

BLK-PROGRAMM
Demokratie
lernen & leben

>> achten, respektieren, anerkennen

schulinterne fortbildung zum „sozialen lernen,
pädagogisch begleitet“ an der schule am breiten luch
im rahmen des BLK-programms „demokratie lernen
und leben“ (berliner vorhaben)



Margot Wichniarz | Margarete Hamburger

>> achten, respektieren, anerkennen

schulinterne Fortbildung zum „sozialen Lernen,
pädagogisch begleitet“ an der Schule am Breiten Luch
im Rahmen des BLK-Programms „Demokratie lernen
und leben“ (Berliner Vorhaben)

Mit Beiträgen von Karin Moldenhauer und Karola Koziolek



5 Vorwort

6 A. Einleitung

1. Werkstatt „Soziales Lernen“ – ein Fortbildungsangebot im Rahmen des BLK-Modellprogramms „Demokratie lernen und leben“, durchgeführt am Sonderpädagogischen Förderzentrum „Schule am Breiten Luch“
2. Demokratie-Lernen und Soziales Lernen

9 B. Schulentwicklung an der Schule am Breiten Luch

Karin Moldenhauer

18 C. Grundlagen des Konzepts zum „Sozialen Lernen, pädagogisch begleitet“

- 20 1. Probleme in und Aufgaben von Schule
- 21 2. „Soziales Lernen, pädagogisch begleitet“ in allen schulischen, zuständigen bzw. anderen außerschulischen Bereichen
- 22 2.1 Erweiterung von personalen und sozialen Kompetenzen im gesamten Schulleben
- 22 2.2 Soziales Lernen im Fachunterricht
- 24 2.3 „Soziales Lernen, pädagogisch begleitet“ in eigens dafür vorgesehenen Unterrichtszeiten
- 27 2.3.1 Gehirnphysiologische Grundlagen
- 29 2.3.2 Didaktik und Methodik
- 30 2.3.3 Pädagog/innen als Begleitende und Moderierende
- 30 2.3.4 Handlungsfelder des Sozialen Lernens
- 32 2.3.5 Fähigkeiten und Fertigkeiten, deren Weiterentwicklung unterstützt werden soll
- 34 2.3.6 Beispiele für die Entwicklung von demokratisch-sozialer Handlungskompetenz
- 37 2.3.7 Schutz der persönlichen Integrität
- 38 2.3.8 Reflexion statt Zensur
- 38 2.3.9 Vorbereitung von Schüler/innen und Eltern auf das spezifische Lernangebot zum „Sozialen Lernen“
- 42 2.3.10 Schulrechtliche Grundlagen
- 43 2.3.11 Organisatorische Möglichkeiten
- 43 2.3.12 Zur Fortbildung und Seminardidaktik

46	D. Schulinterne Fortbildung
48	1. Termin Mit den eigenen und den Gefühlen anderer umgehen
60	2. Termin Kommunikationsfähigkeit weiterentwickeln
68	3. Termin Kommunikationsfähigkeit weiterentwickeln
74	4. Termin Kontakt aufnehmen/Kennen lernen/Regeln vereinbaren und einhalten/Miteinander klarkommen
82	5. Termin Soziales Lernen im Unterricht – Planarbeit
94	6. Termin Unterrichtsentwicklung innerhalb des Entwicklungsschwerpunktes „Soziales Lernen“
107	7. Termin Arbeitstechniken und Sozialformen
114	8. Termin Kooperationsfähigkeit weiterentwickeln
122	9. Termin Kooperationsfähigkeit weiterentwickeln
128	10. Termin Sich selbst und andere wahrnehmen/Selbstwertgefühl stärken
136	11. Termin Sich mit Geschlechterzuschreibungen kritisch auseinandersetzen
143	12. Termin Mit Konflikten konstruktiv umgehen
148	13. Termin Mit Konflikten konstruktiv umgehen
152	E. Entwicklungsvorhaben „Soziales Lernen“ an der Schule am Breiten Luch – Umsetzung der Fortbildungsinhalte im Rahmen des Schulprogramms
	Karola Koziolek
153	1. Schulinternes Curriculum
157	1.1 Beiträge der Unterrichtsfächer zum Entwicklungsschwerpunkt „Soziales Lernen“
159	2. Evaluation
159	2.1 Evaluation der personalen Kompetenz „Mit Wut, Ängsten, Unsicherheiten umgehen“
160	2.2 Evaluation der sozialen Kompetenz „Konfliktfähigkeit entwickeln“
160	2.3 Entscheidung über die Evaluationsinstrumente
161	2.4 Evaluationsunterlagen und Auswertung der Evaluationsergebnisse
172	2.5 Anmerkungen der Fortbildnerinnen zum Befragungsergebnis „Konfliktfähigkeit entwickeln“
179	F. Schlussbemerkung
180	G. Literaturverzeichnis
182	Impressum

Vorwort

Wir alle – Eltern, Familien, Freundeskreis, Lehrerinnen und Lehrer – versuchen auf unterschiedliche Weise, zur Förderung des Demokratieverständnisses bei Kindern und Jugendlichen beizutragen. In diesem Zusammenhang stellt das Modellprogramm der Bund-Länder-Kommission „Demokratie lernen und leben“ eine unverzichtbare Grundlage dar.

Darauf basierend stellt die „Werkstatt Soziales Lernen“ Pädagoginnen und Pädagogen seit August 2004 ein hervorragendes Fortbildungsangebot zur Verfügung. Dadurch wurde einem Kollegium über einen Zeitraum von eineinhalb Jahren die Möglichkeit geboten, sich zur Thematik „Soziales Lernen, pädagogisch begleitet“ schulintern fortzubilden.

Die für die Durchführung der Fortbildung verantwortlichen Kollegen unterstützen seit vielen Jahren die Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung personaler und sozialer Kompetenzen. Gerade in der heutigen Zeit sollte der Fokus darauf gelegt werden, dass Demokratie von jungen Leuten als spezifische Form des Zusammenlebens begriffen wird.

Die Vermittlung dieses Ansatzes der Demokratie als Lebensform, als soziale Idee ist Ziel des Programms „Demokratie lernen und leben“. Eine gesellschaftliche Ausgangslage, in der Menschen nicht demokratisch handeln können oder wollen, stellt eine Gefahr dar.

Die Erziehung von Schülerinnen und Schülern zu demokratisch handelnden, sozialkompetenten Menschen ist Hauptbestandteil des Programms „Demokratie lernen und leben“ und in die schulinterne Fortbildung „Soziales Lernen, pädagogisch begleitet“ als Grundgedanke aufgenommen und verwirklicht worden. Die Fortbildung leistet somit zur Erreichung dieses Erziehungszieles einen wichtigen Beitrag, sie ist zentraler Baustein hin zur Entwicklung eines Demokratieverständnisses. Durch sie können Kinder und Jugendliche unterstützt werden, indem ihnen durch die Pädagoginnen und Pädagogen schrittweise die Übernahme von Verantwortung, aber auch Strategien zur Lösung von Konflikten näher gebracht werden kann. Die Selbstsicherheit von Kindern und Jugendlichen innerhalb und außerhalb des Klassenverbandes wird so erheblich gestärkt.

Ich wünsche allen Beteiligten auch in der Zukunft viel Erfolg.



Dr. Peter Hübner
Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung

„Demokratie ist nicht nur eine Regierungsform, sondern vor allem eine spezifische Form des Zusammenlebens.“
(John Dewey)

A. Einleitung

1. Werkstatt „Soziales Lernen“ – ein Fortbildungsangebot im Rahmen des BLK-Modellprogramms „Demokratie lernen und leben“, durchgeführt am Sonderpädagogischen Förderzentrum „Schule am Breiten Luch“

Werkstatt „Soziales Lernen“

Im Rahmen des BLK-Modellprogramms „Demokratie lernen und leben“ wurden den beteiligten Schulen Anfang 2004 mehrere zusätzliche Fortbildungsmöglichkeiten angeboten, so genannte „Werkstätten“. Eine davon war die Werkstatt „Soziales Lernen“. Ein Kollegium konnte sich schulintern über einen Zeitraum von anderthalb Jahren zum „Sozialen Lernen, pädagogisch begleitet“¹ fortbilden.

Zuständig für die Durchführung der Jahresfortbildung waren Kolleginnen, die seit vielen Jahren Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung personaler und sozialer Kompetenzen unterstützen und dabei u. a. spezifische Übungen zum „Sozialen Lernen / pädagogisch begleitet“ einsetzen. Alle Kolleg/innen sind außerdem seit langem in der Fortbildung von Pädagoginnen und Pädagogen tätig.²

Entscheidung für schulinterne Fortbildung

Die Werkstatt „Soziales Lernen“ wurde auf Gesamtkonferenzen verschiedener BLK-Programm-Schulen vorgestellt. Schließlich entschieden sich die Grundschule an der Geißenweide und die Schule am Breiten Luch dafür, das Fortbildungsangebot wahrzunehmen.³

2. Demokratie Lernen und Soziales Lernen

Im Zusammenhang mit „Demokratie lernen“ stellt „Soziales Lernen“ eine wesentliche, u. E. unverzichtbare Grundlage dar. Mit John Dewey gehen wir davon aus, dass „Demokratie ... nicht nur eine Regierungsform, sondern vor allem eine spezifische Form des Zusammenlebens (ist).“⁴ Im Weiteren folgen wir Gerhard Himmelmann, dessen Dreiteilung des Demokratieansatzes in Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform in Bezug zu Deweys Leitsatz steht (s. dazu Abb. 1).

Dreiteilung des Demokratieansatzes⁵

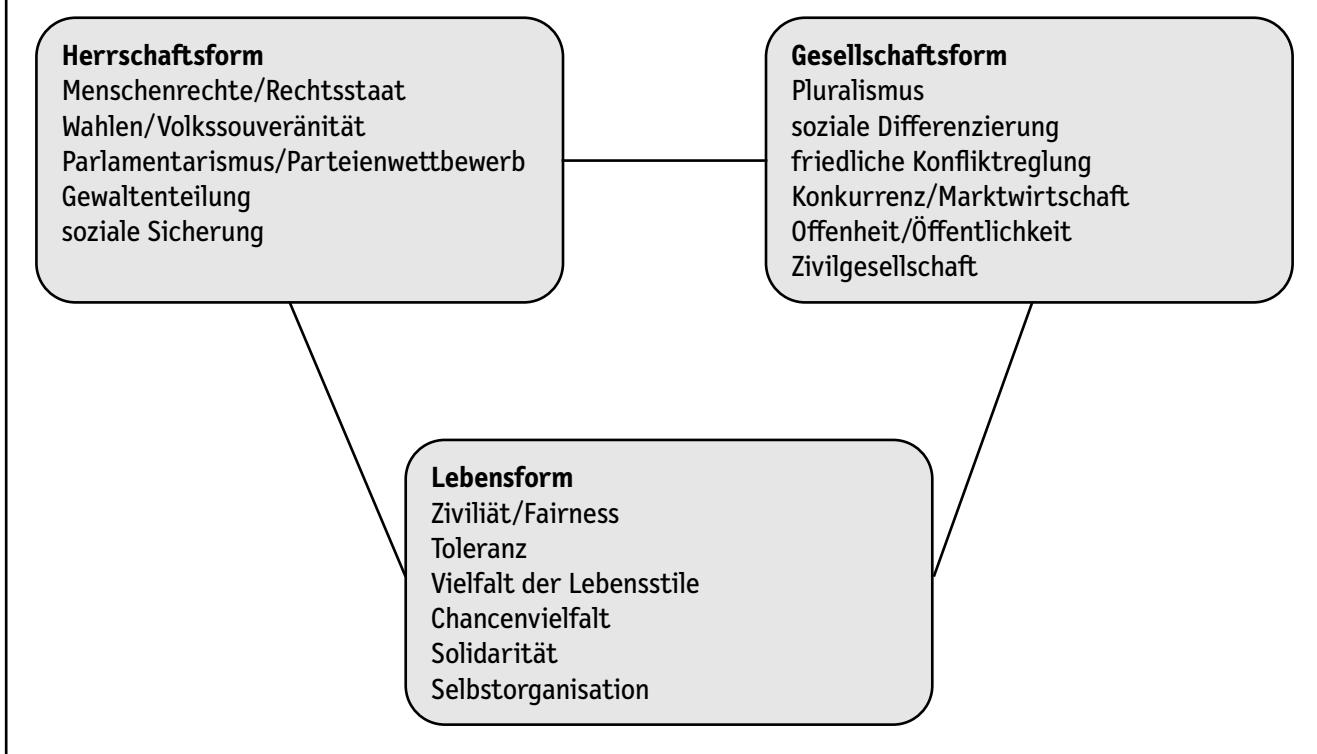


Abb. 1

Bei Kindern und Jugendlichen geht es überwiegend um Demokratie als Lebens- und Gesellschaftsform – um Demokratie als „soziale Idee“.⁶ Die Auseinandersetzung mit Demokratie als Herrschaftsform gewinnt u. E. allerdings bereits

Stufendidaktische Bildung zur demokratiekompetenten Bürgerschaftlichkeit⁷

	Demokratie als Lebensform	Demokratie als Gesellschaftsform	Demokratie als Herrschaftsform
Aspekte	personale, soziale, moralische Voraussetzungen	Pluralismus, Konflikt, Konkurrenz, Öffentlichkeit, Zivilgesellschaft	Demokratie/Politik, Macht, Kontrolle, Menschenrechte, Volksouveränität, Recht, Entscheidungsverfahren
Ziele/Stufen	„Selbst“-Lernen, Ich-Kompetenz	soziales Lernen, soziale Kompetenz	Politik-Lernen, Politik-Kompetenz
Grundschule	XXX	XX	X
Sek I	XX	XXX	XX
Sek II	X	XX	XXX

xxx: Schwerpunkt, xx: wichtig, x: weniger wichtig

Abb. 2

Demokratie als Lebensform

in der Sekundarstufe I zunehmend an Bedeutung. Hier stimmen wir nur eingeschränkt mit Himmelmann überein (s. dazu Abb. 2).

„Demokratie wird nicht mehr (allein und ausschließlich) etatistisch-institutionell interpretiert, sondern bis in die zwischenmenschlichen Verhaltensweisen und in die Aktivitäten von Gruppen hinein zurückverfolgt ...“⁸ Eine demokratische Herrschaftsform ohne Demokraten, das heißt ohne Menschen, die demokratisch handeln können und wollen – und zwar sowohl institutionell als auch sozial – hält Himmelmann für gefährdet. Schule in der Demokratie muss deshalb immer auch ein Ort der Erziehung zu demokratisch handelnden, sozialkompetenten Menschen sein.

Einüben von sozialen und demokratischen Verhaltensweisen

Wenn es in der Schule im Zusammenhang mit der Entwicklung von Demokratiekompetenz vor allem um das demokratiekompetente Zusammenleben mit anderen Menschen geht, dann steht beim Demokratie-Lernen das Einüben von sozialen und demokratischen Verhaltensweisen im Vordergrund. Dieser Ansatz praktischen Demokratie-Lernens kombiniert soziales und demokratisch-politisches Lernen mit konkreter Lebensbewältigungshilfe.

Das Verständnis von Demokratie als Lebensform ist in den Schulen bereits auf unterschiedliche Weise zu finden. Hinweise dafür geben zahlreiche Programme zur Konfliktregelung und Mediation, gegen Rechtsextremismus, zur Gewaltprävention, zum Sozialen Lernen etc., die mittlerweile in Schulen umgesetzt werden und bei denen es u. a. um den Umgang mit Emotionen, Konflikten, Fremden und Besonderheiten, um Toleranz, Selbstvertrauen, Selbstbestimmung und Selbstregulation im sozialen Kontext geht.⁹ Dazu soll das hier vorgestellte soziale Lernangebot ebenfalls einen Beitrag leisten. Es stellt einen konkreten Baustein zur Entwicklung von Demokratiekompetenz dar und ist deshalb in das BLK-Modellprogramm „Demokratie lernen und leben“ aufgenommen worden.¹⁰

1 zur Bezeichnung s. ausführlich, C, S. 20 ff.

2 Die Kolleginnen gehören dem TeamSozialesLernen an, das seit einigen Jahren Fortbildungen zum Sozialen Lernen im LISUM Berlin anbietet.

3 s. dazu B Schulentwicklung an der Schule am Breiten Luch, S. 11 ff.

4 Himmelmann, Gerhard: Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu? - Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms: „Demokratie lernen und leben“, Hrsg.: Wolfgang Edelstein, Peter Fauser, Berlin 2004, S. 6.

5 Himmelmann, Gerhard: Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu? - Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms: „Demokratie lernen und leben“, Hrsg.: Wolfgang Edelstein, Peter Fauser, Berlin 2004, S. 18.

6 Himmelmann, 2004, S. 10.

7 in Anlehnung an Himmelmann, 2004, S. 18.

8 ebenda, S. 9.

9 Himmelmann, 2004, S. 14.

10 vgl. Edelstein, Wolfgang; Fauser, Peter: „Demokratie lernen und leben“, BLK-Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung 96, Bonn, 2001.

B. Schulentwicklung an der Schule am Breiten Luch

Karin Moldenhauer (Schulleiterin)

Rahmenbedingungen

Die SCHULE AM BREITEN LUCH ist eine Grundschule und eine Schule der Sekundarstufe I mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“. Seit dem Schuljahr 1994/95 ist sie ein Sonderpädagogisches Förderzentrum, in dem Schüler/innen mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“ in den Klassenstufen 3-10 unterrichtet werden.

Die SCHULE AM BREITEN LUCH stellt sich der Aufgabe, Schülerinnen und Schüler, die wegen einer erheblichen und langandauernden Beeinträchtigung ihres Lern- und Leistungsverhaltens die Bildungsziele der allgemeinen Schule trotz des Angebotes individueller Förderung, der Teilnahme am Förderunterricht und gegebenenfalls weiterer besonderer Lernhilfen nicht erreichen können, angemessen zu fördern.

Unter Berücksichtigung der individuellen Besonderheiten der Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich des Lernens unterstützt die SCHULE AM BREITEN LUCH deren gesamte Persönlichkeitsentwicklung, indem sie ihnen eine entsprechende Bildung vermittelt, sie zu größtmöglicher Selbstständigkeit erzieht und durch eine intensive berufliche Orientierung deren Integration in das Arbeitsleben anstrebt.

Die SCHULE AM BREITEN LUCH ist als Sonderpädagogisches Förderzentrum eine Organisationsform sonderpädagogischer Förderung und Beratung. Hier wird die Angebotsvielfalt sonderpädagogischer Förderung koordiniert und unter Berücksichtigung von einzelnen oder mehreren Förderschwerpunkten gesichert. Der Unterricht erfolgt auf der Grundlage der Rahmenlehrpläne für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“. Zielstellung ist es, die Schüler/innen so zu bilden und zu befähigen, dass sie am Ende der Jahrgangsstufe 10 den „Berufsorientierenden Schulabschluss“ sowie in Einzelfällen einen dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Schulabschluss erwerben können.

Auf der Grundlage des neuen Schulgesetzes profiliert sich die Schule ab dem Schuljahr 2005/06 als „Verlässliche Halbtagsgrundschule“. Für Schüler/innen mit sprachlichen und motorischen Auffälligkeiten wurden zusätzliche Therapiemöglichkeiten geschaffen. Offener Ganztagsbetrieb, Schulstation und schulergänzende Angebote sind Bestandteile des Förderzentrums. Eine wesentliche Aufgabe der SCHULE AM BREITEN LUCH als Sonderpädagogisches Förderzentrum ist es, die Grund- und Oberschulen in Lichtenberg und Hohenschönhausen auf dem Gebiet der sonderpädagogischen Förderung zu beraten und zu unterstützen. Sonderpädagogen begleiten behinderte und von Behinderung bedrohte Schüler/innen beratend, unterstützen die wohnortnahe Integration in der Regelschule und leisten ambulante behinderungsspezifische Hilfen, die in der Regel folgende Personenkreise umfassen:

- Schüler der Grundschule
- Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf „Lernen“
- Schüler der SEK I.

Angemessene Förderung von Schülerinnen und Schülern

Die gesamte Persönlichkeitsentwicklung unterstützen

Beratung anderer Schulen

Schulisches Umfeld

Die SCHULE AM BREITEN LUCH befindet sich im Neubaugebiet Hohenschönhausens. Die Größe des Einzugsgebietes kann eine Wohnnähe für Kinder im Grundschulalter nicht immer gewährleisten. Doch die zentrale Lage ermöglicht eine gute Erreichbarkeit der Schule mit öffentlichen Verkehrsmitteln (Bus, Straßenbahn, S-Bahn). In Ausnahmefällen werden Kinder, die auf Grund ihrer körperlichen und geistigen Entwicklung den Schulweg noch nicht selbstständig bewältigen können, mit einem Schulbus befördert.

Anzahl und soziale Struktur der Schülerinnen und Schüler

An der SCHULE AM BREITEN LUCH lernen

im Schuljahr	Schüler	davon Jungen	Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache
2004/05	184	102	8
2005/06	144	83	8
2006/07	187	104	14
2007/08			

Die Lebensumstände vieler Schüler sind geprägt durch eine Reihe von strukturellen Faktoren, die die innere Konfliktbildung begünstigen.¹ Dazu gehören

- niedriger sozialökonomischer Status
- geringe Schulbildung der Eltern
- Arbeitslosigkeit
- große Familien und wenig Wohnraum
- psychische Störungen der Mutter/des Vaters
- schwere körperliche Erkrankung der Mutter/des Vaters
- Suchtmittelabhängigkeit (Alkohol, Medikamente etc.)
- chronisch krankes Geschwisterkind (Epilepsie, ADHS)
- mütterliche Berufstätigkeit im ersten Lebensjahr
- unsicheres Bindungsverhalten nach 12./18. Lebensmonat
- Verlust der Eltern oder eines Elternteils
- alleinerziehende Mutter oder Vater
- Patchworkfamilien
- anhaltende Auseinandersetzung infolge Scheidung/Trennung
- chronische Disharmonie in der Familie
- häufig wechselnde Beziehungen
- Kriminalität oder Dissozialität eines oder beider Elternteile
- sexueller und/oder aggressiver Missbrauch
- Altersabstand zum nächsten Geschwister < 18 Monate
- soziale Isolation der Eltern.

Die Lebenswirklichkeit der Schüler/innen unterliegt ständigen Veränderungen und stellt sich ihnen und deren Eltern häufig problembeladen und kompliziert dar. Dazu kommt, dass eine große Anzahl von ihnen neben dem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich „Lernen“ eine zusätzliche Förderung in den Bereichen „Sprache“, „körperliche und motorische Entwicklung“ und „emotionale und soziale Entwicklung“ benötigen.

Die wachsende latente Gewaltbereitschaft von Kindern und Jugendlichen in der Gesellschaft ist eine Erscheinung, die die Lehrkräfte der SCHULE AM BREITEN LUCH ebenfalls feststellen. Vor 15 Jahren war das Soziale Lernen noch kein Thema für unsere Schule. Nie hätten wir gedacht, dass es ein Entwicklungsvorhaben für uns werden wird. Die mangelnde Kompetenz der Schüler, die unterschiedlich gelagerten Konflikte zu erfassen und zu bearbeiten, beschäftigt uns vor allem. Mit der mangelnden Konfliktfähigkeit ist bei einer Vielzahl der Schüler/innen das Erreichen der Bildungs- und Erziehungsziele erschwert und bei einigen eine zunehmende Schuldistanz, angefangen von Unaufmerksamkeit im Unterricht bis zum kategorischen Fehlen (mindestens 3 Monate) verbunden.

Wachsende Gewaltbereitschaft

Die Lehrkräfte diskutierten über mögliche Ursachen dieser zunehmenden Phänomene und waren auf der Suche nach neuen Wegen. Immer mehr Lehrkräfte waren sich einig, dass das Erreichen der Bildungs- und Erziehungsziele einer Schule mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“ auch die Entwicklung neuer Strategien im erzieherischen Bereich erfordert. Wir sahen die Notwendigkeit der Förderung von sozialen Kompetenzen bei den Schülern und erwarteten, dass sich dadurch längerfristig positive Impulse für die Unterrichtsarbeit und das gesamte Schulklima ergäben.

Neue Strategien im erzieherischen Bereich

Einige Lehrkräfte setzten sich zusammen und gründeten die Arbeitsgruppe Soziales Lernen. In Folge qualifizierte sich die Mehrzahl in verschiedenen Bereichen, u. a. zur Lehrkraft für Entwicklungspädagogischen Unterricht (ETEP), zu Anleiterinnen von Streitschlichtern, zur Kontaktlehrerin. Die Lehrkräfte erarbeiteten zusammen mit Eltern und Schüler/innen eine neue Hausordnung und die Schulstation wurde aus eigener Kraft gegründet.

AG Soziales Lernen

In der Arbeitsgruppe Soziales Lernen entstand auch die Idee, sich für das Programm „Demokratische Schule – verständnisintensives Lernen und kompetentes verantwortliches Handeln“ zu bewerben. Am 30. September 2002 stellte die SCHULE AM BREITEN LUCH den Antrag auf Beteiligung am Berliner BLK-Projekt „Demokratie lernen und leben“. Der Antrag wurde genehmigt. Die zwei Schwerpunkte für die Mitarbeit am Projekt waren

1. Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe verbessern
2. Schulbezogene Jugendsozialarbeit entwickeln

Zeitweise arbeitete die Schule mit über 20 Sozialarbeiter/innen aus dem Bereich Jugendhilfe zusammen. Im Sinne einer intervenierenden Prävention wollten wir mit dem Jugendamt ein gemeinsames Konzept entwickeln und es auch anderen Schulen zur Verfügung stellen. Dieses Ziel war zum damaligen Zeitpunkt nicht zu realisieren. Wir suchten und fanden einen neuen Ansatz

Leitziele der Schule am Breiten Luch

für eine qualifizierte Mitarbeit der SCHULE AM BREITEN LUCH im BLK-Projekt und erarbeiteten eine neue Zielvereinbarung mit vier Leitzielen. Diese lauten:

1. Wir entwickeln ein Konzept für mehr Eigenverantwortung und fördern die Bewusstseinsentwicklung der Schüler/innen für ihr Handeln.
2. Wir bahnen ein demokratisches Grundverständnis für alle an Schule mitwirkenden Personen an.
3. Wir widmen uns noch stärker der Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler.
4. Wir bauen weiterhin die Kooperation mit außerschulischen Partner/innen zur Erweiterung des Betreuungsangebotes der Schule aus.

Entscheidung für eine schulinterne Fortbildung

Durch die Teilnahme am BLK-Projekt wurden wir über die Möglichkeit einer schulinternen Fortbildung „Soziales Lernen“ (LISUM) informiert. Die Mehrzahl der Lehrkräfte entschloss sich zu einer Qualifizierung in diesem Bereich, um so bewusster die Entwicklung und Stärkung der personalen und sozialen Kompetenzen der Schüler fördern zu können. Margot Wichniarz und Margarete Hamburger führten die monatliche Fortbildung über ein Jahr lang durch. Zusammen erarbeiteten wir Trainingsbausteine für das Soziale Lernen, die wir ab dem Schuljahr 2006/07 im Unterricht einsetzen.

Wir entschieden uns als erstes, die Schüler/innen zum selbstregulierten Umgang mit eigenen Unsicherheiten, Ängsten und mit Wut zu befähigen sowie sie in die Lage zu versetzen, ihre Probleme in Konfliktsituationen zu beschreiben und gewaltfreie Lösungsmöglichkeiten zu benennen. Im Laufe der Fortbildung wuchs die Bereitschaft der Lehrkräfte, das erworbene Wissen auszuprobieren. Unser Ziel war es, aus dieser Arbeitshilfe ein schulinternes Curriculum zu entwickeln und es anderen Schulen gleichen Schultyps als Unterstützung zur Verfügung zu stellen.

Eine Stunde Soziales Lernen pro Woche

Seit dem Schuljahr 2006/2007 gibt es eine gesonderte wöchentliche Unterrichtseinheit „Soziales Lernen“ für jede Klasse. Diese dient der Erlangung spezieller personaler und sozialer Kompetenzen und wird in Jahrgangs- bzw. Doppeljahrgangskonferenzen mit allen unterrichtenden Lehrkräften abgestimmt. In den Förder- und Lehrplänen der Schüler sind die zu entwickelnden Personal- und Sozialkompetenzen verankert. Sie werden im Vorfeld mit dem Schüler/der Schülerin, den Eltern und allen Lehrern besprochen, halbjährlich ausgewertet und neu festgelegt. Ein besonderer Schwerpunkt ist dabei die regelmäßige Selbsteinschätzung des Leistungs-, Arbeits- und Sozialverhaltens durch die Schülerin/den Schüler.

Demokratische Strukturen schaffen

Darüber hinaus haben wir die Arbeit mit den Schülervertretern als eine Möglichkeit der Anbahnung demokratischer Strukturen intensiviert (s. Lernziel 2). Eine regelmäßige Anleitung der Schüler in Form eines halbjährlichen Seminars und die entsprechenden Versammlungen der Schülervertreter sollen sie befähigen, mehr Verantwortung im Schulalltag zu übernehmen.

Mitarbeit bei der Hausordnung

Verantwortung haben die Schüler/innen auch bei der Neufassung der Hausordnung im Schuljahr 2004/05 übernommen. So konnten Voraussetzungen für das Zusammenleben an der SCHULE AM BREITEN LUCH nach den Zielvorstellungen und Grundsätzen einer demokratischen Erziehung geschaffen werden.

Ebenfalls demokratische Strukturen werden durch den Unterricht in Schülerfirmen ab Klasse 8 angebahnt. Hier sind die Schüler/innen an offene Formen des Unterrichts gewöhnt, arbeiten selbständig nach Lernplan in der Lernwerkstatt und nutzen die Möglichkeiten zur Mitgestaltung und Mitbestimmung in unterschiedlichem Maße. So liegt die Geschäftsleitung des Dienstleistungszentrums „Die Produktiven“ der SCHULE AM BREITEN LUCH in den Händen der Schüler/innen.

Demokratische Strukturen in Schülerfirmen

Die Geschäftsleitung des Dienstleistungszentrums „Die Produktiven“ SCHULE AM BREITEN LUCH						
<i>Geschäftsführer des Dienstleistungszentrums: Julia</i>						
<i>Stellvertreter: Patrick, David, Paul, Jeanine</i>						
Cafeteria	Multimedia	Maler	Holzconnection	Waschen/Bügeln	Löwenzahn	
Chef der Schülerfirma	Julia	Sebastian	Patrick	Nancy	Doreen	Christiane
Stellvertreter	Daniela	Steven	Konrad	Patrick	Stefanie	Arbeitsleiter Service/GALA
Finanzchef	Nicole/ Michel	Ronny	Jenny	Mario	Nicole	S./ C.

Die Leitziele 3 und 4 der BLK-Zielvereinbarung greifen seit dem Schuljahr 2005/06 immer stärker ineinander. So ist es uns endlich im vergangenen Schuljahr gelungen, mit dem Jugendamt Lichtenberg zu kooperieren. Der vom Jugendamt finanzierte freie Träger führt seit einem Jahr eine schulbezogene Jugendsozialarbeit mit einer großen Angebotsvielfalt für gefährdete Kinder und Jugendliche durch. Dabei geht es um eine verbesserte Unterrichtsatmosphäre und um konstruktive Konfliktgespräche mit einzelnen Schüler/innen. Am Nachmittag wird neben dem offenen Ganztagsbetrieb sozialpädagogische Arbeit als offenes Angebot durchgeführt.

Kooperation mit dem Jugendamt Lichtenberg

Die Stärkung der erzieherischen Kompetenz der Eltern, die aufsuchende Elternarbeit ist eine weitere Säule der Jugendsozialarbeit an unserer Schule. Das Interesse der Eltern an Schule ist eher mäßig. In drei Klassen gelang es in diesem Schuljahr nicht, Elternvertreter/innen zu wählen. Die Beteiligung an Elternversammlungen ist in einigen Klassen unbefriedigend. Die Gesprächsangebote der Lehrer/innen und Erzieher/innen werden von einem Teil der Eltern nicht oder unzureichend genutzt. Gerade Eltern von verhaltensauffälligen Schüler/innen, von Schüler/innen, die zur Gewaltbereitschaft neigen, haben wenig Kontakt zur Schule. Durch die schulbezogene Sozialarbeit gelingt es uns besser, mit den sonst wenig interessierten Eltern zu arbeiten. Die aufsuchende Elternarbeit führt zu Erfolgen. Ein kleiner Teil der Eltern arbeitet in den Greimen und im Förderverein mit und unterstützt schulische Projekte aktiv. Das Soziale Lernen ist sicher den meisten Eltern bekannt, in Elternversammlungen und in Einzelgesprächen wurden sie darüber informiert. Einbezogen, im Sinne der aktiven Mitarbeit, sind sie leider kaum. Sie beteiligen sich aber an den Höhepunkten im Schulleben z.B. am Schulfest oder am Tag der offenen Tür.

Zusammenarbeit mit den Eltern

Projekt „Schule ohne Konflikte?“

Trotz aller Ideen, Projekte und Konzepte an der Schule beschäftigt uns die Gewaltproblematik regelmäßig. Das Thema „Wodurch entsteht Gewalt an unserer Schule?“ ist immer wieder aktuell. Nicht ohne Grund hat das Sozialprojekt der Schule den Namen „Schule ohne Konflikte?“. Wir erkannten, dass Schule auch selbst Gewalt erzeugt und wir Gewalterscheinungen in jeglicher Form begegnen müssen. Wir suchten nach neuen Möglichkeiten zur Gewaltprävention im Rahmen des Unterrichts und des Schulalltags. Unter Leitung der AG Soziales Lernen entsteht im Schuljahr 2006/2007 dazu eine Konzeption.²

Schwerpunkte sind

1. Unterrichtsarbeit
2. Unterrichtsbegleitende Arbeit
3. Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen und Trägern
4. Zusammenarbeit mit den Eltern
5. Maßnahmen bei Gewaltvorfällen

**Entwicklungsprojekte
„Soziales Lernen“**

Die vielen notwendigen Facetten des Sozialen Lernens an unserer Schule führten zu einem Entwicklungsvorhaben „Soziales Lernen“ im Schulprogramm. Ziele, Handlungskonzept (Maßnahmen) sowie Verantwortlichkeiten und Zeitvorgaben sind darin festgeschrieben.

Auszug aus dem Schulprogramm 2005–2008

Entwicklungsprojekt „Soziales Lernen“

Ziele	Handlungskonzept/Maßnahmen	Verantwortung/Zeit
Unterrichtsentwicklung Stärkung und Entwicklung von personaler und sozialer Kompetenz der Schüler/-innen hinsichtlich Gewaltfreiheit und Impulsregulierung in allen Fächern und im Schulalltag	<p>Der Unterricht zielt auf die Realisierung des Erziehungskonzepts der Schule, dessen wesentlicher Bestandteil das Soziale Lernen ist. Folgende Schwerpunkte, zu denen detaillierte Handlungskonzepte und Maßnahmepläne erstellt werden/vorliegen, stehen im Mittelpunkt der Arbeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Erarbeitung und Zusammenstellung von Trainingsbausteinen für „Soziales Lernen“ im Unterricht – Umsetzung des „Sozialen Lernens“ im Unterricht – ETEP- Unterricht Kl. 3–6 – Erziehung zum demokratischen Miteinander gemäß Aufgabenstellungen im BLK-Projekt „Schule in der Demokratie“ – Erstellung eines Handlungskonzepts zur Gewaltprävention im Unterricht mit Projekt „Antigewaltwoche“ – Interne Evaluation zur Entwicklung personaler und sozialer Kompetenz bei den Schülern in den Schwerpunkten <ul style="list-style-type: none"> – mit Wut, Angst, Unsicherheiten etc. umgehen (personale Kompetenz) – Problemen in Konfliktsituationen beschreiben und gewaltfreie Lösungsmöglichkeiten benennen (soziale Kompetenz) – Im Anschluss: Erstellen eines Ziel- und Maßnahmekataloges zur Entwicklung der sozialen Fähigkeiten <ul style="list-style-type: none"> – Gewaltfreiheit bei der Lösung von Konflikten – achtungsvoller gemeinsamer Umgang entsprechend den Schulregeln – besserer Umgang mit Wut, Ängsten und Unsicherheiten 	<p>V.: Leiter des Evaluationsteams Z.: 2005/06</p> <p>V.: Klassenleiter u. Leiter Interne Evaluation Z.: 2006/07</p> <p>V.: 2 Kollegen von ETEP Z.: ab 2003/04</p> <p>V.: Leiter AG „Soziales Lernen“ Z.: ab 2003/04</p> <p>V.: Schulleitung u. Leiter der AG „Soziales Lernen“ Z.: ab 2006/07</p> <p>V.: Leiter des Evaluationsteams Z.: ab 2006/2007</p> <p>V.: Leiter des Evaluationsteams Z.: ab Okt. 2007</p> <p>V.: Schulkonferenz Z.: ab 2006/07</p> <p>V.: Klassenlehrer/ Fachlehrer Z.: ab Okt. 2006</p> <p>V.: Schulleitung, Klassenlehrer/Fachlehrer Z.: ab Okt. 2006</p> <p>V.: Leiter der Arbeitsteams Z.: ab Okt. 2005</p> <p>V.: AG „Soziales Lernen“ Z.: jährlich</p>
Organisationsentwicklung Verankerung sozialpädagogischer Maßnahmen in wesentlichen schulischen Bereichen und in sozialpädagogischen Projekten	<ul style="list-style-type: none"> – Verankerung des „Sozialen Lernens“ für alle Klassen im schulinternen Curriculum – Umsetzung des sozialen Lernprogramms in allen Klassen – Einrichtung einer gesonderten wöchentlichen Unterrichtseinheit für soziale Projekte/Übungen zur Erlangung spezieller sozialer und personaler Kompetenzen und Verankerung im Stundenplan sowie im schulinternen Curriculum – Dokumentation von sozialen Maßnahmen u. Projekten im Rahmen von Schule (z.B. Jahres- u. Monatsplanungen, Elternbrief, Schulordnung u. in sozialpädagogischen Projekten) – Überarbeitung der Hausordnung unter besonderer Berücksichtigung der Integration der sozialpädagogischen Maßnahmen in den Schulalltag 	

Ziele	Handlungskonzept / Maßnahmen	Verantwortung / Zeit
<p>Personalentwicklung Erweiterung der Fachkompetenz der Lehrkräfte auf sozialpädagogischem Gebiet</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Fortbildung von ca. 20 Kollegen zum Thema „Soziales Lernen“ durch das LISUM – Befähigung der Mitglieder der AG „Soziales Lernen“ zur Steuerung der Umsetzung von sozialpädagogischen Maßnahmen – Anleitung des Kollegiums bei der Erarbeitung und Anwendung der Trainingsbausteine für das „Soziale Lernen“ – Weiterbildung von 2 Lehrkräften als Lehrer für entwicklungs pädagogischen Unterricht (ETEP) – Organisation von Fortbildungen zu sozialpäd. Themen: „Erwachsen werden“/lions quest (Studenten tag) „Rechtsextremismus“ – Teilnahme von Lehrkräften aus der AG „Soziales Lernen“ an dem SET „Schulöffnung“ im Rahmen des BLK-Projekts – Teilnahme von 2 Lehrkräften an der Fachtagung „Soziale Kompetenz“ – Inanspruchnahme des Schulpsychologischen Beratungs zentrums für eine jährliche Fortbildung „Kollegiale Fallberatung“ – Arbeit nach der Zielvereinbarung „Schule in der Demokratie“ (Modul 4), des BLK-Projekt und der AG „Soziales Lernen“ – Umsetzung der neuen Hausordnung – Einbeziehung der Schüler in die Arbeit der Schulgremien – Befähigung der Schülersprecher für die Wahrnehmung ihrer Aufgaben durch außerschulische Anleitung (Fortbildung über BLK-Projekt) – Überarbeitung und Neuansatz des Streitschlichterkonzeptes – Erarbeitung eines Handlungskataloges mit Maßnahmen zur: – Gewaltprävention – Anti-Raucher-Kampagne – Suchtprophylaxe – Nutzung der besonderen Möglichkeiten des offenen Ganztags betriebs hinsichtlich verstärkter Entwicklung der Sozialkompetenzen „Gewaltfreiheit“ und „Impulsregulierung“ – Erhalt der Schulstation als integratives sozialpädagogisches Projekt aus eigenen Kräften – Ausgestaltung und Pflege der Räume, Flure und des Schulgeländes sowie Dokumentation von sozialpädagogischen Projekten – Verständigung zur nachhaltigeren Abstimmung/Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen, z.B. mit dem Jugendamt und ange schlossenen Einrichtungen 	<p>V.: LISUM, Schulleitung Z.: 2004/05/06 V.: AG „Soziales Lernen“, Schulleitung Z.: ab 2005/06 V.: Leiter des Evaluations teams in Zusammenarbeit mit AG „Soziales Lernen“, Z.: ab 2005/06</p> <p>V.: LISUM Z.: ab 2004/05 V.: Leiter AG „Soziales Lernen“ in Zusammenarbeit mit Schulleitung Z.: jährlich V.: Leiter AG „Soziales Lernen“ Z.: 2004–07</p> <p>Z.: Nov. 2005 V.: Schulleitung Z.: jährlich ab 2004/05 V.: Schulleitung u. Leiter AG „Soziales Lernen“ Z.: ab 2005/06 V.: Schüler, Lehrer, Eltern, Erzieher, Hausmeister Z.: ab 2005/06 V.: Schulleitung, Kollegen aus AG „Soziales Lernen“ Z.: ab 2004/05</p> <p>V.: Schulleitung, Kontakt lehrer, AG „Soziales Lernen“ Z.: ab Okt. 2005</p> <p>V.: Horterzieher Z.: ab Okt. 2005 V.: Schulleitung, Hort Z.: ab Okt. 2005 V.: Leiter der Schülerfir men, Projektleiter Z.: ab Okt. 2005 V.: Schulleitung, Z.: ab Okt. 2005</p>
<p>Schulleben und Erziehung Nachhaltigere Entwicklung des demokratischen Mit einanders an der Schule – Schule als Lern- und Lebensraum</p>		

Die Kolleg/innen der Schule am Breiten Luch führen eine Kooperationsübung durch. Gemeinsam bauen sie mit Hilfe des Teamkrans einen Turm.



Chancen präsentieren sich uns mit Vorliebe in der Maske von Unannehmlichkeiten.

Verfasser/in unbekannt

1 Evaluation Herr Dr. Klockgether, AHB Lichtenberg gGmbH, 04.10.2005 – 30.06.2006.

2 Seit 2001 arbeitet eine Gruppe des Kollegiums in der AG Soziales Lernen (A.d.V.).

C. Grundlagen des Konzepts zum „Sozialen Lernen, pädagogisch begleitet“

Mit unserem Konzept zum „Sozialen Lernen, pädagogisch begleitet“ versuchen wir einen Bogen zwischen einem anspruchsvollen Ziel – „Ich achte, respektiere und anerkenne mich selbst und andere.“ – und den dafür notwendigen Schritten zu spannen. Das können Partner- oder Gruppenarbeit sein, diverse Formen von geöffnetem Unterricht wie z.B. projektorientiertes Lernen, der Klassenrat, das Schülerparlament, die Schülerfirma, Service-Lernen¹, Stadtteilprojekte – und die Übungen zum „Sozialen Lernen“. Letztere können zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Unterricht und/oder sozialpädagogischen Bereich eingesetzt bzw. kontinuierlich in festgelegten Zeiten mindestens einmal pro Woche durchgeführt werden.

Unterschied zwischen „sozialem Lernen“ und „Sozialem Lernen, pädagogisch begleitet“

Im Unterschied zum sozialen Lernen, das grundsätzlich immer stattfinden kann, wenn Menschen sich begegnen, geht es in unserem Konzept um eine pädagogisch begleitete Unterstützung der personalen und sozialen Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern², die wir verkürzt „Soziales Lernen“ nennen.³ Die pädagogisch begleitete Unterstützung kann sich auf fachliche, fachübergreifende und kulturelle Aspekte von Schule beziehen. Der Schwerpunkt unseres Konzepts liegt im Angebot spezifischer Übungen und Methoden zum „Sozialen Lernen“ in eigens dafür vorgesehenen Unterrichtszeiten und in einem sich schrittweise öffnenden Unterricht (s. dazu ausführlich S. 84). Wir folgen einem systemischen, integrativen Ansatz, der alle Lernenden einer, mehrerer, aller Klasse(n) einer Schule einbezieht. Das Lernangebot beruht auf einer Wechselwirkung zwischen erfahrungsorientierter und reflexiver Ebene und ermöglicht Schüler/innen weitesgehende Mitwirksamkeit. Es knüpft an die vielen personalen und sozialen Fähigkeiten an, die Schüler/innen im friedlichen Umgang miteinander mitbringen, und ist insofern präventiv. Die Erwachsenen, die in diesen Prozess eingebunden sind, verstehen sich als Begleitende und Moderierende. Unter Wahrung von Grund- und Menschenrechten sowie gesetzlich verankerten Vorgaben sind sie offen für die unterschiedlichen Meinungen und Handlungen ihrer Schüler/innen.

Soziales Lernen ins schulische Gesamtkonzept einbinden

Unser Konzept zum „Sozialen Lernen, pädagogisch begleitet“ kann dann optimal wirksam werden, wenn es in das schulische Gesamtkonzept eingebunden ist. Im Rahmen der Schulprogrammentwicklung könnten Schulen z. B. einen Entwicklungsschwerpunkt „Soziales Lernen“ setzen und festlegen, welche Konsequenzen die Umsetzung dieses Entwicklungsschwerpunktes für die Unterrichts-, die Personal- und die Organisationsentwicklung haben soll. Möglich ist allerdings auch, dass eine einzelne Lehrerin/ein einzelner Lehrer in ihrer/ seiner Klasse damit beginnt, Stunden zum „Sozialen Lernen“ durchzuführen, Schritt für Schritt weitere Pädagog/innen einsteigen und das Konzept so seinen Weg ins Schulprogramm findet.

Im Rahmen des BLK-Modellprogramms „Demokratie lernen und leben“ weist unser Konzept zum „Sozialen Lernen“ Parallelen zu den Beispielen auf, die Edelstein und Fauser für den Schwerpunktbereich „Gewaltprävention, Mediation,

sozial-emotionales Lernen“ beschreiben.⁴ Es ist so angelegt, dass es weder Konditionierung noch Indoktrination zulässt. Da uns dies besonders wichtig ist, sprechen wir im Zusammenhang mit unserem Konzept nicht von „Training“ oder „Programm“. U.E. findet allerdings auch bei den sozialen Lernangeboten, die wir bisher unter den genannten Bezeichnungen kennen gelernt haben, keine Form von Entmündigung statt.

Unser Konzept zum „Sozialen Lernen“ wird bereits in unterschiedlichen Schulen umgesetzt, ist aber bisher kaum evaluiert.⁵ Wir halten allerdings die Evaluationsergebnisse anderer von Edelstein und Fäuser beschriebener sozialer Lernangebote auf unser Konzept für übertragbar. Jene zeigen, dass „Wissensvermittlung und Erweiterung des Handlungsrepertoires die individuelle Handlungskompetenz in Handlungssituationen erhöht, zugleich das subjektive Kompetenzgefühl steigert und als Effekt dieses Zuwachses die Zivilcourage fördert.“⁶ Unter dieser Prämisse führten wir die Jahresfortbildung in der Schule am Breiten Luch durch. Die Umsetzung des Entwicklungsschwerpunktes „Soziales Lernen“ an der Schule am Breiten Luch wird schulintern evaluiert. Erste Ergebnisse werden am Ende des Schuljahres 2006/2007 vorliegen.

Gegen Indoktrination und Konditionierung

Evaluation des Entwicklungsvorhabens „Soziales Lernen“



1. Probleme in und Aufgaben von Schule

Die Schule ist auf der einen Seite mit verschiedenen Problemen, die sich auf den Umgang miteinander beziehen, konfrontiert und trägt auf der anderen Seite Verantwortung für unterschiedliche persönlichkeitsbildende Aufgaben (s. Abb. 1). Sowohl bei den Problemen als auch bei den Aufgaben der Schule geht es im Kern um die Entwicklung von personalen und sozialen Kompetenzen. Diese bilden sich im Spannungsfeld von Gesellschaft und Individuum auf vielfältige Weise heraus. Alles, was in der Schule die Weiterentwicklung sozialer Kompetenzen unterstützen soll, nennen wir verkürzend „Soziales Lernen / pädagogisch begleitet“, im Unterschied zu sozialem Lernen, das grundsätzlich immer stattfinden kann, wenn Menschen sich begegnen.

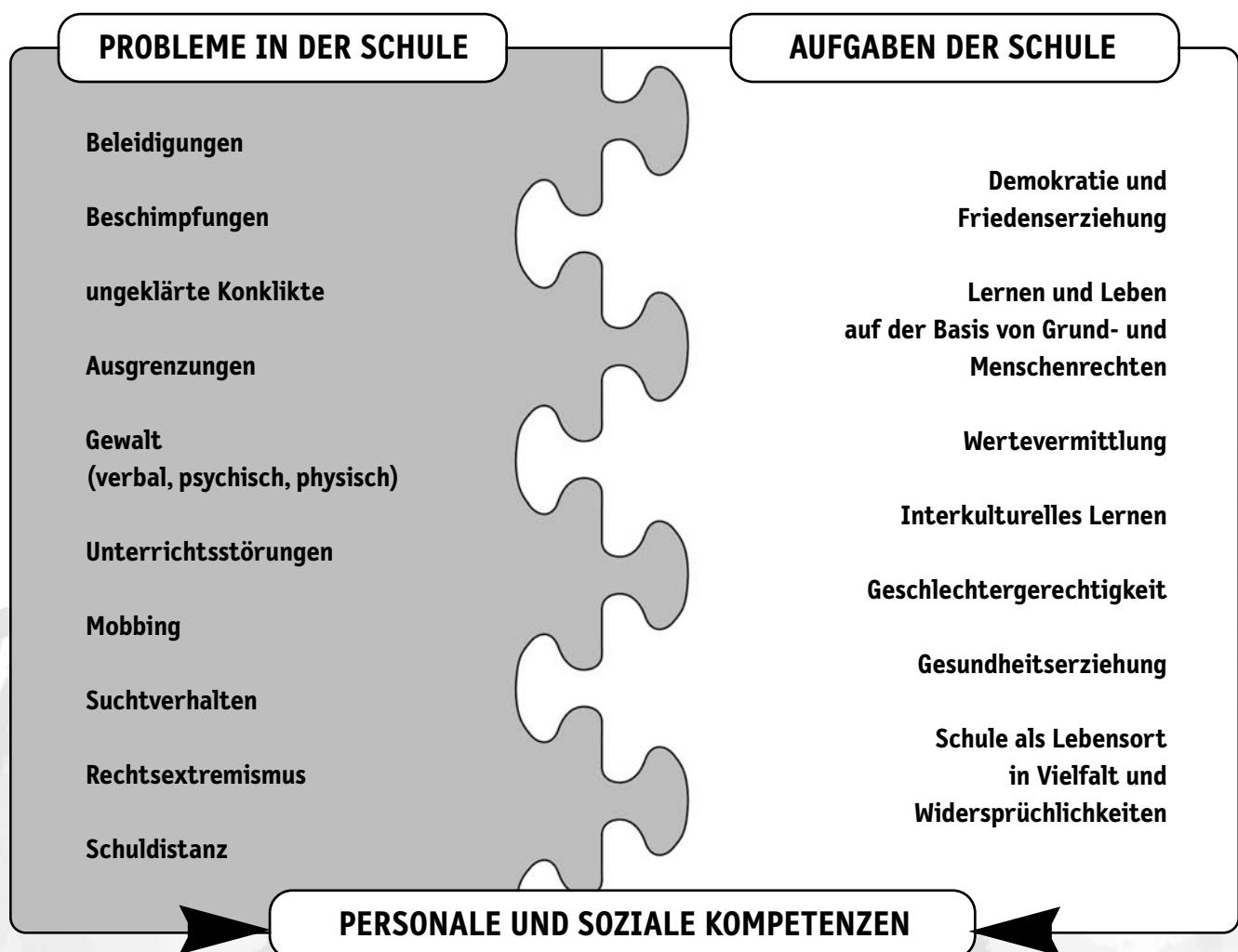


Abb. 3

Der Kompetenzbegriff

Weinert versteht unter Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen (d. h. absichts- und willensbezogenen, A. d. V.) und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“⁷ Wir folgen dieser Definition. So gesehen enthalten Kompetenzen kognitive, emotionale und ethische Komponenten, sind also komplex. Diese müssen bei der Gestaltung schulischer Lernprozesse berücksichtigt werden.

2. „Soziales Lernen, pädagogisch begleitet“ in allen schulischen und zuständigen bzw. anderen außerschulischen Bereichen

Unterschiedliche Sozialisationsinstanzen tragen zur Entwicklung und Erweiterung personaler und sozialer Kompetenzen bei. In der Schule sollte dieser Prozess gezielt initiiert, begleitet und unterstützt werden und zwar in allen schulischen und geeigneten bzw. zuständigen außerschulischen Bereichen. (s. Abb. 4)

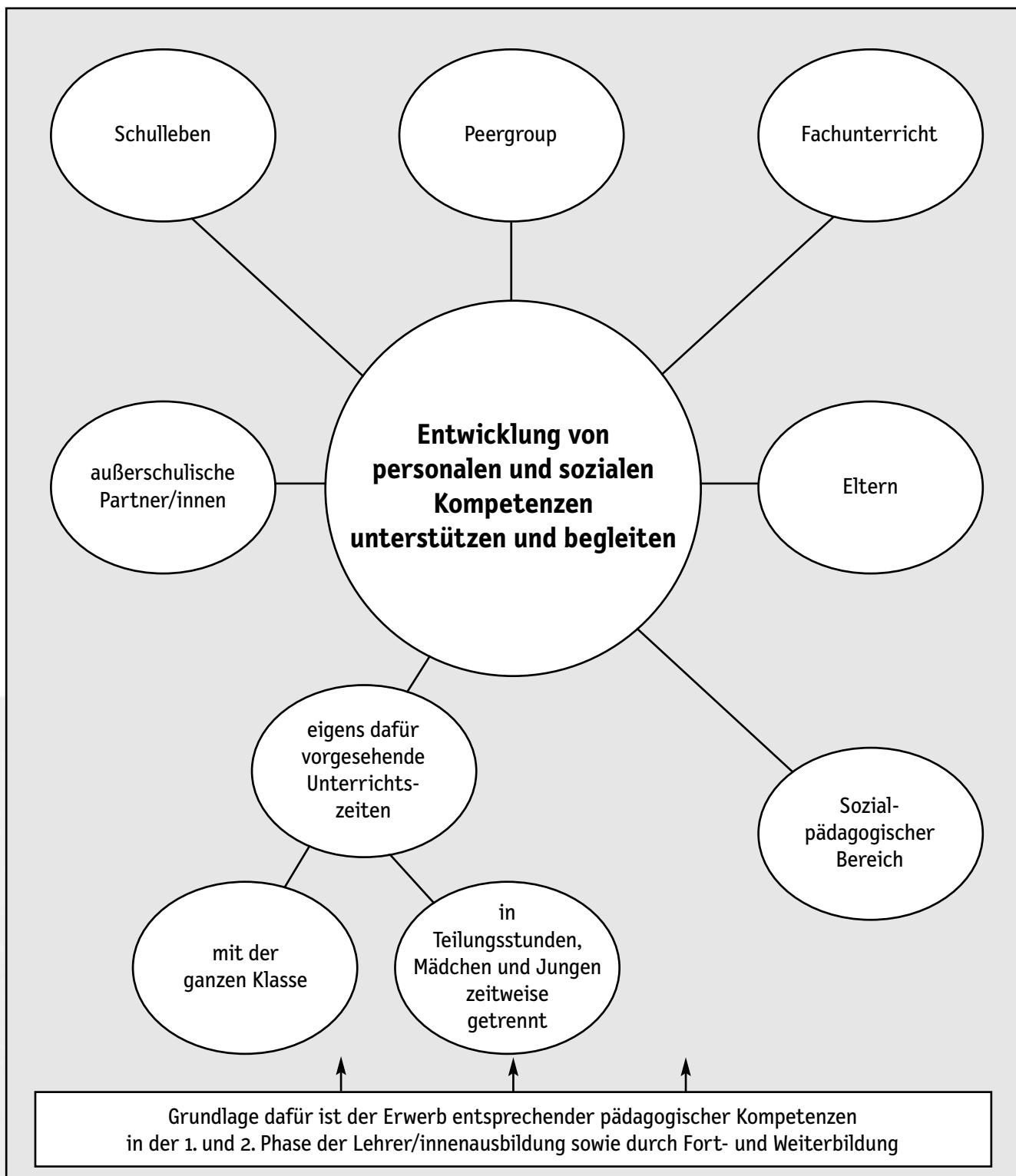


Abb. 4

2.1 Erweiterung von personalen und sozialen Kompetenzen im gesamten Schulleben

Ein insgesamt demokratisiertes Schulleben mit vielen Selbst- und Mitwirkungsmöglichkeiten trägt zur Unterstützung der Entwicklung von personalen und sozialen Kompetenzen bei. Dazu können u. a. gehören:

- mit allen am Schulleben Beteiligten Schulregeln entwickeln,
- Schulregeln kontinuierlich überprüfen und ggf. ändern,
- Vieles von anderen Menschen erfahren, viele Informationen über andere zusammentragen,
- weltliche und religiöse Feste feiern,
- Kindern und Jugendlichen aus anderen Klassen bzw. Schulen und verschiedenen Lebenszusammenhängen begegnen,
- Veranstaltungen, bei denen die Schüler/innen ihre Fähigkeiten vielen anderen zeigen können (z.B. Theateraufführungen, Präsentationen von Arbeitsergebnissen etc.), durchführen,
- mit außerschulischen Partner/innen kooperieren (z.B. mit Eltern, Jugend-, Stadtteil- und Kultureinrichtungen, mit Menschen unterschiedlicher Berufsgruppen etc.)
- Projekte in und außerhalb von Schule durchführen (Lesende Schule, Wir gestalten unseren Schulhof, Wir helfen älteren Menschen etc.)
- entwicklungsgemäße Mitwirkungsmöglichkeiten für Kinder/Jugendliche schaffen (z.B. Klassenrat, Schülerparlament, Konfliktlotsen, Buddys)
- u. v. m.

2.2 Soziales Lernen im Fachunterricht

Der gesamte Fachunterricht sollte immer auch „Soziales Lernen“ ermöglichen und dies kontinuierlich bei der Unterrichtsplanung sowie -durchführung berücksichtigen. Gelegenheiten für Soziales Lernen im Fachunterricht bieten sich in vielfältiger Art und Weise: Die Kinder erarbeiten gemeinsam Klassenregeln und besprechen, was geschehen soll, wenn diese nicht eingehalten werden. Im Gesprächskreis diskutieren sie unterschiedliche Vorstellungen über das Ausflugsziel, sie äußern ihre Meinung, hören sich zu, versuchen sich zu einigen. In Gruppenarbeit verteilen sie selbstständig Aufgaben und übernehmen Verantwortlichkeiten. Bei der Wochenplanarbeit helfen sie sich gegenseitig, wenn sie etwas nicht verstehen. In der freien Sportstunde besprechen sie die gerechte Verteilung der Rollbretter. Sie lesen Geschichten über Kinder mit körperlichen Einschränkungen und erfahren im Austausch miteinander, wie unterschiedlich Menschen und ihre Lebensweisen sein können. Im Rahmen eines Projekts über „Menschen aus verschiedenen Ländern“ lernen sie unterschiedliche Sitten und Gebräuche kennen, bereiten verschiedene Mahlzeiten zu, besuchen eine Synagoge, eine Moschee, eine Kirche und einen Budhatempel etc.

Darüber hinaus ermöglicht ein Unterricht, der sich insgesamt Schritt für Schritt in Richtung Binnendifferenzierung und Projektorientierung verändert, dass Kinder

- zahlreiche Kontakte zueinander aufnehmen,
- eigene Interessen und Wünsche einbringen,
- mitwirken und mitgestalten,
- gemeinsam miteinander lernen,
- miteinander kooperieren lernen,
- soziales Verhalten immer wieder neu erproben,
- ihren individuell unterschiedlichen Fähigkeiten entsprechend lernen,
- ihren Lernprozess eigenverantwortlich in die Hand nehmen,
- ein positives Selbstwertgefühl entwickeln und
- erfolgreich sein können.

Unterricht differenzieren und projektorientiert lernen

In den Rahmenlehrplänen für die Grundschule⁸ bzw. für die Sonderschule⁹ sind für einen derartigen Unterricht die schulrechtlichen Voraussetzungen bzw. Anforderungen geschaffen worden. Danach muss Unterricht so gestaltet sein, dass

- Schüler/innen Selbstständigkeit und Eigenverantwortung entwickeln können,
- er die Individualität der Lernenden berücksichtigt,
- er die Kooperation untereinander fördert,
- Instruktion und Konstruktion kombiniert werden,
- er zur Entwicklung einer Fragenkultur beiträgt,
- situiertes und systematisches Lernen ermöglicht wird,
- Schüler/innen an problemorientierten Aufgaben arbeiten,
- mit Fehlern konstruktiv umgegangen wird,
- fachbezogen, fachübergreifend und fächerverbindend gelernt wird und
- Lernprozesse rhythmisiert werden.¹⁰

Grundlagen in den Rahmenlehrplänen Berlins

Ein Unterricht, in dem diese Qualitätsmerkmale umgesetzt werden, ermöglicht die kontinuierliche Unterstützung der Entwicklung von personalen und sozialen Kompetenzen.

2.3 „Soziales Lernen, pädagogisch begleitet“ in eigens dafür vorgesehenen Unterrichtszeiten

Soziales Miteinander als Unterrichtsgegenstand

Wir sind der Meinung, dass für die Unterstützung der Weiterentwicklung von personalen, sozialen bzw. demokratischen Kompetenzen mehr geschehen muss als das, was im Fachunterricht und im Schulleben insgesamt möglich ist.¹¹ Wir halten es für notwendig, dass die Schüler/innen kontinuierlich mindestens eine Unterrichtsstunde bzw. in niedrigeren Klassenstufen zwei Mal zwanzig Minuten pro Woche Zeit erhalten, in der ihr Miteinander zum Unterrichtsgegenstand wird. Dabei werden spezifische Übungen und Methoden eingesetzt. Zur Begründung stützen wir uns zum einen auf die demokratiepädagogischen Überlegungen von Gerhard Himmelmann¹² und zum anderen auf neurophysiologische Erkenntnisse bzgl. des Lernens.¹³

Soziales Lernen mit „Kopf, Herz und Hand“

Die Unterstützung der Entwicklung von Sozial- und Demokratiekompetenz stellt eine besondere Herausforderung an die Schule dar. Dafür sind eigene fachliche, überfachliche und schulkulturelle pädagogisch-didaktische Anstrengungen notwendig.¹⁴ Diese müssen alle zuvor genannten Bereiche von Schule umfassen, sich auf jede pädagogische Handlung beziehen und zu vielfältigen, kontinuierlichen Gelegenheiten und Übungssituationen für demokratisches Handeln führen.¹⁵ Dabei sind drei Lernebenen, die Ebene der kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, die der motivationalen und sozialen Bereitschaften und die der Nutzanwendung zu berücksichtigen. Der Lernprozess muss „Kopf, Herz und Hand“¹⁶ umfassen, Wissen vermitteln sowie zu Können und Wollen befähigen.

