

# Bildung für Berlin



Sozial kompetent handeln  
durch mehr „Soziales Lernen“

Handreichung für die  
weiterführenden Schulen

Mit freundlicher Unterstützung



Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen,

soziale Kompetenz, demokratische Handlungskompetenz, sind das nur Schlagworte, sind das Selbstverständlichkeiten? Gibt es nicht schon genügend Veröffentlichungen zu diesem Thema? Und nun noch eine Handreichung!

Schulen, Lehrerinnen und Lehrer haben sich auf den Weg gemacht, ihre Erfahrungen in dieser Handreichung für Sie aufzuschreiben. Damit präsentieren wir Ihnen heute viele Ideen aus Berliner Schulen, Berichte aus der Praxis für die Praxis. Lehrerinnen und Lehrer haben Unterrichtsbausteine, Trainingsmethoden, Projekte konzipiert, ausprobiert, verfeinert. Lehrerinnen und Lehrer lassen Sie teilhaben an den Ergebnissen. Die Handreichung soll Sie anregen, unterstützen und Sie ermutigen.

Soziale Kompetenzen sind wichtig für das Leben und Lernen in der Schule. Schule bereitet auf ein Mitwirken und Mitgestalten in unserer demokratischen Gesellschaft vor. Dazu gehört nicht nur, dass Menschen die Grundrechte kennen, dazu gehört vor allem, dass sie im Sinne der Grundrechte handeln. Die eigene Würde und die anderer achten zu können, ist ein hohes Ziel. Täglich bieten sich in der Schule zahlreiche Gelegenheiten für Schülerinnen und Schüler, die dafür notwendigen personalen und sozialen Kompetenzen zu entwickeln.

Wenn Schülerinnen und Schüler Verantwortungsbewusstsein und Selbstständigkeit entwickeln, können sie besser lernen. Wenn sie lernen, sich rücksichtsvoll und achtsam anderen gegenüber zu verhalten, wird sich in Schule und Klasse ein Klima entwickeln, das alle Beteiligten als annehmbar empfinden und das eine wesentliche Voraussetzung für gute Schulleistungen ist.

Sozial kompetentes Handeln ist aber nicht nur im öffentlichen Raum von Bedeutung. Im privaten Bereich stellt es ebenfalls eine wichtige Voraussetzung dar, um ein zufriedenstellendes Leben mit anderen führen zu können.

Mehr denn je sind soziale Kompetenzen Kennzeichen für Ausbildungsreife, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für alle Ausbildungsberufe wichtig sind und bereits bei Antritt einer Lehre vorhanden sein sollten. Nach einer Befragung des Bundesinstituts für Berufsbildung sind sich Berufsbildungsfachleute und Auszubildende darin einig, dass vor allem überfachliche Qualifikationen gefragt sind, zu denen Verantwortungsbewusstsein, Zuverlässigkeit, Höflichkeit, Rücksichtnahme und Selbstständigkeit gehören.<sup>1</sup>

Wichtig ist, dass wir die vielen Gelegenheiten, die sich im täglichen Miteinander von jungen Menschen in Klasse und Schule bieten, nicht dem Zufall überlassen, sondern aufgreifen und zu sozialen Lernchancen werden lassen. Lassen Sie sich anregen und ermutigen durch die Lektüre der Handreichung.

Ursel Laubenthal  
Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung

<sup>1</sup> Pressemitteilung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) vom November 2006



Foto: Helga Neumann

Mir hat am besten das Vertrauens-  
netz gefallen. Bei dem Vertrauensnetz  
fand ich das super das wenn man  
das Netz ganz stramm hielt wirklich  
andere in die Luft heben konnte. Es war  
so als ob ein Strom mit Glück  
durchfließt.

Vorwort – Ursel Laubenthal .....	1	<b>Inhaltsverzeichnis</b>
Einleitung .....	4	
Dr. Helga Moericke/Friedrich-Engels-Gymnasium <b>Nicht abgeschickte Briefe an die 7f – Zur Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenz durch „Soziales Lernen“</b> .....	8	
Sabine Waldmann-Ott <b>Köche, die nicht nur kochen – Ein Erfahrungsbericht zum Sozialen Lernen mit Auszubildenden</b> .....	27	
Helga Neumann/Königin-Luise-Stiftung (Grund- und Realschule) <b>Schule auf dem Weg – Lernen in Wohlfühlatmosphäre – Erfahrungen in einer Berliner Internatsschule</b> .....	38	
Christine Spies <b>Kinder und Jugendliche lernen sich erfolgreich zu wehren – Die Stopp-Regel als gewaltpräventives Buddy-Projekt in Schulen</b> .....	63	
Roland Büchner und Martin Ziegler/Hans-Böckler-Schule (Oberstufenzentrum) <b>„Konfrontative Pädagogik“ – Eine Methode zur Förderung sozialer Kompetenzen und Gewaltprävention in der Schule</b> .....	90	
Marianne Felde/Johannes-Lindhorst-Hauptschule <b>Ganzheitliche Erziehung und Bildung – ein Versuch der Definition und Umsetzung</b> .....	116	
Carla Ulbricht/Brøndby-Gesamtschule <b>Vielfältige Möglichkeiten für „Soziales Lernen“ an der Brøndby-Oberschule</b> .....	130	
Sabine Grauhan, Marion Kiwus, Ruffina von Matthiessen, Martina Naake, Gerhild Rehberg/Schadow-Gymnasium <b>Curriculum „Soziales Lernen“ am Schadow-Gymnasium Evaluation der verpflichtenden Schüler-AG „Soziales Lernen“ 2003–2005</b> .....	145	
Karola Koziolk und Margot Wichniarz/Sonderpädagogisches Förderzentrum Schule Am Breiten Luch <b>Entwicklungsschwerpunkt „Soziales Lernen“ – Schulinterne Fortbildung führt zum Curriculum</b> .....	157	
Literatur .....	178	

**Sozial kompetent handeln –**  
eine Handreichung  
für die weiterführenden Schulen

Ziel schulischer Bildung ist es – den neuen Berliner Rahmenlehrplänen zufolge – „die Lernenden bei der Entwicklung ihrer individuellen Persönlichkeit optimal zu unterstützen... und sie auf die Anforderungen ihrer zukünftigen Lebens- und Arbeitswelt vorzubereiten.“<sup>1</sup> Dazu gehört u. a. die Entwicklung demokratischer Handlungskompetenz, d.h.:

**Demokratische Handlungskompetenz entwickeln**

„Die Lernenden erweitern ihre interkulturelle Kompetenz und bringen sich im Dialog und in Kooperation mit Menschen unterschiedlicher kultureller Prägung aktiv und gestaltend ein. Eigene und gesellschaftliche Perspektiven werden von ihnen zunehmend sachgerecht eingeschätzt. Die Lernenden übernehmen Verantwortung für sich und ihre Mitmenschen, für die Gleichberechtigung der Menschen ungeachtet des Geschlechts, der Abstammung, der Sprache, der Herkunft, einer Behinderung, der religiösen oder politischen Anschauungen, der sexuellen Identität und der wirtschaftlichen oder politischen Stellung.“<sup>2</sup>

Mit der Formulierung dieser Anforderungen hat die Bedeutung personaler und sozialer Kompetenzentwicklung einen wichtigen Stellenwert erhalten, denn nur durch deren gezielte, kontinuierliche Unterstützung werden Schülerinnen und Schüler demokratische Handlungskompetenz erwerben können.

**Probleme im Umgang miteinander**

Was kann die Schule mehr als bisher für die Unterstützung personaler und sozialer Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern tun? Um die Beantwortung dieser Frage bemühen sich die Pädagoginnen und Pädagogen, die für diese Veröffentlichung einen Beitrag geschrieben haben, seit vielen Jahren. Ausgangspunkt dafür war ihre Beobachtung, dass es unter Schülerinnen und Schülern Probleme im Umgang miteinander gibt, die sie allein nicht bewältigen können und die u. a. zu mehr oder weniger schwerwiegenden Störungen von Unterricht und Schulleben führen. Auch der Umgang zwischen PädagogInnen und SchülerInnen ist immer wieder von Konflikten belastet, denen die Beteiligten zum Teil hilflos gegenüber stehen. Insgesamt sind die Voraussetzungen für demokratisches Handeln auf der Basis von Grund- und Menschenrechten oftmals nicht in ausreichendem Maße vorhanden.

**Angst vor Missachtung, Abwertung und Gewalt bindet Energien**

Die AutorInnen gehen davon aus, dass Kinder und Jugendliche im Allgemeinen über Fähigkeiten zum kompetenten Umgang miteinander verfügen. Gleichermaßen sind sie sich darin einig, dass die Schule der personalen und sozialen Kompetenzentwicklung mehr pädagogisch-didaktische Aufmerksamkeit widmen muss, als dies bisher geschehen ist. Denn die Qualität von schulischer Bildung steht in enger Verbindung mit der Qualität des sozialen Miteinanders. Dort, wo Kinder, Jugendliche und Erwachsene respektvoll und anerkennend miteinander umgehen, kann besser gelernt werden, als wenn sie sich vor Missachtung, Abwertung und Gewalt fürchten müssen. Die damit verbundenen Ängste binden Energien, die dann dem Lernprozess nicht zur Verfügung stehen.

Seit unterschiedlich vielen Jahren bemühen sich die hier vertretenen Pädagoginnen und Pädagogen darum, gemeinsam mit den SchülerInnen, anderen KollegInnen, mit Eltern und außerschulischen PartnerInnen die personale und soziale Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern zu unter-

<sup>1</sup> SenBJS (Hg.): Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I, Berlin 2006, S. 5.

<sup>2</sup> ebenda, S. 5.

stützen. Sie haben an ihren Schulen unterschiedliche Wege beschritten und unterschiedlich weitreichende Maßnahmen ergriffen. Grundsätzlich geht es ihnen darum, Unterricht und Schulleben so zu gestalten, dass sich in Verbindung mit der Weiterentwicklung von Sach- und Methodenkompetenz immer auch personale und soziale Kompetenzen weiterentwickeln können. Wie die hier vorgestellten Beispiele zeigen, eröffnen die in Schulgesetz, Rahmenlehrplänen und weiteren administrativen Vorgaben enthaltenen Gestaltungsspielräume den Schulen darüber hinausgehend zahlreiche Möglichkeiten, spezifische Lernangebote zur personalen und sozialen Kompetenzentwicklung durchzuführen, die alle AutorInnen für unerlässlich halten. Spezifisch heißt: Kontinuierlich, mindestens einmal in der Woche wird den SchülerInnen Zeit zur Verfügung gestellt, in der sie unter Begleitung und Unterstützung von PädagogInnen Fragen der Gestaltung ihres Miteinanders besprechen und mit Hilfe von dafür besonders geeigneten Übungen und Methoden bearbeiten können. Dazu gehören u. a. Interaktionsübungen, Rollenspiele, Traumreisen, Massagen, Imaginationen, Übungen aus dem Bereich der Erlebnispädagogik, Übungen aus dem Bereich der konfrontativen Pädagogik etc. Durch ein derartiges Angebot werden (neue) Lernsituationen geschaffen, die das Interesse und die Aufmerksamkeit<sup>3</sup> von SchülerInnen in besonderem Maße wecken können und ihnen Möglichkeiten für praktisches (Probe)Handeln, konkrete Erfahrungen, emotionale Beteiligung und engagierte, verständnisintensive Reflexionen eröffnen. Wesentlich ist, dass PädagogInnen und SchülerInnen Zeit erhalten, in der ihr Zusammensein, ihre Beziehungen zueinander, ihr Umgang miteinander zum Unterrichtsgegenstand erhoben, dadurch deren Bedeutung gewürdigt und als Chance für die soziale Kompetenzentwicklung genutzt wird.

Vor diesem Hintergrund haben wir die Beiträge für diese Veröffentlichung geschrieben. Wir haben uns dabei nicht alle nach gleichen Punkten gerichtet, sondern sind beim Schreiben so vorgegangen, wie es den individuell unterschiedlichen Bedürfnissen und Absichten der Einzelnen entspricht.

