



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Gewaltfreie Kommunikation in Lehrbüchern

verfasst von

Helene Maria Muhr

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt.
Studienblatt:

A 190 445 333

Studienrichtung lt.
Studienblatt:

Lehramtsstudium Uf Biologie und Umweltkunde und Uf
Deutsch

Betreuer:

Mag. Dr. Stefan Krammer, Privatdoz.

Danksagung

Bedanken möchte ich mich hiermit bei meinem Betreuer, Herrn Mag. Dr. Stefan Krammer, der mir bei der Erstellung meiner Diplomarbeit durch Professionalität und Einfühlsamkeit eine äußerst hilfreiche Begleitung war.

Meine große Dankbarkeit möchte ich auch meiner Familie ausdrücken, die mir – allesamt auf ihre eigene liebenswerte Weise – immer das Schöne, die Liebe und das Wertvolle in diesem Leben zeigen. Besonders hervorheben möchte ich dabei meine Eltern, die mir stets ohne Einschränkung Rückhalt und Rücksicht geben.

VIELEN DANK!

Inhaltsangabe

<u>1 Einleitung</u>	<u>S. 1-2</u>
<u>2 Theoretische Grundlagen</u>	<u>S. 3-26</u>
2.1 Das Konzept der Gewaltfreien Kommunikation	S. 3-10
2.2 Die GfK im Kontext der Kommunikationsforschung	S. 11-26
2.2.1 Ursprung der Kommunikation	S. 11-13
2.2.2 Kommunikation als Handlung	S. 13-15
2.2.3 Verständnis	S. 16-18
2.2.4 Umgang mit Kommunikationsstörungen	S. 18-22
2.2.5 Kommunikation als soziales Instrument	S. 22-26
2.3 Die GfK im Vergleich mit anderen Kommunikationsmodellen	S. 27-35
2.3.1 Grundsystem eines Kommunikationsmodells	S. 28-29
2.3.2 Funktionsmodelle	S. 29-30
2.3.3 Psychologische Modelle	S. 30-33
2.3.4 Psychologisch-therapeutische Modelle	S. 33-35
2.4 Die GfK im Kontext der Deutschdidaktik	S. 36-39
<u>3 Methodik der Schulbuchanalyse</u>	<u>S. 40-45</u>
3.1 Forschungsfeld	S. 40
3.2 Forschungsmaterial Schulbuch	S. 41
3.3 Methodik	S. 41-45
<u>4 Ergebnisse der Schulbuchanalyse</u>	<u>S. 46-82</u>
4.1 Richtige Kommunikation als Weg zu einer besseren Lebensqualität	S. 47-67
4.1.1 Gesprächsführungsweisen	S. 52-56
4.1.2 Argumentation	S. 57-58
4.1.3 Zuhörtechniken	S. 58-59
4.1.4 Einfluss negativer Gefühle auf Kommunikation	S. 59-60

4.1.5 Empathie	S. 60-63
4.1.6 Macht	S. 63-67
4.2 Beobachten ohne Bewerten	S. 67-68
4.3 Einfühlsamkeit mit sich selbst	S. 68-75
4.3.1 Verantwortung	S. 70-71
4.3.2 Authentizität	S. 71-72
4.3.3 Selbstwertgefühl	S. 73-75
4.4 Gefühle und Bedürfnisse	S. 75-76
4.5 Bitten	S. 77-78
4.6 Sprache & Gesellschaft	S. 77-80
4.7 Nonverbales	S. 80-82
<hr/> 5 Fazit	S. 83-84
<hr/> 6 Literaturverzeichnis	S. 85-89
6.1 Internetquellen	S. 88
6.2 Abbildungsverzeichnis	S. 88
6.3 Verzeichnis der analysierten Schulbücher	S. 89
<hr/> 7 Anhang	S. 90-92
7.1 Seitenzahlen mündliche Kommunikation pro Schulbuch	S. 90
7.2 Seitenzahlen mündliche Kommunikation pro Schulbuchreihen	S. 91
7.3 Seitenzahlen mündliche Kommunikation pro Schulstufe	S. 92
 ABSTRACT	S. 93
 LEBENS LAUF	S. 94

1 Einleitung

Zwischen unserem täglichen Gesprächen und gelungener Kommunikation liegen oftmals Welten. Welten, die durch Missverständnisse und/oder fehlender Bereitschaft kooperativ zu handeln, großes Konfliktpotenzial in sich tragen. Unterschiedliche Bedürfnisse, Werte, Meinungen und Wissen können durch ungeschickte Worte zu heiklen Situationen eskalieren. Uns ist meist gar nicht bewusst, wie schwerwiegend die Folgen falsch gewählter Worte sein können. Viele Kommunikationsmodelle haben sich dieses Problems angenommen und sich darauf spezialisiert, das Wesen von Kommunikation und die Gefahren, aber auch die Chancen dieses zwischenmenschlichen Austausches zu ergründen und in weiterer Folge auch Lösungswege und Anleitungen für gelungene Kommunikation vorzuschlagen.

Kommunikation ist [...] der Weg, über den im ständigen Spiel von Information, Mitteilung und Verstehen Menschen gemeinsam Sinn erzeugen, es „fließt“ da nichts von einem zum anderen. Der Sinn „ist“ nicht in dem einen oder dem anderen, er ist „dazwischen“, Kommunikation hat keinen Ort, sie ist immer gemeinsame Sinnerzeugung. Das Wort „Spiel“ gefällt mir hier: Kommunikation als Spiel, über das Menschen die vielen „Sinn-Bälle“ in der Luft halten, die unser soziales Leben ausmachen und es mit Sinn und Sinnlichkeit erfüllen.¹

Einen einheitlichen Weg der Kommunikation in einem einheitlichen Modell zu erfassen, stellt sich aber als äußerst schwierig heraus. Viele verschiedene Wissenschaften – von der Linguistik zur Pragmatik, von der Philosophie zur Sozial-, Entwicklungs- und Sprachpsychologie, von theoretisch Fundiertem zu praktisch Erforschtem usw. – spielen dabei eine bedeutende Rolle. Etwas Allgemeingültiges und alles Umfassendes herauszuarbeiten, scheint in Sachen Kommunikation nicht möglich.

Wie also kann man Kommunikation, und vor allem die Bedeutung eines gelungenen Austausches, in der Schule lehren? Was zeichnet eine gelungene Kommunikation überhaupt aus? Was ist wichtig zu wissen, um in unserer Welt durch Kommunikation aktiv und kooperativ agieren zu können?

In dieser Diplomarbeit soll das Modell der „Gewaltfreien Kommunikation (GfK)“ nach Marshall B. Rosenberg dargestellt werden, das sich unter anderem auch mit oben erwähnten Fragen auseinandersetzt. Rosenbergs Modell hat sich zum Ziel gesetzt, die

¹ Markus Plate: Grundlagen der Kommunikation. Gespräche effektiv gestalten. (Vorwort v. Arist von Schlippe). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2013, S. 10.

Fallen von Sprechgewohnheiten aufzudecken und gelungene Kommunikation durch Offenheit und Empathie durchzusetzen. Großes Augenmerk liegt dabei auf seinen großen Bezug zur Praxis – jede seiner Lehren wird begleitet von Übungen zur Selbstüberprüfung und einer oder mehreren Schilderungen von Situationen, die das Problem bzw. den Lösungsweg veranschaulichen. Durch die Schwerpunkte der GfK auf uns allen bekannte Alltagsprobleme und die nachvollziehbaren psychologischen Erläuterungen stellt sich die Frage, ob etwas, das so leicht verständlich ist (was aber nicht bedeutet, dass es leicht umzusetzen ist!) auch in Schul- oder Lehrbüchern vermittelt werden kann bzw. bereits vermittelt wird. An einigen Schulen wurde Rosenbergs GfK bereits erfolgreich erprobt² und auch das BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) behandelt die GfK in einem eigenen Kapitel einer Publikation über Gewaltprävention³.

Dieser Bezug der GfK zum österreichischen Schulsystem war Anlass für die Forschungsfrage dieser Diplomarbeit, die klären will, ob die GfK als einheitliches Kommunikationsmodell bzw. zumindest seine grundlegenden Prinzipien in Österreichs Schulbüchern vorgestellt werden. In dieser Arbeit soll geklärt werden, ob ein stark auf die psychologisch-therapeutischen Disziplin ausgerichtetes Kommunikationsmodell überhaupt in Betracht gezogen wird, an SchülerInnen herangetragen zu werden.

Der erste Teil dieser Diplomarbeit stellt eine Auseinandersetzung mit dem Modell der GfK nach Marshall B. Rosenberg dar. Dies bedeutet, dass Marshall B. Rosenbergs Lehren der GfK vorgestellt und in einen sprachwissenschaftlichen Kontext eingliedert werden. Im Zuge dessen werden die grundlegenden Aspekte der GfK in Einbezug von Erkenntnissen der aktuellen wissenschaftlichen Forschung diskutiert, mit anderen Kommunikationsmodellen verglichen und auf seine Vorzüge und Schwachstellen – mit besonderem Schwerpunkt auf die Eignung der GfK im Schulgebrauch – überprüft.

Im zweiten Teil der Diplomarbeit werden erörtert und empirisch erforscht. Dabei werden die Methodik der Forschung vorgestellt, das Forschungsfeld definiert, die Ergebnisse dargestellt und Interpretationen daraus abgeleitet.

² Vgl. Rosenberg, Marshall B.: *Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens. Gestalten Sie Ihr Leben, Ihre Beziehungen und Ihre Welt in Übereinstimmung mit Ihren Werten.* Paderborn: Junfermann Vlg 2010. S. 133f, 185-188.

³ Doris Kessler, Dagmar Strohmeier: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18507/gewaltpraevention.pdf>, (30.5.2013).

2 Theoretische Grundlagen

Bevor die Analyse der GfK in den Schulbüchern dargestellt wird, wird hier zunächst ein kurzer Abriss über die wichtigsten Ansichten und Einflussfaktoren der GfK gegeben. Danach erfolgt eine tiefere Auseinandersetzung mit Rosenbergs Kommunikationsmodell in Form einer kritischen Betrachtung im Kontext anderer Kommunikationsmodelle sowie Einbettung des Modells in die aktuelle Kommunikationsforschung.

2.1 Das Konzept der Gewaltfreien Kommunikation

Die GfK verfolgt das Ziel der Auflösung von eigenen kommunikationshinderlichen Gedankenmustern, weil sie diese als wahre Ursache eines Konfliktes betrachtet.⁴ Die GfK fußt in der Annahme, dass Gewalt als Folge unerfüllter Bedürfnisse entsteht. Dass wir diese Bedürfnisse nicht erfüllen können bzw. gar nicht erst erkennen, liegt laut Rosenberg vor allem im falschen Gebrauch unserer Sprache, die verhindert, das Wesentliche auszudrücken bzw. vom Gesprächspartner wahrzunehmen. Als logische Folge resultiert laut Rosenberg aus diesen ausweglosen Situationen Gewalt, die in unserer Gesellschaft gar nicht als solches erkannt wird: „Wir betrachten unsere Art zu sprechen vielleicht nicht als „gewalttätig“, dennoch führen unsere Worte oft zu Verletzung und Leid – bei uns selbst oder bei anderen.“⁵

Aufbauend auf dieser Betrachtungsweise unserer Verständigungsmuster will die GfK einen gewaltfreien Lösungsansatz aus scheinbar ausweglosen Situationen bieten. In der GfK werden in diesem Sinne auch die unterschiedlichen Gesichter der Gewalt thematisiert: sprachlich oder tötlich,⁶ ausgesprochen oder nicht,⁷ gegen andere oder gegen sich selbst gerichtet⁸. Die Bedeutung dieser Komponenten für ein friedliches Auskommen miteinander und die Betonung der Komplexität von Werten und Grenzen unterschiedlicher Menschen⁹ verdeutlicht auch die WHO:

⁴Vgl. Marshall B. Rosenberg: *Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens. Gestalten Sie Ihr Leben, Ihre Beziehungen und Ihre Welt in Übereinstimmung mit Ihren Werten*. Paderborn: Junfermann Vlg 2010, S. 22f.

⁵ Ebenda, S. 22.

⁶ Vgl. Ebenda, S. 10.

⁷ Vgl. Ebenda, S. 49.

⁸ Vgl. Ebenda, S. 76f.

⁹ Vgl. Ebenda, S. 35-37, 120.

Gewalt ist ein äußerst diffuses und komplexes Phänomen, das sich einer exakten wissenschaftlichen Definition entzieht und dessen Definition eher dem Urteil des Einzelnen überlassen bleibt. Die Vorstellung von akzeptablen und nicht akzeptablen Verhaltensweisen und die Grenzen dessen, was als Gefährdung empfunden wird, unterliegen kulturellen Einflüssen und sind fließend, da sich Wertvorstellungen und gesellschaftliche Normen ständig wandeln. [...] Die Komplexität, Allgegenwärtigkeit und Unterschiedlichkeit gewalttätigen Handelns lösen das Gefühl von Machtlosigkeit und Apathie aus.¹⁰

Diese psychologischen (und in weiterer Folge auch medizinischen) und ethischen Nachteile von Gewalt werden auch von Rosenberg behandelt.¹¹ Auf dieser Grundlage will die GfK für zwischenmenschliche Toleranz sensibilisieren¹² und plädiert für ein positives, kooperatives Handeln (vor allem Sprechhandeln).¹³ Dazu bedarf es laut Rosenberg einer richtigen Sprechstrategie, die auf vier Komponenten beruhen soll: Beobachten ohne Bewerten, Ausdruck von Gefühlen, Erkenntnis von Bedürfnissen und Bitten angemessen formulieren.

Die GfK deklariert, dass eine der schwersten Lektionen einer konfliktfreien Kommunikation das Auslassen der eigenen Bewertungen zu einer bestimmten Beobachtung ist, da in nahezu allen unseren Aussagen (oft auch unbewusst) unsere Meinung zu dem, was wir wahrnehmen, mitschwingt.¹⁴ Sachverhalte zu bewerten wird von der GfK nicht verurteilt, denn dies würde eine ständige Objektivität verlangen. Dennoch birgt diese ständige Bewertung von Situationen auch hohes Konfliktpotential in sich, da sie oftmals als Kritik verstanden wird. Die GfK verlangt deshalb eine Trennung von Beobachtung und Bewertung.¹⁵

Rosenberg gibt in diesem Sinne die versteckten sprachlichen Bewertungen in unserem alltäglichen Sprachgebrauch an und kritisiert diese. Verallgemeinerungen, Übertreibungen und bestimmte Wörter wie *immer*, *selten*, *häufig* etc. sind laut GfK unbemerkte Begleiter von Aussagen und erschweren eine gelungene Kommunikation. Auch scheinbar objektive Beobachtung wie beispielsweise „*Michael ist hässlich.*“ werden der GfK zufolge als Bewertung eingestuft. Laut Rosenberg ist es kommunikationsförderlicher, weil kritikfreier,

¹⁰ WHO: http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/summary_ge.pdf, (30.5.2013).

¹¹ Vgl. Rosenberg (2010), S. 57.

¹² Vgl. Ebenda, S. 37, 41.

¹³ Vgl. Ebenda, S. 26.

¹⁴ Vgl. Ebenda, S. 48.

¹⁵ Vgl. Ebenda, S. 45.

zu sagen: „*Michaels Äußeres zieht mich nicht an.*“.¹⁶ Diese Trennung von seinen Beobachtungen und Bewertungen sollen laut GfK dazu führen, dass sich der Gesprächspartner nicht angegriffen fühlt, damit er sich (verbal oder nonverbal) nicht verteidigen muss bzw. aus der Situation fliehen will.¹⁷ Die Kommunikation wird demnach nicht zum Problem, wodurch der Fokus auf dem eigentlichen Thema bleibt.

Die GfK vertritt die Ansicht, dass es für eine förderliche Kommunikationsweise vor allem der Wahrnehmung und Mitteilung von Gefühlen bedarf. Dies ist laut Rosenberg eine große Herausforderung, da das zum einen bedeuten kann, die eigene Verletzlichkeit annehmen zu müssen. Zum anderen liegt die zusätzliche Erschwernis darin, Gefühle klar und deutlich zu erkennen und zu beschreiben.¹⁸ Die GfK beschreibt die Schwierigkeit, wahre Gefühle von Meinungen oder Bewertungen zu differenzieren, wobei sie die Ursachen dieser Schwierigkeiten in unserem Gesellschaftssystem ortet:

Wir werden eher dazu trainiert, „außenorientiert“ zu leben, als mit uns selbst in Kontakt zu sein. Wir lernen „in unserem Kopf“ zu sein und uns zu fragen: „Was halten die anderen für richtig in dem, was ich sage und tue?“¹⁹

Die GfK sieht diese Denkart vor allem in unserem Sprachgebrauch verankert. Phrasen wie „*Ich habe das Gefühl, dass...*“ oder „*Ich fühle mich wie/als ob...*“ gebrauchen das Wort *fühlen*, obwohl noch nicht das wahre Gefühl beschrieben worden ist. So wird beispielsweise mit der Aussage „*Ich fühle mich unzulänglich in meinem Beruf.*“ noch nicht deutlich, ob der Sprecher frustriert, wütend oder ungeduldig ist. Mit *unzulänglich* ist noch kein Gefühl beschrieben worden.²⁰ Der GfK zufolge muss man deshalb lernen, die Gefühle von unseren Interpretationen zu unterscheiden, um die eigenen Gefühle und die der anderen verstehen zu können.

Laut GfK sind die Grundlage unserer Gefühle immer unsere Bedürfnisse. Werden diese in einem Gespräch nicht klar ausgedrückt, erschwert man das gegenseitige Verständnis in einer Kommunikation:

¹⁶ Vgl. Rosenberg (2010), S. 50f.

¹⁷ Vgl. Ebenda, S. 73.

¹⁸ Vgl. Ebenda, S. 57-60.

¹⁹ Vgl. Ebenda, S. 57.

²⁰ Vgl. Ebenda, S. 60-62.

Urteile, Kritik, Diagnosen und Interpretationen sind alles entfremdete Äußerungen unserer eigenen Bedürfnisse und Werte. Wenn andere Kritik hören, dann neigen sie dazu, ihre Energie in Selbstverteidigung oder einen Gegenangriff zu stecken. Je direkter wir unsere Gefühle mit unseren Bedürfnissen in Verbindung bringen können, desto leichter ist es für andere, einfühlsam zu reagieren.²¹

Die GfK sieht die größte Herausforderung dabei in der Verleugnung der eigenen Bedürfnisse durch die Übernahme der Verantwortung der Gefühle der anderen. Man verleugnet unter Umständen seine Bedürfnisse, weil man denkt, dass man dem anderen damit zuviel zumutet, ihn überrumpelt oder schadet. Das Problem laut GfK ist dabei, dass man seine Bedürfnisse aber nicht unterdrücken kann ohne (zumindest auf längere Sicht) davon Schaden zu nehmen.²²

Nach dem Wahrnehmen von seinen Gefühlen und Bedürfnissen besteht der nächste Schritt der GfK in der gewaltfreien Erfüllung der Bedürfnisse, wobei man oft auf Grenzen stößt, da viele unserer Bedürfnisse von unseren Mitmenschen abhängig sind. Der einzige Weg, von anderen etwas gewaltfrei zu verlangen, ist laut GfK die Bitte.²³ Wenn man etwas von einem anderen haben will, muss man Rosenberg zufolge darauf achten, Bitten klar verständlich und positiv zu formulieren. Denn negative Aussagen und Befehle rufen oft Widerstand hervor.²⁴ Rosenberg zufolge muss der Gebetene genau wissen, was von ihm gewollt wird, um dies auch erfüllen zu können. Vage, abstrakte und zweideutige Formulierungen sind laut GfK also kontraproduktiv. In diesem Zusammenhang stellt Rosenberg die Technik der Paraphrase vor, damit die Bitte unmissverständlich beim Gesprächspartner ankommt.²⁵

Die GfK fordert eine klare Abgrenzung der Bitte von einer Forderung. Nach Rosenberg handelt es sich um Letzteres, wenn man jemanden, der sich nicht auf eine Bitte einlässt, kritisiert, verurteilt und/oder Schuldgefühle einredet. Auf eine Forderung wird man laut GfK nur mit Unterwerfung oder Rebellion reagieren – beides ist nicht förderlich für eine konstruktive Gesprächsbasis und verschlechtert zwischenmenschliche Beziehungen.²⁶

²¹ Rosenberg (2010), S. 81.

²² Vgl. Ebenda, S. 78-80.

²³ Vgl. Ebenda, S. 87.

²⁴ Vgl. Ebenda, S. 89-93.

²⁵ Vgl. Ebenda, S. 95f, 118-122.

²⁶ Vgl. Ebenda, S. 99-101.

Das Schwierige an der Bitte ist der GfK zufolge zum einen die Akzeptanz, die man demjenigen geben muss, der unsere Bitte nicht erhören will, sowie das Herausfinden dessen, um was wir eigentlich Bitten:

Echte Bitten auszudrücken erfordert Bewußtheit über unser Ziel. Wenn unser Ziel nur darin besteht, andere Leute und ihr Verhalten zu ändern oder unseren Willen durchzusetzen, dann ist die GfK nicht das geeignete Werkzeug.²⁷

Eine weitere für die GfK bedeutende Technik für eine unmissverständliche Kommunikation ist Empathie. Der GfK zufolge lässt sich Empathie am ehesten mit Zuhören vergleichen, bei dem man die Bedürfnisse des anderen heraushört.²⁸ Die GfK sieht das Ziel der Empathie in der bloßen Präsenz,²⁹ die am besten durch Paraphrasieren gezeigt wird.³⁰ Um Empathie geben zu können, muss man laut GfK auch mit sich selbst Empathisch sein.³¹

Dabei fordert Rosenberg einerseits die Vermeidung einer intellektuellen Analyse der Situation, denn Ratschläge und Beschwichtigungen sind der GfK zufolge nicht kommunikationsförderlich.³² Andererseits sollte Empathie von Mitleid abgegrenzt werden, denn empathisch sein heißt nicht, emotional genauso verletzt zu sein wie sein Gesprächspartner.³³ Die Bereitschaft zur Empathie fällt laut GfK dann am schwersten, wenn man es mit Menschen, die einem nahe stehen³⁴, mit schweigsamen Menschen (wo man viel in das Schweigen hineininterpretieren kann)³⁵ und Menschen mit einflussreicher bzw. höherer gesellschaftlicher Position (diese werden wegen ihrer höheren Machtposition eher pauschal verurteilt)³⁶ zu tun hat.

Die GfK will Konflikte nicht vermeiden, aber so modifizieren, dass sie friedlich gelöst werden können. Dazu zählt auch, dass man bei großen Gefühlsaufwallungen diese nicht unterdrückt:

²⁷ Ebenda, S. 102.

²⁸ Vgl. ebenda, S. 115f.

²⁹ Vgl. Rosenberg (2010), S. 113-116.

³⁰ Vgl. ebenda, S. 118.

³¹ Vgl. ebenda, S. 118-125.

³² Vgl. ebenda, S. 113-115.

³³ Vgl. ebenda, S. 115.

³⁴ Vgl. Rosenberg (2010), S. 139.

³⁵ Vgl. Ebenda, S. 142.

³⁶ Vgl. Ebenda, S. 41, 134.

Im Kern jeden Ärgers findet sich ein Bedürfnis, das nicht erfüllt ist. So kann Ärger sehr wertvoll sein, wenn wir ihn als Wecker nehmen, der uns aufweckt – um zu realisieren, daß wir ein unerfülltes Bedürfnis haben und daß unsere Art zu denken dessen Erfüllung unwahrscheinlich macht. [...] Der Ärger jedoch zieht uns Energie ab, indem er sie in Richtung „Leute bestrafen“ statt „Bedürfnisse erfüllen“ lenkt. Anstatt uns für „gerechte Empörung“ einzusetzen, empfehle ich, daß wir uns mit unseren eigenen oder den Bedürfnissen anderer Menschen empathisch verbinden. Dazu mag intensives Üben notwendig sein [...].³⁷

Rosenberg schlägt bei heftigen Gefühlsaufwallungen die gewaltfreien Techniken Innehalten, Atmen oder „gewaltfrei Schreien“ (ohne Schuldzuweisung Schmerz ausdrücken) vor.³⁸

Das große Anliegen der GfK ist die Fokussierung auf das Wesentliche einer Sprache: das Kommunizieren, das Miteinander mit dem Ziel der Verständigung. Sie ist weniger Strategie als Lebenseinstellung, im Grunde „eine ständige Mahnung, unsere Aufmerksamkeit in eine Richtung zu lenken, in der die Wahrscheinlichkeit steigt, daß wir das bekommen, wonach wir suchen.“³⁹ Die GfK fordert eine Loslösung von unserem urteilsfokussierten Alltag, in dem wir mehr die Ebenen von Fehlverhalten zu analysieren versuchen als um Verständnis bemüht sind. Verständnis heißt hier nicht Übereinkommen und Zustimmung. Es bedeutet, dass man eine mögliche Zustimmung – zumindest aber ein friedliches Auskommen – erst erreichen kann, indem man die Fronten klärt, also seine und die des anderen Bedürfnisse versteht. Das erfordert eine Umstellung der eigenen Gedankenmuster und das Losreißen von „gesellschaftlicher Konditionierung“⁴⁰.

Die GfK will in diesem Sinne loslösen vom bloßen Argumentieren, das oftmals nur eine Frage der sachlichen Plausibilität und sprachlicher Geschicklichkeit darstellt. Argumentieren muss nicht zwangsläufig Logik voraussetzen,⁴¹ es geht darum, wer seine verallgemeinerten (auf Erfahrung und Beobachtung vergewisserte) Ansichten am besten durchsetzen kann.⁴² Man glaubt, man diskutiere objektiv, im Grunde aber stellen unsere Argumente beabsichtigte oder unbeabsichtigte Strategien zur Durchsetzung unseres

³⁷ Rosenberg (2010), S. 166.

³⁸ Vgl. ebenda, S. 124f.

³⁹ Ebenda, S. 23.

⁴⁰ Ebenda, S. 191.

⁴¹ Vgl. Klaus Bayer: Argument und Argumentation. Logische Grundlagen der Argumentationsanalyse. In: Schlobinski, Peter (Hrsg.): Studienbücher zur Linguistik, Bd 1. 2. überarb. Aufl. Göttinger: Vandenhoeck / Ruprecht 2007, S. 88ff.

⁴² Vgl. ebenda, S. 64ff.

subjektiv angeeigneten Weltbildes dar.⁴³ Dies bezieht die GfK mit ein und appelliert an den Mut zur Offenheit, seine wahren Bedürfnisse – und somit auch seine Verletzlichkeit – in einer Weise zu teilen, in der sie als solche wahr- und aufgenommen werden können.

Der große psychologische und spirituelle Bezug der GfK ist mit viel Selbstfokussierung verbunden. Sie beschreibt nicht nur einen möglichen Weg, wie man unter Berücksichtigung der Wünsche sowohl von sich selbst als auch die Bedürfnisse der anderen erfüllen kann, sondern auch die Grundlage dessen. Die Schwierigkeit dieser Fokussierung auf Selbst- und Fremderkenntnisse liegt darin, dass unsere Bedürfnisse nicht immer bewusst und teilweise unzugänglich sein können:

Eine Erfahrung – z.B. ein Bedürfnis, das kraß gegen Normen verstößt – wird tabuisiert (unaussprechbar gemacht), also unterdrückt; da das Bedürfnis aber weiterhin besteht, bricht es an einer anderen Stelle durch, an der es unangreifbar erscheint, allerdings unter Verlust der Bewußtheit und ohne die Möglichkeit der Aufarbeitung (der Bewältigung).⁴⁴

Manche Bedürfnisse können demnach nicht als Bitten formuliert werden und wirken sich dennoch störend auf die Kommunikation aus. Die GfK hält auch in diesen Fällen an ihren Ansichten fest, was diesem Kommunikationsmodell eine große therapeutische Komponente verleiht.

In der Umstellung seiner Gedankenmuster liegt auch die große Schwierigkeit in der GfK. Sprache läuft bei uns alltäglich ab, selbstverständlich und routiniert. Aus seinen gewohnten, konditionierten und gefestigten Sprachgebrauch auszubrechen ist sehr schwierig und verlangt eine ständige Beherrschung der Situation. Zwar stellt Rosenberg in seinem Buch sogar Extremsituationen vor, bei denen GfK erfolgreich angewandt wurde,⁴⁵ aber es stellt sich die Frage, ob wirklich jedes Problem durch Kommunikation, sei sie nun noch so einfühlsam, gelöst werden kann. Ob Gewalt in solchen Situationen nicht doch zulässig ist (man denke hierbei an *Polizeigewalten*), damit zumindest (zeitlicher und emotionaler) Abstand zur jeweiligen Situation gewonnen werden kann. Denn manchmal liegen die Probleme in einer Konfliktsituation tiefer als man ansprechen kann. Durch tiefe traumatische Ereignisse zum Beispiel, die fest im Unterbewusstsein verankert und

⁴³ Vgl. ebenda S. 34f, 64f.

⁴⁴ Hans Hannappel, Hartmut Melenk: *Alltagssprache. Semantische Grundbegriffe und Analysebeispiele.* München: Wilhelm Fink Vlg 1979, S. 135.

⁴⁵ Vgl. Rosenberg (2010), S. 136-138.

Auslöser bzw. Grundlage von Konflikten sein können, lassen sich gewisse Problemsituationen auch mit der einfühlsamsten Kommunikationsstrategie nicht lösen. Auf manches hat man keinen Einfluss, wie beispielsweise tiefgreifende eigene oder des anderen psychische Probleme, mangelndes Vertrauen bzw. festgefahrene Vorurteile. Um mit solchen Störfaktoren umzugehen, bleibt vielleicht keine Zeit, reicht die Tiefe der Beziehung der Kommunikationspartner nicht aus und/oder fehlt auch (therapeutisches) Wissen und praktische Erfahrung.

Die Art der ausführlichen Formulierungen, die kennzeichnend für die GfK sind, fordert viel Sprachreflexion, Geduld und einen konsequenten Glauben in das Gute des Gesprächspartners. Zeigt sich letzteres nicht auf Anhieb, braucht man zusätzlich noch eine hohe Frustrationstoleranz. Dies erfordert viel Selbstarbeit um seine Gedankengänge und Gefühlsverläufe zu analysieren. Die von der GfK verlangte Umstellung des Sprachgebrauchs und der Änderung der Betrachtungsweisen von Gefühlen und Aussagen ist prozessorientiert. Dieser Prozess gestaltet sich als sehr langwierig und kann als Zeitverschwendung angesehen werden. Die GfK deklariert diese Ansicht aber als Illusion, denn durch die zeitaufwändigen Gesprächstaktiken sollen Missverständnisse und somit auch deren Bewältigungszeit verhindert werden.⁴⁶

⁴⁶ Vgl. Rosenberg (2010), S. 121f.

