

**Eliane Rittlicher**

## Kommunikationsmodelle in der schulischen Arbeit

# BEI GRIN MACHT SICH IHR WISSEN BEZAHLT



- Wir veröffentlichen Ihre Hausarbeit, Bachelor- und Masterarbeit
- Ihr eigenes eBook und Buch - weltweit in allen wichtigen Shops
- Verdienen Sie an jedem Verkauf

Jetzt bei [www.GRIN.com](http://www.GRIN.com) hochladen  
und kostenlos publizieren



### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:**

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de/> abrufbar.

Dieses Werk sowie alle darin enthaltenen einzelnen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsschutz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlanges. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen, Auswertungen durch Datenbanken und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Alle Rechte, auch die des auszugsweisen Nachdrucks, der fotomechanischen Wiedergabe (einschließlich Mikrokopie) sowie der Auswertung durch Datenbanken oder ähnliche Einrichtungen, vorbehalten.

### **Impressum:**

Copyright © 2005 GRIN Verlag  
ISBN: 9783668169227

### **Dieses Buch bei GRIN:**

<https://www.grin.com/document/317939>

**Eliane Rittlicher**

# **Kommunikationsmodelle in der schulischen Arbeit**

## **GRIN - Your knowledge has value**

Der GRIN Verlag publiziert seit 1998 wissenschaftliche Arbeiten von Studenten, Hochschullehrern und anderen Akademikern als eBook und gedrucktes Buch. Die Verlagswebsite [www.grin.com](http://www.grin.com) ist die ideale Plattform zur Veröffentlichung von Hausarbeiten, Abschlussarbeiten, wissenschaftlichen Aufsätzen, Dissertationen und Fachbüchern.

### **Besuchen Sie uns im Internet:**

<http://www.grin.com/>

<http://www.facebook.com/grincom>

[http://www.twitter.com/grin\\_com](http://www.twitter.com/grin_com)

## Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einführung.....</b>	<b>5</b>
<b>2. Wichtige Kommunikations- und Sprachtheorien vor Watzlawick .....</b>	<b>10</b>
2.1. Das Kommunikationsmodell von Shannon und Weaver (1949) .....	10
2.2. Das Organonmodell der Sprache von Karl Bühler (1934) .....	13
<b>3. Die Kommunikationstheorie von Paul Watzlawick.....</b>	<b>15</b>
3.1. Einführung.....	15
3.2. Begriffliche Grundlagen .....	18
3.2.1. Mitteilung .....	18
3.2.2. Interaktion .....	18
3.2.3. Rückkopplung.....	19
3.2.4. Metakommunikation.....	20
3.3. Die pragmatischen Axiome.....	21
3.3.1. Die Unmöglichkeit, nicht zu kommunizieren .....	21
3.3.2. Die Inhalts- und Beziehungsaspekte der Kommunikation .....	21
3.3.3. Die Interpunktion von Ereignisfolgen.....	22
3.3.4. Digitale und analoge Kommunikation.....	23
3.3.5. Symmetrische und komplementäre Interaktionen .....	25
3.4. Gestörte Kommunikation.....	26
3.4.1. Die Unmöglichkeit, nicht zu kommunizieren .....	26
3.4.2. Störungen auf dem Gebiet der Inhalts- und Beziehungsaspekte .....	27
3.4.3. Die Interpunktion von Ereignisfolgen.....	30
3.4.4. Fehler in den Übersetzungen zwischen digitaler und analoger Kommunikation.....	31
3.4.5. Störungen in symmetrischen und komplementären Interaktionen...	31
3.5. Paradoxe Kommunikation .....	32
3.5.1. Paradoxe Handlungsaufforderungen.....	32
3.5.2. Die Doppelbindungstheorie.....	33
3.6. Einordnung des Kommunikationsmodells.....	35
<b>4. Die Themenzentrierte Interaktion (TZI) nach Ruth C. Cohn.....</b>	<b>40</b>
4.1. Einführung.....	40
4.2. Strukturen .....	42
4.3. Axiome .....	44
4.3.1. Existentiell-anthropologisches Axiom.....	45
4.3.2. Ethisch-soziales Axiom.....	46
4.3.3. Pragmatisch-politisches Axiom .....	47
4.4. Postulate.....	48
4.4.1. Erstes existentielles Postulat .....	49
4.4.2. Zweites existentielles Postulat .....	50
4.4.3. Ein drittes Postulat .....	52
4.5. Hilfsregeln .....	53