In der vorliegenden Veröffentlichung geht es um sozialkompetentes Handeln durch mehr „Soziales Lernen“. Im Unterschied zum sozialen Lernen, das grundsätzlich immer stattfindet, wenn Menschen sich begegnen, meinen wir mit „Sozialem Lernen“ die pädagogisch begleitete Unterstützung der sozialen Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern. Diese schließt die personale Kompetenzentwicklung ein. Ziel des pädagogisch begleiteten „Sozialen Lernens“ ist die Unterstützung der personalen und sozialen Kompetenzentwicklung, die alle in Schule Tätigen zum demokratischen Handeln im Sinne unserer Grundrechte befähigen soll.

Die vorliegende Veröffentlichung zur „Sozialen Kompetenz“ wendet sich an die weiterführenden Schulen. Durch die Handreichung „Erziehen heißt bilden“ (Hrsg.: LISUM, 2005) liegt eine entsprechende Arbeit für die Grundschulen bereits vor.

***Pädagoginnen und Pädagogen haben in ihren Schulen unterschiedliche Wege beschritten***

***Das Miteinander wird zum Unterrichtsgegenstand***

***„Soziales Lernen“ – die pädagogisch begleitete Unterstützung der sozialen Kompetenzentwicklung***

<sup>3</sup> Zu den Voraussetzungen für das Wecken von Aufmerksamkeit, s. Spitzers Ausführungen in „Lernen“, S. 141.

**Veranstaltung „Soziale  
Kompetenz“ in der  
Friedrich-Ebert-Stiftung**

Ausgangspunkt dieser Veröffentlichung war die Veranstaltung „Soziale Kompetenz“, die im Rahmen des BLK-Modellprogramms „Demokratie lernen und leben“ am 22. November 2005 in der Friedrich-Ebert-Stiftung unter Leitung von Dr. Ulla Dussa, zum damaligen Zeitpunkt zuständig für „Soziales Lernen“ in der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, durchgeführt worden ist. Diese haben wir, die Teilnehmenden an der Werkstatt „Soziales Lernen“, einer von der Bildungsverwaltung eingerichteten Arbeitsgruppe<sup>4</sup>, dokumentiert. Zum anderen haben wir weitere Berichte aufgenommen, in denen geeignete Beiträge zur sozialen Kompetenzentwicklung beschrieben werden.

Wir wissen, dass die Unterstützung der sozialen Kompetenzentwicklung vielen PädagogInnen ein wichtiges Anliegen ist. Die vorliegenden Beiträge stehen stellvertretend für die Arbeit zahlreicher Schulen im Bereich des „Sozialen Lernens“ und beschreiben vielfältige Möglichkeiten für die gezielte Unterstützung der sozialen Kompetenzentwicklung. Alle hier genannten Schulen haben „Soziales Lernen“ in ihrem Schulprogramm verankert. Jede weiterführende Schulart ist durch mindestens einen Artikel vertreten.

Mit den vorliegenden Beiträgen versuchen wir einen Bogen zu spannen zwischen der Schilderung sehr persönlicher Eindrücke bei der Durchführung spezifischer Übungen zum „Sozialen Lernen“ über die Auseinandersetzung mit pädagogischen Strategien bis hin zu Beispielen für Schulprogramme, Curricula sowie der Beschreibung von Evaluationsinstrumenten und -ergebnissen.

**Helga Moericke** setzt sich in einem Brief an die SchülerInnen einer 7. Klasse des **Friedrich-Engels-Gymnasiums** mit der Frage auseinander, inwieweit die kontinuierlich einmal in der Woche durchgeführte Stunde zum „Sozialen Lernen“ das Miteinander verbessern konnte.

Über viele Jahre hinweg hat **Sabine Waldmann-Ott** spezifische Übungen zum „Sozialen Lernen“ in einem **Ausbildungswerk für Auszubildende mit besonderem Förderbedarf** durchgeführt und junge Menschen auf einen sozialverträglichen Umgang mit anderen vorbereitet.

**Helga Neumann** schildert drei Schwerpunkte des „Sozialen Lernens“ an der **Königin-Luise-Stiftung** (Realschule in Berlin-Dahlem): „Soziales Lernen“ in den Klassen 5-10 als jährlich wiederkehrendes 2-4tägiges Training, „Soziales Lernen“ auf Klassenfahrten und demokratische Unterrichtsstrukturen wie Projektarbeit und Entdeckendes Lernen.

Mit der Einführung der „Stopp-Regel“<sup>5</sup> setzt sich **Christine Spies** auseinander. Diese Maßnahme steht in Verbindung mit dem gewaltpräventiven „Buddy-Projekt“, das derzeit an allen Berliner Grundschulen umgesetzt wird und sich ebenfalls für alle weiterführenden Schulen eignet.

<sup>4</sup> 2001 hat Frau Dr. Ulla Dussa, damals in der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport zuständig für das Aufgabengebiet „Soziales Lernen“, die Werkstatt ins Leben gerufen. In regelmäßigen Abständen treffen sich seitdem KollegInnen aus verschiedenen Berliner Schulen, diskutieren Fragen der sozialen Kompetenzentwicklung von SchülerInnen, führen Veranstaltungen zum Thema durch, erstellen Publikationen und bilden KollegInnen fort.

<sup>5</sup> Grüner, Thomas/Hilt; Franz: „Bei Stopp ist Schluss!“, Lichtenau 2005

Elemente der „Konfrontativen Pädagogik“ und des „Konfrontativen Sozialen Kompetenz-Trainings (KSK®) an der **Hans-Böckler-Schule**, ein Oberstufenzentrum für Konstruktionsbautechnik in Berlin-Kreuzberg erläutern **Roland Büchner** und **Martin Ziegler**.

Im Schulprogramm der **Johannes-Lindhorst-Oberschule** werden die Grundlagen für eine ganzheitliche Erziehung und Bildung gelegt. **Marianne Felde** beschreibt einige der vielen unterschiedlichen Bausteine, die in diesem Zusammenhang von Bedeutung sind. Dabei geht es um Projektorientierung, das Teamteaching, den KlassenlehrerInnentag und die einmal wöchentlich stattfindende Stunde zum „Sozialen Lernen“.

Wie vielfältig die soziale Kompetenzentwicklung von SchülerInnen an der **Bröndby-Gesamtschule** in Berlin-Steglitz unterstützt wird, beschreibt **Carla Ulbricht**. Dazu gehören u. a. „Soziales Lernen“ in der Gruppenarbeit mit Klassen und im Fachunterricht, projektorientierter Unterricht, Klassenrat und Peer-Mediation.

Für das Schulprogramm hat **Gerhild Rehberg** zusammen mit einer Kollegiumsgruppe des **Schadow-Gymnasiums** in Berlin-Lichterfelde ein schulinternes Curriculum zum Sozialen Lernen verfasst und die Evaluationsergebnisse nach einem Jahr Unterricht in diesem Bereich zusammengestellt.

Im Rahmen einer schulinternen Jahresfortbildung zum „Sozialen Lernen“ hat das **Sonderpädagogische Förderzentrum Schule Am Breiten Luch** einen entsprechenden Entwicklungsschwerpunkt gesetzt. Auszüge aus dem Curriculum zum „Sozialen Lernen“ und Beispiele für die Evaluation haben **Karola Koziolk** und **Margot Wichniarz** ausgearbeitet.

Wir, die Autorinnen und Autoren, hoffen sehr, dass wir mit den Beiträgen in der vorliegenden Veröffentlichung die Diskussion um das „Soziale Lernen“ anregen und viele Kolleginnen und Kollegen ermutigen können, Schülerinnen und Schüler mehr noch als bisher bei ihrer personalen und sozialen Kompetenzentwicklung zu unterstützen. Wir jedenfalls erleben unsere Bemühungen darum sowohl als Gewinn für die Lernenden als auch für uns Pädagoginnen und Pädagogen.

HELGA MOERICKE

**Nicht abgeschickte  
Briefe an die 7f –  
Zur Entwicklung von  
Selbst- und Sozial-  
kompetenz durch  
„Soziales Lernen“**

*„Was mir an dir gefällt“*

*„Und das gefällt mir nicht“*

**Liebe 7f, lieber Peter,**

als ich die neueste Ausgabe der Schülerzeitung aufschlug, sie befasst sich mit dem Thema „Gewalt“, sah mir dein Foto entgegen. Du wurdest interviewt zur Frage: „Bist du Opfer von Gewalt?“ Unter deinem Foto stand deine Antwort: „Nein, zum Glück nicht!“ Warum hast du diese Antwort gegeben, wirst du irgendwann darüber sprechen können? Wenn jemand aus der 7f im letzten Jahr Gewalt erfahren musste, dann bist – nach meiner Einschätzung – du einer der Betroffenen. Weißt du noch, als du zu mir kamst und dich beschwertest: „Warum immer ich?“ Ich wollte wissen, was du damit meinst, und du erzähltest: „Sie sagen immer Fettsack zu mir, sie lassen mich nicht mitmachen beim Fußball, sie leihen mir ihre Sachen nicht.“ Ich fragte dich, ob wir beim „Sozialen Lernen“ (siehe dazu Rückblick, Seite 9) darüber sprechen sollten, denn das ist nur mit deinem Einverständnis möglich. Nach einigem Zögern sagtest du zu.

Alle kennen das Procedere: „Was mir an dir gefällt“, heißt die Übung (siehe Anhang). Zuerst bekommst du Nettos, Positives gesagt. Ich musste es wiederholen und habe es dir auch aufgeschrieben, denn es war gar nicht leicht für dich, dir Gutes über dich anzuhören. Deine Mitschülerinnen und Mitschüler stellen fest: „Du bist nett, du bist mutig, es ist toll, dass du dich entschuldigen und zugeben kannst, wenn du etwas Blödes gemacht hast, du bist lustig, du bist hilfsbereit, du kannst gut zeichnen, du bist gut beim Handballspielen.“ Soviel Positives ist eine gute Basis für dein Klarkommen in der Klassengemeinschaft. Hast du deshalb gesagt, du seiest kein Opfer von Gewalt?

Du warst dann auch bereit, dir anzuhören, mit welchen deiner Verhaltensweisen die anderen Schwierigkeiten haben: „Du malst die Sachen der anderen an, du äffst die anderen nach, du mischst dich in Gespräche ein, die dich nichts angehen, wenn jemand etwas nicht weiß, lachst du, du tust unschuldig, dabei fängst du oft an.“ Zwei Aspekte hast du nicht nachvollziehen können: Das Einmischen in Gespräche anderer ist von deiner Seite der Versuch dazuzugehören. Das hast du den Mitschülerinnen und Mitschülern vermittelt, sie konnten das verstehen, auch wenn sie deine Vorgehensweise nach wie vor ablehnen. Zum Nachäffen meinst du, das machten andere auch. „Auf wessen Kosten?“, warf jemand ein und ich dachte, es werde dadurch nicht besser, wenn andere es auch machen. Aber das sagte ich nicht, du musstest dir schon so viel anhören. Ich versuche ohnehin, mich weitestgehend zurückzuhalten.

Die Klasse und du, ihr schloßt einen Vertrag, zunächst für eine Woche: Du malst keine Sachen mehr an, du äffst niemanden mehr nach, du lachst niemanden mehr aus. Keiner aus der Klasse sagt mehr etwas über dein Gewicht und zwei Schüler erklärten sich bereit, dich besonders zu unterstützen, sowohl bei deinen eigenen Versprechen als auch beim Einbezug in die Klassengemeinschaft.