Situationen aus dem Zusammenleben der Schüler/innen aufgreifen

Voraussetzung dafür ist, dass ein unmittelbarer Bezug zum existentiellen Alltag der Schüler/innen hergestellt wird¹⁷, erfahrungsgeleitetes sowie ein Erlebnis vermittelndes Lernen stattfindet¹⁸ und der Lernprozess langfristig angelegt ist. Beim „Sozialen Lernen“ werden Situationen und Ereignisse aus dem Zusammenleben der Schüler/innen aufgegriffen und mit Hilfe geeigneter Übungen und Methoden handlungs-, gelegentlich projektorientiert, schüleraktiv sowie im praktischen Tun bearbeitet.¹⁹ Soziales Handeln wird reflexiv verarbeitet. Die sich daraus ergebende Verbindung zwischen affektivem und kognitivem Lernen bietet wirksame, verständnisintensive Lernmöglichkeiten. Insgesamt gesehen beruht unser Konzept auf einem erweiterten Verständnis von Lernen und einer Weiterbildung von Pädagog/innen zu Lernbegleiter/innen und Moderator/innen.

Schüler/innen gestalten den Unterricht mit

In offenen Lernsituationen setzen sich Schüler/innen mit Fragen ihres Zusammenlernens und -lebens auseinander. Ihre Meinungen und Antworten sind erwünscht, ihre Ideen und Vorschläge sollen in der Praxis erprobt und wenn notwendig weiterentwickelt werden, ihre Entscheidungen zählen. Unser Konzept zum „Sozialen Lernen“ versteht sich in diesem Zusammenhang als Angebot, das je nach konkreten Bedingungen und kontextbezogen zu variieren ist. Bei der Auswahl von Ereignissen und Situationen aus dem sozialen Miteinander an der Schule entscheiden die Schüler/innen mit. Sie gestalten den Unterricht (mit).

Die Pädagog/innen verstehen sich als Begleitende und Moderierende innerhalb des sozialen Lernprozesses. Durch geeignete Impulse regen sie das Gespräch unter den Schüler/innen an, ermuntern zum Nachfragen und Infra-gestellen, halten sich mit ihrer eigenen Meinung zurück und beziehen deutlich Position, wenn die Grenzen zu Grund- und Menschenrechten überschritten werden. Die festgelegten Unterrichtszeiten zum Sozialen Lernen bieten eine gute Möglichkeit für die Entwicklung eines demokratischen Lehrerverhaltens²⁰, bei der Erwachsene mit Schüler/innen eine Subjekt-Subjekt-Beziehung eingehen.

Alle Beteiligten des sozialen Lernprozesses werden sich immer wieder damit konfrontiert sehen, dass es auf viele Fragen des sozialen Miteinanders nicht nur eine Antwort gibt, sondern mehrere. Sie lernen, unterschiedliche Antworten nebeneinander bestehen zu lassen. Nicht auf alle Fragen können einfache Antworten gefunden werden; um viele muss immer wieder erneut gerungen werden.

Für Schulen gibt es diverse Möglichkeiten, kontinuierlich Zeit für „Soziales Lernen“ im Stundenplan vorzusehen (s. dazu Organisation, S. 43). Fachlich gesehen sollte, so Himmelmann, die Ausbildung, Förderung und Bekräftigung von Demokratiekompetenz in Sozialkunde/Gemeinschaftskunde²¹ verankert werden. Auch Politische Bildung, Sachunterricht und das in Berlin neu geschaffene Fach Ethik eignen sich dafür.

Grundlage für die Unterstützung der personalen und sozialen Kompetenzentwicklung – darauf möchten wir hier erneut hinweisen – sind demokratische Formen von Unterrichts- und Schulkultur. Jede Fachunterrichtsstunde leistet unter entsprechenden Voraussetzungen einen Beitrag zur sozialen Kompetenzentwicklung. Diese bedarf darüber hinausgehend eines eigenen (fach-)spezifischen Lernangebots, weil dann die Fragen, die sich bei der Entwicklung von sozialer Kompetenz bzw. Demokratiekompetenz ergeben, im Zentrum der Unterrichtsarbeit stehen. Um beispielsweise die Fähigkeit „sich selbst und anderen helfen“ weiterzuentwickeln, müssen den Schüler/innen in den Fächern und in den Unterrichtszeiten zum Sozialen Lernen unterschiedliche Übungsmöglichkeiten angeboten werden. Diese sind miteinander zu verknüpfen. Das bedeutet: Im Fach wird u. a. die Möglichkeit zur Partnerarbeit gegeben, bei der sich Schüler/innen helfen können und sollen. Probleme, die sich dabei ergeben, werden in den Unterrichtszeiten zum Sozialen Lernen genauer „unter die Lupe genommen“, Fertigkeiten und Fähigkeiten gezielt geübt. In der nächsten Fachstunde kann die Partnerarbeit davon profitieren (s. Abb. 5 u. 6).

Letztlich geht es darum, neue Unterrichtsinhalte in den Bildungskanon unserer Schulen aufzunehmen und das konkrete, soziale Miteinander in der Schule zum Unterrichtsgegenstand zu erheben. Unser Konzept zum „Sozialen Lernen, pädagogisch begleitet“ versteht sich als ein Präzisierungsvorschlag für die fachspezifische Ebene und als ein wichtiges Modul innerhalb des Prozesses zur Entwicklung von Demokratiekompetenz.

Pädagog/innen als Begleiter/innen und Moderator/innen

Unterricht und Schulleben demokratisch gestalten

Das soziale Miteinander als Unterrichtsinhalt im Bildungskanon

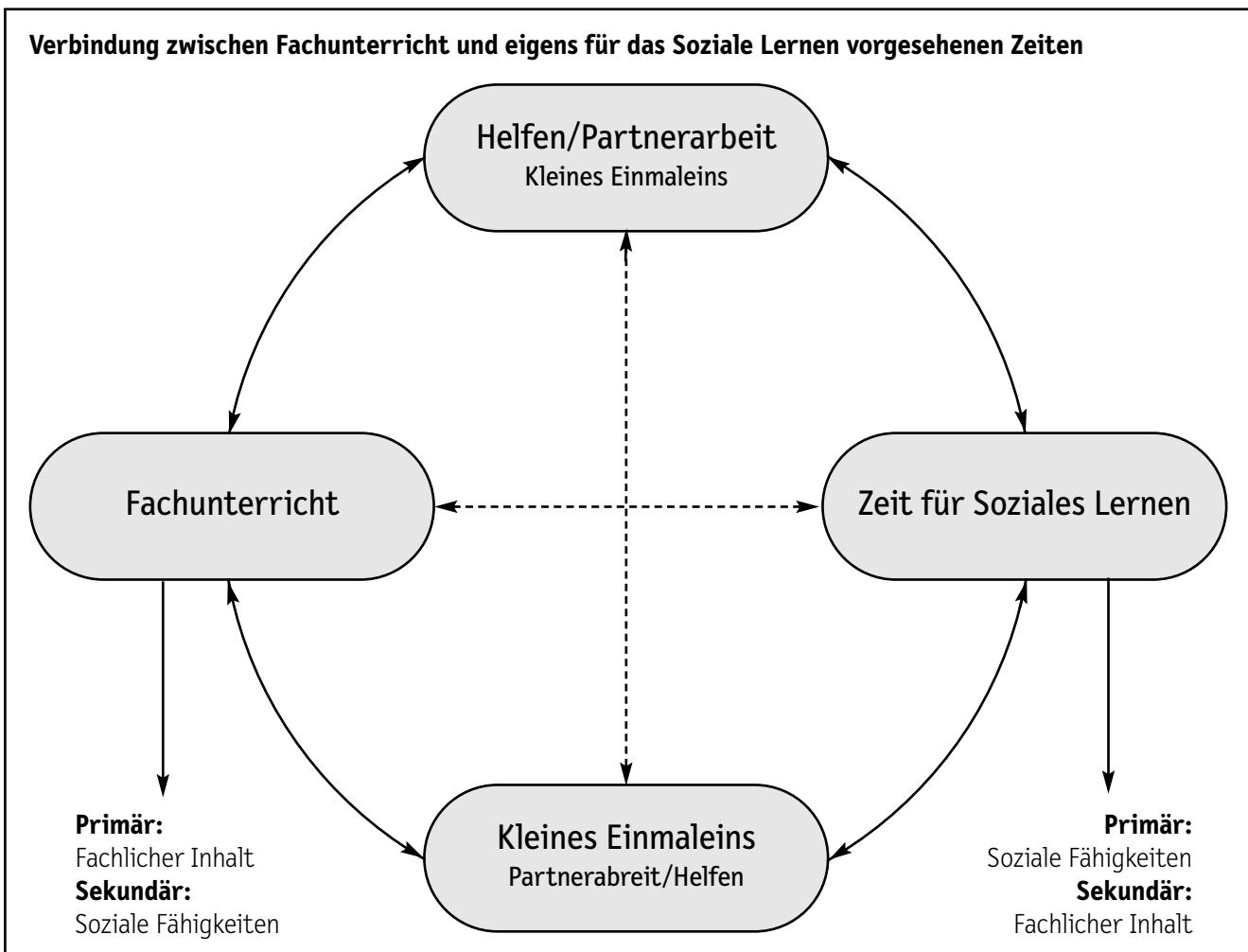


Abb. 5

Erläuterung zu Abbildung 5 anhand eines Beispiels	
Fachspezifische Gelegenheit zum „Helfen“	Spezifisches Übungsangebot zum „Helfen“ in den Unterrichtszeiten zum Sozialen Lernen
<p>In Mathematik üben die Schüler/innen das kleine Einmaleins. Dabei helfen sich die Tischnachbarn gegenseitig beim Rechnen, d.h. sie erklären sich, wie sie die Aufgaben verstanden haben und wie sie sie rechnen.</p> <p>Es gibt Matheexperten²², an die sich die Schüler/innen ebenfalls wenden können.</p>	<p>Drei kurze Rollenspiele werden den Schüler/innen vorgespielt.</p> <p>Rollenspiel 1 Jan sagt: Ich kann 7×8 nicht rechnen. Kannst du mir helfen? Timo sagt: Das ist 56.</p> <p>Rollenspiel 2 Jan sagt erneut: Ich kann 7×8 nicht rechnen. Kannst du mir helfen? Timo antwortet dieses Mal: Hier hast du mein Heft. Da steht alles drin.</p> <p>Rollenspiel 3 Jan sagt wieder: Ich kann 7×8 nicht rechnen. Kannst du mir helfen? Timo: Lass uns zusammen das Einmaleins mit der Acht durchgehen. Was ist 1×8? Schreib es auf. Was musst du bei 2×8 machen? Acht addieren. Gut! Addiere. Etc.</p> <p>Die Kinder besprechen den Unterschied zwischen Vorsagen, Abschreiben und Helfen.</p> <p>Jede Gruppe entwickelt ein eigenes Rollenspiel zum Helfen. Die Rollenspiele werden vorgespielt und besprochen.</p>

Abb. 6

2.3.1 Gehirnphysiologische Grundlagen

Neurophysiologische Erkenntnisse belegen, dass der Mensch sich in einem ständigen Lernprozess befindet, ob inner- oder außerhalb von Schule, ob mit oder ohne Lehrer/innen. Dies verdeutlicht Manfred Spitzer u. a. am Beispiel des Spracherwerbs.²³ Da dieser Parallelen zum sozialen Kompetenzerwerb aufweist, soll er im Folgenden kurz skizziert werden.

Der Mensch lernt immer – auch ohne Lehrer/in. Ein neugeborenes Kind würde die Sprache wohl kaum lernen, wenn wir es – bildlich gesprochen – auf die Schulbank setzen und ihm zunächst in kleinen, vermeintlich guten verpackten, didaktischen Häppchen grammatischen Regeln beibrächten. Das Kleinkind benötige – so Spitzer – keinen Unterricht, sondern möglichst viele Situationen, in denen Menschen mit ihm und anderen kommunizierten. Selbst gesteuert eigne es sich Sprache an, generiere Regeln dafür im sprachlich handelnden Umgang, leite intuitiv eigenständig grammatischen Erkenntnisse ab, die ihm niemand explizit beigebracht hätte bzw. beibringen müsste. Ohne sich dessen bewusst zu werden, wende es zunehmend eine Fülle unterschiedlicher sprachlicher Regelungen an, deren verbale Formulierung zum Teil selbst kompetenten Sprecher/innen Mühe bereite.

Personale und soziale Kompetenzen werden ebenfalls im handelnden, wechselwirksamen Umgang mit anderen Menschen vorwiegend selbst gesteuert erworben. Der Mensch verhält sich in vielen verschiedenen Situationen, erfährt in unterschiedlichen Formen Rückmeldungen auf sein Handeln, macht zunehmend mehr Erfahrungen, gewinnt Erkenntnisse daraus und generiert Regeln sozialen Miteinanders, die ihm niemand ausdrücklich beibringt/beibringen muss.

Sowohl für den Erstspracherwerb als auch für das kompetente soziale Handeln wird kein „ausdrücklicher Lehrmeister“ benötigt. Dennoch macht die explizite Beschäftigung mit Sprache – beispielsweise im Fach Deutsch – Sinn, denn sie erleichtert das Generieren von grammatischen Regeln, das Gewinnen von Erkenntnissen, schafft ein Korrektiv, wenn das, was außerhalb von Schule gelernt wird, nicht mit gesellschaftlich akzeptierten sprachlichen Konventionen übereinstimmt, schafft Lernmöglichkeiten, wenn die Gelegenheiten außerhalb von Schule nicht ausreichen. Normkonformes Sprechen, Lesen, (Recht)schreiben, Texte verfassen, mit Texten umgehen u. a. m. würden viele Kinder sonst wahrscheinlich nicht lernen.

Diese Verbindung zwischen vorwiegend selbst gesteuertem Spracherwerb und expliziter Auseinandersetzung mit Sprache in der Schule gilt u. E. auch für den Erwerb personaler und sozialer Kompetenzen (s. Abb. 7). Im Grundsatz wird soziales Wissen und Können (genau wie das Sprechen einer Sprache) intuitiv aktiv erworben, ist impliziter Bestandteil einer jeden Handlung, impliziter Bestandteil menschlichen Lebens. Dennoch ist die explizite Befassung mit Fragen des sozialverträglichen Zusammenlebens von Menschen genauso wichtig wie die explizite Befassung mit der Sprache, z.B. im Fach Deutsch. Die pädagogische Aufmerksamkeit richtet sich auf Fragen des sozialen Miteinanders, wenn dieses zum Unterrichtsgegenstand erhoben wird. Es wird überlegt, dis-

Der Mensch lernt immer – auch ohne Lehrer/in.

Parallelen zwischen sprachlichem und sozialem Kompetenzerwerb.

Implizites und explizites Soziales Lernen

kutiert, erprobt, geübt, korrigiert. Die explizite Befassung mit dem sozialen Miteinander von Schüler/innen in der Schule schafft Gelegenheiten für Pro-
behandeln.²⁴

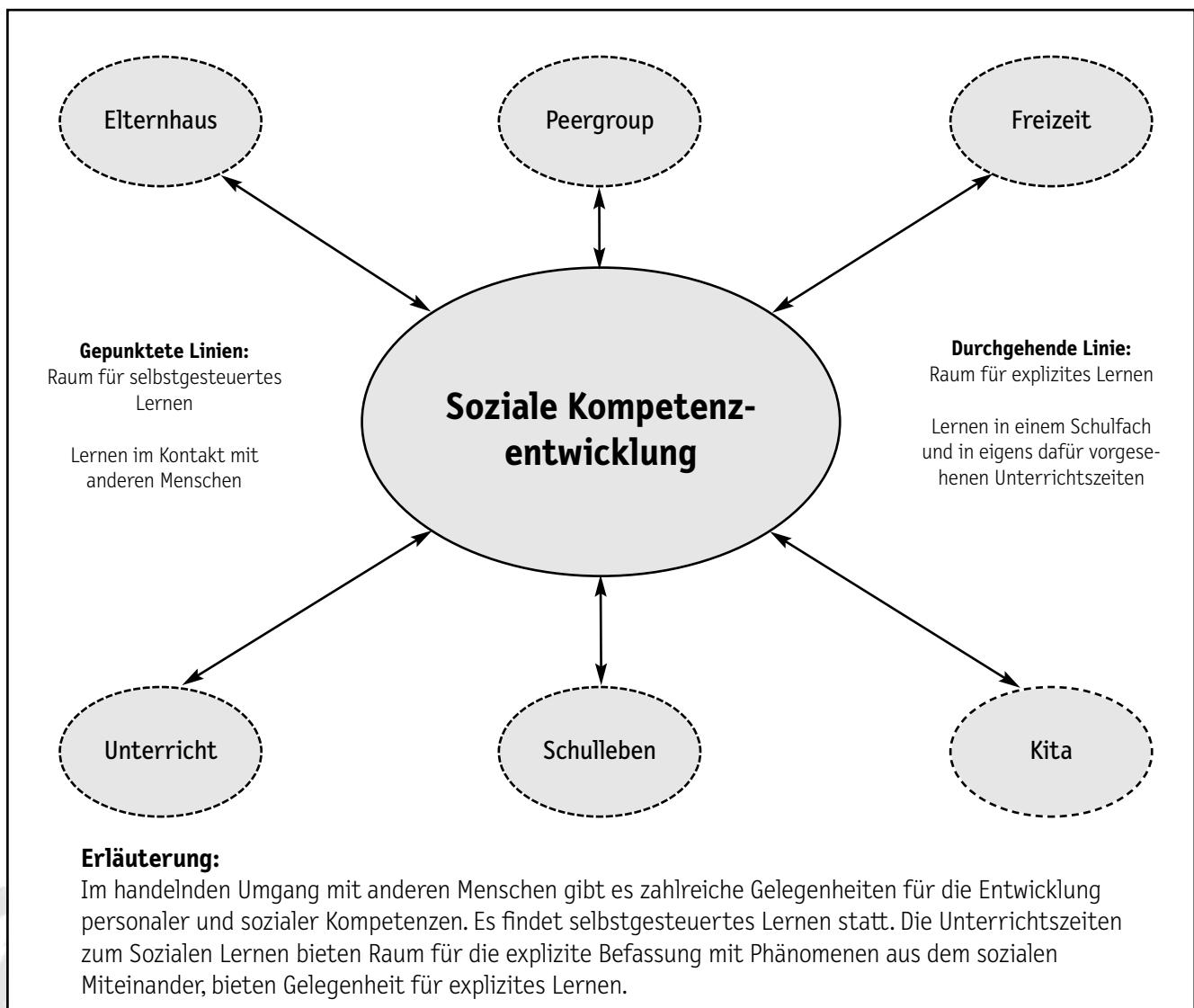


Abb. 7

**Geeignete Rahmenbedingungen
für das Lernen schaffen**

Sowohl beim Spracherwerb als auch beim Erwerb sozialer Kompetenzen kommt es vor allem auf geeignete Rahmenbedingungen an. Kinder brauchen viele Gelegenheiten zum Sprechen bzw. Handeln. Bei jedem Kontakt mit Menschen erleben sie immer auch Modelle für Sprechen bzw. Handeln auf ihrem Weg zum kompetenten Sprecher/zur kompetenten Sprecherin bzw. sozial handelnden Menschen. Menschen können sich auch entgegen gesellschaftlich geltenden Regeln des Umgangs mit Sprache bzw. mit anderen Menschen verhalten, d.h.: Der Mensch lernt immer, aber lernt er immer das, was gesellschaftlich legitimiert ist?

Eine zentrale Korrektivstelle für die „falschen“ Modelle ist die Schule. Beim Spracherwerb kann hier jedes Fach herangezogen werden, denn in fast jeder Unterrichtsstunde wird Deutsch gesprochen und „falscher“ Sprachgebrauch ggf. korrigiert. Und dennoch wird Deutsch für so wichtig gehalten, dass es mehrmals in der Woche als eigenständiges Fach 45 Minuten lang unterrichtet wird.

Auch beim sozialen Kompetenzerwerb ist jede Schulstunde eine soziale Lernstunde, jeder Schultag ein sozialer Lerntag. Wir allerdings halten den sozialen Lernprozess für so anspruchsvoll, dass mindestens einmal in der Woche explizit eine Unterrichtsstunde (bzw. zwei Mal zwanzig Minuten) dafür vorgesehen werden sollte.²⁵ Wenn wir die Qualität unseres Miteinanders genauso ernst nehmen wie die der Sprachkompetenz, ist eine explizite Befassung mit dem sozialen Miteinander genauso notwendig wie mit der Sprache. Sowohl das eine als auch das andere lässt sich nicht ausschließlich nebenbei lernen.

Explizite Befassung mit dem sozialen Miteinander notwendig

Unabhängig davon können Schüler/innen fachlich mehr leisten, wenn sie sich innerhalb des sozialen Miteinanders ihrer Klasse, ihrer Schule sicher und wohl fühlen. Wenn Lernen beispielsweise mit Ängsten verbunden ist, werden sie nicht gut lernen können.²⁶ Entscheidend dafür sind die Pädagog/innen, aber noch viel wichtiger ist die Gruppe der Gleichaltrigen.

Der soziale Lernprozess ist umfassender als der Spracherwerb. Denn „im Vergleich zu den subtilen und komplizierten Regeln unseres Sozialverhaltens erscheinen die Regeln der Grammatik nahezu einfach!“²⁷ ... Moralisch handeln, sich in einer komplexen Lebensgemeinschaft zurechtzufinden und vielleicht sogar ein erfülltes und glückendes Leben aus der Beliebigkeit und Winzigkeit der eigenen Existenz zu destillieren, ist eben letztlich die höchste Leistung, zu der Menschen fähig sind.“²⁸

Moralisch handeln ist die höchste Leistung, zu der Menschen fähig sind.

2.3.2 Didaktik und Methodik

Im Rahmen unseres Konzepts zum „Sozialen Lernen“ ist die didaktisch-methodische Gestaltung des Unterrichts von zentraler Bedeutung, denn die „Die Ethik liegt in der Methode.“²⁹ Das bedeutet, dass ein Unterricht, bei dem die Lehrerin/der Lehrer fast alle Entscheidungen trifft, im Widerspruch zur Entwicklung demokratischer Handlungskompetenz steht, selbst wenn er sich mit demokratischen Inhalten befasst. Eine demokratische Gestaltung des Unterrichts muss deshalb folgende didaktisch-methodische Mindeststandards erfüllen:³⁰

- Einsatz lernaktivierender, handlungs- und erfahrungsorientierter Methoden und Übungen,
- eigene Lernwege gehen können,
- Unterstützung von Demokratisierungsprozessen durch die Schaffung von Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten,
- Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit,
- Präsentation von Arbeitsergebnissen,
- Individualisierung und Differenzierung,
- Selbst- und Fremdrückmeldung,
- Einsatz diverser Selbstbewertungsinstrumente (Port Folio, Selbstein-schätzungsbogen, Verträge, Absichtserklärungen und deren Überprüfung etc.),
- Begleitung und Moderation von Lernprozessen durch die Pädagogin/ den Pädagogen.

Die Ethik liegt in der Methode.

Methoden beim Sozialen Lernen

In den Stunden zum Sozialen Lernen setzen wir u. a. Interaktionsübungen, Rollenspiele, Traumreisen, Massagen, Imaginationen, Übungen aus dem Bereich der Erlebnispädagogik, Übungen aus dem Bereich der konfrontativen Pädagogik etc ein. Dadurch schaffen wir Lernsituationen, in denen Interesse und Aufmerksamkeit der Schüler/innen geweckt werden können.³¹ Wir eröffnen ihnen Möglichkeiten für praktisches (Probe)Handeln, konkrete Erfahrungen sowie emotionale Beteiligung und wecken ihre Bereitschaft zum intensiven Nachdenken über Fragen des sozialen Miteinanders.

2.3.3 Pädagog/innen als Begleitende und Moderierende

Pädagogische Beziehungs-kompetenz entwickeln

Genauso wichtig wie das didaktische-methodische Vorgehen ist die Art und Weise, wie sich Pädagoginnen in den Lernprozess einbringen. Sie stellen eine Subjekt-Subjekt-Beziehung zu ihren Schüler/innen her und verstehen sich selbst als Lernende. Sie begleiten die Schüler/innen auf ihrer Suche nach sozialverträglichen Formen des Umgangs miteinander und stehen ihnen moderierend zur Seite.³² Kontinuierlich erweitern sie sowohl ihre Methoden- als auch ihre Beziehungskompetenz.³³ Sie können nur dann glaubhaft wirken, wenn sie bzgl. ihres Handelns nicht nur eine „Rolle“ einnehmen, sondern eine demokratisch kompetente Persönlichkeit entwickeln. Sie versetzen sich dadurch immer mehr in die Lage, die Unterrichtszeiten zum „Sozialen Lernen“ und darüber hinausgehend ihren gesamten Unterricht im Sinne der bereits genannten Merkmale zur Gestaltung des Unterrichts durchzuführen. Sie entwickeln „fachpersönliche“ Kompetenzen.³⁴

2.3.4 Handlungsfelder des Sozialen Lernens

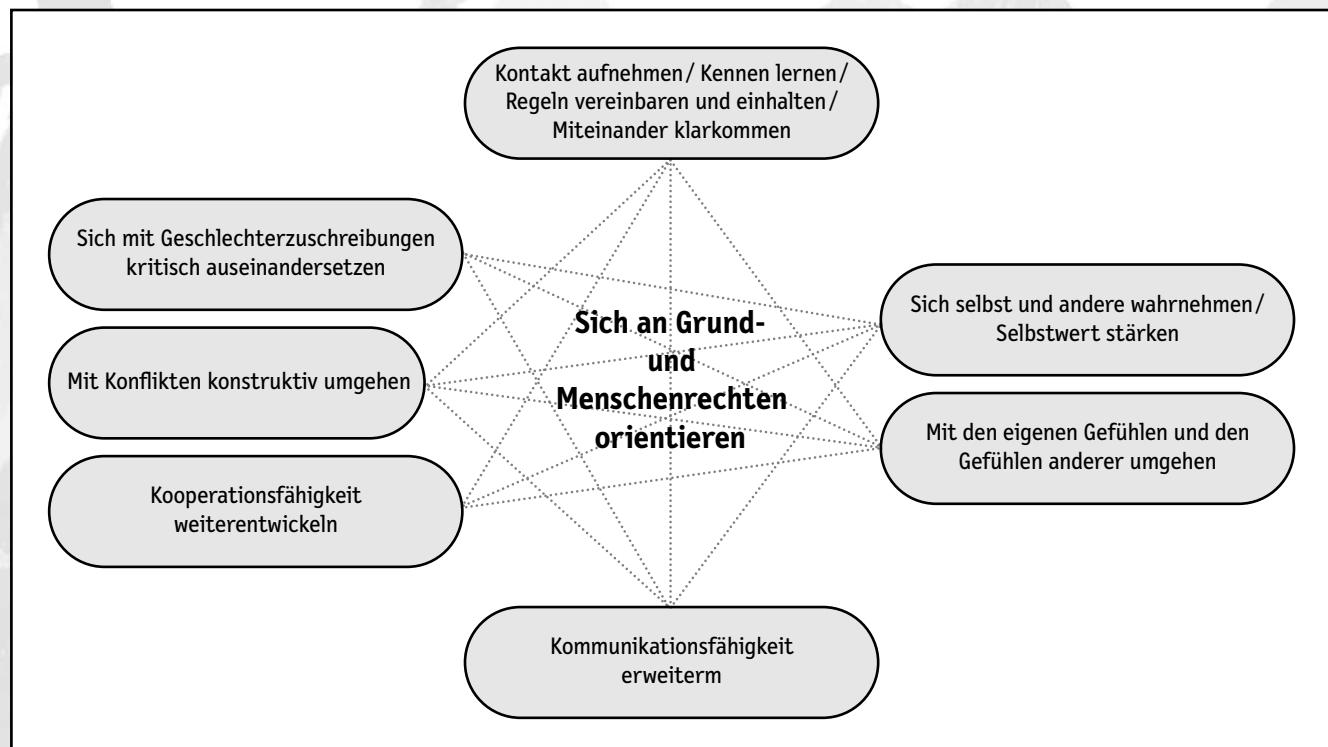


Abb. 8

Um sich mit dem weiten Feld des „Sozialen Lernens“ explizit auseinandersetzen zu können, haben wir es in sogenannte Handlungsfelder (s. Abb. 8) gegliedert.³⁵ Sie sind kompetenzorientiert formuliert. Konkrete Inhalte und Themen ergeben sich aus dem aktuellen Bedarf.

Alle Handlungsfelder stehen miteinander in Verbindung. Nur aus didaktischen Gründen haben wir eine Gliederung vorgenommen. Übungen, die wir einem bestimmten Handlungsfeld zugeordnet haben, können mit der entsprechenden Schwerpunktsetzung auch in einem anderen bzw. in Verbindung mit Übungen aus anderen Handlungsfeldern eingesetzt werden. Genaue Erläuterungen zu den einzelnen Handlungsfeldern finden Sie bei den Informationen zu den Seminarveranstaltungen, in denen sie bearbeitet wurden.



2.3.5 Fähigkeiten und Fertigkeiten, deren Weiterentwicklung unterstützt werden soll

Handlungsfeld	Fähigkeiten/Fertigkeiten	Übungen/Methoden/Themen
Kontakt aufnehmen/ Kennen lernen/Regeln vereinbaren und ein- halten/Miteinander klarkommen	<p>Schüler/innen</p> <ul style="list-style-type: none"> – nehmen zu anderen Kontakt auf, – lernen sich selbst kennen, zeigen sich anderen – lernen andere kennen, – nehmen die Informationen von anderen ernst und verarbeiten sie, – erkennen, respektieren und akzeptieren die Andersartigkeit anderer, – hinterfragen ihre Vorstellungen/ihre „Vor“urteile von anderen, – gehen verantwortungsbewusst mit dem Wissen über andere um, – erarbeiten, beachten, überprüfen und revidieren wichtige Regeln des Zusammenlebens – übernehmen Rollen bei Rollenübungen 	Name und Adjektiv etc. Begrüßungsspiel, Gleich+verschieden Personensuche/Personenrätsel Reporter/innen unterwegs Ich-Buch Eisprinzessin/Rund geht`s, Vorbereitung auf das Rollenspiel Freies Rollenspiel Entigeln, Geheimnisvolle Zeichen, Guten-Morgen-Spiel, Massagen, Traumreisen, Blindenführung, Aura, Fallen lassen, Ringspiel, Klasse ohne Regeln Rollenspiel mit Vorgabe
Sich selbst und andere wahrnehmen/Selbst- wertgefühl stärken	<ul style="list-style-type: none"> – nehmen sich selbst und andere wahr, – nehmen eigene Bedürfnisse, Wünsche, Ansprüche wahr und bringen sie zum Ausdruck, nehmen die Bedürfnisse etc. anderer wahr, – übernehmen für sich selbst und andere Verantwortung, – versetzen sich in die Rolle und übernehmen die Sichtweise anderer, – entwickeln und wertschätzen ihre körperlichen, kognitiven und emotionalen Fähigkeiten, – erkennen Stärken und Schwächen bei sich selbst und anderen und gehen damit um, – gehen mit sich selbst und anderen achtsam um und fühlen sich mit sich selbst wohl, – helfen sich selbst und lassen sich helfen, helfen anderen – entscheiden sich und bestimmen über sich selbst, – bauen ein positives Selbstkonzept auf. 	Augen zu, Imagenieren, Etwas Nettes über mich, Was ich alles kann, Was ich mag und was ich nicht mag, Grenzen setzen, Ich sag` nein! Anderen helfen, Rollenspiel mit Vorgabe, Die Super-Klasse, Fritz sagt ... Königinnenspiel
Mit den eigenen Ge- fühlen und den Gefüh- len anderer umgehen	<ul style="list-style-type: none"> – nehmen die eigenen Gefühle wahr, drücken sie aus und gehen mit ihnen konstruktiv um, – nehmen die Gefühle anderer wahr, entwickeln Einfühlungsvermögen, – gehen mit den Gefühlen anderer konstruktiv um, d.h. sie beziehen die Wünsche, Bedürfnisse etc. des anderen in das eigene Verhalten ein, 	Gefühlekorb, Fühlspiel, Kuschelfeder, Gefühle sind wie Farben, Gefühlebuch, Traurig sein, Umgang mit Ärger und Wut, Rollenspiel mit Vorgabe, Faustlos Coolness-Training
Kommunikationsfähig- keit erweitern	<ul style="list-style-type: none"> – machen sich verständlich und versuchen, andere zu verstehen, – halten sich an Gesprächsregeln, – nehmen den Standpunkt anderer ernst und koordinieren ihn mit dem eigenen, – nehmen einen Perspektivwechsel vor, – gehen mit Sprache konstruktiv um, üben Kritik konstruktiv – diskutieren Konflikte mit anderen konstruktiv und entwickeln Klärungsmöglichkeiten. 	Stimmübungen, Gestik, Mimik, Körpersprache, Gutes und schlechtes Zuhören, Spiegeln, Aktives Zuhören, Ich- und Du-Botschaften, Gewaltfreie Kommunikation
Kooperationsfähig- keit weiterentwickeln	<ul style="list-style-type: none"> – arbeiten mit anderen zusammen, – planen ein Vorhaben gemeinsam, führen es durch und bewerten es, – verfolgen ein mit anderen verabredetes Ziel gemeinsam, – übernehmen Verantwortung für eine gemeinsame Sache, – vereinbaren Regeln für die Teamarbeit und halten sich daran, – moderieren Gespräche, vermitteln zwischen anderen. 	Kreisschlange, Allein oder gemeinsam, Turmbau, Wasserbett, Spinnen überlisten, Lange Mauer, Förderband, Ballonjungleure, Wasserbett etc.

Handlungsfeld	Fähigkeiten/Fertigkeiten	Übungen/Methoden/Themen
Mit Konflikten konstruktiv umgehen	<ul style="list-style-type: none"> – nehmen Gefühle wie Ärger, Wut, Angst etc. wahr, – regulieren Ärger, Wut, Angst etc. bzw. die Impulse, die ihre Gefühle auslösen, – drücken ihre Gefühle sprachlich aus – beschreiben Probleme, suchen und finden Problemlösungen, – erproben Problemlösungen mit Hilfe von Rollenübungen – gehen konstruktiv mit Konflikten um, d.h. sie verzichten dabei auf jede Form von Gewalt und halten aus, dass sich nicht jeder Konflikt (immer gleich) lösen lässt. 	Geschichten aus dem Schulalltag, Schimpfwörter/Wohlfühlwörter Können Wörter weh tun? Zwischenfall in der Pause, Anti-Mobbing-Übung, div. Rollenspielübungen, Mediation, etc.
Sich mit Geschlechterzuschreibungen kritisch auseinandersetzen	<ul style="list-style-type: none"> – setzen sich mit Erwartungen an und Vorstellungen von Geschlechtern kritisch auseinander, – versetzen sich in andere Geschlechterrollen, – suchen, finden und gehen einen eigenen Weg. 	Haushaltsspass/Handwerkspass, Sind Mädchen so? Sind Jungen so? Mädchen-/Jungenbilder in Medien, J. in Röcken/M. in Hosen J. mit roten Lippen/M. mit Muskeln Rollentausch Gehst du mit mir in den Ring? Wie komme ich in die Burg? Ich bin stark/Ich sage: Nein! Mädchen- Jungenfreundschaften Ich bin doch nicht schwul/lesbisch!
<p>Insgesamt sollen alle Übungen Schüler/innen dazu befähigen, im Sinne unserer Grundrechte und der Menschenrechte handeln zu können.</p>		



2.3.6 Beispiele für die Entwicklung von demokratisch-sozialer Handlungskompetenz

Beispiel 1: Entwicklung von demokratisch-sozialer Handlungskompetenz durch das Aufgreifen einer aktuellen Situation

Wissen, Können, Wollen	Inhalte	Vorschlag für die Unterrichtsgestaltung
Ich nehme freundliche Handlungen anderer Kinder wahr.	<i>Bearbeitung einer aktuellen Situation in der Klasse</i>	Die Übung, die dazu eingesetzt werden könnte, heißt „Super- Klasse“.
Ich beschreibe die freundlichen Handlungen anderer genau.	Beispiel: In der Klasse sprechen die Kinder häufig abwertend übereinander. Nur selten wird positive Wertschätzung sprachlich ausgedrückt.	Übungsablauf: <ol style="list-style-type: none"> 1. Die Kinder sammeln mündlich, was ein anderes Kind Nettes tun kann. (Wenn sie es bereits können, schreiben sie fünf Beispiele auf.) 2. Daraus macht die Gruppenbegleiterin eine Zusammenstellung für den nächsten Tag. 3. Die Kinder erhalten ein Ich-Blatt, schreiben ihren Namen darauf und legen es auf ihren Tisch (s. Arbeitsbogen „Super-Klasse“). 4. Alle Kinder gehen herum und schreiben jeweils mit einem Satz auf die Blätter einiger Kinder, was sie an diesen „nett“ finden. Auf jedem Blatt stehen am Ende drei Sätze von unterschiedlichen Kindern. 5. Alle Kinder prüfen gemeinsam, ob auf jedem Ich-Blatt drei positive Sätze stehen. 6. Jedes Kind nimmt sein Ich-Blatt an sich und liest sich die darauf geschriebenen Sätze durch. 7. Die Kinder kommen mit ihren Ich-Blättern im Stuhlkreis zusammen, formulieren im Stillen eine Du-Aussage („Du hilfst mir immer“) in eine Ich-Aussage („Ich helfe“) um und sagen – wenn sie möchten – den Ich-Satz laut. 8. Jedes Kind überlegt sich eine Sache, die es an sich selbst gut findet und formuliert dazu im Stillen einen Satz. 9. Anschließend gehen alle herum und sagen (auf ein Zeichen hin) einem anderen Kind ihren gedachten Satz und gehen weiter. Wenn das Zeichen erneut ertönt, stehen sie vor einem anderen Kind und sagen wiederum ihren Satz. 11. Nach einiger Zeit setzen sich alle wieder in den Stuhlkreis und sprechen darüber, wie es ihnen bei diesem Teil der Übung ergangen ist. Danach sprechen sie über die gesamte Übung. Sie überlegen, welche Konsequenzen daraus für den Schulalltag gezogen werden könnten und treffen Vereinbarungen. 12. Zum Schluss stehen alle zusammen im Kreis, fassen sich an und rufen dreimal: „Wir sind toll.“
Ich drücke meine Wertschätzung anderen gegenüber sprachlich aus und bemühe mich dabei um eine differenzierte Beschreibung.		
Ich schätze meinen eigenen Wert.		



Arbeitsbogen „Super-Klasse“

Ich bin _____

So finden mich die anderen:

1. Du _____

2. Du _____

3. Du _____

Beispiel 2: Entwicklung von demokratisch-sozialer Handlungskompetenz durch das Aufgreifen eines aktuellen Ereignisses

Wissen, Können, Wollen	Inhalte	Vorschlag für die Unterrichtsgestaltung
<p>Gegenstände, die anderen gehören, darf ich nicht ungefragt nehmen.</p> <p>Ich achte das Eigentum anderer.</p> <p>Ich frage andere, wenn ich etwas benutzen möchte, das ihnen gehört.</p> <p>Ich entwickle die Fähigkeit zur Impulsregulierung. D.h.: Wenn ich etwas möchte, greife ich nicht sofort danach, sondern überlege, wenn es gehört, frage, ob ich es haben kann und akzeptiere, wenn ich es nicht bekomme.</p>	<p>Bearbeitung eines aktuellen Ereignisses in der Klasse</p> <p>Beispiel:</p> <p>Britta und Olaf sitzen nebeneinander. B. hat ihren Klebestift vor sich auf den Tisch gestellt. Als sie ihn benutzen will, ist er nicht da. Sie sieht, dass O. gerade die Teile seiner Papierblume damit zusammenklebt. B. ärgert sich darüber.</p>	<p>Die Situation wird den Kindern als so genannte „Geschichte aus dem Schulalltag“ vorgelesen.³⁶ Die Namen der Kinder werden verändert, damit sie sich ohne persönliche Betroffenheit mit dem Problem befassen können. Die Situation steht damit exemplarisch für viele ähnliche Situationen.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Die „Geschichte aus dem Schulalltag“ mit den veränderten Namen „Jens“ und „Gabi“ vorlesen. 2. Im Stuhlkreis äußern sich die Kinder zunächst zu der Geschichte. Die Gruppenbegleiterin kommentiert die Beiträge der Kinder nicht. 3. Die Kinder kommen in kleinen Gruppen mit dem Auftrag zusammen, die Situation erneut zu besprechen und zu überlegen, warum sich Gabi ärgert, ob sie sich zurecht ärgert, ob Jens etwas falsch gemacht hat oder evtl. sie selbst? 4. Im Stuhlkreis findet erneut ein Gespräch statt. Meistens beanstanden die Kinder das ungefragte Wegnehmen fremden Eigentums. Sollte dies nicht der Fall sein, lenkt die Gruppenbegleiterin das Gespräch darauf, dass Jens den Stift, der nicht ihm gehört, ungefragt genommen hat. Ziel des Gespräches ist der folgende Konsens: Ich achte fremdes Eigentum. Ich frage, wenn ich fremdes Eigentum benutzen möchte. Ich akzeptiere ein „Nein!“ 5. In kleinen Gruppen entwickeln und proben die Kinder ein Rollenspiel, in dem der Konsens Berücksichtigung findet. 6. Die Gruppen spielen ihr Rollenspiel den anderen Kindern vor. 7. Die Rollenspiele werden besprochen. 8. Evtl. treffen die Kinder Vereinbarungen für ihren Schulalltag.

In den Beispielen 1 und 2 hat die Gruppenbegleiterin ein konkretes Ereignis bzw. eine konkrete Situation aus dem Zusammenleben der Kinder aufgegriffen und zum Unterrichtsgegenstand werden lassen. Sie stellt dadurch einen Bezug zur Lebenswelt der Kinder her und fördert deren Fähigkeit zur Bewältigung und Gestaltung von Lebenssituationen. Voraussetzung dafür ist, dass die Gruppenbegleiterin derartige Ereignisse/Situationen wahrnimmt, analysiert, didaktisch vorbereitet und die Schüler/innen bei der Auseinandersetzung mit dem Ereignis/der Situation begleitet bzw. unterstützt.



Beispiel 3: Beispiele aus dem Zusammenleben der Kinder



„Wo geht ihr lang?“

„Da lang!“

„Ich auch.“

„Dann gehen wir woanders lang.“

Abb. 9

Erläuterung zu Beispiel 3: Die Schüler/innen einer Klasse wurden befragt, was ihnen im Umgang miteinander nicht gefällt. Dazu haben sie Zeichnungen angefertigt. Alle in diesen Zeichnungen dargestellten Probleme eignen sich für Unterrichtszeiten zum „Sozialen Lernen“.

2.3.7 Schutz der persönlichen Integrität

Der Unterricht zum „Sozialen Lernen“ weist Parallelen zu einem demokratisch-offen gestalteten Unterricht in den Fächern auf und unterscheidet sich zugleich in einem wichtigen Punkt. Mehr als in den anderen Fächern steht die Persönlichkeit der Schüler/innen im Zentrum des Lernprozesses. Mehr als in den anderen Fächern besteht deshalb die Gefahr, dass ihre persönliche Integrität verletzt werden könnte. Dies gilt grundsätzlich bei jeder Übung und vor allem bei Übungen mit körperlichen Berührungen und Übungen aus dem Handlungsfeld „Mit den eigenen und den Gefühlen anderer umgehen“ sowie „Sich selbst und andere wahrnehmen, Selbstwertgefühl stärken“. Letztere können zu einem intensiven Erleben und Erfahren führen und dürfen deshalb nicht ohne entsprechende Voraussetzungen sowohl auf Seiten der Gruppenbegleiter/innen als auch auf der der Schüler/innen durchgeführt werden.

Alle Erwachsenen, die mit dem Konzept arbeiten, müssen ein gewisses Maß an Vorsicht, Rücksichtnahme, Achtsamkeit, Sensibilität und Empathie mitbringen sowie im Umgang mit den Schüler/innen weiterentwickeln. „Die persönliche Integrität des einzelnen Kindes ist wichtiger als das konkrete pädagogische Ziel.“³⁷ So sind zwar auf der einen Seite – aufgrund des systemischen Ansatzes unseres Konzepts – alle Schüler/innen einer Klasse einbezogen. D.h.: Die Teilnahme an den entsprechenden Stunden ist Pflicht. Auf der anderen Seite allerdings beruht die Teilnahme an den einzelnen Übungen auf Freiwilligkeit. Das heißt: Sollte eine Schülerin / ein Schüler eine Übung nicht durchführen wollen, setzt sie/er sich an den Rand und schaut zu. Vor allem, wenn es um Übungen mit Berührungen geht, muss der Hinweis erfolgen:

*„Wenn du nicht berührt werden möchtest, sagst du ‚Nein!‘,
setzt dich an den Rand und schaust zu.“*

Beachtet werden muss in diesem Zusammenhang, dass nicht jedes Kind seinen individuellen Bedürfnissen entsprechend Grenzen setzen kann. Dann ist es wichtig, dass es durch die Gruppenbegleiterin immer wieder erneut dazu ermutigt wird und die Mitschüler/innen lernen, das „Nein!“ eines anderen Kindes zu respektieren.

Ebenfalls kann es wichtig und richtig sein, Schüler/innen zum Mitmachen zu ermutigen. Sie dürfen sich dadurch aber nicht unter Druck gesetzt fühlen. Wann das passiert, ist individuell sehr verschieden und kann auch nur individuell entschieden werden. Deshalb benötigt die Gruppenbegleiterin ein gewisses „Fingerspitzengefühl“ bzw. psychologisches Einfühlungsvermögen.

Die Klasse sollte geteilt werden können, d.h. es sollte eine Teilungsstunde zur Verfügung stehen, denn nur so können sich alle Kinder möglichst effektiv einbringen. Lernprozesse, die nicht nur kognitiv ablaufen, sondern auch emotionale Beteiligung hervorrufen, müssen sehr genau und aufmerksam beobachtet werden können. Das bedeutet, dass die Lehrperson alle Kinder kontinuierlich im Blick haben muss, um sich stets um einzelne Kinder kümmern zu können. Beobachtung und Fürsorge müssen jeder Zeit möglich sein. Wenn dies nicht gewährleistet ist, sind die Stunden nicht zu verantworten.

**Die Persönlichkeit der Lernenden
im Zentrum des Unterrichts**

Die persönliche Integrität schützen

Zwischen Pflicht und Freiwilligkeit

**Psychologisches Einfühlungsvermögen
notwendig**

**Teilungsstunden zur Verfügung stellen,
bzw. Unterrichtszeiten zum Sozialen
Lernen doppelt besetzen**

Grundlagen werden im Elternhaus geschaffen

Die Voraussetzungen für die vielen Fertigkeiten und Fähigkeiten, deren Entwicklung durch das „Soziale Lernen“ unterstützt werden soll, werden lange vor dem Eintritt der Kinder in die Schule geschaffen und zwar im Wesentlichen durch Eltern und andere Bezugspersonen. Je nach dem wie erfolgreich dieser Prozess vor Beginn der Schulzeit verlaufen ist bzw. während der Schulzeit verläuft, wird es Kindern unterschiedlich leicht bzw. schwer fallen, sich auf das Lernangebot des „Sozialen Lernens“ einzulassen und persönlichen Nutzen daraus zu ziehen.

2.3.8 Reflexion statt Zensur

Die Zeiten zum „Sozialen Lernen“ sollen innerhalb demokratischer Setzungen zur Entwicklung eines gemeinsamen als auch eigenen Wertesystems und eines entsprechenden Verhaltensrepertoires beitragen. Dies kann nur erreicht werden, wenn die Arbeit der Schüler/innen nichtzensiert wird. Unter dem Druck von Zensuren besteht die Gefahr, dass sich die Kinder den vermeintlichen oder ausdrücklich formulierten Vorstellungen der Gruppenbegleiterin nur anpassen. Anpassung widerspricht dem Ziel der eigenverantwortlichen Urteilsbildung und der Übernahme von Verantwortung für die eigene Entscheidung und behindert den emanzipatorischen Prozess der Lernenden.

Anpassung oder eigenverantwortliche Urteilsbildung

Deswegen geht es in diesem Zusammenhang zunächst darum, die Entwicklung von Selbstreflexions- und Selbstbewertungsfähigkeiten der Schüler/innen zu unterstützen. Konstruktive Formen der Selbst- und Fremdrückmeldung kommen zum Einsatz, kritische Anmerkungen erfolgen auf der Grundlage persönlicher Wertschätzung. Dazu dienen vor allem Gespräche und verbale Feedbacks.

Selbstreflexion und Selbstbewertung fördern

2.3.9 Vorbereitung von Schüler/innen und Eltern auf das spezifische Lernangebot zum „Sozialen Lernen“

So können Lehrpersonen die Schüler/innen auf die Stunde zum Sozialen Lernen vorbereiten:

L fragt die Schüler/innen:

Wie sollen die Schülerinnen und Schüler einer Klasse miteinander umgehen, damit du dich wohl fühlst?

(L spricht die Schüler/innen mit „Du“ an, auch wenn er / sie vor der ganzen Klasse steht und sonst üblicher Weise „ihr“ sagt. Die 2. Person Einzahl ist zwar ungewöhnlich, stellt aber eine persönlichere Ansprache als die 2. Person Mehrzahl dar.)

Die Schüler/innen äußern ihre Antworten zunächst mündlich.

Dann schreibt jede/r Schüler/in für sich auf, was sie/er für wichtig hält.

L sammelt die Zettel ein und nimmt eine schriftliche Auswertung vor. (Die Auswertung kann auch eine Schülergruppe übernehmen.)

Alle Schüler/innen erhalten die Auswertung.

L erklärt:

Ich finde es sehr gut, wie du mit anderen umgehen willst. (Keine Schimpfwörter, keine Beleidigungen, keine Schläge, nichts wegnehmen, helfen, freundlich sein, Probleme ruhig besprechen etc.)

Vieles klappt ja auch schon gut, weil du schon eine ganze Menge kannst – das weiß ich. Jetzt sollst du deine sozialen Fähigkeiten noch mehr verbessern. Deshalb wird es einmal in der Woche eine Stunde geben, in der es nicht um deine Lese- oder Rechenfähigkeit geht, sondern um deine sozialen Fähigkeiten.

Soziale Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen weiterentwickeln

Weiβt du, was mit „sozialen“ Fähigkeiten gemeint ist?

(Antworten geben lassen.)

L erklärt:

Mit „sozialen“ Fähigkeiten ist folgendes gemeint: Du lernst, mit anderen so umzugehen, dass du dich dabei gut fühlst und die anderen auch.

Um lesen, schreiben und rechnen zu können, übst du jeden Tag viel und erleidest viele Aufgaben. Du entwickelst Fähigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen. In der Stunde zum „Sozialen Lernen“ wirst du auch viele unterschiedliche Aufgaben bekommen und viel üben, genauso wie beim Lesen, Schreiben und Rechnen. Du weißt ja, ohne Üben geht es nicht. Dabei verbesserst du deine sozialen Fähigkeiten.

Noch hat die Stunde keinen Namen, vorläufig heißt sie erst einmal „Soziales Lernen“. Wenn ihr ein paar Stunden hattet, werden wir gemeinsam überlegen, wie die Stunde heißen soll.³⁸

Der Stunde zum Sozialen Lernen einen Namen geben

Wenn die Stunden beginnen, werden die Kinder vielleicht denken, dass es sich um eine Spielstunde handelt. Dazu gehört die folgende Erklärung:

Die Stunde zum „Sozialen Lernen“ ist ein bisschen anders als eine Deutsch- oder Mathestunde. Die Übungen machen vielen Schüler/innen meist mehr Spaß, weil sie manchmal wie Spiele sind. Auch in Mathe oder Deutsch gibt es Spiele, die das Lernen erleichtern sollen, sogenannte Lernspiele. Wenn du also denkst, wir machen hier Spiele, dann ist das durchaus in Ordnung, denn durch das Spielen kannst du Etwas lernen und hast du auch schon viel gelernt.



Wenn ich Spiele einsetze, dann deshalb, damit du genauso wie in Mathe etwas lernst. Die Spiele sind Übungen oder Aufgaben für dich, mal leichtere, mal schwierigere. Und du sollst dich, genauso wie in Deutsch und Mathe, darum bemühen, die Aufgaben zu erledigen. Manchmal wird es auch Hausaufgaben geben. Diese Stunde ist genauso Unterricht wie jede andere Stunde.“

Soziales Verhalten üben

Die Eltern werden über das Soziale Lernen durch einen Brief (s. Abb. 10) informiert.

Eltern auf die Zeiten zum „Sozialen Lernen“ vorbereiten

Auf einem Elternabend wird mit den Eltern über die Vor- und Nachteile der Stunde zum Sozialen Lernen diskutiert (s. Gründe S. 40). Auf jedem weiteren Elternabend steht unter einem Tagesordnungspunkt Zeit zur Verfügung, damit die Fragen des Umgangs miteinander, um die es beim Sozialen Lernen geht, diskutiert werden können. Gelegentlich wird mit den Eltern eine Übung zum Sozialen Lernen durchgeführt, die auch den Schüler/innen angeboten worden ist bzw. werden soll.

Über das Soziale Lernen mit den Eltern sprechen

Auf einer Elternversammlung kann „Soziales Lernen“ wie folgt begründet werden:

Viele Gründe für Soziales Lernen

- Wenn sich Kinder in einer Klassengemeinschaft nicht wohl fühlen, können sie nicht gut lernen. Wenn sie in der Klasse keine Freunde/Freundinnen haben, fällt ihnen das Lernen schwer.
- Sie werden aus Unsicherheit das, was sie mündlich beitragen könnten, nicht sagen, weil sie evtl. Angst davor haben, ausgelacht zu werden.
- Wenn Kinder Probleme miteinander haben, können sie nicht lernen, weil sie mit ihren Gedanken bei den Schwierigkeiten sind, die sie mit anderen haben. Oftmals zanken sie sich während des Unterrichts weiter. Sie können nicht lernen und stören andere Kinder beim Lernen.
- In den Stunden zum Sozialen Lernen lernen sie sich besser kennen, lernen sie sich miteinander wohl zu fühlen, Rücksicht aufeinander zu nehmen etc. Sie lernen einander zu helfen, z.B. auch bei Aufgaben in Deutsch und Mathe- matik, das verbessert das Lernen.
- Sie lernen ihre Probleme und Konflikte zu besprechen. Ihre Köpfe werden dadurch frei für das, was sie im Unterricht lernen sollen.
- Die Entwicklung ihres Selbstwertgefühls wird unterstützt, so dass sie mehr Mut haben, vor den anderen Kindern zu sprechen bzw. sich vor andere hin- zustellen und einen Vortrag zu halten. Sie haben dann auch mehr Mut, Fra- gen zu stellen, wenn sie etwas nicht verstehen, eine Grundvoraussetzung für erfolgreiches Lernen.
- Insgesamt verbessert das Soziale Lernen die Voraussetzungen für das fach- liche Lernen, so dass die Zeit, die dafür eingesetzt wird, kein Verlust son- dern ein Gewinn ist.

Mehr soziales Lernen in der Schule

- ist Erziehung zum demokratischen Handeln
- ist Gewaltprävention,
- ist interkulturelles Lernen, Friedenserziehung,
- beugt Sucht, Orientierungslosigkeit und Rechtsextremismus vor,
- trägt zur Geschlechtergerechtigkeit bei,
- verbessert die individuelle Leistungsfähigkeit und das Lernklima in der Klasse und
- bereitet auf das Berufsleben sowie auf die Arbeit in der Familie und in anderen sozialen Zusammenhängen vor.

Margot Wichniarz

Anne-Frank-Grundschule

Berlin, den

Liebe Eltern der Klasse x,

wenn Kinder in einer Klasse so miteinander umgehen wollen, dass sich alle dabei wohl fühlen, müssen sie eine Menge lernen. Vieles können die Kinder der Klasse x bereits, manches könnte verbessert werden.

Zur Weiterentwicklung der sozialen Fähigkeiten wird es von der nächsten Woche an eine Stunde geben, in der es ausschließlich um das Soziale Lernen geht. Wir führen Übungen durch, bei denen die Kinder lernen

- Kontakt miteinander aufzunehmen,
- das Wissen übereinander zu erweitern,
- miteinander Spaß zu haben,
- sich miteinander wohl zu fühlen,
- Regeln für ihren Umgang miteinander zu vereinbaren,
- Fähigkeiten zu erwerben, um die Regeln einhalten zu können,
- Einfühlungsvermögen zu entwickeln,
- miteinander zu kooperieren,
- ihre kommunikativen Fähigkeiten (vor allem beim Umgang mit Problemen) weiterzuentwickeln,
- mit Konflikten gewaltfrei umzugehen und
- sich mit der Mädchen- und Jungenrolle kritisch auseinanderzusetzen.

Damit Kinder ihre sozialen Fähigkeiten weiterentwickeln können, müssen sie genauso viel lernen wie in Deutsch, Mathematik und den anderen Fächern. Deswegen bieten wir ihnen in der Stunde zum Sozialen Lernen dafür geeignete Übungen und Aufgaben an. Gelegentlich wird Ihr Kind Arbeiten auch zu Hause erledigen.

Auf der nächsten Elternversammlung möchte ich gern ausführlicher mit Ihnen über das Soziale Lernen sprechen und mit Ihnen verabreden, wie Sie das neue Klassenvorhaben am besten unterstützen können.

Mit freundlichen Grüßen



M. Wichniarz

2.3.10 Schulrechtliche Grundlagen

1. Die Rahmenlehrpläne Auftrag der Schule ist die Entwicklung von Handlungskompetenz, die die vier Teilkompetenzen Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenzen umfasst.³⁹

Zu beachten ist vor allem Punkt 1.4 der Grundschulpläne bzw. Punkt 4 der Sonderschulpläne, „Gestaltung von Unterricht“. Ein Unterricht, der auf der Grundlage der hier formulierten Qualitätsmerkmale durchgeführt wird, eröffnet kontinuierlich vielfältige Möglichkeiten für die Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenz.

2. Schulinterne Curricula⁴⁰ Die Schule hat die Möglichkeit schulinterne Curricula zu entwickeln und standortbezogene Schwerpunkte zu setzen.⁴¹ Wenn sich eine Schule für den Schwerpunkt „Soziales Lernen“ entscheidet, kann sie in einzelnen Fächern dafür Zeit vorsehen (z.B. in Deutsch oder im Sachunterricht, s. dazu Organisation) oder vom Stundenplan abweichen und Stunden für „Soziales Lernen“ vorsehen.⁴²

3. Schulgesetz Lt. Schulgesetz könnte die Stunde zum Sozialen Lernen ein Aufgabengebiet sein (s. § 14, Absatz 2, S. 18). Dort es heißt: Die Schule kann von einzelnen Bestimmungen der Stundentafel abweichen (s. dazu auch S. 16, § 12: Was ist ein Aufgabengebiet? Genannt wird u.a. Menschenrechts- und Friedenserziehung, interkulturelle Bildung und Erziehung; Aspekte, die beim Sozialen Lernen von Bedeutung sind.)

4. Grundschulordnung vom 19.01.05 Auf S. 6 der Grundschulordnung, § 10 (3) heißt es:
„Jede Schule darf im Umfang von 80 Wochenstunden vom Jahresstundenrahmen bei insgesamt gleich bleibendem Stundenvolumen abweichen, um spezifische Schwerpunkte insbesondere zur Umsetzung ihres Schulprogramms zu setzen....“

5. Rundschreiben zur Chancengleichheit Das Rundschreiben II Nr. 9, 1998 „Förderung der Chancengleichheit von Mädchen und Jungen“ bietet ebenfalls eine Rechtsgrundlage für Soziales Lernen. Dort heißt es auf S. 3: „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 Bild geschlechtsspezifischer Gruppen festgelegt werden.“

2.3.11 Organisatorische Möglichkeiten

Einzelne Kolleginnen können mit dem „Sozialen Lernen“ beginnen. Aber auch das ganze Kollegium kann sich darauf verstündigen, in jeder Klasse eine Stunde vorzusehen.

Viele Fächer eignen sich für „Soziales Lernen“ Zeiten für das „Soziale Lernen“ können kontinuierlich (mindestens einmal in der Woche) im Sachunterricht, in Deutsch, Ethik, Sozialkunde und Politischer Bildung vorgesehen werden:

- In den Klassen 1-4 kann die Stunde im Rahmen des Sachunterrichts durchgeführt werden (Themenfelder: Sich selbst wahrnehmen/Zusammen leben).

- Es kann auch kontinuierlich Deutschunterrichtszeit eingesetzt werden, denn beim Deutschaufgabenbereich „Sprechen und Zuhören“ geht es u. a. um die Bearbeitung von Konflikten.
- In Sozialkunde, Ethik und Politischer Bildung können Übungen zur Entwicklung personaler und sozialer Kompetenzen durchgeführt und entsprechende Methoden eingesetzt werden.

Die Stunden könnten z.B. folgendermaßen organisiert werden:

- Eine Stunde vorfachlicher Unterricht und eine Förderstunde
- Eine vorfachliche Unterrichtsstunde und eine Stunde aus dem Zeitbudget der Erzieher/innen an Ganztagsgrundschulen
- Eine Deutschstunde und eine Teilungsstunde
- Kerngruppenstunden und eine Stunde aus dem Zeitbudget der Sozialpädagog/innen an den Gesamtschulen
- Schulen mit 40-Minuten-Modell
- Stunde aus dem AG-Topf
- Poolstunden an den Oberschulen
- Schwerpunktstunden an den Grundschulen

Die Stundentafel variieren

Als Beispiel für eine Stunde „Soziales Lernen“ in der Woche sei hier eine Reinnickendorfer Schule genannt. Sie kürzte die erste und zweite Unterrichtsstunde um jeweils 5 Minuten. Die dadurch wöchentlich gewonnenen 50 Minuten werden für „Soziales Lernen“ eingesetzt. Je nach Notwendigkeit werden diese Stunden in einzelnen Klassen doppelt besetzt.

Stunden kürzen, Zeit gewinnen

2.3.12 Zur Fortbildung und Seminardidaktik

Wir gehen davon aus, dass die meisten Lehrer/innen im Rahmen ihrer Ausbildung zu wenig über die Durchführung spezifischer Übungen zum „Sozialen Lernen“ erfahren haben. Deshalb fehlen ihnen im Allgemeinen die dafür notwendigen pädagogischen Kompetenzen. Aus diesem Grunde stellt die Teilnahme an entsprechenden Fortbildungen eine Voraussetzung für die kompetente Begleitung von „Sozialem Lernen“ in eigens dafür vorgesehenen Unterrichtszeiten dar.⁴³ Denn die Möglichkeit der Verletzung der persönlichen Integrität kann bei unangemessenem Vorgehen größer sein als der Gewinn für die soziale Kompetenzentwicklung der Kinder.

