

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich
Studiengang Sonderpädagogik
Masterarbeit

**Wie Schulische Heilpädagoginnen
und Heilpädagogen die Komm**UNIKATION**
mit Schulkindern gelingend gestalten**

Analyse von Kommunikationstheorien und -modellen
im schulischen Kontext

eingereicht von: Cathrin Holzach

Begleitung: Dr. phil. Simona Altmeyer-Müller

9. November 2018

Abstract

Soziale Kommunikation ist allgegenwärtig und führt zu dem, was Menschen wissen, wie sie wahrnehmen, denken, fühlen und handeln. Die vorliegende Masterarbeit befasst sich mit der Kommunikation zwischen Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen (SHP) und Schulkindern der Regelklasse in der Primarschule. Das Ziel ist, für deren gelingende Gestaltung Schlüsselkompetenzen für SHP zu identifizieren. Der forschungsmethodische Ausgangspunkt bildet eine systematische Literaturrecherche über Kommunikationstheorien und -modelle. Die Analyse der Theorien und Modelle zeigt, dass Kompetenzen auf der persönlichen Ebene wesentlich sind. Der Beziehungsaspekt erweist sich als richtungsgebend. Zudem sind Kompetenzen auf der sachlichen, sozialen und sprachlichen Ebene gefordert. Der Stellenwert der Kommunikation zwischen SHP und Schulkindern sowie vielfältige Ansatzpunkte, um kommunikative Prozesse zu verstehen und zu prägen, werden deutlich. Es ist empfehlenswert, sich als SHP die Kompetenzen auf den genannten Ebenen anzueignen. Ausbildungsinstitutionen haben diesen Prozess zu initiieren und zu begleiten.

Vorwort

Kommunikationsprozesse zwischen Menschen faszinieren mich sowohl in meinem privaten als auch in meinem beruflichen Umfeld. Obschon die Prozesse mit all ihren vielfältigen Facetten nie gänzlich fassbar sind, lassen sie sich während der stattfindenden Kommunikation prägen.

Der studienbegleitende Einstieg in die berufliche Tätigkeit als Schulische Heilpädagogin ergänzte mein kommunikatives Erleben und Handeln um eine weitere Perspektive. In der Rolle als Schulische Heilpädagogin in den verschiedenen Situationen zu kommunizieren, erfuhr und erfahre ich nach wie vor als sehr spannend. Daher begeisterte ich mich dafür, mich im Rahmen der Masterarbeit mit der Kommunikation zwischen SHP und Schulkindern zu befassen. Mich ausgehend von verschiedenen Ansatzpunkten im Forschungskontext mit der Thematik auseinanderzusetzen und eigenständig die weiterführende Gedankenarbeit zu leisten, war sehr lehrreich.

Ich bedanke mich bei Frau Dr. phil. Simona Altmeyer-Müller für die wissenschaftliche Begleitung meiner Arbeit. Unseren inhaltlichen und forschungsbezogenen Austausch sowie die konstruktiven Rückmeldungen schätzte ich sehr.

Cathrin Holzach

Amriswil, 4. November 2018

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	4
1.1	Beschreibung der Ausgangslage	4
1.2	Heilpädagogische Relevanz	5
1.3	Fragestellung	6
2	Vorgehen	6
3	Theoretischer Bezugsrahmen	7
3.1	Die Bedeutung sozialer Kommunikation	8
3.2	Der Begriff Kommunikation	8
3.3	Kommunikation und Interaktion	9
3.4	Komplexität von Kommunikationsprozessen	9
3.5	Formen und Bereiche der Kommunikation	10
3.6	Kompetenzen und Kommunikationskompetenz	11
3.7	Theoretischer Bezugsrahmen im Kontext	11
4	Die Axiome der sozialen Kommunikation	13
4.1	Die Unmöglichkeit, nicht zu kommunizieren	13
4.2	Die Inhalts- und Beziehungsaspekte der Kommunikation	13
4.3	Die Interpunktion von Ereignisfolgen	14
4.4	Digitale und analoge Kommunikation	15
4.5	Symmetrische und komplementäre Interaktionen	16
5	Kommunikationsmodelle nach Schulz von Thun	16
5.1	Das Kommunikationsquadrat	16
5.1.1	Die Ebene des Sachinhalts	17
5.1.2	Die Ebene der Selbstkundgabe	18
5.1.3	Die Ebene der Beziehung	18
5.1.4	Die Ebene des Appells	18
5.2	Das Innere Team	18
5.2.1	Innere Teammitglieder	20
5.2.2	Innere Führung durch das Oberhaupt	20
5.3	Die vier Verständlichmacher	21
6	Die Transaktionsanalyse	22
6.1	Definition und Grundhaltung der Transaktionsanalyse	22
6.2	Das Ich-Zustands-Modell	22
6.2.1	Das Funktionsmodell	23
6.2.2	Das Strukturmodell	23
6.3	Das Kommunikationsmodell der Transaktionsanalyse	24
6.3.1	Die Transaktion	24

6.3.2	<i>Paralleltransaktionen</i>	24
6.3.3	<i>Überkreuztransaktionen</i>	25
6.3.4	<i>Die verdeckte Transaktion</i>	26
7	Gewaltfreie Kommunikation	27
7.1	Definition und Grundhaltung der Gewaltfreien Kommunikation	27
7.2	Der Prozess der Gewaltfreien Kommunikation	28
7.2.1	<i>Beobachtungen</i>	29
7.2.2	<i>Gefühle</i>	29
7.2.3	<i>Bedürfnisse</i>	30
7.2.4	<i>Bitten</i>	30
7.3	Prozessorientierte Sprache	31
7.3.1	<i>Beobachtungen von Bewertungen unterscheiden</i>	31
7.3.2	<i>Gefühle im Gegensatz zu „Nicht“-Gefühlen</i>	32
7.3.3	<i>Wortschatz von Gefühlen</i>	33
8	Lingva Eterna	35
8.1	Sprach- und Kommunikationskonzept Lingva Eterna	35
8.2	Die Wirkung der Sprache	36
8.2.1	<i>Unbewusste und bewusste Unterlegungen</i>	36
8.2.2	<i>Die drei A: Ansprechen, anschauen, atmen</i>	37
8.3	Wortschatz	37
8.3.1	<i>Füllwörter</i>	37
8.3.2	<i>Modalverben</i>	37
8.3.3	<i>Konjunktiv</i>	38
8.4	Grammatik	38
8.4.1	<i>Bogensätze</i>	38
8.4.2	<i>Satztypen</i>	38
8.4.3	<i>Verneinungen</i>	39
8.4.4	<i>Positive Prophezeiungen</i>	39
8.4.5	<i>Die Zeiten in der Sprache</i>	39
9	Analyse und Synthese	39
9.1	Die Axiome der sozialen Kommunikation	40
9.1.1	<i>Die Unmöglichkeit, nicht zu kommunizieren</i>	40
9.1.2	<i>Die Inhalts- und Beziehungsaspekte der Kommunikation</i>	40
9.1.3	<i>Die Interpunktion von Ereignisfolgen</i>	41
9.1.4	<i>Digitale und analoge Kommunikation</i>	41
9.1.5	<i>Symmetrische und komplementäre Interaktionen</i>	41
9.2	Kommunikationsmodelle nach Schulz von Thun	42
9.2.1	<i>Das Kommunikationsquadrat</i>	42
9.2.2	<i>Das Innere Team</i>	43
9.2.3	<i>Die vier Verständlichmacher</i>	44

9.3 Die Transaktionsanalyse	45
9.3.1 <i>Definition und Grundhaltung der Transaktionsanalyse</i>	45
9.3.2 <i>Das Ich-Zustands-Modell</i>	45
9.3.3 <i>Das Kommunikationsmodell der Transaktionsanalyse</i>	46
9.4 Gewaltfreie Kommunikation	48
9.4.1 <i>Definition und Grundhaltung der Gewaltfreien Kommunikation</i>	48
9.4.2 <i>Der Prozess der Gewaltfreien Kommunikation</i>	49
9.4.3 <i>Prozessorientierte Sprache</i>	51
9.5 Lingva Eterna	53
9.5.1 <i>Sprach- und Kommunikationskonzept Lingva Eterna</i>	53
9.5.2 <i>Die Wirkung der Sprache</i>	53
9.5.3 <i>Wortschatz</i>	53
9.5.4 <i>Grammatik</i>	54
9.6 Übersicht der Schlüsselkompetenzen	55
9.6.1 <i>Die Axiome der sozialen Kommunikation</i>	56
9.6.2 <i>Kommunikationsmodelle nach Schulz von Thun</i>	56
9.6.3 <i>Die Transaktionsanalyse</i>	56
9.6.4 <i>Gewaltfreie Kommunikation</i>	56
9.6.5 <i>Lingva Eterna</i>	57
9.7 Schlüsselkompetenzen neu gegliedert	57
9.7.1 <i>Sachlich wissen und anwenden</i>	58
9.7.2 <i>Persönlich wahrnehmen und reflektieren</i>	58
9.7.3 <i>Sozial anerkennen und gestalten</i>	59
9.7.4 <i>Sprachlich strukturieren und formulieren</i>	59
10 Diskussion	60
10.1 <i>Beantwortung der Fragestellung</i>	60
10.2 <i>Ausblick</i>	62
11 Schlusswort	64
12 Verzeichnisse	65
12.1 <i>Tabellenverzeichnis</i>	65
12.2 <i>Abbildungsverzeichnis</i>	65
12.3 <i>Literaturverzeichnis</i>	65

1 Einleitung

Indem die Ausgangslage und die heilpädagogische Relevanz von Kommunikation im schulischen Kontext dargestellt werden, wird die vorliegende Masterarbeit eröffnet. Die Themenwahl begründet sich auf persönlicher, theoretischer und praktischer Ebene. Zudem erfolgt ein Ausblick auf die wichtigsten Inhalte der Arbeit, welcher mit der Formulierung der Fragestellung abschliesst.

1.1 Beschreibung der Ausgangslage

Kommunikation ist ein wichtiger Bestandteil des Menschseins und demzufolge allgegenwärtig. Auch in der Schule erweist es sich als zentral, miteinander zu kommunizieren. Dabei geht es um weit mehr, als dass Lehrende Fachinhalte fachkundig an Lernende vermitteln. Als Klassenlehrerin war mir schon immer wichtig, mich klar und verständlich mitzuteilen. Vor allem beim Erklären von Inhalten und im Umgang mit den Kindern legte ich grossen Wert darauf, deutlich und wertschätzend zu formulieren. Einigen Kommunikationsmodellen wie dem Kommunikationsquadrat von Friedemann Schulz von Thun (vgl. Schulz von Thun Institut für Kommunikation, n.d.) war ich bereits während meiner Aus- und Weiterbildungszeit begegnet. Jedoch wurden sie als theoretisches Grundlagenwissen kurz zusammengefasst abgehandelt. Konkreten Anregungen aus der Theorie für die pädagogische Praxis oder spezifischen Übungsmöglichkeiten zur Erweiterung der kommunikativen Kompetenzen war ich mir keinen bewusst. Demzufolge gestaltete ich mein kommunikatives Handeln vielmehr aufgrund eigener Erfahrungen im beruflichen und privaten Kontext. Es kann davon ausgegangen werden, dass es weiteren Lehrpersonen und SHP gleich oder ähnlich ergeht.

Während einer Weiterbildung im Bereich der Kommunikation, zeitgleich zum Studium der Schulischen Heilpädagogik an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich, erweiterte sich mein Bewusstsein für die Thematik. Ich entwickelte ein grosses Interesse dafür, was sich zwischen Menschen abspielt, wenn sie miteinander kommunizieren. Was ist zu beachten, um sich möglichst erfolgreich mitzuteilen? Was wird mit dem Gesagten tatsächlich beabsichtigt? Worauf sind Störungen im Kommunikationsprozess zurückzuführen? Einige erhaltene Antworten auf meine Fragen stiessen mich an, im Weiteren zu überlegen, wie sich die Erkenntnisse in mein berufliches Tun integrieren lassen. Eine Abschlussarbeit mit dem Ziel, das Kompetenzprofil zu erweitern und studienübergreifende Qualifikationen zu erlangen, bot die Gelegenheit für eine wissenschaftliche Auseinandersetzung. Die Literaturrecherche bestätigte die Vermutung, dass keine umfassenden Theorien zur Kommunikation im Kontext Schule vorhanden sind, mit denen leicht ein Überblickswissen gewonnen werden kann. Im Gegensatz dazu findet sich mühelos Literatur zur Lehrer-Schüler-Interaktion (vgl. Brunner, 2010; Schweer, 2016; Thiel, 2016, Ulich, 2001). Sie umfasst beispielsweise Wahrnehmungsprozesse, die Bedeutung persönlicher Beziehungen, das Klassenklima, Unterrichtsstörungen und Konfliktlösungen. Spezifisch auf den Kommunikationsprozess, als bedeutsamer Bestandteil der Interaktion zwischen Lehrpersonen und Schulkindern, wird kaum eingegangen.

Davon ausgehend soll die vorliegende Arbeit bedeutsame Aspekte der Kommunikation beleuchten und damit das Erfahrungsrepertoire von SHP mit theoretischem Grundlagenwissen und praxisrelevanten Modellen anreichern. Zu diesem Bestreben wird ein grundlegendes Verständnis von Kommunikation geschaffen und in den schulischen Kontext gesetzt.

Die nachfolgenden fünf Kommunikationstheorien und -modelle werden hinzugezogen.

- Die Axiome der sozialen Kommunikation von Paul Watzlawick, Kommunikationswissenschaftler und Psychotherapeut (vgl. Watzlawick et al., 2011)

- Kommunikationsmodelle von Friedemann Schulz von Thun, bekanntester Kommunikationspsychologe im deutschsprachigen Raum (vgl. Schulz von Thun, 1998, 2014)
- Die Transaktionsanalyse, begründet vom amerikanischen Psychiater Dr. Eric Berne (vgl. Deutschschweizer Gesellschaft für Transaktionsanalyse, 2008)
- Gewaltfreie Kommunikation nach Marshall B. Rosenberg, amerikanischer Psychologe (vgl. Rosenberg, 2005, 2016)
- Sprach- und Kommunikationskonzept von Lingva Eterna, begründet von der Sprachwissenschaftlerin Mechthild R. von Scheurl-Defersdorf (von Scheurl-Defersdorf, 2011, 2013, 2016)

Ziel der Auseinandersetzung stellt dar, Schlüsselkompetenzen für SHP für die gelingende Kommunikation mit Schulkindern im Kontext der Regelklasse in der Primarschule herauszuarbeiten und damit zur Professionalisierung von SHP beizutragen.

1.2 Heilpädagogische Relevanz

Kommunikative Kompetenzen werden von Carlsson (2014) für eine Lehrperson als unerlässlich beschrieben. Er bezeichnet sie überdies als „Generalschlüssel unter den Schlüsselkompetenzen“ (S. 125). Die Kompetenzen lassen zunächst an die Vermittlung von Unterrichtsstoff denken. Die Bereiche, in denen professionelles und kompetentes kommunikatives Handeln der Lehrperson erfolgt, reichen jedoch weit darüber hinaus. Die Kommunikationskontexte umfassen Gespräche mit den Schulkindern, deren Eltern, dem Team sowie mit anderen Professionen und Ämtern/Einrichtungen. Eine kommunikativ gut geschulte Lehrperson nimmt dadurch nicht nur auf die Unterrichts- und Beziehungskultur der Klassen positiven Einfluss, sondern auf die gesamte Schulkultur und über die Grenzen der Schule hinaus. Sie ist als Rollenmodell bzw. positives Vorbild wirksam. Gestützt werden diese Ausführungen durch die Auffassung Kipers (2014), der zufolge Lehrpersonen aufgefordert sind, zu verschiedenen Beteiligten der Schule Beziehungen zu gestalten. Diese entstehen durch Kommunikation als eine Form des sozialen Handelns. Lehrpersonen haben sowohl Lernhandlungen der Schulkin-der zu bewirken, zu begleiten und zu überprüfen als auch überfachliche Kompetenzen zu fördern. Zu diesen überfachlichen Kompetenzen zählt nebst anderen die Kommunikation. Die Lehrperson selbst muss über entsprechende Fähigkeiten und ein differenziertes Wissen über die Prozesse verfügen. Oftmals ist sie sich jedoch der Bedeutung der Kommunikation im Rahmen von Unterricht und Schule nicht bewusst. Die Kommunikation wird ausgehend von alltagspsychologischen Annahmen gestaltet.

Die Bedeutsamkeit der überfachlichen Kompetenzen wird dadurch, dass sie in die Fachbereichs- und Modul-lehrpläne des neuen Lehrplans Volksschule Thurgau eingearbeitet wurden, verbindlicher (vgl. Amt für Volksschule des Kantons Thurgau, 2016). Der Auftrag von Lehrpersonen umfasst, die fachlichen und überfachlichen Kompetenzen in allen drei Zyklen und in allen Fachbereichen aufzubauen und zu fördern. Dies erfordert unter anderem ein vertieftes Sachverständnis der Lerninhalte sowie pädagogisch-didaktische Kompetenzen.

Hertzsch und Schneider (2013) beschreiben, dass „Kommunikation im Lehrerberuf quantitativ und qualitativ einen hohen Stellenwert einnimmt“ (S. 75). Sie verweisen auf die Erkenntnisse der Forschung zur Lehrperson-Schüler-Interaktion, denen zufolge Lehrpersonen hauptverantwortlich für produktive und positive Interaktionen in der Klasse sind. Dies bedingt ein positives Kommunikationsverhalten von Lehrpersonen. Daraus leiten Hertzsch und Schneider (2013) die Frage nach nötigen Kompetenzen ab.

Der Masterstudiengang Sonderpädagogik mit Vertiefungsrichtung Schulische Heilpädagogik an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich ist auf den Kompetenzerwerb in verschiedenen Bereichen ausgerichtet (vgl. Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, 2017). Im Aufgabenfeld 5 *Beraten* werden nachfolgende Kommunikationskompetenzen beschrieben.

Wissen und Verstehen

SHP erläutern theoretische Referenzrahmen unterschiedlicher Kommunikations- und Beratungsmodelle und deren Bedeutung für die Heilpädagogik.

SHP nutzen Konzepte, Formen, Methoden und Techniken der Gesprächsführung und Beratung im Kontext Schulischer Heilpädagogik.

Anwenden und Problemlösen

SHP beraten Kinder und Jugendliche mit besonderem Bildungs- und Förderbedarf vor dem Hintergrund deren Entwicklungsstandes, Lebens- und Kulturwirklichkeit adäquat und mit adressatenspezifischen Methoden.

Urteilen

SHP erarbeiten im Austausch mit weiteren Bildungsverantwortlichen theoretisch begründete Vorschläge für die Weiterentwicklung von Konzepten in den Bereichen Kommunikation und Beratung im Kontext Schulischer Heilpädagogik.

Darstellen, Vermitteln, Kommunizieren

SHP entwickeln zusammen mit Kindern, Jugendlichen und deren Bezugspersonen sowie in multiprofessionellen Teams Lösungsstrategien für vorliegende Frage- und Problemstellungen (Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, n.d.).

Nebst diesen explizit formulierten Kompetenzen lassen sich in den anderen Aufgabenfeldern weitere Kompetenzen erkennen, welche ein kommunikatives Handeln erfordern.

1.3 Fragestellung

In Form einer Literaturliteraturarbeit wird folgender Fragestellung nachgegangen:

Welche Kompetenzen befähigen Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen zu einer gelingenden Kommunikation mit Schulkindern im Kontext der Regelklasse in der Primarschule?

Gelingend bezieht sich zum einen auf störungsfreie Kommunikationsprozesse und zum anderen auf eine positive Beziehungsebene. Was im Detail unter dem Begriff zu verstehen ist, klärt sich in der Auseinandersetzung mit zentralen Begriffen der vorliegenden Arbeit (s. Kapitel 3 *Theoretischer Bezugsrahmen*).

Nachdem Ausgangslage, heilpädagogische Relevanz und Zielsetzung der Arbeit skizziert wurden, wird im nächsten Kapitel das Vorgehen umrissen. Die wichtigsten Schritte ausgehend von der Literaturrecherche hin zum Literaturstudium, über die theoretische Auseinandersetzung hin zur Analyse und Synthese und schlussendlich zur Beantwortung der Fragestellung werden aufgezeigt.

2 Vorgehen

Die Grundlage für die Beantwortung der formulierten Fragestellung schafft die vertiefte Auseinandersetzung mit Fachliteratur. Eine gezielte und systematische Literaturrecherche bildet den forschungsmethodischen Ausgangspunkt der Arbeit. Der Literaturbeschaffung dienen Bibliotheken, Datenbanken und das Internet. Bei der kritischen Auswahl der Quellen sind die Fragestellung sowie die Erfüllung von Qualitätskriterien zu berücksichtigen. Alle gesammelten Dokumente werden mit genauen Quellenangaben versehen. Der Recherche

schliessen sich Literaturstudium und -bearbeitung an. Zunächst erfolgt die Definition zentraler Begriffe hinsichtlich Forschungsfrage und -kontext (s. Kapitel 3 *Theoretischer Bezugsrahmen*). Ein grundlegendes Verständnis der Thematik soll aufgebaut und diese in den vorliegenden Kontext eingebettet werden. Anschliessend werden bedeutsame Kommunikationstheorien/-modelle erhoben (Kapitel 4-8). Wesentliche Aspekte hinsichtlich Fragestellung werden zu einem Grundlagenwissen zusammenzutragen.

Auf die Literatuarbeit folgt die Interpretation der erfassten Inhalte (s. Kapitel 9 *Analyse und Synthese*). Die bestehenden Theorien werden analysiert und zu einem neuen Ganzen zusammengeführt, indem sie in den Kontext der Schulischen Heilpädagogik gesetzt werden. Geleitet durch die Fragestellung werden Nutzen und Grenzen der Theorien und Modelle für die Kommunikation zwischen SHP und Schulkindern aufgezeigt. Davon ausgehend leiten sich Schlüsselkompetenzen, die SHP zu einer gelingenden Kommunikation mit den Schulkindern im Kontext der Regelklasse der Primarschule befähigen, ab. Die Kompetenzen werden anschliessend einander gegenübergestellt und neu geordnet. Die darauffolgende Diskussion (Kapitel 10) beantwortet die Fragestellung und bündelt zentrale Erkenntnisse der Arbeit. Nutzen und Grenzen der Kommunikationstheorien und -modelle werden aufgezeigt. In einem Ausblick werden Einsichten für die heilpädagogische Praxis und die Ausbildung von SHP sowie Aussichten auf weiterführende Forschungsarbeiten skizziert. Ein Schlusswort (Kapitel 11) mit kritischer Würdigung der Arbeit und Reflexion des eigenen Vorgehens rundet die Arbeit ab.

Dem Vorgehen zufolge stellt die Eigenleistung, aus Bestehendem etwas Neues zu schaffen, eine zentrale Intention der Arbeit dar. Diese mündet in der Formulierung von Schlüsselkompetenzen für SHP, um mit Schulkindern der Primarschule gelingend kommunizieren zu können. Die theoretische Auseinandersetzung mit Fachliteratur erweist sich als grundlegende Basis für diesen Arbeitsprozess. Den Kommunikationstheorien und -modellen vorangestellt wird der theoretische Bezugsrahmen. Dieser vermittelt das nötige Verständnis für die Thematik und den Forschungskontext.

3 Theoretischer Bezugsrahmen

Der theoretische Bezugsrahmen wird in sieben Unterkapiteln skizziert. Einleitend geht es um die Bedeutung von sozialer Kommunikation (vgl. Marmet, 2016; Six, Gleich & Gimmler, 2007a).

Als zweites folgt die Definition von Kommunikation (vgl. Altenthon et al., 2017; Blanz, 2014; Six, Gleich & Gimmler, 2007b).

Dem Begriff *Kommunikation* wird im dritten Teil jener der *Interaktion* gegenübergestellt sowie deren Zusammenspiel aufgezeigt (vgl. Altenthon et al., 2017; Wüllenweber, 2014b).

Das vierte Unterkapitel zeigt die Komplexität von Kommunikationsprozessen auf (vgl. Frindte, 2002; Six et al., 2007a; Vogel, 2013).

Das nachfolgende fünfte Unterkapitel vermittelt eine kurze Übersicht über die verschiedenen Formen und Bereiche kommunikativer Prozesse (vgl. Altenthon et al., 2017; Six et al., 2007b).

In einem sechsten Schritt wird der Kompetenzbegriff im Allgemeinen (vgl. Six & Gimmler, 2007) als auch im Kontext der Kommunikation aufgegriffen (vgl. Carlsson, 2014; Hertzsch & Schneider, 2013; Schulz von Thun, Zack & Zoller, 2012).

Das abschliessende siebte Unterkapitel *Theoretischer Bezugsrahmen im Kontext* bezieht die theoretischen Ausführungen auf den Kontext der Forschungsfrage und -arbeit. Ergänzend wird auf *gelingend* als zentraler

Begriff der Fragestellung eingegangen. Weitere für einzelne Kommunikationstheorien spezifische Begriffe definieren sich innerhalb der jeweiligen theoretischen Darstellungen.

3.1 Die Bedeutung sozialer Kommunikation

Kommunikation bildet die Grundlage des sozialen Miteinanders und umgibt uns demzufolge im Alltag überall. Üblicherweise denken wir nicht darüber nach, dass das, was wir meistens tun, Kommunikation ist. Darüber hinaus lässt sich das, was Menschen ausmacht und zu ihrem Handeln führt, als Resultat von Kommunikation bezeichnen (vgl. Six et al., 2007a). Marmet (2016) verdeutlicht die Allgegenwärtigkeit und Bedeutung von Kommunikation, indem er sie als „Träger des sozialen Geschehens“ (S. 13) bezeichnet. Menschen treten durch Kommunikation in Beziehung zueinander und wirken aufeinander ein. Kommunikation ist ein Austausch von Botschaften. Wir teilen anderen sprachlich und nichtsprachlich etwas mit und empfangen ihre Mitteilungen. Als wichtigstes Kommunikationsmittel wird die Sprache genannt. Sie ermöglicht fast endlose Ausdrucksweisen sowie menschliche und kulturelle Entwicklung.

3.2 Der Begriff Kommunikation

Ebenso vielfältig wie die Kommunikation sind die Definitionen. Zahlreiche Publikationen aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen beschäftigen sich mit dem Begriff der Kommunikation mit dem Ziel, ihn zu differenzieren und zu definieren. Trotz Abweichungen lässt sich nachfolgender Minimalkonsens feststellen.

Menschliche Kommunikation ist ein Prozess zwischen zwei oder mehr Beteiligten (Einzelpersonen, Mitglieder sozialer Gemeinschaften oder Institutionen, jeweils als Sender bzw. Kommunikator und/oder als Empfänger bzw. Rezipient), in dem die Akteure durch Zeichen und Symbole verschiedener Modalitäten direkt (von Angesicht zu Angesicht, „face-to-face“) oder indirekt über Medien miteinander in Beziehung treten. (Six et al., 2007b, S. 21)

Diese Definition lässt sich unter Beizug von Altenthan et al. (2017) zusammenfassen, wonach soziale Kommunikation die Aufnahme, Vermittlung und der Austausch von Informationen zwischen zwei oder mehreren Personen ist. Durch den wechselseitigen Ablauf von Botschaft und Reaktion entsteht ein Informationsaustausch.

Abbildung 1 zeigt als vereinfachtes Schema die Komponenten der Kommunikation, die trotz der Unterschiede in den verschiedenen Konzeptionen zu finden sind (vgl. Six et al., 2007b).

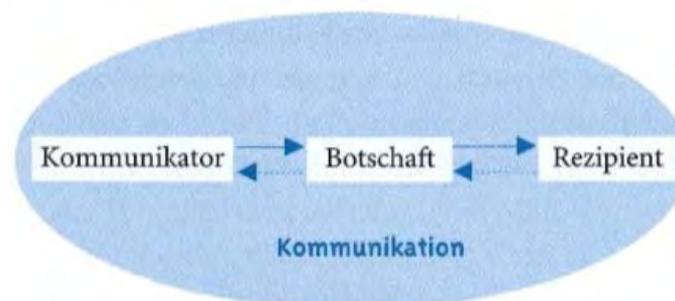


Abbildung 1: Komponenten der Kommunikation - vereinfachtes Schema (Six et al., 2007b, S. 21)

Die gestrichelten Linien deuten an, dass zwischen Kommunikator und Rezipient ein Rollenwechsel stattfindet. Die Botschaft besteht aus Zeichen und Symbolen, die von der einen Seite kodiert und übermittelt und von der anderen Seite empfangen und dekodiert werden (vgl. Six et al., 2007b).

Begrifflich lässt sich das Wort *Kommunikation* auf die lateinischen Begriffe *communis*, *communicare* und *communicatio* zurückführen. Diese können übersetzt werden als gemeinsam (machen), vereinigen, (mit-)teilen, teilnehmen (lassen), Anteil haben oder Verständigung (vgl. Blanz, 2014).

3.3 Kommunikation und Interaktion

Der sozialen *Kommunikation* ist die soziale *Interaktion* nebenangestellt. Die beiden Begriffe *Kommunikation* und *Interaktion* werden in ihrer Bedeutung fälschlicherweise oft gleichgesetzt und synonym gebraucht. Sie setzen unterschiedliche Akzente, wodurch eine Unterscheidung notwendig ist. *Kommunikation* gilt als deskriptiver Begriff, da Kommunikation in ihren Ausprägungen beobachtbar und damit konkret fassbar ist. Im Gegensatz dazu ist *Interaktion* ein theoretisch-konstruktivistischer Begriff. Die gegenseitige Beeinflussung, die Interaktion, ist nicht unmittelbar, sondern nur rekonstruktiv zugänglich. Die gegenseitige Bezugnahme hat zum Ziel, Handlungen und Verhalten zu regulieren. So bezweckt sie beispielsweise, eine bestimmte Absicht zu erreichen oder Gefühle auszudrücken oder zu erzeugen. Das Wort *Interaktion* ist ein Anglizismus und hat die Bedeutung von gegenseitiger Beeinflussung, Wechselwirkung (vgl. Wüllenweber, 2014b).

Konkreter wird Interaktion beschrieben als „das wechselseitig aufeinander bezogene Verhalten zwischen Menschen, ... das Geschehen zwischen Personen, die wechselseitig aufeinander reagieren sowie sich gegenseitig beeinflussen und steuern“ (Altenthan et al., 2017, S. 471). Soziale Kommunikation und soziale Interaktion bedingen sich gegenseitig. Wer mit jemandem in Beziehung tritt, teilt ebenfalls Informationen mit. Wer jemandem Informationen übermittelt, beeinflusst und steuert ihn ebenso. Soziale Kommunikation und soziale Interaktion bilden die Grundlage menschlichen Zusammenlebens. Interaktion wird von Wüllenweber (2014b) beschrieben als ein „Netz ineinander greifender und abhängiger Aktivitäten und Verhaltensweisen ... die durch verbale und nonverbale Kommunikation beständig kontrolliert, gesteuert und aufeinander eingestellt werden“ (S. 17).

3.4 Komplexität von Kommunikationsprozessen

Vogel (2013) vermittelt die Komplexität des kommunikativen Geschehens. Zum einen lassen verbale Mitteilungen als auch weitere Aktivitäten seitens Sender und Empfänger (z.B. die Mimik und Gestik, der Rollenwechseln zwischen Sender und Empfänger) Kommunikation entstehen. Eine grosse Anzahl von diesen Aktivitäten verbunden mit Kommunikation ist nicht direkt beobachtbar. Diese lassen sich aus dem gezeigten Verhalten der Kommunikationspartner oder aus dem Verlauf des Kommunikationsprozesses schlussfolgern. Gemeint sind kognitive Prozesse (z.B. Encodierungsprozesse, Wahrnehmungs- und Aufmerksamkeitsprozesse, eine Botschaft aufzunehmen, zu verarbeiten und interpretieren), Motivationen, Emotionen und damit verwandte Vorgänge. Genauer können Emotionen zum einen ausdrücklicher Kommunikationsinhalt sein und zum anderen auf den Kommunikationsprozess einwirken oder als Folge dessen entstehen.

