

**Masterarbeit**

# **Kommunikationskompetenz als Gradmesser der Partizipation**

Kriterien zur Beobachtung



Erika Berger-Leicht  
Bühlstrasse 4  
3658 Merligen

Betreuungsperson: Verena Schindler

Eingereicht am: 23. Januar 2015

Studienbeginn: HS 2011/2012

Titelbild:

<http://www.bildungsexperten.net/wp-content/uploads/2013/01/Kommunikation-im-Job.jpg?s=496x246&uc=1&ap=true>

## **Abstract**

Ausgangspunkt dieser Arbeit ist die Vorgabe der Thematik durch die Mitarbeit im Projekt Förderplanung des Instituts für Heilpädagogik IHP Bern. Der Auftrag lautet, den Entwicklungsbereich der Kommunikation theoriengeleitet aufzubereiten und möglichst valide Kategorien und Indikatoren zu definieren. Diese sollen als Grundlage für eine solide Beobachtung im Unterricht dienen. Die Arbeit wendet sich zuerst den theoretischen Grundlagen zu. Es werden verschiedene Kommunikationsmodelle erläutert und nach Komponenten der Kommunikation und Kommunikationsfertigkeiten gefragt. Diese werden umfassend beschrieben und deren wesentliche Merkmale herausgearbeitet. Es werden anschliessend diverse schulische Problemfelder der Kommunikation aufgegriffen und deren kommunikationsbezogenen Schwierigkeiten beleuchtet. Mit der Frage nach den Kompetenzziele der Kompetenzbereiche *Hören* und *Sprechen* im Lehrplan 21 und einer Beschreibung des Kooperativen Lernens wird der erste Teil abgeschlossen. Der zweite Teil der Arbeit beschreibt die Entwicklung eines Kategoriensystems, dessen Kategorien und Indikatoren aus den vorgängigen Ausführungen abgeleitet wurden. Das Ergebnis ist ein Raster, welches den Theorien entnommene Kategorien und Indikatoren aufführt, die für eine theoriengeleitete Beobachtung von Kommunikationsverhalten beigezogen werden können. Zusätzlich werden im Raster die Kategorien mit Kompetenzziele aus dem Lehrplan 21 und den in der Arbeit beschriebenen Problembereichen in Zusammenhang gebracht. Die Gegenüberstellung gibt einerseits Hinweise, welche Kategorien von Kommunikationskompetenzen für die beschriebenen Problemfelder von Bedeutung sind, andererseits können den einzelnen Kategorien die entsprechenden Kompetenzziele aus dem Lehrplan 21 entnommen und für die Förderplanung nutzbar gemacht werden.

## **Inhaltsverzeichnis**

<b>1 Einleitung</b> .....	<b>7</b>
1.1 Ausgangslage und Problemstellung .....	7
1.2 Zielsetzung.....	8
1.3 Vorgehen .....	8
<b>2 Grundlagen der Kommunikation – Theoretische Modelle</b> .....	<b>9</b>
2.1 Kommunikation – Interaktion .....	9
2.2 Kommunikationsmodelle.....	10
2.2.1 Grundlegendes Modell der Kommunikation (Simon).....	10
2.2.2 Das Modell von Paul Watzlawick .....	11
2.2.3 Modell der zwischenmenschlichen Kommunikation (Schulz von Thun) .....	13
2.2.4 Das Fertigkeitenmodell der interpersonalen Kommunikation .....	15
2.3 Zwischenfazit .....	16
<b>3 Der Mensch als kommunizierendes Individuum</b> .....	<b>17</b>
3.1 Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten .....	17
3.2 Komponenten der Interaktion: Person und Kontext.....	19
3.3 Nonverbale und paraverbale Kommunikation.....	20
3.4 Verschiedene Kommunikationskompetenzen.....	23
3.4.1 Fragen stellen .....	23
3.4.2 Reflektieren.....	24
3.4.3 Zuhören.....	25
3.4.4 Erklären.....	26
3.4.5 Sich einbringen .....	27
3.4.6 Interaktionen veranlassen und beenden.....	28
3.4.7 Sich durchsetzen .....	29
3.4.8 Überzeugen .....	30
3.4.9 Verhandeln.....	31
3.4.10 Interaktion in der Gruppe .....	31
3.5 Problemfelder der Kommunikation.....	32
3.5.1 Sprachentwicklungsstörungen SES.....	32
3.5.2 Mutismus.....	33
3.5.3 Autismus Spektrum Störung ASS .....	36
3.5.4 Geistige und körperliche Behinderung.....	38
3.5.5 ADS/ADHS.....	38
3.5.6 Deutsch als Zweitsprache DaZ .....	39
3.5.7 Konfliktsituationen.....	41
3.5.8 Zwischenfazit .....	42



<b>4 Kommunikation in der Schule .....</b>	<b>43</b>
4.1 Lehrplan 21 .....	43
4.2 Kooperatives Lernen .....	44
<b>5 Beobachtungsinstrument .....</b>	<b>45</b>
5.1 Entwicklung des Kategoriensystems .....	45
5.2 Abgeleitete Kategorien und Indikatoren .....	46
5.3 Raster zu den Kommunikationskompetenzen .....	47
<b>6 Zusammenfassung und Reflexion .....</b>	<b>57</b>
<b>7 Verzeichnisse .....</b>	<b>64</b>
7.1 Literaturverzeichnis .....	64
7.2 Abbildungsverzeichnis .....	68
7.3 Tabellenverzeichnis .....	69
<b>8 Anhang.....</b>	<b>69</b>
8.1 Wichtige Merkmale aus Kapitel 2 und 3.....	69
8.2 Beobachtungsraster 1. Version.....	78



## 1 Einleitung

### 1.1 Ausgangslage und Problemstellung

Angehende Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen äusserten sich in einer von der Verfasserin durchgeführten, unveröffentlichten offenen Umfrage dazu, wo sie Kommunikation als Anforderung in ihrem Arbeitsumfeld erleben. Von sechzig befragten Lehrpersonen äusserten sich dreissig zum Thema. In diesem Zusammenhang wurden neunundvierzig verschiedene Aspekte angesprochen. Diese lassen sich grob unterteilen in Fragen zu:

- Kommunikation im Unterricht
- Kommunikation in Konfliktsituationen
- Kommunikation bei Lernbehinderungen, Spracherwerbsstörungen und Deutsch als Zweitsprache
- Hören, Sprechen, Schreiben als Kommunikationsinstrumente
- Hilfestellungen zum kommunikativen Beziehungsaufbau
- Kommunikationsverhalten der Lehrpersonen
- Kommunikation in der interdisziplinären Zusammenarbeit

Die Rückmeldungen zeigen die Aktualität des Themas. Menschliches Zusammenleben ist geprägt von interaktiven Prozessen. Gemäss Watzlawick et al. (vgl. 2011, 13), beginnt das Erlernen der Kommunikationsregeln schon gleich nach der Geburt und ist ein fortwährender Prozess. Sehr oft werden diese Regeln nur unbewusst wahrgenommen. Situationsadäquates Kommunikationsverhalten muss erworben werden. Die Auseinandersetzung mit diesen oft schwierigen Anforderungen ist im schulischen und heilpädagogischen Alltag in ihrer Vielschichtigkeit präsent. Kommunikation im schulischen Kontext ist sowohl für Kinder und Jugendliche als auch für Lehrpersonen eine grosse Herausforderung. Die Schule muss sich unweigerlich damit auseinandersetzen. Auf dem Weg von der Integration zur Inklusion muss für sie, im Sinne der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF), die Frage der Aktivitäten und Partizipation im Unterricht zentral sein.

„Eine Aktivität bezeichnet die Durchführung einer Aufgabe oder Handlung durch einen Menschen, z. B. das Lernen von Schulkindern. Beeinträchtigungen der Aktivität sind folgerichtig Schwierigkeiten, die ein Mensch beim Durchführen bestimmter Aktivitäten haben kann. Partizipation oder Teilhabe ist das Einbezogensein in eine Lebenssituation und

Beeinträchtigungen der Partizipation sind dementsprechend die Probleme, die ein Mensch hinsichtlich dieses Einbezogenseins aufweisen kann“ (Breitenbach, 2014, 139).

Eine Förderung, d.h. auch eine Förderung der Kommunikation, muss sich daher von der Frage nach der bestmöglichen Partizipation des Kindes am sozialen Kontext leiten lassen. Voraussetzung für eine solche Förderung ist eine gezielte Beobachtung des Kindes innerhalb der verschiedenen Situationen des schulischen Geschehens. Hierzu bedarf es einer theoriegestützten Beobachtung, die beides berücksichtigt, das Kind und den Kontext. Im Lehrplan 21 wird im einleitenden Kapitel zu den Sprachen festgehalten: „Die Befähigung zur bewussten und wirkungsvollen (...) Kommunikation stellt (...) eines der Hauptziele schulischer Bildung dar“ (D-EDK, 2013a, 1). Diese Aussage unterstreicht die Wichtigkeit des Erwerbs kommunikativer Kompetenzen und belegt somit die Relevanz des Themas.

## **1.2 Zielsetzung**

Anhand aktueller kommunikationstheoretischer Ansätze und Modelle sollen Kriterien erarbeitet und aufgezeigt werden, welche im Unterricht erlauben festzustellen, inwieweit die Teilhabe am sozialen Geschehen einem Schüler oder einer Schülerin in einer spezifischen Schulsituation gelingt. Basierend auf diesen Erkenntnissen soll ein Beobachtungsinstrument entwickelt werden, welches Lehrpersonen zur Verfügung stehen soll. Der Gebrauch der Beobachtungshilfen soll es Lehrkräften ermöglichen, zu relevanten aussagekräftigen und theoriebasierten Informationen zu gelangen, welche in der anschließenden Förderplanung nutzbar gemacht werden können.

## **1.3 Vorgehen**

Im *ersten Kapitel* wird die Relevanz der Kommunikation für Lehrkräfte aufgezeigt und die Zielsetzung und das geplante Vorgehen der theoretischen und praktischen Auseinandersetzung beschrieben, anschliessend setzt sich das *zweite Kapitel* mit den theoretischen Grundlagen der Kommunikation auseinander. Dabei werden wichtige Begriffe aufgearbeitet. Der Begriffsklärung folgt die Darstellung verschiedener Kommunikationsmodelle. Im Hinblick auf das beabsichtigte Ziel dieser Auseinandersetzung soll ein Zwischenfazit gezogen werden inwiefern aus den beschriebenen Modellen Beobachtungskategorien abgeleitet werden können. *Kapitel drei* beschäftigt sich mit dem Menschen als kommunizierendes Individuum. Es werden verschiedene Aspekte der Kommunikation beschrieben. Dabei wird gezeigt, dass Kommunikation nicht nur als mündliche Mitteilung

verstanden werden darf, sondern dass auch Kontextfaktoren und nonverbale und paraverbale Komponenten mitberücksichtigt werden müssen. Zudem widmet sich das Kapitel verschiedenen Problemfeldern der Kommunikation, mit welchen Lehrkräfte im Unterricht konfrontiert werden. Im *vierten Kapitel* wird der Frage nachgegangen wie Kommunikation als Lerninhalt im Lehrplan 21 beschrieben wird. Welche Lernziele oder Schlüsselkompetenzen werden vorgegeben? Wie lassen sich diese mit den aufgezeigten Kommunikationstheorien in Verbindung bringen? Des Weiteren wird überlegt, in welchem didaktischen Umfeld kommunikative Prozesse auf geeignete Weise beobachtet werden könnten. *Kapitel fünf* widmet sich der Entwicklung eines auf den vorhergehenden Ergebnissen basierenden, theoriegeleiteten Beobachtungsinstrumentes und stellt das Resultat vor. Abschliessend werden in *Kapitel sechs* die zentralen Erkenntnisse zusammengefasst, diskutiert und weiterführende Fragen aufgegriffen.

Das weite Feld der verschiedenen Kommunikationsthemen bedarf für die nachfolgende Auseinandersetzung einer Eingrenzung. So wird hier nur auf die Thematik der Kommunikation im Unterricht eingegangen. Im Sprachenlehrplan 21 (vgl. D-EDK, 2013, 11) werden unter anderem die Sparten *Hören, Lesen, Sprechen* und *Schreiben* aufgeführt, wie sie auch im Lehrplan 95 im Fachbereich Deutsch verwendet werden (vgl. Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 1995). Eine Bearbeitung aller Bereiche würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Aus diesem Grund wurde entschieden, im Folgenden nur auf die Bereiche *Hören und Sprechen in der Unterrichtssprache* einzugehen, da die mündliche Kommunikation für die Partizipation am sozialen Geschehen eminent wichtig ist.

## **2 Grundlagen der Kommunikation – Theoretische Modelle**

### **2.1 Kommunikation – Interaktion**

Mit dem Begriff der Kommunikation werden ganz unterschiedliche Vorstellungen verbunden. Kommunikation manifestiert sich in verschiedenen Formen und mit vielfältigen Mitteln. Sie ist stets in einen Kontext eingebettet und wird durch diesen mitbestimmt. Damit klar ist, wie die Begriffe in der vorliegenden Arbeit zu verstehen sind, bedarf es einer Definition der verwendeten Begriffe. Laut Nassehi (2011, 7) ist Kommunikation „(...) das, was auf eine Offerte folgt – das Lächeln auf einen Blick, der Widerspruch auf eine Behauptung, die Auskunft auf eine Frage, das Seufzen des Lesers nach der Lektüre eines Satzes (...)“. Er beschreibt Kommunikation als ein Nacheinander, ein Prozess, dessen Entwicklung in Abhängigkeit steht zur Reaktion der empfangenden Person der Mitteilung. Hierbei ist nicht nur der sachliche Gehalt der Mitteilung von Bedeutung, sondern auch die

Art, wie die Mitteilung übermittelt wird. Sie bestimmt die Reaktion des Gegenübers in erheblichem Masse (vgl. Nassehi, 2011, 8). Des Weiteren darf Kommunikation nicht nur als gesprochenes Wort verstanden werden, diese beinhaltet auch nonverbale Formen (vgl. ebd., 178). Für Watzlawick (2011, 26) ist „(...) alles Verhalten Kommunikation, und jede Kommunikation (...) beeinflusst das Verhalten“. Er verwendet den Begriff der Kommunikation allgemein als Bezeichnung für ein Wissensgebiet und zudem als Bezeichnung einer nicht näher eingegrenzten Verhaltenseinheit. Diese zweite Bedeutung der Kommunikation im Sinne einer Verhaltenseinheit teilt er auf in die Aspekte Mitteilung und Interaktion. Als Mitteilung bezeichnet er eine einzelne Kommunikation. Handelt es sich um einen wechselnden Austausch von Mitteilungen zwischen zwei oder mehr beteiligten Personen so definiert er dies als eine Interaktion (vgl. Curriculumsverbund, 2010, 25; Watzlawick, 2011, 58). Simon (2012, 16) spricht dann von Interaktion, wenn das Gegenüber auf eine empfangene Mitteilung reagiert, ansonsten beschreibt er die Mitteilung als „Einweg-Kommunikation“. Während der Begriff Kommunikation von diversen Autoren unterschiedlich beschrieben wird, sind sich diese bei der Definition von Interaktion dahingehend einig, dass es sich dabei um eine Wechselbeziehung zwischen Personen handelt (vgl. auch Hargie, 2013, 16; Hennig, 2011, 275–277). Diese Wechselbeziehung zwischen Individuen ist für die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit von grösster Bedeutung. „Zu dem Menschen, der wir sind, werden wir erst durch unsere Interaktion mit anderen“ (Hargie, 2013, 16). Interaktion ist zudem eine Voraussetzung für das Lernen (vgl. ebd., 16). Der Mensch sucht immer wieder den Kontakt zu anderen Individuen und will Beziehungen aufbauen. Dies erreicht er durch Kommunizieren. Damit Kontaktnahme und Beziehungsaufbau gelingen können, werden zwischenmenschliche Fertigkeiten benötigt, welche als Kommunikationsfertigkeiten oder interpersonale Fertigkeiten/Kompetenzen bezeichnet werden (vgl. Hargie, 2013, 15–19). Die Kommunikationskompetenz bezeichnet Simon (2012, 14) als wichtigsten Teil der Sozialkompetenz, welche massgeblich für das Gelingen von sozialen Beziehungen in der Gesellschaft verantwortlich ist. An späterer Stelle soll auf diese Kommunikationsfertigkeiten noch näher eingegangen werden. Nachfolgend werden zunächst verschiedene Kommunikationsmodelle erläutert.

## **2.2 Kommunikationsmodelle**

### **2.2.1 Grundlegendes Modell der Kommunikation (Simon)**

Die Eigenart eines Modells besteht darin, komplexe Abläufe eines Systems in reduzierter, abstrakter Art darzulegen. Dabei wird versucht, das Wesentliche eines Vorgangs

herauszuarbeiten und im Modell vereinfacht darzustellen (vgl. Simon, 2012, 20). Zu Beginn der Ausführung verschiedener Kommunikationsmodelle sei hier das grundlegende Modell der Kommunikation (vgl. Abb.1) aufgeführt wie es Simon (2012, 17) in seinem Werk zu den Grundlagen der Kommunikation in *GABALs grosser METHODENKOFFER* darstellt. Der Autor legt dar, dass es bei der Kommunikation um Verständigung zwischen den Kommunizierenden geht. Ohne Verständigung macht Kommunikation keinen Sinn. Wie auch andere Autoren in ihren Modellen, spricht Simon von Sendenden und Empfangenden. Eine Botschaft wird von einer sendenden Person verschlüsselt (codiert) über einen Übertragungskanal an eine empfangende Person übermittelt, welche damit aufgefordert wird, die empfangene Nachricht zu entschlüsseln (decodieren). Dies kann der empfangenden Person nur gelingen, wenn sie über ein Repertoire an Zeichen und Symbolen verfügt, welche sowohl von ihr wie von der sendenden Person in gleicher Weise verstanden werden. Somit ist eine gemeinsame Sprache (verbal und nonverbal) für eine gelingende Kommunikation Voraussetzung. Kommunikation gelingt in dem Masse wie Sendende und Empfangende über eine gemeinsame Sprache verfügen. Gleichermassen wird die übermittelte Information durch einen individuellen Filter wahrgenommen, welcher das Verhalten der Kommunizierenden beeinflusst (vgl. Simon, 2012, 17–18).

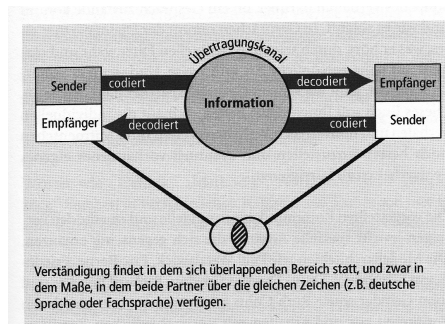


Abb. 1: Grundlegendes Modell der Kommunikation nach Simon (2012,17)

Nöth (2012, 168–171) bedient sich in seinem **nachrichtentheoretischen Modell der Kommunikation** dieses Grundmodells und stellt es als Austausch von Signalen zwischen den interagierenden Individuen dar.

### 2.2.2 Das Modell von Paul Watzlawick

In seinem Modell legt Paul Watzlawick den Fokus auf die Interaktion zwischen Sendenden und Empfangenden. Seine Kommunikationstheorie entspringt der Auseinandersetzung mit kommunikativen Störungen, welche eine zwischenmenschliche Beziehung

belasten können (vgl. Simon, 2012, 22; Watzlawick, 2011,26). In seinen Ausführungen zur menschlichen Kommunikation betont Watzlawick (2011, 23), dass Kommunikation „in genügend weitem Kontext gesehen werden“ muss, da dieser die Kommunikation mitbestimmt. Die Mitteilung wird von der empfangenden Person entsprechend ihrer **Sozialisation, ihrem kulturellen Umfeld und ihrer Erziehung** interpretiert und verstanden. Dabei werden nicht nur Zeichen und Symbole beachtet sondern auch nonverbale und paraverbale Äusserungen wie z. B. Mimik und Gestik, Tonfall, Lautstärke und Betonung (vgl. Curriculumverband, 2010, 25–27; Watzlawick, 2011, 21–27). Aus systemtheoretischer Sicht betrachtet Watzlawick den Menschen als autonomes System welches stets im Kontakt und Austausch mit anderen Systemen ist und dadurch wieder ein offenes System bildet und durch Input und Output mit der Umwelt in Verbindung steht. Er umschreibt die Beziehung unter den Systemen mit dem mathematischen Begriff der Funktion. In der Auseinandersetzung der verschiedenen Systeme untereinander gilt das Prinzip der Rückkopplung (Feedback). Damit meint er, dass der Kommunikationsprozess nicht linear verläuft sondern zirkulär. Die Personen innerhalb eines Systems sind zugleich Sendende wie Empfangende und passen ihre Äusserungen den Reaktionen der Empfangenden an. Eine sendende Person nimmt beispielsweise während der Übermittlung einer Nachricht eine Reaktion bei der empfangenden Person wahr und passt aufgrund dieser Reaktion ihre Nachricht an. Rückkopplungen sind für das Gleichgewicht eines Systems wichtig. Systeme können durch Streit destabilisiert werden und im schlimmsten Falle zur Zerstörung des Systems führen (vgl. Curriculumverbund, 2010, 27–28; Simon, 2012, 22–24; Watzlawick, 2011, 27–38). Basierend auf diesen systemtheoretischen Grundlagen hat Watzlawick fünf Kommunikationsregeln (Axiome) formuliert:

Kommentiert [EB1]:

1. *Man kann nicht nicht kommunizieren.*

Da Watzlawick Kommunikation mit Verhalten gleichsetzt, ergibt sich daraus, dass auch Verhalten einen Mitteilungscharakter hat. Der Mensch kann nicht anders als sich in irgend einer Weise zu verhalten und somit kommuniziert er selbst wenn er schweigt (vgl. Simon, 2012, 24–25; Watzlawick, 2011, 58–60).

2. *Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt.*

Wird eine Mitteilung übermittelt erreicht sie die Empfangenden auf zwei verschiedenen Ebenen, der Inhaltsebene und der Beziehungsebene. Nebst dem Inhalt gibt die Mitteilung auch Auskunft über die Beziehung der sendenden zur empfangenden Person, dementsprechend kann dieselbe Mitteilung verschieden übermittelt und interpretiert werden. Hierbei steht der Beziehungsaspekt über dem Inhaltsaspekt. Ist die Beziehung zum



Gegenüber belastet oder gestört, so bestimmt diese die Interpretation des Inhalts (vgl. Simon, 2012, 25–26; Watzlawick, 2011, 61–64).

*3. Die Interpunktion der Ereignisfolge bestimmt die Beziehung.*

Da Kommunikation kreisförmig verläuft gibt es bei einer Ereignisfolge keinen eigentlichen Anfangspunkt. Die Interpunktion, d.h. der Anfangspunkt wird von den Beteiligten entsprechend ihrer Sichtweise festgelegt. Dies hat einen direkten Einfluss auf ihre Beziehung. Decken sich die individuellen Interpunktionen nicht, führt dies zu Beziehungskonflikten, welche nur durch Metakommunikation „über ihre individuellen Definitionen der Beziehung“ (Watzlawick, 2011, 68) gelöst werden können (Simon, 2012, 27–28; Watzlawick, 2011, 65–70).

*4. Kommunikation kann auf digitale und analoge Art und Weise erfolgen.*

Bei der digitalen Kommunikation werden Dinge und Sachverhalte übermittelt, deren Bedeutung eindeutig ist. Analoge Kommunikationsformen lassen verschiedene Deutungen zu, da diese häufig Doppelbedeutungen aufweisen und deren Unterscheidung und Auslegung den Kommunikationsempfängenden überlassen wird. Die beiden Kommunikationsformen ergänzen sich gegenseitig. Watzlawick (2011,74) geht davon aus, dass der Inhaltsaspekt einer Mitteilung digital, der Beziehungsaspekt analog vermittelt wird (vgl. Simon, 2012, 28–29; Watzlawick, 2011, 70–78).