Zwei Wochen lief alles gut. Die Klasse und du bekamst schriftlich ein großes Lob von mir. Auch in der darauf folgenden Zeit fiel mir nichts Besonderes auf, bis mich Saba darauf aufmerksam machte, dass du wieder gehänselt wirst. Es hatte wohl einen größeren Anlass gegeben, die guten Vorsätze aller waren vergessen und die alten Muster wurden wieder praktiziert. Wir führten ein dem ersten Gespräch sehr ähnliches, der Ton dir gegenüber war von Seiten der Mitschüler etwas schärfer und wieder wurde ein Vertrag geschlossen. Erst nach Drängen meinerseits fanden sich zwei Klassenkameraden bereit, dich zu unterstützen. Drei Wochen später wurdest du beim Umziehen in der Sportkabine von vier Mitschülern verprügelt. Wie es

Aufheben



dazu kam und warum – darüber gibt es fünf verschiedene Versionen. Auf jeden Fall eskalierte die Gewalt von der verbalen zur körperlichen, und das alles bei Schülern, die einmal in der Woche „Soziales Lernen“ haben und eigentlich wissen sollten, wie man sich in einer Klassengemeinschaft verhält.

**Ausgrenzung trotz  
„Sozialen Lernens“**

Du, Peter, wurdest von vier Schülern verprügelt. Deine Mutter entlockte dir, wer die Vier waren und rief bei deren Eltern an. Drei hat sie erreicht, beim vierten war nur Mohammed zu Hause. Er zückte sofort seinen MP3-Player, schnitt das Gespräch mit und ließ es am nächsten Morgen genüsslich vor der gesamten Klasse ablaufen. Es war wieder Saba, die mir davon erzählte. Wenn ich ehrlich bin, ging es ab da nicht mehr um dich, sondern hauptsächlich um die Geschichte mit dem MP3-Player. Was hättest du gebraucht in der Situation? Du hast dich zurückgezogen, öffst niemanden mehr nach, mischst dich nicht mehr in Gespräche anderer ein, lachst niemanden mehr aus.

**Ein mitgeschnittenes  
Telefonat**

Zufällig bekam ich mit, als es um die Zusammensetzung für eine Gruppenarbeit ging und die anderen erst auf mein Drängen hin mit dir zusammenarbeiten wollten, dass sie dir die Schuld geben für die Konsequenz, die Mohammed für den Mitschnitt und das Vortragen des Gesprächs zu tragen hatte. Ohne dich einzubeziehen, sprach ich die anderen darauf an, sie waren – fast zu schnell – einsichtig, wollten wohl mit der Sache nichts mehr zu tun haben. „Schnee von gestern“, nannten sie das.

Du sagst: „Ich will nur noch meine Ruhe haben“. Hast du deshalb „Nein, zum Glück war ich noch kein Opfer von Gewalt“, gesagt, als dich der Redakteur der Schülerzeitung fragte? Im Augenblick gehen die Klasse und du vorsichtig miteinander um. Ich muss abwarten, halte es zur Zeit nicht für sinnvoll einzugreifen. Und ich muss mir eingestehen, dass es Konflikte gibt, die nicht sofort zufriedenstellend gelöst werden können. Beim „Sozialen Lernen“ bearbeiten wir Konflikte, lösen können wir nicht alles.

**„Ich will nur noch  
meine Ruhe haben.“**

### **Rückblick:**

Auf Elternversammlungen wurden eure Eltern ausführlich über das „Soziale Lernen“ informiert. Mit ihnen wurden einige Übungen zum Kennen-Lernen durchgeführt, so dass sie ansatzweise das „Soziale Lernen“ erleben konnten. Sie wurden auch um ihre Zustimmung gebeten, dass ihre Kinder eine Stunde zusätzlich zum normalen Stundenkontingent kommen müssten. Die Eltern waren immer einverstanden.

Nachdem ihr ein paar Mal diese Stunde hattet, stellte sich die Frage nach der zusätzlichen Stunde nicht mehr. Ihr habt sehr schnell verstanden, dass das eure Stunde ist und was für eine große Chance sie euch bietet. Es kamen sogar Schülerinnen und Schüler einer anderen 7. Klasse, denen kein „Soziales Lernen“ angeboten werden konnte, und wollten auch so eine Stunde haben. Sogar die Eltern wandten sich an die Schulleitung, um diesem Wunsch Nachdruck zu verleihen. Es gab nur keine Lehrer und Lehrerinnen mehr, die „Soziales Lernen“ hätten unterrichten können, denn dafür sind wir Gymnasiallehrer nicht ausgebildet.

An unserer Schule entscheiden Lehrerinnen und Lehrer freiwillig, ob sie „Soziales Lernen“ unterrichten wollen, und die Stunden werden ihnen auf das Stundendeputat über die Arbeitsgemeinschaftsstunden angerechnet. Der Einsatz unserer Schule für das „Soziale Lernen“ ist groß: Es werden zwei Lehrerstunden in jede Klasse gesteckt, so dass die Klassen geteilt werden können. Das ist für das „Soziale Lernen“ auch notwendig, denn in dieser Stunde sollen wirklich alle zu Wort kommen und gehört werden. In eurem Fall haben wir

**Zwei Lehrerstunden  
für „Soziales Lernen“  
pro Klasse**

einfach alphabetisch geteilt, andere teilen nach anderen Kriterien, z.B. nach Mädchen und Jungen. Dass das Fach „Soziales Lernen“ an unserer Schule angeboten wird, ist nicht selbstverständlich. Vor zehn Jahren war ich die einzige Lehrerin und wurde misstrauisch beäugt. In den letzten Jahren haben sich 14 Lehrerinnen und Lehrer für das „Soziale Lernen“ fortgebildet und wir sind bestrebt, es zumindest für alle an der Schule neu anfangenden Klassen durchzuführen (siehe Anhang, Auszug aus dem Schulprogramm des Friedrich-Engels-Gymnasiums: Die Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenz).

### **Fortbildung ist wichtig**

Für mich war der Anfang damals ein Sprung ins kalte Wasser. Ich ahnte nur, dass Schülerinnen und Schüler auch am Gymnasium noch eine andere Bildung als die des Fachunterrichts brauchten. Ich absolvierte zunächst eine Fortbildung des Lions-Clubs zum Thema „Erwachsen werden“; damit traute ich mir zu anzufangen. Im Laufe der Zeit besuchte ich alle Fortbildungen, die ich zum Thema nur finden konnte, unter anderem bei der Landessportjugend, doch das meiste habe ich wohl durch die Praxis mit euch Jugendlichen gelernt. Vom ersten Tag an war ich vom „Sozialen Lernen“ begeistert, keine Noten erteilen zu müssen, mich als Dozierende zurücknehmen zu können und meine Rolle hauptsächlich darin zu sehen, Prozesse in der Klassengemeinschaft zu begleiten und im Bedarfsfall einzugreifen. Nun wird in Berlin für alle 7. Klassen flächendeckend das Fach Ethik eingeführt. Viele Diskussionen mit Schulpolitikern, sogar dem Schulsenator, konnten nicht davon überzeugen, „Soziales Lernen“ statt Ethik einzuführen. Was mit dem „Sozialen Lernen“ wird, ist noch unklar, klar ist nur, dass die Schülerinnen und Schüler es weiterhin dringend brauchen. Wir werden sehen.

### **Liebe 7f, lieber Mohammed,**

nach deinem ersten Schultag kannte dich die halbe Schule und nach deinem 2. Schultag gab es kaum noch einen Lehrer, der nicht deinen Namen wusste. Du prügelst!

**„Da wird das ‚Soziale Lernen‘ auch nicht helfen.“**

Du provozierst nicht nur andere Siebtklässler, nein, auch vor Schülern der 8. und 9. Klassen schreckst du nicht zurück, und das am ersten Tag in einer neuen Schule im Probehalbjahr. Mit einem mitleidigen Lächeln drückten mir die Kollegen ihre Informationszettel in die Hand, wenn sie dich wieder beim Prügeln erwischt hatten, als wollten sie mir signalisieren: „Da wird dein ‚Soziales Lernen‘ auch nicht viel helfen.“

### **Bittere Erfahrungen**

Doch meine einfache Frage in einer der ersten Stunden zum „Sozialen Lernen“ brachte dich aus dem Konzept. Ich fragte bloß: „Warum prügelst du?“ Und dann sprudelte es nur so aus dir heraus: Du seiest nicht von Anfang an so gewesen, sondern so geworden. Zuerst sei deine Familie nach der Flucht aus dem Libanon in einem kleinen Ort in Brandenburg untergebracht worden. Da war noch alles in Ordnung. Dann musstet ihr in den Wedding umziehen. Im Wedding könne man nicht ohne Prügeln durchkommen. Dort hättest du in der Grundschule so viel erlebt: Zum Beispiel seien Mitschüler in die Mülltonne geworfen worden, hätten geraucht und sogar Drogen genommen, Messer dabei gehabt. Nur wer sich stark zeige, könne überleben. Auf die Frage, was denn die Lehrer gemacht hätten, meinstest du, das habe sie nicht interessiert. Mehrere Mitschülerinnen und Mitschüler zeigten Verständnis für dich. Einer meinte, sein Vater sei Sozialarbeiter im Wedding und würde ganz ähnliche Geschichten erzählen. Eine andere bestätigte dich und berichtete, sie sei auch im Wedding zur Grundschule gegangen und habe Ähnliches beobachtet. Die Mitschüler sagten dir aber auch, dass hier nicht der Wedding sei, dass hier keine

Weddinger Zustände herrschten. Sie bitten dich darum, um die Leute, die Stunk wollen, einen weiten Bogen zu machen. Die Gruppe versteht auch, dass du dich schnell provoziert fühlst, eben weil du gleich denkst, du würdest angegriffen und müsstest dich verteidigen. Die Gruppe versprach, in der kommenden Woche darauf zu achten, dass du dich nicht provoziert zu fühlen brauchst, und bat dich, dich nicht provozieren zu lassen. Am Ende hast du geweint und ich beinahe mit. Du brauchtest nicht mehr zu prügeln und ich wähnte das Problem erledigt, bis dann die Prügelei mit Peter und die Geschichte mit dem MP3-Player passierte.

Du meintest, happy slapping habest du im Fernsehen kennen gelernt, alle sprächen darüber und fänden es irgendwie gut, da sei die Aufnahme eines Gesprächs doch harmlos. Dass das für die Betroffenen nicht harmlos ist, hast du schnell begriffen, dich entschuldigt und die Konsequenzen für deine Handlung akzeptiert. Deine Version für die Prügelei lautete, Peter habe dich provoziert und dich zum Kampf herausgefordert, weil er zeigen wollte, dass er genauso stark sei wie du. Und Prügeln mache doch auch Spaß. Ihr wart allerdings zu viert! Der Tadel war fällig.

Über deinen Satz, dass Prügeln Spaß mache, habe ich nachgedacht und daraufhin das Kämpfen nach Regeln eingeführt. Mit Schaumstoffschlägern darf nun, wer möchte, für eine Minute in den „Ring“, das heißt, in den Stuhlkreis, er sucht sich einen freiwilligen Partner und dann drescht ihr aufeinander ein, allerdings nicht auf den Kopf und nicht auf das Geschlecht. Und wenn vor Ende der Minute einer von euch oder ich „Stopp“ sagen, ist sofort Schluss (siehe Anhang: „Gehst du mit mir in den Ring?“).

Lange habe ich gezögert, solche Übungen im „Sozialen Lernen“ einzuführen. In der Fachliteratur ist dies strittig. Einige Autoren vertreten vehement, dass solche Übungen Aggressionen anheizen, und lehnen sie deshalb ab (siehe Literaturliste). Und ich habe mir anhören müssen, wie Kolleginnen und Kollegen berichten, dass die Schülerinnen und Schüler „Soziales Lernen“ nur deshalb so gut fänden, weil sie sich dort schlagen dürften. Für mich stehen bei dieser Übung der körperliche Einsatz, der Spaß, den ihr dabei habt, und das gegenseitige Kräfteressen im Vordergrund. In jeder Stunde ist nach dem Alphabet – es wollen immer alle dran sein – ein Paar an der Reihe, um für eine Minute nach Regeln zu kämpfen. Mir war auch wichtig, dass du nicht nur administrative Konsequenzen wie Tadel und Ausschluss vom Wandertag erfahren musstest, sondern ich auf dein Bedürfnis nach körperlicher Betätigung eingehen konnte. Darüber hinaus hast du die Aufgabe bekommen, Peter zu unterstützen, damit auch er sich in der Klasse wohl fühlen kann.

