 81). Die Begriffe symmetrische und komplementäre Interaktion bezeichnen die Art und Weise einer Beziehung. Eine symmetrische Interaktion beruht auf einer Beziehung, die auf Gleichheit ausgerichtet ist, komplementäre Interaktionen zeichnen hingegen eher auf Unterschiedlichkeit ausgerichtete Beziehungen aus. Bei der symmetrischen Kommunikation verhalten sich die Interaktionspartner spiegelbildlich, also in einer Symmetrie zueinander. Worin das Verhalten besteht, ist gleichgültig, „da die Partner sowohl in Stärke wie Schwäche, Härte wie Güte und jedem anderen Verhalten ebenbürtig sein können“ (Watzlawick et al. 2011, S. 80). Interaktionspartner einer symmetrischen Interaktion streben nach Gleichheit und Verringerung der Unterschiede untereinander. Anders verhält es sich bei der komplementären Interaktion, bei der das Verhalten des einen Partners immer das des anderen ergänzt. Dadurch ergibt „sich eine grundsätzlich andere Art von verhaltensmäßiger Gestalt“ (Watzlawick et al. 2011, S. 80), eine komplementäre Gestalt. Die Partner einer komplementären Interaktion streben nicht nach Gleichheit, sondern zeichnen sich durch die Unterschiedlichkeiten aus, in denen sich die Interaktionspartner ergänzen. So nimmt einer der Partner immer die superiore Position ein, der andere hat dann die inferiore

Position inne. Watzlawick et al. betonen allerdings, dass diese Begriffe nicht mit Gütekriterien wie *gut* und *schlecht* oder *stark* und *schwach* belegt werden dürfen. Komplementäre Beziehungen besitzen ihre Gültigkeit und Notwendigkeit durch kulturelle und gesellschaftliche Gesetzmäßigkeiten. Besonders bekannte komplementäre Interaktionen sind zum Beispiel in den Beziehungsstrukturen von Eltern und Kindern oder Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern zu finden. Wichtig ist dabei zu beachten, dass „unterschiedliche, aber einander ergänzende Verhaltensweisen sich gegenseitig auslösen“ (Watzlawick et al. 2011, S. 80). Das Verhalten von Person A setzt immer ein bestimmtes Verhalten von Person B voraus und bedingt es gleichzeitig, ohne dem Interaktionspartner eine komplementäre Beziehung aufzunötigen (vgl. Watzlawick et al. 2011, S. 79f.). Richtet zum Beispiel eine Lehrerin eine bestimmte, ihrer Lehrerrolle angemessene Aufforderung an einen Schüler, so wird von diesem durch den gesellschaftlichen Kontext ein gewisses Verhalten erwartet. Hier wird die Bedeutung von Rollenmodellen und Rollenhandeln deutlich, welches authentisches Handeln immer rahmt oder eingrenzt. Unhinterfragtes Rollenhandeln beschränkt die Möglichkeit eines Interaktionspartners zum eigenen Selbstsein, hält komplementäre Interaktion jedoch störungsfrei im Gange.

Plate kritisiert an den Ausführungen von Watzlawick et al. zum fünften Axiom, dass die Autoren in ihrer Terminologie nicht eindeutig seien, da sie gelegentlich von Interaktionen und dann wieder an anderer Stelle von Beziehungen sprechen. Plate erkennt an, dass bei jeder Interaktion auch immer die Definition der Beziehung aktualisiert wird, dennoch handele es sich bei den Begriffen Interaktion und Beziehung um zwei unterschiedliche Begriffe mit differierender Bedeutung (vgl. Plate 2015, S. 28).

3.2.6 Kritik und Bedeutung des Modells

Bezüglich einer kritischen Stellungnahme zur Kommunikationstheorie nach Watzlawick et al. führt Rothe (2006) an, dass insbesondere das erste Axiom „bildungsbürgerliches Allgemeingut“ (Rothe 2006, S. 102) geworden sei. Wenig verbreitet jedoch seien die Kritiken an dem Kommunikati-

onsmodell. Besonders die Autoren Meister (1987), Schülein (1977) und Ziegler (1977) unterzogen das Modell einer harschen Kritik. Schülein merkt an, dass das inhaltliche Verständnis von Kommunikation im Zusammenhang mit zwischenmenschlichen Beziehungen anhand der Ausführungen von Watzlawick et al. kaum zu ermitteln ist. Neben dem von Watzlawick et al. angesprochenem Problem der deutschen Entsprechungen anglistischer Begriffe sieht Schülein aber auch das Problem inhaltlicher Widersprüche, „deren Rekonstruktion jedoch durch die Diffusität der Begriffe erschwert wird“ (Schülein 1977, S. 49). Ein grundsätzliches Problem an der Kommunikationstheorie von Watzlawick et al. sehen die Kritiker in der mangelnden Klarheit und Inkonsistenz der Begriffe. Auch Meister (1987) kritisiert am Kommunikationsmodell von Watzlawick et al., dass der Zugang der Autoren aus „einer bloß formalen Analyse menschlicher Kommunikation [besteht, LM], voller halb verdeckter Widersprüche und Inkonsistenzen“ (Meister 1987, S. 38). Schülein bezieht sich für diesen Punkt vor allem auf das von Watzlawick angesprochene Verhältnis von Kommunikation und Verhalten und merkt an, dass die scheinbar klare Darstellung, der Austausch von Mitteilungen (Informationen) beeinflusse Verhalten, zu einer „totalen Begriffsverwirrung“ (Schülein 1977, S. 54) führe. Die Gründe für diese Begriffsverwirrung liegen laut Schülein in „der eigenartigen Bestimmung von Totalität von Interaktion als nebelhaft verschwimmende ‚menschliche‘ oder ‚zwischenmenschliche‘ ‚Beziehung‘ und des daraus destillierten Kommunikationsbegriffs“ (Schülein 1977, S. 54). Unklarheiten bestehen bei der Verwendung der Begriffe Beziehung, Kommunikation und Verhalten, die unterschiedlich zueinander gestellt, teilweise auch gleichbedeutend verwendet werden. „Dieser babylonisch anmutenden Begriffsverwirrung von Handlung, Verhalten, Beziehung, Kommunikation und Interaktion entspricht ein durchgängiges methodologisches Chaos: Die Ebenen der Argumentation wechseln permanent und ohne dass dies ausgewiesen bzw. reflektiert würde“ (Schülein 1977, S. 54). Auch Rothe erachtet als grundsätzliches Problem die „völlige Inkonsistenz der Terminologie“ (Rothe 2006, S. 103). Viele zentrale Begriffe wie zum Beispiel

Kommunikation oder Metakommunikation werden demzufolge nicht in genügendem Maße und eindeutig genug voneinander abgegrenzt.

Gründe für den großen Erfolg des Kommunikationsmodells sieht Rothe in der Neuartigkeit der Ansicht einer Unmöglichkeit, nicht zu kommunizieren. Ein großer Schwachpunkt ihr zufolge sei aber der Status der Behauptungen, über die es die Axiome von Watzlawick et al. und vor allem dieses erste Axiom nicht hinaus schaffen. Dieses Axiom werde lediglich über die Gleichsetzung der beiden Begriffe Kommunikation und Verhalten definiert. Über Fallbeispiele würden die Autoren zwar versuchen, dieses Axiom zu begründen, welches ihnen auch plausibel gelingt, diese vermögen es aber nicht, die Aussagen empirisch zu belegen (vgl. Rothe 2006, S. 103). Dennoch stellt Rothe fest, dass der große Verdienst der Kommunikationstheorie von Watzlawick et al. die Etablierung des Themas zwischenmenschlicher Kommunikation im Interesse und Verständnis der Gesellschaft sei. Die Axiome weisen auf typische, in zwischenmenschlichen Beziehungen immer wieder zu findende Interaktionen hin, wenn auch ihr Gehalt es nicht möglich macht, von grundlegenden Kommunikationsregeln zu sprechen (vgl. Rothe 2006, S. 103).

Trotz dieser kritischen Stimmen zum Kommunikationsmodell nach Watzlawick gebührt diesem aber, durch die für diese Zeit neuartigen Ansichten zur zwischenmenschlichen Kommunikation, durchaus Beachtung und wurde über die Jahre sehr viel von Kommunikationswissenschaftlern aufgenommen und zitiert, weshalb es auch hier in den Ausführungen zur zwischenmenschlichen Kommunikation nicht fehlen darf. Des Weiteren ist die Aufnahme des Modells in diesem Buch von Bedeutung, da viele weitere Kommunikationsmodelle, die den Fokus auf Form und Funktion zwischenmenschlicher Beziehung legen, sich auf dieses Modell und die darin liegenden Erkenntnisse beziehen.

3.3 Die vier Seiten einer Nachricht nach Schulz von Thun

Friedemann Schulz von Thun, seines Zeichens Diplompsychologe, entwickelte mehrere Modelle, die Verständnis für und Hilfe im Kommunikationsprozess leisten sollen. Dazu gehört das Kommunikationsquadrat, welches der Theorie zu den vier Seiten einer Nachricht zugrunde liegt. Schulz von Thun geht es um „Sensibilisierung und Bewusstseinsbildung im Kommunikationsprozess“ (Plate 2015, S. 58) und um Trainingsmöglichkeiten für eine gut funktionierende Kommunikation mit Sender und Empfänger im Einklang. Mit den Begriffen der Modelle Schulz von Thuns kann Kommunikation analysiert und Metakommunikation betrieben werden. An diesem Werkzeug können die Interaktanten sich orientieren, um Kommunikationsprobleme zu identifizieren, zu analysieren und zu beheben (vgl. Plate 2015, S. 58; vgl. Schulz von Thun 2014, S. 11).

Wesentlicher Inhalt des Kommunikationsquadrates ist die Annahme, dass eine Nachricht immer vier Seiten beinhaltet. Ausgangspunkt war die Frage: „Wie können wir die verschiedenen Ansätze der Psychologie, die Beiträge etwa von Carl Rogers, Alfred Adler, Ruth Cohn, Fritz Perls und Paul Watzlawick so ‚unter einen Hut‘ bringen, dass sie für die praktischen Kommunikationsprobleme in einer Zusammenschau dienlich würden?“ (Schulz von Thun 2014, S. 14). Schulz von Thun identifizierte zu diesem Zweck vier Gruppen, die die zwischenmenschliche Kommunikation in ihrem Vorgang von vier verschiedenen Seiten beleuchten.

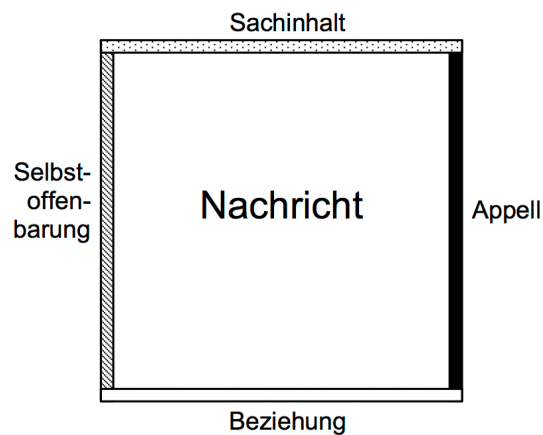


Abb. 8: Das Kommunikationsquadrat nach Schulz von Thun (Schulz von Thun 2014, S. 15, eigene Darstellung)

Bevor die vier Seiten einer Nachricht eingehender begutachtet werden, soll zunächst das kommunikative Verständnis von Schulz von Thun, auf welchem die theoretischen Überlegungen zur zwischenmenschlichen Kommunikation fußen, berücksichtigt werden. Kommunikationstheoretisches Allgemeingut ist die Annahme, dass eine Kommunikation nur zustande kommt, wenn ein Sender und ein Empfänger Teilnehmer der Kommunikation sind. Kommunikation bedingt also immer die Teilnahme mindestens zweier Interaktanten. Ein weiterer Aspekt innerhalb einer Kommunikation ist die Nachricht, also der Informationsgehalt, der vom Sender in Zeichen verschlüsselt an den Empfänger gesendet wird. Damit ist die „richtige“ Annahme der Nachricht jedoch noch nicht gesichert, da es dem Empfänger obliegt, wie die Nachricht entschlüsselt und somit aufgefasst und verstanden wird. Die richtige Entschlüsselung einer Nachricht und deren Wirkung auf den Empfänger kann mittels eines Feedbacks erfragt werden (vgl. Schulz von Thun 2014, S. 27).

Schulz von Thun geht davon aus, gestützt auf die Theorien anderer Kommunikationswissenschaftler (vgl. vorheriges Kapitel), dass eine Nachricht nicht nur *eine* Botschaft enthält, sondern auf mehreren Ebenen Botschaften bereithält. In dieser Vielfältigkeit einer Nachricht liegen auch viele Kommunikationsstörungen begründet: Die richtige Entschlüsselung ist nicht immer gewährleistet, da für den Sender möglicherweise eine andere Seite

der Nachricht überwiegt als vom Empfänger wahrgenommen wird. Kommunikation wird also durch diesen Umstand nicht zu einem leichten Unterfangen, sondern birgt Komplikationen und ist mitunter störanfällig (vgl. Schulz von Thun 2014, S. 27).

Im Kommunikationsquadrat nach Schulz von Thun liegt der Fokus auf dem Sender einer Nachricht. Da zwischenmenschliche Kommunikation aber immer von zwei Personen abhängt, sind nicht nur die vier Seiten der Nachricht des Senders für den Erfolg der Interaktion relevant. Auch das Ohr des Empfängers, mit welchem er die Nachricht aufnimmt und versteht, spielt eine wichtige Rolle. Daher hat Schulz von Thun neben den vier Seiten einer Nachricht auch das Vier-Ohren-Modell entwickelt, welches sich auf den Empfänger einer Nachricht konzentriert. Da eine Nachricht, wie bereits dargestellt, nicht nur eine Seite zur Zeit hat und ausschließlich einen Sachinhalt übermittelt oder ausschließlich etwas über den Sender mitteilt, muss der Empfänger alle vier Seiten kompetent empfangen können, damit es nicht zu Kommunikationsstörungen durch Übersensibilität kommt. Somit wird das Kommunikationsquadrat, welches sich auf den Sender konzentriert, auf den Empfänger der Nachricht ausgeweitet.



Abb. 9: Die vier Ohren des Empfängers (Schulz von Thun 2014, S. 49)

In welche Richtung ein Gespräch zwischen zwei Gesprächspartnern geht, hängt somit nicht allein davon ab, wie der Sender die Nachricht übermittelt, ob er also durch Gestik, Mimik und paraverbale Signale die Nachricht

zu einer Seite stärker gewichtet, sondern auch davon, wie der Empfänger die Nachricht aufnimmt. Hat der Empfänger ein vorbelastetes Selbstbewusstsein oder herrschen Probleme in der Beziehung zwischen Sender und Empfänger vor, wird der Empfänger höchstwahrscheinlich sehr sensibel auf dem Beziehungsohr sein und die Nachricht auf Hinweise zur Beziehung abklopfen. So kann ein einfaches „ich habe abgewaschen“ beim Sender durchaus ein Gefühl des Ungenügens hervorrufen, welches diesen dann wiederum stärker auf der Beziehungsebene antworten bzw. reagieren lässt. Damit Kommunikation reibungsloser geschehen kann, müssen Sender und Empfänger also gut geschult sein, alle Seiten einer Nachricht mit allen Ohren empfangen zu können (vgl. Schulz von Thun 2014, S. 49ff.). Dies spielt eine besondere Rolle in Berufen wie denen des Lehrers, in denen Beziehungsarbeit, Lehren und Lernen immer über sprachliche und nicht-sprachliche Kommunikation vermittelt wird.

3.3.1 Der Sachaspekt

Der Sachaspekt bezieht sich auf Inhalte und Fakten, die in einer Äußerung stecken. Die Sachebene ist universalistisch in einer Nachricht enthalten. Überwiegt also zum Beispiel der Selbstoffenbarungsaspekt und der Sender gibt mit seiner Nachricht einiges über sich selbst preis, so sind auch immer Sachinhalte enthalten (vgl. Plate 2015, S. 62). Diese Seite der Nachricht kommt immer dann in den Vordergrund, wenn es hauptsächlich um die inhaltliche Nachricht geht. Durch die Konzentration auf das Faktische dieser Nachricht ist der Sachaspekt in erster Linie klar und gut verständlich, da er im Idealfall alle für das Verstehen notwendigen Informationen für den Empfänger bereithält (vgl. Schulz von Thun 2014, S. 28; vgl. Plate 2015, S. 62).

Ist der Empfänger sehr stark auf das Sach-Ohr eingestellt und konzentriert sich vornehmlich auf den Sachinhalt einer Nachricht, kann dieses zu Konflikten führen, wenn der Sender die Probleme eigentlich auf der Beziehungsebene begründet sieht. Dies kann dazu führen, dass Sender und Empfänger aneinander vorbei reden und nicht zum Kern des Problems kom-

men, da sie sich beide auf unterschiedlichen Ebenen befinden (vgl. Schulz von Thun 2014, S. 51f.).

3.3.2 Der Selbstoffenbarungsaspekt

Der Selbstoffenbarungsaspekt, später bei Schulz von Thun *Selbstkundgabe* genannt, gibt etwas über den Sender der Nachricht preis. Eingeschlossen in diesen Aspekt ist die Selbstdarstellung, welche auf freiwilliger Basis beim Sender geschieht, sowie die Selbstenthüllung, welche unabsichtlich und somit unfreiwillig vollzogen wird (vgl. Schulz von Thun 2014, S. 29, vgl. Trautmann 1997, S. 55). Hört der Empfänger die Nachricht mit dem Selbstkundgabe-Ohr, so hört er auch zunächst die Fakten der Nachricht heraus, selektiert diese aber nach Selbstoffenbarungen des anderen, die die Persönlichkeit des Sendenden darstellen. Er kann der Nachricht des Senders aber zudem auch noch entnehmen, wie dieser sich darstellt und was er womöglich von sich selbst enthüllt (vgl. Trautmann 1997, S. 55f.).

Innerhalb dieses Nachrichtenaspekts kommt bereits eine wichtige Konsequenz für authentisches Handeln zum Vorschein:

„Wer etwas von sich selbst preisgibt, macht sich allerdings auch selbst angreifbar. Um dieses zu umgehen, bauen Menschen bestimmte Fassaden auf, die diejenigen Eigenschaften betonen, die im jeweiligen organisationalen bzw. kulturellen Umfeld erwartet und belohnt werden. Der Preis hierfür ist allerdings das Verleugnen des eigenen Selbst“ (Plate 2015, S. 66).

Schulz von Thun stellt diesbezüglich deutlich dar, dass dieses „Leben hinter Fassaden‘ [...] mit großen Kosten für die seelische Gesundheit und für die zwischenmenschliche Verständigung verbunden ist“ (Schulz von Thun 2014, S. 14).

Schulz von Thun stellt ein stark ausgeprägtes Selbstoffenbarungs-Ohr als förderlich für gut funktionierende Kommunikation und Interaktion dar. Auch wenn explizite Beziehungsbotschaften gesendet werden, können diese vom Empfänger mit dem Selbstkundgabe-Ohr aufgenommen werden, was zu psychischer Stabilität führe, da er beschuldigende und entwertende Aussagen des Senders auf den Gemütszustand desjenigen beziehen und in

Kontext zu sich selbst setzen kann. So kann der Empfänger zum Beispiel durch das Selbstkundgabe-Ohr verstehen, dass der Sender seinem Ärger über den Empfänger Luft macht, weil er selber gereizt ist und einen schlechten Tag hatte. Somit kann der Empfänger sein eigenes Selbstkonzept schützen und stärken (vgl. Schulz von Thun 2014, S. 59f.).

„Es wäre viel gewonnen, wenn wir die gefühlsmäßigen Ausbrüche, die Anklagen und Vorwürfe unserer Mitmenschen mehr mit dem Selbstoffenbarungs-Ohr zu empfangen in der Lage wären. Dann könnten wir dem anderen eher seine Gefühle zugestehen, könnten uns ruhig darauf einlassen, ohne gleich in große Sorge um unsere ‚weiße Weste‘ und um unser seelisches Heil zu geraten. Wir wären weniger mit unserer eigenen Rehabilitation beschäftigt und könnten stattdessen besser zuhören und so besser dahinter kommen, was mit dem anderen wirklich los ist.“ (Schulz von Thun 2014, S. 61)

Eine Stärkung des Selbstoffenbarungs-Ohres würde somit möglicherweise auch Einfluss auf die Persönlichkeitsbildung eines Menschen haben. Dadurch, dass das Ausleben von Gefühlen ermöglicht wird, ohne dass gesellschaftliche Aspekte des Zusammenlebens dadurch gefährdet werden, wird es den Menschen möglicherweise besser möglich, sich mit diesen Gefühlen und ihren Ursachen auseinanderzusetzen. Allerdings gibt es auch eine Kehrseite eines überempfindlichen Selbstoffenbarungsohres. Ist das bei einem Empfänger der Fall, lässt dieser womöglich keinerlei Beziehungsbotschaft mehr an sich heran und ist somit nicht mehr offen für Feedback, da dieses auch voraussetzt, dass der Empfänger kritikfähig und bereit ist, etwas an sich selbst zu ändern. Bezieht er jedoch jegliche Aussage des Senders auf Beziehungsebene auf die Selbstkundgabe-Ebene, ver sagt die Funktion des Feedbacks. Während das Selbstkundgabe-Ohr im richtigen Maße und Balance eine schützende und Persönlichkeitsentwicklung fördernde Funktion hat, kann es im übertriebenen Maße „zu einer Oberhand-Technik [kommen, LM], die den anderen nicht als Partner ernst nimmt, sondern als zu diagnostizierendes Objekt herabwürdigt“ (Schulz von Thun 2014, S. 62).

Eine sehr positive Eigenschaft des Selbstoffenbarungs-Ohres ist das aktive Zuhören, wie es auch bei Gordon (1972; 1985) beschrieben wird. Hier gibt es, anders als beim passiven Zuhören, bei dem der Zuhörer schweigt und

der Sender spricht, einen Austausch und Wechselwirkung zwischen Sender und Empfänger, da dieser Rückfragen zu den Aussagen des Senders stellt. Dabei kann der Empfänger dem Sender glaubhaft beweisen, dass Ersterer den Letzteren verstanden hat (vgl. Gordon 1985, S. 66). Das Selbstoffenbarungs-Ohr wird dabei besonders geschult, nicht aber diagnostizierend oder zur Entlarvung des Gegenübers eingesetzt. Das aktive Zuhören beinhaltet eher das Ziel, sich in die Gefühle und Gedanken des Senders einzufühlen, ohne dieses werten zu wollen (vgl. Schulz von Thun 2014, S. 63f.).

3.3.3 Der Beziehungsaspekt

Der *Beziehungsaspekt* beinhaltet die Annahme, dass der Sender mit der Art und Weise, in der er den Empfänger anspricht, immer auch eine Botschaft darüber sendet, wie er zu dem Empfänger steht und was er von diesem hält (Schulz von Thun 2014, S. 14). Dieses zeigt sich oftmals in den nicht-sprachlichen Aspekten der Nachricht über Tonfall, Gestik, Mimik etc. (vgl. Trautmann 1997, S. 54). Die Empfänger sind oftmals sehr empfindlich auf dem Beziehungs-Ohr, da es in diesem Aspekt nicht primär um die Person des Senders geht, sondern ganz gezielt um die Behandlung des Empfängers durch den Sender. Auf den ersten Blick ist der Beziehungsaspekt nicht ganz trennscharf zu dem Selbstoffenbarungsaspekt, da der Sender hier ebenso mitteilt, was *er* von dem anderen hält. Er teilt somit also auch etwas von sich selbst mit. Der Unterschied zu dem Selbstoffenbarungsaspekt zeigt sich jedoch darin, dass „die psychologische Situation des Empfängers verschieden ist“ (Schulz von Thun 2014, S. 30). Während der Empfänger bei der Selbstkundgabe lediglich *Diagnostiker* des Senders ist, da er sich die Frage stellen kann, was die Äußerung über den Sender aussagt, ohne selbst davon betroffen zu sein, ist er beim Empfang des Beziehungsaspektes selbst betroffen und steht im Mittelpunkt der Nachricht.

Neben der durch den Beziehungsaspekt mitgeteilten Botschaft, was der Sender vom Empfänger hält, beinhaltet die Beziehungsseite einer Nachricht noch den Aspekt des „Zueinander-Stehens“. Die Beziehungsseite einer Nachricht sagt etwas darüber aus, ob die Interaktionspartner ein inti-

mes und vertrauensvolles Verhältnis zueinander haben, ob sie sich distanzieren oder in einem professionellen Verhältnis gegenüberstehen etc. (vgl. Schulz von Thun 2014, S. 30f.).

Plate stellt dar, dass die Beziehungsebene in diesem Kommunikationsmodell die einflussreichste Ebene ist. „Die Beziehung bestimmt zum einen, *wie* die Sachebene verstanden und verarbeitet wird – ja sogar darüber, *ob* die Sachebene *überhaupt* bearbeitet wird!“ (Plate 2015, S. 63; Hervorhebung im Original).

Werden die Beziehungsebenen von den Interaktionspartnern unterschiedlich definiert, so kann dieses schnell zu Konflikten führen. Ist der Selbstwert des Empfängers angeschlagen, so ist die Gefahr nicht gering, dass er immer versucht, aus einer Aussage die Beziehungsseite herauszuhören und dem Sender womöglich Beziehungsäußerungen in den Mund legt, die nicht so intendiert waren. Bei diesem Sender ist das Beziehungs-Ohr dann sehr stark ausgeprägt und die anderen Seiten der Nachricht dringen nicht im angemessenen Maß zu dem Empfänger durch. Die Beziehungsebene birgt also vor allem Risiken für die Entstehung von Konflikten sowie die gefühlte Selbsterniedrigung durch den Interaktionspartner. Die Beziehungsseite einer Nachricht scheint auch für die Verbindung der allgemeinen Überlegungen zur Authentizität hin zur Bedeutung für Lehrpersonen eine Rolle zu spielen. Über den Beziehungsaspekt bzw. das Beziehungsrohr zeigt sich sehr stark das Gefühlsleben der Interaktionspartner. Um Kommunikationsstörungen in der Lehrer-Schüler-Interaktion zu vermeiden, sollten Lehrpersonen möglicherweise besonders darauf geschult werden, ihr eigenes Beziehungshören zu hinterfragen und zu reflektieren. Dieses kann möglicherweise auch zu stärkerer Authentizität führen, da zum Beispiel Schülerhinweise auf Lehrerfehler ihren bedrohlichen Charakter verlieren, wenn das Beziehungsrohr reflektiert und das Selbstkundgabe-Ohr geschult werden kann.

Exkurs: Ich- und Du-Botschaften

Bei der Beziehungsseite einer Nachricht stehen nicht die *Ich-Botschaften* im Vordergrund, sondern die *Du-Botschaften* und *Wir-Botschaften* (vgl. Schulz von Thun 2014, S. 31). Daher soll an dieser Stelle ein kurzer Exkurs erfolgen, der die Ich- und Du-Botschaften stärker in den Fokus nimmt. Der US-Amerikaner Thomas Gordon prägte den Begriff der Ich-Botschaften und proklamierte, dass diese den Du-Botschaften immer vorzuziehen seien, da letztere in erster Linie Konfrontationsbotschaften sind (z.B. Befehle, Moralisierungen, Warnungen und Beschimpfungen). Sie konfrontieren den Gesprächspartner direkt mit sich selbst, ohne etwas über den Sender zu vermitteln. Somit rücke die Selbstoffenbarungsseite in den Hintergrund und die Beziehungsseite werde zum zentralen Element der zwischenmenschlichen Kommunikation. Wird eine Du-Botschaft jedoch in eine Ich-Botschaft gedreht, wird dem Empfänger also nicht primär mitgeteilt, wie der Sender über ihn denkt, sondern wie der Sender das Verhalten des Empfängers empfindet, werde die direkte Konfrontation umgangen und Verständnis auf beiden Seiten ermöglicht. Gordon verdeutlicht, dass der Sender einer Botschaft das Problem hat, nicht der Empfänger. Vermittelt er seine Aussage anhand einer Ich-Botschaft, erkenne er diese Verantwortung für das Geschehen an und übernehme diese Verantwortung. Daher bezeichnet Gordon die Ich-Botschaften auch als „Verantwortung übernehmende Botschaften“ (Gordon 1985, S. 113). Werden Du-Botschaften vermittelt, lege der Sender die Verantwortung für seine Gefühle in die Hände des Empfängers. Der Empfänger könne dadurch jedoch nicht unmittelbar dekodieren, welche Gefühle im Sender vorgehen und was ihn zu dieser Du-Botschaft bewegt. Dieses könne mitunter zu Konflikten führen, welche vermieden werden können, wenn der Sender dem Empfänger über eine Ich-Botschaft klar und deutlich mitteilt, wie er zu den Handlungen des Empfängers steht und welche Gefühle er in diesem Zusammenhang hat (z.B. „Ich ärgere mich“, „Ich bin traurig“ oder „Ich bin frustriert“). Ich-Botschaften bewirken bei Konfrontationen in der Regel 1.) Bereitschaft des Empfängers, sich zu ändern, 2.) dass der Empfänger sich nicht negativ bewertet fühlt und 3.) dass die Beziehung zwischen Sender und Empfänger

nicht verletzt wird (vgl. Gordon 1985, S. 114ff.). Die Crux zwischen Selbstoffenbarung und Selbstoffenbarungsangst, welche im vorherigen Abschnitt zum Selbstoffenbarungsaspekt näher erläutert wurde, greift Gordon ebenso auf. Wer Ich-Botschaften sendet, sagt damit viel über sich selbst aus, öffnet sich anderen und lässt diese sich besser kennenlernen, was zur schmerzhaften Erfahrung werden kann, wenn er durch den Empfänger der Ich-Botschaft abgelehnt wird. Menschen, die nicht über ein starkes Selbstbewusstsein verfügen, neigen daher womöglich dazu, sich eher hinter einer Rolle oder Maskerade zu verstecken und vermehrt Du-Botschaften zu senden, um möglichst wenig über sich selbst preisgeben zu müssen. Dieses Versteckspiel der eigenen Persönlichkeit und Gefühle birgt dann aber das Risiko einer nur oberflächlichen Beziehung zu den Interaktionspartnern mit mangelndem Vertrauen der interagierenden Parteien (vgl. Gordon 1985, S. 124f.). Wird also das Risiko der Selbstoffenbarung eingegangen und Ich-Botschaften anstelle von Du-Botschaften gesendet, können laut Gordon positive Veränderungen sowohl beim Empfänger als auch beim Sender verzeichnet werden. Durch die Offenheit und Ehrlichkeit, die Ich-Botschaften zwangsläufig verlangen und hervorrufen, können die Sender der Ich-Botschaften auch noch mehr zu sich selbst finden: „Die Fähigkeit zu Ich-Botschaften wird zum Instrument, in Kontakt mit dem eigenen Selbst zu kommen“ (Gordon 2005, S. 181). Somit scheinen Ich-Botschaften und die Fähigkeit, diese vorrangig zu senden, ein wichtiges Instrument zur Authentizität darzustellen. Sie verhindern, sich vor der Selbstoffenbarung durch die Konzentration auf die Handlungen des Gegenübers zu verstecken und geben dem Empfänger ein deutlicheres Bild von sich selbst als es Du-Botschaften je vermögen würden.

3.3.4 Die Appell-Seite

Die vierte Seite einer Nachricht ist der *Appell*. Nachrichten haben sehr häufig die Funktion der Einflussnahme des Empfängers auf den Sender. Der Sender möchte mit seiner Botschaft einen Handlungseffekt beim Empfänger bewirken. Der Appell kann offen gesendet werden, er kann aber auch

nur implizit übermittelt werden. Auch in Sätzen wie „mir ist kalt“ oder „es regnet draußen“ kann somit ein Appell gesendet werden – ob dieser auch als Appell verstanden wird und somit Einfluss auf den Empfänger der Nachricht nimmt, liegt an selbigem. Die Appellseite einer Nachricht spielt für die Überlegungen zur Authentizität, insbesondere in der zwischenmenschlichen Interaktion, eine besondere Rolle, da vor allem der versteckte Appell auch einen manipulativen Charakter haben kann. Wird eine Nachricht so verschlüsselt, dass die anderen drei Aspekte einer Nachricht augenscheinlich schwerer gewichtig scheinen, so werden „Sach-, Selbstoffenbarungs- und Beziehungsseite auf die Wirkungsverbesserung der Appellseite ausgerichtet [...], werden sie *funktionalisiert*, d.h. spiegeln nicht wider, was ist, sondern werden zum Mittel der Zielerreichung“ (Schulz von Thun 2014, S. 32; Hervorhebung im Original).

Appell-Ohr sensibel sind vor allem Menschen, die immer versuchen, es den anderen möglichst recht zu machen. Somit versuchen sie, auch die kleinsten Signale nach dem darin steckenden Appell zu untersuchen. Vorteilhaft für die zwischenmenschliche Kommunikation ist solch ein starkes Augenmerk auf die Appellseite laut Schulz von Thun allerdings weniger, da der Empfänger durch die starke „Hab-Acht-Haltung“ weniger auf sich selbst konzentriert ist und somit oft auch kein Gefühl dafür hat, was er selber braucht, will und geben kann (vgl. Schulz von Thun 2014, S. 64ff.).

3.3.5 Kongruenz und Inkongruenz von Nachrichten

Ein weiterer, für die Abhandlungen zur Authentizität wichtiger Aspekt für die zwischenmenschliche Kommunikation ist die Unterscheidung kongruenter und inkongruenter Nachrichten. Die Möglichkeit, inkongruente Nachrichten zu senden, besteht durch das Zusammenspiel von verbalen, paraverbalen und nonverbalen Elementen. So kann das Gesagte widersprüchlich zur Gestik und Mimik stehen. Ein trauriges Gesicht widerspricht sich mit der Aussage, es sei alles in Ordnung. Ein strahlendes Lächeln widerspricht der Aussage, das ganze Leben sei schlecht gelaufen. Wenn allerdings alle sprachlichen und nicht sprachlichen Signale zusam-

menpassen, ist eine Nachricht kongruent. Bei den Überlegungen zu der Kongruenz oder Inkongruenz wird das ohnehin schon komplizierte Geflecht mehrerer Botschaften in einer Nachricht noch einmal komplizierter: „Der Sender kommuniziert – ob er will oder nicht – immer auf zwei Ebenen gleichzeitig: Auf der Mitteilungsebene und auf der Metaebene“ (Schulz von Thun 2014, S. 40). Beide Ebenen funktionieren nicht unabhängig voneinander, sondern geben einander eine Richtung, wie das Gesagte interpretiert werden soll. Inkongruente Nachrichten stellen vor allem für den Empfänger einer Nachricht ein Problem dar, da sie verwirrend sind und von ihm verlangen, sich entweder für die Mitteilungsebene oder die Metaebene zu entscheiden. Besonders schwierig ist es für den Empfänger dann, wenn er sich auf die Appellseite konzentriert: Soll er die weinende Frau in den Arm nehmen oder gerade nicht, weil sie sagt, dass alles in Ordnung ist? Wie er auch reagiert, begibt er sich also immer in die Gefahr, die falsche Ebene gewählt zu haben (vgl. Schulz von Thun 2014, S. 39ff.). Für die Überlegungen zur Authentizität ist von besonderem Interesse, was den Sender dazu veranlasst, inkongruente Nachrichten zu senden, da diese vermeintlich unauthentisch sind, widersprechen sich doch Aussage und Kontext oder Aussage und dazugehörige Handlung. Nach Schulz von Thun haben inkongruente Nachrichten den Vorteil in der Vagheit der Aussage. Der Sender muss sich nicht direkt festlegen, sondern kann im Nachhinein sagen, er habe es anders gemeint, also die gedeutete Ebene verschieben und auf die andere Ebene verweisen. Oft sei dem Sender jedoch gar nicht bewusst, dass er so eine Nachricht mit „doppeltem Boden“ (Schulz von Thun 2014, S. 43) sendet. Darin zeigt sich eine innere Verwirrtheit beim Sender und der Umstand, dass er mit sich selbst und dem, was er will, nicht ganz im Reinen ist. Ist der Sender sich dieser eigenen Verwirrtheit noch nicht bewusst geworden, kann es sein, dass er inkongruente Nachrichten sendet, ohne sich selbst darüber gänzlich im Klaren zu sein. „Inkongruente Nachrichten entstehen also vorzugsweise dann, wenn die *Selbstklärung* des Senders noch nicht zum Abschluss gekommen ist, er sich aber trotzdem veranlasst sieht, etwas von sich zu geben“ (Schulz von Thun 2014, S. 44; Hervorhebung im Original).

3.3.6 Kritik und Bedeutung des Modells

Rothe (2006) beschreibt das Kommunikationsmodell nach Schulz von Thun als „individuumszentriertes Konzept von Kommunikation [...], gerade wenn es um das Verständnis der Störungen zwischen Sender und Empfänger geht“ (Rothe 2006, S. 104). Kritisch betrachtet Rothe an dem Modell die fehlende theoretische Fundierung und die uneingeschränkte Voraussetzung des Modells, dass die Menschen grundsätzlich intendieren, störungsfrei kommunizieren zu wollen. „Der Verzicht auf theoretische Fundierung äußert sich dann in einer ganzen Reihe von Normvergaben für das richtige Kommunizieren“ (Rothe 2006, S. 105). Somit setzt Schulz von Thun Rothe zufolge theoretisches Wissen voraus, klärt wichtige Zusammenhänge nicht und erzeugt damit Verwirrung im theoretischen Gefilde. Begründungen für seine Annahmen bliebe er oftmals schuldig und somit seien diese auch nicht immer nachvollziehbar. Rothe nimmt durchaus zur Kenntnis, dass Schulz von Thun sich nicht auf die Theorie fokussieren, sondern sich auf die Erfahrungen zwischenmenschlicher Kommunikation aus seiner langjährigen Berufserfahrungen gründen möchte. Dennoch konstatiert Rothe, dass dieses im Gebiet der Kommunikationstheorie oftmals nicht losgelöst von der Theorie geht. „Wenn ich vom Individuum ausgehe, dann habe ich jedes Mal Probleme zu begründen, warum zwischen Individuen eigentlich gut kommuniziert werden sollte“ (Rothe 2006, S. 105). Da die von Thun'schen Kommunikationsparadigmen eine Begründung für diesen Umstand nicht möglich machen, verbleibe das Modell im Normativen. So liefere das Modell zwar Ratschläge für eine besser gelingende Kommunikation, die durch aus erlebter Kommunikation aufgestellte Normen begründet werden, durch die fehlenden theoretischen Begründungen für die Notwendigkeit einer solchen Kommunikation bleiben diese Ratschläge aber eher frei flottierend als klar nachvollziehbar für die Kommunikationswissenschaft. „Sie sind dann nur der Versuch, eine Norm umzusetzen, aber nicht die Konsequenz aus einer begründeten Erklärung des kommunikativen Geschehens“ (Rothe 2006, S. 105f., vgl. Rothe 2006, S. 104ff.).

3.4 Die transaktionale Analyse nach Berne

Der 1910 in Montréal geborene Eric Berne entwickelte die innerhalb der Psychotherapie viel beachtete Transaktionsanalyse, welche aus der kritischen Auseinandersetzung mit der Psychiatrie und Psychoanalyse sowie dem großen Interesse an der Intuition entstand (vgl. Schlegel 1984, S. 11).

Bernes Modell und Sichtweisen auf zwischenmenschliche Kommunikation zählen zwar aufgrund der Erfahrungen in der psychotherapeutischen und psychiatrischen Praxis im Wesentlichen zur Tiefenpsychologie und spielen daher vor allem für Psychotherapie und Psychiatrie eine Rolle, enthalten aber auch kommunikationspsychologische Elemente (vgl. Schlegel 1984, S. 9) und werden daher in das kommunikationswissenschaftliche Kapitel aufgrund ihrer Bedeutung für das pädagogische Handeln und die kommunikative Unterrichtspraxis aufgenommen. Ebenso wie andere namenhafte Tiefenpsychologen war Berne davon überzeugt, „daß (sic!) die Grundlagen zu den individuellen Eigentümlichkeiten unseres Erlebens und Verhaltens in der frühen und frühesten Kindheit gelegt wurden und weitgehend erlebnisbedingt (psychogen) sind“ (Schlegel 1984, S. 9). Daher spielen Bernes Überlegungen auch für die Auseinandersetzung mit der Authentizität und den Konsequenzen dieser Auseinandersetzung für die pädagogische Praxis eine große Rolle.

Berne gründet seine Überlegungen unter anderem auf die Erkenntnisse des Psychoanalytikers René Spitz, dass Kinder, die im Hinblick auf körperliche Nähe und Zärtlichkeiten vernachlässigt wurden, häufiger chronische Krankheiten aufweisen und aufgrund neu auftretender Krankheiten sterben können, wodurch er die These aufstellte, dass emotionale Vernachlässigung tödliche Folgen haben kann. Durch diese und andere Erkenntnisse schlussfolgert Berne, dass „Reiz-Hunger“ (Berne 1997, S. 12) nicht zu unterschätzen sei für die psychische und physische Gesundheit der Menschen. Er vergleicht dabei diesen Reiz-Hunger mit dem physischen und für das Überleben wichtigen Hunger nach Nahrung. Wird der Reiz-Hunger nicht gestillt, so kann das Individuum lernen, „sich mit subtileren, ja rein symbolischen Formen von Zärtlichkeit zufriedenzugeben. [...] [D]as Er-

gebnis ist eine teilweise Umwandlung des kindlichen *Reiz-Hungers* in etwas, das man als *Hunger nach Anerkennung* bezeichnen kann“ (Berne 1997, S. 14; Hervorhebung im Original). Für die Überlegungen zur Transaktionsanalyse sind diese körperlichen Zärtlichkeiten, die als „Strokes“ bezeichnet werden, elementar, da wechselseitige Strokes eine Transaktion darstellen, „die die Grundeinheit aller sozialer Verbindungen ist“ (Berne 1997, S. 15). Harris (2002) beschreibt Transaktionen sinngemäß als seelischen „Geschäftsabschluß (sic!) zwischen zwei Menschen“ (Harris 2002, S. 12), da der eine Interaktionspartner ein Verhalten anbietet und der andere das Angebot annimmt, indem er wiederum ein Verhalten zeigt. Dabei basieren Transaktionen, wie Kommunikation im Allgemeinen, auf dem Reiz-Reaktions-Prinzip zwischen Sender und Empfänger. Die Transaktionsanalyse, welche von Berne und seinen Schülern als vielversprechende Lösung psychoanalytischer und psychiatrischer Probleme bei der Erklärung menschlichen Verhaltens gesehen wurde, untersucht dabei, welche Gründe für Reiz und Reaktion innerhalb einer Transaktion bestehen, warum also Interaktionspartner A genau diesen Reiz aussendet und warum Interaktionspartner B genau so auf diesen Reiz reagiert (vgl. Harris 2002, S. 12f.).

Sollen Transaktionen zwischen Interaktionspartnern analysiert werden, müssen Kenntnisse zu den Ich-Zuständen eines jeden Individuums bestehen, welche nach Schlegel mit der deutschen Bezeichnung „Haltung“ beschrieben werden können (vgl. Schlegel 1984, S. 14). Schließlich kann bei spontan entstandener sozialer Aktivität beobachtet werden, „daß (sic!) die Menschen von Zeit zu Zeit deutliche Veränderungen in Haltung, Anschauungsweise, Stimmlage, Vokabular und anderen Verhaltensaspekten erkennen lassen“ (Berne 1997, S. 25). Gründe für die Veränderungen im Verhalten der Interaktanten sieht Berne in der emotionalen Veränderung derjenigen. Die Existenz dieser unterschiedlichen Verhaltensweisen, welche jeweils mit einer Gemütslage korrespondieren, führte Berne zur Idee der Ich-Zustände. „Fachgerecht kann man einen ‚Ich-Zustand‘ phänomenologisch als ein kohärentes Empfindungssystem, funktionsmäßig als eine kohärente Verhaltensstruktur bezeichnen“ (Berne 1997, S. 25). Ein Ich-Zustand stellt

also jeweils ein bestimmtes Empfindungssystem dar, zu welchem eine bestimmte Verhaltensstruktur gehört. Diese Ich-Zustände sind:

- das Eltern-Ich (exteropsychischer Ich-Zustand)
- das Kindheits-Ich (archäopsychischer Ich-Zustand)
- das Erwachsenen-Ich (neopsychischer Ich-Zustand)

Auf den ersten Blick wird schnell eine Verbindung zu den Begriffen „Es“, „Ich“ und „Über-Ich“ von Freud gezogen, welche ebenfalls Bewusstseins-ebenen darstellen. Im Unterschied zu Freud definiert Berne allerdings die drei Ich-Zustände als „erlebte und gelebte Realität(en)“ (Rau 2013, S. 131). So verhalte sich ein Mensch im Erwachsenen-Ich tatsächlich sachlich und erwachsen, im Eltern-Ich hingegen entwickle er eine schützende und überlegene Haltung und im Kindheits-Ich handle der Mensch kindlich emotional. Ein Individuum vereine alle drei Ich-Zustände in sich und bringe eines dieser Ich-Zustände je nach Anlass zum Ausdruck (vgl. Rau 2013, S. 131; vgl. Schmid 2008, S. 34f.; vgl. Berne 1997, S. 25f.).

3.4.1 Eltern-Ich

Im Eltern-Ich, welches das angelernte Lebenskonzept darstellt, sammeln sich all jene Erfahrungen und Aufzeichnungen prägender Ereignisse in der frühen Kindheit (innerhalb der ersten fünf oder sechs Lebensjahren), die unhinterfragt und von außen aufgezwungen wurden. Die Bezeichnung des Eltern-Ichs begründet sich in der Feststellung, dass diese prägenden Aufzeichnungen durch Äußerungen und Vorbildverhalten der Eltern bzw. der erziehenden Personen zustande kommen. Da alle Menschen innerhalb dieser zeitlichen Periode äußere Reize und Signale empfangen haben, besitzt auch jeder ein Eltern-Ich, welches jedoch bei jedem Individuum unterschiedlich ist, „weil es die Aufzeichnung derjenigen Kombination von Früherfahrungen ist, die nur dieser Mensch in dieser Kombination erlebt hat“ (Harris 2002, S. 34). Entscheidend für die Charakterisierung des Eltern-Ichs ist die Annahme, dass das gesammelte Material unverfälscht und unhinterfragt aufgenommen wird, durch die Person also nicht korrigiert oder angepasst wird. Dieses liegt an der in dieser Zeitspanne vom Kind er-

lebten sprachlichen Unfähigkeit und Abhängigkeit von den Eltern. Was im Eltern-Ich verankert ist, das bleibt ein Leben lang, so Harris (vgl. Harris 2002, S. 33ff.).

Das Eltern-Ich vereint Regeln und Normen, Ermahnungen, Gebote und Verbote, die die Eltern dem Kind übermitteln haben oder ihm durch ihr Vorbild zu Handlungsmaximen machen. So lernen Kinder auch über die Verwendung der Höflichkeitsfloskeln „Bitte“ und „Danke“ der Eltern, dass es sich gehört, sich zu bedanken und höflich zu bitten. Die hier enthaltenen Äußerungen sind nicht rein verbaler Natur, auch Gestik und Mimik, Stimmklang und Zärtlichkeiten werden im Eltern-Ich gesammelt. Ständige Verneinungen, Verbote und sichtbare Enttäuschungen sind hier genauso enthalten wie emotionale Nähe, Koseworte und sichtbares Glück der Eltern in Verbindung zu ihrem Kind (vgl. Harris 2002, S. 35).

So wie die Eltern für das Kind eine lebenswichtige und lebenserhaltende Funktion innehaben, so fungiert auch das Eltern-Ich nach dieser Theorie als Schutz und Lebensretter für das Individuum. Gebote wie „Fass nicht auf den Herd“ oder „Schere, Messer, Licht, sind für kleine Kinder nicht“ schützen das Kind im Kindesalter. Durch das Nicht-Hinterfragen solcher Normen durch das Kind bleiben solche Ausdrücke Warnungen, die sich lebensschützend und lebensrettend auswirken können (vgl. Harris 2002, S. 36). Dabei kann das Eltern-Ich sich in zweierlei Weise manifestieren, zum einen in einer direkten und zum anderen in einer indirekten Form. In der direkten Form gilt das Eltern-Ich als aktiver Ich-Zustand, in welchem das Individuum tatsächliche Reaktionen, Formulierungen und Handlungen zeigt, wie es auch die Eltern taten. In seiner indirekten Form wirkt das Eltern-Ich hingegen nur als Einflussfaktor und lässt das Individuum so handeln, wie die Eltern von ihm erwartet hätten, dass es handelt. Für die erste Form können Gebote wie „sag immer Bitte und Danke“ als Beispiel dienen. Die Eltern dienen ihrem Kind als Vorbild, das Kind und später der Erwachsene reagiert dann auf Höflichkeiten ebenso wie seine Eltern und bedankt sich ebenfalls oder bittet höflich um etwas. Für die zweite Form können Gebote gelten wie „ich möchte nicht, dass du Alkohol trinkst“. Das Kind sieht den Alkoholkonsum der eigenen Eltern, bekommt aber ver-

ständig vermittelt, dass es selbst nicht tun darf, was die Eltern tun. Gewichtet wird also das was die Eltern sagen, nicht das was sie tun (vgl. Berne 1997, S. 29).

