

Birgit Hoppe

Shared Space

Empathie als Bedingung für Entwicklung und gesellschaftliche Kohärenz

*Wir sind Subjekt und Objekt zugleich
der Gefühle, die wir die unsrigen nennen.¹*

Shared Space steht für einen Verkehrsplanungsansatz, der davon ausgeht, dass Verkehrsschilder und Verkehrsregeln in Orten mehr schaden als nützen. Sie behindern die Wahrnehmungs- und Kommunikationsbereitschaft der Menschen und führen folglich zu mehr Unfällen, so der Begründer Hans Mondermann. Das Konzept „Schilder- und Ampelfreie Stadt“ geht auf – in kleinen wie in großen Orten.

Doch trotz Titel und Einleitung: Dies ist kein Beitrag zu einer Strategie der Stadt- und Verkehrsplanung. Erfahrungen mit Shared Space können aber sichtbar machen, was passiert, wenn menschliche Beziehungen im *Wesentlichen* durch Regeln, Anreize und Verbote gesteuert werden. Dann, um im Bild zu bleiben, ist nicht mehr das Kriterium fürs Fahren, ob ein anderer Mensch sich in den Raum bewegt, sondern ob die Ampel gerade noch Gelb ist. Es wird ein Anspruch wahrgenommen: Man nimmt sich sein Recht.

Gerade das Verkehrsverhalten von Menschen ist nun bekanntlich eines, in dem übliche soziale Konventionen in der scheinbaren Geschütztheit eines „Gehäuses“ überschritten werden: Drängeln, Schneiden, Rasen... setzen das Leben anderer aufs Spiel – befördert durch eine „Anonymität“ der Akteure bzw. eines normierten Anspruches auf freie Fahrt. Rechte und Schuldfragen sind für den Schadensfall geregelt.

Die bisherigen Erfahrungen von Shared Space zeigen: Nimmt man den Schilder- und Ampelwald weg, entsteht eine effektive spontane Selbstorganisation. Wechselseitige Wahrnehmung und Kommunikation sowie der Einsatz einfachster Regeln (hier: rechts vor links) reichen nicht nur aus, um Zusammenstöße und Verkehrsstaus zu verhindern, sondern sie bewirken auch einen Zuwachs an Lebensqualität. Im Kern geht es bei der Nutzung gemeinsamer Räume stets um Beziehungs- und Aushandlungsprozesse zwischen Individuen und Gruppen. Konsequenterweise spricht Mondermann auch von einer „Identität“ von Orten, die keine – verkehrsplanerische – Gleichmacherei verdienen. Dort, wo Menschen sich begegnen und treffen, führt Überregulierung zu Rechthaberei und Anspruchsdenken, also zu einer Störung der Beziehungen. Wo Bewohnern von der Heimleitung Prämien fürs Bettenmachen versprochen werden, so ein weitergehendes Beispiel von Mondermann, übernehmen sie dies – aber nur das, da es ja für das andere nichts gibt. „Überall, wo derart reguliert wird, geht die Möglichkeit, ethisch richtige Entscheidungen zu treffen, verloren. ... Die Regeln nehmen die eigene Verantwortung weg.“²

Wo es nichts zu entscheiden gibt, wo die Adressaten sich entziehen bzw. kaum zu identifizieren sind, wo Standards individualisierte Lernwege, Lösungsansätze etc. dominieren bzw. verhindern, spielen die Allgemeinheit, die Anderen, für die eigene Entwicklung nurmehr mittelbar eine Rolle. Eine Verantwortung für andere reduziert sich dann zunehmend auf den Nahraum. Gesellschaftlicher Interessenausgleich wird daraufhin überprüft, ob die *eigenen* Interessen gewahrt sind.

Hinweise auf eine dergestaltete Anomie der Gesellschaft gibt es genügend. Verknüpfungen zu den beobachteten Trends einer Individualisierung und Pluralisierung von Lebenslagen, den Anforderungen, aus einer Vielfalt von Optionen einen *eigenen* Lebensentwurf zu gestalten, veränderter Berufswege mit der Abkehr von bzw. dem Verlust der klassischen Erwerbsbiographie etc. ließen sich leicht herstellen. Doch ist die Vielfalt möglicher

¹ Böhme, Hartmut (1997): Gefühl. In: Wulf, Ch. (Hrsg.), Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim-Basel, S.525

² „Straßen führen durch die menschliche Welt.“ Interview mit Hans Mondermann, TAZ, 30.5.06



Lebensentwürfe und Lebenslagen, die Konzentration auf die eigenen Räume nicht *zwingend* verknüpft mit einem Verlust an gesellschaftlicher Kohärenz. Sie ist es nur, wenn der/die Anderen in den gesellschaftlich gemeinsam „bewohnten Räumen“ nicht mehr wahrgenommen, mit ihnen nicht mehr kommuniziert wird. Dies braucht individuelle und institutionelle Voraussetzungen. Der jeweilige (öffentliche) Raum und seine Bedingungen müssen als „Shared Space“ erkannt und emotional besetzt werden. Die vorhandenen Probleme sind *dann* gemeinsame, wenn deutlich wird, dass ihre Bearbeitung einen Gewinn für alle, nicht zwingend den *gleichen* Gewinn bringt.