4.6. Funktion und Aufgabe der TZI-Gruppenleitenden .....	57
4.7. Hintergrund und Anliegen der Themenzentrierten Interaktion.....	59
<b>5. Das Vier-Ohren-Modell von Friedemann Schulz von Thun .....</b>	<b>62</b>
5.1. Einführung.....	62
5.2. Begriffliche Grundlagen .....	65
5.2.1. Nachricht.....	65
5.2.2. Interaktion .....	66
5.2.3. Feedback .....	66
5.2.4. Metakommunikation.....	68
5.3. Eine Nachricht mit vier Ohren empfangen.....	68
5.4. Die vier Ohren des Empfängers .....	69
5.4.1. Das „Sach-Ohr“ .....	69
5.4.2. Das „Beziehungs-Ohr“ .....	70
5.4.3. Das „Selbstoffenbarungs-Ohr“ .....	71
5.4.4. Das „Appell-Ohr“ .....	72
5.5. Die vier Seiten einer Nachricht.....	72
5.5.1. Die Sachseite.....	72
5.5.2. Die Beziehungsseite.....	74
5.5.3. Die Selbstoffenbarungsseite .....	77
5.5.4. Die Appellseite.....	79
5.6. Das Vier-Ohren-Modell als Zusammenschau verschiedener Ansätze.....	82
<b>6. Die watzlawicksche Kommunikationstheorie und das Vier-Ohren-Modell Schulz von Thuns in der schulischen Arbeit.....</b>	<b>86</b>
6.1. Nonverbale Kommunikation und Körpersprache im Unterricht .....	86
6.1.1. „Man kann nicht nicht kommunizieren“ .....	86
6.1.2. Digitale und analoge Kommunikation.....	87
6.1.3. Die Bedeutung von kongruenter Kommunikation.....	87
6.1.4. Wissenschaftliches Interesse am nonverbalen LehrerInnenverhalten	88
6.1.5. Nonverbale Kommunikation der Lehrperson und ihr Einfluss auf das Unterrichtsklima .....	90
6.1.6. Nonverbale Kommunikation der SchülerInnen als Hinweis für die Lehrperson.....	90
6.2. Interpunktionskonflikte und Metakommunikation im Unterricht.....	91
6.2.1. Interpunktionskonflikte im Unterricht.....	91
6.2.2. „Sich selbst erfüllende Prophezeiungen“ als Anfangspunkt der Interaktion .....	92
6.2.3. Metakommunikation als Lösung des Interpunktionskonflikts .....	93
6.3. Inhalts- und Beziehungsebene in der schulischen Kommunikation .....	94
6.3.1. Unterscheidung zwischen Inhalts- und Beziehungsaspekt .....	94
6.3.2. Konflikte auf der Beziehungsebene .....	95
6.3.3. Konfusion von Inhalts- und Beziehungsaspekten.....	96

