

Schriftliche Hausarbeit vorgelegt im Rahmen der Zweiten  
Staatsprüfung

**Förderung der Kommunikationskompetenz  
im Fach Deutsch**  
am Beispiel einer Jahrgangsstufe 10 an der Städt.  
Realschule in Lemgo

Paderborn, September 2008

Vorgelegt von:

Martina Schmitz

Lehramt S I Deutsch/Englisch

Studienseminar Sek. I Paderborn

*Erstgutachterin:* Frau Litz

# INHALTSVERZEICHNIS

<b>1.</b>	<b>EINLEITUNG</b>	<b>1</b>
<b>2.</b>	<b>VORÜBERLEGUNGEN</b>	<b>2</b>
2.1	Ansatz des Konzepts	2
2.2	Lehrerfunktionen	3
2.3	Institutioneller Rahmen	4
2.4	Curriculare Vorgaben	5
2.5	Einbindung in eine Unterrichtsreihe und Stundenaufwand	6
2.6	Sachanalyse	7
2.6.1	Begriffsdefinition „Kommunikation“ und „Kommunikationskompetenz“	7
2.6.2	Auswahl eines geeigneten Kommunikationsmodells	8
2.6.3	Beschreibung des Kommunikationsmodells Schulz von Thuns	8
<b>3.</b>	<b>KONZEPTION</b>	<b>13</b>
3.1	<i>Sprechen kann doch jeder</i> - Nachdenken über Kommunikationskompetenz	15
3.2	<i>Ich höre was, was du nicht sagst</i> - Kommunikationsstörungen und ihre Ursachen	16
3.3	<i>Konfliktgespräche erfolgreich führen</i> - Anregungen und Strategien	18
3.3.1	Ich-Botschaften	20
3.3.2	Positive Formulierungen	21
3.3.3	Aktives Zuhören	22
3.3.4	Metakommunikation	23
3.3.5	Nonverbale Kommunikation	24
3.3.6	Friedfertiger Umgang mit Beleidigungen	26
<b>4.</b>	<b>EVALUATION UND REFLEXION</b>	<b>28</b>
4.1	Schülerfeedback	28
4.2	Möglichkeiten und Grenzen des Konzepts	29
<b>5.</b>	<b>AUSBLICK</b>	<b>31</b>
<b>6.</b>	<b>LITERATURVERZEICHNIS</b>	
<b>7.</b>	<b>ANHANG</b>	
<b>8.</b>	<b>VERSICHERUNG</b>	

## 1. EINLEITUNG

Aufgabe der Schule ist es, die Schüler/innen so umfassend wie möglich auf die Anforderungen der Arbeitswelt vorzubereiten und ihnen einen erfolgreichen Start in den gewählten Beruf zu ermöglichen. Dass hierfür gute Noten allein nicht mehr ausreichend sind, sondern dass auch die sogenannten „Schlüsselqualifikationen“ wie Team- und Konfliktfähigkeit, Einsatzbereitschaft, Zuverlässigkeit oder Kommunikationskompetenz eine große Rolle spielen, ist eine unbestrittene Tatsache, der auch die Schule mit ihren neuen Kernlehrplänen und der (Wieder-) Einführung von Kopfnoten Rechnung trägt. Wer heutzutage in einem attraktiven, größeren Betrieb als Auszubildende/r unterkommen möchte, der muss in aller Regel ein beachtliches Maß an diesen Schlüsselkompetenzen nachweisen und sollte insbesondere im kommunikativen Bereich über grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen, die u. a. vom Berichten, Argumentieren, Diskutieren und freien Vortragen über aufmerksames Zuhören bis hin zur konstruktiven Gesprächsführung reichen<sup>1</sup>. Von all diesen kommunikativen Kompetenzen kann vor allem die Fähigkeit zu einer konstruktiven, d. h. einer kooperationsbereiten und Konflikte vermeidenden Gesprächsführung als wesentliche Voraussetzung für einen erfolgreichen Berufsweg (und natürlich auch für ein harmonisches Privatleben ohne ständige Streitgespräche) betrachtet werden, denn welcher Arbeitgeber möchte schon Mitarbeiter/innen beschäftigen, die mit unkooperativem, konfliktträchtigem Gesprächsverhalten für Misstimmung und Verärgerung bei Kollegen, Geschäftspartnern oder - noch schlimmer - Kunden sorgen? .

Aus diesem Grund sollte bei der schulischen Entwicklung der Kommunikationskompetenz, die in den Kernlehrplänen und hierbei insbesondere in denen für das Fach Deutsch explizit vorgesehen ist, sichergestellt werden, dass alle Schüler/innen am Ende ihrer Schulzeit die Fähigkeit besitzen, sich in Gesprächen angemessen und konstruktiv zu verhalten, und dass sie vor allem in Konfliktsituationen ein besseres Gesprächsverhalten als das im folgenden Dialog dargestellte praktizieren:



(Klippen, S. 65)

Dass derartige unschöne Dialoge jedoch unter Schüler/innen nicht gerade selten sind, hat sich mir an meiner Ausbildungsschule, der Realschule in Lemgo, schon häufiger gezeigt. Obwohl die Schülerschaft dieser Schule im Allgemeinen recht

<sup>1</sup> vgl. Klippert, S. 18

---

unproblematisch in Hinblick auf ihr Sozial- und sonstiges Verhalten ist, sind mir sowohl in meinen Unterrichts- und Hospitationsstunden als auch in den Pausen des öfteren Schüler/innen aufgefallen, die ein solch unsachliches, aggressives Kommunikationsverhalten wie in der obigen Karikatur abgebildet aufwiesen. Wie mir das Kollegium bestätigte, gibt es tatsächlich in nahezu jeder Klasse und Jahrgangsstufe der Schule Lernende, die vor allem in Konfliktsituationen (wie z. B. bei Meinungsverschiedenheiten oder in Kritikgesprächen) unangemessen heftig und unsachlich kommunizieren und die deshalb eigentlich einer speziellen Förderung in diesem Bereich bedürften. Da es an der Bürgermeister-Gräfer-Schule bislang noch keine konkreten Ideen dazu gibt, wie eine solche Förderung aussehen könnte, habe ich es mir im Rahmen der vorliegenden Arbeit zur Aufgabe gemacht, ein entsprechendes Konzept zu erstellen, das sich mit folgender Fragestellung beschäftigt: **„Wie können Schüler/innen, die speziell in Konfliktsituationen zu einem unsachlichen, unkonstruktiven Kommunikationsverhalten neigen, so gefördert werden, dass sie ein Problembewusstsein in Hinblick auf ihr defizitäres Gesprächsverhalten in Konfliktsituationen entwickeln und künftig in angemessenerer Weise kommunizieren?“**

Wie dieses Konzept im Einzelnen aussieht und welche Überlegungen im Vorfeld seiner konkreten Planung angestellt wurden, soll nun in den beiden Kapiteln „Vorüberlegungen“ und „Konzeption“ beschrieben werden. Das darauf folgende Kapitel „Evaluation und Reflexion“ enthält Ausführungen dazu, wie sich der Lernerfolg der Schüler/innen in Hinblick auf die Konzeptziele feststellen und bewerten lässt und wo die Grenzen und potentiellen Schwierigkeiten des Konzepts liegen. Im abschließenden Kapitel „Ausblick“ wird schließlich noch die Frage behandelt, welche Chancen das Konzept hat, in der schulischen Praxis tatsächlich zum Einsatz zu kommen.

## 2. VORÜBERLEGUNGEN

Vor der konkreten Planung eines Konzepts zur Förderung der Kommunikationskompetenz mit dem Schwerpunkt „Konfliktgespräche“ stellt sich zunächst die Frage, von welchem Ansatz her das problematische Gesprächsverhalten der zu fördernden Schüler/innen generell angegangen werden soll.

### 2.1 Ansatz des Konzepts

Eine Möglichkeit wäre der psychologische Ansatz, d. h. die Beschäftigung mit der Persönlichkeit der betreffenden Schüler/innen bzw. mit der Frage nach dem „Warum“ für ihr unangemessenes Gesprächsverhalten. Doch obwohl es, wie Klippert ausführt, unstrittig ist, *„dass die Art und Weise, wie Menschen miteinander reden und miteinander kommunizieren, eine ganze Menge mit ihrer Persönlichkeitsstruktur, ihren Affekten und ihren sonstigen*

*psychischen Befindlichkeiten zu tun hat*<sup>2</sup>, erscheint dieser persönlichkeitsorientierte Ansatz für das vorliegende Konzept ungeeignet, da er in Anbetracht der geringen psychologischen Ausrichtung der Lehrerausbildung der nötigen Professionalität entbehren und für die meisten Lehrkräfte vermutlich eine Überforderung darstellen würde.

Besser geeignet scheint ein etwas pragmatischerer Ansatz zu sein, der von der Überlegung ausgeht, dass ein unangemessenes Kommunikationsverhalten häufig seine Ursache in dem Umstand hat, dass der Sprecher kein passenderes Verhalten erlernt hat, dass es ihm schlichtweg an Alternativen fehlt. Wie Nolting in seinem Buch „*Lernfall Aggression*“ ausführt, gehen manche Menschen mit einer schwierigen Situation wie beispielsweise einem Konfliktgespräch unter anderem deshalb unkonstruktiv und aggressiv um, weil ihnen eine andere Lösung nicht einfällt, weil sie vielleicht nicht einmal erwarten, dass es Alternativen geben könnte, die sich durch Nachdenken finden lassen.<sup>3</sup> Solche Alternativen aufzuzeigen und hilfreiche Strategien und Techniken anzubieten, mit deren Hilfe sich Konfliktgespräche geschickt und möglichst wenig aggressiv führen lassen, scheint für die Zwecke des vorliegenden Konzepts der erfolgsversprechendere und in Anbetracht der schulischen Möglichkeiten auch der praktikablere Weg zu sein und wird deshalb als Grundlage für die weitere Vorgehensweise gewählt.

## **2.2 Lehrerfunktionen**

Durch die obige Entscheidung, das Konzept auf die Vermittlung von praktischem Kommunikations-Knowhow auszurichten, liegt die Beantwortung der für eine Arbeit der vorliegenden Art relevanten Frage, inwiefern der Gegenstand des Konzepts sich auf die Funktionen eines Lehrers bzw. einer Lehrerin bezieht, nahezu auf der Hand.

Der eindeutige Schwerpunkt des Konzepts liegt auf der Lehrerfunktion „Unterrichten“, da den Schüler/innen im praktischen Teil dieser Arbeit (Teil 3 „Konzeption“) in nahezu sämtlichen Kapiteln (ausgenommen Kapitel 3.1) Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten im Führen von Gesprächen im Allgemeinen und im Führen von Konfliktgesprächen im Besonderen vermittelt werden.

Ebenfalls in sämtlichen Kapiteln von Teil 3 kommt die weitere Lehrerfunktion „Erziehen“ zum Tragen, da die Schüler/innen durch die im Unterricht angeregte Auseinandersetzung mit der Wirkungsweise von Kommunikationsverhalten zu einem sozial verträglichen Umgang mit anderen Menschen erzogen werden und diesbezüglich Wertevorstellungen und Orientierung an die Hand gegeben bekommen.

Auch der Bezug zur Lehrerfunktion „Diagnostizieren und Fördern“ ist in Teil 3 fast durchgängig gegeben, da Schüler/innen mit einem von der Lehrkraft (durch eigene Beobachtungen oder Gespräche mit Kollegen etc.) diagnostizierten defizitären Kommunikationsverhalten im Bereich Konfliktgespräche durch Einübung spezieller Techniken (z. B.

---

<sup>2</sup> Klippen, S. 20

<sup>3</sup> vgl. Nolting, S. 125

*psychischen Befindlichkeiten zu tun hat*<sup>2</sup>, erscheint dieser persönlichkeitsorientierte Ansatz für das vorliegende Konzept ungeeignet, da er in Anbetracht der geringen psychologischen Ausrichtung der Lehrerausbildung der nötigen Professionalität entbehren und für die meisten Lehrkräfte vermutlich eine Überforderung darstellen würde.

Besser geeignet scheint ein etwas pragmatischerer Ansatz zu sein, der von der Überlegung ausgeht, dass ein unangemessenes Kommunikationsverhalten häufig seine Ursache in dem Umstand hat, dass der Sprecher kein passenderes Verhalten erlernt hat, dass es ihm schlichtweg an Alternativen fehlt. Wie Nolting in seinem Buch „*Lernfall Aggression*“ ausführt, gehen manche Menschen mit einer schwierigen Situation wie beispielsweise einem Konfliktgespräch unter anderem deshalb unkonstruktiv und aggressiv um, weil ihnen eine andere Lösung nicht einfällt, weil sie vielleicht nicht einmal erwarten, dass es Alternativen geben könnte, die sich durch Nachdenken finden lassen.<sup>3</sup> Solche Alternativen aufzuzeigen und hilfreiche Strategien und Techniken anzubieten, mit deren Hilfe sich Konfliktgespräche geschickt und möglichst wenig aggressiv führen lassen, scheint für die Zwecke des vorliegenden Konzepts der erfolgversprechendere und in Anbetracht der schulischen Möglichkeiten auch der praktikablere Weg zu sein und wird deshalb als Grundlage für die weitere Vorgehensweise gewählt.

## **2.2 Lehrerfunktionen**

Durch die obige Entscheidung, das Konzept auf die Vermittlung von praktischem Kommunikations-Knowhow auszurichten, liegt die Beantwortung der für eine Arbeit der vorliegenden Art relevanten Frage, inwiefern der Gegenstand des Konzepts sich auf die Funktionen eines Lehrers bzw. einer Lehrerin bezieht, nahezu auf der Hand.

Der eindeutige Schwerpunkt des Konzepts liegt auf der Lehrerfunktion „Unterrichten“, da den Schüler/innen im praktischen Teil dieser Arbeit (Teil 3 „Konzeption“) in nahezu sämtlichen Kapiteln (ausgenommen Kapitel 3.1) Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten im Führen von Gesprächen im Allgemeinen und im Führen von Konfliktgesprächen im Besonderen vermittelt werden.

Ebenfalls in sämtlichen Kapiteln von Teil 3 kommt die weitere Lehrerfunktion „Erziehen“ zum Tragen, da die Schüler/innen durch die im Unterricht angeregte Auseinandersetzung mit der Wirkungsweise von Kommunikationsverhalten zu einem sozial verträglichen Umgang mit anderen Menschen erzogen werden und diesbezüglich Wertevorstellungen und Orientierung an die Hand gegeben bekommen.

Auch der Bezug zur Lehrerfunktion „Diagnostizieren und Fördern“ ist in Teil 3 fast durchgängig gegeben, da Schüler/innen mit einem von der Lehrkraft (durch eigene Beobachtungen oder Gespräche mit Kollegen etc.) diagnostizierten defizitären Kommunikationsverhalten im Bereich Konfliktgespräche durch Einübung spezieller Techniken (z. B.

---

<sup>2</sup> Klippen, S. 20

<sup>3</sup> vgl. Nolting, S. 125

B. bei den vorgesehenen zahlreichen Rollenspielen die speziell förderbedürftigen Lernenden gezielt Mitschüler/innen mit einem besonders kompetenten Kommunikationsverhalten als Partner zugewiesen erhalten, um in der direkten Zusammenarbeit mit diesen optimal zu lernen.) Bei einer solchen Umsetzung des Konzepts im Klassenverband besteht auch die eingangs erwähnte Gefahr der Stigmatisierung der förderbedürftigen Schüler/innen nicht, und die notwendige Ernsthaftigkeit ist in Anbetracht der Tatsache, dass bei einer Durchführung im normalen Klassenunterricht auch die Möglichkeit der Notengebung besteht, ebenfalls gewährleistet.

Aus diesen genannten Gründen scheint es am zweckmäßigsten, das geplante Konzept auf den Einsatz im Klassenunterricht auszurichten, wobei sich natürlich der Deutschunterricht mit seiner traditionellen Aufgabe der Förderung der Kommunikationskompetenz hierfür am besten eignet. Als Jahrgangsstufe wird exemplarisch eine 10. Klasse ausgewählt, da für diese Lernenden so kurz vor ihrem Start ins Berufsleben ein intensives Kommunikationstraining besonders wichtig und sinnvoll ist.

## **2.4 Curriculare Vorgaben**

Bei einem für den Klassenunterricht bestimmten Konzept stellt sich zwangsläufig als nächstes die Frage nach den curricularen Vorgaben, denn ein die gesamte Klasse involvierender Unterricht muss selbstverständlich allen Lernenden und nicht nur einigen wenigen förderbedürftigen Schüler/innen einen lehrplangemäßen Lernzuwachs gewährleisten. Eine Prüfung der relevanten Lehrpläne ergibt folgendes Bild:

Der schulinterne Lehrplan der Bürgermeister-Gräfer-Schule in Lemgo sieht für die Jahrgangsstufe 10 im Rahmen der Unterrichtseinheiten „Bewerbung“ und „Reden halten“ unter anderem die Behandlung des Themas „verbale und non-verbale Kommunikation“ sowie die Einführung von Kommunikationsmodellen vor<sup>4</sup>. Dies entspricht dem Kernlehrplan für das Fach Deutsch an Realschulen in NRW, dessen Bestimmungen zufolge Schüler/innen der Jahrgangsstufe 9/10 verbale und non-verbale Strategien der Kommunikation kennen und gezielt einsetzen (z. B. in Bewerbungsgesprächen), die Ursachen möglicher Verständigungsprobleme erkennen und über ein Repertoire der Korrektur und Problemlösung verfügen sollen. Des Weiteren sind die Schüler/innen laut Kernlehrplan auch mit den grundlegenden Funktionen eines Kommunikationsmodells vertraut zu machen und darin zu schulen, in Hinblick auf das Gelingen oder Misslingen von Kommunikation bei Sprachhandlungen Inhalts- und Beziehungsebene zu unterscheiden und ihre Sprachhandlungen darauf einzustellen<sup>5</sup>.

Diese curricularen Vorgaben zeigen, dass das geplante Konzept mit seiner Intention, die Schüler/innen für angemessenes, gelungenes Kommunikationsverhalten zu sensibilisieren und ihnen Strategien zur Bewältigung schwieriger Gesprächssituationen an die Hand zu geben,

---

<sup>4</sup> vgl. Schulinterner Lehrplan für das Fach Deutsch, S. 127

<sup>5</sup> vgl. Kernlehrplan für die Realschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch, S. 38



durchaus den Anforderungen für die Jahrgangsstufe 10 entspricht und damit legitim im regulären Deutschunterricht einsetzbar ist. Die Vorgaben zeigen jedoch auch, dass der Aspekt der Vermittlung theoretischen Kommunikationswissens in der Klasse 10 nicht zu kurz kommen darf und dass deshalb ein Konzept wie das vorliegende nicht nur aus praktischen Kommunikationsübungen bestehen sollte, wenn es den curricularen Anforderungen dieser Jahrgangsstufe gerecht werden will.

## **2.5 Einbindung in eine Unterrichtsreihe und Stundenaufwand**

Die vorstehenden Lehrplanvorgaben lassen es sinnvoll erscheinen, das Konzept nicht isoliert durchzuführen, sondern es in die Unterrichtsreihe „Bewerbung“ zu integrieren. (Die Alternativlösung einer Einbindung in die Reihe „Reden halten“ wurde verworfen, da das Reihenthema „Bewerbung“ für Zehntklässler kurz vor dem Berufsstart sehr viel interessanter und damit motivierender sein dürfte als das Thema „Reden halten“.) Folgende Struktur wäre bei einer Einbindung in die Bewerbungsreihe denkbar:

*Baustein 1:* Eine ansprechende schriftliche Bewerbung verfassen (Kurze Wiederholung aus Klasse 9)

*Baustein 2:* Bewerbungsgespräche und Auswahlverfahren erfolgreich meistern *Baustein 3:* Kommunikationskompetenz für den Umgang mit zukünftigen Arbeitskollegen und Kunden erwerben (Schwerpunkt „Konfliktgespräche“)

Diese Verknüpfung von Bewerbungs- und Kommunikationstraining könnte den Schüler/innen durch den in der Einleitung genannten beruflichen Begründungsstrang plausibel gemacht werden, und der Lehrerhinweis, dass es nicht nur im Beruf, sondern auch und vor allen Dingen im Privatleben von Vorteil ist, durch geschicktes Gesprächsverhalten ständige Konflikte und Streitereien mit seinen Mitmenschen zu vermeiden, dürfte den meisten Schüler/innen als zusätzlicher Anreiz für eine aktive Beteiligung an der in Baustein 3 vorgesehenen Kommunikationsschulung genügen.

Als zeitlicher Rahmen für diesen Baustein 3 werden ca. 15 Unterrichtsstunden eingeplant. Ein geringerer Stundenaufwand wäre in Anbetracht der vorgesehenen zahlreichen Übungsphasen des Konzepts nicht realisierbar; ein höherer Stundenaufwand hingegen würde die gesamte Unterrichtsreihe, die durch die Bausteine 1 und 2 ohnehin schon recht umfangreich ist, über Gebühr in die Länge ziehen und dadurch zu Demotivation bei den Schüler/innen und zu Zeitnot innerhalb der Halbjahresplanung führen.

## **2.6 Sachanalyse**

Bevor man sich an die in Baustein 3 vorgesehene Aufgabe macht, den Schüler/innen kompetentes Kommunikationsverhalten in Konfliktsituationen zu vermitteln, muss zunächst einmal eine gründliche Sachanalyse dieses Themengebiets vorgenommen werden. Als erstes

ist hierbei eine Begriffsklärung bzw. die Beantwortung der Frage erforderlich, was „Kommunikation“ eigentlich ist und was der vielzitierte, im Berufsleben mittlerweile so bedeutsame Begriff „Kommunikationskompetenz“ genau bedeutet.

### 2.6.1 Begriffsdefinition „Kommunikation“ und „Kommunikationskompetenz“

Unter „Kommunikation“ versteht man die Verständigung zwischen zwei oder mehr Personen, wobei von einem Sender (ausgebende Instanz) zu einem Empfänger (aufnehmende Instanz) Informationen übermittelt werden. Diese Informationsübermittlung kann in verbaler und/oder nonverbaler Form und über verschiedene Kanäle - den optischen, den akustischen sowie den taktilen - erfolgen<sup>6</sup>.

Wie erfolgreich die Informationsübermittlung verläuft, ist eine Frage der „Kommunikationskompetenz“ von Sender und Empfänger. Allgemein ausgedrückt, wird unter diesem Begriff die Fähigkeit eines Individuums verstanden, in unterschiedlichsten Situationen angemessen, konstruktiv und effektiv sprachlich zu handeln bzw. zu kommunizieren, sei es in mündlicher oder schriftlicher Form<sup>7</sup>.

Um hierzu in der Lage zu sein, sind folgende vier kommunikative Teilkompetenzen erforderlich: *Linguistische Kompetenz* (d. h. die Beherrschung von Wortschatz, Grammatik, Aussprache, Orthografie etc.), *soziolinguistische Kompetenz* (d. h. die Fähigkeit, Äußerungen in unterschiedlichen situativen und kulturellen Kontexten. produzieren und verstehen zu können), *Diskurskompetenz* (d. h. die Fähigkeit, beim Sprechen und Verstehen grammatische Formen und Bedeutungen so miteinander zu verbinden, dass Texte und Diskurse entstehen) und *strategische Kompetenz* (d. h. die Fähigkeit, Interaktionen zu planen, auszuführen, zu kontrollieren und ggf. auf Kommunikationsprobleme, wie z. B. Missverständnisse, mit verbalen und nonverbalen Strategien zu reagieren)<sup>8</sup>.

Von diesen Teilkompetenzen ist in erster Linie die strategische Kompetenz mit ihren Problemlösungsstrategien für das vorliegende Konzept von Bedeutung, da sie das Führen der per se sehr störungsanfälligen Konfliktgespräche erheblich erleichtert. Um diese strategische Kompetenz zu erwerben, kommt man jedoch nicht ganz ohne die Kenntnis einiger wichtiger Kommunikationsmodelle und der darin enthaltenen Kommunikationstechniken und -Strategien aus<sup>9</sup>. Im Folgenden soll deshalb eines dieser Modelle ausgewählt werden, um als wissenschaftliche Grundlage für das vorliegende Konzept zu dienen und darüber hinaus den Schüler/innen lehrplangemäß im Rahmen des Konzepts vermittelt zu werden. (Von der Behandlung mehr als eines Kommunikationsmodells im Unterricht wird abgesehen, da dies eine Überforderung der Lernenden darstellen würde.)

---

<sup>6</sup> vgl. Linke et al., S. 200

<sup>7</sup> vgl. Weskamp, S. 64

<sup>8</sup> vgl. <http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/thesekol.htm>

<sup>9</sup> vgl. ebd.

### 2.6.2 Auswahl eines geeigneten Kommunikationsmodells

Schlägt man das Standardwerk der Kommunikationswissenschaft, das „Studienbuch pädagogische Kommunikation“ von Hein Retter (2002), auf, so wird man mit einer Vielzahl von Kommunikationsmodellen und -theorien konfrontiert, zu deren bekanntesten u. a. das Organon-Modell von Bühler, das Beziehungs-Inhalts-Modell von Watzlawick, das Vier-Seiten-Modell Schulz von Thuns, die Themenzentrierte Interaktion von Ruth Cohn und das „Familienkonferenz“konzept von Thomas Gordon zählen<sup>10</sup>. Sämtliche dieser Modelle und Konzepte beschäftigen sich mit der Frage, wie Kommunikation generell funktioniert und woran es liegt, wenn Kommunikationsstörungen wie z. B. Gesprächsstockungen, Missverständnisse oder gar Streit auftreten.

Von all diesen Modellen erscheint das Vier-Seiten-Modell Friedemann Schulz von Thuns für das vorliegende Konzept am besten geeignet, da es die Kommunikationstheorien anderer Autoren (insbesondere die Watzlawicks und Bühlers) integriert und auf sehr anschauliche und für Schüler/innen gut verständliche Weise deutlich macht, wie Kommunikation funktioniert und worauf Gesprächspartner achten sollten, um Störungen zu vermeiden. Vor allem aber bietet Schulz von Thun zahlreiche konkrete und praktische Kommunikationstechniken an, von denen einige insbesondere für das Führen von Konfliktgesprächen eine wertvolle Hilfe darstellen und deshalb in den praktischen Teil des vorliegenden Konzepts eingeflossen sind.

In seinen Grundzügen stellt sich das Modell Schulz von Thuns wie folgt dar:

### **2.6.3 Beschreibung des Kommunikationsmodells Schulz von Thuns**

Friedemann Schulz von Thun unterscheidet im Zusammenhang mit Kommunikation vier verschiedene Problembereiche, die er die „vier Seiten einer Nachricht“ nennt<sup>11</sup>:

1. die Sachseite (Was ist der sachliche Inhalt der Nachricht? Worüber informiert der Sender den Empfänger?)
2. die Appellseite (Was soll der Empfänger der Nachricht nach Ansicht des Senders tun? Wozu will der Sender den Empfänger veranlassen?)
3. die Selbstoffenbarungsseite (Was sagt die Nachricht über die Persönlichkeit und die Motive, Einstellungen, Gefühle etc. des Senders aus?)
4. die Beziehungsseite (Wie stellt sich der Sender zum Empfänger durch die Nachricht? Was hält der Sender vom Empfänger und wie steht er zu ihm?)

---

<sup>10</sup> vgl. Retter, S. 6-7

<sup>11</sup> vgl. Schulz von Thun, S. 25 f.

Um einen konkreteren und lebendigeren Bezug der von Schulz von Thun verwendeten Termini zur Lebenswirklichkeit der Schüler/innen herzustellen, ist es im Anschluss an diese Erarbeitungsphase sinnvoll, die Lernenden **Alltagsbeispiele** auswählen und im Rollenspiel präsentieren zu lassen. Für die anschließende Auswertung im Plenum könnte erneut das o. g. Auswertungsraster benutzt werden.

Als vertiefende Transferaufgabe bietet sich die **Loriot-Illustration „Was ist das Grüne in der Soße“** (s. Anhang 9) mit der Aufgabenstellung an, die abgebildete Situation am Mittagstisch zu erklären und dabei deutlich zu machen, dass die Nachricht des Mannes „Was ist das Grüne in der Soße?“ von der Frau offenkundig nicht nur empfangen, sondern auch interpretiert wird. Die Schüler/innen sollen unterschiedliche Interpretationsannahmen erproben, wobei der Erwartungshorizont in etwa folgendermaßen aussieht: Wie die mit verärgelter Miene geäußerte Antwort der Frau „A/lem Gott, wenn es dir hier nicht schmeckt, kannst du ja selber kochen!“ zeigt, hat sie die Frage des Mannes offensichtlich als Beziehungsbotschaft mit dem Inhalt „Du bist eine miserable Köchin verstanden!“. Denkbar wäre jedoch, dass die Nachricht des Mannes anders gemeint war, nämlich z. B. als reine Sachbotschaft („Da ist was Grünes“), als Selbstoffenbarungsbotschaft („Ich weiß nicht, was das Grüne ist“ oder „Mz> schmeckt das Grüne nicht“) oder auch als Appellbotschaft („Sag mir, was das Grüne da ist“ oder „Lass nächstes Mal das Grüne weg!“).

Eine weitere, sehr schülernahe Möglichkeit zur Vertiefung wäre die (Haus-)Aufgabe, den gefürchteten **Lehrervermerk „Die Klassenarbeit ist mangelhaft“** in Hinblick auf dessen kommunikative Botschaften zu untersuchen. Denkbare Ergebnis hierbei wäre folgendes:

Sachinhalt: Die Arbeit entspricht nicht den Anforderungen.

Selbstoffenbarung: Ich bin enttäuscht von deiner Leistung.

Beziehung: Du bist faul. / Ich bin in der überlegenen Position und kann deshalb über dich urteilen.

Appell: Streng dich das nächste Mal mehr an.

Als zusätzliche oder alternative Übungsmöglichkeit bietet sich auch das Arbeitsblatt in Anhang 10 an, bei welchem der Erwartungshorizont rot eingetragen ist und deshalb hier nicht näher ausgeführt werden soll.

### **3.3 Konfliktgespräche erfolgreich führen - Anregungen und Strategien**

Nachdem den Schüler/innen durch die obigen Beispiele und Übungen deutlich geworden ist, dass Gespräche häufig allein deshalb einen unerfreulichen Verlauf nehmen, weil die Nachricht des Gegenübers falsch interpretiert wurde, sollen die Lernenden nun mit weiteren Kommunikationsmustern und -Strategien bekannt gemacht werden, die für das Gelingen oder Misslingen von Gesprächen relevant sind. Als thematischer Schwerpunkt werden Konfliktgespräche gewählt, d. h. schwierige Gesprächssituationen, die „durch das Aufeinanderprallen widerstreitender Auffassungen, Interessen o. A.“<sup>17</sup> entstanden sind.

---

<sup>12</sup> Duden Deutsches Wörterbuch, S. 868

Ein typisches Beispiel für solche schwierigen Gesprächssituationen sind Unterhaltungen, in denen es um Kritik am Gesprächspartner geht. Da es den meisten Menschen recht schwer fällt, gelassen mit Kritik umzugehen, sind Kritikgespräche in der Regel schwierig zu führen und bedürfen deshalb besonderer Gesprächsfertigkeiten bzw. -Strategien. Diese Fertigkeiten und Strategien im Unterricht zu erlernen, dürfte bei den meisten Schüler/innen auf großes Interesse stoßen, da sie sicher alle Mitschüler, Familienmitglieder oder Freundinnen und Freunde haben, denen gegenüber sie gerne Kritik äußern würden oder bei denen sie mit ihrer Kritik nicht den erhofften Erfolg hatten und deshalb lernen möchten, diese besser in ihrem Sinne zu beeinflussen.

Als Einstieg in das Thema bietet es sich an, die Lernenden von **eigenen Erlebnissen berichten** zu lassen, d. h. von Gesprächssituationen, in denen sie selbst der/die Kritisierte oder der/die Kritikübende waren. Einige der von den Schüler/innen beschriebenen Situationen könnten jeweils mehrmals in **Rollenspielen** dargestellt werden. Dabei sollten verschiedene Möglichkeiten der Kritik am Partner erprobt und erörtert werden, wobei insbesondere die Spieler in der Rolle des Kritisierten Gelegenheit bekommen sollten, ihre gedanklichen und gefühlsmäßigen Reaktionen auf die Kritik ausführlich zu schildern. Dieser Rollenspielunterricht soll den Schüler/innen vermitteln, dass verschiedene Gesprächspartner je nach ihren jeweiligen Motivationen und Gefühlen unterschiedlich auf Kritik reagieren.

In Zusammenhang mit diesen Erlebnisberichten und Rollenspielen bieten sich folgende **Leitfragen**<sup>13</sup> an:

Wie wirkt Kritik auf euch? Wie reagiert ihr?

Die Schüler/innen werden wie die meisten Menschen zu dem Ergebnis kommen, dass Kritik ärgerlich macht und schmerzt, weil sie das Selbstwertgefühl beeinträchtigt und Minderwertigkeitsgefühle auslöst.

Warum schmerzt gerade die Kritik nahestehender Personen?

Gerade bei nahestehenden Menschen ist es uns wichtig, akzeptiert und geliebt zu werden. Wenn sie uns kritisieren, hören wir die Beziehungsbotschaft „*Ich mag dich nicht*“ heraus und fühlen uns entsprechend abgelehnt und zurückgesetzt.

Wann kann Ich Kritik vertragen?

Am besten können wir Kritik vertragen, wenn wir in guter Stimmung sind (da dann unser Selbstwertgefühl durch unsere Hochstimmung nicht so leicht verletzbar ist), wenn wir selbst die Kritik für berechtigt halten und wenn die Kritik mit Wohlwollen gepaart ist.

Nachdem die Schüler/innen solchermaßen dafür sensibilisiert worden sind, dass beim Führen von Kritikgesprächen die Hauptschwierigkeit darin besteht, den Kritisierten möglichst nicht zu kränken, könnte als nächstes die Frage aufgeworfen werden „*Wie formuliere ich Kritik am besten, damit sie nicht anklagend und destruktiv wirkt?*“

---

<sup>13</sup> vgl. Hohenadl, S. 76

Ein typisches Beispiel für solche schwierigen Gesprächssituationen sind Unterhaltungen, in denen es um Kritik am Gesprächspartner geht. Da es den meisten Menschen recht schwer fällt, gelassen mit Kritik umzugehen, sind Kritikgespräche in der Regel schwierig zu führen und bedürfen deshalb besonderer Gesprächsfertigkeiten bzw. -Strategien. Diese Fertigkeiten und Strategien im Unterricht zu erlernen, dürfte bei den meisten Schüler/innen auf großes Interesse stoßen, da sie sicher alle Mitschüler, Familienmitglieder oder Freundinnen und Freunde haben, denen gegenüber sie gerne Kritik äußern würden oder bei denen sie mit ihrer Kritik nicht den erhofften Erfolg hatten und deshalb lernen möchten, diese besser in ihrem Sinne zu beeinflussen.

Als Einstieg in das Thema bietet es sich an, die Lernenden von **eigenen Erlebnissen berichten** zu lassen, d. h. von Gesprächssituationen, in denen sie selbst der/die Kritisierte oder der/die Kritikübende waren. Einige der von den Schüler/innen beschriebenen Situationen könnten jeweils mehrmals in **Rollenspielen** dargestellt werden. Dabei sollten verschiedene Möglichkeiten der Kritik am Partner erprobt und erörtert werden, wobei insbesondere die Spieler in der Rolle des Kritisierten Gelegenheit bekommen sollten, ihre gedanklichen und gefühlsmäßigen Reaktionen auf die Kritik ausführlich zu schildern. Dieser Rollenspielunterricht soll den Schüler/innen vermitteln, dass verschiedene Gesprächspartner je nach ihren jeweiligen Motivationen und Gefühlen unterschiedlich auf Kritik reagieren.

In Zusammenhang mit diesen Erlebnisberichten und Rollenspielen bieten sich folgende **Leitfragen**<sup>13</sup> an:

Wie wirkt Kritik auf euch? Wie reagiert ihr?

Die Schüler/innen werden wie die meisten Menschen zu dem Ergebnis kommen, dass Kritik ärgerlich macht und schmerzt, weil sie das Selbstwertgefühl beeinträchtigt und Minderwertigkeitsgefühle auslöst.

Warum schmerzt gerade die Kritik nahestehender Personen?

Gerade bei nahestehenden Menschen ist es uns wichtig, akzeptiert und geliebt zu werden. Wenn sie uns kritisieren, hören wir die Beziehungsbotschaft „*Ich mag dich nicht*“ heraus und fühlen uns entsprechend abgelehnt und zurückgesetzt.

Wann kann Ich Kritik vertragen?

Am besten können wir Kritik vertragen, wenn wir in guter Stimmung sind (da dann unser Selbstwertgefühl durch unsere Hochstimmung nicht so leicht verletzbar ist), wenn wir selbst die Kritik für berechtigt halten und wenn die Kritik mit Wohlwollen gepaart ist.

Nachdem die Schüler/innen solchermaßen dafür sensibilisiert worden sind, dass beim Führen von Kritikgesprächen die Hauptschwierigkeit darin besteht, den Kritisierten möglichst nicht zu kränken, könnte als nächstes die Frage aufgeworfen werden „*Wie formuliere ich Kritik am besten, damit sie nicht anklagend und destruktiv wirkt?*“

---

<sup>13</sup> vgl. Hohenadl, S. 76

Im obigen Beispiel könnte eine solche Ich-Botschaft also z. B. lauten:

- *Wenn* du hier rauchtest,
- *dann* würde das Zimmer noch tagelang nach Rauch riechen,
- *und* ich würde mich die ganze Zeit unwohl hier drin fühlen, weil ich diesen Geruch nach kaltem Rauch einfach nicht mag.

Diese Form von Ich-Botschaften könnte dann an von der Lehrkraft und/oder von den Schüler/innen vorgeschlagenen Beispielen noch weiter eingeübt werden, wobei den Lernenden jedoch mit Hilfe der **Karikatur** in Anhang 13 deutlich gemacht werden sollte, dass eine übertriebene oder gar dem Gesprächspartner aufgezwungene Verwendung dieser Technik nicht sinnvoll und in vielen Fällen sogar kontraproduktiv ist.

In Zusammenhang mit den Ich-Botschaften bietet sich im übrigen ebenfalls an, die in Anhang 14 enthaltenen hilfreichen Formulierungen für konstruktive Kritik zu thematisieren.

### 3.3.2 Positive Formulierungen

Nach der Behandlung der Ich-Botschaften ist es sinnvoll, die Schüler/innen für eine weitere Möglichkeit, Kritik möglichst freundlich und konstruktiv zu verpacken, zu sensibilisieren, nämlich für die Verwendung positiver Formulierungen anstelle von negativen. Viele Menschen neigen dazu, das Positive als selbstverständlich anzusehen und unerwähnt zu lassen (nach dem Motto „*Wenn eine Sache in Ordnung ist, wozu sie dann noch erwähnen?*“), das Negative hingegen förmlich zu suchen und dann ausgiebig zu kommentieren. Gerade bei Kritikgesprächen ist es jedoch wichtig, an dem Kritisierten auch noch „ein gutes Haar“ zu lassen und deshalb möglichst positive Formulierungen anstelle von negativen zu wählen (was durchaus nichts mit Beschönigung oder Unehrllichkeit zu tun hat, wie manche Schüler/innen vielleicht einwenden werden). So erscheint beispielsweise die kritische Äußerung „*Sie ist eine fürchterliche Klette*“ in der positiven Umformulierung „*Sie ist sehr anhänglich*“ in einem ganz anderen Licht und hat mit Sicherheit eine weitaus weniger destruktive Wirkung auf die kritisierte Person. Wie negative Formulierungen in positive umgewandelt werden können, lässt sich mit Hilfe des **Arbeitsblattes** in Anhang 15 üben (mögliche Lösungen sind dort auf der Rückseite rot angegeben).

Als vertiefende Transferaufgabe ist der **Loriot-Dialog „Das Frühstücksei“** empfehlenswert. In diesem satirischen Text geht es um ein Kritikgespräch (Ein Ehemann kritisiert seine Ehefrau für das seiner Meinung nach zu harte Frühstücksei.), das großenteils deshalb gründlich misslingt (Es endet mit den Worten des Ehemannes „*Ich bringe sie um ... morgen bringe ich sie um*“), weil der Mann nicht im mindesten die Technik der positiven Formulierung beherrscht.

Nach Vorspielen des Dialogs - idealerweise als DVD (s. Anhang 16) oder bei Nichtverfügbarkeit eines entsprechenden Abspielgerätes auch als CD (s. Anhang 17) - werden die Schüler/innen dazu angeregt, sich Gedanken über die Ursachen für das Misslingen des Gesprächs zwischen den Eheleuten zu machen. Anschließend wird das Gespräch unter

Zuhilfenahme einer Textvorlage (s. Anhang 18) analysiert, wobei diese **Analyse** etwa so wie in Anhang 19 abgebildet verlaufen könnte.

Nach dieser Gesprächsanalyse bietet sich die Behandlung folgender **Fragen**<sup>16</sup> an:

„Warum konnten sich Mann und Frau in dem Dialog nicht einigen?“

*Antwort:* Sie haben aneinander vorbeigeredet.

„Wer ist schuld an dem schlechten Gesprächsverlauf?“

*Beste Antwort:* Beide, weil sich beide zu wenig bemühen, aufeinander einzugehen, besonders aber der Mann. Er ist es, der das Gespräch beginnt, weil er etwas von seiner Frau will; daher ist es auch seine Sache, seinen Wunsch möglichst geschickt vorzubringen.

„Wie könnte der Ehemann das Gespräch besser führen?“

*Antwort:* Er könnte das Bedürfnis seiner Frau nach Beachtung und Anerkennung ihrer Hausarbeit berücksichtigen und versuchen, seine Kritik so positiv zu formulieren, dass sie von seiner Frau gar nicht erst als unfreundlich gedeutet werden kann.

Aufgabe der Schüler/innen ist es nun, eine solche positive Kritik zu formulieren (z. B. „*Das Frühstück schmeckt wie immer ganz wunderbar, nur das Ei könnte für meinen Geschmack eventuell ein wenig weicher sein*“) und z. B. im Rollenspiel bei den Mitschülern auf ihre Wirkung hin zu erproben.

Nachdem dem Wunsch des Ehemanns nach einem weichen Frühstücksei durch positives Umformulieren seiner Kritik zu mehr Aussicht auf Erfolg verholfen wurde, ist es nun sinnvoll, ein weiteres Problem des Dialogs - nämlich die in der ersten Frage bereits angesprochene Tatsache, dass die Eheleute in nahezu absurder Weise aneinander vorbeireden - näher zu betrachten. Zur Lösung dieses Problems bietet sich die Technik des aktiven Zuhörens an.

### 3.3.3 Aktives Zuhören

Bei dieser dem „kontrollierten Dialog“ ähnlichen Technik, die den Schüler/innen bereits seit der Unterstufe bekannt sein dürfte und deshalb in der Regel keiner speziellen Einführung bedarf, wiederholt der eine Gesprächspartner eine für das Gespräch relevante Äußerung des anderen in eigenen Worten („*DM meinst also ...*“, *Jch habe dich so verstanden, dass ...*“) und gibt dem anderen dadurch Gelegenheit, etwaige Missverständnisse sofort zu klären („*JSiein, da hast du mich falsch verstanden ... das habe ich so nicht gemeint*“). Wer die Äußerungen eines Gesprächspartners solchermaßen wiedergeben bzw. spiegeln will, muss diesem sehr genau zuhören und sich Gedanken darüber machen, was der andere wohl mit seiner Aussage genau meinen könnte. Die Gefahr, dass aneinander vorbei geredet wird, weil die Gesprächspartner sich nicht wirklich zuhören und stattdessen nur auf einen geeigneten Einsatz für ihren eigenen Redebeitrag warten (Nach dem Motto „*Wann ist der/die denn endlich mit seinem/ihrer Gesabbel fertig, damit ich auch was zu dem Thema sagen kann?!*“, ist bei Verwendung dieser Technik nahezu ausgeschlossen, weshalb das aktive Zuhören sehr erfolgversprechend ist,

---

<sup>16</sup>vgl. Berthold, S. 231



wenn Gespräche in eine solch unkonstruktive Richtung zu laufen drohen, wie es bei der Szene „Das Ei“ der Fall ist.

Um die Schüler/innen im aktiven Zuhören zu schulen, bietet sich ein **Umschreiben** dieser Szene „Das Ei“ an, d. h. die Schüler/innen sollen den Dialog an geeigneten Stellen durch Passagen aktiven Zuhörens seitens des Ehemannes so verändern, dass das Gespräch einen konstruktiveren bzw. einen für beide Gesprächspartner zufriedenstellenderen Verlauf nimmt. (Eine Musterlösung hierzu ist in Anhang 20 enthalten.)

Nachdem die Lernenden dem Lorient-Sketch durch Einfügen von Passagen aktiven Zuhörens eine konstruktivere Richtung gegeben haben, könnten sie als weiterführende Aufgabe versuchen, zusätzliche **Strategien für ein geschickteres Gesprächsverhalten des Mannes** zu erarbeiten und eventuell szenisch darzustellen. Solche Strategien könnten beispielsweise die in Anhang 21 aufgeführten sein. (Hinsichtlich dieser in Anhang 21 genannten Strategien gibt Berthold allerdings zu bedenken, dass manche Schüler/innen sie für manipulativ halten könnten - was sie jedoch nicht sind, weil die Ehefrau in ihrer Entscheidungsfreiheit letztlich nicht beeinträchtigt wird - oder dass sie diese Strategien eventuell befremdlich und zudem ineffektiv finden werden, weil *„in der Umwelt eines Teils der Schüler ein hoher Anteil an Imponier- und Drohverhalten üblich ist und die erfolgversprechendste Gesprächsstrategie darstellt, während freundliches, entgegenkommendes Verhalten als Schwäche aufgefasst werden kann“*<sup>11</sup>. Die Lehrkraft kann in einem solchen Fall darauf hinweisen, dass bei den Rollenspielen alle der erarbeiteten Möglichkeiten einmal ausprobiert werden sollten, dass die Schüler/innen in der Realität jedoch nur die anwenden sollten, bei denen sie ein gutes Gefühl haben.)

### 3.3.4 Metakommunikation

Als weitere hilfreiche Technik für das Gelingen von Kommunikation sollte als nächstes die Metakommunikation eingeführt werden, eine dem aktiven Zuhören sehr ähnliche Form der Spiegelung des Gesprächspartners, bei der die Art und Weise, wie die Gesprächspartner miteinander umgehen, thematisiert wird (z. B. *Jch habe das Gefühl, du hörst mir gar nicht richtig zu*“ oder *„Mz> scheint, wir drehen uns bei dieser Diskussion langsam nur noch im Kreis“*).

Um die Schüler/innen in diese Technik der Metakommunikation einzuführen, bietet sich der satirische **Lorient-Dialog „Garderobe“** (s. Anhang 22) an, in welchem eine Frau von ihrem Mann erfahren möchte, welches ihrer Abendkleider ihr seiner Ansicht nach am besten steht. Nachdem die Schüler/innen diesen Dialog als DVD (s. Anhang 23) präsentiert bekommen haben, sollten sie zunächst einmal **Überlegungen** dazu anstellen, weshalb das Gespräch der Darsteller eigentlich so komisch wirkt. Vermutlich werden sie zu der Feststellung gelangen, dass diese Komik in erster Linie darin begründet ist, dass alles, was der Mann in seinem

---

<sup>11</sup>Berthold, S. 231

wenn Gespräche in eine solch unkonstruktive Richtung zu laufen drohen, wie es bei der Szene „Das Ei“ der Fall ist.

Um die Schüler/innen im aktiven Zuhören zu schulen, bietet sich ein **Umschreiben** dieser Szene „Das Ei“ an, d. h. die Schüler/innen sollen den Dialog an geeigneten Stellen durch Passagen aktiven Zuhörens seitens des Ehemannes so verändern, dass das Gespräch einen konstruktiveren bzw. einen für beide Gesprächspartner zufriedenstellenderen Verlauf nimmt. (Eine Musterlösung hierzu ist in Anhang 20 enthalten.)

Nachdem die Lernenden dem Lorient-Sketch durch Einfügen von Passagen aktiven Zuhörens eine konstruktivere Richtung gegeben haben, könnten sie als weiterführende Aufgabe versuchen, zusätzliche **Strategien für ein geschickteres Gesprächsverhalten des Mannes** zu erarbeiten und eventuell szenisch darzustellen. Solche Strategien könnten beispielsweise die in Anhang 21 aufgeführten sein. (Hinsichtlich dieser in Anhang 21 genannten Strategien gibt Berthold allerdings zu bedenken, dass manche Schüler/innen sie für manipulativ halten könnten - was sie jedoch nicht sind, weil die Ehefrau in ihrer Entscheidungsfreiheit letztlich nicht beeinträchtigt wird - oder dass sie diese Strategien eventuell befremdlich und zudem ineffektiv finden werden, weil *„in der Umwelt eines Teils der Schüler ein hoher Anteil an Imponier- und Drohverhalten üblich ist und die erfolgversprechendste Gesprächsstrategie darstellt, während freundliches, entgegenkommendes Verhalten als Schwäche aufgefasst werden kann“*<sup>11</sup>. Die Lehrkraft kann in einem solchen Fall darauf hinweisen, dass bei den Rollenspielen alle der erarbeiteten Möglichkeiten einmal ausprobiert werden sollten, dass die Schüler/innen in der Realität jedoch nur die anwenden sollten, bei denen sie ein gutes Gefühl haben.)

### 3.3.4 Metakommunikation

Als weitere hilfreiche Technik für das Gelingen von Kommunikation sollte als nächstes die Metakommunikation eingeführt werden, eine dem aktiven Zuhören sehr ähnliche Form der Spiegelung des Gesprächspartners, bei der die Art und Weise, wie die Gesprächspartner miteinander umgehen, thematisiert wird (z. B. *Jch habe das Gefühl, du hörst mir gar nicht richtig zu*“ oder *„Mz> scheint, wir drehen uns bei dieser Diskussion langsam nur noch im Kreis“*).

Um die Schüler/innen in diese Technik der Metakommunikation einzuführen, bietet sich der satirische **Lorient-Dialog „Garderobe“** (s. Anhang 22) an, in welchem eine Frau von ihrem Mann erfahren möchte, welches ihrer Abendkleider ihr seiner Ansicht nach am besten steht. Nachdem die Schüler/innen diesen Dialog als DVD (s. Anhang 23) präsentiert bekommen haben, sollten sie zunächst einmal **Überlegungen** dazu anstellen, weshalb das Gespräch der Darsteller eigentlich so komisch wirkt. Vermutlich werden sie zu der Feststellung gelangen, dass diese Komik in erster Linie darin begründet ist, dass alles, was der Mann in seinem

---

<sup>11</sup>Berthold, S. 231

offenkundigen Bemühen, es der Frau recht zu machen, sagt, genau das Verkehrte ist und das Gespräch damit immer mehr in eine unerwünschte Richtung treibt.

Dieser Gesprächsverlauf, der ein Paradebeispiel für die von Watzlawick beschriebene „paradoxe Kommunikation“<sup>18</sup> ist, könnte daraufhin einer **Analyse** unterzogen und das ihm zugrunde liegende Problem unter Bezugnahme auf das Kommunikationsmodell Schulz von Thuns herausgearbeitet werden. (Der Erwartungshorizont sähe hierbei etwa wie in Anhang 24 dargestellt aus.)

Anhand der **OHP-Folie** in Anhang 25 ließe sich den Schüler/innen dann unter Einführung des Begriffs „Metakommunikation“ verdeutlichen, was die Frau in gesprächstechnischer Hinsicht tut, als sie dem Mann entsprechend der Analyse in Anhang 24 spiegelt, wie sein Kommunikationsverhalten bei ihr ankommt:

Sie verlässt die inhaltliche Gesprächsebene, auf der es um konkrete Garderobefragen geht, und wechselt auf die Metaebene des Kommunikation, wo nun die Verhaltensweise des Mannes und letztendlich die Beziehung der beiden zueinander zum Gesprächsgegenstand werden. Durch diese Metakommunikation will die Frau vermutlich erreichen, dass der Mann ihr nicht länger nach dem Mund redet (nach dem Motto *„JMan(n) sage einer Frau, was sie hören will, dann hat man(n) seine Ruhe“*), sondern sich ernsthaft mit der für sie so bedeutsamen Frage nach der optimalen Abendgarderobe auseinandersetzt. Sie setzt die Technik der Metakommunikation jedoch sehr anklagend und vorwurfsvoll ein und bedient sich ihrer erst zu einem sehr späten Zeitpunkt, als das Gespräch schon gänzlich aus dem Ruder gelaufen ist.

Die **Aufgabenstellung** an die Schüler/innen könnte nun lauten: *„Schreibe den Dialog mit Hilfe von positiven, nicht anklagend wirkenden metakommunikativen Redebeiträgen der Frau und/oder des Mannes so um, dass das Gespräch einen konstruktiveren Verlauf nimmt“*. (Eine Lösungsmöglichkeit hierzu ist in Anhang 26 enthalten.) Mit diesem Schreibauftrag üben sich die Schüler/innen darin, ein Gespräch aus einer höheren, weniger emotional gefärbten Warte heraus zu betrachten und gemeinsam mit dem Gesprächspartner gezielt nach Wegen für einen erfolgreicherem Verlauf zu suchen.

### 3.3.5 Nonverbale Kommunikation

In Zusammenhang mit dem Lorient-Sketch „Garderobe“ liegt es nahe, auch auf das Thema „nonverbale Kommunikation“ einzugehen, da dieser Sketch stark durch nonverbale Kommunikationsfaktoren bzw. durch die Inkongruenz verbaler und nonverbaler Botschaften geprägt ist. Indem die Schüler/innen diese Inkongruenz der verbalen und nonverbalen Kommunikationssignale der beiden Protagonisten einer genauen **Analyse** unterziehen (Erwartungshorizont: Der Mann geht in seinen Redebeiträgen zwar thematisch auf das Gesprächsanliegen seiner Frau ein, zeigt jedoch durch sein Zeitschriftenlesen während des Gesprächs, den von der Frau abgewandten Blick und den abwesend wirkenden Tonfall, dass

---

<sup>1</sup> vgl. Watzlawick, S. 171 f.

er eigentlich gar nicht richtig bei der Sache ist. Die Frau wiederum gibt dem Mann zwar in großen Teilen des Gesprächs nicht ausdrücklich mit Worten zu verstehen, dass sie seine Gesprächsbeiträge als unbefriedigend empfindet, zeigt ihm dies jedoch sehr deutlich durch Mimik und Tonfall, die zunehmend ärgerlicher und gereizter werden.), erkennen sie die Bedeutsamkeit von Körpersprache, Mimik und Stimmführung für das Gelingen oder Mislingen eines Gesprächs.

Zur Vertiefung der gewonnenen Erkenntnisse in Hinblick auf nonverbale Kommunikationsfaktoren lässt sich die **Karikatur** in Anhang 27 verwenden, in der ein aufgebracht Vater seinem offenkundig desinteressierten Sohn die Leviten zum Thema „Ordnung“ liest. Die Schüler/innen erhalten hierzu den Auftrag, einen Dialog zu schreiben, der mit den Worten des Vaters „*Du hast wieder dein Zimmer nicht aufgeräumt...*“ beginnt, und diesen anschließend als **Rollenspiel** zu präsentieren. Bei der Präsentation sollten von den Zuschauern mit Hilfe eines Beobachtungsbogens (s. Anhang 28) die verbalen und nonverbalen Elemente des Dialogs (d. h. Dialogtext einerseits und Stimmführung, Gestik, Mimik und Körperhaltung der Darsteller andererseits) arbeitsteilig beobachtet und in ihrer Wirkung beschrieben werden. Anschließend wird dann im Plenum zusammengestellt, welche der beobachteten Dinge zum Gelingen und welche zum Scheitern der vorgestellten Dialoge beigetragen haben.

Eine weitere Möglichkeit, die Lernenden für die Botschaft, die sie mit ihrem Körper an ihre Mitmenschen aussenden, zu sensibilisieren, ist die **Pantomime-Übung** in Anhang 29, bei der die Schüler/innen die ihnen auf Kärtchen zugewiesenen Rollen (z. B. *Das eitle Modell, Der selbstgefällige Macho, Der schüchterne Anfänger* etc.) pantomimisch darstellen sollen. Anschließend werden dann im Plenum die körpersprachlichen Kriterien für das jeweilige Verhalten gesammelt.

Da das Thema „nonverbale Kommunikation“ den Schüler/innen seit der Primarstufe, spätestens jedoch seit der Unterstufe bekannt sein dürfte, erscheint eine grundlegendere, ausführlichere Behandlung als die oben dargestellte nicht notwendig oder sinnvoll. Sollte jedoch nach Ansicht einer Lehrkraft in einer bestimmten Klasse dennoch eine gründlichere Auseinandersetzung mit den Aspekten der nonverbalen Kommunikation notwendig sein, so empfiehlt es sich, den in Anhang 30 enthaltenen Text als **theoretische Grundlage** zu verwenden. Der Zugang zu diesem Text könnte solchermaßen erfolgen, dass zunächst die in dem Text enthaltenen **Fotos** (s. OHP-Folien in Anhang 31) in Hinblick auf die einzelnen körpersprachlichen Signale der dort abgebildeten Personen detailliert analysiert werden, und dass dann ein Nachspielen der vorgestellten Situationen erfolgt (z. B. könnten die Schüler/innen ein Standbild bauen und die Personen darin monologisch oder dialogisch zum Sprechen bringen). Diese Vorgehensweise hätte den Vorteil, dass die Schüler/innen zuerst einmal das erleben, was sie anschließend vertiefend untersuchen sollen. Zur Übung könnten die Schüler/innen ein **weiteres Foto** (s. Anhang 32), auf welchem ein Lehrer in zwei unterschiedlichen Positionen (zugewandt/freundlich versus abgewandt/ kritisch-ernst)

abgebildet ist, analysieren und in diesem Zusammenhang ebenfalls schildern, wie das körpersprachliche Verhalten ihrer **eigenen Lehrkräfte** generell auf sie wirkt.

Natürlich böte es sich beim Thema „nonverbale Kommunikation“ auch an, die Unterschiede in der **Körpersprache von Männern und Frauen** zu untersuchen. Jedoch würde dies einen Exkurs in das Gebiet der geschlechtsspezifischen Kommunikation erfordern, das so umfangreich ist, dass es, wenn man es einigermaßen gründlich behandeln wollte, einer eigenen Unterrichtsreihe bedürfte und deshalb in dem vorliegenden Konzept keine Berücksichtigung findet.

### 3.3.6 Friedfertiger Umgang mit Beleidigungen

Da auch das geschickteste verbale und nonverbale Kommunikationsverhalten nicht verhindern kann, dass Gespräche manchmal entgleisen und dann u. U. auch recht beleidigend werden können, sollen die Schüler/innen zum Abschluss dieses Kommunikationstrainings noch im Umgang mit etwaigen beleidigenden Bemerkungen ihrer zukünftigen Gesprächspartner geschult werden. Dieser Unterricht soll die Lernenden dazu befähigen, in Gesprächssituationen, in denen sie selbst Gegenaggression nicht für die moralisch beste und/oder zweckmäßigste Reaktion halten, auf Beleidigungen friedfertig zu reagieren. Ziel ist es ausdrücklich nicht, die Schüler/innen zu einer grundsätzlich friedlichen Reaktion auf Beleidigungen und Provokationen anzuleiten, da in manchen Situationen Friedfertigkeit nicht sinnvoll und stattdessen energischer Widerstand gefordert ist.

Zum Einstieg in das Thema könnten die Schüler/innen dazu aufgefordert werden, über **Erlebnisse** zu berichten, bei denen sie selbst beleidigt wurden, und zu beschreiben, wie sie auf diese Beleidigungen reagierten. Daraufhin ließe sich als Beispiel dafür, wie andere mit solch provokativen Situationen umgehen, der **Garfield-Comic** in Anhang 33 verwenden. In diesem Comic versucht die Figur Jon seinen als faul, frech und oft auch aggressiv bekannten Kater Garfield durch die wenig schmeichelhafte Bemerkung „*Das einzige, was du kannst, ist rumliegen und Staub fangen*“ dazu zu bringen, mit ihm Sport zu treiben. In der Vorlage sind die Reaktionen Garfields weggelassen, da die Schüler/innen herausfinden sollen, was Garfield wohl erwidert hat. Nachdem die Lernenden vermutlich recht freche oder sogar aggressive Lösungsvorschläge gemacht haben, liest die Lehrkraft den Text der Garfield-Gedanken aus dem Originalcomic vor:

1. „*Du sagst es!*“            2. „*Wieder ein Volltreffer!*“            3. „*Danke*“

Aus diesen von den Schüler/innen wahrscheinlich als lustig empfundenen Äußerungen lassen sich folgende Fragen entwickeln:

„Was will Jon erreichen?“ (Jon will Garfield provozieren zu widersprechen, um dann zu ihm sagen zu können: „*Dann beweg dich, treib mit mir Sport!*“ Durch Garfields überraschende zustimmende Antwort wird Jons Plan für das Gespräch zunichte gemacht.

„Warum widerspricht Garfield nicht?“ (Weil er seine Ruhe haben will, was ihm auch gelingt.)

„Wie hätte sich eine aggressivere Reaktion Garfields auf den Gesprächsverlauf ausgewirkt?“  
(Jon und er wären in ein nutzloses Streitgespräch geraten und damit wäre es mit Garfields Ruhe vorbei gewesen.)

Nachdem die Schüler/innen solchermaßen erkannt haben, dass friedfertige Reaktionen nicht zwangsläufig ein Zeichen von Schwäche sind, sondern vielmehr eine clevere Strategie sein können, um lästigen Streitgesprächen aus dem Weg zu gehen, können sie sich als praktische Übung andere beleidigende Äußerungen und entsprechende typische **„Garfield-Reaktionen“** darauf ausdenken und im Plenum vorstellen. Anschließend ließe sich dann erarbeiten, welche **sonstigen friedfertigen Reaktionen auf Beleidigungen** noch möglich wären. Hierzu können die Schüler/innen zunächst einmal aus der eigenen Erfahrung oder auch aus Literatur, Film, Fernsehen usw. stammende Beispiele von geschicktem, friedfertigem Umgang mit Beleidigungen erzählen und im Plenum zu einer Liste zusammenstellen. Diese Zusammenstellung wird dann mit den Vorschlägen des in Anhang 34 enthaltenen Arbeitsblattes verglichen und ggf. ergänzt. Im Anschluss daran werden die Schüler/innen aufgefordert, die Vorschläge des Arbeitsblattes kritisch auf ihren praktischen Nutzen hin zu untersuchen und dann jede/r für sich drei davon auszuwählen, die sie für besonders geeignet und bemerkenswert halten. Diese können dann durch weitere Beispiele veranschaulicht und besprochen werden.

Als vertiefende Übung könnten die Schüler/innen daraufhin eine **Sammlung von Beleidigungen und friedfertigen Reaktionen** darauf zusammenstellen und an der Tafel festhalten. Dann treten je zwei Lernende vor die Klasse. Der eine wählt eine der gesammelten Beleidigungen aus, der andere erwidert mit einer der gesammelten friedfertigen Reaktionen. (Hierbei sollte die Lehrkraft bei den von den Lernenden erdachten Beleidigungen auch etwaige „unanständige“ Ausdrücke zulassen, da ein entsprechendes Verbot einer Übertragung des im Unterricht Gelernten in die soziale Realität der Schüler/innen unzutraglich wäre.)

Nachdem die Schüler/innen solchermaßen unter Beweis gestellt haben, dass sie auch unter „Härtebedingungen“ in Konfliktsituationen ruhig und souverän reagieren können und sich zu keinem unsachlichen, aggressiven Kommunikationsverhalten hinreißen lassen, ist es zum Abschluss dieser Kommunikationseinheit noch sinnvoll, sie ein gemeinsames **Wandplakat** erarbeiten zu lassen, in dem die in der Einheit erarbeiteten Techniken und Strategien für das erfolgreiche, konstruktive Führen von Konfliktgesprächen noch einmal im Überblick festgehalten werden.

## 4. EVALUATION UND REFLEXION

Wenn man, wie in dem vorliegenden Konzept geplant, ca. 15 Unterrichtsstunden darauf verwendet, die Schüler/innen in einem angemesseneren, geschickteren und weniger aggressiven Umgang mit konfliktträchtigen Gesprächssituationen zu schulen, dann möchte man natürlich am Ende wissen, ob sich der Aufwand auch gelohnt hat und das Ziel der Bemühungen tatsächlich erreicht worden ist. Da das Konzept bislang noch nicht im Unterricht zum Einsatz gekommen ist, liegen leider keine Schülererfahrungen und -ergebnisse vor, die für eine entsprechende Evaluation herangezogen werden könnten. Deshalb soll an dieser Stelle nur ein Vorschlag dahingehend erfolgen, wie eine solche Evaluation in der Praxis aussehen könnte. Im Anschluss daran wird noch reflektiert werden, mit welchen Schwierigkeiten bei der Umsetzung des Konzepts zu rechnen ist und welcher Lernerfolg realistischweise erwartet werden kann.

### 4.1 Schülerfeedback

Um in Erfahrung zu bringen, ob sich die Schüler/innen am Ende des in diesem Konzept vorgesehenen gesprächsrhetorischen Unterrichts in ihrer Kommunikationskompetenz gestärkt fühlen und generell den Eindruck haben, dank der erworbenen Kenntnisse und Strategien besser für das Führen von Konfliktgesprächen gewappnet zu sein, empfiehlt sich der Einsatz des **Evaluationsbogens** in Anhang 35. In diesem Bogen werden neben allgemeinen Fragen zur Unterrichtsqualität die einzelnen Kommunikationsfertigkeiten, die zu Beginn der Einheit in dem Schülerfragebogen in Anhang 4 thematisiert wurden, erneut aufgegriffen und einem Vorher-Nachher-Vergleich unterzogen, d. h., die Schüler/innen sollen angeben, ob und in welchem Maße sich diese Fertigkeiten durch den Unterricht positiv verändert haben. Hinsichtlich der Durchführung erscheint es sinnvoll, die Lernenden den Evaluationsbogen zunächst anonym ausfüllen zu lassen (ein namentliches Ausfüllen wäre vermutlich wenig aussagekräftig und verlässlich, da dabei vor allem leistungsschwächere Schüler/innen dazu neigen, ihre Lernerfolge übermäßig positiv darzustellen, um einen guten Eindruck auf die Lehrkraft zu machen), damit sie sich in Ruhe mit ihrem ganz individuellen Lernfortschritt befassen können.

Nach Einsammeln der Bögen zwecks späterer Auswertung durch die Lehrkraft könnte daraufhin das Gesamtergebnis der Klasse Überblickshaft visualisiert werden, indem alle Schüler/innen ihre persönlichen Einschätzungen mittels roter Klebepunkte auf einem analog zum Evaluationsbogen aufgebauten **Wandplakat** kenntlich machen. Bei diesem öffentlichen Schülerfeedback sollte die Lehrkraft unauffällig darauf achten, wo insbesondere diejenigen förderbedürftigen Schüler/innen, für welche das Konzept speziell entworfen wurde, ihre Klebepunkte machen. Auch bei der anschließenden gemeinsamen Besprechung des Evaluationsergebnisses sollten vor allem diese Schüler/innen mit ihrem Urteil und etwaigen Verbesserungsvorschlägen zu Wort kommen. Es erscheint jedoch nicht ratsam, sie bei der Auswertung (wie auch während der gesamten Einheit) zu sehr in den Vordergrund zu rücken, da sie dadurch möglicherweise als besonders förderbedürftig stigmatisiert werden würden.

## 4.2 Möglichkeiten und Grenzen des Konzepts

Bei dem obigen Schülerfeedback wird sich u. U. herausstellen, dass die Lernenden das Ausmaß, in dem sich ihr Kommunikationsverhalten in Konfliktgesprächen durch das Konzept effektiv zum Positiven verändert hat, als nicht sehr hoch einschätzen. Eine solche Einschätzung seitens der Schüler/innen wäre durchaus berechtigt und realistisch, denn Verhaltensänderungen brauchen Zeit und vor allem viel Übung und Wiederholung. Ein Kommunikationsmuster wie z. B. die Vorliebe für anklagende Du-Botschaften hat sich in der Regel über Jahre hinweg zur Gewohnheit eingeschliffen und wird sich deshalb nicht nach dem Motto „*Ab heute mach ich alles anders*“ über Nacht ablegen lassen. Aus diesem Grund sollte das primäre Ziel des Konzepts, eine Verhaltensänderung in Konfliktgesprächen zu bewirken, in erster Linie als Langzeitziel betrachtet und nicht davon ausgegangen werden, dass nach Durchführung des Konzepts die Kommunikationsdefizite der Schüler/innen restlos behoben sind und unschöne Dialoge wie der in der Einleitung karikierte für immer der Vergangenheit angehören.

Es ist schon viel erreicht, wenn die Schüler/innen - und hierbei natürlich insbesondere die als in kommunikativer Hinsicht besonders förderbedürftig eingeschätzten - ein Problembewusstsein in Hinblick auf die Unangemessenheit und Ineffektivität unsachlich und aggressiv geführter Konfliktgespräche entwickeln und in Zukunft zumindest ein oder zwei der im Unterricht erarbeiteten Verhaltensalternativen umzusetzen versuchen. Vermutlich werden generell nicht alle dieser erarbeiteten Alternativen und sonstigen Kommunikationsstrategien bei den Schüler/innen gleichermaßen Anklang und Anwendung finden, was nicht weiter verwunderlich wäre, da jeder Mensch andere Vorlieben und Prioritäten hat. Eine solche Ablehnung bestimmter Strategien würde jedoch nicht bedeuten, dass die Ziele des Konzepts verfehlt worden wären, denn die Lernenden sollen nicht zur unkritischen Verwendung sämtlicher dieser Strategien bewegt werden, sondern lediglich ein möglichst breites kommunikatives Handlungsrepertoire an die Hand bekommen, aus dem sie dann diejenigen Dinge auswählen können, die am besten zu ihrer Persönlichkeit und momentanen Befindlichkeit, ihrem jeweiligen Gesprächspartner und der jeweiligen Gesprächssituation passen - denn, wie Schulz von Thun so treffend sagt, „*Stimmigkeit hat Vorrang*“<sup>19</sup>, und die beste Kommunikationstechnik ist nichts wert, wenn sie unnatürlich oder aufgesetzt wirkt.

Ein weiterer kritischer Punkt des Konzepts könnte die bereits eingangs erwähnte Tendenz vieler Schüler/innen sein, gesprächs rhetorischen Unterricht samt der zugehörigen Übungsphasen nicht sonderlich wichtig zu nehmen und es deshalb an der für den Erfolg des Konzepts nötigen Einsatzbereitschaft fehlen zu lassen. Rede- und Gesprächsübungen, wie sie

---

Schulz von Thun, S. 172



in diesem Konzept vorgesehen sind, sollten zwar in der Regel als benotungsfreier und möglichst spielerischer Unterricht durchgeführt werden<sup>20</sup>, jedoch dürfte es die Schüler/innen vermutlich zu einer ernsthafteren und aktiveren Mitarbeit motivieren, wenn spezifische Leistungen offiziell benotet würden. Denkbar hierbei wäre z. B. die Vergabe mündlicher Noten bei den Übungen in Kapitel 3.2 (Alltagsbeispiele für das Vier-Seiten-Modell Schulz von Thuns finden) oder in Kapitel 3.3.4 (Einfügen von metakommunikativen Passagen in den Lorient-Sketch „Garderobe“), oder aber auch das schriftliche Abprüfen der vermittelten Lerninhalte in Form einer Klassenarbeit oder eines Tests. Für eine solche schriftliche Leistungsmessung würde es sich beispielsweise anbieten, den Lorient-Dialog „*Das Ei*“ nicht im Unterricht zu behandeln, sondern für die Klassenarbeit bzw. den Test zu verwenden.

Diese Vorgehensweise hätte neben der (wenn auch nur extrinsischen) Motivation der Lernenden den weiteren Vorteil, dass sich der Lernzuwachs zumindest in Hinblick auf die theoretische Seite des Themas „Führen von Konfliktgesprächen“ (wie z. B. Kenntnis der Grundlagen der menschlichen Kommunikation bzw. eines Kommunikationsmodells oder Kenntnis von Lösungsstrategien zur Bewältigung von Konfliktgesprächen) recht zuverlässig feststellen ließe.

Die praktische Seite hingegen entzieht sich einer solchen Überprüfung weitgehend, denn wie will eine Lehrkraft, die das Kommunikationsverhalten der Schüler/innen i. d. R. nur im schulischen und nicht im privaten Rahmen beobachten kann, herausfinden, ob die Schüler/innen in zukünftigen Konfliktgesprächen (die überwiegend im privaten Rahmen stattfinden dürften) tatsächlich ein besseres Kommunikationsverhalten an den Tag legen oder allen Unterrichtsbemühungen zum Trotz nach der Devise „*AMS den Augen, aus dem Sinn*“ wieder in ihre alten Gewohnheiten zurückfallen werden?

Diese Schwierigkeit, Lernfortschritte im Bereich der praktischen gesprächsrhetorischen Fertigkeiten zuverlässig festzustellen, ist sicherlich der Hauptgrund, weshalb manche Lehrkräfte Gesprächsübungen im Unterricht generell sehr skeptisch gegenüber stehen. Doch wie sollen die Schüler/innen je zu versierten, geschickten Gesprächspartnern werden, wenn sie es nicht immer wieder unter Anleitung üben? Und wo könnten die Schüler/innen diese Anleitung sinnvoller erhalten als im Deutschunterricht, der wie kein anderes Unterrichtsfach seit jeher der Förderung der Sprechkompetenz verpflichtet ist?

---

<sup>1</sup> vgl. Berthold, S. 305

Ein Konzept wie das vorstehend dargestellte kann nur dann Früchte tragen, d. h. zu deutlich weniger Schüler/innen mit einem unangemessenen und aggressiven Kommunikationsverhalten an der Schule führen, wenn es von möglichst vielen Lehrkräften im Unterricht eingesetzt wird. Ob dies jedoch tatsächlich der Fall sein wird, ist fraglich, denn obwohl sicher den meisten Lehrkräften der mittlerweile sehr hohe Stellenwert der mündlichen Kommunikationskompetenz mehr oder weniger stark bewusst ist, werden vermutlich nur relativ wenige von ihnen ein Konzept dieser Art in ihrem Unterricht verwenden. Der Grund hierfür dürfte in erster Linie in den „*sich immer weiter verschlechternden schulischen Rahmenbedingungen*“<sup>21</sup> zu suchen sein. Klassen mit über 30 Schüler/innen in viel zu kleinen Räumen und eine unzureichende Unterrichtsabdeckung sind an vielen Schulen keine Seltenheit, und in Anbetracht solcher Umstände fällt es schwer, den im Lehrplan vorgeschriebenen Unterrichtsstoff tatsächlich komplett zu bewältigen. Für zusätzliche Unterrichtsangelegenheiten wie das vorliegende Konzept bleibt häufig schlichtweg keine Zeit, und selbst wenn diese Zeit zur Verfügung stünde, stellte sich die Frage, ob sie in Anbetracht der immer noch von der Wirtschaft beklagten katastrophalen Rechtschreibkenntnisse vieler Schüler/innen nicht besser in ein zusätzliches Rechtschreibtraining investiert werden sollte. Kommunikationstraining ist ohne Frage für den beruflichen Erfolg der Schüler/innen wichtig, eine ordentliche Rechtschreibung oder Lesekompetenz ist es aber auch. Und so stehen die Lehrkräfte vor dem Dilemma, mehrere bildungsmäßige Löcher gleichzeitig stopfen zu müssen und darüber hinaus auch noch den seit dem schlechten Abschneiden Deutschlands in der PISA-Studie immer größer gewordenen Anforderungen an die Schule gerecht zu werden.

Es gibt ohne Frage viele dringende Handlungsfelder im Bereich Schule, und die Förderung der Kommunikationskompetenz ist nur eines davon. Dennoch bleibt zu hoffen, dass zumindest einige Lehrkräfte die Zeit finden werden, ihre Schüler/innen mit Hilfe eines Konzepts wie beispielsweise dem vorliegenden in der mittlerweile so wichtig gewordenen Fertigkeit des kompetenten Kommunizierens zu schulen.

---

<sup>21</sup> Lange et al., S. 172

## 6. LITERATURVERZEICHNIS

### Fachliteratur

Berthold, Siegwart: *Im Deutschunterricht Gespräche führen lernen. Unterrichtsanregungen für das 5. - 13. Schuljahr.* 1. Auflage Essen 2000.

Gordon, Thomas: *Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst.* 17. Auflage München 2004.

Heymann, Dietmund: *Spannungsfeld Schule. Kommunikation im Schulalltag.* In: :in Deutsch. Unterrichtsmaterialien Sek. I, Nr. 1/2001.

Hohenadl, Christa: *Arbeitsblätter Kommunikationstraining: richtig hören, verstehen, reden. 20 Arbeitsblätter mit didaktisch-methodischen Kommentaren, Sekundarstufe II.* 4. Auflage Stuttgart 2006.

Klippert, Heinz: *Kommunikations-Training. Übungsbausteine für den Unterricht.* 11. Auflage Weinheim 2006.

Lange, Günter et al. (Hgs.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik. Band 1.* Baltmannsweiler 2003.

Linke, Angelika et al. (Hgs.): *Studienbuch Linguistik. 5., erweiterte Auflage* Tübingen 2004.

Mattes, Wolfgang: *Methoden für den Unterricht. 75 kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende.* Paderborn 2003.

Nolting, Hans-Peter: *Lernfall Aggression. Wie sie entsteht - wie sie zu vermindern ist. Ein Überblick mit Praxisschwerpunkt Alltag und Erziehung.* 20. Auflage Reinbek 2001.

Retter, Hein: *Studienbuch Pädagogische Kommunikation. 2., durchgesehene Auflage* Bad Heilbronn 2002.

Realschule Enger (Hg.): *Lernkompetenz III. Bausteine für kooperatives und kommunikatives Lernen 5. bis 9. Schuljahr.* 1. Auflage Stuttgart 2005.

Schulz von Thun, Friedemann: *Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation.* 31. Auflage Hamburg 2002.

Watzlawick, Paul et al: *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Nachdruck (2003) der 10., unveränderten Auflage 2000.

Weskamp, Ralf: *Fachdidaktik: Grundlagen & Konzepte*. 1. Auflage Berlin 2001.

### **Nachschlagewerke, Schulbücher und Lehrpläne**

*Duden Deutsches Wörterbuch I* hrsg. vom Wiss. Rat unter der Mitarbeit der Dudenredaktion. 2., völlig neu bearbeitete und stark erweiterte Auflage Mannheim 1989.

*Kernlehrplan für die Realschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch I* hrsg. vom Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen. Frechen 2004.

*Schulinterner Lehrplan für das Fach Deutsch /* hrsg. von der Bürgermeister-Gräfer-Schule in Lemgo. Lemgo (ohne Datum).

*Texte, Themen und Strukturen. Deutschbuch für die Oberstufe /* hrsg. von Biermann, Heinrich/Schürf, Bernd. 1. Auflage Berlin 2000.

*Texte, Themen und Strukturen - Handreichungen für den Unterricht I* hrsg. von Biermann, Heinrich/Schürf, Bernd. 2. Auflage Berlin 2007.

### **Medien und Unterhaltungsliteratur**

*Literatur: Loriot's Klassiker. Mit Evelyn Hamann I* hrsg. von Deutsche Grammophon. Hamburg o. J.

*Loriot's Dramatische Werke I* hrsg. von Diogenes. Nachdruck der 2., neu durchgesehenen Auflage Zürich 1981.

*Loriot: Die vollständige Fernsehedition. Fernsehgeschichte(n) von und mit Loriot. Alle Sketche und Cartoons aus 40 Jahren auf 6 DVDs I* hrsg. von Warner Home Video. Hamburg 2007.

## **Internetquellen**

<http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/thesekol.html>Stand: 29.07.2008]

[http://stepstone.abendblatt.de/upload\\_DE/offers/htmlfiles/60952/1057940/xmlOffer\\_1](http://stepstone.abendblatt.de/upload_DE/offers/htmlfiles/60952/1057940/xmlOffer_1)  
[Stand: 01.08.2008]

[http://stepstone.abendblatt.de/upload\\_DE/offers/htmlfiles/33213/106201/offer\\_1062](http://stepstone.abendblatt.de/upload_DE/offers/htmlfiles/33213/106201/offer_1062)  
[Stand: 01.08.2008]

[http://stepstone.abendblatt.de/upload\\_DE/offers/htmlfiles/35324/962407/xmlOffer\\_96](http://stepstone.abendblatt.de/upload_DE/offers/htmlfiles/35324/962407/xmlOffer_96)  
[Stand: 02.08.2008]

[http://stepstone.abendblatt.de/offers/offer\\_detail.cfm?click=yes&id=1042280](http://stepstone.abendblatt.de/offers/offer_detail.cfm?click=yes&id=1042280)  
[Stand: 04.08.2008]