Das Eltern-Ich wird nicht nur durch die Eltern und ihre Handlungen entwickelt und aufgefüllt, sondern auch über Medien und andere Autoritätspersonen (ältere Geschwister, Großeltern, Lehrpersonen etc.). „Jede äußere Situation, in der sich der kleine Mensch so abhängig fühlt, dass er sich nicht mehr in Frage stellen oder sich begreiflich machen kann, gerinnt zu Erlebnisinhalten, die im Eltern-Ich gespeichert werden“ (Harris 2002, S. 39).

3.4.2 Kindheits-Ich

Das *Kindheits-Ich*, welches auch als das gefühlte Lebenskonzept bezeichnet werden kann, beinhaltet die Aufzeichnungen innerer, gefühlter Ereignisse. Es umfasst die Gefühle des Kindes und seine Reaktionen auf die Umwelt. Befindet sich der Mensch in einer bestimmten Situation, so kann es sein, dass er eine Emotion aus der Kindheit erneut empfindet, die durch diese Situation hervorgerufen wurde. Dabei entsteht das Zurückgeworfensein in eine Emotion durch die „Datenkombination aus Gesehenem, Gehörtem, Gefühltem und Verstandenem“ (Harris 2002, S. 40). Da sich das Kindheits-Ich vor allem in einer durch Sprachunvermögen und Abhängigkeit definierten Zeit bildet, bestehen die Reaktionen des Kindheits-Ichs zumeist auch aus Gefühlen und weniger aus verbal-kognitiven Zeugnissen.

Für das Kindheits-Ich spielt die Theorie des ok- und nicht-ok-seins eine große Rolle, welche eine bedeutsame Annahme für die transaktionale Analyse darstellt (vgl. Trautmann 1997, S. 59). In der Kindheit erlebt das Individuum durch das Spannungsfeld zwischen Angewiesensein (Abhängigkeit von den Eltern, der Fürsorge und Liebe) und Selbstverfügung (starker Drang nach Erkundung der Umwelt und des Sich-Ausprobierens) vielfach Frustrationen, die sich durch negative Gefühle im Kindheits-Ich verankern. Anhand dieser Frustrationen und der damit korrespondierenden negativen Gefühle entwickelt das Kind schon sehr frühzeitig die Einstellung „Ich bin

nicht o.k.“ (Harris 2002, S. 41). Wenn bei dem Kind dieser Gedanke aufgekomen ist, wird dieser, gemeinsam mit erneuten negativen Gefühlen, dauerhaft ins Gehirn aufgenommen und kann nicht mehr aus selbigem gelöscht werden (vgl. Harris 2002, S. 40f.). Der Zustand eines Kleinkindes, seine Lebensanschauung ist somit häufig „Ich bin nicht o.k. – du bist o.k.“ (Harris/Harris 2002, S. 19). Harris und Harris gehen sogar davon aus, dass alle Kinder im Verlauf des ersten oder zweiten Lebensjahres durch die starke Abhängigkeit zu dieser Lebensanschauung gelangen. Im Laufe des Lebens ist der Mensch dann bemüht, „diese frühe Festlegung zu überwinden, zu umgehen, ihre Wahrheit zu beweisen oder zu widerlegen“ (Harris/Harris 2002, S. 20).

Auch wenn die Kindheit zeitlich begrenzt ist, kann das menschliche Individuum jederzeit in das Kindheits-Ich versetzt werden. Situationen der Hilflosigkeit, in denen wir uns in die Ecke gedrängt fühlen, aktivieren das Kindheits-Ich „und dann spielt es die unterschiedlichen Gefühle von Frustration, Zurückweisung oder Verlassenheit wieder ab: Wir erleben die Ur-Beklommenheit des kleinen Kindes in einer späteren Version“ (Harris 2002, S. 42).

Neben diesen sehr negativ anmutenden Eigenschaften des Kindheits-Ichs vereint es aber auch positive Elemente: „Kreativität und Neugier, Abenteuerlust und Wissensdrang, die Lust am Berühren, Fühlen, Erfahren und die Schätze der Erinnerung an die herrlichen, taufrischen Gefühle von ersten Entdeckertaten her“ (Harris 2002, S. 42) ruhen im Kindheits-Ich. All diese positiven Elemente vereint das Kindheits-Ich neben den negativen nicht-ok-Gefühlen und diese können ebenfalls spontan in passenden Situationen abgerufen und wiedererlebt werden (vgl. Harris 2002, S. 42f.).

Auch das Kindheits-Ich vereint zwei Manifestationsformen. Das Individuum im Kindheits-Ich kann sich im angepassten oder im natürlichen Kindheits-Ich zeigen. Reagiert der Mensch im angepassten Kindheits-Ich, so verhält es sich den Erwartungen seiner Eltern gerecht. Er passt sein Verhalten somit an das Eltern-Ich an. Das Eltern-Ich stellt also die Ursache und das Kindheits-Ich den Wirkungseffekt dar. Das natürliche Kindheits-Ich

hingegen zeigt spontane Reaktionen wie Rebellion. Berne verdeutlicht das natürliche Kindheits-Ich mit dem übermäßigen Alkoholkonsum eines Menschen: „Gewöhnlich setzt er zunächst das Eltern-Ich außer Kraft; das angepaßte (sic!) Kindheits-Ich wird so der Einflußsphäre (sic!) des Eltern-Ichs entzogen und verwandelt sich im Gefolge dieser Loslösung in das natürliche Kindheits-Ich“ (Berne 1997, S. 29f.).

3.4.3 Erwachsenen-Ich

Kinder im Alter von bis zu etwa 10 Monaten haben ein Eltern-Ich und ein Kindheits-Ich gebildet. Sie sind jedoch noch nicht in der Lage, auf ihre Umwelt einzuwirken und zwischen verschiedenen Reaktionsmöglichkeiten zu unterscheiden. Bis zu diesem Zeitpunkt hat das Kind aufgenommen und ohne Filterprozess entgegengenommen. Mit den zunehmenden Fähigkeiten der Mobilität bekommt das Kleinkind nun aber auch die Fähigkeit, seine Umwelt genauer zu untersuchen und selbstbestimmter zu erkunden. Durch diese Erkundungen entsteht das *Erwachsenen-Ich*, in welchem Informationen aufgezeichnet werden, die das Kind sich durch selbstbestimmtes Ausprobieren beschafft und verarbeitet hat (vgl. Harris 2002, S. 43ff.).

„Das Erwachsenen-Ich füllt sich mit Inhalten, sobald das Kind die Fähigkeit besitzt, selbstständig zu klären, worin sich die Lebenswirklichkeit unterscheidet von dem ‚gelernten Weltbild‘ seines Eltern-Ichs und von dem ‚gefühlten Weltbild‘ seines Kindheits-Ichs. Das Erwachsenen-Ich baut ein ‚gedachtes Weltbild‘ auf, indem es Informationen über die Realität sammelt und verarbeitet“ (Harris 2002, S. 45)

In den ersten Jahren des Kindes, in denen sich das Erwachsenen-Ich erst noch bildet, ist dieses noch unsicher und anfällig, es wird noch leicht von Eltern-Ich und Kindheits-Ich übermannt. Mit Fortschritt des kindlichen Alters und den Erfahrungen, die das Kind in dieser Zeit macht, stärkt sich das Erwachsenen-Ich jedoch auch und wird im Laufe der Zeit immer stabiler und wirkt zuverlässiger. Die Hauptaufgabe des Erwachsenen-Ichs ist die Umsetzung von Reizen in Informationen und die Vernetzung und Abspeicherung dieser Informationen mit bereits gesammelten Erfahrungen. Was das Eltern-Ich nicht vermag, die Überprüfung der abgespeicherten Infor-

mationen und Wertvorstellungen, welche durch die Eltern weitergegeben werden, wird nun vom Erwachsenen-Ich übernommen. Es überprüft die Angaben im Eltern-Ich auf ihre Richtigkeit hin, wägt diese hinsichtlich ihrer Anwendbarkeit ab und bestimmt, ob die Ideale des Eltern-Ichs übernommen oder verworfen werden können. Auch das Kindheits-Ich wird vom Erwachsenen-Ich daraufhin untersucht, ob die Gefühle des Kindheits-Ichs der gegenwärtigen Situation entsprechen oder ob die Erinnerung des Gefühls veraltet und somit zur Gegenwart nicht mehr passend ist, da die zum Gefühl gehörigen Informationen aus dem Eltern-Ich bereits durch das Erwachsenen-Ich als veraltet evaluiert wurden. Das Ziel ist es nicht, nur noch das Erwachsenen-Ich zu internalisieren und rein auf dieser Basis zu handeln, das Eltern- und Kindheits-Ich also auszulöschen, sondern lediglich diese beiden Ich-Zustände auf ihre Gültigkeit hin zu untersuchen, wozu die beiden Ich-Zustände selbst nicht in der Lage sind (vgl. Harris 2002, S. 46ff.).

Für diese Überlegungen zum Erwachsenen-Ich und ihrer Funktion gegenüber den beiden anderen Ich-Zuständen spielen auch die Ausführungen Bernes und seines Mitarbeiters Harris zum „Nicht-ok“-Gefühl eine wichtige Rolle. Das Nicht-ok-Gefühl eines Kindes kann auch durch die Nachforschungen im Erwachsenen-Ich, warum zum Beispiel die Eltern so gehandelt haben, nicht gelöscht werden. Die Emotionen, das Unverständnis, Angst o.ä., welche sich zu den Daten zusammensetzen, die das nicht-ok-Gefühl erzeugten, bleiben bestehen. „Doch wenn wir begreifen, in welcher Weise die ursprüngliche Kindheitssituation so viele NICHT O.K.-Aufzeichnungen dieser Art verursacht hat, kommen wir so weit, daß (sic!) die alten Aufnahmen uns nicht dauernd in unser gegenwärtiges Leben ‚hineinfunkeln‘“ (Harris 2002, S. 49; Hervorhebung im Original).

Für die Überlegungen zur Authentizität sowie der angemessenen Äußerung von Gefühlen spielt die Funktion des Erwachsenen-Ichs in Bezug auf das Kindheits-Ich eine nicht zu unterschätzende Rolle. Das Erwachsenen-Ich hat die Aufgabe, die Emotionen des Kindheits-Ichs zu durchsuchen und auf ihre Gesellschaftstauglichkeit hin zu prüfen und zu evaluieren. Das Erwachsenen-Ich ermittelt also, welche Gefühle in Gesellschaft ohne wei-

tere Konsequenzen offen gezeigt werden können und welche unangemessen sind. So ist zum Beispiel das Weinen einer Frau als Ausdruck hochemotionaler Gefühle bei Hochzeiten oder Abschieden gesellschaftlich anerkannt, heftige Wutäußerungen gegenüber dem Lebenspartner in der Öffentlichkeit hingegen sind nicht anerkannt und werden somit vom Erwachsenen-Ich als unangemessenes Gefühl enttarnt (vgl. Harris 2002, S. 49). Wäre also eine authentische Handlung die offene Zurschaustellung einer Emotion, so kann diese jedoch durch das Erwachsenen-Ich verhindert werden. Das Individuum handelt dann nach Abwägung der Angemessenheit dieser Emotionsäußerung womöglich nicht authentisch, erspart sich aber möglicherweise gesellschaftliche Konsequenzen. Somit hat die Funktion des Erwachsenen-Ichs vor allem für die Durchführung pädagogischer Aufgaben und die Übernahme pädagogischer Rollen eine große Bedeutung, da diese Rollen oftmals durch gesellschaftliche Konventionen dessen, was sich für diese Rolle gehört und was nicht, definiert wird. Neben dieser Funktion des Erwachsenen-Ich lassen sich aber auch deutliche Ähnlichkeiten zwischen der Herausbildung des Erwachsenen-Ichs und dem identifizierten zweiten Definitionsstrang erkennen: Das Erwachsenen-Ich stellt die Bewusstwerdung des Individuums dar, welches vor allem durch die Überprüfung der anderen Ich-Zustände vollzogen wird. Abhängigkeiten des Kind-Ichs und moralische und gesellschaftskonforme Handlungen des Eltern-Ichs werden hinterfragt und auf ihre Gültigkeit überprüft. Diese Schritte sind für das Individuum auch notwendig, um zum eigenen Selbstsein im Sinne einer Entscheidungsfrage zu gelangen. Erst wenn das Individuum sich dieser anderen Ich-Zustände in wichtigen Situationen bewusst wird und diese hinterfragt, kann es sich für authentische Handlungen entscheiden. Gerät das Individuum jedoch unter zu starken Druck, so kann das Erwachsenen-Ich geschwächt und handlungsunfähig werden und die Emotionen des Kindheits-Ichs die Oberhand nehmen. „Die Grenzen zwischen Erwachsenen-, Eltern- und Kindheits-Ich sind unsicher, manchmal verschwommen und durchlässig für solche Signale, die leicht wieder Situationen heraufbeschwören, wie wir sie in unserer hilflosen, abhängigen Kindheit erlebt haben“ (Harris 2002, S. 50). In solchen Situationen kann das

Erwachsenen-Ich nicht mehr reagieren und der Mensch lässt seinen Emotionen freien Lauf, auch wenn er vielleicht genau weiß, dass er damit gegen seine Rollenkonventionen verstößt (vgl. Harris 2002, S. 49f.). Hier zeigt sich, welche Bedeutung starke Gefühle und das bereits beschriebene heiße System für das Selbstsein eines Menschen haben können.

3.4.4 Transaktionsanalyse

Mit Kenntnis dieser drei Ich-Zustände kann nun eine Transaktionsanalyse durchgeführt werden. Wie bereits oben erwähnt, wird „die Grundeinheit aller sozialen Verbindungen“ (Berne 1997, S. 32) als Transaktion bezeichnet. Das Reiz-Reaktions-Prinzip einer jeden Kommunikation setzt sich dann zusammen aus *Transaktions-Stimulus* und *Transaktions-Reaktion*. Die Transaktionsanalyse versucht zu evaluieren, durch welchen Ich-Zustand die Transaktion ausgelöst wurde und in welchem Ich-Zustand die Transaktions-Reaktion erfolgt. Je nach Ich-Zustand des Stimulus als auch der Reaktion ergibt sich ein bestimmtes Transaktionsmuster: Die komplementäre Transaktion, welche zwei verschiedene Typen aufweisen kann, die Überkreuz-Transaktion und die verdeckte Transaktion (vgl. Berne 1997, S. 33ff.).

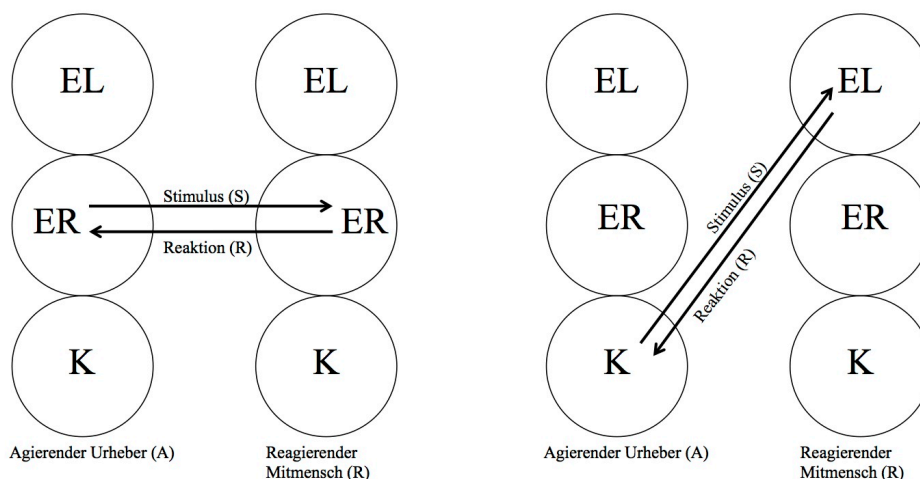


Abb. 10: Komplementär-Transaktionen (Berne 1997, S. 33, eigene Darstellung)

Die Komplementär-Transaktion stellt die einfachste Transaktion der Transaktionsanalyse dar. Beim ersten Typ der Komplementär-Transaktion (links dargestellt) gehen sowohl der Transaktions-Stimulus als auch die

Transaktions-Reaktion vom Erwachsenen-Ich aus. Die Transaktionen der Komplementär-Transaktion können sich aber auch, wie rechts dargestellt, zwischen zwei Ich-Zuständen abspielen. So kann der Stimulus vom Kindheits-Ich ausgesendet werden und der reagierende Mitmensch sendet die Transaktions-Reaktion im Eltern-Ich. Komplementär sind beide Arten der Transaktion deshalb, weil die Ich-Zustände des Transaktions-Stimulus als auch der Transaktions-Reaktion der Situation angemessen sind, die Transaktion „folgt der natürlichen Ordnung gesunder zwischenmenschlicher Beziehungen“ (Berne 1997, S. 33). Da sich Transaktionen in Kettenreaktionen vollziehen, die Reaktion zum neuen Stimulus wird und sich somit weiter fortträgt, kann eine Kommunikation so lange reibungslos funktionieren und sich immer weiter vollziehen, wie sie sich in komplementärer Gestalt zeigt. Der Inhalt der Kommunikation spielt dabei keine Rolle und somit auch nicht die gewählten Ich-Zustände, zwischen denen sich die Transaktionen vollziehen (vgl. Berne 1997, S. 32ff.).

Erst wenn es zu einer Überkreuz-Transaktion kommt und sich die Ich-Zustände des Transaktions-Stimulus und der Transaktions-Reaktion unterscheiden, wird die Transaktion unterbrochen und gestört.

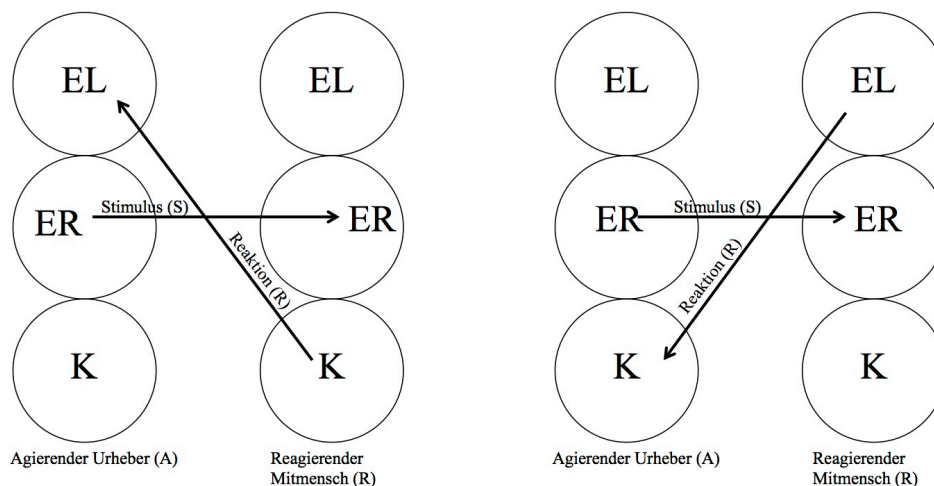


Abb. 11: Überkreuz-Transaktionen (Berne 1997, S. 34, eigene Darstellung)

Im links abgebildeten Typ der Überkreuz-Transaktion wird der Stimulus von Erwachsenen-Ich zu Erwachsenen-Ich gesendet. In dieser Transaktionsform kommt die Transaktionsreaktion jedoch nicht, wie scheinbar an-

gemessen, ebenfalls aus dem Erwachsenen-Ich und wird an das Erwachsenen-Ich des Urhebers gerichtet, sondern wechselt den Ich-Zustand und sendet die Transaktion aus dem Kindheits-Ich an das Eltern-Ich. Durch die Unterschiedlichkeit der sendenden und angesprochenen Ich-Zustände blockiert die Situation und bleibt so lang ungelöst, „bis sich die Vektoren wieder aufeinander abstimmen lassen“ (Berne 1997, S. 35). Dies geschieht, indem entweder der agierende Urheber sein Eltern-Ich aktiviert und dem reagierenden Menschen in seinem Kindheits-Ich nun im Eltern-Ich antwortet, oder indem das Erwachsenen-Ich des Partners aktiv wird und ihn somit eine zum Erwachsenen-Ich des Urhebers komplementäre Transaktion senden lässt (vgl. Berne 1997, S. 34ff.). Bei der rechts dargestellten Form der Überkreuz-Transaktion handelt es sich um eine „Gegenübertragung“ (Berne 1997, S. 36). Hier wird nicht wie im eben beschriebenen Typ aus dem Kindheits-Ich ans Eltern-Ich reagiert, sondern aus dem Eltern-Ich das Kindheits-Ich des agierenden Urhebers, der den Interaktionspartner im Erwachsenen-Ich adressiert hatte, angesprochen (vgl. Berne 1997, S. 36).

Die dritte, von Berne und Harris beschriebene Transaktionsform ist die deutlich komplexere verdeckte Transaktion.

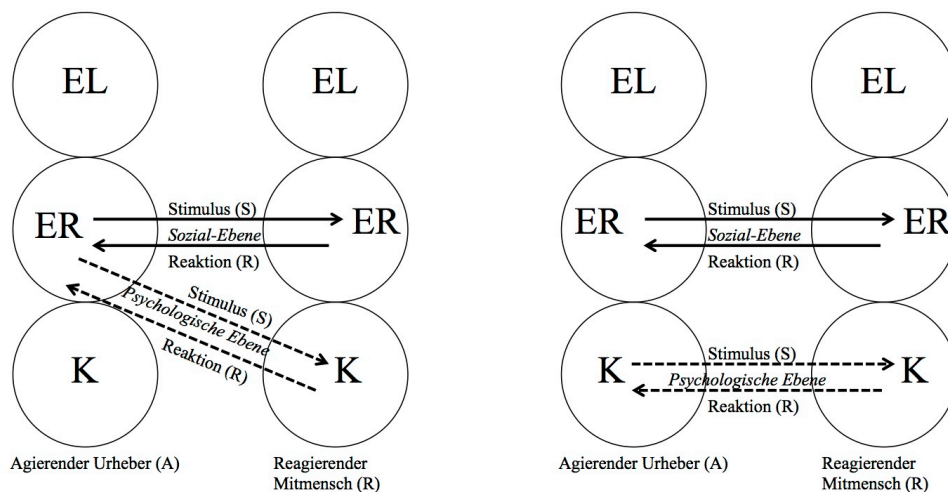


Abb. 12: Verdeckte Transaktionen (Berne 1997, S. 38, eigene Darstellung)

Wie der Grafik entnommen werden kann, sind bei der verdeckten Transaktion mehr als zwei Ich-Zustände zur gleichen Zeit innerhalb der Transaktion wirksam (vgl. Berne 1997, S. 37ff.). Die Nachricht einer verdeckten

Transaktion beinhaltet somit eine offene Botschaft – die soziale Ebene – und eine verdeckte Botschaft – die psychologische Ebene. Ob die Kommunikation erfolgreich ist oder nicht, hängt davon ab, ob und wie der Empfänger, also in der Grafik der reagierende Mitmensch, die verdeckte Botschaft des agierenden Urhebers versteht und ob er entsprechend auf diese Botschaft reagieren kann. „Die ‚psychologische‘ Ebene gibt also Auskunft über den inneren Zustand, die Motivation des ‚Senders‘ und die Beziehung zum Empfänger“ (Hennig/Pelz 1997, S. 46). Dabei kann die Transaktion bewusst auf Doppeldeutigkeit zielen, wie es zum Beispiel beim kommunikativen Stilmittel der Ironie der Fall ist. Sie kann teils bewusst sein, indem sie versucht, die in der kommunikativen Beziehung verhafteten emotionalen Seiten deutlich zu machen und sie kann gänzlich unbewusst sein, indem in der Transaktion das Eltern-Ich oder das Kindheits-Ich unbewusst aktiv werden (vgl. Hennig/Pelz 1997, S. 45ff.).

3.4.5 Kommunikationsregeln der Transaktionsanalyse

Aus der Beschäftigung mit den drei Ich-Zuständen und der Analyse der drei Transaktionsformen formuliert Berne drei Kommunikationsregeln:

1. Jede Kommunikation vollzieht sich so lange reibungslos, „wie die Transaktionen ihren Komplementär-Charakter wahren; als logische Folge ergibt sich daraus: solange die Transaktionen ihren Komplementär-Charakter wahren, kann ein Kommunikationsvorgang im Prinzip unbegrenzt andauern“ (Berne 1997, S. 33). Allerdings, um den möglichen rein positiven Eindruck der Komplementär-Transaktion zu entkräften, wird auch dargestellt, dass Beziehungen, in denen die Transaktionen hauptsächlich parallel verlaufen, oberflächlich sind und unmöglich tiefergründig sein können. Auch wird darauf hingewiesen, dass es der komplementären Transaktion an der nötigen Spannung fehlt, um wirklich unendlich laufen zu können. Bei Transaktionen zwischen Eltern-Ich und Kindheits-Ich in Konfliktsituationen kommt die Kommunikation ebenfalls relativ schnell an ihr Ende, obwohl es sich auch hier um eine komplementäre Transaktion handelt. Somit schlägt Schlegel (1984) eine Modifikation der ersten Kommunikationsregel vor und formuliert: „Bei zwei Kommunikationspartnern, bei denen die Transaktionen parallel verlaufen, fixieren sich gewöhnlich beide in ihrem jeweils aktivierten Ich-Zustand“ (Schlegel 1984, S. 57, vgl. Schlegel 1984, S. 57).

2. Die Kommunikation wird dann unterbrochen, wenn die Transaktionen der unterschiedlichen Ich-Zustände sich überkreuzen, wenn es also zu einer Überkreuz-Transaktion kommt (vgl. Berne 1997, S. 34). Schlegel weist jedoch darauf hin, dass diese Regel womöglich nicht Allgemeingültigkeit besitzt. Er verdeutlicht, dass es in der Kommunikation zwischen Freunden häufig zu gekreuzten Transaktionen kommen kann, ohne dass die Kommunikation in der Folge er stirbt, wenn die Transaktionspartner in der Lage sind, äußerst schnell ihren Ich-Zustand zu ändern, das Thema zu wechseln oder über die kurze Kommunikationsstörung hinwegzugehen (vgl. Schlegel 1984, S. 57).
3. Die psychologische Ebene bestimmt das Ziel des Gespräches. Bei richtigem Verständnis der psychologischen Ebene durch den Empfänger kann dieser adäquat reagieren und macht damit diesen Teil der Kommunikation zum Mittelpunkt derselben. Kann der Empfänger hingegen die psychologische Ebene nicht richtig deuten und geht dementsprechend nicht auf diese Ebene der Nachricht ein, muss der Sender gezwungenermaßen diesen Teil der Nachricht deutlicher darstellen und vermitteln (vgl. Henning/Pelz 1997, S. 47).

3.4.6 Die Spiele

Anhand der transaktionalen Analyse verdeutlicht Berne, dass die Menschen unentwegt kommunikative Spiele miteinander spielen. Dabei ist der Begriff des Spiels jedoch von dem intrinsisch motivierten freien Spiel des Kindes zu trennen (vgl. Trautmann 1997, S. 65). Nach Berne besteht ein Spiel aus „einer fortlaufenden Folge verdeckter Komplementär-Transaktionen, die zu einem ganz bestimmten, voraussagbaren Ergebnis führen“ (Berne 1997, S. 57). Das kommunikative Spiel, welches sich innerhalb der Transaktionsfolgen zeigt, kennzeichnet sich durch eine periodische Abspulung von sich wiederholenden Transaktionsfolgen, welche nach außen für den die Beobachterin oder den Beobachter und die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Transaktion plausibel erscheinen, jedoch im Verborgenen von anderen Motiven beherrscht werden. „[U]mgangssprachlich kann man es auch bezeichnen als eine Folge von Einzelaktionen, die mit einer Falle bzw. einem trügerischem Trick verbunden sind“ (Berne 1997, S. 57). Spiele zeichnen sich nach Berne durch zwei Merkmale aus:

1. Spiele werden durch verdeckte Motive bestimmt.
2. Der Nutzeffekt des Spieles ist unehrlich, „das Ergebnis ist nicht nur erregend sondern erfüllt von echter Dramatik“ (Berne 1997, S. 57).

Neben bewusst gespielten kommunikativen Spielen, welche sich vor allem im Bereich der Angulär-Transaktionen²⁶ zeigen, sind ein Großteil der uns alltäglich begegnenden kommunikativen Spiele unbewusster Natur. Diese Spiele kommen dann vor, wenn sich zwischen zwei Transaktionspartnern eine verdeckte Transaktion abspielt. Dabei sind sich die Transaktionspartner dieser verdeckten Transaktion, von Berne auch Duplex-Transaktion genannt, jedoch nicht voll bewusst. „[D]iese Spiele stellen in der ganzen Welt den wesentlichsten Aspekt allen gesellschaftlichen Lebens dar“ (Berne 1997, S. 59, vgl. Berne 1997, S. 57ff.). Wie kommunikative Spiele gespielt werden, lernen Kinder schon sehr früh durch die Erziehung ihrer Eltern oder Erziehungsberechtigter. Dabei ist der Erfolg des Kindes bei den Spielen entscheidend für seine späteren Möglichkeiten und die Behauptung innerhalb dieser (vgl. Schlegel 1984, S. 71).

Eine große Rolle spielt das Wissen um kommunikative Spiele und die Beschäftigung mit denselben in pädagogischen Bereichen, in denen die Kindesentwicklung sowie Lernfortschritte des Kindes sich vor allem auf kommunikativer Ebene abspielen. Trautmann (1997) adaptiert Bernes Idee der Spiele auf den schulischen Bereich und stellt dar, dass es bei den Spielen von Kindern vor allem um die Erreichung von Strokes geht. Anhand des selbst von Berne dargestellten Beispiels

„Tanjy, sieben Jahre alt, bekam während des gemeinsamen Essens Bauchschmerzen und bat darum, sich entfernen zu dürfen. Seine Eltern schlugen vor, er sollte sich eine Weile hinlegen. Daraufhin sagt sein kleiner dreijähriger Bruder Mike: ‚Ich habe auch Bauchschmerzen‘; offensichtlich trachtet er danach, der gleichen fürsorglichen Behandlung teilhaft zu werden. Sein Vater sah ihn einige Sekunden lang streng an und antwortete dann: ‚Du willst doch nicht etwa dieses Spielchen mit mir spielen, nicht wahr?‘ Mike

²⁶ Spiele der Angulär-Transaktionen sind solche, in denen das Erwachsene-Ich aktiv ist und die Spiele bewusst und präzise so plant, dass der Sender einen maximalen Nutzen aus dem Spiel ziehen kann. Als Beispiel nennt Berne die großen Betrugsaffären Anfang des 20. Jahrhunderts, welche außerordentlich detailliert geplant wurden und auf psychologischer Ebene durchaus als virtuos bezeichnet werden konnten (vgl. Berne 1997, S. 58-59).

brach sofort in Gelächter aus und versicherte pflichtschuldigst: „Nein!“
(Berne 1997, S. 72f.)

zeigt Trautmann, dass die bloße Beachtung durch den Vater dem Kind als Streicheleinheit reicht. Das Kind „weiß sich ‚erkannt‘ und geht aus dem Spiel heraus (Nein!)“ (Trautmann 1997, S. 65). Das Spiel entwickelt sich je nach Familie, den sich dort verankerten Wichtigkeiten und sozialen Gepflogenheiten unterschiedlich. So stellt Berne fest, dass der Ausgang des Spiels ein anderer gewesen wäre, wenn die Familie sehr konzentriert auf Wehleidern der Kinder sowie die Themen *Essen* und *Magen* wäre. In so einer Familie hätte der kleine Junge mit seinem Anliegen mit hoher Wahrscheinlichkeit mehr Erfolg gehabt. Spielen die Eltern das Spiel mit, wiederholen sich solche Szenen in der Folge mit großer Wahrscheinlichkeit und werden somit zu Mikes Charakter. Da der Vater hier jedoch nicht auf das Spiel eingeht, bricht er dieses noch im Werdeprozess ab (vgl. Berne 1997, S. 73). Mit diesem Beispiel verdeutlicht Berne, dass Kinder ihre Spiele schon ganz bewusst spielen. „Hat sich erst eine feste Struktur von Reiz und Reaktion herausgebildet, dann verlieren sich ihre Ursprünge im Nebel der Zeit, und die verdeckte Natur der Spiele verdunkelt sich im Dunstkreis der Gesellschaft“ (Berne 1997, S. 73).

Wie bereits oben angemerkt ist der Grund für kommunikative Spiele die Sehnsucht nach Streicheleinheiten. Spiele ersetzen diese im Alltag seltenen Streicheleinheiten und sind Trautmann zufolge somit für den Erwerb von Streicheleinheiten sowohl durch das Spielen als auch durch das Unterbrechen von Spielen notwendig. Des Weiteren strukturieren Spiele unsere Interaktionen und die Zeit. Bei gesellschaftlichen Anlässen leuchtet diese Funktion kommunikativer Spiele vielen ein, die selbst solche Anlässe, gesellschaftliche Zusammenkünfte und Partys schon einmal erlebt haben. Doch auch für den schulischen Bereich erachtet Trautmann diese Funktion von Spielen für gültig, „da Lehrerinnen und Kinder Zeiträume haben, die sie als unstrukturiert (langweilig) akzeptieren. Dann erfolgen nicht selten Spielinszenierungen, und zwar von beiden Seiten her“ (Trautmann 1997, S. 66). Besonders auch für den schulischen Bereich nicht zu unterschätzen ist die psychische Gesunderhaltung durch die Spiele bzw. psychische Not-

wendigkeit der Spiele. Mit den Spielen verteidigen Kinder vor allem auch ihre Lebenshaltung des „Ich bin nicht ok – du bist ok“. Kinder wachsen mit dieser Vorstellung auf und verifizieren sie somit immer wieder in ihren kommunikativen Spielen den Erwachsenen gegenüber. Ist ein Kind in der Schule nicht in der Lage, kommunikative Spiele mitzuspielen, so wird es Schwierigkeiten haben, zur Gruppe dazuzugehören. Nur Menschen, die die gruppenspezifischen Spiele kennen und beherrschen, können zu dieser Gruppe dazugehören (vgl. Trautmann 1997, S. 66). Daher sollten Lehrpersonen um die Wichtigkeit und die Bedeutung sozialer Spiele wissen, um diese kommunikativen Vorgänge bei sich selbst und den zu unterrichtenden Kindern verstehen und evaluieren zu können. Nach Trautmann ist somit die „(Wieder)Gewinnung dieser Primärerfahrungen eines der erstrebenswertesten Ziele, nicht nur grundschulischer Menschenbildung“ (Trautmann 1997, S. 74).

3.4.7 Bedeutung der Annahmen

Seit der Entwicklung der Transaktionalen Analyse hat es viele Weiterentwicklungen gegeben (z.B. das dynamisch-transaktionale Modell nach Früh 1991), die neben diesem Modell in der psychotherapeutischen aber auch wirtschaftlichen Praxis angewendet werden. Dieses Modell scheint dennoch bis heute nicht an Gültigkeit verloren zu haben. Für die pädagogische Arbeit ist das Modell auch deswegen von Bedeutung, da es hilft, gegebene Muster in der Schüler-Lehrer-Kommunikation zu hinterfragen und zu überprüfen. Ziel von Lehrpersonen sollte es nach Meinung der Autorin sein, möglichst im Erwachsenen-Ich zu kommunizieren und den Kindern damit die Möglichkeit zu geben, ebenfalls ihr Erwachsenen-Ich zu entwickeln und zu stärken. Die Bedeutungen der Ich-Zustände für das Selbstsein eines Menschen wurden bereits dargelegt. Die Auseinandersetzung mit den Ich-Zuständen, der eigenen Kommunikation und den eigenen kommunikativen Spielen ermöglicht es den Menschen, sich mit ihren innersten Erfahrungen, Prägungen und Strukturen auseinanderzusetzen.

3.5 Kommunikationsmuster und Selbstwert nach Satir

Die 1916 geborene Virginia Satir gilt als Pionierin der modernen Familientherapie und ist vor allem für ihre Haltung bekannt, den Selbstwert eines Kindes stärken zu wollen. Daher beinhaltet ihre therapeutische Herangehensweise, eher von den Störungen bzw. pathologischen Elementen eines Kindes abzusehen, sondern dazu überzugehen, die Stärken des Kindes im Besonderen hervorzuheben und den Fokus darauf zu setzen (vgl. Walker 1996, S. 156ff.). Zentrale Elemente ihrer Arbeit mit Familien sind die Begriffe *Selbstwert*, *Kommunikation*, *Kommunikationsmuster* sowie *Kongruenz* (vgl. Plate 2015, S. 32), welche in diesem Kapitel nähere Erläuterung finden werden.

Im Kern geht es Satir um die „Erziehung kongruenter Erwachsener“ (Satir 2010, S. 11) und die Entwicklung eines Selbstwertgefühls, welches es den Menschen ermöglicht, kongruent zu sich selbst sein zu können. Dabei sieht Satir die Wichtigkeit des Selbstbildes und der Kongruenz nicht nur für das Individuum selbst, sondern auch in seiner Vorbildfunktion für junge heranwachsende Menschen, um diesen „ein festes Fundament [zu, LM] geben, von dem aus sie Stärke und Ganzheit entwickeln können“ (Satir 2010, S. 11). Im Rahmen von Rollenkonformität, externen Standards und etwaigen Verstößen gegen diese Standards könne kein authentisches und kongruentes Agieren eines Menschen erwachsen, da die Rollenkonformität bewirkt, „dass man sein Verhalten nicht an der Befriedigung seiner eigenen Bedürfnisse orientiert, sondern an den Erwartungen anderer“ (Plate 2015, S. 33). Diesem Gedanken muss vor allem für die Bedeutung der Authentizität im schulischen Kontext Rechnung getragen werden, da institutionelles Agieren per se und in hervorgehobener Deutlichkeit an Rollenmuster gebunden ist und Rollenkonformität von allen im institutionellen Feld Beteiligten erwartet wird: Von der Lehrperson wird erwartet, dass sie in ihren Unterrichtsfächern gebildet ist; dass sie in der Lage ist, den Schülerinnen und Schülern etwas beizubringen; dass sie empathisch mit den Schülerinnen und Schülern umgeht; dass sie diese nicht beschimpft, bedrängt oder gar körperlich verletzt; dass sie Schülerinnen und Schülern, Eltern und Kolleginnen und Kollegen nötige Professionalität entgegen bringt. Von den

Schülerinnen und Schülern hingegen wird gemäß ihrer Rolle erwartet, dass diese sich höflich und respektvoll ihren Lehrpersonen gegenüber zeigen, geforderte Aufgaben ohne Protest erfüllen, lernwillig sind etc. Schule, Schulstrukturen und die darin agierenden Personen werden somit immer bestimmt durch konkrete und weniger konkrete Rollenerwartungen und haben bei eventueller Missachtung der Rollenerwartungen schnell mit Konsequenzen zu rechnen. Das Weltmodell, welches in der Bedeutung von Rollenverhalten und Rollenkonformität deutlich wird, nennt sich bei Satir „Strafe und Belohnung“ (Plate 2015, S. 33): Hierarchiehöhere Personen legen Normen fest, die von hierarchieniedrigeren Personen befolgt werden müssen oder, bei Nichtbefolgung, durch Sanktionen geahndet werden. Dieses Modell führe zur Entfremdung des Menschen von seinem eigenen Selbst. Satir sieht daher als angestrebtes Ziel für die Menschheit das Wachstumsmodell. Dieses Modell geht davon aus, dass der Mensch in seinen Grundzügen gut ist, ein einzigartiges Potenzial besitze und somit nicht darauf beschränkt sei, seiner Rolle konform zu agieren, um nicht gegen die Rollenkonventionen zu verstoßen (vgl. Plate 2015, S. 33f.; vgl. Walker 1996, S. 173f.). Die zentralen Begrifflichkeiten der Satirschen therapeutischen Arbeit bewegen sich also immer im Spannungsfeld dieser beiden Weltmodelle.

3.5.1 Selbstwert

Selbstachtung oder Selbstwert (beide Begriffe werden von Satir synonym verwendet) wird von Satir beschrieben als Konzept, Einstellung, Gefühl und eine Vorstellung, welche Ausdruck findet im Verhalten eines jeweiligen Menschen und zur Erhaltung und Gewinnung von Energie essentiell ist (vgl. Satir 2010, S. 39; S. 53f.). Um die zentrale Bedeutung des Selbstwerts zu illustrieren, benutzt Satir das Symbol eines großen Topfes, der entweder randvoll, also gefüllt mit einem guten Gefühl des Selbsts, oder aber auch leer sein könne und für das Fehlen des Selbstwertgefühls einer Person stehe. Als Selbstachtung wird die Fähigkeit beschrieben, „sich selbst wertzuschätzen und mit Würde, Liebe und Realismus zu behandeln“ (Satir 2010,

S. 41). Über ihre praktische Arbeit mit Familien in der Therapie meint Satir beobachten zu können, dass das Selbstwertgefühl für den Umgang mit sich selbst und anderen von großer Bedeutung ist. Ist der Selbstwert eines Individuums stark ausgeprägt, so zeichne dieser sich als integrierter, ehrlicher, verantwortungsbewusster und verantwortungsvoller Mensch aus, der sich darüber hinaus kompetent, liebevoll und mitfühlend zeigt. Dabei sei Selbstwert zum einen wichtig, um seinen eigenen Wert erkennen zu können, das Gefühl zu haben, etwas durch sein eigenes Wirken verändern zu können und sich auf seine eigenen Fähigkeiten und Eigenschaften verlassen zu können, zum anderen aber auch dafür, den Wert der anderen, unserer Mitmenschen, anerkennen und respektieren zu können (vgl. Satir 2010, S. 39ff.). Ein starkes Selbstwertgefühl sei vor allem auch dann von Bedeutung, wenn ein Mensch Phasen der Niedergeschlagenheit und Krisensituationen erlebt, da ein im Selbstwert starker Mensch diese als zeitweilige Phasen werten und als Chance für neue, bessere Phasen erkennen könne. Menschen mit niedrigem Selbstwert hingegen leben Satir zufolge in der Erwartung permanenter Geringschätzung durch andere. Sie befürchten und erwarten erniedrigt, verletzt, enttäuscht und betrogen zu werden. Einsamkeit und Isolation können die Folge eines niedrigen Selbstwerts sein, da die ständige Sorge vor Erniedrigung zu Misstrauen und einem dadurch provozierten sozialen Rückzug führe. Dabei wird das Gefühl der Minderwertigkeit jedoch oft verleugnet: „Unter Minderwertigkeitsgefühlen (*low-pot*) zu leiden bedeutet, daß (sic!) man beim Erleben unerwünschter Gefühle versucht, sich so zu verhalten, als ob letztere gar nicht existieren würden“ (Satir 2010, S. 44; Hervorhebung im Original). Sich seine eigenen Minderwertigkeitsgefühle, welche auch Menschen mit einem hohen Selbstwert empfinden können, eingestehen zu können, erfordert ein hohes Maß an Selbstwert. Werden die eigenen Minderwertigkeitsgefühle jedoch nicht anerkannt und akzeptiert, werden sie in der logischen Folge verleugnet und entwertet, was zur eigenen erneuten Entwertung und dem Umstand führe, sich selbst zu täuschen (vgl. Satir 2010, S. 42ff.).

Für ein gesundes Selbstwertgefühl ist, so Satir, Selbstliebe unverzichtbar, welche auch von Bedeutung sei, um andere lieben und eine zwischen-

menschliche Beziehung aufbauen zu können. Erst wenn der Mensch dazu in der Lage sei, sich selbst zu lieben, habe er auch die Fähigkeit, andere zu lieben und ihnen die nötige Wertschätzung entgegen zu bringen (vgl. Satir 2010, S. 53ff.).

3.5.2 Kommunikation

Den Begriff der *Kommunikation* vergleicht Satir mit „einem riesigen Regenschirm, der alles, was zwischen Menschen vor sich geht, umfaßt (sic!) und beeinflusst (sic!)“ (Satir 2010, S. 79). Über die kommunikativen Fähigkeiten werde bestimmt, welcher Art die zwischenmenschlichen Beziehungen sind, die der Mensch eingehen kann, und wie erfolgreich der Mensch im Umgang mit sich selbst, anderen, und dem Leben im Allgemeinen ist. „Kommunikation umfaßt (sic!) den gesamten Prozess der Informationsübermittlung zwischen Menschen in all seinen Spielarten“ (Satir 2010, S. 80). Somit beinhaltet Kommunikation nicht nur die inhaltliche Botschaft, die gesendet wird, den Informationsgehalt der Nachricht, sondern auch die Art und Weise der Informationsnutzung und die Bedeutung der Information, die die Menschen dieser verleihen (vgl. Satir 2010, S. 79f.).

Kommunikation besteht nach Satir aus sechs Bestandteilen: Dem *Körper* des Kommunizierenden, seinen *Werten*, die er dem Kommunikationspartner entgegenbringt, seinen *Erwartungen* an das Hier und Jetzt, seinen *Sinnesorganen*, seinen *Sprachfähigkeiten* und seinem *Gehirn*. Der Körper eines Menschen sei „das Medium der nonverbalen Kommunikation“ (Walker 1996, S. 182), da jeder ein individuelles Aussehen, Körperhaltung und spezifisches Verhalten mitbringt. Die Sinnesorgane ermöglichen die Aufnahme des situativen Kontextes, also aller Informationen aus unmittelbarer Umgebung und stellen daher eine Grundbedingung für die Kontaktaufnahme dar. Das Gehirn gleicht Informationen aus der Umwelt mit bereits gemachten und abgespeicherten Erfahrungen ab. Für diesen Vergleichsprozess spielen die persönlichen Erwartungen und Werte des Menschen eine Rolle, da sie „einen starken Einfluß (sic!) auf individuelle Ge-

staltbildungsprozesse“ (Walker 1996, S. 182) haben. Die sprachlichen Fähigkeiten ermöglichen es dem Menschen schlussendlich, seine Gedanken und Absichten zu verbalisieren und komplexe Bedeutungen weiterentwickeln zu können (vgl. Walker 1996, S. 182). Somit bringen beide Kommunikationspartner ihre Sinneseindrücke, Gedanken, körperliche Reaktionen und Gefühle in eine zwischenmenschliche Kommunikation mit ein. Kommunikation hängt also nicht nur ab von dem Informationsgehalt einer Nachricht, sondern setzt sich zusammen aus einer Vielzahl an Faktoren, die zum Gelingen oder Scheitern einer Kommunikation führen können (vgl. Satir 1975, S. 49ff.). Aus diesen Faktoren entsteht ein Kommunikationszyklus zwischen Sender und Empfänger. Sendet der Sender eine Nachricht an den Empfänger, so durchläuft diese die Prozesse der *Erfahrung*, der *Schlussfolgerung*, der *Generalisierung* (Art und Weise, wie die Botschaft durch den Empfänger mit vorangegangenen Erfahrungen verknüpft und in Zusammenhang gebracht wird und in der Folge neue Generalisierungen gebildet werden) und der *Reaktion*, die den Empfänger dann zum Sender macht und die Rollen der beiden Kommunikationspartner tauschen lässt. Auch Berührungen sind nach Satir eine Form der Kommunikation und das Medium für die Übermittlung emotionaler Informationen. Dabei sei die Übermittlung emotionaler Informationen über Berührungen nicht so einfach und fehlerfrei möglich, wie es auf den ersten Blick scheinen könnte. Vielen Menschen falle es schwer, ihre eigenen Berührungen zu empfinden und sich vorzustellen, was diese Berührung bei dem Gegenüber bewirkt. Folge dessen können unangemessen Berührungen sein oder Berührungen, die in ihrer Stärke unterschätzt werden (vgl. Satir 2010, S. 91f.). Ein weiterer Störfaktor der Kommunikation können vorgefestigte Bilder vom Gesprächspartner im Kopf des anderen sein. Kommunikationspartner A macht sich in der Interaktion mit Kommunikationspartner B zwangsläufig ein Bild von Letzterem, welches sich nicht unbedingt mit dem Selbstbild von Kommunikationspartner B decken muss. Die Bilder von der Person können daher differieren, einen anderen Sinn zugesprochen bekommen oder unterschiedliche Gefühle erzeugen. Somit werden schnell zu dem Gesagten einer Person Vermutungen angestellt, die aber nicht wie Vermutun-

gen, sondern vielmehr wie Tatsachen behandelt werden. Um vorgefertigte und zu schnelle Schlussfolgerungen zu vermeiden, rät Satir daher dazu, die Kongruenz zwischen Verstandenem und vom Kommunikationspartner tatsächlich Intendiertem möglichst direkt immer zu überprüfen (vgl. Satir 2010, S. 106f.). Um vage Vermutungen zu vermeiden sieht Satir es zudem als wichtig an, möglichst konkret in der Kommunikation zu werden und Ungenauigkeiten zu vermeiden. Auch vermeintliches Gedankenlesen, welches die Menschen sich vor allem in engen Beziehungen oft zutrauen und von dem sie erwarten, dass der Beziehungspartner dieses auch beherrsche, führe häufig zu Störungen der Kommunikation. Störungen, die dadurch verursacht werden, dass der Partner keine Gefühle zeige, beruhen nach Satir oft darauf, dass dieser durch die starke Nähe zum Kommunikationspartner erwartet, dass der Gegenüber sie durchschauen könne, wie die Person sich selber durchschaue, und die Gefühle somit nicht explizit zum Vorschein gebracht werden müssten (vgl. Satir 2010, S. 107f.). Allgemein werde, so Satir, deutlich weniger Wertschätzung zum Ausdruck gebracht als negative Einwände. Werde allerdings der Fokus auf ebenjene negativen Einwände gelegt, führe dieses zur Entfremdung der Kommunikationspartner und möglicherweise zur gegenseitigen Abneigung (vgl. Satir 2010, S. 110f.).