6.4. Symmetrie und Komplementarität in der LehrerIn-SchülerInnen- Beziehung .....	97
6.4.1. Symmetrie und Komplementarität auf Inhalts- und Beziehungsebene .....	97
6.4.2. Symmetrische Eskalationen in der schulischen Kommunikation .....	98
6.4.3. Metakomplementarität als Form der Beziehungsstörung.....	98
6.5. Beziehungsbotschaften und ihr Einfluss auf das Selbstkonzept des Menschen .....	99
6.5.1. Beziehungsbotschaften in der Kommunikation.....	99
6.5.2. Das Selbstkonzept als Resultat unzähliger Beziehungsbotschaften	100
6.5.3. Der Teufelskreis einer „sich selbst erfüllenden Prophezeiung“ .....	101
6.5.4. Der Einfluss der Lehrperson auf das Selbstkonzept der SchülerInnen .....	102
6.5.5. Konsequenzen für den Umgangsstil der Lehrperson .....	103
6.5.6. Möglichkeiten zu einer positiven Veränderung des Selbstkonzeptes .....	105
6.6. Appelle in der schulischen Kommunikation.....	106
6.6.1. Sinnvolle und sinnlose Appelle.....	106
6.6.2. Verhaltensweisen als verdeckte Appelle .....	107
6.6.3. Paradoxe Appelle im pädagogischen Kontext und der offene Appell .....	108
6.7. Das Vier-Ohren-Modell als kognitiver Wegweiser für ein emotionales Gelände .....	110
6.7.1. Klarheit der Kommunikation als vierdimensionale Angelegenheit	110
6.7.2. Die Reaktion der Lehrperson als „heimliche Weichenstellung“ .....	110
6.7.3. Klarheit und Stimmigkeit, auch in der Kommunikation mit Vorgesetzten.....	111
6.7.4. Das Vier-Ohren-Modell als Unterrichtsgegenstand.....	112
<b>7. Cohns Themenzentrierte Interaktion in der schulischen Arbeit.....</b>	<b>113</b>
7.1. Themenzentrierte Interaktion als Orientierungshilfe .....	113
7.1.1. Die Zielvorstellung.....	113
7.1.2. Die Persönlichkeit der Lehrperson als ihr wichtigstes pädagogisches Werkzeug.....	113
7.1.3. Das Chairperson-Postulat.....	114
7.1.4. Das Delegieren von Aufgaben.....	115
7.1.5. Der Störungsvorrang.....	115
7.1.6. Die Übernahme von gesellschaftlicher und politischer Verantwortung .....	116
7.1.7. Die Anwendung der TZI im Unterricht .....	117
7.2. Lebendiges Lehren und Lernen im Sinne der Themenzentrierten Interaktion .....	117
7.2.1. Die Arbeitshypothese der TZI .....	117
7.2.2. Das Unterrichtsthema und seine Bedeutung.....	118

---

7.2.3. Der Umgang mit inneren und äußeren Grenzen im Unterricht.....	120
7.2.4. Stärkung des „Wir“ .....	121
7.2.5. Der Störungsvorrang im Unterricht .....	122
7.3. Selektive Authentizität und andere TZI-Hilfsregeln im Unterricht .....	124
7.3.1. Selektive Authentizität in der Schule .....	124
7.3.2. Ich-Botschaften statt Du-Botschaften.....	126
7.3.3. Gefühle als Energiespender .....	126
7.3.4. Hilfsregeln für das Klassenzimmer .....	127
<b>8. Schlussbemerkung .....</b>	<b>128</b>
<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>130</b>

## 1. Einführung

„Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir...“ – das sagt zumindest ein bekanntes Sprichwort. Die schulische Realität sieht jedoch oft anders aus. So bezichtigt Robert J. Sternberg die Schulen der Irreführung und der falschen Vorbereitung ihrer SchülerInnen, da sie Fähigkeiten fördern und belohnen, die im späteren Leben sehr viel geringere Bedeutung haben als in der Schule (vgl. Sternberg 1998, S. 22).

Schulen sollten ihre Schüler auf das Leben in einer Weise vorbereiten, in der Erfolgsintelligenz zählt, nicht statische analytische Intelligenz. Stattdessen lassen sie ihre Schüler in einem Zustand der Ahnungslosigkeit. Am Ende stehen Ärzte, die keine Beziehung zu ihren Patienten herstellen können, Psychologen, deren Verständnis vom Menschen auf Lehrbuchfälle beschränkt ist, und Manager, die ein Problem vielleicht analysieren, aber nicht lösen können. (Ebd.)

Ähnliches thematisiert auch das Anfang 1996 auf dem deutschen Markt bekannt gewordene Buch von Daniel Goleman „Emotionale Intelligenz“: Goleman geht es um die Intelligenz der Gefühle, was die Fähigkeiten einschließt, „sich selbst zu motivieren und auch bei Enttäuschungen weiterzumachen; Impulse zu unterdrücken und Gratifikationen hinauszuschieben; die eigenen Stimmungen zu regulieren und zu verhindern, daß Trübsal einem die Denkfähigkeit raubt; sich in andere hineinzusetzen und zu hoffen.“ (Goleman 1996, S. 54).

Hinsichtlich einer erfolgreichen Bewältigung des Lebens, auf das die Schule laut ihrem Bildungs- und Erziehungsauftrag (vgl. hessisches Schulgesetz, S. 13f.) vorbereiten soll, sind – darin sind sich Sternberg und Goleman einig – Kompetenzen von Nöten, die über kognitive Fähigkeiten und Kenntnisse hinausgehen. Sowohl die Erfolgsintelligenz, als auch die Emotionale Intelligenz umfassen dabei mehr als nur die kommunikative Kompetenz, diese sei aber, so Karl Schuster, die wichtigste Voraussetzung (vgl. Schuster 1998, S. 7).