Zu den weiteren Rahmenbedingungen und Einflussfaktoren zählen die spezifischen Kontexte, in denen Kommunikation geschieht. Kommunikationsstrukturen, -regeln, und -klima des Kontextes wirken gleichbedeutend auf das kommunikative Geschehen ein wie personale Bedingungen der daran Beteiligten (vgl. Six et al., 2007a).

Frindte (2002) zufolge ist eine Kommunikation dann erfolgreich, „wenn es den Kommunikationspartnern gelingt, ihre Situationsdefinition, ihre Vorstellungen von der Kommunikationssituation aufeinander abstimmen zu können. Man könnte auch sagen, die Kommunikation ist dann gelungen, wenn sich die Kommunikationspartner verstanden haben“ (S. 52). Das beinhaltet, dass der Empfänger der Mitteilung diese so verarbeitet,

wie sie vom Sender gemeint ist. Es liegt beim Sender, aus dem Verhalten des Empfängers der Botschaft zu schliessen, ob er wie beabsichtigt verstanden wurde oder nicht.

3.5 Formen und Bereiche der Kommunikation

Kommunikation lässt sich zunächst in die Direktkommunikation und die Medienkommunikation unterteilen und im Weiteren zur Individualkommunikation und Massenkommunikation differenzieren (vgl. Six et al., 2007b). Viele weitere Unterscheidungen von Formen direkter und medialer Kommunikation sind möglich. Ein Überblick über verschiedene Arten der Individual- und Massenkommunikation vermittelt nachfolgende Abbildung 2.

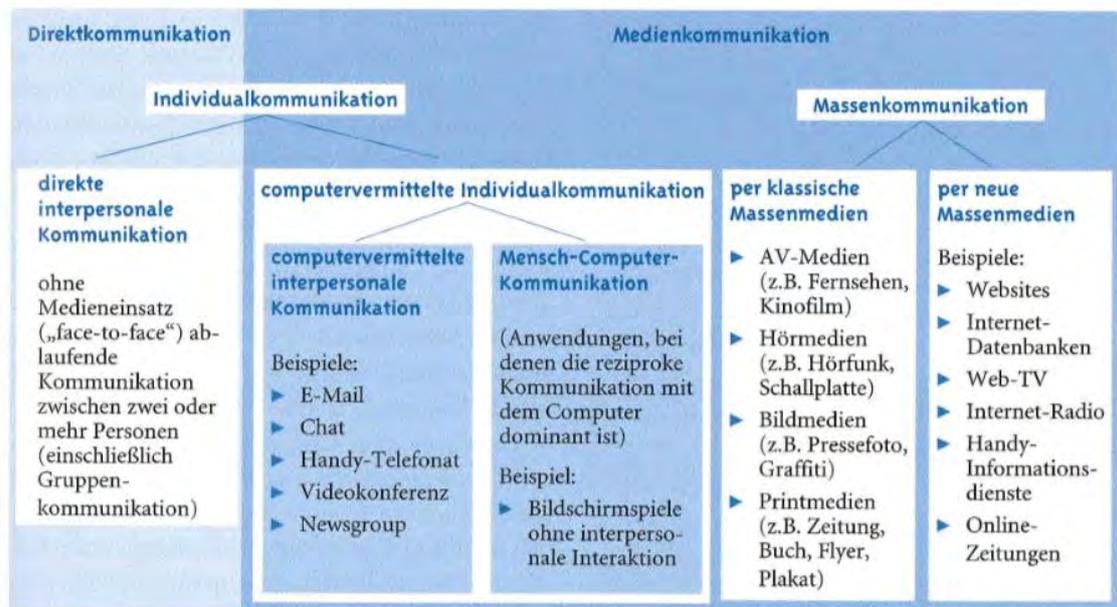


Abbildung 2: Individual- und Massenkommunikation (Six et al., 2007b, S. 25)

Findet Kommunikation unmittelbar von Angesicht zu Angesicht und ohne Medieneinsatz statt, lässt sie sich der direkten interpersonalen Kommunikation zuordnen (s. Abbildung 2 Spalte links). Sowohl bei einfachen Frage-Antwort-Sequenzen, wenig interaktiven Kommunikationsarten wie beispielsweise Referaten in einem Seminar oder Reden vor einem Saalpublikum als auch bei wortlosen Interaktionen (z.B. jemandem zuwinken, sich wortlos umarmen) handelt es sich um die direkte interpersonale Form. Bei gleichgestellten Beteiligten, beispielsweise Kollegen, ereignet sich der Austausch auf der horizontalen bzw. symmetrischen Ebene, bei asymmetrischer bzw. komplementärer Beziehung auf der vertikalen Ebene (z.B. Vorgesetzte/Mitarbeitende, Lehrpersonen/Schulkinder) (vgl. Six et al., 2007b.).

Drei Bereiche werden im kommunikativen Verhalten eines Menschen unterschieden: der verbale, der paraverbale und der nonverbale Ausdruck (vgl. Althen et al., 2017).

- Der verbale Ausdruck enthält das *Was* einer Mitteilung. Damit ist das gemeint, was tatsächlich geäußert wird.
- Der paraverbale Ausdruck umfasst die Art und Weise, wie eine Mitteilung gesagt und artikuliert wird. Stimmklang, Sprechtempo (schnell - langsam), Stimmstärke (leise - laut) und Stimmlage (hoch - tief) stellen die wichtigsten Einflussfaktoren dar.
- Der nonverbale Ausdruck, auch mit dem Begriff körpersprachlich bezeichnet, steht für Blickkontakt, Mimik, Gestik, körperliche Haltung und Bewegung.

3.6 Kompetenzen und Kommunikationskompetenz

Kompetenzen umfassen im Allgemeinen Wissensbestände, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die gemeinsam mit motivationalen Voraussetzungen ein Individuum dazu befähigen, ein bestimmtes Verhalten kompetent auszuführen. Sich kompetent zu verhalten meint funktional und kreativ, selbstbestimmt und selbstreguliert, als auch sozial und persönlich angemessen und verträglich (vgl. Six & Gimmler, 2007).

Die Literatur birgt eine Vielzahl an Definitionen von Kommunikationskompetenz, welche aus unterschiedlichen Forschungszusammenhängen hervorgingen. Schulz von Thun, Zack und Zoller (2012) ordnen die Kommunikationsfähigkeit zusammen mit den verwandten Begriffen der Interaktions- und Kontaktfähigkeit der sozialen Kompetenz zu. In ihren Ausführungen zur Komplexität von Kommunikationskompetenz lässt sich eine Begründung für die Vielzahl derer Definition finden. Was Schulz von Thun et al. (2012) zufolge unter dem Fachausdruck zu verstehen ist, hängt letztlich davon ab, wozu die zu erwerbenden Fähigkeiten dienen sollen.

Bei allen unterschiedlichen Definitionen lassen sich einige immer wiederkehrende Merkmale und Kriterien von Kommunikationskompetenz festhalten. So zeigt sich Kommunikation auf verschiedenen Ebenen wie beispielsweise im Verhalten, in der Kognition und Motivation. Laut Hertzsch und Schneider (2013) ist das „Definitionskriterium der situativen und sozialen Angemessenheit der Kommunikationsweise“ (S. 77) am weitverbreitetsten. Mit Angemessenheit verstehen sie, dass das Verhalten an den Kontext der Kommunikationssituation angepasst sein muss, um als kompetent zu gelten.

Dass ein Wissen zum Thema Kommunikation nicht ausreicht, um Kommunikationsprozesse erfolgreich zu gestalten, beschreibt ebenso Greuel (2016). Methoden und Instrumente sind keine Rezepte, die unabhängig von der Person übernommen werden können. Sie sind zu reflektieren und sich so zu eigen zu machen, dass sie zu einem selbst und der jeweiligen Situation passen. Sie sind nur dann wirksam, wenn sie auf einer professionellen Haltung gründen und zu dieser Haltung passen. Die Beziehung gestaltet sich über das Menschenbild sowie über Respekt und Wertschätzung den Mitmenschen gegenüber. Die Bereitschaft zum Umgang mit Kritik und Selbstreflexion ist gefordert. Auch Carlsson (2014) zufolge beinhaltet kommunikative Kompetenz konstruktiv und bewusst sowie selbstreflektiert mit anderen Menschen zu kommunizieren.

3.7 Theoretischer Bezugsrahmen im Kontext

Die Bedeutung sozialer Kommunikation für den Alltag (vgl. Marmet, 2016; Six et al., 2007a) lässt sich auf den Kontext der Schule übertragen. Die Fragestellung der vorliegenden Arbeit bezieht sich auf den Bereich der direkten interpersonalen Kommunikation (vgl. Six et al., 2007b). Es geht um die unmittelbare Kommunikation zwischen den SHP und Schulkindern ohne Verwendung von Medien. Dabei rückt die verbale Kommunikation gemäss Altenthon et al. (2017) in den Mittelpunkt. Der paraverbale und nonverbale Ausdruck werden nicht unmittelbar untersucht.

In die Auseinandersetzung mit der Kommunikation zwischen SHP und Schulkindern fliesst auch die soziale Interaktion ein. Kommunikation lässt sich Wüllenweber (2014b) zufolge als ein sichtbarer Bestandteil von Interaktion beschreiben. Sie steuert, kontrolliert und beeinflusst das Wechselspiel von Aktivitäten und Verhaltensweisen, welches Interaktion als grosses Ganzes umfasst.

Dass der Kommunikationsprozess auch Aktivitäten des Senders und Empfängers beinhaltet, die nicht direkt beobachtbar sind, zeigen die Ausführungen nach Vogel (2013). Vorliegende Arbeit beschäftigt sich vordergründig mit den verbalen Mitteilungen der Kommunikation sowie den kognitiven Prozessen sowie Emotionen der SHP als Sender.

Der Kontext als Rahmenbedingung und Einflussfaktor der Kommunikation (vgl. Six et al., 2007a) ist die Regelklasse der Primarschule. Zwischen SHP und Schulkindern finden Einzelgespräche sowie der Austausch in der Gruppe oder der ganzen Klasse statt. Da die Beziehung zwischen ihnen als asymmetrisch bzw. komplementär bezeichnet werden kann (vgl. Six et al., 2007b), vollzieht sich das zu untersuchende Kommunikationsgeschehen auf der vertikalen Ebene.

Für die Auseinandersetzung mit den theoretischen Modellen und Konzepten sind die Begriffe Sender, Empfänger und Botschaft nach der Definition von Six et al. (2007b) zentral. SHP als Sender und ihre Botschaften treten in den Fokus.

Der Begriff der gelingenden Kommunikation in der Fragestellung bezieht sich zum einen auf die Ausführungen von Frindte (2002). Die Schulkinder als Empfänger verarbeiten Mitteilungen so, wie sie von den SHP als Sender gemeint sind. Zum anderen wird gelingende Kommunikation im Kontext der vorliegenden Arbeit als solche verstanden, die wertschätzend gestaltet ist. Zur Begriffsdefinition dient der Personzentrierte Ansatz, der auf den Amerikanischen Psychologen Carl Rogers zurückgeht (vgl. Hellwig, 2016). Positive Beachtung und Nicht-an-Bedingungen-gebundene-Wertschätzung stellt nebst Empathie und Echtheit eines der drei wesentlichen Merkmale einer förderlichen Kommunikation dar (vgl. Fleischer, 2016).

Übereinstimmend mit der Definition aus Personzentrierter Sichtweise wird Wertschätzung als Haltung aufgefasst, die der Kommunikation zugrunde liegt. Das Gegenüber wird bedingungslos als ganze Person und nicht nur Anteile von ihr werden geschätzt. Dass das Gegenüber über eigene Erfahrungen verfügt und aufgrund von ihnen handelt, wird akzeptiert. Dieses Selbst-Konzept gilt es bedingungslos positiv zu achten, was nicht bedeutet, alles zu befürworten, was die Person tut (vgl. Hellwig, 2016). Nach Hellwig (2016) gilt, „das inhärente Wertesystem der anderen Person nicht aus der eigenen Perspektive zu bewerten. Denn das würde bedeuten, die eigenen Werte als Massstab für das Handeln der anderen Person zu nehmen“ (S. 21).

Eine wertschätzende Kommunikation, die verschiedene Sichtweisen, Ziele und Strategien zulässt, wird dem Kontext der Schule, in der viele unterschiedliche Meinungen, Werte und Persönlichkeiten vorhanden sind, gerecht. Unterschiedliche Meinungen können entwickelt, Spannungen und Konflikte gelöst und neue Ziele beschrieben werden (vgl. Fleischer, 2016).

Die Allgegenwärtigkeit der Kommunikation liegt darin begründet, dass das meiste Verhalten der Menschen Kommunikation ist und daraus resultiert (vgl. Six et al., 2007a). Der spezifische Kontext beeinflusst das Kommunikationsgeschehen ebenso wie personale Bedingungen der daran Beteiligten (vgl. Six et al., 2007a). Kommunikation in ihrer Komplexität zusammengefasst, beinhaltet im Wesentlichen, dass Informationen zwischen zwei oder mehreren Personen vermittelt, aufgenommen und ausgetauscht werden (vgl. Altenthon et al., 2017; Six et al., 2007b.). Sender, Empfänger und Botschaft sind die zentralen Elemente (vgl. Six et al., 2007b), wobei in der vorliegenden Arbeit SHP als Sender mit ihren Botschaften in den Mittelpunkt rücken.

In den weiteren Ausführungen wird Kommunikation zum einen als *gelingend* verstanden, wenn die Schulkinder als Empfänger die Mitteilungen gemäss Frindte (2002) so verarbeiten, wie sie von den SHP als Sender gemeint sind. Zum anderen setzt eine *gelingende* Kommunikation voraus, dass SHP den Kindern Wertschätzung entgegenbringen (vgl. Fleischer, 2016).

Die nachfolgenden fünf Kapitel sind bedeutsamen Kommunikationstheorien und -modellen gewidmet. Den Anfang machen die fünf metakommunikativen Axiome der sozialen Kommunikation nach Watzlawick et al. (2011). Sie bilden die wesentlichen Aspekte der menschlichen Kommunikation ab.

4 Die Axiome der sozialen Kommunikation

Paul Watzlawick (1921-2007) war ein Kommunikationswissenschaftler, Psychotherapeut, Psychoanalytiker, Soziologe, Philosoph und Autor. Zudem arbeitete er als Forschungsbeauftragter der Palo-Alto-Gruppe in Kalifornien, wo er unter anderem mit dem berühmten amerikanischen Kommunikationswissenschaftler, Soziologen und Psychologen Don D. Jackson die fünf metakommunikativen Axiome formulierte. Diese Grundannahmen stellen nicht weiter begründbare Aussagen dar, um menschliche Kommunikation zu erklären. Der Kommunikation schreiben sie in ihrer gemeinsamen Publikation grundlegende Bedeutung in zwischenmenschlichen Beziehungen und gesellschaftlichen Verbindungen zu. Dies dokumentieren sie im Epilog mit nachfolgenden Worten. „In diesem Buch haben wir Individuen in ihrem gesellschaftlichen Nexus - in ihren zwischenpersönlichen Beziehungen - betrachtet und gesehen, dass das Medium dieser Beziehungen die Kommunikation ist" (Watzlawick et al., 2011, S. 283).

Die Grundannahmen nach Watzlawick et al. (2011) umfassen die folgenden fünf metakommunikativen Aspekte:

- Die Unmöglichkeit, nicht zu kommunizieren
- Die Inhalts- und Beziehungsaspekte der Kommunikation
- Die Interpunktion von Ereignisfolgen
- Digitale und analoge Kommunikation
- Symmetrische und komplementäre Interaktionen

In den nachfolgenden Unterkapiteln werden die jeweiligen Aspekte in aufgeführter Reihenfolge erläutert und mit den zitierten Axiomen nach Watzlawick et al. (2011) auf den Punkt gebracht.

4.1 Die Unmöglichkeit, nicht zu kommunizieren

Davon ausgehend, dass alles Verhalten in einer zwischenpersönlichen Situation Mitteilungscharakter aufweist und somit Kommunikation ist, schlussfolgern Watzlawick et al. (2011), dass man nicht *nicht* kommunizieren kann. Wer nicht handelt oder schweigt, teilt gleichermassen etwas mit, wie wer handelt oder redet. Verhalten hat kein Gegenteil. Man kann sich nicht *nicht* verhalten. Verhalten hat demnach immer eine Wirkung, auch wenn versucht wird, nichts zu tun oder zu sagen. Anwesende werden dadurch beeinflusst und können dann gleichermassen selbst nicht *nicht* darauf reagieren. Wer im Wartesaal vor sich auf den Boden starrt, macht deutlich, dass er weder sprechen noch angesprochen werden will. Diese Person wird ebenso verstanden wie jene, die ein Gespräch beginnt. Aus den Erläuterungen ergibt sich das erste metakommunikative Axiom „Man kann nicht nicht kommunizieren" (Watzlawick et al., 2011, S. 60).

4.2 Die Inhalts- und Beziehungsaspekte der Kommunikation

Der Inhalt einer Mitteilung besteht vordergründig aus Information, unabhängig davon, ob diese wahr oder falsch, gültig oder ungültig ist. Gleichzeitig umfasst jede Mitteilung einen Hinweis darauf, wie der Sender die Mitteilung vom Empfänger verstanden haben möchte. Sie gibt Aufschluss darüber, wie der Sender die Beziehung zwischen sich und dem Empfänger auffasst. Somit enthält jede Kommunikation einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt (vgl. Watzlawick et al., 2011). Der Inhalt wird üblicherweise durch Worte vermittelt. Das Ausdrucksverhalten weist darauf hin, wie der begriffliche Inhalt auf der Beziehungsebene gemeint ist. Gleiche Sätze können abhängig von Tonfall und Situationszusammenhang auch das Gegenteil des wörtlichen Inhalts bedeuten. Dies demonstrieren die Beispiele „Das hast du ja gut gemacht!" (Marmet, 2016, S. 15) oder „Natürlich komme ich gern!" (ebd.).

Gestik, Mimik und Tonfall des Senders bewirken beim Empfänger verschiedene Reaktionen. Mit der Aussage „Sie haben aber eine schöne Perlenkette. Ist die echt?“ (Wüllenweber, 2014a, S. 27) kann je nach Gestik, Mimik und Tonfall eine andere Auffassung der Beziehung verstanden werden. Der Empfänger kann mit Bestätigung, Verwerfung oder Entwertung darauf reagieren. Es ist möglich, die Aussage als Kompliment aufzufassen und zu bestätigen, sie als negativ zu empfinden und fallen zu lassen oder den Sender und die Aussage zu entwerten.

Im Weiteren weisen Watzlawick et al. (2011) darauf hin, dass Beziehungen relativ selten bewusst und ausdrücklich definiert werden. Je spontaner und gesunder die Beziehung ist, umso unwichtiger ist die Definition der Beziehung. Umgekehrt nimmt die Definition eine umso zentralere Stellung ein, je konfliktreicher sich die Beziehung gestaltet. Beim wechselseitigen Hin und Her um eine Definition geht die Bedeutung des Inhaltsaspekts fast gänzlich verloren.

Die benannten Autoren verfassen als zweites Axiom: „Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt, derart, dass letzterer den ersteren bestimmt und daher eine Metakommunikation ist“ (Watzlawick et al., S. 64). Erfolgreich zu kommunizieren bedeutet, die Prozesse auf der Inhalts- und Beziehungsebene so zu lenken, dass nach Möglichkeit keine Störungen, Missverständnisse und Verzerrungen auftreten oder dann wahrgenommen, angesprochen und bewältigt werden (vgl. Wellhöfer, 2007).

4.3 Die Interpunktion von Ereignisfolgen

Kommunikation wirkt laut Watzlawick et al. (2011) wie ein ununterbrochener Austausch von Mitteilungen. Von jedem Teilnehmenden der Interaktion muss jedoch eine Struktur als Grundlage genommen werden. Eine Interaktion ist eine Abfolge aus Ereignissen, wobei jedes Ereignis gleichzeitig als Reiz, Reaktion und Verstärkung wirkt. Die Interpunktion organisiert das Verhalten und ist demzufolge eine bedeutsame Komponente der menschlichen Beziehung. Unstimmigkeiten auf der Ebene der Interpunktion gelten als Ursache vieler Beziehungskonflikte. Die Abfolge von Mitteilungen kann unterschiedlich wahrgenommen werden. Wenn über die Interpunktion keine Einigkeit besteht, entstehen Beziehungskonflikte. Als Beispiel dient die Ehe zwischen einem Mann, der sich hauptsächlich passiv verhält und seiner Frau, die rasch nörgelt. Der Mann beschreibt seine Haltung als einzig mögliche Verteidigung gegen das Nörgeln seiner Frau, wohingegen sie seine passive Haltung als einzigen Grund für ihre Kritik bezeichnet. Gegenseitige Vorwürfe und Selbstverteidigungen wechseln sich in den Streitereien ab. Es kommt zu keiner Einigung, was Ursache und Wirkung ist.

Abbildung 3 stellt die beschriebene Interaktion zwischen dem Ehemann und der Ehefrau grafisch dar. Der Anfangspunkt, in einer Beziehung aufgrund der kreisförmig verlaufenden Kommunikation nicht vorhanden, ist willkürlich bestimmt.

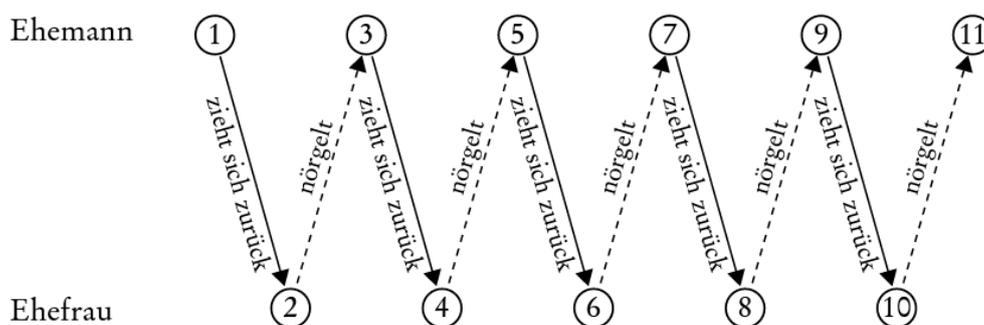


Abbildung 3: Interpunktion (Watzlawick et al., 2011, S. 67)

Das Zusammenziehen von bestimmten Verhaltensweisen wird als Interpunktion bezeichnet (vgl. Watzlawick et al., 2011). Der Mann nimmt nur die Triaden 2-3-4, 4-5-6, 6-7-8 usw. wahr, in denen sein Verhalten (ausgezogene Pfeile) die Reaktion auf ihr Verhalten (gestrichelte Pfeile) darstellt. Umgekehrt erfasst die Frau die Triaden 1-2-3, 3-4-5, 5-6-7 usw. und bewertet ihr Verhalten als Reaktion und nicht als Ursache für die Haltung ihres Mannes. Solche Interaktionsfolgen spielen sich oft wiederkehrend oder kreisförmig ab, sodass in der Regel kein Anfang und kein Ende auszumachen sind. Dagegen ist die Festlegung, wer angefangen hat, bereits eine Interpunktion (vgl. Plate, 2015).

Das dritte metakommunikative Axiom bringt die Kernaussage des Beschriebenen auf den Punkt: „Die Natur einer Beziehung ist durch die Interpunktion der Kommunikationsabläufe seitens der Partner bedingt“ (Watzlawick et al., 2011, S. 69f.).

4.4 Digitale und analoge Kommunikation

Watzlawick et al. (2011) unterscheiden eine analoge und eine digitale Ebene der Kommunikation. Auf diese zwei Arten können Objekte ausgedrückt und dadurch zum Thema von Kommunikation werden. Entweder lassen sie sich durch eine Analogie (z.B. Zeichnung) oder durch einen Namen darstellen. Diese beiden Ausdrucksweisen kommen den analogen und digitalen Kommunikationsformen in natürlichen und künstlichen Organismen gleich. Namen sind Worte, die sich rein zufällig oder willkürlich auf den damit gemeinten Gegenstand beziehen. Es besteht kein unbedingt erforderlicher Grund, weshalb gewisse Buchstaben aneinandergereiht ein bestimmtes Wort benennen sollen. Weniger beliebig ist der verwendete Ausdruck zur Bezeichnung eines Gegenstandes in der analogen Kommunikation. Watzlawick et al. (2011) beschreiben, dass „etwas besonders Dingartiges in dem zur Kennzeichnung des Dings verwendeten Ausdruck“ (S. 71) zu finden sei. „Schliesslich liegt es ja im Wesen einer Analogie, dass sie eine grundsätzliche Ähnlichkeitsbeziehung zu dem Gegenstand hat, für den sie steht“ (ebd.).

Das Beispiel, dass eine unbekannte Sprache nie lediglich durch das Hören im Radio verstanden werden kann, konkretisiert den Unterschied zwischen analoger und digitaler Kommunikation. Hingegen lassen sich Informationen verhältnismässig leicht aus der Beobachtung von Zeichensprachen und allgemeinen Ausdrucksgebärden folgern. Analoge Kommunikation gründet in der früheren Entwicklungsgeschichte des Menschen und ist daher allgemeiner gültig als die viel jüngere und abstraktere digitale Kommunikation. Das Wissen um den Inhalts- und Beziehungsaspekts jeder Kommunikation zeigt auf, dass sich die analogen und digitalen Kommunikationsweisen gegenseitig ergänzen. Der Inhaltsaspekt wird auf digitale und der Beziehungsaspekt auf analoge Weise übertragen. Dies erfordert vom Menschen als Sender und Empfänger von Kommunikation, dass er in beide Richtungen von der einen in die andere Sprache übersetzt. Dieser Prozess kann Schwierigkeiten und einen Informationsverlust mit sich bringen. Analoge Kommunikation ist nach Wüllenweber (2014a) mehrdeutig, wodurch sie unterschiedlich aufgefasst werden kann. Tränen werden durch Schmerz oder Freude ausgelöst und ein Lächeln kann Sympathie oder Verachtung bedeuten. Werden die nonverbalen Botschaften anders entschlüsselt als beabsichtigt, können sie zu Konflikten zwischen den Kommunikationspartnern führen. Aufgrund dieser Ausführungen lässt sich ein viertes Axiom formulieren.

Menschliche Kommunikation bedient sich digitaler und analoger Modalitäten. Digitale Kommunikationen haben eine komplexe und vielseitige logische Syntax, aber eine auf dem Gebiet der Beziehungen unzulängliche Semantik. Analoge Kommunikationen dagegen besitzen dieses semantische Potenzial, ermangeln aber der für eindeutige Kommunikationen erforderlichen logischen Syntax. (Watzlawick et al., 2011, S. 78)

4.5 Symmetrische und komplementäre Interaktionen

Symmetrische und komplementäre Interaktionen bezeichnen zwei Beziehungsformen, die entweder auf Gleichheit oder auf Unterschiedlichkeit basieren (vgl. Watzlawick et al., 2011). Verhalten sich die beiden Partner spiegelbildlich und ebenbürtig, handelt es sich um eine symmetrische Interaktion. Ergänzt das Verhalten des einen Partners das des anderen, wird die Interaktion als komplementär bezeichnet. In symmetrischen Beziehungen werden Gleichheit und geringe Unterschiede der Partner angestrebt. Im Gegensatz dazu beruhen komplementäre Interaktionen auf sich gegenseitig ergänzenden Unterschiedlichkeiten. Die beiden Partner verhalten sich so, dass bestimmte Verhaltensweisen des anderen vorausgesetzt wie auch bedingt werden. Die Unterschiedlichkeit komplementärer Kommunikation zeigt sich häufig in einer Unterordnung. Ein Partner hat die Oberhand über den anderen (vgl. Wüllenweber, 2014a).

Das fünfte Axiom besagt: „Zwischenmenschliche Kommunikationsabläufe sind entweder symmetrisch oder komplementär, je nachdem, ob die Beziehung zwischen den Partnern auf Gleichheit oder Unterschiedlichkeit beruht“ (Watzlawick et al., 2011, S. 81).

Die Axiome zeigen auf, wie eng Kommunikation mit Beziehungen und Emotionen verbunden ist. Sie kennzeichnen die Wichtigkeit des Beziehungsaspekts, illustrieren die selbst konstruierte Wirklichkeit und die verschiedenen Modalitäten, in denen Kommunikation abläuft.

Die Beziehungsebene ist auch in dem sich anschließenden Kommunikationsquadrat nach Schulz von Thun zentral (vgl. Plate, 2015). Nebst den Ebenen des Sachinhalts, der Selbstkundgabe und des Appells wird sie als einflussreichste Ebene aufgefasst.

5 Kommunikationsmodelle nach Schulz von Thun

Friedemann Schulz von Thun, Jahrgang 1944, studierte Psychologie, Pädagogik und Philosophie in Hamburg und promovierte über Verständlichkeit bei der Wissensvermittlung. Nebst einer Professur für pädagogische Psychologie in Hamburg hielt er Trainingskurse für Lehrpersonen, Führungskräfte und später für alle Berufsgruppen. Durch das Zusammenspiel von Theorie/Forschung und Praxis/Anwendung entwickelte sich eine Kommunikationspsychologie auf der Grundlage von Modellen und Methoden. Schulz von Thun gilt als der bekannteste Kommunikationspsychologe des deutschsprachigen Raums (vgl. Schulz von Thun Institut für Kommunikation, n.d.).

In den nachfolgenden Unterkapiteln werden das bereits angedeutete Kommunikationsquadrat (vgl. Hintermann, 2005; Plate, 2015; Pörksen & Schulz von Thun, 2014; Schulz von Thun Institut für Kommunikation, n.d.), das Modell des Inneren Teams (vgl. Ballreich, 2013; Pörksen & Schulz von Thun, 2014; Schulz von Thun, 1998, 2014; Schulz von Thun Institut für Kommunikation, n.d.) sowie die vier Verständlichmacher (vgl. Langer, Schulz von Thun & Tausch, 2015; Pörksen & Schulz von Thun, 2014) dargestellt.

5.1 Das Kommunikationsquadrat

Das Kommunikationsquadrat von Friedemann Schulz von Thun gilt als sein bekanntestes Modell. Mit den Bezeichnungen als „Vier-Ohren-Modell“ oder „Nachrichtenquadrat“ erlangte es an Bekanntheit (vgl. Schulz von Thun Institut für Kommunikation, n.d.). Es soll dazu dienen, den eigenen Spürsinn zu verfeinern und Gespräche zu analysieren (vgl. Pörksen & Schulz von Thun, 2014).

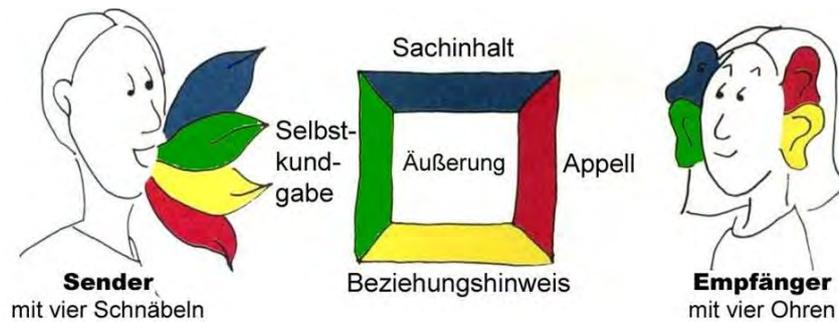


Abbildung 4: Das Kommunikationsquadrat (Schulz von Thun Institut für Kommunikation, n.d.)

Wie Abbildung 4 verdeutlicht, enthält jede Äußerung eines Menschen gleichzeitig vier Botschaften (vgl. Schulz von Thun Institut für Kommunikation, n.d.):

- einen Sachinhalt (worüber ich informiere) – blau
- eine Selbstkundgabe (was ich von mir zu erkennen gebe) – grün,
- einen Beziehungshinweis (was ich von dir halte und wie ich zu dir stehe) – gelb,
- einen Appell (was ich bei dir erreichen möchte) – rot.