Unverzichtbar ist die Erweiterung pädagogischer Kompetenzen

Alle Prinzipien, die für den Lernprozess der Schüler/innen von Bedeutung sind, gelten ebenfalls für die Fortbildung. D.h. auch die Fortbildungen sind handlungs- und erfahrungsorientiert angelegt. Die Kolleg/innen führen die Übungen selbst durch bzw. wenden die Methoden an, die sie später im Unterricht einsetzen. D.h.: Sie machen ganz konkrete persönliche Erfahrungen. Diese können einerseits zu ihrer eigenen Weiterentwicklung beitragen. Andererseits werden die Kolleg/innen eher auf die Probleme, die Schüler/innen mit den Übungen zum Sozialen Lernen haben könnten, vorbereitet. Die Fortbildnerinnen sind selbst Lernende und verstehen sich – genauso wie die Lehrperson bei den Schüler/innen – als Begleiter/innen bzw. Moderator/innen einer Weiterentwicklung pädagogischer Kompetenzen von Kolleg/innen. Wir stellen durch unsere Arbeitsweise mit den Erwachsenen ein Modell für die Arbeit mit den Schü-

Handlungs- und Erfahrungsorientierung auch für die Erwachsenen

ler/innen dar. Gemeinsam mit den Seminarteilnehmenden befinden wir uns bzgl. des Sozialen Lernens in einem offenen Erkenntnis- und Diskussionsprozess, bei dem es u. a. um wissenschaftliche, ethische und pädagogisch-methodische Fragestellungen geht. Bei jedem zu bearbeitenden Ereignis aus dem Schulalltag ist der konkrete Kontext unterschiedlich, bringen die Beteiligten individuelle Voraussetzungen mit. Genauso unterschiedlich können auch die Überlegungen dazu sein.

Alle Aspekte, die wir zum Einsatz der besonderen Unterrichtszeit zum Sozialen Lernen für den Umgang mit den Kindern formuliert haben (s. S. 37), spielen in unterschiedlichem Maße auch in jeder Seminarsitzung mit den Erwachsenen eine Rolle. Im Zentrum stehen die persönliche Wertschätzung untereinander und die Akzeptanz von Grenzsetzungen.

Ritualisierung der Seminarveranstaltungen

Die Seminarsitzungen sind ähnlich gegliedert, wie die Unterrichtsstunden in den Schulklassen aufgebaut werden können. Sie orientieren sich an einer immer wiederkehrenden Struktur, haben dadurch einen ritualisierten Charakter und sind gleichzeitig offen für Veränderungen.

Wir führen vor allem handlungs- und erlebnisorientierte Übungen durch, in die alle aktiv eingebunden sind, und gestalten die Phasen der Instruktion so kurz als möglich. Unsere Erfahrungen zeigen, dass vor allem die konkreten Übungen Nachhaltigkeit bewirken, und das nicht nur bei Schüler/innen sondern genauso auch bei den Erwachsenen.

Einstieg

Der Einstieg besteht jeweils aus zwei Übungsteilen, bei denen es um die gleichen Aspekte geht:

- Ich begrüße die anderen, nehme mit ihnen Kontakt auf.
- Ich stelle mich als Einzelperson den anderen vor, werde von den anderen wahrgenommen, nehme die anderen wahr.

Die Einstiegsübungen können bereits mit dem Schwerpunkt der Sitzung in Verbindung stehen.

Informationen

Es folgen kurz gefasste Informationen über die Grundlagen zum Handlungsfeld bzw. zum Thema der Sitzung. Die Teilnehmenden erhalten ein Seminarpapier, das weiterführende theoretische Informationen und Literaturhinweise enthält.

Übungsschwerpunkt der Sitzung

In einem nächsten Schritt werden konkrete Übungen zum Schwerpunkt der einzelnen Sitzung durchgeführt, gelegentlich bzw. nach den Pausen immer durch Auflockerungs- und Bewegungsübungen ergänzt. Sämtliche Übungen bieten Gelegenheit zum Erfahrungslernen und zur Reflexion.

Abschluss

Die Sitzung endet mit der Besprechung des Seminarpapiers, einer kurzen Rückmeldung zur Sitzung und einem Abschlussritual. Darüber hinaus können die Seminarteilnehmenden sich schriftlich äußern. Es besteht die Möglichkeit, telefonisch oder per E-Mail mit den Seminarleiterinnen in Kontakt zu treten. In der Schule am Breiten Luch können sich die Kolleg/innen mit ihren Rückmeldungen auch an die AG „Soziales Lernen“ wenden.

Grundsätzlich können auch während der Sitzung Meinungen geäußert, über eigene Erfahrungen berichtet und Kritik geübt werden. Darüber hinaus sind nach gewissen Abschnitten ausführliche, schriftliche Rückmeldungen vorgesehen, die ggf. Auswirkungen auf die weitere Planung der Fortbildung haben.

Rückmeldung

- 1 s. Edelstein, Wolfgang; Fauser, Peter, S. 42, Bonn 2001.
- 2 s. dazu ausführlich: Fähigkeiten und Fertigkeiten, deren Weiterentwicklung unterstützt werden soll, S. 34 in dieser Veröffentlichung
- 3 Wir befinden uns zur Zeit noch in der Diskussion um eine treffendere Bezeichnung, die z.B. „sozial kompetent handeln“ lauten könnte.
- 4 So geht es in einigen Schulen darum, das Problemlöseverhalten von Schüler/innen klassenbezogen zu fördern und systemische Veränderungen im Hinblick auf mehr Demokratie und Verantwortlichkeit herbeizuführen. Beabsichtigt wird dabei der Erwerb von Strategien zur konstruktiven Konfliktlösung im Klassenverband für alle Schüler. Im Projekt „Hauen ist doof“, das in Grundschulklassen durchgeführt wurde, schulen Schüler/innen in wöchentlich stattfindenden Stunden ihre Selbstwahrnehmung, wenden Entspannungstechniken in stressgeladenen Phasen an, lernen eigene Gefühle mitzuteilen und fremde zu respektieren sowie den Umgang mit Konflikten zu erproben. Edelstein, 2001, S. 45 ff.
- 5 s. dazu die Evaluationsergebnisse zum „Sozialen Lernen“ des Schadow-Gymnasiums in: Sozial kompetent handeln durch mehr Soziales Lernen, SenBWF (Hg.), Berlin 2007.
- 6 Edelstein, 2001, S. 63.
- 7 s. Himmelmann, Gerhard: Was ist Demokratiepädagogik?, Beiträge zur Demokratiepädagogik – Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“, S. 5, Berlin 2005.
- 8 s. Rahmenlehrplan für die Grundschule 1.4., S. 10 u. 11.
- 9 s. Rahmenlehrplan für die Sonderschule 4.2, S. 15 u. 16.
- 10 Leider sind die Qualitätsmerkmale zur Gestaltung des Unterrichts so dezidiert in den Plänen für die weiterführenden Schulen nicht zu finden (s. dazu Rahmenlehrpläne für die Oberschule, 1.2).
- 11 s. C. 2. 1 und C. 2. 2, S. 24.
- 12 Himmelmann, Gerhard: Was ist Demokratiepädagogik?, Berlin 2005.
- 13 Spitzer, Manfred: Lernen, Gehirnforschung und die Schule des Lebens, Heidelberg 2002.
- 14 Himmelmann, 2005, S. 5.
- 15 vgl. Abb. 4 unseres Konzeptes, S. 23.
- 16 Pestalozzi, s. Himmelmann S. 6, 2005.
- 17 vgl. Himmelmann, 2004, S. 6.
- 18 vgl. Edelstein, 2001, S. 23.
- 19 s. Beispiele, S. 36.
- 20 Pädagogisch tätige Menschen können in diesem Zusammenhang nur dann glaubhaft wirken, wenn sie bzgl. ihres Handelns nicht nur eine „Rolle“ einnehmen, sondern eine demokratisch kompetente Persönlichkeit entwickeln. Wir verwenden deshalb den Begriff (veränderte, erweiterte oder neue) Lehrer „rolle“ nicht.
- 21 Himmelmann, 2005, S. 21.
- 22 Schüler/innen, die besonders gut in Mathematik sind.
- 23 Spitzer, Manfred: Lernen, Gehirnforschung und die Schule des Lebens, Berlin 2003.
- 24 s. dazu Spitzer, S. 354.
- 25 Dies muss keine zusätzliche Stunde, sondern kann auch eine Sachunterrichts- oder Ethikstunde sein (s. dazu ausführlich: Schulrechtliche Grundlagen und organisatorische Möglichkeiten, S. 42).
- 26 s. Spitzer, S. 161 ff.
- 27 ebenda, S. 307.
- 28 ebenda. S. 318.
- 29 Cohn, Ruth in: Emme, Martina: Engagement und Empathie, 1995, S. 174.
- 30 vgl. dazu Rahmenlehrpläne für die Berliner Grundschule, 1.4. Gestaltung des Unterrichts, 2004, S. 10.
- 31 zur Bedeutung der Aufmerksamkeit s. Spitzers Ausführungen in „Lernen“, S. 141 ff.
- 32 s. dazu ausführlich: Wichniarz, Margot u. a.: Vom Umgang mit den Kindern, in: Erziehen heißt bilden, Berlin 2005.
- 33 Juul, Jesper; Jensen Helle verstehen unter pädagogischer Beziehungskompetenz die Fähigkeit von Pädagog/innen, den Lernprozess ihrer Schüler/innen so zu begleiten, dass deren Integrität gewahrt wird, und mit ihnen in eine Subjekt-Subjekt-Beziehung einzutreten. (s. dazu: Vom Gehorsam zur Verantwortung, Weinheim 2005, S. 151 ff.).
- 34 s. dazu Juul, Jesper; Jensen, Helle: Vom Gehorsam zur Verantwortung, S. 166 ff.
- 35 vgl. Hanns Petillion: Soziales Lernen in der Grundschule, Frankfurt a. M., 1993.
- 36 s. dazu Handlungsfeld „Mit Konflikten konstruktiv umgehen“ Übungsschreibung S. 143.
- 37 Juul, Jesper; Jensen, Helle: Vom Gehorsam zur Verantwortung, Weinheim 2005, S. 122.
- 38 s. dazu auch: Wichniarz, Margot: Vom Umgang mit den Kindern, in: Erziehen heißt bilden, Berlin 2005.
- 39 s. 1.2. Ziel des Lernens – Kompetenzen, in: Rahmenlehrpläne für die Grundschule. Parallelen zwischen dem „klassischen“ Kompetenzbegriff, so wie er in den Rahmenlehrplänen der Berliner Schule verwendet wird, und dem Kompetenzkonzept der OECD in: Demokratiepädagogik für die Sekundarstufe I, Entwurf der „AG Qualität und Kompetenzen“ des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“.
- 40 s. dazu Kleinschmidt-Bräutigam, Mascha; Meierkord, Ursula: Schulinternes Curriculum – ein Baustein zur Qualitätsentwicklung des Unterrichts, Hg. LISUM, Berlin 2005. SenBJS (Hg.): Hinweise zur Arbeit am schulinternen Curriculum in der Fachkonferenz – Leitfaden, Berlin 2006.
- 41 s. Rahmenlehrpläne für die Grundschule, 1.5 Inhalte, Absatz 2.
- 42 s. dazu Schulgesetz, § 14 und die Grundschulordnung, S. 6.
- 43 s. dazu auch Edelstein und Fauser 2004, S. 49. Sie bezeichnen die systemische, kollegiumsinterne Lehrerbildung und die Evaluation als unverzichtbaren Baustein.

D. Schulinterne Fortbildung

Das Angebot der Werkstatt „Soziales Lernen“ wurde dem Kollegium auf einer Gesamtkonferenz vorgestellt. Das Kollegium entschied sich für die Durchführung der schulinternen Fortbildung.

Übersicht über die Termine und Themen der Jahresfortbildung „Soziales Lernen“

Termin	Handlungsfeld/Thema
26. Aug. 2004 (Gesamtkonferenz)	Soziales Lernen in der Schule – Chancen, Möglichkeiten und Notwendigkeiten
9. Sep. 2004 (Studentag)	Mit den eigenen und den Gefühlen anderer umgehen
11. Nov. 2004	Kommunikationsfähigkeit erweitern I
9. Dez. 2004	Kommunikationsfähigkeit erweitern II
20. Jan. 2005	Kontakt aufnehmen / Kennen lernen / Regeln vereinbaren und einhalten / Miteinander klar-kommen
24. Feb. 2005	Soziales Lernen und Unterricht I (Planarbeit)
17. März 2005	Soziales Lernen und Unterricht II (Selbstständiges Arbeiten)
21. April 2005	Arbeitstechniken und Sozialformen
12. Mai 2005	Kooperationsfähigkeit weiterentwickeln I
9. Juni 2005	Kooperationsfähigkeit weiterentwickeln II
25. August 2005	Sich selbst und andere wahrnehmen / Selbstwertgefühl stärken
22. Sep. 2005	Sich mit Geschlechterzuweisungen kritisch auseinandersetzen
17. Nov. 2005	Mit Konflikten konstruktiv umgehen I
12. Dez. 2005	Mit Konflikten konstruktiv umgehen II

Im Rahmen des BLK-Modellprogramms erhielten die Kolleg/innen, die am Studentag und an mindestens 10 von 13 Veranstaltungsterminen teilgenommen hatten, ein Zertifikat über die Teilnahme an der Jahresfortbildung „Soziales Lernen“ (s. Abb. 11). Zusätzlich stellte das LISUM eine Fortbildungsbescheinigung aus.

Im Folgenden berichten wir über die einzelnen Seminartermine und zwar wie folgt gegliedert: a) Informationen zum Handlungsfeld bzw. zum Thema der Sitzung, b) Übersicht über die Seminarplanung, die Übungen und die mit ihnen verbundenen Absichten, c) ausgewählte Übungsbeschreibungen, d) Anmerkungen zum Seminartermin und/oder Ergebnisse.

Eine Wiedergabe wissenschaftlicher Diskussionen zu den Inhalten der einzelnen Handlungsfelder sowie zur Qualitätsentwicklung von Unterricht und Schule würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Deshalb benennen wir jeweils einige uns wichtige Grundlagen und verweisen darüber hinaus auf Autor/innen, mit denen wir uns auseinandergesetzt haben und auf denen unsere pädagogisch-methodischen und inhaltlichen Entscheidungen bzgl. unseres Vorgehens beruhen.

Über die theoretischen Grundlagen des Sozialen Lernens informieren

Berliner Vorhaben im BLK-Modellprogramm
„Demokratie lernen und leben“
Projektgruppe



Zertifikat

Über die Teilnahme an der Jahresfortbildung „Soziales Lernen“

Frau/Herr _____, Lehrerin/Lehrer an der Schule am Breiten Luch, Sonderpädagogisches Förderzentrum mit dem Schwerpunkt Lernen, hat an _____ Doppelstunden von insgesamt _____ Doppelstunden teilgenommen.

Fortbildungsinhalte:

Soziales Lernen in Unterricht und Schulleben:

- Gestaltung des Unterrichts,
- Mitwirkungs- und Selbstwirksamkeitsmöglichkeiten,
- Förderung selbstständigen Lernens,
- Arbeit nach Plan und projektorientiert,
- Arbeit im Team

Das Zusammenleben von Schülerinnen und Schülern als Unterrichtsgegenstand, Übungen aus den Handlungsfeldern:

- Kontakt aufnehmen / Kennen lernen / Regeln vereinbaren und einhalten / Miteinander klarkommen,
- sich selbst und andere wahrnehmen, Selbstwertgefühl stärken,
- mit den eigenen und den Gefühlen anderer umgehen,
- Kooperationsfähigkeit weiterentwickeln,
- Kommunikationsfähigkeit erweitern,
- mit Konflikten konstruktiv umgehen,
- sich mit Geschlechterzuschreibungen kritisch auseinandersetzen



Sascha Wenzel
Projektleiter

Margot Wichniarz
Fortbildnerin

Margarete Hamburger
Fortbildnerin

Abb. 11

1. Termin am 9. September 2004/Studentag

Handlungsfeld: Mit den eigenen und den Gefühlen anderer umgehen

a) Informationen zum Handlungsfeld¹

Emotionen sind über viele Jahrhunderte hindurch als zentrale Bedrohung der Rationalität angesehen worden.² Körper und Geist wurden als zwei voneinander getrennte, sich in einem unüberwindlichen Dualismus befindliche Phänomene betrachtet. Hoch bewertet und als das angesehen, was den Menschen zum Menschen macht, wurden seine rationalen, kognitiven Fähigkeiten, seine Vernunft.³ Ziel menschlichen Strebens war es, die eigenen rationalen Fähigkeiten frei von emotionalen Einflüssen nutzen zu können. Emotionen wurden dagegen als irrational, gefährlich und niedrig betrachtet.⁴ Lange Zeit sind sie deshalb kaum Gegenstand wissenschaftlicher Forschung gewesen. Emotionen waren ein weitgehend unerforschter Kontinent. Dass sich Körper und Geist nicht trennen lassen, hat bereits Freud seit der Begründung der Psychoanalyse immer wieder postuliert. In den neunziger Jahren haben seine Thesen wissenschaftliche Bestätigung gefunden. So haben Antonio und Hanna Damasio neurowissenschaftlich den unauflösbar Zusammenhang zwischen Fühlen und Denken durch zahlreiche empirische Fakten belegt. Körper und Geist lassen sich nicht voneinander trennen, im Gegenteil: Sie beeinflussen sich ständig gegenseitig. Die moderne Gehirnforschung zeigt eindeutig, dass gerade kognitive Prozesse wie z.B. Entscheidungen treffen immer von Bewertungen, d.h. immer von Emotionen abhängig sind.

Dualismus zwischen Emotionalität und Rationalität überwinden

Seit den neunziger Jahren findet eine Aufwertung des zuvor eher abgelehnten und abgespaltenen Bereichs der Gefühle statt. Die Bedeutung des intelligenten Umgangs mit Emotionen wird dem intelligenten Umgang mit kognitiven Fähigkeiten gleichgesetzt, vielleicht sogar höher bewertet. „Emotionale Intelligenz“ ist mit dem Erscheinen des gleichnamigen Buches von Daniel Goleman zu einem neuen Begriff geworden.⁵ Goleman versteht darunter diverse Fähigkeiten zum sozialverträglichen Umgang mit Gefühlen. Anhand vieler Beispiele, Studien, Untersuchungen verdeutlicht er, dass privater, schulischer und beruflicher Erfolg nicht allein auf rationaler Intelligenz, sondern sogar im überwiegenden Maße auf emotionaler Intelligenz beruht. Dazu gehören u. a. Fähigkeiten wie Selbstmotivation, Engagement, Beharrlichkeit und Selbstregulation, bei denen der gekonnte Umgang mit unterschiedlichen Gefühlen eine wichtige Rolle spielt.

Emotionale Intelligenz

Die Entwicklung dieser Fähigkeiten ist erlernbar, d.h. emotionale Bildung ist möglich. „Schulung der Gefühle“ nennt Goleman das Kapitel, in dem es um den Beitrag von Schule zur Unterstützung der emotionalen Intelligenzsentwicklung geht. Bisher hat die Schule im Wesentlichen darauf verzichtet und sich vorwiegend der kognitiven Seite des Menschen zugewendet. Erfolgreiches kognitives Lernen steht aber in enger Verbindung mit emotionalem Lernen.

Emotionale Fähigkeiten weiterentwickeln

Menschen können ihre intellektuellen Fähigkeiten besonders effektiv ausschöpfen, wenn sie ihre emotionalen Fähigkeiten stetig weiterentwickeln. Wenn Schule sich diesem Bereich öffnete, könnte sie zum einen zur Leistungsstei-

gerung insgesamt beitragen⁶ und zum anderen dem Anspruch auf Persönlichkeitsbildung näher kommen. Grundlage dafür ist ein erweitertes Bildungsverständnis auf der Basis eines ganzheitlichen Bildungsansatzes.⁷

Beim „Sozialen Lernen“ ist der Umgang mit den eigenen und den Gefühlen anderer von zentraler Bedeutung. Dazu gehört zunächst einmal, die eigenen Gefühle wahrnehmen zu können, sich ihrer bewusst zu werden, diese zu benennen und darüber sprechen zu können. In diesem Zusammenhang geht es auch darum, Bedürfnisse, die oftmals hinter Gefühlen stehen, zu ergründen und ausdrücken zu können. Vom Grad der Befriedigung unserer Bedürfnisse hängt ab, ob wir ein Gefühl als angenehm bzw. unangenehm empfinden.⁸

Wir möchten erreichen, dass Gefühle als etwas Positives betrachtet werden, denn sie teilen uns etwas über unseren inneren Zustand, unsere Befindlichkeit, unser Wohlergehen bzw. Unwohlsein mit. Der Mensch wird seine persönliche Integrität nur schützen können, wenn er seine Gefühle bewusst wahrnehmen, über sie sprechen und in seine Handlungen sozialverträglich einbinden kann. Dies macht ihn stark gegen jede Form von Manipulation und Missbrauch.

Gefühle können Impulse auslösen, die einen selbst und andere schädigen. Deshalb gehört zum Umgang mit Gefühlen auch die Fähigkeit zur Einschränkung des ungehinderten Auslebens von Gefühlen, zur Impulsregulierung. „Gefühle gehören mir, nicht ich den Gefühlen.“, haben Juul und Jensen treffend formuliert.⁹

Ärger- und Wutregulierung als wichtige Bestandteile emotionaler Kompetenz sind u. a. ein Aspekt unseres Konzepts zum „Sozialen Lernens“, stehen aber in diesem Handlungsfeld nicht im Vordergrund. Wir möchten verhindern, dass die Kompetenzentwicklung in diesem Bereich durch einen vorwiegend negativ besetzten Zugang erfolgt.

Unserer Erfahrung nach ist es problemlos möglich, in den Stunden zum Sozialen Lernen allgemeines Faktenwissen über Gefühle zusammenzutragen. Doch das Sprechen über die eigene emotionale Befindlichkeit setzt ein stabiles Vertrauen zu sich selbst und den anderen voraus, denn es geht in besonderem Maße um Persönliches. Intimität entsteht, Verletzlichkeit wird sichtbar. Das Sprechen über die eigenen Gefühle ist deshalb erst dann anzuregen, wenn sowohl die Gruppenbegleiterin als auch jede einzelne Schülerin/jeder einzelne Schüler das dafür notwendige Maß an Sensibilität entwickelt hat. Der Prozess kann durch diverse Übungen (Traumreisen, Stille- und Wahrnehmungsübungen, Massagen etc.) unterstützt werden. Aktuelle Ereignisse und Situationen können dazu dienen, die mit ihnen verbundenen Gefühle zu benennen und darüber zu sprechen.

Gefühle informieren uns über unsere Bedürfnisse

Gefühle lösen Impulse aus

Gefühle regulieren können

Gefühlsarbeit setzt Vertrauen voraus

b) Übersicht über die Planung des Studentages, die Übungen und die mit ihnen verbundenen Absichten

Vorbemerkungen

In Absprache mit der AG „Soziales Lernen“ der Schule am Breiten Luch erhielt das Kollegium vor Durchführung des Studentages folgende Verlaufsplanung.

**Ablauf des Studentages an der Schule am Breiten Luch
am 9. September 2004**

9.00-9.20 Uhr

Warum soziales Lernen?
Die Handlungsfelder des sozialen Lernens

9.20-12.00 Uhr

Vorstellung und Besprechung von Übungen
zum sozialen Lernen
Arbeit in Arbeitsgruppen

Kurzpause nach Absprache

12.00-13.00 Uhr

Pause

13.00-15.00 Uhr

Fortsetzung der Arbeit in den AGs

15.00-15.10 Uhr

Kurzpause

15.10-16.00 Uhr

Auswertung des Studentages
Rückmeldungen, Absprachen

Übersicht über die Planung

Handlungsfeld: Mit den eigenen und den Gefühlen anderer umgehen

Über den geplanten Tagesablauf informieren. Wünsche etc. äußern, ggf. entsprechende Veränderungen vornehmen

Übungsbezeichnung	Absicht
Einstieg	
Name und Adjektiv	sich vorstellen, von anderen gesehen werden, andere sehen
Gleich und verschieden	wie zuvor, Gleiches und Unterschiedliches zwischen Menschen erkennen und akzeptieren
Gespräch über die Übungen	Klärung folgender Fragen: Wie ist es mir selbst ergangen? Was könnten die Schüler/innen lernen? Welche Probleme sehe ich?
Wie fühle ich mich gerade? 	Gefühlsempfindungen nachspüren, sich der Änderung von Gefühlen bewusst werden, sich des Zusammenhangs zwischen Situation und Gefühl bewusst werden
Hauptteil	
Kurzvortrag zum HF + Reflexion	Grundlegende Informationen zum HF erhalten (s. S. 48 f.) und besprechen
Gesichter zeigen Gefühle	Gesichter genau betrachten, erkennen, dass verschiedene Gesichtsmerkmale Auskunft über die Gefühlslage des betreffenden Menschen geben können

Übungsbezeichnung	Absicht
Gesichter zeichnen	auf die Verschiedenheit von Gesichtsmerkmalen (Mund, Nase, Augen, Augenbrauen etc.) achten
Körper sprechen über Gefühle	auf die Verschiedenheit von Körpermerkmalen (Kopf, Schulter, Rücken, Beine etc.) achten
Geschichten über Gefühle schreiben	Gefühle mit eigenen Erlebnissen in Verbindung bringen
Gefühlekorb	Gefühlen nachspüren, benennen, über Gefühle sprechen
Kuschelfeder	Gefühlen nachspüren, benennen, über Gefühle sprechen
Blindenführung	Gefühlen nachspüren, benennen, über Gefühle sprechen
Gräfin und Stallbursche	Gefühle ausdrücken und wahrnehmen
Das ist der Stift von ...	Kontakt aufnehmen, miteinander Freude erleben, von anderen gesehen werden, andere sehen
Rund geht's	wie zuvor, gemeinsam eine Aufgabe bewältigen
Kreisschlange	wie zuvor
Ein Ort, an dem ich mich wohl fühle ...	Gefühlen nachspüren, Bedingungen nennen, die zu angenehm empfundenen Gefühlen beitragen, darüber sprechen
Igelballmassage	Gefühlen nachspüren, als angenehm und unangenehm empfundene Gefühle benennen, Wünsche äußern, Grenzen setzen
Ich fühle mit ...	sich in die Situation eines anderen Menschen versetzen, Empathiefähigkeit weiterentwickeln
Gefühle sind verschieden	erkennen, dass Gefühle bei Menschen sehr unterschiedlich sein können, auch wenn sie sich in der gleichen Situation befinden
Gefühle können wir vorhersagen	Vermutungen darüber anstellen können, wie sich ein Mensch in einer bestimmten Situation fühlen könnte
Über Gefühle können wir sprechen	lernen, über Gefühle zu sprechen
Umgang mit Ärger und Wut	erkennen, dass Ärger und Wut in Ordnung sind. Lernen, dass ein Umgang mit Ärger und Wut, der mich selbst und andere schädigt, nicht in Ordnung ist
Ich bin wütend, wenn ... 	erkennen, dass es viele unterschiedliche Situationen gibt, in denen Menschen ärgerlich/wütend werden
Wohin mit meiner Wut? 	erkennen, dass es viele unterschiedliche Möglichkeiten gibt, mit seinem Ärger/seiner Wut umzugehen, ohne sich selbst oder andere zu verletzen
Möglichkeiten für das Abreagieren von Ärger und Wut in der Schule schaffen	Möglichkeiten für das Abreagieren von Ärger und Wut in der Schule zusammentragen, gemeinsam mit den Kolleginnen entscheiden, welche Möglichkeiten wie umgesetzt werden können

Schluss

Rückmeldung einzeln	Rückmeldung zum Studientag geben
Rückmeldung in Kleingruppen	Rückmeldung zum Studientag geben
Ich – Du – Wir	Kontakt zueinander aufnehmen, die eigene Person (das Ich), die andere (das Du) und die Gruppe als Ganzes (das Wir) wahrnehmen, den Tag mit einem Ich-, Du- und Wir-Gefühl abschließen

Die mit einer Hand  gekennzeichneten Übungen sind unter c) „Ausgewählte Übungsbeschreibungen“ aufgeführt.

c) Ausgewählte Übungsbeschreibungen

WIE FÜHLE ICH MICH GERADE?

Absicht:	Gefühlen nachspüren, über Gefühle sprechen, feststellen, dass Gefühle sich ändern
Altersgruppe:	ab 4. Klasse
Teilnehmer/innenzahl:	ganze Klasse
Zeitrahmen:	10 Minuten
Voraussetzung:	-/-
Vorbereitung/Material:	-/-

Übungsverlauf:

Schritt 1

Die Kinder gehen in der Stuhlkreismitte eine Minute lang herum und richten dabei den Blick auf den Boden. Sie nehmen keinen Kontakt zueinander auf. Sie sollen wahrnehmen, wie sie sich dabei fühlen. Nach einer Minute stellen sie sich im Kreis auf, spüren nach und sagen (mit einem Wort bzw. einem kurzen Satz), wie sie sich gerade fühlen.

Schritt 2

Die Kinder gehen in der Stuhlkreismitte eine Minute lang herum und immer wenn sie sich begegnen, geben sie einander die Hand und sagen: Schön, dass du da bist, Martin.– Schön, dass du da bist, Viola etc. Erneut nehmen sie wahr, wie sie sich dabei fühlen. Nach einer Minute stellen sie sich im Kreis auf, spüren nach und sagen (mit einem Wort bzw. einem kurzen Satz), wie sie sich gerade fühlen.

Auswertung:

Jede/r äußert, was ihr/ihm dazu wichtig ist

Fundort/Idee: M. Wichniarz

ICH BIN ÄRGERLICH/WÜTEND, WENN

Absicht:	Auseinandersetzung mit der eigenen Wut und der anderer, erkennen, dass es unterschiedliche Gründe dafür gibt, wütend zu sein, die Gefühle der/s anderen ernst nehmen, sie nicht bagatellisieren, beispielsweise durch Äußerungen: Du hast doch gar keinen Grund, dich so aufzuregen. Reg dich ab! Möglichkeiten der Deeskalation kennen und damit umgehen lernen
-----------------	--

Altersgruppe:

ab 4. Klasse

Teilnehmer/innenzahl:

15 Personen

Zeitrahmen:

45 Minuten

Voraussetzungen:

div. Übungen zu den Gefühlen

Vorbereitung/Material:

AB

Übungsablauf:

Die Übung läuft in vier Schritten ab.

1. Auf einem Blatt den Satz „Ich bin ärgerlich wütend, wenn“ mehrfach beenden. Zettel zu Losen zusammenfalten. Jede/r zieht das Blatt eines anderen Kindes und liest in der Runde den Anlass für das Wütendwerden vor. Zettel aufhängen, damit alle sehen können, dass es sehr unterschiedliche Anlässe dafür gibt, wütend/ärgerlich zu sein.
2. „Wenn ich meinen Ärger/meine Wut loswerden möchte ohne andere zu verletzen, ...“ Die Schüler/innen beenden den Satz mehrfach. Jede/r liest im Kreis eine Möglichkeit vor.
3. Die Antworten werden an der Tafel nach folgenden Kriterien geordnet:
Ich kann meinen Ärger/meine Wut regulieren durch

Bewegung	ordnende Tätigkeiten	die heile Welt	Gehör finden

Das Tafelbild kann auf ein Plakat übertragen und in der Klasse aufgehängt werden.

Auch die Gruppenbegleiterin schlägt Möglichkeiten zur Ärger- und Wutregulierung vor. So kann beispielsweise ein Beschwerdebuch oder eine Streitkartei geführt werden oder ein Streitformular ausgefüllt werden. Alles, was deeskalierend wirkt, ist gefragt.

4. Was können, was sollen andere tun bzw. nicht tun, wenn ich wütend bin.
Möglichkeiten erneut sammeln und z.B. groß als Plakat in der Klasse aufhängen (s. unten). Um die Vorschläge auf ihre Eignung hin zu prüfen und zu festigen, können sie im Rollenspiel erprobt werden.
Außerdem sollte, wenn möglich, besprochen werden, für wen welches Wutmittel in Frage kommt, denn alle reagieren unterschiedlich. Was für die eine in einer Wutsituation gut ist, muss für den anderen noch längst nicht geeignet sein.

Was sollen andere tun, wenn ich wütend bin?

1. Sie sollen mich in Ruhe lassen.
2. Sie sollen mir nur zuhören.
3. Sie sollen zeigen, dass sie mich verstehen.
4. Sie sollen mir helfen.

Anmerkungen:

Es muss unbedingt die Übung „Wohin mit meiner Wut?“ folgen.

Für Pädagog/innen hat Ortrud Hagedorn folgende deeskalierende Vorschläge zusammengestellt:

- Die Streitenden von anheizenden Zuschauern trennen.
- Sprachliche Annahme der Streitenden (Du bist wütend. Du hast dich geärgert. Ihr seid beide noch im Stress. Ihr seid aufgeregt. Ich kann euch verstehen.)

- Beruhigungsmöglichkeiten einsetzen:
- körperlich: kaltes Wasser über Pulsschlagadern laufen lassen, Hände auf den Solarplexus legen und tief durchatmen, Arm um die Schulter legen,
- akustisch: sanfte Musik,
- optisch: Wolkenbilder, Aquarium, Kerzenlicht.
- Rückzugsmöglichkeiten für Streitende schaffen: ungestörte Winkel, eine extra Sitzgruppe etc.

Fundort/Quelle: M. Wichniarz, nach einer Vorlage vom O. Hagedorn

 Ich bin ärgerlich/wütend, wenn ... 	Ich bin ärgerlich/wütend, wenn 
Wenn ich meinen Ärger / meine Wut loswerden möchte, ohne andere zu verletzen, ... 	Wenn ich meinen Ärger / meine Wut loswerden möchte, ohne andere zu verletzen, ... 

Arbeitsbogen zur Übung „Ich bin ärgerlich/wütend, wenn ...“

WOHIN MIT MEINER WUT?

Absicht:

Möglichkeiten finden und kennen, wie ein Mensch seine Wut abreagieren kann, ohne andere zu schädigen

Altersgruppe:

ab 1. Klasse

Teilnehmer/innenzahl:

15 Personen

Zeitrahmen:

30 Minuten

Voraussetzungen:

div. Übungen zu den Gefühlen

Vorbereitung/Material:

-/-

Übungsverlauf:

Zu der Frage „Wohin mit meiner Wut?“ gemeinsam mit allen Kindern Ideen sammeln, aufzuschreiben und entscheiden, was in der Klasse bzw. Schule umsetzbar ist, z.B.:

1. Drei Runden auf dem Schulhof herumlaufen.
2. Zur Toilette gehen und sich kaltes Wasser über den Kopf, ins Gesicht, auf die Pulsschlagadern laufen lassen.
3. Einen Luftballon mit Mehl füllen und ein Gesicht darauf malen. Bei Wut wird der Ballon geknetet, so dass viele unterschiedliche Fratzen entstehen. Dadurch kann die Wut abreagiert und (wegen der ulkigen Fratzen) vielleicht sogar wieder gelacht werden.

4. Auf den Schulhof gehen und seine Wut herausschreien.
5. Von 10 an rückwärts zählen. Auf den Flur gehen und mehrmals tief durchatmen.
6. An der Wand hängt ein Blatt zum Abreißen, Zerreißen (Zerknüllen) und zum darauf herumstampfen (s. AB)
7. In das Beschwerdebuch, auf die Streitkartei, in das Streitformular schreiben.
8. Auf ein Kissen einschlagen (ist umstritten)
9. Schaumstoffschläger (Encounterbats) einsetzen (s. dazu die Übung „Gehst du mit mir in den Ring?“), Boxbirne in einem Raum aufhängen.¹⁰

Wenn die Lehrerin/der Lehrer vermutet, dass die Wut eskalieren könnte, können auch die folgenden Aufträge regulierend wirken:

- Hole frisches Tafelwasser.
- Gehe zum Hausmeister/zur Sekretärin und führe einen Auftrag aus (z.B. neue Kreide holen, auch wenn noch welche da ist, Arbeitsblätter kopieren, etc.)
- Bringe den Mülleimer hinunter.
- Gehe zum Kopierer.
- Etc.

Fundort/Quelle: aus verschiedenen Seminaren zusammengetragen von M. Wichniarz, weitere Ideen A. Schützler



Arbeitsbogen zur Übung „Wohin mit meiner Wut?“

d) Anmerkungen zum Studentag und/oder Ergebnisse

**Rückmeldung auf den Studentag der Schule am Breiten Luch
am 9. September 2004**

Am Ende des Studentages wurden die Kolleg/innen darum gebeten, die folgenden Fragen zu beantworten:

- 1. Was hat Ihnen gefehlt? Was hätte Sie gern anders gehabt?**
- 2. Welche Anregungen würden Sie gern aufgreifen?
(Welche Probleme sehen Sie evtl. dabei?)**
- 3. Was ist Ihnen bezogen auf die weiteren Fortbildungstermine wichtig?
Was möchten Sie uns noch mitteilen?**

Es wurde uns Folgendes zurückgemeldet:

zu 1. Was hat Ihnen gefehlt? Was hätten Sie gern anders gehabt?

- Weniger Rollenspiele, die eigene Gefühle widerspiegeln sollen
- Es war alles okay: „Ja!“ 5x genannt
- Lernen – auch „Soziales Lernen“ verbinde ich persönlich mit der Vermittlung von Theorien bzw. Regeln, Geboten u. ä. Mir fehlte diese Seite, wenn es sie überhaupt gibt.
- Ich fand die Veranstaltung gut strukturiert und in jeder Hinsicht ausgewogen.
- Veranstaltung war gut.
- Übersicht über Gefühlsarten mit Ein- und Unterordnung.
- Textmaterial für Jugendliche war zu wenig vorhanden
- Mehr Beispiele für Schüler ab Kl. 7

zu 2. Welche Anregungen würden Sie gern aufgreifen?

(Welche Probleme sehen Sie evtl. dabei?)

- Die praktische Durchführbarkeit
- Was mache ich mit Störenfrieden, die sich völlig verweigern?
- Situationsbedingt würde ich die Anregungen aufgreifen/anwenden, die zum Abbau „negativer“ Gefühle geübt wurden (Wut).
- Ich fand die Seminarführung solide vorbereitet und gut durchgezogen.
- Möglichkeiten der Wutkanalisierung
- Einarbeiten der „Mimik und Gestik“ in den allg. Unterricht wieder mehr beachten.
- Wutzettel im meiner Klasse
- Kuschelfeder (bei Kindern Aufmerksamkeit schulen, Merkfähigkeit trainieren und gleichzeitig sensibel miteinander umgehen)
- Möglichkeiten der Deeskalation besprechen
- Erfahrungsaustausch, konkreter Bezug auf unsere Schülerschaft
- „Soziales Lernen“ sollte für die Schulen mit sonderpädagogischem Schwerpunkt „Lernen“ als Curriculum entstehen.

- Sich selbst und andere wahrnehmen
- Entwicklung des Selbstwertgefühls bei den Schülern
- Problem: Wo anfangen? Evtl. familiäre Probleme aufgreifen, die Ursachen sind.
- Aggressionen dargestellt,
- Aggressionen an Gegenständen, Wut/in Worten u. andere Verhaltensweisen
- Einordnung
- Abbau der Aggressionen, kleine Spiele, sportl. Übungen
- Kommunikationstraining bei/nach Wutattacken
- Wie kann ich Aggressionen abbauen?
- Wie gehe ich mit verbaler Aggression um?
- Diskriminierung von Mitschülern und Mitmenschen
- Die Anregungen waren gut, aber nur umsetzbar für Kinder
- Die Anregungen müssten in den unteren Klassen geübt werden, damit evtl. in der Oberstufe Nutzung möglich ist.
- Gute Anregungen zum Wutabbau, Probleme bei der räumlichen Umsetzung
- Gegenstände, die Gefühle erkennen bzw. beschreiben lassen (Dosen, Schachteln, Bilder)

zu 3. Was ist Ihnen bezogen auf die weiteren Fortbildungen wichtig?

Was möchten Sie uns noch mitteilen?

- Ich brauche für meine anderthalb Arbeitsjahre keine Langzeitfortbildung mehr.
- Struktur beibehalten
- Theoretische Eingliederung beibehalten
- Halbierung des Kollegiums war für mich gut
- Bitte die gute und übersichtliche Strukturierung beibehalten (s. Einsatz Folien)
- Es war auch okay, dass gespielt wurde, es war lustiger und die Anregungen für unsere Kinder waren interessant.
- Schwerpunktsetzung evtl. Literatur vorher zum Einblick – Diskussion möglichst ausbauen
- Strukturen waren gut
- Das Herunterbrechen auf die Problematik des lernschwachen Schülers muss verbessert werden.
- Motivation, dass sich der Lehrer diese Dinge „traut“.
- Erfahrungsberichte – Inwieweit hat sich das Verhalten eines Schülers verändert?
- Konkretes Eingehen auf die Situation der Sonderschule
- Keine Spiele selbst machen, die auch einen Vorführreffeekt haben.



Berlin, 16.9.04

Liebe Kolleginnen und Kollegen

ich habe Ihre Rückmeldebogen ausgewertet. Folgendes hat die AG „Soziales Lernen“ Ihrer Schule noch erhalten:

Theoretische Informationen über Emotionen (Daniel Goleman)

Eine Übersicht über Gefühlsarten mit Ein- und Unterordnung von Ortrud Hagedorn.

Außerdem habe ich einige Fragen an Sie, damit ich evtl. noch etwas nachliefern kann (bitte auf der Rückseite beantworten):

Rückgemeldet wurde:

Textmaterial für Jugendliche fehlte.

Mehr Beispiele für Schüler ab Kl. 7. Die Anregungen sind nur für Kinder umsetzbar. Konkretes Eingehen auf die Situation der Sonderschule.

Probleme bei der räumlichen Umsetzung.

Meine Frage dazu:

Auf welche Texte bezieht sich diese Rückmeldung? Sind die kleinen Geschichten in der Turnhalle oder am Nachmittag zu Hause gemeint?

Was von dem, das ich Ihnen vorgestellt habe, können Sie nicht in den höheren Klassen einsetzen? Wie könnte es ggf. für den Einsatz in den höheren Klassen verändert werden? Ich schlage vor, nach jeder Übung über die Anwendung bei den Schüler/innen zu sprechen und ggf. gemeinsam Veränderungen der Übung zu entwickeln.

Welche räumlichen Probleme gibt es?

Gefragt wurde:

Inwieweit hat sich das Verhalten eines Schülers verändert?

Meine Antwort darauf:

Ich verweise auf den Erfahrungsbericht „ene mene muh“, der der Schule vorliegt, und auf die wissenschaftlich ermittelten Ergebnisse des BLK-Modellversuchs „Förderung sozialer Kompetenzen von Mädchen und Jungen in der Grundschule“. Das Buch kann bei mir ausgeliehen werden.

Dies habe ich nicht verstanden:

Gegenstände, die Gefühle erkennen bzw. beschreiben lassen (Dosen, Schachteln, Bilder)

Ich werde mich bemühen, Übungen mit Vorführreffeekt zu vermeiden.

Margot Wichniarz

Mitteilung an das Kollegium auf der Grundlage der Rückmeldungen zum Studentag

Die Ergebnisse dieser Befragung wurden aufgegriffen und von der AG „Soziales Lernen“ gemeinsam mit den Fortbildnerinnen bearbeitet. So entwickelten sie z.B. einzelne Übungen weiter und passten sie den spezifischen Gegebenheiten des Sonderpädagogischen Förderzentrums am Breiten Luch an. Sie nahmen vor allem die notwendige Differenzierung auf die unterschiedlichen Klassenstufen vor.

Daraus entwickelte sich die folgende Vorgehensweise: Die Fortbildnerinnen stellten die Übungen im Allgemeinen auf einem mittleren Niveau vor und besprachen Differenzierungen nach unten und oben. Exemplarisch wurde am Beispiel einiger Übungen gemeinsam mit dem Kollegium erarbeitet, wie jene abgewandelt werden könnten. Im Laufe des Fortschreitens der Fortbildung fand dies dann nur noch gelegentlich statt.

- 1 Zu allen Handlungsfeldern benennen wir jeweils einige wesentliche Aspekte und verweisen darüber hinaus auf weiterführende Literatur.
- 2 vgl. Klann-Delius, Gisela: Sich seiner Gefühle bewusst werden, Seminarpapier 2001
- 3 Descartes, Rene: Abhandlung über die Methode, seine Vernunft gut zu gebrauchen, Leiden 1657.
(Descartes Dictum: Cogito ergo sum. - Ich denke, also bin ich.)
- 4 Dem Dualismus von Vernunft hier und Gefühlen dort, ersteres hoch bewertet, zweites abgewertet, entspricht auch Descartes' Zuordnung zu männlich und weiblich.
- 5 Goleman, Daniel: Emotionale Intelligenz, Wien 1995.
- 6 s. dazu M. Spitzer: Lernen – Angst behindert Lernen. S. 418 ff.
- 7 Mit den neuen Rahmenlehrplänen sind für die Berliner Schule dafür günstige Voraussetzungen geschaffen.
- 8 s. dazu Marschall Rosenberg, Gewaltfreie Kommunikation, S. 63 ff.
- 9 Juul, Jensen, S. 121.
- 10 Unter den Fortbildnerinnen vom TeamSozialesLernen sind diese Methoden umstritten. Denn die Schüler/innen könnten dadurch lernen, dass das „Zuschlagen“ ein geeignetes Mittel ist, um Wut abzulegieren zu können. Allerdings ist an den hier vorgeschlagenen Einsatz des „Schlagens“ die Bedingung geknüpft, dass niemand verletzt werden darf.

2. Termin am 11. November 2004

Handlungsfeld: Kommunikationsfähigkeit erweitern

a) Informationen zum Handlungsfeld

Kommunikation ist eine Frage der Haltung.

Kommunikation, die für alle Beteiligte – vor allem in Konfliktfällen – zufriedenstellend verläuft, ist zu allererst eine Frage der Haltung sich selbst und anderen Menschen gegenüber. Diese Haltung beruht auf Achtsamkeit und Anerkennung. Dazu wollen wir in allen Handlungsfeldern des Sozialen Lernens beitragen. Denn die Beteiligten (Schüler/innen und Erwachsene) lernen, sich als gleichberechtigt bzw. gleichwertig zu betrachten sowie anerkennend und wertschätzend miteinander umzugehen und andere nicht zu beschimpfen, zu beleidigen, abzuwerten, zu verletzen etc.

Beziehungsebene kommt vor Sachebene.

In jeder sprachlichen Begegnung geht es zu allererst um die Beziehung der an der Kommunikation Beteiligten und weniger um das konkret gesprochene Wort. So können Konflikte nicht allein auf der Sachebene ausgetragen werden, weil sie meistens auf Störungen in der Beziehungsebene beruhen. Deshalb spielt beispielsweise die Beziehungsklärung zwischen den Konfliktparteien in der Mediation eine wichtige Rolle,¹ denn erstere ist bedeutsamer als der sachliche Gehalt einer verbal formulierten Äußerung (s. dazu Abb. 12).

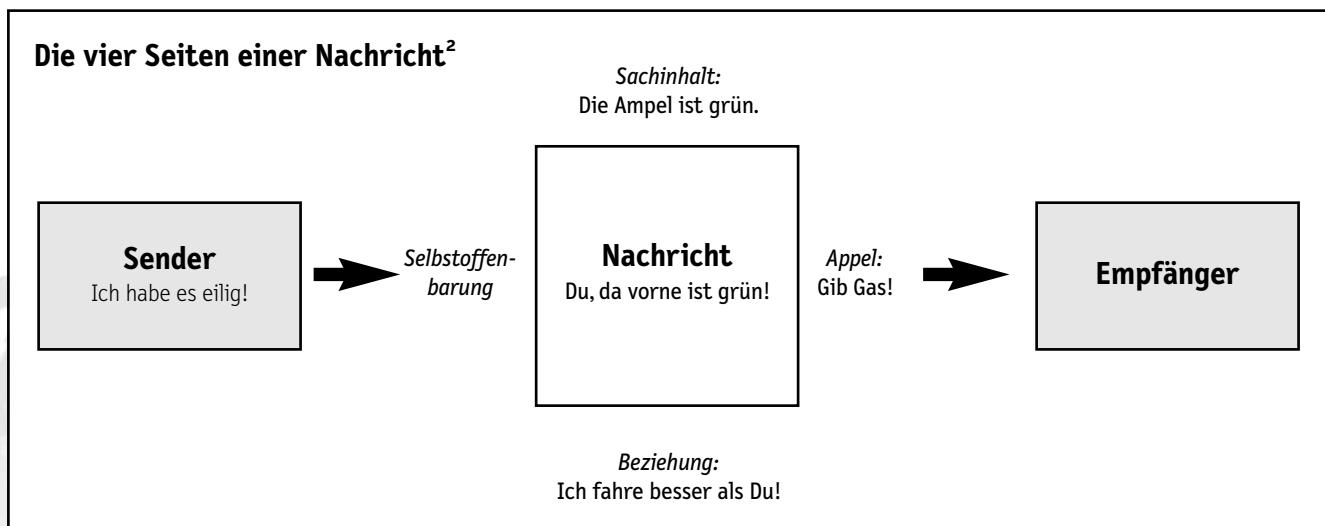


Abb. 12

Nach Schulz von Thun geht es bei der Beziehungsseite einer Äußerung nicht um den Sachinhalt, sondern um die Art, wie ein Sender mit einem Empfänger spricht. Durch Tonfall³, Gestik, Mimik, Körpersprache und die Art der Formulierungen⁴ werden dem Anderen Beziehungsbotschaften übermittelt, die ihn persönlich betroffen machen können (Was hält der denn von mir?). Außerdem kommt es darauf an, was Sender und Empfänger voneinander halten bzw. übereinander denken. Das kann dazuführen, dass der Empfänger, weil er sich auf der Beziehungsebene abgelehnt fühlt, dem Sender heftig widerspricht, obwohl er auf der Sachebene mit ihm übereinstimmt.

Die Beziehungsebene ist eine wichtige Voraussetzung für gelingende Kommunikation. Das Wissen allerdings um das Funktionieren von Kommunikation und die Bedingungen für konstruktives sprachliches Handeln wiederum hat Einfluss

auf die Beziehungsebene, das bedeutet, dass die konstruktive Entwicklung einer Beziehung auch von der Fähigkeit, sich sprachlich achtsam und aner kennend verhalten zu können, abhängt.

Sich sprachlich konstruktiv verhalten

Insgesamt gesehen geht es bei der Weiterentwicklung von Kommunikations fähigkeit sowohl um den konstruktiven Umgang mit Sprache, als auch vor allem um den konstruktiven Umgang mit sich selbst und anderen. Dazu kann das hier beschriebene Handlungsfeld allein keinen ausreichenden Beitrag leisten. Deshalb verweisen wir die Seminarteilnehmenden stets auf die Beiträge der anderen Handlungsfelder zur sozialen Kompetenzentwicklung.

Im Rahmen unseres Konzeptes beziehen wir uns u. a. auf Paul Watzlawick, Friedemann Schulz von Thun und Marschall Rosenberg. In Bezug auf Watzlawick verdeutlichen wir die enge Verbindung zwischen Inhalts- und Beziehungsaspekt innerhalb der Kommunikation, mit Schulz von Thun gehen wir auf die vier Seiten einer Nachricht und auf deren Bedeutung für Sender und Empfänger ein (s. Abb. 12) und Rosenberg folgend bemühen wir uns um einen Umgang mit Sprache, der auf Achtsamkeit, Respekt und Anerkennung beruht (s. dazu Bei spiel für Ich- und Du-Botschaften, S. 62).

Anhand einiger Beispiele machen wir die Seminarteilnehmenden auf die Komplexität des Lerngegenstandes aufmerksam und verdeutlichen, wie schwierig gelungene Kommunikation sein kann. Letztendlich ist es wichtig, geduldig mit sich selbst und anderen zu sein. Und wenn eine Kommunikation nicht zufrieden stellend verläuft, denken wir an die ernüchternde Aussage Ruth Mitschkas „Nicht-Verstehen ist der Normalzustand ...“⁵ (s. dazu auch Abb. 13).

Geduldig sein!

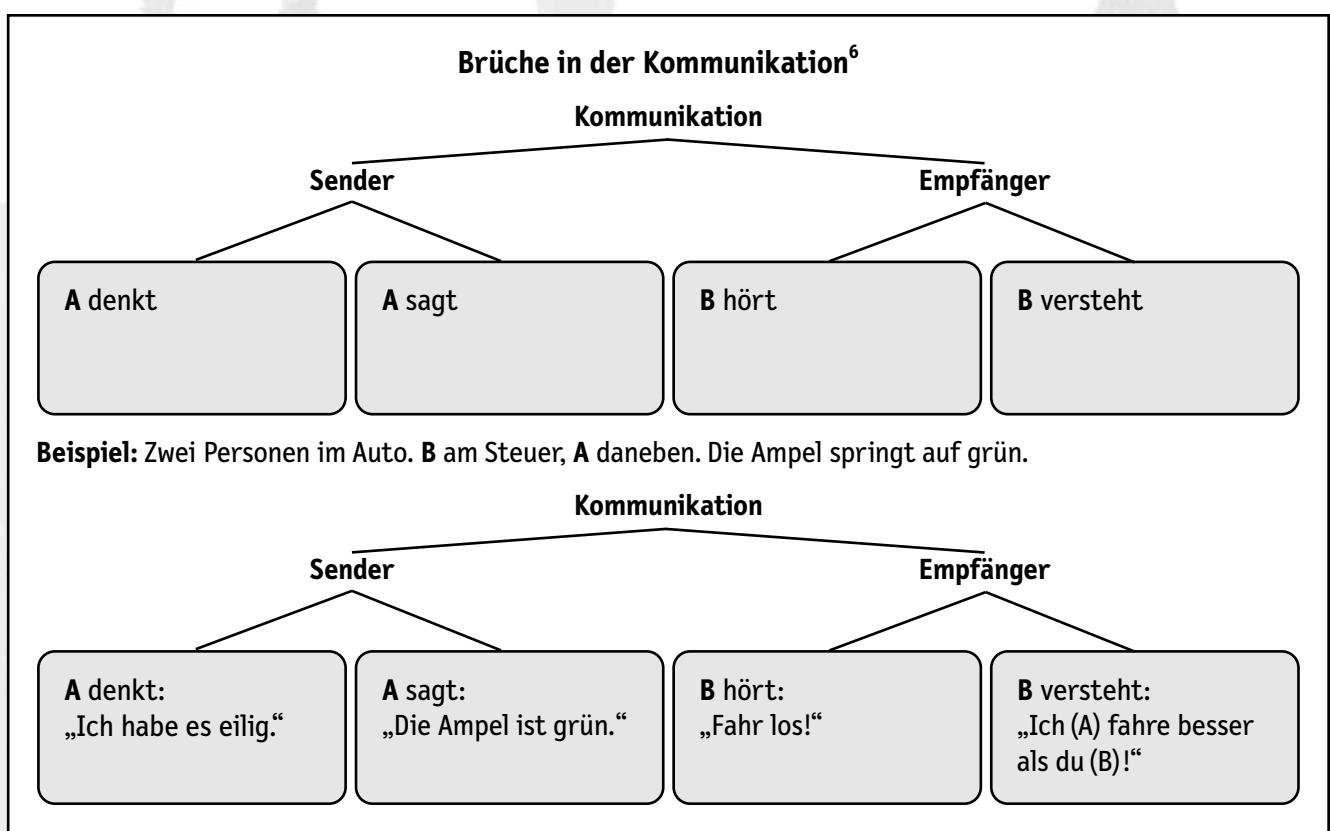


Abb. 13

Beispiel für Ich- und Du-Botschaften⁷

Situation:

Monika kommt am Nachmittag von der Arbeit nach Hause und geht in die Küche. Die Blätter der Zeitung, die ihr Mann Stephan heute früh gelesen hat, liegen ausgebreitet auf dem Tisch und teilweise auf dem Fußboden. Als Stephan etwas später ebenfalls von der Arbeit nach Hause kommt, könnte Monika sagen:

„Du bist so was von unordentlich, Stephan. Immer lässt du alles stehen und liegen.“ (Du – Botschaft)

oder auch:

„Ich ärgere mich darüber ...“ (Ich-Botschaft)

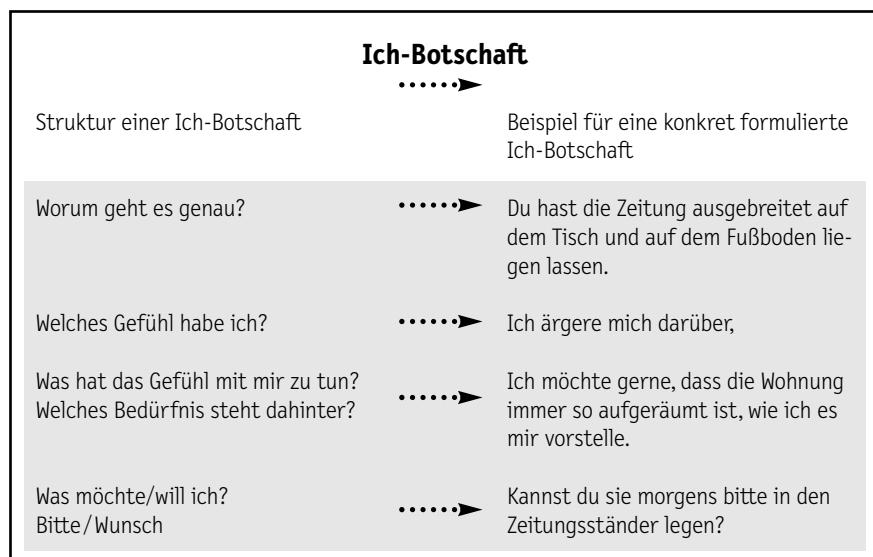


Abb. 14

Auf Bitten kann auch ein „Nein!“ folgen.

Erläuterung:

Mit dieser Ich-Botschaft drückt Monika ihr Gefühl aus, das sie beim Anblick der auf dem Boden liegenden Zeitung hat. Sie formuliert ihr dahinter liegendenes Bedürfnis und äußert eine Bitte. Ihr muss klar sein, dass eine Bitte nur dann eine Bitte ist, wenn sie auch ein „Nein!“ zulässt. Sollte Stephan mit „Nein!“ reagieren, werden beide über ihre evtl. unterschiedlichen Vorstellungen von Ordnung verhandeln müssen. So könnte Stephan z.B. sagen: „Ich habe morgens einfach keine Lust/Zeit dazu. Aber ich verspreche, dass ich sie sofort wegräume, wenn ich abends nach Hause komme. Könntest du das akzeptieren? Etc.“

Das Beispiel macht deutlich, wie wesentlich der Beziehungsaspekt bei der Kommunikation ist. Denn in der beschriebenen Situation geht es nicht nur um die auf dem Boden liegende Zeitung, sondern zugleich darum, in welcher Beziehung die Kommunizierenden zueinander stehen, wie sie miteinander umgehen und was sie voneinander halten.

b) Übersicht über die Seminarplanung, die Übungen und die mit ihnen verbundenen Absichten

Vorbemerkung:

Es wird zunächst an den Ergebnissen des Studentages im September angeknüpft (s. S. 56 ff.) und u. a. nachgefragt, was in der Zwischenzeit bzgl. der Übungsangebote geschehen ist. Am Beispiel der „Personensuche“ wird erläutert, wie Übungen je nach Klassenstufe bzw. unterschiedlichen Lernvoraussetzungen in den Klassen differenziert werden können.

An den Studentag anknüpfen

In jeder Seminarsitzung wird den Kolleg/innen Zeit für die Besprechung von Anliegen, die sich beim Einsatz des Fortbildungsangebotes im Unterricht ergeben haben, zur Verfügung gestellt.

Übersicht über die Seminarplanung

Handlungsfeld: Kommunikationsfähigkeit weiterentwickeln

Übungsbezeichnung	Absicht
Einstieg	
Große Runde	Kontakt aufnehmen, gesehen werden, andere sehen, genau zuhören, von anderen Mitgeteiltes wiedergeben
Aufgepasst	zuhören, Anweisungen merken, prüfen, ob die Anweisungen richtig ausgeführt werden
Hauptteil	
Infos zum Handlungsfeld	grundlegende Informationen zum HF erhalten, reflektieren und diskutieren
Fragen, fragen, fragen	das Befragen anderer als Mittel der Kontaktaufnahme einsetzen, Etwas über andere erfahren, Etwas von mir mitteilen
Sprechende Hände	anderen etwas mitteilen, ohne zu sprechen, auf das Phänomen der Körpersprache aufmerksam werden, Körpersprache einsetzen, Körpersprache anderer interpretieren
Gutes und schlechtes Zuhören 	sich der Auswirkungen von gutem und schlechtem Zuhören bewusst werden, Merkmale von gutem und schlechtem Zuhören erarbeiten
Pause	
Zuhören will gelernt sein, Teil 1 	schlechtes Zuhören als möglichen Grund für einen Konflikt erkennen
Es tut mir leid ...	Redemittel kennen lernen, die Bedeutung des Einsatzes von Redemitteln bei der konstruktiven Kommunikation erkennen, Einsatz von Redemitteln üben
Schluss	
Seminarpapier besprechen	durchgeführte Übungen im Seminarpapier finden, weiterführende Übungen zur Kenntnis nehmen
Feedback	eine kurze Rückmeldung auf den Seminarablauf geben
Wünsche, Fragen, Vereinbarungen	Wünsche äußern, Fragen stellen, Vereinbarungen treffen

Bei allen Übungen zum Zuhören weisen wir die Erwachsenen darauf hin, dass es uns dabei nicht darum geht, dass die Schüler/innen lernen den Ausführungen der Lehrer/innen aufmerksam zu folgen. Uns geht es um gleichberechtigte Ge-

Zuhören in gleichberechtigten Gesprächssituationen

sprächssituationen, d.h.: Alle an einer Kommunikation Beteiligten müssen gleichermaßen die Gelegenheit haben sich zu äußern und ihnen muss gleichermaßen zugehört werden. Dies ist aber oftmals im Unterricht nicht gegeben. Die Lehrenden sprechen während einer Unterrichtsstunde in der Regel mehr als einzelne Schüler/innen, die sich gelegentlich gar nicht oder nur kurz äußern. Ihnen hören die Lehrenden evtl. nur für die Länge eines Satzes zu. Umgekehrt sollen die Lernenden ihren Ausführungen evtl. ganze 45 Minuten lang folgen, vor allem dann, wenn der Unterricht frontal und nicht geöffnet durchgeführt wird (Zur Öffnung des Unterrichts s. S. 82).

Auch wenn es der verständliche Wunsch vieler Kolleg/innen ist, dass die Schüler/innen lernen, ihnen zuzuhören, geht es uns nicht darum, sondern um das Zuhören in gleichberechtigten Situationen. Dabei haben die Zuhörübungen insofern Auswirkungen auf den Unterricht, dass die Schüler/innen lernen sich in Gesprächssituationen mit anderen Kindern, bei denen sich die Lehrerin genauso einbringt wie ihre Schüler/innen, zunehmend besser zuzuhören.

c) Ausgewählte Übungsbeispiele

GUTES UND SCHLECHTES ZUHÖREN

Absicht:	sich den Unterschied zwischen gutem und schlechtem Zuhören bewusst machen
Altersgruppe:	ab 4. Klasse
Teilnehmer/innenzahl:	15 Personen
Zeitrahmen:	30 Minuten
Voraussetzung:	verschiedene Übungen zur Kommunikation
Vorbereitung/Material:	-/-

Übungsverlauf:

Schritt 1

Die Gruppenleiterin macht die Übung mit einem Kind vor. Sie lässt sich Etwas erzählen und hört nicht zu. So schaut sie z.B. weg, sucht Etwas in ihrer Tasche, unterbricht das Kind und erzählt von einer eigenen Angelegenheit etc. Im Anschluss daran berichten die zuschauenden Kinder, was sie beobachtet haben.