Kommunikationsfähigkeit ist in vielen Berufen zwingend notwendig: ÄrztInnen, LehrerInnen, PersonalleiterInnen, JuristInnen und PolitikerInnen

müssen tagtäglich verantwortungsvolle Gespräche führen. Die Entwicklung einer Dienstleistungsgesellschaft, wie sie in Deutschland und anderen Ländern zu beobachten ist, bringt in Service, Beratung und Verkauf gesteigerte Anforderungen an die mündliche Kommunikationsfähigkeit mit sich. Aber auch im privaten Bereich sind zufrieden stellende Gespräche für das Wohlbefinden wichtig (vgl. Berthold 2000, S. 7).

Der Lehrplan nennt die Erweiterung der Kommunikationsfähigkeit als „wesentliches Ziel“ des Deutschunterrichtes (vgl. Lehrplan Deutsch Gymnasium, S. 2). Die umfassende Förderung der kommunikativen Kompetenz – sie beinhaltet neben der Fähigkeit zum sprachlichen Handeln in spezifischen Situationen auch die Fähigkeit, GesprächspartnerInnen einzuschätzen und einzuordnen, sowie die Kenntnis von situationstypischen Handlungsspielräumen (vgl. ebd., S. 8) – ist aber auch ein fachübergreifendes Lernziel.

Die kommunikative Kompetenz der SchülerInnen kann allerdings nur dann erweitert werden, wenn die Lehrperson selbst über umfassende kommunikationspsychologische Kenntnisse und sozial-kommunikative Handlungskompetenzen verfügt. So schreibt Schuster:

Die Komplexität des Lernbereichs *mündlicher Sprachgebrauch* ist nur dann auch in den Konsequenzen auf die Praxis angemessen anwendbar, wenn man sich als Lehrperson ein möglichst umfassendes Wissen angeeignet hat. Einfache Unterrichtsrezepte sind in der Regel langfristig wenig hilfreich. (Schuster 1998, S. 3)

Der Deutsch-Fachdidaktiker stellt die Bedeutung kommunikationspsychologischen Wissens für DeutschlehrerInnen und LehrerInnen anderer Fächer in einer zweiten Dimension heraus:

Wenn Unterrichten gleich Kommunizieren ist, dann muß die Lehrperson ein umfassendes Wissen von diesen Zusammenhängen haben, damit die Lernprozesse optimal organisiert werden können. [...] Darüber hinaus muss der Lehrer Kommunikation explizit thematisieren. Deshalb muß er über ein wissenschaftliches Repertoire verfügen können. (Schuster 1994, S. 48)

Auch Annette Bauer-Klebl setzt Unterrichten mit Kommunizieren, mit ‚in soziale Beziehung treten‘ gleich. Sie schließt daraus, dass Unterrichten nur dann kompetent und adäquat möglich sei, wenn die Lehrkraft über sozial-kommunikative Handlungskompetenzen verfüge (vgl. Bauer-Klebl 2003, S. 9). Bei Konrad Ehlich und Jochen Rehbein wird die Notwendigkeit sozial-kommunikativer Handlungskompetenz im Lehrberuf noch offensichtlicher: Vom ersten Klingeln an erwarten SchülerInnen von der Lehrperson „richtige sprachliche Handlungen“ und sind notfalls auch bereit, ihre Erwartungen ohne Rücksicht auf Verluste durchzusetzen, wenn der Referendar, die Referendarin, noch von den Kommunikationsstrukturen an der Universität verwöhnt, nicht in der Lage ist, sie zu erfüllen (vgl. Ehlich & Rehbein 1986, S. 2).

Der Praxisschock – das ist auch ein Sprachschock. Die Ohnmacht des Wortes wird zur Erfahrung – und das Wort ist doch das Hauptmittel für die Praxis. Sie problematisiert sogar, was selbstverständlich war: daß man reden kann. Bevor es an die Sache geht, zu der man etwas sagen will, geht es darum, zur Sache reden zu dürfen. Schon die Voraussetzungen herzustellen, das ist ein alltäglicher Kampf, der müde macht. (Ebd.)