Was schafft gesellschaftliche Kohärenz, so dass der Einzelne sich mit einem Ganzen identifiziert? So dass er jenseits des persönlichen Nahraums die an ihn gesamtgesellschaftlich gestellten Erwartungen und Anforderungen akzeptieren, bewältigen und verstehen kann? Worüber gestaltet sich das Verhältnis von Eigensinn und Gemeinwohl? Frank Schulz-Nieswandt bedient sich in seiner Analyse, worauf es im Hinblick auf den gesellschaftlichen Zusammenhalt ankommt, der auf den Nobelpreisträger Amartya Sen zurückgehenden Unterscheidung in strukturelle und individuelle Capabilities. „Strukturelle Capabilities sind ... Eigenschaften der Umwelt der Individuen. Für diese trägt die Gesellschaft Verantwortung. ... die individuellen Capabilities werden über die Inanspruchnahme von Institutionen generiert.“³ Zentral für diesen Prozess ist, überhaupt Welt/en mit den Augen des/der Anderen wahrzunehmen und emotional nachzuvollziehen. Es geht um Empathie als Voraussetzung für Entwicklung. Fraglich ist, ob die notwendigen „strukturellen Capabilities“ gegenwärtig ausreichend vorhanden sind oder ob durch eine Überregulierung eine zunehmende Standardisierung von Beziehungen erfolgt. Wenn man sich emotional zu den Konsequenzen seines Handelns nicht verhalten muss, wird man es nicht lernen. Gibt es dieses strukturelle Defizit?

Für eine erste Antwort braucht es zunächst eine Begriffsklärung.

Empathie

Bei Vielen kommt bei der Vorstellung, Empathiefähigkeit zu einer zentralen Kategorie in (gesellschaftlichen) Entwicklungsprozessen zu machen, direkt Unbehagen auf. Empathie wird begrifflich auf die Fähigkeit „Mitfühlen zu können“ verkürzt. Der Nachgedanke lautet dann: „Mitfühlen ist schon wichtig, aber nicht immer und nicht nur!“ Schaut man die einschlägigen Bildungsprogramme an, so taucht Empathie interessanterweise ausdrücklich vor allem dort auf, wo das Gegenüber einem fremd ist oder erscheint. Für interkulturelle Bildung wird Empathie als notwendige Voraussetzung erachtet.

Gegenüber jenem verkürzten Empathieverständnis ist jedoch Empathiefähigkeit zentraler und umfassender wirksam für eine gelingende Entwicklung.

- Empathie beruht auf Wahrnehmungsfähigkeit. Empathie fördert Wahrnehmen-zu-können. „Empathie [...] erfordert als tieferes Verstehen ein Sichhineinversetzenkönnen in Situation und Gefühlslage eines anderen und geht damit deutlich über ein verbales Verstehen von Mitteilungen hinaus. Empathie bedeutet letztlich, die Perspektive eines anderen übernehmen zu können, sein inneres Bezugssystem erfassen zu können.“⁴
- Empathie erweitert die Fähigkeit, sich selbst zu sehen. Empathie befördert Selbstdistanzierung, die Wahrnehmung der eigenen Person von „Außen“.

³ Schulz-Nieswandt, Frank (2007): Was hält die Gesellschaft zusammen? Referat am 28.11.07, Bundesverband der Arbeiterwohlfahrt, Berlin, www.whdgz.de/10.6.08, S.6

⁴ Zwick (2004), nach Liekam, Stefan (2004): Empathie als Fundament pädagogischer Professionalität. Analysen zu einer vergessenen Schlüsselvariable der Pädagogik. Dissertation an der Ludwig-Maximilians-Universität München, S.14



- Empathie meint nicht voraussetzungsloses Mitfühlen, sondern Sichtweisen wahrnehmen, überprüfen und einordnen können.
Es geht nicht darum, sich im anderen „zu verlieren“, jede beliebige Sichtweise als gleichberechtigt anzuerkennen, sondern um die Fähigkeit, diese Sichtweise überhaupt differenziert wahrnehmen, genauer, probeweise erfahren zu können. Das heißt:
- Empathie ist die Voraussetzung für Strukturkompetenz.⁵
Das Erkennen der Vielfalt möglicher Erfahrungsmodalitäten in unterschiedlichen situativen Kontexten befördert systemisches Denken.

Nicht umsonst ist Empathiefähigkeit ein Kriterium für professionelles Handeln in den Berufen, die „in und mit Beziehungen handeln“, wie z. B. die Soziale Arbeit.⁶
Die Fähigkeit,

- sich selbst in den eigenen Möglichkeiten und Grenzen und der jeweiligen aktuellen Verfasstheit wahrzunehmen,
- die Welt aus dem Erleben und Denken des Anderen heraus wahrzunehmen und nachzuvollziehen

ist die *Voraussetzung*, um situativ und kontextbezogen zu Schlussfolgerungen zu gelangen und diese professionell/strategisch umzusetzen. Professionelles Handeln basiert auf dem methodischen Dreischritt: Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion, Perspektivenwechsel und Perspektivenerweiterung, Situationswahrnehmung und Kontextanalyse.

Die Herstellung von Empathie umfasst demnach mehr als einen dialogischen Prozess. Der Verweis auf die Notwendigkeit vorhandener struktureller Capabilities hat eine Vielzahl von Entsprechungen im professionellen Diskurs, z. B. in der Rede vom Raum als drittem Erzieher⁷ bzw. der Bedeutung von Organisationskulturen für den Unternehmenserfolg.