Schritt 2

Danach finden sie sich zu zweit zusammen. Kind A erzählt und Kind B hört nicht zu. Nach einer Minute – die Gruppenleiterin gibt ein Zeichen – wird Kind A gefragt, wie es ihm ergangen ist, als B nicht zuhörte. Die Äußerungen werden an der Tafel festgehalten. Dann wird B gefragt, was es getan hat, als es nicht zuhörte. Auch diese Antworten werden an die Tafel geschrieben.

Schritt 3

Kind A erzählt und B hört ihm zu. Nach einer Minute wird A gefragt, wie es ihm ergangen ist als B zuhörte. B wird gefragt, was es gemacht hat, als es A zuhörte. Die Antworten werden wie in Schritt 2 ebenfalls an die Tafel geschrieben.

Anmerkung:

Im Vordergrund unserer Zuhörübungen steht nicht das Zuhören in unterrichtlichen Situationen, auch wenn dies – aus verständlichen Gründen – oft Wunsch der Kolleg/innen ist, denn im Unterricht ist die Gesprächssituation meistens durch ein Ungleichgewicht geprägt. Eine Person spricht lange, alle anderen müssen lange zuhören. Dass Schüler/innen auch längeren Ausführungen folgen können sollen, wird hier nicht in Zweifel gezogen. Bei unseren Übungen handelt es sich jedoch um das Zuhören in gleichberechtigten Situationen, d.h. jede/r muss gleichermaßen die Möglichkeit zum Sprechen und Zuhören haben.

Zuhören in gleichberechtigten Gesprächssituationen**Auswertung:**

Die Kinder äußern all das, was ihnen zu der gesamten Übung einfällt. Sie besprechen, ob sie daraus eine Regel für ihr Miteinander machen wollen.

Weitere Fragen könnten sein:

- Was mache ich, wenn ich gerade keine Zeit zum Zuhören habe?
- Was mache ich, wenn mir das, was die/der andere erzählt, zu lang wird und ich nicht mehr zuhören kann bzw. will?
- Was mache ich, wenn mich das, was der/die andere erzählt, nicht interessiert?
- Etc.

Fundort/Idee: Jamie Walker

ZUHÖREN WILL GELERNNT SEIN

Absicht:	die Wichtigkeit von Zuhören erkennen
Altersgruppe:	ab 1. Klasse
Teilnehmer/innenzahl:	ganze Klasse
Zeitrahmen:	20 Minuten
Voraussetzung:	-/-
Vorbereitung/Material:	Vater- und Sohn-Geschichte

Übungsverlauf:

Eine der folgenden Geschichten wird vorgelesen. Die Schüler/innen äußern sich frei dazu.

Danach fragt die Gruppenleiterin: Es gab einen Streit? Warum?

Anmerkung:

Schreiben Sie noch weitere Zuhörgeschichten – möglichst aus dem Zusammenleben der Kinder – und lesen Sie ab und zu eine vor.

Im Vordergrund unserer Zuhörübungen steht nicht das Zuhören in unterrichtlichen Situationen, auch wenn dies – aus verständlichen Gründen – oft Wunsch der Kolleg/innen ist, denn im Unterricht ist die Gesprächssituation meistens durch ein Ungleichgewicht geprägt. Eine Person spricht lange, alle anderen müssen lange zuhören. Dass Schüler/innen auch längeren Ausführungen folgen können sollen, wird hier nicht in Zweifel gezogen. Bei unseren Übungen

handelt es sich jedoch um das Zuhören in gleichberechtigten Situationen, d.h. jede/r muss gleichermaßen die Möglichkeit zum Sprechen und Zuhören haben.

Auswertung:

Durch das Klassengespräch wird den Schüler/innen klar, wie wichtig es für die Verständigung ist, dass sich Menschen zuhören, weil es sonst zu Problemen und Konflikten zwischen ihnen kommen kann.

Vater und Sohn-Geschichte

Am späten Nachmittag sitzt Timo vor seinem Computer. Es ist wieder einmal total spannend. Gerade haben Piraten die Siedler angegriffen und Timo hat alle Hände voll zu tun, um den Angriff anzuwehren.

Gerade in diesem Moment kommt sein Vater ins Zimmer. „Du Timo, ich brauche ganz dringend 6 Eier, 1 Brot, 100 Gramm Salami und 2 Liter Milch. Kannst du das schnell noch holen, sonst haben wir heute Abend nichts zu essen.“ „Ja, ja, gleich, mach ich“, sagt Timo. „Ach, und die Fernsehzeitung habe ich auch vergessen. Bring die auch noch mit.“ Gerade jetzt taucht hinter der Insel ein weiteres Piratenschiff auf. Wie soll das nur aussehen. „Hast du gehört, Timo?“ – „Ja, klar! Ich mach das schon!“

Nach dem Spiel geht Timo einkaufen und bringt folgendes mit:

1 Liter Milch, 2 Eier, 100 Gramm Brot, und sechs Fernsehzeitungen. „Übrigens“, erklärt er seinem Vater, „zwei Liter Salami gab es nicht.“

Der Vater schaut ihn mit großen Augen an und sagt: „Sag mal, geht` s dir noch gut. Dich kann man doch wirklich nirgendwo hinschicken. Immer machst du den gleichen Mist!“

Geschichte zur Übung „Zuhören will gelernt sein“, Beispiel 1

Mona und Lisa

Mona und Lisa sind gute Freundinnen. In der Klasse sitzen sie nebeneinander. Mona malt gerade ein Bild mit einem Haus und einer Wiese darum. Lisa fragt: „Kommst du heute Nachmittag zu mir, dann können wir zusammen spielen.“ – „Ja, ich komme“, antwortet Mona. Sie malt viele bunte Blumen auf ihre Wiese. Bunte Blumen mag sie besonders gern.

Lisa fragt: „Kannst du deine Bausteine mitbringen und den roten Lastwagen und deine Puppe?“ Mona: „Ja, die bringe ich mit.“ Mona kann besonders gut Tulpen malen. Am besten gefallen ihr rote Tulpen und die zaubert sie gerade auf ihr Blatt.

Am Nachmittag ist Mona bei Lisa. Lisa ist ganz gespannt:

„Hast du alles mitgebracht?“ Mona antwortet: „Ja!“ Sie greift in ihre Tasche und holt einen Tuschkasten, einen Beutel mit Murmeln und ihren Kuschelhasen namens Mörchen heraus. Lisa ruft entsetzt: „Was hast du denn mitgebracht? Das ist doch alles Quatsch.“ Mona entgegnet: „Wieso, warum schreist du mich so an?“

Lisa: „Du solltest ganz was anderes mitbringen. Das hast du versprochen. Jetzt will ich nicht mehr mit dir spielen. So!“

Geschichte zur Übung „Zuhören will gelernt sein“, Beispiel 2

Fundort/Idee: M. Wichniarz

d) Anmerkungen zum Seminartermin und/oder Ergebnisse

Zur Übung „Gutes und schlechtes Zuhören“ haben die Kolleg/innen Folgendes geschrieben:

Schlechtes Zuhören	
<p>So ist es mir ergangen, als mir <u>nicht</u> zugehört wurde:</p> <ul style="list-style-type: none"> – es war mir unangenehm – ich fühlte mich überflüssig – ich fühlte mich nicht Ernst genommen – ich fand es unfair – ich versuchte Neugierde zu wecken / Blickkontakt herzustellen – ich wurde wütend – ich war deprimiert 	<p>Das habe ich gemacht, als ich <u>nicht</u> zuhörte:</p> <ul style="list-style-type: none"> – ich habe ihr den Rücken zugewandt – ich war sehr uninteressiert – ich habe mich mit anderen Dingen beschäftigt – ich habe sie ignoriert – ich habe mich weggedreht – ich habe an Sachen herumgespielt – ich habe keinen Blickkontakt hergestellt – ich habe Albernheiten gemacht – ich habe dazwischen geredet – ich habe gezeigt, dass ich mich langweile – ich habe abgegähnt
Gutes Zuhören	
<p>So ist es mir gegangen, als mir <u>gut</u> zugehört wurde:</p> <ul style="list-style-type: none"> – es ging mir gut – ich war zufrieden – ich fühlte mich Ernst genommen – ich konnte mehr erzählen – ich war motiviert – ich fühlte mich akzeptiert – ich fühlte mich wahrgenommen 	<p>Das habe ich gemacht, als ich <u>gut</u> zuhörte:</p> <ul style="list-style-type: none"> – ich habe hingehört – ich habe Zwischen- und Rückfragen gestellt – ich war konzentriert – ich habe mich körperlich zugewendet – ich habe Blickkontakt hergestellt – ich habe durch meine Mimik Mitgefühl ausgedrückt – ich habe durch Gestik und „Geräusche“ meine Zustimmung ausgedrückt

*Wer alleine arbeitet, addiert –
wer zusammenarbeitet,
multipliziert.*

Indische Weisheit



- 1 Edelstein, Wolfgang; Fauser, Peter: Demokratie lernen und leben, 2001, S. 48.
- 2 vgl. Schulz von Thun, Friedemann: Miteinander Reden 1, Hamburg 1992, S. 30.
- 3 s. dazu u. a. die Übung „Der Ton macht die Musik“.
- 4 Schulz von Thun, Friedemann: Miteinander Reden 1, Störungen und Klärungen, Hamburg 1992, S. 156.
- 5 Mitschka, Ruth: Die Klasse als Team, Linz 2001, S. 33 ff.
- 6 In einem Seminar von G. Böttger kennen gelernt. Berlin 1999.
- 7 Rosenberg, Marschall, Gewaltfreie Kommunikation, Paderborn 2005.

3. Termin am 9. Dezember 2004

Handlungsfeld: Kommunikationsfähigkeit erweitern

- a) Informationen zum Handlungsfeld siehe vorherigen Termin
- b) Übersicht über die Seminarplanung, die Übungen und die mit ihnen verbundenen Absichten

Vorbemerkung:

Das Seminar beginnt mit den Fragen: Haben Sie bereits Zeit für die konkrete Umsetzung einzelner Übungen gefunden? Welche Erfahrungen haben Sie gemacht? Wo gibt es Unterstützungsbedarf?

Übungsbezeichnung	Absicht
Einstieg	
Guten Tag ...	Kontakt aufnehmen, sich begrüßen
Innenkreis – Außenkreis ¹	Kontakt aufnehmen, etwas voneinander erfahren
Hauptteil	
Zuhören will gelernt sein, Teil 2	auf die Bedeutung des Zuhörens aufmerksam machen, darauf aufmerksam werden, dass Nicht-Zuhören Ursache für Konflikte sein kann
Ich weiß, was du erzählt hast	gutes Zuhören üben, Gehörtes wiedergeben, andere dadurch wertschätzen
Ich vermute, du fühlst dich so ...	auf die Körpersprache aufmerksam werden, Körpersprache deuten
Pause	
Über Gefühle kann ich sprechen	Bedeutung des Sprechens über Gefühle erkennen, über Gefühle sprechen üben
Gefühle mitteilen, 1	Ich- und Du-Botschaften kennen und voneinander unterscheiden lernen
Wie sag ich es der/dem anderen, 4	den Unterschied zwischen Ich- und Du-Botschaften kennen, Du-Botschaften in Ich-Botschaften umformulieren
Schluss	
Seminarpapier besprechen	

- c) Ausgewählte Übungsbeschreibungen

ÜBER GEFÜHLE KANN ICH SPRECHEN

Absicht:	erkennen, dass wir über Gefühle sprechen können
Altersgruppe:	ab 1. Klasse
Teilnehmer/innenzahl:	ganze Klasse
Zeitrahmen:	1 Stunde
Voraussetzungen:	div. Übungen zu den Gefühlen
Vorbereitung/Material:	-/-

Übungsverlauf:

Die Gruppenleiterin liest den Schüler/innen die Geschichte über Sonja und Marcus vor.

1. Die Schüler/innen äußern zunächst frei, was ihnen dazu einfällt.
2. Die Gruppenbegleiterin fragt: Wie fühlt sich Sonja? Was denkst du?
3. Unterschiedliche Gefühlsmöglichkeiten von Sonja werden gesammelt.
4. Die Gruppenbegleiterin fragt: Wenn Sonja sich ärgert, was wird sie tun?
5. Unterschiedliche Reaktionen von Sonja sammeln. Es sollten dabei sein:
 - Beschimpfungen (He, bist du blöd. Du kannst doch hier nicht alles einfach wegfressen. Idiot!)
 - Einsatz körperlicher Gewalt (Sonja rennt zu Marcus, schupst ihn zur Seite, reißt ihm die Esssachen aus der Hand und beschimpft ihn.)
 - Versteckter Ärger (Sonja ärgert sich, sagt es Marcus aber nicht und geht ihm zukünftig aus dem Weg)
6. Die Gruppenbegleiterin sagt:
Sonja hat noch eine weitere Möglichkeit. Sie kann offen über ihren Ärger und darüber, was sie will bzw. nicht will, sprechen ohne Marcus anzugreifen. Sonja könnte z.B. sagen:
„Ich ärgere mich, wenn du einfach an unseren Kühlschrank gehst. Du musst mich vorher fragen.“ Wenn Sonja so spricht, sagt sie etwas über sich, über ihre Gefühle und über das, was sie will. Wenn sie so spricht, nennen wir das Ich-Botschaft.
7. Die Gruppenleiterin fragt:
Kennst du auch Situationen, in denen du dich über einen anderen Mensch geärgert hast? Wie war die Situation und was hast du gesagt?
Die Gruppenleiterin lässt zwei Beispiele berichten.
8. Die Schüler/innen kommen nun zu zweit zusammen. Sie berichten sich gegenseitig Situationen, in denen sie sich ärgerten und sprechen darüber, wie sie sich verhalten haben. Sie versuchen Ich-Botschaften zu formulieren.
9. Nun schreiben sie diese Situation und eine Ich-Botschaft dazu auf. Aus allen Texten wird ein Buch für die ganze Klasse hergestellt.

Anmerkung:

Das Formulieren von Ich-Botschaften ist schwierig und sollte möglichst oft geübt werden. Meist bieten sich im Laufe des Schulvormittags dafür Gelegenheiten.

Sonja und Marcus

Nach dem Unterricht geht Marcus mit zu Sonja nach Hause. Sie sind befreundet und verbringen häufig die Nachmittage zusammen. Heute wollen sie gemeinsam ein neues Computerspiel ausprobieren.

Plötzlich klingelt das Telefon. Sonja geht ins Arbeitszimmer ihrer Eltern um abzunehmen.

Als sie zurückkommt, findet sie Marcus in der Küche. Er sitzt am Küchentisch und vertilgt Lebensmittel und Getränke aus dem Kühlschrank.

Geschichte zur Übung „Über Gefühle kann ich sprechen“, Beispiel 1

Suna und Siri

Am Nachmittag besucht Siri ihre Mitschülerin Suna. Suna wollte ihr bei den Mathehausaufgaben helfen.

Nachdem die beiden Mädchen fertig sind unterhalten sie sich. Suna geht in die Küche, um für beide etwas zum Trinken zu holen. Als sie zurückkommt steht Siri vor dem Spiegel und benutzt Sunas neuen Lippenstift.

Geschichte zur Übung „Über Gefühle kann ich sprechen“, Beispiel 2



Beispiel für eine Geschichte mit Du- und Ich-Botschaft

Ich kam nach Hause und mein Bruder wühlte in meinen Sachen rum.

H. Mann, du & Jau, lass gefälligst die Tiere von meinen Sachen. Du hast ja kein Tier!

G. Eig. Du findest nicht sonderlich Tiere, wenn du in meinen Sachen wühlest. Das nächste Mal frag mich vorher was du suchst. Ich gebe ja auch nicht an deine Sachen.

Beispiel für eine Schülerarbeit zur Übung „Über Gefühle kann ich sprechen“

Fundort/Idee: Nach Faustlos



GEFÜHLE MITTEILEN 1

Absicht:

Wut und Ärger sprachlich ausdrücken

Altersgruppe:

ab 1. Klasse

Teilnehmer/innenzahl:

ganze Klasse

Zeitrahmen:

45 Minuten

Voraussetzungen:

Übungen zum Umgang mit Gefühlen

Vorbereitung/Material:

Folie/Bild

Übungsverlauf:

Das Bild von Faustlos wird gezeigt bzw. die Folie aufgelegt. Die Schüler/innen beschreiben die darauf abgebildete Situation: Stefan ärgert sich darüber, dass Leonie seinen neuen Klebestift nimmt, ohne ihn zu fragen.

Die Gruppenleiterin fragt: Was wird Stefan tun? Macht Vorschläge.

Mögliche Vorschläge könnten sein:

- Hey, du Doofe! Gib meinen Kleber zurück! Immer nimmst du mir meine Sachen weg.
- Stefan boxt Leonie auf den Oberarm und beschimpft sie.

Beide Szenen werden vorgespielt. Die Lehrerin spielt Leonie und ein Kind Stefan. Beide Szenen werden so gespielt, dass ein Streit entsteht.

- Anschließend werden die Schüler/innen gefragt, ob Stefan sich in der Situation mit Leonie auch so verhalten könnte, dass kaum oder kein Streit entsteht.
- Die Schüler/innen machen verschiedene Vorschläge, die die Gruppenleiterin nicht kommentiert.
- Die Schüler/innen werden gefragt, wie sich Stefan in der Situation mit Leonie wohl fühlt? (Er ist wütend.)
- Warum ist er wütend? (Leonie hat seinen Kleber genommen, ohne zu fragen.)
- Wie würdet ihr euch fühlen, wenn jemand etwas nimmt, ohne zu fragen?
- Wollte Leonie Stefan ärgern? Was glaubt ihr?

Stefan (und ihr auch) lernt über seine Gefühle zu sprechen. Er kann z.B. sagen: Ich bin wütend, wenn du einfach meinen Klebstoff nimmst.

Diese Szene wird ebenfalls vorgespielt.

Anmerkung:

Weitere Beispiele für Du- und Ich-Botschaften:

- Du bist blöd! – Ich ärgere mich, wenn du Striche in mein Heft machst.
- Du nervst mich! – Ich ärgere mich (Ich werde nervös), wenn ich lese und du mich etwas fragst.
- Du ärgerst mich! – Ich ärgere mich, wenn du mich anstößt.
- Du passt nie auf! – Ich ärgere mich, wenn du nicht zuhörst.
- Du quatschst immer dazwischen! – Ich ärgere mich, wenn ich rede und du auch sprichst.

Auswertung:

Die Schüler/innen sprechen über die Übung.

Setzen Sie die Übung mit „Gefühle mitteilen 2 und 3“ fort.

Fundort/Idee: Faustlos



Wie fühlst du dich, wenn jemand etwas vor dir benutzt, ohne dich zu fragen?²

 **WIE SAG ICH ES DER/DEM ANDEREN?**³

Absicht:	differenzierte Ich-Botschaften formulieren können
Altersgruppe:	ab 6. Klasse
Teilnehmer/innenzahl:	15 Personen
Zeitrahmen:	45 Minuten
Voraussetzungen:	diverse Übungen zur Kommunikation, vor allem zu den Ich-Botschaften
Vorbereitung/Material:	-/-

Übungsverlauf:

Den Kindern wird erläutert, dass eine differenziert formulierte Ich-Botschaft verschiedene Bestandteile enthält. Diese werden an der Tafel festgehalten (Abb. 15).

Jedes Kind schreibt eine Du-Botschaft auf und versucht diese in eine Ich-Botschaft umzuwandeln (s. AB S. 73). Die Kinder finden sich zu zweit zusammen, tauschen sich über ihre Arbeit aus und nehmen evtl. Verbesserungen vor. Einige Beispiele werden mit der ganzen Klasse besprochen.

Anmerkung:

Die Anforderungen an eine Ich-Botschaft sind komplex. Dennoch kann im 5. und 6. Schuljahr der Versuch unternommen werden, Schüler/innen damit bekannt zu machen und das Formulieren von differenzierten Ich-Botschaften immer wieder erneut zu üben. Ausschlaggebend ist das Vorbild der Pädagogin / des Pädagogen.

Fundort/Idee: Nach einer Vorlage von Jamie Walker

Ich- und Du-Botschaften
Situation:

Die Lehrerin kommt nach der großen Pause in den Klassenraum. Auf dem Tisch von Lisa liegen Memorykarten und der dazugehörige Spielkarton.

Du-Botschaft:

Du bist so was von unordentlich, Lisa. Immer lässt du alles stehen und liegen.

Ich-Botschaft:

Ich ärgere mich darüber

Ich-Botschaft

Worum geht es genau?► Die Memorykarten liegen auf dem Tisch und auf dem Boden.

Beobachtung

Welches Gefühl habe ich?► Darüber ärgere ich mich,

Was hat das Gefühl mit mir zu tun?► weil es meiner Vorstellung von Ordnung in der Klasse nicht entspricht.

Welches Bedürfnis habe ich?

Was möchte/will ich?► Kannst du sie bitte zurückräumen?

Bitte/Wunsch

Abb. 15 Tafelbild zu den Ich- und Du-Botschaften

Erläuterung:

Mit dieser Ich-Botschaft teilt die Sprecher/die Sprecherin etwas über sich selbst mit. Damit eröffnet sie/er die Möglichkeit, über evtl. vorhandene unterschiedliche Vorstellungen von Ordnung zu verhandeln. So könnte der/die Angesprochene z.B. sagen: „Ich wollte nach der Pause weiterspielen und das Spiel für die kurze Zeit nicht wegräumen. Später werde ich es selbstverständlich wegräumen. Bist du damit einverstanden oder stört es dich auch dann noch?“ Etc. Es werden keine Schuldzuweisungen und Beschimpfungen vorgenommen.

„Du- und Ich-Botschaften“



Schreibe eine Du-Botschaft auf und verwandele sie in eine Ich-Botschaft.

Du-Botschaft _____

Ich-Botschaft Worum geht es genau? _____

Welches Gefühl habe ich? _____

Was hat das Gefühl mit mir zu tun? Welches Bedürfnis habe ich? _____

Was möchte/will ich? _____

Die Ich-Botschaft lautet: Ich _____

Arbeitsbogen zur Übung „Wie sag' ich es der/dem anderen?“

d) Anmerkungen zum Seminartermin und/oder Ergebniss

Alle Kolleg/innen sind sich darin einig, dass die Schüler/innen große Schwierigkeiten mit der Formulierung von Ich- und Du-Botschaften haben werden und dass der gestellte Anspruch sehr hoch ist. Wesentlich ist hier, dass die Erwachsenen mit ihren Ich-Botschaften eine Orientierung geben. Da wir hierzu im Rahmen unserer Jahresfortbildung kein ausreichendes Übungsangebot anbieten können, haben wir die Seminarteilnehmenden auf die Notwendigkeit weiterer Fortbildungen hingewiesen. Geeignet sind aus unserer Sicht vor allem Seminare zur „Gewaltfreien Kommunikation“.

1 Impulse: Als ich heute früh aufstand ..., Als ich zur Schule ging ..., Was ist nicht so gut gelungen?, Was ist gut gelungen?

2 Bild aus Cierpka, Manfred: Faustlos, 2002.

3 Unter dieser Bezeichnung gibt es mehrere Übungsteile, die aufeinander aufbauen. Hier beschreiben wir den Übungsteil 4.

4. Termin am 20. Januar 2004

Kontakt aufnehmen/Kennen lernen/Regeln vereinbaren und einhalten/Miteinander klarkommen

a) Informationen zum Handlungsfeld

Ins Soziale Lernen einsteigen

Die Übungen aus diesem Handlungsfeld eignen sich als Einstieg ins „Soziale Lernen“ und für eine neu gebildete Gruppe. Die Kinder erhalten zahlreiche Möglichkeiten, miteinander Kontakt aufzunehmen, sich kennen zu lernen sowie Regeln zu vereinbaren und einzuhalten. So werden Voraussetzungen dafür geschaffen, miteinander klarkommen zu können. Insgesamt sollen die Übungen die Entwicklung eines positiven Klassenklimas unterstützen, das für alle zufriedenstellend ist.

Das Kennen lernen hört nie auf

Die Übungen sollen allerdings nicht nur für den Beginn einer neuen Gruppe unterstützen, sondern sie begleiten das Miteinander von Schüler/innen über ihre gesamte Schulzeit hinweg. Denn das Kennen lernen eines anderen Menschen ist ein offener Prozess. Sobald wir diesen für abgeschlossen halten, weil wir der Meinung sind, den anderen gut genug zu kennen, verschließen wir unseren Blick vor der Tatsache, dass Menschen sich verändern.

Keinem Menschen einen Stempel aufdrücken

Wenn wir offen bleiben wollen für die individuellen Veränderungen eines Menschen, dann werden wir stets neue Seite an ihm entdecken. Denn der „Mensch ist wie ein unbekannter Kontinent“¹. Voraussetzung für das Kennenlernen dieses „unbekannten Kontinents“ ist eine gelungene Kontaktaufnahme. Dazu bieten wir Übungen an, in denen die Schüler/innen immer wieder in unterschiedlichen Konstellationen, oftmals auf spielerische Art und relativ ungezwungen, Gelegenheit erhalten Kontakte miteinander aufzunehmen.

Gleichzeitig dienen die Übungen dazu, dass die Schüler/innen in vielen unterschiedlichen Konstellationen miteinander arbeiten sowie gemeinsame kleine oder größere Aufgaben übernehmen. Ziel ist es, dass sie letztendlich bereit sind, mit jedem Kind der Klasse zusammenzuarbeiten etc.

Die Regel der Woche besonders beachten.

Um miteinander klarkommen zu können, müssen Menschen ihren Umgang miteinander so gestalten können, dass er für alle Beteiligte zufriedenstellend ist. Die gemeinsame Erarbeitung von Regeln und deren Einhaltung ist in diesem Zusammenhang von Bedeutung und deshalb ein Bestandteil unseres Konzepts. So schlagen wir u. a. vor, eine „Regel der Woche/des Monats“ einzuführen, auf deren Einhaltung im Laufe des verabredeten Zeitraums besonders geachtet wird. Konsequenzen bei Regelverstößen werden erörtert, Maßnahmen ggf. ergriffen, Regeln bei Bedarf geändert. Außerdem sind fast alle Übungen zum „Sozialen Lernen“ so angelegt, dass bei der Übungsdurchführung immer auch Regelungsbedarf vorhanden ist und Absprachen darüber unter den Schüler/innen notwendig sind.²

Übungen mit körperlichen Berührungen

Im Handlungsfeld „Kontakt aufnehmen,...“ erhalten die Kinder zahlreiche Gelegenheiten achtsam und zugewandt miteinander umzugehen. Dazu gehören im Grundsatz alle hier angebotenen Übungen ohne und mit körperlichen Be-

rührungen. Durch Berührungsübungen wird einerseits die so wichtige emotionale Komponente bei der Kompetenzentwicklung verstärkt. Andererseits werden Achtsamkeit und Zugewandtheit in einem intensiven Maß erfahrbar.³ Deshalb wollen wir mit derartigen Übungen den verantwortungsvollen Umgang mit körperlichen Berührungen fördern.

Vor dem Hintergrund des Rechts auf körperliche Unversehrtheit und die eigene Intimsphäre sowie der Gefahr von (sexuellem) Missbrauch halten wir es für grundlegend, dass jede Schülerin/jeder Schüler lernt, die folgende Regel zu beachten: „Ich entscheide selbst, wann, wie, wo und von wem ich berührt bzw. nicht berührt werden will.“ Das bedeutet, dass jede/jeder die Grenze zur eigenen Intimsphäre selbst setzt. Ob dies gelingt, hängt von den jeweiligen Vorerfahrungen der Schüler/innen ab. Einige könnten Schwierigkeiten haben, ihre Bedürfnisse/ihrer Willen deutlich auszudrücken, „Ja!“ oder „Nein!“ zu sagen. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, dass sie von der Gruppenbegleiterin dazu ermutigt werden sowie das Nein-Sagen üben und die anderen Schüler/innen lernen, das „Nein!“ eines anderen Kindes zu respektieren und es deshalb nicht zu diskriminieren.

Die „Nein!“ – Regel beachten

b) Übersicht über die Seminarplanung, die Übungen und die mit ihnen verbundenen Absichten

Handlungsfeld: Kontakt aufnehmen / Kennen lernen / Regeln vereinbaren und einhalten / Miteinander klarkommen

Übungsbezeichnung	Absicht
Einstieg	
Name und Rhythmus	andere sehen, von anderen gesehen werden
Luftballonspiel	miteinander Spaß haben
Gleich und verschieden	Gleich- und Verschiedenheiten zwischen sich und anderen erkennen und akzeptieren
Kreischlange	Kontakt zu anderen aufnehmen, etwas über andere erfahren, gemeinsam eine Aufgabe bewältigen
Hauptteil	
Das bin ich! 	Anderen etwas über sich mitteilen, etwas von anderen erfahren
Personensuche 	Kontakt zu anderen aufnehmen, etwas von anderen erfahren, anderen etwas über sich mitteilen Anmerkung: Am Beispiel der Personensuche werden gemeinsam mit den Kolleg/innen Differenzierungen der Übung von Klasse 2 bis 10 vorgenommen. Die grundlegenden Überlegungen dazu sind auf alle anderen Übungen zu übertragen
Eine Ausstellung über mich ...	anderen etwas über sich mitteilen, etwas von anderen erfahren
Was ich schon immer mal über mich erzählen wollte ...	über sich selbst schreiben, etwas von anderen erfahren
Reporter/innen unterwegs	anderen etwas über sich mitteilen, etwas von anderen erfahren, gemeinsam eine Aufgabe bewältigen

Übungsbezeichnung	Absicht
Pause	
Zipp, Zapp, Zupp	Kontakt aufnehmen, miteinander Spaß haben
Ich sitze ...	miteinander Spaß haben
Seeräuberknobeln	miteinander Spaß haben, gemeinsam eine Aufgabe lösen
Huch – ha	mich bewegen, miteinander Spaß haben, eine/n andere/n vorsichtig körperlich berühren
Geheimnisvolle Zeichen	jemanden vorsichtig körperlich berühren, die eigenen Wahrnehmungsfähigkeiten stärken
Schluss	
Stiller Baum	zur Ruhe kommen, sich konzentrieren, die eigenen Wahrnehmungsfähigkeiten stärken
Seminarpapier besprechen	
Die Kolleg/innen bereiten sich auf die nächste Sitzung vor, in der es um die Weiterentwicklung personaler und sozialer Kompetenzen im Fachunterricht gehen wird. Die Kolleg/innen tragen in Gruppenarbeit zusammen, welche personalen und sozialen Kompetenzen im RLP genannt werden.	

c) Ausgewählte Übungsbeschreibungen

 **DAS BIN ICH**

Absicht:

sich selbst kennen, eine Aussage über sich selbst machen, von anderen gehört bzw. wahrgenommen werden, von anderen bestärkt werden, andere wahrnehmen, andere bestärken

Altersgruppe:

ab 2. Klasse

Teilnehmer/innenzahl:

ganze Klasse

Zeitrahmen:

je nach Variante 10 bis 15 Minuten

Voraussetzungen:

-/-

Vorbereitung/Material:

A6-Papier

Übungsverlauf:

Alle erhalten ein A6-Blatt und schreiben, gut leserlich, den eigenen Namen und einen Satz über sich selbst auf. Anschließend werden die A6-Blätter zu Losen gefaltet und von den Teilnehmenden gezogen. Wer seinen eigenen Bogen zieht, gibt ihn zurück.

Sind alle Blätter verteilt, steht die erste Person auf und sagt beispielsweise: „X geht einmal in der Woche zum Sportverein.“ X erhebt sich. Die erste Person setzt sich wieder und fährt mit seinem Blatt fort u. s. w., bis alle genannt sind.

Varianten: Und das bin ich ...

Wie zuvor. Dieses Mal darf der Name nicht aufgeschrieben werden. Die Aufträge können wie folgt variiert werden:

- Schreibe einen Satz über dich, in dem du keine Äußerlichkeiten über dich nennst.
- Schreibe einen Satz über dich, von dem du meinst, dass die anderen das wissen.

c) Schreibe einen Satz über dich, was die anderen vielleicht noch nicht wissen.
 d) Schreibe einen Satz über dich, in dem du etwas Besonderes über dich nennst.

Was das Besondere an dir ist, darüber entscheidest du selbst.

Jede/r zieht ein Los, liest leise den Satz, überlegt still, wer sich dahinter verbirgt, und schreibt nun den eigenen Namen und den vermuteten Namen darunter. Dann liest jedes Kind nacheinander die Aussage vor, äußert seine Vermutung darüber, wer diese Aussage gemacht haben könnte, und legt das A6-Blatt zu dem entsprechenden Kind. Zum Schluss gibt sich jede/s Kind zu erkennen. Vermutung und Realität können miteinander verglichen werden.

PERSONENSUCHE

Absicht: Kontaktaufnahme, kennen lernen

Altersgruppe: ab 4. Klasse

Teilnehmer/innenzahl: ganze Klasse

Zeitrahmen: 30 Minuten

Voraussetzungen: verschiedene kleine Übungen zum Kontakt aufnehmen

Vorbereitung/Material: AB Personensuche

Übungsverlauf:

Jede/r Schüler/in bekommt das Blatt mit den Fragen. Evtl. werden zuvor alle Fragen mit den Kindern gemeinsam durchgelesen. Danach gehen sie im Raum umher und befragen ihre Mitschüler/innen. Dabei gehen sie mit jeder Frage zu einem anderen Kind, damit sie mit möglichst vielen Kindern Kontakt aufnehmen. Sie können mehreren Kindern/Jugendlichen die gleiche Frage oder eine neue stellen und damit die Zahl ihrer Kontakte erhöhen. Wichtig ist, dass sie die Ergebnisse und den Vor- und Zunamen (der wird dabei gleich mitgeübt) der/des Befragten festhalten.

Zum Schluss kommen alle wieder zusammen. Jede/r steht nun reihum auf und liest die Antwort auf eine Frage vor. Das genannte Kind bekommt einen Klebepunkt auf die Hand und darf von den anderen nicht mehr genannt werden. Wenn ein vorlesendes Kind nur bereits erwähnte Kinder auf seinem Blatt hat, muss es ein unerwähntes Kind nennen und die anderen Kinder sagen, was sie zu diesem aufgeschrieben haben. So wird dafür gesorgt, dass alle bei der Auswertungsrounde genannt werden.

Anmerkung:

Die Blätter können auch halbiert werden, damit die Schüler/innen nicht so viele Fragen lesen müssen. Es kann sich auch nur um eine einzige Frage handeln, die sich die Schüler/innen stellen und deren Antworten sie auf einem Blatt notieren (s. ABs dazu).

Auswertung: s. oben

Varianten:

Personensuche 2, Ideen der Schüler/innen

Fundort/Quelle: Lions Quest „Erwachsenen werden“, weiterentwickelt von MARGARETE HAMBURGER und MARGOT WICHNIARZ



Personensuche 1

Suche zu jeder Frage eine Mitschülerin oder einen Mitschüler. Sammle auf deinem Blatt möglichst viele verschiedene Namen.

Eine von deinen eigenen Antworten wird am Ende der Übung allen anderen vorgelesen. Deshalb sage nur das, was die anderen auch von dir wissen dürfen. Alles andere behältst du für dich.

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 Lieblingssportart wie du? Welche?

_____ / _____

Wer würde gern in einem anderen Land leben? Wo?

_____ / _____

Arbeitsbogen zur Übung „Personensuche“



Personensuche 2

Suche zu jeder Beschreibung einen Mitschüler oder eine Mitschülerin. Sammle auf deinem Blatt möglichst viele verschiedene Namen.

Eine von deinen eigenen Antworten wird am Ende der Übung allen anderen Teilnehmenden vorgelesen. Deshalb sage nur das, was die anderen auch von dir wissen dürfen. Alles andere behältst du für dich.

Wer liebt Regentage?

Wer hat einen Spitznamen?

Wer kann Kuchen backen?

Wer kann das „R“ rollen?

Wer hatte schon mal einen Knochen gebrochen?

Wer hat schon mal im Zelt geschlafen?

Differenzierungsbeispiel für „Personensuche“

Personensuche 3



Suche zu jeder Beschreibung einen Mitschüler oder eine Mitschülerin. Sammle auf
deinem Blatt möglichst viele verschiedene Namen.

Eine von deinen eigenen Antworten wird am Ende der Übung allen anderen
Teilnehmenden vorgelesen. Deshalb sage nur das, was die anderen auch von dir wis-
sen dürfen. Alles andere behältst du für dich.

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?

Differenzierungsbeispiel für „Personensuche“

Wer isst was besonders gern? Befrage deine Mitschüler/innen.



Name

Antwort

Womit spielt wer besonders gern? Befrage deine Mitschüler/innen.



Name

Antwort

Differenzierungsbeispiele für „Personensuche“

d) Anmerkungen zum Seminartermin und/oder Ergebnisse

Am Ende der Sitzung wurden folgende Fragen zum Kompetenzbegriff des Rahmenlehrplans gestellt und beantwortet:

Personale Kompetenz – Was sagt der Rahmenlehrplan dazu?

Personale Kompetenz gründet auf Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl, auf wachsende emotionale Unabhängigkeit und Zutrauen in die eigenen Stärken.

Personale Kompetenz entwickelt das Individuum in Situationen der Wertschätzung.

Personale Fertigkeiten und Fähigkeiten – Welche werden im Rahmenlehrplan genannt?

- eigene Erfolge wahrnehmen und genießen, Misserfolge verkraften,
- selbstständig arbeiten
- Entscheidungen fällen, begründen und verantworten,
- eigene Handlungen planen und kritisch prüfen,
- sich auf eigene Urteile verlassen,
- eigene Stärken und Schwächen erkennen,
- mit Wut, Ängsten, Unsicherheiten etc. umgehen,
- für die eigene Gesundheit Verantwortung übernehmen.

Soziale Kompetenz – Was sagt der Rahmenlehrplan?

Soziale Kompetenz zeigt sich in der Fähigkeit des Einzelnen, in wechselnden sozialen Situationen Ziele erfolgreich im Einklang mit sich und anderen zu verfolgen.

Soziale Fertigkeiten und Fähigkeiten – Welche werden im Rahmenlehrplan genannt:

- sich gegenseitig achten,
- Konflikte gewaltfrei lösen,
- kooperieren,
- gemeinsam Regeln vereinbaren und sich daran halten
- Verantwortung für die gemeinsame Sache tragen,
- andere kritisieren, ohne zu verletzen,
- Perspektivwechsel vornehmen und je nach Situation Jüngere und Ältere, Stärkere und Schwächere, Mädchen und Junge sein,
- sich einer gewaltfreien Sprache bedienen,
- auf Argumente anderer eingehen.

Auf der Grundlage dieser Zusammenstellung wurde der folgende Fragebogen entwickelt, den die Kolleg/innen in der 6. Sitzung erhielten.

Welche personalen und sozialen Fähigkeiten wollen wir bei unseren Schüler/innen weiterentwickeln?



Bewerten Sie bitte die Fähigkeiten mit 1 (nicht so wichtig), 2 (wichtig), 3 (sehr wichtig).

Personale Kompetenz (Rahmenlehrplan)

Personale Kompetenz gründet auf Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl, auf wachsende emotionale Unabhängigkeit und Zutrauen in die eigenen Stärken. Personale Kompetenz entwickelt das Individuum in Situationen der Wertschätzung.

Schüler/innen können zunehmend

- eigene Erfolge wahrnehmen und genießen, Misserfolge verkraften, _____
- selbstständig arbeiten, _____
- Entscheidungen fällen, begründen und verantworten, _____
- eigene Handlungen planen und kritisch prüfen, _____
- sich auf eigene Urteile verlassen, _____
- eigene Stärken und Schwächen erkennen, _____
- mit Wut, Ängsten, Unsicherheiten etc. umgehen, _____
- für die eigene Gesundheit Verantwortung übernehmen. _____

Punkte

Soziale Kompetenz (Rahmenlehrplan)

Soziale Kompetenz zeigt sich in der Fähigkeit des Einzelnen, in wechselnden sozialen Situationen Ziele erfolgreich im Einklang mit sich und anderen zu verfolgen.

Schüler/innen können zunehmend

- sich gegenseitig achten, _____
- sich gegenseitig zuhören, _____
- Konflikte gewaltfrei lösen, _____
- kooperieren, _____
- gemeinsam Regeln vereinbaren und sich daran halten, _____
- Verantwortung für die gemeinsame Sache tragen, _____
- andere kritisieren, ohne zu verletzen, _____
- Perspektivwechsel vornehmen und je nach Situation Jüngere und Ältere, Stärkere und Schwächere, Mädchen und Junge sein, _____
- sich einer gewaltfreien Sprache bedienen, _____
- auf Argumente anderer eingehen. _____

Punkte

Fügen Sie bitte Fähigkeiten, die Ihnen fehlen, dazu.

1 Reichwein, Regine: In einem Seminar zum „Umgang mit Gefühlen“ im Sep. 2003.
 2 s. dazu Handreichung „Erziehen heißt bilden“ - Regelerarbeitung bei den Übungen selbst.
 3 Wir möchten dies an einigen Beispielen verdeutlichen: „Dem anderen die Hand geben und dadurch Verbindung zu ihm herstellen“, „Eingehakt, Hand in Hand miteinander gehen und dadurch Verbundenheit spüren“, „Den Arm um einen anderen legen und ihn dadurch z.B. trösten“, „Sich umarmen und dadurch gemeinsame Freude spüren“, „Einem anderen die Hand auf die Schulter legen und dadurch beruhigen“, „Einem anderen mit der Hand über den Kopf oder mit den Fingerspitzen über die Wange streichen und dadurch Zugewandtheit, Zuneigung, Wärme (Zärtlichkeit und Liebe) einem anderen gegenüber auszudrücken“, „Einen anderen massieren und ihm dadurch etwas Gutes tun“ etc.

5. Termin am 24. Februar 2005

Soziales Lernen im Unterricht – Planarbeit

a) Informationen zu den Möglichkeiten der Weiterentwicklung personaler und sozialer Kompetenzen im Fachunterricht

Maßgeblich für einen Unterricht, in dem kontinuierlich auch die personale und soziale Kompetenzentwicklung gefördert wird, sind die Gestaltungsmerkmale von Unterricht des Rahmenlehrplans für die Sonderschule (4.2) bzw. für die Grundschule (1.4) und für die Oberschulen (1.2).¹ Denn sie ermöglichen einen Unterricht, in dem Schüler/innen

- vielfältige Kontakte zueinander aufnehmen,
- eigene Interessen und Wünsche einbringen,
- mitwirken und mitgestalten,
- gemeinsam miteinander lernen,
- miteinander kooperieren lernen,
- soziales Verhalten immer wieder neu erproben,
- ihren individuell unterschiedlichen Fähigkeiten entsprechend lernen,
- ihren Lernprozess eigenverantwortlich in die Hand nehmen,
- ein positives Selbstwertgefühl entwickeln und
- durch Differenzierung der Lernanforderungen erfolgreich sein können.

Die Umsetzung der in den Rahmenlehrplänen aufgeführten Gestaltungsmerkmale bedarf einer (schrittweisen) Öffnung des Unterrichts.

Den Unterricht (schrittweise) öffnen²

Im Unterricht spielen verschiedene Aspekte eine Rolle, z.B. Motivation, Lernziele, Anforderungen, Inhalte, Lernorte, Lernzeit, Lernwege, Methoden, Materialien, Partner/innen, Lernkontrolle, Korrektur von Lernergebnissen, Lernwege etc (s. Abb 16). In einem geschlossenen Unterricht entscheidet der Lehrer/die Lehrerin über alle Unterrichtsaspekte, d.h. sie/er hält „alle Fäden straff in der Hand“ (s. Abb. 17). In geöffneten Formen des Unterrichts werden die Fäden gelockert bzw. teil- und zeitweise ganz losgelassen. Die Schüler/innen werden zunehmend in die Entscheidungen über einzelne oder mehrere Aspekte des Unterrichts einbezogen, entwickeln Fähigkeiten des Selbstmanagements, übernehmen immer mehr Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess, ihre eigene Persönlichkeitsentwicklung und lernen das Lernen. Gleichzeitig bietet ein derartig gestalteter Unterricht kontinuierlich Möglichkeiten zum Einüben demokratischer Fähigkeiten durch Mitgestalten und Mitentscheiden.

Geöffnete und geschlossene Formen von Unterricht

Lernende benötigen viele Fähigkeiten

Lernende und Lehrende benötigen für offene Unterrichtsformen Fertigkeiten und Fähigkeiten, die meist erst erworben werden müssen. Diese können sie in der Vor- und Nachbereitung von und in geöffneten Phasen von Unterricht entwickeln. So müssen Schüler/innen u.a. sich selbst motivieren, ihre Zeit einzuteilen, sich einschätzen und beurteilen (Materialien auswählen), benutzen und zurückordnen, sich Arbeitspartner/innen aussuchen, Arbeitsaufträge erfassen und umsetzen, Texte Sinn erfassend lesen, Texte in unterschiedlicher Form

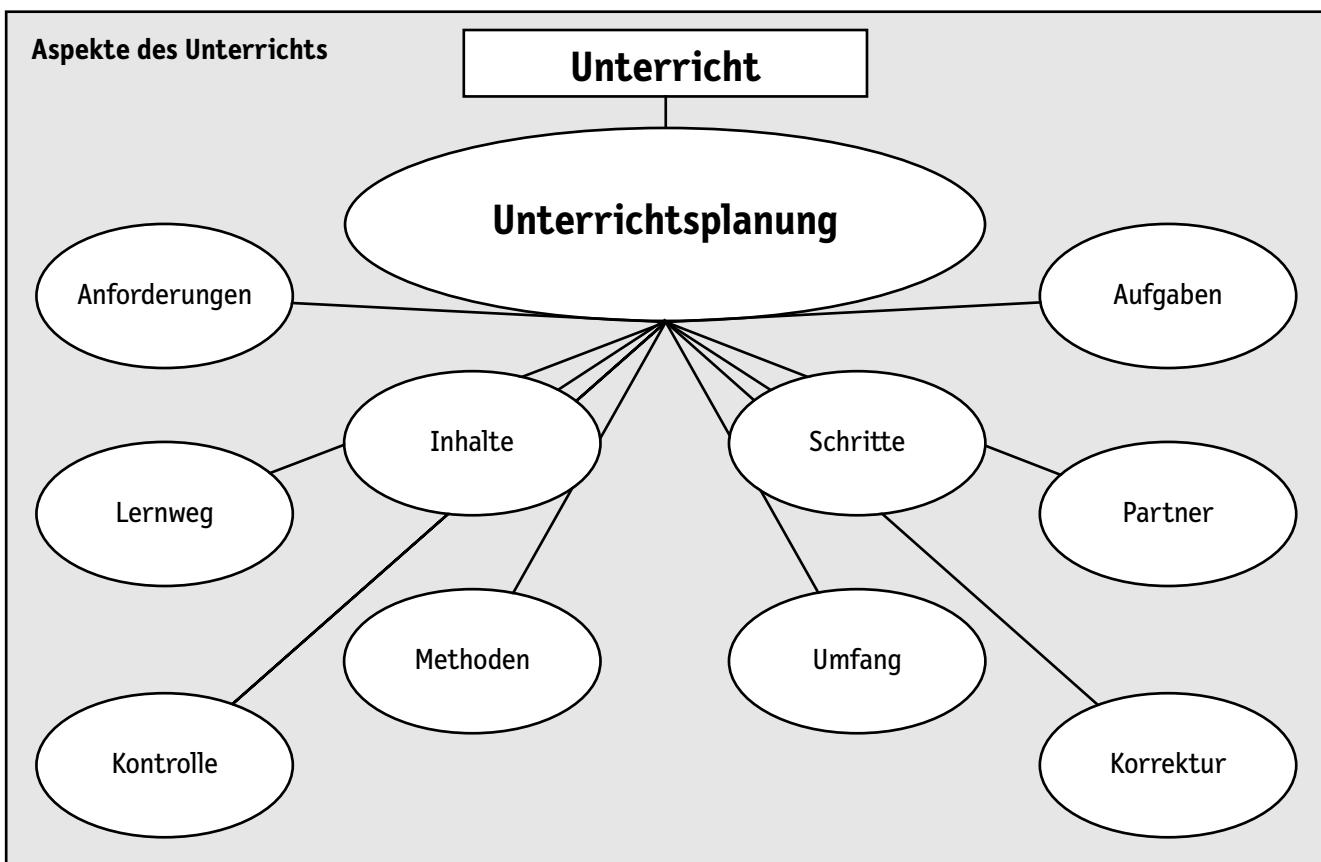
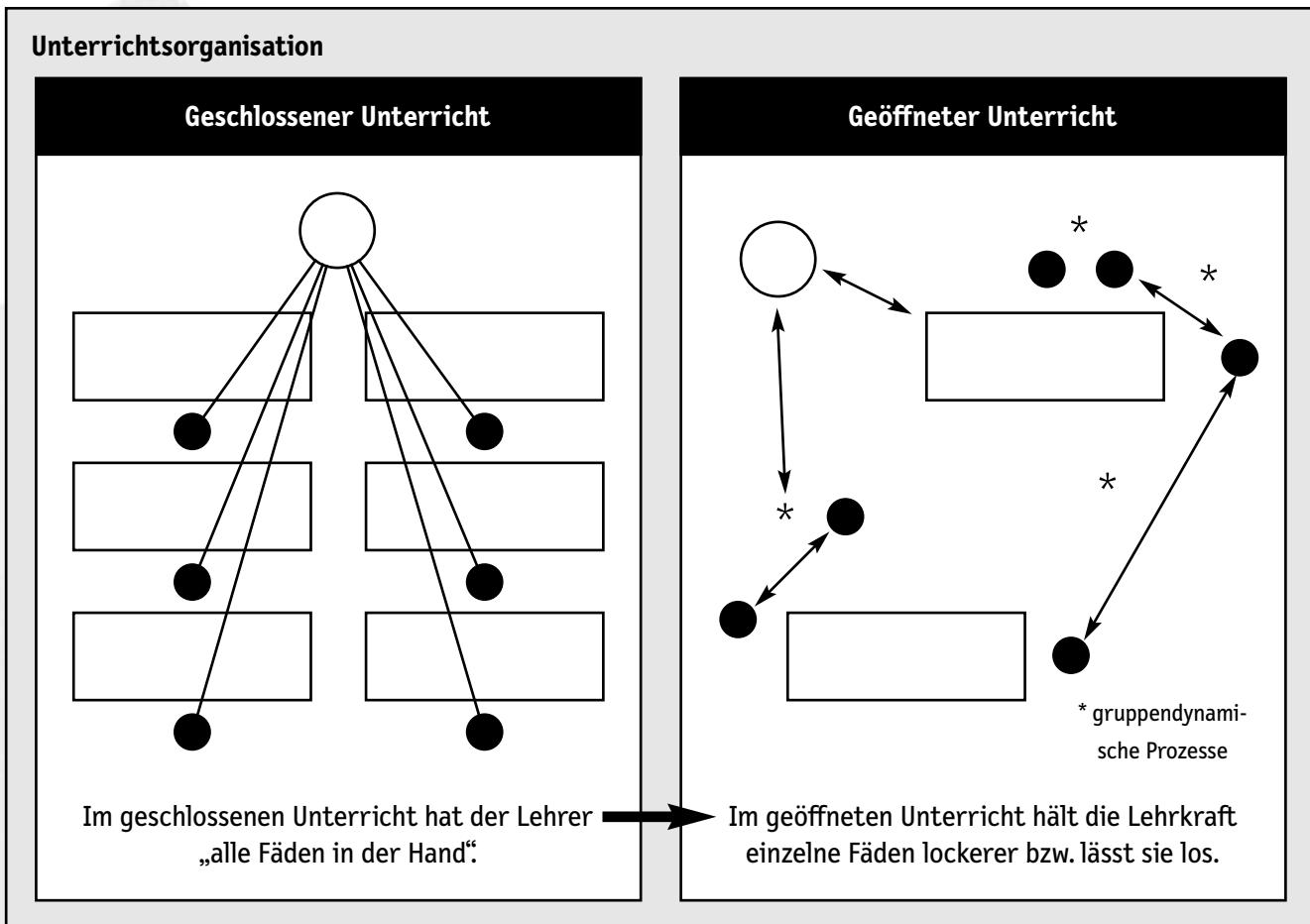


Abb. 16



Aus: Herold, Martin; Landherr, Birgit: SOL – Selbstorganisiertes Lernen, Hohengehren 2001.

Abb. 17

wiedergeben, sich mit Texten auseinanderzusetzen, recherchieren, nachschlagen, ihre Arbeit selbst kontrollieren, Rücksicht nehmen, Hilfe holen, anderen helfen, mit andern zusammen arbeiten, sich mit anderen besprechen, einen Arbeitsplan erstellen und umsetzen etc. können.

Lehrer/innen benötigen ebenfalls zahlreiche Fähigkeiten

Lehrer/innen müssen jedes Kind genau beobachten, zahlreiche Informationen über jedes Kind der Klasse zusammentragen, den Überblick behalten, individuelle Begleitungsmöglichkeiten entdecken, das Beschreiten individueller Lernwege ermöglichen und aushalten, differenzierte Materialien erarbeiten, loslassen, sich zurücknehmen, geduldig sein, Nervenkraft bewahren, Unruhe aushalten, organisieren, Übungen zu Fähigkeiten anbieten, die die Schüler/innen in offenen Unterrichtssituationen benötigen, beraten, moderieren, Aufgaben delegieren, eigene Haltungen hinfragen, selbstkritisch sein, Haltungen verändern etc. können.

Sich beruflich *und* persönlich weiterentwickeln

Der Anspruch ist außerordentlich hoch und lässt sich oftmals ohne die Bereitschaft für pädagogisch-didaktische und sogar für persönliche Weiterentwicklung nicht einlösen. Wie groß die Herausforderung gerade auf der persönlichen Ebene von Pädagog/innen ist, wird allgemein nicht genügend bedacht, wenn es um die Öffnung von Unterricht oder überhaupt um Veränderungen von Unterricht und Schulleben geht. Die persönliche Weiterentwicklung von Pädagog/innen ist der Kern aller schulischen Weiterentwicklung überhaupt. Deshalb müsste die Unterstützung und Begleitung der Entwicklung fachpersönlicher Kompetenzen, so Juul und Jensen, ein zentrales Anliegen von Aus-, Fort- und Weiterbildung sein. Bisher sind wir davon allerdings weit entfernt.³

Den Unterricht schrittweise öffnen

Damit die Anforderungen für Lehrer/innen und Schüler/innen nicht zu hoch sind, empfehlen wir eine schrittweise Öffnung des Unterrichts, denn die Gefahr der Überforderung und das damit verbundene Risiko des Scheiterns ist groß.⁴ Über den Grad der Öffnung entscheidet zunächst die Lehrperson. Sie gibt den Rahmen vor, je nachdem, was für sie akzeptabel ist. Innerhalb dieses Rahmens werden die Schüler/innen je nach individuellen unterschiedlichen Voraussetzungen mehr oder weniger Begleitung bzw. Führung benötigen und mehr oder weniger offen arbeiten.

Schrittweise Öffnung von Unterricht bedeutet für uns, dass wir die Schüler/innen zunächst in die Entscheidungen über nur einen oder wenige unterrichtliche Aspekte einbeziehen (s. Abb. 17).

Schüler/innen arbeiten nach Plan

Wenn die Schüler/innen über eine längere Zeit daran gewöhnt sind, immer wieder über einzelne Aspekte von Unterricht selbst zu entscheiden, entwickeln sie die Voraussetzungen dafür, auch über mehrere Aspekte gleichzeitig entscheiden zu können. Ein nächster Schritt könnte jetzt ein Arbeitsplan⁵ sein, der ein, zwei oder drei Unterrichtsstunden umfasst. Darauf folgt ein Plan, der sich auf eine bestimmte Anzahl von Wochenstunden bezieht. Eine sehr weitreichende Form von geöffnetem Unterricht ist erreicht, wenn so oft als möglich projektorientiert gelernt wird.⁶

Wie auch bei der Vorstellung von Übungen zum „Sozialen Lernen“ gehen wir fortbildungsdidaktisch und -methodisch handlungs- und erfahrungsorientiert

vor. Das bedeutet: Wir öffnen unseren (Fortbildungs-)Unterricht so, dass die Kolleg/innen das Thema anhand eines Arbeitsplans selbst organisiert erarbeiten.⁷ Bevor die Arbeitsphase beginnt, einigen sie sich auf Fragen, die während des Arbeitsprozesses beobachtet werden sollen. Diese Aufgabe übernehmen einige von ihnen. Anschließend wird der Arbeitsprozess reflektiert.

Die Seminarteilnehmenden arbeiten nach Plan

Unterrichtsaspekt	Beispiel
Schüler/innen entscheiden darüber, ob sie	
inhaltlich	sich beim Thema Haustiere mit dem Hund oder der Katze befassen,
sozioemotional	allein, zu zweit oder mit mehreren arbeiten,
methodisch	bei der Bearbeitung einer Aufgabe den Arbeitsbogen, das Lernspiel, ein Buch oder Experimentiermaterialien benutzen,
organisatorisch	zunächst die Mathematik-, die Deutsch- oder Englischaufgaben bearbeiten,
Komplexitätsgrad der Aufgaben	die leichteren, mittleren oder schwierigen Aufgaben wählen,
zeitlich	sich für einen kürzeren oder längeren Zeitraum mit einem Thema befassen,
üben und wiederholen	das Üben bestimmter Aufgaben ein-, zwei- oder x-Mal wiederholen.
etc.	etc.



b) Übersicht über die Seminarplanung

Soziales Lernen im Unterricht / Planarbeit**Einstieg**

Bekanntgabe der Befragungsergebnisse vom Ende der 4. Sitzung. Welche personalen und sozialen Fertigkeiten und Fähigkeiten werden im RLP genannt?

Den Kolleg/innen wird der Sitzungsverlauf erläutert. Sie entscheiden darüber, welche personale und welche soziale Fertigkeit/Fähigkeit im Weiteren beispielhaft besonders bearbeitet werden soll.

Die Kolleg/innen bearbeiten in Gruppen, differenziert nach Klassenstufen, die folgenden Fragen: Woran ist zu erkennen, dass Schüler/innen selbstständig arbeiten? (Beispiel für eine personale Fähigkeit) Woran ist zu erkennen, dass Schüler/innen mit anderen Schüler/innen kooperieren? (Beispiel für eine soziale Fähigkeit)

Hauptteil

Vortrag: Den Unterricht in kleinen Schritten öffnen (s. Informationen zum Thema der 5. Sitzung, S. 82)

Den Kolleg/innen wird ein Arbeitsplan (s. S. 89) vorgestellt, für dessen Bearbeitung sie 45 Minuten Zeit haben. Über eine Pause können sie in dieser Zeit selbst bestimmen.

Zwei Kolleg/innen werden den Prozess von außen beobachten und zwar vor allem unter den beiden Fragestellungen, die den Kolleg/innen besonders wichtig sind: Arbeiten die Kolleg/innen selbstständig? Wenn ja, was tun sie genau? Kooperieren sie miteinander? Wenn ja, was genau tun sie?

Die Kolleg/innen, die am Arbeitsplan gearbeitet haben, halten ihre Eindrücke schriftlich fest, vor allem unter den bereits erwähnten Fragestellungen.

Die Arbeit wird ausgewertet. D.h.: Die Kolleg/innen sprechen über ihre Eindrücke, die Beobachter/innen äußern sich zu ihren Feststellungen. Die Kolleg/innen äußern sich darüber, welche Probleme sie bei den Schüler/innen sehen, wenn diese einen Arbeitsplan bearbeiten.

In Gruppen zusammentragen: Welche Fähigkeiten benötigen Schüler/innen um an einem Plan arbeiten zu können? Welche Fertigkeiten und Fähigkeiten benötigen Lehrer/innen, um Schüler/innen bei der Planarbeit zu unterstützen?

Die Hinweise des RLPs zur Gestaltung des Unterrichts werden diskutiert.

Schluss

Vorbereitung des nächsten Termins: Die Kolleg/innen werden darüber informiert, dass in der nächsten Sitzung Unterrichtsbeispiele unter dem Gesichtspunkt der Unterstützung der personalen und sozialen Kompetenzentwicklung erarbeitet werden.

Besprechung des Seminarpapiers, Hinweis auf die Übungen zu diversen, für die Planarbeit notwendigen Fähigkeiten

c) Materialien zur Planarbeit

Arbeitsplan für den 24. Februar 2005	
	
Grundprogramm	fertig
– Nicht vergessen: Erledigte Aufgaben auf dem Blatt neben dem Fertigkorb abhaken.	<input type="checkbox"/>
– Lesebogen: Planarbeit – eine Möglichkeit für selbst organisiertes Lernen	<input type="checkbox"/>
– Mathebogen – Geometrie	<input type="checkbox"/>
– Arbeitsbogen „Tätigkeiten“	<input type="checkbox"/>
– Englischspiel oder Englisch-AB	<input type="checkbox"/>
– Ägyptenspiel oder Info-Kartei (Fragen beantworten) oder Ägyptenbuch (Stichpunkte notieren)	<input type="checkbox"/>
– Bitte tragen Sie sich in die Anwesenheitsliste ein! Die Liste befindet sich neben dem Fertigkorb.	<input type="checkbox"/>
Zusatzprogramm	fertig
– Fragen Sie eine andere Kollegin/einen anderen Kollegen, was ihm/ihr heute gut gelungen ist. Name der/des Befragten: _____	<input type="checkbox"/>
Antwort:	
– Lesebogen – Neun Argumente für die Öffnung der Grundschule (im Seminarpapier/SP)	<input type="checkbox"/>
– Der große Gewinn: Wochenplanarbeit (im SP)	<input type="checkbox"/>
– Schauen Sie sich die mitgebrachten Materialien an.	<input type="checkbox"/>
Sind alle fertigen Aufgaben im Fertigkorb?	<input type="checkbox"/>
Sind alle fertigen Aufgaben auf dem Blatt „Erledigte Aufgaben“ abgehakt?	<input type="checkbox"/>

Beispiel für einen Arbeitsplan



Arbeitsauftrag:

1. Lesen Sie den nachfolgenden Text.
2. Besprechen Sie den Text mit anderen Kolleg/innen.

Planarbeit – Eine Möglichkeit für selbst organisiertes Lernen

Bei der Planarbeit geht es um eine mögliche Form der Unterrichtsorganisation. Die Schüler/innen erhalten zu Beginn eines bestimmten Zeitraumes (z.B. für drei Unterrichtsstunden pro Woche) einen schriftlichen Plan, der Aufgaben verschiedenen Typs aus verschiedenen Inhaltsbereichen enthält; z.B.: „Lies im Lesebuch die Geschichte auf Seite 53 und beantworte die Fragen auf Arbeitsblatt Deutsch Nr. 2“.

In dafür vorgesehenen Unterrichtsstunden (z.B. eine Stunde täglich aber auch mehr oder weniger) erarbeiten die Schüler diesen Plan selbstständig, allein oder in Gruppen bzw. nehmen Hilfe in Anspruch, soweit notwendig. Nach der Bearbeitung einzelner Aufgaben sollen diese zum Teil selbst kontrolliert und auf dem Plan als erledigt eingetragen werden.

Planarbeit-Unterricht besteht gewissermaßen in einer Zusammenfassung und Ausweitung der sonst über die Woche verstreuten Kurzphasen von Still-, Partner- und Gruppenarbeit. Die Schüler/innen sollen lernen, einen umfangreicheren Auftrag in eigener Regie zu bearbeiten. Beim einfachen Arbeitsplan haben die Kinder mehr Möglichkeiten als sonst, sich ihre Arbeit selbst einzuteilen, z.B. über die Reihenfolge der Aufgaben, die Wahl der Partner/innen, die Aufgabenmenge u. s. w. zu entscheiden. Langfristig sollen Kinder angeregt und in die Lage versetzt werden, sich auch weitergehend an der Gestaltung des Unterrichts, auch der Inhalte und Lernwege, zu beteiligen. Bestimmte Arbeitsplan-Formen können bereits im 1. Schuljahr durchgeführt werden.