Der Forderung nach einem umfassenden Wissen um kommunikative Prozesse, die Schuster und Bauer-Klebl explizit, Ehlich und Rehbein implizit formulieren, schließe ich mich an. Dieses für die unterrichtliche Kommunikation erforderliche Wissen und das im Besonderen für DeutschlehrerInnen von Schuster geforderte unerlässliche wissenschaftliche Repertoire stellen die im Folgenden vorgestellten Kommunikationsmodelle meiner Ansicht nach zur Verfügung.

Im 2. Kapitel stelle ich zunächst wichtige Kommunikationsmodelle vor Watzlawicks Modell, namentlich das Kommunikationsmodell von Claude E. Shannon und Warren Weaver und das „Organonmodell der Sprache“ von Karl Bühler, vor. Das technische Modell der Informationsübertragung von Shannon und Weaver ist weder dafür konzipiert, noch dazu geeignet, zwischenmenschliche Kommunikationsprozesse zu analysieren. Als das erste bedeutende Kommunikationsmodell soll es jedoch trotzdem Erwähnung

finden. Die 1934 erschienene und erst in den 60er Jahren unter angemessener Beachtung rezipierte „Sprachtheorie“ von Bühler wird von Schulz von Thun 1981 als wesentlicher Aspekt seines Vier-Ohren-Modells erneut aufgegriffen.

Das 1969 in deutscher Sprache erschienene und seitdem vielfach unverändert neu aufgelegte Buch „Menschliche Kommunikation. Formen – Störungen – Paradoxien“ ist Grundlage meiner Darstellung der Kommunikationstheorie Paul Watzlawicks im 3. Kapitel.<sup>1</sup> Seit dem Erscheinen dieser Theorie wurde das Wissen um kommunikative Prozesse in den verschiedensten Formen ausdifferenziert, und neuere Forschungsergebnisse vermitteln ein genaueres Bild von der menschlichen Kommunikation. Der watzlawickschen Kommunikationstheorie kommt also in Bezug auf den aktuellen Kenntnisstand der Wissenschaft eine eher historische Bedeutung zu. In den 70er Jahren wurde sie jedoch u.a. von der Deutschdidaktik „heftig“ rezipiert (vgl. z.B. Cordes 1978). Ganze Einführungsseminare bezogen sich darauf und Sprachbücher lasen sich in ihren Inhaltsangaben „wie verkappte kommunikationstheoretische Proseminare“ (Schuster 1994, S. 53). Obwohl die von Watzlawick erarbeiteten Grundsätze der Kommunikation im Vergleich zu neueren Forschungsergebnissen relativ abstrakt sind, helfen sie der Lehrperson, „das Kommunikationsgeschehen in der Klasse besser zu durchschauen und implizit Bedingungen zu schaffen, die sich auf das Interaktionsverhalten positiv auswirken“ (Schuster 1994, S. 60; vgl. Schuster 1998, S. 13).

Je mehr egoistische Tendenzen und Konkurrenzverhalten in unserer Gesellschaft die Oberhand gewinnen, desto lauter wird der Ruf, die Schule müsse diesen Tendenzen zunehmend mit einer Werteerziehung entgegensteuern (vgl. Schuster 1994, S. 4f.). Dabei wird die Art und Weise, wie SchülerInnen mit ihren Mitmenschen umgehen, entscheidend durch die unterrichtliche Kommunikation (neben anderen Einflussfaktoren wie der

---

<sup>1</sup> Im Bewusstsein darüber, dass Watzlawick diese Studie zusammen mit J. H. Beavin und O. D. Jackson verfasst hat, spreche ich in Anlehnung an Schuster der Einfachheit halber und weil Watzlawick als der Hauptvertreter dieser Auffassung verstanden wird, nur von Watzlawick als dem Urheber dieser Kommunikationstheorie (vgl. Schuster 1998, S. 14).

Familie und den Medien) geprägt. Vor allem Faktoren wie Umgangston, Unterrichtsstil, Rollenverteilung und die Gestaltung der sozialen Beziehungen in der Klasse wirken sich fördernd oder behindernd auf die Entwicklung der sozialen Fähigkeiten der SchülerInnen aus (vgl. Fritzsche 1994, S. 52).