Räume bilden Beziehungswelten ab. Ihre Anregungs- und Versagungsqualitäten teilen sich den in ihnen lebenden Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen unmittelbar mit. Bilder von reizarmen Lern- und Arbeitsräumen, gesichtslosen Kliniken, verwahrlosten Treffpunkten für Jugendliche hinterlassen ebenso ihre Spuren bei den Nutzern wie dies farbige, impuls- und anregungsreiche Räume tun. Man fühlt sich gemeint – wahrgenommen in einem Spektrum von missachtet bis geschätzt. Langfristig prägen die Räume die eigene Erfahrungswelt und das eigene Selbstbild. Wenn diese Räume, auch im übertragenen Sinn, als unveränderbar begriffen werden (müssen), da keine Beteiligung erwünscht wird, entsteht mindestens das Gefühl der Unverbundenheit zum eigenen Nahraum sowie der Nutzlosigkeit, etwas zu tun.

Das Gefühl, am falschen Ort zu sein, prägt Beziehungsqualitäten. Der andere wird zum *Spiegel* der eigenen Situation. Gefühle und körperliche Befindlichkeiten bilden sich beim Beobachter psycho-physisch ab. Auf der Basis des Von-Anderen-Erkanntwerdens und Andere-Wahrnehmenkönnens entstehen Erkenntniskonzepte und Hintergrundempfindungen, die Auswahl, Handlungsbereitschaften und Verhaltensweisen (un)bewusst steuern und in den Körper eingeschrieben, „somatisch markiert“⁸ sind. Sie prägen das situative Handeln. Reaktivierung bahnt Reproduktion.

Ob und in welcher Differenziertheit, Dynamik und Tiefe Empathie entwickelt werden kann, hat demnach zentrale Auswirkungen für die kognitive, emotionale und körperliche Entwicklung. Die Fähigkeit ermöglicht Auswege aus eindimensionalen Spiegelungsprozessen und gibt Impulse für die Erweiterung des eigenen Wahrnehmungshorizontes. Die Entwicklungsaufgabe ist voraussetzungsvoll: Vertrauen und sichere Bindung sind die Eckpfeiler, um die Gefühle des anderen, die in den ersten Lebensjahren zunächst einmal vor allem als Gefühle des anderen

⁵ „Nach Körner (1998) setzt sich Empathie als Kompetenz aus drei Grundfähigkeiten zusammen: Der Fähigkeit zur Gefühlsansteckung, der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und der Fähigkeit, den Kontext sozialer Situationen zu verstehen (Liekam, S.55).“

⁶ Kreft, Dieter (2005): Handlungskompetenz. In: Kreft, D.; Mielenz, I. (Hrsg.), Wörterbuch Soziale Arbeit. 5. vollst. überarb. und ergänzte Aufl., München-Weinheim, S.407

⁷ Vgl. Reggiopädagogik

⁸ Vergleiche Damasio's These der somatischer Marker, nach Liekam, S.138



über sich selbst wahrgenommen werden (alles wird zunächst auf sich selbst bezogen, da eine Trennung von Ich und Nicht-Ich erst entwickelt werden muss), annehmen/übernehmen zu können. Um überhaupt Empathie im Sinne der Selbstwahrnehmung und Selbstdistanzierung entwickeln zu können, braucht es ein Mindestmaß an Konsistenz und Anerkennung seitens der signifikanten Gegenüber. In risikoreichen Situationen des Aufwachsens ist dies nicht sicher gestellt – mit weitreichenden Auswirkungen für den Einzelnen und die Gesellschaft.

Die scheinbare Banalität einer Beziehung, in der die wesentlichen Bezugspersonen das Kind als einen Anlass schlechter Laune, Spannung oder Freude und Offenheit widerspiegeln, ist bekanntlich für die Entwicklung des Selbstbildes von entscheidender Bedeutung. Wie wir uns in der Wahrnehmung uns wichtiger Menschen gespiegelt sehen, prägt unser gesamtes Vermögen – auch dann, wenn wir als Erwachsene imstande sind, uns kognitiv und strategisch gegenüber Unerwünschtem zu verhalten. Am Beginn unserer Entwicklung gehen wir zunächst nur von uns selbst aus. Das Kind erfährt sich als Anlass aller Emotion. Im ersten Stadium der egozentrischen Empathie bietet es den anderen den Trost an, der ihm selbst helfen würde bzw. hilft, das eigene Unbehagen zu vermindern⁹. Die Aufweitung auf andere soziale Unterstützungsmöglichkeiten braucht zunehmendes Abstraktionsvermögen – verschiedene Varianten müssen antizipiert, Werte und Normen kombiniert werden. Hier wird es nun spannend, folgt man der These z. B. von Kienbaum (2008), dass Kinder professionell und familial zu wenig lernen, sich aufgrund von Empathie prosozial zu Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zu verhalten, wenn dies z. B. stets eine Sache der ErzieherInnen ist. Wenn Kinder nicht aufgefordert werden mitzutun bzw. es eine Frage der Bewertung durch die Erwachsenen ist, wer angemessen fühlt und Unterstützung verdient und wen man einfach weinen, schreien, sich allein fühlen, traurig lassen sein kann, weil er sich Fehlverhalten hat, lernen Menschen in Zuständigkeiten statt aus Verantwortung zu denken und zu handeln. Die Dimension des Verstehen-wollens und Verstehen-könnens verschwindet dann hinter einem: „Das ist Sache der anderen“ bis hin zu „So darf man nicht sein“. Beobachtung und Wahrnehmung der Folgen dominieren, z. B. Sanktion. Wobei Strafe erneut den anderen ausblendet, sofern sich nicht mit den Folgen des (eigenen) Verhaltens für den anderen konkret auseinandergesetzt wird. Wie ist es zu dem Verhalten gekommen, was bewirkt es bei allen Beteiligten unmittelbar und zukünftig? Welche Erkenntnisse über Gefühle können durch einen Wechsel der Perspektiven gewonnen werden? Prosoziale Orientierung wird dadurch erreicht, dass man dazu motiviert, die Vielschichtigkeit der Auswirkungen (für sich *und* andere) wahrzunehmen, anstatt lediglich die Folgen (Bestrafung) für einen selbst zu fokussieren und ggf. in Kauf zu nehmen.¹⁰