Fragestellungen, unter denen Planarbeit für Lehrer/innen interessant sein könnten.

Die folgenden „Fragestellungen“ und „vorläufigen Antworten“ sollen Ihnen eine Hilfe sein, in einem ersten Schritt mögliche Vorteile der Planarbeit gegenüber anderen Formen der Unterrichtsorganisation zu erkennen.

Schritte zur Selbstorganisation von Lernprozessen

Fragestellung: Ich habe ja schon öfter versucht, anspruchsvollere Unterrichtsformen in meiner Klasse einzuführen. Aber die Kinder waren überfordert, z. B. einen umfangreicheren Gruppenauftrag selbstständig auszuführen oder aus einem Angebot von Lernmöglichkeiten sinnvoll auszuwählen. Soweit ist meine Klasse noch nicht, um so etwas selbstständig planen und durchführen zu können.

Gibt es Möglichkeiten, Kinder schrittweise auf solche anspruchsvolleren Unterrichtsformen vorzubereiten?

Vorläufige Antwort: Wenn Kinder Erfahrungen mit Phasen von Still-, Partner- und Gruppenarbeit gemacht haben, dann ist es meist ohne große Schwierigkeiten möglich, diese Phasen in Form eines Arbeitsplans zusammenzufassen und eventuell auszuweiten. Die Organisationsstruktur des Arbeitsplans ist so übersichtlich, dass Kinder relativ schnell damit arbeiten können.

Es gibt verschiedene organisatorische und inhaltliche Varianten des Arbeitsplans. Deshalb kann die Arbeitsplan-Struktur recht flexibel an die jeweiligen Fähigkeiten der Kinder zur Eigensteuerung angepasst werden.

Kinder können ihre Arbeitsergebnisse selbst prüfen?

Fragestellung: Immer wieder kommen Kinder mit ihren Arbeitsergebnissen zu mir gelaufen und fragen: „Ist das richtig?“ Und sie warten auf anerkennende Bestätigung. Können die Kinder nicht z. T. auch selbst feststellen, wie gut sie gearbeitet haben, und so etwas unabhängiger von meiner lobenden Anerkennung werden?

Vorläufige Antwort: Im Planarbeits-Unterricht ist vorgesehen, dass es zu den bzw. einigen Aufgaben des Plans Kontrollmöglichkeiten gibt. An Kontrollblättern o. ä. können die Kinder selbst prüfen, ob sie Fehler gemacht haben.

Tätigkeiten, die ich als angenehm empfinde:¹

Bitte kreuzen Sie an.



› zuhören	› fragen
› ordnen	› sagen
› reagieren	› antworten
› anordnen	› agieren
› sich bewegen	› entdecken
› aufpassen	› nachahmen
› etwas tun	› gemeinsam arbeiten
› aufschreiben	› im Gleichtakt arbeiten
› still sitzen	› nachvollziehen
› nach eigenem Tempo arbeiten	› entwerfen
› aufdecken	› kontrollieren
› ruhig sein	› bewerten
› anweisen	› beraten
› abwarten	› in der Gruppe besprechen
› eigene Lernwege gehen	› Pausen selbst bestimmen
› ausprobieren	› bereitwillig anderen folgen
› andere ...	

Bitte übertragen Sie Ihre Ergebnisse auf das große Blatt an der Tafel.

cc) Übungsbeispiele zur Unterstützung der Entwicklung von Fertig- und Fähigkeiten, die für die Panarbeit benötigt werden.

Flüsterübungen

- L flüstert selbst.
- Sprechverse laut und leise sprechen.
- Lieder laut und leise singen.
- Stille Post
- Anweisungen nur mit Mundbewegungen und Gesten geben.

Geheime Botschaften

- Alle sitzen im Stuhlkreis. Der Kopf hängt nach unten, die Augen sind geschlossen. Die Lehrerin flüstert den Namen eines Kindes. Dieses Kind darf den Kopf heben, die Augen öffnen, sich reckeln und ein anderes Kind wecken, indem es seinen Namen flüstert.

Flüsternamen

- An eine Wäscheklammer wird ein Flüsterzeichen geklebt. Die Wäscheklammer wird einem Kind als Erinnerung ans Flüstern an die Kleidung gehängt.
- Flüsterzeichen mit den Kindern vereinbaren und an die Tafel hängen, z. B.: Fisch für „Nicht sprechen!“, Schlange für „Flüstern ist erlaubt!“
- Leise im Raum bewegen und einfrieren.

Flüsterzeichen

Schneeflockentanz

Sich leise durch den Raum bewegen

- Stuhl leise auf den Tisch stellen.
Stuhl leise durch den Raum tragen.
Eine Klassentür leise öffnen und schließen.
Leise einen Stuhlkreis bilden.
Leise einen Stuhlkreis auflösen.

Flüster-Assistenten

- Zwei oder drei Kinder benennen, die für eine bestimmte Zeit eine bestimmte Gruppe von Kindern beobachten und leise daran erinnern, dass sie bitte flüstern mögen.

Guten Abend – Guten Morgen

- Alle sitzen an ihren Tischen. Bei der Ansage: „Guten Abend!“ legen alle den Kopf so auf den Tisch, dass sie nichts sehen können. Arme und Hände liegen auch auf dem Tisch. Ein Daumen wird so herausgestreckt, dass er problemlos berührt werden kann.

Drei (oder mehr) Kinder stehen vorn an der Tafel. Wenn bei allen der Kopf auf dem Tisch liegt, schleichen sich die drei Kinder zu den anderen und berühren jeweils einmal kurz **einen** Daumen und gehen leise zur Tafel zurück.

Jetzt erfolgt die Ansage: „Guten Morgen“. Alle heben den Kopf. Die drei Kinder, die berührt wurden, sagen nun, wer sie ihrer Meinung nach berührt hat. Haben sie richtig getippt, dürfen sie tauschen.

Sollte ein Kind, das berührt hat, nach dem 2. Mal noch nicht erkannt worden sein, muss es, nach eigener Wahl, mit einem anderen Kind tauschen, damit möglichst alle drankommen.

Plätzetausch

- Alle Kinder legen ihren Kopf auf den Tisch, so dass sie nichts sehen können. Die Lehrerin berührt Kind A auf dem Rücken. Kind A erhebt sich ganz leise, geht zu Kind B und berührt dieses auf dem Rücken. Kind B erhebt sich nun ebenfalls, Kind A setzt sich ganz leise auf seinen Platz. Nachdem auf diese Art und Weise mehrere Kinder den Platz gewechselt haben, öffnen auf ein Zeichen hin alle Kinder ihre Augen und schauen, wer an einem anderen Platz sitzt.

Eine Feder fällt

- Die Gruppenleiterin fragt „Kannst du eine Feder fallen hören?“ Sie stellt sich in die Mitte des Kreises und lässt eine Feder fallen.

Die Feder wird im Kreis von einer Hand zur anderen gepustet.

„Kannst du ein Blatt fallen hören?“ Die GB lässt ein Blatt auf den Boden fallen.
„Könnt ihr ein Blatt so herumgeben, dass kein Geräusch zu hören ist?“ Die Kinder geben im Stuhlkreis ein Blatt herum.
„Könnt ihr hören, wie viele Seiten ich in einem Buch herumblättere?“ Die Kinder schließen die Augen und die GB schlägt bis zu 20 Seiten in einem Buch um.

Kugel

- Die Schüler/innen schließen die Augen. Die GB lässt eine Kugel durch den Raum rollen. Die Schüler/innen sollen hören, wo die Rollbewegung endet und mit geschlossenen Augen auf diesen Punkt zeigen.
Ein Gummireifen wird gerollt. Weiter s.o.

- Die Schüler/innen stehen im Halbkreis. Das erste Kind schlägt die Klangschale an und gibt sie vorsichtig weiter. Sobald der Klang erloschen ist, schlägt das nächste Kind die Schale erneut an. So wird sie von einem Kind zum anderen weitergegeben (Übung nur für eine kleine Gruppe geeignet). Klangschale
- Alle Kinder stehen im Raum verteilt und schließen die Augen. Die GB berührt ein Kind, das ganz leise beginnt zu summen. Kinder, die dies hören, stellen sich leise zu dem summenden Kind und beginnen nun auch zu summen. Dies wird solange fortgesetzt, bis alle Kinder zusammen stehen und summen. Summkreis
- Jedes Kind steht für sich und hat die Arme über dem Kopf lang ausgestreckt. Eine Klangschale wird angeschlagen. Die Kinder bewegen nun die Arme langsam nach unten. Die Arme sollen an den Körper gelegt werden, wenn der Klang der Schale erlischt. Stiller Baum
- Es folgen verschiedene Übungen zum Atmen, u.a.: Die Kinder sitzen im Kreis, schließen die Augen und lauschen darauf, was sie außerhalb von sich hören. In einem nächsten Schritt lauschen sie darauf, was sie in ihrem Körper hören (s. weitere Anregung unter „Atmen“). Atmen
- Es schließen sich diverse Massagen und Traumreisen an. Massagen und Traumreisen

d) Anmerkungen zum Seminartermin und/oder Ergebnisse

Auswertung der Antworten auf die Frage „Woran ist zu erkennen, dass eine Schülerin/ein Schüler selbstständig arbeitet?“

- Vom Kollegium wurden genannt:
- Partner suchen, (x)
- Krisensituationen überwinden,
- angemessenes Arbeitstempo, (x)
- Aufgabenverständnis, Arbeitsmittel auswählen, (x)
- Austausch, Zeit einteilen können, Lösungswege kennen und finden, (x)
- Arbeitsanweisungen verstehen und ausführen können, (x)
- nachfragen, zielgerichtetes konzentriertes Arbeiten, (x)
- Selbstkontrolle, (x)
- Sinn erfassendes lesen, planen, (x)
- auf Infoquellen zugreifen. (x)

Auswertung der Antworten auf die Frage „Woran ist zu erkennen, dass eine Schüler/in/ein Schüler mit anderen Schüler/innen kooperiert?“

- Zusammenarbeit mit einem Kind, mit mehreren Kindern, (x)
- Besprechung der Aufgabe/n, (x)
- Absprache mit anderen, (x)
- Absprachen einhalten,
- anderen zuhören, sich gegenseitig achten, (x)
- helfen, helfen lassen, (x)
- die eigene Meinung sagen, (x)

- kritisieren, ohne zu verletzen,
- mit Konflikten gewaltfrei umgehen,
- Besorgung von Materialien.

Die beiden Lehrerinnen, die ihre Kolleg/innen bei der Bearbeitung des Arbeitsplanes beobachteten, nannten bei der Vorstellung ihrer Ergebnisse die mit (x) gekennzeichneten Punkte.

Feststellungen der Beobachter/innen zur Planarbeit

Die meisten schauten sich zunächst alle Aufgaben an, manche gingen allein umher, andere sofort zu zweit. Relativ schnell entschieden sich alle für eine Aufgabe und bearbeiteten diese ebenfalls entweder allein oder zu zweit. Es wurde nicht abgeschrieben, sondern gefragt, erklärt, geholfen, zugehört, miteinander gesprochen.

Über den Lesebogen „Planarbeit – eine Möglichkeit für selbst organisiertes Lernen“ wurde auch zu dritt oder viert diskutiert. Das Ägypten- und das Englischspiel wurden zu zweit und auch zu mehreren durchgeführt. Es wurde leise gesprochen. Einmal wurde es in einer Gruppe zu laut und eine Kollegin kritisierte dies freundlich. Darauf wurde sofort von der Gruppe reagiert. Etc.

Auswertung der Äußerungen der Lehrer/innen zur Planarbeit

Plan wirkt motivierend, jede/r kann ihren/seinen eigenen Weg gehen. Manche machen zuerst die Aufgaben, die sie als Pflicht empfinden und anschließend das Angenehme, für sie Leichte. Manche bearbeiten zunächst das Leichte und wagen sich dann an Anderes heran. Problemlos Hilfe zu bekommen, wird als sehr erleichternd empfunden. Angenehm ist es, mit einer Freundin zusammenarbeiten zu dürfen.

Den meisten gefiel es, selber über verschiedene Aspekte beim Lernen entscheiden zu dürfen, z.B. sich selbst die Zeit einteilen und die Pausen nach eigenen Bedürfnissen einlegen zu können. Sie empfanden es als angenehmer, sich selbst zu kontrollieren, als von der Lehrerin kontrolliert zu werden. Sie sprachen sich auch positiv über die Möglichkeit, Hilfe von anderen in Anspruch nehmen zu können, aus. Einigen fiel es schwer sich zu entscheiden, andere fühlten sich durch die Gespräche, die beim Helfen geführt wurden, gestört. Die Mehrzahl allerdings fand die Lautstärke im Raum akzeptabel.

Auswertung des Bogens: Tätigkeiten, die ich als angenehm empfinde (20 Bogen wurden abgegeben)

- sich bewegen 9x, etwas tun 11x, nach eigenem Tempo arbeiten 8x, ausprobieren 5x, gemeinsam arbeiten 7x, in der Gruppe besprechen 5x, Pause selbst bestimmen 11x, fragen 3x, zuhören 3x, nachvollziehen 2x, beraten 1x.

Die Kolleg/innen benannten als mögliche Probleme bei den Kindern

- Sie können sich nicht entscheiden.
- Sie lehnen trotz der Auswahlmöglichkeiten alles ab.
- Sie schaffen es nicht, sich Hilfe zu suchen.
- Sie sind zu laut.
- Sie schreiben nur ab.
- Sie verstehen die Arbeitsanweisungen nicht.
- Etc.

Die Kolleg/innen wurden darauf hingewiesen, dass es im Seminarpaper zu vielen Fertig- und Fähigkeiten ein spezifisches Übungsangebot gibt, so u.a.

- zur Lautstärkenregelung in der Klasse (s. Beispiel),
- zum Sinn entnehmenden Lesen von Arbeitsanweisungen,
- zum Sinn entnehmenden Lesen von Texten,
- zur Selbstkontrolle,
- zum Helfen.

Einige Übungen wurden beispielhaft durchgeführt.

Welche Fähigkeiten benötigen Schüler/innen, um an einem Plan arbeiten zu können?

Auswertung der Frage 1

Zu den Fertigkeiten und Fähigkeiten gehören u. a.: recherchieren, beobachten, diskutieren, kooperieren, nachschlagen, visualisieren, präsentieren, moderieren, die eigenen Arbeitsergebnisse kontrollieren, sich einschätzen, beurteilen, Texte Sinn erfassend lesen, Arbeitsaufträge erfassen und umsetzen, sich Hilfe holen, anderen helfen etc.

Welche Fertigkeiten und Fähigkeiten benötigen Lehrer/innen, um Schüler/innen bei der Planarbeit zu unterstützen?

Auswertung der Frage 2

Genannt wurden u. a.: Jedes einzelne Kind genau beobachten, differenzierte Materialien vorbereiten, loslassen, Geduld haben, Nervenkraft bewahren, Unruhe aushalten, organisieren, Übungen zu Fähigkeiten anbieten, die die Schüler in offenen Lernsituationen benötigen etc.



*An des anderen Vorteil denken,
wird zum eigenen werden.*

Chinesische Weisheit

1 s. dazu ausführlich C.2.2 „Soziales Lernen im Fachunterricht“ – Konzeptgrundlagen, S. 24.

2 s. dazu Kret, Ernst: Anders lernen, Linz 1994.

3 Die Entwicklung dieser Fertig- und Fähigkeiten kann bei den Schüler/innen u. a. durch spezifische Übungen unterstützt werden, s. dazu „Flüsterübungen“, S. 91 ff. Das LISUM bietet zahlreiche Fortbildungen in diesem Zusammenhang an. Im Rahmen der 1. und 2. Ausbildungsphase sollten mehr Möglichkeiten als bisher geschaffen werden, damit Pädagog/innen ihre fachpersönlichen Kompetenzen weiterentwickeln können. Für besonders geeignet halten wir in diesem Zusammenhang die „Kollegiale Reflexion“, s. Juul u. Jensen, 2005.

4 vergl. Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, S. 131, Basel 1985.

5 Wir sprechen von Planarbeit bzw. Arbeitsplan, um der oftmals von Seminarteilnehmenden geäußerten Vorstellung, es handle sich bei einem Tages- bzw. Wochenplan um Arbeiten für den ganzen Tag bzw. die ganze Woche, entgegenzuwirken.

6 s. dazu: Dewey, John: Demokratie und Erziehung, Braunschweig 1916.

7 das fortbildnerische Vorgehen habe ich (M.W.) bei Christine Höger kennen gelernt.

8 AB von Christine Höger

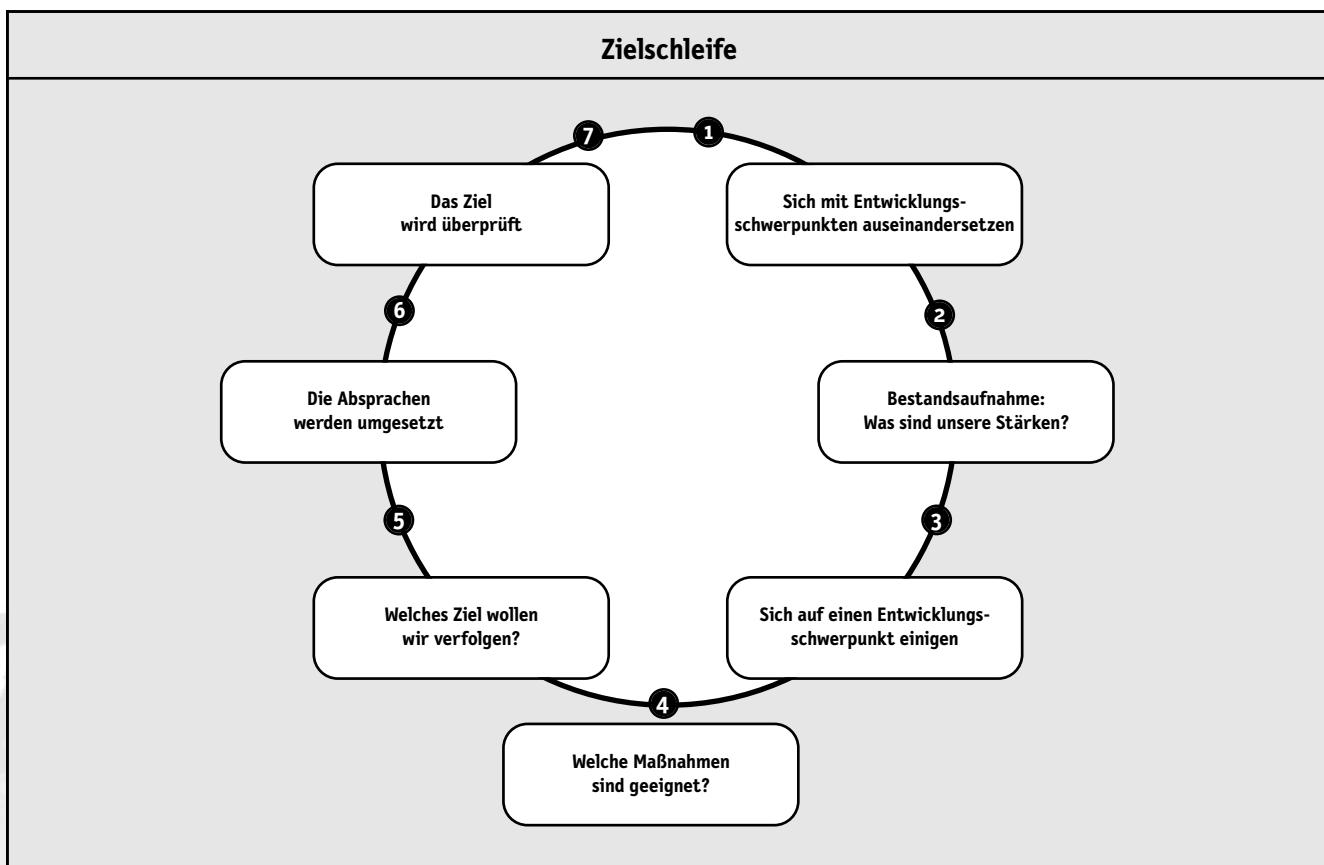
9 nach Rüdiger Kohl: Stille-Spiele für die ganze Klasse, Kerpen-Buir 2005.

6. Termin am 17. März 2005

Unterrichtsentwicklung innerhalb des Entwicklungsschwerpunkts „Soziales Lernen“

a) Informationen zu den Inhalten der Sitzung

Unser Konzept „Soziales Lernen, pädagogisch begleitet“ ist in die Schul- und Unterrichtsentwicklung eingebunden. Im Zusammenhang mit der Schulentwicklung entscheidet ein Kollegium über Entwicklungsschwerpunkte, nimmt eine Bestandsaufnahme vor, formuliert Ziele, erstellt einen Arbeitsplan, entwickelt Evaluationsinstrumente, führt eine Evaluation durch und nimmt die sich daraus ergebenden Veränderungen im Arbeitsplan vor (s. Abb. xxx)



© LISUM, M. Kleinschmidt – Bräutigam, U. Meierkord

Zur Schulentwicklung gehören drei Bereiche, die im engen Zusammenhang miteinander stehen:

- Organisationsentwicklung
- Personalentwicklung
- Unterrichtsentwicklung
- Das gilt auch für die Entwicklungsschwerpunkte.¹

Ziele SMART formulieren

Durch einen Entwicklungsschwerpunkt sollen Ziele erreicht werden. Damit geprüft werden kann, ob die eingesetzten Maßnahmen für das Erreichen der Ziele geeignet sind und die Ziele erreicht wurden, müssen die Zielformulierungen den Standards von SMART entsprechen.²

SMART bedeutet:

Sind die Ziele spezifisch formuliert?	Spezifisch
Ist deren Erreichung messbar ?	Messbar
Sind die Ziele akzeptabel und akzeptiert ?	Akzeptabel/akzeptiert
Sind die Vorhaben realistisch oder eher utopisch .	Realistisch
Sind die Termine für die Zielerreichung beschrieben?	Termine

Ziele, die im Sinne von „Smart“ formuliert werden, berücksichtigen folgende Aspekte:

- Ein erwünschter Zustand für die Zukunft wird formuliert.
- Die Zielvorgabe beinhaltet eine Verbesserung der bisherigen Arbeit.
- Die Zielerreichung stellt eine wirkliche Herausforderung dar.
- Die Ziele sind positiv formuliert.
- Die Zielgruppe und das dazugehörige Vorhaben sind benannt.
- Es ist geklärt, welche Veränderung ausgelöst werden soll.
- Der Zeitpunkt der Zielerreichung ist genannt.

In einem zweiten Schritt müssen Indikatoren bestimmt werden. Indikatoren sind messbare Anzeichen dafür, wieweit das Ziel erreicht wurde. Jedem Ziel lassen sich im Allgemeinen mehrere Indikatoren zuordnen.

Ziel Was möchten wir erreichen?	Indikatoren Woran ist zu erkennen, dass das Ziel erreicht wurde?
Schüler/innen arbeiten mit anderen zusammen.	<p>Schüler/innen</p> <ul style="list-style-type: none"> – besprechen eine Aufgabe mit anderen, – hören sich zu, – sagen ihre Meinung, – machen Vorschläge, – übernehmen Teilaufgaben – etc.

Im Bereich Unterrichtsentwicklung stellen Planarbeit und projektorientiertes Lernen zwei Gestaltungsmöglichkeiten für den Unterricht dar, bei denen sich soziale, demokratische Fähigkeiten von Schüler/innen weiterentwickeln können.³ Darüber hinaus ist der Unterricht so zu gestalten, dass sich neben Sach- und Methodenkompetenz auch Personal- und Sozialkompetenz kontinuierlich weiterentwickeln können.

Qualitätsentwicklung durch Projektunterricht

Im Rahmen unserer Fortbildung erarbeiten die Teilnehmenden Unterrichtsbeispiele, in denen sie geeignete Maßnahmen zur Förderung der personalen und sozialen Kompetenzentwicklung vorsehen. Diese werden in ein vorgegebenes Raster eingetragen und schriftlich begründet (s. AB, S. 105). Die Arbeitsergebnisse werden vorgestellt, evtl. korrigiert, ergänzt, erweitert. Die Unterrichtsbeispiele nebst der dazugehörigen Materialien werden an einem für alle zugänglichen Ort aufbewahrt.

Unterrichtsbeispiele erarbeiten

b) Übersicht über die Sitzungsplanung

Vorbemerkung:

**Entwicklungsschwerpunkt
„Soziales Lernen“**

Die Schule am Breiten Luch hat die Entscheidung für einen Entwicklungsschwerpunkt „Soziales Lernen“ getroffen und eine Bestandsaufnahme vorgenommen. Grund für die Entscheidung war der Wunsch des Kollegiums, die Entwicklung personaler und sozialer Kompetenzen ihrer Schüler/innen in besonderem Maße zu fördern.⁴ Im Rahmen der Fortbildung haben sie sich zu verschiedenen Zeitpunkten ausführlicher damit befasst, was sie erreichen wollen und die folgenden Ziele gesetzt:

- Die Schüler/innen arbeiten selbstständig.
- Die Schüler/innen arbeiten zusammen.

Ziele SMART formulieren

In dieser Sitzung geht es nun darum, die Ziele im Sinne von SMART zu formulieren und Indikatoren zu bestimmen, an denen die Erreichung der Ziele gemessen werden kann. Die Arbeit daran wird einen Teil der Sitzung in Anspruch nehmen.

In einem nächsten Schritt geht es um den Bereich „Unterrichtsentwicklung“. Die Kolleg/innen erarbeiten Beispiele für einen Unterricht, in dem die personale und soziale Kompetenzentwicklung gezielt unterstützt wird. Die Unterrichtselemente, die dazu beitragen, müssen ausdrücklich benannt und begründet werden.

Außerhalb der Fortbildung hat das Kollegium einen Arbeitsplan zu den Bereichen „Personal- und Organisationsentwicklung“, der auch Maßnahmen für die Gestaltung des Schullebens und die Evaluation vorsieht, erarbeitet.⁵

Was heißt „selbstständig arbeiten“?

In dieser Sitzung wird es weiterhin auch um das „selbstständige Lernen“ gehen. In diesem Zusammenhang werden Begriffe wie selbsttätig, selbst organisiert, selbst reguliert und selbstständig geklärt. Damit Schüler/innen selbstständig lernen bzw. handeln können, müssen Pädagog/innen unterschiedliche Voraussetzungen schaffen:

- Schüler/innen müssen über Lernziele, Inhalte, Lernpartner, Lernzeit, Lernort etc. (mit)entscheiden können.
- Der Unterricht muss sich Schritt für Schritt öffnen bzw. in Teilen offen sein.

Die Kolleg/innen erhalten zu Beginn der Sitzung den Fragebogen, der auf der Grundlage der Ergebnisse der 4. Sitzung erstellt worden ist (s. S. 81).

Sitzungsplanung

Thema: Beispiele für Soziales Lernen im Unterricht erarbeiten

Einstieg

Bewertungsbogen bearbeiten (s. 4. Sitzung, S. 81)

Hauptteil

Begriffsklärung von selbsttätig, selbst organisiert, selbst reguliert, selbstständig etc.

Zu zweit folgende Fragen beantworten: Woran ist erkennbar, dass Sch. selbstständig arbeiten? / Woran ist erkennbar, dass Sch. mit anderen kooperieren?

Antworten mit Hilfe von Moderationstechniken ordnen

Informationen über SMART erhalten (s. S. 94 f.)

Ein Beispiel für Soziales Lernen im Fachunterricht kennen lernen

Beispiele für Soziales Lernen im Fachunterricht erarbeiten (s. S. 105)

Einige Unterrichtsbeispiele vorstellen

Schluss

Verabredungen für die Weiterarbeit treffen

c) Materialien

Personale und soziale Fähigkeiten im Unterricht weiterentwickeln



Ansprechperson/en: _____

Klassenstufe: _____ Fach: _____

Thema: _____

Gestaltung des Unterrichts / Notwendige Voraussetzungen / Materialien:

Welche Unterlagen müssen Blatt 1 und 2 noch hinzugefügt werden?

AB 1: Vorlage für die Verschriftlichung des Unterrichtsbeispiels



Welche personalen und sozialen Fähigkeiten werden wodurch weiterentwickelt?

Personale und soziale Fähigkeiten

Welche Lernangebote unterstützen die Schüler darin, die personalen bzw. sozialen Fähigkeiten weiterzuentwickeln?

Ansprechperson/en:

AB 2: Auswertung des Unterrichtsbeispiels

Unterrichtsbeispiel der Fortbildnerinnen



Personale und soziale Fähigkeiten im Unterricht weiterentwickeln

Ansprechperson/en: M. Wichniarz, M. Hamburger
Klassenstufe: 4 **Fach:** Sachunterricht

Thema: Lebensbedingungen eines Nutzteries

Gestaltung des Unterrichts/ Notwendige Voraussetzungen/ Materialien:

Gestaltung des Unterrichts:

- Den Kindern wird das Thema der Unterrichtseinheit bekannt gegeben: „Lebensbedingungen eines Nutzteries“
- Sch. finden sich zu zweit zusammen und entscheiden sich für das Huhn, das Schwein oder das Rind.
- Sch. notieren gemeinsam, aus welchen Informationsquellen sie Informationen über ihr Nutzter entnehmen können und entscheiden, wer sich um was kümmert.
- (Informationsquellen: Arbeitsbögen, die die Lehrerin anbietet, Sachbuch S. 23 ff., Bücher aus der Bücherei, Internet, Befragung der Eltern)
- Sch. stellen Informationen zusammen.
- Sch. erarbeiten ein Plakat und stellen damit ihre Ergebnisse den anderen Kindern der Klasse vor.

Notwendige Voraussetzungen für die Bearbeitung des Themas in der vorgeschlagenen Art:

- Sch. wissen, was ein Nutzter ist. Sie wissen, dass jedes Tier einen Lebensraum hat und sich an seinen Lebensraum anpasst.
- Sch. wissen, dass es unterschiedliche Informationsquellen gibt. Sie können zunehmend damit umgehen.
- Sch. können einem Text Informationen entnehmen.
- Sch. können Arbeitsergebnisse auf einem Plakat präsentieren.
- Lehrer/in hat Materialien zu drei verschiedenen Nutzteren vorbereitet.
- Lehrer/in unterstützt, hilft, berät individuell.



Welche personalen und sozialen Fähigkeiten werden wodurch weiterentwickelt?

Personale und soziale Fähigkeiten personalen bzw. sozialen

Welche Lernangebote unterstützen die Schüler darin, die Fähigkeiten weiterzuentwickeln?

Sich für einen Lernpartner entscheiden

Partnerarbeit

Sich für ein Thema entscheiden

Auswahlmöglichkeit aus drei Texten zum Thema „Haustiere“

Aufgaben zusammenstellen und besprechen, wer welche übernimmt

Auswahl aus unterschiedlichen Informationsquellen, Entscheidung über die Aufgabenverteilung

Ein Thema selbst erarbeiten, sich mit dem Partner beraten, möglichst wenig Hilfe in Anspruch nehmen

Partnerarbeit

Ein Arbeitsergebnis anderen vorstellen

Entscheidung über die Art der Präsentation liegt bei den Schüler/innen

Hühner werden verschieden gehalten



1. Freilandhaltung

Bei der Freilandhaltung können Hühner auf dem Hof oder im Garten herumlaufen und ihr Futter suchen. Hof und Garten werden als Freiland bezeichnet. Wenn sie ihr Futter suchen, scharren sie mit den Vorderzehen im Boden. Sie finden Regenwürmer, Schnecken und Engerlinge. Zwischen ihren Federn sitzen oft kleine Tiere, so genanntes Ungeziefer. Um diese Tiere loszuwerden, setzen sich die Hühner auf den Boden und bewegen ihre Flügel so, dass Staub zwischen ihre Federn kommt. Das nennt sich Staubbad. Nachts sitzen sie im Stall und schlafen auf Stangen. Ihre Eier legen sie in Nester aus Stroh. Die Henne, auch Glucke genannt, setzt sich auf die Eier und brütet sie aus.

2. Bodenhaltung

Bei der Bodenhaltung laufen die Hennen in großen Ställen frei herum. Sie können aber nicht aus dem Stall heraus. Der Boden des Stalls ist mit Stroh bedeckt. In dem Stroh können die Hühner scharren, herumlaufen, picken und auch ein Staubbad nehmen. Ihre Eier können sie in Nester legen. Die Nester sind an der Wand und haben unten ein Loch. Durch dieses Loch fällt das Ei auf ein Fließband. Das Fließband bringt die Eier zu einem Platz, an dem sie verpackt werden. Es gibt auch Sitzstangen, auf denen die Hühner schlafen können.

3. Käfighaltung / Batteriehaltung

Bei der Batteriehaltung befinden sich immer vier Hühner in einem Käfig, so wie ihn Marlon gebastelt hat. Der Käfig hängt an der Kinderwand. Schau ihn dir an. Die Hennen können nicht herumlaufen, nicht scharren, nicht picken. Sie können kein Staubbad nehmen und ihre Eier nicht in Nester legen. Vor Langeweile reißen sich viele Hennen die Federn aus. Der Boden des Käfigs ist aus Draht und schräg, damit die Eier nach vorn auf ein Fließband rollen. Auch das Futter wird den Hennen auf einem Fließband vor dem Käfig gebracht. Das Licht in den Ställen ist 20 Stunden lang eingestellt. Dadurch fressen die Hühner mehr und legen auch mehr Eier.

Jetzt benötigst du AB 1b.



Hühner werden verschieden gehalten

1. Hast du die Texte auf AB 1 genau gelesen?
2. Schneide jetzt die Bilder aus und klebe sie auf AB 1 zum richtigen Text.
3. Erkläre im Schreibheft folgende Wörter: scharren, Freiland, Sandbad, Nest, Glucke und Sitzstange. Kennst du noch ein anderes Wort für Käfighaltung?
4. Die türkischen Kinder schreiben bitte auch die türkischen Wörter dazu. Sie können Herrn Akbay oder ihre Eltern fragen.



Das Hausschwein



Aus dem Wildschwein hat der Mensch schon vor über 5000 Jahren das Hausschwein gezüchtet. Wie bei den Hühnern gibt es auch bei den Hausschweinen die Freilandhaltung und die Batteriehaltung. Bei den Schweinen heißt es allerdings nicht Batteriehaltung sondern Stallhaltung oder Intensivhaltung.

Schweine wühlen gern mit der Nase den Boden auf und durchsuchen ihn nach Nahrung. Außerdem baden sie gern im Schlamm. All das können sie bei der Freilandhaltung tun. Bei der Stallhaltung stehen sie wie die Hühner in engen Käfigen, können sich nicht bewegen und auch nicht im Schlamm baden.

Freilandhaltung

Die Schweine suchen sich im Freien ihre Nahrung. Der Mann heißt Eber, die Frau Sau und die Kinder Ferkel.

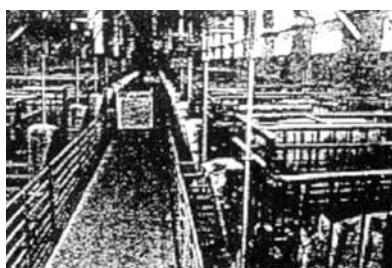
Bei der Freilandhaltung können sich die Schweine bewegen, den Boden aufwühlen, nach Nahrung suchen und sich im Schlamm herumwälzen. Das entspricht dem natürlichen Verhalten der Schweine.



Stallhaltung

Bei der Stallhaltung stehen die Schweine auf Balken aus Beton. Zwischen den Balken sind Spalten, durch die der Urin abfließen kann. Den Kot drücken die Schweine durch die Spalten, wenn sie darauf herumtreten. In den engen Boxen können sich die Schweine kaum bewegen, im Boden nicht nach Nahrung suchen und sich nicht im Schlamm herumwälzen. Die Schweine müssen sich unnatürlich verhalten.

Bei der Freilandhaltung wiegt das Hausschwein nach 5-7 Monaten 100 kg und kann geschlachtet werden. Bei der Stallhaltung wiegt es bereits nach drei Monaten 100 kg.



Aufgaben:

Lies dir den Text durch.
Beantworte die Fragen auf einem linierten Blatt. Schreibe in ganzen Sätzen.

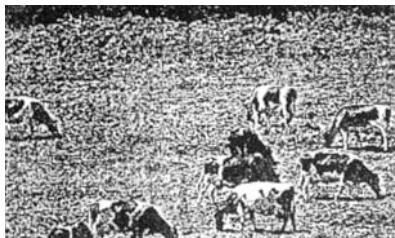
1. Beschreibe das natürliche Verhalten der Schweine.
2. Unter welchen Lebensbedingungen können sich die Schweine natürlich verhalten?
3. Warum ist das Schweinefleisch bei Freilandhaltung teurer als bei Stallhaltung?
4. Welches Fleisch würdest du kaufen? Das billige oder das teure?
Begründ deine Meinung.
5. Lerne alles, was du über das Schwein weißt, so gut, dass du es den anderen Kindern erzählen kannst.



Das Kalb

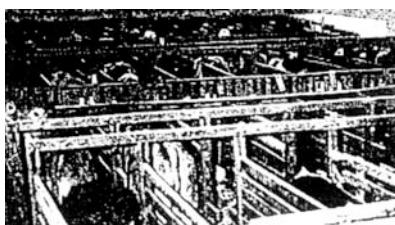
Freilandhaltung

Kälber fühlen sich besonders wohl, wenn sie sich auf großen Weideflächen bewegen können. Dort trinken sie zunächst die Milch aus dem Euter der Kuh. Später frisst es dann stundenlang Gras und legt sich zum Wiederkauen gern an einen schattigen Platz. Käuen kommt von Kauen. Das Kalb frisst viel Gras. Dieses Gras geht in den Magen. Nach einer Weile kommt es aus dem Magen wieder ins Maul zurück und wird noch einmal gekaut. Zum Trinken sucht es eine Tränke. Eine Tränke kann ein großes Betonbecken gefüllt mit Wasser sein. Bei der Freilandhaltung können sich die Kälber natürlich verhalten.



Stallhaltung in Boxen

Bei der Stallhaltung stehen oft hunderte von Kälbern so wie die Hühner in engen Boxen und sind an Ketten angebunden. In diesen Boxen können sie sich nicht umdrehen, sondern nur hinlegen und aufstehen. Sie sollen sich auch so wenig wie möglich bewegen, weil sie dann schneller zunehmen. Bei der Freilandhaltung verbrauchen sie Nahrung durch die Bewegung und nehmen nicht so schnell zu. Im Stall wiegt ein Kalb bereits nach drei Monaten 200 kg und kann geschlachtet werden. Das dauert bei der Freilandhaltung viel länger.



Laufstall

Etwas besser geht den Kälbern im Laufstall. Das bedeutet, dass sie im Stall wenigstens herumlaufen können. Kannst du dich erinnern, wie diese Haltung bei den Hühnern heißt?



Aufgaben:

Lies dir den Text durch.

Beantworte die Fragen auf einem linierten Blatt. Schreibe in ganzen Sätzen.

1. Beschreibe das natürliche Verhalten der Kälber.
2. Unter welchen Lebensbedingungen können sich die Kälber natürlich verhalten?
3. Warum ist die Kälberhaltung im Freien teurer als im Stall?
4. Welches Fleisch würdest du kaufen? Das billige oder das teure?
Begründe deine Meinung.
5. Lerne alles, was du über das Kalb weißt, so gut, dass du es den anderen Kindern erzählen kannst.

Das Rind



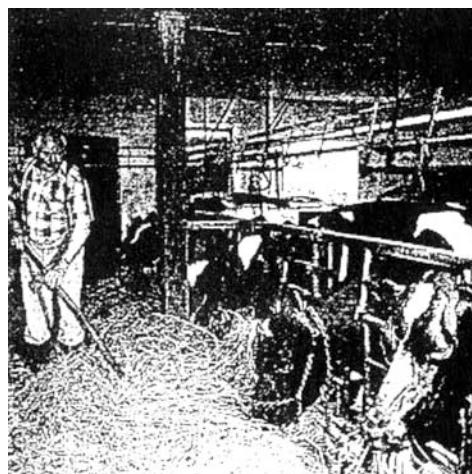
Freilandhaltung von Rindern

Rinder fühlen sich besonders wohl, wenn sie sich auf großen Weideflächen bewegen können. Dort fressen sie dann stundenlang und legen sich zum Wiederkäuen gern an einen schattigen Platz. Was bedeutet „Wiederkäuen“? Käuen kommt von Kauen. Das Rind frisst viel Gras. Dieses Gras geht in den Magen. Nach einer Weile kommt es aus dem Magen wieder ins Maul zurück und wird noch einmal gekaut. Zum Trinken sucht es eine Tränke. Eine Tränke kann ein großes Betonbecken gefüllt mit Wasser sein. Bei der Freilandhaltung können sich die Rinder natürlich verhalten.



Stallhaltung von Milchkühen

Bei der Stallhaltung stehen die Rinder so wie die Hühner in engen Boxen und sind an Ketten angebunden. Sie können sich nicht bewegen und auch keine schattigen Plätze zum Ausruhen aufsuchen. Vor ihren Köpfen befinden sich die Futterkrippe und die Wasserrinne. Hinten fallen Urin und Kot in eine Grube, die leicht gesäubert werden kann. Etwas besser geht es den Rindern im Laufstall. Das bedeutet, dass sie im Stall wenigstens herumlaufen können. Kannst du dich erinnern, wie diese Haltung bei den Hühnern heißt?



Aufgaben:

Lies dir den Text durch.
Beantworte die Fragen auf einem linierten Blatt. Schreibe in ganzen Sätzen.

1. Beschreibe das natürliche Verhalten der Rinder.
2. Unter welchen Lebensbedingungen können sich die Rinder natürlich verhalten?
3. Warum ist die Rinderhaltung im Freien teurer als im Stall?
4. Welches Fleisch würdest du kaufen? Das billige oder das teure?
Begründe deine Meinung.
5. Lerne alles, was du über das Rind weißt, so gut, dass du es den anderen Kindern erzählen kannst.

d) Anmerkungen zum Seminartermin und/oder Ergebnisse

1. Ergebnisse der Bewertung

In der 4. Sitzung stellten die Kolleg/innen zusammen, welche personalen und sozialen Kompetenzen im Rahmenlehrplan stehen (s. S. 80). Die Ergebnisse dienten als Grundlage für den Bewertungsbogen, den die Kolleg/innen in der 6. Sitzung ausfüllten. Sie konnten die ausgeführten Fähigkeiten mit einem (nicht so wichtig), zwei (wichtig) oder drei Punkten (sehr wichtig) bewerten. Die Auswertung zeigt, wie viele Kolleg/innen die jeweilige Fähigkeit mit einem, zwei oder drei Punkten bewertet haben.

Personale Kompetenz			
Schüler/innen können zunehmend	1 P	2 P	3 P
eigene Erfolge wahrnehmen und genießen, Misserfolge verkraften,	1	9	13
selbstständig lernen,	(4)	(19)	
Entscheidungen fällen, begründen und verantworten,	14	9	
eigene Handlungen planen und kritisch prüfen,	9	14	
sich auf eigene Urteile verlassen,	8	15	
eigene Stärken und Schwächen erkennen,	8	15	
mit Wut, Ängsten, Unsicherheiten etc. umgehen,	(4)	(19)	
für die eigene Gesundheit Verantwortung übernehmen.	3	15	5

Soziale Kompetenz			
Schüler/innen können zunehmend	1 P	2 P	3 P
sich gegenseitig achten,	2	3	18
Konflikte gewaltfrei lösen,	(1)	(4)	(18)
gegenseitig zuhören	11	12	
kooperieren,	2	14	7
gemeinsam Regeln vereinbaren und sich daran halten,	1	7	(15)
Verantwortung für die gemeinsame Sache tragen,	3	16	4
andere kritisieren, ohne zu verletzen,	12	11	
Perspektivwechsel vornehmen und je nach Situation Jüngere und Ältere, Stärkere und Schwächeren, Mädchen und Junge sein,	6	13	4
sich einer gewaltfreien Sprache bedienen,	5	(18)	
auf Argumente anderer eingehen.	2	13	8

Aufgrund dieser Ergebnisse einigte sich das Kollegium darauf, die Entwicklung jeweils der Fähigkeiten mit den höchsten Punktzahlen im besonderen Maße zu unterstützen und die Fähigkeiten „mit Wut, Ängsten und Unsicherheit umgehen“ und „Konflikte gewaltfrei lösen“ zusätzlich zu evaluieren.

2. Ergebnisse der Zielformulierung nach SMART

Die Kolleg/innen stellten folgende Indikatoren für das Ziel „Die Schüler/innen lernen selbstständig“ auf:

Wenn eine Schülerin/ein Schüler selbstständig lernt,

- motiviert sie/er sich selbst,
- setzt sie/er sich selbst Lernziele,
- wählt sie/er geeignete Lerninhalte, und -orte aus,
- entwickelt sie/er einen Lernweg und beschreitet ihn,
- wählt geeignete Lernmethoden und Lernpartner/innen aus,
- teilt Sie/er sich seine Zeit ein,
- hält sie/er die Konzentration aufrecht,
- kontrolliert sie/er seine Arbeitsergebnisse und bewertet sie,
- korrigiert sie/er, wenn notwendig, ihre/seine Lernergebnisse bzw. ihren/seinen Lernweg.

3. Ein Unterrichtsbeispiel, das ein Kolleginnenteam erarbeitet hat

Vorlage für die Verschriftlichung des Unterrichtsbeispiels

AB 1



Ansprechperson/en: Fr. Kricke, Fr. Kaehne, Fr. Preisler, Fr. Schützler, Fr. Thasler
Klassenstufe: 10 **Fach:** fächerverbindend D, Ma, TUN, Bio

Thema: Getreide

Gestaltung des Unterrichts / Notwendige Voraussetzungen / Materialien:

Ziel: Lösungswege finden, Arbeitsmaterialien auswählen, Zeitabsprache

- Thema „Getreide“ bekannt geben (Einführungsstunde/Doppelstd.)
- Ideensuche im Gruppenverband (praktische Arbeiten, theoretische Arbeiten, fachspezifische Kenntnisse)
- Die Ideen wurden in der Klasse zusammengetragen.
Vorbereitung des Beetes, Kennen lernen des Saatgutes, Herkunft des Getreides, Aufbau der Pflanze, Getreidesorten

Notwendigen Voraussetzungen:

- fachspezifische Kenntnisse: Stärkeprobe, Arbeit mit Maßen, Ökokreislauf, Fachbegriffe, Verarbeitung in Küche, Getreidebestandteile in Lebensmittelprodukten
- Getreidearten kennen lernen
- Klasse wird in 5 Gruppen eingeteilt
- jede Gruppe bearbeitet eine Getreidesorte, sie bekommen ein Plakat mit einem Bild einer Getreidepflanze
- Aufgabe: Beschriftung, farbliche Gestaltung, zusätzlich Informationen zur Getreidesorte
- Sch. erhalten Infomationen und entscheiden, wer sich um was kümmert (wer beschriftet, wer ausmalt etc.)
- Sch. stellen Infos zusammen
- Sch. stellen ihr Plakat vor (Museumsbesuch)

Welche Unterlagen müssen hinzugefügt werden?

Arbeitsbogen sind vorhanden, Bibliotheksbücher, Internetzugang

Vorlage für die Auswertung des Unterrichtsbeispiels

**Welche personalen und sozialen Fähigkeiten werden wodurch weiterentwickelt?****AB 2**

Personale und soziale Fähigkeiten	Welche Lernangebote unterstützen die Sch. darin, die personalen bzw. sozialen Fähigkeiten weiterzuentwickeln?
sich für Lernpartner entscheiden	Gruppenarbeit, Lernpartnerwahl
sich für ein Thema entscheiden	Auswahlmöglichkeit aus verschiedenen Texten zum Thema „Getreide“
sich in der Gruppe absprechen	Aufteilung der Aufgaben durch die Schüler/innen
sich mit dem Partner beraten	Selbstständige Bearbeitung des Themas mit einem Partner
Arbeitsergebnis für Präsentation vorbereiten	Entscheidung über die Art der Präsentation liegt bei den Schüler/innen
Kurzvorträge üben, Präsentationsfähigkeiten entwickeln	Museumsbesuch

Welche personalen und sozialen Fähigkeiten werden wodurch weiterentwickelt?

Auswertung aller Unterrichtsbeispiele

Personale und soziale Fähigkeiten	Lernangebote
mit einem Partner bzw. in einer Gruppe arbeiten – sich mit einem Partner abstimmen / sich in der Gruppe abstimmen, Arbeit selbst planen, Lösungsweg beraten und sich entscheiden – mit dem Partner / in der Gruppe ausgewählte Begriffe bearbeiten	Sch. dürfen Lernpartner wählen Partner- und Gruppenarbeit ermöglichen Hilfe bei der Erarbeitung von Regeln für Partner- und Gruppenarbeit geben und deren Einhaltung trainieren
aus einem Angebot auswählen und sich entscheiden	ein Wahrlangebot zur Verfügung stellen
selbstständiges Arbeiten mit den Sachbüchern	verschiedene Hilfsmittel zur Verfügung stellen bzw. deren Einsatz ermöglichen oder in Auftrag geben (Sachbücher, Karteien, Internet, Bibliotheken, Eltern etc.) Umgang mit den Hilfsmitteln trainieren, Zeit zur Verfügung stellen
erarbeitete Begriffe/Erklärungen in eine Kartei einordnen,	verschiedene Präsentationsformen von Arbeitsergebnissen ermöglichen (Kartei, Kunstwerk, Plakate, Texte, Protokolle etc.) Umgang mit verschiedenen Präsentationsformen trainieren
Ergebnisse vorstellen	Arbeitsergebnisse präsentieren (als Kartei, als künstlerische Arbeit, als Vortrag, für Portfolio etc.) Präsentieren üben

- 1 Kleinschmidt-Bräutigam, Mascha: Der erweiterte Lernbegriff – eine Chance für die Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern, in: Landeskommission Berlin gegen Gewalt (Hrsg.): Berliner Forum Gewaltprävention, Nr. 22 – Soziales Lernen, Berlin 2005.
- 2 Schröter, Kirsten: Selbstevaluation – wie geht das?, hg. im Rahmen des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“, 2004, S. 7
- 3 s. dazu Informationen zur 5. Sitzung, S. 84
- 4 s. dazu K. Moldenhauer, S. 9
- 5 ebenda

7. Termin am 21. April 2005

Arbeitstechniken und Sozialformen üben

a) Informationen zum Thema der Sitzung

Schüler/innen benötigen zahlreiche Fertig- und Fähigkeiten, um im geöffneten Unterricht zunehmend selbstständig arbeiten zu können. Sie müssen sich selbst motivieren, sich ihre Arbeit und Zeit einteilen, ggf. einen Arbeitsplan erstellen und umsetzen, sich einschätzen und beurteilen, unterschiedliche Methoden anwenden, sich für geeignete Materialien entscheiden, Materialien auswählen, benutzen und zurückordnen, sich Arbeitspartner/innen aussuchen, Arbeitsaufträge erfassen und umsetzen, Texte Sinn erfassend lesen, Texte in unterschiedlicher Form wiedergeben, sich mit Texten auseinanderzusetzen, recherchieren, nachschlagen, ihre Arbeit selbst kontrollieren, Rücksicht nehmen, Hilfe holen, anderen helfen, mit andern zusammen arbeiten, sich mit anderen besprechen u. v. m. können.

Schüler/innen benötigen viele Fähigkeiten

Jede Phase geöffneten Unterrichts bietet die Möglichkeit für die Entwicklung derartiger Fertig- und Fähigkeiten, wenn dies bei der Unterrichtsplanung entsprechend berücksichtigt wird. Darüber hinaus ist es notwendig, vor und nach geöffneten Unterrichtsphasen durch ein spezifisches Lernangebot die Entwicklung von Fertig- und Fähigkeiten zu unterstützen. Dies kann lehrerzentriert bzw. lehrgangsartig erfolgen, so dass sich geschlossene und geöffnete Phasen von Unterricht abwechseln. Wenn es z.B. darum geht, Texten Informationen zu entnehmen und wichtige Stellen zu markieren, so wird dies ggf. immer wieder erneut mehr lehrgangsmäßig erfolgen. Gleichzeitig wird bei der Planarbeit das Anwenden durch entsprechende Aufgaben geübt, in unterschiedlich differenzierter Art unterstützt und Probleme, die sich dabei ergeben, werden wiederum in frontal geführten Unterrichtsphasen aufgegriffen, besprochen etc. „... das Einüben elementarer Lern- und Arbeitstechniken (muss) ins Zentrum der Unterrichtsarbeit (rücken) und phasenweise Vorrang vor der Stoffvermittlung (erhalten).“¹

Das Einüben von Arbeitstechniken ins Zentrum rücken

In unserer schulinternen Fortbildung stellen wir zu dem oben genannten Bereich zwar einige Übungen vor. Dies kann aber in keiner Weise als ausreichend bezeichnet werden. Deshalb verweisen wir u. a. auf die LISUM-Fortbildungen zur Pädagogischen Schulentwicklung (PSE), auf unsere Seminarpapiere, vor allem auf die zur Unterrichtsentwicklung und auf entsprechende Literatur.²

b) Übersicht über die Sitzungsplanung

Vorbemerkungen

Im Anschluss an die Planarbeit in der 5. Seminarsitzung haben die Kolleg/innen zusammengetragen, welche Fertig- und Fähigkeiten Schüler/innen entwickeln müssen, um in geöffneten Formen von Unterricht zunehmend selbstständig arbeiten zu können. Darum ging es auch bei der Entwicklung von Indikatoren für die Überprüfung der Zielerreichung und bei der Erarbeitung von Unterrichtsbeispielen in der 6. Sitzung. Beispielhaft werden ihnen in dieser Sitzung einige Übungen vorgestellt, durch die die Entwicklung derartiger Fertig- und Fähigkeiten unterstützt werden kann.

Fertig- und Fähigkeiten zum selbstständigen Lernen üben

Im Anschluss an die Durchführung einiger Übungen zu Arbeitstechniken und Sozialformen überarbeiten die Kolleginnen ihre Unterrichtsbeispiele und stellen sich gegenseitig einige ihrer Ergebnisse vor.

Thema: Arbeitstechniken und Sozialformen üben

Einstieg

Ergebnisse der Befragung „Welche personalen und sozialen Fähigkeiten wollen wir bei unseren Schüler/innen weiterentwickeln?“ bekannt geben (s. 6. Sitzung)

Schüler/innen benötigen zahlreiche Fertigkeiten und Fähigkeiten, um in geöffnete Formen von Unterricht arbeiten zu können. Zwei Übungsbeispiele, mit deren Hilfe die Entwicklung dieser Fertigkeiten und Fähigkeiten unterstützt werden kann, sollen vorgestellt werden.

Übung

Absicht

Vortragen üben I 
Vortragen üben II 

In kleinen Gruppen zusammenarbeiten, einen Text sinnentnehmend lesen, den Inhalt eines Textes mündlich wiedergeben, zuhören, Gehörtes Wiedergeben, Zeit einhalten, organisatorische Vorgaben für den Ablauf der Übung einhalten

Turmbau 

Mit anderen in einer Gruppe gemeinsam eine Aufgabe erledigen, sich absprechen, Aufgaben verteilen, Verantwortung übernehmen, Aufgaben gewissenhaft ausführen, Vorschläge einbringen, zuhören, Kompromisse finden, konstruktives Feedback geben etc.

Pause

Unterrichtsbeispiele überarbeiten

Koll. beenden und überarbeiten ihre Unterrichtsbeispiele von der 6. Sitzung.

Schluss

Vorbereitung der nächsten Sitzung:

Jeweils drei kleine Lesetexte zu einem Thema zusammenstellen (Materialsammlung für die Übung „Vortragen üben“). Beispiele und Materialien für Partnerarbeit bis zur nächsten Sitzung zusammenstellen.

c) Ausgewählte Übungsbeispiele

VORTRAGEN ÜBEN I

Absicht:

sich etwas merken, anderen über ein Thema etwas berichten, gut zuhören, Gehörtes wiedergeben, Zeit einteilen

Altersgruppe:

ab 1. Klasse

Teilnehmer/innenzahl:

ganze Klasse

Zeitrahmen:

20 Minuten

Voraussetzungen:

Übungen zur Kommunikation

Vorbereitung/Material:

-/-

Übungsverlauf:

Schritt 1

Die Schüler/innen finden sich zu zweit zusammen. Die Lehrer/in gibt einen kleinen Auftrag, z.B.: „Was hast du am Wochenende gemacht?“

Zunächst berichtet A, B hört zu und wiederholt anschließend das Gesagte.

Dann werden die Rollen getauscht.

Schritt 2

Im Plenum berichten einige Kinder, was sie über das andere Kind erfahren haben. Hierbei sind unterschiedliche Vortragsformen möglich: a) Das vortragende Kind bleibt während des Berichtens auf seinem Platz sitzen; b) es steht auf, bleibt aber noch an seinem Platz und c) es tritt vor die ganze Klasse.

Anmerkung:

Weitere Aufträge könnten sein:

Nacherzählen eines zuvor gemeinsam erarbeiteten Lesetextes aus dem Lesebuch.

Was ich über den Igel, mein Haustier, die Spielgeräte auf dem Schulhof etc. weiß.

Kind A und B erhalten jeweils ein anderes Bild (eine Bildergeschichte) und beschreiben es bzw. erzählen sich eine Bildergeschichte.

Auswertung:

Schüler/innen sprechen über die Übung.

Fundort/Quelle: M. Hamburger, M. Wichniarz

VORTRAGEN ÜBEN II

Absicht: sich etwas merken, anderen über ein Thema etwas berichten, gut zuhören, Gehörtes wiedergeben, Zeit einteilen

Altersgruppe: ab 4. Klasse

Teilnehmer/innenzahl: ganze Klasse

Zeitrahmen: 20 Minuten

Voraussetzungen: Vortragen üben I

Vorbereitung/Material: drei kurze Texte

Übungsverlauf:

Schüler/in A, B und C finden sich zusammen. Jede/r liest für sich einen von drei verschiedenen kurzen Texten (a, b oder c), macht Notizen und versucht sich soviel als möglich vom Text zu merken.

A, B und C verteilen die Rollen: Zunächst berichtet A (1 Min.), B hört zu, C nimmt die Zeit. Nach einer Minute berichtet B für eine halbe Minute, was sie/er verstanden hat. C nimmt die Zeit.

Anschließend werden die Aufgaben so verteilt, dass jede/r eine neue erhält.

Die Schüler/innen sprechen über ihre Arbeit in der Dreiergruppe. Sollten dabei Probleme entstehen, werden Lösungsmöglichkeiten gesucht.

Alle setzen sich wieder an ihre Plätze. Jede/r übt noch einmal leise für sich den eigenen kleinen Vortrag. Dann kommen einige Schüler/innen nach vorn und sprechen vor allen. (Zunächst freiwillig, später können die Vortragenden per Los ermittelt werden.)

Anmerkung:

Wenn Sie die Dreierübung einführen, sollten die Kinder nicht sofort verpflichtet werden, eine Minute lang zu sprechen. Das könnte eine Überforderung sein. Die Zeitnehmer stellen dann lediglich fest, wie viele Sekunden das vortragende Kind gesprochen hat. Jedes Kind versucht dann in weiteren Trainingsrunden zum Vortragen seine persönliche Vortragszeit zu verlängern mit dem Ziel, eine Minute zu erreichen.

Auswertung:

Die Schüler/innen sprechen über die Übung.

Fundort/Quelle: M. Hamburger, M. Wichtniarz [orientiert an einer Übung, die in einem Seminar zum Selbstorganisierten Lernen (SOL) von Landherr und Heßold durchgeführt wurde]

**Arbeitauftrag:**

1. Verteilt die drei Lesetexte untereinander.
2. Lest euren Text, macht euch Notizen und versucht euch soviel als möglich vom Text zu merken.
3. Verteilt die drei folgenden Rollen:
 - A berichtet eine 1 Minute über seinen Text und sagt seine Meinung dazu.
 - B hört zu.
 - C nimmt die Zeit.
4. Nach einer Minute berichtet B für eine halbe Minute, was sie/er verstanden hat.
 - C nimmt erneut die Zeit.
5. Anschließend verteilt ihr die Aufgaben so, dass jede/jeder eine neue erhält.
6. Jeder/jede muss einmal A, B und C gewesen sein.
7. Sprecht nach den drei Vortragsrunden über eure Arbeit in der Dreiergruppe.

**TURMBAU****Absicht:**

gemeinsam Regeln für die Zusammenarbeit aufstellen, sich an Absprachen und Regeln bei der Zusammenarbeit halten

Altersgruppe:

ab 5. Klasse

Teilnehmer/innenzahl:

ganze Klasse

Zeitrahmen:

2 Unterrichtsstunden

Voraussetzungen:

Übungen zur Kooperation

Vorbereitung/Material:

2 DIN-A4-Blätter pro Gruppe, Schere, Klebstoff

Übungsverlauf:**Schritt 1**

Die Schüler/innen finden sich in Gruppen zu fünf oder sechs Personen zusammen. Jede Gruppe vereinbart zunächst drei oder vier Regeln für die Gruppen-

arbeit. Anschließend wählen sie zwei Beobachter/innen, die den weiteren Verlauf der Arbeit von außen beobachten, auf die Einhaltung der Regeln achten und Notizen machen sollen.

Schritt 2

Die Gruppe erhält folgende Aufgabe: Baut gemeinsam einen möglichst hohen Turm. Euch stehen als Baumaterial zwei DIN-A4-Blätter, Scheren und Klebstoff zur Verfügung. Für den Bau des Turms habt ihr 30 Minuten Zeit.

Schritt 3

Nach Beendigung der Arbeit tauschen sich die Gruppenmitglieder darüber aus, wie es ihnen während der Arbeit ergangen ist. Dabei diskutieren sie auch über die Gruppenregeln. Anschließend teilen die Beobachter/innen ihre Beobachtungen mit, die ebenfalls besprochen werden. Zum Schluss überlegen die Gruppen, ob an ihren Regeln etwas verändert werden soll.

Schritt 4

Es wird mit allen über die Übung und über die Vor- bzw. Nachteile von Regeln bei der Gruppenarbeit gesprochen.

Anmerkung:

Im Vordergrund der Übung steht nicht – wie sonst üblich – der fachliche Inhalt, sondern die Methode, nämlich die Zusammenarbeit in der Gruppe. Wesentlich ist die Entwicklung von Kooperationsfähigkeit, wobei die Qualität des Arbeitsergebnisses selbstverständlich auch eine Rolle spielt.

Damit sich die oben genannten Fertig- und Fähigkeiten entwickeln können, sollte die Übung mehrfach mit unterschiedlichen Aufgabenstellungen wiederholt (s. Varianten) werden.

Varianten:

Darstellung einer Fabel

In gleicher Zusammensetzung wie zuvor erhalten die Gruppen als weitere Kooperationsaufgabe den Auftrag, eine Fabel in eine beliebige Darstellungsform umzusetzen. Der Beobachtungsschwerpunkt liegt auf der Fragestellung: Bemühen sich alle, die an ihnen kritisierten Punkte zu verbessern?