2.2 Die GfK im Kontext der Kommunikationsforschung

In diesem Kapitel werden die Ansichten der GfK in den aktuellen Forschungsstand zur Kommunikation eingebettet. Zunächst soll zum Verständnis der Entwicklung und somit auch der Bedeutung von Kommunikation ein kurzer Überblick über den Ursprung der menschlichen Kommunikation gegeben werden. In weiterer Folge sollen alle relevanten Aspekte der Kommunikation herausgegriffen und in Hinblick auf deren Eingliederung in den geläufigen Kommunikationsmodellen und vor allem der GfK erörtert sowie die wichtigsten Kommunikationsmodelle vorgestellt werden.

2.2.1 Ursprung der Kommunikation

Um ein Grundverständnis von unserer Art der Kommunikation und in weiterer Folge die dazu entstandenen Modelle zur Beschreibung ebendieser aufzubauen, muss man zunächst die Anfänge von Sprache als kommunikatives Mittel aus der Sicht der Homogenese betrachten. Homogenese bezeichnet die stammesgeschichtliche Entwicklung des Menschen. Es handelt sich somit um eine überindividuelle Entwicklung einer Art, die sich im Laufe der Zeit und mit den Prinzipien der Evolution über mehrere Generationen hinweg modifiziert.⁴⁷ Im Gegensatz dazu steht die Ontogenese, die die Entwicklung eines einzelnen Individuums im Laufe seiner eigenen Lebensspanne bezeichnet. Die Entstehung und Entwicklung von Kommunikation im Laufe der Homogenese lässt sich mit zwei Schlüsselbegriffen veranschaulichen: Aneignung und Kultur. Bei Aneignung handelt es sich um einen Prozess zwischen Lebewesen und Natur, bei dem ebendiese Lebewesen sich mit und in ihrer Tätigkeit ihre Umwelt aneignen. Aneignung geschieht beim Menschen vor allem durch materielle Tätigkeiten und Kommunikation.⁴⁸ Dies allein haben wir auch mit vielen anderen Tieren gemein, die sich und ihre Umwelt ebenso durch Taten und Lauten gestalten können. Das Ausmaß aber, wie es bei uns Menschen geschieht, ist grundlegend anders. Die Besonderheit der Sprache der Menschen liegt in ihrer Fähigkeit zur abstrakten, diachronischen Kommunikation. Durch die generationenübergreifende Weitergabe von Wissen ist es dem Menschen möglich, zunächst einfache Sachverhalte durch schrittweise Modifikationen weiterzuentwickeln.⁴⁹ Dies kann man als Grundlage von Kultur betrachten, denn diese Modifikationen führen zu Fähigkeiten, die ihren Ursprung mehr in kollektiven

⁴⁷ Vgl. Mark Galliker: Sprachpsychologie. A. Francke: Tübingen und Basel 2013. S. 1, 19.

⁴⁸ Vgl. Ebenda, S. 22f.

⁴⁹ Vgl. Ebenda, S. 24.

Erfahrungen als im individuell-kognitiven Können haben. Ob es sich hierbei um eine kulturelle Modifikation oder Modifikation der Kultur handelt, lässt sich nicht genau bestimmen, da diese beiden Anschauungsweisen einander bedingen – unsere Art der Kommunikation geht aus unserer Kultur hervor und ist aber ebenso Voraussetzung dafür. Ausschlaggebend bei diesem Phänomen ist, dass es sich um einen selbstbeschleunigenden Prozess handelt:

Bei der Entwicklung der Sprache scheint die wiederholte Anwendung der immer gleichen Vorgänge auf bereits gewonnene Zwischenwerte, die *Iteration* (lat. *Wiederholung*) wesentlich zu sein. Bei diesem Prozess des Anwendens auf Angewandtes, der im Laufe der Zeit in immer kürzeren Zeitabständen erfolgt, handelt es sich um Selektionsvorgänge.⁵⁰

Der Kommunikation des Menschen kommt somit eine besondere Bedeutung zu, da sie nicht nur ein der Evolution unterworfenen Phänomen ist, sondern auch als Katalysator der Evolution in jeglichen anderen Bereichen der uns betreffenden Dinge funktioniert. Durch unsere Art zu kommunizieren haben wir unser Handlungsfeld um ein Vielfaches erweitert und uns sogar teilweise von den biologischen Prozessen der Evolution losgelöst. Der Aspekt der Traditionen in spezifisch menschlicher Arbeit und Kommunikation bestimmt nun großteils unsere Kultur.⁵¹ Das bedeutet im Genaueren, dass natürliche (spezifisch biologische) Prozesse (z.B. Fortpflanzung) großen Einfluss durch kulturelle (spezifisch menschliche) Handlungen (z.B. Partnerfindung und -bindung werden durch Kommunikationsschemata bestimmt) erfahren.

Unsere Art der Kommunikation hat ihren Ursprung also in der Biologie als Konsequenz von Evolution und hat sich soziokulturell davon teilweise emanzipiert. Diese Erkenntnis ist wichtig für das Verständnis von Kommunikation als uns eigene, evolutionär gefestigte Verständigungsstruktur, die sich in komplexen Wegen in unser soziokulturelles und individuelles Leben und Denken integriert und diese reziprok beeinflusst hat. Aus der langen Tradition unseres Gebrauchs von Kommunikation hat sich mithilfe der Kommunikation auch unsere Kommunikation an sich geändert. Sie ist zu einem komplexen Mittel der Verständigung modifiziert, die unterschiedliche Aspekte aus den Bereichen der Soziologie, Biologie, Psychologie, Semiotik und Philosophie in sich vereint.

⁵⁰ Galliker (2013), S. 28. [Hervorhebungen im Original]

⁵¹ Vgl. Theo Hermann: Sprache verwenden. Funktionen – Evolution – Prozesse. Stuttgart: Kohlhammer 2005. S. 148.

Durch den Fokus auf unterschiedliche Aspekte aus diesen unterschiedlichen Wissenschaften, die unterschiedliche Beachtung und Gewichtung dieser Aspekte sowie durch unterschiedliche Zwecke geleitet haben sich zahlreiche Kommunikationsmodelle entwickelt. Bevor aber auf diese genauer eingegangen wird, sollen zunächst jene Aspekte besprochen werden, die Kommunikation voraussetzt und beeinflussen.

2.2.2 Kommunikation als Handlung

Kommunikationskompetenz kann man als Sprachhandlungskompetenz bezeichnen.⁵² Als Handelnder verfolgt man einen bestimmten Zweck, in der Sprechakttheorie spricht man hier von Perlokution, die neben der Lokution (der Äußerungsakt des Sprechens) und Illokution (die Sprechhandlung) immer Teil einer Kommunikation ist.⁵³ Die eigene Intention und die Strategie (das entsprechende Verhalten in Bezug auf Intention) müssen einem selbst nicht unbedingt bewusst sein.⁵⁴ Dieser Zweck muss nicht zwangsläufig konstativ sein und sich somit in wahr/falsch-Kategorien einteilen lassen.⁵⁵ Aussagen können auch für sich als Handlung stehen, womit sie als geglückt oder misslungen betrachtet werden können – in der Sprechakttheorie spricht man hierbei von performativen Äußerungen.⁵⁶

Die Diskrepanz zwischen Intention und Interpretation kann auf drei Ebenen liegen⁵⁷:

- Denkstil (Aufbau, Stringenz, Zielgerichtetheit)
- Sprachstil (Satzform, Wortwahl, Hörerbezug)
- Sprechstil (Aussprache, Intonation, Pausen & Tempo)

Für ein positives Auskommen der Gesprächsbeteiligten sind demnach eine möglichst unmissverständliche Sprache sowie der Fokus auf eine zielführende Kommunikationsstrategie nötig. Die GfK bezieht sich als psychologisch-therapeutisches Kommunikationsmodell (näheres siehe S.) lediglich auf den Denk- und Sprachstil.

⁵² Hanspeter Gadler: Praktische Linguistik. 4. erw. u. akt. Aufl. Tübingen: A. Francke Vlg 2006. S. 203.

⁵³ Vgl. J. L. Austin: How to do things with words. Cambridge, Massachusetts: Harvard Univ. Press 1962, S. 108f.

⁵⁴ Vgl. Hannappel/Melenk (1979), S. 19, 181.

⁵⁵ Vgl. Austin (1962), S. 3.

⁵⁶ Vgl. ebenda, S. 4-11.

⁵⁷ Marita Pabst-Weinschenk / Stefan Wachtel: Schriftgeprägte Mündlichkeit: „Schreiben fürs Hören“. In: Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung, Hrsg. Marita Pabst-Weinschenk. 2. überarb. Aufl. 2011, München / Basel: Reinhardt Vlg, S. 95.

Da der Sprachgebrauch immer auch Handlung bedeutet, stellt die GfK klar, dass jeder Mensch somit auch die Verantwortung dafür tragen sollte. Die GfK behauptet, dass wir generell Sprache nutzen, um die Verantwortung unserer Handlungen zu verschleiern und dadurch unsere eigene Handlungsfähigkeit selbst einschränken, indem wir uns als der jeweiligen Situation Ausgelieferte betrachten.⁵⁸ Die gefährliche Komponente dabei ist laut GfK, dass man dadurch die Eigenverantwortung verleugnet und zu radikalen (oft auch gewalttätigen) Vertretern der jeweiligen Situation wird. Rosenberg will mittels Appell an unser gutes Wesen das Verantwortungsbewusstsein für unser (sprachliches) Handeln fördern. Verantwortung für unsere Handlungen heißt laut GfK auch, dass man mit Schuldzuweisungen (auf sich selbst oder auf andere bezogen) eine sinnvolle Kommunikation blockiert.⁵⁹ Schuldzuweisung sind laut GfK die Ergebnisse von Analyse und Urteil, der Fokus sollte aber auf der Vermittlung und dem Verstehen von Bedürfnissen liegen.

Das Zuhören stellt wie auch das Sprechen eine aktive Handlung dar, denn das „Zuhören setzt *kognitive* und *motivationale Aktivitäten des Rezipienten* voraus“⁶⁰. Somit unterscheidet sich das Zuhören vom bloßen Hören durch das aktive Auseinandersetzen mit dem Gehörten, denn „Das Besondere des Zuhörens besteht in der Zuwendung, der Konzentration und der Aufmerksamkeit, also in Phänomenen, die dem Kriterium der *Intention* entsprechen.“⁶¹ Dieser Intention, die aktive Bereitschaft zum Verständnis, folgt die Integration, das Einflechten des Gehörten in die eigenen Vorstellungen.⁶² Dieser Ablauf erfolgt durch allmähliche Modifikationen des schrittweise Verstandenen⁶³. Zuhören ist multimodal, d.h. dass zur Interpretation des Gehörten auch das Gesehene und/oder andere gesprächsrelevante Informationen miteinbezogen werden.⁶⁴

Der Zuhörprozess ist durch den Faktor der Vorstellungsdifferenzen und durch die erst schrittweise Eingliederung in das Verständnis des Zuhörenden anfällig für Missverständnisse. Die richtige Integration (das Verstehen) verlangt eine richtige

⁵⁸ Vgl. Rosenberg (2010), S. 39.

⁵⁹ Vgl. ebenda, S. 69f.

⁶⁰ Margarete Imhof: Zuhören und Instruktion. Empirische Ansätze zu psychologischen Aspekten auditiver Informationsverarbeitung. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd 44. Münster: Waxmann Vlg 2004, S. 7. [Hervorhebungen im Original]

⁶¹ Galliker (2013), S. 160. [Hervorhebungen nach Galliker]

⁶² Vgl. ebenda, S. 161.

⁶³ Vgl. ebenda, S. 175.

⁶⁴ Imhof (2004), S. 6.

Interpretation des Gehörten, des Gesehenen und des Kontextes.⁶⁵ Die Interpretation ist nie beliebig, sie orientiert sich an erlernten Normen und Werten, persönlichen Tatsachenannahmen, Erfahrungen und erlernten Interpretationsmustern. Interpretation besitzt demnach eine große subjektive Komponente, was in weiterer Folge bedeutet, dass sie störungsanfällig – also falsch – sein können. Wenn falsche Interpretationen nur wenige Erfahrungsdaten als Basis haben, spricht man von Projektionen. Diese Projektionen müssen nicht zwangsweise Fehlinterpretationen eines einzelnen Individuums sein, auch kollektive Projektionen können auftreten – in diesen Fällen handelt es sich um Vorurteile.⁶⁶

Die GfK nimmt die Bereitschaft zum „Zuhörhandeln“ in ihr Modell auf, indem sie moralische Urteile strikt ablehnt. Genauso, wie jeder Mensch seine individuell geprägte Wortwahl und Wortbedeutung – also seinen eigenen Sprachcode – aufgebaut hat, so trifft auch jeder für sich über das Gehörte Werturteile, die unsere persönlichen Überzeugungen und Prinzipien widerspiegeln. „Werturteile reflektieren unsere Überzeugung darüber, wie das Leben am besten zu seiner vollen Entfaltung kommen kann.“⁶⁷ Diese Pauschalurteile (Projektionen) fördern das Schwarz-Weißdenken. Das Thema und die Situation werden nicht an sich angenommen, sondern von vornherein in bestimmte Schubladen gesteckt. Dies führt, besonders in Situationen mit großem Konfliktpotential, schnell zu Verurteilung, somit zu Gesprächsblockaden und fördert in weiterer Folge die Legitimation von Gewalt.⁶⁸

Hinter Urteilen muss nicht zwangsläufig eine böse Absicht liegen, denn laut GfK sind auch Komplimente (positive) Urteile.⁶⁹ Diese positiven Verurteilungen werden – ohne dass die Gesprächspartner davon Kenntnis nehmen – zu manipulativen Zwecken eingesetzt. Die GfK will von dieser indirekten Manipulation wegführen und durch die Wertschätzung ersetzen. Diese hebt sich laut GfK vom positiven Urteil dadurch ab, indem vorrangig Ich-Botschaften gesendet werden, die Bedürfniserfüllung beider Parteien angesprochen wird sowie die dem Lob zugrundeliegende positive Handlung betont wird.⁷⁰

⁶⁵ Vgl. Imhof (2004), S. 6.

⁶⁶ Vgl. Hannappel/Melenk (1979), S. 25f.

⁶⁷ Rosenberg (2010), S. 36.

⁶⁸ Vgl. Ebenda, S. 37.

⁶⁹ Vgl. Ebenda, S. 203.

⁷⁰ Vgl. ebenda, S. 204f.

2.2.3 Verständnis

Kommunikation verlangt sowohl einen Sprecher als auch einen Hörer, verbunden durch das gegenseitige Verständnis. „Erst durch das Verständnis eines Rufs durch den Hörenden und in der Folge des Erfolgs durch den Rufenden [...] wird Sprache erzeugt.“⁷¹ Dieser Vorgang des bewussten Erfassens ist nicht Ziel jeder sprachlichen Äußerung, aber Ziel jeglicher Kommunikation. Somit grenzt sich Kommunikation von anderen Bereichen des Sprachgebrauchs ab, die beispielsweise der Gegenseitigkeit entbehren (wie z.B. beim Selbstgespräch) oder diese Gegenseitigkeit in ein krasses Ungleichgewicht stellen (wie z.B. bei der Rede, wo der Zuhörer nicht gleichzeitig auch Redner sein kann). Nüchtern lässt sich das Prinzip hinter diesem gegenseitigen Verständnis folgendermaßen ausdrücken:

Um miteinander kommunizieren zu können, müssen Sender und Empfänger über den gleichen Code verfügen. Der gemeinsame Code ist die Voraussetzung dafür, dass es zu einem Informationsfluss kommt. [...] Auch dürfen die gesendeten Signale nicht zu stark gestört werden, dass sie beim Empfänger nicht ankommen und/oder von diesem nicht richtig verarbeitet werden.⁷²

Diese Aussage suggeriert eine Einfachheit von Zusammenhängen, die in der Komplexität von Kommunikation nicht gegeben ist. Unter *gemeinsamen Code* versteht man sowohl die gleiche Bedeutungszuweisung von bestimmten Wörtern, als auch schlicht die Kenntnis bestimmter Wörter. Wissen, Kultur und Erfahrung spielen hierbei eine große Rolle, wodurch die Codes zweier Individuen nie völlig ident sein können, und dadurch das Verständnis erschweren. Um das Gemeinte hinter einer Aussage entschlüsseln zu können, wird ein möglichst großer gemeinsamer Wissensbereich der Kommunikationsbeteiligten vorausgesetzt, wobei dieser nicht nur das Wissen über Außersprachliches (Weltwissen) inkludiert, sondern auch das Wissen über den Sprach-/Zeichengebrauch und das Situationswissen. Diese Wissensbestände der Kommunikationsteilnehmer können sich sogar während der Kommunikation ändern.⁷³ Die verschiedenen Wissensbereiche fließen in jeder Aussage mit ein und eröffnen in ihrer Indistinktion einen großen Interpretationsspielraum. Sprache birgt somit großes Missverständnispotential, das keineswegs erst durch komplexe und/oder weniger bekannte Wörter und Satzstrukturen

⁷¹ Galliker (2013), S. 36f.

⁷² Ebenda, S.103.

⁷³ Vgl. Kirsten Adamzik: Sprache: Wege zum Verstehen. 3., überarb. Aufl. Tübingen und Basel: A. Francke Vlg 2010, S. 25.

zustande kommt, denn selbst scheinbar einfache sprachliche Bedeutungseinheiten sind weder eindeutig definierbar noch losgelöst von einer jeweiligen Situation.

Jedem Wort ist eine Denotation eigen: die eigentliche Bedeutungsverweis auf etwas Konkretes, die Referenz.⁷⁴ Dies scheint auf dem ersten Blick klar und verständlich zu sein, jedoch birgt die Denotation an sich Unbestimmtheiten, die zu Missverständnissen führen können. Jedes Wort besitzt nämlich mehrere potentielle Referenzen, die die Kommunikation unter Umständen behindern können.⁷⁵ Je nach Kontext kann ein Wort unterschiedliches bedeuten, das Konfliktpotential liegt dabei in der Fehleinschätzung dieses Kontexts.

Unsere Sprache ist keinesfalls neutrales Medium der Kommunikation. In jedem Sprachsystem eingebettet sind bestimmte Wertungen und miteinander verknüpfte Vorstellungsmuster, die großteils kulturell aber auch individuell geprägt sind. Diese Nebenbedeutungen – die Konnotationen – stellen die in einem Wort mitschwingenden Verbindungen mit vorgelegten Gedankengängen und/oder Emotionen dar. So können referentiell identische Begriffe (z.B. *Mädchen* und *Gör*) unterschiedliche emotionale Bedeutungen tragen (z.B. der Begriff *Gör* wird im Gegensatz zu *Mädchen* abwertend gebraucht).⁷⁶

Neben Konnotationen, der emotionalen Verbindung eines Wortes mit den historisch-kulturell und individuell bedingten Nebenbedeutungen, sind in unserem Sprachgebrauch aber auch Assoziationen mit anderen Wörtern eigen. Hierbei unterscheidet man zwischen formalen als auch inhaltlichen Assoziationen. Ersteres beschreibt eine unwillkürliche Gedankenverbindung basierend auf lautlich ähnlichen Wörtern, zweiteres beschreibt eine unwillkürliche Gedankenverbindung mit thematisch verwandten Wörtern.

Sowohl Konnotationen als auch Assoziationsfelder bestimmter Wörter sind nicht überindividuell festgelegt und unterscheiden sich je nach soziokulturellem Umfeld, individuelle Erfahrungen und auch Geschlecht einer Person.⁷⁷ Ein Wort steht demnach nicht nur für sich allein (Konnotation, Assoziation) und ist gleichzeitig auch in sich selbst nicht genau bestimmbar (potentielle Referenz).

⁷⁴ Vgl. Hannappel/Melenk (1979), S. 196ff.

⁷⁵ Vgl. Adamzik (2010), S. 54f.

⁷⁶ Vgl. ebenda, S. 74-79.

⁷⁷ Vgl. Adamzik (2010), S. 92.

Trotz der vielen Bedeutungsvarianten können wir uns deshalb verständigen, weil der Kontext wie ein Filter wirkt, der nur jene Bedeutungen durchlässt, die in den jeweiligen Zusammenhang passen.⁷⁸ Diese Filterung jedoch ist wiederum ein Akt der Interpretation und deshalb auch anfällig für Missinterpretation. Hinzu kommt, dass eine jeweilige Situation nie losgelöst ist von der eigenen Eingliederung in den Verlauf anderer Situationen. Dieser Effekt der Voraktivierung bezeichnet den unmittelbaren Einfluss auf die momentane Situation durch vorangehende Ereignisse.⁷⁹ Ein und dieselbe Situation muss für die Teilnehmer einer Kommunikation noch lange nicht dieselben Bedingungen liefern, die ein und dieselbe Interpretation hervorrufen.

Jedem sprachlichen Zeichen schwingt also ein latentes System aus Gedanken und Gefühlen mit, das durch den gemeinsamen Sprachgebrauch eine einheitliche Sprache mit einheitlichen Bedeutungszuweisungen suggeriert. Eine Sprechergemeinschaft bildet zwar einen gemeinsamen Konsens über die Verwendung und Definition bestimmter Begriffe,⁸⁰ dieser ist aber ob ihrer Komplexität durch mögliche individuell unterschiedliche Bedeutungszuweisung nicht mit eindeutigen Grenzen festgelegt, wodurch es zu Scheinkonsens und Scheindissens kommen kann.⁸¹ Vor allem, wenn man sich dessen nicht bewusst ist, stellt dies ein großes Konfliktpotential dar. So wie auch die Sprache selbst nur einen Teilbereich der Welt beschreiben kann und selbst diesen Teilbereich nicht exakt definieren kann – man denke hierbei an die Unmöglichkeit, Kontinua wie hell und dunkel eindeutig voneinander abzugrenzen⁸² – so besitzt auch der Sprecher und Hörer in einer Kommunikationssituation nur einen Teilbereich an Wissen, seine eigene spezifische Wahrnehmung und seine eigenen Vorstellungen von Exaktheit und Differenzierung von Wortbedeutungen.

2.2.4 Umgang mit Kommunikationsstörungen

Wir haben es in unserem Sprachsystem also mit großen Unbestimmtheiten zu tun – Begriffe, Bedeutung und Interpretation sind nicht universell festgelegt und anfällig für Kommunikationsstörungen.

⁷⁸ Vgl. Hannappel/Melenk (1979), S. 123.

⁷⁹ Vgl. Galliker (2013), S. 167.

⁸⁰ Vgl. Hannappel/Melenk (1979), S. 27.

⁸¹ Vgl. ebenda, S. 230.

⁸² Ebenda, S. 148.

Viele Kommunikationsmodelle setzen deshalb mit Aufklärung über Sprachgebrauch an. Auch die GfK durchbricht diesen unhinterfragten Konsens, geht aber nicht detailliert auf die unterschiedlichen Sprachformen ein. Sprechhandlung sollte laut GfK befreit sein von vagen und abstrakten Begriffen. Wenn man beispielsweise auf Fairness plädiert, muss der GfK zufolge nicht für jeden gleichermaßen klar sein, was das genau bedeutet und was gerade von ihm verlangt wird.⁸³ Die GfK sieht das größte Missverständnispotential nicht primär in der unterschiedlichen Zuweisung von Wortbedeutungen, sondern in der unzureichenden Erklärung und Selbstoffenbarung. Sie greift das Konfliktpotential der unterschiedlichen Konnotationen, potentielle Referenz und Assoziation indirekt auf, indem sie die unbewusst als wertend eingestuften Wörter (*immer, nie, selten* etc.) und Phrasen aufdeckt, auf die Funktion von Begriffen als Sprachfalle durch vorgetäuschte Eindeutigkeit hinweist und einen Lösungsweg durch intentionales Sprechen anbietet. Offene und ehrliche Kommunikation sollte laut Rosenberg durch klare Selbstäußerungen, Empathie und Techniken der Widerspiegelung die Wissenslücken der Bedeutungsdifferenzen von Begriffen und Situationen überbrücken, sodass Verständnis auch auf ungleichen Welterfahrungen aufgebaut werden kann. Die GfK verlangt deshalb ein großes Bewusstsein darüber, was man wirklich will und was ein anderer wirklich sagen will.

Die Einteilung der Kommunikation in konkrete Situationen ist in der GfK nicht relevant, weil sie sich nicht primär an bestimmte Gesprächssituationen richtet, sondern als universelle Kommunikationsstrategie angesehen werden will. Dieses Kommunikationsmuster soll nicht nur in gestörten Gesprächssituationen bewusst gebraucht werden, sondern ebenso in jeder anderen alltäglichen Gesprächskonstellation.⁸⁴ Ob die GfK aber auch in den alltäglichen Gesprächsabläufen integrierbar ist, ist zu hinterfragen, da sich die GfK großteils auf ungewohnt langwieriges Ausdiskutieren und Ausformulieren stützt und ständigen Kontakt mit der inneren Gefühls- und Gedankenwelt erfordert. Ob man sich selbst ständig als psychologischer Begleiter – nicht nur in konfliktreichen Situationen – betrachten will, ist fragwürdig.

Eine in der GfK und in den Kommunikationswissenschaften beschriebene Taktik zur Vermeidung und Lösung von Kommunikationsstörungen stellt die Paraphrase dar.

⁸³ Vgl. Rosenberg (2010), S. 91.

⁸⁴ Vgl. ebenda, S. 26.

An sich ist Mündlichkeit generell redundant, man wiederholt häufig das Gemeinte in anderen Wörtern und unterstreicht es mit gleichbedeutenden nonverbalen Signalen.⁸⁵ Durch diese Redundanz fördert der Sprecher das Verstehen seiner Aussage. Im Gegenzug kann der Zuhörer durch eine ähnliche Technik, die Paraphrase, das Gehörte leichter richtig interpretieren, indem er das (vorläufig) Verstandene mit seinen eigenen Worten wiedergibt. Diese Strategie zur Verstehenssicherung und -rückmeldung spielt eine große Rolle in der GfK. Kommunikation soll laut Rosenberg durch die Verwendung von Paraphrasen die potentielle Vieldeutigkeit einer Aussage minimieren. Dabei ist es laut GfK manchmal nötig, klarzustellen,

[...] daß wir nicht ihre Aufnahmefähigkeit testen, sondern überprüfen wollen, ob wir uns verständlich ausgedrückt haben. Wenn unser Gegenüber daraufhin jedoch erwidert: „Ich höre, was du sagst, ich bin doch nicht blöd!“ haben wir die Möglichkeit, uns auf seine Gefühle und Bedürfnisse zu fokussieren und – laut oder still – zu fragen: „Sagst du gerade, daß du dich ärgerst, weil du deine Fähigkeit, Dinge zu verstehen, respektiert sehen möchtest?“⁸⁶

Paraphrasieren setzt die Fähigkeit der Perspektivenübernahme voraus und verlangt somit auch empathisches Verständnis.

Eine weitere beliebte Möglichkeit, Kommunikationsstörungen zu bewältigen, ist das Heraustreten aus einer Konfliktsituation durch den Wechsel zur Metakommunikation:

Der Inhalt einer Äußerung gibt deren kommunikative Funktion nicht notwendig preis bzw. nicht vollständig preis. Es ist darum sinnvoll, die kommunikative Funktion einer Äußerung eigens zum Thema zu machen. Die Unterscheidbarkeit zwischen Inhalt und Funktion ist eine sinnvolle Zielvorstellung, und es ist wünschenswert, daß diese Unterscheidung wahrgenommen und in das eigene Denken integriert wird.⁸⁷

Auftretende Unstimmigkeiten durch oben besprochene unterschiedliche Bedeutungsverwendungen und Situationswissen können so durch deren Thematisierung gelöst werden. Jedoch muss man bedenken, dass die Kommunikation komplexer ist als ein verbaler Ausdruck allein, denn die Bedeutung von Gesagtem ist nicht nur allein an Worten manifestierbar. Nonverbales und Paraverbales tragen viel zur Kommunikation bei, muss

⁸⁵ Vgl. Walter J. Ong: Oralität und Literalität. Die Technologisierung des Wortes. Opladen: Westdeutscher Vlg 1987, S. 42-45.

⁸⁶ Rosenberg (2010), S. 96.

⁸⁷ Hannappel/Melenk (1979), S. 13.

man sprachlich aus einer Kommunikationssituation austreten, muss man demnach auch diese Aspekte miteinbeziehen. Dieses Heraustreten aus einer Kommunikationssituation mittels Kommunikation hängt eng mit der Bereitschaft zur Kooperation zusammen:

Auf die Suche nach solchen konversationellen Implikaturen – also auf Mitgemeintem – begibt man sich genau dann, wenn es auf den ersten Blick so scheint, als habe der Gesprächspartner gegen die Maximen verstoßen (wenn also seine Äußerung in ihrer wörtlichen Bedeutung nicht klar ist, nicht in den Gesprächszusammenhang passt usw.), man aber dennoch nicht gleich an seiner Kooperationsbereitschaft zweifeln möchte.⁸⁸

Wenn die Vermutung auf nichtkooperatives Verhalten gegeben ist, weicht man zur Klärung der Sachlage auf Metakommunikation aus. Die GfK geht sogar noch einen Schritt weiter, indem sie diese Suche nach Mitgemeinten auf alle Gesprächssituationen, nicht nur in Konfliktsituationen, ausweiten will. Aber selbst mit dem Ausweichen auf die Metaebene ist das Scheitern einer Kommunikation nicht sicher abgewehrt, da man selbst die Metakommunikation nicht so sachlich betrachten kann, denn Metakommunikation ist nicht erfolgversprechend,

[...] wenn die Streitenden nichts Besseres zu tun haben, als den Streit auf der nächsten Ebene ungebrochen fortzusetzen. Haben die Partner eine verständnisorientierte Einstellung, so brauchen sie nicht viel Metakommunikation, um sich zu verständigen. Bringen sie diese Einstellung aber nicht auf, dann nutzt ihnen die Metaebene auch nicht viel.⁸⁹

Die Bereitschaft zur Kooperation und das kommunikative Vertrauen spielen also eine große Rolle im Verstehensprozess:

Abgebrochen werden metakommunikative Episoden, die nicht zu einem relativ schnellen Konsens führen, jedoch weniger wegen der prinzipiellen Unmöglichkeit, ›hinter die Sprache zurückzugehen‹, und Eindeutigkeit herbeizuführen, als deswegen, weil sich die Partner oft gegenseitig unterstellen, gerade nicht das zu sagen, was sie wirklich meinen – Verstehen ist also ganz wesentlich eine Frage des kommunikativen Vertrauens zueinander, das natürlich nicht erzwingbar ist.⁹⁰

⁸⁸ Adamzik (2010), S. 252.

⁸⁹ Walther Dieckmann: Streiten über das Streiten. Normative Grundlagen polemischer Metakommunikation.. In: Peter Eisenberg, Helmuth Kiesel (Hrsg.): Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft., Bd 65. Tübingen: Max Niemeyer Vlg 2005, S. 79.