Wie grundsätzlich diese Fähigkeit der Gefühlswahrnehmung (eigener und fremder) für die kindliche Entwicklung ist, darauf reagieren zwischenzeitlich einige Programme z. B. aus dem Kontext der Bindungstheorie. Bei B.A.S.E lernen Kinder die Interaktion zwischen einer Mutter und ihrem Baby wahrzunehmen und eine Sprache für die beobachteten Gefühle zu entwickeln. Ausgangspunkt ist die Erkenntnis, dass Kinder mit Bindungsstörungen weitere Bindungsstörungen „produzieren“. „(Sie) zeigen gravierende Defizite in der Aufnahme und Gestaltung von Bindungsbeziehungen, sie verhalten sich in Konflikten eher aggressiv und können sich schlecht in die emotionalen Bedürfnisse, Gedanken und Handlungsabsichten ihres Gegenübers einfühlen. ... (Demgegenüber sind) Kinder mit einer sicheren Bindungsentwicklung in der Lage, sich in Notsituationen Hilfe zu holen, sie haben mehr freundschaftliche Beziehungen, ein ausgeprägtes und differenziertes Bewältigungsverhalten, sie können auf verschiedenste Bewältigungsstrategien zurückgreifen, können partnerschaftliche Beziehungen eingehen, die eine gewisse emotionale Verfügbarkeit für den Partner beinhalten und für beide Seiten befriedigend sind. In ihren kognitiven Funktionen sind Kinder mit einer sicheren Bindung kreativer, ausdauernder und differenzierter. Ihre Gedächtnisleistungen und ihr Lernverhalten sind besser. Sie lösen Konflikte konstruktiver und sozialer und zeigen weniger aggressives Verhalten in Konfliktsituationen. Auch die Sprachentwicklung von Kleinkindern ist besser und weist weniger Störungen auf.“¹¹

⁹ Vgl. Oerter, Rolf (2002): Kindheit. In: Oerter, R.; Montada, L. (Hrsg.), Entwicklungspsychologie. Weinheim-Basel-Berlin, 5. vollst. überarb. Aufl., S.209-257

¹⁰ Kienbaum, Jutta (2005): „Warum bist du so traurig? Entwicklung von Mitgefühl und pädagogische Konsequenzen. In: kiga heute, 4, S.6-12

¹¹ Brisch, Karl Heinz (2008): Prävention von Bindungsstörungen. In: Von Suchodoletz, W. (Hrsg.), Prävention von Entwicklungsstörungen. Göttingen, *im Druck*, S.1f.



Die Bindungstheorie gibt damit einen fundierten Verweis auf die umfassende Notwendigkeit, empathische „Wahrnehmungssicherheit“ zu gewinnen. B.A.S.E ist eine von vielen Möglichkeiten, hier institutionell und sekundär-präventiv, zu intervenieren, um Kindern mit unsicheren Voraussetzungen einen Lern- und Entwicklungsweg für empathisches Verstehen zu eröffnen. Die ersten Ergebnisse zeigen einen sichtbaren Abbau von Angst, Aggression und Somatisierungen. Die Einsicht scheint erneut fast zu banal: Wenn Kinder, Jugendliche, Erwachsene nicht in der Lage sind, die Beziehungssignale ihres Gegenübers angemessen zu erfassen und zu deuten, ist das Missverstehen vorprogrammiert. Der Andere wird dann weniger als ein Anderer wahrgenommen, sondern daran gemessen, wie er ins eigene Stimmungstableau passt. So verstanden ist das beschriebene Verhalten von Jugendlichen in Erziehungshilfen nachvollziehbar: „Entweder sie reden kein Wort miteinander, oder jede und jeder ist gleich Freundin oder Freund. ... (Sie bilden) Zweckgemeinschaften, zu denen man geht, wenn man etwas braucht. Aber es handelt sich dabei nicht um etwas Verlässliches, wo man erleben könnte, was das heißt, für jemanden da zu sein, ohne dass der etwas dafür haben will.“¹²

Mangelndes Vertrauen in andere produziert demnach Distanzlosigkeit bzw. Grenzüberschreitung und Ichbezogenheit. Zugehörigkeit ist bereits im Nahraum prekär – an gesellschaftliche Verortung und Einbindung ist kaum zu denken. Zusammengefasst: „Empathie bzw. Perspektiven- bzw. Rollenwechsel als Grundlage der Entwicklung pro-sozialer Einstellungen und prosozialen Verhaltens sind somit einerseits zwingend ontogenetische Voraussetzungen der gesellschaftlichen Entwicklungen auf der Meso- und Makroebene, setzen aber andererseits Mechanismen kultureller Weitergabe von Kompetenzen voraus.“¹³ Andere zu verkennen, birgt individuelle *und* gesellschaftliche Risiken. Eine Vernachlässigung von Empathie als Schlüsselvariable für Selbst-/Bildungs- und Entwicklungsprozesse gefährdet den sozialen Zusammenhalt einer Gesellschaft.

