

**Landeskommission
Berlin
gegen Gewalt**

**Berliner Forum
Gewaltprävention**

**THEMENSCHWERPUNKT:
Soziales Lernen in der
Berliner Schule**

**Grundlagen
In Unterricht und Schulleben
Lernprogramme**

Nr.22

<p>Impressum:</p> <p>Berliner Forum Gewaltprävention</p> <p>Das BFG erscheint unregelmäßig.</p> <p>Es wendet sich an Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Institutionen, Verwaltungen, Verbänden und an die interessierte Öffentlichkeit als Forum zur Diskussion und Information über Prävention.</p> <p>Herausgeber: Landeskommission Berlin gegen Gewalt c/o Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport</p> <p>Beuthstr.6-8, 10117 Berlin-Mitte</p> <p>Telefon: (030) 9026 - 5253 Telefax:(030) 9026 - 5003</p> <p>E-Mail: Manuela.Bohlemann @ SenBJS.Verwalt. Berlin.de</p> <p>Internet: www.berlin-gegen-gewalt.de</p> <p>Redaktion: Margot Wichniarz, Dr. Dagmar Ohl</p>	<p>Vorwort 6</p> <p>Editorial 7</p> <p><u>Grundlagen</u></p> <p>Marianne Horstkemper Soziales Leben und Lernen - Platz dafür in der Leistungsschule? 10</p> <p>Aus dem Schulalltag 19</p> <p>Christa Händle Ausweitung sozialen Lernens an Schulen? Vergleichende Perspektiven 20</p> <p>Aus dem Schulalltag 29</p> <p>Klaus Hurrelmann Soziale Faktoren in der Jugendphase heute und ihre Bedeutung für das Lernen in der Schule 30</p> <p>Aus dem Schulalltag 38</p> <p>Daniel Goleman Schulung der Gefühle 39</p> <p>Aus dem Schulalltag 49</p> <p>Mascha Kleinschmidt-Bräutigam, Margot Wichniarz Der erweiterte Lernbegriff – eine Chance für die Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern 50</p> <p>Aus dem Schulalltag 56</p> <p>Margot Wichniarz „Wir haben doch nur Spaß gemacht ...“ - Soziales Lernen in eigens dafür vorgesehenen Stunden? 57</p> <p>Aus dem Schulalltag 65</p> <p>Bettina Schubert Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmer mehr? 66</p> <p>Aus dem Schulalltag 69</p>
---	--

Die Redaktion behält sich vor, eingereichte Beiträge zu kürzen. Für die namentlich gekennzeichneten Beiträge übernehmen die Autorinnen und Autoren die volle Verantwortung im Sinne des Pressegesetzes.

Nachdrucke sind nur mit Quellenangabe gestattet und bedürfen der Zustimmung der Autorin oder des Autors.

ISSN 1617 - 0253

V.i.S.d.P.:
Stephan Voß

Nr. 22
2005, 6. Jahrgang

Druckauflage: ???
Exemplare

Druck des
Umschlags:
AAD Trescom

Druck der Innenseiten:

Soziales Lernen in Unterricht und Schulleben

Hildegard Greif-Groß
Verschieden sein ist normal! – Soziales Lernen in jahrgangsgemischten Gruppen 70

Christiane Seitz
Soziales Lernen im Unterricht und im Schulleben 75

Annette Meisen
Eine Reise ins Land der Pharaonen 81

Brigitte Gabert, Bärbel Kuchta, Doris Kirkamm, Manuela Leonhardt, Martina Seckendorf, Gerlinde Voigt
„Der kleine Eisbär“ oder soziales Lernen in der Grundschule an der Geißenweide 88

Birgit Schleip
Auf der Suche nach dem Schatz
Fächerverbindendes, projektorientiertes Arbeiten in einer 5. Klasse 94

Elke Schütz, Guido Schüler
Pädagogische Schulentwicklung – eine Chance für soziales Lernen? 101

Horst Zeitler
Lehren und Lernen auf der Sach- und Beziehungsebene - Selbstorganisiertes Lernen und soziale Kompetenzen 109

Monika Mehr, Friedrich Kampmann, Reinhard Lang, Jutta Liesenfeld und Katrin Signer
Minderung von Gewalt und Förderung von sozialer Kompetenz an der Moses-Mendelssohn-Oberschule 116

Elke Beier
Soziales Lernen an der Johannes-Lindhorst-Oberschule 123

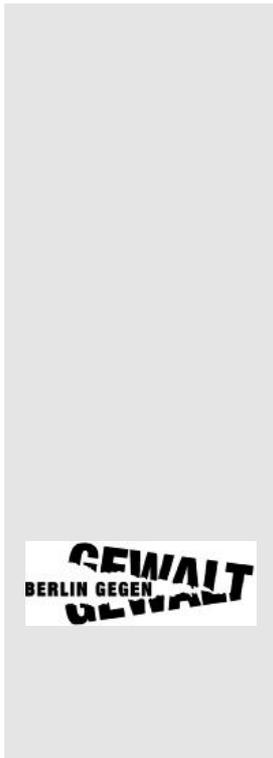
Soziale Lernprogramme

Andreas Schick 131
FAUSTLOS
Ein Gewaltpräventions-Curriculum für Grundschulen und Kindergärten

Jeannette Tüngler „Erwachsen werden“ – ein Life-skills-Programm für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe 1	139
Gunter Kase Prävention im Team (PIT) – ein schulisches Präventionsprogramm aus Schleswig-Holstein	147
Rita Marx, Susanne Saliger Prävention von Aggression und Gewalt an Schulen (PAGS), Informationen über Unterrichts- materialien zum Projekt	158
Wolfgang Höfert Soziales Lernen, Schulcurriculum und Schulentwicklung	165
Ulla Dussa BLK-Modellversuch „Konfliktbewältigung für Jungen und Mädchen“ - Ein Curriculum zur Förderung sozialer Kompetenzen	174
Helga Moericke Eine Kultur der Wertschätzung schaffen	183

Weitere Beiträge zur Persönlichkeitsentwicklung

Aida Lorenz, Sibylle Stoevesand Berliner Schulpsycholog/innen für Gewaltprävention unterstützen Schulen	192
Michael Rump-Räuber Das Projekt Standpunkte - Erziehung für die Demokratie - Gegen Rechtsextremismus	194
PaxAn (LISUM Berlin) Mediator/innen und Konfliktlotsen helfen, wenn es schwierig wird	197
Usch Jack ETEP-EntwicklungsTherapie / EntwicklungsPäda- gogik – ein pädagogisches Konzept zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltens- auffälligkeiten	200
Christine Spies Die Prinzipien der KONFRONTATIVEN METHODIK als sinnvolle und notwendige Ergänzung des Sozialen Lernens	205



Adelheid Sieglin, Christian Peters
Wie Gewaltfreie Kommunikation im Schulalltag
dazu beiträgt, die Leistungsfähigkeit zu verbessern,
Konfliktpotentiale abzubauen und Beziehungen zu
fördern 212

Anhang

News und Hinweise 216

Literatur 219

Fragebogen 222

Autor/innenverzeichnis 224

Bestellcoupon 228



Thomas Härtel

Vorwort

Anlässlich ihres 10-jährigen Bestehens hat die Landeskommision Berlin gegen Gewalt im Rahmen der Verleihung des Berliner Präventionspreises 2004 eine Lehrerin aus Reinickendorf für ihre Verdienste im Zusammenhang mit der Entwicklung des Sozialen Lernens an Berliner Schulen mit dem Ehrenpreis der Landeskommision Berlin gegen Gewalt ausgezeichnet. Sie wollte mit dieser Auszeichnung auch andere Pädagoginnen und Pädagogen ermutigen, in ihrem Bemühen um die Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern nicht nachzulassen und darin eine pädagogische Aufgabe zu sehen, deren Bedeutung in den letzten Jahrzehnten nicht nur aber auch für die Gewalt- und Kriminalitätsprävention immer mehr zugenommen hat.

Mit den neuen Rahmenlehrplänen für die Berliner Grundschulen haben wir die Bedeutung dieses Aufgabengebietes noch einmal deutlich unterstrichen: Ziel allen Lernens ist die Entwicklung von Handlungskompetenz. Diese umfasst die Teilkompetenzen Sach-, Methoden-, personale und soziale Kompetenz. Im Unterricht sind deshalb die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass sich nicht nur fachliche und methodische sondern auch personale und soziale Fähigkeiten entwickeln können.

Wer soziale und personale Kompetenz entwickelt, erwirbt Fähigkeiten, die für einen friedlichen und demokratischen Umgang miteinander eine wesentliche Voraussetzung darstellen. Unter diesem Aspekt sind sie für die Gewalt- und Kriminalitätsprävention von entscheidender Bedeutung. Darüber hinaus jedoch werden Kompetenzen erworben, die für die berufliche Integration und für den beruflichen Erfolg von entscheidender Bedeutung sind: Team-, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit.

Nicht zuletzt wirkt sich der Erwerb von sozialer und personaler Kompetenz positiv auf das Schulleben und die Leistungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern aus. Denn wenn alle lernen, sich einer gewaltfreien Sprache zu bedienen, mit anderen zu kooperieren, Regeln zu beachten und Konflikte konstruktiv zu bearbeiten und wissen, wie auf Gewalt im Umgang miteinander verzichtet und die Würde anderer geachtet werden kann, sind Schülerinnen und Schüler in der Lage, ihre Leistungspotentiale optimal zu entfalten und sich für eine demokratische Gesellschaft stark zu machen.

Wie Soziales Lernen in Unterricht und Schulleben gestaltet werden kann, zeigen die Beiträge, die Kolleginnen und Kollegen aus den Schulen für diese Veröffentlichung geschrieben haben. Sie stehen stellvertretend für die zahlreichen positiven Beispiele an vielen Schulen Berlins. Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass auch die kontinuierliche Umsetzung sozialer Lernprogramme, z.B. einmal pro Woche, nicht nur eine sinnvolle Ergänzung, sondern oftmals eine Notwendigkeit darstellt, um den Prozess der sozialen Kompetenzentwicklung gezielt unterstützen zu können. Auch dazu finden Sie Angebote in diesem Heft.

Aus aktuellem Anlass bleibt darauf hinzuweisen, dass das Soziale Lernen untrennbar mit der Werteerziehung verbunden ist. Vor diesem Hintergrund sollte der Entwicklung sozialer und personaler Kompetenzen bei der anstehenden Entwicklung der Rahmenlehrpläne für den Unterricht im Fach Ethik besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Margot Wichniarz

Editorial

Prävention heißt vorbeugen, zuvorkommen, gar nicht erst entstehen lassen, setzt also zu einem Zeitpunkt ein, an dem das Phänomen, dem es vorzubeugen gilt, noch gar nicht entstanden ist. Im vorliegenden Heft geht es um die Möglichkeiten und Chancen der Schule für Gewalt- und Kriminalitätsprävention. Wenn es durch schulische Bildung gelingt, die Entwicklung demokratisch handelnder Menschen so weit als möglich zu unterstützen, leistet sie einen grundlegenden Beitrag zur Prävention von gewalttätigem und insgesamt delinquentem Handeln. Eine zentrale Rolle spielt in diesem Zusammenhang die Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenz und deren gezielte Unterstützung durch „Soziales Lernen“.

Die Artikel in diesem Heft befassen sich mit verschiedenen Aspekten, die in diesem Zusammenhang von Bedeutung sind. Es ist in drei große Bereiche unterteilt. In Teil A geht es um grundlegende Informationen zum „Sozialen Lernen“, in Teil B um die Möglichkeiten von „Sozialem Lernen“ im Unterricht und in Teil C werden verschiedene „Lernprogramme“ vorgestellt, durch die die Entwicklung von personaler und sozialer Kompetenz gezielt unterstützt werden können.

Marianne Horstkemper belegt anhand unterschiedlicher Studien die hohe Bedeutung der sozialen Dimension für den gesamten Bildungsprozess von Schülerinnen und Schülern. Ein positives soziales Schulklima stellt nicht nur eine wichtige Voraussetzung für die möglichst effektive Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen dar, sondern ist auch ein wichtiger gewaltpräventiver Faktor. Soziales Lernen ist untrennbar mit dem Lernen und Leben in der Schule verbunden, wichtig allerdings ist, den dafür notwendigen Lernprozess nicht dem Zufall zu überlassen, sondern bewusst zu gestalten. Horstkemper beschreibt die Wirkungen bzgl. des Sozialen Lernens, die unterschiedliche Veränderungen in Unterricht und Schulleben haben könnten.

Eine erweiterte Sicht auf die Bedeutung des Sozialen Lernens leistet **Christa Händle**. Sie stellt die Ergebnisse verschiedener internationaler Studien PISA, CIVIC u.a. zum Thema dar. Danach schneidet Deutschland im Vergleich zu anderen Ländern nicht nur bezogen auf die viel diskutierte Lesekompetenz schlechter ab, sondern auch was die Erziehung zu Selbstständigkeit, Verantwortungsbewusstsein und demokratischem Mitwirken in der schulischen Gemeinschaft und darüber hinaus angeht.

Klaus Hurrelmann beschreibt die Jugend als eigenständige Lebensphase und verdeutlicht, dass die Entwicklungs- und Lebenssituation von Jugendlichen heute ein hohes Ausmaß an Selbstorganisation und Bewältigungskompetenz verlangt. Er erläutert, welche Bedeutung die „Pädagogik des Erlebens“ in diesem Zusammenhang haben könnte und setzt sich mit Überlegungen zur Einführung eines Faches zum Sozialen Lernen auseinander.

In den 90er Jahren hat **Daniel Goleman** mit seiner Veröffentlichung „Emotionale Intelligenz“ große Aufmerksamkeit erzielt, indem er ausführlich darlegt, welche grundlegende Bedeutung für die Entwicklung der rationalen Intelligenz die Bildung der emotionalen Intelligenz hat. Diese Erkenntnis hat bisher innerhalb des schulischen Bildungsangebotes kaum Berücksichtigung gefunden. Goleman beschreibt am Beispiel verschiedener Schulen aus den USA, welche Chancen und Möglichkeiten für die Entwicklung emotionaler Intelligenz im Einsatz unterschiedlicher sozialer Lernprogramme liegen. Sein Kapitel über die „Schulung der Gefühle“ ist heute genauso aktuell wie vor zehn Jahren und gehört deshalb in dieses Heft.

Durch das neue Schulgesetz und die neuen Rahmenlehrpläne sind in Berlin Bedingungen für die Schulen geschaffen worden, die bezogen auf das Thema dieses Heftes nicht optimaler sein können. **Mascha Kleinschmidt-Bräutigam** setzt sich mit der Bedeutung des erweiterten Lernbegriffs für die Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern auseinander. Danach hat jeder Unterricht nicht mehr nur zur Entwicklung von Sach- und Methodenkompetenz, sondern gleichzeitig immer auch zur Entwicklung von personaler und sozialer Kompetenz beizutragen. Gleichzeitig besteht die Möglichkeit an Schulen einen Entwicklungsschwerpunkt „Soziales Lernen“ zu setzen.

Margot Wichniarz stellt die Frage, ob es neben der Verbindung von sozialem Lernen mit dem Fachunterricht wichtig, ja notwendig sein könnte, kontinuierlich eigens dafür vorgesehene Zeiten einzusetzen. Ihr geht es darum Raum für neue Lerninhalte zu schaffen - nämlich für das Aufgreifen und die Bearbeitung aktueller Ereignisse und Situationen aus dem Zusammenleben von Schülerinnen und Schülern - und dadurch die Entwicklung personaler und sozialer Kompetenz gezielt zu unterstützen.

Als Fachfrau für Gewaltprävention in der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport berichtet **Bettina Schubert** über verschiedene konkrete Gewaltvorfälle, so wie sie sich in den Berliner Schulen täglich abspielen. In diesem Zusammenhang setzt sie sich u.a. mit der Frage auseinander, welche Bedeutung die Einrichtung eines neuen Faches zum Werteunterricht haben könnte, damit „Hänschen lernt, was Hans nimmermehr lernt.“

In Teil B berichten verschiedene Pädagoginnen und Pädagogen über Soziales Lernen in Schulleben und Unterricht. So geht es in dem Beitrag von **Hildegard Greif-Groß** um das jahrgangsübergreifende Lernen an der Peter - Petersen - Grundschule, die Kolleginnen von der **Grundschule an der Geißenweide** beschreiben das Projekt „Der kleine Eisbär“, bei dem ebenfalls ältere Schülerinnen und Schüler mit jüngeren zusammengearbeitet haben, am Beispiel der „Reise ins Land der Pharaonen“ verdeutlicht **Annette Meisen** die Chancen des projektorientierten Unterricht für die Entwicklung von Handlungskompetenz, **Christiane Seitz** stellt von der Patenschaft, über die Freiarbeit bis hin zur Tätigkeit der Schülersprecher/innen verschiedene Möglichkeiten für Soziales Lernen in Unterricht und Schulleben an der Maria – Montessori - Grundschule vor – vielen werden sie bekannt sein und dennoch werden sie nicht in allen Schulen umgesetzt – und **Birgit Schleip** zeigt, dass auch im Mathematikunterricht Soziales Lernen möglich ist.

Aus den Oberschulen berichten **Elke Schütz** und **Guido Schüler** über die „Pädagogischen Schulentwicklung“ (PSE) an der Clay-Oberschule, **Horst Zeitler**, der das „Selbstorganisiertes Lernen“ (SOL) an der Lise-Meitner-Schule beschreibt, die Kolleginnen von der **Moses-Mendelsohn-Oberschule**, die im Laufe von etlichen Jahren viele Bereiche an ihrer Schule verändert haben, und **Elke Beier**, in deren Beitrag es um die besondere Stunde zum Sozialen Lernen an der Johannis-Lindhorst-OS geht.

Die Berichte aus den Schulen stehen hier stellvertretend für viele weitere, die aus anderen Schulen hätten kommen können. Was die Kolleginnen und Kollegen darlegen, ist zum großen Teil nicht neu und in zahlreichen anderen Veröffentlichungen bereits beschrieben. Vieles lässt sich auf die Reformpädagoginnen und -pädagogen aus dem vergangenen Jahrhundert zurückführen. Und dennoch ist es bisher nicht in allen Klassenzimmern angekommen. Die zum Teil kleinen, unspektakulären Veränderungen, über die die Kolleginnen und Kollegen berichten, ermutigen, weil sie jederzeit auch in anderen Schulen umsetzbar sind. An irgendeiner Stelle beginnen einzelne damit, Unterricht und Schulleben weiterzuentwickeln, gewinnen Schritt für Schritt andere Kolleginnen und Kollegen dazu, immer mehr Bereiche schulischen Wirkens werden einbezogen, bis die ganze Schule sich auf dem Weg zum Lern- und Lebensort von Kindern und Jugendlichen befindet, für deren Verwirklichung ganz unterschiedliche Fähigkeiten notwendig sind und dazu gehören vor allem auch die personale und soziale Kompetenz.

Mehr noch als bisher – und das ist ein besonderes Anliegen dieses Heftes – besteht die Notwendigkeit neue Unterrichtsinhalte in den schulischen Bildungskanon zu integrieren, Unterrichtsinhalte, die ganz konkret mit dem sozialen Miteinander von Schülerinnen und Schülern in Verbindung stehen. Wenn kontinuierlich, z.B. einmal pro Woche, aktuelle Ereignisse und Situationen aus dem (Schul)Leben von Kindern und Jugendlichen aufgegriffen und bearbeitet werden, kann die Entwicklung von personaler und sozialer Kompetenz besonders effektiv unterstützt werden. Denn die Lerninhalte sind angebunden an die persönlichen Belange der Lernenden, sie beziehen sich konkret auf deren gegenwärtige Lebensbedingungen, der Lernerfolg kann sich auf die Verbesserung ihrer Lebensbedingungen sichtbar auswirken und Lernen dadurch als sinnvoll erlebt werden.

Ein derartiges Lernen und Arbeiten ist für die meisten Lehrerinnen und Lehrer neu, bedarf einer Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen und der Unterstützung durch geeignete Materialien. In Teil C werden einige „soziale Lernprogramme“ vorgestellt, die in diesem Zusammenhang hilfreich sein können. Dazu gehören **FAUSTLOS**, ein Lernprogramm für die Klassenstufen 1 – 3, **Erwachsen werden**, geeignet für die Klassen 5-8, **Prävention von Aggression und Gewalt in der Schule (PAGS)**, aufeinander aufbauende Spiele und Übungen für Klasse 1 – 9, entwickelt im Fachbereich Sozialwesen der Fachhochschule Potsdam, **Prävention im Team (PIT)**, bei dem vor allem Möglichkeiten für eine kontinuierliche Zusammenarbeit zwischen Schule und Polizei unter Einbeziehung weiterer außerschulischer Partner/innen aufgezeigt werden. Dass auch eine Schule ein eigenes Curriculum zum Sozialen Lernen erarbeiten kann, beweist das Beispiel der **Franz-Schubert-Grundschule**. Im Weiteren werden das Programm vom **Team-SozialesLernen**, mit dem sich Pädagoginnen und Pädagogen in Fortbildungen des LISUM (Berliner Landesinstitut für Schule und Medien) vertraut machen können, und das Curriculum, das im Zusammenhang mit dem BLK-Modellversuch „**Soziale Kompetenzen für Mädchen und Jungen in der Grundschule**“ erarbeitet wurde, in dem der geschlechtsdifferente Aspekt eine wichtige Rolle spielt, vorgestellt.

An diese drei grundlegenden Teile der Veröffentlichung schließt sich noch ein weiterer an, in dem es um diverse unterschiedliche Angebote zur Persönlichkeitsentwicklung geht, die alle im Zusammenhang mit dem Sozialen Lernen eine Rolle spielen. Dazu gehören die Schulpsychologie, die Standpunktpädagoginnen und –pädagogen, die Mediation, ETEP, die Konfrontative Pädagogik, die Gewaltfreie Kommunikation, etc. Hinzugefügt haben wir einige NEWS und empfehlenswerte Literatur bzw. Materialien.

Die Bedeutung des „Sozialen Lernens“ in der Schule für die Gewalt- und Kriminalitätsprävention lässt sich auf direktem und indirektem Wege aufzeigen: Wenn Menschen über personale und soziale Kompetenz verfügen, werden sie ihr gegenwärtiges und zukünftiges Leben im friedlichen Einvernehmen mit anderen gestalten können. Gleichzeitig versetzen personale und soziale Fähigkeiten Schülerinnen und Schüler in die Lage für ein Miteinander in Klasse und Schule zu sorgen, bei dem sich alle sicher und wohl fühlen, d.h. Kinder und Jugendliche schaffen ein soziales Klima, in dem erfolgreiches Lernen- und Leistenkönnen insgesamt möglich ist. Dies wiederum ist eine wesentliche Voraussetzung für soziale und berufliche Integration in unsere Gesellschaft, gesellschaftliche Integration wiederum eine wichtige Voraussetzung für ein Leben ohne Gewalt und Kriminalität.

Wir hoffen sehr, dass dieses Heft einen weiteren Beitrag zu einer schulischen Bildung, die den gesamten Menschen im Blick hat, darstellt.

GEWALT
BERLIN GEGEN
GEWALT

Marianne Horstkemper

Soziales Leben und Lernen - Platz dafür in der Leistungsschule?

Schulische Lernprozesse sind ganz untrennbar eingebettet in soziale Erfahrungen. Soziales Lernen findet also *immer* statt, selbst wenn man diesen Sachverhalt ignoriert und den Prozess nicht bewusst gestaltet. Seit mehr als hundert Jahren wird die Bedeutung des sozialen Lernens von Pädagoginnen und Pädagogen immer wieder betont – und zugleich immer wieder sträflich vernachlässigt. Dabei sind soziales Lernen und fachliche Leistung keine konkurrierenden Bestandteile des Schullebens, denen man (wahlweise entweder dem einen oder dem anderen) mehr oder weniger Beachtung schenken kann. Beide konstituieren in wechselseitiger Verflechtung den Bildungsprozess. Wenn diese Wechselbeziehung nicht ausbalanciert ist, wird nicht nur die Qualität des sozialen Lernens beschädigt, sondern gleichzeitig ein entwicklungsfeindlicher und sozial ungerechter Leistungsbegriff festgeschrieben.

1. Die hohe subjektive Bedeutung sozialer Lernprozesse in der Schule

Wenn man Erwachsene nach relevanten Erinnerungen aus ihrer Schulzeit fragt, werden in aller Regel nur relativ wenig begeisterte Schilderungen gelungenen Unterrichts zutage gefördert. Sehr viel stärker vertreten sind dagegen schöne, traurige, ärgerliche, komische oder auch tragikomische Begebenheiten mit Lehrern und Lehrerinnen, Berichte über Freundschaften und Konflikte mit den Mitschülern, Erlebnisse auf Klassenfahrten und Ähnliches - kurz: die soziale Dimension des Schullebens steht fast immer deutlich im Vordergrund. Dass dies auch während der Schulzeit bereits der Fall ist, lässt sich mit Ergebnissen schulischer Sozialisationsforschung belegen.

1.1 Die Primarstufe: Soziale Erfahrungen am Schulanfang

Für den Anfang der Schulzeit greife ich auf eine Studie von Hanns Petillon (1993) zurück. Er ließ knapp 200 Kinder Geschichten erzählen, bei denen sie in der Schule fröhlich, traurig, ängstlich oder wütend waren. So lautete der Gesprächsimpuls, auf den die Kinder spontan und ohne weitere Intervention der Interviewer reagieren konnten. Zu drei verschiedenen Zeitpunkten (kurz nach der Einschulung, am Ende des ersten und am Ende des zweiten Schuljahres) kamen dabei insgesamt 3.675 Geschichten zusammen. Authentisch schildern die Kinder dort die emotionale Erlebnisqualität ihrer Lernumwelt und lassen dabei klar erkennen, wie krisenträchtig bereits die ersten Schuljahre sind: Gut ein Drittel aller Erzählungen enthielten zu allen drei Zeitpunkten Hinweise auf Wut und Ärger, immerhin ein Fünftel auf Trauer und zwischen 16 % und 11% (mit abnehmender Tendenz) auf Angst. Diesen negativen Emotionen standen allerdings konstant je ein Drittel der Geschichten mit positiven Gefühlen der Freude gegenüber.

Wer oder was löst nun solche Emotionen aus? Die Forscher haben dies in einem ersten systematisierenden Zugriff nach drei Feldern sozialen Lernens sortiert. Das erste bezieht sich auf den Umgang mit den Lehrkräften, das zweite auf den Umgang mit den Gleichaltrigen und das dritte auf den Umgang mit institutionellen Anforderungen. Dabei zeigt sich ganz deutlich die überwältigende Bedeutung, die zu dieser frühen Phase das soziale Leben in der Gruppe der Gleichaltrigen hat. Es steht in umgekehrt proportionalem Verhältnis zu der Beachtung, die diesem Handlungsfeld in erziehungswissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung bisher geschenkt wurde. In seiner Bilanzierung des Forschungsstandes zum Thema des sozialen Lernens in der Schule kommt Tillmann (2000, S.138f) zu der Einschätzung, dass erst in den letzten Jahren Pionierarbeit geleistet worden sei in dem Bemühen, die durch die Schule geschaffene, aber zugleich relativ eigenständige Kinder- und Jugendwelt innerhalb der offiziellen Strukturen der

Institution Schule zu untersuchen. Dass sie in vielfältigen Facetten existiert und welche komplexen Fähigkeiten Kinder dabei ausbilden, ihre eigenen Angelegenheiten selbst zu regeln, zeigen die von Krappmann / Oswald (1995, 2004) oder Breidenstein / Kelle (1998) vorgelegten Studien ebenso auf wie die hier exemplarisch ausgewählte.¹

Ich greife aus der Untersuchung von Petillon noch ein weiteres Ergebnis auf, das mir aus zwei Gründen besonders wichtig erscheint. Zum Ersten beleuchtet es näher die Krisenträchtigkeit des Handlungsfeldes „Soziales Lernen im Umgang mit Gleichaltrigen“. Zum Zweiten zeigt es deutlich, dass Geschlechterdifferenz im Schulalltag eine größere Rolle spielt, als das in der Alltagswahrnehmung häufig realisiert wird. Wenn man gezielt soziales Lernen bei Mädchen und Jungen fördern will, ist es wichtig, sensibel für solche Unterschiede zu sein.

Vielfältige Konfliktarten wurden bei den Wut oder Trauer auslösenden Vorfällen beschrieben: Körperliche Gewalt, verbale Aggression, aber auch vergleichsweise undramatische Formen wie ärgern, hänseln, auslachen, spielen eine große Rolle. Schon sehr früh kristallisieren sich dabei bestimmte Kinder als „Opfer“ heraus: Sie werden über alle drei Untersuchungszeitpunkte hinweg häufiger als andere körperlich angegriffen oder bedroht, sie werden gleichzeitig aber auch von anderen Kindern als aggressiv wahrgenommen. Schon im zweiten Schuljahr scheinen sich konkordante Beziehungen auszuprägen, in denen die Rollen zwischen „Bedrohern“ und „Bedrohten“ relativ stabil festgelegt werden - das gilt jedoch nahezu ausschließlich für Jungen, bei Mädchen spielt es kaum eine Rolle. Das heißt allerdings in keiner Weise, dass Mädchen durchgängig friedfertig und sozial vorbildlich wären. Nach diesen Ergebnissen leben sie aber Aggressionen subtiler und auf andere Weise aus. Verbale Aggressionen, sozialer Ausschluss, Hänseln, Auslachen - bei all diesen Konfliktformen überflügeln sie die Jungen deutlich. Dabei können die Auswirkungen solcher Strategien von Verächtlichmachung bis hin zum nahezu vollständigen sozialen Ausschluss nicht weniger folgenreich sein als die körperlicher Gewalt. Schon zu einem sehr frühen Zeitpunkt der Schulkarriere können hier Außenseiterpositionen festgeschrieben werden: Wer unangemessenes Sozialverhalten zeigt, wird gehänselt und ausgeschlossen. Das mindert die Chancen, in gemeinsamen Aktivitäten erfolgreiches soziales Handeln zu lernen. Aggressivität oder resignativer Rückzug sind häufig die Reaktion. Beides führt in der Regel zu weiterem Ausschluss und eröffnet damit einen schwer zu durchbrechenden Kreislauf von Stigmatisierung und sozialem Misserfolg.

Die großen Unterschiede zwischen verschiedenen Klassen und Schulen deuten nun sehr klar darauf hin, dass das pädagogische Klima und die erzieherischen Vorstellungen der Lehrkräfte die sozialen Lernchancen ganz entscheidend beeinflussen. Es macht einen Unterschied, ob bei der Zusammenstellung der Klassen beispielsweise darauf geachtet wird, dass vorhandene Freundschaften und soziale Bezüge möglichst erhalten bleiben. Die Gestaltung von Übergangsphasen - ob vom Kindergarten in die Grundschule oder später beim Übergang in die Sekundarstufe 1 - kann bewusst die Beheimatung in der neuen Institution fördern. Feste, Kennenlernphasen, Patenschaften mit älteren Schülern, Konfliktlotsen, Erarbeitung gemeinsamer Regeln für die Zusammenarbeit und Kommunikation, soziale Lernprogramme bedeuten Hilfen zur Bewältigung der neuen Situation, die in der Tat emotional stark besetzt und damit auch beanspruchend ist.

¹ Dieser Artikel geht zurück auf einen Vortrag im Rahmen der Fachtagung „Soziales Lernen – Stiefkind in der Leistungsschule?“, gehalten am 5./6. Juni 2001 im Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg, Ludwigsfelde. Er ist in der dort veröffentlichten Tagungsdokumentation in ausführlicher Form nachzulesen.

1.2 Die Sekundarstufe: Soziale Erfahrungen und Persönlichkeitsentwicklung

Die Bedeutung der Qualität sozialer Beziehungen lässt aber auch in höheren Schuljahren keineswegs nach, das gilt sowohl für die Interaktionen zwischen Gleichaltrigen als auch für den Umgang mit den Lehrerinnen und Lehrern. Aus der schulischen Sozialisationsforschung der 70er und 80er Jahre wissen wir, dass ein vertrauensvolles Verhältnis zwischen Lehrkräften und Schülern eine günstigere Basis für erfolgreiche Lernprozesse abgibt (vgl. z.B. Fend u.a. 1976 und 1977). Vor allen Dingen verhindert es den Aufbau von Widerständen und Schulunlust und bietet in Konfliktfällen wesentlich bessere Möglichkeiten produktiver Problemlösung.

Darüber hinaus erweist sich die subjektiv erlebte Qualität der Lehrer-Schüler-Interaktion wie auch die Qualität der Beziehung zu den Mitschüler/innen als eine wichtige Stütze bei der Entwicklung von Selbstvertrauen. In einer eigenen Längsschnittstudie habe ich das Anfang der achtziger Jahre bei Mädchen und Jungen vom 5. bis zum 9. Jahrgang nachgewiesen (vgl. Horstkemper 1987). Interessant daran ist wiederum ein deutlicher Geschlechtsunterschied. Die eben angesprochene stützende Funktion des sozialen Kontextes bei Mädchen und Jungen ist unterschiedlich gewichtig: Selbstvertrauen bei Jungen wird vor allem bestärkt, wenn sie sich in der Gruppe der Peers wohl und akzeptiert fühlen. Bei Mädchen ist dagegen die Qualität der Beziehung zu den Lehrkräften deutlich einflussreicher. Dass solche Prozesse offensichtlich auch heute noch die schulische Sozialisation prägen, hat Helmut Fend (1997) in einer aktuellen Längsschnittstudie eindrucksvoll bestätigt. Wichtig ist aber, dass *beide* Dimensionen jeweils bedeutungsvoll sind und auch eng zusammenhängen. Es ist keineswegs so, dass die Kinder und Jugendlichen konflikthafte Lehrer-Schüler-Beziehungen schlichtweg durch Rückzug in die Clique der Gleichaltrigen kompensieren können. Es gibt einen klaren positiven Zusammenhang zwischen guten Beziehungen zu Lehrkräften und zu Mitschüler/innen. Das entspricht auch den Ergebnissen einer Studie von Dreesmann (1982), der in „klima-positiven Lerngruppen“ immer ganze Bündel günstiger Faktoren fand, ebenso kumulierten in den „klima-negativen Klassen“ ungünstige Bedingungen, die sich wechselseitig verstärkten. Und in einer 1999 veröffentlichten Studie haben Tillmann u.a. für die Jahrgänge 6 bis 9 nachgewiesen, dass ein positives Sozialklima ein ganz wichtiger gewaltpräventiver Faktor ist (vgl. Tillmann u.a. 1999, S. 222 ff). Wenn man also Prozesse sozialen Lernens fördern will, muss man immer beide Handlungsfelder in den Blick nehmen, den Umgang mit den Lehrkräften ebenso wie den Umgang der Lernenden miteinander.

Die Forschungslage in der Sekundarstufe II ist dazu relativ dünn. Dennoch kann festgehalten werden, dass auch hier die hohe Bedeutung der Schule als Feld sozialer Begegnung ungebrochen erhalten bleibt. Den Ergebnissen einer rheinland-pfälzischen Studie mit Schülerinnen und Schülern der gymnasialen Oberstufe zufolge wird die Schule von jungen Menschen in Gruppendiskussionen z.B. als Park beschrieben, in dem man sich trifft, oder als Rummelplatz, auf dem man sich gemeinsam vergnügt (vgl. Kraul/Horstkemper 1999). In fast jedem Interview finden Äußerungen wie die folgende breite Zustimmung unter den Jugendlichen: „Aber Schule ist für mich ja nicht nur einfach dazusitzen und da zu pauken und mir das da vorne anzuhören. Schule ist für mich viel mehr das Drumherum. Für mich gehört das andere, wie hier die ganzen Leute sind, die mittags irgendwas machen oder sich vormittags treffen (...), das ist für mich eher Schule als dazusitzen und mir den Stoff reinzuziehen.“

Zwischenfazit 1:

Die erste Sichtung der Ergebnisse schulischer Sozialisationsforschung belegt die hohe Relevanz sozialer Lernerfahrungen über die gesamte Spanne der Schulzeit hinweg. Sie prägen nachhaltig das subjektive Wohlbefinden und das Selbstbild, sie wirken sich aus auf Lernmotivation und Schulfreude, sie bilden den Hintergrund für den mehr oder weniger erfolgreichen Erwerb von Kommunikations- und Handlungsfähigkeit. Im folgenden zweiten Schritt prüfen wir nun, ob und in welcher Weise diese Prozesse zusammenhängen mit den Leistungserfolgen oder -

misserfolgen, die den Kindern und Jugendlichen über einen langen Zeitraum ihres Lebens regelmäßig von der Institution Schule bescheinigt werden.

2. Soziales Lernen und Schulleistung

Schulen sind öffentliche Einrichtungen, ausgestattet mit Macht und Sanktionsmitteln. Kinder und Jugendliche sind verpflichtet, sie über viele Jahre zu besuchen. Sie werden dort mit Leistungs- und Anpassungsforderungen konfrontiert, und zwar von Menschen, die ihnen in einer Berufsrolle gegenüberstehen und die das Ergebnis der Lernbemühungen regelmäßig zertifizieren. Das führt zu einem Abschluss mit mehr oder weniger hohem Tauschwert auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt. Ohne ein Minimum an sozialer Einordnung und Übernahme der institutionellen Anforderungen ist ein solcher Abschluss nicht zu erreichen, dies wird den Schülerinnen und Schülern von Elternhaus und Vertretern der Institution Schule klargemacht. Kinder aus gehobenen Sozialschichten bringen dazu in aller Regel deutlich bessere Voraussetzungen mit als Kinder aus eher bildungsfernen Elternhäusern. So belegt etwa die „Quasum“-Untersuchung von Rainer Lehmann (1999), dass diese Kinder nicht nur ein höheres intellektuelles Anregungsniveau im häuslichen Bereich vorfinden, sie verfügen zusätzlich über schulanangepasste Haltungen und Verhaltensweisen. Ihre Eltern sind zudem eher für eine Kooperation mit der Schule zu gewinnen. Diese hier knapp skizzierten Zusammenhänge sind seit langem bekannt und vielfach aus den unterschiedlichsten Perspektiven kritisiert worden. Ich erinnere hier daran, weil sie auch die Folie bilden, vor deren Hintergrund die Chancen sozialen Lernens betrachtet werden müssen.

2.1 Schulerfolg geht einher mit sozialem Erfolg

Dieser Sachverhalt wurde schon seit den sechziger Jahren immer wieder belegt. So weist Elfriede Höhn (1967) in ihrer Studie zum Stereotyp des schlechten Schülers auf die hohe Bedeutung sozialer Ablehnung und Ausgrenzung hin, auch Untersuchungen zum Problem des Sitzenbleibens verdeutlichen die schwierige soziale Situation von Klassenwiederholern (vgl. Kemmler 1976). Diese zählen bei soziographischen Untersuchungen häufig zu den abgelehnten und isolierten Schülern. Leistungsstärkere Mitschüler/innen reagieren oft mit abwertenden Kommentaren und versagen ihre Hilfe, auch unter den Leistungsversagern selbst ist gegenseitige Unterstützung selten.

Petillon zeigt in der eingangs vorgestellten Studie auf, dass sich eine solche Lage schon zu Beginn der Schulzeit relativ rasch etabliert. Bei der Wahl eines Kindes zum Freund, Spielpartner, Sitznachbarn oder als Bezugsperson, deren Urteil besonders wichtig genommen wird, spielt bereits hier die wahrgenommene Leistungsfähigkeit eine beträchtliche Rolle. Am deutlichsten zeigt sich das bei den Kategorien des Hänselns und des sozialen Ausschlusses. Dort finden wir eine klare Bündelung von Misserfolg: Wer schlechtere Leistungen zeigt, hat obendrein noch gute Aussichten, sozial bestraft zu werden. Für Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern ist diese Gefahr deutlich höher. Aktuell haben Oswald/Krappmann (2004) eindrucksvoll nachgewiesen, dass gerade auch die sozialen Beziehungen zwischen Schülerinnen und Schülern, also das informelle Verstärkersystem von Schule, einen spürbaren Beitrag zur hohen sozialen Auslese in unseren Schulen leisten.

Die Lektion in Schule und Elternhaus: „Auf Leistung kommt es an!“, scheint also nachdrücklich gelernt zu werden - besonders intensiv wiederum von Mädchen. Bei ihnen wirkt die formelle Leistungshierarchie stärker in ihre informellen Kontakte hinein als bei den Jungen. Und für sie ist Schulerfolg in noch stärkerem Maße als für Jungen eine notwendige Bedingung für eine gelingende Persönlichkeitsentwicklung. So zeigt es jedenfalls die ebenfalls schon zitierte Längsschnittstudie zum Selbstvertrauen. Jungen können sich graduell offensichtlich stärker von den offiziellen Rückmeldungen der Institution distanzieren und dafür auf Gratifikationen aus den Beziehungen zu ihren Mitschülern zurückgreifen. Auch hier gilt aber in der Regel,

dass erfolgreiche Schüler deutlich größere Chancen haben, auch informell als Meinungsführer anerkannt und akzeptiert zu werden - es sei denn, dass in einer Lerngruppe ein ausgesprochen schuloppositionelles Klima herrscht (vgl. Fend 1977). Die Forscher identifizierten Klassen, in denen Schüler, die bei den Mitschülern anerkannt sein wollten, weder leistungsorientiert noch schulkonform sein durften. In solchen Fällen konnten gute Noten eher zu sozialer Ablehnung führen. Zinnecker (1972, S.160) hat solche oppositionelle Schülerkultur näher beschrieben: Jugendliche orientieren sich stark an ihrer Peergroup, stehen den Anforderungen der Schule distanziert bis ablehnend gegenüber, greifen Leistungsansprüche an oder unterlaufen sie, setzen eigene Standards dagegen. Auch er fand dieses Muster deutlich stärker bei männlichen Schülern, während Mädchen typischerweise eher schulkonformes Verhalten bei ihren Mitschülerinnen unterstützten

Sowohl die geschlechtstypische Differenzierung als auch der Hinweis auf den Einfluss des „Klassengeistes“, also die kollektive Wertstruktur der spezifischen Lerngruppe, verweisen auf die Bedeutung des jeweiligen pädagogischen Kontextes. So kann z.B. die institutionelle Definition von Leistungsanforderungen und ihrer Durchsetzung unterschiedlich gestaltet und abgefedert werden. Lehrkräfte als Vertreter der Institution Schule haben hier eine ganz zentrale Rolle.

2.2 Soziales Lernen unter Leistungs- und Anpassungsdruck

Die Forschungslage zu diesem Punkt ist wiederum nicht sehr ergiebig. Hinweise lassen sich aber aus der schon angesprochenen Schulklima-Studie von Fend (1977) gewinnen. Er untersuchte in allen Schulformen der Sekundarstufe I soziale Einflussprozesse der Schule und erhob dabei u.a. die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler zu folgenden Aspekten des Lehrerverhaltens:

- Empfinden sie starken oder eher milden Leistungsdruck?
- Wie stark empfinden sie den schulischen Anpassungsdruck?

Bezogen auf den Leistungsdruck hatten die Forscher überwiegend negative Auswirkungen auf Leistungsmotivation und Persönlichkeitsentwicklung erwartet. Tatsächlich ließ sich auch nachweisen, dass Kinder in Klassen mit starkem Leistungsdruck ein niedrigeres Selbstbewusstsein aufwiesen, mehr Angst und weniger Erfolgszuversicht äußerten, dafür ein Gefühl des Ausgeliefertseins entwickelten. Andererseits ist Leistungsdruck offenbar verhaltenswirksam - jedenfalls solange dieses Gefühl des Ausgeliefertseins sich noch nicht zu gelernter Hilflosigkeit gesteigert und verfestigt hat. Das lässt sich zumindest aus der längeren Hausaufgabendauer, die von den Schülern angegeben wird, erschließen. Ganz deutlich hängt hoher Leistungsdruck zusammen mit verminderten Mitbestimmungsmöglichkeiten. Wer sich unter hohem Druck fühlt, geht möglichen Konfrontationen eher aus dem Wege, behandelt seine Lehrer taktisch. Anpassung und Einschmeicheln nennen knapp 40% der von Eder (1987) befragten Gymnasiasten als erfolgreiche Strategie zur Bewältigung schulischer Anforderungen.

Die Schulverdrossenheit steigt offenbar nicht automatisch mit zunehmendem Leistungsdruck an, was sich aber vor dem Hintergrund der hohen Bedeutung von Schule als sozialem Ort für Gleichaltrige plausibel erklären lässt. Diese soziale Basis wird jedoch - mindestens bei starkem Leistungsdruck - nicht dafür genutzt, die eigenen Bedürfnisse zu formulieren und eine aktiv gestaltende Rolle zu übernehmen. Allen hehren emanzipatorischen Zielen in den Präambeln der Schulgesetze zum Trotz scheint die Etablierung einer demokratischen Lernkultur noch durchaus entwicklungsbedürftig zu sein. In dieses Bild passen die Ergebnisse, die unter der Dimension Anpassungsdruck zutage gefördert wurden: Je höher dieser empfunden wird, desto höher ist die Schulverdrossenheit, je niedriger ist das Selbstvertrauen, je geringer ist das Partizipationsverhalten und je weniger produktive Konfliktregelungen gibt es. Lehrkräfte werden als „doch am längeren Hebel“ sitzend betrachtet, reden und diskutieren sei da nutzlos.

Dieses Bild wird in allen Aspekten bestätigt und ergänzt von der bereits erwähnten Studie von Dreesmann (1982), der seine zentralen Ergebnisse folgendermaßen zusammenfasst: Kognitive, affektive und soziale Lernziele werden am besten erreicht, wenn folgende Bedingungen gegeben sind:

- gute soziale Beziehungen zwischen allen am Unterricht Beteiligten,
- ein hohes Maß an Eigenständigkeit und Eigenverantwortung bei unterrichtlichen Aktivitäten,
- die Möglichkeit zur Mitgestaltung des Unterrichtsverlaufs,
- die Aussicht, für Anstrengungen auch belohnt zu werden und schließlich
- das Empfinden, dass der Unterricht verständlich und gut organisiert ist.

Er benennt damit die positiven Anknüpfungspunkte, an denen anzusetzen ist, wenn die Beteiligten Konzepte zur Verbesserung des sozialen Lernens entwickeln und erproben wollen.

Zwischenfazit 2:

Ich schlussfolgere aus den bislang zusammengetragenen Ergebnissen, dass der in unserem Schulsystem verankerte, auf Selektion und Konkurrenzorientierung ausgerichtete Leistungsbegriff bereits zu Beginn der Schulzeit internalisiert wird. Versagen in der offiziellen Leistungshierarchie ist durchgängig verbunden mit einer Einengung sozialer Lern- und Handlungsmöglichkeiten. Die informellen Beziehungsstrukturen in der Gruppe der Altersgleichen bilden dazu kaum hinreichende Möglichkeiten der Gegenerfahrung. Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit werden in unseren Schulen nur wenig vermittelt.

3. Soziales Lernen und fachliche Leistung in einer humanisierten Schule

Die hier zusammengetragenen Kritikpunkte sind leider gar nicht neu und originell. Man kann sie bereits zu Beginn des letzten Jahrhunderts in der Reformpädagogik verorten. Schon Pädagogen wie Peter Petersen, Berthold Otto oder Maria Montessori hatten die „verkopfte Buchschule“ und den „Fetzen-Stundenplan“ kritisiert und alternative Schulmodelle entworfen, in denen die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder in ganz anderer Weise gefördert werden sollte. Das lässt sich nahtlos bis in die Gegenwart hinein verfolgen. Hartmut von Hentig (1995) hat mit der Gründung seiner Laborschule an die Forderung Deweys angeknüpft, Schule müsse als Lebens- und Erfahrungsraum konzipiert werden, als „Polis“, in der gelernt wird, gemeinsam und friedlich die eigenen Angelegenheiten zu regeln. Seit längerem wird an vielen Schulen nach Möglichkeiten gesucht, die Institution Schule nicht nur neu zu denken, sondern sie auch ganz konkret zu verändern. Ein besonderer Aktivitätsschub geht dabei von den Grundschulen aus: Sie reagieren auf veränderte Bedingungen des Aufwachsens von Kindern, auf eine zunehmend heterogener werdende Schülerschaft - z.B. durch die Aufnahme von Kindern mit Behinderungen - mit konzeptionellen Veränderungen und Weiterentwicklung ihrer Praxis. Aber auch in vielen Schulen der Sekundarstufe ist ein gehöriger Reformdruck entstanden. Kann unsere Gesellschaft es hinnehmen, dass fast 10% der Schüler (vgl. Klemm 2000) keinen Schulabschluss erreichen? Welche Maßnahmen sind erfolgversprechend, um gerade solchen Schülern dabei zu helfen, ihre Potenziale zu entwickeln und sich nicht resigniert zurückzuziehen oder in die rechte Szene abzudriften? Dabei sind allerdings die Tendenzen höchst widersprüchlich: Die Modernisierungsschübe in industrialisierten Gesellschaften haben dazu geführt, dass formale Abschlüsse zunehmend wichtiger werden. Entsprechend sind die Bildungsaspirationen der Eltern für ihre Kinder gestiegen, nicht nur möglichst hochwertige Abschlüsse sondern „Exzellenz“ wird angestrebt, gleichzeitig Effektivierung. Der Andrang zu den „Schnellläufer-Klassen“ vermag das ebenso zu verdeutlichen wie das zunehmende Bestreben von Eltern, ihrem Kind ein Schuljahr im Ausland zu ermöglichen. Welche Chancen hat in einer solch unübersichtlichen Gemengelage die Forderung nach einer Neudefinition des Leistungsbegriffs?

3.1 Beziehungslernen als Leistung anerkennen

An den bisherigen reformpädagogischen Bemühungen lässt sich zunächst einmal aufzeigen, wie eine Neukonzeption, bei der es um das Ausbalancieren von fachlicher Leistung und sozialen Lernprozessen geht, aussehen kann. Hartmut von Hentig hat seine Erziehungsphilosophie, die inzwischen seit mehr als 25 Jahren in immer wieder überarbeiteter Form in seiner eigenen Reformschule auch umgesetzt wird, auf die knappe Formel gebracht: „Die Sachen klären - die Menschen stärken“ (von Hentig 1985). Er möchte also Anstrengung und Leistung mit Persönlichkeitsstärkung verbunden sehen. Dabei räumt er sehr klar der Persönlichkeitsstärkung eine vorgeordnete Bedeutung ein.

In einem seiner Filme, in denen das didaktische Konzept der Schule vorgestellt wird, betont er: „Wessen Seele satt ist von Zuwendung, wer weiß, dass er selbst wichtig ist und mit seinen Bedürfnissen ernst genommen wird, der kann sich auch Sachen zuwenden und mit anderen friedlich sein.“ (Laborschulfilm: Carmen, Dennis und andere: Aufwachsen in der Laborschule). Und einer seiner vermutlich am meisten zitierten Sätze ist die Feststellung, man müsse sich in vielen Fällen zunächst einmal den Lebensproblemen der Kinder stellen, bevor man ihre Lernprobleme angehen könne. D.h.: Auch die Schule muss Schülerinnen und Schüler darin unterstützen, ihre Lebensprobleme zunehmend selbst bewältigen zu können, muss zur Entwicklung der dafür notwendigen personalen sowie sozialen Kompetenzen beitragen und soziales Lernen genauso als Leistung anerkennen wie das fachliche. Dazu kann es sehr nützlich sein, soziales Lernen selbst zum Gegenstand zu machen, wie das z. B. in manchen Trainingsprogrammen zum Umgang mit Aggressionen, zur Konfliktlösung und zur Gewaltprävention geschieht oder soziale Sensibilität durch spielerische Aktivitäten, Theater- und Körperarbeit zu fördern etc. So sinnvoll solche Aktivitäten auch sind – zentral scheint mir jedoch vor allem die Etablierung einer entwicklungsförderlichen Lern- und Leistungskultur zu sein, die alle Fächer einschließt und den gesamten schulischen Alltag prägt.

3.2 Fachliche Leistungen individualisieren und prozessbegleitend fördern

Wir wissen aus vielen ermutigenden Erfahrungen aus Reformschulen, dass es einen Unterschied macht, ob Lehrer ihre Leistungsanforderungen an individuellen Möglichkeiten der Lernenden ausrichten, den Prozess der Lernbemühungen diagnostizierend und ermutigend begleiten oder ob gleiche Anforderungen an alle gestellt werden und lediglich das Ergebnis im Vergleich zu den anderen benotet wird. Solch differenzierende Strategien des Lehrens bedeuten in keiner Weise einen Verzicht auf Leistungsanforderungen, die auch wirklich Herausforderungen darstellen - sie werden aber zugeschnitten auf die jeweiligen Möglichkeiten. Allerdings sind solche individualisierenden Maßnahmen aufwändig, sie brauchen Unterstützung durch klug konzipierte didaktische Materialien, durch Ausstattung von Klassenräumen mit Nachschlagewerken, Computern, Karteien, Experimentiermöglichkeiten und ähnlichem Zubehör. Das muss entwickelt und erprobt werden. Die Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern verändert sich, wird zunehmend komplexer. Und gleichzeitig sind Lehrkräfte in hohem Maße verunsichert - so erlebe ich es jedenfalls in der wissenschaftlichen Begleitung einer Schule in Potsdam, die solchen Unterricht im Rahmen eines Schulversuchs erprobt und weiterentwickelt. Mit den sozialen Ergebnissen ihrer Arbeit sind sie sehr zufrieden. Die neu zusammengesetzten Klassen hätten sich rasch zu lern- und arbeitsfähigen Gruppen entwickelt. Auch neu in die Schule aufgenommene Schüler, die solche didaktischen Konzepte nicht gewöhnt gewesen seien, hätten sich mit Unterstützung der anderen recht schnell auf die ungewohnten Arbeitsformen eingestellt (vgl. Horstkemper/Mickler 2003). Die Zusammenarbeit laufe sehr zufriedenstellend, aber man sei sich eben nicht sicher, ob bei solchen individualisierenden Verfahren auch wirklich fachlich genug gelernt werde. „Genug“ bemisst sich dann in der Regel an der Konkurrenz mit anderen Schulen, was in der spezifischen brandenburgischen Situation der drohenden Schulschließung wegen des dramatischen Rückgangs der Schülerzahlen durchaus nachvollziehbar ist. Inzwischen haben die ersten Absolventen die Schule nach der 10. Klasse verlassen und beweisen in der anschließenden be

ruflichen Ausbildung ebenso wie in weiterführenden schulischen Bildungsgängen, dass sie hervorragend zurechtkommen. Gerade dies lässt sich als ein wichtiges Kriterium für den Erfolg einer Schule werten, die ihre Schülerinnen und Schüler stark macht für die Bewährung in beruflicher und privater Lebensbewältigung.

Tatsächlich lernen Schüler/innen in einem stärker individualisierten Unterricht, in dem auch der soziale Lernprozess gezielt Berücksichtigung findet, nicht weniger - sondern anderes. Sie erwerben nicht nur fachliche, sondern auch in hohem Maße personale und soziale Kompetenzen (vgl. Watermann, u. a. 2005). Erfolgsszuversicht und Könnenserfahrung sind die elementaren und unverzichtbaren Voraussetzungen für die Entfaltung von Bildungsbereitschaft und Lernfreude, entfalten können sie sich erst dann optimal, wenn soziale und kommunikative Kompetenzen ebenfalls hoch ausgeprägt sind. Soziales Lernen und intellektuelle Höchstleistung schließen sich nicht aus, sondern bedingen und befördern einander wechselseitig. Diese Ergänzung der Individualisierungsperspektive erscheint mir sehr wichtig. Erst wenn didaktisch-methodische Entscheidungen die soziale Komponente des Lernens hinreichend ernst nehmen, gibt es überhaupt eine Chance von der Monokultur direkter Instruktion wegzukommen, wie sie heute noch zu weiten Teilen ganz unbefragt in den Klassenzimmern herrscht. Wie in solchen Vermittlungsformen die viel beschworenen Schlüsselqualifikationen selbstständigen Arbeitens, der Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit oder gar Teamfähigkeit erworben werden sollen, ist schwer vorstellbar. Stattdessen muss es darum gehen, eine Lern- und Leistungskultur zu entwickeln, die – wie eingangs gefordert – eine Balance zwischen fachlicher und sozialer Förderung anstrebt.

Literatur:

- Bellenberg, Gabriele/ Klemm, Klaus: Scheitern im System, Scheitern des Systems? Ein etwas anderer Blick auf Schulqualität. In: Rolff, Hans-Günter u.a. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Band 11. Weinheim / München 2000, S. 51-76.
- Breidenstein, Georg/ Kelle, Helga: Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studie zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim / München 1998.
- Dreesmann, Helmut: Unterrichtsklima. Weinheim / Basel 1982.
- Eder, Friedrich: Schulische Umwelt und Strategien zur Bewältigung von Schule. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 34, S. 100 –110, 1987.
- Fend, Helmut u.a.: Sozialisierungseffekte der Schule. Weinheim 1976.
- Fend, Helmut: Schulklima. Soziale Einflussprozesse in der Schule. Weinheim / Basel 1977.
- Fend, Helmut: Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie. Entwicklungspsychologie in der Moderne. Band IV. Bern 1997.
- Hentig, Hartmut v.: Die Menschen stärken, die Sachen klären. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung. Stuttgart 1985.
- Hentig, Hartmut v.: Die Bielefelder Laborschule. Impuls Bd. 7, (4. Aufl.), Bielefeld 1995.
- Höhn, Elfriede: Der schlechte Schüler. München 1967.
- Horstkemper, Marianne: Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Weinheim / München 1987.
- Horstkemper, Marianne / Mickler, Heidi: Altersgemischtes Lernen in der Sekundarstufe I aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern. Potsdam 2003.
- Kemmler, Lily: Schulerfolg und Schulversagen. Göttingen 1976.
- Krappmann, Lothar / Oswald, Hans: Alltag der Schulkinder. Weinheim / München 1995.
- Kraul, Margret/ Horstkemper, Marianne: Reflexive Koedukation in der Schule. Mainz 1999.
- Lehmann, Rainer u.a.: Qualitätsuntersuchung an Schulen zum Unterricht in Mathematik - Quasum. Zwischenbericht. Stuttgart 1999.
- Watermann, Rainer / Thurn, Susanne / Tillmann, Klaus-Jürgen / Stanat, Petra (Hrsg.): Die Laborschule im Spiegel ihrer PISA-Ergebnisse. Weinheim 2005.

Oswald, Hans / Krappmann, Lothar: Soziale Ungleichheit in der Schulklasse und Schulerfolg. Eine Untersuchung in 3. und 5. Klassen Berliner Grundschulen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE), 7. Jg., Heft 4, S. 479-496, 2004.

Petillon, Hanns: Das Sozialleben des Schulanfängers. Die Schule aus der Sicht des Kindes. Weinheim 1993.

Tillmann, Klaus-Jürgen / Holler-Nowitzki, Birgit / Holtappels, Heinz-Günther / Meier, Ulrich / Popp, Ulrike: Schülergewalt als Schulproblem. Weinheim / München 1999.

Tillmann, Klaus-Jürgen: Sozialisation - soziales Lernen - Erziehung oder: Schule ist mehr als Fachunterricht. In: Frommelt, Bernd u.a. (Hg.): Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts. Gesellschaftliche Ungleichheit, Modernisierung und Steuerungsprobleme im Prozess der Schulentwicklung. S. 133-146, Weinheim / München 2000.

Zinnecker, Jürgen: Emanzipation der Frau und Schulausbildung. Weinheim 1972.

GEWALT
BERLIN GEGEN
GEWALT

Aus dem Schulalltag ... ¹

„Es gibt keine Schlange an der Cafeteria und das bedeutet, dass alle drängeln, schubsen und ähnliches. Letztlich haben sich zwei fast geprügelt, weil der eine meinte: Ich war hier zuerst! - Nein, ich! - Bekloppt!“



Ich gehe ins Tor!

Nein, ich geh` ins Tor!

„Das alles fängt immer schon mit Kleinigkeiten an. Sie kommen z.B. in den Chemieraum und streiten sich um die Plätze. Jedes Mal!“

GEWALT
BERLIN GEGEN
GEWALT

¹ Sowohl die schriftlichen als auch die zeichnerischen Äußerungen der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrerinnen und Lehrer sind einer Befragung entnommen, an der bisher 46 Klassen teilgenommen haben. Die Fragebogen dazu finden Sie im Anhang.

Christa Händle

Ausweitung sozialen Lernens an Schulen? Vergleichende Perspektiven

Problemstellung

Mehr als bisher sind Schulen in Berlin mit einer Öffnung für andere Länder und Kulturen konfrontiert. In fast allen Klassen finden sich Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, mit Erfahrungen sowohl in der deutschen Mehrheitskultur als auch in der in ihren Familien tradierten und vermittelten Kultur ihrer Herkunftsländer. Damit stellen sich in Schulen zusätzliche Aufgaben der Verständigung, des Verständnisses, der Vermittlung für die einzelnen Lehrpersonen, für Kollegien und auch für Bildungsforschung und Bildungspolitik.

Zentral in der öffentlichen Diskussion über Bildung in Schulen sind in den letzten Jahren alarmierende Befunde international vergleichender Schulleistungsstudien, die bei Schülern und Schülerinnen in Deutschland in vielen Leistungsbereichen Werte deutlich unter dem internationalen Durchschnitt gefunden haben. Anforderungen und bildungspolitische Maßnahmen richten sich seitdem vor allem auf die Verbesserung von Schulleistungen durch Festsetzen von Standards, Einführung von Vergleichsarbeiten, Überprüfung durch Schulleistungstests etc. In der Wahrnehmung von Lehrpersonen, Eltern, Kindern und Jugendlichen hat sich der Leistungsdruck in den Schulen seit der Ergebnisse und Diskussionen um TIMSS, PISA, CIVIC, IGLU deutlich erhöht. Gleichzeitig hat die Lernfreude in Schulen in Deutschland weiter abgenommen. Können Schulen und Lehrpersonen sich so noch Zeit und Ressourcen für mehr soziales Lernen leisten, für Schulveranstaltungen und Klassenfahrten, für Projektwochen und Schülervertretung, für Klassenstunden und Morgenkreis, für die Entwicklung von Regeln im Unterricht, für die Diskussion aktueller Konflikte, für offene Unterrichtsformen, für die Entwicklung und das Training sozialer Kompetenzen?

Bei der aufgeregten Diskussion und den begonnenen Maßnahmen um die Verbesserung von Schulleistungen in Deutschland wird zu wenig beachtet, dass erfolgreiche Schulsysteme in anderen Ländern vielfältiges soziales Lernen und soziale Förderung als wichtige Bedingung für gute Leistungen anbieten. Gerne zur Schule gehen, Freude am Lernen haben sind wichtige Voraussetzungen für gute Schulleistungen. Übersehen wird oft, dass die Freude auf Schule und Unterricht, die Freude am Lernen in Schulen in Deutschland deutlich geringer ist als in anderen Ländern (vgl. Czerwenka u.a. 1990). Dies ist jedoch eine wichtige emotionale Voraussetzung für Motivation, Beteiligung und Leistungen im Unterricht. Vor allem fachliche Standards und fachliche Erfolgskontrollen zu erhöhen, könnte so kontraproduktiv sein und eher bewirken, dass für Kinder und Jugendliche in Deutschland Schulen an Attraktivität weiter abnehmen und Aggressionen, Verweigerungen, Störungen, formale Aufgabenerfüllung, instrumentelle Lernmotivation und taktisches Umgehen mit Lehrpersonen zunehmen. Für die Ausweitung sozialen Lernens an Schulen als eine Voraussetzung für die Verbesserung von Schulleistungen werden im Folgenden Begründungen, Ansätze, Wege und Ressourcen skizziert. Angeregt sind diese Hinweise durch vergleichende Perspektiven auf andere Länder und Kulturen, auf unterschiedliche pädagogische Traditionen in Reform- und Regelschulen in Deutschland und auch durch Vergleiche zwischen den Schulstufen.

2. Begründungen für die Ausweitung sozialen Lernens

2.1 Soziales Lernen in international vergleichenden Untersuchungen z.B. CIVIC

Alarmierender als die breit diskutierten schwachen Leistungen von Jugendlichen in Deutschland in den international vergleichenden Schulleistungsuntersuchungen sind aus meiner Sicht andere

Befunde in diesen Studien, so z.B. in der PISA-Untersuchung (vgl. Deutsches PISA Konsortium 2001):

- Jugendliche mit Migrationshintergrund werden im deutschen Schulsystem vergleichsweise weniger gefördert als in anderen Ländern
- Freude am Lesen ist bei Jugendlichen, insbesondere bei Jungen, gering
- In achten Klassen sind in Deutschland über ein Drittel der Jugendlichen schon mindestens einmal aus ihrer Lerngruppe zurückgestuft worden: bei der Einschulung, beim Sitzenbleiben, bei der Abstufung in eine andere Schulform.

Differenziertere Befunde zum sozialen Lernen finden sich in der IEA¹ - Studie CIVIC in Veröffentlichungen der internationalen (vgl. Tourney-Purta et al 2001) und der deutschen Projektgruppe (vgl. Händle u.a. 1999, Oesterreich 2002)

In diesem Projekt wurden für deutsche Jugendliche Werte über dem internationalen Durchschnitt in ihrer Unterstützung der Gleichstellung von Frauen und in ihrer Einschätzung eines offenen Unterrichtsklimas von Lehrpersonen gefunden. Deutlich weniger Jugendliche als im internationalen Durchschnitt von 27 beteiligten Ländern zeigen jedoch soziales Engagement in Schule und Gesellschaft. Weniger Jugendliche als in anderen Gesellschaften stimmen in Deutschland zum Beispiel Aussagen zu, wie:

- „Wenn in unserer Schule Probleme diskutiert werden, habe ich etwas dazu zu sagen.“
- „Wenn gewählte Schülervertreter Vorschläge für Veränderungen machen, ändert sich an der Schule etwas zum Besseren.“
- „Wenn ein Jugendlicher aus meiner Klasse einen Konflikt mit einem Lehrer oder einer Lehrerin hat, bin ich bereit ihn zu einem Gespräch darüber zu begleiten.“

Besonders alarmierend sind die starken Vorbehalte von Vierzehnjährigen in Deutschland gegen „Ausländer“. Jungen in Deutschland zeigen sich in der CIVIC – Studie im internationalen Vergleich als Schlusslichter in der Akzeptanz von „Ausländern“. Dies erscheint umso alarmierender, als demographische Untersuchungen davon ausgehen, dass die deutsche Gesellschaft, um die Balance zwischen alten und jungen Menschen einigermaßen aufrecht erhalten zu können, zunehmend auf Migrantinnen und Migranten angewiesen ist! Bei den unterschiedlichen Fragen zur Akzeptanz von Menschen mit Migrationshintergrund fällt insbesondere auf, dass deutlich weniger Jugendliche als im internationalen Durchschnitt zustimmen, dass „Ausländer“ auch in Deutschland ihre Kultur und Sprache pflegen.

Zur Diskussion von Ursachen gibt der Vergleich mit Ländergruppen interessante Hinweise. Auch in anderen reichen Industrieländern wurde eine unterdurchschnittliche Bereitschaft von Vierzehnjährigen zu Engagement in Politik und Gesellschaft gefunden, jedoch ein höheres Engagement zum Engagement in der Schule als in Deutschland. Überdurchschnittlich bereit zu Engagement in Schule und Gesellschaft zeigten sich dagegen – eher überraschend – Jugendliche in armen südlichen Ländern, so z.B. in Kolumbien, Chile, Portugal, Griechenland und Zypern. Sowohl Expert/innen als auch Jugendliche in Berliner Schulen, mit denen wir Befunde der Studie diskutierten, gaben dazu die Erklärung: In diesen Ländern haben Kinder und Jugendliche auch außerhalb der Schule mehr soziale Kontakte und sind mehr in soziale Aktivitäten und Aufgaben der Familie und Nachbarschaft einbezogen als Jugendliche in Deutschland. Solche Befunde sprechen dafür, dass Schulen mit der Individualisierung in modernen Gesellschaften erweiterte Aufgaben bzgl. der Förderung von sozialer Kompetenz zuwachsen.

Da wir in der Studie CIVIC Education – anders als in den Studien TIMSS und PISA – auch Lehrpersonen befragt haben unter anderem zu ihren Vorstellungen zur Verbesserung politischer Bildung in Schulen, können wir sagen, dass sie eine kompetente Einschätzung der Situation und Perspektiven für Veränderungen haben. Lehrpersonen in Deutschland, die politische Bildung

¹ International Association for the Evaluation of Educational Achievement

vermitteln, sehen in Übereinstimmung mit den bei den Jugendlichen erhobenen Befunden Probleme vor allem in zuwenig Partizipation und schülerorientierten Arbeitsformen in Schulen. Deutlich mehr Lehrpersonen als in anderen Ländern sehen Prioritäten für Veränderung an deutschen Schulen in der Ausweitung von Partizipation. Mehr Lehrpersonen als im internationalen Durchschnitt halten sich für fachlich kompetent, wünschen sich jedoch eine Fortbildung in Unterrichtsmethoden.

Dafür, dass Lehrpersonen in Deutschland nur begrenzt zu mehr sozialem und politischem Engagement ihrer Schülerinnen und Schüler beitragen können, spricht, dass Jugendliche in Deutschland weniger Erfahrungen in sozialen Gruppen angeben als Jugendliche in vielen anderen Ländern, weniger in Schülerparlamenten und Schülervvertretungen und auch in politischen Gruppen, mehr dagegen in Sportgruppen.

International vergleichende Schulleistungsstudien, insbesondere die Studie CIVIC, zeigen, dass soziale Erfahrungen, Kompetenzen und Orientierungen bei Jugendlichen in Deutschland im internationalen Vergleich unterdurchschnittlich entwickelt sind. Es ist anzunehmen, dass die Ausweitung sozialer Erfahrungen und Kompetenzen auch zur Verbesserung des Lernklimas und der Lernfreude und damit von Schulleistungen beiträgt.

Grundlegende Strukturmerkmale von in der Vermittlung sozialer und fachlicher Leistungen erfolgreicher Schulsysteme sind vor allem: Gemeinsamer Unterricht ohne „Sitzenbleiben“ und Selektion sowie Ausweitung des Schulbesuchs auf den Nachmittag. Diese beiden Strukturmerkmale ändern Schulkulturen grundlegend.

Der Verzicht auf Selektion fördert die Entwicklung einer pädagogischen Kultur der positiven Motivierung und Herausforderung in der Interaktion, in den Methoden, Arbeitsformen und in den Inhalten des Unterrichts. Die Ausweitung von Unterrichtszeit gibt Zeit für selbstständiges Arbeiten, Kooperation und individuelle Förderung in den Schulen im Rahmen des Unterrichts. Schritte in diese Richtung werden im Folgenden skizziert.

2.2 Soziales Lernen als gesellschaftliche Anforderung

In traditionellen und homogenen Gesellschaften findet soziales Lernen weitgehend durch Vorbild und Nachahmung nach festen Regeln und Ritualen statt. In heterogenen, sich wandelnden multikulturellen modernen Gesellschaften reichen solche Formen der Aneignung sozialer Kompetenzen nicht mehr aus. Erweiterte Erfahrungen und Einsichten werden durch heterogene soziale Erfahrungen, Erwartungen und Handlungsweisen in sozialen Gruppen herausgefordert: in Ausbildungs- und Arbeitsorganisationen, im sozialen Umgang und in der Politik, im Nah- und im Fernbereich. Es bleibt eine große Aufgabe, Fremdheit und Differenzen nicht abzulehnen, auszugrenzen, zu verfolgen und zu bekriegen, sondern als anregende und produktive andere Möglichkeit der Problembewältigung zu sehen, zu akzeptieren, einzubeziehen und davon zu lernen.

2.3 Erweiterung sozialen Lernens als Chance von Schulen

Wissen und Können werden in vielfältigen Formen auch außerhalb der Schule angeeignet, vor allem durch Medien, Bücher, Radio, Fernsehen, Kassetten, Computer, Lernprogramme etc. Medien für selbständiges Lernen sind in unserer Gesellschaft vielfältig, leicht zugänglich, preisgünstig und oft auch sehr attraktiv. Schulunterricht im Klassenverband kann in der reinen Wissensvermittlung nur begrenzt mit anderen Medien konkurrieren. Es steht an, solche Medien auch stärker in Schulen einzubeziehen und zu nutzen. Unübertroffen und immer wertvoller sind Schulen dagegen als Orte sozialen Lernens. Viele Stunden täglich lernen Kinder und Jugendliche ergänzend zu ihren familialen Erfahrungen hier von anderen Erwachsenen und von und mit anderen Kindern und Jugendlichen aus ihrer Altersgruppe. Schulen sind vor allem wegen der sozialen Kontakte für Kinder und Jugendliche attraktiv, weil sie dort Lehrer und Lehrerinnen treffen, die sie schätzen und Freunde und Freundinnen, mit denen sie sich austauschen und etwas zusammen machen können (vgl. Horstkemper in diesem Band). Die Kommunikation und Kooperation von Kindern und Jugendlichen in der Schule nicht nur in Pausen und Freizeiten zu

verweisen und im Unterricht weitgehend zu blockieren, sondern im Unterricht zu entwickeln und zu nutzen, bleibt eine große, in vielen Schulen noch ausbaufähige Aufgabe und Chance von Schulen.

3. Ansätze zur Ausweitung sozialen Lernens

3.1 Soziales Lernen im Schulleben

Schulen als Unterrichtsanstalten bieten vor allem Unterricht primär in lehrerzentrierter Vermittlung und mit Pausen an. Die Kommunikation, Interaktion und Kooperation der Schüler und Schülerinnen untereinander bleibt so weitgehend von der Vermittlung von Unterrichtsinhalten getrennt. Diese Potenziale werden dafür wenig entwickelt, aktiviert und genutzt. Mehr Chancen für soziales Lernen bieten sich in einem Schulleben, in dem Kinder und Jugendliche erweiterte soziale Handlungsspielräume haben, im Unterricht, in Projekten, für Aktivitäten in größeren und kleineren Gruppen und mit Handlungsspielräumen für inhaltliche und soziale Selbständigkeit. Schülervvertretungen, Streitschlichterteams, Schülerzeitungen, Arbeitsgruppen, Schulveranstaltungen, Patenschaften, Clubs, Gestaltung und Verantwortung für Cafeteria, Schülerbibliothek, Schulgärten, Sammlungen, Ausstellungen, Dokumentationen bieten Möglichkeiten der Ausweitung sozialer Aufgaben und Kompetenzen im Schulleben. Günstig ist es, wenn solche Aufgaben auch unter den Kindern und Jugendlichen weitergegeben und vermittelt und zu festen Einrichtungen werden, wie z.B. jährliche Schulfeste, Projektwochen, Tage der offenen Tür, Ausstellungen, Austausch mit ehemaligen Schülern und Schülerinnen, Informationen über den Arbeitsplatz von Eltern etc.

Für die Entwicklung von Schulleben ist es sinnvoll, die Aktivitäten nicht nur von oben aus der Außenperspektive auf die Schule zu sehen, sondern auch von innen aus der Perspektive der Schüler und Schülerinnen: Wie viele Kinder und Jugendliche haben die Möglichkeit, solche Erfahrungen an einer Schule zu machen? Zu reformpädagogischen Konzeptionen gehört es, dass möglichst alle Kinder und Jugendlichen Erfahrungen in zentralen Projekten, Praktika, Auführungen sammeln. An Schulen in England präsentiert zum Beispiel in wöchentlichen Schulversammlungen jede Klasse einen Beitrag. Auch in deutschen Reformschulen gibt es solche Präsentationen, z.B. an Waldorf – Schulen in regelmäßigen „Monatsfeiern“. Die Herausforderung zu regelmäßigen schulöffentlichen handlungsorientierten Präsentationen kann als eine wichtige Quelle für Arbeits- und Leistungsmotivation auch im Unterricht gelten.

3.2 Ausweitung sozialen Lernens im Unterricht

Trotz anderer Programmatiken dominiert an Schulen in Deutschland in der Sekundarstufe immer noch Wissensvermittlung in lehrerzentriertem Frontalunterricht. Offenerere Lernformen finden sich inzwischen in vielen Primarschulen. Die Konzentration des Unterrichts bei Klassenlehrerinnen und Klassenlehrern erleichtert die Gestaltung von Klassenräumen als attraktive Lernumgebung. Fachunterricht, bei dem Lehrpersonen in wechselnde Klassenräume kommen, erschwert es ihnen, eine attraktive fachliche Lernumwelt für Jugendliche bereit zu stellen, die kooperatives und selbständiges fachliches Lernen anregt und erleichtert. In anderen Ländern, z.B. in den USA, gibt es Fachräume nicht nur in den Naturwissenschaften und den künstlerischen Fächern, sondern auch in den sprachlichen und sozialwissenschaftlichen Fächern. Kooperativer und handlungsorientierter Unterricht ist für Lehrer und Lehrerinnen leichter, wenn die Schüler und Schülerinnen zu ihnen in Fachräume kommen, wo sie anregende Lernerfahrungen vorbereiten können. Möglichkeiten für selbstständiges, kooperatives, fachübergreifendes, projekt- und handlungsorientiertes Lernen bieten Lern- und Projektwerkstätten; möglichst jede Klasse sollte wie eine Lernwerkstatt eingerichtet sein. Sehr sinnvoll für die Entwicklung sozialen Lernens- und durch den Rückgang der Geburtenzahlen möglich – ist es, den Klassen zur Ausstattung mit Arbeitsmitteln und für Gruppenarbeit zwei Räume zuzuweisen.

Auch im herkömmlichen Frontalunterricht können jedoch sehr viel stärker als allgemein üblich Phasen sozialen und kooperativen Lernens eingebaut werden, so z.B. in jede Unterrichtsstunde

Partnerarbeit zur Verständigung über Erfahrungen, Aufgaben, Fragen, Sammlung von Beispielen, Suche nach Problemen als Pro- und Kontradiskussion, Übung von Aufgaben und Entwicklung und Darstellung von Lösungen etc. Dies stärkt Beteiligung, Motivation, soziale Erfahrungen und Kompetenzen! Darüber hinaus geben Übungsphasen und Lehrgänge zur Sozial- und Methodenkompetenz Impulse für die Ausweitung sozialen Lernens im Unterricht und tragen so zu einer Verbesserung der Balance von sozialem und fachlichem Lernen bei. Ein Fach Sozialen Lernens kann diesen Lernbereich stärken und bietet einen Rahmen neue Inhalte dazu im Curriculum zu verankern.

3.3 Ausweitung sozialen Lernens in der Interaktion von Personen in der Schule: Lehrpersonen, Kinder, Jugendliche

Schulerinnerungen zeigen, wie wichtig für Schüler und Schülerinnen die Wahrnehmung, Bestätigung, Anerkennung ihrer Leistungen ist. Eine Interaktion der Wertschätzung und Anerkennung zu entwickeln, ist für Kinder, Jugendliche und Erwachsene auch in der Schule eine andauernde Aufgabe. Dominant sind bisher in der Interaktion zwischen Menschen eher Kritik und Abwertung. Leistungspotenziale und positive Entwicklungen entstehen jedoch eher aus Anerkennung und Bestätigung von Leistungen und Potenzialen. Dies kann sowohl implizit geschehen, indem Menschen die Möglichkeit haben, ihre Stärken zu zeigen und zu entwickeln als auch explizit, indem sie Bestätigung und Wertschätzung dafür bekommen. Ein leitendes Prinzip für diese Orientierung ist es, vor allem das halbvolle Glas zu sehen, weniger das halbleere!

Die Tradition der pädagogischen Beurteilung berücksichtigt dies, indem hier vor allem die individuellen Leistungen und Fortschritte der einzelnen Personen herausgestellt werden, weniger ihre Schwächen im Vergleich mit anderen.

Vorgaben für Leistungsmessung und insbesondere für Selektion im Schulsystem machen die Entwicklung einer Kultur der Wertschätzung, Bestätigung und der Anerkennung nicht leicht. Es gibt hier noch große Entwicklungs- und Handlungsspielräume, sowie viele kleine und größere Übungen, die sich leicht einbeziehen lassen, so z.B.

- in einer Lerngruppe das Auslösen von geheimen „Paten“, die für einen bestimmten Zeitraum die Aufgabe haben, einem Mitschüler oder einer Mitschülerin (in einer Stunde, an einem Tag u.a.) etwas Bestätigendes und Stärkendes zukommen zu lassen,
- Übungen, in denen z.B. im Stuhlkreis die Anwesenden Stärken eines Mitschülers oder einer Mitschülerin benennen und dafür danken,
- gute Wünsche und Zuwendung z.B. zum Geburtstag (in der Lerngruppe und möglicherweise auch darüber hinaus),
- Patenschaften in der Lerngruppe und zwischen Jugendlichen aus verschiedenen Lerngruppen.

Besonders Vertrauenslehrer und -lehrerinnen sowie Mediationsgruppen können solche Entwicklungen auch über konkrete Konflikte hinaus anregen. In reformorientierten Konzepten und Erfahrungen finden sich vielfältige Anregungen für Bestätigung und Anerkennung, die aus einem positiven Menschenbild entwickelt werden. In Waldorf – Schulen gibt es für Lehrpersonen z.B. die Empfehlung und Praxis, dass sie sich am Abend vor ihrem Unterricht jeden/jede ihrer Schüler und Schülerinnen in seiner oder ihrer jeweiligen besonderen Entwicklungs- und Lebenssituation vorstellen, um sich ihnen entsprechend aufmerksam und einfühlsam zuzuwenden.

Es ist ein großer Schritt, die verbreitete Praxis zu verändern: potenziell störende Schüler und Schülerinnen werden oft schon zu Beginn einer Unterrichtsstunde negativ diszipliniert. Wirksamer ist es, sie bestätigend und positiv unterstützend im Blick zu haben und sich ihnen so zuzuwenden und sie einzubeziehen.

Zu beachten ist allerdings, dass für die im deutschen Schulsystem verankerte Kultur der Selektion und Ausgrenzung, das Verweisen auf unterschiedliche Schulformen und Sitzenbleiben eine rigorose Umsteuerung ansteht. Diese gelingt bisher eher an Primarschulen in heterogenen Lern-

gruppen, für die soziale Integration leitend ist, als in unter dem Leistungsgesichtspunkt selektierten Lerngruppen der Sekundarstufe. Die in der vergleichenden Studie IGLU gemessenen guten Leistungen in vierten Klassen von Grundschulen zeigen die Leistungsüberlegenheit der dort dominierenden pädagogischen Ansätze.

Weil alle Menschen in Deutschland bisher passiv und aktiv Erfahrungen der Ausgrenzung im Schulsystem gemacht haben, ist es hier kaum vorstellbar, dass es in anderen Schulsystemen, z.B. in Schweden und England, kein Sitzenbleiben gibt, sondern alle Kinder und Jugendliche in derselben Lerngruppe bleiben. Dies Prinzip erscheint umso wichtiger, als Beziehungsprobleme außerhalb und in der Schule als häufige Ursachen von Leistungsschwächen gelten können. Kinder, deren Eltern sich streiten und trennen, die sich in einer neuen Umgebung zurechtfinden und Trennungen verkraften müssen, haben dann „keinen Kopf mehr“ zum Lernen. Kinder und Jugendliche mit Beziehungsproblemen außerhalb der Schule brauchen kompensatorisch verstärkt soziale Zuwendung und Sicherheit in ihrer Lerngruppe und durch vertraute Lehrpersonen. Sie werden oft zusätzlich und dauerhaft geschwächt durch Verlust der vertrauten Lerngruppe, durch Sitzenbleiben oder andere Formen der Selektion und Trennung in der Schule.

4. Wege zur Ausweitung sozialen Lernens

4.1 Initiativen

Da es bei der Ausweitung von sozialem Lernen sowohl um kleine als auch um große Schritte geht, haben alle Beteiligten Handlungsspielräume dafür. Die Personen, die in einer Lerngruppe in der Schule zusammenarbeiten, können einzeln oder als Gruppe indirekt oder direkt Initiativen für die Stärkung einer Kultur der Wertschätzung und Anerkennung entwickeln. Berater und Beraterinnen können von außen Impulse dafür geben, Verwaltungen und Bildungspolitik können dies fördern, unterstützen, initiieren. Beiträge auf allen Ebenen haben eine Wirkung und verstärken sich wechselseitig.

4.2 Formen der Qualifizierung für soziales Lernen

Richtlinien und formelle Fortbildungskurse können Bewusstsein und Kompetenzen für diesen Lernbereich stärken, ebenso wichtig ist jedoch der Bereich der Selbstbildung durch Lektüre und Selbsterfahrung, durch kollegiale Fortbildung, durch Erfahrungsaustausch und Erkundungen der Praxis von anderen Kolleginnen und Kollegen an der eigenen und an anderen Schulen, auch in anderen Ländern. Insbesondere sozialintegrative Schulsysteme zeigen Formen sozialen Lernens, die auf positive Motivierung, Anerkennung und Bestätigung zielen. Solche Traditionen und Philosophien finden sich in Deutschland insbesondere an Primarschulen, jedoch auch an integrativen Gesamtschulen und an Reformschulen, auch in der Tradition der grundständigen zweizügigen polytechnischen Oberschulen der ehemaligen DDR. Diese sind Erfahrungshintergrund von Eltern und Lehrpersonen in den neuen Bundesländern und beeinflussen immer noch Orientierungen und Praxis dort (vgl. IfS-Studie 2000, Händle, Streitwieser 2002). Bei aller Kritik an der politischen Disziplinierung und Kontrolle und auch Ausgrenzung in der ehemaligen DDR ist doch zu beachten, dass es hier Traditionen mit Unterricht von heterogenen Lerngruppen von der ersten bis zur zehnten Klasse gab, in kleinen Klassen und pädagogisch begründeten zweizügigen Schulen, und Lehrpersonen aus dieser Tradition solche Erfahrung gesammelt haben. Bei Erkundungen von in internationalen Schulleistungsstudien erfolgreichen Schulsystemen z.B. auch in Finnland wird kaum beachtet, dass das finnische Schulsystem in den 70er Jahren nach dem Vorbild der ehemaligen DDR umstrukturiert wurde.

5. Ressourcen

5.1 Zeit

Mit Recht sagt Hurrelmann (S. 30 ff in diesem Band), dass Zeit für soziales Lernen im Schulsystem in Deutschland nicht oder kaum vorgesehen ist:

„Leider ist das deutsche Schulsystem bis heute so aufgebaut, dass es die Familienerziehung nur ergänzt und ausdrücklich keine Sozialerziehung und Persönlichkeitserziehung übernehmen soll. Der Schwerpunkt liegt auf dem fachlichen Lernen, also dem Erwerb von Wissen und Fähigkeiten im Umgang mit bestimmten inhaltlichen Themen.“

Diese grundlegende Orientierung zeigt sich vor allem in der Konzentration auf Unterricht und der Begrenzung von Unterrichtszeit, wie z.B. in den Fünfundvierzig - Minuten - Unterrichtsstunden mit Pausen und in der Konzentration auf Vormittagsunterricht mit Nachmittagsfreizeit. Für den Anfangsunterricht und die Primarschulen reichten nach diesem Konzept – da hier weniger zu lernen schien – weniger Unterrichtsstunden! Diese Tradition ist so stark, dass eine Ausweitung des Schulbesuchs auf halbe oder ganze Tage vielfach als Zunahme von Unterricht oder als betreute Freizeit in der Schule verstanden wird. Die Fünfundvierzig-Minuten-Stunde ist als Zeitspanne vorwiegend für lehrerzentrierte Vermittlung von Wissen und Können geeignet, kaum ausreichend für selbständige und schülerorientierte Arbeitsformen. Doppelstunden, Projektzeiten und -tage, Epochenunterricht, wie z.B. (über einen längeren Zeitraum, die ersten beiden Stunden an jedem Tag, in Waldorf – Schulen), Rhythmisierung des Unterrichts sind Ansätze dafür, Zeit zu geben, um soziales Lernen auszuweiten, inhaltliches und soziales Lernen besser zu verbinden. Zeit für soziales Lernen als anspruchsvolle Aufgabe zu geben, zuzugestehen, einzuplanen, sehe ich als eine zentrale Aufgabe für die Verbesserung von Schulen in Berlin.

5.2 Räume

Die meisten Schulgebäude und Klassenräume sind für traditionellen lehrerzentrierten Vormittagsunterricht gebaut. Große Lerngruppen in kleinen Klassenräumen lassen die Ausweitung von sozialem Lernen kaum realistisch erscheinen. In Reformschulen und in anderen Ländern ist deutlich, wie wichtig genug Platz, vielfältig gestaltete Lernräume und Angebote für Schulen als Lebens- und Lernorte für den größten Teil des Tages sind. Kindern und Jugendlichen mehr Räume in Schulen zu geben, kann zur Zeit wegen der zurückgehenden Geburtenraten relativ kostengünstig erreicht werden. Statt Schulen zu schließen und Schulgebäude leer stehen zu lassen oder zu verkaufen, kann z.B. die Zuweisung von zwei traditionellen Klassenräumen an eine Lerngruppe ein wichtiger Impuls für die Ausweitung sozialen Lernens sein. Zwei Klassenräume vergrößern Handlungs- und Gestaltungsspielräume für Lehrpersonen und Jugendliche, sie erleichtern unterschiedliche soziale Organisationsformen, einen Stuhlkreis, Gruppenarbeit, das Bereithalten und den Zugang zu Lernmaterialien. Auch Räume für Lern- und Projektwerkstätten und Fachräume für die sprachlichen und kulturwissenschaftlichen Fächer bieten gute Bedingungen für die Ausweitung handlungsorientierten und sozialen Lernens, sowie von Selbständigkeit und Selbstverantwortung in Schulen.

5.3 Materialien

Die Dominanz von Lehrervorträgen, Arbeiten mit Lehrbüchern und Arbeitsbögen sind in den herkömmlichen und überfüllten Klassenräumen mit einer spärlichen Ausstattung nur schwer zu überwinden. Vielfältige Lernmaterialien und Arbeitsmittel gehören für selbständiges und handlungsorientiertes, soziales Lernen in jeden Klassenraum, nicht nur in der Grund-, sondern auch in der Sekundarstufe. Lehrmittelverlage bieten vielfältige Materialien dafür an. Einiges kann jedoch auch ohne viel zusätzliche Kosten gewonnen und entwickelt werden. So lassen sich Klassen- und Schulbüchereien aus Spenden von Kindern und Jugendlichen, Eltern und Lehrpersonen aufbauen. Dies kann z.B. auch als Wettbewerb zwischen den unterschiedlichen Klassen organisiert werden und ausgewählte Zeitschriften einschließen. Solche Sammlungen können durch Sachbücher und ausgewählte Lernprogramme gezielt ergänzt werden. Auch Papier für Wandzeitungen und Gruppenarbeiten, Materialien für Collagen, Farben, Klebstoff soll es in jedem Klassenraum geben, auch in der Sekundarstufe, damit handlungsorientierte und kooperative Arbeitsformen weniger programmatisch bleiben sondern häufiger realisiert werden.

5.4 Personen

Auch wenn dies in der Bildungsforschung nicht herausgestellt wird, sprechen Erfahrungen von Lehrpersonen sowie von Kindern und Jugendlichen dafür, dass die Qualität sozialen Lernens auch von der Gruppengröße und der Zahl der Lehrpersonen in Lerngruppen beeinflusst wird. Hier ist in hohem Maße die Arbeitsteilung zwischen Schule und Familie zu beachten. Erfolgreiches Lernen in großen Gruppen setzt bei Kindern und Jugendlichen vielfältige Förderung durch individuelle Zuwendung außerhalb der Schule voraus, so z.B. durch Zu- und Mitarbeit der Eltern, meist der Mütter, oder durch Nachhilfeunterricht wie z.B. in Japan. Dies kann jedoch nur begrenzt für Kinder und Jugendliche in Deutschland vorausgesetzt werden, da viele Eltern die notwendige Zuarbeit für den Schulerfolg ihrer Kinder nicht leisten können, weil sie dies selber nicht leisten können wegen Erwerbstätigkeit, anderer Probleme, unzureichender Kompetenzen.

Chancengerechtigkeit in deutschen Schulen bedeutet auch, dass Kinder und Jugendliche, die zu wenig oder unzureichende Zuwendung in ihren Familien für Schulerfolg haben, zusätzliche Zuwendung und Hilfe an Schulen bekommen. In erfolgreichen Schulsystemen, wie z.B. dem finnischen, ist es gängige Praxis, dass, wenn sich Probleme bei Kindern und Jugendlichen in einer Lerngruppe zeigen, sehr schnell eine Gruppe unterschiedlicher Expert/innen darüber berät: die Klassenlehrerin, die Sozialarbeiterin, die Psychologin, die Schulärztin, die Stützlehrerin etc. Nach der Diagnose, was Ursachen der Lern- und Leistungsprobleme des Kindes oder Jugendlichen sein können, werden eine oder mehrere der Expert/innen sofort tätig. Die Kinder und Jugendlichen bekommen die Möglichkeit über ihre Probleme mit einer Psychologin an der Schule zu sprechen, eine Sozialarbeiterin kann Elternbesuche machen, eine Ärztin Hilfen zur gesundheitlichen Stabilisierung geben, eine Stützlehrerin zusätzliche Förderung im Unterricht.

An multikulturellen Primarschulen in England arbeiten oft Frauen aus der Herkunftskultur der Kinder kontinuierlich in der Schule und im Unterricht mit, sie unterstützen die Lehrpersonen in der Förderung von Einzelnen oder Gruppen von Kindern und Jugendlichen aus ihrer Kultur, beteiligen sich an Gesprächen mit Eltern und an dem Angebot von Sprachkursen u. a. an der Schule (vgl. Händle, 1999). An Berliner Schulen arbeiten in Integrationsklassen Lehrpersonen mit Förder- bzw. Sonderschullehrerinnen zusammen. Es gibt auch die Kooperation von externen Experten im Unterricht mit Lehrern und Lehrerinnen in Projekten sowie Zusammenarbeit mit Lehramtsanwärter/innen im Unterricht. Diese Kooperation kann jedoch ausgebaut werden, auch durch Einbeziehung von Ehrenamtlichen und Erwerbslosen zusätzlich in die Schul- und Unterrichtsarbeit. Wichtig dafür sind hier jedoch langfristige Perspektiven. Es ist für Schulen, Lehrpersonen und Externe kaum zumutbar, dass die Zusammenarbeit auf ein halbes Jahr begrenzt ist, die Einarbeitung, der Aufbau von Verständigung und Kooperation lohnt sich unter diesen Bedingungen kaum, längere zeitliche Perspektiven, als im Rahmen von Hartz IV vorgesehen, sind unabdingbar.

