

Ingrid Strießnig

**Kommunikation „Kinderleicht“:  
Kommunikationsmodelle am Prüfstand auf  
Kindertauglichkeit**

**DIPLOMARBEIT**

zur Erlangung des akademischen Grades

Magistra der Philosophie

Studium: Pädagogik

Studienzweig: Sozial- und Integrationspädagogik

Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

Fakultät für Kulturwissenschaften

Begutachter: Univ. Prof. Dr. Erol Yildiz

Institut: Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung

November 2012

## **Ehrenwörtliche Erklärung**

Ich erkläre ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende wissenschaftliche Arbeit selbständig angefertigt und die mit ihr unmittelbar verbundenen Tätigkeiten selbst erbracht habe. Ich erkläre weiters, dass ich keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Alle aus gedruckten, ungedruckten oder dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte sind gemäß den Regeln für wissenschaftliche Arbeiten zitiert und durch genaue Quellenangaben gekennzeichnet.

Die während des Arbeitsvorganges gewährte Unterstützung einschließlich signifikanter Betreuungshinweise ist vollständig angegeben.

Die wissenschaftliche Arbeit ist noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt worden. Diese Arbeit wurde in gedruckter und elektronischer Form abgegeben. Ich bestätige, dass der Inhalt der digitalen Version vollständig mit dem der gedruckten Version übereinstimmt.

Ich bin mir bewusst, dass eine falsche Erklärung rechtliche Folgen haben wird.

Ingrid Strießnig

Landskron, 02.11.2012

# Inhalt

1. Einleitung .....	5
1.1. Aktualität der Thematik .....	8
1.2. Aufbau der Arbeit .....	15
2. Gewaltfreie Kommunikation nach Marshall Rosenberg .....	17
2.1. Überlegungen zur Begriffswahl.....	17
2.2. Grundidee des Modells.....	19
2.3. Ablauf und Ziel der Einfühlsamen Kommunikation .....	20
2.4. Einfühlsames Hören.....	25
3. Das Kommunikationsquadrat von Schulz von Thun.....	27
3.1. Der Sachaspekt .....	28
3.2. Beziehungsaspekt .....	29
3.3. Die Appellseite der Nachricht .....	31
3.4. Die Selbstkundgabe.....	33
4. Die „vier Ohren“ des Empfängers .....	37
5. Die Metakommunikation.....	43
6. Aktives Zuhören .....	47
7. Erfolgreiche Gesprächsführung mit Kindern .....	53
7.1. Augenhöhe .....	57
7.2. Wortwahl.....	60
7.3. Humor.....	63
7.4. Herzlichkeit .....	65
8. Interkulturelle Kommunikation.....	68
9. Empirische Studie .....	74
9.1. Fragestellungen .....	74

9.2. Methodisches Vorgehen .....	75
9.3. Durchführung der Untersuchung.....	78
9.4. Begründung der Methode .....	82
9.5. Auswertung.....	84
9.6. Darstellung der Ergebnisse.....	85
9.6.1. Wortwahl und Humor.....	85
9.6.2. Herzlichkeit und Augenhöhe.....	87
9.6.3. Aktives Zuhören.....	89
9.7. Interpretation.....	90
10. Resümee.....	97
11. Literatur: .....	102
12. Anhang.....	107

## Abbildungsverzeichnis

1. Abbildung: Sender-Empfänger-Modell .....	9
2. Abbildung: Transportmodell .....	10
3. Abbildung: GFK nach Marshall Rosenberg .....	23
4. Abbildung: Das Kommunikationsquadrat von Schulz von Thun .....	28
5. Abbildung: Vier-Ohren Modell von Schulz von Thun .....	37
6. Abbildung : Vier Schnäbel – vier Ohren nach Schulz von Thun .....	41
7. Abbildung: Gegenüberstellung Kommunikationsquadrat und Vier- Ohrenmodell .....	41
8. Abbildung: Die 3 Stufen des aktiven Zuhörens .....	48
9. Abbildung: Wasserkristall „Tu es!“ .....	55
10. Abbildung: Wasserkristall „Lass es uns tun“ .....	55
11. Abbildung: Modell „Kinderleichte Kommunikation“ .....	57
12. Abbildung: Werte- und Entwicklungsquadrat zur interkulturellen Entwicklungsrichtung .....	71
13. Abbildung: Überarbeitetes Modell „Kinderleichte Kommunikation“ .....	96

## 1. Einleitung

Jeder Mensch ist von seiner Geburt bis zu seinem Tode im Austausch mit seiner Umwelt. Schon Paul Watzlawick (geb. 1921 – gest. 2007) hat einst festgestellt, dass „*man nicht nicht kommunizieren kann*“.

In diesem Sinne ist jeder Mensch von Geburt bis zum Tod im Austausch mit seiner Umwelt. Im Allgemeinen wird unter Kommunikation der Austausch von Informationen verstanden. Zwischenmenschliche Kommunikation beinhaltet nicht nur das gesprochene Wort, sondern umfasst die vielen Möglichkeiten sich zu verständigen und miteinander umzugehen. Wilken beschreibt Kommunikation folgend:

*„Kommunikation ist ein menschliches Grundbedürfnis und subjektiv für Lebensqualität von entscheidender Bedeutung. Sie ist eine wesentliche Bedingung für soziale Partizipation und Selbstbestimmung und zudem eine wichtige Grundlage jeder Entwicklung.“* (Wilken, S. 1)

Wenn Kommunikation nun als menschliches Grundbedürfnis entscheidend die Lebensqualität und die persönliche Entwicklung beeinflusst, stellt sich mir die Frage, wie drücke ich nun im Alltag das aus, was ich auch tatsächlich meine, denke, fühle? Wenn ich als Gesprächspartnerin gewählt werde, wie kann ich meinem Gegenüber mein wahrhaftes Interesse zeigen? Denn William James gibt folgendes zu bedenken:

*„Aus vielen Worten entspringt ebenso viel Gelegenheit zum Missverständnis.“* (William James, amerikanischer Philosoph, zit. in Rogge, Bartram 2011, S. 4)

Missverständnisse in der menschlichen Kommunikation gehören zum Alltag. Diese Feststellung und noch viele weitere Fragen kreisen schon seit meiner

Kindheit in meinem Kopf herum. Schließlich begann ich mich als Volksschullehrerin mit solchen und ähnlichen Themen aus beruflicher Notwendigkeit zu beschäftigen. Immer wieder begegneten mir Situationen, in denen es zu kleineren, aber auch größeren Missverständnissen kam. Es liegt in meinem beruflichen Selbstverständnis, dass ich meinen Schulkindern auch im Bereich der Kommunikation ein Vorbild sein will. Nur dadurch ist es mir möglich den Kindern Kompetenzen zur zwischenmenschlichen Verständigung zu vermitteln. Dabei ist zu beachten, dass wir in einer immer größer werdenden Vielfalt leben, wenn man die unterschiedlichsten Lebenskonzepte und Sprachen im Lebensumfeld bedenkt. Kumbier und Schulz von Thun führen eben diesen Aspekt an und zeigen die Herausforderungen, denen sich der Mensch als soziales Wesen zu stellen hat:

*„Wenn Menschen miteinander in Kontakt treten, prallen Welten aufeinander. Das ist schon innerhalb einer Kultur der Fall, weil jeder mit einem persönlichen mentalen System ausgestattet ist, das ihn zu einem einmaligen und einsamen Inselbewohner macht.“* (Kumbier, Schulz von Thun 2010, S. 9)

Gerade dieser Aspekt ist daher in unserer multikulturellen Lebenswelt besonders zu bedenken. Sowohl im privaten als auch im beruflichen Alltag sind wir als Individuum im ständigen Austausch mit anderen Menschen. Leider kommt es dabei sehr häufig vor, dass große Unzufriedenheit darüber herrscht, wie Gespräche verlaufen und welche Ergebnisse dabei erzielt werden. Ein Blickpunkt, der Kommunikation stark beeinflusst, ist die Übereinstimmung des Verstehens. Wird der Austausch von einer/m Beteiligten nicht in der Weise verstanden, wie es der Absicht entspricht, kann es zu Missverständnissen kommen und in gegenseitigen Anschuldigungen enden. Um einen derartigen Verlauf im täglichen Leben weitestgehend vermeiden zu können, ist es nötig, sich kommunikative Kompetenzen anzueignen, diese im Alltag zu reflektieren und auszubauen.

Reflexion und Weiterentwicklung lassen Kommunikation als Sozialhandlung, an der mindestens zwei Menschen beteiligt sind, erfolgreicher ablaufen. Bereits bei

der Begriffsdefinition ist klar ersichtlich, dass es dabei um soziale Handlungen geht. Das Wort „Kommunikation“ stammt aus dem Lateinischen und bedeutet „teilen, mitteilen, teilnehmen lassen, gemeinsam machen“. Diesen Umgang nennt Frindte Interaktion als *„eine von Angesicht zu Angesicht stattfindende, wechselseitige Beziehung zwischen Menschen.“* (Frindte 2001, S. 94) In diesem Sinne ist die Darstellung von Kommunikation in dieser Diplomarbeit immer als sozialer Austausch zwischen Menschen aufzufassen. Meine Zugangsweise ist dabei auf sich mitteilende, austauschende Personen in verschiedensten sozialen Kontexten beschränkt. Zu berücksichtigen ist dabei, dass jeder Mensch über eigene Erfahrungen in der zwischenmenschlichen Kommunikation verfügt und dies eine distanzierte Betrachtung und Behandlung des Themas erschwert. Ebenso betrachte ich das Verfassen dieser Diplomarbeit als Formen von Aktion, Reaktion und Kommunikation, die ebenso von meinen eigenen Erfahrungen beeinflusst sind. Aufgrund dessen, dass mir dies bewusst ist, liegt mein größtes Bemühen darin, speziell im empirischen Teil, persönliche Prägungen und Vorurteile auszublenden. Es ist mir besonders wichtig, dass in dieser Arbeit Kommunikation als Sozialhandlung dargestellt wird, bei der genügend Platz für Kreativität bleibt, damit sich neue Ideen und Einsichten entwickeln können.

Die Vielschichtigkeit und Komplexität des Themas kann in dieser Arbeit nur exemplarisch dargestellt werden, wobei mein Erkenntnisinteresse zweifach ausgerichtet ist:

1. Welche aktuellen Kommunikationsmodelle gibt es? Sind diese auch auf die Kommunikation mit Kindern anwendbar? Diese Fragestellung wird durch Literaturrecherchen bearbeitet.
2. Welche Vorstellungen haben acht- bis elfjährige Kinder bezüglich gelingender Kommunikation mit Erwachsenen und Menschen, die eine andere Sprache sprechen? Um die Kindermeinungen zu eruieren, verwende ich die Methoden der Aktionsforschung. Die Ergebnisse der Forschung werden mit den theoretischen Ansätzen verglichen.

## 1.1. Aktualität der Thematik

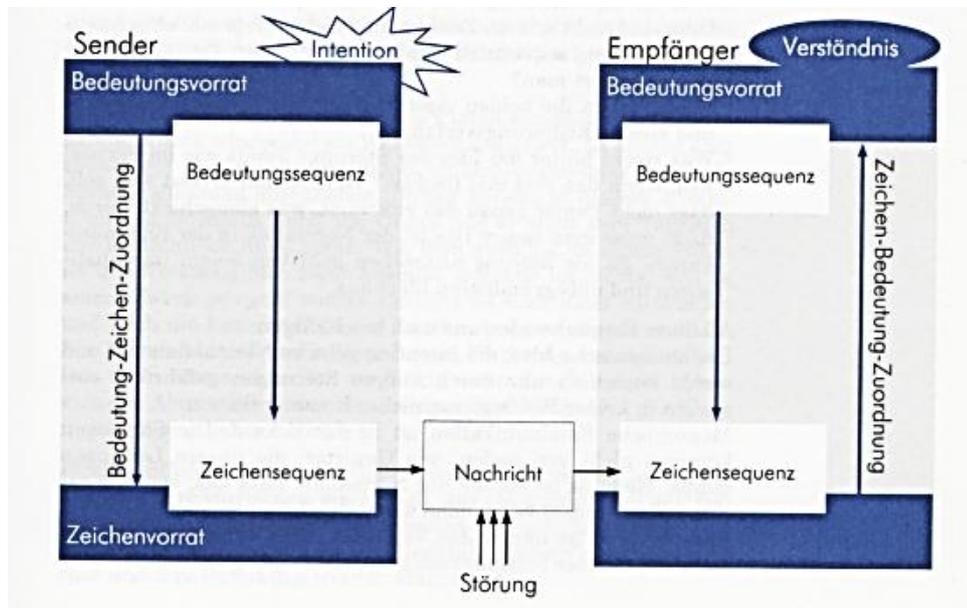
Nicht nur die Tatsache, dass man im Alltag ständig im Austausch mit seiner Umwelt ist, sondern auch die Gewissheit, dass es dabei zu vielen Missverständnissen kommen kann, unterstreichen die Aktualität des Themas. Wenn wir einen Blick in die unterschiedlichen Medien werfen, sei es Zeitungen, Fachzeitschriften oder Fernsehnachrichten, ist es beinahe unmöglich, sich dem Sog der Krisenstimmung zu entziehen. Die Liste der „Krisenwörter“ ist lang und scheint ständig erweitert zu werden, es mutet auch an, alle Bereiche des Lebens zu betreffen: Finanzkrise, Eurokrise, Krisenbanken, Bildungskrise – um nur einige zu nennen. Könnte es sich dabei vielleicht auch um eine Kommunikations*krise* handeln?

Um diese Frage beantworten zu können, analysiere ich die bestehende Situation in einem Kontext, den jeder Mensch aus irgendeinem Blickwinkel kennt, nämlich den Zusammenhang zwischen Erziehung und Kommunikation in unserer multikulturellen Gesellschaft.

Vorerst gilt es den Begriff „Krise“ zu definieren. Das Wort stammt vom Griechischen Verb „*krinein*“ ab, welches „trennen, (unter)scheiden“ bedeutet (vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Krise>). Unter dieser Betrachtungsweise kann zwischenmenschliche Kommunikation sehr schnell zur Krise führen, denn wenn es zu Missverständnissen kommt, entsteht „Trennung“. Die GesprächspartnerInnen entfernen sich im Austausch sachlich, wie auch emotional. Sie entfremden sich, anstatt sich durch die zwischenmenschliche Kommunikation ein Stück näher zu kommen. Darauf weisen ebenso weitere AutorInnen hin. Doch dieser Aspekt wurde nicht immer im vollen Umfang bei Kommunikationsmodellen berücksichtigt.

Das Sender-Empfänger-Modell beispielsweise bezieht weder die Situation noch Wahrnehmung oder Wissen mit ein. Es entstand durch die Übernahme technischer Darstellungen der Nachrichtenübertragung, wobei das ursprüngliche technische Modell von Shannon und Weaver abgewandelt wurde.

Dieses Modell stellt lediglich eine Sicht auf Kommunikation von außen dar. (Vgl. Heringer 2010, S. 13 f.)



1. Abbildung: Sender-Empfänger-Modell

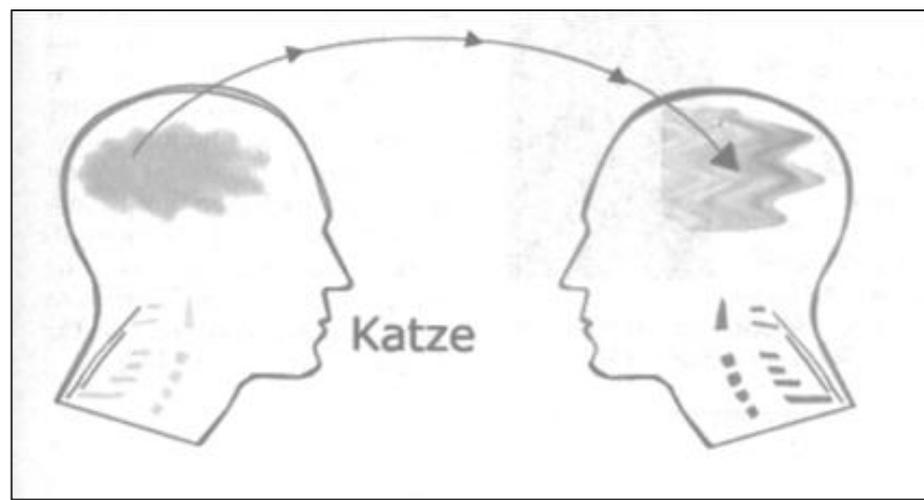
Quelle: Heringer 2010, S. 13

Ähnlich wie beim Sprechfunk wechseln sich die GesprächspartnerInnen in den Rollen der Sprechenden und Empfangenden Person ab. Dass es dabei Probleme bei der Verständigung geben könnte, ist nicht berücksichtigt. Störungen könnten demnach nur von außen passieren. (Vgl. ebd., S. 14)

*„Die harmonische Idee, die Intention gehe im Verständnis auf und werde eigentlich nur durch äußere Störungen gefährdet, entspricht in keiner Weise menschlicher Kommunikation. Menschliche Kommunikation ist immer riskant. Die Störungen kommen nicht von außen, wie Gewitter, die unsere Leitungen stören. Nein, es ist gerade der Normalfall, dass das, was wir sagen wollen, anders verstanden wird, als wir es meinen. Entscheidend ist immer das Verstehen. Das Verstehen, der verstehende Partner bestimmt sozusagen, was gesagt wurde.“ (Heringer 2010, S. 14)*

Das Transportmodell der Kommunikation ist ähnlich technisch orientiert.

Dabei wird lediglich die bloße Übertragung einer Mitteilung berücksichtigt. Die sendende Person teilt der empfangenden Person etwas mit, wobei diese die Laute vernimmt. Der Sinn wird nur teilweise vermittelt, offen bleibt auch, ob die GesprächspartnerInnen überhaupt in der Intention des Gespräches übereinstimmen. Dies ist in der folgenden Abbildung in der Unterschiedlichkeit der „Wolke“ im Kopf der Personen ersichtlich. (Vgl. Heringer 2010, S. 17)



2. Abbildung: Transportmodell

Quelle: Heringer 2010, S. 17

*„Das Transportmodell stellt menschliche Kommunikation nicht adäquat dar.“ (Ebd., S. 17)*

Die Wurzel der meisten zwischenmenschlichen Probleme liegt in der Reaktion auf Meinungsverschiedenheiten zu wichtigen, emotionalen Themen. Es wäre für die Wirtschaft und den Weltfrieden insgesamt wünschenswert, wenn die Menschen lernen, konfliktträchtige Situationen auf eine Art und Weise zu entschärfen, die die GesprächspartnerInnen nicht verletzt. (Vgl. Patterson u.a. 2012, S. 4)

Besonders zu bedenken ist dies, wenn es sich um die Gesprächsführung mit Kindern handelt. Noch schwieriger wird sich jeder Austausch gestalten, wenn

bei der Kommunikation Menschen mit unterschiedlichen Muttersprachen beteiligt sind. Dabei können leicht Missverständnisse auftreten. Es kann dann wirklich zu einer *Krise* im Sinne der Trennung und Unterscheidung kommen. Vorurteile können entstehen und das Selbstkonzept der Beteiligten kann negativ beeinflusst werden.

Das Selbstkonzept an sich bildet sich ja besonders durch die vielen Du-Botschaften und Etikettierungen, die es erfährt. Die wichtigsten Personen der Lebenswelt richten explizite und implizite Beziehungsbotschaften an das Kind. Ebenso werden von Seiten der Institutionen und der Gesellschaft Du-Botschaften an die Kinder gerichtet und damit Einfluss auf das Selbstkonzept genommen. (Vgl. Schulz von Thun 2009, S. 188 ff.) *„Erziehung ist vor allem Kommunikation zwischen den Zeilen. Derartige Du-Botschaften spiegeln keineswegs nur objektiv vorfindbare Charakteristiken des Kindes wider. Im Gegenteil enthalten sie heimliche Wünsche, persönliche und kulturelle Vorurteile des Senders [...]“* (Schulz von Thun 2009, S. 189)

Alleine diese von Schulz von Thun dargestellten Tatsachen zeigen die Aktualität des Themas auf. Unsere Kinder wachsen in einer multikulturellen Gesellschaft auf, in der sich auch noch in der heutigen Zeit viele Erwachsene schwer tun, die Vielfalt unterschiedlicher Lebensentwürfe zu akzeptieren, während Kinder ohne die Beeinflussung der Bezugspersonen, diesen vorurteilsfrei begegnen würden. Speziell aus diesem Grund ist eine sorgfältige, erziehungsbereichernde Gesprächsführung mit Kindern ein wichtiger Beitrag, um unsere Heranwachsenden dazu zu ermächtigen, ihre Rollen in einer friedvollen Gesellschaft der Vielfalt verantwortungsvoll übernehmen zu können. Damit Kinder sich zu verantwortungsvollen Mitgliedern unserer Gesellschaft entwickeln können, brauchen sie Vorbilder.

*„Vormachen ist wirksamer als alles „Predigen“.“* (Schulz von Thun 2009, S. 231)

Wie Schulz von Thun spricht auch Csikszentmihalyi (vgl. 2008, S. 241) diesen Aspekt an. Er behauptet, dass die Gesprächs- und Diskussionsfähigkeit Kinder dabei unterstützt, gesellschaftsfähige Menschen zu werden. Um diese Fähigkeiten entwickeln zu können brauchen sie Vorbilder im Elternhaus und in der Schule.

Doch leider gelingt das Vormachen nicht immer zum Wohle des Einzelnen und der Gesellschaft. Rosenberg rät dabei zu bedenken, dass die Menschen leider schon sehr früh lernen, Handlungen zu kategorisieren. Sowohl eigenes Vorgehen, wie auch jenes der Mitmenschen wird beurteilt. Im Weiteren werden die meisten Kinder so erzogen, dass sie glauben, dass Personen in Autoritätspositionen immer wissen, wie in bestimmten Situationen zu urteilen ist. Dies trifft meist auch auf LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehungen zu. Erst wenn LehrerInnen die Sprache des moralischen Verurteilens verlernen, kann in der Schule die Gewaltfreie Kommunikation Einzug halten. (Vgl. Rosenberg 2007, S. 33 f.) Rosenberg meint weiter:

*„Schüler/innen, die in einer Atmosphäre frei von Abwertungen unterrichtet werden, lernen, weil sie sich dafür entscheiden, nicht, weil sie dafür Belohnungen bekommen oder weil sie eine moralische Verurteilung oder Bestrafung vermeiden wollen.“* (Rosenberg 2007, S. 37)

Damit Kinder lernen frei von Abwertung friedvoll zu kommunizieren, muss überlegt werden, wodurch zwischenmenschlicher Austausch im Allgemeinen beeinflusst wird. Um Kommunikation zu verbessern, kann laut Schulz von Thun (vgl. 2009, S. 19 f.) an drei verschiedenen Stellen angesetzt werden:

- 🌀 am Individuum
- 🌀 an der Art des Miteinanders
- 🌀 an den gesellschaftlichen Bedingungen

Auch Birkenbihl führt Aspekte für das Gelingen von Gesprächen an, indem sie meint, dass viele Menschen dazu neigen, andere Meinungen häufig sofort abzulehnen. Es sollte über Gesagtes zuerst nachgedacht und im Falle, dass es keine Übereinstimmung gibt, mit Argumenten sachlich der eigene Standpunkt dargestellt werden. Bevor die Meinung eines anderen angezweifelt wird, sollte sie Respekt erfahren. Bei Meinungsverschiedenheiten ist es ratsam, sich nicht auf seinen Standpunkt zu versteifen, sondern vielmehr nach Gemeinsamkeiten zu suchen und diese hervorzuheben. (Vgl. Birkenbihl 2010, S. 40 f.)

Diese Betrachtungsweisen übertragen jedem Mitglied der Gesellschaft die Verantwortung für sein eigenes zwischenmenschliches Handeln. Weiters gilt zu beachten, dass nicht nur Worte sorgfältig zu wählen sind, sondern eine Nachricht viel mehr enthält als aneinandergereihte Wörter.

Schulz von Thun (vgl. 2009, S. 33 ff.) unterscheidet zwischen Nachricht und Botschaft. Eine Nachricht enthält alle sprachlichen und nicht-sprachlichen Anteile, also eine Menge an Botschaften. Diese Botschaften wiederum können explizit oder implizit in der Nachricht enthalten sein. Explizite Botschaften sind ausdrücklich formuliert, implizite werden nicht direkt gesagt, sondern über die Stimme, Betonung, Aussprache, Mimik und Gestik übermittelt. Wenn sich Menschen begegnen, teilt jedes Verhalten dem Gegenüber etwas mit. Sind alle Signale stimmig, ist die Nachricht kongruent. Wenn die verbalen und non-verbalen Signale im Widerspruch zueinander stehen, wird dies als inkongruent bezeichnet. (Vgl. Schulz von Thun 2009, S. 33 ff.)

Ob eine Nachricht kongruent ist und wie mit entscheidenden Gesprächen insgesamt umgegangen wird, wirkt sich sehr stark auf die persönlichen Beziehungen aus. Wenn die Verständigung über wesentliche Themen scheitert, ist auch die Beziehung missglückt. (Vgl. Patterson u.a. 2012, S. 32)

Im Unterrichtsgeschehen führen missglückte Beziehungen zum Scheitern. Speziell Kinder haben ein feines Gespür dafür, ob alle Signale zueinander passen und die Kommunikation ehrlich ist. Es ist wichtig, dass Erwachsene darauf achten, dass eine vertrauensvolle Gesprächsführung mit Kindern zustande kommen kann.

Auch Birkenbihl (vgl. 2010, S. 35 f.) betont die Beziehungs-Ebene beim Gelingen von Kommunikationsprozessen. Sie meint, dass sich die innere Einstellung, die eine sprechende Person ihren ZuhörerInnen gegenüber hat, immer auf diese überträgt. Mitgeteilt wird dies auch ohne Worte, nämlich durch die Körpersprache, den Tonfall, den Sprechrhythmus usw. Die Autorin behauptet sogar, dass die Zuhörerschaft die Einstellung schon spüren kann, bevor das erste Wort gesprochen wurde.

Abschließend ist noch festzustellen, dass sich insbesondere ausgelöst durch die Wirtschaftskrise gerade heute viele Fragen auftun. Speziell in unserer Zeit, ist es als große Ressource zu betrachten, den Kindern einen vorurteilsfreien Zugang zu unserer bunten Gesellschaft zu ermöglichen. Wenn die Heranwachsenden die Chancen, die in der Vielfalt liegen, erkennen und dies auch entsprechend kommunizieren können, hätte dies große Vorteile nicht nur für die Wirtschaft insgesamt, sondern, und darin liegt die große Chance auch für die Sicherung des Weltfriedens.

Auf der einen Seite steht also die Überlegung, inwiefern ein friedliches Miteinander möglich ist, wenn die Ressourcen immer knapper werden und die Weltmächte darum hart konkurrieren. Auf der anderen Seite müssen Kinder mit Kompetenzen ausgestattet werden, die ihnen ein friedvolles Leben in unserer multikulturellen Gesellschaft ermöglichen. Sie müssen auf die veränderten Anforderungen in der Arbeitswelt vorbereitet werden, die in der (Interkulturellen) Kommunikation eine immer größere Rolle spielen. Die Wirtschaft sucht nach Arbeitskräften, die neben Grundkompetenzen, neben Kreativität und Innovationsfähigkeit auch (Interkulturelle) Kommunikationskompetenzen mitbringen, damit sie flexibel einsetzbar sind. Damit wird deutlich, dass die Beschäftigung mit dem Thema der Kommunikationskompetenzen für Kinder nicht nur bildungspolitisch, sondern auch wirtschaftlich und gesellschaftlich relevant ist.

## 1.2. Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit beinhaltet einerseits Literaturrecherchen und andererseits eine empirische Studie zum Thema.

Im nächsten Kapitel wird die Gewaltfreie Kommunikation von Marshall Rosenberg beschrieben, wobei zuerst eine Auseinandersetzung mit dem Begriff erfolgt. Anschließend wird die Grundidee des Modells vorgestellt sowie eine Einführung in die Praxis der „Einfühlsamen Kommunikation“ dargestellt. Nachdem der Ablauf ausgeführt wird, schließt das „Einfühlsame Hören“ dieses Kapitel ab.

Das Kommunikationsquadrat von Friedemann Schulz von Thun wird im Kapitel drei erläutert. Die Auseinandersetzung erfolgt über die Aufschlüsselung der vier Seiten einer Nachricht.

Im anschließenden Kapitel vier wird an das Kommunikationsquadrat angeschlossen, um das „Vier-Ohren-Modell“ von Friedemann Schulz von Thun zu erörtern. Darin wird angeführt, dass bei jedem Menschen die „Vierohrigkeit“ unterschiedlich ausgeprägt ist.

Das Sprechen und Reflektieren von Kommunikation wird im Kapitel fünf beschrieben. Die Metakommunikation ist dabei als wichtiger Faktor für gelingenden zwischenmenschlichen Austausch erkennbar.

Im sechsten Kapitel wende ich mich dem Aktiven Zuhören zu. Es wird darin ausgeführt, dass das Aktive Zuhören nicht mit Zustimmung zu verwechseln ist.

Die erfolgreiche Gesprächsführung mit Kindern wird im Kapitel sieben erörtert. Darin stelle ich ein eigenes Modell „Kinderleichte Kommunikation“ vor, bei dem Augenhöhe, Wortwahl, Humor und Herzlichkeit die Kernpunkte darstellen.

Schließlich wird im achten Kapitel die Interkulturelle Kommunikation vorgestellt. Darin wird nicht nur die Aktualität des Themas deutlich, sondern auch, dass diese Art der Kommunikation große Potentiale zur Persönlichkeitsentwicklung beinhaltet.

Der empirische Teil dieser Diplomarbeit ist im neunten Kapitel enthalten. Nachdem Fragestellung und Methode erklärt werden, befasse ich mich damit, wie ich die Studie durchgeführt habe. Dem folgen die Begründung der Methode und schließlich die Auswertung der Datensammlung sowie die Darstellung der Ergebnisse. Mit der Interpretation schließe ich das Kapitel neun ab.

Letztlich ziehe ich im zehnten Kapitel ein Resümee. Mit persönlichen Überlegungen für eine nachhaltige Kommunikation mit Kindern schließe ich diese Diplomarbeit ab.

## 2. Gewaltfreie Kommunikation nach Marshall Rosenberg

Der Begriff „Gewaltfreie Kommunikation“ (GFK) sorgt immer wieder für Diskussionen, ist aber die gebräuchlichste Bezeichnung für das Kommunikationsmodell von Marshall Rosenberg. Einerseits ist Gewalt – in welcher Form auch immer – leider vielen Menschen vertraut. Die Bezeichnung lässt diese Personen hoffnungsvoll erkennen, dass es eben darum geht **gewaltfrei** zu kommunizieren. Andererseits könnten Menschen durch den negativ besetzten Begriff gleich von vornherein abgeschreckt sein und wollen sich erst gar nicht darauf einlassen. Speziell bei Kindern ist die Wortwahl genau zu überdenken. Daher möchte ich auf andere Bezeichnungen eingehen, die für das Kommunikationsmodell von Marshall Rosenberg auch verwendet werden.

### 2.1. Überlegungen zur Begriffswahl

Macho-Wagner und Wagner verwenden in ihren Darstellungen der GFK sehr häufig den Begriff „Einfühlsame Kommunikation“, da diese eine einfühlsame Haltung aufzeigt, die es ermöglicht, wirklich in sich zu spüren, wie sich die jeweiligen Situationen innerlich auswirken. Es geht dabei um das Einfühlen in sich selbst und in andere, um zu erkennen, warum Handlungen so und nicht anders ablaufen. (Vgl. Macho-Wagner, Wagner 2012, S. 19) Geht es um die Umwandlung von negativen Sprach- bzw. Verhaltensmustern, ist zu bemerken, dass eher die Bezeichnung „Gewaltfreie Kommunikation“ verwendet wird. Wird nur von der „Einfühlsamen Kommunikation“ geschrieben, werden meist Lösungen dargestellt:

*„Der Weg der Einfühlsamen Kommunikation ist ein Weg des achtsamen Umgangs mit sich selbst und anderen. Wir schenken uns selbst und dem anderen Be-Achtung.“ (Ebd., S. 26)*

Auf die Persönlichkeitsentwicklung eingehend beschreiben die Autorin und der Autor:

*„Üben wir uns in der Einfühlsamen Kommunikation, so arbeiten wir an unserem alltäglichen Selbst, unserem Ich-Bewusstsein, geprägt durch Erziehung, Erfahrungen, Anlagen, getrieben durch Ängste, Freuden und im Laufe der Jahre typisch gewordenen Handlungs- und Interpretationsmustern.“* (Macho-Wagner, Wagner 2012, S. 20)

Bei der Übersicht über das Modell wird die wechselseitige Bezeichnung „*Modell der Gewaltfreien oder Einfühlsamen Kommunikation*“ (ebd., S. 28) verwendet.

Ich bevorzuge den Begriff der „Einfühlsamen Kommunikation“, wenn dieser auch im Zusammenhang mit Rosenbergs Modell bei anderen AutorInnen kaum verwendet wird. Für Kinder, die zum größten Teil besonderes Interesse an Tieren aller Art haben, sind dennoch die an Giraffe und Wolf angelehnten Bezeichnungen für das Modell am passendsten.

Die Gewaltfreie Kommunikation wird auch „Giraffensprache“ genannt, während entfremdete Kommunikation als „Wolfssprache“ bezeichnet wird. Die Giraffe steht als ein Zeichen für ein großes Herz, da Giraffen von Natur aus tatsächlich sehr große Herzen haben, die ihr Blut durch die langen Hälse in die Köpfe pumpen. Sie haben kaum natürliche Feinde und werden durchwegs mit positiven Eigenschaften in Verbindung gebracht. (Vgl. Rosenberg 2009, S. 12)

*„Die Giraffe, das Landtier mit dem größten Herzen, versteht die Kunst, [...] ohne Bewertung zu beschreiben und zwischen dem Anlass eines Ärgers und dessen Ursache, dem unerfüllten Bedürfnis zu unterscheiden. Die Giraffe hört hinter den Anklagen Gefühle und Bedürfnisse heraus.“* (Macho-Wagner, Wagner 2012, S. 46)

Die Wolfssprache hingegen ist gekennzeichnet von Geschrei, meidet jedoch eine klärende Begegnung. Es geht dabei also darum, dass Menschen mit der Wolfssprache lautstark, doch konfliktscheu sind. Es werden die

unterschiedlichsten Gefühle, Situationen und Bedürfnisse vermischt und undifferenziert verbal durch die Gegend geschleudert. (Vgl. ebd., S. 46 ff.)

Sowohl Giraffe als auch Wolf können die Grundideen des Modells von Marshall Rosenberg anschaulich darstellen.

## 2.2. Grundidee des Modells

Marshall Rosenberg geht davon aus, dass es in der Natur des Menschen liegt, *„von Herzen zu geben und anderen Menschen mit einer einfühlsamen Grundhaltung zu begegnen.“* (Holler 2010, S. 15)

In der Gewaltfreien Kommunikation geht es in erster Linie darum, sich selbst zu beobachten und danach herauszufinden, wie die eigene Lebensqualität zu verbessern wäre. Wenn dies nun klar, ehrlich und ohne Kritik kommuniziert und die Informationen des Gegenübers empathisch aufgenommen werden, bleiben Missverständnisse weitgehend aus. Dabei ist es besonders wichtig, sich bewusst zu machen, dass kein anderer Mensch für unsere Gefühle verantwortlich ist. Unsere Gefühle werden einzig von unserer eigenen Haltung beeinflusst. (Vgl. Rosenberg 2009, S. 12 f.)

Man ist manchmal eine „Giraffe“, zum anderen Zeitpunkt jedoch kommt der „Wolf“ durch. Dies gehört zur persönlichen Entwicklung des Menschen.

Rosenberg beschreibt sein Modell als eine Prozesssprache. Sie berücksichtigt, dass sich alle und alles in einem ständigen Veränderungsprozess befinden:

*„Durch statische Sprache macht man aus Menschen leblose Dinge, und wenn man Menschen zu einem solchen Denken erzieht, dazu, dass es richtig und falsch gibt, normal und unnormal, dann ist diesem Denken inhärent, dass es ganz oben eine Autorität gibt, die weiß, was richtig und was falsch ist. Man muss die Hirne von Menschen schon sehr früh entsprechend formen, damit sie in solchen Strukturen funktionieren.“* (Rosenberg 2009, S. 21)

Wenn im schulischen Alltag auf lebendige Kommunikation kein Wert gelegt wird, werden die Kinder sich dies zum Vorbild nehmen und sich immer weiter von sich selbst und einer einfühlsamen Haltung anderen gegenüber entfernen. Die Förderung der emotionalen Kompetenzen der SchülerInnen wird dadurch vernachlässigt, und sie sind später nicht mehr in der Lage, Mitgefühl sich selbst und anderen gegenüber zu entwickeln. Von einer lebensbereichernden Erziehung kann dann keine Rede mehr sein.

Eine lebensbereichernde Erziehung benötigt eine entsprechende Kommunikation. In der Schule sprechen LehrerInnen und SchülerInnen eine prozessorientierte Sprache. Im Sinne der Gewaltfreien Kommunikation wird dabei die Aufmerksamkeit auf die Gefühle und Bedürfnisse, die jeden Menschen motivieren, gelenkt. Im nächsten Schritt wird dabei die Frage gestellt, wie diese Bedürfnisse befriedigt werden können und zwar nicht auf Kosten eines anderen. (Vgl. Rosenberg 2007, S. 27)

*„In der Gewaltfreien Kommunikation geht es darum, eine einfühlsame Verbindung zu uns selbst und anderen aufzunehmen. Es geht um Mitgefühl, dieses wertvolle und zutiefst menschliche Potenzial.“  
(Rosenberg 2009, S. 10)*

Was dies nun für SprecherInnen und die Personen, die die Nachrichten empfangen bedeutet, wird nachfolgend erläutert.

### **2.3. Ablauf und Ziel der Einfühlsamen Kommunikation**

Einfühlsame Kommunikation hilft der sendenden Person klar auszudrücken,

- 🌀 was sie für die Erfüllung ihrer Bedürfnisse braucht,
- 🌀 was sie im Moment fühlt,
- 🌀 was gebraucht wird, um ihre Bedürfnisse zu erfüllen,

- ☉ dass Meinungen und Überzeugungen keine Tatsachen sind.

(Vgl. Rosenberg 2007, S. 37)

Der empfangenden Person hilft die GFK empathisch zu hören,

- ☉ was die Bedürfnisse des Gegenübers erfüllt,
- ☉ was das Gegenüber fühlt und braucht,
- ☉ was das Gegenüber wünscht.

(Vgl. ebd., S. 37)

Insgesamt können die Vorteile der Kommunikation nach Marshall Rosenberg folgend beschrieben werden:

*„[...] das Ziel der Gewaltfreien Kommunikation ist nicht, zu bekommen, was wir wollen, sondern Verbundenheit zwischen Menschen herzustellen, die dazu führt, daß die Bedürfnisse aller berücksichtigt werden.“ (Rosenberg 2007, S. 37)*

Um dieses erstrebenswerte Ziel zu erreichen bedarf es verbaler Ausdrucksfähigkeit, die bestenfalls schon im Kleinkindalter gelernt werden sollte. Kinder sollten schon im sehr frühen Alter lernen, ihre eigenen Gefühle und Bedürfnisse auszudrücken. Wenn diese Fähigkeit beim Eintritt ins Schulleben mitgebracht wird, bleiben viele Reibereien und Frustrationen innerhalb der Klassengemeinschaft aus.

Voraussetzung für die Gewaltfreie Kommunikation ist die Fähigkeit, sich in jedem Moment auf das konzentrieren zu können, was man selbst empfindet. Dies ist jedoch nur möglich, wenn man die eigenen Gefühle und Empfindungen auch versprachlichen kann. Dabei sind Wörter nötig, die sich auf bestimmte

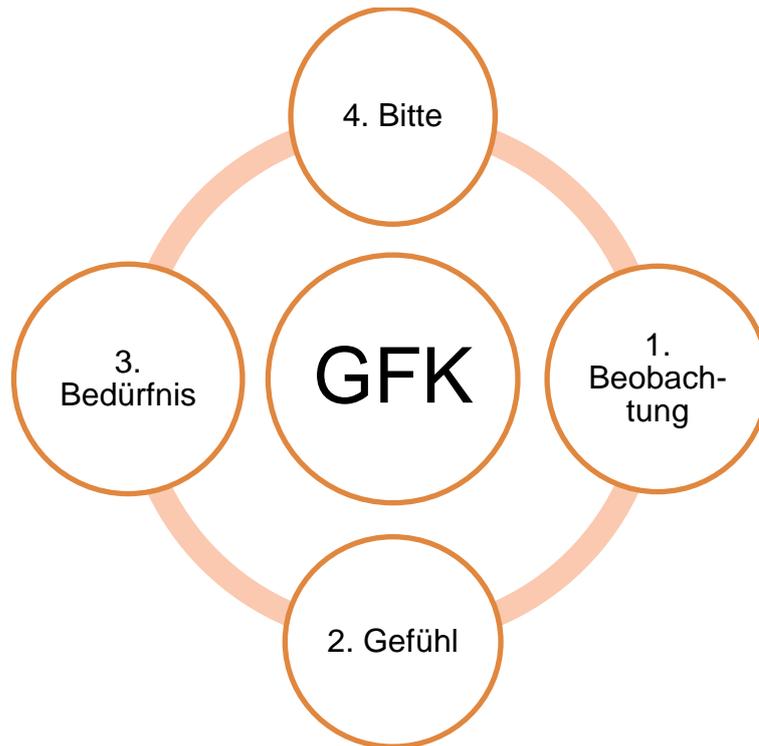
Emotionen beziehen. Leider wird das Ausdrücken der eigenen Gefühle bis zum jetzigen Zeitpunkt in der Erziehung sehr stark vernachlässigt. (Vgl. Rosenberg 2007, S. 43)

*„Die meisten Menschen haben einfach nie gelernt, sich über ihre Bedürfnisse klarzuwerden. Wir sind dazu erzogen worden, darüber nachzudenken, was andere Menschen falsch gemacht haben, wenn unsere Bedürfnisse nicht berücksichtigt werden.“ (Rosenberg 2007, S. 50)*

Leider geht es bei zwischenmenschlichen Missverständnissen sehr oft um gegenseitige Schuldzuweisungen. Nicht nur bei Kindern ist dies häufig zu beobachten, Erwachsene sind ihnen in dieser Sache die „besten“ Vorbilder.

*„Gewaltfreie Kommunikation macht uns klarer, daß das, was andere sagen und tun, der Auslöser sein mag, der unsere Gefühle aktiviert, daß es aber niemals deren Ursache ist.“ (Ebd., S. 49 f.)*

Um dies zu erkennen ist es vonnöten, den Ablauf der Einfühlsamen Kommunikation zu kennen und zu üben.



3. Abbildung: GFK nach Marshall Rosenberg

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Marshall Rosenberg

1. **Beobachtung:** Diese sollte so weit wie möglich wertfrei sein. Die Handlung, also was gesehen oder gehört wird, gilt es zu beschreiben. Interpretationen müssen vermieden werden. *„Wichtig ist die Unterscheidung zwischen dem, was ich sehe und höre von dem, was ich in meinen Gedanken daraus mache.“* (Macho-Wagner, Wagner 2012, S. 33 f.) Urteile behindern ebenso wahre Begegnungen. Der Weg zum wertschätzenden Miteinander erfolgt durch urteilsfreie Beschreibung der Handlung.
2. **Gefühl:** Um Gefühle auszudrücken bedarf es des Nachspürens und der Fähigkeit, diese zu benennen.
3. **Bedürfnis:** Es wird klar, dass die erkannten und benannten Gefühle auf bestimmte Bedürfnisse hinweisen. Diese gilt es ebenso zu versprachlichen. *„Der zweite und dritte Schritt, das Wahrnehmen,*

*Wertschätzen und Benennen von Gefühlen und ihren ursächlichen Bedürfnissen ist das Herz der Einfühlsamen Kommunikation.*“(Ebd., S. 36)

4. **Bitte:** Die Anfrage muss konkret und machbar sein. Außerdem sollte die Bitte positiv formuliert werden. *„Der vierte Schritt konkretisiert das vielfältige Angebot an Möglichkeiten, wie die wahrgenommenen Bedürfnisse wertgeschätzt und erfüllt werden können.“* (Ebd., S. 36) Die Anfragen und Bitten dürfen nicht als Forderungen dargestellt werden. Es muss Offenheit vorliegen, dass die Anfrage abgelehnt werden kann. Eine Ablehnung stellt eine wichtige Grenze dar, die zu achten ist. (Vgl. Macho-Wagner, Wagner 2012, S. 28 und S. 33 ff.)

Insgesamt stellen diese Schritte einen Dialog dar, *„zwischen einem Ich und einem Du, wobei sowohl das jeweilige Ich und Du ihre Beobachtungen, Gefühle, Bedürfnisse und Anfragen aufrichtig ausdrücken und dem anderen einfühlsam zuhören.“* (Ebd., S. 29)

Im schulischen Bereich ist besonders zu bedenken, dass es zwischen Lehrenden und SchülerInnen leicht zu einer Verwechslung von Anfragen und Forderung kommen kann.

In der Gewaltfreien Kommunikation muss besonders Wert darauf gelegt werden, dass Bitten nicht als Forderungen ausgedrückt werden. Wenn die empfangende Person eine Bitte als Forderung auffasst, wird sie sich entweder unterwerfen oder aber ablehnen, denn sie wird einen Zwang verspüren, der es ihr nicht möglich macht, einfühlsam zu reagieren. (Vgl. Rosenberg 2007, S. 58)

Marshall Rosenbergs Modell *„eignet sich nur für diejenigen, die möchten, daß andere Mensch zu ihren Bitten dann „ja“ sagen, wenn sie das freiwillig und aus einer einfühlsamen Haltung heraus tun.“* (Ebd., S. 63)

Für Lehrende ist es wünschenswert, das Modell der Einfühlsamen Kommunikation zu kennen und idealerweise verinnerlicht zu haben. Wahrhaftigkeit und Wertschätzung würden Einzug in den schulischen Alltag

halten, wenn einfühlsamer und empathischer Austausch zwischen Lehrkräften und SchülerInnen stattfinden würde.

## **2.4. Einfühlsames Hören**

Zur GFK gehört das einfühlsame, empathische Hören. Rosenberg beschreibt Empathie als eine Art des Verstehens, die nicht mit intellektuellem Verstehen oder Mitleid zu verwechseln ist, vielmehr erfordert empathisches Zuhören ein Hinhören mit der ganzen Aufmerksamkeit. Dabei müssen Diagnosen und Interpretationen vermieden werden. (Vgl. Rosenberg 2007, S. 72)

Auf die Wichtigkeit, auf Interpretationen und/oder Urteile in der Kommunikation zu verzichten, wurde bereits in den vorherigen Ausführungen hingewiesen. Wie man sich vergewissern kann, ob das Gesagte urteilsfrei ankommt, beschreibt Rosenberg folgend:

*„In Worte zu fassen, wie wir die Gefühle und Bedürfnisse des Sprechers verstanden haben, ist eine Methode, zu verifizieren, ob wir wirklich genau verstehen, was gemeint war.“* (Rosenberg 2007, S. 73)

Verbal zu spiegeln, was wir gehört haben, hat den weiteren Vorteil, dass die sprechende Person die Ernsthaftigkeit des Zuhörens vermittelt bekommt und sich vergewissern kann, dass sie verstanden wurde. Empathie kann ebenso nonverbal vermittelt werden. (Vgl. ebd., S. 73) Keinesfalls ist verbales Spiegeln ein einfaches Nachreden. Es ist vielmehr ein Übersetzen in die eigene Sprache, ein Wiederholen in eigenen Worten. (Vgl. ebd., S. 77)

Zwischen empathischem Verstehen und Zustimmung besteht ein großer Unterschied. Auch wenn keine Zustimmung herrscht, kann Verständnis für die Gefühle und Bedürfnisse gezeigt werden. Sobald SchülerInnen merken, dass LehrerInnen versuchen sie zu verstehen, entwickeln sie eine kooperative Haltung. (Vgl. ebd., S. 76)

Kooperative Haltungen und wahre Begegnungen zur Vermeidung von Missverständnissen und Störungen in der Kommunikation bietet auch das nachfolgend dargestellte Modell von Schulz von Thun.

### 3. Das Kommunikationsquadrat von Schulz von Thun

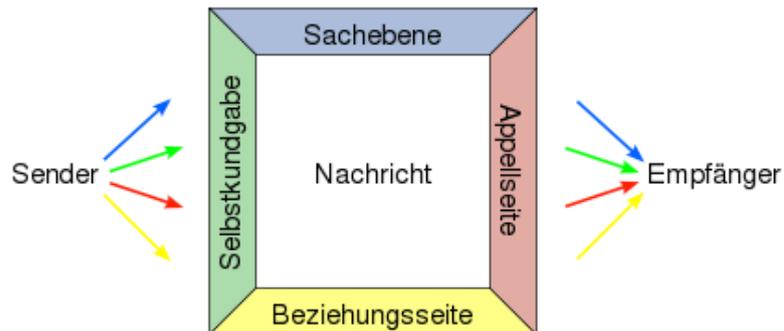
Schulz von Thun (vgl. 2009, S. 13 ff.) beschreibt zwischenmenschliche Kommunikation aufgrund seiner praktischen Erfahrungen und seines theoretischen Wissens als etwas, das es von vier Seiten her zu beleuchten gilt. Dargestellt werden diese Sichtweisen in Form eines Quadrates, welches zur Analyse konkreter Mitteilungen und der Aufdeckung einer Vielzahl von Kommunikationsstörungen dient. Ebenso wird mit den vier Seiten einer Nachricht eine Gliederung und Übersicht des Problemfeldes der zwischenmenschlichen Kommunikation geschaffen. Schulz von Thun geht in seinem Modell davon aus, dass der Sender/die Senderin einem Empfänger/einer Empfängerin bewusst oder unbewusst etwas mitteilt und diese/r darauf reagiert.

*„Der Grundvorgang der zwischenmenschlichen Kommunikation ist schnell beschrieben. Da ist ein Sender, der etwas mitteilen möchte. Er verschlüsselt sein Anliegen in erkennbare Zeichen – wir nennen das, was er von sich gibt, seine Nachricht. Dem Empfänger obliegt es, dieses wahrnehmbare Gebilde zu entschlüsseln.“* (Schulz von Thun 2009, S. 25)

Schulz von Thun beschreibt weiter, dass meist keine eindeutige Verständigung stattfindet. Die empfangende Person hat nun die Möglichkeit, dem/der SenderIn zurückzumelden, wie die Nachricht bei ihr angekommen ist. Diese Rückmeldung wird als Feedback bezeichnet. Mit Hilfe des Feedbacks kann der/die SprecherIn überprüfen, ob dies mit dem übereinstimmt, was er/sie mitteilen wollte. Genau diese Tatsache, dass jede Nachricht sehr viele Botschaften enthält, sorgt beim zwischenmenschlichen Austausch für viele Komplikationen und Störungen, die mit Hilfe des Modells von Schulz von Thun vermieden werden sollten. Er versucht mit diesem Modell die vielen Botschaften der einzelnen Nachricht zu ordnen und die vier seelisch bedeutsamen Seiten an ihr zu unterscheiden. (Vgl. ebd., S. 25 f.)

Im Einzelnen handelt es sich um folgende vier gleichwertige Teilbereiche:

- ☉ Sachaspekt
- ☉ Beziehungsaspekt
- ☉ Selbstkundgabe
- ☉ Appellaspekt



4. Abbildung: Das Kommunikationsquadrat von Schulz von Thun

Quelle: <http://de.wikipedia.org/wiki/Vier-Seiten-Modell>

### 3.1. Der Sachaspekt

Viele Situationen im zwischenmenschlichen Austausch bestehen aus der Übermittlung von Informationen. Selbstverständlich geht es auch im Unterricht um die Vermittlung von Sachinformationen, Grundlagen und Fakten. Doch selbst wenn diese Intention im Vordergrund steht, spielt sich zwischen Lehrenden und Lernenden viel mehr ab, als die bloße Wissensvermittlung.

Mit Sachlichkeit ist gemeint, dass sich der Austausch von Informationen auf ein Sachziel bezieht, wobei die Argumente so gewählt werden, dass sie frei von Gefühlen und Strebungen gewählt werden (vgl. Schulz von Thun 2009, S. 129).

*„Sachlichkeit ist erreicht, wenn die Verständigung auf der Sach-Ebene weiterkommt, ohne daß die Begleitbotschaften auf den anderen drei Seiten der Nachricht störend die Oberhand gewinnen.“ (Ebd., S. 129)*

Der Autor gibt dazu an, dass eine Sachkontroverse ohne Einfluss der Beziehungsseite im Alltag zu den ungeübtesten Fähigkeiten der Kommunizierenden gehört (vgl. ebd., S. 129).

Auf den Schulalltag übertragen muss Sachlichkeit bei Erklärungen von neuen Lehrinhalten und Aufgabenstellungen vorliegen. Meyer (vgl. 2010, S. 55) beschreibt die inhaltliche Klarheit als unverzichtbare Voraussetzung guten Unterrichts. Lohmann (vgl. 2009, S. 36 f.) bestätigt dies, indem er sich auf Fachliteratur sowie Umfragen unter SchülerInnen und LehrerInnen bezieht. In alltäglichen Gesprächen, vor allem bei Auseinandersetzungen kann es aber häufig sehr schwierig sein bei der Sache zu bleiben. Zusätzlich betont Lohmann für erfolgreiches Handeln im Schulalltag die Beziehungsebene.

