

**„Glaube nicht alles, was du denkst“
(Byron Katie)**

**Eine Untersuchung zur Perspektive der *Gewaltfreien Kommunikation*
nach Marshall B. Rosenberg auf kulturelle Differenzierung**

Masterarbeit im Master-Studiengang
Internationale Migration und Interkulturelle Beziehungen (IMIB)
der Universität Osnabrück

vorgelegt am 14. Juni 2017

von Marisa Wenzel

Für Rückmeldungen und Fragen bin ich unter marisa.wenzel@posteo.de erreichbar

Erstgutachterin: Dr. Johanna Neuhauser

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Lisa Rosen

Danksagung

Ich möchte euch danken, die ihr mich auf vielfältige Weise über die letzten Monate und Jahre unterstützt habt.

Zunächst danke ich meinen Interviewpartner_innen. Ihr habt mit euren Erfahrungen, eurem Wissen und euren persönlichen Geschichten diese Arbeit persönlich bereichert. Ich danke euch für eure Begeisterung und euer Vertrauen.

Ich danke meiner Gutachterin Dr. Johanna Neuhauser dafür, dass sie meinen Enthusiasmus behutsam in die Bahnen der wissenschaftlichen Arbeit gelenkt hat.

Den Damen der Universitätsbibliothek Osnabrück danke ich für ihren Einsatz hinter den Kulissen, ohne den mich manches Buch von fern her nicht erreicht hätte.

Ein ganz besonderer Dank geht an meine Korrekturleser_innen, die mir halfen, dem Werk den letzten Schliff zu verpassen.

Und schließlich, ihr Lieben, die ihr hier unten steht, weil ihr das Fundament ausmacht, auf dem ich gelebt und währenddessen dieses Werk verfasst habe:

Mutti, danke, dass du mich vor zwei Jahren darin bestärkt hast, meinem Herzensthema zu folgen und dies seit langem finanziell und mit gutem Zuspruch ermöglichst.

Vivian und Gesine, ich danke euch beiden für lange, ermutigende, herzerfüllte Gespräche. Ricarda, Inken, Steffi und Johanna, euch danke ich für zahllose Erinnerungen an gemeinsame Mensaessen, Kaffeepausen sowie gemütliche und fröhliche Stunden während meiner zwei Jahre in Osnabrück.

Und schließlich liebster Fabian, danke, dass du mich ab und zu in die Sonne geschickt und für mein Wohl gesorgt hast. Du gabst mir die Kraft weiter zu machen.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
2. Überblick zur Interkulturellen Kompetenz und kulturellen Differenzerfahrung.....	4
2.1 Zum Begriff ›Interkultur‹ und dem Konzept der Interkulturellen Kompetenz.....	5
2.2 Die Perspektive der Interkulturellen Kompetenz auf kulturelle Differenzerfahrung.....	10
3. Überblick zur Gewaltfreien Kommunikation.....	16
3.1 Die Hintergründe und Grundannahmen der Gewaltfreien Kommunikation.....	16
3.2 Die vier Schritte und die Haltung der Gewaltfreien Kommunikation.....	22
3.3 Kritik an der Gewaltfreien Kommunikation.....	26
3.4 Die Perspektive der GfK auf Kultur und kulturelle Differenzerfahrung.....	30
4. Erläuterung der empirischen Forschung.....	34
4.1 Kritische Reflexion des Forschungsverlaufs.....	45
5. Die Perspektiven von GfK-Erfahrenen auf kulturelle Differenzerfahrung.....	50
6. Zusammenfassung und Fazit.....	76
7. Ausblick.....	81
8. Literaturverzeichnis.....	83

1. Einleitung

Kulturelle Vielfalt ist vielerorts sowohl allgegenwärtig als auch alltäglich. Die wissenschaftlichen Kontroversen um das Konzept der Interkulturellen Kompetenz, welches zum Umgang mit der Erfahrung kultureller Differenz befähigen soll, verdeutlichen jedoch die damit einhergehenden Schwierigkeiten und Paradoxien. Interkulturelle Kompetenz ist Gegenstand von Diskussionen in einer Vielzahl an wissenschaftlichen Disziplinen, wie unter anderem der Anthropologie, Sozialpsychologie, Soziologie, Pädagogik, Philosophie oder der Wirtschaftswissenschaften (vgl. Rathje 2006, S.2). Zwischen den Disziplinen als auch innerhalb dieser besteht ein „teils erbitterter Streit um die Grundlagen“ (ebd., S.4), welcher in „fundamentale[n] Definitionsunterschiede[n]“ (ebd., S.3) mündet. Die unterschiedlichen Definitionen führen zu einer unüberschaubaren Masse an „zum Teil sehr redundanten Materials“ (Auernheimer 2002a, S.183), in welcher der Begriff der Interkulturellen Kompetenz zunehmend verschwimmt (vgl. Hinz-Rommel 1994, S.17). Angesichts dessen bekunden Otten, Scheitza und Cnyrim (2009, S.19):

„Eine gemeinsame »Sprache«, ganz zu schweigen von einer verbindlichen Semantik, die eine Verständigung über präferierte Konzepte, Interventionsbegründungen oder auch nur über die konstitutiven Grundlagen einer interkulturellen Lebens- und Arbeitswirklichkeit und darauf rekurrierender Kompetenzen erlaubt, ist derzeit nicht in Sicht.“

Unter diesen Gegebenheiten habe ich nicht den Anspruch, Interkulturelle Kompetenz in all ihren Varianten, Facetten oder Kontroversen darzustellen. Im Rahmen dieser Untersuchung fokussiere ich mich auf die Kulturalisierungstendenz von Trainings zu Interkultureller Kompetenz. Der Professor für internationale und interkulturelle Soziale Arbeit, Doron Kiesel, greift in seiner Formulierung des ›Dilemmas der Differenz‹ (1996) auf, dass es einerseits gelte, eine „kulturalistische Engführung zu vermeiden“ (Nick 2003, S.56), andererseits es aber auch „nicht hilfreich [sei], die Bezugnahme auf kulturelle Gemeinschaften und ihre Orientierungsmuster in der multikulturellen Gesellschaft völlig außer acht zu lassen“ (ebd.). Einerseits gelten interkulturelle Interaktionen als eine Herausforderung, zu deren Bewältigung es mehr als der allgemeinen Sozialkompetenz bedürfe (vgl. ebd., S.8; Leiprecht 2002, S.89f.). Zu diesem Ziel gehen Interkulturelle Kompetenztrainings über Sozialkompetenz hinaus, indem sie kulturspezifisches Wissen vermitteln als auch ein Wissen „über die Funktionsweise von Kulturen, kulturellen Unterschieden und deren Implikationen“ (Erll/Gymnich 2013, S.12). Andererseits stehen Interkulturelle

Kompetenztrainings gerade aufgrund der Fokussierung auf Kultur in der Kritik, Kultur überzubewerten und damit Differenz erst herzustellen (vgl. Auernheimer 2002, S.190; Nick 2003, S.50; Mecheril 2013, S.23f.). Der alleinige Fokus auf Kultur blende andere Differenzlinien wie Geschlecht, Klasse oder Bildung aus und reduziere damit die „Komplexität der Beschaffenheit des gesellschaftlichen Raumes, in dem einzelne sich verorten und verortet werden“ (Mecheril 2013, S.22). Dadurch finde eine „unreflektierte Kulturalisierung sozialer Problemlagen“ (Kerber/Strosche 2008, S.6) statt. Diese Kulturalisierung äußert sich nach Anne Broden darin, dass Fortbildungsangebote zu Interkultureller Kompetenz „der Herkunftskultur der Eingewanderten eine größere Rolle beimessen als den Lebensrealitäten im Einwanderungsland“ (Broden 2011, S.121). Annita Kalpake ergänzt, dass dadurch versäumt wird, die vermeintlich kulturell Anderen „in ihrem aktuellen Lebenszusammenhang als handelnde Menschen zu erkennen, die sich zu vorgefundenen restriktiven und ausgrenzenden Bedingungen hier verhalten und entsprechende Strategien und kulturelle Lebensformen entwickeln“ (Kalpaka 1998, S.77).

In der folgenden Untersuchung nehme ich die Kritik an der Kulturalisierung als Ausgangspunkt und frage danach, welche Perspektive ein Konzept, welches nicht explizit auf ›Kultur‹ ausgerichtet ist, auf kulturelle Differenzenerfahrung eröffnet. Bei diesem Konzept handelt es sich um die Gewaltfreie Kommunikation (GfK¹) nach Marshall B. Rosenberg, in dem ich mich privat seit drei Jahren weiterbilde. Während meiner Teilnahme an den Seminaren wuchs mein Eindruck, dass die GfK ein tieferes zwischenmenschliches Verständnis fördert. Mit Blick auf mein Studium der Interkulturellen Beziehungen stellte sich mir die Frage, inwiefern die GfK dieses Verständnis auch zwischen Personen unterstützt, die sich gegenseitig als kulturell verschieden wahrnehmen. Mit dieser Untersuchung möchte ich einerseits die Möglichkeiten der GfK im Umgang mit kultureller Differenzenerfahrung erkunden und andererseits einen Beitrag zur Beforschung der GfK leisten. Dazu arbeite ich in der Untersuchung zunächst drei Aspekte der GfK heraus, von denen ich annehme, dass sie einen spezifischen Zugang zu kulturellen Differenzenerfahrungen eröffnen: die Bewusstseinsarbeit, die Bedürfnisorientierung sowie der Fokus auf die Beziehungsebene. Diese Annahme überprüfe ich im Rahmen dieser Arbeit zunächst auf Grundlage der Grundlagenliteratur zur GfK, und anschließend empirisch anhand von

1 ›Gewaltfreie Kommunikation‹ wird je nach Autor_in mit ›GfK‹ oder ›GfK‹ abgekürzt. Im Rahmen dieser Arbeit sind beide Varianten gültig, wobei ich die Schreibweise ›GfK‹ verwende, um Verwechslungen mit der im Rahmen meines Studiums häufig angeführten, und mit ›GfK‹ abgekürzten Genfer Flüchtlingskonvention zu vermeiden.

qualitativen leitfadenorientierten Interviews mit GfK-Erfahrenen. Dass sich die Literatur zu Interkulturalität oder Interkultureller Kompetenz bis auf eine Ausnahme (s.u.) nicht auf die Gewaltfreie Kommunikation bezieht, ist insofern verwunderlich, als dass die große Spannbreite an praktischen Anwendungsfeldern der GfK auch Kontexte umfasst, in denen Interkulturalität stark thematisiert wird, wie den Bereich der Erziehung und Bildung (Rosenberg 2004, 2005; Hart/Kindle Hodson 2006, 2010; Heldt 2016; Müller 2016; Orth/Fritz 2013, 2013a), Unternehmen (Miyashiro 2013; Lasater 2011; Lindemann/Heim 2016; Brüggemeier 2010), Konfliktlösung und Mediation (Rosenberg 2006, 2012; Holler 2010; Oboth/Seils 2008) sowie das Gesundheitswesen (Sears 2012). Die Gewaltfreie Kommunikation ist des Weiteren Gegenstand universitärer und vorrangig studentischer Arbeiten, welche die Alltagstauglichkeit sowie Anwendbarkeit in Bereichen und Kontexten untersuchen, die sich mit den Schwerpunkten obiger Literatur weitgehend decken. Hervorzuheben ist Karoline I. Bitschnaus Dissertation (2008), in der sie den Einfluss der GfK auf die Entwicklung der Reflexions-, Konflikt-, als auch Handlungsfähigkeit untersucht. Lediglich eine studentische Abschlussarbeit bezieht sich auf die Thematik der Interkulturalität. Klaus Hochkogler hinterfragt die Anwendbarkeit der GfK im Rahmen der interkulturellen Mediation (Hochkogler 2009). Auf seine Kernaussagen gehe ich unter 3.3 ein. Angesichts dessen, dass die GfK „zu den meistgenutzten Trainingsansätzen im deutschsprachigen Raum“ (SRW2, S.8) avanciert ist, beurteile ich die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesem Kommunikationskonzept als ungenügend. Da die Verbindung der GfK mit kultureller Differenzenerfahrung als auch Interkultureller Kompetenz in der Literatur gänzlich fehlt, stellt die hier folgende Arbeit eine Ergänzung sowie eine thematische Erweiterung des Forschungsfeldes dar.

Zur Untersuchung der GfK im Umgang mit kultureller Differenzenerfahrung lege ich zunächst unter Bezug auf die Literatur zur Interkulturellen Kompetenz dar, worin die Besonderheit in interkulturellen Interaktionen besteht, bzw. was eine kulturelle Differenzenerfahrung charakterisiert, und womit dieser im Sinne Interkultureller Kompetenz begegnet wird. Anschließend zeichne ich knapp die Grundzüge der Gewaltfreien Kommunikation nach und gehe gezielt auf die oben genannten GfK-Aspekte ein. Nach dieser theoretischen Auseinandersetzung erläutere ich mein empirisches Forschungsvorgehen sowie die gewählten Erhebungs- und Auswertungsmethoden. Daran schließt die Darstellung der Ergebnisse aus den Interviews an, gefolgt von einem zusammenfassenden Fazit und weiterführenden Ausblick.

2. Überblick zur Interkulturellen Kompetenz und kulturellen Differenz-erfahrung

Wie ich im Folgenden näher erläutern werde, gehe ich davon aus, dass kulturelle Differenz nicht per se gegeben ist, sondern in Relation zu etwas Anderem oder jemand Anderes konstruiert wird. Daraus folgere ich, dass eine Interaktion oder ein Konflikt nicht an sich interkulturell ist, sondern als solcher gedeutet wird. Der Begriff ›kulturelle Differenz-erfahrung‹ beschreibt somit nach meinem Verständnis das Phänomen, in einer Interaktion jemanden als differierend wahrzunehmen und die Differenz mit Kultur zu benennen. Als Analysebegriff ist ›kulturelle Differenz-erfahrung‹ jedoch doppeldeutig, wenn ich davon ausgehe, dass den Interviewten ihre kulturalisierende Deutung nicht bewusst ist und sie eine Interaktion eher als gegeben interkulturell auffassen. In diesem Sinne weist der Begriff auf die geglaubte reale Erfahrung kultureller Differenz hin. Da ich diese Untersuchung auf qualitativen Interviews aufbaue, welche nach der subjektiven Wahrnehmung fragen, nehme ich die reale Erfahrung der vermeintlichen kulturellen Differenz als Grundlage, reflektiere in der Auswertung jedoch den Deutungsprozess, welcher zu jener Erfahrung führt.

Bevor ich die Spezifik kultureller Differenz-erfahrung aus Sicht der Literatur zu Interkultureller Kompetenz herausarbeite, weise ich darauf hin, dass sowohl der Begriff ›Interkulturell‹ als auch das Konzept der Interkulturellen Kompetenz kritikwürdig sind. Deswegen erläutere ich in Abschnitt 2.1 zunächst die Kritik am Konzept der Interkulturalität und begründe meine Entscheidung, im Rahmen dieser Arbeit dennoch den Begriff ›interkulturell‹ zu verwenden. Anschließend gehe ich darauf ein, welches Kulturverständnis die Fachliteratur sowie die Praxis Interkultureller Kompetenz-Trainings prägt. Dabei kläre ich, welches Kulturverständnis ich dieser Untersuchung zu Grunde lege. Nach dieser Begriffsklärung erläutere ich die Kulturalisierungskritik und weitere zentrale Kritikpunkte an der Interkulturellen Kompetenz, auf die ich in meiner Untersuchung der GfK Bezug nehme. Daran anknüpfend arbeite ich in Abschnitt 2.2 auf Grundlage der Literatur zu Interkultureller Kompetenz schließlich heraus, was kulturelle Differenz-erfahrung charakterisiert und welche Fähigkeiten und persönlichen Eigenschaften im Umgang mit dieser für relevant erachtet werden. Dieser Überblick an Fähigkeiten und Eigenschaften dient in der Untersuchung der Gewaltfreien Kommunikation als Vergleichsgrundlage.

2.1 Zum Begriff ›Interkultur‹ und dem Konzept der Interkulturellen Kompetenz

Laut Peter Nick, Professor für Soziale Arbeit, bedeutet ›Inter‹Kultur „sich befinden, oder sich bewegen zwischen zwei oder mehreren kulturellen Kontexten bzw. grundlegenden Orientierungsmustern“ (Nick 2003, S.20). ›Interkulturalität‹ betone, dass Kultur „in Beziehung zu Einzelnen und zu sozialen Gruppen in der Gesellschaft“ (ebd.) in Bewegung sei und sich gar zunehmend verflüssige (vgl. ebd.). Der Philosoph Wolfgang Welsch erkennt in ›Interkulturalität‹ dagegen die Weiterführung einer veralteten Vorstellung von Kulturen als isolierte und inkompatible Kugeln (vgl. Welsch 1995, S.40). Er argumentiert, dass dieser Kulturbegriff zu Konflikten führen müsse, da „Kulturen, die wie Inseln oder Kugeln verfasst sind, [...] sich der Logik ihres Begriffs gemäß eben nur voneinander absetzen, sich gegenseitig bekämpfen – nicht hingegen sich verständigen und austauschen [können]“ (ebd.). Daran anknüpfend wohnt auch dem Konzept der Interkulturellen Kompetenz die Vorstellung inne, es gäbe ein ›zwischen‹ den Kulturen und somit eine mehr oder weniger klare Trennlinie. Mit seinem eigenen Konzept der *Transkulturalität* betont Welsch das gegenseitige Durchdringen von Kulturen und ihre Verflechtung (vgl. Fischer 2011, S.339). Gleichzeitig unterstreicht er deren „innere[n] Differenziertheit und Komplexität“ (Welsch 1995, S.42) und damit „binnenkulturelle Unterschiede“ (Fischer 2011, S. 339). Wenngleich das Konzept der Transkulturalität in wissenschaftlichen Kreisen bekannt ist und ich der Kritik von Welsch zustimme, herrscht in der Alltagssprache der Begriff ›interkulturell‹ vor. So beruht die Entscheidung, im Rahmen dieser Arbeit am Begriff des ›Interkulturellen‹ festzuhalten, sowohl auf meinem Anliegen den Interviewpartner_innen mit Alltagssprache zu begegnen als auch auf der Tatsache, dass sie den Begriff selbst verwenden.

Auch hinsichtlich des Kulturbegriffs besteht zwischen Wissenschaft und alltäglicher Praxis ein unterschiedliches Verständnis, das ich hiermit reflektiere. Der Professor für Sozialpädagogik mit dem Schwerpunkt Diversity Education Rudolf Leiprecht fasst zusammen, dass die Fachliteratur zu Interkultureller Bildung ein antiessentialistisches Verständnis vertritt, welches Kultur „*nicht* als eine statische, homogene, hermeneutisch geschlossene und deterministische Makrostruktur betrachtet“ (Leiprecht 2002, S.87, Hervorhebung i.O.; vgl. auch Weidemann et al. 2010, S.16; Bertels/Bußmann 2013, S.18). Zudem lege ein antiessentialistisches Kulturverständnis Interaktionspartner_innen nicht auf eine vermeintliche ethnisch-kulturelle Zugehörigkeit fest (vgl. ebd.). Der Fokus liege auf dem

„Aushandeln von Identitätsentwürfen“ (ebd.) sowie auf der „Vielfalt an Differenzlinien (also etwa soziale Klasse, Geschlecht, Generation usw.) innerhalb deren sich jedes Individuum positionieren muss“ (ebd.). In der Wissenschaft wird Kultur weitgehend verstanden „als soziales und individuelles Konstrukt“ (Bertels/Bußmann 2013, S.14) und als „die Gesamtheit der kollektiven Deutungsmuster einer Lebenswelt“ (Nieke 1994, S. 17, vgl. Nick 2003, S. 22). Konkreter beschreibt der Interkulturelle Pädagoge Georg Auernheimer Kultur als „das Orientierungssystem, das unser Wahrnehmen, Bewerten und Handeln steuert, das Repertoire an Kommunikations- und Repräsentationsmitteln, mit denen wir uns verständigen, uns darstellen, Vorstellungen bilden“ (Auernheimer 1999, S.28). Nach Doron Kiesel ist Kultur als „das gemeinsam geteilte System symbolischer Bedeutungen einer ständigen Revision unterworfen“ (Kiesel 1996, S.205f.). Deswegen sei Kultur „prozeßhaft und unabgeschlossen“ (ebd.) sowie offen und dynamisch (vgl. Weidemann et al. 2010, S.16). Kulturen lassen sich somit „durch gewisse gemeinsame Merkmale charakterisieren, [seien] aber keineswegs vollkommen homogen“ (Weidemann et al. 2010, S.16). Innerhalb von Gesellschaften kann es somit „verschiedene Kulturen geben, die als gesellschaftliche Teilkulturen, Subkulturen, Milieus oder Lebenswelten verstanden werden“ (Nick 2003, S.22). Mit Leiprecht ergänze ich abschließend, dass sich Menschen auf der Basis ihrer persönlichen Einstellungen und Eigenschaften Elemente des „Repertoire[s] von Bedeutungsmustern und Zeichensystemen“ (Leiprecht 2004, S.11) selektiv, individuell und unterschiedlich aneignen (vgl. ebd., S.4). Somit stehen Menschen in einem Verhältnis zu der ihnen im Sozialisationsprozess vermittelten Kultur, statt dieser passiv zu entspringen oder durch sie vereinnahmt zu sein (vgl. ebd., S.7). Diesem dargelegten antiessentialistischen Kulturverständnis im Sinne eines Orientierungssystems, zu dem jedes Individuum in einem Verhältnis steht, schließe ich mich an.

Leiprecht weist darauf hin, dass sich das Verständnis des Begriffes ›Kultur‹ in der Praxis außerhalb der Wissenschaft unterscheidet (vgl. Leiprecht 2002, S.88). Entgegen der Fachliteratur berufen sich Personen, die im interkulturellen Bereich tätig sind, in der Praxis nach Leiprechts Einschätzung auf „Alltagstheorien“ (vgl. ebd.). In diesem „kontraproduktiven Alltagsverständnis“ (ebd., vgl. Leiprecht 2004, S.10) gilt Kultur als „statische, einheitliche und verdinglichte Größe“ (ebd.), meist assoziiert mit Großkollektiven wie Völkern, Ländern oder Nationen. Paul Mecheril, ein Erziehungswissenschaftler mit Schwerpunkt auf Interkultureller Pädagogik, merkt an, dass die meisten Konzepte zu Interkultureller Kompetenz zwar eingangs klarstellen, dass sie Kultur nicht mit Nation oder

Ethnie gleichsetzen, sich in Trainingssituationen dann aber mit internationalen und interethnischen Situationen befassen (vgl. Mecheril 2013, S.21). Eine solche Alltagsvorstellung von Kultur ordnet Personen diesen Kollektiven zu und geht davon aus, dass jene Personen „durch diese Zugehörigkeit bestimmte psycho-soziale Eigenschaften und Fähigkeiten aufweisen und in ihrem Denken, Fühlen und Handeln determiniert sind“ (Leiprecht 2004, S.10). Mit Verweis auf den Sozialpsychologen Henri Tajfel fasst Leiprecht zusammen, dass den vermeintlich Anderen „eher ein gruppentypisches und gruppendedeterminiertes Verhalten unterstellt [werde], während Angehörige der eigenen Gruppe eher als Individuen angesehen werden“ (Leiprecht 2002, S.88). In der Auswertung der Interviews greife ich auf diese Beschreibung des kontraproduktiven Alltagsverständnisses zurück.

Wie bereits angedeutet, stehen Ansätze der Interkulturellen Kompetenz in der Kritik, durch eine einseitige Perspektive auf kulturelle Differenz „die Komplexität einer interkulturellen Situation mit Hilfe einer stereotypisierenden Perspektive und einem entsprechenden Begründungszusammenhang [zu] reduzier[en]“ (Nick 2003, S.51). Manche Autor_innen kritisieren nicht nur die Überbetonung von Kultur als Differenzdimension, sondern hinterfragen die Annahme, kulturelle Differenz und damit Interkulturalität sei per se gegeben. Paul Mecheril kommt ähnlich wie Peter Nick (ebd., S.50) zu dem Schluss, dass eine Situation nicht per se interkulturell sei, sondern über die Konstruktion kultureller Differenz als solche erst hergestellt wird (vgl. Mecheril 2013, S.23f.). In diesem Sinne kreidet er Trainings zur Interkulturellen Kompetenz an, „[d]ie gesellschaftliche, institutionelle, interaktive aber auch kulturelle Rahmung und Hervorbringung der interkulturellen Situation“ (ebd.), bzw. die Herstellung kultureller Differenz, weitgehend nicht zu thematisieren. Stattdessen gelte das Interesse dem „Differenzprodukt [...], das abgelöst von den kontextspezifischen Bedingungen seiner Produktion als je schon existierender Unterschied und nicht als Praxis der Unterscheidung betrachtet wird“ (ebd., S.24). Nach Anne Broden, Leiterin des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusbearbeitung in Nordrhein-Westfalen, ist es die Vermittlung technischen Wissens über ›die Anderen‹, welche in Fortbildungen zur Interkulturellen Kompetenz jene Anderen und deren vermeintliche Differenz erst konstruiert (vgl. Broden 2011, S.122). Dieses technische, kulturspezifische Wissen werde oft „in Form simpler Aussagen und Zuordnungen“ (Knapp 2002, S.75) vermittelt, welche der Komplexität und systematischen Verknüpfung kultureller Besonderheiten nicht gerecht werden (vgl. ebd.). Die „schlichte Aufzählung der

dos and dont's in Bezug auf fremde Kulturen“ (ebd., Hervorhebung i.O.) sei unbefriedigend, „weil sie unangemessene Generalisierungen begünstigt und eine trügerische Verhaltenssicherheit suggeriert“ (ebd.). Für Auernheimer entstammt das Konzept der Interkulturellen Kompetenz „einer technologischen Denkweise [...], nach der Kommunikationsprobleme nach dem Muster instrumenteller Rationalität bewältigt werden sollen“ (Auernheimer 2002a, S.183). Mit der Formulierung des ›Interkulturellen Trainings‹ sei „ein stark kognitivistischer Zug verbunden, [ein] Vertrauen in die Macht des Wissens, hier des Wissens über die andere Kultur“ (ebd.). Der Professor für Soziologie Albert Scherr legt dar, dass ein derartige suggeriertes Verstehen „ein eng mit der Ausübung von Macht, Herrschaft und Kontrolle verbundenes Bemühen der jeweils Mächtigen“ (Scherr 1999, S.62) war und ist. In diesem Sinne bezeichnet Paul Mecheril das Verstehen des Anderen als „ein (koloniales) Phantasma“ (Mecheril 2013, S.30). Er stellt Wissen und Machtverhältnisse in einen Zusammenhang, wonach „»Wissende« [...] die soziale Wirklichkeit der Betroffenen [definieren] und [...] diese mit dem »Kulturkonflikt«, der »untergeordneten Rolle der türkischen Frau« oder »kulturellen Anpassungsschwierigkeiten«“ (ebd.) erklären. Mecheril bezieht sich auf die weiter unten erläuterte zentrale Erkenntnis des Anthropologen und Pädagogen Christoph Wulf, wonach Andere nicht verstehbar seien, und fordert eine „Anerkennung von Nicht-Wissen“ (ebd., S.29), welche ermöglichen, sich auf den Anderen zu beziehen ohne ihn in das eigene Wissen zu vereinnahmen (vgl. ebd.). Jenes ›Nicht-Wissen‹ sei sich der „Grenzen des Wissens [und] seiner Anwendbarkeit“ (ebd., S.30) bewusst, als auch seiner „Eingebundenheit in Verhältnisse der Macht und Ungleichheit“ (ebd.). Die Sprachwissenschaftlerin Annelie Knapp resümiert, dass „[k]ulturspezifisches Wissen [...] von den Beteiligten daher immer als prinzipiell unvollständig und beständig ergänzungs-, revisions- und differenzierungsbedürftig aufgefasst werden“ (Knapp 2002, S.75) sollte. Das Verhältnis der Interkulturellen Kompetenz zum Wissen kann grundsätzlich als paradox beschrieben werden:

„Zum einen wird das Wissen um die Bedeutung unterschiedlicher Herkunftskulturen und Migration vorausgesetzt, zum anderen jedoch ist es notwendig, dieses Wissen gleichsam wieder über Bord zu werfen und Migrant/inn/en in ihrer Individualität wahrzunehmen.“ (Wehrhöfer 2006, S.31)

Neben dem Kulturbegriff steht auch das Konzept der ›Kompetenz‹ in der Kritik. So enttarnt die Erziehungswissenschaftlerin Annita Kalpaka ›Kompetenz‹ als einen „normative[n] Begriff, der deskriptiv daherkommt, aber unklar läßt, wer und nach welchen

Kriterien entscheidet, was Kompetenz ist“ (Kalpaka 1998, S.77). Der Kompetenzbegriff verleite auch zur Vorstellung, dass Interkulturelle Kompetenz „etwas Festgefügtes [sei], was man ein für allemal erwirbt und dann eben hat“ (ebd., S.78). Rudolf Leiprecht unterstreicht dagegen, dass Interkulturelle Kompetenz eines lebenslangen, unaufhörlichen Lernens bedürfe (vgl. Leiprecht 2002, S.90) und warnt gleichzeitig davor, die Teilkompetenzen der Interkulturellen Kompetenz „als *messbare Leistungsziele*“ (ebd., Hervorhebung i.O.) zu fassen. Kalpaka merkt des Weiteren kritisch an, dass „gesellschaftliche und institutionelle Begrenzungen“ (Kalpaka 1998, S.77) durch die Normierung einer individuellen Kompetenz zu persönlichen Eigenschaften umdefiniert werden (vgl. ebd.). Sie distanziert sich von ›Interkultureller Kompetenz‹ und plädiert für die Umschreibung ›Kompetentes Handeln in der Einwanderungsgesellschaft‹ (ebd., S.78). Dabei verschiebt sie den Fokus von den vermeintlich differierenden Anderen, hin auf das eigene Wahrnehmen der gesellschaftlichen Veränderungen durch Migrationsbewegungen als auch auf den eigenen Umgang mit der wahrgenommenen Fremdheit (vgl. ebd.). Sie ermutigt sowohl die eigenen Selbstverständlichkeiten zu hinterfragen als auch die eigene Kultur in den spezifischen Machtverhältnissen zu betrachten (vgl. ebd.). Die Erziehungswissenschaftlerinnen Anne Kerber und Franziska Strosche schlussfolgern ihrerseits, dass Interkulturelle Kompetenz „auf kompetentes Handeln *in Verhältnissen von Macht und Ungleichheit*“ (Kerber/Strosche 2008, S.11, Hervorhebung i.O.) bezogen werden müsse. Eine ähnliche Präzisierung der Interkulturellen Kompetenz formuliert Georg Auernheimer, indem er die Asymmetrien zwischen den Interagierenden in Bezug auf gesellschaftliche Handlungsmöglichkeiten, politischen Einfluss und ökonomisch-soziale Lebensbedingungen (vgl. Auernheimer 2002a, S.184ff.) in den Fokus rückt. Ohne die Reflexion jener Asymmetrien „kommt es allzu leicht zu kulturalisierenden und ethnizierenden Zuschreibungen, die vorhandene Ungleichgewichte, Benachteiligungen und entsprechende Differenzen mit kulturellen Eigenschaften oder Mentalitätsunterschieden zu erklären und oft auch zu rechtfertigen suchen“ (Auernheimer 1998, S.24). Paul Mecheril sammelt seine Kritik an der Interkulturellen Kompetenz in einem karikaturistisch anmutenden Gegenkonzept mit dem Titel ›Kompetenzlosigkeitskompetenz‹ (vgl. Mecheril 2013). Darin bezieht er sich sowohl auf die bereits erwähnte Überbetonung von Kultur und Differenz und den technologischen Kompetenzbegriff, als auch auf die einseitige Adressierung deutscher Fachkräfte für Trainings zu Interkultureller Kompetenz, bzw. die mangelnde Adressierung der „kulturell-ethnisch ›Anderen‹“ (ebd., S.16) für jene Trainings. Diese selektive Adressierung schreibe

fest, wer der Mehrheitsgesellschaft gegenüber als Fremde_r gilt und reproduziere damit Hierarchien (vgl. ebd.).

Ich fasse zusammen, dass die genannten Autor_innen an den Ansätzen Interkultureller Kompetenztrainings Kritik daran üben, dass diese eine einseitige, simplifizierende Perspektive auf soziale Interaktionen unterstützen, dabei Differenz durch den Glauben an Wissen über ›Andere‹ herstellen und derweil die eigenen Machtverhältnisse außer Acht lassen. In ihren Gegenentwürfen zu Interkultureller Kompetenz betonen die Autor_innen den Perspektivwechsel weg vom ›Anderen‹, hin zur Reflexion der eigenen Wahrnehmung und des eigenen Handelns als auch des Nicht-Wissens in gegebenen Machtverhältnissen. Daraus nehme ich für die weitere Untersuchung mit, dass ich nach der Wahrnehmung einer Situation als kulturell different frage, statt Differenz als gegeben anzunehmen. Ich habe dargelegt, dass der Begriff ›interkulturell‹ einem starren Kulturbegriff entspringt. Gleichzeitig habe ich begründet, dass ich den Begriff dennoch aufgrund seiner Verbreitung in der Alltagssprache verwende. Deswegen berücksichtige ich in der Auswertung der Interviews besonders, welche Vorstellungen von ›Kultur‹ und ›interkulturell‹ die Interviewten vertreten und inwiefern sie diese auf ihre Interaktionspartner_innen projizieren. Während Leiprecht den lebenslangen Lernprozess unterstreicht, merkt Mecheril eine „Exotisierung und Skandalisierung der interkulturellen Situation“ (Mecheril 2013, S.20) an, welche „die partielle Alltäglichkeit und Normalität gelingender Interkulturalität“ (ebd., S.21) missachte. Dieser Hinweis dient mir als Mahnung dazu, interkulturelle Interaktionen nicht zu überhöhen und damit nicht selbst den Trend zur Kulturalisierung zu bedienen. Die vorherigen Aussagen zum Begriff der Kompetenz bewahren mich davor, Interkulturelle Kompetenz oder auch Gewaltfreie Kommunikation als ›Allheilmittel‹ zu verklären. Ausgehend von Annita Kalpakas Kritik bedenke ich außerdem in der folgenden Untersuchung, dass die Fokussierung individueller Fähigkeiten die Sicht auf institutionelle Diskriminierung und gesellschaftliche Strukturen verdeckt.

2.2 Die Perspektive der Interkulturellen Kompetenz auf kulturelle Differenzenerfahrung

In der Fachliteratur zur Interkulturellen Kompetenz gilt eine Situation dann als interkulturell, wenn „sich Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft begegnen“ (Kerber/Strosche 2008, S.5). Diese Begegnung gilt als eine „Konfrontation mit Fremden, Anderen“ (Nick 2003, S.15). In dieser konfrontativen Erfahrung des Fremden werden die

eigenen Wahrnehmungs- und Verstehensmuster und damit auch das eigene Selbstverständnis als auch Weltbild verunsichert oder gar erschüttert (vgl. ebd.). Eine solche Erschütterung sei beispielsweise die Erkenntnis, „dass manches bisher nicht Hinterfragte gar nicht zwangsläufig so sein muss, sondern auch ganz anders sein kann“ (ebd., S.20). Darauf reagieren Menschen laut Peter Nick individuell unterschiedlich mit Abwehr, Leugnung von Differenz, Überbewertung von Differenz, „oder mit der Bereitschaft, sich in den eigenen Mustern von Zuordnung irritieren zu lassen“ (ebd., S.15f.). Mit Christoph Wulf lässt sich ergänzen, dass zur Abweisung von Irritationen und zur Überwindung von Verunsicherung auch häufig auf Stereotype zurück gegriffen werde (Wulf 1999, S.62). Stereotype „reduzieren die Angst auslösende Komplexität der Situation der Begegnung mit dem Unbekannten [... durch] eine[r] mit anderen geteilten »Gewissheit« und schaffen so Eindeutigkeit und Übersichtlichkeit“ (ebd.). Die Verunsicherung beruhe darauf, dass Menschen die ihnen vertrauten und geläufigen Gewohnheiten als gegeben annehmen, um sich in der sie umgebenden Welt zu orientieren (vgl. Nick 2003, S.20). Aus diesen Ausführungen lässt sich schließen, dass die Erfahrung kultureller Differenz Menschen in ihrer Annahme gegebener Gewohnheiten und eines allgemeingültigen Weltbildes verunsichert. Die kulturelle Differenzenerfahrung basiert somit auf einem Vergleich der Gewohnheiten, Handlungen oder des Verhaltens Anderer mit dem Eigenen, bei gleichzeitiger Unwissenheit bezüglich der begrenzten Gültigkeit des eigenen Orientierungssystems.

Die Beantwortung der Frage, wie die Interkulturelle Kompetenz mit kultureller Differenzenerfahrung umgeht, wird durch den mangelnden allgemeinen Konsens hinsichtlich der erforderlichen Fähigkeiten und Ziele Interkultureller Kompetenz erschwert. Dem gängigen Verständnis zufolge zielt Interkulturelle Kompetenz darauf ab „in *interkulturellen* Situationen und Zusammenhängen kompetent zu handeln“ (Kerber/Strosche 2008, S.5, Hervorhebung i.O.). Mit Verweis auf Annita Kalpaka (s.o., Kalpaka 1998, S.77) behandle ich eine solche normative und vage Zielvorstellung mit Vorsicht. Auch die Interkulturelle Kommunikations-Forscher_innen Arne Weidemann und Steffi Nothnagel sowie Jürgen Straub merken an, dass Interkulturelle Kompetenz in diesem Verständnis „als ein normatives, valoratives Konzept bezeichnet werden muss [, denn] [e]s geht hier um Zielvorgaben und ideale Zustände, die kein Mensch in der Vollständigkeit und Vollkommenheit theoretischer Modellvorgaben je wird erlangen können“ (Weidemann et al. 2010, S.22). Einem anderen Verständnis nach diene Interkulturelle Kompetenz dazu, „die Kräfte zu stützen, die dazu beitragen, die Differenz zwischen Fremdem und Eigenem auszuhalten“ (Wulf 1999, S.63).

Um mich der Frage anzunähern, womit diese Kompetenz erlangt und damit kultureller Differenzerfahrung begegnet werden soll, führe ich das viel zitierte Strukturmodell des Professors für Interkulturelle Wirtschaftskommunikation Jürgen Bolten an, in dem er die Interkulturellen Teilkompetenzen nach affektiver, kognitiver und verhaltensbezogener Dimension systematisiert (vgl. Rathje 2006, S.2). An derartigen Modellen gilt es zu kritisieren, dass ihre Aufzählungen von Teilmerkmalen der Interkulturellen Kompetenz „oft empirischer Grundlagen [entbehren] und [...] statt dessen auf intuitiven Plausibilitätskriterien und alltagsweltlichen Vorannahmen aufgebaut [sind]“ (Over 2012, S.71). Des Weiteren fehle eine Klarstellung, wie die aufgelisteten Fähigkeiten zusammenwirken, ob sie allgemein gültig oder manche Teilmerkmale je nach Lebens- und Handlungsbereich mehr gefordert seien (vgl. Weidemann et al. 2010, S.22). Darüber hinaus hänge „das Gelingen interkultureller Kommunikation, Kooperation und Koexistenz nicht allein von personalen Faktoren ab[hängt], sondern auch von den jeweils gegebenen Situationsbedingungen“ (ebd., S.24). Mit Situationsbedingungen sind institutionelle und politische Rahmenbedingungen gemeint (vgl. ebd.). Ich führe an dieser Stelle Boltens Modell trotz dieser Kritik als Diskussionsgrundlage für die hieran anknüpfende Untersuchung der Gewaltfreien Kommunikation an.

Teilkompetenzen Interkultureller Kompetenz (leicht veränderte Darstellung nach Bolten 2006, S.63)		
Affektive/emotionale Dimension	Kognitive Dimension	Verhaltensbezogene/ konative/praxische Dimension
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Ambiguitätstoleranz ◆ Frustrationstoleranz ◆ Fähigkeit zur Stressbewältigung und Komplexitätsreduktion ◆ Selbstvertrauen ◆ Flexibilität ◆ Empathie, Rollendistanz ◆ Vorurteilsfreiheit, Offenheit, Toleranz ◆ Geringer Ethnozentrismus ◆ Akzeptanz von/ Respekt gegenüber anderen Kulturen ◆ Interkulturelle Lernbereitschaft 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Verständnis des Kulturphänomens in Bezug auf Wahrnehmung, Denken, Einstellungen sowie Verhaltens- und Handlungsweisen ◆ Verständnis fremdkultureller Handlungszusammenhänge ◆ Verständnis eigenkultureller Handlungszusammenhänge ◆ Verständnis der Kulturunterschiede der Interaktionspartner ◆ Verständnis der Besonderheiten interkultureller Kommunikationsprozesses ◆ Metakommunikationsfähigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Kommunikationswille und -bereitschaft im Sinne der initiiierenden Praxis der Teilmerkmale der affektiven Dimension ◆ Kommunikationsfähigkeit ◆ Soziale Kompetenz (Beziehungen und Vertrauen zu fremdkulturellen Interaktionspartnern aufbauen können)

Angesichts der Vielzahl an gelisteten Fähigkeiten und persönlichen Eigenschaften konzentriere ich mich weniger auf einzelne Teilkompetenzen als auf grundlegende Aspekte dieser Auflistung. Zunächst halte ich fest, dass nach Bolten Empathie, soziale sowie

Kommunikationsfähigkeiten im Umgang mit kultureller Differenzenerfahrung von Bedeutung sind. In einem weiteren, laut Wehrhöfer, verbreiteten Verständnis Interkultureller Kompetenz vom *Institut für angewandte Kulturforschung e.V.* (IFAK) wird dem kommunikativen Anteil der Interkulturellen Kompetenz mehr Bedeutung zugesprochen (vgl. Wehrhöfer 2006, S.30). So führt das IFAK zusätzlich zu Empathie, Akzeptanz und Konfliktfähigkeit noch Aspekte an, wie die Beobachtungsgabe, die personenzentrierte Haltung in Gesprächen sowie das aktive Zuhören (vgl. IFAK 2004). Die kommunikativen und sozialen Teilelemente Interkultureller Kompetenz, Empathie inbegriffen, bieten einen Anknüpfungspunkt für meine Arbeit, da sie auch für die GfK zentral sind. Des Weiteren sticht in Boltens Modell hervor, dass innerhalb der kognitiven Kompetenz unterschieden wird zwischen dem spezifischen Wissen über andere Kulturen und einem, in Erll und Gymnichs Worten, kulturtheoretischen Wissen „über die Funktionsweise von Kulturen, kulturellen Unterschieden und deren Implikationen“ (Erll/Gymnich 2013, S.12). Jenes Verständnis davon, „was Kultur eigentlich ist und was die eigene kulturelle Prägung ausmacht“ (Bertels/Bußmann 2013, S.12), sei grundlegend für den Erwerb von Interkultureller Kompetenz, bzw. den ›kompetenten‹ Umgang mit kultureller Differenzenerfahrung. Der Kulturanthropologe Edward T. Hall problematisiert die Unwissenheit bezüglich der eigenen kulturellen Prägung, welche die eigene Wahrnehmung verzerre (vgl. Moosmüller 2009, S.45). Nach Hall können Menschen die Verzerrung ihrer Wahrnehmung nur durch ein reflexives Bewusstsein überwinden (vgl. ebd.). Dieses Bewusst-*Sein* baue auf einem Bewusst-*Werden* der eigenen kulturellen Prägung auf und damit auf einem „Gewahrwerden der kulturellen Begrenztheit der eigenen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen“ (ebd.), sprich einer „Reflexion der eigenen kulturellen Geformtheit bzw. Limitiertheit“ (ebd., S.47). Die Sprachwissenschaftlerin Annelie Knapp fordert in diesem Sinne eine „interkulturelle Kommunikationsbewusstheit“ (Knapp 2002, S.75), mit der sie das „Wissen um die Kulturabhängigkeit des eigenen Denkens, Deutens und Handelns“ (ebd.) meint. Die Ethnologinnen Ursula Bertels und Claudia Bußmann schreiben von einem erforderlichen „kulturgenerellen Perspektivenwechsel“ (Bertels/Bußmann 2013, S.52), dessen Ziel sein sollte, „ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass die eigene Sichtweise nur eine von vielen tausenden ist“ (ebd.). Dieses Bewusstsein richtet sich gegen das als Ethnozentrismus beschriebene Phänomen, das eigene Weltbild unbewusst als Grundlage zur Einschätzung und Beurteilung der anderen Kulturen heranzuziehen (vgl. Gieler 2012, S.227ff.). Das Unbewusste am Ethnozentrismus beruhe einerseits darauf, dass jenes Weltbild bereits

durch das Aufwachsen in einer Kultur, sprich der Enkulturation, erworben werde und zweitens, dass Menschen nicht davon ausgehen, dass andere Personen ein anderes Weltbild haben können (vgl. ebd.). Eine ethnozentrische Einstellung zeigt sich darin, dass die „eigenkulturellen Lebensformen, Normen, Wertorientierungen und religiösen Überzeugungen [...] als die einzig richtigen aufgefasst [...] und] wahrgenommene Unterschiede eher als Mängel der anderen Kultur begriffen [werden], statt sie als »einfache«, aber gleichberechtigte Ungleichheiten zu betrachten“ (ebd., S.228). Nach Boltens Modell ist ein geringer Ethnozentrismus Bestandteil Interkultureller Kompetenz. Eine andere Veröffentlichung zu Interkultureller Kompetenz spricht in dieser Hinsicht von einer erforderlichen »ethnorelativistischen Haltung« (Schreiner 2013, S.157), welche sich „in einer selbst-reflexiven und empathischen Einstellung“ (ebd.) zeige. Mit dieser Einstellung werde das eigene, erlernte Wertesystem relativiert, indem die vertraute Sichtweise und eigenen Werte nicht als Maßstab angesetzt werden (vgl. ebd.). Ähnlich definiert auch der Kommunikationswissenschaftler Jens Loenhoff Interkulturelle Kompetenz als „reflexive[n] Haltung gegenüber Fremdheit und damit als das Vermögen zu einem vernünftigen Umgang mit dem Umstand, dass sich der andere genau so an seinen wie man sich selbst an eigenen kulturellen Formvorlagen orientiert“ (Loenhoff 2003, S.193). So fasse ich zusammen, dass das Konzept der Interkulturellen Kompetenz auf einer affektiven, empathischen und reflexiven Haltung basiert, welche zum Bewusstsein der Bedingtheit und Relativität aller Sichtweisen führt.

Neben dem Bewusstsein der eigenen Prägung und begrenzten Gültigkeit der eigenen Wahrnehmung im Sinne Halls, fokussieren Nick und Fischer das eigene, projizierende Denken und daraus resultierende Abwehrhaltungen. So sei es notwendig zu erkennen, dass „die Akzeptanz des Anderen weitgehend von den Vorstellungen beeinflusst wird, die wir auf den Anderen projizieren“ (Nick 2003, S.16). Fischer unterstreicht ebenfalls die Relevanz „sich der eigenen Deutungsmuster bewusst zu werden, um u.a. die Gefahr von Projektionen von Anfang an im Blick zu haben“ (Fischer 2011, S.344). Mit dieser Perspektive müsse Interkulturelle Kompetenz nach Nicks Verständnis auch dazu beitragen, dass Personen die Fähigkeit entwickeln wahrzunehmen, „warum in bestimmten Situationen kulturalistische Unterstellungen vorgenommen werden und welche Alternativen denkbar sind“ (Nick 2003, S. 51). Mit der Formulierung der „kulturalistischen Unterstellung“ unterstreicht Nick, dass Kultur in dem jeweiligen Kontext anderen Personen zugeschrieben und damit erst relevant gemacht wird. Nick fordert eine Art reflexive Metaebene, welche

danach fragt, warum Kultur als Dimension herangezogen wird und welche anderen Faktoren die jeweilige Situation beeinflussen können. Ähnlich steht auch Mecheril für eine reflexive Haltung ein, welche danach fragt, „[u]nter welchen Bedingungen [...] wer mit welcher Wirkung »Kultur« [benutzt]“ (Mecheril 2013, S.27), bzw. welchen Sinn es für wen ergebe „auf die Kulturkategorie zurückzugreifen“ (ebd.). Nach Auernheimer muss das Ziel Interkultureller Bildung ebenfalls „die Aufklärung über kulturalisierende Konfliktdeutungen und die Aufdeckung von Kulturalisierungs- und Ethnisierungstendenzen sein“ (Auernheimer 1999, S.57). In diesem Sinne unterstützt Interkulturelle Kompetenz ein Bewusstsein, welches die kulturelle Differenzenerfahrung dekonstruiert und zu einem Selbstgewahrwerden in der Welt beiträgt.

Während Bolten mehrfach ein Verständnis anderer Kulturen als Teilvoraussetzung für Interkulturelle Kompetenz anführt, streben Dibié und Wulf die Einsicht an, dass das Andere nicht verstanden werden könne (vgl. Dibié/Wulf 1999, S.10). Wulf argumentiert, dass Verstehen das Fremde assimiliere und zerstöre, weil etwas nur im Rahmen von „verfügbaren Empfindungen, Vorstellungen und Gedanken“ (Wulf 1999, S.62) verstanden werden könne. Somit werde beim Verstehen „der Versuch gemacht, das im Anderen erfahrene Fremde in Bekanntes umzusetzen“ (ebd.). Es müsse bei Interkulturellen Begegnungen jedoch um „die Erfahrung mit der *Nicht-Assimilierbarkeit des Anderen*“ (ebd., Hervorhebung i.O.) gehen. Interkulturelle Kompetenz bedeutet nach Dibié und Wulf folglich zu lernen, dem „Impuls zur Eingemeindung des Fremden zu widerstehen“ (Dibié/Wulf 1999, S.10). Interkulturelle Bildung müsse zur „Erkenntnis, daß (sic) der Andere different und nicht verstehbar ist“ (ebd.) und damit zur Akzeptanz des „Dissens als Normalfall“ (ebd.) führen.

Aus den bisherigen Ausführungen wird deutlich, dass Interkulturelle Kompetenz im Verständnis der hier zitierten Autor_innen einen einschneidenden Bewusstseinswandel hinsichtlich der eigenen Person, dem Weltbild und der Wahrnehmung bis hin zum Denken impliziert. Deswegen schließe ich den Überblick zu den Komponenten Interkultureller Kompetenz mit der Einschätzung ab, dass Interkulturelle Kompetenz „tiefere Schichten einer Person“ (Weidemann et al. 2010, S.21) berühre, wie ihren „»Gefühlshaushalt«, ihre Ängste und Befürchtungen sowie ihre Wünsche und Sehnsüchte“ (ebd.). Die zahlreichen Fähigkeiten der affektiven Dimension, die es nach Boltens Modell zur Erlangung Interkultureller Kompetenz braucht, spiegeln diese Einschätzung wider. Nach Weidemann et al. macht die emotionale Involviertheit „interkulturelles Lernen so kompliziert, einigermassen

anstrengend und mitunter sehr langwierig“ (ebd.). Für die Autor_innen verlangt die angestrebte Offenheit für „die Erfahrungen und Erwartungen, Denkformen, Erlebnis- und Handlungsweisen, Gewohnheiten und Wünsche *Anderer* [...] eine bestimmte affektive Haltung und emotional-motivationale Bereitschaft des eigenen Selbst sowie Fähigkeiten zur Selbstreflexion, Selbstkritik und Selbst-Veränderung, die sich keineswegs per Knopfdruck herstellen lassen“ (ebd., S.20, Hervorhebung i.O.). Kerber und Strosche bezeichnen Interkulturelle Kompetenz gleichermaßen als „eine umfassende Grundhaltung [...], die weder rein kognitiv noch innerhalb kürzester Zeit methodisch »einstudiert« oder erlernt werden kann“ (Kerber/Strosche 2008, S.15). Mit dieser Beschreibung der Interkulturellen Kompetenz leite ich über zur Gewaltfreien Kommunikation, welche ebenfalls auf einer umfassenden Haltung beruht.

3. Überblick zur Gewaltfreien Kommunikation

Auch für Marshall B. Rosenberg, den Begründer der Gewaltfreien Kommunikation, ist es essentiell, ein Bewusstsein über das eigene Denken, Kommunizieren und Handeln zu erlangen. Bevor ich dieser Gemeinsamkeit der Konzepte nachgehe, zeichne ich Rosenbergs gedankliche und disziplinäre Hintergründe nach, welche ihn zur Gewaltfreien Kommunikation führten. Anschließend erläutere ich einige seiner Grundannahmen, welche mir zum Verständnis der GfK ausschlaggebend erscheinen. Darauf folgend skizziere ich die vier Schritte des Modells der GfK und kläre das Verhältnis der technischen vier Schritte zur angestrebten Haltung der GfK. Besonderer Fokus liegt dabei auf den eingangs benannten drei Kernaspekten Bewusstseinsarbeit, Bedürfnisorientierung und Beziehungsebene. Bevor ich die Gewaltfreie Kommunikation auf Kultur an sich und die kulturelle Differenz-erfahrung beziehe, zeichne ich grundlegende Kritikpunkte am Konzept der GfK nach, wobei ich auf die eingangs erwähnte Masterarbeit von Klaus Hochkogler eingehe.

3.1 Die Hintergründe und Grundannahmen der Gewaltfreien Kommunikation

Marshall B. Rosenberg, 1934 in Ohio geboren, wurde in seiner Jugend in Detroit Zeuge gewaltsamer rassistisch motivierter Kämpfe, bei denen in seiner Nachbarschaft in wenigen Tagen 40 Menschen getötet wurden (vgl. Rosenberg 2013, S.21). An der Schule erfuhr er selbst Aggressionen aufgrund seines jüdischen Namens (vgl. ebd.; Rosenberg 2012, S.10).

Neben dieser Gewalt erlebte Rosenberg auch Nächstenliebe und Güte, was ihn zu der Frage führte, „warum [...] manche Menschen unter Druck aggressiv und gewaltvoll, andere dagegen mitfühlend und verständnisvoll [reagieren]“ (de Haen/Hardieß 2013, S.11). Dieses Interesse führte ihn zum Studium der Klinischen Psychologie (vgl. Sieckmann 2010, S.41), in dem er als sein jahrelanger Schüler und anschließend als Assistent stark von Carl Rogers Humanistischer Psychologie beeinflusst wurde (vgl. Rosenberg 2009, S.11). Rogers beeinflusste Rosenberg auch mit der von ihm entwickelten klientenzentrierten Gesprächstherapie, dessen zentrales Element das aktive Zuhören ist (vgl. Schönberger 2010, S.38). Des Weiteren bezieht sich Rosenberg auf einen der bedeutenden Gründerväter der Humanistischen Psychologie, Abraham Maslow (Rosenberg 2009, S.11). Seine zusätzliche Beschäftigung mit vergleichender Religionswissenschaft führte Rosenberg zu der Überzeugung, „dass es die Freude am einfühlsamen Geben und Nehmen ist, die unserem natürlichen Wesen entspricht“ (Rosenberg 2012, S.10; vgl. Rosenberg 2009, S.10). Mit Blick auf die erlebte Gewalt kommt er zu dem Schluss, dass etwas die Menschen „von [ihrer] menschlichen Natur [entfremdet]“ (ebd.) und damit von der „Freude am einfühlsamen Geben und Nehmen“ (ebd.). Rosenberg verortet „[d]ie Antwort auf die Frage nach der Ursache von Gewalt [...] in der Art und Weise, wie wir gelernt haben zu denken, zu kommunizieren und mit Macht umzugehen“ (ebd., S.11). Zur Verdeutlichung gehe ich knapp auf jede dieser drei Ursachen in Rosenbergs Gewaltbegriff ein.

„Gewalt beginnt im Denken. Sie beginnt mit dem Gedanken, etwas, jemand oder ich muss anders sein oder sollte meinen Vorstellungen entsprechen, und sie setzt sich fort in der Wahl der Mittel, um diese Idee durchzusetzen. In diesem Sinne können wir alles als Gewalt bezeichnen, was mit Druck, Zwang, Manipulation oder Festschreibung arbeitet – von Lob und Tadel bis hin zu Drohung, Bestrafung und Zwangsmaßnahmen. Auch hinter verallgemeinernden Urteilen und Bewertungen steckt letztlich der Versuch, Menschen durch moralischen Druck den eigenen Vorstellungen entsprechend zu beeinflussen.“ (de Haen/Hardieß 2015, S.12)

Rosenberg setzt jene „Art und Weise, wie Menschen das Denken gelehrt wurde“ (Rosenberg 2012, S.22) in direkten Zusammenhang zur gelehrten Sprache (vgl. ebd.):

„Durch statische Sprache macht man aus Menschen leblose Dinge, und wenn man Menschen zu einem solchen Denken erzieht, dazu, dass es richtig und falsch gibt, normal und unnormale, dann ist diesem Denken inhärent, dass es ganz oben eine Autorität gibt, die weiß, was richtig und was falsch ist. Man muss die Hirne von Menschen schon sehr früh entsprechend formen, damit sie in solchen Strukturen funktionieren.“ (Rosenberg 2012, S.21)

Diese statische Sprache ist für Rosenberg „lebensentfremdende Kommunikation“ (Rosenberg 2013, S.35). Sie beinhaltet moralische Urteile sowie analysierende Feststellungen über andere Personen in Form von Schuldzuweisungen, Beleidigungen, Vergleichen und Diagnosen (vgl. ebd.). Lebensentfremdend sei aber auch eine Sprache, die Menschen kategorisiert (vgl. ebd., S.37) und, welche die Verantwortung für das eigene Denken, Fühlen und Handeln leugnet (vgl. ebd. S.38f.). An dieser Stelle verweist Rosenberg auf Hannah Arendts Darlegung in ihrem Bericht zur „Banalität des Bösen“, wonach die ›Amtssprache‹ es Adolf Eichmann sich selbst gegenüber ermöglichte, seine Taten als einer der Hauptorganisatoren des Holocausts als bloße Ausführung von Befehlen Vorgesetzter zu legitimieren und damit seine Verantwortlichkeit zu leugnen (vgl. ebd.; Rosenberg 2012, S.38f.). Die anerzogene statische Sprache und das einhergehende Denken, wie auch das Beispiel Eichmanns Amtssprache sind laut Rosenberg verknüpft mit der dritten Gewaltursache, dem Umgang mit Macht. Nayoma de Haen und Torsten Hardieß definieren den Machtbegriff der GfK als „die Fähigkeit, äußere und innere Ressourcen zu mobilisieren, um Bedürfnisse zu erfüllen“ (de Haen/Hardieß 2015, S.14). Mit äußeren Ressourcen beschreiben sie „Geld, Position und Einfluss“ (ebd.), innere Ressourcen umfassen „Wissen und Empathiefähigkeit“ (ebd.). Daraus ziehen sie den Schluss, dass „jeder Mensch potentiell machtvoll ist“ (ebd.). Nach Rosenberg liegt die Ursache für Gewalt darin, dass es weit verbreitet ist „Macht *über* andere haben zu wollen“ (Rosenberg 2012, S.13, Hervorhebung i.O.). Dieser „Machtmissbrauch“ (ebd.) manifestiert sich unter anderem in oben angeführten Schuldzuweisungen oder Bestrafungen. Rosenberg strebt eine Umgangsweise an, in der „Macht *mit* Menschen“ (ebd., S.143) eingesetzt wird, so dass alle gemeinsam davon profitieren (vgl. ebd., S.13). Konkret geht es laut de Haen und Hardieß darum, ob die eigene Macht, sprich die eigenen Ressourcen und Fähigkeiten zur Erfüllung eigener Bedürfnisse, derart eingesetzt wird, dass die Bedürfnisse aller Beteiligten berücksichtigt und miteinbezogen werden (vgl. de Haen/Hardieß 2015, S.15). Insofern lässt sich ein Missbrauch der eigenen Macht auch als Durchsetzung der Erfüllung eigener Bedürfnisse gegen die Bedürfnisse Anderer verstehen.

Rosenberg begab sich auf die Suche „nach Formen [...], um Denk- und Machtstrukturen zu verändern, und nach einer Methode, die uns dabei helfen kann, uns selbst umzu-erziehen“ (Rosenberg 2012, S.12). Die Ergebnisse der mit Carl Rogers gemeinsam durchgeführten Untersuchung zu „Komponenten einer positiven, zwischenmenschlichen Beziehung“ (Rosenberg 2013, S.17; Rosenberg 2009, S.13) wiesen ihn darauf hin, dass „es

eine innere Haltung und bestimmte Sprachmuster gibt, die Verständnis und Mitgefühl fördern“ (de Haen/Hardieß 2015, S.12). Auf Grundlage dieser Erkenntnis entwickelte Rosenberg ab den 1960er Jahren einen Kommunikationsprozess, der jene innere Haltung und Sprachmuster unterstützen soll, indem die Interagierenden dabei mit sich selbst als auch miteinander „auf eine Weise in Kontakt kommen, die [ihr] natürliches Einfühlungsvermögen zum Ausdruck bringt“ (Rosenberg 2013, S.22). So nennt er sein Modell *Einfühlsame Kommunikation* und auch *Gewaltfreie Kommunikation*, dessen Grundlagen er 1999 unter dem Titel „Nonviolent Communication: A Language of Life“ veröffentlicht. Dabei bezieht er sich auf die Begriffe ›Ahimsa‹ und ›Satyagraha‹ von Mahatma Gandhi, die in Ermangelung treffenderer Worte mit ›Gewalt-freiheit‹ ins Englische übersetzt wurden (vgl. Rosenberg 2012, S.61). Laut Rosenberg beschreibt Gandhi damit „unser einführendes Wesen, das sich wieder entfaltet, wenn die Gewalt in unseren Herzen nachläßt“ (Rosenberg 2013, S.22), sowie „die Macht, die anfängt zu wachsen, wenn Menschen sich umeinander sorgen“ (Rosenberg 2012, S.61). Davon ausgehend bedeute „[g]ewaltfrei zu kommunizieren [...], sich im Bewusstsein der subtilen Anfänge von Gewalt immer wieder für eine Art des Denkens und Sprechens zu entscheiden, die Lebendigkeit fördert und schützt“ (de Haen/Hardieß 2015, S.9). Die gewaltfreie Art des Denkens und Sprechens müsse trainiert werden, „denn letztlich geht es um die Veränderung tief eingepprägter Denk-, Reaktions- und Sprachmuster“ (ebd., S.7).

Bevor ich darlege worin die Gewaltfreie Kommunikation besteht, erläutere ich einige Grundannahmen Rosenbergs, auf denen die GfK maßgeblich aufbaut. Zunächst geht Rosenberg davon aus, dass alle Menschen die gleichen, damit universellen Bedürfnisse verspüren (vgl. Rosenberg 2009, S.19, 23). Sein Begriff von Bedürfnis orientiert sich an Manfred Max-Neefs‘ Wirtschaftstheorie „der Ökonomie der menschlichen Bedürfnisse“ (Rosenberg 2012, S.27; Bitschnau 2008, S.64). Max-Neefs formuliert neun Überbegriffe von Bedürfnissen (vgl. Rosenberg 2012, S.27f.): Körperliche Nahrung (körperliches Wohlbefinden, Schutz, Unterkunft), Sicherheit, Verständnis, Kreativität, Intimität, Spiel, Erholung, Autonomie und Sinn. Rosenberg stimmt Max-Neef zu, dass dessen neun Oberbegriffe alle Bedürfnisse abdecken (vgl. Rosenberg 2012, S.27). Dennoch formuliert er daran anlehnend folgende ausdifferenzierte Zusammenstellung der für ihn grundlegenden, allgemeinen menschlichen Bedürfnisse (vgl. Bitschnau 2008, S.64).

Grundlegende menschliche Bedürfnisse (leicht veränderte Darstellung nach Rosenberg 2013, S.74f.)	
Autonomie	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Träume/ Ziele/ Werte wählen ◆ Pläne für die Erfüllung der eigenen Träume/ Ziele/ Werte entwickeln
Feiern	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Die Entstehung des Lebens und die Erfüllung von Träumen feiern ◆ Verluste feierlich begehen: von geliebten Menschen, Träumen usw. (trauern)
Integrität	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Authentizität ◆ Kreativität ◆ Sinn ◆ Selbstwert
Interdependenz	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Akzeptieren ◆ Wertschätzung ◆ Nähe ◆ Gemeinschaft ◆ Rücksichtnahme ◆ zur Bereicherung des Lebens beitragen ◆ emotionale Sicherheit ◆ Empathie ◆ Ehrlichkeit, die uns die Kraft gibt, aus unseren Schwächen zu lernen ◆ Liebe ◆ Geborgenheit ◆ Respekt ◆ Unterstützung ◆ Vertrauen ◆ Verständnis ◆ Zugehörigkeit
Nähren der physischen Existenz	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Luft ◆ Nahrung ◆ Bewegung, Körpertraining ◆ Schutz vor lebensbedrohlichen Lebensformen: Viren, Bakterien, Insekten und Raubtieren ◆ Ruhe ◆ Sexualeben ◆ Unterkunft ◆ Körperkontakt ◆ Wasser
Spiel	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Freude ◆ Lachen
Spirituelle Verbundenheit	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Schönheit ◆ Harmonie ◆ Inspiration ◆ Ordnung im Sinn von Struktur/ Klarheit ◆ Frieden

Rosenberg problematisiert die Tatsache, „dass wir nicht gelernt haben, uns bewusst zu sein, was in uns lebendig ist“ (Rosenberg 2009, S.21). Mit der ausdifferenzierten Bedürfnisliste strebt er somit auch eine Verfeinerung des Vokabulars und den Aufbau eines persönlichen

Wortschatzes an, um „in den verschiedenen Situationen Worte dafür zu finden, was in uns vorgeht“ (Rosenberg 2012, S.28). Die präzise Benennung der Bedürfnisse ist für Rosenberg entscheidend, weil er die universell geteilten Bedürfnisse als Verbindungspunkte aller Menschen versteht, über die sie ihre gegenseitige Menschlichkeit erkennen und einander verstehen können (vgl. Rosenberg 2009, S.19, 23). Seine Aufzählung der Bedürfnisse sei nicht als abschließend zu betrachten, sondern umfasse lediglich „einige der grundlegenden menschlichen Bedürfnisse“ (Rosenberg 2013, S.74). In einigen Publikationen zur GfK weichen die Anzahl, Bezeichnungen und die Zuordnung der Bedürfnisse von Rosenbergs Auflistung ab (z.B. Fritsch 2012; Connor/Killian 2014).

Diese Bedürfnisse sind auch in den weiteren Grundannahmen Rosenbergs zentral. So sieht er alle Gefühle des Menschen darin begründet, ob jene Bedürfnisse erfüllt sind oder nicht. Für Rosenberg ist „das, was andere sagen oder tun, ein *Auslöser* für unsere Gefühle [...], aber nie ihre *Ursache*“ (Rosenberg 2013, S.69, Hervorhebung i.O.). Mit der Unterscheidung zwischen Auslöser und Ursache von Gefühlen weist er darauf hin, dass Gefühle keine Reaktion auf das Verhalten einer anderen Person sind, sondern darauf, ob jenes Verhalten die eigenen Bedürfnisse erfüllt oder nicht. Rosenberg stellt sich damit gegen die Wertung von Gefühlen als negativ und positiv (vgl. Rosenberg 2012, S.18) und unterteilt sie stattdessen in gleichsam berechnete „Gefühle, die entstehen, weil Bedürfnisse erfüllt sind, und Gefühle, die entstehen, weil Bedürfnisse nicht erfüllt sind“ (ebd.). Diese Grundannahme impliziert für Rosenberg die Erkenntnis, dass niemals eine andere Person schuld und damit verantwortlich für das eigene Fühlen ist. Die Verantwortung und auch die Möglichkeit für die Erfüllung der eigenen Bedürfnisse liege bei jeder Person selbst. Nach Rosenbergs dritter Grundannahme dient alles Handeln von Menschen der Erfüllung ihrer Bedürfnisse, weswegen „alles Verhalten positiv motiviert ist“ (de Haen/Hardieß 2015, S.91). Lediglich die Strategien zur Erfüllung eigener Bedürfnisse können gewaltvoll sein, bzw. einen Missbrauch der eigenen Macht darstellen, wenn die eigenen Bedürfnisse gegen die Bedürfnisse anderer durchgesetzt werden. Diese drei Grundannahmen spiegeln sich in Rosenbergs Menschenbild wieder, welches De Haen und Hardieß beschreiben als „geprägt von positiver Motivation, Gleichwertigkeit, Selbstverantwortung und Selbstkompetenz“ (ebd., S.90).

Es wurde deutlich, dass Rosenberg mit der GfK eine individuelle Weiterentwicklung der Menschen, bzw. deren Rückbesinnung auf ihr einfühlsames Wesen, anstrebt. Konkret nennt Rosenberg als Ziel der GfK, derartige „Beziehungen zu stiften, dass die Menschen etwas

füreinander tun aus Mitgefühl [...] [n]icht aus Angst vor Bestrafung, oder Hoffnung auf Belohnung, sondern wegen der natürlichen Freude, die wir dabei empfinden, wenn wir dazu beitragen, einander gut zu tun“ (Rosenberg 2009, S.26). Letztlich sieht Rosenberg in der GfK die Aufgabe „uns selbst und unser persönliches Umfeld von der Gewalt in unserer Sprache und in unserem Denken zu befreien [...] [u]nd andererseits [...] die Machtstrukturen zu verändern, die uns überhaupt erst so konditioniert haben und die immerfort das Unglück produzieren, das wir bekämpfen“ (Rosenberg 2012, S.133).

3.2 Die vier Schritte und die Haltung der Gewaltfreien Kommunikation

In diesem Unterkapitel erläutere ich schließlich die vier Schritte umfassende ›Technik‹ der Gewaltfreien Kommunikation. Dabei setze ich Technik in Anführungszeichen, um zu unterstreichen, dass die GfK nicht mit den vier Schritten gleichzusetzen ist. Vielmehr dienen die vier Schritte als Werkzeug, um eine reflexive und empathische Haltung zu sich und anderen Menschen zu erlangen.

„Es ist sehr einfach zu denken, dass Gewaltfreie Kommunikation das Ziel ist. [...] Gewaltfreie Kommunikation ist ein Werkzeug, um mir über meine kulturelle Konditionierung hinwegzuhelfen, damit ich zu dem wunderschönen Ort gelangen kann. GfK ist nicht der Ort.“ (Rosenberg 2009, S.15)

Als Werkzeug, bzw. „Technik des Prozesses“ (Rosenberg 2009, S.8) diene die GfK dazu, sich der lebensentfremdenden Prägung bewusst zu werden und über das zunächst technische Einüben und Praktizieren einer Gewaltfreien Kommunikationsweise in die nach Rosenbergs Vorstellung angestrebte Haltung, bzw. zu dem wunderschönen Ort zu gelangen. Gewaltfreie Kommunikation bedeute somit nicht, auf eine bestimmte Weise oder mit bestimmten Begriffen zu sprechen, sondern umfasse eine einfühlsame Haltung gegenüber sich selbst und der Welt (vgl. Rosenberg 2012, S.30). Diese innere Haltung und die Präsenz, mit der sich Menschen einander begegnen, seien das Entscheidende und die Essenz der GfK (vgl. ebd., S.30, 43). Um in diese Haltung zu gelangen, gehe es anhand der ›Technik‹ der GfK zunächst darum, sich bewusst zu werden, was in einem lebendig ist, sowie was das eigene Leben bereichern würde (vgl. ebd., S.27). Dies gilt es „in einer Sprache des Lebens auszudrücken“ (Rosenberg 2009, S.19), welche Rosenberg in Abgrenzung zur problematisierten statischen, lebensentfremdenden Sprache setzt. Anschließend lehre die GfK einfühlsam auf die Äußerungen anderer Menschen einzugehen (vgl. ebd.).

Insofern lädt die GfK ein, die ›Technik‹ auf das eigene Innenleben anzuwenden sowie auf jenes des Gegenübers. Diese ›Sprache des Lebens‹, bzw. die Überwindung der lebensentfremdenden Sprache, erfordere „Kompetenz auf drei Ebenen“ (Rosenberg 2009, S.20). Die Ebenen entsprechen den drei ersten von vier Schritten und beinhalten jeweils eine zentrale Unterscheidung.

„Zuerst **beobachten** wir, was in einer Situation tatsächlich geschieht: Was hören wir andere sagen, was sehen wir, was andere tun, wodurch unser Leben entweder reicher wird oder auch nicht? [...] Als nächstes sprechen wir aus, wie wir uns **fühlen**, wenn wir diese Handlung beobachten. [...] Im dritten Schritt sagen wir, welche unserer **Bedürfnisse** hinter diesen Gefühlen stehen.“ (Rosenberg 2013, S.25, eigene Hervorhebung).

Der erste Schritt umfasst ein bewertungsfreies Beobachten und das aufrichtige, konkrete Mitteilen dieser Beobachtung (vgl. ebd.). Rosenberg verweist mehrfach auf den indischen Philosophen Krishnamurti, der die Fähigkeit zu beobachten ohne zu beurteilen als „die höchste Form der menschlichen Intelligenz“ (Rosenberg 2013, S.48, Rosenberg 2012, S.13) benennt. Der zweite Schritt tangiert das Erkennen und Benennen von Gefühlen, wofür ein großer, verfeinerter Gefühls-Wortschatz erforderlich ist. Wie bereits erwähnt, adressiert Rosenberg damit die Problematik, dass vielen Personen das Bewusstsein für die eigenen Gefühle fehle sowie die Fähigkeit, diese auszudrücken (vgl. Rosenberg 2009, S.20ff.). Während im ersten Schritt Beobachtung und Bewertung unterschieden werden, gilt es hier Gefühle von Gedanken zu trennen. Rosenberg erklärt zur Unterscheidung zwischen Gefühlen und Gedanken, dass viele Formulierungen existieren mit dem Verb ›fühlen‹, welche er jedoch als ›Pseudogefühle‹ klassifiziert (vgl. Rosenberg 2013, S.62). Sich etwa manipuliert, missverstanden oder vernachlässigt ›zu fühlen‹ beschreibt in seinem Verständnis eigene Interpretationen des Verhaltens anderer Personen und folglich „gedankliche Diagnosen über andere“ (Rosenberg 2009, S.21). Mögliche ›echte‹ Gefühle seien Trauer, Wut, Angst oder auch Unzufriedenheit. Der dritte Schritt basiert auf Rosenbergs Grundannahme, dass die eigenen Bedürfnisse Ursache für Gefühlsregungen sind, nicht das Verhalten einer anderen Person. Somit beinhaltet der dritte Schritt die Fähigkeit mithilfe der empfundenen Gefühle die eigenen (un)erfüllten Bedürfnisse zu erkennen und auf eine Weise auszudrücken, welche klärt, dass die Gefühle auf eigenen Bedürfnissen beruhen, anstatt einer anderen Person die Schuld am eigenen Fühlen zuzuweisen (vgl. ebd., S.22). Insofern geht es auch darum, die Verantwortung für die eigenen Gefühle und Bedürfnisse zu übernehmen (vgl. ebd.). Auch hier führt Rosenberg eine klärende Unterscheidung durch

zwischen den „wirklichen menschlichen Bedürfnissen“ (Rosenberg 2009, S.10) und „dem Weg, den wir gelehrt wurden, um diese Bedürfnisse zu erfüllen“ (ebd.), sprich den Strategien (vgl. Rosenberg 2012, S.107). Zur Verdeutlichung zeichne ich nach, wie der Ausspruch *„Meine türkische Freundin hält nie unsere Verabredungen ein. Immer sagt sie kurzfristig ab. Türken sind total unzuverlässig, das regt mich auf!“* durch die drei Schritte in eine empathische Aussage übersetzt werden kann. Eine idealtypische Übersetzungsmöglichkeit lautet:

„Meine Freundin, die ich aus Istanbul kenne, hat in den letzten vier Wochen drei unserer Treffen nur eine Stunde vor der vereinbarten Uhrzeit abgesagt (Beobachtung). Ich ärgere mich (Gefühl), weil ich Sicherheit brauche und mir Rücksichtnahme auf meine Tagesplanung wünsche (Bedürfnisse). Außerdem bin ich traurig (Gefühl), wenn wir uns nicht sehen, weil ich mich nach Austausch und Unterhaltung (Bedürfnisse) sehne.“

In der ersten Variante wird doppelt verallgemeinert (nie, immer, Türken allgemein), bewertet (total unzuverlässig) und die Schuld für die eigene Aufregung der anderen Person gegeben. Im Unterschied dazu erfolgt in der Aussage im Sinne der GfK eine konkrete, auf einen Zeitrahmen (die letzten vier Wochen) und Zusammenhang (drei Mal abgesagt) bezogene, bewertungsfreie Beobachtung, wodurch die statische Verallgemeinerung vermieden wird (vgl. Rosenberg 2013, S.51). Die Person äußert ihren Ärger ohne Schuldzuweisung und bezieht im dritten Schritt ihren Ärger auf die ursächlichen eigenen Bedürfnisse nach Sicherheit, Rücksichtnahme, Austausch und Unterhaltung. Mit dem bisher nicht erläuterten vierten Schritt der GfK schließt sich eine konkrete Bitte an, welche sich darauf bezieht „was wir vom anderen wollen, so daß (sic) unser beider Leben schöner wird“ (ebd., S.25). So könnte die Person jene Freundin bitten *„Wärst du bereit mich einen Tag vor unserer Verabredung anzurufen und mir mitzuteilen, ob du den Termin einhalten kannst?“* Da die Bitte im Rahmen dieser Untersuchung nicht relevant ist, gehe ich hier nicht weiter auf diesen vierten Schritt ein. Dagegen betone ich erneut, dass diese vier Schritte und hier idealtypisch zugespitzte Ausdrucksweise kein Selbstzweck sind, sondern der Einübung einer einfühlsamen Haltung dienen. Diese Haltung wird auch beschrieben als „innere Ausrichtung“ (de Haen/Hardieß, 2015, S.18f.) oder im Sinne einer „bewussten Lenkung der Aufmerksamkeit“ (ebd., S.63). Der Prozess der GfK lehrt neben der Selbsteinführung, auch Mitteilungen anderer Personen empathisch aufzunehmen, indem sie befähigt, die Gefühle und Bedürfnisse hinter jeglichen Aussagen anderer zu erkennen, sprich „eine empathische Verbindung zu dem her[zustellen], was in der anderen Person lebendig ist“ (Rosenberg

2009, S.23; Rosenberg 2013, S.26). Unter Empathie begreift Rosenberg „eine besondere Art von Verständnis“ (ebd.). Dieses besondere Verständnis werde nicht kognitiv erlangt, sei kein „verstandesmäßiges Begreifen“ (Rosenberg 2009, S.23) oder „intellektuelle[s] Verstehen“ (Rosenberg 2012, S.44), bedeute weder Mitleiden, noch Nachempfinden derselben Gefühle, was Rosenberg als Sympathie definiert (vgl. ebd., S.24; Rosenberg 2012, S.44), noch bedeutet Empathie für ihn Zustimmung (vgl. Rosenberg 2012, S.44). Empathie umfasst für Rosenberg „ein Verständnis im Herzen“ (ebd., S.23) und die eigene „vollständige Präsenz in einem bestimmten Moment“ (ebd., S.24) für die andere Person. Empathie beschreibt, „dass ich mich nicht mit meinen Gefühlen verbinde, sondern mit den Gefühlen der anderen Person“ (ebd., S.44) und in völliger Präsenz „auf die Gefühle und Bedürfnisse hinter jeder beliebigen Aussage“ (Rosenberg 2009, S.30) höre. Rosenberg schreibt dieser empathischen Verbindung mit den Bedürfnissen anderer das Potential der Versöhnung und Heilung zu, weil auf der Ebene der Bedürfnisse die „gegenseitige Menschlichkeit“ (Rosenberg 2009, S.23) erkannt werden könne. Als Mediator unterstützte er damit beispielsweise die Versöhnung zwischen Israelis und Palästinensern (vgl. Rosenberg 2009, S.19), indem er „beide Seiten dazu [brachte], sich mit den Bedürfnissen der Personen der anderen Seite zu verbinden“ (ebd.).

Anhand der bisherigen Untersuchung der GfK erkenne ich drei sich überschneidende Aspekte, welche bündeln, worum es in der GfK im Kern geht. Unter ›Bewusstseinsarbeit‹ fasse ich den Prozess der Bewusst-Werdung auf mehreren Ebenen. Einerseits fasse ich die Bewusst-Werdung im Sinne eines Erkennens der gewohnten bewertenden, interpretierenden, Schuld zuweisenden und fordernden Sprache. Bewusst-Sein umfasst das Wissen um die Existenz und Relevanz der Bedürfnisse sowie um die Notwendigkeit der drei Grundunterscheidungen Beobachtung/Bewertung, Gefühl/Gedanke und Bedürfnis/Strategie. Mit diesen Unterscheidungen geht ein Bewusst-Werden der eigenen Gedanken und deren Hinterfragung einher. Der Titel dieser Untersuchung „Glaube nicht alles, was du denkst“, ein Zitat von Byron Katie, beruht auf dem Bewusst-Sein, dass eigene Gedanken Interpretationen und Beurteilungen der Beobachtung darstellen und nicht mit der Realität gleichzusetzen sind. Das Bewusst-Sein der Gedanken ist zentral, da nach Rosenberg Gewalt im Denken beginnt (vgl. de Haen/Hardieß 2015, S.12). Schließlich umfasst ›Bewusstseinsarbeit‹ die für die GfK zentralen Elemente der Achtsamkeit, Präsenz und des Perspektivwechsels. Die Formulierung ›Bewusstseinsarbeit‹ impliziert auch, dass Bewusst-Werdung mittels der ›Technik‹ und Bewusst-Sein in der Haltung der GfK

kontinuierliche Arbeit erfordert. Mit dem zweiten Aspekt ›Bedürfnisorientierung‹ nehme ich den Fokus auf die universellen menschlichen Bedürfnisse in den Blick. ›Bedürfnisorientierung‹ steht in enger Verbindung zu ›Bewusstseinsarbeit‹, da dieser Aspekt die Ausrichtung des Bewusstseins auf die Bedürfnisse umschreibt. Mit dem Fokus auf Bedürfnisse verbinde ich die Annahme einer positiven Handlungsmotivation zur Erfüllung jener Bedürfnisse. Unter diesen Aspekt fasse ich auch die Erkenntnis, dass sich Menschen in den Bedürfnissen gleich sind, nur in der Ausgestaltung ihrer Erfüllung verschiedene Strategien wählen. Somit beinhaltet ›Bedürfnisorientierung‹ eine Fokussierung auf die menschliche Gemeinsamkeit. Unter den dritten Aspekt der ›Beziehungsebene‹ fasse ich das Verständnis der GfK, dass es zunächst eine stabile Beziehungsebene braucht, um darauf eine tragfähige Verständigungsgrundlage zu schaffen (vgl. de Haen/Hardieß, 2015, S.11). Der GfK-Trainer David Ginati bringt diese Unterscheidung der Ebenen wie folgt auf den Punkt:

„Wenn keine Brücke zwischen uns steht, kann nichts, kein Inhalt zwischen uns transportiert werden.“ (Ginati 2017)

Der empathische Fokus auf die Bedürfnisse im zweiten und dritten Schritt der GfK-Technik ermöglicht es, hinter die inhaltliche Sachebene einer Interaktion, bzw. hinter die Strategien, zu blicken und eröffnet damit ein tieferes Verständnis dessen, worum es eigentlich geht. Mit Blick auf die Betonung der Machtverhältnisse im vorherigen Kapitel zu Interkultureller Kompetenz, stellt sich unter ›Beziehungsebene‹ die Frage der Beziehung zwischen den Interagierenden in den gegebenen Machtstrukturen. Zusammen betrachtet geben die drei Kernaspekte wieder, dass es in der GfK um das Bewusstsein und die Lenkung der Aufmerksamkeit auf die Bedürfnisse geht, über die sich die Beteiligten verbinden können, auch bei Uneinigkeit auf der Sachebene.

3.3 Kritik an der Gewaltfreien Kommunikation

Karoline Bitschnau weist in ihrer Dissertation auf problematische Phänomene hin, die ihr während ihrer fünfjährigen Beobachtung der Entwicklung der GfK im deutschsprachigen Raum auffielen. Zunächst führt sie die in Artikeln zur GfK verwendete Bezeichnung Rosenbergs als „Papst der Gewaltfreien Kommunikation“ (Bitschnau 2008, S.240) an und kritisiert daran eine Überhöhung des Begründers der GfK (vgl. ebd.). Gleichzeitig weist sie auf seine Deutungshoheit hin, wonach Rosenberg „letztlich darüber [entscheidet], was die

Gewaltfreie Kommunikation ist, was sie *nicht* ist und was sie werden kann“ (ebd., Hervorhebung i.O.). Für manche ihrer Befragten nehme die GfK die Form einer religiösen Überzeugung an, unterstützt durch die spezifische GfK-Sprache als auch die Lieder, welche Rosenberg entwickelte und die als CD erhältlich sind (vgl. ebd.). In der daraus entstandenen starken Gemeinschaft sieht Bitschnau die Gefahr der Ausgrenzung, welche sich in Aussagen nach dem Schema ›wir – die da draußen‹ niederschlägt (vgl. ebd.). Bitschnau beobachtete, dass die vier Schritte der GfK zum Allheilmittel idealisiert werden und dadurch eine „Determinierung“ (ebd., S.241) stattfinde, die nicht dem Gedanken der GfK entspreche.

„Wenn in Bezug auf Sprache bzw. Kommunikationsverhalten lediglich die Oberflächenstruktur – im Sinne des Ausdrucksverhaltens – verändert wird und nicht die entsprechende innere Haltung, wenn lediglich die vier Schritte im Fokus stehen und mechanisch zur Anwendung kommen, wird die ursprüngliche (sic) Hilfe bietende Struktur Mittel zum Zweck. [...] Das Mittel, das ursprünglich dazu gedacht war, ein Mehr an zwischenmenschlicher Verständigung zu ermöglichen, wird zum (Selbst-)Zweck.“ (Bitschnau 2008, S.241)

Eine daran anschließende Problematik erkennt sie in der „Gefahr eines individuum-zentrierten Blicks“ (ebd., S.242). Anstatt auf mehr Kongruenz in der Kommunikation hinzuwirken, bestehe bei einigen das Missverständnis „durch Übung an der eigenen Ausdrucksweise und die Anwendung der vier Schritte das Gegenüber dazu zu bringen, das zu tun, was sie wollen“ (ebd.). Bitschnau thematisiert des Weiteren den hohen finanziellen und zeitlichen Aufwand, der im Rahmen des Zertifizierungsprozesses für Trainer_innen gefordert wird (vgl. ebd.). Während ein Zertifikat ohnehin nicht dafür garantieren könne, dass die Trainer_innen jene Haltung tatsächlich leben, wirke der Prozess der Zertifizierung gegenüber jenen mit weniger Geld und Zeit ausgrenzend (vgl. ebd.). Zuletzt äußert Bitschnau Verwunderung darüber, dass „[t]rotz der intensiven Auseinandersetzung mit Sprachstruktur und deren Auswirkung“ (ebd.) als auch mit „Gewaltelementen in der Sprache“ nur vereinzelte Trainer_innen die geschlechtergerechte Sprache thematisieren (vgl. ebd.).

In einem Artikel der Zeitschrift „Psychologie Heute“ zur GfK zitiert die Autorin Birgit Schönberger einen Mediator und Unternehmensberater, welcher die Praktikabilität des Vierschrittemodells im Alltag einer „eher sachlich orientierten Arbeitswelt“ (vgl. Schönberger 2010, S.42) anzweifelt. Zudem gehe bei der Suche nach dem konkret passenden Gefühl oder Bedürfnis „der spontane Ausdruck verloren“ (ebd.). Er sieht einen

Widerspruch darin, dass Rosenberg die Relevanz der inneren Haltung anpreist, die Teilnehmenden in Trainings dagegen „vor allem den sprachlichen Ausdruck üben“ (ebd.). Ich habe diese Bemerkungen hier angeführt, da sie jenes Missverständnis widerspiegeln, welches Bitschnau festgestellt hat. Gewaltfreie Kommunikation äußert sich nicht darin, dass eine Person die vier Schritte beherrscht oder sich gefühlsträchtig und verklausuliert ausdrückt. Während die Einführungskurse zu GfK durchaus den Fokus auf die sprachlichen Unterscheidungen entlang der vier Schritte und das empathische Sprechen als auch Zuhören legen, stellt dies doch nur eine Grundlage dar, um die eigene innere Haltung aufzubauen. Jene Haltung sei ausschlaggebender als die Worte, mit denen eine Person ihre Bedürfnisse ausdrücke (vgl. Rosenberg 2012, S.30). In welchem Maße, mit welcher Spontanität und in welchen Kontexten sich Personen im Sinne der GfK empathisch ausdrücken, ist somit eine Frage deren Übung sowie Haltung und weniger eine Frage des Konzepts an sich. Die Autorin zitiert ihn weiterhin mit dem Kritikpunkt „dass die Anhänger der gewaltfreien Kommunikation davon ausgehen, es gäbe eine »richtige« Form der Kommunikation“ (ebd.). Bereits der Titel der *Gewaltfreien Kommunikation* impliziere, „dass jeder, der diese Methode nicht anwendet, gewalttätig kommuniziert“ (ebd.). Dazu ist anzumerken, dass Rosenberg selbst Bedenken gegenüber dieser Bezeichnung hat, da diese ausdrücke „was wir *nicht* wollen, aber nicht, was wir wollen“ (Rosenberg 2012, S.154, Hervorhebung i.O.). Diese Formulierung stehe damit im Widerspruch zu der Haltung, die durch die GfK vermittelt werden soll (vgl. ebd.). Rosenberg erklärt die Wahl des unliebsamen Titels damit, dass er damals nicht ahnte, dass aus der Gewaltfreien Kommunikation eine weltweite Organisation entstehen würde (vgl. ebd.). Ich halte fest, dass Bitschnau als auch Schönberger zwar Kritik daran üben, wie GfK verwendet wird, jedoch nicht am Konzept oder Rosenbergs Grundgedanken an sich.

Wie einleitend erwähnt, untersucht Klaus Hochkogler in seiner Masterarbeit die Anwendbarkeit der GfK im Rahmen der interkulturellen Mediation und somit „in der Begegnung mit anderen Kulturen und in interkulturellen Konflikten“ (Hochkogler 2009, S.5). Er leitet aus Formulierungen Rosenbergs zunächst ab, dass die GfK „ein Mittel zur interkulturellen Kommunikation zu sein [scheint], weil sie vorgibt, einfühlsam auf den anderen Menschen einzugehen“ (ebd., S.19). Hochkogler zweifelt ihre universelle, sprich kulturübergreifende Anwendbarkeit jedoch an (vgl. ebd., S.28). Er hält die GfK nur dann für ein klares und effizientes „Instrument zur sensiblen Verständigung in der interkulturellen Begegnung“ (ebd., S.19), wenn „sie in den kulturellen Kontext paßt (sic)“

(ebd.). Er schlussfolgert, dass die GfK „bei der Verständigung zwischen Kulturen eine wichtige Rolle spielen [kann], aber sie kann es nicht ausschließlich“ (ebd., S.48). Schließlich diagnostiziert er ihr einen ›Blinden Fleck‹, wonach „der von einem Vertreter aus einer individualistischen Kultur stammende Kommunikationsstil [...] im Ansatz teilweise so individualistisch [ist], dass er in kollektivistischen Kulturen nur schwer Bestand und Erfolg haben wird“ (ebd.). Ergänzend erläutert er, dass es nicht in jeder Kultur angebracht sei, „die eigenen Gefühle vorbehaltlos und offen zu äußern“ (ebd., S.41) und dies in ausgeprägt kollektivistischen Kulturen „unter Umständen mit »Gesichtsverlust«, also Verlust an Autorität und Würde verbunden“ (ebd.) sei. Hochkoglers Zweifel entnehme ich, dass die GfK für ihn auf spezifische kulturelle Kontexte limitiert zu sein scheint, ihre eigene Begrenztheit jedoch nicht reflektiere, da die Literatur davon ausgeht, GfK sei weltweit anwendbar. Tatsächlich heißt es auf dem Buchrücken des Grundlagenbuchs die GfK könne „[a]ls eine Sprache des Lebens [...] in der Kommunikation mit allen Menschen, egal welchen Alters, unabhängig von ihrem kulturellen oder religiösen Hintergrund in den unterschiedlichsten Situationen“ (Rosenberg 2013) angewendet werden. Mit Rosenberg lässt sich diese generelle Aussage insofern relativieren, als dass die GfK keine „feststehende Formel“ (Rosenberg 2013, S.26) sei, sondern „sich unterschiedlichen Situationen ebenso anpaßt (sic) wie persönlichen und kulturellen Gegebenheiten“ (ebd.). Beispielsweise ändert er seine Wortwahl, nachdem er mit der Formulierung ›Angst haben‹ unter jugendlichen Straftätern auf heftigen Widerstand stieß (vgl. Rosenberg 2012, S.54, S.71). Daran wird deutlich, dass nicht die Worte entscheidend sind, sondern ein Vokabular gefunden werden muss, was alle akzeptieren können und das „am besten funktioniert“ (ebd.), um jene entscheidende gegenseitige Verbindung aufzubauen (vgl. ebd.). Aus Hochkoglers Erläuterungen geht zudem hervor, dass Rosenberg bei der „Anwendung der Gewaltfreien Kommunikation in vornehmlich kollektivistischen Kulturen [...] immer lokale und in der jeweiligen Kultur beheimatete Mediatoren und Kommunikationsexperten als Co-Mediatoren mit einsetzt“ (Hochkogler 2009, S.35). Daraus lässt sich schließen, dass sich Rosenberg kultureller Unterschiede bewusst ist und nach Wegen sucht, die GfK auf diese zu übertragen. Die Annahme, jene_r Co-Mediator_in verkörpere die jeweilige Kultur, deutet auf eine Vorstellung hin, wonach Kulturen in sich homogen seien und von allen ihren Mitgliedern gleichermaßen verstanden und geteilt werden. Ein solches Kulturverständnis habe ich mit Bezug auf Interkulturelle Kompetenz ausführlich problematisiert. Nach Rosenbergs Einschätzung scheint dieser Transfer jedoch zu gelingen, da „[a]uf der

ganzen Welt [...] die GfK eingesetzt [wird], um bei Auseinandersetzungen und Konflikten auf allen Ebenen zu vermitteln“ (Rosenberg 2013, S.30).

3.4 Die Perspektive der GfK auf Kultur und kulturelle Differenzierung

Da die Gewaltfreie Kommunikation ›Kultur‹ nicht im Namen führt, ist deren Zusammenhang, bzw. Rosenbergs Kulturbegriff, nicht offensichtlich. Dennoch verwendet Rosenberg, wie auch weitere Autor_innen zur GfK, wiederholt den Begriff, woraus ich ableite, dass Kultur von Bedeutung für die GfK ist. Im Folgenden bestimme ich den Stellenwert von Kultur in Rosenbergs Konzept und arbeite heraus, welches Kulturverständnis der GfK zu Grunde liegt. Daran anknüpfend skizziere ich auf Grundlage meiner bisherigen Ausführungen eine mögliche Perspektive der GfK auf kulturelle Differenzierung.

Den Grundlagentexten Rosenbergs ist zu entnehmen, dass er die lebensentfremdende Sprache und Denkweise der Menschen problematisiert (vgl. z.B. Rosenberg 2012, S.11). In Veröffentlichungen zu den Hintergründen der GfK stellt Rosenberg diese Art und Weise des Denkens und Sprechens mehrmals in direkten Zusammenhang zu Kultur und Sozialisation, bzw. Konditionierung (vgl. Rosenberg 2009, S.9, 14f.). So schreibt er von einem „kulturell erlernte[n] Denken“ (ebd., S.15) und setzt das menschliche Ego in enge Verbindung dazu, „wie mich meine Kultur gelehrt hat, zu denken und zu kommunizieren“ (ebd., S.14). Sprache sei „uns durch unsere kulturelle Konditionierung mitgegeben“ (ebd., S.15) worden und das Handeln der Menschen stütze sich „auf ihre durch kulturelle Erziehung verinnerlichte Haltung“ (ebd., S.9). Daraus schließe ich, dass Rosenberg, ähnlich wie Edward T. Hall, davon ausgeht, dass Kultur das menschliche Wahrnehmen, Denken wie auch Handeln durch die Sozialisation beeinflusst, für Rosenberg gar „programmiert“ (ebd., S.14). Zudem problematisiert Rosenberg, ähnlich wie Hall, das fehlende Bewusstsein um diese Prägung. Aus dieser Darstellung folgere ich, dass Rosenberg einerseits davon ausgeht, dass Kultur eine an sich bestehende Entität darstellt und das Individuum ihrem Einwirken eher passiv gegenübersteht, als sich Elemente des kulturellen Repertoires aktiv anzueignen. Diese Deutung wird von Formulierungen wie „meine kulturellen Wurzeln“ (Rosenberg 2013, S.23) unterstützt. Mehrere Autor_innen zur GfK schreiben von „unserer Kultur“ und „unserer Sprache“ ohne zu spezifizieren, worauf sie sich beziehen. Die Formulierung stellt jedoch klar, dass sie ›ihre‹ Kultur und Sprache von anderen abgrenzen. Jane M. Connor und Dian Killian benennen spezifisch eine „angloamerikanische Kultur“

(Connor/Killian 2014, S.24). Dass bei der Übersetzung der Texte nordamerikanischer Autor_innen ins Deutsche jenes ›unser‹ beibehalten wurde, lässt vermuten, dass sich das ›unser‹ auf eine ›westliche‹ Kultur und die dort verbreiteten Sprachen ausdehnen lässt.

Aus den Veröffentlichungen Rosenbergs geht auch hervor, dass er Kultur einer „wahre[n] Natur“ (Rosenberg 2009, S.13) des Menschen entgegensetzt. Das natürliche Wesen des Menschen sei es, neben der Erfüllung seiner Bedürfnisse, zum gegenseitigen Wohlergehen beizutragen und „das Geben zu genießen“ (ebd., S.14). Über Kultur werden Menschen dazu erzogen, von ihrer mitfühlenden Natur „abgetrennt zu leben“ (ebd., S.16) und ihnen werde eine „lebensverachtende[n] Denkweise“ (ebd., S.32) vermittelt, „durch die sie einander verletzen wollen“ (ebd.). Diese Gewalt hänge auch damit zusammen, dass vielen Menschen „nicht beigebracht [werde], auf eine Art zu denken und [sich] zu fragen, was in [ihnen] lebendig ist und was das Leben lebenswerter machen würde“ (ebd.). Stattdessen werden sie durch die Sozialisation in ihrer Kultur „auf eine schuldeinflößende Art“ (ebd., S.22) erzogen und darauf geprägt, „zu denken, dass mit [ihnen] etwas nicht ganz in Ordnung ist“ (ebd., S.24). Die Sprache und kulturelle Prägung, auf die sich Rosenberg bezieht, zeichne sich auch darin aus, dass sie weder über ein positiv besetztes Wort für Bedürfnis, bzw. needs im Englischen, noch ein vielfältiges Gefühlsvokabular verfügt. Solange Bedürfnis mit bedürftig, bzw. needs mit needy, verbunden wird, könne Sprache nicht vermitteln „Bedürfnisse als etwas Schönes und Wertvolles zu sehen“ (Rosenberg 2012, S.27, 29). Der Prozess der Gewaltfreien Kommunikation beruht auf dieser Gegenüberstellung von Natur und Kultur und will sie gleichsam überwinden, indem er in der „Integration von Gedanken, Sprache und Kommunikation [...] uns näher zu unserer eigentlichen Natur führt“ (Rosenberg 2009, S.17). Diese Rückführung in die einfühlsame Natur bedarf nach Rosenberg einer Verbindung der Menschen miteinander, „damit wir wieder zu dem gelangen, was wirklich der Inhalt eines freudvollen Lebens ist, nämlich gegenseitig zu unserem Wohlergehen beizutragen“ (ebd.).

Neben dem Zusammenhang und Verhältnis zwischen GfK und Kultur, weist die Literatur zur GfK schließlich auf eine konkrete Definition von Kultur hin. Nach Rosenberg eint die Menschen ihre einfühlsame Natur sowie ihre universellen Bedürfnisse. Dagegen unterscheiden sie sich in ihrem „Denken und [den] Strategien, mit denen [sie] gelernt haben, [ihre] Bedürfnisse zu erfüllen“ (Rosenberg 2012, S.69). Daraus schließe ich, dass Kultur nach diesem Verständnis in der Art und Weise der Bedürfniserfüllung zum Ausdruck kommt und somit Verhaltensweisen beschreibt. Insofern hat Kultur in der GfK die

Bedeutung eines durch Sozialisation angeeigneten Repertoires an Verhaltensweisen zur Erfüllung der Bedürfnisse. Diese Schlussfolgerung wird gestützt mit Connor und Killians Feststellung, wonach „Menschen aus allen Kulturen [...] Respekt schätzen“ (Connor/Killian 2014, S.45), diesen jedoch „auf sehr unterschiedliche Weise erfahren und zum Ausdruck [bringen]“ (ebd.). Andersherum betrachtet, lassen sich „hinter ganz verschiedenen Verhaltensweisen dieselben Bedürfnisse erkennen“ (ebd.).

Ausgehend von diesem Kulturbegriff der GfK, stellt sich die Frage, wie die GfK kulturelle Differenzerfahrung versteht und dieser begegnet. Grundsätzlich lässt sich die Erfahrung einer kulturellen Differenz als die Wahrnehmung einer alternativen, im eigenen Repertoire nicht vorhandenen oder nicht gewohnten Strategie zur Erfüllung universeller Bedürfnisse verstehen. Die verschiedenen Formen sich zu begrüßen oder mit Gabel, Stäbchen oder der Hand zu essen, sind unterschiedliche Strategien zur Erfüllung des gleichen Bedürfnisses nach etwa Respekt, Gemeinschaft und Nahrung. Das Repertoire kann in diesem Sinne als Orientierungssystem verstanden werden. Während die Interkulturelle Kompetenz die Erfahrung einer Abweichung vom eigenen Orientierungssystem als irritierend und verunsichernd benennt, bleibt aus Sicht der GfK offen, welche Gefühle mit der Beobachtung ungewohnter Verhaltensweisen verbunden werden. Im Unterschied zur Literatur der Interkulturellen Kompetenz relativiert die GfK die Differenz in der Verhaltensweise durch den Verweis auf die grundlegende Gemeinsamkeit in der Handlungsmotivation. So lässt sich annehmen, dass eine Person, welche die Bedürfnisse hinter dem Verhalten ihres Gegenübers erkennt, andere Gefühle hat, als eine Person, die lediglich ein Verhalten beobachtet, welches sie nicht deuten kann. Davon ausgehend, dass die Person im zweiten Fall irritiert und eventuell im eigenen Verhalten verunsichert ist, liegt aus der Perspektive der GfK eine genauere Betrachtung der gefühlten Verunsicherung nahe. Rosenbergs Grundannahmen entsprechend, liegt die Ursache der Verunsicherung nicht beim Anderen, sondern bei den eigenen Bedürfnissen. So würde die GfK fragen, welche Bedürfnisse durch eine kulturelle Differenzerfahrung erfüllt und nicht erfüllt werden. Die Verunsicherung deutet auf unerfüllte Bedürfnisse wie Sicherheit, Klarheit, Verständnis und Orientierung hin. Aus Sicht der GfK ist die verunsicherte Person für die Erfüllung ihrer Bedürfnisse selbst verantwortlich. Die zentrale Frage ist folglich, welche Strategie sie dazu wählt, sprich, wie sie zu Sicherheit, Orientierung oder Klarheit kommt. Die Perspektive der GfK legt den Schwerpunkt somit auf die Eigenverantwortung und Flexibilität der beteiligten Personen. Die Flexibilität gründet auf einem weiteren Grundgedanken der GfK, wonach Bedürfnisse

stets unabhängig konkreter Personen, Orte, Zeitangaben oder Handlungen existieren (vgl. de Haen/Hardieß 2015, S.46). Damit ist gemeint, dass ein Bedürfnis über eine Vielzahl an möglichen Strategien, folglich mit verschiedenen Personen, an verschiedenen Orten, zu verschiedenen Zeiten oder durch verschiedene Handlungen, erfüllt werden kann. Im Sinne der Bedürfnisorientierung ergründet die Perspektive der GfK auf kulturelle Differenzenerfahrungen die Ursache der Verunsicherung und verschiebt den Fokus der Aufmerksamkeit dadurch von der verunsichernden Situation weg, hin zur Person mit einem Bedürfnis nach etwa Klarheit, Sicherheit oder Orientierung. Es stellt sich die Frage, inwiefern diese Verschiebung der Aufmerksamkeit zu einem Wandel in der Deutung der Situation an sich führt. Ermöglicht dieser Fokuswechsel von der verunsichernden Erfahrung kultureller Differenz weg, hin zu den ursächlichen Bedürfnissen, die Deutung der verunsichernden Erfahrung als kulturelle Differenz aufzubrechen? Obgleich ich diese umfassende Frage hier nicht endgültig beantworten kann, deutet sie das Potential der GfK-Haltung an, Menschen über ihre Bedürfnisse wahrzunehmen und darüber in eine empathische Verbindung mit ihnen zu treten, auf der ein Austausch über die Art und Weise der Erfüllung der Bedürfnisse möglich wird.

Neben der Bedürfnisorientierung und fokussierten Beziehungsebene führt auch die Bewusstseinsarbeit der GfK zu einer spezifischen Perspektive auf kulturelle Differenzenerfahrungen. Die GfK-Haltung zeichnet ein reflexives Beobachten des eigenen Wahrnehmens, Denkens und Fühlens aus. Dadurch befähigt sie dazu, die eigenen bewertenden oder interpretierenden Gedanken als solche zu erkennen und von der Beobachtung und somit der beobachteten Person zu trennen. Sie trägt damit auch zu einem Erkennen eigener bewertender Gedanken in Form von Vorurteilen oder eigener Interpretationen in Form von Stereotypen bei. Rosenberg bezieht sich in diesem Zusammenhang auf Studien zu Rassismus und Sexismus, aus denen hervorgeht, dass „Menschen, die zu diskriminierendem Denken neigen, diese Differenzierung [zwischen Beobachtung und Bewertung] nicht vornehmen“ (Rosenberg 2012, S.13). Stattdessen denken sie „ihre Vorurteile entsprächen den Tatsachen“ (ebd.). Indem die GfK jedoch vor Augen führt, dass diese Bewertungen und Interpretationen eher auf eigene Bedürfnisse zurück gehen, als auf die Außenwelt, schmälert sie die Aussagekraft jener Gedanken und ermöglicht einen Blick auf den einzelnen Menschen jenseits der Kategorisierungen. Stereotypisierendes Denken auf eigene unerfüllte Bedürfnisse zurück zu führen hat des Weiteren ein transformierendes Potential, sofern Strategien gefunden werden, diese Bedürfnisse zu erfüllen.

Nach dieser ausführlichen theoretischen Auseinandersetzung mit der Gewaltfreien Kommunikation und ihrer Perspektive auf kulturelle Differenzenerfahrung, untersuche ich im folgenden empirischen Teil der Arbeit, wie GfK-Erfahrene in der alltäglichen und beruflichen Praxis mit kultureller Differenzenerfahrungen umgehen und inwiefern sie sich dabei auf die GfK beziehen.

4. Erläuterung der empirischen Forschung

Mit der bisherigen, auf Literatur gestützten Untersuchung klärte ich zunächst den Forschungsgegenstand und grenzte das umfassende Kommunikationskonzept mit Bezug auf die Fragestellung ein. Dazu formulierte ich die drei Kernaspekte Bewusstseinsarbeit, Bedürfnisorientierung und Beziehungsebene. Darauf aufbauend skizzierte ich eine mögliche Perspektive der GfK auf kulturelle Differenzenerfahrung. Diese theoretische Auseinandersetzung mit der Gewaltfreien Kommunikation erweitere ich im Folgenden mit einer empirischen Untersuchung zu Personen mit GfK-Erfahrung, welche sich beruflich und/oder privat in interkulturellen Kontexten bewegen. Die empirische Untersuchung dient einerseits der Abgleichung meines dargelegten Verständnisses der GfK und andererseits der Überprüfung meiner Hypothesen hinsichtlich des Potentials der GfK. Da die Haltung der GfK sich ähnlich wie Interkulturelle Kompetenz als „ein Interpretationskonstrukt, also nicht direkt beobachtbar“ (Over 2012, S.70) beschreiben lässt, stand ich vor der Herausforderung, die verinnerlichte Haltung der GfK, das Wahrnehmen und Denken empirisch zu erfassen. Im Folgenden erläutere ich, mit welchen Methoden ich dabei vorgegangen bin. Da ich mich während des Forschungsprozesses zwischen Konzept, Durchführung und Auswertung hin und her bewegte, bietet es sich in diesem Kapitel an, die folgende Schilderung nicht nach diesen Phasen einzuteilen, sondern gerade deren Wechselwirkung zu beleuchten.

Angesichts der Schwierigkeit, die inneren Vorgänge der GfK-Haltung zu beobachten, entschied ich mich dafür, auf Erzählungen von GfK-Erfahrenen über ihre Wahrnehmung, ihr Denken, Fühlen und Handeln in für sie interkulturellen Situationen zurückzugreifen. Dazu boten sich qualitative leitfadenorientierte Interviews an, weil es den Gesprächspartner_innen in ihren Antworten Freiheit gewährt und mir gleichzeitig ermöglicht, den Bereich von Themen und Fragen einzugrenzen (vgl. Schmidt-Lauber 2007, S.175ff.). Das

leitfadenorientierte Interview ist eine Form des qualitativen Interviews, welches nach der subjektiven Perspektive der Interviewten auf ein mittels Leitfaden begrenztes und strukturiertes Thema fragt (vgl. Flick 2011, S.222; Schmidt-Lauber 2007, S.177). Der Leitfaden führt entlang thematisch gebündelter Frageblöcke durch das Gespräch. Indem alle Interviews entlang des selben Leitfadens geführt werden, wirkt dieser vereinheitlichend, wodurch die Interviews leichter miteinander vergleichbar sind (vgl. ebd.; Flick 2011, S.224). Den dieser Untersuchung zu Grunde liegende Leitfaden skizziere ich weiter unten in diesem Kapitel. Das leitfadenorientierte Interview zeichnet sich des Weiteren durch eine flexible, situationsangemessene Fragestellung aus, die den Befragten einen „uneingeschränkten Beantwortungsspielraum“ (Schmidt-Lauber 2007, S.177; 179) zugesteht. Um das ungezwungene Gespräch aufrechtzuerhalten und den Erzählfluss der Interviewten nicht zu beenden, gilt es daher, die Fragen flexibel und der Situation angemessen in das Gespräch einfließen zu lassen (vgl. ebd.). Im Laufe des Interviews muss die interviewende Person aufmerksam abwägen, wann es passt detaillierter nachzufragen, um eventuell ausufernde Ausführungen zu unterstützen oder zum Leitfaden zurückzukehren (vgl. Flick 2011, S.223). Die Herausforderung liegt somit darin, den Überblick zu behalten, ob das bereits Erzählte die Fragen des Leitfadens genügend abdeckt und welche (Nach-)Fragen ad hoc noch zu stellen sind (vgl. ebd.). Aus analytischer Sicht verstehe ich die mit diesen Interviews gewonnenen Daten als eine Narration des eigenen Erlebens und somit nicht als eine „Quelle realen Verhaltens im Alltag“ (Schmidt-Lauber 2007, S.172). Die Erzählungen sind in sich zudem einseitig, als da sie nicht die Perspektiven anderer Beteiligter beinhalten. Hinsichtlich der Schilderung interkultureller und konflikthafter Situationen und des eigenen Verhaltens, sehe ich daher die Aussagekraft der Interviews als beschränkt an. Deswegen plante ich in Ergänzung zu den Interviews eine Teilnehmende Beobachtung des zweitägigen Workshops ›GfK im Interkulturellen Kontext‹ in einer gemeinnützigen Bildungseinrichtung im Februar 2017. Deutschlandweit war dies der einzige Workshop mit diesem thematischen Schwerpunkt. An diesem Workshop interessierte mich einerseits, mittels welcher Inhalte und Übungen GfK auf interkulturelle Kontexte angewandt wird. Welche Aspekte der GfK sind dabei entscheidend und was sagt das über interkulturelle Kontexte aus? Welcher Kulturbegriff und welches Verständnis von Interkulturalität liegt dem Workshop seitens der Trainer_innen zu Grunde und welches wird von den Teilnehmenden eingebracht? Von diesem Workshop erhoffte ich mir Hinweise darüber, wie aus Sicht der GfK Kultur in der Praxis verhandelt wird.

Andererseits plante ich die Interaktionen der Teilnehmenden zu beobachten, in der Annahme, dabei einen Einblick in die Möglichkeiten und Schwierigkeiten bei der Anwendung der GfK auf interkulturelle Interaktionen zu erlangen. Zuletzt versprach ich mir von der Teilnehmenden Beobachtung Erkenntnisse anhand meiner eigenen Gedanken, aufkommenden Fragen oder Schwierigkeiten während des Workshops zu gewinnen. Aufgrund zu geringer Anmeldungen wurde der Workshop kurzfristig abgesagt. Für meine Forschung bedeutet dies, dass ich mich lediglich auf die „Deutungen, Meinungen und subjektive Aussagen“ beziehe, die die qualitativen Interviews „zutage zu fördern [vermögen]“ (Schmidt-Lauber 2007, S.172). So verstehe ich die Erläuterungen und Erzählungen der Interviewten als Teil deren persönlicher *Perspektiven* auf die GfK. Dieses Verständnis bringe ich bereits im Titel der Arbeit zum Ausdruck.

Im Zeitraum von Mitte Oktober 2016 bis Ende März 2017 führte ich vierzehn Interviews mit einer Dauer von 35 bis 135 Minuten mit GfK- und/oder Interkulturelle Kompetenz-erfahrenen Personen im Alter zwischen 30 und 65 Jahren. Die Kontakte kamen größtenteils per E-Mailanfrage zustande, nachdem ich per Internetrecherche, Hinweisen aus meinem Bekanntenkreis oder dem Schneeballprinzip auf die vierzehn Personen aufmerksam wurde. Drei der vierzehn Gespräche konnten bei einem persönlichen Treffen in Osnabrück und eins vis à vis in Berlin geführt werden. Die anderen wurden zu vereinbarten Terminen per Telefon, Skype oder auch per Handy geführt. Die Tonqualität der Gespräche über Distanz war teils unbeständig und die Verbindung per Skype wie auch per Telefon brachen mehrere Male ab. Diese Unterbrechungen wirken sich als unverständliche Passagen im Transkript aus, worauf ich in unten folgender Reflexion des Forschungsverlaufs eingehe.

Die Interviewpartner_innen lassen sich nach ihrem Erfahrungsgrad mit der GfK in drei Gruppen einteilen. Zum einen fasse ich die zertifizierten GfK-Trainer_innen Andreas², Beate, Betti, Hanna und David zusammen. Die Unterscheidung der nicht zertifizierten Trainer_innen Maik, Peter, Julian, Kerstin und Elena begründe ich damit, dass während des Prozesses der Zertifizierung als GfK-Trainer_in eine tiefgründige Auseinandersetzung mit Rosenbergs Ideen und der GfK-Haltung stattfindet. Dies sagt zwar nichts über die Qualität der Vermittlung der GfK aus, dennoch gehe ich davon aus, dass den nicht zertifizierten Trainer_innen dieses Wissen eventuell fehlt und sich dies in ihrem GfK-Verständnis niederschlägt. Die dritte Gruppe umfasst Mira, Irene und Herbert, die keine Trainer_innen sind, sondern privat Erfahrungen mit der GfK in Workshops oder Intensivkursen machen.

2 Die Namen aller Interviewpartner_innen wurden anonymisiert.

Marie nimmt als Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich des Interkulturellen Mentorings ohne GfK-Kenntnisse eine Sonderrolle ein. Im Rahmen des Forschungsprozesses können die vierzehn Interviewten auch nach der Art des Wissens unterschieden werden, nach dem ich sie befragte. Um mein weit gefasstes Vorhaben, die GfK in Verbindung zu Interkultureller Kompetenz untersuchen zu wollen, zu konkretisieren als auch die Forschungsfrage zu fokussieren, führte ich zu Beginn sechs offene Interviews, welche im explorativen Sinne eine erste Orientierung in der Thematik sowie eine Überprüfung meines GfK-Verständnisses ermöglichten. Auf Grundlage der damit erhobenen Erkenntnisse formulierte ich einen Leitfaden, an dem ich mich in sieben weiteren Interviews orientierte. Auf die zwei bislang fehlenden Interviews werde ich im späteren Verlauf des Kapitels eingehen. Diese sechs explorativen Interviews unterscheiden sich von den darauf aufbauenden leitfadenorientierten Interviews darin, dass ich die Interviewten in ihrer Rolle als GfK-Trainer_innen oder Interkulturelle Kompetenz-Trainer_innen ansprach, nicht als Privatpersonen. Ich fragte sie nach ihrem theoretisch-konzeptionellen Wissen über die GfK und/oder Interkulturelle Kompetenz, anstatt nach ihren persönlichen Erfahrungen. Somit lassen sich die ersten Interviews als ›Expert_innen‹-Interviews charakterisieren (vgl. Meuser/Nagel 2009, S.469). Der Begriff des und der ›Expert_in‹ bezieht sich dabei auf die Art des erfragten Wissens und des Informationsaustausches und nicht auf einen Status. Wie Meuser und Nagel hervorheben, bestehen der Status des/der ›Expert_in‹ nicht an sich, sondern ist ein Konstrukt, das durch die Adressierung des Befragten als ein_e solche_r ›Expert_in‹ wirksam wird (vgl. ebd., S.466). So erkundigte ich mich Mitte Oktober 2016 bei Marie über die Spezifika der Interkulturellen Kommunikation und die Inhalte sowie ihre Zielvorstellung ihrer Trainings für Interkulturelle Kompetenz. Ende Oktober fragte ich vier GfK-Trainer_innen Maik, Andreas, Kerstin und Peter nach der Einheitlichkeit des Konzepts der GfK, welche Störquellen sie in der zwischenmenschlichen Kommunikation erkennen und wozu die GfK befähigen soll. Ich bat sie zudem um ihre Einschätzungen, inwiefern GfK Kultur, stereotypes Denken und Machtverhältnisse anspricht. Peter und Kerstin zeichnen sich für die explorativen Interviews dadurch als interessante Interviewpartner_innen aus, als dass sie zusätzlich auch Trainer_innen für Interkulturelle Kompetenz sind und sich in den Interviews auf beide Konzepte beziehen. In dem Interview mit Julian Anfang Dezember verschwimmt die Trennung von ›Expert_innen‹-Wissen und persönlichen Erfahrungen. Ich fragte Julian nach seiner Arbeit mit der GfK im Rahmen eines Projektes zur Friedensarbeit in Kenia

sowie nach seinen persönlichen Erlebnissen als GfK-Trainer in China. Auch im Gespräch mit Kerstin habe ich sowohl nach ihrem konzeptionellen Wissen, als auch nach persönlichen Erfahrungen gefragt. Als erste der Interviewten kritisierte Kerstin die GfK aufgrund der, nach ihrer Auffassung, fehlenden Auseinandersetzung mit und damit einhergehenden Reproduktion von Machtstrukturen. Sie brachte das fiktive Beispiel einer Mitarbeiterin an, welche die Bitte ihres Chefs, nach Feierabend länger zu bleiben, um sein Bedürfnis nach Effizienz zu erfüllen, nicht verneinen könne, da sie in einem hierarchischen Verhältnis steht und sonst eventuell die Arbeit verlieren könne. Dieses Beispiel übernahm ich als Grundlage, um die weiteren Interviewten um ihre Einschätzung zu Rosenbergs Adressierung von Macht zu bitten. Auf die teils vehementen Reaktionen auf Kerstins Beispiel komme ich im nächsten Kapitel zu den Ergebnissen zu sprechen. Alle diese Interviews eint, dass die Interviewpartner_innen teils von selbst, teils von meinen Fragen angeregt im Gespräch auf eine Metaebene gewechselt sind, auf der wir über mögliche Forschungsansätze und -fragestellungen gesprochen haben. Auch darin unterscheiden sie sich von den späteren leitfadenorientierten Interviews.

Aus den sechs offenen Interviews nahm ich für die weitere Forschung als zentrale Erkenntnisse mit, dass aus Sicht der GfK ein Bewusstsein der eigenen Prägung notwendig ist, die Problematik auf den bewertenden Gedanken beruht und der Fokus auf die Bedürfnisse aller Beteiligten zu legen ist. Des Weiteren bestärkten mich die Interviewpartner_innen darin, dass die Verbindung der GfK mit Interkultureller Kompetenz fehle und meine Untersuchung in diesem Feld ein wichtiger Beitrag sei. Parallel zu dieser ersten Interviewreihe arbeitete ich anhand der Literatur zu Interkultureller Kompetenz heraus, an welche Problematik dieses Konzept ansetzt, sprich, was die Herausforderung am Interkulturellen ist. Ich gelangte zu der vorläufigen Schlussfolgerung, dass die Schwierigkeit interkultureller Interaktionen in ihrer irritierenden Wirkung liege und Interkulturelle Kompetenz zum Umgang mit dieser Irritation befähigt. Im vorherigen Kapitel habe ich dargelegt, dass interkulturelle Interaktionen komplex sind und Interkulturelle Kompetenz dementsprechend mehr umfasst als den Umgang mit Verunsicherung. Auf Grundlage meines damaligen Wissensstands nahm ich dagegen die Handhabung mit der Verunsicherung durch die Interkulturelle Kompetenz als Ausgangspunkt. Darauf aufbauend formulierte ich als Fragestellung meiner Untersuchung, welchen Beitrag die GfK zu Interkultureller Kompetenz leisten könne. Einerseits sah ich Überschneidungspunkte darin, dass die GfK wie die Interkulturelle Kompetenz das fehlende Bewusstsein der eigenen Prägung

problematisiert. Andererseits eröffnet die GfK mit ihrer Perspektive auf die Bedürfnisse und bewertende Gedanken einen neuen Blick auf interkulturelle Interaktionen. Diesen spezifischen Blick wollte ich als möglichen Beitrag der Interkulturellen Kompetenz untersuchen. Auf Grundlage dieser Überlegungen formulierte ich den Leitfaden für weitere Interviews mit GfK-Erfahrenen, dessen Aufbau ich anschließend skizziere. Im Zuge der weiteren Untersuchung erkannte ich, dass diese Fragestellung zu weit gefasst, normativ sowie irreführend ist. Im Zentrum meiner Untersuchung sollte die GfK stehen, nicht Interkulturelle Kompetenz. Es war zudem widersprüchlich, Interkulturelle Kompetenz als ein einheitliches, potentiell durch die GfK bereichertes Konzept darzustellen, nachdem ich eingangs dargelegt habe, dass innerhalb der Literatur zu Interkultureller Kompetenz grundlegende Diskussionen geführt werden und die Ansätze der Interkulturellen Kompetenz kritikwürdig sind. Während der Auswertung der leitfadenorientierten Interviews erkannte ich schließlich, dass ich anhand der Fragen und entsprechenden Aussagen in den Interviews nicht beantworten kann, inwiefern die GfK einen Beitrag leistet und ich auch den normativen Begriff des Beitrags nicht ermessen kann. Die Interviews sagten jedoch etwas darüber aus, mit welchen Einstellungen GfK-erfahrene Personen für sie interkulturellen Situationen begegnen, was sie dabei denken, fühlen und wie sie handeln. So fand ich erst im fortgeschrittenen Forschungsprozess durch das Zusammenwirken der theoretischen und empirischen Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand und auf Grundlage des erhobenen Materials zur eigentlichen Fragestellung. Die präziserte Fragestellung wirkte wiederum präzisierend zurück auf die bereits ausformulierten ersten Kapitel dieser Arbeit, indem sie diese auf kulturelle Differenzenerfahrung fokussierte. Der Leitfaden wurde in seiner Ausrichtung somit nachträglich hinfällig. Da er den Interviews dennoch zu Grunde liegt, skizziere ich hier knapp seinen Aufbau.

Der Leitfaden ist gegliedert in die Themenblöcke ›GfK und Interkulturalität in deinem Leben‹, ›GfK und Interkulturalität‹, ›GfK und stereotypes Denken‹ sowie ›GfK und Macht‹. Mit dem ersten Themenblock lade ich die Interviewten dazu ein, mir von der Bedeutung der GfK in ihrem Leben zu erzählen und frage direkt nach Erfahrungen, in denen sie mit der GfK an Grenzen gestoßen sind. Abschließend bitte ich sie, mir ihre interkulturelle Tätigkeit zu schildern. Damit leite ich über zum zweiten Themenblock, in dem ich nach einer konkreten für sie interkulturellen Situation frage, wie sie diese erlebt haben und inwiefern sie sich dabei auf GfK beziehen. Dabei frage ich sie gezielt nach

ihrem Verständnis von Interkulturalität. Erneut stellt ich zudem die Frage nach Grenzen der GfK. Im dritten Frageblock fokussiere ich das Gespräch auf Momente, in denen sich die Interviewten eigener Stereotype bewusst wurden und inwiefern die GfK dazu beigetragen hat. Im letzten Block frage ich nach ihren Erfahrungen mit GfK in hierarchischen Kontexten und ihrer Einschätzung zur Privilegiertheit der GfK. Dabei verwies ich auf oben erläutertes Beispiel von Kerstin und bat um eine Stellungnahme. Abschließend lud ich sie ein, mir Fragen zu stellen und gab ihnen den Raum für Ergänzungen. Zum Schluss holte ich deren Einverständnis ein, das Interview für meine Masterarbeit verwenden zu dürfen. Weiter unten in diesem Kapitel gehe ich kritisch auf die Schwachstellen dieses Leitfadens ein und reflektiere deren Auswirkung auf den Interviewverlauf als auch auf die inhaltliche Qualität der Antworten. Die sechs Interviews, die ich an diesem Leitfaden orientiert geführt habe, sind aufgrund der persönlichen Erfahrungen und Beispiele kultureller Differenzenerfahrung zentral für die Untersuchung. Deswegen gehe ich an dieser Stelle kurz auf diese sechs Interviewpartner_innen ein.

Elena hat seit acht Jahren GfK-Erfahrungen, gibt seit sieben Jahren GfK-Trainings und ist Lehrerin für Deutsch als Fremdsprache für Kinder mit Fluchterfahrung. Beate und Betti sind beide zertifizierte GfK-Trainerinnen in Österreich. Beate ist studierte Kulturanthropologin und freie Kommunikationstrainerin. Betti war lange Zeit Lehrerin für Deutsch als Zweitsprache im Ausland und war über zehn Jahre hauptberuflich im Bereich der Flüchtlingshilfe tätig. Irene ist keine GfK-Trainerin, hat aber die Erfahrung zweijähriger Intensivkurse. Zudem ist sie für die Forschung aufgrund ihrer Erfahrungen als Patin mehrerer Geflüchteter interessant. Der Kontakt zu Elena, Beate, Betti und Irene kam indirekt durch Julian zustande, den mir wiederum Maik vermittelt hatte. Julian hatte mich auf die E-Mail-Verteilerliste der GfK-Interessierten hingewiesen und mich ermutigt, dort eine Anfrage zu stellen. Am 19. Dezember 2016 veröffentlichte ich dort eine E-Mail, in der ich mein Masterarbeitsprojekt vorstelle und nach Personen frage, die Erfahrungen gemacht haben mit der GfK-Haltung im interkulturellen Kontext, z.B. der Arbeit mit Geflüchteten, internationalen Projekten oder die mit GfK an interkulturelle Begegnungen oder Konflikte herangetreten sind und meine Forschung mit einem Interview unterstützen möchten. Innerhalb weniger Tage meldete sich sowohl Elena, als auch Beate, Betti und Irene bei mir und ich vereinbarte individuelle Interviewtermine im Zeitraum von Ende Dezember 2016 bis Ende Januar 2017. Den Feinwerktechniker in Rente, Herbert, sprach ich persönlich auf einem gemeinsam besuchten Workshop an, nachdem er über sein ehrenamtliches Engage-

ment in der Hausaufgabenbetreuung für Kinder mit Fluchterfahrung berichtete. Diese fünf Personen eint ihr Engagement mit Geflüchteten und, dass sie dieses als einen interkulturellen Kontext wahrnehmen. Neben Julian hat mir Maik auch den Kontakt zu Mira vermittelt. Mira wollte ihre Bachelorarbeit zur GfK verfassen, hat dies aber aufgrund der Schwierigkeit der empirischen Untersuchung der GfK aufgegeben. Das Interview mit Mira setzte an dieser geteilten Erfahrung an und ging dann in ihre Erfahrungen kultureller Differenzwahrnehmung über.

Im Zuge dieser Interviews und der Literaturrecherche, ergaben sich Fragen konkret zur Verbreitung der GfK im deutschsprachigen Raum oder der Verwendung des Begriffs ›Gewaltfreie Kommunikation‹, mit denen ich mich Ende Januar 2017 direkt an den Fachverband der GfK wandte. Für die hier behandelte Forschungsfrage brachte dieses Gespräch keine Erkenntnisse, weswegen ich nicht weiter darauf eingehe. Ein weiteres Gespräch kam Anfang Februar mit der GfK-Trainerin Hanna zustande, aufgrund ihrer E-Mail in dem Verteiler der GfK-Trainer_innen, in der sie ein spezielles Forum für GfK-Interessierte in der Flüchtlingshilfe erwähnte. In diesem eher informellen Gespräch erzählte Hanna von den Hintergründen dieses Forums der GfK-Flüchtlingshilfe und ihren Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Personen, die in der Flüchtlingshilfe engagiert sind. Wir sprachen zudem fragmentarisch über verschiedene Aspekte rund um die GfK, von denen einzelne Eingang in die Darstellung der Ergebnisse finden. Das letzte Interview führte ich Ende März 2017 mit David, der GfK-Trainer und Mediator ist. Ihn hatte ich nach einem Vortrag angesprochen und mein Forschungsvorhaben vorgestellt. In diesem Interview orientierte ich mich zunächst am Leitfaden, folgte dann aber dem Gesprächsfluss und stellte Nachfragen zu seinen Erläuterungen und Beispielen.

Die vierzehn Interviewpartner_innen fokussierten jeweils einen anderen Aspekt und vermittelten jeweils eine andere Nuance der GfK-Haltung in Bezug auf kulturelle Differenz Erfahrung. Zwar wurden im Vergleich der Interviews Überschneidungen und Wiederholungen in der Begriffswahl oder den gewählten Beispielen deutlich, doch trat im qualitativen Sinne kein Effekt der Datensättigung ein. Im quantitativen Sinne jedoch stellen die 14 Interviews eine Masse an 100 Seiten Transkriptmaterial dar. Obwohl ich auf weitere Personen hingewiesen wurde, die sich mit der GfK in interkulturellen Kontexten bewegen, entschied ich mich, es aus Gründen der Machbarkeit bei den vierzehn Interviews zu belassen und auch diese nur selektiv für die Untersuchung heranzuziehen.

Der ausführlichen Erläuterung der Planung und Durchführung der Interviews schließt sich hier die knappe Erläuterung meines Vorgehens beim Transkribieren und Auswerten der Interviews an. Bei der Transkription entschied ich mich größtenteils für die komplette wortwörtliche Verschriftlichung, um auf Veränderungen, Wiederholungen oder sonstige Auffälligkeiten in der Wortwahl eingehen zu können. Zur Markierung von Betonungen verwendete ich Großbuchstaben. In runden Klammern ergänzte ich hinter dem Wort oder der Passage, wenn sich die Sprechlautstärke oder Intonation auffällig verändert hat, beispielsweise die Person (flüstert), (lacht) oder (überlegt). Auch eine eintretende (Pause) oder (unverständlich[e]) Passage habe ich mit runden Klammern markiert. Ich verzichtete darauf, die exakte Länge jeder Pause oder jedes Überlegens anzugeben und ergänzte nur bei auffällig langen Unterbrechungen (lange Pause, bzw. überlegt länger). Damit weiche ich von den 1998 systematisierten TiQ-Richtlinien (vgl. Bohnsack 2007, S.235) ab, die eine sekundengenaue Angabe der Pausen- und Lachlänge und eine detaillierte Darstellung der Intonation mithilfe Interpunktionszeichen vorschreiben sowie Abbrüche und Dehnungen beim Sprechen darstellen (vgl. ebd.). In eckigen Klammern fügte ich Anmerkungen zum besseren Verständnis einer Aussage an, sowie „nicht-verbale oder gesprächsexterne[n] Ereignisse“ (Bohnsack 2007, S.235), wie störende Hintergrundgeräusche, das Überprüfen der Uhrzeit oder Mimik und Gestik wie Nicken an. Auch paraphrasierte Abschnitte fügte ich in eckige Klammern. Paraphrasiert habe ich, wenn die Unterhaltung zu persönlichen Themen ohne Bezug zu GfK übergang oder die Befragten etwas erzählten, das ich für nicht relevant zur Beantwortung der meinerseits gestellten Frage einschätze. Mit dieser Unterscheidung zwischen wortwörtlich verschriftlichen, relevanten und paraphrasierten, weniger relevanten Passagen der Gespräche, habe ich selektiv in die Datengrundlage eingegriffen. Diese Selektion hilft jedoch, die Fülle an Material zu verringern und damit handhabbar zu machen.

Wie ich einleitend erwähnt habe, ist dies die erste Untersuchung der GfK mit Bezug auf Interkulturalität sowie die erste Verbindung kultureller Differenzenerfahrung mit der GfK. Als solche verstehe ich diese Arbeit als Exploration dieser neuen Verknüpfung, welche die dabei entstehenden neuen Perspektiven auf die GfK als auch kulturelle Differenzenerfahrung beleuchtet. Insofern verfolge ich mit dieser Arbeit das Ziel, diese Perspektiven deskriptiv zu erfassen. Dieses Ziel schlägt sich in der Auswertung der Interviews nieder, bei der ich einerseits bemüht bin, die Vielzahl an potentiell relevanten Aspekten zu überblicken, und andererseits die Perspektiven der befragten GfK-Erfahrenen zu fokussieren. Dazu wählte

ich ein offenes Auswertungsverfahren, indem ich die Transkripte Zeile für Zeile kodierte. Dabei teilte ich das Textmaterial in Sinneinheiten ein und markierte diese einzelnen Wörter, Satzteile, Sätze oder Satzpässagen farblich mit verschiedenen Kodes (vgl. Mey/Mruck 2011, S.24f.). Diese visuelle Hervorhebung ermöglicht den groben thematischen Aufbau des Textes, aber auch Häufungen und die Verbindung von Themen kenntlich zu machen und darüber den geschlossenen Textblock zu zerstückeln, Irrelevantes auszusortieren, die Daten auszuwählen und diese letztlich zu systematisieren (vgl. Berg/Milmeister 2011, S.318). Einerseits habe ich alltagssprachliche Begriffe und Formulierungen der Interviewten als *In-vivo*-Kodes (vgl. ebd. S.25) übernommen. Da es um die subjektiven Perspektiven der Interviewten geht, betrachtete ich das Textmaterial mit einem offenen Blick, anstatt es lediglich mittels vorgefertigter Analyseschemata zu bearbeiten. Andererseits dienen die Interviews auch der Überprüfung meiner Arbeitshypothesen und der Abgleichung meines GfK-Verständnisses. Insofern sah ich es als erforderlich an, Kodes zur Analyse vorzugeben, die sich aus der theoretischen Auseinandersetzung mit der GfK ergeben. Verwendete *In-vivo*-Kodes sind ›nicht alle lieb haben‹, ›Bilder in Köpfen‹, ›erlebbar/spürbar‹, ›in der Lage sein damit umzugehen‹, ›mich verbinden‹, ›Raum/Ort‹, ›den Einzelnen im Blick haben‹, ›dahinter schauen‹, ›lebenslanges Lernen‹ und ›ich mich mir selber‹. Kodes, die ich an die Transkripte heran trug, sind unter anderem ›Grenze‹, ›Prägung‹, ›Kultur‹, ›GfK-Verständnis‹, ›Haltung‹, ›Perspektivwechsel‹, ›Bewusstsein‹, ›Selbstreflexion‹, ›Macht‹, ›Gefühl/Bedürfnis‹, ›Interpretation‹, ›Hinterfragung der Gedanken‹, ›Kompetenz‹, ›Irritation‹, ›Stereotyp‹, ›Wissen‹, ›Maßstab‹, ›Sprache‹ und ›Verantwortung‹. Bei einigen Kodes ist diese Einteilung ungenau, da die Interviewten selbst Alltagswörter wie ›bewusst, Kultur, Verantwortung, Gefühle und Bedürfnisse‹ verwenden. Doch beinhaltet der Kode mehr als seine einzelne *in vivo* Verwendung, da ich z.B. mit dem Kode ›Kultur‹ auch Aussagen zu Kultur und zum Kulturverständnis markiere. ›Gefühle und Bedürfnisse‹ geht über die reine Bedeutung der Begriffe hinaus, indem dieser Kode Rosenbergs Grundannahmen diesbezüglich impliziert. Der Kode ›Verantwortung‹ bezieht sich auf die Erkenntnis, dass die Ursache eigener Gefühle bei eigenen Bedürfnissen liegen, für welche die Verantwortung übernommen werden muss. Eine andere Gruppe von Kodes beschreibt den Stil des Sprechens wie ›Metapher‹, ›Erklärung‹, ›Beispiel‹ oder ›Metaebene‹. Während ich ein Transkript nach dem anderen mit Kodes markierte, nahm ich weitere häufig genannte Begriffe als Kodes in die Sammlung auf, wie ›Präsenz‹ oder ›Werkzeug‹. Das heißt, dass ich auch die bereits kodierten Transkripte erneut mit Blick auf

die neuen Codes durcharbeitete. Andere Codes wie ›Schnittstelle‹ fanden dagegen nur in einem Transkript Anwendung. In diesem Fall notierte ich mir den Begriff als spezifisch für dieses Transkript und nahm ihn von der Liste der Kodesammlung. Insofern betrachte ich Codes als vorläufig und revidierbar.

Ein weiteres Ziel des Kodierprozesses ist, die vielen Codes „zu einer überschaubaren Anzahl an Kategorien“ (Mey/Mruck 2011, S.36) zu verdichten, indem sie „miteinander verknüpft und zu übergeordneten Kategorien zusammengefasst“ (ebd., S.25) werden. Charles Berg und Marianne Milmeister weisen darauf hin, dass die Übergänge zwischen Codes und Kategorien fließend sind und unterscheiden beide Begriffe dahingehend, dass Codes nah an den Daten und somit enger gefasst sind, sowie aufgrund ihrer Anknüpfung an eine Textstelle und den dortigen Kontext eine geringere Reichweite haben (vgl. Berg/Milmeister 2011, S.308). Kategorien sind dagegen abstrakter und besitzen als „Bestandteil der zu entwickelnden Theorie“ (ebd.) eine große Reichweite, da sie mehrere Codes bündeln und über den Kontext einzelner Textstellen hinweg systematisieren (vgl. ebd.). Ich bildete übergeordnete Codes, indem ich ähnliche Codes zusammenfasste. Beispielsweise fasste ich ›in der Lage sein, damit umzugehen‹ unter ›Kompetenz‹. In der Kategoriefindung griff ich auf zentrale Begriffe der theoretischen Auseinandersetzung mit der GfK zurück. So fasste ich ›Irritation‹ unter ›kulturelle Differenzerfahrung‹ und führte die Kernaspekte Bewusstseinsarbeit, Bedürfnisorientierung und Beziehungsebene ein. Ich erkannte, dass ›Präsenz‹, ›Kultur‹, ›Bewusstsein‹, ›Perspektivwechsel‹, ›Prägung‹, ›Selbstreflexion‹, ›Hinterfragung der Gedanken‹, ›Bilder in Köpfen‹, ›Interpretation‹, ›Stereotyp‹, ›Wissen‹, ›Maßstab‹, ›ich mich mir selber‹, ›lebenslanges Lernen‹, ›Verantwortung‹ sowie ›Sprache‹ jeweils in Verbindung zu Bewusst-Sein oder Bewusst-Werden stehen. Deswegen subsumierte ich all diese Codes unter ›Bewusstseinsarbeit‹. Der Aspekt der ›Bedürfnisorientierung‹ umfasst ›Irritation‹, ›Gefühl/Bedürfnis‹, ›Haltung‹, ›den Einzelnen im Blick haben‹, ›mich verbinden‹, ›nicht alle lieb haben‹ sowie ebenfalls ›ich mich mir selber‹. Dem Aspekt ›Beziehungsebene‹ konnte ich keine Codes zuordnen. Das wertete ich als Hinweis, dass dieser Aspekt im Rahmen dieser Untersuchung weniger bedeutend ist.

Ich führte diese Systematisierung der Codes am Transkriptmaterial durch, indem ich zwei Tabellen kreierte. In der Tabelle ›Perspektiven auf GfK‹ ordnete ich die jeweiligen Textpassagen der Transkripte diesen drei beschriebenen Kategorien zu. Zusätzlich behielt ich einzelne Codes bei wie ›Macht‹ und ›Grenze‹. Ich ergänzte noch Kategorien wie ›Zur Grundidee/ Wozu befähigt GfK?‹, ›Haltung – nicht Technik‹, ›Leben statt Lehren‹ sowie

›Kritik‹, unter die ich jeweils passende Textpassagen gruppierte. Die beiden in vivo Codes ›Raum/Ort‹ und ›erlebbar/spürbar‹ haben eine Sonderstellung inne, da dies Begriffe sind, die in fast jedem Interview gefallen sind, jedoch nicht direkt einer bestehenden Kategorie zuzuordnen sind. In der zweiten Tabelle ›Aussagen zu Kultur/Interkulturalität‹ ordnete ich die jeweiligen Textpassagen den Überschriften ›Sozialisation/Prägung‹, ›hinsichtlich Interkultureller Kompetenz‹, ›GfK hinsichtlich Kultur‹ und ›Beispiele zu kultureller Differenzerfahrung‹ zu. Diese systematische Sortierung des Interviewmaterials ermöglicht mir Textpassagen gleicher Codes und Kategorien miteinander zu vergleichen und mittels dessen die Perspektiven der Befragten in ihrer Überschneidung oder Kontrastierung herauszuarbeiten.

4.1 Kritische Reflexion des Forschungsverlaufs

Da die forschende Person in der qualitativen Forschung „selbst das eigentliche Erhebungsinstrument darstellt“ (Misoch 2015a, S.199), reflektiere ich im Folgenden den Einfluss meines Vorwissens, meiner Methodenwahl und deren Durchführung auf den Forschungsverlauf und die Ergebnisse der Untersuchung.

Ich bin an diese Forschung einerseits mit Begeisterung für die GfK, andererseits mit dem Vorwissen meiner dreijährigen Beschäftigung mit der GfK, aber auch Wissenslücken zur GfK-Haltung herangetreten. Aufgrund dieses Vorwissens traute ich mir zu, das komplexe Kommunikationsmodell der GfK zum Forschungsgegenstand zu machen. Ich ging in die Forschung mit der Vorannahme zu wissen, worum es in der GfK geht, was sie auszeichnet und bewirkt. Im Zuge der Literaturrecherche und den Interviews wurde meine Vorannahme teils revidiert. Insofern beeinflussten mein Vorwissen über die Grundlagen sowie meine Wissenslücken zur tieferen Bedeutung der GfK den Interviewverlauf. Das Vorwissen bot eine Grundlage an, auf der ich mit den Interviewpartner_innen tiefer in die Thematik einsteigen und gezielter nachfragen konnte (vgl. ebd., S.203). Auf der andere Seite beinhaltet die Vorannahme, die Interviewten würden dieses Wissen mit mir teilen, die Gefahr, dass ich die Äußerungen der Interviewten als selbstverständlich annehme und sie in der Analyse übersehe (vgl. ebd., S.202). Um diesem Effekt entgegenzuwirken, habe ich die Interviewten danach gefragt, was sie von der GfK für sich mitnehmen oder was ihrer Meinung nach in GfK-Kursen vermittelt werden soll. Meine Wissenslücken erwiesen sich hingegen als hilfreich, um die Interviewten zu ausführlichen Schilderungen ihres Wissens

anzuregen. Mein Enthusiasmus für die GfK erleichterte einerseits die Kontaktaufnahme zu den Interviewpartner_innen, andererseits war es herausfordernd aus dieser Eingenommenheit heraus die GfK als Untersuchungsgegenstand zu abstrahieren. Des Weiteren räume ich die Möglichkeit ein, dass sowohl meine Begeisterung für die GfK, als auch mein Vorwissen der Auswertung der Transkripte eine eingefärbte Lesart aufdrücken, indem mir Textpassagen auffallen, die meinem Vorwissen oder meinen Meinungen eher entsprechen. Sabina Misoch warnt davor, dass die Basisprämissen der Forschenden die Ergebnisse gar verzerren können (vgl. Misoch 2015a, S.202). Um dieser Tendenz gegenzusteuern, orientierte ich die Auswertung an den theoriegeleiteten Kategorien und Kodes. Inwiefern der Forschungsprozess zudem davon beeinflusst wurde, dass ich eine Weiße, eine Frau und Akademikerin bin, kann ich nicht endgültig einschätzen. Diese Kategorien sind gesellschaftlich relevant und müssen im Rahmen meiner Adressierung der Befragten als auch meiner Selbstpositionierung als Forschende beachtet werden (vgl. ebd., S.204ff.). Nach meiner Wahrnehmung begegnete mir keine_r der Interviewpartner_innen über eine dieser Kategorien und auch ich adressierte sie weder über ihr Geschlecht, Status oder Beruf. Entscheidend waren die Erfahrungen mit Gewaltfreier Kommunikation, ungeachtet ob die Befragten damit hauptberuflich Geld verdienen oder sich darin privat üben. Unser Kontakt kam zustande über das gemeinsame Interesse an der GfK und ihrer Bereitschaft, mich bei der Untersuchung der GfK im interkulturellen Kontext zu unterstützen. Durch die Adressierung über das GfK-Interesse, erhielt der Wissens- und Erfahrungsstand bezüglich der GfK eine zentrale Bedeutung in den Interviews. Manche der sehr erfahrenen Interviewpartner_innen befragten mich direkt nach meinem Kenntnisstand zur GfK und wiesen mich auf ein mir fehlendes tieferes Verständnis von Rosenbergs Ideen hin. Wie bereits erwähnt waren meine Wissenslücken an dieser Stelle dienlich, um die Interviewpartner_innen zu umfassenden Erklärungen ihres GfK-Verständnisses zu verleiten. Im Gesprächsverlauf regte ich die Interviewpartner_innen an, ihren Wissensbestand zur GfK auf interkulturelle Kontexte anzuwenden.

Qualitative Interviews als Mittel der Datenerhebung gelten als eine vom Forschenden konstruierte soziale Situationen, die mittels kommunikativer und sozialer Kompetenzen „für den Forschungsprozess fruchtbar“ (ebd., S.200) gemacht werden. Es gilt als entscheidend, eine Beziehung zu den Befragten aufzubauen, die ermöglicht, in den Interviews „tiefe, aussagekräftige und authentische Daten“ (ebd.) zu erheben. Im Rahmen meiner Befragungen habe ich zu keiner der interviewten Person eine engere Beziehung aufgebaut.

Die Kontakte kamen größtenteils via E-Mailanfrage zustande und die Interviews wurden nach Terminabsprache via E-Mail ohne vorherige Bekanntschaft geführt. Es gibt Anzeichen dafür, dass in der Interviewsituation trotz der fehlenden Beziehung ein Vertrauensverhältnis bestand. So deuten die verschiedenen persönlichen Berichte und die Schilderungen ihrer Gedanken darauf hin, dass mir die Interviewpartner_innen offen begegnet sind und sich mir frei mitgeteilt haben. Dennoch räume ich ein, dass eine engere Bekanntschaft vermutlich zu anderen Erzählungen geführt hätte und die Interviews gesamt eine umfassendere Tiefe erlangt hätten. Zudem kann ich nicht ausschließen, dass manche Antworten der Interviewpartner_innen von sozialer Erwünschtheit geprägt sind, insbesondere in Bezug auf Vorurteile oder angesichts von Versuchen der Rechtfertigung eigener Gedanken und Handlungen. Dennoch halte ich dagegen, dass die Mehrheit der Interviewpartner_innen mir gegenüber offen über ihre persönlichen Ansichten, Erlebnisse sowie über eigene Schwierigkeiten sprach. Diese Offenheit sehe ich auch in der Anonymität des Telefongesprächs begründet. Bei Skype-Gesprächen hingegen baten die Interviewten von sich aus darum, das Bild einzuschalten. Das spricht wiederum dafür, dass es ihnen sowohl wichtig war zu sehen, mit wem sie sprechen, als auch gesehen zu werden. Telefon- und Skype-geführte Interviews stellen eine Besonderheit dar, angesichts dessen, dass „Face-to-Face-Interviews relativ unumstritten als der ideale Modus der Durchführung für qualitative, d. h. tief gehende und sensible Datenerhebungen“ (Misoch 2015, S.172) gelten. In Telefoninterviews stehen die visuellen und für die soziale Interaktion ausschlaggebenden Informationen wie Aussehen, Alter, Geschlecht und Auftreten, Mimik und Gestik nicht zur Verfügung. Misoch erkennt daran Vor- sowie Nachteile für die qualitative Forschung. Einerseits könne das Fehlen dieser visuellen Informationen verunsichern und falsche Interpretationen hervorrufen (vgl. ebd., S.175). Andererseits reduziere es den Einfluss der interviewenden Person auf die Interviewsituation (vgl. ebd., S.173). Zudem könne die Anonymität „die Bereitschaft zu selbstoffenbarem Verhalten erhöh[en]“ (ibd.). Misoch begründet diesen Effekt mit dem „Modus der Nichtangesichtigkeit bei Telefoninterviews“ (ibd., S.174). Ich empfand es als unterstützend, mich nur auf die Stimme der Interviewten konzentrieren zu müssen, ungesehen Notizen machen zu können und nicht auf meine eigene Haltung und Mimik zu achten. Dennoch hat mir gleichzeitig die Sichtbarkeit von Mimik und Gestik gefehlt. Im Gegensatz zu den vier face-to-face-Interviews konnte ich nicht durch Bewegung oder meinen Gesichtsausdruck signalisieren, dass ich eine Erklärung verstanden habe oder mir etwas unklar ist, dass ich eine weitere

Frage stellen oder eine ausschweifende Erzählung unterbrechen möchte. Auch konnte ich den Interviewpartner_innen nicht mit leichtem Nicken oder anderen Reaktionen signalisieren, weiterzusprechen. Stattdessen vermittelte ich all dies mit zustimmenden Lauten, wartete bis die Person mit ihrer Ausführung zu Ende war oder sprach dazwischen. Dies führte einerseits dazu, dass einige der Interviews Passagen beinhalten, die ich nicht verwerten kann, und damit sehr lang wurden. Andererseits unterbrach ich den Redefluss meiner Interviewpartner_innen, wodurch der gesamte Gesprächsfluss des Interviews zwischenzeitlich gestört wurde. Da ich bei den nicht visuellen Interviews abwägen musste, ob meine Nachfragen es wert sind, den Redefluss meiner Interviewpartner_innen zu unterbrechen, habe ich bei einigen Interviews keinen geeigneten Moment für detaillierte Nachfragen gefunden, wenn die Interviewpartner_innen in ihren ausschweifenden Erzählungen bereits bei anderen Themen angekommen sind. Bis auf einen Fall habe ich die dadurch entstandene Unklarheit und den Verlust an Informationen hingenommen. Im Fall von Beate habe ich mehrere Wochen nach dem Interview in einem E-Mail-Austausch mit ihr Nachfragen zu einer ihrer Aussagen geklärt. Neben diesen Nachteilen, haben Telefon- und Skypeinterviews den Vorteil, Gespräche über große Distanzen zu ermöglichen. Damit konnte ich Personen in die Untersuchung einbeziehen, die ich nicht ohne hohe Reisekosten und Zeitaufwand an einem Ort hätte treffen können. Da die Telefon- und Skypeverbindungen in mehreren Interviews mehrfach abgebrochen sind, beeinträchtigt diese Technologie andererseits die Qualität der Interviews. Teilweise entstanden minutenlange Pausen, während derer wir uns bemühten, die Verbindung wieder herzustellen. Dann musste zunächst geklärt werden, bis wohin die jeweilige Person mitgehört hatte und an dieser Stelle mit der Erzählung neu angesetzt werden. Durch die Unterbrechung wurde nicht nur der Gesprächsfluss gestört, sondern es gingen eventuell auch Informationen verloren.

Wie bereits erläutert, wurde der Leitfaden in seiner Ausrichtung auf den möglichen Beitrag der GfK zu Interkultureller Kompetenz nachträglich hinfällig. Dennoch bauen die Interviews, die ich nun auf die Perspektive der GfK-Erfahrenen auf kulturelle Differenz-erfahrung hin untersuche, auf dem veralteten Leitfaden auf. Deswegen reflektiere ich hier abschließend mögliche Schwachpunkte und deren Auswirkungen auf die inhaltliche Qualität und Dichte der Antworten. Die einleitende Frage nach der ersten Begegnung und dem weiteren persönlichen Weg mit der GfK sollte nur als Erzählanregung einen Einstieg in das Interview bieten. Diese Frage entpuppte sich jedoch als Auslöser sehr ausführlicher

Schilderungen, welche für die Forschungsfrage nicht relevant sind. Daher verzichtete ich nach den ersten Interviews auf diesen Einstieg. Stattdessen stieg ich in die Interviews mit einem Aspekt ein, der sich aus dem vorherigen E-Mailaustausch ergab. So begann ich beispielsweise das Interview mit Mira mit der Frage, warum sie ihr Vorhaben aufgegeben hat, ihre Bachelorarbeit zur GfK zu schreiben und sprach Irene eingangs auf ihr Engagement in der Flüchtlingshilfe an. Durch diese Bezugnahme auf den vorherigen E-Mailaustausch wurden die Interviews von Anfang an persönlicher. Betti erzählte direkt von sich aus über sich, wodurch ich die Frage überspringen konnte.

Die größte Schwierigkeit an der Interviewführung sehe ich in dem Paradox, dass ich nach interkulturellen Erfahrungen frage und damit in den Interviews Interkulturalität als gegeben setze, diese in der Analyse jedoch dekonstruiere. Gleichzeitig nehme ich damit an, dass die Befragten von einer gegebenen Interkulturalität ausgehen, sprich von sich aus manche Interaktionen als kulturell differierend deuten. Indem ich nach einer Situation fragte, die für die Interviewpartner_innen interkulturell war, wollte ich vermeiden, ihnen die Deutung als interkulturell aufzudrängen. Manche Interviewpartner_innen beschrieben mir aus eigener Initiative heraus, was sie unter Kultur verstehen und woran sie den interkulturellen Charakter der berichteten Situation festmachen. Bei anderen fragte ich gezielt nach, worauf sie die kulturelle Differenz in dem von ihnen erzählten Beispiel beziehen. Fragen 2.2 und 2.2.1 nach der erfahrenen Unsicherheit und Befremdlichkeit der interkulturellen Situation gehen auf meine ursprüngliche Annahme zurück, Verunsicherung wäre die Essenz einer interkulturellen Interaktion. Die Wortwahl ›Befremdlichkeit‹ löste Irritation bei den meisten Befragten aus, welche diesen Begriff als negativ auffassen. Diese Reaktion zeigt, dass ich achtsamer bei der Formulierung der Fragen hätte sein sollen. Im Nachhinein hätte ich eine offene Frage nach dem Erleben und Fühlen in dieser Situation gestellt. Mit der neuen Fragestellung nach der Erfahrung kultureller Differenz wäre der gesamte Leitfaden stärker auf das Wahrnehmen der Situation ausgerichtet. Die Frage zu eigenen Stereotypen und deren Gewährwerdung brachte einige Gespräche ins Stocken, andere Interviewpartner_innen sprachen frei über eigene Vorurteile. Wie bereits erwähnt, sehe ich besonders an dieser Stelle die Gefahr der Antworten nach sozialer Erwünschtheit. Die Schwierigkeit, über etwas gesellschaftlich Verpönte zu sprechen zeigt sich bereits in meiner ausweichenden Formulierung der Frage nach erlebten Situationen, in denen die Interviewpartner_innen über jemand anderes dachten, dass der/die so und so, dies oder jenes sei. Mit dieser vagen Formulierung wollte ich jedoch auch vermeiden das Wort

Stereotyp oder Vorurteil selbst zu verwenden. Mir ging es nicht um ein Benennen dieses Denkens als Stereotyp, sondern um den Prozess des Bewusstwerdens dieser Gedanken und welche Rolle die GfK dabei spielt.

Ich schließe diese Reflexion mit der Feststellung ab, dass jede_r meiner vierzehn Interviewpartner_innen durch mehr oder weniger ausführliche Erzählungen den Fokus auf unterschiedliche Aspekte lenkte. Dadurch kam sogar in über einstündigen Interviews nicht immer der gesamte Leitfaden zum Einsatz. Dies erschwert den Vergleich der Interviews. Dafür verweisen die Interviews auf eine Großzahl an Aspekten und verleihen dem Untersuchungsgegenstand verschiedene Nuancen, was ich als eines der Ziele dieser explorierenden Untersuchung verstehe. Im Folgenden bündele ich die Vielzahl an Aspekten und Nuancen und stelle die zentralen Erkenntnisse der Interviews vor.

5. Die Perspektiven von GfK-Erfahrenen auf kulturelle Differenzerfahrung

Zum Abgleich meines auf Basis der Literatur formulierten Verständnisses der GfK zeichne ich zunächst nach, welches Verständnis der GfK aus den Interviews hervorgeht. Daran anknüpfend fokussiere ich mich auf Beispiele persönlicher Differenzerfahrung der Interviewten. Wie eingangs hervorgehoben, reflektiere ich den dabei implizierten Kulturbegriff sowie den Prozess der Deutung der kulturellen Differenz.

In mehreren Interviews klingt an, dass die Gewaltfreie Kommunikation ausschließlich von ihrem Begründer Marshall B. Rosenberg geprägt wurde (vgl. Maik, Z.4-6) und somit eine einheitliche, eindeutige und klare Grundidee (vgl. Andreas, Z.7-18) darstellt, jedoch unterschiedlich ausgelegt wird. Andreas begründet die Unterschiede der Auslegung mit dem Grad der Erfahrung der Personen als auch den unterschiedlichen Bereichen der Anwendung wie etwa der Selbstklärung, Mediation oder der konfliktlösenden Arbeit mit Angestellten in Betrieben (vgl. ebd.). Auch David erkennt eine kontinuierliche Weiterentwicklung der GfK (vgl. David, Z.160f.) und berichtet von einer palästinensischen Trainerin, die Rosenbergs Denkweise für das Arabische anschlussfähig macht, indem sie manche Gefühls- und Bedürfniswörter in bestehende Konzepte der arabischen Sprache transferiert oder neue Wörter dafür schafft (vgl. ebd., Z.383-407). Jenseits dieser situativen und kulturellen Anpassungen werde die GfK jedoch gerade durch ihren erlangten Bekanntheitsgrad vermehrt oberflächlich und nicht in Rosenbergs Sinne wiedergegeben

(vgl. Hanna, Z.39-40). Insbesondere Beate mahnt vehement an, dass die GfK missverstanden werde als eine spezifische Art zu Sprechen, als Gesprächsregelwerk oder als reine Befolgung der erläuterten vier Schritte (vgl. Beate, Z.339-351, 611-613).

„Weil es wird auch etwa GfK genannt, was ich nicht als GfK verstehe und wo ich auch denke, das war nicht was der Marshall Rosenberg gemeint hat damit.“ (Beate, Z.579-581)

„Weil es geht um Klarheit und nicht um Vier-Schritte-Regel. Und ich finde es schade, und ich möchte da wirklich zu einer Sensibilisierung beitragen. Nicht alles was da herum schwirrt und GfK genannt wird ist das, was im Sinne des Erfinders ist.“ (Beate, Z.644-647)

„GfK ist nicht, ist eine Methode, aber die Methode ist eigentlich eine Einladung die Liebe zu finden und die Schönheit zu finden und die compassion und das Verständnis und die Akzeptanz. Es ist für mich eine Einladung in eine spirituelle Praxis, die dir dann praktische Schritte anbietet. Erstens, diese Schritte sind, um sich selber, um die dysfunktionalen Konstrukte IN MIR SELBER abzubauen. Und dann sind die Schritte, die ich aus die ich aus diesem tieferen Verständnis heraus mich mitteilen kann, die andere unterstützen können, aber der Ort heraus, aus dem ich spreche, ist das Verständnis, ist nicht eine Technik.“ (David, Z.166-173)

Als ein erstes Ergebnis der Interviews habe ich mein Verständnis der GfK revidiert und vertieft. Dazu hat insbesondere das Interview mit Beate beigetragen, weswegen sie eine entscheidende Rolle in meinem Forschungsprozess einnimmt. Somit setze ich hier an ihrem Verständnis der GfK an, wonach diese „ein Werkzeug [ist], um Klarheit zu schaffen was wohin gehört“ (Beate, Z.339-341, 351). Sie führt weiter aus, dass es darum gehe, „Klarheit zu schaffen, was ist jetzt ein Stereotyp, eine Schublade, ein verallgemeinertes Denken, einfach ein Urteil über den und was ist jetzt WIRKLICH passiert und was will DER Mensch und was will ICH?“ (ebd., Z.455-458). Klarheit beruht somit zunächst auf dem Gewährwerden der Art des eigenen Wahrnehmens und Denkens und der Erkenntnis, dass die eigenen Gedanken mit einem selbst zu tun haben, sprich zu einem selbst gehören, nicht zu dem Geschehnis. Damit beschreibt Beate indirekt die beiden Unterscheidungen zwischen Beobachtung und Bewertung sowie Gefühl und Gedanke. Klarheit entsteht folglich durch das Auseinanderhalten der Beobachtung eines Geschehnisses von den eigenen interpretierenden oder beurteilenden Gedanken diesbezüglich. Mit dieser Differenzierung geht die GfK über die Reflexion der eigenen Wahrnehmung im Sinne der Interkulturellen Kompetenz hinaus.

„Ja. Ja, ich beobachte den Gedanken, ich bemerke den Gedanken 'aha, den Gedanken hab ich' und dann begegne ich dem Menschen. Ich kann das zur Seite stellen oder auf einen extra Stuhl setzen und bin dann frei für den Menschen.“ (Elena, Z.239-241)

„Ja, ich mein, dadurch, dass ich in GfK-Kursen saß und weiß, Bewertungen als solche möglichst schnell mittlerweile zu erkennen. Ich verbiete es mir nicht zu denken, ich denke mir 'Aha, so denken wir also wieder heute!' (Lachen) Also aber dass es mir dann halt bewusst wird, dass es schon wieder da war und dass es eine Bewertung ist und keine schlichte Beobachtung und dann versuche ich von da einfach weiter zu gehen. [...] dass ich dann denke 'okay, Vorsicht! Das war mal eine klare Bewertung und ein klares Vorurteil, jetzt mach dich mal locker und mach dich mal auf und guck mal was da Sache ist!'“ (Irene, Z.310-319)

Aus beiden Zitaten geht hervor, dass die Erkenntnis um die eigenen Gedanken Elena und Irene einen bewussteren Blick auf andere Menschen ermöglicht. Während Elena meint, die GfK habe ihre bereits vorhandene Selbst-Beobachtungsgabe lediglich „natürlich weitergeführt und ausgebaut und unterstützt“ (Elena, Z.234), führt Irene ihre Fähigkeit zu Beobachten eindeutig auf die GfK zurück:

„Ja (sehr schnell geantwortet und betont ausgerufen), unbedingt, unbedingt, also viel schneller klar werdend, dass es überhaupt eine Bewertung ist und viel schneller auch in der Lage, die dann auch stehen zu lassen und weg, also auf die Seite zu packen und trotzdem zu gucken was jetzt ist. Ja, unbedingt. Ich glaube, vor GfK war mir das zwischen Beobachtung und Bewertung nicht annähernd so deutlich und wie schnell das geht, dass ich mit einer Beobachtung die Bewertung sofort im Kopf hab, das war mir nicht klar.“ (Irene, Z.322-327)

Die von Beate oben genannte Klarheit impliziert neben einer beobachtenden Perspektive auf sich selbst, einen Perspektivwechsel auf die Anderen als auch eine Metaperspektive auf das Geschehen an sich (vgl. Maik, Z.11-12). Zur Klärung der Frage, was etwa in einer Konfliktsituation tatsächlich passiert ist, genüge es nicht, die eigene Beobachtung von Bewertungen zu trennen, sondern es bedarf nach Beate dem Bewusstsein darüber, dass eine Situation den verschiedenen Beteiligten etwas Unterschiedliches bedeuten kann:

„Weil oft zum Beispiel, was ist wirklich passiert?, das wäre ja die Beobachtung. Aber es geht nicht darum, dass ich es ausspreche die Beobachtung sondern es geht darum klar zu trennen was ist tatsächlich passiert, was bedeutet es DIESER Person, was bedeutet es DIESER [zweiten] Person, was bedeutet es DIESER [dritten] Person, was bedeutet es DIESER [vierten] Person? Und in unserer Alltagssprache wird das alles verwischt. Wir tun dann so, als würde es für alle das gleiche bedeuten und vermischen und schauen gar nicht hin, was wirklich passiert ist,

sondern wir werfen das alles in einen Topf. Und GfK schafft da Klarheit und damit ist das Verstehen einfach viel leichter.“ (Beate, Z.353-357)

Der GfK ist eine Multi-Perspektivität inhärent, die sich nicht nur auf die Sichtweisen verschiedener Personen bezieht, sondern auch auf die von ihnen attribuierten Bedeutungen. Diese Multi-Perspektivität impliziert die Relativierung der eigenen Weltsicht und des eigenen Maßstabs, wie es von der Interkulturellen Kompetenz gefordert wird. Beate unterstreicht, dass es zur Erlangung dieser Klarheit weder einer spezifischen Ausdrucksweise, noch einer Äußerung überhaupt bedürfe, sondern eines Bewusstseins (vgl. Beate, Z.358). Dieses Bewusstsein umfasst nach David die Erkenntnis, dass die eigene Wahrnehmung der Realität auf subjektiven und erlernten Interpretationen, Werten, Annahmen sowie Erwartungen beruht (vgl. David, Z.437-441).

„Das heißt, ich fange an zu sehen, wie ich Realität erwarte, ist eher eine Reflexion [dessen] was mir wichtig ist und wie ich gelernt habe, wie man das leben kann.“ (David, Z.448-449)

Bewusstsein bezieht sich nach David auch auf das Wissen, dass Menschen unterschiedliche Wahrnehmungen haben, bzw. je nach Sozialisation andere Erwartungen an die Realität stellen (vgl. ebd., Z.449-451). Andreas liefert ein Beispiel einer subjektiven, erlernten Interpretation:

„Also selbst kleinste Signale können irgendwie interpretiert werden, so. (lacht) Selbst, wenn ich sage 'ich mag dich' oder ich sag zu jemanden 'ich mag dich' und die Person kann '(aufgebracht, laut) WAS?! das sagst du JETZT? (überlegt) Schon, dass du das jetzt überhaupt sagst, das zeigt mir, dass du es ja nicht ernst meinst' (lacht), könnte die Person sagen, weil aus ihrer eigenen Sichtweise, aus ihrer Welt heraus ist sie das vielleicht gewohnt das so zu interpretieren. Vielleicht hat sie das aus der Vergangenheit mal erlebt, dass jemand irgendwas nicht ernst gemeint hat oder wie auch immer oder ähnlich geredet hat oder zufällig ähnlich aussah oder was auch immer.“ (Andreas, Z.114-122)

Andreas weitet den Kontext der Prägung der Wahrnehmung und Deutung von Realität damit von der Kultur auf die individuellen Lebensumstände und -erfahrungen aus. Er fasst die Problematik der Interpretation wie folgt zusammen:

„Also dass sie irgendwas wahrnehmen und dazu Interpretationen haben und die nicht rückversichern. Und diesen Interpretationen glauben. Also es gibt ja diesen schönen Spruch 'Glaube niemals was du denkst!' (lacht) Das ist, ähm (überlegt), ja also nutze was du denkst, aber die Absolutheit hat es so in dem Sinne nicht nach GfK Verständnis.“ (Andreas, Z.128-132)

David bezeichnet die Annahme, dass die eigene Interpretation eine allgemeingültige, von Anderen geteilte Wahrheit darstelle, als „Ignoranz“ (David, Z.451). Auch Maik problematisiert die vorausgesetzte Endgültigkeit der Interpretationen (vgl. Maik, Z.21-22) und erkennt darin die Gewalt, welche die GfK adressiere (vgl. ebd., Z.18-19). Die GfK vermittelt nach David ein Bewusstsein der Subjektivität, sprich der relativen Gültigkeit eigener Interpretationen (vgl. David, Z.495f.), und löse damit jene Ignoranz auf in eine „generelle Offenheit [...] gegenüber der Diversität unserer Realität“ (ebd., Z.455-456). Andreas verbindet dieses Bewusstsein zudem mit Achtsamkeit, welche „auch ein großer Teil von GfK ist“ (Andreas, Z.237). Mit Achtsamkeit verweist er auf die Notwendigkeit jeden Moment als „eine ganz neue Erfahrung, eine ganz neue Situation“ (ebd., Z.244) wahrzunehmen. Es sei zwar wichtig, dass eine Person aus Erfahrungen lernt nach dem Motto „aha, das war jetzt drei Mal so und dann könnte es schon sein, dass es ein viertes Mal auch so ist“ (ebd., Z.233f.), doch dürfe sie diesen Erfahrungen „nicht absolut anhängen“ (ebd., Z.236). Auf Grundlage früherer Erfahrungen wahrzunehmen und zu interpretieren, führe zu Labels, Stereotypen oder Vorurteilen. Für Andreas führt auch die Annahme einen anderen Menschen zu kennen, zu stereotypem Denken (vgl. ebd., Z.246). Daher sei es wichtig, einander mit Achtsamkeit zu begegnen, sprich sich in jedem Moment neu wahrzunehmen. Dies schule die GfK durch die Trennung der Beobachtung von Bewertungen (ebd., Z.253-256).

Für Andreas ist die GfK „einerseits konkret anwendbar“ (ebd., Z.71) und hilft in einer Situation konkrete, umsetzbare Lösungen zu finden. Andererseits „ist es eine ganz tiefe Sache“ (ebd., Z.74), die vermittelt „wie auch Menschen so ein Stück weit funktionieren [...] und ja, wie man sich gut im Leben auch weiterentwickeln kann“ (ebd., Z.75f.). Er bezeichnet die GfK als „so eine Art Empowerment“ (ebd., Z.98) und als „eine Kommunikationskompetenz, die einen unglaublich stärkt in Auseinandersetzungen mit anders denkenden Menschen“ (ebd., Z.100f.). Die GfK unterstütze eine harmonische, friedvolle Weiterentwicklung der Menschen (ebd., Z.76-79), indem sie den Fokus auf das Innere, die Haltung und Bedürfnisse, lenke. Nach Peter strebt die GfK an, dass Menschen sich grundsätzlich bewusst sind und die Verantwortung für sich, ihre Gefühle und Bedürfnisse übernehmen (vgl. Peter, Z.217-220). In dieser Zieldefinition sieht er eine Überschneidung zur Interkulturellen Kompetenz (vgl. ebd.). Dies impliziert von der Schuldfrage und dem Fokus auf Andere weg zu kommen und sich auf sich selbst zu konzentrieren. Kerstin strebt

in ihren GfK-Kursen an, dass die Teilnehmenden erkennen wie entlastend es ist, die Verantwortung für sich zu übernehmen (vgl. Kerstin, Z.74-82).

„Also viele denken so es geht so ums Außen, man hat ein Konflikt, aber es geht auch ums Innen. Also bevor ich handle ist ja so eine innere Entscheidung im Grunde. Für was entscheide ich mich da jetzt? Also das ist auch das 'will ich etwas tun, was Richtung Trennung beiträgt oder will ich aktiv was tun, was Richtung Verbindung beiträgt?'. Und was sind meine Bedürfnisse dabei?“ (Andreas, Z.80-84)

Haltung und Verbindung sind zentrale Begriffe der GfK, da sie Ziel der GfK-Technik und gleichsam die Grundlage der GfK darstellen.

„Und die GfK ist Haltung für mich. Du lernst über eine Methodik am Anfang, du lernst über die Methodik in die Haltung zu kommen.“ (Julian, Z.323ff.)

„Und die Werkzeuge sind dann nur dazu da, um in die Haltung zu kommen. Die Werkzeuge sind nicht dazu da, um so zu sprechen. Und wenn ich diese Haltung hab, dann brauche ich diese Werkzeuge nicht.“ (Beate, Z.380-382)

„Es ist einfach immer sehr hilfreich, wenn ich diese Haltung kultiviere.“ (Betti, Z.20)

Aus diesen Zitaten geht hervor, dass diese Haltung über die technischen vier Schritte angeeignet und kultiviert, sprich nutzbar gemacht wird. Alle darauf befragten Interviewpartner_innen gaben an, die Haltung in ihren Alltag integriert zu haben, bzw. automatisch zu leben (vgl. Elena, Z.57-58, Kerstin, Z.46, Irene, Z.116-119). Aus den Interviews wird deutlich, dass es dafür mehr als einem einmaligen Seminar, nämlich einer täglichen Bewusstwerdung bedarf (vgl. Maik, Z.20). Die Praktizierung der Haltung hänge zudem durchaus von der eigenen Tagesverfassung ab.

„Ich finde es manchmal sehr schwer, je nachdem, wie es mir gerade selber geht, die GfK macht alles anders und nicht unbedingt einfacher.“ (Elena, Z.291-293)

„Ich merke auch, ich muss jetzt, wenn ich ausgeschlafen und nicht hungrig (Lachen) bin, muss ich mich nicht mehr bewusst daran erinnern. [...] Also wenn ich halbwegs bei mir bin, läuft das schon automatisch.“ (Irene, Z.116-119)

Der Vergleich zwischen Aussagen der Kulturanthropologin Beate und des ehemaligen Maschinenbauers Herbert weist darauf hin, dass auch der persönliche Hintergrund Einfluss auf das eigene GfK-Praktizieren hat. Als Techniker ist Herbert ein Denken in Bewertungen wie gut oder schlecht, und eine geforderte schnelle Lösungsfindung gewohnt.

„Von der alten Struktur her als Maschinenbauer würde ich sagen 'Problem, Lösung, zusammen spannen, direkte Leitung, kürzester Draht'. Ja, da wäre kein Denken, kein Fühlen dazwischen, das wäre einfach [im Sinne von unkompliziert] tack tack ginge das hin und her.“ (Herbert, Z.171-174)

Die Ausbildung in der GfK bedeute für ihn zunächst eine verunsichernde Auseinandersetzung mit seinen Glaubenssätzen (vgl. Herbert, Z.25). Er erkennt für sich selbst die Herausforderung, „dass ich nicht in meine alten Verhaltensweisen oder mein angeleitetes Trainingsprogramm da mit rein bringe und Richtig und Falsch sehr schnell miteinander verbinde“ (ebd., Z.86f.). Beate zieht ebenfalls eine Verbindung zwischen ihrer Aneignung der GfK und ihrem beruflichen Hintergrund (vgl. Beate Z.15, 25ff.).

„Also das ist mal das Zentrale, dass wirklich, genau, dass ganz vieles, was für uns natürlich ist oder normal ist, einfach kulturell angeleitet ist. Diesen Blickwinkel hat er [Rosenberg] stark. Den hab ich als Kulturanthropologin auch, der war mir SO vertraut, dass ich deswegen ganz schnell GfK gelernt hab. Für ganz Viele ist das aber ein Umlernen, wenn sie GfK lernen.“ (Beate, Z.23-26)

Während Beate als junge Erwachsene im Studium der Kulturanthropologie lernt, für gegeben angenommenen Normen zu hinterfragen, setzt sich Herbert erst im Ruhestand durch die GfK mit diesen Annahmen und seinen persönlichen Glaubenssätzen auseinander. Zudem verkündet Herbert, dass ihm anfänglich wenig eingängig war, wie die GfK als Haltung gelebt wird.

„Damals haben die immer gesagt, GfK ist ein Haltung, das ist keine Technik. Das muss man leben. Dann habe ich immer versucht, wie geht das mit dem Leben? Versuche ich das in eine Erbsensuppe zu streuen oder kommt das aufs Schnitzel oder wie geht das?“ (Herbert, Z.9-11)

Andere Interviewte beschreiben die Haltung als verinnerlichte „Denk- und Fühlstruktur“ (Maik, Z.10), als Erkennen der „Schönheit der Bedürfnisse“ (Betti, Z.20) und als die Absicht, mit welcher eine Person in den Austausch mit Anderen geht (vgl. Julian, Z.265f.).

„Die GfK sagt, 'ich geh in Verbindung, um zu verstehen.' Und ich kann auch in Verbindung gehen, um zu manipulieren, ne? Also die Haltung. Oder ich kann in Verbindung gehen, um mein Interesse durchzusetzen. Welche Haltung ist das? Das ist ja das Abstrakte dabei, dass es eigentlich um diese Absicht und Haltung geht, mit der ich mich verbinde.“ (Julian, Z.265-269)

Betti beschreibt ›in der Haltung sein‹ zunächst über ihre Gedanken, die auftauchen, wenn sie *nicht* in der GfK-Haltung ist. Ohne GfK-Haltung denke sie „reflexartig [...], dass mit

dem Anderen was nicht stimmt [...] und dass der Andere Schuld ist“ (Betti, Z.49f.). In der GfK-Haltung fühle es sich „viel friedvoller an“ (ebd., Z.53).

„Und zwar deswegen, weil ich, weil es eine andere Art von Begegnung ist, eine andere Perspektive. Ich kann den anderen Menschen viel eher als Mensch sehen und wenn ich, also dann bin ich mit meiner Aufmerksamkeit nicht bei Schuldzuweisungen sondern ich bin dann mit meiner Aufmerksamkeit auf der Bedürfnisebene. Und letztendlich, also wenn es gelingt, wenn man dann sehr stark in der Haltung ist, dann fühlt es sich dann auch so an, dass keine Trennung da ist. Auch wenn die andere Person etwas tut, was ich gerade nicht toll find, oder was ich gerade nicht mag.“ (Betti, Z.53-59)

Für Elena äußert sich die Haltung in einem neugierigen Blick auf Menschen, der ihr ermöglicht hinter Konflikte zu schauen. Auf die Frage, was sie an der GfK fasziniere, entgegnet sie:

„Das (überlegt) dahinter blicken Können, das durchblicken Können, das aufdröseln Können von unangenehmen Situationen von ‚mhouhm, das ist komisch‘, von ausgesprochenen und unausgesprochenen Konflikten. [...] Es steckt was dahinter, lass uns hinter gucken. Auch so eine Neugier. Was kann ich entdecken? Was ist da für mich zu Entdecken da drin?“ (Elena, Z.46-52)

Das Bewusstsein über die Auswirkung der eigenen Einstellung auf die eigene Wahrnehmung erweitert und vertieft die Reflexionsfähigkeit der Interkulturellen Kompetenz. Die Haltung der GfK wird mehrfach in Zusammenhang mit einem ›Raum‹, der innerlich vorhanden ist oder zwischen den Personen geschaffen wird und einem ›Ort‹, von dem aus gesprochen oder an dem sich begegnet wird, genannt (Julian, Z.310; Irene, Z.48; Beate, Z. 271, 275, 279f., 316, David, Z.48, 50, 60, 65, 80, 142f.). Nach Julian öffnet GfK über die Fokussierung auf die Bedürfnisse einen Raum, der über Kulturen und die verschiedenen Strategien hinweg reicht (vgl. Julian, Z.310f.). David spricht von der GfK-Haltung als einem „inneren Raum der Stille und des Friedens und der Annahme“ (David, Z.223f.).

„Ja, genau, diese Wissen, egal was jemand tut oder sagt, egal wie die Umstände sind, das es halt der beste Ausdruck von dem ist, was eben möglich ist in dem Moment. Dass ich es nicht unbedingt verstehen kann immer, die Hintergründe, aber, wenn ich diese Haltung habe, dann kann ich immer noch frustriert sein in manchen Momenten, aber diese Frustration, die kommt dann eher aus so einer Enttäuschung, dass ich andere Erwartungen hab, als das was passiert. Aber dann gehe ich nicht in den Ärger oder in die Schuld. Das sind die Orte, die dann mein Herz verschließen.“ (David, Z.650-656)

Ärger und Schuld sind für David Orte der inneren Gefühlslandschaft, zu denen eine Person gehen und von dort aus agieren kann. In der GfK-Haltung sei der Ort, von dem aus er spricht und agiert, das Verständnis (vgl. ebd., Z.172).

„Und es ist klar spürbar für jeden vor mir, wenn ich in vier Schritten rede und es aber nicht spüren, den Raum in mir nicht fühle, das Verständnis nicht spüre, wenn ich versuche Empathie zu geben. Oder wenn ich mich mitteile und eine Bitte stelle, dann spürt der Andere ganz genau, ob wirklich der Raum in mir da ist für eine Bitte oder ob ich etwas erwarte.“ (David, Z.173-176)

„Ich kann nur aus meiner Erfahrung sprechen, dass das, was ich am wertvollsten erlebe und am heilsamsten, ist Präsenz, wirkliche Anteilnahme und Präsenz an den anderen. Und von dem Ort können wir reisen. An dem Ort können wir die tiefste menschliche Erfahrung machen, geliebt zu sein und angenommen zu sein, unabhängig von wer ich bin und was ich tue. GfK ist ein Weg für mich ,dahin zu finden und aus diesem Ort heraus mit andern Menschen umzugehen, dass ich sie sehen kann, dass ich ihre Schönheit sehen kann.“ (David, Z.227-232)

Dieser Ort des Verstehens und der Raum des inneren Friedens sind nach David ein Allheilmittel und die GfK der Weg, um dahin zu finden (vgl. David, Z.220f.). Betti bestätigt, dass auch sie in der GfK-Haltung einen inneren Frieden wahrnehme (Betti, Z.27f.) und beschreibt diesen als eine besondere Energie, aus der sie heraus in einer ganz anderen Qualität und mit kraftvolleren Auswirkungen handeln könne (vgl. ebd. Z.33-38.). Der abstrakte Begriff der Haltung lässt sich somit übersetzen als die bewusste Einnahme einer empathischen Perspektive auf die Bedürfnisse der Mitmenschen und die Absicht, sich mit diesen zu verbinden. ›Verbindung‹ ist ein weiterer, viel genannter, abstrakter Begriff der Interviews, der mit Empathie einhergeht. Die empathische Verbindung fundiert auf der Annahme der stets positiven Handlungsmotivation, sich universelle Bedürfnisse zu erfüllen (vgl. Andreas, Z.46-53). Strategien der Bedürfniserfüllung, die Leid verursachen, gelten aus sich der GfK als tragisch (vgl. ebd., Z.53). Dementsprechend gilt Gewalt aus Sicht der GfK als „ein tragischer Ausdruck unerfüllter Bedürfnisse“ (Beate, Z.737).

„Und, ja, auch Menschen, die sehr gewalttätig auftreten, die andere schlagen oder so, die, da würde man sagen, der Strategie stimme ich nie und nimmer zu, da stelle ich mich entgegen und da sage ich auch 'Stopp!' und da bin ich sehr klar. Aber trotzdem kann ich mich auf einer anderen Ebene auch direkt mit der Person verbinden. Also ein Schüler, der einem anderen eine blutige Nase schlägt, da sag ich 'hier, das will ich nicht!', wenn ich aber die Bedürfnisse sehe oder die Gefühle, dann sagt der vielleicht oder ich kann das mit ihm so weit verstehen 'ja, ich brauche Respekt' oder 'ich brauche Schutz' oder '(Stimme etwas lauter) ich möchte gehört werden, ich möchte, dass die mich wahrnehmen, ich möchte mit meiner Sicht wahrgenommen

werden, ich möchte respektiert werden!'. Da kann ich auf der Ebene der Bedürfnisse ganz sofort Verbindung aufnehmen und kann Empathie haben.“ (Andreas, Z.54-63)

Die empathische Verbindung richtet sich nicht auf die Handlung, sondern die dahinter liegenden Bedürfnisse. Beate bezieht diese Gewaltdefinition auch auf „alles, was wir »Rassismus« nennen“ (Beate, Z.739). Feindbilder, rassistische Gedankenkonstrukte und Schuldzuweisungen beruhen demnach auf tragisch ausgedrückten oder von Anderen nicht wahrgenommenen Bedürfnissen (vgl. ebd., Z.740f.).

„Umgekehrt - will ich Rassismus und Feindbildern begegnen, kann ich dahinter hören, welche Bedürfnisse dieses Menschen so dringend gehört (und erfüllt) werden möchten. Das ist der allerrasanteste Weg, den ich kenne, um Brücken zu bauen.“ (Beate, Z.742-744)

Auch David sieht in der Fokussierung auf die Bedürfnisse die Möglichkeit einer Begegnung in der gemeinsamen Menschlichkeit.

„Diese Ebene zu den Bedürfnissen runter zu kommen ist so, wenn es um Transformationsprozesse geht, es gibt nichts Effektiveres. Wir verlassen die limitierende Welt der Strategien und wir begegnen uns in unserer Menschlichkeit. Und die Verbindung, die hier entsteht, ist grenzenlos in der Art und Weise, wenn wir in diese Kooperation rein kommen können. Wenn wir uns selbst ineinander sehen können.“ (David, Z.119-123)

Im Vergleich zur Interkulturellen Kompetenz strebt die GfK kein Wissen oder Verstehen der Unterschiede an, sondern die Erkenntnis der Gemeinsamkeit. Indem die GfK auf die Bedürfnisse eingeht, denkt sie weiter als die von der Interkulturellen Kompetenz anvisierten Strategien und Verhaltensweisen.

Wie im vorherigen Kapitel angekündigt, habe ich Kerstins kritische Einschätzung, die GfK reproduziere Machtverhältnisse, da sie diese nicht reflektiere, in die weiteren Interviews aufgenommen. Ich habe den Interviewpartner_innen das Beispiel der weiblichen Mitarbeiterin gegeben, die von ihrem männlichen Chef gebeten wird, länger im Büro zu bleiben, um ein Projekt zu beenden, weil ihm Effizienz wichtig sei. Nach Kerstins Ansicht könne die Mitarbeiterin zu dieser Bitte nicht nein sagen, weil sie in den gegebenen Machtverhältnissen damit ihren Arbeitsplatz verlieren könne. Die Antworten der weiteren Interviewpartner_innen weichen alle von Kerstins Sichtweise ab.

„Das ist ja keine GfK. Bei der GfK geht es ja ganz stark darum, wie komme ich in eine Haltung, dass ich gar keine Forderungen hab? Dazu ist die GfK gut. Und wenn der Chef so spricht, dann ist das für mich keine GfK, dann sind das komische Sätze (lacht).“ (Beate, Z.611-615)

Beate verdeutlicht an diesem Beispiel erneut, dass eine solche Kommunikation für sie keine GfK darstelle und hält dagegen, dass die Mitarbeiterin auf verschiedene Weise reagieren könne.

„Weil ich sehe, 'okay, das ist sinnvoll, der Chef braucht das dringend, das ist mein Job hier, ich mache den Job freiwillig und deswegen mache ich das jetzt.' Das ist eine Möglichkeit. Die andere Möglichkeit ist, ich sehe meinen guten Grund, warum ich es nicht mach und trete dafür ein auf eine Weise, die mein Chef gut hören kann. [...] Und dann habe ich ja immer eine Möglichkeit wieder zu hören, wenn er trotzdem darauf besteht, zu hören, warum ist es ihm wichtig und warum möchte ich es immer noch nicht machen und dann kann ich vielleicht auch die Strategien variieren. Dazu ist GfK ja auch gut. [...] Und dann kann ich, oder ich kann GfK dazu benutzen, um zu schauen warum die Art und das was mein Chef von mir will, wirklich nicht gut für mich ist und ich kann's auch nicht regeln, ich kann meine Macht nicht so nutzen, dass ich meinen Job hier wirklich gut ausfüllen kann, weil ich krieg von meinem Chef nicht was ich brauche und ich kriege es von meinen Kollegen nicht, dann kann ich GfK auch nutzen, um meinen Job zu wechseln.“ (Beate, Z. 624-644)

Irene hebt ergänzend hervor, dass es eine Frage der Haltung und des Hörens der Mitarbeiterin ist. So könne die Mitarbeiterin hinter die fordernde Aussage hören und diese sich als Bitte übersetzen.

„Also wenn ich mir das selber übersetzen kann, was der Chef da so ein bisschen linkisch als Forderung herbringt, wenn es MIR gelingt es in MIR als Bitte zu hören, dann reagiere ich auch ganz anders. Ich könnte mir auch in den Mund legen 'Ah, Sie brauchen meine Unterstützung. Ja, ich bleibe gerne.' Und schon ist das eine andere Stimmung, finde ich. Und da finde ich schon, dass die GfK, also ich habe sie so erlebt, dass ich jeder Zeit, ICH persönlich die Freiheit habe alles so zu hören, dass es eine Bitte ist. Die Freiheit habe ich. Ob ich das Können habe, das ist natürlich etwas ganz anderes.“ (Irene, Z.422-428)

Beate betont, dass es in der GfK permanent um Macht und die eigene Verantwortung gehe (vgl. Beate, Z.581f.).

„Es geht die ganze Zeit in der GfK darum, wie ich die ganze Zeit Macht abgebe an andere Personen, wie ich mich so rein hineingewöhnt habe, Opfer zu sein oder auch gehorsam zu sein, das haben wir anerzogen bekommen, von klein auf. Wie ich das dauernd reproduziere und wie ich selber wieder meine Macht nehmen kann, ohne dem anderen die Macht zu nehmen und das ist die Kunst. Im Prinzip geht es bei GfK nur dadrum und sonst nichts. [...] Weil wenn ich etwas brauche und nicht hab und ich beschuldige dich und solche Dinge, dann gebe ich DIR MEINE Verantwortung ab. Und bei der GfK geht es nur darum wie komme ich in MEINE Verantwortung ohne dir DEINE zu nehmen?“ (Beate, Z.591-600)

Beate zeichnet Rosenbergs Grundidee nach und ergänzt meine Ausführungen in 3.1 mit einer historischen Perspektive. Demnach habe Rosenberg beschäftigt, wie Menschen in der westlichen Dominanzkultur in den stark hierarchischen Strukturen Kirche und Staat über die Sprache in den Gehorsam gedrängt wurden (vgl. Beate, Z. 53-56). Dieser Gehorsam sei eng verbunden mit aufgestellten Normen. Dazu führt Beate aus, dass sich Rosenberg damit beschäftigt habe, „was NATÜRLICH menschlich ist“ (ebd., Z.66) und zwischen ›normal‹ und ›natürlich‹ unterschieden habe.

„Dann hat er gesagt 'ja, es ist normal, weil es kommt hier im Westen dauernd vor, aber es ist nicht natürlich, Menschen sind anders geboren und man sieht auch in anderen Kulturen, dass es nicht automatisch so sein muss'.“ (Beate, Z.67-70)

An anderer Stelle kommt auch Kerstin zu dem Schluss, dass sich Macht im Sinne der GfK in Gedanken äußert wie „Hier ist das aber so und so/ nicht üblich/ das gehört sich hier nicht“ (Kerstin, Z.130). Mit Blick auf das Potential der GfK für gesellschaftliche Veränderungen weist Hanna darauf hin, dass unter GfK-Trainer_innen durchaus darüber diskutiert werde, ob GfK-Trainings für Mitarbeiter_innen eines Unternehmens die hierarchischen Strukturen dieses Unternehmens verändern können oder es ihnen nur ermöglicht, besser in diesen Strukturen zurecht zu kommen (vgl. Hanna, Z.37f.).

Die Antworten der Interviewpartner_innen auf die Frage nach Grenzen der GfK sind durchweg eindeutig und lassen sich mit Irenes und Davids Worten zusammenfassen:

„Also ich bin die Begrenzung (Lachen) von der GfK (Lachen). Also mein Unvermögen, aber die Methode an sich ne, ne (Kopfschütteln).“ (Irene, Z.163ff.)

„Und für mich gibt es in dem Sinne keine Grenzen der GfK. Die GfK bietet nur eine Struktur, eine Methode, die mir hilft, in Kontakt mit mir zu kommen und aus diesem Kontakt heraus zu interagieren mit der Welt. Und ich sehe die Grenzen, an die ich stoße, wenn ich verschlossen bin und mein Herz verschlossen ist anderen Menschen gegenüber. Und das sind die Grenzen mir selbst gegenüber und anderen Menschen gegenüber. Das ist die wahre Grenze, die ich sehe.“ (David, Z.180-185)

Somit ist nicht die GfK als Konzept oder Methode, sondern die eigene Ausführung der GfK begrenzt. Grenzen entstehen durch eigene Gedanken, dass GfK etwas bestimmtes erfüllen oder erreichen solle (vgl. Betti, Z.104-112) oder durch Urteile, die andere Person sei nicht offen genug oder mit ihr funktioniere GfK nicht (vgl. David, Z.164-215). Betti führt weiter aus, dass es zwar in einer Interaktion mit einer anderen Person sein kann, dass es zunächst so wirkt, als helfe ihr die GfK nicht weiter. In diesem Fall arbeitet sie jedoch

nachträglich für sich an diesen Situationen und kommt damit auch weiter (vgl. Betti, Z.82-91). Einzig Elena erkennt in der Adressierung von Traumata eine Grenze der GfK, da diese ihrer Erfahrung nach nicht den Körper erreiche, auf den sich Traumata auswirken.

Nach dieser allgemeinen Darstellung der Aussagen der Interviewpartner_innen zur GfK gehe ich auf deren Schilderungen persönlicher kultureller Differenzenerfahrung ein. Dabei kläre ich, wie die Interviewten Kultur verstehen und in welcher Verbindung sie die GfK zu Kultur sehen. In den Interviews beziehen sich die als interkulturell gedeuteten Situationen auf Direktheit, Zeitverständnis, Geschlechterrollen, Kleidung sowie die Art und Weise der Begrüßung. Während sich einige der Beispielsituationen wiederholen, so unterscheiden sich doch die Herangehensweisen. Im Rahmen dieser Arbeit gehe ich auf jene Beispiele ein, die Aussagen zum Kulturverständnis ermöglichen und bei denen sich die Befragten auf die GfK beziehen. An dieser Stelle betone ich, dass meine Absicht hierbei nicht ist, die Erzählungen zu evaluieren, im Sinne wie sehr das Verhalten der Interviewpartner_innen der GfK entspricht. Ich untersuche, welche Perspektive die Interviewpartner_innen unter Bezugnahme der GfK auf ihre Erfahrung kultureller Differenz haben. Dabei reflektiere ich, worauf sie die kulturelle Differenz beziehen.

Als erstes und zentrales Beispiel kultureller Differenzenerfahrung wähle ich Elenas Erfahrungen als Lehrerin von Kindern mit Fluchterfahrung. Elenas Schilderungen zeigen einerseits auf, wie sie GfK für sich in ihrem Arbeitsalltag erfolgreich nutzt und verdeutlichen gleichzeitig, wie sie in der Anwendung der GfK-Haltung im Umgang mit den für sie fremdkulturellen Kindern an ihre Grenzen stößt. Wie bereits erwähnt, hat Elena achtjährige Erfahrungen mit der GfK und gibt selbst seit sieben Jahren nicht-zertifizierte Kurse. Auf meine Frage, wie präsent ihr die GfK im Alltag und während der Arbeit ist, erwidert sie, die GfK sei „inzwischen eine Haltung, über die [sie] nicht mehr nachdenke“ (Elena, Z.56) und sie „habe sie heute integriert“ (ebd., Z.57). In dieser Haltung sei sie neugierig darauf zu entdecken, was hinter Konflikten stecke (vgl. ebd., Z50f.). Wie zu Beginn dieses Kapitels zitiert, meint Elena, sich ihrer Gedanken bewusst zu sein und diese in ihrem Umgang mit Menschen beiseite stellen zu können. Sie ist Lehrerin für Deutsch als Zweitsprache an einer Gemeinschaftsschule mit den Klassen 5 bis 10 (vgl. ebd., Z.94). Elena hat für sich die GfK als Mittel gefunden „wie [sie sich] den Schulalltag erleichtern kann“ (ebd., Z.5). Aus ihren Erzählungen geht hervor, dass sie die GfK im Schulalltag nutzt, um sich selbst Einfühlung zu geben als auch als klärende Perspektive auf die Bedürfnisse der Kolleg_innen und Schüler_innen (vgl. ebd., Z.296-302, 318ff.). Bis letztes

Jahr leitete sie die sogenannten „Anfängergruppen“ (ebd., Z.95), in denen die Kinder mit Fluchterfahrung die deutsche Sprache lernen, bevor sie in die regulären Klassen integriert werden. Elena erzählt, dass sie diese Leitung abgegeben hat und nun gezielt mit einzelnen Kindern aus diesen Gruppen arbeitet, die sie für traumatisiert hält (vgl. ebd., Z.97-103). Sie habe beobachtet, dass diese Kinder nichts aufnehmen können, weil das Trauma sie komplett blockiere (vgl. ebd., Z.100f.). Wie bereits erwähnt, erkennt Elena im Umgang mit Traumata eine Grenze der GfK. Auf meine Frage, ob sie im Umgang mit diesen Kindern die GfK nutzt, antwortet sie:

„Absolut. Absolut. (unverständlich) Wenn ich nicht gerade an meine Grenzen komme. Ich bin nämlich genau mit diesen Kindern an meine Grenze gekommen. Die kamen, die können nicht kommunizieren, weil sie nur Arabisch sprechen, ich spreche nur Deutsch, die bringen eine andere Kultur mit, da bin ich häufiger an meiner Grenzen gekommen, wo ich war einfach ratlos, absolut ratlos was mache ich denn mit denen? (überlegt) Die Haltung, also ich konnte mit den Kindern umgehen, weil ich immer wieder in die Haltung Gott sei Dank kommen konnte und Gott sei Dank die GfK hatte zu sagen, also 'ich bleibe bei mir, die sind nicht Schuld, die bringen einfach irgendwas mit, die sind wie sie sind'. Und ich kann wieder sozusagen zu mir kommen und mir Empathie geben, wie schwer es mit fällt mit dem umzugehen, meine Ratlosigkeit. Das ist die Grundlage, ich könnte sonst, weiß ich gar nicht wie ich sonst damit umgehen würde, könnte, ja, ob ich verzweifeln würde.“ (Elena, Z.108-118)

Ich entnehme diesem Ausschnitt, dass Elena aufgrund der Sprachbarriere und der ›mitgebrachten Kultur‹ der Kinder an ihre Grenzen stößt. Die von ihr vermuteten Traumata, welche die Lernfähigkeit der Kinder hemmen, scheinen hier nicht der Grund ihrer Ratlosigkeit zu sein. Elena beruft sich auf die GfK-Haltung, welche ihr ermöglicht, den Fokus weg von Schuldzuweisungen hin zu sich selbst zu lenken sowie sich mit Selbstempathie zu klären als auch Abstand zu nehmen. Ihre Formulierungen, die Kinder bringen ihre Kultur mit und seien wie sie sind und nicht Schuld am eigenen Verhalten, weist darauf hin, dass sie einen deterministischen Kulturbegriff hat. Demnach werden die Kinder durch ihre Kultur geformt und im Verhalten bestimmt. Gleichzeitig reduziert Elena das Verhalten der Kinder auf deren Kultur. Wie sich in den weiteren Zitaten ihres Interviews zeigt, betrachtet sie diese Kinder durch die Schablone einer ihr unverständlichen Kultur.

„[...] also dass sie sehr laut sind, sie kommunizieren sehr laut, wenn da einer rum schreit. Und wir sind leiser, also natürlich werden die deutschen Schüler auch mal laut, aber irgendwie sind sie, insgesamt kommunizieren wir anders, ruhiger, leiser, wenn es nicht gerade eskaliert oder

(unverständlich), und die sind einfach IMMER laut und immer durchgängig, irgendwie TOTAL laut. Das ist unverständlich. Ohne... was ich auch noch bemerke, dass sie, ich verstehe es ja nicht, aber so von der Gestik, dass sie sich in alles einmischen. Also wenn irgendeiner was hat, Hausaufgaben nicht oder irgendwas, dann reden plötzlich ALLE. Ich versuche das mit dem einen zu klären und plötzlich sind sie alle dabei und ich denk 'hah, völlig', das kenne ich nicht, das ist mir mit deutschen Schülern oder in Deutschland eher unbekannt, dass sich da mal einer einmischt oder so, aber das ist ein (energischer, aufgebrachter Tonfall) ganz anderes Kommunikationsverhalten.“ (Elena, Z.147-158)

Das dynamischere Kommunikationsverhalten und die Interaktion der Kinder irritiert sie und ist ihr unverständlich. Elena fasst die lauten Kinder mit Fluchterfahrung zu einer, bis auf die arabische Sprache, nicht weiter spezifizierten Gruppe zusammen und stellt dieser eine Gruppe der ruhigeren deutschen Schüler_innen entgegen. Sie rechnet sich selbst einem anders kommunizierenden ›Wir‹ zu. Zudem homogenisiert sie die diverse Schülerschaft in Deutschland zu Deutschen, welche nur in eskalierenden Situationen laut werden. Elena beurteilt das Verhalten der Kinder mit Fluchterfahrung entlang eines Maßstabs des ihr gewohnten Verhaltens von Schüler_innen in Deutschland. Es ist auffällig, dass sie an keinem Punkt im Interview auf die möglichen Bedürfnisse der Kinder mit Fluchterfahrung eingeht. Während sie an anderer Stelle mit Bezug auf deutsche Schüler_innen betont, es sei wichtig die Bedürfnisse hinter deren Strategien zu erkennen und diese als individuelle Menschen zu betrachten (vgl. ebd., Z.296-302), blendet sie in ihrer Erzählung aus, dass hinter der Lautstärke und der allgemeinen Unruhe der Kinder Bedürfnisse stehen. Stattdessen begründet sie den Lärmpegel mit deren anderen Kultur. Darauf befragt, wie es ihr in solch lauten Situationen geht, sagt sie:

„Ja hilflos auch erstmal, so 'Stopp, stopp, stopp ich rede mit DEM oder DER!' also STOPP, ja? (energischer Tonfall) Also ich brauche einen unglaublichen Kraftaufwand dazwischen zu gehen und ah, da ist noch ein Beispiel, sie lassen sich schwer bremsen, ich muss wirklich laut werden, ich habe irgendwann eine Trillerpfeife angeschafft. (Tonfall ungläubig, bekräftigend).“ (Elena, Z.160-164)

„Also da ist mein Bedürfnis einfach nach Ruhe und nach Gehörtwerden, wo ich mich dann durchsetze immer wieder. Das ist leider nicht von Dauer, die können ganz kurz ruhig sein. Aber da übernehme ich die Verantwortung für meine Bedürfnisse.“ (Elena, Z.189-192)

Die Lautstärke und Dynamik der Kinder strengt sie derart an, dass sie zu einer Trillerpfeife greift, um sich Gehör zu verschaffen. Damit wählt sie eine Strategie, mit der sie sich für

den Moment durchsetzt, die ihr aber nur auf kurze Zeit die erwünschte Ruhe verschafft. Ich stelle erneut fest, dass Elena im Umgang mit den lauten Kindern nicht erkundet, was hinter deren Verhalten steckt. Stattdessen meint sie zu wissen, dass die hohe Lautstärke der Kinder in deren kulturell bedingter Kommunikationsweise begründet sei. Sie schreibt somit der Kultur der Kinder die Schuld zu, dass diese nicht lange ruhig sein können. Damit verliert sie die Kinder als Individuen mit Bedürfnissen aus dem Blick. Besonders angesichts ihrer folgenden Schilderung stellt sich mir die Frage, inwiefern Elena keine empathische Verbindung zu den Kindern aufbauen kann, weil sie deren Verhalten als kulturell bedingt betrachtet und es an ihren eigenen Werten misst und bewertet.

„Ja, ich habe mit den Kindern dann vor den Sommerferien, weil sie eben nicht lernen konnten und ich auch einfach nicht wusste, was ich mit ihnen machen sollte, sind wir raus auf den Hof und ich habe dann Federbälle besorgt und wir haben gespielt. Und mit einem Mädchen, also mir ist dann im Laufe der Zeit auch klar geworden die Mädchen sind ruhiger, stiller, die Jungs sind, ja also es gibt diesen Spruch, wir sagen 'die Mädchen wurden erzogen und die Jungs nicht', sehr wild, sehr laut. Und ich habe dann mit einem Mädchen Federball versucht zu spielen, die das gar nicht konnte, also die Jungs werden da eher gefördert und können Sachen machen, können raus, können sich Sachen beibringen oder von anderen lernen und dieses eine Mädchen die konnte das nicht. Und dann kam ein Junge, also ich habe den Schläger in der Hand, das Mädchen hat einen Schläger in der Hand und die konnte das schlecht, aber ich habe mir die Zeit genommen. Und dann kam ein Junge angerannt und hat ihr den Schläger einfach aus der Hand gerissen. 'ich, ich, ich' das Wort konnte er 'ich, ich, ich'. Und da sagte ich 'nein, ich möchte auch mit dem Mädchen spielen'. Also ich achte sehr darauf, so gut ich das kann, dass auch die Mädchen Raum bekommen. Auch wenn die Mädchen still sind, ich möchte auch, dass die Mädchen lernen, nicht nur die Jungs, weil sie laut sind und vorpreschen. Also denen den gleichen Stellenwert geben.“ (Elena, Z.128-142)

Elena hat beobachtet, dass die Mädchen stiller sind und die Jungen wilder und lauter. Mit der Aussage, die Mädchen seien erzogen worden, die Jungen nicht, bringt sie eine normative Komponente in ihre Betrachtung der Kinder ein. Sie deutet die Interaktion während des Federballspiels aus der Perspektive ungleicher Geschlechterverhältnisse. Sie sieht nicht einen Jungen, der spielen will, sondern ein Mädchen, das von ihm verdrängt wird. Sie sieht nicht den einzelnen Jungen, sondern einen Vertreter einer Kultur, in der Mädchen nach ihrer Annahme nicht gleich behandelt werden. Elena stellt ihr eigenes Bedürfnis nach Gleichwertigkeit der Geschlechter dem Bedürfnis des Jungen nach Spaß voran. Somit setzt sie als Lehrperson die Erfüllung ihrer eigenen Bedürfnisse und Werte

gegen die Bedürfnisse Anderer durch. Dies entspricht Rosenbergs Definition von Machtmissbrauch. Aus dem Interview geht zudem nicht hervor, ob das Mädchen selbst Federball spielen wollte, oder von Elena dazu gebracht wurde. Folgende Interviewpassage unterstreicht die Bedeutung des Geschlechterverhältnisses in Elenas Perspektive und verdeutlicht, dass Elena das Verhalten der Kinder auf sich bezieht.

„Also ich beschreibe die Situation, ich bin in den Sommerferien mit einer Gruppe, ich glaube acht waren es und dann habe ich den Arbeitslehrelehrer gebeten, ob er nicht Zeit hätte mit denen mal halt was anderes macht und in den Werkraum geht mit Holz. Und da meinte er, ja können wir machen. Und dann haben wir das gemacht und die waren alle mucksmäuschenstill. Und dann musste er raus, er hat mir gezeigt, wo die Sachen sind, also er hat mich angeleitet, ja, dass ich die Gruppe weiter anleiten kann, und er war raus und es ging wieder los, der Lärmpegel. Und ich war SO SAUER! So vorm Mann, wenn da ein Mann steht, alles klar, Ruhe. (Tonwechsel, leiser, beleidigt:) Frau, na ja, bin halt nur ne Frau ne. Das ist noch ein, zwei Mal in anderen Situationen passiert, dass finde ich sehe sehr schwierig damit umzugehen. Da sind auch meine Grenzen, da komme ich auch ganz schnell an meine Grenzen.“ (Elena, Z.166-175)

„also da ist etwas in mein Leben oder in meine Schule gekommen, womit ich mich nie auseinander setzen müssen oder auseinander gesetzt habe, dass ich als Frau und mh (überlegt) manchmal haben junge Frauen, so Referendarinnen oder junge Lehrerinnen, die fertig sind mit dem Referendariat, die haben manchmal so Durchsetzungsprobleme, weil sie einfach selber noch sehr jung sind. Das kann ich vielleicht noch nachvollziehen, wenn der Altersunterschied nicht so groß ist. Aber grauhaarig hat, ich dachte, dass ich durch meine grauen Haare auch schon eine gewisse Autorität mitbringe, durch mein Alter. Und das hab ich bei den Deutschen mehr oder weniger bei den deutschen Kindern, so einen Altersbonus oder so einen Altersrespektbonus. Das spielt bei den Geflüchteten NICHTS. Das ist (atmet laut aus) sehr sehr verwunderlich, sehr erstaunlich, sehr anstrengend.“ (Elena, Z.264-274)

Elena beobachtet, dass die Kinder ihr gegenüber lauter sind als bei einem männlichen Kollegen. Sie interpretiert, dass die Kinder dies aus mangelndem Respekt gegenüber ihr als Frau tun.

„[...] ja Ärger kommt dann schon so 'wie ist das so möglich? können die?' Also wie ist das möglich, dass eine Frau bei denen, dass ich bei denen weniger Respekt bekomme, also, dass es laut ist?“ (ebd., Z.179-181)

Die verallgemeinerte Formulierung ›bei denen‹ lässt offen, ob sie sich damit auf die Gruppe der Schüler_innen oder die gesamten arabisch sprechenden Menschen oder Muslime bezieht. Es ist zudem nicht auszuschließen, dass in ihre Interpretation persönliche

Vorurteile und Stereotype einfließen. Ihre Verwunderung darüber, dass sie trotz ihres Alters bei den Geflüchteten Durchsetzungsprobleme habe, deutet an, dass ihr nicht nur als Frau, sondern auch gegenüber ihres Alters Respekt fehlt. Auf meine Frage nach dem Beitrag der GfK im Umgang mit diesen Situationen führt sie aus:

„Ja, immer wieder zu mir zurück kommen zu können. [...] Und ich dann wieder für mich Abstand gewinne. Ich für mich bin wertvoll, ich für mich bleibe wertvoll, egal ob die damit umgehen können oder nicht, aber, nicht in so eine Beschuldigung kommen. DA ist mir die GfK unglaublich wertvoll und hilfreich. Weil so ein Ärger stecken bleiben könnte und auch eine Ablehnung.“ (Elena, Z.176-185)

Aus der Formulierung ›ich für mich bleibe wertvoll, egal ob die damit umgehen können oder nicht‹ spricht ihre Annahme, die Kinder würden sie nicht wertschätzen. Diese Annahme beruht erneut auf ihren Beurteilungen des Verhaltens von Kindern an ihrem eigenen Maßstab. Elena fehlt das Bewusstsein um die Möglichkeit anderer Maßstäbe beziehungsweise anderer Formen der Wertschätzung. Es wurde deutlich, dass Elena die GfK nutzt, um sich zu klären und um ihre Gefühle nicht in ihren Umgang mit den Kindern einfließen zu lassen. Mit dem letzten Zitat aus Elenas Interview zeige ich auf, dass sie auf Grundlage ihrer an ihrem Maßstab beurteilenden Sichtweise auf die Kinder auch eine Wirkung nach Außen entfaltet.

„Wir hatten Wandertag, wir standen an der Haltestelle und ein Junge hat was getrunken und hat dann den Müll einfach weggeschmissen, eine Flasche oder ein Tetrapack, und da habe ich ihn auch gepackt und hab gesagt 'du, mir ist Sauberkeit wichtig. Das ist mein Land, ja? Ich möchte ein sauberes Deutschland!' Und das war, das war aber auch ein Beispiel wo das so ganz automatisch kam eben dieses unbewusste kompetent handeln. Ich bin da nicht in die Beschuldigung 'wie kannst du nur?!' sondern ich habe sofort ohne darüber nachzudenken von meinem Bedürfnis Sauberkeit, die Erhaltung der Schönheit, der Natur gesprochen.“ (Elena, Z.190-206)

Indem sie die gewünschte Sauberkeit auf ›ihr‹ Land und Deutschland bezieht, spricht sie den Jungen als Ausländer an und bestärkt damit die nationale Trennung in ›die‹ und ›wir‹. Aus ihrer Erzählung wird deutlich, dass ihre Deutung des Verhaltens der Kinder als kulturell bedingt keinen Raum öffnet, um nach den dahinter liegenden Bedürfnissen der Kinder mit Fluchterfahrung zu fragen. Es hat sich anhand der Interviewausschnitte zudem gezeigt, dass sich Elenas Wahrnehmung der Kinder auf ihre Interaktion mit diesen auswirkt. Schließlich weist ihre Erzählung den von Bitschnau problematisierten Individuum-

zentrierten Blick auf, wonach sie die GfK zur Durchsetzung ihrer Bedürfnisse nutzt und nicht zur Unterstützung einer kongruenten Kommunikation mit den Kindern.

Nach dieser umfangreichen Darstellung von Elenas Perspektive gehe ich anschließend auf mehrere kürzere Situationen ein, um die Vielfalt der Perspektiven aufzuzeigen. Der GfK-Trainer Andreas berichtet von einem Essen auf einer Hochzeitsfeier in einem Land, in dem er nicht wusste „wie die sich verhalten“ (Andreas, Z.164) und wo er „schon so relativ überfordert mit allem“ (ebd.) war.

„Und da hatte ich dann einen Teller mit irgendwelchen Soßen und so weiter und dann habe ich gefragt 'gibt es hier eigentlich Besteck? das bräuchte ich jetzt eigentlich' irgendwie sowas. Und dann haben die ganz irritiert geguckt und sich so abgesprochen so 'mhmhmhm' und dann haben sie mir so tatsächlich eine Gabel so gebracht, weil es war eben üblich, dass man da tatsächlich alles mit der Hand isst. Ja, da muss man in der Lage sein das so zu (überlegt), ja mit den eigenen Gefühlen aktiv umzugehen.“ (Andreas, Z.167-172)

Aus dieser Erzählung klingt an, dass Andreas zum Zeitpunkt seiner Frage entweder nicht um den Einsatz der Hände zum Essen wusste oder er selbst nicht mit den Händen essen wollte. Er erfährt in diesem Beispiel kulturelle Differenz als das Fehlen von Besteck, sprich seiner gewohnten Strategie zu Essen. Mit seiner Frage nach Besteck adressiert Andreas dessen Fehlen, aber nicht die Verschiedenheit der Essgewohnheiten. Er sorgt für sich, indem er auf seine gewohnte Art zu Essen beharrt. An anderer Stelle betont Andreas die Bedeutung von Wissen *über* Kulturen, welche er definiert als „das was als normal verstanden wird in einem bestimmten regionalen Raum“ (Andreas, Z.143f.).

„[J]e mehr man darüber weiß, wie die Menschen sich da normalerweise verhalten und was die tun, um bestimmte Botschaften auszusenden, umso leichter kann man das natürlich verstehen und kann sich da auch leichter verstehen.“ (Andreas, Z.144-146)

Andreas fügt im Interview hinzu, dass es wichtig sei, sich zu trauen, seine Unwissenheit und auch Unsicherheit zu zeigen (vgl. ebd., Z.177-180). Gleichzeitig stellt er fest, dass er mit seiner Bitte nach Besteck die Gastgebenden irritiert. Sein Fokus liegt in diesem Moment jedoch nicht auf den Anderen, sondern bei sich.

Auch Irene wählt bei aufkommender Unsicherheit in der Interaktion mit muslimischen Geflüchteten in deren Unterkünften die Strategie, direkte Fragen zu stellen. Sie unterscheidet sich von Andreas in ihrem Wissen und Fokus. Irene ist Lehrerin und engagiert sich ehrenamtlich als Patin mehrerer Geflüchteter aus einem Containerdorf in ihrer Nähe. Sie ist im Sudan aufgewachsen und nach ihrer Jugend mit ihrer deutschen

Mutter nach Deutschland gekommen (vgl. Irene, Z.11f.). Sie begründet ihre Entscheidung, ihre arabische Sprache seit ca. 30 Jahren nicht mehr gepflegt zu haben, mit ihrer kritischen Einstellung gegenüber „der Religion und dem Frauenbild im Islam“ (ebd., Z.13f.). Durch den Kontakt mit den arabischsprechenden Syrer_innen seien ihre arabischen Sprachkenntnisse „wieder ganz hoch gekommen“ (ebd., Z.16). Auf eine interkulturelle Erfahrung in ihrem Leben befragt, entgegnet sie:

„Ja. ich glaube, die Frage kann ich schlicht nicht beantworten, weil ich glaube ich selber interkulturell bin und ich glaube auch so wahrgenommen werde von den Flüchtlingen, von den Arabischsprechenden, natürlich (betont) empfinden die mich auch als Araberin, also als so ein Zwitterding. Also ich lebe hier, ich lebe in Deutschland ganz normal, also bin berufstätig, mache mein eigenes Ding hier. Und gleichzeitig, dadurch, dass ich Arabisch spreche und auch den Islam kenne und auch die ganzen Gepflogenheiten, empfinden die mich schon, als beides irgendwie. Und auch den Afghanen, die hier sind, ich habe überhaupt nichts mit Afghanistan zu tun, aber auch die sind alle Moslems und die merken ganz schnell, dass es mir bekannt ist. Ich kann es selber gar nicht trennen, weil ich selber so gefühlt ein Mischmasch bin, kann ich gar nicht sagen, wo fängt sie an und wo hört sie auf, weil ich glaube, ich bin interkulturell.“ (Irene, Z.196-206)

Irene beschreibt sich über Sprache, Religion und Gepflogenheiten selbst als interkulturell und meint über ihre Arabischkenntnisse und ihr Wissen über muslimische Gepflogenheiten auch von den Geflüchteten als interkulturell wahrgenommen zu werden. Daraus schließe ich, dass sie Kultur als Sprache, Religion und Gepflogenheiten begreift. Aufgrund ihrer Sprachkenntnisse differenziert sie sich von den „rein deutschen Helfern“ (Irene, Z.18) und übernimmt als Patin sprachintensive Aufgaben wie die Begleitung zu Ärzt_innen. Zum Zeitpunkt der Interviewführung ging ich davon aus, dass interkulturelle Interaktionen sich durch einen verunsichernden Charakter auszeichnen und fragte Irene folglich nach einer sie verunsichernden Situation. Daraufhin erzählte sie:

„Also zum Beispiel im Ramadan, also im Sommer, haben einige der Containerbewohner gefastet und wenn ich dann dahin kam, war ich mir zum Beispiel nicht sicher, begrüße ich die jetzt mit Hand oder nicht? Wollen die das oder nicht? Also das war mir dann nicht klar. Und dann habe ich das einfach angesprochen, dann habe ich einfach gesagt 'ich weiß, du fastest wie sieht das aus, geben wir uns jetzt die Hand oder lassen wir das lieber bleiben, weil ich Frau oder irgendwie?' [...] Und das war immer total nett und heilsam und die haben immer gesagt 'NE, NE! (laut ausgerufen)' Und dann haben sie mir nicht nur die Hand gegeben, sondern einen Klapps auf die andere Schulter. [...] Also ich habe dann einfach gedacht, im Sinne der

Transparenz, um jetzt den GfK-Talk zu nehmen, (Lachen) habe ich gemerkt, okay, da ist was, da bin ich mir nicht sicher, da frage ich und dann war das sehr klar und was ich mir sogar einbilde, dass die mit mir auch sehr offen sind. Wenn die was nicht wissen, dann fragen die einfach und das finde ich sehr entlastend und entspannend.“ (Irene, Z.240-254)

Die kulturelle Differenz bezieht sie in diesem Beispiel auf religiöse Gepflogenheiten und die Geschlechternorm. In ihrem Fall fokussiert sich ihre Frage aber weniger auf die Differenz an sich als auf den individuellen Umgang. Sie weiß um die Gepflogenheiten bezüglich Ramadan und fragt nach, wie die einzelnen Personen dazu stehen. Damit nimmt sie den einzelnen Menschen in den Blick, nicht eine Kategorie oder ihre Interpretation. Durch ihr Fragen zeigt sie wie Andreas ihre Unsicherheit, bzw. macht diese transparent. Nach ihrer Erfahrung ermöglicht sie damit auch ihrem Gegenüber Unsicherheiten zu zeigen und schafft darüber eine Grundlage zur Verständigung über den gegenseitigen Umgang. Die dabei geschaffene Klarheit im Miteinander nimmt sie als entlastend und entspannend wahr, weil sie dann „nicht in dieser Unsicherheit bleiben“ (Irene, Z.262) muss. Im weiteren Interview wird deutlich, dass Irene die Unsicherheit körperlich als Anspannung spürt (vgl. ebd., Z.272). Mit der GfK hat sie gelernt, diese Anspannung als Signal fehlender eigener Klarheit zu erkennen. Somit sorgt sie durch die Fragen für ihre eigene Klarheit und Entspannung. Sie meint von sich aus schon immer viel direkt gefragt zu haben, „aber durch die GfK noch deutlicher noch geführter noch mehr dazu stehend“ (ebd., Z.264f.).

„Und ich muss sagen, was sehr stark ist, ist dass jeder Schritt, den ich in die Richtung mache mit der GfK, da die sich immer auszahlen, gibt es mir noch mehr Sicherheit.“ (Irene, Z.267f.)

Irene konnte auch in Selbstklärung und stiller Empathie ein eigenes Vorurteil hinsichtlich der Iraner_innen in der Flüchtlingsunterkunft auflösen. Sie erzählt, dass „Irgendwas an der Art“ (ebd., Z.305) der Iraner_innen bei ihr die Beurteilung ›arrogant‹ hervorruft (vgl. ebd., Z.301, 305). Sie weiß, dass dies ein Vorurteil ist (vgl. ebd., Z.269) und sie im Kontakt mit dem und der einzelnen Iraner_in merkt, dass diese Beurteilung nicht zutrifft (vgl. ebd., Z.305). Irene ist sich sowohl ihrer Gedanken bewusst als auch darüber, dass diese ihre Bewertung ihrer Beobachtungen sind, und ergründet durch einen Perspektivwechsel, worauf diese beruhen. Sie beschreibt zunächst, dass sie einen freundlichen Kontakt zu den afghanischen und arabischsprachigen Geflüchteten hat, da sie sich mit ihnen gut auf Englisch und/oder Arabisch austauschen und gemeinsam lachen kann (vgl. Irene, Z.339f.). Durch die gemeinsame Sprache „fallen riesige Schranken“ (ebd., Z.299). Mit den persisch

sprechenden Iraner_innen teilt sie keine Sprache, weswegen „dieser Bonus“ (ebd., Z.300) wegfalle.

„Und jetzt im Falle, für diese Iraner, für die paar jetzt hier, es ist einfach immer Unsicherheit, fertig. Es war echt immer Unsicherheit. Sie erleben wie ich jetzt mit den afghanischen Leuten [...] sehr locker in Englisch kommunizieren kann und Gelächter und nett und wir kennen uns und alles schön, mit den anderen Arabern erleben sie, dass ich Arabisch verstehe und auch viel Gelächter und alles schön und die waren einfach unsicher. (Pause) Das hatte mit Arroganz mal so gar nichts zu tun, glaube ich.“ (Irene, Z.337-343)

Ein drittes Beispiel hinsichtlich der GfK und direkten Fragen stammt von Julian. Er hat in China mehrere Einführungskurse in die GfK gegeben und kam dabei mit einem Mitglied des chinesischen Organisationsteams darüber in Konflikt, dass er von diesem nicht erfuhr, wie viel Geld er für diese Kurse erhalte (vgl. Julian, Z.217ff.).

„Oder wo ich zwei Mal meinen Organizer frage 'hej, was ist los? Du bist so still, du sprichst nicht mit mir, ich bekomme nicht die Information, die ich brauche. Was ist los?' [veränderte Stimme; Chinese sagt:] 'Ja, ich muss mir Selbstempathie geben, ich muss mir Selbstempathie geben.' Beim dritten Mal hab ich gesagt 'ich glaub dir das nicht mehr, ich glaub, du bist sauer auf mich und ich weiß nicht warum.' Das ist aber typisch Deutsch. Ja, das war viel zu direkt. Und dann saßen wir im Restaurant und dann sagt er 'das kann ich dir nicht sagen, weil wir hier im Restaurant sind.' Dann sage ich, 'wenn ich dir sage, dass das für mich okay ist, kannst du es mir dann sagen?' 'Das kann ich nicht sagen, weil der [Name] da sitzt', ein lokaler Organizer war das. 'Okay, ist das okay für dich, wenn ich sage, dass es okay für mich ist, dass [der lokale Organizer] da sitzt und dass es für [den lokalen Organizer] okay ist, dass er dabei ist?' Uhm, das war auch wieder zu viel für den.“ (Julian, Z.229-239)

In der geschilderten Situation strebt Julian eine direkte Aussprache mit dem Organisator an, nachdem er beobachtet hat, dass dieser ihm gegenüber schweigt und nicht die Information zu seinem Gehalt gibt. Mit dieser Aussprache strebt er eine Klärung der Situation mit dem Organisator und auch Transparenz seiner finanziellen Lage an. Er benennt seine Direktheit als typisch deutsch und das Verhalten seines Gesprächspartners als chinesisch (vgl. ebd., Z.245). Somit deutet er die Verhalten als eine national-kulturelle Differenz. Aus der Schilderung und im weiteren Interview wird deutlich, dass Julian den Fokus von der Klärung des Verhaltens des Anderen und seiner Finanzen weg verlegt, hin zu der Frage „was braucht es, damit der andere offen mit mir reden kann“ (ebd., Z.242f.). Er handelt Strategien aus, um an die gewünschten Informationen zu gelangen. Er bietet der chinesischen Person die Zusicherung an, dass er sich ihm auch unter Beisein des lokalen

Organisators offen mitteilen dürfe. Nachdem auch damit kein Austausch möglich wurde, erkennt Julian, dass es eines anderen Rahmens als dieses direkten Gesprächs bedarf.

„[...] also ich muss es ja nicht typisch Deutsch machen, 'wenn du meinst, du kannst mir das nicht sagen, vielleicht schreibst du mir einen Brief oder sagst mir das wirklich über einen Dritten?' Das sind dann die Strategien, um Gesicht zu wahren oder was auch immer.“ (Julian, Z.245ff.)

Während das direkte Gespräch Julians Repertoire zur Erfüllung der Bedürfnisse Klarheit, Verbindung und Information entspricht, erweitert er sein Spektrum an möglichen Verhaltensweisen um jene, welche er zuvor in China beobachtet hat. Er erläutert sein Vorgehen unter Bezugnahme der GfK:

„Also das Entscheidende ist, glaube ich, wobei GfK hilft, ist, wenn ich sage, dass Kultur ein Portfolio von Strategien zur Erfüllung von Bedürfnissen ist, dass ich mich von der Methodik und dem Prozess, also Standardprozess löse, weil ich dem Bedürfnis den Vorrang vor der Strategie gebe. Das heißt, wenn jetzt jemand sagt, 'ich mach es indirekt', dann versuche ich zu verstehen, was sein Bedürfnis dahinter ist. Und wenn ich das Bedürfnis adressiere, komm ich, glaube ich, mehr in Verbindung und öffne den Raum über Kultur hinweg als wenn ich die Strategie adressiere und dann, sag ich mal, in ein Fettnäpfchen trete. Oder die Kultur des anderen achte und vielleicht dann einfach das kulturelle Denken und Verhalten stärke und dann dadurch gar nicht in die Verbindung komme. Ich glaube, es gibt verschiedene Methoden, die auch noch in diese Richtung gehen, aber da hilft dann GfK auf Grund dieser Bedürfnisfokussierung oder Bedürfnisseorientiertheit.“ (Julian, Z.305-315)

Mit dieser Passage bestätigt Julian, wie auch Maik (Z.13f.), meine anfangs hergeleitete Definition von Kultur aus der Perspektive der GfK als Repertoire an gewohnten Verhaltensweisen zur Erfüllung der Bedürfnisse. Er bekräftigt zudem Rosenbergs Fokus auf die universellen Bedürfnisse und die gemeinsame Menschlichkeit. Betti erkennt in diesem Fokus den wichtigen Beitrag der GfK speziell für den Interkulturellen Kontext (vgl. Betti, Z.233ff.). Der Blick auf die gemeinsamen Bedürfnisse überwinde die imaginäre Trennung zwischen Menschen verschiedener Kulturen (vgl. ebd., Z.243-254). Dass er diesen Konflikt dennoch „in dem Moment nicht gelöst gekriegt“ (Julian, Z.217) hat, begründet Julian damit, dass er „selber Konfliktpartei war (lacht) und dann voll getriggert war“ (ebd., Z.248).

David hebt wie Julian in einem fiktiven Beispiel einer interkulturellen Interaktion in Indien die Notwendigkeit der Flexibilität in der Strategiewahl hervor, weist aber noch auf weitere, bisher nicht behandelte Aspekte der GfK im interkulturellen Kontext hin.

„[...] in Indien kann ich bitten, dass jemand mir Klarheit gibt oder dass mir Verlässlichkeit wichtig ist (lacht), kann ich jemandem mitteilen und der wird sagen "Jaja, klar, natürlich, natürlich, ja". Aber das heißt dann nicht, dass MEINE Idee von Verlässlichkeit (lacht) tatsächlich erfüllt wird. Und dann kann ich auch mit ihm ausmachen, dass es zehn Minuten sind und "jaja, klar, natürlich" und dann kann es trotzdem eine halbe Stunde oder zwei Stunden sein. [...] Und da kann natürlich, kulturelle Barrieren sind da definitiv möglich, dass es mir schwerer fällt, Klarheit oder Orientierung zu bekommen im Kontakt. Wirklich einzuschätzen, was meint der andere wirklich, wie meint er das, wie kann ich das verstehen genau, wie sehr kann ich mich auf das verlassen, was genau gesagt wird? Oder gibt es noch anderes, was ich nicht verstehe, weil ich den Kontext nicht kenne? Diese Fragen kann mir GfK nicht beantworten, aber sie kann mir mein Herz offen halten und mein Bewusstsein offen halten, dass es diese Varietät gibt. Und sie kann mir vielleicht eine Möglichkeit geben, darüber zu kommunizieren.“ (David, Z.523-538)

David weist darauf hin, dass Bedürfnisse zwar universell sind, sie jedoch je nach Orientierungssystem anders verstanden und folglich verschieden ausgelebt werden. Er erkennt, dass eine fehlende Orientierung die Erfüllung der Bedürfnisse behindern könne. Mit der GfK-Haltung sei es jedoch möglich, sich für die Verschiedenheit der Strategien zu öffnen und darüber in einen Austausch zu gelangen. Grundsätzlich ist es für David entscheidend, „dass ich nicht annehme, dass, wie ich die Dinge sehe, verstehe, ausdrücke die Art und Weise ist, die für andere funktioniert oder zugänglich ist“ (David, Z.296f.). Hinsichtlich der Bedeutung von Wissen über andere Kulturen stellt er einerseits klar, dass die GfK nicht erübrigt, sich über andere Orientierungssysteme, Normen und Gepflogenheiten zu informieren (vgl. ebd., Z.271-307). Andererseits kommt David zu dem Schluss, dass er „im radikalsten Sinne [...] auch dieses Wissen nicht“ (ebd., Z.646) brauche. Statt dem Wissen über die Unterschiedlichkeit, fokussiert er damit die Annahme der stets positiven Handlungsmotivation.

„Ja, genau, diese Wissen, egal was jemand tut oder sagt, egal wie die Umstände sind, das es halt der beste Ausdruck von dem ist, was eben möglich ist in dem Moment. Dass ich es nicht unbedingt verstehen kann immer, die Hintergründe, aber, wenn ich diese Haltung habe, dann kann ich immer noch frustriert sein in manchen Momenten, aber diese Frustration, die kommt dann eher aus so einer Enttäuschung, dass ich andere Erwartungen hab, als das was passiert. Aber dann gehe ich nicht in den Ärger oder in die Schuld. Das sind die Orte, die dann mein Herz verschließen.“ (David, Z.650-656)

Mit dem vorletzten Beispiel ergänze ich die Perspektive einer ukrainischen Frau in Deutschland, welche die GfK nutzt, um hinter bewertende Aussagen von Deutschen zu hören. Ihr wurde von Deutschen aufgrund ihres Verhaltens und ihrer Art zu Sprechen gesagt, sie sei unhöflich und arrogant (vgl. Mira, Z.111). Sie litt darunter, dass sie nicht gesehen wurde „wie ich wirklich bin, sondern [...] aufgrund bestimmten (sic) Annahmen bewertet wurde“ (ebd., Z.120f.).

„Und dann haben die halt so ein paar Sachen gesagt, zum Beispiel ich würde nie Namen nennen, also wenn ich im Gespräch mit einer anderen Person bin, nenne ich nicht den Namen von dieser Person. Das macht man in der Ukraine überhaupt NIE. Das ist so selten, dass man ständig den Namen genannt hat und für andere war das unhöflich oder arrogant kam ich rüber und ich habe dadrunter sehr gelitten, weil ich gemerkt habe, das sind so Gepflogenheiten oder in Deutschland sagt man viel mehr Danke als in der Ukraine, das sagt man halt nicht oft.“ (Mira, Z.112-117)

Mira bemerkt, dass über die deutsche Sprache Höflichkeitsnormen vermittelt werden, die sie aus der Ukraine nicht kennt. Sie erkennt, dass die Beurteilung, sie sei unhöflich, darauf beruht, dass sie den Namen der Gesprächspartner_innen nicht nennt. Gleichzeitig merkt sie an, dass die häufige Namensnennung „nicht in meiner Gewohnheit drin“ (ebd, Z.123f.) sei und sie es deswegen nicht tut könne. Aus Miras Schilderung wird deutlich, dass sie die Höflichkeitsnormen wie das häufige Nennen von Namen und Dankesbekundungen oder Pünktlichkeit als national-gesellschaftlich deutsch begreift. Gleichzeitig geht sie davon aus, dass ihre Gewohnheiten ihr Verhalten determinieren. Mira passt nicht ihre Strategien an, sondern sucht nach einem Weg, wie sie der anderen Person, hier ihrem deutschen Lebenspartner, mitteilen kann, was ihr Verhalten bedeutet.

„'Du denkst ich bin undankbar, weil ich gerade nicht Danke gesagt hab, nachdem du mir Essen gebracht hast?' Und dann sagt er 'ja' und dann sag ich 'ja, ich kann dir gerne sagen (Kind quängelt), also das war so ein Fall, wo ich gesagt hab ,ja das stimmt, ich hab nicht Danke gesagt, weil ich so Hunger hatte und weil ich unbedingt schnell essen wollte und dann (unverständlich) (Kind schreit) als ich gegessen habe, bist du gerade raus gegangen und dann war was anderes dran und dann habe ich nicht mehr dran gedacht. Und wenn du wissen möchtest, ob ich dankbar bin, ja, ich bin dankbar.“ (Mira, Z.139-145)

Mira nimmt die Perspektive ihres Partners ein und erkennt, dass er ihr Verhalten auf Grund seiner Gewohnheiten und Bedürfnisse bewertet (vgl. ebd., Z.153-156). Mit dieser Erkenntnis falle es ihr leichter „Beschuldigungen zuzuhören“ (ebd., Z.154). Durch diesen

Perspektivwechsel auf ihren Partner und dessen Bedürfnisse gelangt sie zu der Einsicht, dass ihm eventuell die Sicherheit fehlt, dass sie ihn lieb hat, wenn sie nicht Danke sagt (vgl. ebd., Z.163-166). Deswegen strebt sie einen Austausch über die Bedeutungen der Verhaltensweisen an und sucht nach einem Weg, wie er sich ihrer Wertschätzung sicher ist, ohne dass sie öfters Danke sagt.

Ich schließe die Darstellung der Perspektiven von GfK-Erfahrenen auf kulturelle Differenzerfahrung mit Beates Einschätzung ab, wonach ihr die GfK ermöglicht, hinter das Verhalten zu schauen, die eigentliche Bedeutung zu ergründen und sich darüber anzunähern:

„Und was ich so spannend dran find, also warum ich GfK so nützlich find für den interkulturellen Kontext ist, weil es wirklich den Fokus von den Strategien wegdenkt, also von diesen kulturellen Ausdrucksformen hin zu dem, was es den Menschen bedeutet. Und dort kann man sich viel leichter treffen.“ (Beate, Z.195-198)

Als Beispiel führt sie die Diskussion an, „ob das eine Beleidigung ist, wenn ein Mann einer Frau die Hand nicht schüttelt oder eine Frau einem Mann die Hand nicht schüttelt“ (Beate, Z.199f.). Sie kritisiert, dass das Händeschütteln als „was Absolutes“ (ebd., Z.200) betrachtet werde und als die ultimative Form der Respektbekundung. Wenn sie erkennen kann, was es ihr und den anderen Personen bedeutet die Hand zu schütteln oder nicht, dann könne sie sich leichter von ihrer Strategie zur Begrüßung trennen (vgl. ebd., Z.202). Sie erklärt, dass es ihr aus Respekt wichtig ist, die Hand geschüttelt zu bekommen (vgl. ebd., Z.206). Mit dieser Erkenntnis kann sie ihr Bedürfnis nach Respekt lösen von der Strategie des Händeschüttelns.

„Und ich finde, dass das die GfK sehr gut unterstützt, indem sie zwischen den Strategien und dem, was es den Menschen bedeutet, unterscheidet. Das finde ich sehr sehr hilfreich. Weil wir ja oft auch an einer Ausdrucksform PICKEN. Und das ist ein Spezialfeld der GfK, also wirklich ein zentrales von dieser Ausdrucksform wegzugehen und zu schauen welche andern Möglichkeiten habe ich, warum möchte ich es überhaupt.“ (Beate, Z.192-220)

In folgender Zusammenfassung bündele ich die Erkenntnisse der Arbeit und ziehe ein Fazit hinsichtlich der Frage, welche Perspektive ein Konzept auf kulturelle Differenzerfahrung ermöglicht, das von sich aus nicht auf Kultur ausgerichtet scheint. Abschließend zeige ich auf, welche weiterführenden Fragen und möglichen Untersuchungsgegenstände sich daraus ergeben.

6. Zusammenfassung und Fazit

In dieser Arbeit habe ich zunächst dargelegt, wie die Interkulturelle Kompetenz das Phänomen der kulturellen Differenzerfahrung begreift und adressiert. Ich habe erläutert, dass die kulturelle Differenzerfahrung auf dem Vergleich des Verhaltens Anderer zum Eigenen beruht, wobei das eigene Weltbild und Orientierungssystem als allgemeingültiger Maßstab vorausgesetzt wird. Die wahrgenommene Differenz vom eigenen Maßstab wird als kulturell gedeutet. Diese Deutung fußt auf einem Alltagsverständnis von Kultur. Dazu habe ich festgehalten, dass entgegen des antiessentialistischen Kulturbegriffs der Fachliteratur, Kultur im Alltagsverständnis meist aufgefasst wird als nach Nationen oder Völkern abgrenzbare, homogene und statische Einheit. Es wird davon ausgegangen, dass Menschen diesen Kollektiven angehören, durch welche ihre Eigenschaften, ihr Verhalten, Fühlen und Denken determiniert sind. Aufgrund dieses Kulturbegriffs entfaltet die Wahrnehmung kultureller Differenzen in der Praxis ihre Wirkkraft und verdeckt den Prozess der Differenzierung. Während Autor_innen wie Paul Mecheril, Annita Kalpaka, Anne Broden oder Peter Nick eine Sensibilisierung für die Herstellung der Differenz fordern, wird in Trainings für Interkulturelle Kompetenz die Differenz dagegen als feste Größe aufgefasst und als eine konfrontierende Verunsicherung begriffen. Folglich vermitteln jene Trainings Wissen sowie Fähigkeiten, um mit dieser Verunsicherung umzugehen. Zu diesen Fähigkeiten zählt die Literatur zur Interkulturellen Kompetenz neben dem konkreten Wissen über andere Kulturen, eine Vielzahl affektiver, kognitiver, verhaltensbezogener sowie kommunikativer Fähigkeit, welche von einigen Autor_innen auch zu einer umfassenden, reflexiven Haltung zusammengefasst werden. Ich habe zudem dargelegt, dass die Interkulturelle Kompetenz durch die Überbetonung von Kultur in ihrem Titel wie auch ihrem Konzept und den Trainingsinhalten die komplexe Realität sozialer Interaktionen in gesellschaftlichen Strukturen und Machtverhältnissen auf Kultur reduziert. Meine daran anknüpfende Untersuchung fußte auf der Kritik an dieser Kulturalisierung. Im Zentrum der qualitativen Forschung stand die Frage, welche Perspektive das Kommunikationsmodell der Gewaltfreien Kommunikation nach Marshall B. Rosenberg, das Kultur nicht explizit fokussiert, auf kulturelle Differenzerfahrungen ermöglicht. Dazu habe ich die Hypothese aufgestellt, dass die drei Aspekte Bewusstseinsarbeit, Bedürfnisorientierung sowie der Fokus auf die Beziehungsebene einen spezifischen Zugang zu kulturellen Differenzerfahrungen eröffnen.

Da Kultur von der GfK nicht thematisiert wird, vermittelt sie von sich aus kein Wissen hinsichtlich spezifischer Kulturen oder der Bedeutung von Kultur im Allgemeinen. Einerseits lehrt die GfK damit kein simplifizierendes Wissen über andere Menschen, hinterfragt damit aber andererseits nicht die bereits vorhandenen Vorannahmen. Die GfK strebt kein Wissen oder Verstehen der Unterschiede an, sondern die Erkenntnis der Gemeinsamkeit in den Bedürfnissen. Indem die GfK auf die gemeinsamen Bedürfnisse blickt, eröffnet sie einen tieferen Fokus als die Interkulturelle Kompetenz, welche auf oberflächlicher Ebene die Strategien und Verhaltensweisen anvisiert. Ich argumentiere des Weiteren, dass die Differenzierung zwischen Beobachtung und Bewertung über die Selbstreflexion der eigenen Wahrnehmung im Sinne der Interkulturellen Kompetenz hinausgeht. Durch die Erkenntnis ›Glaube nicht alles, was du denkst‹ wird ein Bewusstsein gefördert, welches die eigenen Bewertungen und Interpretationen von Beobachtungen unterscheiden kann. Damit führt die GfK nicht nur zu einem Bewusstsein, sondern leitet auch an, aus diesem Bewusstsein heraus zu agieren. Auf diese Weise befähigt die GfK, die Projektion eigener Gedanken auf Andere aufzudecken und dadurch aufzulösen. Die Haltung der GfK erweitert darüber hinaus das Bewusstsein, indem sie die Erkenntnis vermittelt, dass sich die eigene Haltung auf die eigene Wahrnehmung der Welt und Mitmenschen auswirkt. Schließlich geht aus den Interviews hervor, dass es den Interviewten entscheidend erscheint und möglich ist, sich der eigenen Subjektivität bewusst zu werden und damit die eigenen Interpretationen der Wirklichkeit zu relativieren. Ich habe dargelegt, dass sich Kultur aus Sicht der GfK als das durch Sozialisation angeeignete Repertoire an gewohnten Verhaltensweisen zur Erfüllung der Bedürfnisse verstehen lässt. Die Erfahrung kultureller Differenz habe ich folglich als die Wahrnehmung einer alternativen, im eigenen Repertoire nicht vorhandenen Strategie zur Erfüllung universeller Bedürfnisse beschrieben. Aus der Literatur habe ich abgeleitet, dass die Fokussierung auf die gemeinsamen Bedürfnisse und die Annahme der positiven Handlungsmotivation das Potential haben, die erfahrene Differenz zu relativieren. Auch der Fokus auf die eigenen Bedürfnisse könne die Differenz zum Anderen aus dem Visier nehmen. Die Auseinandersetzung mit der Literatur hat die Frage aufgeworfen, inwiefern dieser Fokuswechsel die verunsichernde Erfahrung kultureller Differenz auf die ursächlichen Bedürfnisse herunterbrechen und damit die Deutung der verunsichernden Erfahrung als kulturelle Differenz auflösen kann.

Die Interviews mit GfK-erfahrenen Personen zeigen, dass sich die Perspektiven der Interviewpartner_innen auf kulturelle Differenz und deren Umgang mit dieser Erfahrung deutlich unterscheiden. Die Interviews haben zudem veranschaulicht, dass die Entfaltung des oben beschriebenen Potentials der GfK abhängig ist von der Person, welche sie ausübt. Es hängt von den GfK-erfahrenen Personen ab, ob sie auch kulturellen Differenz-erfahrungen in einer empathischen Haltung begegnen können. Da sowohl die Möglichkeiten als auch die Grenzen der Gewaltfreien Kommunikation bei den Individuen liegen, bewahrt das Konzept der GfK an sich nicht vor Kulturalisierungen. Inwiefern die GfK-Haltung die kulturalisierende Deutung einer Interaktion aufbrechen kann, hängt von der individuellen Fähigkeit ab, sich auch in interkulturellen Kontexten mit den Bedürfnissen Anderer zu verbinden. So geht aus den geschilderten Beispielen hervor, dass Elena das Verhalten der Kinder mit Fluchterfahrung nicht als Äußerung von Bedürfnissen versteht, sondern vor der Schablone einer ihr nach ihrem Wertemaßstab unverständlichen und die Kinder determinierenden Kultur deutet. Entlang dieses ethnozentrischen Maßstabs betrachtet sie die Differenz, sprich die Lautstärke, Dynamik und den Umgang zwischen den Geschlechtern, nicht als bloßen Unterschied, sondern als Mangel. Elena projiziert ihre Interpretationen und Beurteilungen unreflektiert auf die Kinder, ohne sich ihrer Deutung rückzuversichern. Aus der Schilderung ihres Umgangs mit den Kindern wird deutlich, dass sie diese als Ausländer_innen anspricht und mehrfach eine Trennung zwischen ›wir Deutschen‹ und einem nicht näher spezifizierten ›die‹ zieht. Des Weiteren betrachtet Elena nicht die starken Asymmetrien, in denen die Kinder mit Fluchterfahrung zu ihr als Lehrperson und auch den deutschen Schüler_innen mit unhinterfragtem Aufenthaltsrecht stehen. Stattdessen übt sie ihre Macht mit einer Trillerpfeife aus. Den Grund der fehlenden Ruhe sieht sie dabei nicht in ihren Strategien oder der fehlenden Verbindung, sondern bei der Kultur der Kinder. Das Beispiel von Andreas hat gezeigt, dass er ebenfalls für seine Bedürfnisse einsteht, indem er nach einer Gabel fragt, damit aber selbst für Irritation bei den Gastgebenden sorgt. Aus seiner Definition von Kultur, im Sinne eines regional begrenzten normalen Verhaltens, klingt eine starke normative und statische Komponente an, die ihm selbst keine Flexibilität zu ermöglichen scheint. Ähnlich unflexibel wirkt Mira hinsichtlich der Äußerung von Danke oder der Namen. Sie hat mittels Perspektivwechsel und Einfühlung jedoch erkannt, dass Dankesbekundungen und die Namensnennung bei anderen Personen Strategien der Äußerung von Wertschätzung sind. Mit dieser Klarheit konnte sie den Bekannten ihre Wertschätzung auch mit anderen Strategien zusichern.

Julians Beispiel verdeutlicht dagegen, dass seine Strategie eines direkten Gesprächs zur Klärung eines Konflikts in China, nicht zur Erfüllung seiner Bedürfnisse führt. Dies bestätigt auf den ersten Blick Hochkoglers Schlussfolgerung, wonach die im individualistisch geprägten Westen entstandene GfK nur in einem individualistisch orientierten Kontext zur Erfüllung führe. Julians Flexibilität in der Wahl der Strategien, indem er „dem Bedürfnis den Vorrang vor der Strategie“ (Julian, Z.307f.) gibt, widerspricht jedoch Hochkoglers Fazit. David ergänzt schließlich, dass es möglich sei, sich auch über verschiedene Ordnungssysteme und Verhaltensrepertoires hinweg auszutauschen, sofern die Beteiligten sich jeweils bewusst sind, dass die eigene Weltsicht und Ausdrucksweise nur einem selbst als das Passende erscheint. Entscheidender als das Wissen über Andere ist für David, das Handeln des Anderen stets als Ausdruck des für ihn Bestmöglichen zu betrachten. Irene ist schließlich die einzige der Interviewten, die sich selbst als interkulturell begreift, wobei sie Kultur als Sprache, Religion und Gepflogenheiten beschreibt. Sie unterstreicht, dass ihre Interkulturalität ihr bereits eine Verbindung zu den Geflüchteten ermöglicht. Als einzige der Interviewpartner_innen erzählt Irene davon, wie sie bewusst mit einem Vorurteil gegenüber Iraner_innen umgegangen ist und dies mittels Perspektivwechsel und Empathie auflösen konnte. Ihre Verunsicherung bezüglich der angemessenen Begrüßung als Frau mit muslimischen Männern zu Ramadan bezieht sich ähnlich wie Elenas Beispiel auf Geschlechternormen. Anders als Elena kommt Irene in einen direkten Austausch mit den Männern und bringt damit allen Beteiligten Klarheit und Entspannung. Wie Irene selbst mehrfach betont, sind ihre Arabischkenntnisse für diesen Austausch entscheidend. Elena stellt dagegen fest, dass ihre fehlenden Arabischkenntnisse und die fehlenden Deutschkenntnisse der Kinder mit Fluchterfahrung sie an einer Lösung hindern.

Ich fasse zusammen, dass die Interviews größtenteils ein in Leiprechts Sinn „kontraproduktive[s] Alltagsverständnis“ (Leiprecht 2004, S.10) aufweisen, wonach Kulturen statisch, in sich homogen und nach Völkern oder Nationen getrennt bestehen. Die Interviewten umschreiben Kultur mit Gewohnheiten, Normen, Gepflogenheiten, Sprache oder Religion. In der Annahme, Kultur bedinge das Verhalten der Menschen, teilen sie Rosenbergs Kulturbegriff. Allein die Kulturanthropologin Beate weiß um die soziale Konstruktion von Kultur und weiteren gesellschaftlichen Normen und einzig Irene macht deutlich, dass sie sich zu Kultur in einem Verhältnis sieht, anstatt von dieser vereinnahmt zu sein. Die Perspektiven der interviewten GfK-erfahrenen Personen auf kulturelle

Differenzerfahrungen ähneln sich darin, dass sie alle die Bedürfnisse in den Mittelpunkt stellen. Elena und Andreas betrachten ihre eigenen Bedürfnisse und Irene, Julian, David, Beate und Mira auch jene der anderen Beteiligten. Konsequenterweise deuten lediglich die Erzählungen der zuletzt genannten daraufhin, dass sie sich mit den Bedürfnissen der anderen Beteiligten verbinden und darüber in einen klärenden Austausch gelangen. Andreas, Julian und Elena machen deutlich, dass sie mit der kulturellen Differenzerfahrung überfordert sind und dabei an eigene Grenzen stoßen. Dennoch unterscheidet sich ihre Perspektive auf ihre jeweilige Situation. So zeigt Julian im Gegensatz zu Andreas und Elena in seiner Situation ein Meta-Bewusstsein, in dem er die Begrenztheit seiner eigenen ›deutschen‹ Strategie zur Konfliktklärung erkennt und an Flexibilität in der Wahl seiner Strategien gewinnt. Der Kontrast zwischen den für Elena frustrierenden Erlebnissen mit den Kindern und Irenes verbindendem Austausch mit den Geflüchteten bestätigt die unter 3.4 formulierte Annahme, dass eine Person, welche die Bedürfnisse hinter dem Verhalten ihres Gegenübers erkennt, andere Gefühle hat, als eine Person, die lediglich ein Verhalten beobachtet, welches sie nicht deuten kann.

Ich ziehe als Fazit dieser Untersuchung, dass die GfK als bewusst gewählte Art des Wahrnehmens, Denkens, Sprechens und Reagierens ein großes Potential in der Anwendung auf kulturelle Differenzerfahrungen eröffnet. Es hat sich bestätigt, dass die GfK aufgrund ihrer Bedürfnisorientierung und umfassenden Bewusstseinsarbeit eine spezifische Perspektive auf Kultur als Repertoire an gewohnten Verhaltensweisen zur Erfüllung von universellen Bedürfnissen bietet. Des Weiteren führt die GfK zur Hinterfragung der absoluten Gültigkeit der eigenen Wahrnehmung und Gedanken nach dem Motto ›Glaube nicht alles, was du denkst‹. Mit dem Fokus auf die Bedürfnisse ermöglicht die GfK hinter differierende Verhaltensweisen zu sehen und die gemeinsamen Bedürfnisse zu erkennen. Entgegen dieses umfangreichen Potentials der GfK haben die Interviews veranschaulicht, dass neben der eigenen Haltung auch die individuelle Perspektive auf Kultur beeinflusst, ob die Person eine empathische Verbindung zu Menschen anderer Kulturen aufbauen kann. Die Grenze der GfK liegt somit auch in der Anwendung auf kulturelle Differenzerfahrung weniger bei der Haltung an sich, sondern bei dem eigenen Bewusstsein um die persönlichen Einstellungen und Vorurteile. Hinsichtlich der Beziehungsebene kann ich auf Grundlage der Interviews keine Aussage treffen. Dies kann darauf zurück geführt werden, dass die Erzählungen der Interviewten vorrangig von sich selber, dem eigenen Denken und Fühlen handeln und nur selten von Interaktionen mit Anderen.

7. Ausblick

Diese Untersuchung wirft durch ihren explorativen Charakter eine Reihe neuer Fragen auf. So bedarf es weiterer Untersuchungen, um eine Aussage treffen zu können hinsichtlich des von mir angesprochenen Zusammenhangs zwischen persönlichen Eigenschaften und Denkmustern und dem Lernen und Ausüben der GfK-Haltung. Zudem bietet sich eine detailliertere Untersuchung der Teilkompetenzen der Interkulturellen Kompetenz aus Sicht der GfK an, um zu überprüfen, inwiefern die GfK das Konzept der Interkulturellen Kompetenz erweitern und verfeinern kann. Grundsätzlich sehe ich die Notwendigkeit weiterer Untersuchungen der GfK mit anderen Forschungsmethoden, insbesondere der Teilnehmenden Beobachtung, um eine interkulturelle Interaktion aus dem Blickwinkel verschiedener Beteiligter erfassen zu können. Des Weiteren bedarf es einer näheren Betrachtung der Bedeutung der Sprache in der Anwendung der GfK auf interkulturelle und damit meist multilinguale Kontexte.

Schließlich haben die Interviewpartner_innen auf zwei teils verwobene Kontexte hingewiesen, bei denen sie die GfK unterstützt: die Flüchtlingshilfe und im Umgang mit rassistischen Äußerungen. So berichtet Irene, dass sie als Patin eines Geflüchteten seinen Schilderungen der erfahrenen Folter zuhören konnte, nachdem sie ihren eigenen dadurch hervorgerufenen Schmerz bewusst wahrgenommen und beiseite gelegt hat (vgl. Irene, Z.56-63). Dies entspricht Rosenbergs Beschreibung von Empathie als die Verbindung mit den Gefühlen einer anderen Person statt mit den eigenen. Durch ihre vollkommene Präsenz für ihn, hat sie ihm den Raum ermöglicht, von dieser traumatischen Erfahrung zu berichten. Irenes Beispiel deutet darauf hin, dass die GfK zu einer emotionalen Kompetenz und einer Form von Empathie beiträgt, welche sie als Flüchtlingshelferin schützt und damit auch dem Geflüchteten hilft.

Andererseits betonen mehrere der Interviewten die Bedeutung einer empathischen Verbindung gerade mit jenen Personen, die radikale Ansichten vertreten, und sprechen sich gegen deren Kategorisierungen als Rassist_innen aus (vgl. Andreas, Z.254f., 261f.; Beate, Z.238ff., 737-745). Sie berichten von Gesprächen, in denen sie die Bedürfnisse der Personen in den Blick nahmen, welche sich zum Beispiel gegen Geflüchtete in der Schule der eigenen Kinder (vgl. Beate, Z.502-526) oder in der eigenen Nachbarschaft (vgl. Betti, Z.210-228) geäußert haben. In diesen Gesprächen stellte sich beispielsweise heraus, dass deren Äußerungen ein Ausdruck der eigenen Verzweiflung angesichts sozialer

Ungleichheit und schlechter Bildungschancen der eigenen Kinder sind oder, dass der Nachbar sich gegen die Familie mit Fluchterfahrung in seinem Haus äußert, weil er um seine kürzlich verstorbene Frau trauert und sich selbst Unterstützung wünscht. Ich halte es für sehr erkenntnisbringend zu untersuchen, inwiefern diskriminierende und rassistische Äußerungen oder Handlungen im Sinne der GfK als tragischer Ausdruck unerfüllter Bedürfnisse verstanden werden und mit Orientierung auf die Bedürfnisse transformiert werden können.

8. Literaturverzeichnis

Auernheimer, Georg (1998): Grundmotive und Arbeitsfelder interkultureller Bildung und Erziehung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.). Arbeitshilfe Interkulturelles Lernen. Bonn. S.18-28.

Auernheimer, Georg (1999): Notizen zum Kulturbegriff unter dem Aspekt interkultureller Bildung. In: Gemende, Marion, Wolfgang Schöer, Stephan Sting (Hrsg.): Zwischen den Kulturen. Pädagogische und sozialpädagogische Zugänge zur Interkulturalität. Juventa. Weinheim/München. S.27-36.

Auernheimer, Georg (2002): Zur Einleitung. In: ders. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Leske+Budrich, Opladen. S.7-11.

Auernheimer, Georg (2002a): Interkulturelle Kompetenz – ein neues Element pädagogischer Professionalität? In: ders. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Leske+Budrich, Opladen. S.183-205.

Berg, Charles, Marianne Milmeister (2011): Im Dialog mit den Daten das eigene Erzählen der Geschichte finden: Über die Kodierverfahren der Grounded-Theory-Methodologie. In: Mey, Günter, Katja Mruck (Hrsg.): Grounded Theory Reader. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. VS Verlag. Wiesbaden. S.303-332.

Bertels, Ursula, Claudia Bußmann (2013): Handbuch interkulturelle Didaktik. Gegenbilder Band 8. Ethnologie in Schule und Erwachsenenbildung (ESE) e.V. (Hrsg.). Waxmann. Münster.

Bitschnau, Karoline Ida (2008): Die Sprache der Giraffen. Zur Qualität zwischenmenschlicher Beziehungen. Wie die GfK Ihr Leben verändern kann. Paderborn, Junfermann Verlag.

Bohnsack, Ralf (2007): Rekonstruktive Sozialforschung – Einführung in qualitative Methoden. 6. Auflage. Verlag Barbara Budrich, UTB. Opladen/ Farmington Hills.

Bolten, Jürgen (2006): Interkultureller Trainingsbedarf aus der Perspektive der Problemerkennung entsandter Führungskräfte. In: Götz, Klaus (Hrsg.): Interkulturelles Lernen/Interkulturelles Training. 6., verbesserte und erweiterte Auflage. Rainer Hampp Verlag. München/Meiring. S.57-75.

Broden, Anne (2011): Verstehen der Anderen? Rassismuskritische Anmerkungen zu einem zentralen Topos interkultureller Bildung. In: Scharathow, Wiebke, Rudolf Leiprecht (Hrsg.): Rassismuskritik Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Wochenschau Verlag. Schwalbach. S.119-134.

Brüggemeier, Beate (2010): Wertschätzende Kommunikation im Business. Wer sich öffnet, kommt weiter. Wie Sie die GfK im Berufsalltag nutzen. Junfermann Verlag. Paderborn.

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

De Haen, Nayoma Viktoria, Torsten Hardieß (2015): 30 Minuten Gewaltfreie Kommunikation. GABAL Verlag. Offenbach.

Dibie, Pascal, Christoph Wulf (1999): Zur Sozioethnologie interkultureller Begegnungen. In: Dies. (Hrsg.): Vom Verstehen des Nichtverstehens. Ethnozoologie interkultureller Begegnung. Campus Verlag. Frankfurt/Main. S.9-15.

Erll, Astrid, Marion Gymnich (2013): Interkulturelle Kompetenzen – Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. Kernkompetenzen. Klett Lerntraining. Stuttgart.

Fischer, Veronika (2011): Interkulturelle Kompetenz. In: Fischer, Veronika, Monika Springer (Hrsg.): Handbuch Migration und Familie. Grundlagen für die Soziale Arbeit. Reihe Politik und Bildung. Band 59. Wochenschau Verlag, Schwalbach. S.334-358.

Fritsch, Gerlinde Ruth (2012): Praktische Selbst-Empathie. Herausfinden, was man fühlt und braucht. Gewaltfrei mit sich selbst umgehen. Junfermann Verlag, Paderborn.

Flick, Uwe (2011): Leitfaden-Interviews. In: (ders.): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 4. Auflage. Rowohlt's Enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag. Reinbek bei Hamburg, S.194-226.

Gieler, Wolfgang (2012): Ethnozentrismus. In: Kirloskar-Steinbach, Monika, Gita Dharampal-Frick, Minou Friele (Hrsg.): Die Interkulturalitätsdebatte – Leit- und Streitbegriffe. Verlag Karl Alber. Freiburg/München. S.227-230.

Ginati, David (2017): Nachhaltige Beziehungsgestaltung durch Gewaltfreie Kommunikation. Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung ›Inklusion in Theorie und Praxis‹ des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Osnabrück am 16.01.2017. Eigene Mitschrift.

Hart, Sura, Victoria Kindle Hodson (2006): Empathie im Klassenzimmer. Gewaltfreie Kommunikation im Unterricht. Ein Lehren und Lernen, das zwischenmenschliche Beziehungen in den Mittelpunkt stellt. Junfermann Verlag, Paderborn.

Hinz-Rommel, Wolfgang (1994): Interkulturelle Kompetenz: ein neues Anforderungsprofil für die soziale Arbeit. Waxmann. Münster.

Heldt, Ursula (2016): So klappt Gewaltfreie Kommunikation in der Sek.!: GfK in der Schule: Die Methode zum konstruktiven Umgang mit Störungen, Wut und Aggressionen (5. bis 13. Klasse). 2. Auflage. AOL-Verlag in der AAP Lehrerfachverlag GmbH.

Hochkogler, Klaus (2009): Die Gewaltfreie Kommunikation in der interkulturellen Mediation. Kommunikationsmittel einer individualistisch geprägten Kultur im Praxistest der kulturellen Begegnung. VDM Verlag. Saarbrücken.

Holler, Ingrid (2010): Mit dir zu reden ist sinnlos! ... Oder? Konflikte klären durch Mediation mit Schwerpunkt GfK. Ein Mediationshandbuch mit DVD. Junfermann Verlag, Paderborn.

IFAK - Institut für angewandte Kulturforschung e.V. (2004): Protokoll des Workshops ‚Transferkompetenzen – eine neue Kategorie interkultureller Kompetenzen speziell für Migranten?‘ vom 26.02.2004. Göttingen.

Kalpaka, Annita (1998): Interkulturelle Kompetenz. Kompetentes sozialpädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft. In: Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit, Band 3-4. Frankfurt/Main. S.77-79.

Kerber, Anne, Franziska Strosche (2008): Interkulturelle Kompetenz: Anmerkungen zur Reflexion bisheriger Ansätze in Theorie und Praxis. Eine Analyse ausgewählter Fachliteratur im Hinblick auf die Begrifflichkeit interkulturelle Kompetenz und Ansätze ihrer Vermittlung an Professionelle pädagogischer Arbeit. Potsdam. Verfügbar unter: www.raa-brandenburg.de/Portals/4/media/UserDocs/Analyse_endf_öffentlich.pdf [28.03.2017].

Kiesel, Doron (1996): Das Dilemma der Differenz. Zur Kritik des Kulturalismus in der interkulturellen Pädagogik. Reihe Migration und Kultur. Cooperative-Verlag, Frankfurt/Main.

Knapp, Annelie (2002): Interkulturelle Kompetenz: eine sprachwissenschaftliche Perspektive. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Leske+Budrich, Opladen. S.63-78.

Lasater, Ike K. (2011): Worte, die im Business wirken. Gewaltfreie Kommunikation – bewährte Techniken für den Arbeitsalltag. Junfermann Verlag. Paderborn.

Leiprecht, Rudolf (2002): Interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation aus der Sicht von Arbeitsansätzen in pädagogischen Handlungsfeldern. In: Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit. Band 3-4. S.87-91.

Leiprecht, Rudolf (2004): Kultur – Was ist das eigentlich? Arbeitspapiere IBKM No.7. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Lindemann, Gabriele, Vera Heim (2016): Erfolgsfaktor Menschlichkeit: Wertschätzend führen – wirksam kommunizieren. Ein Praxishandbuch. Junfermann Verlag. Paderborn.

Loenhoff, Jens (2003): Interkulturelle Kompetenz zwischen Person und System. In: Erwägen, Wissen, Ethik Band 14 (1), S.192-194.

Mecheril, Paul (2013): ‚Kompetenzlosigkeitskompetenz‘: Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 4. Auflage. Springer. Wiesbaden. S.15-35.

Meuser, Michael, Ulrike Nagel (2009): Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In: Pickel, Susanne, Gert Pickel, Hans-Joachim Lauth, Detlef Jahn (Hrsg.): Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden, S. 465-479.

Mey, Günter, Katja Mruck (2011): Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven In: dies. (Hrsg.): Grounded Theory Reader. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. VS Verlag. Wiesbaden. S.11-50.

Misoch, Sabina (2015): Spezialformen. Das Telefoninterview/ Das audiovisuelle Online-Interview (Skype-Interview): In: (dies): Qualitative Interviews. De Gruyter Oldenbourg. Berlin/München. S.171-184.

Misoch, Sabina (2015a): Der Interviewende als Erhebungsinstrument. In: (dies): Qualitative Interviews. De Gruyter Oldenbourg. Berlin/München. S.199-212.

Miyashiro, Marie R. (2013): Der Faktor Empathie. Ein Wettbewerbsvorteil für Teams und Organisationen. Junfermann Verlag. Paderborn.

Moosmüller, Alois (2009): Interkulturelle Kommunikation: quo vadis? In: Otten, Matthias, Alexander Scheitza, Andrea Cnyrim (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Band 1: Grundlegungen, Konzepte und Diskurse. Im Auftrag von SIETAR Deutschland e.V. Beiträge zur interkulturellen Zusammenarbeit. LIT Verlag. Berlin/Münster. S.41-56.

Müller, Marion (2016): Wertschätzende Kommunikation in der Grundschule: Ein erlebnis- und sprachorientiertes Handbuch in neun Modulen. Leipzig.

Nick, Peter (2003): Ohne Angst verschieden sein. Differenzenerfahrungen und Identitätskonstruktionen in der multikulturellen Gesellschaft. Campus Verlag. Frankfurt/Main.

Nieke, Wolfgang (1994): Zentrale Begriffe Interkulturellen Lernens. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). Soerster Verlagskontor. Soerst.

Oboth, Monika, Gabriele Seils (2008): Mediation in Gruppen und Teams. Praxis- und Methodenhandbuch. Konfliktklärung in Gruppen, inspiriert durch die GFK. Junfermann Verlag. Paderborn.

Orth, Gottfried, Hilde Fritz (2013): Gewaltfreie Kommunikation in der Schule. Wie Wertschätzung gelingen kann. Ein Lern- und Übungsbuch für alle, die in Schulen leben und arbeiten. Junfermann Verlag, Paderborn.

Orth, Gottfried, Hilde Fritz (2013a): Bitten statt fordern. Ein Schulentwicklungsprojekt mit Gewaltfreier Kommunikation. Junfermann Verlag, Paderborn.

Otten, Matthias, Alexander Scheitza, Andrea Cnyrim (2009): Die Navigation im interkulturellen Feld: Eine gemeinsame Einleitung für beide Bände. In: dies. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Band 1: Grundlegungen, Konzepte und Diskurse. Im Auftrag von SIETAR Deutschland e.V. Beiträge zur interkulturellen Zusammenarbeit. LIT Verlag, Berlin/Münster. S.15-38.

Over, Ulf (2012): Die interkulturell kompetente Schule. Eine empirische Studie zur sozialen Konstruktion eines Entwicklungsziels. Waxmann, Münster.

Rathje, Stephanie (2006): Interkulturelle Kompetenz - Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht ZIF, Jahrgang 11, Nr. 3. verfügbar unter: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/issue/view/26> [31.01.2017].

Rosenberg, Marshall B. (2004): Erziehung, die das Leben bereichert. GFK im Schulalltag. Junfermann Verlag, Paderborn.

Rosenberg, Marshall B. (2005): Kinder einführend unterrichten. Wie SchülerInnen und LehrerInnen durch gegenseitiges Verständnis Erfolg haben können. Gewaltfreie Kommunikation: Die Ideen & ihre Anwendung. Junfermann Verlag, Paderborn.

Rosenberg, Marshall B. (2006): Die Sprache des Friedens sprechen – in einer konfliktreichen Welt. Junfermann Verlag, Paderborn.

Rosenberg, Marshall B. (2009): Lebendige Spiritualität. Gedanken über die spirituellen Grundlagen der Gewaltfreien Kommunikation. Eine Zusammenstellung von Fragen an Dr. Marshall B. Rosenberg und seine Antworten. Junfermann Verlag, Paderborn.

Rosenberg, Marshall B. (2012): Konflikte lösen durch Gewaltfreie Kommunikation. Ein Gespräch mit Gabriele Seils. 15. Auflage. Herder Verlag, Freiburg.

Rosenberg, Marshall B. (2013): Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens. 11. Auflage. Junfermann Verlag, Paderborn.

Scherr, Albert (1999): Die Konstruktion von Fremdheit in sozialen Prozessen. In: Kiesel, Doron, Astrid Messerschmidt, Albert Scherr (Hrsg.): Die Erfindung der Fremdheit. Zur Kontroverse um Gleichheit und Differenz im Sozialstaat. Brandes & Apsel, Frankfurt/Main. S.49-65.

Schmidt-Lauber, Brigitta (2007): Das qualitative Interview oder: Die Kunst des Reden-Lassens. In: Götsch, Silke, Albrecht Lehmann (Hrsg.): Methoden der Volkskunde. Positionen, Quellen, Arbeitsweisen der Europäischen Ethnologie. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Dietrich Reimer Verlag, Berlin. S.169-188.

Schönberger, Birgit (2010): Gewaltfreie Kommunikation: der Schlüssel für eine effektive Konfliktlösung? In: Psychologie Heute. Band 37, Nr. 1. Beltz, Weinheim. S.38-42.

Schreiner, Karin (2013): Würde, Respekt, Ehre. Werte als Schlüssel zum Verständnis von anderen Kulturen. Verlag Hans Huber, Bern.

Sears, Melanie (2012): Gewaltfreie Kommunikation im Gesundheitswesen. Eine Kultur des Mitgefühls schaffen. Junfermann Verlag, Paderborn.

Sieckmann, Katharina (2010): Die Sprache des Herzens. Marshall B. Rosenberg und sein Konzept der gewaltfreien Kommunikation. In: Psychologie Heute. Band 37, Nr. 1. Beltz, Weinheim. S.41.

SWR2 (19.11.2016): Südwestrundfunk. Sendereihe Wissen: Gewaltfreie Kommunikation. Gute Idee, wenig Wirkung? Eine Sendung von Barbara Leitner.

Verfügbar unter: <http://www.swr.de/swr2/programm/sendungen/wissen/gewaltfreie-kommunikation/-/id=660374/did=18265300/nid=660374/mvo650/index.html> [27.01.2017].

Wehrhöfer, Birgit (2006): Zur Diskussion um interkulturelle Kompetenz, interkulturelle Orientierung und interkulturelle Öffnung. In: Grünhage-Monetti, Matilde (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz in der Zuwanderungsgesellschaft. Fortbildungskonzepte für kommunale Verwaltungen und Migrantenorganisationen. W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. Bielefeld. S.28-34.

Weidemann, Arne, Jürgen Straub, Steffi Nothnagel (2010): Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz?: Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Transkript Verlag. Bielefeld.

Welsch, Wolfgang (1995): Transkulturalität. Zur veränderten Verfasstheit heutiger Kulturen. In: Zeitschrift für Kulturaustausch, Heft 1, S.39-44.

Wulf, Christoph (1999): Der Andere: Perspektiven zur interkulturellen Bildung. In: Dibie, Pascal, Christoph Wulf (Hrsg.): Vom Verstehen des Nichtverstehens. Ethnozoologie interkultureller Begegnung. Campus Verlag. Frankfurt/Main. S.61-75.