5.6 Visionen

Reformpädagogischen Visionen und Visionen sozialer Bewegungen liegt ein optimistisches Menschenbild zu Grunde. Vorausgesetzt ist, dass Freude am Lernen und Arbeiten, an der wechselseitigen Unterstützung und Kooperation möglich und für alle Beteiligten glücklicher und produktiver ist als Lernen und Arbeit aus der Angst vor Misserfolg, Strafe und Scheitern. Solche Erfahrungen und Ansätze haben in individuellen Biographien, in der Geschichte und in sozialen Institutionen viel bewirkt. Sie müssen sich jedoch immer wieder gegen Strategien, Regeln und Institutionen behaupten, die eher von einem pessimistischen Menschenbild ausgehen, davon, dass Menschen primär auf Grund von Druck, Angst, Zwang und sekundären Belohnungen handeln und etwas leisten. Ich sehe Schulen als wichtige Institutionen, in denen ein optimistisches Menschenbild entwickelt und gestärkt werden kann, sie können dann mehr leisten und allen Beteiligten geht es bei Schritten in diese Richtung besser.

Literatur:

Czerwenka, Kurt u.a.: Schülerurteile über die Schule. Bericht über eine internationale Untersuchung, Frankfurt/M. u.a. 1990.

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001.

Händle, Christa; Oesterreich, Detlef und Trommer, Luitgard (Hrsg.): Aufgaben politischer Bildung in der Sekundarstufe 1. Studien aus dem Projekt Civic Education, Opladen 1999

Händle, Christa: „Do respect everyone`s body and feelings“. Eine Schulkultur sozialer Integration in zwei Open Plan Primary schools in London. In: Ingrid Kunze (Hg.): Schulportraits in didaktischer Perspektive, Weinheim 1999, S. 95-120.

Händle, Christa und Streitwieser, Bernhard: Integrative Schulkulturen?, Hamburg 2002.

Oesterreich, Detlef: Politische Bildung von 14-jährigen in Deutschland. Studien aus dem Projekt Civic Education, Opladen 2002.

Torney-Purta, Judith et al.: Citizenship and Education in Twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen, Delft 2001.

Aus dem Schulalltag ...

„Ein Lehrer zum Beispiel sagt immer zu P.: ‚Der ist aber blöd. Der kann ja nichts alleine.‘, und dann lachen die anderen und machen sich einen Joke daraus.“



Du dicke Kuh, warum bist du so dick?

Zwei Schüler sitzen nebeneinander, einer sagt:
„Was guckst du?“

Der zweite: „Was willst du? Lass mich doch gucken!“

1. Schüler: „Grins` nicht so blöd!“

2. Schüler: „Was mach ich denn?“

1. Schüler: „Ach, halt`s Maul.“

2. Schüler: „Halt du doch ...!“

Beleidigungen wie Hurensohn und so weiter folgen und führen zu Handgreiflichkeiten. (Und das beinahe stündlich!)

GEWALT
BERLIN GEGEN
GEWALT

Klaus Hurrelmann

Soziale Faktoren in der Jugendphase heute und ihre Bedeutung für das Lernen in der Schule

In diesem Beitrag möchte ich zunächst einen Überblick über Entwicklungs- und Lebenssituation von Jugendlichen geben und werde dabei auf Ergebnisse zurückgreifen, die wir in unserem Forschungszentrum an der Universität Bielefeld erarbeitet haben. Wie meine Erörterungen zeigen werden, ist die Lebensphase Jugend eine besonders interessante und offene, die ein hohes Ausmaß an Selbstorganisation und Bewältigungskompetenz verlangt. Im Weiteren stelle ich dann die Frage, wie in der schulischen pädagogischen Arbeit auf diese Ausgangssituation eingegangen werden kann. Ich plädiere für eine viel engere Verbindung von Sachkompetenz, die heute immer noch im Vordergrund des Unterrichts steht, mit Sozialkompetenz und Selbstkompetenz. Nur wenn diese Verbindung gelingt, kann die Schule eine angemessene Antwort auf die Herausforderungen geben, die sich Schülerinnen und Schülern im Jugendalter zwischen 12 und 25 Jahren heute stellen.

Jugend als eigenständige Lebensphase

In soziologischer Betrachtung ist die Jugendphase ein Lebensabschnitt, der durch ein Nebeneinander von noch unselbständigen, kindheitsgemäßen und selbständigen, schon erwachsenen gemäßen Handlungsanforderungen charakterisiert ist.

In der Regel wird der entscheidende Schritt in Richtung Erwachsenenstatus dann vollzogen, wenn im „öffentlichen“ Bereich die schulischen und die anschließenden beruflichen Ausbildungsverhältnisse verlassen werden und Jugendliche den Übertritt in den Berufs- und Erwerbstätigensektor vornehmen. Die zweite wichtige Markierungsstelle ist im „privaten“ Bereich gegeben und besteht in der Ablösung von den Eltern, dem Auszug aus dem Elternhaus und der Gründung von fester Partnerschaft und eigener Familie. Auch die Autonomie in den Handlungsbereichen „politischer Bürger“ mit eigenem aktiven und passiven Wahlrecht und Mitbestimmungsmöglichkeiten von politischen und kulturellen Sachverhalten und die Autonomie in der Rolle „Wirtschaft, Bürger und Konsument“ sind weitere wichtige Markierungspunkte für den Übergang vom Jugendlichen zum Erwachsenen.

Die Übernahme der Berufsrolle kann in soziologischer Sicht als Eintritt in die dominante Teilrolle des Erwachsenenstatus gewertet werden. In der Jugendphase werden in diesem Sinn die entscheidenden Weichen für die Reproduktion der ökonomischen Strukturen einer Gesellschaft gestellt. Die Teilpassage „Übernahme der Familienrolle“ hat in den letzten zwei Generationen deutlich an strukturierender Bedeutung eingebüßt; bei einem großen Anteil der entsprechenden Altersgruppen der Bevölkerung wird die Geburt und Erziehung eigener Kinder inzwischen schon nicht mehr als unbedingt konstitutiver Bestandteil des Erwachsenenalters angesehen. In dieser Hinsicht ändert sich die Gestalt der Familienrolle in den letzten Generationen spürbar. Ein solcher Gestaltwandel ist auch für die Rolle des politischen und des Wirtschafts- und Konsumbürgers festzustellen. Hier haben sich durch veränderte Lebensbedingungen vor allem gewandelte materielle Ausstattungen und Wandlungen in der Struktur von politischen Entscheidungsprozessen Verlagerungen ergeben.

Die Analyse verschiedener Aspekte des Übergangs von der Jugendzeit zum Erwachsenenalter hat deutlich gemacht, wie wichtig wirtschaftliche, kulturelle und auch wertmäßige Vorgaben für die Definition von Lebensphasen sind. Das Jugendalter lässt sich genauso wie andere Lebensabschnitte nicht allein durch biologische und psychologische Kriterien definieren und abgrenzen. Es muss auch als ein gesellschaftlich definiertes Phänomen betrachtet werden, dessen Konturen durch rechtliche und soziale Vorgaben zumindest mitbestimmt werden.

Sowohl in psychologischer als auch in soziologischer Perspektive kann der Eintritt in und der Austritt aus der Jugendphase nicht an ein bestimmtes Datum im Lebensalter gebunden werden. Vielmehr ergeben sich in allen Industrieländern erhebliche Verschiebungen der Zeitpunkte des Übergangs in den einzelnen Teilpassagen, die nicht nur auf biologische oder psychologische Sachverhalte zurückzuführen sind, sondern auch - und meist sogar vorherrschend - auf gesellschaftliche Vorgaben. Besonders auffällig ist die Aufschiebung des Übergangs in den Sektor der beruflichen Erwerbstätigkeit, die erhebliche Implikationen für die Gestaltung der Lebensphase Jugend hat.

Das Jugendalter als Lebensphase innerer Spannungen

Typisch ist für Jugendliche heute, dass sie im Bereich der politischen Partizipation und der wirtschaftlich - konsumistischen Partizipation schon sehr früh in die Rolle des Erwachsenen einrücken können, hingegen aber im Bereich der Familienrolle und erst recht im Bereich der Erwerbstätigenrolle erst sehr spät diesen Status erreichen. Ihre Situation ist, zugespitzt formuliert, durch frühe soziokulturelle Selbständigkeit bei später sozioökonomischer Selbständigkeit charakterisiert. Hierdurch ergibt sich eine spezifische Ausprägung von unterschiedlichen Anforderungen in den einzelnen sozialen Positionen, die soziologisch als „Statusdiskrepanz“ bezeichnet wird.

Jugend ist heute eine Lebensphase eigener Form und von eigener selbsterlebbarer Qualität, die sich in ihrer inneren Gestalt deutlich von den vorangehenden und nachgehenden Lebensabschnitten unterscheidet.

Es kommt durch die charakteristische Umbruchsituation der Jugendphase zu einer Neubestimmung der Persönlichkeitsdynamik, die die vorhergehenden Strukturen erheblich verändert und in ein neuartiges und andersartiges Gesamtgefüge einbettet. Unzweifelhaft ist das Jugendalter auch dadurch charakterisiert, dass die Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben werden müssen, die für den anschließenden Erwachsenenstatus typisch und selbstverständlich sind.

Zugleich aber kommt es wegen der im Jugendalter charakteristischen unvoreingenommenen Aneignungs- und Auseinandersetzungsprozesse keinesfalls zu einer einfachen Übernahme von gesellschaftlichen Vorgaben oder zu einer Reproduktion von Sozialcharakteren von einer Generation zur nächsten. Vielmehr ist gerade in diesem Lebensabschnitt das Ausmaß von kreativer und eigenständiger Gestaltung, von produktiver und aktiver Auseinandersetzung mit den inneren und äußeren Lebensbedingungen von sehr großer Bedeutung. Wahrscheinlich sind es gerade die unabgeschlossenen und offenen Verhaltensweisen, die als typisch für die Jugendphase angesehen werden müssen. Deshalb ist es auch in pädagogischer Sichtweise gar nicht wünschenswert, die Jugendphase einseitig als eine Übergangsphase zum „vollwertigen Reifestadium“ des Erwachsenen zu verstehen, die möglichst schnell abgeschlossen werden sollte, denn dadurch würden viele Experimentier- und Erfahrungsräume abgeschnitten.

In der Lebensphase Jugend kulminieren die Anforderungen an Individualisierungsprozesse. Die Standardabfolge von Übergangsereignissen wie das Durchlaufen und die Beendigung der Schulzeit, der Eintritt in Ausbildung und Erwerbsarbeit, Auszug aus dem Elternhaus und Heirat ist heute nicht mehr selbstverständlich und kann individuell variiert werden. Zugleich aber müssen die mit diesen Variationen verbundenen Verarbeitungs- und Interpretationsleistungen individuell geleistet werden. Hieraus ergeben sich außerordentlich hohe Anforderungen an die biographische Selbstgestaltung der Lebensphase Jugend.

Wegen des Zusammentreffens von Individuations- und Integrationsprozessen birgt die Lebensphase Jugend ein erhebliches positives Stimulierungspotential, aber zugleich auch ein hohes Belastungspotential in sich. Jugendliche müssen eine schnelle Veränderung ihrer psychophysischen Disposition, also der Struktur ihrer Motive, Gefühle, Denkweisen und Reaktionsmuster bewältigen und mit dem Aufbau von Selbstbild und Identität in Verbindung bringen. Im gleichen Zeitraum, in dem sich diese wichtigen biopsychischen Gestaltveränderungen und indi-

viduellen Persönlichkeitsformungen abspielen, werden von ihnen mit massivem Nachdruck soziale Integrationsleistungen verlangt, insbesondere soziokulturelle Anpassungsleistungen und ökonomische relevante Qualifizierungs- und Leistungsanforderungen. Aus diesem Zusammenprall von psychisch-biologischen und sozial-ökologischen Anforderungen in einem knappen Zeitraum der Lebensspanne können sich Belastungen ergeben, wenn die Bewältigungsstrukturen nicht ausreichen.

Zugleich ist die Lebensphase Jugend durch die lebensgeschichtlich erstmalige Chance gekennzeichnet, eine Ich-Identität zu entwickeln. Im Unterschied zum Kindesalter wird es im Jugendalter möglich, die Individualität im sozialen und ökologischen Kontext zu entwickeln, indem Jugendliche in einen Prozess der Kommunikation mit anderen über Werte, Normen und soziale Strukturen eintreten und diese mit ihren eigenen Interessen, Neigungen und Handlungsmöglichkeiten in Verbindung bringen. Sie werden zur Teilnahme an sozialen Interaktionen fähig, indem sie sich lebensgeschichtlich zum erstenmal nicht nur als handelndes Subjekt empfinden, sondern sich selbst im Prozess des Handelns auch als Objekt wahrzunehmen vermögen. Sie bauen auf diese Weise ein erstes Bild von sich selbst auf, indem sie alle Ergebnisse der bisherigen Interaktionen auswerten und zu einem in sich stimmigen und schlüssigen Entwurf als „Selbstbild“ bzw. „Selbstkonzept“ zusammenfügen.

Der Individuations- und der Integrationsprozess folgen jeweils einer eigenen, voneinander abweichenden Dynamik. Um das hieraus resultierende Spannungsverhältnis abzuarbeiten, sind angemessene und flexible individuelle Bewältigungsstrategien notwendig. Unter den heutigen Lebensbedingungen in Industriegesellschaften sind die Chancen und Möglichkeiten für den Aufbau der personalen Identität sehr hoch, insbesondere weil traditionelle Vorgaben an Rollenverhalten und Wertorientierungen entfallen sind. Zugleich sind hiermit aber auch die Ansprüche an jedes Individuum und zwar auch schon im Jugendalter - gestiegen, eine eigene Lösung für die vielfältigen Aufgaben und Probleme der Alltagsbewältigung zu finden.

Die Bedeutung der sozialen Unterstützung

Um das Spannungsverhältnis von Individuations- und Integrationsanforderungen abzuarbeiten, sind neben individuellen Bewältigungsfähigkeiten auch wirkungsvolle und vielseitige soziale Unterstützungen durch die wichtigsten Bezugsgruppen notwendig. Jugendliche, die sich noch im Aufbau ihrer Persönlichkeit befinden, sind mit den Widersprüchen und Inkonsistenzen der Erwartungen aus der sozialen Umwelt konfrontiert. Sie sind dabei auf die organisierende Kraft von sozialen Definitionen und Traditionen angewiesen, die ihnen Hinweise bei der Bewältigung von situations- und rollenspezifischen Anforderungen geben.

Die einzelnen Statuspassagen, die jeweils eine Neuorganisation der Persönlichkeitsstruktur und der Handlungskompetenzen erfordern, werden heute dadurch erschwert, dass die normativen Vorgaben und Erwartungen sehr komplex oder sogar widersprüchlich sind und auch nicht eindeutig von der sozialen Umwelt an die Jugendlichen herangetragen, sondern oft durch eigenaktives Verhalten erschlossen werden müssen. Erfolg und Versagen bei den Problemlösungen und Bewältigungsstrategien, die sie einschlagen, werden den Jugendlichen individuell zugerechnet. Besonders bei der Gestaltung ihrer eigenen Schullaufbahn, die als Vorstufe zur Übernahme eines beruflichen Status gilt, erfahren die Jugendlichen, wie weitreichend die von ihnen erwarteten Formen der Selbstorganisation eigener Aktivitäten sind.

Wie Jugendliche mit diesen Anforderungen zurechtkommen, hängt in entscheidendem Ausmaß von den Hilfestellungen ihrer sozialen Umwelt ab. Wichtig ist es dabei, dass Spielräume für verschiedene Lösungsversuche der Spannungszustände und probeweises Handeln bereitstehen und erlaubt sind. Die Existenz solcher Spielräume kann das vorübergehende Einschlagen eines vom Erwartungsspektrum abweichenden Entwicklungsweges für die Bewältigung von Überforderungen ermöglichen - bis hin zur vorübergehenden Weigerung, eine Entwicklungsaufgabe anzugehen und eine vorgesehene Rolle zu übernehmen. In Familie, Schule, Freundeskreis und anderen wichtigen Bezugsgruppen müssen möglichst flexible, wenn auch in ihren Kernstruktu-

ren eindeutige und „Mindeststandards“ festlegende Haltepunkte für die Gestaltung der sozialen Beziehungen vereinbart werden.

Die formellen und informellen Arten der Hilfe im emotionalen, instrumentellen und sozialen Bereich sind dann besonders wirksam, wenn sie sich zu einem Unterstützungsnetzwerk verbinden, das auf vielfältige Ausgangssituationen mit unterschiedlichen Belastungen unterschiedlich angemessene Hilfsimpulse bereit hält.

Die Lebensphase Jugend kann auch unter veränderten historischen, sozialen und ökonomischen Bedingungen in heutigen Industriegesellschaften als eine eigenständige Phase im Lebenslauf identifiziert werden. Die Lebensphase Jugend unterscheidet sich von anderen Lebensphasen nach ihren inneren Entwicklungsaufgaben und ihrer gesellschaftlichen Bedeutung, wenn auch die Abgrenzungen zu der vorangehenden Lebensphase Kindheit und zu der nachfolgenden Lebensphase Erwachsenenalter schwieriger als vor ein oder zwei Generationen geworden sind.

Tendenzen für eine Ausdifferenzierung der Lebensphase Jugend in eine Phase des früheren Jugendalters (unter 18 Jahre) und eine des späteren Jugendalters sind erkennbar. Auch sind Tendenzen für eine „Nach-Jugendphase“ auszumachen, die im zweiten Lebensjahrzehnt vor dem endgültigen Übergang in die Lebensphase „Erwachsenenalter“ liegt.

Ein erheblicher, weiter anhaltender Gestaltwandel der Lebensphase Jugend ist unverkennbar. Das historisch-gesellschaftliche Umfeld für die Gestaltung des Lebenslaufs ist bisher wenig untersucht worden. Aus ihm heraus lassen sich aber Wandlungsprozesse in einzelnen Lebensphasen erst in ihrem ganzen Umfang verstehen. Dabei spielen sozioökonomische und soziokulturelle Faktoren ebenso eine Rolle wie die Veränderung langfristiger Wertmuster und Werthierarchien und die einwirkenden politischen Zielsetzungen.

Entwicklungsprobleme und Problemverhalten im Jugendalter

Im Unterschied zu den Ländern der Dritten Welt sind die Lebensbedingungen der Jugendlichen unserer Ersten Welt für die meisten sehr günstig. Die lebensbedrohenden Infektionskrankheiten sind weitgehend zurückgedrängt, der Hunger ist besiegt, die materielle Ausstattung ist oft üppig, es gibt große Spielräume für die Selbstentfaltung.

Doch trotz dieser unbestreitbaren Erfolge geht es einer wachsenden Zahl von Kindern und Jugendlichen bei uns schlecht. Die „moderne“ Lebensweise der hochentwickelten Industriegesellschaften mit ihren Reizen und Verlockungen, der Verstädterung und hochkomplexen Verplanung des Lebens kostet auch bei den jungen Bürgerinnen und Bürgern ihren psychischen und gesundheitlichen „Preis“. Jedenfalls ist eins unbestreitbar: Auffälligkeiten und Krankheiten von Jugendlichen nehmen in der letzten Zeit wieder zu. Mindestens 10 bis 15 % der Kinder und Jugendlichen leiden an psychischen Störungen: Hyperaktivität, Aggressivität, Leistungsschwäche, Lese-Rechtschreib-Störungen, Verunsicherungen des Gefühlslebens. Depressionen sowie versuchte und erfolgte Selbstmorde werden teilweise mit wachsender Tendenz berichtet. Im ersten Lebensjahrzehnt leiden ganz offensichtlich die Jungen stärker, im zweiten Lebensjahrzehnt die Mädchen.

Neuartige Krankheitsbilder greifen um sich. Mindestens 10 % aller Kinder und Jugendlichen, so schätzt die Fachliteratur, sind von langandauernden (chronischen) Krankheiten betroffen: Allergien verschiedenster Art, insbesondere Asthma (dessen Verbreitung schon auf 4% geschätzt wird), und Neurodermitis, Bronchitis, Epilepsie (ca. 300.000 Krankheitsfälle im Bundesgebiet), Diabetes, Herzfehler und Krebskrankheiten.

Das Spektrum von psychosomatischen Symptomen wird breiter. Vor allem nehmen Nahrungs- und Essstörungen zu und sind heute schon bei etwa 1% der Jugendlichen festzustellen. Unter Übergewicht leiden mindestens 15%. In Untersuchungen des Zentrums für Kindheits- und Jugendforschung der Universität Bielefeld wurden bei Jugendlichen hohe Werte von Kopfschmer-

zen, Nervosität und Unruhe, Kreuz- und Rückenschmerzen, Schwindelgefühl, Magenbeschwerden und Schlafstörungen festgestellt. Diese Beeinträchtigungen, die Körper und Seele in gleicher Weise belasten, hingen ganz eindeutig mit Anspannungen und Konflikten in Familie, Schule und Freizeit zusammen.

Das Suchtverhalten nimmt zu. Alkohol, Nikotin, Arzneimittel und illegale Drogen gehören schon in den ersten Lebensphasen zu den heimlichen und unheimlichen Tröstern. Bis zu 30% der Jugendlichen sind ständige Raucher, bis zu 20 % haben mindestens einmal illegale Drogen genommen. Bis zu 3% der Jugendlichen müssen heute als alkoholkrank gelten. Die Langzeitfolgen des Genussmittel- und Drogenmissbrauchs für die Gesundheit sind verheerend.

Wo liegen die Ursachen? Ganz offensichtlich nicht alleine in genetischen Anlagen oder körperlichen Fehlsteuerungen, sondern zusätzlich in sozialen und psychischen Überlastungen. Die zunehmenden Krankheiten und Auffälligkeiten sind ein Signal für Stress, für die Überstrapazierung der Fertigkeiten und Fähigkeiten, mit sich selbst und der gesellschaftlichen Umwelt ins Reine zu kommen. Sie sind so gesehen ein Ausdruck der „Kosten der modernen Lebensweise“. Sie drücken die Probleme aus, die junge Menschen bei der Aneignung des eigenen Körpers und der sozialen und ökologischen Umwelt haben. Sie sind letztlich ein Indiz dafür, dass Jugendliche nicht das Ausmaß von Achtung, Würde und freier Entfaltung ihrer Persönlichkeit erfahren, das sie für eine gesunde Entwicklung benötigen. In vielen Bereichen des täglichen Lebens werden ihre elementaren Bedürfnisse nach Anerkennung, Zuwendung, Sicherheit und Sinnerfüllung missachtet.

Eine Schlüsselrolle kommt hier dem Familienbereich zu. Ein immer größerer Teil der Eltern kann der hohen Verantwortung nicht gerecht werden, die das Zusammenleben von Kindern heute mit sich bringt. Die Beziehungen der Eltern werden immer instabiler. Mehr als ein Drittel der einmal eingegangenen Ehebeziehungen werden getrennt. Etwa ebenso viele Kinder und Jugendliche haben die psychischen und sozialen Folgen dieser Trennung der Eltern zu bewältigen. Die Zahl der Kinder nimmt schnell zu, die nur mit einem Elternteil aufwachsen.

Die schwierige Lage der Familie ist aber nicht die einzige Ursache. Soziale und psychische Anspannungen entstehen auch in Schule und Freizeit. Die Leistungsanforderungen sind zu mechanisch, die Unterrichtsinhalte gehen oft an den wirklichen Interessen der Kinder vorbei. Unsere Schulen verstehen sich immer noch als Einrichtungen der Wissensvermittlung, die mit sozialem Lernen und Persönlichkeitsbildung eigentlich nichts zu tun haben. Eltern erwarten von ihren Kindern heute vor allem gute und hochwertige Schulabschlüsse. Sie setzen ihre Kinder unter erheblichen Druck, wenn Leistungsabfälle auftreten. Das alles braut sich zu ganz erheblichen Spannungen zusammen, die den Hintergrund für viele Auffälligkeiten und Stresskrankheiten abgeben, die heute so stark zunehmen.

Unter diesen Umständen ist der Bedarf an Orientierungshilfe und Beratung bei allen Jugendlichen stark gewachsen. Verbindliche Zukunftsperspektiven, klar strukturierte Berufslaufbahnen und kalkulierbare Realisierungsmöglichkeiten für die eigenen Pläne in Beruf und Privatleben sind für sie oft objektiv nicht möglich. Improvisation, permanentes Umdenken und ständige Neuanfänge sind gefragt. Viele nehmen Zuflucht in langwierige Doppelausbildungen und zeitraubende Zusatzqualifikationen.

Viele Jugendliche - nach unseren Erhebungen etwa 20% eines Jahrganges - kommen mit dieser „neuen Unübersichtlichkeit“ ihrer weiteren Berufs- und Zukunftsplanung nicht zurecht. Im Anforderungsdickicht zwischen schulischen und beruflichen Ansprüchen, dem Aufbau sozialer Beziehungen zu Gleichaltrigen, der Nutzung des Konsumwaren- und Medienmarktes geht die eigene Orientierungslinie verloren. Diese Jugendlichen verfügen nicht über die Widerstandskräfte, die erforderlich wären, um mit der spannungsreichen, reizüberfluteten und widersprüchlichen Lebenswelt zurechtzukommen. Es fehlt an tragfähigen moralischen, ethischen, religiösen und politischen Orientierungen und Werten, die dem eigenen Leben Sinn geben und eine Identität

tät stiften können. Entsprechend verunsichert sind Selbstbild und Selbstwertgefühl dieser jungen Menschen.

Pädagogische Antworten

Diese Probleme sind nicht völlig neu, sie beschäftigen Menschen auch in früheren historischen Phasen. Aber sie stellen sich jeweils in einer aktuell zugespitzten Form, die mit den sozialen, kulturellen, wirtschaftlichen und technischen Lebensbedingungen einer Zivilisationsstufe zu tun haben. Wenn nicht alles täuscht, dann haben wir es heute mit einer starken Zuspitzung der Folgen und Konsequenzen der Fehlsteuerungen zu tun, die ich aufgelistet habe. Entsprechend sorgfältig und nachdrücklich müssen die pädagogischen und psychologischen Antworten ausfallen, die wir geben.

Unter den pädagogischen Arbeitskonzepten, die in diesem Jahrhundert als ausdrückliche Gegenstrategie entwickelt wurden, fällt besonders das Konzept der „Pädagogik des Erlebens“ von Kurt Hahn auf. Hahn kritisierte in seinen Schriften in den 20er Jahren vor allem - und das ist im historischen Rückblick interessant - den Verfall der „körperlichen Tüchtigkeit“, die fehlende Selbstinitiative bei zu viel Konsumhaltung und „Zuschauermentalität“, den Verfall der Geschicklichkeit und Sorgfalt und die mangelnde menschliche Anteilnahme. Entsprechend entwickelte er eine Pädagogik des Erlebens („Erlebnispädagogik“), die auf diese vier Problemzonen abstellt. Es handelt sich um die folgenden Konzepte:

Das erste Element ist das körperliche Training. Hierdurch soll Leistungsfähigkeit und Kondition entwickelt, zugleich das körperliche und das seelische Wohlbefinden, das Selbstvertrauen und das Gespür für den eigenen Körper gestärkt werden. Nicht von ungefähr steht in dieser pädagogischen Konzeption also die Förderung der körperlichen Bewegung an erster Stelle. Das körperliche „Training“, wie der Reformpädagoge Hahn es nennt, erfordert Eigenanstrengung und steht gegen die passive, verharrende Haltung: Durch Bewegung werden die natürlichen Aggressionsimpulse und inneren Spannungen abgebaut, so dass sie sich nicht depressiv gegen den eigenen Körper und die eigene Seele oder aggressiv gegen andere wenden können.

Die zweite Komponente in der Pädagogik von Kurt Hahn ist die „Expedition in unbekanntes Terrain“. Mut und Vertrauen zu sich selbst können nur aufgebaut werden, so diese These, wenn Herausforderungen gesucht und bewältigt werden und Grenzen überschritten und Risiken gesucht werden. Um den Mut zu haben, sich mit Konflikten und neuartigen Situationen auseinanderzusetzen, soll nach dieser pädagogischen Konzeption das Erschließen von Neuem und Unbekanntem im Alltag trainiert werden. Deswegen die starke Betonung von Aktivitäten, bei denen die eigenen Grenzen erfahren und zugleich Hilfen erlebt werden, um schwierige Situationen zu überwinden. Im pädagogisch überschaubaren Raum werden Möglichkeiten geschaffen, um Grenzen und Grenzerfahrungen zu erleben und auszulösen. Hierdurch soll Vertrauen in die eigenen körperlichen Kräfte, die psychischen und sozialen Kompetenzen und die Bewältigung von schwierigen Situationen bestärkt werden.

Der dritte Baustein im Konzept von Kurt Hahn ist das gemeinsam handwerkliche, künstlerische, technische und geistige Arbeiten. Neben der intellektuellen Tätigkeit legt dieses Konzept großen Wert auf Fertigkeiten und Fähigkeiten, die alle Sinne ansprechen. Hahn ist sich darüber im Klaren, wie wenig Kinder mit Information und Aufklärung, mit „Reden“ erreicht und angesprochen werden können. Sie benötigen die sinnhafte Erfahrung, um ihr Bewusstsein zu verändern. Worte bleiben oberflächlich und abstrakt, eigene Erlebnisse aber wirken tief und prägen das eigene Verhalten. Entsprechend wandte sich Hahn wie auch die anderen Vertreter der Reformpädagogik zu Anfang des letzten Jahrhunderts gegen die Verkopfung der Bildung und die einseitige Vermittlung von Theorie, getrennt von Leben und Lebenspraxis. Es wurde ein "ganzheitliches Lernen" gefordert, das Körper, Seele und Geist berücksichtigt, also eine Bildung und Erziehung der gesamten Persönlichkeit mit „Hirn, Herz und Hand“.

Der vierte Baustein im Konzept von Kurt Hahn ist der „Dienst am Nächsten“, der durch medizinische und psychologische Hilfen in Krisensituationen und durch Rettungsmaßnahmen umgesetzt wird. Mit diesem Baustein in seinem Konzept will Hahn die soziale Verantwortlichkeit und das unmittelbare Erleben von Hilfe und Unterstützung erfahrbar machen. Sich selbst als wichtiger Knotenpunkt in einem sozialen Netz von Beziehungen zu erfahren, das ist nur durch konkretes Erleben möglich. Deswegen werden pädagogisch wertvolle und hilfreiche Situationen konstruiert, in denen Kinder und Jugendliche direkte Verantwortung übernehmen, z. B. indem sie einen Rettungsdienst leiten oder eine Unfallstation verantwortlich mitbetreiben. Der „Dienst am Nächsten“ stellt eine Herausforderung der eigenen Kräfte dar, zugleich aber stärkt und stählt er das Selbstvertrauen, durch die Erfahrung der Notwendigkeit des eigenen Handelns. Gerade diese Erfahrung, auf andere Menschen in einem Gemeinschaftsgefüge angewiesen zu sein und sich auf sie verlassen zu können, wird hierbei gemacht.

Das sind vier Komponenten eines pädagogischen Konzepts, das heute so aktuell ist wie vor 80 Jahren. Nicht von ungefähr zieht sich wie ein roter Faden die Idee der Bewegung und der Eigenständigkeit durch diese „Pädagogik des Erlebens“. Es ist ein hochmodernes Konzept, das für die Umsetzung und Weiterentwicklung von interdisziplinären Programmen in diesem Bereich Pate stehen kann.

Leider ist das deutsche Schulsystem bis heute so aufgebaut, dass es die Familienerziehung nur ergänzt und ausdrücklich keine Sozialerziehung und Persönlichkeitserziehung übernehmen soll. Der Schwerpunkt liegt auf dem fachlichen Lernen, also dem Erwerb von Wissen und Fähigkeiten im Umgang mit bestimmten inhaltlichen Themen. Vermittelt wird also eine Sachkompetenz, die Ziel des fachlichen Unterrichts ist. Sachliches Lernen in Fächern, die meist nach wissenschaftlichen Disziplinen gebildet sind, ist charakteristisch für das deutsche Schulsystem. Aber die letzten internationalen Vergleichsstudien haben gezeigt, dass deutsche Schülerinnen und Schüler nur noch im Mittelfeld liegen, wenn standardisierte Vergleiche der Leistung angestellt werden. Diese Ergebnisse sollten die Diskussion über eine angemessene pädagogische Gestalt und Didaktik auch des Fachunterrichts neu entfachen. Ich bin der festen Überzeugung, dass wir in Deutschland besser abschneiden würden, wenn die strikte Trennung zwischen der Vermittlung von Sachkompetenzen und von Sozialkompetenzen endlich aufgehoben würde.

Im Wörterbuch der Pädagogik von Böhm wird der Begriff Sozialerziehung bzw. soziales Lernen, für alle intentionalen Aktivitäten verwendet, mit denen die Sozialkompetenz von Kindern und Jugendlichen gefördert werden soll. Der Begriff Sozialkompetenz stammt ebenso wie der Begriff Sachkompetenz und Selbstkompetenz von Heinrich Roth. Sozialerziehung und soziales Lernen, so wird im Wörterbuch der Pädagogik kommentiert, hat vor allem Bezüge zur Sozialkunde und zur Politischen Bildung. Aus heutiger Sicht wäre das Fach Pädagogik hinzuzufügen. Soziales Lernen wird aber zusätzlich als ein übergreifendes Moment jeder Erziehung und allen Unterrichtes verstanden. Meiner Einschätzung nach unterscheidet sich der Anteil der Vermittlung von Sachkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz in den verschiedenen Fächern. Er ist von der Sache des Faches her in Pädagogik, Sozialkunde und politischer Bildung stärker in Richtung der Sozial- und Selbstkompetenz ausgerichtet, ohne die Sachkompetenz zu vernachlässigen. Umgekehrt kann es etwa im Mathematikunterricht oder in Physik einen Schwerpunkt in Richtung der Sachkompetenz geben, ohne dass die Sozial- und Selbstkompetenzen vernachlässigt werden. In allen Fächern jedenfalls ergibt sich schon durch die Sozialform des Unterrichts ein erheblicher Beitrag zur Vermittlung von Sozial- und Selbstkompetenz. Ob in Gruppen gearbeitet wird, wie überhaupt zusammengearbeitet wird, wie das Klima und die Kooperationsformen im Unterricht sind, alles das entscheidet darüber, welche sozialen Muster und Vorbilder die Schülerinnen und Schüler unmerklich neben dem eigentlichen Sachunterricht vermittelt bekommen.

Es wird höchste Zeit, die Diskussion um eine Verbindung von Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz in der deutschen Pädagogik wieder einzuleiten, so wie das in den Berliner Rahmenlehrplänen bereits in vorbildlicher Weise gelungen ist. Auch der in den zwanziger Jahren eingeführte

Begriff des Schullebens verdient eine erneute Betrachtung. Ebenso wie bei Kurt Hahn ist bei anderen Pädagogen die Schule als ein sozialer Lernort erkannt worden, die als solche wichtige Lernimpulse vermittelt. Hartmut von Hentig spricht sinngemäß von der Erfahrung der Schülerinnen und Schüler in der Schule, an der Schule und mit der Schule. Durch alles das, was tagtäglich in der Schule geschieht, übernehmen die Schülerinnen und Schüler soziale Modelle und Muster, werden in bestimmte Werte und Normen eingeführt und gewöhnen sich an Selbstverständlichkeiten des täglichen Umgangs.

Unter Kompetenz kann allgemein die Fertigkeit für die Bewältigung von Lebensanforderungen verstanden werden. Bei der Sachkompetenz wird die Zuständigkeit für bestimmte Sachgebiete und Aufgaben vermittelt, bei der Selbstkompetenz die Fähigkeit, eigenverantwortlich handeln zu können, bei der Sozialkompetenz die Fähigkeit, sich in sozialen Gruppen zu bewegen und Verantwortung zu übernehmen. Alle diese Kompetenzen werden in jedem Unterrichtsfach vermittelt und müssen das Ziel des pädagogischen Arbeitens in der Schule sein.

Wie lässt sich die Sach- und Selbstkompetenz stärker als bisher in das unterrichtliche Arbeiten einbeziehen? Viele Lehrerinnen und Lehrer berichten, dass fachliches Lernen und die Vermittlung von Sachkompetenz heute oftmals nur sehr schwer möglich sei, weil dafür die disziplinarischen und sozialen Voraussetzungen bei vielen Kindern und Jugendlichen fehlten. Diese Entwicklung deutet darauf hin, dass Sachkompetenz und Sozialkompetenz zu weit auseinander liegen und im Schulalltag zu wenig miteinander verbunden sind. Ziel muss es deswegen sein, die Verbindung dieser Kompetenzbereiche wieder aufzunehmen. Häufig wird die Frage diskutiert, ob ein Fach Soziales Lernen neu in das Unterrichtsprogramm der allgemeinbildenden Schulen aufgenommen werden sollte. Das könnte in Weiterentwicklung des heutigen Schulfaches Pädagogik oder Sozialkunde geschehen. Ein eigenständiges Schulfach hätte den großen Vorteil, dass es nicht nur curricular gesichert ist, sondern auch organisatorisch und rechtlich einen festen Standort markieren würde.

In den letzten Jahrzehnten ist durch die Einführung von Projektunterricht oder Querschnittsgebieten immer wieder der Versuch gemacht worden das soziale Lernen im Lehrplan verschiedener Schulformen zu verankern. Diese Versuche sind meist nicht sehr lange durchgehalten worden, weil Fachlehrerinnen und Fachlehrer nun einmal dazu neigen, ein Querschnittsgebiet in Konkurrenz zu ihrem angestammten Unterrichtsgebiet wahrzunehmen und bei Terminengpässen am Querschnittsgebiet zu sparen. Deswegen wäre es sinnvoll, versuchsweise soziales Lernen als Schulfach einzuführen, die Effekte genau zu beobachten und nach zwei oder drei Jahren eine sorgfältige Bewertung vorzunehmen. Auf diese Weise könnten wir abgesicherte Erfahrungen sammeln, ob durch die Einführung eines gesonderten Faches für das soziale Lernen und die Vermittlung von Selbst- und Selbstkompetenz der erwünschte Effekt eintritt, nämlich eine Ausstrahlung in alle anderen Unterrichtsfächer. Allerdings ist dieser Versuch auch riskant, denn es könnte auch der kontraproduktive Effekt eintreten, dass die Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenz auf das Unterrichtsfach Soziales Lernen abgeschoben wird. Personale und soziale Kompetenz werden sich aber nur nachhaltig entwickeln lassen, wenn jedweder Unterricht dazu einen Beitrag leistet.

Literatur:

Böhm, Winfried: Wörterbuch der Pädagogik, Stuttgart 2000.

Hahn, Kurt: Erziehung zur Verantwortung, Stuttgart 1958.

Roth, Heinrich: Die Schulreform muss weitergehen, Hannover 1980.

von Hentig, Hartmut: Die Sache klären, den Menschen stärken, Stuttgart 1985.

von Hentig, Hartmut: Die Schule neu denken, München 1993.

Aus dem Schulalltag ...

„Manchmal wird über eine Schülerin gelästert, weil sie sehr dünn ist. Und keiner macht was dagegen.“



Wo geht ihr lang?

Ich auch!

Da lang!

Dann gehen wir woanders lang!

„Eine Schülerin wird von der gesamten Klasse abgelehnt oder einfach ausgelacht. Die Konflikte werden in den Freizeitbereich getragen. Bei Gesprächen darüber stellt sich heraus, dass auch Telefonterror eine Rolle spielt. Zum Beispiel: ‚Wenn du morgen in die Schule kommst, bist du tot.‘ Danach wird der Telefonhörer aufgelegt. Man kann sagen, dass sich die gesamte Klasse daran beteiligt.“

GEWALT
BERLIN GEGEN
GEWALT

Daniel Goleman

Schulung der Gefühle¹

Die fünfzehn Fünftklässler, die wie Indianer auf dem Boden sitzen, bilden eine Runde. Bei diesem seltsamen Anwesenheitsappell reagieren die Schüler auf den Aufruf ihres Namens nicht, wie in den Schulen üblich, mit einem geistesabwesenden „Hier“, sondern rufen eine Zahl aus, die anzeigt, wie sie sich fühlen: „eins“ bedeutet gedrückte Stimmung, „zehn“ volle Energie.

Heute ist die Stimmung gehoben: „Jessica.“ – „Zehn. Ich bin putzmunter, weil Freitag ist.“ – „Patrick.“ „Neun. Aufgeregt, ein bisschen nervös.“ – „Nicole.“ „Zehn. Friedlich, glücklich.“ Die Kinder haben Unterricht in „Self Science“ am Nueva Learning Center, einer (Privat)Schule. „...“ Sie bietet einen möglicherweise modellhaften Kurs in emotionaler Intelligenz an. Im Fach Self Science geht es um die Gefühle, die eigenen und die, welche in Beziehungen auftauchen. Das Thema verlangt seiner Natur nach, dass Lehrer und Schüler sich mit dem emotionalen Gefüge des Schullebens befassen, ein Thema, das in fast allen Schulen Amerikas entschieden übergangen wird. Hier gehört es zur Strategie, die Spannungen und Traumata der Kinder zum Thema des Tages zu machen. Die Lehrer sprechen die wirklichen Probleme an: Gekränktheit, weil man übersehen wurde, Neid, Meinungsverschiedenheiten, die zu einem Kampf auf dem Schulhof eskalieren könnten. Karen Stone McCown, die Leiterin der Nueva-Schule, die den Lehrplan für Self Science entwickelt hat, sagt dazu erläuternd: „Das Lernen vollzieht sich nicht isoliert von den Gefühlen der Kinder. Emotionale Bildung ist für das Lernen genauso wichtig wie der Unterricht in Rechnen und Lesen.“

Self Science ist erster Vorbote einer Idee, die an den Schulen Amerikas immer mehr Anklang findet. Der Unterricht läuft unter verschiedenen Bezeichnungen, darunter „soziale Entwicklung“, „Lebenskunde“ oder „soziales und emotionales Lernen“. An Howard Gardners Idee der multiplen Intelligenz anknüpfend, sprechen manche von „personalen Intelligenzen“. Allen gemeinsam ist das Ziel, die soziale und emotionale Kompetenz der Kinder im Rahmen des regulären Stundenplans anzuheben - nicht bloß als Nachhilfe für Kinder, die ins Straucheln kommen und als „schwierig“ erkannt werden, sondern im Sinne von Fähigkeiten und Voraussetzungen, die für jedes Kind wichtig sind. Die Kurse für emotionale Bildung haben gewisse entfernte Vorläufer in der Bewegung für „affektive Erziehung“ in den sechziger Jahren. Damals meinte man, dass psychologische und motivationale Lektionen gründlicher erlernt würden, wenn das, was theoretisch unterrichtet wurde, an einer unmittelbaren Erfahrung anknüpfte. Die Bewegung für emotionale Erziehung stellt den Begriff der „affektiven Erziehung“ jetzt auf den Kopf: Sie benutzt das Gefühl nicht für Bildungszwecke, sondern bildet das Gefühl als solches.

Der unmittelbare Anstoß zu vielen dieser Kurse und der Impetus, der für ihre Verbreitung sorgt, gehen auf eine laufende Reihe von schulischen „Vorbeugungs“programmen zurück, die jeweils ein spezielles Problem ansprechen: Rauchen, Drogenkonsum, Schwangerschaft, Schulabbruch und zuletzt Gewalt Unter Jugendlichen. Wie wir im letzten Kapitel gesehen haben, ergab die WT. Grant-Studie über Vorbeugungsprogramme gegen Probleme, die von der Gewalt über Drogenkonsum und frühe Schwangerschaft bis zum Schulabbruch reichen, dass diese Programme am wirksamsten sind, wenn sie einen Kernbestand an emotionalen und sozialen Kompetenzen vermitteln. Zum Beispiel die Impulskontrolle, den Umgang mit Wut und die Suche nach aktiven Lösungen für missliche soziale Zustände. Diese Erkenntnis hat eine neue Generation von Interventionen hervorgebracht.

¹ Kapitel 16 aus der Veröffentlichung von Daniel Goleman: Emotionale Intelligenz, 16. Auflage, München, 2004. Kürzungen sind durch „...“ gekennzeichnet. (Mit freundlicher Genehmigung des Hanser-Verlages.)

Interventionen, die den spezifischen, bei Problemen wie Aggression oder Depression vorliegenden emotionalen und sozialen Defiziten abhelfen sollen, können, wie wir im siebzehnten Kapitel gesehen haben, den Kindern eine sehr effektive Stärkung vermitteln. Der Nachteil ist aber, dass sie überwiegend als Experimente von forschenden Psychologen durchgeführt wurden. Die Erkenntnisse, die bei diesen eng begrenzten Programmen gewonnen wurden, müssen nun generalisiert und zur Grundlage von Vorbeugungsmaßnahmen für die gesamte Schülerschaft gemacht werden, die in der Hand der gewöhnlichen Lehrer liegen.

Selbstverständlich werden die jungen Leute auch bei dieser anspruchsvolleren und effektiveren Vorbeugungsmethode über Probleme wie Aids, Drogen und dergleichen aufgeklärt, und zwar dann, wenn sie in ihrem Leben relevant werden. Doch vor allem wird fortlaufend die entscheidende Kompetenz vermittelt, die bei jedem dieser speziellen Probleme gefragt ist: die emotionale Intelligenz.

Bei diesem neuen Ansatz, emotionale Bildung in die Schulen hineinzubringen, werden die Gefühle und das soziale Leben selbst zum Thema gemacht, statt dass man diese für das Kind unausweichlichen Tatsachen als unerhebliche Störungen abtut oder sie, falls sie zu Eruptionen führen, als gelegentliche disziplinarische Fehltritte an den psychologischen Berater oder an die Schulleitung verweist.

Die Kurse selbst mögen auf den ersten Blick ereignislos erscheinen und noch viel weniger hat man den Eindruck, dass sie die dramatischen Probleme, denen sie gelten, zu lösen vermögen. Das liegt aber weitgehend daran, dass die Lektionen - wie eine gute Erziehung in der Familie - in kleinen, aber wirksamen Portionen vermittelt werden, die sich in regelmäßigen Abständen über mehrere Jahre verteilen. Auf diese Weise gehen die emotionalen Lehren in Fleisch und Blut über; die ständig wiederholten Erfahrungen schlagen sich im Gehirn als verstärkte Bahnen nieder, als neurale Gewohnheiten, die bei Belastungen, Frustrationen und Verletzungen zur Anwendung kommen. Mögen die alltäglichen Inhalte der Kurse für emotionale Bildung noch so banal erscheinen - für unsere Zukunft ist das, was sie hervorbringen, nämlich anständige Menschen, so wichtig wie noch nie. „...“

Sorgen des Tages

In der Runde, mit der der Self Science-Kurs üblicherweise beginnt, werden nicht immer so hohe Zahlen genannt wie heute. Wenn eine Eins, Zwei oder Drei anzeigt, dass einer sich entsetzlich fühlt, kann man nachfragen: Möchtest du darüber reden, warum du dich so fühlst. Ist der Schüler dazu bereit (niemand wird gedrängt, über Dinge zu reden, über die er nicht reden möchte), eröffnet sich die Möglichkeit, den Anlass der Beunruhigung zu erörtern, und die Chance, kreative Wege des Umgangs mit ihm zu überlegen.

Die Sorgen, die da zutage treten, hängen von der Klassenstufe ab. In der Unterstufe geht es meistens um Hänseleien, darum, dass sich einer übergangen fühlt, um Ängste. Etwa mit der sechsten Klasse tauchen andere Sorgen auf: verletzte Gefühle, weil man nicht um ein Date gebeten oder übergangen wurde. Freunde, die unreif sind; die üblichen Beschwerden der Jüngerer: „Die großen Kerle hacken auf mir herum.“ – „Meine Freunde rauchen und wollen mich dauernd dazu bringen, es auch zu tun.“ Das sind die Themen, die im Leben eines Kindes von großer Bedeutung sind und die, wenn überhaupt, nicht direkt in der Schule, sondern beim Mittagessen, während der Busfahrt zur Schule oder bei einem Freund zu Hause erörtert werden. Meistens behalten die Kinder solche Sorgen für sich, quälen sich nachts allein damit herum, weil sie niemanden haben, mit dem sie darüber reden können. Im Self Science-Kurs werden sie zu Themen des Tages.

Was immer da diskutiert wird, kann dem expliziten Ziel der Self Science dienen, das Selbstgefühl des Kindes und seine Beziehungen zu anderen zu erhellen. Der Kurs folgt zwar einem Lehrplan, der aber so flexibel ist, dass man auch aus aktuellen Ereignissen Nutzen ziehen kann.

Die von den Schülern vorgebrachten Probleme sind die lebensechten Fallbeispiele, auf welche Schüler und Lehrer die Fähigkeiten, die sie erlernen, anwenden können, „...“

Das ABC der emotionalen Intelligenz

Der Self Science-Lehrplan, seit fast zwanzig Jahren in Anwendung, gilt heute als Vorbild für die Unterweisung in emotionaler Intelligenz. Die Stunden können ein erstaunliches Niveau erreichen; die Nueva-Direktorin Karen Stone McCown erklärte mir dazu: „Wenn wir die Wut behandeln, lernen die Kinder begreifen, dass es fast immer eine Sekundärreaktion ist, und dass sie prüfen sollen, was dahinter steckt: Bist du gekränkt? Eifersüchtig? Unsere Kinder lernen, dass man immer mehrere Möglichkeiten hat, auf eine Emotion zu reagieren, und dass das Leben umso reicher sein kann, je mehr Möglichkeiten man kennt, auf eine Emotion zu reagieren.“

Eine Liste der in Self Science behandelten Inhalte stimmt fast Punkt für Punkt mit den Ingredienzien der emotionalen Intelligenz überein und mit den wesentlichen Fähigkeiten, die als Vorbeugung gegen die Fallstricke, die Kindern drohen, empfohlen werden (siehe im Anhang E die vollständige Liste). Zu den unterrichteten Themen gehören Selbstwahrnehmung in dem Sinne, dass man seine Gefühle erkennt und ein Vokabular für sie entwickelt und dass man die Zusammenhänge zwischen Gedanken, Gefühlen und Reaktionen wahrnimmt; die Erkenntnis, ob eine Entscheidung von Gedanken oder Gefühlen bestimmt ist, die Einsicht in die Folgen alternativer Entscheidungen und die Anwendung dieser Einsichten auf Probleme wie Gewalt, Drogen, Rauchen und Sex. Selbstwahrnehmung bedeutet auch, dass man seine Stärken und Schwächen erkennt und sich selbst in einem positiven, aber realistischen Lichte sieht (womit man einen in der Bewegung für „Selbstachtung“ so häufigen Stolperstein vermeidet).

Ein anderer Schwerpunkt ist der Umgang mit den Emotionen: Die Kinder machen sich klar, was hinter einem Gefühl steckt (z. B. die Verletzung, die die Wut anfacht), und lernen, wie man mit Ängsten, Wut und Traurigkeit umgeht. Ein weiterer Schwerpunkt ist die Übernahme der Verantwortung für Entscheidungen und Handlungen und die Einhaltung von Verpflichtungen.

Eine wichtige soziale Fähigkeit ist die Empathie, das Verstehen der Gefühle anderer und die Einfühlung in ihre Lage, sowie die Respektierung abweichender Ansichten anderer. Ein zentrales Thema sind die Beziehungen; hier lernen die Kinder, ein guter Zuhörer und Fragesteller zu sein, zwischen dem, was einer sagt oder tut, und den eigenen Reaktionen und Urteilen zu unterscheiden und selbstbewusst statt wütend oder passiv zu sein; sie erlernen die Künste der Kooperation, der Konfliktlösung und der Aushandlung eines Kompromisses.

In Self Science werden keine Noten erteilt - das Abschlussexamen ist das Leben selbst. Doch am Ende der achten Klasse, wenn die Schüler Nueva verlassen und zur Highschool überwechseln, wird jeder einem „sokratischen Examen“; einer mündlichen Prüfung in Self Science unterzogen. Kürzlich wurde im Schlussexamen beispielsweise gefragt: „Beschreibe eine angemessene Reaktion, mit der du einem Freund hilfst einen Konflikt zu lösen, bei dem es um jemanden geht, der ihn drängt, Drogen zu probieren, oder um einen Freund, der gern andere hänselt.“ Oder: „Nenne ein paar vernünftige Wege, um mit Stress, Zorn und Furcht fertig zu werden.“ „...“

Emotionale Bildung im Stadtzentrum

Skeptiker werden verständlicherweise fragen, ob ein Kurs wie Self-Science auch in einer weniger privilegierten Umgebung funktionieren kann oder ob er nur in einer kleinen Privatschule wie Nueva möglich ist, wo jedes Kind in irgendeiner Hinsicht begabt ist. Kurz, kann emotionale Kompetenz auch dort vermittelt werden, wo sie vielleicht am dringendsten benötigt wird, im Chaos einer im Zentrum einer Großstadt gelegenen staatlichen Schule? Um das zu erfahren, kann man die Augusta Lewis Troup Middle School in New Haven, Connecticut; besuchen, die vom Nueva Learning Center sozial und ökonomisch ebenso weit entfernt ist wie geographisch.

...

Die Troup-Schule (liegt) in einem verfallenden Arbeiterviertel, das in den fünfziger Jahren 20.000 Einwohner zählte, die in den benachbarten Fabriken arbeiteten, von Olin Brass Mills bis Winchester Arms. Die Zahl dieser Arbeitsplätze ist heute auf unter 3000 gesunken, und damit ist der wirtschaftliche Horizont der dort lebenden Familien geschrumpft. New Baven ist, wie so viele Industriestädte Neuenglands, in einen Abgrund von Armut, Drogen und Gewalt versunken.

In Reaktion auf die dringenden Nöte dieses städtischen Alptraums schuf eine Gruppe von Yale-Psychologen und Erziehern in den achtziger Jahren das Social Competence Program, eine Reihe von Kursen, die praktisch dasselbe Gebiet abdecken wie der Self Science-Lehrplan der Nueva-Schule. ...

Am Eingang (der Schule) empfängt mich Mary Ellen Collins, die „Förderin“ der Schule, eine Allzweck-Umbudsfrau, die sich, wenn spezielle Probleme auftauchen, darum kümmert; zu ihren Aufgaben gehört auch, die Lehrer in der Erfüllung des Programms für soziale Kompetenz zu unterstützen. Wenn ein Lehrer sich über die Gestaltung einer Stunde im Unklaren ist, kommt Collins in den Unterricht und zeigt, wie man es macht. „Ich unterrichte an dieser Schule seit zwanzig Jahren“, sagt Frau Collins, nachdem sie mich begrüßt hat. „Schauen Sie sich dieses Viertel an - ich kann mir nicht mehr vorstellen, nur noch Lernfächer zu unterrichten, bei den Problemen, die diese Kinder im Alltag haben. Denken Sie nur an die Kinder, die sich damit abquälen, dass sie selbst oder jemand in ihrer Familie Aids haben; ich glaube kaum, dass sie es bei der Diskussion über Aids sagen würden, aber wenn das Kind weiß, dass der Lehrer auch bei einem emotionalen Problem und nicht bloß bei Lernproblemen zuhört, dann kann es zu diesem Gespräch kommen.“

Im zweiten Stock des alten Backsteingebäudes geleitet Joyce Andrews ihre Fünftklässler durch den Kurs für soziale Kompetenz, den sie dreimal wöchentlich haben. Wie alle anderen Lehrer von fünften Klassen hat Andrews einen speziellen Sommerkurs für die Gestaltung des Unterrichts besucht, aber nach ihrem Schwung zu schließen, fällt ihr die Unterrichtung der Themen in sozialer Kompetenz nicht schwer.

In der heutigen Stunde geht es um das Erkennen von Gefühlen; es ist eine entscheidende emotionale Fähigkeit, Gefühle benennen und so besser zwischen ihnen unterscheiden zu können. Die Schüler hatten die Aufgabe, Bilder aus einer Zeitschrift, die das Gesicht eines Menschen zeigen, zusammenzustellen, die Emotion, die das Gesicht zeigt, zu benennen und anzugeben, woran man erkennt, dass die betreffende Person diese Gefühle hat. Nachdem sie die Aufgaben eingesammelt hat, listet Andrews die Gefühle Trauer, Sorge, Erregung, Glück usw. an der Tafel auf und beginnt mit den achtzehn Schülern, die es heute geschafft haben, zur Schule zu kommen, ein schnelles Frage-und-Antwort-Spiel. Die Schüler, deren Tische jeweils zu viert eine Gruppe bilden, strecken aufgeregt ihre Hände in die Höhe und versuchen, ihre Aufmerksamkeit zu erregen, um ihre Antworten loszuwerden.

Andrews setzt unter die Liste an der Tafel das Wort „frustriert“ und fragt: „Wer war schon mal frustriert?“ Alle Hände schießen in die Höhe. „Wie fühlt man sich, wenn man frustriert ist?“ Die Antworten kommen wie aus der Pistole geschossen: „Müde.“ „Durcheinander.“ „Man kann nicht klar denken.“ „Besorgt.“ Als die Liste um „verärgert“ erweitert wird, sagt Joyce: „Das kenne ich - wann ist ein Lehrer verärgert?“ „Wenn alle schwatzen“, meint ein Mädchen lächelnd.

Ohne eine Sekunde zu verlieren, teilt Frau Andrews ein Arbeitsblatt aus. Untereinander sind Gesichter von Jungen und Mädchen abgebildet, die jeweils eine der sechs elementaren Emotionen glücklich, traurig, zornig, erstaunt, ängstlich, angewidert zeigen; daneben wird die entsprechende Aktivität der Gesichtsmuskulatur beschrieben, zum Beispiel „ängstlich“: Der Mund ist offen und zurückgezogen. Die Augen sind aufgerissen und die inneren Winkel gehen nach oben. Die Augenbrauen sind erhoben und zusammengezogen. Die Stirn ist in der Mitte gerunzelt.

Während die Kinder von Andrews Klasse das Blatt durchlesen, wandert der Ausdruck von Furcht, Zorn, Erstaunen oder Ekel über ihr Gesicht, da sie die Bilder imitieren, indem sie die der jeweiligen Emotion entsprechende Anweisung für die Gesichtsmuskeln befolgen. Dieser Stoff stammt direkt aus Paul Ekman's Untersuchung über den Gesichtsausdruck, als solcher wird er in fast jedem universitären Einführungskurs in die Psychologie geboten, und selten, wenn überhaupt, in der Grundschule. Man könnte meinen, diese elementaren Kenntnisse über die Verknüpfung eines Namens mit einem Gefühl und des Gefühls mit dem ihm entsprechenden Gesichtsausdruck seien so selbstverständlich, dass man sie gar nicht zu unterrichten bräuchte. Dennoch kann der Unterricht erstaunlich verbreiteten Mängeln an emotionaler Bildung entgegenwirken. Schlägertypen auf dem Schulhof schlagen oft wütend zu, weil sie neutrale Botschaften und Ausdrücke fälschlich als feindselig interpretieren, und Mädchen, die Zorn nicht von Angst oder Hunger unterscheiden können entwickeln Essstörungen. ...

Fahrplan der Gefühle

„Meine Freundinnen Alice und Lynn wollen nicht mit mir spielen.“ Diese ergreifende Klage stammt von einem Mädchen einer dritten Klasse an der John Muir Elementary School in Seattle. Die anonyme Absenderin hat sie in den „Briefkasten“ in ihrem Klassenzimmer geworfen - genau genommen eine entsprechend bemalte Pappschachtel, dem sie und ihre Klassenkameraden ihre Beschwerden und Probleme anvertrauen sollen, damit die ganze Klasse darüber sprechen und sich überlegen kann, wie man ihnen abhilft. Die Namen der Betroffenen werden dabei nicht erwähnt; der Lehrer oder die Lehrerin macht vielmehr darauf aufmerksam, dass jedes Kind ab und zu solche Probleme hat und dass sie alle lernen müssen, wie man damit umgeht. Wenn sie darüber reden, was es für ein Gefühl ist, übergangen zu werden, oder was man tun kann, um einbezogen zu werden, haben sie die Chance, neue Lösungen für diese Schwierigkeiten auszuprobieren - ein Korrektiv für das eingleisige Denken, das die einzige Möglichkeit der Lösung von Meinungsverschiedenheiten im Konflikt sieht.

Dank des Briefkastens kann man flexibel festlegen, welche Krisen und Probleme in der Stunde behandelt werden, denn eine allzu starre Tagesordnung könnte mit den fließenden Realitäten der Kindheit nicht im Einklang sein. Wenn die Kinder größer werden und sich ändern, ändern sich auch die aktuellen Sorgen. Emotionale Lektionen sind am wirksamsten, wenn sie der Entwicklung des Kindes angepasst sind und in den verschiedenen Altersstufen in einer Weise wiederholt werden, die dem jeweiligen Verständnis und den Anforderungen des Kindes entspricht.

Eine Frage ist, wie früh man anfangen soll. Manche meinen, die ersten Lebensjahre seien nicht verfrüht. Nach Ansicht des Harvard-Pädiaters T. Berry Brazelton könnten viele Eltern davon profitieren, wenn man sie als emotionale Mentoren ihrer Säuglinge und Kleinkinder schulte, wie es in einigen Hausbesuchsprogrammen geschieht. Viel spricht dafür, in Vorschulprogrammen wie Head Start die sozialen und emotionalen Fähigkeiten systematischer zu fördern; die Lernbereitschaft von Kindern hängt, wie wir im sechzehnten Kapitel gesehen haben, zu einem großen Teil vom Erwerb dieser grundlegenden emotionalen Fähigkeiten ab. Die Vorschuljahre sind entscheidend für die Begründung fundamentaler Fähigkeiten, und es gibt Anhaltspunkte dafür, dass das Programm Head Start, richtig durchgeführt (eine wichtige Einschränkung), positive langfristige emotionale und soziale Auswirkungen auf das Leben seiner Absolventen haben kann, sogar bis in das frühe Erwachsenenalter hinein: weniger Drogenprobleme und Verhaftungen, bessere Ehen, bessere Erwerbsfähigkeit.

Solche Interventionen haben den größten Erfolg, wenn sie sich nach dem emotionalen Entwicklungsfahrplan richten. Wie das Geschrei von Neugeborenen beweist, haben Babys von Geburt an intensive Gefühle. Das Gehirn des Neugeborenen ist jedoch noch längst nicht ausgereift; die Emotionen des Kindes erreichen, wie wir im siebzehnten Kapitel gesehen haben, ihre vollständige Reife erst dann, wenn sein Nervensystem voll entwickelt ist - ein Prozess, der sich nach einer angeborenen biologischen Uhr über die ganze Kindheit und bis in die frühe Jugendzeit hinzieht. Das Gefühlsrepertoire eines Neugeborenen ist primitiv, verglichen mit der emotiona-

len Bandbreite eines Fünfjährigen, die wiederum beschränkt ist, gemessen an der Fülle der Gefühle eines Teenagers. Erwachsene machen allzu leicht den Fehler, von Kindern einen Reifegrad zu erwarten, der ihr Alter weit übersteigt, weil sie nicht bedenken, dass es für jede Emotion einen vorprogrammierten Zeitpunkt des Auftretens in der Entwicklung eines Kindes gibt. Ein Vater, der zum Beispiel seinen Vierjährigen wegen seiner Prahlerei tadelt, vergisst, dass das Selbstbewusstsein, aus dem Bescheidenheit erwachsen kann, in der Regel nicht vor dem fünften Lebensjahr auftritt. ...

Auf den Zeitpunkt kommt es an

In dem Maße, wie Entwicklungspsychologen und andere die Entfaltung der Emotionen erfassen, können sie sich genauer dazu äußern, welche Lektionen Kinder im Zuge der Entfaltung der emotionalen Intelligenz jeweils lernen sollten und welche dauerhaften Defizite bei denen zu erwarten sind, die es versäumen, die richtigen Kompetenzen zum festgesetzten Zeitpunkt zu erwerben - oder welche, nachträglichen Erfahrungen das Versäumte wettmachen könnten. In dem Programm von New Haven erhalten die Kinder in den untersten Klassen zum Beispiel grundlegenden Unterricht in Selbstwahrnehmung, Beziehungen und im Treffen von Entscheidungen. In der ersten Klasse sitzen die Schüler im Kreis und rollen den „Gefühle-Würfel“, auf dessen Seiten Wörter wie „traurig“ oder „aufgeregt“ stehen. Wenn sie an die Reihe kommen, schildern sie eine Gelegenheit, bei der sie dieses Gefühl hatten, eine Übung, die ihnen mehr Sicherheit in der Verknüpfung von Gefühlen und Wörtern gibt und die zugleich die Empathie fördert, da sie hören, dass andere dieselben Gefühle haben wie sie selbst.

In der vierten und fünften Klasse, wenn Freundschaftsbeziehungen gewaltige Bedeutung für ihr Leben bekommen, erhalten sie Lektionen, die ihnen zu besser funktionierenden Freundschaften verhelfen: Empathie, Impulskontrolle und Zügelung des Zorns. Bei dem Life Skills-Kurs, in dem die Fünftklässler der Troup-Schule versuchten, Emotionen vom Gesichtsausdruck abzulesen, geht es wesentlich um Empathie. Für die Impulskontrolle gibt es ein auffallend platziertes „Ampel-Poster“ mit sechs Schritten: ROT - 1. Halte an, beruhige dich und denke, bevor du handelst. GELB - 2. Benenne das Problem und sag, wie du dich fühlst. 3. Setze ein positives Ziel. 4. Denke an viele Lösungen. 5. Bedenke im Voraus die Folgen. GRÜN - 6. Geh los und probiere es mit dem besten Plan.

Die „Ampel“-Vorstellung wird regelmäßig beschworen, wenn ein Kind beispielsweise im Begriff ist, wütend um sich zu schlagen, sich bei einer Kränkung beleidigt zurückzuziehen oder in Tränen auszubrechen, weil es gehänselt wird; sie verweist auf eine Reihe konkreter Schritte, mit diesen emotionsgeladenen Momenten maßvoller umzugehen. Über den Umgang mit den Gefühlen hinaus zeigt sie einen Weg zu wirksamerem Handeln. Und ist sie einmal zum gewohnten Weg geworden, mit dem ungestümen emotionalen Impuls umzugehen - zu denken, bevor man aus dem Gefühl heraus handelt -, kann sie sich zur grundlegenden Strategie der Auseinandersetzung mit den Risiken der Jugendzeit und darüber hinaus entwickeln.

In der sechsten Klasse beziehen sich die Lektionen direkter auf die Versuchungen und Nötigungen zu Sex, Drogen und Alkohol, die nun immer stärker in das Leben der Kinder treten. In der neunten Klasse, wenn die Teenager mit weniger eindeutigen sozialen Realitäten konfrontiert werden, wird die Fähigkeit betont, verschiedene Perspektiven einzunehmen, die eigene ebenso wie die von anderen Beteiligten. „Wenn ein Bursche sauer ist, weil er gesehen hat, dass seine Freundin mit einem anderen Kerl sprach“, sagt einer der Lehrer von New Haven, „muss man ihn ermutigen, sich auch zu überlegen, um was es da möglicherweise aus der Sicht der beiden geht, statt sich gleich in eine Konfrontation zu stürzen.“

Emotionale Erziehung als Vorbeugung

Einige der wirksamsten Programme zur emotionalen Erziehung wurden als Antwort auf ein bestimmtes Problem entwickelt, namentlich das Problem der Gewalt. Einer dieser vom Präven-

tionsgedanken inspirierten Kurse zur emotionalen Erziehung ist das Resolving Conflict Creatively Program, das an mehreren hundert staatlichen Schulen in New York und überall im Lande rasch an Boden gewinnt. In dem Konfliktlösungskurs geht es um die Schlichtung von Streitigkeiten unter Schülern, die zu Vorfällen wie der Erschießung von Ian Moore und Tyrone Sinkler durch ihren Klassenkameraden in der Eingangshalle der Jefferson High School eskalieren können.

Für Linda Lantieri, die Begründerin des Resolving Conflict Creatively-Kurses und Leiterin des nationalen Zentrums für diese Methode, geht deren Mission weit über die Verhütung von Kämpfen hinaus. Sie sagt: „Das Programm zeigt den Schülern, dass sie außer Passivität oder Aggression noch viele Möglichkeiten haben, mit einem Konflikt umzugehen. Wir zeigen ihnen die Sinnlosigkeit von Gewalt und ersetzen sie durch konkrete Fähigkeiten. Die Kinder lernen, für ihre Rechte einzutreten, ohne zur Gewalt zu greifen. Das sind Fähigkeiten fürs ganze Leben, und nicht nur für die, die am meisten zur Gewalt neigen.“

„In einer Übung überlegen sich die Schüler, wie ein einziger, noch so geringfügiger realistischer Schritt ihnen hätte helfen können, einen Konflikt, den sie miteinander hatten, beizulegen. In einer anderen Übung spielen sie eine Szene nach, in der eine größere Schwester versucht, ihre Hausaufgaben zu machen, aber von der lauten Rapmusik, die ihre kleinere Schwester hört, dabei gestört wird. Schließlich hat sie es satt und stellt die Musik aus, obwohl die jüngere dagegen protestiert. Die Klasse überlegt sich, wie sie das Problem zur Zufriedenheit beider Schwestern hätten lösen können. ...“

Das Ziel von Resolving Conflict Creatively ist zwar die Verhütung von Gewalt, doch hat es in den Augen von Lantieri eine allgemeinere Mission. Die Fähigkeiten, die man braucht, um Gewalt vorzubeugen, lassen sich nach ihrer Meinung nicht von dem vollständigen Spektrum der emotionalen Kompetenz trennen; die Erkenntnis, wie man sich fühlt oder wie man mit einem Impuls oder mit Kummer umgeht, ist für die Gewaltverhütung ebenso wichtig wie die Zügelung des Zorns. In dem Trainingsprogramm geht es vielfach um emotionale Grundkenntnisse, etwa um das Erkennen unterschiedlicher Gefühle und ihre Benennung oder um Empathie. Als sie auf die Bewertung der Erfolge ihres Programms zu sprechen kommt, verweist Lantieri ebenso stolz auf die Tatsache, dass die „Fürsorge unter den Kindern“ zugenommen hat, wie auch die seltener gewordenen Raufereien, Demütigungen und Beschimpfungen.“

Eine ähnliche Annäherung an die emotionale Erziehung erlebte ein Konsortium von Psychologen, die nach Möglichkeiten suchten, jungen Menschen zu helfen, die auf dem besten Weg zu einem von Verbrechen und Gewalt geprägten Leben waren. Den Weg, den die meisten nehmen, haben, wie wir im fünfzehnten Kapitel sahen, Dutzende von Studien über solche Jungen eindeutig belegt: In den ersten Schuljahren fallen sie durch Impulsivität und Jähzorn auf, am Ende der Grundschule sind sie zu sozialen Außenseitern geworden, dann schließen sie sich in den mittleren Schuljahren einer Clique an, die sich aus ebensolchen wie sie selbst zusammensetzt, und verfallen auf kriminelle Touren. Wenn sie erwachsen werden, sind diese Jungen bereits vorbestraft und haben eine Neigung zur Gewalttätigkeit entwickelt.

Als man sich überlegte, wie man solche Jungen von dem Weg der Gewalt und Kriminalität endet, herunterholen könnte, kam man erneut auf ein Programm zur emotionalen Erziehung. Eines davon, entwickelt von einem Konsortium unter Beteiligung Mark Greenbergs von der Universität von Washington, ist das PATHS-Curriculum (PATHS ist das Akronym für „Parents and Teachers Helping Students“). Diejenigen, die am offenkundigsten auf eine kriminelle und gewalttätige Laufbahn zusteuern, brauchen diese Hilfe am stärksten, doch nimmt die gesamte Klasse am Kurs teil, um die problematischere Teilgruppe nicht zu stigmatisieren.

Immerhin können alle Kinder von diesen Stunden profitieren. So lernen die Kinder in den ersten Schuljahren, ihre Impulse zu kontrollieren; ohne diese Fähigkeit können sie kaum dem Unterricht folgen und fallen im Lernerfolg und in den Noten zurück. Außerdem lernen sie, ihre Ge-

fühle zu erkennen; das PATHS-Curriculum umfasst fünfzig Stunden über verschiedene Emotionen; mit den elementarsten wie Glück und Zorn werden die Jüngsten vertraut gemacht, später werden dann kompliziertere Gefühle wie Eifersucht, Stolz und Schuld behandelt. In den Stunden, die der emotionalen Wahrnehmung gewidmet sind, lernen die Kinder, darauf zu achten, was sie und ihre Mitmenschen empfinden und - besonders wichtig für diejenigen, die zur Aggression neigen - zu erkennen, wann jemand wirklich feindselig ist und wann man selbst dem anderen Feindseligkeit unterstellt.

Eine der wichtigsten Lektionen ist natürlich, wie man mit dem Zorn umgeht. Was den Zorn (und alle übrigen Emotionen) betrifft, lernen die Kinder den Grundsatz, dass „alle Gefühle, die man hat, akzeptabel sind“, während für die Reaktionen gilt, dass einige akzeptabel sind und andere nicht. Um den Kindern Selbstbeherrschung beizubringen, wird die „Ampel-Übung“ benutzt, die auch im New Haven-Kurs verwendet wird. In anderen Einheiten gibt man den Kindern Hilfe bei ihren Freundschaften - ein Mittel gegen die soziale Ablehnung, die ein Kind in die Kriminalität treiben kann.

Neue Aufgaben der Schule: Lehren durch das eigene Vorbild, fürsorgliche Gemeinschaften

Da immer mehr Kinder von der Familie keine sichere Lebensorientierung mehr erhalten, bleibt die Schule als der einzige Ort übrig, wo die Gemeinschaft Defizite der Kinder an emotionaler und sozialer Kompetenz korrigieren kann. Das heißt nicht, dass die Schule allein für all die sozialen Institutionen einspringen kann, von denen allzu viele zusammengebrochen sind oder kurz vor dem Zusammenbruch stehen.

Doch da jedes Kind (zumindest anfangs) zur Schule geht, bietet sie eine Gelegenheit, alle Kinder mit grundlegenden Lektionen für die Lebensführung zu erreichen, die sie sonst vielleicht nie erhalten würden. Emotionale Erziehung bedeutet einen erweiterten Auftrag für die Schule; sie muss wettmachen, was die Familie bei der Sozialisierung der Kinder versäumt. Diese beängstigende Aufgabe verlangt zwei bedeutende Änderungen: dass die Lehrer über ihren herkömmlichen Auftrag hinausgehen und dass die Mitglieder der Gemeinschaft sich mehr um die Schule kümmern.

...

Hinsichtlich des Lehrertyps, der bereit ist, solche Kurse zu übernehmen, findet eine automatische Auslese statt; nicht jeder ist vom Temperament her dafür geeignet. Zunächst müssen Lehrer unbefangen über Gefühle sprechen können; nicht jeder Lehrer kann das oder möchte das. Die übliche Ausbildung bereitet die Lehrer kaum oder überhaupt nicht auf diese Art von Unterricht vor. Deshalb sehen alle Programme zur emotionalen Erziehung eine mehrwöchige Sonderausbildung für angehende Lehrer vor.

Viele Lehrer mögen anfangs zögern, sich an ein Thema zu wagen, das mit ihrer Ausbildung und ihren üblichen Aufgaben so wenig zu tun hat; wenn sie es aber einmal probieren, werden die meisten eher angezogen als abgestoßen sein. Als die Lehrer an den Schulen von New Haven erfuhren, dass sie eine Ausbildung erhalten würden, um die neuen Kurse in emotionaler Erziehung zu geben, äußerten sich die meisten unwillig. Nachdem sie die Kurse ein Jahr lang gegeben hatten, sagten über 90 Prozent, es mache ihnen Spaß und sie wollten sie im folgenden Jahr wieder unterrichten ...“

Ein erweiterter Auftrag für die Schule

Über die Lehrerbildung hinaus erweitert die emotionale Erziehung unser Bild von der Aufgabe der Schule, macht sie deutlich, dass die Schule als Agentur der Gesellschaft darauf achtet, dass Kinder diese für das Leben wichtigen Lektionen lernen - das ist eine Rückkehr zur klassischen Rolle der Erziehung. Dieses erweiterte Ziel verlangt, dass man, abgesehen von den Einzelheiten des Lehrplans, alle Gelegenheiten innerhalb und außerhalb des Unterrichts nutzt, um

den Schülern zu helfen, aus persönlichen Krisen Lektionen in emotionaler Kompetenz zu machen. Es stellen sich außerdem die besten Erfolge ein, wenn die Lehrinhalte in der Schule mit dem abgestimmt werden, was bei den Kindern zu Hause passiert. Viele Programme zur emotionalen Erziehung sehen spezielle Kurse für die Eltern vor, in denen diese darüber unterrichtet werden, was ihre Kinder lernen - nicht bloß, um das in der Schule Vermittelte zu ergänzen, sondern um jenen Eltern zu helfen, die glauben, sich mit dem Gefühlsleben ihrer Kinder gründlicher befassen zu müssen.

Dadurch erhalten die Kinder in allen Lebensbereichen übereinstimmende Botschaften hinsichtlich der emotionalen Kompetenz. Über die Schulen von New Haven sagt Shriver: „Wenn die Kinder in der Cafeteria aneinandergeraten, werden sie zu einem Schüler-Vermittler geschickt, der sich mit ihnen zusammensetzt und ihren Konflikt mit demselben Verfahren, sich in den anderen hineinzusetzen, das sie im Kurs gelernt haben, durcharbeitet. Auch der Trainer benutzt das Verfahren bei Konflikten auf dem Spielfeld. Wir machen Kurse für Eltern, damit sie diese Methoden mit ihren Kindern zu Hause anwenden können.“

Eine derartige parallele Verstärkung dieser emotionalen Lektionen ist optimal: nicht nur im Klassenzimmer, sondern auch auf dem Schulhof; nicht nur in der Schule, sondern auch zu Hause. Dadurch werden die Schule, die Eltern und die Gemeinschaft enger miteinander verflochten. Weil die Kinder in den Kursen für emotionale Erziehung gelernt haben, wird dann nicht in der Schule zurückgelassen, sondern in den wirklichen Herausforderungen des Lebens auf die Probe gestellt, angewandt und verfeinert werden.

Dieser Schwerpunkt verändert die Schule auch in der Weise, dass er einen Schulgeist entstehen lässt, der die Schule zu einer „fürsorglichen Gemeinschaft“ macht, in der die Schüler sich respektiert fühlen, in der sie spüren, dass man sich um sie kümmert, in der sie eine Bindung an Klassenkameraden, an Lehrer und an die Schule selbst entwickeln. So bieten Schulen in Gegenden wie New Haven, wo die Familien zusehends zerfallen, eine Reihe von Programmen, die fürsorgliche Menschen aus der Gemeinde dazu heranziehen, sich um Schüler zu kümmern, deren Familienleben, gelinde gesagt, am Schwanken ist. An den Schulen von New Haven wirken verantwortungsbewusste Erwachsene als ehrenamtliche Mentoren, als verlässliche Begleiter für Schüler, die nicht mitkommen und die zu Hause keinen oder kaum einen Erwachsenen haben, der sich regelmäßig um sie kümmert.

Kurz, die optimale Gestaltung von Programmen zur emotionalen Erziehung sieht so aus, dass man früh damit beginnt, dass sie altersgemäß sind, dass sie sich über die ganze Schulzeit verteilen und dass sie die Schule, die Familie und die Gemeinschaft in gemeinsamen Bemühungen vereinen. Zwar fügt sich vieles davon nahtlos in bestehende Elemente des Schulalltags ein, aber dennoch greifen diese Programme erheblich in die vorhandenen Lehrpläne ein. Es wäre naiv, bei der Einführung solcher Programme an den Schulen nicht mit Hindernissen zu rechnen. Viele Eltern werden der Ansicht sein, dass das Thema an sich zu persönlich sei, um in der Schule behandelt zu werden (ein Argument, das an Glaubwürdigkeit gewinnt, wenn die Eltern selbst diese Themen ansprechen, das aber weniger überzeugt, wenn sie es nicht tun). Auch den Lehrern mag es widerstreben, einen weiteren Teil des Schultags für Themen zu opfern, die anscheinend so wenig mit den Lernfächern zu tun haben; einigen Lehrern wird es nicht behagen, diese Themen zu unterrichten, und alle werden dafür eine Sonderausbildung benötigen.

Auch einige Kinder werden sich sträuben, besonders dann, wenn diese Kurse nichts mit ihren wirklichen Sorgen zu tun haben oder sie das Gefühl haben, dass sie sich aufdringlich in ihre Privatsphäre mischen. Schließlich ist da noch das Problem, eine hohe Qualität aufrechtzuerhalten und zu verhüten, dass schlaue Erziehungsvermarkter mit stümperhaft gestalteten Programmen für emotionale Kompetenz hausieren gehen, die genauso scheitern wie zuvor die falsch angelegten, Kurse über Drogen oder verfrühte Schwangerschaft.

Warum sollte man es angesichts all dieser Schwierigkeiten überhaupt probieren? Weil die Ergebnisse dafür sprechen.

Bewirkt emotionale Erziehung überhaupt etwas?

„...“
(Es) bleibt die empirische Frage, wie viel die Kurse für emotionale Erziehung denen, die sie durchlaufen, wirklich bringen. Nach den vorliegenden Erkenntnissen wird zwar niemand durch solche Kurse über Nacht ein anderer, doch wenn die Kinder von Klasse zu Klasse das Curriculum durcharbeiten, kommt es zu erkennbaren Verbesserungen bezüglich der Stimmung in der Schule und der Einstellung – und dem Grad der emotionalen Kompetenz - der Mädchen und Jungen, die daran teilnehmen.

Es gibt einige objektive Evaluationen, die im besten Fall Schüler aus diesen Kursen mit gleichwertigen Schülern, die nicht daran teilnehmen, vergleichen und das Verhalten der Kinder durch unabhängige Beobachter bewerten lassen. Eine andere Methode vergleicht ein und dieselben Schüler vor und nach dem Kursbesuch anhand objektiver Maßstäbe ihres Verhaltens, etwa der Zahl der Raufereien auf dem Schulhof oder der Suspendierungen vom Unterricht. Fasst man diese Bewertungen zusammen, ergeben sich weitreichende Gewinne, was die emotionale und soziale Kompetenz der Kinder, ihr Verhalten innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers und ihre Lernfähigkeit angeht (Details siehe in Anhang F). ...

Ein Punkt auf dieser Liste (der Erfolge) verdient besondere Beachtung: Programme für emotionale Erziehung verbessern die akademischen Leistungsergebnisse und die schulische Leistung der Kinder. Das ist kein Einzelbefund; er ist in solchen Studien immer wieder anzutreffen. In einer Zeit, in der allzu vielen Kindern die Fähigkeit fehlt, mit ihren Aufregungen fertig zu werden, zuzuhören oder sich zu konzentrieren, sich für ihre Arbeit verantwortlich zu fühlen oder sich für das Lernen zu interessieren, trägt alles, was diese Fähigkeiten stärkt, zu ihrer Erziehung bei. Insofern hilft emotionale Erziehung der Schule, ihren Lehrauftrag zu erfüllen. Auch in einer Zeit der Rückbesinnung auf die Kernaufgaben und der Haushaltskürzungen spricht vieles dafür, dass diese Programme dazu beitragen, den Niedergang der Erziehung umzukehren und die Schule in der Erfüllung ihrer eigentlichen Aufgabe zu stärken, so dass der Aufwand sich lohnt.

Über diese Erziehungsvorteile hinaus helfen die Kurse den Kindern, ihre Rollen im Leben besser auszufüllen. Sie werden zu besseren Freunden, Schülern, Söhnen und Töchtern - und es ist zu erwarten, dass sie in Zukunft bessere Ehemänner und Ehefrauen, Mitarbeiter und Chefs, Eltern und Bürger sein werden. Zwar kann man nicht mit gleicher Sicherheit von jedem Jungen und jedem Mädchen sagen, dass sie diese Fähigkeiten erwerben werden, doch soweit sie sie erwerben, hilft es uns allen. „Die steigende Flut hebt alle Boote“, sagt Tim Shriver. „Nicht bloß die Kinder mit Problemen, sondern alle Kinder können von diesen Fähigkeiten profitieren; sie stellen eine Impfung fürs ganze Leben dar.“

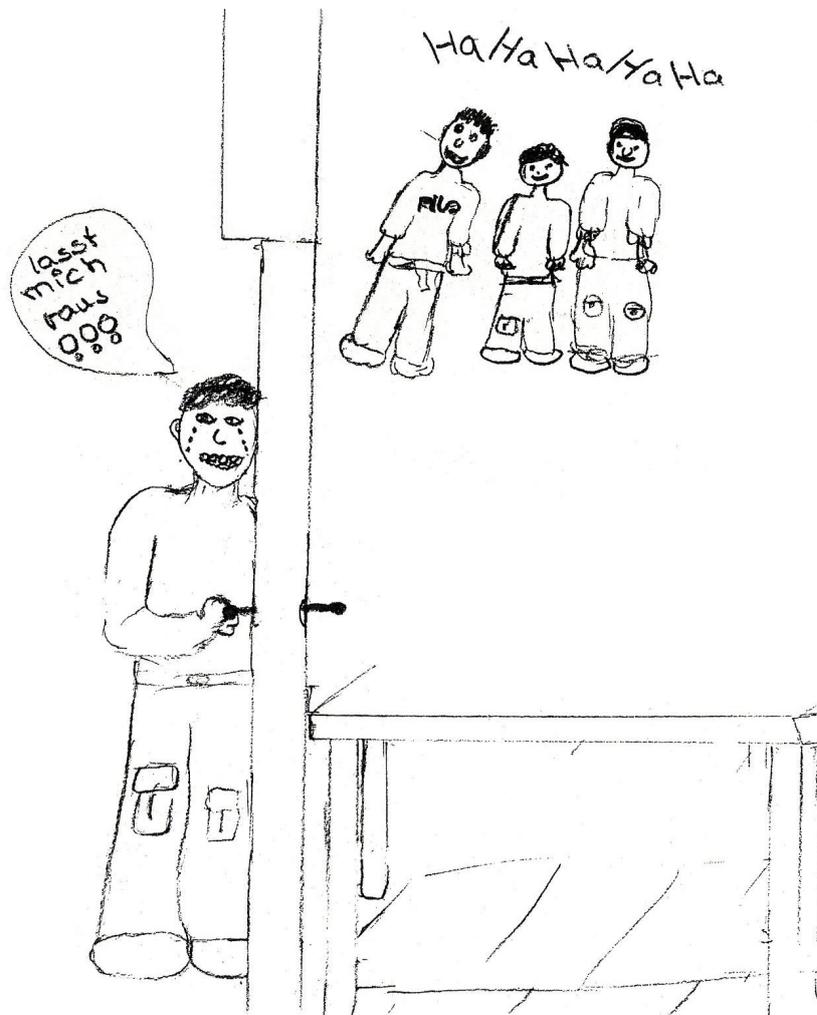
Literatur:

Goleman, Daniel: Emotionale Intelligenz, München 1995.

Ekman, Paul: Moods, emotions and trails, in: P. Ekman u. R. Davidson (Hg.): The nature of Emotion, Fundamental Questions, New York 1994.

Aus dem Schulalltag ...

„Die Jungen verhalten sich manchmal schon ziemlich gemein. Z.B. man ist an der Tafel (auch ein bisschen aufgereg) und macht einen kleinen Fehler, da grölen die Jungs los und lachen einen aus. Das ist die Hölle(!)“



„Ich weiß, dass K. oft mies behandelt wird. Vor allem auf dem Schulweg wird ihm von anderen aus der Klasse aufgelauert. Aber was soll ich tun? Ich kann nicht überall sein. Am schlimmsten ist, dass ich K. nur geschadet habe, als ich mich für ihn einsetzte. Er sagte dann zu mir: ‚Lassen Sie das bloß.‘“

GEWALT
BERLIN GEGEN
GEWALT

Mascha Kleinschmidt-Bräutigam, Margot Wichniarz

Der erweiterte Lernbegriff – eine Chance für die Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern

Den Rahmen für die gravierenden Veränderungen in den Berliner Schulen derzeit bildet das neue Schulgesetz. Durch das Berliner Schulgesetz werden die Rahmenbedingungen für die Eigenverantwortung einer jeden Schule gestärkt. Auch die Rahmenlehrpläne, die zur Zeit für alle Schularten und Schulstufen neu geschrieben werden, eröffnen in einem höheren Maße als früher Gestaltungsspielräume für die Einzelschule: Die Pläne sind standardorientiert konzipiert, beschreiben also fachliche Kompetenzen, über die zu festgelegten Zeiten Schülerinnen und Schüler verfügen müssen. Kompetenzen werden an fachlichen Inhalten erworben, die in Rahmenlehrplänen ausgewiesen, von den Schulen aber ergänzt werden müssen. Jede Schule hat die Möglichkeit im Rahmen der Entwicklung ihres Schulprogramms und eines schulinternen Curriculums standortspezifische Schwerpunkte zu setzen. Dabei könnte es z.B. auch um besondere Maßnahmen zur Stärkung der Personal- und Sozialkompetenz der Lernenden gehen.

Im Zentrum aller schulischen Neuerungen steht die Verbesserung der Lernergebnisse der Lernenden. Damit verbunden ist eine neue Sicht auf das Lernen. Wobei nicht in jedem Falle von wirklich „Neuem“ gesprochen werden kann, denn die Reformpädagogen haben bereits vor etwa hundert Jahren Lern- und Arbeitsformen entwickelt, die das Kind verstärkt in den Mittelpunkt der didaktischen Reflexion rückten; und genau darum geht es heute. Außerdem gestalten viele Lehrkräfte, vor allem in den Grundschulen längst ihren Unterricht auf eine Weise, wie sie jetzt in neuen Plänen als verpflichtend aufgenommen wurden. Dennoch kann nicht davon ausgegangen werden, dass die veränderte Sicht auf das Lernen bereits in allen Klassenzimmern angekommen ist.

Dem (neuen) Verständnis von Lernen liegt keine geschlossene Lerntheorie zugrunde, es bezieht sich vielmehr auf mehrere angrenzende Wissenschaften, wie die Neurobiologie, die Philosophie und die Psychologie, deren Forschungsergebnisse in den letzten Jahren zu einem genaueren und veränderten Verständnis von Lernen geführt haben. Dem Konstruktivismus zufolge wird jede Erkenntnis vom Individuum selbst „konstruiert“, d.h. jeder Mensch eignet sich die Welt und das Wissen darüber auf individuell unterschiedliche Weise an, was das sprachliche Bild des Wechsels von der belehrenden zur lernenden Schule geprägt hat. Die Lernenden selbst werden zu Akteuren ihres Lernprozesses, während die Lehrenden die Lernaktivitäten von Kindern pädagogisch-didaktisch begleiten und unterstützen.



Abb. 1

Die Einschränkung von schulischem Lernen auf fachliches Lernen gehört der Vergangenheit an. Deswegen sprechen wir heute von einem erweiterten Lernbegriff. Die Überlegungen zum erweiterten Lernbegriff gehen u.a. auch auf die so genannte Delphistudie aus den 90er Jahren zurück. Mit hoher Übereinstimmung kamen Expertinnen und Experten zu dem Ergebnis, dass Schüler/innen über mehr als nur über fachliches Wissen verfügen müssen, um in einer Zeit schnellen Wachstums von Wissen auf neue Anforderungen Problem lösend reagieren zu können. Sie müssen Handlungskompetenz erwerben, die sowohl die fachliche als auch die methodische, soziale und personale Dimension des Lernens umfasst (s. Abb. 1).

Zieldimension des erweiterten Lernbegriffs ist Kompetenzentwicklung. Unter Kompetenz ist die Handlungsfähigkeit zu verstehen, bei der Wissen und Können mit Einstellungen und Motiven verknüpft werden. Schüler/innen müssen auf vorhandenes Wissen zurückgreifen, sich notwendiges Wissen beschaffen, das Gelernte auf neue Situationen übertragen und ihre bisherigen Erfahrungen in ihre Handlungen einbeziehen können. Sie müssen bereit und fähig sein, ein Leben lang zu lernen. Dies rückt in den Mittelpunkt gesellschaftlicher Anforderungen an Schule. Notwendig ist die Erweiterung des fachlichen Lernens um die methodische, emotionale und soziale Dimension. Das ist mit dem erweiterten Lernbegriff gemeint, d.h. Ziel des Lernens ist die Entwicklung von Handlungskompetenz, in der Fach-, Methoden-, personale und soziale Kompetenz zusammengehen (s. Abb. 2). Kompetenzen werden über einen längeren Zeitraum hinweg und in wiederholter Anwendung entwickelt.



Abb. 2: „Eine Kompetenz ist eine Disposition, die dazu befähigt, variable Anforderungssituationen in einem bestimmten Lern- oder Handlungsbereich zu bewältigen.“¹

Seit unterschiedlich vielen Jahren arbeiten Schulen bereits im Sinne des erweiterten Lernbegriffs. Meistens ist zunächst neben die zunehmend selbstständige Erarbeitung von Sachwissen das Methodenlernen gerückt. Schüler/innen entwickeln die Fähigkeit, sich selbstständig Wissen zu erarbeiten und Hilfsmittel zu nutzen. Vermehrt beherrschen sie Arbeitstechniken, wenden Lernstrategien an, planen und organisieren den eigenen Arbeitsprozess und präsentieren ihre Arbeitsergebnisse.

Schritt für Schritt hat auch das soziale Lernen an Bedeutung gewonnen. Soziale Kompetenz steht mehr denn je mit beruflichem Erfolg in Verbindung, denn in jeder beruflichen Tätigkeit spielt die Teamarbeit heutzutage eine entscheidende Rolle. Auch für Pädagog/innen wird Kooperationsfähigkeit in immer stärkerem Maße notwendig, denn viele wichtige Aufgaben von Schule lassen sich nur noch gemeinsam sinnvoll bewältigen. Fachkräfte aus verschiedenen Sachgebieten müssen zusammenarbeiten können, wenn optimale Ergebnisse gelingen sollen. Kommunikationsfähigkeit ist in diesem Zusammenhang ein zentraler Faktor. Menschen müssen aushalten, dass Meinungen unterschiedlich sind, oftmals auch bleiben und dennoch muss ein gemeinsames konstruktives Arbeiten möglich sein. Die Entwicklung von Konfliktfähigkeit spielt ebenfalls eine entscheidende Rolle. Voraussetzungen dafür sind die Fähigkeit zum Per-

¹ Zitiert nach einem Vortrag von Heinz Elmar Tenorth.

spektivwechsel, sich in den anderen hineinversetzen zu können und ihn in seiner Unterschiedlichkeit zur eigenen Person zu akzeptieren.

Zur Weiterentwicklung all dieser personalen und sozialen Fähigkeiten gibt es in einer Klasse täglich zahlreiche Möglichkeiten. Wesentlich ist hierbei die Gestaltung des Unterrichts, auf die wir im Weiteren noch eingehen werden. Insgesamt geht es darum Partizipationsmöglichkeiten zu schaffen - sowohl in der Klasse als auch in der Schule - und die Eltern in diesen Prozess einzubeziehen. Alle Aktivitäten zur Entwicklung sozialer Kompetenz stehen in enger Verbindung mit der weiteren Demokratisierung unserer Schulen.

Ebenso wichtig ist die Stärkung der personalen Kompetenz. Dazu gehören Fähigkeiten wie Selbstmotivation, den eigenen Lernprozess zu organisieren, sich etwas auszuwählen, Lernpartner auszusuchen, Entscheidungen zu treffen, Hilfe zu holen und Hilfe zu gewähren zu können. Schüler/innen müssen Fragen stellen, selbst Lösungswege finden, die eigenen Stärken und Schwächen erkennen, sich mit Unterschieden zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung auseinandersetzen, Zielvereinbarungen mit den Lehrkräften treffen können. Alle Fachveröffentlichungen, die sich der Frage widmen, wie Menschen erfolgreich lernen, heben hervor, dass ein wesentlicher Aspekt des erfolgreichen Lernens die Fähigkeit ist, die eigenen Lernergebnisse selbst kontrollieren, das eigene Lernen beurteilen und beobachten zu können. Dies alles sind Voraussetzungen für ein Lernen ohne Anleitung für Gegenwart und Zukunft.

In diesem Zusammenhang gewinnen individuelle, eigenaktive Prozesse von Schülerinnen und Schüler, für die sie zunehmend selbst Verantwortung übernehmen und selbst die Zielrichtung bestimmen, an Bedeutung, d.h. die Rolle von Lehrer/innen muss ganz neu definiert werden. Ihre Aufgabe wird vor allem sein eine anregende Lernatmosphäre zu schaffen, lehrerunabhängiges Lernen zu ermöglichen und den Lernprozess von Schülerinnen und Schülern unterstützend zu begleiten. Unterrichtsgestaltung muss u. a. zur Entwicklung von Selbstständigkeit und Eigenverantwortung beitragen, die Individualität der Lernenden berücksichtigen, eine ausgewogene Kombination zwischen Konstruktion und Instruktion ermöglichen sowie Kooperation fördern.² Der Unterricht bietet grundsätzlich immer die Möglichkeit neben der Entwicklung von Sach- und Methodenkompetenz auch die personale und soziale Kompetenz weiterzuentwickeln. Beispiele dafür sind z.B. der Morgenkreis, das Lernen an Stationen, projektorientiertes Lernen, Aufgabenstellungen, deren Sinnhaftigkeit und Anwendbarkeit für Kinder erkennbar ist, Möglichkeiten der Selbstkontrolle, Zielvereinbarungen, Lernsituationen, in denen Kinder eigene Lernwege gehen können, sich selbst Lernpartner aussuchen können. In einem derartig gestalteten Unterricht können sich die vier Teilkompetenzen in Verbindung miteinander entwickeln und das rein fachliche Lernen wird überwunden.

Im Zusammenhang mit der hier angestrebten Qualitätsentwicklung des Unterrichts spielt die Erarbeitung eines schulinternen Curriculums eine besondere Bedeutung. Schulinterne Curricula sind keine Stoffverteilungspläne, sondern ein Instrument der Unterrichtsentwicklung im Kontext der Schulentwicklung.³ Zur Schulentwicklung gehören immer drei Dimensionen, die in einem engen Zusammenhang stehen:

- Organisationsentwicklung (z. B. Abschaffung der Pausenklingel, Rhythmisierung des Schultages in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Zeiten...),
- Personalentwicklung (z. B. Professionalisierung der einzelnen Lehrkraft, Teamentwicklung ...)
- Unterrichtsentwicklung (z. B. Individualisierung des Lernens, Evaluation der Lernergebnisse ...).

² s. dazu ausführlich: 1.4. Gestaltung von Unterricht, Rahmenlehrpläne für die Grundschule, Hg.: SenBJS, 2004.

³ Die Ausführungen über die schulinternen Curricula sind bis auf geringfügige Änderungen übernommen aus: Kleinschmidt-Bräutigam (Hg.): Bausteine, Sprachbuch 5, Schulinterne Curricula, 2005, S. 8 ff.

Übergeordnetes Ziel der Schulentwicklung - und damit aller drei Bereiche - sind Qualitätsentwicklung und -sicherung. Egal in welchem Bereich sich ein Kollegium gerade befindet: Die anderen beiden sind davon betroffen bzw. müssen mitbedacht werden. Beim schulinternen Curriculum geht es um den Bereich der Unterrichtsentwicklung. Grundlage der Unterrichtsentwicklung sind die Rahmenlehrpläne. Das Instrument der Qualitätsentwicklung ist das schulinterne Curriculum, das auf der Basis der Rahmenlehrpläne erstellt wird. Qualitätsentwicklung im Sinne der neuen Rahmenlehrpläne bezieht sich auf die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler. Genauer: Auf die Entwicklung der Handlungskompetenz, wie sie als Ziel des Lernens im Kapitel eins der Rahmenlehrpläne ausgeführt und in diesem Artikel genauer beschrieben wird.

Kompetenzen entwickeln Lernerinnen und Lerner sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule in spezifischen Situationen, an Inhalte gebunden. In der Schule übernehmen alle Fächer die Aufgabe, zur Kompetenzentwicklung beizutragen. Kein Fach kann diesen Beitrag isoliert leisten, jedes Fach hat seinen spezifischen Beitrag und erst im Zusammenwirken aller entsteht die mehrdimensionale Handlungskompetenz des Einzelnen.

Die Anlage des Rahmenlehrplanes eröffnet Entscheidungsfreiräume: Fachliche Standards am Ende der Klassenstufen vier und sechs zielen auf Grundprinzipien dessen, was im Fachunterricht gelernt werden soll; lediglich 60 % der verbindlichen Lerninhalte sind festgelegt. Damit werden Möglichkeiten geschaffen, die Einlösung der Standards auf die Bedingungen der Einzelschule zu beziehen, den Standort, das Umfeld, die Schülerklientel passgerecht zu berücksichtigen.

In diesem Zusammenhang ist die Anlage eines schulinternen Curriculums zu verstehen: als ein ganz und gar schulspezifischer Plan, ein auf das Schulprogramm abgestimmter, mit ihm kompatibler Ziel- und Maßnahmenkatalog, eine Zusammenstellung schulinterner Absprachen usw.

Jedes schulinterne Curriculum wird anders aussehen, weil die standortspezifischen Besonderheiten die Ziele und Wege bestimmen werden. Dann nämlich wird es zu einem Instrument der Qualitätsentwicklung, das sich in jeder Schule anders gestaltet. Aus all dem ergibt sich, dass ein schulinternes Curriculum kein Stoffverteilungsplan ist, sondern ein Plan, mit dem die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler optimiert werden soll. Um zu einem solchen Plan zu kommen, müssen im Kollegium Entwicklungsschwerpunkte festgelegt werden. Anregungen dazu, welches die Entwicklungsschwerpunkte im Sinne des Kompetenzansatzes sein können, finden sich im Kapitel eins des Fachplanes: Individualisierung des Lernens, kooperative Lernformen, situiertes Lernen, Leistungsermittlung und -bewertung und anderes mehr.



Abb. 3

Die Kunst der Qualitätsentwicklung liegt in der Beschränkung: Ein Entwicklungsschwerpunkt ist zunächst ausreichend. Er soll für die Schule von zentraler Bedeutung sein. Er soll Bezug zu dem dem Rahmenlehrplan zugrunde gelegten Lernbegriff, zum Kompetenzansatz und zu den fachlichen Standards haben.

Damit die Qualitätsentwicklung passgerecht schulspezifisch gelingt, wird eine Bestandsaufnahme an der Schule durchgeführt: Was machen wir in diesem Bereich bereits? Womit werden gute Erfahrungen gemacht? Was ist praktikabel? Erst dann können Ziele aufgestellt werden. Damit sie später überprüft werden können, müssen sie konkret sein, quantitative Angaben und zeitliche Fixierungen enthalten. Sie haben eine größere Chance eingelöst zu werden, wenn möglichst alle Betroffenen sie akzeptieren und möglichst viele sie aktiv verfolgen.

Die Zielüberprüfung ist dann die interne Evaluation. Dazu gibt es zunehmend praktikable Instrumente, Evaluation schließt die erste Entwicklungsschleife ab und eröffnet mit den Konsequenzen aus der Auswertung zugleich die neue Entwicklungsschleife, indem aus der Auswertung Orientierungen für neue Ziele gewonnen werden.

Die Schritte in Kürze:

1. Beschäftigung mit möglichen Entwicklungsschwerpunkten (Kapitel eins der Rahmenlehrpläne),
2. Festlegung eines Entwicklungsschwerpunktes,
3. Bestandsaufnahme zum Entwicklungsschwerpunkt,
4. Zielformulierungen: konkrete, quantitative und terminliche Angaben,
5. Evaluation,
6. neue Zielsetzungen.

Bei der Festlegung eines Entwicklungsschwerpunkts muss es sich nicht um Neues handeln, sondern es kann sich dabei auch um einen Bereich handeln, der bereits vorhanden ist und in seiner Qualität auf der Basis der neuen Rahmenlehrpläne weiterentwickelt werden soll. So könnte es z.B. darum gehen das im Unterricht bereits Vorhandene so weiterzuentwickeln, das es zunehmend mehr dem erweiterten Lernbegriff entspricht, d.h. neben dem fachlichen immer auch methodisches, personales und soziales Lernen stattfindet. Wie und vor allem mit welchen Zielen, Inhalten, Methoden etc. der Entwicklungsschwerpunkt konkrete Umsetzung findet, wird im schulinternen Curriculum festgeschrieben.

Auch das soziale Lernen könnte im Rahmen der Qualitätsentwicklung einer Schule ein Entwicklungsschwerpunkt sein, auf den sich ein Kollegium verständigt. In einem schulinternen Curriculum würde dann beschrieben, wie die soziale Kompetenzentwicklung sowohl im gesamten Schulleben, fachübergreifend als auch in jedem einzelnen Fach verwirklicht werden kann. Sich z.B. darüber Gedanken zu machen, wie soziales Lernen auch im Mathematikunterricht stattfinden könnte, ist sicherlich eine sehr spannende, lohnende Aufgabe (s. Abb. drei - Eines der dort aufgeführten Fragezeichen könnte durch „Soziales Lernen“ ersetzt werden.).

In einem schulinternen Curriculum werden auch die Ziele, die durch einen Entwicklungsschwerpunkt im Bereich des sozialen Lernens erreicht werden sollen, bis auf die Ebene des Überprüf- und Beobachtbaren konkretisiert. Außerdem muss das, was im Bereich des sozialen Lernens bearbeitet wird, situationsgerecht und schülernah sein. Es muss um die originären Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern gehen. Wenn das, was im sozialen Lernen thematisiert wird, nichts mit den Kindern und Jugendlichen zu tun hat, geht es an ihnen vorbei, während sie mit Spannung bei der Sache sind, wenn sie z.B. im Morgenkreis über ihre Erlebnisse, Sorgen, Nöte und Interessen sprechen und die Anteilnahme ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler erfahren.

Wir alle stehen in Berlin vor einem großen, spannenden nächsten Schritt, der, wenn er gelingt, unser Bildungssystem grundlegend wandeln und voranbringen wird. Es lohnt sich die dafür notwendige Energie aufbringen, auch wenn es an vielen Stellen verständlicher Weise nicht immer leicht fällt.

Literatur:

Eurich, Christian: Neurobiologische Grundlagen des kognitiven und emotionalen Lernens, Vortrag auf der Fachtagung Lernen, Oktober 2004.

Klein, Klaus, Oettinger, Ulrich: Konstruktivismus, Hohengehren 2000.

Kleinschmidt – Bräutigam, Mascha: Standards und Kompetenzen – mehr als neue Begriffe, in: Grundschulunterricht 3, Oldenbourg 2005, S. 2 – 5.

Kleinschmidt-Bräutigam (Hg.): Bausteine, Sprachbuch 5, Schulinterne Curricula, 2005, S. 8 ff.

Meierkord, Ursula: Das schulinterne Curriculum als Verbindungsstück zwischen Lehrplanvorgabe und Schulprogramm, in: Grundschulunterricht 10, Oldenbourg 2004, S. 36 - 39

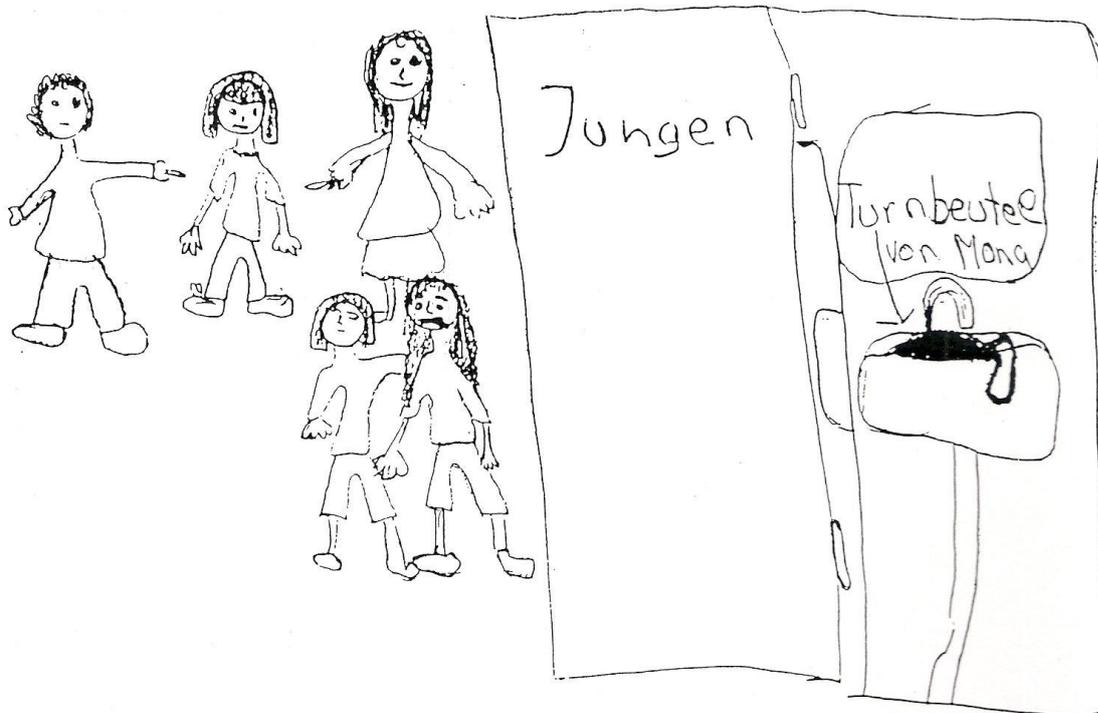
Siebert, Horst: Über die Nutzlosigkeit von Belehrungen und Bekehrungen, Soest 2000.

Spitzer, Manfred: Lernen, Gehirnforschung und die Schule des Lebens, Heidelberg 2002

Terhart, Ewald: Konstruktivismus und Unterricht, Soest 1999.

Aus dem Schulalltag ...

„Mehrere schmeißen die Federtasche von L. in der Klasse rum. Er hat keine Chanc` ranzukommen. Die anderen lachen. Und nachher war das Geo-Dreieck kaputt.“



Monas Turnbeutel befindet sich im Spülkasten der Jungentoilette.

„Eine Schülerin kommt zu mir und beschwert sich über einen Schüler. Er habe ihr mit dem Fuß gegen ihre weiße Hose getreten. Auf der Hose ist ein Fußabdruck zu sehen.

Ich bitte den Schüler zu mir zu kommen. Er stellt sich vor mich hin, Hände in den Hosentaschen, guckt mich abschätzig an und sagt: ‚Sie haben mir überhaupt nichts zu sagen. Und die Schlampe da soll mal gut aufpassen, was sie sagt.‘ “

Margot Wichniarz

„Wir haben doch nur Spaß gemacht ...“ Soziales Lernen in eigens dafür vorgesehenen Stunden?

Auf dem Schulhof steht ein Junge, drei andere rennen an ihm vorbei, rempeln ihn an, reißen ihm die Mütze vom Kopf, werfen sie hin und her. Alle lachen, nur einer nicht – Timo.

Auf einem Schulhof hat ein kleines, unbedeutendes Geschehen zwischen Kindern stattgefunden, so wie es sich in ähnlicher Weise tausendfach auf den Schulhöfen dieser Welt ereignet. Drei Jungen erlauben sich einen Spaß. Das gehört wie viele andere kleinere und größere Ereignisse zum Alltag von Kindern und Jugendlichen. Im Umgang miteinander lernen sie mit Unhöflichkeiten, Rempelen, Streitigkeiten, Beleidigungen, Ausgrenzungen, Gemeinheiten fertig zu werden. Sie schauen, wie andere ihre Probleme miteinander regeln, erproben unterschiedliches Verhalten in vielen unterschiedlichen Situationen, lernen den Umgang miteinander voneinander. Sie kommen allein mit ihren Problemen klar. Und das müssen sie auch! Beim Erlernen der dafür notwendigen Fähigkeiten benötigen sie im Allgemeinen keine Unterstützung durch Erwachsene. Ihr Tag ist genügend betreut, bewacht und kontrolliert - ihr soziales Miteinander sollten wir ihnen weitgehend selbst überlassen und nicht auch noch durch die „pädagogische Mangel“ ziehen.

Richtig so? Oder sind nicht doch ein paar mehr Überlegungen zu dem „unbedeutenden Geschehen“ auf dem Schulhof angebracht? Denn was ist, wenn Timo nicht weiß, wie er den Anderen deutlich machen kann, dass sie ihm die Mütze nicht wegnehmen sollen? Was, wenn Timo es ihnen sagt, sie es dennoch nicht tun? Bei wem soll er sich Hilfe holen? Wie soll er es machen? Wie kann er sich wehren, ohne als „Petze“ bezeichnet zu werden? Wie behält er sein Selbstwertgefühl, auch wenn andere ihn mit „Weichei“ verhöhnen? Was ist, wenn die drei Jungen soviel Spaß an ihrem kleinen Spielchen entwickeln, dass sie es jeden Tag wiederholen und das kleine bisschen Aufziehen, Stoßen und Rempeln jeden Tag ein kleines bisschen intensiver gestalten, damit es nicht langweilig wird und weiterhin ein „Joke“ bleibt? Was ist, wenn Timo schließlich die großen Pausen auf der Toilette verbringt, die Aufsicht führende Lehrerin ihn dort erwischt, wieder auf den Schulhof schickt, er erneut den „Späßen“ der Jungen ausgesetzt ist und er schließlich lieber im Kaufhaus vor dem Computer sitzt, als in die Schule zu gehen?

Was ist mit den anderen auf dem Schulhof, die mitlachen? Was mit denen, die wegschauen, weil es sie doch gar nichts angeht, wie Jonas, Marco und René mit Timo umgehen? Und was letztendlich ist mit denen, die einfach nichts mitbekommen haben, die es nicht wussten? Wann hört der Spaß auf und fängt die Gewalt an? In welchem Maße werden Kinder mit den Problemen und Schwierigkeiten, die sie untereinander haben, allein fertig? Wann müssen Erwachsene ihnen den Freiraum geben, ihren eigenen Weg finden zu können? Und wann benötigen sie doch sehr wohl die Hilfe und Unterstützung der Pädagoginnen und Pädagogen vor Ort?

Kein/e in der Schule tätige/r Erwachsene/r wird in Zweifel ziehen, dass das Kümmern um die sozialen Belange der Schüler/innen schon immer zum Handwerkszeug von Pädagog/innen gehört hat. Sie kümmern sich und das nicht nur, weil es im Schulgesetz so vorgesehen ist und das erzieherische Handeln zu ihren Aufgaben gehört, sondern weil sie sich einem besonderen pädagogischen Ethos verpflichtet fühlen. Vor allem die Pädagog/innen, die die Funktion einer Klassenlehrerin / eines Klassenlehrers übernommen haben, unterstützen ihre Schüler/innen darin, eine Klassengemeinschaft zu werden und schalten sich nicht erst ein, wenn es gar nicht mehr anders geht.

Pädagog/innen kümmern sich schon immer auch um das Miteinander der ihnen anvertrauten jungen Menschen und dennoch stellen sich auch hier weitere Fragen. *Wie* kümmern sie sich? Und um *wen*? Setzt das Kümmern rechtzeitig genug ein? Wird nur auf Probleme reagiert? In welcher Art? Werden die Schüler/innen vorwiegend belehrt oder sind sie in die Bearbeitung ihrer Probleme aktiv einbezogen? Erfolgt das Kümmern gelegentlich, immer dann, wenn es nicht mehr anders geht, oder regelmäßig, kontinuierlich? Signalisieren Pädagog/innen ihren Schüler/innen, dass ihnen deren zufriedenes Miteinander ein Anliegen, dass es ihnen wichtig ist? Sind sie auch ansprechbar für deren kleine Nöte? Bekommen sie wirklich mit, was in der Klasse geschieht? Sind sie aufmerksam genug? Ermöglichen sie die Entwicklung von Fähigkeiten, die Schülerinnen und Schüler für die Gestaltung eines friedlichen Miteinanders benötigen? Wissen sie, mit welchen Angeboten sie hierbei gezielte Unterstützung leisten können? Nehmen sie sich die dafür notwendige Zeit? Beherrschen sie das dafür notwendige didaktisch - methodische Know How?

Aber würde das nicht zu weit führen? Können wir es nicht bei dem „irgendwie Kümmern“ belassen? Grundsätzlich kann zunächst einmal davon ausgegangen werden, dass das Miteinander in den Schulen im Allgemeinen funktioniert, auch wenn die Medien ein Bild zunehmender Verwahrlosung, Brutalität und Gewalt zeichnen. Ohne in den Klagegesang über den vermeintlich immer aggressiver werdenden Alltag in unseren Schulen einstimmen zu wollen, steht auf der einen Seite eindeutig fest, dass Schulen mit diversen Problemfeldern konfrontiert sind, die sich auf den Umgang miteinander beziehen (s. Abb. 1) und bei deren Bearbeitung ein „irgendwie Kümmern“ nicht reicht.

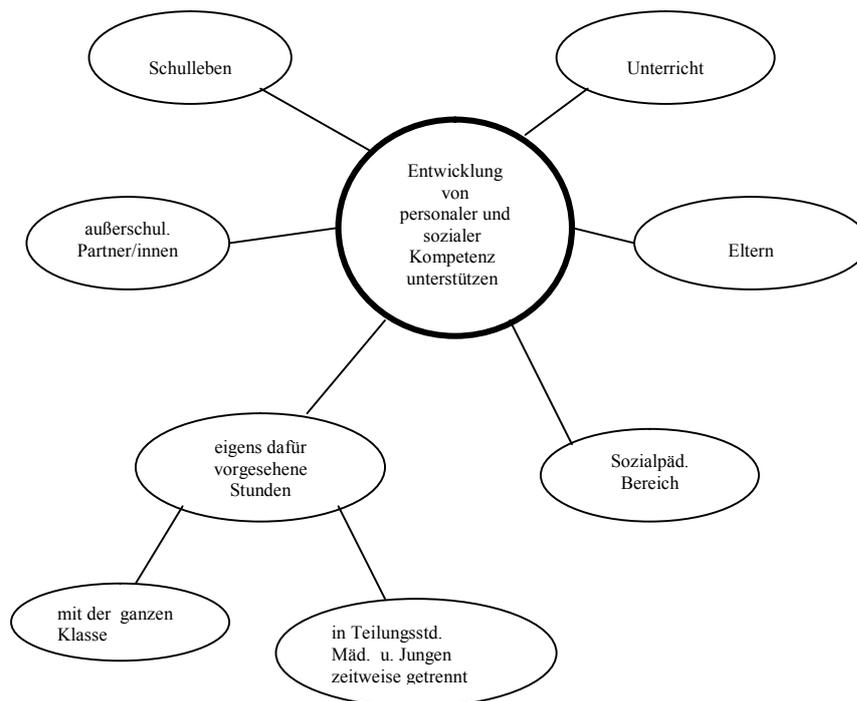


Abb. 1: Problemfelder in und Aufgaben von Schule, die mit dem sozialen Miteinander in Verbindung stehen.

Viele Schülerinnen und Schüler sind täglich mit Konflikten untereinander beschäftigt, von denen sie nicht wissen, wie sie sie bewältigen können. Verschiedene Formen kleiner - verbaler, psychischer und physischer - Gewalt kommen in unterschiedlichem Maße im Schulalltag vor. Das Spektrum umfasst Beleidigungen, Ausgrenzungen, Gemeinheiten, Rempelen bis hin zu Formen großer Gewalt wie Schlägereien, Mobbing, Körperverletzung, Rechtsextremismus, Erpressung und Raub. Menschen werden in der Schule sogar getötet.

Auf der anderen Seite soll die Schule zu demokratischem, friedlichen Verhalten erziehen, interkulturelles Lernen ermöglichen, die Persönlichkeitsentwicklung von Schüler/innen unterstützen und insgesamt ein Ort sein, an dem sich junge Menschen wohl fühlen. Sowohl bei den Problemfeldern als auch bei den in Abb. 1 dargestellten Aufgaben von Schule geht es im Grunde vor allem um die personale und soziale Kompetenz. Der Grad der Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenz ist entscheidend dafür, ob Menschen andere achten, friedlich miteinander umgehen, sich miteinander wohl fühlen, sich insgesamt demokratisch verhalten können und niemanden beleidigen, beschimpfen, ausgrenzen, verletzen, sich in Süchte flüchten und von Schule entfernen. Und er ist nicht nur ein Gradmesser für die Qualität des sozialen Miteinanders, sondern auch für die des fachlichen Lernens. Und auch diese Aufgaben werden mit einem „irgendwie Kümmern“ nicht zu bewältigen sein.

Aufgrund der Bedeutung personaler und sozialer Kompetenz für das soziale Miteinander von Schülerinnen und Schülern, für deren Persönlichkeitsentwicklung und das Lernen insgesamt, stellt sich die Frage, was die Schule und alle in ihr Tätigen mehr als bisher dafür tun bzw. wie sie bereits Vorhandenes ausbauen und verstärken können (s. Abb. 2).



Erwerb der dafür notwendigen pädagogischen Kompetenzen in der 1. und 2. Phase der Lehrer/innenausbildung sowie in der Fort- und Weiterbildung ermöglichen

Abb. 2: Die Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenz in Verbindung mit unterschiedlichen schulischen Bereichen

Die gezielte Unterstützung der Entwicklung von personaler und sozialer Kompetenz beruht auf dem Zusammenwirken verschiedener schulischer Bereiche. Eine Schlüsselfunktion nimmt dabei der Unterricht und seine Durchführung auf der Grundlage des erweiterten Lernbegriffs (s. dazu ausführlich Mascha Kleinschmidt-Bräutigam in diesem Heft) ein. Dem erweiterten Lernbegriff zu Folge sind alle Lernprozesse so zu gestalten, dass sich sowohl Sach- und Methoden als auch personale und soziale Kompetenz gleichermaßen weiterentwickeln können, also in jeder Unterrichtsstunde dazu die Möglichkeit besteht. Wenn es gelingt, den Unterricht zunehmend unter Berücksichtigung der in den neuen Rahmenlehrplänen für die Berliner Grundschule aufgeführten Qualitätsmerkmale (s. 1.4) zu gestalten, sind dafür bereits die wesentlichen Voraussetzungen geschaffen. Darüber hinaus spielt selbstverständlich das gesamte Schulleben eine entscheidende Rolle. Hier geht es um mehr Partizipation, Übernahme von Verantwortung, Kooperation etc. (s. dazu diverse Artikel in diesem Heft). Auch gilt es die Zusammenarbeit zwischen Lehrer/innen, Sozialpädagogen/innen und Erzieher/innen, soweit vorhanden, Eltern sowie außerschulischen Partner/innen zu intensivieren.

Dies alles aber reicht nicht. Wenn die Schule sowohl den Problemfeldern effektiv begegnen als auch ihren Aufgaben bzgl. des Umgangs miteinander nachkommen will, muss sie sich mehr als bisher für die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen öffnen und Raum schaffen für neue Unterrichtsinhalte, nämlich für die kleinen und großen Sorgen, Nöte etc. von Schülerinnen und Schülern. Sie muss aktuelle Ereignisse und Situationen aus deren (Schul)Alltag aufgreifen und als Chance für die Entwicklung von personaler und sozialer Kompetenz nutzen, um ihre Persönlichkeitsentwicklung gezielter als im Fachunterricht möglich unterstützen zu können. Wenn die Schule alle Kinder und Jugendliche dazu verpflichtet, viele Stunden ihres Tages miteinander zu verbringen, steht sie gleichzeitig in der Pflicht, ihnen bei der friedlichen Gestaltung ihres Miteinanders hilfreich zur Seite zu stehen und dafür mehr Zeit zur Verfügung zu stellen als für gelegentliches darüber Sprechen im Fachunterricht, in Pausen oder nach dem Unterricht.

Einmal pro Woche – und das mindestens – sollte es in einer Unterrichtsstunde ausschließlich um die Anliegen der Kinder und Jugendlichen gehen. Kontinuierlich, über alle Schuljahre hinweg, entwickeln sie ihre sozialen Fähigkeiten, in dem sie sich aktiv in die Gestaltung ihrer Beziehungskonstellationen und –bedingungen einbringen. In diesen Stunden werden Ereignisse und Situationen aus ihrem täglichen Zusammenleben zu Unterrichtsinhalten erklärt und bearbeitet. Dabei stellt die Form des „Darüber Sprechens“ nur eine Arbeitsvariante dar. Eingesetzt werden handlungs- und erlebnisorientierte Methoden und Übungen, die alle Kinder in die Bearbeitung ihrer Probleme einbeziehen, ein Lernen durch Erfahrung ermöglichen und emotionale Beteiligung bewirken. Denn allein über kognitive Lernprozesse lassen sich die für die soziale Kompetenz notwendigen Einstellungs- und Verhaltensänderungen nicht erreichen. Die Kinder müssen das Gelernte aufgreifen wollen. Es geht darum nicht nur ihre Köpfe, sondern vor allem ihre Herzen zu erreichen. Wenn es im Sachunterrichtsplan unter 2. heißt: Schülerinnen und Schüler beschreiben ausgewählte Prinzipien von Demokratie, Recht sowie die Idee der Menschenrechte und „orientieren sich in ihrem Handeln“ danach, dann geht es genau um diesen gewaltigen Schritt vom Wissen zum Können und Wollen. Gerade um Können und Wollen zu bewirken, muss die Unterrichtsgestaltung variantenreich, kreativ und anforderungsreich sein. Es müssen schüler- bzw. lerneraktivierende Methoden zum Einsatz kommen. Lehrkräfte sind Begleiter/innen und Moderator/innen dieser offen angelegten Prozesse. Diese müssen so gestaltet sein, dass die Lernenden selbstständig handeln und sich Inhalte weitgehend selbst erschließen können. Wenn es um „Persönlichkeitsbildung“ gehen soll, muss mehr Gelassenheit, mehr Tiefgang, mehr Selbsttätigkeit, mehr Zeit für Suchbewegungen und das Heranreifen von Fähigkeiten ermöglicht werden (s. R. Arnold: Wandel der Lernkulturen, S. 16). Außerdem benötigen Schülerinnen und Schüler Zeit um Verhaltensalternativen zu erproben, für sozial verträglich befundene durch Wiederholungen zu üben und letztlich zu internalisieren.

Mädchen und Jungen müssen sich im Laufe ihres Sozialisationsprozesses mit geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Zuweisungen, Anforderungen, Erwartungen auseinandersetzen. So stellt aufgrund der immer noch vorhandenen traditionellen Geschlechterrollen z.B. der Umgang mit

Aggression¹ und Gewalt für Mädchen bzw. Jungen eine ganz unterschiedliche Herausforderung dar. Deshalb kann es notwendig sein, Mädchen und Jungen in den die Stunden zum Sozialen Lernen zeitweise zu trennen, um eine geschlechtsdifferenzierte Schwerpunktsetzung vornehmen zu können (s. dazu ausführlicher Dr. Ulla Dussa und Dr. Helga Moericke in diesem Heft).

Die eigens für das soziale Lernen vorgesehene Stunde trägt zur Entwicklung von personaler und sozialer Kompetenz bei, wenn folgende Voraussetzungen erfüllt sind:

- Es werden aktuelle Ereignisse und Situationen aus dem Zusammenleben der Kinder als Lerninhalte aufgegriffen,
- durch die Bearbeitung der aktuellen Ereignisse und Situationen wird die Entwicklung von Handlungskompetenz gefördert,
- bei der Bearbeitung wird die Bedeutung geschlechtsspezifischer Zuweisungen für das soziale Verhalten von Mädchen und Jungen berücksichtigt,
- es werden handlungs- und erlebnisorientierte Methoden / Übungen eingesetzt,
- mit Hilfe dieser Methoden / Übungen werden die Kinder aktiv in die Gestaltung ihrer Beziehungskonstellationen und -bedingungen einbezogen,
- sie übernehmen so Verantwortung für die Gestaltung ihres Miteinanders,
- sie erwerben die dafür notwendigen Fähigkeiten,
- die Lehrer/innen verstehen sich vorwiegend als Begleiterinnen dieses Prozesses, d.h. es findet eine ausgewogene Mischung zwischen Instruktion und Konstruktion statt,
- gemeinsam mit den Kindern wird besprochen, welche Bedeutung das Erarbeitete für den Unterricht und das gesamte Schulleben hat,
- kontinuierlich wird überprüft, ob das Gelernte sich im Schulalltag bewährt bzw. was ggf. wie verändert werden muss,
- die Stunde steht in Verbindung mit entsprechenden Veränderungen des Schullebens und des Unterrichts sowie mit der dafür notwendigen Zusammenarbeit mit den Eltern und anderen in und um Schule Tätigen.

Für die eingangs beschriebene Situation auf dem Schulhof, mit Timo und den drei Jungen, eröffnen sich unterschiedliche Möglichkeiten, wenn deren Bearbeitung auch Unterrichtsgegenstand sein kann: a) Timo weiß sich selbst zu helfen und die drei Jungen reagieren in seinem Sinne. Die Beteiligten konnten das Vorgefallene allein regeln. b) Timo wendet sich an die Lehrerin und diese führt ein Gespräch mit den Beteiligten. Der Fall hat sich erledigt und bedarf ebenfalls keiner weiteren Bearbeitung. c) Die Lehrerin, die wie immer das Miteinander ihrer Schülerinnen und Schüler aufmerksam beobachtet, erklärt die Situation auf dem Schulhof zum Unterrichtsgegenstand für eine Stunde zum Sozialen Lernen² und liest sie den Kindern als so genannte „Geschichte aus dem Schulalltag“ mit veränderten Namen vor. In kleinen Gruppen besprechen die Kinder die Geschichte, überlegen sich einen guten und einen schlechten Ausgang und proben beide im Rollenspiel. Anschließend werden zunächst zwei Rollenspiele mit „schlechtem“ Ausgang vorgeführt und es wird genauer herausgearbeitet, warum die Kinder den Ausgang als „schlecht“ bewerten. Maßstab dafür soll die subjektive Befindlichkeit der Beteiligten sein, soll heißen: Solange sich eine/r der Beteiligten schlecht fühlt, ist auch der Ausgang der Geschichte schlecht. Im Anschluss daran werden verschiedene Alternativen mit „gutem“ Ausgang vorgespielt und geprüft, ob sich die Beteiligten zumindest zufrieden fühlen, denn dann kann von einem guten Ausgang gesprochen werden. Die Kinder verabreden gemeinsam, wie sie sich in derartigen und ähnlichen Situationen verhalten wollen. Das könnte z.B. heißen: „Wenn ein Kind sagt: ‚Gib mir meine Mütze zurück!‘, dann gebe ich sie zurück.“ Oder: „Ich reiße keinem Kind die Mütze vom Kopf.“

¹ Ich verstehe unter Aggression eine sowohl Männern als auch Frauen innewohnende (lebensnotwendige) Energie, die Menschen zu aktivem Verhalten und Handeln befähigt. Sobald diese Aktivitäten zu Verletzungen bzw. Zerstörungen von Personen bzw. Gegenständen führen, spreche ich von Gewalt.

² Unter der Begrifflichkeit „Soziales Lernen“ soll hier verkürzt der Lernprozess verstanden werden, der die Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenz gezielt unterstützt.

In einem nächsten Schritt schreiben die Kinder Geschichten auf, in denen es um Probleme geht, die sie mit einem oder mehreren anderen hatten. Sie setzen die Geschichten mit einem schlechten und einem guten Ausgang fort. Immer mal wieder wird eine Geschichte vorgelesen, eventuell ähnlich bearbeitet wie die Situation mit Timo auf dem Schulhof, es werden jeweils Verhaltensalternativen besprochen und geprobt, Vereinbarungen getroffen, deren Wirksamkeit überprüft und gegebenenfalls neue verabredet.

Zur didaktisch-methodischen Gestaltung leisten „Soziale Lernprogramme“³, von denen einige beispielhaft in dieses Heft aufgenommen wurden, und zahlreiche Materialien zum sozialen Lernen (s. Literaturliste im Anhang) Hilfe und Unterstützung. Da das Gebiet für viele Lehrpersonen neu und nicht immer einfach ist, kann eine Orientierung an einem Lernprogramm sehr vorteilhaft sein. Es muss allerdings immer so eingesetzt werden, dass es für die aktuellen Belange der in den Prozess einbezogenen Schülerinnen und Schüler offen ist.

Möglichkeiten der Organisation von Stunden zum Sozialen Lernen

Vorweg ist im Zusammenhang mit der Organisation von Stunden zum Sozialen Lernen der folgende Hinweis wichtig: Sollte sich eine Schule dafür entscheiden, eine Stunde zum Sozialen Lernen einzuführen, so wird diese aus unterschiedlichen Gründen oftmals nicht sofort in jeder Klasse stattfinden können. So gibt es z.B. zu wenige Lehrpersonen, die sich dafür interessieren; oder es gibt Lehrpersonen, die sich interessieren, aber noch nicht genügend fortgebildet sind etc. Meistens beginnen einzelne Kolleginnen und Kollegen damit und Schritt für Schritt steigen andere ein, so dass es sich bei der Organisation von Stunden am Anfang oftmals nur um einige wenige handelt. Die hier vorgestellten Möglichkeiten lassen sich sowohl in diesem Fall aufgreifen als auch dann, wenn in jeder Klasse eine Stunde zum Sozialen Lernen durchgeführt wird.

Sollte es zur Einführung eines Faches zur Wertevermittlung kommen, stünden zumindest den Oberschulen Unterrichtsstunden für Soziales Lernen zur Verfügung. Voraussetzung dafür wäre allerdings, dass der Rahmenlehrplan für dieses Fach ausreichend Raum für die Bearbeitung von aktuellen Ereignissen und Situationen aus dem (Schul)Leben von Schüler/innen und den Einsatz der hier vorgeschlagenen methodischen Wege lässt.

Solange dies nicht der Fall ist, bieten das Schulgesetz und die neuen Rahmenlehrpläne für die Grundschule unterschiedliche Möglichkeiten, um Zeit für gezieltes Soziales Lernen in der Schule zu gewinnen.

In der Grundschule verpflichten einige Fächer – den neuen Rahmenlehrplänen zur Folge – zu einer ausführlichen Befassung mit sozialen Lerninhalten⁴. So „eröffnet (der Sachunterricht durch die Themenfelder Selbstwahrnehmung entwickeln und Zusammen leben) Möglichkeiten zur komplexen Betrachtung und Bearbeitung von (sozialen) Phänomenen aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler“⁵. In Deutsch können unter dem Aufgabengebiet „Sprechen und Zuhören“ Konflikte bearbeitet werden. Da politische Bildung auf personaler und sozialer Kompetenz beruht die Grundlage politischer Bildung sind personale und soziale Kompetenzen, so dass das entsprechende Fach besonders geeignet ist für das soziale Lernen.

Außerdem – auch das gilt bisher nur für die Grundschule – nehmen die verbindlich zu unterrichtenden Fachinhalte nur 60% der Unterrichtszeit ein. Für die verbleibenden 40 % erarbeiten die

³ Die Bezeichnung „Programm“ ist in Ermanglung einer treffenderen Bezeichnung gewählt worden. Die darunter subsumierten Materialien verstehen sich zum Teil nicht als „Programm“, sondern als Angebote zum Sozialen Lernen, für die ein längerer Bearbeitungszeitraum vorzusehen ist.

⁴ Es werden hoffentlich auch entsprechende Möglichkeiten in den Fachrahmenlehrplänen für die Oberschule geschaffen.

⁵ Rahmenlehrplan Sachunterricht, 4., S. 22

Kollegien ein schulinternes Curriculum. Im Rahmen dieses Curriculum kann ein Entwicklungsschwerpunkt „Soziales Lernen“ gesetzt werden (s. dazu Mascha Kleinschmidt - Bräutigam). In den bereits erwähnten drei Fächern könnte kontinuierlich Unterrichtszeit zur Verfügung gestellt werden, um den sozialen Lernprozess durch spezifische Unterrichtsangebote voranzubringen.

Nach § 12 des Berliner Schulgesetzes können einzelne Aufgaben der Schule auch zu Aufgabengebieten erklärt und diesen bis zu 30 Unterrichtsstunden pro Jahr zugeordnet werden. Zusätzlich kann nach § 14 von einzelnen Bestimmungen der Studentafel abgewichen werden, so dass z.B. die Möglichkeit besteht die ersten beiden Unterrichtsstunden um jeweils 5 Minuten zu kürzen. Die 50 Minuten, die dadurch zu gewinnen sind, könnten dem Sozialen Lernen gewidmet werden.

In den Klassen 5 und 6 könnte Soziales Lernen auch in den Schwerpunktstunden angeboten werden.

Einige Schulen haben ihren Stundenplan so organisiert, dass kontinuierlich einmal pro Woche eine Unterrichtsstunde für die Kolleg/innen zur Verfügung steht, die z.B. ein soziales Lernprogramm (s. dazu die Beispiele in diesem Heft) durchführen oder in anderer Art einen besonderen Schwerpunkt im Bereich des Sozialen Lernens setzen wollen. Sie nehmen die Stunden aus dem allen Schulen zur Verfügung stehenden Stundenpool.

Auch das Rundschreiben II Nr. 9, 1998 „Förderung der Chancengleichheit von Mädchen und Jungen“, S. 3 bietet eine Rechtsgrundlage an. Dort heißt es: „Durch Konferenzbeschlüsse zur Unterrichtsorganisation können daher unter Berücksichtigung der jeweiligen Gegebenheiten der einzelnen Schulen Zeiten (z.B. eine Wochenstunde) für eine kontinuierliche und systematische Mädchen- und Jungenarbeit unter Bildung geschlechtsspezifischer Gruppen festgelegt werden.“

Weitere Möglichkeiten:

- eine Stunde vorfachlicher Unterricht und eine Förderstunde
- zusätzliche Stunden an den VHG - Schulen
- eine Deutschstunde und eine Teilungsstunde
- Kerngruppenstunden und die außerunterrichtlichen Zeiten in Gesamtschulen
- Schulen mit 40 – Minuten - Modell
- Stunde aus dem AG - Topf
- Poolstunden an den Oberschulen

Ausblick

Mit der Aufnahme des erweiterten Lernbegriffs in die Rahmenlehrpläne haben die bildungspolitisch Verantwortlichen die Grundlage dafür geschaffen, dass die Trennung zwischen fachlichem Lernen hier und sozialem Lernen langfristig dort aufgehoben werden kann. Die gesamte Persönlichkeit eines Menschen soll in der Schule gebildet werden und dazu gehört auch die Bildung seiner sozialen und personalen Kompetenzen. Alles, was bisher in unseren Schulen dem Begriff „Erziehung“ zugeordnet wurde, hat eine enorme Aufwertung erfahren. Erziehen heißt nicht mehr nur – im Sinne von Verhaltensnormierung – den Zögling in eine bestimmte Richtung zu ziehen, sondern Schülerinnen und Schüler zu befähigen, ihren Lernprozess, auch den sozialen, in die eigene Hand zu nehmen, selbstverantwortlich dafür einzustehen, d.h. sich auch sozial zu bilden.

Die gedanklichen Überlegungen, die hinter diesem Anspruch stehen, bringen die Schulbildung ins 21. Jahrhundert. Sie stellen einen großartigen pädagogischen Schritt dar, der – wenn er denn in den Schulen auch wirklich Umsetzung findet – eine ganze neue Qualität von Bildung in den

Schulen ermöglicht, eine Bildung, die zukunftsnotwendig und zukunftsweisend zugleich ist. Über viele Jahrzehnte hinweg haben wir unter Bildung vor allem die Bildung durch die Begegnung mit bestimmten fachlichen Inhalten verstanden, unter Leistung die fachliche Leistung. Dem erweiterten Bildungsbegriff zu Folge können wir jetzt auch von sozialer Bildung und sozialer Leistung sprechen. Dies ist allerdings noch längst nicht in allen Klassenzimmern angekommen.

Soll es gelingen, müssen wir den Mut haben, dem sozialen Bildungsprozess genauso viel pädagogische Aufmerksamkeit und Energie zu widmen wie dem fachlichen. Wie wäre es, wenn alle am Bildungsprozess Beteiligten, die Universitäten, die 2. Ausbildungsphase an den Schulen, die Schulbehörden, die Schulbuchverlage, die Pädagoginnen und Pädagogen dem sozialen Lernen genauso viel Aufmerksamkeit widmeten wie der Vermittlung z.B. von Mathematik. Und genau darum geht es. Das soziale Lernen muss endlich den Status eines Hauptbildungsgebietes so wie Deutsch, Mathematik oder die erste Fremdsprache erhalten. Soziales Lernen soll in Verbindung mit den Fächern stattfinden, das muss die Grundlage von allem sein, aber es macht einen Unterschied, ob der Unterrichtsgegenstand einer Stunde Mathematik, Deutsch oder Englisch heißt oder „Unser Umgang miteinander“. Der Focus verschiebt sich vom Satz des Pythagoras auf den Streit um die Tischtennistellen für die große Pause, die pädagogische Energie richtet sich bei Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung auf einen sozialen Lerngegenstand, wenn wir den Umgang der Menschen in der Schule zum Unterrichtsgegenstand erheben. Wir setzen damit in der Schule und für den gesamten Bildungsprozess ein Zeichen, wir sagen, dass der Umgang miteinander uns soviel Wert ist, dass wir bereit sind, wenigstens eine Unterrichtsstunde pro Woche dafür einzusetzen. Wenn es uns in der Schule um die Bildung der gesamten Persönlichkeit einer Schülerin / eines Schülers geht, dann müssen wir auch bereit sein, neue Inhalte in den Bildungsprozess aufzunehmen, mal ganz abgesehen davon, dass eine Stunde für die sozialen Belange von Menschen, die verpflichtet sind, in einer x-beliebigen Ansammlung von anderen zu lernen, das mindeste ist, was Schule Kindern und Jugendlichen anbieten muss.

Ich komme zurück zu Timo. Auf all die eingangs aufgeworfenen Fragen muss die Schule heute eine Antwort geben, denn die den Fragen zugrunde liegenden Überlegungen sind Bildungsaufgabe von Schule. Alle für den Bildungsprozess Verantwortlichen, die Pädagog/innen vor Ort, die Ausbilder/innen an den Universitäten und Schulen, die für Schulverwaltung Zuständigen, die Schulbuchautorinnen und -autoren, die Materialherstellerinnen und -hersteller in den Verlagen sind aufgerufen, diesen Prozess auf vielen unterschiedlichen Wegen und durch eine breite Palette an Angeboten in Gang zu bringen und erfolgreich voranzutreiben. Denn es geht um eine Schule, die in Gegenwart und viel mehr noch in Zukunft ein Garant für eine demokratische, leistungsfähige Gesellschaft (sowohl fachlich als auch sozial) sein soll, in der Timo weiß, wie er Grenzen setzen kann, Jonas, Marco und René die Grenzen anderer respektieren, ihre Mitschülerinnen und Mitschüler Zivilcourage zeigen anstatt wegzugucken sowie alle kleinen und großen Menschen insgesamt ihre Aufmerksamkeit darauf richten, dass kein Unrecht geschieht.

Literatur

Petillon, Hanns: Soziales Lernen in der Grundschule, Stuttgart 1993.

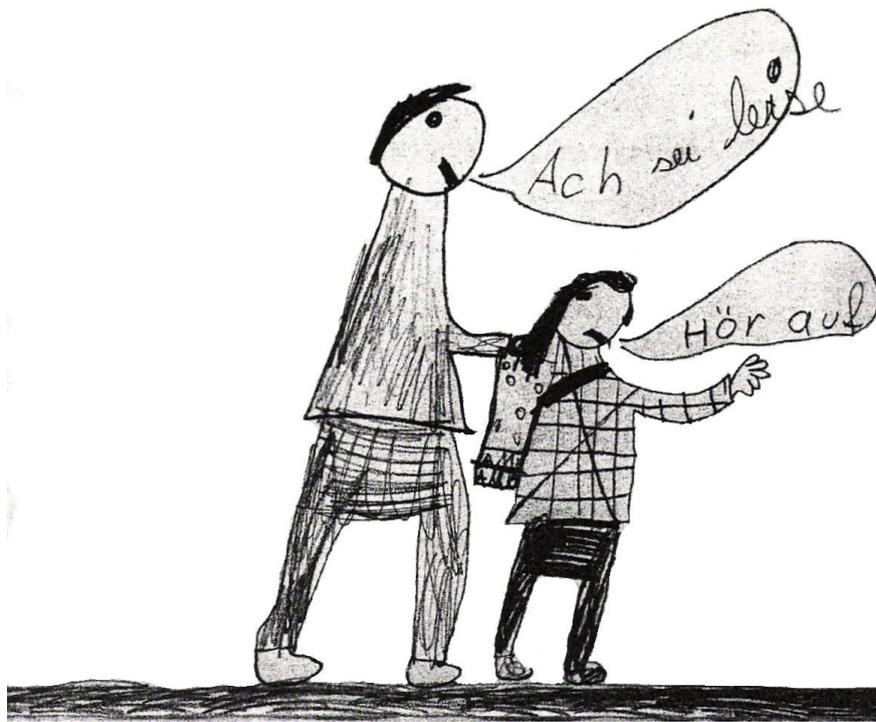
Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hg.): Rahmenlehrplan Grundschule, Berlin 2004.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hg.): Schulgesetz für das Land Berlin, Berlin 2004.



Aus dem Schulalltag ...

„Wenn wir an den Tischtennisplatten gerade spielen, kommen die aus der Zehn und drängeln uns weg. Keiner kann was dagegen machen.“



Thorsten fährt mit Lisa Auto.

„Mittlerweile gibt es mehrere Schülerinnen, die demonstrativ zu spät im Unterricht auftauchen. Meistens werden sie mit großem Hallo von den anderen begrüßt. Dann benehmen sie sich so, dass es zu irgendwelchen Konflikten kommt, die den Unterricht so stark stören, dass sie der Klasse verwiesen werden müssen. Aus falsch verstandener Solidarität schließen sich ihnen andere an. Es ist völlig extrem. Unterrichten ist unter diesen Umständen gar nicht mehr möglich.“

GEWALT
BERLIN GEGEN
GEWALT

Bettina Schubert

Was Hänchen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr?

Täglich verdeutlichen Berichte über Gewaltvorfälle aus Berliner Schulen die Bedeutung, die einer frühen Vermittlung sozialer und moralischer Kompetenzen zukommt. Hänchen lernt leichter als Hans, der es schon für normal hält, sich durchs Leben zu schlagen. Dieses Heft dient dem Ziel, für alle Stadien der Entwicklung auf die Bedeutung des sozialen Lernens hinzuweisen und auf Hilfen und Angebote aufmerksam zu machen. Gleichzeitig ist zu fragen: Wie kann langfristig erreicht werden, dass der Erwerb sozialer Kompetenzen ein angemessener Stellenwert im Curriculum der Berliner Schule gesichert ist? Zum besseren Verständnis des Kontextes soll zunächst an die bisherige Auseinandersetzung mit der Thematik erinnert werden:

Anfang der 90er Jahre wurde die Gewaltbelastung unserer Stadt durch die „Unabhängige Kommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt in Berlin“ einer sorgfältigen Analyse unterzogen. Anlass zur Einberufung der Kommission war eine besorgniserregende Zunahme der Jugendgewalt in Berlin. Dazu kam, dass die demokratische Öffentlichkeit bundesweit durch gewalttätige, fremdenfeindliche Angriffe auf Heime von Asylbewerbern in Rostock, Mölln und an anderen Orten tief beunruhigt war.

Die politisch Verantwortlichen wollten die örtlichen Gefahrenpotentiale möglichst genau einschätzen, um diesen durch präventive Maßnahmen im Vorfeld begegnen zu können. Nach zwei Jahren intensiver Kommissionsarbeit, unterstützt von Experten der Praxis und der Universitäten, wurde im Endbericht der Kommission 1994¹ festgehalten, welche Aufgaben zukünftig auf die politische Tagesordnung gehören, um Delinquenz fördernden Entwicklungen entgegen wirken zu können. Bezogen auf gefährdete Kinder und Jugendliche thematisiert die Kommission deutlich die Notwendigkeit „Familien ergänzender Erziehung in der Schule“.

Von Schulpraktikern am Berliner Institut für Lehrerbildung, dem heutigen Landesinstitut für Schule und Medien, LISUM² wurden in der Folge in *Zusammenarbeit mit freiberuflich tätigen Wissenschaftlern wie Jamie Walker und Angela Mickley* Konzepte zum sozialen Lernen und zur Mediation geprüft, weiter entwickelt und erprobt. Auch wurde thematisiert, dass es für die Umsetzung dieser Ziele nicht allein der Bereitschaft von Lehrerinnen und Lehrer und der pädagogischen Mitarbeiter/innen an Schulen bedarf, sondern auch innerschulischer Rahmenbedingungen, die diese Entwicklung unterstützen. Es gelte die Praxis zu reflektieren und zu fragen: „Welche Probleme stellen sich vor Ort, auf welche Organisationsstrukturen treffen die, die Antworten suchen? ... Welche Schule kann den Veränderungen, dem Erziehungsverlust der Familie angemessen begegnen?“³

¹ Unabhängige Kommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt in Berlin: Endbericht der Unabhängigen Kommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt in Berlin/Senatsverwaltung für Inneres (Hrsg. Berlin 1994)

² Zu diesen gehörte für dem Grundschulbereich Ortrud Hagedorn mit den „Blauen Heften“. Ortrud Hagedorn: *Hilfe: anbieten, annehmen, herbeiholen*/Ortrud Hagedorn. – Berlin: Berliner Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung und Schulentwicklung 1994, Als weitere „Blaue Hefte“ erschienen von Ortrud Hagedorn: „Konstruktiv handeln“, „Vom Ich-Heft zur bewussten Selbststeuerung und „Gefühle ausdrücken, erkennen, mitfühlen“

Gudrun Böttger und Angelika Reich entwickelten für die Oberschulen ein systematisches Programm *Sozialen Lernens*“. Ihre Ergebnisse wurden für die Berliner Schulen 1995 vom Berliner Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung publiziert: Böttger, Gudrun: *Spiel zur Förderung von Kreativität und sozialer Kompetenz: Übungen für die Sekundarstufe*

³ B. Schubert in: *Schulsozialpädagogik Portrait* 1995, BIL, Berliner Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung und Schulentwicklung, 1996, S. 1

Ein Jahrzehnt später sind die erzieherischen Herausforderungen der 90er Jahre trotz einer deutlich gesunkenen Kriminalitätsbelastung bei Jugendlichen noch immer eine tägliche Herausforderung für alle an Schulen Tätigen. Die Belastungen von Familien sind nicht geringer geworden. So bleibt die Frage, wie kann Schule über vereinzelte Aktionen – wie z. B. Projektstage – hinaus dazu beitragen, dass Kinder und Jugendliche soziale Kompetenzen erwerben, die ihnen helfen, den Konfliktlagen ihres Lebens zu begegnen? Kann Schule individuellen Fehlorientierungen und gesellschaftlichen Gefährdungen nachhaltig genug begegnen? Ist diese Aufgabe im Rahmen des normalen Unterrichts überhaupt zu realisieren?

Aktuelle Belastungen der Berliner Schule

Gewaltmeldungen aus Berliner Schulen im Mai 2005 verdeutlichen die Problemlage vor Ort. Eine Auswahl von typischen Vorfällen, die hier beispielhaft für mehrere hundert Meldungen aus dem Schuljahr 2004/05 ausgewählt wurden, belegen die Notwendigkeit, Antworten zu entwickeln, die Schulen im pädagogischen Alltag helfen, gefährdeten Kindern und Jugendlichen angemessen zu begegnen, sie zu fördern. Dieses Recht auf Förderung haben alle Schülerinnen und Schüler der Berliner Schulen, damit sie mutig, klug und handlungsstark werden und so Tendenzen, die das friedliche Miteinander gefährden, selbstverständlich entgegen wirken.

Die seit 1992 verbindlich festgelegte Pflicht zur Meldung von Gewalt ermöglicht es aus den vorliegenden Gewaltmeldungen der Berliner Schulen einen Einblick darüber zu gewinnen, welches Gesicht Gewalt an Schulen heute hat. Die Vorkommnisse verweisen auf die Notwendigkeit tragfähige Handlungsstrategien zur Förderung interpersonaler Kompetenzen zu entwickeln, die geeignet sind Praktikern zu helfen, solchen Herausforderungen langfristig zu begegnen.

Wie sehen diese „Gewaltsignale aus Berliner Schulen“⁴, die zu hören und zu beantworten sind, konkret aus?

Peter⁵, ein Drittklässler, mischt sich ein, als Mädchen und Jungen der Klassen 5 und 3 sich um die Schaukel auf dem Hof streiten. „Peter beleidigt die Mädchen der 5. Klasse mit Ausdrücken. Jennifer (Klasse 5) und Peter kämpfen im Sand. Peter beißt Jennifer ins linke Bein (Oberschenkel). *Grundschule in Treptow*

Alexej beschimpft Mitschüler als „Jude“, „Hexe“, „Seekuh“. Seit Wochen schimpft er in ähnlicher Weise. Seine Familie fühlt sich in Deutschland nicht integriert. Schulleiter und Klassenlehrerin wurden beschimpft. *Grundschule in Köpenick*

„Bianca schrie durchs ganze Schulhaus, schrie vier Mitschülern ins Ohr, Folge: vier Schüler und eine Lehrerin waren auf einem Ohr taub. Ein Schüler wurde die Treppe hinunter gestoßen, ein Schüler bekam den Kartenständer in den Bauch, zwei Erstklässler wurden auf dem Weg in den Hort Schläge angedroht.“ *Grundschule in Lichtenberg*

„Murat entzog sich den Arbeitsanweisungen, er bewarf die Lehrerin mit Klebestift und danach schlug er ihr mit der Federtasche ins Gesicht. Ihr Nasenbein wurde geprellt. Es ist der zweite Vorfall dieser Art in 14 Tagen.“ *Grundschule in Friedrichshain/Kreuzberg*

Aus einer Oberschule wird im Mai bekannt, dass Jakob aus der 7. Klasse seit längerer Zeit (seit dem Februar 2005) verbal angegriffen und geplagt wird. Nicht genug damit: Einmal hat man ihm den Mund zugeklebt, auch wurde er an einen Schultisch gefesselt. Ein anderes Mal wurde ihm die Hose öffentlich herunter gezogen. Schließlich erfuhr eine Mutter von ihrem Kind von diesem Geschehen. Sie suchte daraufhin Hilfe und Unterstützung bei den Lehrerinnen und Lehrern der Klasse, bei der Schulleitung und schließlich bei außerschulischen Helfern. Dringlich

⁴ Gewaltsignale aus Berliner Schulen – Verstehen und Handeln VI, s. www.senbj.s.berlin.de/gewaltpraevention.de

⁵ Der Name wurde - wie alle folgenden Namen – verändert. Alle von der meldenden Schule mitgeteilten Informationen zum Alter, Geschlecht und ggf. zum Migrationshintergrund wurden beibehalten.

stellt sich die Frage, wie ist zu verhindern, dass die, die das Geschehen nicht schweigend hinnehmen, ihrerseits als Petzer angegriffen werden? *Gymnasium in Reinickendorf*

Aus einer Oberschule: „Vier Schüler haben an einem gemeinschaftlichen Überfall auf einen Schüler teilgenommen. Sie haben das Opfer vorsätzlich geschlagen. Das Opfer erlitt eine Gehirnerschütterung und mehrere Prellungen. Die gemeinschaftliche Körperverletzung erfolgte mit dem Ziel, sie mit einem Handy als Video aufzuzeichnen.“ *Gymnasium in Tempelhof-Schöneberg*

Diese Meldungen aus der Berliner Schulen bilden in typischer Weise Verhaltensprobleme ab, die sich als Gewalt an Schulen äußern. Es geht den beteiligten Jungen und Mädchen darum gehört zu werden, sich zu behaupten und um Selbstwirksamkeitserfahrung als Person und in ihrer Gruppe. Diesen Wunsch haben alle Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen. Das Problem liegt in der Art, *wie* versucht wird die eigenen Interessen durchzusetzen. Die Grenze ist dort, wenn Hänchen, der heute vielleicht Peter oder Murat heißt, anderen dabei Schaden zufügt. Das gilt natürlich ebenfalls für Bianca. Deutlich wird auch, dass es beim Umgang mit Gewaltvorfällen und bei deren Aufarbeitung nicht nur um die direkt Beteiligten, sondern gleichermaßen auch um die gehen muss, die durch ihr Schweigen solches Handeln ermöglichen. Die Angriffe der Schulklasse gegen Jakob z. B. konnten nur so lange „erfolgreich“ sein, weil es Mitwisser und auch Mittäter gab, die dazu schwiegen.

Die Auswahl der genannten Schularten, hier Grundschulen und Gymnasien, und die Nennung der Bezirke ist eine zufällige. Zum Zeitpunkt der Entstehung dieses Textes im Mai 2005 gab es gerade diese Meldungen. Vorfälle wie die angeführten gibt es in jeder Schulart und in jedem Bezirk Berlins.

Neue Hoffnung durch das Fach Ethik?

Im Sommer 2005 scheinen nach jahrelangen kontrovers geführten Debatten wichtige Weichen durch die politisch Verantwortlichen gestellt zu sein: Es soll ein für alle Oberschulen verbindliches Fach Ethik geben. Die Einführung ist für viele, die sich dafür eingesetzt haben, mit der Hoffnung verbunden, dass so Moralentwicklung und eine humanistische Lebensorientierung gefördert werden.

Für die, die in der Praxis mit gefährdeten Kindern und Jugendlichen zu tun haben, ist offen, ob ein solches Fach dazu beitragen kann, jungen Menschen eine soziale Orientierung zu ermöglichen, die individuelle Gefährdungen mindert und zur friedlichen Konfliktlösung in der Gesellschaft beitragen kann. Wird es möglich sein, in dieses Fach praxisbewährte Konzepte zur Vermittlung sozialer Kompetenzen zu integrieren?

Deutlich ist die Notwendigkeit bislang eher vereinzelte Praxisansätze zum sozialen Lernen im pädagogischen Alltag der Berliner Schulen zu verankern. Erfolgreich kann dies nur sein, wenn sich eine Schule einigt, dem sozialen Lernen im Rahmen der Schulprogrammentwicklung einen Platz zu geben.

Aus dem Schulalltag ...

„K. hat ihrer Freundin T. erzählt, dass W. über T. gelästert hat. Sie hat Hure, Nutte, Schlampe oder so was gesagt und was zu den Klamotten. T. hat ihre Freundinnen geholt. Nach der Schule haben sie W. zur Rede gestellt. W. hat gesagt, dass sie das nicht gesagt hat. Trotzdem haben sie W. verkleppert. Die sah ganz schön demoliert aus.“



„In der Klasse gibt es verschiedene Gruppen, die fast täglich in Konflikte miteinander geraten. Auf dem Schulhof führen diese Gruppen zum Teil heftige Kämpfe aus. Das geht dann im Unterricht weiter.“

GEWALT
BERLIN GEGEN
GEWALT

Hildegard Greif-Groß

Verschieden sein ist normal! – Soziales Lernen in jahrgangsgemischten Gruppen

Die Peter-Petersen-Grundschule in Berlin-Neukölln betrachtet sich als erste Jenaplanschule Berlins und bemüht sich, die pädagogischen Ideen ihres Namensgebers mit den Gegebenheiten zu dieser Zeit an diesem Ort in die Realität umzusetzen. Gespräch, Arbeit, Spiel und Feier sind Grundlagen unseres Schulalltags seit etwa 20 Jahren. Seitdem versuchen wir eine Lebensgemeinschaftsschule im Sinne Petersens zu realisieren. Erst später – vor ca. 10 Jahren - entschlossen wir uns, auch die Arbeit in jahrgangsgemischten Stammgruppen der 1. - 3. und 4. - 6. Jahrgangsstufe auszuprobieren.

Seit Abschluss dieses Schulversuchs im Jahr 2002 arbeiten wir als „Schule besonderer pädagogischer Prägung“ in diesem Sinne und mit dem selbst entwickelten Konzept weiter.

Wir blicken jetzt also auf zehn Jahre Arbeit in jahrgangsgemischten Stammgruppen zurück. Im Kollegium bestätigen wir uns häufig gegenseitig, dass in unserer Schule ein angenehmerer Umgangston herrscht als früher und dass es nur selten schwerwiegende oder sogar körperliche Auseinandersetzungen unter unseren Schülern gibt. Auch viele Besucher unserer Schule bestätigen diesen Eindruck.

Was ist anders?

Wir haben zwar schon immer versucht, viel mit unseren Schülerinnen und Schülern zu sprechen, Konflikte aufzuarbeiten und das soziale Lernen nicht zu vernachlässigen. Trotzdem hat sich noch etwas Grundlegendes verändert, seit wir nicht mehr in Jahrgangsklassen arbeiten.

Ich will versuchen, die Möglichkeiten der Entwicklung des sozialen Bewusstseins eines Kindes beim Durchlaufen unserer Stammgruppen zu beschreiben. Nicht alle Kinder entwickeln sich immer so, wie wir es uns wünschen, schließlich sind wir nicht die einzige Lernumgebung für unsere Schülerinnen und Schüler!

Die „Kleinen“ werden erwartet:

Wenn die Erstklässler zur Einschulung kommen, werden sie bereits von den Mitschülern ihrer Stammgruppe erwartet. Eine Woche lang haben die älteren Schülerinnen und Schüler und die Lehrerinnen deren Namensschilder hergestellt, ihnen Plätze zugeteilt, darüber gesprochen, wie sie selbst sich bei ihrer Einschulung gefühlt haben und worauf man bei den „Sonnenkindern“ jetzt achten muss, wie man ihnen sinnvoll hilft und wer sich in den ersten Tagen besonders um welches Kind kümmern wird.

Das Erscheinen der Kleinen bedeutet gleichzeitig einen Rollenwechsel für die anderen Kinder: Die Zweitklässler (die „Mond-Kinder“) sind jetzt nicht mehr klein und müssen sich einen neuen Platz in der Gemeinschaft erarbeiten. Die Lehrerin wird sich weniger intensiv um sie kümmern und das können sie auch verstehen, weil ja jetzt andere ihren Platz eingenommen haben. Einige von ihnen freuen sich auch schon darauf, den Kleineren helfen zu können, andere sind erst einmal ganz mit sich selbst und ihrer neuen Eigenständigkeit beschäftigt.

Die „Sterne“ (Drittklässler) übernehmen meistens stolz ihre neue Rolle als Große und tragen gerne Verantwortung für die Kleinen. Sie müssen allerdings jetzt auch viel Verantwortung für sich selbst übernehmen und endlich selbstständig arbeiten lernen, wenn sie dies bisher noch nicht getan haben.

Das tägliche Miteinander wird in den Gesprächskreisen regelmäßig reflektiert, Konflikte werden besprochen, Lösungsmöglichkeiten ausführlich diskutiert. Je nach Zusammensetzung der Gruppe übernehmen Drittklässler manchmal auch die Rolle des Gesprächsführers und klären Probleme auch ohne Lehrer. Sie werden dabei von den Jüngeren meistens akzeptiert, weil sie die Älteren sind, die ihnen ja auch helfen. Die Älteren fühlen sich verantwortlich und greifen auch ein, wenn die Kleinen Probleme miteinander haben. Gleichzeitig lernen die Jüngeren, wie man mit Konflikten umgehen kann, alles mit dem Wissen, dass sie selbst irgendwann auch die Großen sein werden und später einmal diese Rolle übernehmen können.

Natürlich kommt es auch vor, dass die Großen ein „schlechtes Beispiel“ geben. Dann muss wieder ein Gesprächskreis dazu dienen, die Rechte und Pflichten der einzelnen Gruppenmitglieder zu klären. Schwierig wird dies manchmal, wenn jüngere Mitschüler ihren älteren Klassenkameraden geistig und moralisch (sozial) überlegen sind, dann ist die Einfühlsamkeit und Geschicklichkeit der Lehrerinnen und Lehrer gefragt, diesen Prozess geschickt zu steuern. Zwei Große aus jeder Stammgruppe werden Klassensprecher und vertreten ihre Gruppe im Schülerparlament.



Wie faltet man ein Schiff? – Zeig mal! Experte ist ein Erstklässler!

Fortschritt oder Rückschritt?

Ein besonders großer Schritt in der Entwicklung eines Kindes findet dann mit dem Wechsel in die obere Stammgruppe (Jahrgänge 4-6) statt. Als Große und Erfahrene verlassen sie ihre angestammte Gruppe und sind wieder die Kleinen. Sie begegnen den ihnen bekannten Mitschülern, die ihnen vor drei Jahren bei ihren ersten Schritten in die Schule halfen und müssen ihr Selbstbild reflektieren: Sie sind nicht mehr die Gleichen wie vor drei Jahren, sie müssen ihren Platz in der Gruppe neu finden. In Petersens Sprachgebrauch waren sie „Lehrling, Geselle und Meister“ und fangen jetzt noch einmal als „Lehrling“ an.

Wie nach der Einschulung übernehmen die älteren Schülerinnen und Schüler jetzt wieder eine wichtige Rolle. Auf bestimmte Verhaltensweisen sind diese jetzt schon vorbereitet, die „Kleinen“ sind für sie keine „unbeschriebenen Blätter“ mehr. Aber auch diese sind nicht mehr so zurückhaltend wie vor drei Jahren und verteidigen ihre Interessen. Manch selbstbewusster kleiner „Macker“ muss jetzt erst einmal deutlich seine Grenzen gezeigt bekommen und braucht eine Weile, bis er die älteren Mitschüler wieder akzeptieren kann.

Häufig sind die Viertklässler von dem schnelleren Arbeitstempo, der erwarteten größeren Selbstständigkeit und den Leistungsansprüchen der oberen Stammgruppe erst einmal sehr gefordert. Als Lehrer muss man darauf achten, dass bei empfindlichen Kindern jetzt keine Versagensängste entstehen, sensible ältere Mitschüler achten erfahrungsgemäß aber ebenfalls auf die

Bedürfnisse der Kleinen und setzen sich bei Bedarf für deren Belange ein – sie haben diesen schwierigen Schritt selbst erlebt und meistens noch gut im Gedächtnis.

Die wichtige Rolle der Sechstklässler

Auffallend ist auch, dass in den jahrgangsgemischten Stammgruppen die Sechstklässler erheblich umgänglicher bleiben, als wenn sie sich nur unter Gleichaltrigen befinden. Durch die Übernahme von Verantwortung für den Alltag in der Stammgruppen-Gemeinschaft und die Anleitung der jüngeren Mitschüler reflektieren sie ihre Rolle deutlicher. Es scheint den Großen peinlich zu sein, sich allzu albern zu verhalten, wenn jüngere Mitschüler dabei sind. Gleichzeitig sind sie nicht gezwungen, sich ständig mit ihrem Nachbarn zu vergleichen, sei es bei ihren Arbeitsergebnissen oder auch darin, wer der „coolere“ ist. Die jüngeren Mitschüler geben ihnen Bestätigung, indem sie sie um Hilfe bitten und als Erfahrenere anerkennen. Die Albernheit und das Problem mit Körperkontakten, das auch wir bei Sechstklässlern oft beobachtet haben, sind in der Stammgruppe kein sichtbares Problem. Beim Spielen oder nach einer Verletzung trägt ein Sechstklässler auch mal eine Viertklässlerin, eine Sechstklässlerin hat keine Schwierigkeiten einen jüngeren Jungen anzufassen. Das führt zu einem erheblich entspannteren Umgang innerhalb der Gemeinschaft.

Die Sechstklässler erhalten aber auch mehr Rechte und werden in ihrer Rolle von uns Lehrern deutlich unterstützt. Sie leiten Gruppenprozesse an, übernehmen die verantwortungsvolleren Aufgaben und werden aufgefordert, Erfahrungen weiter zu geben. Einige Kinder, vor allem Jungen, werden von ihrer Rolle als „Großer“ sehr gefordert, sie wollen manchmal gar keine Verantwortung tragen. Hier ist die Unterstützung durch den Lehrer und durch Mitschüler gefragt, aber auf keinen Fall dürfen sie sich vollkommen zurückziehen. Meistens lassen sich aber auch für diese Kinder Bereiche finden, in denen sie eine führende Rolle übernehmen können, z. B. die Betreuung der Computer oder den Aufbau technischer Anlagen. Auch in diesen Bereichen müssen jüngere Mitschüler angeleitet werden, damit sie diese Aufgaben in Zukunft übernehmen können. Diese Kinder „wachsen“ mit ihren Aufgaben und finden eine Selbstbestätigung, die ihnen in ihrer schwierigen Entwicklungsphase sehr gut tut.



Arbeitsatmosphäre mit Kontaktmöglichkeit

Lebensgemeinschaftsschule

Im englischen Sprachraum nennt man eine Stammgruppe „family-group“, dieses Bild trifft viele Aspekte unserer Arbeit – mit einem gewaltigen Unterschied: In unseren Stammgruppen-Familien wechselt ein Kind jedes Jahr die Rolle, es bleibt nicht für immer „der Kleine“ oder

„die Große“ mit allen zu diesen Rollen gehörenden Festschreibungen, die für einzelne bekanntermaßen auch große Nachteile haben können. Trotzdem bleibt der Vorteil, dass die Schülerinnen und Schüler über einen langen Zeitraum von einer großen „Familie“ begleitet werden. Als wir einmal die Verabschiedung der Sechstklässler aus organisatorischen Gründen nur in kleinem Rahmen feiern wollten, protestierten diese heftig. Sie bestanden darauf, von der ganzen Schulgemeinde, auch und besonders von den „kleinen“ Stammgruppen verabschiedet zu werden, mit dem längst bekannten Schullied: „Die Großen die gehen, die Kleinen, sie werden die Großen sein...“

Wie sich die täglichen Erfahrungen unseres Schullebens auswirken, kann man auch auf unserem Schulhof beobachten. Ein Kollege, der unsere Schule zum ersten Mal besuchte, zeigte sich erstaunt darüber, dass Jungs aller Altersstufen gemeinsam Fußball spielten und die Kleinen durchaus ihren Platz dabei einnahmen, dass ganz selbstverständlich auch Rücksicht auf sie genommen wurde. Die meisten Schüler der PPS haben Freundinnen oder Freunde in anderen Stammgruppen, viele pflegen auch Freundschaften mit jüngeren oder älteren Mitschülern. Die obere Stammgruppe übernimmt die Betreuung der zu ihr gehörenden unteren in Bereichen, die die Kleinen noch nicht selbst erledigen können.

In unserem Schülerparlament sitzen wöchentlich die Vertreter aller oberen Stammgruppen, jeweils ein Viert-, ein Fünft- und ein Sechstklässler. An jeder vierten Sitzung nehmen auch die Vertreter der unteren Stammgruppen (je zwei Drittklässler) teil. Für den Informationsaustausch in den drei Wochen dazwischen müssen die „Großen“ regelmäßig ihre kleine Stammgruppe besuchen und informieren.

Dies alles könnte jetzt den Eindruck vermitteln, als habe jedes Kind je nach seinem Jahrgang bestimmte Rechte und Pflichten und nehme einen festgelegten Platz innerhalb der Schulgemeinschaft ein. So wie eine ganze Reihe von Schülerinnen und Schülern in unserer Schule nicht drei Jahre in jeder Stammgruppe verbringen (manche auch vier, andere nur zwei) haben alle auch im sozialen Bereich die Möglichkeit, ihren Platz selbst mitzubestimmen: Aufgrund besonderer sozialer Fähigkeiten übernehmen einige schon sehr früh Aufgaben, mit denen sie sich verantwortlich zeigen für die Belange der Gemeinschaft und finden darin eine Menge Bestätigung. Andere benötigen – wie schon erwähnt – besondere Unterstützung, wenn sie Verantwortung tragen sollen, weil dies ihre Entwicklung fördert und ihnen die Möglichkeit gibt, stolz auf ihre Leistung zu sein. Da sie in den Jahren vorher Mitschüler in dieser Rolle erlebt haben, können sie sich an deren Beispiel orientieren. Ehemalige Schüler besuchen manchmal „ihre Stammgruppe“ und erkundigen sich oft interessiert, wer jetzt welche Aufgabe übernommen hat.

Täglich geübtes Sozialverhalten in jahrgangsgemischten Gruppen:

- Hilfsbereitschaft und Aufmerksamkeit gegenüber Jüngeren - Mitverantwortung machen stolz
- Selbstverständlicher Respekt gegenüber älteren Mitschülerinnen und Mitschülern, natürlich auch gegenüber Lehrerinnen und Lehrern
- Einschätzbarer mehrfacher Rollenwechsel in der Gruppe – Kinder beobachten und beurteilen soziales Verhalten anderer
- Weitergabe von Traditionen (Ritualen)
- Übernahme von Verantwortung für sich und für andere
- Einübung demokratischer Strukturen – Lernen durch Anschauung

Soziales Lernen findet in jahrgangsgemischten Stammgruppen manchmal fast von selbst statt. Um ein kritisch reflektiertes Umgehen miteinander nachhaltig zu erlernen, muss dieses aber auch regelmäßig in Gesprächen thematisiert werden, auch wir Lehrerinnen und Lehrer gewinnen beim Zuhören immer wieder neue Einsichten.



Gesprächskreis bei den Großen

Die vielen Gespräche benötigen viel Zeit, die – unserer Meinung nach – für den Unterricht aber nicht verloren geht, weil die angenehmere Atmosphäre nachweislich zu besseren Lernerfolgen führt und außerdem das Sprechen und Argumentieren geübt wird. Schüler, die erst in den oberen Klassenstufen zu uns kommen, zeigen oder äußern manchmal ihre Befremdung über die ernsthafte Arbeitsatmosphäre, die in unseren Stammgruppen vorherrscht.

In unserer Schule sprechen, arbeiten, spielen und feiern in jeder Gruppe Kinder unterschiedlichen Alters, verschiedener Nationalitäten, unterschiedlicher Religionen, verschiedener Hautfarben, Kinder mit anerkanntem Förderbedarf, leichten und schweren Verhaltensstörungen, Hochbegabte und Kinder mit hoher sozialer Kompetenz, stark vernachlässigte und hochgeförderte Schülerinnen und Schüler, Kinder aus Großfamilien und solche von alleinerziehenden Müttern oder Vätern, aus dem sozialen Wohnungsbau und aus Einfamilienhäusern, verschieden sein ist also vollkommen normal! Diese Bedingungen bilden nach unseren Erfahrungen eine gute Ausgangslage für das Erlernen gegenseitiger Akzeptanz und die Entwicklung einer eigenständigen Identität.



Gemeinsam geht's besser – auch am Computer!

**GEWALT
BERLIN GEGEN
GEWALT**

Christiane Seitz

Soziales Lernen im Unterricht und im Schulleben

Sowohl der Unterricht als auch das Schulleben bieten zahlreiche kleine und große Möglichkeiten für das soziale Lernen. Allein durch die verschiedenen Sozialformen (Partner-, Gruppen-, Teamarbeit wie auch Werkstattarbeit mit Experten nach Reiche, das Arbeiten an Stationen oder die Freiarbeit nach Montessori), die ich in meiner Klasse einsetze, findet in allen Unterrichtsstunden soziales Lernen statt.



Eine Schülergruppe übt grammatikalische Phänomene mit Hilfe eines Spiels in der Freiarbeitsstunde.

Auch die Übernahme von Ämtern (Tafel-, Schlüssel-, Kalender-, Jackenamt u. a.) in der Klasse stellt einen Beitrag zur Entwicklung sozialer Fähigkeiten dar.. Sie tragen die Verantwortung für die korrekte Ausübung ihrer Ämter und erleben, wie gut eine Gemeinschaft funktionieren kann, wenn jede/r seine/ihre Aufgaben auch wirklich erfüllt.

1. Soziales Lernen im Deutschunterricht

Unsere „Putzkartei“ ist ein gutes Beispiel dafür, wie die Erledigung von Aufgaben für die Klassengemeinschaft mit dem Grammatikunterricht verbunden werden kann. Behandelt wurde die Imperativform der Verben. In der Anwendungsphase zog jedes Kind eine Karte aus der so genannten „Putzkartei“, las seinen Arbeitsauftrag und machte sich an die Lösung der Aufgabe. Auf den Karten steht zum Beispiel: Fülle eine Schüssel mit warmem Wasser und gib einen Spritzer Allzweckreiniger dazu! Wische alle Arbeitsmaterialien im ersten Regal feucht ab und reinige auch das Regal! Ordne alles wieder richtig ein! Innerhalb von 20 Minuten blitzt und blinkt der Klassenraum. Diese Kartei wurde bei den Kindern so positiv aufgenommen, dass wir sie regelmäßig vorholen. Indessen kennt jeder alle Arbeitsaufträge und die Kärtchen werden auch mal getauscht, so dass jede/r eine Aufgabe erfüllen kann, die ihm Spaß macht.

Viel wesentlicher ist allerdings, dass im Literatur- und Aufsatzunterricht vielfältige Möglichkeiten vorhanden sind, sich in andere Personen hinein zu versetzen, was vielen Kinder oft sehr schwer fällt. So eignen sich z.B. Fabeln, Märchen und Balladen besonders gut, den Inhalt eines Textes aus Sicht einer der handelnden Personen zu erzählen.

2. Soziales Lernen im Sachkunde- und Geschichtsunterricht

Immer, wenn es darum geht, Lebensbilder aus vergangenen Zeiten zu betrachten, können Kinder Verständnis, Achtung, Empathie für andere Lebensweisen entwickeln. Hier nur einige Themen, die gut geeignet sind, das soziale Lernen zu fördern: Menschenrechte, Hatschepsut – eine Frau auf dem Pharaonenthron, der Beruf des Schreibers im Alten Ägypten, Demokratie im antiken Griechenland aus der Sicht der Frauen u. s. w.

Unzählige Kinderbücher mit historischem Hintergrund beschreiben das Leben der Menschen vergangener Zeiten und bieten Anlass, sich in die Rolle anderer Menschen zu versetzen. Dazu stehen uns die Klassenbücherei, die Bücherkiste aus der Stadtbücherei, das Internet u. v. m. zur Verfügung.

3. Soziales Lernen im Musikunterricht

Auch der Musikunterricht bietet Möglichkeiten sich als Teil eines Ganzen zu empfinden, eigene Bedürfnisse einerseits wahrzunehmen, als auch im Interesse eines gemeinsamen musikalischen Klangbildes zurückzunehmen, auf andere zu hören etc.

Beispiele: Singen eines Kanons, mehrstimmiges Singen, Klangbilder entwickeln als Untermauerung von Gedichten und Geschichten, Arbeit mit Orff-Instrumenten, Lieder mit Instrumenten begleiten, gemeinsame Planung, Vorbereitung und Durchführung von musikalischen Beiträgen für Schulaufführungen, Klassenfeste, Elternabende etc.



Ein schön gestalteter Klassenraum trägt dazu bei, dass die Kinder sich in ihrem Raum wohl fühlen können.

4. Fachübergreifendes bzw. fächerverbindendes Lernen und Freiarbeit

Ich habe das große Glück, dass ich in meiner Klasse viele Fächer unterrichte und deshalb meistens fachübergreifend bzw. fächerverbindend arbeiten kann, was mir sehr wichtig ist. Im Moment wird das Thema „Fische“ von verschiedenen Seiten aus bearbeitet, d.h. in Biologie geht es um Fische, in Naturwissenschaften führen wir Versuche über Fische durch, wir gehen ins Aquarium, wir schreiben ein Diktat über Fische und haben das Thema in Bildender Kunst.

Das fachübergreifende, fächerverbindende Lernen findet zum Teil in Freiarbeitsstunden statt. Davon stehen den Kindern 3 bis 4 pro Woche für die Bearbeitung eines Themas zur Verfügung. Die Schüler/innen arbeiten dann nach einem Plan mit Pflicht- und Küraufgaben. Dabei entscheiden sie selbst über die Reihenfolge der Erledigung der Aufgaben, teilen sich selbst die Zeit ein und arbeiten so weit als möglich ohne Anleitung der Lehrerin. Zum Freiarbeitsplan gehören meistens auch die Diktatvorbereitung, das Vorschreiben des Aufsatzes, die Bearbeitung von Rechtschreibphänomenen, Leseaufgaben etc.



Angebote zum Thema „Fische“

Häufig wird bei der Leseaufgabe auch ein Buch aus der Bücherkiste zu einem Thema (im Moment zu den Fischen, sonst auch zur Steinzeit, zum Fußball, zur Liebe etc.) nach eigener Wahl gelesen. Die Schüler/innen sollen dann z.B. Antworten auf bestimmte Fragen selbst in Büchern finden. Oftmals stellen die Schüler/innen selbst ein Buch zum Buch her und schreiben bestimmte wichtige Punkte aus ihrer Lektüre auf.

In den Freiarbeitsstunden entwickeln sich besonders viele Fähigkeiten und Kompetenzen bei den Kindern. So mussten sie z.B. selbst untersuchen, warum sich die Fische im Wasser so gut bewegen können. In Gruppen überlegten sie sich eine Versuchsanordnung, führten den Versuch durch, schrieben ihre Beobachtungen auf, fertigten Zeichnungen an, hielten erste Ergebnisse fest und stellten ihre Ergebnisse in Form einer Präsentation für die ganze Klasse den anderen vor. Die Schüler/innen lernten also wissenschaftliches Vorgehen.



Die Lehrerin berät die Kinder bei der Arbeit.

5. Klassenstunden

Vom ersten Schuljahr an findet einmal in der Woche zur festgelegten Zeit im Deutschunterricht eine Klassenstunde statt. Bis zur 2. Klasse wurden die Gesprächsleiter durch ein Losverfahren ermittelt. Ab der 3. Klasse leiten die Klassensprecher die Gesprächsrunde. Klassenstunden finden nach einem festen Ritual statt:

1. Frage: Wie fandet ihr die vergangene Woche? (Einwortzwischenrufe wie „Toll!“, „Doof!“)
2. Fünf tolle Sachen, fünf doofe Sachen der vergangenen Woche (Einzelne tragen vor, Besprechung durch die Klasse nach festen Gesprächsregeln)
3. Öffnen der Wünsche- und Problemkiste. Die Kinder haben Gelegenheit Beschwerden, Vorschläge u. s. w. auf Zettchen zu schreiben, die in der Kiste gesammelt werden. Die werden vorgelesen, erläutert, besprochen und Lösungswege gefunden.

Die Lehrerin hält sich möglichst weitgehend zurück. Ab Klasse 4 ist erfahrungsgemäß kein Eingriff mehr nötig. Im jetzigen 5. Schuljahr findet die Klassenstunde immer am Freitag in der 1. Stunde statt. Wenn ich komme, ist der Stuhlkreis bereits fertig. Zuletzt wurde zum einen das Schlittschuh - Fahren als Ausflugsziel besprochen. Zum anderen ging es um Kloppereien oder Beleidigungen. Das ist bei der Besprechung der „Doofen“ Sachen oft der Fall. So wurde z.B. in der vergangenen Klassenstunde darüber debattiert, ob die Äußerung eines Schülers als rechtsradikal bewertet werden müsse.

6. Patenschaften innerhalb der Klasse / zwischen Großen und Kleinen

Allgemein ist üblich, dass derjenige, der fertig ist, aufsteht und fragt: „Braucht jemand Hilfe?“ Dann strecken einige ihre Finger hoch und die Helfer gehen dorthin. Daraus haben sich einige feste Patenschaften entwickelt, so dass oft ein Blickkontakt zum schwächeren Schüler reicht. Eine feste Patenschaft haben z.B. Eren und Tanja (ein türkischer Junge und ein Mädchen). Tanja ist keine besonders gute Schülerin. Sie hat richtig viel zu tun, aber sie kann Eren sagen: „Jetzt tu mal was, du machst ja gar nichts.“ und dann hilft sie ihm und er nimmt es an. Ich als Lehrerin kann das gar nicht leisten.



Dennis und Vivien besprechen die Aufgabe gemeinsam.

Es gibt auch Patenschaften zwischen Kindern aus höheren und niedrigeren Klassen, d.h. die Großen kümmern sich um die Kleinen. So besuchen sie sich z.B. während der Hofpausen gegenseitig, lesen sich besonders in der Weihnachtszeit etwas vor und werden soweit als möglich bei Klassenfesten einbezogen.

Viele meiner Fünftklässler sind Einzelkinder oder die Jüngsten. Sie wissen nicht, wie sie mit Kleinen umgehen sollen und sie ansprechen können. So hatten sich z.B. die Großen über die

Kleinen geärgert, die gerne kloppen. Weil die Großen gelernt haben, nicht zurückzuschlagen, wussten sie nicht, was sie stattdessen hätten tun können. Nun wollten alle Großen zusammen in die Klasse der Kleinen gehen und sich so richtig heftig über sie beschweren. Ihnen wurde allerdings schnell klar, dass das so nicht geht.

Stattdessen haben wir mit beiden Klassen gemeinsam in der Aula Kooperationsübungen nach Jamie Walker durchgeführt. Dadurch haben die Großen die Kleinen anders kennen gelernt. Sie haben gemerkt, dass die Kleinen richtig nett sind und dass sie mit denen auch richtig etwas anfangen können. Danach haben wir weitere Walker-Übungen gemacht und schließlich auch gemeinsam Advent gefeiert.

Manchmal machen die Großen den Kleinen etwas vor, was Letztere gar nicht lernen sollen. Dann sprechen wir darüber und die Fünftklässler lernen, Schritt für Schritt, ihr Verhalten zu ändern, damit sie für die Erstklässler wirkliche Vorbilder sein können, was sie durchaus wollen.

7. Mädchen- und Jungenstunden

Im Laufe der Jahre zeigt sich in den Klassenstunden, dass die Interessen der Mädchen und der Jungen zunehmend auseinander laufen. Jungen wollen ihre Streitigkeiten beim Fußballspielen auf dem Hof klären, Mädchen wollen die Eifersüchteleien und Machtkämpfe innerhalb der Mädchengruppe diskutieren. Es taucht eine gewisse Langeweile auf, wenn die Mädchen ihre Probleme besprechen und den Jungen die Zeit für die Nöte innerhalb ihrer Geschlechtsgruppe „stehlen“ und umgekehrt. Nur selten fallen Lösungswege für die „anderen“ ein. Deshalb habe ich die Teilungsstunden oftmals auch nach Mädchen und Jungen getrennt durchgeführt. Bei Gesprächen, Rollenspielen und gemeinsame Aktionen kann es gelingen ein besseres Auskommen innerhalb der beiden Geschlechtsgruppen zu erproben und zu lernen. Leider geht das nur bis Klasse 4; später gibt es keine Teilungsstunden mehr.

8. Wahl der Klassensprecher

Ab Klasse 3 gibt es bei uns Klassensprecher/innen. Am Anfang eines jeden Schuljahres werden zunächst die Aufgaben der Klassensprecher/innen besprochen und ggf. verändert bzw. um neue erweitert. So haben wir zu Beginn des 5. Schuljahres darüber diskutiert, ob die Klassensprecher/innen Hilfsdienste für Lehrkräfte übernehmen sollten. Dabei ging es u. a. um Fragen wie: Sollten sie z.B. ins Sekretariat gehen und Bescheid geben, wenn kein Lehrer zum Unterricht kommt? Sollten sie auf die Schüler/innen der Klasse aufpassen, andere ermahnen und Strafarbeiten verteilen? Mit überwiegender Mehrheit kamen die Kinder zu dem Schluss, dass die Klassensprecher/innen in erster Linie als Vermittler zwischen Schüler/innen und Lehrer/innen tätig sein sollten. Ihre Aufgabe sei es, die Klasse in der Schülervertretung zu repräsentieren und als „Sprachrohr“ in beide Richtungen zu fungieren. Hilfsdienste für Lehrer/innen sollten sie nicht übernehmen.

Nach Klärung der Aufgaben werden die Kandidaten / Kandidatinnen von der Klasse benannt und an die Tafel geschrieben. Jeder schreibt die Kandidatenliste ab und kreuzt ein Mädchen und einen Jungen an. Zwei Schüler/innen, die nicht kandidieren, werden Wahlhelfer. Diese zählen die Stimmen aus.

Bisher haben sich die Klassensprecher/innen um Probleme zwischen den Kindern und den Lehrer/innen, um die Ausflüge und um unsere Feste gekümmert. So wollte die Klasse z.B. nicht in traditioneller Weise Fasching feiern, sondern einzelne Schülergruppen sollten Spiele, Aktionen, Tänze u. v. m. vorbereiten und auf der Faschingsfeier anleiten. Auch das Faschingsbüffet wurde von der Klasse geplant. Nach vier Jahren weiß jeder, was Klassenkameradinnen und Klassenkameraden besonders gut vorbereiten können. So stand z.B. auf der Wunschliste: To Lan kann Frühlingsrollen so toll zubereiten, Lennarts Rohkostplatte, Leos Möhrenkuchen u.s.w.

9. Versammlung der Schülersprecher/innen (SV)

Einmal im Monat treffen sich die Schülersprecher/innen der 3. bis 6.Klasse. Zu Beginn eines Schuljahrs wählen sie aus ihrer Mitte eine Schülersprecherin/ einen Schülersprecher, die/der die Versammlung vorbereitet, leitet und das Protokoll schreibt. Zwei Lehrerinnen unterstützen die Arbeit und sind bei den Sitzungen anwesend.

Die Idee mit der Patenschaft zwischen höheren und niedrigen Klassen hatte ihren Ursprung in der Versammlung der Schülersprecher/innen, denn dort sind nur die älteren Schüler/innen repräsentiert, Klasse 1 und 2 aber nicht. Um die Kleinen zu informieren, haben dann die Größeren Patenschaften übernommen, so dass auch die Vorklassen, 1. und 2. Klassen durch die Schülersprecher/innen der „Patenklassen“ vertreten sind.

Die Schülersprecher/innen erfragen die Wünsche, Probleme und Vorschläge ihrer Patenklasse bei regelmäßigen Besuchen im Unterricht und tragen diese auf den Versammlungen der Schülervvertretung vor. Auf jeder Sitzung der Schülervvertretung werden Aufträge an die eigene bzw. die Patenklasse formuliert und im Unterricht vorgetragen. So können die Anliegen der Schülerschaft in der Schulkonferenz und in der Gesamtkonferenz (durch die beiden Lehrerinnen) eingebracht und in den Gremien berücksichtigt werden. Die Protokolle der Schülervvertretung werden einmal kopiert und in zwei Heften gesammelt. Ein Protokoll wird jeweils der Schulleiterin ausgehändigt.

In der Versammlung der Schülersprecher/innen wird z.B. über die bevorstehende Schuldisco debattiert oder darüber gesprochen, wie die Angebote für die Hofpausen verbessert werden könnten. Um die Interessen der Schüler/innen zu ermitteln, gehen die Schülersprecher/innen mit einem Fragebogen, den sie selbst entworfen haben, durch die Klassen. Mit Hilfe des Fragebogens werden auch die Kleinen befragt und deren Wünsche in die SV eingebracht.

Zuletzt ging es in der SV um das sehr beliebte Fußballspielen auf dem Schulhof und um die Frage, wie noch mehr Tore geschaffen werden könnten. Die Schülersprecher/innen besorgten sich Prospekte, diskutierten das Für und Wider unterschiedlicher Tor-Angebote und machten sich Gedanken über die Preise. Schließlich haben sich alle schulischen Gremien, vor allem die Schulkonferenz, mit dem Thema befasst.

In der Versammlung ging es u. a. auch um den Umgang mit auffälligen Schülern. So gibt es einige Schüler/innen, die durch ihr Verhalten das Arbeiten der gesamten Gruppe stören. Sie sind allen in der Schule bekannt. Die Schüler/innen leiden unter ihnen, die Lehrer/innen versuchen verschiedene Maßnahmen, erteilen Tadel, beziehen die Eltern ein – aber alles ohne Erfolg. Die Schülersprecher/innen wollten sich damit nicht abfinden und diskutierten darüber, diese Schüler einzeln in die Aula vorzuladen, so dass Lehrer/innen und Schüler/innen ihnen eindrücklich sagen können, was an ihrem Verhalten zu bemängeln ist.

10. Fazit

Meine jetzige Klasse habe ich seit dem 1. Schuljahr und kann also sehr gut überblicken, wie sich die sozialen Kompetenzen der Schüler/innen im Laufe der Jahre Schritt für Schritt weiterentwickelt haben. Voraussetzung dafür aber ist, dass so oft als möglich im Unterricht und im Schulleben Angebote dafür gemacht werden, damit die Kinder vielfältige Übungschancen erhalten.

Seit dem Schuljahr 2004/2005 gibt es das neue Fach Politische Bildung, darin enthalten ist das Thema „Demokratie in der Schule. Themen aus dem Bereich „Soziales Lernen“ sind nun ganz offiziell Unterrichtsthemen.

Literatur:

Jamie Walker, Gewaltfreie Konfliktlösung im Klassenzimmer, Heft 1 – 7, Hrsg. PZ/BIL

Annette Meisen

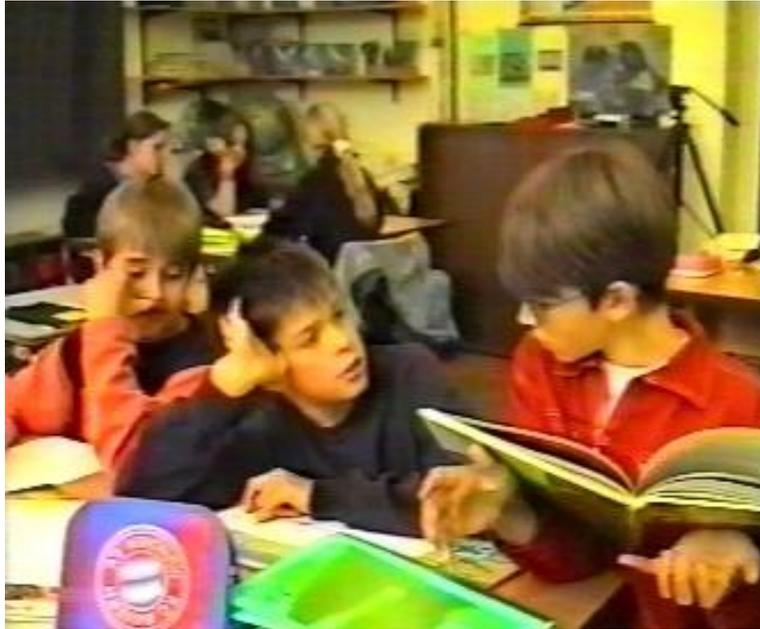
Eine Reise ins Land der Pharaonen

Mit meiner letzten Klasse habe ich das Geschichtsrahmenplanthema „Ägypten“ am Ende des 5. Schuljahres projektorientiert erarbeitet. Die Unterrichtsgestaltung war dabei so angelegt, dass die Handlungskompetenz von Schülerinnen und Schülern sich weiterentwickeln konnte. Dabei war die Entwicklung von Sach- und Methodenkompetenz eng mit der personalen und sozialen Kompetenz verknüpft.

Im Folgenden beschreibe ich die „Reise ins Land der Pharaonen“, indem ich zum einen auf Unterrichtsablauf und -gestaltung genauer eingehe und zum anderen am Rand die Anforderungen bzw. Kompetenzen, die davon berührt waren bzw. die sich dadurch zunehmend weiterbilden konnten, vermerke. Da ich der Meinung bin, dass die Art der Gestaltung des Unterrichts¹ in enger Verbindung mit den Möglichkeiten für die Entwicklung von Handlungskompetenz steht, ist mir diese Gegenüberstellung besonders wichtig.

Unterrichtsgestaltung und -ablauf	Anforderungen / Kompetenzen
<p>Jeweils pro Halbjahr informiere ich die Schüler/innen darüber, mit welchen Themen sie sich befassen werden. So wussten sie bereits rechtzeitig, dass am Ende des 5. Schuljahres das Thema Ägypten auf dem Plan stand, d.h. es sollte eine „Reise ins Land der Pharaonen“ stattfinden. Immer wieder hatten sie im Laufe des Schulhalbjahres Infos zum Thema mitgebracht bzw. Fragen gestellt.</p> <p>Nun sollten sie zum Start der „Reise ins Land der Pharaonen“ zu weiteren Fragen angeregt werden, denn Ausgangspunkt der Arbeit am Thema sollten vor allem ihre eigenen Fragen sein. Durch einen Diavortrag, in dem viele wichtige Aspekte der ägyptischen Geschichte kurz angerissen wurden, erhielten die Schüler/innen einen ersten Überblick über das Thema. Ihr Interesse wurde geweckt und sie stellten nun wirklich viele neugierige Fragen, z.B. Wie geht denn das mit den Mumien? Wie konnten die Ägypter die Pyramiden bauen? Wer wurde Pharao? Gab es auch Pharaoninnen? Diese und viele anderen Fragen schrieb jede/r Schüler/in auf. Die Frageblätter wurden von einer Schülergruppe eingesammelt und nach thematischen Zusammenhängen geordnet. Dadurch ergaben sich verschiedene Unterthemen, z.B. Pyramiden, Mumien, Pharaonen, Götter/innen, Nil, Alltagsleben der Ägypter, Erfindungen. Alle Fragen wurden mit dem Namen der/des Fragestellerin / des Fragestellers versehen und an der Themenwand, einer Pinntafel, im Klassenzimmer aufgehängt. Vor dieser Übersicht versammelten sich die Schüler/innen und stellten fest, wer welche Fragen gestellt hatte, wer ähnliche Fragen hatte wie sie selbst und welche Fragen sie evtl. auch noch interessieren würden, auf die sie vorher nicht gekommen waren.</p>	<p><u>Fachlich – inhaltliche Anforderungen / Sachkompetenz:</u></p> <p>Die Schüler/innen können zunehmend</p> <ul style="list-style-type: none"> - die menschliche Entwicklung als in einem ständigen Wandel befindlich begreifen, - auf der Grundlage historischer Sachkenntnisse historische Zusammenhänge begreifen, - den subjektiven Charakter der Beschreibung und Interpretation von Vergangenheit erfassen,

¹ s. dazu auch: SenBJS (Hg.): Rahmenlehrpläne für die Grundschule, 1.4 Gestaltung des Unterrichts



Marian, Dennis und Günther sichten Literatur zu ihrem Thema.

Unterrichtsgestaltung und -ablauf

Um alle Fragen beantworten zu können, musste ein Arbeitsplan erstellt werden. Das kannten die Schüler/innen von verschiedenen vorangegangenen Unterrichtsvorhaben bereits. Auch diesmal wollte ich sie bei der Erstellung des Arbeitsplans mitwirken lassen, weil sie letztendlich dadurch erfahren, wie sie ihren Lernprozess selbst organisieren können.

Bei der Erstellung des Arbeitsplans ging es um die Klärung der folgenden Fragen, die ich vorher mit den Schüler/innen zusammengetragen hatte und die nun auf Packpapier in großer Schrift aufgeschrieben an der Wand hingen:

1. Wie viel Zeit haben wir? 2. Wie können wir Antworten auf unsere Fragen finden? 3. Welches Ziel haben wir? 4. Wer arbeitet mit wem zusammen? 5. Wer befasst sich mit welchem Unterthema? 6. Was können/ was müssen wir alles tun? 7. Wer unterstützt unsere Arbeit?

Folgende Ideen bzw. Vorgaben wurden – zum Teil von mir und zum Teil von den Kindern – zusammengetragen:

Zu 1.: Den Schüler/innen standen zwei wo lang an jedem Tag zwei Unterrichtsstunden zur Verfügung.

Zu 2.: Antworten zu ihren Fragen wollten sich die Kinder aus Schulbüchern, Büchern von zu Hause oder aus der Bücherei besorgen, sie wollten Erwachsene befragen, Filme ansehen, die Info-Kartei nutzen etc.

Zu 3.: Ziel des gesamten Arbeitsvorhabens sollte die Organisation einer Ausstellung der Ergebnisse für die eigene Klasse, die Schule und die Eltern sein.

Anforderungen / Kompetenzen

Fachlich – inhaltliche
Anforderungen /
Sachkompetenz:

Die Schüler/innen können zunehmend

- Beschreibungen und Interpretationen von historischen Sachverhalten in Frage stellen,

Unterrichtsgestaltung und -ablauf	Anforderungen / Kompetenzen
<p>Zu 4. und 5.: Einige wollten gern allein arbeiten, einige zu zweit, wieder andere in einer Gruppe. Zwei Gruppen entschieden sich für das Unterthema Pyramiden, zwei für die Mumien, eine Gruppe für Götter/innen. Es gab Partner/innen für das Thema Hieroglyphen und den Nil. Ein Schüler interessierte sich für das Leben der Menschen nach dem Tode, einer für den Tempelbau und ein weiterer Schüler wollte sich allein mit den Götter/innen befassen.</p> <p>Zu 6.: Gemeinsam mit den Schüler/innen wurde zusammen getragen, was diese in der projektorientierten Phase alles tun konnten. Aufgrund ihrer umfangreichen Erfahrungen mit dieser Art des Arbeitens, konnten sie viele Ideen zusammentragen. Dazu gehörte Bücher besorgen, Texte lesen, das Wesentliche für ihr Thema herausuchen und zusammenfassen, Exzerpte anfertigen, Texte schreiben, Fragen beantworten, Bilder zeichnen und beschriften, Materialien besorgen, Modelle anfertigen, Spiele herstellen, Arbeitsergebnisse z.B. auf Plakaten präsentieren, Interviews durchführen, Folien herstellen, Vorträge ausarbeiten und üben, den Ausstellungsplatz einrichten etc.</p> <p>Zu 7.: Bei der Unterstützung der Arbeitsvorhaben in der Klasse hat sich bewährt, dass meine Kooperationskollegin seit Jahren gute Kontakte zu den Universitäten hat und in gewissen Abständen immer Praktikumsstudent/innen in meine Klassen kommen. Die projektorientierten Arbeitsvorhaben lege ich immer gerade in diese Zeiten, weil dann die Schüler/innen viele verschiedene Ansprech- und Unterstützungspersonen haben.</p>	<p><u>Methodische Anforderungen / Methodenkompetenz:</u></p> <p>Die Schüler/innen können zunehmend</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fragen stellen und ordnen, - einen (Arbeits-) Projektplan erstellen, - Informationen beschaffen, erarbeiten, be-/auswerten, zusammenfassend darstellen, präsentieren, etc.



Tugba hängt Zwischenergebnisse an die Themenwand.

Unterrichtsgestaltung und -ablauf**Anforderungen /
Kompetenzen**

Alle Arbeitsplan-Besprechungsergebnisse wurden von Schüler/innen schriftlich festgehalten und in der Klasse gut sichtbar aufgehängt. Daran konnten sich die Kinder orientieren, wenn sie einmal während der Projektzeit nicht weiter wussten.



Im Stuhlkreis stellen Gülhan und Seher ihre Arbeitsergebnisse vor.

Während der Projektarbeit taten die Kinder Folgendes: Sie besorgten Bücher, lasen Texte, versuchten die Fragen zu ihrem Unterthema zu beantworten, stellten während der Arbeit fest, was noch alles für ihr Thema wichtig ist, schrieben Texte vor, überarbeiteten Texte, verfassten Textvorlagen für ein Ägyptenbuch, überarbeiten ihre Texte (davon erhielten später alle eine Kopie), zeichneten Bilder, beschrifteten diese, erstellten Materialpläne, besorgten Materialien, stellten Modelle her, räumten ihre Arbeitsbereiche auf, präsentierten Zwischenergebnisse, richteten ihren Ausstellungsplatz ein, berichteten mündlich über ihre Arbeitsergebnisse, besuchten das Ägyptische Museum. Eine Schülergruppe hatte diesen Besuch gemeinsam mit mir vorbereitet. Die meisten Kinder konnten mittlerweile selbstständig vorgehen, d.h. z.B. ohne Unterstützung von mir Materialien zusammenstellen, um die für die Beantwortung der Fragen notwendigen Informationen zusammenzustellen. Sie begannen ohne Hilfe ihre Arbeitsergebnisse zu verschriftlichen. Sie stellten Überlegungen zur Präsentation ihrer Arbeitsergebnisse an und setzten diese um. Einige Kinder waren zu einer derartig selbstständigen Vorgehensweise noch nicht in der Lage. Sie hatten sich zwar Bücher besorgt, aber der Umgang mit dem Inhaltsverzeichnis oder dem Stichwortverzeichnis waren ihnen noch nicht geläufig genug und auch das Verstehen der Texte gelang nicht immer. Sie wurden zeitweise von den Erwachsenen unterstützt, z.B. bei der Auswahl der

Personale Anforderungen / Personale Kompetenz:

- Die Schüler/innen können zunehmend
- neugierig sein,
 - sich für ein Thema interessieren,
 - selbstständig an einem Thema arbeiten,
 - ihre Zeit einteilen,
 - über einen längeren Zeitraum an einem Thema bleiben,

Unterrichtsgestaltung und -ablauf	Anforderungen / Kompetenzen
<p>für sie geeigneten Texte, denn sie selbst hatten sich zum Teil für zu schwierige entschieden. Mit etwas Unterstützung und der Möglichkeit sich bei Schwierigkeiten an Erwachsene wenden zu können, gelang diesen Kindern eine Teilselbstständigkeit. Sie befanden sich auf dem Wege. Für vier Schüler/innen war auch diese Art des Arbeitens nicht möglich. Zwei erhielten klare Vorgaben: Sie mussten die Karteikarten zu ihrem Thema aus der Info-Kartei Schritt für Schritt durcharbeiten und die Aufgaben erledigen, die auf diesen Karten vorgegeben waren. Auf diese Schüler/innen musste ich immer ein Auge haben, weil sie oftmals ohne Erinnerung bzw. Ermahnung nicht in der Lage waren hintereinanderweg zu arbeiten, vor allem, wenn es um die Arbeit mit Texten ging. Beim Herstellen von Modellen war zum Teil auch Unterstützung notwendig. Hier bewiesen sie großes Engagement, arbeiteten zum Teil mit Ausdauer, entwickelten eigene Ideen etc. Eine Gruppe von Jungen nichtdeutscher Herkunftssprache war das Verschriftlichen ihrer Arbeitsergebnisse in deutscher Sprache so schwer gefallen, dass sie ohne Hilfe durch die Erwachsenen kaum etwas hätten vorlegen können. Als sie allerdings auf die Idee kamen, die Ausstellungsergebnisse ins Türkische zu übersetzen und sie unser türkischer Kollegen dabei unterstützte, waren sie mit großem Eifer bei der Sache.</p> <p>Die Erwachsenen hatten vor jedem Tag untereinander abgesprochen, wer wem in welcher Art über eine kürzere bzw. längere Zeit zur Seite stehen sollte, also feste Begleitperson für ein oder mehrere Unterrichtsstunden sein sollte. Eine Erwachsene stand immer als Ansprechperson für alle zur Verfügung.</p>	<p>Die Schüler/innen können zunehmend</p> <ul style="list-style-type: none"> - sich über einen längeren Zeitraum selbst motivieren, - etc. <p><u>Soziale Anforderungen / Kompetenz:</u></p> <p>Die Schüler/innen können zunehmend</p> <ul style="list-style-type: none"> - mit anderen zusammenarbeiten, - anderen zuhören,



Die Lehrerin berät eine Schülergruppe bei der Arbeit

Unterrichtsgestaltung und -ablauf**Anforderungen /
Kompetenzen**

Zweimal pro Woche kamen die Kinder im Stuhlkreis zusammen, präsentierten Zwischenergebnisse oder es wurden Probleme besprochen. Erste Ergebnisse wurden an der Themenwand festgehalten.

Konflikte untereinander versuchten die Kinder grundsätzlich zunächst allein zu klären. Wenn dies nicht gelang, wendeten sie sich an die Klassensprecher/innen und schließlich auch an die Lehrer/innen. Je nach dem wurden dann in kleineren oder größeren Gruppierungen die Probleme besprochen. Wenn so keine einvernehmliche Lösung gefunden werden konnte, gab es auch noch die Möglichkeit unsere Mediator/ innen in Anspruch zu nehmen. Dazu gehören vor allem Eltern, die, nach der entsprechenden Ausbildung, ihre Dienste der Schule ehrenamtlich zur Verfügung stellen.

Zwei Tage vor Projektende begannen die Gruppen mit der Gestaltung ihres Ausstellungsbereiches. Am Tag der Ausstellungseröffnung sollte jeder Ausstellungsbeitrag kurz für alle vorgestellt werden. Danach konnten alle im Raum herumgehen, sich die Beiträge ansehen, Fragen an die Aussteller/innen richten und gleichzeitig auch Fragen beantworten. Zur Ausstellungseröffnung bekam jedes Kind ein Glas Apfelsaft. Dafür hatte eine Gruppe gesorgt.

- Meinungen anderer beachten und in die eigenen Überlegungen einbeziehen,

- sich einigen,

- anderen helfen,

- Rücksicht auf andere nehmen,

- etc.



Auf einer Ausstellung informieren Schülerinnen und Schüler.

14 Tage lang war die Ausstellung in der ersten großen Pause für andere Klassen geöffnet. Vor jedem Ausstellungsbereich stand immer ein Kind für Erklärungen zur Verfügung. Der Anwesenheitsplan wurde von einer Schülerin und einem Schüler erstellt. Außerdem gab es vor einem Elternabend eine Ausstellungszeit, in der die Kinder auch den Eltern die Ergebnisse ihrer Projektzeit vorstellen konnten.

Alle Kinder erhielten eine Kopie des - auf der Basis der Arbeitsergebnisse der Kinder selbst erstellten - Ägyptenbuches und arbeiteten dieses durch. Jedes Kind hatte zu seinem eigenen Text zwei Fragen für die anderen Schüler/innen auf einem Blatt notiert. Aus diesen Fragen erstellte die Lehrerin einen Test, den die Kinder am Ende der Nachbereitungszeit bearbeiten mussten.

Die Bewertung erfolgte mit Hilfe folgender Instrumente : Selbstbewertung, Partner- und Gruppenbewertung, Bewertung des Textes für das selbst erstellte Ägyptenbuch, Lernzieltest und Bewertung der Ausstellungsergebnisse.

Bei der Nachbesprechung, die zu jedem projektorientierten Arbeitsvorhaben gehört, ging es um folgende Fragen: Was hat gut geklappt? Was sollten wir verbessern? Die Schüler/innen übten u.a. die Verbesserung der Präsentation (in Bildender Kunst) und das Formulieren neuer Informationen mit eigenen Worten sowie die Kennzeichnung von Zitaten (in Deutsch). Einzelne übten in der Bücherei geeignete Sachbücher zu finden.

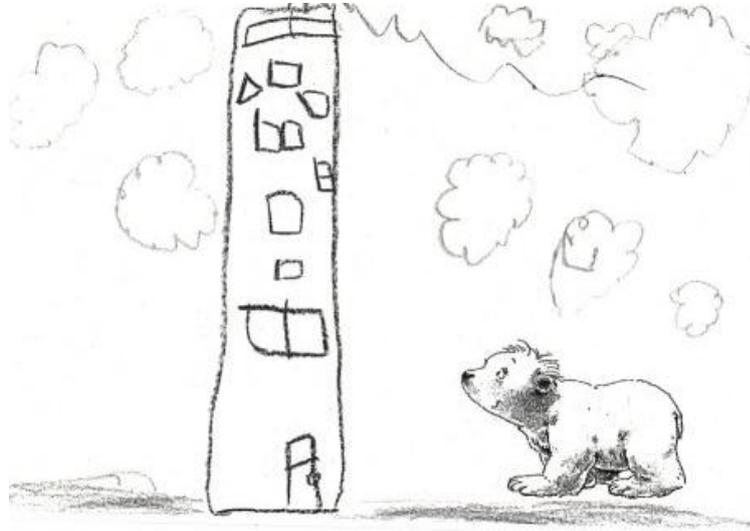
Die Unterrichtsgestaltung, so wie sie hier beschrieben wurde, bietet die Möglichkeit dafür, dass Kinder ihren eigenen Weg gehen können und berücksichtigt deren Lernvoraussetzungen. Dies möchte ich abschließend noch am Beispiel von Volkan, einem Integrationsschüler, verdeutlichen. Volkan fiel es zum Zeitpunkt der projektorientierten Phase schwer, selbstständig und mit anderen gemeinsam zu arbeiten. Er hatte es zunächst mit einer Gruppe von Jungen versucht, das Thema „Götter und Göttinnen im alten Ägypten“ zu bearbeiten, was zunächst recht gut funktionierte. Dann aber begann er sich zunehmend für das Totengericht der Ägypter zu interessieren. Da niemand aus der Gruppe sein Interesse teilte, er das Thema auch nicht aufgeben wollte, arbeitete er schließlich allein daran. Er zog sich also aus der Gruppe heraus, lernte hier nun nicht seine kooperativen Fähigkeiten weiterzuentwickeln, dafür aber lernte er etwas anderes. Aufgrund der Tatsache, dass er sich so sehr für das Totengericht interessierte, gelang es ihm zum ersten Mal sich über längere Zeit durch Eigenmotivation mit einem Thema zu befassen. Er las Texte, malte, schrieb selbst Texte, übte, versuchte sich die Einzelheiten des Totengerichts zu merken, bemühte sich immer wieder erneut über das Totengericht zu sprechen, obwohl ihm gerade das besonders schwer fiel, und erarbeitete einen richtigen Vortrag.

Als es dann zur Ausstellung kam, war gerade sein Bereich von besonders großem Interesse. Immer wieder konnte er seinen Vortrag über das Totengericht halten und neugierige Fragen beantworten. Er hatte zuvor nur ganz selten mehr als ein, zwei Sätze vor einer größeren Kindergruppe gesprochen. Bezogen auf seine personale Kompetenz hat er in dieser projektorientierten Phase einen großen Schritt nach vorn gemacht. Man sah ihm an, wie stolz er auf seine Arbeitsergebnisse war und auf das Interesse, das diesen entgegengebracht wurde. Er gewann sehr viel an Selbstbewusstsein dazu.

In ähnlicher oder anderer Weise haben die Schüler/innen gerade in den projektorientierten Phasen ihre personalen und sozialen Kompetenzen weiterentwickeln können.

Brigitte Gabert, Bärbel Kuchta, Doris Kirkamm, Manuela Leonhardt, Martina Seckendorf, Gerlinde Voigt

„Der kleine Eisbär“ oder soziales Lernen in der Grundschule an der Geißenweide



Wir, Fr. Gabert und Fr. Leonhardt, die Klassenlehrerinnen der 1b und 1a, nahmen an der Fortbildung „Schriftspracherwerb ohne Lehrgang“ im LISUM bei Frau Pieler teil. Dort erhielten wir das fertige Projektkonzept „Der kleine Eisbär“. Wir beide waren ganz begeistert über diese Anregung und schon sprudelten die Ideen. Wir wollten das Konzept gemeinsam mit den Vorklassenkindern, den Erst- und den Zweitklässlern jahrgangsgemischt durchführen, so wie das an unserer Schule seit circa fünf Jahren üblich ist. Einmal pro Jahr führen Vorkasse, 1. und 2. Klasse ein jahrgangsgemischtes Projekt durch, einmal 3. und 4. Klasse und in 5 und 6 findet die Jahrgangsmischung im Wahlpflichtunterricht verbindlich (WUV) ganzjährig statt. Die Ideen kommen aus dem Team der Pädagoginnen, die jeweils zusammenarbeiten. Es hätte auch Herbst, Frühling, der Stein (Glücksstein etc.) sein können oder Märchen, ein Theaterstück u. v. m. Aber diesmal wollten wir uns mit dem „Kleinen Eisbären“ befassen.

Wir setzten uns dann mit Frau Kuchta, der Klassenlehrerin der 2a, zusammen und bezogen auch unsere Vorklassenleiterin, Frau Voigt, die Horterzieherin Frau Kirkamm und die Integrationslehrerin der 1a, Frau Seckendorf, mit ein. Uns war es wichtig, dass die Kinder mit Personen zusammen arbeiten können, die ihnen bereits vertraut sind, und es sollten mehrere sein, damit die Gruppenstärke möglichst klein sein konnte. Denn es mussten 75 Kinder verteilt werden.

Frau Kuchta machte uns zunächst einmal darauf aufmerksam, dass im Rahmenlehrplan das Thema „Bären / Tiere“ sowie ein Tierparkbesuch vorgesehen seien. Unser Vorhaben stimmte also auch mit den amtlichen Vorgaben überein. Bei der Zusammenstellung des Lernangebotes für die Kinder entschieden wir uns dafür, dass es musische, künstlerische, körperlich aktive, mathematische, forschende und entdeckende Elemente enthalten sollte. Dadurch, dass wir den Mathematikbereich in unser Angebot integrierten, haben wir das Konzept des LISUM ein bisschen aufgebrochen bzw. erweitert.

Insgesamt planten wir die folgenden Arbeitsstationen:

Gruppe 1: Eislandschaft mit Eisbären und Pinguinen herstellen (Materialien: Salzteig und Ton)

Gruppe 2: Körpergröße, Gewicht, Gestalt des Bären, Vergleiche mit anderen Lebewesen und mit Gegenständen (mathematische Aspekte des Themas)

Gruppe 3: Bewegung, Rückenmassage, Eisbärmassage, Eskimobuch, Eskimospiel
Gruppe 4: Tanzspiel (Braunbären / Katzen) und Bastelarbeit



Gruppe 5: Lesezeichen herstellen – als Ruhephase gedacht – und Lied „Eisbär und Flusspferd“

Gruppe 6: Wir gehen heut` auf Walrossjagd (Bewegungsspiel) und Bearbeitung des Lesebegleitheftes „Der kleine Eisbär?“ (Begleitheft auch zum Kinofilm).

Gemeinsam überlegten wir, wie die Eltern mit ins „Boot“ genommen werden könnten? Schließlich informierten wir sie in einem Elternbrief über das Projekt und riefen sie auf gemeinsam mit ihren Kindern über Eisbären zu sprechen und Bärenmaterial zu sammeln. Dann wurden die 75 Kinder in sechs Gruppen aufgeteilt und zwar so, dass jede immer jahrgangsübergreifend zusammengesetzt war. Wir achteten auch darauf, dass nicht in einer Gruppe alle Integrationskinder bzw. Auffällige waren. Dann besprachen wir die Raumverteilung und in einem weiteren Schritt, was in den einzelnen Gruppen angeboten werden und wer es übernehmen sollte. Wir sind in der glücklichen Situation, dass wir ein paar Räume zur Verfügung haben, die wir für unsere Projekte nutzen können. Wir haben einen Bewegungsraum, in dem z.B. Rückenschule oder Theaterspielen stattfinden können.



Man kann mit seinen Kindern auch im Klassenraum bleiben, aber im Bewegungsraum sind viele Aktivitäten leichter zu verwirklichen, weil dort nicht so viel umgeräumt werden muss. Hinzu kommt noch der Raum für die „Lerninsel“ und ein zweiter Teilungsraum. Wir hätten auch noch den Speiseraum nehmen können, dann hätten wir vier zusätzliche Räume gehabt. Auch den Keramikraum können wir nutzen.

Die Räume haben wir dann mittels Eisbärenbilder markiert. Es gab einen Raum- und einen Gruppenverteilungsplan. Jede der sechs Kolleginnen war für eine Arbeitsstation verantwortlich. Sie musste den Raum gestalten, Materialien besorgen und für die Durchführung sowie für die Dokumentation sorgen. Das Projekt fand übrigens während der ganz normalen Unterrichtszeit statt.

Den gemeinsamen Auftakt stellte der Kinofilm „Der kleine Eisbär“ dar. Der Film wurde an einer bestimmten Stelle gestoppt und dann stiegen wir am nächsten Tag in die Projektarbeit ein. An den drei Projekttagen haben die Kinder in der Zeit von 8.00 bis 12.00 Uhr in zwei Blöcken gearbeitet. Die 1. und 2. Stunde bildete einen Block, darauf folgte die Hofpause, danach wurden die Räume getauscht und die nächste Station kam dran, so dass die Kinder im Laufe von drei Tagen alle sechs Stationen durchlaufen haben. Am 4. Tag sahen die Kinder im Rahmen der Präsentation der Projektergebnisse den Schluss des Films. Damit war auch das Leseheft „Der kleine Eisbär“, als ein Glied in der ganzen Kette enthalten.

Von Eltern und Kindern waren in der Zwischenzeit so viele Bücher, Plüschtiere, Spiele, Puzzles, Infos aus dem Internet, Tonträger und sogar Computerspiele zum kleinen Eisbären mitgebracht worden, dass wir noch eine Woche nach den Projekttagen das Thema weiterbehandeln konnten, jeder dann in seiner eigenen Klasse. Wir fanden es sehr gut, dass im Nachhinein im Unterricht noch weiter geforscht werden konnte. Es entstand ein Vortrag über die anderen Bären, die dann mit dem Eisbären verglichen wurden. Ein Diktat wurde ebenfalls geschrieben.



In allen Gruppen gab es zahlreiche Fragen: Wie groß ist der Eisbär? Was frisst er? Wo findet er sein Fressen? Können Eisbären sich gegen Menschen wehren? Wo können sie sich aufhalten? Wieso leben die Eisbären am Nordpol? Was machen sie für Geräusche? Wie verhalten sie sich? Diese Fragen haben die Kinder zum Teil mit Hilfe der Eltern geklärt. Aus all den Antworten wurde dann auch ein Buch hergestellt. Abgesehen von der Präsentation für alle am 4. Tag wurden die Arbeitsergebnisse in jeder Klasse ausgestellt, so dass alle Kinder sehen konnten, was bisher in den einzelnen Gruppen gemacht worden war.

Bei dieser Art der Arbeit haben die Kinder viele Möglichkeiten ihre personalen und sozialen Fähigkeiten weiterzuentwickeln. Wir möchten einige wichtige Beispiele dafür nennen:

Die Kinder

- können Lehrling, Geselle oder Meister sein, d.h. verschiedene Rollen und Sichtweisen einnehmen.
- lernen mit und voneinander (die Kleinen von den Großen und umgekehrt).
- nehmen sich selbst und andere wahr.
- arbeiten mit einem Partner/ im Team zusammen.

- kommunizieren miteinander.
- bringen ihre Ideen und Denkweisen in die Gruppe ein.
- vereinbaren Regeln und achten auf deren Einhaltung.
- besprechen gemeinsam Aufgaben, teilen sich nach Absprache Arbeiten auf, übernehmen Verantwortung im praktischen Mitwirken.
- geben ihr Wissen weiter und festigen es, indem sie einem andern Kind etwas zeigen, erklären und in irgendeiner Form helfen.
- beobachten, befragen andere, erkennen Zusammenhängen.
- loben und kritisieren andere und lernen mit Lob und Kritik umzugehen.
- schätzen ihren Leistungsstand im Vergleich mit anderen ein.
- erhalten individuelle Zuwendung von anderen Kindern und dadurch mehr, als wenn nur die Lehrer dafür zuständig sind. Dies trägt genauso wie die anderen bereits genannten Punkte zur Stärkung ihres Selbstvertrauens und Selbstwertgefühls bei.

Vorteilhaft war auch, dass die Rituale und Regeln, die jeder in seiner eigenen Klasse hat, den anderen Klassen bekannt wurden und daraus gemeinsame wurden.

Oftmals sind die Zweitklässler Meister und die Kleineren Lehrlinge, z.B. leisten die Größeren den Kleineren beim Vorlesen Hilfestellung. Aber es ging genauso gut auch umgekehrt. Beim Tanzen z.B. hatten wir Vorklassenkinder und Erstklässler, die das Thema viel schöner und mit mehr Gefühl zum Ausdruck gebracht haben und viel mehr Ideen hatten als die etwas Älteren. So konnte jeder seine Stärken zeigen und jeder stand einmal im Mittelpunkt.

Wir möchten hier gern über einige Beobachtungen berichten, die wir während des Projekts gemacht haben: Auffallend war z.B. das Verhalten der Schüler in den Hofpausen zwischen den Arbeitsblöcken an den Stationen. In der Projektphase haben die Großen die Kleinen abgeholt. Das hatten sie in der gemeinsamen Projektzeit abgesprochen. Oder die Kinder haben ihre Partner, die sie in der Lerngruppe hatten, auf dem Schulhof gesucht und sich ihnen angeschlossen. Die Zweitklässler haben gern auf die Kleinen geachtet. Und die Kleinen fühlten sich sicher. Sie wussten ganz genau: „Ich brauche keine Angst vor den Großen zu haben. Sie sind meine Freunde und helfen mir.“

Auch das Spielen miteinander veränderte sich. Zuerst waren die Klassen unter sich und dann kamen immer häufiger Fragen wie „Oh, zeig mal, wie macht ihr denn das?“ „Was hast du für 'ne Diddlemaus?“ „Was für Sammelblätter?“ „Kann ich das auch mal probieren?“ und „Kann ich mitmachen?“ Es kam auch gelegentlich zu Auseinandersetzungen. Aber das gehört dazu. Insgesamt war es einfach sagenhaft wie die Kinder, ob groß oder klein, miteinander umgingen.



Eine Schülerin hat ganz stolz gesagt: „Ich habe ihr die Schuhe zugebunden. Sie kann das ja noch nicht. Die lernt es noch.“ Heute kam die Kleine ganz stolz an und sagte: „Du brauchst mir meine Schuhe nicht mehr zuzubinden. Ich habe es gelernt.“ Die Kleinen wollen alles genauso gut können wie die Großen und das ist ein enormer Lernanreiz.

Es sind auch neue Freundschaften entstanden. Frau Voigt hat bei der Arbeit zwei Mädels beobachtet, die erzählten und erzählten. Beide hatten mitbekommen, dass sie im selben Haus wohnen, aber sich dort noch nie begegnet waren. Sie sind von unterschiedlichen Klassenstufen und hatten bis dato nichts miteinander zu tun. Im Projekt haben sie sich kennen gelernt und angefreundet.

Insgesamt ging es allerdings nicht nur um die gute Zusammenarbeit unter den Kindern, sondern auch um die der Eltern und Lehrer. So haben die Eltern ihren Kindern nicht nur viele Materialien und Spiele mitgegeben. Sie haben viele andere Sachen in die Wege geleitet. Omas, Opas, alle waren eingespannt und unterstützten das Projekt. Bei den Forschungsaufgaben hat jedes Kind auf einem kleinen Zettelchen eine Frage mit nach Hause genommen. So ging es z.B. darum herauszufinden, wie viel ein Eisbär wiegt. Oma wusste es nicht, Mama wusste es nicht. Daraufhin haben die beiden im Tierpark angerufen und erfahren, dass ein Eisbär dort 428 kg wiegt. Eine andere Mutti war in der Bibliothek und hat alle Bücher, die zum Thema Eisbär dort auszuliehen sind, für uns aufgelistet.

Das Ganze steht und fällt mit den Kollegen, die mitmachen, und wie jeder einzelne sich einbringt. Die Vorlage war gut und trotzdem musste jeder genau gucken, was er daraus macht. Diesmal haben sich alle wirklich mit Elan und Überzeugung für das Projekt eingebracht. Das haben wir auch an der Reaktion der Kinder gesehen. Wenn die aus einem Raum herauskamen, haben sie gesagt: „Das war ja toll.“ und dann kamen sie aus dem nächsten und sagten: „Oh, das war ja noch toller.“ Es gab keinen besonderen Favoriten unter den Projektangeboten. So ist unter dem Strich insgesamt wirklich etwas besonders Tolles dabei herausgekommen. Wir würden es gern wieder so machen.

Wir finden, dass diese Form der offenen Arbeit leichter und entspannter ist als der sonstige Unterricht. Wir mussten nicht so stark auf die Disziplin achten, weil jeder in Bewegung war, Interessantes zu tun hatte und es ganz viel Hilfestellung untereinander gab. Keiner störte, weil er z.B. zu lange auf den Lehrer warten musste. Die Zweitklässler haben uns die Arbeit abgenommen. Sie waren die Meister und mit wichtigen Aufgaben betraut. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass die Vorbereitung für die drei Tage steht.

Wir machen in unserer Schule Unterschiedliches um die personale und soziale Kompetenzentwicklung unserer Kinder zu unterstützen. Im Schülerclub helfen wir Schülern mit Problemen im sozialen Miteinander. Die Lerninsel, eine Einrichtung, die an unserer Schule mit Hilfe von FIPP, einem Freien Trägers der Jugendhilfe entstanden ist, soll ein Ort für selbstständiges, selbst bestimmtes Lernen werden. Das ist noch nicht so weit, aber wir sind auf dem Wege. In den Klassen 4 bis 6 haben wir Klassensprecher und es gibt viele Feste und gemeinsame Unternehmungen außerhalb von Schule. Die Gestaltung des Unterrichts ist uns besonders wichtig: Wir fördern die Selbstständigkeit und die Eigenaktivität, berücksichtigen die emotionale und soziale Entwicklung unserer Kinder, sorgen für eine offene, freundliche Lernatmosphäre, bieten Arbeit an Stationen sowie Freiarbeit an und führen u.a. Projekte wie dies hier beschriebene durch.

Die ganze Schule beteiligt sich am BLK-Modellprogramm „Demokratie lernen und leben“ und hat hier bereits einen Schwerpunkt gesetzt. Ein weiterer Schwerpunkt soll das soziale Lernen sein, das mit dem Demokratielernen in enger Verbindung steht. Um alle Kollegen noch kompetenter im Bereich des sozialen Lernens zu machen, nehmen wir im Rahmen des Modellprogramms an der Werkstatt „Soziales Lernen“ teil. Kolleginnen des LISUM bilden uns über ein Jahr lang in diesem Bereich fort. Die Fortbildung findet auf der Grundlage der neuen Rahmenlehrpläne statt, in denen es jetzt verstärkt um personale und soziale Kompetenz geht. Eingestie-

gen sind wir mit einem Studientag und es folgten dann acht Termine über das ganze Jahr verteilt.

Für viele von uns wird Bekanntes aufgefrischt und zusammenfassend dargestellt. Insgesamt werden wir alle auf den gleichen Stand gebracht, haben die Möglichkeit uns über unsere Vorstellungen bzgl. des sozialen Lernens zu verständigen und sagen dann hoffentlich am Ende: „So wollen wir das gemeinsam machen!“ Deswegen hat sich das Kollegium für die Jahresfortbildung entschieden.

Insgesamt gehen wir gehen oft auf Fortbildungen. So waren wir z.B. in Österreich und haben uns dort die Lernwerkstätten angesehen, in denen es sehr stark um die Entwicklung von sozialer Kompetenz geht. Herr Dr. Wedekind von der Humboldt Universität hat uns auf den Zusammenhang zwischen unserem Demokratieprojekt und den Lernwerkstätten aufmerksam gemacht und die Reise nach Österreich organisiert. Dort konnten wir Schulen besuchen, die bereits Erfahrungen mit Lernwerkstätten gemacht haben. Zu dritt sind wir dorthin gefahren und haben drei Tage lang Schulen mit Lernwerkstätten besucht. Die Arbeit in der Lernwerkstatt ist in diesen Schulen integraler Bestandteil des Unterrichts und findet ab Klasse 5 statt. Dort arbeiten nur Kollegen, deren ganzes Herzblut an dieser Arbeit hängt und die sich extra darum beworben haben.

Am 3. und 4. Juni 2005 findet die 2. Möglichkeit statt, sich mit den Lernwerkstätten zu befassen. Unter dem Motto „Brücken bauen“ hat Herr Dr. Wedekind im FEZ in der Wuhlheide eine große Veranstaltung auf die Beine gestellt. Diesmal kommen die Österreicher zu uns nach Berlin. Im September soll die Veranstaltung im FEZ wiederholt werden.

Insgesamt, so können wir sagen, sind wir auf dem Weg zu einer demokratischen und sozialen Schule, in der die Kinder optimal leben, lernen und leisten können.

GEWALT
BERLIN GEGEN
GEWALT

Birgit Schleip

Auf der Suche nach dem Schatz

Fächerverbindendes, projektorientiertes Arbeiten in einer 5. Klasse

Da ich in meiner 5. Klasse ziemlich viele Fächer gebe, bin ich an jedem Tag mindestens vier Stunden mit meinen Schülerinnen und Schülern zusammen. Aus diesem Grunde kann ich ohne Schwierigkeiten fächerverbindenden bzw. fachübergreifenden Unterricht ermöglichen und vor allem projektorientiert mit den Kindern arbeiten. Im laufenden Schuljahr werden sowohl Kinder als auch Eltern über die Planung der projektorientierten Unterrichtsphasen informiert und teilweise auch miteinbezogen.

Vor allem in den projektorientierten Phasen versuche ich die Kinder verstärkt an der Gestaltung des Unterrichts zu beteiligen. Sie bestimmen in Absprache mit mir das Projektthema und so weit wie möglich werden ihre Vorschläge und Wünsche bei der Projektplanung und -durchführung berücksichtigt. Hierbei erfahren sie: Es geht in der Schule auch um mich, nicht alles wird vorgegeben, ich kann mitplanen und mitentscheiden. Dadurch versuche ich eine Balance zwischen „Interessen wecken“ und „an den Interessen der Kinder anknüpfen“ herzustellen. Wie das im Einzelfall ablaufen kann, zeigt das nachfolgende Beispiel, bei dem die Fächer Deutsch, Erdkunde und Mathematik miteinander verbunden wurden.

Langfristige Planung ist Voraussetzung für projektorientiertes Arbeiten

„Wann machen wir das nun mit der Schatzinsel?“, wurde ich zum wiederholten Mal gefragt. „Am Montag geht's los, guck an unsere Themenwand, an der steht es!“

Mögliche Projektthemen im zweiten Halbjahr hatte ich rechtzeitig vorher mit den Kindern besprochen, ihre Ideen und Wünsche waren in die Planung mit eingegangen und hingen nun übersichtlich an einer Pinnwand, an der alle wichtigen Informationen festgehalten werden. Alle wussten, dass das Thema „Schatzinsel“ ab Montag auf dem Programm stand. Einige hatten bereits Abenteuerbücher mitgebracht, verwegene Figuren aus der häuslichen Spielzeugkiste schmückten das Ausstellungsbrett und sogar eine Schatzkarte hing an der Wand. Die häufigen Nachfragen zeigten deutlich, dass viele den Montag kaum noch erwarten konnten.

Einstieg in das Unterrichtsvorhaben

„Heute ist es nun soweit, wir reisen auf eine Schatzinsel!“ Jede Tischgruppe erhielt die Kopie einer Schatzkarte. „Lande in der Piratenbucht“, las Günther vor. „Da! Das ist die Piratenbucht!“ - „Gehe von dort aus nach Süden zum Grab von Admiral Pinkerton!“ - „Das ist hier! Hier ist ein Kreuz!“ - „Aber das ist nicht im Süden, wir müssen nach Süden gehen.“ - „Und wo ist Süden?“ - „Hier ist doch die Windrose abgebildet. Nach unten ist Süden.“ - „Also nach unten, da ist auch ein Kreuz, das muss es sein!“

Der Schildkrötensand wurde durchwandert, ein Wasserfall überwunden, eine Kanone gefunden, bis schließlich die Höhle der „Klagenden Seelen“ erreicht war. Nun musste noch im Dschungel ein Kreuz entdeckt und einem Pfeil gefolgt werden und schließlich war der Schatz gefunden. Nur durch genaueste Beachtung der Himmelsrichtungen und intensive Beobachtung der Umgebung hatten die Kinder das Ziel erreicht.

Nachdem die Tischgruppen sich darüber verständigt hatten, dass der richtige Weg gefunden worden war, holte ich eine kleine Schatztruhe aus meiner Schultasche. Dilan öffnete sie, holte

ein vergilbtes Stück Papier hervor, entfaltete es vorsichtig und las: „Und wie soll es jetzt weitergehen?“

Die Kinder bringen ihre Interessen ein

„Wir wollen selber eine Karte zeichnen.“ Schon ging es los. Manche zeichneten sofort, andere erfanden phantastische Namen. Lisa und Yasemin wollten zusammen arbeiten, Marian und Christopher sprachen über ein Piratenschiff aus einem wahnsinnig spannenden Film, den sie vor Kurzem gesehen hatten. Nach und nach füllte sich die Themenwand mit vielen interessanten Schatzkarten und immer wieder musste darüber diskutiert werden, ob die Wegbeschreibung ungenau formuliert oder aber falsch umgesetzt worden war, wenn der Schatz nicht gefunden werden konnte.

„Das müssten wir in Wirklichkeit machen“, meinte Denis und sammelte sofort Unterschriften für seine Idee. „Macht Vorschläge dazu, hängt sie bis Freitag an die Themenwand. In der Montagrunde können wir dann alles besprechen“, reagierte ich, als mir die Unterschriftensammlung vorgelegt wurde.

Gemeinsame Planungsphase

Wir einigten uns, dass der Schulhof der Karl-Weise-Grundschule die Schatzinsel werden sollte. „Dort gibt es genügend Möglichkeiten, um unsere Schätze zu verstecken.“ - „Ja, und wir zeichnen den Schulhof und machen selber eine Schatzkarte davon.“ - „Wie soll das gehen, wie wollt ihr den Schulhof zeichnen?“, fragte ich. „Wir müssen erst einmal ausmessen, wie lang er ist und wie breit und aufschreiben, was alles drin ist, die Spielgeräte, die Turnhalle, der Eingang zu den Toiletten...“ - „Ja, wir nehmen die Maßbänder vom Sportfest mit.“ Nach lebhaftem Gespräch stand schließlich fest: Die Schüler/innen wollten eine Skizze vom Schulhof anfertigen, in diese alle Messdaten eintragen und später eine richtige Schatzkarte zeichnen.

„Und, soll nun jeder allein den Schulhof ausmessen?“, wollte ich wissen. „Nein, das müssen mehrere zusammen machen. Das ist sonst zu schwierig.“ Sofort wurden Freunde und Freundinnen umarmt. Sie wollten wie üblich zusammenarbeiten.

Auch die Lehrerin brachte ihre Wünsche, Ideen und Vorstellungen ein

Ich war bereit, auf viele ihrer Vorschläge einzugehen, jetzt aber hatte ich selbst einen Wunsch: „Ich möchte gern, dass ihr heute einmal wieder mit Kindern eine Gruppe bildet, mit denen ihr sonst nicht zusammenarbeitet.“ Skeptische Gesichter, ein unüberhörbares Stöhnen. Den Schulhof ausmessen, das war ihr Wunsch und die Art der Zusammenarbeit war der Wunsch ihrer Lehrerin. Darauf ließen sie sich, wenn auch zunächst noch etwas zögerlich, ein. Im übrigen wussten sie, dass sie Probleme besprechen konnten und überhaupt – :,,... auch Piratinnen und Piraten mussten oft auf einem Schiff zusammenarbeiten, obwohl sie sich ganz und gar nicht verstanden ...“

Immer zwei Kinder fanden sich zusammen. Gemeinsam wurde besprochen, welche Paare eine Vierergruppe bilden sollten. Dabei musste berücksichtigt werden, dass die verschiedenen Paare sonst nicht oft miteinander arbeiten oder spielen, sich vielleicht nicht einmal leiden können und sogar manchmal miteinander streiten. Es konnten reine Jungen-, reine Mädchengruppen und gemischte Gruppen gebildet werden. Mein Wunsch löste eine heftige Diskussion aus: Es war nicht so leicht, sich zu einigen, aber alle waren mit Aufmerksamkeit und innerer Beteiligung dabei, hörten sich zu, begründeten ihre Meinungen, gingen aufeinander ein, fanden Kompromisse. Schließlich wollten sie es miteinander versuchen. Auf dem Weg dahin hatten sie vieles

gelernt, z.B. über die Notwendigkeit Kompromisse zu schließen und über das Finden gemeinsamer Lösungen.

Durchführung des Vorhabens - Arbeit auf dem Schulhof

Am Anfang war alles recht schwierig. Der Schulhof war viel zu groß für die Maßbänder, die bei der Weitsprungmessung in der Sandkiste immer so unendlich lang gewirkt hatten. Die Kinder stellten in ihren Gruppen vielerlei Überlegungen an und klügelten interessante Methoden aus, wie das Vermessen des Schulhofs trotzdem gelingen konnte. Schließlich entschlossen sie sich das 10-Meterband immer wieder neu anzulegen.

Probleme zwischen den Kindern wurden sofort an Ort und Stelle besprochen. Zunächst versuchten sie diese alleine zu lösen. Wenn dies nicht gelang, wurde die Lehrerin zu Rate gezogen. Alle bis auf Volkan konnten sich einigen. Er zog für einige Zeit beleidigt von dannen, weil er zuerst messen wollte und nach Losentscheid schreiben sollte. Aber nach fünf Minuten war er wieder bei seiner Gruppe.



Der Schulhof wird vermessen.

Sammlung der Beobachtungen und Daten

Wieder im Klassenzimmer fragten einige Kinder sofort: „Sollen wir zuerst über die Probleme sprechen und dann die Ergebnisse sammeln oder umgekehrt?“ - „Alles sammeln, die Probleme haben wir ja auf dem Schulhof besprochen.“ - „Prima!“

Als Gruppenergebnis wurde festgehalten: Ca. 200 Meter ist der Schulhof lang und 100 Meter breit. Auf der einen Seite befindet sich das Schulgebäude, auf der anderen die Schillerpromenade. Ein Neubau, ein Beet, ein Grillplatz, Bäume, Spielgeräte u. v. m. mussten auf den Skizzen vermerkt werden.

Maßstabrechnen einmal ganz anders

Die verschiedenen Meterzahlen, die die Kinder ermittelt hatten, wurden an der Tafel gesammelt - aber was nun? Auf ein DIN A 4-Blatt konnten keine 200 Meter gezeichnet werden. „Das müssen wir verkleinern.“ Maßstabrechnen hatten sie in der Klasse schon durchgenommen. Sie

konnten es auch, aber als sie das Gelernte nun in einer konkreten Situation anwenden sollten, war plötzlich alles ganz neu. „Ich weiß nicht, wie das geht.“ „Also - wenn ein Meter in der Wirklichkeit ein Zentimeter auf dem Blatt ist, wie muss ich denn das jetzt rechnen?“ Die Kinder stellten ihre unterschiedlichen Ergebnisse vor und erläuterten, wie sie dazu gekommen waren.

Konkretes Handeln - für viele Kinder eine Hilfe zum Verständnis von Unterrichtsinhalten

„Ach ja, natürlich!“ Was Emel zuvor in einer langen Reihe von Aufgaben fehlerlos hatte rechnen können, aber im konkreten Fall dennoch nicht hatte anwenden können, hatte sie jetzt verstanden: 200 Meter mussten zuerst einmal in Zentimeter umgerechnet werden und dann durch 1000 geteilt werden. Jetzt erst passte der Schulhof auf unser Blatt. Die Wirklichkeit hatten wir 1000fach verkleinert, der Maßstab hieß 1:1000. Ein Zentimeter auf der Karte bedeutete nun 10 Meter in unserem Park. Das konnten sie sich vorstellen, sie kannten den Schulhof und hatten mehrmals das 10-Meterband neu anlegen müssen. „Zehn Meter gleich ein Zentimeter. So ist das!“ Der Grillplatz schließt gleich an die Schule an, ist 14 Meter lang und 8 Meter breit, 4 Meter dahinter befindet sich das erste Spielgerät, 5 Meter von der Schule entfernt stehen zwei Bäume im Abstand von 10 Metern, - ein wildes Rechnen begann.

Schließlich begannen die Kinder ihre Schatzkarten anzufertigen. „Wie soll ich denn jetzt die Spielgeräte zeichnen?“ - „Und die Bäume? Wie machen wir denn nun das schon wieder?“ Kili-an schlug vor: „Wir können doch Zeichen dafür einsetzen.“ - „Ja, und die Zeichen dann am Rand erklären.“ - „Legende heißt das!“ - „Hatten wir doch auch schon oder...?“

Nochmals auf dem Schulhof

Wieder waren die Gruppen auf dem Schulhof und überlegten, welcher raffinierter Weg zu ihrem Schatz führen sollte und wie sie alles so genau beschreiben konnten, dass die andere Gruppe es auch verstand. „Gehe nach Süden.“ „Wo ist denn hier Süden?“ „Na unten, auf der Karte ist das unten.“ - „Es kommt doch ganz drauf an, wie ich stehe, dann ist immer etwas anderes unten. Kann doch nicht überall Süden sein.“ - „Mit einem Kompass könnten wir das feststellen.“ - „Frau Schleip“, so rannten die Kinder auf mich zu, „wir brauchen einen Kompass.“ War das spannend!



Daten werden notiert.

Am Nachmittag ging die gemeinsame Arbeit weiter

Wie sollte der Schatz nun aussehen? Darüber gab es geheime Gespräche am Nachmittag zu Hause: Turgay und Jerome besuchten Günther und Marian. Ayse lud Marieke, Lisa und Pinar zu sich ein. Wieder einmal bestätigte sich, was sie bei anderen Gelegenheiten auch schon festgestellt hatten: Es war interessant, auch mal mit den „anderen“ zusammenzuarbeiten. Viele positive Erfahrungen konnten wiederholt werden und sich dadurch im Bewusstsein festigen.

Die ersten Abenteuergeschichten wurden geschrieben

Ganz nebenbei entstanden die ersten Abenteuergeschichten. In der Planung hatte sich jedes Kind dazu verpflichtet. Die Köpfe rauchten. Seit Räuberinnen und Piraten auf hoher See durch wütende Wellenberge segelten, blühte die Phantasie und die Seiten in den Vorschreibheften füllten sich wie von allein. Gegenseitig lasen sie sich ihre Geschichten vor, klärten Unverstandenes und beratschlagten, wie es am besten weitergehen könnte. „Du schreibst am Anfang von dem Skarabäus, den Pit immer bei sich trägt. Und ich dachte, der hat `ne besondere Bedeutung, weil du extra über ihn schreibst und jetzt kommt er gar nicht mehr vor. Das find' ich irgendwie komisch.“ - „Der Skarabäus sollte auch was Besonderes sein, aber mir fällt einfach nichts ein.“ - „Du könntest doch schreiben, dass...“

Der geraubte Schatz
 Im Jahre 1701 raubte die bekannte Räuberin Frau H. die Da englischen Kronjuwelen. Sie segelte zu einer Insel im Mittelmeer. Sie stellte 10 Wächter auf. 2 Tage später kamen Soldaten auf die Insel, die von den Wächtern aus dem Hinterhalt umgebracht wurden. Gleich darauf segelten Frau H. und ihre Besatzung wieder weiter. Plötzlich krachten sie auf das Schiff der 6 Freunde: Günther, Marian, Joscha, Christian, Denis und Kilian. Die waren nicht faul und eroberten das Schiff von Frau H.! Frau H.'s Leute ergaben sich angesichts der Pistolen, die auf sie gerichtet waren. Marian sprang auf das Schiff von Frau H. und gab ihr einen gezielten Kinnhaken mit

Auch für die Lehrerin gab es viel zu tun

Anhand der Texte konnte ich nun genau ermitteln, welche spezifischen Übungen jedes Kind sowohl in der Rechtschreibung als auch in der Sprachgestaltung benötigte und das geeignete Material zusammenstellen. Einige türkische Kinder erhielten erneut Übungen zum Präteritum (sie schreiben ihre Geschichten oft im Perfekt), für andere gab es Aufgaben zum Wortfeld, zu den Satzzeichen, zum Variieren von Satzanfängen, zur wörtlichen Rede und Hilfen zum Schreiben einer Wegbeschreibung. Alle bekamen den Auftrag in der Kommakartei an dem Thema „Nebensätze“ und „Aufzählungen“ zu arbeiten.

Je nach Fähigkeiten und Interessen der Kinder entwickelten sich unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte

In der Zwischenzeit hatten einige Jungen alle Inseln der Karibik notiert, auf einer Weltkarte mit Stecknadeln deren Lage markiert, genaue Längen- und Breitenangaben aufgeschrieben. Darüber hinaus hatten sie sich zu Experten über den Vulkanismus entwickelt und gestalteten zu diesem Thema eine ganze Unterrichtsstunde völlig selbstständig. Einige Mädchen hatten aus der Bücherei verschiedene Romane geholt, in denen Schatzinseln vorkommen. Alle waren bereits in

der Klasse erneut verliehen worden und wurden sowohl in der Schule als auch zu Hause gelesen.

Endlich war es soweit



„Wo verstecken wir am besten unseren Schatz?“

Die Gruppen verteilten sich auf dem Schulhof und versteckten ihre Schätze. Schließlich kamen alle zusammen und warfen ihre Pläne in eine große Kiste. Alle waren am Rande „angekokelt“, damit sie schön echt aussahen. Jede Gruppe zog nun ein geheimnisvolles Pergament. Die Suche begann! Nun musste sich beweisen, ob vor allem die Wegbeschreibung gut verständlich war. War das spannend! Am Ende wurden alle Schätze (Schokolinsen, Chips und Gummibären) gefunden und genussvoll verzehrt.

Wichtig ist die gemeinsame Auswertung

In der Klasse blieben die Kinder zunächst noch als Gruppe zusammen und besprachen, was gut und was nicht so gut geklappt hatte. „Christian hat sich zu wenig um den Schatz gekümmert. Er hat kaum Vorschläge gemacht.“ - „Wieso, ich hab' doch die Schatzkiste mitgebracht und die hat ganz schön viel Arbeit gemacht.“ - „Pinar hatte immer die besten Ideen.“ - „Finde ich nicht, ich finde Marieke und Lisa waren toll“, gab Pinar zurück.

Wenn sich die Kinder in den Gruppen nicht allein einigen können, wird das Problem notiert und in unserer „Sprech-Stunde“, die einmal in der Woche stattfindet, nochmals erörtert. In dieser Stunde werden Konflikte besprochen, neue Lösungen überlegt und im Rollenspiel erprobt und Übungen zum sozialen Lernen durchgeführt.

Am Ende der Schatzsuche kam die Klasse zum Abschlusskreis zusammen. Nichts war für die „Sprech-Stunde“ notiert worden, alles hatte „prima geklappt und wahnsinnig Spaß“ gemacht. Alle warteten noch auf meinen Teil der Arbeit, das Abenteuerbuch der Klasse 5c, das ich schnellstens zusammenstellen musste, und darauf, wann die „Suche nach dem Schatz“ wiederholt würde. Die nächste Gelegenheit ist auch nicht fern, denn am Ende des Schuljahres geht es auf Klassenfahrt. Und da gibt es bestimmt genügend Schatzinseln.

Was haben die Kinder bezogen auf den Rahmenlehrplan gelernt?

Ich könnte an dieser Stelle eine Vielzahl von Lerninhalten auflisten, die sich im Rahmenlehrplan finden lassen. Angefangen vom Texte verfassen über den Erwerb topographischer Grundkenntnisse bis hin zum Maßstabrechnen in Sachzusammenhängen.

Aber das, was die Kinder gelernt haben, geht weit darüber hinaus. Die einzelnen Lerninhalte wurden nicht isoliert voneinander verabreicht, sondern von den Kindern als sinnvolles Ganzes erlebt, als Abenteuer, bei dem die Freude und ein Ziel, das alle erreichen wollten, auch über schwierige Arbeitsphasen hinweg motivierend wirkten. Denn beim Überarbeiten eines Textes hört der Spaß meistens auf. Aber für die anderen sollte die Wegbeschreibung einerseits spannend und voller Hindernisse sein, dennoch klar und deutlich zum Ziel, dem Schatz, führen und dafür lohnte es sich durchzuhalten und manche Anstrengung in Kauf zu nehmen.

Ganz wesentlich aber war und ist mir der Aspekt des sozialen Lernens. Die Kinder haben mitgeplant und mitentschieden, sie haben Verantwortung für Aufgaben übernommen, gemeinsam um Lösungen gerungen, Kompromisse gefunden, Konflikte bearbeitet, soziale Fähigkeiten im gleichberechtigten Umgang miteinander trainiert. Ich denke, die Kinder haben viel gelernt.

Elke Schütz / Guido Schüler

Pädagogische Schulentwicklung – eine Chance für soziales Lernen?

Montag, 6. Stunde – Die Siebtklässler erarbeiten in Gruppen Themen zur Ritterzeit. In der vorangegangenen Einzelarbeit haben die Schülerinnen und Schüler Texte zu ihrem Spezialthema bearbeitet und sich Stichpunkte gemacht. Nun tauschen sie sich aus. Wann wird der Sohn des Ritters zum Pagen? Welche Aufgaben muss er erfüllen? Was lernt er? Eifrig wird diskutiert. Ogi bringt etwas durcheinander. Durfte der Page schon an der Jagd teilnehmen? Philipp wird ungeduldig. Marc ermahnt ihn. Schließlich wollen sie zu einem gemeinsamen guten Ergebnis kommen. Jeder muss das Thema beherrschen. Wer weiß, wer diesmal präsentieren wird? Wie fast immer bleibt das dem Zufallsprinzip überlassen. Erst kurz vor Ende der Gruppenarbeit kommt die Lehrerin und lost den Präsentator aus. Keine Chance sich aus der Arbeit herauszu ziehen. Die anderen würden wohl sauer sein, wenn der Vortrag mit einer schlechten Note bewertet wird.

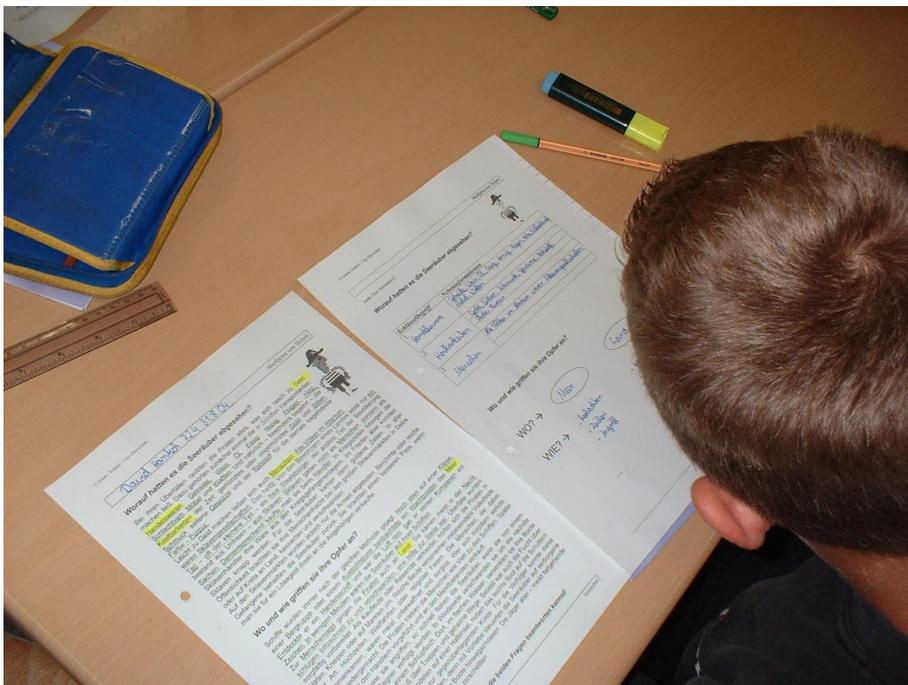
Realität oder Wunschdenken? In unseren Kerngruppen – wir begleiten jetzt die dritte gemeinsame – doch eher Realität. Wie ist das möglich?

Wir unterrichten unsere Schülerinnen und Schüler konsequent seit 1996 nach der Unterrichtskonzeption von *Dr. Heinz Klippert*. Im Projekt Pädagogische Schulentwicklung wurde diese ausgehend von den Berliner Verhältnissen weiterentwickelt. Im Zentrum dieser Schulentwicklung steht die Unterrichtsentwicklung, die den Schülerinnen und Schülern ein selbstständiges Lernen ermöglichen soll, sie befähigt zunehmend eigenverantwortlich zu arbeiten und zu lernen. Dabei werden nicht nur fachliche und methodische Kompetenzen, sondern auch persönliche und soziale Kompetenzen herausgebildet. (siehe Abbildung 1, Das neue Haus des Lernens) Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen ist jedoch ohne die Beherrschung elementarer Arbeits-, Kommunikations- und Teamtechniken kaum möglich. Wie oft ist man gescheitert mit einer Gruppenaufgabe, hatte sich alles so schön ausgedacht und dann wussten die Schüler nicht, wie und wo sie anfangen sollten, nutzten die Gunst der Stunde und hielten ein Schwätzchen. Das Know how fehlte ihnen.



Abb. 1: Das neue Haus des Lernens

Aus diesem Grund absolvieren die Schülerinnen und Schüler der 7. Klasse ein einwöchiges Methodentraining. Hier erlernen sie notwendige Arbeitstechniken, wie das Markieren, Strukturieren (Abbildung 2) - und damit das Verstehen - von Texten, das Visualisieren von Inhalten, das Nachschlagen und Recherchieren. Sie denken über ihr bisheriges Lernen nach, erfahren, zu welchem Lerntyp sie gehören, entwickeln und bekommen von anderen zahlreiche Lerntipps. Schließlich erarbeiten sie sich selbstständig mithilfe eines Textes – zunächst allein, dann in der Gruppe -, wie man sich effektiv auf eine Klassenarbeit vorbereitet und wie man seine Zeit sinnvoll plant. Nach dieser Sockeltrainingswoche werden die erlernten Arbeitstechniken systematisch im Fachunterricht gepflegt und weiter entwickelt. Dabei arbeiten die Schüler oft in Gruppen zusammen. Voraus geht dennoch immer eine Einzelarbeit, oft auch eine Partnerarbeit. Da die Gruppen immer nach dem Zufallsprinzip zusammengesetzt werden, lernen die Siebtklässler recht schnell mit jedem zu arbeiten, jeden als Partner zu akzeptieren, bei auftretenden Problemen nach einer Lösung zu suchen bzw. sich mit Arbeitspartnern kritisch auseinander zu setzen. Sie lernen Verantwortung zu übernehmen, werden zum Einsatz für Leistungsschwächere angehalten.



Sparsames Markieren um das Wesentliche auf einen Blick zu erfassen und anschließend in eine sinnvolle Struktur zu übertragen

Dabei sind unsere Schülerinnen und Schüler bei weitem keine Ausnahmeschüler. Die Clay-Oberschule ist eine Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe. Unsere Schülerinnen und Schüler kommen meist mit einer Realschul- oder Hauptschulempfehlung zu uns. Nur wenige können eine Gymnasialempfehlung vorweisen. Dennoch sind die Erwartungen groß, der Wunsch oftmals vorhanden an unserer Schule das Abitur zu machen.

Die seit Beginn der 7. Klasse praktizierte Gruppenarbeit wird zur Plattform für ein consequentes soziales Lernen. Klippert formuliert in seinem Buch „Teamentwicklung im Klassenraum“ die Leitziele des sozialen Lernens. Die „Schüler/innen sollen verstärkt lernen,

- die Mitschüler/innen ernst zu nehmen, freundlich und fair miteinander umzugehen, auf andere einzugehen, sie zu beachten, zu bestärken, zu bestätigen, zur Mitarbeit zu ermutigen sowie das „Wir-Gefühl“ in der Gruppe zu fördern;
- auf gute Kommunikation zu achten, aktiv zuzuhören, Blickkontakt zu halten und andere ausreden zu lassen, in Ich-Form zu reden, überlange Monologe zu vermeiden, andere Meinungen und Vorschläge zu tolerieren und Killerphrasen zu vermeiden; ...“ (S. 39f.)

Um die kommunikativen Kompetenzen zu entwickeln, schließt sich dem Methodentraining ein Kommunikationstraining in Klasse 8 an. Die Schülerinnen und Schüler untersuchen zunächst ihre Beteiligung am Unterricht, sie verständigen sich darüber, was so viele Schüler davon abhält, den Unterricht aktiv mitzugestalten. Sie erfahren, dass Sprechangst etwas völlig Normales ist. Übungen zum angstfreien Sprechen und Erzählen helfen den Schülerinnen und Schülern zunehmend sicherer aufzutreten (Abbildung 3). In einer weiteren Übung werden Gesprächsregeln erarbeitet und natürlich in regelgebundenen Gesprächen angewendet. Schließlich findet das Kommunikationstraining mit dem Halten kleiner Vorträge, unter Beachtung der Rhetorik, seinen Abschluss. Zunehmend können die Schülerinnen und Schüler ihre Sprechängste überwinden, haben einander zugehört und darauf geachtet, die selbst erarbeiteten und diskutierten Regeln einzuhalten.



Arbeit im Doppelkreis: Die Schülerinnen und Schüler halten sich mit Hilfe von Spickzetteln gegenseitig Fachvorträge.

Das Teamtraining in Klasse 9 baut auf dem Methoden- und Kommunikationstraining und der Anwendung der erlernten Techniken im Fachunterricht auf. Ausgehend von ihren Erfahrungen mit der Gruppenarbeit reflektieren die Schülerinnen und Schüler den bisherigen Entwicklungsstand, zeigen auf, welche Erfolge es gibt, aber auch, welche Schwierigkeiten und Probleme auftreten und welche Wünsche sie bezüglich der Weiterentwicklung ihrer Teamfähigkeiten haben. In dieser Woche lernen die Schülerinnen und Schüler, dass Teamarbeit weit mehr als Gruppenarbeit ist, dass die Aufgaben jetzt so komplex sind, dass sie von einem einzelnen nicht zu lösen sind. Zu Beginn einer mehrstündigen Teamarbeit verteilt die Gruppe die Funktionen des Gesprächsleiters, des Regelbeobachters, des Checklistenführers, des Zeitnehmers und des Präsentators. Die Gruppe stellt einen Arbeits- und Zeitplan auf, legt fest, wer bis wann welche Teilaufgabe erfüllt und kontrolliert die Erledigung. So lernen die Schülerinnen und Schüler zunehmend Verantwortung zu übernehmen. Während des Sockeltrainings lösen sie geeignete Teamaufgaben, so wird beispielsweise in einstündiger Arbeit ein Eierflugtransporter aus bereitgestellten Materialien gebaut, mit dem ein rohes Ei unbeschadet aus drei Metern Höhe auf dem Boden landet (Abbildung 4).



Präsentation des „Eierflugtransporters“ während des Teamtrainings in Klasse 9

Die Schülerinnen und Schüler trainieren neben Arbeits- und Kommunikationstechniken in den drei Sockeltrainingswochen, vor allem aber im Fachunterricht, ihr Sozialverhalten und entwickeln es weiter. Sie lernen – in Ergänzung der bereits oben genannten Leitziele –

- „auftretende Konflikte und Meinungsverschiedenheiten auf friedliche Weise zu lösen, Aggressionen und Gewalthandlungen zu vermeiden, die Perspektive der anderen wahrzunehmen, zu beachten und zu respektieren;
- in Feedbackphasen behutsam zu agieren und zu reagieren, vernichtende/destruktive Kritik zu vermeiden, vorrangig auf positive Rückmeldungen zu setzen und zu achten sowie konstruktives Feedback zu geben, das den Einzelnen und die Gruppe voranbringt.“

An dieser Stelle möchten wir das bisher recht theoretisch Dargelegte anhand zweier Beispiele aus dem Fachunterricht erläutern.

Mit einer geübten Gruppe lassen sich z.B. umfangreichere Teamaufgaben – mit hohem Anteil selbstständiger Schüleraktivität, über einen längeren Zeitraum – erfolgreich realisieren. In diesen Unterrichtsphasen werden besonders hohe Ansprüche an die sozialen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler gestellt. Dies soll zunächst an einem Beispiel aus dem Arbeitslehreunterricht unserer letzten Kerngruppe näher erläutert werden.

Arbeitslehre Klasse 9 – Auswertung des Betriebspraktikums - 32 Schülerinnen und Schüler,
2 Wochenstunden (Doppelstunde am Montag, 7./8. Stunde)

Je nach dem Einsatz im Betriebspraktikum wurden die Schülerinnen und Schüler in unterschiedliche Gruppen aufgeteilt (Wirtschaft & Verwaltung, Sozialpflege und Erziehung, Kfz-Bereich, Hotel- und Gaststättengewerbe, ...). Jede Gruppe erhielt ein Aufgabenblatt, das in den kommenden acht Unterrichtsstunden bearbeitet werden sollte. Die Aufgaben waren so umfangreich, dass sie während der Unterrichtszeit nicht zu bewältigen waren. Aus diesem Grunde musste jede Gruppe entscheiden, welche Aufgaben von wem zu Hause erledigt werden müssen. Die Art der Präsentation der Ergebnisse wurde den Gruppen freigestellt. Verbindlich war das Erstellen eines Informationsblattes zu Ausbildungsberufen in den Praktikumsbetrieben für alle anderen Schüler.

Die Schülerinnen und Schüler mussten zunächst Gruppenfunktionen verteilen. Wer ist Gesprächs- bzw. Gruppenleiter und hält den Kontakt zum Lehrer? Wer führt die obligatorische Checkliste (vgl. Abbildung 5), in der genau festgehalten wird, wer, welche inhaltlichen Aufgabe erledigt? Wer achtet auf Zeit, wer auf die Einhaltung von Regeln? Nach dieser Phase begann die

Verteilung der inhaltlichen Aufgaben. Je nach Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie nach den eigenen Möglichkeiten entschieden sich die Schüler für einzelne inhaltliche Schwerpunkte, die dann in Einzel-, in Ausnahmen auch in Partnerarbeit, erledigt wurden. Benötigte die Gruppe für die Bearbeitung der einzelnen Aufgaben bestimmte Medien oder Materialien, so wurden diese über den Gruppenleiter beim Lehrer angemeldet und bestellt (Abbildung 6 zeigt eine Gruppe während der Unterrichtsarbeit). Kurz vor Ende jeder Doppelstunde fanden sich die Schüler wieder an ihren Gruppenarbeitsplätzen zusammen, verglichen ihre Arbeitsergebnisse und füllten die Checkliste, je nach Stand der Erfüllung der einzelnen Aufgaben, aus. In dieser Arbeitsphase wurden durch die Gruppe Hausaufgaben für einzelne Gruppenmitglieder vergeben. Zum Stundende wurde die Checkliste - als eine spätere Bewertungsgrundlage - beim Lehrer abgegeben, die erarbeiteten Materialien verblieben in der Schule.

Checkliste für die Teamarbeit im Fach: _____

Vom ____ bis _____

Gruppe: Klaus, Karin, Anja, Carlo, Heike

Arbeitsauftrag	WER ist verantwortlich?	Termin/ Zeitvorgabe	Aufgabe vollständig erledigt?	Bemerkungen (Ist etwas besonders gut gelungen?, Was ist nachzuarbeiten?, Gab es Probleme?, Warum konnte etwas nicht erledigt werden?,)
Vortrag zum _____ (schriftliche Ausarbeitung und Spickzettel)	Karin, Anja	1 Std.	ja	Anja sollte den Vortrag präsentieren
Texte/ Bilder/ Material in Zeitschriften (Stern) zum Thema herausuchen, ausschneiden, sortieren	Carlo	1 Std.	unvollständig	HA: beenden Carlo zu Mittwoch
Material zum Thema im Internet herausuchen, wichtiges kopieren, Text zusammenstellen	Klaus	1 Std.	ja	IDEE: Interview aus dem Internet als Rollenspiel vorbereiten.
Wichtige Infos aus dem Lehrbuch herauschreiben, Entwurf einer Gliederung zum Gesamtvortrag	Heike	1 Std.	unvollständig	viele fachliche Fehler. Mittwoch überarbeiten (Karin)
HA: Material aus Zeitschriften herausuchen beenden	Carlo	Mittwoch		
HA: Sachen für das Rollenspiel (Mikrophon, Hut, Sakko, Schlips) organisieren	Klaus	Mittwoch		

Abb. 5: Checkliste für die Teamarbeit mit Beispielen



Gruppe während der Arbeitsphase

Für inhaltliche Fragen oder Probleme gab es einen festen Konsultationstermin beim Lehrer, wo gezielte Fragen gestellt werden durften. So war auch für den Lehrer eine inhaltliche Kontrolle der Arbeit möglich. Ansonsten beschränkte sich die Arbeit der Lehrkraft auf das Organisieren des Lernprozesses, das Beschaffen von Präsentationsmaterialien oder das zur Verfügung Stellen technischer Geräte, die von den Arbeitsgruppen benötigt wurden. Der Lehrer hat die Möglichkeit den Arbeitsprozess einzelner Gruppen zu beobachten und kann sich wertvolle Notizen für eine differenzierte Bewertung erstellen. Am Ende stand eine umfangreiche Präsentation der Arbeitsergebnisse, in die alle Teammitglieder aktiv mit einbezogen werden mussten (Abb. 7). Für jeden Schüler erfolgte eine differenzierte Bewertung. Grundlage waren neben den Präsentationen die Checklisten der Arbeitsgruppen, eine Selbstbewertung der Gruppen und die Lehrer-notizen.



Präsentation der Arbeitsergebnisse mit unterschiedlichen Medien

Diese Art und Weise der Arbeit verlangt eine hohe soziale Kompetenz der Schülerinnen und Schüler. So entstand in einer Gruppe zwischen zwei Mädchen zunächst ein Streit bei der Funktionsverteilung über die Verantwortlichkeit für die Checkliste. Nach kurzer Diskussion wurde ein Kompromiss geschlossen. Beide waren gleichermaßen für die Liste verantwortlich, alle Eintragungen wurden den Gruppenmitgliedern vorgelesen und abgestimmt. In einer anderen Gruppe konnte eindrucksvoll beobachtet werden, wie mit viel Geduld und Einfühlungsvermögen einem Schüler sein Aufgabenbereich erläutert wurde. Am interessantesten ist es aber, das Verhalten bei Regelverstößen oder vergessenen bzw. nicht erledigten Aufgaben zu beobachten. In einer Gruppe sollte ein Schüler in 30 Minuten aus verschiedenen alten Zeitschriften Bildmaterial zu einem Thema herausuchen und sortieren. Der Schüler fand an vielen Bildern und Artikeln Gefallen, löste seine eigentliche Aufgabe jedoch nicht. Am Ende wurde in der Checkliste vermerkt – Aufgabe nicht erfüllt. Neue Aufgabe: Der betreffende Schüler musste das Bildmaterial bis zur nächsten Stunde (als Hausaufgabe) beibringen. Der anfängliche Protest des Schülers über diese zusätzliche Hausaufgabe verstummte, als er die Arbeitsergebnisse seiner Mitstreiter aus den letzten dreißig Minuten sah – eine Schülerin hatte bereits einen Vortrag strukturiert, ein Schüler zwei Flip-Chart-Bögen zur Visualisierung beschrieben und zwei weitere Schülerinnen hatten einen Entwurf für ein Rollenspiel zur Präsentation erarbeitet. In der Nachbargruppe blieb eine Schülerin dem Unterricht unentschuldigt fern – das notwendige Material, das sie erarbeiten sollte, fehlte. Die Gruppe beschloss, die Aufgaben dieser Schülerin untereinander aufzuteilen und der betreffenden Schülerin eine neue Aufgabe zu erteilen. Da die Schülerin weiter ohne Entschuldigung fehlte und auch nicht am Telefon zu erreichen war, entschied sich die Gruppe einen Brief mit der Aufgabenstellung und den Informationsquellen an die Schülerin zu schicken. Auch dieser Versuch blieb ohne Erfolg. Erst jetzt informierte der Gruppenleiter den Leh-

rer über die Bemühungen der Gruppe, die Schülerin wieder in den Arbeitsprozess einzubinden. Im Endergebnis löste die Gruppe alle ihre Aufgaben ohne die Schülerin, deren Leistung mit 0 Punkten bewertet wurde. Das soziale Engagement der Gruppe und ihr Bemühen um diese Schülerin wurden in der Auswertungsphase als sehr positiv eingeschätzt.

Mit Hilfe von geeigneten Aufgaben ist es möglich, das soziale Lernen der Schülerinnen und Schüler zu entwickeln. So wird zum Beispiel bei der Arbeit mittels Stamm- und Expertengruppen trainiert, Verantwortung für die Gruppe zu übernehmen.

Erdkunde Klasse 9 – Thema: Tropischer Regenwald,
32 Schülerinnen und Schüler

Für die Erarbeitung des Themas standen vier zweiseitige Fachtexte zur Verfügung. Ein Text beschäftigte sich mit dem Natur- und Lebensraum der immerfeuchten Tropen, ein zweiter mit dem Aufbau der Regenwälder. Der dritte Text erklärte die Ursachen für die üppige Vegetation der Regenwälder, ein vierter hatte die Nutzung der Tropen zum Thema. In Einzelarbeit mussten die Schülerinnen und Schüler jeweils einen der Texte bearbeiten, indem sie ihn nach dem ersten Lesen markierten und einen Spickzettel mit maximal 10 Wörtern und beliebig vielen Symbolen und Zeichnungen erstellten. In einer Expertengruppe kamen jetzt vier Schüler zusammen, die alle den gleichen Text bearbeitet hatten. Ihre Aufgabe war es, die erarbeiteten Ergebnisse zu vergleichen, Defizite aus dem Weg zu räumen und sich gegenseitig für einen Fachvortrag zu trainieren (vgl. Abbildung 8). In dieser Phase tragen besonders die leistungsstärkeren Schülerinnen und Schüler große Verantwortung, denn auch der Schwächere muss am Ende in der Lage sein, einen vollständigen Vortrag ohne inhaltliche Fehler zu halten.



Austausch in Expertengruppen

In der dritten Arbeitsphase kamen die Schülerinnen und Schüler in den Stammgruppen zusammen. Diese bestanden aus vier Schülern mit vier verschiedenen Vorträgen, die aus den vier unterschiedlichen Fachtexten entstanden sind. Die Aufgabe bestand zunächst darin, sich gegenseitig die Vorträge zu halten. Wichtig war, dass am Ende der Arbeitsphase jeder Schüler den Inhalt der einzelnen Vorträge verstanden hatte. Dabei mussten die Experten gegebenenfalls bestimmte Sachverhalte noch einmal wiederholen bzw. erklären. Anschließend hatte jede Stammgruppe die Aufgabe ein Plakat zum Thema „Tropischer Regenwald“ zu erstellen, dies sollte nach Möglichkeit nur visualisiert werden, d.h. mit Symbolen oder Zeichnungen sollte die Gesamthematik dargestellt werden. In der nächsten Arbeitsphase übten die vier Gruppenmitglieder mithilfe des Lernplakats (es diente nun als großer Spickzettel) ihren Gesamtvortrag (er musste über alle vier

Teilthemen Auskunft geben). Die gegenseitige Verantwortung bestand darin, sich gegenseitig zuzuhören und evt. noch einmal zu korrigieren. Abschließend erfolgte die Präsentation vor der Kerngruppe. Dafür wurden drei Schüler ausgelost. Die Vorträge waren bis auf einige kleinere Ungenauigkeiten, die im Plenum besprochen und somit korrigiert wurden, sehr gut bis gut. Ein schriftlicher Test schloss sich in der nächsten Stunde an um das Wissen bei jedem Schüler abzufragen. Das Ergebnis war beeindruckend.

Die Erfahrung der letzten Jahre hat gezeigt, dass soziales Lernen Geduld verlangt. Viele kleine Ergebnisse (das „Wir-Gefühl“, der Umgang miteinander, Einhalten einfacher Regeln, Lernpartnerschaften, ...) lassen sich relativ schnell realisieren. Das Arbeiten im Team - wenn der Mitschüler zum gleichberechtigten Partner für einen längeren Zeitraum unter Berücksichtigung von Werten und Normen der gemeinsamen Arbeit wird - fordert von den Schülerinnen und Schülern, aber auch von den Lehrkräften ein hohes Maß an Engagement und Verantwortung. Erst wenn Schülerinnen und Schüler Routinen für den Arbeitsprozess entwickelt haben, lassen sich diese hohen Formen des Lernens im Team erfolgreich umsetzen. Nach unseren Erfahrungen dauert solch ein Prozess bei Schülerinnen und Schülern der Mittelstufe zwei bis zweieinhalb Jahre, in denen neben regelmäßigen Sockeltrainingswochen (Methodentraining, Kommunikationstraining, Teamentwicklung) eine intensive Pflege und Weiterentwicklung der erlernten Arbeits-, Kommunikations- und Teamtechniken im Fachunterricht erfolgt.

Literatur:

Heinz Klippert: Methodentraining, Übungsbausteine für den Unterricht, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1996

Heinz Klippert: Kommunikationstraining, Übungsbausteine für den Unterricht II, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1995

Heinz Klippert: Teamentwicklung, Übungsbausteine für den Unterricht, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1998

Heinz Klippert: Eigenverantwortliches Lernen, Bausteine für den Fachunterricht, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2001

Quelle für die Texte im Fach Erdkunde: Schulbuch „Heimat und Welt“ (Band 3, Natur- und Kulturräume der Erde, 1994, Ausgabe Berlin, Seite 23 ff.) erschienen bei Westermann

Horst Zeitler

Lehren und Lernen auf der Sach- und Beziehungsebene - Selbstorganisiertes Lernen und soziale Kompetenzen

**„Ein guter Lehrer hat nur eine Sorge:
Zu lehren, wie man ohne ihn auskommt.“
André Gide**

Wie oft geschieht es im Unterricht, dass Schwierigkeiten (z.B. bei der Stoffvermittlung oder der Aufrechterhaltung der Disziplin) nicht auf die Ursachen hin untersucht und angegangen werden, sondern dass sie administrativ über veränderte Methoden und Verschärfung der Leistungsanforderungen „gelöst“ werden. Wir Lehrer ordnen der Vermittlung von häufig nur reproduzierbarem Wissen immer noch eine einzigartige Bedeutung zu, was meist dem Stoff- und Zeitdruck geschuldet ist. Da bleibt wenig Zeit, sich um die eigentliche pädagogische Arbeit zu kümmern: Die individuelle Diagnose von Schülerleistungen und die daraus ableitbaren Förderungen und Forderungen. Stellt man diese ureigene Aufgabe von Pädagogik in den Vordergrund, wie es die neue Lernkultur anstrebt, dann muss man sich zunehmend auch mit den sozialen Prozessen im Klassenverband auseinandersetzen, die sich aus der im Unterricht zu erwerbenden Befähigung zur Selbsttätigkeit, Mitgestaltung des eigenen Lernprozesses und der Übernahme von Verantwortung ergeben. Der Erwerb von Fachwissen muss also ergänzt werden um die Entwicklung von sozialen und personalen Kompetenzen.

Auch im Rahmen von Gewaltprävention wird auf die Notwendigkeit verwiesen, soziale Kompetenz aufzubauen. Zentrale Elemente dabei sind die Entwicklung von

- Toleranz gegenüber individuellen Unterschieden,
- Selbstbehauptung und Durchsetzungsfähigkeit, ohne dabei anderen zu schaden,
- Selbstkontrolle und Bewusstheit über die eigenen Fähigkeiten,
- Verhaltensalternativen in belastenden Situationen,
- Problemlösungsstrategien, z.B. Kompromisse finden.

In der normalen Unterrichtspraxis können diese sozialen Kompetenzen vornehmlich durch folgende Verhaltensweisen gefördert werden:

Sich akzeptabel mitteilen, zuhören und konzentrieren, Regeln aufstellen und sich daran halten, Toleranz üben, individuelle Stärken fördern, Eigenverantwortlichkeit ausbauen usw.

Dies klingt zunächst reichlich abstrakt, lässt sich aber relativ schnell mit dem konkreten Unterrichtsgeschehen verbinden. Da Lernen, bezogen auf die Stoffvermittlung, immer auf individuelles Aneignen hinausläuft, wird Unterricht häufig auf die Überlegungen reduziert, wie man den Stoff in die einzelnen Köpfe füllt. Soziales Lernen hingegen ist nicht auf diese individuelle Schiene setzbar, sondern erfordert einen kollektiven Rahmen.

Selbstorganisiertes Lernen als systemischer Ansatz

Das Konzept des Selbstorganisierten Lernens (SOL) nach Herold / Landherr greift die Idee der Kombination von individuellen und kollektiven Lernphasen auf, passt diese in ein organisatorisches Schema ein und entwickelt dabei Grundlagen zur Schaffung einer neuen Lernkultur. Voraussetzung pädagogischen Handelns ist dabei die vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen Lehrkraft und Schüler/in, die auf Leistungsbereitschaft und Anerkennung setzt. Das Bild vom mündigen, emanzipierten Schüler, der bewusst Verantwortung trägt, liegt dem pädagogischen System SOL zu Grunde.

Anfangs ist der selbstorganisierte Lernprozess noch durch starke Steuerung und klare Vorgaben bestimmt. Die festen Strukturen vermitteln Sicherheit und geben Halt. Durch stetige Anwendung entwickelt sich ein Regelsystem, das verstärkt freier gehandhabt werden kann und zunehmende Selbsttätigkeit und Selbstverantwortung der Schülerinnen und Schüler ermöglicht. Daher ist SOL ungeeignet als einmalige methodische Abwechslung, wirksam wird es erst in der dauerhaften Anwendung mit dem Ziel einer Umgestaltung des Unterrichts. Zur grundsätzlichen Zielorientierung gehören regelmäßige Evaluationen für Lehrer und Schüler, bei denen die Ziele überprüft und ggf. korrigiert werden.

Organisatorisches Grundprinzip ist das **Gruppenpuzzle**, ein arbeitsteiliges Verfahren, aus dem sich die Notwendigkeit verantwortlicher Erarbeitung und Vermittlung ergibt, sind die jeweils anderen Gruppen doch auf die Ergebnisse der eigenen Gruppe angewiesen.



Partnerarbeit im Flur

Die zweite didaktisch-methodische Grundlage ist das **Sandwichprinzip**, der geplante Wechsel von individuellen und kollektiven Lernphasen, um möglichst vielen Lernbedürfnissen, Lerntypen und Lernwegen gerecht zu werden. Innerhalb dieser Lernphasen kann das gesamte methodische Spektrum abwechslungsreich eingesetzt werden; hier sind auch ein fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch oder ein Lehrervortrag möglich.

Ausgangspunkt für die Planung einer SOL-Einheit ist stets das Thema, das Projekt, der zu erarbeitende Inhalt. Dieser Stoff ist zu vernetzen, d.h. in eine nicht-lineare Struktur zu bringen. In einem sog. **advance organizer**, einer "Lernlandkarte", werden diese Zusammenhänge visualisiert und den Schülern als Überblick über das zu behandelnde Thema vom Lehrer präsentiert. In Stamm- und Expertengruppen werden die Inhalte erarbeitet und danach nach dem Sandwichprinzip in verschiedenen Sozialformen und mit unterschiedlichen Methoden vertieft. Der Grad der Vertiefung richtet sich nach Umfang und Schwierigkeit des Themas sowie nach den Voraussetzungen und Bedürfnissen der Lerngruppe.

Konsequenzen aus diesem Unterrichtsarrangement ergeben sich nicht nur für die Lehrer- und Schülerrolle und für die Lernkultur, sondern auch für die Leistungsbeurteilung in der Schule, die um neue Formen ergänzt werden muss.

Kooperatives Lernen im Sandwich

Im Folgenden soll anhand der Erfahrungen aus dem Unterricht auf die Möglichkeiten und Problemfelder der Entwicklung von sozialer Kompetenz eingegangen werden.

Durchgeführt wurde eine Einheit nach dem neuen Berliner Rahmenplan des Faches Politische Wissenschaften zum Thema Periodisierung deutscher Geschichte. Es handelt sich dabei um ein sehr umfangreiches stoffliches Unternehmen. Gemäß der Vorstellung von Spiralcurricula sollen Schüler der elften Klasse des Gymnasiums (in diesem konkreten Fall eine Klasse der Einführungsphase an einem beruflichen Gymnasium, der Lise-Meitner-Schule Berlin-Neukölln) bereits vorhandenes geschichtliches Wissen im Überblick wiederholen, auf wesentliche Grundzüge reduzieren und epochal strukturieren. Der Geschichtsstoff wurde vom Lehrer in drei große Zeiträume gegliedert: Die deutsche Geschichte bis 1500 wurde nach SOL-Prinzipien unterrichtet, der Zeitraum bis 1815 in individuell erarbeiteten Vorträgen vermittelt und das 19. Jahrhundert wird wiederum nach SOL-Grundsätzen erarbeitet. Im Weiteren beschränke ich mich auf die erste SOL-Phase.

In Kleingruppen von vier Personen sollten sich die Schüler/innen nach dem Gruppenpuzzleprinzip (siehe unten) gemeinsam die zentralen historischen Fakten und Zusammenhänge erarbeiten. Dazu erhielten Sie folgende exakte Anweisung:

Expertengruppenauftrag für den 17. August 2004

Sie sind für einen bestimmten geschichtlichen Zeitraum verantwortlich. Ziel der Aufgabe ist es, zunächst sich selbst zu informieren über die wesentlichen Aspekte auf unterschiedlichen Gebieten, die diese Epoche kennzeichnen. Wichtige Elemente dabei sind

- zentrale politische Ereignisse
- soziale Gliederung der Bevölkerung
- Herrschaftsformen und Merkmale von Verfassungen
- wirtschaftliche Entwicklungen
- Leistungen auf dem Gebiet der Kultur
- wichtige Persönlichkeiten.

(...) Für die Arbeit stehen Ihnen Bücher, Folien und Internet zur Verfügung. (...)

Erwartete Ergebnisse:

Am Ende Ihrer Arbeit sollen Sie als gemeinsame Produkte, die jeder Experte für die Vermittlung in der Stammgruppe besitzt, Folgendes erarbeitet haben:

- Eine Zeitleiste über den Zeitraum, gegliedert nach politischen, kulturellen und sonstigen wichtigen Ereignissen;
- zentrale Informationsblätter, in denen Kurzzusammenfassungen zu den Epochen stehen;
- einzelne Kurzbiografien über Persönlichkeiten der Epoche nach Ihrer Wahl;
- ein Rätsel zu Ihrer Epoche.



Aufgaben in der Gruppe besprechen

Vorgehen:

Bestimmen Sie vor jeder Gruppensitzung eine Person als Zeitnehmer, der darauf achtet, dass die einzelnen Zeitvorgaben eingehalten werden. Ein anderes Gruppenmitglied sollte die Leitung für diese Sitzung übernehmen. Ein weiteres Mitglied ist für das Festhalten der Ergebnisse in einem Protokoll verantwortlich (siehe Protokollbogen). Jede Sitzung wechseln die Personen.

Legen Sie zu Beginn jeder Sitzung fest, was Sie heute machen und wie viel Zeit Sie dafür veranschlagen. Verteilen Sie die Arbeit und organisieren Sie den Austausch untereinander. In der letzten halben Stunde der Expertensitzung wird der Lehrer Ihre Arbeitsergebnisse mit Ihnen besprechen. Treffen Sie mit ihm eine Verabredung, denn er muss alle anderen Gruppen ebenfalls beraten. Grundsätzlich schlage ich Ihnen folgende zeitliche Gliederung des Arbeitsablaufes vor:

1.	Festlegung der Rollenverteilung und der Arbeitsziele; Verteilung der Aufgaben	10 min
2.	Recherche, Erarbeitung einzeln und in Partnerarbeit	45 min
3.	Zusammentragung der Ergebnisse, Vorstellung für alle Gruppenmitglieder	20 min
4.	Ergebnisbesprechung mit dem Lehrer	5 min
5.	Planung der Weiterarbeit	10 min

In der letzten Expertengruppenstunde sollten die erwarteten Arbeitsergebnisse soweit erarbeitet sein, dass sie vor Beginn der Stammgruppensitzung vervielfältigt vorliegen. Dabei müssen Sie entscheiden, welches Material für die Stammgruppenmitglieder kopiert werden soll. In der Schlussphase ist es besonders wichtig zu überlegen, wie Sie Ihren Mitschülern die erarbeiteten Fakten vermitteln wollen. Der Lehrer steht Ihnen als Berater zur Verfügung. Für einen Teil der Wissensvermittlung soll das Dreiergespräch eingesetzt werden. Geben Sie alle Materialien in einem Exemplar an den Lehrer ab. (...)



Schüler bei der Recherche

Innerhalb dieser Expertenarbeit sind Absprachen sowohl untereinander als auch mit der Lehrkraft unerlässlich. Den meisten Expertengruppen fiel es leicht, die Stofffülle zu bewältigen, indem einzelne Schüler/innen mit bestimmten Zeitabschnitten oder Teilaspekten beauftragt wurden. Diese Arbeitsweise sind sie gewohnt und als individuellen Arbeitsauftrag erfüllten sie ihn in üblicher Weise: Es wurde eine Menge Material aus Büchern kopiert, herausgeschrieben, zusammengefasst oder vom Internet heruntergeladen. Problematischer gestaltete sich dann die Zusammenführung der einzelnen Inhalte zu einem Gesamtprodukt. Einzelne Gruppen gingen in additiver Weise vor, indem sie die Einzelergebnisse hintereinander reihten; andere Gruppen erläuterten sich gegenseitig die Ergebnisse und fassten sie in einem umfangreichen, den gestellten Anforderungen entsprechenden Papier zusammen. In der Reflexion spielten Aspekte des Gruppenprozesses noch eine untergeordnete Rolle, da das Ziel eher auf das Produkt als auf die Kommunikation in der Gruppe ausgerichtet war. Allgemein zeigte sich jedoch, dass in den Gruppen, in denen starke Schülerpersönlichkeiten dominierten, die Papiere häufig gut gestaltet

waren, da sie meist von diesen „starken“ Schüler/innen selbst endredigiert wurden, aber die Kompetenz zur selbstständigen Vermittlung der Inhalte bei *allen* Expertengruppenmitgliedern sehr unterschiedlich ausgeprägt war. Dies war eher in den Gruppen der Fall, in denen sich „ruhigere“ Schüler/innen zusammenfanden. Diese benötigten häufig aber mehr Zeit, die Ergebnisse waren eher handschriftlich verfasst, die Gesprächssituationen waren jedoch stärker gleichberechtigter Art. Der Raum für eigene Meinungen und Vorstellungen nahm „demokratischeren“ Charakter an. Dieses spezifisch produktive Moment kollektiver Lernphasen, in denen sich Teamverhalten entwickelt, ist bei den Akteuren aber insgesamt noch wenig entwickelt. Sie müssen es in steter Übung ausbauen.

Im Gruppenpuzzle organisiert Verantwortung lernen

Es ist demnach ersichtlich, dass sich die Schüler/innen neben dem umfangreichen inhaltlichen Aufgaben auch anderen – bisher ungeübten – Anforderungen stellen müssen: Eigene Planung des Lernprozesses, seine zeitliche Gliederung, Überlegungen zur Art der Vermittlung, Reflexion des Vorgehens usw. Das Gruppenpuzzle bietet als organisatorischen Rahmen dafür die Arbeitsgrundlage: In Kleingruppen von drei, maximal vier Personen kann sich die vertrauensvolle Atmosphäre entwickeln, die notwendig ist, um soziale Prozesse in einem geschützten Raum in Gang zu setzen. Jeder ist eingebunden, jeder hat bestimmte Aufgaben zu erfüllen, die in jeder neuen Stunde wechseln (Zeitnehmer, Moderator, Protokollant, Vermittler usw.). Im aktuellen Beispiel teilten sich die 24 Schüler/innen in sechs Stammgruppen auf. In jeder Stammgruppe ordnete sich eine Person einem bestimmten Zeitraum zu (a: bis 200 n. Chr./ b: bis 1254 n. Chr. / c: bis 1500 n. Chr.). Dies geschah dadurch, dass pro Stammgruppe vier unterschiedliche Farbkarten ausgegeben wurden, die weiße Karte war der Joker, der zur Wahl unter den drei Alternativen berechtigte. Allein der Abstimmungsprozess, wer welches Thema bearbeitet, erfordert schon soziale Kompetenz: Akzeptanz der Entscheidungen, Motivation für die Arbeit, Verantwortlichkeit für das Arbeitsergebnis u. s. w. Teilweise wurden solche Entscheidungen als unabänderlich hingenommen, zwangsweise bearbeitete man ein Kapitel, das nicht freiwillig gewählt wurde, sondern unterrichtsüblich notwendig erschien. Die Einsicht, dass man ein unbedingt notwendiger Bestandteil des Vermittlungsprozesses ist, dass man wirklich verantwortlich ist für das individuell Erarbeitete, aber auch für die Vermittlung aller Ergebnisse der Expertengruppenarbeit ganz persönlich in der Stammgruppe, diese Konsequenz war allen Schülern nicht in vollem Umfang bewusst. Zunächst sind die Schüler/innen gewohnt, für den Lehrer zu arbeiten, er fungiert häufig als Ansprechpartner, nicht unbedingt die Gruppe. Man möchte sich bei Unklarheiten die Absicherung vom Lehrer einholen, nicht in der Gruppe die Lösung suchen. Das Zurückverweisen in diese befremdet vor allem die gewissheitsorientierten Schüler/innen.

Soweit überschaubar, bemühten sich jedoch fast alle Schüler/innen, zumindest den inhaltlichen Anforderungen gerecht zu werden. Natürlich waren auch „Dünnbrettbohrer“ darunter, die sich mit einem Minimum an Arbeitsaufwand begnügten und auch später bei der Vermittlung des Wissens nicht überzeugten. Diese wurden von den Mitschülern heftig attackiert, als sich in den Vertiefungsphasen herausstellte, dass bestimmte Inhalte nicht angesprochen wurden. Ebenso missbilligend wurde konstatiert, wenn Mitschüler ihre Hausaufgaben nicht gemacht oder ihre Aufzeichnungen zu Hause liegen gelassen hatten. Der Anspruch der Gruppe auf Zuverlässigkeit, die im positiven Falle auch mit Wertschätzung der geleisteten Arbeit einhergeht, übte eine starke sozial-erzieherische Funktion aus.

Mit verschiedenen Rollen umgehen

Gerade also die Übernahme von Eigenverantwortlichkeit im Unterrichtsgeschehen stellte die Schüler/innen vor große Herausforderungen. Sie traten plötzlich in die Rolle des Lehrenden, sie mussten sich Gedanken über die Einbeziehung von Mitschülern in den Lernprozess machen, sie wurden abgemahnt, wenn bestimmte Inhalte nicht adäquat dargestellt wurden. Die Gesprächssi-

tuation im kleinen Kreis der Stammgruppe forderte auch von introvertierten Schüler/innen, dass sie überzeugend in der Gruppe ihre Arbeitsergebnisse vortrugen. Die Übung im Präsentieren fällt solchen Schüler/innen in einer Kleingruppe leichter als vor dem gesamten Plenum. Es stärkt sie in ihrem Selbstvertrauen, wenn sie ungestört Raum erhalten, sich zu äußern. Das Dreiergespräch bietet dazu den organisatorischen Rahmen.



Über Arbeitsergebnisse kommunizieren

Das Dreiergespräch:

Der Experte trägt seine Ergebnisse in einem Kurzvortrag von drei Minuten vor. Der Zeitnehmer achtet genau auf die Einhaltung der Zeit. Er gibt einen Hinweis, wenn die drei Minuten um sind. Der Experte findet dann schnell einen Schluss. Die Zuhörer machen sich Notizen oder füllen eine vorbereitete Notierhilfe aus. Der Vortragende fordert ein Mitglied der Gruppe auf, das Wesentliche des Vortrages noch einmal in wenigen Sätzen zu wiederholen. Der Experte sollte anschließend eine Rückmeldung über die Richtigkeit der Zusammenfassung geben. Dann stehen acht Minuten für Rückfragen, Ergänzungen usw. zur Verfügung. Ein Dreiergespräch sollte nicht länger als 15 Minuten dauern. Weitere Durchläufe mit den anderen Experten folgen.

Das Dreiergespräch ist von hoher Aktivität gekennzeichnet. Die Schüler/innen befinden sich in einem steten Wechsel von Zuhören, Wiederholen, selbst Vermitteln und Übernehmen von organisatorischen Aufgaben. Da dies sehr anstrengend ist, sind üblicherweise Phasen der Erholung notwendig. Zu Beginn eines solchen Eingewöhnungsprozesses in neue Lernformen sind natürlich auch Ausweichmanöver üblich: Die Zeiten werden nicht eingehalten, statt eines Vortrages werden einfach die eigenen Aufzeichnungen zum Lesen ausgehändigt, die Nachfragezeit wird nicht genutzt, Rätsellösungen werden, statt sie eigenständig zu erarbeiten, vom Vortragenden diktiert. Man geht davon aus, dass es schon eine schriftliche Zusammenfassung geben wird, auf die man notfalls zurückgreifen kann. Dieses Verhalten macht deutlich, dass man sich des eigentlichen Unterrichtszieles noch nicht bewusst ist: Den Einstieg in das eigenverantwortliche Lernen anzugehen.

Zielorientiert lernen

Wenn man bedenkt, dass mit der komplexen inhaltlichen Thematik ein ebenso komplexes soziales Lernprogramm verbunden ist, kann es nicht verwundern, dass Anfänger mit diesem System schwer zu Recht kommen. Es muss allmählich geübt werden. Deshalb ist es notwendig, über die

Erfahrungen zu reflektieren, den Schüler/innen den Zweck dieses Verfahrens verständlich zu machen. Ganz allgemein sind die Schüler/innen begeistert, dass sie über weite Phasen des Unterrichts freier entscheiden können, z.B. wie viel Zeit sie für bestimmte Aufgaben investieren. Sie sind erleichtert über das zurückhaltende Vorgehen der Lehrkraft. Dennoch ist man sich allgemein sehr unsicher, ob man auch das Richtige gelernt hat. Ist man an diesem Punkt angelangt, überzeugt die Technik der Zielorientierung im Regelkreis: Wenn in einem Protokoll gefordert wird, sich über die Aufgaben klar zu werden, die in einer Doppelstunde durchzuführen sind, und Rechenschaft darüber abzulegen, ob man alles erledigen konnte oder ob noch Aufgaben offen geblieben sind, wer diese erledigt und warum man nicht rechtzeitig fertig geworden ist, dann verlagert sich allmählich die Verantwortung für den eigenen Lernerfolg auf den Lernenden. Man erkennt individuell, welche Lücken noch auszufüllen sind. Der Lehrer unterstützt den Lernenden, indem er während der Gruppenarbeitszeit Raum für diagnostische Beobachtungen und Gespräche öffnet und damit die Grundlagen für wirklich individuelle Lernberatung legt. Er kann sich nun auf seine eigentliche Aufgabe konzentrieren, pädagogisch zu wirken.

Soziale und personale Kompetenz auf- und auszubauen, sowohl beim Lehrenden als auch beim Lernenden, immer verbunden mit dem Anspruch, Fachinhalte auf hohem Niveau zusammen mit den Schülern zu erarbeiten, das ist das Ziel von Selbstorganisiertem Lernen (SOL). Dabei steht der prozessuale Charakter im Vordergrund: Selbstorganisiert zu lernen ist das Ziel. Auf diesem Weg zur Eigenverantwortlichkeit werden auch soziale Kompetenzen eingeübt.



Lehrkräfte als Berater/innen

Literatur:

- Norbert Grewe / Heiner Wichterich: Beratung an der Schule, WEKA, Kissing 1994.
Martin Herold / Birgit Landherr: SOL. Selbstorganisiertes Lernen, Hohengehren 2001.
Volker Jost / E. Kullmann: Selbst-Supervision in der Schule, Neuwied 2000.
Jamie Walker: Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Sekundarstufe I, Berlin 1995.

Monika Mehr, Friedrich Kampmann, Reinhard Lang, Jutta Liesenfeld und Katrin Signer (AUB)

Minderung von Gewalt und Förderung von sozialer Kompetenz an der Moses-Mendelssohn-Oberschule

Die Moses – Mendelssohn - Oberschule (MMO), Stephanstr. 2, 10559 Berlin, Tel: 3983 5210, hat ca. 500 Schülerinnen und Schüler, davon mit Migrationshintergrund ca. 70 %. Die Zahl der Schüler mit Integrationsstatus ist auf mittlerweile 31 Schülerinnen und Schüler gestiegen. Es arbeiten fast 70 Lehrkräfte, Erzieherinnen und schulische Mitarbeiter an der Schule.

Die Schule liegt in einem sozialen Brennpunkt der Stadt. Die Schüler kommen überwiegend aus den ehemaligen Bezirken Tiergarten und Wedding, die seit einem Jahr im Großbezirk Mitte aufgegangen sind. Beide Bezirke haben in etwa die höchste Säuglingssterblichkeit von Berlin, einen hohen Anteil Sozialhilfeempfänger und beide zeichnen sich durch einen Ausländeranteil von 20 – 30 % aus, der in Teilen des Bezirksgebietes noch darüber liegt. Drei Quartiersmanagement - Gebiete liegen im Einzugsbereich der Schule.

Die schwierige soziale Ausgangslage im Bezirk führte bereits bei der Gründung der Schule vor über 20 Jahren dazu, besondere pädagogische Prägungen in die Organisationsform der Schule zu integrieren:

40-Minuten-Stunden, die dadurch frei werdende Zeit wird für vier Projektunterrichtsstunden pro Woche und Klasse genutzt, doppelt besetzte Klassenleitung, Jahrgangsteams, verstärkter Musik- und Kunstunterricht, Schwerpunkt in Arbeitslehre mit Werkstätten für Holz, Metall, Elektronik, Küche, Nähen. Seit einigen Jahren gibt es PC-Räume und Informatik als Wahlpflichtfach auch schon ab der 7. Klasse. Die Moses – Mendelssohn - Oberschule nimmt am Programm ‚Pädagogische Schulentwicklung‘ als Modellschule teil. Die Zusammenarbeit mit Freien Trägern, dem Arbeitsamt und einzelnen Krankenkassen beim Bewerbungstraining und der Berufsvorbereitung ist regelmäßig. Im 9. und 10. Jahrgang gehen die Schüler/innen jeweils in ein Praktikum. Die Schule hat einen Außerunterrichtlichen Bereich, besetzt mit einem Sozialarbeiter, 3 Erzieherinnen und einem Erzieher etc.

Unsere Schule zeichnet sich aus durch eine extreme Mischung von Charakteren. Friedliche Schüler und gewaltbereite Schüler sitzen nebeneinander. Das führt einerseits zu vielen Konflikten und auch immer wieder zu Handgreiflichkeiten. Andererseits haben viele Schüler, auch aggressive, ein hohes Potential an sozialer Verantwortung, an Mut zum Eingreifen, an Einsicht in die Notwendigkeit von Verantwortung.

Bausteine sozialer Kompetenzförderung an unserer Schule

Projektunterricht

Ein wesentliches Element der abweichenden Organisation der Moses-Mendelssohn-Oberschule ist der vierstündige Projektunterricht, der in der Regel am Nachmittag stattfindet und von den beiden Kerngruppenleitern, einer Lehrerin und einem Lehrer erteilt wird. Es gibt in diesem Unterricht große Gestaltungsvielfalt und zahlreiche Projektthemen, die gerade auch soziale Kompetenzen fördern und stärken. In Konfliktfällen bietet er Raum zur Klärung, Probleme und Schwierigkeiten können in Diskussionsrunden besprochen werden, Meinungsspiele, Zwiegespräche und andere kommunikative Aktivitäten finden hier statt. In dieser Zeit ist auch eine Zusammenarbeit mit außerschulischen Trägern möglich.

Diese Rahmenbedingungen bieten ideale Voraussetzungen für ein Arbeiten in Mädchen- und Jungengruppen mit folgender Zielsetzung: Förderung der Stärke und des Selbstbewusstseins der Mädchen, Entwicklung emotionaler und sozialer Kompetenzen der Jungen. Jungen wie Mädchen sollen ermuntert werden, tradierte Wertvorstellungen über einseitige Formen von Männlichkeit bzw. Weiblichkeit in Frage zu stellen und eigene Wünsche an vielfältigere und gleich-

berechtigte Lebensformen artikulieren zu können (bewusste und reflektierte Koedukation). Diese zeitweilige geschlechtsspezifische Aufteilung der Kerngruppe sollte bereits in der siebten Klasse beginnen; erworbene Qualifikationen können dann sukzessiv vertieft und erweitert werden. Für einen derartigen Projektunterricht bietet die Moses-Mendelssohn-Oberschule auch aufgrund der besonderen Struktur des Kollegiums die besten Voraussetzungen: Zahlreiche Lehrerinnen und Lehrer arbeiten seit Jahren in Arbeitsgruppen zum Thema "Mädchen-/Jungenarbeit", die von Frau Mehr bzw. Herrn Lang geleitet werden und haben an diversen Fortbildungen zum Thema teilgenommen. Mädchen- und Jungenarbeit an Berliner Schulen wurde maßgeblich von Kolleginnen und Kollegen der MMO vorangebracht, was sich zeigt an der Teilnahme am Round-table der Senatsschulverwaltung und an der Mitwirkung bei der Fachtagung zum o.g. Thema im Oktober 2000 im Rahmen der Expo. Die geschlechtsdifferente Arbeit im Projektunterricht muss sich dabei stets an den konkreten Lebensverhältnissen der Jugendlichen orientieren. Mädchen- und Jungenarbeit darf keine Pädagogik der Defizite sein, sondern muss an den vorhandenen Fähigkeiten anknüpfen, um erfolgreich zu sein.

Pädagogische Schulentwicklung (PSE)

Die Lehrer/innen der Moses-Mendelssohn-Oberschule haben sich schon seit 1996 auf den Weg gemacht, die Ideen der Pädagogischen Schulentwicklung (zu PSE s. *ausführlich entsprechenden Artikel im diesem Heft*) zu studieren und umzusetzen. Zuerst war es nur eine kleine Gruppe. Heute sind wir seit dem Jahre 2002 sogar Modellschule im Projekt Pädagogische Schulentwicklung in Berlin. Das bedeutet, wir sind gewisse Verpflichtungen eingegangen, bekommen aber auch Unterstützung durch Trainer/innen des LISUM.

35 Lehrer/innen unserer Schule bilden sich in mehreren zweitägigen Seminaren, auch am Wochenende, fort und entwickeln auf unsere Schule und Schüler/innen zugeschnittene Konzepte. In fachgebundenen Workshops werden dann entsprechende Unterrichtssequenzen entwickelt. Aber auch die Eltern werden mit dieser neuen Art des Unterrichts an den Elternabenden praktisch vertraut gemacht. Dieser Prozess wird durch ein so genanntes Steuerungsteam gelenkt, das mit Methoden des Prozessmanagements versucht, die Unterrichtsentwicklung in eine Schulentwicklung zu führen. Eine solch tief greifende Veränderung des Unterrichts stößt sehr schnell an Grenzen des Schulalltages, so dass eine komplexe Veränderung der Schule fast zwangsläufig wird.

Die Pädagogische Schulentwicklung fußt auf Ideen des renommierten Pädagogen Dr. Heinz Klippert. Ein ähnlicher Weg in Nordrhein-Westfalen wurde nach einer Fremdevaluation als der „Königsweg“ der Pädagogischen Schulentwicklung bezeichnet.

Die Ideen sind leicht umzusetzen, denn sie setzen unmittelbar am Unterricht an und sind auch in kleinen Sequenzen anwendbar. Das Verdienst von Heinz Klippert liegt aber eher im systematischen Aufbau dieses Prozesses. Wendet man diese neuen Methoden im Unterricht an, bemerkt man sehr schnell gute Resultate. Die Rolle des Lehrers ändert sich vom „Alleinunterhalter“ zum Organisator von Lernkorridoren für aktive Schülergruppen.

Das Ziel ist es, die Schüler/innen mit Schlüsselqualifikationen auszustatten. Sie sollen in unserer Schule Fach-, Methoden-, Kommunikations- und Sozialkompetenzen erwerben. Während des Unterrichts lernen sie zunehmend für ihren Lernprozess eigenverantwortlich zu werden. Die Lehrer/innen versuchen, Lernräume zu schaffen, in denen solche Kompetenzen erworben werden können.

Die Schüler/innen sollen natürlich nach wie vor Fachkompetenz in den einzelnen Unterrichtsfächern erwerben, durch geeignete „Lernräume“ dabei aber zunehmend selbst gesteuert diesen Prozess meistern. Durch entsprechende Lernarrangements wird das Selbstvertrauen gestärkt und in der Partner- und Gruppenarbeit die Sozialkompetenz gefördert.

In einwöchigen Sockeltrainingssequenzen, die in jeder Jahrgangsstufe je Halbjahr einmal stattfinden, werden die Schüler/innen mit den entsprechenden Methoden vertraut gemacht und Grundlagen für den Fachunterricht gelegt. Diese Trainingswochen bilden die Grundlage für das systematische Anwenden in den verschiedenen Fächern. In kleinen Teams planen die Lehrer/innen gemeinsam mit den Schülern, wo die Schwerpunkte der künftigen Arbeit liegen sol-

len. Der Unterricht ist in der Regel für alle Beteiligten viel entspannter und die „knisternde“ Lernatmosphäre ist fast mit Händen zu greifen.

Am Ende dieses Prozesses sind die Schüler außer mit dem entsprechenden Fachwissen der einzelnen Unterrichtsfächer mit Schlüsselqualifikationen (Fachkompetenz, Kommunikationskompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und persönlicher Kompetenz) zusätzlich ausgestattet. So können sie die Anforderungen der Gesellschaft besser meistern.



Der Stuhlkreis – wenn es Wichtiges zu besprechen gibt

Das eigenverantwortliche Lernen ist insgesamt selbstverständlicher geworden. Wir versuchen PSE zu erweitern und zunehmend mehr auch die Wochenplanarbeit (WPA) zu etablieren. Im 7. Jahrgang haben jeden Tag einen Block (80 Minuten), in dem die Schüler/innen Zeit für die Wochenplanarbeit haben. Deutsch, Mathematik und Gesellschaftskunde sind zurzeit daran beteiligt, d.h. jeder muss einen Block dafür zur Verfügung stellen und für die notwendigen Materialien sorgen. Montag z.B. bekommen die Schüler/innen ein Blatt, auf dem steht, was für die Wochenplanarbeit vorgesehen ist. Es gibt Phasen, in denen alles bereits so funktioniert, wie wir es uns wünschen. Manchmal ist auch noch sehr frustrierend, weil wir sehr darauf achten müssen, dass die Schüler/innen in der vorgesehenen Zeit auch wirklich ihre Arbeiten erledigen.

Integration

Die Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist inzwischen zu einem festen Bestandteil der pädagogischen Arbeit an der Schule geworden. Derzeit gibt es in jedem Jahrgang zwei Integrationsklassen. Schwerpunktartig betreuen wir Schüler mit Lernbehinderungen, in drei Klassen werden auch Schüler mit einer geistigen Behinderung unterrichtet. Darüber hinaus besuchen viele Schüler mit Förderschwerpunkt im Bereich Emotional-Soziale Entwicklung unsere Schule. Je nach Anzahl der Integrationsschüler werden in diesen Klassen 15 bis 18 Unterrichtsstunden pro Woche mit zwei Lehrern besetzt. In den Klassen mit geistig behinderten Schülern sind grundsätzlich zwei Lehrer im Unterricht anwesend.

Zur Zeit arbeiten an der MMO vier Sonderschullehrer und eine pädagogische Unterrichtskraft. Im Unterschied zu anderen Schulen sind diese Kolleginnen fest an unsere Schule gebunden und gestalten das Schulleben aktiv mit. Jede Integrationsklasse wird nach Möglichkeit von *einer* Sonderschullehrerin betreut. Dadurch gewährleisten wir die Betreuung der Integrationsschüler im Sinne des an Sonderschulen praktizierten Klassenlehrerprinzips. Der Unterricht für die Integrationsschüler findet möglichst häufig im Klassenverband statt. Es gibt jedoch auch klassen- und jahrgangsübergreifende Kurse, an denen ausschließlich Schüler mit Förderbedarf teilnehmen. In diesen Kursen besteht die Möglichkeit, spezifische Inhalte der Rahmenpläne (z.B. Le-

benspraktische Förderung, Berufsvorbereitung) umzusetzen. Gleichzeitig bieten diese Kurse den Integrationsschülern auch entlastende Freiräume, in denen sie sich nicht permanent mit den anderen, leistungsstärkeren Schülern messen müssen.



Von der Anwesenheit zweier Lehrer im Unterricht profitieren alle Schüler einer Klasse. In fast allen Klassen gibt es neben den Schülern mit „offiziell“ Förderstatus weitere Schüler, die einer intensiveren Betreuung im Unterricht bedürfen. Die Anwesenheit eines zweiten Lehrers im Unterricht entlastet in diesen Fällen den Fachlehrer und ermöglicht diesen „schwierigen Schülern“ eine positivere Entwicklung als in anderen Klassen.

Durch die kontinuierliche Zusammenarbeit der beteiligten Lehrkräfte kann sich aus einer Integrationsklasse eine Gemeinschaft entwickeln, in der die Stärken des Einzelnen genutzt und seine Schwächen toleriert werden. Somit bietet das gemeinsame Lernen von Schülern mit und ohne Behinderung allen Schülern die Möglichkeit, ihre sozialen Fähigkeiten auszubauen.

Gewaltprävention

Ein weiteres Feld, auf dem wir arbeiten ist die Gewaltprävention. Sie besteht aus folgenden Komponenten:

Aktivierung der Gesamtschülervertretung (GSV): Wir unterstützen kontinuierlich die SV-Arbeit. Die 1. Sitzung im Schuljahr dient der Information über Möglichkeiten der GSV und ihrer Vertreter. Die Beteiligung der GSV wird von Schulleitung und Kollegium gewürdigt und immer wieder angefragt. Eine Schülerversammlung, die etwas bewegt, führt zu einer höheren Identifikation mit der Schule.

Patenschaften: Streitschlichter gehen als Paten in die neuen siebten Klassen. Sie begleiten Wandertage und stellen ihre Arbeit im Projektunterricht vor. Sie sind Ansprechpartner und helfen ihren ‚Schützlingen‘.

Coolness-Training: Konfrontative Arbeit über ca. drei Monate, einmal in der Woche.

Zielgruppe: 6 - 8 Schülerinnen oder Schüler, die mehrfach durch aggressives und übergriffiges Verhalten auffallen. Freiwilligkeit ist Voraussetzung. Ein wichtiges Arbeitsmittel ist der „Heiße Stuhl“, bei dem ein Freiwilliger von einer kleinen Gruppe zu einer konkreten Gewalttat befragt und konfrontiert wird. Die Durchführung erfolgt mit 2 Lehrern, einer Erzieherin und 2 erfahrenen Schülern als Co-Trainern.

Eine Variante des Coolness-Trainings entwickeln wir im Moment in Zusammenarbeit mit den Kerngruppenleitern: die Konfrontation gewaltbereiter Schüler mit ihrer Kerngruppe, die regelmäßig unter ihrem Verhalten leiden muss. Das Verfahren stärkt die Rechte und Fähigkeiten der so genannten „Schweigenden Mehrheit“ und bremst die „Bösen“ aus. Es basiert auf dem Wissen, dass jeder Schüler ein gutes Potential in sich trägt, und dass soziale Einbindung eine starke positive Kraft entwickeln kann.

Eine weitere Form des Trainings ist das „Coaching für Kids“, das von Verhaltenstrainern der Polizei in Zusammenarbeit mit dem Kick-Projekt mit „schwierigen“ Schülerinnen und Schülern der MMO durchgeführt wird. Das Coaching hat Modellcharakter für Berlin, da es das bislang in

Berlin nicht gibt! Die Themen sind ähnlich wie bei Anti-Aggressivitäts-Trainings oder Sozialtrainings:

- Stress, Gefühle, z.B. Wut
- Erwartungen an das eigene Leben und Perspektiven
- Meine Persönlichkeit – Selbstbild und Wahrnehmung durch andere
- Auseinandersetzung mit Grenzüberschreitung und Straftaten – Besuche im Jugendgefängnis, bei der Gerichtsmedizin, bei Diversionsberater/innen (Täter-Opfer-Ausgleich)

Clearingstelle der MMO: Die Clearingstelle ist der Raum in der Schule, wo die Gewaltprävention vor allem stattfindet. Hier laufen Streitschlichtungen. Durch eine Besetzung in der Kernzeit mit LehrerInnen schaffen wir einen Ort, zu dem Schüler geschickt werden können, die im Unterricht nicht zu halten sind. Sie finden hier einen Ort der Reflexion und Beruhigung.

Konflikthelfertraining: Schülerinnen und Schüler der 7. Klassen üben in Trainings das engagierte Eingreifen bei Konflikten auf dem Schulhof und in der Klasse. Sie greifen zu mehreren ein und achten darauf, dass sie nicht sich und andere gefährden. Die Trainings werden als fünftägige Veranstaltungen in der Bildungsstätte des Landessportbundes durchgeführt. Erlebnispädagogik und theaterpädagogische Methoden sollen Freude an der Fortbildung und an sozialem Engagement für Mitschüler wecken.

bvg-Schülerbegleiter: Die BVG hat in Zusammenarbeit mit der Polizei das bvg-Schülerbegleiter-Projekt ins Leben gerufen und bildet Schüler von kooperierenden Schulen für die Begleitung in Bussen und Bahnen aus. Diese Schülerinnen und Schüler können deeskalierend mit anderen Jugendlichen im Fahrzeug sprechen und sorgen nach den Erfahrungen der BVG in Reinickendorf für mehr Sicherheit und weniger Zerstörungen.

Die Streitschlichter der MMO: Sie sind geschult in der klassischen Mediation = „Heilung“ nach einem Streit. Sie helfen den Konfliktgegnern, einen gemeinsamen Weg zu einem neuen Miteinander zu finden. Durch die Verbindung mit Intervention und dem Coolness-Training soll Streitschlichtung populärer werden.

Der Außerunterrichtliche Bereich (AUB)

Die Räume des Außerunterrichtlichen Bereichs (AUB) und seine Angebote können die Schülerinnen und Schüler nutzen in ihrer außerunterrichtlichen Zeit. Diese Zeiten sind in den Stundenplan eingebunden und werden vor allem in der 7. und 8. Jahrgangsstufe genutzt, um ein intensives persönliches Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern aufzubauen. Jede/r Mitarbeiter/in ist jeweils einem Jahrgang zugeordnet, um eine Anbindung zu erleichtern. Im AUB stehen ein Schülercafé, ein Musik- und Tanzraum, ein Tischfußball- und Billardraum, ein Bastel- und Arbeitsraum, sowie ein Besprechungszimmer zur Verfügung.

Die Angebote des AUB zielen neben den täglichen Kontakten durch öffentlichkeitswirksame Projekte auf die Stärkung des Selbstwertgefühls und des Selbstbewusstseins – Beispiele sind:

- Gestaltung einer Litfasssäule nach Vorstellungen der Schüler oder
- Die farbige Gestaltung einer Sportplatzwand auf dem Schulgelände, bei der die bereits vorhandenen, gelungenen Bilder erhalten und aufgearbeitet wurden, neue Bilder hinzugefügt wurden.

Schülerarbeiten haben lange Respekt von anderen Schülern und werden weniger zerstört. Das Spraying der Arbeiten wurde hier in einen legalen Rahmen gestellt, vorbereitet in Diskussionen und Entwürfen, durchgeführt in einer gut geplanten Aktion während der außerunterrichtlichen Zeit. Die Schülerinnen und Schüler hatten eine Möglichkeit zu zeigen, wo noch weitere Stärken in ihnen sind.

So finden und fördern wir Stärken auch bei Schülern, die im Unterricht eher selten positiv auffallen und hier eine neue Erfahrung machen können.

Beide oben genannten Projekte wurden durchgeführt in Zusammenarbeit mit Freien Trägern der Jugendhilfe in der Schule. So entsteht für viele Schülerinnen und Schüler eine tragende Anbindung an diese Träger. Ihr Kiez und die darin möglichen Freizeitangebote werden ihnen gezeigt und nahe gebracht. Weitere Bildungs- und Freizeit-Projekte, die in diesem Sinne wirken, sind

Computerkurse, Gesangskurse, handwerkliche und künstlerische Angebote, Angebote für Mädchen, Angebote für Jungen, Sport – die Veranstaltungen finden z.T. in der Schule, auch nach dem Unterricht, oder während der Außerunterrichtlichen Zeit außerhalb der Schule statt.

Durch Angebote wie Galerie- oder Museumsbesuche fördern wir den Zugang der Schülerinnen und Schüler zur Kultur. Ein weiteres Projekt in Zusammenarbeit mit einer außerschulischen Einrichtung besteht im Aufbau und Unterstützung einer Theatergruppe, die jugendrelevante Themen aufgreift und in eine für Jugendliche spannende Form bringt. Hier arbeiten Jugendliche aus anderen Schulen und aus der MMO zusammen.

Der AUB bietet niedrigschwellige Beratungsangebote zur Unterstützung von Familien bei Erziehungs- und Schulproblemen. Eine enge Zusammenarbeit mit dem Jugendamt, dem Schulpsychologischen Dienst und Erziehungs- und Familienberatung ermöglichen schnelle und unbürokratische Hilfen für Schülerinnen, Schüler, Eltern und Lehrerkollegen.

Der Wettbewerb "Das freundliche Klassenzimmer"

Im Schuljahr 1996/97 ermunterte die damalige Pädagogische Koordinatorin Margit Boekhoff Schulklassen sowie Kolleginnen und Kollegen zum ersten Mal zur Teilnahme an einem Wettbewerb, der die Gestaltung der Kerngruppenräume zum Inhalt hatte.

Auslöser für diesen Wettbewerb war die Erkenntnis, dass die Lernatmosphäre einen bedeutenden Einfluss auf das Lernen und das Sozialklima der Klasse hat. Ein wichtiges Element dieser Atmosphäre stellt die direkte Lernumgebung, der Klassenraum, dar. Diese Erkenntnis ist in der wissenschaftlichen Literatur inzwischen unstrittig. Als wesentliche Faktoren werden genannt: „... die ansprechende Gestaltung des Klassenraumes genauso wie die Ausstellung und Würdigung der jeweiligen Gruppenprodukte. Pinnflächen, Blumen, Regale, Nachschlagewerke, ansprechende Arbeitsmittel und anregend gestaltete Wände...“ (Klippert 1998)

Wurde dieser Sachverhalt im Jahre 1996 von vielen Kolleginnen und Kollegen noch belächelt, haben die Erfahrungen der folgenden Jahre der Initiatorin des Wettbewerbs Recht gegeben. Festzustellen ist, dass sich inzwischen fast alle Klassen an diesem Wettbewerb beteiligen und ansprechende Klassenräume der Regelfall geworden sind. Eine Auswertung der Wettbewerbe der vergangenen Jahre zeigt, dass es einige Kerngruppen und Kerngruppenleitungen gibt, deren Klassenraum seit Jahren gut gestaltet ist, die also stets vordere Plätze einnehmen, wie es andererseits Kerngruppen und deren Leitungen gibt, deren Raum sich in einem verbesserungswürdigen Zustand befindet. Bei einer größeren Gruppe ist jedoch eine kontinuierliche Verbesserung von Jahr zu Jahr festzustellen. Gelegentlich gibt es auch eine "Drehung um 180 Grad", vielleicht aufgrund der „Schelte“ vom vergangenen Jahr oder plötzlicher Motivierung. Neben der Gestaltung der Räume macht die Umwelterziehung (ursprünglich ein eigenständiger Wettbewerb, der "Mülltrennung" und "Energiesparen" anbahnen sollte) einen wichtigen Teil des Wettbewerbs aus und gerade hier weisen viele Kerngruppen deutlich bessere Ergebnisse auf als in der Anfangsphase.

Entscheidend ist dabei die Erfahrung, dass die Planung und der Prozess des Gestaltens selbst bereits Sozialbeziehungen und Lernklima der Klasse verbessern. Schüler und Lehrer übernehmen für ihren Raum Verantwortung und zeigen damit: "Hier halte ich mich gern auf und fühle mich wohl!"

Dass Beschädigungen und Zerstörungen geringer werden, der Tafel- und Ordnungsdienst sowie die Mülltrennung besser funktionieren, die Tische seltener beschmiert werden, wird jeder bestätigen können, dessen Klassenraum eine ansprechende Atmosphäre hat.

Dies kostet in der Anfangszeit Energie: Die Initiative muss vom Lehrer ausgehen, er muss die Schüler anleiten und zum Durchhalten motivieren.

Kollegium und Schulleitung

Wir sind insgesamt etwa 70 Kolleg/innen. Jeder ist eingebunden in ein Jahrgangsteam von 12 bis 15 Kolleg/innen. Dadurch haben wir eine basisdemokratische Struktur geschaffen. Alle, sowohl die Schüler/innen als auch die Lehrer/innen, haben dadurch eine Halt, eine klare Orien-

tierung und so etwas wie eine Heimat. Wir treten als Team auf, halten zusammen, unterstützen uns gegenseitig, uns zu Hilfe zu holen etc. Viele Kolleg/innen haben nicht mehr so sehr das Gefühl allein zu sein. Bereits das Wissen darum, dass sie im Notfall von anderen Unterstützung bekommen, stärkt sie. So gibt es oftmals Anfragen wie diese: „Kannst du den und den Schüler mal übernehmen, ich werde gerade mit dem nicht fertig.“ Wenn die Schüler/innen dann in einer anderen Klasse sitzen, sind sie völlig friedlich. Sie sind aus ihrer Rolle in der Klasse bzw. mit dem Lehrer heraus und können sich wieder anders verhalten. Insgesamt haben wir festgestellt, dass durch unser gemeinsames Agieren die Gewalttätigkeiten zurückgegangen sind.

Das Kollegium hält zusammen, der Informationsfluss funktioniert, der Schulleiter bringt sich ein und kümmert sich in starkem Maße um Schüler, die auffällig werden. Er greift ein und wird aktiv. Alle verhalten sich nach dem Grundsatz: Hinsehen und Handeln. Wir ermutigen die Schüler/innen mit Problemen zu uns zu kommen und bemühen uns sofort zu reagieren. Wir konfrontieren die Täter mit ihrer Tat. Sie müssen sich rechtfertigen und werden erst dann in Ruhe gelassen, wenn sie Einsicht gezeigt haben. Wir kontrollieren und intervenieren.

Zur Zeit diskutieren wir den einheitlichen Umgang mit Regeln. Der eine sagt: „Hände aus der Tasche!“, dem nächsten ist das nicht so wichtig. Welche Regeln müssen für alle Schüler/innen verbindlich sein und mit welchen Mitteln können Lehrer/innen das durchsetzen? Dabei bemühen wir uns, diesen Prozess auch über die GSV als einen gemeinsamen Weg mit den Schüler/innen zu gehen.

Schlussbetrachtung

Insgesamt können wir festhalten, dass wir durch unser jahrelanges stetiges Engagement eine ganze Reihe von Maßnahmen in unserer Schule auf den Weg gebracht haben, durch deren Zusammenwirken es gelungen ist, die Gewalt an der MMO zu verringern und die sozialen Kompetenzen unserer Schülerinnen und Schüler zu stärken.

Elke Beier

Soziales Lernen an der Johannes-Lindhorst-Oberschule

Zur Klassensituation

Die Klasse, über die im Folgenden berichtet wird, ist eine ganz normale Hauptschulklasse, die Klasse 9/2 der Johannes-Lindhorst-Oberschule in Berlin-Reinickendorf. Zurzeit sind es 24 Mädchen und Jungen, davon sind 8 im 10. und eine Schülerin im 11. Schulbesuchsjahr. Es handelt sich um eine Klasse ohne Integrationsschüler/innen, die folglich mit Ausnahme des Physik- und Chemieunterrichtes nicht mit Doppelsteckungen ausgestattet ist, Arbeitslehre wird in Gruppenteilung unterrichtet. An der Schule ist es üblich, dass alle Klassen von einem Team geleitet werden. Außer mir arbeitet noch Herr Ilgner mit den Schülerinnen und Schülern.

Wie in Hauptschulklassen allgemein üblich (und leider auch nicht zu vermeiden) hat sich im Laufe der vergangenen 2 ½ Schuljahre die Zusammensetzung der Klasse mehrmals geändert. Neuzugänge aus der Realschule, Wiederholer aus der Hauptschule und auch Schüler/innen, die durch das Zusammenlegen von Klassen wegen der Einrichtung einer Praxisklasse zum Klassenwechsel gezwungen wurden, erzwingen einen ständigen Neubeginn des Einübens von Regeln und Verhaltensweisen, zumal in den Parallelklassen soziales Lernen nicht in der Intensität und Form betrieben wurde wie bei uns. Oft hören wir von „Neulingen“, dass sie solches Lernen ja noch nie vorher hatten und folglich auch gar nicht für ihr sehr eigenartiges Verhalten verantwortlich sind. (Wir sehen diese Bemerkung allerdings eher als den untauglichen Versuch einer Entschuldigung für Fehlverhalten, meistens in der Öffentlichkeit.)

Vom Beginn des sozialen Lernens ...

Es ist etwa 2 Jahre her, die Klasse war sehr quirlig und ständig aufgeregt. Viele disziplinauffällige Mädchen und Jungen waren ständig damit beschäftigt sich in irgendeiner Form zu ärgern. Wir, die beiden für die Klasse zuständigen Lehrkräfte, hatten große Mühe vernünftigen Unterricht zu gestalten, waren mehr mit der Aufarbeitung von Problemen beschäftigt. Irgendwann unterhielten wir uns darüber mit Frau Wende, der Konrektorin unserer Schule. Sie hatte seit einiger Zeit mit der damaligen 8/2 (heute 10/2) Erfahrungen im sozialen Lernen gesammelt und insbesondere Übungen durchgeführt, bei denen die Klasse lernt aufeinander Rücksicht zu nehmen, die Unterschiedlichkeit anderer zu akzeptieren, sich selbst zurück zu nehmen. Sie bot uns an eine gemeinsame Unterrichtsstunde mit beiden Klassen in der Aula durchzuführen. Gesagt, getan. Etwa 40 Schüler, Frau Wende und ich saßen in der Aula im Kreis. Jeder hatte einen hölzernen Gymnastikstab in der Hand und wir wurden gemeinsam künstlerisch tätig.

Aufgabe: Wir bauen gemeinsam ein Bild solange, bis alle damit zufrieden sind.

Regeln:

- Niemand redet außer dem Spielleiter.
- Es steht immer nur eine Person auf um einen Stab hinzulegen oder zu entfernen.
- Keiner darf zwei Aktionen unmittelbar nacheinander ausführen.
- Das Sammeln von Stäben ist erlaubt.
- Wutausbrüche und Beifallsbekundungen erfolgen wortlos oder gar nicht.



Es war erstaunlich, dass selbst die aktivsten Zappelphillips und die größten Schnatterinchen sich weitestgehend an die Verabredungen gehalten haben. Die Klasse fand das Unternehmen spannend, wünschte sich aber künftige derartige Aktionen ohne eine weitere Klasse.

In gleichartigen Stunden, in denen wir unter uns waren, haben die Schüler/innen es tatsächlich geschafft bis zu 57 Minuten den Mund zu halten und sich so zu beherrschen, dass sie lieber in die Stuhllehne gebissen haben als etwas zu sagen, dass sie lieber sehr lustig anzusehende Sitzpositionen einnahmen als die/den Mitschüler/in zu beschimpfen. Emotionen haben sie nur durch Mimik und Gestik geäußert. Und: Am Ende der Übung waren alle sehr stolz auf sich und hatten Spaß am Spiel. Sie haben in erstaunlich sachlicher Form ehrlich über ihre Empfindungen während des Spiels gesprochen und auch Kritik an Mitschülern geübt. Überraschend für uns war die Tatsache, dass im Anschluss niemand auf seine Kritiker so wirklich sauer war. Das kam im „richtigen Schulalltag“ so sonst nicht vor. Die künstlerischen Ergebnisse waren sehr unterschiedlich und oft kreativer als das Foto oben es vermuten lässt. Das war eine gute Basis für weitere Unterrichtseinheiten zum sozialen Lernen. Nichts ist schlimmer, als wenn man Schüler/innen zu Unterrichtseinheiten zwingt, an denen sie keinen Spaß haben.

... bis zur Gegenwart

In der Folgezeit führten wir mit großer Unterstützung von Frau Wende (fast) regelmäßig Unterrichtsstunden zum sozialen Lernen mit den unterschiedlichsten Themen durch, manchmal sogar Projektstage. Jede Stunde begann mit Aufwärmübungen, die in ihrer Art und Zielstellung sehr unterschiedlich waren.

Das erste dieser Einführungsspiele heißt „Guten Tag, Frau Meier, ...“ Das Spiel ist von der Grundidee ähnlich dem Spiel „Komm mit – Lauf weg“. Hier gilt immer „lauf weg“ und bei der Begegnung müssen die Spieler stehen bleiben, sich die Hand geben, sich in die Augen sehen und beide gleichzeitig sprechen: „Guten Tag Frau Meier. Wie geht's, Frau Meier? Auf Wiedersehen, Frau Meier.“ Ein sehr schwieriges, aber unterhaltsames Spiel, das die Klasse bis etwa zum Halbjahr der 8. Klasse sehr gern gespielt hat. Schwierig ist hier nicht etwa das Rennen oder Stehen bleiben, sondern das in die Augen schauen. Daran haben wir dann auch häufig gearbeitet und viele andere Spaß bringende und Konzentration und Beobachtungsgabe erfordernde Übungen eingesetzt. Oft wurde dazu ein Sitzkreis gewählt, in dem Platzwechselspiele durchgeführt wurden. Die Verständigung erfolgte wortlos nur über den Blickkontakt. Die Aufgabenstellungen für die Schüler waren auch hier sehr unterschiedlich, aber es galt immer, dass niemand ausgeschlossen wird.

- Es wechselt immer nur genau ein Pärchen den Platz.
- Es wechseln immer genau zwei Pärchen gleichzeitig den Platz.
- Es wechseln immer genau drei Pärchen den Platz.
- Es wechselt immer ein Pärchen den Platz. Einer zeigt durch seine Körperhaltung, dass er dem anderen überlegen ist, der Unterlegene zeigt Angst.
- Es wechselt immer genau ein Pärchen den Platz. Einer zeigt dem anderen, dass er ihn verachtet. Der andere reagiert entsprechend.



Die genannten Beispiele für diese einfache Übung, die ohne großen Aufwand durchgeführt werden kann, zeigen nur einen kleinen Ausschnitt der vielen Variationsmöglichkeiten. Immer sind die Schüler/innen gefordert. Sie können mit Freunden, müssen aber auch mit Mitschülern/innen agieren, die sie sonst gar nicht leiden können. Schwächere kommen schon bei diesen einfachen Übungen in den Genuss auch einmal Stärke zeigen zu können und genießen dieses sichtlich. Stärkere erleben plötzlich Unbehagen in der ungewohnten Schwächeposition.

Hierbei wurde nicht nur Wert gelegt auf die Fähigkeit anderen in die Augen zu sehen, alle Mädchen und Jungen konnten und mussten Gefühle zeigen und Haltungen zum Ausdruck bringen. Sie haben im Laufe der Zeit gelernt miteinander zu arbeiten, auch wenn nicht der Freund oder die Freundin in der eigenen Gruppe eingeteilt waren. Und sie kamen immer häufiger zu der Einsicht, dass ein Team nur so stark ist, wie sein schwächstes Glied, dass sie nur Erfolg haben können, wenn alle an einem gemeinsamen Strang ziehen. Dies hatte sehr positive Auswirkungen auf die Zusammenarbeit im Fachunterricht.

Diesen Erkenntnisgewinn zu unterstützen wurden z. B. wieder Gymnastikstäbe eingesetzt. Nach einem strengen Verbot von Fechtwettkämpfen und einem lustigen Jonglierwettbewerb, den meiner Erinnerung nach Lisa gewann, begannen die eigentlichen Übungen:

- Wir stehen im Kreis, der Mitte zugewandt. Die Stäbe stehen senkrecht vor uns, wir halten sie nur mit einem Finger. Dann lassen wir die Stäbe los und fangen sie erst im Notfall wieder auf. Spaß garantiert.
- Gleiche Ausgangssituation. Wir lassen die Stäbe los und gehen einen Schritt nach rechts um den Stab des Nachbarn vor dem Fallen zu retten. Diese Übung wird zunächst nach Kommando, dann in späteren Versuchen aber nur durch Beobachtung der Mitschüler/innen und wortlos durchgeführt. Ärger garantiert, weil jeder, der den Stab nicht greifen konnte, dem Nachbarn Versagen vorwirft. Aber Stolz garantiert, wenn es geklappt hat und dann wollen die Kinder, na ja, es sind dem Alter nach wohl eher Jugendliche, gar nicht mehr aufhören.
- Wir stehen im Kreis der Mitte zugewandt, halten die Stäbe in der rechten Hand. Dann werfen wir zunächst auf Kommando, später ohne, den Stab zu unserem rechten/linken Nachbarn. Schließlich wollen wir Linkshänder/innen ja nicht benachteiligen. Jeder, der das schon mal mit einer Klasse probiert hat, weiß, wie schwer das ist. Und auch Erwachsene fangen den Stab nicht immer, was Schüler/innen natürlich besonders freut.



Wir haben Übungen durchgeführt, in denen die Schüler/innen, in Arbeitsgruppen eingeteilt, erarbeiten



mussten, dass jeder Mensch eine andere Sicht der Dinge hat. Wer kann sagen, welche die wirklich Richtige ist? Dazu haben wir z. B. das Bild „Mohnblumen“ von Claude Monet in fünf große Teile zerschnitten, jedes Teil noch einmal in viele kleine Puzzlestücke. Jede Gruppe hatte den Auftrag zunächst einmal alle Teile zusammen zu puzzeln und dann ohne Kenntnis der anderen Teile zu erarbeiten, was auf dem Ausschnitt erkennbar dargestellt ist, was das Dargestellte wohl zu bedeuten hat und wie das Original wohl an den Rändern fortgesetzt wird. Die Gesamtsituation stellte sich als unheimlich spannend heraus, weil die Schüler/innen doch sehr viel phantasievoller ans Werk gingen als wir uns das vorstellen konnten. Sie waren über sich selbst erstaunt und positiv überrascht, aber auch erschrocken zugleich, weil nach dem Zusammensetzen des Gesamtbildes doch schnell klar war, dass viele von ihrer Phantasie in eine andere Richtung gedrängt wurden, die dem Bild nicht ent-

sprach. So vermutete z.B. eine Gruppe, die auf ihrem Teil u.a. einen kleinen blauen Zipfel sah (nämlich einen ganz kleinen Teil des Schirms), dass es sich um einen Fluss handele, auf dessen anderem Ufer ein Badestrand mit vielen spielenden Kindern seien.

Gerade diese Übungseinheit hat den Anstoß für weiteres Arbeiten am Problem „Was ist überhaupt los?“ und „Wie sehe/empfinde ich die Dinge/Situationen?“ gelegt. Wie oft erfordert es viel Nervenstärke, bis man einen Problemfall so aufgedrösel hat, dass eine wertfreie Schilderung vorliegt. Immer und immer wieder musste auch im Unterricht daran erinnert werden sich auf Fakten zu beschränken und alle Wertungen zunächst einmal nicht zu äußern. Aber „steter Tropfen höhlt den Stein“ – heute sind wir so weit, dass der überwiegende Teil der Schüler gut in der Lage ist Situationen objektiv darzustellen und erst danach eigene Befindlichkeiten und Meinungen dazu in die Diskussion einbringt.

Sehr oft haben wir den Schülern Übungen abverlangt, in denen sie alltägliche Situationen aus dem Schul- und Privatleben szenisch darstellen sollten. Geht das überhaupt? Klar, es geht und zunehmend besser. Aber auch das war ein weiter Weg. In den ersten Unterrichtsangeboten mit diesem „Theateranteil“ war das Theater tatsächlich riesig. Übliches Gezeter und mitunter tatsächlich vorhandene Schüchternheit, insbesondere bei einigen Mädchen, waren schnell vergessen. Und aus zaghaften und piepsenden Mäuschen sind selbstbewusste und brüllende Löwen geworden. Die Schüler/innen sind heute enttäuscht, wenn sie in einer Stunde zum sozialen Lernen nichts darstellen dürfen. Sie können mit Kritik an ihrer Vorführung umgehen, aber auch gut erklären, was sie mit welcher Geste oder Handlung oder gesprochenem Wort eigentlich ausdrücken wollten. Das konnten wir nur erreichen durch konsequentes Arbeiten und gute Vorbereitung auf jeden Auftritt.

Da sind z. B. Übungen zum verbalen Ausdruck. Die Mädchen und Jungen stehen im Kreis der Mitte zugewandt und sagen ganz normal ihre Vornamen in alphabetischer Reihenfolge. Das ist in der ersten Runde übrigens recht abenteuerlich, denn sie kennen sonst nur das Nachnamenalphabet aus dem Klassenbuch. Dann sollen sie ihren Vornamen rufen, als ob sie im Wald fernab einen Freund gesichtet haben oder sie sagen ihn, als ob sie verliebt in sich sind oder sauer oder traurig oder ... Dem Einfallsreichtum sind keine Grenzen gesetzt. Es stellte sich bei erstmaligem Einsatz der Übung doch einige Scheu heraus und selbst sonst sehr „überzeugend“ auftretenden Schüler/innen war es offensichtlich gar nicht recht, dass nun alle Ohren und Augen auf sie gerichtet waren. Aber: Hartnäckigkeit zahlt sich aus. Nach einiger Zeit hatten alle die Aufgaben super gelöst und die Peinlichkeit war vergessen.

Eine andere Möglichkeit Schüler/innen auf szenisches Spiel vorzubereiten sind spielerische Übungen, in denen sie irgendetwas darstellen müssen. Ganz am Anfang habe ich bereits das Platzwechselspiel erwähnt, hier könnte man es einsetzen um Gefühle und Stimmungen zu zeigen, also Mimik und Gestik zu üben. Sehr viel spaßiger sind z. B. Spiele wie „Stille Post“ mit pantomimischer Darstellung von Alltagssituationen wie Flicken eines Fahrradreifens, Wickeln eines Babys, Kochen eines Puddings... Oder das allseits beliebte Zoospiel, in dem die Schüler auf Zuruf verschiedene Tiere darstellen sollen. Das Foto zeigt einen Elefanten, dargestellt von Robert, Marcel und Kolja.

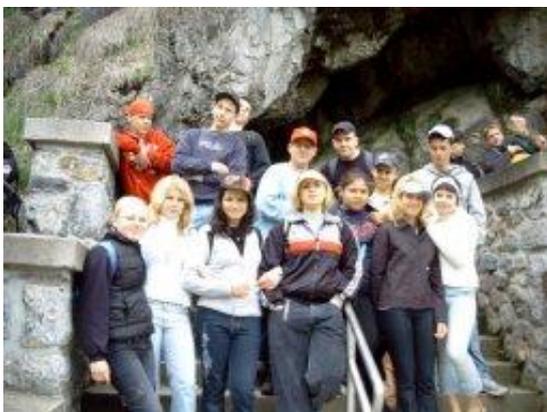




Das nebenstehende Foto zeigt eine Szene aus der ersten Übung zum darstellenden Spiel. Ob es einen konkreten Anlass für das Thema (Belästigung eines farbigen Mitbürgers in der U-Bahn durch 2 Glatzköpfe) gab, weiß ich nicht mehr. Hier fiel es fast allen noch sehr schwer den Bösewicht zu spielen, aber auch den rettenden und helfenden Engel darzustellen. Viel Wichtiger als die Darstellung war hier sicher das Erarbeiten von angemessenen bzw. vollkommen falschen und unsinnigen Verhaltensweisen.

Die Theaterarbeit hat u.a. auch dazu beigetragen, dass die Schüler/innen mehr Mut haben sich vor die Klasse zu stellen und Vorträge zu halten. Dabei wendeten sie u.a. ebenfalls an, was sie oft auch im sozialen Lernen geübt hatten: Andere zu kritisieren ohne zu verletzen und mit Kritik umgehen zu können.

Einige Wochen nach dieser Thematik mussten wir aus aktuellem Anlass einen kurzfristigen Projekttag zum Thema Mobbing durchführen. Einige Schüler unserer Klasse hatten über einen längeren Zeitraum von uns unbemerkt den kleinsten und schwächsten Schüler in unerträglicher Art und Weise gequält und misshandelt. Der Leidtragende sagte kein Wort, seine Eltern bemerkten zunächst auch nichts. Erst als „das Fass überlief“ vertraute der Junge sich seiner Mutter an, sie informierte uns und wir konnten dem Jungen gemeinsam helfen. Ein Teil der Hilfe war ein Projekttag zum Thema Mobbing. Der Junge erlebte im szenischen Spiel wahrscheinlich erstmals in seinem Leben, dass es Menschen gibt, die sich für andere einsetzen, auch für ihn, dass er Menschen vertrauen kann und auch stark ist. Es tat ihm so gut. Und die Übeltäter/innen haben wahrscheinlich auch zum ersten Mal in ihrem Leben bewusst erlebt, wie mies man sich fühlt in der Rolle des Gepeinigten. Das war für diese Kinder eine ebenso wertvolle Erfahrung. In der Folgezeit haben wir peinlich genau auf jede Regung in der Jungengruppe geachtet und mit viel Mühe und Beharrlichkeit ist es gelungen, dass heute niemand mehr gequält wird. Der Betroffene von damals ist heute ein geachtetes Mitglied der Klassengemeinschaft, das aber im Auftreten immer wieder an sein Selbstbewusstsein erinnert werden muss. Obwohl er jetzt eines der wenigen Zeugnisse mit „Normalnoten“ bekommt, sich insgesamt sogar leicht verbessert hat, gilt er nicht als Streber und freut sich im Gegensatz zu den Übeltäter/innen von damals auf ein Zeugnis OHNE die Bemerkung einer gefährdeten Versetzung. Er äußert zunehmend seine Meinung und gibt, wenn nötig, auch Widerworte, lässt sich nicht mehr alles gefallen. Viele seiner Mitschüler/innen achten darauf, dass weder ihm noch anderen so etwas noch einmal passiert.



Zwischenzeitlich gehörte zu unserer Klasse für kurze Zeit ein Schüler, der aus einer Parallelklasse als Mobbingopfer freiwillig in unsere Klasse kam. Wir haben uns ebenso intensiv um ihn gekümmert wie wir es bereits zuvor mit unserem Stefan getan haben. Projekttag (soziales Lernen), Thematisierung im Ethik- und Deutschunterricht, Anwendung in einem Aufsatz, - in diesem Fall half alles nicht. Der Junge zog sich immer mehr zurück, kam lange Zeit gar nicht mehr und lernt heute in einer anderen Schule.

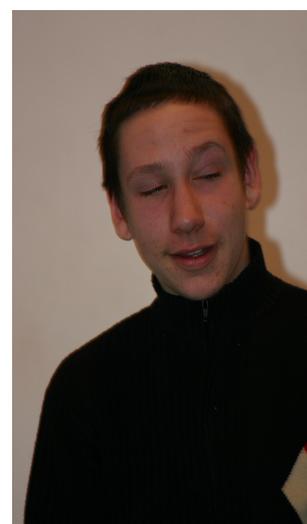
Soziales Lernen beeinflusst das Verhalten

Eben ist mir beim Durchsehen der vielen Fotos im Rechner auch der Ordner mit den Fotos der Klassenreise im Mai 2004 unter die Augen gekommen. Wir waren mit 15 netten Schüler/innen in Hasselfelde im Harz und hatten wirklich viel Spaß. Nur vier Dauerfehlende und einer, dessen Eltern die Reise trotz größter Bemühungen nicht erlaubten, blieben zu Hause. Einige kleinere Auseinandersetzungen, z. B. über die Länge einer Wanderung, verlieren bei der Anzahl der tollen Erlebnisse an Bedeutung. Nur der Abschlussabend wird uns noch eine Weile mit gemischten Gefühlen in Erinnerung bleiben.

Wir waren in einer ziemlich neuen und sehr schönen Reihenhaussiedlung am Ortsrand, gleich neben der Westernstadt Pullman City II untergebracht. In vier Aufgängen bewohnten jeweils vier bzw. drei Mädchen und Jungen ein Ferienhaus mit Wohnbereich, kompletter Küche incl. Spülmaschine, Gästetoilette, Terrasse mit Grill und Gartenmöbeln im Erdgeschoss und einem Bad und zwei Schlafzimmern im Obergeschoss. Weder Fernseher noch Musikanlage fehlten. Alle haben sich rundum wohl gefühlt. Nur: Die Anlage ist so groß, dass auch noch andere Klasse dort waren. Besonders eine Reisegruppe aus Ludwigsfelde (60 Schüler, ebenfalls 8. Klasse, zwei Lehrerinnen, von denen sich eine im Urlaub wähnte, ein Vater und ein Busfahrer) hat uns das Leben schwer gemacht. Am letzten Abend eskalierte es. Die Ludwigsfelder Gruppe war sich ab ca. 19.30 Uhr selbst überlassen und ohne Aufsicht. Die Jugendlichen provozierten unsere Klasse, griffen insbesondere unsere deutlich erkennbaren Ausländerinnen massiv verbal an, obwohl sie selbst dunkelhäutige Schülerinnen in ihrer Gruppe hatten. Sie bauten sich vor den Terrassen unserer Klasse auf, beschimpften die Klasse in unerträglicher Art und Weise, warfen mit Apfelgriebschen, Wasserbomben, Eiswürfeln, Chipsrollen, Zigarettenstummeln ... Und unsere Klasse: Zunächst haben sie ein sachliches und klärendes Gespräch mit der zahlenmäßigen Übermacht gesucht. Als auch das nichts half, haben sie sich auf zwei Häuser verteilt und die Gardinen an der Terrassenseite zu gezogen. Sehr besonnen und ruhig kamen einige wenige durch den anderen Eingang der Häuser zu Herrn Ilgner und mir und erzählten von den Vorfällen. Unser Haus lag so, dass wir das Geschehen nicht einsehen konnten. Wir waren super stolz auf unsere Klasse, dass sie sich so gar nicht provozieren ließen und das Angebot zum offenen Schlagabtausch nicht annahm. Vielmehr war die andere Gruppe davon so genervt, dass sie ihr Auftreten noch intensivierten und auch die Haupteingänge der Häuser belagerten. Eine Weile ertrugen wir das Gefangensein, immer in der Hoffnung, dass die anderen Betreuer/innen ja irgendwann kommen müssten, aber auch mit viel Spaß bei gemeinsamen Aktionen. Später holten wir uns Hilfe von den Sicherheitskräften des benachbarten Westernparks, die auch eine von der Gegenseite angekündigte nächtliche Schlägerei verhinderten.



Wie hätte sich unsere Klasse wohl verhalten ohne die vielen Einheiten sozialen Lernens? Es scheint mir eher unwahrscheinlich, dass sie sich so ruhig und überlegt verhalten hätten. Überhaupt fiel die Klasse dort ständig durch ihr überaus diszipliniertes, höfliches und korrektes Auftreten auf. Das Personal hatte ausschließlich lobende Worte in den höchsten Tönen und war auch von Zustand der Häuser während unserer Anwesenheit begeistert. Für uns ist das normal, wir kennen unsere Klasse nicht anders.



Soziales Lernen kann noch mehr



Soziales Lernen kann und darf man nicht los gelöst von anderen Unterrichtsfächern sehen. Wann immer sich die Gelegenheit bietet, nutzen wir die Fähigkeiten der Klasse um Situationen zu veranschaulichen. Da ist es egal, ob im Weltkundeunterricht eine Rechtssituation dargestellt werden soll oder ein Lesetext im Fach Deutsch. Auch Theaterworkshops, die wir regelmäßig vor oder nach Theaterbesuchen unter der Leitung von Theaterpädagogen des carrousel –Theaters an der Parkaue durchführen, gewinnen an Quali-

tät. Die Kreativität und der Einfallsreichtum der Schüler/innen sind enorm, Scheu ist nur bei einzelnen neu in die Klasse gekommenen Schüler/innen noch vorhanden. Die Leistung eines jeden wird akzeptiert, jeder arbeitet mit jedem und so stellten bei der Vorbereitung auf „Romeo und Julia“ sogar Schüler/innen, die sich im normalen Schulalltag nicht besonders mögen, ein Liebespaar dar und zwei Jungen ein homosexuelles Pärchen. Gewaltsituationen wurden in Standbildern veranschaulicht, Mimik und Gestik sind oft sehr ausdrucksstark. Vor dem szenischen Darstellen haben sich alle am kreativen Schreiben versucht. Das Thema war natürlich passend zu Romeo und Julia gewählt: Liebesgedichte. Einige der Gedichte hören sich sehr eigenwillig an, aber das war auch nicht anders möglich. Jeder hatte nämlich neun Begriffe, die er selbst neben vielen anderen in einer Mindmap-Übung aufgeschrieben hatte und die von Mitschüler/innen als Pflichtbestandteil des Gedichtes ausgewählt wurden. Wir verstehen das eine oder andere Gedicht sicher besser als der unbelastete Leser, wir kennen die Verfasser und ihre Sorgen und Nöte, ihre momentane Befindlichkeit.

Soziales Lernen schafft Verantwortungsbewusstsein. Das jüngste Beispiel: Gleich nach den Winterferien traf ich fünf Schülerinnen meiner Klasse bei unserer Direktorin. Sie erkundigten sich, ob sie in der Schülerschaft eine Sammlung für sie Flutopfer in Südostasien durchführen dürfen. Natürlich durften sie. Und sie taten es mit dem Erfolg von 257,22 €. Das ist für unsere kleine Schule mit vielen Schüler/innen aus finanzschwachen Familien, in der ein ganzer Jahrgang momentan ein Praktikum absolviert, eine riesige Summe. Besonders stolz sind die Initiatorinnen darauf, dass das Unternehmen Spendensammlung auch vom „Nordkurier“ veröffentlicht und unser Foto und der von ihnen vorbereitete Text verwendet wurden.

Beziehung ist scheiße,
 Beziehung bringt Streit.
 Ausprobieren macht man zwar immer,
 aber da fehlt die Fröhlichkeit.
 Enttäuscht wird man oft,
 auch wenn man´s anders hofft.
 War´s gut? War´s schlecht?,
 das ist die Frage.
 Mit dir gab´s nur schlechte Tage.
 (Vivien Ohmke)

Soziales Lernen stärkt das Selbstbewusstsein. Am letzten Freitag besuchten wir die Ausstellung „denk!mal“ im Abgeordnetenhaus von Berlin. Vernünftiges Auftreten war gar kein Problem und ebenso wenig, dass die Schüler/innen nach der Erledigung ihrer Aufgaben jeder zu dem von ihm ausgewählten Exponat einen kurzen Vortrag hielt. Es störte auch nicht, dass einige andere Besucher kurzzeitig ebenfalls in den Ausstellungsräumen waren und etwas zuhörten. Stellen sich Schüler/innen, die das Präsentieren von Ergebnissen nicht so intensiv geübt haben, in der Öffentlichkeit vor die Klasse und sprechen zu einem Thema?

Die erste Liebe

Du machst mir gute Laune,
so dass ich immer staune.

So schön ist verliebt sein,
dass ich vor Freude immer weine.

Ich bin immer in Gedanken,
dass meine Gefühle langsam schwanken.

Ich muss immer überlegen,
auch wenn ich im Bett liege.

Wenn ich dich sehe, geht meine Angst weg,
weil ich vor Freude nicht daran denke.

(Tahani Abou-Amche)

Geht das Alles ohne soziales Lernen und die vielen Fähigkeiten, die dabei vermittelt werden?
Ich weiß es nicht, glaube es aber auch nicht.

Andreas Schick

FAUSTLOS

Ein Gewaltpräventions-Curriculum für Grundschulen und Kindergärten

Mit Faustlos (Cierpka, 2001; Cierpka, 2002) liegt erstmals ein ausgearbeitetes, deutschsprachiges Curriculum zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention vor. Das Programm basiert auf dem bewährten amerikanischen Ansatz Second Step, der europaweit - und vor allem in den skandinavischen Ländern - umgesetzt wird. Die Originalmaterialien wurden in einem mehrstufigen Prozess übersetzt, im ständigen Feedbackprozess mit Erzieher/innen und Lehrkräften weiterentwickelt, evaluiert und für den deutschsprachigen Kulturraum angepasst. Inzwischen wird Faustlos bundesweit und auch in Österreich und der Schweiz in zahlreichen Grundschulen und Kindertagesstätten eingesetzt. Das Kindergarten-Curriculum umfasst 28 Lektionen, das Programm für Grundschulen 51 Lektionen. Diese Lektionen sind in die drei Einheiten Empathieförderung, Impulskontrolle und Umgang mit Ärger und Wut unterteilt. Tabelle 1 ist der Aufbau des Curriculums für die Grundschule zu entnehmen.

Einheiten		Lektionen		
		1. Klasse	2. Klasse	3. Klasse
Einheit I	Empathieförderung	1 - 7	8 - 12	13 - 17
Einheit II	Impulskontrolle	1 - 8	9 - 14	15 - 19
Einheit III	Umgang mit Ärger und Wut	1 - 7	8 - 11	12 - 15
Insgesamt		22	15	14

Tabelle 1: Der Aufbau des Faustlos-Curriculums für Grundschulen

Empathie ist eine maßgebliche Grundlage für den Erwerb prosozialer Fähigkeiten und ein wesentlicher Antagonist aggressiven Verhaltens (Eisenberg & Fabes, 1991; Mehrabian, 1997; Miller & Eisenberg, 1988). Unter Empathie wird die Fähigkeit verstanden, den emotionalen Zustand eines anderen Menschen zu erkennen, die Perspektive dieses anderen Menschen zu übernehmen und emotional auf ihn zu reagieren (Feshbach, 1975). Faustlos fördert die Empathiefähigkeit der Kinder, indem sie u.a. lernen, Gefühle anhand von Mimik, Gestik und situativen Anhaltspunkten zu identifizieren, ihre Gefühle unter Verwendung von „Ich-Botschaften“ und aktivem Zuhören mitzuteilen und Sorge und Mitgefühl für andere auszudrücken.

Die Kontrolle impulsiven Verhaltens ist der zweite Baustein der Faustlos-Curricula. In der Einheit „Impulskontrolle“ werden zwei erfolgreiche Unterrichtsstrategien zur Reduktion impulsiven und aggressiven Verhaltens miteinander verbunden: Ein Problemlöseverfahren und das praktische Üben sozial kompetenter Verhaltensweisen. Das in den Faustlos-Curricula verwendete Problemlöseverfahren baut auf dem Ansatz von Spivack und Shure (1974) auf, und umfasst (sowohl im Grundschul- als auch im Kindergarten-Curriculum) folgende, aufeinander aufbauende, fünf Schritte:

1. Was ist das Problem?
2. Welche Lösungen gibt es? (Was kann ich tun?)
3. Frage dich bei jeder Lösung:
 - Ist sie ungefährlich?
 - Wie fühlen sich die anderen?
 - Ist sie fair?
 - Wird sie funktionieren?
4. Entscheide dich für eine Lösung und probiere sie aus!
5. Funktioniert die Lösung? Wenn nicht, was kannst du jetzt tun?

Das praktische Üben sozialer Verhaltensfertigkeiten ist eng verbunden mit dem Problemlöseverfahren. Ziel ist es, die Kinder darin zu unterstützen, sich in sozialen Situationen sozial kompetent zu verhalten. Zu diesem Zweck werden die Kinder in Form von Rollenspielen, die wesentlicher Bestandteil aller Lektionen sind, an verschiedene soziale Situationen aus ihrem Alltagsleben herangeführt. Die Kinder üben in dieser Einheit z.B. wie sie Ablenkungen und Störungen ignorieren können, wie sie jemanden höflich unterbrechen können, wie sie damit umgehen können, etwas haben zu wollen, was ihnen nicht gehört oder wie sie dem Impuls, zu lügen oder zu stehlen widerstehen können.

In der Einheit „Umgang mit Ärger und Wut“ werden Techniken zur Stressreduktion vermittelt, um mit Gefühlen von Ärger und Wut konstruktiv umgehen zu lernen. An den Lektionen dieser Einheit wird besonders deutlich, dass Faustlos nicht darauf abzielt, elementare und situationsangemessene Impulse und vordergründig negative Emotionen wie Wut und Ärger zu unterdrücken und „wegzuziehen“. Vielmehr soll unsoziales und schädigendes Verhalten korrigiert und in eine sozial verträgliche Richtung gelenkt werden. Nicht Wut oder Ärger sind das Problem, sondern das sich daraus möglicherweise ergebende destruktive aggressive Verhalten. Die Kinder lernen hier, Auslöser von Ärger und Wut zu erkennen und mit dem Gebrauch positiver Selbstverstärkungen und mit Beruhigungstechniken zu verbinden. Auch den Lektionen dieser Einheit liegt eine ausgearbeitete Struktur zugrunde, die das oben beschriebene Problemlöseverfahren integriert, und beim Grundschul-Curriculum in die vier nachfolgend beschriebenen aufeinander aufbauenden Stufen unterteilt ist:

1. Wie fühlt sich mein Körper an?
2. Beruhige Dich:
 - Hole dreimal tief Luft
 - Zähle langsam rückwärts
 - Denke an etwas Schönes
 - Sage: „Beruhige dich“ zu dir selbst
3. Denke laut über die Lösung des Problems nach
4. Denke später noch einmal darüber nach:
 - Warum habe ich mich geärgert?
 - Was habe ich dann gemacht?
 - Was hat funktioniert?
 - Was hat nicht funktioniert?
 - Was würde ich beim nächsten Mal anders machen?
 - Kann ich mit mir zufrieden sein?

Entsprechend der entwicklungspsychologischen Voraussetzungen jüngerer Kinder sind die Schritte zum Umgang mit Ärger und Wut im Kindergarten-Curriculum weniger komplex und umfassen folgende fünf Schritte:

1. Wie fühle ich mich?
2. Hole dreimal tief Luft
3. Zähle langsam bis fünf
4. Sage „Beruhige Dich“ zu Dir selber
5. Sprich mit einem Erwachsenen über das, was Dich ärgert

Faustlos in der Praxis

Faustlos wird von den Expertinnen und Experten vor Ort, sprich, den Lehrkräften bzw. den Erzieherinnen und Erziehern umgesetzt, die vorab an einer eintägigen Fortbildung durch entsprechend qualifizierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Heidelberger Präventionszentrums teilgenommen haben (vgl. www.f Faustlos.de). In diesem Fortbildungsseminar wird ein Überblick über das Curriculum gegeben, die Ziele des Programms werden erläutert, und Unterrichtsstrate-

gien werden anhand von Videobeispielen demonstriert. Zentraler Bestandteil der Fortbildung ist die praktische Übung einzelner Lektionen in Form von Rollenspielen und intensiver Kleingruppenarbeit, in denen ein besonderer Schwerpunkt auf die Anleitung zu und die Durchführung von Rollenspielen gelegt wird. Die für die praktische Umsetzung benötigten Materialien umfassen – für den Grundschulbereich - ein Handbuch, ein Anweisungsheft und Photos bzw. Overheadfolien („Faustlos-Koffer“, vgl. Cierpka, 2001). Die Materialien für Kindergärten („Faustlos-Set“, vgl. Cierpka, 2002) beinhalten zusätzlich zwei Handpuppen: Den „Wilden Willi“ und den „Ruhigen Schneck“. Das Faustlos-Set für Kindergärten kann – ausschließlich in Verbindung mit der Teilnahme an einer Fortbildung – über das Heidelberger Präventionszentrum bezogen werden.

Im Handbuch ist der theoretische Hintergrund von Faustlos beschrieben, es sind alle Informationen zur Anwendung des Curriculums aufgeführt und es umfasst einen umfangreichen Anhang mit ergänzenden Anregungen zur spielerischen Vertiefung verschiedener Inhalte. Im Anweisungsheft sind alle 51 (bzw. 28) Lektionen in der Reihenfolge der Durchführung zusammengefasst. Die Anweisungen sind durchgängig untergliedert in einen Vorbereitungsteil, einen Abschnitt „Unterrichten der Lektion“ und einen Vertiefungsteil mit Rollenspielen und anderen Übungen zur Übertragung des Gelernten. Das Anweisungsheft und die Photofolien (bzw. die Photokartons) sind die Grundlage für den Faustlos-Unterricht. Auf den Photos sind passend zum Thema der jeweiligen Lektion soziale Situationen dargestellt, die zunehmend komplexer werden. Jeder Unterrichtsstunde liegt somit ein entsprechendes Photo zugrunde, anhand dessen schrittweise die jeweiligen Lernziele erarbeitet werden. Nach einer vorwiegend kognitiven Auseinandersetzung mit dem Stundenthema (wobei diese in vielen Lektionen des Kindergarten-Curriculums vom „Wilden Willi“ und der „Ruhigen Schneck“ begleitet, illustriert und unterstützt wird), wird das Gelernte anschließend in Rollenspielen praktisch geübt, und abschließend werden Möglichkeiten der Übertragung auf den Lebensalltag der Kinder besprochen. Obwohl den Lehrkräften bzw. den Erzieherinnen und Erziehern somit eine klare Struktur vorgegeben ist, und auch die Reihenfolge der Lektionen eingehalten werden muss, bleibt ihnen dennoch genügend Raum, um ihre eigene Kreativität einzubringen und Faustlos an die Anforderungen verschiedener Gruppen individuell anzupassen. Nachfolgend wird am Beispiel von Lektion 7 „Gefühle mitteilen“ aus der Einheit „Empathieförderung“ des Grundschul-Curriculums der Inhalt und der Aufbau einer Faustlos-Lektion illustriert.



„Wie fühlst du dich, wenn jemand etwas von dir benutzt, ohne dich zu fragen?“

Lektion 7: Gefühle mitteilen**Vorbereitung****Konzept**

- "Ich"-Botschaften sind wirkungsvolle Äußerungen, um Gefühle mitzuteilen

Schlüsselbegriff

"Ich"- Botschaften

Lernziele

Die Schüler und Schülerinnen sollen lernen:

- "Ich"-Botschaften zu formulieren, wenn sie anderen ihre Gefühle mitteilen
- zwischen den Effekten von "Ich"-Botschaften und von weniger konstruktiven Möglichkeiten, Gefühle mitzuteilen, zu unterscheiden

Anmerkungen für Lehrerinnen

Es ist für Kinder oft schwer, physische und psychologische Hinweise zu interpretieren, um herauszufinden, wie sich jemand anderes fühlen könnte. Darüber hinaus ist es schwer, empathisch auf andere zu reagieren, wenn diese ihre Gefühle in einer aggressiven oder beschämenden Art und Weise zum Ausdruck bringen. Durch das Mitteilen von "Ich"-Botschaften, wie zum Beispiel "Ich bin traurig, wenn Du mich nicht beachtest", können Kinder für die Gefühle anderer sensibler werden. Diese Methode wird weniger konstruktiven Möglichkeiten der Kommunikation gegenübergestellt, wie zum Beispiel "Du"-Botschaften, dem Schmollen oder dem Agieren körperlicher oder verbaler Aggressionen. Wenn Sie die Schüler und Schülerinnen auffordern, "Ich"-Botschaften zu gebrauchen, unterstreichen Sie Äußerungen wie "Ich fühle mich ..., wenn ... ". Bedenken Sie, daß die Angehörigen einiger Kulturen eher in der "Wir" - Form über sich sprechen als in der "Ich" - Form.

Das zentrale Konzept von Lektion 7 sind Ich-Botschaften. Im Vorbereitungsteil werden als Lernziele deshalb das Formulieren von Ich-Botschaften und die Unterscheidung dieser Kommunikationsform von anderen, weniger konstruktiven Möglichkeiten, Gefühle zu äußern, aufgeführt. Diese konkreten didaktischen Hinweise werden im Abschnitt „Anmerkungen für die Lehrerinnen“ ergänzt um einige zentrale theoretische und praktische Hintergrundinformationen zu Ich-Botschaften. Nachdem sich die Lehrkraft so auf die Lektion vorbereitet hat, kann das Stundenthema anschließend, aufbauend auf der entsprechenden Photofolie und den nachstehend aufgeführten Anweisungen, unterrichtet werden.

Unterrichten der Lektion**Geschichte und Diskussion**

In der heutigen Lektion werdet Ihr lernen, jemand anderem zu erzählen, wie Ihr Euch fühlt.

- Zeigen Sie das Bild: *Leonie klebt Papier für ein Bild. Ihr Klebstoff ist ausgegangen, so daß sie Stefans Klebstoff dafür genommen hat. Stefan ist sauer. Er hat das Gefühl, Leonie anschreien zu müssen: "Du nimmst einfach meinen Klebstoff, das macht mich wütend!"*
1. **Warum ist Stefan wütend auf Leonie?** (Weil Leonie ihn nicht gefragt hat, ob sie sich den Klebstoff ausleihen kann)
 2. **Wie fühlt Ihr Euch, wenn sich jemand etwas nimmt, ohne zu fragen?** (ärgerlich; von der Person enttäuscht)
 3. **Glaubt Ihr, daß Leonie beabsichtigt hat, Stefan sauer zu machen oder ihn zu ärgern?** (Nein, sie hatte nicht die Absicht, ihn wütend zu machen; wahrscheinlich hat sie nicht darüber nachgedacht, wie Stefan sich fühlen könnte)
 4. **Was würde passieren, wenn Stefan Leonie anschreien würde?** (Sie könnte wütend werden; sie könnte sich verletzt fühlen, einen Streit beginnen, usw.; Stefan würde Ärger bekommen)

Andere wissen zu lassen, wie Ihr Euch fühlt, kann dabei helfen, Probleme zu lösen. Anschreien, Knuffen, Boxen, Schimpfereien usw. helfen dagegen nicht, Probleme zu lösen. Jemand anderem zu erzählen, wie Ihr Euch fühlt, indem Ihr mit dem Wort "Du" beginnt, kann die andere Person wütend machen, wie zum Beispiel "Du bist blöd!" oder "Du nervst mich!". Von jetzt an solltet Ihr mal versuchen, Eure Sätze mit "Ich" zu beginnen, wenn Ihr jemandem sagen möchtet, wie Ihr Euch fühlt.

(Geben Sie Beispiele, wie „Ich bin ärgerlich, wenn ... und lassen Sie die Schüler und Schülerinnen die Sätze vervollständigen)

Heute habt Ihr gelernt, wie Ihr "Ich"-Botschaften formulieren könnt. "Ich"- Botschaften sagen anderen, wie Ihr Euch fühlt.

Unter Verweis auf die im Bild dargestellte Situation liest die Lehrkraft den Text vor, erfragt dann, warum Stefan wütend ist und stellt anschließend einen direkten Bezug zum Erleben der Kinder her. Anhand der dritten Frage werden die Ursachenzuschreibungen der Kinder gesammelt, um schließlich mit Frage vier die Konsequenzen einer aggressiven Reaktion Stefans zu erarbeiten. Im Anschluss daran fasst die Lehrkraft Sinn und Zweck von Ich-Botschaften zusammen und gibt einige Beispielsätze vor, die die Kinder vervollständigen. Abgeschlossen wird der Abschnitt „Unterrichten der Lektion“ durch eine kurze Zusammenfassung des in der Stunde Gelernten. Nach dieser verbalen Annäherung an das Thema „Ich-Botschaften“ wenden die Kinder ihr neues Wissen in Form von strukturierten Rollenspielen praktisch an, um das Gelernte so zu vertiefen.

Vertiefung des Gelernten

Rollenspiele

Wir werden nun einige Situationen im Rollenspiel nachspielen. Ich werde Euch jeweils paarweise eine Situation für das Rollenspiel vorgeben. Ihr werdet die Situation nachspielen, indem Ihr "Ich"-Botschaften gebraucht, um mitzuteilen, wie Ihr Euch fühlt. Zuerst werde ich mit einem/einer von Euch ein Rollenspiel vormachen.

- Sagen Sie modellhaft zu einem Schüler, der immer zu spät aus der Pause kommt: "Ich mag es nicht, wenn Du jeden Tag zu spät kommst."

Rollenspiele für die Schüler und Schülerinnen

(Wählen Sie aus den nachfolgenden Beispielen einige aus)

- Du stellst Dich beim Getränkeiosk an und jemand stellt sich vor Dich.
- Du leihst einem Freund Deine Filzstifte und er gibt sie Dir ausgetrocknet zurück.
- Du hörst ein Kind etwas über Dich sagen, was nicht wahr ist.
- Ein Kind spricht Deinen Namen nie richtig aus.
- Deine Freundinnen machen wirklich gefährliche Dinge wie über die Straße laufen, ohne zu schauen.
- Du erzählst einem Kind, dass Du Dein Kätzchen verloren hast, und es lacht nur.
- Ein Freund hat einige Teile / Steine von Deinem Lieblingsspielzeug verloren.

Übertragung des Gelernten

- Wenn Schüler und Schülerinnen Meinungsverschiedenheiten haben, fordern Sie sie auf, „Ich“-Botschaften zu gebrauchen.
- Wenn die Schüler und Schülerinnen „Ich“-Botschaften verwenden, helfen Sie ihnen, deren positive Auswirkungen zu bemerken, wenn diese auftauchen.
- Wenn Sie den Tag Revue passieren lassen, fragen Sie die Kinder, wann sie während des Tages „Ich“-Botschaften benutzt haben.

Erläuterung zu oben: Vorab führt die Lehrkraft modellhaft vor, wie Ich-Botschaften formuliert werden, indem sie einer Schülerin bzw. einem Schüler sagt, dass sie es nicht mag, wenn sie/er jeden Tag zu spät kommt. Für die Durchführung der Rollenspiele mit den Kindern sind viele Beispiel-Themen aufgelistet, aus denen die Lehrkraft einige auswählt. Die Anleitung zu und die Durchführung von Rollenspielen erfordern ein hohes Maß an Strukturiertheit. Nur wenn die Lehrkräfte bzw. die Erzieherinnen und Erzieher zu einem schrittweisen Durchlaufen der verschiedenen Phasen eines Rollenspiels anleiten, ist die hohe Effektivität dieser Methode gewährleistet. In der Fortbildung wird deshalb ein besonderer Schwerpunkt auf diese für Faustlos so zentrale Methode gelegt. Neben der Vertiefung und Verfestigung des Gelernten durch Rollenspiele wird mit den Faustlos-Lektionen auch auf eine Übertragung des neuen Verhaltensrepertoires in den Lebens- und Schulalltag der Kinder hingearbeitet. Zu diesem Zweck sind im Abschnitt „Übertragung des Gelernten“ verschiedene Möglichkeiten aufgeführt, wie die Anwendung von Ich-Botschaften im Laufe der Woche gezielt verstärkt werden kann.

Evaluationsergebnisse

Qualitätssicherung auch im Sinne begleitender Effektivitätsstudien ist integrativer Bestandteil von Faustlos bzw. Second Step. In den Pilotstudien zum Original-Curriculum konnte bereits gezeigt werden, dass sich Second Step förderlich auf die unterrichteten „violence prevention skills“ (Beland, 1988, S. 3) wie z.B. die Vorhersage von Konsequenzen, Ärger-Management und Brainstorming-Fähigkeiten auswirkte. Auch mit der ersten deutschsprachigen Version des Curriculums verbesserten sich die sozialen Kompetenzen der Kinder und sie lehnten aggressive Verhaltensweisen als Mittel der Konfliktlösung verstärkt ab (vgl. Hahlweg, Hoyer, Naumann & Ruschke, 1998). Grossman u.a. (1997) fanden in ihrer Untersuchung, dass die Teilnahme an Second Step körperliche und verbale Aggressionen der Kinder verminderte und zu einer Steigerung prosozialer und neutraler Interaktionen führte (vgl. auch Frey, Hirschstein & Guzzo, 2000, Frey & Nolen, im Druck). Auch die Studie von McMahon et al. (2000) belegt einen Rückgang verbaler und körperlicher Aggressionen und zeigt, dass „Second Step-Kinder“ andere Kinder weniger häufig ablenkten oder störten, Gefühle besser identifizieren und die Folgen von Handlungen besser vorhersagen konnten als Kinder ohne Second Step Unterricht. In der jüngsten Dreijahres-Studie im Kontrollgruppendesign konnte zudem gezeigt werden, dass Faustlos eine spezifische angstreduzierende Wirkung hat und in hohem Maße einen Transfer der neu hinzugewonnenen Kompetenzen in den Alltag der Kinder unterstützt (Schick & Cierpka, 2003). Bemerkenswert ist dies vor allem deshalb, weil hier Effekte auf der emotionalen Ebene erzielt wurden, für die aus einer emotionspsychologischen Perspektive ein breites Spektrum besonders nachhaltiger Verhaltensänderungen antizipiert werden kann. Entsprechend den Ergebnissen von Webster-Stratton, 2000 ist bei einer Zunahme von Emotionsregulationsstrategien mit einer Verbesserung des Sozialverhaltens zu rechnen. Insgesamt zeigten sich in dieser Studie für ein Präventionsprogramm recht große Effekte. Dies ist insofern hervorzuheben, weil mit Präventionsprogrammen im allgemeinen meist nur geringe Effekte erzielt werden können, da die Mehrheit der unterrichteten Kinder nicht verhaltensauffällig ist und deshalb von vornherein keine dramatischen Veränderungen zu erwarten sind (vgl. Beelmann, Pfingsten & Lösel, 1994, Durlak & Wells, 1997).

Die beschriebenen positiven Entwicklungen spiegeln sich auch in den qualitativen Rückmeldungen von Lehrkräften wider, die mit Faustlos arbeiten. So beurteilten die Lehrerinnen, die an der Dreijahres-Studie teilnahmen, die Unterrichtsmaterialien und die Rollenspiele durchweg als sehr gut bis gut. Die Eignung des Curriculums zur Verbesserung des Sozialverhaltens und zur Prävention aggressiven Verhaltens schätzten sie ebenfalls als gut ein. Diese Einschätzung zeigte sich aus der Perspektive der Lehrerinnen auch in den tatsächlichen Effekten der Faustlos-Lektionen. So habe sich das Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler verbessert, und auch bzgl. deren aggressiven Verhaltens zeigten sich aus der Sicht der Lehrerinnen positive Effekte. Zudem berichten Lehrkräfte immer häufiger von positiven „Nebeneffekten“ des Programmes, wie einer spürbaren Verbesserung des Klassen- und Lernklimas, einem deutlichen Zuwachs an

verbalen Kompetenzen der Kinder und positiven Auswirkungen auf ihren eigenen Interaktionsstil. Derzeit wird das Kindergarten-Curriculum an insgesamt 14 Kindergärten im Raum Heidelberg/Mannheim mit Mitteln der Landesstiftung Baden-Württemberg begleitend evaluiert (Universität Heidelberg in Kooperation mit der Universität Innsbruck). In Niedersachsen werden 100 Grundschulen, die mit Faustlos arbeiten von der FH Hildesheim wissenschaftlich begleitet. Geplant ist zudem eine Multicenter Studie mit den europäischen Kooperationspartnern (z.B. Dänemark, Schweden, England), in der u.a. den oben aufgeführten „Nebeneffekten“ und dem Zusammenhang zwischen der Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen auf der einen Seite und den schulischen Leistungen auf der anderen Seite nachgegangen werden soll. Dringender Forschungsbedarf besteht auch und vor allem hinsichtlich der Stabilität und Generalisierung der Faustlos-Effekte, denn dies muss letztlich der Maßstab sein, an dem der Nutzen von Gewaltpräventionsmaßnahmen gemessen werden sollte.

Literatur:

- Beelmann, A., Pfungsten, U. & Lösel, F. (1994). Effects of training social competence in children: A meta-analysis of recent evaluation studies. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23(3), 260-271.
- Beland, K. (1988). *Second Step, grades 1-3: Summary report*. Seattle: Committee for Children.
- Cierpka, M. (Hrsg.) (2001). *FAUSTLOS - Ein Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern der Klassen 1 bis 3*. Göttingen: Hogrefe.
- Cierpka, M. (Hrsg.) (2002). *FAUSTLOS. Ein Curriculum zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention für den Kindergarten*. Heidelberg: Heidelberger Präventionszentrum.
- Durlak, J.A. & Wells, A.M. (1997). Primary prevention mental health programs for children and adolescents: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 25(2), 115-152.
- Eisenberg, N. & Fabes, R.A. (1991). Prosocial behavior and empathy. In M.S. Clark (Ed.), *Prosocial behavior* (pp. 34-61). Newbury Park: Sage.
- Feshbach, N.D. (1975). Empathy in children: Some theoretical and empirical considerations. *Counseling Psychologist*, 5, 25-29.
- Frey, K.S., Hirschstein, M.K. & Guzzo, B.A. (2000). Second Step: Preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(2), 102-112.
- Frey, K. & Nolen, B. (im Druck). Evaluating a schoolbased social competence program: Linking behavior, goals and attributions. *The Journal of Applied Developmental Psychology*.
- Grossman, D.C., Neckerman, H.J., Koepsel, T.D., Liu, P.-Y., Asher, K.N., Beland, K., Frey, K. & Rivara, F.P. (1997). Effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary school. *Journal of the American Medical Association*, 277(20), 1605-1611.
- Hahlweg, K., Hoyer, H., Naumann, S. & Ruschke, A. (1998). *Evaluative Begleitforschung zum Modellprojekt "Beratung für Familien mit einem gewaltbereiten Kind oder Jugendlichen"*. Abschlußbericht. Braunschweig: Technische Universität Braunschweig.

McMahon, S.D., Washburn, J., Felix, E.D., Yakin, J. & Childrey, G. (2000). Violence prevention: Program effects on urban preschool and kindergarten children. *Applied & Preventive Psychology, 9*, 271-281.

Mehrabian, A. (1997). Relations Among Personality Scales of Aggression, Violence and Empathy: Validation Evidence Bearing on the Risk of Eruptive Violence Scale. *Aggressive Behavior, 23*, 433-445.

Miller, P.A. & Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior. *Psychological Bulletin, 103*(3), 324-344.

Schick, A. & Cierpka, M. (2003). Faustlos: Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention in der Grundschule. *Kindheit und Entwicklung, 12*, 100-110.

Spivack, G. & Shure, M. B. (1974). *Social adjustment of young children. A cognitive approach to solving real-life problems*. San Francisco: Jossey-Bass.

Webster-Stratton, C. H. (2000). *How to promote children's social and emotional competence*. London: Paul Chapman.

Jeannette Tüngler

„Erwachsen werden“ – ein Life-Skills-Programm für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe 1

Die Förderung sozialer Kompetenzen junger Menschen in der Schule steht im Mittelpunkt von „Erwachsen werden“. Gleichzeitig möchte es ihnen beim Aufbau eines eigenen Wertesystems Orientierung anbieten. Damit ordnet sich das Konzept in den Ansatz der Life-Skills-Erziehung („Lebenskompetenz-Erziehung“) ein, dem von der aktuellen Forschung die größten Erfolgsaussichten bei der Prävention (selbst-) zerstörerischer Verhaltensweisen zugesprochen werden.

Lions-Quest ist der Name für eine 1984 vertraglich vereinbarte Kooperation zwischen Lions Clubs International (LCI), der weltweit mitgliederstärksten Service-Organisation, und Quest International, einer unabhängigen amerikanischen Stiftung. LCI entstand 1917 in den USA und ist inzwischen in 192 Ländern mit ca. 1,3 Millionen Mitgliedern vertreten. Der erste Lions Club in Deutschland wurde 1951 in Düsseldorf gegründet. Mittlerweile gibt es hier 1.284 Clubs mit mehr als 43.000 Mitgliedern.

Viele Jahre arbeiteten die beiden Partner „Lions Clubs International“ und „Quest International“ erfolgreich zusammen: Quest International zeichnete für das pädagogische Konzept und für die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer verantwortlich. Die Lions Clubs stellten als eine für Hilfsbereitschaft, Humanität und Völkerverständigung engagierte Vereinigung die organisatorischen und finanziellen Mittel dafür bereit. Seit Oktober 2002 ist Lions Clubs International Foundation Eigentümerin der Lions-Quest-Programme.

„Erwachsen werden“ richtet sich an Schülerinnen und Schüler im Alter von 10 bis 15 Jahren. Das Programm wurde bis heute in 14 Sprachen übersetzt und in mehr als 40 Ländern der Erde eingeführt. Seit 1986 wird es auch in europäischen Staaten mit großem Erfolg angewandt. Seit 1994, dem „Geburtsjahr“ von „Erwachsen werden“ in Deutschland, haben bei uns mehr als 24.000 Lehrerinnen und Lehrer an einem der über 900 Einführungs- und Aufbau-seminare (12/2003) teilgenommen.

Nach Erprobung mit einer provisorischen Fassung wurde das Material 1996 in einer ersten vollständigen Ausgabe den gesellschaftlichen Strukturen und den Schulverhältnissen in Deutschland angepasst. Seit August 2000 liegt die zweite, vollständig überarbeitete Ausgabe der Materialsammlung mit Planungshilfen, Kopiervorlagen und einer CD-ROM für den Unterricht vor, in der die Erfahrungen deutscher Schulen aus drei Jahren Arbeit mit dem Programm eingearbeitet wurden. Weil es für „Erwachsen werden“ ein wichtiges Anliegen ist, die am Erziehungsprozess Beteiligten miteinander zu vernetzen, gehören auch das Elternheft „Jahre der Überraschungen“ (auch in russischer und in türkischer Übersetzung erhältlich) und Elternbriefe zu den 7 Teilen des Programms zur Unterstützung schulischer Elternarbeit zum Material.

Die Entwicklung der deutschen Ausgabe von „Erwachsen werden“ wird von Prof. Dr. Klaus Hurrelmann als wissenschaftlichem Berater und einem wissenschaftlichen Beirat begleitet. Die Universitäten Bielefeld, Leipzig und Nürnberg/Erlangen untersuchen zur Zeit die Umsetzung des Programms an deutschen Schulen. Die überaus positiven Ergebnisse der ersten Untersuchung aus Bielefeld liegen seit Mai 2002 vor.

Seit 1997 war der gemeinnützige Verein „Lions - Quest Deutschland e.V.“ Träger des Programms. Dieser Verein wurde im Sommer 2000 als eigenständiges Ressort Lions - Quest Deutschland in das Hilfswerk der Deutschen Lions e.V. eingegliedert.

Der 70 Seiten umfassende Teil 0 des Arbeitsmaterials für die Schulen „Erwachsen werden“ gibt u.a. Informationen über die Förderung sozialer Kompetenzen und die Vermeidung jugendlichen Problemverhaltens, über die Umsetzung von “Erwachsen werden” in der Schule, Grundsätze zur Durchführung des Unterrichts, die veränderte Lehrerrolle bei der Umsetzung des Konzeptes und die Bedeutung des geschlechtsbewussten Ansatzes innerhalb der Prävention. Drei häufig empfohlene Methoden, die der Visualisierung, des Modelllernens und des Rollenspiels werden in ihrer Wirkungsweise ausführlich erläutert. Außerdem wird genauer auf die Risikoniveaus der einzelnen Übungen hingewiesen.

Angeboten werden 73 Einheiten, die als Themen und nicht als Lektionen bezeichnet werden, denn sie können sich je nach Klassensituationen auf mehr oder weniger als eine Stunde beziehen. Dabei handelt es sich um die folgenden Themen:

1. Ich und meine (neue) Gruppe
2. Stärkung des Selbstvertrauens
3. Mit Gefühlen umgehen
4. Die Beziehungen zu meinen Freunden
5. Mein Zuhause
6. Es gibt Versuchungen: Entscheide dich
7. Ich weiß, was ich will

Interessierte Lehrerinnen und Lehrer werden in einem dreitägigen Einführungsseminar mit den Inhalten, Methoden und Zielen des Programms vertraut gemacht. Außerdem können Lehrer/innen im Seminar verstärkt erzieherisch - sozialpädagogische Kompetenzen entwickeln, die in der fachlichen Ausbildung bisher zu wenig geschult wurden. Durch den handelnden Umgang mit den Inhalten von Lions-Quest machen sie Erfahrungen mit weniger traditionellen Unterrichtsformen wie Interaktionsspielen, Phantasiereisen, Körper- und Wahrnehmungsübungen, Visualisierungen, Rollenspielen etc.

Die Teilnahme an einem Einführungsseminar ist Voraussetzung für die Arbeit mit dem Programm im Unterricht.

Zur Umsetzung in der Schule wird vorgeschlagen, eine feste Stunde pro Woche über 1 bis 2 Schuljahre in den Stundenplan einzubauen, die möglichst von der Klassenlehrerin / vom Klassenlehrer durchgeführt wird. Es sollte eine kontinuierliche Arbeit gewährleistet werden. Eine Doppelstunde über ein Halbjahr hinweg hätte den Vorteil, Zeit für Aktivitäten und Diskussionen zu gewinnen, dafür sind wegen der schneller eintretenden Ermüdung häufigere Methodenwechsel nötig, um den Unterricht lebendig zu erhalten. Es können aber auch innerhalb des Schuljahres zeitliche Schwerpunkte gesetzt werden.

Weitere Informationen finden Sie im Internet unter www.lions-quest.de Schauen Sie doch einmal herein.



Das Material soll wie folgt verdeutlicht werden:

Energizer¹ „Guten Morgen“, „Magnete“ und „Vorstellung“

Auszug aus dem Lehrerhandbuch zu „Erwachsen werden“, Thema 1.1 Ich bin ich – und wer bist du?

Energizer aus dem Material von Lions - Quest

Ellenbogen

Die Schüler/innen sitzen im Stuhlkreis und zählen „auf Drei“ durch. Die „Einser“ legen beide Hände hinter den Kopf, alle „Zweier“ auf die Schultern und alle „Dreier“ auf die Hüften. Die Schüler/innen gehen dann im Raum herum, begrüßen die anderen mit einem freundlichen „Guten Morgen / Guten Tag, Marc! Und berühren einander dazu mit den (gespreizten) Ellenbogen.

Magnete

Die Schüler/innen gehen ungezwungen im Raum umher. Der Spielleiter fordert sie auf: „Greift nach jemandem, der etwas Rotes anhat.“ Wenn ein/e Schüler/in jemandem, der etwas Rotes trägt, begegnet, streckt sie/er seinen/ihren Arm aus, um denjenigen/diejenige zu greifen, aber bevor sie/er tatsächlich zugreift, erstarren beide in ihrer Bewegung. Es können durchaus mehrere Schüler/innen nach derselben/demselben Mitschüler/in greifen.

Sind alle erstarrt, stellen sich die „roten“ Schüler/innen vor. Die Gruppenleiterin gibt eine neue Vorgabe, und das Spiel beginnt von Vorne. Hier einige Beispiele: „Greift nach jemandem, der Ohringe trägt, der längere Haare hat als du, der Jeans anhat, mit dem du heute noch nicht gesprochen hast“

Das Spieltempo sollte lebhaft sein, so dass alle in Bewegung sind. (Variante: Die Spieler/innen bewegen sich in Zeitlupe).

Vorstellen

Die Gruppenleiterin erklärt: „Stellt euch vor, ihr hättet heute Geburtstag oder würdet eine Fete feiern. Nur ihr allein kennt die Namen aller Eingeladenen. Ihr müsst also eure Gäste miteinander bekannt machen. Das geschieht auf folgende Weise:

Geht auf jemanden zu, stellt euch aber nicht selbst vor sondern sagt: Hallo! Wie heißt du? (Antwort: Barbara) – Hallo, Barbara! Komm, ich möchte dich jemandem vorstellen. – Hallo! Wie heißt du? (Antwort: David) – Hallo, David. Das ist Barbara. Barbara, das ist David.“

Bei jeder Vorstellung schauen sich die beiden Vorgestellten freundlich an und geben einander die Hand.

Variante: Die Spielleiterin beginnt und stellt zwei Mitspielende vor. Der/Die letztgenannte übernimmt die Aufgabe der Spielleiterin, die sich nun hinsetzt.

Variante: Die Spielleiterin beginnt und stellt zwei Mitspielende vor. Sie setzt sich wieder hin und die beiden Vorgestellten übernehmen nun die Aufgabe der Vorstellung, so dass gleichzeitig jeweils zwei Paare einander vorgestellt werden. Die Vorstellenden setzen sich und die Vorgestellten vier gehen auf jeweils zwei Personen zu etc. Dies setzt sich solange fort, bis alle sich in der Stuhlkreismitte befinden.

¹ „Energizer“ sind Spiele und Übungen zum Kennenlernen, zur Gruppenbildung, zur Konzentration und Entspannung.

Lehrerhandbuch – Erwachsen werden

Thema 1.1 Ich bin ich – und wer bist du?

Zielgruppe: Schüler aller Altersstufen – besonders neue Lerngruppen / Klassen

Aller Anfang ist interessant: Wir lernen uns kennen.

Das erste Thema ist das Kennenlernen der neuen Gruppe. Die Schüler lernen die Namen und einige Interessen ihrer Mitschüler kennen.

Material und Vorbereitung

Arbeitsblätter KV1-2 „Personensuche 1“ und KV1-3 „Personensuche 2“

Ein „Sprechstein“, Ball oder ähnlich geeigneter Gegenstand, der herumgereicht wird, um den jeweiligen Sprecher eindeutig zu kennzeichnen

Kurzporträt des Themas

Die Schüler finden mit Hilfe gemeinsamer Aktivitäten Gemeinsames und Unterschiedliches in ihrer neuen Gruppe.

Informationen zum Thema

Die ersten Themen von „Erwachsen werden“ folgen konsequent den Schritten, in denen sich eine Gemeinschaft bildet:

Wir lernen die anderen in der Gruppe kennen.

Wir vereinbaren Verhaltensregeln und Konsequenzen bei Übertretungen.

Wir tun etwas gemeinsam und werden miteinander vertraut.

Wenn man den Gruppenbildungsprozess ungesteuert ablaufen lässt, werden die einzelnen Schritte dieses Prozesses zwar ähnlich aufeinander folgen, der Prozess dauert aber wahrscheinlich länger und es besteht eine weitaus größere Gefahr der Cliquenbildung bzw. Isolierung einzelner, als wenn Sie bewusst Einfluss nehmen.

Wenn Sie Ihre erste Stunde im Rahmen von „Erwachsen werden“ halten, erinnern Sie sich an den Beginn des Einführungsseminars. Neben dem Kennenlernen ist die wichtigste Aufgabe, allen einen verlässlichen Rahmen und persönliche Sicherheit zu schaffen und das Risikoniveau behutsam zu erhöhen.

Wie Sie beginnen hängt sicher davon ab, wann und mit welcher Gruppe Sie diese Stunde halten. Ist es für alle Beteiligten die erste gemeinsame Stunde an einer neuen Schule, gehen Sie anders vor, als wenn Sie eine Klasse im siebten Jahrgang neu übernehmen oder auch im laufenden Schuljahr mit „Erwachsen werden“ beginnen. Sie sollten für die folgenden Aktivitäten viel Platz im Klassenraum haben. Lassen Sie die Schüler Tische und Stühle an den Rand räumen. Üben Sie dieses Aufräumen mit Ihren Schülern nach einer festen Ordnung, dann können Sie in Zukunft schnell einen Stuhlkreis oder einen freien Raum für Aktivitäten herstellen.

Vorschlag zur Stundenplanung

Schreiben Sie vor Beginn der Stunde an die Tafel: Jeder Fremde kann ein neuer Freund sein.

Vereinbaren Sie mit den Schülern ein deutlich hörbares (z.B. Klangstab etc.) oder sichtbares Zeichen (z.B. der gemeinsam mit Ihnen erhobene Arm = gemeinsame Verantwortung), wann sie zur Ruhe kommen sollen.

Nutzen Sie dieses Zeichen immer wieder, damit es Ihre Schüler als ein Ritual anerkennen. Wir haben die Erfahrung gemacht, dass dieses kleine Zeichen eine große Entlastung sein kann, wenn es regelmäßig eingeübt und eingefordert wird. Lassen Sie dann die Schüler (so schnell wie möglich?) Gruppen nach von Ihnen benannten Kriterien bilden. Lassen Sie sich kurz das kennzeichnende Kriterium nennen. Mögliche Kriterien:

Farbe der Hosen (Zu einer Gruppe gehören alle, deren Hose die gleiche Farbe hat.), Schuhgröße, Lieblingsseis, verwendete Zahnpasta, Lieblingsgetränk, Lieblingsserie im Fernsehen, Ge-

burtsmonat, (bei entsprechender Zusammensetzung der Gruppe) Herkunftsland (-nationalität), Muttersprache (=Sprache, die zuhause gesprochen wird), ...

Machen Sie bei diesem Energizer selber mit. Kommentieren Sie allein Stehende nicht etwa mit „Du Arme,...“, sondern heben Sie ihre Einzigartigkeit hervor.

Die nächste Aktivität, die anderen besser kennenzulernen, heißt „Personensuche“. Verteilen Sie das gleichnamige Arbeitsblatt. Die Schüler sollen durch Befragen Mitschüler finden, die über die aufgelisteten Eigenschaften verfügen. Mit dem zweiten Arbeitsblatt zum gleichen Thema können Sie zu einem späteren Zeitpunkt diese Aktivität ein zweites Mal durchführen.

Erklären Sie den Schülern als ein Ziel der Übung, mit möglichst vielen anderen Schülern in Kontakt zu kommen. Die Schüler werden dann ihr weiteres Vorgehen selbst planen. Wer für (möglichst) alle Kästen Namen gesammelt hat, setzt sich wieder.

Auswertung: Nachdem die meisten Schüler ihre Arbeitsblätter (möglichst) vollständig ausgefüllt haben, lassen Sie eventuell einzelne Eigenschaften vorlesen und Schüler benennen, zu denen sie passen. Fragen Sie die Schüler auch, was sie heute Neues über ihr Mitschüler erfahren haben, wie sie vorgegangen sind und was ihnen an dieser Aufgabe gefallen hat.

Ein grundsätzlicher Hinweis zur Auswertung von Arbeitsblättern. Gestalten Sie die Auswertung immer im Hinblick auf das Ziel. Die Blätter „Personensuche“ haben hier nicht das Ziel einer statistischen Erhebung über die Klasse, sondern die Schüler miteinander in Kontakt zu bringen, mögliche gleiche Interessen bei Mitschülern entdecken zu können, ... Hier (wie bei den meisten anderen Aktivitäten von „Erwachsen werden“ steht der Prozess im Vordergrund.

Lassen Sie die Schüler für die nächste Aktivität möglichst im Kreis sitzen. Erklären Sie ihnen die Regeln der folgenden Runde. Ein Schüler stellt sich mit seinem Namen und einer weiteren vorher festgelegten Information über sich (siehe unten) vor. Dann bringt er den „Sprechstein“ einem Mitschüler, der sich ebenso vorstellt. Er nennt also seinen Namen und zum Beispiel ein Hobby, etwas Schönes, das er in den letzten Tagen erlebt hat, etwas, worauf er sich z.B. im kommenden Schuljahr oder in den nächsten Ferien freut. (z.B. „Ich heiße Lisa Schulz und ich freue mich auf...“).

Sie können die Übung noch erweitern und intensivieren: Erklären Sie den Schülern vor der Übung, dass sie später ihren linken Nachbarn mit der jeweiligen Information erneut den anderen vorstellen sollen. Nachdem sich dann jeder vorgestellt hat, demonstrieren Sie, wie die Schüler ihren linken Nachbarn erneut vorstellen sollen. („Das ist Lisa Schulz; sie freut sich auf...“). Klappt die Runde vielleicht auch noch nach einem flotten Tausch der Plätze?

Durch die Beschränkung auf Namen und eine weitere Information geht die Runde schnell und die Schüler können einander genügend Aufmerksamkeit schenken. Verwenden Sie vielleicht ein anderes Beispiel für eine weitere Runde – jetzt oder später.

Falls die Runde zulange dauert, unterbrechen Sie nach fünf bis sieben Äußerungen: „Habt ihr Gemeinsames bzw. Ähnlichkeiten entdeckt?“ Einige Schüler können sich daraufhin äußern und anschließend wieder besser zuhören. Helfen Sie bei Bedarf schüchternen Jugendlichen. Achten Sie darauf, dass vor allem fremd klingende Namen korrekt ausgesprochen werden. Lassen Sie solche Namen im Chor eventuell sogar mehrfach laut sprechen.

Zum Abschluss

Was hast du heute Neues über deine Klassenkameraden erfahren?

Was hast du mit einem Klassenkameraden gemeinsam, von dem du vorher noch nichts wusstest?

Was hast du heute gelernt, das dir helfen kann, auch Menschen außerhalb der Klasse besser kennenzulernen?

Weiterführende Aufgaben

Berichte deiner Familie über die heutige Stunde.

Bringe ein Foto von dir als Baby oder Kleinkind mit. Wer kein Babybild von sich besitzt, kann auch ein jüngeres Bild mitbringen.

(Hängen Sie die Bilder als Collage im Klassenraum auf und lassen Sie die Schüler später die Bilder ihren Klassenkameraden zuordnen. Wir finden diese Aktivität schön und sie macht auch Schülern viel Spaß. Wir gehen im Programm aber nicht weiter darauf ein.)

Erste Alternative

Wegen der besonderen Bedeutung dieses Themas möchten wir Ihnen noch zwei grundsätzliche Alternativen vorstellen. Es kann sein, dass Sie mit Ihrer Klasse mehrmals in Anfangssituationen kommen, wenn z.B. Klassen zusammengelegt oder aufgeteilt werden. Vielleicht halten Sie auch in dieser ersten Phase der Gruppenbildung mehrere Übungen zum Kennenlernen für wichtig oder Sie suchen sich aus den angebotenen Alternativen eine dem Alter oder besonderen Charakter Ihrer Schüler angemessene Form aus.

Material und Vorbereitung: Wollknäuel (muss ziemlich lang sein!) und Schere

Schreiben Sie einige Fragen an die Tafel, die Ihren Schülern dabei helfen können sich vorzustellen, zum Beispiel: Wo würdest du am liebsten Urlaub machen? – Was machst du gern, wenn es regnet? – Wie heißt dein Lieblingsfach in der Schule?

Vorschlag zur Stundenplanung

Die Schüler stehen im Kreis. Zeigen Sie ein Wollknäuel und erklären Sie: „Dieses Wollknäuel hilft uns beim Kennenlernen. Wer das Knäuel in der Hand hält, stellt sich kurz vor, beantwortet eine der Fragen, die an der Tafel stehen und wirft das Knäuel einem anderen zu. Vergesst aber nicht, den Faden festzuhalten und gut zu werfen, dann wird zwischen uns ein großes Netz entstehen.“ Fangen Sie selbst mit der Vorstellung an.

Nach der Übung halten alle das Netz noch fest. „Was erzählt das Netz über die Klasse?“ (Wir sind alle miteinander verbunden.) Dann legen alle das Netz vorsichtig auf den Boden und jeder schneidet sich ein Stück Wolle ab.

Jeder soll sich einen Partner suchen, den er heute gern etwas näher kennen lernen möchte (bzw. noch nicht so gut kennt). Ein Partner soll nun dem anderen etwas mehr über sich erzählen z. B. über seine Hobbys, Interessen, Familie, Vereine bzw. Gruppen, Sportarten, ...

Noch ein alternativer Vorschlag zur Stundenplanung

Material und Vorbereitung: Ein kleiner Ball (eventuell aus Altpapier und Kreppband herstellen oder ein Softball)

Die Schüler stehen im Kreis. Jeder Schüler stellt sich mit seinem Namen und zwei weiteren Informationen vor. Das können zwei Dinge sein, die er gern mag, zwei Dinge, die er nicht gern mag, oder jeweils eines. Beispiel: „Ich bin Jochen Meier und ich mag gern die Mannschaft von Borussia Dortmund und nicht so gern Schokoladeneis.“

Wer den Ball hat, beginnt mit seiner Vorstellung. Dann wirft er den Ball jemandem zu, der die Vorstellung „zurückspiegelt“: „Du bist Jochen Meier und du magst gern Borussia Dortmund und nicht so gern Schokoladeneis.“ - Wenn „Jochen Meier“ die korrekte Wiederholung bestätigt, kann es weiter gehen, sonst bekommt „Jochen“ den Ball noch einmal zurück und wiederholt seine Vorstellung. Anschließend stellt sich der nächste Schüler vor usw.

Sie sollten die Anzahl der Versuche auf zwei beschränken und dann helfend eingreifen, damit langsamer reagierende Schüler nicht unnötig bloßgestellt werden. Die Übung ist beendet, wenn alle sich vorgestellt haben. Wenn noch Zeit ist und es allen Spaß macht, können Sie als Herausforderung noch eine zusätzliche Schwierigkeit anschließen: Wer den Ball hat, wirft ihn jemandem zu und stellt ihn vor: „Das ist Jochen Meier, er mag gern die Mannschaft von Borussia Dortmund und nicht so gern Schokoladeneis.“ Wenn jemand Schwierigkeiten hat, können die Mitschüler weiterhelfen.



Personensuche 1

.....

Suche zu jeder Beschreibung einen Mitschüler oder eine Mitschülerin. Sammle auf deinem Blatt möglichst viele verschiedene Namen.

Wer hat schon mal im Ausland gelebt?
Wo?

_____ / _____

Wer hat ein Haustier?
Welches?

_____ / _____

Wer sammelt etwas?

Was?

_____ / _____

Wer treibt Sport?
Welchen?

_____ / _____

Wer mag die selbe Musik wie du?

Welche?

_____ / _____

Wer ist so groß wie du?
Wie groß?

_____ / _____

Wer hat schon in einer anderen Stadt gewohnt?

Wo?

_____ / _____

Wer gehört einer anderen Religion an?
Welcher?

_____ / _____

Wer geht oft spät ins Bett?
Wann?

_____ / _____

Wer spielt ein Musikinstrument?
Welches?

_____ / _____

Wer hat ein spannendes Buch gelesen?

Welches?

_____ / _____

Wer isst gern Gemüse?
Welches?

_____ / _____

Wer ist im gleichen Monat geboren wie du?

In welchem?

_____ / _____

Wer wohnt ganz in deiner Nähe?
Wie weit?

_____ / _____

Wer hat die gleiche Liebessportart wie du?

Welche?

_____ / _____

Wer würde gern in einem anderen Land leben?
Wo?

_____ / _____



Personensuche 2

.....

Suche zu jeder Beschreibung einen Mitschüler oder eine Mitschülerin. Sammle auf deinem Blatt möglichst viele verschiedene Namen.

Wer liebt Regentage? _____ / _____

Wer hat einen Spitznamen? _____ / _____

Wer kann Kuchen backen? _____ / _____

Wer kann das „R“ rollen? _____ / _____

Wer hat schon mal einen Knochen gebrochen gehabt? _____ / _____

Wer hat schon mal im Zelt geschlafen? _____ / _____

Wer kocht gern? _____ / _____

Wer spielt gern Monopoly? _____ / _____

Wer kann auf den Fingern pfeifen? _____ / _____

Wer hat Löcher in den Ohrläppchen? _____ / _____

Wer hat keine Geschwister? _____ / _____

Wer hat mehr als zwei Geschwister? _____ / _____

Wer war letzte Woche schwimmen? _____ / _____

Wer macht gern Urlaub auf einer Insel? _____ / _____

Wer war in diesem Jahr bei einem Sportwettkampf? _____ / _____

Wer hat ein Sportabzeichen? _____ / _____

Gunter Kase

Prävention im Team (PIT) – ein schulisches Präventionsprogramm aus Schleswig-Holstein

PIT ist ein schulisches Präventionsprogramm, das über ein modulares Konzept von Primär- und Sekundärprävention den Aufbau prosozialen Verhaltens und positiver Gestaltung des Klassenklimas fördert und damit dazu beiträgt, das Auftreten delinquenten Verhaltens bei Schülern zu vermindern. Lehrer/innen und Polizeibeamt/innen, ggf. auch externe Suchtberater/innen werden gemeinsam als Team in einer ein- bzw. zweitägigen Informationsveranstaltung für das Projekt ausgebildet und gestalten es dann mit den 6. bis 8. Klassen gemeinsam. Das Programm wird seit 1996 in Schulen in Schleswig-Holstein eingesetzt und wurde seitdem mehrfach evaluiert. Die Ergebnisse der Studien legen die Wirksamkeit im Sinne des Konzepts nahe.

Die Materialien

Die Materialien, die den Lehrkräften und Polizisten zur Verfügung stehen, orientieren sich an den Zielen des Projekts.

Die Ziele sind für

- Teil eins: Pädagogische Themen ‚Gewalt‘, ‚Diebstahl‘, ‚Sucht‘: Sensibilisierung für die Auswirkungen und Folgen delinquenten Verhaltens, Bearbeitung konkreter Anlässe
- Teil zwei: Polizei: Abbau von Tabuisierungen und Berührungängsten gegenüber der Polizei
- Teil drei: Persönlichkeit und Miteinanderleben: Selbstentwicklung, Aufbau prosozialen Verhaltens
- Teil vier: Samfund¹: Verbesserung des sozialen Klimas in der Klasse

Heute werden die PIT - Materialien als Loseblattsammlung herausgegeben, sodass die Integration zusätzlicher Materialien und die Aktualisierung erleichtert wird.

Das Training, die Ausbildung der Lehrkräfte und Polizisten

Obwohl das Programm so ausgelegt ist, dass erfahrene Leiter die Materialien sofort einsetzen könnten, wurde es zunächst nur Lehrkräften zur Verfügung gestellt, die zusammen mit den Kooperationspartnern der Polizei an einem zweitägigen Einführungstraining teilnahmen.

Die Fortbildungen wurden von den beteiligten Institutionen (Schleswig - Holsteinisches Lehrerfortbildungsinstitut (IPTs), dem Landeskriminalamt, der KOSS (Koordinationsstelle Schulische Suchtvorbeugung) und dem Schulpsychologischen Dienst des Kreises Rendsburg-Eckernförde) gemeinsam zentral durchgeführt. Ein Expertenteam (Pädagogen, Polizisten, Schulpsychologe, Suchtberater) leitete die Teilnehmer an. Lehrkräfte und Polizisten wurden mit dem Konzept sowie den Materialien vertraut gemacht und erlebten die Wirkung interaktionspsychologischer Übungen und Rollenspiele. (Leider musste die Einführungsveranstaltung auf grund der allgemeinen Finanznot auf einen Tag reduziert werden. Die Teilnehmer/innen können allerdings als

¹ Samfund (dänisch): Gemeinschaft, in Gruppen positiv aufeinander bezogenes Verhalten. In der deutschen Schulpsychologie als Synonym für prosoziales, verantwortungsbewusstes Handeln in Gruppen. Als Eindeutschung kreierte Gunter Kase das Verb „Miteinandern“, um auf Anglizismen oder Umschreibungen verzichten zu können.

zusätzliches Unterstützungsangebot bei Durchführungsproblemen vertiefende Supervision in Anspruch nehmen.)

Die Durchführung eines PIT - Projektes

Da es wünschenswert ist, dass das Projekt möglichst von der ganzen Schule mitgetragen wird, ist vorab die Zustimmung der Schulkonferenz, zumindest aber der Lehrerkonferenz einzuholen. Die Eltern der beteiligten Klassen werden informiert, die Themen möglichst auf Elternabenden vorab oder begleitend behandelt.

Die Durchführung orientiert sich an den a. a. O. beschriebenen Bausteinen / Zielen / Arbeitsschritten der vier PIT - Teile. Nachdem die Lehrkräfte über die pädagogischen Schritte des Teils eins eine Sensibilisierung für das Thema (Gewalt, Diebstahl oder Sucht) erarbeiten lassen, werden im zweiten Schritt die kooperierenden Polizisten aktiv und vertiefen die polizeispezifischen Aspekte der Themen. In diese Teile werden zunehmend die erlebnisaktivierenden und erfahrungsorientierten Interaktionsübungen und Rollenspiele der Teile drei und vier eingebettet.

Während der Zeitaufwand und der Ablauf für die Bausteine eins (z.B. Gewalt) und zwei (Polizei) eher feststehen, erfordern die Teile drei (Persönlichkeitsentwicklung, Interaktion) und vier (Samfund / Miteinander) eine passgenaue Einbettung in den Gruppenprozess und die Beziehungsmuster der Klasse und der Schule.

Die Übungen zur Persönlichkeitsentwicklung (Teil drei) fördern das Erfahrungslernen, das Erleben der unterschiedlichen Facetten des gleichen Themas und eine Erweiterung der eigenen Weltsicht, da die gleichen Situationen von mehreren Personen sehr unterschiedlich erlebt, gedeutet und bewertet werden können.

Die erlebnisaktiven, positiven Interaktionserfahrungen müssen in Regeln, Ritualen und Umgangsformen abgesichert und eingeübt werden. Lehrkräfte sind dabei Vorbilder, Partner und „Hüter der gelebten Regeln“, die auf die Einhaltung und gegebenenfalls Sanktionierung achten. Das ist notwendigerweise keine zeitlich begrenzte Unterrichtsphase, sondern ist Samfund, das Leben und Arbeiten nach verbindlichen, gemeinsam aufgestellten Regeln und Umgangsformen, die, wenn es erfolgreich läuft, dem Klassenleben und Miteinander eine neue Qualität geben. Genau dieses unterstützen die Arbeitsmaterialien des Teils vier (Samfund), mit denen aufbauend auf den Erlebnissen und Erfahrungen „das Überleben positiver Erfahrungen“ abgesprochen, vereinbart und auf seine Wirksamkeit hin überprüft wird mit dem Ziel, vereinbarte und (häufig abweichende) gelebte Regeln mehr zur Deckung zu bringen.

Alle Bausteine, besonders aber die Teile Persönlichkeit und Samfund enthalten hierfür Ablaufschemata, Checklisten und Arbeitshilfen, die es auch weniger geübten Personen erlauben, die Materialien effizient einzusetzen und das Miteinander in der Klasse zu verbessern.

Evaluation (und ein paar robuste Thesen)

Das PIT - Projekt ist seit 1996 mehrfach unter unterschiedlichen Fragestellungen evaluiert worden(5). „Holzschnittartig“ lassen sich die Ergebnisse wie folgt verdichten:

- Lehrkräfte und Polizisten erleben PIT als überwiegend praktikabel und geeignet, die formulierten Ziele zumindest in Teilen zu erreichen.
- Samfund wird von den Lehrkräften als wichtiger Teil, jedoch z.T. schwierig in der Umsetzung und Implementierung erlebt. Moderatorvariablen sind das Schulklima, die Kooperation im Kollegium oder im Klassenteam.
- Interaktionsübungen sind in der Altersgruppe niedrigschwelliger als Rollenspiele, letztere erleichtern jedoch das Ausprobieren neuen Verhaltens.
- Lehrkräfte und Polizisten erleben durch das Projekt eine Stärkung ihrer Handlungsmacht beim Umgang mit Gewaltphänomenen in der Klasse.

- Lehrkräfte und Schüler erleben eine Veränderung des Miteinanders und des Klimas in der Klasse nach Durchführung des Projekts: die Klassengemeinschaft wird gestärkt, Außenseiter werden besser integriert, die Lehrer-Schülerbeziehung verbessert.
- Das Programm ermöglicht Schülern, offen über eigene Probleme zu sprechen, das Selbstbewusstsein zu stärken und besser mit Konfliktsituationen umzugehen.
- Berührungspunkte gegenüber der Polizei werden durch die gemeinsame Arbeit abgebaut.

Weitere Hinweise:

Die PIT-Materialien werden im Folgenden an einigen Beispielen vorgestellt.

Ausführliche Informationen im Internet unter:

Internet: www.polizei.schleswig-holstein.de/praevention/pra_projekte_01.html

Außerdem ist PIT Teil 2 für die Grundschule erarbeitet worden. Infos ebenfalls über das Internet.



Praxisbeispiel Teil I



PIT I D Diebstahl

1. Einführung

1.1 Informationen zum Thema

- Im Rahmen der allgemeinen Grundtendenz zur verstärkten Registrierung von Straffälligkeit bei jungen Menschen fällt auf, dass männliche Jugendliche und Heranwachsende überwiegend Eigentums- und Vermögensdelikte begehen (44%-53%). Hierbei fällt weiterhin auf, dass die Kriminalitätskurve nach dem 14. Lebensjahr zunächst steil ansteigt, im frühen Erwachsenenalter relativ schnell wieder abfällt, um dann mit ca. dem 35. Lebensjahr ganz auszulaufen. Es werden in den letzten Jahren vermehrt weibliche Jugendliche als Täter registriert und hierbei besonders beim Diebstahl, insbesondere beim Diebstahl in Kaufhäusern und Selbstbedienungsläden.
- Gründe für Eigentumsdelikte:
Der häufigste genannte Grund ist der Gruppendruck (ca. 53,2% sind Gruppentäter). Ca. 34% gaben Nervenkitzel als Grund an, ca. 22% Geldmangel und Versuchung, ca. 18% wollten Aufmerksamkeit erregen und jeweils 5% gaben Langeweile und Werbung an. Eine besondere Form der Eigentumsdelikte ist die Suchtmittelbeschaffung.
- Festzustellen ist ein weitgehend gesunkenes Unrechtsbewusstsein beim Diebstahl, da sich die Täter durch das Warenangebot, die Werbung, Armut, mangelndes Vorbildverhalten der Erwachsenen und meist anonym bleibende Geschädigte selbst als Opfer empfinden, die sich holen, was andere haben und keinen richtig schädigt.
- Oft sind es Statussymbole wie Mode, Kosmetik, Musik, Zwei- und Vierräder, legale Drogen (Alkohol, Nikotin), die bei Jugendlichen zu bevorzugten Diebstahlsobjekten werden.



1.2 Mögliche Lernziele

- Das soziale Gespür bei Jugendlichen schärfen.
- Ursachen und Folgen von Eigentumsdelikten zu erkennen.

- Die Schülerinnen und Schüler sollen erkennen, dass die Gesellschaft und jeder einzelne ein berechtigtes Interesse an Diebstahlprävention hat.
- Die Suchtmittelbeschaffung soll als ein gesondertes Problem erkannt und verstanden werden.
- Neben der Vermittlung von diesen kognitiven "Basiskonzepten" müssen aber die affektiv-emotional geprägten Erfahrungen der Jugendlichen gemeinsam aufgearbeitet werden (Probleme mit der Selbstfindung, Defizite an persönlicher Anerkennung und Zuwendung, Wunsch sich einer Gruppe zugehörig zu fühlen und einen "Status" zu besitzen) und es sollte der gemeinschaftliche Versuch unternommen werden, sich auf alternative Verhaltensmöglichkeiten zu verständigen.
- Dies kann nur Erfolg haben, wenn das häusliche Umfeld der Jugendlichen in diese kognitive und affektive Aufarbeitung einbezogen wird, d. h., Eltern, Lebenspartnerinnen der Eltern, Geschwister etc. sollten durch Veranstaltungen.
- (z.B. Elternabende, Gesprächsrunden, Teilprojekte) und konkrete Einbeziehung ihrer Vorstellungen und Meinungen (z.B. durch Befragungen durch die Jugendlichen) mit in dieses Programm hineingenommen werden.

2. Möglicher Ablauf

2.1 Überblick

- Zeit zum Sammeln: Berichte, Fotos, Plakate, Zeitungsausschnitte
- Diebstahl in Zahlen - Statistiken sagen etwas aus
- Das Warenangebot und Werbung
- Gruppendruck
- Geschädigte und Opfer
- Übungen

2.2 Materialien

Einführung in das Thema

Schon Wochen vor Beginn des Diebstahl-Projektes sollte man mit dem Anlegen einer Sammlung beginnen, um so über einen längeren Zeitraum hinweg gemeinsam an der Hinführung zum Thema zu arbeiten.

Schülerinnen und Schüler sammeln zum Thema „Diebstahl“ Zeitungsbilder und Fotos, eigene Arbeiten, "Interviews" von Geschädigten, Aufsätze, Zeichnungen, Plakate usw. Das Material wird am besten im Klassenraum an einer geeigneten Stelle (Pinnwand, Schaukasten, freie Tische o.ä.) gesammelt.

Im Unterrichtsgespräch wird dann die Sammlung sortiert und geordnet. Gut ist es, erste Aussagen dazu in Stichworten - z. B. an einer "Papiertafel" - festzuhalten.

Alternativen bzw. Ergänzungen:

- Als Einführung in das Thema könnte auch ein tatsächlich erlebter Diebstahl in der Schule dienen, z. B. ein Fahrraddiebstahl oder das Entwenden von Schmuck, Bargeld usw. aus dem Umkleideräumen der Sporthalle.
- Ein "Einstieg" könnte auch das Lesen einer Lektüre sein (siehe Literaturverzeichnis) oder das Vorlesen eines Aufsatzes, den ein Schüler/eine Schülerin zu diesem Thema geschrieben hat.

- Weitere Möglichkeiten, dem Thema Diebstahl zu begegnen, sind z. B. Theater- oder Rollenspiele oder Erlebnisberichte der Lehrkraft, der Schülerinnen oder auch eines Opfers.

Auswertung von Statistiken

Die Schülerinnen sollen zunächst nur die Überschriften erfahren und Mutmaßungen über die Zahlenverteilung anstellen. Dann sollen sie ihre Vermutungen an den vorgelegten Statistiken überprüfen.

Es werden statistische Daten vorgelegt, die die Schülerinnen zu weiteren Überlegungen anregen sollen.

Für die Bearbeitung der angegebenen Tabellen werden Arbeitsgruppen gebildet.

Die Gruppenmitglieder besprechen gemeinsam die Aufgaben, anschließend wird das Ergebnis den anderen Gruppen mitgeteilt.

Alternativen bzw. Ergänzungen:

- Eine Gruppenaufgabe kann es sein, die Zahlenangaben aus den Statistiken in Schaubilder umzuwandeln (Kuchen- oder Balkendiagramme), oder die Statistiken "zu besorgen" (z.B. Internet, Polizeidienststelle).

Statistisches Material für Gruppenarbeit

GRUPPE 1:

1964 wurden in Deutschland ca. 44000 ladendiebstähle erfasst. 1994 waren es ca. 590000, 1997 ca. 680000, 1999 ca. 590000 und 2000 ca. 555000.

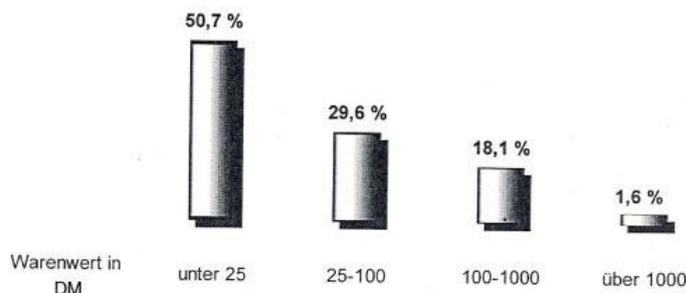
Folgende Tabelle zeigt, wie hoch der Anteil der Kinder und Jugendlichen an den tatverdächtigen Ladendieben in diesen Jahren gewesen ist:

	1964	2000
Kinder (unter 14 J.)	13,7%	16,0%
Jugendliche (14 - 18 J.)	12,5%	18,0%
Heranwachsende (18 - 21 J.)	5,0%	7,5%
Erwachsene (über 21 J.)	68,8%	58,5%

Was kannst Du an diesen Zahlen ablesen?

GRUPPE 2:

Bei der Untersuchung des Schadens, der durch Ladendiebstähle verursacht wird, hat die Polizei für 2000 folgende Zahlen ermittelt:



Glaubst Du, dass Erwachsene und Jugendliche aus Not stehlen? Kannst Du andere Gründe nennen, die zum Diebstahl verleiten?

GRUPPE 3:

Ladendiebstähle werden zum Teil von Einzelpersonen (Einzeltäter), zum Teil von Gruppen (Gruppentäter) begangen. Bei einer großen Untersuchung von insgesamt 38113 Ladendiebstählen (2. Halbjahr 1973) zeigte sich, dass bei den Einzeltätern und bei den Gruppentätern verschiedene Berufsgruppen verschieden stark vertreten waren:

Beruf	Zahl der Diebstähle (in %)	
	Einzeltäter	Gruppentäter
Schüler	24,4	53,2
Studenten	1,3	2,0
Hausfrauen	19,7	10,3
Rentner / Pensionäre	10,1	1,9
Auszubildende	2,9	3,3
Angestellte	9,8	4,2
Handwerker / Arbeiter	21,6	14,4
Selbständige	1,0	0,4
ohne Beruf	9,3	10,2

Vergleiche die Zahlen in der Tabelle und überlege Dir mögliche Gründe für die Unterschiede!

GRUPPE 4:

Interessant ist auch, wann die meisten Ladendiebstähle begangen werden. Die Verteilung der Diebstähle auf die einzelnen Monate kannst Du der folgenden Tabelle entnehmen. Die Zahlen stammen aus der Statistik des Jahres 1991.

Diebstähle im Monat	Zahl der Diebstähle
Januar	39.521
Februar	37.595
März	39.500
April	38.599
Mai	38.079
Juni	38.917
Juli	35.471
August	34.952
September	35.929
Oktober	42.154
November	41.801
Dezember	40.862

Diskutiere die oben genannten Aussagen in Deiner Gruppe!

GRUPPE 5:

Je nach Bevölkerungsdichte verteilen sich die Ladendiebstähle - ähnlich wie bei der Gesamtheit aller Straftaten - im Bundesgebiet sehr unterschiedlich (Angaben von 2000):

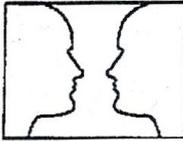
	Anteil an der Wohnbevölkerung	Anteil an den Ladendiebstählen
Großstädte (über 500.000 Einw.)	14,4 %	24,2 %
Großstädte (100.000 - 500.000 Einw.)	16,4 %	26,5 %
Städte (20.000 - 100.000 Einw.)	20,8 %	32,5 %
Gemeinden (bis 20.000 Einw.)	42,4 %	16,8 %

Wo werden die meisten Ladendiebstähle begangen?

Wie kannst Du Dir die unterschiedliche Verteilung erklären?

Praxisbeispiel Teil II

PIT - Interaktionsübung Nr.3.07: „Esel an der Leine“



Samfund und Miteinandern - Teil 3: Gruppendynamische Übungen und Interaktionsspiele

Esel an der Leine

(Quelle: Gunter Kase ‚Samfund und Miteinandern‘
nach einer Zeichnung von Jamie Walker ‚Gewaltfreie Konfliktlösung im Klassenzimmer‘)

1. Kurzbeschreibung:

Jeweils 2 Teilnehmer werden mit Seilen aneinander gebunden und probieren aus, durch Macht-ausübung oder Kooperation unterschiedliche Plätze zu erreichen.

2. Angestrebte (mögliche) Ziele:

Kooperations- und Konfrontationserfahrungen machen, durchsetzen oder zusammenarbeiten lernen.

3. Zeitbedarf und erforderliche Materialien, getrennt nach Durchführung und Auswertung:

Durchführung: ca. 5 - 10 Minuten.

Auswertung: ca. 1/2 Stunde

Materialien: Ausreichende Anzahl von Seilen, jeweils 4 anzustrebende Belohnungen pro Spiel-paar (2 auf jeder Seite).

4. Anweisung zur Durchführung:

(Anmerkung: Ersten Absatz u.U. weglassen.)

Ich möchte mit Euch ein Spiel ausprobieren, bei dem Ihr unterschiedliche Erfahrungen mit Stärke, Macht und Zusammenarbeit machen könnt. Zur Vorbereitung möchte ich Euch eine kleine Geschichte erzählen:

Zwei Esel sind mit einer Leine aneinander gebunden. Ihr Herr führt sie nach getaner Feldarbeit heim. Es ist ein heißer, später Nachmittag und der Besitzer legt sich unter einen Baum um aus-zuruhen. Die beiden Esel sind von dem langen Arbeitstag hungrig. Da entdeckt jeder von ihnen einen Heuballen, der am Wegesrand liegt. Beide stürzen auf ihren Heuhaufen los und versuchen zu fressen.

Das Seil, mit dem sie aneinandergebunden sind, ist jedoch so kurz, dass sie nicht beide gleich-zeitig ihren auf den gegenüberliegenden Wegseiten liegenden Heuhaufen erreichen.

Ich möchte mit Euch diese Geschichte nachspielen. Ich habe dazu genügend Seile und Heuhau-fen (Obst, Süßigkeiten oder eine andere symbolische Belohnung) mitgebracht.

Bitte findet Euch jetzt zu Paaren zusammen und bindet Euch jeweils ein Seil fest um den Leib. Stellt Euch vor, Ihr seid die hungrigen Esel, die sich auf ihren Heuhaufen stürzen wollen und probiert verschiedene Möglichkeiten aus, satt zu werden. Achtet dabei auf unterschiedliche Erfahrungen, die ihr mit dem einen oder anderen Versuch macht. Probiert ruhig unterschiedli-che Verfahren aus, an das Futter heranzukommen. Jetzt geht es los...

5. Hinweise und Fragen zur Auswertung und zum Transfer in das alltägliche Leben:

- Welche verschiedenen Wege, an das Futter heranzukommen, habt Ihr ausprobiert?
- Waren es eher kooperative oder konfrontative Lösungen?
- Wie habe ich mich bei der einen oder anderen Form gefühlt?
- Habe ich Erfahrungen als Sieger, Verlierer oder gleichberechtigt kooperierender Partner gemacht?
- Was habe ich in der einen oder anderen Rolle gefühlt und erlebt?
- Wie kann ich diese Erfahrungen auf meinen Alltag, auf das Miteinandergehen, auf das Erreichen von Zielen übertragen?
- Wann wähle ich den einen oder anderen Weg?

6. Erfahrungen, die andere Leiter / Lehrkräfte damit gemacht haben:

Die Übung lässt, hautnah die unterschiedlichen Gefühle und Erfolge bei Kooperation, Machtausübung und nur für sich selbst sorgendem Verhalten erfahren. Sie bietet eine Fülle von Übertragungsmöglichkeiten zu Themen wie „stark / schwach“, „Rücksichtslosigkeit, für sich selbst sorgen versus teilen“ usw. an. Das Spiel eignet sich damit gut als erfahrungsbezogene Erwärmung zur Erarbeitung von Kooperationsstrategien.

Wichtig!!

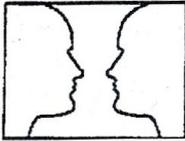
„Moral“ und „erlebte Gefühle“ stimmen in der Regel nicht überein. Gefühle wie Lust, sich durchzusetzen, Befriedigung, erst einmal für sich selbst zu sorgen, sind direkte ursprüngliche Gefühle und frühe kindliche Erfahrungen. Wenn Leiter oder Lehrkräfte diese Gefühle und Erfahrungen abwerten, wird der Entwicklungsschritt (durch Teilen und Kooperation erreichte ich mehr und es bleiben keine offenen Rechnungen bestehen) übersprungen bzw. ist nicht möglich.

7. Besondere Hinweise

Ist das „Esels-Gleichnis“ nur auf Individuen beschränkt oder besitzt es auch Gültigkeit für größere Systeme (Familie, Klasse, Staaten)?

Praxisbeispiel Teil III

PIT - Interaktionsübung Nr.3.03: „Ich bin anders!“ (Entscheidungsspiel)



Samfund und Miteinandern - Teil 3:

Gruppendynamische Übungen und Interaktionsspiele

Ich bin anders!

(Quelle: Gunter Kase ‚Samfund und Miteinandern‘)

1. Kurzbeschreibung:

Ein Teilnehmer stellt sich gegen eine Gruppenentscheidung und macht Erfahrungen mit Anderssein. Bei einer wichtigen Abstimmung vertritt er / sie eine gegenteilige Position.

2. Angestrebte {mögliche}Ziele:

- Erwerb von Zivilcourage und Eigenständigkeit
- Wahrnehmen und Benennen von unangenehmen Gefühlen beim ‚Anderssein‘ und angenehmen Gefühlen beim ‚Gleichsein‘
- emotionale und soziale Spannungen wahrnehmen, aushalten und benennen können.

3. Zeitbedarf und erforderliche Materialien, getrennt nach Durchführung und Auswertung:

Durchführung: 10 Min. bis 30 Min.

Auswertung: ca. 30 Min. - 60 Min.

Materialien: Für jeden Teilnehmer ein zusammengefalteter Zettel, ein Zettel ist besonders markiert. Durchführung am besten im Stuhlkreis.

4. Anweisung zur Durchführung:

Ich möchte mit Euch eine Übung durchführen, in der Ihr Erfahrungen mit Anderssein und Zivilcourage machen könnt.

Jeder von Euch erhält gleich einen Zettel. Die meisten Zettel sind leer, einige enthalten jedoch eine Markierung. Bitte öffnet Eure Zettel noch nicht, sondern erst, wenn ich es sage.

(Anmerkung: Vor der nächsten Anweisung werden die Zettel an alle Teilnehmer verteilt. Je nach Gruppen- und Spielerfahrung kann man darauf hinweisen, dass es sich um eine Phantasie- bzw. Trockenübung handelt oder jeder Teilnehmer sich selbst ein für ihn wichtiges imaginäres Thema ausdenkt. Am wirkungsvollsten sind die Erfahrungen jedoch, wenn das Anderssein nicht durch Inhalte überlagert wird.)

Wir führen jetzt eine wichtige Abstimmung durch. Ihr wisst ja, dass viel für die Gruppe und für jeden einzelnen davon abhängt. Wir haben das Für und Wider ausführlich diskutiert und ich gehe davon aus, dass alle dafür sind.

Sicherheitshalber trage ich aber noch einmal: Wer ist dagegen? (Pause von ca. 1/2 Min.)

Jetzt guckt bitte in Eure Zettel. Wer Markierungen auf seinem Zettel hat, ist dagegen und steht auf. Öffnet bitte jetzt Eure Zettel, steht auf und seht Euch um.

5. Hinweise und Fragen zur Auswertung und zum Transfer in das alltägliche Leben:

- Was habe ich gefühlt, bevor ich den Zettel öffnete?
- Welche Gefühle und Gedanken hatte ich, nachdem ich wusste, ob ich dafür oder dagegen war?
- Welche Gefühle und Gedanken hatte ich als derjenige, der aufstand?
- Was ging mir als 'Teil der Mehrheit' durch den Kopf, wie bewerte ich die Minderheit?
- Wie treffe ich sonst in meinem Leben wichtige Entscheidungen?
- Welche Unterschiede erlebe ich als 'Außenseiter' oder als 'Teil der Mehrheit'?
- Was macht es mir leicht, was schwer, Meinungen zu äußern oder zu Entscheidungen zu stehen, die 'abweichen'?
- Was bedeuten die Erfahrungen, die wir hier gemacht haben, für Entscheidungsprozesse bei uns in der Klasse, bei uns in der Familie, im Freundeskreis und darüber hinaus in der Politik (eigene Erlebnisse und Beispiele)?

6. Erfahrungen, die andere Leiter / Lehrkräfte gemacht haben:

Die Übung macht die unterschiedlichen Gefühle von Mehrheiten und Außenseitern sowie die inneren Spannungen in Entscheidungsprozessen besonders für Außenseiter oder Minderheiten deutlich. Die Erlebnisse und Gedanken sind eine gute Voraussetzung um über Eigenständigkeit vs. Konformität, Zivilcourage vs. Anpassung und Mitschwimmen, Selbstbehauptung vs. Gruppendruck, Mut vs. Angst zu sprechen. Übertragungsmöglichkeiten auf ,vielfältige Alltags- und politische Situationen sind möglich. Die Auswertung kann in Richtung Mitverantwortung, Unterstützung von Anderssein oder Schwächeren weitergeführt werden.

7. Besondere Hinweise

Da in vielen Gruppen, besonders unter Jugendlichen, ein hoher Konformitäts- und Anpassungsdruck herrscht, und die Wahrnehmung insbesondere von unangenehmen Gefühlen (Angst, Spannungen, Befürchtungen, selbst zum Außenseiter zu werden, sich lächerlich zu machen) mit Widerständen verbunden ist, besteht in spielunerfahrenen Gruppen oder in Gruppen mit geringer Offenheit die Gefahr von Ablenkungsreaktionen ('Nichts wahrnehmen', Regeln brechen, lachen). Es sollte dann thematisiert werden, was diese Reaktionen für das Miteinanderumgehen bedeuten.

Wichtig ist das Herausarbeiten des Unterschieds im Erleben von Gruppe und Einzelgänger.

Es hat sich als günstig erwiesen, die Abstimmung als themenlose Phantasieübung durchzuführen. So kann jeder Teilnehmer seine Vorstellung von Wichtigkeit hineinlegen und die Gefühle sind intensiver. Bei der Vorgabe von Abstimmungsthemen (Rauchen, Klassenfest) wirkt der Inhalt ablenkend und erleichtert das Ignorieren der eigenen inneren Welt.

Rita Marx, Susanne Saliger

„Prävention von Aggression und Gewalt an Schulen“ (PAGS) Informationen über die Unterrichtsmaterialien zum Projekt

Vorbemerkung

Die vorliegenden Unterrichtsmaterialien stehen im Zusammenhang des Projekts „Prävention von Aggression und Gewalt an Schulen“ und bieten Lehrerinnen und Lehrern - thematisch zusammengefasst - curriculare Module mit Spielen und Interaktionsübungen, die in der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern eingesetzt können. Mit diesem Ansatz ist zum einen das Training von Fertigkeiten¹ verbunden, zum anderen enthalten die curricularen Module Elemente von Selbsterfahrung und greifen auf gruppendynamische und gruppenpädagogische Methoden zurück. Die Materialien enthalten darüber hinaus Anregungen zum Einsatz und zur Auswertung der (Rollen-)Spiele und Interaktionsübungen.

Die Materialien befassen sich mit folgenden Themenkomplexen:

- I. Wahrnehmung von eigenen und fremden Gefühlen sowie Umgang mit eigenen und fremden Gefühlen (Ärger und Wut; Liebe und Hass, Trauer und Verzweiflung, Verletzlichkeit und Kränkbarkeit);
- II. Förderung kommunikativer Fähigkeiten und Fertigkeiten
- III. Förderung der Fähigkeit zur Perspektivübernahme
- IV. Neugier auf das Fremde
- V. Wahrnehmen von und Umgang mit Konflikten.

Darüber hinaus enthalten die Materialien Informationen über Auftreten und Folgen von Gewalt in Familie, Schule und Gesellschaft.

Ziel der curricularen Arbeit ist es, Lernprozesse anzuleiten und anzuregen, welche zur Prävention von Aggression und Gewalt beitragen. Schülerinnen und Schüler sollen - im Sinne einer primären Prävention - mit neuen/alternativen, gewaltfreien Verhaltensweisen vertraut gemacht werden, pro-soziale Kompetenzen erwerben sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten, die zu einem Umgang mit Aggression und potentieller Gewalt im Sinne von konstruktiver, nicht-gewaltförmiger Konfliktlösung beitragen, einüben.

Zum Aufbau der Unterrichtsmaterialien

Die Materialien sind so aufgebaut, dass sie Vorschläge für den Einsatz in unterschiedlichen Schulklassen enthalten. Jeder Themenkomplex enthält Materialien für den Einsatz in allen Klassenstufen von 1 bis 10. Die Themen verstehen sich als aufeinander aufbauend, können aber auch als einzelne Bausteine benutzt werden.

¹ Die im Rahmen der zu entwickelnden curricularen Module zu vermittelnden und von Schülerinnen und Schülern zu erwerbenden spezifischen sozialen und psychosozialen Fertigkeiten und Fähigkeiten werden vor dem Hintergrund der Theorien zu Aggression und Gewalt begründet und reagieren auf defizitäre psychosoziale Vorerfahrungen von Schülerinnen und Schülern. Ihre Intention ist - etwa im Unterschied zu Konzepten der Mediation - eine Eskalation von Konflikten, die als Konflikte selbstverständlich als ubiquitär angenommen werden müssen, zu gewalttätigen Auseinandersetzungen und Opfer-Täter-Konflikten zu vermeiden.

Alle Themenkomplexe enthalten zum einen jeweils eine theoretische Einführung, welche die entsprechende Thematik in den Kontext von Gewaltprävention einordnet. Zum anderen ist den Materialien ein Elternbrief beigegeben, mit dem eine Information über die im Unterricht durchgeführten Inhalte und deren Bedeutung für Soziales Lernen und Gewaltprävention an die Eltern gegeben wird.

Dieser Elternbrief reagiert auf die Problematik, dass Prävention von Aggression und Gewalt nicht nur als eine Aufgabe der Schule angesehen werden kann, sondern dass elterliche Haltungen und familiales Klima zu förderst oder zumindest gleichermaßen dazu beitragen müssen, Kindern und Jugendlichen andere als gewaltförmige Auseinandersetzungen und Konfliktlösungsmöglichkeiten zu vermitteln. Eltern in das Gesamtprojekt und seine Intention einzubinden, sie damit auch ernst zu nehmen und in ihre Verantwortlichkeit für ihre Kinder und deren Verhalten einzubinden, ist die Funktion des Elternbriefes.

Empfehlung zur Anwendung

Die Materialien verstehen sich als ein Angebot, das Lehrerinnen und Lehrern die Möglichkeit gibt, entsprechend der spezifischen Situation ihrer Klasse auf einzelne Übungen und/oder Rollenspiele zurückzugreifen, sie entsprechend anzuwenden und auszuwerten. .

Da dieses Projekt jedoch auf die Prävention von Gewalt zielt, sollten die Materialien möglichst auch in diesem Kontext angesprochen und durchgeführt werden. Das heißt, dass der Zusammenhang der Einzelthemen zum Thema Gewaltprävention sowohl für Schülerinnen und Schüler als auch für deren Eltern deutlich gemacht werden sollte.

Natürlich lassen sich die einzelnen Übungen und Spiele auch losgelöst vom Kontext der Gewaltprävention durchführen, sie können dann - und auch das ist ja nicht schlecht - einfach „nur Spaß machen“. Lehrerinnen und Lehrer jedoch, deren Intention tatsächlich auf Gewaltprävention gerichtet ist, sollten dies auch deutlich markieren. Die gewaltpräventive Wirkung, die sich mit der Durchführung der unterrichtlichen Bausteine verbindet, kann nicht als etwas gesehen werden, was sich quasi automatisch oder von selbst ergibt; vielmehr bestimmt der Kontext in nicht unwesentlichem Maße mit, welchen Wert die Beteiligten der Durchführung der Unterrichtsmodule beimessen.

Lehrerinnen und Lehrer bekennen sich, indem sie den Kontext zur Gewaltprävention herstellen, persönlich dazu, dass sie Gewaltprävention für notwendig und sinnvoll halten. Sie zeigen gegenüber Schülerinnen und Schülern, gegenüber Eltern und gegenüber der Öffentlichkeit, dass sie der in dieser Gesellschaft herrschenden oder gar zunehmenden Gewalttätigkeit von einzelnen und Gruppen nicht gleichgültig gegenüberstehen, sondern dass sie aktiv präventiv handeln,

Im folgenden Anhang finden Sie beispielhaft je eine Übung aus den Komplexen I., II. und IV.

Bestellung des Ordners PAGES mit den Unterrichtsmaterialien ist über folgende Adresse möglich: Fachhochschule Potsdam, Fachbereich Sozialwesen, z. Hd. Frau Häussler, Friedrich-Ebert-Str. 4, 14467 Potsdam

Themenkomplex I: Wahrnehmung von und Umgang mit Gefühlen

Titel: Gefühls-Interview

Klassen: 5.-6. (7.-10. Klasse)

Anwendungsbereich/Ziel:

Die Schüler reflektieren ihren Umgang mit Gefühlen und beschäftigen sich mit Methoden, sich dieser Emotionen bewusst zu werden und konstruktiv mit negativen Gefühlssituationen umzugehen.

Material:

Ein Interviewbogen zu einem Gefühl, z.B. Wut (siehe nächste Seite) und einen Stift für jeden Schüler.

Wenn Sie ein anderes Gefühl thematisieren wollen, wählen Sie den entsprechenden Bogen (siehe weitere Seiten) oder entwickeln Sie eigene Interviewbogen.

Durchführung:

Teilen Sie die Schüler in Paare auf. Jeder Schüler erhält einen Interviewbogen. Die Schüler interviewen sich etwa 20 Minuten gegenseitig und schreiben die Antworten des anderen in Stichworten auf.

Auswertungshinweise:

Beim anschließenden Gespräch in der ganzen Gruppe können Sie die Schüler verschiedene Strategien beschreiben lassen, wie man mit dem jeweiligen Gefühl (Wut, Angst, Enttäuschung, Scham) konstruktiv umgehen kann. Fragen Sie die Schüler, ob sie von anderen Schülern Möglichkeiten erfahren haben, an die sie vorher nicht gedacht haben.

Weiterführend:

Der Interviewbogen kann für verschiedene Gefühle, wie zum Beispiel Wut, Angst, Kränkung, Scham, Enttäuschung oder Einsamkeit modifiziert werden.

Es ist auch möglich, die Eltern oder Geschwister mit einzubinden, so dass Schüler und Eltern sich gegenseitig interviewen.

Quelle:

Modifiziert nach einer Spielidee von:

Ray, P./Alson, S./Lantieri, L./Roderick, T.: Resolving Conflict Creatively: A Teaching Guide for Grades Kindergarten through Six. Educators for Social Responsibility Metropolitan Area and the Board of Education of the City of New York 1993

Gefühlsinterview: Wut

1. Wann warst Du das letzte Mal sehr wütend? _____
 - a) auf einen anderen Menschen? _____
 - b) auf Dich selbst? _____
2. Warum warst Du wütend? _____
Wer oder was hat Dich wütend gemacht? _____
3. Wie hast du reagiert? _____
4. Wie ist die Wut wieder weggegangen? _____
5. Wer oder was hat Dir dabei geholfen? _____

Hinweis: Die Fragebogen entsprechen nicht den Originalen; sie sind aus Platzgründen verkürzt worden.

Gefühlsinterview: Angst

1. Wann warst Du das letzte Mal sehr ängstlich? _____
2. Warum warst Du ängstlich? _____
Wer oder was hat Dich ängstlich gemacht? _____
3. Wie hast du reagiert? _____
4. Wie ist die Angst wieder weggegangen? _____
5. Wer oder was hat Dir dabei geholfen? _____

Gefühlsinterview: Enttäuschung

- 1. Wann warst Du das letzte Mal sehr enttäuscht? _____
 - a) von einem anderen Menschen _____
 - b) von Dir selbst _____
- 2. Warum warst Du enttäuscht? _____
- 3. Wie hast du reagiert? _____
- 4. Wie ist die Enttäuschung wieder weggegangen? _____
- 5. Wer oder was hat Dir dabei geholfen? _____

Gefühlsinterview: Scham

- 1. Wann hast Du dich letzte Mal sehr geschämt? _____
 - a) Wegen eines anderen Menschen? _____
 - b) Wegen Dir selbst? _____
- 2. Warum hast Du Dich geschämt? _____
- 3. Wie hast du reagiert? _____
- 4. Wie ist der Scham wieder weggegangen? _____
- 5. Wer oder was hat Dir dabei geholfen? _____

Quelle:

Forschungsprojekt „Prävention von Aggression und Gewalt an Schulen“.
Fachhochschule Potsdam 2000 - 2002

Themenkomplex II – Förderung kommunikativer Fähigkeiten und Fertigkeiten

Titel: Haus - Baum - Hund

Klassen: 1.-2. (3.-10. Klasse)

Anwendungsbereich/Ziel:

Den Schülern sollen Prozesse nonverbaler Kooperation verdeutlicht werden. Einfühlungsvermögen sowie die Förderung von Sensibilität für Verhaltensweisen anderer soll erreicht werden.

Material:

DIN A3-Papier und etwas dickere Filzstifte.

Durchführung:

Die Schüler der Klasse teilen sich in Paare auf. Die Paare sitzen an einem Tisch und haben die Aufgabe, zusammen einen Stift anzufassen und -; ohne miteinander zu reden - ein Haus, einen Hund und einen Baum zu zeichnen.

Bevor die Paare der Klasse ihr Bild zeigen, können sie sich erst einmal zu zweit austauschen.

Auswertungshinweise:

Beim anschließenden Gespräch in der ganzen Gruppe können Sie fragen:

Wie leicht oder schwierig war es, nicht zu reden?

Wie leicht oder schwierig war das gemeinsame Führen des Stifts?

Wurde sich beim Zeichnen abgewechselt?

Wie erfolgte die Verständigung ohne Worte?

Habt Ihr Blicke oder Gesten benutzt?

Sind beide Partner mit dem Ergebnis zufrieden? Warum oder warum nicht?

Erinnert euch diese Übung an Situationen, die ihr erlebt habt?

Wie ist es möglich, sich zu einigen, so dass niemand die Beziehung dominiert?

Weiterführend:

Es können beliebige Gegenstände oder Figuren gezeichnet werden.

Für höhere Klassen, frühestens ab 2. Klasse: Wenn das Bild fertig ist, schreiben beide, wiederum ohne zu sprechen, ihren Namen darunter. Ein weiterer Schritt kann es sein, sich gemeinsam eine Note zu geben, auch dabei ohne miteinander zu reden.

Quelle:

modifiziert nach Antons, K.: Praxis der Gruppendynamik. Übungen und Techniken. Göttingen 1998.

Themenkomplex V – Wahrnehmung von und Umgang mit Konflikten**Titel:** Bus-Szenario**Klassen:** 7.-8. (5.-6.Klasse)**Anwendungsbereich/Ziel:**

Diese Übung ermöglicht es den Schülern, verschiedene Reaktionsmöglichkeiten in Konfliktsituationen auszuprobieren.

Material:

Halb so viele Stühle wie Schüler.

Durchführung:

Stellen Sie mit den Schülern jeweils zwei Stühle nebeneinander, die einen Bus darstellen sollen. Fragen Sie nach Freiwilligen, die sich auf die vorhandenen Stühle setzen wollen. '

Schildern Sie anschließend eine für die Klasse passende Situation - z.B.: „Mit diesem Bus fahren wir zur Klassenfahrt“. Leider hat die Busgesellschaft aber einen Fehler gemacht und einen Bus mit zu wenigen Sitzplätzen gebracht. Da schließlich alle Schüler zur Klassenfahrt fahren wollen, ist es nun Aufgabe der Schüler, die keinen Platz bekommen haben, zu versuchen, in dem Bus unterzukommen.

Geben Sie den Schülern ausreichend Zeit, um die unterschiedlichsten Überzeugungsstrategien auszuprobieren. Unterbrechen Sie nach etwa 10 Minuten, und besprechen Sie die von den Schülern angewandten Strategien und Taktiken mit der Klasse.

Auswertungshinweise:

Fragen Sie:

Wie wurde versucht zu überzeugen?

Mit welchem Erfolg oder Misserfolg wurden bestimmte Strategien angewandt?

Wie reagierten die Sitzenden?

Wie ging es denjenigen, die einen Sitzplatz haben wollten? / Gab es Kompromisse? Wie wurden sie ausgehandelt? Erinnernte diese Übung jemanden an eine Situation, die er schon mal erlebt hat? An welche?

Weiterführend:

In einer 2. Runde können die Rollen der Schüler getauscht werden, die zuerst saßen, sollten jetzt um einen Sitzplatz kämpfen.

Quelle:

Subklew, F.: Erlernt im Quaker Peace Centre, Cape Town, South Africa 1999.

Wolfgang Höfert

Soziales Lernen - Schulcurriculum und Schulentwicklung

Die Bedeutung der Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenz bei Schülerinnen und Schülern ist unumstritten. Die Fähigkeit, eigenes Verhalten zu reflektieren, alternative Verhaltensweisen zu erproben, andere Meinungen und Standpunkte zur Kenntnis zu nehmen und zu akzeptieren befördert die Entwicklung konstruktiver Konfliktbewältigungsstrategien und ist unabdingbare Voraussetzung für die Fähigkeit zu einem friedlichen und demokratischen Miteinander.

Die neuen Rahmenrichtlinien betonen dies ganz allgemein bei der Unterrichtsgestaltung, andere, spezifischere Programme (z.B. Faustlos) versuchen in eigens dafür vorgesehenen Stunden die Entwicklung bzw. Förderung sozialer Kompetenzen zu unterstützen.

Die Beschäftigung mit sozialen Lernprozessen war anfangs oft Folge akuter Notlagen in Kollegien, die sich den auf sie einstürmenden Belastungen nicht mehr gewachsen fühlten, und/oder der Forderungen von Eltern, die mit der Unterrichtssituation und dem Schulklima insgesamt unzufrieden waren. Dies führte aber auch dazu, die bewusste Gestaltung von Schulentwicklungsprozessen in Angriff zu nehmen und so das gesamte Schulleben und -klima nachhaltig zu verändern. Die Kooperation mit außerschulischen Partnern kann dabei von Bedeutung sein.

Soziales Lernen im sozialen Brennpunkt

Seit 1994 arbeiten die Franz-Schubert-Grundschule und der Schülerclub ARCHE in Nord-Neukölln gemeinsam an einem Programm zum sozialen Lernen in einem sozialen Brennpunkt. Wichtige Voraussetzung ist dabei die partnerschaftliche und gleichberechtigte Zusammenarbeit zwischen der Schule und einem anerkannten freien Träger der Jugendhilfe (*elele*-Nachbarschaftsverein e.V.), die in entsprechenden Verträgen und Vereinbarungen festgelegt ist.

Der Einzugsbereich der Schule ist gekennzeichnet durch einen hohen Ausländeranteil, eine hohe Arbeitslosigkeit und Sozialhilfedichte sowie durch eine starke Bevölkerungsfluktuation. Die Kinder kommen mit teilweise erheblichen Entwicklungsverzögerungen, Konzentrationsschwächen, Sprachschwierigkeiten in die Schule. Es fehlt oft eine auf Kompromiss und Verständigung angelegte Streitkultur. Infolgedessen drohen Spannungen und Aggressionen zwischen den Kindern den Unterricht und das gesamte Schulleben zu belasten.

Das Bemühen, diesen Tendenzen entgegenzuwirken, das Schulklima zu verbessern sowie gewaltpräventives Handeln und soziales Lernen in der Schule zu verankern, bestimmt die Schulentwicklungsprozesse der letzten Jahre. Dabei kooperieren die Lehrer/innen der Schule mit den Mitarbeiter/innen des Schülerclubs, die dabei ihre spezifischen sozialpädagogischen und -psychologischen Qualifikationen einbringen und beratend tätig werden.

So lässt sich im Nachhinein die Entwicklung der letzten Jahre beschreiben. Erste vereinzelte Aktivitäten führen zu einem Maßnahmenkatalog, der versucht, unterschiedliche Ansätze miteinander zu verbinden und so Schulentwicklung bewusst und nachhaltig zu gestalten.

Das Curriculum „Soziales Lernen“

„Soziales Lernen“ wurde als Ergebnis einer Zukunftswerkstatt „Schule ohne Gewalt“ von der Gesamtelternvertretung der Franz-Schubert-Grundschule gefordert. An dieser Zukunftswerkstatt nahmen 1996 auch Lehrer/innen teil. Im Kollegium gab es bereits ähnliche Überlegungen, so dass „Soziales Lernen“ mit einer Wochenstunde pro Klasse auf der Grundlage eines Beschlusses der Gesamtkonferenz eingeführt wurde.

Nach zahlreichen Diskussionen im Kollegium und entsprechenden Versuchen, zu einer Vereinheitlichung des pädagogischen Handelns zu kommen, erhielten eine Kollegin der Schule und ein Mitarbeiter des Schülerclubs im Jahr 2000 den Auftrag, eine curriculare Grundlage für das Fach „Soziales Lernen“ zu entwickeln. Das Curriculum wurde 2001/02 von der Gesamtkonferenz verabschiedet und liegt jedem Kollegen / jeder Kollegin vor. Das Curriculum soll ergänzt werden durch Materialien für die unterschiedlichen Klassenstufen und stellt Bezüge zum sonstigen Unterricht her. So gibt es beispielsweise beim Themenbereich Werte/Normen enge Verbindungen zur Projektwoche „Fremdes kennen und verstehen lernen“, die für alle fünften Klassen obligatorisch ist. Das Curriculum und vor allem die ergänzenden Materialien und methodischen Hinweise (Lernarrangements, Impulse, Spiele und Übungen) tragen dazu bei, die Sozialkompetenz der Kinder systematischer zu entwickeln und auch für das Lehrerhandeln mehr Verbindlichkeit zu schaffen (vgl. Battisti, R. und Höfert, W. Curriculum Soziales Lernen an der Franz-Schubert-Grundschule. Berlin 2002).

Inhalte und Ziele des Curriculums „Soziales Lernen“:

- Selbstwahrnehmung mit den Zielen: sich mit dem eigenen Körper auseinander setzen, die eigenen Sinne kennen lernen, Gefühle erkennen und ausdrücken
- Fremdwahrnehmung/Kommunikation mit den Zielen: andere Personen wahrnehmen, unterschiedliche Handlungsmotive erkennen, Gesprächsführung, Umgang mit Kritik
- Kooperation/Helfen mit den Zielen: Kooperation als Qualität erleben und bewusst gestalten, Gemeinsamkeit statt Konkurrenz entwickeln, mit Hilfe angemessen umgehen
- Konflikte lösen mit den Zielen: Konflikte erkennen und analysieren, Handlungsmöglichkeiten in Konflikten aneignen, mit Konflikten konstruktiv umgehen
- Werte/Normen mit den Zielen: unterschiedliche Werte/Normen erkennen, formulieren und damit umgehen, Bedeutung von Regeln erkennen, Demokratieverständnis und Gestaltungswillen entwickeln.

Die Einbeziehung in die Stundentafel (eine Wochenstunde pro Klasse) seit 1998 gestattet planvolle Arbeit und unterstreicht die Bedeutung einheitlichen pädagogischen Handelns im Kollegium. Die Kinder spüren die Bedeutung sozialen Lernens und können sich auf die verbindliche Durchführung der Stunden einstellen. Die Lernangebote im Fach „Soziales Lernen“ werden entweder von den Klassenlehrer/innen allein, den ARCHE-Mitarbeitern oder von Schul- und Sozialpädagog/innen gemeinsam angeboten.

Das Angebot „Soziales Lernen“ rückt die Beziehungsarbeit in den Vordergrund. Die Kinder sollen ihre Aufmerksamkeit auf die eigenen Fähigkeiten und Potentiale lenken, ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugung erhöhen, ihre emotionalen und sozialen Kompetenzen stärken.

Die Teilnahme an den Spielen und Übungen ist freiwillig. Erfolg oder Misserfolg der Arbeit sind oft nicht sofort abzulesen. Der Lernprozess im Fach soziales Lernen soll gemeinsam von allen Beteiligten in einer offenen und vertrauensvollen Atmosphäre gestaltet werden. Im Mittelpunkt der Stunden stehen die Kinder mit ihren Wünschen, Bedürfnissen aber auch Ängsten und Widerständen. Dies gestattet bzw. erfordert den Einsatz entsprechender Methoden und die Einhaltung von Regeln, die die vertrauensvolle Atmosphäre fördern und gegenseitigen Respekt unterstützen.

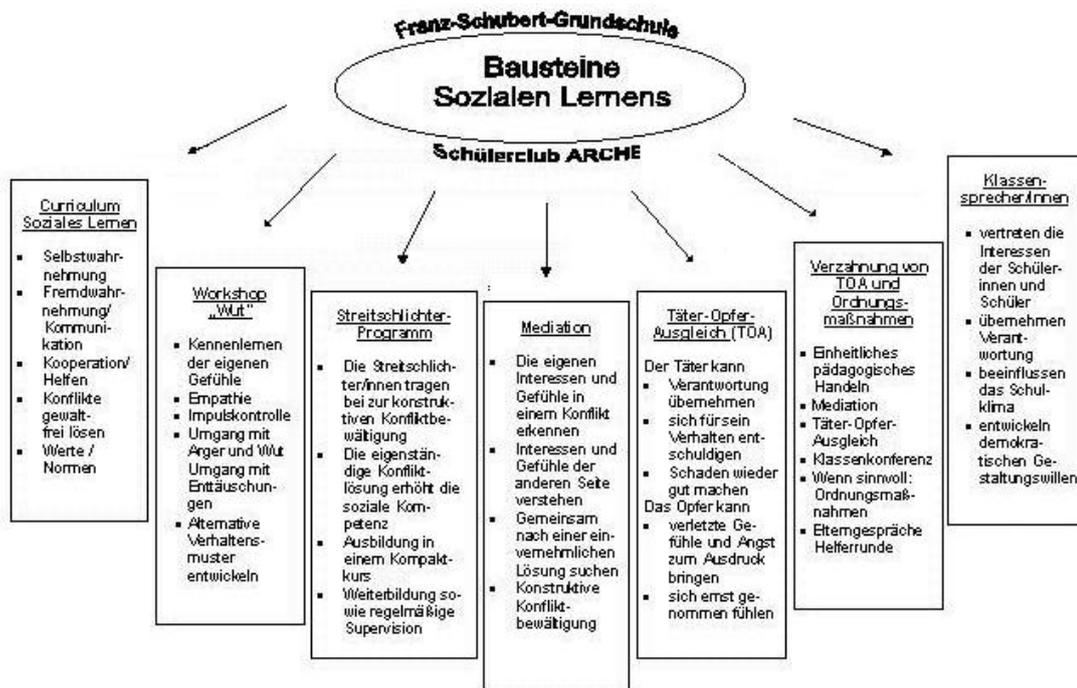
Die Stunden setzen an der Ausgangslage der Kinder an. Durch einen inneren Spannungsbogen werden sie „rund“ (Auflockerung bzw. Einstimmen, Themenzentrierung, ggf. Feedback, Ausklang). Am Ende können die Kinder für sich selbst oder gemeinsam mit den anderen überlegen, wie das Erlebte in den Alltag „transportiert“ werden kann. Indem sie ihr Verhalten hinterfragen und in Beziehung zu dem der anderen Kinder setzen, entwickeln sie Kompetenzen und Strategien für ihr Verhalten auch in anderen komplexen sozialen Situationen.

Die Kinder entwickeln gleichzeitig Kompetenzen für das Lernen in offenen Lernsituationen, das immer mehr zu einem wichtigen Bestandteil des Lernangebots wird, mit dem alle Dimensionen der Lernkompetenz gefordert und gefördert werden sollen. Sollen Formen offenen und selbstständigen Lernens zu gelingenden Lernprozessen führen, bedürfen sie der Sozial- und Selbstkompetenz, die in Phasen der Einzel-, der Partner- und der Gruppenarbeit zum Tragen kommen.

Die Einführung eines Schwerpunktes „Soziales Lernen“ stellt die Lehrkräfte vor neue Herausforderungen, denn die Förderung von Selbst- und Sozialkompetenz betrifft Kinder und Lehrer/innen. Viele Lehrkräfte fühlen sich dafür jedoch nicht immer ausreichend qualifiziert und sind es wohl auch nicht immer. Sie können sich diesem Aufgabenbereich nur in dem Maße zuwenden, wie sie sich das selbst zutrauen. Die Zusammenarbeit mit außerschulischen Fachkräften bietet ihnen hierbei auch eine Chance für eigene Lernprozesse.

Es wurde schnell deutlich, dass „Soziales Lernen“ nicht einfach in einer Unterrichtsstunde pro Woche „abgehakt“ werden kann. Es bedarf der Verbindung zu „normalen“ Unterrichtssituationen und muss gegebenenfalls um spezifische Angebote ergänzt werden, wie beispielsweise den Umgang mit Wut und Aggression. All diese Angebote müssen eingeordnet werden in ein Schulprofil, das konstruktive Konfliktbewältigung begünstigt und zu einem guten Schulklima führt. Hierbei hat sich die Einrichtung von Schulentwicklungsgruppen zu den Themenbereichen „Soziales Lernen“ und „Konstruktive Konfliktbewältigung“ bewährt, die die Aktivitäten zur Entwicklung bzw. Förderung konstruktiver Konfliktbewältigungsstrategien vorbereiten und begleiten.

Im Laufe der Zeit wurden verschiedene Bausteine sozialen Lernens erprobt, die mittlerweile einen Maßnahmenkatalog ergeben, der in der folgenden Abbildung dargestellt wird.



Entwicklung bzw. Förderung konstruktiver Konfliktbewältigungsstrategien

Workshop „Gewalt lässt uns kalt“

Beim Projekt „Gewalt lässt uns kalt“ handelt es sich um ein Programm zur Verminderung aggressiven Verhaltens und zur Erhöhung der sozialen Kompetenzen bzw. zur Verstärkung prosozialen Verhaltens bei älteren Jungen in der Grundschule (ab der fünften Klasse).

Dem Verhaltenstransfer in den schulischen Alltag wird große Bedeutung zugemessen, entsprechende Methoden werden eingesetzt. Bei der methodischen Umsetzung wird der hohe Anteil von Jungen nichtdeutscher Herkunftssprache besonders berücksichtigt.

Das Projekt richtet sich an alle Jungen der beiden fünften und sechsten Klassen an der Franz-Schubert-Grundschule und findet vormittags während der normalen Unterrichtszeit statt (eine Doppelstunde pro Woche). Es wird von zwei männlichen Trainern durchgeführt.

Integraler Bestandteil des Projekts ist die begleitende Elternarbeit: Zwei Veranstaltungen, eine vor Beginn, eine nach Abschluss, sollen die Eltern in den Themenbereich mit einbeziehen. Elternbriefe zu den Themenschwerpunkten ergänzen dieses Angebot.

Mediation

Die Vermittlung in Streitfällen durch Mediatorinnen und Mediatoren ermöglicht es den Betroffenen auf freiwilliger Basis, selbst Lösungen für ihren Konflikt zu entwickeln, die ihren Umgang miteinander verändern. Mediation an der Franz-Schubert-Grundschule soll von allen am Schulleben Beteiligten wahrgenommen werden können. Es geht also nicht nur um Konflikte zwischen Kindern, sondern auch um Streitschlichtung zwischen Kindern und Lehrer/innen sowie zwischen Eltern und Lehrer/innen. Insbesondere der Wunsch von Kindern nach einer Streitschlichtung mit Lehrkräften soll berücksichtigt werden.

Das Streitschlichter/innenprogramm

Bei der Entwicklung konstruktiver Konfliktbewältigungsstrategien kommt es vor allem darauf an, die Kinder zunehmend selbst in die Lage zu versetzen, ihre Probleme zu lösen. Die Ausbildung von Streitschlichter/innen hat sich dabei vielfach bewährt und gehört deshalb zu den Bausteinen sozialen Lernens in Schule und Schülerclub. Die Streitschlichter/innen erhalten eine Grundausbildung sowie regelmäßige Fortbildungen. Sie sind an vier Tagen pro Woche in der ersten großen Pause im Einsatz.

Die Förderung konstruktiver Konfliktbewältigungsstrategien geht einher mit klarer Grenzsetzung bei Gewaltanwendungen. Vorfälle, die besonders schwere Folgen seelischer, körperlicher oder materieller Art hinterlassen, werden in einem Täter-Opfer-Ausgleich geklärt, aufgearbeitet und ausgeglichen. Die Täter werden zunächst mit ihren Handlungen konfrontiert, sie müssen Verantwortung für ihre Tat und das Opfer übernehmen. Stimmen sowohl Täter als auch Opfer einem Ausgleichsversuch zu, kann der Konflikt unmittelbar mit den Beteiligten bearbeitet werden.

Die beschriebenen Bausteine sozialen Lernens fördern der Erwerb von Selbst-, Sozial- und Handlungskompetenz und somit auch die Übernahme von Verantwortung für die Gestaltung des schulischen Miteinanders. Sie tragen damit auch zur Demokratisierung des Schullebens bei.

Partizipation der Schülerinnen und Schüler

Der Prozess demokratischer Schulentwicklung wird besonders befördert durch die aktive Beteiligung möglichst vieler Schülerinnen und Schüler an der Gestaltung des gesamten Schullebens und die Arbeit der Klassensprecher/innen.

Die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an der Gestaltung des Schullebens schlägt sich in unterschiedlichen Aktivitäten nieder. Dazu zählen u.a. regelmäßige Klassensprecher/innentreffen, deren Ergebnisse und Forderungen in den schulischen Gremien und im Projektrat des Schülerclubs diskutiert werden, die Schülerzeitung, die Mitarbeit bei der Entwicklung der Schulordnung, die Betreuung der Spielehäuschen auf dem Schulhof und der Pausenverkauf im Schülercafé. Alle diese Aktivitäten bilden eine wichtige Grundlage für ein zentrales Handlungsfeld sozialen Lernens „Demokratiefähigkeit der Schülerinnen und Schüler entwickeln“.

Übungsbeispiele aus dem Curriculum „Soziales Lernen“ der Franz-Schubert-Grundschule

Konflikte lösen

Klassenstufe 1 / 2

Da könnt ihr doch...

Material: Keines

Beschreibung:

Die Kinder treffen sich in Dreiergruppen und einigen sich auf eine Problemsituation, die Angst macht. Anschließend bereiten sie die Situation als ein Stegreifspiel vor: Die Rollen werden verteilt, Utensilien bereitgelegt, und es findet eine Generalprobe statt. Wenn alle Gruppen ihre Vorbereitungen abgeschlossen haben, beginnt die erste Gruppe, ihr Stück aufzuführen. Am Ende bleiben die "Schauspieler" in ihrer Position sitzen. Die anderen Kinder beraten sich in ihren Kleingruppen kurz und bieten dann einen Lösungsvorschlag an. Die spielende Gruppe entscheidet sich für einen und setzt ihn sofort in Szene, so dass sich die Angst machende Situation im Spiel selbst auflöst. Ein kurzes Gespräch über die verschiedenen Gefühle der Kinder beendet die Szene. Die Gruppe, die den Lösungsvorschlag gemacht hat, beginnt anschließend mit ihrem eigenen Spiel.

Diese Spiele lassen sich gut bei Streitereien unter den Kindern einsetzen. Die streitenden Kinder werden zusammen auf einen Stuhl gesetzt. Andere Kinder übernehmen ihre Rollen. Sie lassen sich das Geschehen beschreiben, das dein Streit vorherging. Diese Szene spielen sie bis zu dem Punkt nach, an dem der Streit begann. Nun überlegen sich die beiden „Streithähne“, wie die Situation aufgelöst werden kann, ohne dass ein Streit ausbricht. Die anderen beiden Kinder spielen dementsprechend weiter. Im anschließenden Gespräch wird überlegt, warum eine friedliche Lösung zuerst nicht möglich war.

Bemerkungen:

Auf keinen Fall darf die/der Spielleiter/in die Diskussion nutzen, den beiden Streithähnen Vorwürfe zu machen. In einer Streitsituation ist es viel schwieriger, die friedliche Lösung zu sehen, als wenn man Zuschauer ist. Es kann sein, dass es den Kindern erst nach einem längeren Prozess gelingt, verschiedene Kompromissmöglichkeiten zu finden.

Quelle: Baum, H. **Kleine Kinder – große Gefühle.** Herder, Freiburg, 1998.

Konflikte lösen

Klassenstufe 3 / 4

Lass mich in Ruhe

Material: Keines

Beschreibung:

Zwei Kinder zeigen eine Situation vor der Gruppe: A ärgert B, indem sie an ihrem Arm zieht, sie schubst o.ä. Das tut es so lange, bis es von B ein eindeutiges Signal erhält, damit aufzuhören. B bringt A dazu, mit den Worten „Lass mich in Ruhe!“ oder „Hör auf damit!“, von ihm abzulassen. Anschließend gibt die Gruppe eine Rückmeldung über das Verhalten von B, wie es noch eindeutiger auftreten kann, damit A aufhört, es zu belästigen.

Die Kinder üben zu zweit und wechseln die Rollen. Die/der Lehrer/in führt zwischendurch eine Mitteilungsrunde nach Beobachtungen der Übungen durch.

Variationen:

Die Kinder sitzen in einer Stuhlreihe mit dem Rücken zu A oder mit geschlossenen Augen im Kreis. Ein Kind A geht unbemerkt zu einem der sitzenden Kinder und hält es so lange am Arm

fest, wuschelt in ihrem Haar o.ä., bis diese sich zur Wehr setzt. Die angegriffene Kind springt abrupt auf und setzt dem Verhalten von A mit eindeutigen Worten ein Ende: „Lass mich in Ruhe!“, „Hör auf damit!“

Fragen zur Auswertung:

Wann wirkte B stark und entschieden?

Wieso hat A plötzlich von B abgelassen?

Was sollte B tun, um überzeugend zu wirken?

Hat B sich selbst ernst genommen?

Wie ist es, in der Rolle von A zu sein und ein anderes Kind anzugreifen?

Quelle: Welz, E. und Dussa, U. (Hrsg. im Auftrag der Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport) Mädchen sind besser – Jungen auch, Band II. Paetec Berlin, 1998.

Konflikte lösen

Klassenstufe 5 / 6

Meinungsbarometer „Konflikt“

Material: Kreppband, Arbeitshilfe „Meinungsbarometer“ (s. Anhang)

Beschreibung:

Diese Übung macht die Vielfalt der Meinungen zum Thema Konflikt in der Gruppe sichtbar.

Der Raum wird durch ein Kreppband oder durch eine andere Markierung in zwei Hälften unterteilt. Die eine Seite bedeutet „völlige Zustimmung“, (in dieser Übung heißt das „Dies ist auf jeden Fall ein Konflikt“), die Mitte steht für „unentschieden“ und die andere Seite steht für „völlige Ablehnung“ (in diesem Fall „Dies ist kein Konflikt“).

Erläutern Sie den Kindern: „Ich werde nacheinander eine Reihe von kurzen Situationsbeschreibungen vorlesen. Überlegt bitte bei jeder Situation, ob ihr dies als einen Konflikt, also einen echten Streit, bezeichnen würdet. Wenn ihr der Meinung seid, dass dies ein Konflikt ist, dann stellt euch auf die Seite „Ja“. Wenn ihr meint, dass dies kein Konflikt ist, dann stellt euch in die Mitte. Ihr könnt auch jede andere Position dazwischen wählen, wenn ihr mehr zur einen oder anderen Seite neigt. Wenn ihr euch nach jedem Statement aufgestellt habt, frage ich einige, warum sie diese oder jene Position gewählt haben.“

Lesen Sie dann nacheinander die 10 kurzen Szenen der folgenden Arbeitshilfe vor. Fordern Sie die Kinder auf, den ihrer Meinung entsprechenden Platz einzunehmen und fragen Sie jeweils einige der Mädchen und Jungen, warum sie diese Position gewählt haben.

Die Antworten sollen nicht bewertet und kommentiert werden. Eine mögliche Diskussion unter den Kindern, was nun „richtig“ oder „falsch“ ist, sollte möglichst kurz gehalten werden. Stellen Sie lediglich Fragen zum Verständnis der jeweiligen Position und achten Sie vor allem darauf, dass im Verlauf der gesamten Übung möglichst alle einmal die Möglichkeit erhalten, ihre Position zu erläutern.

Fragen zur Auswertung:

War es leicht oder schwierig eine Position zu finden?

Bei welchen Szenen wart ihr unsicher, welche Position ihr einnehmen solltet?

War es ein Problem, dass nicht jedes Mal eindeutig gesagt wurde: „Dies ist die richtige und dies ist die falsche Antwort“?

Meinungsbarometer „Was ist ein Konflikt?“

Statements

1. Christine sieht schlecht und muss eine dicke Brille tragen. Ralf lacht sie immer aus.
2. Bei den Bundesjugendspielen laufen Jan, Philipp und Marco im 100-Meter-Lauf um die Wette. Jan will auf jeden Fall gewinnen.

3. Erik und Tom spielen Tischtennis auf dem Schulhof. Sie wollen Ahmed und Peter nicht mitspielen lassen.
4. David und Sahand sind in Mathematik die Besten in der Klasse. Sie lachen über andere, die nicht so schnell rechnen können. Tina ärgert sich darüber, sagt aber nichts.
5. Michael fährt in einem Kaufhaus mit dem Aufzug. Eine Frau tritt ihn mit ihren Stöckelschuhen auf seine neuen Schuhe.
6. Ramona und Florian sind befreundet. Ramona ist Vegetarierin. Beim Bummeln in der Stadt holt sich Florian eine Bratwurst.
7. Nicos Vater liebt klassische Musik und lehnt Rockmusik ab. Sie haben aber nur einen CD-Player.
8. Die Klassenlehrerin fordert die Schüler/innen immer auf, sich gegenseitig zu helfen. Peter hilft Annika im Physikunterricht bei einer schweren Aufgabe. Die Physiklehrerin schimpft und trägt Peter eine Fünf wegen „Schwätzen“ ein.
9. Bei einem Boxkampf bluten beide Gegner. Aber sie machen weiter.
10. Michael stellt Eike ein Bein. Eike fällt hin und verletzt sich. Michael sagt, er habe nur Spaß machen wollen und es tue ihm leid.

Quelle: Faller, K., W. Kerntke, M. Wackmann: Konflikte selber lösen. Mediation für Schule und Jugendarbeit, Verlag an der Ruhr, Mülheim an der Ruhr, 1994.

Werte / Normen

Klassenstufe 1 / 2

Was würdest du tun?

Material: ohne

Beschreibung:

Die/der Lehrer/in erzählt den Schüler/innen eine kurze Geschichte mit offenem Ende, z.B.:

- ein türkischer Junge, der noch nicht deutsch spricht, kommt in die Schule ...
- ein Kind im Rollstuhl steht am Rand einer Wiese, auf der andere Kinder Fußball spielen ...
- ein Kind, das ungepflegt aussieht und nicht gut riecht, wird von einer Gruppe von Kindern abgelehnt ...
- ein dickes Kind wird von den anderen Kindern verspottet ...

Diese Szenen werden von der Lehrerin ausgeschmückt, damit sich die Schüler/innen besser in die Situation einfühlen können. Dann überlegen die Kinder Lösungsmöglichkeiten, wie dem „Außenseiter“ geholfen werden kann. Diese werden kurz spielerisch dargestellt.

Quelle: Hielscher, H.: Du und ich – ihr und wir. Konkrete Arbeitshilfen für die soziale Erziehung. Agentur Diek, Heinsberg, 1987. (13)

Werte / Normen

Klassenstufe 3 / 4

Unterschiede: Vor- und Nachteile

Material: vorbereitete Liste

Beschreibung:

Die Lehrkraft führt die Übung ein, indem sie erzählt, dass Unterschiede zwischen Menschen als positiv, negativ oder unwichtig bewertet werden können, je nach der eigenen Perspektive. Sie liest jetzt verschiedene Unterschiede vor und zu jedem Punkt müssen die Kinder drei Vorteile, drei Nachteile und drei Sachen nennen, bei denen das egal wäre.

Mögliche Aufgaben sind:

- ein behindertes Kind in der Klasse,
- eine Mitschülerin / ein Mitschüler, die / der kein Deutsch kann,
- ein türkischer Klassenlehrer,
- eine blinde Lehrerin,

Fragen zur Auswertung:

Bei der Auswertung sollte erfragt werden, in welchen Situationen die Kinder sich schon einmal isoliert gefühlt haben und wie das für sie war (z.B. das einzige Mädchen in einer Fußballmannschaft, das einzige ausländische Kind in der Gruppe, das einzige behinderte Kind usw.)

Quelle: Hielscher, H.: Du und ich – ihr und wir. Konkrete Arbeitshilfen für die soziale Erziehung. Agentur Dieck, Heinsberg, 1987.

Werte / Normen

Klassenstufe 5 / 6

Bäume fällen

Material: die Geschichte „Bäume fällen“ (siehe nächste Seite) für jede/n Schüler/in

Beschreibung:

Die Schüler/innen lesen die Geschichte einzeln. Anschließend wird im Gespräch sichergestellt, dass jede/r den Inhalt genau erfasst hat.

Danach sind verschiedene Aktivitäten möglich:

1. Die Verteidigung des Baumes wird nach dem Muster der Geschichte nachgespielt, und dann mit weiteren Argumenten ausgebaut.
2. Es wird eine Diskussion zwischen Baum-Fäller und Baum-Verteidiger inszeniert. Die übrigen Kinder sind in der Zuschauer-Rolle. Die Sprecher bereiten jeweils eine Stellungnahme zu dem Fall vor, geben einen Kurzvortrag und anschließend eine wechselseitige Befragung. Die Zuschauer werden vor und nach der „Podiumsdiskussion“ nach ihrer Meinung befragt.

Variante:

Es bieten sich auch andere kontrovers von den Schüler/innen zu diskutierende Themen an: z.B. Tierhaltung im Zoo, Graffiti überall etc.

Fragen zur Auswertung:

Es soll nicht nur gemeinsam überlegt werden, welche Argumente die überzeugenderen sind. Faires Verhalten in einer Diskussion, Akzeptanz abweichender Meinungen sind genau zu beobachten. Eine Videoaufzeichnung der Diskussion kann dabei sehr behilflich sein.

Bäume fällen

Morgens auf dem Schulweg bleibt Jochen an einer Ecke stehen. Er schaut zwei Männern zu, wie sie mit einer Motorsäge die äußeren Äste des Baumes auf Petersens Grundstück abschneiden.

Als Jochen am Nachmittag aus der Schule kommt, ist der alte Baum nicht mehr da. Der Stamm und die Äste sind in gleich lange Abschnitte gesägt und auf dem Bürgersteig gestapelt. Auf einem Laster liegt ein Berg von Zweigen. Dort, wo der Baum aus der Erde wuchs, steht jetzt der Baumstumpf, um ihn herum liegt eine Schicht von Holzraspeln. Dort, wo der Baum seine Äste und Zweige hoch streckte, ist jetzt nur der graue Himmel zu sehen.

„Mir kommt es vor wie eine Lücke“, sagt Jochen zur Hause seinem Vater. „Es ist ein Jammer um den Baum“, sagt Vater.

„Weshalb haben Petersons denn den Baum fällen lassen?“, fragt Jochen.

„Herr Petersen hat mir nichts darüber gesagt. Aber was kann der Grund schon sein? Vielleicht ist der Baum krank gewesen, vielleicht planen sie einen Anbau am Haus, vielleicht ist es ihnen einfach zu viel Arbeit, jeden Herbst die Blätter wegzuräumen...“

Nach einer Pause fügt Vater hinzu: „Wenn man es genau überlegt, gibt es keinen guten Grund dafür, einen Baum zu fällen. In England habe ich sogar schon einmal gesehen, dass eine Straße im Bogen um einen alten Baum herumgeführt worden war, damit er bleiben konnte.“

Am Abend trifft Jochen auf der Straße Frank und Katja, die sich die Reste des Baumes ansehen. „Ich habe eine Idee für ein Spiel“, sagt Jochen. „Also der Baum hat euch gehört. Jetzt müsst ihr sagen, weshalb ihr ihn gefällt habt, und ich verteidige den Baum.“

„Okay“, sagt Frank. „Hör zu: Ich habe den Baum gefällt, weil er alt und morsch war, ein Ast hätte abbrechen und dir auf den Kopf fallen können, wenn du auf dem Schulweg vorbeigegangen bis.“

„Kein guter Grund“, antwortet Jochen. „Du hättest bloß die alten Äste über dem Weg absägen brauchen.“

„Außerdem war der Baum gar nicht morsch und alt“, ergänzt Katja. „Man kann es ja hier an den Holzstücken sehen. Aber ich sage dir, weshalb der Baum wirklich gefällt worden ist: Da, wo er gestanden hat, will ich ein Gartenhäuschen hinbauen.“

„Kein guter Grund“, antwortet Jochen wieder. „Du kannst die Gartenlaube doch genauso gut neben den Baum setzen. Da ist genug Platz.“

„Aber ich habe den Platz doch verkauft, weil ich das Geld brauche“, fügt Katja jetzt hinzu. „Und der Mann hat den Platz nur unter der Bedingung gekauft, dass ich den Baum abhauen lasse.“

„Auch kein guter Grund“, meint Jochen. „Geld kannst du dir auch auf andere Weise beschaffen. Oder du kannst einen anderen Käufer finden, dem du die Bedingung stellst, dass der Baum bleiben muss.“

„Aber was soll's?“, ruft Frank. „Der Baum hat auf meinem Grundstück gestanden, und es geht niemanden etwas an, ob ich ihn fällen lasse oder nicht. Schließlich ist der Baum ja mein Eigentum.“

„Kein guter Grund“, sagt Jochen.

„Wieso nicht?“, protestieren jetzt Katja und Frank gemeinsam. „Es stimmt doch. Jeder kann mit seinem Eigentum fast alles machen, was er will!“

„Es stimmt“, gibt Jochen zu. „Aber das ist noch lange kein guter Grund.“

Quelle: Text verändert aus: Schreier, Helmut: Himmel, Erde und ich, Geschichten zum Nachdenken über den Sinn des Lebens, den Wert der Dinge und die Erkenntnis der Welt, 1993, Agentur Dieck, Heinsberg.

Ulla Dussa

BLK-Modellversuch „Konfliktbewältigung für Jungen und Mädchen“ - Ein Curriculum zur Förderung sozialer Kompetenzen

Problemsicht

„Jugendgewalt ist männlich.“ - Diese Aussage wird in allen Untersuchungen zu dem Themenbereich „Gewalt“ seit Jahren festgestellt, u. a. schon in den Materialien des 24. Deutschen Jugendgerichtstages vom September 1998 (These 6) und durch statistische Aussagen belegt, wie:.... „Im Vergleich von 1984 zu 1997 hat sich der Anteil der männlichen Jugendlichen, die als Tatverdächtige einer Gewalttat registriert wurden, von 0,5 % auf 1,7% erhöht, der der Mädchen ist dagegen nur von 0,1% auf 0,3% angewachsen“. Als eine Ursache dafür werden auch geschlechtsspezifische Erziehungsunterschiede benannt, u.a. Beobachtungen, dass von Eltern und Lehrkräften Gewalthandlungen bei Mädchen schärfer sanktioniert werden als bei Jungen, Mädchen dagegen stärker zur Entwicklung von sozialen Kompetenzen und konstruktiven Konfliktregulierungen angeleitet werden. Rücksichtsloses Verhalten zur Durchsetzung von Jungeninteressen wird eher als sog. geschlechtsspezifische Besonderheit geduldet.

Während gewaltpräventive Mädchenarbeit an Berliner Schulen bereits auf eine gewisse Tradition blicken konnte und konzeptionelle Vorarbeiten vorlagen, war eine komplementäre Jungenarbeit bisher nur wenig erprobt. Entsprechende Konzepte standen nicht zur Verfügung. Das bedeutete, dass in diesem Bereich Pionierarbeit geleistet werden musste. Das war eine besondere Herausforderung für den Modellversuch „Konfliktbewältigung für Mädchen und Jungen - Ein Beitrag zur Entwicklung von sozialen Kompetenzen in der Grundschule“ der Bund - Länder - Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, an dem sich von 1994 - 1997 15 Berliner Grundschulen (8 aus dem Ostteil und 7 aus dem Westteil), 20 Klassen mit insgesamt ca. 440 Schülerinnen und Schülern sowie 20 Lehrerinnen und Lehrer beteiligten.

Nähere Projektbeschreibung

Der Modellversuch problematisierte die im Erziehungshandeln oft unbewusste Weitervermittlung traditioneller Rollenklischees und hatte von diesem Ansatz her die geschlechtsspezifische Komponente einer bewusst gestalteten Koedukation in den Blick gerückt. Gleichzeitig sollten mit diesem Projekt Wege aufgezeigt werden, wie in der Schule die Erziehung zur Chancengleichheit der Geschlechter intensiver berücksichtigt und gleichzeitig ein Beitrag zu demokratischen Verhaltensweisen zwischen Mädchen und Jungen erreicht werden kann.

Das Konzept unterstützte und unterstützt die Entwicklung sowohl der Mädchen als auch der Jungen. Mit dem Konzept soll die friedliche „Konfliktbewältigung für Mädchen und Jungen in der Grundschule“ gefördert werden.

Zentrales Anliegen ist die Umsetzung und Weiterentwicklung eines Konzepts, das geeignet ist, durch Förderung einer positiven Geschlechtsrollenidentität den herkömmlichen geschlechtsspezifischen Klischees in der Erziehung von Mädchen und Jungen entgegenzuwirken und ihre Fähigkeiten zu partnerschaftlichem und demokratischem Verhalten zu stärken.

Ziel:

Ziel ist es, gewalttätiges aggressives Verhalten im Klassenraum einzuschränken und eine gute kooperative und gleichberechtigte Zusammenarbeit zu fördern. Dazu werden die Phänomene „Konflikt“ und „Gewalt“ in den Mittelpunkt gestellt. Konflikte werden als fester Bestandteil jeglicher Sozialstruktur angesehen, die unerlässlich für gruppenspezifische Prozesse sind. Kin-

der müssen deshalb lernen bewusster mit Konflikten umzugehen und friedliche Lösungsstrategien zu finden und dadurch gewalttätiges Konfliktlösungsverhalten abbauen können.

Als Ergebnis soll erreicht werden:

1. Verbesserung des Schulklimas, insbesondere der Interaktionsstrukturen und der Beziehungen zwischen Mädchen und Jungen. Vor allem soll das häufig dominante und aggressive Verhalten von Jungen gegen Jungen aber auch gegen Mädchen thematisiert und abgebaut werden;
2. Mädchen und Jungen sollen sich mit den traditionellen Geschlechterstereotypen und -rollen auseinander setzen und eine positive Geschlechterrollenidentität aufbauen;
3. Es sollen nicht nur Fertigkeiten vermittelt und Verhaltensmodifikationen erreicht werden, sondern auch Einsichten, Motive und Einstellungen verändert werden.
4. Um Breitenwirkung zu erzielen, lernen Lehrkräfte in Fortbildungsmaßnahmen, Interaktionsprobleme zwischen Jungen und Mädchen wahr und ernst zu nehmen und ihre Ursachen zu erkennen und positiv zu verändern. Sie werden durch die Teilnahme an dem Projekt befähigt, die in den Mädchen- und Jungenkursen gewonnenen Erkenntnisse situationsbezogen in ihre Unterrichtsarbeit einzubeziehen.

Inhalt

Mit dem Vorhaben, die Fähigkeiten der Kinder zu fördern, Konflikte gewaltfrei zu lösen, und dem diagnostizierten Zusammenhang zwischen tradiertem Rollenverständnis und Konfliktverhalten wird die Entwicklung einer positiven Identität als Zielsetzung bewusst in den Mittelpunkt gerückt. Es geht darum, Jungen und Mädchen zu befähigen, partnerschaftlich miteinander umzugehen und ihre Konflikte durch Interessenausgleich gewaltfrei zu lösen. Da sich die Ausgangslagen, Probleme und Bedingungen der Mädchen von denen der Jungen unterscheiden, werden auf der Grundlage gleicher Themenbereiche unterschiedliche Kurskonzepte entwickelt und zunächst in geschlechtshomogenen Gruppen umgesetzt.

Themenbereiche

<i>Mädchenkurse</i>	<i>Jungenkurse</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Umgang mit sich selbst - Förderung der Selbstwahrnehmung - Stärkung des Selbstwertgefühls und des Selbstvertrauens - Erweiterung der Handlungskompetenz in Konfliktsituationen - Sensibilisierung für Grenzverletzung und Gewaltverhalten - Förderung der Fähigkeiten, Grenzen zu setzen - Förderung der Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit - Akzeptanz der Unterschiedlichkeit - Förderung der Fähigkeit, Konflikte zu lösen - Förderung von Mädchen- bzw. Jungenfreundschaften - Förderung eines gleichwertigen Umgangs zwischen Mädchen und Jungen. 	

Die Curricula (s. Auszug am Ende des Artikels) waren für Kurse mit 24 Doppelstunden pro Jahr konzipiert. Die Mädchenkurse wurden von einer Mädchenkursleiterin und einer Lehrerin, die die Klasse auch sonst unterrichtete, durchgeführt, die Jungenkurse entsprechend von einem Kursleiter mit Unterstützung eines Lehrers. Wichtig war, dass Mädchen und Jungen auf geschlechtsrollenspezifische Verhaltensweisen sensibler reagieren und positive Verhaltensmuster erlernen.

Bei den Jungen ging es besonders darum, dass sie ihre sozialen Komponenten erweitern, aggressives, grenzüberschreitendes Verhalten abbauen und mehr Empathie im Umgang miteinander entwickeln. „Panzer und Fassade“ haben als Ursache oft Ängste und Unsicherheiten; daher war die Stärkung der Selbstwertgefühls ein besonderer Anliegen in den Kursen. Die Jungen lernten die mit der traditionellen Vorstellung von Männlichkeit verbundenen Attribute wie Konkurrenzfähigkeit und Durchsetzungsvermögen kritisch zu hinterfragen. Die Gestaltung dieser schwierigen Prozesse erforderte von Kursleitern sehr viel Einfühlungsvermögen, insbesondere auch gegenüber denen, die Verhaltensprobleme auslösten.

Der Abschied von den traditionellen Rollen war auch für die Mädchen oft nicht einfach. Von ihnen wurde erwartet, erprobte Strategien, die Akzeptanz und Beliebtheit versprachen, in Frage zu stellen und die Fähigkeit zu stärken, sich aus der traditionellen Frauenrolle zu befreien. Ein wesentliches Element der Arbeit mit den Mädchen war es, ein positiveres Selbstwertgefühl zu fördern und mehr Selbstvertrauen aufzubauen. Sie sollten befähigt werden, Grenzen zu setzen und sich zu behaupten. Natürlich ging es nicht darum, den Mädchen die traditionellen Verhaltensmuster von Jungen zu vermitteln, sondern ihnen ihre jeweils spezifischen Fähigkeiten bewusst zu machen und sie zu fördern.

Wissenschaftliche Begleitung

Sie konnte in allen Klassen feststellen, dass die im Kontext des Modellversuchs durchgeführten Kurse von der großen Mehrheit der Mädchen und Jungen akzeptiert wurden. Insbesondere die Schüler und Schülerinnen der Klassenstufen 3 und 4 ließen sich von Themen und Inhalten der Kurse begeistern. Auch die Kursleiter, Kursleiterinnen und die beteiligten Lehrkräfte äußerten sich überwiegend positiv zu den Zielen, zur Durchführung und zu den Auswirkungen des Modellversuchs. Die Befragungen nach den Kursen ergaben einige signifikante Veränderungen: Das Klassenklima scheint insgesamt entspannter. Geschlechtshomogene Beziehungen haben sich verbessert, aber auch polarisiert, und es entstanden mehr Beziehungen zwischen Mädchen und Jungen. Weiterhin konnten geschlechtsrollenstereotype Vorstellungen modifiziert und flexibilisiert werden. Mädchen schätzten die eigene Stärke und Durchsetzungsfähigkeit höher, Jungen niedriger als vor den Kursen ein. Zudem berichteten weniger Mädchen und Jungen über aggressive Auseinandersetzungen.

Dass einige Mädchen und Jungen möglicherweise im Sinne sozialer Erwünschtheit antworten und nicht aus Überzeugung, kann natürlich nicht ganz ausgeschlossen werden. Auch die Frage nach der Langzeitwirkung der Kurse kann natürlich nicht ganz beantwortet werden. Trotzdem zeigt die Antwort der Schüler/innen eine bemerkenswerte Tendenz auf, und eine Weiterführung dieser Arbeit ist daher zu begrüßen.

Schlussfolgerungen und Empfehlungen

Aus den Ergebnissen der wissenschaftlichen Begleitung lassen sich u. a. folgende Empfehlungen ableiten:

1. Themen und Übungen, die mit Konflikten und Geschlechterrollen und -identitäten zu tun haben, lassen sich in den Klassenstufen 3 und 4 (evtl. auch in 5) leichter als im 6. Schuljahr vermitteln. Es ist daher zu empfehlen, Konfliktbewältigungskurse in dieser Altersstufe anzubieten. Wir vermuten zudem, dass es günstiger ist, die Kurse mit jüngeren Kindern zu beginnen und die Arbeit dann kontinuierlich mit den älter werdenden Schüler/innen fortzusetzen als in höheren Klassenstufen neu einzusteigen.
2. Die positiven Ergebnisse in der Klasse, die über zwei Jahre Kurse durchführte, weisen daraufhin, dass es günstig ist, solche Kurse über einen längeren Zeitraum anzubieten und dadurch eine größere Selbstverständlichkeit im Umgang mit Konflikten zu erreichen. Eine Verlängerung der Kurse wäre auch deswegen sinnvoll, weil zwei zentrale Themen bearbeitet werden: das Thema „Geschlechterrollen und -identität“ und der Themenkomplex „Interaktion, Konflikt, Gewalt“. Beide Themen werden, wie dem Curriculum zu entnehmen ist, mit zahlreichen Einzelfragen verbunden und mit unterschiedlichen Methoden und Strategien be-

arbeitet. Sollte eine Verlängerung der Kurse nicht möglich sein, kann über eine Konzentration der Kurse nachgedacht werden.

3. Deutlich wurde, dass ein flexibles Eingehen auf die aktuellen Probleme und Bedürfnisse der Kinder unabdingbar für die Entwicklung eines positiven Klassenklimas ist. Das erfordert pädagogisches Können, aber auch Kompetenz und Erfahrung im Bereich der Mädchen- und Jungenarbeit. Von daher spielen die Aus-, Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte und Sozialpädagogen/innen eine zentrale Rolle für das Gelingen der Kurse.
4. Das Durchführen von kompakten Schülerkursen war durch die Rahmenbedingungen des Modellversuchs begünstigt. Unter den Bedingungen des Schulalltags muss versucht werden, zentrale Kursthemen mit Zielen und Inhalten der Rahmenpläne zu verbinden und in den Unterricht zu integrieren. Viele Themen können beispielsweise im Sachkunde- oder Deutschunterricht, z.B. beim Lesenlernen oder beim Interpretieren bearbeitet werden. Zahlreiche Spiele und Übungen passen auch in den Sportunterricht. Durch eine derartige Verknüpfung erwarten wir eine verstärkte Förderung von sozialen Kompetenzen im Schulalltag.
Sinnvoll kann es auch sein, wenn für die Übungen aus dem Curriculum kontinuierlich einmal pro Woche eine Unterrichtsstunde (z.B. eine Klassenleiterstunde) zur Verfügung gestellt wird. Insgesamt muss das soziale Lernen im Gesamtkonzept der Schule festgeschrieben und gewollt sein.
5. Wenn möglich sollte die Durchführung zunächst durch Experten (Psychologen, Sozialpädagogen etc.) erfolgen. Die Lehrerinnen und Lehrer beobachten den Verlauf und bilden sich parallel dazu fort.
6. Es hat sich in allen Versuchsklassen als vorteilhaft erwiesen, die Eltern mit dem Konzept der Konfliktbewältigung vertraut zu machen, um damit weitere Unterstützung für die Arbeit zu erhalten.

Aspekte zur Arbeit mit dem Curriculum

Die Umsetzung der curricularen Ziele und Inhalte der Mädchen- und Jungenkurse setzen bei den Lehrkräften und Erziehenden die Fähigkeiten voraus, einseitiges Rollenverhalten sensibel wahrzunehmen und die Bereitschaft, sich damit kritisch auseinander zu setzen. Das lässt sich nicht durch eine amtliche Verordnung von oben bewirken. Die didaktischen Interpretationen zu den einzelnen Vorschlägen sind sicher hilfreich, um einzelne Elemente flexibel in den Unterricht zu integrieren; das direkte Eingehen auf aktuelle Probleme und Bedürfnisse des einzelnen Kindes erfordert jedoch eine hohe pädagogische Kompetenz, die gezielt in speziellen Fortbildungsveranstaltungen erworben werden muss.

Die theoretisch begründeten Vorschläge für die Unterrichts- und Erziehungspraxis können als Schlüssel für die konkrete Auseinandersetzung mit traditionellen Geschlechterrollen genutzt werden und bieten in dieser Funktion auch Orientierung bei der Suche nach der persönlichen Identität der Lehrkräfte und Erziehenden.

Die Bildung geschlechtshomogener Gruppen hat nicht nur einen besonderen Stellenwert, um die Berufswahl von Mädchen zu steuern, sondern auch, wenn es um soziales Lernen geht, um die Verständigung in Konfliktsituationen und die gezielte Förderung sozialer Kompetenzen. Das Konzept des Modellversuchs, die Ziele und Inhalte des Curriculums mit den spezifischen Ausrichtungen in den entsprechenden Mädchen- und Jungenkursen zu vermitteln, hat sich bewährt. Das Curriculum stellt aber keinen in sich geschlossenen Lehrgang dar, sondern eher einen didaktischen Leitfaden, mit einer Sammlung von Themen, Zielen, Inhalten, nebst methodischen Hinweisen und Medienvorschlägen, um multifunktional die Möglichkeiten der Integration geschlechtsspezifischer Aspekte im allgemeinen Unterricht aufzuzeigen.

„Soziales Lernen“ – ein Beitrag für Demokratieerziehung

Es ist kein zusätzliches „Sozialisationsmodul“ für die politische Sozialisation erforderlich, denn grundsätzlich sind alle Interaktionen des Kindes mit Erwachsenen und Kindern auch für die Erweiterung der Kompetenzen relevant, die eine kompetente Mitwirkung in politischen Prozessen ermöglichen, so wie ja auch nicht nur ausgewählte Interaktionen der Förderung der kindli-

chen Entwicklung dienen und andere den aktuellen Lebensvollzügen, sondern Kinder, die spielen, herumtollen, sich streiten, mit den Eltern plaudern, den Freunden oder Freundinnen helfen, entwickeln sich zugleich und sammeln bei der Abstimmung ihrer Absichten mit denen anderer, bei ihren Bemühungen, fair zu spielen, gerecht zu teilen, Interessen zu berücksichtigen oder Notlagen auszugleichen, auch für politische Prozesse wichtige Erfahrungen.

Dennoch reicht es für die Stärkung demokratischer Potentiale nicht aus, immer schon stattfindenden Sozialisationsprozessen eine politische Dimension anzuinterpretieren. Wer die Entwicklung demokratischer Handlungspotentiale fördern will, muss die Bereiche des Aushandelns in diesen Prozessen stärken. Zwar ist auch die familiäre Interaktion bereits ein zweiseitiger Aushandlungsprozess, und zwar schon in den frühen Lebensjahren der Kinder, und erst recht zwischen Eltern und Kindern im jugendlichen Alter. In der Familie entfaltet sie sich jedoch unter den besonderen Bedingungen der erlebten Abhängigkeit der Kinder von ihren Eltern nur in begrenztem Maße. Daher sollte eine bewusst intendierte Förderung der Potentiale demokratischen Handelns in den Lebensbereichen und Einrichtungen ansetzen, in denen Kinder und Jugendliche Partner von gleich zu gleich finden, nämlich zum einen andere Kinder und Jugendliche sowie Erwachsene, mit denen sie innerhalb einer zielorientierten, nachprüfbaren Ordnung zusammenarbeiten.

Auszug aus dem Curriculum / Systematischer Teil (Jungengruppe)

2.5 Erweiterung der Handlungskompetenz in Konfliktsituationen

2.5.4 Sensibilisierung für Grenzverletzungen und Gewaltverhalten; Förderung der Fähigkeit, Grenzen wahrzunehmen und zu akzeptieren

Leitgedanke dieses Lernziels ist die Förderung der Wahrnehmung von verschiedenen Formen von Gewaltverhalten. Thematisiert werden hier die individuell und geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Grenzen, was von einem Jungen als Kontaktaufnahme wahrgenommen wird, kann für den anderen oder das Mädchen bereits einen Übergriff darstellen.

Häufig nehmen Jungen nicht wahr, wie sie die Grenzen anderer überschreiten und andere Personen verletzen. Besonders der Übergang zwischen spielerischem Kämpfen und notwendigen Handlungen ist vielen Jungen unklar. Neben der Fähigkeit, sich in die andere Person einzufühlen, ist die Wahrnehmung des eigenen Verhaltens und der eigenen Kraft hier ausschlaggebend. Ziel ist es, den Punkt zu spüren, an welchem aus Spiel Ernst wird, und diesen in Zukunft zu beachten.

Elemente dieses Lernzieles sind: Erlernen der Fähigkeit, die eigenen Grenzen wahrzunehmen und gegenüber anderen zu artikulieren, die Erkenntnis, dass andere Personen ebensolche Grenzen haben, die Erkenntnis, dass die Grenzsetzungen anderer Jungen oder Mädchen an anderen Punkten ansetzen können.

Wichtig ist in diesem Zusammenhang die Sensibilisierung für Gefühle: Die Fähigkeit, eigene Ängste wahrzunehmen und nicht zu verdrängen, soll ebenso gefördert werden wie die Fähigkeit, die eigenen Impulse bei heftiger Wut, Frustration und Kränkung zu spüren und gegebenenfalls zu kontrollieren.

Auf der kognitiven Ebene ist die Unterscheidung zwischen initialer Gewalthandlung und Notwehr zu vermitteln. Ebenfalls ist wichtig, den Unterschied zwischen Grenzsetzung und der Abstrafung von „Sündenböcken“ in der Gruppe zu berücksichtigen.

Weiterhin ist zu berücksichtigen, dass sich diese Lernziele nicht nur auf die Beziehungen und Konflikte in der Jungengruppe beschränken. Ausgehend von den persönlichen Erfahrungen in der Jungengruppe ist oft ein direktes Erarbeiten der Ähnlichkeiten und Unterschiede zu den Konflikten mit Mädchen oder zwischen Mädchen möglich.

Die Vermittlung dieser Lernziele in der Altersstufe der 3. und 4. Klasse setzt am besten bei den persönlichen Definitionen von Gewalt und Grenzziehungen der Jungen an, vermittelt wird anschließend als Grundvoraussetzung „Was du nicht willst, das man dir tut, das füg auch keinem

anderen/keiner anderen zu“. Darüber hinaus wird verdeutlicht, dass Grenzsetzungen und Gewaltempfindungen bei allen individuell verschieden sein können.

Lernziele: Die Jungen lernen, - ihre eigenen Grenzen wahr- und anzunehmen, - die Grenzen anderer wahrzunehmen und zu akzeptieren, - Auswirkungen von eigenem gewalttätigem Tun zu erkennen und anzunehmen.	
Lerninhalt	Methodik/Medien
Eigene Grenzen und die Grenzen anderer wahrnehmen, verschiedene Formen von Grenzverletzungen wahrnehmen und identifizieren, Unterschiede zwischen Spiel und Ernst kennenlernen, die Grenzen anderer respektieren	Berührungsspiele: Armer, schwarzer Kater, Wahrnehmungsspiele: Tasten, Lauschen, Zauberburg, Wandernde Münze ¹¹ , Körperbetonte Spiele: Hahnenkampf, Über die Linie ziehen, Raufspiele mit Reflexion; Ringkampf mit Regeln, Rollenspiele, Bildergeschichten, Gesprächskreise über eigene Erfahrungen („Das war mir zuviel“, Thema: Bedrohungen, Angst, „Was du nicht willst, das man dir tu, das füg auch keinem anderen zu“), Gegenüberstellung mit Erfahrungen und Beschwerden von Mädchen: „Die Jungen hauen immer gleich.“ Rollenspiele, Befragungen, Briefe schreiben, Austausch über Erfahrungen mit erfolgreichem Verhalten gegenüber Stärkeren
Verschiedenheit wahrnehmen, Dissens aushalten	Übungen zum Zuhören, Spiegeln, Drei Musketiere, So viele Neins
Entwickeln von Selbstvertrauen, besonders der „leisen Jungen“, eigene Grenzen artikulieren	Den passenden Abstand zum Gegenüber herausfinden Ja-Nein-Übungen in Rollenspielen, „Komm her - geh weg“.
Alternative Handlungsstrategien kennen lernen - (vgl. auch Abschnitt 2.5.6)	Rollenspiele
„Sündenbock“ - Sanktionen thematisieren,	Gesprächskreis, Geschichten lesen und spielen,
Initiative Gewalt und berechtigte Notwehr unterscheiden	Rollenspiele, Gesprächsrunden

Beschreibung einiger Übungen aus dem Teilbereich 2.5.4

2. Körperwahrnehmung – „Wandernde Münzen“

Bereich: Körperwahrnehmung
Zielgruppe: Ab 3. Klasse
Material: Verschiedene Münzen
Voraussetzung: Ruhe und Konzentration

¹ Alle Übungen werden in Bd. 2 (s. Lit.-Angabe) ausführlich beschrieben.

Verlauf

Die Spielenden sollen durch Betasten den Wert verschiedener Münzen herausfinden und zusammenrechnen, wieviel durch ihre Hände gegangen ist. Dazu bildet die Gruppe einen Kreis. Die Hände werden hinter dem Rücken gehalten. Die Spielleitung gibt dem ersten Jungen nach und nach die Münzen. Dieser betastet sie, merkt sich ihren Wert und gibt sie an den nächsten weiter. So wandern alle Münzen langsam von Kind zu Kind. Wenn alle Münzen betastet wurden, notiert sich jeder die Summe des Geldbetrages auf einem Zettel. Am Ende des Spiels wird die richtige Summe bekannt gegeben, und jeder kann überprüfen, wie genau das Ergebnis getroffen wurde.

Fragen zur Auswertung

Woran erkennst du die einzelnen Münzen?

Woran ist ein 50-Pfennig-Stück zu erkennen?

Worin besteht der Unterschied zu einem 2-Pfennig-Stück? usw.

Bemerkungen/Erfahrungen

Es können auch verschiedene ausländische Münzen verwendet werden, die dann jedoch vorher den Jungen zu einer "Fühlprobe" überlassen werden. Die Anzahl der Münzen sollte nicht mehr als zehn betragen.

Quelle

Mündlich überliefert

2. Körperwahrnehmung – „Über die Grenze ziehen“

Bereich: Körperwahrnehmung, Auflockerung (Kontakt- und Berührungsspiel, Kräfte-messen)

Zielgruppe: Ab 1. Klasse

Material: Tesakrepp zum Markieren einer Grenze, falls keine auf dem Boden vorhandene zu nutzen ist.

Voraussetzung: Keine

Verlauf

Zwei Partner stehen sich zu beiden Seiten einer Grenze gegenüber und fassen sich mit einer Hand an.

Eine dritte Person gibt das Startzeichen. Anschließend versucht jeder Junge, den anderen mit beiden Füßen über die Grenze herüberzuziehen. Gewonnen hat, wem das gelingt.

Variationen

Ohne Handfassung beginnen! Jeder Junge versucht, zuerst die Hand des anderen zu ergreifen und ihn dann über die Grenze zu ziehen.

Fragen zur Auswertung

Was hilft euch, standhaft zu bleiben?

Wie könnt ihr euch stabilisieren?

Was ist dir wichtig: Spaß, Kraft, Gewinnen? Wie ist es für dich, rübergezogen zu werden?

Bemerkungen/Erfahrungen

Freiwilligkeit bei der Partnersuche beachten, ein „Nein“ als gleichberechtigte Antwort unterstützen.

Quelle: Mündlich überliefert

4. Grenzen wahrnehmen und akzeptieren – „Hahnenkampf“

Bereich: Grenzen wahrnehmen und beachten, Körperwahrnehmung (Kämpfen/Gleichgewichtsspiel), Auflockerung

Zielgruppe: Ab 1. Klasse

Material: Keines

Voraussetzung: Keine

Verlauf

Je zwei Spieler hüpfen auf einem Bein, die Arme vor der Brust verschränkt.

Beide versuchen, den anderen durch Anrempeln und Stoßen bzw. durch Ausweichen und Täuschungsbewegungen, aber ohne Umreißen mit den Armen, aus dem Gleichgewicht zu bringen. (Das ist die Grenze, die beim Körpereinsatz zu beachten ist.)

Schluss ist, wenn jemand den zweiten Fuß auf die Erde gesetzt hat.

Fragen zur Auswertung

Wie häufig bist du mit dem zweiten Bein auf den Boden gekommen?

Was bringt dich weiter - Angriff oder Ausweichen?

Bemerkungen/Erfahrungen

In diesem Spiel ist gut zu üben, den körperlichen Einsatz kontrolliert innerhalb der vorgegebenen Bewegungsarten zu halten und damit eine vorgegebene Grenze einzuhalten.

Gleichzeitig kann es leicht einen starken Drang geben, über die Grenzen hinauszugehen und mit allen Mitteln (Zupacken mit den Händen) den Gegner umzuschmeißen. Bisweilen kommen auch versteckte Aggressionen oder Konflikte zum Ausbruch. Werden zu häufig die Regeln verletzt, notfalls abbrechen (und den Konflikt direkt bearbeiten).

Das Spiel dient *nicht* der Konfliktlösung!

Zur Auflockerung oder zum Spannungsabbau geeignet, wenn die Jungen in der Lage sind, die gegenseitigen Grenzen zu beachten.

Quelle

Bemd Müller, 1994 BIL „Berühren, kooperieren, kämpfen“ 3, S. 31

4. Grenzen wahrnehmen und akzeptieren – „Ringkampf mit Regeln“

Bereich Grenzen wahrnehmen und akzeptieren, Stärkung der Selbst- und Körperwahrnehmung (Kontakt- und Berührungsspiel)

Zielgruppe: Ab 2. Klasse

Material: Bodenmatte oder Teppich

Voraussetzung: Vertrauen und mittlere Kenntnisse der Kinder untereinander; Bereitschaft, Regeln einzuhalten. Vorher einfache Kontaktspiele durchführen.

Verlauf

Eingangserklärung: „Ich möchte heute mit euch Ringkämpfe durchführen. Dabei ist die Teilnahme freiwillig. Wichtig ist die Achtung der anderen Kinder, damit es viel Spaß macht und es keine Verletzungen gibt!“

Aus der Gruppe darf ein Junge anfangen, sich einen Partner auszusuchen. Dabei streng ritualisiert vorgehen:

1. Zum ausgesuchten Jungen sagen: „Ich möchte mit dir ringen, magst du auch?“ Der ausgesuchte Junge hat die volle Freiheit, ja oder nein zu sagen. Wenn er auch ringen möchte:

2. Die zwei Partner gehen in die Mitte, die anderen bilden außen einen Schutzring entlang der Matte als Begrenzung des „Kampfplatzes“.

Kampfbeginn: Mit Verbeugung und den Sätzen „Ich möchte mit dir ringen. Ich achte dich.“ (erläutern, eventuell auf die Rituale der asiatischen Kämpfer verweisen).

3. Anschließend vereinbaren, dass jeder ein Stoppzeichen hat. „Mein Stoppzeichen ist ...“

4. Erinnern: Ringen heißt nur anfassen, ziehen und drücken - treten, hauen, würgen oder kratzen sind nicht erlaubt.

5. Startzeichen geben, mit Stoppuhr (ca. 2 Min.) die Zeit messen. Die anderen Kinder „halten den Rahmen“ (im wörtlichen und übertragenen Sinne), gerne mit den Händen aneinander gefasst. Sie können auch selber Schiedsrichter spielen.

6. Abschluss: Jeder Junge sagt dem anderen, ob er ihn fair fand, und er bedankt sich beim anderen. Der als Partner eben ausgesuchte Junge kann einen Nachfolger aussuchen, der sucht sich wieder einen neuen Partner.

Variationen

Reporter aus dem Kreis der Kinder bestimmen, die anschließend eine Beurteilung der Fairness abgeben. - Erst nur Kämpfe auf dem Boden erlauben und eine klare Rollenverteilung: aktiv - angreifend, passiv - verteidigend festlegen, um das Spiel der Kräfte zunächst noch mehr zu lenken. Später dann das ganz freie Kräfteressen zulassen.

Fragen zur Auswertung

Wie war es?

Wie hast du dich gefühlt?

War es fair?

Hat dein Partner auf das Stoppzeichen gehört?

Bemerkungen/Erfahrungen

Bei genügend Achtsamkeit auf die einzelnen Schritte gibt es viel Spaß, oft auch Verwunderung, dass nun das Kämpfen erlaubt ist. Unbedingt die Erlaubnis zum „Nein sagen“ – „Ich möchte nicht mit dir ringen.“ - betonen, nur so kann die Freiwilligkeit gehalten werden, lernen die Jungen ihre Selbsteinschätzung und Selbstverantwortlichkeit wahrzunehmen. Der spontane Drang vieler Jungen bei diesem Angebot geht in Richtung Kämpfen, Schlagen, Siegen, „alle machen“, was sie z.B. im „Tänzeln“ wie zu Beginn eines Boxkampfes ausdrücken. Die strenge Ritualisierung wirkt dem entgegen. Sie ist zunächst für den Spielleiter vielleicht anstrengend, gibt aber für die Jungen eine wichtige Hilfe, um den Rahmen halten zu können, der Spaß und gleichzeitig Schutz vor körperlichen Verletzungen bedeutet.

Quelle:

Bernd Müller, 1994 BIL „Berühren, kooperieren, kämpfen“ 3, S. 22 ff.

Literatur:

Welz, Eberhard, Dussa, Ulla (SenBJS / Hg.): Mädchen sind besser – Jungen auch, Konfliktbewältigung für Mädchen und Jungen – ein Beitrag zur Förderung sozialer Kompetenzen in der Grundschule, Band 1: Dokumentation eines Modellversuchs, Band 2: Curriculum, Spiele und Übungen

Helga Moericke

Eine Kultur der Wertschätzung schaffen

In der Schule wird viel über Rücksichtnahme, Toleranz und Fairness gesprochen. Aber nur wenn Kinder und Jugendliche die Möglichkeit haben, bei einem Konflikt selbst Ideen für die Lösung zu entwickeln und diese zu erproben, lernen sie Schritt für Schritt, Verantwortung für ihr Miteinander zu übernehmen. Deshalb sollte regelmäßig wenigstens eine Stunde pro Woche vorgesehen werden, in der im Zusammenhang mit den Themen der Schülerinnen und Schüler aktuelle Konflikte bearbeitet und spezifische Übungen durchgeführt werden. Ohne den Druck relativ rasch zu einer Konfliktlösung kommen zu müssen, der im „normalen“ Unterricht häufig vorherrschen wird, können die Kinder bzw. Jugendlichen an die Verbesserung von Kooperation, Kommunikation und Konfliktfähigkeit mit geeigneten Übungen herangeführt werden.

In diesen Stunden werden nicht nur Gespräche über Konflikte geführt, sondern vor allem alternative Verhaltensmöglichkeiten in unterschiedlichen Situationen und Konstellationen erprobt und ganz konkret geübt. Durch handlungsorientiert angelegte Übungen werden unterschiedliche Sinne angesprochen und neue Erfahrungen ermöglicht. Nur so kann es gelingen, auch eine Veränderung von Einstellungen und Haltungen anzubahnen.

Bei einer speziellen Stunde zum sozialen Lernen geht es nicht um die Einführung eines neuen Faches und auch nicht um ein Trainingsprogramm, das in einmal 45 Minuten pro Woche absolviert und dann abgehakt werden kann, sondern darum, kontinuierlich Zeit für soziale Lernprozesse zur Verfügung zu stellen. Noten werden nicht erteilt.

Das TeamSozialesLernen (TSL) hat ein Konzept zum sozialen Lernen entwickelt, das Übungen zu folgenden möglichen Handlungsfeldern umfasst:

- Kontakt aufnehmen / Kennen lernen / Regeln vereinbaren und einhalten / Sich miteinander wohl fühlen
- Sich selbst und andere wahrnehmen / Selbstwertgefühl aufbauen
- Mit den eigenen und den Gefühlen anderer umgehen
- Kommunikation erweitern
- Kooperationsfähigkeit entwickeln
- Mit Konflikten konstruktiv umgehen
- mit Geschlechterzuschreibungen kritisch auseinandersetzen
- sich an Werten und Normen orientieren

Alle Übungen beziehen sich in ihrer Zielsetzung auf unsere demokratischen Grundrechte, so dass in den Stunden zum sozialen Lernen immer auch ein Beitrag zur Entwicklung demokratischer Handlungskompetenz und zur Wertevermittlung geleistet wird.

Zeitweise Trennung von Mädchen und Jungen

Trotz formaler Gleichstellung zwischen Frauen und Männern, trotz aller Veränderungs-, Erweiterungs- und Auflösungstendenzen traditioneller Geschlechterrollen halten sich bestimmte Erwartungen an das Verhalten von Frauen und Männern hartnäckig. Mädchen und Jungen unterliegen in ihrer Sozialisation weiterhin geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Zuweisungen. Noch immer lauten die Botschaften für Jungen: „Sei überlegen! Setze dich durch! Lass dir nichts gefallen! Bleib cool!“ Für Mädchen dagegen gilt: „Passe dich an! Nimm dich zurück! Sorge für ein harmonisches Miteinander! Kümmere dich um andere!“

Diese und ähnliche geschlechtsspezifisch unterschiedliche Zuweisungen werden in Form von unterschiedlichen Erwartungen, Forderungen und Zwängen an Mädchen und Jungen, Frauen und Männer herangetragen und von ihnen aktiv angeeignet. Sie haben Bedeutung für ihren Umgang mit sich selbst und anderen, für ihren Umgang mit Gefühlen, Konflikten, Gewalt, Macht, für ihr gesamtes Verhalten. Sie beschränken die freie Entfaltung individueller Potentiale und haben – in unterschiedlichem Maße – Einfluss auf ihre persönliche Entwicklung.

Mädchen und Jungen bringen demnach bezogen auf das soziale Lernen unterschiedliche Lernvoraussetzungen mit. Für den Unterricht in der Schule bedeutet dies die Notwendigkeit, unterschiedliche Übungsschwerpunkte zu setzen.

Die geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Lernvoraussetzungen sind für den gesamten Unterricht von Bedeutung und müssen bei seiner Planung und Durchführung ihren konkreten Niederschlag finden. Ein Anspruch, dessen Einlösung im gemischtgeschlechtlichen Klassenverband eine große Herausforderung darstellt. Gezielter und deshalb leichter lassen sich in geschlechtsgetrennten, sogenannten Mädchen- und Jungenstunden, geschlechtsdifferenzierte Schwerpunkte setzen. Deshalb empfehlen wir die zeitweise Trennung von Mädchen und Jungen in den Stunden zum sozialen Lernen, wenn sie sich organisatorisch ermöglichen lassen. Denn in den getrennten Stunden sind Mädchen und Jungen viel eher bereit sich ernsthaft auf entsprechende Übungen einzulassen und geschlechtsrollenspezifische Zuweisungen in Frage zu stellen. Je mehr Schülerinnen und Schüler in den getrennten Stunden gelernt haben, desto besser gestalten sich erfahrungsgemäß das soziale Miteinander insgesamt und die Voraussetzungen für gemeinsame Stunden zum sozialen Lernen.

Das neue Schulgesetz eröffnet allen Schulen im Rahmen der Eigenverantwortung unterschiedliche Möglichkeiten durch Beschlüsse der Schulkonferenz von den Vorgaben der Studententafel abzuweichen und dadurch Unterrichtsstunden zu gewinnen, in denen mit allen Schülerinnen und Schülern einer Klasse (Klassenstufe etc.) kontinuierlich Übungen zum sozialen Lernen durchgeführt werden können. Manche Schulen entscheiden sich für die Kürzung ihrer Stunden um 5 Minuten und setzen die dadurch gewonnene Zeit für soziales Lernen ein. An den Ganztagsgrundschulen können die außerunterrichtlichen Zeiten dafür genutzt werden, an den Gesamtschulen ebenfalls. Dort stehen zusätzlich die Kerngruppenstunden zur Verfügung. Manche Schulen setzen Stunden aus dem Pool für Arbeitsgemeinschaften ein. Schulen beziehen sich auch auf das Berliner Rundschreiben Nr. 9, 1998 zur „Förderung der Chancengleichheit von Mädchen und Jungen“, in dem Zeiten für eine kontinuierliche und systematische Mädchen- und Jungenarbeit unter Bildung geschlechtsspezifischer Gruppen angeraten werden.

Fortbildung durch das Berliner Landesinstitut für Schule und Medien

Vor allem in Berlin-Reinickendorf ist es gelungen durch unermüdliches Wirken meinerseits, dass sehr viele Grund- und Oberschulen Stunden zum sozialen Lernen vorgesehen haben. Meistens haben sich diese Schulen auf Gesamtkonferenzen über das Konzept zum sozialen Lernen durch das TSL informieren und sich dann auf Studientagen fortbilden lassen. Gelegentlich erfolgten weitere schulbegleitende Seminartermine. Viele Kolleginnen haben sich auch auf der Jahrsfortbildung des TSL fortgebildet. Alle Angebote stehen im Fortbildungsverzeichnis des LISUM (www.lisum.de).

Soziales Lernen in Verbindung mit dem Unterricht und dem gesamten Schulleben

Selbstverständlich kann es nicht allein nur um eine Stunde zum sozialen Lernen pro Woche gehen. Soll demokratische Handlungskompetenz entwickelt werden, müssen der gesamte Unterricht und das gesamte Schulleben so gestaltet werden, dass dies kontinuierlich möglich ist.

Grundlage für die notwendigen Veränderungen des Unterrichts ist der „erweiterte Lernbegriff“, so wie er jetzt in allen neuen Rahmenlehrplänen festgeschrieben ist. Dem erweiterten Lernbegriff zufolge ist Handlungskompetenz das Ziel allen Lernens. Handlungskompetenz umfasst die vier Teilkompetenzen: Sach-, Methoden-, Personal- und Sozialkompetenz. Alle vier Teilkompetenzen sind in Verbindung miteinander kontinuierlich weiterzuentwickeln, d.h.: Der Unterricht muss so angelegt sein, dass er neben der Weiterentwicklung fachlich-methodischer Fähigkeiten auch immer die Möglichkeit zur Weiterentwicklung personaler und sozialer Fähigkeit eröffnet.

Das Konzept von TSL soll durch einige Materialien aus dem Handlungsfeld „Mit Konflikten konstruktiv umgehen“ (Schwerpunkt „Ausgrenzung“) beispielhaft verdeutlicht werden.

Literatur:

- Alexander, Jenny: Das ist gemein! – Wenn Kinder Kinder mobben, Freiburg i. Br. 1999.
Cicero, Antonia; Kuderna, Julia: Clevere Antworten auf dumme Sprüche, Paderborn 2001.
Faller, Kurt: Konflikte selber lösen, Mülheim an der Ruhr, 1996.
Kasper, Horst: Schülermobbing – tun wir was dagegen, Lichtenau 2004.
Kasper, Horst: Konfliktmanagement in der Schule, Lichtenau 2004.
Mitschka, Ruth: Die Klasse als Team, Linz 2001.

Dr. Helga Moericke ist Trägerin des Ehrenpreises für Prävention, verliehen durch die Landeskommision Berlin gegen Gewalt.

**GEWALT
BERLIN GEGEN
GEWALT**

E Mit Konflikten konstruktiv umgehen**Lasst mich rein!**

Absicht:	Gefühle des Dazugehörens und Ausgeschlossenenseins spüren
Altersgruppe:	ab Klasse 1
Teilnehmer/innenzahl:	ganze Klasse
Zeitraumen:	20 Minuten
Voraussetzungen:	- / -
Vorbereitung/Material:	- / -

Übungsverlauf:

Alle Kinder sitzen im Stuhlkreis. Ein Kind steht in der Mitte.

Ein Stuhl ist nicht besetzt. Das Kind aus der Kreismitte soll versuchen sich auf diesen Stuhl zu setzen. Die anderen versuchen dies zu verhindern, in dem sie sich ganz schnell von links nach rechts auf den nächsten Stuhl setzen.

Auswertung:

Besonders wichtig ist nach dieser Übung, die Kinder aus der Kreismitte und die anderen nach ihren Empfindungen während der Übung zu befragen. Es gibt das Gefühl des „Drunnen- und Draußen - Seins“.

Variante: Wie komme ich in die Burg ?

Übungsziel: Den Unterschied zwischen „Drunnen- und Draußensein“ wahrnehmen

Übungsbeschreibung: Sechs, sieben Kinder legen die Arme um ihre Schultern, drängen ihre Körper aneinander und bilden so eine Burg. Ein Kind versucht nun, in die Burg zu gelangen. Es können Worte oder auch Körperkraft eingesetzt werden. Niemand darf verletzt werden.

Auswertungsfragen:

Wie hast du dich gefühlt, als du in die Burg hineinwolltest?

Wie hast du dich gefühlt, als es dir gelang, in die Burg zu kommen?

Wie habt ihr euch als Burg gefühlt?

Wie habt ihr euch gefühlt, als es x gelang, in die Burg zu kommen?

Fundort/Quelle: TeamSozialesLernen

F Mit Konflikten konstruktiv umgehen**Kannst du mir mal ... ?**

Absicht:	Trotz des Gefühls des Abgelehnt – Seins auf andere zugehen und um Unterstützung bitten
Altersgruppe:	ab Klasse 5
Anzahl:	ganze Klasse
Zeitraumen:	45 Minuten
Voraussetzung:	div. Übungen aus anderen Handlungsfeldern
Vorbereitung/Material:	- / -

Übungsverlauf:

Schüler/in A verlässt den Raum. Vier Schüler/innen erhalten die Aufgabe, das Ereignis, das sich gleich ergeben wird, zu beobachten. Jede/r sitzt auf einer Seite des Klassenraums. Alle anderen stellen sich vor, sie stünden jeweils zu zweit auf dem Schulhof und unterhielten sich. Schüler/in B, von der Gruppenleiterin benannt, darf später auf Schüler/in A positiv reagieren. Alle anderen dürfen, wenn sie von A angesprochen werden, nicht reagieren und müssen sich mit der Partnerin / dem Partner weiter unterhalten.

Nachdem in der Klasse alles vorbereitet ist, bekommt A außerhalb der Klasse die folgende Information: Die Schüler/innen in der Klasse stehen jeweils zu zweit auf dem Schulhof und unterhalten sich. Du möchtest eine Schülerin / einen Schüler finden, der dir morgen Nachmittag bei der Vorbereitung der Mathearbeit hilft. Du musst solange eine weitere Schülerin / einen weiteren Schüler ansprechen, bis dir eine / einer eine positive Zusage gibt.

Auswertung:

Was hast du gemacht und wie hast du dich gefühlt? (Frage an A)

Was hast du gemacht und wie habt ihr euch gefühlt? (Frage an B)

Was möchtest du zu der Übung sagen?

Fundort/Idee: TeamSozialesLernen

E Mit Konflikten konstruktiv umgehen**Ausgeschlossen - Eingeschlossen**

Absicht:	Gefühle beim Ein- bzw. Ausgeschlossen-Sein wahrnehmen
Altersgruppe:	ab Klasse 4
Teilnehmer/innenzahl:	ganze Klasse
Zeitraumen:	25 Minuten
Voraussetzungen:	Übungen zu den Gefühlen
Vorbereitung/Material:	- / -

Übungsverlauf:

Fast alle Schüler/innen stehen im Kreis nebeneinander, ohne sich anzufassen. Fünf Schüler/innen stehen außerhalb und versuchen sich so einzugliedern, dass sie damit zufrieden sind. Sie dürfen dabei unterschiedliche Strategien einsetzen, dürfen aber niemanden verletzen. Die im Kreis Stehenden halten grundsätzlich zusammen, dürfen jedoch nicht miteinander sprechen.

Alle Beteiligten sollen bei dieser Übung vor allem auf ihre Gefühle achten.

Nach dem ersten Schritt wird über die Gefühle gesprochen.

Es folgt der 2. Schritt: Fünf im Kreis Eingeschlossene versuchen aus ihm herauszukommen.

Wieder wird im Anschluss über die Gefühle der Beteiligten gesprochen.

Auswertung: s. Übungsbeschreibung

Varianten:

Als Fortsetzung eignet sich die Übung „Angenommen – abgelehnt“.

Fundort/Quelle: Nach PAGS, S. 57

E Mit Konflikten konstruktiv umgehen**Angenommen – abgelehnt**

Absicht:	den Unterschied zwischen einem als offen (freundlich) bzw. geschlossenen (unfreundlichen) wahrgenommenem Gegenüber erfahren
Altersgruppe:	ab Klasse 1
TeilnehmerInnenzahl:	ganze Klasse
Zeitraumen:	20 Minuten
Voraussetzungen:	„Ausgeschlossen – eingeschlossen“
Vorbereitung/Material:	- / -

Übungsverlauf:

Jeweils zwei Schüler/innen kommen zu Paaren zusammen. Sie stellen sich im Abstand von drei oder vier Metern einander gegenüber auf.

1. Schritt: A geht auf B zu, versucht B dabei in die Augen zu schauen. B nimmt eine ablehnende Körperhaltung und einen abweisenden, genervten, unfreundlichen Gesichtsausdruck ein.
2. Schritt: A geht erneut auf B zu. Diesmal nimmt B eine offene Körperhaltung ein und schaut A freundlich, einladend an.
3. Schritt: A spricht mit B über seine Gefühle bei Schritt 1 und 2.
4. Schritt: Die Übung wird mit vertauschten Rollen wiederholt.

Auswertung:

Evtl. können im Stuhlkreis einige ihre Eindrücke wiedergeben und es kann mit allen darüber gesprochen werden.

Fundort/Quelle:

TeamSozialesLernen

E Mit Konflikten konstruktiv umgehen**Ausgeschlossen - Dazugehören**

Absicht:	Gefühle des Ausgeschlossen- und Eingeschlössenseins nachempfinden, ein Bewusstsein dafür entwickeln, wodurch Menschen sich ausgeschlossen bzw. eingeschlossen fühlen können, anderen Menschen Brücken bauen
Altersgruppe:	ab Klasse 6
Anzahl:	ganze Klasse
Zeitraumen:	45 Minuten
Voraussetzung:	div. Übungen aus unterschiedlichen Handlungsfeldern
Vorbereitung/Material:	Tafelbild, AB Brücken bauen

Übungsverlauf:

Die nachfolgende Übung ist Teil eines umfassenden Angebots von Übungen zum sozialen Lernen, durch das die Entwicklung von personalen und sozialen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern begleitet werden soll. Denn der Wandel von ausgrenzendem zu integrativem Verhalten ist ein langer Prozess, der sich aus vielen kleinen und großen Mosaiksteinchen zusammensetzt. Deshalb ist die „Anti – Mobbing – Übung“ dann besonders wirkungsvoll, wenn die Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenz in Verbindung mit dem gesamten Unterricht steht und zusätzlich kontinuierlich durch spezifische Übungen zum sozialen Lernen unterstützt wird.

Anti – Mobbing – Übungsreihe (Eine Anlage: Brücken bauen)

- Schritt I: Ausgeschlossen
 Schritt II: Brücken Bauen
 Schritt III: Dazugehören
 Schritt IV: Brückenbauerinnen und Brückenbauer

Einstieg in die Übung: Den Schüler/innen wird erklärt, dass es in fast jeder Gruppe Menschen gibt, die von anderen ausgegrenzt werden. Durch die „Anti – Mobbing – Übung“ sollen sie erfahren bzw. erleben, wie Ausgrenzungen funktionieren und wie sich ausgegrenzte und ausgrenzende Menschen fühlen.

Als Person A wird eine Schülerin / ein Schüler ausgewählt, die/der gut in die Klasse integriert ist. Person A hängt sich ein Namensschild mit einem fremden Namen um.

Schritt I: Ausgeschlossen

Person A verlässt den Raum. Die Schüler/innen in der Klasse werden aufgefordert, zu A jeden Kontakt, vor allem durch Blicke, zu vermeiden.

A betritt den Raum und versucht Kontakt aufzunehmen. Alle in der Klasse drücken auf unterschiedliche Art aus, dass sie zu A keinen Kontakt aufnehmen wollen.

Auswertung:

A wird gefragt, was sie getan hat, um Kontakt aufzunehmen und wie sie sich gefühlt hat.

Die Schüler/innen werden gefragt, was sie getan haben, um den Kontaktversuch abzulehnen und wie sie sich dabei gefühlt haben?

Die Ergebnisse werden an der Tafel (s. erster Teil des Tafelbildes) festgehalten.

Ausgeschlossen

Das habe ich gemacht:	So habe ich mich gefühlt:	Das haben wir gemacht:	So haben wir uns gefühlt:
Ich habe andere angesprochen, andere etwas gefragt, andere angeschaut,	mies, allein gelassen, traurig, wütend,	weggeschaut, weggegangen, mit anderen gesprochen, gelacht, ...	blöd, unangenehm, überlegen, gut, machte Spaß gemein zu sein,

Schritt II: Brücken bauen

1. Die Schüler/innen füllen das Blatt „Brücken bauen“ aus (s. Anlage).

2. Auswertung:

Freie Äußerungen zur Arbeit mit dem Blatt.

Fragen: Was hast du zuerst ausgefüllt? / Was ist dir leichter gefallen?

Jede/r Schüler/in liest eine Brücke vor.

Schritt III: Dazugehören

Person A, die in Übung 1 ausgeschlossen wurde, verlässt erneut den Raum. In der Klasse wird überlegt, welche Brücken dazu beitragen könnten, dass sich A als dazugehörig empfindet. Person A betritt den Raum, versucht Kontakt aufzunehmen und die anderen bieten ihr dafür geeignete Brücken an.

Fortsetzung des Tafelbildes

Dazugehören

Das habe ich gemacht: Ich habe andere angesprochen, andere etwas gefragt, andere angeschaut,	So habe ich mich gefühlt: gut, angenehm, froh, zufrieden	Das haben wir gemacht: sie angeschaut, angelacht, sie etwas gefragt, ihr Cola angeboten, mit ihr gesprochen	So haben wir uns gefühlt: gut, angenehm, zufrieden
---	---	--	---

Fertiges Tafelbild (auf der aufgeklappten Tafel)

Ausgeschlossen				Dazugehören			
Das habe ich gemacht:	So habe ich mich gefühlt:	Das haben wir gemacht:	So haben wir uns gefühlt:	Das habe ich gemacht:	So habe ich mich gefühlt:	Das haben wir gemacht:	So haben wir uns gefühlt:

Am Ende von Schritt III wird von Ausgeschlossen bis Dazugehören eine nach oben geschwungene Linie gezogen. Darüber steht: Brücken bauen.

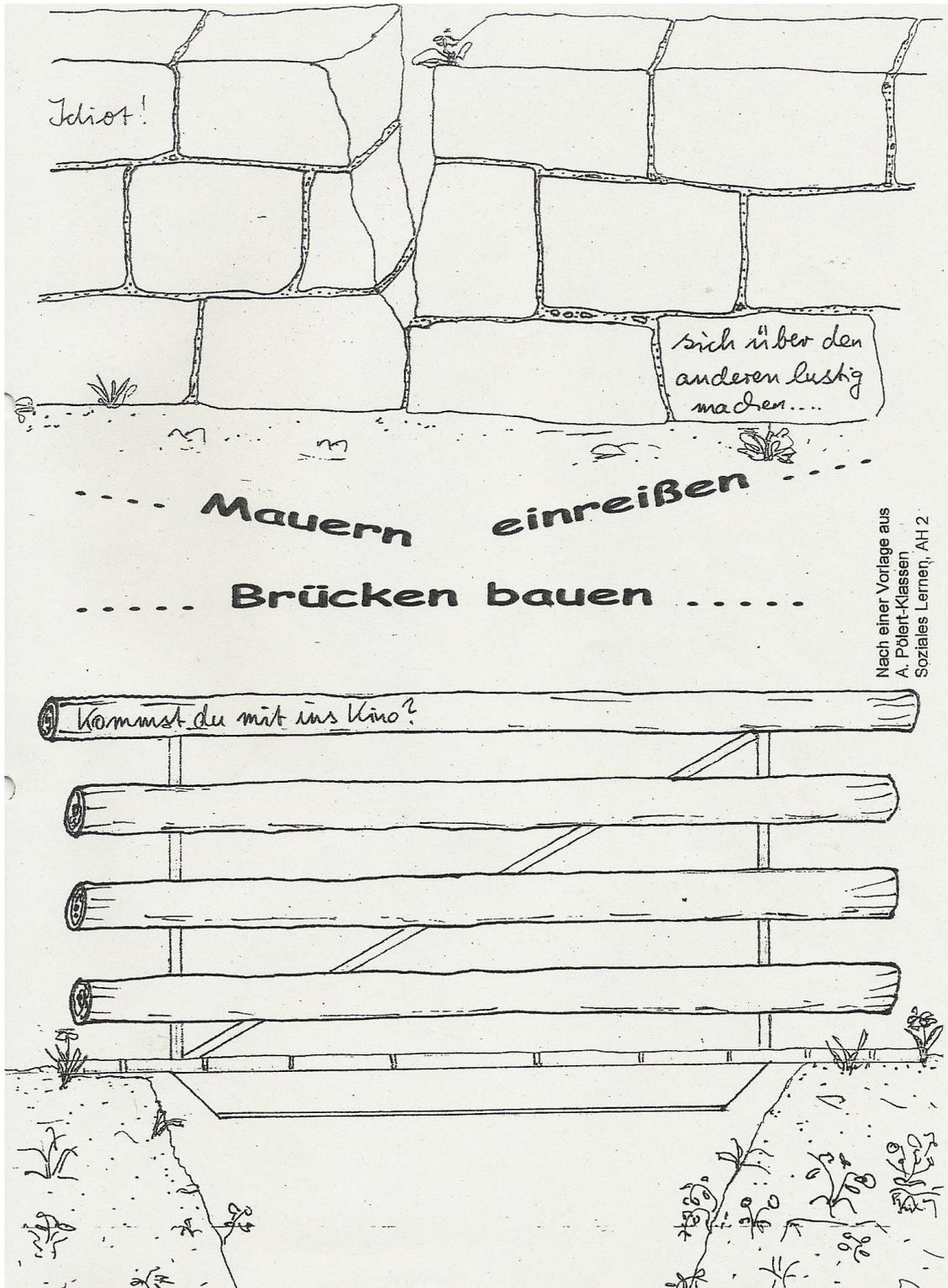
Schritt IV: Brückenbauer/in

Die Schüler/innen ziehen sich gegenseitig per Los und haben im Laufe einer Woche den Auftrag, dem gezogenen Schüler / der gezogenen Schülerin eine Brücke zu bauen (einen „Brückensatz“ zu sagen).

In der nächsten Stunde zum sozialen Lernen wird darüber gesprochen.

Mit den Schüler/innen wird darüber gesprochen, wie mit den aufgeschriebenen Mauersteinen (s. Arbeitsblatt) umgegangen werden soll. Sie könnten z.B. zerrissen und in den Mülleimer geworfen werden.

Fundort: TeamSozialesLernen



Nach einer Vorlage aus
A. Pöhlert-Klassen
Soziales Lernen, AH 2

Fundort: TeamSozialesLernen

Aida Lorenz, Sibylle Stoevesand

Präventionsarbeit in der Schule lohnt sich!

Berliner Schulpsychologinnen und Schulpsychologen für Gewaltprävention unterstützen die Schulen

Unter Gewaltprävention verstehen wir als Schulpsychologinnen die Summe aller Maßnahmen, die Kinder und Jugendliche befähigt, ihre Probleme, Ängste, Unsicherheiten und Proteste so auszudrücken, dass anderen und ihnen kein Schaden zugefügt wird.

Prävention im schulischen Bereich umfasst verschiedene Handlungsfelder:

- strukturell-organisatorische der Schulgestaltung
- pädagogisch-didaktische des Unterrichts
- sozial-integrative der Umgangs- und Beziehungsformen
- individuelle der Bildung der Schülerpersönlichkeit und der Förderung der Leistungsentwicklung

Gewaltprävention erfordert aktives gemeinsames Vorbeugen (primäre Prävention) und Einschreiten (sekundäre Prävention) aller am Schulleben beteiligten Akteure. Bedingungen müssen analysiert, Konzepte entwickelt und Maßnahmen bereitgehalten werden.

Damit die Schulen bei dieser Präventionsarbeit durch den Schulpsychologischen Dienst noch gezielter unterstützt werden können, wurde im Februar 2003 als Reaktion auf den Amoklauf an einem Erfurter Gymnasium im April 2002 ein Team von 15 Schulpsychologinnen und Schulpsychologen für Gewaltprävention und Krisenintervention eingesetzt.

Gewaltvorkommen an Berliner Schulen

Auch wenn Gewaltvorfälle nicht zur Alltäglichkeit an den Berliner Schulen gehören, so haben Vorkommnisse verbaler Gewalt und eine Verschärfung der körperlichen Auseinandersetzungen unter Schülern, auch unter Schülerinnen, zugenommen. Psychische und physische gewaltorientierte Verhaltensweisen umfassen ein Spektrum, das von der Verrohung des Umgangstons, ehrverletzender Beleidigung, Rücksichtslosigkeit, Mobbing bis zur einfachen und gefährlichen Körperverletzung reicht.

Im Land Berlin sind die Schulen verpflichtet, Gewaltvorfälle zu melden (Rundschreiben I Nr.41/2003 „Hinsehen und Handeln“). Die Zahl der Meldungen von Gewaltvorkommnissen hat deutlich zugenommen. Dies ist in erster Linie auf geschärfte Wahrnehmung und frühzeitiges Eingreifen zurückzuführen.

Obwohl die Anzahl der Meldungen kein verlässlicher Indikator für die objektive Gewaltbelastung an den Berliner Schulen darstellt, sondern eine Vergrößerung des Hellfeldes bedeutet, gibt sie Hinweise auf Entwicklungstendenzen. Diese korrelieren mit der Statistik über die Jugendkriminalität in Berlin.

Wenn die Schulen die Erfahrung machen, dass sie durch Beratung und Hilfsangebote schnell und konkret unterstützt werden, sind sie auch bereit, Probleme zu benennen und anzugehen.

Was bietet die Schulpsychologie an?

Die Schulpsychologinnen und Schulpsychologen für Gewaltprävention und Krisenintervention sind persönlich bekannte und vertraute Ansprechpartner/innen der Schulen ihrer Region, die bei Krisen und Notfällen kurzfristig vor Ort sind und in Notsituationen als vertraute Helfer/innen zur Verfügung stehen.

Sie unterstützen die Schulen bei der Entwicklung und Umsetzung von Konzepten und Projekten

- zum sozialen Lernen
- zur Verbesserung des Schulklimas
- zur Gewaltprävention

Sie beraten bei

- der Entwicklung von Schulprogrammen und Schulprofilen zur „gewaltfreien Schule“.

Sie bieten an oder vermitteln:

- Studientage zu gewaltpräventiven Themen (u.a. Konfliktmanagement, Krisenbewältigung, Mobbing, Umgang mit gewaltorientierten Schülern und Schülerinnen, Opferhilfe),
- Projekttag zu Themen wie Klassenklima, Klassenregeln, Klassenrat, Anti – Gewalt - Trainings und Deeskalationsstrategien, Umgang mit Mobbing,
- Trainingsprogramme zur Entwicklung und Förderung von Kommunikations-, Kooperations- und Interaktionsfähigkeiten, zum Umgang mit dominanzorientiertem und gewalttätigem Verhalten.

Sie initiieren und beteiligen sich an der Kooperation und Vernetzung

- in der Schule mit
Vertrauenslehrern/innen, Mediatoren/innen, Kontaktlehrern/innen für Suchtprophylaxe, Sonderpädagogen/innen, Sozialpädagogen/innen, Standpunktpädagogen/innen, Streitschlichtern/innen und Konfliktlotsen, Elternvertretern/innen,
- mit den Kooperationspartnern im Umfeld der Schule, z.B. mit
Polizei (Jugend- u .Präventionsbeauftragte),
Jugendhilfe (Jugendamt, Streetworker, Jugend-Freizeit-Heim),
dem Freizeitbereich (Sportvereine, Freie Träger, Kirchengemeinden).
(An „Runden Tischen“ können sich alle Beteiligten regelmäßig begegnen.)
- mit bezirklichen Gremien, z.B. mit
den Präventionsräten, der Landeskommission Berlin gegen Gewalt, Jugendrechtshäusern und Justiz.

Gewaltprävention in der Schule wird nachhaltig gefördert durch Orientierung gebende, konsequente Regel- und Grenzsetzung, durch Stärkung der Selbst- und Sozialkompetenz, durch Förderung eigenverantwortlichen Handelns und Verantwortungsübernahme sowie durch institutionalisierte Kooperation.

Jede Schule kann mit konkreten Maßnahmen und Projekten Schülerinnen und Schüler unterstützen und befähigen, sozialverträgliche Verhaltensweisen zu erlernen, auf die sie im Konfliktfall zurückgreifen können. Soziales Lernen sollte an allen Schultypen von der Grundschule bis zur Oberstufe einen festen Ort im Lehrplan haben.

Michael Rump-Räuber

Das Projekt Standpunkte - Erziehung für die Demokratie - Gegen Rechtsextremismus

Ein Projekt aus den Bereichen Schule, Politik und Wirtschaft

Das Projekt „Standpunkte“ wurde im Januar 2001 von 46 Berliner Lehrkräften gegründet. Grundlage bildete die Auseinandersetzung mit rechtsextremen Vorfällen an den Schulen und die Erkenntnis, dass kurzfristige Fortbildungen durch externe Fachkräfte zum Thema Rechtsextremismus und Antisemitismus nur in geringem Maß nachhaltige Effekte an den Schulen erzielen. Es ist wichtig Lehrkräfte über Symbole, KleidungsCodes und Vorstellungswelten rechtsextremer Schüler aufzuklären, aber um eine nachhaltige Wirkung zu erzielen sollte eine Verbindung vorhanden sein zwischen Fortbildungsmaßnahmen und demokratischer Schulentwicklung, im Sinne eines nachhaltigen Bewusstseins- Klima- oder gar Strukturwechsels in der Schule. Dafür bedarf es eines spezifischen Unterstützungssystems in Form der Standpunktpädagogen.

Die Ausbildung der dafür vorgesehenen Lehrkräfte wurde im Jahre 2001 eingeleitet durch einen zwölfteiligen Qualifizierungslehrgang, organisiert vom LISUM, der Friedrich- Ebert- Stiftung und der RAA Berlin. Die gesamte Fortbildungsreihe war in drei Blöcke gegliedert. Zunächst wurden die Teilnehmenden mit grundlegenden Erscheinungsformen, Entwicklungen und Ursachen des Rechtsextremismus vertraut gemacht. In einer zweiten Phase setzten sich die Lehrkräfte dann mit konkreten Handlungsoptionen im schulischen Kontext und interkulturellen Fragen auseinander. In der dritten Phase standen beispielhafte Vorschläge für Unterricht, Schule und Schulumfeld im Vordergrund. An diesem Seminar nahmen 60 Berliner Lehrkräfte teil.

Als Ergebnis des Seminars waren die Lehrkräfte befähigt, rechtsextreme Bestrebungen zu analysieren, sich in Diskussionen und bei Vorfällen zu positionieren und methodisch- didaktisch auch zu reagieren. Die strukturelle Neuerung konnte aber erst erreicht werden in der intensiven Zusammenarbeit mit der Schulverwaltung und dem Berliner Abgeordnetenhaus. Hier wurde das Projekt sowohl im Schulausschuss als auch im Plenum von wichtigen politischen Entscheidungsträgern, insbesondere dem Schulsenator, unterstützt.

Ein Ergebnis dieser Unterstützung war die Bereitschaft des Landesinstituts für Schule und Medien (LISUM) nach einem Bewerbungsverfahren aus der Gruppe der qualifizierten 60 Lehrkräfte, 12 Lehrkräfte als Standpunktpädagogen mit wöchentlich zwei Ermäßigungsstunden für diese Arbeit freizustellen.

Diese zwölf Standpunktpädagogen erhielten von März bis Dezember 2002 eine zweite Phase der Ausbildung. Diese Fortbildung wurde einem externen Träger dem Institut für Personenzentrierte Kommunikation (IPZ) in Berlin Steglitz übergeben. Die finanziellen Mittel für die Ausbildung stellte die Schering AG zur Verfügung. Diese zweite Ausbildungsphase umfasste mehrere Schwerpunkte u.a.:

- den Erwerb von Beratungs- und Methodenkompetenz
- den Erwerb von Handlungskompetenz in Entscheidungssituationen
- den Erwerb von Leitungskompetenz in den Netzwerken
- den Erwerb von Vernetzungskompetenzen der Schule mit kommunalen Entscheidungsträgern

Parallel zu der Ausbildung wurde eine CD Rom „Standpunkte“ für die Berliner Lehrerschaft erarbeitet, auf der sowohl Aufklärungsarbeit über die rechtsextreme Szene geleistet wird, als

auch Vorschläge für die konkrete Unterrichtsarbeit enthalten sind. Auch diese CD Rom wurde von der Schering AG gesponsert.

Standpunktpädagogen arbeiten in Netzwerken

Am 27. Januar 2003 erhielten die zwölf Standpunktpädagogen aus der Hand des Landesschulrats Pokall, in Vertretung des Senators, ihre Zertifikate um in den Bezirken aktiv zu werden.

Das Leitbild der Standpunktpädagogen umfasst dabei mehrere Bestandteile:

Standpunktpädagogen sind Ansprechpartner für Schüler, Lehrer und Eltern bei rechtsextremen Vorfällen oder Erscheinungsformen. Die Beratung wird sich je nach Zielgruppe unterschiedlich gestalten. Schüler müssen mit Bedrohungen umgehen lernen. Eltern brauchen Unterstützung im Fall familiärer Konflikte, um ihr Kind von einem Abgleiten in die rechtsextreme Szene zurückzuhalten. Lehrer benötigen eher methodisch- didaktische Hinweise. Im Laufe des Projekts haben sich deshalb neue institutionalisierte Formen der Unterstützungssysteme herausgebildet. Dazu gehören das Schülernetzwerk „MUT“ im Bezirk Hellersdorf- Marzahn. Es entstand 2003 aus einer Fahrt von 300 Schülerinnen und Schülern des Bezirks in die Gedenkstätte Buchenwald und stellt eine schülerspezifisch, selbständig organisierte Form der Stützung der Zivilgesellschaft im Bezirk dar. Neben dem Schülernetzwerk entstand eine Elterninitiative als niedrigschwelliges Beratungsangebot von Eltern für Eltern, deren Kinder in die rechtsextreme Szene abzugleiten drohen.

Standpunktpädagogen sind Fortbildner. Sie führen auf der Basis der CD Rom Veranstaltungen in Lehrerkollegien durch, bei Schüler- und Elterninitiativen dort, wo Probleme mit rassistischen und rechtsextremen Tendenzen auftauchen, aber auch präventiv. Sie bilden sich dabei kontinuierlich selber weiter fort. Dazu dient die jährlich neun bis zwölfteilige Fortbildungsreihe Standpunkte der Friedrich- Ebert- Stiftung. Im Jahre 2003 beschäftigte sich diese Reihe gemeinsam mit den Schulpsychologen für Gewaltprävention mit dem Thema Gewalt in der Schule und im Jahre 2004 mit dem Themenkomplex Strategien gegen den neuen Rechtsextremismus.

Standpunktpädagogen verstehen sich als Netzwerker. Sie führen, ausgehend von aktuellen schulischen Entwicklungen, das Unterstützungssystem Schule in Netzwerken zusammen. Dieses direkte Unterstützungssystem bilden die Schulpsychologen für Gewaltprävention in den Bezirken, die bezirklichen Verantwortlichen für die Arbeit der Konfliktlotsen sowie die Standpunktpädagogen. Als weitere Kooperationspartner arbeiten in den Netzwerken die Präventionsbeauftragten der Polizei, die Verantwortlichen aus dem Jugendamt und der Jugendhilfe, die Schulaufsicht und freie Träger. Funktionierende Netzwerke in diesem Sinne gibt es in den Bezirken Mitte, Neukölln, Charlottenburg- Wilmersdorf, Pankow, Reinickendorf. In weiteren Bezirken befinden sie sich im Aufbau.

Aufgaben der Netzwerke sind u.a.

- Gegenseitiger Erfahrungsaustausch über Gewalt und antidemokratische Tendenzen im Bezirk
- Entwicklung von Aktionsplänen mit und für Schulen in Problemzonen
- Unterstützung von Projekten zwischen Schulen und freien Trägern
- Koordinierte Angebote der Lehrerfortbildung
- Benennung gemeinsamer Themen- und Aktionsfelder zwischen Schule und Jugendhilfe
- Unterstützung der Schulen beim Abschluss von Kooperationsverträgen zwischen Schule- Polizei und Schule- Jugendamt
- Durchführung gemeinsamer Vernetzungsaktivitäten wie regionaler Konferenzen oder bezirklicher Präventionstage

Standpunkte im Jahre 2005 – ein Ausblick

Das Standpunkte Projekt nahm vom 28. bis 29. April 2004 als NGO an der Antisemitismus Konferenz der OSZE in Berlin teil. In der Entschließung dieser Konferenz wurde der Bildungssektor als Kernbereich bei der Zurückdrängung des Antisemitismus bezeichnet. Gefordert wurde die Ausarbeitung eines Lehrprogramms für die Schulen, welches sich mit den Ursachen und Folgen des Antisemitismus auseinandersetzt. Diesem Anliegen trägt das Standpunkteprojekt im kommenden Jahr verstärkt Rechnung. Gemeinsam mit dem American Jewish Committee, dem Zentrum für Antisemitismusforschung an der TUB und der Friedrich- Ebert Stiftung wurde ein neues Projekt zur Auseinandersetzung mit dem Antisemitismus entwickelt. Bestandteile dieses Projekts sind u.a.:

- die Entwicklung einer neuen CD Rom Antisemitismus für die Lehrerfortbildung
- die Entwicklung eines Peer – Leadership - Trainings an drei Berliner Schulen, einer Schule in Brandenburg und Sachsen
- die Entwicklung einer neunteiligen Fortbildungsreihe für 30 Berliner Lehrkräfte

Ergebnisse des Projekts werden in die demokratischen Netzwerkstrukturen in den Bezirken integriert.

GEWALT
BERLIN GEGEN
GEWALT

PaxAn (LISUM)

Mediator/innen und Konfliktlotsen helfen, wenn es schwierig wird

Die PaxAn – Gruppe bietet im LISUM Fortbildungen zur Mediation und zur Konfliktlotsenausbildung an. Wir wollen an dieser Stelle kurz über diese beide Fortbildungsbereiche informieren.

Was ist Mediation?

Mediation ist ein Vermittlungsverfahren für Konfliktsituationen. Die Beteiligten kommen an einem neutralen Ort zusammen, wo Mediator/innen als unbeteiligte Dritte ein Gespräch mit ihnen führen. Vertraulichkeit ist hierbei selbstverständlich. Gemeinsam wird nach einer Lösung gesucht, die beide Seiten so zufrieden stellt, dass sie sich gerne an die gefundene Vereinbarung halten.

Das Gespräch wird in vier Stufen geführt:

1. Mediatoren unterstützen beide Seiten, ihre persönliche Sicht des Problems darzustellen. Es wird nichts bewertet und nicht entschieden, wer Recht oder Unrecht hat.
2. Jetzt werden bisher nicht genannte Interessen, Gefühle und Hintergründe des Konflikts herausgearbeitet, die für die Lösungsfindung wesentlich sind.
3. Beide Seiten äußern nun ihre Wünsche für einen zukünftigen anderen Umgang miteinander in der Konfliktsituation. Sie werden ermutigt, ideale, außergewöhnliche oder auch witzige Ideen zu nennen. Es hat sich gezeigt, dass sich dadurch manchmal eine Lösung abzeichnet, die von keinem der Beteiligten vorhergesehen wurde. Alle Ideen werden aufgeschrieben und erst anschließend diskutiert.
4. Kommt es zu einer Einigung, kann diese schriftlich festgehalten werden. Ein Nachgespräch vier Wochen später gibt dann beiden Parteien die Möglichkeit, sich über eventuell notwendige Änderungen zu verständigen oder die Lösung zu bestätigen.

Konfliktlotsen®¹ - Was machen die eigentlich??

Konfliktlotsen sind Schülerinnen und Schüler, die in schulischen Arbeitsgemeinschaften das Verfahren der Mediation erlernt haben, d.h. Konfliktlotsen versuchen ein Streitgespräch unparteiisch und allparteilich zu moderieren. Im Idealfall finden die Konfliktparteien selbstbestimmte Lösungen für ihren Streit und treffen Vereinbarungen, bei denen es keine Verlierer gibt. Auf dem Schulhof schreiten die Konfliktlotsen bei Streitereien ein, beruhigen die Streithähne und laden sie zu einem Klärungsgespräch ein. Natürlich muss ein Kind, das als Konfliktlotse arbeiten soll und will, geschult werden. Die Materie ist kompliziert, nicht alle Kinder sind geeignet.

¹ **Ortrud Hagedorn** hat das Berliner Konfliktlotsenmodell entwickelt und 1992 als Erste in einer Berliner Schule umgesetzt.

Mit folgenden Themen sind Konfliktlotsen befasst:

1. Opfer schützen und stärken

Wie kann ich mich selber in bedrohlichen Situationen schützen? Wie kann ich anderen helfen?

- weglaufen
- ruhig reden
- Hilfe holen
- Vorfall nicht verschweigen
- Ansprechpartner sein
- vermitteln
- notfalls zur Polizei mitkommen

2. Gewaltsituationen erkennen und handeln

Was kann ich dazu beitragen, um den Ausbruch von gewalttätigen Situationen zu verhindern?

- Abstand schaffen
- Umfeld verändern
- Erwachsene holen
- Fremde nicht anfassen
- nicht eingreifen, wenn Waffen im Spiel sind
- nicht von hinten festhalten
- nicht provozieren

3. Konflikte vermitteln

Wie kann ich in Konflikten vermitteln?

- sich vorstellen
- Gesprächsregeln nennen
- jeweilige Sichtweise vortragen lassen
- Gefühle ausdrücken lassen
- Lösungsmöglichkeiten sammeln lassen
- bewerten und entscheiden lassen
- Vereinbarungen treffen und unterschreiben

4. Was brauchen die Konfliktlotsen von der Schule?

- einen eigenen Raum
- Vertragsformulare und Ordner
- Erkennungszeichen
- Akzeptanz von allen Lehrern
- Lehrer zur Begleitung und Hilfe

Die Ausbildung der Konfliktlotsen

Internes Training

Die Ausbildung der Konfliktlotsen wird am besten von erfahrenen Schulmediator/innen durchgeführt, die nachfolgend auch die Gruppe begleiten, deren Handwerkszeug erweitern, sie ausstatten und in das Schulprogramm integrieren. Es ist besonders günstig für den Gruppenprozess, wenn die Gruppe außerhalb der schulischen Räume Gelegenheit hat, sich intensiver kennen zu lernen und sich über einen längeren Zeitraum mit dem Thema zu beschäftigen.

Schulmediator/innen passen die Übungen zur Intervention und Deeskalation aus ihrem eigenen Training an die Schülergruppe an. Materialien und Schülerübungen finden sich in den „Blauen Heften“² und in der Veröffentlichung „Von Fall zu Fall“³

Als nützliche Planungshilfe für das Einführungstraining für Peer-Mediator/innen ist das „Hamburger Modell“⁴ geeignet.

² Ortrud Hagedorn: Konstruktiv Handeln, 4 Hefte, Hrsg.: LISUM

³ Ortrud Hagedorn: Von Fall zu Fall, Hrsg.: LISUM

⁴ Kaerding/Leiß: Peer-Mediation-Training, in J. Walker: Mediation in der Schule, Berlin 2001, S. 160 ff

Externes Training

Wenn ein Einstiegsprogramm für Streitschlichter von außen in Anspruch genommen werden konnte, ist es notwendig, dass hausinterne Schulmediator/innen das Repertoire um Intervention und Deeskalation erweitern, die Fälle der Konfliktlotsen supervidieren und den Zusammenhalt der Gruppe festigen. Auch sollten die Konfliktlotsen erfahren, welche Erwachsenen in der Schulgemeinschaft mit ihnen eine Co-Mediation durchführen können. Der Bezug zu den Rechtsgütern im demokratischen Rechtsstaat, zum Täter-Opfer-Ausgleich und den dahinter stehenden humanen Werten soll vermittelt werden.

Mediationsausbildung

Die Mediationsausbildung nach dem Berliner Konfliktlotsenmodell von *Ortrud Hagedorn* führt die „PaxAn!“ – Gruppe des LISUM durch (s. Autoren/innenverzeichnis).

Usch Jack

ETEP – EntwicklungsTherapie/EntwicklungsPädagogik – ein pädagogisches Konzept zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten

Im ersten Teil des Artikels wird ETEP kurz in seinen Grundzügen vorgestellt.

Im zweiten Teil wird das Fortbildungskonzept beschrieben, das seit 2002 im Auftrag von SenBJS und LISUM in Grundschulen und Sonderpädagogischen Förderzentren durchgeführt wird.

Grundzüge von ETEP

Hintergrund

Das Programm „Developmental Therapy“ wurde in den 70er Jahren von Prof. Dr. Mary M. Wood in den USA entwickelt und erprobt. Die theoretischen Grundlagen gehen zurück auf verhaltenstheoretische, psychodynamische und humanistisch-psychologische Ansätzen.

In den 90er Jahren übersetzte, adaptierte und ergänzte Dr. Marita Bergsson das Konzept für den deutschsprachigen Raum. Als erste Schule arbeiteten die Kolleg/innen der Jacob-Muth-Schule, einer Schule für Erziehungshilfe in Essen, damit.

Die praktische Arbeit zeigte, dass dieses Konzept sich nicht nur für die Förderung von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten eignet, sondern auch in der Arbeit mit ‚Risikokindern‘ sowie präventiv in der erzieherischen Arbeit generell erfolgreich eingesetzt werden kann. Dies führte zu der Bezeichnung **ETEP - Entwicklungs-Therapie/Entwicklungs-Pädagogik**.

Leitgedanken

Vier maßgebliche Grundprinzipien spiegeln sich auf allen Ebenen des Programms wider. Sie beziehen sich wesentlich auf die Einstellung der Erwachsenen, die für die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen verantwortlich sind.

Den Blick auf Stärken richten

Erwachsene, die ihren Blick auf Stärken und angemessenes Verhalten richten, fördern damit das Selbstvertrauen eines Kindes, während die Konzentration auf Auffälligkeiten und Defizite die Selbstwahrnehmung des Kindes in Richtung „Versager“ lenkt und damit seine Entwicklungsmöglichkeiten einschränkt.

Der Entwicklungslogik folgen

Beim Erlernen des Lesens, Schreibens und Rechnens ist es uns selbstverständlich, dass neue Lernschritte bestimmter Voraussetzungen bedürfen, um Erfolge zu erzielen. Dies trifft auch auf sozial-emotionale Kompetenzen zu; das heißt: Förderziele sollen einer typischen Abfolge von Entwicklungsschritten folgen, um die Änderungen an das aktuelle Niveau anzupassen und Über- und Unterforderung zu vermeiden. Gleichzeitig sollte die Individualität jedes Kindes hinsichtlich seines Entwicklungstempos, seiner biologischen Voraussetzungen, seiner persönlichen Erfahrungen etc. berücksichtigt werden.

Freude und Erfolg gewährleisten

Freudvolle und erfolgreiche Erfahrungen steigern die Lernmotivation, auch hinsichtlich der Bereitschaft neue, angemessene Verhaltensweisen auszuprobieren; das heißt Lehrer/innen sollten - auch und gerade in der Förderung von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten - vielfältige Gelegenheiten bereitstellen, um solche Erfahrungen zu ermöglichen.

Für bedeutsame Erfahrungen sorgen

Nachhaltiges Lernen durch persönlich und gesellschaftlich bedeutsame Erfahrungen erfolgt dann, wenn die Kinder die Chance haben, erworbene Verhaltensfähigkeiten auch in anderen Lebensbereichen erfolgreich und befriedigend anzuwenden.

Förderdiagnostik und Förderplanung

Für die Einschätzung des Entwicklungsstandes eines Kindes wurde der **ELDiB** – Entwicklungspädagogischer Lernziel **DiagnoseBogen** – entwickelt, der konsequent den Blick auf die Stärken lenkt.

In 182 Items werden Fähigkeiten beschrieben, die der sozial-emotionalen Entwicklung von der Geburt bis zum 16. Lebensjahr entsprechen. Die Items beziehen sich auf vier Bereiche der sozial-emotionalen Kompetenz: Verhalten (Handeln), Sozialisation (sich Zuwenden), Kommunikation (Sprechen), Kognition/ Schulleistung (Denken) und sind in jeweils fünf Entwicklungsstufen gegliedert.

Bei der Einschätzung mittels ELDiB stellt die Pädagogin/der Pädagoge fest, welche Fähigkeiten das Kind schon sicher beherrscht, welche aktuell zu Lernzielen werden können (in der Regel, weil es für diese Fähigkeiten schon erste Ansätze gibt oder weil sie noch weiter gefestigt werden müssen) und welche vorerst noch nicht bearbeitbar sind. Bei einer solchen Einschätzung ist es möglich, das Kind und/oder seine Erziehungsberechtigten einzubeziehen.

Neben der Festlegung der Förderziele hilft das Ergebnis der ELDiB-Einschätzung die Entwicklungsstufe, auf der sich das Kind befindet, festzustellen und ggf. die Zuordnung zu einer Gruppe zu bestimmen sowie Fördermaßnahmen festzulegen.

Unterrichtsplanung

Sollen Kinder, die – am besten mit ihnen gemeinsam – festgelegten Förderziele erreichen, so ist eine dem entsprechende Unterrichtsgestaltung erforderlich; das heißt: Die Pädagogin/der Pädagoge wählt

- Themen, die den Schüler/innen Identifikationsmöglichkeiten bieten und ihre sozial- emotionalen Anliegen treffen,
- Materialien, die motivieren und Erfolg sichern,
- Unterrichtsaktivitäten, die es erlauben, die angestrebten Ziele zu erreichen.

Da es verhaltensauffälligen Kindern in der Regel an innerer Sicherheit und Struktur mangelt, ist die äußere Strukturierung das entscheidende Gestaltungselement, um Sicherheit zu vermitteln. Die Form und das Maß der Strukturierung müssen der jeweiligen Entwicklungsstufe angepasst sein.

Wir geben den Schüler/innen Strukturierungshilfen

- in der Zeit (durch Tagespläne, wiederkehrende Abläufe, systematischen Wechsel der Aktivitäten etc.)
- im Raum (durch klare Regelungen welche Aktivitäten wo stattfinden, welche Materialien, wo zu verwenden sind etc.)
- in der Person des Erwachsenen (durch verlässliche Übernahme der Rolle, die das Kind auf seiner Entwicklungsstufe zur Sicherheit und zur Orientierung braucht)

Interventionsstrategien

Bei den Interventionen im entwicklungspädagogischen Sinn handelt es sich um ein pro-aktives Lehrerhandeln, das dem Schüler hilft, das angestrebte Verhalten aufzubauen. Es wird also vorwiegend eingesetzt, um angemessenes Verhalten zu sichern und jeden Ansatz dazu zu unterstützen. Die Auswahl der Intervention richtet sich nach der jeweiligen Entwicklungsstufe. Ihr erfolgreicher Einsatz erfordert ein intensives Training der Lehrkräfte. Interventionsstrategien sind zum Beispiel: positives Feedback/Lob, Umlenken/Umgestalten, Reflexion/Spiegelung, verbale Interaktion Zwischen Erwachsenen, Interpretation, Regeln, physische Nähe, Konfrontation, physische Intervention. Es würde jedoch den Rahmen dieses Artikels sprengen, genauer auf die einzelnen Strategien einzugehen.

Möglichkeiten der Umsetzung in der Schule

Die praktische Umsetzung entwicklungspädagogischer Arbeit ist möglich

- in Fördergruppen (**Entwicklungs-Pädagogischer Unterricht, EPU**)
- im Klassenunterricht

Rahmenbedingungen, die sich als notwendig bzw. sinnvoll erwiesen haben

- für eine ETEP - Fördergruppe (bis zu 8 Kindern)
 - es muss ein Raum zur Verfügung stehen
 - es sollten mindestens 2 x 2 Förderstunden pro Woche in Doppelbesetzung zur Verfügung stehen
 - es muss mindestens 14-tägig eine Beratungsstunde mit festem Termin zwischen ETEP-Lehrer/innen und Klassenlehrer/innen eingeplant werden
 - es sollten weitere Kooperationsmöglichkeiten zwischen Klassen-, Fach- und ETEP-Lehrer/innen eingeplant werden
- für ETEP im Regelunterricht
 - die Kolleg/innen sollten die Möglichkeit zur gegenseitigen Hospitation erhalten
 - die Kolleg/innen sollten die Möglichkeit zur gemeinsamen Beratung haben
 - Phasen der Doppelsteckung sollten möglichst realisiert werden, um die Umsetzung der sehr effektiven, im Programm klar definierten Form der Teamarbeit (Leitung und Assistenz) zu ermöglichen

Evaluation

Die wichtigste Frage ist, ob die Kinder und Jugendlichen durch die entwicklungspädagogische Arbeit in ihrer sozial-emotionalen Entwicklung Fortschritte machen. Diese Frage lässt sich mit den Ergebnissen der ELDiB-Einschätzungen leicht beantworten, da diese Einschätzung in regelmäßigen Abständen von ca. 3 Monaten wiederholt wird. In Säulendiagrammen kann die Entwicklung über ein Jahr in den Bereichen Verhalten, Kommunikation, Sozialisation und Schulleistung anschaulich dargestellt werden.

Das ETEP-Fortbildungsprojekt in Berlin

Die ersten ETEP-Fortbildungen

Die Senatschulverwaltung erteilte 2002 dem LISUM den Auftrag einen Fortbildungsschwerpunkt auf die Förderung von verhaltensauffälligen Schüler/innen zu legen. Ziele der Fortbildung sollten sein:

- die weitere Professionalisierung der Kolleg/innen hinsichtlich der Förderung von Schüler/innen in ihrer emotional-sozialen Entwicklung
 - die effektive und verlässliche Verankerung von ETEP in der pädagogischen Arbeit der Schule
 - die sukzessive Ausweitung in der Schule und die Einbindung in die Schulprogrammarbeit.
- Fachgespräche und bis dato vorliegende Erfahrungen führten zu der Entscheidung das Institut ETEP Europe e.V. in Düsseldorf mit der Durchführung eines ersten Fortbildungsdurchganges im Schuljahr 2002/03 zu beauftragen. Daran nahm aus jedem Bezirk eine Grundschule oder ein Sonderpädagogisches Förderzentrum (Förderschwerpunkt „Lernen“) mit je zwei Kolleg/innen teil.

Im Schuljahr 2003/04 wurde eine zweite Fortbildung für wiederum 12 Schulen von ETEP Europe durchgeführt, und zwar

- weil die Nachfrage sehr groß war
- weil die Evaluation zeigte, dass die Fortbildung hinsichtlich der o.g. Ziele erfolgreich war
- um Nachhaltigkeit zu sichern.

Die Fortbildung umfasste jeweils:

- Modul 1: 40 Stunden Fortbildung in einer Einführungswoche; ergänzend wurden vertiefende Fortbildungselemente angeboten
- Modul 2: Hospitationen durch die Trainerinnen mit anschließender Beratung
- Modul 3: mindestens zwei Hospitationen der Fortbildungsteilnehmer/innen verschiedener Schulen untereinander
- Modul 4: Abschluss mit Zertifikat (Zertifikatsanforderungen: 100 Fragen (multiple choice), Fall- Analyse, ELDiB-Einschätzungen, Hospitation mit Colloquium)
- Modul 5: Studientag für das gesamte Kollegium, moderiert durch die Trainerinnen
- Modul 6: vierstündiges „Schulseminar“ für Fortbildungsteilnehmer/innen, Schulleitungen und regionale Schulaufsicht zum Thema „Organisation und Struktur von ETEP-Arbeit in Schulen“.

Parallel zum zweiten Fortbildungsdurchgang nahmen einige Teilnehmerinnen der ersten Fortbildungsreihe an einer Ausbildung zur Regionaltrainerin für Berlin teil. Die Ausbildung erfolgte in mehreren ganztägigen Fortbildungen; außerdem übernahmen sie unter Anleitung und Supervision der Trainerin von ETEP Europe Teile der Fortbildung des zweiten Durchgangs. Sie schlossen ihre Ausbildung mit einem Zertifikat ab.

Die Arbeit der Regionaltrainerinnen

Die Erfahrungen aus der ersten Fortbildungsreihe hatten bereits gezeigt, dass die Kolleg/innen in den Schulen Beratung, Erfahrungsaustausch und vertiefende Fortbildungen benötigen, um die entwicklungspädagogische Arbeit an ihren Schulen effektiv und langfristig zu implementieren. Die sieben Regionaltrainerinnen bildeten drei Teams; jedes Team übernahm vier Bezirke und richtete dort Regionaltreffen ein, zu denen 4- bis 8-wöchentlich alle mit ETEP arbeitenden Kolleg/innen eingeladen werden. Außerdem bieten die Regionaltrainerinnen Beratung in den einzelnen Schulen an und gehen auf schulspezifische Entwicklungen und Fragestellungen ein.

Ende 2004 konnten neue Fortbildungsgruppen ihre Arbeit aufnehmen. Umfang und Inhalt der Fortbildung entsprechen den ersten beiden Durchgängen, die Struktur wurde jedoch verändert:

- Es gibt drei parallele Fortbildungsgruppen, die jeweils von einem Team der Regionaltrainerinnen geleitet werden.
- Die 40-stündige Fortbildung finden nicht mehr kompakt, sondern verteilt über ca. ein Jahr statt. Die bisherigen Erfahrungen damit sind positiv, da die praktische Umsetzung Schritt für Schritt begleitet wird.
- An jeder der drei Fortbildungsgruppen nehmen 2 bis 3 „neue“ Schulen mit jeweils 2 bis 5 Kolleg/innen teil und darüber hinaus Kolleg/innen aus den „alten“ Schulen.
- Dies soll die Basis für die ETEP-Arbeit in den Schulen verbreitern und sichern.

Einmal monatlich finden Treffen aller Regionaltrainerinnen statt; hier werden Erfahrungen ausgetauscht, bezirksübergreifende Themen diskutiert und es wird die weitere Entwicklung von ETEP in Berlin beraten.

Ein aktuelles Thema ist die veränderte Schulanfangsphase und der Beitrag, den das ETEP-Projekt hier leisten kann.

Es besteht weiterhin ein fachlicher Austausch mit dem Institut ETEP Europe in Düsseldorf. In diesem Jahr nehmen die Regionaltrainerinnen an einer vom Institut geleiteten Fachsupervision teil.

ETEP-Konferenzen

Jährlich findet eine ETEP-Konferenz statt, und zwar im Wechsel – einmal eine nationale Konferenz, organisiert von ETEP-Europe und einmal eine Regionalkonferenz Berlin-Brandenburg (in

Brandenburg arbeitet eine Förderschule in Cottbus mit ETEP). Diese Konferenzen dienen dem Erfahrungsaustausch und der weiteren Vernetzung.

Ausblick

Kurz- und mittelfristige Aufgaben der ETEP-Arbeit in Berlin sind die Sicherung der Qualität und Nachhaltigkeit in den Schulen sowie die Ausdehnung auf weitere Grundschulen und Sonderpädagogische Förderzentren mit den Förderschwerpunkten „Lernen“ und „Sprache“.

Mittel- und langfristig soll das Fortbildungsprojekt auf die Sekundarstufe I (Schwerpunkt Haupt- und Gesamtschulen) ausgedehnt werden. Außerdem gibt es immer wieder Nachfragen aus Sonderpädagogischen Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt ‚Geistige Entwicklung‘. Mit einer Ausweitung sollte auch die Ausbildung weiterer Regionaltrainerinnen einhergehen.

Literatur:

Benkmann, Karl-Heinz, Bergsson, Marita: Der entwicklungstherapeutische Ansatz einer Pädagogik für Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen. In: Benkmann, K.H., Saueressig, K. (Hrsg.): Fördern durch flexible Erziehungshilfe. VDS-Landesverband NRW. Dortmund. 1994, S. 73 - 101

Bergsson, M./Luckfiel, H. (1998): Umgang mit „schwierigen“ Kindern. Cornelsen-Scriptor (Reihe: Lehrerbücherei Grundschule)

Bönder, Ralf: Marc nervt ...! Was kann ich tun, um ihm (und mir) zu helfen? In: Preuss-Lausitz, Ulf (Hrsg.): Schwierige Kinder - Schwierige Schule. Weinheim und Basel. 2004, S. 79 - 93

Erich, Regina: Umgang mit verhaltensschwierigen Kindern. Kinder in ihrer Entwicklung wirksam fördern. IN: Das Lehrerhandbuch. Raabe-Verlag, Berlin 2002

Erich, Regina: Interventionsstrategien im Umgang mit verhaltensschwierigen Kindern. IN: Das Lehrerhandbuch. Raabe-Verlag, Berlin 2003

Erich, Regina: Verhaltensentwicklung diagnostizieren und fördern. Im Problemverhalten Entwicklungsrückstände erkennen. IN: Attraktive Grundschule (Hrsg. Dr. Heinfried Habeck). Raabe-Verlag, Berlin 2003

Erich, Regina: Verhalten beobachten und beschreiben. Methodisches Herangehen als Hilfe zur Versachlichung. IN: Attraktive Grundschule (Hrsg. Dr. Heinfried Habeck). Raabe-Verlag, Berlin 2003

Erich, Regina: Verhaltensfähigkeiten einschätzen und Förderziele definieren. IN: Attraktive Grundschule (Hrsg. Dr. Heinfried Habeck). Raabe-Verlag, Berlin 2004

Wood, M. M. et al. (1986): Developmental Therapy in the Classroom. Methods for Teaching Students with Social, Emotional, or Behavioral Handicaps. Austin, TX: pro-ed

www.etep.org

Der entwicklungstherapeutische/entwicklungspädagogische Lernziel-Diagnosebogen (ELDiB), Hrsg. Förderverein der Jakob Muth-Schule, Essen. Jakob Muth-Schule, Andreas Breitkopf, Am Bögelsknappen 7, 45219 Essen

Christine Spies

Die Prinzipien der KONFRONTATIVEN METHODIK als sinnvolle und notwendige Ergänzung des Sozialen Lernens

Aktuelle Herausforderungen im Schulalltag erfordern neue Kompetenzen, veränderte Haltungen und zusätzliche Vorgehensweisen, um die Soziales Lernen erweitert werden muss: Die Bereitschaft zu einer mutigen Streitkultur mit Herz und Leidenschaft sowie die Fähigkeit zur couragierten Grenzziehung und Konsequenz spielen dabei eine zentrale Rolle. Was sich wie Schlagworte anhört, findet in erprobten, erfolgversprechenden Konzepten Anwendung.

Um keine Missverständnisse aufkommen zu lassen:

Die Mehrzahl der Kinder und Jugendlichen an unseren Schulen können, wenn sie frühzeitig und systematisch sozial-emotionale Kompetenzen erwerben, Konflikte mit Gleichaltrigen auf friedfertige Weise alleine oder mit Hilfe bewährter und etablierter schulischer Konfliktlösungsmodelle lösen. Die Vermittlung und Einübung solcher Fähigkeiten muss allerdings obligatorisch schon im Grundschulalter beginnen, weil dies in traditionell zuständigen gesellschaftlichen Bereichen immer weniger geschieht.

Inzwischen aber dürften die zwei nachfolgend geschilderten Beispiele und Situationen, auch für Berliner Lehrerinnen und Lehrer, beklemmenden Wiedererkennungswert besitzen. Hier geht es um Konflikte und Gewalttaten, die derzeit scheinbar weder durch pädagogische Initiative, geschweige denn durch eigenständige Lösungen der Schülerinnen und Schüler untereinander, zu regeln bzw. zu verhindern sind. Oft unausgesprochen, manchmal aber ebenso mutig und offen bezeugt, lösen solche Ereignisse - trotz vielfältiger Bemühungen innerhalb eines Schulkollegiums - das dumpfe, bisweilen kollektiv empfundene Gefühl von Wirkungs- und Hilflosigkeit aus:

K., Schüler einer 8. Realschulklasse, bedroht und erpresst in Begleitung zweier Mitschüler nach dem Unterricht einen Siebtklässler mit dem Hinweis, falls er den gemeinsamen Bus weiterhin benutzen wolle, müsse er sich künftig sein Taschengeld ein bisschen besser einteilen. Dann sei es ja wohl auch kein Problem, davon die Hälfte abzugeben. Nachdruck erfährt die Forderung durch ein Messer, mit dem der Erpresser, laut Aussage des Bedrohten, während des Vorfalls in der Hosentasche spielt. Diesem Schüler steht, als nächste Ordnungsmaßnahme, die Versetzung in die Parallelklasse bevor. Die Klassenlehrerin hat mit K. zahlreiche Einzelgespräche und zwei Gespräche in Gegenwart der Schulleitung geführt, es wurden mehrere Klassenkonferenzen durchgeführt, die Eltern wurden wegen wiederholter Gewalttätigkeiten ihres Sohnes mehrfach zu Gesprächen gebeten, ohne dass sie darauf reagiert hätten. Die Klassenlehrerin hat neben K. drei weitere Jungen, die sie und die Klassengemeinschaft mit ähnlichen Gewaltproblemen belasten.

N., Schülerin einer 6. Grundschulklasse, verängstigt und verunsichert wiederholt Mitschülerinnen durch unvermitteltes Zuschlagen, reißt andere Mädchen an den Haaren, zerstört mutwillig deren Eigentum und beschimpft die Lehrerin mit „F-Worten“. Sie fühlt sich durch „Nichtigkeiten“ provoziert. N. fällt außerdem durch gelegentliche Schulversäumnisse auf. Mitschülerinnen und Mitschüler vermuten auch, dass Sachgegenstände, die innerhalb der Klasse verschwinden, von N. entwendet werden. Die Eltern signalisieren Hilflosigkeit und Ohnmacht. Die Klassenlehrerin hat schon zwei Tadel verteilt und die Schülerin immer wieder in eindringlichen Gesprächen zu beeinflussen versucht. Jetzt überlegt sie, N. von einer Klassenfahrt auszuschließen. Erheblich viel Zeit und Energie investiert die Lehrerin nach eigener Aussage auch in mehrere andere Mädchen, die bei wiederholten Mobbingfällen als Täterinnen beteiligt sind. Darüber hinaus beschäftigen zwei Jungen aus ihrer Klasse regelmäßig die Schulöffentlichkeit durch Gewalttätigkeiten.

Provokationen, aggressive verbale und körperliche Attacken auf Mitschülerinnen und Mitschüler sind in vielen Schulzweigen keine Ausnahmen mehr: Mobben, Bedrohen, Einschüchtern, Erpressen, Abziehen und Zuschlagen kennzeichnen zunehmend schulischen Alltag. Situationen wie oben beschrieben, hinterlassen hilflose Opfer, eine entmutigte Klassen- und Schulgemeinschaft und wie bereits angedeutet, ohnmächtige und resignierte Lehrerinnen und Lehrer. Letztere müssen manchmal gar selbst die Befürchtung haben, Ziel solcher Angriffe zu werden.

Bereits fünf bis zehn Kindern bzw. Jugendlichen mit dem beschriebenen Problemverhalten können eine Schulgemeinschaft regelrecht terrorisieren, weil sie das Schulklima auf allen Ebenen nachhaltig negativ beeinflussen. Davon ausgehen können wir allerdings, dass viele Schulen sich mit weit mehr extrem auffälligen Schüler/innen auseinandersetzen müssen. Von diesen, wiederholt und fortgesetzt gewalttätig Handelnden ist hier in erster Linie die Rede. Der Blick in ihre Schülerakte (zunehmend handelt es sich auch um Mädchen) weist auf ein nahezu alternatives, Gewalt favorisierendes Konfliktverhalten hin. Der oft einschlägige, sie begleitende Ruf als „Brutalo“ katapultiert diese Schüler (leider meist auf Dauer) in die Schublade lästiger, Nerven aufreibender Hardliner. Gleichzeitig genießt der risikobereite, coole Gewalttäter bei Gleichaltrigen oft heimliche Autorität oder unverhohlene Bewunderung. Sein Erleben ist also ambivalent. Durch herkömmliche Vorgehensweisen ist sein problematisches Verhalten kaum zu beeinflussen: Grundsätzlich gewaltbereite Kinder und Jugendliche, das zeigt die Erfahrung vergangener Jahre, scheinen weder durch freundliche Appelle, noch durch mahnenden Zuspruch, auch nicht durch Konfliktlösungsrituale oder mittels schulischer Ordnungsmaßnahmen im prosozialen Sinne beeindruckbar zu sein, sie zeigen sich regelrecht resistent. Jens Weidner, der Konfrontative Pädagogik in Deutschland als Wissenschaftler und Praktiker entscheidend geprägt hat, formuliert lakonisch aber treffend die muntere, unüberhörbare Botschaft der genannten Klientel: „Ich will so bleiben wie ich bin!“ Das Problem dabei ist, dass entscheidende Bereiche dieser Gesellschaft, neben Elternhaus, Polizei und Justiz, vor allem auch die Institution Schule, die entlastende und befreiende Antwort signalisieren: „Du darfst!“. Dieses Feedback resultiert aus falsch verstandenen pädagogischen Haltungen und aus dem Fehlen wirkungsvoller Strategien.

Was aber kann in sinnvoller Weise mit dieser mehrfach auffälligen, gewaltaffinen Minderheit geschehen, die eine schulische Gemeinschaft durch ihre uneinsichtige Haltung und wegen ihrer fehlenden Handlungsalternativen an die Grenzen des Verstehens und um effektive Einflussmöglichkeiten bringt? Weiterhin, welche Hilfestellungen benötigen Opfer und Zuschauer erlebter schulischer Gewaltsituationen, um diese konstruktiv und im Hinblick auf weitere, folgende Gewaltereignisse zu verarbeiten? Schließlich, was muss innerhalb schulischer Strukturen verändert werden, um die Gewaltimpulse solcher besonders problembehafteter Schülerinnen und Schüler zu stoppen? Wie kann diesen Halt und Orientierung gegeben werden, ohne dass sie stigmatisiert bzw. auf ihre Handlungsweisen festgelegt werden?

So viel steht fest: Neben bewährten, herkömmlichen Methoden, sind künftig auch zusätzliche, unkonventionelle und zunächst unvertraute Herangehensweisen gefordert:

Die Maximen der KONFRONTATIVEN PÄDAGOGIK bzw. der KONFRONTATIVEN METHODIK zeigen erfolgversprechende Wege beim Verhindern von Gewalt. Diese Grundsätze lassen sich in folgende pädagogische Formel bringen:

Akzeptanz + Konsequenz + Konfrontation + Grenzziehung (unter Einbeziehung aller Ebenen der Schulöffentlichkeit) = Eine reale Chance zur sozialen Entwicklung.

Dementsprechend richtet sich die erste Forderung auf den Umgang mit den Tätern: Weg von einer verstehenden (entschuldigenden) Pädagogik – hin zu unnachgiebiger Konfrontation bei jeglicher unsozialer Verhaltensweise! Das bedeutet: Schon bei Kleinigkeiten übertrieben reagieren, damit Schlimmeres erst gar nicht passiert.

Unablässige Voraussetzung für jegliche konfrontative Intervention stellt ein positives Beziehungskonto und die grundsätzliche Akzeptanz der (gewalttätigen) Person dar!

Dies geschieht allerdings in klarer und eindeutiger Abgrenzung und rigider Verurteilung gewalttätiger Handlungsweisen.

Ihre sozialpädagogisch-psychologische Genese hat die KONFRONTATIVE PÄDAGOGIK zum einen im Erfolgskonzept *S. Ferrainolas*, dem es gelingt, schwerkriminelle US-Gangjugendliche in der von ihm gegründeten Glen Mills School zu resozialisieren, zum anderen in der „Provokativen Therapie“ *F. Farrellys*. Die KONFRONTATIVE PÄDAGOGIK stützt sich dabei auf das lerntheoretisch-kognitive Modell *Banduras*, wonach auch aggressives Verhalten verlernt werden kann, auf *Kellys* Kognitionspsychologie, die neben der Verhaltensmodifikation auch eine Veränderung der inneren Einstellungen als notwendig erachtet sowie auf *Corsinis* Ansatz der Konfrontation als Hilfe. Seit sich auch in Deutschland eine Zunahme qualitativ und quantitativ nicht mehr tolerierbarer Gewaltformen durch Kinder und Jugendliche abzeichnet, hat sich auch hier ein Paradigmenwechsel im Umgang mit diesen vollzogen, zunächst innerhalb der Sozialpädagogik, nachfolgend auch im schulischen Zusammenhang. Eine richtungsweisende Adaption der KONFRONTATIVEN PÄDAGOGIK in Deutschland wurde von *Jens Weidner* und *Michael Heilemann* mit dem Konzept des „AAT®“ (Antiaggressivitätstraining®) für den Jugendstrafvollzug erzielt. Dieses lizenzierte Training wird seit Jahren bundesweit umgesetzt und evaluiert. Im Weiteren hat *Reinhard Gall* daraus ein curriculares Training, speziell für schulische Gewaltformen, das sog. CT® (Coolness-Training®,) entwickelt, zahlreiche andere Vertreter der KONFRONTATIVEN PÄDAGOGIK haben diese Modelle im Hinblick auf spezifische Problembereiche für Schule und Jugendarbeit modifiziert (z.B. Ahmet Toprak in der Arbeit mit türkischstämmigen Jugendlichen).

Folgende KONFRONTATIVEN MODELLE und METHODISCHEN KONZEPTE stehen in Berlin zum Einsatz bereit:

Punkt 1 und 2 weisen auf fest umrissene Trainingsmodelle hin. Punkt 3 kommt im Kontext dieses Heftes besondere Bedeutung zu, weil hier die Möglichkeiten konfrontativer Methoden auf allgemein schulischer Ebene beschrieben werden.

1. Das Anti-Aggressivitäts-Training® durch lizenzierte Trainer, als pädagogische Ultima Ratio, im geschützten Raum des Jugendstrafvollzugs angewandt, muss an dieser Stelle nicht beschrieben werden, da es in diesem Artikel um Einsatzmöglichkeiten Konfrontativer Modelle im Schulbereich geht. Näheres zum AAT® ist in der angegebenen Literatur zu finden.

2. Das Coolness-Training® ist ein spezielles Trainingsangebot für massiv gewalttätige Jugendliche, die unter Umständen auch schon in Kontakt mit Polizei und Justiz gekommen sind und in der Gefahr stehen, eine regelrechte Gewaltkarriere einzuschlagen. Es wird durch lizenzierte Trainer/innen unter Mithilfe von Co-Trainern, meist ehemalige Gewalttäter, bundesweit erfolgreich eingesetzt. Bedauerlicher Weise können solche Trainings, im Vergleich zu anderen Bundesländern, in Berlin bislang nur vereinzelt durchgeführt werden. Der angemeldete Bedarf ist enorm, die nötige Umsetzung scheint derzeit noch an der Bereitschaft zu scheitern, alternative Finanzierungswege zu erschließen. Diese Trainings werden entweder in den Räumlichkeiten einer Schule oder außerhalb der Institution Schule, oft in Vernetzung mit Jugendhilfe, Polizei, Schulleitung, Schulaufsicht etc. durchgeführt.

Dazu wird eine Gruppe von 8 bis 12 gewalttätigen Jugendlichen zusammengeführt, die aus mehreren oder auch aus einer Schule kommen. Das CT dauert in der Regel ein halbes Jahr, findet wöchentlich, meist dreistündig statt, die Teilnahme ist freiwillig. In einem für die jeweilige Gruppe spezifisch ausgerichteten Curriculum werden die Teilnehmer im Detail mit ihren Gewalttaten konfrontiert. Dabei werden sie für ihre Aggressivitätsauslöser sensibilisiert, ihre übersteigerte Feindlichkeitswahrnehmung wird korrigiert und ihre individuelle Provokationsschwelle reduziert. Wirkungsvoller Peer Group Pressure (Gruppendruck) zwingt sie, sich mit ihren Rechtfertigungsstrategien und den über Jahre verfestigten Neutralisierungstechniken auseinan-

der zu setzen. Auf dem sog. „Heißen Stuhl“ werden sie dazu gebracht, erstmals die Perspektive ihrer Opfer wahrzunehmen und eine Tatschuld zu entwickeln. Gleichzeitig erfolgt eine Analyse ihrer Stärken und der gezielte Aufbau eines realistischen Selbstwertgefühls. Mit Methoden der Theaterarbeit, in Interaktions- und Kommunikationsübungen, bei Rollenspielanlässen bezogen auf entsprechende Alltagssituationen, durch Biographiearbeit und in kämpferischen Spielen und körperlichen Einsätzen (Freeclimbing, etc.) werden sie an persönliche Grenzen geführt und erproben deeskalierende, kreative, gewaltvermeidende Reaktionen auf vermeintliche Bedrohungssituationen. Auf der Grundlage von Respekt und Sympathie erhalten Trainer, Co-Trainer und die übrigen Gruppenteilnehmer eine durchgängige Interventions- und Provokationserlaubnis. Typische und attraktive Ausdrucksformen aus der gängigen Jugendkultur werden von den Trainern gezielt in Sprache und Aktion eingebracht. Sie bieten den Thrill, den gewalttätige Jugendliche in ihren Alltagssituationen suchen. Ironisierende Kritik und Intervention lösen spontan, so die durchgängige Aussage ehemaliger Teilnehmer, kathartische Effekte und Einsichten aus, die mit anderen, herkömmlichen pädagogischen Maßnahmen niemals erzielt worden wären. Im Laufe des Trainings entwickeln die Teilnehmer, die das Training durchhalten, empathisches Empfinden und ein Bewusstsein für moralisches Handeln, das sich in einem veränderten Handlungsspektrum niederschlägt.

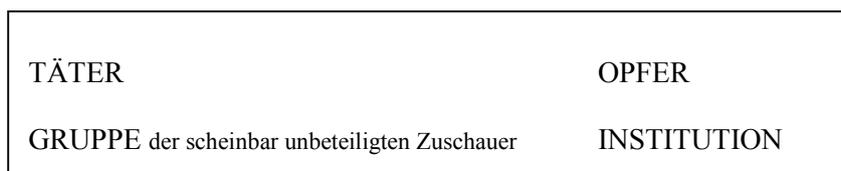
Beide Anwendungsfelder und -modelle, das AAT und das CT, sind wichtig und notwendig. Besonders das Coolness-Training sollte endlich auch in Berlin zum selbstverständlichen Einsatz kommen, weil es künftige Opfer vermeidet und verhindert, dass Jugendliche im Strafvollzug landen.

Beide wirken effektiv, obwohl lebensbiographisch spät, nämlich wenn sich Verhalten und Rolle bereits verfestigt und zu negativen Folgen geführt haben! Daneben gilt es deshalb, bereits auf der primär-präventiven Ebene, die vorgezeichnete einschlägige „Karriere“ bestimmter Kinder und Jugendlichen und das Leid ihrer Opfer zu verhindern sowie eine zivilcouragierte Schulöffentlichkeit zu schaffen, die solcher Gewaltbereitschaft den Boden entzieht. Bei Wahrnehmung eingangs geschilderter Wirklichkeit wird daher in den meisten Schularten die Notwendigkeit offensichtlich, konfrontative Haltungen und Methoden auch in tägliches pädagogisches Handeln zu integrieren.

3. Die Anwendung konfrontativer Methodik auf Schul- und Klassenebene durch Lehrerinnen und Lehrer:

In Fortbildungen durch ausgebildete Trainer können Theorie sowie durchführbare Prinzipien und Techniken kennen gelernt und trainiert und diese durch Stärkung und mit Unterstützung der Peer Group im Schul- bzw. Klassenzusammenhang von Lehrer/innen angewandt werden. Eine obligatorische Einbindung solcher Inhalte in die Lehrerausbildung wird schon seit einigen Jahren gefordert, Konzepte für pädagogische Studiengänge werden derzeit entworfen.

Bei den oben beschriebenen Gewaltphänomenen stehen innerhalb des Systems Schule vier Gewalt begünstigende, bzw. verursachende Faktoren im wechselseitigen Zusammenhang. Sie bilden in ihrer gegenseitigen Bezogenheit folgendes Handlungsviereck:



Die Beteiligten aller vier Faktoren müssen deshalb zur Auseinandersetzung und Veränderung ihrer individuellen und strukturellen Rollenprofile angeregt werden:

Die Institution:**A. Gewalt begünstigende Bedingungen**

Zunächst ist eine Analyse der Gewalt begünstigenden Bedingungen, d. h., aller schulischen Brennpunkte und Schlüsselsituationen, in denen sich wiederholt Gewalttaten abspielen, erforderlich (Klassenraumausstattung, Treppenhaus-Abläufe, fehlende Erholungs-, Spiel- und Bewegungsmöglichkeiten in Pausensituationen, Weg zur Turnhalle, Aufsichtsfrequenzen, etc.). Voraussetzung ist dabei das gemeinsame Eingeständnis von Gewaltvorkommen und eine kollegiale Offenheit im Benennen eigener Hilflosigkeit. Als nächstes werden gemeinsame Zielsetzungen, vor allem unter Einbeziehung der Peer-Group-Ebene, also der Möglichkeit der Erziehung unter Gleichaltrigen auch im Einverständnis mit Eltern gremien, erarbeitet. Längerfristige Perspektive muss die Entwicklung eines gewaltpräventiven Schulkonzeptes sein, in dem Soziales Lernen fest verankert und mit Prinzipien der Konfrontativen Pädagogik ergänzt wird. Ziel ist es, Zivilcourage als explizierten Bildungswert (Hier schaut keiner weg. – Jede/jeder fühlt sich verantwortlich - Gewalt hat bei uns „Null Chance“) systematisch auf Klassen- und Schulebene zu fördern und konkret einzuüben. Grundlage ist das Entwickeln einer positiven Konfliktkultur und einer öffentlich formulierten Corporate Identity. Im Sinne der Konfrontativen Pädagogik wird im Konsens der Institution (vom Hausmeister angefangen) ein nicht verhandelbares, Orientierung gebendes Normen- und Regelsystem der Friedfertigkeit entworfen, das in einem mit Schüler/innen gemeinsam entwickelten, für die Schulöffentlichkeit formulierten Kodex mündet, der von allen eingefordert wird. Schließlich werden tragfähige Konfliktlösungsrituale installiert, die Schüler/innen unter Mitwirkung und Betreuung von Pädagogen weitgehend eigenständig durchführen (Konfliktlotsen, Co-Mediation, STOPP-Regel, Buddy-Projekte, Täter-Opfer-Ausgleich, etc.).

B. Die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer

Hinsichtlich beobachteter Gewalttätigkeiten ist eine radikale und dramatisierende Eindeutigkeit (hinschauen und verbindlich handeln) seitens der Lehrer/innen (mit Rückendeckung durch die Schulleitung) erforderlich. Das setzt eine Reflexion der eigenen Haltungen und Einstellungen gegenüber schulischen Gewaltsituationen voraus: Pädagogische Indifferenz und falsch verstandene Empathie werden als Grundhaltung aufgegeben, weil sie von den genannten Kindern und Jugendlichen als Schwäche ausgelegt und als pädagogische Gleichgültigkeit interpretiert werden („Jedes Verhalten hat Konsequenzen, gerade weil ich dich akzeptiere und an dir interessiert bin, ziehe ich dich zur Verantwortung.“). Solche sofortigen, unmittelbar konsequent konfrontativ - korrigierenden Interventionen gegenüber Gewalttätern werden von den Lehrenden in Fortbildungen über Konfrontative Methoden gelernt und verantwortungsvoll angewandt. Dort wird weiterhin eine sensibilisierte Wahrnehmung gegenüber Schüler/innen, die in eine Opferrolle geraten, geschult. Auch die Funktion der Gewalt akzeptierenden, schweigenden Mehrheit muss durchschaut werden. Schließlich werden dabei Kenntnisse über die Vermittlung geeigneter Handlungskompetenzen für die zuletzt genannten Gruppierungen erworben. Letztlich spielen auch didaktisch-methodische Kompetenzen eine Rolle: Überwiegend kognitive, methodisch einseitige Unterrichts- und Lernformen führen zu Langeweile und Langeweile ist häufig ein maßgeblicher Faktor bei der Entstehung von Kinder- und Jugendgewalt.

Die Rolle der Täter:

Gewalttätige Schüler/innen haben fast durchgängig eigene Gewalterfahrungen in ihrer frühen familiären Biographie. Umso mehr müssen sie sich, bei rigider Ablehnung ihrer Gewalttätigkeiten und auch bei Maßnahmen, die gegen ihren vordergründigen Willen ergriffen werden, als Person wohlwollend akzeptiert und geschätzt fühlen: „Ich dulde deine Handlungsweisen nicht, aber ich glaube an dich und deine mögliche Verhaltensänderung. Deshalb helfe ich dir, deine Stärken und Ziele weiter zu entwickeln!“ Eine grundsätzliche Ermutigungshaltung durch beteiligte Pädagogen und eine gezielt angeregte Anerkennung durch die Peer Group auf dem Weg zu positiven Entwicklungsschritten sind entscheidend. Damit der/die Jugendliche solche Schritte wagt, ist es notwendig, sein/ihr Selbstbild zu korrigieren. Erst wenn es gelingt, ihm/ihr zu einem stabileren, realitätsnäheren Selbstbewusstsein zu verhelfen und ihn/sie aus der, wie *Jens Weid-*

ner es formulierte, ständigen Achterbahnfahrt zwischen Rambo und Versager zu befreien, wird er/sie darauf verzichten können, Opfer als Tankstelle seines/ihres Selbstwertgefühls zu missbrauchen! Hier geht es um umfassende, unterstützende Persönlichkeitsentwicklung durch konkretes Soziales Lernen, wie es auch an anderer Stelle in diesem Heft beschrieben wird. Die Konfrontation mit dem gewalttätigen Vorgehen erfolgt in ritualisierten Einzel- oder Gruppen-Settings und speziellen Trainingsangeboten (Farsta-Methode bei Mobbing, Live-Space-Interview, Peer-Group-Feedbacks auf Klassenebene, Klassenrat, Täter-Opfer-Ausgleich, etc¹.) Weiterhin erfolgen Übungen zum Absenken der Provokationsschwelle, eine Entkräftigung der Rechtfertigungsstrategien und das Training alternativer Verhaltensweisen, die Unterstützung durch Paten im Klassenverband, etc.). Alle Vorgehensweisen auf Gruppenebene setzen voraus, dass der Täter nicht stigmatisiert wird und keinesfalls einen „Gesichtsverlust“ riskieren muss.

Die Rolle der Opfer:

Gleichzeitig muss den tatsächlichen, bzw. den künftigen, potentiellen „Opfern“ die Möglichkeit gegeben werden, ihre häufig stabilisierende Rolle bei Gewalthandlungen zu reflektieren und zu modifizieren. Geschehen solche Lernprozesse nicht, besteht die Gefahr, dass schulische Gewaltopfer auch im Erwachsenenleben zu Opfern werden oder dass sie irgendwann die Seite wechseln (viele Mobbing-Täter in Oberschulen waren während ihrer Grundschulzeit Gewalt-Opfer). Übungen zur Durchsetzungsfähigkeit, Grenzziehung, Stärkung des Selbst-Bewusstseins und des eigenen Wertes werden im Klassenverband durchgeführt, ohne dass „zum Opfer prädisponierte“ Schüler/innen in spezifischen Rollenzuweisungen demaskiert oder bloß gestellt werden. Konkret geht es um die Sensibilisierung für Bedrohungssituationen, um emanzipatorische Stärkung und um den Entwurf eines eigenen, aktiven „Drehbuchs“ im Ablauf eines „real“ erlebten „Gewaltfilms“. Situationsanalysen, Rollenspiele sowie gezielte Strategien, um in entsprechenden Situationen Hilfe und Unterstützung durch andere Anwesende zu erhalten, werden auf Klassenebene geübt. Betroffene erleben ein Training auf Gruppenebene als befreiend und entlastend: Es besteht keine Notwendigkeit, sich in negativen Rollen exponieren zu müssen. Erlebte Gefühle der Hilflosigkeit und Demütigung werden in Übungen mit allen von anderen nachvollzogen und artikuliert. Selbst- und Fremdbestärkung vermittelt die Erfahrung: „Du bist weder mitschuldig noch schutzlos. Aber du musst lernen, andere um Hilfe zu bitten. Bald wirst du dich noch mehr trauen, nämlich laut und deutlich zu sagen: 'Stopp, mit mir nicht!'“ Schließlich vermittelt ein von der ganzen Gemeinschaft eingefordertes Recht auf Wiedergutmachung heilsame Genugtuung und verbindliche Sicherheit.

Die Rolle der scheinbar unbeteiligten Zuschauer:

Eine tolerierende Mehrheit schweigender (oder anfeuernder) Zuschauer von Gewalthandlungen im schulischen Zusammenhang stellt häufig die Bühne für erfolgreiche Inszenierungen des jeweiligen Täters dar. Die Möglichkeit der Einschüchterung einer ganzen Gruppe und deren scheinbare Akzeptanz wertet den Gewalttätigen auf und ermuntert ihn: Erst das hilflose, vordergründig ignorierende Nicht - Eingreifen der Anderen ermöglicht dessen Verharmlosungen und Rechtfertigungen: „Alle haben zugeguckt, keiner hat was gesagt! Dann kann das, was ich gemacht habe, gar nicht so schlimm sein!“ Die Gruppe der friedfertigen, aber schweigenden „Unbeteiligten“ muss sich als begünstigender Faktor für gewalttätiges Geschehen begreifen. Erklärtes Ziel ist es, Selbst - Wirksamkeit und Genugtuung durch das geschlossene Durchsetzen gemeinsamer moralischer Maßstäbe erfahrbar zu machen: Eine selbstbewusste zivilcouragierte Gruppenhaltung wird so in wehrhafte, kreative Gruppenaktionen münden: „Mit uns nicht, niemals!“ Die hier notwendigen Fähigkeiten zur Zivilcourage können sehr gut durch das soziale Lernen erworben werden.

¹ Zur weiteren Information verweise ich auf entsprechende Literatur und Fortbildungsangebote.

Fazit:

Gesellschaftliche Fehlentwicklungen haben zu Zuspitzungen im Bereich der Kinder- und Jugendgewalt, auch an Berliner Schulen geführt. Pädagogisch indifferente Haltungen und fehlende, angemessene Handlungsalternativen gegenüber einer Minderheit scheinbar unbelehrbarer, gewaltbereiter Kinder und Jugendlicher haben in verschiedenen Schulformen in eine pädagogische Sackgasse geführt, die bei Lehrer/innen Frustration und Resignation auslöst und bei vielen Schülerinnen und Schülern Gefühle der Verunsicherung, Schutzlosigkeit und Angst verursacht.

Eine Veränderung dieser Situation setzt das gezielte und kontinuierliche, im Schulalltag obligatorisch verankerte Angebot des Sozialen Lernens und die Entwicklung eines individuellen, gewaltpräventiven Schulkonzeptes mit dem Einsatz der Peer Group Education voraus. Ein solches Angebot muss künftig auch in Berlin um Maximen, Modelle und Konzepte der KONFRONTATIVEN PÄDAGOGIK erweitert und ergänzt werden. Die Durchführung von COOLNESS - TRAININGS® sollte auch hier auf breiterer Ebene möglich sein. Die Adaption konfrontativer Prinzipien und die methodische Anwendung für schulische Alltagszusammenhänge sollte Inhalt der Lehrerbildung und von qualifizierten Fort- und Weiterbildungsangeboten werden, weil ein sensibler, kompetenter und verantwortungsvoller Umgang, gerade was konfrontative Methoden angeht, gesichert sein muss.

Literatur:

- Weidner, Kilb, Kreft (Hrsg.): Gewalt im Griff, 2. Aufl., Weinheim 2000
Toprak: Ich bin eigentlich nicht aggressiv, Lambertus-Verlag, Freiburg i. B. 2001
Heilemann, Fischwasser, v. Proeck (Hrsg.): Gewalt wandeln, Lengerich 2001
Konfrontative Pädagogik (Hrsg.): Konfrontative Pädagogik, Wiesbaden 2004

GEWALT
BERLIN GEGEN
GEWALT

Adelheid Sieglin, Christian Peters

Wie Gewaltfreie Kommunikation im Schulalltag dazu beiträgt, die Leistungsfähigkeit zu verbessern, Konfliktpotentiale abzubauen und Beziehungen zu fördern

Über die Gewaltfreie Kommunikation und wie sie entstand

Marshall B. Rosenberg entwickelte den Prozess der Gewaltfreien Kommunikation im Jahre 1963. *Rosenberg* lernte Gewalt schon sehr früh kennen und entwickelte das starke Bedürfnis zu verstehen, was Menschen dazu bringt, gegen ihresgleichen Gewalt anzuwenden. Er begann zu erforschen, welche Art zu reden, zu denken und zu kommunizieren eine friedliche Alternative zur Gewalt sein könnte. In innovativen Schulprojekten hat er mit seinen Trainings begonnen. In Serbien und in Israel gibt es groß angelegte Schulversuche, in zahlreichen anderen Ländern sind es einzelne Schulen oder Kolleg/innen, die sie anwenden.

Im Jahre 1984 gründete er das Center for Nonviolent Communication (cnvc) und hat seither mehrere Bücher geschrieben. Das cnvc ist inzwischen eine weltweit tätige Organisation, deren Vision eine Welt ist, in der die Menschen auf mitfühlende Weise zueinander in Beziehung treten.

Die Gewaltfreie Kommunikation ist ein wirksamer Prozess, der Verbundenheit inspiriert. Sie liefert einen Rahmen für die Entwicklung von Fähigkeiten, die bei der Lösung menschlicher Probleme nützlich sind. Sie kann sowohl präventiv als auch zur Lösung bestehender Konflikte eingesetzt werden; sie ermöglicht uns, einen kreativen Dialog zu beginnen, um eigene, völlig zufriedenstellende Lösungen zu finden.

Lebensbereichernde Inhalte vermitteln und Ziele gemeinsam vereinbaren

Als Lehrer/innen können wir Schüler/innen darauf vorbereiten, in lebensbereichernden Organisationen aktiv mitzuarbeiten. Die Gewaltfreie Kommunikation ermöglicht uns, dass wir in jedem Moment eine echte Verbindung miteinander haben. Wenn wir sie sprechen, können wir Lehrer/innen und Schüler/innen zu Partner/innen machen, Schüler/innen Werkzeuge an die Hand geben, mit deren Hilfe sie ihre Meinungsverschiedenheiten ohne Streit und Kampf beilegen können, Brücken zwischen Kontrahenten wie Eltern und Schulkollegien bauen und unser eigenes Wohl fördern.

Wir haben gelernt, unsere eigenen Handlungen wie auch die anderer mit moralisierenden Kategorien wie „richtig/falsch“, „korrekt/unkorrekt“, „gut/schlecht“ zu beurteilen. Weiterhin sind wir dazu erzogen worden, dass Menschen, die Autoritätspositionen inne haben, wissen, was zutreffend ist. Wir sind schnell bei der Hand, diejenigen, die unseren Auffassungen nicht zustimmen, als „unkooperativ“, „Störer“ oder gar als „emotional gestört“ zu bezeichnen. Andererseits bezeichnen wir uns selbst als „ineffektiv“, wenn unsere Bemühungen erfolglos bleiben. Dass wir gelernt haben, Sprache auf diese Weise einzusetzen, trägt zu jener Unterwürfigkeit Autoritätspersonen gegenüber bei, auf der Dominanzsysteme gründen.

Es ist schwierig, die Sprache des moralischen Urteilens und die Sprache der Beherrschung zu verlernen. Wie schnell bringen wir Schüler/innen bei, dass das Wichtigste an der ganzen Schule

nicht die Entwicklung lebensbereichernder Fähigkeiten und Inhalte ist, sondern dass es darum geht, positive Urteile „einzuheimsen“ und negative zu vermeiden.

Vielleicht wird deutlich, wie sich autoritäre Erziehung, antiautoritäre Erziehung und lebensbereichernde Erziehung unterscheiden, indem wir uns anschauen, wie diese unterschiedlichen Systeme jeweils ihre Lernziele festlegen:

- Bei der autoritären Erziehung sind die Ziele der Lehrer/innen maßgebend und die Ansichten der Schüler/innen spielen dabei nicht die geringste Rolle.
- Bei der antiautoritären Erziehung werden die Ziele der Schüler/innen verfolgt und die Auffassung der Lehrer/innen spielen keinerlei Rolle.
- Lebensbereichernde Erziehung verfolgt nur Ziele, auf die sich Lehrer und Schüler gemeinsam geeinigt haben.

Wenn Lehrer/innen mit Schüler/innen gemeinsam Ziele festlegen wollen, beschreiben sie klar, wie diese Ziele das Leben der Schüler/innen bereichern. Das ist sehr wichtig, weil eine lebensbereichernde Erziehung nur dann möglich ist, wenn den Handlungen der Lehrer/innen und Schüler/innen die Intention zu Grunde liegt, das Leben zu bereichern und nicht Furcht vor Strafe oder Hoffnung auf äußere Belohnung, beispielsweise eine gute Zensur.

Falls die Schüler/innen nicht bereit sind, sich bestimmte Ziele zu eigen zu machen, benötigen ihre Lehrer/innen die in der Gewaltfreien Kommunikation beschriebenen Kommunikationsfähigkeiten, um herauszufinden, weshalb sie dazu nicht bereit sind. Auf diese Weise können die Lehrer/innen erkennen, ob es Möglichkeiten gibt, den Schüler/innen das für sie Interessante an den betreffenden Ziele zu verdeutlichen. Oder die Lehrer/innen gelangen durch das Verständnis der Ablehnungsgründe ihrer Schüler/innen zu der Überzeugung, dass es für sie besser wäre, andere Ziele als die ursprünglich vom Lehrer vorgeschlagenen zu verfolgen. Vielleicht gelingt es ja auch in ähnlicher Weise sich mit dem festgelegten Lehrplan auseinanderzusetzen?

Eine derartige Handhabung spricht die Selbstverantwortung der Schüler/innen in hohem Maße an und partnerschaftliches Lernen und Lehren setzt auf beiden Seiten, bei den Schüler/innen wie den Lehrer/innen enorme kreative Potenzen frei. Die Gewaltfreie Kommunikation ermöglicht nicht allein Konflikte zwischen den Schüler/innen konstruktiv zu lösen Sie bietet mehr, sie bietet einen Ansatz, das für Lehrer/innen wie Schüler/innen am Schulleben so bedrückende „muss“ und „soll“ durch lebensbereichernde Alternativen zu ersetzen.

Wie Sie den Prozess der Gewaltfreien Kommunikation anwenden können

Ehrlich ausdrücken, wie <i>ich</i> bin, ohne zu beschuldigen oder zu kritisieren.	Empathisch aufnehmen, wie <i>du</i> bist, ohne Beschuldigungen oder Kritik zu hören.
Beobachtungen	
1. Was ich beobachte (sehe, höre, an was ich mich erinnere, was ich mir vorstelle, frei von meinen Bewertungen), das zu meinem Wohlbefinden beiträgt oder nicht: <i>„Wenn ich sehe, höre ...“</i>	1. Was du beobachtest (siehst, hörst, an was du dich erinnerst, was du dir vorstellst, frei von deinen Bewertungen), das zu deinem Wohlbefinden beiträgt oder nicht: <i>„Wenn du siehst / hörst ...“</i> (Wird beim Anbieten von Empathie manchmal weggelassen.)
Gefühle	
2. Wie ich mich fühle (Emotionen oder Empfindungen, statt Gedanken) in Beziehung zu dem, was ich beobachte: <i>„Ich fühle ...“</i>	2. Wie du dich fühlst (Emotionen oder Empfindungen, statt Gedanken) in Beziehung zu dem, was du beobachtest: <i>„Du fühlst...“</i>

Bedürfnisse	
<p>3. Was ich brauche oder schätze (statt Präferenz oder einer spezifischen Handlung), das meine Gefühle verursacht: „... weil ich brauche / mir wichtig ist ...“</p>	<p>3. Was du brauchst oder schätzt (statt Präferenz oder einer spezifischen Handlung), das deine Gefühle verursacht: „... weil du brauchst / dir wichtig ist ...“</p>
Bitten	
<p>Klar um etwas bitten, das mein Leben bereichern würde, ohne zu fordern</p> <p>4. Die konkreten Handlungen, von denen ich mir wünsche, dass sie in die Tat umgesetzt werden: „Wärest du bereit, zu ...?“ „Und würdest du bitte ...“</p>	<p>Empathisch aufnehmen, was dein Leben bereichern würde, ohne irgendeine Forderung zu hören</p> <p>4. Die konkreten Handlungen, von denen du dir wünschst, dass sie geschehen: „Würdest du gern ...?“ (Wird beim Anbieten von Empathie manchmal weggelassen.)</p>
© Marshall Rosenberg	

Beispiel für die Anwendung des Prozesses der Gewaltfreien Kommunikation

Am zweiten Tag des Schuljahres hat die Lehrerin mehrere potentielle Ziele für den Mathematikunterricht in einer 6. Klasse vorgeschlagen. Alle Schüler/innen der Klasse hatten sich ein Ziel ausgewählt, an dem sie arbeiten wollten, bis auf einen Jungen, der auf seinem Platz saß und missmutig aus dem Fenster schaute. Folgendes Gespräch entstand:

Lehrerin: Die Ziele für den Mathematikunterricht, die ich vorgeschlagen habe, scheinen dich zu langweilen und nicht zu interessieren. Es sieht so aus, als würdest du lieber etwas anderes machen.

Schüler: (wütend) Mathe ist blöd!

Lehrerin: Das klingt ja, als ob du einen ziemlichen Hass auf Mathematik hättest und etwas tun möchtest, was für dich nützlicher ist.

Schüler: Genau.

Lehrerin: Da bin ich aber von mir selbst enttäuscht. Ich wollte Mathematik für alle interessant machen und nun sehe ich, dass mir das bei dir nicht gelungen ist.

Schüler: Ich verstehe nicht, warum wir uns überhaupt mit Mathematik beschäftigen müssen.

Lehrerin: Ist es für dich wichtig zu verstehen, was für einen Sinn etwas hat, bevor du dich damit beschäftigst? Und siehst du keinen Grund, dich mit Mathematik zu beschäftigen?

Schüler: Ja.

Lehrerin: Ich bin jetzt etwas verwirrt. Ich bin mir nämlich nicht sicher, ob du nicht verstehst, wie Mathematik dir nützlich sein könnte, oder ob du es einfach nur nicht magst, dich mit Mathematik zu beschäftigen. Um was von beidem geht es?

Schüler: Es ist einfach zu schwierig.

Lehrerin: Willst du damit sagen, dass du frustriert bist und mehr Hilfe brauchst, um zu verstehen, wie man Mathematikprobleme löst?

Schüler: Ja, aber es ist langweilig.

Lehrerin: Du langweilst dich also dabei und möchtest, dass es für dich interessanter ist.

Schüler: Ja.

Lehrerin: Wir können ja den Unterricht ganz bestimmt so gestalten, dass Mathematik für dich leichter wird und dir mehr Spaß macht. Das würde ich jedenfalls versuchen.

Schüler: Wie?

Lehrerin: Dazu brauche ich deine Hilfe. Du müsstest mir jedes Mal sagen, wenn die Arbeit für dich langweilig oder zu schwer wird. Wenn du das tust, können wir gemeinsam experimentieren, wie es für dich leichter und verständlicher wird.

Lehrerin: (versucht auf das nonverbale Verhalten des Schülers mit Empathie zu reagieren) Du scheinst noch immer zu zweifeln.

Schüler: Und was ist, wenn Sie keine Zeit haben?

Lehrerin: Du möchtest also wissen, was wir in einem solchen Fall machen werden?

Schüler: Hmm.

Lehrerin: Wenn ich zu beschäftigt bin, um mich speziell um dich kümmern, gebe ich dir eine andere Arbeit, mit der du dich auseinandersetzen kannst, bis ich Zeit für dich habe. Ich würde dich nicht mit einer Mathematikaufgabe allein lassen, wenn klar ist, dass du damit allein nicht weiterkommst.

Nach dieser Versicherung der Lehrerin, dass sie ihr Bestes tun würde, um die Arbeit interessant zu machen und sie auf das Kompetenzniveau des Schülers abzustimmen, war dieser bereit, sich für die Arbeit an einem bestimmten Ziel im Fach Mathematik zu engagieren.

Wie wir unsere Schulen transformieren können

Obwohl es nicht leicht ist, die Erziehung grundsätzlich zu verändern, ist dies eine äußerst wirksame Möglichkeit, um auf diesem Planeten zum Frieden zu gelangen. Wenn es uns gelingt, zukünftige Generationen in Schulen auszubilden, die den Bedürfnissen aller Rechnung tragen, können wir auch die Situationen in Familien, an Arbeitsplätzen und in unseren Regierungen nach lebensbereichernden Prinzipien gestalten.

Literaturhinweise, alle von Marshall B. Rosenberg, Paderborn:

- Erziehung, die das Leben bereichert – Gewaltfreie Kommunikation im Schulalltag (Dieser Artikel ist eine Zusammenstellung aus diesem Buch.)
- Die Gewaltfreie Kommunikation – Eine Sprache des Lebens
- Kinder einführend unterrichten – Wie Schüler/innen und Lehrer/innen durch gegenseitiges Verständnis Erfolg haben können
- Das können wir klären – wie man Konflikte friedlich und wirksam lösen kann

News und Hinweise

Das Buddy-Projekt

Das Buddy-Projekt ist ein soziales Lernprogramm, das in Schulen und anderen sozialpädagogischen Einrichtungen auf der Basis der Peer-Group-Education durchgeführt wird: Der Einfluss von Kindern und Jugendlichen untereinander wird dabei als eine grundlegende Chance im Bildungsprozess begriffen; bislang bleibt diese in Deutschland aber weitgehend ungenutzt. In konkreten Unterstützungssystemen übernehmen Kinder und Jugendliche Verantwortung und helfen Gleichaltrigen oder Jüngeren eigenständig auf verschiedenen Anwendungsebenen: Trainierte „Buddys“ (engl. Kumpel, Freund) wirken z. B. als Berater und Unterstützer in Problem- und Krisensituationen, als betreuende Paten in Schulübergangssituationen oder bei Schuldistanz, als Tutoren und Lernhilfen mit der eigenständigen Durchführung von Lern- und Arbeitsgruppen oder als kompetente Vermittler im Bereich Gewaltprävention. Buddymodelle verändern die Schulkultur, weil SchülerInnen verantwortungsvolle Bereiche mitgestalten können und sich als selbstwirksam erleben. Lehrerinnen und Lehrer werden entlastet und verändern ihr herkömmliches Rollenbild, sie begreifen sich eher als beratender Coach, denn als dominierend und allwissend.

Besonders für die Ganztagschule wird das Buddy-Projekt zukunftsweisend sein. In Berlin wird dieses Modell 2006 als Angebot eröffnet, für das sich Schulen bewerben können. Buddy e.V., Düsseldorf, wird mit Unterstützung der Vodafone-Stiftung ausgebildete Trainer und Materialien zur Verfügung stellen.

Weitere Informationen:

Christine Spies, Tel.: 030-782 42 00
e-mail: christine.spies@gmx.de

Der Fürchtevogel

Das Buch „Der Fürchtevogel“ von Marianne Riemann wendet sich an Kinder ab

acht Jahren. Es ist als Mitmachbuch konzipiert und bietet Lehrern und Eltern die Möglichkeit, das Thema „Angst und Gewalt in der Schule“ aufzugreifen, die Problematik von verschiedenen Gesichtspunkten aus zu betrachten und Vorkommnisse im Umfeld der Kinder bewusst zu machen. Ein spannendes Buch mit viel Platz zum Entdecken individueller Lösungsvorschläge!

Bestellbar beim Luftbildverlag Berlin per Fax: 030/341 20 30 oder per Tel.: 030/ 34 140 40.

Die Königskinder - Ein Märchen für Demokratie und gemeinschaftliches Handeln

Im Rahmen der 15. Berliner Märchentage 2004 nahm die Klasse 5b der Maria-Montessori-Grundschule Tempelhof an einer sehr bemerkenswerten Veranstaltung im Abgeordnetenhaus von Berlin teil.

Beeindruckt durch das altherwürdige Gebäude und den feierlichen Empfang waren wir sehr gespannt auf ein Märchen, in dem es um das Thema Demokratie gehen sollte. Frau Annette Hartmann leitete die Schülerinnen und Schüler sehr professionell an, ihre schauspielerischen Fähigkeiten in spielerischer Weise zu entdecken und zu entwickeln und half ihnen ihr Märchen szenisch darzustellen.

Inhalt: Bevor der alte, weise König stirbt, macht er seinen sechs sehr unterschiedlichen Kindern zur Auflage, das Reich in seinem Sinne gemeinsam zu regieren. Doch die Erben zerstreiten sich und mit ihnen das ganze Volk und das Reich versinkt in Finsternis. Wie geht das Märchen weiter? Unter Anleitung von Frau Hartmann erarbeiten und erproben die Kinder Lösungswege. Aufgabe ist es, die unterschiedlichen Fähigkeiten zu respektieren und für die Gemeinschaft (hier: das Königreich) zu nutzen. Die Schülerinnen und Schüler waren von dem Theaterspiel

begeistert, hatten Spaß am Verkleiden, jeder fand die Rolle, die zu ihm passte. Wieder in der Schule ließ uns das Märchen nicht los und wir vertieften die Erfahrungen. Nun werden wir „die Königskinder“ in unserer Aula zur Abschiedsfeier der 6. Klassen aufführen.

Ein sehr empfehlenswertes Projekt aus dem Angebot des Theaters Pädagogische Aktionen!

Kontakt:

Annette Hartmann
Tel: 030/847212 82
Fax: 030/847212 84

Bericht von Christiane Seitz, Lehrerin an der Maria - Montessori - Grundschule.

Soziale Kompetenz im Kontext von Gewaltprävention – Anregungen und Hinweise zur Erstellung eines Schulcurriculums

Das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden Württemberg hat eine im November 2004 eine Broschüre herausgegeben, in dem Anregungen und Hinweise zur Erstellung eines Schulcurriculums „Sozialkompetenz“ enthalten sind. Am Beispiel der Realschule Waibstadt wird im Detail aufgezeigt, welche Schritte und Maßnahmen gehen bzw. ergreifen muss, wenn sie in ihrem täglichen Wirken dem sozialen Lernen besondere Aufmerksamkeit widmen möchte.

Die Broschüre ist zu beziehen unter:
Kontaktbüro Gewaltprävention im Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Postfach 10 34 42, 70029 Stuttgart
www.gewaltpraevention-bw.de

COOLE KIDS STARTEN DURCH (CKSD)

Unter dem Titel „Coole Kids starten durch“ führt die Berliner Polizei ein Gewaltpräventionsprojekt durch, bei dem Kinder zwischen 12 und 14 Jahren lernen, ihre Freizeit ohne Langeweile zu gestalten, mutig zu sein, ohne dabei Gewalt anzuwenden, Wege aus ihren Problemen zu finden und Spaß zu haben, auch wenn das nötige Kleingeld dafür fehlt.

Interessierte können sich unter der Tel.: 4664 – 994310 oder per Handy unter 015204978672 melden. Zuständig sind Diana Göhringer und Markus Langer von der Berliner Polizei.

Fortbildungen zur Gewaltprävention und zur Demokratieerziehung – Angebote des LISUM

Fortbildungen zu Demokratieerziehung und Gewaltprävention sowie zum sozialen Lernen und zum Einsatz von sozialen Lernprogrammen finden Sie im Fortbildungsverzeichnis des LISUM unter:

- 9. Erziehen für die Demokratie
- 9.3. Gewaltfreie Schulkultur

Die Schulen erhalten das Fortbildungsverzeichnis pro Halbjahr in gedruckter Form und als CD-Rom. Außerdem finden Sie das gesamte Fortbildungsangebot im Internet unter www.lisum.de.

Für den hier vorgeschlagenen Fortbildungsbereich sind u.a. folgende Anbieter/innen zuständig:

- Pax-an
- Lions – Quest („Erwachsen werden“)
- TeamSozialesLernen

Zu den Fortbildungen können Sie sich mit dem an Ihrer Schule befindlichen Formular, per Fax oder per Internet anmelden.

SPIELWERK Theater

präventives & mobiles
Kinder- und Jugendtheater für Schulen
und andere Bildungseinrichtungen

Seit 2003 arbeitet SPIELWERK mit Kindern und Jugendlichen aus Berlin an Themen wie z. B. Gewalt- und Suchtprävention sowie zum Themenkomplex soziale Kompetenzen.

Ziel ist es, sowohl bei den Theateraufführungen, als auch bei den Workshops:

- Kindern und Jugendlichen ein positives Körpergefühl zu vermitteln
- Kindern und Jugendlichen Mut machen, Freundschaften zu leben
- Der steigenden Aggression mit positiver Lebensenergie zu begegnen

Gerne können auch Lehrer und Erzieher an den verschiedenen Workshops teilnehmen!

Kontakt:

SPIELWERK Theater
Holger Reperger
Sanderstr. 12 in 12047 Berlin
Tel.: 030/62 73 21 92
info@spielwerk.com
www.spielwerk.com

„Bildung neu bilden - Balancen finden“

Soziales Lernen, Austausch, Kraftschöpfen, Werte, Ost/West, Ressourcen, Evaluation, Gender und Vernetzung ...
...das sind Motto und Themen für einen neuen bundesweiten Bildungskongress im Land Brandenburg im Jahr 2007.

Fragen zum Kongress oder Interesse an der inhaltlichen und organisatorischen Vorbereitung des Bildungskongresses?

Bitte melden bei:

mail: redaktion@frauen-und-schule.de
oder kschlumm@web.de

**GEWALT
BERLIN GEGEN
GEWALT**

Literatur

Literatur für die Praxis in der Grundschule

Ahrens-Eipper u.a., Sabine: Fit und stark fürs Leben 5/6, Leipzig 2002 (s. auch Fit und stark fürs Leben 1/2 und 3/4).

Asshauer, Martin u.a.: Fit und stark fürs Leben, 1. und 2. Schuljahr, Leipzig 1998 (s. auch Fit und stark fürs Leben 3/4 und 5/6).

Badegruber, Bernd: Spiele zum Probleme lösen, Linz 2002.

Bergmann, Hanne: Entspannung im Schulalltag, Berlin 1998.

Burow, Fritz: Fit und stark fürs Leben, 3. und 4. Schuljahr, Düsseldorf 2002, Leipzig 1999 (s. auch Fit und stark fürs Leben 1/2 und 5/6).

Hagedorn, Ortrud: Konstruktiv Handeln, 4 Hefte mit Übungen, hrsg. vom Berliner Institut für Lehrerfort- und weiterbildung (BIL jetzt LISuM), Berlin 1994.

Hambürger, Margarete / Wichniarz, Margot: ... ene mene muh ... Soziales Lernen in Mädchen- und Jungenstunden, Berlin 2000. Broschüre und Video zu bestellen unter 030 / 4621548.

Hambürger, Margarete / Wichniarz, Margot: Geschlechtertausch – eine Möglichkeit zur Rollen-erweiterung für Mädchen und Jungen, Berlin 2002.

Ignjatovic-Savic, Nada u.a.: Worte sind Fenster – oder sie sind Mauern – Ein Programm in Gewaltfreier Kommunikation, Klasse 1-6, München 1998.

Kaiser, Astrid: Praxisbuch Mädchen- und Jungenstunden, Hohengehren 2001.

Koll, Lea: Weil hauen nicht weiterhilft, Freiburg i. B., 2004.

Korte, Jochen: Stundenentwürfe zur sozialen Unterweisung, Weinheim 1997.

Krabel, Jens: Müssen Jungen aggressiv sein?, Mülheim an der Ruhr 1998.

Murdock, Maureen: Dann trägt mich meine Wolke, Stuttgart 1998.

Petermann, Franz u.a.: Sozialtraining in der Schule, Weinheim 1999.

Portmann, R. : Spiele, die stark machen, München 2002.

Smith, Charles: Hauen ist doof, Mülheim an der Ruhr 1994.

Vopel, Kaus: : Interaktionsspiele für Kinder, Band 2, Salzhausen 1994.

Vopel, Klaus: Interaktionsspiele für Kinder, Band 1, Salzhausen 1994.

Walker, Jamie: Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Grundschule, Spiele und Übungen, Berlin 2004.

Walker, Jamie: Konstruktive Konfliktbehandlung im Klassenzimmer, Heft 6, Berlin 1993.

Literatur für die Praxis in der Oberschule

- Alexander, Jenny: Das ist gemein! – Wenn Kinder Kinder mobben, Freiburg 1999.
- Böttger, Gudrun / Reich, Angelika: Soziale Kompetenz und Kreativität entwickeln, Berlin 2003.
- Böttger, Gudrun / Reich, Angelika: Spiele und Förderung von Kreativität und sozialer Kompetenz, Heft 1, Berlin 1995.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.): Achtsamkeit und Anerkennung, Köln 2002.
- Cicero, Antonia; Kuderna, Julia: Clevere Antworten auf dumme Sprüche, Paderborn 2001.
- Faller, Kurt: Konflikte selber lösen, Mülheim an der Ruhr 1996.
- Großmann, Christina: Soziales Lernen und Gruppenentwicklung, Göttingen 2002.
- Hagedorn, Ortrud: Konfliktlotsen, Stuttgart 1999.
- Hambürger, Margarete / Wichniarz, Margot: ... ene mene muh ... Soziales Lernen in Mädchen- und Jungenstunden, Berlin 2000. Broschüre und Video zu bestellen unter 030 / 4621548.
- Hambürger, Margarete / Wichniarz, Margot: Geschlechtertausch – eine Möglichkeit zur Rollen-erweiterung für Mädchen und Jungen, Berlin 2002.
- Ignjatovic-Savic, Nada u.a.: Worte sind Fenster – oder sie sind Mauern – Ein Programm in Ge-waltfreier Kommunikation, Klasse 7-10, München 1998.
- Kaiser, Astrid: Praxisbuch Mädchen- und Jungenstunden, Hohengehren 2001.
- Kasper, Horst: Schüler – Mobbing – tun wir was dagegen, Lichtenau 2004.
- Kasper, Horst: Konfliktmanagement in der Schule, Lichtenau 2004.
- Koch-Priewe, Barbara (Hrsg.): Schulprogramme zur Mädchen- und Jungenförderung, Wein-heim 2002.
- Korte, Jochen: Stundenentwürfe zur sozialen Unterweisung, Weinheim 1997.
- Krabel, Jens: Müssen Jungen aggressiv sein?, Mülheim an der Ruhr 1998.
- Leiß, Margit: Peer – Mediation an Schulen, Hamburg 1997.
- Mitschka, Ruth: Die Klasse als Team, Linz 2001.
- Pöler-Klassen, Annette: Soziales Lernen, Arbeitsheft 1, Berlin 2000.
- Riederle, Josef: Kampfspiele (unterstützen Jungen), Schwerte 2003. Zu bestellen beim Amt für Jugendarbeit unter Tel.: 02304 – 755190.
- Schaffrin, Irmgard: Auf den Spuren starker Mädchen, Köln 1993.

Walker, Jamie: Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Sekundarstufe I, Spiele und Übungen, Berlin 2004.

Weißer Ring (Hrsg.): Jugendkriminalität – wir diskutieren, Köln 1997. Zu bestellen beim Berliner Landesbüro des Weißen Ringes unter 030 / 8337080.

Weitere Literaturangaben

BMBF(Hg.): Zeit für mehr, Bonn 2003.

Burk, Karlheinz, Speck-Hamdam, Angelika, Wedekind, Hartmut (Hrsg.): Kinder beteiligen – Demokratie lernen? , Frankfurt am Main 2003.

Koch-Priewe, Barbara (Hg.): Schulprogramme zur Mädchen- und Jungenförderung, Weinheim 2002.

Nolting, Hans-Peter: Störungen in der Schulklasse, Weinheim 2003.

Schnack, Dieter; Neutzling, Rainer: Kleine Helden in Not, Hamburg 2000.

SenBJS(Hg.): Schule für Berlin, Berlin 2003.

SenBJS (Hg.): Rahmenlehrpläne für die Grundschule, Berlin 2004.

Befragung

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

häufig bekommen die Erwachsenen in der Schule nicht mit, was zwischen den Schüler/innen gut und was schlecht läuft, welche Probleme es gibt und wo sie evtl. etwas verbessern müssten. Deshalb bitten wir dich, den folgenden AB auszufüllen. Deine Antworten werden anonym behandelt, d.h. keiner erfährt, was du geschrieben hast.

1. Klassenstufe: _____

2. Kreuze an!

Mädchen		Junge	
---------	--	-------	--

3. Kreuze an!

Wie schätzt du das Miteinander in deiner Klasse ein?	Gut	Mittel	Schlecht

Schreibe die Antworten zu den folgenden Punkten auf die Rückseite von diesem Blatt. Bitte nenne grundsätzlich keine Namen, weder bei den Schüler/innen noch den Lehrer/innen. Bezeichne Personen mit A, B, C u.s.w.

4. Begründe deine Meinung zu Punkt 3.

5. Schreibe mindestens ein Beispiel dafür auf, was schlecht unter den Schüler/innen läuft.

6. Schreibe mindestens ein Beispiel dafür auf, was gut unter den Schüler/innen läuft.

7. Schreibe mindestens ein Beispiel dafür auf, was zwischen Schüler/innen und Lehrer/innen schlecht läuft.

8. Schreibe mindestens ein Beispiel dafür auf, was zwischen Schüler/innen und Lehrer/innen gut läuft.

9. Fällt dir noch etwas ein, was für die Befragung wichtig sein könnte? Dann schreibe es auf.

Befragung zum sozialen Lernen

Liebe Kollegin, lieber Kollege,

gibt es in Ihrer Schule bzw. Ihrer Klasse Probleme zwischen den Schüler/innen untereinander und zwischen den Lehrer/innen und den Schüler/innen, von denen Sie meinen, dass sie nicht „nebenbei“, also während des Fachunterrichts oder durch gelegentliche Gespräche davor, dazwischen oder danach bearbeitet werden können?

Bitte schildern Sie ein Beispiel für ein Problem zwischen Schüler/innen:

Benutzen Sie bitte auch die Rückseite von diesem Blatt!

Bitte schildern Sie ein Beispiel für ein Problem zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen:

Benutzen Sie bitte auch die Rückseite von diesem Blatt!

Autor/innenverzeichnis

Elke Beier

Johannes-Lindhorst-Oberschule
Alt Wittenau 8-12, 13437 Berlin
Tel.: 030 / 411 09 152, Fax: 030 / 419 24 700

Dr. Ulla Dussa

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport
Beuthstr. 6-8, 10117 Berlin
Tel.: 9026 5714
e-mail: ulla.dussa@senbjs.verwalt-berlin.de

Brigitte Gabert, Bärbel Kuchta, Doris Kirkamm, Manuela Leonhardt, Martina Seckendorf, Gerlinde Voigt

Grundschule an der Geißenweide, Amanlisweg 40, 12685 Berlin
Tel.: 5429057, Fax: 54986513
E-Mail: grundschule.geissenweide.cids@t-online.de

Daniel Goleman

e-mail: daniel.goleman@verizon.net
Internet: www.eiconsortium.org/feedback.htm

Hildegard Greif-Groß

Peter-Petersen-Grundschule, Jonasstr. 15, 12053 Berlin
Tel.: 6809 2322, Fax: 6882 2371

Dr. habil. Christa Händle

Lehrerin mit 1. und 2. Staatsexamen, seit 1969 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin, dort von 1996 – 2002 in der Projektgruppe CIVIC, seit 2002 im Ruhestand.
Tel.: 030 8270 2846

Thomas Härtel

Staatssekretär Thomas Härtel ist Diplom – Pädagoge. 1981 – 1985 Bezirksverordneter, 1985 Bezirksstadtrat für Bildung, Kultur, Jugend und Sport und stellvertretender Bezirksbürgermeister, seit 2001 Staatssekretär für Bildung, Jugend und Sport. Staatssekretär Thomas Härtel ist Vorsitzender der Landeskommission Berlin gegen Gewalt.
Kontakt: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Beuthstr. 6-8, 10117 Berlin, Tel.: 030 / 90267 (zentrale Vermittlung)

Wolfgang Höfert

Franz-Schubert-Grundschule, Weserstr. 12, 12047 Berlin
Tel.: 6809 2224, Fax: 6130 9889
e-mail: hoefert@sozkult.de

Prof. Dr. Marianne Horstkemper, Universität Potsdam

Jenaer Str. 19, 10717 Berlin
e-mail: horstkemper@t-online.de

Prof. Dr. Klaus Hurrelmann

Universität Bielefeld, Postfach 100131, 33501 Bielefeld
Tel.: 0521 – 106 – 4669, Fax: 0521 – 106 – 6433 / 2987
e-mail: klaus.hurrelmann@uni-bielefeld.de

Usch Jack

Leitende Koordinatorin für ETEP
Regensburger Str. 29, 10777 Berlin
Tel.: 030-218 76 17
Fax: 030-23 62 91 65, e-mail: uschjack@gmx.de

Gunter Kase

Schulpsychologischer Dienst für den Kreis Rendsburg-Eckernförde
Königinstr. 1, 24768 Rendsburg, Deutschland, Tel.: 04331 / 55541, Fax 04331 / 56464
e-mail: kase.gunter@schleswig-holstein.de
Informationen erhalten Sie auch unter: e-mail: guenter.rickers@iqsh.de

Mascha Kleinschmidt-Bräutigam

Leiterin der Abteilung I der LISUM
e-mail: mascha.kleinschmidt-braeutigam@lisum.verwalt-berlin.de

Aida Lorenz

Schulpsychologin für Gewaltprävention und Krisenintervention im Schulpsychologischen Beratungszentrum Mitte
Badstr. 10, 13357 Berlin, Tel. 2009 47367

Prof. Dr. Rita Marx

Fachhochschule Potsdam, Fachbereich Sozialwesen
Tel.: 0331/5801126 Fax: 0331/580 1199
e-mail: marx@fh-potsdam.de

Monika Mehr, Friedrich Kampmann, Reinhard Lang, Jutta Liesenfeld und Katrin Signer (AUB)

über das Sekretariat der Schule, Tel.: 3983 5210, Fax: 3983 5232
Email: info@mmo.cidsnet.de
Internet: <http://www.moses-mendelssohn-oberschule.de/>
H. Blees, Schulleiter
J. Liesenfeld, Pädagogische Koordinatorin
F. Kampmann, zuständig für die Gewaltprävention

Annette Meisen

Anne-Frank-Grundschule, Paulstr. 20B, 10557 Berlin
Tel.: 2062 9180, Fax: 2062 9188

Dr. Helga Moericke

Thuyring 27, 12101 Berlin
hmeoricke@aol.com
Hinweise zum Fortbildungsangebot von TeamSozialesLernen finden Sie auch unter www.lisum.de und im Fortbildungsverzeichnis des LISUM.

PaxAn

Leiter: Walter Taglieber / Berliner Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM)
030 – 9021 – 2936
pax-an@lisum.verwalt-berlin.de

Michael Rump-Räuber

Berliner Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM)
Alt- Friedrichsfelde 60
10315 Berlin
Tel./Fax: 0309021-2916/ -2857

Susanne Saliger

Lehrbeauftragte an der Fachhochschule Potsdam, Fachbereich Sozialwesen,
freiberufliche Trainerin und Dozentin
Tel.: 030 – 688 95 970, Fax: 030 – 851 61 53
e-mail: susanne.saliger@web.de

Andreas Schick

Heidelberger Präventionszentrum
Keplerstr. 1, 69129 Heidelberg
Tel.: 06221 914422
e-mail: info@faustlos.de, a.schick@faustlos.de

Birgit Schleip

Karl-Weise-Grundschule
e-mail: info@karl-weise-gs.cidsnet.de

Bettina Schubert

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport
Beuthstr. 6-8, 10117 Berlin
Tel.: 9026 – 6513, Fax: 9026 5012
e-mail: Bettina.Schubert@senbjs.verwalt-berlin.de
www.senbjs.de/gewaltpraevention

Elke Schütz / Guido Schüler

Clay-Oberschule
Bildhauerweg 9, 12355 Berlin
Tel.: 66004-0, Fax: 66004 200

Christiane Seitz

Maria-Montessori-Grundschule
Friedrich-Wilhelm-Str. 72-74, 12103 Berlin
Tel.: 7560 2661, Fax: 7560 2226

Adelheid Sieglin

Lehrerin, Mediatorin, zertifizierte Trainerin in Gewaltfreier Kommunikation und Freie Mitarbeiterin im Zentrum für Gewaltfreie Kommunikation Berlin e.V.
Agentur für Teamentwicklung, Tel. 030 / 78954733
sieglin@teamagentur.com
www.teamagentur.com sowie www.gewaltfrei.de

Christine Spies

Evangelische Religionslehrerin, Coolness-Trainerin®, Schul-Coaching, Mediatorin,
Buddy-Trainerin, Theaterpädagogin
Bei Interesse an Fortbildungsangeboten: Tel.: 030-782 42 00
e-mail: christine.spies@gmx.de

Sibylle Stoevesand

Schulpsychologin für Gewaltprävention und Krisenintervention im Schulpsychologi-
schen Beratungszentrum Tempelhof- Schöneberg
Ebersstr. 9A, 10827 Berlin, Tel. 7560 4374

Jeannette Tüngler

e-mail: lions-quest@jm-tuengler.de

Margot Wichniarz

Mitarbeiterin der Geschäftsstelle der Landeskommission Berlin gegen Gewalt.
Tel.-Nr.: 030 / 9026 5535, Fax: 030 / 9026 5003
e-mail: margot.wichniarz@senbjs.verwalt-berlin.de

Horst Zeitler

Studienrat an der Lise-Meitner-Schule, Berlin-Neukölln und SOL-Moderator am
LISUM Berlin
Lise-Meitner-Oberschule
Rudower Str. 184, 12351 Berlin
Tel.: 6606890, Fax: 660689-60

Landeskommission Berlin gegen Gewalt
Beuthstraße 6-8, 10117 Berlin
Telefon 90 26-52 53 Fax 90 26-50 03

Bestellcoupon

Veröffentlichungen der Landeskommission Berlin gegen Gewalt

(Bestellung nur schriftlich unter Beifügung der Briefmarken.

Bei gleichzeitiger Bestellung mehrerer mit Briefmarken zu entgeltenden Veröffentlichungen sind nur einmalig 1,44 € in Briefmarken beizufügen.)

- Adressen gegen Gewalt, 2004 (1,44 € in Briefmarken)
- „Trainingsangebote zur Gewaltprävention - ein Wegweiser“, 2002

- Graffiti - wo liegen die Möglichkeiten und Risiken der Prävention? (1,44 € in Briefmarken)
Dokumentation einer Fachtagung vom 8. Dezember 1995
- Der Berliner „Aktionsplan Graffiti“ (1,44 € in Briefmarken)
Ein zuständigkeitsübergreifendes Präventionsmodell, 1995
- Berliner Modell: Kiezorientierte Gewalt- und Kriminalitätsprävention, 1996 (1,44 € in Briefmarken)
- Aktionsplan Graffiti - Fortschreibung, 1997 (1,44 € in Briefmarken)
- Schüler- und Elternbrief Graffiti, 1997 (0,55 € in Briefmarken)
- Aktionsplan Hilfen für wohnungslose Frauen, 1998 (1,44 € in Briefmarken)
- Psychische Krankheit bei wohnungslosen Frauen, 1998 - Ein ergänzender Beitrag zum Aktionsplan Hilfen für wohnungslose Frauen (1,44 € in Briefmarken)
- Antidiskriminierungsregelungen in den Bundesländern, 1998 (1,44 € in Briefmarken)
- Maßnahmen gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Rassismus in Berlin, 1999 (1,44 € in Briefmarken)
- Handreichung für Schule und Jugendhilfe zum Umgang mit Schuldistanz, 2003 (1,44 € in Briefmarken)
- Flyer: Elterinformation zum Thema „Schuldistanz“, (0,55 € in Briefmarken)
 Deutsch, Russisch, Türkisch, Arabisch, 2003
- Häusliche Gewalt: Präventive Ansätze auf bezirklicher Ebene - (1,44 € in Briefmarken)
Projekte, Maßnahmen, Aktivitäten, Initiativen, Strukturen, 2003
- Empfehlungen der von der Landeskommission Berlin gegen Gewalt (1,44 € in Briefmarken)
eingesetzten Arbeitsgruppe „Schuldistanz“ zum Umgang mit Schuldistanz, 2004
- Möglichkeiten für Gewalt- und Kriminalitätsprävention in der Berliner Schule – Informationspaket, 2005 (1,44 € in Briefmarken)

Berliner Forum Gewaltprävention

- Berliner Forum Gewaltprävention Nr.1, 1999 (1,44 € in Briefmarken)
Schwerpunkt: Kommunale Prävention in Berlin
- Berliner Forum Gewaltprävention Nr.2, 2000 (1,44 € in Briefmarken)
Schwerpunkt: Gewaltprävention in der Schule Teil I
- Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 3, 2000- „Kriminalität, Gewalt und Gewalterfahrungen von Jugendlichen nichtdeutscher Herkunft in Berlin“ - Dokumentation eines Erfahrungsaustausches 2000 (1,44 € in Briefmarken)
- Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 4, 2001 (1,44 € in Briefmarken)
Schwerpunkt: Gewaltprävention in der Schule Teil 2
- Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 5, 2001 - Dokumentation des (1,44 € in Briefmarken)
1. Berliner Präventionstages am 8.11.2000
Schwerpunkte: Kommunale Prävention in Berlin, Schule - Jugend - Gewalt, Beteiligung von Gewerbe und Einzelhandel an der Präventionsarbeit, Beteiligung von Wohnungsbaugesellschaften an der Präventionsarbeit, Beteiligung ethnischer, kultureller und religiöser Minderheiten, Prävention und Polizei, Gewalt gegen Frauen und Mädchen

- Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 6, 2001 - Dokumentation der Tagung „Wer ist fremd?“ am 6. Juli 2000 (1,44 € in Briefmarken)
Schwerpunkt: Binationalität
- Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 7, 2001 - Dokumentation der Tagung „Kooperation von Jugendhilfe, Polizei und Justiz - Projekte und Standpunkte“ am 23. und 24.11.2000 (1,44 € in Briefmarken)
- Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 8, 2001 (1,44 € in Briefmarken)
Schwerpunkt: Rechtsextremismus
- Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 9, 2002 - Dokumentation des 2. Berliner Präventionstages am 10.10.2001 (1,44 € in Briefmarken)
Schwerpunkte: Männliche Sozialisation und Gewalt, Rechtsextremismus, Beteiligung - Vernetzung und Prävention, Justiz als Partner in der Prävention, Sport und Gewaltprävention, Kooperation von Polizei und Schule
- Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 10, 2002 (1,44 € in Briefmarken)
Schwerpunkt: Häusliche Gewalt
- Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 11, 2003 Dokumentation des 3. Berliner Präventionstages am 14.11.2002 (1,44 € in Briefmarken)
Schwerpunkte: Gewalt in der Erziehung, Kommunale Gewalt- und Kriminalitätsprävention, Männliche Sozialisation und Gewalt, Soziales Lernen in der Schule, Häusliche Gewalt, Rechtsextremismus, Antiaggressionstraining
- Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 12, 2003 (1,44 € in Briefmarken)
Schwerpunkt: Kriminalitätsoffer
- Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 13, 2003 (1,44 € in Briefmarken)
Schwerpunkt: Rechtsextremismus und Gewalt im Jugendalter – Eine Elterninformation
- Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 14, 2004 (1,44 € in Briefmarken)
Schwerpunkt: Schuldistanz
- Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 15, 2004 (1,44 € in Briefmarken)
Schwerpunkt: 10 Jahre Landeskommision Berlin gegen Gewalt
- Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 16, 2004 Dokumentation des 4. Berliner Präventionstages am 13.11.03 (1,44 € in Briefmarken)
Schwerpunkte: Prävention und Wirtschaft, Gewalt in der Erziehung, Ressourcen für die Gewaltprävention, Opfer von Rechtsextremismus, Streitschlichtung im Stadtteil, PiT – Prävention im Team, Jugendrechtshäuser und Rechtspädagogik
- Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 17, 2004 Dokumentation des Workshops zur Jugenddelinquenz – Entwicklungen und Handlungsstrategien vom 29.04. bis 30.04.2004 (1,44 € in Briefmarken)
- Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 18, 2004 Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus – Programme, Maßnahmen, Projekte (1,44 € in Briefmarken)
- Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 19, 2005 Dokumentation der Konferenz der Friedrich - Ebert - Stiftung und der Landeskommision Berlin gegen Gewalt „Erziehen für's Leben - Eltern in der Verantwortung“ am 30.11.2004 (1,44 € in Briefmarken)
Schwerpunkt: Elternkurse
- Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 20, 2005 Dokumentation der Fachtagung „Engagement erwünscht! Konsequenzen aus Berliner Bezirksstudien und Lokalen Aktionsplänen für Demokratie und Toleranz“ am 23. November 2004 in der Friedrich - Ebert - Stiftung (1,44 € in Briefmarken)
Schwerpunkt: Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus

- Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 21, 2005 Dokumentation des 5. Berliner Präventionstages am 3.11.2004 (1,44 € in Briefmarken)
Schwerpunkte: Gewalt der Sprache, Antisemitismus, Prävention und Medien, Intensivtäter, Präventionsräte für alle Berliner Bezirke?, Communities von Bürger/innen nichtdeutscher Herkunft und Gewaltprävention, Prävention im Internet
- Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 22, Soziales Lernen in der Berliner Schule - Grundlagen, in Unterricht und Schulleben, Lernprogramme (1,44 € in Briefmarken)

Gutachten der Unabhängigen Kommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt in Berlin (veröffentlicht 1994)

Die Gutachten zu verschiedenen Themen der Gewalt- und Kriminalitätsprävention sind bei der Geschäftsstelle der Landeskommission Berlin gegen Gewalt auf Anfrage erhältlich.

Alle Veröffentlichungen der Landeskommission Berlin gegen Gewalt können unter www.berlin-gegen-gewalt.de heruntergeladen werden.