Vertrauen und Zugehörigkeit

Strukturelle Capabilities, also Eigenschaften der Umwelt der Individuen, sind entscheidend für den Erwerb individueller Fähigkeiten. Folgt man den oben skizzierten Ausführungen heißt dies für Organisationen: Sie müssen Vertrauenskulturen generieren, in dem der Einzelne sich wahrgenommen erlebt, in der er sich durch Probehandeln erweitern kann, in der die anderen eine verlässliche Spiegelfunktion haben. Kontrollkulturen stellen demnach gravierende Entwicklungshindernisse auf: Das gilt für Bildungsinstitutionen wie Unternehmen gleichermaßen.

Für die soziale Verortung braucht das Individuum, so John & Knothe (2004)¹⁴, die Erfahrung von Einheit und Differenz. Dies schließt selbstverständlich die Auseinandersetzung mit Widerständen ein – und im Ergebnis die Aushandlung einer Balance zwischen der Freiheit des Einzelnen und dem Wohl der Gemeinschaft. Dergestalt Grenzbeziehungen sind nicht automatisch schädlich für Identifikationsprozesse, sie sind erstens ohnehin nicht vermeidbar und zweitens Bedingung jedweder Beziehungspartnerschaft. Allerdings bedürfen sie eines Grundvertrauens – personal wie systemisch –, das in Zugehörigkeit und Anerkennung eingebettet sein muss. Beliebigkeit und Missachtung, also eine Haltung, die den personalen oder systemischen *Nutzen* des Anderen *einseitig* fokussiert, produziert analog Unverbindlichkeit bei Schülern, Mitarbeitern, Bürgern, *erzeugt* also analoge individuelle Capabilities. Man lernt systemimmanent. Wenn die Währung des investierten Vertrauens abgewertet bzw. als schwache Devise diskreditiert wird, werden Betrug und Handel nur zugunsten der eigenen „Aktien“ gelernt, ausprobiert und ggf. das Verfahren als grundlegend gut, richtig oder alternativlos befunden. Und wenn in der Folge nurmehr kleinste Teilgemeinschaften Alternativen für ein Gefühl der Zugehörigkeit bieten, dann wird

¹² Küster, Ernst-Uwe (2007): „Hier hat jeder seinen Rucksack zu tragen“. Lebenslagen und Entwicklungsaufgaben von Jugendlichen in den Erziehungshilfen. SOS-Dialog, Forum, S.22

¹³ Schulz-Nieswandt, Frank: Der „vernetzte Egoist“. Überlegungen zur anthropologischen Basis der Sozialpolitik im sozialen Wandel. www.uni-koeln.de/wiso-fak/soposem/snw/pdf/egoist.pdf /11.6.08, S.7

¹⁴ John, René; Knothe, Holger (2004): Soziale Verortung. Eine Heuristik zur Beschreibung und Erklärung von Prozessen sozialer Einbettung. IPP-Arbeitspapiere Nr. 7, www.ipp-muenchen.de



Abgrenzung und Ausgrenzung erzeugt: auf der Ebene von Ethnien, Arbeitsgruppen, Lebensalter, Einkommen, Regionen, Berufsgruppen usf.

Bildungs- und Betreuungsinstitutionen sowie Organisationen verantworten in punkto gesellschaftlicher Kohärenz einen sozialen Nahraum, in dem aus der Kommunikation und den Widerständen der Anderen die Bestimmung, wie man sich selbst sieht und wer man ist und sein will, erwächst. Vertrauen in den grundsätzlichen Wert von Auseinandersetzung ist zudem Voraussetzung, sich Komplexität zu stellen. Vor der Folie einer wachsenden Vielfalt an Lebentwürfen und –optionen und den damit antizipierten individuellen wie gesellschaftlichen Risiken (u. a. der Exklusion und Inklusion), aber eben auch gesellschaftlichen Möglichkeiten, ist Vertrauen in die Sicherheit eines „Shared Space“ essentiell, um Voraussetzungen zu schaffen, statt reaktiver Strategien zu größerer Wahrnehmungsvollständigkeit und damit Lösungsvarianten zu gelangen. Vertrauen bewirkt, dass Schüler, Mitarbeiter, Leitungen, Bürger nicht immer alles wissen müssen, um beginnen, lernen, handeln, entscheiden zu können. Misstrauenskulturen sind bekanntlich Kontrollkulturen, die in Kürze alle Handelnden in Details verstricken, Widerstände erzeugen, das Gegenteil vom „Shared Space“ herstellen. Oder wie Moderman zugespitzt feststellt: ... wenn man die Leute ständig anleitet und behandelt wie Idioten, benehmen sie sich irgendwann wie Idioten, wen wundert das.“

Es gibt demnach nicht die Notwendigkeit, Partizipation, also Teilhabe, Mitgestaltung, Mitbestimmung, Selbstorganisation, Koproduzentschaft etc. als Erforderlichkeit in allen Organisationsformen zu begründen, sondern wenn etwas begründet werden müsste, ist die Beweislast umzukehren. Es muss plausibel dargelegt werden können, wenn Partizipation als Regel außer Kraft gesetzt wird. Eine solche Form der Beweisumkehr stellt die Debatten um Beteiligung vom Kopf auf die Füße und hat weitreichende Auswirkungen für die Umgestaltung von Institutionen zu lebendigen Organisationen.