Werbeplatz

Die Schüler/innen finden sich in Gruppen zusammen, um eine Werbeplatz zu einer Buchlektüre herzustellen. Wie beim „Turmbau“ gelten auch hier die Schritte: Gruppenregeln aufstellen, Beobachtende wählen, Gruppenarbeit durchführen, Regeln beachten, Beobachtungen besprechen.

Darstellung einer Blumengeschichte

Die Schüler/innen finden sich in Gruppen zusammen, um eine Blumengeschichte (S. Anhang) in ein szenisches Spiel umzusetzen. Wie beim „Turmbau“ gelten auch hier die Schritte: Gruppenregeln aufstellen, Beobachtende wählen, Gruppenarbeit durchführen, Regeln beachten, Beobachtungen besprechen.

Fundort/Quelle: M. Wichniarz



Auftragsblatt (Bitte zunächst genau durchlesen!)

1. Besprecht in eurer Gruppe drei Regeln für die Gruppenarbeit. (5 Min.)
2. Benennt vier Kinder für den Turmbau, alle anderen sind Beobachterinnen bzw. Beobachter. Aufgabe der Beobachterinnen und Beobachter ist es, festzustellen, in welcher Art sich die Kinder, die gemeinsam den Turm bauen, an die Regeln halten.
3. Eine Beobachterin/ein Beobachter gibt der Gruppe das Startsignal für den Turmbau. Sie/er gibt auch nach 15 Minuten das Schlussignal.
4. Die vier Kinder beginnen mit dem Turmbau, die anderen beobachten, in welcher Art sich die Turmbauer und Turmbauerinnen an die Regeln halten, und machen sich Notizen. Für den Turmbau stehen der Gruppe 15 Minuten zur Verfügung. Gebaut werden soll ein möglichst hoher und stabiler Turm. Jede Gruppe verfügt nur über zwei Scheren, 2 DIN-A4-Blätter und einen Klebstoff.
5. Nach 15 Minuten gibt die Beobachterin/der Beobachter das Schlussignal und die Gruppe beendet ihre Arbeit.
6. Danach sprechen zunächst die Turmbauerinnen und Turmbauer über ihre Arbeit und was ihnen dabei Positives und Negatives aufgefallen ist. Anschließend teilen die Beobachterinnen und Beobachter den Turmbauern ihre Beobachtungen mit und besprechen sie.
7. Alle überlegen gemeinsam, wie die Zusammenarbeit verbessert werden könnte.

d) Anmerkungen zum Seminartermin und/oder Ergebnisse

Konflikte gewaltfrei lösen als Ziel Sozialen Lernens

Die Seminarteilnehmenden erhielten die Ergebnisse der Befragung „Welche Kompetenzen sind mir bei den Schüler/innen wichtig?“, die in der 6. Sitzung durchgeführt wurde. Dadurch konnten sich die Kolleg/innen einen Überblick darüber verschaffen, welche personalen und sozialen Kompetenzen sie mehrheitlich für besonders unterstützendwert halten. Bei der personalen Kompetenz sind das die Teilkompetenzen bzw. Fähigkeiten „Selbstständig lernen“ und „Mit Unsicherheiten, Ängsten und Wut umgehen“, bei der sozialen Kompetenz „Sich gegenseitig achten“, „Konflikte gewaltfrei lösen“ und „Sich einer gewaltfreien Sprache bedienen“. Das Kollegium hat bei der späteren Konkretisierung des Entwicklungsschwerpunktes „Soziales Lernen“ die personale Teilkompetenz „Mit Unsicherheiten, Ängsten und Wut umgehen“ und die soziale Teilkompetenz „Konflikte gewaltfrei lösen“ ins Zentrum ihrer Arbeit gesetzt. (s. Schulinternes Curriculum zum Sozialen Lernen, S. 153).

Außerdem besprachen die Kolleg/innen eine Zusammenstellung der Indikatoren für „Selbstständig lernen“ und „Mit anderen zusammenarbeiten“, um die es ebenfalls in der letzten Sitzung ging.

Für die Übung „Turmbau“ gaben sich die Teilnehmenden, die sich unter einem ausgelosten Familiennamen zusammen gefunden hatten, folgende Regeln:

Familie Schmitz 1. Wir akzeptieren die Meinung anderer. 2. Wir arbeiten im Team. 3. Wir arbeiten sorgfältig.	Familie Schmidt 1. Alle arbeiten aktiv mit! 2. Leise sprechen! Stören keine andere Gruppe 3. Kein Streit!
Familie Schmiedge 1. Wir helfen uns gegenseitig und beraten uns. 2. Arbeitsteilung nach dem Prinzip: „Jeder nach seinen Fähigkeiten“! 3. Wir arbeiten unfallsicher!	Familie Schmied 1. Jedes Mitglied der Gruppe ist gleichberechtigt (Mitspracherecht). 2. Wir helfen uns gegenseitig. 3. Wir planen gemeinsam das Vorgehen.

Beim Bau des Turmes hatten die Beobachtenden der einzelnen Familien folgendes bemerkt:

Bei Familie Schmitz kamen schnell verschiedene Vorschläge, Ideen wurden gemeinsam gefunden, man einigte sich ruhig und ohne große Diskussionen. Der Turm war nach 9 Minuten fertig.

Zur Arbeit der Familie Schmiedge wurde angemerkt:

Es gab gemeinsame Ideen. Gearbeitet wurde in Zweiergruppen, wobei man sich gegenseitig half. Beim Bauen wurden neue Ideen entwickelt und Hinweise zur Verbesserung gegeben; sehr kollegiale Zusammenarbeit und fantasievoller Turm. Negativ war aufgefallen: Kein sparsamer Umgang mit dem Kleber, laufendes Schauen nach den anderen Projekten, Ablenkung, Zielvorgabe „Bauen Sie einen hohen Turm“ haben die Bauer/innen aus den Augen verloren, Arbeitsablauf war am Beginn nicht genau genug abgesprochen worden.

Von den beiden anderen Familien liegen leider keine schriftlichen Beobachtungen vor.



*Das Undurchsichtige durchschauen
wir ziemlich rasch, für das Sonnen-
klare brauchen wir meist etwas
länger.*

Afrikanische Weisheit

1 Lohre, Wilfried; Klippert, Heinz: Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur, Gütersloh, 2001, S. 75.

2 Dröse, Ingrid; Weiß, Lorenz: Lernen lernen – Lernen lehren, Donauwörth, 2003.

Konrad, Klaus; Wagner, Annette: Lernstrategien für Kinder, Hohengehren, 1999.

Altenburg, Erika: Wege zum selbstständigen Lesen, Berlin 1991.

Herold, Martin; Landherr, Birgit: Selbstorganisiertes Lernen, Hohengehren, 2001.

8. Termin am 12. Mai 2005

Handlungsfeld: Kooperationsfähigkeit weiterentwickeln

a) Informationen zum Handlungsfeld

Menschen wollen kooperieren

Wir gehen von einem weiten Kooperationsbegriff aus. Er umfasst u. a. die gesamte Sozialisationsleistung, die ein Kind bei der Entwicklung seiner Persönlichkeit erbringt. Die Fähigkeiten dafür, soziale Kontakte knüpfen und kooperieren zu können, bringen Menschen von Geburt an mit. Jeder Mensch hat den Drang – so Juul und Jensen – „sich als wertvolles Mitglied für die Gemeinschaften wahrzunehmen, zu denen wir gehören, ...“² Die Kooperationsleistungen, die der Mensch dafür erbringt, stellen die Grundlage unserer menschlichen Existenz dar.

Spannungsfeld zwischen Kooperation und Integrität

Gleichzeitig hat jeder Mensch ein Recht auf ein individuelles Selbst, seinen eigenen Willen, seine eigenen Bedürfnisse und Wünsche, d.h. er steht grundsätzlich immer im Spannungsfeld zwischen Integrität und Kooperation (s. Abb. 18) Juul und Jensen folgend geht der Schutz persönlicher Integrität vor Kooperation. Das bedeutet, dass wir Erwachsene die persönliche Integrität der Kinder achten und sie darin unterstützen, sich selbst schützen zu können sowie unter dieser Prämisse mit anderen kooperieren zu wollen.³ Denn wenn wir Kooperation von Kindern verlangen, ohne ihre persönliche Integrität zu schützen, schaden wir ihrer Persönlichkeitsentwicklung.

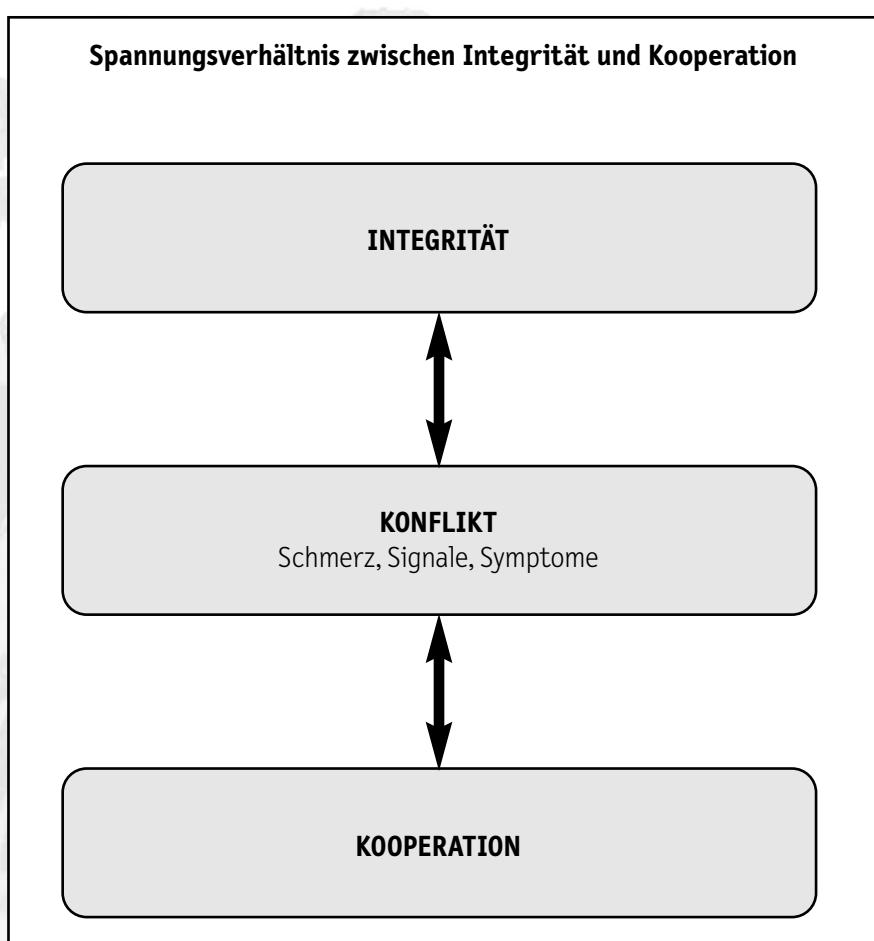


Abb. 18

In der Schule erbringt jedes Kind täglich viele kleine und große Kooperationsleistungen, die oftmals kaum wahrgenommen werden und die durch einen weit gefassten Kooperationsbegriff sichtbar gemacht werden können. Wenn sich ein Kind z.B. im Unterricht meldet und mit seiner Antwort wartet, bis es von der Lehrerin dazu aufgefordert wird bzw. die Antwort für sich behält, wenn es nicht dran kommt, kooperiert es.

Im Seminar geht es uns zunächst einmal um die Problematisierung des eben beschriebenen Konflikts zwischen Integrität und Kooperation. Herausgearbeitet werden soll der Unterschied zwischen Kooperation und Anpassung, Gehorsam, Unterordnung; Verhaltensweisen, die der Entwicklung einer Kultur von Mit- und Selbstbestimmung sowie Mit- und Selbstgestaltung und demokratischem Handeln von Schüler/innen widersprechen. Außerdem wollen wir das Bewusstsein für die vielen Kooperationsleistungen, die Kinder täglich erbringen und die wir oftmals viel zu wenig wahrnehmen, schärfen.

Durch die Kooperationsübungen, die wir in diesem Handlungsfeld vorstellen, soll vorwiegend die Zusammenarbeit von Schüler/innen unterstützt werden. Darum geht es im Grundsatz immer auch in jedem anderen Handlungsfeld. Vor allem die Übungen aus dem Handlungsfeld „Kontakt aufnehmen ...“ befähigen die Schüler/innen zunehmend mit allen anderen Kindern der Klasse, der Schule zusammenzuarbeiten (s. dazu S. 74).

Im Handlungsfeld „Kooperationsfähigkeit weiterentwickeln“ setzen wir darüber hinausgehend zwei Schwerpunkte:

- Die Vorteile von Zusammenarbeit durch entsprechende Übungen erfahrbar werden lassen.
- Kooperationsfähigkeit durch diverse Übungen (Regeln besprechen, Beobachter einsetzen, Selbst- und Fremdbewertungsbogen nutzen) weiterentwickeln.

An dieser Stelle möchten wir nochmals darauf hinweisen, dass sich Fähigkeiten, um die es uns in unseren Stunden zum Sozialen Lernen geht, nur dann weiterentwickeln werden, wenn jede Schulstunde, jeder Schultag dazu einen Beitrag leistet. Der Vorteil der Stunde zum Sozialen Lernen liegt vor allem darin, dass hier Probleme, die sich bei der Zusammenarbeit von Schüler/innen ergeben, ohne Druck durch fachliche Erfordernisse bearbeitet und dafür besondere, zum Teil zeitintensive Methoden eingesetzt werden können.

Kooperationsfähigkeit setzt sich aus einer Vielzahl unterschiedlicher Fähigkeiten zusammen. Dazu gehören u.a.

- die Fähigkeit, zu anderen Menschen befriedigende Beziehungen aufzubauen, die eine Zusammenarbeit erleichtern bzw. erst ermöglichen;
- die Fähigkeit, Probleme und Aufgaben so zu strukturieren, dass mehrere an der Lösung arbeiten können;
- die Fähigkeit, gemeinsam mit anderen Ziele zu finden und deren mögliche Folgen denkend vorwegzunehmen;
- die Bereitschaft, aufgrund der gemeinsam gefundenen Zielsetzungen gemeinsam zu handeln;
- die Bereitschaft, zugunsten gemeinsamer Ziele und Handlungen eigene Interessen und Bedürfnisse vorläufig zurückzustellen;

Kinder erbringen täglich zahlreiche Kooperationsleistungen.

Kooperation oder Anpassung?

Die Zusammenarbeit von Schüler/innen unterstützen.

Jede Unterrichtsstunde ist eine Stunde zum Sozialen Lernen.

- die Möglichkeit, die Folgen des gemeinsamen Handelns „verwendungsbereit“ in die eigene Person zu integrieren,
- die Fähigkeit, die unterschiedlichen Kompetenzen der einzelnen Gruppenmitglieder zu erkennen und dem gemeinsamen Ziel entsprechend einzusetzen,
- die Bereitschaft, Gruppenmitglieder bei der Weiterentwicklung von Kompetenzen zu unterstützen („Pädagogische Kooperation“).⁴

Das Kollegium der Schule am Breiten Luch hat die hier aufgeführten Fähigkeiten operationalisiert, d. h. auf der Ebene konkreter, beobachtbarer Handlungen beschrieben, damit sie im Rahmen der Evaluation überprüfbar sind (vergl. S. 91).

b) Übersicht über die Seminarplanung, die Übungen und die mit ihnen verbundenen Absichten

Übung	Absicht
Einstieg	
Rund geht`s	eine Aufgabe gemeinsam erfüllen, sehen und gesehen werden, aufmerksam sein, sich konzentrieren, Blickkontakt halten, eine Reihenfolge von Schritten beachten und einhalten
Namen verbinden	gemeinsam eine Aufgabe erfüllen
Elefant, Kamel, Ente	miteinander Spaß haben
Hauptteil	
Was verstehen die Fortbildnerinnen unter Kooperation?	Informationen über das Handlungsfeld „Kooperationsfähigkeit weiterentwickeln“ erhalten
Allein oder gemeinsam? 	die Vorteile von Zusammenarbeit erkennen
Teamkran	gemeinsam eine Aufgabe erfüllen, den Prozess reflektieren, Verbesserungen erörtern
Kugelbahn	gemeinsam eine Aufgabe erfüllen, s.o.
Pause	
Schaffen wir das?	gemeinsam eine Aufgabe erfüllen, Frustrationstoleranz entwickeln, Ausdauer haben
Spinnen überlisten 	gemeinsam eine Aufgabe erfüllen, den Prozess reflektieren, Verbesserungen besprechen und umsetzen
Reißender Fluss	wie zuvor
Schluss	
Wir sind toll!	sich in und mit der Gruppe gut fühlen

c) Ausgewählte Übungsbeschreibungen

 **ALLEIN ODER GEMEINSAM**

Absicht:	erfahren, dass Zusammenarbeit sich lohnen kann
Altersgruppe:	ab 3. Klasse
Teilnehmer/innenzahl:	Klassenstärke
Zeitrahmen:	45 Min.
Voraussetzungen:	-/-
Vorbereitung/Material:	die Gruppenleitung vergrößert die Bilder der Anlage (s. S. 118) und klebt sie auf einen Karton. Die Bilder müssen von allen Kindern gut gesehen werden können.

Übungsverlauf:

Die Kinder sehen sich die dargestellten Gegenstände an. Die Gegenstände werden benannt.

Die Kinder werden aufgefordert, sich so viele Gegenstände wie möglich zu merken. Nach einer Minute werden die Gegenstände verdeckt und die Kinder gefragt, wie viele sie sich wohl gemerkt haben. Die Kinder äußern Vermutungen.

Dann setzen sie sich an ihren Platz und haben nun eine Minute Zeit, die Gegenstände, die sie sich gemerkt haben, allein aufzuschreiben. Nach einer Minute zählt jedes Kind seine Gegenstände und notiert sich die Zahl auf seinem Zettel.

Die Gruppenleitung lässt sich von einigen Kindern sagen, wie viele Gegenstände sie aufgeschrieben haben. Sie fragt die Kinder, ob sie meinen, sich gemeinsam mehr Gegenstände merken zu können als allein? Sie nimmt mehrere Antworten, auch sich wiederholende, entgegen und fordert die Kinder auf, ihre Meinungen zu begründen.

In Dreier- oder Vierergruppen wird nun eine neue, gemeinsame Liste erstellt. Jeder Begriff darf nur einmal vorkommen. Erneut werden die aufgeschriebenen Gegenstände gezählt, das Gruppenergebnis notiert und mit dem Einzelergebnis verglichen.

Auswertung:

Gespräch über die Ergebnisse

Fragen: Wie hast du dich gefühlt, als du allein gearbeitet hast?

Wie hast du dich gefühlt, als du mit anderen gemeinsam gearbeitet hast?

Weitere Beispiele für erfolgreiches gemeinsames Handeln zusammentragen. Die Beispiele können als Kooperationsgeschichten aufgeschrieben, vorgelesen und zu einem Buch für die Klasse zusammengestellt werden.

Anmerkung:

Auf keinen Fall sollen die Gruppenergebnisse miteinander verglichen werden. Es geht ausschließlich um die Feststellung, dass das eigene Ergebnis in der Zusammenarbeit mit anderen verbessert werden kann.

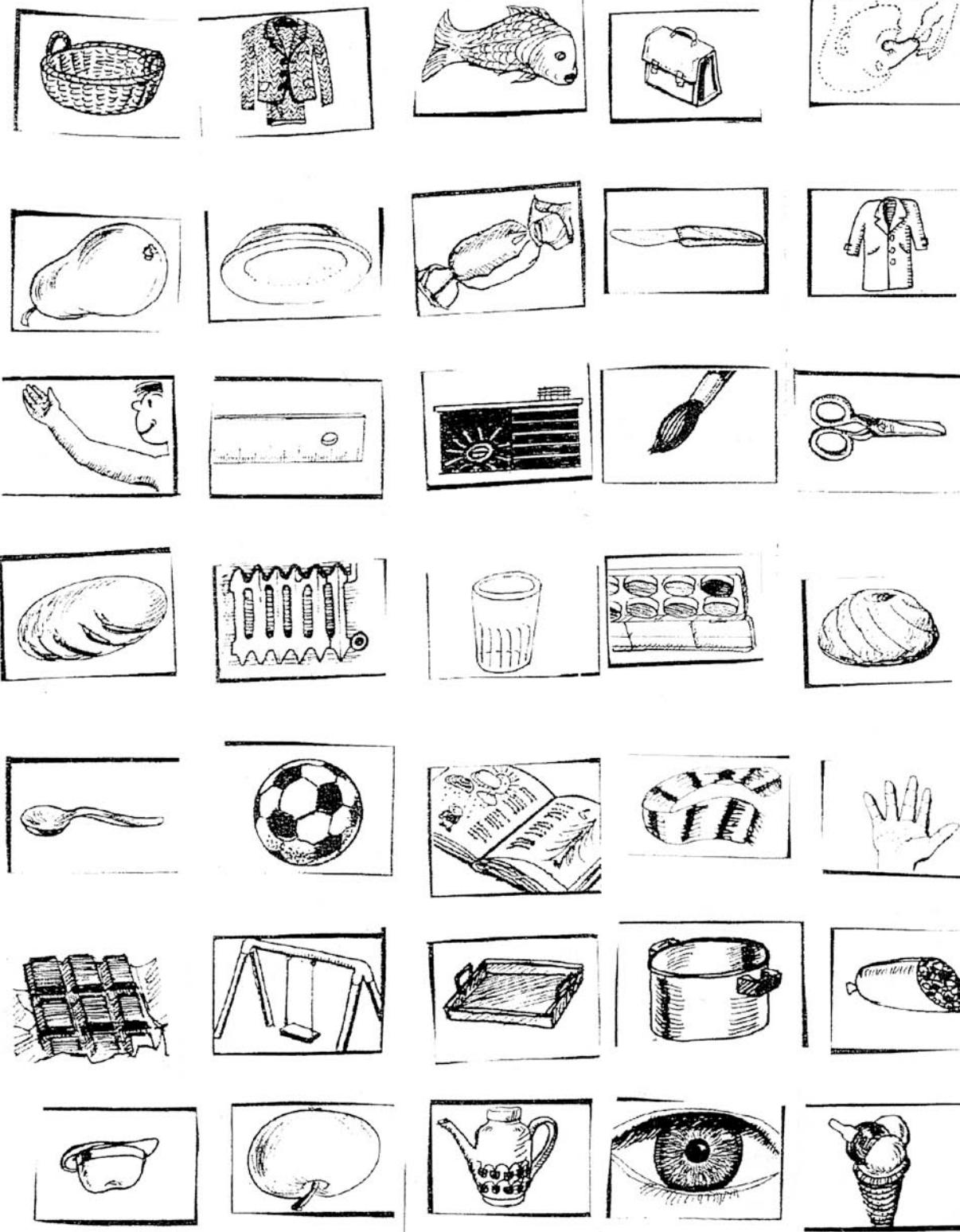
Varianten:

1. Jedes Kind legt in die Stuhlkreismitte ein bzw. zwei persönliche Gegenstände, so dass es insgesamt etwa 20 sind. Ablauf wie zuvor beschrieben.

2. Kind A setzt sich auf einen Stuhl, der auf einem Tisch steht, so dass es besonders gut zu sehen ist. Die anderen Kinder merken sich so viele Merkmale von Kind A wie möglich. Dann verlässt Kind A die Klasse. Ablauf wie zuvor beschrieben.

Arbeitsbogen zur Übung
„Allein oder gemeinsam“

Fundort/Idee: In Anlehnung an M. Herold und B. Landherr, Selbstorganisiertes Lernen, Tübingen 2000





SPINNEN ÜBERLISTEN

Absicht:

mit anderen einen Arbeitsplan entwickeln, besprechen und ausführen.
erkennen, dass die erfolgreiche gemeinsame Bewältigung einer Aufgabe, die Besprechung und Ausführung eines Plans voraussetzt.
erkennen, dass die Bewältigung von bestimmten Aufgaben ohne Kooperation nicht möglich ist.
erkennen, dass Kooperation Spaß machen kann.

ab 5. Klasse

15 Personen

45 Min.

Übungen zur Kommunikation, zum vertrauensvollen Umgang miteinander, zum Einfühlungsvermögen

aus mehreren Tischen und Schnüren zwei Spinnennetze wie in der untenstehenden Abbildung herstellen

Vorbereitung/Material:

Altersgruppe:

Teilnehmer/innenzahl:

Zeitrahmen:

Voraussetzungen:

Übungsverlauf:

Die Gruppenbegleiterin teilt die Schüler/innen in Gruppen von bis zu acht Personen nach Körpergröße gemischt ein.

Die Schüler/innen erhalten die Aufgabe, durch die Löcher des Spinnennetzes von der einen auf die andere Seite zu schlüpfen. Jedes Loch darf nur von einer/m Schüler/in passiert werden. Wenn ein/e Schüler/in einen Spinnenfaden (eine Schnur) berührt, müssen alle, die das Spinnennetz bereits passiert haben, auf die Ausgangsseite zurück.

Nach der erfolgreichen Beendigung der Aufgabe sprechen die Gruppenmitglieder über ihre Erfahrungen und die Einsichten, die sie daraus gewonnen haben. Mit allen Beteiligten wird ein gemeinsames Auswertungsgespräch geführt (s. Auswertungsfragen).

Anmerkung:

Es ist auch möglich, dass aus jeder Gruppe Einzelne beobachten, wie die Zusammenarbeit verläuft und ihre Beobachtungen protokollieren. Ein weiteres Kind achtet darauf, dass die Regel, die Spinnenfäden nicht zu berühren, eingehalten wird.

Wichtig ist, den Kindern Zeit für die Bewältigung der Aufgabe zu lassen. Ein Wettkampf zwischen den Gruppen ist nicht vorgesehen, denn dadurch würden die Kinder unter Druck gesetzt und ein ruhiger, überlegter Gedankenaustausch behindert.

Häufig läuft die Übung so ab, dass zunächst jede/r einzeln versucht, wie sie/er das Netz am besten überwinden kann. Nach einigen vergeblichen Bemühungen stellen die Schüler/innen fest, dass sich die Aufgabe so nicht erfüllen. Sie erkennen, dass zumindest die Überwindung des höchsten Spinnenfadens ohne Kooperation nicht möglich ist. Sie beginnen miteinander zu sprechen und einen Plan zu entwickeln. Dabei stellen sie fest, dass bei dessen erfolgreicher

Umsetzung jede/r auf den anderen achten muss, Absprachen notwendig sind, an die sich alle halten und jede/r wichtig ist.

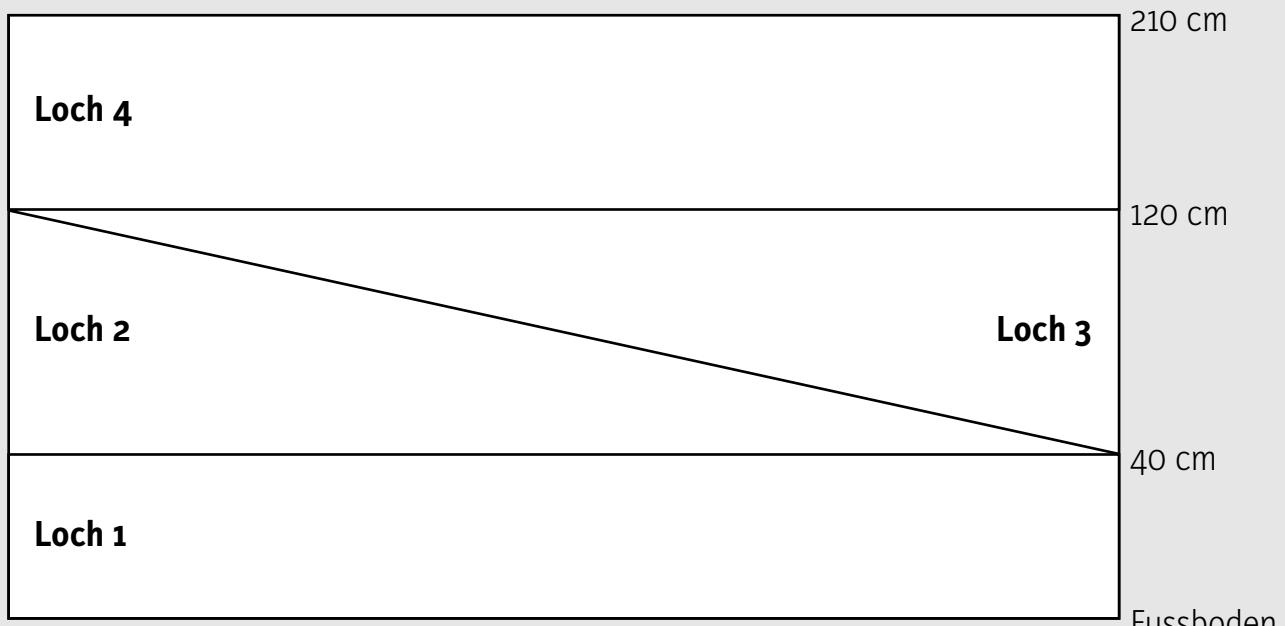
Auswertungsgespräch:

Wie habt ihr die Aufgabe erfüllt? Welche Probleme tauchten auf? Wir habt ihr diese Probleme bewältigt? Was ist wichtig, wenn mehrere zusammen eine Aufgabe erfüllen sollen? Worauf muss geachtet werden?

Nennt andere Beispiele (aus der Schule, dem Elternhaus etc.), bei denen es auf Zusammenarbeit ankommt. Hat die Übung Bedeutung für diese? Wenn ja, welche?

Fundort/Idee: Gilsdorf, Rüdiger und Kistner, Günter: Kooperative Abenteuerspiele – Praxishilfe für Schule und Jugendarbeit, 1996.

Das Spinnennetz



Die Höhe der Spinnenfäden nach Größe der Schüler/innen variieren.
Je nach Anzahl der Schüler/innen in der jeweiligen Gruppe weitere Spinnenfäden ziehen.

Die Übung mit den drei Vs: Verantwortung, Vertrauen und Vergnügen.



1 Vgl. dazu Juul, Jesper; Jensen, Helle: Vom Gehorsam zur Verantwortung, Weinheim 2005, S. 55 ff

2 ebenda.

3 s. dazu das Beispiel von Niklas, der nicht mit anderen in einer Gruppe zusammenarbeiten will, in: Juul, Jensen, S. 207.

4 s. dazu: H. Petillon, S. 103 ff.

9. Termin am 9. Juni 2005

Handlungsfeld: Kooperationsfähigkeit weiterentwickeln

- a) Informationen zum Handlungsfeld siehe vorheriger Termin
- b) Übersicht über die Seminarplanung, die Übungen und die mit ihnen verbundenen Absichten

Übung	Absicht
Einstieg	
Ich bin top fit	Aufmerksam sein, Konzentrationsfähigkeit stärken
Geben und nehmen	Gemeinsam eine Aufgabe erfüllen
Der große Regensturm	Gemeinsam eine Aufgabe erfüllen
Kooperationsbeispiele von Sch. einer anderen Klasse mit Hilfe von Folien sehen	Kooperationsbeispiele sehen
Hauptteil	
Zu zweit ein Bild malen	Gemeinsam eine Aufgabe erfüllen, den Prozess reflektieren, Verbesserungen besprechen und erproben
Fee Alina	Gemeinsam eine Aufgabe erfüllen
Decke wenden 	Gemeinsam eine Aufgabe erfüllen
Platz ist auf der kleinsten Insel 	Gemeinsam eine Aufgabe erfüllen
Swimmy	Gemeinsam eine Aufgabe erfüllen
Pause	
Balljongleure 	Gemeinsam eine Aufgabe erfüllen
Platzwechsel	Gemeinsam eine Aufgabe erfüllen
Oskar	Gemeinsam eine Aufgabe erfüllen
Wiegen	Gemeinsam eine Aufgabe erfüllen
Ich sitze ...	Miteinander Spaß haben
Schluss	
Die Kolleginnen erhalten vor den großen Ferien einen Feedbackbogen, der sich auf den bisherigen Verlauf der schulinternen Fortbildung bezieht.	

c) Ausgewählte Übungsbeispiele

DECKE WENDEN

Absicht:	gemeinsam eine Aufgabe bewältigen
Altersgruppe:	ab 3. Klasse
Teilnehmer/innenzahl:	ganze Klasse
Zeitrahmen:	so lange es Spaß macht
Voraussetzungen:	-/-
Vorbereitung/Material:	eine Decke

Übungsverlauf:

Alle Schüler/innen sitzen im Stuhlkreis. In der Mitte liegt eine Decke, auf der zunächst fünf Schüler/innen stehen. Sie sollen die Decke umdrehen, ohne sie zu verlassen.

Nach Beendigung der Übung sprechen zunächst diejenigen, die die Decke gewendet haben, ihre Aufgabe und wie sie diese erledigt haben. Danach teilen die im Stuhlkreis sitzenden Schüler/innen ihre Beobachtungen mit.

Dann kommt die nächste Gruppe dran. Die Zahl der Personen auf der Decke kann auch Schritt für Schritt gesteigert werden.

Fundort/Quelle: In einem Seminar kennen gelernt.

PLATZ IST AUF DER KLEINSTEN INSEL 1

Absicht:	gemeinsam eine Aufgabe bewältigen
Altersgruppe:	ab 1. Klasse
Teilnehmer/innenzahl:	15 Kinder
Zeitrahmen:	10 Minuten
Voraussetzungen:	-/-
Vorbereitung/Material:	Bleiband o. ä., Glocke

Übungsverlauf:

Die Kinder sitzen im Stuhlkreis zusammen. Die Stühle werden möglichst weit nach außen gerückt. In der Mitte wird auf dem Fußboden mit Hilfe eines Bleibandes eine Insel gebildet, die so groß ist, dass zunächst alle Kinder bequem darauf Platz haben.

Die Gruppenbegleiterin zeigt auf die vom Bleiband eingegrenzte Fläche und sagt: „Stellt euch vor, dass das eine Insel ist. Rund herum ist das Meer, indem ihr gleich schwimmen werdet (entsprechende Armbewegung und Atembewegung dazu machen und nachmachen lassen). Auf einem Aussichtsturm sitzt die Bademeisterin, das bin ich, und achtet darauf, dass nichts passiert. Wenn ich mit der Glocke läute, sind die Meereswellen so hoch, dass sich alle schnell auf die Insel retten müssen.“ Die Gruppenbegleiterin setzt sich auf den Schreibtisch oder stellt sich auf einen Stuhl und fährt fort: „Jetzt dürft ihr mit dem Schwimmen um die Insel beginnen. Ihr dürft schnell oder langsam schwimmen,

dabei aber niemanden anstoßen, damit niemand in Gefahr gerät. Die Wellen werden langsam höher und höher. Es wird immer gefährlicher im Meer zu schwimmen.“

Die Gruppenbegleiterin läutet die Glocke und alle Kinder retten sich auf die Insel. Danach sagt sie: „Das Meer hat sich wieder beruhigt. Nun dürft ihr weiter schwimmen. Aber die wilden Wellen haben viele Teile der Insel verschlungen. Sie ist kleiner geworden.“

Die Gruppenbegleiterin verkleinert die Insel, indem sie das Bleiband entsprechend zusammenlegt und fährt fort: „Ihr schwimmt wieder gemütlich um die Insel herum. Ihr könnt schnell schwimmen. Ihr könnt langsam schwimmen. Stoße niemanden dabei an, damit niemand in Gefahr gerät. Die Wellen werden langsam höher und höher. Es wird zu gefährlich im Meer zu schwimmen.“

Die Gruppenbegleiterin läutet die Glocke und alle Kinder retten sich auf die Insel.

Dieser Vorgang wird ein paar Mal wiederholt und dabei jedes Mal die Insel verkleinert. Alle Kinder sollen sich gegenseitig helfen, damit sich alle auf die Insel retten können.

Auswertung:

Wie hat dir die Übung gefallen? Was hat gut, was hat nicht so gut geklappt? Was könnte verbessert, geändert werden?

Variante: Swimmy

Fundort/Idee: Nach einer Vorlage von Winterberg, F. u. Fiebig, H.: Wir werden eine Klassengemeinschaft – soziales Lernen in der Orientierungsstufe

BALLJONGLEURE

Absicht: gemeinsam eine Aufgabe bewältigen

Altersgruppe: ab 1. Klasse

Teilnehmer/innenzahl: ganze Klasse

Zeitrahmen: 10 Minuten

Voraussetzungen: -/-

Vorbereitung/Material: ein Luftballon pro Gruppe

Übungsverlauf:

Die Schüler/innen bilden Gruppen zu sechst oder siebent. Die Gruppen stehen im Kreis zusammen und fassen sich an den Händen. Gemeinsam haben sie die Aufgabe, mit Hilfe ihrer Körper einen Luftballon möglichst lange schweben zu lassen. Für jede Berührung des Luftballons geben sie sich einen Punkt. Fällt der Ballon auf den Boden, beginnt die Übung von vorn.

Die Gruppe nimmt sich zwischendurch und im Anschluss an die Übung die Zeit für Besprechungen.

Anmerkung:

Evtl. kann auch eine Beobachterin / ein Beobachter eingesetzt werden.

Auswertung: -/-

Varianten:

Jeweils fünf Kinder kommen zusammen. Vier von ihnen bilden ein Quadrat und fassen sich an den Händen an. Ein Kind steht außerhalb. Es ist Beobachter/in und Helfer/in zugleich. In der Mitte liegt auf dem Boden ein Luftballon, der gemeinsam so hoch befördert werden, dass er über die Köpfe der Kinder hinweg das Quadrat verlässt und außerhalb zu Boden kommt. Die/der Helfer/in legt den Ball erneut in die Mitte des Quadrats. Die Aufgabe muss drei Mal gelöst werden. Die Gruppe kann und sollte sich zwischenzeitig beraten, was zur Verbesserung der Aufgabenlösung getan werden kann.

Anschließend wird über die Übung gesprochen.

Fundort/Quelle: Nach Winterberg, F. u. Fiebig, H.: Wir werden eine Klassengemeinschaft – soziales Lernen in der Orientierungsstufe

d) Anmerkungen zum Seminartermin und/oder Ergebnisse

Rückmeldung zur Jahresfortbildung nach dem 9. Termin

Die Teilnehmenden erhielten den folgenden Feedbackbogen zum bisherigen Verlauf der Fortbildung:

9. Juni 2005/Schule Am Breiten Luch/Fragebogen



1. Haben Sie Übungen, die Ihnen in der Fortbildung vorgestellt wurden, im Unterricht durchgeführt?
Ja / Nein
 (Zutreffendes bitte einkreisen!)
2. Wenn **ja**, dann beantworten Sie bitte die folgenden Fragen:
 - 2a. Welche Übungen haben Sie durchgeführt?
 - 2b. Welche Feststellungen haben Sie dabei gemacht?
 - 2c. Unter welchen Bedingungen könnten Sie sich vorstellen, noch mehr Fortbildungsinhalte in Ihrem Unterricht umzusetzen?
3. Wenn **nein**, dann beantworten Sie bitte die folgenden Fragen:
 - 3a. Warum haben Sie noch keine Übungen durchgeführt?
 - 3b. Unter welchen Bedingungen könnten Sie sich vorstellen, das Fortbildungsangebot in Ihrem Unterricht umzusetzen?
4. Zur Erweiterung des Material- und Übungsangebotes bitten wir um Ihre Mitarbeit.
 Jede Kollegin/jeder Kollege stellt bis zum nächsten Treffen nach den großen Ferien, am 25. August 2005,
 - A: drei kleine Lesetexte zusammen, damit ein Fundus für das Vortragsüben in der Dreiergruppe vorhanden ist. (s. dazu Übung „Vortrag üben“)
 - B: ein oder mehrere Beispiele für Partnerarbeit zusammen (als Vorbereitung der Gruppenarbeit).
 - C: schreibt eine Idee für die Gruppenarbeit auf und notiert die dafür notwendigen Materialien. (s. dazu „Turmbau“)

Bitte kreuzen Sie die Aufgaben an, die sie übernehmen wollen.

A B C

und bringen Sie die Unterlagen bis zur nächsten Sitzung im August mit.

Insgesamt erhalten Sie, wie bisher, eine Auswertung des gesamten Rückmeldebogens.

Angaben zu den gestellten Fragen

1. Haben Sie Übungen, die Ihnen in der Fortbildung vorgestellt wurden, im Unterricht durchgeführt? **Ja: 12 / Nein: 6**

2. Wenn **ja**, dann beantworten Sie bitte die folgenden Fragen:

2a. Welche Übungen haben Sie durchgeführt?

- div. Übungen zur Kontaktaufnahme und zum verbesserten Kennen Lernen, Gleich und verschieden
- Übungen zum Umgang mit Gefühlen, Umgang mit Angst und Wut
- Das finde ich gut an mir, Pizzamassage, Super-Klasse, Übungen zur Partner- und Gruppenarbeit
- einige Kooperationsübungen
- unterschiedliche
- Übungen zum verbesserten Kennen Lernen, Übungen zur Verbesserung der Merkfähigkeit etc.
- Übungen zum Kennen Lernen, zur Gruppenbildung, zur Begrüßung, zu den Gefühlen
- Kennenlernübungen, Übungen zur Gruppenbildung
- ich setze Vieles im Morgenkreis ein und zur Auflockerung zwischendurch
- div. Partnerübungen
- Gute Fee + Edler Ritter, Die große Runde, Munter werden, Das finde ich gut an mir, div. Partnermassagen, Namensspiele
- Partnerübungen, Gute Fee, Edler Ritter
- Regeln, Rituale, selbstständiges Arbeiten (Arbeitsplan, eigene Lösungswege suchen, Selbstkontrolle), Selbstwertgefühl
- Guten Abend – Guten Morgen, Obstsalat, Atem- und Stilleübungen, Traumreise, Massagen

2b. Welche Feststellungen haben Sie dabei gemacht?

- die Übungen haben gut geklappt und den Kindern Spaß gemacht. Es gab Störer. Nach persönlicher Ansprache wurde weniger gestört
- die Übungen sind gut geeignet
- Im Allgemeinen geeignet, manchmal zu schwierig, d.h. wir haben Veränderungen vorgenommen.
- Übungen müssen noch mehr an das Niveau der Älteren angepasst werden
- die Teamarbeit verbessert sich, die Kinder haben gemeinsam Freude und Spaß
- unterschiedliche
- Kinder waren sehr neugierig und interessiert, festgelegte gemeinsame Regeln wurden eingehalten, Kooperationsfähigkeit wurde gestärkt
- Kinder sind interessiert, halten sich an Regeln
- Ruheübungen sind für quirlige Klasse sehr gut geeignet
- Schüler lieben es
- sehr sinnvoll

- Spaßfaktor, Ansporn
- macht Freude
- Kinder haben viel Spaß an den Spielen
- Verantwortung für eine gemeinsame Sache wird übernommen, zurückhaltende Sch. werden durch die Zusammenarbeit aktiver, Sch. sprechen mit mehr anderen Sch.

2c. Unter welchen Bedingungen könnten Sie sich vorstellen, noch mehr Fortbildungsinhalte in Ihrem Unterricht umzusetzen?

- Feste Stunde pro 14 Tage bzw. 1x in der Woche, feste Verankerung in einem Fach, im epochalen Unterricht, zu Beginn des Schuljahres als Block
- Wenn ein gewisser Zeitraum rhythmisch wiederkehrend dafür vorhanden wäre (1x in 14 Tagen oder 1x pro Woche)
- Wenn ein eingerichteter Raum mit Materialien vorhanden ist.
- Wöchentlich eine Std. soziales Lernen fest integrieren. (5x)
- Wenn ich Klassenlehrer wäre.
- Wenn die Vorbereitungen dafür nicht so zeitaufwändig wären
- Wenn ich mehr Zeit hätte (8x)

3. Wenn **nein**, dann beantworten Sie bitte die folgenden Fragen:

3a. Warum haben Sie noch keine Übungen durchgeführt?

- Habe 1. Klasse, es gab zu viel anderes zu tun.
- Ich habe keine eigene Klasse und unterrichte fast ausschließlich Arbeitsschule u. ä.
- Fühle mich noch nicht sicher genug.
- Passt nicht in mein Fach.
- Ich habe dafür keine Zeit, schaffe sonst meine Fächer nicht. (3x)
- Ich gestalte meinen Unterricht so, dass soziales Lernen stattfindet. Zusätzliche Übungen sind nicht nötig.

3b. Unter welchen Bedingungen könnten Sie sich vorstellen, das Fortbildungssangebot in Ihrem Unterricht umzusetzen?

- Werde in der 2. Klasse mit der Arbeit beginnen.
- Wenn ein Curriculum erarbeitet wurde und die Erprobungsphase vorbei ist.
- Wenn ich andere Fächer unterrichten würde.
- Wenn ich nicht so viele fachliche Inhalte zu vermitteln hätte.
- Wenn mehr Zeit vorhanden wäre. (4x)

4. Zur Erweiterung des Material- und Übungsangebotes

- Neun haben nichts angekreuzt. Es bringen etwas mit zu a/Lesetexte) 5 Kollegen b/PA) 3 Kollegen c/GA) 3 Kollegen

Wir möchten gern all die Kolleg/innen, die zu a), b) und c) nach den Ferien etwas mitbringen wollen, bitten, dies zu tun.

Erholsame Ferien wünschen Ihnen

Margarete Hamburger und Margot Wichniarz

10. Termin am 25. August 2005

Handlungsfeld: Sich selbst und andere wahrnehmen / Selbstwertgefühl stärken

a) Informationen zum Handlungsfeld

Erwachsene schützen die Integrität des Kindes

Von Geburt an bringen Menschen Fähigkeiten zur Selbstwahrnehmung und zum Selbstwertgefühl mit. Wenn ein Kind unter Bedingungen aufwächst, bei denen die Erwachsenen (primäre Sorgeberechtigte, weitere Erziehende in Kita, Schule etc.) seine Integrität¹ schützen und seine Grenzen respektieren, wird es diese Fähigkeiten bewahren und weiterentwickeln können. Setzen sich Erziehende zu häufig mit ihren eigenen Erwartungen, Wünschen etc. über die des Kindes hinweg, erwarten sie zuviel Anpassung, wird letzteren die Wahrnehmung ihres Selbst, ihrer Gefühle, Bedürfnisse, Wünsche etc. erschwert. In dem Maße, wie sie ihr eigenes Selbst nicht mehr wahrnehmen, sich von ihm entfernen, werden sie ihm auch keinen Wert beimessen können.

Selbstwahrnehmung, Selbstwertgefühl und Integrität sind voneinander abhängig.

Selbstwahrnehmung, Selbstwertgefühl und Integrität sind voneinander abhängig. Um sich selbst wahrnehmen zu können, benötigt ein Mensch das Gefühl seiner Selbst und dessen Wertes. Beides kann er nur mit Integrität bewahren. Aufgrund ihrer engen Verflechtung miteinander stellen diese Phänomene für Pädagog/innen eine besondere Herausforderung dar, die in dem Maße wächst, wie Selbstwahrnehmung, Selbstwertgefühl und Integrität bereits zu Schaden gekommen sind. In einem gewissen Maße können Pädagog/innen allerdings auch dann Einfluss nehmen, indem sie Bedingungen schaffen, unter denen Verletzungen bei der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern Schritt für Schritt heilen können. Doch letztlich ist jeder Mensch auf sich selbst angewiesen – auch wenn er sich selbst nicht finden kann.² Die besondere Problematik von Integritätsverletzungen ist damit u. E. treffend zum Ausdruck gebracht.

Selbstwertgefühl ist ein aus einer quantitativen und qualitativen Dimension bestehendes Phänomen.³ Bei der quantitativen geht es um die Frage „Wer bin ich?“ und darum, möglichst viel über sich selbst zu wissen. Die qualitative Dimension bezieht darauf, wie ich dieses Wissen bewerte.

Erfolgreiches Lernen ermöglichen

Die Schule kann und muss als sekundäre Erziehungsinstitution ihren Beitrag zur Stärkung des Selbstwertgefühls und zur Selbstwahrnehmung leisten und die entsprechenden Rahmenbedingungen dafür schaffen. Wesentliche Voraussetzungen dafür sind, dass alle, die in der Schule arbeiten, achtsam, respektvoll und anerkennend miteinander umgehen und Schüler/innen erfolgreich lernen können. Alles, was im Konzept „Soziales Lernen“ über die Gestaltung von Schulseben und Unterricht gesagt wird und das, was in den Stunden zum „Sozialen Lernen“ erarbeitet werden soll, trägt zu einem Schulklima bei, bei dem es sowohl um den wertschätzenden Umgang miteinander als auch um erfolgreiches Lernen geht.⁴

Eine Stunde pro Woche zum „Sozialen Lernen“ kann Kinder kaum dazu befähigen, ihr Selbstwertgefühl zu stärken, wenn nicht die Voraussetzungen dafür

im gesamten Schulleben und durch einen entsprechenden Unterricht geschaffen werden. Eine Stunde zum Sozialen Lernen kann nur wenig erreichen, wenn sie unverbunden mit allem anderen, was in Schule geschieht, stattfindet.

Im Handlungsfeld „Sich selbst und andere wahrnehmen/Selbstwertgefühl stärken“ bieten wir Übungen zu folgenden Aspekten an:

Übungsaspekte

- Schüler/in erweitert ihre/seine Selbst(er)kenntnis
sie/er trägt möglichst viel Wissen über sich zusammentragen, sie/er befasst sich mit sich selbst, setzt sich mit sich auseinander, hinterfragt sich, reflektiert sein Verhalten, (er)kennt sich selbst, weiß wer sie/er ist
- Schüler/in nimmt sich selbst wahr
sie/er spürt sich, sie/er nimmt seine Gefühle, Bedürfnisse, Wünsche etc. wahr, sie/er nimmt wahr, was sie/er will und was sie/er nicht will, sie/er weiß, dass sie/ihn ihre/seine Wahrnehmungen täuschen können
- Schüler/in stärkt ihr/sein Selbstwertgefühl
sie/er hält sich selbst für wichtig und nimmt sich ernst, sie/er nimmt seine/ihre Gefühle, Bedürfnisse, Wünsche ernst, versprachlicht sie und setzt sich für sie ein, sie/er weiß, dass die Erfüllung seiner Bedürfnisse Resultat von Aushandlungsprozessen mit anderen sind
- Schüler/in nimmt andere wahr, wird von anderen wahrgenommen
sie/er nimmt andere wahr, erkennt, dass sie/er von anderen wahrgenommen wird und dass andere sie/ihn anders sehen als sie/er sich selbst, sie/er vergleicht Selbst- und Fremdwahrnehmung, zieht Schlüsse daraus, entscheidet, welche Einflüsse die Unterschiede auf ihr/sein Verhalten haben sollen, begreift die Fremdwahrnehmung als Chance für ihr/sein Selbstwissen und die eigene Selbsterkenntnis, sie/er wertschätzt andere dadurch, dass sie/er sie wahrnimmt, sie/er wird von anderen dadurch wertgeschätzt, dass sie sie/ihn wahrnehmen.

Um die Entwicklung von Fähigkeiten zur Selbstwahrnehmung zu unterstützen, kann die Schule Phasen der und Räume für Ruhe und Besinnlichkeit schaffen. Atemübungen, Meditation, Traumreisen, Massagen, Konzentrationsübungen etc. können eingesetzt werden. Übungen, die Gefühle auslösen und Übungen, bei denen es um achtsame körperliche Berührungen (s. Handlungsfeld „Kontakt aufnehmen,...“, S. 74) geht, sind geeignet etc. Handlungsorientiert können die Schüler/innen auf unterschiedlichen Ebenen Erfahrungen machen und diese reflektieren.

Phasen der Ruhen schaffen

b) Übersicht über die Seminarplanung, die Übungen und die mit ihnen verbundenen Absichten

Übung	Absicht
Einstieg	
Auswertung der Befragung vom 9. Juni 2006 besprechen, Vereinbarungen treffen, Material- ordner anlegen, Ansprechpersonen notieren	
Die höflichen Chines/innen	Sich begrüßen, Kontakt aufnehmen
Haufenspiel	Kontakt aufnehmen, andere sehen und gesehen werden
Hauptteil	
Mein persönliches Wappen	sich mit sich selbst auseinandersetzen, andere sehen und gesehen werden
Personenrätsel/Was ich schon immer mal über mich erzählen wollte (Wiederholung vom 4. Termin) 	sich mit sich selbst auseinandersetzen, andere sehen und gesehen werden
Still werden	zur Ruhe kommen, ganz bei sich selbst sein, sich wahrnehmen
Kuschelfeder 	
Sensis 	zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung unterscheiden
Pause	
Wald- und Wiesenritt	miteinander Spaß haben, sich bewegen
Aufbauer/Fröhlichmacher – Miesmacher	den Unterschied zwischen abwertenden und wertschätzenden sprachlichen Äußerungen erkennen
Gute Fee und Edler Ritter/ Die gute Nachricht des Tages/Good News	sich anderen gegenüber anerkennend und wertschätzend äußern, anderen helfen, anderen etwas Gutes tun
König/innenspiel/Warme Dusche	anderen sprachlich Anerkennung und Wertschätzung zu teil werden lassen, Anerkennung und Wertschätzung annehmen
Das finde ich gut an mir	sich selbst anerkennen und wertschätzen
Wiegen	gemeinsam einem anderen Kind etwas Gutes tun, gemeinsam ein anderes Kind verwöhnen, sich verwöhnen lassen
Schluss	
Aura	sich selbst und andere wahrnehmen, gemeinsam eine Aufgabe erfüllen

c) Ausgewählte Übungsbeispiele

PERSONENRÄTSEL

Absicht:	sich genauer kennen lernen
Altersgruppe:	ab 3. Klasse
Teilnehmer/innenzahl:	ganze Klasse
Zeitrahmen:	2 Stunden
Voraussetzungen:	Verschiedene Übungen zum Kennen lernen
Vorbereitung/Material:	AB „Personenrätsel“ für jedes Kind, Briefumschläge

Übungsverlauf:

Alle Schüler/innen erhalten das Blatt „Personenrätsel“ und führen die auf diesem Blatt angegebenen 6 Aufträge aus.

Die Gruppenleiterin versieht jedes Blatt mit einer fortlaufenden Nummer und notiert auf einem Extrablatt, welche Nummer zu welchem Kind gehört. In der nächsten Stunde zum sozialen Lernen nennt sie zunächst die Nummer des jeweiligen Personenrätsels und liest dann die Antworten darauf vor. (Es können auch Kinder vorlesen. Falls sie die Schrift des antwortenden Kindes kennen sollten, dürfen sie es nicht verraten.)

Jedes Kind notiert sich die Nummer und seinen Lösungsvorschlag auf einem Blatt.

Nachdem alle Personenrätsel vorgelesen wurden, erfolgt die Auflösung. Jedes Kind zählt, wie viele Mitschüler/innen es erkannt hat.

Alle Personenrätsel werden zu einem „Klassenbuch“ zusammengestellt, das sich in der Klasse befindet. So kann jedes Kind bei Bedarf nachlesen, was es evtl. noch über ein anderes Kind wissen will.

Anmerkung:

Sollte die Anzahl der Schüler/innen in einer Klasse sehr groß sein, muss damit gerechnet werden, dass das Vorlesen der Personenrätsel zu lange dauert und die Aufmerksamkeit der Schüler/innen verständlicher Weise abnimmt. Dann muss das Vorlesen in einer anderen Stunde fortgesetzt werden. Besser noch ist es, die Klasse von vornherein in zwei kleinere Gruppen zu teilen.

Auswertungsgespräch:

- Hast du viele oder wenige Kinder erkannt?
- Woran lag das?
- Was möchtest du noch über andere wissen?
- Wie können wir noch mehr über andere erfahren?

Fundort/Idee: Nach Gudrun Böttger und Angelika Reich



Personenrätsel

1. Beantworte die folgenden sieben Fragen auf diesem Bogen.

2. Rede mit niemandem ein Wort darüber.

3. Lege den ausgefüllten Bogen in einen Briefumschlag.

4. Klebe den Umschlag sorgfältig zu.

5. Schreibe auf den verschlossenen Umschlag deinen Namen.

6. Gib den Umschlag bei deiner Klassenlehrerin ab.

Beachte: Deine Antworten werden demnächst der Klasse vorgelesen. Deine Mitschülerinnen und Mitschüler sollen erraten, wer sich dahinter verbirgt. Schreibe also nur auf, was andere deiner Meinung nach über dich wissen dürfen.

1. Was machst du, wenn du Langeweile hast?

2. Was isst du am liebsten?

3. Was trinkst du am liebsten?

4. Was machst du am liebsten am Wochenende?

5. Was willst du später einmal werden?

6. Was würdest du tun, wenn du 5000 Euro hättest?

7. Wohin willst du gern einmal reisen?


KUSCHELFEDER

Absicht:	behutsam, rücksichtsvoll miteinander umgehen, der anderen/dem anderen etwas „Gutes“ tun ab 1. Klasse
Altersgruppe:	Klassenstärke, besser halbe Klasse
Teilnehmer/innenzahl:	
Zeitrahmen:	10 Minuten
Voraussetzungen:	Kinder bemühen sich um einen rücksichtsvollen Umgang miteinander. Ich sage, wenn mir eine Berührung nicht gefällt. Mein Wunsch wird kommentarlos erfüllt.
Vorbereitung/Material:	für jeweils zwei Kinder eine farbige Feder

Übungsverlauf:

Die Kinder finden sich nach ihren eigenen Vorstellungen zu Paaren zusammen. Sie werden darauf hingewiesen, dass in der Übung ein Kind ein anderes vorsichtig mit einer Feder berühren wird. Wenn einem Kind eine bestimmte Berührung unangenehm ist, soll es dies sagen. Das Kind mit der Feder muss die entsprechende Berührung dann unterlassen. Außerdem handelt es sich bei der folgenden Übung nicht um einen Wettkampf. Jede/r bestimmt selbst, wie oft sie/er berührt werden will.

Die beiden Kinder setzen sich gegenüber und entscheiden, wer zuerst die Feder führt bzw. sich von der Feder berühren lässt. A schließt die Augen, B berührt die Haut des anderen Kindes einmal mit der Feder (z.B. im Gesicht, am Hals, an den Armen und den Händen). Kind A berührt diese Stelle mit der Hand und zeigt damit an, dass es die Berührung an dieser Stelle wahrgenommen hat. Kind B berührt A nun an zwei unterschiedlichen Stellen. A berührt diese beiden Stellen in der vorgegebenen Reihenfolge. Dann werden drei, vier und mehr Stellen berührt. Anschließend wird gewechselt.

Auswertung:

Wie hat dir die Übung gefallen?

Was war angenehm, was unangenehm?

Hat dein Partner/deine Partnerin reagiert, wenn dir eine bestimmte Berührung unangenehm war?

Anmerkung:

Diese Übung ist vor allem für Jungen geeignet. Ihnen fällt es oft schwer mit anderen so vorsichtig und rücksichtsvoll umzugehen, wie es in dieser Übung gefordert wird. Auch fällt es vielen schwer, sanfte, vorsichtige Berührungen auszuhalten und als angenehm zu empfinden.

Diese Übung kann auch gut im Handlungsfeld „Mit den eigenen und den Gefühlen anderer umgehen können“ eingesetzt werden. Abgewandelt würde es dann darum gehen, festzustellen, welche Berührungen in mir angenehme Gefühle und welche unangenehme hervorrufen.

Variante:

Alle sitzen im Kreis. Eine Feder wird von Hand zu Hand gepustet.

Fundort: Hanne Bergmann

Absicht:

über sich selbst nachdenken, erfahren, was andere über mich denken und warum sie so über mich denken; sich mit den Unterschieden zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung auseinandersetzen

Altersgruppe:

ab 5. Klasse

Teilnehmer/innenzahl:

ganze Klasse

Zeitrahmen:

20 Minuten (auf Wunsch auch länger)

Voraussetzungen:

-/-

Vorbereitung/Material:

Kartensatz für etwa 6 Gruppen (à 4 Personen), für jedes Kind eine Ja- und eine Nein-Karte

Übungsverlauf:

Die Schülerinnen kommen in Vierergruppen zusammen. Jede Gruppe benennt zunächst eine Spielleiterin, einen Spielleiter, der auf die Einhaltung der Regeln achtet. Die Fragekarten liegen in der Mitte. Jedes Kind erhält eine Ja- und eine Nein-Karte. Kind A zieht eine Karte, beantwortet sie für sich und legt die Ja- oder Nein-Karte verdeckt auf den Tisch. Die anderen überlegen, ob A mit „Ja!“ oder „Nein!“ geantwortet hat und legen die entsprechende Karte ebenfalls auf den Tisch.

Dann werden die Karten aufgedeckt. A begründet die Entscheidung und die anderen auch. Darüber kann gesprochen werden. Danach kommt das nächste Kind dran.

Auswertung:

Gab es oft Unterschiede zwischen deiner Antwort und der Antwort der anderen?

Wie war das für dich?

Sprecht in den kleinen Gruppen darüber.

Anmerkung:

Die Übung kann wie folgt eingeführt werden: Kind A kommt nach vorn und setzt sich auf den „Heißen Stuhl“. Diesem Kind wird nun eine Frage gestellt, das es verdeckt mit Ja oder Nein beantwortet. Die anderen Kinder der Klasse entscheiden sich ebenfalls für Ja oder Nein. Dann werden die Karten aufgedeckt.

A begründet seine Antwort und wählt dann jeweils zwei Kinder aus, die ihr Nein bzw. Ja ebenfalls begründen.

Danach kommt das nächste Kind dran.

Fundort/Idee: G. Böttger, A. Reich: Spiele und Übungen zur Förderung von Kreativität und sozialer Kompetenz.

Fragekarten für Sensis

Guckst du aus Langeweile oft Videos?	Würdest du gern als einziger Mensch ein Jahr lang auf einer Insel in der Südsee leben?
Glaubst du, dass wir eine gute Klassengemeinschaft haben?	Würdest du eingreifen, wenn sich welche prügeln?
Bist du schon mal nach einem Streit von zu Hause abgehauen?	Würdest du dich wehren, wenn deine Eltern dich schlagen würden?
Würdest du dich trauen barfuss in die Schule zu kommen?	Hast du schon einmal daran gedacht, eine Imbissstube zu verlassen ohne zu bezahlen?
Findest du es sinnlos, in die Schule zu gehen?	Traust du dich deine Meinung zu sagen?
Hältst du es für richtig, dass Eltern ihre Kinder schlagen, wenn sie nicht gehorchen?	Hast du schon mal einen Mitschüler aus der Klasse ausgeschlossen?
Ist dir wichtig, wie du gekleidet bist?	Würdest du Drogen nehmen, wenn du traurig bist?
Ist dir wichtig, was Andere über dein Aussehen sagen?	Warst du schon einmal verliebt?
Würdest du gern ohne deine Eltern verreisen wollen?	Würdest du per Anhalter fahren, wenn du es sehr eilig hast?
Hast du Angst, mit einem schlechten Zeugnis nach Hause zu gehen?	Hilfst du anderen bei den Hausaufgaben?

d) Anmerkungen zum Seminartermin und/oder Ergebnisse

Die Kolleg/innen äußerten sich darüber, wie wichtig gerade die Übungen aus diesem Handlungsfeld für ihre Schüler/innen sind, denn ihre Selbstwahrnehmungsfähigkeiten, ihr Selbstwertgefühl, ihre Integrität sind oftmals in hohem Maße verletzt. Gleichzeitig lassen sich dadurch entsprechende Übungen nur sehr schwer durchführen. Die Kinder können Ruhe, zu sich kommen, sich selbst wahrnehmen nur schwer ertragen. Lob und Anerkennung wehren sie zum Teil heftig ab, weil sie nicht in das negative Bild passen, dass sich die Schüler/innen zum Teil über sich selbst gemacht haben.