Sender und Empfänger sind auf vierfache Weise wirksam. Mit den vier Schnäbeln wird die Äußerung gesendet und mit den vier Ohren empfangen. Für die Qualität der Kommunikation tragen sowohl Sender als auch Empfänger Verantwortung, „wobei die unmissverständliche Kommunikation der Idealfall ist und nicht die Regel“ (vgl. Schulz von Thun Institut für Kommunikation, n.d.). Auf jeder der vier Seiten können laut Pörksen und Schulz von Thun (2014) Missverständnisse auftreten. Welche Seite gehört wird, liegt beim Empfänger. Seine Reaktion auf das Gesagte hängt vom Ohr ab, mit dem er die Botschaft aufnimmt. Beim Empfänger können sich Hörgewohnheiten entwickeln, wodurch er bestimmte Botschaften bevorzugt wahrnimmt. Die anderen Botschaften rücken somit in den Hintergrund (vgl. Hintermann, 2005).

Schulz von Thun beschreibt diesen simultanen Vorgang als „ein einzigartiges Spiel ..., das auf vier Spielfeldern gleichzeitig gespielt wird“ (Pörksen & Schulz von Thun, 2014, S. 19). Die Bedeutung dessen, was gesagt und gehört wird, resultiert aus dem Wechselspiel zwischen Sender und Empfänger. Mit dem Verständnis dieses Wechselspiels können Schulz von Thun (1998) zufolge allfällige Störungen auf die Ebene ihrer Entstehung zurückverfolgt und durch Metakommunikation geklärt werden. Im Weiteren lässt sich auch der wirksame Gebrauch der eigenen vier Schnäbel und Ohren einüben.

5.1.1 Die Ebene des Sachinhalts

Auf der Sachebene des Gesprächs geht es vordergründig um die Sachinformation in Form von Daten, Fakten und Sachverhalten. Dabei kommt es auf drei Kriterien an (vgl. Schulz von Thun Institut für Kommunikation, n.d.):

- wahr oder unwahr
- relevant oder irrelevant
- hinlänglich oder unzureichend

Entsprechend dieser drei Kriterien kann der Empfänger auf dem Sachohr auf die Äußerung reagieren. Die Herausforderung für den Sender stellt dar, die Information klar und deutlich zu formulieren. Die Sachebene ist Plate (2015) zufolge auch bei den anderen drei Ebenen stets enthalten. Eine Aussage über sich selbst, eine

Bitte an jemand anderen oder einen Kommentar über eine andere Person umfasst immer auch eine Sachbotschaft.

5.1.2 Die Ebene der Selbstkundgabe

Jede Äusserung enthält gewollt oder ungewollt Gefühle, Werte, Eigenarten und Bedürfnisse des Senders. Er vermittelt Persönliches über sich, was auf das Selbstkundgabe-Ohr des Empfängers trifft (vgl. Schulz von Thun Institut für Kommunikation, n.d.).

Verwendet der Sprecher die Selbstkundgabe mit einem bestimmten Ziel, kann von Selbstdarstellung gesprochen werden (vgl. Plate, 2015). Nimmt man eine klare Stellung ein, enthält sie Informationen zur eigenen Einstellung, zu Werten und zum emotionalen Zustand. Sie zeigt sich in Situationen, in denen eine Person von anderen bewertet wird oder ein bestimmter sozialer Status oder gewisse Eigenschaften ins Zentrum gerückt werden (z.B. bei Bewerbungsgesprächen oder beim Flirten).

Früher bezeichnete Schulz von Thun die Ebene der Selbstkundgabe als Selbstoffenbarung, was seines Erachtens den Eindruck der Zuschaustellung des Seelenlebens erweckte und dadurch zu unnötigem Widerstand führte. Dies soll mit dem Begriff der Kundgabe vermieden werden (vgl. Pörksen & Schulz von Thun, 2014).

5.1.3 Die Ebene der Beziehung

Die Beziehungsbotschaft signalisiert, was ich von dem Gegenüber halte, ob ich es schätze oder ablehne, als gleichberechtigt akzeptiere oder missachte. Die Hinweise werden implizit oder explizit transportiert (vgl. Schulz von Thun Institut für Kommunikation, n.d.).

Die Beziehungsebene gilt als die einflussreichste der vier Ebenen des Kommunikationsquadrats. Zum einen wird festgelegt, wie die Sachebene verstanden und ob sie überhaupt bearbeitet wird. Bei Uneinigkeit zweier Personen über ihre Beziehung „kann diese zum dominierenden impliziten oder expliziten Gegenstand der Kommunikation werden und eine sachorientierte Kommunikation unmöglich machen“ (Plate, 2015, S. 63).

5.1.4 Die Ebene des Appells

Auf der appellativen Seite geht es um Wirksamkeit. Man möchte Einfluss nehmen, indem Wünsche, Appelle, Ratschläge oder Handlungsanweisungen geäussert werden. Dies geschieht offen oder verdeckt (vgl. Schulz von Thun Institut für Kommunikation, n.d.).

5.2 Das Innere Team

„Willst du ein guter Kommunikator sein, dann schau auch in dich selbst hinein“ (Schulz von Thun, 1998, S. 15). Mit dem Modell des Inneren Teams wird dieser Empfehlung gefolgt, indem die Innenseite der Kommunikation Beachtung findet (vgl. Schulz von Thun Institut für Kommunikation, n.d.).

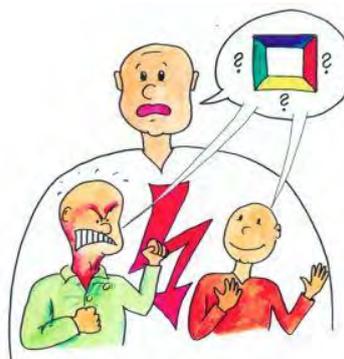


Abbildung 5: Das Innere Team (Schulz von Thun Institut für Kommunikation, n.d.)

Hören wir in uns hinein, treffen wir normalerweise auf verschiedene Stimmen, die sich zu einer bestimmten Situation oder einem Thema äussern. Selten ist nur eine einzige Stimme auszumachen.

Die verschiedenen Anteile sind sich kaum einig und streben alle an, die Kommunikation und das Handeln zu beeinflussen. Ein Miteinander und Gegeneinander herrscht demzufolge nicht nur zwischen Menschen, sondern auch innerhalb des Menschen. Das stellt keine seelische Störung, sondern ein normales menschliches Phänomen dar, das sogar erstrebenswert ist. Entsteht aus den uneinigen Stimmen ein Inneres Team, wird durch den Zusammenschluss eine positive Wirkung erzielt. Die vereinten Kräfte bringen mehr Weisheit auf als eine einzelne Stimme. In diesem Zustand kann nach aussen hin klar, authentisch und situationsgemäss reagiert werden.

Schulz von Thun (2014) beschreibt die Bedeutsamkeit des Modells als stark steigend während den letzten Jahren. Der Umgang mit der inneren Pluralität sei in menschlicher wie auch professioneller Hinsicht zur Schlüsselqualifikation geworden. Menschlich geht es darum, mit sich selbst in Einklang zu sein. Professionell ist es in herausfordernden Situationen bedeutsam, gut aufgestellt zu sein und die Teammitglieder zusammenzuführen. Die Kommunikation wird laut Pörksen und Schulz von Thun (2014) von Innen gestützt und die Worte haben Kraft, Ruhe und Autorität. Der Mensch und seine Worte wirken klar und zusammengehörig.

Das Modell des Inneren Teams dient erstens der Selbstklärung, zweitens der inneren Teamentwicklung und drittens der Verbesserung einer guten Aufstellung. Nachfolgende Abbildung 6 gibt diesen dreifachen Nutzen des Modells wieder.

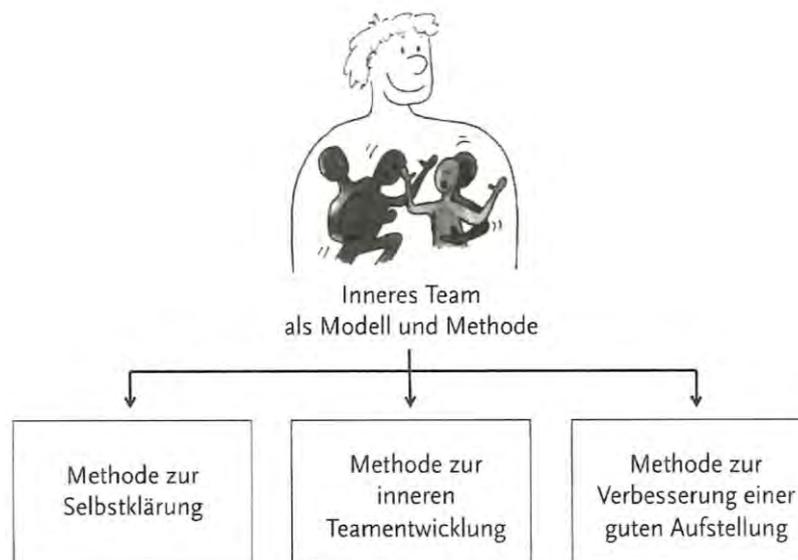


Abbildung 6: Das Modell des Inneren Teams (Pörksen & Schulz von Thun, 2014, S. 95)

Im Sinne der Selbstklärung können die Vielstimmigkeit wahrgenommen und die verschiedenen Perspektiven zu einer stimmig erscheinenden Stellungnahme einbezogen werden. Ist diese innere Diskussion nicht zu Ende geführt, zeigt sich dies in einer unklaren Kommunikation und demzufolge in Kommunikationsproblemen.

Mit der inneren Teamentwicklung ist gemeint, dass man sich mit inneren Konflikten und Dilemmata auseinandersetzt. Der Prozess der Standpunktbildung wird bewusst vollzogen und führt zu einem durchdachten Ergebnis. Eine gute Aufstellung ist für das Innere und zugleich für die Herausforderungen im Aussen passend (vgl. Pörksen & Schulz von Thun, 2014).

5.2.1 Innere Teammitglieder

Das Innere Team setzt sich aus verschiedenen Teammitgliedern zusammen, wobei jedes Mitglied eine Botschaft hat. Schulz von Thun (1998) beschreibt die Teammitglieder als „eine Metapher, ein Vorstellungsbild, das wir uns machen können, um die wenig greifbaren seelischen Vorgänge in den Blick und ein wenig auch in den Griff zu bekommen" (S. 30). Der Text der Botschaft dieser Teammitglieder ist nicht immer von Anfang an gegeben. Vielleicht wird zuerst nur ein Impuls wahrgenommen. Durch die Auseinandersetzung damit lassen sich die dahinterliegenden Gedanken, Gefühle, Bedürfnisse, Werthaltungen und Normen erkennen. Sobald die Botschaft bekannt ist, kann dem Mitglied ein Namen gegeben werden, zum Beispiel der/die Hilfsbereite, der/die Einzelgänger/in, der/die Misstrauische, der/die Eilige, etc. Der Ursprung der inneren Stimmen gründet in der individuellen Lebensgeschichte. Das Innere Team besteht aus Frühmeldern und Spätmeldern, aus lauten und leisen Stimmen, aus willkommenen und unwillkommenen Wortmeldern.

5.2.2 Innere Führung durch das Oberhaupt

Das Oberhaupt des Teams, Teamchefin oder Teamchef, ist eine übergeordnete Instanz, welche die innere Führung übernimmt. Zu ihren Aufgaben gehört wahrzunehmen, welche Teammitglieder sich melden. Diese sind mit ihren Bedürfnissen und Überzeugungen anzuerkennen. Gleichzeitig muss sich das Oberhaupt von den Mitgliedern abgrenzen, um den Selbstklärungsprozess mit dem Inneren Team anleiten zu können (vgl. Ballreich, 2013).

Bei schwierigen Fragen, die eine Antwort und Stellungnahme erfordern, ist das Oberhaupt gefragt. Sind sich die Teammitglieder uneinig, hat es eine innere Teamkonferenz einzuberufen und durchzuführen. Ziel ist es, eine Reaktion zu finden, zu der die Person stehen kann. Es werden fünf Kommunikationsstrategien unterschieden, durch die eine innere Teambildung erzielt werden kann (vgl. Schulz von Thun, 1998).

1. Ist sich die Person der Uneinigkeit der Stimmen bewusst, bittet sie um Aufschub und somit um Bedenkzeit, um eine innere Teamkonferenz einzuberufen. Es wird mitgeteilt, dass ein Bescheid folgen werde.
2. Das Vorgehen, sich mit den widersprüchlichen Botschaften auseinanderzusetzen, wird dem Gegenüber offen geäußert. Diese Art des lauten Denkens und Fühlens ist je nach Thema, Situation und Beziehung passend oder unangebracht.
3. Die innere Teamkonferenz wird während des Kontakts abgehalten. Innerlich geht man den verschiedenen Botschaften nach, wovon man sich nach aussen hin nichts anmerken lässt.
4. Der erstbesten Stimme wird gefolgt. Zeigt sich im Nachhinein ein innerer Protest, lässt sich die Meinung ändern und die gegebene Antwort korrigieren.
5. Die innere Teamkonferenz wird einberufen und direkt im Anschluss eine stimmige Antwort gegeben. Nachdem sich das Oberhaupt alle Teammitglieder angehört hat, kommt es zu einer Antwort, mit der alle Stimmen mehr oder weniger einverstanden sind.

Durch die innere Teambildung kommt es zu einer Harmonie höherer Ordnung (vgl. Ballreich, 2013). Diese umfasst weit mehr als die Harmonie erster Ordnung von einem Herz und einer Seele, bei der keine Konflikte auftreten. Die Harmonie höherer Ordnung strebt die Harmonie im Sinne der Anerkennung von Unterschieden und strittigen Anteilen an.

5.3 Die vier Verständlichmacher

Vor dem Hintergrund des Kommunikationsquadrates von Schulz von Thun entwickelte dieser mit den beiden Hamburger Psychologen Langer und Tausch das Hamburger Verständlichkeitsmodell (vgl. Langer, Schulz von Thun & Tausch, 2015). Vier Schlüsselmerkmale zeichnen dem Konzept zufolge die Verständlichkeit aus: Einfachheit, Gliederung/Ordnung, Kürze/Prägnanz und zusätzliche Stimulanz (Pörksen & Schulz von Thun, 2014, S. 38). Einfachheit umfasst geläufige, anschauliche Wörter und kurze, einfach gebaute Sätze. Gliederung/Ordnung steht für den Bauplan des Textes, den roten Faden. Die Logik soll erkennbar sein und Wichtiges von Unwichtigem unterschieden werden. Kürze/Prägnanz zeichnet sich durch ein ausgewogenes Verhältnis zwischen ausführlichen und knappen Formulierungen aus. Es stellt sich die Herausforderung, das Wichtigste präzise und leicht erinnerbar mitzuteilen. Zusätzliche Stimulanz besagt, dass kreative, witzige Formulierungen, anregende Metaphern oder lebensnahe Beispiele passend sein können. Struktur und Prägnanz sollen jedoch nicht darunter leiden.

Mit der kognitiven Empathie als Basis entsteht aus den vier Verständlichmachern das Haus der Verständlichkeit. Die kognitive Empathie beinhaltet sich vorzustellen und daran zu orientieren, „was im Kopf des Zuhörers ... vor sich gehen mag, wenn ich dies und jenes sage“ (Pörksen & Schulz von Thun, 2014 S. 44). Das Merkmal der Visualisierung ergänzt diese Voraussetzung und die vier Verständlichmacher. Abbildung 7 fasst die tragenden Elemente der Verständlichkeit in Gestalt eines Hauses zusammen.

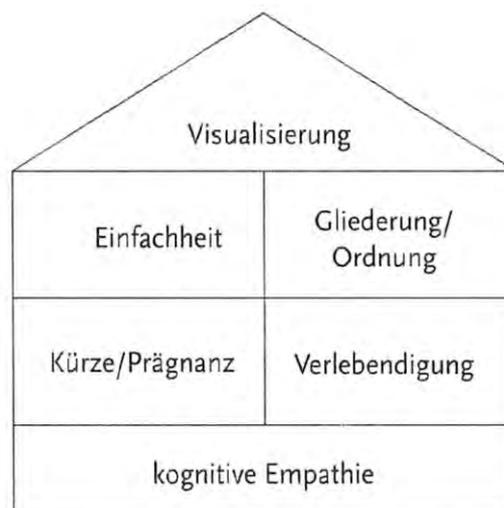


Abbildung 7: Das Haus der Verständlichkeit (Pörksen & Schulz von Thun, 2014, S. 44)

Auf dem Hintergrund der vier Seiten einer Botschaft lassen sich Gespräche durchleuchten, der Ursprung von Störungen erkennen und die eigene kommunikative Kompetenz steigern (vgl. Pörksen & Schulz von Thun, 2014; Schulz von Thun, 1998). Die nachfolgende Theorie der Transaktionsanalyse ermöglicht ebenfalls, Kommunikationsprozesse zu analysieren und zu verbessern (vgl. Deutschschweizer Gesellschaft für Transaktionsanalyse, 2008). Die Analyse vollzieht sich gleichermassen auf der Ebene der Botschaften, jedoch differenzierter und formeller als mit den Modellen nach Schulz von Thun (1998, 2014). Dazu dient die Transaktion als Grundeinheit der menschlichen Kommunikation (vgl. Aich & Behr, 2015). Die innere Pluralität, wie sie das Modell des Inneren Teams abbildet (vgl. Schulz von Thun, 2014), ist in ähnlicher Art im Ich-Zustands-Modell der menschlichen Persönlichkeit (vgl. Stewart & Joines, 2015) zu finden.

6 Die Transaktionsanalyse

Als Erstes wird die Transaktionsanalyse mit ihren Grundanschauungen definiert und deren Nutzen kurz umrissen (vgl. Deutschschweizer Gesellschaft für Transaktionsanalyse, 2008; Gamber, 2016; Stewart & Joines, 2015).

Als Zweites folgt mit dem Ich-Zustands-Modell der menschlichen Persönlichkeit das wichtigste Modell der Transaktionsanalyse (vgl. Stewart & Joines, 2015). Konkretisiert wird es im Weiteren mit dem Funktionsmodell, das aufzeigt, wie die Ich-Zustände im sichtbaren Verhalten eingesetzt werden (vgl. Aich & Behr, 2015) und mit dem Strukturmodell, das von jedem Ich-Zustand gespeicherte Erinnerungen und innere Vorgänge enthält (vgl. Stewart & Joines, 2015).

Als Drittes wird auf die Analyse der Transaktionen eingegangen, welche neben dem Modell der Ich-Zustände die klassische Theorie ausmacht (vgl. Hennig & Pelz, 2002; Hintermann, 2005). Zentraler Schlüsselbegriff ist die Transaktion, die Grundeinheit der menschlichen Kommunikation (vgl. Aich & Behr, 2015). Transaktionen lassen sich in Paralleltransaktionen, Überkreuztransaktionen und verdeckte Transaktionen (vgl. Aich & Behr, 2015; Gamber, 2016; Hennig & Pelz, 2002; Stewart & Joines, 2015) differenzieren.

6.1 Definition und Grundhaltung der Transaktionsanalyse

Die Transaktionsanalyse ist eine Theorie der menschlichen Persönlichkeit und zugleich eine Kommunikationstheorie (vgl. Stewart & Joines, 2015). Sie wurde vom amerikanischen Psychiater Dr. Eric Berne (1910-1970) begründet. Mithilfe der Theorie sollen die Persönlichkeit entwickelt und die Kommunikation im beruflichen Kontext und im privaten Umfeld verbessert werden. Im Weiteren dient die Transaktionsanalyse dazu, Gruppen und soziale Systeme zu analysieren, zu entwickeln und zu steuern (vgl. Deutschschweizer Gesellschaft für Transaktionsanalyse, 2008).

Bei der Transaktionsanalyse handelt es sich um eine beschreibende, nicht eine bewertende Methode. Sie stellt dar, was bei der inneren und äusseren Kommunikation vor sich geht, welche Reize dafür bedeutend sind und wie sich diese auf das Verhalten anderer auswirken. Es wird nicht zwischen gut und schlecht oder gesund und krankhaft unterschieden. Dem Menschen kommt die Entscheidung zu, sich so oder anders zu verhalten (vgl. Gamber, 2016). Weitere Grundanschauungen der Transaktionsanalyse zur Einstellung gegenüber den Menschen, dem Leben an sich und den Zielen einer Veränderung werden wie folgt beschrieben (Stewart & Joines, 2015, S. 28).

Die Menschen sind in Ordnung.

Jeder hat die Fähigkeiten zum Denken.

Der Mensch entscheidet über sein eigenes Schicksal und kann seine Entscheidungen auch ändern.

6.2 Das Ich-Zustands-Modell

Das Ich-Zustands-Modell der menschlichen Persönlichkeit bildet den zentralen Bestandteil der Theorie. Es teilt die menschliche Persönlichkeit in drei Einheiten auf: das Eltern-Ich, das Erwachsenen-Ich und das Kind-Ich. Beschrieben werden sie von Stewart und Joines (2015) als „drei unterschiedliche Weisen des In-der-Welt-Seins“ (S. 33). Jeder Ich-Zustand wird als ein in sich geschlossenes Muster von Verhalten, Denken und Fühlen aufgefasst. Je nach Situation wechselt der Mensch in einen dieser drei Ich-Zustände. Aus dem eingenommenen Ich-Zustand erfolgt dann die Kommunikation (vgl. Aich & Behr, 2015). Der Ich-Zustand des Gegenübers sowie auch der eigene werden meist nicht bewusst wahrgenommen. Die Zustände gehen aus dem Verlauf des Gesprächs hervor und können sich währenddessen auch wandeln. Mit etwas Übung kann der Ich-Zustand, in dem im Augenblick des Gesprächs gesprochen wird, eingeschätzt werden (vgl. Hintermann, 2005).

Das Ich-Zustands-Modell wird normalerweise in Form von drei übereinanderliegenden Kreisen dargestellt, wie in Abbildung 8 wiedergegeben. Die drei Ich-Zustände sind einfachheitshalber oft mit ihren Anfangsbuchstaben benannt (vgl. Stewart & Joines, 2015).

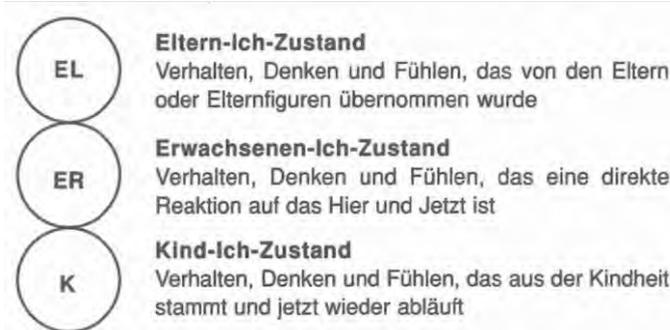


Abbildung 8: Das Ich-Zustands-Modell (Stewart & Joines, 2015, S. 34)

Wer denkt, fühlt und handelt, wie er es bei seinen Eltern oder anderen wichtigen Autoritätspersonen erlebt hat, befindet sich in seinem Eltern-Ich-Zustand (in Abbildung 8 abgekürzt mit EL). Diese übernommenen Anteile werden in der alltäglichen Interaktion häufig unbedacht verwendet. Wenn sich eine Person mit der aktuellen Wirklichkeit befasst, Tatsachen zusammenträgt und diese objektiv verarbeitet, ist sie in ihrem Erwachsenen-Ich-Zustand, bezeichnet mit ER (vgl. Aich & Behr, 2015). Alle Möglichkeiten, welche einem Erwachsenen zur Verfügung stehen, werden berücksichtigt. Sind Gefühle im Erwachsenen-Ich vorhanden, entsprechen sie einer angemessenen Weise, mit der gegenwärtigen Situation zurechtzukommen. Wenn sich jemand so verhält, so denkt und empfindet wie damals als Kind (K), ist er in seinem Kind-Ich-Zustand (vgl. Stewart & Joines, 2015). Diese Anteile der Persönlichkeit gehen aus dem eigenen Erleben in der Kindheit hervor (vgl. Aich & Behr, 2015).

Eine gesunde Persönlichkeit umfasst alle drei Ich-Zustände. Diese sind keinesfalls starr, sondern beweglich und ständig aktiv. Je nach Situation, Transaktion und innerem Erleben wechseln unsere Ich-Zustände. Diese Wechsel vollzieht der Mensch nicht bewusst, sondern Reize veranlassen ihn unbemerkt dazu (vgl. Gamber, 2016).

6.2.1 Das Funktionsmodell

Beim Funktionsmodell der Ich-Zustände geht es um sichtbare Verhaltensweisen von Personen. Es ordnet die Verhaltensweisen aus den drei Ich-Zuständen ein. Dadurch zeigt sich, welcher Ich-Zustand in der Kommunikation besetzt ist (vgl. Aich & Behr, 2015). Mit dem Ziel aufzuzeigen, wie Menschen miteinander umgehen, wird das sogenannte Funktionsmodell oder funktionelle Modell herangezogen (vgl. Stewart & Joines, 2015). Ich-Zustände kann man mithilfe der verhaltensbezogenen Diagnose, der sozialen Diagnose, der lebensgeschichtlichen Diagnose sowie der phänomenologischen Diagnose erkennen. Die erstgenannte Vorgehensweise ist die wichtigste. Gemäss Hennig und Pelz (2002) kann das Verhalten eines Menschen beobachtet und infolgedessen sein gegenwärtiger Ich-Zustand abgeleitet werden. Dieser ergibt sich aus dem Zusammenspiel von Wortwahl, Stimme, Gestik und Mimik und der Berücksichtigung des inneren Bildes von einem Kind, einem Erwachsenen oder Eltern. Innere Vorstellungen werden mit der Beobachtung und dem Wissen vereint.

6.2.2 Das Strukturmodell

Die Transaktionsanalyse unterscheidet zwischen dem Funktionsmodell und dem Strukturmodell (vgl. Stewart & Joines, 2015). Im Strukturmodell, auch strukturellen Modell, sind gespeicherte Erinnerungen und Strategien

untergebracht. Es hilft zu verstehen, was in einer Person innerlich vor sich geht. Diese Vorgänge können lediglich erahnt und nicht direkt beobachtet werden.

6.3 Das Kommunikationsmodell der Transaktionsanalyse

Die Analyse der Transaktionen führte zum Namen der Transaktionsanalyse und zeichnet neben dem Modell der Ich-Zustände die klassische Theorie aus. Sie bezieht sich auf die Merkmale des Senders, des Empfängers und die Art der Übermittlung einer Botschaft (vgl. Hennig & Pelz, 2002).

Die Transaktionsanalyse geht davon aus, dass die Kommunikation zwischen Menschen mehr als ein Austausch von Informationen darstellt. Die Beziehung wird immer auch definiert (vgl. Gamber, 2016). Die Transaktionsanalyse ist auf die Einstellung der Gesprächspartner zueinander ausgerichtet. Nicht der Inhalt der Aussagen interessiert vordergründig, sondern die übermittelte Botschaft über die Stellung der Sprechenden zueinander (vgl. Hintermann, 2005).

6.3.1 Die Transaktion

Die Transaktionsanalyse teilt die Kommunikation zwischen Menschen in kleinste Einheiten von Stimulus des Senders und Response des Empfängers ein. Diese kleinste Einheit als Grundeinheit der menschlichen Kommunikation wird als Transaktion bezeichnet (vgl. Aich & Behr, 2015). Eine Transaktion definiert sich formell als „ein Transaktions-Stimulus plus eine Transaktions-Reaktion“ (Stewart & Joines, S. 99). Sie besteht verbal aus einer Begrüssung, einem Wort, ganzen Satz oder nonverbal aus einem Kopfnicken oder Achselzucken. Mehrere aufeinanderfolgende Transaktionen lassen ein Gespräch zustande kommen (vgl. Aich & Behr, 2015).

6.3.2 Paralleltransaktionen

Bei der einfachsten und klarsten Form der Kommunikation handelt es sich um eine parallele Transaktion, auch Komplementärtransaktion genannt (vgl. Hennig & Pelz, 2002). Dabei wendet sich der Sender mit einer Botschaft an einen bestimmten Ich-Zustand des Empfängers, wobei die Botschaft dort empfangen und die Antwort des Empfängers auf demselben Weg an den ursprünglichen Sender retourniert wird. Paralleltransaktionen sind zwischen allen Ich-Zuständen möglich. Voraussetzung ist, dass der Empfänger aus dem angesprochenen Ich-Zustand reagiert und sich an den aktiven Ich-Zustand des Senders richtet. Sender und Empfänger sind aufeinander abgestimmt und verstehen sich.

Abbildung 9 lässt zwei Beispiele von Paralleltransaktionen erkennen. Im ersten Beispiel wird die Frage nach der Uhrzeit aus dem Erwachsenen-Ich (ER) an das Erwachsenen-Ich (ER) gerichtet. Der Empfänger antwortet auf der gleichen Ebene in entgegengesetzter Richtung (ER→ER). Im zweiten Beispiel erfolgt der Hinweis zur verspäteten Ankunft aus dem Eltern-Ich (EL) an das Kind-Ich (K). Die Entschuldigung wird vom Empfänger parallel aus dem Kind-Ich (K) an das Eltern-Ich (EL) des ursprünglichen Senders übermittelt.



Abbildung 9: Beispiele von Paralleltransaktionen (abgerufen am 16.02.2018 unter <https://transaktionsanalyse.audio/transaktionen-kommunikation/>)

Da immer der angesprochene Ich-Zustand antwortet, kann die Kommunikation endlos fortgesetzt werden, solange keine der beteiligten Personen ihren Ich-Zustand wechselt (vgl. Aich & Behr, 2015). Demzufolge lässt sich die erste Kommunikationsregel ableiten. „Solange die Pfeile in den einzelnen Transaktionen parallel verlaufen, die Transaktionen also komplementär sind, kann die Kommunikation unbegrenzt weitergehen“ (Stewart & Joines, 2015, S. 103).

6.3.3 Überkreuztransaktionen

Eine Überkreuztransaktion entsteht, wenn der Gesprächspartner aus einem anderen Ich-Zustand heraus antwortet als dem, welcher angesprochen wurde. Der Sender erhält eine andere Antwort, als er eigentlich erwartet hatte. Die Intentionen der Beteiligten weisen in unterschiedliche Richtungen. Die Pfeile im Transaktionsdiagramm verlaufen nicht parallel, sondern kreuzen sich. Die Kommunikation wird stark gestört oder unterbrochen (vgl. Stewart & Joines, 2015).

In Abbildung 10 treten zwei Beispiele von Überkreuztransaktionen auf. In beiden Fällen beabsichtigt der Sender aus dem Eltern-Ich (ER) den Empfänger im Eltern-Ich (ER) nach der Uhrzeit zu fragen. Im ersten Beispiel antwortet dieser aus dem Eltern-Ich (EL) an das Kind-Ich (K). Die Antwort im zweiten Beispiel verläuft in entgegengesetzter Richtung aus dem Kind-Ich (K) an das Eltern-Ich (EL). In beiden Situationen wird der ER-ER-Stimulus gekreuzt, was die beabsichtigte Kommunikationsweise des Senders verhindert.

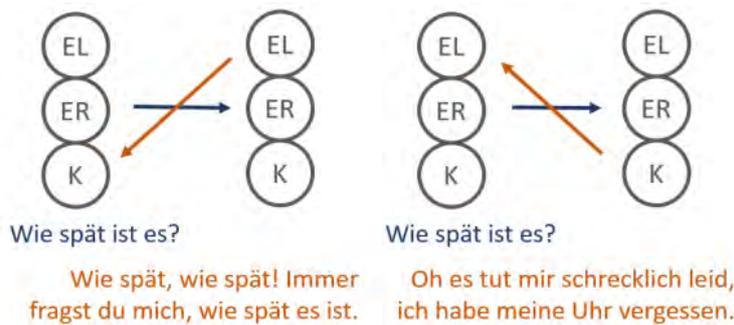


Abbildung 10: Beispiele von Überkreuztransaktionen (abgerufen am 16.02.2018 unter <https://transaktionsanalyse.audio/transaktionen-kommunikation/>)

Eine Überkreuztransaktion kann dazu führen dass, „derjenige, dessen Stimulus durchkreuzt worden ist, in den vom Gesprächspartner angesprochenen Ich-Zustand gehen wird“ (Stewart & Joines, 2015, S. 106). Möglicherweise strebt er an, aus dem neueingenommenen Ich-Zustand Paralleltransaktionen zu schaffen.

Daraus entsteht die zweite Kommunikationsregel. „Die Überkreuztransaktion bedeutet eine Störung in der Kommunikation; soll diese wieder glatt ablaufen, muss einer der Gesprächspartner oder müssen beide den Ich-Zustand wechseln“ (ebd.).

In der Theorie lassen sich zweiundsiebzig mögliche Überkreuztransaktionen feststellen. In der Praxis finden sich vor allem zwei Möglichkeiten. Ein ER-ER-Stimulus wird entweder durch eine EL-K-Reaktion oder durch eine K-EL-Reaktion gekreuzt (vgl. Stewart & Joines, 2015). Diese beiden hauptsächlichen Möglichkeiten von Überkreuztransaktionen finden sich in den beiden Beispielen der vorangestellten Abbildung 10.

Überkreuztransaktionen können sich förderlich oder hinderlich auf die Kommunikation auswirken. Sie werden aufgrund bewusster oder unbewusster interner Prozesse gebildet (vgl. Hennig & Pelz, 2002). Überkreuztransaktionen ergeben sich beispielsweise dann, wenn man dem Gesprächspartner nicht aufmerksam genug zuhört und dadurch seine Gefühle nicht anerkennt. Andererseits ist auch der Sender der Botschaft verantwortlich, wenn er versucht, seine wahren Gefühle und Motive zu verdecken. Überkreuzungen führen zu Unverständnis

wie „Kann mich der andere nicht verstehen oder will er mich nicht verstehen?“ (Gamber, 2016, S. 55) und Missverständnissen in der Art von „Komisch, wie der reagiert“ (ebd.). In vielen Fällen verbirgt sich dahinter ein Ringen um die Rollen- und Beziehungsdefinition in der Kommunikation. Es geht beispielsweise um die Fragen, wer Recht hat, wer der Stärkere ist oder welche Bedeutung eine Person der anderen beimisst.

6.3.4 Die verdeckte Transaktion

Werden zwei Botschaften gleichzeitig gesendet, handelt es sich um eine verdeckte Transaktion (vgl. Stewart & Joines, 2015). Eine davon zeigt sich als offene Botschaft, die auch als Botschaft auf der sozialen Ebene bezeichnet wird. Mit der anderen ist eine verdeckte Botschaft, eine Botschaft auf der psychologischen Ebene gemeint. Der auf der sozialen Ebene übermittelte Inhalt verläuft oft vom Erwachsenen-Ich zum Erwachsenen-Ich. Der Inhalt auf der psychologischen Ebene wird meistens vom Eltern-Ich zum Kind-Ich oder vom Kind-Ich zum Erwachsenen-Ich übermittelt.

Diese verdeckten psychologischen Aspekte zeigen sich nonverbal in den Bewegungen, der Körperhaltung, in Blick und Gesichtsausdruck und vor allem in der Sprechweise. Sie lassen sich oft schwer erkennen (vgl. Gamber, 2016).

Das nachfolgend zitierte Beispiel (Stewart & Joines, 2015, S. 108) bildet das Beschriebene ab. Liest man die direkte Rede als gedruckten Text, kann man von einer Paralleltransaktion vom Erwachsenen-Ich zum Erwachsenen-Ich ausgehen.

Ehemann: „Was hast du mit meinem Hemd gemacht?“

Ehefrau: „Das habe ich dir in den Schrank gehängt.“

Auf der sozialen Ebene handelt es sich tatsächlich um eine parallele Transaktion vom Erwachsenen-Ich zum Erwachsenen-Ich. Unter Berücksichtigung von dem, was man hört und sieht, zeigt sich die psychologische Ebene (ebd.).

Ehemann (schroff, mit einer Satzmelodie, bei der die Tonhöhe gegen Ende des Satzes absinkt; Gesichtsmuskeln angespannt und Augenbrauen zusammengezogen):

„Was hast du mit meinem Hemd gemacht?“

Ehefrau (mit zitternder Stimme, die nach oben geht; zieht die Schultern hoch, lässt den Kopf sinken und schaut vorsichtig unter ihren erhobenen Augenbrauen hervor):

„Das habe ich dir in den Schrank gehängt.“

Auf der psychologischen Ebene verlaufen die Transaktionen parallel vom Eltern-Ich zum Kind-Ich und entgegengesetzt vom Kind-Ich zum Eltern-Ich. Übersetzt man die verdeckten Botschaften in Worte, entsteht nachfolgend zitierter Austausch (ebd.).

Ehemann: „Du bringst ständig mein Zeug durcheinander!“

Ehefrau: „Ich tu ja alles, was ich kann, und immer schimpfst du noch.“

Die soziale Botschaft vom Erwachsenen-Ich (ER) zum Erwachsenen-Ich (ER) überdeckt einen Austausch zwischen Eltern-Ich (EL) und Kind-Ich (K) auf der psychologischen Ebene. Die verdeckt übermittelte psychologische Botschaft kreuzt die eigene ausgesprochene Botschaft auf der sozialen Ebene. Eine Transaktion dieser Art wird als Duplextransaktion oder Eigenkreuzung bezeichnet (vgl. Stewart & Joines, 2015).

Daraus entsteht das Transaktionsdiagramm der sich anschliessenden Abbildung 11. Stimulus und Reaktion auf der sozialen Ebene werden als durchgezogene Pfeile dargestellt und mit einem S_s (Stimulus) und R_s (Reaktion) benannt. Sie umfassen parallele Transaktionen ER-ER. Die gestrichelten Pfeile verbildlichen Stimulus (S_p) und Reaktion (R_p) auf der psychologischen Ebene. Auf dieser Ebene handelt es sich um einen parallelen Austausch EL-K, K-EL.

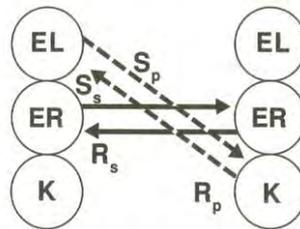


Abbildung 11: Verdeckte Transaktion (Stewart & Joines, 2015, S. 108)

Die dritte Kommunikationsregel besagt, dass die psychologische Ebene und nicht die soziale Ebene das weitere Geschehen bestimmt (vgl. Hennig & Pelz, 2002).

Im Vergleich zur Transaktionsanalyse, die mit dem Ich-Zustands-Modell (vgl. Stewart & Joines, 2015) und der Analyse der Transaktionen (vgl. Hennig & Pelz, 2002; Hintermann, 2005) abstrakt wirkt, erscheint die Gewaltfreie Kommunikation nach Rosenberg (2005, 2016) als Handlungskonzept konkreter. Gleichwohl stimmen die beiden Grundhaltungen, die auf die Einstellungen der Gesprächspartner ausgerichtet sind, überein. In der Transaktionsanalyse ist nicht der Inhalt der Botschaft, sondern deren Aussage über die Auffassung der Beziehung wesentlich (vgl. Hintermann, 2005). Ebenso ist die Absicht, mit der kommuniziert wird, der Schlüssel zur Haltung der Gewaltfreien Kommunikation (vgl. Gaschler & Gaschler, 2012).

7 Gewaltfreie Kommunikation

Die Gewaltfreie Kommunikation des US-amerikanischen Psychologen Marshall B. Rosenberg (1935-2015) stellt ein Handlungskonzept dar, das auf einer partnerschaftlichen Grundhaltung basiert (vgl. Rosenberg, 2005). Ziel ist es, die eigenen Bedürfnisse und jene der Mitmenschen zu erfassen und zu verstehen und dadurch die Lebensqualität von allen zu steigern.

Zunächst erfolgen einleitende Worte zu den Grundannahmen, dem Inhalt und Ziel des Konzepts (vgl. Gaschler & Gaschler, 2012; Orth & Fritz, 2013; Plate, 2015; Rosenberg, 2005, 2016).

Es schliesst sich das Modell der vier Schritte als Grundlage der Gewaltfreien Kommunikation an (vgl. Gaschler & Gaschler, 2012; Orth & Fritz, 2013; Rosenberg, 2005, 2016).

Zuletzt geht es um die prozessorientierte Sprache nach Rosenberg (2016), welche die Trennung von Beobachtung und Bewertung ermöglicht und somit moralischen Urteilen entgegenwirkt. Um Gefühle und Bedürfnisse, wichtige Komponenten des Konzepts, zu benennen, wird ein geeigneter Wortschatz dargestellt.

7.1 Definition und Grundhaltung der Gewaltfreien Kommunikation

Das Konzept beschreibt eine Art des Umgangs miteinander, der die Kommunikation im Alltag und die friedliche Konfliktlösung erleichtert. Werte und Bedürfnisse sowie Beziehungen zu stärken, stehen im Vordergrund (vgl. Rosenberg, 2005). Als Schlüssel zur Haltung der Gewaltfreien Kommunikation bezeichnen Gaschler und Gaschler (2012) die Absicht, mit der kommuniziert wird. Die Gewaltfreie Kommunikation ermöglicht, mit sich

selbst und den Mitmenschen in Kontakt zu treten und sich einzufühlen. Die Art und Weise, sich mitzuteilen und zuzuhören soll zu dem Zweck umgestaltet werden, die Lebensqualität zu steigern. Intensives Zuhören, Respekt und Empathie werden gefördert (vgl. Rosenberg, 2016).

Im Zentrum des Kommunikationsmodells steht die Auffassung, dass Menschen Bedürfnisse haben, die erfüllt werden müssen, damit sie glücklich sein können. Die eigenen Bedürfnisse und die der Mitmenschen wahrzunehmen, ist zentral. Dadurch entsteht eine Verbindung zu einem selbst und anderen. Unerfüllte Bedürfnisse führen zu negativen Emotionen (vgl. Plate, 2015).

Auf die folgenden fünf Grundannahmen stützt sich die Gewaltfreie Kommunikation (vgl. Orth & Fritz, 2013):

Alle Menschen möchten, dass ihre Bedürfnisse erfüllt werden.

Beziehungen gestalten sich anregend und wohltuend, wenn die Bedürfnisse durch Zusammenarbeit statt durch aggressives Verhalten erfüllt werden.

Jeder Mensch verfügt über bedeutende Ressourcen und Potentiale. Diese nimmt er wahr, wenn er sich einführend mit ihnen verbindet.

Jedes Verhalten stellt einen mehr oder weniger erfolgreichen Versuch dar, ein Bedürfnis zu stillen.

Jedes Bedürfnis dient dem Leben. Demzufolge existieren keine negativen Bedürfnisse.

In der alltäglichen Sprache wird Rosenberg (2005) zufolge oft Gewalt ausgeübt, bewusst oder unbewusst. Als Formen von Gewalt gelten Bestrafungen und Belohnungen sowie Schuld und Scham als Beweggründe, etwas zu tun. Die Gewaltfreie Kommunikation schliesst Gewalt in diesem Sinne aus. Bedürfnisse dürfen nicht auf dem Weg der Macht gestillt werden. Handlungen sollen dadurch motiviert sein, Leben zu bereichern. Diesem Ziel dient die Sprache des Herzens, mit der anstatt Bewertungen Gefühle und Bedürfnisse ausgedrückt werden sollen.

7.2 Der Prozess der Gewaltfreien Kommunikation

Das Modell der vier Schritte wurde entwickelt, um sich den Gefühlen und Bedürfnissen anzunähern und gegenseitiges Verständnis und Verbundenheit zu fördern (vgl. Rosenberg, 2005). Es soll dazu dienen, die Haltung der Gewaltfreien Kommunikation einzuüben und das eigene Denken und Handeln zu reflektieren. Ziel ist es, mithilfe der vier Komponenten empathisch zuzuhören und sich ehrlich auszudrücken.

1. Beobachtungen
2. Gefühle
3. Bedürfnisse
4. Bitten

Die vier Schritte entschleunigen die Situation und Reaktionen. Der Zeitraum zwischen Reiz und Reaktion verlängert sich, was die Voraussetzung dafür schafft, andere Reaktionsmöglichkeiten als üblich zu erkennen und umzusetzen.

Die vier Informationen werden zum einen als eigene Anteile klar mitgeteilt (vgl. Rosenberg, 2016). Zum anderen werden die Informationsanteile der Mitmenschen aufgenommen. Der Kontakt mit dem Gegenüber stellt sich durch die Vorstellung dessen, was es beobachtet, fühlt und braucht, her. Durch die vierte Komponente der Bitte lässt sich erfahren, was sein Wohlbefinden steigern würde. Das Gegenüber wird gleichzeitig dazu eingeladen, in den Prozess einzusteigen und sich einfühlsam zu verhalten. Ein Kommunikationsfluss kann entstehen.

7.2.1 Beobachtungen

Zunächst gilt es zu beobachten, was in einer Situation tatsächlich passiert und unser Wohlbefinden verschlechtert. Was hören wir andere sagen? Was sehen wir, was andere tun? Die Herausforderung besteht darin, die Beobachtung ohne Beurteilung oder Bewertung zu beschreiben (vgl. Rosenberg, 2016). Beobachtung und Bewertung auseinanderzuhalten, ist zentral. Das, was das Wohlbefinden stört, muss genau beobachtet und frei von Bewertung bleiben. Wird eine Bewertung geäußert, kann leicht Kritik gehört und das abgewehrt werden, was gesagt werden möchte (vgl. Rosenberg, 2005). Beschreibt jemand das beobachtbare Verhalten des anderen, das bei ihm etwas ausgelöst hat, dann weiss der andere, worüber gesprochen wird. Diese gemeinsame Ebene führt zu einer Übereinstimmung der Wahrnehmungen. Dadurch lassen sich Entstehungsgründe vieler Konflikte auflösen. Missverständnisse können aufklärt und zusätzliche Informationen vermittelt werden.

Eine solche Klärung kann sich wie folgt gestalten (Gaschler & Gaschler, 2012, S. 37).

Person 1: „Immer bist du unpünktlich!“

Person 2: „Was meinst du mit unpünktlich?“

Person 1: „Wir haben 18.00 Uhr ausgemacht und es ist jetzt 18.30 Uhr.“

Person 2: „Ich hatte dir heute Nachmittag eine SMS geschrieben, dass ich erst um halb sieben kann. Hast du die nicht bekommen?“

Person 1: „Nein, ich habe mein Handy zu Hause vergessen.“

Eine Beobachtung objektiv zu formulieren, muss nicht zwingend dazu führen, dass das Gegenüber sie nicht trotzdem als Kritik auffasst. Die Chance verstanden zu hören, ist jedoch höher. Wurde die gemeinsame Basis geschaffen, folgt die Mitteilung der Gefühle und Bedürfnisse.

7.2.2 Gefühle

Die Ursache von Gefühlen ist nicht darin zu finden, was eine andere Person tut. Das Verhalten „ist der Stimulus, der Auslöser unserer Gefühle, aber es kann nicht die Ursache für unsere Gefühle sein“ (Rosenberg, 2005, S. 27). Ein bestimmtes Verhalten kann zwar Gaschler und Gaschler (2012) zufolge Gereiztheit, Wut oder Aggressivität auslösen, die Ursache ist jedoch in der Person selbst zu finden. Eigentlicher Anlass ist, inwieweit die eigenen Bedürfnisse erfüllt oder nicht erfüllt sind. Demzufolge deuten Gefühle darauf hin, inwieweit das, was gebraucht wird, schon vorhanden oder noch zu wünschen ist. Körperlich werden die Gefühle als warm oder kalt, eng oder leicht gespürt. Menschen drücken ihre Gefühle aus, indem sie lachen, weinen, wütend stampfen, zornig Grimassen schneiden, angeekelt die Nase rümpfen oder glücklich lächeln. Ein riesiges Spektrum an Mimik und Geste, Tonlagen und Lautstärken steht nebst Worten zur Verfügung, um Gefühlen Ausdruck zu verleihen.

Im Sprachgebrauch werden unbewusst Gedanken eingesetzt, um Gefühle zu beschreiben. Die Äusserung „Ich habe das Gefühl, sie versteht mich nicht“ beschreibt einen Gedanken, ein sogenanntes „Pseudogefühl“ (Orth & Fritz, 2013, S. 54). Um echte Gefühle zu erkennen und zu benennen, kann die Aussage mit „Ich bin ...“ formuliert werden. Gedanken sind es meistens dann, wenn sie mit „Ich denke ...“ eingeleitet werden. Als Beispiel für ein echtes Gefühl kann „Ich bin berührt“ dienen. Hingegen beinhaltet der Satz „Ich fühle mich angegriffen“, dass die Person denkt, sie werde angegriffen. Um das ursprüngliche Gefühl hinter den Gedanken zu entdecken, kann dem Gefühl nachgegangen werden, das sich beim Gedanken daran zeigt.

7.2.3 Bedürfnisse

Die Bedürfnisse stehen im Fokus der Gewaltfreien Kommunikation (vgl. Gaschler & Gaschler, 2012). Ziel ist es, die Bedürfnisse zu erkennen und zu akzeptieren. Sie werden als Anstoss jeglichen Verhaltens aufgefasst. Alles, was gemacht wird, zielt darauf ab, Bedürfnisse zu erfüllen. Dies ist selbst bei widersprüchlich erscheinenden Verhaltensweisen der Fall. Es ist möglich, dass ein Kind immer wieder die Sandburg von anderen Kindern zerstört, obwohl es eigentlich über ein grosses Bedürfnis nach Mitspielen und Zugehörigkeit verfügt. Sein Glauben, sowieso nicht mitspielen zu dürfen, führt zu einem Schmerz, den es durch seine Handlung des kaputt Machens ausdrückt. Indem es sein tatsächliches Gefühl und Bedürfnis mitteilen würde, könnte es erfolgreicher sein. Werden Bedürfnisse benannt, steigt die Wahrscheinlichkeit, verstanden zu werden. Gewalt und Konflikte entwickeln sich nicht auf der Ebene der Bedürfnisse, sondern auf der Ebene der Strategien. Damit ist die Absicht gemeint, wie die Bedürfnisse gestillt werden wollen.

Die menschlichen Bedürfnisse gliedern sich in sieben Kategorien, wie nachfolgende Auswahl von Tabelle 1 zeigt.

Tabelle 1: Die menschlichen Bedürfnisse nach Rosenberg (Gaschler & Gaschler, 2012, S. 42f.)

Verbindung	Aufrichtigkeit	Spiel	Friede	Physisches Wohlbefinden	Sinnhaftigkeit	Autonomie
Anerkennung	Authentizität	Freude	Gemeinschaft	Bewegung	Achtsamkeit	Freiheit
Empathie	Integrität	Humor	Gleichwertigkeit	Entspannung	Anregung	Individualität
Geborgenheit	Präsenz		Harmonie	Körperkontakt	Bewusstheit	Raum
Intimität			Inspiration	Luft	Effizienz	Spontaneität
Kommunikation			Leichtigkeit	Nahrung	Feiern und Bedauern	Unabhängigkeit
Liebe			Ordnung	Sexualität	Gewissenhaftigkeit	Wahlfreiheit
Mitgefühl			Ruhe	Sicherheit	Hoffnung	
Respekt			Schönheit	Schutz	Klarheit	
Schutz				Wasser	Kreativität	
Sicherheit					Lernen	
Vertrauen					Teilnahme	
Wertschätzung					Wachstum	

Urteile, Kritik, Diagnosen und Interpretationen des Verhaltens anderer Menschen sind Ausdruck eigener Bedürfnisse. Anstatt unerfüllte Bedürfnisse und Werte direkt zu benennen, wird das Verhalten eines anderen Menschen bewertet. Sagt jemand: „Du verstehst mich nie“, dann teilt er dadurch mit, dass sein Bedürfnis nach Verständnis nicht erfüllt wird. Äussert eine Ehefrau gegenüber ihrem Mann, dass er in einer Woche jeden Abend lange gearbeitet habe und er seine Arbeit mehr liebe als sie, dann meint sie damit, dass ihr Bedürfnis nach Nähe nicht erfüllt ist (vgl. Rosenberg, 2016).

7.2.4 Bitten

Die vierte und letzte Komponente widmet sich dem, worum man bitten möchte, damit sich die Lebensqualität erhöht. Wenn sich die Bedürfnisse nicht erfüllen, dann formuliert man nach den eigenen Beobachtungen, Gefühlen und Bedürfnissen eine konkrete Bitte. Mit einer positiven Formulierung soll gemäss Rosenberg (2005)

das ausgedrückt werden, was man will und nicht das, was man nicht will. Dazu wird eine klare, handlungsorientierte Sprache verwendet. Bitten sollen konkrete Tätigkeiten beschreiben, die auch wirklich umgesetzt werden können (vgl. Rosenberg, 2016). Abstrakte, ungenaue und zweideutige Aussagen gilt es zu vermeiden. Bitten in verneinter Form führen zu Widerstand oder Irritationen. Die angesprochene Person weiss nicht, um was sie eigentlich gebeten wird.

Als weiteres Kriterium für eine Bitte gilt, dass sie offen für ein Nein sein muss (vgl. Gaschler & Gaschler, 2012). Möchte die angesprochene Person der Bitte nicht nachkommen, kann entweder eine andere Bitte formuliert oder eine andere Person darum gebeten werden. Ziel ist es nicht, dass eine Person etwas Bestimmtes tut, sondern dass sich das Bedürfnis erfüllt. Zu diesem Zweck sind verschiedene Wege möglich.

Wenn es vordergründig darum geht, gehört und verstanden zu werden, ist es hilfreich nachzufragen, ob die Botschaft auch wie beabsichtigt aufgenommen wurde. Dabei empfiehlt sich, den Grund des Nachfragens, also sicherzugehen richtig verstanden zu werden, mitzuteilen. Diese Art der Bitte wird „Verständnisbitte“ (Gaschler & Gaschler, 2012, S. 47) genannt. Rückt die Beziehung in den Vordergrund, handelt es sich um eine „Beziehungsbitte“ (ebd.). Dabei fragt man beispielsweise nach, ob das Gesagte etwas auslöst oder wie es der angesprochenen Person mit dem Gehörten geht.

7.3 Prozessorientierte Sprache

Die Gewaltfreie Kommunikation nutzt eine prozessorientierte Sprache ohne starre Verallgemeinerungen (vgl. Rosenberg, 2016). Bewertungen werden aufgrund von Beobachtungen gemacht. Sie beziehen sich auf den Zeitrahmen und berücksichtigen den Zusammenhang.

7.3.1 Beobachtungen von Bewertungen unterscheiden

Mit „lebensentfremdender Kommunikation“ (Rosenberg, 2016, S. 36) sind ein verletzender Sprachgebrauch und kränkende Verhaltensweisen gemeint. Als Muster dieser Kommunikation werden moralische Urteile genannt. Zeigt jemand ein Verhalten, das nicht den eigenen Werten entspricht, wird es als Fehlverhalten gedeutet oder der Person eine böse Absicht zugeschrieben. Gewaltfreie Kommunikation wirkt dem mit nicht wertender Beobachtung entgegen. Nachfolgende Gegenüberstellung von Tabelle 2 zeigt den Unterschied zwischen wertfreien Beobachtungen und Beobachtungen vermischt mit Bewertungen auf.

Tabelle 2: Wertfreie Beobachtung und Beobachtung mit Bewertung (Rosenberg, 2016, S. 42)

Kommunikation	Beispiel: Beobachtung vermischt mit Bewertung	Beispiel: Beobachtung getrennt von Bewertung
1. Gebrauch des Verbs <i>sein</i> ohne Anzeichen, dass der Bewertende die Verantwortung für seine Bewertung übernimmt	Du bist zu grosszügig.	Wenn ich sehe, dass du all dein Essensgeld weggibst, finde ich, dass du zu grosszügig bist.
2. Gebrauch von Verben mit bewertendem Beigeschmack	Toni schiebt die Dinge vor sich her.	Toni lernt für ihre Prüfungen erst am Abend vorher.
3. Annahme, dass die eigene Meinung über die Gedanken, Gefühle, Absichten oder Wünsche von jemand anderem die einzig gültige ist	Sie schafft ihre Arbeit bestimmt nicht.	Ich glaube nicht, dass sie ihre Arbeit schafft. Oder: Sie hat gesagt: „Ich werde meine Arbeit nicht schaffen.“

4. Annahme mit gesichertem Wissen vermischen	Wenn du dich nicht ausgewogen ernährst, nimmt deine Gesundheit Schaden.	Wenn du dich nicht ausgewogen ernährst, befürchte ich, dass deine Gesundheit vielleicht Schaden nimmt.
5. Keine genaue Bestimmung von Personen innerhalb einer Bezugsgruppe	Ausländer kümmern sich nicht um ihr Eigentum.	Ich habe noch nicht gesehen, dass die ausländische Familie aus der Rosenstrasse 16 den Schnee auf ihrem Bürgersteig wegschaufelt.
6. Benutzen von Wörtern, die eine Fähigkeit bezeichnen, ohne klarzumachen, dass hier bewertet wird	Harry Schmidt ist ein schlechter Fussballer.	Harry Schmidt hat die letzten 20 Spiele kein Tor mehr geschossen.
7. Benutzen von Adverbien und Adjektiven auf eine Art, die nicht deutlich macht, dass es sich um eine Bewertung handelt	Jochen ist hässlich.	Jochens Äusseres zieht mich nicht an.

Die Wörter *immer*, *nie*, *jemals*, *jedes Mal* usw. bringen eine Beobachtung zum Ausdruck, wenn sie wie folgt gebraucht werden (Rosenberg, 2016, S. 43):

- „Jedes Mal, wenn ich Matthias am Telefon beobachtet habe, hat er mindestens 30 Minuten lang telefoniert.“
- „Ich kann mich nicht daran erinnern, dass du mir jemals geschrieben hast.“

Solche Wörter werden teilweise als Übertreibungen verwendet. Dann werden Beobachtungen mit Bewertungen vermischt.

- „Du bist immer so fleissig.“
- „Sie ist nie da, wenn man sie braucht.“

Als Übertreibungen führen diese Wörter oft zu Abwehr anstatt zu Mitgefühl.

Wörter wie *häufig* und *selten* können auch zur Verwechslung von Beobachtung mit Bewertung führen, was nachfolgende Beispiele von Tabelle 3 skizzieren.

Tabelle 3: Verwechslung von Beobachtung mit Bewertung (Rosenberg, 2016, S. 43)

Bewertung	Beobachtung
Du machst selten das, was ich möchte.	Die letzten drei Male, als ich eine Unternehmung vorgeschlagen habe, hast du gesagt, du hättest keine Lust dazu.
Er kommt häufig vorbei.	Er kommt mindestens dreimal die Woche vorbei.

7.3.2 Gefühle im Gegensatz zu „Nicht“-Gefühlen

Im Sprachgebrauch werden oft Worte zur Beschreibung von Gefühlen verwendet, die genau genommen keine eigenen Gefühle, sondern Gedanken oder Urteile über die andere Person darstellen (vgl. Rosenberg, 2005). Das Wort *fühlen* wird häufig verwendet, ohne damit wirklich ein Gefühl mitzuteilen. Meistens handelt es sich um einen Gedanken. Um dies zu prüfen, kann anstatt *ich fühle ich denke* eingesetzt werden. Passt die Umformulierung wird es sich um etwas Gedachtes und nicht um etwas Gefühltes handeln. In der Gewaltfreien Kommunikation ist es wichtig, Gefühle von Gedanken zu unterscheiden. Es wird differenziert „zwischen Wörtern, die wirklich Gefühle ausdrücken, und Wörtern, die beschreiben, was wir darüber denken, wie wir sind“ (Rosenberg, 2016, S. 52).

Gefühle werden nicht klar ausgedrückt, wenn nach dem Wort *fühlen* folgende Begriffe folgen (Rosenberg, 2016, S. 51).

1. Wörter wie *dass, wie, als ob*:
 „Ich habe das Gefühl, *dass* du es besser wissen solltest.“
 „Ich fühle mich *wie* ein Versager.“
 „Ich fühle mich, *als ob* ich mit einer Wand zusammenleben würde.“
2. Die persönlichen Pronomen *ich, du, er, sie, es, wir, ihr, sie*:
 „Ich habe das Gefühl, *ich* bin immer zur Stelle.“
 „Ich habe das Gefühl, *es* ist sinnlos.“
3. *Namen* oder *Hauptwörter*, die sich auf *Menschen* beziehen:
 „Ich habe das Gefühl, *Amy* ist immer sehr verantwortungsvoll.“
 „Ich habe das Gefühl, *mein Chef* manipuliert.“

Einige Aussagen können fälschlicherweise als Ausdruck von dem verstanden werden, wie man sich selbst fühlt. In Wirklichkeit beinhalten die Aussagen, was man denkt, wie andere reagieren oder sich verhalten. Die folgenden Beispiele stellen solche Situationen dar.

1. „Ich habe das Gefühl, ich bin den Leuten, mit denen ich zusammenarbeite, *nicht wichtig*“ (Rosenberg, 2016, S. 52).
 Mit *nicht wichtig* wird beschrieben, wie die Person denkt, was andere von ihr halten. Beschreibungen von Gefühlen, die in einem solchen Fall auftreten, könnten *traurig* oder *entmutigt* sein.
2. „Ich fühle mich *missverstanden*“ (ebd.).
 Das Wort *missverstanden* deutet nicht auf ein tatsächliches Gefühl hin. Es beinhaltet vielmehr meine Einschätzung der Verständnissfähigkeit eines anderen Menschen. Unter diesen Umständen fühlt man sich vielleicht *ängstlich* oder *verärgert*.
3. „Ich fühle mich *ignoriert*“ (ebd.).
 Hierbei wird das Verhalten interpretiert anstatt Gefühle klar mitgeteilt.

7.3.3 Wortschatz von Gefühlen

Die zweite Komponente, die benötigt wird, um sich mitzuteilen, sind Gefühle. Diese klar und deutlich mitzuteilen, erfordert einen Wortschatz. Spezifische Wörter sind besser geeignet als undeutliche und allgemeine Wörter, um Gefühle zu beschreiben. Der Kontakt zueinander lässt sich einfacher herstellen. Mit dem Wort *gut* kann eine ganze Bandbreite an Gefühlen wie beispielsweise *glücklich, aufgeregt* oder *erleichtert* gemeint sein. Was tatsächlich gefühlt wird, kommt nicht zum Ausdruck. Dasselbe trifft auf *schlecht* zu (vgl. Rosenberg, 2016). Folgendes Wörterverzeichnis von Tabelle 4 zeigt die Vielfalt an möglichen Wörtern, wie sich jemand fühlen kann, wenn die Bedürfnisse erfüllt werden.

Tabelle 4: Wörterverzeichnis von Gefühlen bei erfüllten Bedürfnissen (Rosenberg, 2016, S. 54f)

angeregt	engagiert	gefasst	leicht	sich freuen
aufgeregt	enthusiastisch	gefesselt	liebepvoll	spritzig
angenehm	entlastet	gelassen	locker	still
aufgedreht	entschlossen	gespannt	lustig	strahlend
ausgeglichen	entspannt	gerührt	Lust haben	überglücklich
befreit	entzückt	gesammelt	mit Liebe erfüllt	überrascht

begeistert	erfreut	geschützt	motiviert	überschwänglich
beholdlich	erfrischt	glücklich	munter	überwältigt
belebt	erfüllt	gut gelaunt	mutig	unbekümmert
berauscht	ergriffen	heiter	neugierig	unbeschwert
berührt	erleichtert	hellwach	optimistisch	vergnügt
beruhigt	erstaunt	hocherfreut	ruhig	verliebt
beschwingt	fasziniert	hoffnungsvoll	satt	wach
bewegt	freundlich	inspiriert	schwungvoll	weit
eifrig	friedlich	jubelnd	selbstsicher	wissbegierig
ekstatisch	fröhlich	kraftvoll	selbstzufrieden	zärtlich
energiegeladen	froh	klar	selig	zufrieden
energisch	gebannt	lebendig	sicher	zuversichtlich

Bei unbefriedigten Bedürfnissen finden sich im folgenden Verzeichnis von Tabelle 5 Wörter, um die Gefühle passend zu beschreiben.

Tabelle 5: Wörterverzeichnis von Gefühlen bei nicht erfüllten Bedürfnissen (Rosenberg, 2016, S. 55f)

ängstlich	einsam	genervt	traurig	unwohl
ärgerlich	elend	hasserfüllt	sauer	unzufrieden
alarmiert	empört	hilflos	scheu	verärgert
angeekelt	enttäuscht	in Panik	schlapp	verbittert
angespannt	entrüstet	irritiert	schüchtern	verletzt
voller Angst	ermüdet	kalt	schockiert	verspannt
apathisch	ernüchtert	kribbelig	schwer	verstört
aufgeregt	erschlagen	lasch	sorgenvoll	verzweifelt
ausgelaugt	erschöpft	leblo	streitlustig	verwirrt
bedrückt	erschrocken	lethargisch	teilnahmslos	widerwillig
bekommen	erschüttert	lustlos	todtraurig	wütend
besorgt	erstarrt	miserabel	überwältigt	zappelig
bestürzt	frustriert	müde	voller Sorgen	zitternd
betroffen	furchtsam	mutlos	unglücklich	zögerlich
bitter	gehemmt	nervös	unter Druck	zornig
deprimiert	geladen	niedergeschlagen	unbeholdlich	
dumpf	gelähmt	perplex	ungeduldig	
durcheinander	gelangweilt	ruhelos	unruhig	

Sowohl die Gewaltfreie Kommunikation nach Rosenberg (2005, 2016) als auch das nachfolgend dargestellte Konzept von Lingva Eterna nach Scheurl-Defersdorf (2011, 2013, 2016) befassen sich mit der Wirkung der Sprache und dem alltäglichen Sprachgebrauch. Strebt die Gewaltfreie Kommunikation an, sich in sich selbst und das Gegenüber einzufühlen (vgl. Rosenberg, 2016), intendiert Lingva Eterna, die eigene Wirksamkeit zu

erhöhen und neue Handlungsmöglichkeiten zu entdecken (vgl. Scheurl-Defersdorf). Das eigene veränderte Denken, Sprechen und Handeln lassen wiederum eine wertschätzende und lösungsorientierte Kommunikation zu.

8 Lingva Eterna

Lingva Eterna ist ein Sprach- und Kommunikationskonzept, begründet in den 1990er-Jahren von Mechthild R. von Scheurl-Defersdorf, Sprachwissenschaftlerin und Pädagogin (vgl. Stockert, 2016). Seit 2004 wird es in Zusammenarbeit mit Dr. Theodor R. von Stockert, Neurologe, Neurowissenschaftler und Chefarzt i. R., systematisch weiterentwickelt.

Vorerst wird Lingva Eterna in seinen Grundzügen erläutert (vgl. Scheurl-Defersdorf, 2013, 2016; Stockert, 2016) und anschliessend auf die Wirkung der Sprache eingegangen (vgl. Scheurl-Defersdorf, 2011; Stockert, 2016).

Den dritten Bestandteil bilden Ausführungen zum Wortschatz nach Scheurl-Defersdorf (2011, 2013, 2016). Die Wirkung von Füllwörtern, Modalverben und dem Konjunktiv wird bewusst gemacht.

Vierte Komponente ist die Grammatik, wobei Bogensätze, Satztypen, Verneinungen, positive Prophezeiungen und die Zeiten in der Sprache beleuchtet werden (vgl. Scheurl-Defersdorf, 2011, 2013; Stockert, 2016).

8.1 Sprach- und Kommunikationskonzept Lingva Eterna

Sprache ermöglicht dem Menschen, seine Gedanken, Wahrnehmungen und Beobachtungen mitzuteilen und sich mit anderen auszutauschen. Um deren Bedeutung, die weit über das Benennen, Beschreiben und Berichten hinausreicht, zu betonen, bezieht sich Stockert (2016) auf die Aussage des Wiener Philosophen Ludwig Wittgenstein (1889 - 1951), dass Sprache gleichzeitig auch Handlung sei.

Lingva Eterna greift die differenzierende Wirkung der Sprache in der Kommunikation auf (vgl. Scheurl-Defersdorf, 2013). Das Konzept fokussiert den individuellen und allgemein gängigen Sprachgebrauch. Es macht die Wirkungsweise von Wortschatz, Satzbau, Satzmelodie und Grammatik bewusst. Es ermöglicht Menschen, eigene sprachliche Muster wahrzunehmen und gegebenenfalls zu verändern. Mit der üblichen Ausdrucksweise werden alte Denk- und Verhaltensmuster beibehalten. Wandelt sich die Wortwahl oder der Satzbau, werden das Denken, Sprechen und Handeln wirksam und nachhaltig beeinflusst. Neue Handlungsmöglichkeiten entstehen.

Die Begriffe *Lexikon/Wortschatz* und *Syntax/Grammatik* stellen bei Lingva Eterna die beiden Grundelemente der Sprache dar. „Der Wortschatz liefert die Bausteine unseres Lebens und die Grammatik ist der Bauplan dazu“ (Stockert, 2016, S.41). Klarheit und Kongruenz sowie Wertschätzung und Achtung gegenüber dem Gesprächspartner sind bedeutsame Elemente für die Wirkung der Sprache.

Das Konzept gründet auf den drei Säulen der Präsenz, Klarheit und Wertschätzung, wie Abbildung 12 anschaulich darstellt.

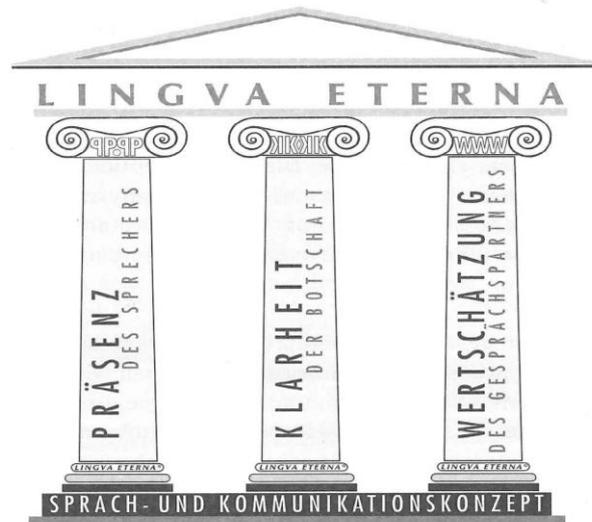


Abbildung 12: Aufbau von Lingva Eterna (Stockert, 2016, S. 155)

Die erste Säule stellt die eigene Präsenz des Sprechers dar. Sie umfasst die selbstbewusste Darstellung der eigenen Persönlichkeit als auch die aktuelle und bewusste Anwesenheit in einer Situation. Die zweite Säule bezeichnet die Klarheit der Botschaft, die der Sprecher einer anderen Person über das Medium Sprache mitteilt. Klarheit bedingt dem Sinn entsprechendes Vokabular, eine widerspruchsfreie Grammatik und überschaubare Sätze. Die dritte Säule steht für die wertschätzende Grundhaltung gegenüber dem Gesprächspartner (vgl. Stockert, 2016).

8.2 Die Wirkung der Sprache

8.2.1 Unbewusste und bewusste Unterlegungen

Der Sprecher achtet meist nicht auf die strukturellen Elemente seiner Äusserungen. Die grammatische Struktur der Sätze überträgt eine eigene Botschaft, die vom Bewusstsein überwiegend nicht wahrgenommen wird. Sie wird vom Sprecher unbewusst übermittelt und vom Angesprochenen ebenso unbewusst empfangen. Trotzdem wirkt die Botschaft aus der Struktur der Sätze. Jedes Wort aktiviert seine bisherigen Bedeutungen bei verschiedenen Sprechern, in unterschiedlichen Kontexten und allen damit verbundenen Zwecken. Scheurl-Defersdorf (2011) schreibt den Wörtern emotionale Zellspeicherungen zu. Diese Speicherungen werden wieder abgerufen, sobald die entsprechenden Wörter ausgesprochen wurden. Beim Angesprochenen entstehen undeutliche Gefühle, die für ihn nicht wirklich greifbar sind. Sie werden als Ausstrahlung der anderen Person erlebt. „In den Wörtern steckt sehr viel Kraft. In dem gesprochenen und geschriebenen noch mehr als in dem gedachten. Wenn Wörter bewusst und in einer bestimmten Absicht benutzt werden, dann ist ihr Wirkung noch stärker“ (Scheurl-Defersdorf, 2011, S. 58f.).

Im Gegensatz zu den unbewussten Unterlegungen werden die bewussten Unterlegungen wie Freude oder Wut zwar wahrgenommen, aber meist nicht eindeutig mitgeteilt. Sie werden als Unterlegung einer Aussage oder Frage geäußert, was zu Schwierigkeiten im Austausch führt. Die Kommunikation wird erleichtert, indem Gefühle klar und offen in Worte gefasst werden. Kinder verfügen meist über ein feines Gespür für bewusste Unterlegungen. Sie nehmen die Emotion als Information bewusst wahr und messen ihr ebenso viel Bedeutung wie der gesprochenen Aussage bei. Bei verschiedenen Informationen müssen sie sich für eine entscheiden,

wobei sie die gefühlsmässige Botschaft vorziehen. Erwachsenen ist vordergründig die Botschaft auf der Inhaltsebene bewusst, weshalb sie die Reaktion des Kindes als Ungehorsam einordnen (vgl. Scheurl-Defersdorf, 2016).

8.2.2 Die drei A: Ansprechen, anschauen, atmen

Im alltäglichen Miteinander sprechen Menschen aneinander an und erreichen sich trotzdem oft nicht. Wenn jemand einer Person etwas mitteilen möchte, ist es wichtig, zunächst mit ihr in Kontakt zu treten. In einem ersten Schritt spricht der Sender den Empfänger mit seinem Namen an. Dann sollte ein Augenblick gewartet werden, bis die angesprochene Person hinschaut und der Blickkontakt hergestellt ist. Fühlt sich die Person nicht angesprochen, kann der Blickkontakt mit einer konkreten Aufforderung abgeholt werden. Besteht der Kontakt, empfiehlt sich ein bewusster Atemzug, bevor weitergesprochen wird. Der Sender sammelt sich und nimmt mit sich selbst bewusst Kontakt auf. Dadurch wirkt die Stimme kraftvoller und zielführender. Ihr muss nicht durch Lautstärke mehr Gehalt verliehen werden. Eine klare und eindeutige Aussage folgt (vgl. Scheurl-Defersdorf, 2011).

8.3 Wortschatz

Mit dem individuellen Wortschatz legen Menschen ihre innere Einstellung und auch die Ausrichtung in ihrem Leben fest. Das, wovon sie oft sprechen, laden sie in ihr Leben ein. Ein Wortschatz, der diesem Namen würdig ist, soll bewusst gepflegt werden. Belastende und negative Wörter sind zu vermeiden (vgl. Scheurl-Defersdorf, 2016).

8.3.1 Füllwörter

Im alltäglichen Sprachgebrauch sind viele unbewusst verwendete Füllwörter und Satzkonstruktionen zu finden, welche den gedachten Gehalt der Aussage abschwächen (vgl. Scheurl-Defersdorf, 2011). Dazu zählt das Wort *eigentlich*, dessen Gebrauch den Sprechenden unklar und unsicher erscheinen lässt. Er äussert etwas, was er mit dem Wort *eigentlich* bereits relativiert. Ebenso weit verbreitet ist das Wort *man*. Oft wird es im gleichen Satz wie *eigentlich* verwendet. Mit *man* ist fast jeder gemeint. Erwachsene bringen damit beispielsweise die Allgemeinheit, ihre Tennisgruppe oder sich selbst zum Ausdruck. *Man* ist ebenso massenhaft wie die Anzahl der Masse gross ist, inmitten derer sich die einzelne Person verbirgt. *Vielleicht* wird als „Kaugummi-Wort“ (Scheurl-Defersdorf, 2011, S. 69) bezeichnet, da es Erwartungen und Enttäuschungen bewirkt und zugleich inhaltslos ist. Meist wird es aus Gewohnheit unbewusst geäussert.

8.3.2 Modalverben

Die Modalverben *müssen*, *können*, *wollen*, *dürfen*, *sollen*, *mögen* und *brauchen* sind mit ihrer Aussagekraft und ihrem Wert wahrzunehmen. Sie stehen vor Verben und prägen damit die Bedeutung der Aussage massgebend. Das alltägliche Handeln sowie die innere Einstellung zu diesem Handeln werden beeinflusst. Die einen sagen „ich kann nicht“ und die anderen „ich kann“, womit sich die ersten begrenzen und die zweiten den Erfolg erlauben. Kinder übernehmen den Sprachgebrauch der Erwachsenen, in dem Formulierungen mit „ich kann nicht ...“ und „du kannst nicht ...“ zahlreich vorkommen. Oft gehört, verwenden sie die Ausdrucksweisen folglich selbst, obwohl viele dieser „ich kann nicht“-Sätze eine grundsätzlich andere Bedeutung haben. Manchmal bedeuten sie, keine Lust zu haben oder sich nicht zu trauen.

Das Modalverb *müssen* wird ebenfalls oft verwendet und auf der bewussten Ebene nicht bemerkt. Auf einer unbewussten Ebene signalisiert es Fremdbestimmung und Druck. Die meisten Menschen haben sich an andauernden Druck von aussen gewöhnt und nehmen ihn nicht mehr wahr. Das Wort *müssen* kommt aus ihnen

heraus, auch bei positiv aufgefassten Geschehnissen. Es steht damit im Widerspruch und führt beim Sprechenden wie auch beim Angesprochenen zu einem irritierenden Gefühl. Vielfach kann der Satz leicht gewandelt werden, indem *müssen* weggelassen wird. Oft benennt es eine Handlung in der Zukunft, weshalb es sinnvoll ist, das Futur zu verwenden (vgl. Scheurl-Defersdorf, 2013).

8.3.3 Konjunktiv

Satzkonstruktionen mit Verben im Konjunktiv wie *sollte*, *könnte*, *würde* oder *hätte* erzeugen eine ähnliche Wirkung wie solche mit Füllwörtern. Die meisten Menschen benutzen sie aus Gewohnheit oder in der Meinung, dadurch höflich zu sein. Der Sprachgebrauch kann von den Eltern übernommen worden sein und gleichermaßen ebenso weitergegeben werden. Sätze mit Verben im Konjunktiv beinhalten keine Kraft. Zusätzlich verliert sich die Kraft in den Gedanken und Gefühlen des Sprechenden. Indem er nicht von der Realität sondern einer irrealen Bedingung spricht, löst er sich in seiner Vorstellung von seinem Ziel (vgl. Scheurl-Defersdorf, 2011).

8.4 Grammatik

8.4.1 Bogensätze

Setzt man sich mit gesprochenen Botschaften auseinander, lässt sich Stockert (2016) zufolge feststellen, dass viele Sätze unvollständig sind. Angefangene Sätze werden abgebrochen und neue aufgenommen. Zudem lässt sich oft nicht erkennen, ob der Satz bereits zu Ende ist oder fortgesetzt wird. Nach jeder Aussage bleibt die Stimme des Sprechers oben, was einem Fragesatz entsprechen würde. Dem im schriftlichen Text sichtbaren Punkt kommt das Absinken der Stimme gleich. Sinnvoll ist die Verwendung von Bogensätzen. Das sind kurze, vollständige Sätze ohne Nebensatz. Den Bogensatz kennzeichnet, dass er nur eine Aussage enthält und am Ende die Stimme gesenkt wird. Vor dem nächsten Bogensatz ist eine kurze Pause eingefügt. Der Sprechende kommt sozusagen auf den Punkt (vgl. Scheurl-Defersdorf, 2013). Der bereits gesprochene Satz kann seine Wirkung entfalten und der darauffolgende wird angekündigt. Auch er wird durch die Satzmelodie, die ihm einen klaren Anfang, eine klare Mitte und ein klares Ende verleiht, bestärkt. Die Satzmelodie begleitet somit die einzelnen Gedankengänge und erleichtert die Kommunikation.

8.4.2 Satztypen

Im allgemeinen Sprachgebrauch werden anstelle eines eindeutigen Auftrags oder einer eindeutigen Aussage oft Frage, Vorwurf und Bitte vermischt (vgl. Scheurl-Defersdorf, 2011). Das Durcheinander der Satztypen erzeugt verwirrende und unklare Situationen. Als Beispiel folgt die familiäre Situation nach dem Essen. Als die Kinder den Tisch verlassen, ruft der Vater mit gereiztem Unterton nach: „Könnt ihr denn bitte schön eure Sachen nicht wegstellen? Wie oft müssen wir euch das noch sagen?“ (Scheurl-Defersdorf, 2011, S. 90). Was möchte der Vater mit diesen beiden Fragen, auf die er keine Antwort erwartet, bezwecken? Eine Frage setzt voraus, dass sie die angesprochene Person bejahen oder verneinen kann. Eine Frage soll eine Frage sein und auf eine Antwort abzielen, von rhetorischen Fragen als Stilmittel in der Redekunst abgesehen. Eine rechtzeitige und klare Aufforderung, das Geschirr abzuräumen, ist zielführender als die Aufforderung als Frage zu formulieren. Gleich verhält es sich bei der Vermischung von Aussagen und Aufforderungen. Eine Aussage soll als Aussage ohne verborgene Aufforderung formuliert und die Aufforderung offen geäußert werden.

8.4.3 Verneinungen

Der verneinende Satz lenkt die Aufmerksamkeit genau dorthin, wo sie nicht gewünscht ist. Wie kann jemand, der auf das schaut, was er nicht haben will, sein Ziel im Blick behalten? Wahrscheinlich wird das Nicht-Gewollte eintreffen. Verneinungen erreichen das Denken nicht. Hört man die Aufforderung, nicht an einen rosa-roten Elefanten zu denken, dann wird man an einen rosaroten Elefanten denken. Sagt ein Erwachsener zu einem Kind, es solle das Glas nicht fallen lassen, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass ebendies eintreffen wird. Mit der Bemerkung, das Glas heil ans Ziel zu bringen, wird jene Handlung unterstützt. Mit einer klaren, zielorientierten Aufforderung lenkt sich der Blick von der Vermeidung hin zum Ziel (vgl. Scheurl-Defersdorf, 2013).

8.4.4 Positive Prophezeiungen

Von Wörtern geht eine grosse Kraft aus, vor allem „wenn sie bewusst gewählt und mit dem Glauben an ihren Wahrheitsgehalt ausgesprochen werden. Der Glaube eines Menschen in ein Kind setzt bei ihm Kräfte frei“ (Scheurl-Defersdorf, 2011, S. 181). Vertraut das Kind dem Erwachsenen, kann es auch seinen Aussagen Glauben schenken. Positive Prophezeiungen und Erwartungen geben Aufschwung und zeigen unvorhergesehene Möglichkeiten auf. Solche Sätze können sein: „Du bist geschickt. Du wirst dein Leben meistern“ (ebd.) oder „Du weisst, was gut für dich ist. Und du wirst den richtigen Weg wählen“ (Scheurl-Defersdorf, 2011, S. 182). Davon zu unterscheiden sind nur scheinbar positive Prophezeiungen, die Erwartungshaltungen des Erwachsenen an das Kind beinhalten und ihm eine feste Rolle zuschreiben. Dies ist beispielweise der Fall, wenn die Eltern dem Kind mitteilen, dass es einmal den elterlichen Betrieb übernehmen werde.

8.4.5 Die Zeiten in der Sprache

Die meisten Menschen nutzen für die Zeitenbildung das Präsens und das Perfekt. Lingva Eterna empfiehlt, darauf zu achten, wie auf der sprachlichen Ebene mit der Vergangenheit umgegangen wird. In gewissen Situationen kann der gezielte Umgang mit den grammatikalischen Zeiten bedeutsam sein. Das Präteritum soll für Situationen eingesetzt werden, die bereits abgeschlossen sind oder in denen bewusst eine emotionale Stimmung beruhigt werden soll. Perfekt ist dann sinnvoll, wenn von einem Ereignis berichtet wird, das noch lebendig präsent ist und in die Gegenwart wirkt, was auch erwünscht ist. Ebenso vernachlässigt wie die Bildung der Vergangenheit wird jene der Zukunft. Die Mehrheit der Menschen benutzt für alles, was sie jetzt und in der Zukunft benennt, die Gegenwartsform. Alles wird in die Gegenwart gepackt, was zu Zeitdruck und Stress führt. Im Denken und Sprechen besteht zwischen dem jetzigen und späteren Zeitpunkt kein Raum. Ein Teil der Aufmerksamkeit hastet den aktuellen Begebenheiten voraus. Der Gebrauch des Futurs gibt Struktur und Klarheit. Frei- und Gestaltungsräume werden geschaffen (vgl. Scheurl-Defersdorf, 2013).

Nachdem die Kommunikationstheorien und -modelle unter Beizug verschiedener Fachliteratur zusammengefasst wurden, schliesst sich das Kapitel 9 *Analyse und Synthese* an. Dem Titel entsprechend werden die Theorien und Modelle in ihre einzelnen Bestandteile zerlegt und dann zu einem neuen Ganzen zusammengeführt.

9 Analyse und Synthese

In diesem Kapitel werden die Kommunikationstheorien und -modelle im Hinblick auf die Fragestellung der vorliegenden Arbeit in den Kontext der Schulischen Heilpädagogik gesetzt. Analyse und Synthese erfolgen dabei auf drei Ebenen.

Auf der ersten Ebene werden die theoretischen Aspekte hinsichtlich ihrer Bedeutsamkeit im schulischen Kontext analysiert. Inwiefern kommen sie in der Kommunikation zwischen SHP und Schulkindern zum Tragen? Eigens erstellte Beispiele illustrieren die Anwendung in der Kommunikation im Kontext der Regelklasse in der Primarschule.

Die zweite Ebene erschliesst sich daraus, dass Schlüsselkompetenzen abgeleitet werden, die SHP zu einer gelingenden Kommunikation mit den Schulkindern im soeben bezeichneten Bezugsrahmen befähigen.

Auf der dritten Ebene werden diese Kompetenzen in Relation zueinander gesetzt, was zu einer neuen Gliederung führt.

9.1 Die Axiome der sozialen Kommunikation

9.1.1 Die Unmöglichkeit, nicht zu kommunizieren

Dem ersten metakommunikativen Axiom von Watzlawick et al. (2011) kommt im Kontext der Schule insofern Bedeutung zu, dass sich SHP bewusst sein müssen, dass alles Verhalten Kommunikation ist. Sie können sich der Kommunikation nicht entziehen. Die Schul Kinder wiederum können nicht *nicht* auf das Verhalten der SHP reagieren. Gehen die SHP verbal nicht auf Äusserungen der Kinder ein, teilen sie ihnen dadurch etwas mit. Die Deutung des Schweigens unter Berücksichtigung der Körperhaltung, Gestik oder weiteren Zeichen ist dem einzelnen Kind überlassen. Der Interpretationsspielraum kann diesbezüglich als gross betrachtet werden. Wieviel Wertschätzung das Kind in seiner Deutung sich selbst oder den SHP zuschreibt, hängt stark von seinem Selbst, seiner Verfassung, der Situation und anderen Kontextfaktoren ab. Diesen Umstand stützt die dargelegten Ausführungen von Vogel (2013), dass nebst verbalen Mitteilungen weitere meist nicht direkt beobachtbare Aktivitäten zu einer Kommunikation führen. Diese lassen sich davon ableiten, wie sich Sender und Empfänger verhalten und wie der Kommunikationsprozess verläuft.

Die Auswirkungen, dass zwar sprachlich keine Stellungnahme erfolgt, aber die Kommunikation trotzdem stattfindet, sind insbesondere bei der Kommunikation im Klassengefüge zu bedenken. Dies ist bei sachlichen Mitteilungen und umso mehr bei persönlichen Äusserungen zu einem Kind (oder mehreren Schulkindern) der Fall. Das Schweigen von SHP kann von den Schulkindern und dem betroffenen Kind als Zustimmung aufgefasst werden. Es ist beispielsweise vorstellbar, dass sich einige Schul Kinder über die Äusserung eines Kindes im Klassenunterricht lustig machen. Lassen SHP dies kommentarlos stehen, könnte es so verstanden werden, dass sie derselben Meinung wie die auslachenden Schul Kinder sind. Dies widerspricht einer wertschätzenden Kommunikation nach Fleischer (2016) grundlegend. Eine bedingungslose Wertschätzung sowie Empathie und Echtheit sind für eine förderliche Kommunikation kennzeichnend. Daher ist in solchen Situationen eine klare Stellungnahme von SHP wichtig.

9.1.2 Die Inhalts- und Beziehungsaspekte der Kommunikation

Das zweite metakommunikative Axiom von Watzlawick et al. (2011) unterstreicht die Bedeutung des Beziehungsaspekts, indem dieser über den Inhaltsaspekt gestellt wird. Mit allem, was SHP in der Schule sagen, erhellen sie, wie sie die Beziehung zu den Kindern auslegen. Gestik, Mimik und Tonfall führen zu unterschiedlichen Qualitäten. Je schwieriger sich die Beziehung zwischen SHP und Schulkindern gestaltet, desto mehr Einfluss wird dem Beziehungsaspekt zuteil. Im Sinne einer wertschätzenden Kommunikation sind Gestik, Mimik und Tonfall bewusst und förderlich einzubringen.

Gleichzeitig lässt sich eine beeinflussende Wirkung vom Beziehungs- auf den Inhaltsaspekt vermuten. Im schulischen Kontext wirkt sich eine positive Beziehung zwischen SHP und Schulkindern förderlich auf den

Sachinhalt aus. Umgekehrt kann eine Beziehungsstörung zu einer negativen Einstellung gegenüber dem Fach bewirken. Das Unterrichtsfach wird vom Kind aufgrund der Beziehung als positiv oder negativ bewertet, wobei der erste Fall anzustreben ist.

9.1.3 *Die Interpunktion von Ereignisfolgen*

Dass die Interpunktion von Ereignisfolgen zu Konflikten in der Beziehung führt, zeigt sich im Kontext der Schule weniger ausgeprägt als im privaten Umfeld. Der Austausch zwischen SHP und Schulkindern findet bedingt durch die asymmetrische Beziehung auf der vertikalen Ebene statt (vgl. Six et al., 2007b). Durch die Ungleichheit wird sich eine Uneinigkeit auf der Ebene der Interpunktion eher auf den persönlichen Eindruck der SHP und Schulkindern als auf ihr gelebtes Miteinander auswirken. Die Interpunktion von Ereignisfolgen lässt sich hingegen als eine der hauptsächlichen Entstehungsgründe von Streitereien der Kinder untereinander vermuten.

Als Beispiel in der Kommunikation zwischen SHP und Schulkindern lässt sich vorstellen, dass die Kinder demotiviertes Verhalten zeigen und die SHP sie oft zurechtweisen. Die Kinder sehen ihre fehlende Motivation darin begründet, dass sich die SHP andauernd negativ äussern. Die SHP hingegen beschreiben die lustlosen Verhaltensweisen als Grund für ihre Zurechtweisungen. Da Lehrpersonen die Hauptverantwortung für produktive und positive Interaktionen mit den Schulkindern zukommt (vgl. Hertzsch & Schneider, 2013), liegt es an den SHP, solche wiederkehrenden Interaktionsfolgen nach Plate (2015) zu erkennen und zu unterbrechen. Über eine unübliche Verhaltensweise aus der Abfolge auszusteigen, scheint zu einer gelingenden Kommunikation zu führen. Die Suche nach der Ursache und somit des Schuldigen des Kreislaufes bewirkt eine ausweglose Situation, in der sich gegenseitig mangelnde Einsicht oder Böswilligkeit unterstellt wird.

9.1.4 *Digitale und analoge Kommunikation*

Diesem Axiom zufolge sind auch die Körpersprache, Gestik und Mimik, die Körperhaltung, die Sprechweise und der gesamte weitere Kontext zu berücksichtigen. Die verschiedenen Aspekte bezwecken, die inhaltlichen, sprachlichen Aussagen zu übertragen. Digitale und analoge Kommunikation sollten sich nicht widersprechen. Verglichen mit den theoretischen Erläuterungen zum kommunikativen Verhalten von Altenthan et al. (2017) lässt sich feststellen, dass neben verbalem und nonverbalem Bereich als dritter der paraverbale Ausdruck unterschieden wird. Zu diesem zählen Stimmklang, Sprechtempo, Stimmstärke und Stimmlage. Der nonverbale Bereich umfasst laut Watzlawick et al. (2011) diese sowie die körpersprachlichen Elemente, die von Altenthan et al. (2017) unterschieden und als nonverbal bezeichnet werden. Als Aufgabe von SHP kann in diesem erweiterten Sinne verstanden werden, die verbalen, nonverbalen und paraverbalen Elemente möglichst übereinstimmend und im Positiven zu verwenden. Dies gewinnt vor allem bei der Kommunikation mit Kindern, die eine Fremdsprache sprechen oder im Hören beeinträchtigt sind, an Bedeutung. Die analoge Kommunikation unterstützt das gegenseitige Verstehen und fördert ebenso das sprachliche Verständnis. Gleichzeitig gilt es sich bewusst zu sein, dass sie mehrdeutig ist, was durch unterschiedliche kulturelle Hintergründe verstärkt werden kann. Sie kann sich daher förderlich sowie hemmend auf eine gelingende Kommunikation auswirken.

9.1.5 *Symmetrische und komplementäre Interaktionen*

Dass die Beziehung zwischen SHP und Schulkindern als asymmetrisch aufgefasst wird (vgl. Six et al., 2007b), legt nahe, dass die Kommunikationsabläufe komplementär sind. Diese Schlussfolgerung greift jedoch zu kurz. In der Interaktion zwischen SHP und Schulkindern wechseln sich Symmetrie und Komplementarität ab. SHP haben nicht immer die Oberhand über die Kinder, wie es Wüllenweber (2014a) beschreibt. Die Kinder haben sich dementsprechend nicht grundsätzlich unterzuordnen. In einer Vielzahl von Situationen ist ein ebenbürtiger

Austausch wichtig. Als SHP muss man sich bewusst sein, in welcher Situation welche Umgangsweise zielführend ist und diese dementsprechend einsetzen.

Im Weiteren ist vorstellbar, dass die soziale Beziehung und die Kommunikationsstruktur nicht immer übereinstimmen. Auch wenn Schulkinder in der asymmetrischen Beziehung untergeordnet sind, können sie beispielsweise durch herausforderndes Verhalten die Führung in der Kommunikation übernehmen.

Die metakommunikativen Axiome von Watzlawick et al. (2011) stärken das Bewusstsein von SHP für die einflussreiche Wirkung des Beziehungsaspekts auf die Kommunikation mit den Schulkindern. Zu reflektieren ist diese insbesondere in Situationen, in denen SHP vermeintlich keine Meinung äussern. Die analogen und digitalen Modalitäten der Kommunikation (vgl. Watzlawick et al., 2011) sind vordergründig bei Schulkindern mit besonderem Förderbedarf für ein erhöhtes Verständnis bedeutsam.

9.2 Kommunikationsmodelle nach Schulz von Thun

9.2.1 *Das Kommunikationsquadrat*

Das Ziel, mithilfe des Kommunikationsquadrates Gespräche intuitiv richtig einschätzen und analysieren zu lernen (vgl. Pörksen & Schulz von Thun, 2014), ist für SHP in der Kommunikation mit Schulkindern hilfreich. Das Modell eignet sich vor allem zur Analyse von Störungen in der Kommunikation und zur Klärung von Missverständnissen. SHP reflektieren den eigenen Gebrauch der vier Schnäbel und Ohren und schätzen die Schulkinder ein. Damit kann die Störung oder das Missverständnis erfasst und konstruktiv darauf reagiert werden. Antwortet das Kind anders als erwartet, kann es aufschlussreich sein, die möglichen gesendeten vier Botschaften zu überdenken und sich davon ausgehend zu fragen, mit welchem Ohr die Botschaft empfangen wurde. Vielleicht war von den SHP beabsichtigt, auf der sachlichen Ebene auf einen Rechenfehler im Lösungsweg der Mathematikaufgabe hinzuweisen. Das Kind reagiert nicht auf diese Sachinformation, sondern nimmt die Botschaft mit dem Ohr der Selbstkundgabe auf. Es hört vielleicht, dass die SHP der Ansicht seien, es könne nicht gut rechnen. Anstatt den Lösungsweg zu überprüfen, reagiert es mit der betroffenen Antwort, dass es sein Bestes gegeben habe. Im Wissen darüber, dass jede Äusserung gewollt oder ungewollt Gefühle, Werte, Eigenarten und Bedürfnisse des Senders impliziert (vgl. Schulz von Thun Institut für Kommunikation, n.d.), ist die Reaktion des Kindes nicht unbegründet.