### **Liebe 7f,**

von meinem Programm zum „Sozialen Lernen“ konnte ich bisher nicht viel einbringen. Jede Stunde bereitete ich sorgfältig vor, denn die Stunden zum „Sozialen Lernen“ sind mir persönlich die wichtigsten Stunden in der Woche. Nach meinen Vorstellungen würden wir im Laufe eines Jahres folgende Handlungsfelder behandeln: „Kontakt aufnehmen, Kennen-Lernen, Regeln vereinbaren und einhalten, sich miteinander wohl fühlen“, „Sich selbst und andere wahrnehmen, das Selbstwertgefühl stärken“, „Sich mit Geschlechterzuschreibungen kritisch auseinandersetzen“, „Mit den eigenen und den Gefühlen anderer umgehen“, „Kommunikationsfähigkeit erweitern“, „Kooperationsfähigkeit weiterentwickeln“, „Mit Konflikten konstruktiv umgehen“. Die Betonung liegt

***Vier verprügeln einen***

***„Gehst du mit mir in den Ring?“***

auf „Handeln“, denn das gemeinsame Tun und sich Erfahren halte ich für genau so relevant wie das Sprechen. Doch es ist eure Stunde, eure Themen haben Vorrang und ich kann aus meinem Erfahrungsfundus schöpfen und die passenden Übungen einbauen.

**Regel Nr. 1: „Ich respektiere die anderen“**

Jede Stunde beginnt mit einer Kartenabfrage. Jede/r erhält drei Karten (grün, gelb und rot) im DinA-6-Format und beantwortet für sich die Frage: Wie wurde Regel eins in der letzten Woche in unserer Klasse eingehalten? Regel eins lautet: „Jeden respektieren.“ Ihr habt diese Regel selbst aufgestellt und wir haben beschlossen, die Kartenabfrage so lange zu Regel eins zu machen, bis diese Regel gut eingehalten wird. Wir haben ein Jahr Woche für Woche mit dieser Regel verbracht. Wer die rote Karte hoch hält, signalisiert schlechtes Einhalten, wer gelb hoch hält, meint, dass es so einigermaßen ging, und grün bedeutet, Regel eins wurde gut befolgt. Grün ist bei euch selten. Nach dem Hochhalten begründen jeweils drei Schülerinnen und Schüler, warum sie sich für welche Farbe entschieden haben. Damit sind eure Themen auf dem Tisch. Ich danke euch, dass ihr so engagiert mitmacht und wir auf diese Weise die Probleme in der Klasse behandeln können.



*Spinnen überlisten: Die Übung mit den drei Vs: Verantwortung, Vertrauen und Vergnügen, so haben die Jungen die Übung genannt*



*Platzwechsel: Stürzt einer ab, beginnt die Übung von vorne*

Es gab Ausnahmen in diesem Jahr, das war unter anderem die Fachtagung der Friedrich-Ebert-Stiftung zum „Sozialen Lernen“. Ich hatte mich entschieden, meinen Workshop mit euch gemeinsam zu gestalten. Kooperationsübungen sollten im Vordergrund stehen und nicht die Bearbeitung eurer Konflikte, denn die wolltet ihr nicht vor Fremden diskutieren.

**Verantwortung übernehmen  
– Die Blindenführung**

Wir entschieden uns für die Übung „Blindenführung“ (siehe Anhang, weitere Kooperationsübungen „Platzwechsel“ und „Spinnennetz“). Mit der Vorbereitung der Fachtagung verbrachten wir mehrere Stunden. Als erstes lerntet ihr die Übung selbst kennen: Ihr suchtet euch jeweils einen Mitschüler<sup>1</sup> eures Vertrauens, der eine bekam die Augen verbunden, der andere führte. Muss man sich anfassen, wie fasst man sich am besten an, wenn man führt? Jedes Paar entscheidet, was ihm am angenehmsten ist: Die Führung an der Hand, ein Arm um die Schultern, unterhaken. Zwei wollten nur durch Sprache dirigieren. Wie sagt man jemandem, wenn er nicht sieht, dass er auf einen Stuhl steigen soll? Zunächst gab es Trockenübungen, den einen oder anderen Schritt ins Leere und viel Gelächter. Dann ging es wirklich los: Zuerst die Treppe hinunter in die Aula,

<sup>1</sup> Es sind sowohl Schülerinnen als auch Schüler gemeint.

dort hatte ich verschiedene Hindernisse aufgebaut: Über vier Tische balancieren, durch einen Reifenschlauch krabbeln, über Bretter in verschiedenem Abstand steigen, auf eine Bank steigen und hinunter springen. Immer noch mit verbundenen Augen gab es dann verschiedene Gerüche zu bestimmen. Ihr konntet nicht genug bekommen. Es war schönes Wetter und so ging es weiter auf den Schulhof, dann auf den Sportplatz. Der Höhepunkt war dann die Weitsprunggrube. Mir stockte der Atem, jeder wollte springen und nachher saßen wir alle lachend im „Sandkasten“ der Sprunggrube.

Das Bedürfnis, nach der Übung über das Erlebte zu sprechen, war groß. Über meine Standardfragen: Wie hat euch die Übung gefallen, was ist euch aufgefallen, will noch jemand etwas sagen oder fragen, wie ist das bei uns in der Klasse, könnt ihr das, was ihr bei der Übung erfahren habt, im Alltag anwenden?, kamen wir ins Gespräch. Für einige war es ein schönes Gefühl, sich auf jemanden verlassen zu können. Einer sagte, es sei für ihn vollkommen neu, jemandem „blind“ zu vertrauen, und er wünschte, sich auch in Wirklichkeit so auf andere verlassen zu können. Anderen fielen die ersten Schritte mit verbundenen Augen nicht leicht, einem tat es gut zu spüren, dass ihm vertraut wurde. Schwierig war es für manche, so viel Verantwortung zu übernehmen, anderen machte es Spaß, jemanden zu führen. Einem fiel es leichter zu führen, als geführt zu werden.

Ihr nanntet die Übung die „Übung mit den drei Vs“: Verantwortung, Vertrauen, Vergnügen. Begeistert habt ihr in den Parallelklassen davon erzählt und dann den Hindernisparcours für die anderen Klassen aufgebaut. Am Ende hattet ihr eine Menge gelernt und auf der Tagung der Friedrich-Ebert-Stiftung führtet ihr die 30 Lehrerinnen und Lehrer sicher durchs Gebäude. Ihr habt die Verantwortung für die Lehrer übernommen, sie haben euch vertraut und gemeinsam hattet ihr viel Spaß. Ich war sehr stolz auf euch und ihr sagtet, ihr wusstet gar nicht, dass Lehrerinnen und Lehrer so nett sein können. Sogar unser Schulrat war dabei und bei dem habt ihr jetzt auch einen Stein im Brett.

### **Liebe 7f, liebe Saba, ihr Mädchen kommt zu kurz!**

Die Klasse ist auf Wunsch der Französischlehrerin alphabetisch geteilt worden, die eine Gruppe hat dann Französisch, die andere „Soziales Lernen“. In der einen Gruppe sind deutlich mehr Jungen, da haben die Jungen immer das Sagen, in der 2. Gruppe sind mehr Mädchen, doch auch in dieser Gruppe sind die Probleme der Jungen meistens so dringlich und aktuell, dass für euch Mädchen viel zu wenig Zeit bleibt. Ihr lernt, wie die Jungen miteinander umgehen, und bringt euch ein, so gut es geht.

Ich habe das von Anfang an beobachtet und war bedacht, euch das Wort zu verschaffen, bis du, Saba, mir eine Mail geschickt hast: „Mir ist in letzter Zeit aufgefallen, dass sich die Mädchen doch sehr häufig um Kleinigkeiten streiten. Die Jungen gehen anders miteinander um. Das Problem besteht sicher darin, dass sich die Jungen eher die Meinung ins Gesicht sagen als die Mädchen. Die Mädchen trauen sich meist nicht, gegenüber ihrer Freundin die Meinung direkt zu äußern. Deswegen wollte ich Ihnen den Vorschlag machen, dieses Problem beim „Sozialen Lernen“ zu besprechen. Sicher wollten Sie schon etwas anderes machen, doch mir scheint gerade nach der Klassenfahrt der Zeitpunkt sehr gelegen. Auf der Klassenfahrt gab es auch sehr viel Eifersucht und Neid, besonders bei der Disco wurde das deutlich. Einige Mädchen waren total negativ gegen eine bestimmte Mitschülerin eingestellt, weil sie der



*Gerüche bei der Blindenführung erraten*

***Es ist ein schönes Gefühl, sich auf andere verlassen zu können***

***Mädchenstreit um Kleinigkeiten***

Meinung waren, dass diese immer die besten und meisten Jungen zum Tanzen abbekommen hatte. Danach haben sie sich zwar ausgesprochen, doch lag dann am nächsten Tag schon ein Schatten auf der Freundschaft. Ich möchte keine Namen nennen und Sie bitten, sich einmal mit uns Mädchen alleine zu treffen.“

Die Französischlehrerin stand dem Vorschlag, die Klasse nun doch nach Jungen und Mädchen zu trennen, skeptisch gegenüber: Dann käme sie in der Teilungsstunde mit den Mädchen viel schneller voran und könne nicht mehr parallel unterrichten. So ist es denn auch, doch euch tut die Mädchenstunde so gut und das hat sie letztendlich überzeugt.

### **Mädchenstunden**

Wir haben angefangen mit der Fragestellung: Welche Gruppierungen gibt es innerhalb der Mädchen in der 7f? Ich war erstaunt darüber, dass ihr nahezu 100%ig in der Zuordnung übereinstimmt. Ihr erklärtet mir, ich bräuchte doch bloß zu schauen, wie ihr euch kleidet: Die eine Gruppe kleidet sich modisch und peppig und interessiert sich schon für Jungen, die zweite Gruppe legt nicht so viel Wert auf Kleidung und interessiert sich noch nicht für Jungen und in der dritten Gruppe sind die eher Stillen, die viel für sich sind und sich in gewisser Weise auch zusammengetan haben.

Ausgesprochen hattet ihr das vorher so noch nie, gerade durch die Benennung der drei Gruppen wurde euch klar, dass die Differenzen innerhalb der Mädchen längst nicht so groß sind wie bei den Jungen. Mit euren Streitigkeiten wolltet ihr euch gar nicht mehr beschäftigen – sie kamen euch plötzlich unbedeutend vor – sondern mit euch selbst.

Besonders gut hat euch die Übung „Fünf positive Eigenschaften in meiner Hand“ gefallen. Zwei Personen tun sich zusammen und malen gegenseitig die Umrisse einer Hand auf ein DinA-4-Blatt. Dann schreibt jede ihren Namen darüber und in jeden Finger eine positive Eigenschaft. „Was kann ich denn da schreiben?“, war die meistgestellte Frage und „Reichen auch drei Eigenschaften?“

### **Fünf positive Eigenschaften in meiner Hand**

Als alle fünf positive Eigenschaften gefunden hatten, hängten wir die Hände im Klassenzimmer auf, jede stellte sich vor ihre Hand und trug ihre fünf positiven Eigenschaften vor. Es war mucksmäuschenstill und hinterher gab es Beifall für jede. So haben wir uns noch gar nicht gesehen, habt ihr hinterher gesagt und auch gespürt, wie gut das tat. Ich war dafür, die Hände hängen zu lassen, doch ihr wolltet nicht, dass die Jungen sie sehen, also kamen sie in eure Hefter zum „Sozialen Lernen“. Liebe Saba, ich bin dir sehr dankbar für deine Mail, wir werden die Teilung nach Jungen und Mädchen auch im kommenden Schuljahr beibehalten.