Die Besprechung des Rückmeldebogens vom 9. Juni 2005 ergab: Alle Kolleg/innen können bereits im Schuljahr 2005/2006, wenn sie es wollen, Übungen zum Sozialen Lernen durchführen. Für das Schuljahr 2006/2007 wird im Rahmen des Entwicklungsvorhabens „Soziales Lernen“ ein Curriculum zum Sozialen Lernen erarbeitet. Es wird in einigen Klassen ein Probelauf stattfinden und evaluiert werden. Zuständig ist die AG Soziales Lernen (s. dazu ausführlich „Umsetzung der Fortbildungsinhalte“, S. 152)

1 Wir verstehen unter Integrität, das Recht eines jeden Menschen auf Unverletzlichkeit.

2 Vgl. Juul und Jensen, S. 71

3 ebenda, S. 71

4 s. dazu auch: Achtung und Anerkennung / BZgA (Hg.), 2002

11. Termin am 22. September 2005

Handlungsfeld: Sich mit Geschlechterzuschreibungen kritisch auseinandersetzen

a) Informationen zum Handlungsfeld

An Mädchen und Jungen werden unterschiedliche Erwartungen gerichtet.

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 weitere geschlechtsspezifisch unterschiedliche Zuweisungen werden in Form von unterschiedlichen Erwartungen, Forderungen und Zwängen an Menschen herangetragen und von ihnen in unterschiedlichem Maße aktiv angeeignet bzw. abgewehrt. Geschlechterzuschreibungen haben Bedeutung für den Umgang mit sich selbst und anderen, für den Umgang mit Gefühlen, Konflikten, Gewalt, Macht, für das gesamte Verhalten. Sie beschränken die freie Entfaltung individueller Potentiale und haben – in unterschiedlichem Maße – Einfluss auf die persönliche Entwicklung.

Mädchen und Jungen bringen demnach bezogen auf das soziale Lernen unterschiedliche Lernvoraussetzungen¹ mit. Für den Unterricht in der Schule bedeutet dies die Notwendigkeit, unterschiedliche Übungsschwerpunkte zu setzen.

Geschlechtsspezifisch unterschiedliche Lernvoraussetzungen berücksichtigen

Die geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Lernvoraussetzungen sind für den gesamten Unterricht von Bedeutung und müssen bei seiner Planung und Durchführung ihren konkreten Niederschlag finden. Die Einlösung dieses Anspruches stellt im gemischtgeschlechtlichen Klassenverband eine große Herausforderung dar. Gezielter und deshalb leichter lassen sich geschlechtsdifferenzierte Schwerpunkte in Stunden zum Sozialen Lernen setzen, wenn diese nach Mädchen und Jungen getrennt durchgeführt werden.² In diesen Stunden sind Mädchen und Jungen unserer Erfahrung nach viel eher bereit, sich auf entsprechende Übungen einzulassen und geschlechts(rollen)spezifische Zuweisungen in Frage zu stellen. Möglicher Weise spielt die gleichgeschlechtliche Peer-Group bei der Konstruktion von Geschlecht³ eine wichtige, wenn nicht so gar die entscheidende Rolle.⁴ Daher muss die Auseinandersetzung mit Geschlechtszuweisungen u. a. auch in der Jungen- bzw. in der Mädchengruppe stattfinden.

Je mehr Schülerinnen und Schüler in getrennt durchgeführten Stunden gelehrt haben, desto besser können sich das soziale Miteinander insgesamt und die Voraussetzungen für gemeinsame Stunden zum Sozialen Lernen gestalten.

Insgesamt geht es uns darum, dass Schüler/innen Zuordnungen zu den Kategorien weiblich/männlich kritisch hinterfragen. Unabhängig vom Geschlecht

besitzt jeder Mensch die Voraussetzungen für die Entwicklung aller menschlichen Fähigkeiten. Mit unserem geschlechterrollenreflexiven Ansatz wollen wir dazu beitragen, dass Auf- und Abspaltungen, Ausgrenzungen und Differenzierungen jeder Art – hier der geschlechtlichen – überwunden werden und jeder Mensch seine Potentiale sozialverträglich entwickeln kann. Geschlechterzuweisungen betrachten wir als eine unzulässige Einschränkung des Rechts auf individuelle, persönliche Entwicklung und als Verstoß gegen Grund- und Menschenrechte.⁵

Geschlechterzuweisungen schränken die individuelle Entwicklung ein

b) Übersicht über die Seminarplanung, die Übungen und die mit ihnen verbundenen Absichten

Übung	Absicht
Einstieg	
Die große Runde	sich mit der Frage „Was fällt mir an den Mädchen und Jungen in meiner Klasse/Schule auf?“ auseinandersetzen und dazu ein kurzes Statement formulieren
Gleich und verschiedenen	kurze Statements zum Thema „weiblich – männlich“ formulieren
Hauptteil	
Die Kolleg/innen tauschen sich in Vierergruppen darüber aus, was sie an Mädchen und Jungen in ihrer Klasse/Schule beobachten und ob sie bzgl. des Themas Probleme sehen. Wenn ja, welche? Jede Gruppe stellt ihre Ergebnisse im Plenum dar.	
Was ist gut daran eine Frau/ein Mann zu sein?	sich mit dem eigenen Geschlecht auseinandersetzen.
Was wäre, wenn ich ein Mann/eine Frau wäre?	sich mit dem eigenen Geschlecht auseinandersetzen.
Angeboren – anerzogen?	sich mit der Frage, welche Unterschiede zwischen den Geschlechtern eher angeboren bzw. eher anerzogen, d.h. eher festgelegt bzw. eher veränderbar sind, auseinander setzen
...ene mene muh ... Film über drei Jahre Soziales Lernen in Mädchen- und Jungenstunden	einen Ausschnitt aus dem Film ...ene mene muh ... sehen, das Verhalten von Mädchen und Jungen beobachten und beschreiben
Pause	
Ein Mädchen als Junge?! – Ein Junge als Mädchen?!	sich in die gegengeschlechtliche Rolle hineinversetzen, das eigene Rollenrepertoire erweitern
Die Kolleg/innen setzen sich in kleinen Gruppen mit der Frage auseinander „Wodurch wird die Entwicklung traditioneller Geschlechterrollenvorstellungen unterstützt?“ Sie tauschen sich darüber im Plenum. Sie betrachten verschiedene Zeitschriften für Jugendliche, Texte aus Schulbüchern, Zeitungen und Werbematerialien und bewerten sie bzgl. der Fragestellung.	
Wer ist wer? 	sich in die gegengeschlechtliche Rolle hineinversetzen, das eigene Rollenrepertoire erweitern
Nein, ich will das nicht! 	klar und deutlich Grenzen setzen
Anderen helfen 	sich in andere hineinversetzen, Empathiefähigkeit entwickeln, andern helfen
Schluss	
Die große Runde	sich mit dem Thema „weiblich – männlich“ auseinandersetzen, einen Abschlussatz zur Thematik formulieren

c) Ausgewählte Übungsbeschreibungen

 **WER IST WER?**

Absicht: sich traditioneller Rollenbilder bewusst werden, Rollenbilder auflösen

Altersgruppe: ab 3. Klasse

Teilnehmer/innenzahl: ganze Klasse

Zeitrahmen: 45 Minuten

Voraussetzungen: -/-

Vorbereitung/Material: Arbeitsblatt

Übungsverlauf:

Die Schüler/innen hören die nachfolgende Geschichte:

Der Vater sagt zum Sohn: Hilfst du mir beim Wagenwaschen?

Der Sohn antwortet: Au ja! Dann kannst du mir ja mal den Motor zeigen.

Die Tochter fragt: Darf ich auch mitkommen? Den Motor möchte ich auch gern mal sehen.

Der Vater antwortet: Nein! Hilf du lieber Mutti. Das Geschirr muss gespült werden und du kannst abtrocknen.

Die Mutter ruft: Ja, das ist gut. Außerdem kannst du noch die Spielsachen aufräumen.

Gesprächsverlauf:

1. Freie Äußerungen der Kinder zur Geschichte.
2. Die Gruppenbegleiterin sagt: Die Tochter möchte auch gern den Motor vom Auto sehen. Der Vater aber schickt sie zum Abwaschen. Wie ist deine Meinung dazu?
3. Freie Äußerungen, ohne Kommentar der Lehrerin.
4. Die Gruppenbegleiterin: Der Sohn hilft beim Wagenwaschen, die Tochter beim Abwaschen. Wie ist deine Meinung dazu?

Die Schüler/innen erhalten den AB.

Die Geschichte wird noch einmal vorgelesen und zwar mit „verkehrten“ Rollen.

Die Mutter sagt zur Tochter: Hilfst du mir beim Wagenwaschen?

Die Tochter antwortet: Au ja! Dann kannst du mir ja mal den Motor zeigen.

Der Sohn fragt: Darf ich auch mitkommen? Den Motor möchte ich auch gern mal sehen.

Die Mutter antwortet: Nein! Hilf du lieber Vati. Das Geschirr muss gespült werden und du kannst abtrocknen.

Der Vater ruft: Ja, das ist gut. Außerdem kannst du noch die Spielsachen aufräumen.

Gespräch über diese Geschichte. Anschließend wird die 2. Geschichte im Rollenspiel nachgespielt.

Varianten:

Arbeitsbogen „Dornröschen“

Fundort/Quelle: nach Lothar Staech (Hg.): Die Fundgrube zur Sexualerziehung

Wer ist wer?



Vertausche die Rollen und schreibe statt:

Vater → Mutter, Sohn → Tochter, Mutter → Vater, Tochter → Sohn

Du musst also alles, was unter der Linie steht, im Satz ändern.

_____ sagt _____: Hilfst du mir beim Wagenwaschen?
 Der Vater zum Sohn

_____ antwortet: Au ja! Dann kannst du mir ja mal den Motor zeigen.
 Der Sohn

_____ fragt: Darf ich auch mitkommen? Den Motor möchte ich auch gern mal sehen.
 Die Tochter

_____ antwortet: Nein! Hilf du lieber _____. Das Geschirr muss gespült werden und du kannst abtrocknen.
 Der Vater Mutti

_____ ruft: Ja, das ist gut. Außerdem kannst du noch die Spielsachen aufräumen.
 Die Mutter

Dornröschen



Vertausche die Rollen und schreibe statt:

König = Königin, Königin = König, Prinzessin = Prinz, Prinz = Prinzessin, Frau = Mann, Frauen = Männer, Königsohn = Königstochter
 Verändere dabei den Artikel bzw. das Pronomen.

Vor langer, langer Zeit war der größte Wunsch _____ und _____,
 eines Königs einer Königin

ein Kind zu bekommen. Und als dieser Wunsch eines Tages erfüllt wurde und _____ geboren wurde,
 eine Prinzessin

gaben sie voller Freude ein großes Fest. Sie luden alle Menschen aus ihrem Reich ein, auch die weisen _____.
 Frauen

Von ihnen gab es nur dreizehn im ganzen Reich. Weil es aber nur zwölf goldene Teller gab, wurden nur zwölf eingeladen.

Als das Fest in all seiner Pracht seinen Höhepunkt erreicht hatte, erschien plötzlich _____ 13. _____ und sagte:
 die Frau

„ _____ soll sich an _____ 15. Geburtstag an einer Spindel stechen und tot sein.“
 Die Prinzessin ihrem

Alle waren erschrocken. Darauf sagte _____ 12. weise _____: „ Es soll kein Tod sein, aber ein hundertjähriger tiefer Schlaf.“
 die Frau

Am 15. Geburtstag verletzte sich _____ an einer Spindel und fiel wie tot hin.
 die Prinzessin

Mit _____ fiel das gesamte Reich in einen tiefen Schlaf. Um das Schloss wuchs eine riesige Dornenhecke.
 der Prinzessin

Als 100 Jahre vergangen waren, erschien _____ vor dem Schloss. Als _____ sich der Dornenhecke näherte,
 ein Königsohn er

öffnete sie sich und ließ _____ ein. _____ entdeckte _____
 den Königsohn Er die schlafende Prinzessin

und gab _____ einen Kuss. _____ erwachte und umarmte _____. Zum Dank gab _____
 ihr Sie ihn der König

_____ und das Reich feierte Hochzeit.
 dem Königsohn die Prinzessin zur Frau

 „NEIN, ICH WILL DAS NICHT!“

Absicht:	sich gegen Rollenzuweisungen wehren
Altersgruppe:	ab 1. Klasse
Teilnehmer/innenzahl:	15 Mädchen
Zeitrahmen:	2 x 20 Minuten in verschiedenen Stunden
Voraussetzungen:	Übungen zu Stimme und Körpereinsatz
Vorbereitung/Material:	-/-

Übungsverlauf:
Schritt 1

Die Mädchen malen Bilder zum Thema „Nein, ich will das nicht!“ Sie sprechen über die Bilder. Die Gruppenbegleiterin macht sich ggf. Notizen über das, was die Schülerinnen zu den einzelnen Bildern erzählen.

Schritt 2

Als Vorbereitung auf die nächste Stunde wertet die Gruppenbegleiterin die Bilder und ihre Notizen aus. Sie wählt ein Beispiel aus, das sich für eine kleine Geschichte eignet (s. Beispiel). Sie verändert die Namen der Beteiligten.

Beispiel:

Suna sitzt zu Hause am Wohnzimmertisch und macht ihre Hausaufgaben. Die Mutter ruft: „Suna, komm jetzt und wasch endlich ab!“ – „Mama, ich hab` meine Schulaufgaben noch nicht fertig.“ – „Die kannst du später machen. Jetzt wäschst du ab!“

Suna geht in die Küche und lässt Wasser in die Abwaschschüssel fließen. „Mama, warum muss ich eigentlich immer abwaschen, Serkan wäscht nie ab.“ – „Aber Suna, Serkan ist ein Junge, Abwaschen ist keine Jungenarbeit.“

Gemeinsam sammeln die Mädchen Argumente für Sunas Meinung und für die der Mutter. Die Argumente werden an die Tafel geschrieben.

Mögliches Tafelbild:

Suna	Mutter
Ich finde es ungerecht, wenn nur immer ich abwaschen muss.	Stell dich nicht so an, das ist deine Aufgabe.
etc.	etc.

Dann kommen immer zwei Mädchen zusammen und proben das Gespräch im Rollenspiel. Anschließend werden die Rollenspiele vorgespielt und besprochen.

Auswertung:

s. Übungsanleitung

Fundort/Idee: M. Wichniarz



ANDEREN HELFEN

Absicht:	sich in andere hineinversetzen, Verantwortung für andere übernehmen, sich um andere kümmern
Altersgruppe:	ab 1. Klasse
Teilnehmer/innenzahl:	15 Jungen
Zeitrahmen:	45 Minuten
Voraussetzungen:	verschiedene Übungen zu Sensibilisierung
Vorbereitung/Material:	Bild eines weinenden Mannes (s. O. Hagedorn, Konfliktlotsen, S. 79)

Übungsverlauf:

An der Tafel hängt das Bild eines Mannes, der möglicher Weise weint und traurig ist. Die Jungen äußern Vermutungen über die Gefühle des Mannes. Sie überlegen, ob sie sich auch einmal so gefühlt haben und schreiben eine Geschichte dazu. Die Geschichte wird einem anderen Jungen, allen im Stuhlkreis oder niemandem vorgelesen.

Die Jungen überlegen nun, wie sie sich verhalten können, wenn jemand weint. Dabei kann die Imagination sowohl Vorstellungskraft als auch Einfühlungsvermögen unterstützen: Die Jungen schließen die Augen, achten auf ihren Atem und stellen sich vor, wie sie sich selbst bzw. einem anderen Kind helfen und es trösten.

Anmerkung:

Möglich ist, dass die Jungen einen Helferplan aufstellen. Immer zwei von ihnen übernehmen für einen Tag die Aufgabe, darauf zu achten, ob ein Kind Hilfe bzw. Trost benötigt. Hierzu eignet sich der Schulhof besonders gut.

Die Ausbildung zum „Schulsanitätern“ stellt für Jungen einen besonderen Anreiz für die Bereitschaft zu Hilfsleistungen dar.

Auswertung:

In der Jungenstunde berichten die Helfer über ihre Erlebnisse und Schwierigkeiten, die sich bei ihren Hilfsaktionen ergeben haben. Sie können gemeinsam Ideen entwickeln, wie die Probleme zukünftig gelöst werden können.

Fundort/Idee: M. Hambürger, M. Wichniarz

d) Anmerkungen zum Seminartermin und/oder Ergebnisse

Dieser Seminartermin hat einen besonders hohen Anteil, bei dem es um die Auseinandersetzung mit sich selbst geht. Denn die Bearbeitung des Themas „Geschlecht“ ist bei vielen Menschen sehr emotional besetzt, denn es steht in engster Verbindung mit der eigenen Identität. Die Seminarteilnehmenden beschäftigte die Frage, ob bei den geschlechtlichen Unterschieden mehr biologische oder mehr sozialisationsbedingte Faktoren eine Rolle spielen. Einig waren sie sich allerdings darin, dass – wie auch immer diese Frage je beantwortet werden wird – vieles durch Soziales Lernen beeinflussbar ist und dass

Anerzogen oder angeboren?

es darauf in pädagogischen Zusammenhängen in erster Linie ankommt. Einigkeit bestand auch daran, dass alle Unterschiede zwischen den Geschlechtern, ob sie nun biologisch und/oder sozialisationsbedingt sein sollten, keinerlei Rechtfertigung dafür darstellten, die Geschlechter unterschiedlich zu behandeln bzw. sie in ihrem Wert zu hierarchisieren.

Gegensatz zwischen weiblich und männlich bietet Sicherheit.

Bei der Auseinandersetzung mit dem Thema Geschlecht äußern viele immer wieder die Befürchtung, es könne darum gehen, jegliche geschlechtliche Unterschiede zu beseitigen und den androgynen Menschen zu schaffen. Damit seien sie nicht einverstanden. Wir Fortbildnerinnen vermuten, dass die Polarisierung zwischen weiblich und männlich Identitäts-Sicherheit gibt.



Jeder ist mitverantwortlich für das, was geschieht, und für das, was unterbleibt.

Erich Kästner

- 1 s. dazu u. a. Schnack/Neutzling: Kleine Helden in Not, Hamburg 2000 und Scheu, Ursula: Wir werden nicht als Mädchen geboren – wir werden dazu gemacht, Frankfurt a. Main, 1984.
- 2 Kaiser, A. (Hg.): Praxisbuch Mädchen- und Jungenstunden, Hohengehren 2001 und Koch-Priewe, Barbara (Hg.): Schulprogramme zur Mädchen- und Jungenförderung, Weinheim 2002 und Hamburger, Margarete, Wichtniarz, Margot: ... eine mene muh ... - Soziales Lernen in Mädchen- und Jungenstunden, Hrsg.: LISUM, Berlin 2000.
- 3 Zur Konstruktion von Geschlecht s. Butler, Judith: Das Unbehagen der Geschlechter, Frankfurt a.M., 1991 und Krauß, Andrea: Identität und Identitätspolitik bei Judith Butler, Berlin 2001.
- 4 s. dazu Fuhr, Thomas (Hg.): Kinder: Geschlecht männlich, Stuttgart 2006, S. 129 ff.
- 5 s. dazu Artikel 2 GG (Jeder hat das Recht auf freie Entfaltung seiner Persönlichkeit ...), Artikel 3 Grundrecht der EU (Recht auf körperliche und geistige Unversehrtheit)

12. Termin am 17. November 2005

Handlungsfeld: Mit Konflikten konstruktiv umgehen

a) Informationen zum Handlungsfeld

Konflikte gehören zum menschlichen Leben, denn Menschen haben unterschiedliche Bedürfnisse, Interessen, Wünsche, Vorstellungen, Fähigkeiten. Wenn sie sich begegnen, können divergierende Bedürfnisse etc. zweier oder mehrerer Personen zu Konflikten führen.¹ Es kann u. U. zu Frustrationen, Beleidigungen, Beschimpfungen, Schlägereien kommen.

Zwischen Konflikt und Konfliktverhalten muss unterschieden werden. Menschen können sich bei Konflikten vermeidend, gewalttätig oder konstruktiv verhalten. Sie benötigen viele unterschiedliche Fähigkeiten (s. Fertigkeiten, Fähigkeiten, S. 32), um konstruktiv mit Konflikten umgehen zu können. Dabei verzichten sie auf jede Form von Gewalt (sowohl physisch als auch psychisch) und suchen Problemlösungen, die für alle am Konflikt Beteiligten zufriedenstellend sind. Sie prüfen die institutionellen, strukturellen Gegebenheiten, unter denen sie leben und arbeiten, und ermitteln, ob jene konstruktive Formen der Konfliktlösung behindern. Sie tragen ggf. zur Veränderung von in diesem Sinne unkonstruktiven institutionellen, strukturellen Gegebenheiten bei. Sie sind sich der Tatsache bewusst, dass Konfliktlösungen oftmals Zeit benötigen und erkennen an, dass manchmal auch nach längerem Ringen (noch) keine einvernehmliche Lösung gefunden wird.

Unterschied zwischen Konflikt und Konfliktverhalten beachten

Im Zusammenhang mit Konflikten werden oftmals die Begriffe „Aggression“ und „Gewalt“ verwendet und gleichgesetzt. Der Definition von Hacker folgend verstehen wir unter Aggression eine jedem Menschen innewohnende Energie, die ihn zu aktivem Verhalten befähigt und für seine Existenz lebensnotwendig ist.²

Definition: Aggression

Demzufolge ist Aggression mit Gewalt nicht gleichzusetzen. Denn im Unterschied zur Aggression ist Gewalt verletzend und zerstörend. Wenn Aggression in Gewalt umschlägt, sprechen wir von Aggressivität bzw. aggressivem Verhalten (im Unterschied zu aktivem Verhalten).

Zwischen Aggression und Gewalt unterscheiden

Häufig sind die Konfliktparteien in der aktuellen Konfliktsituation emotional so stark involviert, dass sie sich nur eingeschränkt überlegen äußern können. Ihnen fehlt die nötige innere Distanz. Es wird dem anderen ins Wort gefallen, aggressiv gestikuliert, mit lautem Tonfall gesprochen, Verallgemeinerungen und Abwertungen formuliert etc. Diese Form der Auseinandersetzung halten wir in einem ersten Schritt durchaus für legitim, denn im aktuellen Konfliktfall fällt Menschen die Selbstregulation, auf der die Gewaltfreie Kommunikation beruht, schwer. U. E. müssen in einem gewissen Maße auch unsachliche, unkonstruktive, aggressiv formulierte Du-Botschaften im Zusammenhang mit der Konfliktaustragung zugelassen sein. Wesentlich allerdings ist, dass die Konfliktbeteiligten in einem nächsten Schritt Distanz zum Vorgefallenen herstellen und die Bearbeitung des Problems letztlich konstruktiv erfolgt.

Sind Du-Botschaften erlaubt?

Konstruktive Konfliktbearbeitung beruht auf innerer Haltung

Wie bereits zuvor erwähnt beruht die Entwicklung von Konfliktfähigkeit auf einem konstruktiven Umgang mit den eigenen Gefühlen und denen anderer und auf einem konstruktiven Umgang mit Sprache. Grundlegend für den konstruktiven Umgang mit Sprache sind für uns die Prinzipien der „Gewaltfreien Kommunikation“ nach Marschall Rosenberg. Dazu gehören u. a., Gefühle und Bedürfnisse sprachlich auszudrücken, aktiv zuzuhören, zu spiegeln, Ich-Botschaften zu formulieren etc. Wenn Konfliktbeteiligte über derartige sprachliche Fähigkeiten verfügen, besitzen sie gute Voraussetzungen für die konstruktive Bearbeitung eines Konflikts. Insgesamt gilt all das, was zum Handlungsfeld „Kommunikationsfähigkeit erweitern“ bereits ausgeführt wurde. Konstruktive Konfliktbearbeitung beruht auf einer inneren Haltung von Achtung, Respekt und Anerkennung mir selbst und anderen gegenüber.

In der Schule kommen täglich viele Menschen mit unterschiedlichen Bedürfnissen etc. zusammen, d.h. täglich eröffnen sich zahlreiche Möglichkeiten und Chancen für das sozialverträgliche Aushandeln von Divergenzen. Deshalb ist die Schule besonders gut geeignet, die Entwicklung von Konfliktfähigkeit kontinuierlich gezielt zu unterstützen.

b) Übersicht über die Seminarplanung, die Übungen und die mit ihnen verbundenen Absichten

Übung	Absicht
Einstieg	
Name und Bewegung	andere sehen, von anderen gesehen werden
Vertauschte Rollen	andere sehen, von anderen gesehen werden, eine Rolle einnehmen, sich auf das Rollenspiel vorbereiten
Hauptteil	
Die Kolleg/innen werden darüber informiert, was wir, die Fortbildner/innen, unter Konflikt, Aggression und Gewalt verstehen und welche Unterstützungsmöglichkeiten wir bzgl. des Handlungsfeldes bei den Schüler/innen sehen. Sie setzen sich mit unserem Input auseinander.	
Schimpfwörter – Wohlfühlwörter 	Schimpf- und Wohlfühlwörter sammeln, neue Wohlfühlwörter erfinden
Stopp-Danke-Übung	bei Äußerungen eines anderen, die einen verletzen, deutlich Grenzen setzen, sich für Äußerungen, die einem gut tun, „Danke“ sagen
Die Stopp-Regel	den Umgang mit der Stopp-Regel im Rollenspiel üben
Pause	
Geschichten aus dem Schulalltag 	
Können Wörter weh tun?	sich in mehreren Unterrichtsschritten mit Schimpfwörtern (Gründe dafür, Auswirkungen, Verhalten etc.) auseinandersetzen
Beschimpfen	Beschimpfungen aushalten ohne gewalttätig (weder verbal noch körperlich) zu werden
Schluss	
Good News	einer/m Anderen etwas Anerkennendes sagen

c) Ausgewählte Übungsbeispiele

SCHIMPFWÖRTER – WOHLFÜHLWÖRTER

Absicht:	freundliche Bezeichnungen für andere Menschen kennen und benutzen
Altersgruppe:	ab 3. Klasse
Teilnehmer/innenzahl:	ganze Klasse
Zeitrahmen:	30 Minuten
Voraussetzungen:	- / -
Vorbereitung/Material:	Notizzettel

Übungsverlauf:

Als Pendant zu dem Begriff Schimpfwort wird die Bezeichnung Wohlfühlwort eingeführt.

Die Kinder kommen in Gruppen zusammen und schreiben gemeinsam auf, welche Wohlfühlwörter sie kennen. Die Wohlfühlwörter werden an die Tafel geschrieben. Die Kinder stellen fest, dass es sehr schwierig ist, Wohlfühlwörter zu finden, weil es, im Gegensatz zu den Schimpfwörtern, nur wenige gibt. Sie werden angeregt, Wohlfühlwörter zu erfinden.

Anmerkung:

Wohlfühlwörter können sein: Allerbeste Freundin, zuverlässige Helferin, meine Sonne, Herzblatt, Schnuckelchen, meine Liebe, Spaßmacher, Lustbringer, Lacherzeuger, Schönschreiber, Superrechnerin, Topsportlerin, prima Abgeber, Gartenfreund, liebevoller Tröster, Heilerin, Mutmacherin, Geschichtenschreiber, Superordnungsmacher, Streithelfer, Streitschlichterin, super Mitspieler, Spielspaß (jemand, mit dem das Spielen Spaß macht), Künstlerin, Tollsänger, Sportgenie, grandioser Tänzer, spannende Geschichten-Erzählerin etc.³

Auf diese Übung folgt die Stopp- und Danke-Übung und die Übung „Gute Fee – Edler Ritter“.

Auswertung:

Ist es dir leicht/schwer gefallen, Wohlfühlwörter zu erfinden? Warum?

Fundort/Idee: M. Hamburger, M. Wichniarz

GESCHICHTEN AUS DEM SCHULALLTAG

Absicht:	sich mit einem Konflikt auseinander setzen, erkennen, dass sich Konflikte unterschiedlich entwickeln können, eine für alle am Konflikt Beteiligte zufrieden stellende Lösung finden
Altersgruppe:	ab 4. Klasse
Teilnehmer/innenzahl:	Klassenstärke, besser nach Mädchen und Jungen getrennt durchführen
Zeitrahmen:	45 Minuten
Voraussetzungen:	Erfahrungen im Umgang mit dem Rollenspiel

Vorbereitung/Material:

die Gruppenleitung beobachtet die Klasse im Schulalltag und hält kleinere Konflikte zwischen den Kindern schriftlich fest. Diese greift sie als kurze „Geschichte aus dem Schulalltag“ mit veränderten Namen auf und liest sie den Kindern vor. So können sich die Kinder mit dem Problem auseinandersetzen, ohne dass sie sich direkt angesprochen und evtl. betroffen fühlen
Arbeitsbogen

Übungsverlauf:

1. Den Kindern wird eine Geschichte aus dem Schulalltag (s. Arbeitsblatt I und II) vorgelesen.
2. Die Kinder kommen in kleinen Gruppen zusammen, erhalten das Arbeitsblatt und bearbeiten die Aufträge.
3. Ein oder zwei Gruppen spielen zunächst die Geschichte mit dem „schlechten“ Ausgang vor. Am Ende des Spiels wird jedes Kind, das mitgespielt hat, einzeln gefragt: Wie hast du dich gefühlt? Wenn sich jemand schlecht gefühlt hat, ist das ein Gradmesser dafür, dass keine für alle am Konflikt Beteiligten befriedigende Konfliktlösung gefunden wurde und der Ausgang der Geschichte „schlecht“ war.
4. Ein oder zwei Gruppen spielen die Geschichte mit dem „guten“ Ausgang vor. Am Ende des Spiels wird jedes Kind, das mitgespielt hat, einzeln befragt: Wie hast du dich gefühlt? Wenn sich alle halbwegs zufrieden fühlen, ist das ein Gradmesser dafür, dass eine für alle am Konflikt Beteiligte befriedigende Konfliktlösung gefunden wurde und der Ausgang der Geschichte „gut“ war. Gegebenenfalls können weiteren Varianten besprochen, geprobt und vorgespielt werden.

Anmerkung:

Da Mädchen und Jungen meist unterschiedlich mit Konflikten umgehen, ist es sinnvoll, diese Übung in geschlechtsgetrennten Gruppen durchzuführen. Die Geschichte wird in der Mädchenstunde mit Mädchennamen, in der Jungenstunde mit Jungennamen vorgelesen.

Fundort/Idee: M. Wichniarz

**Arbeitsblatt I „Geschichten aus dem Schulalltag“⁴****Mein oder dein?**

Kathrin saß am Freitag am Computer und fing an etwas ab über die Eskimos abzutippen. Am Montag arbeitete sie am Wochenplan. Nina war schon fertig und setzte sich an den Computer. Sie legte Kathrins Buch über die Eskimos auf das Regal und begann, ihre Geschichte über die „Fee Alina“ abzuschreiben.

Mittlerweile war Kathrin fertig mit dem Wochenplan. Jetzt wollte sie den Eskimotext am Computer weiter abtippen. Sie ging zu Nina und sagte: „Lass mich an den Computer. Ich war noch gar nicht fertig.“ Nina wendete daraufhin ein: „Woher soll ich denn das wissen? Jetzt bin ich dran.“

Wie geht es wohl weiter? Lea, die in der Nähe des Computers sitzt, sagt auch etwas dazu. Aber was?

1. Besprecht die Geschichte.
2. Überlegt euch einen guten und einen schlechten Ausgang.
3. Besprecht, warum der eine Ausgang der Geschichte gut und der andere schlecht ist.
4. Übt die beiden Geschichten im Rollenspiel.

Arbeitsblatt II „Geschichten aus dem Schulalltag“



Tokio Hotel oder Backstreetboys?

Die Schülerinnen und Schüler der Klasse 7a dürfen in der Pause den CD-Player, der im Klassenraum steht, benutzen und ihre Musik hören. Daher wartet Marco schon während des Unterrichts sehnstüchtig auf die Pause. Denn er hat eine neue CD von Tokio-Hotel geschenkt bekommen. Schnell eilt er zu Pausenbeginn zum CD-Player. Als er seine CD einlegen will, kommt Philipp dazu. Er will seine Backstreetboys hören. Mario: Jetzt bin ich dran. Philipp: Wieso? Deine Musik haben wir doch schon in der letzten Pause gehört. Mario: Deine auch. Ich gehe hier nicht weg.

Wie geht es wohl weiter? Max, der ebenfalls am CD-Player steht, sagt auch etwas dazu. Aber was?

1. Besprecht die Geschichte.
2. Überlegt euch einen guten und einen schlechten Ausgang.
3. Besprecht, warum der eine Ausgang der Geschichte gut und der andere schlecht ist.
4. Übt die beiden Geschichten im Rollenspiel.

d) Anmerkungen zum Seminartermin und/oder Ergebnisse

Oftmals besteht bei den Kolleg/innen der Wunsch, sich vorwiegend mit den großen, schwerwiegenden Konflikten unter den Schüler/innen zu befassen, um besonders Belastendes zu beseitigen. Am Anfang der Entwicklung von Konfliktfähigkeit steht jedoch sowohl in unserer Fortbildung als auch in den Klassen die Bearbeitung von kleinen Interessengegensätzen im Vordergrund. Hier gilt es Strategien und ein geeignetes Handlungsrepertoire zu entwickeln. Darauf kann dann Schritt für Schritt aufgebaut werden.

Das Handlungsfeld „Mit Konflikten konstruktiv umgehen“ ist für einige ein „heiße Eisen“. Anstatt Konfliktfähigkeit zu entwickeln haben sie Konflikte immer wieder als unangenehm, ja bedrohlich erlebt, vermeiden sie deshalb und gehen der Konfliktbearbeitung aus dem Wege. Die Unterstützung der Entwicklung von Konfliktfähigkeit auf der Erwachsenenebene können wir jedoch nicht leisten. Ein Seminartermin bietet leider kaum Möglichkeiten sich mit dem eigenen Konfliktverhalten auseinander zu setzen. Die „Kollegial Reflexion“⁵ könnte hier einen wichtigen Beitrag leisten.

1 Das Wort Konflikt kommt von dem lateinischen configere = zusammenstoßen, streiten. Im Duden stehen als Synonyme Zwiespalt, Interessengegensatz, Auseinandersetzung, Zusammenstoß, (Wider)Streit u. a.

Bei einem Konflikt treffen unterschiedliche Bedürfnisse, Wünsche, Interessen etc. aufeinander. Es gibt interpersonelle Konflikte zwischen Personen, Gruppen, Staaten und intrapersonelle, innere Konflikte.

2 Die Bezeichnung „Aggression“ kommt aus dem Lateinischen (agredi) und bedeutet herangehen, heranschreiten

Hacker, Friedrich: Aggression: Die Brutalisierung der modernen Welt, Wien 1971, S. 80

In der Vergangenheit wurde der Begriff Aggression häufig gleichgesetzt mit Gewalt, Zerstörung oder Verletzung. So wurde Aggression einerseits z.B. als Ausdruck eines gewalttätigen, zerstörerischen Triebes (z.B. Sigmund Freud / Konrad Lorenz) gedacht, andererseits als Folge von Frustrationen (z.B. John Dollard u.a.) oder als soziale Lernerfahrung (z.B. Burrhus Frederic Skinner) beschrieben.“ Einen guten Überblick über Aggressions- und Gewalttheorien haben wir gefunden in: Rat für Kriminalitätsverhütung in Schleswig-Holstein u. a. (Hg.): Prävention im Team, Kiel 1998.

3 Diese Wörter wurden in einer Fortbildung genannt.

4 In der Stunde mit den Jungen muss die Geschichte mit Jungennamen vorgelesen werden.

5 Juul, Jesper; Jensen, Helle, 2005, S. 178 ff.

13. Termin am 8. Dezember 2005

Handlungsfeld: Mit Konflikten konstruktiv umgehen

- a) Informationen zum Handlungsfeld, s. 12. Termin
- b) Übersicht über die Seminarplanung, die Übungen und die mit ihnen verbundenen Absichten

Übung	Absicht
Einstieg	
Guten Tag	sich begrüßen, andere sehen, gesehen werden
Personensuche	Kontakt aufnehmen, andere sehen, gesehen werden
Hauptteil	
Geschichten aus dem Schulalltag	sich mit einem „kleinen“ Konflikt auseinandersetzen, Lösungsmöglichkeiten entwickeln, Lösungsmöglichkeiten im Rollenspiel vorstellen und gemeinsam mit allen diskutieren
Schon gut!	sich mit Deeskalationsmöglichkeiten auseinandersetzen, diese im Rollenspiel üben
Pause	
Lasst mich rein! 	sich auf spielerische Art mit den Phänomenen des „In-eine-Gruppe-eingeschlossen-Sein“ und „Von-einer-Gruppe-ausgeschlossen-Sein“ auseinandersetzen
Brücken bauen	sich mit den Phänomenen des „In-eine-Gruppe-eingeschlossen-Sein“ und „Von-einer-Gruppe-ausgeschlossen-Sein“ auseinandersetzen, Verständnis für die problematische Situation des Ausgegrenzten entwickeln, andere nicht ausgrenzen, sich für Ausgegrenzte einsetzen, Ausgrenzer mit ihrem Verhalten konfrontieren
Leihst du mir deine Schere?	Frustionstoleranz entwickeln, Durchhaltevermögen und Ausdauer entwickeln, Strategien entwickeln, um aus der „Opfersituation“ bei Ausgrenzungen herauszukommen.
Beschimpfungen aushalten 	
Schluss	
Vereinbarungen darüber treffen, wie es nach der schulinternen Fortbildung weitergehen soll. Abschied nehmen.	

LASST MICH REIN!

Absicht: Gefühle des Dazugehörens und Ausgeschlossenenseins spüren

Altersgruppe: ab 1. Klasse

Teilnehmer/innenzahl: ganze Klasse

Zeitrahmen: 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 „Drinnen“ und „Draußen“.

Variante:

Wie komme ich in die Burg?

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/Idee: Team Soziales Lernen

BESCHIMPFUNGEN AUSHALTEN

Absicht:	auf Beschimpfungen gelassen und deeskalierend reagieren, Beschimpfungen aushalten
Altersgruppe:	ab 1. Klasse
Teilnehmer/innenzahl:	15 Personen
Zeitrahmen:	15 Minuten
Voraussetzungen:	Übungen aus div. Handlungsfeldern des Sozialen Lernens, Können Wörter weh tun? Alternativen zum Wütendwerden kennen
Vorbereitung/Material:	-/-

Übungsverlauf:

Die Gruppenbegleiterin fragt: Wer hält es aus, dass andere ihn beschimpfen, ohne wütend zu werden? Wer geht heute auf den heißen Stuhl?

Wenn sich ein Schüler/eine Schülerin meldet, setzt sie/er sich in die Kreismitte auf den „heißen Stuhl“. Sie/er soll **eine** Beschimpfung nennen, die die anderen Kinder jetzt bei der Übung auf dem „Heißen Stuhl“ ihr/ihm sagen dürfen. Außerdem soll er/sie sich daran erinnern, was sie/er sich sagen kann, um bei Beschimpfungen nicht wütend zu werden (z.B.: Da rein, da raus! Egal, egal, egal! Ich bin in Ordnung! Der kann mich nicht ärgern! Ich hole tief Luft! Ich zähle von zehn aus rückwärts! Etc.) Sie/er kann sich ein anderes Kind als zweites „Ich“ aussuchen, das hinter ihr/ihm steht, die Hand auf ihre/seine Schulter

legt und ihm/ihr die Beruhigungsformel bei jeder neuen Beschimpfung ins Ohr spricht. Das beschimpfte Kind kann jederzeit „Stopp!“ sagen, wenn es das Gefühl hat, die Beschimpfungen nicht weiter aushalten zu können bzw. zu wollen.

Sind die Vorbereitungen getroffen, stehen die Kinder nacheinander auf und sagen die Beschimpfung, die sie dem beschimpften Kind sagen dürfen. Sie können dabei hinter, neben oder vor dem beschimpften Kind stehen.

Anmerkung:

Bei der Übung „Können Wörter weh tun?“¹ üben die Kinder im Rollenspiel sich durch Beschimpfungen nicht provozieren zu lassen, indem sie die Cool-Down – Strategie, für die sie sich vorher entschieden haben, immer wieder erneut anwenden. Bei „Beschimpfungen aushalten“ erhöht sich der Grad der Anforderung, weil sie allein auf dem heißen Stuhl sitzen und alle anderen Kinder ihnen ein Schimpfwort sagen dürfen.

Oftmals äußern Pädagog/innen die Befürchtung, dass die Übung „Beschimpfungen aushalten“ Schüler/innen dazu ermutigt, Schimpfwörter zu sagen. Unsere Erfahrungen allerdings zeigen, dass dies nicht der Fall ist und es sinnvoll ist, sowohl das „Cool-Bleiben“ bei Beschimpfungen zu üben als auch gleichzeitig zu lernen, Schimpfwörter nicht zu benutzen.

Auswertung:

Das beschimpfte Kind bleibt auf dem „Heißen Stuhl“ sitzen und spricht darüber, wie es ihm ergangen ist, als es beschimpft wurde. Wie hat es sich gefühlt? Was hat ihm geholfen, dass es über die Beschimpfungen nicht wütend wurde? Dann sagen die anderen Kinder, wie es ihnen ergangen ist, als sie ein Kind beschimpften. Ist die Auswertung beendet, sagt die Gruppenleiterin zum beschimpften Kind: „Der „Heiße Stuhl“ ist nun für dich beendet. Du hast dich tapfer gehalten. Ich gratuliere dir.“ Zu den Kindern, die beschimpft haben, sagt die GL in etwa: „Der „Heiße Stuhl“ ist nun für x beendet. Er/sie hat sich gut gehalten. Du sagst nur Freundliches zu x.“ Die Kinder sagen im Chor: „Der „Heiße Stuhl“ ist jetzt für x beendet. Sie/er hat sich gut gehalten. Ich gratuliere. Ich sage nur Freundliches zu x.“ Evtl. kann auch eine Runde folgen, in der alle einen freundlichen Satz zu x sagen.

Die gesamte Übung, bei der mehrere auf dem „Heißen Stuhl“ gesessen haben können, endet mit einem Ritual. Alle bilden mit angefassten Händen einen Stehkreis und rufen drei Mal: „Ich bin freundlich zu anderen.“ (Ein positiv formulierter Satz kann auch mit den Kindern gemeinsam gefunden werden.)

Zum Schluss wird insgesamt über die Übung gesprochen.

Fundort/Idee: M. Wichniarz

d) Anmerkungen zum Seminartermin und/oder Ergebnisse

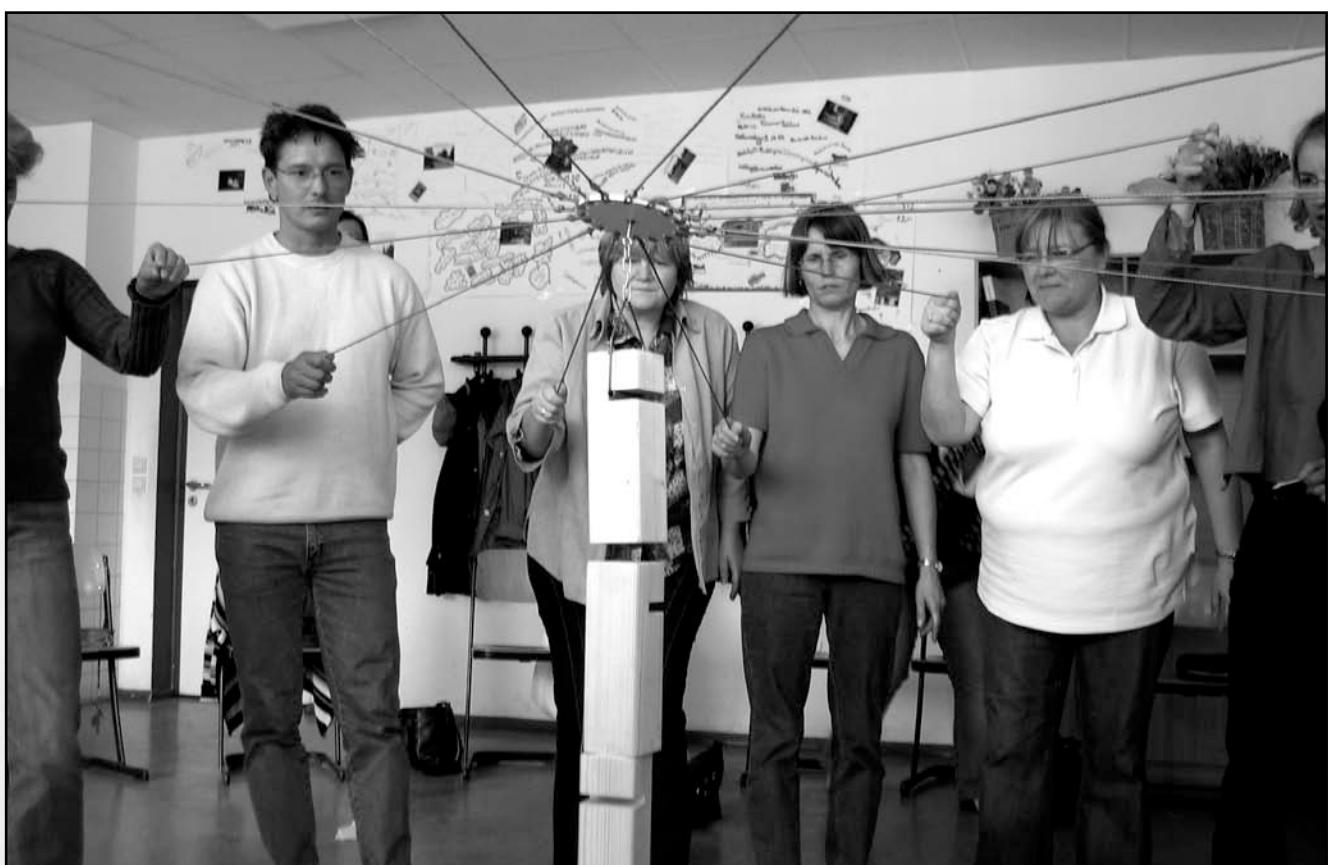
Bekräftigt wurden erneut die Ergebnisse der 10. Sitzung:

Jede/r Kollege/in kann in ihrem Unterricht Übungen zum Sozialen Lernen durchführen. Für das Schuljahr 2006/2007 wird im Rahmen des Entwicklungsvorhabens „Soziales Lernen“ ein Curriculum zum Sozialen Lernen erarbeitet. Es wird in einigen Klassen ein Probelauf stattfinden und evaluiert werden. Zuständig ist die AG Soziales Lernen (s. dazu ausführlich Umsetzung etc., S. 152 ff.).

- Die Fortbildnerinnen werden folgende Arbeiten an der Schule unterstützen:
- Erarbeitung eines schulinternen Curriculums
- Implementierung des Entwicklungsvorhabens „Soziales Lernen“ als Teil des Schulprogramms
- Erarbeitung von Evaluationsmaterialien

Darüber hinaus soll die schulinterne Fortbildung an der Schule am Breiten Luch dokumentiert werden, damit auch andere (Sonder)Schulen davon profitieren können.

Die Kolleg/innen wünschten sich Unterstützung zumindest bei ihren ersten Stunden zum Sozialen Lernen. Das können wir zur Zeit leider nicht leisten.



Zweifle nie daran, dass einige wenige engagierte Menschen die Welt verändern können. Nichts anderes hat sie je verändert.

1 s. Böttger, Gudrun u. a.: Erziehen heißt bilden, 2005, S. 217

Margaret Mead



Soziales Lernen – eine Antwort auf die Probleme?

Viele Kinder verhalten sich auffällig

E. Entwicklungsvorhaben „Soziales Lernen“ an der Schule am Breiten Luch – Umsetzung der Fortbildungsinhalte im Rahmen des Schulprogramms

Karola Koziolek (Lehrerin und Evaluationsbeauftragte)

Die SCHULE AM BREITEN LUCH ist eine Schule mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“ in dem sozial-benachteiligte Kinder und Jugendliche von der Klassenstufe 3 bis 10 lernen.

1/3 der Schülerinnen und Schüler der SCHULE AM BREITEN LUCH werden vom Jugendamt betreut. Außerdem sind viele unserer Kinder und Jugendliche verhaltensauffällig, zeigen eine erhebliche Schuldistanz oder ihr Fehlen wird von den Eltern gedeckt. Aus Sicht des Kollegiums müssten noch wesentlich mehr Kinder und Jugendlich unserer Schule vom Jugendamt betreut werden. Der Umgang mit den Schülerinnen und Schülern gestaltet sich immer schwieriger. Die herkömmlichen Maßnahmen und Methoden führen nicht mehr zu den gewünschten Ergebnissen und Erfolgen. Aus dieser Erkenntnis hat sich im Kollegium ein Bewusstseinswandel vollzogen. Uns wurde bewusst, dass wir neue, andere Weg begehen müssen.

Im Schuljahr 2003/2004 hatten wir eine Einführungsveranstaltung zum „Sozialen Lernen“, die alle begeisterten. Daraufhin beschloss das gesamte Kollegium eine Jahresfortbildungsveranstaltung zum „Sozialen Lernen“ durchzuführen.

In den monatlichen Fortbildungsveranstaltungen haben wir gelernt, die Probleme der Schülerinnen und Schüler mit anderen Augen zu betrachten und verschiedene Herangehensweise zum Verändern der Problemsituation kennengelernt.

Auch in dem neuen Rahmenlehrplan ist die Bildung der sozialen und personalen Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern verankert. Die Konsequenz aus der Jahresfortbildungsveranstaltung und die Verpflichtung des neuen Rahmenlehrplanes hat die SCHULE AM BREITEN LUCH zum Anlass genommen ein Entwicklungsvorhaben im Schulprogramm dem „Sozialen Lernen“ zu widmen. Da diese Unterrichtsentwicklung für das Kollegium sehr wichtig ist, wollen wir das Soziale Lernen ab dem Schuljahr 2006/2007 mit einer Unterrichtsstunde pro Woche in die Stundentafel der Schülerinnen und Schüler einbauen und intern evaluieren.

Auf einer der Jahresfortbildungsveranstaltung zum Sozialen Lernen wurde das Kollegium befragt: Welche personalen und sozialen Fähigkeiten wollen Sie besonders bei den Schülerinnen und Schülern der SCHULE AM BREITEN LUCH weiterentwickeln?

Die Befragung führte zu folgendem Ergebnis:

Punkte	Schülerinnen und Schüler können zunehmend
15	– eigene Erfahrungen wahrnehmen und genießen, Misserfolge verkraften
15	– selbstständig arbeiten
2	– Entscheidungen fällen, begründen und verantworten
13	– eigene Handlungen planen und kritisch prüfen sich auf eigene Urteile verlassen
3	– eigene Stärken und Schwächen erkennen
20	– mit Wut, Ängsten, Unsicherheiten etc. umgehen für die eigene Gesundheit Verantwortung übernehmen
10	– sich gegenseitig achten
21	– Konflikte gewaltfrei lösen
3	– kooperieren
20	– gemeinsam Regeln vereinbaren und sich daran halten Verantwortung für die gemeinsame Sache tragen
5	– andere Kritisieren, ohne zu verletzen Perspektivwechsel vornehmen und je nach Situation Jüngere und Ältere, Stärkere und Schwächeren, Mädchen und Jungen sein
11	– sich einer gewaltfreien Sprache bedienen
5	– auf Argumente eingehen.

Das Kollegium der SCHULE AM BREITEN LUCH hat festgelegt, die personale Kompetenz – mit Wut, Ängsten, Unsicherheiten etc. umgehen – und die soziale Kompetenz – Konflikte gewaltfrei lösen – besonders intensiv im Schuljahr 2006/2007 zu bearbeiten. Wobei zu beachten ist, dass die anderen aufgezählten Kompetenzen nicht wegfallen, sondern die benannten Kompetenzen bedingen. Damit die ausgewählte personale und soziale Kompetenz im Schuljahr 2006/2007 intern evaluiert werden können, machte sich die Steuergruppe des Schulprogramms zuerst einmal Gedanken über die genaue Zielstellung.

**Soziale Kompetenzentwicklung
gezielt unterstützen**

1. Schulinternes Curriculum „Soziales Lernen“¹

Vorwort

Soziales Lernen bietet Kindern und Jugendlichen Übungsfelder zur Entwicklung und Förderung eines positiven Sozialverhaltens, stärkt ihr Selbstvertrauen und ihr Selbstwertgefühl durch Bewusstmachung und Anerkennung ihrer persönlichen Qualitäten, fördert den bewussten und angemessenen Umgang mit eigenen und fremden Gefühlen, verbessert die Einbindung in eine

Ziele des Sozialen Lernens

Gruppe Gleichaltriger und die Fähigkeit zur Solidarität mit Andersdenkenden, verlangt die Kritikfähigkeit sich selbst und der Gruppe gegenüber und fördert den Widerstand gegen negativen Gruppendruck.

Soziales Lernen in der Schule erzieht Mädchen und Jungen zu demokratischem Handeln, ist Gewaltprävention und erzieht zu friedlichem Umgang miteinander, ist interkulturelles Lernen, beugt der Entstehung von Sucht und Orientierungslosigkeit vor, verbessert fachliches Lernen in der Klasse, bereitet auf berufliche Anforderungen (z. B. Teamarbeit) und auf die Kooperation in der Familie und in anderen sozialen Zusammenhängen vor.

Soziales Lernen in Unterricht und im Schulleben

Soziales Lernen muss in enger Verbindung mit dem gesamten Schulleben, dem gesamten Unterricht und mit eigens dafür vorgesehenen Unterrichtszeiten stehen.

Soziales Lernen findet in einem Unterricht statt, in dem die Qualitätsmerkmale, so wie sie im Rahmenlehrplan für Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen (Berlin) beschrieben sind, umgesetzt werden. Damit der Unterricht die kontinuierliche Unterstützung der Entwicklung und Förderung personaler und sozialer Kompetenzen ermöglicht, muss er so gestaltet sein, dass

- das Schülerinnen und Schüler Selbstständigkeit und Eigenverantwortung entwickeln können
- er die Individualität der Lernenden berücksichtigt
- die Kooperation untereinander fördert
- Instruktion und Konstruktion kombiniert
- situiertes und systematisches Lernen ermöglicht
- Schülerinnen und Schülern an problemorientierten Aufgaben arbeiten
- die konstruktive Seite des Fehlers genutzt wird
- dass sowohl fachbezogen als auch fachübergreifend und fächerverbindend gelernt wird
- und Lernprozesse rhythmisiert stattfinden.

Soziales Lernen unterstützt die Weiterentwicklung sowohl der personalen als auch der sozialen Kompetenz. Personale Kompetenz gründet auf Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl, auf wachsende emotionale Unabhängigkeit und Zutrauen in die eigenen Stärken. Personale Kompetenz entwickelt das Individuum in Situationen der Wertschätzung. Soziale Kompetenz zeigt sich in der Fähigkeit des Einzelnen, in wechselnden sozialen Situationen Ziele erfolgreich im Einklang mit sich und anderen zu verfolgen (s. Rahmenlehrplan, Punkt 1.2, S. 13)

Zur personalen Kompetenz zählen folgende Fähigkeiten:

- eigene Erfolge wahrnehmen und genießen, Misserfolge verkraften
- selbstständig arbeiten
- Entscheidungen fällen begründen und verantworten
- eigene Handlungen planen und kritisch prüfen
- sich auf eigene Urteile verlassen
- eigene Stärken und Schwächen erkennen
- mit Wut, Ängsten und Unsicherheiten umgehen
- für die eigene Gesundheit Verantwortung übernehmen

Zur sozialen Kompetenz zählen folgende Fähigkeiten:

- sich gegenseitig achten
- Konflikte gewaltfrei lösen
- kooperieren
- gemeinsam Regeln vereinbaren und sich daran halten
- Verantwortung für die gemeinsame Sache tragen
- andere kritisieren ohne zu verletzen
- Perspektivwechsel vornehmen und je nach Situation Jüngere und Ältere, Stärken und Schwächen, Mädchen und Junge sein
- sich einer gewaltfreien Sprache bedienen
- auf Argumente anderer eingehen

Alle Lehrerinnen und Lehrer der SCHULE AM BREITEN LUCH besuchten im Schuljahr 2004/2005 eine Jahresfortbildungsveranstaltung zum Sozialen Lernen.

Personalentwicklung durch Fortbildung

Dem Rahmenlehrplan für Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen (Berlin) nach sind wir verpflichtet die Entwicklung personaler und sozialer Kompetenzen zu unterstützen. Die Lehrerinnen und Lehrer der SCHULE AM BREITEN LUCH haben die Jahresfortbildung und den Auftrag des Rahmenlehrplans zum Anlass genommen dem Sozialen Lernen einen Entwicklungsschwerpunkt im Schulprogramm zu widmen. Im Schuljahr 2006/2007 wollen wir die Entwicklung einer personalen Fähigkeit – mit Wut, Ängsten, Unsicherheiten etc. umgehen – und einer sozialen Fähigkeit – Konfliktfähigkeit entwickeln – intern evaluieren.

Anmerkungen zur Unterrichtswertigkeit

Um dem „Sozialen Lernen“ bei den Schülerinnen und Schülern eine höhere Wertigkeit und Bedeutung in der Schulkultur zukommen zu lassen, sollten folgende Punkte unbedingt eingeführt werden:

Soziales Lernen in allen Fächern

Das Soziale Lernen ist im Rahmenlehrplan für Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen (Berlin) in allen Unterrichtsfächern ausgewiesen. Die Lehrerinnen und Lehrer der SCHULE AM BREITEN LUCH haben in den unterschiedlichsten Schulgremien beschlossen wöchentlich eine Unterrichtsstunde zum Sozialen Lernen durchzuführen. Dafür wird in der Doppeljahrgangsstufe 3/4 eine Stunde aus dem Sachunterricht genutzt und in den Doppeljahrgangsstufen 5/6, 7/8 und 9/10 wird jeweils eine Unterrichtsstunde aus dem Deutschunterricht genutzt.

Zusätzlich eine Stunde Soziales Lernen pro Woche

Der Unterricht wird in allen Klassen im Rahmen einer verpflichtenden Wochenstunde möglichst von der Klassenleiterin erteilt. Schülerinnen und Schüler führen einen Heft, der eingesammelt und bewertet wird. Die Zensierung fließt in der Doppeljahrgangsstufe 3/4 in das Unterrichtsfach Sachunterricht und in den Doppeljahrgangsstufen 5/6, 7/8 und 9/10 in das Fach Deutsch ein. Ein individueller Schwerpunkt des Sozialen Lernens befindet sich im Förderplan bzw. im Persönlichen Lernplan. Eltern verpflichten sich durch Unterschrift auf dem Persönlichen Lernplan zur hilfreichen Unterstützung des gesetzten individuellen Schwerpunktes. Die Bemerkung auf dem Zeugnis dient der Leistungsanerkennung und wird im Informationsblatt über das Arbeits- und Sozialverhalten verdeutlicht. Die Entwicklung personaler und sozialer Kompe-

tenz wird in allen Unterrichtsfächern unterstützt, Werteerziehung ist Bestandteil jeden Unterrichts und ist in den Fachrahmenlehrplänen verankert.

Ergänzende Bausteine zum Entwicklungsschwerpunkt „Soziales Lernen“

– Organisation des Unterrichts

Durch unterschiedliche Organisationsformen wie Projekttage, themenbezogene Wandertage, Arbeitsgemeinschaften etc. soll die nachhaltige Wirksamkeit des Entwicklungsschwerpunktes unterstützt werden.

– ETEP-Unterricht Klassen 3–6

Entwicklungstherapie/Entwicklungspädagogik (ETEP) ist ein pädagogisches Programm zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sich anbahnenden oder bereits existierenden Verhaltensproblemen bis hin zu gravierenden Verhaltensbehinderungen. Außerdem dient das Programm zur präventiven Arbeit beim Aufbau von Verhaltenskompetenzen generell. Die Förderung zielt auf den Ausbau sozialemotionaler Fähigkeiten und orientiert sich an den Stärken und Ressourcen der Kinder bzw. Jugendlichen.

– Erziehung zum demokratischen Miteinander gemäß Aufgabenstellungen im BLK-Projekt „Schule in der Demokratie“

Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler in die Arbeit der Schulgremien, Befähigung der Schülersprecherinnen und -sprecher für die Wahrnehmung ihrer Aufgaben durch außerschulische Anleitung (Fortbildung über BLK-Projekt), Überarbeitung und Neuansatz des Streitschlichterkonzeptes. In einem einjährigen Lehrgang werden Schülerinnen und Schüler ab Klassenstufe 7 zu Streitschlichtern ausgebildet.

– Erstellung eines Handlungskonzepts zur Gewaltprävention im Unterricht mit dem Projekt „Antigewaltwoche“

– Überarbeitung und Neufassung der Hausordnung

– Erarbeitung eines Handlungskataloges mit Maßnahmen zur Gewaltprävention, zur Anti-Raucher-Kampagne und zur Suchtprophylaxe

– Persönliche Ziele finden

Die Schülerinnen und Schüler beginnen über Zukunftspläne und ihre Ziele nachzudenken und für sich realistische Ziele ins Auge zu fassen. Sie lernen Modelle kennen, die ihnen bei der Auswahl realistischer und für sie angemessener und erreichbarer Ziele helfen. Sie üben Möglichkeiten, wie sie mit Schwierigkeiten und Rückschlägen umgehen können.

– Nutzung der besonderen Möglichkeiten des offenen Ganztagsbetriebs hinsichtlich verstärkter Entwicklung der Sozialkompetenzen „Gewaltfreiheit“ und „Impulskontrolle“

– Erhaltung der Schulstation als integratives sozialpädagogisches Projekt aus eigenen Kräften

- Ausgestaltung und Pflege der Räume, Flure und des Schulgeländes sowie Dokumentation von sozialpädagogischen Projekten
- Verständigung zur nachhaltigen Abstimmung/Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen, z.B. mit dem Jugendamt und angeschlossenen Einrichtungen
- Zusammenarbeit mit dem AHB Lichtenberg gGmbH, aufsuchende schulbezogene Jugendsozialarbeit

Mögliche Beispiele für weiterführende Projekte in den Klassen:

Im Curriculum „Soziales Lernen“ der SCHULE AM BREITEN LUCH folgt an dieser Stelle eine Aufstellung von möglichen weiterführenden Projekten.

Literaturhinweise

Im Curriculum „Soziales Lernen“ der SCHULE AM BREITEN LUCH folgt an dieser Stelle eine Aufstellung von Literaturhinweisen.