In vielen Bildungs-, Versorgungs- und Betreuungsinstitutionen wie in Unternehmen sind Vertrauen, Zugehörigkeit und Anerkennung noch zu sehr Zufallsprodukte und in diesem Sinn zu sehr abhängig von einzelnen Personen, vor allem jenen, die steuern. Erschwerend hinzu kommt die deutsche Strategie einer Auswahl von Leitenden, die sich mehr an Fachkenntnis als an personaler und sozialer Kompetenz orientiert. Wir wissen, dass dies problematisch ist, aber wir verhalten uns dazu nicht mit der Verantwortung, die den Entwicklungspotentialen und -erfordernissen des Einzelnen und der Gesellschaft gerecht wird. Die von der UNESCO 1996 formulierten Ziele für die Schule

- Learning to know,
- Learning to do,
- Learning to be,
- Learning to live together,

haben natürlich nicht nur für diesen einen zentralen Lebens-, Arbeits- und Lernort Gültigkeit.

“Nur wenn Menschen sich zugehörig fühlen, das heißt, wenn sie sich als akzeptiertes Mitglied einer Gemeinschaft sehen, können sie sich auf ihre Aufgaben konzentrieren und ihre volle Leistung bringen. Solange sie sich ihres Platzes und ihrer Akzeptanz nicht sicher sind, solange sie befürchten, Angehörige einer diskriminierten Minderheit zu bleiben, stehen sie unter Stress und sind primär mit sich selbst und ihrer Situation beschäftigt – und machen Schwierigkeiten.“¹⁵ Sie bilden dann Enklaven – ob Minderheit oder diskreditierte Gruppe. Die Beispiele sehen wir überall, in den Organisationen wie in der öffentlichen Auseinandersetzung verschiedener Gruppen, die sich zu Unrecht wahrgenommen sehen. Im Ergebnis schotten sich Lehrer gegen die Zumutungen eines in ihren Augen dann nur noch öffentlichen „Bildungsbashings“ ab, Kooperation von Schule und Jugendhilfe wird unter den Vorbehalt des Bewahrens der Positionen gestellt¹⁶, Ärger über betriebliche Verfahrensweisen werden dort kommuniziert, wo man sich – hierarchisch – unter Gleichen wähnt.

¹⁵ Berner, Winfried (2008): Cultural Due Diligence. Über die Unverträglichkeit von Unternehmenskulturen und ihre Gründe. In: OrganisationsEntwicklung, 1, 2008, S.83 - 91, S. 85

¹⁶ Tendenziell dominiert die Machtfrage, bevor geklärt wird, wie die Beziehung produktiv gestaltet werden könnte; vgl. zum Beispiel die Beiträge von Maykus oder Flößer & Witzel im Sozialbericht



Ergebnis ist dann ein (gesellschaftliches) Leben im Erwartungs- und Abgrenzungsmodus, in dem Kinder, Jugendliche, Erwachsene Schaden nehmen und sich selbst zumuten. Sicher sind sich alle dabei in einem: Sie werden weder angemessen verstanden, noch anerkannt. Daher verdienen es die anderen auch nicht besser. Empathiefähigkeit und Verstehenwollen bleiben zu Lasten aller außer Betrieb.

Narrationen und Strukturbildung

Bei der Konstruktion von Identität und damit dem Verhältnis zu Welt (Menschenbilder, gesellschaftliche Zugehörigkeit etc.) spielen Narrationen eine entscheidende Rolle. Dabei handelt es sich um subjektive und situative Begründungsstrategien, warum etwas so und nicht anders gekommen ist bzw. sein kann, warum man so ist, wie man ist usf. Die sogenannten Kernnarrationen enthalten die zentralen Erklärungen für die je aktuelle Situation im Rückgriff auf die eigene Biographie. Die in ihnen erzählten Geschichten verändern sich mit der Person über die Zeit: Je nach Blickwinkel erhalten die gleichen Ereignisse eine andere Färbung, eine andere Verknüpfung, um deutlich zu machen, wie man sich versteht, worin man den Sinn des (eigenen) Lebens erkennt und was man als Handlungsstrategie zur Verfügung hat(te).¹⁷ Dabei wird auch immer die Frage des eigenen Einflusses, der (sozialen) Macht anderer, der Zugehörigkeit (Exklusion/Inklusion) thematisiert.

In Narrationen verdichten sich exemplarisch Grunderfahrungen und –erkenntnisse – z. B. hinsichtlich der gesellschaftlichen Codes und Diskurse über den Wert von Gefühlen. Eine typische Erzählung zum gesellschaftlichen Stellenwert emotionaler Kompetenz könnte so lauten: „Wir denken, die Auseinandersetzung mit der Notwendigkeit einer systematisch gelebten und vermittelten Empathiefähigkeit von Personen und Institutionen, z. B. in den Bereichen Bildung und Erziehung, ist zwar interessant, individualisiert jedoch unzulässig die tatsächlich zu verhandelnden Steuerungsfragen. Diese begründen sich in Fragen der Finanzierung und der gesetzlichen Steuerung. Empathie spielt in der konkreten Arbeit mit dem Klienten eine Rolle. Als übergreifende Kategorie ist sie untauglich.“

So verstanden wird die Grundbedingung menschlicher Entwicklung, die Basis für Interaktion in der Tat zu einer „schlichten“ Angelegenheit zwischen „zwei“ Menschen. Die getroffene Einschätzung wird verständlich. Der Erzähler fokussiert das erforderliche Gefühl der wechselseitigen Wahrnehmung, nicht aber die daraus erwachsende Chance einer systematischen Reflexion der (eigenen) Person, von Interaktionen, Institutionen und Gesellschaft. Er nimmt nicht wahr, dass daraus nicht nur analytisches Erkenntnispotential erwächst, mindestens die Erweiterung des Wahrnehmungshorizontes, sondern dass Empathiefähigkeit Kontexte nachvollziehbar macht und dass dies strategisch genutzt werden kann. Verkürzt: Wenn ich nicht (vorausschauend) wahrnehmen kann, aus welchen (situativ geprägten) Motiven und Gefühlen heraus mein(e) Gegenüber zu Überzeugungen oder Entscheidungen kommen, verbleibt das eigene Handeln und Erleben im wesentlichen selbstreferentiell. Wissen und daraus erwachsende Handlungsspielräume bleiben auf den eigenen Horizont begrenzt.

Dass die obige exemplarisch skizzierte Narration ein deutliches Gewicht im gesamtgesellschaftlichen Diskurs besitzen muss, darauf gibt die Diskrepanz zwischen der Summe der oben nur im Ansatz skizzierten Belege aus Neurobiologie, Pädagogik, Psychologie usf.¹⁸ hinsichtlich der Bedeutung von Gefühlen im Verhältnis zur faktischen Sicherung dieser Entwicklungsqualität deutliche Hinweise.

2006, Bundesverband der Arbeiterwohlfahrt, „Chancengerechtigkeit durch Bildung, Chancengerechtigkeit in der Bildung“.

¹⁷ Vgl. Kohärenzsinn nach Antonovsky mit den Ebenen: Verstehen, Handeln, Sinn erkennen können.

¹⁸ Vgl. z. B. Liekam (Pädagogik), Brisch (Bindungstheorie) sowie Keupp, H. (Identitätsbildung); vgl. Bauer, J. (Neurobiologie), Bönsch, M. (Schule) oder Untersuchungen zu Resilienz, Selbstwirksamkeit, Empowerment etc.



Fragen, deren Beantwortung dieses Phänomen bzw. Paradoxon erhellen kann, sind:

- Sind die Belege so zahllos, dass sie „leicht“ in einer zweiten Erzählung als allfällig bekannt und daher banal missverstanden und bewertet werden können?
- Steht die Erzählung für einen nicht abgeschlossenen Prozess einer geschlechtsspezifischen Zuweisung von Gefühls- und Sorgearbeit als Frauenarbeit? Spiegeln sich in der zuerkannten Relevanz des Themas geschlechtsspezifische Formen der gesellschaftlichen Anerkennung wieder – Sorgearbeit als Berufung, die keine Qualifizierung voraussetzt?
- Verweist die skizzierte Wertigkeit von Emotionen für die Qualität von Entwicklungen auf eine Verkennung ihrer auch strategischen Dimension? Und wird Empathie in der konkreten Sozialen Arbeit tatsächlich auf das Dialogische, auf das mitfühlende Verstehen verkürzt? Ist auch das ggf. Ausdruck einer noch immer geschlechtsrollentypischen Haltung von Frauen, denen personenzentrierte Inhalte (hier die Beziehung zur Person) wichtiger erscheinen, als Strategie und Durchsetzung – mit den bekannten Folgen, dass sie in Leitungspositionen noch immer unterrepräsentiert sind?
- Ist das Herausstreichen der Bedeutung von Empathiefähigkeit für interkulturelle Arbeit und Beziehungen ggf. eine Reaktion auf Fremdheit, die Teilzugehörigkeit schaffen soll - denn sind „wir anderen“ denn alle gleich?
- Wie begründet sich, dass die Kategorie emotionale *und* soziale Entwicklung im Bildungsbericht 2008 ausschließlich als Dimension der Förderschulen auftaucht bzw. erfassbar ist?¹⁹
- Spricht die Korrelation von Bildungsabschluss und sozialem Engagement für die Relevanz dieses Kompetenzspektrums?
- Welche Schlussfolgerungen hinsichtlich der Gestaltung formaler Bildung ergeben sich aus einschlägigen Untersuchungen zur Kinderarmut, die zeigen, dass Wohlergehen *trotz* materieller Armut davon abhängt, ob die soziale Lebenslage (Integration/Zugehörigkeit, Vorhandensein von Beziehungen/Perspektivenvielfalt, verlässliche Andere/Wahrnehmung und Anerkennung) gesichert ist?²⁰
- Welche Strategien in punkto Bildung sind aus dem Ergebnis abzuleiten, dass der Erwerb von sozial-kommunikativen Kompetenzen und die Möglichkeit zur Beteiligung an non-formalen Bildungsorten (Kinder- und Jugendarbeit, Freiwilligendienste, Vereine) mit höheren angestrebten Schulabschlüssen korrespondiert?²¹
- Ließe sich das zunächst höhere Leistungsniveau von Mädchen (Sprach- und Lesekompetenz) aus ihrem Entwicklungsvorsprung bei den sozial-emotionalen Kompetenzen begründen? Welche systematischen Zugänge müssten dann in Bildungsprozessen stärker sichergestellt werden?
- Welche Konsequenzen leiten die verschiedenen Bildungsorten daraus ab, dass durch signifikante Andere, die verlässlich und verstehend sind, multiple Problemlagen für den einzelnen deutlich besser bewältigbar sind?

In jedem Fall lohnte es sich, die Frage, welche Bedeutung wir Empathiefähigkeit im Sinne individueller und struktureller Capabilities, nicht nur im Hinblick auf gesellschaftliche Kohärenz, geben, offensiv anzugehen.

Was keinesfalls passieren darf, ist, entsprechende Fähigkeiten zu behaupten, obwohl unklar ist, ob sie in der notwendigen Potentialität und Tiefe vorhanden sind. Übrigens ein Phänomen, an dem Fachkräfte des Sozialen nicht ganz unschuldig wären – sofern sie diese spezifischen Kompetenzen unter Niveau verkaufen bzw. zulassen, dass nicht ausgewiesene Experten die für soziale und personale Kompetenz notwendigen Methoden und Wissensbestände definieren. Statt eines Kreisans um einen drohenden Bedeutungsverlust, z. B. durch die Vereinnahmung von Jugendhilfe durch Schule, stehen die Profis des Sozialen in der Verantwortung, dass sie die Handwerkszeuge in der Gestaltung von Beziehungen aufzeigen und sich im Kontext klar positionieren.

¹⁹ Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Abschluss an den Sekundarbereich I. Im Auftrag der KMK und des BMBF, S.256

²⁰ Vgl. die verschiedenen Studien des ISS Frankfurt zur Armut von Kindern.

²¹ Bildung in Deutschland 2008, S.93



Auch nützt nichts der bloße *Appell*, emotionale und personale Ressourcen in Schule und Arbeit stärker zu gewichten. Letzteres führt bekanntlich eher zu „Kopfnoten“ als zu einer Prozessorientierung, die die Entwicklung und Selbstreflexion aller Beteiligten zur Bedingung hat. Die bloße Absichtserklärung würde negieren, dass das Gewicht struktureller Selektionsprinzipien, der Standardisierung, der Personalstruktur und -ausstattung eine systematisch individualisierte Lernwegbegleitung sowie Anerkennung des individuellen Lernweges unverändert in eine Randposition drängt – sofern noch Zeit ist. Die Regel ist noch immer nicht die Haltung: „Wie bist du (emotional, kognitiv) zu deiner Antwort gekommen?“, sondern: „Die Antwort ist falsch.“ Natürlich wird auch so gelernt. Sicher entwickelt man bei vorrangiger Ergebnisorientierung auch dann „Wie viele andere (Menschen) ... Strategien ..., sich durch das schulische System „durchzuwuseln“, und die Fähigkeit (auszubilden) „Kompetenzen vorzugeben, die kaum vorhanden sind.“²² Doch sagt die Präsentation des richtigen Ergebnisses noch nichts über seine Reproduzierbarkeit, noch über den erweiterten Lernnutzen (exemplarisches Lernen) aus.

Fazit

Neben den unmittelbaren Wirkungen auf den Einzelnen: Empathiewahrnehmungsdefizite haben Strukturwahrnehmungsdefizite zur Folge. Verhandelt werden dann Alleinstellungsmerkmale, Versäulungen, Zuständigkeiten. Statt der Identifizierung eines gemeinsamen Anliegens und Problems dominieren Selbstreferentialität und Dominanz einzelner Teilgemeinschaften. Und die damit erzeugten und verbundenen Gefühle „stecken an“, übertragen sich auf den Anderen (Bauer) und werden in Räumen institutionalisiert und weitergegeben. Es wird dann „rational“ „sich durchzuschlagen“, „Garanten partikularer Solidarität“ zu suchen.²³

„(An der) Ich-Du-Wir-Balance“, so Schulz-Nieswandt, „... scheitern eventuell viele Individuen und somit die Gesellschaft insgesamt. ... Die erfolgreiche Sozialisation der Kinder gelingt nur, wenn sie kulturell eingebettet ist, wenn Kinder also in einer Welt aufwachsen, die genauso charakterisiert ist durch Vertrauen, durch Reziprozitätserfahrungen und vernetztes Engagement“²⁴, das heißt, wenn sich dies in sämtlichen Institutionen einer Gesellschaft spiegelt – auch in der Arbeitswelt. Das ist die Basis für eine generalisierte Form der Reziprozität. Wir sollten für ihre Herstellung das nutzen, was wir an Erkenntnissen haben.

²² Wie dies für die oben beschriebenen Jugendlichen mit gering entwickelten Empathiefähigkeiten nach Küster gilt, S.22f.

²³ Vgl. Eckert, Roland (2007): Welchen Beitrag leistet das Bildungssystem zum Zusammenhalt der Gesellschaft? In: FORUM E, 4.12.07, 8-14

²⁴ Schulz-Nieswandt, 2007, S.10