**Liebe 7f, liebe Schülerinnen und Schüler, die ich nicht namentlich genannt habe**, es tut mir leid, dass ich euch nicht alle einzeln aufführen kann, dabei seid ihr es doch, die den Stunden zum „Sozialen Lernen“ die Substanz geben. Ihr seid es, die mich mit euren Diskussionsbeiträgen immer wieder positiv überraschen, die ihr eine Klassengemeinschaft sein wollt und die ihr bereit seid, etwas dafür zu tun. Und natürlich freut es mich, wenn ihr mir signalisiert, dass die Stunden zum „Sozialen Lernen“ euere Lieblingsstunden sind, dass ihr gern mehr als eine Stunde pro Woche davon hättet.

### **Ethik und „Soziales Lernen“**

Zwei Stunden Ethik in der Woche habt ihr auch, weil unsere Schule an dem Schulversuch „Ethik“ teilnimmt. Ihr habt mir den Unterschied zwischen Ethik und „Sozialem Lernen“ erklärt. Die Themen, meint ihr, seien ähnlich, z.B. hättet ihr in Ethik das Thema „Recht und Unrecht“ behandelt. Es würden Texte

gelesen, Arbeitsblätter ausgefüllt, es werde gemalt und geschrieben, nach jeder Unterrichtseinheit gebe es einen Test wie im normalen Unterricht, nur eben mit der Klasse, mit jedem Einzelnen habe das Ganze nichts zu tun. Ethik helfe der Klassengemeinschaft nicht weiter. Natürlich wisse jeder, dass Mobbing Unrecht ist. Aber dann zu überlegen, wie wenden wir das Gelernte auf unsere spezielle Situation in der Klasse an, das sei in Ethik nicht vorgesehen, dafür bräuchtet ihr „Soziales Lernen“.

Nach einem Jahr „Soziales Lernen“ habt ihr in der Klasse eine Unterschriftensammlung initiiert und jede/r hat unterschrieben, dass ihr auch in der 8. Klasse „Soziales Lernen“ haben wollt, selbst wenn ihr weiterhin eine Stunde zusätzlich kommen müsst. Für die 8. Klassen gibt es keine Lehrerstunden mehr und ich wollte eigentlich aufhören. Aber nun machen wir weiter mit den Jungen- und Mädchenstunden zum „Sozialen Lernen“ auch in der 8. Klasse. Die Kolleginnen und Kollegen haben mir bestätigt, dass der Zusammenhalt in der 7f deutlich gewachsen ist und auch die mündliche Beteiligung. Auch seien sie dankbar, dass ich über bestimmte Probleme im „Sozialen Lernen“ gesprochen habe und sie sich nicht darum kümmern mussten. Am besten hat ihnen gefallen, dass jede Stunde zum „Sozialen Lernen“ mit 60 Sekunden Ruhe beginnt. Das haben einige sogar übernommen.

In der Schülerzeitung zum Thema Gewalt war euer Song abgedruckt, den wir für das Schulfest gedichtet hatten, als Beispiel für eine gute Klassengemeinschaft:

### **Song der 7f**

Wir sind die Schüler aus der sieben eff,  
mit ab und zu 'nem coolen Treff,  
manche groß und manche klein,  
doch wir woll'n 'ne Gemeinschaft sein.

Russisch, russisch, und aus Vietnam,  
polnisch, polnisch und ich bin Quang  
„Miteinander leben“ unser Motto heißt  
und daran halten wir uns meist.

Deutsch nicht für alle Muttersprache ist,  
doch könn'n wir's gut, das ist gewiss  
hier war's falsch und dies verkehrt,  
Fehler treten auf, vermehrt.

Bosnisch, bosnisch und aus der Türkei,  
Berlin, Berlin, auch Deutsche dabei.  
„Voneinander lernen“ unser Motto weiter geht,  
und dazu ist es nie zu spät.

Was wir essen, ist international,  
folgendes Essen steht zu Wahl:



*Fallenlassen*

Schaschlik, Döner, Pizza, Mais,  
Pommes und ein bisschen Reis.

Russisch, russisch, und aus Vietnam,  
polnisch, polnisch und ich bin Quang  
„Miteinander leben“ unser Motto heißt  
und daran halten wir uns meist.

„Voneinander lernen“ unser Motto weiter geht,  
und dazu ist es nie zu spät.

Für eure weitere Schullaufbahn wünsche ich euch viel Erfolg und mit eurem  
Engagement für das „Soziale Lernen“ werdet ihr eine Klassengemeinschaft  
bleiben, in der jede und jeder gut leben und lernen kann.

Berlin, den 12. Dezember 2006  
Eure Soziales-Lernen-Lehrerin H. Moericke

Das neue Schulgesetz definiert Bildung als die Entwicklung von Handlungskompetenz, die die vier Teilkompetenzen Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz umfasst:



Zitiert nach: Mascha Kleinschmidt-Bräutigam; Margot Wichniarz: Der erweiterte Lernbegriff – eine Chance für die Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern. In: Berliner Forum Gewaltprävention, Themenschwerpunkt „Soziales Lernen in der Schule“, Berlin 2005.

Konkret heißt es im Schulgesetz: „Schulische Bildung und Erziehung sollen die Schülerinnen und Schüler insbesondere befähigen, die Beziehung zu anderen Menschen in Respekt, Gleichberechtigung und gewaltfreier Verständigung zu gestalten sowie allen Menschen Gerechtigkeit widerfahren zu lassen...“ (§ 3,3). Damit erhalten wir den Auftrag, kontinuierlich auf die Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenz einzuwirken. Diese findet unangefochten in jedem Unterricht und im gesamten Schulleben statt.

Das FEG bietet ergänzend ein spezielles Aufgabengebiet zur Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenz an (§ 14/16 Schulgesetz). Es geht in diesem Aufgabengebiet darum, sich das eigene Verhalten bewusst zu machen, das persönliche Handlungsrepertoire zu reflektieren, zu erweitern, neue Verhaltensmöglichkeiten zu erproben und gezielt einzusetzen, und zwar im Sinne eines gewaltfreien und demokratischen Umgangs miteinander. Damit leistet dieses Aufgabengebiet seinen Beitrag zum Motto der Schule: Miteinander leben – von einander lernen.

#### Im Einzelnen ergeben sich folgende Ziele

- Die Entwicklung von Selbstkompetenz, u. a. durch die Steigerung des Selbstbewusstseins und des Verantwortungsgefühls, um zu einer gelungenen Lebensgestaltung zu befähigen.
- Die Entwicklung von Sozialkompetenz, u. a. durch die Steigerung von Empathie und Konfliktfähigkeit, um die SchülerInnen in die Lage zu versetzen, sich in einer dynamischen Welt zu bewähren und diese verantwortlich und aktiv mitzugestalten.

Zu diesem Aufgabengebiet gehören das „Soziale Lernen“ im Klassenverband, die Mediation, das Patenmodell und die Suchtprophylaxe.

#### „Soziales Lernen“ im Klassenverband

Das „Soziale Lernen“ findet im Klassenverband (Teilungsgruppen, einstündig) statt und wird nicht benotet. So können ohne Notendruck die Probleme, die im Klassenverband entstehen, besprochen und Übungen zur Selbst- und Sozialkompetenz erprobt werden. Grundlage ist der respektvolle Umgang miteinander, basierend auf den Grundregeln, dass die Starken die Schwachen unter gar keinen Umständen unterdrücken oder demütigen dürfen und dass Gewalt in jeder Form an unserer Schule nicht geduldet wird. Die Schülerinnen und Schüler

**Die Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenz am Friedrich-Engels-Gymnasium**  
(Auszug aus dem Schulprogramm)

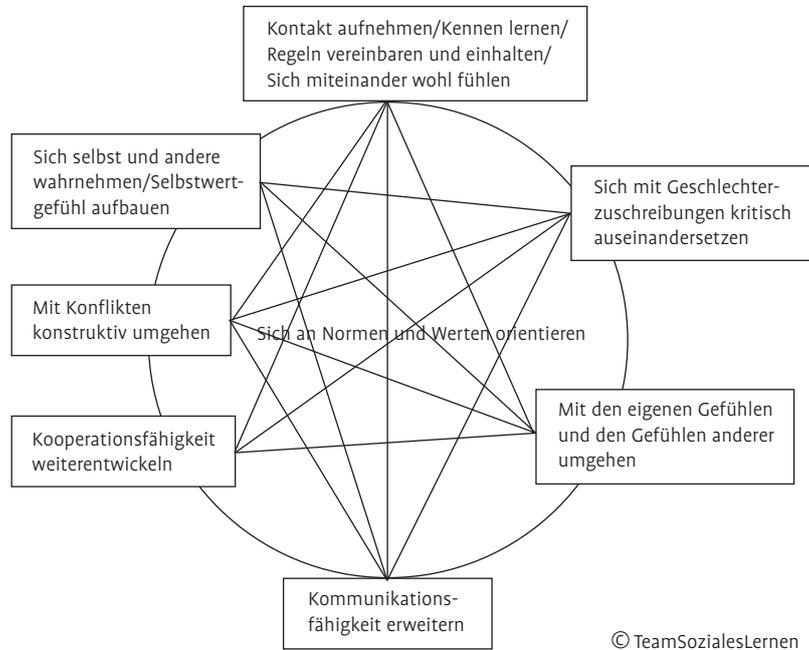
**Die Beziehungen untereinander auf der Grundlage von Respekt, Gleichberechtigung und gewaltfreier Verständigung gestalten**

**„Soziales Lernen“ – ein Aufgabengebiet am FEG**

**„Soziales Lernen“ wird nicht benotet**

werden in diesen Stunden unabhängig von ihrem fachlichen Können wahrgenommen, was die Identifikation mit der Schule erleichtern kann. Gleichzeitig wächst aber auch die Lernproduktivität, denn nur in einer Atmosphäre ohne Angst und Gewalt kann gut gelernt werden.

### Handlungsfelder des „Sozialen Lernens“



#### Bestandsaufnahme

Das „Soziale Lernen“ wurde aus eigener Kraft an unserer Schule aufgebaut. Die KollegInnen haben viel Zeit und Engagement in diese Arbeit investiert.

Die Schulleitung fördert das „Soziale Lernen“, indem sie Lehrerstunden zur Verfügung stellt und immer wieder bereit ist, stundenplantechnisch viele Wünsche zu berücksichtigen. Die Eltern waren besonders in der Anfangsphase, u. a. mit ihren Briefen an die Senatsverwaltung, eine sehr große Hilfe.

Ein Problem besteht darin, dass nach wie vor jeder das macht, was ihm gerade notwendig erscheint. Das ist einerseits dem Fach gegenüber durchaus angemessen, denn es geht darum, diese Arbeit wirklich an den Bedürfnissen der SchülerInnen zu orientieren, andererseits erfährt die Arbeit so eine gewisse Beliebigkeit. Noch fehlt ein Kerncurriculum.

Folgende KollegInnen unterrichten „Soziales Lernen“ oder haben es unterrichtet: Herr Bock, Frau Braun-Pfarr, Frau Ebert, Frau Hoehle, Frau Gerlach, Frau Moericke, Frau Moragiannis, Frau Oelwein, Frau Schneekloth, Frau Schmidt, Frau Schmock, Frau Senß, Frau Slama, Frau von Strünck. Die Stunden zum „Sozialen Lernen“ werden auf das Stundendeputat der KollegInnen angerechnet.

#### Im Schuljahr 2005/06 unterrichten:

- 5a Frau Moericke (zwei Teilungsgruppen je eine Stunde in der Woche)
- 5b Frau Schmidt (zwei Teilungsgruppen je eine Stunde in der Woche)
- 7a Frau Ebert/Frau Braun-Pfarr (je eine Teilungsgruppe in der Woche)
- 7f Frau Gerlach (ganze Klasse)
- 8f Herr Bock (zwei Teilungsgruppen vierzehntägig)
- Frau Hoehle/Frau Schneekloth (je eine Teilungsgruppe in der Woche)

**Noch fehlt ein Kerncurriculum**

**Vision**

In zehn Jahren wird in allen 5. bis 10. Klassen „Soziales Lernen“ unterrichtet. Noten werden nicht erteilt. Die Stunden werden auf das Stundendeputat der KollegInnen angerechnet, und zwar zwei Stunden pro Klasse, damit in halber Klassenstärke unterrichtet werden kann. Es gibt eine Fachbereichsleitung für das Aufgabengebiet „Selbst- und Sozialkompetenz“, die die Arbeit anleitet, koordiniert und evaluiert.

Ein Kerncurriculum ist verabschiedet und bestimmte Projekte sind für die einzelnen Jahrgangsstufen festgelegt. Dazu könnte gehören, dass in den 5. und den neuen 7. Klassen am Anfang drei Tage zum Thema „Wir werden ein Team – Kennen Lernen und Regeln in der neuen Gruppe“ durchgeführt werden. In den 9. und 10. Klassen werden überwiegend Projekte zu bestimmten Themen angeboten (z.B. „Erziehung“ in der 10. Klasse).

**Schritte zur Realisierung**

- Um die ganze Schule einzubeziehen, wird ein Studientag zur Selbst- und Sozialkompetenz durchgeführt.
- Auf freiwilliger Basis bilden sich weitere KollegInnen fort, die noch nicht „Soziales Lernen“ unterrichten. Frau Moericke bietet im 1. Hj. 2006 drei Veranstaltungen an.
- Die Eltern werden einbezogen, indem drei pädagogische Abende zu Themen der Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenz angeboten werden.
- Die KollegInnen, die „Soziales Lernen“ unterrichten, werden drei Stunden pro Halbjahr freigestellt, um die Möglichkeit zu haben, wechselseitig mindestens drei Stunden bei einem Kollegen zu hospitieren (Anleitung Moericke).
- Drei Treffen finden im 1. Hj. 2006 statt, um sich über die Arbeit auszutauschen und an der Erstellung des Kerncurriculums zu arbeiten.
- Wir brauchen auch an unserer Schule eine Fachbereichsleitung für das Aufgabengebiet „Selbst- und Sozialkompetenz“. Die erste A15er Stelle für das „Soziale Lernen“ wurde an einer anderen Berliner Oberschule bereits ausgeschrieben.

**Sich selbst und  
andere wahrnehmen/  
Selbstwertgefühl  
stärken**

**WAS MIR AN DIR GEFÄLLT**

**Absicht:** Anderen sagen, was mir an ihnen gefällt; erfahren, was anderen an mir gefällt

**Altersgruppe:** ab Klasse 5

**Anzahl:** 15 Personen

**Zeitrahmen:** 15 Minuten

**Voraussetzungen:** Sammeln Sie vorher mit den Kindern, was einem an einem anderen Menschen gefallen kann.

**Vorbereitung/Material:** Eine Schülerin/ein Schüler setzt sich nach vorn, evtl. etwas erhöht auf einen Tisch.

**Übungsverlauf:**

Kind A geht nach vorn und setzt sich auf einen Tisch. Die anderen Kinder überlegen, was ihnen an diesem Kind gefällt. A gibt drei Kindern das Wort, die ihm sagen können, was ihnen an A gefällt. Dann entscheidet A, welchem Kind als nächstes etwas Positives gesagt werden kann und wechselt mit diesem Kind den Platz.

Die Kinder, die noch nicht vorn auf dem Tisch sitzen konnten, bekommen in der nächsten Stunde das Wort.

**Anmerkung:**

Kind A darf nicht mehr als drei Kindern das Wort geben, d.h. auch nur drei Gefallensäußerungen entgegen nehmen. Dadurch soll gewährleistet sein, dass kein Kind dabei benachteiligt bzw. bevorzugt wird.

**Auswertung:**

Wie hast du dich gefühlt, als du gehört hast, was anderen an dir gefällt?  
Wie hast du dich gefühlt, als du einem anderen Kind gesagt hast, was dir an ihm gefällt?

**Varianten/Fortsetzung:**

Die Gruppenleiterin arbeitet mit den Kindern heraus, dass es Gefallensäußerungen gibt, die sich auf das Äußere des Kindes beziehen, und Äußerungen, mit denen das Verhalten des Kindes gemeint ist. Wieder werden diverse Beispiele gesammelt.

In einer 2. Runde geben die Kinder nur positive Äußerungen über das Verhalten des ausgewählten Kindes ab.

**Fundort/Quelle:** M. Wichniarz

**BLINDENFÜHRUNG****Mit den eigenen  
Gefühlen und den  
Gefühlen anderer  
umgehen**

**Absicht:** achtsam mit anderen umgehen, Verantwortung übernehmen, Gefühle wahrnehmen, über Gefühle sprechen

**Altersgruppe:** ab Klasse 1

**Anzahl:** ganze Klasse

**Zeitraumen:** 45 Minuten

**Voraussetzung:** Übungen zum rücksichtsvollen Umgang miteinander

**Vorbereitung/Material:** Tücher, Materialien zum Riechen und Fühlen

**Übungsverlauf:**

Vorweg mit den Kindern besprechen, worauf die Blindenführerin/der Blindenführer achten sollte bzw. muss.

Hinweis: Die Blindenführerin führt, indem sie den Blinden am Arm festhält, möglichst mit beiden Händen. Sie soll auch sprechen und dem Blinden, je nach Notwendigkeit, erklären, was ihn umgibt und worauf er sich einstellen muss.

In den ersten Runden schließen die Kinder ihre Augen und können jederzeit auch blinzeln, wenn sie sich unsicher fühlen. In späteren Runden können die Augen mit Tüchern bzw. Stirnbändern (geht schneller) verschlossen werden. Die Geführten sollen den Führenden sagen, wenn für sie etwas nicht stimmt. Zunächst in einem Raum oder auf dem Schulflur führen, in dem sich wenig Hindernisse befinden.

Die Führungszeit beträgt jeweils 2-3 Minuten.

Besprechung zu zweit:

1. Wie habe ich mich als Geführte gefühlt? Hätte ich von meiner Partnerin etwas anderes benötigt, um mich sicher zu fühlen?
2. Wie habe ich mich als Führende gefühlt? Was habe ich bei der anderen Person gespürt? Deckt sich das mit den Empfindungen der anderen Person?

Die Paare wechseln ihre Aufgaben. Danach wie zuvor beschrieben.

**Varianten:**

Art der Führung: Die Blinde legt die Hand auf die Schulter des Führenden.

Der Führende legt den Arm um die Schulter der Geführten. Etc.

Bei der Führung werden Materialien gefühlt und/oder gerochen.

Bei der Führung werden Hindernisse überwunden.

Die Führung geht durchs Treppenhaus und auf den Schulhof. Etc.

**Fundort/Idee:** Verena Maeffert-Hoffmann, Mit Mädchen und Jungen spielen, Behörde für Schule, Jugend und Sport, Hamburg.

## Mit Konflikten konstruktiv umgehen

### GEHST DU MIT MIR IN DEN RING?

**Absicht:** sich in sportlicher Form körperlich messen, miteinander ringen, körperliche Kräfte messen, dabei niemanden verletzen, bei Wettkämpfen Regeln beachten, vor allem die Stopp-Regel

**Altersgruppe:** ab Klasse 1

**Anzahl:** 12-15 Personen

**Zeitraumen:** 30 Minuten

**Voraussetzung:** - / -

**Vorbereitung/Material:** Encounterbats (Schaumstoffschläger), als Reste in Läden für Schaumstoff zu erhalten o. über den Verlag „Donna Vita“

#### Übungsverlauf:

Die SchülerInnen sitzen im Kreis. Ein/e SchülerIn bekommt beide Schaumstoffschläger. Damit geht er/sie auf eine/n andere/n SchülerIn zu und fragt: Gehst du mit mir in den Ring? Wird die Frage bejaht, gehen beide in die Mitte des Stuhlkreises und verbeugen sich voreinander. Wenn der/die SchiedsrichterIn (die Gruppenleiterin oder ein/e SchülerIn) das Zeichen gegeben hat, schlagen sie eine Minute lang aufeinander ein. Der Kopf darf nicht getroffen werden und wenn eine/r von beiden „Stopp!“ sagt, muss das Schlagen sofort eingestellt werden. Nach der einen Minute ruft die/der SchiedsrichterIn „Stopp!“. Der Kampf ist beendet, beide geben sich die Hände, verbeugen sich voreinander und dem/der SchiedsrichterIn und geben die Encounterbats an ein anderes Kind weiter.

#### Anmerkung:

Es wird sehr kontrovers diskutiert, ob es sinnvoll ist, Übungen durchzuführen, bei denen sich die SchülerInnen „schlagen“, auch wenn dies nur in sportlicher Form geschieht. Dennoch haben wir uns für die Durchführung einer derartigen Übung entschieden haben, weil körperliche Formen der Auseinandersetzung gerade bei Jungen vorkommen und wir das körperliche Kräftenessen, mit dem dies oftmals in Verbindung steht, nicht verdammen, sondern ihm im Gegenteil sogar Möglichkeiten eröffnen wollen. Wichtig dabei allerdings ist, dass Jungen (und auch Mädchen) lernen sich dabei an Regeln zu halten (z.B.: Die Kämpfenden achten einander. Niemand darf verletzt werden. Bei „Stopp!“ wird der Kampf sofort unterbrochen. Etc.). In der Veröffentlichung „Berühren, kooperieren, kämpfen“ (Hg.: LISUM) stellt Bernd Müller unterschiedliche Übungen zum Kämpfen nach Regeln vor, die sich alle für die faire körperlich-sportliche Auseinandersetzung eignen.

#### Auswertung:

Möchtet ihr noch etwas zu der Übung sagen?

#### Varianten:

##### DAMPF ABLASSEN

Die Übung sollte nur mit der halben Klasse durchgeführt werden.

Voraussetzung: Die Gruppenleiterin sollte in Mediation fortgebildet sein.

Ausgangssituation: Zwei SchülerInnen haben Auseinandersetzungen.

Es soll der Versuch unternommen werden, dass sie miteinander sprechen

und gemeinsam mit den anderen SchülerInnen der Klasse Lösungen finden.

Übungsablauf: Die SchülerInnen sitzen im Stuhlkreis. Die Gruppenleiterin spricht die Kontrahenten an: Ihr hattet einen Streit, bei dem ihr euch geschlagen habt anstatt über euer Problem zu sprechen.

Ihr dürft euch jetzt noch einmal eine Minute lang schlagen, allerdings diesmal mit den Encounterbats, d.h. ohne euch weh zu tun oder euch zu verletzen. Ihr könnt dabei aber eure Wut, euren Ärger, den ihr vielleicht noch aufeinander habt, loswerden.

Folgende Regeln gilt es zu beachten:

Den Anweisungen der Schiedsrichterin/des Schiedsrichters ist Folge zu leisten. Zu Beginn des Kampfes steht ihr euch gegenüber und verbeugt euch voreinander. Die/der Schiedsrichter/in gibt das Zeichen zum Start. Auch wenn der Schlag eines Encounterbats nicht weh tut, denn er ist aus Schaumstoff, darf der Kopf nicht getroffen werden.

Jeder kann auch zwischendurch „Stopp!“ sagen! Nach einer Minute gibt der/die Schiedsrichter/in das Zeichen zum Kampfe.

Beide Kämpfer stellen sich erneut einander gegenüber und verbeugen sich voreinander.

Danach setzen sich beide einander gegenüber. Den Abstand voneinander bestimmen sie gemeinsam. Jeder darf dem anderen eine Minute lang sagen, was ihm nicht gepasst hat.

Der andere hört zu und darf nicht unterbrechen.

Es dürfen keine Schimpfwörter/keine Beleidigungen gesagt werden.

Wenn eine Minute noch nicht gereicht hat, alles loszuwerden, was es zu sagen gibt, kann dafür weitere Zeit vorgesehen werden.

Schließlich werden die Kontrahenten gefragt, ob sie Ideen für Lösungsmöglichkeiten ihres Problems/ihrer Probleme haben.

Die anderen Schülerinnen und Schüler dürfen mit Vorschlägen dabei helfen.

Sie geben keine Kommentare ab.

Die Gruppenleiterin notiert die Lösungsvorschläge und liest sie den beiden Konfliktbeteiligten vor. Sie sollen sich auf einen Vorschlag einigen. Ihre Vereinbarung wird schriftlich niedergelegt, unterschrieben und ihre Einhaltung nach einem gemeinsam festgelegten Zeitraum (einen Tag, eine Woche, einen Monat) kontrolliert. Sollte es nicht gelingen, die Vereinbarung einzuhalten, wird nach dem festgelegten Zeitraum gemeinsam überlegt, was geändert werden muss, damit der gewaltfreie Umgang miteinander doch gelingt.

Der Konfliktbearbeitung liegen die Regeln der Mediation zu Grunde. Für die Gruppenleiterin ist es sehr von Vorteil, wenn sie sich in Mediation fortgebildet hat.

**Anmerkung:** Auch der Übungsvorschlag „Dampf ablassen“ wird sehr kontrovers diskutiert. Im Grundsatz sollen die SchülerInnen lernen, sich nicht zu schlagen, wenn sie aufeinander sauer sind, unterschiedliche Meinung haben etc. Wenn dann dennoch zunächst die Encounterbats eingesetzt werden, besteht die Gefahr, dass sie in ihren Mustern, z. B. „Schlagen bei Auseinandersetzungen ist richtig“, eher bestätigt werden, als dass sie sich davon lösen. Unsere Erfahrung ist allerdings die, dass wir sie mit den Encounterbats dort

abholen, wo sie stehen, und sie dann sehr wohl die angestrebte Richtung einschlagen.

**Fundort/Idee:** TeamSozialesLernen



Auch die Lehrerin darf sich mal schlagen.

Mir haben die Batacas am besten gefallen  
weil man seine ganze Wut dadurch ab-  
lassen konnte.

Die Batacas, weil man sich prügeln konnte  
ohne sich weh zu tun!

**PLÄTZETAUSCH****Kooperationsfähigkeit  
entwickeln**

**Absicht:** gemeinsam eine Aufgabe bewältigen

**Altersgruppe:** ab Klasse 1

**Anzahl:** halbe Klasse

**Zeitraumen:** 10 Minuten

**Voraussetzung:** - / -

**Vorbereitung/Material:** Teppichfliesen, Langbank aus der Turnhalle

**Übungsverlauf:**

Jedes Kind steht auf einer Teppichfliese neben einem anderen Kind. Von rechts nach links ergibt sich so eine bestimmte Reihenfolge der Kinder. Die Kinder erhalten die Aufgabe, ihre Plätze so zu tauschen, dass diese Reihenfolge von links nach rechts aufgebaut wird. (Die Übung kann auch auf einer Langbank ausgeführt werden.)

**Auswertung:**

Gemeinsam wird besprochen, wie die Aufgabe noch besser hätte gelöst werden können.

**Varianten:**

Die SchülerInnen erhalten die Aufgabe sich in alphabetischer Reihenfolge, nach ihren Geburtstagen etc. aufzustellen.

Die SchülerInnen stehen jeweils auf einer Teppichfliese. Neben dem ersten Kind liegt noch eine leere Fliese. Das erste Kind tritt nun auf diese leere Fliese, alle anderen Kinder folgen. Die letzte Fliese wird frei. Das Kind, das auf dieser Fliese stand, nimmt sie hoch und reicht es nach vorn von Kind zu Kind. Das erste Kind legt die nach vorn gereichte Fliese auf den Boden und die Bewegung zur Seite erfolgt von neuem.

**Fundort/Idee:** M. Moericke

**DR. HELGA MOERICKE**

Seit 1972 bin ich im Berliner Schuldienst tätig, zunächst mit den Fächern Deutsch und Politische Weltkunde. Unter anderem unterrichtete ich an einer Fachschule für Erzieherinnen, an der Thomas-Mann-Gesamtschule in Reinickendorf und seit 26 Jahren am Friedrich-Engels-Gymnasium. 1995 habe ich über eine türkische Märchenerzählerin promoviert, angeregt durch türkische Schüler, die im Deutschunterricht auch eine Einführung in die türkische Literatur wünschten. Im gleichen Jahr wurde ich von den Reinickendorfer Lehrerinnen, Sozialarbeiterinnen und Erzieherinnen als Frauenvertreterin gewählt.

Als Frauenvertreterin habe ich mich nicht nur um die Belange der Kolleginnen gekümmert, sondern auch viele Mädchen- und Jungenprojekte unterstützt. Seit 11 Jahren unterrichte ich mindestens zwei Stunden „Soziales Lernen“ in der Woche und bilde auch Kolleginnen und Kollegen fort.

Mittlerweile bin ich wegen Krankheit frühpensioniert, biete aber ehrenamtlich weiterhin zwei Stunden „Soziales Lernen“ am Friedrich-Engels-Gymnasium an und arbeite auf Honorarbasis in der Lehrerfortbildung.

**Veröffentlichungen:**

- „Wenn die Gedanken groß sind, dürfen die Schritte klein sein (Hartmut von Hentig)“ – „Soziales Lernen“ in Reinickendorfer Schulen, in: LSA (Landesschulamt) – Nachrichten für die Berliner Schule, 21.6.2002
- Mädchen- und Jungenstunden am Gymnasium, in: blz (berliner lehrerInnenzeitung) 12/1999
- Werte müssen alle vermitteln, in: blz (berliner lehrerInnenzeitung) 6/2005
- „Soziales Lernen“, in: Elektronisches Lexikon SchullINK, Luchterhand
- Eine Kultur der Wertschätzung schaffen, in: Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 22, „Soziales Lernen“, Berlin 2005

Kontakt: hmoericke@aol.com

Bäcker backen, Köche kochen und Refas<sup>1</sup> schleppen die Teller an. Damit allein ist es bekanntlich nicht getan. Nicht nur die Anforderungen in den berufsspezifischen Kompetenzen sind in den letzten Jahren in vielen Berufen komplexer geworden, ebenso wird der Ruf nach den sogenannten Schlüsselkompetenzen immer lauter. Insbesondere in der Ausbildung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf reicht es meistens nicht aus, Schlüsselkompetenzen wie Teamfähigkeit sozusagen ‚nebenbei‘ zu trainieren. Natürlich ist die Berufspraxis das Handlungsfeld Nr. 1 für die Zusammenarbeit. Hier zeigt sich die Notwendigkeit des Zusammenarbeitens im täglichen Umgang und hier entstehen auch Konflikte, wenn es nicht klappt. Aber um die sozialen Fähigkeiten effektiv zu erweitern, ist es hilfreich, diese zeitweise in den Fokus zu nehmen.

Mit Übungen zum „Sozialen Lernens“ kann dies auf spielerische Weise geschehen. Die Jugendlichen können dabei verschiedene Verhaltensweisen ausprobieren und reflektieren. Viele Problemfelder können leichter bearbeitet werden, wenn den Jugendlichen die Möglichkeit zum Probehandeln geboten und das dabei Erfahrene dann mit ihrem Alltagserleben in Bezug gesetzt wird.

Begonnen habe ich das „Soziale Lernen“ meistens mit dem Handlungsfeld „Kooperation“. Ich brauchte den Jugendlichen nicht lange zu erklären, dass Kooperationsfähigkeit wichtig für ihr Berufsleben ist – das erlebten sie in ihrem Ausbildungsalltag.

Im Sinne entdeckenden Lernens habe ich vor der ersten Übung<sup>2</sup> noch nicht mit ihnen über Teamfähigkeit und Kooperation gesprochen. Ich teilte ihnen lediglich mit, dass ich etwas Neues mit ihnen ausprobieren möchte, und besprach die Rahmenbedingungen mit ihnen. Dabei legte ich großen Wert darauf, dass alle sich vor jeder Übung ihre persönlichen Grenzen bewusst machten und darauf achteten.

Bei der Übung „Spinnen überlisten“<sup>3</sup> geht es darum, als Gruppe ein Hindernis zu überwinden. Die Teilnehmer müssen durch ein Netz aus Schnüren hindurch, wobei die Schnüre nicht berührt werden dürfen und alle Löcher mindestens einmal<sup>4</sup> benutzt werden müssen. Eines der Löcher ist so hoch, dass man nicht ohne Hilfe hindurchsteigen kann. Hilfsmittel wie Stühle o. Ä. dürfen nicht benutzt werden. Die Aufgabe ist bewältigt, wenn alle die andere Seite erreicht haben.

Häufig begannen einige Azubis gleich, durch die Löcher hindurchzusteigen, die ihnen am praktischsten erschienen. Daraufhin gab es von den Übriggebliebenen meist Proteste, wie sie denn durch das obere Loch kommen sollten. Gegebenenfalls erinnerte ich die Gruppe daran, dass die Aufgabe erst gelöst sei, wenn alle Teilnehmer auf der ‚sicheren Seite‘ sind.

Anfragen zu Lösungsmöglichkeiten, die an mich gerichtet wurden, gab ich mit dem Hinweis, dass sie das unter sich klären müssten, an die Gruppe zurück.

<sup>1</sup> Kurzform für Restaurantfachleute

<sup>2</sup> ausführliche Beschreibung der Übungen siehe Anhang

<sup>3</sup> Es bietet sich an, diese Übung geschlechtergetrennt durchzuführen, da mindestens ein/e Teilnehmer/in von den anderen durch das ‚Spinnennetz‘ gehoben werden muss.

<sup>4</sup> bzw. zwei- oder dreimal, je nach Gruppengröße

SABINE WALDMANN-OTT

## Köche, die nicht nur kochen

Ein Erfahrungsbericht zum „Sozialen Lernen“ mit Auszubildenden

### Zu Beginn

#### Kooperationsübungen

**„Das geht ja gar nicht.“**

An dieser Stelle fielen des Öfteren Äußerungen wie „Das geht ja gar nicht.“ Manchmal dauerte es eine ganze Weile, bis die Jugendlichen auf die Idee kamen, gemeinsam zu planen, wie sie vorgehen könnten. Als sie geklärt hatten, wer in welcher Reihenfolge durch welches Loch geht, fragte ich noch mal nach, ob das für alle so in Ordnung sei; sonst müssten sie es verändern.

**Gemeinsam planen**

Die Konsequenzen beim Berühren des ‚Spinnennetzes‘ hatte ich in den verschiedenen Gruppen unterschiedlich formuliert, je nachdem wie hoch ich die Frustrationstoleranz der Jugendlichen einschätzte. Dabei variierte ich an zwei Stellen: Zum einen, ob ‚die Spinne‘ jedes Berühren des ‚Spinnennetzes‘ ahnden oder ganz leichte Berührungen ‚übersehen‘ würde. Zum anderen, ob beim Berühren des Netzes die gesamte Gruppe noch einmal von vorn beginnen musste oder nur derjenige, der es berührt hatte. Um den Schwierigkeitsgrad beim Durchsteigen der verschiedenen Löcher etwas anzugleichen, kündigte ich an, dass die ‚Spinne‘ wesentlich strenger auf die Fäden achte, die die unteren Löcher umgeben.

Nachdem die SchülerInnen geklärt hatten, dass jemand durch das obere Loch gehoben werden müsse und wie sie das bewerkstelligen könnten, war meistens eine deutliche Spannung bei den Jugendlichen zu spüren. In einigen Gruppen sprachen sie bis ins Detail ab, wer was in welcher Reihenfolge machen würde. In anderen wurde nur zum Teil vorher geplant oder auch erst mittendrin. Es kam auch vor, dass sie eine/n Jugendliche/n durch das obere Loch heben wollten, sich allerdings noch keine Gedanken darüber gemacht hatten, wie sie/er auf der anderen Seite wieder herunterkäme. Wenn dort noch niemand stand (was vorkam!) bzw. ich Sorge hatte, dass der oder die Auszubildende sie/ihn nicht allein halten könne, griff ich ein, indem ich meine Sicherheitsbedenken äußerte. Ansonsten achtete ich während der Übung darauf, den Ablauf nicht zu kommentieren.