*5. Kommunikation verläuft entweder symmetrisch oder komplementär.*

Beruhet das Verhalten der Beteiligten auf Ebenbürtigkeit, zeigt sich dies in einer spiegelbildlichen, symmetrischen Interaktion. „Symmetrische Beziehungen zeichnen sich (...) durch Streben nach Gleichheit und Verminderung von Unterschieden zwischen den Partnern aus, während komplementäre Interaktionen auf sich gegenseitig ergänzenden Unterschiedlichkeiten basieren“ (Watzlawick, 2011, 80). Komplementäre Beziehungen ergeben sich aus gesellschaftlichen oder kulturellen Kontexten wie z. B. das Verhältnis von Lehrpersonen zu Schülern und Schülerinnen (vgl. Simon, 2012, 30; Watzlawick, 2011, 78–81).

### **2.2.3 Modell der zwischenmenschlichen Kommunikation (Schulz von Thun)**

Mit der Ausführung von Watzlawicks Axiomen im vorhergehenden Kapitel kann nun zu einem weiteren wichtigen Kommunikationsmodell übergeleitet werden. Watzlawicks zweites Axiom von der Inhalts- und der Beziehungsebene in jeder Kommunikation diente Friedemann Schulz von Thun unter anderem als Grundlage für sein Modell der zwischenmenschlichen Kommunikation (vgl. Schulz von Thun, 2013,15). Er fügte den beiden

Ebenen zwei weitere zu, die Ebenen der Selbstoffenbarung und des Appells (vgl. ebd., 14–15). Daraus entstand sein Modell mit den vier Dimensionen einer Nachricht (Abb.2), welches als Vier-Seiten-Modell oder Vierebenen-Modell bekannt ist.

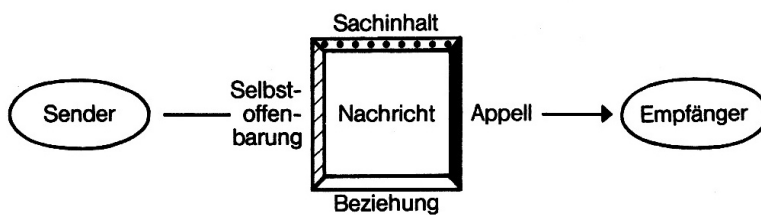


Abb. 2: Vier Seiten der Nachricht nach Schulz von Thun (2013, 33)

Schulz von Thun verwendet für die Darstellung seines Modells ein Quadrat und demonstriert damit, „dass die vier Aspekte als prinzipiell gleichrangig anzusehen sind“ (ebd., 17). Er bemerkt jedoch, dass in der Schule und in der Arbeitswelt eine Überbetonung des Sachaspektes vorherrscht, welche das Bewusstsein der drei anderen Aspekte erschwert (vgl. ebd.). Beim Sachaspekt geht es darum eine Sachinformation zu übermitteln. Gleichzeitig geben Sendende bewusst als Selbstdarstellung und unbewusst als Selbstenthüllung Informationen über ihre Person preis. Dies entspricht der Ebene der Selbstoffenbarung. Auf der Beziehungsebene gibt die Nachricht Auskunft über das Verhältnis von Sendenden und Empfangenden. Mit ihrer Botschaft möchten Sendende bei Empfangenden offenkundig oder verdeckt, das heißt manipulativ etwas erreichen. Dies bezeichnet der Autor als Appell einer Nachricht (vgl. Schulz von Thun, 2013, 27–33; Simon, 2012, 49–54).



Abb. 3: Vier Ohren des Empfängers nach Schulz von Thun (2013, 49)

Die gesendete Nachricht kann von den Empfangenden ebenfalls auf vier Arten, mit vier Ohren empfangen werden (vgl. Abb. 3). Je ein Ohr entspricht einer der vier Seiten des Modells. Wie eine Nachricht aufgenommen wird hängt stark davon ab, mit welchem Ohr eine empfangende Person die Mitteilung wahrnimmt. Dies hat einen direkten Einfluss auf den weiteren Gesprächsverlauf (Schulz von Thun, 2013, 49). Viele Konflikte haben ihren Ursprung in diesem Sachverhalt. Sowohl Sendende wie Empfangende können viel zur Minimierung von Missverständnissen beitragen, indem sie die vier Seiten einer Nachricht beachten (vgl. ebd., 48; Simon, 2012, 55). Walter Simon (ebd., 58) fasst die vier Seiten der zwischenmenschlichen Kommunikation nach Schulz von Thun in nachfolgender Übersicht zusammen (Abb. 4).

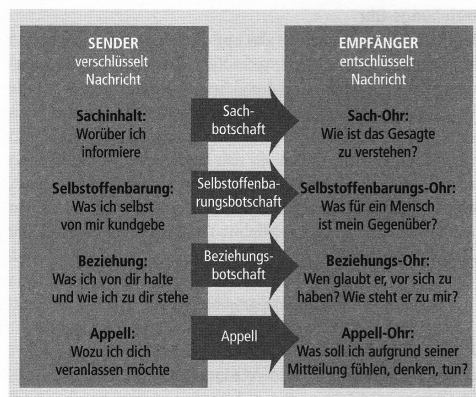


Abb. 4: Kommunikation nach Simon in Anlehnung an Schulz von Thun (2012, 58)

#### 2.2.4 Das Fertigkeitenmodell der interpersonalen Kommunikation

Das Fertigkeitenmodell wie es Hargie (2013, 42–61) darstellt hat sich aus verschiedenen bestehenden Fertigkeitenmodellen entwickelt. Es zeichnet sich aus durch sechs wesentliche Komponenten interpersonalen Kommunikation: Person-Situation-Kontext, Ziel, vermittelnde Prozesse, Antwort, Feedback und Wahrnehmung. Das Modell geht von den Grundannahmen aus, dass Menschen zielgerichtet handeln und für die Reaktionen auf ihr Handeln sensibilisiert sind und in der Folge versuchen, ihr Handeln diesen Reaktionen anzupassen. Beabsichtigte Ziele setzen einen Prozess in Gang, in welchem abgewogen wird, wie die Nachricht in zielerreichender Weise übermittelt werden muss. Da sich die Kommunizierenden in einem interaktiven Prozess befinden, geben sich beide durch ihre

Interaktion Feedback über ihre Wahrnehmung. Diese Informationen werden in den Gedankenprozess zur beabsichtigten Mitteilung einbezogen. Diese Auseinandersetzung führt letztlich zu einem Handlungsplan, der Reaktion oder Antwort. Das Senden einer Nachricht beinhaltet stets ein Feedback auf vorgängig erhaltene Informationen des Gegenübers. Eine solche Information kann sowohl auditiv wie auch visuell wahrgenommen worden sein. „Zusätzlich (...) verfügt jeder noch über einen direkten Feedbackkanal zu seiner eigenen Leistung, der ihm die Selbstbeobachtung gestattet“ (ebd., 42).

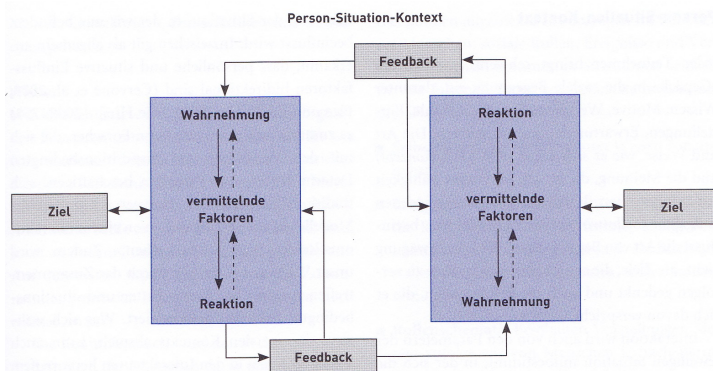


Abb. 5: Fertigkeitenmodell der interpersonalen Kommunikation nach Hargie (2013, 43)

Für Hargie spielt die Wahrnehmung in der Kommunikation eine bedeutende Rolle, da diese für eine erfolgreiche Verständigung mitverantwortlich ist (vgl. ebd., 43). Ob und wie eine Nachricht bei den Empfangenden ankommt wird durch den Person-Situation-Kontext beeinflusst. Wahrnehmung ist stets subjektiv, da nie sämtliche Reize gleichzeitig wahrgenommen werden können und somit entsprechend persönlicher Kriterien eine Filterung der Eindrücke vollzogen wird (vgl. Hargie, 2013, 60). Gleichzeitig unterliegt auch die eigene Wahrnehmung variierenden Faktoren wie der jeweilige Gefühlszustand und kognitive Komponenten, welche wiederum die Zielformulierung und den Handlungsplan mitentscheiden (vgl. ebd., 43). Gelingende Kommunikation ist abhängig von der Beherrschung verschiedener Kompetenzen, welche die sechs im Modell dargelegten Komponenten beeinflussen. In Kapitel 3 sollen die sowohl diesem wie auch allen anderen Modellen zugrundeliegenden Fertigkeiten eingehender betrachtet werden.

### 2.3 Zwischenfazit

Aus der Erläuterung vorangehender Kommunikationsmodelle ergibt sich nun die Frage nach allfälligen Beobachtungskriterien, welche aus den Theorien abgeleitet werden

können. In diesem Abschnitt soll es vorerst nur um eine Sammlung relevanter Begriffe aus den dargelegten Theorien gehen. Diese werden dann an späterer Stelle in ein Beobachtungsraster eingebunden und nach Möglichkeit einem Kriterienkatalog zugeordnet. Dem Grundmodell und dem nachrichtentheoretischen Modell aus 2.2.1 gemeinsam ist die Betonung einer **zur Verständigung gemeinsamen Sprache**. Sowohl Watzlawick (vgl. 2.2.2) als auch Hargie (vgl. 2.2.4) nennen die Bedeutung des **Person-Situation-Kontextes**. Bei Watzlawick erscheinen wesentliche Aspekte wie **nonverbale und paraverbale Kommunikation** und **Rückkopplung bzw. Feedback** (vgl. ebd.). Das Feedback wird im bereits erwähnten Fertigkeitenmodell ebenfalls angesprochen und ergänzt mit der **Selbstbeobachtung** (vgl. 2.2.4). Watzlawicks Axiomen lassen sich als Beobachtungskriterien **Verhalten**, **Inhalts-** und **Beziehungsebene** entnehmen. Sie können durch Schulz von Thuns **Selbstoffenbarungs-** und **Appellebene** ergänzt werden. Aus den Modellen von Schulz von Thun wird ersichtlich, dass die vier letztgenannten Kriterien sowohl unter den Merkmalen von **Sendenden** wie von **Empfangenden** betrachtet werden müssen (vgl. 2.2.2 und 2.2.3). Im Fertigkeitenmodell von Hargie (vgl. 2.2.4) wird der **Wahrnehmung**, welche gerade im schulischen Umfeld wesentlich ist, eine grosse Bedeutung beigemessen.

Nach diesen theoretischen Ausführungen zur Kommunikation soll im folgenden Kapitel der Mensch mit seinen kommunikativen Kompetenzen und Behinderungen ins Zentrum der Betrachtungen gerückt werden.

### **3 Der Mensch als kommunizierendes Individuum**

#### **3.1 Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten**

Spracherwerb beginnt mit der Geburt. Das Kleinkind erlebt „seine“ Sprache in seinem Umfeld, in unterschiedlichen Zusammenhängen und beginnt mit der Zeit, deren Bedeutung zu verstehen und zu produzieren. Es handelt sich hierbei um einen ganzheitlichen, synthetischen Spracherwerb (vgl. Largo & Beglinger, 2009, 68). Die Aneignung kommunikativer Fertigkeiten ist ein Teil dieser Sprachentwicklung. Kommunikative Kompetenz wird umschrieben als die „Fähigkeit, Äusserungen unter Einbezug des Kontexts, in dem sie gemacht werden, zu produzieren und zu verstehen“ (Lin-Huber, 1998, 25). Durch die Zuwendung der Eltern und anderer Bezugspersonen erlebt sich das Kleinkind bereits ab der Geburt als ein Gegenüber, obwohl es in den ersten Lebensmonaten noch nicht über die entsprechenden Fertigkeiten zur direkten Interaktion verfügt (vgl. Wendlandt, 2011, 52). Mit ungefähr 9 Monaten beginnt das Kind kommunikative Absichten durch

Lautäußerungen, begleitet von Blickkontakt und Gesten, kundzutun. Im Verlauf des zweiten Lebensjahres lernt das Kind Aufforderungen zu befolgen und einfache Fragen zu beantworten. Nebst Fragen, Aufforderungen und Bitten werden über die Intonation der Sprache auch Feststellungen gemacht (vgl. ebd., 52). Der Erwerb des Wörtchens *nein* gilt als wesentlich in dieser Entwicklungsphase. Dadurch kann das Kind ausdrücken, dass es etwas nicht will. Ab 2 Jahren sucht das Kind durch stetige Äusserungen die Zuwendung seines Gegenübers und erwartet dessen Reaktion. Mit etwa 2 1/2 Jahren kann das Kind Personen mit ihrem Eigennamen ansprechen und es erkennt das abwechselnde Sprechen in Dialogen. Eigene sprachliche Äusserungen kann es bei Bedarf korrigieren. In diesem Alter können Ansätze vieler kommunikativer Fertigkeiten beobachtet werden wie „beispielsweise Ereignisse beschreiben, Fragen stellen, zustimmen, widersprechen, eine Absicht erklären“ (ebd., 52). Ab ungefähr 3 Jahren beginnt das Kind die Fähigkeit des Zuhörens zu entwickeln. Es lernt, sich in andere hineinzusetzen und deren Gemütslage wahrzunehmen. Es kann Gesichtsausdrücke mit Gefühlen in Verbindung bringen. In diesem Altersabschnitt gelingt es dem Kind, von sich aus ein Gespräch zu beginnen und dieses über einen gewissen Zeitraum auch aufrechtzuerhalten. Mit 4 Jahren beginnt sich die Erzählfähigkeit zu entwickeln. Dem Kind gelingt es, sich bei seinen Erzählungen von der Gegenwartssituation zu lösen und von vergangenen Erlebnissen zu berichten. Aus eigenen Überlegungen heraus kann es Fragen formulieren. Seine Erzählfertigkeiten entwickeln sich weiter, bis es mit ungefähr 5 Jahren fähig ist, Geschichten nachzuerzählen. In diesem Zeitraum werden auch metasprachliche und metakommunikative Kompetenzen erworben. Die Bewusstheit verschiedener Sprechhandlungen wird in diesem Alter in Rollenspielen ersichtlich. Wendlandt (2011, 53) betont, dass die Entwicklung kommunikativer Fertigkeiten erst mit dem Erwerb der Fähigkeit zur empathischen Gesprächsführung im Alter zwischen 7 und 10 Jahren abgeschlossen wird (vgl. ebd., 52–59). Die Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten kann sehr unterschiedlich verlaufen und kann sowohl Entwicklungssprünge wie Stillstände enthalten (vgl. ebd., 60). Largo & Beglinger (2009, 69) bemerken, dass die Sprachentwicklung in einem engen Zusammenhang zum sprachlichen Umfeld des Kindes steht. Je vielfältiger und intensiver die sprachlichen Austauschmöglichkeiten mit Erwachsenen und anderen Kindern in den ersten Lebensjahren sind, umso erfolgreicher verläuft der Erwerb sprachlicher und kommunikativer Kompetenzen. In neueren Modellen der Spracherwerbsforschung versteht man den Spracherwerb als ein Zusammenwirken von kindlichen Fähigkeiten und Umweltfaktoren (vgl. Kauschke et al., 2012, 255). Diese Faktoren spielen nicht nur beim

Erwerb von Sprache und Sprachfertigkeiten eine Rolle. Sie sind Bestandteil jeglicher Kommunikation und beeinflussen diese. Dies soll im nachfolgenden Kapitel eingehender betrachtet werden.

### **3.2 Komponenten der Interaktion: Person und Kontext**

Jedes Individuum ist geprägt durch persönliche Eigenschaften, welche eine Interaktion mitbestimmen. Selbstbild und Selbstwirksamkeit einer Person, ihr Wissen und ihre kognitiven Fähigkeiten wirken sich auf die Art einer Begegnung aus. Durch die Interaktion werden Ziele verfolgt, hinter welchen unterschiedliche Motive stecken. Gleich wie Extraversion und Introversion wirken sich auch Emotionen auf das Kommunikationsverhalten einer Person aus. Als weitere Komponenten gelten das Alter und das Geschlecht des Individuums (vgl. Hargie, 2013, 44–50). Delfos (2013, 118) misst letztgenannten Aspekten in Bezug auf Kommunikation bei Kindern eine besondere Bedeutung bei. Wie bereits unter 3.1 angesprochen, sind Kinder auf Grund des noch nicht abgeschlossenen Spracherwerbs „bis zum Alter von etwa zehn Jahren (...) nur unzureichend in der Lage, genau zu formulieren, was sie meinen (...). Für minderbegabte Kinder gilt dies in noch stärkerem Masse“ (ebd., 118). Es bestehen zudem grosse geschlechtsspezifische Unterschiede in der Fähigkeit Gefühle und Gedanken auszudrücken (vgl. Delfos, 2013, 119–120; Hargie, 2013, 50).

Gemäss Antener (2014, 7–8) hängt das Gelingen von Kommunikation nicht nur von der sendenden Person ab, sondern auch von ihrem Gegenüber. Nebst der Person muss auch der Kontext der Gesprächssituation beachtet werden. Dies kann, wie erwähnt, das Gegenüber sein, das Geschehen oder der Ort der Handlung (vgl. Hargie, 2013, 51). Je nachdem wer das Gesprächsgegenüber ist, wird die Interaktion unterschiedlich verlaufen. Als Beispiel spricht Delfos (2013, 77–78) die Grössenunterschiede bei Interagierenden an. Wer grösser ist, höher sitzt oder steht, wird meist das Gespräch dominieren. Ein Gespräch wird vermutlich anders verlaufen, wenn sich die Interagierenden auf Augenhöhe begegnen. Es macht einen Unterschied, ob die Kommunikation gemäss Watzlacks fünftem Axiom, wie unter 2.2.2 ausgeführt, symmetrisch oder komplementär verläuft. Ereignisse können ihren Niederschlag unmittelbar in einer Konversation finden, sie können sowohl Auslöser einer Interaktion als auch Inhalt des Gesprächs sein. Auch das physische Umfeld übt Einfluss aus auf das Gesprächsverhalten der beteiligten Personen. So kann es von Bedeutung sein, in welchem Raum sich die Personen befinden, welche Lichtverhältnisse vorherrschen, mit welchem Mobiliar und in welcher Anordnung der Raum ausgestattet ist (vgl. Hargie, 2013, 51).

Nebst den bisher erwähnten Kontextfaktoren ist der kulturelle Hintergrund ein wichtiger Aspekt, welcher sich in vielfacher Weise auf den Kommunikationsprozess auswirken kann (vgl. ebd., 51–52). „Kulturelle Einflüsse durchdringen Wertvorstellungen, Überzeugungen und liebgewordene Verhaltensweisen (...), sodass sie das gesamte Verständnis prägen, das Menschen von ihren sozialen Welten haben“ (ebd. 52). Gerade im schulischen Umfeld mit Kindern aus anderen Herkunftsländern und Kulturen gilt es, sich dieser Sachlage bewusst zu sein. Hargie (2013, 52) beschreibt in einer Studie zu Folge vier Dimensionen kulturbedingt abweichender Grundwerte. Es gibt unterschiedliche Hierarchieverständnisse, verschiedenartige Vorstellungen von Individualismus und Kollektivismus, ein unterschiedliches Ausmass an Bestrebungen im Leben Unsicherheiten zu vermeiden, sowie ein ungleiches Verständnis von Männlichkeit und Weiblichkeit (vgl. ebd. 52). Gestützt auf verschiedene Untersuchungen erwähnt Lin-Huber (1998, 66–67) unter anderen einen weiteren wesentlichen Aspekt: Gewisse Inhalte werden in verschiedenen Kulturen unterschiedlich bewertet. In einer Kultur können sie von höchster Bedeutung sein, während sie in einer anderen unbedeutend sind und kaum Beachtung finden oder möglicherweise tabu sind (vgl. ebd., 67; Baumer, 2002, 32). Die Erläuterungen zu Person und Kontext, als eine unter mehreren Komponenten des Kommunikationsprozesses, verdeutlichen die Komplexität der Thematik. Als weitere Dimension dieses Prozesses wird nachfolgend die nonverbale und paraverbale Kommunikation erläutert.

### **3.3 Nonverbale und paraverbale Kommunikation**

Kommunikation wird zu einem geringeren Teil durch sprachliche Elemente bestimmt. In weitaus grösserem Masse spielen nicht sprachliche Redemittel eine Rolle (vgl. Hargie, 2013, 65). Im Umgang mit Kindern und Jugendlichen wird der nonverbalen Kommunikation eine grosse Bedeutung beigemessen (Delfos, 2012, 236; 2013, 78–79). Bevor darauf näher eingegangen wird, bedarf es einer begrifflichen Klärung was mit nonverbaler und paraverbaler Kommunikation gemeint ist. Bezugnehmend auf eine ältere Arbeit anderer Autoren unterteilt Hargie (2013, 66–67) Kommunikation in vier Bereiche. Er spricht einerseits von verbaler und nonverbaler Kommunikation, andererseits von vokaler bzw. paraverbaler und nonvokaler Kommunikation. Verbale Kommunikation kann sowohl vokal beziehungsweise paraverbal wie nonvokal erfolgen. Dasselbe gilt für die nonverbale Kommunikation. Der Autor betont, dass eine eindeutige Einteilung in verbale und nonverbale Kommunikation schwierig ist und andere Fachpersonen andere Einteilungen vornehmen (vgl. ebd., 67). Nachfolgende Tabelle verdeutlicht die Einteilung gemäss Hargie.



Tab. 1: Verbale und vokale (paraverbale) Kommunikation in Anlehnung an Hargie (2013, 67)

Kommunikation	verbale	nonverbale
<b>vokale bzw. paraverbale</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gesprächsinhalt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stimmliche Betonung</li> <li>• Tonhöhe</li> <li>• Lautstärke</li> <li>• Wort-/Satzakzent</li> <li>• Sprechgeschwindigkeit</li> <li>• etc.</li> </ul>
<b>nonvokale</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zeichensprache</li> <li>• Schrift</li> <li>• etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Körpersprache z.B.</li> <li>• Gestik</li> <li>• Haltung</li> <li>• Mimik</li> <li>• Blickverhalten</li> <li>• etc.</li> </ul>

Wird in dieser Arbeit von paraverbaler Kommunikation gesprochen, dann ist damit ausdrücklich der vokale Bereich der nonverbalen Kommunikation gemeint. Ansonsten wird allgemein der Begriff ‚nonverbal‘ für jegliche nicht verbale Äusserungen verwendet. „Wenn Menschen unterschiedlicher kultureller Hintergründe kommunizieren, die keine gemeinsame Sprache sprechen, dann können sie sich oft auf eine rudimentäre Weise durch Zeichen und Gesten verständlich machen“ (Hargie, 2013, 71). In dem Sinne kann nonverbale Sprache helfen, Sprachbarrieren zu überwinden, zugleich kann sie zu Fehlinterpretationen führen. Nonverbale Sprache ist stark kulturell geprägt, Körpersprache und Gesten können kulturell bedingt sehr unterschiedlich verstanden werden (vgl. Baumer, 2002, 33; Hargie, 2013, 71–72). Kopfschütteln wird in der westlichen Kultur gemeinhin als ein *Nein* verstanden, hingegen in gewissen Teilen von Indien bedeutet das Schütteln des Kopfes Zustimmung (vgl. Baumer, 2002, 35; Hargie, 2013, 72). Den Daumen hochhalten, in Mitteleuropa als Zeichen für die Zahl *eins*, kann von Muslimen als grobes sexuelles Zeichen (Geschlechtsverkehr und Vergewaltigung) wahrgenommen werden. Dasselbe gilt für die zu einem Kreis zusammengehaltenen Daumen und Zeigefinger, als Zeichen für „alles OK“. Dieses Zeichen gilt in Osteuropa, Russland, in Spanien, Portugal und in vielen Ländern Lateinamerikas als Aufforderung zum Analverkehr (vgl. Baumer, 2002, 34). Die aufgeführten Beispiele verdeutlichen, dass es im multikulturellen Schulumfeld leicht zu Missverständnissen kommen kann. Für Lehrpersonen gilt es, sensibel zu sein für die unterschiedlichen Verständnisse von Zeichen und Gesten. Gerade in Konfliktsituationen kann dies hilfreich sein, um gewisse Reaktionen zu verstehen und bei

Bedarf klärend ausgleichen zu können. Nonverbale Kommunikation kann Verschiedenes bezwecken. Ein Aspekt ist der Ausdruck von Gefühlen.

„NVK (Nonverbale Kommunikation, Anmerkung E.B.) stellt eine wichtige Quelle von Informationen über unser Befinden und unsere Gefühle gegenüber anderen Menschen dar. Zudem hängt eine erfolgreiche Beziehungspflege nicht nur von der Fähigkeit zum Enkodieren (Senden), sondern auch vom Dekodieren (Interpretieren) von NVK ab“ (Hargie, 2013, 76).

Eine Person muss es also verstehen, ihre eigenen Gefühle auszudrücken. Zugleich ist es eminent wichtig, dass sie es versteht, die Empfindungen Anderer wahrzunehmen und zu verstehen. Nur so ist es möglich, sich situationsgerecht zu verhalten und Beziehungen nicht aufs Spiel zu setzen. Dies ist sowohl für Lehrpersonen wie für Schüler und Schülerinnen von Bedeutung. Kinder und Jugendliche drücken sich häufig nonverbal aus. Ihrer Haltung, ihrem Gesichtsausdruck und ihrem Blickkontakt lässt sich beispielsweise leicht der Grad der Motivation zu einem Gespräch mit Erwachsenen ablesen. Im Alter von 12 bis 16 Jahren drücken Jugendliche in einer ersten Phase häufig ihre Unsicherheit gegenüber Erwachsenen durch Schweigen aus. In einer späteren Phase lässt die Motivation zu einer Interaktion mit Erwachsenen bei vielen Jugendlichen nach, und sie reagieren mit Widerstand. Diese Widerstandssignale gilt es als Erwachsener wahrzunehmen und einzuordnen (vgl. Delfos, 2012, 236; 2013, 78–79).

Die Äusserung von Gefühlen kann sehr stark auch über den paraverbalen Kanal ausgedrückt werden. Die Bedeutung eines Wortes oder Satzes ist stark von der Intonation abhängig und kann sehr unterschiedliche Empfindungen wie Empörung, Kummer, Freude, Erstaunen, Verunsicherung, Genuss oder auch Neid andeuten (vgl. Delfos, 2013, 169–170). Auch Seufzen, Stöhnen, Stottern und Äusserungen wie „aha“, „äh“ und „ahh“ sind paraverbale Ausdrucksweisen (vgl. Hargie, 2013, 105). Eine weitere Form der nonverbalen Kommunikation geschieht durch körperliche Berührung, die sogenannte Haptik. Obwohl die positive Wirkung von Berührung gemäss Hargie (ebd., 80) wissenschaftlich belegt ist, darf deren Kehrseite nicht ausser Acht gelassen werden. Nicht alle Personen schätzen die körperliche Nähe im selben Masse. Gewissen Personen ist Berührung unangenehm und sie versuchen, diese zu vermeiden. Durch Körperkontakt können zudem sehr unterschiedliche Signale ausgesendet werden. Diese Signale können als Zeichen von Freundschaft, Anteilnahme, Intimität oder als Anzüglichkeiten und sexuelle Aufforderungen verstanden werden oder auch Ausdruck von Gewalt sein (vgl. Hargie, 2013, 79–

81). Das Dreinschlagen mit der Hand oder der Faust gilt als nonverbaler Ausdruck von negativen Gefühlen. Eine andere Form haptischer Kommunikation ist das Berühren als Mittel zur Kontaktaufnahme (vgl. ebd., 81). Beide Formen sind unter Schülern und Schülerinnen verbreitet. Nonverbale Kommunikation kann auch über die Kinesik geschehen. Darunter wird die Kommunikation durch Körperbewegungen verstanden (vgl. ebd., 83). Verschiedene Aspekte der Kinesik wie Gesten, Kopfschütteln, Gesichtsausdruck und Blickkontakt wurden bereits angesprochen. Diesem Bereich ist auch die Fähigkeit, sich pantomimisch auszudrücken zuzuordnen. Gefühle können auch über Handbewegungen ausgedrückt werden. Dazu gehören etwa die Hand vor den Mund halten als Zeichen von Peinlichkeit oder Fingernägelnkauen als Ausdruck von Nervosität. Solche und ähnliche Gesten geschehen meist im Affekt und vermögen dadurch wichtige Informationen über die Gemütslage der Person preiszugeben (vgl. ebd., 84). Eine weitere nonverbale Ausdrucksform geschieht durch die Ausnutzung von Nähe und Distanz im Raum. Diese variiert person- und situationsbedingt und entsprechend der Beziehung zu anderen involvierten Personen (vgl. ebd., 94–95). „Verletzungen des persönlichen Raums können nicht nur beunruhigend sein, sondern sich auch negativ auf unsere Leistungsfähigkeit auswirken“ (ebd., 95–96).

### **3.4 Verschiedene Kommunikationskompetenzen**

Nach den Ausführungen zur nonverbalen Kommunikation soll in diesem Kapitel den Komponenten der verbalen Interaktion Beachtung geschenkt werden. Die Entwicklung kommunikativer Fertigkeiten wurde bereits in Kapitel 3.1 erläutert. Hier geht es nun um eine vertiefte Betrachtung einzelner Fertigkeiten, von deren Beherrschung eine erfolgreiche Interaktion weitgehend mitbestimmt wird. Als Grundlage zu diesen Ausführungen dient das umfassende Werk *Die Kunst der Kommunikation* von Owen Hargie (2013).

#### **3.4.1 Fragen stellen**

Schon von früher Kindheit an lernt der Mensch durch Fragen an Informationen zu gelangen. Hargie (ebd., 153) führt in seiner Einleitung aus, dass es praktisch unmöglich ist, eine Konversation ohne Fragen zu stellen aufrecht zu erhalten. Er bezeichnet die Fertigkeit des Fragestellens als das Herzstück vieler zwischenmenschlicher Begegnungen. Mit dem Stellen von Fragen können verschiedene Ziele verfolgt werden. Fragen dienen zur vielfältigen Informationsbeschaffung. Sie können gestellt werden, um an weiterführende Angaben zu einem bestimmten Thema zu gelangen. Mit Fragen kann auch Interesse an einer Person oder Sache ausgedrückt werden. Fragen können ebenfalls eingesetzt

werden, um eine Interaktion einzuleiten, eine Konversation aufrecht zu erhalten oder in einem Gruppenprozess möglichst viele Beteiligte ins Gespräch einzubinden (vgl. Hargie, 2013, 160). Es werden dabei diverse Typen von Fragen verwendet wie z.B. geschlossene und offene Fragen, Erinnerungsfragen, Prozessfragen, Zusatzfragen etc. (vgl. ebd., 160–187). Auf geschlossene Fragen kann meist nur mit Ja oder Nein geantwortet werden oder die Antwortmöglichkeiten sind eingeschränkt. Mit geschlossenen Fragen kann ein Gespräch stark gesteuert und kontrolliert werden und Antworten sind meist vorhersehbar. Offene Fragestellungen können auf verschiedenste Arten beantwortet werden und fordern auf zum Erzählen und um Meinungen und Gedanken zu äussern (vgl. ebd., 161–162). Erinnerungs- und Prozessfragen finden ihre Anwendung häufig im pädagogischen Bereich. Sie unterscheiden sich einerseits durch das Abrufen von Wissen und Sachverhalten aus der Erinnerung, andererseits verlangen Prozessfragen ein vertieftes Nachdenken über ein Thema. Hierbei stellt sich die Frage nicht nur, ob eine Person als Sendende in der Lage ist, solche Fragen zu formulieren, sondern auch, ob sie als Empfangende auf solche Fragen adäquat reagieren kann. Zusatzfragen werden in einem Gespräch beispielsweise eingesetzt, wenn es darum geht Sachverhalte zu klären, zu präzisieren oder nach deren Relevanz zu fragen (vgl. ebd., 167–191).

### 3.4.2 Reflektieren

Die Fertigkeit des Reflektierens kann dienlich sein zur Informationsbeschaffung. Das bedeutet, als Reaktion auf die Reflexion wird richtig Verstandenes entweder bestätigt oder korrigiert und möglicherweise ergänzt. Zudem kann durch Reflektieren ein Kommunikationsprozess in Gang gehalten und Partizipation gefördert werden, ein zentrales Anliegen der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit ICF. Die Reflexion kann einerseits auf der Sachebene geschehen, indem Inhalte und Fakten umformuliert und rückgemeldet werden ohne deren Bedeutung zu verändern. Dieser Vorgang wird mit dem Begriff *Paraphrasieren* umschrieben. Andererseits können auch Gefühle reflektiert werden. Je nach Betonung des Aspektes wird von *Paraphrasierung* oder *Gefühlsreflexion* gesprochen. Sind beide Aspekte betroffen, wird allgemein der Begriff *Reflexion* verwendet (Hargie, 2013, 195–196). Für die *Paraphrasierung* ist die Frage zentral, was die andere Person versucht mitzuteilen (vgl. Hargie, 2013, 203). „Reflexionen sind (...) eine Art von Antwort“ (ebd., 197). Sie sind der Versuch, Gesagtes inhaltlich zu erfassen und Verstandenes wiederzugeben, zu spiegeln (vgl. ebd., 197). Mittels einer Reflexion kann dem Gegenüber Interesse und Respekt bekundet werden. Reflektieren weist darauf hin, dass zugehört wird. Es geht darum, sich zu vergewissern,

ob alles richtig verstanden wurde. Diese Form der Interaktion wird häufig im Unterricht verwendet (vgl. ebd., 204). In Bezug auf die Kommunikationsfertigkeiten von Schülerinnen und Schülern lässt sich die Frage stellen, in wiefern diese Gehörtes paraphrasieren können. Paraphrasieren kann nebst der Vergewisserung, alles verstanden zu haben, auch dazu dienen, sich Gehörtes besser zu merken, zu memorieren (vgl. ebd., 204). Bei der *Gefühlsreflexion* handelt es sich um eine Spiegelung affektiver Inhalte. Diese können sowohl sprachlicher wie nicht sprachlicher, also nonverbaler Natur sein. Gefühle lassen sich über die Stimme und den Gesichtsausdruck leichter erkennen als rein sprachliche Signale, da sich diese auf vielfältige Begebenheiten, Zeitereignisse und Personen beziehen können. Am einfachsten sind Angst und Wut erkennbar (vgl. ebd., 205–206). Gefühlsreflexion gekonnt anzuwenden ist anspruchsvoll, da sie ein Gespür für das Gegenüber verlangt. Es gilt, die Intimsphäre der anderen Personen zu wahren. Durch Gefühlsreflexionen können sowohl Türen geöffnet wie verschlossen werden. Angemessen eingesetzt kann die Gefühlsreflexion zu einer förderlichen Beziehungspflege beitragen (vgl. ebd., 206–209).

### 3.4.3 Zuhören

Innerhalb der verschiedenen Kommunikationsfertigkeiten ist Zuhören zentral. Der Erwerb des Zuhörens bahnt sich schon im Säuglingsalter an, bevor sich die Fertigkeit ab dem Alter von etwa 3 Jahren zu entwickeln beginnt (vgl. 3.1). Gemäss Hargie (2013, 224) „steht Zuhören im Zentrum der kommunikativen Entwicklung (...)“ und „stellt (...) eine grundlegende Fertigkeit dar, die das Fundament für alle anderen Kommunikationsfertigkeiten bildet“. Der Autor folgert, dass Zuhören als Grundvoraussetzung angesehen werden kann, „von der alle anderen Interaktionsfertigkeiten abhängen“ (ebd., 225). Zuhören bedeutet zunächst, ausgesendete verbale Signale auditiv wahrzunehmen. Die Wahrnehmung der sprachlichen Information wird durch paraverbale und nonverbale Signale erleichtert. Der Grad der Wahrnehmung wird von verschiedenen Faktoren beeinflusst. Es kann sein, dass die Mitteilung gehört wird, jedoch nicht wirklich wahrgenommen werden kann, weil die betreffende Person abgelenkt oder mit anderen Gedanken beschäftigt ist (vgl. Aebli, 2011, 42–45). Kann die empfangende Person dem Gehörten keine Bedeutung beimessen, so ist die Verständigung erschwert. Aebli (2011, 43) umschreibt diesen Sachverhalt folgendermassen:

„Wo zum übermittelten Zeichen im Vorstellungsrepertoire des Hörenden nicht das Gegenstück vorhanden ist, wo dieser das entsprechende Gefühl und das entsprechende Werterlebnis nicht aktivieren kann, findet

keine Kommunikation statt. Die Resonanz bleibt aus; es werden keine Bedeutungserlebnisse wachgerufen“.

Einer Mitteilung eine Bedeutung zuschreiben ist ein geistiger Akt, welcher von der zuhörenden Person vollzogen werden muss und nicht automatisch geschieht (vgl. ebd., 44). In Bezug auf die Schule bedeutet dies, dass es für die Schülerinnen und Schüler wesentlich ist, empfangene Botschaften in ihrer Bedeutung wahrzunehmen und diese in ihren Wissenskontext einzugliedern (vgl. ebd., 44–45). Hargie (2013, 223) hält fest, dass der direkte Zusammenhang von Zuhörfertigkeiten und Hörverständnis mit schulischen Leistungen empirisch belegt ist. Seinen Ausführungen zur Folge spielen bei der Informationsaufnahme Wahrnehmung, Feedback und Kognition eine wichtige Rolle. Darauf wurde bereits bei der Erläuterung des Fertigkeitenmodells in Kapitel 2.2.4 hingewiesen. Während Interaktionsprozessen befinden sich interagierende Personen in einem ständigen Fluss von Rückmeldungen (Feedback) von Personen und Reizen aus der Umgebung. Die Menge solcher Reize übersteigt die Aufnahmekapazität des Bewusstseins. Über einen WahrnehmungsfILTER wird eine Selektion vorgenommen und gewisse Informationen werden im Unterbewusstsein abgelegt und gespeichert. Weckt eine Botschaft das Interesse der Zuhörenden, gelangen ablenkende Reize in den Hintergrund und werden nicht bewusst wahrgenommen. Vermag die Nachricht die Empfangenden nicht in ihren Bann zu ziehen, beziehungsweise wird diese als langweilig empfunden, treten unbewusst wahrgenommene Reize, wie beispielsweise das Ticken einer Uhr, in den Vordergrund und bestimmen die Wahrnehmung (vgl. Hargie, 2013, 228–230). Unglücklicherweise passiert es manchmal, dass wichtige Signale der sozialen Begegnung herausgefiltert und die Zuhörfertigkeit beeinträchtigt wird. Erfolgreiches Zuhören bedingt eine Sensibilität für verbale und nonverbale Signale und die Fähigkeit, die relevanten Hinweise aufzunehmen und sich darauf zu konzentrieren (vgl. ebd., 230). Obwohl die Darlegung dieses Teilbereichs der Kommunikation hier noch längst nicht abschliessend behandelt wurde, lässt sich die Bedeutung und Komplexität leicht erkennen. Dem hohen Stellenwert des Zuhörens muss folglich auch in der Beobachtung dieser Fertigkeit die nötige Aufmerksamkeit entgegengebracht werden.

#### **3.4.4 Erklären**

Eine Gesellschaft, eine Schule, die ohne Erklärungen auskommt ist schlicht nicht vorstellbar. Der Mensch drängt darauf, Dinge, Sachverhalte zu verstehen. Es ist unmöglich stets alles zu verstehen. Oft fehlen Kenntnisse, Grundlagen, ein Verständnis des Kontextes und es bedarf entsprechender Informationen und Erklärungen, damit etwas

weiterverfolgt oder erarbeitet werden kann. Erklären ist ein wichtiger Bestandteil der Interaktion und geht über das reine Vermitteln von Information hinaus (vgl. Hargie, 2013, 286). Eine Erklärung kann ihren Platz sowohl in einer spontanen Begegnung haben wie auch in einer Unterrichtsstunde stattfinden. Es können grob drei Arten von Erklärungen unterschieden werden: *verbale Erklärungen*, welche sich nur der gesprochenen oder geschriebenen Sprache bedienen, *Veranschaulichungen*, bei denen die verbale Darlegung mit unterschiedlichem Material visuell ergänzt wird, und *Demonstrationen*, bei welchen handelnd erklärt wird (vgl. ebd., 264). Dank Erklärungen können Menschen Gegebenheiten verstehen. Die Erklärung hat somit das Ziel, Verständnis zu erzeugen. Dabei geht es nicht darum, „wie viele Details vermittelt wurden, sondern inwieweit der Zuhörer sie verstanden hat“ (ebd., 287). Erklären kann aber auch die Funktion einer Lernmethode übernehmen. Besteht die Aufgabe darin, etwas eben erst Gelerntes zu erklären, so kann der Vorgang des Erklärens dabei helfen, den Lerngegenstand selber besser zu verstehen und zu verinnerlichen (vgl. ebd., 266). Beim Erklären handelt es sich um eine sachliche Weitergabe einer Information, welche nach Schulz von Thun (vgl. 2.2.3) primär auf der Sachinhaltsebene stattfindet.

#### **3.4.5 Sich einbringen**

Die Fertigkeit der Selbsteinbringung bewegt sich im Modell von Schulz von Thun auf der Selbstoffenbarungsebene. Wenn es darum geht, sich einzubringen, so schliesst dies zwei verschiedene Elemente mit ein. Ein Element ist das *Selbst*, das andere die *Einbringung*. „Wie wir unser Selbst darstellen, ist wandelbar und ändert sich von Situation zu Situation (...)“ (Hargie, 2013, 291). Das Selbst beschreibt Hargie (vgl. ebd., 292) als soziales Konstrukt und die Selbsteinbringung als einen Prozess, in welchem das Selbst geteilt, geprägt, verhandelt und verändert wird. Über die genaue Definition des Begriffs der Selbsteinbringung herrscht in der Fachwelt gemäss Hargie (vgl. ebd., 294) Uneinigkeit. Für ihn beinhaltet Selbsteinbringung sowohl verbale wie nonverbale Informationen, welche einer Person mitgeteilt werden und die dieser Person bisher nicht bekannt waren (vgl. ebd., 295). Während es möglich ist, die verbale Selbsteinbringung weitgehend zu kontrollieren und zu steuern, entzieht sich die nonverbale Selbsteinbringung in der Regel dieser Kontrolle (vgl. ebd., 295; 3.3). Bei der Selbsteinbringung können vier Hauptmerkmale unterschieden werden: Es wird das Personalpronomen *ich* oder ein anderes Pronomen wie *mich* oder *mein* verwendet. Die Mitteilungen betreffen Fakten oder Gefühle. Die Mitteilung betrifft die eigene oder eine andere Person. Die Selbsteinbringung bezieht sich auf vergangene, gegenwärtige oder zukünftige Ereignisse (vgl. ebd., 296–299). Die

Art und Weise wie sich eine Person einbringt prägt ihr Leben mit und kann deren Lebenslauf unter Umständen entscheidend beeinflussen (vgl. ebd., 232). Ob sich eine Person durch grundsätzlich positive Selbstäußerungen zeigt, oder ob diese eher negativ oder prahlerisch sind, beeinflusst, wie sie als Person von aussen wahrgenommen wird. Durch ihre Äußerungen vermittelt sie ein Bild von sich. Das Umfeld einer Person erwartet in der Regel eher positive Äußerungen. Dadurch werden negative Äußerungen viel stärker wahrgenommen und gewertet (vgl. ebd., 300). Mit anderen Worten: Indem sich eine Person dieses Sachverhalts bewusst ist und sich selbstkritisch mit sich selber auseinandersetzt, kann sie wesentlich zu ihrer Akzeptanz und Integration in der Gruppe, Klasse oder Gesellschaft beitragen. Jedoch spielen noch weitere Aspekte wie zum Beispiel der Charakter von Mitteilenden wie Empfangenden, die Beziehung zueinander und auch der Kontext eine Rolle (vgl. ebd., 319). Was allgemein gilt, hat im Einzelnen auch für die Schule Bedeutung. Erfährt ein Kind Reflexion, wie dies in Kapitel 3.4.2 beschrieben wurde, bekommt es dadurch Informationen, wie es von aussen wahrgenommen wird, und hat dadurch auch die Möglichkeit, sich anzupassen und zu verändern.

#### **3.4.6 Interaktionen veranlassen und beenden**

Damit es überhaupt zu einer interaktiven Begegnung kommen kann, bedarf es zuallererst einer Kontaktaufnahme. Es müssen die sogenannten richtigen Worte gefunden werden. Nicht allen Personen glückt dies in gleichem Masse. Manche tun sich damit schwer und es gelingt ihnen nur schwerlich eine Konversation einzuleiten und aufrechtzuerhalten. Gleichermassen verhält es sich mit der Beendigung einer Konversation. Den beiden Phasen kommt in der Kommunikation eine wichtige Bedeutung zu (vgl. Hargie, 2013, 337). Es sind Gelegenheiten um „Wichtiges zur Sprache zu bringen oder einen nachhaltigen Eindruck zu hinterlassen“ (ebd., 337). Wie eine Interaktion begonnen wird, beeinflusst deren weiteren Verlauf. Es geht darum, beim Gegenüber die Gesprächsbereitschaft zu aktivieren. Dabei kann es sich je nach Kontext um einen kürzeren oder längeren Prozess handeln (vgl. ebd., 339). In der Schule kann dieser Aspekt mitentscheiden, ob eine Schülerin oder ein Schüler an einem sozialen Prozess teilhaben kann oder nicht. Nebst den benötigten sprachlichen Fertigkeiten können auch Faktoren wie Alter, Geschlecht, Kleidung und körperliche Merkmale den Erfolg einer Kontaktaufnahme mitbestimmen. Sie sind Bestandteil des ersten Eindrucks, dessen Bedeutung für die Interaktion empirisch belegt ist (vgl. ebd., 341–351). Im Schulkontext spielt der erste Eindruck im Unterrichtsverlauf eine unbedeutende Rolle, hingegen kann die Art und Weise wie sich ein Kind in der Gruppe einführt und den Gesprächsbeginn signalisiert, Auswirkungen auf deren



anschliessende Interaktion haben. In Konfliktsituationen kann es zudem von Bedeutung sein, wie die Interagierenden auseinander gehen. Im Unterricht werden kommunikative Sequenzen häufig durch äussere Bedingungen wie eine Zeitbeschränkung oder eine Intervention durch die Lehrperson beendet. Somit spielt das Beenden einer Interaktion in diesem Umfeld eine untergeordnete Rolle. In ausserschulischen Bereichen kommt der Phase der Gesprächsbeendigung jedoch eine wichtige Rolle zu (vgl. ebd., 361). Da dies aber nicht Bestandteil der aktuellen Auseinandersetzung mit dem Thema ist, wird hier nicht weiter darauf eingegangen.

#### **3.4.7 Sich durchsetzen**

Im Alltag kann häufig die Erfahrung gemacht werden, dass die Macht der Stärkeren zählt. Wer sich nicht zu wehren weiss, gehört zu den Verlierenden. Oftmals werden persönliche Rechte mit Füßen getreten. Selbstbehauptung ist kein Persönlichkeitsmerkmal, sondern kann erworben werden (vgl. Hargie, 2013, 379 und 417). Sich durchsetzen zu können ist eine wichtige Komponente in der Interaktion. „Es ist eine Fertigkeit, die für den Umgang mit Angehörigen, Freunden, Peergruppen, Vorgesetzten (...) relevant ist“ (ebd., 2013, 379). Unsichere Personen, die häufig übergangen und ausgenützt werden und deren Rechte missachtet werden, tragen ihre Gefühle der Enttäuschung, Kränkung, Verletztheit oft so lange mit sich herum, bis sie sich in einem plötzlichen Wutausbruch entladen. Hier zeigt sich die Selbstbehauptung schlussendlich in aggressivem Verhalten, welches unter Umständen Beziehungen zerstören kann (vgl. ebd., 417). Damit es nicht so weit kommen kann, ist es für das Individuum wichtig, seine Rechte zu kennen und auch wachsam zu werden für Situationen, in welchen diese Rechte von Anderen verletzt werden. Gerade auch in Schulklassen werden unsichere Kinder gerne zu Opfern und werden aufgrund ihrer Abhängigkeit und Hilfsbereitschaft ausgenutzt (vgl. ebd., 385). Dieses Erkenntnis allein genügt nicht, um unsichere Personen dazu zu bewegen, an ihrer Selbstsicherheit zu arbeiten. Hargie (vgl. ebd., 385) nennt zwei ausschlaggebende Merkmale für eine selbstsichere Reaktion: die Bedeutung, die der Angelegenheit beigemessen wird sowie die Stärke der negativen Gefühle. Damit sich die Person angemessen selbst behaupten kann, muss sie alternative Reaktionsformen kennen und anwenden lernen (vgl. ebd., 386). Selbstsicherheit bedeutet, für sich selbst eintreten zu können, dabei aber stets auch die Rechte des Gegenübers zu berücksichtigen und zu achten (vgl. ebd., 380 und 388). Beim nächsten Aspekt, der hier betrachtet werden soll, geht es darum, nicht einfach nur für sich selbst einzustehen, sondern seinen Einfluss geltend zu machen.

### 3.4.8 Überzeugen

Der Mensch kann sich irgendwelcher Einflussnahme nicht entziehen. Im sozialen Leben wie auch in der Berufswelt ist er dem Einfluss anderer Personen und deren bewussten und unbewussten Absichten ausgesetzt. Die Werbung in den Massenmedien ist allgegenwärtig. Einflussnahme geschieht aber auch in interaktiven Begegnungen untereinander. Zustimmungende Worte, ein Lächeln oder Blickkontakt lassen Sympathie erkennen und ermutigen bewusst oder unbewusst dazu, die Beziehung aufrecht zu erhalten (vgl. Hargie, 2013, 421). Hargie (ebd., 421–475) verwendet dafür den Begriff der *Persuasion*, welcher sowohl Beeinflussung wie Überzeugen beinhaltet. Während sich Beeinflussung über einen längeren Zeitraum in einem wechselseitigen Prozess vollziehen kann und meist unbewusst wahrgenommen wird, handelt es sich bei der Überzeugung um einen bewusst vollzogenen und wahrgenommenen Akt. Dieser orientiert sich am Widerstand des Gegenübers. Überzeugung ist das Resultat einer erfolgreichen Beeinflussung bei einem bestimmten Änderungsversuch (vgl. Hargie, 2013, 422–423). Das Mittel der Persuasion wird in der Kommunikation dazu eingesetzt, eine Auffassung anzunehmen bzw. zu übernehmen, an einer Überzeugung festzuhalten und fortzusetzen oder sich in etwas zu optimieren. Die Absicht des Überzeugungsversuchs kann es auch sein, eine Person dadurch von etwas abzuschrecken oder diese dazu zu bringen, etwas zu unterlassen oder wenigstens zu reduzieren (vgl. ebd., 2013, 425). Um seinen Einfluss geltend zu machen und erfolgreich zu sein, werden eine Vielzahl von Taktiken angewendet (vgl. ebd., 421). Diese können gemäss Hargie (vgl. ebd., 475) auf Aristoteles zurückgeführt werden und in die drei sich überlappenden Bereiche *personenbezogener*, *rationaler* und *emotionaler Überzeugungsmittel* aufgeteilt werden. Bei personenbezogenen Überzeugungsmitteln werden Macht, Beziehung, Attraktivität und Humor eingesetzt, im rationalen Bereich vollzieht sich die Überzeugungsarbeit mittels geeigneter Argumentation und auf der emotionalen Ebene können unter Anderem Mittel wie Bedrohung/Furcht, moralische Appelle oder Verpflichtungen angewendet werden (vgl. ebd., 475).

Es stellt sich nun die Frage nach der Relevanz dieser abstrakt anmutenden Ausführungen für die Beobachtung von Kommunikationsverhalten in der Schule. Wie oben ausgeführt, vollzieht sich Beeinflussen und Überzeugen im gesellschaftlichen Leben ständig und kann sowohl im positiven wie im negativen Sinne verstanden und eingesetzt werden. So gesehen, kann es von Bedeutung sein, einen Schüler oder eine Schülerin dahingehend zu beobachten, ob und wie er oder sie in kommunikativen Begegnungen versucht, seinen oder ihren Einfluss geltend zu machen und ob er oder sie zu überzeugen vermag.

### 3.4.9 Verhandeln

Nicht in jeder Situation geht es darum, jemanden zu überzeugen. Manchmal stehen sich unterschiedliche Standpunkte und Wertvorstellungen gegenüber und im Ringen um ein Miteinander muss verhandelt werden. Die Kunst des Verhandeln ist eine äusserst wichtige Kommunikationsfertigkeit im Umgang mit Konflikten im sozialen Umfeld, in Familie, Schule, Arbeitsalltag und im gesamten Weltgeschehen. Die Beherrschung dieser Fertigkeit kann über Krieg und Frieden entscheiden (vgl. ebd., 479–480).

„Allgemein muss, damit es zu Verhandlungen kommen kann, eine gewisse Unvereinbarkeit der Interessen bestehen; beide Seiten müssen an einer Einigung interessiert sein, und dieser Prozess beinhaltet, um zu einer Vereinbarung zu gelangen oftmals gegenseitige Zugeständnisse“ (Hargie, 2013, 481).

Erfolgreiches Verhandeln bedingt die freiwillige Teilnahme der Konfliktparteien an einem gemeinsamen Prozess und die Bereitschaft, sich gegenseitig die Argumente anzuhören und letztendlich zu einem für alle Beteiligten akzeptablen Kompromiss zu kommen (vgl. ebd., 2013, 483). Die Verhandlungen zielen auf sogenannte Win-Win-Ergebnisse, bei welchen alle beteiligten Parteien gewinnen und das Gesicht wahren können (vgl. ebd., 513). Sich in dieser anspruchsvollen Disziplin einzuüben, ist für das Zusammenleben in der Gruppe und in der Klasse unabdingbar. Dazu bietet die Schule vielfältigste Möglichkeiten.

### 3.4.10 Interaktion in der Gruppe

Die verschiedenen vorgängig aufgeführten Komponenten der Kommunikationsfertigkeiten können sich sowohl auf Zweier- wie auch auf Gruppensituationen beziehen. In diesem Abschnitt soll das Augenmerk auf die Interaktion in der Gruppe gerichtet werden. Eine Gruppe kann unterschiedliche Funktionen erfüllen: Sie kann ein Ort sein, wo das Bedürfnis nach sozialem Kontakt gepflegt werden kann, sie kann eine Möglichkeit darstellen, gemeinsam eine Leistung zu erbringen und ein Gefühl von Kompetenz zu vermitteln oder sie fördert das Selbstwert- und Identitätsgefühl. Gruppen können auch nach ihrer Ausrichtung unterschieden werden. In aufgabenbezogenen Gruppen liegt der Schwerpunkt in der inhaltlichen Auseinandersetzung mit einer Thematik. Einer beziehungsbezogenen Gruppe ist das Wohlbefinden der Gruppenmitglieder ein zentrales Anliegen. Beide Dimensionen können innerhalb einer Gruppe gleichzeitig vorkommen, aber entsprechend ihrer Ausrichtung unterschiedlich ausgeprägt in Erscheinung treten (vgl. ebd., 520). In der Schule werden im Unterricht wohl eher aufgabenbezogene Gruppen zu

beobachten sein, während die Formierung von Gruppen in der Pause und beim Spiel meist nach beziehungsorientierten Kriterien erfolgen wird. Hargie (vgl. 2013, 520–521) bezeichnet die Komplexität der Kommunikationsprozesse als einen bezeichnenden Faktor von Gruppeninteraktionen. „Kommunikation macht es den Gruppenmitgliedern möglich, sich zu organisieren, Ressourcen zu bündeln und durch kooperatives Handeln gemeinsame Schwierigkeiten zu lösen oder ein gewünschtes Ziel zu erreichen“ (ebd., 538). So kann eine Beobachtung des Kommunikationsverhaltens Einzelner innerhalb der Gruppe sehr aufschlussreich sein. In welchem Ausmass sich einzelne Gruppenmitglieder an der Diskussion beteiligen und welche Rolle sie dabei einnehmen, wird von mehreren Faktoren beeinflusst, wie beispielsweise Position und Status innerhalb der Gruppe, persönliches Wissen, eigene Persönlichkeitsmerkmale, die Gruppengrösse und an welcher Stelle sich die Person innerhalb der Gruppe physisch aufhält (vgl. Hargie, 2013, 540). Nach den bisherigen kommunikationstheoretischen Ausführungen soll nun untersucht werden, wie sich Kommunikationsschwierigkeiten im Schulalltag äussern.

### **3.5 Problemfelder der Kommunikation**

In der Einleitung (vgl. 1.1) wurde bereits darauf hingewiesen, dass Lehrkräfte im Schulalltag einer Vielzahl von kommunikativen Schwierigkeiten bei Schülerinnen und Schülern begegnen. Manche Störungsbilder und Situationen stehen in einem direkten Zusammenhang mit mangelnden oder eingeschränkten Kommunikationsfertigkeiten. Die nachfolgenden Ausführungen gehen der Frage nach, in welchen Situationen und wie sich die spezifischen Einschränkungen zeigen.

#### **3.5.1 Sprachentwicklungsstörungen SES**

Ein erster Bereich betrifft die Sprachentwicklungsstörungen oder auch Spracherwerbsstörungen (SES). Kauschke et al. (2012, 247) bezeichnet diese als „eine Störung des Spracherwerbs, bei der die Meilensteine der ungestörten Sprachentwicklung verzögert, verlangsamt, unvollständig oder fehlerhaft vollzogen werden“. Es werden zwei Arten von Sprachentwicklungsstörungen unterschieden, welche sich bezüglich ihrer Ursachen unterscheiden, deren Symptome sich jedoch decken. Bei beiden Arten, der *allgemeinen Entwicklungsstörung (SES)* und der *spezifischen Entwicklungsstörung (SSES)*, muss dabei der Sprachentwicklungsrückstand mindestens 6 Monate betragen (vgl. Wendlandt, 2011, 65–66). Die Symptome treten in vielfältiger Weise und in unterschiedlicher Ausprägung auf. Sie lassen sich unterteilen in *phonologische, lexikalische, semantische, grammatikalische Störungen* und *Störungen der Kommunikation* (vgl. ebd., 66–67). Kinder mit

Sprachentwicklungsstörungen können Probleme haben in der Lautdifferenzierung, -kategorisierung, -strukturierung und Wortbetonung (*phonologisch*) oder auch beim Erwerb von Wortbedeutungen und Wortschatz (*lexikalisch*). Sie können Einschränkungen haben im Erlernen der Grammatik auf Wort- und Satzebene (*grammatikalisch*) oder sie zeigen Störungen in der *Kommunikation*. Kommunikative Sprachentwicklungsstörungen äussern sich einerseits in einer Einschränkung der *dialogischen* Fähigkeit, andererseits in ungenügend ausgebildeten Fähigkeiten beim *Erzählen* (vgl. Wendlandt, 2011, 70–73). Weitere Sprachentwicklungsstörungen sind *Stottern* und *Poltern* als Einschränkung des Redeflusses sowie *Stimmstörungen* und der *Mutismus*. Beim Stottern werden Silben und Laute wiederholt, Laute gedehnt und/oder blockiert. Stottern ist meist mit grossem Kraftaufwand und mit Verspannungen verbunden. Beim Poltern handelt es sich um eine Störung des Sprechablaufs, welcher gekennzeichnet ist durch ein unregelmässiges überhastetes Sprechtempo, begleitet von einer undeutlichen, verwaschenen Aussprache. Es kommt dabei zu Verschmelzungen von Silben und Lauten, zu unvollständigen Satzteilen und Wiederholungen. Bei den Stimmstörungen ist das Näseln zu erwähnen, welches jedoch in Bezug auf Kommunikationsfertigkeiten kaum in Betracht gezogen werden muss (vgl. Wendlandt, 2011, 67–68). Auf den Mutismus wird im nachfolgenden Kapitel näher eingegangen. Kolonko & Seglias (2008, 26) sehen Sprach- und Kommunikationsschwierigkeiten in einem engen Zusammenhang mit der psycho-sozialen Entwicklung. Kinder mit Sprachstörungen weisen somit häufig auch emotionale und soziale Probleme auf. „Es ist anzunehmen, dass Kinder mit SSES wegen ihrer sprachlichen Schwierigkeiten mit Vorurteilen zu kämpfen haben, welche sich negativ auf die soziale und schulische Entwicklung der Kinder auswirken können“ (ebd., 143).

### 3.5.2 Mutismus

Der Mutismus kann sowohl bei Kindern und Jugendlichen als auch bei Erwachsenen auftreten (vgl. Hartmann & Lange, 2010, 12). Es handelt sich dabei um eine Kommunikationsstörung, bei welcher eine Person, trotz erworbener Sprache, Hör- und Sprechfähigkeit das Sprechen verweigert (vgl. Wendlandt, 2011, 68). Es kann sich dabei entweder um eine totale Sprachverweigerung handeln oder diese geschieht partiell in gewissen Situationen oder bei bestimmten Personen. Bei einer gänzlichen Sprachverweigerung wird vom *totalen Mutismus* gesprochen. Tritt die Sprachverweigerung nur in einem bestimmten Umfeld auf, so wird diese als *elektiver bzw. selektiver Mutismus* bezeichnet (vgl. Hartmann & Lange, 2010, 13; Subellok & Katz-Bernstein, 2012, 342; Wendlandt, 2011, 68).

Bisher lässt sich keine eindeutige direkte Ursache eruieren. Es können jedoch eine Reihe von Faktoren in Betracht gezogen werden (vgl. Wendlandt, 2011, 68). Anhand unterschiedlicher Erklärungsmodelle wird versucht, dem Grund des Schweigens auf die Spur zu kommen. Aus *psychoanalytischer Sichtweise* kann das Schweigen als eine „neurotische Bewältigungsstrategie eines vorliegenden seelischen Problems oder Konflikts verstanden“ (Hartmann & Lange, 2010, 26) werden, zu welchen beispielsweise traumatische Ereignisse gezählt werden können (vgl. ebd., 26; Wendlandt, 2011, 68). Der *stress-theoretische Ansatz* sucht den Grund des Schweigens in Situationen oder Ereignissen, welche vom Individuum als seelisch äusserst belastend eingestuft werden und zu deren Bewältigung tatsächlich oder vermeintlich nicht genügend Ressourcen zur Verfügung stehen. Dies kann beispielsweise beim Kindergarten- oder Schuleintritt zutreffen (vgl. Hartmann & Lange, 2010, 27). Es ist auch denkbar, dass das Schweigen auf Grund operanter Konditionierung Resultat angelernter Reaktionsmuster ist (*lerntheoretischer Ansatz*) oder das Schweigen imitiert wird (*Imitationslernen*). Möglicherweise erfolgt daraus für die betroffene Person ein Krankheitsgewinn, das heisst, das Schweigen bringt ihr Vorteile und wird aus diesem Grunde aufrechterhalten. Ein weiterer Erklärungsversuch findet sich im *milieutheoretischen Ansatz*, welcher mögliche Ursachen im sozio-ökonomischen Umfeld sucht (vgl. Hartmann & Lange, 2010, 27). Es könnten aber auch *organische Faktoren* für den Mutismus verantwortlich gemacht werden. In Frage kommen Entwicklungsstörungen, psychotische Erkrankungen oder genetische Veranlagungen (vgl. ebd., 28; Wendlandt, 2011, 68).

Laut Hartmann & Lange (vgl. ebd., 28) kann basierend auf Praxisbeispielen festgehalten werden, dass von Mutismus betroffene Personen fast immer aus Familien stammen, in welchen „mindestens ein introvertierter, sozial zurückgezogener, sprachlich gehemmter Elternteil vorzufinden ist“ (ebd., 28). Häufig verbindet sich eine dispositionelle Vorbelastung noch mit weiteren Verursachungsfaktoren wie z. B. schulische Angst aufgrund sprachlicher oder anderer Unsicherheiten (vgl. ebd., 28). Gemäss den beiden Autoren (vgl. ebd., 29) lässt sich häufig keine klare Ursache finden. Als wesentliche Faktoren erachten sie jedoch eine Anhäufung von sprachlich gehemmten und zurückgezogenen Familienmitgliedern, den Zusammenhang von Mutismus und sprachlichen Problemen und Mutismus als Form für subjektiven Krankheitsgewinn (vgl. ebd., 29).

Bezugnehmend auf diverse Studien halten Subellok & Katz-Bernstein (2012, 342) fest, dass rund 50 % der selektiv mutistischen Kinder zwei- oder mehrsprachig sind. Liegen keine anderen Kommunikationsstörungen oder psychische Erkrankungen vor, so

sprechen sich Hartmann & Lange (2010, 37) klar für den Besuch der Regelschule für das mutistische Kind aus. Für Lehrpersonen ist es relevant zu wissen, dass ein Kind nicht willentlich schweigt. Es möchte sprechen, aber es kann nicht. Wesentlich sind Einfühlungsvermögen aufgrund des Verständnisses der subjektiven Logik für dieses Verhalten (vgl. Hartmann & Lange, 2010, 30; Subellok & Katz-Bernstein, 2012, 343). Tritt das mutistische Verhalten im Kindergarten oder in der Schule auf, so gilt es genau zu beobachten, in welchen Situationen oder bei welchen Personen das Schweigen auftritt. Eine frühzeitige Erkennung ist ausschlaggebend für eine günstige Verlaufsprognose.

Zur Behandlung bedarf es einer interdisziplinären Zusammenarbeit von Fachleuten (vgl. Hartmann & Lange, 2010, 30–42). Mutistische Personen leiden häufig unter mangelndem Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl. Hartmann & Lange (vgl. ebd., 36) sehen hier einen wichtigen Ansatzpunkt für die Schule. Sie regen an, dem Kind über alternative Kommunikationsformen wie Gestik, Malen und Schreiben zu ermöglichen, sich auszudrücken und damit seine fehlende mündliche Kommunikation zu kompensieren. Bei diesen Ausdruckformen hat das von Mutismus betroffene Kind die Möglichkeit, sich in seiner Leistungserbringung den anderen Kindern gegenüber ebenbürtig zu erfahren.

Bevor im nächsten Kapitel eine gründlichere Auseinandersetzung mit der *Autismus Spektrum Störung ASS* vorgenommen wird, soll hier noch erörtert werden, inwiefern sich Mutismus und Autismus voneinander unterscheiden. Wie der Mutismus äussert sich auch eine Autismus Spektrum Störung ASS durch eine Sprachhemmung, was wiederholt zu Verwechslungen und Fehldiagnosen führt (Hartmann & Lange, 2010, 14; 20). Unter den Begriffen *Konstanz*, *Emotionalität* und *Sprachentwicklung* lässt sich, gemäss Hartmann & Lange (ebd., 20) eine grobe Unterscheidung vornehmen. Während mutistische Personen je nach Kontext unterschiedlich, mal schweigend, mal lebhaft kommunikativ auftreten, verhalten sich autistische Personen konstant zurückgezogen und kommunikativ abweisend. Von Autismus betroffenen Personen gelingt es kaum, Emotionen zu zeigen und einen emotionalen Kontakt aufzubauen, während mutistische Personen in der Lage sind, im geschützten Umfeld ihren Emotionen Ausdruck zu verleihen. Von Mutismus Betroffene haben in der Regel eine altersentsprechende Sprachentwicklung durchlaufen und verfügen über die entsprechenden Sprach- und Sprechkompetenzen. Häufig weisen sie sich gar durch überdurchschnittlich gute schriftliche Ausdrucksfähigkeit aus, da sie damit ihr mündliches Sprachdefizit kompensieren. Demgegenüber sind autistische Personen, bedingt durch Störungen und Defizite in ihrer Sprachentwicklung, meist kommunikativ

eingeschränkt und auf Hilfsmittel für die Kommunikation angewiesen; Der schriftliche Ausdruck bleibt ihnen vielfach verschlossen (vgl. ebd., 20).

### 3.5.3 Autismus Spektrum Störung ASS

Der Begriff *Autismus* lässt sich aus dem Griechischen ableiten und kann umschrieben werden als „das Bestreben, für sich zu sein“ (Ott, 2012, 33). Die Bedeutung des Begriffes kann nach den Ausführungen von Ott (vgl. ebd., 94) irreführend sein, da neuere Forschungsergebnisse zeigen, dass Betroffene nicht danach streben, ‚für sich zu sein‘. Sie möchten vielmehr genau das Gegenteil. Menschen mit Autismus sind in der Fähigkeit eingeschränkt, „kommunikative Äusserungen gezielt und wirksam in einem gegebenen sozialen Kontext einzusetzen“ (Häussler, 2002, 135). In der Forschung geht man heute davon aus, dass Autismus genetisch bedingt ist (vgl. Ott, 2012, 51; Schirmer, 2011, 12). Autismus zeigt sich in verschiedenen Erscheinungsformen und wird aufgrund eines differierenden Schweregrades gemeinsamer Beeinträchtigungen unterschieden (vgl. Ott, 2012, 35; Schirmer, 2011, 12). Beim *frühkindlichen Autismus* treten die Symptome innerhalb der ersten drei Lebensjahre auf und bestehen lebenslang. Beim *Asperger-Syndrom* handelt es sich um eine leichtere Form einer autistischen Störung, welche häufig erst im Kindergarten- oder Schulalter oder gar später diagnostiziert wird. Personen mit Asperger-Syndrom durchlaufen eine altersadäquate Sprachentwicklung und sind auch in der kognitiven Entwicklung unauffällig. Trotzdem zeigen sie eine grosse Auffälligkeit in der Kommunikation. Ein Teil der Betroffenen ist intellektuell hochbegabt. Sind nicht alle Kriterien eines frühkindlichen Autismus erfüllt und lässt sich keine passende Diagnose finden, spricht man vom *atypischen Autismus* (vgl. Ott, 2012, 35; Schirmer, 2011, 12–15). Die verschiedenen Ausprägungen werden unter dem Begriff der *Autismus Spektrum Störung ASS* zusammengefasst. Die Auffälligkeiten lassen sich in drei Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung aufteilen: die *Kommunikationsfähigkeit*, das *Sozial- und Kontaktverhalten* und ein *eingeschränktes Handlungs- und Interessenspektrum* (vgl. Schirmer 2011, 12). Im Folgenden wird in dieser Arbeit der Fokus auf den Bereich der Kommunikationsfähigkeit gelegt und, trotz ihrer grossen Bedeutung, auf eine weitere Betrachtung der beiden anderen Aspekte verzichtet. Bei manchen Kindern vollzieht sich keine verbale Sprachentwicklung oder sie bricht im zweiten Lebensjahr plötzlich ab (vgl. ebd., 28). Diesen Kindern fehlen die erforderlichen Ausdrucksmöglichkeiten um ihre Bedürfnisse und Wünsche anzubringen. „Sie müssen erst lernen, dass es für sie selbst sinnvoll ist, sich anderen verständlich zu machen. Sie haben z. T. sogar Schwierigkeiten, einzelne ihrer Kommunikationspartner als solche zu identifizieren“ (ebd., 29). Hier ist der Einsatz



alternativer Kommunikationsmöglichkeiten wie *elektronische Kommunikationshilfen, Bilder, Piktogramme, Gebärden etc.* von grosser Bedeutung (vgl. ebd., 28–37). Verfügen die Personen über eine verbale Sprache, so zeigen sie dabei grosse kommunikative Schwierigkeiten, wie dies der tabellarische Überblick (Tabelle 2) auf der nächsten Seite verdeutlicht (vgl. Häussler, 2002, 134–135; Schirmer, 2011, 38–45). Sowohl das Empfangen wie das Senden von Botschaften (vgl. 2.2.3 und 3.4) ist bei autistischen Personen massiv beeinträchtigt. Zusätzlich zu ihren verbalen Einschränkungen sind die Betroffenen meist nicht in der Lage, die Körpersprache ihrer Mitmenschen zu verstehen. Dies betrifft in besonderem Masse die Wahrnehmung und Interpretation der Mimik und Gestik. Dadurch entgehen ihnen wichtige Kommunikationssignale wie beispielsweise ein ärgerlicher Gesichtsausdruck oder ein anerkennendes Lächeln (vgl. Ott, 2012, 69; Schirmer, 2011, 37–38). Häussler (2002, 135) beschreibt Mitteilen und Verstehen als zwei Seiten ein und derselben Medaille, welche in der Förderung stets zusammen berücksichtigt werden müssen.

Tab. 2: Kommunikationsprobleme bei Autismus nach Häussler (2002, 134)

<p><b>Sprachverständnis/rezeptive Kommunikation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Eingeschränkte Verarbeitungskapazität für akustische (verbale) Informationen</li> <li>– Probleme, sich (verbale) Informationen über längere Zeit zu merken</li> <li>– Kontextgebundenes Verstehen/Generalisierungsschwierigkeiten</li> <li>– Schwierigkeiten, sprachbegleitende Merkmale zu verstehen (Tonfall, Lautstärke)</li> <li>– Schwierigkeiten, non-verbale Signale zu interpretieren (Gestik, Mimik, Körperhaltung)</li> <li>– Konkretistisches Sprachverständnis/Probleme mit abstrakten Konzepten</li> <li>– Wortwörtliches Verständnis sprachlicher Mitteilungen</li> </ul> <p><b>Sprachproduktion/expressive Kommunikation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Fehlen von funktionaler Lautsprache (ca. 50%)</li> <li>– Stereotyper und repetitiver Gebrauch von Sprachmustern</li> <li>– Sprachproduktion ohne Verständnis für Wortbedeutungen</li> <li>– Ideosynkratische Sprache („Privatsprache“)</li> <li>– Fehlender oder ungewöhnlicher Einsatz sprachbegleitender Merkmale</li> <li>– Fehlender oder ungewöhnlicher Einsatz non-verbaler Signale</li> <li>– Schwierigkeiten mit Initiierung und Weiterführung eines Gesprächs: Unwissen bzgl. angemessener oder effektiver Äußerungen; Probleme beim Entschlüsseln indirekter situativer Hinweise; Schwierigkeiten mit Perspektivübernahme, eingeschränkte Themen, Monologisieren, Abschweifen vom eigentlichen Thema, unvermittelte Äußerungen</li> </ul>
---

Den Ansatz von TEACCH erachtet Häussler (2002, 136–152) als eine geeignete Form zur Förderung sowohl expressiver wie rezeptiver Kommunikationsformen. TEACCH versucht autistischen Personen mittels Strukturierung und Visualisierung Wege zum Verstehen und zum Mitteilen zu öffnen und ihnen dadurch Selbst- und Mitbestimmung zu ermöglichen (vgl. ebd., 150).

#### 3.5.4 Geistige und körperliche Behinderung

Im vorhergehenden Kapitel wurden unterschiedliche Kommunikationshilfen zum Einsatz bei autistischen Betroffenen angesprochen. Diese Hilfsmittel und Methoden finden ihre Verwendung auch im Umgang mit Personen mit geistiger und/oder körperlicher Behinderung. Dafür findet sich die Bezeichnung der *Unterstützten Kommunikation UK*. Diese umfasst „alle pädagogischen und therapeutischen Hilfen (...), die Personen ohne oder mit erheblich eingeschränkter Lautsprache zur Verständigung angeboten werden“ (Wilken, 2002, 3). Die Ursachen, die zu einer beeinträchtigten Sprechfähigkeit führen, sind sehr unterschiedlich. Diese kann ihren Grund in einer seit der Geburt bestehenden geistigen und/oder körperlichen Behinderung haben oder die Schädigung kann auch erst zu einem späteren Zeitpunkt aufgetreten sein. Sie kann Folge einer Entwicklungsstörung oder aber auch einer Krankheit oder eines Unfalls sein (vgl. Wilken, 2002, 3). Bei Kindern mit massiven Beeinträchtigungen in der motorischen und/oder geistigen Entwicklung verläuft der Spracherwerb meist verzögert (vgl. ebd., 6). Es ist wesentlich, bei einer Sprachentwicklungsverzögerung frühzeitig die eingangs erwähnte Unterstützte Kommunikation einzusetzen, da ansonsten die Gefahr besteht, dass das betroffene Kind von seinen Bezugspersonen nicht richtig verstanden wird. Immer wiederkehrende frustrierende Erfahrungen begünstigen erlernte Hilflosigkeit (vgl. Kristen, 2002, 71–72). Die sicht- und hörbaren Auffälligkeiten im Verhalten behinderter Personen führen oftmals zu einer Unterschätzung ihrer allgemeinen Fähigkeiten und ihres Sprachverständnisses. Dies kann mitunter die Motivation und Sprachbereitschaft behinderter Personen einschränken (vgl. Wilken, 2002, 6). Terfloth & Bauersfeld (2012, 114) empfehlen, Sprachverständnis (*inhaltliche Aspekte*) und Sprechfähigkeit (*motorische Aspekte*) zu unterscheiden und getrennt zu betrachten, da trotz Beeinträchtigung des Sprechens das Sprachverständnis hervorragend sein kann. Es bedarf, wie die Autorinnen betonen, einer gründlichen diagnostischen Abklärung und einer entsprechenden Beachtung im Unterricht (vgl. ebd., 114).

#### 3.5.5 ADS/ADHS

In der Schule befinden sich häufig Kinder mit einer *Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung ADS/ADHS*. Die Aufmerksamkeitsstörung kann gekoppelt mit Hyperaktivität oder auch ohne Hyperaktivität auftreten (vgl. Brunsting, 2006, 13–15; Lauth & Schlottke, 2009, 11). „ADS ist nicht gleich ADS: Es gibt verschiedene Bilder, aber auch einige mehr oder weniger klar unterscheidbare Formen“ (ebd., 14). Gemäss Hillenbrand (2008, 185) ist man sich in Fachkreisen uneinig, was genau zur Störung gehört und was nicht, daher gibt es auch keine eindeutige Begrifflichkeit. Einigkeit herrscht jedoch bezüglich der drei

Basissymptome *Aufmerksamkeitsstörung, Impulsivität* und *Hyperaktivität*. Neben diesen Kernsymptomen treten meist noch weitere Merkmale im emotionalen und sozialen Bereich wie auch im Leistungsverhalten auf (vgl. ebd., 186–187). Lauth & Schlottke (2009, 10–11) führen die drei Diagnosekriterien weiter aus. Darunter fallen unter anderem Kriterien, welche in der kommunikativen Interaktion eine wesentliche Rolle spielen. Die beiden Autoren (vgl. ebd., 12) nennen diesbezüglich folgende Punkte: übermässiges Reden, häufiges Unterbrechen anderer während des Gesprächs, Herausplatzen der Antworten und Ungeduld beim Abwarten zum Einbringen eigener Beiträge. Kinder mit ADS/ADHS sind meist „emotional, kognitiv und sozial nicht in der Lage, sich auf das Gegenüber einzustellen“ (Brunsting, 2006, 161). Diese Eigenschaften sind besonders nachteilig, wenn es darum geht, auf Empfang zu sein. Hingegen fällt es ADS/ADHS-Betroffenen leichter, wenn sie als Sendende kommunizieren können. Der Wechsel von Senden zu Empfangen bereitet dann jedoch Schwierigkeiten (vgl. ebd., 162).

### **3.5.6 Deutsch als Zweitsprache DaZ**

Die Heterogenität von Schulklassen ist eine Tatsache. Heterogenität kann sich auf ganz unterschiedliche Kriterien wie Alter, Geschlecht, Leistung, soziales Milieu, Sprachen etc. beziehen. In diesem Abschnitt wird Heterogenität unter dem Aspekt der Herkunftssprachen betrachtet. In vielen Klassen sitzen Kinder und Jugendliche mit unterschiedlicher Herkunftssprache. Zuhause wird eine andere Sprache als Deutsch gesprochen. Manche sind in der Schweiz bereits in den Kindergarten eingeschult worden, andere sind im Laufe ihrer Schulzeit irgendwann zugezogen und ihrem Alter entsprechend einer Klasse zugeteilt worden. Ihnen allen ist gemeinsam, dass sie dem Unterricht in einer ihnen nicht vertrauten Sprache folgen müssen. Kinder mit Deutsch als Muttersprache haben da einen Vorteil. Damit dem angestrebten Ziel von Chancengerechtigkeit von Kindern mit Deutsch als Erstsprache (DaE) und Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) entsprochen werden kann, bedarf es der gezielten Förderung der DaZ-Kinder (vgl. Bleiker, 2013, 2–3). Auf eine schulische Benachteiligung von DaZ-Kindern weist auch Penner (2003, 11) hin und nennt dabei als entscheidenden Grund dafür deren mangelnde Sprachkompetenz. Der Begriff Zweitsprache kann unterschiedlich verstanden werden. Grundsätzlich ist damit eine Sprache gemeint, welche nicht von Geburt an erworben wird. Der Spracherwerb kann ungesteuert, natürlich vollzogen werden oder gesteuert im Unterricht. Häufig wird dabei zwischen Fremdsprache als gesteuert erworben und Zweitsprache, ungesteuert in Alltagssituationen erworben unterschieden (vgl. Kniffka & Siebert-Ott, 2007, 29). In der Spracherwerbsforschung wird ohne Rücksicht auf den Aneignungsprozess von

Zweitsprache gesprochen, wenn es sich um eine Aneignung einer Sprache handelt, welche nach der Muttersprache erworben wird (vgl. ebd., 29). Beim Zweitspracherwerb muss zudem unterschieden werden, ob es sich um den Erwerb von mündlichen oder schriftlichen Kompetenzen handelt. Mündliche Fertigkeiten können schneller erworben werden als schriftliche (vgl. ebd., 58). Damit sich diese für den Alltag relevanten kommunikativen Fertigkeiten entwickeln können, braucht es „vielfältige Kommunikationsgelegenheiten und kommunikativ anspruchsvolle Interaktionen innerhalb und ausserhalb des Unterrichts“ (Bleiker, 2013, 299). DaZ-Kinder zeigen gemäss Kniffka & Siebert-Ott (2007, 110) meist wenig Schwierigkeiten in der alltagssprachlichen Kommunikation. Ihre Schwierigkeiten kommen aber im Unterricht zum Vorschein, wenn die Zweitsprache in diesem Kontext mündlich oder schriftlich angewendet werden soll. Damit verweisen die Autorinnen (ebd. 2007, 109–110) auf die Problematik der Bildungssprache, deren Verständnis von Unterrichtenden häufig einfach vorausgesetzt und damit gar nicht erst oder ungenügend vermittelt wird. Auch Penner (2003, 37–40) verweist auf diese Schwierigkeit im Zweitspracherwerb. Er ortet bei DaZ-Kindern Defizite im Verständnis von W-Fragen, Bedeutungen von Verben, Mengenausdrücken, grösseren Satzstrukturen und Verbstellungsregeln und dem Verständnis des bestimmten Artikels. Diese Schwierigkeiten sind nicht immer offensichtlich, sind aber für eine kompetente Sprachverwendung von grosser Bedeutung.

„Aus Mangel an sprachsystematischem Wissen werden sie (die DaZ-Kinder, Anmerkung E.B.) oft nicht in der Lage sein, aus an sie gerichteten Äusserungen die grammatischen Beziehungen zwischen den Elementen abzuleiten und sich die vollständige Bedeutung einer Äusserung zu erschliessen. Daz-Kinder leiden (...) unter einem permanenten Verständnisdefizit (...)“ (Penner, 2003, 39).

Diese Aussage lässt darauf schliessen, dass dieser Tatbestand auch erschwerend für das Kommunikationsverhalten und –verständnis der Schülerinnen und Schüler ist. Zu den beschriebenen Schwierigkeiten bei DaZ-Kindern gesellt sich eine weitere, nämlich die kulturspezifische Komponente des Sprachverständnisses. Mit dem Erwerb der Muttersprache erlernt ein Kind auch die mit der Sprache verbundenen Wertvorstellungen, die soziokulturellen Gepflogenheiten und den Stellenwert der verbalen Kommunikation in seiner Kultur (vgl. Lin-Huber, 1998, 207). Verschiedene empirische Studien belegen grosse Kulturunterschiede (vgl. ebd., 1998, 61–67). Diese Realität kann DaZ-Kinder unter Umständen im Unterricht in einen Loyalitätskonflikt bringen, da sich die Erwartungen der

Schule betreffend des Kommunikationsverhaltens nicht mit den familiären Vorstellungen seiner Kultur decken (vgl. ebd., 1998, 220). „Lehrer müssen sich bewusst sein, dass ihr Sprachunterricht nie in ein soziokulturelles Vakuum fällt. Alle Kinder wurden in ihrer Herkunftskultur sprachlich sozialisiert“ (ebd., 1998, 218).

### **3.5.7 Konfliktsituationen**

Oftmals müssen sich Lehrpersonen in der Schule mit Konflikten unter Kindern und Jugendlichen auseinandersetzen, wie dies auch in der eingangs erwähnten offenen Umfrage unter heilpädagogischen Lehrkräften (vgl. 1.1) zum Ausdruck kommt. Sie erwähnen Konfliktsituationen im Zusammenhang mit verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern oder solchen mit Aggressionsverhalten, bei Mobbing, in sozialen Interaktionen innerhalb der Klasse oder in der Pause. Eine Lehrperson äusserte sich zur verrohten Sprache ihrer Schulkinder, bei welchen sie in der Förderung ansetzte, diesen einen „normalen“ Umgangston beizubringen. Es kann in der Schule zu unterschiedlichsten Situationen mit Konfliktpotential kommen und es ist eine Herausforderung als Lehrkraft sensibel zu sein und sich anbahnende Konflikte rechtzeitig zu erkennen und einzugreifen. Gemäss Kleber (2004, 29) findet sich in der Fachliteratur keine einheitliche Definition zum Begriff ‚Konflikt‘, er beschreibt Konflikt als „unangenehmen Spannungszustand“. Konflikte können sowohl innerhalb einer Person (intrapersonal) oder zwischen Personen (interpersonal) oder sozialen Gruppen (intergruppal) stattfinden (vgl. ebd., 2004, 29–30). Unterschiedliche Handlungen, Wertvorstellungen, Ansichten, Wünsche und Begehrlichkeiten, „aber auch (...) verschiedenartige Emotionen, unterschiedliche Denkvorgänge, spezifische (subjektive) Wahrnehmungen und Vorstellungen der beteiligten Schüler und Schülergruppen“ (ebd., 30) können Auslöser von Konflikten sein. Der Autor (ebd., 31) hält fest, dass ein Konflikt auch dann bestehen kann, wenn dieser nur von einem einzelnen Glied der Gruppe oder Konfliktpartei wahrgenommen wird. Dabei kann es sich auch um eine subjektive Wahrnehmung handeln, welche objektiv nicht gegeben sein muss. Konflikte können auch zwischen Lehrpersonen und einzelnen Schulkindern oder Schülergruppen entstehen (vgl. ebd., 32). Aus der Vielzahl der möglichen Sozialbeziehungen heraus sind an einer Schule alle erdenklichen Konfliktkonstellationen möglich (vgl. ebd., 32). Bezugnehmend auf diverse Autoren weist Kleber (vgl. ebd., 50) auf die ausserordentliche Bedeutung der Kommunikation hin in Bezug auf die Konfliktbewältigung bzw. Konfliktlösung. Er führt aus, dass verschiedene Autoren die Ansicht vertreten, dass sämtliche Konflikte durch Kommunikation entstehen und dementsprechend auch nur durch Kommunizieren gelöst werden können. Hinter dieser Auffassung steht die Annahme, dass „jedes

zwischenmenschliche Verhalten (...) eine Handlung innerhalb eines Kommunikationsprozesses“ (ebd., 50) ist. Es kann hier kritisch gefragt werden, ob intrapersonale Konflikte immer durch Kommunikation entstehen, sie könnten ja beispielsweise in einer Wahrnehmungsstörung begründet sein. Jedenfalls scheint Kommunikation ein möglicher Ansatzpunkt für Präventionsprogramme und Trainings zur Konfliktbewältigung zu sein. Kinder und Jugendliche müssen lernen sich sozial kompetent zu verhalten. „Sozial kompetentes Verhalten zeigt sich vor allem in der kommunikativen Kompetenz“ (Jugert et al., 2009, 53). Kleber (2004, 48) empfiehlt den „präventive(n) Aufbau von konstruktiven Konfliktlösungskompetenzen bei Schülern im Rahmen der Klassengemeinschaft“ und sieht diese in der Suche nach „macht- und gewaltfreien Konfliktlösungen“ (Kleber, 2004, 49). Im Hinblick auf die Erreichung von Konfliktlösungskompetenz bei Schülerinnen und Schülern plädiert Kleber (vgl. ebd., 39) dafür, dass sich die Schule vordringlich darum bemühen soll, den Kindern und Jugendlichen die positiven Funktionen von Konflikten bewusst zu machen. Konflikte sind nicht nur negativ zu werten, sie können beispielsweise anregen, Haltungen und Handlungen zu überprüfen und dadurch zu persönlichen und gesellschaftlichen Veränderungen führen und somit Stagnation verhindern (vgl. ebd., 36).

### **3.5.8 Zwischenfazit**

In einem ersten Teil befasste sich das Kapitel 3 mit der Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten. Anschliessend wurden verschiedene kommunikationsrelevante Komponenten wie Person und Kontext, nonverbale und paraverbale Kommunikation untersucht. Es sind dies wichtige Aspekte, welche einen Kommunikationsprozess begünstigen oder behindern können und bei der Frage nach der Kommunikationskompetenz einer Person mitberücksichtigt werden müssen. Diesen Ausführungen folgte eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Teilaspekten der Kommunikation, deren annähernde Beherrschung zu einer gelingenden Interaktion erforderlich ist. Der zweite Teil des Kapitels setzte einen Gegenpunkt zu den theoretischen Ausführungen mit einer Auflistung von Bereichen aus der Schulpraxis, in welchen Kommunikationsschwierigkeiten auftreten können. Verschiedene Bereiche, wie sie die Lehrpersonen in ihren Rückmeldungen der bereits erwähnten offenen Umfrage nannten, wurden genauer betrachtet. Es wurde versucht, spezifische Kommunikationsprobleme der unterschiedlichen Sachgebiete herauszuarbeiten. Zwei in den Rückmeldungen der Umfrage enthaltene Themenbereiche wurden bei der Bearbeitung nicht berücksichtigt, da es sich dabei um Kommunikationsschwierigkeiten handelt, welche entweder im Kommunikationsverhalten der Lehrpersonen selbst liegen oder die interdisziplinäre Zusammenarbeit betreffen und die Kommunikationsfertigkeiten von

Schülerinnen und Schülern nur indirekt wenn überhaupt betreffen. Das nachfolgende Kapitel fragt nach den kommunikativen Zielen und Anforderungen, welche die Schule den Lernenden vorgibt, und wo diese im Schulalltag erworben und beobachtet werden können.

## **4 Kommunikation in der Schule**

### **4.1 Lehrplan 21**

Der neue Lehrplan 21 beschreibt seine Bildungsziele in Form von Kompetenzen, welche darauf abzielen, nebst Wissen auch überfachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln. Dies beinhaltet die Berücksichtigung der „für den Kompetenzerwerb notwendigen Aneignungs-, Lern- und Problemlöseprozesse der Schülerinnen und Schüler“ (D-EDK, 2013b, 4). Die verschiedenen Kompetenzen werden in einem langfristigen Prozess erworben und können sich über die ganze Schulzeit hinziehen. Der Erwerb von manchen überfachlichen Kompetenzen kann gar über die Schulzeit hinaus andauern (vgl. ebd., 11). Zu den überfachlichen Kompetenzen zählen personale, soziale und methodische Kompetenzen, welche sich teilweise überschneiden und sich nicht immer klar voneinander unterscheiden lassen (vgl. D-EDK, 2013b, 11). Die drei Bereiche beinhalten eine Reihe von kommunikationsrelevanten Kompetenzen wie Selbstreflexion, Eigenständigkeit, Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Umgang mit Vielfalt und Sprachfähigkeit (vgl. ebd., 12–14), welche in den Ausführungen der vorangehenden Kapitel dieser Arbeit ebenfalls thematisiert wurden. Der Lehrplan 21 stellt den Aufbau der Kompetenzen in drei Zyklen dar. Der 1. Zyklus entspricht dem Zeitraum Kindergarten bis und mit 2. Klasse, der 2. Zyklus deckt die 3.–6. Klasse ab und der 3. Zyklus entspricht der 7.–9. Klasse (vgl. D-EDK, 2013c, 3). Wie bereits in der Einleitung (vgl. 1.1) festgehalten, ist es gemäss Lehrplan 21 (vgl. D-EDK, 2013a, 1) eines der Hauptziele der Schule, die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, bewusst und wirkungsvoll zu kommunizieren. Die Schwerpunkte im 1. Zyklus betreffen einerseits die überfachlichen Kompetenzen Sprachfähigkeit, Problemlöseverhalten und Nutzen von Informationen, des Weiteren die Selbstreflexion und die Kooperations- und Konfliktfähigkeit und der Umgang mit Vielfalt. Andererseits sollen die Kinder im Unterricht das fokussierte Zuhören erlernen (vgl. D-EDK, 2013a, 4). Zudem lernen sie, „sich in der Klasse sprachlich durchzusetzen oder zurückzunehmen und dabei Sprechregeln zu beachten“ (ebd., 4). Im Fach Deutsch werden die vier Bereiche Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben aufgeführt. Es wird festgehalten, dass im Unterrichtsalltag diese Bereiche selten isoliert vorkommen. Es handelt sich meist um eine

Kombination dieser Sprachhandlungen. Ein Dialog besteht sowohl aus Sprechen und Zuhören. Im Bereich Hören und Sprechen lernen die Kinder, sich der Situation angemessen auszudrücken, dabei ihre Stimme passend einzusetzen und auf den Blickkontakt zu achten. Sie lernen in der Interaktion para- und nonverbale Signale zu beachten und nachzufragen oder sich selbst auszudrücken sowie das eigene Hör- und Gesprächsverhalten zu reflektieren (vgl. D-EDK, 2013a, 5). Der Lehrplan 21 baut im 2. und 3. Zyklus auf den bereits erworbenen Kompetenzen des 1. Zyklus auf und vertieft und erweitert diese. Fächerübergreifende Inhalte in Zyklus 2 und 3 betreffen den Umgang mit sich selbst und anderen und das Lernen in der Gruppe (vgl. D-EDK, 2013b, 27). Im Sprachenlehrplan werden die Bereiche Hören und Sprechen in Grundfertigkeiten und drei zusätzliche Bereiche unterteilt. Auf diese Bereiche wird an späterer Stelle in Kapitel 5.3 noch eingegangen.

Unter den verschiedenen Kompetenzen im Lehrplan 21 werden für die 3 Schulzyklen detailliert zu erwerbende Fertigkeiten aufgelistet, welche als Indikatoren für den entsprechenden Kompetenzerwerb gelten. Es wird verzichtet, an dieser Stelle weiter auf diese Fertigkeiten einzugehen. Im Beobachtungsraster wird bei den verschiedenen Kategorien jeweils ein Verweis zu den entsprechenden Lernzielen im Lehrplan 21 gemacht. Die bisherigen Ausführungen genügen, um abschliessend festhalten zu können, dass dem Erwerb von überfachlichen und sprachspezifischen Kommunikationskompetenzen im Lehrplan 21 eine grosse Bedeutung beigemessen wird. „Die Sprache hat eine Schlüsselfunktion, um gegenseitiges Verständnis, Respekt und Toleranz auszudrücken. Gegenseitige sprachliche Verständigung dient somit als Grundlage für ein friedvolles Zusammenleben“ (D-EDK, 2013a, 1).

#### **4.2 Kooperatives Lernen**

Bisher wurde die Bedeutung von Kommunikationskompetenzen und die Notwendigkeit diese möglichst zu beherrschen ausführlich dargelegt. In Kapitel 4.1 wurde gezeigt, welche kommunikativen Ziele der Lehrplan 21 anstrebt. Es ist die Aufgabe der Schule, den Schülerinnen und Schülern diese Kompetenzen zu vermitteln und somit den Kompetenzerwerb zu ermöglichen. Um Kinder und Jugendliche in diesen Bereichen fördern zu können, braucht es schulische Situationen, welche das Einüben dieser Kompetenzen und Teilfertigkeiten zulassen. Es sind dieselben Situationen, welche sich für eine Beobachtung anbieten. Bogner & Richey (2012, 14–15) erachten Sozialformen, wie sie in neueren didaktischen Modellen wie beispielsweise im Kooperativen Lernen vertreten werden, als geeignet für die Beobachtung von Interaktion und Kommunikation.



„Kinder erwerben Kenntnisse und Fähigkeiten in der Alltagskommunikation mit anderen Kindern oder mit Erwachsenen und in schulischen Interaktionsprozessen. Wenn Kinder miteinander in Gesprächen im Rahmen der Schule (...) Aufgaben bewältigen, wenn sie Lösungen erarbeiten und dabei erzählen, wie ihre Lösungen zustande gekommen sind, dann findet fachliches Lernen in Gesprächen statt“ (Heinzel, 2002, 179).

Hempel (2002, 190) stellt fest, dass Kooperation und damit auch kooperatives Lernen ohne Kommunikation unmöglich ist. Kooperative Lernformen zeigen sich in der Schule in Partnerarbeiten und in Gruppenarbeiten jeglicher Grössen und Zusammensetzungen. Sie fördern sowohl die Sozialkompetenz wie die Selbstkompetenz der Beteiligten und gelten als wichtige Rahmenbedingungen des Lernens (vgl. Hempel, 2002, 190). Die Gruppen können nach unterschiedlichen Gesichtspunkten zusammengestellt werden und variieren je nach didaktischer Zielsetzung. Die Zusammensetzung einer Gruppe allein führt noch nicht zwingend zu kooperativem Verhalten in der Gruppe. Es bedarf der Aufgaben und Materialien, welche die Gruppenmitglieder zur Zusammenarbeit herausfordern. Die Schülerinnen und Schüler sollen zur Erledigung der Aufgaben Kontakt untereinander aufnehmen müssen und miteinander verhandeln, Ideen und Beobachtungen teilen und Absprachen machen müssen, das bedeutet, sie müssen miteinander kommunizieren (vgl. ebd., 199). Laut Hempel (vgl. ebd., 201) entspricht Kooperatives Lernen dem kindlichen Lernverhalten. In kooperativen Lernsituationen zeigt sich eine Möglichkeit, Kinder und Jugendliche bezüglich ihrer Kommunikationskompetenzen zu beobachten.

## **5 Beobachtungsinstrument**

### **5.1 Entwicklung des Kategoriensystems**

Als Zielsetzung wurde in Kapitel 1.2 formuliert, dass auf kommunikationstheoretischem Hintergrund Kriterien erarbeitet werden sollen, welche es erlauben, ein Kind theorienbasiert zu beobachten. Nachdem in den bisherigen Kapiteln versucht wurde, diese Kriterien herauszuarbeiten, gilt es nun, daraus ein Beobachtungsinstrument zu entwickeln. Knauf (2009, 258) erachtet die Schülerbeobachtung „als wichtigste Quelle für schulische Leistungsbeurteilung (...). Denn sie kann (...) die Individualität des einzelnen Kindes und seines Lern- und Leistungsverhaltens sowie seiner sozialen Kompetenzen erfassen“. Zur Beobachtung eignen sich insbesondere offene Unterrichtsphasen (vgl. ebd., 258). Der

Autor empfiehlt Lehrpersonen ihre Beobachtung stets auch mit Selbstbeobachtung zu verbinden, um damit der Gefahr von Vorurteilen und selektiver Wahrnehmung entgegenzuwirken (vgl. ebd., 259). Er plädiert dafür, „bewusst ganz (verschiedene) Beobachtungssituationen zu nutzen“ (ebd., 259). Eine Möglichkeit ist die systematische Beobachtung von Kindern. Dazu braucht es die Festlegung von Beobachtungskriterien, mit welchen eine gezielte Beobachtung möglich wird (vgl. ebd., 260). Nachfolgend soll der Weg aufgezeigt werden, wie in der vorliegenden Arbeit vorgegangen wurde um diese Beobachtungskriterien festzulegen.

## **5.2 Abgeleitete Kategorien und Indikatoren**

Zu Beginn war die Idee, die Ausführungen in den Kapiteln 2 und 3 durchzugehen und alle möglichen Kriterien auf Post-it Zetteln zu erfassen, um sie anschliessend zu ordnen und in ein System zu bringen. Schon bald war klar, dass dies aus praktischen Gründen wegen der Menge an Merkmalen nicht durchführbar war. So wurde entschieden, die Kriterien in Stichworten kapitelweise aufzuführen (vgl. Anhang 8.1). Daraus wurde ein erstes Raster entwickelt. Aus dem Modell von Schulz von Thun (vgl. 2.2.3) wurden die beiden Kategorien *Senden* und *Empfangen* abgeleitet. Die *nonverbale und paraverbale Kommunikation* (vgl. 3.3) und die verschiedenen in Kapitel 3.4 ausgeführten *Kommunikationskompetenzen* wurden als weitere Kategorien festgelegt. Danach wurde versucht, möglichst viele der genannten Merkmale einzufügen. In der Stichwortliste (vgl. Anhang 8.1) wurden diese kursiv gekennzeichnet. Die Entscheidung, welche Punkte für eine Beobachtung wesentlich und auch beobachtbar sind, war nicht immer ganz einfach. Die Aspekte aus Kapitel 3.2 zu *Person und Kontext* sind wichtig im Zusammenhang mit einer Beobachtungserfassung, lassen sich jedoch nicht in gleicher Weise beobachten wie die Kommunikationskompetenzen. Es sind dies viel mehr Fakten, die gegeben sind und das Kommunikationsverhalten eines Kindes beeinflussen. Aus diesen Überlegungen heraus wurde der Person-Kontext Aspekt nicht als Kategorie im Raster aufgeführt. Es resultierte ein erstes Raster mit verschiedenen Kategorien und Indikatoren, welche zudem den Kategorien *Senden* und/oder *Empfangen* zugeordnet werden konnten (vgl. Anhang 8.2). Aus dem Anliegen heraus, die theoretischen Beschreibungen (vgl. 2.2 bis 3.4) mit den Ausführungen zu den *Problemfeldern* aus Kapitel 3.5 und den *Lernhalten im Lehrplan 21* (vgl. 4.1) in Verbindung zu bringen, entstand eine erweiterte Tabelle (vgl. nachfolgendes Kapitel 5.3). Diese Gegenüberstellung in Tabellenform umfasst verschiedene Aspekte: Sie verdeutlicht den Zusammenhang der vorgängig erarbeiteten Kapitel. Die Kategorien und Indikatoren nehmen die aufgearbeiteten, beobachtungsrelevanten Merkmale zu den

Kommunikationskompetenzen auf. Die zugeordneten Lernziele aus dem Lehrplan 21 verdeutlichen, dass sich fast alle aufgeführten Kategorien mit Lernzielen des Lehrplans decken; Das bedeutet, dass sich zu jenen Kategorien, im Lehrplan 21 Kompetenzziele finden lassen, welche, dem Bedarf entsprechend, in die Förderplanung einbezogen werden können. Die Auflistung der betroffenen Problemfelder innerhalb der einzelnen Kategorien, erlaubt Rückschlüsse auf beobachtungsrelevante Kategorien einzelner Problemfelder und auch umgekehrt. Es werden jene Problembereiche aufgeführt, bei denen beim Erwerb der entsprechenden Kompetenz Schwierigkeiten auftauchen können. Dabei müssen die Schwierigkeiten nicht zwingend und überall in gleichem Masse auftreten und zu beobachten sein.

Der Verweis zu den Kapiteln der Problembereiche wurde teilweise mit Abkürzungen versehen. Für den Bereich der geistigen und körperlichen Behinderung wird eine *eigene Abkürzung G(K)B* verwendet. Bei der Kategorie *Fragen stellen* wurde aus Platzgründen im Raster die Kategorie *Empfangen* weggelassen. Dieses Vorgehen erschien vertretbar, da sich das Fragen stellen auf die aktive Handlung des Sendens im Kommunikationsprozess bezieht.

Aus diesen Auseinandersetzungen ist ein überarbeitetes **Raster mit elf verschiedenen Kategorien** entstanden, welche sich unter den **Oberkategorien** *Senden* und *Empfangen* beobachten lassen. Es bietet die Grundlage für eine gezielte theoriegeleitete Beobachtung. Im nächsten Kapitel soll das Resultat vorgestellt werden.

### 5.3 Raster zu den Kommunikationskompetenzen

Wie bereits beschrieben, wurden im Raster Abkürzungen verwendet und Verweise zum Lehrplan 21 gemacht. Damit diese verständlich werden und Lesende dem Raster die nötigen Informationen entnehmen können, werden an dieser Stelle noch ein paar Erläuterungen dazu gemacht; daran anschliessend wird dann mit Tabelle 5 das Kernstück dieser Arbeit, besagtes Raster vorgestellt.

Zur Bezeichnung der Kompetenzziele im Raster, wurde die Strukturierung aus dem Lehrplan 21 übernommen. In Anlehnung an den Lehrplan 21 (D-EDK, 2013d, 1–4 und 11–15) werden in den Tabellen 3 und 4 die Kompetenzen in den Kompetenzbereichen *Hören* und *Sprechen* dargestellt. Mit den nachfolgenden Tabellen können die Abkürzungen im Raster entschlüsselt werden.

Tab. 3: Kompetenzen im Kompetenzbereich Hören

D.1 Kompetenzbereich HÖREN		
	Handlungs-/Themenaspekt	Kompetenz
A	Grundfertigkeiten	„Die Schülerinnen und Schüler können Laute, Silben, Stimmen, Geräusche und Töne wahrnehmen, einordnen und vergleichen. Sie können ihren rezeptiven Wortschatz aktivieren, um das Gehörte angemessen schnell zu verstehen“ (D-EDK, 2013d, 1).
B	Verstehen in monologischen Hörsituationen	„Die Schülerinnen und Schüler können wichtige Informationen aus Hörtexten entnehmen“ (D-EDK, 2013d, 2).
C	Verstehen in dialogischen Hörsituationen	„Die Schülerinnen und Schüler können Gesprächen folgen und ihre Aufmerksamkeit zeigen“ (ebd., 3).
D	Reflexion über das Hörverhalten	„Die Schülerinnen und Schüler können ihr Hörverhalten und ihr Hörinteresse reflektieren“ (ebd., 4)

Tab. 4: Kompetenzen im Kompetenzbereich Sprechen

D.3 Kompetenzbereich SPRECHEN		
	Handlungs-/Themenaspekt	Kompetenz
A	Grundfertigkeiten	„Die Schüler und Schülerinnen können ihre Sprechmotorik, Artikulation, Stimmführung angemessen nutzen. Sie können ihren produktiven Wortschatz und Satzmuster aktivieren, um angemessen flüssig zu sprechen“ (D-EDK, 2013d, 11).
B	Monologisches Sprechen	„Die Schüler und Schülerinnen können sich in monologischen Situationen angemessen und verständlich ausdrücken“ (ebd., 12).
C	Dialogisches Sprechen	„Die Schüler und Schülerinnen können sich aktiv an einem Dialog beteiligen“ (ebd., 13).

D	<b>Reflexion über das Sprech-, Präsentations- und Gesprächsverhalten</b>	„Die Schüler und Schülerinnen können ihr Sprech-, Präsentations- und Gesprächsverhalten reflektieren“ (ebd., 15).
---	--	---

Die einzelnen Kompetenzstufen zum Erreichen der beschriebenen Kompetenzen (vgl. Tab. 3 und 4) sind im Lehrplan 21 aufgeführt und können dort eingesehen werden. Die Kompetenzstufen sind mit Kleinbuchstaben in alphabetischer Reihenfolge versehen (vgl. ebd., 1–4 und 11–15). Im Raster (vgl. Tab. 5) werden die Kleinbuchstaben ebenfalls verwendet. Die alphabetische Reihenfolge steht für fortschreitende Kompetenzstufen. Zur Erläuterung sei hier folgendes **Beispiel** aufgeführt:

In der Kategorie *Fragen stellen* wird ein Bezug zu den Lernzielen *D.1/B/c,f,g,h* im Lehrplan 21 hergestellt. *D.1* bezeichnet den Kompetenzbereich *Hören*, *B* benennt den Handlungs-/Themenaspekt *Verstehen in monologischen Hörsituationen* und die Kleinbuchstaben *c,f,g,h* weisen auf die verschiedenen *Kompetenzstufen der 3 Zyklen* hin. Lernziel *c* wird dem 1. Zyklus (Unterstufe) zugeordnet, *f* ist im Bereich des 2. Zyklus (Mittelstufe), *g* und *h* gehören zum 3. Zyklus (Oberstufe). Daraus wird ersichtlich, dass der Kompetenzerwerb über die ganze Schulzeit verteilt angestrebt wird.

Mit diesen Erläuterungen sollte es nun möglich sein, das nachfolgende Raster (Tab. 5) zu verstehen.

Tab. 5: Kategorien und Indikatoren mit Bezug zu Lehrplan 21 und Problemfeldern

KATEGORIEN	Senden (vgl. Kap. 2.2.3)		Empfangen (vgl. Kap. 2.2.3)	
	INDIKATOREN	Bezug zu Lernzielen in Lehrplan 21	INDIKATOREN	Bezug zu Lernzielen in Lehrplan 21
Nonverbale paraverbale Kommunikation (vgl. Kap. 3.3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eigene Gefühle ausdrücken</li> <li>• Paraverbale Gefühlsausserungen                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Intonation                                     <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Empörung</li> <li>▪ Kummer</li> <li>▪ Freude</li> <li>▪ Erstaunen</li> <li>▪ Verunsicherung</li> <li>▪ Genuss</li> <li>▪ Neid</li> </ul> </li> <li>○ Seufzen</li> <li>○ Stöhnen</li> <li>○ Stottern</li> <li>○ Ausserungen „aha“, „äh“, „ahh“ ...</li> </ul> </li> </ul>	D.1/C/e D.1/C/h D.3/A/c, d, f D.3/B/a	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gefühle Anderer wahrnehmen und interpretieren</li> </ul>	D.1/A/f D.1/C/c D.1/C/h
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Körperliche Berührungen als Kontaktaufnahme</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Körperliche Berührungen annehmen</li> </ul>	
		Kapitel 3.5.2 Multisimus 3.5.3 ASS 3.5.4 G(K)B 3.5.6 DaZ 3.5.7 Konflikte	Kapitel 3.5.3 ASS 3.5.4 G(K)B 3.5.5 ADS/ADHS 3.5.6 DaZ 3.5.7 Konflikte	

KATEGORIEN	Senden (vgl. Kap. 2.2.3)		Empfangen (vgl. Kap. 2.2.3)	
	INDIKATOREN	Bezug zu Lernzielen in Lehrplan 21	INDIKATOREN	Bezug zu beschriebenen Problemfeldern
Nonverbale und paraverbale Kommunikation (vgl. Kap. 3.3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Körperliche Berührungen als Zeichen von               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Freundschaft</li> <li>○ Anteilnahme</li> <li>○ Intimität</li> </ul> </li> </ul>	D.1/C/b D.1/C/h D.3/A/c, d D.3/B/a D.3/C/e		Kapitel 3.5.3 ASS 3.5.5 ADS/ADHS 3.5.6 DaZ 3.5.7 Konflikte
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Körperbewegungen               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Gesten</li> <li>○ Kopfschütteln</li> <li>○ Gesichtsausdruck</li> <li>○ Blickkontakt</li> <li>○ Pantomime</li> <li>○ Handbewegungen</li> </ul> </li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wahrnehmen und verstehen</li> </ul>	D.1/A/e
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausnutzung von Nähe und Distanz im Raum</li> <li>• Überwindung von Sprachbarrieren</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausnutzung von Nähe und Distanz im Raum</li> </ul>	

Senden (vgl. Kap. 2.2.3)			
KATEGORIEN	INDIKATOREN	Bezug zu beschriebenen Problemfeldern	
<b>Fragen stellen</b> (vgl. Kap. 3.4.1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fragetypen               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Geschlossene Fragen                   <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ja- oder Nein-Antwort</li> </ul> </li> <li>○ Offene Fragen                   <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Verschiedene Antworten möglich</li> <li>▪ Aufforderung zum Erzählen, Meinungen und Gedanken zu äussern</li> </ul> </li> <li>○ Erinnerungsfragen                   <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Abrufen von Wissen und Sachverhalten</li> </ul> </li> <li>○ Prozessfragen                   <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Vertieftes Nachdenken über ein Thema</li> </ul> </li> <li>○ Zusatzfragen                   <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sachverhalte klären</li> <li>▪ Präzisieren</li> <li>▪ Relevanz erfragen</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>	D.1/A/d D.1/B/c, f, g, h D.1/C/c D.1/C/e D.1/D/a D.3/A/a, b, d, e D.3/C/i D.3/D/a D.3/D/e	Kapitel 3.5.1 SES 3.5.2 Mutismus 3.5.3 ASS 3.5.4 G(K)B 3.5.5 ADS/ADHS 3.5.6 DaZ 3.5.7 Konflikte
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zweck der Frage               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Information erhalten</li> <li>○ Weiterführende Angaben erhalten</li> <li>○ Interesse an Person oder Sache zeigen</li> <li>○ Interaktion einleiten</li> <li>○ Aufrechterhaltung eines Gesprächs</li> <li>○ Einbindung der Gesprächsbeteiligten</li> </ul> </li> </ul>	D.1/C/e D.1/C/g D.1/D/a D.3/C/i	



KATEGORIEN	Senden (vgl. Kap. 2.2.3)		Empfangen (vgl. Kap. 2.2.3)	
	INDIKATOREN	Bezug zu Lernzielen in Lehrplan Z1	INDIKATOREN	Bezug zu Lernzielen in Lehrplan Z1
Reflektieren (vgl. Kap. 3.4.2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Paraphrasierung (Sachebene)               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Gesagtes erfassen und Verstandenes wiedergeben, spiegeln</li> <li>○ Interesse und Respekt bekunden</li> <li>○ Sich vergewissern richtig verstanden zu haben</li> </ul> </li> </ul>	D.1/C/d D.1/D/c D.3/C/g D.3/C/h D.3/D/b, c, d	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Paraphrasierung (Sachebene)               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Was versucht die andere Person mitzuteilen?</li> </ul> </li> </ul>	D.3/C/a
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gefühlsreflexion               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Spiegelung affektiver Inhalte                   <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Verbal</li> <li>▪ Nonverbal</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zweck               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Informationsbeschaffung</li> <li>○ Aufrechterhaltung eines Kommunikationsprozesses</li> <li>○ Partizipation fördern</li> </ul> </li> </ul>			
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Paraphrasierung (Sachebene)               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Was versucht die andere Person mitzuteilen?</li> </ul> </li> </ul>	Kapitel 3.5.3 ASS 3.5.4 G(K)B 3.5.6 DaZ 3.5.7 Konflikte

KATEGORIEN	Senden (vgl. Kap. 2.2.3)		Empfangen (vgl. Kap. 2.2.3)	
	INDIKATOREN	Bezug zu Lernzielen in Lehrplan 21	Bezug zu beschriebenen Problemfeldern	INDIKATOREN
<b>Zuhören</b> (vgl. Kap. 3.4.3)				Bezug zu beschriebenen Problemfeldern Kapitel 3.5.3 ASS 3.5.5 ADS/ADHS 3.5.6 DaZ 3.5.7 Konflikte
<b>Erklären</b> (vgl. Kap. 3.4.4)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Verbale Erklärungen</li> <li>Veranschaulichungen</li> <li>Demonstrationen</li> <li>Verständnis erzeugen</li> <li>Neu Geleiertes erklären und dadurch verinnerlichen</li> </ul>	D.3/A/b D.3/B/b, c, d, e, f, h	Bezug zu beschriebenen Problemfeldern Kapitel 3.5.1 SES 3.5.2 Mutismus 3.5.3 ASS 3.5.4 G(K)B 3.5.5 ADS/ADHS 3.5.6 DaZ 3.5.7 Konflikte	Bezug zu Lernzielen in Lehrplan 21 D.1/A/a, b, c, d, f, g, h D.1/B/a, b, c, d, f D.1/C/a, b, d D.1/D/b, e
<b>Sich einbringen</b> (vgl. Kap. 3.4.5)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Andern unbekanntes verbale und nonverbale Informationen einbringen               <ul style="list-style-type: none"> <li>Verwendung von ich, mich, mein</li> <li>Fakten oder Gefühle</li> <li>Betrifft eigene oder andere Person</li> <li>Bezieht sich auf Vergangenes, Gegenwärtiges oder Zukünftiges</li> </ul> </li> <li>Positive Selbstäußerungen</li> </ul>	D.3/A/b D.3/A/e D.3/B/a D.3/C/b D.3/C/c, d D.3/C/h, i		

KATEGORIEN	Senden (vgl. Kap. 2.2.3)			Empfangen (vgl. Kap. 2.2.3)		
	INDIKATOREN	Bezug zu Lernzielen in Lehrplan 21	Bezug zu beschriebenen Problemfeldern	INDIKATOREN	Bezug zu Lernzielen in Lehrplan 21	Bezug zu beschriebenen Problemfeldern
<b>Interaktionen veranlassen und beenden</b> (vgl. Kap. 3.4.6)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Worte finden zur Kontaktaufnahme</li> <li>• Gesprächsbereitschaft beim Gegenüber aktivieren</li> <li>• Beendigung einer Konversation</li> </ul>	D.3/C/a D.3/C/f, j	<b>Kapitel</b> 3.5.1 SES 3.5.2 Mutismus 3.5.3 ASS 3.5.4 G(K)B 3.5.5 ADS/ADHS 3.5.6 DaZ 3.5.7 Konflikte			
<b>Sich durchsetzen</b> (vgl. Kap. 3.4.7)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eigene Rechte kennen</li> <li>• Alternative Reaktionsformen kennen und anwenden</li> <li>• Für sich selber eintreten und Rechte der anderen respektieren</li> </ul>	D.1/C/f D.3/C/c	<b>Kapitel</b> 3.5.1 SES 3.5.2 Mutismus 3.5.3 ASS 3.5.4 G(K)B 3.5.5 ADS/ADHS 3.5.6 DaZ 3.5.7 Konflikte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erkennen, wenn eigene Rechte durch andere verletzt werden</li> </ul>	D.3/C/f	<b>Kapitel</b> 3.5.1 SES 3.5.2 Mutismus 3.5.3 ASS 3.5.4 G(K)B 3.5.5 ADS/ADHS 3.5.6 DaZ 3.5.7 Konflikte

KATEGORIEN	Senden (vgl. Kap. 2.2.3)		Empfangen (vgl. Kap. 2.2.3)	
	INDIKATOREN	Bezug zu Lernzielen in Lehrplan 21	INDIKATOREN	Bezug zu Lernzielen in Lehrplan 21
<b>Überzeugen</b> (vgl. Kap. 3.4.8)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rationale Überzeugungsmittel</li> <li>Argumentation</li> </ul>	D.3/C/e, f D.3/C/h	Bezug zu beschriebenen Problemfeldern Kapitel 3.5.1 SES 3.5.2 Mutismus 3.5.3 ASS 3.5.4 G(K)B 3.5.5 ADS/ADHS 3.5.6 DaZ 3.5.7 Konflikte	Bezug zu beschriebenen Problemfeldern
<b>Verhandeln</b> (vgl. Kap. 3.4.9)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Argumente einbringen</li> <li>Kompromisse aushandeln</li> </ul>	D.1/C/f, g, h D.3/C/f D.3/C/h	<ul style="list-style-type: none"> <li>Argumente anhören</li> </ul>	Kapitel 3.5.3 ASS 3.5.5 ADS/ADHS 3.5.6 DaZ 3.5.7 Konflikte
<b>Interaktionen in der Gruppe</b> (vgl. Kap. 3.4.10)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diskussionsbeteiligung               <ul style="list-style-type: none"> <li>Aufgabenbezogen</li> <li>Beziehungsbezogen</li> </ul> </li> </ul>	D.1/C/f, g, h D.3/C/a, b, e, i, j	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diskussionsbeteiligung               <ul style="list-style-type: none"> <li>Aufgabenbezogen</li> <li>Beziehungsbezogen</li> </ul> </li> </ul>	Kapitel 3.5.1 SES 3.5.2 Mutismus 3.5.3 ASS 3.5.4 G(K)B 3.5.5 ADS/ADHS 3.5.6 DaZ 3.5.7 Konflikte

## 6 Zusammenfassung und Reflexion

In der folgenden Zusammenfassung werden nochmals die wichtigsten Punkte der vorausgehenden Kapitel aufgenommen und kommentiert. Mit dieser Arbeit wurde ein Weg beschritten um ein Beobachtungsinstrument zur Erfassung von Kommunikationskompetenzen zu entwickeln. Ausgangspunkt war die Vorgabe der Thematik durch die Mitarbeit in einem Projekt des IHP Bern zur Förderplanung im Unterricht. Um sich ein Bild machen zu können von den Ausmassen der Kommunikationsthematik im schulischen und heilpädagogischen Umfeld, führte die Verfasserin eine offene Umfrage unter angehenden Schulischen Heilpädagogen und Heilpädagoginnen durch. Die Rückmeldungen zeigten ein grosses Spektrum relevanter Kommunikationsbereiche und damit verbundener Schwierigkeiten im Unterrichtsalltag der Lehrpersonen. Diese Themen wurden berücksichtigt und fanden ihren Niederschlag in Kapitel 3.5 der vorliegenden Arbeit.

Das Ziel war, das Beobachtungsinstrument theorienbasiert aufzubauen. Dies geschah in der Beschäftigung mit den **theoretischen Modellen zur Kommunikation** in Kapitel 2. Zu Beginn wurde Kommunikation als ein Prozess dargestellt, welcher sich in einer Wechselbeziehung entwickelt, also als **Interaktion** zwischen zwei oder mehr Personen. Diese Wechselbeziehungen sind für die Persönlichkeitsentwicklung und das Lernen von grosser Bedeutung und erfordern von den Individuen Kommunikationskompetenzen (vgl. 2.1). Es folgte in Kapitel 2.2 eine Darstellung der **Kommunikationsmodelle** nach Simon, Watzlawick, Schulz von Thun und Hargie.

Das **Modell von Simon** beschreibt die grundlegenden Komponenten einer Kommunikation und verdeutlicht die Notwendigkeit einer gemeinsamen Sprache zwischen den Kommunizierenden, damit eine Verständigung überhaupt möglich ist (vgl. 2.2.1). Diese Verständigung zu fördern ist ein zentrales Anliegen der Schule und ist für ein gutes Zusammenleben in der Gesellschaft wichtig (vgl. D-EDK, 2013a, 1).

**Watzlawick** entwickelte sein aus fünf Axiomen bestehendes Modell auf Grund vielfältiger Beobachtungen von kommunikativen Störungen. Er fokussiert auf die Interaktion zwischen Sendenden und Empfangenden. Dabei stellt er dar, dass man sich der Kommunikation nicht entziehen kann, sie geschieht sowohl verbal wie auch nonverbal. Eine Nachricht umfasst immer einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt. Ist eine Beziehung gestört, so beeinflusst diese beim Empfangenden die Interpretation der empfangenen Nachricht. Unterschiedliche Auffassungen über den Anfangspunkt einer Ereignisfolge können zu Beziehungskonflikten führen. Nachrichten können analog und digital übermittelt werden und können sich gegenseitig ergänzen. Eine analoge Nachricht zeichnet sich aus

durch Eindeutigkeit, während digitale Nachrichten oftmals Doppeldeutigkeiten aufweisen. Als letztes Axiom hält Watzlawick fest, dass Interaktionen symmetrisch, das heisst ebenbürtig geschehen können oder aber auf Grund von Unterschieden in der Beziehung komplementär (vgl. 2.2.2).

Im **Vier-Seiten-Modell von Schulz von Thun** werden die vier Seiten einer Nachricht beschrieben: Sachinhalt, Beziehung, Selbstoffenbarung und Appell. Gesendete Mitteilungen können stets unter diesen Aspekten betrachtet werden und in gleicher Weise kann die nachrichtempfangende Person die Mitteilung auf diesen vier Ebenen mit vier Ohren hören und interpretieren. Welche Botschaften mit einer Aussage übermittelt werden und auf welchem vorherrschenden Ohr die Nachricht empfangen wird, beeinflusst den weiteren Gesprächsverlauf und entscheidet über eine harmonische oder konfliktbeladene Interaktion (vgl. 2.2.3).

Das **Fertigkeitenmodell von Hargie** betont den Ablauf verschiedener Prozesse innerhalb des Kommunikationsverlaufs. Eine wesentliche Rolle spielt dabei die Wahrnehmung, welche stets subjektiv ist und die Interaktion nebst dem Person-Situation-Kontext mitbeeinflusst (vgl. 2.2.4).

Kapitel 3 richtet das Augenmerk auf den kommunizierenden Menschen und seine Kommunikationsfertigkeiten. Zuerst erfolgte ein Überblick zur **Entwicklung der Kommunikationsfertigkeiten** innerhalb des Spracherwerbs. Viele dieser in Kapitel 3.1 beschriebenen Entwicklungsschritte werden in den Kapiteln 3.2 bis 3.4 wieder aufgenommen. Diese Kapitel befassen sich zuerst mit dem Person-Situation-Kontext (vgl. 2.2.4) und der non- und paraverbalen Kommunikation (vgl. 2.2.2), dann mit weiteren zentralen Kommunikationskompetenzen.

**Person und Kontext** sind wichtige Komponenten der Interaktion. Persönlichkeitsmerkmale, Emotionen, soziale und kulturelle Gegebenheiten prägen eine Person und beeinflussen ihr Gesprächsverhalten. Äussere Umstände, Ort und Zeit des Geschehens und das räumliche Umfeld sind weitere Einflussfaktoren, welche bei einer Beobachtung mit berücksichtigt werden sollten (vgl. 3.2).

Möchte man das Kommunikationsverhalten einer Person beobachten, so muss unbedingt die **non- und paraverbale Kommunikation** (vgl. 3.3) einbezogen werden. Über diesen Kanal werden wichtige Informationen vermittelt, selbst wenn kein Wort gesprochen wird. Gefühle und Empfindungen werden häufig non- und paraverbal ausgedrückt. Mimik und Gesten können über Sprachbarrieren hinweghelfen und eine verbindende Funktion haben, sie können aber auch missverstanden werden und bergen in sich Konfliktpotential.

Um Konflikte vermeiden zu können ist es wichtig nonverbale Signale wahrzunehmen und korrekt zu deuten. Dies ist eine Kompetenz, welche insbesondere Kindern mit einer Autismus Spektrum Störung (vgl. 3.5.3) grosse Schwierigkeiten bereitet.

In Kapitel 3.4 werden dann schliesslich **verschiedene Kommunikationsfertigkeiten** nach Hargie näher beschrieben. Diese Fertigkeiten wurden als Beobachtungskategorien ins entwickelte Raster integriert (vgl. 5.3). Bestandteil einer gelingenden Kommunikation ist die Fähigkeit **Fragen zu stellen** um damit Informationen zu erhalten, Kontakt zum Gegenüber aufzunehmen, eine Konversation aufrecht zu erhalten oder Beteiligte in ein Gespräch einzubinden (vgl. 3.4.1). Auch das **Reflektieren** hat im Gesprächsprozess verschiedene Funktionen. Inhalte können auf der Sachebene wiedergegeben, das heisst paraphrasiert werden, oder es können Gefühle gespiegelt werden. Hiermit werden zwei Begriffe aus dem Vier-Seiten-Modell von Schulz von Thun aufgenommen, nämlich der Sachinhalt und die Beziehungsebene (vgl. 2.2.3).

**Zuhören** ist eine zentrale Kommunikationskompetenz und wird als eine grundlegende Fertigkeit erachtet. Zuhörfertigkeiten korrelieren mit Hörverständnis und sind wesentlich für die Verständigung untereinander. Non- und paraverbale Signale können das Verstehen unterstützen, Lärm und Geräusche können aber auch ablenken und das Zuhören erschweren (vgl. 3.4.3).

In der Interaktion ist es wichtig, Sachverhalte erläutern und erklären zu können. **Erklären** bedeutet Klarheit zu schaffen, Verständnis zu erzeugen und trägt somit zu gelingender Kommunikation bei (vgl. 3.4.4). Eine weitere Fertigkeit besteht darin, **sich selber** in die Interaktion **einzubringen**. Dies kann sowohl verbal wie nonverbal geschehen. Es kommt darauf an, in welcher Art eine Person über sich selbst kommuniziert, ob sich dahinter ein positives oder negatives Selbstbild verbirgt. Durch positive Selbstäusserungen kann eine Person wesentlich zu ihrer Akzeptanz und Integration in der Gruppe beitragen (vgl. 3.4.5).

**Interaktionen veranlassen und beenden können** umschreibt eine weitere Kommunikationsfertigkeit. Manchen Personen fällt es schwer, den Kontakt aufzunehmen und ein Gespräch zu beginnen, andere tun sich schwer damit, ein Gespräch in angemessener Weise zu beenden. Im Schulkontext spielt die Art der Kontaktaufnahme eines Kindes eine wesentliche Rolle für seine Aufnahme in einer Gruppe (vgl. 3.4.6).

**Sich durchsetzen können** ist eine wichtige Kompetenz für Schüler und Schülerinnen. Es bedarf einerseits der Kenntnis seiner eigenen Rechte und andererseits des Respekts der Rechte anderer. Sich selbst einbringen zu können ohne die Rechte der Anderen zu verletzen ist eine hohe Anforderung, welche nicht allen Kindern und Jugendlichen in

gleichem Masse gelingt. Das Nichtbeherrschen dieser Kompetenz ist häufiger Grund von Konflikten (vgl. 3.4.7 und 3.5.7).

Manchmal müssen in einer Konversation auch Argumente eingebracht werden um eine Meinung oder einen Sachverhalt zu vertreten. Es gilt mittels geeigneter Argumentation andere zu **überzeugen** (vgl. 3.4.8). Gerade in Konfliktsituationen ist es von grosser Bedeutung, dass die Konfliktparteien fähig sind, miteinander zu **verhandeln**. Ziel ist dabei eine Kompromisslösung für alle Konfliktparteien zu finden und dabei deren Gesichtsverlust zu vermeiden (vgl. 3.4.9 und 3.5.7).

Als letzte Beobachtungskategorie und Kommunikationsfertigkeit wird in Kapitel 3.4.10 die **Interaktion in der Gruppe** beschrieben. Hier geht es darum, wie eine Person innerhalb eines Gruppengefüges interagiert. Gruppen können aufgabenbezogen und/oder beziehungsbezogen miteinander kommunizieren. Rollenverhalten und Diskussionsbeteiligung eines Individuums innerhalb der Gruppe sind dabei aussagekräftige Beobachtungspunkte.

Nach der ausführlichen Auseinandersetzung mit kommunikationstheoretischen Modellen und Aspekten werden im Kapitel 3.5 die **Problemfelder der Kommunikation** aus den eingangs erwähnten Umfragerückmeldungen aufgenommen und ausgeführt. Es sind dies die Bereiche Sprachentwicklungsstörungen, Mutismus, Autismus Spektrum Störungen, Geistige und körperliche Behinderung, ADS/ADHS, Deutsch als Zweitsprache und Konfliktsituationen (vgl. 3.5.1 bis 3.5.7).

In Bezug auf die Kommunikationsfähigkeit können Kinder mit **Sprachentwicklungsstörungen** verschiedene Defizite aufweisen, welche sich insbesondere negativ auf deren soziale und schulische Entwicklung auswirken können (vgl. 3.5.1). Der in Kapitel 3.5.2 beschriebene **Mutismus** kann als totale oder partielle Sprachverweigerung auftreten. Elektiver Mutismus kann beispielsweise in der Kindergarten- und Schuleintrittsphase, aber auch sonst auftreten. Es ist für die Lehrpersonen wichtig, genau zu beobachten, in welchen Situationen und bei welchen Personen das Kind schweigt. Es besteht oft eine Unsicherheit bezüglich der Frage ob ein Kind von Mutismus betroffen ist oder ob es sich bei seinem Verhalten um eine Autismus Spektrum Störung handelt. In Kapitel 3.5.2 wurde eine grobe Unterscheidung aufgezeigt. Während sich elektiv mutistische Personen je nach Umfeld mal schweigend, mal kommunikativ zeigen, ist bei autistischen Personen eine konstant bleibende Zurückgezogenheit und Sprechhemmung feststellbar. Von Autismus betroffene Personen weisen grosse kommunikative Schwierigkeiten auf. Ein



besonderes Kennzeichen ist ihre Mühe, nonverbale Sprache zu erfassen und richtig zu deuten (vgl. 3.5.3).

Kapitel 3.5.4 beschreibt den Problembereich der **geistigen und körperlichen Behinderung**. Die körperliche Behinderung bezieht sich in diesem Kapitel auf jene Behinderungen, welche Einschränkungen in der Sprechfähigkeit zur Folge haben und somit auch die Kommunikation beeinträchtigen. Da bei solchen Personen nicht zwingend auch eine geistige Behinderung vorliegt, ist es wichtig, Sprachverständnis und Sprechfähigkeit getrennt zu betrachten, weil häufig trotz Einschränkungen beim Sprechen ein gutes Sprachverständnis vorhanden ist.

Ein weiteres Problemfeld zeigt sich im Zusammenhang mit **ADS/ADHS** und wird in Kapitel 3.5.5 aufgenommen. Es werden die drei Hauptsymptome Aufmerksamkeitsstörung, Impulsivität und Hyperaktivität erwähnt und dann speziell auf die möglichen kommunikativen Schwierigkeiten der Betroffenen eingegangen. Auf Grund ihrer Störung sind betroffene Kinder und Jugendliche beim Empfangen von Nachrichten eingeschränkt, und es fällt ihnen schwer, sich auf andere Gesprächsteilnehmende einzustellen.

Bei Kindern und Jugendlichen mit **Deutsch als Zweitsprache** wird nochmals ein anderes Problemfeld angesprochen. Die Schüler und Schülerinnen bringen verschiedenste sprachliche und kulturelle Hintergründe mit. In der Schule sind sie meist benachteiligt, da sie nur über ungenügende Sprachkenntnisse, einen eingeschränkten Wortschatz und damit verbunden mangelndes Sprachverständnis verfügen. Hinzu kommen noch kulturspezifische Unterschiede im Sprachverständnis. Eine besondere Schwierigkeit in der Schule ist der Bildungswortschatz, der sich vom Alltagswortschatz unterscheidet und dessen Vermittlung oftmals zu wenig Beachtung geschenkt wird (vgl. 3.5.6).

Lehrpersonen begegnen häufig auch **Konfliktsituationen** und Auseinandersetzungen unter Schülern und Schülerinnen. Hier öffnet sich ein kommunikativer Lernbereich. Es geht um Gesprächs- und Verhaltensregeln, die erlernt werden müssen. Die Kinder und Jugendlichen müssen lernen, wie man sich in solchen Situationen verhält, und müssen sich in Konfliktlösungsstrategien einüben. Dazu erfordert es Kommunikationskompetenz (vgl. 3.5.7).

Kapitel 4 wendet sich der **Kommunikation in der Schule** zu. Es wird ein Blick in den **Lehrplan 21** geworfen und nach den kommunikationsrelevanten Lernzielen gefragt. In den Bereichen Hören und Sprechen werden die angestrebten Kompetenzen aufgezeigt (vgl. 5.3). Mit den Erläuterungen zum **Kooperativen Lernen** wird auf die Merkmale und Vorzüge dieser Lernformen hingewiesen und abschliessend festgestellt, dass sich diese

Unterrichtsform anbietet, um das Kommunikationsverhalten einzelner Schüler und Schülerinnen zu beobachten (vgl. 4.2).

Mit den Ausführungen in den Kapiteln 2 bis 4 wurden die Grundlagen erarbeitet, auf welchen sich ein **theorienbasiertes Beobachtungsinstrument** entwickeln lässt. Das Vorgehen beim Entwickeln des Rasters wurde im 5. Kapitel unter 5.1 und 5.2 beschrieben und erläutert und als Resultat in Kapitel 5.3 vorgestellt.

Ergänzend zu den Darstellungen in Kapitel 5.2 sollen hier abschliessend noch ein paar weitere Punkte erwähnt werden. Es wurde versucht, bei der Auswahl dieser Arbeit zu Grunde liegender Literatur einerseits diverse Autoren mit Standardwerken zur Kommunikation zu berücksichtigen, andererseits möglichst aktuelle Publikationen der letzten Jahre einzubeziehen. Eine geeignete Auswahl aus der umfangreichen Literatur zu treffen war im selben Masse herausfordernd wie auch interessant. Bei der Aufarbeitung galt es immer wieder, sich auf das gesteckte Ziel zu besinnen und zu versuchen diesbezüglich die wesentlichen Punkte herauszuarbeiten. Eine Schwierigkeit zeigte sich bei der Beschreibung der geistigen und körperlichen Behinderung. In Kapitel 3.5.4 werden die beiden Behinderungsarten zusammen erwähnt unter dem Gesichtspunkt, dass sie gekoppelt vorkommen können und bei diesen Erscheinungsformen zum Teil Hilfsmittel zur Kommunikationsunterstützung (UK) eingesetzt werden müssen. Das gemeinsame Benennen der beiden Behinderungsarten ist in dem Sinn etwas verfänglich, dass sich die diesbezüglichen Aussagen nicht ohne Weiteres auf alle Arten von geistiger und/oder körperlicher Behinderung übertragen lassen. Aus diesem Grunde wurde in der Zusammenfassung nochmals auf die Eingrenzung des Begriffs der körperlichen Behinderung hingewiesen. Unter diesem Vorbehalt muss auch im Raster der Hinweis auf den Problembereich der geistigen und körperlichen Behinderung G(K)B verstanden werden. Da die beiden Behinderungsformen gekoppelt vorkommen können und in dieser Kombination häufig das Sprechen und Kommunizieren behindern, wurden sie in Kapitel 3.5.4 auch gemeinsam aufgeführt. Es entstanden jedoch während dem Erarbeiten der Thematik gewisse Zweifel, ob dies zielführend und sinnvoll ist. In Ermangelung einer besseren Lösung wurde entschieden, es dabei zu belassen. Darüber dürfte aber zweifelsohne diskutiert werden.

Beim Entwickeln des Rasters wurde versucht, möglichst viele der herausgearbeiteten Merkmale aus den Theorien in das Beobachtungsraster einzufügen, es konnten aber nicht alle Punkte aus den Kommunikationsmodellen übertragen werden.

Das vorgestellte Raster in Kapitel 5.3 ist eine erste **Grobversion**, welche sich als Grundlage für eine weitere detaillierte Ausarbeitung von Beobachtungsbögen anbietet. Auf eine

Weiterentwicklung des Beobachtungsinstrumentes innerhalb dieser Arbeit muss aufgrund des umfangreichen Materials aus Platzgründen verzichtet werden.

Das Raster (vgl. Tabelle 5) zeigt die verschiedenen zu beachtenden Kategorien und nimmt dabei Bezug auf die entsprechenden Kapitel, denen sie entnommen wurden. Es verweist auf wesentliche Punkte, welche zur Erfassung der einzelnen Kompetenzen als mögliche Indikatoren herbeigezogen werden können. Die Auflistung der Indikatoren entspricht einem Zusammenschluss von kompetenzorientierten Kriterien aus den Erläuterungen in den entsprechenden Kapiteln. Das Raster in der vorliegenden Form vermag mit den Angaben zu den Kategorien und Indikatoren für eine erste Beobachtung gewisse Anhaltspunkte zu geben und kann zur Vor- und Nachbereitung und bei der Förderplanung von Nutzen sein.

In einem **künftigen Projekt** kann das Beobachtungsraster weiterentwickelt werden. Die Beobachtungsbögen sollten durch Angaben zu den Personalien und dem Person-Kontext-Aspekt ergänzt werden. Die Indikatoren könnten ausgearbeitet und umformuliert werden. Es erscheint sinnvoll, die Beobachtungsbögen so zu gestalten, dass sie Raum für weitere Beobachtungen zulassen. Da es sich beim Beobachten in kooperativen Lernformen häufig um verschiedene, teils kürzere Sequenzen innerhalb des Unterrichts handelt, wird es kaum möglich sein, ein Kind in kurzer Zeit umfassend zu beobachten. Eine gründliche Beobachtung wird sich über einen längeren Zeitraum erstrecken. Hilfreich wäre es, die Beobachtungsbögen so zu gestalten, dass für eine Beobachtungssequenz auch nur einzelne Beobachtungskategorien herausgegriffen werden könnten.

Die Auseinandersetzung mit der Kommunikationsthematik und den erforderlichen Kompetenzen liess erkennbar werden, welche grosse Bedeutung der Erwerb der diversen Kommunikationsfertigkeiten hat, damit Kinder und Jugendliche im Alltag, in der Schule und in der Gesellschaft partizipieren können. Mit den Vorgaben im Lehrplan 21 wird der hohe Stellenwert ersichtlich, welcher dem Erwerb dieser Kompetenzen beigemessen wird. Kinder und Jugendliche auf diesem Weg zu begleiten und zu unterstützen ist eine wichtige Aufgabe von Lehrpersonen. Mit dem entwickelten Raster (vgl. Tab. 5) soll hierzu ein Beitrag geleistet werden.

## 7 Verzeichnisse

### 7.1 Literaturverzeichnis

Aebli, Hans (2011). *Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus* (14. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

Antener, Gabriela (2014). Unterstützte Kommunikation. Entwicklung und Perspektiven eines Fachgebiets. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 20 (11–12), 6–12.

Baumer, Thomas (2002). *Handbuch Interkulturelle Kompetenz*. Zürich: Orell Füssli.

Bleiker, Johanna (2013). *Heikle Gespräche unter Kindern. Kommunikative Praktiken in Kritik- und Beratungsgesprächen von Schulkindern mit unterschiedlichem sprachlich-kulturellem Hintergrund*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Bogner, Dirk & Richey, Petra (2012). *Unterrichtsmethoden und Unterrichtsformen*. [Online]. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online: Verfügbar unter: [http://www.ub.unibe.ch/content/index\\_ger.html](http://www.ub.unibe.ch/content/index_ger.html) [Oktober 2014].

Breitenbach, Erwin (2014). *Psychologie in der Heil- und Sonderpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.

Brunsting, Monika (2006). *ADS lernen und verlernen. Wie Heilpädagogik helfen kann* (2. Aufl.). Luzern: Edition SZH/CSP.

Curriculumsverbund ABZ (Hrsg.) (2010). *Kommunikation II. Training & Transfer Pflege* 12. Bern: hep.

Delfos, Martine F. (2013). „Sag mir mal...“. *Gesprächsführung mit Kindern. (4–12 Jahre)* (9. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.

Delfos, Martine F. (2012). „Wie meinst du das?“. *Gesprächsführung mit Jugendlichen. (13–18 Jahre)* (5. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.

Deutschscheizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (2013a). *Lehrplan 21. Sprachen*. [On-line]. Deutschscheizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, Luzern: Verfügbar unter: <http://konsultation.lehrplan.ch/downloads> [Dezember 2014].

Deutschscheizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (2013b). *Lehrplan 21. Grundlagen*. [On-line]. Deutschscheizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, Luzern: Verfügbar unter: <http://konsultation.lehrplan.ch/downloads> [Dezember 2014].

Deutschscheizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (2013c). *Lehrplan 21. Überblick*. [On-line]. Deutschscheizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, Luzern: Verfügbar unter: <http://konsultation.lehrplan.ch/downloads> [Dezember 2014].

Deutschscheizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (2013d). *Lehrplan 21. Deutsch*. [On-line]. Deutschscheizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, Luzern: Verfügbar unter: <http://konsultation.lehrplan.ch/downloads> [Dezember 2014].

Erziehungsdirektion des Kantons Bern (1995). *Lehrplan Volksschule. Primarstufe und Sekundarstufe I*. Staatlicher Lehrmittelverlag des Kantons Bern.

Hargie, Owen (2013). *Die Kunst der Kommunikation. Forschung – Theorie – Praxis*. Bern: Huber.

Hartman, Boris & Lange, Michael (2010). *Mutismus im Kindes-, Jugend- und Erwachsenenalter. Für Angehörige, Betroffene sowie therapeutische und pädagogische Berufe* (5. Aufl.). [E-Book]. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag GmbH.

Häussler, Anne (2002). TEACCH – ein kommunikationsorientierter Ansatz zur ganzheitlichen Förderung von Menschen mit Autismus. In: Wilken, Etta (Hrsg.), *Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis* (131–152). Stuttgart: Kohlhammer.

Hempel, Marlies (2002). Lernen durch Kooperieren. In: Hempel, Marlies (Hrsg.), *Lernwege der Kinder. Subjektorientiertes Lernen und Lehren in der Grundschule* (2. Aufl., 190–205). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Hennig, Birgit (2011). Interaktion und Kommunikation zwischen Menschen mit schwerster Behinderung und ihren Bezugspersonen: Aspekte des Gelingens. In: Fröhlich, Andreas; Heinen, Norbert; Klauss, Theo & Lamers, Wolfgang (Hrsg.), *Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär. Impulse: Schwere und mehrfache Behinderung, Band 1* (272–297). Oberhausen: Athena.

Heinzel, Friederike (2002). Lernen durch Gespräche führen. In: Hempel, Marlies (Hrsg.), *Lernwege der Kinder. Subjektorientiertes Lernen und Lehren in der Grundschule* (2. Aufl., 176–189). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Hillenbrand, Clemens (2008). *Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (4. Aufl.). München: Reinhardt.

Jugert, Gert; Rehder, Anke; Notz, Peter & Petermann, Franz (2009). *Soziale Kompetenz für Jugendliche. Grundlagen und Training* (6. Aufl.). Weinheim und München: Juventa.

Kauschke, Christina; Huber, Walter & Domahs, Frank (2012). Spracherwerb und Sprachverlust. In: Braun, Otto & Lüdtko, Ulrike (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation. Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik* (246–276). Stuttgart: Kohlhammer.

Kleber, Hubert (2004). *Reale Gewalt – Mediale Gewalt : Förderung der Konfliktlösungsfähigkeit von Schülern im Rahmen der moralischen Erziehung ; Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines Interventionsprogramms zur gewaltfreien Konfliktlösung*. [On-line]. OPUS FAU — Online-Publikationssystem der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Erlangen-Nürnberg: Verfügbar unter: <http://www.opus4.kobv.de/opus4-fau/frontdoor/index/index/year/2004/docId/12> [Dezember 2014].

Knauf, Tassilo (2009). *Einführung in die Grundschuldidaktik. Lernen, Entwicklungsförderung und Erfahrungswelten in der Primarstufe* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Kniffka, Gabriele & Siebert-Ott, Gesa (2007). *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und lernen*. Paderborn; München; Wien; Zürich: Ferdinand Schöningh.

Kolonko, Beate & Seglias, Tonia (2008). *Jugendliche mit Spracherwerbsstörungen*. Luzern: Edition SZH/CSP.

Kristen, Ursi (2002). Vom Babytalk zum Talkerbrunch. In: Wilken, Etta (Hrsg.), *Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis* (69–94). Stuttgart: Kohlhammer.

Largo, Remo H. & Beglinger, Martin (2009). *Schülerjahre. Wie Kinder besser lernen* (3. Aufl.). München: Piper.

Lauth, Gerhard W. & Schlottke, Peter F. (2009). *Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern* (6. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.

Lin-Huber, Margrith A. (1998). *Kulturspezifischer Spracherwerb. Sprachliche Sozialisation und Kommunikationsverhalten im Kulturvergleich*. Bern; Göttingen; Toronto; Seattle: Huber.

Nassehi, Armin (2011). *Gesellschaft verstehen. Soziologische Exkursionen*. Hamburg: Murmann.

Nöth, Winfried (2012). Zeichen und Semiose. In: Braun, Otto & Lüdtke, Ulrike (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation. Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik* (161–176). Stuttgart: Kohlhammer.

Ott, Susanne (2012). *Warum Verben grün sind*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Penner, Zvi (2003). *Neue Wege der sprachlichen Frühförderung von Migrantenkindern*. Berg (TG), Schweiz: kon-lab GmbH.

Schirmer, Brita (2011). *Schulratgeber Autismus-Spektrum-Störungen. Ein Leitfaden für LehrerInnen* (2. Aufl.). München: Reinhardt.

Schulz von Thun, Friedemann (2013). *Miteinander reden: 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation* (50. Aufl.). Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.

Simon, Walter (2012). *GABALs grosser METHODENKOFFER. Grundlagen der Kommunikation* (7. Aufl.). Offenbach: GABAL.

Subellok, Katja & Katz-Bernstein, Nitza (2012). Psychoreaktive Redestörungen. In: Braun, Otto & Lüdtke, Ulrike (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation. Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik* (338–346). Stuttgart: Kohlhammer.

Terfloth, Karin & Bauersfeld, Sören (2012). *Schüler mit geistiger Behinderung unterrichten*. München: Reinhardt.

Watzlawick, Paul; Beavin, Janet H. & Jackson, Don D. (2011). *Menschliche Kommunikation. Formen Störungen Paradoxien* (12. Aufl.). Bern: Huber.

Wendlandt, Wolfgang (2011). *Sprachstörungen im Kindesalter* (6. Aufl.). Stuttgart: Thieme.

Wilken, Etta (2002). Einleitung. In: Wilken, Etta (Hrsg.), *Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis* (1–9). Stuttgart: Kohlhammer.

## 7.2 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Grundlegendes Modell der Kommunikation nach Simon (2012,17).....	11
Abb. 2: Vier Seiten der Nachricht nach Schulz von Thun (2013, 33) .....	14



Abb. 3: Vier Ohren des Empfängers nach Schulz von Thun (2013, 49).....	15
Abb. 4: Kommunikation nach Simon in Anlehnung an Schulz von Thun (2012, 58) .....	15
Abb. 5: Fertigkeitenmodell der interpersonalen Kommunikation nach Hargie (2013, 43) .....	16

### 7.3 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Verbale und vokale (paraverbale) Kommunikation in Anlehnung an Hargie (2013, 67).....	21
Tabelle 2: Kommunikationsprobleme bei Autismus nach Häussler (2002, 134) .....	38
Tabelle 3: Kompetenzen im Kompetenzbereich <i>Hören</i> .....	49
Tabelle 4: Kompetenzen im Kompetenzbereich <i>Sprechen</i> .....	49
Tabelle 5: Kategorien und Indikatoren mit Bezug zu Lehrplan 21 und Problemfeldern .....	51

## 8 Anhang

### 8.1 Wichtige Merkmale aus Kapitel 2 und 3

Kursiv geschriebene Begriffe wurden ins Raster aufgenommen.

#### Aspekte aus Kapitel 2

- Gemeinsame Sprache
- Person-Situation-Kontext
- *Nonverbale und paraverbale Kommunikation*
- *Rückkopplung/Feedback*
- Selbstbeobachtung
- Verhalten
- Inhaltsebene
- Beziehungsebene
- Selbstoffenbarungsebene
- Appellebene
- *Senden*
- *Empfangen*
- *Wahrnehmung*

### **Aspekte aus Kapitel 3**

#### 3.1 Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten

- Kundtun von kommunikativen Absichten durch Lautäußerungen, Blickkontakt und Gesten
- Aufforderungen befolgen
- Fragen beantworten
- Feststellungen machen
- Gebrauch der Intonation
- Seinen Willen kundtun, nein sagen können
- Andere Personen mit Namen ansprechen
- Sprechen in Dialogen
- Ereignisse beschreiben
- Fragen stellen
- Zustimmung
- Widersprechen
- Eine Absicht erklären
- Zuhören
- Gemütslage anderer wahrnehmen
- Gesichtsausdrücke mit Gefühlen in Verbindung bringen
- Ein Gespräch beginnen
- Ein Gespräch aufrechterhalten
- Von etwas Vergangenem erzählen
- Auf Grund eigener Überlegungen Fragen formulieren
- Geschichten nacherzählen
- Metasprachliche und metakommunikative Kompetenzen
- Empathische Gesprächsführung

#### 3.2 Person und Kontext

- Selbstbild
- Selbstwirksamkeit

- Wissen
- Kognitive Fähigkeiten
- Extraversion oder Introversion
- Emotionen
- Alter
- Geschlecht
- Gegenüber
- Geschehen
- Ort der Handlung
- Gesprächskonstellation symmetrisch oder komplementär
- Physisches Umfeld
  - Raum
  - Licht
  - Mobiliar
  - Anordnung
- Kultureller Hintergrund
  - Hierarchieverständnis
  - Vorstellung von Individualismus und Kollektivismus
  - Unsicherheitsvermeidung
  - Verständnis von Männlichkeit und Weiblichkeit
  - Bewertung von Inhalten, Themen

### 3.3 Nonverbale und paraverbale Kommunikation

- *Überwindung von Sprachbarrieren*
- Fehlinterventionen
- *Eigene Gefühle ausdrücken*
- *Gefühle Anderer wahrnehmen und interpretieren*
- Grad der Motivation, Schweigen
- *Paraverbale Gefühlsäußerungen*
  - *Intonation*
    - *Empörung*
    - *Kummer*
    - *Freude*
    - *Erstaunen*
    - *Verunsicherung*
    - *Genuss*
    - *Neid*
  - *Seufzen*
  - *Stöhnen*
  - *Stottern*
  - *Äußerungen „aha“, „äh“, „ahh“...*
- *Körperliche Berührungen*
  - *Vermeidung*
  - *Als Zeichen von*
    - *Freundschaft*
    - *Anteilnahme*
    - *Intimität*
    - *Anzüglichkeit*

- Sexuelle Aufforderung
    - Gewalt
  - Kontaktaufnahme
- Körperbewegungen
  - Gesten
  - Kopfschütteln
  - Gesichtsausdruck
  - Blickkontakt
  - Pantomime
  - Handbewegungen
- Ausnutzung von Nähe und Distanz im Raum

### 3.4 Verschiedene Kommunikationskompetenzen

#### 3.4.1 Fragen stellen

- Zweck der Frage
  - Information erhalten
  - Weiterführende Angaben erhalten
  - Interesse an Person oder Sache zeigen
  - Interaktion einleiten
  - Aufrechterhaltung eines Gesprächs
  - Einbindung der Gesprächsbeteiligten
- Fragetypen
  - Geschlossene Fragen
    - Ja- oder Nein-Antwort
  - Offene Fragen
    - Verschiedene Antworten möglich
    - Aufforderung zum Erzählen, Meinungen und Gedanken zu äussern
  - Erinnerungsfragen
    - Abrufen von Wissen und Sachverhalten
  - Prozessfragen
    - Vertieftes Nachdenken über ein Thema
  - Zusatzfragen
    - Sachverhalte klären
    - Präzisieren
    - Relevanz erfragen

#### 3.4.2 Reflektieren

- Zweck
  - Informationsbeschaffung
  - Aufrechterhaltung eines Kommunikationsprozesses
  - Partizipation fördern
- Paraphrasierung (Sachebene)
  - Was versucht die andere Person mitzuteilen?
  - Gesagtes erfassen und Verstandenes wiedergeben, spiegeln
  - Interesse und Respekt bekunden
  - Sich vergewissern richtig verstanden zu haben
  - Memoriertechnik
- Gefühlsreflexion
  - Spiegelung affektiver Inhalte
    - Verbal und nonverbal

### 3.4.3 Zuhören

- *Verbale Signale auditiv wahrnehmen*
- *Wahrnehmung paraverbaler und nonverbaler Signale*
- *Relevante Hinweise herausfiltern*
- *Wahrnehmungsgrad abhängig von*
  - *Ablenkung*
  - *Andere Gedanken*
  - *Bedeutungsbeimessung*
  - *Eingliederung in Wissenskontext*

### 3.4.4 Erklären

- *Verbale Erklärungen*
- *Veranschaulichungen*
- *Demonstrationen*
- *Verständnis erzeugen*
- *Neu Gelerntes erklären und dadurch verinnerlichen*

### 3.4.5 Sich einbringen

- *Andern unbekanntes verbale und nonverbale Informationen einbringen*
  - *Verwendung von ich, mich, mein*
  - *Fakten oder Gefühle*
  - *Betrifft eigene oder andere Person*
  - *Bezieht sich auf Vergangenes, Gegenwärtiges oder Zukünftiges*
  - *Positive oder negative Selbstäußerungen*

### 3.4.6 Interaktionen veranlassen und beenden

- *Worte finden zur Kontaktaufnahme*
- *Gesprächsbereitschaft beim Gegenüber aktivieren*
- *Beendigung einer Konversation*

### 3.4.7 Sich durchsetzen

- *Eigene Rechte kennen*
- *Erkennen, wenn eigene Rechte durch andere verletzt werden*
- *Bedeutungsbeimessung der Situation*
- *Stärke eigener negativer Gefühle*
- *Alternative Reaktionsformen kennen und anwenden*
- *Für sich selber eintreten und Rechte der Anderen respektieren*

### 3.4.8 Überzeugen

- Beeinflussung
  - Meist unbewusst, über einen längeren Zeitraum
- Überzeugen
  - Bewusster Akt
- Personenbezogene Überzeugungsmittel
  - Macht
  - Beziehung
  - Attraktivität
  - Humor
- *Rationale Überzeugungsmittel*
  - *Argumentation*
- Emotionale Überzeugungsmittel
  - Bedrohung/Furcht
  - Moralische Appelle
  - Verpflichtungen

### 3.4.9 Verhandeln

- Freiwillige Teilnahme der Konfliktparteien
- *Argumente einbringen und gegenseitig anhören*
- *Kompromiss aushandeln*
- Win-Win-Ergebnis
- Das Gesicht wahren können

### 3.4.10 Interaktion in der Gruppe

- *Aufgabenbezogene Gruppe*
- *Beziehungsbezogene Gruppe*
- Ausmass der *Diskussionsbeteiligung*
- Rolle innerhalb der Gruppe
  - Position
  - Status
  - Persönliches Wissen
  - Eigene Persönlichkeitsmerkmale
  - Gruppengrösse
  - Physischer Standort in der Gruppe

## **Spezifische Kommunikationsschwierigkeiten bei Schulkindern**

### 3.5.1 Sprachentwicklungsstörungen

- Phonologisch
  - Lautdifferenzierung
  - Lautkategorisierung
  - Lautstrukturierung
  - Wortbetonung



- Lexikalisch
  - Erwerb von Wortbedeutungen
  - Erwerb von Wortschatz
- Grammatikalisch
  - Erlernen der Grammatik auf Wort- und Satzebene
- Störungen der Kommunikation
  - Dialogfähigkeit
  - Erzählfertigkeiten
  - Einschränkung des Redeflusses (Stottern und Poltern)

#### 3.5.2 Mutismus

- Totale Sprachverweigerung
- Partielle Sprachverweigerung
  - Bei bestimmten Personen
  - In bestimmten Situationen

#### 3.5.3 Autismus Spektrum Störung ASS

- Massive Beeinträchtigung im Empfangen von Botschaften
  - Wahrnehmung paraverbaler Signale
  - Wahrnehmung nonverbaler Signale insbesondere Mimik und Gestik
- Massive Beeinträchtigung im Senden von Botschaften
  - Fehlen funktionaler Lautsprache
  - Stereotypien
  - Unangemessener Gebrauch verbaler Sprache und nonverbaler Signale
  - Gesprächsaufbau und Weiterführung

#### 3.5.4 Geistige und körperliche Behinderung

- Beeinträchtigte Sprechfähigkeit
- ABER häufig gutes Sprachverständnis

#### 3.5.5 ADS/ADHS

- Aufmerksamkeitsstörung
- Übermäßiges Reden
- Häufiges Unterbrechen anderer während des Gesprächs
- Herausplatzen der Antworten
- Ungeduldiges Abwarten zum Einbringen eigener Beiträge

#### 3.5.6 Deutsch als Zweitsprache DaZ

- Mangelnde Sprachkompetenz mündlich und schriftlich im Unterricht
- Mangelnde Kenntnis der Bildungssprache
  - Verständnis von W-Fragen
  - Bedeutung von Verben



- Mengenausdrücke
- Grössere Satzstrukturen erfassen
- Kenntnis der Verbstellungsregel
- Verständnis des bestimmten Artikels
- Kulturspezifisch unterschiedliche Wertung der Kommunikation

#### 3.5.7 Konfliktsituationen

- Intrapersonal
- Interpersonal
- Intergruppal

## 8.2 Beobachtungsraster 1. Version

KATEGORIEN	Senden	Empfangen
	Indikatoren	
<b>Nonverbale und paraverbale Kommunikation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eigene Gefühle ausdrücken</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gefühle Anderer wahrnehmen und interpretieren</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Paraverbale Gefühlsäusserungen               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Intonation                   <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Empörung</li> <li>▪ Kummer</li> <li>▪ Freude</li> <li>▪ Erstaunen</li> <li>▪ Verunsicherung</li> <li>▪ Genuss</li> <li>▪ Neid</li> </ul> </li> <li>○ Seufzen</li> <li>○ Stöhnen</li> <li>○ Stottern</li> <li>○ Äusserungen „aha“, „äh“, „ahh“...</li> </ul> </li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Körperliche Berührungen als Kontaktaufnahme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Körperliche Berührungen vermeiden</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Körperliche Berührungen als Zeichen von               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Freundschaft</li> <li>○ Anteilnahme</li> <li>○ Intimität</li> <li>○ Anzüglichkeit</li> <li>○ Sexuelle Aufforderung</li> <li>○ Gewalt</li> </ul> </li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Körperbewegungen               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Gesten</li> <li>○ Kopfschütteln</li> <li>○ Gesichtsausdruck</li> <li>○ Blickkontakt</li> <li>○ Pantomime</li> <li>○ Handbewegungen</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wahrnehmen und verstehen</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausnutzung von Nähe und Distanz im Raum</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausnutzung von Nähe und Distanz im Raum</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Überwindung von Sprachbarrieren</li> </ul>	

KATEGORIEN	Senden	Empfangen
	Indikatoren	
Fragen stellen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fragetypen               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Geschlossene Fragen                   <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ja- oder Nein-Antwort</li> </ul> </li> <li>○ Offene Fragen                   <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Verschiedene Antworten möglich</li> <li>▪ Aufforderung zum Erzählen, Meinungen und Gedanken zu äussern</li> </ul> </li> <li>○ Erinnerungsfragen                   <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Abrufen von Wissen und Sachverhalten</li> </ul> </li> <li>○ Prozessfragen                   <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Vertieftes Nachdenken über ein Thema</li> </ul> </li> <li>○ Zusatzfragen                   <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sachverhalte klären</li> <li>▪ Präzisieren</li> <li>▪ Relevanz erfragen</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zweck der Frage               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Information erhalten</li> <li>○ Weiterführende Angaben erhalten</li> <li>○ Interesse an Person oder Sache zeigen</li> <li>○ Interaktion einleiten</li> <li>○ Aufrechterhaltung eines Gesprächs</li> <li>○ Einbindung der Gesprächsbeteiligten</li> </ul> </li> </ul>	

KATEGORIEN	Senden	Empfangen
	Indikatoren	
Reflektieren	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zweck <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Informationsbeschaffung</li> <li>○ Aufrechterhaltung eines Kommunikationsprozesses</li> <li>○ Partizipation fördern</li> </ul> </li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Paraphrasierung (Sachebene) <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Gesagtes erfassen und Verstandenes wiedergeben, spiegeln</li> <li>○ Interesse und Respekt bekunden</li> <li>○ Sich vergewissern richtig verstanden zu haben</li> <li>○ Memoriertechnik</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Paraphrasierung (Sachebene) <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Was versucht die andere Person mitzuteilen?</li> </ul> </li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gefühlsreflexion <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Spiegelung affektiver Inhalte <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Verbal</li> <li>▪ nonverbal</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>	
Zuhören		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbale Signale auditiv wahrnehmen</li> <li>• Wahrnehmung paraverbaler und nonverbaler Signale</li> <li>• Relevante Hinweise herausfiltern</li> </ul>
Erklären	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbale Erklärungen</li> <li>• Veranschaulichungen</li> <li>• Demonstrationen</li> <li>• Verständnis erzeugen</li> <li>• Neu Gelerntes erklären und dadurch verinnerlichen</li> </ul>	
Sich einbringen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Andern unbekanntes verbale und nonverbale Informationen einbringen <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Verwendung von ich, mich, mein</li> <li>○ Fakten oder Gefühle</li> <li>○ Betrifft eigene oder andere Person</li> <li>○ Bezieht sich auf Vergangenes, Gegenwärtiges oder Zukünftiges</li> </ul> </li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Positive oder negative Selbstäußerungen</li> </ul>	

KATEGORIEN	Senden	Empfangen
	Indikatoren	
<b>Interaktionen veranlassen und beenden</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Worte finden zur Kontaktaufnahme</li> <li>• Gesprächsbereitschaft beim Gegenüber aktivieren</li> <li>• Beendigung einer Konversation</li> </ul>	
<b>Sich durchsetzen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eigene Rechte kennen</li> <li>• Alternative Reaktionsformen kennen und anwenden</li> <li>• Für sich selber eintreten und Rechte der Anderen respektieren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erkennen wenn eigene Rechte durch Andere verletzt werden</li> </ul>
<b>Überzeugen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beeinflussung <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Meist unbewusst, über einen längeren Zeitraum</li> </ul> </li> <li>• Überzeugen <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Bewusster Akt</li> </ul> </li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personenbezogene Überzeugungsmittel <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Macht</li> <li>◦ Beziehung</li> <li>◦ Attraktivität</li> <li>◦ Humor</li> </ul> </li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rationale Überzeugungsmittel <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Argumentation</li> </ul> </li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emotionale Überzeugungsmittel <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Bedrohung/Furcht</li> <li>◦ Moralische Appelle</li> <li>◦ Verpflichtungen</li> </ul> </li> </ul>	
<b>Verhandeln</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Argumente einbringen</li> <li>• Kompromiss aushandeln</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Argumente anhören</li> </ul>
<b>Interaktionen in der Gruppe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diskussionsbeteiligung <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Aufgabenbezogen</li> <li>◦ Beziehungsbezogen</li> </ul> </li> </ul>	

Selbständigkeitserklärung

Autorin/Autor:  
Erika Berger-Leicht

Titel der Arbeit:  
**Kommunikationskompetenz als Gradmesser der Partizipation**  
Kriterien zur Beobachtung

Ich habe die Arbeit selbständig und ohne unerlaubte Mittel verfasst, aus Print- und elektronischen Medien übernommene Textteile vollständig zitiert und keine anderen als die angegebenen Quellen benutzt.

Ort, Datum      Name

Unterschrift