3.5.3 Kommunikationsmuster

Während ihrer therapeutischen Arbeit mit den Klienten erkannte Satir „bestimmte universelle Muster menschlicher Kommunikation“ (Satir 2010, S. 115). Sie machte in ihren Beobachtungen vier verschiedene Muster aus: placating (Beschwichtigen), blaming (Anklagen), computing (Rationalisieren) und distracting (Ablenken). Diese Kommunikationsmuster können nach Satir dann beobachtet werden, wenn ein Mensch in Stress gerät und in seinem Selbstwertgefühl erschüttert wird (vgl. Satir 2010, S. 115; vgl. Bandler/Grinder/Satir 2011, S. 56).

- Beschwichtigen: Die Person versucht eine andere zu beschwichtigen, um wütende Emotionsäußerungen zu vermeiden. Eine Person, die beschwichtigt, versuche perma-

nent, den Mitmenschen zu gefallen und stehe daher nicht für sich selbst ein. Ihr Bestreben sei es, die Beziehung zu dem Kommunikationspartner harmonisch zu halten. Damit betreibe sie die Beschwichtigungen bis zur Selbstaufgabe, da sie ihren eigenen Bedürfnissen keinerlei Priorität gibt. Da solche Personen Satir zufolge selbst einen sehr niedrigen Selbstwert haben, benötigen sie die stetige Anerkennung anderer, um über diese Anerkennung einen eigenen Wert erkennen zu können (vgl. Plate 2015, S. 35; S. 38; vgl. Satir 2010, S. 121).

- Anklagen: Das Ziel des Anklagenden sei es, von dem Kommunikationspartner als stark wahrgenommen zu werden. Um dies erreichen zu können, suche er beständig nach Fehlern bei den Kommunikationspartnern und behandle diese von oben herab. Anklagende Personen stehen Satir zufolge unter großem Druck, da sie Angriffe befürchten und aus Sorge vor diesen Angriffen selbst zum Angriff übergehen, um den eigenen Selbstwert erhalten zu können. Auch bei den Anklägern sei das Selbstwertgefühl gering, sie fühlen sich jedoch wichtig, wenn sie andere durch ihre Worte und Taten dazu bewegen können, auf sie zu hören und sich dementsprechend zu verhalten (vgl. Plate 2015, S. 35; S. 37f.; vgl. Satir 2010, S. 123ff.).
- Rationalisieren: Eine Person, die rationalisiert, tue dieses in Stresssituationen, um bedrohliche Situationen als harmlos darzustellen oder den emotionalen Part einer Situation zu ignorieren. Sie könne charakterisiert werden durch Korrektheit, Vernunft und emotionale Nüchternheit. Durch seine ruhige und beherrschte Art sowie dem Versuch, keine Fehler zu machen und Gefühlsäußerungen möglichst zu vermeiden, wirke der Rationalisierer oft sehr unemotional und könne eher mit einem Computer verglichen werden. Trotz der nach außen gezeigten Abgeklärtheit und Rationalität fühlen sich diese Personen, so Satir, innerlich oft verletztlich, eigene Gefühle werden auf ein Minimum reduziert und kontrolliert (vgl. Plate 2015, S. 35; S. 39; vgl. Satir 2010, S. 125ff.)
- Ablenken: Eine kritische Situation werde ignoriert und es wird gehofft, dass diese sich von alleine löst bzw. verschwindet. Um dies zu erreichen, beziehe sich der Ablenker nie auf das, worum es in einer Situation eigentlich geht. Stattdessen versuche er die Konzentration auf all die Dinge zu lenken, die gerade nicht mit der augenblicklichen Situation zu tun haben. In ihrem Verhalten zeige sich die ablenkende Person ambivalent, da sie einerseits den Kontakt zu den Kommunikationspartnern suche, andererseits vermeide sie den direkten Kontakt jedoch aus der Angst heraus, engere Kontakte einzugehen und Gefühle zuzulassen (vgl. Plate 2015, S. 35; S. 37; vgl. Satir 2010, S. 127ff.).

„Die Anwendung einer dieser vier Reaktionsweisen puffert das niedrige Selbstwertgefühl [...] eines Menschen ab“ (Satir 2010, S. 131). Sie stellen Formen der inkongruenten Kommunikation dar, „da bestimmte Anteile im

Bewusstsein bzw. der Kommunikation ausgeblendet oder verzerrt werden“ (Plate 2015, S. 35). Somit stellt die inkongruente Kommunikation „eine der folgenschwersten Störungen innerhalb von Beziehungen“ (Walker 1996, S. 184) dar, da verbale und nonverbale kommunikative Aspekte nicht zusammenpassen und damit Unverständlichkeit und Verwirrung beim Sender erzeugen (vgl. Walker 1996, S. 185). Satir und ihre Kollegen erweitern das Konzept der Inkongruenz jedoch noch um den Gedanken, dass verbale und nonverbale Aspekte sich nicht unbedingt widersprechen und die nonverbalen Aspekte den wahren Charakter einer Botschaft zeigen müssen (vgl. zum Beispiel auch den Aspekt der inkongruenten Nachrichten bei Schulz von Thun), sondern dass auch gleichwertige verbale und nonverbale Botschaften gesendet werden können, die untereinander widersprüchlich sind (vgl. Walker 1996, S. 185f.).

3.5.4 Kongruenz

Die *Kongruenz* bzw. *kongruente Kommunikation* stellt ein fünftes Kommunikationsmuster dar. Bei diesem „gehen alle Teile einer Botschaft in die gleiche Richtung: Die Worte passen mit dem Gesichtsausdruck, der Körperhaltung und dem Stimmausdruck zusammen“ (Satir 2010, S. 131). Unter Kongruenz wird also eine Haltung verstanden, in der der Mensch sich zu all seinen Gefühlen und Gedanken bekennen kann (vgl. Satir/Englander-Golden 1994, S. 130). Verhält ein Mensch sich in seinen Beziehungen kongruent, so sind diese Satir zufolge gekennzeichnet durch Ehrlichkeit, Freiheit und Leichtigkeit und die Selbstachtung einer kongruent kommunizierenden Person ist kaum bedroht. Kann eine Person kongruent kommunizieren, so befreie sie sich durch diese Möglichkeit von der Notwendigkeit der anderen vier Kommunikationsmuster. Kongruente Kommunikation zeichne sich auch durch ihre Ganzheitlichkeit aus, da alle Bestandteile der Kommunikation, die Körperhaltung, die korrespondierenden Gefühle und die Gedanken des Kommunizierenden zur Geltung kommen. Satir erachtet die Kongruenz einer Person als außerordentlich wichtig, da einer solchen Person vertraut werden könne. Ihre Haltung sei flexibel und der Ge-

sprächspartner könne sich in ihrer Gegenwart wohlfühlen, da er durch die Kongruenz des Senders wisse, woran er bei der Person ist (vgl. Satir 2010, S. 131ff.).

„Die kongruente Reaktionsweise ermöglicht es Ihnen, als ganze Person zu leben: real, in Verbindung mit Ihrem Kopf, Ihrem Herzen, Ihren Gefühlen und Ihrem Körper. Kongruentes Verhalten befähigt zu Integrität, Verpflichtung, Ehrlichkeit, Vertrautheit, Kompetenz, Kreativität und dazu, an realen Problemen auf reale Weise zu arbeiten. Die vier übrigen Kommunikationsmuster führen zu zweifelhafter Integrität, Verpflichtung als Kuhhandel, vorgeschwindelter Verantwortlichkeit Unehrllichkeit, Einsamkeit, unechter Kompetenz, Ersticken in Tradition und destruktivem Umgang mit phantasierten Problemen.“ (Satir 2010, S. 137).

In einem anderen Werk verwendet Satir gemeinsam mit Englander-Golden den Begriff des Direktseins synonym zum Begriff der Kongruenz. Dessen charakteristisches Zeichen seien die Ich-Aussagen, in denen die Person ihre Gedanken und Gefühle zum Ausdruck bringen kann. Anders als zum Beispiel Rogers sieht Satir es jedoch nicht als notwendig, die Gefühle immer zu äußern, um kongruent zu sein. Das Nichtäußern der Gefühle müsse dann aber aus einer inneren Notwendigkeit heraus begründet sein (vgl. Satir/Englander-Golden 1994, S. 129ff.).

3.5.5 Bedeutung der Annahmen

Satirs Beschreibungen und ihre Beobachtungen speisen sich allesamt aus ihren therapeutischen Erfahrungen und sind, ebenso wie die Kommunikationsmodelle ihrer Kollegen Watzlawick, Schulz von Thun, Rogers etc. nicht empirisch evaluiert, was scheinbar auch dazu führte, dass ihre Theorie in der universitären Lehre recht wenig Beachtung fand (vgl. von Schlippe 1988, S. 8). Dennoch sollten die Grundannahmen zur Kommunikation und Kommunikationsstörungen durch inkongruente Kommunikation hier Beachtung finden und wurden daher in die theoretische Auseinandersetzung mit der Authentizität und der Kommunikation aufgenommen. Kritisch bedacht werden sollte aber Satirs starke Nähe zur Spiritualität (vgl. Satir 2010, S. 427ff.), welche ihre Arbeit aufgrund eines engen Kontakts zu den indianischen Ureinwohnern Nordamerikas bereicherte (vgl.

Walker 1996, S. 166) und eine wissenschaftliche Annäherung an ihre Vorstellung von Kommunikation und Kongruenz zu erschweren scheint. Dennoch konnte Satir in der Therapie von Familien und dem Umgang mit den Kommunikationsstörungen dieser Familien große Erfolge verzeichnen und gilt daher noch immer als Pionierin der Familientherapie. Das von Satir dargestellte Menschenbild kann in die Tradition der humanistischen Psychologie eingeordnet werden mit „der Idee, daß (sic!) jeder Mensch ein Potential in sich trägt, das zu wecken und zu fördern ist, und daß (sic!) Wachstum von jedem Punkt der Entwicklung aus möglich ist“ (von Schlippe 1988, S. 8). Von Schlippe erkennt den Mangel von Satirs Ausführungen an wissenschaftlicher Präzision an, begrüßt jedoch ihr deutlich ausgeführtes Menschenbild, auf welchem ihre Theorie und ihr Weltverständnis gründet:

„Wenn man versucht, das Modell von Virginia Satir auf seinen theoretischen Gehalt hin zu untersuchen, kann man feststellen, daß (sic!) es eine hohe integrative Kompetenz besitzt und daß (sic!) es sicher auch möglich ist, [...] es auf formaler Ebene zu fassen. Man kann vor allem feststellen, daß (sic!) ihre Vorstellungen einen hohen Grad an ökologischer Validität besitzen, indem in ihnen Aussagen zu verschiedenen epistemologischen Niveaus zu finden sind: So sind ihre Gedanken auf der Ebene des Menschenbildes mit der Humanistischen Psychologie verwandt, gehen aber gleichzeitig darüber hinaus, indem die soziale Verfaßtheit (sic!) der Person stärker akzentuiert wird“ (von Schlippe 1988, S. 8f.).

Für dieses Buch leistet das Satirsche Modell den Beitrag, sich mit der psychologischen und kommunikativen Bedeutung der Authentizität und Kongruenz für den eigenen Selbstwert und die zwischenmenschlichen Beziehungen auseinanderzusetzen. Besonders die satirischen Kommunikationsmuster zeigen die Wirkung des eigenen Selbstwertgefühls für die Fähigkeit des Selbstseins auf.

3.6 Gewaltfreie Kommunikation nach Rosenberg

Der 1934 in Ohio geborene Psychologe und Begründer der Gewaltfreien Kommunikation (GFK), Marshall B. Rosenberg studierte und arbeitete bei Carl Rogers, wodurch seine Arbeiten von der Arbeit Rogers' geprägt und beeinflusst wurden (vgl. Plate 2015, S. 78; vgl. Rosenberg 2012, S. 21).

Einfühlsamkeit bzw. die Fähigkeit, einfühlsam zu bleiben, erwies sich für Rosenberg also schon früh als zentrales Element eines positiven, gewaltfreien Lebens. Im Kontext dieser Fähigkeit ermittelte Rosenberg die große Bedeutung von Sprache und Wortwahl, was dazu führte, dass er sich noch näher mit kommunikativen Aspekten auseinandersetzte und ein eigenes Kommunikationsmodell entwickelte. Sein Zugang zur Kommunikation sei dabei ein spezifischer, „der uns dazu führt, von Herzen zu geben, in dem wir mit uns selbst und mit anderen auf eine Weise in Kontakt kommen, die unser natürliches Einfühlungsvermögen zum Ausdruck bringt“ (Rosenberg 2012, S. 22). Diese Methode nennt Rosenberg *Gewaltfreie Kommunikation* und benutzt dabei den Begriff der Gewaltfreiheit angelehnt an den Pazifisten Mahatma Gandhi als Einfühlsamkeit im menschlichen Wesen, die sich dann entfalten und Wirken kann, wenn die innerliche Gewalt oder „Gewalt in unseren Herzen“ (Rosenberg 2012, S. 22) nachlässt. Der Fokus wird hier nicht nur auf körperliche Gewalt gelegt, sondern vor allem auf verbale und nonverbale Gewalttätigkeiten, die von den Kommunikationssendern vielleicht nicht immer so empfunden werden, dennoch häufig zu Verletzungen und Leiden bei den Empfängern führen (vgl. Rosenberg 2012, S. 21f.).

Im Kern des Kommunikationskonzepts der Gewaltfreien Kommunikation steht die Annahme, dass zum Glücklichein eines Menschen grundlegende Bedürfnisse erfüllt werden müssen. Können diese Grundbedürfnisse nicht erfüllt werden, folgen negative Emotionen. Sei der Mensch darüber hinaus dann nicht in der Lage, Selbstempathie zu empfinden und verliere den Kontakt zu seinem „lebendigen Selbst“ (Plate 2015, S. 79), könne er auch keine Empathie anderen gegenüber aufbringen und ver falle in destruktive Kommunikationsmuster. Diese nennt Rosenberg die „Wolfsprache“. Diese Sprache oder auch die Wolfsstrategie verfolgt das Ziel, andere zu bestra-

fen, die den eigenen Ansprüchen nicht genügen und kann als Reaktion auf die nicht erfüllten Bedürfnisse des Menschen gesehen werden. Die Wolfsprache diene der Verteidigung, dem Angriff oder dem eigenen Rückzug (vgl. Plate 2015, S. 79f.; vgl. Rosenberg 2005, S. 9ff.). Das erklärte Ziel Rosenbergs ist es, weg von der Wolfssprache hin zur Giraffensprache oder anders ausgedrückt, der Gewaltfreien Kommunikation zu kommen (vgl. Rosenberg 2005, S. 10ff.).

„Die GFK gründet sich auf sprachliche und kommunikative Fähigkeiten, die unsere Möglichkeiten erweitern, selbst unter herausfordernden Umständen menschlich zu bleiben“ (Rosenberg 2012, S. 22). Rosenberg stellt dabei klar, dass es ihm darum ginge, unsere ursprüngliche zwischenmenschliche Kommunikation und das Wissen darum zu reaktivieren. Die Inhalte der Gewaltfreien Kommunikation seien somit keinesfalls neu, sondern schon seit Jahrhunderten bekannt, müssten aber vielfältig bei den Menschen erneut in Erinnerung kommen, um reaktiviert werden zu können. Überhaupt spielt das Bewusstsein für die Theorie dieses Kommunikationsmodells eine wichtige Rolle. Es gehe vor allem auch darum, wegzukommen von unbewussten, durch die Gewohnheit geprägten Reaktionen hin zum bewussten Agieren, zu bewussten „Antworten, die fest auf dem Boden unseres Bewußtseins (sic!) über das stehen, was wir wahrnehmen, fühlen und brauchen“ (Rosenberg 2012, S. 22). Hier scheint auch Authentizität bzw. Kongruenz eine Rolle zu spielen, denn auch Rosenberg geht es um die Möglichkeit, ehrlich und klar die Gedanken und Emotionen zum Ausdruck zu bringen, gleichzeitig aber auch unseren Gesprächspartnern die Aufmerksamkeit und Empathie entgegenzubringen, die für eine positive zwischenmenschliche Beziehung von Bedeutung sind. Werden beide Seiten berücksichtigt, sowohl die Aufmerksamkeit für die eigenen Bedürfnisse als auch die Aufmerksamkeit für die Bedürfnisse des anderen, gelinge es auch besser, den eigenen Bedürfnissen auf die Spur zu kommen und diese tiefgründig entdecken zu können. Die Gewaltfreie Kommunikation wird dabei von Rosenberg als Trainingsmethode gesehen, „sorgfältig zu beobachten und die Verhaltensweisen und Umstände, die uns stören, genau zu bestimmen“ (Rosenberg 2012, S. 22). Dadurch lerne der Mensch besser

auf das zu hören was er braucht, und dafür dann auch verbal einstehen zu können. Durch diesen Fokus auf das intensive Zuhören fördere die GFK Wertschätzung, Einfühlungsvermögen und Aufmerksamkeit sich selbst und anderen gegenüber (vgl. Rosenberg 2012, S. 22f.).

3.6.1 Die vier Komponenten der Gewaltfreien Kommunikation

Das Konzept der Gewaltfreien Kommunikation besteht aus vier Komponenten, welche im Folgenden genauer erläutert werden sollen:

Beobachtungen: Diese Komponente diene einer genauen Erfassung einer Situation und der Möglichkeit einer wertfreien und detaillierten Beschreibung derselben. Auch eine moralische Klassifizierung solle durch die wertfreie Beschreibung vermieden werden. Diese Vermeidung der moralischen Klassifizierung bedeutet Rosenberg zufolge jedoch nicht, dass der Beobachtende der Situation gegenüber neutral oder gar gleichgültig gegenüber stehen soll, sondern lediglich den Verzicht auf moralische Bewertung einer Person, abgeleitet durch das aus der Fremdsicht beobachtete Verhalten. Wird eine solche moralische Bewertung vermieden, eröffne es dem Beobachtenden die Möglichkeit, die wahren Bedürfnisse hinter dem Verhalten einer Person analytisch erkennen zu können. In einer Gesellschaft, in der sehr defizitorientiert gedacht und vieles in moralische Kategorien unterteilt wird, bewerten viele Menschen intuitiv und mit einer Selbstverständlichkeit, da sie von klein auf mit der Vorstellung aufwachsen, dass es gutes Verhalten mit entsprechenden Belohnungen und schlechtes Verhalten mit entsprechenden Sanktionen gibt, wodurch es notwendig wird, das Verhalten anderer in diese beiden Kategorien zu unterteilen bzw. daraufhin zu untersuchen. Durch diesen Umstand entsteht nach Rosenberg auch die Wolfssprache, in der die Menschen umgehend auf das Fehlverhalten eines Menschen rekurren, sobald eigene Bedürfnisse nicht erfüllt wurden, anstatt diese Bedürfnisse direkt mitzuteilen (vgl. Döring 2009, S. 90). Eine solche Kommunikation bezeichnet Rosenberg als „lebensefremdet“ und wirft ihr vor, die Menschen in eine „Welt der Urteile“ (Rosenberg 2012, S. 35) zu locken, in der Handlungen mit Worten abgestempelt und in gut und

schlecht aufgeteilt werden. Eine Konzentration auf diese Bewertung der Handlungen anderer verschließe Rosenberg zufolge den Menschen den Zugang zur Beobachtung der eigenen Bedürfnisse und der Empathie für die Bedürfnisse der anderen (vgl. Rosenberg 2012, S. 35, vgl. Döring 2009, S. 90). Eine genaue Beobachtung und die Äußerung dieser Beobachtung ermögliche es aber, Konfliktsituationen zu lösen, ohne dem anderen Vorwürfe zu machen, sondern ihm durch die Beschreibung zu sagen, was die eigene Beobachtung ist und welche eigenen Werturteile durch diese Beobachtung des menschlichen Handelns gefährdet sein könnten. Somit wird nicht ein moralisches Urteil durch die Kategorien gut und schlecht getroffen, sondern ein Werturteil vermittelt, welches dem anderen lediglich zeigt, welche Aspekte das Individuum als persönlich wichtig sowie wertvoll erachtet. Eine genaue Beobachtung ohne moralische Verurteilung sei vor allem wichtig, damit Menschen sich verändern können, ohne dies zu tun, um einer Strafe zu entgehen oder eine Belohnung zu erhalten, sondern weil sie die persönliche Bedeutsamkeit einer Veränderung für sich selbst und ihre Mitmenschen verstünden (vgl. Döring 2009, S. 90ff.; vgl. Rosenberg 2012, S. 45ff.).

Gefühl: Der nächste Schritt der Gewaltfreien Kommunikation ist der Ausdruck der Gefühle, die bei der Beobachtung einer Handlung empfunden werden (vgl. Rosenberg 2012, S. 25). Über seine Arbeit in den Workshops zur GFK stellte Rosenberg oftmals fest, dass den Menschen ein angemessener Wortschatz zum Ausdruck der eigenen Gefühle fehle und sie eher dazu übergingen, in Verbindung mit dem Ausdruck „ich fühle“ Gedanken zu äußern, zum Beispiel „ich habe das Gefühl, daß (sic!) es nicht in Ordnung ist, nachts so laut Musik zu hören“ (Rosenberg 2012, S. 57; vgl. Rosenberg 2012, S. 57ff.). Die Begründung dafür liege in der Tendenz, die Verantwortlichkeit für eigene Gefühle, Gedanken und Handlungen zu leugnen und eher in anderen Gründen zu suchen. In der GFK wird jedoch konstatiert, dass diese Gründe, z.B. bestimmte Regeln oder Vorschriften, zwar der Auslöser für ein Gefühl oder eine Handlung sein können, die Ursache läge aber stets bei dem Menschen selbst. Ist der Mensch in der Lage, zwischen den Faktoren, die ein Gefühl auslösen, und den individuellen Ur-

sachen für das Gefühl zu unterscheiden, übernimmt er selbst die Verantwortung für seine Gefühle und Handlungen und sucht diese nicht länger in anderen Gründen. Der zusätzliche verbale Ausdruck dieser Gefühle könne darüber hinaus die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass die eigenen Bedürfnisse von den Mitmenschen erfüllt werden, als dieses der Fall wäre, wenn eine Person anderen mitteilt, was sie über sie denkt. Um dies erreichen zu können, sei es jedoch wichtig, zwischen echten individuellen Gefühlen und den Gedanken über eine Situation unterscheiden zu können. Die Äußerung von Gedanken, auch wenn sie wie im oben angeführten Beispiel als Äußerung von Gefühlen getarnt sind, verstecken die wirklichen tieferliegenden Gefühle und lassen dem Gegenüber lediglich den Spielraum, über die darunter liegenden Gefühle zu spekulieren. Ist ein Individuum aber in der Lage, seine eigenen Gefühle zu erkennen und darüber hinaus äußern zu können, so gibt es seinem Gesprächspartner die Gelegenheit, empathisch auf diese Gefühle zu reagieren und die Ursachen für das Handeln erkennen zu können. Somit fördere der Ausdruck individueller Gefühle auch den zwischenmenschlichen Kontakt zwischen Individuen (vgl. Döring 2009, S. 93; vgl. Plate 2015, S. 85f.).

Bedürfnisse: Im dritten Schritt der GFK werden die Bedürfnisse geäußert, die hinter den Gefühlen stehen, die im zweiten Schritt geäußert wurden (vgl. Rosenberg 2012, S. 25). Es sollte auf der Hand liegen, dass erfüllte Bedürfnisse ein positives, angenehmes Gefühl erzeugen, nicht erfüllte Bedürfnisse hingegen negative, schmerzhaftige Gefühle provozieren. Rosenberg zufolge führt das Bewusstsein über seine eigenen Bedürfnisse zu einem selbstbestimmteren Leben und größerer Empathie für die Bedürfnisse der Mitmenschen (vgl. Rosenberg 2012a, S. 15). Schaffen es Menschen, stärker auf ihre eigenen Bedürfnisse zu hören, so wird nach Theorie der GFK die Gefahr moralischer Urteile über das Verhalten anderer gemindert. „Urteile, Kritik, Diagnosen und Beurteilungen des Verhaltens anderer sind alles entfremdete Äußerungen unserer eigenen Bedürfnisse“ (Rosenberg 2012, S. 73). Kritisiert jemand einen Mitmenschen, so könne diese Kritik somit aus einem eigenen Bedürfnis heraus entstehen, z.B. dem Bedürfnis nach Respekt oder Unterstützung (vgl. Döring 2009, S. 94). Zur Veran-

schaulichung der Vorgehensweise der dritten Komponente stellt Rosenberg vier Möglichkeiten auf, wie ein Mensch auf eine negative Äußerung anderer reagieren könne. Zum einen könne der Mensch aus dieser Äußerung Kritik oder Vorwürfe heraushören und sich somit selbst die Schuld geben und die Äußerung persönlich nehmen. Diese Möglichkeit schwäche das Selbstwertgefühl, da der Mensch den Grund für die negative Äußerung bei sich selbst suche. Zum anderen könne der Mensch auch mit einer Schuldzuweisung an den anderen reagieren. Somit werde die negative Äußerung entkräftet, indem die Schuld, die zuvor beim Empfänger gesucht wird, nun umgedreht wird in eine Schuld des Senders. Das innere Gefühl ist dabei mit großer Wahrscheinlichkeit Ärger, welcher sich nicht förderlich auf die zwischenmenschliche Beziehung auswirke. Die dritte Reaktionsmöglichkeit besteht laut Rosenberg darin, die eigenen Gefühle und Bedürfnisse wahrzunehmen und dem Sender zu vermitteln, welche Gefühle seine negative Äußerung bei sich selbst ausgelöst hat. Durch die Aufmerksamkeit auf das gegenwärtige Gefühl bzw. das dahinter liegende Bedürfnis werde dem Individuum auch vor Augen geführt, von welchem Bedürfnis das derzeitige Gefühl ausgelöst wird. Die letzte Reaktionsmöglichkeit auf eine negative Äußerung ist nach Rosenberg die Wahrnehmung der Gefühle und Bedürfnisse anderer. Durch Rückfragen kann der Betroffene dann ermitteln, welche Bedürfnisse und Gefühle der Person hinter dieser negativen Äußerung stecken. Werden die letzten beiden Reaktionsmöglichkeiten angewendet, so erkenne der Mensch seine Verantwortung für seine eigenen Bedürfnisse an (vgl. Rosenberg 2012, S. 69ff.). Um Empathie und Einfühlungsvermögen zu ermöglichen wird es nach Rosenberg essentiell, die Bedürfnisse direkt zu äußern und nicht indirekt in Kritik, Werturteilen und Interpretationen zu verpacken, die schnell als Kritik aufgenommen werden können. Somit werde die Verantwortung für die Bedürfnisse dem anderen übertragen, statt diese für sich selbst zu übernehmen. „Wünschen wir uns von anderen Menschen eine einfühlsame Reaktion, dann sabotieren wir diesen Wunsch, wenn wir unsere Bedürfnisse als Interpretationen und Verhaltensdiagnosen der anderen zum Ausdruck bringen“ (Rosenberg 2012, S. 73). Gelingt es dem Menschen jedoch, eine Verknüpfung zwischen seinen

Gefühlen und Bedürfnissen herzustellen, desto leichter wird es für seine Mitmenschen, einfühlsam und empathisch auf diese Bedürfnisse hin zu reagieren (vgl. Rosenberg 2012, S. 73).

Bitten: Die Äußerung einer klaren Bitte umfasst der vierte Schritt der Gewaltfreien Kommunikation, in welcher die Wünsche an die andere Person positiv formuliert werden. Dabei sollte es um konkrete Handlungen gehen, um die eine Person gebeten wird, damit das Leben der bittenden Person bereichert werden kann. Voraussetzung für das Gelingen einer konkreten Bitte sei die Auseinandersetzung mit den eigenen Bedürfnissen und dessen, was der Mensch selbst in dieser Situation möchte. Eine konkrete Bitte an eine Person zu stellen bedeute, „Verantwortung zu übernehmen und *die* Welt zu kreieren, in der man leben will“ (Rosenberg 2012a, S. 16; Hervorhebung im Original). Können jedoch Bitten und Wünsche nicht klar und konkret geäußert werden, bleiben die eigenen Bedürfnisse in der Regel unerfüllt, was wiederum zu unangenehmen Gefühlen und Stress führen kann (vgl. Rosenberg 2012a, S. 15f.). Da die Person, die gebeten wird, schnell das Gefühl bekommen kann, dass sie Sanktionen zu befürchten habe, wenn sie der Bitte nicht nachkomme, erachtet Rosenberg es als wichtig, einfühlsam auf den anderen zu reagieren, auch wenn dieser der Bitte nicht entspricht, um ihm zu verdeutlichen, dass es sich um eine echte Bitte und nicht eine zwanghafte Forderung handelt (vgl. Rosenberg 2012, S. 99; vgl. Döring 2009, S. 95). Um eine solche, „echte“ Bitte formulieren zu können, gilt es für den Sender, sich über das Ziel seiner Bitte im Klaren zu sein. Dieses sollte nicht darin bestehen, den eigenen Willen durchzusetzen oder den anderen ohne seinen eigenen Willen und seine Bereitschaft ändern zu wollen. Aus diesem Grund konstatiert Rosenberg, dass es vor allem für Berufsgruppen wie Lehrer, die sich in ihren „Aufgaben auf das Beeinflussen von Verhalten und das Erzielen von bestimmten Verhaltensergebnissen“ (Döring 2009, S. 96) konzentrieren, nicht einfach sei, solcherlei Bitten zu formulieren. Wie bereits eingangs erwähnt spielt es für die GFK eine wichtige Rolle, dass Bitten positiv formuliert werden, die Person sollte also aussagen, um was sie bittet und nicht, um was sie *nicht* bittet. Eine negativ formulierte Bitte löse Irritationen oder Widerstand aus. Zudem gelte es,

keine vagen Wünsche das Verhalten einer Person betreffend zu formulieren, sondern die Bitte immer als konkrete Tätigkeit zu formulieren, um dem anderen die Chance zu geben, diese auch wirklich ausführen zu können. Um dem Gesprächspartner die Chance zu geben, direkt auf eine Bitte reagieren zu können, sollte der Bittende zudem seine Bitte mit einer Frage abschließen, die sich auf die Gegenwart beider Personen bezieht und daher nur auf die Bereitschaft rekurriert, die Bitte anzunehmen und zu versuchen, sie umzusetzen. Eine solche Frage könnte beginnen mit „Kannst du mir sagen, ob du einverstanden bist?“. Die Bitte beziehe sich damit auf die Gegenwart, der Gesprächspartner bekommt die Gelegenheit, valide für den derzeitigen Moment auf die Bitte reagieren zu können, ohne Zukunftsversprechungen machen zu müssen, von denen beide Parteien nicht genau sagen können, ob sie eingehalten werden können und die es dem Empfänger vor allem nicht erlauben, aus der Bitte heraus in dem Moment zu reagieren (vgl. Döring 2009, S. 96f.).

Auch wenn diese vier Komponenten wichtige Elemente der Gewaltfreien Kommunikation darstellen, erfordert das Kommunizieren nach GFK nicht unbedingt, dass „stets alle vier Komponenten vollständig dem sprachlichen Muster gemäß auszudrücken“ (Döring 2009, S. 99) sind, vielmehr könne sich das Prinzip der GFK an die Situationen, persönliche und kulturelle Gegebenheiten anpassen. Herrsche Klarheit in einzelnen Komponenten, müssten diese nicht explizit benannt werden. Ein Gespräch mit allen Komponenten der GFK mache vor allem dann Sinn, wenn Unklarheiten über Gefühle oder Bedürfnisse bestehen oder in denen die Bedürfnisse einer Person mit anderen Bedürfnissen in Konflikt geraten (vgl. Döring 2009, S. 99).

Wie bereits an einigen Stellen deutlich geworden sein sollte, spielt der Begriff der Empathie für das Modell der Gewaltfreien Kommunikation eine wichtige Rolle. Die vier Komponenten der GFK, die soeben beschrieben wurden, können nun auch auf die Mitmenschen angewendet werden. Somit hört der andere darauf, was der Gesprächspartner beobachtet, was er dabei fühlt, welche Bedürfnisse dahinter stecken und welche Bitte er an eine Person aussendet. Diesen Teil des Prozesses nennt Rosenberg „empathisch

aufnehmen“ (Rosenberg 2012, S. 111). Der Begriff der Empathie drückt dabei das „respektvolle[...] Verstehen der Erfahrung anderer Menschen“ (Rosenberg 2012, S. 113) aus. Dabei bezieht sich Zuhören nicht lediglich auf den akustischen Reiz-Reaktions-Prozess, sondern auf das Erfassen des Gesagten auf mehreren Kanälen. Um dieses leisten zu können, müssen Personen präsent und auf allen Kanälen erreichbar sein (vgl. Rosenberg 2012, S. 113f.), was besonders für Lehrpersonen im Unterrichtsalltag mit vielen Kindern, die alle ihre individuellen Bedürfnisse haben, mit institutionellen Vorgaben und mit Kolleginnen und Kollegen schwierig umzusetzen sein dürfte. Des Weiteren müsse eine Person zum empathischen Aufnehmen in der Lage sein, ihre persönlichen Gefühle, Einsichten und Ansichten zurückzustellen und dem Gesprächspartner möglichst neutral zu begegnen, um dessen Gefühle und Ansichten verstehen und nachempfinden zu können. Auch sollte der Gesprächspartner die Gelegenheit erhalten, sich zunächst vollständig auszudrücken und mitzuteilen, um empathisch verstanden werden zu können, ohne dass der Gegenüber sofort Lösungsvorschläge anbringt oder ein bestimmtes Verhalten vorschreibt bzw. die Person darüber belehrt (vgl. Döring 2009, S. 97f.).

Rosenberg selbst räumt ein, dass die Gewaltfreie Kommunikation dort an ihre Grenzen stößt, wo eine Machtausübung sich als notwendig erweist und ein Gewaltfreier Dialog keine Wirkung erzielt, da die Rechte oder Sicherheit von einzelnen oder mehreren Personen gefährdet werden. In solchen Momenten erkennt also auch Rosenberg die etwaige Anwendung von Macht an, unterscheidet aber zwischen *beschützender Machtanwendung* und *bestrafender Machtanwendung*. Bei letzterer wird durch die Machtanwendung „die Aufmerksamkeit vom Sinn der Handlung selbst abgelenkt und konzentriert sich stattdessen auf mögliche Konsequenzen von Handlungen“ (Döring 2009, S. 100). Bei schützender Machtanwendung werde hingegen immer wieder die Einstellung gezeigt, dass es nur um den Schutz einer Person und nicht um Sanktionen von Handlungen geht, es ginge also um Hilfe statt um Bestrafung. An eine weitere Grenze stoße die GFK dort, wo Zeit nur mangelhaft zur Verfügung stehe. Wenn Sender oder Empfänger nur ein kleines Zeitfenster zur Verfügung haben, reiche dieses womög-

lich nicht aus, um seine eigenen Gefühle und Bedürfnisse nach den vier Komponenten auszudrücken und auch nicht um sich empathisch in den Gesprächspartner einfühlen zu können. Auch eigene Schwierigkeiten und Probleme müssten bedacht werden, wenn es um die Forderung des empathischen Aufnehmens nach GFK ginge. Wird ein Mensch durch seinen eigenen Schmerz blockiert, so habe er größere Schwierigkeiten, anderen Empathie entgegen zu bringen, da nach Theorie der GFK davon ausgegangen werden könne, dass nur die Menschen empathisch aufnehmen können, denen selber Empathie entgegen gebracht wird. Somit brauche der Mensch Empathie, um auch anderen Empathie geben zu können (vgl. Döring 2009, S. 100f.).

3.6.2 Kritik und Bedeutung des Konzepts

Zur Kritik an der GFK führt Döring aus, dass das Kommunikationsverständnis Rosenbergs unzulänglich sei, da Rosenberg zum einen „notwendige Verstehensbedingungen, welche der Möglichkeit eines empathischen Verständnisses bereits vorausgehen, ignoriert“ (Döring 2009, S. 104). Zum anderen verneine er sogar immer wieder diese Verstehensbedingungen, da er „immer wieder betont, dass die GFK eben *nicht* auf einem rationalen Verstehen basiere, sondern auf der empathischen Fähigkeit zur Einfühlung“ (Döring 2009, S. 104; Hervorhebung im Original). Döring erkennt jedoch hinter der Kommunikationsweise nach GFK extrakommunikative Erkenntnisse, die aus dem Grund extrakommunikativ erscheinen, dass sie nicht nur Strategien und Handlungsziele betreffen, die hinter bestimmten kommunikativen Handlungen liegen, sondern vor allem die Bedürfnisse und Gefühle, die diesen Strategien und Handlungszielen wiederum zugrunde liegen. Durch diese erforderten extrakommunikativen Erkenntnisse bedürfe die Gewaltfreie Kommunikation Döring zufolge großer kognitiver Anstrengungen, wodurch Rosenbergs Ignoranz bzw. Verneinung der notwendigen Verstehensbedingungen auffällig und problematisch werde.

„Die triviale Tatsache, dass man nicht auf die gleiche Weise das ‚mitfühlen‘ kann, was der andere fühlt, ist kommunikationstheoretisch gleichzeitig mit der Notwendigkeit rationaler Deutungs- und Interpretationsakte [...] ver-

bunden, die es überhaupt ermöglichen, das Kommunikationsverhalten so zu verstehen, dass man zu wissen *glaubt*, was diesem innerlich wiederfährt“ (Döring 2009, S. 104; Hervorhebung im Original).

Auch die grundsätzliche Subjektivität in Rosenbergs Ausführungen und Unterscheidungen zwischen einzelnen, voneinander abzugrenzenden Begriffen wie Beobachtung und Bewertung sollten kritisch hinterfragt werden, da die Begriffe mit einer großen Selbstverständlichkeit beschrieben und erläutert werden – immer versehen mit vermeintlich aussagekräftigen Beispielen aus der therapeutischen Arbeit Rosenbergs – ohne jemals wissenschaftlich fundiert zu sein oder systematisch ausgearbeitet zu werden. Zudem scheint die Unterscheidung von Gefühls- und Gedankenausdruck, welche nach Rosenberg strikt voneinander zu trennen sind, zu einfach gedacht, da die sprachliche Repräsentation der inneren Gefühle sich zwangsläufig von der inneren Repräsentation unterscheidet. „Innere Sprechhandlungen und ihr kommunikativer Ausdruck können dabei von der Struktur her niemals identisch miteinander sein“ (Döring 2009, S. 105), da innere Absichten oder Gefühle in einem solch komplexen Prozess, wie ihn die Kommunikation darstellt, nicht einfach in Sprache übersetzt werden können, die dann wiederum die Gefühle des Sprechers repräsentieren und sich auf den Hörer übertragen lassen. Rosenberg ignoriere dabei die konstruktivistische Weltansicht und bedenke nicht, dass „die Anweisung zur Durchführung einer Handlung [...] stets verschieden von der Handlung selbst [ist, LM] [...] und erst recht vom Ergebnis ihres Vollzugs“ (Schmitz 2001, S. 8). Die Repräsentation der inneren Gedanken und Gefühle kann also nicht exakt übereinstimmen mit der sprachlichen Repräsentation. Auch die Durchführung der Verstehenshandlungen durch den Empfänger könne nicht exakt übereinstimmen mit den Anweisungen zur Durchführung der Verstehenshandlungen. Wird Rosenbergs Modell unter diesem Gesichtspunkt beleuchtet, bleibt fraglich, wie eine Gewaltfreie Kommunikation nur durch innere Einstellung und eine bestimmte, möglicherweise zu trainierende Sprechart Gewaltfreiheit garantieren kann, wenn das Ergebnis einer Interaktion stets differiert von Sprecherintention und Äußerungsinhalt. Rosenberg mache, so Döring, den Fehler, diese Strukturen von kommunikativer Verständigung zu ignorieren, welches fatal sei, „da man sonst zur An-

nahme verleitet wird, positive Intentionen oder innere Gefühle könnten sich im Verhältnis 1:1 in ihren Gewaltfreien sprachlichen Äußerungen wiederfinden, welche dann 1:1 vom Hörer verstanden würden“ (Döring 2009, S. 107, vgl. Döring 2009, S. 103ff.).

Relevant für eine theoretische und empirische Erforschung der Bedeutung von Authentizität sowohl im Allgemeinen als auch im Speziellen im Schulumfeld ist die Theorie der Gewaltfreien Kommunikation dennoch durch die Fokussierung auf die eigenen Bedürfnisse und die Vermeidung einer permanenten Bewertung der Handlungen anderer. Hierdurch kann darauf geschlossen werden, dass Kinder und Individuen im Allgemeinen stärker dazu erzogen und ermutigt werden, ihren eigenen Bedürfnissen zu folgen und ihren Mitmenschen ihre eigenen Bedürfnisse zu lassen, ohne diese zu werten. Dadurch kann möglicherweise erreicht werden, dass die Menschen mehr Zutrauen haben, zu sich selbst zu stehen und authentisch agieren zu können, ohne Sorge vor möglichen Konsequenzen und Sanktionen zu haben.

3.7 Zwischenfazit: Theoretische Grundlagen der zwischenmenschlichen Kommunikation unter dem Fokus von Selbstsein und Kongruenz

Abschließend kann für das Kapitel 3 festgehalten werden, dass der Beziehungsaspekt zwischen Sender und Empfänger in allen hier erläuterten Modellen eine wichtige Rolle spielt. Dabei wird die Beziehung zwischen Sender und Empfänger durch die Kommunikation – also gesendete Nachrichten, Haltung und Verhalten, Kongruenz in der Kommunikation etc. – bestimmt und die zwischenmenschliche Beziehung bestimmt wiederum die Kommunikation. Daraus kann geschlossen werden, dass sich authentisches Verhalten, welches sich in der Kommunikation eines Senders manifestiert, auf die zwischenmenschliche Beziehung auswirkt und auch die Beziehung sich wiederum im Selbstsein eines Menschen oder in der Notwendigkeit der Verstellung niederschlägt. In vielen der Modelle wurde zudem deut-

lich, dass die Bereitschaft zur Selbstkundgabe und das Ablegen rein aus gesellschaftlichen Gründen angenommener Rollen zu psychischer Gesundheit und der Stärkung derselben führen könne. Inkongruenz in der zwischenmenschlichen Kommunikation – die Nicht-Passung also zwischen Gefühltem, Gedachtem und Gesagtem – hingegen führe zu Verwirrung bei den Mitmenschen und womöglich bzw. wahrscheinlich auch zu Störungen innerhalb der zwischenmenschlichen Kommunikation. Die hier dargestellten Kommunikationstheorien zeigen, durch welche Faktoren in der Kommunikation Authentizität aufscheinen kann, aber auch, durch welche kommunikativen Prozesse Selbstverstellung motiviert wird. Die ersten beiden Kommunikationsmodelle beziehen sich mehr auf die Voraussetzungen für das Gelingen zwischenmenschlicher Beziehungen. Das Modell der transaktionalen Analyse erklärt hingegen Beziehungsmuster auf Grundlage psychischer Sozialisation und Prägung. Die beiden letzten Modelle beziehen sich auf die Wichtigkeit von Kongruenz und Empathie für zwischenmenschliche Beziehungen und das eigene Selbst. Somit lassen sich alle fünf Modelle im Zusammenspiel anschaulich dafür nutzen, aus kommunikationstheoretischer Sicht die Voraussetzungen und Bedeutung für authentisches, kongruentes Handeln in zwischenmenschlichen Beziehungen zu klären.

Die transaktionale Analyse machte deutlich, dass Kinder nach dieser Theorie bereits sehr früh lernen, kommunikative Spiele zu spielen und Kommunikation somit strategisch einzusetzen, um Streicheleinheiten zu erhalten. Dies kann möglicherweise in unauthentischem Verhalten der Kinder münden, da diese die Streicheleinheiten unter Umständen nur dann erhalten, wenn diese Spiele die Einnahme einer gewissen Rolle beinhalten. Bernes Theorie legt also möglicherweise sogar nahe, dass es sich bei kommunikativen Spielen immer um unauthentisches Verhalten handeln könnte, da diese stets einem gesellschaftlichen Ziel folgen. Dieser Umstand und das Wissen um kommunikative Spiele sollte bei der Kindeserziehung und in der pädagogischen Arbeit von Lehrpersonen also berücksichtigt werden. Auch die Annahme, verdeckte Transaktionen können bewusst aber auch unbewusst verdeckt sein, ist für die Auseinandersetzung mit der Authentizität

im pädagogischen Vollzug relevant, da sie darauf hinweist, dass Menschen nicht immer in der Lage sind, bewusst authentisch oder unauthentisch zu handeln und eine Kongruenz zwischen sozialer und psychologischer Ebene herzustellen. In der Zusammenschau mit den Kommunikationsansichten von Satir und Rosenberg wird deutlich, dass Bewusstsein hier ein zentrales und wichtiges Element wird. Wenn kommunikative Spiele hinterfragt werden, ihr Zweck im Selbst gesucht und auch die Ich-Zustände kritisch überprüft werden, macht der Mensch einen wichtigen Schritt zu einem stärkeren Selbstsein. Satir zufolge ist Kongruenz förderlich für die zwischenmenschlichen Beziehungen und für den eigenen Selbstwert, inkongruentes Verhalten hingegen störe die Kommunikation und werde vor allem von Menschen gezeigt, deren Selbstwert niedrig bzw. kaum vorhanden ist.

Zu guter Letzt konnte anhand der Theorie Rosenbergs gezeigt werden, welche Vorstellungen zum Gewaltfreien kommunikativen Agieren existieren und wie diese sich auf zwischenmenschliche Beziehungen und wertfreie Einstellungen anderen gegenüber auswirken können. Grundsätzlich hat die Auseinandersetzung mit dieser Theorie, aber auch mit allen anderen hier dargestellten Theorien ein Problem aufgedeckt, welches sich auf die wissenschaftliche und empirische Belastbarkeit der Modelle bezieht. Alle Modelle werden aus den Erfahrungen der Therapeuten mit ihren Klienten entwickelt und bieten daher ohne Zweifel wichtige Erkenntnisse und Gedankenanstöße, jedoch werden Begriffe häufig unhinterfragt übernommen, nicht kritisch oder wissenschaftlich beleuchtet und oftmals nicht so erläutert, dass der Leser bei der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Modell genau weiß, wie diese oft als Schlagwörter verwendeten Begriffe genau zu verstehen sind.

Bezogen auf die vorausgegangenen Kapitel lässt sich feststellen, dass sich alle Kommunikationsmodelle in den zweiten Definitionsstrang der Bedeutung von Authentizität einordnen lassen. In allen Modellen spielt die Bewusstwerdung kommunikativer Prozesse, des eigenen Selbstwert und der eigenen psychologischen Voraussetzungen für die Kommunikation eine besondere Rolle mit dem Ziel, eine störungsärmere aber vor allem auch kongruente Art der Kommunikation entwickeln zu können. Selbstoffenba-

rung in der Kommunikation führt nach diesen Modellen zu besserer Selbstkenntnis und somit auch zu stärkerer Authentizität. Alle Modelle setzen aber auch voraus, dass der Mensch sich aktiv für eine solche Kommunikation und ein solches Verhältnis zum eigenen Selbst entscheidet. Somit zeigen die Kommunikationsmodelle, dass das *Sein* wie man ist nicht ausreicht. Für eine konfliktarme und persönlichkeitsentwickelnde Kommunikation muss der Prozess des *Werdens* mit bedacht werden.

4 Die Lehrperson – pädagogische Haltung, pädagogisches Handeln

Da es in diesem Buch um die Authentizität als Dimension pädagogischen Handelns geht, muss nach tiefergehender Auseinandersetzung mit der philosophischen Definition von Authentizität, den psychologischen Voraussetzungen für Authentizität und den kommunikationstheoretischen Grundlagen in Bezug auf Authentizität im Folgenden noch die Rolle der Lehrperson im Allgemeinen geklärt werden. Dazu werden die drei Themenfelder pädagogische Professionalität, professionelle pädagogische Haltung und pädagogisches Handeln näher beleuchtet. Die professionelle pädagogische Haltung und das pädagogische Handeln stellen dabei Facetten pädagogischer Professionalität dar. Auch die humanistische Pädagogik als besondere Sichtweise auf pädagogisches Handeln und die professionelle Selbstreflexion als Beitrag für die Professionsentwicklung und Professionalisierung von Lehrpersonen werden in diesem Kapitel näher beleuchtet.

4.1 Professionsentwicklung und Professionalisierung der Lehrerpersönlichkeit

Dick (2016) zufolge leisten Professionen einen außerordentlichen Beitrag für die Entwicklung der heutigen Gesellschaft, „in dem sie hohe Leistungsansprüche und eine ethische Ausrichtung so miteinander verbinden, dass sie ‚gute Arbeit‘ in einem ganz eigenen Sinne leisten“ (Dick 2016, S. 10). Wirtschaftliches Handeln sei eher dem Individualinteresse verhaftet und gewinnorientiert ausgerichtet, wodurch die Professionen mit ihrer Orientierung am Gemeinwohl gewissermaßen ein Gegenstück zum wirtschaftlichen Handeln darstellen. Als grundsätzliche Merkmale einer Profession gelten:

1. Rationalität: Handlungen und Entscheidungen müssen sachlich und fachlich begründet werden, Entscheidungen sollten wissenschaftlich und empirisch zu begründen sein.
2. Funktionsspezifität: Der Professionsausübende hat nur in seinen klar definierten Funktionen und der durch akademische Ausbildung erlangten Expertise Autorität, die Sozialbeziehung zum Klienten seiner Profession kann sich über diese Autorität hinaus erstrecken.
3. Universalismus: Die Klienten einer professionalisierten Person müssen alle die gleiche Behandlung nach gleichen Kriterien genießen. Das Ansehen einer Person darf dabei keine Rolle spielen. Es darf also nicht dem Umstand Beachtung geschenkt werden, wer die Leistung einer Profession in Anspruch nimmt, sondern warum er diese in Anspruch nimmt (vgl. Dick 2016, S. 9f.).

Die ethische Ausrichtung einer Profession kann damit begründet werden, dass die Professionen ihren Beitrag zur Erhaltung des Gemeinwohls leisten, zu welchem zum Beispiel eine gute Gesundheitsversorgung und soziale Unterstützung zählen, aber auch die Bildung eines Menschen. Eine Profession beinhaltet somit immer die Aufgabe, in Krisensituationen Hilfe zu leisten, um die Krise abzuwenden und das Wohl jedes Einzelnen wieder herzustellen. Wenn gesellschaftliche „Werte und Grundprinzipien bedroht sind, sind Professionen gleichsam der gesellschaftliche Mechanismus, der in Kraft tritt“ (Dick 2016, S. 11). Zur Definition des Begriffs der Profession kann auf verschiedene Ansätze des Professionsmodells zurückgegriffen werden. Im klassischen, heute eher veralteten Professionsverständnis kann zwischen der kollektiven und der individuellen Ebene unterschieden werden: Auf kollektiver Ebene meint Professionalisierung „den sozialen Durchsetzungsprozess des Hinaufsteigerns eines gewöhnlichen Berufs in den Status der Profession“ (Terhart 2011, S. 203). Nach Dick ist die Bedeutung der Profession jedoch nicht durch dieses „Hinaufsteigern“, also zum Beispiel einem bestimmten sozialen Status gegeben, sondern begründet sich „aus ihrer besonderen Tätigkeit der stellvertretenden Krisenbewältigung“ (Dick 2016, S. 11). Auf individueller Ebene hingegen wird unter Professionalisierung die Entwicklung eines Laien hin zu einem „Professionellen“ verstanden, welche damit verbunden ist, dass der Berufsanfänger in seine berufliche, professionelle Rolle hineinwächst und sich damit auch den Status und die Kompetenz eines Professionellen aneignet. Veraltet ist

dieses klassische Professionsverständnis Terhart zufolge deswegen, weil sich die vormals so angesehenen Professionen mehrheitlich zurückentwickelt haben zu „gewöhnlichen Berufen“²⁷ (Terhart 2011, S. 205), oder andere Berufe lassen sich mit diesem Professionsverständnis analytisch nicht mehr fassen. Terhart zufolge sind Professionen heute somit zu verstehen als Berufe, „die sich auf der Basis einer akademischen Ausbildung mit komplexen und insofern immer ‚riskanten‘ technischen, wirtschaftlichen, sozialen und/oder humanen Problemlagen ihrer Klienten befassen“ (Terhart 2011, S. 204). Die individuelle und kollektive Ebene können zur Beschreibung der Professionalisierung genutzt werden, welche dem Begriff der Professionsentwicklung zwar sehr ähnlich ist, mit diesem aber keinesfalls gleichzusetzen ist.

„Während Professionalisierung sich als immanenter Wandlungsprozess über die Zeit von selbst vollzieht, ist Professionsentwicklung ein bewusst intendierter Prozess, der von konkreten Personen ausgeht, die ihre Leistungsfähigkeit und die ihres Berufsstandes insgesamt erhalten und weiterentwickeln, um damit ihre gesellschaftliche Aufgabe wahrzunehmen. Sie ist die Voraussetzung dafür, dass eine Gesellschaft ihre Primärfunktion gewährleisten kann und verschränkt die individuelle Leistung direkt mit der gesellschaftlichen Entwicklung.“ (Dick 2016, S. 17)

Hier wird also auch die Debatte um die Entwicklung einer auf dem Selbst beruhenden Lehrerpersönlichkeit bedeutsam, da diese die professionelle Leistungsfähigkeit von Lehrpersonen möglicherweise zu steigern und auch zu festigen vermag.

²⁷ Hier wird deutlich, dass das Professionsverständnis von Dick und Terhart in ihren Merkmalen und Funktionen einer Profession bezüglich des Allgemeinwohls unterschiedlich ist. An einem anderen Punkt weist aber auch Dick darauf hin, dass eine akademische Ausbildung als Bestimmungsmerkmal einer Profession gelte (vgl. Dick 2016, S. 17). Damit werden aber sogleich einige Berufe z.B. im Gesundheitswesen, wie der Beruf der Gesundheits- und Krankenpflegerin bzw. des Gesundheits- und Krankenpflegers, als Profession ausgeschlossen, obwohl diese nach dem Verständnis der Profession als Organ zur Aufrechterhaltung des Allgemeinwohls ohne eigene wirtschaftliche Interessen zu diesen gezählt werden müssten.

4.1.1 Bestimmungsansätze der Professionalität

Da der Lehrerberuf mit dem klassischen Professionsverständnis kaum zu analysieren war, existieren mittlerweile drei Bestimmungsansätze, die Professionalität im Lehrerberuf bestimmen und analysieren lassen: Die Strukturperspektive, die Prozessperspektive und die Handlungsperspektive. Terhart beschreibt des Weiteren auch den kompetenztheoretischen Bestimmungsansatz und den berufsbiographischen Bestimmungsansatz (vgl. Terhart 2011, S. 205ff.). Die *Strukturperspektive* versteht Profession als „einen ‚besonderen‘, in der Regel akademischen Beruf, der eine aufwändige Sozialisation voraussetzt, eine starke innere Bindung einschließt, eine hochgradige Arbeitsteilung ausschließt und zumeist über die gesamte Berufsbiographie hinweg praktiziert wird“ (Nittel 2011, S. 42). In ihrem Kern zielt die professionelle Aktivität in diesem Ansatz auf Aufbau, Erhaltung und Veränderung der menschlichen Identitätsstruktur ab. Professionen sind aus der Strukturperspektive somit zum einen immer soziale Einheiten, deren Zugehörigkeit zur Profession bzw. der daraus entstehenden sozialen Gruppe durch klare Regeln definiert wird, zum anderen sind sie zeitgleich „Wissenssysteme, denen einzelne Wissenschaften oder ganze Cluster von Disziplinen zugeordnet sind“ (Nittel 2011, S. 42). Dabei verfügen Professionen als klar definierte soziale Gruppe über ein Abhängigkeitsverhältnis zur Gesellschaft im Ganzen, ihren Klienten, der Wissenschaft und sich selbst: Zur Gesellschaft im Ganzen durch den von ihr erteilten Auftrag und Lizenz zur Ausübung der Profession, zu ihrem Publikum im Speziellen durch die im Klientenverhältnis ausgehandelten Arbeitsbündnisse und der Formulierung des Bedarfs, zur Wissenschaft durch die „mehr oder weniger exklusive Beziehung zu einer akademischen Leitdisziplin, die sie mit Reflexions-, Fach- und Orientierungswissen versorgt“ (Nittel 2011, S. 42) und auch zu sich selbst als Profession, durch den Aufbau eines Leistungsethos (vgl. Nittel 2011, S. 42). Die Lehrerverberufung ist in diesem Verständnis einem Funktionssystem untergeordnet, dem staatlichen Erziehungssystem. Dies bestimmt und kontrolliert die Arbeit der Lehrpersonen (vgl. Nittel 2011, S. 42ff.). Terhart (2011) bezieht die Strukturperspektive konkret auf Lehrpersonen und verdeutlicht, dass die beruflichen Anforder-

rungen und Aufgaben einer Lehrperson hier ins sich widersprüchlich dargestellt werden. So stünden Lehrpersonen „vor einem komplexen Bündel von Aufgaben, deren einzelne Elemente jeweils in sich eine antinomische, also: in sich widersprüchliche Struktur aufweisen“ (Terhart 2011, S. 206). Als Beispiel dieser antinomisch zueinander stehenden Elemente kann zum Beispiel Nähe (in der Schule begegnen sich Personen, die in ihrem Personen-Sein gleich sind) versus Distanz (gleichzeitig ist rollenspezifisches Handeln auf beiden Seiten geboten) und Einheitlichkeit (alle Schülerinnen und Schüler sind gleich zu behandeln) versus Differenzierung (alle Schülerinnen und Schüler müssen in ihrer Individualität berücksichtigt werden) genannt werden (vgl. Terhart 2011, S. 206; vgl. Ortenburger 2016, S. 563). Dieser Umstand führte dazu, dass der Lehrerberuf schon von Sigmund Freud als „unmöglicher“ Beruf bezeichnet wurde, welches jedoch nicht wörtlich genommen, sondern metaphorisch verstanden werden sollte. Vor dem Hintergrund dieser „Unmöglichkeit“ des Lehrerberufs „zeigt sich Professionalität in der Fähigkeit, die vielfachen Spannungen und genannten Antinomien sachgerecht handhaben zu können“ (Terhart 2011, S. 206; vgl. Dick 2016, S.15f.). Dick weist darauf hin, dass diese Antinomien und Konflikte oder Dilemmata in der Hilfebeziehung keinesfalls nur innerhalb der Professionen zu finden sind. Worin sich diese aber zum Beispiel zu Organisationen unterscheiden, ist ihre Rechtfertigungsstellung: Arbeitende in einer Profession haben eine Begründungspflicht inne, sie werden für ihr Handeln haftbar gemacht und können somit diesen antinomischen Aufgaben nicht einfach ausweichen (vgl. Dick 2016, S. 15f.). Zum Kernstück der Strukturperspektive in pädagogischer Hinsicht wird aufgrund dieses Umstandes die Reflexion (vgl. Kapitel 4.4) und ein kompetenter Umgang mit der Unsicherheit und Unbestimmtheit, die sich aus diesen Spannungen ergeben. Dabei sollte vor allem das eigene Handeln selbstkritisch hinterfragt werden, um Weiterentwicklung der professionellen Fähigkeiten ermöglichen zu können (vgl. Terhart 2011, S. 206f.). Die *Prozessperspektive* beschäftigt sich entgegen der Strukturperspektive nicht mit der Profession an sich, sondern mit der Professionalisierung. Der Begriff der Professionalisierung zielt „sowohl auf kollektive wie auf individuelle Prozesse der

Aufwertung und Institutionalisierung einer spezifischen Form von Beruflichkeit im Strom der Zeit“ (Nittel 2011, S. 44) ab. Die Intention der Bestrebungen für Professionalisierung ist es, Strategien zu entwickeln und dafür wichtige Elemente wie die öffentliche Meinung zu nutzen, um auf der einen Seite Arbeitslohn und Prestige zu verbessern und auf der anderen Seite die Autonomiespielräume einer ganzen Berufskultur auszubauen. Professionelles Handeln wird in diesem Ansatz als elementar für die Erzeugung von Neuem in einer modernen Gesellschaft angesehen, da „unter dem Einfluss verinnerlichter professionsethischer Ideale existenziell wichtige Problemlagen“ (Nittel 2011, S. 45) bearbeitet werden, die nicht bürokratisch oder kommerziell gelöst werden können (vgl. Nittel 2011, S. 44f.). Die *Handlungsperspektive* ihrerseits beschäftigt sich mit dem Begriff der Professionalität und stellt somit für dieses Buch den wichtigsten Ansatz dar, da sie eine „dezidiert handlungstheoretische, auf die konkrete Situation bezogene Betrachtungsweise“ (Nittel 2011, S. 48) nahelegt. Der Begriff der Professionalität ist dabei nicht an die soziale Form der Profession gebunden, sondern beschreibt vielmehr die inhaltlichen und spezifischen Qualitäten der Arbeit über das institutionelle Gefüge der Profession hinaus. Professionalität lässt Rückschlüsse einerseits auf die Qualität der ausgeübten Dienstleistung und andererseits auf die Qualitäten und Befähigungen des Rollenträgers bzw. des Vertreters einer Profession zu. Hier stellt sich die Frage, welche Kompetenzen und Fertigkeiten die Person mitbringen muss, die eine berufliche Rolle einnimmt (vgl. Nittel 2011, S. 48f.). Der von Terhart beschriebene *kompetenztheoretische Bestimmungsansatz* versucht, Kompetenzbereiche und Wissensdimensionen zu definieren, „die für die Bewältigung dieser Aufgaben [des Lehrerberufs; LM] wichtig bzw. notwendig sind“ (Terhart 2011, S. 207). Diese Wissens- und Kompetenzbereiche werden nicht lediglich deduktiv, also theoretisch und analytisch festgelegt, sondern anhand von Empirie, die aufgrund von fachlichen und überfachlichen Lernerfolgen der Schülerinnen und Schüler die beruflichen Fähigkeiten von Lehrpersonen und das damit einhergehende notwendige Wissen, pädagogische Haltung, Handlungsroutinen etc. erhebt. Als professionell wird eine Lehrperson dann angesehen, wenn sie die unterschiedli-

chen Aufgabenbereiche mit der sehr großen Bandbreite in hohem Maße kompetent ausfüllen kann. Dieses Kompetenzniveau wird dann, so die Annahme dieses Ansatzes, an den Lern- und Erfahrungszuwächsen der Schülerinnen und Schüler deutlich (vgl. Terhart 2011, S. 207). In diesem Ansatz wird aber auch angesehen, dass es nicht einen Satz spezifischer Aufgaben und Anforderungen von Lehrpersonen geben kann, welche sich dann die notwendigen Kompetenzen aneignen müssen, um einen guten, reibungslosen und lernförderlichen Unterricht durchführen zu können. Terhart beschreibt diesen Umstand dadurch, dass „auch das kompetenteste Lehrerhandeln grundsätzlich unter einer *situativen Unsicherheit* steht“ (Terhart 2011, S. 207; Hervorhebung im Original), da dass Lehrerhandeln weder gänzlich standardisiert werden kann noch eine Unterrichtsmechanik entwickelt werden kann, die absolute Erfolgssicherheit verspricht. Dennoch oder auch daher steht im Mittelpunkt des kompetenztheoretischen Bestimmungsansatzes erstens die empirische Erfassung des Unterrichtsgeschehens in seiner ganzen Komplexität bzw. die Möglichkeiten dieser Erfassung, zweitens die mögliche Erlernbarkeit erfolgreichen Lehrerhandelns, welches auf der Erfassung des Unterrichtsgeschehens basiert und drittens der „zwar nie deterministisch-kausale [...], aber doch optimierbare [...] Lernerbezug von Lehrerkompetenzen“ (Terhart 2011, S. 207f.). Nach diesem Ansatz kann die Professionalisierung einer Lehrperson bzw. ihre Lehrkompetenzen somit in Stufen dargestellt und durch Reflexion ermittelt werden, wodurch die Vorstellung der möglichen Steigerung von Lehrerprofessionalität diesem Ansatz inhärent ist (vgl. Terhart 2011, S. 207f.).

Ein weiterer für dieses Buch bedeutsamer Bestimmungsansatz ist der *berufsbiographische Bestimmungsansatz*. In diesem Ansatz wird Professionalisierung als „berufsbiographisches Entwicklungsproblem“ (Terhart 2011, S. 208) angesehen. Im Mittelpunkt stehen hier unter anderem Kompetenzaufbau- und Kompetenzentwicklungsprozesse, der Aufbau bzw. Annahme eines Berufshabitus von Berufseinsteigern, die berufliche Entwicklung in ihrer Kontinuität einerseits und ihren Brüchen andererseits und die Verknüpfung des privaten Lebens mit den Anforderungen der beruflichen Karriere. Lehrerprofessionalität wird in diesem Ansatz also deutlich indi-

vidueller angesehen. Inhalt des berufsbiografischen Ansatzes ist es, Entwicklungsprozesse zu reflektieren und diese belastbar in gelingende oder misslingende Entwicklung unterscheiden zu können. Um dies erfolgreich tun zu können, müssen begründete Annahmen über die Auslöser von Entwicklung, deren Voraussetzungen, die Gründe für Entwicklungsstillstand oder -rückgang etc. geklärt werden. Auch in diesem Ansatz – ebenso wie in dem kompetenztheoretischem Ansatz – geht es um die Entwicklung von Kompetenzen und Expertise, die sich aber hier über die Berufsbiographie einer Lehrperson entwickeln (vgl. Terhart 2011, S. 208f.).

4.1.2 Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit in der Professionalisierungsdebatte

Insgesamt ist in der Professionalisierungsdebatte der Trend zu erkennen, Professionalisierung anhand von Leistungsmessungen zu erfassen. Lernergebnisse – also der Output der pädagogischen Arbeit am Kind – erfolgt in großen Anteilen durch large-scale-assessments, zu welchen zum Beispiel die berühmte PISA-Studie gehört. Für den grundschulischen Bereich zählen die TIMMS- und IGLU-Studien zu den Leistungsmessungen. Der Vorteil solcher Messverfahren ist die nationale und internationale Vergleichbarkeit der schulischen Leistungen der Protagonisten in unterschiedlichen Schulen, nachteilig ist an solchen Messverfahren hingegen, dass sie nicht in der Lage sind, „die Qualität schulischer Lehr-Lern-Prozesse abzubilden, sondern lediglich als Indikatoren einen Teil der Lernergebnisse erfassen“ (Schmidt-Hertha 2011, S. 153). Die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit nimmt dabei in der heutigen Professionalisierungsdebatte wieder einen geringeren Anteil ein. Nachdem über viele Jahre die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit im Mittelpunkt stand – im Zuge dessen wurde auch von Berufung statt Beruf im Lehramt gesprochen – wird in der heutigen Forschung in der Regel nicht mehr davon ausgegangen, dass der Lehrerberuf nicht erlernbar ist (vgl. Kapitel 4.2). Diese Annahme will die hier vorliegende Forschung nicht in Frage stellen, dennoch erhebt sie den Anspruch, die Professionalisierungsdebatte wieder stärker auf die Bedeutung der

Lehrerpersönlichkeit zu lenken. Hier wird davon ausgegangen, dass eine Lehrperson, die sich im Laufe ihrer Ausbildung tiefgründig mit sich selbst auseinandersetzen konnte und somit im Einklang mit ihrer Persönlichkeit sowie theoretischen Konstrukten zum Lehrerhandeln ihr eigenes pädagogisches Profil und ihre Haltung aufbauen konnte, erfolgreicher in der Interaktion mit Schülerinnen und Schülern sein kann. Daraus folgt gleichzeitig möglicherweise ein lernförderndes Unterrichtsklima. Auch Dick u.a. erkennen die Kraft der eigenen Biographie und Persönlichkeit als Quelle der Professionalisierung an, da die eigene Person und Persönlichkeit einer Lehrperson „gleichsam zum Mittel ihrer Tätigkeit“ (Dick 2016, S. 16) werden und dadurch einem „lebenslangen Entwicklungsprozess“ (Dick 2016, S. 16) unterliegen. Dick resümiert diesen Umstand mit der Feststellung, Lehrpersonen seien dadurch besonders in ihrer eigenen Authentizität und authentischem Handeln gefordert. Auch in der Lehrerbildung geht es jedoch sehr stark um die Professionalisierung als Ziel der fachlichen Initiierung von Wissen. Fortbildungen im Allgemeinen sind Dick zufolge in ihrem traditionellen Verständnis auf Wissensvermittlung beschränkt und spielen sich somit primär auf kognitiver Ebene ab. Neuere Modelle hingegen, welche für die Professionsentwicklung eine Rolle spielen, beschränken sich nicht auf diesen akademischen Wissenszuwachs, sondern schließen Kompetenzentwicklung auf Handlungsebene, Verhaltensänderung und ethische, für die Profession bedeutsame Fragestellungen mit ein (vgl. Dick 2016, S. 17ff.). Auch in der Lehrerfortbildung ist zu erkennen, dass diese nicht auf den reinen kognitiven Wissenszuwachs ausgerichtet ist, sondern zum Beispiel anhand von Fallarbeit Handlungsveränderungen und Verständnis auf Handlungsebene zu provozieren versucht. Die explizite Persönlichkeitsentwicklung von Lehrpersonen hingegen nimmt nur wenig Aufmerksamkeit in der Lehrerbildung ein (vgl. Steinau 2017).

4.1.3 Lehrerbildung und Persönlichkeitsentwicklung als Aspekt der Professionsentwicklung

Allgemein kann zur Lehrerbildung gesagt werden, dass diese auch in unserem bestehenden föderalen Schulsystem relativ einheitlich ausgeformt wurde. Diese ist in drei Phasen untergliedert: Das sehr durch Theorie bestimmte Studium, das Referendariat, welches als sehr praxisstarker Ausbildungsteil gelten kann und die anschließende Betrachtungsphase. Die abgeschlossene erste und zweite Phase der Lehrerausbildung bescheinigt den Absolventinnen und Absolventen eine Berufsfähigkeit und berechtigt sie zur Ausübung des Lehrerberufs. Von Berufsfertigkeit könne jedoch erst mit Abschluss der dritten Phase gesprochen werden. Diese Phase ist bereits berufsbegleitend und findet in Form einer Weiterbildungsphase statt, die unterschiedlich stark formalisiert wird (vgl. Ortenburger 2016, S. 560ff.). Ziel dieser drei Phasen im Zusammenspiel ist die Professionalisierung der Lehrpersonen durch Grundlagenerwerb der notwendigen Wissensbestände und Reflexionsmöglichkeiten (1. Phase), Sammlung von Praxiserfahrungen und Aufbau einer eigenen pädagogischen Haltung (2. Phase) sowie der Kompetenz- und Orientierungsanpassungen durch das berufspraktische Lehrerhandeln (3. Phase). Die erste Phase dient somit in erster Linie der Ausbildung einer fachlichen Kompetenz. Die begründete Wichtigkeit des fachwissenlastigen Studiums sieht Neuweg (2010) – entgegen jener Stimmen, die ein stärker bildungswissenschaftlich geprägtes Studium fordern – in der Annahme, dass „sich die professionellen Schemata des Organisierens und Durchführens von Unterricht [...] nur im Wechselspiel zwischen Einlassung auf Erfahrung und ihrer reflexiven Verarbeitung ausformen“ (Neuweg 2010, S. 41) lassen. Tiefgründiges fachliches Verstehen und Wissen hingegen könne nicht handelnd, sondern nur durch ein fachwissenschaftliches Studium erreicht werden. Dabei könnten aber das Pädagogische und das Fachliche nicht einfach getrennt und klar unterteilt werden, sondern bewegten sich zum Beispiel im Bereich der Fachdidaktiken in einem wichtigen Zusammenspiel, für das das eigene fachliche Verstehen von großer Bedeutung ist, da die fachdidaktische Kompetenz einer Lehrperson Neuweg zufolge stark davon abhängt, wie sehr sie selbst in das zu unter-

richtende Fach eingedrungen ist (vgl. Neuweg 2010, S. 41ff.). Die Kernaufgaben der ersten Phase sind also das Studium eines in der Zukunft zu unterrichtenden Faches und damit verbunden der Aufbau einer professionellen wissenschaftlichen Haltung, Aufbau des Bildungs- und Reflexionswissens von angehenden Lehrpersonen sowie der Aufbau eines Repertoires an theoretischen Handlungsalternativen (vgl. Neuweg 2010, S. 47). Die eigene Persönlichkeit und das eigenständige Erforschen dieser spielen jedoch in dieser Phase kaum eine Rolle. Die zweite Phase der Lehrerbildung bedeutet für Neuweg vor allem Training durch eigene Erfahrungen im Unterricht, Hospitationen *bei* erfahrenen Lehrkräften, Hospitationen *von* erfahrenen Lehrpersonen und der stets reflexive Umgang mit Unterrichtsplanung und -durchführung. Auch der Umgang mit eigenen Stärken und Schwächen sollte ihm zufolge bewusster werden sowie die Fähigkeit entwickelt werden, „in Übereinstimmung mit der professionellen Aufgabe *und* der eigenen Person zu handeln“ (Neuweg 2010, S. 43; Hervorhebung im Original). Hier wird somit deutlich, dass die eigene Person stärker ins Interesse der Ausbildung rückt. Stärken und Schwächen werden jedoch in der Regel auf konkrete Situationen hin reflektiert. Eine generelle Auseinandersetzung mit der Persönlichkeit im Allgemeinen als Urquell für pädagogisches Handeln findet auch hier eher nicht statt.

Allgemein sind Ausbildungsstrukturen und deren Entstehung ein „bedeutender Aspekt der Professionsentwicklung“ (Ortenburger 2016, S. 561), da sich hierin eine „fortschreitende Differenzierung und Systematisierung der zur Berufsausübung benötigten Wissensbasis“ (Ortenburger 2016, S. 561) offenbart. Dieses benötigte Wissen kann unterteilt werden in fachbezogenes Wissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisches Wissen im Allgemeinen, welches zur Optimierung von Lehr- und Lernsituationen beitragen kann. Dieses Wissen, sowohl das aus der akademischen Ausbildung als auch aus der Weiterbildungsphase in der Berufspraxis und vor allem auch die Verknüpfung dessen, wird für Lehrpersonen bedeutsam, um den Kernaufgaben des Lehrerberufs gerecht werden zu können, die sich trotz der großen Vielfalt des beruflichen Profils erkennen lassen. Diese Kernaufgaben sind das Unterrichten, die Erziehung, das Diagnostizieren, das

Beurteilen und die Beratung. Für dieses Buch ist vor allem die Kernaufgabe der Erziehung von Bedeutung, da die Lehrperson hier Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern nimmt (vgl. KMK 2000, S. 3; vgl. Ortenburger 2016, S. 562). In all diesen Teilbereichen spielt jedoch die Verknüpfung von angeeignetem Wissen, Erfahrung durch Berufspraxis und Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns eine wichtige Rolle, um die eigene Lehrerrolle professionell auszugestalten und somit professionalisieren zu können (vgl. Ortenburger 2016, S. 561ff.). Die Verknüpfung dieser Elemente sollte auch Ziel von Lehrerfort- und Weiterbildungen sein, welche für den Kontext der hier vorliegenden Untersuchung und ihrer Implikationen ebenfalls von großer Bedeutung sind. Die Bedeutung von Fortbildungen in der dritten Phase der Lehrerbildung begründen Müller et al. (2010) 1.) mit der langen Dauer der dritten Phase im Vergleich zur ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung, 2.) mit dem viele Jahre andauernden Prozess der beruflichen Expertisenbildung und -ausformung und 3.) mit den immer neuen Kompetenzen, die Lehrpersonen entwickeln müssen, da diese von der sich stets neu bildenden und entwickelnden Gesellschaft und damit auch dem Bildungswesen gefordert werden (vgl. Müller et al. 2010, S. 9). In einem historischen Überblick über die Entwicklung der Lehrerfortbildungen durch Veränderungen im Schulwesen beschreibt Altrichter (2010), dass es in der Lehrerfortbildung einen Wechsel von Fortbildung im Sinne von Vermittlung von Wissensinhalten an die in der Fortbildung eher passive Lehrperson hin zu Fortbildung im Sinne von Verständnis durch eine aktiv handelnde Lehrperson gegeben habe. Die Lehrperson ist nun also nicht mehr nur Empfängerin einer Fortbildung, sie selbst wird zur Gestalterin der Fortbildung. Altrichter bezeichnet diesen Wandel als „konstruktivistische Wendung“ (vgl. Altrichter 2010, S. 17). Neuweg (2010) stellt zwölf Konzepte lehrerbildungsdidaktischer Leitvorstellungen vor, „die insbesondere als unterschiedliche Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen [...] aufzufassen sind“ (Neuweg 2010, S. 36). Diese lassen sich unterteilen in Integrationskonzepte und Differenzkonzepte. Erstere „konzipieren Professionalität als Kongruenz von Wissen und Können“ (Neuweg 2010, S. 37). Im Fokus die-

ser Konzepte steht das Bild einer Lehrperson, die ihr Wissen anwendet und ihr Handeln immer begründen kann. Wie dies genau geschieht, lässt sich in unterschiedlichen Konzepten darstellen, welche hier nicht weiter ausgeführt werden sollen (für weitere Informationen verweist die Autorin auf Neuweg 2010, S. 36ff.). Differenzkonzepte hingegen „postulieren [...] die grundsätzliche kategoriale Verschiedenheit und Eigenlogik von Wissen einerseits und Können andererseits“ (Neuweg 2010, S. 37), wodurch dieses Konzept für die hier vorliegenden Überlegungen von Bedeutung ist. Dieses Konzept geht davon aus, dass Lehrerprofessionalität nicht auf dem Wissen einer Person basiere, welches diese womöglich umsetzt oder nicht, sondern auf „einer ebenso komplexen wie funktionalen Verwobenheit von Persönlichkeit, normativen Orientierungen, Erfahrungsbeständen und Routinen“ (Neuweg 2010, S. 37), also einem Komplex von Professionalisierungselementen, welches gar nicht als Wissen angesprochen werden sollte. Nach Meinung dieser Differenzkonzepte könne Können somit nicht unmittelbar aus Wissen abgeleitet werden, da es einen Unterschied dazwischen gebe, über die uns gegebene Wirklichkeit zu reflektieren und Theorien darüber zu entwickeln und die Fähigkeit, sich in dieser Wirklichkeit zu bewegen. Eher als von einer Ableitungsbeziehung könne somit von „komplexen und mehrfach gebrochenen Austauschbeziehungen zwischen theoretischem Bildungs-, Begründungs- und Reflexionswissen einerseits und handlungsleitenden Schemata andererseits“ (Neuweg 2010, S. 38) ausgegangen werden. Besonders interessant in diesem Konzept ist die Leitvorstellung „Persönlichkeit“, nach welcher sehr stabile Merkmale einer individuellen Persönlichkeit für die Brüche zwischen Wissen und Können verantwortlich sind. Als Beispiel nennt Neuweg Schwierigkeiten mit dem Kontaktaufbau einer Lehrperson zu ihren Schülerinnen und Schülern. Schuld daran ist nicht unbedingt, dass die Lehrperson unwissend ist über die Wichtigkeit von stabilen Bindungen oder kein Wissen darüber besitzt, welche kommunikativen Strategien zum Kontaktaufbau möglich wären, sondern vielmehr ihr stabiles Persönlichkeitsmerkmal der Introversio, welches den Kontaktaufbau für sie erheblich erschwert (vgl. Neuweg 2010, S. 37ff.). Dieses Leitbild ist in hohem Maße für dieses Buch relevant und interessant, da

genau hier die Frage zu stellen ist, wie eine Lehrperson mit ihren eigenen Persönlichkeitsmerkmalen und damit auch ihrer eigenen Authentizität umgehen sollte, wenn diese womöglich hinderlich sind für eine gute Lehrer-Schüler-Bindung, Unterrichtskommunikation oder ein lernförderliches Klima.

Mit dem Konstrukt der Lehrerfortbildung, ihren Chancen und Grenzen, der Erwachsenenbildung im Allgemeinen und dem Ansatz des lebenslangen Lernens haben sich bereits zahlreiche Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler im Kontext der Professionsentwicklung und Professionalisierung auseinandergesetzt (vgl. von Hippel 2011; vgl. Lipowsky 2010). Begrifflich können Fortbildung und Weiterbildung insofern unterschieden werden, als dass Lehrerfortbildung als „Aktualisierung der einmal erworbenen Lehrbefähigung“ (von Hippel 2011, S. 248) verstanden wird. Weiterbildung hingegen bezieht sich auf einen nachträglichen Erwerb weiterer Qualifikationen im Sinne einer Zusatzqualifikation, weshalb für dieses Buch nur auf den Bereich der Lehrerfortbildung eingegangen wird. Begründet wird die Notwendigkeit von Fortbildungen damit, dass Kenntnisse aus der akademischen Ausbildung veraltet sein könnten, und daher im Zusammenspiel mit der reflektierten Praxis aktualisiert werden müssen. Des Weiteren kann das Lernen während und neben dem Beruf oder auch das lebenslange Lernen den Lehrpersonen zu mehr Gesundheit im Lehrerberuf verhelfen sowie zu Spezialisierungen im Arbeitsfeld führen (vgl. von Hippel 2011, S. 248ff.). Das Konzept des lebenslangen Lernens „bedeutet das Aufnehmen, Erschließen und Einordnen von Erfahrungen und Wissen in das je subjektive Handlungsrepertoire über die gesamte Lebensspanne“ (Tippelt 2007, S. 444). Bedeutsam für die Theorie des lebenslangen Lernens ist die Erkenntnis, dass die menschliche Entwicklung nicht an einem gewissen Punkt aufhört, sondern bis ins hohe Alter von starker „Veränderbarkeit und Plastizität“ (Tippelt 2007, S. 444) geprägt ist. Somit ist auch die Persönlichkeitsentwicklung der elementare Gegenstand dieses Konzepts (vgl. Tippelt 2007, S. 444; vgl. Nittel et al. 2011). Dies ist für die dieser Arbeit zugrundeliegenden Theorien und empirischen Daten von großer Bedeutung, da die These aufgestellt wird, dass bindungs- sowie lernförderndes

und zugleich authentisches Lehrverhalten nur dann möglich ist, wenn die pädagogische Haltung fundiert und auf die Persönlichkeit der Lehrperson abgestimmt ist. Die Etablierung von Konzepten des lebenslangen Lernens durch Fortbildungsangebote in der Lehrerbildung kann somit für diese Persönlichkeitsentwicklung von Lehrpersonen von großer Bedeutung sein (vgl. von Hippel 2011, S. 249)²⁸.

Als wichtiges Element der Persönlichkeitsentwicklung von Lehrpersonen kann auch die Biographieforschung genannt werden, welche ein Medium für die Professionalisierung der Erwachsenenbildung darstellt und auch das lebenslange Lernen in den Fokus nimmt, da diese sich nicht allein dem Erlernen neuer Informationen annimmt, sondern auch der Aktualisierung alter Informationen. Schlüter (2002) diskutiert daher die Notwendigkeit von Biographieforschung bzw. der Bereitstellung der dazu benötigten Instrumente in der Erwachsenenbildung. Das biographische Erzählen ist im pädagogischen Alltag „häufig der Beginn von kommunikativem Austausch und auch von Lernprozessen, die das gegenseitige Verstehen bzw. Fremdverstehen ermöglichen“ (Schlüter 2002, S. 288). Auch für die Wissensvermittlung spielen biographische Erfahrungen eine Rolle und werden miteinander gerne integriert, um die Theorie leichter an konkret erlebten Beispielen erfahrbar und fassbar zu machen, da neues Wissen besser gelernt werden kann, wenn es mit altem, schon vorhandenem Wissen verknüpft werden kann (vgl. Schlüter 2002, S. 288ff.). Auch Neuweg stellt Leitideen von Fortbildungen so dar, dass deutlich wird, „dass der Lernprozess nicht auf der Theorieebene beginnen kann, weil derartige Lernangebote an den fest etablierten Erfahrungsmustern vorbei ins Leere laufen würden und allenfalls ‚träges Wissen‘ entstünde“ (Neuweg 2010, S. 45). Somit müssen auch nach dieser Sichtweise Lernprozesse immer an den reellen Erfahrungen und Erlebnissen einer Lehrperson anknüpfen (vgl. Neuweg 2010, S. 45;

²⁸ Auf eine tiefere Erläuterung des LLL-Konzepts wird an dieser Stelle verzichtet, da dieses nicht Gegenstand der hier vorliegenden Untersuchung ist. Dennoch weist die Autorin darauf hin, dass solche Konzepte hilfreich sein können, um die Persönlichkeitsentwicklung von Lehrpersonen voranzutreiben und diese fest in Fort- und Weiterbildungen zu etablieren, damit von einem authentischen Lehrverhalten gesprochen werden kann. Für weitere Informationen zur Bedeutung des lebenslangen Lernens für die Weiterbildung und für Grundschullehrpersonen verweist die Autorin auf Nittel et al. 2011.

auch Herzog und Munz sprechen sich für biographisch orientierte Fort- und Weiterbildung aus, vgl. Herzog/Munz 2010). Die Selbstreflexion wird in Kapitel 4.4 noch einmal dezidiert als Beitrag zur Professionalisierung und Persönlichkeitsbildung aufgenommen.

4.2 Pädagogische Haltung

Nachdem nun schon im vorhergegangenen Kapitel deutlich wurde, dass eine fundierte pädagogische Haltung für die Professionalisierung einer Lehrperson und ihr pädagogisches Handeln von besonderer Bedeutung ist, muss diese an dieser Stelle noch ausführlicher dargestellt und theoretisch umrissen werden. Die Frage nach der nötigen pädagogischen Haltung von Lehrpersonen und pädagogischem Fachpersonal ist eine der Fragen, mit welcher sich in der Professionalisierungsdebatte auseinandergesetzt werden muss (vgl. Lotze/Kiso 2014, S. 156). Bevor die Haltungsdebatte innerhalb der Erziehungswissenschaft stärker thematisiert wird, muss zunächst der Haltungsbegriff im Allgemeinen geklärt werden. Hierzu wird der soziologische Haltungsbegriff nach Bourdieu kurz erläutert.

4.2.1 Der Habitusbegriff nach Bourdieu

Das Konzept des Habitus' (vgl. Bourdieu 1987) ist Bourdieus wichtigstes soziologisches Werk, mit dem er versucht, „die soziologische Relevanz des Denkens und Tuns der Individuen zu fassen“ (Fuchs-Heinritz/König 2014, S. 89). Unter dem Habitus-Begriff kann im Allgemeinen die Haltung eines Individuums in seiner sozialen Umwelt sowie die sein Leben bestimmenden Elemente wie eigene Dispositionen, Lebensgewohnheiten und Lebensweise und eigene Werte und Einstellungen verstanden werden. Dabei ist er Voraussetzung sowohl für die Teilnahme an der sozialen Praxis als auch für die Entstehung einer eigenen sozialen Praxis. Das Habitus-Konzept grenzt sich dabei von anderen Denkrichtungen wie dem Existenzialismus oder dem Strukturalismus ab, in dem hier die Vorstellung deutlich wird, dass das Individuum „ein auch in seinem Inneren vergesellschaft-

tetes Individuum, ausgestattet (und auch begrenzt) durch präformierte Denk- und Handlungspositionen, die es zur sozialen Praxis befähigen“ (Fuchs-Heinritz/König 2014, S. 90; vgl. Bourdieu 1987, S. 278f.), ist. Soziales Handeln wird hier somit nicht als aus freien Entscheidungen oder befolgten Regeln resultierend erachtet, wodurch das Habitus-Konzept auch für die Auseinandersetzung mit der Professionalisierung der Lehrpersonen auf Grundlage der eigenen Persönlichkeit von großer Bedeutung wird, da hier davon ausgegangen wird, dass unterbewusst zugrundeliegende Denkschemata für das Handeln von Individuen ursächlich sind (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2014, S. 89f; vgl. Hasselbusch 2014, S. 43ff.; vgl. Rehbein 2016, S. 84ff.). Die Analyse der eigenen Denkschemata und ihrer Auswirkungen kann somit für Lehrpersonen im Prozess der Professionalisierung im Rahmen der Erfassungsmöglichkeiten von großer Bedeutung sein. Fuchs-Heinritz und König weisen jedoch darauf hin, dass das Habitus-Konzept eine Ergründung des eigenen Habitus mittels Reflexion aufgrund der tiefen Unbewusstheit des Habitus' kaum möglich macht, da durch die Reflexion nur Regeln und Regelsysteme als für das Handeln ursächlich erkannt werden würden, nicht aber die „wirklich wirksamen Gesichtspunkte in ihrer Praxis“ (Fuchs-Heinritz/ König 2014, S. 92). Diese können dem Konzept zufolge nicht zugänglich gemacht werden (vgl. Fuchs-Heinritz/ König 2014, S. 90ff.).

Durch das Konzept des Habitus wird die Antinomie von Individuum und Gesellschaft aufgelöst, da es sich kontrastierend zu dem Konzept der sozialen Rolle darstellt (vgl. Kapitel 1.2). Während hier davon ausgegangen wird, dass Menschen soziale Rollen einnehmen müssen, um die Gesellschaft nicht zu gefährden und diese funktionieren zu lassen, welches somit zu einer scheinbaren Unvereinbarkeit von Individuum und sozialer Rolle führt, geht das Habitus-Konzept davon aus, dass das Individuum von sich aus per se gesellschaftlich ist, wodurch sich Individuum und Gesellschaft nicht gegenseitig ausschließen. Dabei ist der Habitus jedoch nicht nur von vornherein determiniert, da Handlungen reproduziert werden, sondern ebenfalls schöpferisch, da auch die Situation mit dem Handeln in Relation gesetzt wird und somit auch neues und abgewandeltes Verhalten erfordert

(vgl. Rehbein 2016, S. 84ff.; vgl. Kapitel 2.3). Relevant ist jedoch die Überlegung, dass der Habitus eine Handlungstendenz darstellt, die gelerntes Handeln favorisiert und wiederholt. Lernen tut das Individuum dabei an den Handlungen anderer Menschen, vorzugsweise derer, von denen das Individuum geprägt und erzogen wurde. Das dort Gesehene und Gespeicherte Muster und die dazugehörigen Handlungsweisen werden habitualisiert und somit zum eigenen Habitus. Dies wirft die Frage auf, wie viel Authentizität durch Sozialisation und Prägung überhaupt zugelassen wird und wie veränderbar der Habitus eines Menschen sein kann (vgl. Rehbein 2016, S. 87ff.).

Der Zusammenhang von Habitus und Feld ist eine weitere wichtige Überlegung (vgl. Bourdieu 1987, S. 355). Der Habitus wird zum einen durch die Regeln des Feldes strukturiert, da diese befolgt werden müssen, wenn das Individuum im Feld mitwirken möchte. Für Lehrpersonen gelten also die Regeln des Feldes Schule, ebenso wie für Schülerinnen und Schüler ihre Regeln des Feldes bestehen, die befolgt werden müssen, wenn sie im Feld mitwirken möchten. Zum anderen profitiert das Feld aber auch vom Habitus der in ihm Wirkenden, da sie durch den Anspruch, im Feld mitzuwirken und in das Feld zu investieren, diesem mehr Bedeutung verleihen würden (vgl. Hasselbusch 2014, S. 47).

4.2.2 Bedeutung und Wandel des Haltungsbegriffs in der Pädagogik

Um zurück zur professionellen pädagogischen Haltung zu kommen kann gesagt werden, dass die professionelle Haltung wieder stärker Inhalt fachpädagogischer Auseinandersetzungen ist. Heute wird sie oftmals als „Schlüsseldimension, die das Denken, die Weltsicht und die Handlungspraxis von Fachkräften grundlegend prägen und jegliches pädagogisch-professionelles Denken und Handeln beeinflusst“ (Schwer/Solzbacher 2014, S. 7), bezeichnet. Schwer und Solzbacher deckten dabei aber ein Forschungsdesiderat auf, da sie feststellten, dass diese pädagogisch bedeutsame und zentrale Frage nach einer professionellen Haltung noch kaum

erforscht ist. So ist noch nicht zufriedenstellend geklärt, wie eine professionelle Haltung zu definieren ist, was darunter zu verstehen ist, ob und wie eine professionelle Haltung erworben werden kann und ob diese im Professionalisierungsprozess veränderbar ist. Mit diesen grundlegenden Fragen geht auch die für die Professionalisierungsdebatte zentrale Frage nach der Erlernbarkeit einer pädagogischen Haltung einher. Dabei ist es nicht so, dass die Frage nach der professionellen Haltung in der Pädagogik bisher nicht relevant wurde oder keine Beschäftigung damit stattfand. Sie sei vielmehr implizit in den theoretischen und forschungspraktischen Fragestellungen mitgedacht worden, nie aber explizit behandelt (vgl. Schwer/Solzbacher 2014, S. 7ff.; vgl. Fiegert/Solzbacher 2014, S. 17). Die Definition des Begriffs der professionellen pädagogischen Haltung ist jedoch schwierig, da „Haltung ein Abstraktum [ist; LM], d.h. man erhält nur sehr vage einen Eindruck davon, was darunter subsumiert wird“ (Fiegert/Solzbacher 2014, S. 20).

Insgesamt ist die „Frage nach dem Einfluss der Person der Lehrkraft auf die Lernenden, die Lernprozesse und -erfolge [...] die älteste und am meisten umstrittene“ (Fiegert/Solzbacher 2014, S. 18). Der Blick in historische Pädagogiklexika des 19. Jahrhunderts zeigt, dass von der Lehrperson die Eigenschaften und Persönlichkeitsmerkmale *Reflexivität auf das eigene Handeln, Empathie, Charakterstärke, Authentizität, Herzenswärme* (emotionale Zuwendung), *Wertschätzung des Schülers* und die *Ausstrahlung pädagogischer Autorität* gefordert wurden. Auch Unterscheidungen in eine normativ vorgegebene richtige und falsche Lehrerhaltung lasse sich dort finden. Kompetenzen wie Selbstreflexion und Empathiefähigkeit werden bis heute als wichtiges Element des Lehrerhandelns in der Professionalisierungsdebatte angeführt. Die normative Beschreibung einer „richtigen“ Lehrerhaltung lässt sich allgemein in erziehungswissenschaftlichen Texten über die Lehrperson im 19. Jahrhundert stärker finden, als es in gegenwärtiger wissenschaftlicher Literatur der Fall ist, die Annahme der Wichtigkeit von Persönlichkeitsbildung zur Entwicklung dieser „richtigen“ Lehrerhaltung hielt sich bis ins 20. Jahrhundert hinein. Insgesamt zeigt sich auch in dieser sehr frühen Auseinandersetzung mit dem Begriff eine schwierige

Fassbarkeit der inhaltlichen Bestimmung, welche sich auch in der neuzeitlicheren wissenschaftlichen Literatur nicht auflösen lässt (vgl. Fiegert/Solzbacher 2014, S. 21ff.; S. 28ff.). In der Zeit der Reformpädagogik entstanden erste Überlegungen zur Professionalisierung der pädagogischen Tätigkeitsbereiche, dennoch wurde weiterhin mehrheitlich von der herausragenden Wichtigkeit der Lehrerpersönlichkeit in der Funktion des Menschenbildners ausgegangen und somit die Persönlichkeitsbildung einer Lehrperson in den Fokus gestellt und gefordert: „Die Aufgabe, den ganzen Menschen zu bilden, setze eine Formung des Bildners voraus, die die Wissenschaft allein nicht leisten könne, deshalb müsse der P e r s o n des Lehrers nach wie vor gebührende Aufmerksamkeit zukommen“ (Fiegert/Solzbacher 2014, S. 31; Hervorhebung im Original). Auch nach dem zweiten Weltkrieg wurde an diese Vorstellung und Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit wieder angeknüpft (vgl. Fiegert/Solzbacher 2014, S. 30ff.). Einen besonders starken Wandel durchlebte die Bedeutungszuschreibung an das Konstrukt der Haltung in den 1960er Jahren, da zu diesem Zeitpunkt eine Professionalisierungsdebatte um die Lehrperson in Gang gesetzt wurde. Leitideen dieser Professionalisierungsdebatte waren unter anderem bildungsökonomische und soziologische sowie ideologiekritische Überlegungen. Leitvorstellung dieser Debatte war somit nicht mehr die – lapidar gesagt von Gott gegebene Lehrerpersönlichkeit – sondern die Professionalisierung der Lehrperson im Sinne eines mit Fachwissen ausgestatteten Pädagogen. Lehrerprofessionalität fokussierte sich in dieser Zeit somit auf Fachwissen und nicht mehr auf Persönlichkeitsbildung. Die Lehrerpersönlichkeit rückte auch deswegen in den Hintergrund, da angenommen wurde, dass die richtige pädagogische Haltung nicht durch die Persönlichkeit einer Lehrperson bestimmt werde, sondern auch allein durch methodisch versiertes und gesichertes Handeln zustande kommen könne bzw. solle. Somit rückten die Erziehungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler in dieser Zeit erstmals auch tatsächlich von dem Gedanken ab, dass eine Person zum Lehrer geboren sein müsse, um diese Rolle richtig ausführen zu können. Der Lehrerberuf wurde in diesen Gedanken also zum ersten Mal gänzlich als erlernbarer Beruf gesehen, der weniger mit der Persönlichkeit der

Lehrperson an sich, sondern mit ihrer Ausbildung und ihrer Versiertheit im pädagogischen Handeln zusammenhängt. Kerngedanke dessen war die Überlegung, dass professionelles pädagogische Lehrerhandeln nicht davon abhängt, wie eine Lehrperson oder eine pädagogisch tätige Person charakterlich ist oder welche Haltung sie hat, sondern lediglich davon, wie sie im pädagogischen Vollzug handle. Der Zusammenhang zwischen Lehrerhandeln und der Haltung der Lehrperson, welche in der vorhergehenden pädagogischen Diskussion zentrales Element der Überlegungen war, wurde hier also weitestgehend negiert oder schlichtweg nicht berücksichtigt (vgl. Fiegert/Solzbacher 2014, S. 34ff.). Nachdem die Erziehungswissenschaft der vergangenen Jahrhunderte zeitweise diese beiden Extreme eingenommen hatte, fand ab Anfang der 90er Jahre des vergangenen Jahrhunderts nochmals eine kontroverse Diskussion über die Bedeutung der Persönlichkeit einer Lehrperson und ihrer Mentalität für den Lernprozess von Schülerinnen und Schülern statt. Hanisch (1978) stellte die These auf, dass die Mentalität einer Lehrperson einen größeren Einfluss auf die Lernleistung und -prozesse durch ihre Wirkung auf das zwischenmenschliche Geschehen zwischen Schülerinnen und Schülern und ihrer Lehrperson haben könnte. Weinert und Helmke hingegen erachteten eher die Verfügbarkeit professionellen Wissens und Könnens einer Lehrperson als ausschlaggebend als die Persönlichkeit derselben. Zwar erkennen letztere auch mögliche Persönlichkeitsmerkmale und Begabungen an, durch welche die Wirksamkeit des pädagogischen Handelns erleichtert werden könne, dennoch seien die Kompetenzen einer Lehrkraft in erster Linie ausschlaggebend für den unterrichtlichen Erfolg (vgl. Hanisch 1978, S. 14; vgl. Grunder 1999, S. 191ff.; vgl. Fiegert/Solzbacher 2014, S. 18f.). Eine weitere Studie relativierte knapp zehn Jahre danach diese Annahme wieder bzw. stellte sie in Frage, da in dieser Studie „zwischen 4 % und 18 % der Varianz des Lernfortschrittes eines Schülers mit der Lehrperson und damit auch mit seiner (sic!) Haltung bzw. Einstellung zum Schüler zu erklären sind“ (Fiegert/Solzbacher 2014, S. 19). Auch in der berühmten Hattie-Studie konnte der große Einfluss der Lehrperson bestätigt werden. Hattie (2014) zufolge könne der Durchschnittseffekt von $d = 0,32$ der Lehrperson auf die Lern-

leistung der Schüler nicht allein durch die Erfahrung einer Lehrperson noch durch ihre Ausbildung ausreichend erklärt werden. Besonders in Schulen mit einem geringen sozioökonomischen Status zeige sich die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit. Vor allem das Engagement und die Leidenschaft einer Lehrperson seien effektiv für den Lernfortschritt. Zu dieser Leidenschaft zählt auch die Begeisterung für das eigene Fach und der Wunsch, bei den Schülerinnen und Schülern die gleiche Begeisterung zu wecken (vgl. Hattie 2014, S. 130f.²⁹; vgl. Fiegert/ Solzbacher 2014, S.19f.).

Insgesamt ist das Bestimmungsverhältnis der Begriffe Persönlichkeit und Haltung ebenfalls kontrovers besprochen worden. Teilweise werden beide Begriffe synonym verwendet, indem zum Beispiel von einer Korrespondenz zwischen Persönlichkeit und Menschenbild sowie Menschenbild und pädagogischer Haltung ausgegangen wird und per se von der Wirksamkeit der Haltung ausgegangen wird. Empirisch gesichert werden konnte diese Annahme bisher jedoch noch nicht (vgl. Fiegert/Solzbacher 2014, S. 26f.).

Diese Zusammenfassung zeigt also, dass die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit eine brisante Wendung von der radikalen Abkehr erlernbarer Lehrerhaltung und Lehrerhandelns hin zur Abkehr der Bedeutung der Persönlichkeit für die Haltung und das Handeln gemacht hat und heute in einem Diskurs darüber gemündet ist, welche Rolle die Lehrerpersönlichkeit zwischen diesen beiden Extremen spielen kann. So rückte die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit wieder in den Vordergrund, sobald sich die Professionalisierungsdebatte von der naiven Vorstellung gelöst hatte, dass professionelles Lehrerhandeln allein über die Verwissenschaftlichung des Handelns erreicht werden könne – ohne aber erneut in normative und ideologisch durchzogene Werturteile zu verfallen, was die „richtige“ Lehrerhaltung oder die „ideale“ Lehrerpersönlichkeit angeht. Zudem wird der Begriff der Lehrerpersönlichkeit in der heutigen Professionalisierungsdebatte weiter gefasst und definiert als „Insgesamt der Eigenschaften, Motive, Rollen, Einstellungen, Erfahrungsstrukturen und Selbstwahrnehmungen“

²⁹ Da die Studien, auf welche Hattie verweist, sich allesamt stark mit dem amerikanischen Schulsystem und den Lehrereffekten in demselben auseinandersetzen, wird an dieser Stelle auf eine tiefergehende Analyse verzichtet.

(Dietrich 1983, S. 20). Fiegert und Solzbacher zufolge wird in der neueren Diskussion nun also nicht mehr „nach einem schwer greif- und messbaren Ethos, nach einer bestimmten Haltung gefragt, sondern nach der empirischen ‚Beschaffenheit‘ der Lehrerpersönlichkeit aus psychologischer Sicht“ (Fiegert/Solzbacher 2014, S. 37). Somit kann durchaus von der Wiederentdeckung der Lehrerpersönlichkeit gesprochen werden, die nun aber anders determiniert wird als es in der bildungswissenschaftlichen Perspektive der vergangenen Jahrhunderte der Fall war. Lehrerpersönlichkeit ist nach der heutigen Debatte zum Beispiel wichtig für die Beziehungsarbeit zu den Schülerinnen und Schülern, welche starken Einfluss auf die Wirksamkeit der Wissensvermittlung hat (vgl. hierzu zum Beispiel Kuhl et al. 2011). Über die Annahme, dass Bildung Beziehung benötigt ist nun also auch wieder die Lehrerhaltung als Element der Lehrerpersönlichkeit in den Fokus der erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung gerückt. Die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit für den Aufbau der Beziehung zu Schülerinnen und Schülern und damit einhergehend auch für den schulischen Lernerfolg für dieselben sowie die Annahme, dass „die immer wieder betonte wertschätzende, empathische und authentische Haltung der Lehrkraft das Lernen der Schüler fördert“ (Fiegert/Solzbacher 2014, S. 39), konnte mittlerweile durch neurowissenschaftliche Forschung belegt werden. Unklar bleibt jedoch weiterhin, ob eine professionelle Haltung und damit die Lehrerpersönlichkeit zu vermitteln und dadurch erlernbar ist, oder ob sie sich durch stabile Persönlichkeitsmerkmale zusammensetzt, die nicht innerhalb der Ausbildungsphasen und im praktischen Vollzug erlernt werden können (vgl. Fiegert/Solzbacher 2014, S. 37ff.).

4.2.3 Normativität innerhalb der Lehrerhaltung – Berufsethos und das professionelle Selbst

Schwer et al. zufolge ist der Lehrerberuf wesentlich geprägt durch die Verantwortung, die Lehrpersonen für ihre Schülerinnen und Schüler übernehmen, welche immer wieder eine Diskussion über die Etablierung einer übergeordneten und bestimmenden Norm provoziert, ähnlich wie es beim Berufsstand der Ärztinnen und Ärzte mit dem hippokratischen Eid geschehen ist. Inhalt einer solchen Norm solle die Würde eines Menschen als Menschenrecht und auch das Recht auf Bildung als Menschenrecht auch in der Lehrer-Schüler-Beziehung verankern. Die professionelle pädagogische Haltung sollte ein *Bewusst-Sein* über diese zu achtenden Menschenrechte beinhalten. Lehrpersonen sollten „sich verantwortlich fühlen, von ihrer Wirksamkeit überzeugt sein, öffentlich Rechenschaft über ihre Arbeit und deren Ergebnisse ablegen und in ihrem Handeln von pädagogischem Optimismus getragen werden“ (Schwer et al. 2014, S. 52). „Schlechte“ Lehrer werden somit über mangelnde Empathie, Ungerechtigkeit, fehlendes Engagement und Ermutigung erkennbar, weniger durch mangelnde Fachkenntnisse. Neben den Dimensionen Fürsorge, Verantwortung, Engagement und Gerechtigkeit sei auch die Dimension der *Wahrhaftigkeit* zentral für „gute“ Lehrpersonen und somit für eine professionelle pädagogische Haltung. Diese Elemente, die relativ allgemein anerkannt würden, lassen ein relativ starkes Berufsethos von Lehrerinnen und Lehrern entstehen, welches sich im Laufe der Berufspraxis und mit den gesammelten Erfahrungen zu einer günstig ausgeprägten professionellen Haltung entwickeln kann. Damit solle im Laufe der Ausbildung ein Augenmerk auf die Förderung der Entwicklung eines Berufsethos von Lehrpersonen gelegt werden. Schwer et al. zufolge sei aber nicht primär eine fehlende Ausbildung des Berufsethos das Problem in der deutschen Lehrerbildung, sondern vielmehr die Hilfestellungen bei der Umsetzung des Berufsethos in entsprechendes pädagogisches Handeln (vgl. Schwer et al. 2014, S. 52f.). Wichtig für den Begriff der professionellen Haltung ist auch das *professionelle Selbst*, welches „als übergeordnet gegenüber den anderen Komponenten von Kompetenz bzw. Professionalität angesehen“ (Schwer et al. 2014, S.

53) wird. Die Funktion des professionellen Selbst sei dabei eine „strukturierte und integrierende Funktion, ohne die jede noch so differenzierte Teilkompetenz methodischer oder technischer Art aufgesetzt wirken würde“ (Bauer et al. 1996, S. 13f.). Somit hilft es Lehrpersonen dabei, wichtige Elemente im pädagogischen Vollzug von unwichtigen zu unterscheiden, es steuert die Aufmerksamkeit einer Lehrperson so, „daß (sic!) Informationen verarbeitet und Handlungsmuster ausgewählt werden, die im Hinblick auf pädagogische Ziele relevant sind“ (Bauer et al. 1996, S. 14; vgl. Schwer et al. 2014, S. 53). Bauer et al. unterscheiden bei der Auseinandersetzung mit dem professionellen Selbst ein primäres und ein höheres professionelles Bewusstsein. Ersteres bezieht sich auf die gegenwärtige Aufgabenerfüllung und entsteht durch die pädagogischen Handlungen einer Lehrperson. Letzteres beruht auf der Verarbeitung von Erinnerungen und entsteht durch in hohem Maße sprachgebundene Reflexion. Dieses höhere professionelle Bewusstsein sei maßgebend und entscheidend für die Ausbildung eines professionellen Selbst (vgl. Bauer et al. 1996, S. 14). Im Kontext des professionellen Selbst definieren Bauer et al. das professionelle Handeln einer Person als dann gegeben, wenn die Person ein solches, eben beschriebenes Selbst aufbaut mit der Bedingung, dass sich dieses an für diesen Berufsstand typischen Werten orientiert. Zudem ist Professionalität dann gegeben, wenn Lehrpersonen über ein reichhaltiges Repertoire an Handlungsmöglichkeiten zur Aufgabenbewältigung verfügen, sich fachlich und wissenschaftlich mit anderen Pädagogen austauschen können, ihre beruflichen Handlungen immer mit berufstheoretischem Bezug begründbar sind und sie die Verantwortung für die aus ihren Handlungen resultierenden Folgen übernehmen (vgl. Bauer et al. 1996, S. 15). Diese Anforderungen für das professionelle Handeln stellen Bauer et al. in dem nachfolgenden Schaubild dar:

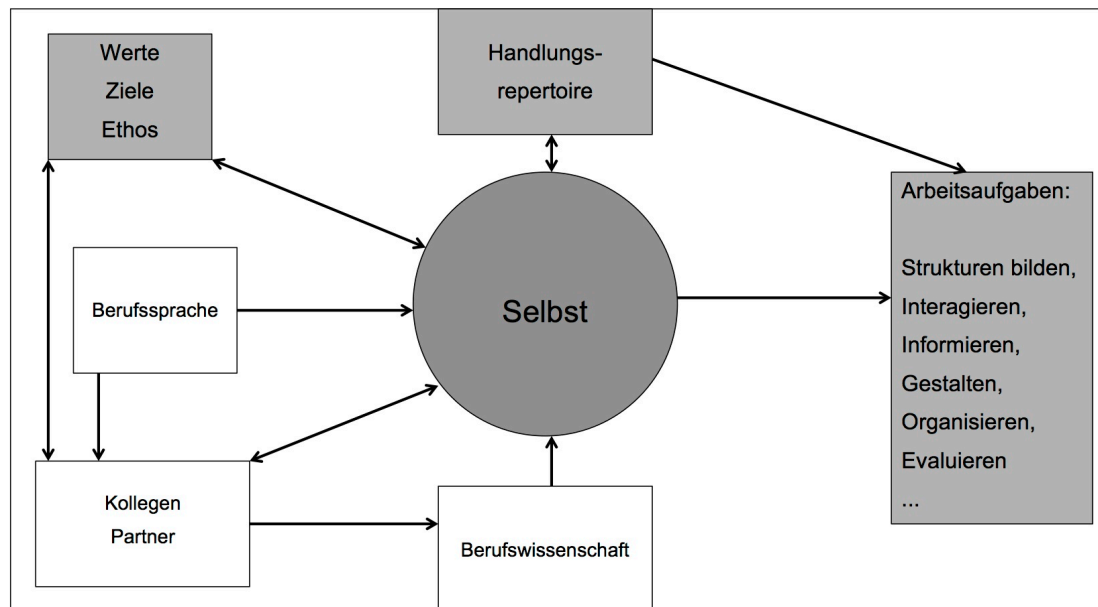


Abb. 13: Komponenten pädagogischer Professionalität (Bauer et al. 1996, S. 15)³⁰

Schwer et al. weisen darauf hin, dass das professionelle Selbst vor allem über berufliche Erfahrungen und vor allem über die Bewältigung von Herausforderungen aufgebaut wird. Der Zusammenhang zwischen diesen individuellen Erfahrungen und der Herausbildung einer professionellen Haltung konnte jedoch noch nicht geklärt werden, somit ist auch noch nicht ganz deutlich zu benennen, worin die professionelle Haltung und das individuelle Wissen zu unterscheiden sind (vgl. Schwer et al. 2014, S. 54). Diller und Kalicki (2011) betonen, dass die Persönlichkeitsbildung neben allgemeinen Kompetenzen auch zur pädagogischen Professionalität von Erzieherinnen und Erziehern gehört. Somit bildet die Auseinandersetzung mit und Entwicklung von professioneller Haltung einen elementaren Baustein für die pädagogische Arbeit mit Kindern. Diller und Kalicki beschreiben diese Wichtigkeit für den Kindertagesbereich, diese gilt aber mit Sicherheit ebenso für die pädagogische Professionalität im Primarschulbereich sowie anderen Unterrichtsstufen. Zu dieser Persönlichkeitsbildung gehört unter anderem auch die „Auseinandersetzung mit dem eigenen beruflichen Selbstbild“ (Diller/Kalicki 2011, S. 5). Pädagoginnen und Pädagogen be-

³⁰ Mit den grau hinterlegten Feldern kennzeichnen Bauer et al. interne Bereiche, die innerhalb des Menschen liegen. Mit weiß werden die Komponenten gekennzeichnet, die extern stattfinden und ein Teil der beruflichen Lebenswelt von Lehrerinnen und Lehrern darstellen. Mit Doppelpfeilen sind nur die Komponenten versehen, bei denen in beide Richtungen die gleiche Intensität vorhanden ist (vgl. Bauer et al. 1996, S. 15).

finden sich immer in einem Feld des Ungewissen, im Spannungsfeld theoretisch fundierten Wissens und reflektierten Erfahrungswissens. Das Selbstverständnis über diese Ungewissheit und der damit einhergehenden „Aufforderung zur kontinuierlichen fachlichen und persönlichen Reflexion des eigenen professionellen Handelns“ (Nentwig-Gesemann et al. 2011, S. 9) gehört grundlegend zu einer professionellen Identität.

4.2.4 Professionelle pädagogische Haltung nach der Persönlichkeit-System-Interaktion-Theorie (PSI)

Kuhl et al. (2014) nähern sich dem Begriff der pädagogischen Haltung über die Persönlichkeitstheorie Persönlichkeit-System-Interaktion (PSI), die von Julius Kuhl entwickelt wurde und für dieses Buch aufgrund des starken Bezugs zum Selbst von besonderem Interesse ist. Innerhalb dieser PSI-Theorie werden vier psychische Systeme unterschieden, die für das menschliche Erleben und Handeln eine Rolle spielen (s. Abb. 14). Grundidee der Theorie ist die Überlegung dessen, was eine Persönlichkeit im Besonderen ausmacht. Zum Einen benennt Kuhl dabei Willensstärke, in dem Sinne, dass eine Person die Ziele, die sie sich selbst steckt, auch zu großen Teilen erreicht, auch wenn die Umsetzung schwierig oder unangenehm sein mag. Zum anderen – und dies ist hier elementar – benennt Kuhl die Wichtigkeit, dass diese Ziele und Absichten so gesteckt werden, dass diese zur Identität und Persönlichkeit der Individuen passen. Eine Person sollte sich also mit ihren eigenen Zielen identifizieren können und bei der Zielsetzung ihre Bedürfnisse berücksichtigen. Dennoch müssen diese Bedürfnisse und Ziele auch mit den Bedürfnissen der sie umgebenden Menschen abgeglichen werden. Die Annahme der von Kuhl entwickelten PSI-Theorie ist nun, „dass Willensstärke im *Umsetzen* der eigenen Absichten und Selbstkongruenz in der *Bildung* der eigenen Absichten von dem Wechselspiel zwischen den vier psychischen Systemen abhängt“ (Kuhl o.J., S. 2; Hervorhebung im Original).

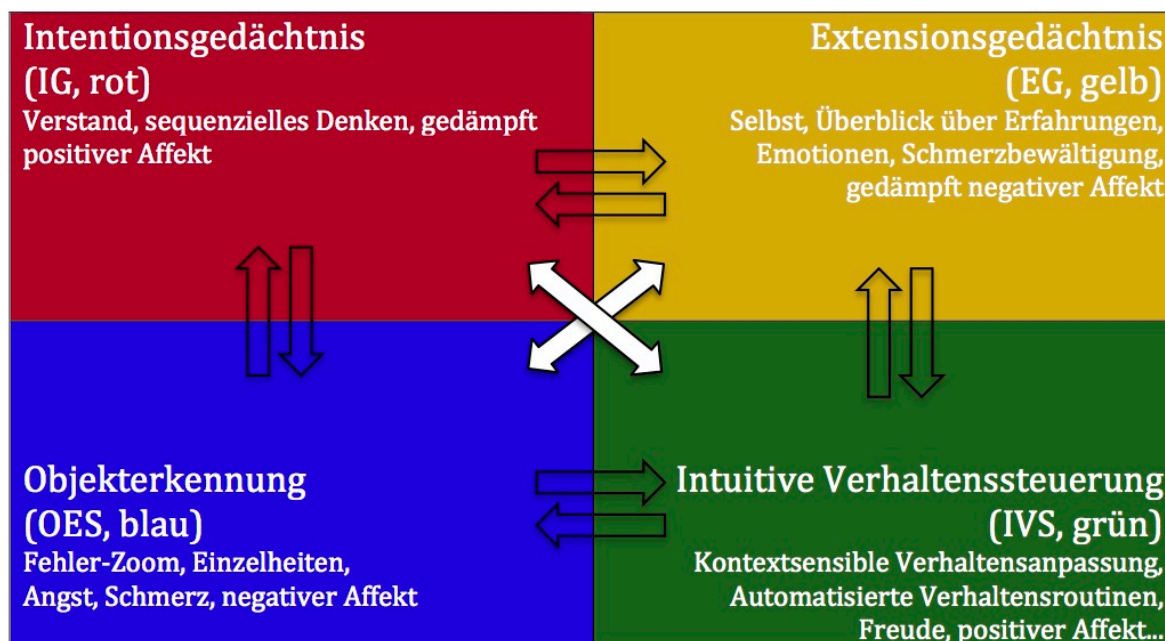


Abb. 14: Persönlichkeit-System-Interaktion (vgl. Kuhl et al. 2014, S. 85, eigene Darstellung)

Das Intensionsgedächtnis (IG) umfasst den Verstand und das sequenzielle Denken, es hat einen leicht positiven Affekt. Die Aufgabe des Intensionsgedächtnisses ist es, Ziele und Absichten aufrecht zu halten und zu repräsentieren. Unterstützt wird es durch analysierende Prozesse wie das Denken, welche sequenziell arbeiten. Das Intensionsgedächtnis wird dann aktiviert, wenn bei der Zielumsetzung Schwierigkeiten und Konflikte entstehen. Dann schaltet sich das Intensionsgedächtnis ein, um zunächst eine Lösung für die Schwierigkeiten zu finden. Bevor also gehandelt werden kann, muss in diesem System erst gedacht und geplant werden³¹. Das Intensionsgedächtnis wirkt hemmend auf die intuitive Verhaltenssteuerung (IVS), da eine Person nur dann ins Denken und Handeln kommt, wenn die Impulsivität der Person gedämmt wird, durch welche sie ansonsten nicht zur Auseinandersetzung mit Problemlösungen kommen würde. Somit kann zwischen dem IG und der IVS von einem Antagonismus gesprochen werden, da die Aktivierung des einen Systems das andere System hemmt. Das Intensionsgedächtnis ist im schulischen Kontext bei Lehrpersonen und Schülerinnen

³¹ Daher wird dieses Teilsystem durch die Farbe rot signalisiert, da es zunächst eine STOP-Reaktion hervorruft, ehe weiter in Aktivität gehandelt werden kann

und Schülern häufig aktiviert und kann motivationale Probleme verursachen, da die Unfähigkeit, zurück zur intuitiven Verhaltenssteuerung zu finden Prokrastination oder eine generelle Vermeidungshaltung gegenüber neuen Projekten verursachen kann. Bei Lehrpersonen können starke Handlungsabsichten, die durch ein deutliches, im Studium und Lehrerbildung vorgehaltenes erwünschtes Bild einer pädagogischen Haltung entstehen, dazu führen, dass keine der Handlungsabsichten umgesetzt werden (vgl. Kuhl o.J., S. 3f.; vgl. Kuhl et al. 2014, S. 87f.).

Die Intuitive Verhaltenssteuerung (IVS), welche ein elementares System darstellt, das sich deutlich früher als die anderen Systeme bildet, ist für die kontextsensible Verhaltenssteuerung zuständig und beinhaltet automatisierte Verhaltensroutinen und Freude. Dabei hat es einen positiven Affekt und ist für die Ausführung von Absichten bedeutsam. Die IVS wird dann aktiv, wenn es um „automatisierte Handlungsrountinen und vorprogrammierte Verhaltensroutinen“ (Kuhl o.J., S. 4) geht. Somit ist sie in der Regel unabhängig vom eben beschriebenen System des Intentionsgedächtnisses und läuft deutlich schneller ab. Kuhl zufolge verfügt die IVS über ein eigenes Wahrnehmungssystem, das gänzlich unbewusst arbeitet. Durch die Fähigkeit dieses Systems, Verhaltensprogramme sofort und intuitiv auszuführen, wird es in der oben aufgeführten Abbildung grün dargestellt („GO“). Für Lehrpersonen ist dieses System vor allem dafür wichtig, das Geschehen im Klassenraum im Blick zu behalten und auf alles angemessen reagieren zu können. Diese Fähigkeit der „Allgegenwärtigkeit“ ist erwie-senermaßen einer der wichtigsten Aspekte eines gelungenen Klassenmanagements (vgl. Kuhl o.J., S. 4ff.; vgl. Kuhl et al. 2014, S. 88f.).

Das Extensionsgedächtnis beinhaltet das Selbst und gibt einen Überblick über Erfahrungen, Emotionen und Schmerzbewältigung. Im Zusammenspiel der vier Systeme hat es einen gedämpft negativen Affekt. Für die professionelle pädagogische Haltung ist dieses Teilsystem von besonderer Bedeutung, da sich aus diesem heraus das Selbst bildet und es „ein ganzheitliches Erfahrungsgedächtnis ist, das den Zugang zu sämtlichen Lebenserfahrungen einer Person gewährt“ (Kuhl et al. 2014, S. 90). Im Extensionsgedächtnis sind Lebenserfahrungen gespeichert und es ist in der Lage, die

Lebenserfahrungen in der Übersicht zur Verfügung zu stellen, die in einer konkreten Situation relevant sein könnten. So ist dieses System zum Beispiel dann von Bedeutung, wenn es darum geht, Mitmenschen, ihre Handlungsweisen und Gefühle zu verstehen, da diese mit eigenen Erfahrungen abgeglichen und eingeordnet werden können. Somit wird das Extensionsgedächtnis durch komplexe persönliche Begegnungen aktiviert. Auch das Selbst spielt in diesem Teilsystem eine Rolle, da es „der Anteil des Extensionsgedächtnisses [ist], der sich auf die eigene Person bezieht mitsamt all ihren Bedürfnissen, Ängsten, Vorlieben, Werten und bisherigen Erfahrungen“ (Kuhl o.J., S. 6). Das Extensionsgedächtnis korrespondiert mit dem Begriff der Wachsamkeit, da es in der Lage ist, seine Aufmerksamkeit sehr weit auszurichten. Dieses Teilsystem ist hintergründig aktiv und kann jederzeit auf relevante Situationen ansprechen. Durch diese breite Aufmerksamkeit hingegen ist die Objekterkennung eher gehemmt, da sich das Extensionsgedächtnis auf viele Dinge gleichzeitig gefasst macht. Die Erfahrungen, die im Extensionsgedächtnis vereint sind, repräsentieren nicht nur das Wissen einer Person, sondern vor allem auch ihr Fühlen aufgrund von Erfahrungen, aus denen dann wieder das Wissen geschöpft wird. Für Lehrpersonen und die pädagogische Haltung ist das Extensionsgedächtnis von Bedeutung, da es Feinfühligkeit gegenüber Schülerinnen und Schülern ermöglicht und es den agierenden Personen erleichtert, den Überblick zu bewahren und kontextangemessen schnell und intuitiv zu agieren und zu reagieren. Im Vergleich zur intuitiven Verhaltenssteuerung, die ebenfalls schnelles Handeln ermöglicht, akzentuiert das Extensionsgedächtnis die Aufmerksamkeit auf persönlich bedeutsame Inhalte und Merkmale wie persönliche Erfahrungen, Emotionen und Einstellungen (vgl. Kuhl o.J., S. 6ff.; vgl. Kuhl et al. 2014, S. 89ff.).

Die Objekterkennung umfasst das Empfinden, konzentriert sich auf Einzelheiten, Fehler, Inkongruenzen, Angst und Schmerz. Dabei hat sie im Zusammenspiel einen negativen Affekt. In diesem Teil ist nun der bewusste Fokus auf ein Element und einzelne Sinneseindrücke möglich. Es wird vor allem dann aktiviert, wenn Fehler wahrgenommen werden, Neuartiges oder Unerwartetes erkannt wird. Die Objekterkennung wird dabei vor al-

lem durch Angst und negative Stimmungen aktiviert und veranlasst, Einzelheiten genau zu beobachten, um erkennen zu können, ob diese reale Gefahren signalisieren. Ist dieses System bei einer Person sehr stark ausgeprägt, ist sie zu stark auf Einzelobjekte fixiert, prüft vehement und bemerkt hartnäckig jeden Fehler. Zwischen Objekterkennung und Extensionsgedächtnis hingegen besteht ein Austausch, welcher die Objekterkennung bedeutsam macht: Sie „beliefert“ das Extensionsgedächtnis mit neuen Erfahrungen, weshalb der Austausch zwischen diesen beiden Systemen besonders wichtig ist für Persönlichkeitsbildung und Persönlichkeitsentwicklung. Gleichzeitig besteht aber auch zwischen diesen beiden Systemen ein Antagonismus, da es dem Menschen nicht möglich ist, Dinge im Fokus zu betrachten (Objekterkennung, Herauslösung aus dem Kontext) und gleichzeitig in einen größeren Zusammenhang zu stellen (Extensionsgedächtnis). Ein starkes Extensionsgedächtnis hilft dem Individuum, Objektfokussierung zu unterdrücken und sich auf das zu konzentrieren, was im situativen Kontext relevant ist. Eine starke Aktivierung der Objekterkennung hingegen führt dazu, dass das Individuum nicht mehr den Überblick in der jeweiligen Situation behält. Ist die Objekterkennung bei einer Lehrperson stark aktiviert, konzentriert sich diese vor allem auf Fehler und Unstimmigkeiten, wodurch ihre professionelle pädagogische Haltung bestimmt wird und sich im Handeln der Person niederschlägt. Funktioniert hingegen die Interaktion mit dem Extensionsgedächtnis gut, ist die Objekterkennung hilfreich, um stetig neue Lernerfahrung in Letzteres integrieren zu können. Beide Systeme zusammen sind für das Persönlichkeitswachstum und die Entwicklung einer professionellen pädagogischen Haltung, die das professionelle Selbst bestimmt, elementar (vgl. Kuhl o.J., S. 8f.; vgl. Kuhl et al. 2014, S. 92f.).³²

Jeder Mensch verfügt nach Kuhls Theorie über diese vier Teilsysteme, welche miteinander agieren. Das Intentionsgedächtnis ermöglicht mit dem Verstand analytisches Denken und Planen, das Extensionsgedächtnis gibt mit dem Selbst einen hauptsächlich unbewussten, eher intuitiven Überblick

³² Weitere Informationen über die PSI-Theorie, zum Beispiel über die Affektmodulation der einzelnen Systeme, können Sie bei Kuhl (o.J.) nachlesen.

über persönlich relevante Lebenserfahrungen, die intuitive Verhaltenssteuerung passt mit enormer Kontextsensibilität das Verhalten sehr schnell an die sich ändernden Kontextbedingungen an und die Objekterkennung setzt den Fokus auf Einzelheiten, Fehler und eher negative Erfahrungen. Die Haltung einer Person wird durch das Zusammenwirken dieser vier Teilsysteme bestimmt. Um die Elemente der pädagogischen Haltung jedoch in Handlung umsetzen zu können, müssen Lehrpersonen in der Lage sein, immer eines der Teilsysteme situationsadäquat aktivieren zu können, um Situationen angemessen bewältigen zu können. Dafür ist es von großer Bedeutung, dass alle Teilsysteme gleichermaßen stark ausgebildet sind (vgl. Kuhl et al. 2014, S. 86; S. 93).

Auf Grundlage der PSI-Theorie definieren Kuhl et al. nun die pädagogische Haltung als ein höchst individuelles „Muster von Einstellungen, Werten, Überzeugungen, das durch einen authentischen Selbstbezug und objektive Selbstkompetenz zustande kommt“ (Kuhl et al. 2014a, S. 107). Dieses Muster ermöglichte es dem Menschen, einerseits kohärent und nachvollziehbar und andererseits situationsspezifisch sensibel bezogen auf die Bedürfnisse der beteiligten Personen Entscheidungen zu treffen. Für eine professionelle pädagogische Haltung sei somit echte Selbstkompetenz nötig, wodurch die von Diller und Kalicki geforderte Persönlichkeitsbildung von pädagogischem Personal wieder an Bedeutung gewinnt. Kuhl et al. gehen weiter davon aus, dass Haltung durch Rückkopplungsprozesse bestimmt wird: „Haltung wird durch äußere Rahmenbedingungen mit bestimmt und determiniert umgekehrt auch die äußeren Rahmenbedingungen“ (Kuhl et al. 2014a, S. 108). Eine womöglich gesunde, individuelle Haltung einer Person könne an der Standfestigkeit sowie Kohärenz ihrer Entscheidungen erkannt werden, die sowohl eigene sowie fremde Bedürfnisse, Fähigkeiten und Werte mit einbeziehe und relevante Merkmale eines jeweiligen Kontextes berücksichtige. Zudem zeugt eine pädagogische Haltung davon, dass eigene und fremde Gefühle, Bedürfnisse und nonverbale Körperhaltung integriert werden. Auch eine weite Form von Aufmerksamkeit bzw. Wachsamkeit zeugt von einer professionellen pädagogischen Haltung, da diese „aus dem Hintergrund des Bewusstseins die Vereinbarkeit des eigenen

Tuns mit ‚Sinn und Verstand‘ überwacht (Selbstkongruenz)“ (Kuhl et al. 2014a, S. 108). Die professionelle pädagogische Haltung einer Person bestimmt über die Wahrnehmung pädagogischer Situationen, Methoden, Ziele, wissenschaftlich-theoretischer Grundlagen und pädagogischer Konzeptionen im beruflichen Handlungsfeld. Somit wird die Haltung zum zentralen „Moment des pädagogischen Handelns“ (Kuhl et al. 2014a, S. 109). Kuhl et al. stellen klar, dass die Persönlichkeit eines Menschen oft als ihre Haltung wahrgenommen wird. Diese zeigt sich oftmals in der Erstreaktion von Lehrpersonen in Krisensituationen, die intuitives Handeln erfordern. Diese Erstreaktionen können in der Regel nicht trainiert werden, da es sich dabei häufig um charakteristische Dispositionen einer Person handelt. Daher ziehen die Autoren die Konsequenz, dass eine professionelle pädagogische Haltung die Erstreaktion akzeptiert, sich aber auch mit einer Zweitreaktion verbindet, die dann den Umgang mit den durch die Erstreaktion entstandenen Bedingungen selbstreguliert. Hier kommen dann die oben beschriebenen Teilsysteme der PSI-Theorie und die Selbstkompetenzen einer Lehrperson zum Tragen. Den Autoren zufolge sollte der Haltungsbegriff stärker an dieser Zweitreaktion festgemacht werden, da diese den handelnden Personen ermöglicht, ihr Verhalten an konkret gegebene Situationen anzupassen. Spontanität in der Erstreaktion kann dann zum Beispiel durch Vorsicht und Zurückhaltung in der Zweitreaktion angepasst werden (Kuhl et al. 2014a, S. 109ff.).

Die Kombination aus dem für eine Person charakteristischen Profil von Erstreaktionen (vgl. klassische Persönlichkeitsdimensionen, wie Extra- vs. Introversion, Emotionalität, Gewissenhaftigkeit) und der Fähigkeit, bei Bedarf auch das jeweils entgegengesetzte Verhalten zu zeigen (als Zweitreaktion), vergrößert nicht nur die Kontextangemessenheit des eigenen Verhaltens, sondern bildet [...] auch den Motor für die Entwicklung des Selbst und alle von diesem System abhängigen Selbstkompetenzen. (Kuhl et al. 2014a, S. 112)

Dieser Gedanke scheint hier von besonderem Interesse zu sein, da er dem Haltungsbegriff zum einen die Bedeutung der Persönlichkeit zurechnet, zum anderen aber auch Spielraum für die professionelle Veränderbarkeit der Lehrerhaltung und des daraus resultierenden Handelns lässt. Affektregulierung durch eine situationsangepasste Zweitreaktion kann dabei auch

zu psychischer Gesunderhaltung von Lehrpersonen beitragen. So ist nahelegend, dass Selbstunsicherheit in der Erstreaktion mit Selbstberuhigung in der Zweitreaktion zu einer stabileren und gesünderen Persönlichkeit führen kann. Diese Zweitreaktion kann dann in das Selbst integriert werden, wenn es ihr gelingt, die Erstreaktion herunterzuregulieren (vgl. Kuhl et al. 2014a, S. 112f.). Eine Haltung, die in das Selbst integriert wird, kann erst durch diesen Umstand die Stabilität aufweisen, die charakteristisch für die Definition einer Haltung ist (vgl. Kuhl et al. 2014a, S. 114f.).

Kuhl et al. beschäftigen sich in der Auseinandersetzung mit dem Begriff der pädagogischen Haltung auf Grundlage der PSI-Theorie auch mit der Vorbildfunktion von Lehrpersonen für die Herausbildung des Selbst bei Schülerinnen und Schülern, welches auch für die hier vorliegenden Fragestellungen von Bedeutung ist: „Ein derart komplexes System wie das Selbst braucht den intuitiven Austausch mit einem anderen Selbst“ (Kuhl et al. 2014, S. 99). Die Entwicklung des Selbst kann nach dieser Theorie also nicht gelehrt oder durch Umsetzung von Instruktionen gelernt werden, sondern nur durch die Auseinandersetzung mit einer anderen Persönlichkeit erreicht werden. Somit sei der „authentische, von Selbstreflexion und ganzheitlichem Verstehen getragene Umgang mit Kindern“ (Kuhl et al. 2014, S. 99) für deren Selbstwerdung und Persönlichkeitsbildung von großer Bedeutung (vgl. Kuhl et al. 2014, S. 99ff.). Auch diese Sichtweise lässt Persönlichkeitsbildung in der Lehrerbildung zu einem wichtigen und dennoch bisher vernachlässigten Element werden. Kuhl et al. zufolge müssen Methoden bereit gestellt werden, die es angehenden und praktizierenden Lehrpersonen ermöglichen, diejenigen psychischen Funktionen zu entwickeln, „die die Voraussetzung für die *Verwirklichung* der normativen Vorgaben und subjektiven Einstellungen bilden“ (Kuhl et al. 2014, S. 102; Hervorhebung im Original). Lehrpersonen müssen also darin unterstützt werden, diese psychischen Systeme auf Grundlage ihrer eigenen Persönlichkeiten herauszubilden. Persönlichkeitsbildung und Entwicklung der Selbstkompetenzen sollte also in der Lehrerbildung für die Herausbildung einer professionellen pädagogischen Haltung fest verankert werden. Die Autoren machen weiterhin deutlich, dass eine reine Beschreibung der

„richtigen“ pädagogischen Haltung und der Appell, diese umzusetzen, nicht ausreichend sein können: „Das Erleben von Selbstwirksamkeit, der authentische, von Selbstreflexion und ganzheitlichem Verstehen getragene Umgang mit Kindern wird nicht durch Appelle gefördert, sondern durch die Entwicklung der relevanten Selbstkompetenzen“ (Kuhl et al. 2014, S. 103).

4.2.5 Aspekte der Haltungsentwicklung in der gegenwärtigen Lehrerbildung

Abschließend ist noch die Frage zu stellen, welche Rolle die Herausbildung einer professionellen Haltung bereits in der Lehrerbildung spielt. Im Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 zu den Standards für die Lehrerbildung in den Bildungswissenschaften wurden Kompetenzen aufgelistet und beschrieben, über welche Lehrkräfte verfügen sollten, um ihre beruflichen Aufgaben souverän bewältigen zu können. Die Ausbildungsschwerpunkte in den Bildungswissenschaften werden diesen notwendigen Kompetenzen angepasst und umfassen die Themen

1. Bildung und Erziehung
2. Beruf des Lehrers/Rolle des Lehrers
3. Didaktik und Methodik
4. Lernen, Entwicklung und Sozialisation
5. Leistungs- und Lernmotivation
6. Differenzierung, Integration und Förderung
7. Diagnostik, Beurteilung und Beratung
8. Kommunikation
9. Medienbildung
10. Schulentwicklung
11. Bildungsforschung (KMK 2004, S. 4f.)

Der Punkt *Bildung und Erziehung* sowie der zweite Punkt *Beruf des Lehrers/Rolle des Lehrers* lassen am meisten Spielraum für eine dezidierte Ausbildung und Beschäftigung mit der eigenen pädagogischen Haltung. Auch die anderen Ausbildungsschwerpunkte bilden eine Grundlage für die Herausbildung einer professionellen Haltung und der Weiterentwicklung

subjektiver Theorien, setzen sich aber weniger deutlich und unmittelbar mit diesen beiden Konstrukten auseinander. Im Ausbildungskontext wird von angehenden Lehrpersonen Mittätigkeit und Verantwortungsbereitschaft im schulischen Alltag und Umgang gefordert, sowohl was das Lehren als auch das eigene lebenslange Lernen betrifft. Auch Reflexionstätigkeiten zur Weiterentwicklung und Ausbildung der eigenen Professionalisierung wird in der Lehrerbildung gefordert. Besonders Eigeninitiative und Eigenverantwortlichkeit werden in diesem Kontext erwartet, welches Schwer et al. zufolge Selbstkompetenzen sind, „die nicht vom Himmel fallen, sondern gelernt werden müssen“ (Schwer et al. 2014, S. 68). Innerhalb der Qualitätsstandards der Lehrerausbildung spielt somit die Reflexion eine besonders wichtige Rolle und wird als zentrales Element für die Ausbildung einer professionellen Haltung gesehen (vgl. Schwer et al. 2014, S. 67ff.; vgl. 4.4).

Schwer et al. kritisieren abschließend im Kontext der Schwerpunktsetzung in der Lehrerbildung:

„Es wird zwar immer wieder deutlich, dass professionelle Haltung offensichtlich auch aus einer Reihe personaler Kompetenzen besteht, aber diese sind nicht systematisiert oder gar operationalisiert und nicht mit Hinweisen auf bestimmte eher nicht auf Kognition zielende Vermittlungsmethoden versehen. Diese sind aber vermutlich notwendig, denn Selbstregulation und das Gefühl von Selbstwirksamkeit ist nicht über Vorlesungen o.ä. zu erreichen.“ (Schwer et al. 2014, S. 69)

Hier ist also zu erkennen, dass die Herausbildung einer eigenen pädagogischen Haltung zum gegenwärtigen Zeitpunkt in der Lehrerbildung noch nicht den Stand oder Raum erhält, den sie erhalten sollte, um pädagogisches Handeln zu ermöglichen, welches auf einer stabilen, fundierten und vor allem mit der eigenen Persönlichkeit in Einklang stehenden professionellen pädagogischen Haltung fußt. Auch Kuhl et al. fordern, dass die Entwicklung von Selbstwirksamkeit, die im Zusammenspiel mit der eigenen Persönlichkeit und Authentizität zum Tragen kommt, verstärktes Element in der Reflexion im Rahmen der Lehrerbildung wird und auch Methoden vermittelt werden, um die eigene Selbstwirksamkeit entwickeln zu können. Solche Methoden müssten jedoch größtenteils noch entwickelt

und evaluiert werden, um eine feste Verankerung des lebenslangen Lernens der eigenen Selbstwirksamkeit in der Lehrerbildung zu gewährleisten. Wichtig ist dieses vor allem, um in Fort- und Weiterbildungen nicht lediglich normative Leitvorstellungen zu entwickeln, die in der Umsetzung immer wieder zum Scheitern verurteilt sind, da sie nicht auf die Persönlichkeit einer Lehrperson abgestimmt sind. Stattdessen sollten „individuell angepasste Wege“ (Kuhl et al. 2014, S. 104) gegangen werden, die es den Lehrpersonen ermöglichen, vor allem in Krisensituationen auf ihre eigenen Selbstkompetenzen zurückgreifen zu können. Kuhl et al. fordern in diesem Zusammenhang auch eine Veränderung in der Fach- oder Hochschulausbildung von pädagogischem Personal insbesondere in Fragen der Didaktik, da diese ihnen zufolge stärker auf Selbsterfahrung, Persönlichkeitsbildung und Berücksichtigung der eigenen Authentizität durch Selbstbezug setzen sollte. Es wird jedoch auch konstatiert, dass dies ein noch weitestgehend unbeforschter Bereich ist, in dem Forschung und Evaluation zur Weiterentwicklung von Nöten sind (vgl. Kuhl et al. 2014, S. 102ff.).

4.3 Pädagogisches Handeln

Pädagogisches Handeln, welches aus der pädagogischen Haltung einer Lehrperson resultiert, ist eine weitere Facette pädagogischer Professionalität. Auch bilden die Überlegungen zum pädagogischen Handeln den Rahmen für jegliches, kommunikatives Handeln im Unterricht. Wenn wir über Authentizität, Persönlichkeitsbildung und Kommunikation im Unterricht nachdenken, so muss dieses immer innerhalb der Grenzen pädagogischen Handelns vollzogen werden. Die großen Tabus pädagogischen Handelns, körperliche Züchtigung, Beschämung etc. können schnell bestimmt werden. Doch innerhalb dieser Grenzen scheint es ein großes und unüberschaubares Feld möglichen pädagogischen Handelns zu geben. Deshalb muss dieses Buch sich an dieser Stelle noch genauer damit auseinandersetzen, was unter pädagogischem Handeln zu verstehen ist und welchen Rahmen es für das individuelle, womöglich authentische unterrichtliche Handeln bietet. Interessant dafür sind die Sichtweise auf Pädagogen und

pädagogisches Handeln, die den Pädagogen als Handwerker oder Gärtner sahen. Diese Sichtweisen sind in der Zeit der Aufklärung verankert und ihnen liegt ein eher mechanisches Denken zugrunde. Auch die empirische Erziehungswissenschaft des vergangenen Jahrhunderts geht von einer „verbindliche[n] Technologie des Pädagogischen“ (Helsper 2004, S. 17) aus, und generiert somit, wie auch die zuvor benannten Sichtweisen, ein eher systematisches Verständnis pädagogischen Handelns (vgl. Helsper 2004, S. 17). Diese Sichtweisen sind – und das wird auch vielfältig getan – deutlich kritisch zu hinterfragen, da hier dann davon ausgegangen wird, dass die Persönlichkeit, sowohl von Lehrpersonen als auch von Schülerinnen und Schülern, keine nennenswerte Rolle im pädagogischen Vollzug spielt, sondern Lehrpersonen präzise wie eine Maschine den Kindern Erziehung angedeihen lassen können. Eine Gegenbewegung ist in der Entwicklung des pädagogischen Bezugs zu sehen, welche pädagogisches Handeln eben nicht als technologisierbar ansieht, sondern für die Entfaltung von Bildung die Begegnung zwischen dem Pädagogen und dem Kind als wichtig erachtet. Hier wird also nicht als gegeben angesehen, was ein Kind braucht, um wachsen zu können (Gärtner-Prinzip) oder welche Handlungsschritte der Pädagoge vollziehen muss, um ein Kind nach pädagogischem Maße entwickeln zu können (Handwerker-Prinzip), sondern die eigene Persönlichkeit und die des Kindes berücksichtigt, ohne die Begegnung mit einem konkreten Fall normativen Regeln unterliegen zu lassen (vgl. Helsper 2004, S. 18).

Hermann Giesecke (1996) stellt dar, dass der Pädagoge die Persönlichkeit eines Kindes „*im ganzen* (sic!) im Blick hat“ (Giesecke 1996, S. 9f.; Hervorhebung im Original). Der Pädagoge besitze also eine Vorstellung des Ist-Zustandes eines Kindes sowie des Soll-Zustandes, also der Entwicklungen, welche das Kind noch durchleben muss (vgl. Giesecke 1996, S. 19). Der Pädagoge besitze aber nicht nur eine Vorstellung der Persönlichkeit des Kindes, er wirke auch erheblich auf diese Persönlichkeit ein. Befragt man Lehramtsstudierende nach ihrer Motivation, warum sie Grundschullehrerinnen oder Grundschullehrer werden wollen, so bekommt man nicht selten eine Antwort, die sich auf die eigene Grundschulzeit bezieht: „*Ich*

hatte so eine tolle Lehrerin, so möchte ich auch werden“; „ich habe meine Grundschulzeit so genossen“ oder aber auch „meine Mathelehrerin war so furchtbar, ich möchte Mathelehrerin werden, um den Kindern zu zeigen, wie viel Spaß Mathe auch machen kann“. Die Grundschuljahre und mit ihnen die handelnden Pädagogen prägen ein Kind sehr stark und nehmen Einfluss auf die Entwicklung der Persönlichkeit eines Kindes. Dieses kann stärkend erfolgen, indem einem Kind permanente Wertschätzung entgegengebracht wird und ihm das Gefühl gegeben wird, dass es gesehen wird, es kann aber auch schwächend sein, indem einem Kind – etwa durch Launenhaftigkeit oder Unberechenbarkeit – immer wieder das Gefühl gegeben wird, nicht gut zu sein oder nicht zu genügen. Hier spielt also die Lehrerpersönlichkeit und auch die Stabilität im Lehrerhandeln wieder eine große Rolle.

4.3.1 Definition und Bedeutungsbestimmung des pädagogischen Handelns

Bevor noch vertiefter auf das pädagogische Handeln eingegangen werden kann, muss zunächst allgemein über den Begriff des Handelns nachgedacht werden. Handlungen sind definiert und charakterisiert durch ihre Zielgerichtetheit und Bewusstheit. Darüber sind Handlungen bzw. das Handlungsgeschehen „hierarchisch organisiert und sequenziell gegliedert“ (Wahl 2002, S. 230), weshalb auch oft von „hierarchisch-sequenzieller Handlungsorganisation“ (Wahl 2002, S. 230) gesprochen wird. Handeln setzt des Weiteren Wissen voraus, wodurch es notwendig wird, in diesem Kontext auch die subjektiven Theorien kurz zu beleuchten. Diese bezeichnen berufsbezogene Überzeugungen, die entweder berufliche Voreinstellungen und Präkonzeptionen umfassen, praxisbezogen und alltagstheoretisch durch den Zuwachs an Praxiserfahrung sein können oder aber auch als „elaborierte, differenzierte und kohärente kognitive Strukturen mental ausgeprägt sein können, und die als Subjektive Theorien womöglich in Teilen wissenschaftlichen Theorien ähneln“ (Schwer et al. 2014, S. 58). Subjektive Theorien beinhalten Konzepte, die durch implizite Argumenta-

tionsstrukturen miteinander agieren. Sie können dabei in ihrer Reichweite differieren. So gibt es subjektive Theorien, die nicht direkt mit dem Handeln verbunden sind und eher ein semantisches Netz darstellen, in welches neue Elemente durch kognitiven Lernzuwachs integriert werden können, die dieses semantische Netzwerk dann verändern. Demgegenüber existieren aber auch handlungsnähere subjektive Theorien, die somit nur eine kurze Reichweite haben und dadurch deutlich schwieriger zu verändern sind. Dies liegt darin begründet, dass schnelles und dynamisches Handeln nur dann möglich ist, wenn Handlungsalternativen und -möglichkeiten schnell abrufbar sind und nicht erst konstruiert werden müssen. Eine sehr erfahrene und professionalisierte Lehrperson kann so möglicherweise zeitgleich mit dem erkannten Problem auch die dazu passende Lösung sehen, wozu sie ebenjene schnell abrufbaren Handlungsmöglichkeiten benötigt (vgl. Wahl 2002, S. 231f.). Subjektive Theorien steuern also das Handeln von Lehrpersonen, da dieses sich auf Basis der Theorien abspielt. Somit muss auch nach der Veränderbarkeit subjektiver Theorien gefragt werden, da auch die Veränderbarkeit der professionellen Haltung in Frage gestellt wird, welche durch subjektive Theorien bestimmt wird und das Handeln wiederum beeinflusst. Wahl geht von einer starken Stabilität der subjektiven Theorien aus (vgl. Wahl 2002, S. 232). Um subjektive Theorien dennoch verändern zu können, sollte dies auch über emotionale Zugänge versucht werden, ein alleiniger Zugang über die Kognition reiche nicht aus. Dieses sei Schwer et al. und Wahl zufolge „vor allem für das Interaktionshandeln [notwendig, LM], das oftmals unter Druck geschieht“ (Schwer et al. 2014, S. 59). Somit ist vor allem die Veränderbarkeit der subjektiven Theorien kurzer Reichweite geringer, wohingegen die subjektiven Theorien größerer Reichweite durch die Integration kognitiven Wissens in das semantische Netzwerk leichter verändert werden können. Die subjektiven Theorien kurzer Reichweite hingegen sind stark verknüpft mit der Persönlichkeit eines Menschen, weshalb sie also eine größere Stabilität aufweisen können. Dieses Faktum sollte Schwer et al. zufolge vor allem für die pädagogische Haltung bedacht werden – gleiches gilt aber nach Meinung der Autorin für das pädagogische Handeln – da Veränderungen in Haltung und

Handeln gefordert werden, wenn neue, bildungsbezogene Reformen eingeführt werden (vgl. Schwer et al. 2014, S. 59).

Was ist nun aber explizit pädagogisches Handeln und wie muss dieses Agieren für eine stärkende Persönlichkeitsbildung von Schülern gestaltet werden? Pädagogisches Handeln gehört zum sozialen Handeln, welches sich „auf die Veränderung von *Menschen* beziehungsweise von menschlichen Verhältnissen und Bedingungen“ (Giesecke 1996, S. 21; Hervorhebung im Original) richtet. Dieses Handeln ist immer wechselseitig, da es sich an den Handlungen der interagierenden Mitmenschen orientiert. Die Handlungen eines Menschen bleiben also nicht isoliert für sich stehen, sondern interagieren stets mit den Handlungen anderer. Eine Besonderheit des sozialen Handelns ist der „Freiheitsspielraum“ (Giesecke 1996, S. 21): Ziele können nicht einfach durch eigenes Handeln durchgesetzt werden, sondern werden durch die Reaktion des jeweils anderen beeinflusst. Der Gegenüber besitzt auch die Freiheit, anders zu handeln als intendiert wird, womöglich auch gegen die Ziele einer Person zu agieren. Dieser Freiheitspielraum spielt auch für das pädagogische Handeln eine große Rolle: Der Spielraum des Pädagogen, in dem er handeln kann, ist nicht abhängig von ihm allein, sondern ergibt sich aus Aktion und Reaktion – aus den eigenen und fremden Handlungen im Zusammenspiel (vgl. Giesecke 1996, S. 21). Die Art und Weise, in der eine Lehrperson auf eine Gegebenheit reagiert, provoziert wiederum eine bestimmte Gegenreaktion. Durch diesen Umstand, so betont Giesecke, könne es kein *richtiges* pädagogisches Handeln geben, sondern immer nur *angemessenes*, da immer mehrere Handlungsmöglichkeiten je nach Verhaltensweise des Gegenübers zur Verfügung stehen. Unterrichtstechnologischen Konstruktionen, die die Behauptung aufstellen, es gäbe nur eine didaktisch richtige Handlungsweise, wirft Giesecke vor, dass hier ein Schülerbild zutage kommt, in welchem diese nur reagieren – und das auch noch im gewünschten Sinne – und nicht selbstständig agieren. „Die Suche nach dem jeweils einzig möglichen ‚richtigen‘ Handeln setzt also den *sozialen* Charakter des pädagogischen Handelns aufs Spiel bzw. ignoriert es“ (Giesecke 1996, S. 22; Hervorhebung im Original, vgl. Giesecke 1996, S. 22). Dieser Umstand macht pä-

dagogisches Handeln zu einem durchaus verzwickten Gegenstand und Lehrpersonen unter Umständen in ihrem Handeln angreifbar: Es gibt keinen Verhaltenskatalog, nach dem Lehrpersonen sich richten könnten und die eigene Persönlichkeit lässt sich auch nicht so einfach ausschalten. Wenn ein Schüler oder eine Schülerin eine Lehrperson provoziert, so ist es denkbar, dass diese daraufhin in einer – nach unterrichtstechnologischkonstruktiver Perspektive – unpädagogischen Handlungsweise reagiert.

4.3.2 Der pädagogische Takt

Zur Auseinandersetzung mit dem pädagogischen Handeln spielt auch der pädagogische Takt eine Rolle, welcher als Begriff maßgeblich durch Herbart (1964) geprägt wurde. Bei der Auseinandersetzung mit diesem Begriff gelingt es Müller (2015), drei Hauptstränge der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Begriff zu identifizieren. Der erste Strang erkennt den pädagogischen Takt als „didaktisch-methodisches Prinzip bzw. als Instrument zur *Vermittlung von Theoretisch-Allgemeinem und dem je Besonderen der pädagogischen Praxis*“ (Müller 2015, S. 15; Hervorhebung im Original) an. Dieser Strang fasst den pädagogischen Takt somit als Bindeglied zwischen pädagogischem Handeln und pädagogischem Wissen zusammen. Der pädagogische Takt befindet sich hiermit zwischen Praxis und Theorie und fungiert dabei „im Sinne einer *Transformation* theoretischer oder moralischer Erkenntnis in praktisches Handeln“ (Müller 2015, S. 15; Hervorhebung im Original; vgl. Müller 2015, S. 15ff.). Der zweite Strang wird von Müller bezeichnet als „*Orientierung des Handelns in einem Spannungsfeld widersprüchlicher Anforderungen* an die pädagogische Praxis“ (Müller 2015, S. 17; Hervorhebung im Original). Dieser Strang liegt in der theoretischen Beobachtung begründet, dass pädagogisches Handeln grundsätzlich antinomischen Strukturen unterlegen ist und immer wieder mit Widersprüchen konfrontiert wird, welche einerseits unaufhebbar sind, andererseits aber auch einer Bearbeitung bedürfen (vgl. Kapitel 4.1). Diesem Strang geht es jedoch nicht nur um die Differenzen zwischen Theorie und Praxis, sondern auch um die „aporetische Struktur des neuzeitlichen

Bildungsgedankens und Erziehungsprojekts“ (Müller 2015, S. 17), welche sich in den Ebenen der Theorie, Praxisentwurf und praktischen Handelns zeigt. Dazu gehören zum Beispiel die Antinomien Freiheit und Zwang im Bildungsprozess oder Wirksamkeit und Notwendigkeit der Mitwirkung des Schülers oder der Schülerin. Weitere Antinomien wurden bereits auch schon im Zusammenhang des Professionsbegriffs diskutiert. In diesen antinomischen Strukturen liegt auch die Begründung für ein gewisses Maß an Planungsunmöglichkeit. Daher muss Lehrerhandeln sich zwangsläufig einer gewissen Struktur verhaften, die das Erreichen pädagogischer Ziele ermöglicht, gleichzeitig aber auch Offenheit gegenüber kommunikativen pädagogischen Situationen zeigen (vgl. Müller 2015, S. 17ff.). Auch Helsper (2004) widmet sich in seinen Überlegungen zum pädagogischen Takt insbesondere den antinomischen Strukturen dessen. Wichtig ist ihm zu erwähnen, dass die gedankliche Voraussetzung von antinomischen Strukturen des pädagogischen Handelns zwangsläufig die erziehungstechnologischen Vorstellungen ablöst, da pädagogisches Handeln sich in dieser Sichtweise immer im Spannungsfeld vollzieht und somit nicht von *dem* richtigen pädagogischen Handeln ausgegangen werden kann. Eines der Grundparadoxien des pädagogischen Handelns ist der „als-ob“-Modus. Pädagogisches Handeln dient der Autonomiebildung von Heranwachsenden, Pädagogik ist gleichsam aber immer durch asymmetrische Strukturen und Machtunterschiede gekennzeichnet. Nun stellt sich also die Frage, wie Autonomie des Kindes aus asymmetrischen Interaktionsstrukturen heraus entstehen oder resultieren soll, da Autonomieentstehung eines Handelns bedarf, „das an rudimentär vorhandenen Fähigkeiten Heranwachsender ansetzt und auf dieser Grundlage sowohl stützend, stellvertretend deutend, als auch zur Eigentätigkeit auffordernd eingreift“ (Helsper 2004, S. 19f.). Pädagoginnen und Pädagogen müssen sich somit der Paradoxie hingeben, Kinder zu Dingen aufzufordern, „als ob“ sie es schon könnten und sie als etwas zu sehen, „als ob“ sie es schon wären, was sie erst durch Selbsttätigkeit werden können (vgl. Helsper 2004, S. 19ff.). Den dritten Strang bezeichnet Müller als „*Selbstbegrenzung pädagogischer Rationalität und pädagogischer Ansprüche*“ (Müller 2015, S. 21; Hervorhebung im Original).

Dieser Strang sagt aus, dass der pädagogische Takt die Aufgabe erfüllt, die Pädagogik nicht zum instrumentalisierten Gegenstand werden zu lassen, welches ansonsten häufig Taktlosigkeit nach sich zieht. Auch in modernen Kontexte übernimmt der pädagogische Takt eine „Balanceleistung“ (Müller 2015, S. 21) zwischen den pädagogischen Ansprüchen und den pädagogischen Eingriffen im pädagogischen Vollzug. Somit ist zum Beispiel ein taktvoller Abstand zwischen Pädagoge und Kindern oder Jugendlichen von großer Bedeutung, welcher weder Desinteresse und Kälte signalisiert noch Distanzen überschreitet (vgl. Müller 2015, S. 21ff.).

4.3.3 Pädagogisches Handeln nach den Überlegungen Rogers

Auch wenn Rogers' Überlegungen sich hauptsächlich auf seine Erfahrungen in der Gesprächstherapie beziehen, beschreibt er auch die aus seiner Sicht durch seine Erfahrungen als Erziehungsberater nötigen Voraussetzungen für das Lehramt, welche natürlich immer in den Kontext seiner Wirkungszeit (Mitte des 20. Jahrhunderts) gesetzt werden müssen. Signifikantes Lernen finde nach den Beobachtungen Rogers' vor allem dann statt, wenn es sich um problembelastete und problematische Situationen handle. Somit sollte es die Aufgabe von Lehrpersonen sein, „es dem Schüler [zu, LM] erlauben, auf jeder Ebene in Realkontakt zu den relevanten Problemen seiner Existenz zu kommen, so daß (sic!) er Probleme und Fragen wahrnimmt, die er lösen möchte“ (Rogers 1973, S. 280, vgl. Rogers 1973, S. 279f.). Auch für die Lehrperson, ebenso wie zuvor schon dargestellt für den Therapeuten, erachtet Rogers Kongruenz als höchst relevante Eigenschaft, um signifikantes Lernen durch die Schüler ermöglichen zu können. Dazu gehöre, dass die Lehrperson sich als die Person zeigen muss, die sie wahrhaftig ist und sich ihrer eigenen Haltungen, Einstellungen und Sichtweisen bewusst sein muss. „Das heißt, daß (sic!) er seine eigenen wirklichen Gefühle akzeptiert. Er wird somit ein wirklicher Mensch in seiner Beziehung zu seinen Schülern“ (Rogers 1973, S. 281). Dazu gehört sowohl Begeisterung für ein Fach als auch offenkundige Ablehnung einem Thema gegenüber, eine Forderung, die heute von vielen Pädagogen, vor allem

auch von Lehramtsausbildern in der dritten Ausbildungsphase, kritisch gesehen werden könnte. Rogers jedoch erachtet es als wichtig, seine eigenen Gefühle offen zeigen zu können, ohne seinen Schülern dieselben Gefühle aufzuoktroyieren, da er durch das Selbstsein seine eigenen Gefühle auch wirklich als *seine* Gefühle akzeptieren kann und somit nicht in Versuchung kommt, seinen Schülern dieselben Gefühle aufzudrängen. „Er ist ein *Mensch*, nicht die gesichtslose Verkörperung einer Curriculumsbedingung, noch die sterile Rohrleitung, durch die das Wissen von einer Generation zur nächsten gepumpt wird“ (Rogers 1973, S. 281; Hervorhebung im Original). Aus seinen eigenen Erfahrungen als Schüler, aus welchen Rogers mitnimmt, dass besonders die Lehrer, die die (gezwungenermaßen subjektiv gedeutete) Qualität der Kongruenz aufwiesen, seinen Lernprozess ermöglichen, schlussfolgert er, dass die Kongruenz innerhalb der Beziehung zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern von größerer Bedeutung ist, als die bloße Einhaltung curricularer und zeitlicher Vorgaben und der Einsatz audio-visueller Medien (vgl. Rogers 1973, S. 280f., vgl. Rogers 1969, S. 107ff.). Daher bemängelt Rogers, dass viele Lehrpersonen zur damaligen Zeit – und für einige mag dieses zur heutigen Zeit mit Sicherheit auch noch gelten – „sich ziemlich bewußt (sic!) die Maske, die Rolle, die Fassade des Lehrers aufsetzen, sie den ganzen Tag tragen und erst ablegen, wenn sie abends die Schule verlassen“ (Rogers 1969, S. 108).

Auch die bedingungslose Akzeptanz und das Verständnis für die Schülerinnen und Schüler ist für Rogers eine wichtige Eigenschaft einer Lehrperson. Genauso wie der Lehrer kongruent zu seinen Empfindungen und Ansichten sein sollte, muss er dem Schüler die Kongruenz zu seinen Gefühlen und Einstellungen ebenfalls ermöglichen. Dies kann die Lehrperson erreichen, indem sie die Schülerin oder den Schüler so akzeptiert, wie sie oder er ist und Verständnis für ihre oder seine Gefühle aufbringt. „Der Lehrer, der herzlich akzeptieren, sich bedingungslos positiv zuwenden und sich in die Empfindungen von Angst, Erwartung und Enttäuschung einfühlen kann, die in jeder Begegnung mit neuem Stoff enthalten sind, hat bereits eine Menge zu den Lernbedingungen beigetragen“ (Rogers 1973, S. 281). Dabei wirft Rogers die, zu seiner Zeit womöglich häufig gestellte Frage

auf, ob es in Hinblick auf unterrichtliche Konsequenzen klug sei, den Unterricht und die pädagogische Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern auch für deren Gefühle zu öffnen anstatt sich nur auf den Unterrichtsstoff und die schulischen Belange zu konzentrieren und bejaht diese deutlich, da „Gefühle [...] in Beziehung [stehen, LM] zu der Entwicklung eines Menschen, zu seinem effektiven Sich-Verhalten; es besteht definitiv eine Beziehung zwischen dem verständnisvollen und akzeptierenden Umgang mit solchen Gefühlen und dem Erlernen des Dividierens“ (Rogers 1973, S. 282). Für all seine Implikationen, die Rogers aus seiner therapeutischen Arbeit auch für den Lehrberuf zieht, betont er insbesondere die Wichtigkeit der Beziehung zwischen Schülerinnen und Schülern und ihren Lehrpersonen, um signifikantes Lernen zu ermöglichen und den Schülerinnen und Schülern dazu zu verhelfen, in Kontakt zu ihren realen Problemen und Fragen zu stehen und diese, kongruent zu sich selbst, lösen zu können (vgl. Rogers 1973, S. 279ff., vgl. Rogers 1969, S. 110ff.).

Um einen Unterricht zu gewährleisten, in dem Schülerinnen und Schüler nach ihren eigenen Bedürfnissen und Fragestellungen lernen können, in dem sie sie selbst sein können und Leistungsmessungen als Eintrittskarten für weitere, intrinsisch motivierte Themen betrachten können, anstatt diese als Bestrafung oder Belohnung durch die Lehrperson wahrzunehmen, fordert Rogers in einer Zeit, in der Unterricht hauptsächlich frontal abgehalten wurde, bereits schülerzentrierten Unterricht. So verweist er auch auf Studien, die bereits in Anfängen den schülerzentrierten Unterricht untersuchten, welche darlegen, dass die Schülerinnen und Schüler der schülerzentrierten Gruppen „im Vergleich zu konventionell unterrichteten Gruppen ein signifikantes Plus im Hinblick auf persönliche Anpassung, selbst-initiiertes, lernplanüberschreitendes Lernen, Kreativität und Selbstverantwortung“ (Rogers 1973, S. 286) zeigen. Rogers weist allerdings auch darauf hin, dass solche Studien und ihre Konzipierung immer an ihre Grenzen stoßen, da die Ergebnisse immer im Rahmen des Erziehungsziels bewertet werden müssen. Schätzt jemand für sich den kognitiven Wissenszuwachs und das Faktenlernen als übergeordnetes Ziel des Unterrichts ein, so seien die Implikationen, die Rogers für einen guten und lernanregenden

Unterricht aufstellt, als nichtig zu bewerten. Ist das Erziehungsziel der Lehrperson jedoch die persönliche Unabhängigkeit der Schülerinnen und Schüler, so gewinnen die Implikationen an deutlicher Wichtigkeit, da diese es nach Rogers ermöglichen, „Lernbedingungen zu schaffen, die zu Einzigartigkeit, Selbstbestimmung und Selbstinitiative im Lernen führen“ (Rogers 1973, S. 286, vgl. Rogers 1973, S. 285ff., vgl. Rogers 1969, S. 104ff.).

Rogers distanziert sich somit von der Einstellung, Erziehung und Lernen seien an ein bestimmtes Curriculum geknüpft und erfordern dessen Einhaltung, den Einsatz von Methoden und die Fragestellungen des Lehrens. Rogers hingegen geht es, wie oben angemerkt, hauptsächlich um das Lebensziel, die Einstellung des Pädagogen zum Leben und die eigene Kenntnis und Akzeptanz dessen. Er muss sich darüber im Klaren sein, für welche Werte er in seiner Erziehung einsteht, nach welchen Werten sich die Schülerinnen und Schüler bei ihm entwickeln sollen und wie die Beziehung zwischen ihm und den Schülerinnen und Schülern aufgebaut und gestaltet sein soll (vgl. Rogers 1969, S. 211f.). Besonders die zwischenmenschliche Beziehung nimmt für Rogers einen wichtige Stellenwert ein. Auch dafür spielt die Authentizität eine wichtige Rolle. Dafür sei es wichtig, mit sich selbst und dem, was in einem vorgeht, vertraut zu sein. Über seine Arbeit als Therapeut stellte Rogers fest, „daß (sic!) Real-Sein bzw. Ursprünglichkeit oder Kongruenz – es ist gleich, welche Begriff sie bevorzugen – eine grundlegende Bedingung dafür ist, wirklich gute Kommunikation und gute Beziehung herzustellen“ (Rogers 1969, S. 220). Um kongruent sein zu können sei es von Wichtigkeit, seine eigenen Fehler, seine Unzulänglichkeit akzeptieren zu können. Kann der Mensch diesen Umstand für sich selber annehmen, so kann er konstruktive Kritik besser an sich heranlassen und muss sich keinen Schutzmantel um sich herum bauen, um nicht durch Kritik von anderen verletzt zu werden. Die Authentizität ist jedoch – so Rogers – nicht nur für das Selbst wichtig, sondern auch für die Mitmenschen, die eine Beziehung zu dem Individuum aufgebaut haben: Durch die gezeigte Offenheit des Individuums und das Risiko, dass dieser eingeht, verletzt zu werden, zeigen auch die Beziehungspartner tendenziell eine

größere Offenheit, ihre Gefühle zu zeigen und nach außen zu tragen. „Kurz, ich habe viel mehr Freude am Leben, wenn ich nicht defensiv bin und mich nicht hinter einer Fassade verstecke, sondern einfach versuche, das zu sein und auszudrücken, was mein reales *Ich* ist“ (Rogers 1969, S. 221; Hervorhebung im Original). Für den schulischen Kontext ist zu beachten, dass Rogers ganz deutlich auch negative Gefühle in seine Überlegungen zur Kongruenz einbezieht. Unter Lehrpersonen mag dieses ambivalent aufgenommen werden, Rogers jedoch sieht auch in der Vermittlung negativer Gefühle eine wichtige Komponente für die Entwicklung des Gesprächspartners. Rogers macht aber auch deutlich, dass es gerade in Bezug auf negative Gefühle häufig schwierig ist, diese in der konkreten Situation einordnen und richtig erkennen zu können. Sollte dies der Fall sein und die Gefühle in der Situation nicht so geäußert werden können, wie sie empfunden werden, rät Rogers dazu, dem Gesprächspartner dieses dann noch im Nachhinein mitzuteilen (vgl. Rogers 1969, S.221f.). Werden Gefühle aufgestaut und nicht geäußert, weil das handelnde Individuum sich womöglich an gesellschaftliche Konventionen halten möchte oder Sorge hat, den anderen möglicher Weise zu verletzen, so bestehe die Gefahr, dass die angestauten Gefühle irgendwann ausbrechen und die Beziehung dann tatsächlich gestört wird, da sich der Ärger dann in einem persönlichen Angriff äußert (vgl. Rogers 1969, S. 223).

Besonders für Lehrpersonen, deren Ziel es sein sollte, dass Kinder sich zu starken, eigenständigen und selbstbewussten Menschen entwickeln, gilt es nach der Theorie Rogers, diesen zugestehen zu können, andersartig als die Lehrperson selbst zu sein, andere Gefühle, Einstellungen und Sichtweisen zu den Dingen zu haben, und diese Andersartigkeit nicht als bedrohlich wahrzunehmen (vgl. Rogers 1969, S. 223).

4.3.4 Humanistische Pädagogik und Achtsamkeit in der Lehrer-Schüler-Beziehung und ihre Bedeutung für das pädagogische Handeln

Für die Überlegungen zum pädagogischen Handeln im Kontext der Authentizität in der Lehrer-Schüler-Interaktion spielt auch die humanistische Pädagogik eine wichtige Rolle, da vor allem Wertschätzung und Würde in diesem Kontext von großer Bedeutung sind. Da die Authentizität der Lehrperson auch die Authentizität von Schülerinnen und Schülern nach sich ziehen sollte, ist somit die Würdigung und Wertschätzung des eigenen Selbst sowie des Selbst der Schülerinnen und Schüler im Lehrerhandeln von großer Bedeutung. Zunächst soll ein kurzer Überblick über die Grundlagen der humanistischen Pädagogik gegeben werden:

Der Kern der humanistischen Pädagogik ist Dauber (2009) zufolge die Annahme, dass Menschen ihre Fähigkeiten und Anlagen entwickeln, „indem sie ihrem Leben, ihrem Handeln einen Sinn geben und damit persönliche Bedeutung verleihen“ (Dauber 2009, S. 10). Diese Annahme scheint für die Auseinandersetzung mit der Authentizität im Lehrerberuf von besonderer Bedeutung zu sein, da auch authentisches Lehrerhandeln zu verlangen scheint, dass dem eigenen Handeln und Leben auf Grundlage der eigenen Persönlichkeit ein Sinn verliehen wird, damit Zufriedenheit und persönliche Bedeutsamkeit erreicht werden können. Dauber zufolge erfolgt diese Sinngebung des Lebens vor allem durch den persönlichen Kontakt mit Menschen und ihren sowie den eigenen Lebenskontexten. Auch die im Menschen angelegte Tendenz zur Selbstverwirklichung spielt hier eine Rolle, da diese die Auseinandersetzung mit sich selbst und der eigenen Umwelt benötigt. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Umwelt und den Mitmenschen geschieht dabei „in Formen dialogischer Begegnung und ‚dialogischen Verstehens‘“ (Dauber 2009, S. 11). Dies begründet, warum die Untersuchung der kommunikativen Strukturen im Unterricht für die Authentizitätsforschung von Bedeutung ist, da Selbstverwirklichung und Selbstwerdung im Rahmen des Lehramts vor allem in einer solchen Unterrichtskommunikation angelegt sein und werden sollte. Des Weiteren ist die unterrichtliche Kommunikation von Bedeutung, da sie sich explizit in ge-

sellschaftlichen und institutionellen Prozessen bewegt. Gesellschaftliche Verhältnisse werden in der humanistischen Pädagogik jedoch häufig kritisch betrachtet, da soziale und individuelle Entfremdung als aus diesen Verhältnissen hauptsächlich resultierend gesehen werden. Die Strömung der humanistischen Pädagogik, die diese Gesellschaftskritik in erste Linie anbringt, ist auf Rousseau und Marx zurückzuführen. Der Kritik dieser beiden Philosophen liegt die Annahme der menschlichen Unfreiheit durch die Verdrängung des Subjekts zugrunde, welche auch bereits in Kapitel 1.3.2 thematisiert wurde (vgl. Dauber 2009, S. 139f.). Das heutige humanistische Menschenbild wird „vom Grad der jeweiligen gesellschaftlichen oder individuellen Bewusstseinsentwicklung“ (Dauber 2009, S. 142) abhängig gemacht. Die Unfreiheit des Menschen wird somit durch die Unbewusstheit seines Ichs begründet. Diese Sichtweise war für viele New Age Anhänger Grundlage, die Menschen zur „Höchsten Ganzheit“ (Dauber 2009, S. 143) führen zu wollen und dies auf effektive und schnelle Weise anzubieten. In der humanistischen Pädagogik wird dies jedoch kritisiert, da hier scheinbar ein Ich aufgelöst wird, das für die betreffende Person noch gar nicht richtig strukturiert und formiert war. Dauber zufolge kann das Unterbewusstsein jedoch nur zum Überbewusstsein transpersonalisiert werden, wenn der Weg über das Selbstbewusstsein des Menschen führt. Selbstbewusstsein und Selbsterkenntnis scheinen somit unabdingbar für die Freiheit des Menschen zu sein (vgl. Dauber 2009, S. 142f.). Diese Überlegungen scheinen nahe zu legen, dass das *Selbst-Bewusstsein* auch für die Profession und das professionelle Handeln von Lehrerinnen und Lehrern von großer Bedeutung ist, da die Bewusstheit über das Selbst und das eigene Handeln zu sichererem und authentischerem Handeln führt. Des Weiteren ist zum Menschenbild in der humanistischen Pädagogik zu sagen, dass der hier im Zentrum stehende Mensch als handelndes Subjekt verstanden wird, der sowohl mit den äußeren Bedingungen – also den gesellschaftlichen Prozessen und der Umwelt – als auch seinem eigenen inneren Erleben in Kontakt tritt. Hier ist also von Bedeutung, dass nicht nur die Umwelt wahr- und ernstgenommen wird und das eigene Handeln auf die Umwelt abgestimmt wird, sondern dass dies im Zusammenspiel mit dem

eigenen Selbst und der Innerlichkeit geschieht, um schöpferisch tätig werden zu können und eigenes Anderssein sowie die Andersartigkeit der Mitmenschen auf- und annehmen zu können (vgl. Dauber 2009, S. 199). Letzteres scheint für dieses Buch besonders wichtig zu sein, da das allgemeine Bild von Grundschulpädagogik stark mit Erziehung verbunden ist und Erziehung wiederum immer ein Ziel verfolgt, welches auf dem Wunschbild der erziehenden Person von der zu erziehenden Person basiert. Wird als Grundsatz jedoch das humanistische Menschenbild und die daraus folgenden Konsequenzen genommen, so ist die klare Vorstellung zu vermeiden, wie eine Schülerin oder ein Schüler sein soll oder zu werden hat, um mit diesem Schüler in Kontakt treten zu können und sein eigenes Selbstsein zu ermöglichen. So äußert sich Hinte (1989): „Nur, wenn ich darauf verzichte, mir im Kontakt zu jemand anderem vorzustellen, wie dieser sein sollte, kann ich wirklich mit ihm in Kontakt treten“ (Hinte 1989, zitiert nach Dauber 2009, S. 199). Somit sind die Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern auch und gerade in der humanistischen Pädagogik von besonderer Bedeutung. Diese Lehrer-Schüler-Beziehung sollte dazu führen, dass die Vorstellungskraft sowie die Erfahrungs- und Gefühlsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler gefördert und entwickelt werden, damit „Selbstbegrenzung als Voraussetzung freier Selbstbestätigung“ (Dauber 2009, S. 196) verstanden und praktiziert werden kann, um intelligentes und authentisches Verhalten der Kinder zu ermöglichen. Dieses ist nach Vertretern der humanistischen Pädagogik nur dann möglich, wenn den Kindern die Möglichkeit geboten wird, ungezwungen und direkt auf ihre Umwelt, sowohl die psychische als auch die soziale, zu reagieren. Hierfür ist Lehren und Lernen notwendig, welches direkt auf die persönliche Bedeutsamkeit der Schülerinnen und Schüler reagiert. Dieses Lernen bezieht die eigene biographische Erfahrung mit ein, die zu einer Verknüpfung von Selbsterfahrung und Selbstreflexion führen soll. Auch der Blick in die Zukunft sollte Bestandteil einer solchen Pädagogik sein, die aktuelle Lebensgestaltung und den zukünftigen Sinn des eigenen Lebens mit einbezieht (vgl. Dauber 2009, S. 196f.).

Auch das Prinzip der Kongruenz spielt in der humanistischen Pädagogik eine wichtige Rolle, für das auch die Ganzheitlichkeit im Lehr- und Lernprozess von großer Bedeutung ist. Wenn Lehr- und Lernprozesse auch auf die innere Wahrnehmung des Selbst ausgerichtet werden und Schülerinnen und Schüler aber auch die Lehrpersonen darüber lernen, was für sie selbst wichtig und notwendig ist, wird kongruentes Verhalten befördert und gefördert. Dies gelingt vor allem dadurch, dass der eigene Eindruck und Ausdruck des Menschen „differenziert miteinander verschränkt“ (Dauber 2009, S. 200) sind und „in lebendigem Wechselspiel ständig ineinander über“ (Dauber 2009, S. 200) gehen. Sind Schülerinnen und Schüler sowie Lehrpersonen nicht in der Lage, in die intersubjektive Korrespondenz mit sich selbst zu kommen, so entsteht nach Meinung der humanistischen Pädagogik und ihren Vertretern inkongruentes und somit inauthentisches Verhalten (vgl. Dauber 2009, S. 199f.; vgl. hierzu insbesondere auch Kapitel 2.6).

Innerhalb der humanistischen Pädagogik spielt auch die Achtsamkeit eine bedeutsame Rolle. José (2016) beschreibt die Achtsamkeit als „wichtiger Faktor zur Selbstwahrnehmung um eine Sensibilität für das Selbst zu entwickeln, um innere Unruhen nachzuspüren, ungeachtete Bedürfnisse wahrzunehmen, körperliche Dysfunktionen zu erkennen und momentanen Gefühlsregungen zu beachten“ (José 2016, S. 72). Auch Dauber (2011) beschreibt die Achtsamkeitspraxis als bewusstes Hinsehen und Selbstbeobachtung (vgl. Dauber 2011, S. 3). Zum besseren Verständnis der Achtsamkeit werden die wichtigsten vier Elemente nach Altner (2006) kurz erläutert:

- Aufmerksamkeit: Den Fokus der eigenen Aufmerksamkeit nicht willkürlich durch Reize lenken lassen, sondern ihn willentlich ausrichten (vgl. Altner 2006, S. 24).
- Präsenz: Den Fokus der Aufmerksamkeit auf das Hier und Jetzt richten. Welt und Umwelt wird dadurch weniger als Erinnerung oder Vorstellung wahrgenommen (vgl. Altner 2006, S. 24f.)
- Achtung: Allem Erlebten wird möglichst unvoreingenommen und wertfrei begegnet. Mitmenschen können dadurch besser angenommen werden, wie sie sind und werden nicht gleich in Wertungskategorien unterteilt und einem Entwicklungsziel unterlegt. Achtung beschreibt die Einstellung, Mitmenschen nicht verletzen oder zerstören zu

wollen, sondern sie in ihrem Sein wahr- und anzunehmen (vgl. Altner 2006, S. 25). Dauber (2010) benennt auch die wertfreie Haltung der Achtsamkeit gegenüber dem eigenen Selbst und der Akzeptanz eigener Gefühle (vgl. Dauber 2010, S. 7f.).

- Selbstreferenz: Der Mensch tritt mit sich selbst in Beziehung. Dies geht über die reine Selbstreflexion hinaus, da auch andere Ebenen der Beziehung zu sich selbst mit einbezogen werden. Die bewusste Praxis der Selbstreferenz hilft dem Menschen Altner zufolge, sich eigene Vorurteile und Vorstellungen bewusst zu machen (vgl. Altner 2006, S. 25f.)

Die Achtsamkeit ist nicht nur für die Selbstwerdung und Selbsterkenntnis eines Kindes oder generell eines Menschen von Bedeutung, sondern auch, so betont es José, für die Steigerung von Lernchancen und Lernzuwachs (vgl. José 2016, S. 71f.). Auch Dauber (2006) weist darauf hin, dass nur das wirklich angeeignet wird, womit der Mensch sich aufmerksam und kritisch auseinandergesetzt hat (vgl. Dauber 2006, S. 6). Josés Überlegungen scheinen besonders auch für die Schüler-Lehrer-Kommunikation und die daraus erwachsende Beziehung zwischen den Interaktionspartnern von großer Bedeutung zu sein, da er beschreibt, dass die Bewusstwerdung, vor allem aber das Selbst-Bewusstsein dazu führen kann, dass stark emotional aufgeladene Situationen noch vor der Eskalation entschärft werden könnten. Durch Achtsamkeitsübungen kann dies dem Autor zufolge gelingen, da der Interaktant hierdurch mental von der Situation und seiner Impulsivität zurücktreten und diese hinterfragen sowie eine bewusste Wahl für sein Handeln treffen kann. Durch die Übung der eigenen Achtsamkeit kann so zum Beispiel die eigene Wut als starke Emotion und Impulsivität innerlich beobachtet werden sowie Ursachenforschung auf Grundlage der eigenen Persönlichkeit betrieben werden, welches wiederum zu einer langfristigen Emotionsregulation führt (vgl. José 2016, S. 72f.). Auch anhand wissenschaftlicher medizinischer Studien konnte bereits die Wirksamkeit bzw. positive Auswirkungen von Konzepten, die sich auf die Stressreduktion durch Achtsamkeit und Selbst-Bewusstwerdung auswirken, nachgewiesen werden (vgl. Kabat-Zinn et al 1992; Miller et al 1995). Laut Kabat-Zinn (2013) wirkt sich die Achtsamkeit auf das eigene Selbst mittels Meditation so auf die innere Einstellung aus, dass der Mensch unter anderem weniger beurteilt, mehr Geduld bewahrt und besser akzeptieren und loslassen kann (vgl. Kabat-Zinn 2013, S. 51ff.; vgl. Dauber 2010, S. 7f.). Auch die Prä-

gung durch den kulturellen Kontext, in dem ein Mensch aufwächst und sozialisiert wird, und das daraus resultierende Verhalten aus dem „Autopiloten“ (Dauber 2011, S. 3) heraus, könne durch meditative Achtsamkeitspraxis aufgebrochen werden. Hierdurch lerne der Mensch, nicht mehr nur nach altbekannten Mustern zu reagieren, sondern eigene Erfahrungen zu machen und diese Erfahrungen bewusst aufzunehmen und zu beobachten. Der Modus der Erfahrungen bezieht Dauber zufolge sowohl das Verständnis mit ein, dass das eigene Leben und die einen umgebende Welt ständigen Veränderungen ausgesetzt ist, als auch die Einstellung, dass Fehler und Umwege gemacht werden dürfen und zum Entwicklungsprozess dazugehören. Dieser Erfahrungsmodus scheint von besonderer Bedeutung für die Auseinandersetzung mit der Authentizität von Lehrpersonen zu sein, da Menschen, die sich von ihren Konditionierungen und ihrem automatisierten Handeln durch Selbstbeobachtung lösen können, „frei von Ich-Bezogenheit“ (Dauber 2011, S. 3) zu sein scheinen. Dies scheint authentisches Verhalten vor allem zu ermöglichen, da die Hauptquelle der Inauthentizität, die Selbstdarstellung, hierdurch minimiert oder gänzlich unwichtig wird. Dauber weist jedoch auch daraufhin, dass Menschen sich vermutlich niemals ganz von den gesellschaftlichen Kontexten lösen können. Konditionierungen können jedoch durch Achtsamkeitspraxis bewusst werden, was dazu führt, dass Menschen sich für die Einhaltung gesellschaftliche Konventionen und Konditionen oder für deren Ablehnung entscheiden können, was wiederum zur Authentizität durch die Entscheidung zum Selbstsein führt (vgl. vgl. Dauber 2011, S. 3).

Für Lehrpersonen ist die Achtsamkeit José zufolge vor allem für ihre Gesunderhaltung von großer Bedeutung, da sie zum besseren Stressmanagement und Stressregulierung führt. Kindern wiederum ermöglichen Achtsamkeitsübungen einen gelasseneren und bewussteren Umgang mit Emotionen (vgl. José 2016, S. 75). Das Konzept „RAIN“ stellt eine Möglichkeit der Achtsamkeitsübungen in der Schule dar und wird von Kaltwasser (2010) dargestellt. Das Akronym steht für die Elemente *Recognition*, *Accept*, *Investigate* und *Non-Identification*. Das erste Element stellt das genaue Hinsehen dar und setzt zunächst die Bereitschaft voraus, genau hin-

zusehen und sich nicht abzuwenden. Die menschliche Tendenz, sich bei unangenehmen Gefühlen abzuwenden und diese zu unterdrücken, soll hier bewusst überwunden werden. Auch das Suchen schneller Lösungen, welches zu dieser menschlichen Tendenz gehört und im Agieren nach bekannten Mustern resultiert, soll vermieden werden (vgl. Kaltwasser 2010, S. 57f.). Dies kann zum Beispiel durch reflexive Rückfragen an das eigene Selbst gelingen, die den eigenen Gefühlen und den Ursachen für diese Gefühle auf den Grund gehen und einen Perspektivwechsel ermöglichen (vgl. José 2016, S. 76; vgl. Dauber 2011, S. 6). Für die Bindung und Beziehung zu Schülerinnen und Schülern ist dieser Perspektivwechsel von besonderer Bedeutung, da vor allem die bedrohte Bindung der Lehrperson zu einem Schüler Aggressionen hervorrufen kann, da Aggressionen Bauer (2006) zufolge für die Verteidigung sozialer Beziehungen zuständig sind und vor allem dann ausgelöst werden, wenn Bindungen gestört sind oder gar nicht aufgebaut werden können (vgl. Bauer 2006, S. 75). Der Perspektivwechsel hingegen ermöglicht es, diese eigene Aggression zu reflektieren und die Ursachen dafür im eigenen Selbst zu suchen bzw. sie dort zu identifizieren. Auch die konkrete und zielorientierte Erwartung einer Lehrperson an die Schülerinnen und Schüler und die Situationen, die von ihnen bestimmt werden, versetzt Lehrpersonen in einen Dauerstress, der durch die Übung des genauen Hinsehens abgebaut werden kann (vgl. José 2016, S. 76; vgl. Dauber 2010, S. 1f.). Das zweite Element bedeutet, dass der Ist-Zustand angenommen werden sollte. Dieses schließt Veränderungen und Ziele nicht aus, dennoch setzt Achtsamkeit voraus, dass das, was zum gegenwärtigen Zeitpunkt ist, angenommen wird. So sollte eine Lehrperson also auch ihre gegenwärtigen Gefühle und die Ursachen für diese Gefühle anzunehmen lernen (vgl. Kaltwasser 2010, S. 62; vgl. José 2016, S. 77; vgl. Dauber 2010, S. 1f.). Das dritte Element steht für das Untersuchen und Erforschen der eigenen Gefühle. Dies beginnt möglicherweise mit der Erforschung der körperlichen Auswirkung von Emotionen und beinhaltet die Analyse der Gefühlsregungen (vgl. Kaltwasser 2010, S. 62f.; vgl. José 2016, S. 77). Das letzte Element dieses Konzepts bedeutet, Distanz zum Geschehen sowie zu den eigenen Gefühlen aufzubauen, um die eigene Entscheidungs-

freiheit zu ermöglichen. Der Hintergrund der Forderung, sich nicht mit seinen Gefühlen zu identifizieren ist die Annahme, dass die Person selbst die Person bleibt und nicht das Gefühl an sich ist, sondern dieses aus Mustern heraus resultiert, die unhinterfragt übernommen werden. Die Distanzierung von den eigenen Gefühlen und der gegenwärtigen Situation ermöglicht somit, diese Muster zu erkennen und zu durchbrechen (vgl. Kaltwasser 2010, S. 70). José weist darauf hin, dass das RAIN-Konzept auch für die emotionale Stabilisierung und Kompetenzerweiterung von Schülerinnen und Schülern geeignet ist, dieses jedoch voraussetzt, dass Lehrerinnen und Lehrer als emotionskompetente Vorbilder agieren (vgl. José 2016, S. 77). Dies weist darauf hin, welche Bedeutung achtsames und dadurch in der Folge möglicherweise auch authentisches Lehrerverhalten für die Entwicklung des Selbstseins der Kinder einnimmt und zeigt, dass Lehrpersonen nicht nur fachliches und fachdidaktisches Wissen benötigen, sondern auch „eine Reihe personaler, d.h. an ihre Person gebundener Kompetenzen, die die eigentliche Basis ihrer beruflichen Tätigkeit in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen bilden“ (Dauber 2011, S. 10), benötigen. Präsenz für die eigenen inneren sowie die äußeren Prozesse ist dabei für die Achtsamkeitspraxis von großer Bedeutung. Da Achtsamkeit einen wichtigen Faktor für die Lehrgesundheit und die Gestaltung eines schülerorientierten Unterrichts darstellt, plädiert Dauber dafür, dass Achtsamkeitstraining fester Bestandteil der Lehrerbildung sein sollte (vgl. Dauber 2011, S. 10f.; vgl. hierzu auch Dauber 2010, S. 10f.).

Diese Sichtweisen der humanistischen Pädagogik wirken sich bei Beachtung direkt auf das pädagogische Handeln aus. Dabei wird möglicherweise ein authentisches Handeln ermöglicht, was sich wiederum auf die Förderung des Selbstseins von Schülerinnen und Schülern auswirken kann.

Bei allen Debatten zum pädagogischen Handeln ist zu bedenken, dass weder Lehrpersonen noch Schülerinnen und Schüler Maschinen sind: Sie können nicht auf richtiges Agieren und richtiges Reagieren programmiert werden – richtig scheint in diesem Zusammenhang eine nicht handhabungsfähige Kategorie. Dennoch – das sollte einleuchtend sein – bewegt sich nach Meinung der Autorin pädagogisches Handeln in einem gewissen

Rahmen, der klar absteckt sein sollte. Beschämungen, Schwächung der Schülerpersönlichkeit sowie Allianzenbildungen gegen Einzelne müssen in diesem Rahmen strikt untersagt sein. Natürlich ist nicht auszuschließen, dass dieses immer gelingt, dennoch sind dies Grenzen, die immer zu überschreiten vermieden werden müssen. Innerhalb dieser Grenzen kindlicher Beschädigung aber ist der Handlungsspielraum aller Beteiligten recht groß.

4.4 Selbstreflexion als Beitrag zur Professionalisierung und Persönlichkeitsbildung

Bevor auf die Bedeutung der Selbstreflexion für die Lehrerbildung eingegangen wird, soll zunächst der Unterschied zwischen Reflexion und Selbstreflexion aufgemacht bzw. erläutert werden. Reflexion setzt das Nachdenken über bestimmte Situationen und Phänomene voraus, welches nach einer abgeschlossenen Handlung einsetzt. Reflexion kann also immer nur ex post facto vorgenommen und niemals prospektiv angewendet werden. Die Definition von Selbstreflexion gestaltet sich Warsitz (2006) zufolge deutlich schwieriger, da der zeitliche Aspekt der Selbstreferentialität und Selbstreflexivität schnell zum unauflösbaren Paradoxon wird. Eine Reflexion über das vergangene Selbst zeigt sich unmittelbar als paradox und absurd auf, wodurch die Nachträglichkeit der Reflexion nicht ebenfalls für die Selbstreflexion gelten kann. Somit ist davon auszugehen, dass Selbstreflexion sich immer nur auf einzelne Facetten und Aspekte des Selbst und niemals auf das Gesamte des Menschen beziehen kann (vgl. Warsitz 2006, S. 65ff.).

Auf Reflexion im Allgemeinen bezogen konnte festgestellt werden, dass diese in Fortbildungen vor allem dann wirksam sind, wenn der fachdidaktische Fokus eher eng gestellt ist und die Schülerinnen und Schüler in ihrem Lernprozess in den Fokus gerückt werden. Tiefergehendes reflexives Nachdenken ist Lipowsky zufolge vor allem dann erfolgsversprechend, wenn Lehrpersonen Widersprüchlichkeiten zwischen ihrer pädagogischen Haltung, ihren subjektiven Theorien und inneren Überzeugungen und ihrer tatsächlichen Unterrichtspraxis aufdecken können (vgl. Lipowsky 2010, S.

63f.). Göhlich (2011) weist darauf hin, dass der Anspruch auf Reflexion ein Anspruch ist, der der Pädagogik eigen ist und in Form der Selbstreflexion pädagogisch Handelnder in der Moderne an Bedeutung zunimmt (vgl. Göhlich 2011, S. 138). Reflexion ist für Lehrpersonen vor allem dafür wichtig, nicht in der Theorie und dem theoretischen Wissen zum professionellen Handeln verhaftet zu bleiben, sondern von dort zum professionellen Handeln und Können einer Lehrperson zu gelangen. Um dies zu erreichen, muss das eigene Lehrerhandeln reflektiert und auch analysiert werden. Dadurch kann das wissenschaftliche Wissen, welches zum Beispiel für die Bearbeitung und das Verstehen von Fallbeispielen notwendig ist, verknüpft werden mit dem Handlungs- und Erfahrungswissen (vgl. von Hippel 2011, S. 257). Neben dieser Sichtweise der Reflexion als Hilfsmittel zur Professionalisierung pädagogischen Handelns existiert heute auch ein Ansatz, in dem es um die Professionalisierung der Reflexion selbst geht bzw. um Etablierung von Reflexionsunterstützung. Da dieser in der Lehrerbildung und auch für die Persönlichkeitsentwicklung von Lehrpersonen von großer Bedeutung sein sollte, wird auch dieser Ansatz im Folgenden kurz erläutert. Es geht hierbei also um die Professionalisierung der reflexiven Vorgänge im Nachdenken über die in der Vergangenheit liegende pädagogische Praxis, pädagogische Beziehungen o.ä., aus denen die reflektierenden Lernzuwachs ziehen können und somit einen Beitrag zu ihrer eigenen Professionalisierung leisten. Bei der professionalisierten Unterstützung der Reflexion geht es also um „eine professionelle Reflexion der zum professionellen Handeln gehörenden Reflexion“ (Göhlich 2011, S. 140). Eine Form dieser Reflexionsunterstützung kann zum Beispiel die Supervision oder die Organisationsberatung sein³³ (vgl. Göhlich 2011, S. 140f.). Die Notwendigkeit professionalisierter Reflexion liegt in der Notwendigkeit der Reflexion selbst. Diese entstand aus den Beobachtungen der Rückkopplungseffekte: Das „Phänomen der Rückkopplung des menschlichen Handelns auf die Bedingungen des Handelns sowie der erzeugten Nebenfolgen“ (Giesel 2007, S. 212), welche Reflexion zwangsläufig notwendig

³³ Weitere detaillierte Informationen zu diesen Formen der Reflexionsunterstützung können Göhlich 2011 auf den Seiten 141-145 entnommen werden.

bzw. bedeutsam machte, da die Nebenfolgen zwar zunächst vom pädagogisch Handelnden unreflektiert bleiben, sie bleiben jedoch von ihm auf Dauer nicht unbemerkt, weshalb Angstgefühle, Unsicherheit und der „Bruch tradierter Selbstverständlichkeit“ (Göhlich 2011, S. 146) entstehen könnten, wenn die Nebenfolgen weiterhin unreflektiert blieben (vgl. Giesel 2007, S. 212; vgl. Göhlich 2011, S. 146). Ein weiterer Grund für die Notwendigkeit einer professionalisierten Reflexionsunterstützung ist die Annahme, dass der Mensch sich in der heutigen Zeit weniger auf Traditionen verlassen kann und daher immer wieder vor Entscheidungssituationen gestellt wird, die ein reflexives Nachdenken über die getroffenen Entscheidungen „als Verarbeitungs- und Stabilisierungsleistung“ (Göhlich 2011, S. 147) notwendig machen.

Dauber (2009) zufolge ist biographische Selbstreflexion unverzichtbar im lebenslangen Lernprozess von Lehrerinnen und Lehrern, um eine achtsame und ganzheitliche Haltung den Schülerinnen und Schülern gegenüber zu ermöglichen, welches, so vermutet die Autorin, wiederum für die Erziehung zum Selbstsein notwendig bzw. förderlich ist. Diese biographische Selbstreflexion sollte das Ziel verfolgen, sich mit der eigenen Lebensgeschichte auseinanderzusetzen und trägt ebenfalls zur Gesunderhaltung von Lehrerinnen und Lehrern bei (vgl. Dauber 2009, S. 9ff.). Auch die Feststellung, dass Erwachsene häufig dazu neigen, eigene Beziehungsmuster aus der Kindheit auf andere zu übertragen, deutet auf die Wichtigkeit der Selbstbeobachtung und biographischen Selbstreflexion von Lehrpersonen hin (vgl. Dauber 2006a, S. 14). Hier spielt auch die in Kapitel 3.4 dargestellte Transaktionsanalyse eine Rolle, da das Ziel ist, vom Eltern-Ich immer häufiger und sicherer in das Erwachsenen-Ich zu gelangen. Auch dies scheint durch Selbstreflexion und das darin liegende Hinterfragen des eigenen Selbst zu gelingen. Kritische Selbstreflexion könne Dauber und Zwiebel (2006) zufolge dazu genutzt werden, um innerhalb der Lehrerbildung grundlegende benötigte soziale und personale Kompetenzen auszubilden. Auch eine innere bzw. pädagogische Haltung könne vor allem über die Anwendung kritischer Selbstreflexion gebildet werden (vgl. Dauber/Zwiebel 2006, S. 8). Dauber und Zwiebel kritisieren daher die Annah-

me bzw. Bestrebung, „die Professionalisierung des Berufs [...] des Lehrers durch behördlich definierte Kompetenzen und ihnen zugeordnete standardisierte Fähigkeitsbeschreibungen voranzutreiben“ (Dauber/Zwiebel 2006, S. 8). Vielmehr sollte akzeptiert werden, dass die Professionalisierung eines Lehrers abhängig ist von seinen Fähigkeiten und Kompetenzen, Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern aufzubauen, welche sich durch Vertrauen, Intensivität und Emotionalität auszeichnen, um die Schülerinnen und Schüler sowohl bei der Bewältigung eigener Probleme als auch bei der persönlichen Zielsetzung auf Grundlage der eigenen Ressourcen unterstützen zu können. Dazu ist den Autoren zufolge nicht nur eine professionelle Kompetenz notwendig, sondern vor allem auch eine „personale Selbstkompetenz“ (Dauber/Zwiebel 2006, S. 9). Somit sollte Selbstreflexion und auch Selbsterfahrung fester Bestandteil der Lehrerbildung sein (vgl. Dauber/Zwiebel 2006, S. 8f.). Dauber und Zwiebel zufolge (2006a) sind Studierende es jedoch eher gewohnt, sich hauptsächlich wissenschaftliches Wissen anzueignen welches weder einen konkreten Beitrag für den späteren beruflichen Werdegang noch für das eigene persönliche Leben leistet, da es weder mit dem einen noch mit dem anderen „in lebendiger Beziehung“ (Dauber/Zwiebel 2006a, S. 139) stehe. Dadurch bleibe dieses Wissen zumeist ohne Folgen, darüber hinaus aber fördere es auch eine scheinbar unkritische Einstellung sich selbst gegenüber und „unsensible, unachtsame Formen des Umgangs mit anderen Menschen und der Umwelt“ (Dauber/Zwiebel 2006a, S. 139). Dies unterstreicht noch einmal mehr die große Bedeutung selbstreflexiver Prozesse und Strukturen verbunden mit Achtsamkeitspraxis und Selbstbeobachtung in der Lehrerbildung (vgl. Dauber/Zwiebel 2006a, S. 139). Auch Luca und Iwers-Stelljes (2006) betonen, dass die Verschränkung theoretischen Wissens und daraus folgender Situationsauffassungen und der Wahrnehmungs- und Bestimmungsaspekte, die sowohl subjektiv als auch situativ sind, „als wesentliche Haltung pädagogischer Professionalität anerkannt“ (Luca/Iwers-Stelljes 2006, S. 141) wird und begründen damit die Notwendigkeit reflexiver und selbstreflexiver Praxis in der Lehrerbildung (vgl. auch Iwers-Stelljes 2008, S. 12ff.).

Auch Csikszentmihalyi (2004) weist auf die Bedeutung der Selbstentdeckung hin, indem er es für Unternehmensführer als Mittel für effizientes Handeln erkennt. Um maximale Effizienz in ihrem Handeln zu erreichen, müssen sie zunächst verstehen, wer sie in ihrem eigenen Selbst sind. Dabei suchen sie jedoch nicht nach den „Wurzeln ihres Seins“ (Csikszentmihalyi 2004, S. 224), sondern halten „Ausschau nach einer Kernmaxime, die sie durch Leben tragen kann, und wenn sie auf eine solche ihrem Gefühl nach richtige Maxime stoßen, schwenken sie sozusagen darauf ein und halten sie fest, ohne sie noch lange zu hinterfragen“ (Csikszentmihalyi 2004, S. 224). Denn ist die Selbstreflexion dabei zu sehr auf das Selbst fokussiert, wird nach diesem Verständnis die klare Sicht auf die eigenen Aufgabe im Leben möglicherweise verstellt (vgl. Dauber 2006a, S. 21). Diese Suche nach den Kernmaximen scheint auch für die Professionalisierung von Lehrpersonen bei der Identifizierung und Ausbildung der eigenen pädagogischen Haltung von großer Bedeutung zu sein. Hierbei sollte jedoch auch die Kernmaxime auf Grundlage der eigenen Persönlichkeit hinterfragt und analysiert werden.

Dauber zufolge ist das Ziel von Selbstreflexion, verbindende Muster, die als Beziehungen zwischen den Prozessen und nicht zwischen Sachverhalten oder Zuständen verstanden werden, zu erkennen. Dauber bezieht sich dabei auf Bateson, der zwei Ebenen der Erkenntnis von Mustern einbezieht: Die Ebene der Selbsterkenntnis und der „tatsächlichen Auswirkungen in der Beziehung zur äußeren Welt“ (Dauber 2006a, S. 23). Im Kern geht es in diesen zwei Ebenen um die Überwindung „der dualistischen Spaltungen von innen und außen, von Beobachter und Beobachtetem, von richtig und falsch, Vergangenheit und Zukunft etc. auf allen Ebenen“ (Dauber 2006a, S. 23). Für Lehrpersonen bedeutet dies, innere und äußere Impulse im Wechselspiel beobachten zu können und diese Wahrnehmung von Innerlichkeit und Äußerlichkeit auf Basis der eigenen Persönlichkeit auf die Passung hin zu reflektieren. Lehrpersonen sollen durch eine solche Reflexion lernen zu bestimmen, ob das innere Erleben mit der Wahrnehmung des äußerlichen Geschehens übereinstimmt. Kern dieser Reflexion ist eine grundsätzlich konstruktivistische Frage danach, wie es sein kann,

dass Menschen auf die selben äußeren Situationen völlig unterschiedlich reagieren bzw. diese äußeren Situationen unterschiedliche Reaktionen hervorrufen. Kriterien für eine erfolgreiche Selbstreflexion ist somit, dass eigene, jedoch unbewusst übertragene Beziehungsmuster aufgeklärt und erkannt werden und der Mensch somit zu den „subjektiven Wahrheiten des ICH“ (Dauber 2006a, S. 23; Hervorhebung im Original) finden. Dauber stellt dabei klar, dass Selbstreflexion nicht zu dem gewünschten Ergebnis führt, wenn nur die inneren psychischen Prozesse gespiegelt werden und das Hier und Jetzt, der gegenwärtige Ort und die damit verbundene Aufgabe nicht mit einbezogen wird. Auch die Erfahrung und das Gefühl der Verbundenheit muss mit in die Selbstreflexion einbezogen werden bzw. stellt das Ziel von Selbstreflexion dar. Somit fasst Dauber zusammen, dass Selbstreflexion „sich im umfassenden Gewahrwerden geistiger [...] Prozesse im gegenwärtigen Moment“ (Dauber 2006a, S. 24) vollzieht (vgl. Dauber 2006a, S. 23f.). Dauber erläutert bei seinem Verständnis der Selbstreflexion drei Dimensionen, auf die sich die Selbstreflexion bezieht. Diese sollen im Folgenden kurz erläutert werden:

1. Die individuumzentrierte ICH-Perspektive bezieht sich auf die eigenen Muster, die in der Kindheit erlernt und angenommen wurden. Um Kinder erkennen zu können, sollte zunächst also das Kind in sich selbst und davon ausgehend auch das eigene Selbst erkannt werden. Ichbildung vollzieht sich in der Kindheit und Jugendzeit in Entwicklungsstufen. Die Ausbildung eines autonomen Ichs beginnt in sehr früher Kindheit, in der die Kinder lernen, ihren eigenen Willen zu äußern und auch durchzusetzen. Die zweite wichtige aber auch deutlich schwierigere Phase der Ichbildung vollzieht sich in der Adoleszenz des Menschen, da Jugendliche hier in starke Auseinandersetzungen zwischen Innerem und Äußerem, also den eigenen Gefühlen und den äußeren Erwartungen, geraten. Die Schwierigkeit besteht für die Jugendlichen vor allem darin, dass Werte und Normen von außen internalisiert werden, gleichzeitig aber auch eine Distanzierung von diesen gelernten Werten und Normen für die Ichbildung notwendig wird. Die Fokussierung auf das eigene Selbst ist hier also von besonderer Bedeutung, was jedoch auch verbunden ist mit persönlicher Isolierung und Einsamkeit, die für die Pubertät heranwachsender so charakteristisch zu sein scheint. Die Abspaltung wird dann Dauber zufolge häufig nicht überwunden, wodurch die Selbstreflexion in dieser Dimension vor allem darauf abzielen muss, der eigenen Gefühle wieder gewahr werden zu können und dabei von den Kindern zu lernen, die sich in ihren Gefühlen noch nicht abgekapselt haben. Besonders in

Konfliktsituationen spielt die ICH-Perspektive eine wichtige Rolle. Selbstreflexion sollte hier dazu führen, die eigenen Gefühle wahrzunehmen und anzuerkennen, in dem die Gefühle der eigenen Kindheit reflektiert werden, um nicht die Kämpfe aus der veränderten Position heraus zu kämpfen, die das eigene Kind-Ich aus der Kind-Position bereits geführt hat. Ist eine Lehrperson also in der Lage, in einer Konfliktsituation zu reflektieren, wie das eigene Kind-Ich sich in einer solchen Situation gefühlt hat, kann Verständnis für sich selbst und das Kind aufgebaut werden (vgl. Dauber 2006a, S. 24ff.).

2. Die ES-Perspektive stellt die Notwendigkeit dar, die Zusammenhänge zwischen den inneren Prozessen und den äußeren Handlungen zu erkennen. Diese Notwendigkeit besteht vor allem im pädagogischen Kontext durch den Zusammenhang zwischen guten Absichten und von Lehrpersonen fremdverfolgten Zielen und den jedoch möglicherweise bereits bestehenden Illusionen vor allem von Jugendlichen, die den Anspruch im Zusammenspiel mit der Wirklichkeit unglaubwürdig erscheinen lassen. Soziokulturelle Lern- und Erfolgchancen sind Jugendlichen oft sehr bewusst, dieses Wissen wird aber in dem Ziel der Lehrpersonen, die Jugendlichen zu besseren Leistungen und damit einhergehenden größeren Chancen zu motivieren, nicht mit einbezogen. Werden innere Prozesse und äußere Umstände jedoch gemeinsam reflektiert, können sowohl die eigenen als auch die fremden Ziele wahrgenommen und verstanden werden. Bei der ES-Perspektive geht es somit um „Prozesse reflexiver Metakognition, die für ein fühlendes und denkendes Selbst entscheidend sind, das die Fähigkeit besitzt, Sinn und Bedeutungszusammenhänge herzustellen und auf diese Weise das Verhalten zu regulieren“ (Dauber 2006a, S. 30). So kann es Lehrpersonen gelingen, die Schere zwischen Anspruch und Realität zu verkleinern, was wiederum einen Beitrag für die Gesunderhaltung von Lehrpersonen leistet, da dieses Spannungsfeld als starker Faktor für psychische und physische Erkrankungen von Lehrpersonen gilt (vgl. Dauber 2006a, S. 29ff.).
3. Die WIR-Perspektive bezieht sich vor allem auf die Reflexion kultureller Muster und auf „das unauflösliche Wechselspiel von individuellen und kollektiven Prozessen von kultureller Sinngebung und Sinndeutung“ (Dauber 2006a, S. 31). Innerhalb des Sozialisationsprozesses verschränken sich Individuation und Enkulturation. Ersteres ist die Frage nach dem eigenen Sein, dem eigenen Ich, letzteres die Frage, wozu bzw. zu wem das Ich gehört. Die Balance zwischen beidem ist für den Menschen besonders wichtig, da er immer nach Autonomie, gleichzeitig aber auch nach Verbundenheit sucht (vgl. Dauber 2006a, S. 31ff.).

Diese Ausführungen zeigen deutlich die Komplexität von Selbstreflexion und Selbstbeobachtung, ebenso aber auch den großen Wert dessen für die Persönlichkeitsbildung und Professionalisierung von Lehrpersonen.

4.5 Zwischenfazit zu den Überlegungen hinsichtlich der Lehrperson als Akteur bzw. Akteurin im Feld

Dieses Kapitel zeigt die große Komplexität des Lehrerberufs und der Professionalisierung von Lehrkräften auf. Besonders entscheidend scheinen die Antinomien innerhalb des Lehrerberufs bzw. des pädagogischen Handelns zu sein, welche das Lehramt eigentlich zu einem im metaphorischen Sinne „unmöglichen“ Beruf machen. Diese Antinomien begründen aber auch die Wichtigkeit der hier angestellten Überlegungen: Da es keinen festgeschriebenen Handlungskatalog geben und das Lehrerhandeln nicht systematisiert werden kann, erfordert Lehrerhandeln immer ein gewisses Maß an Spontaneität. Die Persönlichkeit einer Lehrperson zeigt sich dabei vor allem in ihren Erstreaktionen. Diese Erstreaktionen zeigen, dass Persönlichkeitsbildung und Selbstreflexion besonders wichtige Facetten der Professionalisierung darstellen. Wird das Handeln der Lehrperson auf Grundlage ihrer eigenen Persönlichkeit reflektiert, so kann daraus gefestigtes und ausgeglicheneres Lehrerhandeln resultieren. Hier kann vor allem auch das Entwickeln von Zweitreaktionen vorangetrieben werden, die Kuhl et al. im Zusammenspiel mit den Erstreaktionen als elementar für angemessenes gesellschaftliches Handeln bei gleichzeitiger Ausbildung des eigenen Selbst ansehen. Wichtig ist auch hier die Erkenntnis, dass die Profession der Lehrperson in einem starken gegenseitigen Abhängigkeitsverhältnis zur Gesellschaft steht. Das Lehramt als Profession leistet einen wichtigen Beitrag für die Entwicklung der Gesellschaft, da hier die Grundsteine für die Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung von Personen gelegt werden. Gleichzeitig stellt die Gesellschaft aber auch Forderungen an das Lehramt und das Erziehungswesen der Gesellschaft. Somit unterliegen Lehrpersonen in ihrem erziehungswissenschaftlichen Tun dem staatlichen Erziehungssystem als Funktionssystem. Lehrerhandeln bewegt sich somit immer in einem gesellschaftlichen Rahmen, in welchem dann wiederum die Gestaltung des eigenen, persönlichen Handelns einen weiteren Spielraum hat. Unter Rückbezug auf die aus der Philosophie identifizierten beiden Definitionsstränge kann hier festgestellt werden, dass der erste Strang des *Selbstseinkonzepts* deutlich an seine Grenzen stößt. Das bloße „Ausle-

ben“ der eigenen Persönlichkeit kann dann schwierig werden, wenn dies bedeutet, dass die eigene Persönlichkeit mit dem Erziehungsauftrag kollidiert. Gesellschaftskonformes und lediglich auf der Erstreaktion beruhendes Handeln kann die Folge sein. Das *Selbstwerdungskonzept* hingegen scheint hier angemessener zu sein. Auf Grundlage der eigenen Persönlichkeit können Handlungen reflektiert werden, woraus fundiertere, weiterentwickelte Handlungen resultieren können. Die Person kann sich hier mit ihrem eigenen Selbstsein, ebenso aber auch mit ihrer Selbstentwicklung auseinandersetzen. Diese Annahme, dass das *Selbstwerdungskonzept* eine große Rolle für die Professionalisierung von Lehrpersonen spielt, wird von den Überlegungen der humanistischen Pädagogik und auch der PSI-Theorie nach Kuhl gestützt.

Bezüglich der Überlegungen zur Authentizität und Persönlichkeitsbildung von Lehrpersonen zeigt sich in diesem Kapitel also auch, dass viele Erziehungswissenschaftler sich für eine pädagogische Haltung und daraus resultierend auch pädagogisches Handeln aussprechen, dass auf der Grundlage der Persönlichkeit einer Lehrperson beruht und authentisch ist. Was genau unter diesem Begriff zu verstehen ist, bleibt hier jedoch in der Regel noch recht vage, der Bedeutungsgehalt wird zumeist nicht geklärt. Auch wie dies genau zu erreichen ist, ist noch kaum erforscht, wodurch stichhaltige Konzepte für eine ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung von Lehrpersonen bislang weitestgehend fehlen.

Interessant ist für dieses Werk vor allem auch die Debatte um die Veränderbarkeit der Lehrerhaltung. Wenn die Lehrerhaltung aus dem Habitusbegriff von Bourdieu abgeleitet wird, scheint eine Veränderbarkeit eher ausgeschlossen zu sein, da der Habitus zum Handeln aufgrund unterbewusster und habitualisierter Denkschemata führt, die nicht bewusst gemacht werden können. Der Habitus kann sich zwar aufgrund des Feldes und sozialer Strukturen verändern, jedoch nicht allein durch eigene Reflexion und Bewusstwerdung, da soziales Handeln nach dieser Annahme nicht aus freien Entscheidungen resultiert. Die Autorin geht jedoch auf Grundlage der Theorie zum pädagogischen Handeln und der Bedeutung der Reflexion davon aus, dass biographische Reflexionstechniken durchaus dazu führen können,

dass Haltungen sich ändern und damit stärker professionalisiert werden können. Diese Annahme ist aber von der These ausgehend, dass die Haltung sich eher durch Bewusstwerdung ausdifferenziert. Hiermit wird die Veränderbarkeit der Haltung somit nicht auf einen Wechsel zwischen verschiedenen Haltungen bezogen, sondern vielmehr auf die Ausdifferenzierung einer Haltung.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Akzeptanz der Annahme, dass die Professionalität einer Lehrperson nicht alleine von den fachlichen Fähigkeiten abhängt, weitestgehend erkannt werden kann. Ebenso, dass die von einer Lehrperson verlangten Kompetenzen häufig Selbstkompetenzen sind, die nicht primär im Studium gelernt werden können, sondern durch den pädagogischen Vollzug und die immer wiederkehrende Reflexion der pädagogischen Handlungen gelernt und weiterentwickelt werden müssen. Hier zeigt sich, dass Professionalisierung sich auch auf die Entwicklung von Selbstkompetenzen auswirkt, die wiederum für die Entwicklung des eigenen Selbst Wirkung zeigen. Die Lehrerpersönlichkeit selbst wird heute jedoch nicht mehr als rein in der Persönlichkeit eines Menschen angelegt und somit nicht erlernbar angesehen. Dadurch wird auch hier Persönlichkeitsbildung umso bedeutsamer, auch wenn der Gedanke zunächst kontraintuitiv scheint: Die Annahme, dass die Lehrerpersönlichkeit angeeignet und gelernt werden kann, negiert dabei nicht zeitgleich die Notwendigkeit, dass diese Lehrerpersönlichkeit in Rahmen der eigenen Persönlichkeit angelegt werden muss, um Stabilität und Festigkeit erlangen zu können, welches wiederum zu größerem Erfolg im Lehrerhandeln führen kann. Gerade wenn davon ausgegangen wird, dass die Lehrerpersönlichkeit nicht angeboren sein muss, so wird bedeutsam, dass die Merkmale und Eigenschaften des eigenen Selbst identifiziert und reflektiert werden, die das Erlernen der für die Lehrerpersönlichkeit benötigten Fähigkeiten erleichtern und ermöglichen.

Insgesamt zeigt die gegenwärtige Diskussion um Lehrerhaltung, Lehrerhandeln und die Professionalisierung dessen, dass die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit vor allem in Bezug auf Schüler-Lehrer-Beziehungen wiederentdeckt wurde, nachdem sie zeitweise nahezu gänzlich negiert

wurde. Dass die Lehrer-Schüler-Beziehung maßgeblich durch die Lehrerpersönlichkeit bestimmt wird, zeigt auch, welche Rolle das kommunikative Lehrverhalten in dieser Debatte spielt, da Beziehungen immer kommunikativ hergestellt werden. Bezüglich der Persönlichkeitsbildung zur Herstellung lernförderlicher Beziehungen zeigt sich scheinbar noch ein deutliches Desiderat in der Lehrerbildung, da Persönlichkeitsbildung in der ersten Phase keinen festen Rahmen zu erhalten scheint. Auch in der zweiten Phase ist der Umgang mit der eigenen Persönlichkeit und dem Selbst in der Regel noch eher schwach in Unterrichtsreflexionen eingebunden. Hier werden Situationen eher auf Lernförderlichkeit und Entwicklungschancen der Schülerinnen und Schüler reflektiert, ohne Ursachenforschung für die gezeigten Reaktionen zu zeigen. Diesem Buch liegt jedoch die Annahme zugrunde, dass eigenes Verhalten erst dann zielgerichtet geändert werden kann, wenn die Ursachen für die eigene Haltung im Selbst identifiziert werden können. Nur dann kann sich das Individuum für die eigene Entwicklung und Ausdifferenzierung des Selbst entscheiden. Unbewusstheit stellt sich im *Selbstwerdungskonzept* dem authentischen Selbstsein scheinbar in den Weg.

5 Synthese und Fazit

Nachdem nun der Begriff der Authentizität in vier wissenschaftlichen Disziplinen beleuchtet wurde, werden die theoretischen Erkenntnisse an dieser Stelle miteinander verknüpft und synthetisiert. Zu diesem Zweck wird nochmal an das Ziel dieses Buches anhand des gewählten Aufbaus und der Forschungsfrage erinnert:



Abb. 15: Theoretisches Fundament

Die Forschungsfrage lautete:

Wie kann Authentizität multiperspektivisch gefasst und welche Bedeutungsebenen können daraus für Lehrerprofessionalität abgeleitet werden?

Die Disziplin der Philosophie wurde gewählt, um sich dem Begriff der Authentizität in ihrem definatorischem Bedeutungsgehalt zu nähern. Diese Disziplin scheint die einzige zu sein, die die Authentizität nicht nur zum

Ideal erklärt, sondern sich darüber hinaus auch tiefergehend damit auseinandersetzt, was unter dem Konstrukt der Authentizität möglicherweise zu verstehen ist. In dem Kapitel zur Begriffsannäherung wurden zudem soziologische Überlegungen zur Identität und Individualität sowie zur Rollentheorie aufgenommen, da diese einen Rahmen für die philosophischen Überlegungen zu stecken scheinen. Aus den philosophischen Sichtweisen wurden die Sichtweisen Rousseaus, Heideggers, Sartres und Adornos sowie die neueren Sichtweisen, dargestellt von Trilling, Taylor und Ferrara, aufgegriffen und zu zwei Definitionssträngen verwoben. Hier konnte festgestellt werden, dass das heutige Alltagsverständnis von Authentizität von der Sichtweise Rousseaus – zugegebenermaßen stark vereinfacht – geprägt zu sein scheint. Rousseaus Überlegungen lassen sich in das in dieser Arbeit identifizierte *Selbstseinskonzept* einordnen, in welchem vor allem auf das *Sein* eines Menschen fokussiert wird. Für dieses Sein ist die Bildung eigener Handlungsmaxime und die Mündigkeit von gesellschaftlichen Prozessen und Abhängigkeiten von Bedeutung. Gesellschaftunkonformes Verhalten scheint dabei die Konsequenz zu sein, die billigend in Kauf genommen werden muss, um authentisches Handeln zu ermöglichen. Encounter-Bewegungen, die sich auf Selbsterfahrung und schonungslose Offenheit und Ehrlichkeit konzentrieren (vgl. Rogers 1970), scheinen als Grundlage ein ebensolches Verständnis von Authentizität aufzuweisen. Gesellschaftliches Handeln darf in diesem Verständnis niemals auf Kosten der eigenen Authentizität gehen (vgl. Cohn/Farau 2008, S. 362; vgl. Cohn 1979, S. 24). Natürlich darf hier nicht außer Acht gelassen werden, dass auch diese Sichtweise von einem Prozess ausgeht, der dieses *Sein* möglich macht. Fokussiert wird jedoch auf die Bedeutung des Seins selbst und nicht auf die Bedeutung des Selbstwertungsprozesses. Hier ist der zweite Definitionsstrang anzusetzen, dem vor allem die Überlegungen Heideggers, Sartres und Taylors zugrunde liegen. Die inhaltlichen und begrifflichen Konnotationen mit dem Begriff der Authentizität sind dabei ähnlich zu denen des ersten Definitionsstrangs. Unterschieden werden können beide Stränge über die Konnotation des Prozesses zur Authentizität. Das von der Autorin identifizierte *Selbstwertungskonzept* konzentriert sich stärker auf

die Entscheidung zum Selbstsein, wodurch bewusste Handlungen das Element authentischen Handelns werden. Handlungen sollten somit in diesem Konzept für sich selbst stets hinterfragt werden. Wichtig ist hierbei, dass dies immer auf Grundlage der faktisch gegebenen Möglichkeiten eines Menschen geschehen muss. Während das *Selbstseinskonzep*t transzendente Vorstellungen des eigenen Seins zulässt, geht das *Selbstwerdungskonzep*t davon aus, dass Selbstsein immer auf Grundlage der eigenen psychischen und persönlichkeitsbildenden Grundlagen geschehen muss.

Dieser zweite Definitionsstrang machte es notwendig, sich genauer mit diesen faktischen, individuellen Möglichkeiten eines Menschen auseinanderzusetzen, was zur Disziplin der Psychologie führte. Hier fand eine dreifache Annäherungsweise statt. Über die Persönlichkeits- und Motivationsmodelle wurde versucht, Aufschlüsse über die Persönlichkeit und das Selbst von Menschen herzustellen. Die psychologischen und psychotherapeutischen Sichtweisen auf Authentizität und Kongruenz befassten sich demgegenüber mit den Gefahren von Selbstverstellung für die menschliche Psyche und Chancen der Kongruenz für zwischenmenschliche Beziehungen. Die Grundlagen zu den hier ausgewählten Basisemotionen stellen derweil ein Bindeglied zwischen beiden Teilen dieses Kapitels dar, da sich hier zum einen stabile Persönlichkeitsmerkmale durch den Hinweis auf Emotionseigenschaften zeigen. Auch die Darstellung der Emotionssozialisation leistet einen Beitrag zum Verstehen der psychologischen Grundlagen für Authentizität, da die Sozialisation eines Individuums einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung des Selbst darstellt. Emotionen und ihr authentischer Ausdruck unterliegen zum anderen aber immer auch gesellschaftlicher Regeln und der dahinter liegenden Angemessenheit des Emotionsausdrucks. Die Auseinandersetzung mit diesen psychologisch-wissenschaftlichen Elementen zeigte, dass die eigene Persönlichkeit den Rahmen für authentisches Agieren steckt. Leicht transzendente Sichtweisen auf Authentizität, die einen scheinbar vorbestimmten Seinsszustand als erstrebenswert ansehen, stoßen hier an ihre Grenzen. Stabile Persönlichkeitsmerkmale bestimmen spontane Reaktionen und Verhaltensweisen. Arbeit am eigenen Selbst beinhaltet somit auch Arbeit an den Persönlich-

keitsmerkmalen, welches durch die Stabilität der Persönlichkeitsmerkmale erschwert wird. Der Bezug zum heißen und kalten System sowie die Darstellung der Emotionssozialisation zeigt aber auch, dass starke Gefühlsregungen durch die Stärkung der eigenen Selbstbeherrschung und Widerstandsfähigkeit kontrolliert werden können. Auf den ersten Blick mutet diese Feststellung als Entwicklung zur Inauthentizität an. Dies scheint auch der Fall zu sein, wenn Selbstbeherrschung und Kontrolle nur dazu dienen, Gesellschaftskonformität herzustellen und Regeln zu befolgen, die nicht zu den eigenen Maximen gemacht wurden. Wird das kalte System jedoch auf Grundlage der eigenen Sichtweise und Maximen ausgebildet und gestärkt, so kann hierdurch nach dem *Selbstwerdungskonzept* möglicherweise noch stärkere Authentizität hergestellt werden, da der Mensch sich auf das *Werden* konzentrieren kann, ohne im Sein durch die fehlende Kontrolle seiner Emotionen gefangen zu sein. Wichtig ist hierbei jedoch, dass die Emotionskontrolle für das Individuum je selbst hinterfragt werden muss. Kontrolle, die allein durch die Emotionssozialisation und die gesellschaftliche Teilnahme übernommen und angewendet wird, führt nach beiden Definitionslinien der Authentizität zu unauthentischem Verhalten. Die beiden psychologischen und psychotherapeutischen Ansätze, die Kongruenz zum wichtigsten Bestandteil in der Entwicklung zwischenmenschlicher Beziehungen machen, zeigen eine grundlegend unterschiedliche Sichtweise auf den Zusammenhang von Kongruenz und gesellschaftlicher Rücksichtnahme. Während Rogers davon ausgeht, dass bedingungslose Kongruenz für die Selbstentwicklung und die Entwicklung von Beziehungen notwendig ist und bei ihm selbst gute Erfahrungen erzeugte, gehen die Vertreter der selektiven Authentizität davon aus, dass der nach außen gezeigte Ausdruck immer kongruent mit dem Inneren sein sollte, das Innere jedoch nicht zwangsläufig immer zum Ausdruck gebracht werden muss. Hier spielt gesellschaftliche Rücksichtnahme ebenso eine Rolle wie die Annahme, dass bedingungslose Kongruenz zur Maßlosigkeit führt, wodurch diese ins Negative umschwingt und dem Menschen kein Gespür mehr für die eigenen Bedürfnisse im Einklang mit den Bedürfnissen der Mitmenschen lässt. Die Bedeutung dieser beiden Annahmen für die zwischenmenschlichen Bezie-

hungen leitet direkt zum dritten Kapitel über, in welchem Kommunikationsmodelle aufgenommen und reflektiert werden, die allesamt die zwischenmenschlichen Beziehungen und die Bedeutung der Authentizität in diesen zum wichtigsten Element machen. Kommunikation wird in diesem Buch begriffen als Medium des Authentizitätsausdrucks, in dem sich wiederum auch die Wirkung des Ausdrucks zeigt, da Kommunikation immer von unterschiedlichen Partnern bestimmt wird. Hier wird somit auch deutlich, welche Rolle die selektive Authentizität für eine störungsfreie Kommunikation spielen kann. Die Sichtweisen auf den Wert der Kongruenz fallen jedoch auch hier unterschiedlich aus. Auch können die Kommunikationsmodelle auf die Explizitheit von Kongruenz und Authentizität in den zwischenmenschlichen Beziehungen unterschieden werden. Die Kommunikationsmodelle nach Watzlawick et al. und Schulz von Thun legen die theoretischen Grundsteine für zwischenmenschliche Kommunikation. Hier wird nicht wie in anderen Kommunikationsmodellen das Hauptaugenmerk auf die technischen Voraussetzungen einer Kommunikation gelegt. Stattdessen liegt der Fokus auf möglichen Kommunikationsstörungen und den Ableitungen, die daraus für die zwischenmenschlichen Beziehungen gemacht werden können. Hier zeigt sich, dass das Beziehungshören vor allem zu kommunikativen Störungen führen kann. Entscheidend scheint hier auch der Faktor der Bewusstheit und Selbstreflexion zu sein, die dazu führen können, dass eigene kommunikative Handlungen und die dahinter steckenden Bedürfnisse hinterfragt werden. Für das eigene Selbstsein spielen diese Modelle somit vor allem mit Rückbezug auf die Definitionslinie des *Selbstwerdungskonzepts* eine Rolle. Das dritte Kommunikationsmodell der transaktionalen Analyse verweist noch deutlicher auf die psychologischen Grundlagen der Kommunikationsstrukturen und die Bedeutung der psychischen Sozialisation von Individuen für die Interaktion. Hier spielt wiederum die Bewusstheit und auch die Ausbildung des kalten Systems eine Rolle. Wenn das Individuum lernt, seine eigenen Gefühle und den gelernten Ich-Zustand zu hinterfragen, kann er sich davon distanzieren und das Erwachsenen-Ich ausbilden. Auf den ersten Blick scheint dies wiederum authentisches Verhalten einzudämmen, auf den zweiten Blick wird aber ge-

nau diese Selbstkontrolle zur Bedingung für authentisches Agieren, da erst durch die Selbstkontrolle auch die Selbstwerdung in Gang gesetzt werden kann. Bernes und Harris Ausführungen legen aber auch die Vermutung nahe, dass zwischenmenschliche Kommunikation immer auch durch kommunikative Spiele bestimmt wird. Diese kommunikativen Spiele dienen der Erlangung von Streicheleinheiten und Aufmerksamkeit und provozieren somit unauthentisches Verhalten. Somit wird auch hier die Bewusstheit ein notwendiges Element, um kommunikative Spiele für sich selbst hinterfragen zu können und vor allem auf Grundlage des eigenen Selbst ermitteln zu können, wo die Ursachen für die eigene Notwendigkeit liegen, kommunikative Spiele zu spielen. Die beiden letzten Kommunikationsmodelle nach Satir und Rosenberg konzentrieren sich deutlich expliziter auf den Wert von Kongruenz in der zwischenmenschlichen Beziehung und den Bedeutungen dessen für das eigene Selbst aber auch die Entwicklung des Selbst der Kommunikationspartner. Satir konzentriert sich dabei vor allem auf die Kommunikationsstrukturen, die ursächlich für die Verstellung eines Individuums scheinen und ermittelt das fehlende Selbstwertgefühl als grundsätzlich für diese Kommunikationsstrukturen. Somit konzentriert sie sich vor allem auf den Wert der Entwicklung eines kongruenten Individuums für das Individuum selbst. Rosenberg bezieht sich in seinen Annahmen stärker auf den Wert der Kongruenz für die Entwicklung gewaltfreier zwischenmenschlicher Beziehungen. Zunächst könnte der Eindruck aufkommen, dass hier Kommunikationsstrukturen vermittelt werden, bei welchen nicht auf die Passung zwischen den Strukturen und der je individuellen Persönlichkeit des Interaktanten geachtet wird. Schlüsselmerkmal ist hier jedoch wieder die Bewusstheit der eigenen Bedürfnisse, die es dann nach Rosenberg möglich machen, auch Rücksicht auf die Bedürfnisse der Mitmenschen zu nehmen.

Der letzte Baustein der theoretischen Annäherung an den Begriff der Authentizität ist die Professionsentwicklung und Professionalisierung von Lehrpersonen. Dieser Baustein ist deswegen von großer Bedeutung, da die theoretischen Überlegungen für den erziehungswissenschaftlichen Bereich erst dann fruchtbar gemacht werden, wenn sie in den Kontext von Profes-

sionalisierung und den Facetten dessen gesetzt werden. Hier zeigte sich, dass der Lehrerberuf im Kontext der Professionalisierung eine große Komplexität aufweist, die sowohl Grenzen für authentisches Handeln und die eigene, private Persönlichkeit setzt, gleichzeitig aber auch Freiräume für authentisches Handeln schafft. So ist pädagogisches Handeln durch die großen, gesellschaftlichen Maxime des Bildungswesens und Erziehungssystems eingegrenzt, *das* richtige pädagogische Handeln kann jedoch niemals bestimmt und festgeschrieben werden, da es soziales Handeln ist und immer von mindestens zwei handelnden Individuen bestimmt wird. Die Debatte um die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit und der professionellen Haltung bestimmt hier im besonderen Maße, warum die Auseinandersetzung mit der Authentizität im Lehramt von Bedeutung ist. Die Auseinandersetzung mit der eigenen professionellen Haltung provoziert Arbeit am eigenen Selbst, welche dazu führen kann, das pädagogische Handeln eine stärkere Stabilität erhält und bewusster gelingen kann. Hier spielt insbesondere die humanistische Sichtweise auf Selbstreflexion und deren Bedeutung für den pädagogischen Vollzug eine Rolle. Selbstreflexion, insbesondere auch mit Bezug auf die eigenen Biographie, ermöglicht es Lehrpersonen, das eigene Handeln in den Kontext der eigenen Person zu stellen und somit nicht nur aus der Theorie generierten Idealen nachzujagen, sondern diese auf die Passung zum eigenen Selbst hin zu hinterfragen. Hier kann ein Rückbezug zu den philosophischen Sichtweisen auf die Bedeutung eines Selbstsorgekonzepts gezogen werden. Die Bedeutung des Selbstsorgekonzepts, welches von Foucault als Instrument zur Entwicklung einer Ich-Identität und Freiheitspraktiken dargestellt wurde, kann ebenso für die Professionalisierung von Lehrpersonen umgeschrieben werden. Die Selbstsorge, die hier auf Grundlage der eigenen Persönlichkeit, Biographie und Bedürfnisse im Vollzug zwischenmenschlicher Beziehungen aber auch der eigenen Selbstverwirklichung vollzogen werden sollte, kann zu stabilerem pädagogischem Handeln führen, welches wiederum in stärkeren Schüler-Lehrer-Beziehungen münden sollte.

Die Synthese aller vier theoretischen Bereiche wird in der nachfolgenden Abbildung graphisch dargestellt:



Abb. 16: Synthese der vier theoretischen Disziplinen zur Bedeutungsermittlung der Authentizität

Die psychologischen Grundlagen der Persönlichkeits- und Motivationstheorie lassen sich mit dem *Selbstseinskonzept* verbinden. Hier werden die Grundlagen für das Selbstsein gelegt und Grenzen für die eigene Inauthentizität gesteckt. Das *Selbstwerdungskonzept* fokussiert auf die faktisch gegebenen Möglichkeiten der menschlichen Existenz, wodurch die Persönlichkeitstheorie ebenfalls eine notwendige Ergänzung zu diesem Modell darstellt, da hier ebenjene Möglichkeiten aufgezeigt werden. Konzeptideologisch findet sich jedoch ein noch stärkerer Zusammenhang zu den psychologischen Sichtweise auf Authentizität, die mittels der Theorien von Rogers und Cohn dargestellt wurden. Hier wird die Bedeutung von Persönlichkeitsbildung deutlich, die sowohl im philosophischen als auch psychologischen Konzept als Prozess begriffen wird. Selbstsein kann nicht lediglich als Status quo begriffen werden, sondern muss stets als Selbstwerdungsprozess im zwischenmenschlichen Vollzug verstanden werden. Die

Kommunikationstheorien von Satir und Rosenberg, welche Selbstbeobachtung und Kongruenz als essentiell für zwischenmenschliche Beziehungen ansehen, zeigen die Bedeutung des Entwicklungsprozesses auf und lassen sich somit ebenfalls mit der zweiten Definitionslinie verbinden. Die Kommunikationsmodelle von Watzlawick et al., Schulz von Thun und Harris und Berne lassen dabei die Bedeutung der Kommunikation für die zwischenmenschliche Beziehung deutlich werden. Vor allem bei der transaktionalen Analyse wird erneut deutlich, welche psychologischen Prozesse bei der Kommunikation und vor allem den kommunikativen Spielen von Bedeutung sind. Hier zeigt sich, wie wichtig der Entwicklungsprozess des Selbstseins ist, um ein gesundes Selbstbild und Selbstwertgefühl aufbauen zu können, das eigene Handeln stärker vom Erwachsenen-Ich leiten zu lassen und weniger in gefühlte und gelernte Ich-Strukturen zu verfallen. Der letzte Baustein der Professionsentwicklung und Professionalisierung zeigt ebenfalls deutlich die Bedeutung des Selbstwertungsprozesses auf Basis der vorangegangenen Theorieteile. Die Herausbildung der eigenen pädagogischen Haltung sollte dabei stets auf Grundlage der eigenen Persönlichkeit geschehen. Durch Selbstbeobachtung und Selbstentwicklung kann dann lern- und beziehungsförderliches pädagogisches Handeln ausgebildet werden. Hierfür spielt die Reflexionsfähigkeit und Selbstsorge von Lehrerinnen und Lehrern eine wichtige Rolle.

Die Ausführungen zeigen, dass die Annäherung an den Begriff der Authentizität multidimensional erfolgen muss. Durch die Auseinandersetzung mit dem Begriff in den vier Disziplinen lässt sich ein tiefgründiges Bild über die Bedeutung des Begriffs und den dazugehörigen Forderungen der menschlichen Existenz abbilden.

Literaturverzeichnis

Abels, Heinz (2010): Identität. Über die Entstehung des Gedankens, dass der Mensch ein Individuum ist, den nicht leicht zu verwirklichenden Anspruch auf Individualität und die Tatsache, dass Identität in Zeiten der Individualisierung von der Hand in den Mund lebt. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Abels, Heinz/König, Alexandra (2010): Sozialisation. Soziologische Antworten auf die Frage, wie wir werden, was wir sind, wie gesellschaftliche Ordnung möglich ist und wie Theorien der Gesellschaft und der Identität ineinanderspielen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Adorno, Theodor W. (1961): Noten zur Literatur II. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Adorno, Theodor W. (1964): Jargon der Eigentlichkeit. Zur deutschen Ideologie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Adorno, Theodor W. (1966): Negative Dialektik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Adorno, Theodor W. (1980): Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Altner, Nils (2006): Achtsamkeit und Gesundheit. Auf dem Weg zu einer achtsamen Pädagogik. Immenhausen bei Kassel: Prolog Verlag

Altrichter, Herbert (2010): Lehrerfortbildung im Kontext von Veränderungen im Schulwesen. In: Müller, Florina H./Eichenberger, Astrid/Lüders, Manfred/Mayr, Johannes (Hrsg.) (2010): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster: Waxmann

Asendorpf, Jens B./Neyer, Franz J. (2012): Psychologie der Persönlichkeit. 5., vollständig überarbeitete Auflage. Berlin/Heidelberg: Springer

Baczko, Bronislaw (1970): Rousseau. Einsamkeit und Gemeinschaft. Wien: Europa-Verlag

Bandler, Richard/Grinder, John/Satir, Virginia (2011): Mit Familien reden. Gesprächsmuster und therapeutische Veränderung. 7. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta

Bateson, Gregory (2006): A Theory of Play and Fantasy. In: Salen, Katie/Zimmerman, Eric (2006): The Game Design Reader. A Rules of Play Anthology. Cambridge (USA)/London: The MIT Press

Bateson, Gregory/Jackson, Don D. (1964): Some Varieties of Pathogenic Organization. In: Rioch, David McK. (Hrsg.) (1964): Disorder of Communication. Band 42, Research Publications. Association for Research in Nervous and Mental Disease

Bauer, Joachim (2006): Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren. Hamburg: Hoffmann und Campe

Bauer, Karl-Oswald/Kopka, Andreas/Brindt, Stefan (1996): Pädagogische Professionalität und Lehrarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewußtsein. Weinheim/München: Juventa

Behrensen, Birgit (2014): Gerechtigkeit und die professionelle pädagogische Haltung von Lehrkräften. In: Schwer, Christina/Solzbacher, Claudia (Hrsg.) (2014): Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Kempten: Julius Klinkhardt

Belgrad, Jürgen (1992): Identität als Spiel. Eine Kritik des Identitätskonzepts von Jürgen Habermas. Opladen: Westdeutscher Verlag

Berkemeyer, Nils/Järvinen, Hanna/Otto, Johanna/Bos, Wilfried (2011): Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken. In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2011): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik. 57. Beiheft. Weinheim/Basel: Beltz

Berne, Eric (1997): Spiele der Erwachsenen. Psychologie der menschlichen Beziehungen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

Birnbacher, Dieter (2007): Welche Natur ist „echte“ Natur? In: Der blaue Reiter. Journal für Philosophie. Heft Nr. 24

Boog, Anja (2015): Die Kompetenzen der Lehrperson in der Schuleingangsphase – eine qualitative Meta-Analyse. Hamburg: UHH

Borkenau, Peter/Ostendorf, Fritz: Untersuchungen zum Fünf-Faktoren-Modell der Persönlichkeit und seiner diagnostischen Erfassung. In: Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie Nr. 10, Heft 4.

Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Brandt, Reinhard/Stark, Werner (1997): Kant's Vorlesungen. Herausgegeben von der Akademie der Wissenschaften zu Göttingen. Band II. Vorlesungen über Anthropologie. Berlin: Walter de Gruyter & Co

Brandt, Reinhard (2000): Einleitung. In: Kant, Immanuel (2000): Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. Herausgegeben von Reinhard Brandt. Hamburg: Felix Meiner Verlag

Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Breidenstein, Georg (2010): Einen neuen Blick auf schulischen Unterricht entwickeln: Strategien der Befremdung. In: Heinzl, Friederike/Thole, Werner/Cloos, Peter/Königter, Stefan (Hrsg.) (2010): „Auf unsicherem Terrain“. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Burkart, Roland (2002): Kommunikationswissenschaft. 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wien/Köln/Weimar: Böhlau Verlag

Bußmann, Hadumod (2008): Lexikon der Sprachwissenschaft. Vierte, durchgesehene und bibliographisch ergänzte Auflage unter Mitarbeit von Hartmut Lauffer. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag

Change-Media GmbH (2011): Die Wichtigkeit authentischer Lehrer. Unter: <http://www.change-dein-leben.de/lehrer/> (letzter Zugriff am 08.04.2018)

Christen, Anselm (1976): Carl Rogers und die nicht-direktive Beratung. Zürich: Universität Zürich

Cohn, Ruth C. (1975): Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. Stuttgart: Klett-Cotta

Cohn, Ruth C. (1979): Interview. In: Psychologie heute. Heft 3.

Cohn, Ruth C./Farau, Alfred (2008): Gelebte Geschichte der Psychotherapie. 4. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta

Connor, Jane M./Killian, Dian (2014): Verbindung herstellen – Trennendes überbrücken. Mit jedermann, jederzeit und überall eine gemeinsame Ebene finden. Praktische GfK für den Alltag. Paderborn: Junfermann

Csikszentmihalyi, Mihaly (2004): Das Geheimnis des Glücks am Arbeitsplatz. Stuttgart: Klett-Cotta

Dahrendorf, Ralf (2006): Homo Sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle. 16. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Dauber, Heinrich (1997): Lernfelder der Zukunft. Perspektiven Humanistischer Pädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt

Dauber, Heinrich (2006): Achtsamkeit in der Pädagogik – Zur Dialektik von Selbstverwirklichung und Selbsthingabe. Unter: http://www.heinrichdauber.de/uploads/media/Vortrag_Herdecke__12.01.06__01.pdf (letzter Zugriff am 11.02.2018)

Dauber, Heinrich (2006a): Selbstreflexion im Zentrum pädagogischer Praxis. In: Dauber, Heinrich/Zwiebel, Ralf (Hrsg.) (2006): Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt

Dauber, Heinrich (2009): Grundlagen humanistischer Pädagogik. Leben lernen für eine humane Zukunft. 2., völlig überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt

Dauber, Heinrich (2010): Achtsamkeit in der Pädagogik. Unter: http://www.heinrichdauber.de/uploads/media/Vortrag_RHWS.pdf (letzter Zugriff am 11.02.2018)

Dauber, Heinrich (2011): Fallstricke und Chancen von Achtsamkeitspraxis in pädagogischen Kontexten. Unter:
http://www.heinrichdauber.de/uploads/media/Achtsamkeit_und_Paedagogik.pdf (letzter Zugriff am 11.02.2018)

Dauber, Heinrich/Zwiebel, Ralf (2006): Einleitung. In: Dauber, Heinrich/Zwiebel, Ralf (Hrsg.) (2006): Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt

Dauber, Heinrich/Zwiebel, Ralf (2006a): Dialogische Selbstreflexion. Bericht über ein Seminar. In: Dauber, Heinrich/Zwiebel, Ralf (Hrsg.) (2006): Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt

Dick, Michael (2016): Professionsentwicklung als Forschungs- und Handlungsfeld. In: Dick, Michael/Marotzki, Winfried/Mieg, Harald (Hrsg.) (2016): Handbuch Professionsentwicklung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt

Dieckmann, Friedrich (2007): Spielarten des Echten. In: Der blaue Reiter. Journal für Philosophie. Heft Nr. 24

Dietrich, Rainer (1983): Einführung und Übersicht. In: Dietrich, Rainer/Elbing, Eberhard/Peagitsch, Ingrid/Ritscher, Hans (Hrsg.) (1983): Psychologie der Lehrerpersönlichkeit. Der Lehrer im Brennpunkt erziehungswissenschaftlicher Reflexion. München: E. Reinhardt

Diller, Angelika/Kalicki, Bernhard (2011): Vorwort. In: Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Harms, Henriette/Richter, Sandra (2011): Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. München: Deutsche Jugendinstitut e.V. Unter:
http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_Nentwig-Gesemann.pdf (letzter Zugriff am 20.01.17)

Döring, Julia (2009): Gewalt und Kommunikation. Aachen: Shaker Verlag

Duden (2001): Deutsches Universalwörterbuch. 4., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Herausgegeben von der Dudenredaktion. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag

Ekman, Paul (2010): Gefühle lesen. Wie Sie Emotionen erkennen und richtig interpretieren. 2. Auflage. Heidelberg: Spektrum Verlag

Erikson, Erik H. (1975): Dimensionen einer neuen Identität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Ewert, Friedrich (2008): Themenzentrierte Interaktion (TZI) und pädagogische Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern. Erfahrungen und Reflexionen. Mit einem Geleitwort von Prof. Dr. Barbara Frieberthäuser. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Eysel, Claudia (2006): Interdisziplinäres Lehren und Lernen in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie zum Kompetenzerwerb in einer komplexen Lernumgebung. Berlin: Logos

Ferrara, Alessandro (1993): Modernity and Authenticity. A Study of the Social and Ethical Thought of Jean-Jacques Rousseau. New York: State University of New York

Ferrara, Alessandro (1998): Reflective Authenticity. Rethinking the project of the modernity. New York: Routledge

Ferrara, Alessandro (2000): Ein Gefühl der „Beförderung des Lebens“. Neuer philosophischer Horizont: Reflexive Authentizität als Mittlerin zwischen Universalismus und Pluralismus. In: Frankfurter Rundschau Nr. 86, 11. April 2000

Figal, Günter (2016): Martin Heidegger zur Einführung. 7., vollständig überarbeitete Auflage. Hamburg: Junius

Fiegert, Monika/Solzbacher, Claudia (2014): „*Bescheidenheit und Festigkeit des Charakters...*“ Das Konstrukt Lehrerhaltung aus historisch-systematischer Perspektive. In: Schwer, Christina/Solzbacher, Claudia (Hrsg.) (2014): Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Kempten: Julius Klinkhardt

Foerster, Heinz von (2016): Das Konstruieren einer Wirklichkeit. In: Watzlawick, Paul (Hrsg.) (2006): Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus. 10. Auflage. München/Berlin: Piper & Co. Verlag

Foucault, Michel (1983): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit Band 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Foucault, Michel (1989): Die Sorge um sich. Sexualität und Wahrheit Band 3. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Foucault, Michel (1993): Technologien des Selbst. In: Foucault, Michel (Hrsg.) (1993): Technologien des Selbst. Frankfurt a.M.: Fischer

Foucault, Michel (2005): Die Ethik der Sorge um sich als Praxis der Freiheit. Gespräch mit Helmut Becker, Raúl Fornet-Betancourt, Alfred Gomez-Müller, 20. Januar 1984. In: Foucault, Michel (2005): Dits et Ecrits. Schriften. Vierter Band. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Foucault, Michel (2010): Einführung in Kants Anthropologie. Berlin: Suhrkamp

Fuhs, Burkhard (2000): Qualitative Interviews mit Kindern. Überlegungen zu einer schwierigen Methode. In: Heinzl, Friederike (Hrsg.) (2000): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim/München: Juventa

Frey, Hans-Peter/Haußer, Karl (1987): Entwicklungslinien sozialwissenschaftlicher Identitätsforschung. In: Frey, Hans-Peter/Haußer, Karl (1987): Identität. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag

Früh, Werner (1991): Medienwirkungen: Das dynamisch-transaktionale Modell: Theorie und empirische Forschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien

Fuchs-Heinritz, Werner/König, Alexandra (2014): Pierre Bourdieu. Eine Einführung. 3., überarbeitete Auflage. Konstanz/München: UVK Verlagsgesellschaft.

Gerlitz, Jean-Yves/Schupp, Jürgen (2005): Zur Erhebung der Big-Five-basierten Persönlichkeitsmerkmale im SOEP. Research Notes 4. Berlin: DIW

Giesecke, Hermann (1996): Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. 5. überarbeitete Auflage. Weinheim/München: Juventa

Giesel, Katharina D. (2007): Leitbilder in den Sozialwissenschaften. Begriffe, Theorien und Forschungskonzepte. Wiesbaden: VS

Goffman, Erving (1976): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. 3. Auflage. München: Piper & Co Verlag

Göhlich, Michael (2011): Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. Zur Professionalisierung der Reflexion und Expansion von Reflexionsprofessionellen in Supervision, Coaching und Organisationsberatung. In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2011): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik. 57. Beiheft. Weinheim/Basel: Beltz

Gordon, Thomas (1972): Familienkonferenz. Die Lösung von Konflikten zwischen Eltern und Kind. Hamburg: Hoffman

Gordon, Thomas (1985): Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

Gordon, Thomas (2005): Die neue Familienkonferenz. Kinder erziehen ohne zu strafen. 19. Auflage. München: Wilhelm Heyne Verlag

Großheim, Michael (2007): Lob der Entfremdung. In: Der blaue Reiter. Journal für Philosophie. Heft Nr. 24

Grunder, Hans-Ulrich (1999): Lehrerbild und Lehrer-Realität. In: Grunder, Hans-Ulrich (Hrsg.) (1999): Das Bild des Lehrers und der Lehrerin in der Literatur und in der Pädagogik. Zürich: Verlag Pestalozzianum

Haider, Harald (2012): Authentisch lehren und leiten. Das W.E.R.T.-Modell in der pädagogischen Praxis. Bad Honnef: Lehrerselbstverlag

Hanisch, Peter (1978): Die Auswirkungen positiver Lehrereinstellungen auf Schüler. Eine kritische Bestandsaufnahme. Kastellaun/Hunsrück: Aloys Henn Verlag

Härle, Gerhard (2014): Authentizität gibt es nicht – aber sie kann sich ereignen. Ungekürzte Fassung 2014. Unter: <http://www.ph-heidelberg.de/haerle/downloadbereich> (letzter Zugriff am 16.06.2017)

Harris, Thomas A. (2002): Ich bin o.k. – du bist o.k. Eine Einführung in die Transaktionsanalyse. Wie wir uns selbst besser verstehen und unsere Einstellung zu anderen verändern können. Sonderausgabe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

Harris, Amy Bjork/ Harris, Thomas A. (2002): Einmal o.k. immer o.k. Transaktionsanalyse für den Alltag. Neuausgabe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

Hasselbusch, Inken (2014): Norbert Elias und Pierre Bourdieu im Vergleich. Eine Untersuchung zur Theorieentwicklung, Begrifflichkeit und Rezeption. Karlsruhe: Pädagogische Hochschule Karlsruhe

Hattie, John (2014): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. 2. korrigierte Ausgabe. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Heckhausen, Heinz (1980): Motivation und Handeln. Lehrbuch der Motivationspsychologie. Berlin/Heidelberg: Springer

Heidegger, Martin (2001): Sein und Zeit, 18. Auflage. Tübingen: Max Niemeyer Verlag

Helsper, Werner (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Kraul, Margret/Marotzki, Winfried/Schweppe, Cornelia (Hrsg.) (2002): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt

Helsper, Werner (2004): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.) (2004): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Einführungskurs Erziehungswissenschaft I. 6. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien

Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (2011): Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion. In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2011): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik. 57. Beiheft. Weinheim/Basel: Beltz

Hennig, Gudrun/Pelz, Georg (1997): Transaktionsanalyse. Lehrbuch für Therapie und Beratung. Freiburg im Breisgau: Herder

Herbart, Johann Friedrich (1964): Sämtliche Werke. Band 1. Herausgegeben von Karl Kehrbach und Otto Flügel. Aalen: Scientia-Verlag

Hergarten, Junia (2013): Was macht einen guten Lehrer aus? Schüler antworten. Unter: <http://wubel.care-line.ist-im-web.de/das-vorhaben/blog-eintraege/was-macht-einen-guten-lehrer-aus-schueler-antworten/> (letzter Zugriff am 08.04.2018)

Herzog, Silvio/Munz, Andrea (2010): Entwicklungsprozesse von Lehrpersonen begleiten. Ein Rahmenkonzept biographischer Weiterbildung. In: Müller, Florina H./Eichenberger, Astrid/Lüders, Manfred/Mayr, Johannes (Hrsg.) (2010): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster: Waxmann

Hinte, Wolfgang (1989): Biedenkopfer Gespräche. ‚Ganzheitlichkeit‘ als Forschungsprinzip und als Prinzip individueller Lebensgestaltung. Herausgegeben vom Institut für stadtteilbezogene Soziale Arbeit und Beratung der Universität-Gesamthochschule-Essen und der Sektion Psychotherapie der Gesellschaft für Gestalttheorie und ihre Anwendungen (GTA) e.V:

Hippel, Aiga von (2011): Fortbildung in pädagogischen Berufen – zentrale Themen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fortbildung in Elementarbereich, Schule und Weiterbildung. In: Helsper, Werner/Tippelt,

Rudolf (Hrsg.) (2011): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik. 57. Beiheft. Weinheim/Basel: Beltz

Holmsten, Georg (1972): Jean-Jacques Rousseau in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten. Dargestellt von Georg Holmsten. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

Hörster, Reinhard (2004): Pädagogisches Handeln. In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.) (2004): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Einführungskurs Erziehungswissenschaft I. 6. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien

Ilien, Albert (2008): Lehrerprofession. Grundprobleme pädagogischen Handelns. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Iwers-Stelljes, Telse (2008): Gelassen und handlungsfähig. Das Qualifizierungsmodul Integrative Interventionsberatung (QUIB) zum Erwerb von Selbst- und Sozialkompetenz im Pädagogikstudium. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt

Izard, Carrol E. (1999): Die Emotionen des Menschen. Eine Einführung in die Grundlagen der Emotionspsychologie. 4., neu ausgestattete Auflage. Weinheim: Beltz

John, Oliver P./Srivastava, Sanjay (1999): The Big Five Trait Taxonomy: History, Measurement, and Theoretical Perspectives. Unter: <http://www.rc.usf.edu/~jdorio/Personality/BIG%20FIVE%20TRAIT%20TAXONOMY.pdf> (letzter Zugriff am 15.08.2017)

José, Marco (2016): Positive Psychologie und Achtsamkeit im Schulalltag. Förderung der Empathie. Wiesbaden: Springer

Kabat-Zinn, Jon (2013): Gesund durch Meditation. Das große Buch der Selbstheilung mit MBSR. München: Knauer

Kabat-Zinn, Jon/Massion, Ann O./Kristeller, Jean/Peterson, Linda G./Fletcher, Kenneth E./ Pbert, Lori/Lenderking, William R./Santorelli Saki F. (1992): Effectiveness of a meditation-based stress reduction program in the treatment of anxiety disorders. In: American Journal of Psychiatry, 149 (7)

Kalisch, Eleonore (2000): Aspekte einer Begriffs- und Problemgeschichte von Authentizität und Darstellung. In: Fischer-Lichte, Erika/Pflug, Isabel (Hrsg.) (2000): Inszenierung von Authentizität. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag

Kaltwasser, Vera (2010): Persönlichkeit und Präsenz. Achtsamkeit im Lehrerberuf. Weinheim/Basel: Beltz

Kant, Immanuel (1977): Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 2. Werkausgabe Band XII. Mit Gesamtregister. Herausgegeben von Wilhelm Weischedel. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Kant, Immanuel (2000): Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. Herausgegeben von Reinhard Brandt. Hamburg: Felix Meiner Verlag

Kant, Immanuel (2014): Kritik der reinen Vernunft. Hamburg: Nikol

Kirschbaum, Clemens (2008): Biopsychologie von A bis Z. Heidelberg: Springer Medizin Verlag

KMK (2000): Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute - Fachleute für das Lernen. Unter:
http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf (letzter Zugriff am 19.02.2018)

KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. Unter:
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (letzter Zugriff am 19.02.2018)

Knaller, Susanne (2007): Ein Wort aus der Fremde. Geschichte und Theorie des Begriffs Authentizität. Heidelberg: Winter

Knoblauch, Hubert (2008): Zukunft und Perspektiven qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.) (2008): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

Köck, Wolfram Karl (2015): Von der Wahrheit zur Viabilität. Ernst von Glasersfeld *Radikaler Konstruktivismus*. In: Pörksen, Bernhard (Hrsg.) (2015): Schlüsselwerke des Konstruktivismus. 2., erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS

Köhler, Dietmar (1993): Martin Heidegger: Die Schematisierung des Seinssinnes als Thematik des dritten Abschnitts von „Sein und Zeit“. Bonn: Bouvier

Kolbe, Christoph (2010): Sinn im Unterricht – Authentisch lehren. Unter: <http://www.christophkolbe.de/images/content/sinn%20im%20unterricht%20ea%2027-01-10.pdf> (letzter Zugriff am 08.04.2018)

Körner, Wilhelm (1992): Die Familie in der Familientherapie. Eine Kritik der systematischen Therapiekonzepte. Opladen: Westdeutscher Verlag

Körner, Annett/Drapeau, Martin/Albani, Cornelia/Geyer, Michael/Schmutzer, Gabriele/Brähler, Elmar (2008): Deutsche Normierung des NEO-Fünf-Faktoren-Inventar (NEO-FFI). In: Zeitschrift für Medizinische Psychologie 2 – 3/2008.

Krämer, Felicitas (2007): Wie echt sind Gefühle? In: Der blaue Reiter. Journal für Philosophie. Heft Nr. 24

Krappmann, Lothar (2016): Soziologische Dimension der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. 12. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta

Kromrey, Helmut (2009): Empirische Sozialforschung. 12. Auflage. Stuttgart: Lucius & Lucius

Krüger, Jana (2014): Perspektiven pädagogischer Professionalisierung. Lehrerbilder/-innen im Vorbereitungsdienst für das Lehramt an beruflichen Schulen. Wiesbaden: Springer VS

Kügler, Hermann (2009): Gefühle beim Leiten. In: Themenzentrierte Interaktion. 23. Jahrgang, Heft 1

Kuckartz, Udo (2010). Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS: Verlag für Sozialwissenschaften.

Kuckartz, Udo (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 2., durchgesehene Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa

Kuhl, Julius (o.J.): Eine neue Persönlichkeitstheorie. Unter: <https://www.psi-theorie.com/> (letzter Zugriff am 21.02.2018)

Kuhl, Julius (2007): Philosophische Horizonterweiterung und funktionsanalytische Erklärungen. In: Kuhl, Julius/Luckner, Andreas (2007): Freies Selbstsein. Authentizität und Regression. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Kuhl, Julius (2010): Lehrbuch der Persönlichkeitspsychologie. Motivation, Emotion und Selbststeuerung. Göttingen: Hogrefe

Kuhl, Julius (2010a): Individuelle Unterschiede in der Selbststeuerung. In: Heckhausen, Jutta/Heckhausen, Heinz (Hrsg.) (2010): Motivation und Handeln. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage. Mit 146 Abbildungen und 45 Tabellen. Berlin/Heidelberg: Springer

Kuhl, Julius/Luckner, Andreas (2007): Vorwort. In: Kuhl, Julius/Luckner, Andreas (2007): Freies Selbstsein. Authentizität und Regression. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Kuhl, Julius/Müller-Using, Susanne/Solzbacher, Claudia/Warnecke, Wiebke (2011): Bildung braucht Erziehung. Selbstkompetenz stärken – Begabung entfalten. Herausgegeben vom nifbe. Freiburg im Breisgau/Basel/Wien: Herder

Kuhl, Julius/Schwer, Christina/Solzbacher, Claudia (2014): Professionelle pädagogische Haltung. Persönlichkeitspsychologische Grundlagen. In: Schwer, Christina/Solzbacher, Claudia (Hrsg.) (2014): Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Kempten: Julius Klinkhardt

Kuhl, Julius/Schwer, Christina/Solzbacher, Claudia (2014a): Professionelle pädagogische Haltung: Versuch einer Definition des Begriffes und ausgewählte Konsequenzen für Haltung. In: Schwer, Christina/Solzbacher, Claudia (Hrsg.) (2014): Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Kempten: Julius Klinkhardt

Kühn, Manfred (2004): Kant. Eine Biographie. München: C.H. Beck

Kurz, Dietrich (2011): Platon Werke. Band 3. Phaidon, Symposion (Das Gastmahl), Kratylos. Bearbeitet von Dietrich Kurz. Herausgegeben von Gunther Eigler. 6. Auflage. Darmstadt: WBG

Laing, Ronald D. (1973): Das Selbst und die Anderen. Aus dem Englischen übersetzt von Hans Hermann. Köln: Kiepenheuer & Witsch

Lipowsky, Frank (2010): Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In: Müller, Florina H./Eichenberger, Astrid/Lüders, Manfred/Mayr, Johannes (Hrsg.) (2010): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster: Waxmann

Lohauß, Peter (1995): Moderne Identität und Gesellschaft. Theorien und Konzepte. Opladen: Leske + Budrich

Lotze, Miriam/Kiso, Carolin (2014): Von der Aufgabe, eine Haltung zu entwickeln – Zwischen ideellen und strukturellen Anforderungen innerhalb der Diskurse um individuelle Förderung, Inklusion und Begabungsförderung. In: Schwer, Christina/Solzbacher, Claudia (Hrsg.) (2014): Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Kempten: Julius Klinkhardt

Luca, Renate/Iwers-Stelljes, Tels A. (2006): Umgang mit Konflikten im schulischen Kontext: Entwicklung und Evaluation selbst. Und sozialkompetenzorientierter Lehrveranstaltungen. In: Dauber, Heinrich/ Zwiebel, Ralf (Hrsg.) (2006): Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt

Luckner, Andreas (1997): Martin Heidegger: „Sein und Zeit“. Ein einführender Kommentar. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh

Luckner, Andreas (2001): Wie es ist, selbst zu sein. Zum Begriff der Eigentlichkeit. In: Rentsch, Thomas (Hrsg.): Martin Heidegger. Sein und Zeit. Berlin: Akademie Verlag

Luckner, Andreas (2007): Wie man zu sich kommt – Versuch über Authentizität. In: Kuhl, Julius/Luckner, Andreas (2007): Freies Selbstsein. Authentizität und Regression. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Luckner, Andreas (2007a): Werde, der du bist. Echtheit, Authentizität, Eigentlichkeit. In: Der blaue Reiter. Journal für Philosophie. Heft Nr. 24

Luft, Joe/Ingham, Harry (2014): Johari Window. The Model. Unter: <https://richerexperiences.com/wp-content/uploads/2014/02/Johari-Window.pdf> (letzter Zugriff am 30.03.2018)

Luhmann, Niklas (1989): Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Band 3. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Maslow, Abraham (1973): The Farther Reaches of Human Nature. Middlesex: Pelican Books

Maslow, Abraham H. (1987): Motivation und Persönlichkeit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

Maturana, Humberto R. (1991): Wissenschaft und Alltag: Die Ontologie wissenschaftlicher Erklärungen. In: Watzlawick, Paul/Krieg, Peter (Hrsg.) (1991): Das Auge des Betrachters. Beiträge zum Konstruktivismus. Festschrift für Heinz von Förster. München: Piper

Mayntz, Renate/Holm, Kurt/Hübner, Peter (1971): Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie. 2. erw. Auflage. Opladen: Westdeutscher Verlag

McCall, Georges J./Simmons, J.L. (1974): Identität und Interaktion. Untersuchung über zwischenmenschliche Beziehungen im Alltagsleben. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann

Mead, George H. (1978): Geist, Identität und Gesellschaft. 3. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Meister, Karl (1987): System ohne Psyche. Zur Kritik der Pragmatischen Kommunikationstheorie und ihrer Anwendungen. Opladen: Westdeutscher Verlag

Metcalf, Janet/Jacobs, W. Jake (1996): A „hot-system/cool-system“ view of memory under stress. In: PTSD Research Quarterly. Volume 7, Number 2.

Metcalf, Janet/Mischel, Walter (1999): A Hot/Cool System Analysis of Delay of Gratification: Dynamics of Willpower. In: Psychological Review 106, Nr. 1. Washington: American Psychological Association

Miller, John J./Fletcher, Ken/Kabat-Zinn, Jon (1995): Three-year follow-up and clinical implications of a mindfulness meditation-based stress reduction intervention in the treatment of anxiety disorders. In: General Hospital Psychiatry, 17 (3)

Mischel, Walter (1973): Towarda cognitive social learning reconceptualization of personality. In: Psychological Review, Vol. 80, Nr. 4.

Mischel, Walter (2014): Der Marshmallow Test. Willensstärke, Belohnungsaufschub und die Entwicklung der Persönlichkeit. München: Siedler Verlag

Mischel, Walter/Shoda, Yuichi (1995): A Cognitive-Affective System Theory of Personality: Reconceptualizing Situations, Dispositions, Dynamics and Invariance in Personality Structure. In: Psychological Review 1995, Vol. 102, No. 2.

Motschnig, Renate/Nykl, Ladislav (2009): Konstruktive Kommunikation. Sich und andere verstehen durch personenzentrierte Interaktion. Stuttgart: Klett-Cotta

Müller, Harro (2006): Theodor W. Adornos Theorie des authentischen Kunstwerks. Rekonstruktion und Diskussion des Authentizitätsbegriffs. In: Knaller, Susanne/Müller, Harro (Hrsg.) (2006): Authentizität. Diskussion eines ästhetischen Begriffs. München: Wilhelm Fink Verlag

Müller, Florina H./Eichenberger, Astrid/Lüders, Manfred/Mayr, Johannes (2010): Prolog: Die Entdeckung der dritten Phase der Lehrerbildung. In: Müller, Florina H./Eichenberger, Astrid/Lüders, Manfred/Mayr, Johannes (Hrsg.) (2010): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster: Waxmann

Müller, Hans-Rüdiger (2015): Zur Theorie des pädagogischen Takts. In: Burghardt, Daniel/Krinninger, Dominik/Seichter, Sabine (Hrsg.) (2015): Pädagogischer Takt. Theorie. Empirie. Kultur. Paderborn: Ferdinand Schöningh

Myers, David G. (2014): Psychologie. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Mit Beiträgen von Siegrid Hoppe-Graff und Barbara Keller. Berlin/Heidelberg: Springer

Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Harms, Henriette/Richter, Sandra (2011): Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. München: Deutsche Jugendinstitut e.V. Unter: http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_Nentwig-Gesemann.pdf (letzter Zugriff am 20.01.17)

Neuweg, Georg Hans (2010): Fortbildung im Kontext eines phasenübergreifenden Gesamtkonzepts der Lehrerbildung. In: Müller, Florina H./Eichenberger, Astrid/Lüders, Manfred/Mayr, Johannes (Hrsg.) (2010): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster: Waxmann

Nickel, Horst (1978): Psychologie des Lehrerverhaltens. Beiträge zu psychologischen Aspekten einer nichtautoritären Erziehung und Problemen eines Lehrertrainings. 2., neugestaltete und erweiterte Auflage. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag

Nittel, Dieter (2011): Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2011): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik. 57. Beiheft. Weinheim/Basel: Beltz

Nittel, Dieter/Schütz, Julia/Fuchs, Sandra/Tippelt, Rudolf (2011): Die Orientierungskraft des Lebenslangen Lernens bei Weiterbildern und Grundschullehrern. In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2011): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik. 57. Beiheft. Weinheim/Basel: Beltz

Noetzel, Thomas (1999): Authentizität als politisches Problem. Ein Beitrag zur Theoriegeschichte der Legitimation politischer Ordnung. Berlin: Akademie Verlag

Nowak, Rosa C. (2011): Transaktionsanalyse und Salutogenese. Der Einfluss transaktionsanalytischer Bildung auf Wohlbefinden und emotionale Lebensqualität. Münster: Waxmann

Oevermann, Ulrich (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Kraul, Margret/Marotzki, Winfried/Schweppe, Cornelia (Hrsg.) (2002): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt

Ortenburger, Andreas (2010): Professionalisierung und Lehrerausbildung. Zur Bedeutung professionsbezogener Einstellungsmuster für Studienwahl und Studienverläufe von Lehramtsstudierenden. Frankfurt a.M.: Peter Lang

Ortenburger, Andreas (2016): Lehrer und Lehrerinnen. In: Dick, Michael/Marotzki, Winfried/Mieg, Harald (Hrsg.) (2016): Handbuch Professionsentwicklung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt

Pawlik, Kurt (1976): Dimensionen des Verhaltens. Eine Einführung in Methoden und Ergebnisse faktorenanalytischer psychologischer Forschung. 3., unveränderte Auflage. Bern: Hans Huber

Pervin, Lawrence A. (1987): Persönlichkeitstheorien. Zweite, neubearbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt

Plate, Markus (2015): Grundlagen der Kommunikation. Gespräche effektiv gestalten. 2., durchgesehene Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Plessner, Helmuth (1981): Gesammelte Schriften V. Macht und menschliche Natur. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Pontzen, Henrik/Schindler, Thomas (2007): Sei du selbst! – Nein danke! In: Der blaue Reiter. Journal für Philosophie. Heft Nr. 24

Prange, Klaus (2007): Wahrer Schein und falsches Sein. In: Der blaue Reiter. Journal für Philosophie. Heft Nr. 24

Pütter, Irene (1999): Relationen in der Theoriekonstruktion. Modellvergleich und Analyse der Konstruktion von „seelischer Gesundheit“ bei Rogers. Mit einem Geleitwort von Prof. Dr. Detlev Garz. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag

Ramsenthaler, Horst (1982): Pragmatische Kommunikationstheorie und Pädagogik. Eine Untersuchung zur Konzeption Watzlawicks u. a. und ihrer Bedeutung für die Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz

Rau, Harald (2013): Einladung zur Kommunikationswissenschaft. Baden-Baden: Nomos

Rehbein, Boike (2016): Die Soziologie Pierre Bourdieus. 3., überarbeitete Auflage. Konstanz/München: UVK Verlagsgesellschaft

Reichenbach, Roland (2004): ‚La fatigue de soi‘: Bemerkungen zu einer Pädagogik der Selbstsorge. In: Ricke, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (2004) (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Reichenbach, Roland (2000): Die Tiefe der Oberfläche: Michel Foucault zur Selbstsorge und über die Ethik der Transformation. Erschienen in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 2000, 76(2), unter <http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/foucault%20selbstsorge.pdf> (letzter Zugriff am 16.06.17)

Rentsch, Thomas (2001): Vorwort. In: Rentsch, Thomas (Hrsg): Martin Heidegger. Sein und Zeit. Berlin: Akademie Verlag

Richter, Jan A. (2014): Varga: *Authenticity as an Ethical Ideal* & Schweber: *Democracy and Authenticity*. Rezension. In: Zeitschrift für philosophische Literatur 2. 3 (2014)

Rogers, Carl R. (1970): Encounter-Gruppen. Das Erlebnis der menschlichen Begegnung. 2. Auflage. München: Kindler Verlag

Rogers, Carl R. (1973): Entwicklung der Persönlichkeit. Stuttgart: Ernst Klett Verlag

Rogers, Carl R. (1974): Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität. München: Kösel-Verlag GmbH & Co.

Rogers, Carl R. (1987): Der neue Mensch. Dritte Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta

Rosenberg, Marshall B. (2012): Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens. 10. Auflage. Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens. Paderborn: Junfermann

Rosenberg, Marshall B. (2012a): Konflikte lösen durch Gewaltfreie Kommunikation. Ein Gespräch mit Gabriele Seils. Freiburg im Breisgau: Herder

Rosenberg, Marshall B. (2005): Kinder einführend unterrichten. Wie SchülerInnen und LehrerInnen durch gegenseitiges Verständnis Erfolg haben können. Gewaltfreie Kommunikation: Die Ideen & ihre Anwendung. Paderborn: Junfermann

Rosenthal, Gabriele (2014): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. 4. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa

Roth, Gerhard (2011): Bildung braucht Persönlichkeit. Wie lernen gelingt. Stuttgart: Klett-Cotta

Rothe, Friederike (2006): Zwischenmenschliche Kommunikation. Eine interdisziplinäre Grundlegung. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag

Röthke, Manuela (2009): „Gewaltfreie Kommunikation“ in Beratungsgesprächen. Studie zu einem konfliktthemmenenden Sprachhandlungsmodell für das pädagogische Arbeitsfeld des Beratungsgesprächs (Einzelgesprächs). Hamburg: Verlag Dr. Kovač

Rousseau, Jean-Jacques (1751): Observation de Jean-Jacques Rousseau, de Genève. Sur la Réponse qui a été faite à son Discours. Unter: <http://find.galegroup.com/mome/quickSearch.do?now=1498575486245&inPS=true&prodId=MOME&userGroupName=hamburg> (letzter Aufruf 27.06.2017)

Rousseau, Jean-Jacques (1955): Über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen. Berlin: Aufbau-Verlag

Rousseau, Jean-Jacques (1964): Oeuvres complètes III. Du contrat social écrits politiques. Paris: Editions Gallimard

Rousseau, Jean-Jacques (1978): Julie oder die neue Héloïse. Briefe zweier Liebenden aus einer kleinen Stadt am Fuße der Alpen. München: Winkler Verlag

Rousseau, Jean-Jacques (1983): Über Kunst und Wissenschaft. In: Rousseau, Jean-Jacques (1983): Schriften zur Kulturkritik. Eingeleitet, übersetzt und herausgegeben von Kurt Weigand. Hamburg: Felix Meiner Verlag

Rousseau, Jean-Jacques (1988): Schriften. Band 1. Herausgegeben von Henning Ritter. Frankfurt a.M.: Fischer

Rousseau, Jean-Jacques (2012): Oeuvres complètes III. Sous las direction de Raymond Trousson et Frédéric S. Eigeldinger. Genf: Editions Slatkine

Satir, Virginia (1975): Selbstwert und Kommunikation. Familientherapie für Berater und Selbsthilfe. München: Verlag J. Pfeiffer

Satir, Virginia (1994): *Meine vielen Gesichter. Wer bin ich wirklich?* 3. Auflage. München: Kösel-Verlag

Satir, Virginia (2010): *Kommunikation. Selbstwert. Kongruenz. Konzepte und Perspektiven familientherapeutischer Praxis.* 8. Auflage. Paderborn: Junfermann

Satir, Virginia/Baldwin, Michele (1988): *Familientherapie in Aktion. Die Konzepte von Virginia Satir in Theorie und Praxis.* Paderborn: Junfermann

Satir, Virginia/Englander-Golden, Paula (1994): *Sei direkt. Der Weg zu freien Entscheidungen.* Paderborn: Junfermann

Sartre, Jean-Paul (1954): *Réflexions sur la question juive.* Paris: Editions Gallimard

Sartre, Jean-Paul (1983): *Les carnets de la drôle de guerre. Novembre 1939-Mars 1940.* Paris: Editions Gallimard

Schlegel, Leonhard (1984): *Die Transaktionale Analyse nach Eric Berne und seinen Schülern. Zweite, überarbeitete und wesentlich erweiterte Auflage.* München: Francke Verlag

Schlich, Jutta (2002): *Literarische Authentizität. Prinzip und Geschichte.* Tübingen: Max Niemeyer Verlag

Schlippe, Artist von (1988): *Vorwort zur deutschen Ausgabe.* In: Satir, Virginia/Baldwin, Michele (1988): *Familientherapie in Aktion. Die Konzepte von Virginia Satir in Theorie und Praxis.* Paderborn: Junfermann

Schlüter, Anne (2002): *Biographieforschung als Medium der Professionalisierung der Erwachsenenbildung?* In: Kraul, Margret/Marotzki, Winfried/Schweppe, Cornelia (Hrsg.) (2002): *Biographie und Profession.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt

Schmid, Bernd (2008): *Systemische Professionalität und Transaktionsanalyse. Mit einem Gespräch mit Fanita English.* 3. Auflage. Bergisch Gladbach: EHP

Schmidbauer, Wolfgang (1999): Wa(h)re Gefühle. Die selektive Authentizität in der Therapie. In: Journal für Psychologie 7. Unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-28619> (letzter Zugriff am 03.08.2017)

Schmidt-Hertha, Bernhard (2011): Qualitätsentwicklung und Zertifizierung: Ein neues professionelles Feld? In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2011): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik. 57. Beiheft. Weinheim/Basel: Beltz

Schmidt-Millard, Torsten (1995): Authentizität. Bildung. Körperbildung. Sartres Menschenbild in pädagogischer Sicht. Sankt Augustin: Academia Verlag

Schmitz, H. Walter (2001): „Verstehen“, „Verständigung“ und andere Schwierigkeiten. Zur Rezeption der Einleitung in die kommunikationstheoretischen Schriften G. Ungeheuers. Unter: https://www.unidue.de/imperia/md/content/kowi/schmitz/publikationen/107._verstehen___verst%C3%A4ndigung__und_andere_schwierigkeiten.2001.pdf (letzter Zugriff am 11.05.17)

Schneider-Landolf, Mina/Spielmann, Jochen/Zitterbarth, Walter (Hrsg.) (2009): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Mit einem Vorwort von Friedemann Schulz von Thun. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Schüle, Johann August (1977): Psychotechnik als Politik. Zur Kritik der Pragmatischen Kommunikationstheorie. Frankfurt a.M.: Syndikat

Schulz, Marc (2010): Gefrorene Momente des Geschehens. Feldvignetten aus der Kinder- und Jugendarbeit. In: Heinzel, Friederike/Thole, Werner/Cloos, Peter/Königter, Stefan (Hrsg.) (2010): „Auf unsicherem Terrain“. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Schulz von Thun, Friedemann (2014): Miteinander reden: 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. 51. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

Schulz von Thun, Friedemann (2014a): Miteinander reden: 3. Das ‚Innere Team‘ und Situationsgerecht Kommunikation. Kommunikation, Person, Situation. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

Schulz von Thun (2015): Mehr oder minder authentisch. In: Praxis Kommunikation 06.

Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas (1979): Strukturen der Lebenswelt. Band 1. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Schützeichel, Rainer (2004): Soziologische Kommunikationstheorien. Konstanz: UTB

Schwer, Christina/Solzbacher, Claudia (2014): Einleitung der Herausgeberinnen. In: Schwer, Christina/Solzbacher, Claudia (Hrsg.) (2014): Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Kempten: Julius Klinkhardt

Schwer, Christina/Solzbacher, Claudia/Behrens, Birgit (2014): Annäherungen an das Konzept „Professionelle pädagogische Haltung“: Ausgewählte theoretische und empirische Zugänge. In: Schwer, Christina/Solzbacher, Claudia (Hrsg.) (2014): Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Kempten: Julius Klinkhardt

Schwarzer-Petruck, Myriam (2012): Emotionen und pädagogische Professionalität. Zur Bedeutung von Emotionen in Conceptual-Change-Prozessen in der Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS

Seichter, Sabine (2015): Pädagogischer Takt – aus geisteswissenschaftlicher Perspektive betrachtet. In: Burghardt, Daniel/Krinninger, Dominik/Seichter, Sabine (Hrsg.) (2015): Pädagogischer Takt. Theorie. Empirie. Kultur. Paderborn: Ferdinand Schöningh

Shannon, Claude/Weaver, Warren (1963): The mathematical theory of communication. Urbana/Chicago: University of Illinois Press

Siep, Ludwig (2002): Selbstverwirklichung, Anerkennung und politische Existenz. Zur Aktualität der politischen Philosophie Hegels. In: Schmücker, Reinold/Steinvorth, Ulrich (2002): Gerechtigkeit und Politik. Philosophische Perspektiven. Berlin: Akademie Verlag

Solzbacher, Claudia/Schwer, Christina/Behrens, Birgit (2014): Förderung durch Beziehungsorientierung. In: Schwer, Christina/ Solzbacher, Claudia (Hrsg.) (2014): Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Kempten: Julius Klinkhardt

Stamouli, Elena/Schmid, Christoph/Gruber, Hans (2010): Expertiserwerb: Jagt die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung einem Phantom hinterher? In: Müller, Florina H./Eichenberger, Astrid/Lüders, Manfred/Mayr, Johannes (Hrsg.) (2010): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster: Waxmann

Stangl, Werner (o.J.): Erfolgreiches Lehrerverhalten. Unter: <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LEHREN/Erfolgreiches-Lehrerverhalten.shtml> (letzter Zugriff am 08.04.2018)

Steinau, Jessica (2017): Zum authentischen Agieren von Lehrpersonen und dessen Wirkungen auf die SuS – eine Stichprobe aus Lehrersicht. Masterthesis. Hamburg: UHH unv. Ex.

Stemmler, Gerhard/Hagemann, Dirk/Amelang, Manfred/Bartussek, Dieter (2011): Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung. 7., vollständig überarbeitete Auflage. Stuttgart: Kohlhammer

Stipsits, Reinhold (1999): Gegenlicht. Studien zum Werk von Carl R. Rogers (1902-1987). Wien: WUV Universitätsverlag

Sturm, Tanja (2010): Heterogenitätskonstruktionen durch Lehrende. Zur Bedeutung des Habituskonzepts für die Lehrerbildung. In: Müller, Florina H./Eichenberger, Astrid/Lüders, Manfred/Mayr, Johannes (Hrsg.) (2010): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster: Waxmann

Sturma, Dieter (2001): Jean-Jacques Rousseau. München: Beck

Tausch, Reinhard/Tausch, Anne-Marie (1998): Erziehungspsychologie: Begegnung von Person zu Person. 11., korrigierte Auflage. Göttingen: Hogrefe

Taylor, Charles (1991): The Ethics of Authenticity. Cambridge/ Massachusetts/London: Harvard University Press

Terhart, Ewald (2011): Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Helsper, Werner/ Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2011): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik. 57. Beiheft. Weinheim/Basel: Beltz

Thomae, Hans (1988): Das Individuum und seine Welt. Eine Persönlichkeitstheorie. 2., völlig neu bearbeitete Auflage. Göttingen: Hogrefe

Thompson, Christiane (2004): Diesseits von Authentizität und Emanzipation. Verschiebung kritischer Erziehungswissenschaft zu einer ‚kritischen Ontologie der Gegenwart‘. In: Rieke, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (2004) (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Tippelt, Rudolf (2007): Lebenslanges Lernen. In: Tenorth, Heinz-Elmar/Tippelt, Rudolf (2007): Lexikon Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz

Trautmann, Thomas (1997): Wie redest du denn mit mir? Kommunikation im Grundschulbereich. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Trautmann, Thomas/Schmidt, Sonja/Bichtemann, Vivien (2009): Mehrperspektivische Kinderbeobachtung und diagnostische Fallberatung (Media) – ein Schritt zu unterrichtlicher Förderung. In: Trautmann, Thomas/Schmidt, Sonja/Rönz, Constanze (Hrsg.) (2009): Mittendrin und stets dabei. Begabungsfördernder Unterricht und wissenschaftliche Begleitung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Trilling, Lionel (1989): Das Ende der Aufrichtigkeit. Aus dem Amerikanischen von Henning Ritter. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch Verlag

Ulich, Dieter/Mayring, Philip (2003): Psychologie der Emotionen. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer

Vaas, Rüdiger (2007): „Um etwas wie ein Mensch zu bleiben...“ Masse, Macht und Authentizität. In: Der blaue Reiter. Journal für Philosophie. Heft Nr. 24

Varga, Somogy/Guignon, Charles (2014): Authenticity. In: The Stanford Encyclopedia of Philosophy. Unter:
<http://plato.stanford.edu/archives/fall2014/entries/authenticity/> (letzter Zugriff am 19.11.2015)

Vogel, Ines C. (2013): Kommunikation – eine Einführung. In: Vogel, Ines C. (Hrsg.) (2013): Kommunikation in der Schule. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt

Wahl, Diethelm (2002): Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? In: Zeitschrift für Pädagogik 48, 2.

Walker, Wolfgang (1996): Abenteuer Kommunikation. Bateson, Perls, Satir, Erickson und die Anfänge des Neurolinguistischen Programmierens (NLP). Stuttgart: Klett-Cotta

Warsitz, Rolf-Peter (2006): Selbstreflexion als Methode der Psychoanalyse. In: Dauber, Heinrich/Zwiebel, Ralf (Hrsg.) (2006): Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt

Watzlawick, Paul (2000): Vom Unsinn des Sinns oder vom Sinn des Unsinn. 7. Auflage. München: Piper

Watzlawick, Paul (2008): Münchhausens Zopf oder Psychotherapie und „Wirklichkeit“. 3. Auflage. München: Piper

Watzlawick, Paul (2014): Wie wirklich ist die Wirklichkeit? Wahn, Täuschung, Verstehen. 14. Auflage. München: Piper

Watzlawick, Paul/Beavin, Janet/Jackson, Don (1969): Menschliche Kommunikation. 12. unveränderte Auflage. Bern: Huber

Watzlawick, Paul/Weakland, John H./Fisch, Richard (2001): Lösungen. Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels. 6., unveränderte Auflage. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle: Verlag Hans Huber

Weber, Max (1985): Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriß der verstehenden Soziologie. 5., rev. Auflage. Tübingen: Mohr

Weick, Karl (1968): Systematic Observational Methods. In: Lindzey, Gardner/Aronson, Elliot (1968) (Hrsg.): The Handbook of Social Psychology, Second Edition. Reading/Massachusetts: Addison-Wesley

Weinert, Ansfried B. (2015) Organisations- und Personalpsychologie. 6., neu ausgestattete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz

Young, Edward (1910): Edward Youngs Gedanken über die Originalwerke. In einem Schreiben an Samuel Richardson. Bonn: Marcus und Weber

Zammito, John H. (2002): Kant, Herder and the birth of anthropology. Chicago: The University of Chicago Press

Zirfas, Jörg/Jörissen, Benjamin (2007): Phänomenologien der Identität. Human-, sozial- und kulturwissenschaftliche Analysen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Ziegler, Jürgen (1977): Kommunikation als paradoxer Mythos. Analyse und Kritik der Kommunikationstheorie Watzlawicks und ihrer didaktischen Verwertung. Weinheim/Basel: Beltz

Zimbardo, Philip G./Gerrig, Richard J. (1999): Psychologie. 7., neu übersetzte und bearbeitete Auflage mit 213 zum Teil farbigen Abbildungen und 70 Tabellen. Berlin/Heidelberg/New York: Springer

Zinck, Alexandra (2011): Emotions Hold the Self Together. Self-Consciousness and the Functional Role of Emotion. Paderborn: Mentis

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Bedeutungsfelder des Begriffs der Authentizität nach Härle (Härle 2014, S. 2).....	20
---	----

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Bausteine der Begriffsannäherung „Authentizität“	14
Tabelle 1: Bedeutungsfelder des Begriffs der Authentizität nach Härle (Härle 2014, S. 2).....	20
Abb. 2: Identifizierung zweier Definitionsstränge mit gemeinsamer Schnittmenge	92
Abb. 3: Das Fünf-Faktoren-Modell der Persönlichkeit (vgl. Weinert 2015, S. 150, eigene Darstellung).....	102
Abb. 4: Bedürfnispyramide nach Maslow (Maslow 1987, S. 62ff.; Heckhausen 1980, S. 105, eigene Darstellung)	106
Abb. 5: Innere Pluralität (Schulz von Thun 2014a, S. 33)	134
Abb. 6: Vier-Felder-Schema zum Konzept der Stimmigkeit, mit personaler und situativer Komponente (Schulz von Thun 2014a, S. 353, eigene Darstellung).....	136
Abb. 7: Interpunktion von Ereignisfolgen (Watzlawick et al. 2011, S. 67)	159
Abb. 8: Das Kommunikationsquadrat nach Schulz von Thun (Schulz von Thun 2014, S. 15, eigene Darstellung)	167
Abb. 9: Die vier Ohren des Empfängers (Schulz von Thun 2014, S. 49)	168
Abb. 10: Komplementär-Transaktionen (Berne 1997, S. 33, eigene Darstellung)	188
Abb. 11: Überkreuz-Transaktionen (Berne 1997, S. 34, eigene Darstellung)	189

Abb. 12: Verdeckte Transaktionen (Berne 1997, S. 38, eigene Darstellung)	190
Abb. 13: Komponenten pädagogischer Professionalität (Bauer et al. 1996, S. 15).....	246
Abb. 15: Theoretisches Fundament.....	289
Abb. 16: Synthese der vier theoretischen Disziplinen zur Bedeutungsermittlung der Authentizität.....	296

In der Reihe „*Individuum – Entwicklung – Institution*“, herausgegeben von Prof. Dr. Thomas Trautmann sind bisher erschienen:

ISSN 2364-2912

- | | | | | |
|---|---|---|--|---------|
| 1 | Lara Maschke | Am Dienstag darf man nie auf's Klo!?
oder: Ironie im Unterricht | ISBN 978-3-8325-3932-0, 2015, 163 Seiten | 32.00 € |
| 2 | Thomas Trautmann (Hg.) | Begabungsförderung am Gymnasium.
Enrichment am Beispiel Lernentwicklungsblatt | ISBN 978-3-8325-4086-9, 2015, 270 Seiten | 39.80 € |
| 3 | Mareike Brümmer,
Thomas Trautmann | „Vom Sichtbar Werden – Sichtbar Sein“.
Divergentes Denken als Element ästhetischer Erfahrung und
deren Verarbeitung im begabungsfördernden Unterricht –
nachgezeichnet an einer weiblichen Viertklässlerin | ISBN 978-3-8325-4217-7, 2016, 199 Seiten | 34.50 € |
| 4 | Thomas Trautmann,
Jule Brommer (Hrsg.) | Transitionen exemplarisch.
Schulanfang, Klassenstufensprung, Schulartwechsel
am Einzelfall | ISBN 978-3-8325-4311-2, 2016, 478 Seiten | 49.80 € |
| 5 | Christin Ihde,
Thomas Trautmann | Einschulungspraxis von Zwillingen | ISBN 978-3-8325-4468-3, 2017, 200 Seiten | 35.50 € |
| 6 | Nina Brück | Prozesse beim gemeinsamen Lernen aus der Sicht von Schü-
lerinnen und Schülern. Eine Studie im jahrgangsübergreifen-
den Unterricht einer Grundschule | ISBN 978-3-8325-4611-3, 2018, 440 Seiten | 49.50 € |
| 7 | Lara Maschke | Authentizität multiperspektivisch. Näherung an eine kompli-
zierte Dimension pädagogischen Handelns | ISBN 978-3-8325-4584-0, 2019, 328 Seiten | 44.00 € |

Alle erschienenen Bücher können unter der angegebenen ISBN im Buchhandel oder direkt beim Logos Verlag Berlin (www.logos-verlag.de, Fax: 030 - 42 85 10 92) bestellt werden.

Authentizität hat Konjunktur. Der Begriff vereint Sehnsüchte, Lebensvorstellungen, Entwicklungswünsche. Authentisch sein – das scheint das Ziel vieler Menschen zu sein. Doch was bedeutet das eigentlich – authentisch zu sein? Schauen wir etwas genauer hinter die Kulissen, stellen wir schnell fest, dass der Begriff genauso klar wie unklar zu sein scheint. Wissen wir eigentlich wirklich, was „authentisch sein“ bedeutet?

Dieses Buch versucht, das Desiderat der multiperspektivischen Begriffsannäherung zu schließen und genau dies anzugehen. Dazu werden unterschiedliche Disziplinen und ihr Blick auf den Begriff bemüht. Verhandelt wird das Konstrukt der Authentizität als Dimension pädagogischen Handelns. Denn ist ein authentisches Lehrerhandeln nicht gerade hier besonders wichtig? Oder gerade nicht? Begeben Sie sich selbst in die Tiefe der Begriffsdimensionen und finden Sie heraus, welche Rolle das Konstrukt für Sie selbst als Lehrperson und/oder Pädagogin/Pädagoge spielt.

Lara Maschke (Jahrgang 1988) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachbereich Schulpädagogik an der Universität Hamburg. Ihr Forschungs- und Arbeitsschwerpunkt ist die Kommunikation im Unterricht der Grundschule unter besonderer Berücksichtigung der Interaktionsqualitäten zwischen Schülerinnen und Schülern und ihren Lehrpersonen sowie der Funktion von Authentizität in der schulischen Kommunikation.

Logos Verlag Berlin

ISBN 978-3-8325-4584-0

ISSN 2364-2912