⁹⁰ Ebenda, S. 245.

Die GfK kommentiert die Metakommunikation an sich nicht, stellt aber das kommunikative Vertrauen in den Mittelpunkt. Ein friedliches Auskommen in einer Kommunikationssituation erfordert laut GfK Ehrlichkeit und Offenheit (mit sich selbst und mit dem Gesprächspartner), damit beide Seiten kooperativ handeln können.

Die Gefahr bei Metakommunikation in Konfliktsituationen ist, dass die Sprache, die eben kein neutrales Medium ist, als solches gebraucht wird. Metakommunikation ist nicht die primäre menschliche Kommunikation und kann durch ihre Abstraktheit fremd wirken. Zudem ist das Heraustreten aus einer sprachlichen Situation durch Sprache an sich zu hinterfragen, denn

[p]rinzipiell [...] ist das Gemeinte nicht eindeutig explizierbar, denn jede metakommunikative Äußerung ist auch selbst wieder eine Äußerung, die eine bestimmte (wörtliche) Bedeutung hat, mit der der Sprecher etwas Bestimmtes meint und die der Hörer in bestimmter Weise versteht.⁹¹

Die Metakommunikation birgt des Weiteren die Gefahr der Einschüchterungsmaßnahmen derer, die sich intellektuell überlegen fühlen.⁹² Die GfK beachtet das, indem sie eine große moralische Komponente der Toleranz und des Mitgefühls in ihren Gesprächsgebrauch einbaut. Metakommunikation verlangt also sprachliches Geschick, damit ihre Vorteile genutzt und ihre Nachteile reduziert werden können.

2.2.5 Kommunikation als soziales Instrument

Ontogenetisch betrachtet erwerben wir kognitive und sprachliche Fähigkeiten unabhängig voneinander, erst nach und nach verschmelzen diese beiden Einheiten untrennbar miteinander. Wer denkt, denkt in seiner Sprache. „Die Umwelt wird notwendig durch die Begriffe hindurch wahrgenommen. Insofern ist Wahrnehmung immer das Erfassen des Allgemeinen im Besonderen.“⁹³ Sprache kanalisiert unser Denken – dieser Gedanke wird auch von der GfK aufgenommen, die darin das Gefahrenpotential von Kommunikation sieht, da man in gewohnten Bahnen auch gewohnte schiefe Bahnen benutzen kann. Denn wie vorhin bereits besprochen ist der Sprechakt Handlung, und wie jede Handlung kann auch die Art der Sprechhandlung konditioniert werden:

⁹¹ Adamzik (2010), S. 245.

⁹² Vgl. Hannappel/Melenk (1979), S. 61.

⁹³ Gisela Ulmann: Sprache und Wahrnehmung. Verfestigen und Aufbrechen von Anschauungen durch Wörter. Frankfurt a. M.: Campus 1975, S. 22.

Wenn eine Sprache ihre Sprecher dazu zwingt, jedesmal wenn sie den Mund aufmachen oder die Ohren spitzen, auf gewisse Aspekte der Welt zu achten, dann können sich solche Sprachgewohnheiten schließlich zu geistigen Gewohnheiten verfestigen. Das kann Konsequenzen für das Gedächtnis oder die Wahrnehmung, für Assoziationen oder sogar praktische Fertigkeiten haben.⁹⁴

Besonders in unserem mündlichen Sprachgebrauch verlassen wir uns aus einer kommunikativen Zweckmäßigkeit heraus auf bekannte Konventionen und Formulierungsmuster. Dabei handelt es sich um einen selbstverstärkenden Prozess, je häufiger sich Personen unreflektiert verhalten, desto selbstverständlicher wird ihr (verbales) Verhalten.⁹⁵ Grice hält in seinen Konversationsmaximen diese konversationellen Implikaturen unserer Kommunikation fest. Im Sinne der Verständigung (was nicht mit Einverständnis gleichzusetzen ist) müssen bestimmte sprachliche und zwischenmenschliche Regeln befolgt werden – Quantität, Qualität, Relevanz sowie Modalität einer Aussage müssen berücksichtigt werden, um als angemessen gelten zu können.⁹⁶ Die Einhaltung dieses Konzepts ist dabei als Idealbild zu sehen, denn diese Maximen werden bei genauerer Betrachtung konventionell durchbrochen (beispielsweise widerspricht die Forderung nach Höflichkeit der Maxime der Relevanz).⁹⁷

Die GfK greift den Gedanken auf, dass durch Gewohnheiten unserer falschen Kommunikationspraxis viele unnötige Konflikte entstehen. Sie sieht aber auch genau dort die Chance, das zu ändern. Die GfK schreibt den Kommunikationsbeteiligten durch bewusstes Umdenken eine große Steuerungsmöglichkeit des Kommunikationsverlaufes zu.⁹⁸

Kommunikation schließt neben dem richtigen Gebrauch von sprachlichen Regeln auch moralische ein. Dieses „kommunikative Wohlverhalten“⁹⁹ beinhaltet Sachverhalte wie Ehrlichkeit, Zuhörbereitschaft, Kooperation usw. Die GfK setzt, wie andere

⁹⁴ Guy Deutscher: Im Spiegel der Sprache. Warum die Welt in anderen Sprachen anders aussieht. München: Beck 2011, S. 175.

⁹⁵ Serebrinnikow B. A.: Existenzformen, Funktion und Geschichte der Sprache In: Sebrennikow und Autorenkollektiv v. Berlin (Hrsg.): Allgemeine Sprachwissenschaft, Bd 1. München/Salzburg: Wilhelm Fink Verlag, S. 79ff.

⁹⁶ Paul H. Grice: Logic and Conversation. In: . <http://www.ucl.ac.uk/ls/studypacks/Grice-Logic.pdf>, (1.6.2014), S. 5.

⁹⁷ Vgl. Dennis Strömsdörfer: Lüge und Linguistik: Pragmalinguistische Untersuchungen am Beispiel von Politikeraussagen. Hamburg: Diplomica 2009, S. 8.

⁹⁸ Vgl. Rosenberg (2010), S. 22.

⁹⁹ Adamzik (2010), S. 250.

Kommunikationsmodelle auch (näheres siehe Kap. 2.3.4 Psychologisch-therapeutische Modelle), diese Kooperationsbereitschaft als moralisches Gebot voraus. Aber

[e]s gibt [...] auch Verstehensprobleme, die sich allein unter Rückgriff auf die Konventionsmaximen nicht lösen lassen und die mehr oder weniger oft zu echten Kommunikationskonflikten führen. Eine solche Gefahr droht immer, wenn die Vorstellung der Kommunikationsteilnehmer über angemessenes und kooperatives Verhalten nicht übereinstimmen.¹⁰⁰

Kooperatives Verhalten ist durch die vielen Ansichten und Definitionsweisen von Gruppen und Individuen nicht allgemeingültig festlegbar, weshalb die Kommunikationswissenschaft auch ethische Betrachtungsweisen inkludiert. Die GfK sieht als ethischen Grundpfeiler ein generelles Grundvertrauen, indem sie konstatiert, dass jeder Mensch im Grunde guten Willens ist. Falls dies durch gewalttätiges Verhalten nicht gezeigt wird, so hält die GfK dennoch daran fest, dass man das – in diesen Fällen versteckte – Gute im Menschen durch Empathie hervorholen kann. Dies funktioniert wiederum nur durch eine grundlegend positive Einstellung den anderen und sich selbst gegenüber, sprachliches Geschick und Geduld. Die GfK betont, dass die Bereitschaft zur Kooperation nicht mit dem Zurückhalten der eigenen Bedürfnisse gleichgesetzt werden darf. Sie deklariert, dass es niemandem nützt, wenn man seine eigenen Wünsche und Werte auf Kosten von Kooperation ignoriert, denn „Depression ist die Belohnung fürs Bravsein“¹⁰¹.

Zwischen Konversationskonventionen und Moral gibt es bestimmte Graubereiche, die konventionell selten akzeptiert, jedoch gängiges Kommunikationsmittel darstellen. Ein Beispiel dafür ist die Lüge. Die GfK bespricht diese Graubereiche nicht explizit, plädiert jedoch auf grundlegende Offenheit und Ehrlichkeit, was die Lüge indirekt verbietet. Prinzipiell wäre eine Notlüge in der GfK im Sinne beschützender Macht erlaubt. Jedoch handelt es sich bei einer Lüge – moralisch einwandfreie Absichten verfolgend oder nicht – stets um Manipulation:

Der moralische Punkt beim Lügen liegt in den Folgen. Die Entscheidungsfreiheit des Belogenen wird manipuliert, er gründet sein zukünftiges Verhalten auf falsche Grundlagen und wird im Sinn des Lügners instrumentalisiert.¹⁰²

¹⁰⁰ Adamzik (2010), S. 254.

¹⁰¹ Rosenberg (2010), S. 92.

¹⁰² Strömsdorfer (2009), S. 15.

Dieser Sachverhalt steht im krassen Gegensatz zu den Prinzipien der GfK, die Manipulation strikt ablehnt. Die Anwendung der beschützenden Macht muss laut GfK auf einer offenen Basis erfolgen.

Die GfK sieht Sprachkompetenz eng mit Sozialkompetenz verbunden und richtet sich mit ihrer Kommunikationsstrategie explizit an ein bestimmtes Individuum. Dies kann insofern eine Herausforderung darstellen, als dass eine Kommunikation nicht immer direkt an ein Individuum gerichtet sein muss, sondern an seine Rolle. In unserem sozialen Umfeld sind für jede soziale Funktion eines Individuums bestimmte Verhaltensweisen festgelegt.¹⁰³ Was eine Person machen kann, darf und muss wird durch seine gesellschaftliche Position festgelegt. Diese Differenzierungen sind normiert, d.h. dass Rollenerwartungen durch Sanktionsmöglichkeiten geregelt werden.¹⁰⁴ Die GfK ortet in dieser Sanktionsmöglichkeit den falschen Gebrauch von Macht und sieht deshalb die Rollenzuordnung in ihrer hierarchischen Struktur generell als potentiell Hindernis authentischer Kommunikation:

Lebensentfremdende Kommunikation rührt von hierarchischen Gesellschaften her, deren Funktionieren von einer großen Anzahl schwacher, unterwürfiger Bürger abhängt – gleichzeitig fördert lebensentfremdende Kommunikation diese Hierarchien. Wenn wir in Kontakt mit unseren Gefühlen und Bedürfnissen sind, dann werden aus uns keine guten Sklaven und Befehlsempfänger mehr.¹⁰⁵

Weber definiert Macht als „jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht“¹⁰⁶. Dies sieht auch die GfK so und bewertet Macht deshalb zunächst negativ, denn laut GfK soll niemandem ein anderer Wille aufgedrängt werden, da dadurch Feindseligkeit geschürt wird und somit keine kooperative Gesprächsbasis aufgebaut werden kann.¹⁰⁷ Die GfK kritisiert den Machtgebrauch im Sinne dieses aufgezwängten Willens und oben erwähnter Sanktionsmöglichkeiten (GfK redet hier von „strafender Macht“), sieht jedoch auch die Notwendigkeit einer positiven Machtanwendung, die jene beschützen soll, die aus Unwissenheit selbstverletzend handeln.¹⁰⁸ Gleichzeitig verlangt die GfK aber, dass

¹⁰³ Vgl. Heinrich Popitz: Soziale Normen. Hrsg. Friedrich Pohlmann, Wolfgang Eßbach. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2006, S. 76-93.

¹⁰⁴ Vgl. ebenda.

¹⁰⁵ Rosenberg (2010), S. 42.

¹⁰⁶ Max Weber: Wirtschaft und Gesellschaft. Studienausgabe. Tübingen: Mohr Siebeck Vlg⁵1972, S. 28.

¹⁰⁷ Vgl. Rosenberg (2010), S. 181f.

¹⁰⁸ Vgl. ebenda.

gelungene Kommunikation nicht auf einem Urteil basieren soll,¹⁰⁹ was einen Widerspruch darstellt zu der Einschätzung, wann jemand „unwissend selbstverletzend“ ist. Arendt stellt in ihrem Machtkonzept die produktive Seite der Macht dar, da sie als soziales Mittel für den Zusammenhalt von Gruppen von Bedeutung ist.¹¹⁰ Diese positiven Seiten der Macht, die nicht primär auf das Beschützen ausgerichtet sind, werden von der GfK nicht berücksichtigt.

Die GfK strebt die Befreiung des Individuums vom Rollenbegriff an, man „soll“ von anderen und von sich selbst nicht in Kategorien von *sollen* und *müssen* denken.¹¹¹ Die Unmöglichkeit, ein Individuum von seinen Rollen zu trennen, da es kein gänzlich von Rollen losgelöstes Individuum gibt,¹¹² wird von der GfK vernachlässigt.

Soziale Rollen sind aus interaktionistischer Sicht eben keine gesellschaftlichen Zwänge, denen sich das Individuum unter Verleugnung seiner Subjektivität zu beugen hat; im Gegenteil: sie können sogar ein entscheidender Anknüpfungspunkt für die eigene Identitätsentwicklung sein.¹¹³

Ein weiteres Problem in der Diskussion über die Aushebelung von Rollen und Hierarchie ist die Angemessenheit. Diese stellt ein zentrales Kriterium für Gesprächskompetenz dar, denn die „Sprecher müssen wissen, welcher Sprachgebrauch in einer gegebenen Situation adäquat ist und welcher nicht.“¹¹⁴ Mit dem Hintergrund der Ansichten der GfK, die Rollenverhalten eher ablehnt, muss gefragt werden, wann es angebracht ist, aus seiner Rolle zu treten um metasprachlich ein zwischenmenschliches Problem anzusprechen. Oft ist nicht klar, wann man seine Bedürfnisse oder (sich anbahnende) Konflikte überhaupt klar ansprechen soll. Die Frage, wann etwas ehrlich und befreiend bzw. wann etwas anmaßend und hinderlich ist, bleibt an soziale, psychische, räumliche, situative und zeitliche Faktoren geknüpft und werden wird der GfK nicht behandelt.

¹⁰⁹ Vgl. ebenda, S. 35f.

¹¹⁰ Hannah Arendt: Macht und Gewalt. (Originalausgabe: On Violence. New York 1970). München/Zürich: Piper 1970, 45.

¹¹¹ Vgl. ebenda, S. 151.

¹¹² Vgl. George MacCall, Jerry L. Simmons: Identität und Interaktion. Untersuchungen über zwischenmenschliche Beziehungen im Alltagsleben. Düsseldorf: Schwann 1974, S. 89-97.

¹¹³ Thomas Lührmann: Führung, Interaktion und Identität. Die neuere Identitätstheorie als Beitrag zur Fundierung einer Interaktionstheorie der Führung. In: Krell, Gertraude (Hrsg.): Betriebliche Personalpolitik. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Vlg 2006, S. 135.

¹¹⁴ Vogt (2009), S. 20.

2.3 Die GfK im Vergleich mit anderen Kommunikationsmodellen

Grundlegend für Kommunikation ist ihr dialogischer Charakter, womit sie unidirektionale Verständigungsformen (z.B. die Medien) von vornherein ausschließt. Schriftlichkeit hingegen wird nicht per se vom Kommunikationsbegriff ausgeschlossen, denn dieser dialogische Charakter ist nicht nur auf Mündlichkeit allein bezogen. Jedoch beziehen sich die meisten Kommunikationsmodelle generell zumeist auf das Gespräch, weshalb sich diese Diplomarbeit nur auf der Ebene der Mündlichkeit mit dem Fokus auf das Gespräch, insbesondere das Alltagsgespräch, bewegt. Die Kommunikation mittels Schriftlichkeit muss ohnehin von der mündlichen Kommunikation abgegrenzt werden, da beide Kommunikationsformen an unterschiedliche Faktoren gekoppelt sind und dadurch unterschiedliche Fähigkeiten verlangen. Spezifische Unterschiede der Mündlichkeit im Gegensatz zur Schriftlichkeit, wie beispielsweise die Redundanz oder Spontaneität, sind sowohl Grundlage als auch Lösungshilfen für Missverständnisse.

Das Gespräch grenzt sich von anderen mündlichen Interaktionen mit vorwiegend monologischen Äußerungsformen wie Interview, Präsentation, Bericht oder Erzählen ab und bleibt streng dialogisch. Man spricht demnach nicht von einem Gespräch, wenn der Fokus nicht auf das Miteinander liegt, wenn die Aussagen also nicht gezielt interaktiv, sondern sprecherzentriert erfolgen.¹¹⁵ Damit soll ein starker Bezug zur alltäglichen Praxis des „miteinander Redens“ hergestellt werden.

Die Rhetorik steht ob ihrer instrumentellen und medialen Komponente einen unmittelbaren Zusammenhang von Kommunikation dar, der beispielsweise bei Behauptungen wie „die Rede sei die formalisierte Form des Gesprächs“¹¹⁶ besonders deutlich wird. Viele Faktoren der Rhetorik wie Artikulation, Proxemik, Wortwahl usw. spielen dabei wegen ihres untrennbaren Bezugs zu allem Sprachlichen auch eine Rolle bei den Kommunikationsmodellen, jedoch wird in der Kommunikationsforschung auf die Intention des Sprechers und die jeweilige Interpretation des Hörers fokussiert, was zwar auch etwas mit Raum, Zeit und Art des Gesagten zu tun hat, jedoch nur in zweiter Linie. Die

¹¹⁵ Erving Goffman: Verhalten in sozialen Situationen. Strukturen und Regeln der Interaktion im öffentlichen Raum. Gütersloh: Bertelsmann 1971, S. 84f.

¹¹⁶ Vgl. Marita Pabst-Weinschenk: Rhetorische Kommunikation. In: Pabst-Weinschenk, Marita (Hrsg.): Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. 2. überarb. Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag 2011, S. 104.

Kommunikation gliedert die Rhetorik als kleinen Teilbereich ein, bezieht aber zusätzlich auch weitere (sprachpsychologische, soziologische usw.) Aspekte mit ein.

2.3.1 Grundsystem eines Kommunikationsmodells

Ein Modell ist ein Schema, das auf einen bestimmten deskriptiven und/oder präskriptiven Nutzen ausgerichtet ist. Dieser Nutzen ist auf ein bestimmtes Ziel ausgerichtet:

Wissenschaftliche Modelle reflektieren oftmals bestimmte theoretische Perspektiven; Modellbildung selbst kann aber niemals ein Ersatz für die theoretische Argumentation und die empirische Prüfung sein. Modelle integrieren eine Vielzahl von Einzelaspekten in einen Gesamtzusammenhang – man nennt dies die *Organisationsfunktion* von Modellen.¹¹⁷

Diese Organisationsfunktion von Modellen steht dem Begriff der Vollständigkeit gegenüber. So lassen sich zum Beispiel die einzelnen Funktionsmöglichkeiten einer Aussage (informativ, imperativ, indikativ, kognitiv, systemisch etc.) beliebig ausweiten, ab einem bestimmten Punkt ist es aber nicht zielführend, weitere Details in das Schema einzubauen. Hier wird das Verlangen nach einer vollständigen Systematik deutlich, aber auch die Grenzen ebendieser. Mündliches ist vielfältig und entspricht nicht immer den Regeln, die wir ihnen zuschreiben möchten. Für eine bessere Nutzung von Kommunikationsmodellen müssen diese deshalb grob-abstrakte Schemen bleiben.

In der Beschreibung bzw. graphischen Abbildung von Kommunikationsprozessen kann auf unterschiedliche Einflussfaktoren (Darstellung des Prozesses, der Prozesselemente, der Aufgaben ebendieser, die Einflussfaktoren der Prozesselemente usw.) Bezug genommen werden, wodurch unterschiedliche Arten von Modelle entstehen.¹¹⁸ Je nach Funktion des Kommunikationsmodells sind somit unterschiedliche Faktoren relevant, wobei als allgemeine Grundlage der Kommunikationsmodelle das einfache Prinzip von Sender und Empfänger nach Shannon und Weaver angesehen werden kann:

(Informationsquelle, Mitteilung →) Sender → Signal → Empfänger

¹¹⁷ Siegfried J. Schmidt; Guido Zurstiege: Wissenschaftliche Kommunikationsmodelle. In: Neverla, Irene u.a. (Hrsg.): Grundlagentexte zur Journalistik. Konstanz: UVK, S: 89f.

¹¹⁸Vgl. Schmidt (2002), S. 89.

Dieses technizistische Modell lässt durch seinen restriktiven Charakter viele Kommunikationsdimensionen außen vor, weshalb sich – je nach Fokus auf bestimmte Kommunikationsfaktoren – unterschiedliche Kommunikationsmodelle entwickelt haben.¹¹⁹ Shannon und Weaver haben ihr Modell im Kontext der Informationsübertragung über Telefon entwickelt, weshalb man bedenken muss, dass ihr Modell bei Störungen von externen, physikalisch bestimmbar Ursachen ausgeht.¹²⁰ Ein Kommunikationsmodell, das sich nicht nur auf die Informationsübertragung, sondern auf die Verständigung zwischen Menschen bezieht, muss zusätzlich auch soziale und psychologische Komponenten mitberücksichtigen.¹²¹

2.3.2 Funktionsmodelle

Die Funktionsmodelle lassen sich unter dem Kriterium der Kommunikationsanalyse zusammenfassen. Sie haben ihren Fokus primär auf die Darstellung der Kommunikationsschemata und Gesprächsabläufe gelegt. Bühlers Organon-Modell stellt ein häufig erläutertes Schema der Kommunikation dar, in dem die Kommunikation als sich gegenseitig beeinflussende Komponenten des Ausdrucks (Sprecher), der Darstellung (Sachverhalt) und des Appells (an den Hörer) dargestellt wird:¹²²

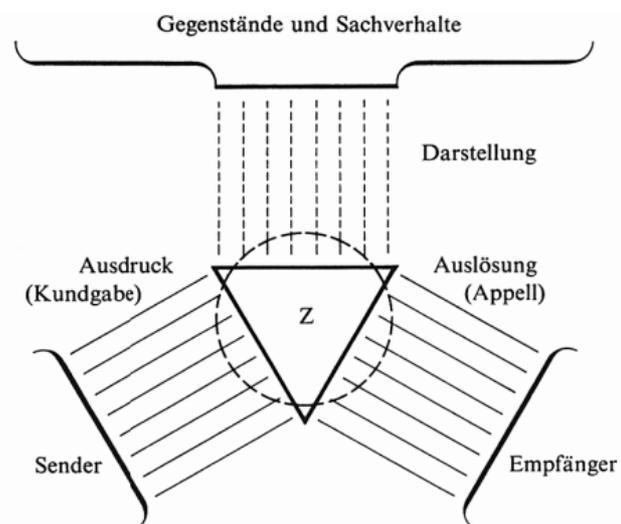


Abb. : TU-Berlin: <http://fak1-alt.kgw.tu-berlin.de/call/linguistiktutorien/pragmatik/pragmatik%20k1.html#organon>, (27.02.2014).

¹¹⁹ Vgl. Rüdiger Vogt: Zum Verhältnis von Gesprächsanalyse und Gesprächsdidaktik. In: Pabst-Weinschenk, Marita u.a. (Hrsg.): Sprache und Sprechen. Beiträge zur Sprechwissenschaft und Sprecherziehung, Bd 33. München: Ernst Reinhardt Vlg 1997 (). S. 139.

¹²⁰ Vgl. Schmidt/Zurstiege 2002, S. 96.

¹²¹ Vgl. ebenda, S. 96f.

¹²² Vgl. Bühler, Karl: Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Stuttgart, New York: Fischer Vlg 1982, S. 28-30.

Die drei Komponenten werden mittels Sprache (in der Abb. als Z für Zeichen ersichtlich) in einer Kommunikationssituation dargestellt: der Ausdruck als Symptom, die Darstellung als Symbol und der Appell als Signal.¹²³ Im Gegenzug zum technizistischen Modell von Shannon und Weaver wird hier die Handlungskomponente der Sprache deutlich. Es geht nicht nur mehr um bloße Informationsübertragung, sondern um die Bedeutung der Sprachfunktion in der Beziehung zwischen Sender, Empfänger und Sachverhalt.

2.3.3 Psychologische Modelle

Bei diesen Kommunikationsmodellen liegt der Fokus auf der Interaktion zwischen Sender und Empfänger. Die richtige Verständigung liegt hier im Vordergrund, wodurch der Faktor Beziehung einen großen Stellenwert bekommt und damit auch die psychologischen Komponenten von Aussage und Auffassung. Besonders Watzlawick betont den Doppelaspekt einer Aussage durch die Inhalts- und Beziehungsebene, wobei jede Kommunikation im Grunde Metakommunikation ist, da der Beziehungsaspekt stets den Inhaltsaspekt bestimmt.¹²⁴ Zudem beschreibt er auch Kommunikationsmuster, die sich ergeben, wenn – und was in unserem alltäglichen Leben die Hauptform kommunikativer Handlung darstellt – Individuen häufiger miteinander interagieren. Diese Kommunikationsmuster erscheinen den Kommunikationsteilnehmern häufig als Ursache und Wirkung, wobei sich jeder üblicherweise als Reagierender in dieser Situation bezeichnen würde.¹²⁵ Sieht man sich in einer missglückten Kommunikationssituation lediglich als Reagierender, trägt der Gesprächspartner die ganze Verantwortung für den Ausgang des Gesprächs. Die Schuld für ein eventuelles Scheitern der Kommunikation wird deshalb immer dem Gesprächspartner zugeschrieben und man selbst sieht sich dem hilflos ausgeliefert, was die Einteilung in Täter- und Opferrollen fördert. Diesem Kommunikationsmuster sind die Gesprächsteilnehmer wegen seines Eigenlebens machtlos ausgeliefert, weshalb Watzlawick darin eine potentielle Gefahr für eine friedvolle Kommunikation sieht.¹²⁶

¹²³ Vgl. ebenda, S. 28.

¹²⁴ Vgl. Paul Watzlawick, Janet H. Beavin, Don D. Jackson: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern: Vlg Hans Huber ¹¹2007, S. 55f.

¹²⁵ Vgl. ebenda, S. 47f.

¹²⁶ Vgl. ebenda, S. 48.

Der Beziehungsaspekt und die zirkuläre zwischenmenschliche Interaktion sind auch bei Schulz v. Thun maßgeblich.¹²⁷ Er kombiniert Watzlawicks Inhalts- und Beziehungsebene zudem noch mit Bühlers Ebenen der Selbstkundgabe (Ausdruck) und Appell.¹²⁸ Die GfK bezieht sich indirekt auch auf den Kreislauf von Ursache und Wirkung, indem sie darin die Gefahr der Schuldzuweisung sieht.¹²⁹ Die Lösung ortet die GfK im Ausbruch aus diesen Teufelskreisen durch die Übernahme von Verantwortung und Empathie.¹³⁰

Der passende Appell stellt in der GfK die Bitte dar. Diese Ansicht teilt sie mit den Auffassungen nach Schulz v. Thun in den Punkten der Klarheit der Ziele des Senders und der Deutlichkeit der Aussage.¹³¹ Grundlegend anders ist hingegen, dass die GfK strikt Befehle aus ethischen Gründen für unangebracht hält. Bei Schulz v. Thun ist der Appell nur in folgenden drei Punkten unangebracht:¹³²

- **Wenn der andere freiwillig und eigenständig mitarbeiten soll**

Die GfK setzt diese Freiwilligkeit und Eigenständigkeit in allen Lebenslagen voraus, weshalb der erste Punkt immer zutreffen sollte und den Appell in Befehlsform generell verbietet.

- **Wenn die Status-Beziehung unklar ist**

Hier kommt der Hierarchiekonflikt zum Ausdruck, den die GfK vermeiden will. Die GfK will im Gegensatz zu Schulz v. Thun diese Rollen nicht klären, sondern auflösen – das Individuum mit seinen Bedürfnissen soll wahrgenommen werden, nicht seine Position in der Gesellschaft.

- **Wenn der Appell auf eine Gefühlsänderung abzielt**

Das Kritisiert die GfK genauso wie Schulz v. Thun, die Gefühle jedes Einzelnen haben ihre Berechtigung.

¹²⁷ Vgl. Friedemann Schulz von Thun: Miteinander reden: 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Hamburg: Rowohlt 2005, S. 82-87.

¹²⁸ Vgl. ebenda, S. 26f, 29f.

¹²⁹ Vgl. Rosenberg (2010), 69-71.

¹³⁰ Vgl. ebenda, S. 71.

¹³¹ Vgl. Schulz v. Thun (2005), S. 140-155.

¹³² Vgl. Schulz v. Thun (2003), S. 103f.

Die Selbstkundgabe schwingt laut Schulz v. Thun bei jeder Botschaft mit und ist mit der Gefahr der Verletzlichkeit und Selbstverleugnung verbunden:

Manche Gefühle und Impulse passen uns nicht in den Kram, entweder weil sie vom verstandesmäßigen Standpunkt aus betrachtet unlogisch sind oder weil sie unserem positiven Selbstbild widersprechen. Um sich den (scheinbaren) Seelenfrieden zu erhalten, haben es sich manche Menschen überhaupt abgewöhnt, ihre Gefühle direkt zu spüren, und versuchen, die Lücke mit dem Verstand zu schließen, der sich in den Dienst des Selbstbildes stellt.¹³³

Diese fehlende Kongruenz durch den „scheinbaren Seelenfrieden“ wird auf gleicher Weise auch in der GfK thematisiert, die den Grund dafür in unserem hierarchischen Denken sieht. Die Lösung sieht die GfK im authentischen Sprechen durch Offenheit und Verzicht von Verurteilungen, dass vor allem durch Ich-Botschaften erreicht werden soll. Auch Schulz v. Thun sieht den richtigen Umgang mit dem Gefahrenpotential der Selbstkundgabe durch den richtigen Gebrauch von Ich- und Wir-Botschaften – so teilt man seinem Gesprächspartner mit, was man selbst beobachtet und braucht (Ich-Botschaft) und wann man Kooperation wünscht (Wir-Botschaft).¹³⁴ Auch die GfK verwendet diese Strategie, jedoch mit einem tieferen Bezug zur Ethik, indem die eigene Handlung mit den persönlichen Grenzen und Werten des Gesprächspartners abgeglichen werden. Deshalb werden bei der GfK auch die Themen des Bittens, Forderns, Durchsetzens und Empathie in diesen Ich-Botschaften integriert.

Watzlawick teilt die Beziehung zwischen den Gesprächspartnern in symmetrische und komplementäre Interaktionen ein. Erstere basieren auf Ungleichheit und Abhängigkeit, Zweitere auf Gleichheit und Rivalität.¹³⁵ Schulz v. Thun beschreibt weniger die Beziehungsart, als die Möglichkeit, mit der Beziehungsdefinition umzugehen (Akzeptieren, Durchgehen lassen, Zurückweisen, Ignorieren).¹³⁶ Damit findet sich das Modell nach Schulz v. Thun näher an der GfK, die ihren Fokus nicht auf die Einteilung und Beschreibung der Beziehungsformen legt, sondern auf die Aufklärung der Mechanismen, die solche Situationen in weiterer Folge determinieren, damit man diese

¹³³ Friedemann Schulz v. Thun, Johannes Ruppel, Roswitha Stratmann: Miteinander reden: Kommunikationspsychologie für Führungskräfte. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 2003, S. 103f.

¹³⁴ Vgl. Friedemann Schulz von Thun: Miteinander reden: Fragen und Antworten. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 2007, S. 25.

¹³⁵ Vgl. Watzlawick (2007), S. 68-70.

¹³⁶ Vgl. Schulz v. Thun (2005), S. 179-181.

aushebeln kann. Diese Ansichten sollen helfen, Probleme in Konfliktsituationen zu analysieren und nicht zu diagnostizieren.

Die Kommunikationsmodelle von Watzlawick und Schulz v. Thun teilen die Ansicht, dass die Beziehungsebene über die Sachebene dominiert, d.h. dass sich Störungen auf der Beziehungsebene auf die Sachebene auswirken. Watzlawick bleibt bei seiner Darstellung der Kommunikationsfaktoren, Schulz v. Thun bezieht zudem auch einen Vorschlag für gelungene Kommunikation ein und kann daher als Übergangsform von psychologisch-beschreibenden zu psychologisch-therapeutischen Kommunikationsmodellen gelten.

2.3.4 Psychologisch-therapeutische Kommunikationsmodelle

Diese Modelle haben (mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen) die kongruente Sprachhandlung als Ziel. Ihre Kommunikationsmodelle sollen die Wahrnehmung des Sprachgebrauchs durch ihre analytischen Darstellungen schärfen um in weiterer Linie nach ihren humanistischen Werten erfolgreich zu kommunizieren:¹³⁷

- Der Mensch ist einheitlich, d.h. er lässt sich nicht in bestimmte Teilaspekte (z.B. Vernunft gegen Gefühl) einteilen
- Der Mensch ist ein soziales Wesen und kann somit nicht losgelöst von seinen zwischenmenschlichen Beziehungen betrachtet werden.
- Der Mensch lebt bewusst, wobei diese Bewusstheit immer subjektiv ist.
- Der Mensch ist in der Lage zu wählen, wodurch er zu Wandlungen fähig ist
- Der Mensch richtet sich nach seinen persönlichen Zielen und Werten

Dieser humanistische Ansatz findet sich in den meisten therapeutisch orientierten Kommunikationsmodellen (z.B. bei Rogers, Satir und auch bei Rosenberg). Diese Modelle vertreten die Auffassung, dass gestörte Kommunikation als Resultat sowohl durch falschen Kommunikationsgebrauch als auch durch falsche Selbst- und Fremdwahrnehmung entsteht. Deshalb beziehen sie die Gefühls- und Gedankenwelt des

¹³⁷Universität St. Gallen (1998/99): Die Perspektive der humanistischen Psychologie: <http://www1.uni-hamburg.de/psych-3/seminar/menschenbilder/menschenbilder03/brucks/texte/0616.pdf>, (31.3.2014), S. 7-9.

Kommunikationsteilnehmers mit ein und ermutigen zu einem authentischen Sprachgebrauch. Authentisch bedeutet hier, dass Sprache im Einklang mit den eigenen Bedürfnissen steht. Der Fokus liegt eindeutig nicht auf der Beschreibung des Ist-Zustandes unseres Sprachgebrauchs, sondern auf den Soll-Zustand einer friedvollen Sprache durch Gebrauch der einzelnen Prinzipien des jeweiligen Kommunikationsmodells. Deshalb haben diese Kommunikationsmodelle allesamt starken Bezug zur Wahrnehmungsschärfung, Authentizität, Kongruenz und Aufruf zum positiven Handeln. Ihre ethischen Forderungen, die zu einer grundsätzlichen Wertschätzung des Gesprächspartners (und auch gegenüber sich selbst) führen sollen, werden im Gegensatz zu den anderen Kommunikationsmodellen besonders detailliert behandelt.

Die psychologisch-therapeutischen Kommunikationsmodelle sind sich sehr ähnlich und nehmen teilweise sogar aufeinander Bezug. Die größten Unterschiede lassen sich in der Schwerpunktsetzung der Konfliktlösungen orten. Rogers Kommunikationsmodell fokussiert vor allem auf die Wertschätzung, Authentizität und Empathie. **Z** Die richtige Technik dazu stellt das richtige Zuhören dar, das sich wie bei Rosenberg der Paraphrase und der Verbalisierung emotionaler Inhalte bedient. Satir hat den Schwerpunkt ihres Kommunikationsmodells auf Kongruenz gelegt.¹³⁸ Ihr Modell behandelt die gleichen inkongruenten Sprachstrategien, die auch in der GfK besprochen werden: Ablenken, Anklagen (= Schuldzuweisung), Beschwichtigen und Rationalisieren.¹³⁹ Satir sieht die Erkenntnis – sie spricht hier von „den Prozessen des Entdeckens, des Gewährseins, des Verstehens“¹⁴⁰ – als grundlegenden Besserungsweg. Die GfK hingegen bezieht dazu die Strategie des genauen Beobachtens, die Klarwerdung der Bedürfnisse und den Umgang mit diesen Bedürfnissen (Bitte und Empathie) mit ein.

Diese Modelle stellen alle, die GfK ausführlicher als die anderen, eine Metakommunikationsstrategie dar, die die Beziehungsebene durch Verbalisierung von Gefühlen und Beobachtungen auf die Sachebene holen und um konkreten Ausdruck bemüht sind. An dieser Einstellung ist zu kritisieren, dass man nicht in allen Situationen konkret sein kann bzw. muss. Tatsächlich Geäußertes kann der intendierten Aussage widersprechen, was aber nicht bedeuten muss, dass der Gesprächspartner die Aussage

¹³⁸ Vgl. Virginia Satir u.a.: Das Satir-Modell. Familientherapie und ihre Erweiterung. Aus dem Amerikan. von Theo Kierdorf in Zus.arbeit mit Hildegard Höhr. Paderborn: Junfermann Vlg 1995, S. 92f.

¹³⁹ Vgl. ebenda, S. 54-66.

¹⁴⁰ Satir (1995), S. 105.

nicht versteht. Ironie und Humor leben vom Bruch mit den klaren Aussagen und dem Spiel zwischen Provokation und Spaß.¹⁴¹ Dies muss nicht zwangsläufig Konfliktpotential darstellen:

Schließlich kann die humoristische Wirkung von Ironie die kontroverse Situation entspannen und die Emotionen von Verärgerung und Aggression hin zu Erheiterung lenken. Es sei hier explizit darauf hingewiesen: das *kann* die Wirkung von Ironie [...] sein, genausogut kann ihr polemischer Einsatz aber auch erheblich zur Eskalation beitragen.¹⁴²

Zudem können Probleme auf der Beziehungsebene nicht immer auf der Sachebene gelöst werden:

Um Mißverständnisse [...] zu vermeiden, muß klargestellt werden, daß Beziehungen verhältnismäßig selten bewußt und ausdrücklich definiert werden. Im allgemeinen ist es so, daß die Definition der Beziehung um so mehr in den Hintergrund rückt, je spontaner und „gesunder“ die Beziehung ist, während *krank* (d.h. konfliktreiche) Beziehungen u.a. durch wechselseitiges Ringen um ihre Definition gekennzeichnet sind, wobei der Inhaltsaspekt fast völlig an Bedeutung verliert.¹⁴³

Zwischenmenschliche Probleme müssen demnach nicht immer als Resultat sprachlicher Probleme konstatiert werden. Eine ständige Definition und Bemühung um Klarheit kann also auch eine Verschleierung von Inkompatibilität bedeuten, wobei diese Verschleierung einer authentischen Beziehung widersprechen würde.

¹⁴¹ Martin Hartung: Ironische Äußerungen in privater Scherzkommunikation. In: Scherzkommunikation. Beiträge aus der empirischen Gesprächsforschung. Hrsg. Helga Kotthoff, Opladen: Westdeutscher Vlg 1996, S. 114-118. [Hervorhebungen im Original.]

¹⁴² Ebenda, S. 120.

¹⁴³ Watzlawick (2007), S. 55.

2.4 Die GfK im Kontext der Deutschdidaktik

Seit den 1970er Jahren befasst sich die Deutschdidaktik vermehrt mit kritisch-kommunikativen Themen. Diese „kommunikative Wende“ bedeutete einen Bruch mit bildungsbürgerlichen Werten und normativen Werten¹⁴⁴ Es kam zu einer verstärkten Rezeption empirischer Untersuchungen und zu einer größeren Wissenschaftsorientierung.¹⁴⁵ Die Deutschdidaktik erkannte den interaktiven Sprachgebrauch als wichtigen Faktor unserer sprachlichen Sozialisation und setzte dort mit den Zielen der Fähigkeit zur Gesellschaftskritik, Mündigkeit und Emanzipation an.¹⁴⁶ „Neben der Praxisanalyse und von dieser prinzipiell nicht trennbar verfolgt die Deutschdidaktik das Ziel, Vorgaben für die Planung des Deutschunterrichts zu liefern.“¹⁴⁷ Die Erkenntnisse der Deutschdidaktik werden also als normative Vorgaben in den Lehrplan und den Bildungsstandards als didaktische Konzeption integriert. Dies stellt eine große Herausforderung dar, da die Gefahr der zu deduktiven Normen und zu starke Prüfungsorientierung besteht. Diese „Vorschriften“ sollen deshalb immer mit dem Fokus auf Kompetenzorientierung aufgefasst werden, mit dem Ziel zur Bildung von selbstverantwortlichen und selbstreflektierenden handelnden Individuen.¹⁴⁸ Deshalb können solche Vorschriften auch immer nur Grobplanung bleiben, da es keine homogenen Klassen- und Schulzusammensetzungen gibt und folglich jede konkrete Unterrichtssituation andere Voraussetzungen mit sich bringt.

Diese Aspekte der Deutschdidaktik verlangen nach der richtigen Kommunikationsmethode, die das ethisch Korrekte auf eine angemessene Art fördert. Was aber ist das ethisch Korrekte und was ist die angemessene Art? Die GfK bietet eine konkrete Antwort darauf an, die Deutschdidaktik sieht die Kommunikationskompetenz vielfältiger und nicht in Hinblick auf ein konkretes Ziel. Es wird weniger auf etwas Spezifisches hingearbeitet, sondern mehr auf die Erziehung zur Fähigkeit, über Werte und Normen zu reflektieren.¹⁴⁹ Dadurch bekommt die Deutschdidaktik eine zielgerichtete, bildungspolitische Dimension, denn die Entscheidung, welche Werte und Kompetenzen

¹⁴⁴Vgl. Wolfgang Steinig, Hans-Werner Huneke: Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. In: Kremer, Detlef u.a. (Hrsg.): Grundlagen der Germanistik, Bd 28). 3. neu bearb. u. erw. Aufl. Berlin: Erich Schmidt Vlg 2007, S. 26f.

¹⁴⁵ Vgl. Ebenda, S: 28.

¹⁴⁶ Vgl. Annette Mönnich: Konzept einer Sokratischen Gesprächsdidaktik im Deutschunterricht. In: Sprecherziehung im Unterricht, Hrg. Marita Pabst-Weinschenk u.a. München: Ernst Reinhardt Vlg 1997 (Sprache und Sprechen. Beiträge zur Sprechwissenschaft und Sprecherziehung, Bd 33), S. 124.

¹⁴⁷ Helmers (1997). S. 57.

¹⁴⁸ Vgl. Ulf Abraham u.a.: Praxis des Deutschunterrichts. Arbeitsfelder, Tätigkeiten, Methoden. Donauwörth: Auer Vlg 2012. S. 11, 13.

¹⁴⁹ Vgl. Mönnich (1997), S. 132.

ein Individuum einer Gesellschaft als wichtig vorgelegt wird, ist grundlegend für die Bildung und Bestimmung einer Gesellschaft.

Die Erkenntnisse der Kommunikationsforschung haben großen Einfluss auf den Aufbau von Kommunikationskompetenz und somit auch auf die Deutschdidaktik. Im Kontext der Didaktik kommen für ein Kommunikationsmodell jedoch zusätzlich Faktoren hinzu, die für die Bildung von Kommunikationskompetenz bei SchülerInnen zu beachten sind. Viele Aspekte der GfK oder auch anderer Kommunikationsmodelle (wie beispielsweise Strategie zur Verstehenssicherung und –rückmeldung, Kooperation usw.) spielen ebenso eine große Rolle in der Deutschdidaktik.¹⁵⁰

Auch wenn viele Kommunikationsmodelle generell gute Konzepte darstellen, so kann ihre Fachlichkeit für die didaktische Operationalisierung problematisch sein.¹⁵¹ Es müssen hierbei die besonderen Begebenheiten berücksichtigt werden, in die die SchülerInnen eingebettet sind. Dies betrifft vor allem die methodische und die – für diese Forschungsarbeit besonders relevante – inhaltliche Anpassung an den Entwicklungsstand, das Alter und das Umfeld (Institution Schule) der Lernenden. Inwieweit man ein Kommunikationsmodell, das auf alltägliche Gesprächssituationen ausgerichtet ist, erfolgreich in einer alltagsfernen Institution üben kann ist fraglich. Die Institution Schule hat eigene Spielregeln, die die Vermittlung von Wissen und Aufbau von Kompetenzen beeinflussen. Das Unterrichtsgespräch ist an sich paradox, da es zum einen diese institutionalisierte Natürlichkeit vortäuscht und Spontaneität vorausplant.¹⁵² Dem hinzu kommt, dass das Rederecht auf Seiten der SchülerInnen (notwendigerweise) stark eingeschränkt ist. Dies ist konträr zu den Prinzipien der GfK, denn darin kommt die ungleiche Machtverteilung der Gesprächsteilnehmer zum Ausdruck.

Dies als Hintergrund lässt die Behandlung des Themas Kommunikation als eine Medaille mit zwei Seiten erscheinen, denn durch oben genannte Gründe stehen die SchülerInnen zwischen dem Einüben der zu gebrauchenden Kommunikationsform im alltäglichen (außer-/postschulischen) und der tatsächlichen Kommunikationsform im Unterricht. Die Deutschdidaktik will diese „verfälschte Übungspraxis“ vor allem durch die persönliche

¹⁵⁰ Vgl. Jakob Ossner Sprachdidaktik Deutsch. 2. überarb. Aufl. Paderborn: Schöningh 2006, S. 221f.

¹⁵¹ Vgl. Rüdiger Vogt: Gesprächskompetenz – Vorschlag eines gesprächsanalytisch fundierten Konzepts. In: Michael Krelle, Carmen Spiegel (Hrsg.): Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik. Hohengehren: Schneider Vlg 2009, S. 18.

¹⁵² Vgl. Abraham (2012), S. 113.

Auseinandersetzung mit bestimmten Rollen, Situationen und Beobachtungen ausgleichen, wobei mündliche Kompetenzen, Problemlösungsstrategien und prozedurales Wissen aufgebaut werden sollen. Dies soll im Besonderen Möglichkeiten zur Selbstentfaltung und -entdeckung, Spontanität und Kreativität, Kooperation und Empathie der SchülerInnen fördern.¹⁵³ Damit decken sich die Ziele der Deutschdidaktik mit den Zielen der GfK.

In der Deutschdidaktik wird hervorgehoben, dass die SchülerInnen neben Sachkompetenz auch Sozialkompetenz brauchen, damit sie nicht nur gesprächsfähig, sondern auch gesprächsbereit sind.¹⁵⁴ Dies inkludiert das Verstehenwollen genau so wie das Akzeptieren der Andersartigkeit des Gesprächspartners¹⁵⁵.

Unter kommunikativer Kompetenz wird gewöhnlich die Fähigkeit der Sprecher verstanden, unterscheiden zu können, wann, wo, wie usw. sie auf andere wirken, wie sie sich mit anderen verständigen können sowie zu erkennen, warum Missverständnisse auftreten und zu wissen, wie Verständigungsversuche eingeleitet werden können.¹⁵⁶

Diese sprachpsychologische Definition deckt sich mit den Ansichten der GfK und spiegelt sich auch im Lehrplan wider. Dieser schreibt vor, dass die SchülerInnen „befähigt werden [sollen], mit Sprache Erfahrungen und Gedanken auszutauschen, Beziehungen zu gestalten und Interessen wahrzunehmen“¹⁵⁷, wobei sie sich der Sprache als Erkenntnismittel bedienen sollen und nach situativen Anforderungen entsprechend zu handeln. Dabei sollen Werte und Normen, die der Friedenserziehung sowie der Förderung der demokratischen und pluralistischen Gesellschaft integriert werden.¹⁵⁸

Die Ziele der Deutschdidaktik stimmen mit denen der GfK überein. Auch in der Empfehlung der Deutschdidaktik von praktischen Übungen zur Verinnerlichung des Gelernten liegt ganz im Sinne der GfK.

Doch mit der Klärung der Ziele und der Empfehlung von Übungen ist noch lange nicht alles übereinstimmend. Die Strategie dahinter und das Ausmaß der Bemühungen können je nach Ansicht unterschiedlich geplant und umgesetzt werden. Jede Strategie entspricht

¹⁵³ Vgl. Abraham u.a. (2012), S. 96-101.

¹⁵⁴ Vgl. ebenda, S. 138.

¹⁵⁵ Vgl. Vogt (2009), S. 142.

¹⁵⁶ Galliker (2013), S. 105.

¹⁵⁷ BMUKK: AHS Lehrplan Sekundarstufe II. Fachlehrplan Deutsch.
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11853/lp_neu_ahs_01.pdf, (24.03.2014).

¹⁵⁸ Vgl. BMUKK: AHS Lehrplan Sekundarstufe II. Fachlehrplan Deutsch.
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11853/lp_neu_ahs_01.pdf, (24.03.2014).

einem unterschiedlichen Kommunikationsmodell, wobei diese nur unterschiedliche Wirklichkeitsabbilder mit unterschiedlichen Teilaspekten darstellen, die für Laien unbekannte Perspektiven und somit Erkenntnisse eröffnen. Mit dieser Diplomarbeit soll überprüft werden, ob die Wirklichkeitsabbilder der GfK und dessen behandelte Teilaspekte für die Schulbücher so relevant und schülergerecht sind, dass diese darin dargestellt werden.

3 Schulbuchanalyse

Dieser Abschnitt befasst sich mit der Analyse der Gewaltfreien Kommunikation in Lehrbüchern. Bevor die Ergebnisse der Analyse dargestellt werden, wird zunächst das Forschungsfeld vorgestellt, das Forschungsmaterial bestimmt und die angewandte Methodik erläutert.

3.1 Forschungsfeld

Die Deutschdidaktik sieht die Praxisanalyse als erkenntnisbestimmenden Faktor, was bedeutet, dass die Praxis das Thema der Theorie ist. Die Theorie in der Deutschdidaktik soll deshalb Funktionen der Orientierung und Anleitungen einschließen.¹⁵⁹ Im weiteren Sinne schließt die Praxis der Deutschdidaktik die Gestaltung der Lehrmittel ein, die Praxis im engeren Sinne würde die Anwendung dieser Lehrbücher in konkreten Unterrichtssituationen untersuchen. Diese Forschungsarbeit befindet sich somit im Zwischenbereich von Praxis und Forschung, denn einerseits lässt sich die Analyse von Schulbüchern von der tatsächlichen Umsetzung und Anwendung ebendieser in einer konkreten Unterrichtssituation abgrenzen. Andererseits sind Schulbücher keine „Theoriebücher“ und stellen somit keine wissenschaftlichen Erkenntnisse per se dar, sondern auf Praxis orientierte, schülergerecht aufbereitete Theorien. Was das Thema „schülergerecht“ betrifft, sollte man nicht davon ausgehen, man würde mit Metakommunikation vor allem jüngere SchülerInnen grundsätzlich überfordern, denn „eine (zumindest sporadische) Reflexion auf die eigenen Regeln des Miteinanderredens ist schon bei den jüngsten Schülern zu beobachten und zu fördern.“¹⁶⁰ Die verständliche Formulierung ist sehr wichtig in der GfK und auch für die Kommunikationsdidaktik. Zu beachten ist hierbei jedoch, dass Verständnis kein Synonym für Einfachheit ist. Denn Einfachheit ist stets relativ zur Zielgruppe und Situation. Zuviel Einfachheit kann unter Umständen ablenken bzw. aufregen, was für das Lernen kontraproduktiv wäre. Besser verständlich bedeutet konkrete und anschauliche Ausdrucksweise.¹⁶¹

¹⁵⁹ Vgl. Helmers (1997). S.52f.

¹⁶⁰ Vgl. Abraham u.a. (2012), S. 19. [Hervorhebungen im Original nicht übernommen]

¹⁶¹ Vgl. Roland W. Wagner: Mündliche Kommunikation in der Schule. Hrsg. Jakob Ossner. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2006, S. 135.

3.2 Forschungsmaterial Schulbuch

Unter Schulbuch werden jene Bücher zusammengefasst, die primär an SchülerInnen gerichtet sind und die für die Verwendung im Unterricht bzw. als Unterrichtsvertiefung gedacht wurden. Sie zeichnen sich durch schülerorientierte (altergerechte, oft praktisch orientierte) Darstellungen von Sachverhalten aus. Ein Schulbuch sollte das selbstständige Arbeiten der SchülerInnen fördern, indem es¹⁶²

- Deklaratives Wissen bereitstellt oder Hinweise zur Erlangung ebendieser gibt
- Problemlösungswissen offeriert und Problemlösungsaufgaben stellt
- Übungen zum Aufbau prozeduralen Wissens bereitstellt
- Zu Metakognition anregt

Die Aspekte von Kommunikation in Hinblick auf Situation, Beziehung, Angemessenheit und Rollenbezogenheit wird laufend und progressiv gelehrt. Kommunikationskonflikte sind laut Lehrplan explizit erst in der 7. und 8. Klasse Oberstufe vorgesehen („Metakommunikation über geglücktes bzw. missglücktes Kommunikationsverhalten führen“¹⁶³), weshalb sich diese Forschungsarbeit auf die Schulbücher der Oberstufe konzentrieren wird.

Für die Untersuchung der Hypothesen wurden jene Schulbücher herangezogen, die in der aktuellen Schulbuchliste des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) für die Oberstufe der Allgemeinbildenden höheren Schulen¹⁶⁴ angeführt werden.

3.3. Methodik

Bei der Prüfung der Hypothesen durch eine zielgerichtete Analyse der Schulbücher muss zunächst entschieden werden, was untersucht werden kann und was (noch) nicht.¹⁶⁵ Quantitative Untersuchungsmethoden werden in dieser Forschungsarbeit deshalb überwiegend nicht möglich sein, denn welche Aspekte der GfK in welchem Ausmaß

¹⁶² Vgl. Ossner (2006), S. 256f.

¹⁶³ BMUKK: Lehrplan Deutsch AHS. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11853/lp_neu_ahs_01.pdf (24.03.2014), S. 3f.

¹⁶⁴ BMUKK: Schulbuchaktion 2014/15. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/25790/1415sbl_1000.pdf, (25.2.2014).

¹⁶⁵ Clemens Kammler, Werner Knapp: Empirische Unterrichtsforschung als Aufgabe der Deutschdidaktik. In: Kammler, Clemens; Knapp, Werner (Hrsg.): Diskussionsforum Deutsch. Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik, Bd 5. Schneider Vlg: Hohengehren 2002., S. 9.

behandelt werden, lässt sich durch die Unterschiede in der Größe der einzelnen Seiten, der Schriftgröße und -art, der Zeilenlänge und dergleichen kaum eruieren. Durch die ungleichen Voraussetzungen, aus denen die Daten bezogen werden, kommt eine quantitative Analyse – die sich mehr auf eine mathematische Beweisführung statt auf die Interpretation des Forschers stützt – nicht in Frage.¹⁶⁶ Dies bedeutet, dass die erhaltenen Datenzahlen nicht spezifisch genug sind, um irgendwelche Aussagen zu be- oder entkräften. Ein quantitativer Ansatz ist jedoch nicht ganz auszuschließen, signifikante Frequenzhäufigkeiten oder aber auch Auslassungen bestimmter Themen müssen berücksichtigt werden. Dies muss keinen Widerspruch zur qualitativen Analyse darstellen, solange sie mittels objektiver Hermeneutik integriert werden.¹⁶⁷

Zur Klärung der Forschungsfrage, inwiefern die GfK in Schulbüchern vertreten ist, wird die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring angewendet, wobei die strukturierende Inhaltsanalyse am besten dafür geeignet scheint. Denn diese will

[...] bestimmte Aspekte aus dem Material herausfiltern, will unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material legen oder das Material unter bestimmten Kriterien einschätzen. Es kommen hier formale, inhaltliche, typisierende und skalierende Vorgehensweisen in Frage, je nach Art der theoriegeleitet entwickelten Strukturierungsdimensionen, die dann in einzelne Kategorien untergliedert werden.¹⁶⁸

Um die behandelten Themen der GfK in den Schulbüchern systematisch zu erfassen und anschließend interpretieren zu können, bedarf es also eines Regelwerks, anhand dessen man bestimmte Kriterien erfassen und auswerten kann. Deshalb wurde für diese Forschung ein Kriterienkatalog erstellt, der der Übersicht wegen in den einzelnen Teilbereichen der GfK aufgegliedert ist und seine signifikanten Aspekte widerspiegeln soll. Dies sollte eine Bestandsaufnahme und einen Überblick über die behandelten Themen der GfK in den Schulbüchern gewährleisten.

Diese Art der Erforschung des Speziellen in Hinblick auf allgemeine Aussagen birgt mögliche Fehlerquellen in Bezug auf die Repräsentativität in sich. Eine mögliche

¹⁶⁶ Vgl. Renata Tesch: Verfahren der computergestützten [sic!] qualitativen Analyse. In: Huber, Günter L. (Hrsg.): Qualitative Analyse. Computereinsatz in der Sozialforschung. München/Wien: R. Oldenbourg Vlg 1992, S. 61.

¹⁶⁷ Vgl. Philipp Mayring: Analytische Schritte bei der Textinterpretation. In: Huber, Günter L. (Hrsg.): Qualitative Analyse. Computereinsatz in der Sozialforschung. München/Wien: R. Oldenbourg Vlg 1992, S. 15-41.

¹⁶⁸ Phillip Mayring: Qualitative Inhaltsanalyse. In: Fink, Uwe; von Karndorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 2003, S. 473.

Fehlerquelle stellt die Strukturierung dar, die – auch wenn sie bei wissenschaftlichen Arbeiten eine sehr große Rolle spielt – nicht in Übersystematisierung ausufern darf:

Qualitative Forschung will zwar so systematisch wie möglich vorgehen, es ist ihr aber ebenso wichtig, die Methode auf den spezifischen Gegenstand auszurichten und variabel zu bleiben. Revisionen im Vorgehen müssen an jeder Stelle möglich sein. Denn das war ja einer der wesentlichen Kritikpunkte an der quantitativen Forschung, daß starre, vorgefertigte Instrumente dem Gegenstand übergestülpt wurden, nur um vergleichbare Ergebnisse zu bekommen, ohne jedoch sicher zu sein, ob sie noch sinnvoll interpretierbar sind.¹⁶⁹

In diesem Sinne muss man ebenso bedenken, dass ein Kriterienkatalog ein schwieriges Mittel für eine stichhaltige Forschung darstellt, da Wissenschaft stets ein Höchstmaß an Objektivität voraussetzt und ein Kriterienkatalog schon allein durch die Fragensauswahl und -formulierung stark von Subjektivität geprägt ist. Es kann demnach im Laufe der Forschung zu häufigem Überdenken, neu Segmentieren und Kategorisieren kommen, was intellektuelle und kreative Fertigkeiten des Forschenden bedarf. Flexibilität und Reflexion spielen also eine große Rolle in der qualitativen Analyse.¹⁷⁰

Um Komplexe Zusammenhänge, Überschneidungen von Themen oder andere relevante Vorkommnisse nicht zu übersehen soll der Kriterienkatalog eine Art Leitfaden sein, der dazu dient, eine Einzelanalyse der Schulbücher herauszuarbeiten. Diese Einzelanalyse richtet sich großteils nach den Kriterien des Katalogs, berücksichtigt aber möglichst auch andere Aspekte, die während der Anwendung des Kriterienkatalogs eventuell auftreten können. So soll ein umfangreiches und ganzheitliches Bild der Untersuchung entstehen.

Grundsätzlich sind bei einer qualitativen Analyse folgende Kriterien zu berücksichtigen:¹⁷¹

- **Der Kommunikationszusammenhang**

Der Kommunikationszusammenhang bestimmt den Sender und den Empfänger des zu analysierenden Materials. Im Falle dieser Diplomarbeit sind die Empfänger die SchülerInnen. Der Sender sind zum einen die Autoren der Schulbücher, zum anderen das BMUKK, da in dieser Analyse nur Schulbücher

¹⁶⁹ Mayring (1992), S. 41.

¹⁷⁰ Vgl. Tesch (1992), S. 44f.

¹⁷¹ Vgl. Mayring (2003), S. 471.

der Schulbuchliste des BMUKK verwendet wurden – somit werden die Sachverhalte in den Schulbüchern im Sinne des Ministeriums dargelegt.

- **Systematik**

Die Systematik betrifft die Gliederung der Analyse in einen geplanten Vorgang (betrifft hier die Wahl der Methodik), die Theoriegeleitetheit (betrifft hier die Forschungsfrage) sowie die Kategorieorientiertheit (betrifft hier den Kriterienkatalog).

- **Gütekriterien**

Damit ähnliche Forscher zu ähnlichen Ergebnissen kommen, müssen sich die Ergebnisse auf bestimmte Kriterien Bezug nehmen. In dieser Diplomarbeit liegen die Gütekriterien in der Transparenz (nachvollziehbare Darstellungen und Belege der interpretierten Textstellen) und Fokus auf Objektivität während der Interpretation.

- **Einbezug von quantitativen Analyseverfahren**

Kriterienkatalog:

Richtige Kommunikation als Weg zu einer besseren Lebensqualität

Wie werden Gesprächsschwierigkeiten dargestellt?

Wie wird das Zustandekommen von Ärger erklärt? Wie wird der optimale Umgang mit Ärger vorgeschlagen?

Wie werden der Zusammenhang von Kommunikation und die Möglichkeit der Machtausübung dargestellt?

Werden Grenzen der Kommunikation aufgezeigt?

Wie wird die Rolle der Empathie für gelungene Kommunikation dargestellt?

Wie wird der Zusammenhang zwischen hierarchischen und/oder speziellen familiären Strukturen und der Bereitschaft, Empathie zu geben, angesprochen?

Beobachten ohne Bewerten

Wie wird der Zusammenhang von Kommunikation und Verurteilung bzw. Schuldzuweisung erklärt?

Wie werden die sprachlichen Fallen (immer, nie, häufig, Verallgemeinerungen, falsche Annahmen etc.) als Faktoren von Kommunikationsschwierigkeiten angesprochen?

Einfühlsamkeit mit sich selbst

Wie wird darauf eingegangen, dass gelungene Kommunikation voraussetzt, dass man sich selbst akzeptieren kann?

Wie werden der eigene Selbstwert der SchülerInnen und sein Bezug zu gelungener Kommunikation dargestellt?

Wie werden Selbstansprüche, Selbstmotivation und Selbstvergebung thematisiert?

Gefühle und Bedürfnisse

Wie wird darauf eingegangen, Gefühle der anderen zu erkennen?

Wie wird darauf eingegangen, eigene Gefühle zu erkennen und von seinen Gedanken zu unterscheiden?

Wie wird darauf eingegangen, die Ursachen unserer Gefühle zu erkennen?

Wie wird die Bedeutung unserer Bedürfnisse für unsere Art zu fühlen und zu denken besprochen?

Wie wird auf die Gefahren der Verurteilung und Schuldzuweisung (anderer und sich selbst) eingegangen?

Bitten

Wie wird der Unterschied zwischen Bitten und Forderung erklärt?

Wie wird darauf hingewiesen bzw. geübt, Bitten als solches wahrzunehmen und nicht als Forderung zu interpretieren!

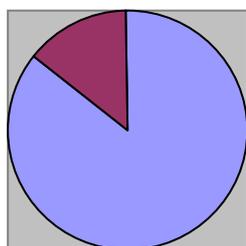
Wie wird erklärt, dass richtige Kommunikation nicht heißt, seinen Willen immer durchzusetzen, sondern respektvoll miteinander umgehen zu können?

Wie wird die Problematik zwischen Verletzlichkeit und Offenheit thematisiert?

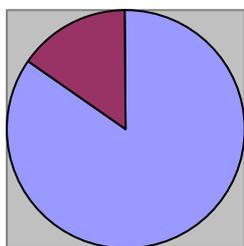
Dargestellt werden die Ergebnisse im nächsten Kapitel, wobei dies in Form einer Diskussion und Interpretation der gesammelten Daten erfolgt. Um die Auswertung nachvollziehbar zu gestalten, werden falls nötig signifikante Textstellen angeführt.

4 Ergebnisse der Schulbuchanalyse

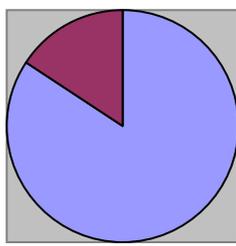
Bei der quantitativen Untersuchung der mündlichen Kommunikation in den Schulbüchern fällt auf, dass das Thema einen recht kleinen Bereich darin einnimmt. Untenstehende Graphik stellt die Seitenanzahl, die über mündliche Kommunikation handeln, in Relation zur Seitenanzahl des Gesamtinhalts (Seiten mit Inhaltsangaben, Quellen- und Literaturverzeichnis wurden nicht mitgezählt). Als zum Themenbereich mündliche Kommunikation zählend wurden jene Seiten der Schulbücher, die sich explizit unter Kapiteln wie „Kommunikation und Rhetorik“ stellen und/oder Seiten mit einzelnen Aspekten, die den mündlichen Kompetenzerwerb sichern sollen. Diese Aspekte betreffen alle Themen, die primär im Zusammenhang mit dem kommunikativen Verhalten stehen. D.h. Seiten mit den Themen Hörverstehen, Sprechanlässe, -situationen, und -variationen werden hier miteinbezogen, sofern sie nicht bereits primär einer anderen Kompetenz zugeschrieben wurden (z.B. Sprechen über Literatur mit dem Fokus auf literarische Bildung). Teilweise füllt das Thema mündliche Kommunikation keine volle Seite. In diesen Fällen wurde diese Seite dennoch mitgezählt, wenn das Thema mehr als die Hälfte der Seite einnahm.



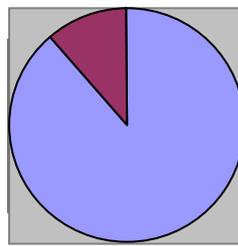
Schulbücher gesamt



1. Schulstufe AHS



2. Schulstufe AHS



3./4. Schulstufe AHS



Der für die Kommunikation eingeräumte Platz in den Schulbüchern bleibt über die Schulstufen hinweg ohne signifikante Abweichungen, wobei in der 3./4. Schulstufe

(gemeint ist in dieser Analyse immer die Oberstufe, siehe S. 41) ein leichter Rückgang zu verzeichnen ist¹⁷².

Die dritte und vierte Schulstufe wurden hier zusammengefasst, weil die Schulbuchreihen großteils für beide Schulstufen nur einen Band einberechnen. Bei Reihen, die für beide Schulstufen jeweils einen eigenen Band herausbringen, werden diese beiden in dieser Forschungsarbeit als ein Buch betrachtet. Die Unterschiede innerhalb der Schulbücher können stark schwanken. So haben beispielsweise die Schulbuchreihen einen durchschnittlichen Anteil der Seiten mit dem Thema mündliche Kommunikation um die 11-14%, die Reihen *Sprachräume* (18%) und vor allem *Gestalten und Verstehen* (25%) weichen davon signifikant ab.

Da das Thema mündliche Kommunikation generell einen relativ kleinen Bereich in den Schulbüchern einnimmt, kann das Thema deshalb nicht allumfassend behandelt werden, man muss auf bestimmte Aspekte reduzieren. Dabei gibt es innerhalb der Schulbuchreihen je nach Schulstufe unterschiedliche Behandlungsschwerpunkte. Auch das Ausmaß sowie die Behandlungsweise dieser Aspekte der mündlichen Kommunikation sind in den Schulbüchern sehr unterschiedlich. Die größten Gemeinsamkeiten ergeben sich in der Behandlung der Themen zu Rhetorik und Gesprächsanalyse, die in allen Reihen auftauchen und ähnlich behandelt werden. Was die Kommunikation in Alltagssituationen betrifft werden die Themen in sehr unterschiedlichen Aspekten, mit unterschiedlichen Methoden behandelt.

In den folgenden Kapiteln sollen die qualitativen Ergebnisse näher dargelegt werden. Gegliedert wurde in Anlehnung an das Schema des Kriterienkatalogs (siehe S. 44f), wobei anschließend zusätzliche Einteilungen folgen, da während der Analyse weitere zu beachtende Auffälligkeiten zwischen Schulbüchern und den Ansichten der GfK aufgetreten sind. Dies betrifft die Kapitel Nonverbales,

4.1 Richtige Kommunikation als Weg zu einer besseren Lebensqualität

Es wird in allen Schulbüchern deutlich, dass mit einer falschen Kommunikationsweise Probleme entstehen und mit einer geeigneten auch gemeistert werden können. Die Rolle

¹⁷² Alle Daten, die den Diagrammen und Prozentangaben zugrunde liegen, finden sich tabellarisch im Anhang.

der Sprache als Konfliktauslöser wird auf sehr unterschiedliche Weisen verdeutlicht: durch klare Stellungnahmen von Experten zu dem Thema¹⁷³, durch Anführung hemmender Gesprächseinstellungen und Killerphrasen¹⁷⁴, durch Erarbeitung ebendieser¹⁷⁵, durch hemmende Gesprächskonstellationen¹⁷⁶ oder durch eine Graphik¹⁷⁷. Am häufigsten jedoch findet man die dialogische Darstellung von Konfliktgesprächen. In jedem Schulbuch findet man zumindest eine missglückte Kommunikationssituation, die durch ungeschickte Formulierung bzw. Missinterpretation zustande gekommen ist. Diese Konflikte werden zumeist nicht als Chance für eine bessere Lebensqualität dargestellt, sondern großteils als zu überwindendes Problem, das am besten im Vorhinein hätte vermieden werden sollen. Die doppelte Einteilungsmöglichkeit einer Konfliktsituation als Chance oder Blockade wird kaum direkt besprochen, am deutlichsten kommt dieser Sachverhalt noch in *Aktion Sprache 1* zum Ausdruck:

Wenn man das Klärungs- oder Problemlösungsgespräch beherrscht, könnten viele Missverständnisse vermieden werden, weil man die Probleme in einer für beide Seiten akzeptablen Form besprechen kann.¹⁷⁸

Hier wird eine Konfliktsituation mit den zwei möglichen Betrachtungswinkeln dargestellt: als Klärungsgespräch (soll Klarheit bringen, die Gesprächsarbeit ist deshalb auf den positiven Ausgang fokussiert) und als Problemlösungsgespräch (soll ein Problem lösen, die Gesprächsarbeit liegt deshalb auf der Beseitigung von etwas Unangenehmen).

In den anderen Schulbüchern finden sich ebenfalls vereinzelt Hinweise auf die Betrachtungsweise von Konflikten. Zumeist werden diese jedoch als etwas Negatives dargestellt. Erkennbar ist dies an den Bezeichnungen des Konflikts als „Problem“¹⁷⁹, „Fehlverhalten“¹⁸⁰, „peinliche Situation“¹⁸¹ und „Störung“¹⁸² oder als etwas, dass es zu vermeiden gilt.¹⁸³ Überwiegend handelt es sich also um die Konfliktbetrachtung als Problemsituation, dieser Sachverhalt wird in *Aktion Sprache 2* durch folgende Aussage erklärt:

¹⁷³ Sprachräume 3, S. 115, klar_Deutsch 6, S. 19-21.

¹⁷⁴ Sprachräume 1, S. 87, Sprachräume 3, S. 116f.

¹⁷⁵ klar_Deutsch 5, S. 6.

¹⁷⁶ Ebenda, S. 5.

¹⁷⁷ klar_Deutsch 6, S. 8.

¹⁷⁸ Aktion Sprache 1, S. 69a.

¹⁷⁹ Aktion Sprache 2, S. 70.

¹⁸⁰ klar_Deutsch 5, S. 8.

¹⁸¹ Aktion Sprache 1, S. 47.

¹⁸² klar_Deutsch 5, S. 12, Aktion Sprache 2, S. 73.

¹⁸³ Gestalten und Verstehen 1, S. 8f, Aktion Sprache 1, S. 47.

Interessanterweise haben die meisten Menschen wenig Probleme, sich negative Situationen [...] realistisch vorzustellen. Schwierig wird es für die meisten von uns, sich den positiven Ausgang von Situationen vorzustellen [...]¹⁸⁴

Jedoch lassen sich auch wertfreie bzw. positive Hinweise auf die Doppeldeutigkeit der Einteilung von Konfliktsituationen. Wertfreie äußern sich in Fragen wie „Worum geht es vordergründig und worum tatsächlich?“¹⁸⁵ und indem ohne wertenden Kommentar zur Analyse aufgefordert wird¹⁸⁶.

Positive Einstellungen zu Kommunikationskonflikten finden sich beispielsweise in *Sprachräume 3*. Darin werden positive sowie hemmende Faktoren beschrieben, die sich auf ein „produktives Gespräch“¹⁸⁷ auswirken können. Das Ziel liegt hier also nicht auf der Problembeseitigung, sondern auf eine positive Gesprächsführung. Dieser Fokus weg vom Problem hin zum Ziel bzw. dem Zielführenden wird auch in *Das Sprachbuch 1* ersichtlich, indem zu einer Darstellung von sechs unterschiedlichen Kommunikationssituationen folgende Frage gestellt wird: „Welche Kommunikationssituation führt zum erwünschten Ergebnis, welche nicht – und warum nicht?“¹⁸⁸ Diese positive Betrachtungsweise wird auch von der GfK unterstützt, die ihre grundlegende Fokussierung nicht auf das jeweilige Problem richtet, sondern immer auf die Bedürfnisse, die dahinter stecken.¹⁸⁹

Die Ursache der Kommunikationsmissverständnisse stellen die Schulbücher allesamt anhand des Kommunikationsmodells von Schulz v. Thun dar. In jeder Schulbuchreihe wird sein Kommunikationsmodell zumindest in einem Buch der Reihe behandelt. Wenn er nicht explizit namentlich erwähnt wird, dann doch seine grundlegenden Prinzipien des Vier-Ohren-Modells. In *Sprachräume 3* wird sogar ein Interview mit ihm über Kommunikation vorgestellt.

Auch Paul Watzlawick wird in fast allen Schulbüchern erwähnt, vor allem seine Aussage „Man kann nicht nicht kommunizieren“ ist ein häufig besprochenes Thema. Rosenberg und die GfK werden nirgends namentlich erwähnt. Auch Rosenbergs Kommunikationsstrategie mit den vier Komponenten Beobachten ohne Bewerten, Gefühle

¹⁸⁴ Aktion Sprache 2, S. 104b.

¹⁸⁵ Aktion Sprache 2, S. 68f.

¹⁸⁶ Sprachräume 1, S. 100, Das Sprachbuch 1, S. 7.

¹⁸⁷ Sprachräume 3, S. 116.

¹⁸⁸ Das Sprachbuch 1, S. 5.

¹⁸⁹ Vgl. Rosenberg (2010), S. 30.

erkennen, Bedürfnisse erkennen und Bitten formulieren wird nie als einheitliches Konzept dargestellt.

Es geben nur wenige Schulbücher ihre Auffassungen darüber bekannt, was man als gelungene Lösung für missglückte Kommunikationssituationen betrachten kann. Teilweise wird zwar für friedliches Verhalten plädiert, jedoch werden konkrete Handlungsanweisungen, wie friedliche Kommunikation aussehen könnte, kaum gegeben. Hier werden statt Darlegung eines Kommunikationskonzeptes eher offene Fragen und Rollenspiele angeboten, wodurch die SchülerInnen dazu aufgefordert werden, selbst konkrete Lösungen zu finden.

Vereinzelt werden neben den offenen Übungen auch Konfliktlösungsvorgaben vorgeschlagen, die teilweise sehr konträr zu den Ansichten der GfK stehen. So wird in *klar_Deutsch 5* beispielsweise die Aufgabe gestellt, zu mehreren Konfliktlösungsarten die sinnvollste für eine bestimmte Situation zu suchen:¹⁹⁰

- ein Schiedsrichter entscheidet
- Rückzug: ein Streitpartner räumt das Feld
- Konflikt wird verdrängt
- Machtkampf
- die Konfliktparteien werden getrennt
- jeder bekommt seinen Teil
- (faule) Kompromisslösung (der Konflikt schwellt weiter)
- Bündnispartner suchen und durch Mehrheit siegen
- Verhandlung und Einigung
- Streiten bis zum Exzess

Diese Lösungsvorschläge stehen großteils nicht im Einklang mit der GfK, lediglich „Rückzug“ (solange man vorhat, den Konflikt später wieder aufzugreifen, erlaubt die GfK in festgefahrenen Situationen eine Vertagung, um die Gemüter zu beruhigen¹⁹¹), „jeder bekommt seinen Teil“ und vor allem „Verhandlung und Einigung“ scheint die GfK am besten zu repräsentieren, solange diese auch beinhalten, dass die Bedürfnisse der Gesprächspartner dabei berücksichtigt werden. Der Lösungsvorschlag „ein Schiedsrichter

¹⁹⁰ klar_Deutsch 5, S. 8.

¹⁹¹ Vgl. Rosenberg (2010), S. 125.

entscheidet“ steht zwar nicht im Gegensatz der GfK, es wird aber dazu auch keine Stellungnahme angeboten. Die GfK stellt sich nicht gegen eine mögliche Mentorfunktion (vor allem weil Rosenberg selbst als Konfliktmediator tätig ist), jedoch liegt der Fokus der GfK in erster Linie darauf, eigenständig mit bestimmten Gesprächssituationen klarzukommen, was den Einbezug einer außenstehenden Person deshalb nicht berücksichtigt.

Da oben beschriebene Aufgabe nur eine Überlegung darstellt und kein wirklicher Vorschlag, der zu befolgen wäre, lässt sich nicht sagen, inwieweit diese Streitmöglichkeiten als ernsthafte Konfliktlösungsvorschläge gemeint sind bzw. ob diese als Negativbeispiele dienen sollen. Diese Entscheidung wird den SchülerInnen überlassen, indem durch die folgende Aufgabe, die eine Bewertung der dargestellten Lösungen in „geeignet“, „bedingt geeignet“ und „nicht geeignet“ verlangt,¹⁹² ein Bewusstsein für die Unförderlichkeit bestimmter gebräuchlicher Kommunikationsweisen geschaffen werden soll. Ähnlich wird die Konfliktlösung in *Sprachräume 1* vorgestellt, auch hier wird eine Negativauswahl angeboten (Streiten bis zum Exzess, gewaltvolle Unterdrückung, faule Kompromisse, Bündnispartner suchen, von Meinung abbringen etc.),¹⁹³ mit dem Verweis, dass es sich hierbei um „übliche Konfliktlösungen“¹⁹⁴ handelt. Die Hervorhebung dieses Ausdrucks und die nachfolgende Aufgabe, diese nach ihrer „Tauglichkeit“¹⁹⁵ (im Original durch Anführungszeichen hervorgehoben) zu ordnen, relativiert die Anschauung über die Effektivität der angebotenen Kommunikationsstrategien.

In den Darstellungen von Konfliktursachen lassen sich in den Schulbüchern vereinzelt einige Prinzipien der GfK finden:

Konflikte entstehen, wenn zwei deiner Ziele bzw. Motive nicht miteinander vereinbar sind oder wenn zwei oder mehrere Personen verschiedene Ziele / Motive verfolgen. Ursachen solcher Spannungen können sein:

- **sachlich:** zwei Ziele sind nicht gleichzeitig erreichbar oder es gibt unterschiedliche Vorstellungen, wie ein Ziel erreicht werden soll
- **emotional:** unterschiedliche Charaktere bzw. gestörte Beziehung
- **wertorientiert:** unverträgliche Einstellungen, Werte, Überzeugungen¹⁹⁶

¹⁹² klar_Deutsch 5, S. 8.

¹⁹³ Sprachräume 1, S. 102.

¹⁹⁴ Ebenda. [Hervorhebungen im Original nicht übernommen]

¹⁹⁵ Ebenda.

¹⁹⁶ klar_Deutsch 5, S. 7.

Hier wird die Unterschiedlichkeit der Ziele, des Charakters, der Einstellungen, der Werte und Überzeugungen zwischen den Gesprächspartnern als Konfliktauslöser betrachtet. Auf dem ersten Blick scheint diese Aussage den Aussagen der GfK zu entsprechen, jedoch stellt Rosenberg in erster Linie nicht diese Unterschiedlichkeit als Konfliktauslöser dar, sondern die inadäquate Darlegung dieser Ziele durch „lebensentfremdende Kommunikation“¹⁹⁷ und fehlende Empathie. Die GfK sieht oben erwähntes „nicht vereinbar sein können“ als Resultat einer falschen Denkweise des Verurteilens sowie durch einen falschen Sprachgebrauch, der Missverständnisse durch unklare Ausdrucksweisen fördert.¹⁹⁸ Die GfK verweist auf den friedvollen Umgang miteinander, egal ob gleiche Werte bzw. Ziele oder nicht. Sie verlangt in Konfliktsituationen eine Verlagerung des Fokus auf unsere Bedürfnisse, nicht auf die Einschätzung unserer Werte, da dies ein moralisches Urteil wäre.¹⁹⁹

4.1.1 Gesprächsführungsweisen

In den meisten Schulbüchern findet sich der Hinweis, dass Kommunikation auf Gegenseitigkeit basiert und dass deshalb Kooperation ein entscheidender Faktor für eine gelungene Gesprächsführung darstellt. Die Darstellungsweisen sind von Buch zu Buch sehr unterschiedlich. Es finden sich Definitionen, die die Wortherkunft von Kommunikation aufzeigen, die auf das Gemeinsame („communalis“) hinter einer Kommunikation hinweisen.²⁰⁰ Ebenso lassen sich Hinweise finden, die auf die Bedeutung von Kooperation verweisen: „Sachorientierte Gruppengespräche [...] können nur dann gelingen, wenn zuerst einmal die Gruppenmitglieder auch Interesse daran haben, dass sie gelingen.“²⁰¹, „Vorraussetzung dafür ist aber, dass die Partner grundsätzlich an einer Einigung interessiert sind und einen Kompromiss wollen.“²⁰², „Gäbe es eine Möglichkeit, dass beide Parteien „gewinnen“ (mit der Lösung zufrieden sind)?“.²⁰³

Die positive Grundeinstellung zu einer Gesprächsbewältigung, die auch die GfK fordert, wird auch in den Schulbüchern verlangt. In einigen wird zusätzlich noch deutlich, dass dazu auch die Einhaltung bestimmter Regeln nötig ist: „Versucht einen Streit zu

¹⁹⁷ Vgl. Rosenberg (2010), S. 41, 81.

¹⁹⁸ Vgl. ebenda, S. 23.

¹⁹⁹ Vgl. ebenda, S. 36.

²⁰⁰ Sprachbuch 1, S. 4.

²⁰¹ Aktion Sprache 2, S. 78a.

²⁰² Aktion Sprache 1, S. 69a.

²⁰³ Sprachräume 1, S. 102. [Hervorhebungen im Original]

schlichten, dass beide Konfliktparteien mit der Lösung zufrieden sind. Wozu müssen sie bereit sein?“²⁰⁴ Sehr nachdrücklich wird dies auch in *Aktion Sprache 2* dargestellt: „So schwer es manchmal fällt, sich daran zu halten, [...] es ist trotzdem ganz wichtig: Die Regeln für ein konstruktives Gruppengespräch müssen unbedingt eingehalten werden.“²⁰⁵

Die Art der Kommunikationsweise ist in den Schulbüchern durch die Art des Gesprächs bestimmt. In Debatten und Streitverhandlungen wird vorausgesetzt, dass man seinen Standpunkt möglichst überzeugend und beharrend vorbringt, ungerechtfertigte Anschuldigungen abwehren kann und teilweise sogar auf die Schwächen des Gesprächspartners eingeht. In Gesprächsformen wie der Debatte werden die ethischen Bemühungen um ein friedliches Miteinander in einen verzerrten Kontext gestellt, denn ein in Alltagssituationen unförderliches Gesprächsverhalten ist dort zulässig und teilweise sogar erforderlich

In den meisten Schulbüchern wird in den Rhetorikkapiteln eine von den SchülerInnen durchzuführende Debatte vorgeschlagen, in weiterer Folge soll dann entschieden werden, wer besser argumentiert hat. Das Gespräch verläuft somit mit dem Ziel auf die Bestimmung eines Siegers und Verlierers, es geht mehr um Verteidigung als Verständigung. Die logische Argumentation wird somit bewusst ohne Kooperation eingeübt, Einfühlsamkeit und die Entdeckung der Bedürfnisse sollen hierbei zum Zweck des Triumphes dienen, was im Gegensatz zum GfK-Gedanken eines friedvollen Auskommens steht.

An sich stellen Debatten keine im Alltag anzuwendende Gesprächsstrategie dar, sondern einen rhetorischen Wettstreit. Unklar bleibt, ob die Schulbücher die Prinzipien der Debatte auch auf den Alltag übertragen sehen wollen, ob die Argumentation mit dem Hinblick auf Sieg und Niederlage nur auf den spielerischen Wettstreit bezogen bleibt oder auch als Training für den Umgang mit Gesprächspartnern im Alltag gelten soll. Trifft Letzteres zu steht dies entschieden im Gegensatz zu den Ansichten der GfK, die in allen Lebenslagen ein friedvolles und gemeinschaftliches Auskommen fördern will. In solcher Verhaltensweise, wie sie in den Debattenkapiteln gelehrt wird, sieht die GfK ein Mittel der Entfremdung. Debatten als Meinungskämpfe sind jedoch ein in unserer Gesellschaft, besonders in den Medien und der Politik, gängiges Mittel zur Darstellung von Standpunkten.

²⁰⁴ klar_Deutsch 5, S. 8.

²⁰⁵ Aktion Sprache 2, S. 76b. [Hervorhebungen im Original nicht übernommen.]

Bei der Gesprächsart der Diskussion hingegen liegt das Hauptaugenmerk auf Kooperation und Konsens:

Eine Diskussion dient dem Austausch von Meinungen, Argumenten, Kenntnissen etc., um ein Problem bzw. Thema zu beleuchten. Am Ende steht oft eine Entscheidung (z.B. in Form einer Abstimmung). Dialogbereitschaft, Bereitschaft zum Konsens und Kompromiss, inhaltliche Vorbereitung, Argumentationsfreudigkeit und soziale Kompetenz sind Voraussetzungen für eine alle Teilnehmer befriedigende Diskussion.²⁰⁶

Wird ein Alltagsgespräch präsentiert (durch Dialoganalyse, Rollenspiel, Film etc.) stehen die SchülerInnen zumeist vor der Aufgabe, einen Kompromiss zu finden. Dabei wird nicht genau vorgeschrieben, wie weit man nachgeben oder sich durchsetzen sollte. Das ist auch laut GfK nicht eindeutig bestimmbar und nur in konkreten Situationen entscheidbar.

Kooperation und Konsens wird in den meisten Schulbüchern als Voraussetzung gelungener Kommunikation angesehen. Während in den Schulbüchern das Thema damit abgeschlossen ist, fängt die GfK gerade erst an zu beschreiben, worauf es ihrer Meinung nach ankommt, um diese Aufgaben möglichst zufriedenstellend erfüllt werden können.

Gesprächsführungsweisen nach den Ansichten der GfK werden in *Sprachräume 3* dargestellt. Aspekte wie Metakommunikation, zwischenzeitliche Unterbrechung, Vertagung oder Verlagerung werden berücksichtigt und die gegensätzliche Gesprächshaltungen von Sympathie und Distanz sowie von Verständnis & Selbstbehauptung aufgezeigt.²⁰⁷ Hier werden die grundlegenden Überlegungen der GfK behandelt, jedoch nur als möglicher Einflussfaktor und nicht als Anleitung für die ideale Gesprächsführung. Diese Fokussierung auf die Darstellung der gesprächsbeeinflussenden Komponenten und nicht die Vorschrift von bestimmten Regeln haben alle Schulbücher gemeinsam.

Ausnahmen dazu stellen beispielsweise *Sprachräume 2* und *3* dar. In *Sprachräume 3* erfolgt eine Einteilungsbewertung in produktive und hemmende Gesprächsführungsfaktoren.²⁰⁸ In *Sprachräume 2* werden explizit Diskussionsregeln vorgelegt.²⁰⁹

²⁰⁶ Aktion Sprache 2, S. 94b. [Hervorhebungen im Original nicht übernommen]

²⁰⁷ Vgl. Sprachräume 3, S. 115.

²⁰⁸ Vgl. Sprachräume 3, S. 116f.

²⁰⁹ Vgl. Sprachräume 2, S. 42.

- zuhören und ausreden lassen
- sich ans Thema halten
- prägnant formulieren, klar argumentieren
- auf Aussagen anderer eingehen
- auf persönliche Angriffe verzichten

Hier werden einige Prinzipien der GfK berücksichtigt: Empathie („zuhören und ausreden lassen“, auf Aussagen anderer eingehen“), unmissverständliche Aussagen („prägnant formulieren, klar argumentieren“) und Gewaltfreiheit („auf persönliche Angriffe verzichten). Es wird jedoch nicht besprochen, dass laut GfK für eine klare Sprache zunächst ein nötiges Bewusstsein seiner Gefühle und Bedürfnisse geschaffen werden muss. Auch das ans Thema halten ist nicht eindeutig GfK-konform, denn in Situationen der übermächtigen Einflussnahme der Gefühlsebene auf die Sachebene macht es keinen Sinn, auf der Sachebene zu bleiben, was neben der GfK auch die Kommunikationsmodelle nach Watzlawick und Schulz v. Thun behaupten. Die GfK fordert in solchen Situationen zunächst zur Klärung der Bedürfnisse (GfK) bzw. der Beziehung (Watzlawick, Schulz v. Thun), ganz im Sinne wie es auch Pabst-Weinschenk beschreibt:

Grundlage für eine argumentative Auseinandersetzung ist die emotionale Beziehung zwischen den Gesprächspartnern, die auf zumindest minimalem gegenseitigem Verständnis, einer grundlegenden Akzeptanz und Vertrauen beruhen muss. Man streitet sich nicht persönlich, sondern man streitet gemeinsam um die Sache. Dennoch muss ständig mit ausgehandelt werden, wie weit die Beziehung durch Sachkonfrontation belastet werden kann.

Die normale Argumentationssituation ist abzugrenzen von einer persönlichen Auseinandersetzung. Bei persönlichen Konflikten, auch wenn sie unter dem Deckmantel einer sachlichen Auseinandersetzung ausgetragen werden, kann man nicht mehr mit Argumenten überzeugen.²¹⁰

Weder direkte Kommunikationsregeln noch zu beachtende Kommunikationsfaktoren werden in *Sprachräume 1* dargestellt. Hier werden die SchülerInnen dazu aufgefordert, ihre Diskussionsregeln selbst zu entwerfen.²¹¹ Eine Mischung aus Vorgabe und Selbstüberlegung zu bestimmten Regeln findet man in *Aktion Sprache 2*. Dort werden zwei Grundregeln vorgeschlagen: Jeder ist im Gespräch für sich selbst verantwortlich und

²¹⁰ Pabst-Weinschenk (2011), S. 114.

²¹¹ Vgl. Sprachräume 3, S. 110.

Störungen in der Kommunikation haben Vorrang.²¹² Beide Aussagen decken sich mit den Ansichten der GfK. Anschließend wird in *Aktion Sprache 2* aber eine persönliche Auseinandersetzung mit dieser Behauptung verlangt: „Welche Regeln empfinden Sie als sinnvoll, welche erscheinen Ihnen vielleicht als kritisierbar? Kann man diese Regeln in jedem Gespräch bzw. bei jeder Zielsetzung immer so anwenden?“²¹³

Einzig *klar_Deutsch 5* stellt die Schwierigkeit einer positiven Handlungssprache dar, indem folgende Denkaufgabe dargelegt wird: „Du wirst wahrscheinlich erkennen, dass die Negativbotschaft wesentlich einfacher zu formulieren ist. Warum?“²¹⁴. Dies wird auch in der GfK erwähnt, aber auch vor allem mit dem Einbezug der Vorteile, die daraus resultieren wenn man sich an eine positive Sprechweise hält.²¹⁵

Zwar nicht auf ein Alltagsgespräch bezogen, jedoch auf die Gesprächsweise des Feedbacks, werden in *klar_Deutsch 7/8* einige GfK-gerechte Ansichten vertreten:²¹⁶

- Beschreiben, nicht werten
- Höfliche Worte, nicht verletzend
- Brauchbar
- Rechtzeitig
- Sachlich richtig und genau formulieren
- Auf Veränderbares beziehen
- Situation sollte passen
- Was will ich mit dem feedback?

Hier werden vor allem in der GfK als wichtig erachtete Aspekte der Selbsterkenntnis, Nachvollziehbarkeit und Ablehnung von Verurteilung mitgemeint.

²¹² Vgl. *Aktion Sprache 2*, 77a.

²¹³ Ebenda, S. 77a.

²¹⁴ *klar_deutsch 5*, S. 22.

²¹⁵ Vgl. Rosenberg (2010), S. 58f.

²¹⁶ Vgl. *klar_Deutsch 7/8*, S. 213.

4.1.2 Argumentation

Die Argumentation wird häufig in den Kapiteln über Rhetorik durchgenommen und wird in den meisten Schulbüchern als etwas der Logik entsprechendes dargestellt. Das ist insofern relevant für die GfK, als die Logik zwar Objektivität impliziert, jedoch unter Umständen auch eine subjektiv verfestigte Verallgemeinerung darstellen kann. Die GfK lehnt Verallgemeinerungen prinzipiell ab, denn der Gesprächsfortschritt sollte laut GfK durch Verständnis der eigenen Bedürfnisse und die des Gegenübers erfolgen und nicht durch bessere bzw. besser formulierte Argumente. Die GfK bezieht sich somit mehr auf die Gefühls-/Beziehungsebene als auf die logische Sachebene. Zwar wird auch in den meisten Schulbüchern die Beziehungsebene als der Sachebene überlegen dargestellt (wie bei Watzlawick, Schulz v. Thun), jedoch wird gleichzeitig die sachliche Argumentation als Schlüssel zur Konfliktlösung dargestellt. Die mögliche Gefahr der Verallgemeinerung unter dem Deckmantel der Sachlichkeit wird in den meisten Schulbüchern nicht diskutiert, Ausnahmen sind dennoch zu finden. Im *Sprachbuch 2* wird beispielsweise darauf hingewiesen, dass Logik einen hohen Stellenwert in unserer Gesellschaft einnimmt und auch darauf, dass es ein umfassendes Gebiet der Philosophie darstellt und nicht genau definierbar ist, was logisch ist und was nicht.²¹⁷ Auch in *Aktion Sprache 2* wird darauf hingewiesen:

Eine faire Argumentation ist nur dann sinnvoll und zielführend, wenn die Diskussionspartner bereit sind, aufeinander einzugehen. Sie müssen überzeugende und nachvollziehbare Argumente verwenden.

Tatsache ist aber, dass natürlich auch eine verstandesbetonte Argumentation immer (berechtigte oder unberechtigte) Interessen verfolgt. Die müssen Sie – wenn andere argumentieren – entdecken, um eigene Interessen wahrnehmen zu können.²¹⁸

Hier wird ersichtlich, dass Argumentation ohne Selbsteinschätzung der eigenen Bedürfnisse und Ziele in die Irre leiten kann. Die darin steckenden Aussagen „Interessen entdecken“ und „eigene Interessen wahrnehmen“ sind auch in der GfK zentrale Themen und kommen in der Behandlung der Empathie und Bedürfnisse zum Ausdruck.

Wie oben bereits erwähnt, wird in den Schulbüchern das Thema Argumentation vor allem bei der Behandlung des Themas Debatte durchgenommen, wobei im Sinne der Debatte als

²¹⁷ Vgl. *Sprachbuch 2*, S. 13.

²¹⁸ *Aktion Sprache 2*, S. 94b. [Hervorhebungen im Original nicht übernommen]

rhetorischer Wettstreit die Argumentation als Abgrenzung und nicht zur Verständigung mit dem Gesprächspartner dienen soll. Jedoch finden sich vereinzelt auch moralische Überlegungen zur kämpferischen Argumentationsweise in einer Debatte. Einige Schulbücher thematisieren in diesem Sinne die mögliche missbräuchliche Benutzung argumentativer Tricks,²¹⁹ was die Argumentation in einer bewusst manipulativen Weise negativ bewertet. In *Aktion Sprache 3/4* wird zudem nach einer Debatte die Überprüfung verlangt, „wer „besser“ argumentiert hat.“²²⁰ „Besser“ wird hier unter Anführungszeichen gestellt, was den Beurteilungscharakter des Sachverhalts relativiert. Die moralische Angemessenheit einer Argumentation wird auch in *Sprachräume 1* deutlich: „Warum und wann ist es wichtig, bessere Argumente zu haben? – Nennen Sie Situationen aus Familie, Schule, Freundeskreis...!“²²¹ Jedoch wird in weiterer Folge ebendort eine GfK-konträre Meinung durch die Definition von Argumentation dargestellt:

Ziel einer Argumentation ist es, sich durch überzeugende Begründungen gegen jemand anderen zu behaupten, die eigene Meinung durchzusetzen, jemand anderen für sich zu gewinnen, jemand anderen von seiner Meinung abzubringen.²²²

Diese Definition von Argumentation wird auch in den anderen Argumentationskapiteln der anderen Schulbücher ähnlich behandelt. Es wird darin die Einstellung deutlich, dass es in Kommunikationssituationen nicht um Gesprächspartner-, sondern -gegner handelt.

4.1.3 Zuhörtechniken

Das Zuhören als aktiver Teil in einem Kommunikationsprozess wird in fast allen Schulbüchern besprochen: „Zum Gesprächsgelingen zählt auch die [...] Bereitschaft und auch die Fähigkeit, genau hinzuhören – auch und gerade auf das, was ich nicht hören will.“²²³ Der Hinweis auf die Paraphrase als Hilfe für ein präziseres Verstehen und in weiterer Folge die Vermeidung von Missverständnisse wird ebenso in den Schulbüchern besprochen.²²⁴

Nicht direkt im Zusammenhang mit dem Thema Zuhören stehend, jedoch als Übung des Paraphrasierens kann in *Aktion Sprache 3/4* die Aufgabe gesehen werden; auf

²¹⁹ Aktion Sprache 1, S. 68, Aktion Sprache 2, S. 78a, 96, klar_Deutsch 6, S. 15, Sprachräume 1, S. 86f.

²²⁰ Aktion Sprache 3/4, S. 100.

²²¹ Sprachräume 1, S. 86.

²²² Ebenda, S. 86.

²²³ Sprachräume 3, S. 114.

²²⁴Vgl. Aktion Sprache 1, S. 69a, klar_Deutsch 5, S. 7, Sprachräume 3, S. 116, klar_Deutsch 7/8, S. 213.

unterschiedliche Formen negativer Kommunikationsweisen (wie Anklage, Urteil, Schimpfen und Sarkasmus) gesprächsförderliche Varianten zu finden. Auch in *Sprachräume 3* wird die verbale Überprüfung der Wahrnehmung und Vergewisserung der Einschätzung durch Paraphrasieren als kommunikationsförderlich deklariert, was sich mit den Auffassungen und Anforderungen der GfK deckt.

4.1.4 Einfluss negativer Gefühle auf Kommunikation

Die Sprache wird in einigen Schulbüchern durchaus als möglicher Auslöser von positiven wie auch negativen Gefühlen dargestellt. Dieser Einfluss der Sprache auf unsere Emotionen bezieht sich entweder auf bestimmte Sprachphänomene: „In welchen Situationen empfinden Sie Floskeln als unbefriedigend, ja sogar ärgerlich?“²²⁵ oder aber auf die Kommunikationsweise:

Gute Gesprächskontakte können uns aufbauen, sie können aber auch das Gegenteil auslösen. Im Handumdrehen können sie uns in tiefste Betroffenheit stürzen, massiven Ärger auslösen.²²⁶

In umgekehrter Weise wird der Zusammenhang zwischen Sprache und Gefühlen in *Sprachbuch 1* deutlich, indem sich der Hinweis darauf findet, dass Stimmung, Gefühle und Beziehung das Gespräch beeinflussen.²²⁷ Gefühle entstehen nicht nur aus falschen Kommunikationsweisen, sondern können auch für diese verantwortlich sein.

Auch in *Aktion Sprache 3/4* lässt sich ein Indiz für diesen Zusammenhang finden: „Wie würden Sie in einem Gespräch den Satz „Wie reden Sie überhaupt mit mir“ meinen (als Sprecher) bzw. interpretieren (als Empfänger)?“²²⁸ Obwohl in diesem Satz kein direkter Bezug zu Gefühlen hergestellt wird, so ist doch durch die Auswahl eines mit Emotionen verknüpften Beispiels die Auseinandersetzung mit Sprache und ihren Einfluss auf unsere Gefühlswelt gegeben. In diesem Beispiel wird auch angesprochen, dass es verschiedene Wege des Denkens und Fühlens gibt, was auch die GfK betont.

In *Aktion Sprache 1* wird zudem noch der Zusammenhang von Körpersprache und Emotionsausdruck gegeben:

²²⁵ Aktion Sprache 3/4, S. 127.

²²⁶ Sprachräume 3, S. 114.

²²⁷ Vgl. Sprachbuch 1, S. 39.

²²⁸ Aktion Sprache 3/4, S. 140b.

[Die Körperhaltung] zeigt das jeweilige eigene Empfinden (Spannung, Unbehagen, Wohlbefinden,...), aber auch die „Haltung“ zu meinem Gegenüber (Sympathie, Feindschaft, Unter- oder Überlegenheit,...) an.²²⁹

Durch eine Beobachtungsübung soll die Reaktion des Gesprächspartners als auch die eigene Reaktion auf diesen durch bewusste Wahrnehmung der nonverbalen Zeichen geübt werden:

Beschreibe, wie sich das jeweilige eigene Empfinden (Spannung, Unbehagen etc.) und die emotionale Position (Sympathie, Feindschaft, Angst, Unsicherheit etc.) zum anderen in der Körperhaltung äußern.²³⁰

Die Körperhaltung als Darstellungsmittel unserer Gefühlswelt wird in der GfK nicht besprochen, da sie mehr auf verbale Äußerungen fixiert ist (näheres siehe Kap. 4.7 Nonverbales). Was nicht ausgesprochen wird, wird auch nicht behandelt. Jedoch können Auffälligkeiten diesbezüglich angesprochen werden. Die GfK würde die Körpersprache nicht mit Körpersprache beantworten, sondern verbalisieren, z.B.: „Ich sehe du verschränkst deine Arme und vermeidest Blickkontakt. Sehe ich das richtig, dass meine Aussage dich wütend gemacht hat?“

4.1.5 Empathie

Empathie wird nur direkt in *Sprachräume 3* angesprochen, jedoch nicht mit einer genauen Definitionsvorgabe, sondern als offene Frage: „Was bedeutet der Begriff „Empathie“?“²³¹. Nicht direkt angesprochen, aber das Prinzip hinter Empathie wie es von der GfK dargestellt wird, findet sich besonders deutlich in *Aktion Sprache 1* unter dem Begriff des „nichtleitenden Gesprächsverhalten“:

Das ist eine Gesprächshaltung, die sich auf den anderen konzentriert und bei der man sich bewusst zurückhält. So kann der Gesprächspartner sich selbst, seine Gefühle und Ansichten freier ausdrücken. [...]

²²⁹ Aktion Sprache 1, S. 50b.

²³⁰ Ebenda, S: 50b.

²³¹ Sprachräume 3, S. 115.

Der Gesprächsteilnehmer muss den Eindruck haben, dass seine Gefühle und Ansichten respektiert und anerkannt werden. Gehe deshalb wirklich konzentriert und ehrlich auf seine Vorstellungen ein [sic!].

Als Grundhaltung solltest du deinem Gegenüber das Gefühl vermitteln, dass du ihm nichts aufzwingen willst, und dass er über seine Probleme und Vorstellungen selbst am besten Bescheid weiß und sie selbst lösen kann.²³²

Diese Gesprächsform soll dann gewählt werden, wenn man merkt, dass der Gesprächspartner etwas sagen will, stark von Gefühlen bewegt wird oder den anderen in seiner Gefühlsfindung unterstützen will. Auch auf mögliche hinderliche Verhaltensweisen wird hingewiesen, indem zu unterlassende Faktoren aufgezählt werden:²³³

- Bewertungen, ausführliche Interpretationen
- Trost, Beruhigung, Abschwächung
- direkte Fragen
- vorschnelle Lösungsangebote, sogenannte „Patentlösungen“
- Attacken, Anschuldigungen
- Vorspiegelung von Unwissenheit

Es wird zwar nicht erwähnt, warum man dies unterlassen sollte, aber die zu beachtenden Faktoren decken sich mit denen der GfK verlangten Punkte zur richtigen Empathiegebung.

In den anderen Schulbüchern wird das Thema jedoch nicht so genau besprochen. Empathie bzw. die Prinzipien dieser werden nicht durchgenommen. Jedoch wird auf ein wichtigen Aspekt der Empathie, der Einfühlung, in allen Schulbüchern erwähnt. Die Einfühlung wird oft geübt, vor allem in den Rhetorikkapiteln, in denen bei den Themen der Rede, Referate, Debatte etc. das Hineinfühlen in das Zielpublikum für den Erfolg der Präsentation entscheidend ist. Auch werden sehr häufig Textpassagen und anschließender Aufgabenstellungen wie „Welche Meinung vertritt...“ als Übung dazu angeboten. Diese Einfühlung kann auch auf konkretere Faktoren ausgerichtet sein: „Wie erkennst du bei anderen, dass sie gerade schwindeln?“²³⁴ Geübt wird diese Einfühlung in den meisten Büchern zusätzlich zu den Referats-, Debatten- und Redevorbereitungen auch durch Rollenspiele.

²³² Aktion Sprache 1, S. 69b.

²³³ Ebenda, S. 69b.

²³⁴ Aktion Sprache 1, S. 49.

Die Grundprinzipien der Empathie, das Erkennen von Intention durch richtige Interpretation mithilfe von Perspektivenwechsel wird also besprochen. Man soll darin geschult werden, die Gefühle des Gesprächspartners zu erkennen, aber welche Ursachen und Bedürfnisse dahinter stecken werden nicht angesprochen. In *Gestalten und Verstehen 2* wird gelungene Kommunikation nicht direkt mit Einfühlsamkeit verbunden, aber zumindest dargestellt, dass das Missverstehen einer Situation häufig davon abhängt, dass die Gesprächspartner die Lage des Gegenübers häufig nicht kennen.²³⁵ Wahres Verstehen, wie GfK es sieht, wird jedoch nirgends angestrebt. Es wird deutlich, dass Sprache als Emotionsträger dient, der Umgang damit wird aber kaum geübt, konkrete Handlungsanweisungen sind auch hier nicht vorhanden. Detailliertere Abgrenzungen zu Belehren, Trösten, Bemitleiden und Beraten – wie es die GfK verlangt – werden jedoch nicht gegeben. Auch die direkten Folgen fehlender Empathie werden nicht besprochen. Teilweise wird jedoch die Bedeutung von Empathie für das Gesprächsgelingen deutlich:

Geglückte Kommunikation hängt nicht nur vom „guten Willen“ ab, sondern auch von der Fähigkeit zu durchschauen, was sich an seelischen Vorgängen und zwischenmenschlichen Beziehungen abspielt, wenn Ich und Du aneinander geraten.²³⁶

Der Zusammenhang zwischen hierarchischen und/oder familiären Strukturen und der Bereitschaft, Empathie zu geben, wird nicht explizit angesprochen. Jedoch finden sich Hinweise, wie unterschiedliche Personen mit unterschiedlich erlernten Kommunikationsgewohnheiten unterschiedliche Signale senden und auch empfangen können. In *klar_Deutsch 6* wird das richtige, einfühlsame Fragen besprochen, wobei als Ziel dessen gilt, die Prioritäten, Bedürfnisse und Interessen des Gegenübers herauszufinden²³⁷. Dieses Nachfragen ist in der GfK ein Grundpfeiler für die Empathie.

Die Einfühlung wird also eher mit einem Ziel des erfolgreichen Präsentierens anstatt der erfolgreichen Austausch betrachtet. Vereinzelt jedoch finden sich Appelle zur moralischen Gebrauch von Empathie: „Lasse ich den anderen auch gelten oder nur mich?“²³⁸ Empathie fordert aber mehr als bloße Einfühlung. Es bedeutet, dass man sich auf seinen Gesprächspartner einlässt. Einfühlung kann auch missbraucht werden, indem man (wie bei den Debatten) diese Fähigkeit nur benutzt, um seinen Standpunkt zu

²³⁵ Gestalten und Verstehen 2, S: 10.

²³⁶ Aktion Sprache 1, S. 46a.

²³⁷ klar_Deutsch 6, S. 10.

²³⁸ Sprachräume 3, S. 114.

verteidigen bzw. seinen Gesprächsgegner zu besiegen. Empathie bedeutet Einfühlsamkeit, die auf ein friedvolles und kooperatives Verhalten ausgerichtet ist.

4.1.6 Macht

In allen Schulbüchern wird klar, dass Sprache eine auf andere Menschen bezogene Interaktion darstellt. Dass dies im konkreten Fall auch die Benutzung bzw. Ausnutzung von Macht mitgemeint ist, wird in fast allen angesprochen.

Am häufigsten wird die Macht der Sprache mit den Begriffen der Symmetrie und Komplementarität²³⁹ dargestellt. Der Begriff Macht wird meist nicht direkt angesprochen, doch durch das Thema der Rolle in ihren symmetrischen, asymmetrischen bzw. komplementären Eigenschaften mitgemeint. Auch der Begriff Rolle muss nicht unbedingt erwähnt werden, um das Thema zu behandeln. In *Aktion Sprache 3/4* heißt es beispielsweise, dass Sprache unter anderem auch ausdrückt, „wo wir unseren Platz in der Gesellschaft sehen.“²⁴⁰ Auch Formulierungen wie „Wer bestimmt das Gespräch, wer reagiert bloß?“²⁴¹ weisen indirekt auf unterschiedliche Macht- bzw. Rollenpositionen hin. Manche Schulbücher lassen es mit solchen Erwähnungen darauf beruhen, einige beschreiben zusätzlich noch den Bedeutungsumfang des Rollenbegriffs in unserem Sprachgebrauch, indem auf berufliche und soziale Positionen und Gruppenzugehörigkeit,²⁴² Alter der Gesprächspartner²⁴³ oder auch regionale Unterschiede²⁴⁴ und ihren Einfluss auf das Gesprächsverhalten eingegangen wird. Vereinzelt wird auch darauf eingegangen, dass die Sprach- und Rollenwahl nicht losgelöst ist vom Kontext einer konkreten Situation: „Jeder Mensch spielt viele Rollen (Familie, Arbeitsplatz, Verein,...), wobei jede dieser Rollen mit einer bestimmten Sprache verbunden ist.“²⁴⁵ „Was bedeuten die Begriffe „Rolle“, „Rollenerwartung, „Rollenwechsel“ und wie wirken sie sich auf die Situation aus?“²⁴⁶

Teilweise werden auch die Bedingungen von Macht angesprochen, in *Sprachräume 1* heißt es beispielsweise: „Welche Faktoren verleihen einem Gesprächsteilnehmer „Macht“

²³⁹ klar_Deutsch 6, S. 10, Sprachbuch 1, S. 39, Sprachräume 1, S. 101, Gestalten und Verstehen 1, S. 8, Gestalten und Verstehen 3, S. 139.

²⁴⁰ Aktion Sprache 3/4, S. 128b.

²⁴¹ Sprachräume 2, S. 36.

²⁴² Sprachbuch 1, S. 39, Aktion Sprache 3/4, S. 132.

²⁴³ Sprachbuch 1, S. 39, Aktion Sprache 3/4, S. 132.

²⁴⁴ Sprachbuch 1, S. 39.

²⁴⁵ Aktion Sprache 3/4, S. 133a.

²⁴⁶ Gestalten und Verstehen 2, S. 9.

über einen anderen?“²⁴⁷ Hier wird „Macht“ in Anführungszeichen gestellt. Diese Infragestellung des Begriffs stellt diesen zusätzlich zum analytischen auch in einen moralischen Kontext. Auch in *Gestalten und Verstehen 3* wird der Begriff Rolle aus moralischer Sicht beleuchtet, indem die Schwierigkeiten des „aus der Rolle fallen“ angesprochen werden.²⁴⁸ Den SchülerInnen wird dadurch gezeigt, dass das Thema Macht nicht eindeutig bestimmbar und somit diskussionswürdig bleibt. Eine Beurteilung von Macht ist hier nicht gegeben.

Dass Sprache als Ausdruck von Rollenzuordnung fungiert, wird in den meisten Schulbüchern dargestellt. Hingegen lassen sich Bewertungen dieser Rollenzuteilung in einem Hierarchiegefüge – sollen Rollenbilder gefestigt oder aufgebrochen werden? – seltener finden. Falls eine Bewertung gegeben wird, fallen diese je von Schulbuch zu Schulbuch unterschiedlich aus.

In einigen Büchern wird der Hierarchiegedanke in den Argumentationskapiteln zwar nicht bewertet, jedoch indirekt unterstützt indem deklariert wird, dass als mögliche Begründung von Argumenten neben Fakten und Erfahrungen auch Autoritäten, Normen und analoge Fälle gültig sind.²⁴⁹ Zu Erstere zählen nicht nur anerkannte Experten, sondern auch „sonst wichtige Persönlichkeiten“.²⁵⁰ Zweitere verschleiern laut GfK die Verantwortung des Einzelnen, denn die GfK behauptet, dass man in jeder Situation selbst überlegen muss, was angebracht ist.²⁵¹ Eine Äußerung, die auf Normen und Autoritäten beruht wäre laut GfK kein authentisches Handeln.

Sofern sie erwähnt wird, wird die Asymmetrie in den Schulbüchern prinzipiell als Grundstruktur unserer Gesellschaft gesehen und nicht von vornherein als negativ oder positiv bewertet: „Von Übel ist Asymmetrie erst dann, wenn Machtmissbrauch daraus erwächst.“²⁵² Das würde die GfK genauso behaupten, jedoch definiert die GfK genau, wann etwas Machtmissbrauch ist und das ist nach ihren Ansichten meist schon sehr bald der Fall.²⁵³

²⁴⁷ Sprachräume 1, S. 101.

²⁴⁸ Vgl. *Gestalten und Verstehen 3*, S. 138.

²⁴⁹ Vgl. Sprachräume 2, S. 45,

²⁵⁰ Ebenda, S. 45.

²⁵¹ Rosenberg (2010), S. 23.

²⁵² *Gestalten und Verstehen 3*, S. 139.

²⁵³ Vgl. Rosenberg (2010), S. 182f.

Übungen, die diese Asymmetrie festigen, werden auch angeboten: „Stellen Sie sich vor, Sie wollen sich bei [unterschiedliche Personen/Rollen] beklagen. [...] beschreiben Sie die Unterschiede.“²⁵⁴ In *Gestalten und Verstehen 1* soll ein Hierarchiegespräch geschrieben werden,²⁵⁵ was ebenso zur Festigung der Denkweise in Hierarchiestrukturen fördert. Diese Denkweise wird von der GfK angeprangert:

Lebensentfremdende Kommunikation rührt von hierarchischen Gesellschaften her, deren Funktionieren von einer großen Anzahl schwacher, unterwürfiger Bürger abhängt – gleichzeitig fördert lebensentfremdende Kommunikation diese Hierarchien. Wenn wir in Kontakt mit unseren Gefühlen und Bedürfnissen sind, dann werden aus uns keine guten Sklaven und Befehlsempfänger mehr.²⁵⁶

Die GfK fordert somit die Ablehnung jeglicher Hierarchiekonstellation, in den Schulbüchern wird jedoch eine andere Sicht vertreten, denn Hierarchie wird nicht von vornherein, sondern erst durch ihren Missbrauch von Macht negativ bewertet:

Sprechen ist Macht. Die Worte sind Verführer, Generäle und Scharfrichter. Sie verführen heimlich durch Parteilichkeit, sie verführen öffentlich durch Predigt, Plädoyer, Reklame, Propaganda; sie erteilen pauschale Weisungen durch Norm und Gesetz und gezielte durch Befehle.²⁵⁷

Der Begriff Macht wird in den Schulbüchern generell in einem negativen Kontext verwendet. In *klar_Deutsch 5* aber wird Macht sowohl negativ als auch positiv dargestellt: „Wir üben mit der Sprache Macht aus. Wir trösten, wir unterdrücken, wir erheben.“²⁵⁸. Die GfK ist prinzipiell auch gegen Machtanwendung, räumt aber der „positiven Machtanwendung“ Legitimation ein:

In Situationen, wo es keine Möglichkeit für ein Gespräch gibt, z.B. bei drohender Gefahr, müssen wir vielleicht auf die beschützende Anwendung von Macht zurückgreifen. Das Ziel der beschützenden Machtanwendung ist die Verhinderung von Verletzung oder Ungerechtigkeit – niemals jedoch zu bestrafen, jemanden leiden oder bereuen zu lassen oder ihn oder sie zu verändern.²⁵⁹

²⁵⁴ Aktion Sprache 3/4, S. 133a.

²⁵⁵ Vgl. *Gestalten und Verstehen 1*, S. 8.

²⁵⁶ Rosenberg (2010), S. 42.

²⁵⁷ *klar_Deutsch 5*, S. 21.

²⁵⁸ Ebenda, S. 3.

²⁵⁹ Rosenberg (2010), S. 188.

Eine Möglichkeit des Machtmissbrauchs wird in den Schulbüchern besonders häufig als Form von Manipulation erwähnt. In *Aktion Sprache 1* wird von den SchülerInnen verlangt, zwischen sachlicher Beeinflussung, Überredung und Manipulation zu unterscheiden,²⁶⁰ in *klar_Deutsch 5* heißt es: „Wir manipulieren mit der Sprache: Wörter beeinflussen unser Denken“²⁶¹ worauf dann auf die Beeinflussungstechniken der Manipulation (z.B. verschönernde Reiseprospektangaben) eingegangen wird, um diesen entgehen zu können.²⁶² Ähnlich wird das Thema in *Ansprechend 1* dargestellt, indem die Manipulationstricks von Call Center aufgezeigt werden.²⁶³

Eine Möglichkeit der Machtdarstellung sind Befehle. Die GfK ordnet diese unter Forderungen ein und bewertet diese negativ, da die daraus resultierenden Handlungen keiner intrinsischen Motivation folgen. Als Gegensatz dazu sieht die GfK die Bitte, die ein erwünschtes Ziel an den Gesprächspartner erklärt, aber nicht verlangt. Die Funktion von Befehlen bzw. Forderungen wird in den Schulbüchern kaum besprochen. In *klar_Deutsch 5* wird darauf hingewiesen, dass sich hinter bestimmten sprachlichen Strukturen Befehle verstecken können: im Wollen, Mögen, Wünschen, im scheinbar neutralen Futur, Höflichkeitsformen.²⁶⁴ Eine moralische Stellung dazu wird nicht bezogen, es handelt sich hierbei mehr um eine bloße Darstellung von sprachlichen Erscheinungsformen bestimmter Sprachfunktionen. Im selben Schulbuch wird in der nächsten Übung jedoch das Umformulieren von Befehlen geübt: klare Befehle (Räume endlich einmal dein Zimmer auf!) sollen freundlich, höflich und liebevoll ausgedrückt werden.²⁶⁵ Auch dies ist nicht im Sinne der GfK, da diese Befehle nicht als solche aberkennt, nur weil sie unter höflichen Verschleierungen versteckt wurden. Diese Verschleierungsmöglichkeit deckt auch *Aktion Sprache 3/4* auf:

Berichten Sie aus Ihrer Kindheit, welche Höflichkeits- bzw. Förmlichkeitsformeln Sie erlernen mussten. Wie sehr legten Ihre Eltern darauf Wert und welche „Sanktionen“ gab es, wenn Sie diese „Gebote“ nicht oder nur schlampig erfüllten?²⁶⁶

²⁶⁰ Vgl. *Aktion Sprache 1*, S. 55.

²⁶¹ *klar_Deutsch 5*, S. 20b.

²⁶² Vgl. ebenda, S. 20b.

²⁶³ Vgl. ebenda, S. 62.

²⁶⁴ Vgl. *klar_Deutsch 5*, S. 21.

²⁶⁵ Vgl. ebenda, S. 22.

²⁶⁶ *Aktion Sprache 3/4*, S. 141a.

Laut GfK spricht man dann von Forderungen, wenn man bei Nichteinhaltung ebendieser mit Bestrafung rechnen muss. Dieser Sachverhalt wird auch in obigem Zitat zur Diskussion freigegeben.

4.2 Beobachten ohne Bewerten

Laut GfK sind Beobachtung und Benennung nicht objektiv zu betrachten. In den Schulbüchern lassen sich jedoch konträre Aussagen dazu finden: „Die Bedeutung eines Wortes ist sein Gebrauch in der Sprache.“²⁶⁷, „Was alle Sprachen verbindet, ist die Konvention innerhalb einer Gesellschaft, die Übereinkunft darüber, was welche Bedeutung hat.“²⁶⁸ Vereinzelt wird erwähnt, dass diese Übereinkunft von Konnotationen eine sprachliche Falle darstellen kann, denn sie kann als Manipulationsmittel genutzt werden (Z.B. Werbetext, politische Texte).²⁶⁹

Generell wird die kollektive Deutung eines Begriffs innerhalb der Gesellschaft wird jedoch auch relativiert, indem die Möglichkeit einer individuellen Deutung erwähnt wird: „Konnotate haben etwas mit Person und ihrer Lebenssituation zu tun. Es gibt auch kulturbedingte Unterschiede.“²⁷⁰ Oft werden Konnotationen als Wörter mit unterschiedlichem emotionalen Gehalt dargestellt, wobei eine Beurteilung darüber, ob dies kommunikationsförderlich ist oder nicht, in der Regel nicht gegeben wird.

Durch die Behandlung der Konnotationen sollen sowohl die sprachlichen Grenzen aufgezeigt als auch die Subjektivität und Arbitrarität des Sprachgebrauchs hervorgehoben werden. Zweiteres kommt ebenso in den Kapiteln über den Zeichengebrauch zum Ausdruck:

Begriffe wie „Gigi“, Baum, Stuhl, Gefühl, sind **Denkinhalte**. Sie entstehen durch einen Prozess der Abstraktion [...]. Es ist also nicht so, dass die Dinge der außersprachlichen Wirklichkeit einen Namen haben, den man bloß abzulesen brauchte. Vielmehr schafft sich der Mensch Begriffe, die er durch verschiedene Erfahrungen und verschiedene Interessen gewinnt.²⁷¹

Die starke Subjektivität und der Bewertungscharakter des Sprachgebrauchs wird in *Aktion Sprache 3/4* durch ein Pantomimespiel deutlich (nach einer Pantomimedarstellung sollen

²⁶⁷ Ebenda, S. 137a.

²⁶⁸ klar_Deutsch 6, S. 16.

²⁶⁹ Gestalten und Verstehen 3, S. 152.

²⁷⁰ Sprachbuch 2, S. 9.

²⁷¹ Gestalten und Verstehen 3, S. 154.

Augenzeugen berichten: Analyse auf was in diesem Bericht subjektiv fokussiert wurde). Auch *Sprachräume 3* stellt die schwierige Frage der „korrekten Sprache“ als offene Frage in den Raum.²⁷² Hier wird unser verinnerlichter Hang zur Be- und Verurteilung, die auch die GfK kritisiert, zur Diskussion freigegeben.

Um mit unseren wahren Bedürfnissen unmissverständlich umgehen zu können, will die GfK die Vieldeutigkeit und den Urteilscharakter der Konnotation mit klarer Sprache mittels Paraphrase und Ich-Botschaften umgehen. Diese Verbindung ist in den Schulbüchern nicht gegeben.

Was Kommunikation oft so schwierig macht, ist, dass, [sic?] sich der Empfänger praktisch aussuchen kann, auf welchen Aspekt der Nachricht er reagieren möchte, worauf er den Schwerpunkt legt. Das muss aber nicht unbedingt im Sinne des Senders sein. Missverständnisse können „gewollt“ oder „ungewollt“ passieren.²⁷³

4.3 Einfühlsamkeit mit sich selbst

Es wird zwar der Zusammenhang zwischen den eigenen Zielen und deren Konfliktpotenzial dargestellt, jedoch nicht, wie man die Bedürfnisse hinter diesen Zielen erkennt. Im Laufe der Sprachfunktionen wird in vielen Schulbüchern unter anderem auch der Zusammenhang von Sprache und emotionalen Ausdruck, Vermittlung von Gedanken und Meinungen und der Ausdruck von Identität und Gemeinsamkeiten erwähnt.²⁷⁴ „Damit machen wir deutlich und bekräftigen öffentlich, wer wir sind, woran wir glauben und wo wir unseren Platz in der Gesellschaft sehen.“²⁷⁵ Diese Bedeutung der Sprache als Ausdruck der Persönlichkeit und sozialer Positionierung in einem Gesellschaftsgefüge wird auch in den meisten anderen Schulbüchern deutlich, wobei unterschiedliche Ausdrücke dafür verwendet werden: „soziale, emotionale, Identität“,²⁷⁶ „Kontakt, Nähe, Beziehung, passen uns an“²⁷⁷. „Was sind Sie – in den Augen der Gesellschaft, zu der Sie gehören?“²⁷⁸ Hier wird der Zusammenhang von Gesellschaftlicher Position und Selbstdefinition gegeben. Laut GfK liefert diese Frage zwar einen Ansatz zur Klärung, was man selbst darstellt, jedoch ist diese Darstellung nicht primär an sich selbst gerichtet, sondern an etwas

²⁷² Sprachräume 3, S. 136.

²⁷³ Aktion Sprache 2, S. 69b.

²⁷⁴ Aktion Sprache 3/4, S. 127f.

²⁷⁵ Ebenda, S. 128b.

²⁷⁶ Vgl. Sprachräume 3, S. 140f.

²⁷⁷ Vgl. klar_Deutsch 5, S. 17.

²⁷⁸ Aktion Sprache 3/4, S. 132b.

Gesellschaftliches. Es geht nicht um das Ich an sich, sondern um das Ich in Bezug auf die Menschen die einem Umgeben, was der Hierarchiekritik der GfK widerspricht.

Nicht als Ausdruck von Identität, aber als Bildungsfaktor davon wird die Sprache in *Gestalten und verstehen 3* dargestellt, indem auf die Sprachfunktion des Wahrnehmens, Denkens und Erinnerns verwiesen wird.²⁷⁹ Nicht nur darauf hingewiesen, sondern auch an der Identitätsstärkung gearbeitet wird besonders in den Rhetorikkapiteln zu den Themen Stellungnahme und Meinungsbildung, die in allen Schulbuchreihen vertreten sind. Darin wird von den SchülerInnen verlangt, dass sie ihre Standpunkte zu einem bestimmten Thema bilden und ihre Ziele diesbezüglich abstecken können. Es wird oft zu Überlegungen wie „Was beabsichtige ich mit dieser Rede, diesem Referat etc.?“ und „Was sind meine Ziele und warum sind das meine Ziele?“ aufgefordert.

Die Intention einer Sprechhandlung wird also durchwegs besprochen, die Hintergründe ebendieser aber vernachlässigt. Für die GfK ist es von Bedeutung, dass man sich der Ursachen dieser Intentionen, unserer Bedürfnisse, klar ist. Das Thema Bedürfnisse wird in den Schulbüchern jedoch kaum behandelt. Teilweise werden die persönlichen Sprechhandlungsstrategien besprochen, indem bestimmte Situationen vorgegeben werden und man überlegen muss, wie man darin reagieren würde.²⁸⁰ Es wird zum Thema „Empathie mit sich selbst“ keine Erklärungen und Vorschriften angeboten, jedoch lassen sich einige Fragestellungen als Reflexionsvorgabe finden: „Gibt es Situationen, in denen Sie gern einem Gespräch ausweichen würden? Welche und warum?“²⁸¹

Die eigene Befindlichkeit in einer Gesprächssituation wird häufig besprochen. Sowohl in alltäglichen Situationen „Welche Gesprächssituationen empfindest du als angenehm/unangenehm?“²⁸², „Wo liegen deine Schwierigkeiten in einem Streitgespräch“²⁸³, „Was empfinden Sie, wenn Sie jemand [...] nicht grüßt, auf einen Gruß nicht antwortet oder auf Ihre Versuche, „small talk“ zu machen, nicht reagiert?“²⁸⁴ als auch in bei besonderen Anlässen durch die Besprechung von Redeangst, Lampenfieber und Auftreten. Für letzteres werden viele Lösungstipps vermittelt²⁸⁵, die alle darauf hinauslaufen, dass man sich entspannen und die eigene Angst annehmen sollte. Außerdem

²⁷⁹ Gestalten und Verstehen 3, S. 145.

²⁸⁰ klar_Deutsch 5, S. 12.

²⁸¹ Sprachräume 1, S. 101.

²⁸² Aktion Sprache 1, S. 49b.

²⁸³ Ebenda, S. 69.

²⁸⁴ Aktion Sprache 3/4, S. 127b. [Hervorhebungen im Original]

²⁸⁵ Sprachräume 3., S. 130. Aktion Sprache 1, S.60, Aktion Sprache 2, S. 104.

wird darauf hingewiesen, dass man Fehler machen darf, was selbstwertsteigernd wirkt. Dies ausgenommen finden sich sonst kaum vorgeschlagenen Strategien zur Persönlichkeitsentwicklung. Es werden einige Übungen angeboten, den eigenen Selbstwert zu überprüfen, indem die eigenen Verhaltensweisen analysiert werden sollen. Auch die Einteilung in bestimmte Gesprächstypen soll dabei helfen, die eigenen Sprechstrategien sowie Stärken und /Schwächen in der Gesprächsführung aufzuzeigen:

Denken Sie nach, welchem Diskussionstypus (schüchtern, beobachtend,...) Sie sich zuordnen würden. Welche Vor- und welche Nachteile hat das für Sie? Was sollten Sie, Ihrer Meinung nach, an Ihrem Diskussionsverhalten ändern und warum sollten Sie das?²⁸⁶

In *Sprachräume 3* wird die Selbstakzeptanz bereits vorausgesetzt: „Lasse ich den anderen auch gelten oder nur mich?“²⁸⁷

4.3.1 Verantwortung

In *Gestalten und Verstehen 3* ist von Kann-, Muss- und Sollverbindlichkeiten von Sprechakten die Rede. Erstere betreffen z.B. Aufforderungen der Werbung, zweitere betreffen moralische, gesellschaftliche Vorschriften, letztere Gesetze.²⁸⁸ Die GfK zweifelt an der Kategorisierung von Soll und Müssen, da man dadurch in Zwänge und Schuldzuweisung endet. Solche moralischen Verpflichtungen stehen nach Rosenberg authentischem Handeln im Weg.

Direkt besprochen wird die Selbstverantwortung in einer Kommunikationssituation nur in *Aktion Sprache 2*: „jeder im Gespräch ist für sich selbst verantwortlich“²⁸⁹. Jedoch werden die Taktiken der GfK zur Förderung der Verantwortungsübernahme indirekt besprochen. Dazu zählen die Verwendung von Ich-Botschaften, die in *klar_Deutsch 5* ohne nähere Begründung zu den gesprächsfördernden Techniken gezählt werden²⁹⁰. Eine ziemlich genaue Erklärung der Ich-Botschaften liefert hingegen *Aktion Sprache 2*:

Sprich nicht per „Man“ oder „Wir“, weil du dich hinter diesen Sätzen zu gut verstecken kannst und die Verantwortung nicht für das zu tragen brauchst, was du sagst. Zeige dich als Person

²⁸⁶ Ebenda, S. 94a.

²⁸⁷ Sprachräume 3, S. 114.

²⁸⁸ Gestalten und Verstehen 3, S. 170f.

²⁸⁹ Ebenda, S. 77a.

²⁹⁰ Vgl. klar_Deutsch 5, S. 6.

und sprich per „Ich“. Außerdem sprichst du in „Man“ oder „Wir“ Sätzen für andere mit, von denen du gar nicht weißt, ob sie das wünschen.²⁹¹

Diese Gesprächseinstellung entspricht sehr den Ansichten der GfK. Auch die Darlegung hemmender Gesprächsfaktoren zählt zur Förderung von Verantwortungsübernahme des eigenen Gesprächsverlaufes. Diese gilt es zu vermeiden, gebraucht man diese dennoch, handelt man entgegen einer produktiven Gesprächsführung. Weiß man um diese hemmenden Faktoren Bescheid, kann man seine Verantwortung über einen möglichen Fehlgebrauch nicht mehr ablegen. Auch der Hinweis auf Kommunikationsstörungen, die am Hörer (Übereinstimmung von Hörerreaktion und Gesagtem), an der Sache (Übereinstimmung des Sachverhalts und Gesagtem), und auch Selbstbezug (Übereinstimmung der Intention und Gesprochenem)²⁹² liegen können, stellt sich selbst („Selbstbezug“) als Möglichen bestimmenden Faktor eines Konfliktes dar, was einem die Verantwortung in einer Gesprächssituation offenlegt.

4.3.2 Authentizität

Die GfK verlangt eine positive Grundeinstellung um friedvoll zu kommunizieren, wobei aber dies nicht bedeuten darf, sich selbst zu verleugnen. Auch in den Schulbüchern finden sich die gleichen Überlegungen zu diesem Thema: „[...] Wichtig ist dabei, dass Sie sich innerlich positiv auf ein zukünftiges Referat einstimmen. Das heißt aber auf keinen Fall, dass Sie real vorhandene Probleme [...] „wegträumen“!“²⁹³ Das Thema Authentizität wird oft angeschnitten, wobei teilweise auch auf die Schwierigkeit der Forderung nach Authentizität hingewiesen wird:

Auch Selbstbeurteilung und Handlungsweise können weit auseinander liegen: Man weiß genau, dass man etwas nicht tun sollte, macht sich auch selber Vorwürfe, und tut dennoch. Unser Selbstwertgefühl, eine Mischung aus Bewunderung und Kritik, schwankt in der Regel sehr stark, ist aber nicht beliebig belastbar.²⁹⁴

Die Forderung nach Authentizität, wird in vielen Schulbüchern gegeben, besonders als Hilfe für die Bewältigung eines Referats. Dass das komplette Verstellen der eigenen

²⁹¹ Aktion Sprache 2, S. 77a.

²⁹² Vgl. Aktion Sprache 2, S. 70b.

²⁹³ Ebenda, S. 104b.

²⁹⁴ Gestalten und Verstehen 3, S. 145.

Persönlichkeit nicht möglich ist und auch nicht verlangt wird, wird in den meisten Schulbüchern dargestellt, ganz gemäß der Aussage:

Frage dich, ob du dich auf deine Art verhältst, wie du es wirklich willst. Oder möchtest du dich eigentlich anders verhalten – tust es aber nicht, weil dir das Angst macht. Prüfe dich, ob dein Verhalten Annäherungs- oder Vermeidungsverhalten ist. Versuche, öfter neues Verhalten auszuprobieren, und riskiere das kleine aufgeregte körperliche Kribbeln dabei.²⁹⁵

Hier wird der Mut gefordert, sich selbst zu suchen (neues Verhalten auszuprobieren) und zu sich selbst zu stehen. zur Authentizität gehört vor allem, dass man zu seiner Meinung und seinen Bedürfnissen steht, in diesem Sinne werden sogar Handlungshilfen gegeben, wie man seine Bedürfnisse entdecken kann:

Um besser herauszubekommen, was du im Augenblick fühlst und willst, horche in deinen Körper hinein. Er kann dir oft mehr über deine Gefühle und Bedürfnisse erzählen als dein Kopf.²⁹⁶

Ebenso wird in *Aktion Sprache 2* der Vorteil hervorgehoben, in einem Gespräch zu seiner eigenen Meinung zu stehen:

Wenn du eine Frage stellst – sage, warum du sie stellst. Auch Fragen sind oft eine Methode, sich und seine eigene Meinung nicht zu zeigen. Außerdem können Fragen oft inquisitorisch wirken und den anderen in die Enge treiben. Äußerst du aber deine Meinung, hat der andere es vielleicht leichter, dir zu widersprechen oder sich deiner Meinung anzuschließen.²⁹⁷

Auch in *Spracheräume 3* wird im Interview mit Schulz v. Thun zum Thema Gesprächsgelingen der Mut propagiert, auf allen Seiten des Kommunikationsquadrates „Farbe zu bekennen“.²⁹⁸

²⁹⁵ Aktion Sprache, 2, S. 76b.

²⁹⁶ Ebenda.

²⁹⁷ Aktion Sprache 2, S. 77a.

²⁹⁸ Spracheräume 3, S. 114.

4.3.3 Selbstwertgefühl

Es gibt in den Schulbüchern zwar keine konkreten Vorschläge zur Selbsterkenntnisgewinnung, aber viele Ansätze zur Selbstreflexion.

Teilweise bleiben die Lektionen nur auf einen bestimmten Bereich bezogen, so heißt es in *Aktion Sprache 1* beispielsweise: „Wie erkennt man beim anderen Schwindeln/Lügen? Wie verhält man sich selbst dabei?“²⁹⁹ und „Mache Vorschläge, wie man auf Kritik reagieren sollte.“³⁰⁰ Im selben Schulbuch finden sich zusätzlich noch Anregungen zur Fremd- und Eigenanalyse bezogen auf das Distanzverhalten von Gesprächspartnern.³⁰¹ Zum Thema Feedback wird auch eine Verhaltensänderung vorgeschlagen, sofern man mit der Kritik einverstanden war. Die Selbstarbeit wird also um den Selbstwillen durchgeführt nicht um irgendjemandem gerecht zu werden.³⁰² Der Feedbackgeber muss hier auch Regeln beachten, die die Ansichten der GfK unterstützen. Dies wären unter anderem die Bezeichnung der eigenen Gefühle und Beobachtungen als solche (als subjektive Erfahrungen und nicht als objektive Fakten), sage möglichst genau was du meinst, drücke aus was du wahrnimmst, keine Verteidigungshaltung denn Feedback ist kein Angriff, auch positives Feedback geben.

In den Kapiteln über Referate wird oft die Verbindung von **Ich**-Orientierung, **Du**-Orientierung und Sachorientierung dargestellt, teilweise muss auch unterschieden werden, wo der eigene Schwerpunkt liegt³⁰³. Hierbei wird klar, dass in einer Kommunikationssituation sowohl auf das Gegenüber als auch auf sich selbst eingegangen werden muss. In den Schulbüchern geschieht dies, um sein Anliegen (das Referat) erfolgreich zu präsentieren, die GfK nutzt das gleiche in einem größeren Kontext.

Die Einfühlung wird in den Rhetorikkapiteln auch teilweise zur Analyse des anderen gebraucht, um seine Stärken und Schwächen herauszufinden.³⁰⁴ Diese Selbstarbeit verlangt auch die GfK, da diese Einfühlung zur besseren Erkenntnis der Persönlichkeit um des Verständniswillens verlangt und nicht um ihn zu Kategorisieren. Teilweise wird dies

²⁹⁹ Aktion Sprache 1, S. 49b.

³⁰⁰ Ebenda, S. 68b.

³⁰¹ Ebenda, S. 52b.

³⁰² Vgl. ebenda, S. 70a.

³⁰³ Vgl. Aktion Sprache 2, S. 103.

³⁰⁴ Aktion Sprache 1, S. 97b.

relativiert, in einem Schulbuch soll beispielsweise abgestimmt werden, wer in einer Debatte besser argumentiert hat, wobei „besser“ in Anführungszeichen gesetzt wird.³⁰⁵

Trotz solcher vereinzelter Relativierung findet sich häufig eine Form der Einteilung des Gesprächspartners in bestimmte Typen. In *Gestalten und verstehen 1* und *3* wird es einem selbst überlassen, sich zu charakterisieren.³⁰⁶ Aktion Sprache 2 lässt diese Einteilung auch großteils den SchülerInnen über:

Denken Sie nach, welchem Diskussionstypus (schüchtern, beobachtend,...) Sie sich zuordnen würden. Welche Vor- und welche Nachteile hat das für Sie? Was sollten Sie, Ihrer Meinung nach, an Ihrem Diskussionsverhalten ändern und warum sollten Sie das?³⁰⁷

Sprachräume 2 schlägt bestimmte Gesprächstypen vor, die sich auf Satir beziehen: beschwichtigend, anklagend, verstandesbetont, ablenkend, mitarbeitend. Man wird dazu aufgefordert, sich selbst und seinen Sitznachbarn/-nachbarin zu einem Typ zu zählen, wobei diese Einteilung insofern zu hinterfragen ist, da alle Typen in ihren Beschreibungen negative Gefühle als Charakteristika angeben (Bsp: der ablenkende Typ fühlt sich minderwertig, der vernünftige Typ verdrängt Gefühle und gibt sich überlegen etc.). Es wird zwar darauf hingewiesen, dass das Idealtypen sind, aber es wird nicht darauf hingewiesen, ob das verändert werden sollte und was gesprächsförderlich ist.

Die Frage bleibt offen, inwiefern diese Kategorisierungen der GfK entsprechen, da es einerseits die Verschiedenartigkeit und somit die unterschiedlichen Betrachtungsweisen von bestimmten Themen verdeutlicht, wodurch die Toleranz einer anderen Meinung vergrößert werden kann. Andererseits wird das Denken in Schubladen gefördert, was laut GfK nicht gesprächsfördernd wäre, denn Menschen handeln in verschiedenen Situationen und/oder mit unterschiedlichen Gemütslagen nie gleich. Selbst die Verschiedenartigkeit der Einteilungsformen spricht dafür. Die Forderung zur Einteilung hat laut GfK demnach keinen Zweck, denn sie erschwert das ganzheitliche Erfassen individueller Bedürfnisse des Gesprächspartners. Mehr der GfK entsprechend sind deshalb offene Fragen, die ebenso in den Schulbüchern zu finden sind: „Aufgrund welcher Sprech- und Verhaltensweisen wird die Persönlichkeit der Gesprächspartner erkennbar?“³⁰⁸ oder auch auf einen spezifischeren Aspekt bezogen: „Wie würden Sie jemanden einschätzen bzw. beschreiben, der

³⁰⁵ Aktion Sprache 1, S. 100.

³⁰⁶ Vgl. *Gestalten und Verstehen 1*, S. 8, *Gestalten und Verstehen 3*, S. 140.

³⁰⁷ Aktion Sprache 2, S. 94a.

³⁰⁸ Sprachbuch 1, S. 39.

grundsätzlich, also in allen Kommunikationssituationen, nur Dialekt spricht?³⁰⁹ Diese Formulierungen sind weniger auf eine Einteilung hin gerichtet sondern mehr auf Verstehen des anderen, was laut GfK ein wichtiger Schritt zum Erkennen der Bedürfnisse darstellt.

4.4 Gefühle und Bedürfnisse

Durch die Behandlung der Konnotation wird die Sprache mit der Frage der Beurteilung von wahrgenommenen Sachverhalten verknüpft. Diese Beurteilung muss laut GfK noch keine Verurteilung sein, die GfK unterscheidet hier die persönlich zu treffenden Werturteile und die verurteilenden moralischen Urteile. Das Auseinanderhalten der Werte und Wertung, um Schuldzuweisung zu vermeiden, wird in keinem Schulbuch direkt angesprochen. Teilweise werden auch der GfK konträre Ansichten unterstützt, indem in einigen Schulbüchern viel Wert auf Analyse und Beurteilung gelegt wird, was die Tendenz zu einer Verurteilung fördern kann. Streitanalysen, die Darstellung der Gespräche als Negativbeispiele und die Frage nach der Fehlerortung ohne die Schuldfrage auf ethischer Ebene zu klären, kann den Eindruck erwecken, man müsse sich in einem Gespräch auf das Negative konzentrieren. Aus diesem Grund stehen Formulierungen wie „Wer hat Schuld daran und warum?“³¹⁰ im Gegensatz zu den Ansichten der GfK, sind aber häufig in den Schulbüchern zu finden.

Die GfK sieht die große Herausforderung nicht bloß in der Vermeidung von schlechten Verhaltensweisen, sondern vor allem im Einüben positiver Gedanken- und Sprechhandlungen. Diese werden in den Schulbüchern nie konkret vorgeschlagen, jedoch soll diese positive Handlungsweise in den Rollenspielaufgaben indirekt geübt werden. *Aktion Sprache 1* jedoch nimmt besonders Bezug auf das Thema Verurteilung und hinterfragt das der Verurteilung zugrundeliegende Verhalten durch offene Fragen: „Begründet, warum ihr den einen Diskussionsleiter als „gut“, den anderen vielleicht als „schlecht“ beurteilt.“³¹¹, „Was könnten Vorurteile sein, habt ihr euch vom Äußeren etc. beeinflussen lassen?“³¹².

Auch nicht klar einzuordnende Aussagen sind zu finden. So wird in *Sprachräume 2* beispielsweise nach einem Textbeispiel folgende Aufgabe gestellt: „Woran merkt man,

³⁰⁹ Aktion Sprache ¾, S. 130a.

³¹⁰ Aktion Sprache 1, S. 70.

³¹¹ Ebenda, S. 67b.

³¹² Ebenda, S. 68a.

dass sich die Schwiegertochter schuldig fühlt.“³¹³ Was auf den ersten Blick aussieht wie eine Aufgabe zur Schuldzuweisung, ist eher eine Übung zur Einfühlung und des genauen Zuhörens. Jedoch wird keine Abgrenzung zu einer möglichen Beurteilung dargestellt, es gibt keine Diskussion darüber, ob sie sich zu Recht schuldig fühlen sollte oder nicht.

In einigen Schulbüchern wird darauf hingewiesen, dass auch Sprachformen wie Ironie, Sarkasmus oder Zynismus Missverständnisse hervorrufen können. In *klar_Deutsch 6* werden sie nicht als prinzipiell schlecht verurteilt, die SchülerInnen sollen selbst bestimmen wie sie dazu stehen: „Wie stehst du zur Aussage: „Ironie ist Mord an der Kommunikation“?“³¹⁴ Jedoch werden auch einige Definitionen angeboten, die großteils als negativ einzustufen sind: „feiner, verdeckter Spott“, „Verhalten einer Person, die sich verstellt“, „durch scheinbare Zustimmung wird das Betreffende der Lächerlichkeit preisgegeben.“³¹⁵ In *Aktion Sprache 3/4* werden sie im Zusammenhang mit unbewussten Kommunikationsstörungen wie Schweigen, Generalisierungen und aggressive Parodie gleichgesetzt.³¹⁶ In *Sprachräume 1* werden sie nicht an sich negativ eingestuft, aber doch nur in einem kommunikationshinderlichen Kontext gestellt: „In welchen Wendungen [im Textbeispiel] wird Ironie als Mittel zum Angriff eingesetzt?“³¹⁷ Die Behandlung und Bewertung solcher möglicher Sprachfallen ist also unterschiedlich, in Zusammenhang mit Humor werden sie lediglich in *Sprachräume 2*³¹⁸ gestellt, womit eine positive Assoziation dazu gegeben ist.

Es ist unklar, wie die GfK zu Ironie, Zynismus und Sarkasmus steht, da dies nicht in ihr Kommunikationsmodell einbezogen wird. Unter der Betrachtungsweise, dass man immer eine klare Sprache benutzen sollte, wäre die GfK gegen jegliche Art der unmissverständlichen Ausdrucksweise. Bezieht man sich mehr auf die GfK-Betrachtungsweise des Verständnisses, dann wäre der Fokus weg von der Aussage hin zum Gemeinten möglich.

³¹³ Sprachräume 2, S. 36.

³¹⁴ klar_deutsch 6, S. 29.

³¹⁵ Ebenda, S. 23.

³¹⁶ Aktion Sprache 3/4, S. 142.

³¹⁷ Sprachräume 1, S. 90. [Hervorhebungen im Original nicht übernommen]

³¹⁸ Vgl. Sprachräume 2, S. 37.

4.5 Bitten

In keinem einzigen Schulbuch wird die Bedeutung von Bitten bzw. die Unterscheidung von Bitten von Forderungen angesprochen. Teilweise werden Kommunikationskonflikte geschildert, die durch Forderungen entstehen und durch das Bitten hätten vermieden werden können, jedoch wird das Wort Bitte oder dessen Prinzip nach Rosenberg nicht näher erwähnt. Die SchülerInnen könnten aber durch die die Situationsschilderung begleitenden offenen Fragen „Wie hätte der Konflikt vermieden werden können?“, „Welche Kommunikationsweise führt zu Konflikten?“ zumindest selbst auf die Lösung kommen.

4.6 Sprache und Gesellschaft

Generell wird die Bedeutung von Kommunikation als soziales Verständigungsmittel hervorgehoben, jedoch werden ethische Ansätze und moralische Vorgaben kaum gegeben. Teilweise werden zu den Darstellungen der Konfliktursachen, -formen und -lösungen die dahinterliegenden ethischen Konzepte sichtbar. Diese verweisen in allen Schulbüchern auf ein humanistisches Weltbild, was nicht verwunderlich ist, denn dies wird im Lehrplan verlangt.³¹⁹

In den meisten Schulbüchern wird der Bezug von Sprache mit ihrer sozialen Funktion aufgezeigt, Formulierungen wie „[Sprache] definiert unser soziales Handeln im Guten (Zuwendung und Freundlichkeit, Hilfe, Trost) wie im Schlechten (Abweisung, Verletzung oder sogar Beleidigung, Entmutigung)“³²⁰ oder „Gemeinsames Tun setzt Verständigung voraus. [...] Erst durch Kommunikation wird der Mensch zu einem sozialen Wesen.“³²¹ werden häufig gebraucht. Die Sprache als etwas in ein Gesellschaftssystem eingegliedertes wird häufig thematisiert:

Die menschliche Sprache sichert die Weitergabe von Informationen und deren Bewahrung über Generationen hinweg und ist damit ein entscheidendes Instrument der Entwicklung menschlichen Wissens und gesellschaftlicher Entwicklung.³²²

³¹⁹ Vgl. BMUKK: Lehrplan Deutsch AHS-Oberstufe: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11853/lp_neu_ahs_01.pdf, S. 1, (19.5.2014).

³²⁰ klar_Deutsch 6, S. 16.

³²¹ Gestalten und Verstehen 2, S: 6.

³²² Sprachräume 3, S. 141.

In einigen Schulbüchern wird nicht direkt auf den Gesamtzusammenhang von Sprache und Gesellschaft hingewiesen, sondern nur als an eine Situation Gebundenes gesehen: „Führe Beispiele an, wo du Folgen eines (nicht) ausgesprochenen Wortes erlebt hast. In welchen heiklen Situationen sollte man mit Sprache besonders sorgsam umgehen?“³²³ Solche Aussagen beziehen sich nicht direkt auf Gesellschaftliches, schließen diese aber auch nicht aus.

Die Hinweise auf die sozialen Aspekte der Sprache werden zumeist keiner psychologischen oder ideologischen Wertung unterzogen, womit die Darstellung nur als Aufklärung von Kommunikationsweisen dient, nicht jedoch – wie es die GfK vorsehen würde – eine „ideale“ Kommunikationsform näherbringt. Dennoch wird die Bedeutung der Sprache klar und teilweise finden sich auch Anregungen zur tieferen Auseinandersetzung mit diesem Thema:

Warum wird Ihrer Ansicht nach gerade in unserer westlichen Gesellschaft das Wort [Kommunikation] heute so häufig verwendet? In welcher Hinsicht ist Kommunikation für diese Gesellschaft wichtig?³²⁴

Dass unsere Interpretation des sprachlichen Handelns von erlernten Mustern der Normen und Werte unserer Gesellschaft geprägt ist, wird nur in *Aktion Sprache 3/4*³²⁵ und *klar_Deutsch 6*³²⁶ explizit angesprochen. Auch die Grenzen der Sprache als Ausdrucksmittel wird sehr direkt in *klar_Deutsch 6* durch ein Zitat von Ludwig Wittgenstein vermittelt: „Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt.“³²⁷ Auch *Aktion Sprache 3/4* bezieht sich auf sprachliche Grenzen, die von gesellschaftlichen Normen her gebildet werden:

Gesellschaftliche Regeln bestimmen unseren Sprachgebrauch: So ist es zwar nicht verboten, bei einer Beerdigung Witze zu erzählen, aber „man tut es nicht“.

Normen wie Höflichkeit gegenüber älteren Menschen bestimmen unsere Kommunikation genauso wie bestimmte Förmlichkeits- oder Vertraulichkeitsformeln, die wir bereits in unserer Kindheit erlernen: bitte, danke, guten Morgen...³²⁸

³²³ klar_Deutsch 6, S. 12.

³²⁴ Sprachbuch 1, S. 4.

³²⁵ Aktion Sprache 3/4, S. 141a.

³²⁶ klar_Deutsch 6, S. 21f.

³²⁷ Ebenda, S. 17.

³²⁸ Aktion Sprache 3/4, S. 141a.

In einigen anderen Schulbüchern könnten die SchülerInnen zumindest durch die darin gestellten Fragen wie „Wo liegen die Faktoren/Ursachen/Schwierigkeiten in den Missverständnissen unserer Kommunikation?“ etc. selbst einen Bezug zu Sprache und gesellschaftlichen Normen herstellen. Die meisten Schulbücher sprechen jedoch nicht einmal indirekt davon. Es ist zwar teilweise von kommunikativer Kompetenz die Rede, die ein der Situation angemessenes Verhalten fordert, was aber angemessen ist, wird nicht dargestellt. In *Aktion Sprache 2* wird die kommunikative Kompetenz als die Fähigkeit verstanden, „in einer vorgegebenen sozialen Situation angemessen (= richtig und zielführend) gebrauchen zu können.“³²⁹ Die Entscheidung über die Angemessenheit bleibt den SchülerInnen überlassen, sie müssen selbst entscheiden, welcher Kommunikationsweg zielführend ist und wie dieses zu erreichende Ziel überhaupt auszusehen hat. In diesem Sinne werden oft Rollenspiele und offene Fragen angeboten, die sowohl die Frage der Angemessenheit als auch der Problemlösungsarten im Klassenverband klären lassen wollen. Die GfK ist da konkreter und gibt gezielte Handlungsanweisungen durch die Forderung der Einhaltung seiner vier Komponenten.

Die Denkanstöße zu ethischen Gesprächsaspekten sind von Schulbuch zu Schulbuch sehr unterschiedlich. Es werden unterschiedliche kommunikative Graubereiche angesprochen, die Konfliktpotential besitzen: ob und wie man Gefühle zeigen sollte, ob man offensichtlich Lügende weiterreden lassen sollte, ob man immer Interesse zeigen sollte obwohl man keines aufbringen kann, wie man mit Beleidigungen umgehen soll usw.³³⁰ Solche oder ähnliche Fragestellungen sind meist mit Aufforderungen zur Selbstüberlegung und Reflexion verbunden.

Dieser Bezug zur sozialen Seite der Sprache wird vor allem auch in der Darstellung der Funktionen von Sprache deutlich. So findet man in *klar_Deutsch 5* eine Auflistung von Sprachfunktionen, die in vielen Schulbüchern auf soziale Interaktion ausgerichtet sind: Kontakt, Nähe, Beziehung, geben Handlungsimpulse, lenken Menschen, üben Zwang aus.³³¹ Auch in *Sprachräume 3* wird dieser Bezug sehr deutlich: Handlungsveranlassung,

³²⁹ Aktion Sprache 2, S. 72a.

³³⁰ Sprachräume 1, S. 103.

³³¹ klar_Deutsch 5, S. 17.

soziale und emotionale Funktion, Identität, Denkkunterstützung, Wissensspeicher und Realitätskontrolle werden als Sprachfunktionen aufgelistet.³³²

Ausnahmen hierzu sind jedoch auch zu finden, so gibt beispielsweise *Verstehen und Gestalten 3* als Sprachfunktionen nur Wahrnehmen, Denken und Erinnern an³³³, was die Sprachfunktion mehr auf subjektive als auf interaktive Aspekte der Sprache bezieht. In dieser Betrachtungsweise der Sprachfunktion werden viele Aspekte, die die GfK als wichtig erachtet, vernachlässigt.

4.7 Nonverbales

„Kommunizieren bedeutet, sich auf seinen Gesprächspartner einstellen zu können, auch das zu verstehen, was nicht sprachlich direkt mitgeteilt wird.“³³⁴ Das nonverbale Kommunikationsverhalten nimmt eine besondere Stellung in den Schulbüchern ein, in jedem wird die Sprache als Komplex dargestellt, der nicht nur aus Worten besteht. In allen wird diese Form der Kommunikation erwähnt, die GfK geht zwar nicht explizit darauf ein, jedoch dient die Kenntnis des nonverbalen Verhaltens der Einfühlung des Gegenübers: „Körperhaltung, Mimik, Blickkontakt und Gesten drücken für den Hörer Unsicherheit, Überlegenheit, Gesprächsbereitschaft, Misstrauen, Unehrllichkeit, engagiertes Zuhören, gespielte Aufmerksamkeit usw. aus.“³³⁵ Nonverbales wird in allen Schulbüchern als Informationsquelle der Empfindungen des Gesprächspartners betrachtet.

In *Gestalten und Verstehen 3* findet sich ein Hinweis, dass Sprache auch nonverbales miteinbezieht. Andere Schulbücher verbinden dies mit Übungen mit Interpretation von Bildern, was die Körpersprache ausdrücken³³⁶, Hörspiel mit Mimik unterstreichen³³⁷, Film ohne Ton analysieren³³⁸, bewusst falsches Einsetzen von Gesagtem oder nonverbal Gezeigtem³³⁹, Pantomimedarstellungen³⁴⁰. Nonverbales zuzuordnen kann zu einer unüberlegten Einteilung und somit Vorverurteilung führen. Dies wird teilweise bedacht und durch Einschätzung und indem auf die Uneindeutigkeit hingewiesen wird bzw. die

³³² Sprachräume 3, S. 140f.

³³³ Vgl. Verstehen und Gestalten 3, S. 145.

³³⁴ Aktion Sprache 2, S. 69b.

³³⁵ Aktion Sprache 1, S. 50a.

³³⁶ Aktion Sprache 2, S. 84., klar_Deutsch 6, S. 8.

³³⁷ klar_deutsch 5, S. 5.

³³⁸ Ebenda 5, S. 5.

³³⁹ Ebenda, S. 5., Aktion Sprache 2, S. 90.

³⁴⁰ Gestalten und Verstehen 2, S. 6. Aktion Sprache 1, S. 50, 52a, 53b, Aktion Sprache 3/4, S. 71.

Einteilungsergebnisse mit einem Partner die Interpretationsergebnisse verglichen werden soll, was die Vieldeutigkeit eines Bildes hervorhebt.

klar_Deutsch 6 verbindet die Definition der Körpersprache mit Diskussionsanregung darüber („Was hältst du von der Behauptung, dass alle Menschen ihr Gegenüber, wenn sie erstmal mit ihm zusammentreffen, nach der Körpersprache und nach dem Äußeren einschätzen können?“).

Auch die Funktion des Schweigens wird häufig besprochen.³⁴¹ Außerdem wird der subjektive Eindruck in *Aktion Sprache 2* und *klar_Deutsch 6* zusätzlich besprochen: „Wie würden Sie das Hochziehen der Augenbrauen bei einem Ihnen Fremden interpretieren? Wie bei einem Bekannten?“³⁴², „Du führst ein Gespräch [...]. Plötzlich beginnt dein gegenüber, mit den Finger auf die Tischplatte zu trommeln. Was signalisiert das?“³⁴³ oder darauf hingewiesen, dass es keine genauen Regeln für nonverbale Kommunikation gibt.³⁴⁴ Deutlich wird das Missverständnispotential von nonverbalen Beurteilungen in *Aktion Sprache 2*, indem darauf eingegangen wird, dass es einige Faktoren wie Art des Gesprächspartners, Zeit und Kommunikationsverlauf etc. gibt, die eine jeweilige Körperhaltung beeinflussen können. Es wird deshalb gewarnt:

Geben Sie sich aber auf keinen Fall der Illusion hin, dass Sie die Aussagen des Gesprächspartners auch nur annähernd „richtig“ analysieren können. Die Beobachtung der Körpersprache kann Ihnen Hinweise geben, aber keine Gewissheiten. Sie sollte ein Anstoß sein, miteinander ins Gespräch zu kommen und Dinge zu klären – und zwar auf der verbalen Ebene.³⁴⁵

Diese Aussage geht in Richtung GfK, die die Möglichkeit der wirklichen Verständigung nur mittels verbalen Ausdrucks deklariert. So deutliche Anweisungen, wie mit nonverbalen Einschätzungen umgegangen werden sollte, findet man in sonst keinem Schulbuch. Lediglich Fragen nach der Intention des Gegenübers und die eigene Interpretation des Gehörten beziehen die Ansicht des Gesprächspartners mit ein. Dass man dafür aber spezifische soziale Fertigkeiten braucht, die über das bloße aktive Zuhören hinausgehen, wird kaum besprochen.

³⁴¹ Gestalten und Verstehen 2, S. 10, Ansprechend-Deutsch 5, S. 59, Aktion Sprache 3/4, S. 142a.

³⁴² Aktion Sprache 2, S. 88.

³⁴³ klar_Deutsch 6, S. 7

³⁴⁴ ebenda 5, S. 5.

³⁴⁵ Aktion Sprache 2, S. 89b.

Die GfK vernachlässigt diese Komponente, sie will eher klare und schuldfreie Sprache. Die Gefahr hinter dieser Ansicht ist, dass diese Klarheit vielleicht schon zu neutral für eine alltägliche Gesprächssituation ist. Eine neutrale Umgangsweise wird besonders dann geübt, wenn es um die Berichterstattung geht.

Information soll objektiv sein. Eine Information enthält Daten und Fakten ohne Kommentar. Eine Information ist eine einfache Mitteilung, das bedeutet: kein Befehl, keine Manipulation, kein Geschwätz, keine Zustimmung, keine Abwertung – überhaupt keine Wertung. Eine Information ist also idealerweise neutral.³⁴⁶

Dies könnte eine gute Darstellung der Ansichten der GfK (Wertfreiheit und konkrete Stellungnahme) sein, beschreibt aber in diesem Zusammenhang die Berichterstattung, was keine alltägliche Situation ist. Die GfK lässt sich mit obiger Definition der Berichterstattung ausdrücken, wobei die Funktion des Kommentars und der Zugabe der eigenen, nicht wertenden Meinung jedoch erwünscht ist. Somit gesehen sind zumindest in Sachen Wertfreiheit und konkreter Stellungnahme die Übungen zur Berichterstattung auch eine Übung für einen Teil des Blickwinkels der GfK.

³⁴⁶ klar_Deutsch 5, S. 18. [Hervorhebungen im Original]

5 Fazit

Eine Kommunikationsform wie die GfK es verlangt wird nicht dargestellt. In keinem Schulbuch wird die GfK, Rosenberg oder seine Prinzipien als einheitliches Konzept vorgestellt.

Die größte Übereinstimmung in den Ansichten zur Kommunikation ergibt sich in der Bedeutung des Themas in Hinblick auf ein friedliches Auskommen. Die Bedeutung einer angemessenen Kommunikation zur Vermeidung und Lösung von Konflikten wird sowohl in der GfK als auch in den Schulbüchern besonders hervorgehoben. Es wird in den Schulbüchern stark an ein friedliches Miteinander appelliert, jedoch wird kein umfassendes Lebenseinstellungskonzept vorgelegt, das mit bestimmten Kommunikationsstrategien in unseren Sprachgebrauch übergehen soll. Eine einheitliche und aufeinander bezogene Kompetenzstrategie wird in keinem Schulbuch und auch nicht innerhalb einer Schulbuchreihe verfolgt, sondern jeweils nur Teilaspekte von Kommunikationsphänomenen vorgestellt.

Kommunikationsmodelle werden in den Schulbüchern nicht ganzheitlich, sondern nur in ihren einzelnen Aspekten behandelt. Vereinzelt lassen sich Übereinstimmungen mit wichtigen Aspekten der GfK finden, jedoch werden diese kaum detailliert behandelt (z.B. Kooperation, Metakommunikation, Empathie) oder bewertet (z.B. Macht, Forderung/Bitte). In der GfK besonders wichtige Aspekte (z.B. Bedürfnisse) werden auch generell ausgelassen.

Lassen sich Prinzipien der GfK finden, werden diese sehr oberflächlich geschildert. Diese Prinzipien (z.B. Kooperation, Metakommunikation, Sach- und Beziehungsebene) kann man ob ihrer unspezifischen Behandlung keinem bestimmten Kommunikationsmodell zuordnen, da diese Auffassungen von allen Kommunikationsmodellen geteilt werden.

Teilweise lassen sich auch sehr gegensätzliche Ansichten finden (z.B. Debatte, Ursachen von Konfliktsituationen) bzw. werden diese unklar dargestellt, sodass nicht sicher ist, ob diese Ansichten GfK-konform sind oder nicht.

Auffallend ist, dass viele Übungen zur Sprachreflexion angeboten werden, die die Struktur der Sprache und potentielle Gefahren als solche aufdecken soll. Generell zielen die Schulbücher darauf ab, über die Sprache und ihre Funktionen bzw. Tücken aufzuklären.

Das sieht man besonders durch die vielen Textbeispiele und –analysen. Auch Handlungsanweisungen findet man kaum, umso häufiger werden Gelegenheiten zur Reflexion des eigenen Sprachgebrauchs gegeben. Ethische Normen und Werte werden angesprochen, aber nicht konkret definiert. Fokussiert wird auf alltäglich beobachtbare Zusammenhänge, nicht aber auf tiefgreifende Ursachen ebendieser. Der Ist-Zustand wird generell gut besprochen, der Soll-Zustand bleibt offen. Hier wird das Prinzip der Deutschdidaktik erkennbar, die von zu deduktiven Normen absieht und die SchülerInnen in ihrer Fähigkeit zur Selbsterkenntnis durch geleitete Forschungsfragen unterstützen will.

6 Literaturverzeichnis

Abraham, Ulf u.a.: Praxis des Deutschunterrichts. Arbeitsfelder, Tätigkeiten, Methoden. Donauwörth: Auer Vlg 2012.

Adamzik, Kirsten: Sprache: Wege zum Verstehen. 3. überarb. Aufl. Tübingen und Basel: A. Francke Vlg 2010.

Bayer, Klaus: Argument und Argumentation. Logische Grundlagen der Argumentationsanalyse. In: Schlobinski, Peter (Hrsg.): Studienbücher zur Linguistik, Bd 1. 2. überarb. Aufl. Göttinger: Vandenhoeck / Ruprecht 2007.

Austin, J. L.: How to do things with words. Cambridge, Massachusetts: Harvard Univ. Press 1962.

Hannah Arendt: Macht und Gewalt. (Originalausgabe: On Violence. New York 1970). München/Zürich: Piper 1970.

Bühler, Karl: Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Stuttgart, New York: Fischer Vlg 1982.

Deutscher, Guy: Im Spiegel der Sprache. Warum die Welt in anderen Sprachen anders aussieht. München: Beck 2011.

Dieckmann, Walther: Streiten über das Streiten. Normative Grundlagen polemischer Metakommunikation.. In: Peter Eisenberg, Helmuth Kiesel (Hrsg.): Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft., Bd 65. Tübingen: Max Niemeyer Vlg 2005.

Ehlich, Konrad: Sprechen im Deutschunterricht – didaktische Denkanstöße. In: Krelle, Michael; Spiegel, Carmen (Hrsg.): Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik. Hohengehren: Schneider Vlg 2009. S. 8-14.

Gadler, Hanspeter: Praktische Linguistik. 4. erw. u. aktual. Aufl. Tübingen: A. Francke Vlg 2006.

Galliker, Mark: Sprachpsychologie. Tübingen und Basel: A. Francke 2013.

Goffman, Erving: Verhalten in sozialen Situationen. Strukturen und Regeln der Interaktion im öffentlichen Raum. Gütersloh: Bertelsmann 1971.

Hannappel, Hans; Melenk, Hartmut: Alltagssprache. Semantische Grundbegriffe und Analysebeispiele. München: Wilhelm Fink Vlg 1979.

Hartung, Martin: Ironische Äußerungen in privater Scherzkommunikation. In: Kotthoff; Helga (Hrsg.): Scherzkommunikation. Beiträge aus der empirischen Gesprächsforschung. Opladen: Westdeutscher Vlg 1996, S. 109-144.

Helmers, Hermann: Didaktik der deutschen Sprache. Einführung in die muttersprachliche und literarische Bildung. Hrsg.: Juliane Eckhardt, Jörg Diekneite. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1997.

Hermann, Theo: Sprache verwenden. Funktionen – Evolution – Prozesse. Stuttgart: Kohlhammer 2005.

Imhof, Margarete: Zuhören und Instruktion. Empirische Ansätze zu psychologischen Aspekten auditiver Informationsverarbeitung. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie. Münster: Waxmann Vlg 2004.

Kammler, Clemens; Knapp, Werner: Empirische Unterrichtsforschung als Aufgabe der Deutschdidaktik. In: Kammler, Clemens; Knapp, Werner (Hrsg.): Diskussionsforum Deutsch. Schneider Vlg: Hohengehren 2002 (Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik, Bd 5).

Lührmann, Thomas: Führung, Interaktion und Identität. Die neuere Identitätstheorie als Beitrag zur Fundierung einer Interaktionstheorie der Führung. Hrsg.: Krell, Gertraude. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Vlg 2006.

MacCall, George; Simmons, Jerry L.: Identität und Interaktion. Untersuchungen über zwischenmenschliche Beziehungen im Alltagsleben. Düsseldorf: Schwann 1974.

Mayring, Philipp: Analytische Schritte bei der Textinterpretation. In: Huber, Günter L. (Hrsg.): Qualitative Analyse. Computereinsatz in der Sozialforschung. München, Wien: R. Oldenbourg Vlg 1992, S. 11-42.

Mayring, Phillip: Qualitative Inhaltsanalyse. In: Fink, Uwe; von Karndorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 2003, S. 468-475.

Messelken, Hans: Empirische Sprachdidaktik. Heidelberg: Quelle und Meyer 1971.

Mönnich, Annette: Konzept einer Sokratischen Gesprächsdidaktik im Deutschunterricht. In: Marita Pabst-Weinschenk u.a. (Hrsg.): Sprecherziehung im Unterricht. München: Ernst Reinhardt Vlg 1997 (Sprache und Sprechen, Bd 33). S. 124-137.

Ong, Walter J.: Oralität und Literalität. Die Technologisierung des Wortes. Opladen: Westdeutscher Vlg 1987.

Ossner, Jakob Sprachdidaktik Deutsch. 2. überarb. Aufl. Paderborn: Schöningh 2006.

Pabst-Weinschenk, Marita; Wachtel, Stefan: Schriftgeprägte Mündlichkeit: „Schreiben fürs Hören“. In: Pabst-Weinschenk, Marita (Hrsg.): Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. 2. überarb. Aufl. München, Basel: Reinhardt Vlg 2011, S. 91-102.

Pabst-Weinschenk, Marita: Rhetorische Kommunikation. In: Pabst-Weinschenk, Marita (Hrsg.): Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. 2. überarb. Aufl. München: Ernst Reinhardt Vlg 2011, S. 102-104.

Plate, Markus: Grundlagen der Kommunikation. Gespräche effektiv gestalten. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2013.

Popitz, Heinrich: Soziale Normen. Hrsg. Friedrich Pohlmann, Wolfgang Eßbach. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2006.

Rosenberg, Marshall B.: Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens. Gestalten Sie Ihr Leben, Ihre Beziehungen und Ihre Welt in Übereinstimmung mit Ihren Werten. Paderborn: Junfermann Vlg 2010.

Serebrinnikow, B. A.: Existenzformen, Funktion und Geschichte der Sprache. In: Sebrennikow, B. A. und Autorenkollektiv v. Berlin (Hrsg.): Allgemeine Sprachwissenschaft, Bd 1. München/Salzburg: Wilhelm Fink Verlag, S. 75-80.

Schmidt, Siegfried J.; Zurstiege, Guido: Wissenschaftliche Kommunikationsmodelle. In: Neverla, Irene u.a. (Hrsg.): Grundlagentexte zur Journalistik. Konstanz: UVK 2002, S. 89-102.

Schulz v. Thun, Friedemann; Ruppel, Johannes; Stratmann, Roswitha: Miteinander reden: Kommunikationspsychologie für Führungskräfte. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 2003.

Schulz von Thun, Friedemann: Miteinander reden: 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 2005.

Schulz von Thun, Friedemann: Miteinander reden: Fragen und Antworten. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 2007.

Spiegel, Carmen: Zuhören im Gespräch. In: Krelle, Michael; Spiegel, Carmen (Hrsg.): Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik. Hohengehren: Schneider Vlg 2009. S. 189-203.

Steinig, Wolfgang; Huneke, Hans-Werner: Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. In: Kremer, Detlef u.a. (Hrsg.): Grundlagen der Germanistik, Bd 28. 3. neu bearb. u. erw. Aufl. Berlin: Erich Schmidt Vlg 2007.

Strömsdörfer, Dennis: Lüge und Linguistik: Pragmalinguistische Untersuchungen am Beispiel von Politikeraussagen. Hamburg: Diplomica 2009.

Tesch, Renata: Verfahren der computergestützten [sic!] qualitativen Analyse. In: Huber, Günter L. (Hrsg.): Qualitative Analyse. Computereinsatz in der Sozialforschung. München/Wien: R. Oldenbourg Vlg 1992, S.43-70.

Vogt, Rüdiger: Zum Verhältnis von Gesprächsanalyse und Gesprächsdidaktik. In: Pabst-Weinschenk, Marita u.a. (Hrsg.): Sprecherziehung im Unterricht. München: Ernst Reinhardt Vlg 1997 (Sprache und Sprechen. Beiträge zur Sprechwissenschaft und Sprecherziehung, Bd 33). S. 138-158.

Vogt, Rüdiger: Gesprächskompetenz – Vorschlag eines gesprächsanalytisch fundierten Konzepts. In: Michael Krelle, Carmen Spiegel (Hrsg.): Sprechen und Kommunizieren.

Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik. Hohengehren: Schneider Vlg 2009. S. 15-40.

Wagner, Roland W.: Mündliche Kommunikation in der Schule. Hrsg.: Jakob Ossner. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2006.

Watzlawick, Paul; Beavin, Janet H.; Jackson, Don D.: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern: Huber Vlg¹¹2007.

6.1 Internetquellen

BMUKK: AHS Lehrplan Sekundarstufe II. Fachlehrplan Deutsch. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11853/lp_neu_ahs_01.pdf, (24.03.2014).

BMUKK: Schulbuchliste AHS Unterstufe und Oberstufe 2014/15. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/25790/1415sbl_1000.pdf, (25.2.2014).

Boos, Alexandra: <http://nvc-trainer-akademie.com/marshall-rosenberg/>, (29.5.2013).

Grice, Paul H.: Logic and Conversation. <http://www.ucl.ac.uk/ls/studypacks/Grice-Logic.pdf>, (1.6.2014), S. 5.

Ihmig, Anette: <http://www.cnvc.org/de/zentrum-f%C3%BCr-gewaltfreie-kommunikation-eine-internationale-organisation>, (28.5.2013)

Kessler, Doris, Strohmeier, Dagmar: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18507/gewaltpraevention.pdf>, (30.5.2013).

Mendizza, Michael: <http://www.arbor-verlag.de/files/Leseprobe%20des%20Artikels%20von%20Marshall%20B.%20Rosenberg.pdf> (29.5.2013).

Universität St. Gallen (1998/99): Die Perspektive der humanistischen Psychologie: <http://www1.uni-hamburg.de/psych-3/seminar/menschenbilder/menschenbilder03/brucks/texte/0616.pdf>, (31.3.2014), S.7-9.

WHO: http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/summary_ge.pdf, (30.5.2013).

6.2 Abbildungsverzeichnis

TU-Berlin: <http://fak1-alt.kgw.tu-berlin.de/call/linguistiktutorien/pragmatik/pragmatik%20k1.html#organon>, (27.02.2014).

6.4 Verzeichnis der analysierten Schulbücher

Schulbuchnr.	Titel
160.295	Rainer, Eva; Rainer, Gerald: Aktion Sprache 1. Deutsch für die Oberstufe. Linz: Veritas Vlg ² 1997.
165.114	Rainer, Eva; Rainer, Gerald: Aktion Sprache 2 Deutsch für die Oberstufe., Linz: Veritas Vlg ³ 1999.
165.165	Rainer, Eva; Rainer, Gerald: Aktion Sprache 3/4, Linz: Veritas Vlg ² 2000.
115.879	Killinger Robert: Gestalten und Verstehen 1. Deutsch für die Oberstufe. (2. Aufl.). Wien: öbv ² 1997.
120.588	Killinger Robert: Gestalten und Verstehen 2. Deutsch für die Oberstufe. (2. Aufl.). Wien: öbv ² 1997.
125.704	Killinger Robert: Gestalten und Verstehen 3. Deutsch für die Oberstufe. (2. Aufl.). Wien: öbv ² 1998.
140.214	Schacherreiter, Christian; Schacherreiter, Ulrike: Das Sprachbuch 1. Linz: Veritas Vlg 2009.
145.261	Schacherreiter, Christian; Schacherreiter, Ulrike: Das Sprachbuch 2. Linz: Veritas Vlg 2008.
150.255	Schacherreiter, Christian; Schacherreiter, Ulrike: Das Sprachbuch 3. Linz: Veritas Vlg 2008.
150.159	Lercher, Elisabeth; Kolleider, Oswald; Saxer Maria-Luise: ansprechend Deutsch 5 Sprachbuch. Wien: E. Dorner 2011.
150.161	Lercher, Elisabeth; Kolleider, Oswald; Saxer Maria-Luise: ansprechend Deutsch 6 Sprachbuch. Wien: E. Dorner 2011.
1160.389	Lercher, Elisabeth; Kolleider, Oswald; Saxer Maria-Luise: ansprechend Deutsch 7/8 Sprachbuch. Wien: E. Dorner 2011.
160.214	Stangel, Johann; Schäfer, Stefan: Sprachräume 1. Deutsch für die AHS-Oberstufe. Wien: öbv 2004.
160.215	Stangel, Johann; Schäfer, Stefan: Sprachräume 2. Deutsch für die AHS-Oberstufe. Wien: öbv 2012.
165.246	Stangel, Johann; Schäfer, Stefan: Sprachräume 3. Deutsch für die AHS-Oberstufe. Wien: öbv 2013.
140.586	Hilger, Gertraud; Kiener, Maria: klar_Deutsch 5. Wien: Vlg Jugend und Volk 2009.
145.387	Hilger, Gertraud; Kiener, Maria: klar_Deutsch 6. Wien: Jugend und Volk 2010.
150.550	Hilger, Gertraud; Kiener, Maria: klar_Deutsch 7/8. Wien: Jugend und Volk 2013.

7 Anhang

7.1 Seitenzahlen mündliche Kommunikation pro Schulbuch

	Seitenanzahl mündliche Kommunikation	Seitenanzahl Inhalt gesamt	Mündliche Kommunikation pro Gesamtinhalt
Aktion Sprache 1	25	166	15,06%
Aktion Sprache 2	29	166	17,47%
Aktion Sprache 3/4	11	173	6,36%
Sprachräume 1	26	171	15,20%
Sprachräume 2	24	151	15,89%
Sprachräume 3	35	163	21,47%
Das Sprachbuch 1	32	175	18,29%
Das Sprachbuch 2	10	132	7,58%
Das Sprachbuch 3	8	125	6,4%
Gestalten und Verstehen 1	30	166	18,07%
Gestalten und Verstehen 2	52	167	31,14%
Gestalten und Verstehen 3	48	184	26,09%
klar_Deutsch 5	20	173	11,56%
klar_Deutsch 6	64	177	36,16%
klar_Deutsch 7/8	4	244	1,64%
Ansprechend Deutsch 5	48	153	31,37%
Ansprechend Deutsch 6	3	220	1,36%
Ansprechend Deutsch 7/8	21	195	10,76%
Gesamt	490	3011	16,27%
Durchschnitt	27	167	-

7.2 Seitenzahlen mündliche Kommunikation pro Schulbuchreihen

	Seitenanzahl mündliche Kommunikation	Seitenanzahl Inhalt gesamt	Mündliche Kommunikation pro Gesamtinhalt
Aktion Sprache	65	505	12,87%
Sprachräume	85	485	17,53%
Das Sprachbuch	50	432	11,57%
Gestalten und Verstehen	130	517	25,15%
klar_Deutsch	88	594	14,81%
Ansprechend Deutsch	51	373	13,67%
Durchschnitt	78,17	484,33	16,14%

7.3 Seitenzahlen mündliche Kommunikation pro Schulstufe

	Seitenanzahl mündliche Kommunikation	Seitenanzahl Inhalt gesamt	Mündliche Kommunikation pro Gesamtinhalt
Schulstufe 1			
Aktion Sprache 1	25	166	15,06%
Sprachräume 1	26	171	15,20%
Das Sprachbuch 1	32	175	18,29%
Gestalten und Verstehen 1	30	166	18,07%
klar_Deutsch 5	20	173	11,56%
Ansprechend Deutsch 1	48	153	31,37%
Schulstufe 1 gesamt	181	1004	18,03%
Schulstufe 2			
Aktion Sprache 2	29	166	17,47%
Sprachräume 2	24	151	15,89%
Das Sprachbuch 2	10	132	7,58%
Gestalten und Verstehen 2	52	167	31,14%
klar_Deutsch 6	64	177	36,16%
Ansprechend Deutsch 2	3	220	1,36%
Schulstufe 2 gesamt	182	1195	15,23%
Schulstufe 3/4			
Aktion Sprache 3/4	11	173	6,36%
Sprachräume 3	35	163	21,47%
Das Sprachbuch 3	8	125	6,4%
Gestalten und Verstehen 3	48	184	26,09%
klar_Deutsch 7/8	4	244	1,64%
Ansprechend Deutsch 3			
Schulstufe 3/4 gesamt	106	889	11,92%

ABSTRACT

Diese Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Forschungsfrage, ob und inwiefern Schulbücher der Oberstufe ein spezielles Kommunikationsmodell – das der Gewaltfreien Kommunikation (GfK) nach Marshall B. Rosenberg – behandeln. Das Kommunikationskonzept ist stark auf psychologisch-therapeutische Ansätze ausgerichtet und legt besonders auf vier Komponenten Wert: Beobachten ohne Bewertung, Erkennen von Bedürfnissen, Erkennen von Gefühlen und Formulierung von Bitten. Diese vier Komponenten bilden den Grundpfeiler einer Gesprächsstrategie, die friedliche Kommunikation gewährleisten soll.

Die Ansichten, Prinzipien und Probleme der GfK werden in dieser Diplomarbeit zunächst vorgestellt und dann kritisch in den aktuellen Stand der Kommunikationswissenschaften und der Deutschdidaktik eingegliedert. Die Stärken und Schwächen sowie die behandelten und nicht behandelten Aspekte der GfK sollen hier aufgezeigt und diskutiert werden.

Anschließend werden die Schulbücher mittels strukturierter Inhaltsanalyse in Hinblick auf das Konzept der GfK untersucht. Es handelt sich hierbei um eine qualitative Inhaltsanalyse, die auch quantitative Methoden miteinbezieht. Die Schulbuchanalyse soll klären, welche Themen der GfK in den Abschnitten über mündliche Kommunikation erwähnt werden, ob diese Themen nach den Prinzipien der GfK erklärt bzw. bewertet werden und ob bzw. welche Themen in den Schulbüchern dargestellt werden, die die GfK nicht in ihr Kommunikationsmodell einbezogen hat.

Die Ergebnisse zeigen, dass das Konzept der GfK nicht ganzheitlich in den Schulbüchern dargestellt wird. Auch die einzelnen grundlegenden Prinzipien werden nur vereinzelt behandelt und stehen nicht immer in Einklang mit den Prinzipien der GfK.

LEBENS LAUF

Vor- und Zuname: Helene Maria Muhr

Staatsbürgerschaft: Österreich

Ausbildung

seit 2009-2014

Studium an der Universität Wien, UF Deutsch und UF Biologie und Umweltkunde

2008-2009

Studium an der Medizinischen Universität, Zahnmedizin

2007-2008

Studium an der Universität Wien, UF Deutsch und UF Biologie und Umweltkunde

2003-2007

BORG Güssing, Naturwissenschaftlicher Zweig

Berufserfahrung

seit 09/2013

Kursleiter beim Science Pool VIF – Verein zur Interessensförderung von Kindern und Jugendlichen

07/2013 - 08/2013

Leiter eines DaF/DaZ Kurses des did-Deutschinstituts

08/2006 - 09/2006

Freiwilliger Sozialdienst im Altenwohn- und Pflegeheim Haus St. Franziskus

07/2004 - 08/2004

Bürokräft in der Graveurfirma Muhr Systems