### **3.2. Beziehungsaspekt**

Beziehungsbotschaften sind nicht lediglich auf den aktuellen Gesprächsverlauf zu beschränken, sondern haben eine bedeutende Langzeitwirkung. Auf der Suche nach der eigenen Identität bilden sich Kinder durch die vielen Beziehungsbotschaften eine eigene Meinung über sich selbst. Dieses Selbstkonzept ist von großer Bedeutung für die Persönlichkeit und die seelische Gesundheit. Wenn sich die Meinung von sich selbst verfestigt, schafft sich das Kind eine Erfahrungswelt, in der sich das Selbstkonzept immer wieder bestätigt. (Vgl. Schulz von Thun 2009, S. 187)

Auf der Beziehungsebene hat die Du-Botschaft meist die stärkste emotionale Wirkung mit der größten Eindringlichkeit und Nachhaltigkeit. Vielfach werden derart offene Botschaften vermieden, weil sie nicht nur konstruktiv, sondern auch destruktiv und verletzend wirken können. Du-Botschaften ermöglichen einen Vergleich zwischen Fremdbild und Selbstbild und bieten somit eine gute Gelegenheit das Selbstbild überprüfen zu können. Es steht also damit die Chance in Verbindung, unerwünschtes Verhalten ändern zu können oder

erwünschte Vorgehensweisen zu bekräftigen. MitarbeiterInnen bzw. SchülerInnen, die nicht genau wissen, wie der/die Vorgesetzte bzw. die Lehrkraft sie sieht, hören besonders mit ihren „Beziehungs-Ohren“. Speziell in solchen Fällen ist es wichtig diesbezüglich Rückmeldung zu geben. Unangenehm oder sogar destruktiv können Du-Botschaften werden, wenn sie nicht auf gleicher Augenhöhe erfolgen, also von oben herab verurteilend. Dies sollte bei jedem Gespräch vermieden werden. (Vgl. Schulz von Thun, Ruppel, Stratmann 2009, S. 98 ff.)

Du-Botschaften können jedoch auch konstruktiv und positiv eingesetzt werden.

*„Um eine konstruktive Wirkung zu erzielen, muss die Du-Botschaft auf der Basis einer wohlwollenden Grundhaltung gegeben werden. Auf dem Boden von Anteilnahme und Scharfblick kann so ein Feed-back zu einem wahren Geschenk werden, wenn der andere merkt, dass ich etwas von seinem Wesen erspürt habe.“* (Schulz von Thun, Ruppel, Stratmann 2009, S. 99)

Wie die AutorInnen anführen, kommt dem Beziehungsaspekt eine besondere Bedeutung zu, da er sich stark beziehungsfördernd auswirken kann. Es ist aber zu bedenken, dass der Beziehungsaspekt sich auch hemmend und destruktiv auswirken kann. Eine deutliche Beziehungsbotschaft macht verletzlich und kann verletzen. Dies ist in der Alltagskommunikation speziell im Umgang mit Kindern zu bedenken, weil dadurch eine starke Einflussnahme auf die Gefühle geschieht. Aber auch der nächste Aspekt des Modells ist bedeutend und darf in seiner Wirkung nicht unterschätzt werden. Wenn dies auch unbewusst passiert, so liegt die Zielsetzung des Appells darin, eine bestimmte Wirkung zu erzielen.

### 3.3. Die Appellseite der Nachricht

Durch Kommunikation wird, wie bereits in den Ausführungen zum Sach- und dem Beziehungsaspekt ersichtlich, immer Einfluss genommen. Durch die Appellseite der Nachricht sollen Wirkungen erzielt werden. Schulz von Thun (vgl. 2009, S. 209) unterscheidet diesbezüglich zwischen:

- 🌀 Heimlichen (verdeckten) Appellen
- 🌀 Paradoxen Appellen
- 🌀 Offenen Appellen

Heimliche Appelle stehen an der Tagesordnung und haben eine doppelte Zielsetzung. Sie sind sehr erfolgreich, weil die Empfänger in eine emotionale Stimmung versetzt werden und damit eher dem Appell gemäß reagieren. Außerdem kann ein verdeckter Appell von der sendenden Person gegebenenfalls dementiert werden und somit muss nicht die Verantwortung dafür übernommen werden. Wenn offen vorgetragene Wünsche zurückgewiesen werden, kann dies zu Verletzungen führen. Dies bleibt bei verdeckten Bitten aus. (Vgl. Schulz von Thun 2009, S. 224 ff.)

Wie bereits beim Beziehungsaspekt angeführt, ist beim offenen Appell ebenso die Gefühlsebene stark eingebunden. Bei Kommunikationsprozessen, speziell beim Austausch mit Kindern, sollte dies immer mitberücksichtigt werden. Bei Appellen überwiegt jedoch allgemein die Zielorientierung.

Appelle wirken in Gesprächen meist zielorientiert. Appelle werden als Tipps oder Ratschläge den Weg zur Lösung erleichtern und beschleunigen. Sind klare Anweisungen erforderlich, über die man nicht diskutieren kann oder will, muss dies auch deutlich mitgeteilt werden. Es gilt klar zu machen, ob es sich um eine Empfehlung, die angenommen oder abgelehnt werden kann, oder um eine klare Anordnung handelt. Es sollte nicht zum bevorzugten Kommunikationsstil in allen möglichen Situationen werden, Appelle als Anordnungen zu erteilen. Denn damit würde man das eigenständige Denken und eigenverantwortliche Handeln

des Gegenübers einschränken. Ebenso unangebracht können Appelle sein, wenn ungeklärte Beziehungen zwischen den SenderInnen und EmpfängerInnen vorliegen. (Vgl. Schulz von Thun, Ruppel, Stratmann 2009, S. 102 f.)

*„Appelle, die die Veränderung eines Gefühls erzielen sollen, bleiben wirkungslos oder wirken sogar entgegen der eigentlichen Absicht.“*  
(Schulz von Thun, Ruppel, Stratmann 2009, S. 103)

Gefühle anzusprechen erfolgt über die klare Formulierung von Beziehungsbotschaften, auf Appelle ist dabei zu verzichten.

Es gibt vielfältige Gründe, warum und wann der Einsatz von offenen Appellen gut überlegt werden sollte. Wenn in der Kommunikation Appelle gesendet werden, gibt der/die SenderIn damit eigene Interessen bekannt. Dies kann als Selbstoffenbarung bezeichnet werden. Ebenso können Appelle Bitten, Wünsche oder Bedürfnisse enthalten. Dabei kann es passieren, dass eine Zurückweisung erfolgt. Dies könnte vom Sender/von der Senderin persönlich genommen werden, als Zurückweisung seiner/ihrer Person. Wenn nun der Appell versteckt erfolgt, bleibt die Gefahr einer ausdrücklichen Zurückweisung aus. Ein weiterer Grund, den Umgang mit Appellen gut zu überlegen, liegt in vorhandenen Erziehungsmustern. Schon kleinen Kindern wird vielfach beigebracht, dass sie kein Recht darauf hätten Wünsche zu äußern. Solch ein verinnerlichtes Selbstkonzept führt zu problematischen Situationen und vielen Missverständnissen in der Kommunikation. Versteckte Appelle werden manchmal auch als eine Art von Höflichkeit eingesetzt. Wenn die sprechende Person den Verdacht hat, dass ihr Gegenüber nicht den Mut hat „nein“ zu sagen, versteckt sie ihre Wünsche und macht nur schwache Andeutungen, damit die andere Person dies „überhören“ kann. Führungskräfte senden oftmals Appelle in einer Art, dass die Mitarbeiter zwar die Richtung wissen, dass aber die Leitung hinterher nicht darauf „festgenagelt“ werden kann. Dies ist eine Form sich vor der eigenen Verantwortung zu drücken. (Vgl. Schulz von Thun 2009, S. 246 ff.)

Um klar und verständlich zu kommunizieren, kann somit ein offener Appell zielführender sein. Voraussetzung dafür ist, dass die sendende Person selbst genau weiß, was sie will und dazu steht. Sie lässt sich durch die Äußerung von Wünschen nicht in die Ecke des egoistischen Menschen drängen, denn die klare Formulierung eines Wunsches lässt offen, ob dieser erfüllt wird oder nicht. Offene Appelle können nur von Personen geäußert werden, die für ihr Handeln Eigenverantwortung übernehmen, die ebenso Verantwortung an die EmpfängerInnen weitergeben, dem Appell nachzukommen oder ihn abzulehnen. (Vgl. Schulz von Thun 2009, S. 250 ff.)

Der offene Appell gibt also sehr viel über die Wünsche, Bedürfnisse und Vorstellungen der sendenden Person preis. Die vierte Seite des Kommunikationsquadrates, die Selbstkunde, beschreibt hingegen, was der/die SprecherIn von sich selbst kundgibt.

### **3.4. Die Selbstkundgabe**

Immer, wenn man etwas spricht, gibt man etwas von sich kund. Jede Äußerung enthält eine Selbstkundgabe, einen Hinweis darauf, was in einem vorgeht. Dies kann explizit durch eine Ich-Botschaft geschehen oder implizit. Für manche dient die Selbstkundgabe einer Selbstdarstellung, andere unterstreichen dadurch ihre Authentizität. (Vgl. Schulz von Thun, Ruppel, Stratmann 2009, S. 37)

Eine Selbstkundgabe kann aber auch als unangebracht oder als „Verpackungstechnik“ empfunden werden, nämlich wenn *„die Ich-Botschaft, die eine eigentlich gemeinte und aktuell sehr stark empfundene Du-Botschaft nur in schöne Worte kleidet“*. (Ebd., S. 98)

Im Weiteren betonen die AutorInnen, dass durch die Selbstkundgabe die sprechende Person als Mensch sichtbar wird. Wenn im Gespräch auch die Eigenarten, Einstellungen, Wertvorstellungen, Erfahrungen und Gefühlen deutlich werden, wird der/die Sprecher/in als Mensch greifbar. In das Innere

blicken zu lassen setzt Mut voraus, kann jedoch in schwierigen Gesprächen zum „Eisbrecher“ oder zur Entkrampfung werden, da damit offensichtlich wird, dass auch Gefühle offen ausgesprochen werden dürfen. Damit ist ein tieferer Kontakt von Mensch zu Mensch möglich. (Vgl. Schulz von Thun, Ruppel, Stratmann 2009, S. 96 f.)

Dieser Aspekt ist für den schulischen Alltag von großer Bedeutung. Volksschulkinder sollten merken, dass es im gemeinsamen Schulleben besonders wichtig ist, dass Gefühle offen ausgesprochen werden dürfen. Dies führt nicht nur zu einer tieferen LehrerIn-SchülerIn-Beziehung, sondern bildet das Fundament für jede weitere vertrauensvolle Begegnung.

Die Selbstkundgabe schließt also neben der Selbstdarstellung auch eine unfreiwillige Selbstenthüllung ein. Aus diesem Grund beschreibt Schulz von Thun diese Seite der Nachricht als psychologisch hochbrisant. Neben der Übermittlung von Sachinformationen möchte jede sprechende Person auch einen guten Eindruck machen, sich als Person präsentieren. In diesem Bemühen entstehen aber leider viele Probleme in der zwischenmenschlichen Kommunikation. (Vgl. Schulz von Thun 2009, S. 27)

*„Jede Nachricht enthält (auch) eine Selbstoffenbarung – dies ist ein existentielles Phänomen, durch das jedes Wort zum Bekenntnis und jede Äußerung zur Kostprobe der Persönlichkeit wird. Diese Selbstoffenbarung kann mehr oder weniger bewußt, mehr oder weniger reichhaltig und tiefgreifend und mehr oder weniger getarnt und versteckt sein – aber sie kann nicht nicht sein.“ (Ebd, S. 99)*

Wie der Autor beschreibt, ist Selbstoffenbarung in jedem Gespräch gegeben. Speziell im Umgang mit Kindern ist die Selbstkundgabe ein wesentlicher Faktor für gelingende Kommunikation. Kinder spüren ganz deutlich, ob die Erwachsenen ihnen mit Authentizität begegnen und hinter dem stehen, was sie sagen. Außerdem sind LehrerInnen natürlich bestrebt, als Person positiv aufzutreten und ein kompetentes Bild zu vermitteln.

Schulz von Thun (vgl. ebd., S. 99) gibt zu bedenken, dass diese Tatsache zur Selbstoffenbarungsangst führt und Menschen dazu veranlasst Selbstdarstellungs- und Angstabwehrtechniken einzusetzen. Der Autor weist darauf hin, dass dies viel Kraft und seelische Energie erfordert und gibt zu bedenken, dass eine authentische Selbstkundgabe nur gelingen kann, wenn zunächst eine Selbstoffenbarung vor sich selbst glückt.

*„Um anderen den Zugang zu mir zu erlauben, muß ich erst einmal den Zugang zu mir selbst gefunden haben und immer aufs neue finden.“  
(Ebd., S. 99 f.)*

Den Zugang zu sich selbst zu finden scheint mir in der Kommunikation als einer der wesentlichsten Faktoren zu sein. Bezugnehmen möchte ich an dieser Stelle auch auf notwendige LehrerInnenkompetenzen hinweisen. Dazu zählt die Reflexionsfähigkeit, die es ermöglicht, sich selbst besser zu verstehen - eben zu sich selbst zu finden - und damit mit den Anforderungen des Schulalltages und des Lebens besser zurechtzukommen.

Reflexion wirkt nicht nur positiv auf Lern- und Denkprozesse ein, sondern insgesamt auf Handlungsprozesse. Kommunikation kann auch als Handlungsprozess verstanden werden. Wenn Handlungsprozesse reflektiert werden, können laut Dilger (vgl. 2007, S. 29 ff.) wirksame Effekte entstehen:

- ☉ Reflektierte Handlungen verlangsamen sich vor dem geistigen Auge und können dadurch besser beobachtet, gesteuert und analysiert werden. Dadurch ist es möglich, Handlungen, die zur Routine geworden sind in Teilhandlungen aufzuteilen und zu verändern.
- ☉ Reflektierte Handlungen können eher auf Effektivität und Effizienz überprüft werden.
- ☉ Durch Reflexion werden Fehler oder Missverständnisse klarer.

- ② Reflektierte Handlungen ermöglichen eine präzisere Zielfindung.
- ② Reflexion führt zur Hinterfragung von Handlungsmustern, welche durch Erfahrung erneuert werden können.

Diese von Dilger angeführten Effekte für Handlungsprozesse möchte ich explizit auf Kommunikationsprozesse beziehen. Ich bin davon überzeugt, dass reflektierte Gesprächsabläufe von großem Nutzen sind und jeden weiteren zwischenmenschlichen Austausch damit besser gelingen lassen. Auf diesen Aspekt wird bei den Ausführungen zur Metakommunikation noch näher eingegangen.

Die bisherigen Darstellungen des Kommunikationsquadrates beziehen sich hauptsächlich auf die Position der sprechenden Person. Im nachfolgenden Kapitel wird das Vier-Ohren-Modell von Schulz von Thun vorgestellt. Darin geht es um die Situation des Empfängers/der Empfängerin.

## 4. Die „vier Ohren“ des Empfängers

Schulz von Thun (vgl. 2009, S. 44 f.) gibt an, dass EmpfängerInnen eigentlich vier Ohren brauchen würden. Jede Seite des Nachrichten-Quadrates sollte von einem Ohr empfangen werden. Der Verlauf des weiteren Gespräches ergibt sich demnach unter anderem daraus, mit welchem „Ohr“ die Nachricht empfangen wird.

Die folgende Abbildung bietet einen Überblick:



5. Abbildung: Vier-Ohren Modell von Schulz von Thun

Quelle: Schulz von Thun 2009, S. 45

Wird eine Nachricht mit dem „Sach-Ohr“ aufgenommen, stehen Zahlen, Daten und Fakten im Vordergrund. Die Nachricht wird nicht interpretiert und gefühlsmäßig kommentiert. Das „Beziehungs-Ohr“ untersucht die Nachricht nach der Art der Formulierung und dem Tonfall sowie Mimik, Gestik und Körperhaltung werden berücksichtigt. Die empfangende Person überlegt wie sie sich in dieser Kommunikation fühlt und was der/die SprecherIn von ihr hält. Wird eine Nachricht vordergründig vom „Selbstoffenbarungs-Ohr“ aufgenommen, treten Gefühle, Stimmung und die Persönlichkeit des Sprechers/der Sprecherin in den Vordergrund. Das „Appell-Ohr“ wiederum filtert

insbesondere Wünsche, Ratschläge und Handlungsanweisungen heraus. Um Missverständnisse zu vermeiden, ist es wichtig, so genau wie möglich zu kommunizieren und sich bewusst zu machen, auf welchem der „vier Ohren“ man am empfänglichsten ist. (Vgl. Attila Reti unter <http://www.vier-ohren-modell.de/>)

Bezogen auf den Schulalltag bedeutet dies, dass man bedenken muss, dass jedes Kind über diese „vier Ohren“ verfügt. Wer nun in welcher Situation mit welchem Ohr Informationen des/der Lehrenden aufnimmt, kann nicht festgestellt werden. Missverständnisse sind unter diesen heterogenen Bedingungen daher unvermeidlich.

Viele Missverständnisse in der Kommunikation entstehen dadurch, dass der/die EmpfängerIn frei wählen kann, wie die Nachricht aufgenommen wird. Werden Botschaften hauptsächlich auf einem bestimmten Ohr aufgenommen, während ein anderes Ohr verkümmert, kommt es häufig zu Missverständnissen. Bei den meisten Menschen ist ein Ohr besonders gut ausgebildet, während die anderen vernachlässigt Botschaften empfangen. Eine ausgewogene „Vierohrigkeit“ ist für Lehrende besonders wichtig. (Vgl. Schulz von Thun 2009, S. 45 ff.)

Von Volksschulkindern kann keine „Vierohrigkeit“ erwartet werden. Daher sind VolksschullehrerInnen besonders gefordert in ihrer Fähigkeit des aktiven Zuhörens und einer Ausgeglichenheit ihrer „vier Ohren“. LehrerInnen sollten sich vor allem bewusst machen, dass sie Nachrichten nicht mit einem zu großen Beziehungsohr aufnehmen dürfen.

*„Bei manchen Empfängern ist das auf die Beziehungsseite gerichtete Ohr so groß und überempfindlich, daß sie in viele beziehungsneutrale Nachrichten und Handlungen eine Stellungnahme zu ihrer Person hineinlegen oder übergewichten. Sie beziehen alles auf sich, nehmen alles persönlich, fühlen sich leicht angegriffen und beleidigt.“ (Schulz von Thun 2009, S. 51)*

Dieser Hinweis ist besonders für Lehrende von großer Bedeutung. Wenn Nachrichten und konstruktive Gespräche zum Wohle der SchülerInnen zu sehr

mit dem „Beziehungsohr“ aufgenommen werden und sich die austauschenden Personen persönlich angegriffen fühlen, kann keine optimale Lösung gefunden werden. Wenn die Situation es nicht zulässt, alle vier Ohren einigermaßen gleichwertig offen zu halten, so lassen sich grobe Missverständnisse in dem Bewusstsein einschränken, dass hinter der Sache meist auch Gefühle und Wünsche liegen.

*„Es wäre viel gewonnen, wenn wir die gefühlsmäßigen Ausbrüche, die Anklagen und Vorwürfe unserer Mitmenschen mehr mit dem Selbstoffenbarungs-Ohr zu empfangen in der Lage wären. Dann könnten wir dem anderen eher seine Gefühle zugestehen, könnten uns ruhig darauf einlassen, ...“ (Ebd., S. 55)*

Besonders bei Gesprächen, in denen es um das Wohl der eigenen Kinder geht, liegen viele Erwartungen, Gefühle und persönliche Betroffenheit dahinter. Bei PädagogInnen, deren Bemühungen nicht erkannt werden, können Nachrichten sehr schnell beim Beziehungsohr ankommen. Wenn nun in einem Eltern-LehrerInnen-Gespräch bei Vater und Mutter hauptsächlich das Appell-Ohr offen ist und bei der Lehrkraft hauptsächlich die Beziehungsbotschaft gehört wird, sind Fehldeutungen vorprogrammiert. Meine jahrelangen Erfahrungen zeigen, dass in Elterngesprächen schon von vornherein durch die Rollenverteilung die Gefahr besteht, dass die Ohren unterschiedlich auf Empfang stehen: LehrerInnen haben häufig unbewusst das Beziehungsohr, Eltern das Appellohr geöffnet.

*„Der Empfänger mit dem übergroßen Appell-Ohr ist meist wenig bei sich selbst, hat keine „Antennen“ für das, was er selbst will und fühlt.“ (Schulz von Thun 2009, S. 59)*

Wenn genau dieser Fall in einem Elterngespräch eintritt, können wichtige Sachinformationen rasch als Aufforderungen aufgefasst werden und die am Gespräch Beteiligten würden einander sehr unter Druck setzen.

Lösungsmöglichkeiten für die SchülerInnen könnten in dieser Situation kaum gefunden werden. Nicht nur im schulischen Kontext, sondern in allen Lebenslagen tritt Erleichterung durch das Wissen über die vielen Botschaften von Nachrichten ein. Werden Gespräche regelmäßig reflektiert, werden die vier Seiten des Kommunikationsquadrates immer klarer erkennbar und das Vorhandensein der vier Ohren immer bewusster. Diesbezügliche Erfahrungen und Übungen könnten viele Missverständnisse in der alltäglichen zwischenmenschlichen Kommunikation verhindern oder schnell wieder bereinigen. Speziell auf den Schulbereich bezogen wäre die Kunst der Gesprächsführung eine Forderung an die immer wider zitierte „LehrerInnenprofessionalität“.

*„Die große Kunst der Gesprächsführung besteht nun darin, an der geeigneten Stelle im Gespräch auch auf die angebrachte Gesprächsebene einzugehen, also den entsprechenden „Schnabel“ zum Einsatz zu bringen. Denn so wie eine unpassende Reaktion zumindest wirkungslos bleiben, wenn nicht sogar Unheil anrichten kann, so kann eine gut platzierte und angemessene formulierte Stellungnahme höchst positive Wirkungen haben.“* (Schulz von Thun, Ruppel, Stratmann 2009, S. 105)

Um die in den Kapiteln vier und fünf vorgestellten Modelle überblicksmäßig bildlich zu zeigen, dient die nachfolgende Darstellung von Schulz von Thun. Es geht darin um den vierfachen Gehalt von Äußerungen, der durch die vier „Schnäbel“ der sprechenden Person durch das Kommunikationsquadrat an die vier „Ohren“ des empfangenden Menschen gelangt.



6. Abbildung : Vier Schnäbel – vier Ohren nach Schulz von Thun

Quelle: Schulz von Thun unter <http://www.schulz-von-thun.de>

Die nachfolgende Abbildung stellt ebenso eine Zusammenfassung dar, wobei das Nachrichten-Quadrat und das Vier-Ohrenmodell nebeneinandergehalten werden. Die Sicht der sendenden Person wird dem Blickwinkel des Empfängers/der Empfängerin gegenübergestellt:

Aus der Sicht des Senders/der Senderin	Aus der Sicht des Empfängers/der Empfängerin
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Teilt eine Sachinformation mit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Versucht den Sachinhalt zu verstehen</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Stellt sich auch selbst dar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Erfährt Persönliches über die sprechende Person</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Drückt aus, wie er zur empfangenden Person steht</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ist persönlich betroffen, fühlt sich in einer gewissen Weise behandelt</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Versucht Einfluss auf das Denken, Fühlen und Handeln zu nehmen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Stellt sich selbst die Frage, wie mit dem Wissen umgegangen werden soll</li> </ul>

7. Abbildung: Gegenüberstellung Kommunikationsquadrat und Vier-Ohrenmodell

Quelle: Vgl. Schulz von Thun 2009, S. 34

Insgesamt ist ersichtlich geworden, dass das Grundbedürfnis jeder Person nach zwischenmenschlichem Austausch durch bewussten Umgang mit Sprache lebensbereichernd sein kann. In den Auseinandersetzungen mit den Ausführungen von Schulz von Thun wurde deutlich, wie leicht und schnell es zu Missverständnissen und Störungen in Gesprächen kommen kann. Die dadurch entstehenden Probleme sind oft sehr schwer zu lösen und hinterlassen seelische Wunden bei allen Beteiligten. Bei Gesprächen mit Kindern ist es von großer Bedeutung, dass Erwachsene Verantwortung übernehmen und Vorbilder sind. Durch bewusstes Beachten der vier „Schnäbel“ und vier „Ohren“ werden Kommunikationsprozesse besser gelingen und somit werden Kinder die Erwachsenen als Vorbilder im achtsamen Umgang miteinander erfahren. Im schulischen Kontext wirkt sich die Art des miteinander Austauschens in großem Maße auf das Lernen und die soziale Situation in der Klasse aus. Bewusste Gesprächsführung und Metakommunikation im Unterricht bringt den SchülerInnen lebenspraktische Fähigkeiten und ermöglicht auch schon den Volksschulkindern, dass sie sich zu guten ZuhörerInnen und bewussten SprecherInnen entwickeln können.

## 5. Die Metakommunikation

Nicht nur für PädagogInnen gehört Kommunikationsfähigkeit in der heutigen Zeit zu den wichtigsten persönlichen Qualifikationen innerhalb der sozialen Kompetenz. Mit dieser Fähigkeit ist nicht nur gemeint, zum richtigen Zeitpunkt die passenden Worte zu finden oder den SchülerInnen die Lehrinhalte klar und verständlich zu erklären. Wenn Störungen in Kommunikationsprozessen aufgetreten sind und die Lage aussichtslos für eine Klärung scheint, kann unter diesen Umständen ein Umlenken auf die Metaebene hilfreich sein.

Kommunikationsfähigkeit beinhaltet also auch die Bereitschaft auf andere Menschen offen zuzugehen um vertrauensvolle Beziehungen aufzubauen und zu pflegen indem Missverständnisse bereinigt werden. Dazu muss Kommunikation bewusst geführt und reflektiert werden. Dies wird als Metakommunikation bezeichnet.

Hartmut von Hentig (2007, S. 112) umschreibt dies damit, dass jenes, das mit *„gestalteter Sprache unmittelbar in uns eindringt, darf nicht ungeprüft Macht über unsere Seele gewinnen. Prüfung setzt Distanz und Vergleich voraus.“* Im Weiteren braucht es nach Hartmut von Hentig (vgl. ebd.) eines Mitmenschen, mit dem man sich darüber austauschen kann.

Ähnliche Aspekte werden auch von anderen AutorInnen in diesem Zusammenhang erwähnt. Explizite Metakommunikation bezeichnet die Fähigkeit, anzusprechen, wie die Kommunikation, die Art des Verstehens und auch Missverstehens empfunden werden. Dadurch ist ein klärendes Gespräch und besseres Verstehen eher möglich. Zu berücksichtigen ist aber dabei, dass diese Form der Metakommunikation nicht in einer solchen offensiven Direktheit geführt wird, da dies als unhöflich und verunsichernd empfunden wird. Aus diesem Grund ist es speziell in der interkulturellen Kommunikation und Gesprächsführung mit Kindern von großer Bedeutung, über eine implizite Meta-Sensibilität zu verfügen. Dies bedeutet, dass die Situation feinfühlig wahrgenommen und auf das Ansprechen in bestimmten Situationen verzichtet werden soll. (Vgl. Kumbier, Schulz von Thun 2010, S. 24)

Unter Metakommunikation wird also eine Kommunikation über die Kommunikation verstanden. Schulz von Thun beschreibt Metakommunikation als „eine Auseinandersetzung über die Art, wie wir miteinander umgehen, und über die Art, wie wir die gesendeten Nachrichten gemeint und die empfangenen Nachrichten entschlüsselt und darauf reagiert haben.“ (Schulz von Thun 2009, S. 91)

Diese Aspekte greift auch Wiechelmann (vgl. 2010, S. 332 ff.) auf und bezieht sie auf die interkulturelle Kommunikation. Die Autorin warnt davor, Angehörigen einer Kultur gleiche Eigenschaften zuzuschreiben, da jede Kultur aus Individuen besteht, die unterschiedlich sind und jeweils eigene Erfahrungshintergründe haben. „Zugleich übertreibt die Kulturbrille die Unterschiede zwischen den Kulturen und unterschlägt die vielen Ähnlichkeiten.“ (Wiechelmann 2010, S. 332) Dies kann zu Missverständnissen und Konflikten führen. Wenn bei interkulturellen Missverständnissen der kulturelle Einfluss gesucht wird, um die konflikthafte Kommunikationssituation zu klären, findet das Gespräch auf der Metaebene statt. Auf diese Weise kann es leichter zur Klärung kommen. (Vgl. ebd., S. 332 ff.)

Die Metakommunikation stellt demnach eine hilfreiche Möglichkeit dar in vielerlei Konfliktsituationen und bei Missverständnissen Klärung herbeizuführen.

Wie kann das nun bestmöglich in die Praxis umgesetzt werden?

Kahofer (vgl. <http://www.gernot-kahofer.at/pdf/Metakommunikation.pdf>, S. 3 f.) gibt Empfehlungen, wie Metakommunikation gelingen kann:

- ② Motivation: Wenn der Wunsch da ist, die Situation für alle zu bereichern, sollte dies auch deutlich verbalisiert werden. Die Wahrscheinlichkeit, dass die Sprechenden voneinander erfahren, was in ihnen vorgeht, ist damit sehr hoch.
  
- ② Konstruktiver Umgangston: Wenn sich Dinge schon lange aufgestaut haben, ist es möglicherweise unumgänglich, seinem Ärger Ausdruck zu

verleihen. Dies sollte dann auch klar als emotionaler Ausbruch definiert werden, denn bei konstruktivem Austausch müssen Emotionen vermieden werden. Das Gespräch sollte so sachlich wie möglich geführt werden. Insgesamt sollte der anschließende Dialog freundlich, klar, offen und sachlich stattfinden.

- ② Echtes Interesse zeigen: Die GesprächspartnerInnen müssen merken, dass wahres Interesse vorhanden ist, indem einander aufmerksam zugehört wird. Anstatt immer die eigene Sichtweise in den Vordergrund rücken und darauf beharren zu wollen, sollten auch alle anderen die Gelegenheit haben, ihren Standpunkt klarzulegen. Ehrliches Interesse zeigt sich auch darin, GesprächspartnerInnen nach der Meinung zum eigenen Blickwinkel zu fragen.
- ② Aktives Nachfragen: Bei offenen Gesprächen auf der Metaebene ist es wichtig, ganz deutlich nachzufragen. Wenn das nicht sofort Klarheit bringt, trotzdem nicht gleich einen Rückzieher machen, sondern beharrlich an der Sache bleiben, nachfragen, nachhaken. Es soll gezeigt werden, dass die Situation im Moment noch nicht befriedigend ist und es noch Gespräch braucht, damit alle den Sachverhalt durchschauen.
- ② Geduld: Nicht alle Menschen sind es gewohnt, Gespräche über Gespräche zu führen. Daher muss GesprächspartnerInnen zugestanden werden, dass sie Zeit benötigen und der Austausch auch zu einem späteren Zeitpunkt weitergeführt werden kann.

(Vgl. Kahofer unter <http://www.gernot-kahofer.at/pdf/Metakommunikation.pdf>, S. 3 f.)

Auch Scharlau und Rossiè (2012, S 250) erachten es als sehr wichtig, darüber zu sprechen, WIE kommuniziert wird:

*„Gerät ein Gespräch ins Stocken, hilft es, den Gesprächsverlauf zu analysieren. Setzen Sie eine Pause an und besprechen Sie Ihren Eindruck der Situation. Ziehen Sie eine Zwischenbilanz und fassen Sie zusammen: Was hat die Diskussion gefördert, was hat sie behindert? Erfragen Sie die Eindrücke der anderen und entscheiden Sie gemeinsam, wie es weitergehen soll.“ (Scharlau, Rossiè 2012, S 250)*

Wie bereits Kahofer führen auch Scharlau und Rossiè Möglichkeiten an, wie Gespräche auf der Metaebene erfolgreich geführt werden können. Eine Betonung liegt bei den beiden darauf, dass Störungen, wie Einwürfe oder Zwischenrufe unbedingt genutzt werden sollten. Die Sicht, dass das Persönliche bei Kommunikation auf der Metaebene dargelegt und geklärt werden muss, teilen die AutorInnen. Ebenso unterstreichen alle drei Experten, dass der Ton für Klarstellungen beachtet werden muss und aktives Nachfragen für den erfolgreichen Austausch unerlässlich ist. (Vgl. Scharlau, Rossiè 2012, S 250 f.)

Aktives Nachfragen ist natürlich auch im schulischen Kontext als Grundprinzip jeder Kommunikation und Unterrichtstätigkeit zu erachten. Dies gilt für jeden Austausch zwischen Lehrkräften und Vorgesetzten ebenso wie für Gespräche zwischen SchülerInnen und LehrerInnen oder im Miteinander von Schulkindern. Wenn Kinder Kommunikation auf der Metaebene in der Schule erleben, wird dies als selbstverständliches Element in die eigene Gesprächsführung übernommen. Wie bereits bei den vorherigen Ausführungen dargelegt und in diesem Kapitel über die Metakommunikation nochmals hervorgehoben, ist aktives Nachfragen für gelingenden Austausch unerlässlich. Damit aktiv nachgefragt werden kann, muss zuvor bewusst zugehört werden. Daher setze ich mich mit diesem Thema im nächsten Kapitel ausführlich auseinander.

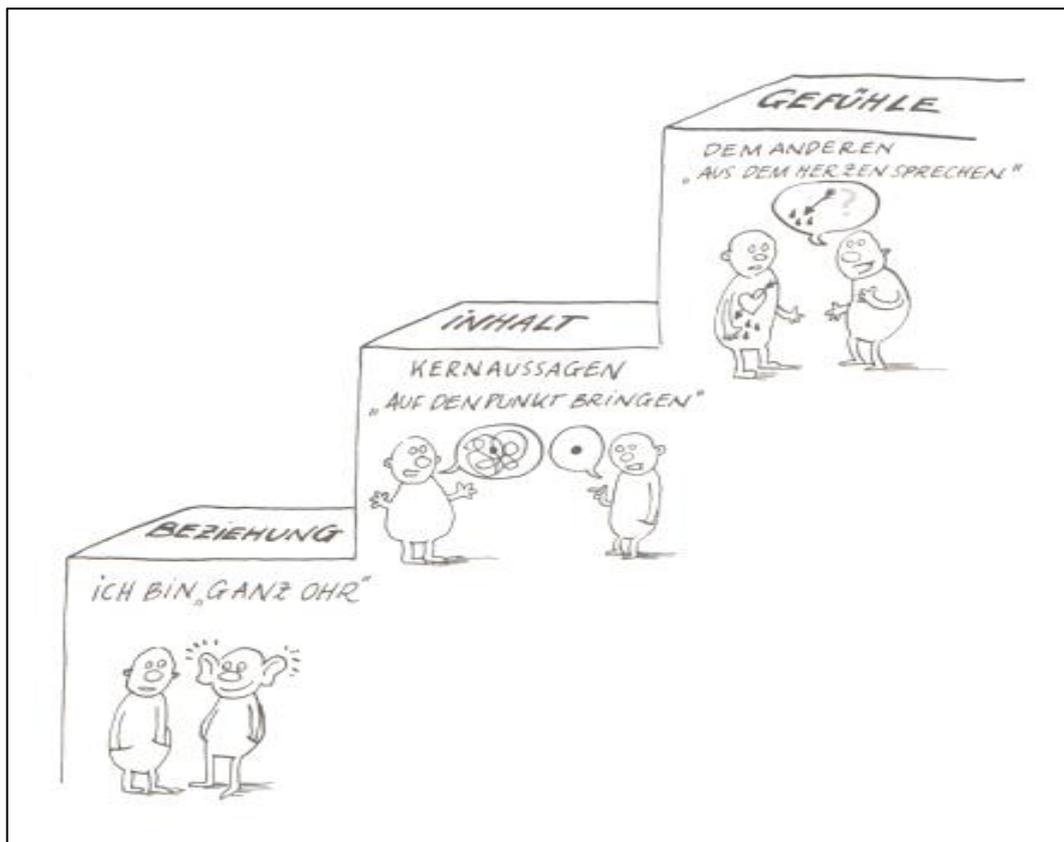
## 6. Aktives Zuhören

Bei zielführender Kommunikation sowie dem zwischenmenschlichen Austausch, in dem in Möglichkeiten und nicht in Hindernissen gedacht wird, spielt bewusstes Zuhören eine bedeutende Rolle. Aktives Zuhören setzt den Willen voraus, SprechpartnerInnen wirklich verstehen zu wollen.

*„Die Grundhaltung, die das Aktive Zuhören ausmacht, kann man als ein „einführendes Verstehen-Wollen“ umschreiben. Ich versuche mich dabei in die Gefühls- und Gedankenwelt meines Gesprächspartners einzufühlen, ihn ganz zu verstehen.“ (Schulz von Thun, Ruppel, Stratmann 2009, S. 70)*

Aktives Zuhören ist bei Schulz von Thun, Ruppel und Stratmann (vgl. 2009, S. 71) nicht mit dem Zustimmung zu verwechseln. Es bedeutet für die AutorInnen, dass man versucht für eine bestimmte Zeit den Standpunkt seines Gegenübers einzunehmen. Dieser Standpunkt wird dabei aber nicht gleichzeitig übernommen, sondern lediglich mit den Augen des anderen betrachtet. Voraussetzung für aktives Zuhören ist ein wahres Interesse am Gesprächspartner und die Bereitschaft, genau in diesem Moment aktiv zuhören zu wollen. Wenn jemand gerade mit anderen Dingen beschäftigt ist, sollte das Gespräch zu einem späteren Zeitpunkt geführt werden. (Vgl. Schulz von Thun, Ruppel und Stratmann 2009, S. 71)

Neben den Grundvoraussetzungen, dem echten Interesse und der Aufnahmebereitschaft, lässt sich laut Schulz von Thun, Ruppel und Stratmann (2009, S. 72) aktives Zuhören in drei Stufen darstellen:



8. Abbildung: Die 3 Stufen des aktiven Zuhörens

Quelle: Schulz von Thun, Ruppel, Stratmann 2009, S. 72

Im Einzelnen geht es dabei um folgendes:

1. Stufe: Auf der ersten Stufe wird die Beziehungsebene geschaffen. Der/Die GesprächspartnerIn wird ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt, es wird Blickkontakt hergestellt. Während des Gespräches werden Aufmerksamkeitssignale gesetzt.
2. Stufe: Auf der zweiten Stufe findet das aktive Zuhören statt, indem das inhaltliche Verständnis rückgemeldet wird. Die zuhörende Person fasst in ihren eigenen Worten das Gehörte zusammen.
3. Stufe: Auf der dritten Stufe geht es um das Versprachlichen der Gefühle, die die sprechende Person entweder verbal oder auch nur nonverbal ausdrückt. Der/die Gesprächspartnerin hat dabei die Möglichkeit die

eigenen Gefühle noch zu präzisieren oder aber zu klären, damit die zuhörende Person diese besser verstehen kann. Das Verbalisieren von Gefühlen setzt ein Vertrauensverhältnis voraus und wird auch als das „Spiegeln“ bezeichnet. Der/Die ZuhörerIn dient als „Spiegel“, durch den die sprechende Person Klarheit über sich selbst gewinnen soll. (Vgl. Schulz von Thun, Ruppel, Stratmann 2009, S. 73 f.)

Besonders Führungskräften fällt das aktive Zuhören sehr schwer. Sie müssen sich während des Zuhörens ihre Meinung, ihre Ideen oder Widersprüche zurückhalten. Schulz von Thun, Ruppel und Stratmann (2009, S. 74) bezeichnen dies als „*Lösungslosigkeit aushalten können*“. Ein Zweck des aktiven Zuhörens ist eben auch Hintergründe zu beleuchten und vorschnelle Problemlösungen zu vermeiden. Vorschnelle Lösungen sind meist nicht nachhaltig und bringen häufig unerwünschte Nebenwirkungen mit sich. Auch zu viele Rückfragen sollten beim aktiven Zuhören gemieden werden, um die Aufmerksamkeit ganz auf das für die sprechende Person Wesentliche lenken zu können. (Vgl. Schulz von Thun, Ruppel, Stratmann 2009, S. 74 f.) Im Weiteren liegt folgender Vorteil im aktiven Zuhören:

*„Geht es um Persönliches oder Zwischenmenschliches, spielen immer auch Gefühle eine besondere Rolle. Beim Aktiven Zuhören wird diesen Gefühlen Aufmerksamkeit geschenkt, wodurch sie deutlicher zum Ausdruck kommen können.“* (Ebd., S. 75)

Darüber hinaus kann auch das Schweigen eine Form des aktiven Zuhörens sein. Schweigt die sich mitteilende Person, bedeutet dies sehr häufig, dass sie innerlich beschäftigt ist. Daher muss ihr Zeit gegeben werden. (Vgl. ebd., S. 76)

Dieser Aspekt ist für den schulischen Alltag von besonderer Bedeutung. Sehr oft brauchen SchülerInnen etwas Zeit um eine für sie passende

Antwort zu finden. LehrerInnen sollten die Geduld aufbringen und im Sinne des aktiven Zuhörens den Kindern die nötige Zeit geben.

Wie im schulischen Kontext hat aktives Zuhören ebenso viele positive Auswirkungen auf die Kommunikation im außerschulischen Bereich. Auf der einen Seite kommt es zu einem besseren Verständnis der Sach- und Gefühlslage. Auf der anderen Seite kommt es zu einer Selbstklärung, die es dem/der SprecherIn ermöglicht, eigene Lösungen zu finden, die sich während des Mitteilens ergeben. Außerdem können auf diese Weise emotionale Hintergründe besser wahrgenommen werden, was dem/der Erzählenden zu einer tieferen Selbstklärung verhilft. Im Weiteren ergibt sich durch die Reduktion des Sprechtempos ein wesentlicher Vorteil für den Kommunikationsverlauf. Die Situation wird grundlegend erfahren und Missverständnissen besser vorgebeugt. Ein weiterer positiver Aspekt liegt beim aktiven Zuhören darin, dass häufige Wiederholungen und Weitschweifigkeit meist ausbleiben, weil sich die sprechende Person verstanden fühlt. (Vgl. Schulz von Thun, Ruppel, Stratmann 2009, S. 76 ff.)

Es geht auch beim impliziten Zuhören um das Gefühl und die Gewissheit, richtig verstanden worden zu sein.

Implizites Zuhören beinhaltet zusätzlich, dass die zuhörende Person genau darauf achtet, den Standpunkt des/der Gesprächspartners/in präzise wiederzugeben. Nur wenn sich die sprechende Person verstanden fühlt, ist keine Korrektur mehr nötig und damit genügend Aufmerksamkeit vorhanden für die Stellungnahme des Gegenübers. (Vgl. ebd., S. 81)

Schulz von Thun, Ruppel und Stratmann betonen:

*„Im Gespräch mit jemandem, der dagegen eher zurückhaltend ist in seinen Äußerungen, kann das geduldige Aktive Zuhören – anders als das eifrige Nachbohren – dazu führen, dass er sich nach und nach immer mehr öffnet.“* (Schulz von Thun, Ruppel, Stratmann 2009, S. 78)

Dieser Aspekt scheint mir für den Umgang mit Kindern von besonderer Bedeutung zu sein. Wenn SchülerInnen von Lehrkräften gedrängt werden zu antworten, wirkt sich dies in den meisten Fällen sehr negativ auf die Kommunikation und Beziehung aus.

Wann ist nun aktives Zuhören besonders angebracht?

- ④ Bei komplizierten oder persönlichen Gesprächsthemen, die nicht so leicht nachvollziehbar sind.
- ④ Bei Streitgesprächen ist die Überprüfung des Verständnisses besonders bedeutend. Es signalisiert Interesse für die Meinung des anderen, bevor es voreilig zu einem Schlagabtausch kommen würde.
- ④ Bei Gesprächen, bei denen die Klarheit der einzelnen Standpunkte besonders wichtig ist. Handelt es sich dabei um beratende Gespräche, kommt die sprechende Person durch das aktive Zuhören schon selbst der Lösung näher.

(Vgl. Schulz von Thun, Ruppel, Stratmann 2009, S. 78 f.)

Wann ist aktives Zuhören **nicht** angebracht?

- ④ Bei persönlichen Angriffen ist es häufig besser die eigene Betroffenheit mitzuteilen und damit Stellung zu beziehen. Der/Die AngreiferIn würde sich sonst nicht ernst genommen fühlen.
- ④ Entwickeln sich Gespräche in die Richtung, dass sie den persönlichen Grenzen der GesprächspartnerInnen schon zu nah sind, sollte dies respektiert werden. Persönliche Gefühle zu verbalisieren benötigt sehr viel Sensibilität und soll nie über die Grenzen gehen.

(Vgl. ebd., S. 79)

Im Gesprächszusammenhang ist abschließend zu bemerken, dass eine gute ZuhörerIn/ein guter Zuhörer nicht nur aufmerksam und aktiv zuhört, sondern auch Farbe bekennt, damit die Sprechende Person weiß, woran sie ist. Immer ist es nicht möglich, sofort seinen Standpunkt kundzutun, denn bei schwierigen Themen wird eine Überlegungsphase benötigt. Während des aktiven Zuhörens wird mit den eigenen Wünschen, Ratschlägen und Empfindungen zurückgehalten, dennoch wird an geeigneter Stelle der Standpunkt klargelegt und dafür Verantwortung übernommen. Auch wenn es um unangenehme Themen geht, ist es nicht anzuraten, nur Andeutungen zu machen. Vielmehr muss auch in solchen Situationen der eigene Standpunkt klar und deutlich erläutert werden. Kurzfristig ergibt sich dadurch möglicherweise eine schwierige Gesprächssituation, langfristig jedoch fördert dies das Vertrauen. (Vgl. ebd., S. 80 ff.)

Bei Gesprächen mit Kindern sind das aktive Zuhören und die ehrliche Stellungnahme sehr bedeutsam für das Schaffen einer vertrauensvollen Gesprächsatmosphäre. Was noch zu beachten ist, damit Kommunikationsprozesse mit Kindern gut verlaufen, wird im nächsten Kapitel beschrieben.

## 7. Erfolgreiche Gesprächsführung mit Kindern

Die bisher dargestellten Modelle zur Gesprächsführung sind wertvolle Hilfen, die sich jeder Mensch, der seinen Alltag durch wahrhafte Kommunikation bereichern will, zu nutzen machen kann. Die Darstellungen von Marshall Rosenberg sowie Friedemann Schulz von Thun sind allgemein gerichtet. Sie nehmen zwar an verschiedenen Stellen Bezug auf die Kommunikation mit Kindern, den Möglichkeiten, wie Erwachsene mit Acht- bis Elfjährigen sprechen können, wird aber nicht spezielle Aufmerksamkeit geschenkt. Für diesen Bereich ist allgemein kaum Literatur zu finden. Nur Thomas Gordon (1989) befasste sich speziell mit der Kommunikation zwischen Erwachsenen und Kindern. Seiner Methode liegen allerdings Probleme als Kernthema zugrunde. Mein Interesse jedoch liegt in den Bereichen der alltäglichen Kommunikation mit Kindern und der Gesprächsführung in Situationen, die sowohl innerhalb des schulischen Kontextes liegen, als auch im außerschulischen Alltag. Das Interesse dafür, wie alltägliche Kommunikationsprozesse mit dieser jungen Altersgruppe zufriedenstellend ablaufen können, steigt. Nicht nur PädagogInnen fragen sich, wie sie ihre SchülerInnen besser erreichen können, auch Eltern stehen vor der Herausforderung, die immer knapper werdende Zeit, die ihnen als Familie zur Verfügung steht, bestmöglich zu nutzen. Um dies bewerkstelligen zu können, müssen klare, ehrliche Gespräche stattfinden können, in denen die unterschiedlichen Bedürfnisse der einzelnen Familienmitglieder offengelegt werden. Es ist also eine Notwendigkeit und tägliche Herausforderung, sich mit Kindern auszutauschen. Sowohl für Eltern als auch für LehrerInnen stellt dies eine Kerntätigkeit dar. Delfos greift diesbezüglich folgenden Aspekt auf:

*„Die Fähigkeit, Kommunikation mithilfe von Sprache zu erlernen, ist enorm groß, aber sie muss auch die Gelegenheit bekommen, sich zu entwickeln. Erwachsene unterliegen oft dem Irrtum, ein Kind, das die Wörter einer Sprache aussprechen kann, sei auch in der Lage, Fragen zu formulieren, die es beschäftigen. Bis zu einem Alter von etwa zehn Jahren ist das sicher nicht der Fall.“ (Delfos 2011, S. 15 f.)*

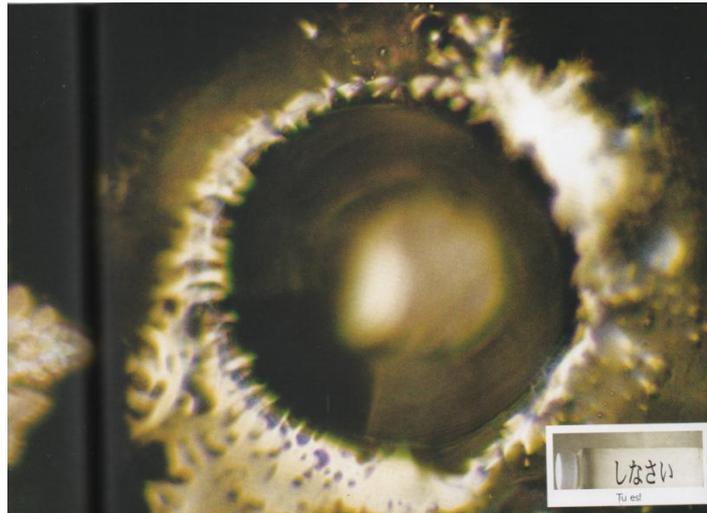
Für den Volksschulalltag wirft diese Feststellung viele Fragen und Herausforderungen auf. Wie sollen Lehrkräfte auf die Interessen der VolksschülerInnen eingehen können, wenn diese nicht mitgeteilt werden können?

Van Haaren (zit. in Delfos 2011, S. 16) geht davon aus, dass Gespräche mit Kindern in dieser Altersgruppe gelingen können, wenn die Erwachsenen für Verspieltheit in der Kommunikation bereit sind. *„Reden mit Kindern erfordert auch, dass man sich Ohnmacht und Angst abgewöhnt, um an Fantasien, Träumen, Symbolen, Ideen und Gefühlen [der Kinder] teilzunehmen“* (Delfos 2011, S. 16). Genau das fällt Erwachsenen in der heutigen Zeit sehr schwer, weil es ihnen in der eigenen Kindheit an diesbezüglichen Vorbildern mangelte und es zur guten Erziehung gehörte, Erwachsene reden zu lassen und als Kind still zu sein. Über Gefühle und Bedürfnisse zu sprechen war sowieso ein Tabu. Das Machtgefälle zwischen Erwachsenen und Kindern machte eine wahrhafte Gesprächsführung in Familien und pädagogischen Einrichtungen noch vor geraumer Zeit sehr schwierig. Ebenso wurde über die Wortwahl wenig nachgedacht. Die Kraft von Worten wird erst in jüngerer Zeit beleuchtet, beispielsweise vom Wasserforscher Dr. Masaru Emoto, der behauptet, dass Wasser Worte durch die Schwingungen aufnimmt und man dies in Kristallfotografien nachweisen kann.

Nach Emoto (vgl. o.J., S. 12) bildet der Wasserkristall das Gesicht des Wassers, denn Kristalle sind feste Substanzen mit regelmäßig angeordneten Atomen und Molekülen. Im Jahre 1994 begann der Forscher Wassermoleküle durch Einfrieren auskristallisieren zu lassen. Anschließend fotografierte er die eingefrorenen Kristalle unter einem Mikroskop. Schließlich stellte sich auch die Frage, welche Wirkung Worte auf Wasser habe.

Dieser Aspekt ist für die Auseinandersetzung mit dem Thema Gesprächsführung von besonderer Bedeutung. Da der menschliche Körper zu 70 % aus Wasser besteht, gehe ich davon aus, dass die Wortwahl eine noch stärkere Wirkung auf den Gesprächsverlauf hat, als bisher angenommen.

Masaru Emoto untersuchte auch die Reaktion von Wasser auf Wörter. Aus dem Computer ausgedruckte Wörter wurden auf Flaschen geklebt, in die Wasser gefüllt wurde. Nach einiger Zeit froh Emoto das Wasser ein, um danach die Wasserkristalle begutachten zu können. Schließlich zeigten die Ergebnisse, dass Informationen durch Wörter übertragen werden können. Die Kristalle wiesen klare und enorme Veränderungen auf, wie die folgenden Abbildungen zeigen. (Vgl. Emoto o.J., S. 89 ff.)



9. Abbildung: Wasserkristall „Tu es!“

Quelle: Emoto o. J., S. 101



10. Abbildung: Wasserkristall „Lass es uns tun“

Quelle: Emoto o. J., S. 100

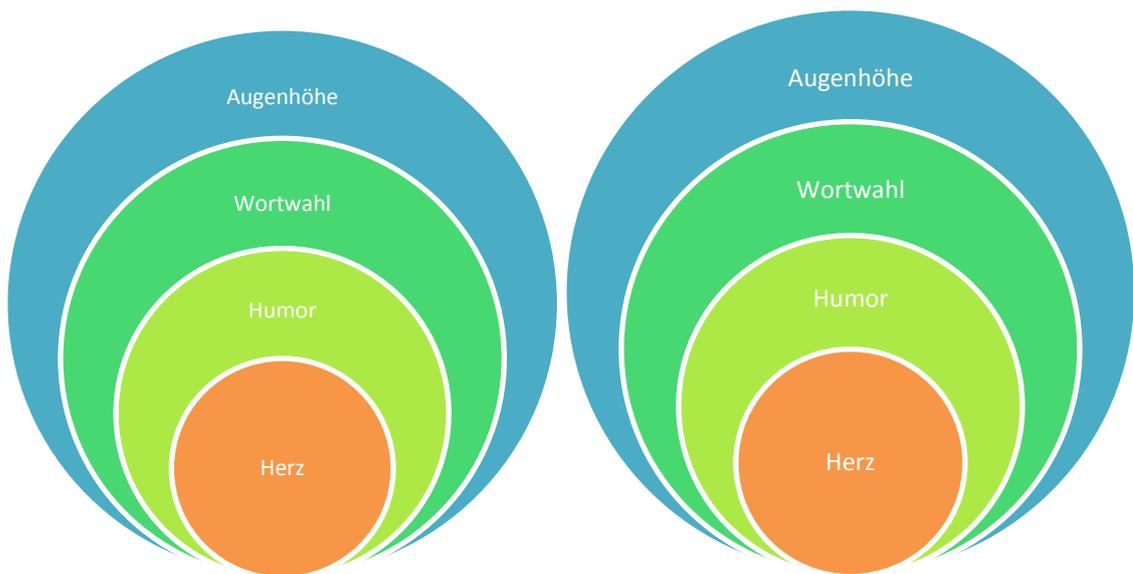
Man kann einen deutlichen Unterschied zwischen der Aufforderung „Tu es!“ und des eher einladenden Ersuchens „Lass es uns tun“ erkennen. Emoto meint dazu:

*„Dies sind Ausdrücke, die wir täglich anwenden, ohne weiter darüber nachzudenken, aber wir sollten sie nicht zu leichtfertig verwenden und sie missbrauchen. Es ist überraschend, zu erfahren, dass dieser Unterschied, der dem Ansprechpartner ein schlechtes Gefühl gibt, sich auch hier zeigt.“ (Emoto o.J., S. 101)*

Wenn man bedenkt, dass in der heutigen Zeit sogar wissenschaftliche Untersuchungen zum Einfluss von Worten durchgeführt werden, ergibt sich bereits aus diesem Blickwinkel die Notwendigkeit eines Modells, welches in der Gesprächsführung mit Kindern auch diesen Aspekt explizit berücksichtigt.

Dieses Element und weitere, die sich aus den bisher dargestellten und darüber hinaus auch anderen Kommunikationsmodellen ergeben, verwende ich für einen Entwurf, in dem ich die für mich wesentlichen Faktoren zur Gesprächsführung mit Kindern im Volksschulalter zusammenfüge. Die nachfolgende Abbildung stellt dieses Modell „Kinderleichte Kommunikation“ bildlich dar. In den anschließenden Kapiteln werden die im Modell genannten Elemente ausführlich erläutert.

Bereits an dieser Stelle möchte ich betonen, dass die Segmente bei der Darstellung von oben nach unten zu betrachten sind. Die äußeren Ringe stellen für mich Faktoren dar, die von außen bewusst gesteuert werden können und sollen. Für die Verwirklichung der inneren Aspekte bedarf es einer intensiveren Übung und Verinnerlichung. In diesem Sinne ist der Entwurf als Persönlichkeitsentwicklungsmodell zu betrachten, das sich in einem unendlichen Zyklus weiterentfaltet.



11. Abbildung: Modell „Kinderleichte Kommunikation“

Quelle: Eigene Darstellung

## 7.1. Augenhöhe

Um als erwachsener Mensch ein gutes Gespräch mit Kindern führen zu können sind verschiedene äußere Bedingungen zu beachten. Eine davon ist die Berücksichtigung, dass ein immenser Unterschied in der Körpergröße von Erwachsenen und Kindern vorliegt. Speziell im Unterrichtsgeschehen, wo die Machtverhältnisse sich aus der Rollenverteilung LehrerIn-SchülerIn ergeben, ist dies unbedingt zu bedenken. Darauf verweist auch Delfos ausdrücklich:

*Die Körpergröße „ist eine biologische Gegebenheit, die den Kontakt beeinflusst. Wenn es darauf ankommt, wird der Größere als der Stärkere und Mächtigere erfahren. [...] Wer höher sitzt oder steht, wird eher die Verantwortung für ein Gespräch übernehmen.“ (Delfos 2011, S. 77)*

Auch Scharlau und Rossiè (vgl. 2012, S. 330) sprechen dies an, indem sie darauf hinweisen, dass der/die GesprächspartnerIn auf einem kleineren Sessel benachteiligt ist.

Wenn LehrerIn und SchülerInnen gemeinsam im Kreis sitzen, ergeben sich durch die unterschiedliche Größe der Stühle verschiedene Kommunikationsbedingungen. Die Lehrperson übernimmt schon durch die Rollenverteilung automatisch die Verantwortung für den Gesprächsverlauf. Durch den Größenunterschied könnten jedoch unbewusst die SchülerInnen in die Rolle der reinen ZuhörerInnen gedrängt werden. LehrerInnen müssen ihren SchülerInnen deutlich zeigen, dass er/sie sich auf sie einlässt und ihm/ihr das Gespräch wichtig ist. Die Augenhöhe signalisiert schon von Vornherein, dass sich der/die Pädagogin ganz mit ihnen befasst und unterstreicht damit die Deutlichkeit der Botschaft.

Delfos führt dies ebenso an und stellt fest, dass eine erwachsene Person vor einem Kind stehen bleiben soll, wenn sie möchte, dass der Zögling aufmerksam zuhört. Wird ein Austausch angestrebt, ist es sinnvoller, sich auf die gleiche Höhe zu begeben. Soll ein Kind etwas erzählen und dabei das Gefühl bekommen, die Verantwortung dafür zu übernehmen, sollte der Erwachsene sogar eine niedrigere Körperhaltung einnehmen. Bei Fürsorgegesprächen ist darauf zu achten, dass Gleichwertigkeit hergestellt wird, indem der Austausch auf gleicher Augenhöhe erfolgt. (Vgl. Delfos 2011, S. 78)

Fürsorgegespräche stehen im Schulbetrieb an der Tagesordnung jeder Lehrperson. Um Kindern die Wahrhaftigkeit des Interesses zu zeigen, ist diese Bedingung unbedingt zu berücksichtigen. Außerdem sind weitere nonverbale Faktoren zu bedenken.

Nonverbale Signale sind oftmals verlässlichere Quellen als verbale. Sie sind wichtig, um die Motivation für ein Gespräch zu signalisieren. Für eine gute Motivation stehen

 eine zuhörende Haltung,

- ☉ aufrechte Körperhaltung auf Augenhöhe,
- ☉ interessierter Blick in die Richtung der sprechenden Person,
- ☉ Körper ist ruhig und zum/zur SprecherIn gedreht.

(Vgl. ebd., S. 78 f.)

Speziell Kinder reagieren sehr sensibel auf nonverbale Signale und können sich auf ein Gespräch nur dann wirklich einlassen, wenn sie wahrhafte Motivation bei der erwachsenen Person spüren.

Ebenso weisen Rogge und Bartram darauf hin, dass Kinder das Gefühl bekommen müssen, dass sie dem erwachsenen Menschen wichtig sind. Besonders bei Gesprächen über schwierige Themen ist es bedeutend, wenn sich der/die Erwachsene dem Kind zuwendet. Sie weisen auf die Wichtigkeit des Augenkontaktes mehrfach hin. (Vgl. Rogge, Bartram 2012, S. 77)

*„Sehen Sie Ihr Kind an, wenn Sie ihm etwas mitteilen wollen. Doch Vorsicht: Setzen Sie Ihr Kind nicht mit dem Satz „Du schaust mich jetzt an!“ unter Druck. Eine solche Formulierung empfinden Kinder schnell als Bevormundung und Drohung. Und ein unerquicklicher Machtkampf ist die Folge.“ (Ebd., S. 77)*

Rogge und Bartram bemerken dabei, dass es verschiedene Gründe dafür gibt, wenn Kinder den Augenkontakt vermeiden (vgl. ebd., S. 77). Es liegt an der Sensibilität der Erwachsenen sich einen Überblick über die Kommunikationsbedingungen zu verschaffen und damit die Gründe eruieren zu können. Nicht nur für Eltern ist dies wichtig, auch für PädagogInnen können dadurch klare Situationen in schwierigen Gesprächsverläufen erwirkt werden. Für klare Kommunikationsprozesse ist ebenso eine bewusste Wortwahl notwendig.

## 7.2. Wortwahl

Bereits in vorhergehenden Ausführungen verwies ich auf die Untersuchungen, die Masaru Emoto zum Thema „Worte“ durchführt. Nicht nur Emoto ist von der Wirkung von Worten überzeugt, auch Rogge und Bartram weisen auf dies hin:

*„Mit Worten kann man viel Schaden anrichten – aber auch Wunder bewirken. Je bewusster Sie sich über die Macht des Gesprochenen sind, umso besser können Sie mit Ihrem Kind reden. Manchmal muss nur ein einziges Wort verändert werden, und schon ist aus einer Anklage der Einstieg in ein konstruktives Gespräch geworden.“* (Rogge, Bartram 2012, S. 98)

Bei Gesprächen mit Kindern ist es besonders wichtig, dass klare Aussagen getätigt werden. Komplizierte Wörter oder komplexe Mehrfachaussagen führen zu Überforderung.

Das Sprichwort des amerikanischen Schriftstellers Mark Twain trifft es auf den Punkt, wenn er behauptet:

*„Der Unterschied zwischen dem richtigen Wort und dem beinahe richtigen ist derselbe wie zwischen dem Blitz und dem Glühwürmchen.“* (Mark Twain zit. in Rogge, Bartram 2012, S. 13)

Kinder spüren genau, ob jemand sie mit den Worten gefügig machen will oder sich für ihre Meinung interessiert und bereit ist, sich damit auseinanderzusetzen. Sie benötigen Zeit über das Gesagte nachzudenken, um anschließend eine Schlussfolgerung daraus ziehen zu können. Wenn Erwachsene Befehle geben, werden sie damit den Willen der Kinder brechen und möglicherweise erreichen, dass sie sich angepasst verhalten. Aber zur Einsicht und Charakterbildung tragen Anordnungen und Befehle nicht bei. (Vgl. Rogge, Bartram 2012, S. 13)

Um bei den Kindern Einsicht und Charakterbildung zu erwirken, müssen klare Ansagen erfolgen und die Worte genau überlegt werden. Ein sehr häufig benutztes Wort, das sehr unpersönlich und indirekt wirkt ist das kleine Wörtchen „man“.

„Man sollte mehr Obst und Gemüse essen“, „Rechnen und Schreiben muss man können“ ... dies sind vertraute Aussagen, werden häufig gehört und selbst verwendet und haben bei genauerem Hinsehen nur eine sehr unpersönliche Aussagekraft.

Sätze mit „man“ stellen eine verbreitete Art indirekten und unpersönlichen Redens dar, welches häufig eine vermeintliche Sachlichkeit vermittelt und deshalb verwendet wird, um nicht zu offensiv zu wirken. Bei solchen Aussagen sollte jedoch bedacht werden, dass

- ☉ unklar bleibt, wer mit „man“ gemeint ist,
- ☉ Verbindlichkeit und Verantwortlichkeit vernebelt wird,
- ☉ der Standpunkt der sprechenden Person unklar bleibt,
- ☉ Missverständnisse entstehen können, wenn die ZuhörerInnen die indirekten „man“-Formulierungen als Appell an sich selbst verstehen.

(Vgl. Scharlau, Rossiè 2012, S. 114)

Bei all diesen Überlegungen gilt es zu bedenken, dass Erwachsene in allen Gesprächen mit Kindern Vorbildfunktion ausüben. Diese Verantwortung muss auch bei der Verwendung von Schimpfwörtern bedacht werden. Auch dabei ist ein achtsamer Umgang in der Wahl der Worte wichtig.

Kinder nehmen nicht immer Rücksicht darauf, sich so gesittet auszudrücken, wie die Erwachsenen dies wünschen. Sprache zu gebrauchen bedeutet vielfach für sie, sich auszudrücken, mit allem, was Sprache hergibt und schon mal gehört wurde. (Vgl. Rogge, Bartram 2012, S. 90) Erwachsene haben dabei nicht nur ihre Vorbildfunktion zu bedenken, sondern müssen auch eine angemessene Reaktion entwickeln.

*„Denn bei allem Verständnis dafür, dass grenzüberschreitende Ausdrücke zum sprachlichen Repertoire eines Heranwachsenden gehören, akzeptieren darf man sie als Erwachsener nicht. Denn eine falsch verstandene Lässigkeit – gerade in der Sprache – führt schnell dazu, Normen und Werte, Achtung und Respekt und damit die notwendige Verlässlichkeit in den menschlichen Beziehungen zu untergraben.“ (Ebd., S. 90)*

Als angemessene Reaktion empfehlen Rogge und Bartram im Umgang mit Kraftausdrücken folgende Strategien:

- ④ Verwendet das Kind den Kraftausdruck zum ersten oder zweiten Mal, soll der Erwachsene diesen im Sinne des Modell-Lernens überhören. Das Kind merkt dann, dass der Ausdruck nicht ankommt und wirkungslos ist und verzichtet in Zukunft darauf.
- ④ Führt das Überhören nicht zum gewünschten Erfolg, sollten Grenzen gesetzt werden. Diese müssen klar und deutlich formuliert werden.
- ④ Keine langatmigen Erklärungen, keine „man“-Formulierungen, sondern klare Ansagen, dass der Erwachsene dieses Wort bzw. diese Aussage nicht mag. Diese eindeutige und kurze Aussage zeigt dem Kind die authentische Haltung des Erwachsenen.

(Vgl. ebd., S. 91)

Vielfach werden Schimpfwörter oder Kraftausdrücke aus kindlichem Mund kommend als witzig dargestellt. Die Reaktion des Umfeldes wird entsprechend dazu beitragen, ob das Kind diese Ausdrücke in sein Repertoire der Alltagssprache aufnimmt oder verwirft. Keinesfalls sollte eine solche Ausdrucksweise mit spielerischem Umgang mit Sprache verwechselt werden. Spielerischer Umgang mit Sprache zeichnet sich nämlich durch Humor aus.

### 7.3. Humor

Humor bedeutet im Alltagsverständnis, über Dinge und das Leben sowie – und das fällt vielen Erwachsenen oft besonders schwer – über sich selbst lachen zu können. Ebenso kann Humor als Heiterkeit oder Fröhlichkeit bezeichnet werden. Auch darin sollten wir Erwachsene Vorbilder für unsere Kinder sein. Speziell im Hinblick auf den schulischen Alltag ist demnach Humor unverzichtbar.

*„Als LehrerInnen sind wir Modell, wir sind Autoritäts- und Identifikationsfigur. Wir haben Macht, werden bewundert, gefürchtet, hinterfragt, getestet und dienen auf vielen Ebenen als Reibebaum und Versuchskaninchen für die werdenden Erwachsenen, die sehr streng prüfen, wie ehrlich wir hinter welchen Anordnungen stehen, welches Wertekonzept unser Rückgrat bildet und ob wir selbst das praktizieren, was wir von unserem Gegenüber einfordern. Das ist eine anstrengende, schwierige, oft undankbare – und zugleich eine wundervolle Position.“*  
(Hergovich, Mitschka, 2008, S. 103)

In dieser wundervollen Position sollten LehrerInnen auch hinsichtlich der Freude, Fröhlichkeit und Heiterkeit zu Vorbildern für ihre SchülerInnen werden. Marshall Rosenberg nennt neben Autonomie, Integrität, Interdependenz, spiritueller Verbundenheit und des Nährens der physischen Existenz auch noch unter anderem Freude und Lachen als grundlegende Bedürfnisse, die alle Menschen haben (vgl. Rosenberg 2010, S. 67 f.). Dennoch sind auch bei Rosenberg kaum explizite Hinweise auf die Notwendigkeit von Humor in der Kommunikation zu finden. Ebenso weisen weder Friedemann Schulz von Thun noch Vera Birkenbihl, die beide in einer sehr humorvollen Art Kommunikation beschreiben und vermitteln, nicht explizit auf diesen Aspekt hin. Lediglich bei Delfos (2011) findet man Hinweise, wann Humor in Gesprächen gefragt ist. Während eine respektvolle Haltung als das wichtigste Instrument für eine gelungene Kommunikation zwischen Kindern und Erwachsenen (vgl. S. 10)

bezeichnet wird, kann Humor als starkes Mittel eingesetzt werden, um Spannungen zu brechen. Witze vermögen ebenso schwierige Situationen aufzulockern. Ein weiterer Hinweis auf Humor als hilfreiches Instrument in der Kommunikation wird bei Missverständnissen zwischen Erwachsenen und Kindern angeführt. Sollten Kinder auf zu komplexe Fragen antworten, entgegnen sie in der Weise und auf diese Frage, wie sie es verstanden haben. Dabei kommt es zu einer Verunsicherung bei der fragenden Person sowie beim befragten Kind. Deflos führt hier die Möglichkeit an, diese Situation mit Humor zu lösen. (Vgl. ebd., S. 74 und S. 161 f.)

Ein weiterer Autor, der sich mit diesem Aspekt beschäftigt ist Lohmann. Er bezeichnet Humor als ein Thema, das in der Lehrerinnenausbildung stark vernachlässigt wird, obwohl guter Humor enorm positive Auswirkungen hat auf unterrichtliches Handeln. *„Gute Lehrer setzen Humor häufig ein und greifen ihn auf, wenn Schüler ihn einbringen, es sei denn, er ist negativ, herabsetzend [...]“* (Lohmann 2009, S. 114) Aus SchülerInnensicht ist Humor bei Lehrenden in nahezu allen Situationen gefragt, auch wenn einmal ein Witz über die Lehrkraft gemacht wird. Besonders zu schätzen wissen SchülerInnen, wenn Lehrkräfte einen „fehlerfreundlichen“ Humor an den Tag legen, bei Reaktionen auf SchülerInnenfehler oder Schwächen von Schulkindern. (Vgl. ebd., S. 115)

Möglicherweise sehen die anderen AutorInnen über den Schulbetrieb hinaus Humor als Selbstverständlichkeit um Kommunikationsprozesse erfolgreich zu meistern. Ich führe diesen Aspekt jedoch extra an, da ich betonen möchte, dass ich Heiterkeit nicht nur als Lebenselixier ansehe, sondern auch als nötige innere Einstellung im Umgang mit Menschen, speziell bei der Arbeit mit Kindern. Ebenso sehe ich die Notwendigkeit, Gespräche mit Offenheit authentisch und herzlich zu führen.

## 7.4. Herzlichkeit

Die Gewaltfreie Kommunikation von Marshall Rosenberg wird als Giraffensprache und gleichzeitig als eine Sprache des Herzens bezeichnet (vgl. dazu Kapitel zwei). Der Austausch von Herz zu Herz steht dabei im Mittelpunkt. Auch bei Kommunikation in Gastgewerbe oder Handel wird sehr viel Wert auf die Herzqualität in den Gesprächen mit den Gästen bzw. Kunden gelegt. Lediglich im schulischen Bereich wird kaum auf diesen Aspekt im Austausch zwischen LehrerInnen und SchülerInnen hingewiesen. Hier wird die Bezeichnung der professionellen Kommunikation bevorzugt.

Professionelle Kommunikation im Umgang mit SchülerInnen ist zwar nur in geringem Ausmaß Bestandteil der LehrerInnenausbildung, gehört aber zum wichtigsten Aufgabengebiet der PädagogInnen. Lohmann schreibt professioneller Kommunikation mit Kindern folgende Merkmale zu:

- ④ Selektive Authentizität: LehrerInnen bzw. Erwachsene sollten alles, was sie zu Kindern sagen, auch so meinen, nicht jedoch alles, was sie meinen, auch sagen. Lohmann bezeichnet dies als pädagogischen Takt.
- ④ Aktives Zuhören: Die Nachricht wird in eigenen Worten rückgemeldet und über die Rückmeldung emotionaler Aspekte teilnehmendes Interesse signalisiert.
- ④ Gezielter Einsatz nonverbaler Kommunikation: Diese werden zur Eindeutigkeit der verbalen Botschaften eingesetzt und um Beziehungen aufzubauen.
- ④ Respektvolle Sprache: Generalisierungen vermeiden und in Ich-Botschaften sprechen.

- ② Rückmeldung und Ermutigung: Förderung einer fehlerfreundlichen Atmosphäre durch beschreibende Rückmeldungen.
- ② Metakommunikation: Es finden Gespräche über den Umgang miteinander und die Art und Weise, wie miteinander gesprochen wird, statt.

(Vgl. Lohmann 2009, S. 108)

Diese Übersicht von Lohmann umfasst die wesentlichen Faktoren, die zum Gelingen von Gesprächen mit Kindern beitragen, lässt aber ebenso den Aspekt der Herzlichkeit vermissen.

Wie Lohmann wird bei Rogge und Bartram ebenso die Herzqualität im Gespräch mit Kindern nicht explizit erwähnt. Dennoch lassen ihre Ausführungen erkennen, dass viele Vorteile darin liegen, bei der Begegnung mit Kindern dem Herz den Vorzug zu geben. Erzählungen basieren auf Freiwilligkeit und die Kinder wollen sich dabei angenommen fühlen. Wenn die Erwachsenen im Gespräch schon vorgefasste Meinungen und Antworten im Kopf haben, hemmt dies den Austausch. Ebenso wirkt sich mehrmaliges Nachfragen negativ aus, Kinder empfinden dies häufig als Verhör. Bewertungen und Kommentare werden von Kindern als versteckte Vorwürfe wahrgenommen und hindern das Gespräch von Herz zu Herz, lassen Offenheit und Vertrauen nicht entstehen. Übertriebene Fürsorge lässt den Austausch stocken, hier ist herzliche Anteilnahme und Mitgefühl gefragt. (Vgl. Rogge, Bartram 2012, S. 134 ff.)

„*Herzlichkeit kann man nicht spielen.*“ (Heinz Rühmann - deutscher Schauspieler, 1902 – 1994) Wenn dies sogar für Schauspieler gilt, sollte es für Erwachsene im Umgang mit Kindern erst recht nicht erstrebenswert sein, eine Gesprächsbasis auf gespielter Herzlichkeit aufzubauen. Jedes Kind durchschaut dies sehr schnell. Zusammenfassend sind unter diesem Blickpunkt die von Schulz von Thun angesprochenen Beziehungs- und Selbstkundgabeaspekte sowie die von Rosenberg gestellte Frage nach den Bedürfnissen der beim Austausch beteiligten Personen, zu sehen. Im Modell

„Kinderleichte Kommunikation“ füge ich an dieser Stelle dem „Herz“ Aspekt noch Empathie bei.

*Empathie – mit den Schuhen des anderen zu gehen – „ist die Fähigkeit, verbales und nonverbales Verhalten eines anderen Menschen so einzuschätzen, dass man dessen Befindlichkeit möglichst stimmig nachvollziehen kann und Verständnis für sein Handeln aufbringt. Empathie ist Grundlage und Voraussetzung für jede Kommunikation, in der Menschen den Willen haben, sich gegenseitig ernst zu nehmen und Verständnis füreinander zu entwickeln.“ (Langmaack 2004, S. 144)*

Speziell bei der Kommunikation mit Kindern in jeglichem Kontext bilden diese Betrachtungsweisen das Fundament, die im Modell der „Kinderleichten Kommunikation“ unter dem Faktor „Herz“ zusammengefasst sind.

Bei all diesen Überlegungen zum Modell „Kinderleichte Kommunikation“ ist zu berücksichtigen, dass die Metakommunikation dabei immer einen wesentlichen Erfolgsfaktor darstellt.

Speziell bei Gesprächen mit Kindern stellt die Kommunikation über die Kommunikation ein ausgezeichnetes Mittel dar, die Angst vor einem Gespräch zu nehmen und Kontakt herzustellen. Wenn Erwachsene merken, dass das Kind Angst hat, sollte dies benannt werden, um eine Verbindung herstellen zu können und ihm über eine Hemmschwelle hinwegzuhelfen. (Vgl. Delfos 2011, S. 84)

Außerdem kann die Metakommunikation noch eventuell vorhandene Verunsicherungen nach dem Gespräch klären und eine gute Basis für weiteren Austausch zwischen dem/der Erwachsenen und dem Kind bilden.

Die Klärung von Verunsicherungen ist ebenso ein Kernpunkt bei der Interkulturellen Kommunikation.

## 8. Interkulturelle Kommunikation

Wie an vielen Stellen angeführt gehören Störungen zum Alltag der menschlichen Kommunikation. Dies ist bereits beim Austausch innerhalb eines Kulturkreises der Fall. Wenn sich aber, wie in der heutigen Zeit ganz alltäglich, Menschen verschiedener Kulturen austauschen, ist die Wahrscheinlichkeit, dass es zu Missverständnissen kommen kann, noch sehr viel höher. Speziell aus diesem Grund, ist eine Auseinandersetzung mit dem Thema Kommunikation auch in unseren Volksschulen von besonderer Wichtigkeit. Interkulturelle Kommunikation ist aktueller denn je und stellt ein wichtiges Thema unserer Zeit dar.

*„Durch die Globalisierung der Wirtschaft, durch Ein- und Auswanderung und einen erdumspannenden Tourismus sind wir sehr viel stärker als früher mit anderen Kulturen und fremden Umgangsformen konfrontiert – mit allen Chancen, aller Faszination und allen Schwierigkeiten, die das mit sich bringt. Aus beruflichen und privaten Gründen sind wir sehr viel mehr in fremden Ländern unterwegs und treffen mit immer größerer Selbstverständlichkeit auch in unserem heimischen Alltag Menschen mit einem anderen kulturellen Hintergrund.“* (Kumbier, Schulz von Thun 2012, S. 11)

Auch in der Wissenschaft ist die Interkulturelle Kommunikation in der heutigen Zeit fest verankert.

Interkulturelle Kommunikation hat sich als wissenschaftliches Arbeitsgebiet um das Jahr 1960 etabliert. Man befasste sich hauptsächlich damit, wie Kommunikation zwischen Menschen mit unterschiedlicher kultureller Prägung abläuft. Dabei bildeten sich unterschiedliche Forschungsansätze, die sich unter anderem in der Bestimmung des Kulturverständnisses uneinig waren. Einigung erzielte man aber in der Abgrenzung von interkultureller Kommunikation zur intrakulturellen Kommunikation. (Vgl. Schröder 2002, S. 49 f.)

*„Demnach zeichnet sich intrakulturelle Kommunikation dadurch aus, daß die Verstehensprozesse der Kommunikationsteilnehmer im wesentlichen über eine gemeinsame Sprache und über einen gemeinsamen, kulturspezifischen Bestand an Wissen, Deutungsmustern und Interpretationsregeln geregelt und gesichert sind, während in interkultureller Kommunikation diese gemeinsamen Bezugspunkte charakteristischerweise fehlen, was dann zu typischen Mißverständnissen führt.“ (Schröer 2002, S. 50)*

Von dieser Abgrenzung wich man in den letzten Jahren aber ab, da diese Unterscheidung zu großer Verunsicherung führte (vgl. ebd., S. 50).

Schröes (vgl. 2002, S. 67 ff.) beschreibt Kommunikation in Anlehnung an die beiden Autoren Ungeheuer (1987) und Juchem (1989) als Mittel, seine Erfahrungen, an Hand von vorwiegend Sprechhandlungen, einer anderen Person mitzuteilen. Dabei tritt die Schwierigkeit auf, eine angemessene Übersetzung der inneren Erfahrung in eine äußere Handlung zu finden, da der/die ZuhörerIn nicht über den gleichen Erfahrungshintergrund verfügt. (Vgl. ebd.)

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie es zu unterschiedlichen Erfahrungshintergründen und zur kulturellen Prägung kommt und welche Aspekte dabei zu berücksichtigen sind.

Viele Erwachsene schließen sehr schnell von der Nationalität einer Person auf ihre Eigenschaften. Kultur prägt und formt. (Vgl. Hoppe 2010, S. 174) Kulturelle Muster sind nicht naturgegeben, sondern beruhen auf Übereinkunft und Tradition. Sie werden völlig verinnerlicht, so dass sie erst bewusst werden, wenn sich jemand nicht diesen Mustern entsprechend verhält. (Vgl. Kumbier, Schulz von Thun 2010, S. 10)

Auch Rez, Kraemer und Kobayashi-Weinszihr (vgl. 2010, S. 32 f.) betonen, dass Menschen soziale Identität und Orientierung gewinnen, indem sie sich einer Kultur zuordnen. Daher kann Kultur als ein identitätsstiftendes Orientierungssystem bezeichnet werden, welches die Zugehörigkeit definiert, das Verhalten reguliert und die Wahrnehmung und Deutung der Umwelt beeinflusst. Diese Einflussnahme geschieht völlig unbewusst. (Vgl. ebd.)

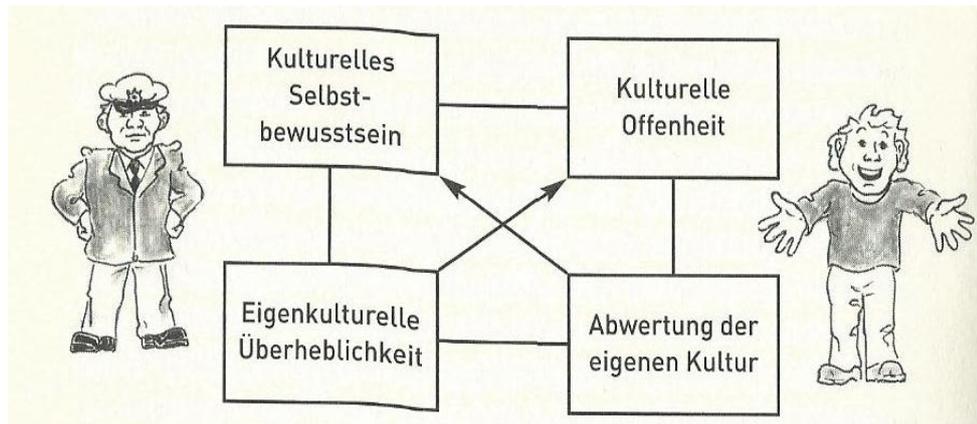
Kollermann (vgl. 2010, S. 75) spricht diese Aspekte ebenso an, in dem die Autorin behauptet, dass Menschen sich an ihren eigenen Werten, Normen und Beurteilungsmaßstäben orientieren. Sie betont darüber hinaus, dass gerade deshalb die Verhaltensweisen von Fremden vor dem Hintergrund der eigenen Kulturstandards leicht fehlinterpretiert werden.

Dieser Blickpunkt scheint mir für den Großteil der Missverständnisse zwischen Menschen aus unterschiedlichen Kulturkreisen verantwortlich zu sein. Kinder sind in dieser Hinsicht deutlich weniger beeinflusst, da ihre Prägungen hinsichtlich der Werte, Normen und Verhaltensmuster nicht so gefestigt und noch durchlässiger sind.

Erwachsene, die bereits durch Medien, die Gesellschaft und eigene Erfahrungen geprägt wurden, können ihren Standpunkt und die eigene „Durchlässigkeit“ bezüglich anderer kultureller Ansichten mit Hilfe des Wertequadrates bestimmen. Kollermann (vgl. 2010, S. 84) beschreibt das anschließend dargestellte Modell des „*Werte- und Entwicklungsquadrates*“, welches in Anlehnung an Schulz von Thun entwickelt wurde, als Möglichkeit, die individuelle „*interkulturelle Entwicklungsrichtung*“ bestimmen zu können. Fragen wie

- Wo stehe ich in meiner interkulturellen Entwicklung?
- Neige ich dazu, die eigene Kultur zu stark in Frage zu stellen?
- Welche Stärken liegen in der eigenen Kultur?
- Wie reagiere ich auf Fremdes?
- Bin ich dem Fremden gegenüber sehr kritisch oder werte ich es gar ab?

können mit Hilfe des Wertequadrates geklärt werden. Die Entwicklungsrichtung geht dann dahin, Fremdes nicht abzuwerten, sondern offen zu werden für andere Perspektiven. (Vgl. Kollermann 2010, S. 84)



12. Abbildung: Werte- und Entwicklungsquadrat zur interkulturellen Entwicklungsrichtung

Quelle: Kollermann 2010, S. 84

Das Werte- und Entwicklungsquadrat kann sehr hilfreich sein, wenn sich Menschen damit bewusst beschäftigen wollen, wie sie sich neuen Kulturen gegenüber verhalten. In vereinfachter Form ist dieses Modell auch für Kinder anwendbar, wenn ihnen ihre Einstellung bewusst gemacht werden soll. Grundsätzlich haben meine Erfahrungen gezeigt, dass Kinder im Volksschulalter in Bezug auf diese Fragestellungen sehr offen für Möglichkeiten sind und daher eine Analyse kaum notwendig ist. Für Kinder stellt das Leben in einer fremden Kultur bzw. die Begegnung mit Menschen, die andere kulturelle Prägungen haben, eine Chance dar, Neues kennenzulernen.

Diese Aspekte führt Kollermann weiter. Kollermann (vgl. 2010, S. 90) vergleicht das Leben in einer fremden Kultur mit einem Spiel, dessen Regeln einem nicht oder nur teilweise bekannt sind. Wenn den Menschen dies bewusst ist, können sie in schwierigen Situationen Missverständnisse besser vermeiden, Vorurteile abbauen und ein tieferes Verständnis für das Neue entwickeln. Dies steht in einem untrennbaren Zusammenhang mit der eigenen Persönlichkeitsentwicklung und einer wertvollen Erweiterung der eigenen Verhaltensweisen, Erfahrungen sowie Wertvorstellungen. (Vgl. ebd.)

Auch Hoppe beschreibt die Chancen, die sich durch eine Beschäftigung mit einem neuen kulturellen Umfeld ergeben:

*„Das veränderte Umfeld führt dazu, sich anders zu verhalten; es kann auch weniger vertraute Seiten der eignen Person zum Vorschein kommen lassen.“ (Hoppe 2010, S. 175)*

Diese Betrachtungsweisen zeigen, dass die Begegnung mit anderen Kulturen nicht zwangsläufig Irritationen, sondern durchaus positive Auswirkungen auf die eigene Persönlichkeitsentwicklung in vielen Bereichen haben kann. Abhängig ist dies von der eigenen Einstellung und der Offenheit Neuem gegenüber.

Hannig (vgl. 2010, S. 245) spricht ebenso die Persönlichkeitsentwicklung im Zusammenhang mit der interkulturellen Kommunikation an. Der Autor meint, dass Missverständnisse und Konflikte nicht durch das Fremde und die kulturellen Unterschiede entstehen, sondern durch die Gefühle, die durch das Wahrnehmen und Interpretieren hervorgerufen werden. Missverständnisse können demnach vermieden werden, wenn der eigene kulturelle Hintergrund wahrgenommen wird und Fremdes dadurch besser erkannt werden kann. Daraus entwickelt sich kulturelle Sensibilität, die es ermöglicht, Unterschieden nicht zu viel Bedeutung beizumessen sowie die eigene Reaktion darauf unter Kontrolle zu haben. (Vgl. ebd.)

Ein weiterer Autor, der sich mit ähnlichen Aspekten zur interkulturellen Kommunikation beschäftigt ist Hans-Jürgen Lüsebrink. Er betont, dass der Begriff der „Interkulturellen Kommunikation“ unterschiedlich weit gefasst wird und weitet den Begriff von der interpersonalen auf die Ebene der mediatisierten Interkulturellen Kommunikation aus. Diesem Bereich wären Werbung oder Printmedien wie beispielsweise Autozeitschriften zuzuordnen. (Vgl. Lüsebrink 2008, S. 8)

In meinen Ausführungen beschränke ich mich allerdings auf den kommunikativen Austausch zwischen Menschen, die unterschiedliche Sprachen beherrschen, da eine Vertiefung und weitere Betrachtungsweisen den Rahmen dieser Arbeit sprengen würden.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass Interkulturelle Kommunikation als Teil der interkulturellen Kompetenz in der heutigen Zeit nicht nur in beruflichen Bereichen als Schlüsselqualifikation gilt, sondern auch für die persönliche Lebenswirklichkeit von größter Bedeutung ist. Eine Auseinandersetzung mit der eigenen Fähigkeit zur Interkulturellen Kommunikation birgt darüber hinaus viele Chancen und Möglichkeiten zur Persönlichkeitsentwicklung und Öffnung des eigenen Horizontes.

## 9. Empirische Studie

Die empirische Studie beschäftigt sich mit Einflussfaktoren für erfolgreiche Kommunikation mit Kindern im Alter von acht bis elf Jahren und Recherchen zu Kommunikationsmodellen, die mit den Ideen, Wünschen und Vorstellungen der Kinder in Beziehung gesetzt werden.

Die Zielsetzung meiner empirischen Studie liegt darin, der Frage nachzugehen, welche Vorstellungen Kinder von einem gelingenden kommunikativen Austausch mit Erwachsenen und Menschen, die eine andere Sprache sprechen, im schulischen und außerschulischen Kontext haben.

### 9.1. Fragestellungen

Die nachfolgend dargestellten Fragestellungen, die der empirischen Studie zugrunde liegen, wurden mittels Aktionsforschung bearbeitet. Auf die Aktionsforschung gehe ich bei den Erläuterungen zum methodischen Vorgehen näher ein.

Fragestellung 1:

Wie beeinflussen welche Verhaltensweisen von erwachsenen Personen aus der Sicht des Kindes deren gemeinsamen Austausch?

Fragestellung 2:

Welche äußeren Bedingungen wirken sich aus der Sicht des Kindes auf die Kommunikation mit Erwachsenen aus?

Fragestellung 3:

Wie stellen sich Kinder einen Austausch mit Menschen vor, die eine andere Sprache sprechen und die Sprache der Kinder nicht verstehen?

Aus diesen Fragestellungen ergibt sich mein Erkenntnisinteresse:

Welche Vorstellungen haben acht- bis elfjährige Kinder bezüglich der Kommunikation mit Erwachsenen und Menschen, die eine andere Sprache beherrschen?

Die eruierten Kindermeinungen werden mit den theoretischen Ansätzen der Literaturrecherchen in Beziehung gesetzt.

## **9.2. Methodisches Vorgehen**

Da ich mit der Aktionsforschung schon mehrfach zufriedenstellende Erfahrungen sammeln konnte, wählte ich für den empirischen Teil der Diplomarbeit diese Forschungsmethode. Außerdem entschied ich mich aufgrund des angemessenen Verhältnisses von Aufwand und gewonnenen Erkenntnissen und vor allem der vielen Möglichkeiten für die Aktionsforschung.

Zu den charakteristischen Merkmalen von Aktionsforschung zählt nach Altrichter und Posch (vgl. 2007, S. 15 ff.) unter anderen, dass die Forschung direkt bei den Betroffenen ansetzt. In meiner Studie betrifft dies Kinder im Alter von acht bis elf Jahren. Als weiteres Kennzeichen gilt, dass sich die Aktionsforschung unmittelbar mit Fragen der Praxis beschäftigt. ForscherInnen formulieren dabei Fragestellungen, die aus ihren eigenen Erfahrungen kommen und für sie bedeutsam sind. In erster Linie geht es um ein situatives Verstehen, welches in der Aktionsforschung angestrebt wird.

Im Weiteren zeichnet sich die Aktionsforschung dadurch aus, dass Aktion und Reflexion eng und immer wieder aufeinander bezogen werden. Durch die Reflexion ergeben sich viele neue Möglichkeiten für das Handeln, welches dann wieder einer Überprüfung unterzogen wird, um daraus abermals neue Perspektiven zu gewinnen. Aktionsforschungsprozesse sind demnach längerfristig und zyklisch. Der Kreislauf aus Reflexion und Aktion ist als nach oben führende Spirale vorstellbar. (Vgl. ebd., S. 15 ff.)

Das Ziel der Aktionsforschung ist doppelt ausgelegt. Angestrebt wird einerseits eine Erkenntnis als Ergebnis der Reflexion und andererseits eine Entwicklung als Ergebnis der Aktion. (Vgl. ebd., S. 21)

Als Einstieg in ein Aktionsforschungsprojekt wird ein Ausgangspunkt mit dem Benennen einer Fragestellung festgelegt. Auch die ersten Forschungsüberlegungen werden dokumentiert. Hilfreich dabei ist ein Forschungstagebuch. Anschließend beginnt das Sammeln von Daten. Dies kann durch Beobachtungen, Gespräche, Interviews oder andere Arten erfolgen. Die darauf folgende Analyse und Interpretation der Erfahrungen und gesammelten Daten stellen den spannendsten, anfangs allerdings auch den schwierigsten Teil des Forschungsprozesses dar. Dabei wird besonders darauf Wert gelegt, dass Bedeutsames erkannt und Überraschendes nicht übersehen wird. (Vgl. ebd., S. 26 ff.)

Zusammenfassend ist Aktionsforschung kurz und prägnant mit einem Zitat des bekanntesten Vertreters dieser Forschungsmethode, John Elliott, zu beschreiben:

*„Aktionsforschung ist die systematische Untersuchung beruflicher Situationen, die von Lehrerinnen und Lehrern selbst durchgeführt wird, in der Absicht, diese zu verbessern.“* (Elliott zit. in Altrichter und Posch 2007, S. 13)

Altrichter und Posch führen verschiedene Methoden an. In Anlehnung an diese Ausführungen und die Möglichkeiten der Qualitativen Sozialforschung nach

Mayring (2002) entschied ich mich für Datenerhebungen, die ich im Anschluss näher darstelle. Für meine schulische Tätigkeit bedeutet dies, dass ich aus den Ergebnissen der Forschung eine Theorie entwickle. Dem folgen Handlungsvorschläge für den weiteren zwischenmenschlichen Austausch mit den Kindern, die ich in meine Forschung miteinbeziehe. Die Ergebnisse der Forschung ergeben sich aus Gesprächen mit Kindern, Aufsätzen, Spielen und eigenen Beobachtungen sowie persönlichen Aufzeichnungen im Forschungstagebuch.

Altrichter und Posch bezeichnen das Tagebuch als eines der wichtigsten Werkzeuge von forschenden LehrerInnen. Es dient als wertvolle Hilfe, in welches Aufzeichnungen über Beobachtungen, Gedächtnisprotokolle, Pläne oder spontane Gedanken jederzeit gemacht werden können. (Vgl. ebd., S. 30)

*„Kurze Gedächtnisprotokolle und Gedanken zum Forschungsgegenstand kann man häufig, u.U. täglich, in seinem Tagebuch festhalten. Durch diese Kontinuität kann ein Tagebuch eine Qualität erlangen, die es über andere Forschungsmethoden hinaushebt: Es wird zum Begleiter des eigenen Forschungs- und Entwicklungsprozesses und hält alle Forschungs- und Veränderungsaktivitäten zusammen;...“ (Ebd., S. 31)*

Im Laufe der Zeit entwickelt jede/r Forscher/in einen persönlichen Stil beim Schreiben eines Forschungstagebuches. Auf diese Weise kann der größte Nutzen daraus gezogen werden. Zu beachten ist dabei, dass die Gedanken, Erfahrungen und Ideen zum Forschungsgegenstand regelmäßig zu Papier gebracht werden. *„Damit das Tagebuchschreiben nicht im Strudel der alltäglichen Notwendigkeiten versinkt, ist es oft sinnvoll, sich bestimmte Zeiträume für diese Aufgabe zu reservieren ...“.* (Altrichter, Posch 2007, S. 33) Diese festgesetzten Termine für Eintragungen werden durch aktuell anfallende Erlebnisse ergänzt. Bei all diesen Überlegungen ist zu bedenken, dass das Tagebuch ein persönliches Produkt ist und daher nicht für jeden Menschen zugänglich sein muss. Die verfassende Person entscheidet darüber, wer Zugang zu den Aufzeichnungen hat. (Vgl. ebd., S. 33)

Die Aufzeichnungen in meinem Forschungstagebuch versehe ich in Anlehnung an Altrichter und Posch (vgl. ebd., S. 35 f.) stets mit genauem Datum und einer Überschrift, die auf meine Untersuchungsabsicht hinführt. Ich lege darauf großen Wert, dass meine Mitschriften übersichtlich gestaltet sind, damit ich mich schnell orientieren kann. Ein breiter Rand ermöglicht spätere Ergänzungen und Querverweise. Auf diese Weise wurde mein Forschungstagebuch zu einer großen Sammlung von Ideen, Dokumenten, Erfahrungen, Erkenntnissen, Interviews und Beobachtungen, die mir bei der Durchführung der Untersuchung sehr hilfreich war.

### **9.3. Durchführung der Untersuchung**

Mit forschenden Gesprächen darf im Untersuchungsfeld „Schule“ erst begonnen werden, wenn das Einverständnis von der Schulleitung und den Eltern der betreffenden Schulkinder eingeholt wurde. In privaten Gesprächen mit Kindern bat ich die Erziehungsberechtigten vor Ort um Erlaubnis. Ich habe stets ausdrücklich auf die Anonymität hingewiesen, die in meinen Darstellungen in jedem Fall gewährleistet wird. Danach begann ich sofort mit dem Erstellen von Beobachtungsprotokollen. Während der Forschungsphasen schrieb ich Stichwörter mit, die mir beim unmittelbar darauf folgenden Aufschreiben der Protokolle in mein Forschungstagebuch als Gedächtnisstützen dienten. Im Einzelnen erfolgte die Untersuchung in folgenden Schritten:

- ② Das Forschungstagebuch führte ich von 26. September 2011 bis einschließlich 10. Juni 2012. Danach wurden nur noch Ergänzungen und Querverweise vorgenommen. In das Forschungstagebuch trug ich Ergebnisse der Arbeiten von SchülerInnen und Kindern aus meinem Bekanntenkreis ein. Darüber hinaus hielt ich darin auch noch geäußerte Gedanken von Kindern in zufälligen Begegnungen fest. Diese Aufzeichnungen erfolgten immer unmittelbar während oder nach den

Aktivitäten. Außerdem hielt ich in der Zeit der Durchführung der Forschung fixe regelmäßige Termine für Eintragungen ein.

- ☉ Aussagen von SchülerInnen schrieb ich teilweise direkt am Laptop mit, da ich die Erfahrung machte, dass Kinder in Bezug auf PC Mitschriften gesprächiger sind.
- ☉ Beobachtungsprotokolle vom sozialen Lernen wurden teilweise während der Aktivität oder unmittelbar danach angefertigt. Ebenso erfolgte die Aufzeichnung von Beobachtungen im privaten Bereich direkt während der Situation des Beobachtens.
- ☉ Arbeiten von SchülerInnen (Zeichnungen, Aufsätze, Wortspiele, Briefe, Ergänzungen von Texten usw.) wurden gesammelt. Konkrete Arbeitsaufträge, die direkt im Unterrichtsgeschehen integriert wurden, führe ich im Anschluss unter den Leitthemen exemplarisch an.
- ☉ Gespräche, die außerhalb der Schule im privaten Bereich stattfanden schrieb ich ebenso unmittelbar danach stichwortartig in mein Forschungstagebuch.

Leitthemen, an denen sich meine Arbeiten mit Kindern orientierten sowie das methodische Vorgehen werden im Anschluss beschrieben.

### **Leitthema 1: Wünsche und Vorstellungen von gelingenden Gesprächen mit Erwachsenen erfragen**

Um die Kinder zu ihren Wünschen und Vorstellungen von gelingenden Gesprächen mit Erwachsenen zu befragen, bereitete ich Arbeitsblätter vor, die SchülerInnen im Alter von acht bis zehn Jahren in Stillarbeit ausfüllten. Die Kinder wurden darauf hingewiesen, dass sie diese Arbeiten anonym abgeben können und ich für jede weitere Ergänzung und neue Idee sehr dankbar bin.

Das Arbeitsblatt wurde auch von Kindern außerhalb meiner Schule ausgefüllt, dies erfolgte bei zufälligen Besuchen und Begegnungen mit Kindern aus meinem Bekanntenkreis. Das betreffende Arbeitsblatt ist im Anhang zu finden.

Im Anschluss an diese Sammlung von Wünschen und Vorstellungen schrieb ich die vervollständigten Sätze auf Satzstreifen. In Gruppenarbeiten wurden diese Satzstreifen von meinen SchülerInnen diskutiert und anschließend ergänzt. Auf diese Weise konnte ich die Absicht und Ernsthaftigkeit der Aussagen kontrollieren und erhielt deutlichere Aussagen.

### **Leitthema 2: Wahrnehmungen und Gefühle von Kindern hinsichtlich verschiedener Gesprächssituationen mit Erwachsenen ermitteln**

In Gruppen hatten die SchülerInnen den Auftrag Nomen, Adjektive und Verben zu Gesprächssituationen zu finden. Die Gesprächssituationen wurden ihnen mit Hilfe von Bildern und/oder Situationsbeschreibungen dargestellt. Als Vorbereitung dafür lernten die Kinder Gefühle zu beschreiben und zu erkennen. Dies erfolgte in mehreren Einheiten und mit unterschiedlichen Materialien. Ich setzte für die Durchführung dieses Leitthemas voraus, dass die Kinder über einen entsprechenden Wortschatz zu Gefühlen verfügen und sich damit gut ausdrücken können.

In einer weiteren Unterrichtseinheit wurden ebenso in Gruppen aus den gesammelten Nomen, Adjektiven und Verben Sätze gebildet. Beispielsätze sind im Anhang zu finden.

### **Leitthema 3: Ideen von Kindern sammeln, wie ein Austausch mit Menschen, die eine andere Sprache sprechen, erfolgen kann**

Ich stellte den Kindern an Hand von Fotos mein Patenkind aus Kambodscha vor. Im Gesprächskreis führten wir ein Brainstorming durch und sammelten dabei Ideen, wie die Kinder sich mit Nov Mesa aus Kambodscha verständigen könnten, wenn er zu uns auf Besuch käme. Da ich bereits die Erfahrung gemacht habe, dass die SchülerInnen besonders motiviert und gesprächig sind,

wenn ich das Gesagte direkt am Laptop mitschreibe, hielt ich die Einfälle direkt auf diese Weise fest. Die Ideensammlung des Brainstormings befindet sich im Anhang.

Einige Zeit später schrieben die SchülerInnen in Partnerarbeit einen Aufsatz, wie sie sich einen Tag mit Nov Mesa vorstellen würden.

#### **Leitthema 4: Äußere Bedingungen in Erfahrung bringen, die sich auf den Austausch zwischen Erwachsenen und Kindern auswirken**

Als Einführung sammelten wir Möglichkeiten, wo Gespräche zwischen Kindern und Erwachsenen stattfinden können. Anschließend hatten die SchülerInnen den Auftrag, eine Zeichnung zu machen, wo sie sich selbst bei einem Gespräch mit einer erwachsenen Person darstellen. Die Kinder wurden angehalten, besonders auch auf den Gesichtsausdruck zu achten.

Manche Darstellungen konnten durch den Detailreichtum gut ausgewertet werden.

Basierend auf den Ausführungen von Altrichter und Posch (vgl. 2007) konzentrierte ich mich auf die Hauptaussagen der Forschungserfahrungen. Darüber hinaus entschied ich mich in Anlehnung an Mayring (vgl. 2002, S. 100 ff.) für die qualitative Inhaltsanalyse mit inhaltlich reduktiver Vorgehensweise. Ich bildete Kategorien mit Überbegriffen, denen das Datenmaterial zugeordnet wurde.

Die Kategorien entstanden durch meine Auseinandersetzung mit der Theorie. Außerdem entwickelten sie sich durch meine Forschungserfahrungen und Daten. Besonderes Augenmerk legte ich auf eine präzise Definition der Kategorien, damit ich die Daten eindeutig zuordnen konnte.

#### 9.4. Begründung der Methode

Meine Forschungsfragen sollten möglichst genau aus der Sicht unterschiedlicher Kinder beantwortet werden. Ich entschied mich daher aus den nachfolgend angeführten Gründen für die im methodischen Vorgehen beschriebenen Möglichkeiten:

- ④ Als Lehrerin bin ich mitten im Unterrichtsgeschehen und kann durch teilnehmende Beobachtung und einer guten Vertrauensbasis die Innenperspektive der kindlichen Vorstellungen und Wünsche leichter erschließen.
- ④ Das Forschungstagebuch bot mir die Möglichkeit beinahe jederzeit und überall Aufzeichnungen machen zu können, einerseits aufgrund meiner Erfahrungen damit und andererseits durch die Flexibilität, die es bietet. In der Zeit vom 26. September 2011 bis 10. Juni 2012 konnte ich auf diese Weise viele Daten sammeln über Beobachtungen, Aussagen, Arbeiten, Ideen, Wünsche, Ängste, Gehörtes oder Gesehenes. Bei sich spontan und unerwartet ergebenden Gesprächen innerhalb und außerhalb des Schulbereiches erwies sich das Forschungstagebuch als große Hilfe.
- ④ Im Bekanntenkreis konnte ich durch beiläufige Gespräche ein breites Spektrum an Zugängen erfahren. Auf diese Weise konnte ich anschließend die Sicht des/der Kinder ermitteln. Das Forschungstagebuch mit einem breiten Rand ermöglichte mir eine präzise Zuordnung bzw. Gegenüberstellung von Bezugspersonen und ihren Kindern.
- ④ Die schulischen Einheiten zum „sozialen Lernen“ boten mir viele Möglichkeiten zur teilnehmenden Beobachtung. Ich konnte diese dann direkt oder unmittelbar danach festhalten, da der Rahmen, in dem diese

Einheiten stattfanden sehr offen war. Beim Vorhandensein einer weiteren Lehrperson konnte ich auch diese Beobachtungen aufzeichnen.

- ② In meiner Freizeit konnte ich Gesprächssituationen zwischen Erwachsenen und Kindern skizzieren, egal ob ich diese im Bus, im Zug oder an anderen öffentlichen Plätzen beobachtete. Die unterschiedlichen äußeren und räumlichen Bedingungen konnten im Forschungstagebuch gut skizziert oder mit Hilfe von Fotos festgehalten werden. Außerdem waren mir diesbezügliche Beobachtungen sehr wichtig, da ich auf diese Weise sozial erwünschte Antworten völlig ausschließen konnte.
- ② Die Ermittlung der Ansichten, Wünsche und Ideen der SchülerInnen erfolgte auf schriftliche und zeichnerische Weise. Dadurch hatten die Kinder die Möglichkeiten ihre unterschiedlichen Begabungen und Ausdrucksmöglichkeiten zu nutzen. Vielen Kindern fällt es leichter sich zeichnerisch auszudrücken, speziell jenen, die für ihre persönlichen Anliegen und Erfahrungen keine geeigneten Worte finden. Andererseits stellten sich Gruppen- und Partnerarbeiten als wertvolle Methoden dar, in denen sich Kinder ergänzten und auf diese Weise sehr aufschlussreiche Ergebnisse lieferten. Bei Bedarf konnte in einer neuerlichen Einheit nachgefragt und auf den bisherigen Daten aufgebaut werden.
- ② Ein besonderes Anliegen war es mir, das gesammelte Material schrittweise analysieren zu können. Aus diesem Grund bot sich die qualitative Inhaltsanalyse an. Durch diese Vorgehensweise konnte ich die Forschungsdaten in Einheiten zerlegen und nacheinander bearbeiten. Im Mittelpunkt stand dabei die vorher erarbeitete Theorie zur Kommunikation. Schließlich konnte ich durch die Kategorienbildung genau diejenigen Aspekte herausfinden, die zur Beantwortung meines Erkenntnisinteresses besonders wichtig waren.

## 9.5. Auswertung

Durch die Auswertung kommt es zu einer Bestätigung des Modells der „Kinderleichten Kommunikation“. Darüber hinaus kommt eine Ergänzung bzw. Gewichtung der Aspekte zum Vorschein, die sich aus den Angaben der Kinder ergaben.

Ich wählte in Anlehnung an Mayring (vgl. 2002, S. 115ff.) die Arbeitsschritte der qualitativen Inhaltsanalyse. Dabei wird auf eine systematische Erstellung von Auswertungskriterien, eine induktive Kategorienbildung, Wert gelegt. Die Kategorien müssen vorher definiert und die Selektionskriterien genau festgelegt werden. Die Forschungsfragen dürfen nicht aus den Augen verloren werden, um das Ziel der Analyse immer im Blick zu haben. Auf diese Aspekte achtend, arbeitete ich die Daten, die ich im Forschungstagebuch festgehalten hatte, Zeile für Zeile durch. Im Einzelnen wählte ich folgende Arbeitsschritte:

- ④ Ich begann damit, die Daten zusammenzufassen, das Material auf eine Weise zu reduzieren, so dass der wesentliche Inhalt erhalten blieb. Dabei legte ich besonderen Wert darauf, dass diese induktive Kategorienbildung dennoch das Gesamtbild erhält.
- ④ Textteile, die nicht klar waren, versuchte ich durch das Heranziehen von zusätzlichen Materialien und weiteren forschenden Elementen klarzustellen.
- ④ Schließlich erstellte ich Tabellen, in denen Paraphrasen, Generalisierung und Kategorien eingetragen wurden.
- ④ Um die schriftliche Auswertung leichter vornehmen zu können, erstellte ich eine Datenmatrix. Diese bot mir eine gute Übersicht.

- ④ Eine weitere Analyse des Materials war notwendig, um die Kategorien nochmals zu überprüfen und gegebenenfalls zu ergänzen. Ich definierte dabei nun explizit, welche Textbestandteile unter eine Kategorie fallen sollten und überprüfte das Kategoriensystem auf die Brauchbarkeit hinsichtlich meiner Forschungsfragen.
- ④ Die Kernaussagen hob ich danach hervor und ordnete sie den Kategorien zu.
- ④ Letztlich fasste ich die Aussagen zu kategorisierten Angaben zusammen und interpretierte diese. Die Aufarbeitung endete mit den Schlussfolgerungen.

## **9.6. Darstellung der Ergebnisse**

Bei der Darstellung der Ergebnisse verknüpfte ich bereits die Aspekte, die in den Modellen zur Kommunikation erarbeitet wurden mit den Vorstellungen der 84 acht- bis elfjährigen Kinder, die die Grundlage meiner Daten bildeten. Es zeigte sich eine teilweise Bestätigung der wesentlichen Faktoren, die im Modell „Kinderleichte Kommunikation“ dargestellt wurden. Dennoch ist das Modell als unvollendet anzusehen und bedarf einer Erweiterung und neuen Gewichtung der Aspekte.

### **9.6.1. Wortwahl und Humor**

Der häufigste Aspekt, welche von den Kindern erwähnt wird, hat mit der Wortwahl und dem Humor zu tun. Manche fürchten sich sogar davor, in Gesprächen Erwachsene nicht zu verstehen, ihnen nicht folgen zu können. Teilweise wird angegeben, bei Verständnisschwierigkeiten die Ungeduld der erwachsenen Person zu spüren. Speziell verletzend sind solche

Kommunikationshindernisse, wenn es sich beim Gegenüber um eine Bezugsperson handelt. Als Bezugsperson werden in erster Linie Eltern und Großeltern, aber auch Lehrkräfte angeführt. Hinsichtlich der Eltern geben Kinder an, dass sie es als besonders unangenehm empfinden, wenn Mutter und/oder Vater mit anderen Erwachsenen im Beisein der Kinder Gespräche über den betroffenen Sprössling führen und dabei Wörter verwenden, deren Bedeutung das Kind nicht kennt. Ebenso blamiert fühlen sich Kinder, wenn auf ihre Kosten Witze gemacht werden. Ein Kind gibt dazu an: *„...dann lachen sie, schauen mich an und ich verstehe nur Bahnhof.“* Ein sehr sprachgewandtes Kind drückt sich dazu folgend aus: *„...oft reden sie dann so sarkastisch und ich weiß dann nicht, ob das ernst gemeint ist oder eben echt sarkastisch.“*

Hinsichtlich der Wortwahl der LehrerInnen gibt der Großteil der SchülerInnen an, dass es belastend ist, wenn im Unterricht Wörter verwendet werden, deren Bedeutung unbekannt ist. *„...wie soll ich das Nächste verstehen, wenn ich schon vorher nichts verstehe? Sie spricht dann von etwas, was ich nicht kenne.“* Kinder fürchten sich davor, dass sie den Anschluss beim Lernen verlieren, wenn sie die verwendeten Ausdrücke nicht kennen. Diese Angst führt so weit, dass das Kind angibt, dass es dann halt *„einfach abschalte und auf offline“* geht. Dies wird in ähnlicher Weise von mehreren SchülerInnen dargestellt. Den Mut nachzufragen haben speziell die neun- bis elfjährigen Befragten deshalb nicht, weil sie fürchten, sich damit zu blamieren. Die jüngeren Kinder kommen gar nicht auf die Idee nachfragen zu können.

Bezüglich der Wortwahl spannen viele Kinder den Bogen zum Humor und der Geduld von Erwachsenen. Sie geben an, dass es wechselseitig zu Missverständnissen bei Witzen kommt. Wie bereits bei der Passage mit dem Sarkasmus angeführt, geben sehr viele Kinder an, dass sie die Witze der Erwachsenen oft nicht verstehen. Mit „Witz“ wird in diesem Fall der Umgang mit humorvollen Ausdrücken gemeint. Andererseits reagieren erwachsene Personen sehr oft mit Unverständnis und Ungeduld auf den kindlichen Humor. Reaktionen von erwachsenen Bezugspersonen auf humorvollen Umgang der Kinder mit Sprache sind beispielsweise *„...rede ordentlich!“*, *„was sprichst du für*

*einen Blödsinn?“ bis hin zu „...da werden alle glauben, dass du ein bisschen huschiwuschi bist!“.*

Ganz anders zeigen sich Situationen bei Begegnungen mit Menschen, die eine andere Sprache sprechen. Erstaunlicherweise wird in diesem Fall kein einziges Mal angegeben, dass die Wortwahl bei derartigen Begegnungen ein Problem darstellt. Bei Verständnisschwierigkeiten wissen sich die Kinder sehr schnell zu helfen. Entweder wird das Wörterbuch genommen oder es reicht die Körpersprache, in dem sie dem Gegenüber deutlich zeigen, was sie meinen. Die englische Sprache wird von den Kindern als Verständigungsmöglichkeit wahrgenommen, *„das lernt ja jeder.“* Hinsichtlich des Nachfragens gibt es bei dem Austausch von Menschen mit unterschiedlichen Sprachen keine Probleme. *„Ich zucke dann einfach mit den Schultern, dann weiß er ja, dass ich nix versteh. Dann wird er sich schon was anderes einfallen lassen, dass ich ihn verstehen kann.“* Sich blamieren zu können oder auf Ungeduld zu stoßen wird hinsichtlich dieses Aspekts kein einziges Mal erwähnt.

Insgesamt geben die Kinder an, sich sowohl in der Schule als auch im privaten Bereich Gespräche zu wünschen, denen sie folgen können. Sie wollen Klarheit bei den Gesprächen und alle Wörter verstehen können. Humorvolle Kommunikation ist den Acht- bis Elfjährigen besonders wichtig, aber nur, wenn eine Übereinkunft hinsichtlich des Humors vorliegt. Sie fürchten sich vor Sarkasmus, den sie nicht verstehen können und vor Unverständnis, wenn ein kindlicher Spaß nicht verstanden wird. Der Wunsch nach Erwachsenen, die sich bemühen, dass das kindliche Gegenüber dem Gesagten folgen kann, ist sehr groß, ebenso wie eine Bezugsperson *„die mich zum Lachen bringt“*.

### **9.6.2. Herzlichkeit und Augenhöhe**

Der Großteil der befragten Kinder stellt eine Verbindung her zwischen gelingender Kommunikation und dem Gefühl, als Kind angenommen und gemocht zu werden. Aussagen, wie *„wenn sie mich gar nicht mag, wie soll sie mich dann verstehen?“* kamen in ähnlicher Weise sehr häufig vor. Besonders

bei Lehrkräften sehen SchülerInnen es als Voraussetzung an, dass sie ihre SchülerInnen mögen müssen, wenn Gespräche gelingen sollen. Erst wenn der Erwachsene es schafft, das Vertrauen des Kindes zu gewinnen, hat das Kind den Mut nachzufragen und sich voll auf ein Gespräch einzulassen.

Einen engen Zusammenhang sehen die Befragten zwischen empathischem Verstehen und der Bereitschaft des Erwachsenen, sich auf Augenhöhe zu begeben. *„Wenn der Große dann so groß ist, kann ich gar nicht seine Augen sehen und weiß nicht, ob er mich überhaupt sieht.“* Ebenso wissen es SchülerInnen sehr zu schätzen wenn *„die Lehrerin im Sitzkreis mit uns am Teppich sitzt, dann können wir viel leichter und freier reden. Dann ist es so gemütlich und schaut aus wie Freundschaft.“* Die Kinder verbinden Freundschaft mit Herzlichkeit der/dem Freund/in gegenüber. Bei zeichnerischen Darstellungen dieser oder ähnlich beschriebener Situationen stellen die Kinder dies sehr deutlich mit vielen gezeichneten Herzen dar. Während Mädchen diesbezüglich noch großzügiger mit den Herzen sind, sind Buben dabei etwas zurückhaltender, dennoch sehr deutlich in der Aussage.

Als gelungene Kommunikation mit Bezugspersonen werden von vielen Kindern ebenso Spielsituationen beschrieben und gezeichnet, in denen der/die Erwachsene mit dem Kind am Boden sitzt und etwas spielt. Auch dabei wird die Herzlichkeit mit Herzzeichnungen hervorgehoben. Einige Kinder stellen die vertraute Atmosphäre zusätzlich noch damit dar, dass über die Sprechenden und/oder Spielenden ein Regenbogen gezeichnet wurde.

Im Hinblick auf Verständigung in unterschiedlichen Sprachen spielt für Kinder zwischen acht und elf Jahren die Herzlichkeit eine große Rolle. Sie sehen, obwohl sie sich mit dem Gegenüber auf verbaler Basis nicht verständigen können, kein Hindernis, die andere Person zu mögen. Es ist vielfach sogar zu erkennen, dass es im Selbstverständnis der Kinder liegt, dass die Person, die ihnen gegenüber steht, deren Sprache sie aber nicht kennen, ein Freund oder eine Freundin ist. Sie gehen davon aus, dass sie einander mögen. Menschen mit anderer Sprache werden als Bereicherung für das eigene Leben wahrgenommen und das Interesse, Möglichkeiten für eine verbale Verständigung zu finden, wird geweckt. *„Ich werde sparen und dann auch zu*

*ihm fahren, damit ich dort seine Sprache lernen kann und dann können wir ein bisschen so und ein bisschen so reden.“* Alle Kinder verbinden Menschen mit anderer Sprache mit einem Unterschied in der Kultur. Sie wollen der anderen Person zeigen, wie *„wir essen und leben und was für Hobbys ich habe.“* Der neue Freund/die neue Freundin sollte am besten gleich mit nach Hause kommen und bei den befragten Kindern wohnen.

### **9.6.3. Aktives Zuhören**

Alle Kinder wünschen sich, dass in Kommunikationsprozessen aktiv zugehört wird. Sie haben oft den Eindruck, dass Erwachsene zwar zuhören *„dann sagt sie aber gleich, dass ich das oder das machen soll und wieder was ich falsch gemacht hab.“* Die Befragten fühlen sich in vielen Situationen missverstanden und mögen die ständigen Maßregelungen nicht. Nur ein kleiner Teil der Kinder kann eine Gesprächssituation angeben, in der sie das Gefühl hatten, dass eine Bezugsperson wirklich aufmerksam zuhörte. Die meisten Befragten geben explizit an, dass sie bei Gesprächen mit Erwachsenen einfach nur sprechen und ab und zu mal *„blödeln“* wollen. Sie wünschen sich das Verständnis der Bezugspersonen, nachdem sie etwas erzählt haben, nicht immer einen Rat bekommen zu wollen. Häufig liegt die Lösung eines Problems für Kinder bereits darin, über die Schwierigkeiten mit einer vertrauten Person gesprochen zu haben. Erwachsene sollten sich darin üben *„nicht immer ihren Senf dazuzugeben.“*

Unter gutem Zuhören verstehen die Kinder, wenn Erwachsene nicht maßregeln, keine Ratschläge abgeben sondern die Kinder einfach erzählen lassen, mit ihnen lachen oder es aushalten, wenn sie traurig sind und weinen. *„Wenn mir meine Mama wirklich richtig zuhört, dann hab ich das Gefühl im Bauch, als ob ich das Wichtigste bin auf der Welt.“* Was Kinder nicht unter dem aktiven Zuhören verstehen erklärte ein Kind damit: *„Meine Mutti wartet wenn ich erzähle nur, dass sie wieder sagen kann „Jetzt räumst aber dein Zimmer auf!“ Das macht mich echt traurig.“* Manche stellen aufgrund unterschiedlicher

Signale fest, ob die erwachsene Person aufmerksam zuhört. Die Kinder beschreiben dies mit:

- ☉ *Lächeln*
- ☉ *Augen verändern sich*
- ☉ *Mund geht auf und wieder zu oder verzieht sich*
- ☉ *Erstauntes Kopfschütteln*
- ☉ *Nicken mit dem Kopf*
- ☉ *Falten machen auf der Stirn*

In Bezug auf Gespräche mit Menschen, die die gesprochene Sprache des Kindes nicht verstehen, haben die Befragten ein klares Verständnis vom guten Zuhören. Da „*geht es nicht um die Ohren, sondern da muss man halt ganz genau schauen.*“ Aktives Zuhören wird in diesem Zusammenhang mit deutlichem Vormachen beschrieben, um gezieltes Nachmachen und Verständlichkeit zu ermöglichen.

### **9.7. Interpretation**

Mein Erkenntnisinteresse lag darin, herauszufinden, welche Vorstellung acht- bis elfjährige Kinder bezüglich der Kommunikation mit Erwachsenen haben. Außerdem wollte ich herausfinden, welche Möglichkeiten die Kinder im genannten Altersbereich sehen, sich mit Menschen, die eine andere Sprache beherrschen, auszutauschen.

Alle Kinder wünschen sich erwachsene Kommunikationspartner, die klare und deutliche Aussagen tätigen. Wenn diese noch mit ein bisschen kindlichem Humor versehen sind, ist eine sehr gute Basis für einen erfolgreichen zwischenmenschlichen Austausch geschaffen. Wenn es sich um Sachinformationen handelt, wie dies im Unterricht häufig der Fall ist, kann es zu Kommunikationsproblemen kommen, wenn die SchülerInnen die Information

nicht verstehen können. Schulz von Thun (vgl. 2009, S. 129) beschreibt diese Schwierigkeit in der Kommunikation damit, dass übermittelte Sachinformationen beim Empfänger auf Grund von Schwerverständlichkeit nicht richtig ankommen. Genau dies zeigt sich in der Kommunikation von Kindern und Erwachsenen als große Herausforderung.

*„Sachlichkeit ist erreicht, wenn die Verständigung auf der Sach-Ebene weiterkommt, ohne daß die Begleitbotschaften auf den anderen drei Seiten der Nachricht störend die Oberhand gewinnen.“ (Ebd., S. 129)*

Nicht nur im Unterricht, sondern auch im alltäglichen Austausch zwischen Kindern und Erwachsenen ergeben sich aufgrund dieses Aspekts viele Missverständnisse. SchülerInnen verstehen einen Teil der Sachinformation der Lehrperson nicht und können und wollen weitere Inhalte nicht mehr nachvollziehen. Ebenso erleben Kinder im privaten Bereich Gespräche, denen sie inhaltlich nicht folgen können als sehr unangenehm. Auch Delfos weist auf diesen Blickpunkt hin. Wenn Menschen unterschiedliche Bedeutungen an ein Wort knüpfen, kann es geschehen, dass in der Gesprächsführung die eigene Bedeutung eingesetzt wird und man damit völlig falsch und unverständlich liegt (vgl. Delfos 2011, S. 158). Die Sachinformation kann dann nicht entschlüsselt werden, weil einerseits Wörter unklar sind und andererseits Begleitbotschaften dabei sind, die von den Sprösslingen nicht zugeordnet werden können. Erwachsene sind darin offensichtlich ungeübt, Sachinformationen weitestgehend ohne Beziehungskundgaben zu übermitteln. Dies wird von Schulz von Thun an verschiedenen Stellen bestätigt, unter anderem schreibt auch er, dass es eine der ungeübtesten Fähigkeiten der Menschen ist, sachlich zu sprechen, ohne den Beziehungsaspekt die Überhand gewinnen zu lassen (vgl. ebd., S. 129). Sowohl im Schulalltag, als auch im privaten Leben erfahren Kinder sehr häufig, dass es Erwachsenen schwer fällt, sich auf die Sache oder eben in persönlichen Gesprächen hauptsächlich auf die Beziehung zu konzentrieren. *„Oft passiert es, daß in der Innenwelt der Gesprächspartner ein ganz anderes Thema aktuell ist als das, worüber offiziell gesprochen wird.“*

(Ebd., S. 137) Dieses Durcheinander im Inneren der Erwachsenen spüren Kinder ganz deutlich. Wenn Eltern im persönlichen Gespräch mit ihren Kindern nur so darauf warten, ihnen zu sagen, dass das Zimmer aufzuräumen ist, können die Kinder diese Widersprüchlichkeit nicht einordnen und fühlen sich nach dem Gespräch schlecht. Ebenso verhält es sich mit Lehrkräften, die ungeduldig warten, bis die SchülerInnen mit ihren Erzählungen fertig sind, um mit dem Lehrstoff endlich fortfahren zu können. Ungeduld und Inkompetenz verwirren Kinder und beeinträchtigen authentische Kommunikation.

Ein Autor, der die Unfähigkeit und Ungeduld für eine gute Unterhaltung anspricht ist Csikszentmihalyi. Der Erfinder des Flow-Phänomens gibt als Grund dafür an, dass Ideologien der letzten zwei Jahrhunderte dazu geführt haben, dass der Hauptzweck einer Unterhaltung die Übermittlung von Information sei, in der praktisches Wissen ausgetauscht wird. Jede weitere Unterhaltung sei Zeitverschwendung. Dadurch wurde Kommunikation zum reinen Mittel zum Zweck degradiert und verlor die Funktion die Qualität der Erfahrungen zu verbessern. Der Autor bedauert dies, denn er ist der Meinung, dass gut gewählte und geordnete Worte bei den GesprächspartnerInnen eine angenehme Erfahrung erzeugen. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass Kindern schon früh Möglichkeiten geboten werden, diese Potentiale auszubauen, indem sie mit Worten spielen lernen. (Vgl. Csikszentmihalyi 2008, S. 174 f.) Erwachsene als Vorbilder können Kinder diesbezüglich für Unterhaltungen motivieren.

Bei Gesprächen mit Erwachsenen spielen Motivation und Spannungsbogen eine Rolle. Besonders bedeutend ist jedoch die Warmherzigkeit, mit der der Austausch von der Seite des Erwachsenen gesteuert wird. (Vgl. Delfos 2011, S. 145) Kinder erkennen unter anderem an den nonverbalen Signalen, ob die Gesprächsatmosphäre von Warmherzigkeit geprägt ist.

Tatsächlich stellt es für LehrerInnen eine große Herausforderung dar, bei Gesprächen mit SchülerInnen die inhaltliche Ebene nicht aus den Augen zu verlieren, während eine gute Beziehung die Basis dafür bildet, optimale Lehr- und Lernprozesse initiieren zu können. Auch Delfos (vgl. 2011, S. 145) weist auf die große diesbezügliche Verantwortung der Erwachsenen hin. Bei

Gesprächen laufen mehrere Prozesse gleichzeitig ab. Auf der einen Seite ist das Gesprächsthema von Bedeutung, um zu erfahren, was das Kind meint bzw. umgekehrt soll das Kind dem Erwachsenen inhaltlich folgen können. Auf der anderen Seite muss die erwachsene Person sich auf die Erhaltung der guten Beziehung und Atmosphäre konzentrieren. (Vgl. ebd., S. 145)

Den Austausch mit Menschen, die eine andere Sprache beherrschen stellen sich Kinder ganz einfach vor. Dabei spielt es keine Rolle, dass Wörter nicht ans Ziel führen. Kinder setzen in unvoreingenommener Weise alle ihnen zur Verfügung stehenden Mittel ein. Am besten können sie sich die Kommunikation vorstellen, indem sie einander zeigen, was ausgedrückt werden soll. Verbale Hindernisse existieren in den Köpfen der befragten Kinder nicht. Als aufzubauende verbale Möglichkeit ziehen die Kinder die englische Sprache in Betracht, die als Weltsprache von den GesprächspartnerInnen gemeinsam zu lernen ist. Ebenso sind die Bereitschaft und das Interesse gegeben, die Sprache des Gegenübers zu lernen.

Der Humor spielt für Kinder bei Kommunikationsprozessen mit Menschen anderer Sprachen sowie Erwachsenen eine große Rolle. Nicht nur im Schulbereich, sondern ebenso im privaten Umfeld wünschen sich Kinder authentische Erwachsene, die einen Sinn für Humor haben. Mit dem Sinn für Humor ist jedoch nicht der ausschließlich von Erwachsenen verständliche Sarkasmus gemeint. Dies ist es, wovor sich Kinder sogar fürchten. Die Sehnsucht geht in die Richtung des kindlichen Humors, der von den Erwachsenen oft als Unsinnigkeit abgetan oder sogar verboten wird. Dieser Aspekt wird in der Literatur nur sehr spärlich behandelt. Delfos (vgl. 2011, S. 74) spricht Humor als gutes Mittel zur Schaffung einer angenehmen Gesprächsatmosphäre an und als hilfreiche Möglichkeit Spannungen zu brechen. Lohmann (vgl. 2009, S. 114 f.) führt Humor mit Freundlichkeit als wichtigste Eigenschaften einer guten Lehrkraft an. Die große Bedeutung von Humor in Gesprächen, auch außerhalb des Schulbereiches, wurde von den Kindern an verschiedenen Stellen betont. Ebenso kam deutlich zum Vorschein, dass sie sich davor fürchten, dass Witze auf ihre Kosten gemacht werden. Insgesamt wünschen sich Kinder, dass sie ihren eigenen Humor einbringen

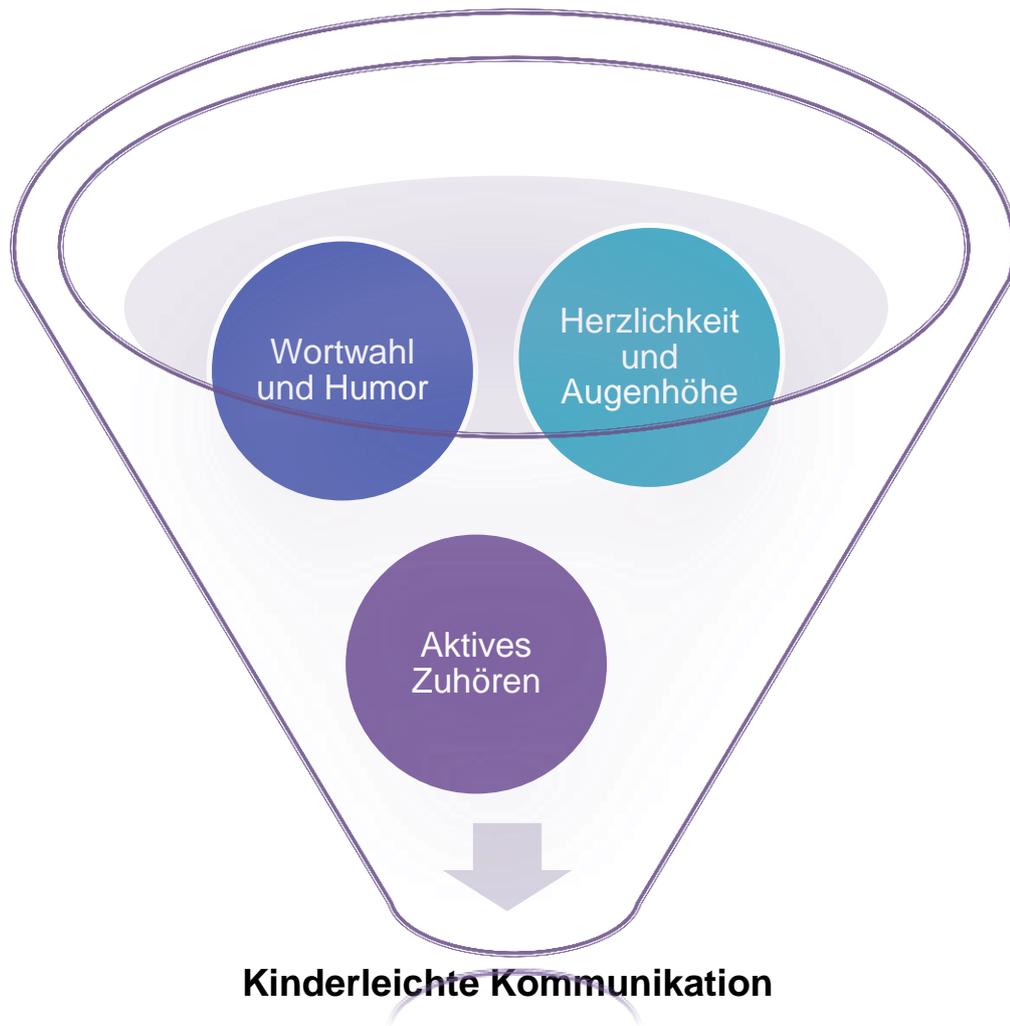
dürfen und dieser nicht als unerwünscht abgewertet wird. Dies trägt wesentlich dazu bei, dass sich Kinder bei Gesprächen wohlfühlen. Diesen Blickpunkt greift auch Csikszentmihalyi (vgl. 2008, S. 175) auf. Er betont die große Bedeutung von Wortspielen und Doppelbedeutungen für die Entwicklung der Freude am Umgang mit Worten. *„Wortspiele und Doppelbedeutungen sind für intellektuelle Erwachsene vielleicht die niedrigste Form von Humor, aber sie geben ein gutes Übungsfeld für Kinder ab, um die Sprache beherrschen zu lernen.“* (Ebd.) Wenn Erwachsene es schaffen, den Humor daran zu entdecken, kann die verlorene Kunst des Gespräches wieder neu belebt werden (vgl. ebd.).

Hinsichtlich der äußeren Bedingungen, die dazu beitragen, dass Kinder sich bei Gesprächen mit Erwachsenen wohlfühlen, wurde hauptsächlich die Augenhöhe angegeben. Kinder wollen nicht von oben herab behandelt werden, sondern fühlen sich bei Gesprächen mit Erwachsenen nur wohl, wenn Augenkontakt möglich ist. Rogge und Bartram (vgl. 2011, S. 77) weisen auf diesen Aspekt hin. Sie warnen aber davor, von Kindern den Augenkontakt einzufordern, da diese die Forderung als Bevormundung oder gar Drohung auffassen würden. Grundsätzlich freuen sich Kinder sehr, wenn sich Erwachsene mit ihnen auf eine Ebene begeben, um sich mit ihnen beispielsweise am Boden sitzend zu unterhalten. Dies vermittelt ein Gefühl von Ebenbürtigkeit. Ebenso fühlen sich Kinder erst richtig ernst genommen, wenn die erwachsene Person wahres aktives Zuhören signalisiert. Dazu haben die befragten Kinder klare Vorstellungen, doch konnten sie nicht viele Situationen angeben, in denen ihnen aktives Zuhören entgegengebracht wurde.

Insgesamt bestätigen sich die Ausführungen aus der Literatur über erfolgreiche Gesprächsführung mit Kindern. In allen Modellen sind Aspekte zu finden, die auch von den befragten Kindern angegeben wurden. Beim Modell der „Einfühlsamen Kommunikation“ von Marshall Rosenberg ist bei der Umsetzung zu bedenken, dass Kindern häufig Wörter fehlen für die Beschreibung der Gefühle. Daher ist es nach meiner Einschätzung erst nach viel Vorarbeit mit Kindern einsetzbar. Das Kommunikationsquadrat von Schulz von Thun beinhaltet viele Blickpunkte für die praktische Umsetzung. Besonders zu bedenken ist, dass die Bedeutung der Beziehungsseite für Erziehung und

Unterricht besonders zu beachten ist. Schulz von Thun betont, dass Persönlichkeitsentwicklung weniger durch sachlichen Lehrstoff als vielmehr durch die vielen Beziehungsbotschaften, die das Kind zu seiner Person erhält, beeinflusst wird. Nicht nur Botschaften aus dem Munde von Erwachsenen führen zur Beeinflussung, sondern ebenso anonym und unterschwellig auch solche, die von institutionellen und gesellschaftlichen Gegebenheiten ausgehen. (Vgl. Schulz von Thun 2009, S. 157 und S. 189 f.)

Die empirische Studie zeigt, dass auch der Entwurf der „Kinderleichten Kommunikation“ als Modell der unendlichen Persönlichkeitsentwicklung zum Großteil bestätigt wurde. Dennoch hat sich deutlich gezeigt, dass die Segmente nicht trennbar sind. Ebenso bedarf es der Ergänzung um das „aktive Zuhören“, welches bei einem expliziten Kommunikationsmodell für Kinder keinesfalls vernachlässigt werden kann. Demnach ist eine neue Darstellungsform für das Modell vonnöten. Bei dieser Darstellung gibt es keine Trennung zwischen den Aspekten, denn das überarbeitete Modell lässt im Trichter Spielraum für eine Mischung und Änderung der Position. Außerdem bietet das Modell nun Freiraum, um allfällige Ergänzungen vornehmen zu können. Als Kommunikations- und Persönlichkeitsentwicklungsmodell enthält es zu keinem Zeitpunkt den Anspruch auf Vollständigkeit, vielmehr die Offenheit für Ergänzung, Erweiterung und Änderung.



13. Abbildung: Überarbeitetes Modell „Kinderleichte Kommunikation“

Quelle: Eigene Darstellung

## 10. Resümee

„Kommunikation Kinderleicht“ – der Titel dieser Diplomarbeit veranlasst in (mindestens) zwei Richtungen zu mutmaßen:

- ☉ Ist Kommunikation so einfach, dass sie als „kinderleicht“ bezeichnet werden kann?
- ☉ Ist Kommunikation mit Kindern so einfach, dass sie als „kinderleicht“ beschrieben werden kann?

### **Weder - noch!**

Das Wort „Kommunikation“ kann auf vielfältigste Weise definiert werden, lässt aber selbst in der Einschränkung auf eine Sozialhandlung, die zwischen mindestens zwei Menschen abläuft, erahnen, dass dieses Thema in seiner Komplexität nur exemplarisch dargestellt werden kann.

Ziel der vorliegenden Diplomarbeit war, Kommunikationsmodelle auszuwählen und auf ihre Übertragbarkeit auf die Gesprächsführung mit Kindern zu überprüfen. Außerdem war es meine Absicht herauszufinden, welche Vorstellungen acht- bis elfjährige Kinder bezüglich gelingender Kommunikation mit Erwachsenen haben. Zu diesem Zweck wählte ich zwei Modelle aus, stellte den eigenen Entwurf der „Kinderleichten Kommunikation“ dar und eruierte Kindermeinungen. Die Kindermeinungen wurden schließlich mit den beschriebenen Entwürfen verglichen, wobei es letztendlich zu einer Überarbeitung des Modells der „Kinderleichten Kommunikation“ kam.

Aus der Fülle der Phänomene, die auftreten können, wenn Menschen miteinander in Kontakt treten, sind Teilbereiche besonders zu berücksichtigen, die in unserer heutigen Zeit für die Erziehung und Entwicklung der Kinder im schulischen sowie außerschulischen Kontext von großer Bedeutung sind. Die heutige Zeit ist geprägt von großen Umbrüchen in unserer Gesellschaft, von

familiären Veränderungen, Unterschieden in der Lebensauffassung und den Wertvorstellung sowie der Globalisierung. Heterogenität ist im schulischen Bereich ebenso zur Normalität geworden wie im privaten Umfeld. Daher stellen die Offenheit für Vielfältigkeit und die Sensibilisierung für eigene und fremde Bedürfnisse bedeutende Ziele der heutigen Erziehung dar. Mit dem Wissen, dass man nicht nicht kommunizieren kann (Paul Watzlawick), werden für die Umsetzung dieser Erziehungsziele kommunikative Kompetenzen benötigt, welche im Alltag reflektiert und weiterentwickelt werden. Kinder lernen von Erwachsenen, wenn ein wertschätzender, achtsamer Umgang miteinander und die Kommunikation frei von Abwertung auf friedvolle Weise gepflegt werden.

Die „Einfühlsame Kommunikation“ von Marshall Rosenberg bietet einen Weg, den Kindern auf achtsame Weise zu begegnen, das eigene Verhalten beobachten zu lernen und Bedürfnisse bewusst wahrzunehmen. Die Giraffensprache stellt unter dieser Betrachtungsweise das ideale Modell für die Gesprächsführung mit Kindern dar, wenn dabei nicht die große Hürde der verbalen Ausdrucksfähigkeit wäre. Die Tatsache, dass das Verbalisieren von Gefühlen den Erwachsenen nicht vertraut ist und in der heutigen Erziehung im Elternhaus sowie in der Schule wenig Berücksichtigung findet, erschwert die Umsetzung dieses Modells mit Kindern.

Das Kommunikationsquadrat von Schulz von Thun mit seinen vier Seiten, dem Sach-, Beziehungs-, Appell- und Selbstkundgabeaspekt, bietet Möglichkeiten zwischenmenschlichen Austausch in diesem vierfachen Wechselspiel zu erfassen und damit Missverständnissen eher vorzubeugen. Störungen können mit Hilfe des Kommunikationsquadrates leichter geklärt werden. Dabei dient auch das Wissen um die „Vierohrigkeit“ jeder empfangenden Person. Was das Kommunikationsquadrat und die „Vierohrigkeit“ betrifft, ist eine Umsetzung in Begegnungen mit Kindern nur möglich, wenn Erwachsene über entsprechende Kompetenzen wie Reflexionsfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein und die Fähigkeit zur Metakommunikation verfügen.

Kommunikationsfähigkeit sowie die Fähigkeit zur Metakommunikation stellen besonders wichtige Qualifikationen innerhalb der sozialen Kompetenz von Lehrenden dar. Ebenso erleichtert die Kompetenz, aktiv zuhören zu können,

zielführende Kommunikation zwischen Erwachsenen und Kindern. Das „Aktive Zuhören“ als die Fähigkeit sich in die Gefühls- und Gedankenwelt des Gegenübers einfühlen zu können zeigt das wahre Interesse am Gesprächspartner/an der Gesprächspartnerin. Die Studie zeigt, dass Kinder konkrete Vorstellungen bezüglich aktiven Zuhörens haben. Diese Vorstellungen stellen einen wesentlichen Aspekt in erfolgreichen Kommunikationsprozessen mit Erwachsenen aus der Sicht der Kinder dar.

Hinsichtlich der Interkulturellen Kommunikation, in der Studie als Austausch zwischen Menschen anderer Sprachen dargestellt, haben die befragten Kinder die Fähigkeit, ausschließlich in Möglichkeiten zu denken. Hindernisse für eine Verständigung und einen Austausch zwischen Menschen, die andere Sprachen beherrschen, existieren in ihren Köpfen überhaupt nicht. Alle Kinder zeigen ein deutliches Interesse an den Unterschieden und dem Neuen, das sie erfahren können. In allen Bereichen, die den Kindern im Austausch mit Erwachsenen wichtig sind, wie Herzlichkeit, Augenhöhe, Humor oder aktives Zuhören, finden die befragten Kinder Wege, sich zu verständigen. Diesbezüglich könnten diese Kinder als Vorbilder für jene Erwachsenen dienen, denen ein Umgang mit Menschen, die eine andere Sprache sprechen als sie selbst, sehr schwer fällt. Anhand dieses Befundes könnte darauf geschlossen werden, dass Interkulturelle Kommunikation, wie sie in dieser Diplomarbeit verstanden wird, in den Köpfen Einzug gehalten hat und als lebensbereichernd wahrgenommen wird.

Abschließend möchte ich einige Überlegungen und Fragen, die sich für mich persönlich auf Grund der Recherchen für die Diplomarbeit und der empirischen Studie ergeben, anführen. Die Überlegungen werfen neue Themen auf, die wie die Fragen an dieser Stelle unbeantwortet bleiben, aber ein Weiterdenken meinerseits in neuem Kontext offen lassen:

- ② Wie können Erwachsene motiviert werden, ihre verbalen Ausdrucksfähigkeiten in Bezug auf Gefühle auszubauen, um den Kindern in dieser Hinsicht Vorbilder sein zu können?

- ② Ist Elternbildung eine Möglichkeit, mehr Sensibilität im sprachlichen Umgang mit ihren Kindern zu entwickeln? Besonders bezieht sich diese Frage auf den Umgang mit Du-Botschaften, die das Selbstkonzept der Kinder stärken, aber auch erschüttern können. Ebenso könnte es dienlich sein, Eltern im bewussten Zuhören zu schulen.
  
- ② Sollte in der LehrerInnenausbildung mehr Wert auf Angebote zum Ausbau der kommunikativen Fähigkeiten sowie der Persönlichkeitsbildung der Studierenden gelegt werden? Bezogen auf diese Frage wäre da an den Umgang mit der Wortwahl im Unterricht sowie die Fähigkeit Humor in den Schulalltag zu bringen bzw. zulassen zu können, zu denken. Außerdem könnte die Kompetenz, den SchülerInnen aktiv zuhören zu können, den Schulalltag bedeutend bereichern.
  
- ② Wodurch entsteht der Bruch in der Offenheit von Kindern hinsichtlich des Austausches mit Menschen, mit denen sie sich auf Grund sprachlicher Barrieren nicht verständigen können und die einen anderen kulturellen Hintergrund haben? Diese Frage drängt sich mir deshalb besonders auf, da meine empirische Studie ein völlig konträres Ergebnis dazu liefert, wie in Medien und dem gesellschaftlichen Umfeld mit diesem Thema umgegangen wird.

Zwar konnte ich in dieser Diplomarbeit Antworten auf mein Erkenntnisinteresse finden und meine Forschungsfragen beantworten, doch wirft die Beschäftigung mit diesem Thema viele weitere Überlegungen, die über die oben angeführten hinausgehen, auf. Gezeigt werden konnte jedoch, dass in der heutigen Zeit, geprägt durch die Wirtschaftskrise, durch Forderungen nach neuen Bildungskonzepten, lebensbereichernden Erziehungsentwürfen und einem ressourcenorientierten Zugang zur Interkulturalität sowie Mehrsprachigkeit eine Beschäftigung mit kommunikativen Kompetenzen nicht ausgespart bleiben

kann. Es reicht nicht mehr aus, diese Kompetenzen im Laufe eines Berufslebens als zusätzliche Qualifikation zu erwerben. Die Förderung der Fähigkeiten zum zwischenmenschlichen Austausch muss bereits im Kindesalter ansetzen, um den Nachwuchs auf wirtschaftlich und gesellschaftlich relevante Belange vorzubereiten. Wenn Kinder bereits im frühen Alter lernen sich lebensbereichernd und einfühlsam auszutauschen, in dem sie die eigenen und anderen Bedürfnisse wahrnehmen, nehmen Missverständnisse ab. Diese Entwicklung wäre nicht nur bildungspolitisch, sondern ebenso gesellschaftlich wichtig, besonders im Hinblick auf die Friedenserziehung und die Weiterentwicklung einer funktionierenden Demokratie.

## 11. Literatur:

Altrichter, H.; Posch, P. (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. 4. überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn.

Birkenbihl, V. F. (2010): Rhetorik. Redetraining für jeden Anlass. Besser reden, verhandeln, diskutieren. 12. Auflage. Pößneck, München.

Csikszentmihalyi, M. (2008): Flow. Das Geheimnis des Glücks. 14. Auflage. Stuttgart.

Delfos, M. (2011): Sag mir mal... Gesprächsführung mit Kindern (4 bis 12 Jahren). 7. Auflage. Weinheim, Basel.

Dilger, B. (2007): Der selbstreflektierende Lerner. Eine wirtschaftspädagogische Rekonstruktion zum Konstrukt der „selbstreflexion“. Hrsg. von Euler Dieter und Sloane Peter F. E., Wirtschaftspädagogisches Forum, Band 33. Paderborn.

Emoto, M. (o. J.): Die Botschaft des Wassers. Burgrain.

Frindte, W. (2001): Einführung in die Kommunikationspsychologie. Weinheim, Basel.

Hannig, C. (2010): Interkulturelle Kommunikation im Rettungsdienst. Grundlagen, Beispiele und Folgerungen. In: Interkulturelle Kommunikation: Methoden, Modelle, Beispiele. Hrsg. von Dagmar Kumbier und Friedemann Schulz von Thun. 4. Auflage. Reinbek bei Hamburg. S 229 - 247.

Hentig von, H. (2007): Bildung. Ein Essay. 7. Auflage. Weinheim, Basel.

Hergovich, D.; Mitschka, R. (2008): Macht und Ohnmacht in der Klasse. Was LehrerInnen stark macht. 1. Auflage. Linz.

Heringer, H. J. (2010): Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte. 3. Auflage. Tübingen, Basel.

Holler, I. (2010): Trainingsbuch Gewaltfreie Kommunikation. Abwechslungsreiche Übungen für Selbststudium, Seminare & Übungsgruppe. Mit einem Vorwort von Marshall B. Rosenberg. 5. Auflage. Paderborn.

Hoppe, A. (2010): So war ich nicht, so bin ich nicht! Vom Einfluss des kulturellen Umfelds auf die eigene Identität. In: Interkulturelle Kommunikation: Methoden, Modelle, Beispiele. Hrsg. von Dagmar Kumbier und Friedemann Schulz von Thun. 4. Auflage. Reinbek bei Hamburg. S 170 - 186.

Kollermann, N. (2010): Spinn ich oder spinnen die? Über den konstruktiven Umgang mit interkulturellen Irritationen. In: Interkulturelle Kommunikation: Methoden, Modelle, Beispiele. Hrsg. von Dagmar Kumbier und Friedemann Schulz von Thun. 4. Auflage. Reinbek bei Hamburg. S 73 – 90.

Krüger-Potratz, M. (2005): Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. Lernen für Europa. Band 10. Münster u.a.

Kumbier, D.; Schulz von Thun, F. (Hg.) (2010): Interkulturelle Kommunikation: Methoden, Modelle, Beispiele. 4. Auflage. Reinbek bei Hamburg. S. 9 – 27.

Langmaack, B. (2004): Soziale Kompetenz. Verhalten steuert den Erfolg. Weinheim, Basel.

Lohmann, G. (2009): Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikten. 6. Auflage. Berlin.

Lüsebrink, H.-J. (2008): Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart, Weimar.

Macho-Wagner, I.; Wagner, T. (2012): Wege zum achtsamen Miteinander. Gewaltfreie Kommunikation und Spiritualität. Freiburg im Breisgau.

Mayring, P. (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. Auflage. Weinheim, Basel.

Meyer, H. (2010): Was ist guter Unterricht? 7. Auflage. Berlin.

Patterson, K.; Grenny, J.; McMillan, R.; Switzler, A. (2012): Heikle Gespräche. Worauf es ankommt, wenn viel auf dem Spiel steht. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Wien.

Rez, H.; Kraemer, M.; Kobayashi-Weinsziehr, R. (2010): Warum Karl und Keizo sich nerven. Eine Reise zum systematischen Verständnis interkultureller Missverständnisse. In: Interkulturelle Kommunikation: Methoden, Modelle, Beispiele. Hrsg. von Dagmar Kumbier und Friedemann Schulz von Thun. Reinbek bei Hamburg. S. 28 – 72.

Rogge, J.-U.; Bartram, A. (2011): Wie Sie reden, damit Ihr Kind zuhört & wie Sie zuhören, damit Ihr Kind redet. 1. Auflage. München.

Rosenberg, M. (2007): Erziehung, die das Leben bereichert. Gewaltfreie Kommunikation im Schulalltag. 3. Auflage, Paderborn.

Rosenberg, M. (2009): Konflikte lösen durch Gewaltfreie Kommunikation. Ein Gespräch mit Gabriele Seils. 10. Auflage, Freiburg im Breisgau.

Rosenberg, M. (2010): Wie ich dich lieben kann, wenn ich mich selbst liebe. Ein praktischer Ratgeber zu einer neuen Art von Beziehungen. Bearbeitete

Mitschrift einer Präsentation und eines Workshops mit Marshall B. Rosenberg.  
2. Auflage. Paderborn.

Scharlau, C.; Rossiè, M. (2012): Gesprächstechniken. Freiburg, Berlin, München.

Schröer, N. (2002): Verfehlte Verständigung? Kommunikationssoziologische Fallstudie zur interkulturellen Kommunikation. Konstanz.

Schulz von Thun, F. (2009): Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. 47. Auflage, Reinbek bei Hamburg.

Schulz von Thun, F. (2010): Miteinander reden 2. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. 31. Auflage, Reinbek bei Hamburg.

Schulz von Thun, F.; Ruppel, J.; Stratmann, R. (2009): Miteinander reden: Kommunikationspsychologie für Führungskräfte. 10. Auflage, Reinbek bei Hamburg.

Wiechelmann, S. (2010): War das nun ein interkulturelles Missverständnis? Von der Gefahr, vor lauter Kultur die Person aus dem Blick zu verlieren. In: Interkulturelle Kommunikation: Methoden, Modelle, Beispiele. Hrsg von Dagmar Kumbier und Friedemann Schulz von Thun. 4. Auflage. Reinbek bei Hamburg. S 323 - 335.

Wilken, E. (Hg.) (2006): Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis. 2. Auflage. Stuttgart.

## **Internet:**

Attila Réti unter: <http://www.vier-ohren-modell.de/>

Stand: 5.8.2012/21:16 Uhr

Schulz von Thun unter: <http://www.schulz-von-thun.de>

Stand 19.8.2012/23:14 Uhr

<http://de.wikipedia.org/wiki/Krise>

Stand 15.8.2012/21:49 Uhr

<http://de.wikipedia.org/wiki/Vier-Seiten-Modell>

Stand 7.8.2012/21:55 Uhr

<http://www.gernot-kahofer.at/pdf/Metakommunikation.pdf>

Stand 9.8.2012/21:14 Uhr

## 12. Anhang

Arbeitsblatt zu Leitthema 1: **Wünsche und Vorstellungen von gelingenden Gesprächen mit Erwachsenen erfragen**



Wenn ich mit einer erwachsenen Person spreche, dann

\_\_\_\_\_

Erwachsene sprechen oft \_\_\_\_\_

Ich kann Erwachsene gut verstehen, wenn \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Oft fühle ich mich bei Gesprächen mit Erwachsenen als ob \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Ich freue mich, wenn Erwachsene bei Gesprächen \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Das ist wirklich toll, wenn ich mich bei Gesprächen \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Am besten kann ich mit \_\_\_\_\_ reden, weil \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Ich wünsche mir, dass Erwachsene beim Sprechen mit Kindern  
bedenken, dass \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Ich war traurig, als ich bei einem Gespräch \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Leitthema 2: Wahrnehmungen und Gefühle von Kindern hinsichtlich verschiedener Gesprächssituationen mit Erwachsenen ermitteln: Beispiele der Sätze, die mit den Nomen, Adjektiven und Verben gebildet wurden**

- Ich freue mich, wenn ich schwierige Wörter von den Erwachsenen verstehe.
- Das Kind ist traurig, weil der Erwachsene so groß ist und laut spricht.
- Der Bub schaut aus, dass er sich fürchtet, weil die Frau auf ihn runter schaut und so komisch lacht. Ich glaube er kennt nicht ihre Wörter.
- Wenn der große Mann sich bückt kann er dem Kind in die Augen schauen. Dann ist sie glücklich.
- Das Mädchen hat Angst, weil die Frau so schnell redet und es keine Antwort weiß. Dann sagt die Frau nichts und die andere Frau schaut streng.
- Der Bub schaut froh aus und der alte Mann auch. Sie schauen sich in die Augen und reden interessant miteinander.
- Die Kinder schauen glücklich drein, ihr Mund steht nach oben und sie sitzen mit den großen Menschen zusammen am Boden. Das macht Spaß beim Reden.
- Wenn der Mann so viele schwierige Wörter sagt versteht Maxi nichts und wird was Falsches machen. Dann gibt es großen Zoff.
- Das Kind ist angestrengt, es hat große Augen, weil es das lange Gerede der beiden Erwachsenen verstehen will.
- Sie kann ihr das Geheimnis nicht erzählen, weil sie sich in dem großen Raum nicht gut fühlt.

- Das Kind hat eine dunkle Haut. Es versteht glaub ich nichts. Die Frau soll es ihm zeigen. Das Kind hat Angst vor ihr.
- Das Kind versteht den Spaß nicht und weiß nicht warum die Erwachsenen lachen. Das Kind fängt sicher gleich an zu weinen, weil sie es auslachen.
- Die Erwachsenen wollen gar nicht mit dem Kind reden, die ratschen lieber selbst.
- Die Frau schaut dem Kind in die Augen und sie sind beide fröhlich. Ich glaube, die verstehen sich gut und mögen sich.
- Der Mann schaut so aus, dass er gleich laut schimpfen wird und das Kind hat keinen Mut etwas zu sagen. Der Mann hat keine Geduld und redet sehr schnell. Da fallen die Ohren zu.

### **Leitthema 3: Ideen von Kindern sammeln, wie ein Austausch mit Menschen, die eine andere Sprache sprechen, erfolgen kann - Ideensammlung des Brainstormings**

- An der Hand nehmen
- Ganz langsam und deutlich mit dem Mund reden
- Fest in die Augen schauen und mit dem ganzen Körper reden
- Einfach alles vorzeigen
- Begleiten und zeigen
- Gemeinsam essen und trinken und genau sagen wie die Sachen heißen
- Alles genau zeigen und sagen welchen Namen es hat
- Arbeitsblätter machen mit Bildern und dann Wörter dazu schreiben
- Wenn er aufs Klo muss einfach an der Hand nehmen und hinführen
- Den anderen Kinder vorstellen und dann Deutsch lernen mit ihm
- Ihn mit heim nehmen und alles zeigen
- Mit einem Wörterbuch und den Händen reden
- Ganz cool sein und alles vorzeigen, wie wir es machen
- Zeichnen und Fotos zeigen, damit er weiß was ich meine
- So wie beim Activity [Spiel – Anmerkung der Autorin], da übt man das
- Ganz freundlich sein und mit ihm spielen
- Gemeinsam Englisch lernen und dann können wir ja so reden
- Er könnte mir seine Sprache lernen und ich ihm meine
- Ein Bilderbuch nehmen und erklären
- Zusammen Spaß machen und beim Lachen lernt man besser
- Spazieren gehen und alles bei uns zeigen
- Langsam reden und einfache Wörter nehmen
- Meine Schwester kann gut Englisch, dann kann er mit zu mir und wir lernen mit ihr und sie hilft uns
- Ihm Sachen schenken und sagen wie das alles heißt
- Mit ihm Fußball spielen und da lernt er schnell die Wörter
- Ich werde sparen und dann auch zu ihm fahren, damit ich dort seine Sprache lernen kann und dann können wir ein bisschen so und ein bisschen so reden

- Er darf bestimmt bei mir schlafen und dann können wir am PC übersetzen lassen
- Auf ihn aufpassen, dass ihn keiner beleidigt
- Witze erzählen und dann aufzeichnen, damit er sie versteht
- Fragen welche Tiere es bei ihm gibt und im Tierbuch suchen
- Gemeinsam singen, weil da versteht man irgendwie alles
- Keine Schimpfwörter sagen