Der Beziehungsebene ist von SHP besondere Beachtung zu schenken, da sie im Kommunikationsquadrat am wirkungsreichsten ist (vgl. Plate, 2015). Über das Verständnis der Sachebene hinaus entscheidet sich, ob die Mitteilung überhaupt verarbeitet wird. Es empfiehlt sich daher, allfällige Botschaften auf der Beziehungsebene zu reflektieren, wenn eine Mitteilung nicht anzukommen scheint. Die Bedeutsamkeit und Einflussnahme der Kommunikation als zentrale Komponente von Interaktion nach Wüllenweber (2014b) zeigen sich.

Die dargestellte Herausforderung des Senders, die Information klar und deutlich zu formulieren (vgl. Schulz von Thun Institut für Kommunikation, n.d.), lässt sich auch für SHP im schulischen Kontext verorten. Die direkten Einflussmöglichkeiten des Senders auf das komplexe Wechselspiel sind begrenzt. Verstärkt wird die Einschränkung durch die Annahme von Hintermann (2005), dass der Empfänger darüber entscheidet, welche Botschaft wahrgenommen und verarbeitet wird. Daher ist es umso wichtiger, diesem Umstand mit einer klar formulierten Botschaft entgegenzuwirken. Angestrebt werden erfolgreiche Kommunikationsprozesse im Verständnis von Frindte (2002), in denen der Empfänger die Mitteilung des Senders so versteht, wie sie von ihm aufgefasst werden möchte.

In heiklen Gesprächssituationen in der Schule kann es vielversprechend sein, die unterschwelligem Beziehungs-, Selbstkundgabe- und Appellbotschaften des Senders direkt anzusprechen oder zu erfragen. Verstehen SHP nicht eindeutig, was Schulkinder mitteilen möchten, äussern sie, dass sie mehrere Botschaften hören und deshalb um Hinweise fürs Verständnis bitten. Wenn das Gespräch festzufahren droht, können die Kinder dazu eingeladen werden, die Ebene zu wechseln. Ebenso können SHP als Sender bewusst den Schnabel tauschen. Beabsichtigen sie mit einem Appell eine Empfehlung abzugeben (vgl. Schulz von Thun Institut für Kommunikation, n.d.) und diese nicht angenommen wird, kann es sinnvoll sein, das dahinter verborgene Bedürfnis der SHP offen mitzuteilen (z.B. dass die Hausaufgaben bis zu jenem Zeitpunkt zu erledigen sind, damit für eine sorgfältige Korrektur genügend Zeit bleibt).

In der Rolle als Empfänger kann es sich lohnen, bewusst mit einem anderen Ohr zuzuhören. Es wirkt konstruktiver, nicht mehr nur die Angriffe zu hören, sondern das Bedürfnis des Kindes wahrzunehmen. Durch den bewussten Wechsel des Ohrs wird eine andere Perspektive eingenommen, was das Verständnis für das Gegenüber erhöht und neue Lösungsmöglichkeiten entstehen lässt. Das Modell bietet in diesem Sinne keine Verhaltensempfehlung, sondern eine gute Möglichkeit zur Sensibilisierung.

9.2.2 *Das Innere Team*

Die mit dem Modell des Inneren Teams erfassten Stimmen, die sich als Persönlichkeitsanteile zu einer bestimmten Situation oder einem Thema melden (vgl. Schulz von Thun, 1998), lassen sich auch bei SHP im schulischen Kontext festmachen. Vorstellen lässt sich die Situation während des Förderunterrichts von SHP mit einem Drittklässler, der Schwierigkeiten hat, die digitale Uhrzeit korrekt abzulesen. Als beispielhafte Teammitglieder von SHP sind die Disziplinierenden, die Herzlichen oder die Selbstzweifelnden denkbar. Die Disziplinierenden lassen von sich hören, dass die fehlende Kompetenz durch fleissiges und intensives Üben erworben werden müsse. Die Herzlichen äussern Mitgefühl und Verständnis, dass die Aufgaben anspruchsvoll seien und das Kind sein Bestes gebe. Die Selbstzweifelnden sprechen sich selbst die Schuld zu, den Sachinhalt unzureichend zu erklären, weshalb das Kind die Uhrzeit nicht korrekt bestimme. Entsprechend der überlegenen Stimme kommen die SHP ins Handeln. Die Verhaltensweisen fallen je nach Wortmeldung sehr verschieden aus. Im Wissen um die verschiedenen Stimmen können diese von SHP wahrgenommen und konstruktiv bearbeitet werden.

Grundsätzlich ist es hilfreich, sich mit den unterschiedlichen inneren Anteilen bewusst auseinanderzusetzen. Die eigene Position lässt sich klären und dadurch nach aussen bedacht und eindeutig kommunizieren. Häufig bestimmen derartige Haltungen das Handeln in konkreten Situationen unbewusst. Solche Situationen ereignen sich in geringer zeitlicher Dauer und SHP nehmen die lauteste Stimme wahr. Die Reaktionen erfolgen demzufolge spontan und unüberlegt. Es ist unter den gegebenen Umständen nicht angemessen oder möglich, in der Kürze eine Teamkonferenz durchzuführen und eine für alle Anteile passende Antwort zu finden. Bei herausfordernden Fragen, die schwerwiegende Antworten mit sich bringen, ist jedoch eine Teamkonferenz denkbar und hilfreich. Damit ist beispielsweise die Frage eines Kindes gemeint, ob es im kommenden Schuljahr weiterhin die Regelklasse oder eine Sonderschule besuchen werde. Die von Schulz von Thun (1998) benannten fünf Kommunikationsstrategien können zum Einsatz kommen. SHP bitten beispielsweise um Bedenkzeit und teilen ihre Antwort mit, nachdem die innere Teamkonferenz abgehalten wurde. Sie können auch darauf eingehen, indem sie äusserlich mit dem Kind in Kontakt bleiben und sich innerlich die verschiedenen Botschaften anhören, um zu einer schlüssigen Stellungnahme zu gelangen.

Das Modell dient SHP, sich diesem ständigen inneren Dialog bewusst zu werden und die uneinigen Stimmen nicht als Schwäche, sondern als Ressource anzuerkennen. Wenn äussere Umstände ungute Gefühle hervorrufen, erleichtert es die Selbstklärung, nach den Wortmeldungen im Hintergrund zu fragen. Kein Mitglied an sich wird negativ bewertet, sondern ist für die Konsensfindung wichtig. Die vereinten Kräfte verfügen laut Schulz von Thun (2014) über mehr Weisheit als eine einzelne Stimme und ermöglichen klar, authentisch und situationsgemäss zu kommunizieren.

Im Weiteren werden sich SHP eigenen Gedanken, Gefühlen, Bedürfnissen, Werthaltungen und Normen bewusst, wenn sie sich mit den unterschiedlichen Stimmen befassen (vgl. Schulz von Thun, 1998). Diese Vorgänge sind Vogel (2013) zufolge massgeblich an Kommunikationsprozessen beteiligt. Gleichzeitig wirken sie auf eine wertschätzende Grundhaltung ein, die eine gelingende Kommunikation voraussetzt. Indem sich SHP ihrer eigenen Persönlichkeitsanteile gewahr werden, können sie auch jene der Schulkinder anerkennen. Dies ermöglicht ihnen, ihre Reaktionen einzuordnen und besser zu verstehen. Damit werden die Kinder nach Hellwig (2016) in ihrer Ganzheit als Personen geschätzt, was wiederum eine wertschätzende Kommunikation fördert.

9.2.3 *Die vier Verständlichmacher*

Für die Kommunikation zwischen SHP und Schulkindern lassen sich die vier Schlüsselmerkmale der Einfachheit, Gliederung/Ordnung, Kürze/Prägnanz und zusätzlichen Stimulanz nach Pörksen und Schulz von Thun (2014) als hilfreich bezeichnen. Ihren Erläuterungen zufolge führen sie ausgehend von der kognitiven Empathie zu einer verständlichen Kommunikation. Dieses beabsichtigte Ziel entspricht der Vorstellung Frindtes (2002) von einer erfolgreichen Kommunikation, bei der die Beteiligten die Situation und die Vorstellungen des Kommunikationsgeschehens übereinstimmend definieren. Die kennzeichnenden Aspekte lassen sich von SHP in ihren Äusserungen umsetzen. Geläufige und kurze, einfache Sätze, ein roter Faden, ausgeglichene umfassende Formulierungen sowie witzige und lebensnahe Bezüge fördern das Verstehen der Schulkinder. Gleichzeitig erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass die Botschaft wie von den SHP beabsichtigt aufgenommen wird.

Die Ausprägung der Merkmale in der Umsetzung hängt vom konkreten schulischen Kontext ab. Je nach Situation, Schulkind und Lerninhalt empfiehlt es sich, den einen Aspekt stärker und den anderen weniger prägnant einfließen zu lassen. Bei gewissen Rahmenbedingungen ist die Einfachheit und bei anderen die zusätzliche Stimulanz besonders bedeutsam und zielführend.

Sich im Wissen um das Modell des Inneren Teams (vgl. Schulz von Thun, 1998) mit den inneren Anteilen auseinanderzusetzen, begünstigt eine wertschätzende Grundhaltung und diese wiederum eine gelingende Kommunikation. Bei Berücksichtigung der vier Verständlichmacher (vgl. Pörksen & Schulz von Thun, 2014) lässt sich die Kommunikation zwischen SHP und Schulkindern im Sinne von Frindte (2002) gelingend gestalten. Das Kommunikationsquadrat (vgl. Schulz von Thun Institut für Kommunikation, n.d.) eignet sich vor allem bei vorhandenen Schwierigkeiten in der Kommunikation. Mithilfe des Modells können Störungen analysiert, Missverständnisse geklärt und gleichzeitig die Selbstreflexion der SHP erhöht werden.

9.3 Die Transaktionsanalyse

9.3.1 Definition und Grundhaltung der Transaktionsanalyse

Die Grundhaltung der Transaktionsanalyse lässt sich gut mit der Wertschätzung als kennzeichnendes Merkmal von einer gelingenden Kommunikation (vgl. Hellwig, 2016) vereinbaren und von SHP im schulischen Kontext einnehmen. Kommunikationsprozesse sollen mithilfe der Theorie nicht bewertet, sondern beschrieben werden (vgl. Gamber, 2016). Die Auseinandersetzung mit diesen Prozessen hinführend zum Ziel, diese zu erfassen und zu verstehen, fördert eine konstruktive, bewusste und selbstreflektierte Kommunikation nach Carlsson (2014). Gleichzeitig ist die Grundanschauung von Anerkennung, Eigenverantwortung und Autonomie gekennzeichnet (vgl. Stewart & Joines, 2015). Der Mensch ist fähig zu handeln und demzufolge auch Kommunikationsprozesse gelingend zu gestalten.

9.3.2 Das Ich-Zustands-Modell

Das Ich-Zustands-Modell anerkennt die Persönlichkeit mit den Anteilen des Eltern-Ich, Erwachsenen-Ich und Kind-Ich als Ganzheit. Davon ausgehend fördert das Funktionsmodell der Ich-Zustände das Verständnis für sichtbare Verhaltensweisen (vgl. Aich & Behr, 2015). Für SHP kann es hilfreich sein, die eigene Position, aus der sie kommunizieren, sowie die eingenommenen Ich-Zustände der Schulkinder einzuschätzen. Die Deutungen helfen, Beweggründe für Botschaften von SHP und Schulkindern zu verstehen. Reagiert beispielsweise ein Schulkind mit einer trotzigem Antwort auf die Handlungsanweisungen der SHP, scheint mit der Botschaft sein Kind-Ich angesprochen worden zu sein. Aus dem Kind-Ich widersetzt es sich dem Auftrag. Antworten SHP daraufhin zurechtweisend, kommunizieren sie aus dem Eltern-Ich. Dabei fühlen und handeln sie Aich und Behr (2015) zufolge so, wie sie es bei ihren Eltern oder anderen wichtigen Autoritätspersonen erlebt haben. Nehmen SHP die Botschaft des Schulkindes als aus dem Kind-Ich geäußert wahr, können sie zu jenem Zeitpunkt im Gespräch darauf reagieren, indem sie durch ihre Äusserung aus dem Erwachsenen-Ich beim Schulkind ebenfalls das Erwachsenen-Ich anzusprechen versuchen. Damit betonen die SHP den sachlichen Inhalt der Botschaft und lenken die Kommunikation auf die Sachebene. Reagieren SHP unmittelbar mit ihrer zurechtweisenden Antwort aus dem Eltern-Ich, bemerken sie vielleicht kurz im Anschluss in welche Richtung sich das Gespräch entwickelt und können dann darauf Einfluss nehmen.

Diese Überlegungen vermitteln die regulierende Bedeutung von Kommunikation für die Interaktion (vgl. Altenhan et al., 2017). Über die Kommunikation gehen SHP und Schulkinder wechselseitig aufeinander ein und beeinflussen sich dadurch gegenseitig. Im Wissen um das Funktionsmodell der Ich-Zustände (vgl. Aich & Behr, 2015) kann die Einflussnahme durch die SHP bewusst und zielorientiert erfolgen. Von den SHP ist zu bedenken, dass es sich um ihre wertfreie Einschätzung und nicht die objektive Erfassung der Wirklichkeit handelt. Die Theorie dient dazu, kommunikative Prozesse einzuschätzen und zu verstehen. Sie beabsichtigt keine Zuschreibungen.

Bei der Zuordnung des kommunikativen Verhaltens zu einem der drei Ich-Zustände sind vor allem der paraverbale und der nonverbale Ausdruck nach Altenhan et al. (2017) hilfreich. Wie die Mitteilung gesagt und artikuliert sowie körpersprachlich widerspiegelt wird, gibt Hinweise auf den zugrundeliegenden Ich-Zustand. Wichtig erscheint, die Gesamtsituation im Blick zu behalten, wie nach Six et al. (2007a) beschrieben. Die Rahmenbedingungen und unterschiedlichen Einflussfaktoren zu berücksichtigen, führt zu einem tieferen Verständnis und hält davon ab, linear im Sinne von wenn-dann zu denken.

Das Strukturmodell der Transaktionsanalyse (vgl. Stewart & Joines, 2015) können SHP beziehen, um sich eigenen gespeicherten Erinnerungen und Strategien gewahr zu werden. Vielleicht stellen sie in ihrem alltäglichen Tun mit den Kindern Glaubenssätze fest, die sie von ihren Eltern übernommen haben. Eine solche Überzeugung könnte sein, dass etwas schon gelernt werde, wenn man es nur genügend fleissig und ausdauernd übe. Die Berechtigung von Glaubenssätzen gilt es in der Arbeit als SHP kritisch zu reflektieren und die Thesen beizubehalten, anzupassen oder abzulegen.

9.3.3 Das Kommunikationsmodell der Transaktionsanalyse

Im Verständnis einer gelingenden Kommunikation nach Frindte (2002) sind in der Kommunikation zwischen SHP und Schulkindern Paralleltransaktionen (vgl. Hennig & Pelz, 2002) anzustreben. Die Botschaft wird von dem beabsichtigen Ich-Zustand empfangen und die Antwort an denselben Ich-Zustand des anfänglichen Senders gerichtet. Nachfolgend werden zur Veranschaulichung zwei Situationen mit parallel verlaufenden Transaktionen skizziert. Das erste Beispiel spielt sich auf der Ebene des Erwachsenen-Ich (ER) ab (s. Transaktionsdiagramm links auf Abbildung 13). Im zweiten Beispiel wendet sich die SHP aus dem Eltern-Ich (EL) an das Kind-Ich (K) des Schulkindes (S). Die Antwort verläuft parallel in entgegengesetzter Richtung (s. Transaktionsdiagramm rechts auf Abbildung 13).

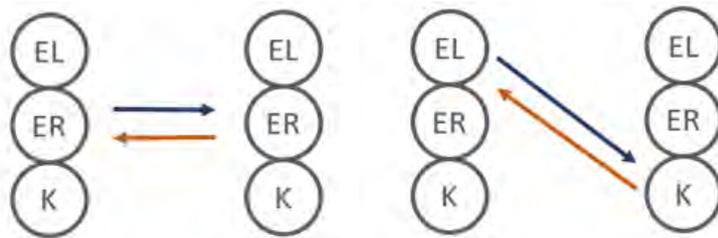


Abbildung 13: Beispiele von Paralleltransaktionen (abgerufen am 16.02.2018 unter <https://transaktionsanalyse.audio/transaktionen-kommunikation/>)

Beispiel 1 SHP: „Wörter welcher Wortart beginnen mit einem grossen Anfangsbuchstaben?“

S: „Nomen.“

Beispiel 2 SHP: „Warum hast du die Hausaufgaben schon wieder nicht rechtzeitig gelöst?“

S: „Ich habe sie einfach nicht verstanden und gar niemand hat mir geholfen.“

Wie von Stewart und Joines (2015) erläutert, kann die Kommunikation unbegrenzt fortgesetzt werden, solange die Transaktionen komplementär erfolgen. Für das erste Beispiel bedeutet dies, dass der Austausch auf der sachlichen Ebene vorangeht und das Unterrichtsgespräch somit in einem störungsfreien Wechselspiel verläuft. Auch das zweite Gespräch wird erhalten, jedoch hinsichtlich Wertschätzung nicht auf konstruktive Art und Weise. Das Kind fühlt sich durch die kritisierend wahrgenommene Ausdrucksweise der SHP herabgesetzt. Bemerkend SHP ein solches unkonstruktives Kommunikationsgeschehen, können sie mithilfe einer Überkreuztransaktion (vgl. Hennig & Pelz, 2002) in positiver Hinsicht eine Störung bewirken. Anstatt aus dem angesprochenen Eltern-Ich zu reagieren, antworten sie aus dem Erwachsenen-Ich und sprechen gleichzeitig das Erwachsenen-Ich des Schulkindes an. Das Kind erhält dadurch eine andere Antwort, als es durch den vorangegangenen Austausch erwartete. Im besten Fall folgt es der Einladung der SHP, ebenfalls in den Zustand des Erwachsenen-Ichs zu wechseln und die Kommunikation setzt sich auf jener Ebene fort.

Nebst dieser bewussten Herbeiführung können Überkreuztransaktionen auch von unbewussten internen Prozessen ausgehen (vgl. Hennig & Pelz, 2002). Diese festzustellen und die Kommunikation ins Positive zu len-

ken, kann zu den Verantwortlichkeiten von SHP gezählt werden. Folgt man nämlich Erkenntnissen der Forschung zur Interaktion zwischen Lehrperson und Schulkindern nach Hertzsch und Schneider (2013), liegt die Hauptverantwortung für deren gelingende Gestaltung bei den Lehrpersonen. Im schulischen Kontext ist zwischen SHP und einem Schulkind (S) folgende Situation denkbar:

S: „Können Sie mir das nochmals erklären?“

SHP: „**Nie hörst du zu!**“

Das Transaktionsdiagramm sieht wie auf nachfolgender Abbildung 14 aus:

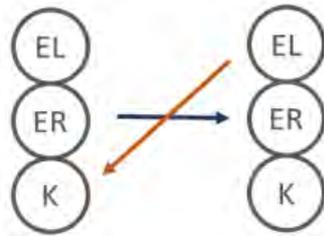


Abbildung 14: Beispiel einer Überkreuztransaktion (abgerufen am 16.02.2018 unter <https://transaktionsanalyse.audio/transaktionen-kommunikation/>)

Abhängig davon, wie das Schulkind auf die Botschaft reagiert oder im Weiteren kommuniziert, verläuft das Gespräch ganz unterschiedlich. In der Analyse von Transaktionen erfahrenen SHP gelingen die Reflexion des Prozesses und ein förderliches Reagieren sicherlich eher als jenen SHP, die wenig Übung darin haben. SHP realisieren vielleicht in der Fortsetzung des Gesprächs, dass sie auf die sachliche Anfrage des Schulkindes aus dem Eltern-Ich reagiert haben. Dadurch können sie die weiteren Transaktionen einordnen, verstehen und im Sinne einer gelingenden Kommunikation gestalten. Mit wenig Erfahrung lassen sich solche Überkreuzungen im Nachhinein erkennen, wenn die SHP die Situation mit dem Kind überdenken.

Gamber (2016) zufolge gründen viele Überkreuztransaktionen auf dem Bestreben, die Rollen und Beziehungen zu definieren. Hinter der Botschaft der SHP könnte sich das Bedürfnis einer solchen Definition verbergen. In diesem Fall empfiehlt es sich, Erwartungen und Aufgaben in der Zusammenarbeit zwischen SHP und Schulkindern offen zu klären.

Auch verdeckte Transaktionen nach Stewart und Joines (2015) sind zwischen SHP und Schulkindern denkbar. Hierfür ist zunächst nur die offene Botschaft in Worte gefasst.

SHP: „Weisst du jetzt, wie du bei der schriftlichen Multiplikation vorgehen musst?“

S: „**Ja, ich habe es mir gemerkt.**“

Dieser sprachliche Inhalt wird vom Erwachsenen-Ich zum Erwachsenen-Ich übermittelt. Im nachfolgenden Diagramm von Abbildung 15 ist die Transaktion mit durchgezogener Linie skizziert.

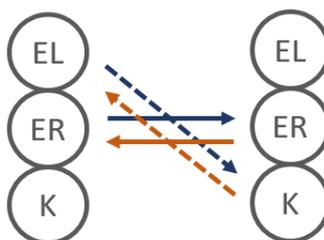


Abbildung 15: Beispiel einer Überkreuztransaktion (abgerufen am 03.06.2018 unter <https://transaktionsanalyse.audio/transaktionen-kommunikation/>)

Die zweite, verdeckte Botschaft ist nonverbal anhand der Bewegungen, der Körperhaltung, des Blickes, des Gesichtsausdruckes und hauptsächlich der Sprechweise erkennbar (vgl. Gamber, 2016). Sie verläuft parallel

vom Eltern-Ich zum Kind-Ich und entgegengesetzt vom Kind-Ich zum Eltern-Ich. In vorangehendem Transaktionsdiagramm ist sie mit gestrichelten Linien abgebildet. Ergänzt mit dem, was gesehen und gehört wird, kann das Gespräch wie folgt festgehalten werden:

SHP (herablassend, mit absinkender Satzmelodie und Betonung auf jetzt; Gesichtsmuskeln angespannt und Augenbrauen hochgezogen):

„Weisst du jetzt, wie du bei der schriftlichen Multiplikation vorgehen muszt?“

S (kleinlaut, mit leiser, nach oben gehender Stimme; die Schultern mit gesenktem Kopf hochgezogen und nach unten auf das Blatt blickend):

„Ja, ich habe es mir gemerkt.“

Diese nonverbalen Elemente ergeben in Worte übersetzt folgende Kommunikation:

SHP: „Du brauchst immer so lange, bis du irgendwas verstanden hast!“

S: „Ich gebe immer mein Bestes und nie mache ich es gut genug.“

Gamber (2016) zufolge lassen sich verdeckte Transaktionen nur schwer erkennen. Es ist davon auszugehen, dass dies ebenso auf den schulischen Kontext und die Kommunikation zwischen SHP und Schulkindern zutrifft. Noch verstärkter als in Einzelgesprächen wird es bei Kommunikationsprozessen in der Gruppe oder in der ganzen Klasse sein. Bei schwerwiegenden Kommunikationsproblemen könnte es sich lohnen, eine Lehrperson zur Beobachtung hinzuzuziehen und die abgelaufenen Kommunikationsprozesse im Anschluss gemeinsam hinsichtlich verdeckter Transaktionen zu analysieren. Zumal diese verdeckten Botschaften laut Henning und Pelz (2002) das weitere Geschehen richtungsweisend beeinflussen.

Ist die Grundhaltung der Transaktionsanalyse (vgl. Stewart & Joines, 2015) für eine gelingende Kommunikation zwischen SHP und Schulkindern zielführend, erweist sich die Anwendung der verschiedenen Modelle als herausfordernd. SHP können das Kommunikationsgeschehen bewusst und zielorientiert gestalten, wenn sie auf die einzelnen Transaktionen achten und deren Analyse üben (vgl. Stewart & Joines, 2015). Mit Blick auf die Gesamtsituation, wie von Six et al. (2007a) gefordert, führt die Transaktionsanalyse zu einem tieferen Verständnis des eigenen Kommunikationsverhaltens und jenem der Kinder.

9.4 Gewaltfreie Kommunikation

9.4.1 Definition und Grundhaltung der Gewaltfreien Kommunikation

Die Gewaltfreie Kommunikation basiert auf respektvollem Umgang, Mitgefühl, positiver Beziehungsgestaltung, Ressourcenorientierung, Selbstverantwortung und Partizipation (vgl. Orth & Fritz, 2013; Rosenberg, 2005, 2016). Indem die Bedürfnisse in den Mittelpunkt rücken, wird eine wertschätzende Kommunikation gefördert. Die Wertschätzung entspricht der bedingungslosen Anerkennung des Gegenübers nach Hellwig (2016). Bedürfnisse werden als lebensnotwendig aufgefasst und als handlungsleitend akzeptiert. Auf die Schule übertragen bedeutet dies, dass SHP hinter dem kommunikativen und weiterführenden Verhalten der Schul Kinder natürliche und positive Beweggründe vermuten. Negative Zuschreibungen werden dadurch verhindert.

Die Absicht, mit der kommuniziert wird (vgl. Gaschler & Gaschler, 2012), scheint für eine gelingende Kommunikation zwischen SHP und Schulkindern erfolversprechend zu sein. Miteinander in Kontakt zu treten und sich in das Gegenüber einzufühlen, ist hilfreich, um die Kommunikationssituation aufeinander abzustimmen.

Diese Übereinstimmung charakterisiert Frindte (2002) zufolge eine erfolgreiche Kommunikation. Selbstverantwortung und Mitgefühl schaffen eine gemeinsame Ebene. Die Bedürfnisse und Gefühle von SHP und Schulkindern erfahren gleichermaßen Berechtigung und Berücksichtigung. Verbundenheit entwickelt sich und Autonomie wird gewährt.

9.4.2 *Der Prozess der Gewaltfreien Kommunikation*

Das Modell der vier Schritte (vgl. Rosenberg, 2005) trägt im schulischen Kontext dazu bei, dass SHP den sprachlichen Ausdruck und die Art zuzuhören bewusst gestalten. Aus gewohnheitsmässigen, automatischen Reaktionen werden reflektierte Antworten, die auf dem Bewusstsein dessen gründen, was wahrgenommen, gefühlt und gebraucht wird. Die Gewaltfreie Kommunikation leitet dazu an, sorgfältig zu beobachten und störende Verhaltensweisen und Umstände genau zu bestimmen. Wichtig ist dabei, zwischen Beobachtung und Bewertung zu unterscheiden (vgl. Rosenberg, 2016). Für SHP gilt, Bewertungen von Verhaltensweisen in den Mitteilungen an die Schulkinder zu erkennen und weit möglichst zu vermeiden. Davon betroffen sind nebst Urteilen über Verhaltensweisen auch Kritik, Diagnosen und Interpretationen (vgl. Rosenberg, 2016). Äusserungen der Schulkinder in dieser Art sind ebenso als Ausdruck ihrer unerfüllten Bedürfnisse aufzufassen. Diese Haltung unterstützt SHP darin, sich sachlich abzugrenzen und die Botschaften der Schulkinder nicht persönlich zu nehmen.

SHP werden im Weiteren dazu angeregt, sich ehrlich und klar auszudrücken und gleichzeitig den Schulkindern respektvolle und einfühlsame Aufmerksamkeit zu schenken. Dadurch gelingt es zunehmend besser, den eigenen Bedürfnissen sowie jenen der Kinder auf die Spur zu kommen. Die Bedürfnisse zu erfassen, ist hinsichtlich der Auffassung von Gaschler und Gaschler (2012) bedeutsam, da jegliches Verhalten dadurch motiviert ist, die Bedürfnisse zu stillen. Da alle Bedürfnisse dem Leben dienen, sind sie grundsätzlich positiv. Mit diesem Hintergrund erweitert sich das Verständnis für Verhaltensweisen von Schulkindern, insbesondere für widersprüchlich erscheinendes Handeln. SHP sind aufgefordert, den gesamten Kontext miteinzubeziehen, um mögliche Beweggründe hinter dem sichtbaren Verhalten zu entdecken. Es kann davon ausgegangen werden, dass diese für das Kind zu jenem Zeitpunkt als sinnvoll oder einzig möglich gehalten werden. Dieses Verständnis wirkt sich wiederum förderlich auf eine gelingende Kommunikation aus.

Ein Ansatzpunkt für den Austausch mit den Schulkindern bietet die Feststellung von Gaschler und Gaschler (2012), dass Gewalt und Konflikte auf der Ebene der Strategien und nicht auf der Ebene der Bedürfnisse entstehen. Bei Schwierigkeiten in der Kommunikation empfiehlt es sich demzufolge, bei der Art und Weise, wie die Bedürfnisse befriedigt werden wollen, anzusetzen. SHP können die Kinder dabei unterstützen, ihre Bedürfnisse zu benennen und diese erfolgreich zu stillen. Die Wertschätzung für jedes Kind wird erhalten, obschon die Strategien zur Bedürfnisbefriedigung nicht gutgeheissen werden.

Die zeitbringenden vier Schritte (vgl. Rosenberg, 2005) tragen vor allem in herausfordernden Situationen zu mehr Handlungsoptionen der SHP bei. Vorstellbar ist die Situation, dass ein Schulkind sich weigert, gewisse mathematische Aufgaben zu lösen. Anstatt mit Strenge zu reagieren, können SHP den sichtbaren Widerstand ansprechen und die vier Schritte anwenden. Die Kommunikation zwischen SHP und Schulkind (S) könnte sich wie nachfolgend beschrieben gestalten.

SHP: „Ich sehe, dass du dasitzt und die Aufgaben, die ich gestellt habe, nicht löst.“

S: „Mathe ist blöd!“

SHP: „Das klingt so, als ob du Mathematik überhaupt nicht mögen und lieber etwas anderes tun würdest.“

S: „Genau.“

SHP: „Das macht mich nachdenklich. Ich wollte Mathematik für alle interessant machen und nun sehe ich, dass mir das bei dir nicht gelungen ist.“

S: „Ich verstehe nicht, warum ich das überhaupt lernen soll.“

SHP: „Ist es für dich wichtig, zu verstehen, was für einen Sinn etwas hat, bevor du dich damit beschäftigst? Siehst du keinen Grund, dich mit Mathematik zu beschäftigen?“

S: „Ja.“

SHP: „Jetzt bin ich etwas verwirrt. Ich bin mir nämlich nicht sicher, ob du nicht verstehst, wie Mathematik dir nützlich sein könnte oder ob du es einfach nicht magst, dich mit Mathematik zu beschäftigen. Um was von beidem geht es?“

S: „Es ist einfach zu schwierig.“

SHP: „Willst du damit sagen, dass du frustriert bist und mehr Hilfe brauchst, um zu verstehen, wie man die Aufgaben löst?“

S: „Ja, aber es ist auch langweilig.“

SHP: „Du langweilst dich also dabei und möchtest, dass es für dich interessanter ist.“

S: „Ja.“

SHP: „Wir können den Unterricht ganz bestimmt so gestalten, dass Mathematik für dich leichter wird und dir mehr Spass macht. Das würde ich jedenfalls gerne versuchen.“

S: „Wie?“

SHP: „Dazu brauche ich deine Hilfe. Du müsstest mir sagen, wenn die Arbeit für dich langweilig oder zu schwer wird. Wenn du das tust, können wir gemeinsam ausprobieren, um herauszufinden, wie es für dich leichter und verständlicher wird.“

S: „Hmmm, na gut.“

Anstelle von Gewalt in Form von Bestrafung und Belohnung oder Schuld und Scham als Beweggründe etwas zu tun (vgl. Rosenberg, 2005), werden Gefühle und Bedürfnisse klar ausgedrückt. SHP und Schulkinder stimmen Wahrnehmungen aufeinander ab, wie von Gaschler und Gaschler (2012) gefordert. Mögliche Gründe, die zu einem Konflikt führen könnten, heben sich auf. Nebst Verständnis für einander entwickelt sich zudem eine konstruktive Lösung für beide Seiten.

Für SHP ist es hilfreich zu wissen, dass das Verhalten von Schulkindern nicht als Ursache für die eigenen Gefühle bezeichnet werden kann (vgl. Gaschler & Gaschler, 2012; Rosenberg, 2005). Auch wenn die Verhaltensweisen der Kinder bei den SHP Ärger oder Betroffenheit hervorrufen, liegt der Auslöser bei den SHP und ihren eigenen Bedürfnissen. Im vorangestellten Beispiel hätten SHP verärgert oder beleidigt reagieren können, weil sie den Widerstand des Schulkindes auf sich persönlich beziehen und das Verhalten negativ bewerten. Dahinter verbergen sich jedoch ihre eigenen nicht erfüllten Bedürfnisse, einen interessanten Unterricht zu bieten, an dem die Kinder motiviert teilnehmen. Nehmen SHP den Ärger oder die Betroffenheit wahr, können sie die Gefühle als zu sich gehörend einordnen und sich im Weiteren ihren Bedürfnissen und jenen der Kinder zuwenden.

Herausfordernd und zugleich aussichtsreich für eine gelingende Kommunikation nach Frindte (2002) ist der Umgang mit Bitten entsprechend der Gewaltfreien Kommunikation. Die Möglichkeit, so wie beabsichtigt verstanden zu werden, fällt bei einer konkreten und positiven Bitte höher als bei einer abstrakten und negativen Forderung aus. Die kennzeichnende Haltung des Senders, für eine Ablehnung der Bitte offen zu sein, wirkt im

schulischen Kontext irritierend. Die asymmetrische Beziehung zwischen SHP und Schulkindern (vgl. Six et al., 2007b) legt nahe, dass SHP aus ihrer Position Forderungen durchsetzen können. Dem ist so, wobei es sich dann nicht mehr um eine Bitte handelt. Daraus lässt sich folgern, dass SHP eindeutig zwischen Bitten, die auch verweigert werden dürfen und Anweisungen, die umzusetzen sind, unterscheiden und klar kommunizieren müssen. Dadurch, dass eine Anweisung in der sprachlichen Form einer Bitte mitgeteilt wird, können Konflikte entstehen. Eine weitere Möglichkeit, Störungen in der Kommunikation zu vermeiden, stellt die Verständnisbitte (Gaschler & Gaschler, 2012, S. 47) dar, die sich auch im schulischen Kontext anwenden lässt. Reagieren Schulkinder mit einer Verneinung auf Bitten von SHP, kann es unterstützend sein, zunächst eine Verständnisbitte auszudrücken. Hinter dem Nein verbirgt sich vielleicht keine Ablehnung der Bitte, sondern deren Nichtverstehen. Die Frage danach, was die Kinder verstanden haben, scheint vielversprechender zu sein als die Frage, ob die Kinder die SHP verstanden haben. Sie erhalten mit der offenen Frage die Möglichkeit, das zu äussern, was bei ihnen angekommen ist. Auch wenn es wenig erscheint, ist es förderlicher als die geschlossene Frage verneinen zu müssen. Aufgrund der Antwort des Kindes auf die wertfreie Frage, was es verstanden hat, lässt sich das weitere Kommunikationsgeschehen konstruktiv anstossen.

9.4.3 Prozessorientierte Sprache

Die prozessorientierte Sprache der Gewaltfreien Kommunikation (vgl. Rosenberg, 2016) ist in der Schule von allgemeinem Nutzen sowie von besonderer Bedeutsamkeit, wenn es die rollenbedingte Aufgabe der SHP betrifft, die Schulkinder zu bewerten. Bewertungen erfolgen auf der Grundlage von Beobachtungen, die sich auf den Zeitrahmen und den Zusammenhang berufen.

Zur Veranschaulichung werden die Ausführungen Rosenbergs zu Beobachtung und Bewertung (Rosenberg, 2016, S. 42) in Tabelle 6 mit möglichen Beispielen aus der Kommunikation zwischen SHP und Schulkindern ergänzt.

Tabelle 6: Wertfreie Beobachtung und Beobachtung mit Bewertung (in Anlehnung an Rosenberg, 2016, mit eigenen Beispielen)

Kommunikation	Beispiel: Beobachtung vermischt mit Bewertung	Beispiel: Beobachtung getrennt von Bewertung
1. Gebrauch des Verbs <i>sein</i> ohne Anzeichen, dass der Bewertende die Verantwortung für seine Bewertung übernimmt	Du bist so fleissig.	Wenn ich sehe, wieviel Zeit du für das Üben der Lernwörter einsetzt, finde ich, dass du sehr fleissig bist.
2. Gebrauch von Verben mit bewertendem Beigeschmack	Du schiebst die Dinge vor dich her.	Du beginnst am Abend vor der Prüfung mit Lernen.
3. Annahme, dass die eigene Meinung über die Gedanken, Gefühle, Absichten oder Wünsche von jemand anderem die einzig gültige ist	Du erwartest bestimmt, dass ich dir die Aufgabe nochmals erkläre.	Ich gehe davon aus, dass du die Aufgabe von mir nochmals erklärt haben möchtest.
4. Annahme mit gesichertem Wissen vermischen	Wenn du das Einmaleins nicht automatisierst, hast du Schwierigkeiten beim weiteren Rechnen.	Wenn du das Einmaleins nicht automatisierst, befürchte ich, dass du beim weiteren Rechnen Schwierigkeiten haben könntest.

5. Keine genaue Bestimmung von Personen innerhalb einer Bezugsgruppe	Förderkinder denken nie an ihr Material.	Ich habe noch nicht erlebt, dass du deine Hausaufgaben und dein Etui in die Förderlektion mitgebracht hast.
6. Benutzen von Wörtern, die eine Fähigkeit bezeichnen, ohne klarzumachen, dass hier bewertet wird	Du bist eine langsame Leserin.	Du erliest die Wörter buchstabeweise.
7. Benutzen von Adverbien und Adjektiven auf eine Art, die nicht deutlich macht, dass es sich um eine Bewertung handelt	Du schreibst sehr unschön.	Deine Schrift ist für mich schwer zu lesen.

In den Beispielen, die Beobachtung und Bewertung trennen, übernehmen SHP die Verantwortung für ihre Botschaften, ohne dem angesprochenen Kind etwas Negatives zuzuschreiben. Sie werden der Forderung Hellwigs (2016), die eigenen Werte nicht als Massstab für das Handeln der anderen Person zu nehmen, sondern deren Werte zu respektieren, gerecht. Überschneiden sich Beobachtung und Bewertung, kommt es zu negativen Zuschreibungen und Übertreibungen. Die Sichtweise des Kindes, die Fleischer (2016) zufolge zu einer wertschätzenden Kommunikation zählt, bleibt unberücksichtigt.

Die Auffassung Rosenbergs (2005, 2016), dass oft Gedanken oder Urteile über andere Menschen als Gefühle in Worte gefasst werden, regt SHP dazu an, angesichts ihres Sprachgebrauchs wachsam zu sein. In der täglichen Kommunikation mit den Schulkindern wird dies weniger der Fall sein als in Gedanken oder Gesprächen ausserhalb des Förderunterrichts. Damit gemeint sind Situationen, in denen SHP den erlebten Tag nachbereiten und reflektieren oder sich mit anderen Lehrpersonen austauschen. Äusserungen wie „Ich habe das Gefühl, dass die Eltern die Förderziele nicht unterstützen“ oder „Ich habe das Gefühl, dass die Schulleitung sich nicht für meine Meinung zum Förderkonzept interessiert“ beschreiben keine Gefühle. Das erste Beispiel drückt aus, wie die Haltung der Eltern gegenüber den Förderzielen eingeschätzt und das zweite Beispiel wie das Verhalten der Schulleitung interpretiert wird. Um solche Botschaften zu erkennen, sind die beschriebenen Merkmale von Rosenberg (2016) dienlich. Mithilfe der Wörterverzeichnisse können die Gefühle klar und deutlich formuliert werden. Die beispielhaften Äusserungen lassen sich umformulieren in „Ich bin unzufrieden, da ich den Eindruck habe, dass die Eltern die Förderziele nicht unterstützen“ und „Ich fühle mich niedergeschlagen, weil die Schulleitung mich nicht nach meiner Meinung zum Förderkonzept fragt“. SHP gewinnen an Klarheit, was ihre Gefühle und Gedanken betrifft und erlangen somit auch ein stärkeres Rollenbewusstsein.

Teilen SHP die Auffassung der Gewaltfreien Kommunikation nach Rosenberg (2005, 2016), dass Schulkinder mit ihren kommunikativen sowie jeglichen Verhaltensweisen beabsichtigen, ihre Bedürfnisse zu erfüllen, fördern sie eine gelingende Kommunikation erheblich. Das Modell der vier Schritte (vgl. Rosenberg, 2005) regt die konkrete Umsetzung durch SHP sowie ihre Selbstreflexion an. In herausfordernden Situationen eröffnen sich neue Handlungsoptionen und somit konstruktive Lösungen. Ebenfalls bedeutsam ist das Bewusstsein der SHP dafür, dass sie für ihre Bedürfnisse und Gefühle selbst verantwortlich sind (vgl. Gaschler & Gaschler, 2012; Rosenberg, 2005). Die prozessorientierte Sprache der Gewaltfreien Kommunikation (vgl. Rosenberg, 2016) unterstützt, die Eigenverantwortung für das Kommunikationsgeschehen zu übernehmen und Störungen vorzubeugen.

9.5 Lingva Eterna

9.5.1 Sprach- und Kommunikationskonzept Lingva Eterna

SHP beeinflussen durch ihre Gestaltung der Kommunikation die Unterrichts-, Beziehungs- und Schulkultur und wirken zugleich als Rollenmodelle (vgl. Carlsson, 2014). Von Marmet (2016) wird die Sprache gar als wichtigstes Mittel der Kommunikation mit der Bezeichnung „Träger des sozialen Geschehens“ (S. 13) benannt. Sich als SHP auf dem Hintergrund des Sprach- und Kommunikationskonzepts Lingva Eterna (vgl. Scheurl-Defersdorf, 2013) mit dem persönlichen und allgemein verbreiteten Sprachgebrauch auseinanderzusetzen, scheint angebracht zu sein. Scheurl-Defersdorf (2016) beschreibt, dass ein sorgfältiger und bewusster Umgang des individuellen Ausdrucks eine wertschätzende und lösungsorientierte Kommunikation ermöglichen. Dementsprechend wandeln sich das eigene Denken und Handeln. Dies erläutert der Aufbau des Sprach- und Kommunikationskonzepts. Klarheit und Wertschätzung als zwei der drei Grundpfeiler (vgl. Stockert, 2016) entsprechen den beiden Komponenten, welche für eine gelingende Kommunikation als bedeutsam gelten (vgl. Fleischer, 2016; Frindte, 2002). Die dritte Säule steht für die Präsenz, womit die individuelle Ebene der SHP dazukommt.

9.5.2 Die Wirkung der Sprache

Mit der Grammatik und einzelnen, scheinbar unbedeutenden Wörtern transportiert der Sender unbewusst viele emotionale Zusatzbotschaften, die der Empfänger ebenso unbewusst aufnimmt. Gleichwohl beeinflussen sie die Einschätzung der Botschaft (vgl. Stockert, 2016). Die Wirkung der Sprache legt nahe, sie im schulischen Kontext zum Wohle einer gelingenden Kommunikation einzusetzen. Die Kraft der Sprache kann im Positiven genutzt werden, soweit dies aufgrund der unbewussten Anteile möglich ist.

Zwei grundlegende Voraussetzungen lassen sich zu diesem Zweck festhalten. Zum einen sollen Gefühle der SHP den Schulkindern eindeutig mitgeteilt anstatt der Inhaltsebene einer Botschaft unterlegt werden. Zum anderen ist es bedeutsam, dass SHP den Kontakt mit den Schulkindern herstellen, bevor sie ihnen etwas mitteilen. So selbstverständlich die Kontaktaufnahme wirkt, geht sie im schulischen Alltag nicht selten vergessen. Zwischen dem Aussprechen des Namens einen Moment zu warten und den Blickkontakt sicherzustellen, stellt die entscheidende Bedingung dar, damit die Botschaft überhaupt ankommen kann. Die zweite kurze Pause, bevor die Botschaft mitgeteilt wird, empfiehlt sich aufgrund der erhöhten Aussagekraft.

9.5.3 Wortschatz

Ausgehend von den kontextbedingten Einflussfaktoren auf die Kommunikation (vgl. Six et al., 2007a) lässt sich für SHP ein rollen- und aufgabenbedingter Wortschatz annehmen. Diesen gilt es zu pflegen, damit er die Bezeichnung des Schatzes verdient und die Kommunikation mit den Schulkindern bereichert.

Die zu streichenden Füllwörter *eigentlich* und *man* (vgl. Scheurl-Defersdorf, 2011) sind in den Botschaften von SHP beispielsweise zu hören in „Die Förderaufgaben hättest du eigentlich schon letzte Woche abgeben müssen“ oder „Wenn man den Auftrag verstanden hat, löst man ihn am Pult“. Das Wort *eigentlich* schwächt den indirekten Hinweis der SHP, dass die Abgabe der Hausaufgaben zu einem früheren Zeitpunkt verlangt gewesen wäre. Indem *eigentlich* weggelassen wird, gewinnt die Aussage an Kraft und eine Konsequenz hinsichtlich der genannten Tatsache kann folgen. Mit der allgemeinen Bezeichnung *man* fühlen sich die Schulkinder weniger angesprochen und in die Verantwortung für die Bearbeitung des Auftrags geholt, als wenn die Botschaft beispielsweise mit „du“ formuliert wäre.

Modalverben sind im schulischen Kontext von besonderer Bedeutung. Aufgrund des Kommunikationsprozesses auf der vertikalen Ebene (vgl. Six et al., 2007a), teilen SHP den Schulkindern oft mit, was sie tun *müssen*,

dürfen oder *sollen*. Dass die Modalverben die Bedeutung der Botschaft entscheidend festlegen (vgl. Scheurl-Defersdorf, 2013), wird selten bewusst sein. Bei gelingender Kommunikation ist dieser Umstand wenig bedeutend. Zeigen sich jedoch Schwierigkeiten, können die kleinen Unterschiede in der Bedeutung der Wörter zu Konflikten führen oder ebendiese verhindern. Wird beispielsweise eine Aufforderung mit *können* formuliert, behält es sich ein Kind vor, dieser nicht nachzukommen. Auf Nachfrage der SHP antwortet es, dass es die Aufforderung nicht hat machen *müssen*. Setzen SHP die Modalverben im Bewusstsein ihrer Aussagekraft ein, lassen sich solche Konflikte vermeiden.

Um unbewusst nicht noch mehr Fremdbestimmung und Druck auf die Schulkinder auszuüben (vgl. Scheurl-Defersdorf, 2013), empfiehlt es sich, *müssen* nur dann zu verwenden, wenn es die Situation erfordert. Dies ist beispielsweise dann der Fall, wenn das unbedingte Müssen einer Verhaltensweise oder Handlung der Sicherheit der Schulkinder dient. Wird das Modalverb ausschliesslich mit dieser Aussagekraft ausgesprochen, entfaltet es seine volle Wirkung. Wenige klare Worte und eine übliche Lautstärke reichen aus, um den Inhalt der Botschaft zu vermitteln. In den anderen Fällen bietet sich nach Scheurl-Defersdorf (2013) die Verwendung des Futurs an. Anstatt „Wir müssen das Rückwärtszählen von 20 bis 0 nochmals üben“ formulieren SHP „Wir werden das Rückwärtszählen von 20 bis 0 nochmals üben“. Das weitere Training wird nicht als Zwang, sondern als zukünftige Handlung formuliert. Zwischen dem aktuellen und jenem Zeitpunkt liegt eine Pause, die durchatmen lässt.

Wird *können* im Sinne von *dazu fähig sein* bewusst verwendet, rücken die Handlungsmöglichkeiten und Stärken ins Zentrum. Diese Ressourcenorientierung fördert eine gelingende Kommunikation nach Fleischer (2016). Die angenommene Wirkung der Sprache auf Sender und Empfänger verstärkt dies zusätzlich. Die Kinder empfangen von den SHP als zusätzliche Botschaft, dass sie an ihre Fähigkeiten glauben. Durch dieses Vertrauen wird das Selbstkonzept gestärkt.

Derselbe bewusste und zurückhaltende Umgang wie mit dem Modalverb *müssen* empfiehlt sich für Verben im Konjunktiv. Ihr unbewusster Gebrauch schwächt Scheurl-Defersdorf (2011) zufolge die Wirkung der Botschaft und des Senders. Anstatt viele Worte dafür zu verwenden, was die Schulkinder machen *sollten* und *könnten* oder was SHP meinen *würden* oder getan *hätten*, sind für eine gelingende Kommunikation wenige klare und wertschätzende Worte angebracht. Konjunktivformen schwächen Botschaften von SHP ab und lassen sie unglaubwürdig erscheinen.

9.5.4 Grammatik

Bogensätze mit je einer Aussage und einem klaren Ende nach Stockert (2016) stehen unvollständigen, undeutlichen und vielleicht sogar komplexen Sätzen gegenüber. Dass die erstgenannten Sätze von Schulkindern besser verstanden werden als die sich anschliessenden, ist offensichtlich. Gleichzeitig ist davon auszugehen, dass auch SHP als Sender von den eigenen Bogensätzen profitieren. Ihr Denken erfolgt strukturierter und führt zu einer einfachen und prägnanten Sprache. Die kurzen Sätze bleiben für SHP und Schulkinder überschaubar. Die Verwendung von Bogensätzen fördert, dass die Botschaften von den Kindern so verarbeitet werden, wie sie von den SHP verstanden werden möchten (vgl. Frindte, 2002).

Laut Scheurl-Defersdorf (2011) treten Fragen, Vorwürfe und Bitten im allgemeinen Sprachgebrauch oft vermischt auf, was verwirrende und unklare Situationen hervorruft. Mit der Einhaltung von Bogensätzen können SHP eindeutig zwischen Aussagen, Aufträgen, Fragen und Bitten unterscheiden und damit viel zu einer gelingenden Kommunikation beitragen. Im schulischen Kontext wirken rechtzeitige und klare Aufforderungen zielführender als Aufforderungen in Form von weitschweifenden Fragen. Anstatt „Könntest du bitte das nächste

Wort in Silben schwingen, so wie ich es vorgezeigt habe, anstatt das Wort zu buchstabieren?" lautet die Aufforderung „Schwing bitte das nächste Wort in Silben!“ Mit einem situationsangemessenen und adressadäquaten paraverbalen sowie nonverbalen Ausdruck (vgl. Alenthan et al., 2017) wirkt die Botschaft ebenso freundlich und höflich wie mit einer weitschweifigen Satzkonstruktion im Konjunktiv.

Von der Aussage gemäss Scheurl-Defersdorf (2013), dass sich der Blick mit einer klaren, zielorientierten Aufforderung von der Vermeidung zum Ziel richtet, lässt sich für den schulischen Kontext ableiten, Negationen durch positive Formulierungen zu ersetzen. Formulieren SHP mit positiven Worten, was Schulkinder zu tun anstatt zu lassen haben, fördern sie die beabsichtigten Verhaltensweisen. Bei einer Verneinung wird zwar die eine oder andere Handlung ausgeschlossen, wodurch man sich der wünschenswerten annähern kann. Was jedoch tatsächlich zu tun ist, muss von den Kindern erschlossen werden. Dies stellt für sie eine unterschiedlich grosse Herausforderung dar. Um die Kommunikation möglichst gelingend zu gestalten, empfiehlt es sich, die erwünschte Handlung anhand der positiven Formulierung direkt fassbar zu machen.

Verstärkt wirkt diese positive Kraft der Sprache bei positiven Prophezeiungen. Die Kinder werden ermutigt und erfahren neue Möglichkeiten (vgl. Scheurl-Defersdorf, 2011). Als fester Bestandteil in der Kommunikation zwischen SHP und Schulkindern stärken solche Prophezeiungen die positive Beachtung und Nicht-an-Bedingungen-gebundene Wertschätzung nach Fleischer (2016). Es gilt, sie in passenden Fördersituationen bewusst einzusetzen. Vorstellbar ist beispielsweise die Aussage „Du weisst, welche Themen dich herausfordern. Du wirst die passenden Aufgaben wählen“, in einer Situation, in der verschiedene mathematische Übungsaufgaben zur Vertiefung bereitliegen.

Damit das Selbstkonzept der Schulkinder bedingungslos anerkannt wird (vgl. Hellwig, 2016), ist von nur scheinbar positiven Prophezeiungen abzusehen. Diese enthalten Erwartungshaltungen der Erwachsenen an die Kinder und messen ihnen feste Rollen zu (vgl. Scheurl-Defersdorf, 2011). Bereits im engeren Kontext bei scheinbar kleinen Themen sollen SHP darauf achten, Mitteilungen wie „Du übst so fleissig, dass du in der Lernkontrolle mit deiner Note den Klassendurchschnitt erreichen wirst“ zu vermeiden. Die Achtsamkeit im Kleinen steigert sie im Grossen.

SHP helfen den Schulkindern, wenn sie durch den eigenen bewussten Umgang mit den Zeiten in der Sprache eine klare zeitliche Struktur vorgeben. Diese wird ihnen die Orientierung erheblich erleichtern. Abgeschlossene sowie zukünftige Situationen werden als solche wahrgenommen. Die Aufmerksamkeit der SHP und Schulkinder kann auf die Gegenwart gerichtet werden.

Der Nutzen von Lingva Eterna für die Kommunikation zwischen SHP und Schulkindern demonstriert, dass die Auffassung Marmets (2016) auch auf den schulischen Kontext übertragen werden kann. Sprache lässt sich als „Träger des sozialen Geschehens“ (S. 13) bezeichnen. Beschäftigen sich SHP mit dem eigenen Wortschatz und der Grammatik, strukturieren sie ihr Denken und Sprechen (vgl. Scheurl-Defersdorf, 2011; Stocker, 2016). Damit fördern sie das Verständnis der Kinder und deren unbedingte Wertschätzung. Die Sprache wird prägnanter, gewinnt an tatsächlicher Bedeutung und erhöht die Aussagekraft der SHP.

9.6 Übersicht der Schlüsselkompetenzen

Gegliedert nach den einzelnen Theorien und Modellen werden Schlüsselkompetenzen beschrieben, von denen aufgrund der Analyse und Synthese angenommen wird, dass sie den SHP im Kontext der Regelklasse in der Primarschule eine gelingende Kommunikation mit den Schulkindern ermöglichen. Es handelt sich dabei

gemäss Six und Gimmler (2007) um Wissensbestände, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die SHP dazu befähigen, kompetent zu kommunizieren.

9.6.1 *Die Axiome der sozialen Kommunikation*

SHP erläutern die Unmöglichkeit, nicht zu kommunizieren und deren Bedeutung für eine gelingende Kommunikation mit den Schulkindern.

SHP reflektieren die eigene Gestik, Mimik und den Tonfall hinsichtlich enthaltener Beziehungsaussagen.

SHP initiieren mit einer positiven Beziehung zu den Schulkindern deren bejahende Einstellung zum Sachinhalt.

SHP analysieren negative Interaktionsfolgen zwischen sich und den Schulkindern im Wissen um die Interpunktion von Ereignisfolgen und unterbrechen diese lösungsorientiert.

9.6.2 *Kommunikationsmodelle nach Schulz von Thun*

SHP analysieren Störungen in der Kommunikation und klären Missverständnisse mithilfe des Kommunikationsquadrates.

SHP reflektieren ihr Kommunikationsverhalten hinsichtlich der vier Schnäbel und Ohren des Kommunikationsquadrates.

SHP wechseln in schwierigen Moment gezielt die Ebene und verfügen dafür über alle vier Schnäbel und Ohren.

SHP formulieren Botschaften im Wissen um die begrenzte Einflussmöglichkeit auf deren Empfang und Verarbeitung durch den Sender möglichst klar und deutlich.

SHP nutzen ihr Wissen zum Inneren Team bei Entscheidungssituationen und inneren Konflikten.

SHP wenden die fünf Kommunikationsstrategien betreffend Innerem Team situationsangemessen an.

SHP reflektieren ihre wertschätzende Grundhaltung gegenüber den Schulkindern in der Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Stimmen, die sich zu einer bestimmten Situation oder einem Thema im Innern zu Wort melden.

SHP wenden die vier Verständlichmacher der Einfachheit, Gliederung/Ordnung, Kürze/Prägnanz und zusätzlichen Stimulanz bei der Formulierung mündlicher Äusserungen kontextuell passend an.

9.6.3 *Die Transaktionsanalyse*

SHP schätzen eigene Ich-Zustände sowie jene der Schul Kinder auf der Grundlage des Funktionsmodells ein, um die Kommunikation in eine gelingende Richtung zu beeinflussen.

SHP reflektieren vor dem Hintergrund des Strukturmodells ihre kommunikative Haltung aufgrund biografischer Erfahrungen.

SHP verorten Schwierigkeiten und Störungen in der Kommunikation mit den Schulkindern in Bezug auf das Kommunikationsmodell der Transaktionsanalyse.

9.6.4 *Gewaltfreie Kommunikation*

SHP gestalten ihren sprachlichen Ausdruck und die Art zuzuhören vor dem Hintergrund der vier Schritte der Gewaltfreien Kommunikation bewusst und reflektiert.

SHP wenden die vier Schritte der Gewaltfreien Kommunikation zur Prävention und Intervention von herausfordernden Situationen an.

SHP kennen den Unterschied zwischen wertfreier Beobachtung und Beobachtung vermischt mit Bewertung sowie deren Bedeutung für die Gewaltfreie Kommunikation.

SHP erfassen und berücksichtigen eigene Bedürfnisse und jene der Schulkinder im Dienste einer wertschätzenden und störungsfreien Kommunikation.

SHP anerkennen die Bedürfnisse der Schulkinder als positiv sowie handlungsleitend und verorten Schwierigkeiten in der Kommunikation hinsichtlich Strategien, die eingesetzt werden, um diese zu stillen.

SHP verantworten eigene Gefühle und Bedürfnisse und ziehen Schlussfolgerungen für die Kommunikation mit den Schulkindern.

SHP setzen positiv und konkret formulierte Bitten nach dem Verständnis der Gewaltfreien Kommunikation ein, um eine gelingende Kommunikation und Beziehung zu den Schulkindern zu fördern.

SHP reflektieren ihren Sprachgebrauch hinsichtlich Beschreibung von Gefühlen sowie Gedanken und Urteilen über andere Menschen.

9.6.5 *Lingva Eterna*

SHP reflektieren ihren individuellen Sprachgebrauch auf dem Hintergrund des Sprach- und Kommunikationskonzepts Lingva Eterna und leiten davon Entwicklungsmöglichkeiten für gelingende Kommunikationsprozesse mit den Schulkindern ab.

SHP kennen Füllwörter sowie deren Wirkung in der Kommunikation und lassen sie in ihren Botschaften weg.

SHP verwenden Modalverben im Bewusstsein ihrer Aussagekraft zur Stärkung ihrer wertschätzenden Haltung gegenüber den Schulkindern und zur Prävention von Kommunikationsstörungen.

SHP kennen und nutzen die Bedeutsamkeit von Bogensätzen in der Kommunikation mit den Schulkindern für die Unterscheidung zwischen Aussagen, Aufträgen, Fragen und Bitten.

SHP formulieren mit Bogensätzen klare und prägnante Botschaften.

SHP reflektieren die Wirksamkeit von positiven Prophezeiungen auf die Schulkinder und leiten daraus Schlussfolgerungen für eine gelingende Kommunikation ab.

SHP überdenken den eigenen Sprachgebrauch hinsichtlich Verwendung der grammatikalischen Zeiten, um klare zeitliche Strukturen zu schaffen.

9.7 **Schlüsselkompetenzen neu gegliedert**

Ausgehend von der vorangegangenen Arbeitsweise sind die Schlüsselkompetenzen im vorangegangenen Kapitel nach den Kommunikationstheorien und -modellen geordnet. Die Kompetenzen wurden in einem weiteren Schritt sich gegenübergestellt und miteinander verglichen sowie unterschiedlich gruppiert. Schliesslich waren die folgenden vier Ebenen herausgearbeitet:

- Sachlich wissen und anwenden
- Persönlich wahrnehmen und reflektieren
- Sozial anerkennen und gestalten

- Sprachlich strukturieren und formulieren

Die Kompetenzen lassen sich der sachlichen, persönlichen, sozialen und sprachlichen Ebene zuordnen. Die Strukturierung nach Ebenen deckt sich mit wissenschaftlichen Erkenntnissen aus verschiedenen Forschungszusammenhängen. Nach Hertzsch und Schneider (2013) ist den unterschiedlichen Definitionen von Kommunikationskompetenz gemeinsam, dass sich die Kommunikation auf verschiedenen Ebenen zeigt.

Die beiden Verben beschreiben jeweils, zu welchen Kerntätigkeiten die SHP in der Kommunikation mit den Schulkindern durch das Wissen, die Fähigkeiten und Fertigkeiten (vgl. Six & Gimmler, 2007) angeleitet werden. Finden sich in einer Kompetenz Tätigkeiten von mehreren Ebenen, wird die Kompetenz der vordergründig vorhandenen Ebene zugeteilt. Innerhalb der Ebenen ist eine Reihenfolge angestrebt, die mit der grundlegendsten Kompetenz beginnt. Aus der erstgenannten Kompetenz wird folgerichtig eine nach der anderen erschlossen. Dementsprechend werden die Kompetenzen nachfolgend aufgeführt.

9.7.1 *Sachlich wissen und anwenden*

SHP erläutern die Unmöglichkeit, nicht zu kommunizieren und deren Bedeutung für eine gelingende Kommunikation mit den Schulkindern.

SHP kennen den Unterschied zwischen wertfreier Beobachtung und Beobachtung vermischt mit Bewertung sowie deren Bedeutung für die Gewaltfreie Kommunikation.

SHP analysieren Störungen in der Kommunikation und klären Missverständnisse mithilfe des Kommunikationsquadrates.

SHP verorten Schwierigkeiten und Störungen in der Kommunikation mit den Schulkindern in Bezug auf das Kommunikationsmodell der Transaktionsanalyse.

SHP analysieren negative Interaktionsfolgen zwischen sich und den Schulkindern im Wissen um die Interpunktion von Ereignisfolgen und unterbrechen diese lösungsorientiert.

9.7.2 *Persönlich wahrnehmen und reflektieren*

SHP verantworten eigene Gefühle und Bedürfnisse und ziehen Schlussfolgerungen für die Kommunikation mit den Schulkindern.

SHP nutzen ihr Wissen zum Inneren Team bei Entscheidungssituationen und inneren Konflikten.

SHP reflektieren ihre wertschätzende Grundhaltung gegenüber den Schulkindern in der Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Stimmen, die sich zu einer bestimmten Situation oder einem Thema im Innern zu Wort melden.

SHP reflektieren vor dem Hintergrund des Strukturmodells ihre kommunikative Haltung aufgrund biografischer Erfahrungen.

SHP reflektieren die Wirksamkeit von positiven Prophezeiungen auf die Schulkinder und leiten daraus Schlussfolgerungen für eine gelingende Kommunikation ab.

SHP reflektieren ihren Sprachgebrauch hinsichtlich Beschreibung von Gefühlen sowie Gedanken und Urteilen über andere Menschen.

SHP reflektieren die eigene Gestik, Mimik und den Tonfall hinsichtlich enthaltener Beziehungsaussagen.

SHP reflektieren ihr Kommunikationsverhalten hinsichtlich der vier Schnäbel und Ohren des Kommunikationsquadrates.

SHP wechseln in schwierigen Moment gezielt die Ebene und verfügen dafür über alle vier Schnäbel und Ohren.

SHP reflektieren ihren individuellen Sprachgebrauch auf dem Hintergrund des Sprach- und Kommunikationskonzepts Lingva Eterna und leiten davon Entwicklungsmöglichkeiten für gelingende Kommunikationsprozesse mit den Schulkindern ab.

SHP überdenken den eigenen Sprachgebrauch hinsichtlich Verwendung der grammatikalischen Zeiten, um klare zeitliche Strukturen zu schaffen.

9.7.3 *Sozial anerkennen und gestalten*

SHP anerkennen die Bedürfnisse der Schul Kinder als positiv sowie handlungsleitend und verorten Schwierigkeiten in der Kommunikation hinsichtlich Strategien, die eingesetzt werden, um diese zu stillen.

SHP erfassen und berücksichtigen eigene Bedürfnisse und jene der Schul Kinder im Dienste einer wertschätzenden und störungsfreien Kommunikation.

SHP initiieren mit einer positiven Beziehung zu den Schulkindern deren bejahende Einstellung zum Sachinhalt.

SHP wenden die vier Schritte der Gewaltfreien Kommunikation zur Prävention und Intervention von herausfordernden Situationen an.

SHP schätzen eigene Ich-Zustände sowie jene der Schul Kinder auf der Grundlage des Funktionsmodells ein, um die Kommunikation in eine gelingende Richtung zu beeinflussen.

SHP wenden die fünf Kommunikationsstrategien betreffend Innerem Team situationsangemessen an.

9.7.4 *Sprachlich strukturieren und formulieren*

SHP formulieren Botschaften im Wissen um die begrenzte Einflussmöglichkeit auf deren Empfang und Verarbeitung durch den Sender möglichst klar und deutlich.

SHP formulieren mit Bogensätzen klare und prägnante Botschaften.

SHP kennen und nutzen die Bedeutsamkeit von Bogensätzen in der Kommunikation mit den Schulkindern für die Unterscheidung zwischen Aussagen, Aufträgen, Fragen und Bitten.

SHP setzen positiv und konkret formulierte Bitten nach dem Verständnis der Gewaltfreien Kommunikation ein, um eine gelingende Kommunikation und Beziehung zu den Schulkindern zu fördern.

SHP kennen Füllwörter sowie deren Wirkung und lassen sie in ihren Botschaften weg.

SHP verwenden Modalverben im Bewusstsein ihrer Aussagekraft zur Stärkung ihrer wertschätzenden Haltung gegenüber den Schulkindern und zur Prävention von Kommunikationsstörungen.

SHP gestalten ihren sprachlichen Ausdruck und die Art zuzuhören vor dem Hintergrund der vier Schritte der Gewaltfreien Kommunikation bewusst und reflektiert.

SHP wenden die vier Verständlichmacher der Einfachheit, Gliederung/Ordnung, Kürze/Prägnanz und zusätzlichen Stimulanz bei der Formulierung von mündlichen Äusserungen kontextuell passend an.

Fünf Kompetenzen auf der Sachebene, elf Kompetenzen auf der persönlichen Ebene der SHP, sechs Kompetenzen im sozialen Miteinander und acht Kompetenzen im Sprachgebrauch ergeben einen vielfältigen Katalog an Wissensbeständen, Fähigkeiten und Fertigkeiten von SHP für die gelingende Gestaltung von Kommunikation mit den Schulkindern. Im sich anschliessenden Kapitel der Diskussion finden sich die Ergebnisse zur Beantwortung der Fragestellung zusammen und führen zu einem Ausblick.

10 Diskussion

Zunächst wird die einleitend formulierte Fragestellung in Bezug auf Theorie und Forschung beantwortet. Der Beantwortung der Fragestellung schliessen sich zentrale Erkenntnisse der Arbeit an. Zuletzt erfolgt ein Ausblick auf die heilpädagogische Praxis, die Ausbildung von SHP sowie auf mögliche weiterführende Forschungsarbeiten.

10.1 Beantwortung der Fragestellung

Die Fragestellung lautet:

Welche Kompetenzen befähigen Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen zu einer gelingenden Kommunikation mit Schulkindern im Kontext der Regelklasse in der Primarschule?

Basierend auf der theoretischen Auseinandersetzung mit Fachliteratur wurden in deren Analyse und Synthese Schlüsselkompetenzen auf der sachlichen, persönlichen, sozialen und sprachlichen Ebene abgeleitet. Die persönlichen Kompetenzen überwiegen in ihrer Anzahl (11) gegenüber den Kompetenzen auf den anderen Ebenen. Kompetenzen der sachlichen und sozialen Ebene sind im Vergleich zu den persönlichen Kompetenzen ungefähr zur Hälfte (5 und 6) vorhanden. Die sprachlichen Kompetenzen finden sich mengenmässig (8) dazwischen ein. Es lässt sich schlussfolgern, dass eine gelingende Kommunikation mit Schulkindern von SHP vordergründig Kompetenzen auf der persönlichen Ebene fordert. Sich selbst wahrzunehmen und zu reflektieren, nimmt einen hohen Stellenwert ein. Eigenverantwortung zu übernehmen (mit Berücksichtigung der Wirkung auf die Schulkindern) und dadurch mehr Handlungsoptionen zu gewinnen, sind als bedeutsame Entwicklungen festzumachen. Diese Erkenntnisse stimmen mit den theoretischen Ausführungen nach Vogel (2013) überein. Indem Vogel (2013) die Komplexität von kommunikativen Prozessen erörtert, veranschaulicht die Autorin gleichzeitig, wie einflussreich personale Bedingungen sind. Greuel (2016) wie auch Carlsson (2014) weisen darauf hin, dass ein Wissen zum Thema Kommunikation nicht automatisch zu erfolgreichen Kommunikationsprozessen führt. Die Instrumente zu reflektieren, auf sich zu adaptieren und auf Grundlage einer professionellen Haltung reflektiert anzuwenden, ist unabdingbar.

Die Kompetenzen auf der sprachlichen Ebene sind darauf ausgerichtet, dass SHP eine klare, prägnante und strukturierte Sprache bewusst anwenden. Ihr differenzierter sprachlicher Ausdruck fördert die Aussagekraft ihrer Botschaften sowie ihre wertschätzende Haltung gegenüber den Schulkindern. Dadurch wird die Brücke in der Beziehung von den SHP zu Kindern und in den Kompetenzen von der persönlichen zur sozialen Ebene geschlagen.

Hinsichtlich der Kompetenzen auf der sozialen Ebene sind SHP dazu aufgefordert, wertschätzende Kommunikationsprozesse mit den Schulkindern zu begünstigen und aktiv zu gestalten. Die gelingende Gestaltung

bezieht sich darauf, sowohl vorbeugend zu wirken als auch bei Schwierigkeiten handlungsfähig zu bleiben. Die inneren Anteile von sich selbst und von den Kindern wahrzunehmen, erweist sich als grundlegend. Die Merkmale der positiven Beachtung, unbedingten Wertschätzung, Empathie und des Echtseins sind wie von Fleischer (2016) für eine förderliche Kommunikation geschildert, signifikant vorhanden.

Die Kompetenzen auf der sachlichen Ebene umfassen vordergründig, über theoretisches Wissen zu verfügen und dieses im schulischen Kontext im Sinne einer gelingenden Kommunikation mit den Kindern anzuwenden. Schwierigkeiten und Störungen zu analysieren und verstehen, stellen wichtige Bestandteile dar. Die sachlichen Kompetenzen sind vor allem dann von Bedeutung, wenn die Kommunikation zwischen SHP und Schulkindern schwierig oder gestört ist.

10.2 Zentrale Erkenntnisse der Arbeit

Von den erfassten Kommunikationstheorien und -modellen erwies sich die Gewaltfreie Kommunikation nach Rosenberg (2005, 2016) für den Kontext der Regelklasse in der Primarschule als am ergiebigsten. Entspricht die Grundhaltung von SHP den Grundannahmen des Konzepts, wird eine gelingende Kommunikation erheblich begünstigt. Dadurch, dass es einem einfach verständlichen Handlungskonzept entspricht, führt es zu vielen konkreten Umsetzungsanregungen. Das Modell der vier Schritte (vgl. Rosenberg, 2005) und die prozessorientierte Sprache (vgl. Rosenberg, 2016) veranschaulichen die Anwendbarkeit im Allgemeinen wie auch im schulischen Kontext. Womit das Konzept nicht dient, sind theoretische Modelle, um Kommunikationsprozesse darstellen und verstehen zu können.

Im Vergleich dazu erweisen sich die metakommunikativen Axiome von Watzlawick et al. (2011), die Kommunikationsmodelle nach Schulz von Thun (1998, 2014) und die Transaktionsanalyse vordergründig als hilfreich, um Kommunikationsprozesse zu erfassen und zu verstehen. Sie bieten sich vor allem bei Schwierigkeiten in der Kommunikation zwischen SHP und Schulkindern an, die ein vertieftes Verständnis der Prozesse erfordern. Störungen lassen sich durchleuchten, Missverständnisse offenlegen und gleichzeitig die Selbstreflexion der SHP verstärken. Ebenso wie die Gewaltfreie Kommunikation entfalten die Theorien und Modelle eine präventive Wirkung, wenn SHP ihr kommunikatives Handeln darauf abstützen, bevor es zu Schwierigkeiten kommt. Im Wissen um die Unmöglichkeit, nicht zu kommunizieren (vgl. Watzlawick et al., 2011), die vier Schlüsselmerkmale des Hamburger Verständlichkeitsmodells (vgl. Langer, Schulz von Thun & Tausch, 2015) und das Ich-Zustands-Modell der menschlichen Persönlichkeit (vgl. Stewart & Joines, 2015) begünstigen SHP eine gelingende Kommunikation mit den Schulkindern. Die Modelle nach Schulz von Thun (1998, 2014) ermöglichen über unterschiedliche Zugänge verschiedene Perspektiven auf Kommunikationsprozesse. Sie lassen sich unabhängig voneinander verstehen und umsetzen. Die elementaren Elemente der Kommunikation von Sender, Botschaft und Empfänger (vgl. Six et al., 2007b) sind in den Konzeptionen leicht zu finden. Diese Umstände fördern deren Verständnis und Aneignung sowie die Umsetzung im schulischen Kontext. Der Transaktionsanalyse liegen differenzierte Konzepte zu Grunde, die auseinander hervorgehen und voneinander abhängen. Die Theorie ist als Ganze zu verstehen, um im Sinne einer gelingenden Kommunikation eingesetzt zu werden. Eine Vereinfachung der Inhalte birgt die Gefahr, dass sie undifferenziert und abgeschwächt werden. Die abgeleiteten Kompetenzen im tatsächlichen Mass zu entwickeln, bedingt einen grossen Effort, was wiederum den Nutzen begrenzt. Ähnlich verhält es sich mit den zur Metakommunikation gehörenden Axiomen von Watzlawick et al. (2011). Um sie für die Gestaltung von Kommunikationsprozessen anwenden zu können, muss zunächst ihr Bedeutungsgehalt erfasst werden.

Bei allen vier Theorien und Modellen kristallisiert sich der Beziehungsaspekt als richtungsweisend für eine gelingende Kommunikation der SHP mit den Schulkindern im Kontext der Regelklasse in der Primarschule heraus. Dem Beziehungsaspekt ist daher eine besondere Beachtung zukommen zu lassen.

Von Lingva Eterna lassen sich Kompetenzen auf der sprachlichen Ebene und persönlichen Ebene der SHP herausarbeiten. Einerseits beeinflusst ein gewandeltes Sprechen das Denken von SHP und hat andererseits auch Einfluss auf ihre individuelle Wirklichkeit. Dadurch wird eine gelingende Kommunikation mit den Schulkindern insbesondere unter dem Aspekt der Wertschätzung nach Fleischer (2016) gefördert. Dem zweiten Aspekt von gelingend gemäss Frindte (2002) dienen die Kompetenzen auf der Sachebene. Ein bewusster Gebrauch von Wortschatz und Grammatik fördert, dass die Kinder als Empfänger die Mitteilungen so, wie von den SHP als Sender beabsichtigt, verarbeiten. Die Metaphern der Bausteine für den Wortschatz und des Bauplans für die Grammatik (vgl. Stockert, 2016) illustrieren, dass Lingva Eterna mehrere Anknüpfungsmöglichkeiten in verschiedenen Teilbereichen bietet. Die Auseinandersetzung mit der Theorie im schulischen Kontext sowie die entwickelten Kompetenzen bestätigen, dass sich die Wissensinhalte Stück für Stück aneignen und anwenden lassen.

Die Ausführungen zum theoretischen Bezugsrahmen bilden die weitreichende Bedeutung von Kommunikation für das soziale Miteinander sowie das Menschsein ab (vgl. Marmet, 2016; Six et al., 2007a). Die Bedeutsamkeit bestätigt sich im Verlauf der Arbeit ebenfalls für den schulischen Kontext. Das Wechselspiel zwischen sozialer Interaktion und sozialer Kommunikation (vgl. Altenthon et al., 2017; Wüllenweber, 2014b) ereignet sich in der Kommunikation zwischen SHP und Schulkindern fortwährend. Die Auffassung der Beziehung zueinander beeinflusst den Prozess grundsätzlich. In herausfordernden Situationen eröffnen sich aufgrund der Kompetenzen neue Handlungsoptionen und somit konstruktive Lösungen.

10.3 Ausblick

Lehrpersonen tragen nach Hertzsch und Schneider (2013) die Hauptverantwortung für produktive und positive Interaktionen in der Klasse. Mit dem Wissen um den hohen Stellenwert der Kommunikation im schulischen Kontext ist es unerlässlich, dass sich SHP Kompetenzen für die gelingende Kommunikation mit den Schulkindern aneignen und weiterentwickeln. Die identifizierten Schlüsselkompetenzen bieten vielschichtige Ansatzpunkte für die Praxis. Für SHP ist es empfehlenswert, die vorliegende Arbeit zu lesen und damit ein theoretisches Grundlagenwissen über Kommunikation und deren Bedeutung im schulischen Kontext zu erwerben. Zwei mögliche Zugänge zu einem tieferen Verständnis und zum Erwerb der Kompetenzen sind denkbar. Von den vier Ebenen der Schlüsselkompetenzen wird zunächst eine Ebene fokussiert. Nachdem die enthaltenen Inhalte nochmals vertieft angeeignet wurden, gegebenenfalls unter Beizug von weiterer Literatur, wird deren Umsetzung in der alltäglichen Praxis erprobt. Als zweiter möglicher Zugang bietet sich eine Kommunikationstheorie bzw. ein -modell an. Die Gewaltfreie Kommunikation nach Rosenberg (2005, 2016) ist mit ihrer Grundhaltung und den konkreten Umsetzungsanregungen für den Kontext der Regelklasse in der Primarschule vielversprechend.

Im Hinblick auf Ausbildungsinstitutionen stellt sich die Frage, wie sich der Erwerb der Kompetenzen in die Ausbildung von SHP integrieren lässt. Er kann in einer modernen, erwachsenengerechten Ausbildung nicht für alle Studierenden einheitlich organisiert werden. Sich die Kompetenzen anzueignen, stellt eine individuelle Angelegenheit dar. Erst im Zusammenspiel von theoretischen Impulsen und praktischer Tätigkeit lassen sie sich nachhaltig entwickeln. Diesen Prozess zu initiieren und begleiten kann als Aufgabe von Ausbildungsinstitutionen aufgefasst werden. Damit das Wissen zum Thema Kommunikation gemäss Carlsson (2014) wie auch

Greuel (2016) zu erfolgreichen Kommunikationsprozessen führt, sind die Instrumente zu reflektieren, für sich anzupassen und auf einer professionellen Haltung basierend umzusetzen.

Der Masterstudiengang Sonderpädagogik mit Vertiefungsrichtung Schulische Heilpädagogik an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich ist im Aufgabenfeld der Beratung auf den Kompetenzerwerb im Bereich der Kommunikation ausgerichtet (s. Kapitel 1.2 *Heilpädagogische Relevanz*). Dass die Kompetenzen in diesem Kontext von besonderer Wichtigkeit sind, lässt sich nicht bestreiten. Gleichwohl greift es zu kurz, sie ausschliesslich daraufhin auszurichten. Ausgehend von den unterschiedlichen Entwicklungsständen der Studierenden und dem dadurch bedingten individuellen Kompetenzerwerb ist ein erweitertes Angebot an Pflicht- und Wahlmodulen mit mehr Möglichkeiten für den Kompetenzerwerb denkbar. Die Auseinandersetzung lässt sich in bereits vorhandene Module wie jenes der Praxisberatung oder des Herausfordernden Verhaltens einfügen. Zum einen ist die Kommunikation wichtiger Bestandteil der Auseinandersetzung in diesen Modulen. Zum anderen zeigen die identifizierten Schlüsselkompetenzen, dass Selbstwahrnehmung, Reflexion und Eigenverantwortung für SHP von massgeblicher Bedeutung sind. Diese Kompetenzen lassen sich sowohl in den beiden genannten Modulen als auch in weiteren gut üben und entwickeln.

Zudem empfiehlt es sich aufgrund der Allgegenwärtigkeit von Kommunikation, diese bewusst zu machen und Impulse auch auf diesem Hintergrund zu setzen. Beispielsweise ist die dozierende Kommunikation bei Vorlesungen im Gross-Plenum bewusst gemäss Frindte (2002) zu gestalten. Hinsichtlich des Ziels, die Aussagekraft und das Verständnis mit einer klaren, prägnanten und strukturierten Sprache zu fördern, dienen die Kompetenzen auf der sachlichen Ebene. Es ist anzunehmen, dass Carlssons (2014) Ausführungen zum positiven Vorbild einer kommunikativ gut geschulten Lehrperson gleichermassen auf Dozierende zutreffen. Sie beeinflussen die gesamte Schulkultur und wirken als Rollenmodelle über die Grenzen der Schule hinaus.

In einer weiterführenden Arbeit liesse sich erörtern, welche Bedeutung den Kompetenzen in der beruflichen Praxis von Lehrpersonen in der Regelklasse der Primarschule zukommt. Es lässt sich die These aufstellen, dass sich kein gravierender Unterschied im Vergleich zu den Kompetenzen von SHP feststellen lässt. Auch wenn SHP im integrativen Setting besondere Aufgaben und Zuständigkeitsbereiche verantworten, sind sie in erster Linie Lehrpersonen. Im selben Kontext der Regelklasse der Primarschule werden die Rollenunterschiede die Gestaltung der Kommunikation mit den Schulkindern kaum beeinflussen. Im Vergleich dazu lässt sich annehmen, dass sich die Kommunikation zwischen SHP und Schulkindern in separierten Sonderschulen oder pädagogisch-therapeutischen Einrichtungen signifikant von der Kommunikation im integrativen Setting unterscheiden wird. Andere bedeutsame Bedingungen legen nahe, dass sie von den SHP nicht dieselben Kompetenzen erfordern.

Die Literaturarbeit liesse sich durch eine empirische Auseinandersetzung ergänzen. Interessant wäre, eine Auswahl an beschriebenen Kompetenzen daraufhin zu prüfen, ob sie sich in der Praxis anwenden lassen und ob sie nutzbringend sind. Auf Fragen nach der Umsetzbarkeit und Wirksamkeit der Kompetenzen liefert die vorliegende Arbeit keine Antworten. Grundlegende Schritte bei der Erhebung könnten sein, die kommunikativen Kompetenzen von SHP in ihrer Berufspraxis zu ermitteln, zu schulen und anschliessend nochmals zu erfassen.

11 Schlusswort

Zu Beginn viel Zeit darin zu investieren, eine präzise Fragestellung zu formulieren und einen klaren Bezugsrahmen zu skizzieren, erwies sich als lohnenswerte Gelingensbedingung der Arbeit. Sich immer wieder an der Fragestellung zu orientieren, bewirkte, sich nicht in der komplexen Thematik oder den Anforderungen der Arbeit zu verlieren. Literaturrecherche, -studium und -bearbeitung wurden zielführend umgesetzt. Die erhobenen Kommunikationstheorien und -modelle in den Kontext von SHP in der Regelklasse in der Primarschule zu setzen, stellte sich als aufschlussreich heraus. Aufgrund der Einbettung in den schulischen Kontext und die Analyse hinsichtlich deren Nutzen und Grenzen liessen sich Kompetenzen für SHP für eine gelingende Kommunikation mit den Schulkindern identifizieren. Sich mit einem passenden Wortschatz auseinanderzusetzen, wobei das Kompetenzraster der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich (vgl. Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, n.d.) hinzugezogen wurde, ermöglichte den nötigen Perspektivenwechsel. Nebst der Anerkennung der gewonnenen Erkenntnisse ist das Bewusstsein vorhanden, dass Theorien und Modelle nicht das wirkliche Leben sind. Sie dienen dazu, menschliche Verhaltensweisen wie die Kommunikation zu betrachten. Bestimmte Muster lassen sich erkennen, bewusst machen und gegebenenfalls wandeln oder auflösen. In diesem Sinne leistet die Arbeit einen Beitrag zur gelingenden Kommunikation zwischen SHP und Schulkindern im Kontext der Regelklasse in der Primarschule.

12 Verzeichnisse

12.1 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Die menschlichen Bedürfnisse nach Rosenberg (Gaschler & Gaschler, 2012, S. 42f.)	30
Tabelle 2: Wertfreie Beobachtung und Beobachtung mit Bewertung (Rosenberg, 2016, S. 42).....	31
Tabelle 3: Verwechslung von Beobachtung mit Bewertung (Rosenberg, 2016, S. 43)	32
Tabelle 4: Wörterverzeichnis von Gefühlen bei erfüllten Bedürfnissen (Rosenberg, 2016, S. 54f).....	33
Tabelle 5: Wörterverzeichnis von Gefühlen bei nicht erfüllten Bedürfnissen (Rosenberg, 2016, S. 55f)	34
Tabelle 6: Wertfreie Beobachtung und Beobachtung mit Bewertung (in Anlehnung an Rosenberg, 2016, mit eigenen Beispielen)	51

12.2 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Komponenten der Kommunikation - vereinfachtes Schema (Six et al., 2007b, S. 21)	8
Abbildung 2: Individual- und Massenkommunikation (Six et al., 2007b, S. 25)	10
Abbildung 3: Interpunktion (Watzlawick et al., 2011, S. 67)	14
Abbildung 4: Das Kommunikationsquadrat (Schulz von Thun Institut für Kommunikation, n.d.)	17
Abbildung 5: Das Innere Team (Schulz von Thun Institut für Kommunikation, n.d.).....	18
Abbildung 6: Das Modell des Inneren Teams (Pörksen & Schulz von Thun, 2014, S. 95).....	19
Abbildung 7: Das Haus der Verständlichkeit (Pörksen & Schulz von Thun, 2014, S. 44)	21
Abbildung 8: Das Ich-Zustands-Modell (Stewart & Joines, 2015, S. 34)	23
Abbildung 9: Beispiele von Paralleltransaktionen (abgerufen am 16.02.2018 unter https://transaktionsanalyse.audio/transaktionen-kommunikation/).....	24
Abbildung 10: Beispiele von Überkreuztransaktionen (abgerufen am 16.02.2018 unter https://transaktionsanalyse.audio/transaktionen-kommunikation/).....	25
Abbildung 11: Verdeckte Transaktion (Stewart & Joines, 2015, S. 108)	27
Abbildung 12: Aufbau von Lingva Eterna (Stockert, 2016, S. 155).....	36
Abbildung 13: Beispiele von Paralleltransaktionen (abgerufen am 16.02.2018 unter https://transaktionsanalyse.audio/transaktionen-kommunikation/).....	46
Abbildung 14: Beispiel einer Überkreuztransaktion (abgerufen am 16.02.2018 unter https://transaktionsanalyse.audio/transaktionen-kommunikation/).....	47
Abbildung 15: Beispiel einer Überkreuztransaktion (abgerufen am 03.06.2018 unter https://transaktionsanalyse.audio/transaktionen-kommunikation/)	47

12.3 Literaturverzeichnis

- Aich, G. & Behr, M. (2015). *Gesprächsführung mit Eltern*. Weinheim: Beltz.
- Altenhan, S, Betscher-Ott, S., Gotthardt, W., Hobmair, H., Höhle, R., Ott, W. & Pöll, R. (2017). *Psychologie*. (6. Aufl.). Köln: Bildungsvlag EINS.
- Amt für Volksschule des Kantons Thurgau (2016). *Lehrplan Volksschule Thurgau. Überfachliche Kompetenzen*. Downloadbereich. Zugriff am 29.04.2018 unter http://tg.lehrplan.ch/container/TG_Grundlagen.pdf
- Ballreich, R. (2013). Die Wahrheit beginnt zu zweit. *Konflikt Dynamik*, 2, 152-155.
- Blanz, M. (2014). Definitorische und deskriptive Aspekte von Kommunikation. In M. Blanz, A. Florack & U. Piontowski (Hrsg.), *Kommunikation. Eine interdisziplinäre Einführung* (S. 13-37). Stuttgart: Kohlhammer.
- Brunner, E. I. (2010). Lehrer-Schüler-Interaktion. In Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 421-429). Weinheim: Beltz.
- Carlsson, B. (2014). Kommunikative Kompetenzen von Beginn an stärken - Kommunikationstrainings für Lehramtsstudierende als Potentiale für Unterrichts-, Beziehungs- und Schulkultur. In C. Tillack, N. Fischer, D. Raufelder & J. Fetzer (Hrsg.), *Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 1: Theoretische Grundlagen und praktische Gestaltungen pädagogischer Beziehungen* (S. 124-136). Immenhausen: Prolog.
- Deutschschweizer Gesellschaft für Transaktionsanalyse (2008). Was ist Transaktionsanalyse? Zugriff am 15.02.2018 unter <http://www.dsgta.ch/136d167.html>

- Fleischer, T. (2016). *Schule personenzentriert gestalten. Zwischenmenschliche Beziehungen und Persönlichkeitsentwicklung in der Schule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Frindte, W. (2002). *Einführung in die Kommunikationspsychologie*. (1. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Gamber, P. (2016). *Transaktionsanalyse für Dummies*. (1. Aufl.). Weinheim: WILEY-VCH.
- Gaschler, F. & Gaschler, G. (2012). *Ich will verstehen, was du wirklich brauchst. Gewaltfreie Kommunikation mit Kindern. Das Projekt Giraffentraum*. (6. Aufl.). München: Kösel.
- Greuel, N. (2016). *Kommunikation für Lehrkräfte. Beratung - Konflikte - Teamarbeit - Moderation*. (1. Aufl.). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Hellwig, C. (2016). *Wertebasierte Gesprächsführung. Wirkprinzipien des Personenzentrierten Ansatzes*. Wiesbaden: Springer.
- Hennig, G. & Pelz, G. (2002). *Transaktionsanalyse. Lehrbuch für Therapie und Beratung*. (2. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Hertzsch, H. & Schneider, F. M. (2013). Kommunikationskompetenz von Lehrkräften an Schulen. In I. C. Vogel (Hrsg.), *Kommunikation in der Schule* (S. 73-95). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hintermann, J. (2005). *Lust auf Kommunikation. Verstehen und verstanden werden in Beruf und Alltag*. Zürich: Versus.
- Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik. (n.d.). *Kompetenzraster 2017*. Unveröffentlichtes Kompetenzraster. Zugriff am 16.03.2018 unter <https://www.hfh.ch/de/ausbildung/ma-schulische-heilpaedagogik>
- Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (2017). *Masterstudiengang Sonderpädagogik. Vertiefungsrichtung Schulische Heilpädagogik*. Broschüre. Zugriff am 18.03.2018 unter https://www.hfh.ch/fileadmin/files/documents/Dokumente_SHP/Broschuere_Masterstudiengang_SHP_web_nb.pdf
- Kiper, H. (2014). Beziehungen in Schule und Unterricht. In C. Tillack, N. Fischer, D. Raufelder & J. Fetzer (Hrsg.), *Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 1: Theoretische Grundlagen und praktische Gestaltungen pädagogischer Beziehungen* (S. 11-31). Immenhausen: Prolog.
- Langer, I., Schulz von Thun, F. & Tausch, R. (2015). *Sich verständlich ausdrücken*. (10. vollst. neu gest. Aufl.). München: Reinhardt.
- Marmet, O. (2016). *Ich und du und so weiter. Kleine Einführung in die Sozialpsychologie*. (15. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Orth, G. & Fritz, H. (2013). *Gewaltfreie Kommunikation in der Schule. Wie Wertschätzung gelingen kann. Ein Lern- und Übungsbuch für alle, die in Schulen leben u. arbeiten*. Paderborn: Junfermann.
- Plate, M. (2015). *Grundlagen der Kommunikation. Gespräche effektiv gestalten*. (2. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Pörksen, B. & Schulz von Thun, F. (2014). *Kommunikation als Lebenskunst. Philosophie und Praxis des Miteinander-Redens*. (1. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer-Systeme-Verlag.
- Rosenberg, M. B. (2005). *Kinder einführend unterrichten. Wie SchülerInnen und LehrerInnen durch gegenseitiges Verständnis Erfolg haben können*. (2. Aufl.). Paderborn: Junfermann.
- Rosenberg, M.B. (2016). *Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens*. (12. Aufl.). Paderborn: Junfermann.
- Scheurl-Defersdorf, M. R. von (2011). *Deutlich reden, wirksam handeln. Kindern zeigen, wie Leben geht*. (13. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Herder
- Scheurl-Defersdorf, M. R. von (2013). *In der Sprache liegt die Kraft! Klar reden, besser leben*. (5. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Scheurl-Defersdorf, M. R. von (Hrsg.). (2016). *Jedes Wort wirkt! Bewusste Sprache in der Pädagogik*. (überarbeitete und erweiterte Neuaufl.). Erlangen: Lingva Eterna Verlag.

- Schulz von Thun, F. (1998). *Das Innere Team und situationsgerechte Kommunikation. Kommunikation, Person, Situation*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Schulz von Thun, F. (Redner). (2014). Inneres Team Teil 1 [YouTube Video]. Hamburg: Schulz von Thun Institut für Kommunikation. Zugriff am 11.02.2018 unter <https://www.youtube.com/watch?v=09RIKYD83H4>
- Schulz von Thun Institut für Kommunikation (n.d.). Die Modelle. Das Kommunikationsquadrat. Zugriff am 09.02.2018 unter <https://www.schulz-von-thun.de/die-modelle/das-kommunikationsquadrat>
- Schulz von Thun, F., Zack, K. & Zoller, K. (2012). *Miteinander reden von A bis Z. Lexikon der Kommunikationspsychologie*. (3. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schweer, M. K. W. (Hrsg.). (2016). *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*. (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Six, U. & Gimmler, R. (2007). Kommunikationskompetenz, Medienkompetenz und Medienpädagogik. In U. Six, U. Gleich & R. Gimmler (Hrsg.), *Kommunikationspsychologie und Medienpsychologie* (S. 271-296). Weinheim: Beltz.
- Six, U., Gleich, U. & Gimmler, R. (2007a). Gegenstand, Zielsetzung und Struktur des Buchs. In U. Six, U. Gleich & R. Gimmler (Hrsg.), *Kommunikationspsychologie und Medienpsychologie* (S. 1-17). Weinheim: Beltz.
- Six, U., Gleich, U. & Gimmler, R. (2007b). Kommunikationspsychologie. In U. Six, U. Gleich & R. Gimmler (Hrsg.), *Kommunikationspsychologie und Medienpsychologie* (S. 21-50). Weinheim: Beltz.
- Stewart, I. & Joines, V. (2015). *Die Transaktionsanalyse. Eine Einführung*. (12. Aufl. der Taschenbuchausg., 25. Gesamtaufl.). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Stockert, T. von (2016). *Meine Sprache und ich. Mit Sprachstruktur Persönlichkeit entwickeln*. (erweiterte Neuausg.). Erlangen: Lingva Eterna Verlag.
- Thiel, F. (2016). *Interaktion im Unterricht. Ordnungsmechanismen und Störungsdynamiken*. Stuttgart: UTB.
- Ulich, K. (2001). *Einführung in die Sozialpsychologie der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Vogel, I. C. (Hrsg.). (2013). *Kommunikation in der Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Watzlawick, P., Beavin, J. & Jackson, D. (2011). *Menschliche Kommunikation. Formen Störungen Paradoxien*. (12. Aufl.). Bern: Huber.
- Wellhöfer, P. R. (2007). *Gruppendynamik und soziales Lernen. Theorie und Praxis der Arbeit mit Gruppen*. (3. Aufl.). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Wüllenweber, E. (2014a). Die Axiome der Kommunikation nach Watzlawick. Praxisbezogene Reflexionen für die Behindertenhilfe. In E. Wüllenweber (Hrsg.), *Einander besser verstehen. Hilfen und Ansätze für Menschen mit geistiger Behinderung, mit Lernbehinderung und bei Autismus. Band 1: Kommunikation und Beziehungsgestaltung* (S. 26-31). Marburg: Lebenshilfe.
- Wüllenweber, E. (2014b). Kommunikation, Interaktion, Verhalten, Situation. Anmerkungen zu zentralen Grundbegriffen. In E. Wüllenweber (Hrsg.), *Einander besser verstehen. Hilfen und Ansätze für Menschen mit geistiger Behinderung, mit Lernbehinderung und bei Autismus. Band 1: Kommunikation und Beziehungsgestaltung* (S. 15-25). Marburg: Lebenshilfe.