Das im 4. Kapitel vorgestellte Kommunikationsmodell von Ruth C. Cohn, die Themenzentrierte Interaktion (TZI), spielt in diesem Zusammenhang eine besondere Rolle. Sie kann der Lehrperson zum einen in Bezug auf die Entwicklung ihrer eigenen Persönlichkeit, zum anderen im Hinblick auf die zu leistende Werteerziehung und als Wegweiser zu lebendigem, ganzheitlichem Lehren und Lernen eine Orientierungshilfe sein. Ursprünglich für den therapeutischen Bezugsrahmen konzipiert, wurde die TZI (wie auch die Gestalttherapie von Fritz Perls) für die schulischen Bedürfnisse aufbereitet. Die TZI sei, so Cohn, „im Grunde *eine* sehr gute Methode, für mich im Augenblick die beste, die ich kenne, um in Schulen und Betriebe die humanistischen Gedanken hineinzutragen“ (Cohn 1993, S. 124). Sie habe allerdings, beklagt Cohn im Gespräch mit Schulz von Thun, „ihre große Potenz, in Schulsystemen und in der Politik für Besserung einzuwirken, nicht genügend ausgeschöpft“ (Cohn & Schulz von Thun 1994, S. 31). Die 1975 unter dem Titel „Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion“ von Cohn erstmals veröffentlichte Zusammenstellung TZI-relevanter Texte, Cohns Artikel „Themenzentrierte Interaktion“ (1984) sowie die Erläuterungen Löhmers und Standhardt (1992) und Langmaacks (2001) sind Grundlage meiner Darstellung der TZI.

Als letztes Modell soll im 5. Kapitel das Vier-Ohren-Modell von Friedemann Schulz von Thun vorgestellt werden. In seinem Buch „Miteinander Reden 1. Störungen und Klärungen“, der Grundlage meiner Darstellung des Modells, verbindet Schulz von Thun wesentliche Aspekte der Theorien Watzlawicks und Buhlers und adaptiert verschiedene Ansätze der Humanistischen Psychologie, namentlich die von Carl R. Rogers, Alfred Adler, Ruth C. Cohn, Fritz Perls, Eric

Berne und Reinhard Tausch & Anne-Marie Tausch, um sie in einer Zusammenschau erneut fruchtbar werden zu lassen. Das Vier-Ohren-Modell bezieht eine große Bandbreite an pädagogischen und psychologischen Erkenntnissen ein und ist zudem im Vergleich zu Vorgängermodellen äußerst anschaulich und übersichtlich.

Im 6. Kapitel sollen die Kommunikationsmodelle Watzlawicks und Schulz von Thuns im Hinblick auf die unterrichtliche Kommunikation ausgewertet werden. Dabei beziehe ich mich einerseits auf die Ausführungen Brunners, Rauschenbachs und Steinhilbers, die in ihrem Buch „Gestörte Kommunikation in der Schule“ (1978) die Axiome Watzlawicks in ihrer Anwendung auf die LehrerIn-SchülerInnen-Interaktion betrachten. Andererseits rekurriere ich auf den Artikel „Erziehung als zwischenmenschlich Kommunikation“ (1993), in dem Schulz von Thun Erkenntnisse und Leitprinzipien zusammenstellt, die seiner Einschätzung nach „dringlich“ zum menschlichen Rüstzeug eines Pädagogen, einer Pädagogin gehören.

Im 7. Kapitel soll es um Cohns Themenzentrierte Interaktion in der schulischen Arbeit gehen. Cohn selbst erläutert 1975, inwiefern die TZI zur Humanisierung von Schulen beitragen kann. In meinen Ausführungen beziehe ich mich außerdem auf Stollbergs Buch „Lernen, weil es Freude macht“ (1982), Rietz' Artikel „TZI in der Schule“ (2001) und auf das von Cohn und Terfurth 1993 herausgegebene Buch „Lebendiges Lehren und Lernen. TZI in der Schule“, in dem die Herausgeberinnen Artikel rund um das Thema „TZI & Schule“ zusammengestellt haben.

## **2. Wichtige Kommunikations- und Sprachtheorien vor Watzlawick**

### **2.1. Das Kommunikationsmodell von Shannon und Weaver (1949)**

Das erste bedeutende Kommunikationsmodell entwickelten die Mathematiker und Ingenieure Claude E. Shannon und Warren Weaver 1949. Dem Auftrag