1.1 Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler sowie Beiträge der einzelnen Fächer zum Entwicklungsschwerpunkt „Soziales Lernen“

Doppeljahrgangsstufe 7/8²	
Anforderungsprofil	Beiträge der einzelnen Fächer
<p><i>Personale Kompetenz</i></p> <p>mit Wut, Ängsten, Unsicherheiten etc. umgehen</p> <p>Der konstruktive Umgang mit Unsicherheiten, Ängsten und Wut trägt dazu bei, dass Schüler/innen mit anderen in Kontakt kommen und bleiben, dass sie Probleme miteinander friedlich bearbeiten und besser lernen.</p> <p>Indikatoren für die Überprüfung</p> <p>Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> – nehmen Unsicherheiten, Ängste und Wut wahr, – wissen, dass es in Ordnung ist unsicher, ängstlich und wütend zu sein, – wissen, dass ein Verhalten, durch das sie sich und andere verletzen, nicht in Ordnung ist, – sprechen über ihre Unsicherheiten, Ängste und ihre Wut – bedienen sich dabei einer nicht verletzenden Sprache – übernehmen die Perspektive anderer – suchen und finden Problemlösungen – setzen gewaltfreie Problemlösungen um – gehen Kompromisse ein 	<p>Deutsch: Im Deutschunterricht wird personale Kompetenz durch Wahrnehmung und Reflexion der eigenen aber auch der Vorstellungen, Erfahrungen und Lernwege anderer entwickelt. Beim Sprechen, Schreiben und Lesen nehmen die Schülerinnen und Schüler Gefühle, Erfahrungen und Vorstellungen wahr, teilen sie mit und reflektieren sie. Personale Kompetenz befähigt die Schülerinnen und Schüler, eine aktive und konstruktive Rolle für ihren Lernprozess zu übernehmen. Sie erfahren Lernen als ein subjektiv befriedigendes und objektiv lohnendes Handeln.</p> <p>Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> – äußern, begründen und verteidigen ihre Meinung in Gesprächen – gehen auf Gesprächs- und Redebeiträge ein, werten sie und führen sie weiter – begründen ihre Meinung, reflektieren sie und tauschen sie mit anderen aus – beachten den Zusammenhang von Sprachabsicht, sprachlichen Mitteln und Wirkungen, <p>Mathematik:</p> <ul style="list-style-type: none"> – verfolgen eigene Ziele konsequent – schätzen eigene Leistungen selbstkritisch, – entwickeln Geduld und Ausdauer bei Lernschwierigkeiten <p>Englisch:</p> <ul style="list-style-type: none"> – entwickeln die Fähigkeit des kritischen Umgangs mit der eigenen Arbeit – entwickeln die Fähigkeit Kritik anzunehmen und umzusetzen – achten die Leistung anderer – kritisieren in geeigneter Form – gehen konstruktiv mit Erfolgen und Misserfolgen um <p>Naturwissenschaften:</p> <ul style="list-style-type: none"> – entwickeln Selbstvertrauen, – bauen Lern- und Leistungsmotivation auf

Anforderungsprofil	Beiträge der einzelnen Fächer
	<p>Gesellschaftswissenschaften:</p> <ul style="list-style-type: none"> – entwickeln Selbstvertrauen – bauen Lern- und Leistungsmotivation auf – zeigen Engagement – kontrollieren und regulieren eigene Handlungen <p>Arbeitslehre:</p> <ul style="list-style-type: none"> – schätzen die eigene Arbeit ein, kontrollieren und bewerten sie – gehen mit Kritik um – übernehmen Verantwortung für Erfolge und Misserfolge <p>Ethik:</p> <ul style="list-style-type: none"> – entwickeln Selbstkenntnis – entwickeln Vertrautheit mit den Umständen des Lebens – bringen die eigene moralische Überzeugung glaubwürdig zum Ausdruck – folgen dem eigenen Urteil, treten dafür ein – werden sich der Grenzen des eigenen Handelns bewusst – reflektieren zwischenmenschliche Fragestellungen unter ethischen Gesichtspunkten
<p>Soziale Kompetenz</p> <p>Konfliktfähigkeit entwickeln</p> <p>Die Entwicklung von Konfliktfähigkeit trägt dazu bei, dass Schüler/innen lernen ihre Konflikte konstruktiv zu bearbeiten und für alle am Konflikt Beteiligten zufriedenstellende, gewaltfreie Lösungen zu finden und umzusetzen.</p> <p>Indikatoren für die Überprüfung</p> <p>Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> – beschreiben Probleme und Konflikte, die sie miteinander haben – erkennen, wenn sie durch ihren Umgang mit Problemen und Konflikten sich selbst und andere schädigen bzw. verletzen – suchen und finden sozialverträgliche Problem- und Konfliktlösungen – erproben diese Lösungen im Rollenspiel – erproben diese Lösungen in konkreten Situationen 	<p>Deutsch:</p> <p>Sprachliches Handeln ist eng mit sozialem Handeln verbunden. Dieses wird zugleich durch Sprachhandlungen gefördert. Sich zu verständigen bedeutet immer auch, mit einer Gesprächspartnerin oder einem Gesprächspartner, in einer Gruppe oder vor einer Gruppe eine soziale Situation zu gestalten.</p> <p>Soziale Kompetenz im Unterricht erwerben heißt:</p> <p>Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> – tragen Konflikte mit sprachlichen Mitteln aus – äußern ihre Gedanken und Meinungen zu Texten in mündlicher und schriftlicher Form – begründen ihre Meinung, reflektieren sie und tauschen sie mit anderen aus – beachten den Zusammenhang von Sprachabsicht, sprachlichen Mitteln und Wirkungen, <p>Mathematik:</p> <ul style="list-style-type: none"> – akzeptieren Standpunkte und Arbeitsweisen anderer – bringen sich in Partner- und Gruppenarbeit kooperativ ein <p>Englisch:</p> <ul style="list-style-type: none"> – gehen mit Konflikten angemessen um <p>Naturwissenschaften:</p> <ul style="list-style-type: none"> – gehen mit Konflikten angemessen um <p>Gesellschaftswissenschaften:</p> <ul style="list-style-type: none"> – führen Gespräche – nehmen Rücksicht – zeigen Hilfsbereitschaft <p>Arbeitslehre:</p> <ul style="list-style-type: none"> – bringen sich in unterschiedliche Teams ein – akzeptieren Arbeitsweisen, Lebensgewohnheiten und Standpunkte anderer – halten in der Gruppe vereinbarte Regeln ein <p>Ethik:</p> <ul style="list-style-type: none"> – versetzen sich in die Lage anderer Menschen – akzeptieren die Rechte anderer – achten die Würde anderer – verstehen menschliche Schwächen – zeigen Zivilcourage – handeln mit anderen solidarisch – sind interkulturell offen – handeln sozial

2. Schulinterne Evaluation in der SCHULE AM BREITEN LUCH

Sowohl für die personale als auch für die soziale Kompetenz wurden Evaluationsunterlagen erarbeitet.

2.1 Evaluation der personale Kompetenz „Mit Wut, Ängsten, Unsicherheiten etc. umgehen“

Schüler/innen gehen konstruktiv mit Wut, Ängsten, Unsicherheit etc. um. Der konstruktive Umgang mit Unsicherheiten, Ängsten und Wut trägt dazu bei, dass Schüler/innen mit anderen in Kontakt kommen und bleiben, dass sie Probleme miteinander friedlich bearbeiten und besser lernen.

Anforderung

Die Schüler/innen

Voraussetzungen

- gehen offen miteinander um
- sind hilfsbereit untereinander
- lachen einander nicht aus
- lassen jeden aussprechen und hören aufmerksam zu

An der Ausbildung der dafür notwendigen Fähigkeiten muss kontinuierlich gearbeitet werden. Es darf keine Überforderung geben.

Mögliche Ziele der Evaluation

Die Schüler/innen benennen und beschreiben Wut, Ängste und Unsicherheiten. Sie sind in der Lage, Hilfe von Mitschüler/innen und Lehrer/innen anzunehmen. Sie sind zunehmend in der Lage ihre Gefühle so zu regulieren, dass sie konstruktiv mit den genannten Gefühlen umgehen können.

Indikatoren

Die Schüler/innen

- kennen Wut, Ängste und Unsicherheiten
- können Wut, Ängste und Unsicherheiten beschreiben
- können sich in ihr Gegenüber hineinversetzen
- können Problemlösungen suchen und finden
- können sich dabei einer nicht verletzenden Sprache bedienen
- können Verzicht üben

Täglich werden Bedingungen aufgegriffen, in denen Wut, Ängste und Unsicherheiten eine Rolle spielen, und besprochen. Herausgearbeitet wird vor allem, welche Möglichkeiten es im Umgang mit Wut, Angst und Unsicherheit gibt, die sowohl persönlich als auch sozial konstruktiv sind.

Situation / Bedingungen

Einmal pro Woche wird eine Stunde zum Sozialen Lernen durchgeführt. Alternativen werden im Rollenspiel erprobt. Diverse Übungen aus allen Handlungsfeldern des sozialen Lernens werden kontinuierlich durchgeführt, vor allem „Sich miteinander wohl fühlen“, „Sich selbst und andere wahrnehmen, Selbstwertgefühl stärken“, „Mit den eigenen und den Gefühlen anderer umgehen“.

2.2 Evaluation der sozialen Kompetenz „Konfliktfähigkeit entwickeln“

Anforderung	Schüler/innen lösen Konflikt gewaltfrei. Die Entwicklung von Konfliktfähigkeit trägt dazu bei, dass Schüler/innen lernen ihre Konflikte konstruktiv zu bearbeiten und für alle am Konflikt Beteiligten zufrieden stellende, gewaltfreie Lösungen zu finden und umzusetzen.
Voraussetzungen	<p>Die Schüler/innen</p> <ul style="list-style-type: none"> – kontrollieren ihre Impulse, – nehmen Gefühle wie Ärger, Wut, Angst etc. wahr und drücken sie sprachlich aus, – beschreiben Probleme, – versetzen sich in ihr Gegenüber, nehmen einen Perspektivwechsel vor, – üben Verzicht, – suchen und finden Problemlösungen, – verzichten beim Umgang mit Konflikten auf jede Form von Gewalt, – bedienen sich dabei einer nicht verletzenden Sprache.
	An der Entwicklung der dafür notwendigen Fähigkeiten muss kontinuierlich gearbeitet werden. Es darf keine Überforderung geben.
Mögliche Ziele für die Evaluation	Schüler/innen <ul style="list-style-type: none"> – beschreiben Probleme, – benennen Alternativen, – erproben Alternativen im Rollenspiel, – erproben Alternativen in konkreten Situationen.
Indikatoren	Schüler/innen <ul style="list-style-type: none"> – beschreiben Probleme, – benennen Alternativen, – erproben Alternativen im Rollenspiel, – erproben Alternativen in konkreten Situationen.
Situation/Bedingungen	Täglich wird ein kleiner Konflikt besprochen. Alternativen werden benannt. Jede Klasse führt eine Streitkartei. Beim Ausfüllen der Streitkartei beantworten die Schüler/innen die folgenden Fragen: Was ist passiert? Was habe ich gemacht? Was hätte ich sonst noch tun können? Einmal pro Woche wird eine Stunde zum Sozialen Lernen. Alternativen werden im Rollenspiel erprobt. Diverse Übungen aus den Handlungsfeldern des Sozialen Lernens werden kontinuierlich durchgeführt.
Fragebogen als Evaluationsinstrumente	Des Weiteren haben wir überlegt, ob wir Beobachtungsprotokolle, Interviews, Teste, Fragebögen nutzen wollen. Unsere Entscheidung fiel auf die Fragebögen, weil die Schülerinnen und Schüler jeder Zeit zusätzliche Erläuterungen zu den Fragen und Aussagen von den Lehrerinnen und Lehrern zu erhalten.

2.3 Entscheidung über die Evaluationsinstrumente

Des Weiteren haben wir überlegt, ob wir Beobachtungsprotokolle, Interviews, Teste, Fragebögen nutzen wollen. Unsere Entscheidung fiel auf die Fragebögen, weil die Schülerinnen und Schüler jeder Zeit zusätzliche Erläuterungen zu den Fragen und Aussagen von den Lehrerinnen und Lehrern zu erhalten.

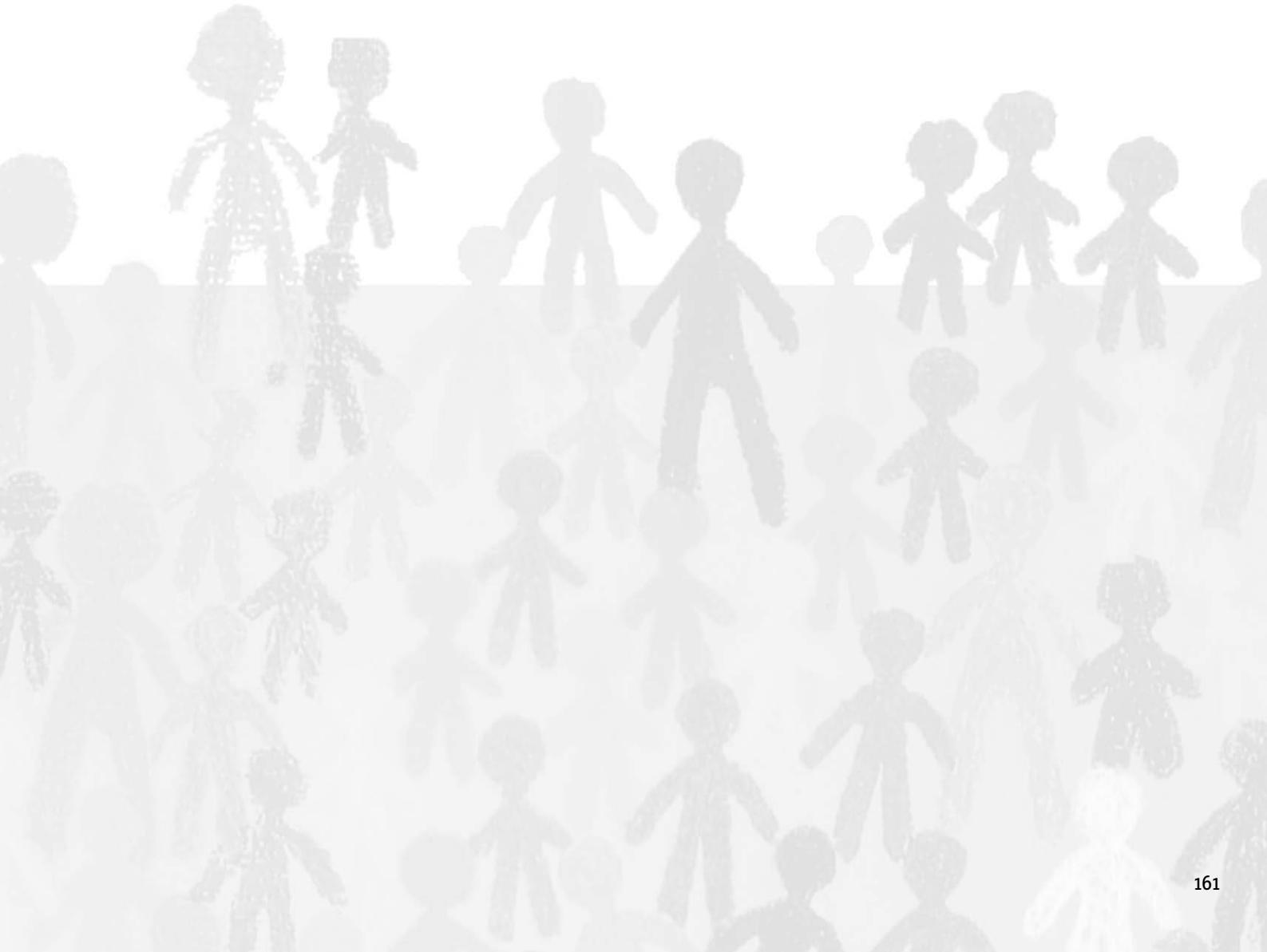
Der Fragebogen mit treffenden Aussagen wurde gewählt, damit die Schülerinnen und Schüler sich nicht zusätzlich mit ihren Rechtschreibschwierigkeiten und / oder ihren grammatischen Unzulänglichkeiten und / oder ihrem mangelndem Ausdrucksvermögen auseinandersetzen müssen.

Bei den Instruktionen auf den Fragebogen haben wir versucht, die Items so einfach und verständlich wie möglich zu formulieren, über den Ablauf der Erhebung und die weitere Verwendung der Daten zu informieren sowie die Schüler/innen zum Ausfüllen der Fragebogen zu motivieren.

Im Schuljahr 2005/2006 unternahmen einzelne Klassen der Klassenstufen 4,8 und 10 einen Probelauf. Bei der Auswertung der Fragebogen mussten wir feststellen, dass sie viel zu aufwändig und wenig aussagekräftig war. Deshalb überarbeiteten wir die Fragebogen für das Schuljahr 2006/2007.

2.4 Evaluationsunterlagen und Auswertung der Evaluationsergebnisse

Auf der Grundlage der Indikatoren für die Umsetzung des Entwicklungsschwerpunktes wurden die Evaluationsunterlagen sowohl für die personale Kompetenz „Mit Unsicherheit, Ängsten und Aggressionen umgehen“ als auch für die soziale Kompetenz „Konfliktfähigkeit entwickeln“ erarbeitet (s. Seite 164 bis 167). Im Anschluss daran folgt die Auswertung der Evaluationsergebnisse (s. S. 168 bis 173).



Mit Wut, Ängsten, Unsicherheiten etc. umgehen

1. Befragung der Schülerinnen und Schüler

(Klassenstufe 3 – 10)

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 eventuell etwas verbessern müssten. Deshalb bitten wir euch, den folgenden Arbeitsbogen auszufüllen. Deine Antworten werden namenlos behandelt, das heißt: keiner erfährt, was du geschrieben hast.

1. Kreuze an!

Mädchen	<input type="checkbox"/>
Junge	<input type="checkbox"/>

2. Wie fühlst du dich in der Schule AM BREITEN LUCH? Kreuze an!

		ja	ab und zu	nein
1.	Ich komme gerne in die Schule.			
2.	Ich bin gut drauf , wenn ich in der Schule bin.			
3.	Ich bin genervt , wenn ich in der Schule bin.			
4.	Ich bin aggressiv , wenn ich in der Schule bin.			
5.	Ich bin ängstlich , wenn ich in der Schule bin.			
6.	Schule ist mir zu anstrengend.			
7.	Schule ist mir egal.			

3. Wie fühlst du dich in deiner Klasse? Kreuze an!

		ja	ab und zu	nein
8.	Wenn ich im Unterricht dran komme, habe ich ein gutes Gefühl .			
9.	Ich bekomme Herzklöpfen, wenn mich mein Lehrer abfragen will .			
10.	Aus Angst etwas Falsches zu sagen, beteilige ich mich nicht am Unterricht .			
11.	Ich werde nervös , wenn ich an die Tafel gerufen werde.			
12.	Ich habe Angst vor Klassenarbeiten .			
13.	Es kommt häufig vor, dass ich am Anfang einer Klassenarbeit keinen klaren Gedanken fassen kann .			
14.	Die Mädchen stören den Unterricht.			
15.	Die Jungen stören den Unterricht.			

4. Wie empfindest du die Situation der Schüler untereinander

		in der Schule AM BREITEN LUCH				in deiner Klasse	
		ja	ab und zu	nein	ja	ab und zu	nein
16.	Jungen und Mädchen verstehen sich gut.						
17.	Die Schüler helfen sich.						
18.	Der Umgangston unter den Schülern ist freundlich.						
19.	Die Jungen ärgern die Mädchen.						
20.	Die Mädchen ärgern die Jungen.						
21.	Die Schüler schlagen sich.						
22.	Ich habe viele Freunde.						
23.	Es ist mir wichtig, bei anderen Schülern beliebt zu sein.						
24.	Findest du es gut, dass Schüler als Streitschläger eingesetzt sind.						
25.	Ich rede nicht gerne mit Schülern, die ich nicht kenne.						
26.	Ich habe Angst von den anderen Schülern ausgelacht zu werden.						
27.	Ich fühle mich unwohl, wenn ich merke, dass viele Augen auf mich gerichtet sind.						
28.	Wenn jemand etwas Schlechtes über mich sagt, fühle ich mich schlecht.						
29.	Ich fühle mich oft alleingelassen.						
30.	Ich habe Angst vor Schülern.						
31.	Schüler behandeln mich brutal.						

5. Wenn du in der Schule AM BREITEN LUCH Stress oder Ärger hast, weißt du an wen du dich wenden kannst?

32.	ja	
33.	nein	

Wenn du mit **ja** geantwortet hast, an wen wendest du dich? Bitte nur ein Kreuz machen.

Ich wende mich an einen Lehrer / eine Lehrerin.	
Ich wende mich an einen Freund / eine Freundin aus meiner Klasse.	
Ich wende mich an einen Freund / eine Freundin aus einer anderen Klasse.	
Ich wende mich an einen Freund / eine Freundin außerhalb der Schule.	
Ich wende mich an meine Eltern.	
Ich wende mich an	

Konfliktfähigkeit entwickeln

1. Befragung der Schülerinnen und Schüler

(Klassenstufe 3 – 10)

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 eventuell etwas verbessern müssten. Deshalb bitten wir euch, den folgenden Arbeitsbogen auszufüllen. Deine Antworten werden namenlos behandelt, das heißt keiner erfährt, was du geschrieben hast.

1. Kreuze an!

Mädchen	
Junge	

2. Ein Schüler sagt zu dir: „Du bist ein blödes Arschloch!“. Was tust du? Kreuze an!

Ich würde einfach weitergehen und nicht hinhören.	
Ich würde ihm sagen er soll seinen Mund halten.	
Ich würde sagen: „Lass das!“	
Ich würde zum Streitschlichter gehen.	
Ich würde weggehe und es dem Lehrer sagen.	
Ich würde den Schüler auch beschimpfen.	
Ich würde zu ihm hingehen und zu ihm sagen: „Was soll das!“. Danach würde ich zuschlagen.	
Ich würde ihm einfach in die Fresse schlagen.	
Ich würde ihm eine Knallen und ihn dann zur Rede stellen.	

3. Auf dem Schulhof rempelt dich ein Schüler beim Rennen an. Dein Arm tut weh. Was tust du? Kreuze an!

Ich würde einfach weitergehen.	
Ich würde weinen und nichts sagen.	
Ich würde ihn zur Rede stellen und ihm meine Meinung sagen.	
Ich würde zum Streitschlichter gehen.	
Ich würde zum Lehrer gehen.	
Ich würde den Schüler anschreien.	
Ich würde zurück rempeln.	
Ich würde ihm in die Fresse schlagen.	
Ich würde ihm eine Knallen und ihn dann zur Rede stellen.	

Vielen Dank für deine Unterstützung!

Konfliktfähigkeit entwickeln

1. Befragung der Lehrerinnen und Lehrern

(ganze Klasse)

Klasse: _____
Datum: _____

1. Wie viele Mädchen und Jungen befinden sich in Ihrer Klasse?

Mädchen	_____
Jungen	_____

2. Wie schätzen Sie die Schülerinnen und Schüler bzgl. der folgenden Punkte ein?

	Aussagen zum Umgang miteinander.	niemand	wenige	viele	alle
a	Schüler/innen streiten sich.				
b	Schüler/innen sagen Schimpfwörter.				
c	Schüler/innen brüllen sich an.				
d	Schüler/innen prügeln sich.				
e	Schüler/innen lästern übereinander.				
f	Schüler/innen lachen andere aus.				
g	Schüler/innen reden über andere.				
h	Schüler/innen reden nicht mehr miteinander				
i	Schüler/innen arbeiten nicht mehr zusammen.				

Auswertung:

Zählen Sie zusammen, wie oft Sie -niemand-, -wenige-, -viele- und -alle- angekreuzt haben und tragen Sie die Zahl in die Tabelle ein.

niemand	wenige	viele	alle

Welcher Punkt sollte verbessert werden? Wählen Sie einen aus. _____

Wie wollen Sie die Verbesserung unterstützen?

Bitte benutzen Sie auch die Rückseite von diesem Blatt!

Auswertung der Evaluationsergebnisse

Vorbemerkung zur 1. Befragung

(Klassenstufe 3 – 10)

Die 1. Befragung der Schüler und Schülerinnen der Schule AM BREITEN LUCH fand in der 1. Schulwoche des Schuljahres 2006/2007 statt. Insgesamt wurden von den 186 Schüler und Schülerinnen durchschnittlich 176 Schüler und Schülerinnen befragt. Diese durchschnittliche Angabe ergibt sich, weil einige Schüler und Schülerinnen zum Tag der Befragung fehlten und / oder die Aussage verweigerten. Unter den Befragten waren durchschnittlich 101 Jungen und durchschnittlich 75 Mädchen.

Die Fragebogen wurden den Schülern und Schülerinnen von den Lehrern und Lehrerinnen der Schule AM BREITEN LUCH vorgelesen. Die Schüler und Schülerinnen hatten jeder Zeit die Möglichkeit, Erläuterungen von den Lehrern und Lehrerinnen zu erhalten. Das Ankreuzverfahren mit treffenden Aussagen wurde gewählt, damit die Schüler und Schülerinnen sich nicht zusätzlich mit ihren Rechtschreibschwierigkeiten und / oder ihren grammatischen Unzulänglichkeiten und / oder ihrem mangelndem Ausdrucksvermögen auseinandersetzen müssen.

Für die Hand des Lehrers bzw. der Lehrerin wurden ebenfalls Fragebogen entwickelt. Mit diesen Fragebogen sollen die Lehrer und Lehrerinnen ihre Sichtweise in Bezug auf ihre Klasse darstellen und den genauen Handlungsbedarf kennzeichnen. Des Weiteren sollen die Lehrer und Lehrerinnen Veränderungsmöglichkeiten formulieren und in der einen Wochenstunde des Schuljahres umsetzen.

Die 2. Befragung der Schülerinnen und Schüler findet im Mai des Schuljahres 2006/2007 statt. Nach der 2. Befragung wird sich zeigen, wie sich die Konfliktfähigkeit bei den Schülern und Schülerinnen verändert hat. Die 2. Befragung der Lehrer und Lehrerinnen findet auch im Mai des Schuljahres 2006/2007 statt. Danach wird sich zeigen, wie die Lehrer und Lehrerinnen Veränderungsmöglichkeiten umgesetzt haben und welche Erfolge sie verzeichnen können. Außerdem können Schlussfolgerungen hinsichtlich des methodischen Vorgehens, der konsequenten Arbeitsweise, des verwendeten Materials, eines konsequenten Weiterarbeitens und / oder eines veränderten Weiterarbeitens für das Schuljahr 2007/2008 gezogen werden.

Auswertung der 1. Befragung der Schülerinnen und Schüler

(Klassenstufe 3 – 10)

a) Ein Schüler sagt: „Du bist ein blödes Arschloch!“ zu dir. Was tust du?
(Manche Schüler und Schülerinnen kreuzten mehrere Antworten an.)

	Mädchen	Jungen
Ich würde einfach weitergehen und nicht hinhören.	32	37
Ich würde ihm sagen, er soll seinen Mund halten.	12	21
Ich würde sagen: „Lass das!“	12	8
Ich würde zum Streitschlichter gehen.	4	6
Ich würde weggehen und es dem Lehrer sagen.	21	20
Ich würde den Schüler auch beschimpfen.	8	20
Ich würde zu ihm hingehen und zu ihm sagen: „Was soll das!“. Danach würde ich zuschlagen.	5	9
Ich würde ihm einfach in die Fresse schlagen.	5	15
Ich würde ihm Eine knallen und ihn dann zur Rede stellen.	4	7

b) Auf dem Schulhof rempelt dich ein Schüler beim Rennen an. Dein Arm tut weh. Was tust du?
(Manche Schüler und Schülerinnen kreuzten mehrere Antworten an.)

	Mädchen	Jungen
Ich würde einfach weitergehen.	18	19
Ich würde weinen und nichts sagen.	4	6
Ich würde ihn zur Rede stellen und ihm meine Meinung sagen.	26	14
Ich würde zum Streitschlichter gehen.	4	7
Ich würde zum Lehrer gehen.	24	25
Ich würde den Schüler anschreien.	5	7
Ich würde zurück rempeln.	12	15
Ich würde ihm in die Fresse schlagen.	7	18
Ich würde ihm Eine knallen und ihn dann zur Rede stellen.	4	2

Konfliktfähigkeit entwickeln

Auswertung der 1. Befragung der Lehrerinnen und Lehrer

Wie schätzen Sie die Schülerinnen und Schüler Ihrer Klasse bzgl. der folgenden Punkte ein?

Aussagen zum Umgang miteinander.		Der Punkt trifft zu auf			
		niemanden	wenige	viele	alle
a	Schüler/innen streiten sich.		14	2	
b	Schüler/innen sagen Schimpfwörter.		12	5	
c	Schüler/innen brüllen sich an.	4	14		
d	Schüler/innen prügeln sich.	5	11		
e	Schüler/innen lästern übereinander.	3	11	3	
f	Schüler/innen lachen andere aus.	5	12		
g	Schüler/innen reden über andere.	1	10	3	
h	Schüler/innen reden nicht mehr miteinander	14	3		
i	Schüler/innen arbeiten nicht mehr zusammen.	13	4		

Von den 18 Klassen der SCHULE AM BREITEN LUCH wollen sich im Unterricht des Sozialen Lernen:

- 9 Klassen mit dem Punkt b „Schüler/innen sagen Schimpfwörter.“
- 3 Klassen mit dem Punkt g „Schüler/innen reden über andere.“
- 1 Klasse mit dem Punkt c „Schüler/innen brüllen sich an.“
- und jeweils 2 Klassen mit dem Punkt a „Schüler/innen streiten sich.“, mit dem Punkt d „Schüler/innen prügeln sich.“ und mit dem Punkt i „Schüler/innen arbeiten nicht mehr zusammen.“ intensiv beschäftigen.

Die Verbesserung soll durch:

- Verstärkung der Gruppen- und Partnerarbeit,
- Festlegung von Regeln, Arbeiten nach Regeln und Einhaltung der Regeln beachten,
- Gespräche führen,
- Erfassen der Ursachen von Konflikten,
- Erklärung und Bedeutung von „Schimpfwörtern“,
- Spiegeln von „Schimpfwörtern“ und die Wirkung auf andere Mitschüler darstellen,
- Bearbeitung des Themas „Gefühle“,
- Probleme auswerten und besprechen,
- Verhaltensmuster für Konfliktlösungen finden,
- Übungen im Rollenspiel unterstützt werden.

Mit Aggression, Ängsten, Unsicherheiten umgehen
Auswertung der 1.Befragung der Schülerinnen und Schüler
(Klassenstufe 3 – 10)

Allgemeine Aussagen zu Aggressionen, Unsicherheiten und Ängsten
(Fragen 1,2,8,16,17,18,22,23,24 und 33)

Wie fühlst du dich in der Schule AM BREITEN LUCH?

		ja	ab und zu	nein
1.	Ich komme gerne in die Schule.	113	47	16
2.	Ich bin gut drauf , wenn ich in der Schule bin.	89	74	15

Wie fühlst du dich in deiner Klasse?

		ja	ab und zu	nein
8.	Wenn ich im Unterricht dran komme, habe ich ein gutes Gefühl.	98	61	16

Wie empfindest du die Situation der Schüler untereinander in deiner Schule?

		ja	ab und zu	nein	ja	ab und zu	nein
16.	Jungen und Mädchen verstehen sich gut.	75	75	10	95	64	13
17.	Die Schüler helfen sich.	71	67	17	104	56	15
18.	Der Umgangston unter den Schülern ist freundlich.	54	79	29	62	85	17
22.	Ich habe viele Freunde.	91	32	24	108	38	20
23.	Es ist mir wichtig, bei anderen Schülern beliebt zu sein.	50	35	64	60	42	69
24.	Findest du es gut, dass Schüler als Streitschlichter eingesetzt sind.	60	48	47	85	35	62

Wenn du in der Schule AM BREITEN LUCH Stress oder Ärger hast, weißt du an wen du dich wenden kannst?

33.	nein	12
-----	-------------	----

Mit Aggression, Ängsten, Unsicherheiten umgehen Auswertung der 1.Befragung von Schülerinnen und Schüler

Aggressionen der Schüler und Schülerinnen (Fragen 4, 21 und 31)

Wie fühlst du dich in der Schule AM BREITEN LUCH?

		ja	ab und zu	nein
4.	Ich bin aggressiv , wenn ich in der Schule bin.	9	31	130

Wie empfindest du die Situation der Schüler untereinander

		ja	ab und zu	nein	ja	ab und zu	nein
21.	Die Schüler schlagen sich.	44	57	56	28	61	93
31.	Schüler behandeln mich brutal.	5	16	110	9	23	142

Faktoren die bei den Schülern und Schülerinnen Aggressionen erzeugen können (Fragen 14,15,19 und 20)

Wie fühlst du dich in deiner Klasse?

		ja	ab und zu	nein
14.	Die Mädchen stören den Unterricht.	19	63	90
15.	Die Jungen stören den Unterricht.	31	72	65

Wie empfindest du, die Situation der Schüler untereinander
in der Schule AM BREITEN LUCH

		ja	ab und zu	nein
19.	Die Jungen ärgern die Mädchen.	38	71	43
20.	Die Mädchen ärgern die Jungen.	38	58	53

Ängste der Schüler und Schülerinnen (Fragen 5,10,12,26,28 und 30)

Wie fühlst du dich in der Schule AM BREITEN LUCH?

		ja	ab und zu	nein
5.	Ich bin ängstlich , wenn ich in der Schule bin.	9	29	145
10.	Aus Angst etwas Falsches zu sagen, beteilige ich mich nicht am Unterricht.		19	44
12.	Ich habe Angst vor Klassenarbeiten.		22	49
				100

Wie fühlst du dich in deiner Klasse?

		ja	ab und zu	nein
9.	Ich bekomme Herzklöpfen, wenn mich mein Lehrer abfragen will.	30	33	86
11.	Ich werde nervös, wenn ich an die Tafel gerufen werde.	51	47	54
13.	Es kommt häufig vor, dass ich am Anfang einer Klassenarbeit keinen klaren Gedanken fassen kann.	8	31	105
				9
				24
				139

Wie empfindest du, die Situation der Schüler untereinander

		ja	ab und zu	nein
26.	Ich habe Angst von den anderen Schülern ausgelacht zu werden.	30	33	30
28.	Wenn jemand etwas Schlechtes über mich sagt, fühle ich mich schlecht.	51	47	50
30.	Ich habe Angst vor Schülern.	8	31	105
				9
				24
				139

Unsicherheiten der Schüler und Schülerinnen (Fragen 9,11,13,25, 27 und 29)

Wie fühlst du dich in deiner Klasse?

		ja	ab und zu	nein
9.	Ich bekomme Herzklöpfen, wenn mich mein Lehrer abfragen will.	36	44	94
11.	Ich werde nervös, wenn ich an die Tafel gerufen werde.	26	43	107
13.	Es kommt häufig vor, dass ich am Anfang einer Klassenarbeit keinen klaren Gedanken fassen kann.	36	64	72

Wie empfindest du, die Situation der Schüler untereinander

		ja	ab und zu	nein
25.	Ich rede nicht gerne mit Schülern, die ich nicht kenne.	42	44	60
27.	Ich fühle mich unwohl, wenn ich merke, dass viele Augen auf mich gerichtet sind.	36	49	45
29.	Ich fühle mich oft alleingelassen.	24	26	101
				18
				39
				105

2.6 Anmerkungen der Fortbildnerinnen zum Befragungsergebnis „Konfliktfähigkeit entwickeln“

Margot Wichniarz, Margarete Hamburger

Welche Schlussfolgerungen können aus den Antworten der Schüler/innen gezogen werden?

Zum Zeitpunkt der Fertigstellung dieser Veröffentlichung lag noch keine Interpretation der Evaluationsergebnisse durch die Schule am Breiten Luch vor. Deshalb haben wir uns exemplarisch mit einem Teil des Befragungsergebnisses zur sozialen Kompetenz „Konfliktfähigkeit entwickeln“ auseinandergesetzt. Wir haben dabei Folgendes zusammengetragen:

1. Um die Evaluationsergebnisse interpretieren zu können, muss zunächst eine Einschätzung darüber vorgenommen werden, was die einzelnen Antworten über die sozialen Kompetenzen der sich äußernden Schüler/innen aussagt. Die Beurteilung sollte das Ergebnis eines gemeinsamen Diskussionsprozesses innerhalb des Kollegiums sein.
2. Die Beurteilung des Verhaltens in einer Situation hängt von zahlreichen Faktoren ab, die in der Situation eine Rolle spielen. In Situation I kommt es z.B. darauf an, ob
 - die Beschimpfung einmalig oder über einen längeren Zeitraum hinweg bereits oftmals wiederholt worden ist,
 - sie geäußert wird, um den anderen zu necken oder zu provozieren,
 - der Beschimpfer älter, gleich alt oder jünger ist etc.

Verhalten in Problemsituationen kann unterschiedlich bewertet werden

Je nachdem welche Faktoren in einer bestimmten Situation zusammenwirken, kann das gleiche Verhalten sozial kompetent bzw. inkompotent sein. Deshalb müssen die Situationen auf dem Fragebogen so detailliert beschrieben und die Antworten so präzise formuliert werden, dass sie keinen Spielraum für unterschiedliche Interpretationen zulassen.

Vorschlag für die Präzisierung von Situation I:

Ein etwa gleichaltriger Schüler aus einer anderen Klasse, den du kaum kennst, sagt zu dir: „Du blödes Arschloch!“ Vorher hat er noch kein Schimpfwort zu dir gesagt. Du nimmst an, dass er dich damit provozieren und einen Streit anzetteln will.

Die Verwendung von Schimpfwörtern unterliegt einem ständigen Wandel. Daher sollte ein Schimpfwort gewählt werden, dass zum Zeitpunkt der Befragung von Schüler/innen im Allgemeinen als starke Beleidigung empfunden wird. Davon kann bei „Arschloch“ heutzutage nicht ausgegangen werden. Geeigneter erscheinen uns z.B.: Hurensohn, Fick deine Mutter! Spast! Loser! Schleimer! o. ä.

Vorschlag für eine präzisierte Antwort:

Ich würde zu dem Schüler sagen: „Selber Arschloch/Hurensohn/Spast!“ (anstatt: Ich würde den Schüler auch beschimpfen.)

Vorschlag für die Präzisierung von Situation II:

Auf dem Schulhof rempelt dich einer der größeren Schüler beim Rennen an. Dein Arm tut dir weh. Du nimmst an, dass er dich nicht absichtlich angestoßen hat. Was tust du?

Vorschlag für eine präzisierte Antwort:

Ich würde zu ihm sagen: „Kannst du nicht aufpassen. Du hast mich angestochen. Jetzt tut mein Arm weh.“ (anstatt: Ich würde ihn zur Rede stellen und ihm meine Meinung sagen.)

Die Antworten sollten jeweils um eine offene ergänzt werden und zwar wie folgt: Tust du etwas Anderes? Was? _____

Der Fragebogen wurde den Schüler/innen von den Lehrer/innen vorgelesen und mit ihnen besprochen. Zusätzlich konnten die Schüler/innen nachfragen, so dass davon ausgegangen werden kann, dass sie die anzukreuzenden Aussagen verstehen konnten.

Die angekreuzten Antworten geben Auskunft darüber, wie die Schüler/innen ihr mögliches Verhalten in einer derartigen Situation einschätzen. Sie geben keine Auskunft darüber, ob die Schüler/innen damit nur den (vermeintlichen) Erwartungen anderer (z.B. der Erwachsenen, der Peer-Group etc.) entsprechen und sich in der realen Situation dann doch anders verhalten. Deshalb müssen die Ergebnisse mit der Lehrer/innenbefragung verglichen werden.

Ergebnisse von Schülerbefragung und Lehrerbefragung miteinander vergleichen

Um die Antworten der Schüler/innen mit denen der Lehrer/innen vergleichen zu können, müssten die Antworten auf beiden Fragebogen gleich sein. Beim Lehrerfragebogen muss die Kategorie „etwa die Hälfte“ eingefügt werden, denn zwischen „wenige“ und „viele“ ist ein zu großer Unterschied.

Abgefragt werden sollte auch Folgendes: Ich bin der Ansicht, dass bzgl. des sozialen Miteinanders in meiner Klasse alles in Ordnung ist. Ja/Nein. Begründen Sie Ihre Antwort: _____

Bewertung der Antworten und der Häufigkeit ihrer Nennung zu Situation I

Am Beispiel der präzisierten Situation I (s. S. 174) haben wir

1. die Anzahl der Nennungen der Antworten nach Mädchen und Jungen getrennt gegenübergestellt
2. die einzelnen Antworten bzgl. ihres Informationsgehaltes über die soziale Kompetenz der Antwortenden bewertet und
3. erörtert, welche Schlussfolgerungen aus der Anzahl der Nennungen einer bestimmten Antwort gezogen werden können.

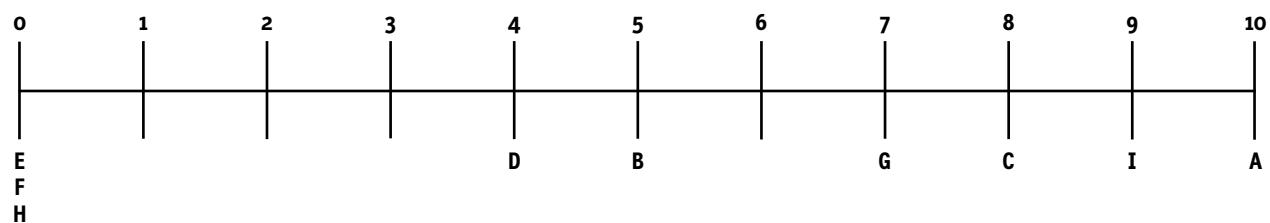
1. Anzahl der Nennungen der Antworten bei Jungen und Mädchen

	Anzahl der Nennungen bei den Jungen	Rang bei den Jungen	Anzahl der Nennungen bei den Mädchen	Rang bei den Mädchen
A) Ich würde einfach weitergehen und nicht hinhören.	(37)	1.	(32)	1.
B) Ich würde ihm sagen, er soll seinen Mund halten.	(21)	2.	(12)	3.
C) Ich würde weggehen und es dem Lehrer sagen.	(20)	3.	(21)	2.
D) Ich würde den Schüler auch beschimpfen.	(20)	3.	(8)	5.
E) Ich würde ihm einfach in die Fresse schlagen.	(15)	5.	(5)	6.
F) Ich würde zu ihm hingehen und zu ihm sagen: „Was soll das!“ Danach würde ich zuschlagen.	(9)	6.	(5)	6.
G) Ich würde sagen: „Lass das!“	(8)	7.	(12)	3.
H) Ich würde ihm Eine knallen und ihn dann zur Rede stellen.	(7)	8.	(4)	8.
I) Ich würde zum Streitschlichter gehen.	(6)	9.	(4)	8.

Mehrfachnennungen sinnvoll?

Durchschnittlich 75 Mädchen haben zu Situation A 103 Nennungen und durchschnittlich 101 Jungen 143 Nennungen abgegeben. D.h.: Mehrfachnennungen waren möglich. Es müsste erörtert werden, ob dies bzgl. der Auswertung der Nennungen sinnvoll ist.

2. Bewertung der Verhaltensmöglichkeiten in Situation I



0 = Sozial inkompetent | 10 = Sozial kompetent

3. Erläuterungen zur Bewertung der Verhaltensmöglichkeiten in Situation I und Interpretation der Anzahl der Nennungen

Antwort	Bewertung der Antwort	Bewertung der Anzahl der Nennungen
A. Ich würde einfach weitergehen und nicht hinhören.	Die Reaktion steht in einem angemessenen Verhältnis zur Aktion (Sich nicht provozieren lassen, dem anderen den Wind aus den Segeln nehmen, Reaktion im Sinne von Aikido).	Diese Antwort wurde am häufigsten angekreuzt, nämlich 32 Mal von den Mädchen und 37 Mal von den Jungen. Das sind 31% der Mädchen und 26 % der Jungen. Das ist ein beachtlich hohes Ergebnis. Allerdings bleibt die Frage offen, wie viele Schüler/innen diese Antwort angekreuzt haben, weil sie wissen, was die Lehrer/innen gern hören wollen, und sich dann doch anders verhalten. Außerdem haben 69% der Mädchen und 74% der Jungen die Antwort nicht angekreuzt. Da wir diese Reaktion auf die Beschimpfung für sozial kompetent einstufen, deutet das Ergebnis darauf hin, dass die Schüler/innen hier im Rahmen des Sozialen Lernens Unterstützung erhalten sollten.
B. Ich würde ihm sagen, er soll seinen Mund halten.	Die Aufforderung „Halt` deinen Mund!“ kann deshalb Widerstand provozieren, die Situation anheizen und dadurch eskalierend wirken.	11% der Mädchen und 15% der Jungen haben diese Antwort angekreuzt. Wegen der zuvor beschriebenen Problematik deutet das Ergebnis auf Handlungsbedarf hin.
C. Ich würde weggehen und es dem Lehrer sagen.	Das Verhalten ist akzeptabel. Es ist sicherlich richtig Lehrer/innen in Konfliktfällen hinzuzuziehen. Grundsätzlich sollten Schüler/innen sich allerdings in einer Situation wie der geschilderten selbst helfen können und dies ggf. im Sozialen Lernen üben.	20% der Mädchen und 14% der Jungen haben diese Antwort angekreuzt. Das Verhalten ist in Ordnung. Allerdings ist es ein Zeichen von sozialer Kompetenz, wenn die Schüler/innen in der beschriebenen Beschimpfungssituation in der Lage sind, ohne die Hilfe der Lehrer/innen konstruktiv (wie in A, C oder D) zu handeln. Das müssen sie üben. Es könnte vermutet werden, dass die Mädchen mehr als die Jungen üben müssen, ohne die Hilfe der Lehrer/innen auszukommen. Dies setzt allerdings voraus, dass die 86% der Jungen, die die Hilfe der Lehrer/innen nicht in Anspruch nehmen, stattdessen sozial kompetent handeln, wovon nicht ausgegangen werden kann. Ausgegangen werden kann eher davon, dass die Jungen, anstatt zur Lehrerin zu gehen, ihr Gegenüber ebenfalls beschimpfen (B, F, G, H, I) oder körperliche Gewalt einsetzen.
D) Ich würde den Schüler auch beschimpfen.	Noch nicht genügend sozial kompetent.	14% der Jungen und 5% der Mädchen haben diese Antwort angekreuzt. 86% der Jungen und 95% der Mädchen haben diese Antwort nicht angekreuzt. Das bewerten wir als positiv. Dennoch ist vor allem bei den Jungen Handlungsbedarf.
E) Ich würde ihm einfach in die Fresse schlagen.	Noch nicht genügend sozial kompetent.	10% der Jungen und 5% der Mädchen haben diese Antwort angekreuzt (s. weiter Aussage zu den Punkten F und H).
F) Ich würde zu ihm hingehen und sagen: „Was soll das!“. Danach würde ich zuschlagen.	Noch nicht genügend sozial kompetent.	6% der Jungen und 5% der Mädchen haben diese Antwort angekreuzt. Punkt F korrespondiert mit Punkt H. Bei Punkt F wird zuerst gesprochen und dann zugeschlagen, bei Punkt I ist die Reihenfolge der Handlungen umgekehrt. Das Ergebnis stimmt in etwa mit dem von Antwort I (Ich würde ihm Eine knallen und ihn dann zur Rede stellen.) überein. Was die Jungen anbetrifft unterscheiden sich die Ergebnisse sowohl von Punkt F als auch von Punkt H von denen zu Punkt E stark. Doppelt so viele Jungen würden dem Beschimpfer in die Fresse schlagen. Wir schlussfolgern daraus, dass das Reden vor oder nach dem Zuschlagen von den Jungen nicht so gern als Handlungsoption genutzt wird.

Antwort	Bewertung der Antwort	Bewertung der Anzahl der Nennungen
G) Ich würde sagen: „Lass das!“	„Lass das!“ ist eine klare, akzeptable Grenzsetzung. Es besteht allerdings die Möglichkeit, dass sie vom Gegenüber nicht respektiert wird.	Diese Antwort ist relativ wenig angekreuzt worden und deutet auf Handlungsbedarf im Rahmen des Sozialen Lernens hin.
H) Ich würde ihm Eine knallen und ihn dann zur Rede stellen.	Noch nicht genügend sozial kompetent.	5% der Jungen und 4% der Mädchen haben diese Antwort (s. weitere Aussagen zu den Punkten F und E)
I) Ich würde zum Streitschlichter gehen.	Das Verhalten ist akzeptabel. Es wirkt sicherlich deeskalierend, wenn Streitschlichter in Konfliktfällen so früh als möglich als Mittler hinzugezogen werden. Grundsätzlich sollten Schüler/innen sich allerdings in einer Situation wie der geschilderten selbst helfen können und dies ggf. im Sozialen Lernen üben.	Die Antwort wurde kaum angekreuzt. Dies könnte ein Indiz dafür sein, dass die Streitschlichter der Schule nur sehr wenig angenommen werden. Es müsste darüber diskutiert werden, wie die Arbeit der Streitschlichter effektiver gestaltet werden könnte.

Bei den Jungen können 71 (50%) von insgesamt 143 Nennungen als sozialverträglich eingestuft werden. Bei den Mädchen sind es 69 (70%) von insgesamt 103 Nennungen.

Insgesamt haben die Jungen von den Antworten, die wir als noch nicht genügend sozial kompetent einstufen, am häufigsten „Ich würde den Schüler auch beschimpfen.“ angekreuzt (zu 14%) und „Ich würde ihm in die Fresse schlagen.“ (zu 10%).

Insgesamt gesehen ist Handlungsbedarf vorhanden, d.h. es ist sinnvoll, die soziale Kompetenzentwicklung der Schüler/innen in diesem Zusammenhang zu unterstützen. Viele Schüler/innen befinden sich bereits auf dem richtigen Weg, werden durch die unterrichtliche Behandlung des Themas im Rahmen des Sozialen Lernens in ihrem Verhalten bestärkt und dienen den anderen gleichzeitig als Modell für sozial kompetentes Handeln.

Überlegungen zu den Auswertungsergebnissen der Lehrerbefragung

Wie schätzen Sie die Schülerinnen und Schüler bzgl. der folgenden Punkte ein?	niemand	wenige	viele	alle
Aussagen zum Umgang miteinander				
Schüler/innen streiten sich.		14	2	
Schüler/innen brüllen sich an.	4	14		
Schüler/innen sagen Schimpfwörter.		14	5	
Schüler/innen lachen andere aus.	5	12		
Schüler/innen prügeln sich.	5	11		
Schüler/innen lästern übereinander.	3	11	3	
Schüler/innen reden über andere.	1	10	3	
Schüler/innen arbeiten nicht mehr zusammen.	13	4		
Schüler/innen reden nicht mehr miteinander	14	3		

18 Klassenlehrer/innen haben an der Befragung teilgenommen und ihre eigene Klasse bewertet. Insgesamt handelt es sich bei allen Nennungen vorwiegend um „wenige“ Schüler/innen, die sich der Antwort entsprechend verhalten. Am meisten, nämlich 14 Mal, wurden die Antworten „Schüler/innen streiten sich“ und „Schüler/innen brüllen sich an.“ angekreuzt, darauf folgt mit 12 Nennungen „Schüler/innen sagen Schimpfwörter.“ / „Schüler/innen lachen andere aus.“, mit 11 Nennungen „Schüler/innen prügeln sich.“ / „Schüler/innen lästern übereinander.“ und mit 10 Nennungen „Schüler/innen reden nicht mehr miteinander.“

In jeder Klasse wird, den unterschiedlichen Voraussetzungen entsprechend, ein besonderer Schwerpunkt gesetzt. Wir vermuten, dass die Mehrzahl der Lehrer/innen „Soziales Lernen“ in eigens dafür vorgesehenen Stunden für sinnvoll halten, auch wenn die Probleme nur wenige Schüler/innen betreffen.

Die Einschätzungen der Lehrer/innen stimmen aus unserer Sicht mit denen der Schüler/innen überein. Grundsätzlich scheint es sich jeweils um eine geringe Anzahl von Schüler/innen zu handeln (von 5–15 %), bei der das sozialverträgliche Verhalten noch nicht genügend vorhanden ist.

Die Kolleg/innen könnten die Evaluationsergebnisse zum Anlass nehmen und die möglichen Antworten der Schüler/innen bewerten, indem sie z.B. zunächst jede Person für sich eine Skalierung vornehmen und dann darüber diskutieren. Dadurch könnte ein sehr spannender Prozess um einen möglichen Wertekonsens innerhalb des Kollegiums entstehen.

Vorschlag für das Kollegium

In den Stunden zum Sozialen Lernen sollten Übungen zu sozial kompetentem Verhalten in der Situation I durchgeführt werden (1, 3, 4 und 5). Zusätzlich sollte geübt werden:

- auf das Setzen von Grenzen zu reagieren,
- zu ergründen, was mit dem Schimpfwort erreicht werden soll,
- die Botschaft, die ich durch ein Schimpfwort vermitteln möchte, verbal konstruktiv auszudrücken.
- Ich-Botschaften formulieren,
- andere mit ihrem Verhalten konfrontieren,
- weinen können (und gerade bei Jungen akzeptieren)
- zwischen Provokation und versehentlichem Verhalten unterscheiden können.

Ergründet werden sollte, warum die Streitschlichter so wenig in das Geschehen einbezogen werden. Möglich wäre, dass sie mit ihrer Tätigkeit als Mediator überfordert sind. Zu überlegen ist, wie ihre Position verbessert werden könnte.

Auch wenn die Evaluation mit einigen Mängeln behaftet ist, bietet sie eine Grundlage für eine Ist-Analyse. Darüber hinaus – und das halten wir beinahe für wesentlicher als die Evaluation selbst – bietet die Besprechung der Evaluationsergebnisse innerhalb des Kollegiums einen geeigneten Anlass, über Fragen des Umgangs miteinander ins Gespräch zu kommen und den Verständigungsprozess darüber, was in einer bestimmten Situation als sozialverträgliches Verhalten bewertet werden könnte, voranzubringen, welche sozialen Kompetenzen Menschen dafür benötigen und wie die Schüler/innen bei der Entwicklung dieser Kompetenzen unterstützt werden können. Die Besprechung

der Evaluationsergebnisse in dem hier beschriebenen Sinne setzt voraus, dass sie gut vorbereitet wird und sich das Kollegium dafür ausreichend Zeit nimmt. Außerdem bietet sich der Einsatz von Moderationstechniken an.

Die nächste Befragung wird Ende Mai 2007 stattfinden. Ermittelt werden soll, ob sich bzgl. der Verhaltens und Umgangs der Schüler/innen miteinander etwas geändert hat. Schwierig wird es sein festzustellen, ob Veränderungen des Sozialverhaltens – ob nun positiv oder negativ – auf das Soziale Lernen oder auf andere Ursachen zurückzuführen sind. Gleiches gilt auch, wenn sich keine Unterschiede zur Ist-Analyse ergeben sollten. Wichtig ist, dass sich die Kolleg/innen darüber im Klaren sind, keine zu kurz gegriffenen Schlussfolgerungen ziehen, sondern sich so intensiv als irgend möglich mit den Ergebnissen auseinandersetzen.

- 1 s. Schulprogramm der SCHULE AM BREITEN LUCH.
- 2 Die Umsetzung wurde für die Doppeljahrgangsstufen 3/4, 5/6, 7/8 und 9/10 erarbeitet. Als Beispiel dient die Umsetzung für die Doppeljahrgangsstufe 7/8.
- 3 Auf der Grundlage der Indikatoren für die Umsetzung des Entwicklungsschwerpunktes wurden die Evaluationsunterlagen sowohl für die personale Kompetenz (mit Unsicherheit, Ängsten und Wut umgehen) als auch für die soziale Kompetenz „Konfliktfähigkeit entwickeln“ erarbeitet.

Schlussbemerkung

Noch vor 15 Jahren, so schreibt Karin Moldenhauer, die Schulleiterin der Schule am Breiten Luch, wäre Soziales Lernen an ihrer Schule kein Thema gewesen. Die Zeiten aber hätten sich geändert. Das Kollegium hätte eine zunehmende Unfähigkeit ihrer Schüler/innen, Konflikte gewaltfrei zu lösen, festgestellt. Immer häufiger diskutierten die Pädagog/innen über mögliche Ursachen. Immer mehr wurden sich darin einig, dass das Erreichen schulischer Bildungs- und Erziehungsziele neue Strategien insgesamt und im Besonderen im erzieherischen Bereich erfordere. Sie sahen die Notwendigkeit der gezielten Förderung sozialer Kompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler.

In einem ersten Schritt gründeten sie die Arbeitsgruppe „Soziales Lernen“, in deren Folge unterschiedlichste Ideen entwickelt, Maßnahmen ergriffen und Wege beschritten wurden, zu denen u. a. auch die Teilnahme am BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ gehörte. Im Rahmen dieses Programms entschied sich das Kollegium für die schulinterne Jahresfortbildung zum „Sozialen Lernen“ und trat damit in einen intensiven Prozess der Auseinandersetzung darüber ein, welches Verhalten in einer bestimmten Situation sozialverträglich sein könnte und wie Schüler/innen in der Entwicklung von entsprechenden sozialen Kompetenzen unterstützt werden könnten.

Im Zusammenhang mit der Erarbeitung eines Schulprogramms entschied sich das Kollegium für den Entwicklungsschwerpunkt „Soziales Lernen“ und legte fest, was im Einzelnen dbzgl. auf den verschiedenen Ebenen der Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung zu leisten sei. Ein Curriculum wurde erarbeitet, in dem die Möglichkeiten Sozialen Lernens in den Fächern genauer beschrieben sind, und eine Stunde pro Woche festgelegt, in der spezifische Übungen zur sozialen Kompetenzentwicklung durchgeführt werden. Die AG Soziales Lernen entwickelte Evaluationsunterlagen, eine Eingangsbefragung fand statt, die Auswertung wurde besprochen und das weitere Vorgehen geplant.

In das Entwicklungsvorhaben „Soziales Lernen“ sind das Schulleben und der gesamte Unterricht eingebunden. Damit sind gute Voraussetzungen für die Qualitätsentwicklung der Schule am Breiten Luch geschaffen. Die Auswertung der 2. Befragung Ende Mai 2007 wird zeigen, ob die Schule ein kleines Schrittcchen in Richtung Zielsetzung weitergegangen ist. Sie befindet sich auf dem Weg und wird sich hoffentlich nicht vom möglichen „Auf der Stelletreten“ bzw. evtl. Rückschritten entmutigen lassen, sondern schauen, wie ihre Bildungsangebote verändert werden müssen, damit Schülerinnen und Schüler lernen, sozial kompetent zu handeln.

Literatur

zur Demokratiepädagogik

- Dewey, John: Demokratie und Erziehung, Braunschweig 1916.
- Edelstein, Wolfgang; Fauser, Peter: Demokratie lernen und leben, BLK-Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung 96, Bonn 2001.
- Himmelmann, Gerhard: Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu? – Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms: „Demokratie lernen und leben“, Hg.: Wolfgang Edelstein, Peter Fauser, Berlin 2004.
- Himmelmann, Gerhard: Was ist Demokratiepädagogik? – Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms: „Demokratie lernen und leben“, Hg.: Wolfgang Edelstein, Peter Fauser, Berlin 2005.

zur Gehirnforschung

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

zum schulinternen Curriculum und zur Evaluation

- Kleinschmidt-Bräutigam, Mascha; Meierkord, Ursula: Schulinternes Curriculum – ein Baustein zur Qualitätsentwicklung des Unterrichts, Hg. LISUM, Berlin 2005.
- Schröter, Kirsten: Selbstevaluation – wie geht das?, hg. im Rahmen des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“, 2004.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Berlin (Hg.): Hinweise zur Arbeit am schulinternen Curriculum in der Fachkonferenz – Leitfaden, Berlin 2006.

zum Unterricht

- Altenburg, Erika: Wege zum selbstständigen Lesen, Berlin 1991.
- Dewey, John: Demokratie und Erziehung, Braunschweig 1916.
- Dröse, Ingrid; Weiß, Lorenz: Lernen lernen – Lernen lehren, Donauwörth, 2003.
- Herold, Martin; Landherr, Birgit: Selbstorganisiertes Lernen, Hohengehren 2001.
- Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, S. 131, Basel 1985.
- Konrad, Klaus; Wagner, Annette: Lernstrategien für Kinder, Hohengehren, 1999.
- Kret, Ernst: Anders lernen – Tips für den offenen Unterricht, Linz 1994.
- Lohre, Wilfried; Klippert, Heinz: Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur, Gütersloh 2001.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Berlin: Rahmenlehrplan für Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischem Förderschwerpunkt Lernen (Berlin), Berlin 2005.

- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Berlin: Rahmenlehrplan Grundschule, Berlin 2004.
- Weinert, Franz: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In Weinert, Franz (Hg.): Leistungsmessung in Schulen, Weinheim 2001.

zu den Handlungsfeldern des Sozialen Lernens

- Böttger, Gudrun (u. a.): Erziehen heißt bilden, Hg.: LISUM, Berlin 2005
- Butler, Judith: Das Unbehagen der Geschlechter, Frankfurt a. M. 1991.
- Cohn, Ruth in: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion, Stuttgart 1975.
- Damasio, Antonio: Descartes Irrtum, München 1994.
- Descartes, René: Abhandlung über die Methode, seine Vernunft gut zu gebrauchen, Leiden 1657.
- Fuhr, Thomas (Hg.): Kinder: Geschlecht männlich, Stuttgart 2006, S. 129 ff.
- Goleman, Daniel: Emotionale Intelligenz, Wien 1995.
- Hacker, Friedrich: Aggression: die Brutalisierung der modernen Welt, Wien 1971.
- Hamburger, Margarete, Wichniarz, Margot: ...ene mene muh ... – Soziales Lernen in Mädchen- und Jungenstunden, Hrsg.: LISUM, Berlin 2000.
- Juul, Jesper; Jensen, Helle: Vom Gehorsam zur Verantwortung, Weinheim 2005.
- Kaiser, A. (Hg.): Praxisbuch Mädchen- und Jungenstunden, Hohengehren 2001
- Klann-Delius, Gisela: Sich seiner Gefühle bewusst werden, Seminarpapier 2001.
- Koch-Priewe, Barbara (Hg.): Schulprogramme zur Mädchen- und Jungenförderung, Weinheim 2002.
- Krauß, Andrea: Identität und Identitätspolitik bei Judith Butler, Berlin 2001.
- Petillon, Hanns: Soziales Lernen in der Grundschule, Frankfurt a. M., 1993.
- Rosenberg, Marschall: Gewaltfreie Kommunikation
- Scheu, Ursula: Wir werden nicht als Mädchen geboren – wir werden dazu gemacht, Frankfurt a. Main 1984.
- Schnack/Neutzling: Kleine Helden in Not, Hamburg 2000.
- Watzlawick, Paul: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradigmen, Bern 2000.
- Wichniarz, Margot u. a.: Vom Umgang mit den Kindern, in: Erziehen heißt bilden, Hg.: LISUM, Berlin 2005.

© RAA Berlin, 2006

Chausseestraße 29, 10115 Berlin, Tel. (030) 24 04 50

Herausgeber:

Projektgruppe bei der Regionalen Arbeitsstelle für Bildung, Integration und Demokratie e.V. (RAA Berlin) für das Berliner Vorhaben „Demokratische Schule – verständnisintensives Lernen und kompetentes, verantwortliches Handeln“, das im Rahmen des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ in Kooperation mit der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin durchgeführt wird.

Alle Rechte bleiben bei den Autoren.

Redaktion:

Margot Wichniarz, Margarete Hamburger, Ulla Widmer-Rockstroh, Sascha Wenzel (verantw.)

Layout/Satz: Till Kaposty-Bliss für CORPORATE-CONCEPTS

Art-Direction: Angelika Plag, Berlin / www.corporate-concepts.de

Illustration Umschlag und Hinterleger:

Nicole Koch, Kathrin Koppe, Weibelfeldschule, Dreieich

Druck: Fata Morgana, Berlin

Mit freundlicher Unterstützung/gefördert von:

