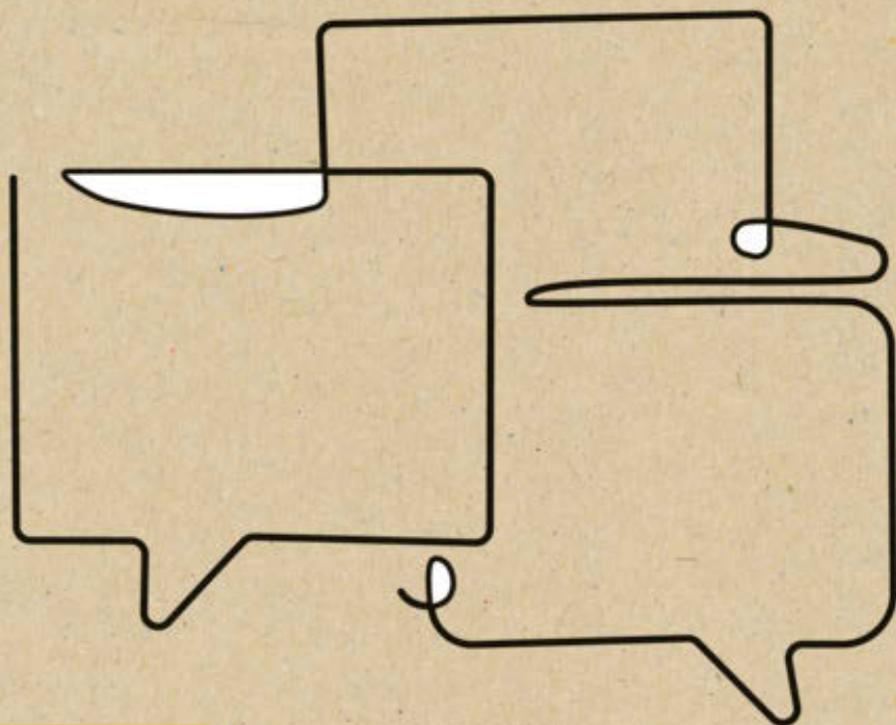


Bastian Becker

PÄDAGOGIK

101 Tipps für Unterrichtsgespräche

Die gelingende Praxis einer Königsdisziplin



E-Book inside

BELTZ

Bastian Becker

101 Tipps für Unterrichtsgespräche

Bastian Becker

101 Tipps für Unterrichtsgespräche

**Die gelingende Praxis einer Königsdisziplin.
Mit E-Book inside**

BELTZ



Bastian Becker ist Seminarsausbilder für das Fach Deutsch im Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen (ZfsL Hagen), Fortbildungsmoderator für die Bezirksregierung Arnsberg und überregional für ISH/IQEL, Autor und Fachberater für Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie als psychologisch-systemischer Berater auch für Persönlichkeitsentwicklung und Coaching. Er ist selbst Lehrer für die Fächer Deutsch und Geschichte. Bisher erschienen von ihm vor allem Texte im Kontext des Kooperativen Lernens, der Heterogenitätsorientierung und inklusionsfördernder Unterrichtsentwicklung.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig.
Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen
und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-407-25923-3 Print
ISBN 978-3-407-25924-0 E-Book (PDF)

1. Auflage 2023

© 2023 Beltz Pädagogik
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Umschlaggestaltung: Jenny Pöttsch
Umschlagabbildung: © gettyimages/cnythzl

Satz und Herstellung: Michael Matl
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100).
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Einleitung	11
-------------------------	----

Verstehen und Wirklichkeit

1. Tipp: » Ich sehe was, was du nicht siehst « – Informationsverarbeitung: Verstehen Sie, wie Menschen Sinn konstruieren und damit Botschaften verarbeiten	18
2. Tipp: » Ich habe es doch klar und deutlich gesagt « – Verstehen Sie das mehrseitige Wesen von Kommunikation	23
3. Tipp: » Kann es sein, dass du etwas Anderes meinst, als du sagst? « – Nutzen Sie das Vier-Seiten-Modell, um Aussagen besser zu verstehen	26
4. Tipp: » Ich glaube, ich habe mich falsch ausgedrückt! « – Seien Sie sich dessen bewusst, dass sich Kommunikationsebenen widersprechen können	28
5. Tipp: » Ich rede so, dass ihr mich versteht! « – Formulieren Sie klare Botschaften	30
6. Tipp: » Verstehe ich dich richtig? « – Versichern Sie sich, ob Sie richtig verstanden haben oder richtig verstanden wurden	34

Körpersprache und Ausstrahlung

7. Tipp: » Hier stehe ich und kann nicht anders ... « – Nutzen Sie Ihren Körper als Kommunikationswerkzeug	40
8. Tipp: » Ich bin hier der Boss! « – Strahlen Sie Souveränität aus	43
9. Tipp: » Hierauf möchte ich euch hinweisen « – Arbeiten Sie mit Gesten	46
10. Tipp: » Nur ruhig, es ist ja alles gut! « – Strahlen Sie Ruhe aus, wenn es notwendig ist	48
11. Tipp: » Ich habe den Eindruck, dass ... « – Lesen Sie die Körpersprache des Gegenübers	51
12. Tipp: » Ich sehe dich « – Setzen Sie Ihre Blicke gezielt ein	53
13. Tipp: » Der Raum spricht « – Nutzen Sie den Raum funktional	55
14. Tipp: » Ich komme zu dir « – Nutzen Sie den Raum proxemisch	57
15. Tipp: » Im Hals sitzt mein wichtigstes Werkzeug « – Achten Sie auf Ihre Stimme	60

Hören und Wahrnehmen

16. Tipp: »Ich höre dich!« – Üben Sie das Zuhören	64
17. Tipp: »Ich habe Zeit« – Seien Sie geduldig	65
18. Tipp: »Lehrerzentrierung vs. Schülerzentrierung?« – Reduzieren Sie Ihre Gesprächsanteile	67
19. Tipp: »Reden ist Silber, Schweigen ist Gold« – Üben Sie zu schweigen	72

Lernklima und Beziehungsgestaltung

20. Tipp: »Wie reden wir eigentlich miteinander?« – Sprechen Sie über Kommunikation	76
21. Tipp: »Du bist okay, ich bin okay!« – Kommunizieren Sie beziehungsförderlich	79
22. Tipp: »Elf Freunde müsst ihr sein« – Gestalten Sie aktiv Ihre Beziehung zur Lerngruppe und sorgen Sie für ein kooperationsförderliches Klima	84
23. Tipp: »Wie es in den Wald ruft ...« – Gestalten Sie aktiv Ihre Beziehung zur Lerngruppe und sorgen Sie für ein kooperationsförderliches Klima II	89
24. Tipp: »Auf dem Trainingsplatz darf ein Schuss auch mal daneben gehen!« – Sorgen Sie für ein möglichst angstfreies Klima	92

Persönlichkeit und Charakter

25. Tipp: »Lachen verbindet« – Seien Sie humorvoll	96
26. Tipp: »Er ist Feuer und Flamme für sein Fach« – Zeigen Sie Ihre Begeisterung für Ihr Fach	98
27. Tipp: »Sei du selbst!?!« – Seien Sie nur selektiv authentisch	100
28. Tipp: »Ich bin davon überzeugt, dass ihr das schafft« – Erwarten Sie viel von Ihrer Lerngruppe	102
29. Tipp: »Ich, du, wir und es« – Nehmen Sie alle vier Elemente der Themenzentrierten Interaktion ernst	105

Lehren und Lernen

30. Tipp: »Das kann ich mir gar nicht alles merken!« – Berücksichtigen Sie das Drei-Speicher-Modell im Unterrichtsgespräch	112
31. Tipp: »Wissen ist nicht gleich Wissen« – Lernpsychologie für das Unterrichtsgespräch	117

32. Tipp:	»Weniger ist mehr« - Beachten Sie die Kapazitäten unseres Gehirns in Unterrichtsgesprächen	120
33. Tipp:	»Vorkauen erleichtert die Aufnahme« - Erklären Sie so, dass Sie der Verarbeitungsweise unseres Gehirns gerecht werden	122
34. Tipp:	»Alles zu seiner Zeit« - Rhythmisieren Sie Ihren Unterricht	125
35. Tipp:	»Wo gehen wir eigentlich hin?« - Setzen Sie klare Ziele	127
36. Tipp:	»Ich weiß schon, was ich tue« - Seien Sie sicher in Ihrem Thema	130
37. Tipp:	»Unerwartet gibt es für mich nicht« - Bereiten Sie sich auf Gespräche vor	132
38. Tipp:	»Gespräch ist nicht Gespräch« - Reflektieren Sie, welche Gesprächsfunktion gerade von Ihnen übernommen werden muss	134
39. Tipp:	»Unterricht ist, wenn einer redet und der Rest schläft« - Integrieren Sie frontale Unterrichtssituationen gezielt in die Phasierung des Unterrichts	136
40. Tipp:	»Struktur ist alles!« - Strukturieren Sie auch frontale Unterrichtssituationen	138

Zu Beginn des Lernprozesses

41. Tipp:	»Hä? Das kann doch gar nicht sein!« - Erzeugen Sie beim Unterrichtseinstieg kognitive Dissonanzen	142
42. Tipp:	»Und so kommen wir unserem Ziel näher...« - Schaffen Sie Transparenz durch Informierende Unterrichtseinstiege	147
43. Tipp:	»Ich weiß schon was« - Knüpfen Sie an das Vorwissen der Lerngruppe an	150
44. Tipp:	»Im nächsten Schritt ist es wichtig, dass wir...« - Moderieren Sie Gelenkstellen souverän, kurz und effektiv	153
45. Tipp:	»Warum überhaupt?« - Sorgen Sie für Sinnhaftigkeit	156
46. Tipp:	»Wir lernen für das Leben?« - Gestalten Sie Unterricht nah an der Lebenswirklichkeit	158

Zur Unterstützung des Lernprozesses

47. Tipp:	»Es war einmal vor langer Zeit...« - Erzählen Sie Geschichten	162
48. Tipp:	»Na, jetzt bin ich aber mal gespannt...« - Betonen Sie den Neuigkeitswert	168
49. Tipp:	»Beim Fegen nur Fegen« - Sorgen Sie für einen angemessenen Aufmerksamkeitsfokus	170
50. Tipp:	»Ein Bild sagt mehr als tausend Worte« - Unterstützen Sie Unterrichtsgespräche reflektiert mit Bildelementen	173

51. Tipp: »Lasst uns das mal näher anschauen« –	
Nutzen Sie optische Verstärker	177
52. Tipp: »Steh auf und beziehe Stellung!« –	
Nutzen Sie den Raum zur Darstellung unterschiedlicher Positionen	180
53. Tipp: »Können Sie uns das mal zeigen?« –	
Machen Sie etwas vor	183
54. Tipp: »Wie kann ich mir das vorstellen?« –	
Orientieren Sie sich anhand von Beispielen	186
55. Tipp: »Wisst ihr noch, als wir letzte Woche...« –	
Nutzen Sie in Unterrichtsgesprächen Abrufreize zum Erinnern von Inhalten	187
56. Tipp: »Wann erkläre ich was?« –	
Berücksichtigen Sie Positionseffekte	189

Zur Unterstützung der Lernenden

57. Tipp: »Auf jeden Topf passt ein Deckel« –	
Berücksichtigen Sie in Ihrer Gesprächsführung unterschiedliche Präferenzen	192
58. Tipp: »Sie reden gerade überhaupt nicht wie ein Lehrer!« –	
Seien Sie (k)ein Sprachvorbild	195
59. Tipp: »Ich verstehe kein Wort!« –	
Kommunizieren Sie sprachsensibel	197
60. Tipp: »Generation: Sprachlos« –	
Fördern Sie Wortschatz und Bildungssprache Ihrer Lerngruppe	202
61. Tipp: »Ihm geht es eher negativ« –	
Helfen Sie dabei, Gefühle wahrzunehmen, zu differenzieren und auszudrücken	205
62. Tipp: »Team heißt: Toll ein Anderer macht's!« –	
Stärken Sie die individuelle Ansprechbarkeit in Gruppen	207
63. Tipp: »Ihr steht im Zentrum« –	
Lenken und moderieren Sie Gespräche	210

Fragen und Impulse

64. Tipp: »Sie fragen uns Löcher in den Bauch« –	
Reflektieren Sie Wesen und Nutzen von Fragen	214
65. Tipp: »Ich habe da einmal eine Frage« –	
Trainieren Sie Ihre Lerngruppe, selbst Fragen zu stellen	216
66. Tipp: »Gute Frage!?!« –	
Stellen Sie Fragen gezielt und systematisch	218
67. Tipp: »Wer fragt, der führt« –	
Nutzen Sie lösungsorientierte Coachingfragen	223
68. Tipp: »Lasst uns unseren roten Faden nicht verlieren« –	
Geben Sie dem Gespräch Strukturimpulse	227
69. Tipp: »Sie provozieren uns doch nur« –	
Werden Sie zum »Gesprächsmotor«	230
70. Tipp: »Lasst uns noch etwas weiterdenken« –	
Steigern Sie im Laufe des Gesprächs das Niveau	233

71. Tipp:	»Vielleicht hilft uns eine andere Perspektive« – Ermöglichen Sie neue Blickwinkel	236
72. Tipp:	»Kritisieren kann doch jeder« – Fördern Sie konstruktiv strukturiertes Denken in Unterrichtsgesprächen	239
73. Tipp:	»Lasst uns noch bei diesem Punkt bleiben« – Geben Sie nur die neuen Impulse, die notwendig sind	242
74. Tipp:	»Heute hat er wieder 34 mal Äh gesagt« – Vermeiden Sie diese No-Gos	244

Zur Auswertung des Lernprozesses

75. Tipp:	»Seid ihr alle einverstanden?« – Verhandeln Sie das Lernprodukt	250
76. Tipp:	»Jeder Fehlschuss macht dich besser!« – Gehen Sie lernförderlich und wertschätzend mit Fehlern um	252
77. Tipp:	»Wenn wir jetzt noch einmal auf unsere Hypothesen vom Anfang zurückkommen« – Sichern Sie Lernerfolge ab	257
78. Tipp:	»Mal schauen, wofür wir das Wissen noch nutzen können« – Helfen Sie beim Transfer des Erlernten	259
79. Tipp:	»Ich nehme wahr, dass du...« – Geben Sie wertfreies Feedback	262
80. Tipp:	»Ich möchte dir helfen, besser zu werden« – Geben Sie hochwertige Rückmeldungen	264
81. Tipp:	»Ich möchte selbst besser werden« – Evaluieren Sie Ihr Tun	269
82. Tipp:	»Kein Meckern ist Lob genug?« – Loben Sie gezielt und wohlüberlegt	272
83. Tipp:	»Ich weiß, wo du stehst« – Diagnostizieren Sie, auf welchem Niveau sich Leistung abbildet	275

Erziehen und Fördern

84. Tipp:	»Wie lernen wir am besten?« – Thematisieren Sie das Lernen	280
85. Tipp:	»Bezieht euch bitte aufeinander« – Fördern Sie die transaktiven Kompetenzen Ihrer Lerngruppe	285
86. Tipp:	»Was soll das eigentlich heißen: Wir sind nett zueinander?« – Thematisieren Sie die Sozialkompetenz Ihrer Lerngruppe	288
87. Tipp:	»Denkt jetzt bitte nicht an den Geschmack eines Apfels« – Nutzen Sie Positivformulierungen	291
88. Tipp:	»Welche Prinzipien treiben dich an?« – Nehmen Sie Ihren schulischen Erziehungsauftrag ernst	293

Classroom-Management und Umgang mit Widerständen

89. Tipp: »Vorsorge ist besser als Nachsorge« –	
Gehen Sie Unterrichtsstörungen präventiv an	298
90. Tipp: »Störungsfreien Unterricht gibt es nicht« –	
Gehen Sie konstruktiv mit Störungen um	300
91. Tipp: »So schlimm ist das jetzt auch nicht!« –	
Unterbrechen Sie nicht mehr den Unterrichtsfluss als notwendig	306
92. Tipp: »Aus der Schusslinie« –	
Nutzen Sie die 3-Punkt-Kommunikation zur Versachlichung konfliktiver Gespräche	310
93. Tipp: »Die beste Führung merkt man gar nicht« –	
Führen Sie Klassen so unauffällig wie möglich	312
94. Tipp: »Wir alle tragen Masken« –	
Erkennen und hinterfragen Sie Fassadentechniken	313
95. Tipp: »Gewalt erzeugt Gegengewalt« –	
Seien Sie ein Vorbild in Gewaltfreier Kommunikation	318
96. Tipp: »Jetzt halt doch mal die Klappe, Mann!« –	
Kennen und nutzen Sie in schwierigen und sensiblen Gesprächssituationen unterschiedliche Gesprächsebenen	321
97. Tipp: »Da werde ich bockig« –	
Gehen Sie mit Reaktanz konstruktiv um	324
98. Tipp: »Das beste Argument gewinnt?« –	
Seien Sie sich der Grenzen logisch-sachlicher Argumentation bewusst	327
99. Tipp: »Millionen Fliegen können nicht irren...« –	
Führen Sie Entscheidungen behutsam herbei	331
100. Tipp: »Beziehung vor Erziehung« –	
»Reparieren« Sie die Beziehungsebene nach schwierigen Situationen	333

Professionalisierung und Weiterentwicklung

101. Tipp: »Lernende Lehrpersonen machen den Unterschied« –	
Trainieren Sie Verhaltensmuster	336

Literatur	339
------------------------	-----

Einleitung

»Klar, dass sie zu diesem Zeitpunkt noch keine gänzlich überzeugenden Unterrichtsgespräche führen kann. Die Gesprächsführung kann nur mit zunehmender Erfahrung besser werden. Diese Erfahrung *kann* sie ja noch nicht haben.«, wirft ein Schulleiter in den Raum. Er möchte damit eine Lehramtsanwärterin in Schutz nehmen, die zuvor in ihrer Examensprüfung sichtlich überfordert damit war, eine Diskussion ihrer Klasse zu moderieren. Die zuständige Fachleitung kritisiert die Moderation, da sie eine Gängelung der Lerngruppe sowie die Unfähigkeit zuzuhören beobachtet hat. Auf die Aussage des Schulleiters erwidert die Fachleitung: »Sicher, das kann man nicht lernen, entweder man kann es oder nicht! Da sieht man, wer wirklich vor einem steht. Methoden anleiten kann jeder, aber an der Führung eines Gesprächs erkenne ich eine gute Lehrperson.« Hier treffen zwei unterschiedliche Positionen aufeinander. Schweigend höre ich zu und bleibe als Mitglied der Prüfungskommission noch einige Minuten in Gedanken versunken. Es wurden gerade zwei Thesen in den Raum gestellt, über die ich nachdenke:

1. Die Fähigkeit, gute Unterrichtsgespräche zu führen, kann nicht systematisch erworben/aktiv erlernt werden. Sie ist ein »quasi natürlicher« Bestandteil der Persönlichkeit oder sie ist es nicht.
2. Es findet eine »**natürliche**« **Reifung** aus und mit Erfahrung statt. Entweder die Kompetenz »kommt« von allein oder eben nicht.

Dabei sind sich alle einig, dass die kompetente Durchführung von Unterrichtsgesprächen geradezu *die* Königsdisziplin der Lehrpraxis darstellt:

»Das Unterrichtsgespräch (...) ist die wichtigste Unterrichtsmethode und somit das wichtigste Handlungsmuster des Unterrichts.« (Josef Leisen 2020, S. 95)

Wer attestiert bekommt, gute Unterrichtsgespräche führen zu können, hat meist den didaktischen Ritterschlag erhalten. Und das soll nicht lernbar sein? Das soll nicht gezielt trainiert werden können?

Was macht Gesprächsführung denn so herausfordernd? Nun, zunächst einmal ist sie situativ verortet. Spontan muss man auf viele, sich teilweise überlappende und widersprechende Beiträge auf verschiedenen Ebenen eingehen, diese fachlich einschätzen können, ein Lernziel im Blick behalten, menschlich-pädagogisch angemessen mit Fehlern, nicht-zielführenden Beiträgen, Unterrichtsstörungen und der lebendigen Interaktion von bis zu 35 Personen umgehen, diagnostisch Leis-

tungen im Blick halten und die Qualität von Beiträgen einschätzen etc. Das ist ziemlich viel auf einmal!

Ich kann mir gut vorstellen, dass es für junge Lehramtsanwärter und -anwärterinnen kaum Frustrierenderes gibt als die Aussage: »Kommunikationskompetenz kommt von alleine (oder eben nicht) und hängt von Ihrer Persönlichkeit und Ihrem Charisma ab.« Was soll die Person mit einer solchen Antwort anfangen? Ich selbst gehöre nicht zu der Art Lehrer, Fachleiter, Berater und Lehrerfortbildner, der Lehren allein als Begabung ansieht – ich sehe auch die handwerklichen Seiten unserer Profession. Und ein Handwerk kann man eben doch lernen!?

Sind die Thesen also falsch? Die Gesprächsführungskompetenz hängt natürlich auch zum Teil von der Persönlichkeit ab. In ihr artikulieren sich Persönlichkeitsmerkmale und es reproduzieren sich vereinfacht gesprochen individuelle (fachsprachlich: idiosynkratische) Kommunikationsmuster im Rückgriff auf erlernte Formulierungsbausteine und den aktiven Wortschatz. Sie kombinieren und variieren sich situativ immer wieder anders, formen aber durchaus einen eigenen Stil. Natürlich spielt in kommunikative Situationen nicht nur die Persönlichkeit hinein, aber belassen wir es für den Moment bei dieser und blenden andere Einflüsse bzw. Faktoren aus, um es an dieser Stelle nicht zu kompliziert zu machen. Hier stellt sich mir die ethische Frage, ob und inwieweit dann in der Ausbildung in die Persönlichkeit eingegriffen werden darf oder sogar muss? Welche Persönlichkeitsmerkmale sollten normativ vorgeben werden? Beurteilen wir die Persönlichkeit? Müssen also alle angehenden Lehrkräfte durch eine Schule der genormten Persönlichkeitsentwicklung gehen? Wenn Ihnen, so wie mir, bei diesen Fragen etwas mulmig zumute wird, haben wir vielleicht einen Teilaspekt dessen ausfindig gemacht, warum dieses Thema in der Lehrerbildung so stiefmütterlich behandelt wird.

Oft fällt dann der Begriff »Lehrerpersönlichkeit«. Was genau soll das sein? Um deren Definition ranken sich einige Mythen, die wir hier kursorisch streifen können. So meinen viele vorschnell, bestimmte Persönlichkeitsmerkmale würden eine gute Lehrperson ausmachen. Und sicherlich ist die Gesprächsführung immer auch etwas Persönlich-Individuelles. Eine Methode lässt sich theoretisch nach dem Handbuch anleiten. Ein Gruppenpuzzle beispielsweise läuft (auch hier: theoretisch) sehr ähnlich ab: Es besteht aus wiederkehrenden vier klar definierten Schritten, die man lernen und »durchexerzieren« kann. Gespräche hingegen haben immer situativ abweichende Teilaspekte, können nur bedingt vorausgesehen und geplant werden – und zwingen deshalb zu spontanen Reaktionen, die vermeintlich aus der »Tiefe« unserer Persönlichkeitsstruktur kommen.

Wenn es stimmt, dass die Gesprächsführung stark von der Persönlichkeit abhängt, dann sollten nicht so sehr die rhetorischen Fähigkeiten im Fokus stehen, sondern vielmehr müsste vor allem die Persönlichkeitsentwicklung zum Bestandteil der Lehrerausbildung werden. Bei genauerer Betrachtung würde Einiges da-

fürsprechen, genau dies zu tun (für eine nähere Diskussion ist hier aber nicht der Ort). Und tatsächlich gibt es ein Merkmal, das begünstigend wirken *kann*: die **Extraversion**, also die charakterliche Ausprägung, sich sehr lebhaft der Außenwelt zu offenbaren und mit ihr in Kontakt zu treten. (Keine Sorge, wenn Sie sich nicht als extrovertiert definieren: Auch introvertierte Menschen können gute Lehrpersonen werden und gute Unterrichtsgespräche führen.)

Von diesem Merkmal abgesehen ist sich die Forschung mittlerweile darüber einig, dass man Charaktermerkmale nie losgelöst vom Kontext der pädagogischen Tätigkeit und der situativen Rahmenbedingungen sehen darf. Oder anders gesagt: »Der Versuch, Eigenschaften erfolgreicher Lehrkräfte zu identifizieren, die einen guten Unterricht garantieren, kann inzwischen als überholt angesehen werden« (Rainer Dietrich et al., S. 46), weil immer nur aus dem Zusammenspiel dieser einzelnen Faktoren ein gelungenes, weil situativ angemessenes Auftreten einer Lehrperson entstehen kann. Folgerichtig braucht es also nicht ein bestimmtes **Persönlichkeitsprofil**, um eine gute Lehrperson werden zu können (wenn wir auch zugeben müssen, dass Extraversion durchaus hilfreich sein kann).

Was ist mit der zweiten These, also Kompetenz durch Erfahrung und Reife? Tatsächlich, jede Kompetenz bedarf des Trainings, der Praxis und der Erfahrung. Routiniert Unterricht durchführen zu können, kann sicher eine gute Basis darstellen, um gute Unterrichtsgespräche zu führen: Wenn ich gedanklich weniger mit dem weiteren Verlauf des Unterrichts beschäftigt bin, fällt es mir leichter, in Gesprächen aktiv zuzuhören und mich in diese gedanklich einzubringen. Gleichwohl gibt es Lehrpersonen, die bereits lange dabei sind und routiniert unterrichten, aber nur bedingt Kompetenzen für eine qualitativ hochwertige Gesprächsführung ausgebildet haben. Erfahrung scheint somit keine hinreichende Voraussetzung zu sein, aus ihr entspringt nicht zwingend eine gute Gesprächskompetenz. Kompetenz erwächst nicht allein aus einer »natürlichen« Reifung, sondern aus gezieltem Training und bewusster Reflexion – wie bei jeder Kompetenz.

Im Hinblick auf die pädagogische Aus- und Weiterbildung ist die Hinwendung zum sogenannten »**Expertenparadigma**« konstruktiver, das den Grad der professionellen Entwicklung abbildet (also alles das, was eine Lehrperson weiß und kann und über ihren Unterricht denkt). Das Charmante an diesem Paradigma ist, dass es den Schwerpunkt auf erwerbbarer Kompetenzen legt und vom Eingriff in die Persönlichkeitsstruktur absieht.

Bei der ersten Sichtung didaktischer Literatur fand ich tatsächlich bemerkenswert wenige *praktische* Hilfen. Meist werden Unterrichtsgespräche deskriptiv analysiert, der Sinn und Unsinn von gewissen Impulsen diskutiert, Rollen und »Machtverhältnisse« im System Schule problematisiert oder linguistische Analysen vorgestellt. Lange Zeit schien kaum jemand das Thema »Ausbildung von Kompetenzen zur Führung von Unterrichtsgesprächen« im Kern anpacken zu wollen, dabei werden diese immer wieder als unerlässlich angesehen. Zwar kamen einige

Publikationen während der Arbeit an diesem Band hinzu, doch sind diese bemerkenswert monodisziplinär, rein pädagogisch-didaktisch ausgerichtet.

Im Hinblick auf Gesprächsführungskompetenzen wird man aber viel eher bei Kommunikationsprofis und Rhetoriktrainern und -trainerinnen fündig, die seit Jahrzehnten explizit und empirisch abgesichert diese Kompetenz vermitteln und trainieren. Sie schütteln vermutlich nur den Kopf ob der diesbezüglichen Semi-Professionalität vieler Lehrpersonen im Bereich der Gesprächsführung und der Hilflosigkeit in der Aus- und Weiterbildung. Allerdings sind ihre Texte wiederum nur eingeschränkt im Hinblick auf die Führung didaktisch-relevanter Unterrichtsgespräche geeignet. Der vorliegende Band soll eine Brücke zwischen unterschiedlichen Professionen schlagen, um zu einer Professionalisierung der Gesprächsführung beizutragen. Er erläutert Hintergründe und (vor allem) die Praxis erfolgreicher Gesprächsführung und soll als »Werkzeugkoffer« sowohl Studierenden und Lehramtsanwärterinnen und -wärtern als auch erfahrenen Lehrenden, die sich etwas den Rost abklopfen wollen, viele Anregungen und konkrete Trainingsimpulse geben kann. Die 101 Tipps zur Führung von Unterrichtsgesprächen, die ich Ihnen im Folgenden vorstellen werde, sind also interdisziplinär und theoriegeleitet: Sie berücksichtigen die aktuelle Lehr-Lernforschung, Neurobiologie, Didaktik, Pädagogik, Kommunikationspsychologie, Philosophie, Rhetorik, systemische Theorie, Charismaforschung und Persönlichkeitsentwicklung. An dieser Stelle möchte ich mich augenzwinkernd eines schönen Zitats bedienen, dass es meiner Ansicht nach auf den Punkt bringt:

»Vielleicht hatte der eine oder andere von Ihnen beim Überfliegen des Inhaltsverzeichnis den Eindruck, da sei »zu viel Psychologie« drin. Allein diese Meinung würde erweisen, daß Sie die Lektüre der folgenden Seiten nötig haben! Zuviel kann man über Psychologie überhaupt nicht wissen... Und während viele Pädagogen sich auch heute nur darüber den Kopf zerbrechen, wie sie den Stoff möglichst geschickt vermitteln können, vergessen sie darüber das Wesentliche: daß der ›Schüler‹ in erster Linie ein Mensch ist.« (Michael Birkenbihl 2021, S. 15)

Selbstverständlich kann dieser Band der Komplexität von Kommunikations- und Interaktionsprozessen in einer Großgruppe wie einer Schulklasse nicht vollständig gerecht werden. Viele Hinweise, bspw. zur Stimmhygiene, zur systemischen Theorie oder auch zur Themenzentrierten Interaktion können nur Einstiegspunkte sein und haben eine Art Wegweiserfunktion. Ich habe dasjenige »Handwerkszeug« ausgewählt, das sich in meinen Augen für einen Einstieg und eine reflektierte Praxis sowie einen gezielten Kompetenzaufbau im Sinne einer Professionalisierung von Gesprächsführung eignet. Vielleicht wird es Sie beim Lesen erstaunen, wie viel »Drumherum« ich thematisiere: Viele Aspekte, die für gelingende Kommunikation von Bedeutung sind, haben zu wenig Einzug in die Praxis der Gesprächs-

führung im Unterricht erhalten. Aus systemischer Perspektive kann aber gerade dieses »Drumherum« das Entscheidende für gelingende Kommunikation darstellen.

Hat sich früher beispielsweise der Umgang mit Disziplinstörungen im Unterricht lange Zeit vor allem mit Disziplinierungsmaßnahmen und Sanktionen beschäftigt, vollzog sich vor einiger Zeit eine Wende hin zur Erkenntnis, dass Störungen vor allem präventiv und pro-aktiv angegangen werden sollten. Ich meine, dass wir eine solche Wende auch hinsichtlich Unterrichtsgesprächen vollziehen und nicht nur die Gesprächskompetenz der Lehrperson in der konkreten Situation in den Blick nehmen sollten, sondern auch, wie wir die Kommunikation in einen konstruktiven Rahmen setzen und die Kompetenzen der Lerngruppe stärken können: Miteinander konstruktiv umgehen, einander zuhören können, aufeinander Bezug nehmen können, Gesprächsbeiträge aufnehmen und weiterentwickeln können, Konflikte konstruktiv bearbeiten können, selbst Fragen stellen und entwickeln können usw. – all dies sind notwendige Kompetenzen (wir sprechen im Fachjargon von »**transaktiven Kompetenzen**«), die nicht durch eine gute Gesprächsführung »angeknipst« werden. Daher plädiere ich dafür, mittel- bis langfristig eine förderlichen Gesprächskultur unter Rückgriff auf vorhandene Kommunikationskompetenzen als Bestandteil der Lehreraus- und Weiterbildung zu etablieren und damit einen erweiterten Blick auf Unterrichtsgespräche zu kultivieren. Nur dadurch wird es möglich, Unterrichtsgespräche vom rein situativen Erleben zu lösen und es bleibt nicht dem Zufall überlassen, ob sich transaktive Kompetenzen bei Lehrenden und Lernenden ausbilden.

Auch habe ich beim Schreiben der Tipps immer im Blick gehabt, dass die Kunst des guten Unterrichtsgesprächs sich nicht von der Kunst guten Unterrichts trennen lässt. Wenn die Rahmung stimmt, gelingen Gespräche wesentlich leichter! Wenn ich z. B. von einer Referendarin gefragt werde, warum ihre Gelenkstellenmoderation (die Überleitung zwischen zwei Unterrichtsphasen) immer so kompliziert ist, dass die Unterrichtseinheit aus zeitlichen Gründen nicht mehr zum intendierten Ziel führen kann, lässt sich die Frage nicht isoliert von der sonstigen Stundenplanung und -moderation betrachten. Insofern fließt auch immer der Aspekt der Unterrichtsgestaltung mit ein.

Wie Sie den Band nutzen können

Das Buch ist so angelegt, dass Sie es sukzessive von vorne nach hinten durcharbeiten können, aber nicht müssen. Vielleicht haben Sie Lust, pro Tag oder Woche einen Tipp zu lesen und zu diesem Zeitpunkt als Übungsschwerpunkt festzulegen. Oder aber Sie wählen anhand der Überschriften für Sie aktuell relevante Themen bzw. Tipps heraus. Dabei sorgen Querverweise innerhalb der Tipps für eine Ver-

netzung des Wissens. Allerdings konnte ich die ein oder andere Wiederholungen nicht vermeiden, manche wollte ich aus didaktischen Gründen nicht. Gerne lese ich von Ihren Erfolgen und Erfahrungen, um *meinen* Blick zu weiten und von *Ihrer* Kompetenz zu lernen. Ich freue mich auch, wenn Sie mich auf »blinde Flecken« meiner Darstellung aufmerksam machen: *BastianBeckerOnline@gmx.de*

Ihr Bastian Becker

Danksagung:

Ich danke meiner Frau Veronika und meinen Kindern Mia und Leonie für die stetigen Inspirationen und für die geduldige Akzeptanz, wenn ich mal wieder länger am Schreibtisch saß.

Viel Dank gebührt denjenigen, die testgelesen haben und mich mit hilfreichem Feedback versorgten: Tanja Ewering, Dennis Sawatzki und Tobias Grimm.

Ebenso danke ich Herrn Engelhardt und Frau Chan Hin für die freundliche, kritische und konstruktive Zusammenarbeit und Lektorierung.



**Verstehen und
Wirklichkeit**

1. Tipp:

»Ich sehe was, was du nicht siehst« –

Informationsverarbeitung: Verstehen Sie, wie Menschen Sinn konstruieren und damit Botschaften verarbeiten.

In den ersten Tipps nehme ich Sie mit in die Welt der Kommunikationstheorie, -psychologie und -philosophie. Ich erachte ein grundlegendes theoretisches Verständnis von Kommunikation als unerlässlich für alle praktischen Aspekte der Gesprächsführung und des Unterrichtsgesprächs. Mit diesem Hintergrundwissen werden Sie die darauffolgenden Tipps noch gewinnbringender nutzen können. Und natürlich liegt auch hier ein Fokus auf den praxisrelevanten Aspekten der verschiedenen Theorien.

Die philosophische Schule des **Konstruktivismus** geht davon aus, dass wir als Menschen keinen unmittelbaren Zugang zur Realität haben. Unsere Sinne übermitteln unserem Gehirn den meisten gängigen Theorien zufolge Informationsdaten, die aufgrund ihrer schieren Menge gefiltert und anhand individueller Merkmale verarbeitet werden müssen. Kein Mensch verfügt somit über ein vollständiges Bild von dem, was man gemeinhin als Wirklichkeit bezeichnet. Vielmehr konstruiert jedes Individuum anhand der reduzierten eingehenden Daten das eigene Bild von der Realität selbst, indem es größtenteils unbewusst Daten miteinander in Beziehung setzt, interpretiert und bewertet.

Unsere Sinne nehmen physikalische Ereignisse (bspw. akustische oder optische Signale) auf, wobei diese keinen Sinn *an sich* haben, ein Klopfgeräusch ist bspw. zunächst einfach nur ein Geräusch. Diese Sinnesreize (also u. a. Klänge, visuelle Reize, Worte, Gerüche) wiederum werden intern verarbeitet, indem bereits vorhandene innere Wissensbestände aktiviert und mit den neu eingegangenen Reizen in Verbindung gesetzt werden: Wir bringen das Geräusch mit unserem Vorwissen in Zusammenhang und deuten es je nach Kontext und kulturellem Hintergrund als höfliches Klopfen an der Tür oder als ärgerliche Störung. Der Empfänger des Signals reichert die an sich bedeutungslosen Signale unter Rückbezug auf sein Vorwissen und unter Einbezug der Bedeutungskontexte überhaupt erst mit Sinn an. Wären wir mit der Konvention des Anklopfens nicht vertraut, würden wir die-

ses Geräusch nicht als höfliche Geste interpretieren, sondern vielleicht als Angriff. (Gerhard Roth nennt das Beispiel, dass jemand, der nicht lesen kann und auch nicht weiß, was Schrift ist, Schriftzeichen als solche nicht sinnhaft entschlüsseln können wird und sie vielleicht nicht einmal von Fliegendreck unterscheiden kann, vgl. S. 59, 2009). Ohne Vorwissen entsteht keine Sinnkonstruktion oder zumindest nicht die, die der Sender der Botschaft impliziert hat. Wenn ich beispielsweise sage: »Ich gehe in den Wald.«, werden meine Töchter den Satz anders verstehen, anders mit Vorwissen in Verbindung bringen und mit anderen Bildern koppeln als Sie. Hier muss es für den Moment bei dieser ersten, sehr vereinfachten Kurzdarstellung des Konstruktivismus bleiben (in den folgenden Tipps werden wir diesen Aspekt vertiefen). Der Konstruktivismus wird uns immer wieder begegnen oder sogar durchweg begleiten, denn er hat unmittelbare Implikationen für unsere Kommunikation und damit auch für unser Verhalten im Unterricht.

Diese Grundannahmen des Konstruktivismus lassen sich nun auf kommunikative Prozesse übertragen. Kommunikation wird meist stark vereinfacht anhand einer Variante des »**Sender-Empfänger**«-Modells erklärt, demzufolge eine Botschaft / ein Inhalt / eine Information als drittes Element in Form sprachlicher Zeichen zwischen mindestens zwei Menschen gesendet und empfangen wird (bspw. im **Organon-Modell** von Karl Bühler, S. 24). Wir haben also

- den Sender einer Botschaft,
- den Empfänger der Botschaft,
- den Inhalt der Botschaft.

Im Gegensatz zu Sendestationen und Radioempfangsgeräten liegt dabei die Aktivität nicht ausschließlich beim Sender. Dort sendet die Station aktiv eine Welle, die vom Radio passiv empfangen wird. Wir Menschen sind als Empfänger weniger passiv. Auch wenn es uns nicht bewusst ist, geschieht in unseren Köpfen beim Zuhören sehr viel. Wir haben bereits gesehen, weshalb Kommunikation nicht verstanden werden kann als Eins-zu-eins-Übertragung einer Botschaft (einer Information, eines Appells etc.), weil unsere Sinne die Vielzahl der Daten filtern und wir aus den eingegangenen Daten einen Sinn aktiv konstruieren. Leider wird Kommunikation aber im Alltag immer noch mit dem Modell »Sender-Radio« verglichen. Die Probleme, die sich daraus ergeben, sind offensichtlich: Man meint, etwas klar gesendet zu haben, und geht davon aus, dass dies eins zu eins beim Empfänger angekommen sein müsste – und ist dies nicht der Fall, liegt der Fehler natürlich beim Gegenüber. Betrachtet man die tagtägliche Praxis in Schulen und anderen Erziehungseinrichtungen, fällt schnell auf, dass sich auch in vermeintlich professionellen Institutionen dieses Fehlverständnis reproduziert und habitualisiert.

Doch so funktioniert Kommunikation »leider« nicht. Vielmehr »konstruiert« der Empfänger die erhaltene Botschaft bzw. den Inhalt einer Nachricht aus dem gesendeten (Sprach-)Material vor dem Hintergrund unterschiedlicher Faktoren,

die in das Verständnis einer Botschaft einfließen: seine Welterfahrung und -wahrnehmung, sein Gemütszustand, die Beziehung zwischen Sender und Empfänger, der situative Kontext, die Wortwahl, non- und paraverbaler Aspekte, sein Wissensstand und weitere Informationen.

Zwei wesentliche kommunikative Fehlannahmen sind dabei scheinbar nicht abzu-legen, obwohl sie nicht der kommunikativen Realität entsprechen *können*:

- »Du weißt, was ich weiß!«
- »Wir sehen die Wirklichkeit gleich!«

Keine Person sieht die Welt exakt so wie ihr Gegenüber, keine Person weiß exakt dieselben Dinge wie ihr Gegenüber, keine zwei Personen deuten die vielen Informationselemente in einem Gespräch exakt identisch. Diese Fehlannahmen sind verantwortlich für eine Vielzahl an Kommunikationsproblemen und gehören deshalb weit nach vorne in diesen Band. Verstehen ist in Kommunikationssituationen nie so leicht möglich, wie angenommen (»Ich habe es doch klar und deutlich gesagt!«), weil keine Botschaft unverändert »überreicht« werden *kann*.

WICHTIG

Keine Botschaft lässt sich so senden, dass sie sich nicht verändert. Eine Botschaft verändert sich im Prozess des Sendens und Empfangens. Das, was beim Gegenüber ankommt, ist letztlich das Entscheidende, unabhängig von der ursprünglichen Absicht der sendenden Person:

»Die Bedeutung deiner Kommunikation liegt in der Reaktion, die du erhältst!« (kommunikatives Grundmotto)

Wir sollten uns immer klar machen: Die Kongruenz dessen, was Sie ausdrücken wollen, und dem, was ankommt, ist das theoretische Ideal – nicht der Regelfall! Paul Watzlawick geht sogar so weit, das Missverstehen als Normalfall in Kommunikationssituationen anzusehen. Korrektes Verstehen ist seiner Meinung nach Arbeit. »Habt ihr mich verstanden?« – »Ja!« Eine solche kommunikative Transaktion sollte uns stutzig machen, denn oft unterliegen Menschen einer **Verständnisillusion**: Wir haben zwar *etwas* verstanden, ob wir die gesendete Botschaft allerdings exakt so verstanden haben, wie das Gegenüber sie verstanden wissen wollte, lässt sich ohne Weiteres nicht sagen. Wie wir Verständnis zumindest auf relativer Ebene sicherstellen können, wird uns noch weiter unten beschäftigen. Hier geht es für den Moment um die Feststellung, wie schwer Verstehen bei näherer Betrachtung ist.

Auch im Kontext Schule dürfen wir davon ausgehen, dass Wissen nicht eins zu eins übertragbar und erlernbar ist, sondern dass es sich beim Lernen immer um eine aktive Eigenkonstruktion und -integration in die individuellen Wissensspeicher handelt. Neues Wissen wird dabei immer mit Vorwissen verknüpft und vor

dem Hintergrund der bisherigen Lebenserfahrungen individuell verstanden bzw. mit individuellen Elementen angereichert. Dies hat unmittelbaren Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung in dem Sinne, dass sie allen Lernenden eine möglichst hohe kognitive Aktivierung ermöglichen sollte, damit diese Konstruktion aktiv erfolgt. Passiver Wissenstransfer ist dieser Theorie zufolge ausgeschlossen. Neue Informationen werden immer durch die »Brille« oder den »Filter« der bisherigen Weltkonstruktion bzw. vor dem Hintergrund der eigenen inneren »Landkarte« wahrgenommen (oder eben nicht, wenn das Vorwissen fehlt) und gedanklich so modifiziert, dass es individuell wird: Wissen lässt sich nicht »übertragen«, ohne dass es sich verändert! Sie kennen sicher das Bild des berühmten »**Nürnberger Trichters**«, das zeigt, wie eine Lehrperson versucht, Wissen über einen Trichter in die Köpfe der Lernenden zu schütten. Doch es handelt sich um einen Trugschluss zu glauben, dass nur weil etwas gelehrt wurde, es auch gelernt wurde (»**Lehr-Lern-Kurzschluss**«). Nur weil Sie etwas gesagt haben oder ein Thema im Unterricht »durchgenommen« wurde, ist es noch lange nicht bei den Lernenden angekommen. Vielleicht kennen Sie auch den »**Hürdenlauf der Kommunikation**« frei nach Konrad Lorenz: »Gesagt ist nicht gehört, gehört ist nicht verstanden, verstanden ist nicht einverstanden, einverstanden ist nicht behalten, behalten ist nicht angewandt, angewandt ist nicht beibehalten.«

Eine Vielzahl scheinbar wichtiger Informationen zu besprechen, mag uns Lehrpersonen ein gutes Gefühl vermitteln (»Heute haben wir echt viel geschafft!«). In vielen Fällen unterliegen wir aber dem sogenannten »Lehr-Lern-Kurzschluss«, doch folgt spätestens die Ernüchterung, wenn die Lerngruppe in den Folgestunden scheinbar alles vergessen hat oder das besprochene Wissen nicht aktiv nutzen kann. Dann macht sich Frust bei den Lehrkräften breit, der nicht selten in die Verantwortung der Schülerinnen und Schüler gegeben wird (»Warum habt ihr denn alles wieder vergessen? Wir haben das doch letztes Mal alles besprochen!«). Dabei ist das Problem zumindest in Teilen durch die Lehrkraft »hausgemacht«, weil sie unterschätzt hat, wie wenig sich Informationen verbal »übertragen« lassen. Und was ist mit den Lernenden? Auch sie sind frustriert, weil sie eventuell neben dem Aspekt, dass sie Lerninhalte vergessen haben, zusätzlich noch mit einem schlechten Gewissen oder Minderwertigkeitsgedanken klarkommen müssen (»Warum habe ich das schon wieder vergessen? Habe ich nicht genug zugehört?«; »Ich habe ein Gedächtnis wie ein Sieb!«).

Ich möchte allerdings nicht behaupten, Phasen des Frontalunterrichts oder der Direkten Instruktion müssten konsequent vermieden werden. Aus der Lehr-Lern-Forschung wissen wir, wie wichtig diese als Element der Unterrichtsgestaltung sind: Forschungsergebnisse zeigen die hohe Wirksamkeit professionell gestalteter, instruktiver Lehrphasen. Sie bedürfen allerdings eines behutsamen und reglementierten Einsatzes. Reglementiert vor allem hinsichtlich zeitlichen und inhaltlichen Umfangs (vgl. Tipp 30). Was bedeutet dies nun für die Unterrichtspraxis?

Tipp 1

Legen Sie Instruktionen so an, dass sie zum aktiven Mitdenken/Mitarbeiten anregen. Eine Erklärung zu geben, reicht in vielen Fällen nicht aus, weil Wissen nicht eins zu eins übertragen wird. Es muss dem Gegenüber möglich sein, dieses aktiv zu konstruieren und in die eigene Wissensnetze zu integrieren. (Wie das gelingt? Das lässt sich leider nicht in einen kurzen Tipp fassen, sondern dieser Aspekt wird in vielen folgenden immer wieder aufgegriffen werden. Wichtig ist für den Moment, sich des Umstands bewusst zu sein.)

Schließen Sie an die aktive Konstruktionsphase ein Klärungsgespräch an und bitten Sie die Lernenden die Inhalte selbst zu verbalisieren. Sie werden spätestens jetzt erkennen, wie sich der Inhalt verändert hat, und können mit der Lerngruppe ein gemeinsames Verständnis kommunikativ aushandeln (vgl. Tipp 6, systemtheoretisch spricht man von einer **strukturellen Kopplung**).

Herbert Gudjons empfiehlt in diesem Sinne einen »**integrierten Frontalunterricht**« (S. 24ff., 2011) der instruktive Phasen einbindet in ein Gesamtkonzept aus aktiven Verarbeitungsphasen (z. B. mittels kooperativer Lernformen). Kooperative Lernformen können sich wunderbar an Phasen klarer Direkter Instruktion¹ anschließen, wobei frontalen Phasen die Funktion der notwendigen Klärung und Strukturierung der Erarbeitung zukommen können.

1 Ich beziehe mich auf das Unterrichtskonzept der Direkten Instruktion und schreibe sie deshalb groß. Das wird folgend immer wieder geschehen, wenn ich mich auf definierte Unterrichtskonzepte beziehe, also wundern Sie sich bitte nicht, wenn ich Kooperatives Lernen, Sprachsensiblen Unterricht etc. so schreibe, wie ich es schreibe. Sie können daran erkennen, dass ich mich auf feststehende Begriffe und entsprechend definierte Konzepte beziehe.

2. Tipp:

»Ich habe es doch klar und deutlich gesagt« –

Verstehen Sie das mehrseitige Wesen von Kommunikation

Schon recht früh in unserem Leben lernen wir zu kommunizieren – leider nicht unbedingt so, dass die Kommunikation auch immer gelingt. Wir sind zwar kommunikative Wesen, wissen aber nicht so recht, was gelingende Kommunikation eigentlich ausmacht. Aussprache, Satzbau, Ausdrucksweise unterliegen jahrelang dem unmittelbaren Feedback der sozialen und medialen Umgebung, gelingende Kommunikationsmuster aber können wir uns von unserer Umwelt nur anschauen, wenn wir das Glück haben, auf gute Vorbilder zu treffen. Die Schuld für Missverständnisse, Streit und Fehlkommunikation suchen wir daher oft beim Gegenüber. Auch Lehrpersonen werden zu wenig und oft nur theoretisch geschult in grundlegender Kommunikationspsychologie und Rhetorik.

»Wenn wir fünf Jahre alt sind, haben wir wahrscheinlich eine Millionen Erfahrungen gemacht, was die Kommunikation angeht. (...) Wenn wir keine überaus ungewöhnlichen Erfahrungen haben, werden jene Ideen zu festen Führern für den Rest unseres Lebens werden. Sobald einer merkt, dass seine ganze Kommunikation erlernt ist, kann er sich daran machen, sie zu ändern, wenn er es will.« (Virginia Satir 2018, S. 52)

Hinsichtlich des Verstehensprozesses hat sich in der pädagogischen Ausbildung mittlerweile Friedemann Schulz von Thuns Erkenntnis zur vierseitigen Nachricht als kanonisches Wissen mehr oder weniger durchgesetzt. Demzufolge hat jede Nachricht, selbst ein Schweigen, vier Seiten, die mehr oder weniger eindeutig und bewusst transportiert werden (bekannt etwa unter den Begriffen »**Vier-Ohren-Modell**«, »**Kommunikationsquadrat**«, Schulz von Thun, Bd. 1, S. 44ff.).

WICHTIG

- **Sachinhalt:** Worüber ich informiere (die kognitiv-rationale Ebene, die den reinen Informationswert beinhaltet)

- **Selbstkundgabe/Selbstoffenbarung:** Was ich von mir selbst kundgebe (kann als Ich-Botschaft formuliert werden)
- **Beziehungshinweis:** Was ich von dir halte (kann als Du-Botschaft formuliert werden) und wie wir zueinanderstehen (entsprechend: Wir-Botschaft)
- **Appell:** Wozu ich dich veranlassen möchte (ein mehr oder weniger offener Imperativ)

Betrachten wir die vier Seiten, die der Titel dieses Tipps, »Verstehen Sie das mehrseitige Wesen von Kommunikation«, in sich trägt:

- **Sachinhalt:** Hinter dem Thema »Kommunikation« steckt mehr, als es zunächst den Anschein macht. Es ist wichtig, dies zu verstehen.
- **Selbstkundgabe:** Mir ist es als Autor wichtig, mein Wissen zur Kommunikation im Lehrberuf zu teilen.
- **Beziehungshinweis:** Sie haben sich für dieses Buch entschieden, weil Ihnen das Thema »Kommunikation« ebenfalls am Herzen liegt, und sich damit für einen wichtigen Entwicklungsschwerpunkt entschieden. Das freut mich. Wir arbeiten gemeinsam an diesem Thema.
- **Appell:** Nehmen Sie diesen Hinweis bitte ernst!

Das Wissen um die vier Seiten einer Nachricht ist allerdings meist nur als deklaratives (theoretisches) Wissen verfügbar und erhält nicht genug Relevanz auf der prozeduralen (also Handlungs-)Ebene. Das ist auch nicht verwunderlich. Wissen ist in den seltensten Fällen tatsächlich handlungsleitend. Damit Wissen in Handlungen überführt wird, bedarf es (a) eines expliziten Vorsatzes, (b) dem Wissen, wie es angewendet werden kann, und (c) meist auch noch eines gezielten Trainings.²

Das Vier-Seiten-Modell kann dabei helfen, gescheiterte Kommunikation zu analysieren. Manchmal eskalieren scheinbar sachliche Diskussionen und man wundert sich darüber, woher plötzlich die emotionale Spannung gekommen ist. Meist findet dann ein »Stellvertreterkrieg« auf der Sachebene statt, d. h. es geht nur vordergründig um die Sache, in Wirklichkeit liegt das Problem aber auf der Beziehungsebene. Es kann sein, dass Sie eine reine Sachinformation senden wollten, beim Gegenüber aber eine negative Beziehungsbotschaft herausgehört wurde. Wahrgenommene, negative Botschaften auf der Beziehungsebene überlagern in der Regel die Sachinformationen, verschleiern, verzerren oder vernebeln diese. Sachinformationen werden nicht mehr klar und »rein« wahrgenommen. Wir sind dann gefangen in einer Art »psychologischem Nebel« (Vera Birkenbihl 2018a, S. 167ff), der verhindert, dass wir klar und vollständig hören und sehen,

2 Wie lang der Weg vom Wissen zum Handeln ist, wurde über Jahrzehnte von Diethelm Wahl erforscht, der sich in diesem Bereich verdient gemacht hat und deshalb hier besonders erwähnt werden soll.

was unser Gegenüber uns eigentlich vermitteln will. Auch werden dann Äußerungen im Rückblick extrem verzerrt erinnert werden.

Das Vier-Seiten-Modell ist ein Kerninstrument für Kommunikationsprofis und kann helfen, sich der Verantwortung für das eigene »Senden« gewahr zu werden und die Klarheit der eigenen Botschaft zu reflektieren. Benedikt Held plädiert dafür, dass wir uns als professionelle Kommunikatoren dieses Umstandes bewusst und zu bewussten Gestaltern der Beziehungsebene werden, denn: »Kommunikation erschafft soziale Realität!« (S. 30)

Tipp 2

Behalten Sie bitte stets in Erinnerung: Es gibt keine rein sachlich-informativen Aussagen. Das Entschlüsseln der verschiedenen Seiten einer Nachricht sowie die Übertragung des Wissens in die Praxis müssen geübt werden:

Üben Sie das Dekodieren von Aussagen mittels des Vier-Seiten-Modells, indem Sie auf einem Blatt die Kernaussage eines (Konflikt-)Gesprächs in die Mitte schreiben und die vier Seiten dazu ausformulieren: Was ist der Sachinhalt der Aussage, welche Selbstoffenbarung ist enthalten, welche Hinweise auf die Beziehung zwischen Sender und Empfänger lassen sich rauslesen und welcher Appell ist mit der Aussage verbunden? Vielleicht fällt Ihnen dann auf, was das Gegenüber herausgehört haben könnte und warum ggf. die Situation eskaliert ist. Besonders für die Nachbereitung, etwa wenn es mal nicht geklappt hat und es offensichtliche Missverständnisse gab, kann als erster Schritt das Modell herangezogen werden.

Für Ihre Unterrichtspraxis ist es wichtig, das Wissen auch in Handeln zu überführen. Folgendes hilft Ihnen dabei: Fassen Sie ausdrücklich für sich den Vorsatz, theoretische Kenntnisse zum Wesen der Kommunikation (Sender-Empfänger-Modell, Verstehen als Eigenkonstruktion, die vier Seiten einer Nachricht etc.) in Ihre Unterrichtspraxis zu implementieren, indem Sie sich stets bewusst machen, dass Verstehen nicht selbstverständlich ist und es eine aktive Konstruktionsleistung des Gegenübers ist, Ihre Botschaft zu begreifen. Unterstützen Sie dabei! Dazu werden Sie im Folgenden viele PraxisTipps erhalten.

3. Tipp:

»Kann es sein, dass du etwas Anderes meinst, als du sagst?« –

Nutzen Sie das Vier-Seiten-Modell, um Aussagen besser zu verstehen

Das **Vier-Seiten-Modell** und dessen optische Darstellung als Kommunikationsquadrat kann ein wichtiges »Tool« sein, wenn es darum geht, das Gegenüber besser zu verstehen. Oft liegt die wirkliche Bedeutung nicht auf der offensichtlichen Ebene (bspw. der Sachbotschaft), sondern auf den eher latent mitschwingenden Ebenen (also impliziten Ich-, Du- und Wir-Botschaften bzw. einem unausgesprochenen Appell).

Ich gebe Ihnen ein Beispiel aus dem schulischen Kontext: Ein rotzig dahingeworfenes »Müssen wir den Text jetzt *auch noch* lesen?!« muss nicht Ausgangspunkt eines Konfliktes zwischen Lernenden und Lehrperson sein, sondern kann verstanden werden als

- Selbstoffenbarung (»Ich bin durch die vielen Texte überlastet.«),
- Beziehungsbotschaft (»Wir wollen doch gemeinsam gelingenden Unterricht praktizieren. Du könntest dir mehr darüber bewusstwerden, wie ermüdend deine Unterrichtsgestaltung ist.«),
- Appell (»Bitte wechsele doch einmal das Medium oder die Methode.«).

Das Vier-Seiten-Modell kann also nicht nur herangezogen werden, um das eigene »Senden« bewusst zu gestalten bzw. zu reflektieren, sondern auch um Botschaften des Gegenübers zu dekodieren. Friedemann Schulz von Thun nennt dies den »**vi-rohrigen Empfänger**«, denn jeder Mensch empfängt alle vier Seiten einer Aussage. Individuell kann es dabei Präferenzen geben: Kennen Sie Menschen, die auch bei sachlichen Aussagen Appelle heraushören oder sich persönlich angegriffen fühlen? Letztere haben vielleicht ein besonders ausgeprägtes »**Beziehungsrohr**«.

WICHTIG

Inwiefern hilft Ihnen das Kommunikationsquadrat also? Sie können *retrospektiv* eine problematische Situation analysieren. Dadurch gewinnen Sie:

- **Selbstklärung:** Was habe ich in erster Linie gehört? Warum habe ich reagiert, wie ich reagiert habe? Wie sieht es bei meinem Gegenüber aus?

- **Distanz:** Wie kann ich die Situation noch einmal anders verstehen, als ich sie in der Situation selbst gedeutet habe?
- **Klärung der Situation:** Kann ich im Nachhinein die Situation bereinigen, indem ich meinem Gegenüber offenlege, was ich verstanden habe? Kann ich nochmal nachfragen, wie es eigentlich gemeint war?

In oder nach problematischen Situationen ist es in der Regel konstruktiver, Nachrichten analytisch auf ihre vier Seiten hin abzuklopfen, anstatt sich emotional in eine Eskalation ziehen zu lassen oder sie gar selbst zu befeuern. Aussagen können als Selbstkundgaben oder Appelle identifiziert und damit zu einem wertvollen Feedback werden. Die Beziehungsebene nimmt so weniger Schaden, weil sich das Gegenüber ernstgenommen fühlt und der Konflikt ausbleibt.

Im Zweifelsfall sollten Sie eine Aussage des Gegenübers in erster Linie als Selbstoffenbarung verstehen, bevor es zum Konflikt kommt, weil man sich durch eine vermeintliche Du-Botschaft angegriffen fühlt. Bezogen auf das oben genannte Beispiel bedeutet dies, Sie verstehen »Müssen wir diesen Text jetzt *auch* noch lesen?« als Selbstoffenbarung des Lernenden: »Ich bin durch die vielen Texte überlastet.« und reagieren entsprechend verständnisvoll. Statt eines Konfliktes kann sich ein konstruktiver Diskurs entwickeln:

- Dies stärkt bei den Lernenden das Gefühl **sozialer Eingebundenheit**, weil die Lernenden respektiert werden, indem sie in den Prozess aktiv eingebunden werden.
- Ihrem Bedürfnis nach **Autonomie** wird entsprochen, weil sie mitbestimmen können.
- Sie machen **Selbstwirksamkeitserfahrungen**, weil sie Ideen entwickeln und einbringen können, auf die die Lehrperson vielleicht nicht gekommen ist.
- Gleichzeitig trägt ein solches Vorgehen zur Weiterentwicklung der **Lehrprofession** bei, weil tatsächlich Alternativen entwickelt werden können, auf die die wohlmeinende Lehrperson am Schreibtisch nicht gekommen ist.
- Auf einer Metaebene gibt die Lehrperson als Modell ein **Positivbeispiel**, wie Gespräche konstruktiv moderiert werden können.

Tipp 3

Nutzen Sie auch als Empfänger das Vier-Seiten-Modell, um die Nachricht des Senders besser zu verstehen. Sie können so die Gesprächssituation besser analysieren, Distanz gewinnen und Ihrer Reaktion auf den Grund gehen. Hilfreich in der Interaktion mit dem Sender kann hierbei sein:

- Fragen Sie zurück, wie die Aussage gemeint war: »Kann es sein, dass du XY meinst?«
- Spiegeln Sie, wie Sie die Aussage verstanden haben: »Ich verstehe deine Aussage so, dass...«
- Beziehen Sie das Gegenüber respektvoll ein: »Hast du einen Alternativvorschlag?«
- Verstehen Sie im Zweifel (kritische) Aussagen der Lernenden als Selbstoffenbarung, um nicht unmittelbar in den Konflikt mit dem Sender zu treten.

4. Tipp:

»Ich glaube, ich habe mich falsch ausgedrückt!« –

Seien Sie sich dessen bewusst, dass sich Kommunikationsebenen widersprechen können

Wie wir gesehen haben, ist Kommunikation nicht so eindeutig, im Sinne von *einseitig* im wahrsten Sinne des Wortes, wie man unreflektiert meinen könnte. Wenn Kommunikation scheitert, kann dies u. a. daraus resultieren, dass sich unterschiedliche Kommunikationsebenen widersprechen und den Empfänger damit in eine Unsicherheit treiben, die für den Sender deshalb nicht nachvollziehbar ist, weil für ihn die primäre Botschaft klar ist. Der Sender wiederum ist der Meinung, er habe seine Botschaft klar gesendet, und ist frustriert, weil der Empfänger nicht wie gewünscht reagiert – der Empfänger ist irritiert, wie er die Botschaft zu verstehen hat.

Tipp 4

Achten Sie darauf, dass Ihre Botschaft in dem Sinne eindeutig ist, dass möglichst viele Ebenen miteinander übereinstimmen.

Anhand der vier folgenden Beispiele mit Hilfsfragen führe ich den Tipp näher aus.

- **Doppelbindung:** Unter einer »Doppelbindung« oder »double bind«-Situation wird eine kommunikative Situation verstanden, in den sich zwei Ebenen widersprechen und der Empfänger deshalb nicht weiß, auf welche Ebene reagiert werden soll.
 - Beispiel: »Nein, geh ruhig raus. Wenn du meinst, das ist der richtige Weg, besser in der Schule zu werden ...« Hier schwingen zwei Botschaften mit: »Ja, geh raus« und »Nein, geh auf keinen Fall raus, das ist eine dumme Idee«. Welche Botschaft ist die tatsächliche? Für uns Erwachsene ist das scheinbar banal, für Heranwachsende schon weniger – und je nachdem wie missverständlich die rahmende Situation, die Beziehung und die sonstige Grundkonstellation sind, wird die Kommunikation unklarer und unklarer.
- **Unklare Appelle:** Friedemann Schulz von Thun bezeichnet offene Appelle, die keine verurteilenden Beziehungsbotschaften mit sich bringen (also keine urteilenden Du-Botschaften), als »Heilmacher einer kranken Kommunikation«, weil

sich viele Menschen, um offene Appelle drücken und daraus eine Vielzahl an Problemen für Kommunikation und Beziehung ergeben. Offene Appelle werden oft als unverschämt angesehen. Dabei steckt hinter ihnen die konstruktive Geisteshaltung, dass der Sender klar darüber informiert, was er erreichen möchte – er trägt somit zur Transparenz bei. Um die Schärfe aus dem Appell zu nehmen, kann es hilfreich sein, die eigenen hinter dem Appell liegenden Wünsche, Sorgen und Bedürfnisse offen auszusprechen. Bezogen auf das obige Beispiel: »Ich mache mir große Sorgen, dass es mit der kommenden Klassenarbeit wieder nichts wird. Ich verstehe, dass du gerne vom Schreibtisch weg möchtest. In dieser Situation halte ich es für den falschen Weg. Deshalb möchte ich dich darum bitten, dass du erst das vereinbarte Lernpensum bearbeitest.«

- **Implizite Botschaft:** Manchmal wird nicht die eigentlich bedeutsame Seite im Kommunikationsquadrat betont. Die eigentliche Botschaft bleibt deshalb implizit.
 - Beispielsituation: Die Kinder sitzen bei schönem Wetter im Haus und starren auf ihre Handys. Implizite Botschaft: »Ich finde, dass das Wetter draußen sehr schön ist.« – Hier wird nicht klar, was das eigentliche Anliegen ist. Explizite Botschaft: »Mir ist es wichtig, dass ihr bei schönem Wetter nach draußen geht und nicht nur im Dunklen ins Handy starrt.«
- **Paradoxe Appelle:** Viele Appelle von Lehrpersonen sind paradox, weil sie den Empfänger in einen Zwiespalt treiben, der sich nicht auflösen lässt, ohne zu verlieren.
 - Beispiel: »Benutz doch einmal deinen eigenen Kopf und lass dir nicht alles sagen!« Dieser Appell kann dazu führen, seinen eigenen Kopf zu benutzen und dem Appell nicht zu folgen, oder ihm zu folgen und dadurch nicht den eigenen Kopf zu benutzen. Ähnliche Beispiele finden sich im schulischen Alltag und der Erziehung zuhauf: »Sei selbstständig!«, »Sei du selbst!«, »Sei spontan!«, »Sei von dir aus respektvoll!«. Man nennt solche Appelle »**Sei-spontan-Paradoxie**«. Auch hier der Hinweis: Bemühen Sie sich um einen klaren Appell.

5. Tipp:

»Ich rede so, dass ihr mich versteht!« –

Formulieren Sie klare Botschaften

Klare und gelingende Kommunikation ist für ein positiv empfundenen und konstruktives menschliches Miteinander sowie für den Lernerfolg einer Lerngruppe von evidenter Bedeutung. Sie erleichtert das Lernen in erheblichem Maße. Das Senden von Botschaften und Informationen sollte deshalb zunehmend professionalisiert werden, indem Botschaften klar und verständlich gesendet werden. Hilbert Meyer spricht von »inhaltlicher Klarheit« als wesentlichem Merkmal guten Unterrichts. Doch was heißt Klarheit? Unter inhaltlicher Klarheit versteht Meyer u. a. die Verständlichkeit der Aufgabenstellung, die Plausibilität des thematischen Ganges und die Klarheit/Verbindlichkeit der Ergebnissicherung, die kommunikativ bspw. an Rückmeldeschleifen, Zusammenfassungen, Wiederholen, kognitivem Modellieren und Veranschaulichungen erkennbar sind bzw. durch diese gefördert werden (vgl. Meyer 2009, S. 55ff.).

Ich habe den Eindruck, dass diese Perspektive für unser Anliegen noch etwas zu global ist. Lassen Sie uns deshalb den eigentlichen Sprechakt noch etwas genauer betrachten: Wann ist Sprache verständlich?

Eine bestimmte Sprechweise unterstützt die Verständlichkeit in Gesprächssituationen: eine der Situation angemessene Artikulation und Lautstärke, sinntragende und abwechslungsreiche Betonungen etc. Das alles dürfte mehr oder weniger bekannt sein. Doch was heißt angemessen? Wir drehen uns im Kreis. Allgemeine Hinweise ganz pragmatischer Natur sollen einen ersten Einstieg in den Gegenstand »Verständlichkeit« liefern. Nähern wir uns dem Thema zunächst von der artikulatorischen Seite:

Bei Audiobüchern hat sich das Tempo von 150 bis 160 Wörtern pro Minute als ideale Geschwindigkeit erwiesen, was deutlich langsamer ist als beim alltäglichen Small Talk. Dies ist auch notwendig, weil eine Kanalverengung auf den Hörkanal stattfindet. Bei einem Hörbuch sehen Sie die sprechende Person nicht, entsprechend entfallen körpersprachliche Elemente. Insofern lässt sich vermuten, dass in Unterrichts- bzw. Erklärsprache die ideale Geschwindigkeit etwas über derjenigen von Hörbüchern liegen könnte (natürlich abgängig vom Schwierigkeitsgrad des

Inhalts). Bitte verkrampfen Sie dabei nicht: Viele Menschen beginnen unnatürlich zuspochen, wenn Sie den Hinweis erhalten, langsamer zu werden. Hilfreich ist die Orientierung am »Plauderton« eines ruhig geführten Gesprächs unter Freunden. Das schließt nicht aus, dass Schlüsselwörter und Kernbotschaften dabei verbal unterstrichen werden können, indem Sie an diesen Stellen das Tempo verlangsamen oder kleine Pausen machen und den Inhalt dadurch markieren. Auch sollten anspruchsvolle Erklärungen oder besonders Inhalte mit hohem Neuigkeitswert dadurch betont werden, dass das Tempo gezielt gedrosselt wird und die Betonung an der entsprechenden Stelle geschieht.

Wenn komplexe und theoretische Inhalte vermittelt werden müssen, zwingen Sie sich zu einem langsamen Sprechen. Faustformel: Wenn Sie das Gefühl haben, Sie würden zu langsam sprechen, ist das Tempo für die Zuhörenden wahrscheinlich genau richtig. Geschichten können durchaus etwas schneller gesprochen werden (je nach Dramatik bis zu 220 Wörter pro Minute) als abstrakte Theorieerläuterungen. Ebenso beiläufig und schnell können bekannte oder nebensächliche Aspekte gesprochen werden. Der stete Wechsel aus schneller und langsamer Sprechweise wie beim Gezeitenwechsel kann zudem angenehm wirken, da allzu monotone Vorträge der Aufmerksamkeit abträglich sind.

Auf der Ebene des Mündlichen sollten wir manche Phänomene der Schriftsprache vermeiden: Lange Sätze mit vielen Nebensätzen – gar mit Parenthesen wie dieser – sollten vermieden werden. Vermeiden Sie Nebensätze, so gut es geht und wie es der Situation angemessen ist. Einfache Hauptsätze können bei verbalsprachlichen Erklärungen hilfreich sein. Wo dies nicht angemessen ist, sollte *ein* Nebensatz ausreichen. Außerdem gilt: Redundanzen haben einen Verständlichkeitseffekt. Zuhören ist eine anstrengende Tätigkeit und muss trainiert werden (vgl. Tipp 16). Zudem sind die Kapazitäten unserer Aufnahmefähigkeit und Konzentration begrenzt (vgl. Tipp 32). Schlagworte, Fachbegriffe und Erklärungen, die wiederholt auftauchen, ermöglichen es allen, die wichtigen Informationen mitzubekommen – selbst wenn sie kurzzeitig abgelenkt waren. Wenn Sie diese Informationen/Aussagen zudem leicht variiert formulieren und andere Erklärungen anbieten, ermöglichen Sie zudem auch denjenigen das Verständnis, die zunächst nicht völlig verstanden haben, worum es geht. In diesem Sinne können Redundanzen lernpsychologisch wichtig sein.

WICHTIG

Eine Gruppe von Hamburger Forschern (u. a. dargestellt in Friedemann Schulz von Thun, Bd. 1, S. 141ff.) nimmt in ihrem »**Hamburger Verständlichkeitskonzept**« besonders den Sender der Botschaft in die Pflicht und benennt Dimensionen der Verständlichkeit, die im Alltag berücksichtigt werden können:

- **Einfachheit** (gegenüber komplizierter und elaborierter Sprache): erreichbar über kurze Sätze, Verzicht auf überflüssige Fachbegriffe etc.

- **Kürze/Prägnanz** (gegenüber Ausschweifungen und »schwammigen« Definitionen): erreichbar über Verzicht auf überflüssige Informationen, die nicht den Kern bedienen, unnötig eingeschobene Zusatzinformationen etc.
- **Ordnung/Gliederung** (gegenüber konfusen Themenwechseln und fehlendem roten Faden): erreichbar über bspw. Visualisierungstechniken, äußere Übersichtlichkeit und innerer Folgerichtigkeit in Form eines logischen Aufbaus
- **Zusätzliche Stimulanz** bei gleichzeitig ausgeprägter klarer Ordnung (gegenüber mechanisch-bürokratischer Informationsdarbietung; erreichbar bspw. über Humor, Metaphern, Veranschaulichungen)

Diese »Verständlichmacher« hat das Hamburger Forschungsteam versucht messbar zu machen, indem sie eine Skala vorgelegt hat zwischen der erwünschten Dimension (bspw. Einfachheit) und ihrem Gegenteil (hier dann Kompliziertheit). Zwischen diesen beiden Polen können nun fünf Abstufungen eingezeichnet und ein Text entsprechend diagnostiziert werden. Angehende Profis können nun mit einer solchen Skala eigene Texte überprüfen, aber auch mündliche Beiträge (z. B. Reden, direkte Instruktionsphasen oder Vorträge) vorbereiten. Lehrpersonen könnten sich recht schnell angewöhnen, eine »**Verständlichkeitsdiagnostik**« anhand der vier Dimensionen vorzunehmen und Texte, aber auch ihren mündlichen Sprachgebrauch entsprechend anpassen. Dies führt nicht nur zu einem besseren Verständnis bei den Zuhörenden, einer höheren »Verarbeitungsflüssigkeit« des Gehörten, sondern auch zu einem positiveren Gefühl beim Publikum.

Tipp 5

Nehmen Sie einen Ihrer letzten selbstgeschriebenen Texte oder digitale Präsentationsfolien und überprüfen Sie mithilfe der Verständlichkeitsdiagnostik (gefunden bei Friedemann Schulz von Thun, Bd. 1, S. 150):

Einfachheit	++	+	0	-	--	Kompliziertheit
Gliederung/Ordnung	++	+	0	-	--	Unübersichtlichkeit/ Zusammenhanglosigkeit
Kürze/Prägnanz	++	+	0	-	--	Weitschweifigkeit
Zusätzliche Stimulanz	++	+	0	-	--	Keine zusätzliche Stimulanz

Wenn Sie das einige Male gemacht haben, gehen diese Dimensionen der Verständlichkeit schnell in Fleisch und Blut über und können auch in Unterrichtsgesprächen immer besser berücksichtigt werden.

Selbstverständlich muss sensibel reflektiert werden, in *welcher Situation* und gegenüber *welchen Adressaten* *welcher Dimension* *welche* Bedeutung zukommt. Bitte beachten Sie: Hierbei geht es nicht immer um eine maximale Ausprägung der Merkmale, sondern um eine optimale.

- Kürze/Prägnanz kann bspw. situativ auch als unhöflich und rüde empfunden werden, worunter die Beziehungsebene leiden könnte.
- Knappe Lexikonartikel oder Erklärungen können als besonders hermetisch und/oder unattraktiv empfunden werden, worunter die Motivation leiden könnte.
- Einfachheit kann von einer Lerngruppe als altersunangemessen verstanden werden. Fremdworte oder Abstrakta (erkennbar vor allem an ihren Endungen, bspw. -ismus, -heit, -ität, -keit) sind manchmal nicht nur unerlässlich, sondern können auch positive, gewünschte Effekte haben (bspw. herausfordern oder beeindruckend).
- Übertriebene Stimulanz kann vom eigentlichen Inhalt ablenken, ihn unsachlich oder gar albern erscheinen lassen.

Verständlichkeit muss sich also nicht zwangsläufig in einem Maximum der vier genannten Merkmale ausdrücken. Es gibt in der Linguistik auch kritische Stimmen, was die wissenschaftliche Haltbarkeit des Hamburger Verständlichkeitsmodells anbetrifft, insbesondere den Aspekt »syntaktisch einfache Sätze« betreffend, da dies zu einer kognitiven Unterforderung, zu mangelnder Zuhörmotivation und Aufmerksamkeit beitragen kann oder dazu, dass sich die Zuhörenden nicht ernst genommen fühlen. Verständlichkeit muss sogar nicht immer zwangsläufig der wichtigste Aspekt sein, um eine Botschaft zu vermitteln. »Uneigentliche Sprache« (bspw. Bildsprache wie Metaphern oder Allegorien, Ironie und Sarkasmus) kann situativ angemessener sein, weil sie Botschaften dem Gegenüber nicht klar und hart »vor den Latz knallt« und eventuell sogar eine humorvolle Grundstimmung etabliert. Ironie und Co. sind aber gerade in jüngeren Jahrgängen eher mit Vorsicht zu genießen, werden diese doch vielen Untersuchungen zufolge erst spät im Laufe der Pubertät wirklich verstanden. Insofern gilt, was für den Einen verständlich ist, ist es für den Anderen noch lange nicht. Wir kommen im Kontext von Sprachsensibilität noch einmal darauf zurück (vgl. Tipp 59).

6. Tipp:

»Verstehe ich dich richtig?« –

Versichern Sie sich, ob Sie richtig verstanden haben oder richtig verstanden wurden

Ausgehend von einem grundlegenden Verständnis des psychologischen Konstruktivismus und den kommunikationspsychologischen Erkenntnissen des Sender-Empfänger-Modells unter Einbezug des Vier-Seiten-Quardats (vgl. Tipp 3) müssen wir Verstehen als durchaus anstrengende Leistung ansehen und keinesfalls als Selbstverständlichkeit betrachten. Auf der Grundlage von Vorwissen und Lebenserfahrung kann ein und dasselbe Wort als Abrufreiz unterschiedliche mentale Netze reaktivieren und für andere gedankliche und emotionale Assoziationen sorgen.

»Ich denke jedoch, dass wir wenigstens so weit gekommen sind zu verstehen, dass man sich in der menschlichen Kommunikation immer Bilder vom anderen macht, aber dass die davon betroffenen Leute weder dieselben Bilder noch Bedeutungen, die sie den Bildern geben, noch die Gefühle, die die Bilder erwecken, haben müssen. Die Bedeutungen werden nur vermutet, und die Tragödie besteht darin, dass die Vermutungen dann als Fakten wahrgenommen werden...« - (Virginia Satir 2018, S. 80)

Ich möchte dies noch einmal vertiefend betrachten, weil es unserem Alltagsverständnis so entgegenläuft: Warum ist das so? Nun, einmal weil Sie mit einem bestimmten Wort (bspw. Auto oder Flugzeug) zumindest teilweise andere Dinge verbinden als ich. Zwar gibt es eine Schnittmenge, da wir aber nicht bis ins letzte Detail herausfinden können, worin diese besteht, wissen wir nie, worin wir genau übereinstimmen und worin nicht. Vielleicht *meinen* wir auch nur, über dieselbe Sache zu reden. Der »**Symbolische Interaktionismus**« geht davon aus, dass sich zwei Personen nie über die Wirklichkeit der Welt austauschen können, weil die wahrgenommene Wirklichkeit nicht anders als symbolisch kommuniziert werden kann. Unsere Worte sind wie symbolische Etikette, die wir der Realität ankleben (»labels of reality«, Michael Grinder). Dabei reichern wir »die Wirklichkeit« durch die Wahl unserer Worte auch immer symbolisch an, was dazu führt, dass wir nicht