**Freude über  
gemeinsamen Erfolg**

In allen Fällen begleiteten die Jugendlichen diejenigen, die gerade durchs Netz gingen, mehr oder weniger wortreich und lautstark sowohl mit Tipps, Warnungen und Korrekturen während des Durchsteigens als auch mit Aufstöhnen, wenn das Netz ins Schwingen geriet. Wie sie damit umgingen, wenn jemand das Netz berührte, schien auch davon abzuhängen, ob es einem der Ersten passierte oder ob der Großteil der Gruppe schon durch das Netz war. Das Mitfiebern steigerte sich meistens mit jedem, der das Netz passiert hatte, insbesondere, wenn ich vorher die Regel aufgestellt hatte, dass alle wieder zurück müssten, sobald jemand ans Netz kommt. Sobald der bzw. die letzte hindurch gekommen war, brach meistens großer Jubel aus.

**Reflektion gehört dazu**

Bei der anschließenden Reflektion befragte ich die Jugendlichen zunächst nach ihren Vorstellungen, warum ich diese Übung für sie ausgewählt hatte. Ich habe noch keine Gruppe erlebt, die nicht ziemlich schnell äußerte, dass sie diese Aufgabe nur gemeinsam lösen konnten. Aber auch das Thema Vertrauen wurde häufig angesprochen, ebenso wie Geschicklichkeit, Hilfsbereitschaft, einen Plan machen, sich absprechen und anderen helfen. In einer Gruppe, die schon relativ kurz vor der Abschlussprüfung stand, sagte eine Auszubildende: „Das ist wie mit der Prüfung – da müssen wir durch. Und das geht besser, wenn wir uns helfen.“

Nachdem ich bestätigt hatte, dass ich die Übung vor allem unter dem Aspekt der Teamarbeit ausgewählt hatte, fragte ich die Jugendlichen, ob sie mit ihrer Zusammenarbeit zufrieden gewesen seien. Dabei kam in der Regel ganz klar zur Sprache, was sie positiv erlebt hatten und was ihnen missfallen hatte. Darunter gab es Äußerungen wie „Am Anfang dachte ich, das schaffen wir nie.“

*„Am Anfang dachte ich,  
das schaffen wir nie.“*

Manchmal verdeutlichte das Verhalten bei der Übung die Rolle, die Auszubildende auch sonst in der Gruppe innehatten. Azubis, die sich im Allgemeinen eher zurückhielten, warteten häufig ab, bis ihnen gesagt wurde, was sie tun sollen. Ein Auszubildender z.B., der seit Beginn der Ausbildung häufig bekundete, dass es für ihn lediglich wichtig sei, die Ausbildung selbst gut abzuschließen, war gleich als erster durch ein freies Loch geschlüpft und hatte geäußert, die Sache sei damit für ihn erledigt. Das wurde von anderen als typisches Verhalten beschrieben. Solche Erlebnisse waren Anlass für weitere Gespräche in der Gruppe und auch mit Einzelnen. Hier wurde das Erleben in den Übungen und im Alltag zusammengebracht, verglichen und ausgewertet. Allerdings war auch offenbar, dass niemand sich gegen seinen Willen verändern würde, was für einige schwer zu akzeptieren war.

*Alleingänge bleiben  
erfolglos*

Es kam auch vor, dass Ton angehenden Jugendlichen vorgehalten wurde, „wie immer“ bestimmen zu wollen. Dabei regte ich die Jugendlichen an, solches Verhalten von verschiedenen Seiten zu betrachten. Ist das nur negativ? Wie können solche Eigenschaften auch positiv eingesetzt werden? Dass es Situationen gebe, in denen es gut tue, wenn einem jemand sagt „wo's langgeht“, meinten einige, aber der Tenor war, dass das niemanden dazu berechtige, alles zu bestimmen.

*Niemand darf alles  
allein bestimmen*

Viele Jugendliche äußerten auch deutlich ihre Zufriedenheit darüber, dass und wie sie die Aufgabe bewältigt hatten. Dies geschah manchmal in sehr konkreten Äußerungen wie z.B. „Ich war froh, dass du mich nicht fallen gelassen hast.“

Zum Abschluss der Auswertungen fragte ich die Jugendlichen, welches Verhalten sie sich voneinander wünschten, sowohl bei zukünftigen Übungen als auch im Alltag. Ihre Antworten hatten zum Teil sehr allgemeinen Charakter wie z.B.: „Ich wünsche mir, dass wir gut zusammenarbeiten und uns gegenseitig helfen.“ Manchmal bezogen sie sich dabei direkt auf das, was sie zuvor in der Übung erlebt hatten, oder sie sprachen Alltagssituationen an.

### **Reißender Fluss**

Im Anschluss an ‚Spinnen überlisten‘ setzte ich gern die Übung ‚Reißender Fluss‘ ein. Nach meinen Erfahrungen eignet sie sich sehr gut für einen Prozess mit mehreren Durchgängen, in dem die Jugendlichen ausprobieren, wie sie diese Aufgabe unter dem Aspekt der Teamarbeit möglichst gut lösen können. Die Aufgabe besteht darin, dass sie alle einen mit Kreppband auf dem Boden markierten ‚reißenden Bergfluss‘ überqueren müssen. Dabei dürfen sie nur auf ihre ‚Flöße‘<sup>5</sup> treten; jede/r bekommt eines. Die Flöße müssen die ganze Zeit über mit einer Hand oder einem Fuß berührt werden, sonst werden sie von der ‚Strömung‘ (= ÜbungsleiterIn) weggerissen.

<sup>5</sup> zugeschnittene Holzbretter, ca. 10 x 40 cm

**Gemeinsam die reißende  
Strömung überwinden**

In vielen Gruppen begannen die TeilnehmerInnen, mehrere ‚Flöße‘ hintereinander zu legen und nacheinander darauf weiterzugehen. Weitere ‚Flöße‘ wurden dann von hinten nachgereicht. In einigen Gruppen starteten mehrere Untergruppen gleichzeitig, in anderen gab es nur eine Reihe. Sobald ich ‚frei schwimmende Flöße‘ wegstückte, kam eine gewisse Hektik ins Spiel. Diese steigerte nicht nur die Spannung der Übung. Dabei schien auch mehr oder weniger unterzugehen, wer jetzt dafür verantwortlich war, dass das ‚Floß‘ nicht festgehalten wurde. Ich glaube, dass das ein Grund ist, warum diese Übung bei den meisten Gruppen besonders beliebt ist und auch mehrmals mit dem Ziel der Optimierung wiederholt werden kann, ohne dass die Teilnehmer die Lust daran verlieren. Sie ist ohne Neustart auch noch dann zu bewältigen, wenn schon mehrere ‚Flöße‘ der ‚reißenden Strömung‘ zum Opfer gefallen sind. Das kommt besonders den Jugendlichen mit geringer Frustrationstoleranz entgegen.

Nach dem ersten Durchgang sollten die Azubis zunächst versuchen nur zu beschreiben, wie die Übung abgelaufen ist. Mit dieser Fragestellung verfolgte ich bei Übungen das Ziel, dass die Jugendlichen lernen zwischen Beschreibungen und Bewertungen zu differenzieren.

Im Anschluss sollten sie selbst bewerten, ob sie die Aufgabe als Team gelöst hatten und wie ihnen die Zusammenarbeit gelungen war, was dabei gut gelaufen war und was weniger gut. Zumeist wurde positiv erwähnt, dass die ‚Flöße‘ schnell weitergegeben worden waren und dass die meisten gut darauf geachtet hätten, schnell wieder auf ‚freischwimmende Flöße‘ zu treten. Des Öfteren wurde auch gelobt, dass sich niemand rausgezogen hätte. In einigen Gruppen sprachen die Jugendlichen das unterschiedliche Engagement der Einzelnen an. In einer Gruppe, in der zu dem Zeitpunkt gerade ein größerer Konflikt schwelte, wurden schnell Vergleiche gezogen: Es sei wie in der Praxis, da seien es auch immer die Gleichen, die die unangenehmen Aufgaben wie den Abwasch übernehmen.

**Immer die Gleichen ...**

Wir führten ein längeres Gespräch darüber und verabredeten ein weiteres gemeinsam mit ihrem Ausbilder, um nach Lösungsmöglichkeiten zu suchen. Dann fragte ich die Azubis, ob sie bereit wären, die Übung gleich im Anschluss noch einmal durchzuführen. Das war der Fall und ich bat sie, vorher zu benennen, welche Verhaltensweisen sie sich von den anderen wünschten. Das äußerten sie sehr deutlich: „Du musst auch mal an die anderen denken, ob die schon so weit sind.“ [dass sie auf das ‚Floß‘ treten können, das der gemeinte Azubi verlässt, Anm. d. Verf.].

**„Du musst auch mal an  
die anderen denken.“**

Für den zweiten Durchgang planten sie, nur eine Reihe zu bilden, statt wie zuvor an zwei Stellen zu starten. Es gab bei der Durchführung wieder hektische Zurufe, die diesmal besonders häufig an den Auszubildenden gerichtet wurden, dem am deutlichsten vorgeworfen worden war, dass er sich oft vorm Abwasch gedrückt habe. Er machte dabei einen ziemlich genervten Eindruck auf mich. Da das aber von den Azubis im Anschluss nicht zur Sprache gebracht wurde und es für mich den Anschein hatte, dass der betreffende Jugendliche zu dem Zeitpunkt nicht bereit gewesen war, darüber zu reden, behielt ich das vorerst für mich. Beim Vergleich der beiden Runden meinten die Jugendlichen, es habe sich bewährt, im zweiten Durchgang in nur einer Reihe den ‚Fluss‘ zu überqueren. Der Umgang miteinander sei auch in Ordnung gewesen, aber sie hätten

**Sich gemeinsam  
verbessern**

noch besser aufpassen müssen, damit ihnen nicht so viele ‚Flöße‘ verloren gingen. Aber sie hätten es ja geschafft.

In zwei anschließenden gemeinsamen Gruppengesprächen mit dem Ausbilder und mir, die mediativen Charakter hatten, kamen die Jugendlichen zu der Regelung, dass es einen festen Abwaschplan geben sollte und sie mehr darauf achten wollten, wo sie sich gegenseitig unterstützen könnten. Es dauerte noch eine ganze Weile, bis sich die Fronten, die sich durch diesen Konflikt gebildet hatten, wieder lösten. (Ganz aufgelöst haben sie sich auch langfristig nicht, aber es war eine deutliche Verbesserung des Miteinanders zu spüren.)

### **Irren kann schön sein**

In einer Gruppe lief die Übung ‚Reißender Fluss‘ völlig anders ab als in allen anderen. Die Gruppe bestand etwa zu gleichen Teilen aus Jungen und Mädchen. Vorausgegangen war die Übung ‚Spinnen überlisten‘ und wir hatten auch schon ausführlich besprochen, was es heißt, eine Aufgabe als Team anzupacken.

Gleich zu Beginn fingen zwei männliche Jugendliche an, die ‚Flöße‘ der weiblichen Mitauszubildenden einzusammeln. Es fiel mir sehr schwer, nicht einzugreifen und sie daran zu erinnern, dass es um Teamarbeit gehe. Ich hielt mich jedoch zurück. Die beiden begannen dann, mit jeweils einem Floß unter jedem Fuß über den ‚Fluss‘ zu rutschen. Als sie am anderen ‚Ufer‘ angelangt waren, verkündeten sie entgegen meinen Erwartungen jedoch nicht, dass sie es nun geschafft hätten, sondern schubsten ihre ‚Flöße‘ auf dem Boden wieder zurück zu den anderen Azubis. Damit hatte ich nicht gerechnet, so dass es mir (in meiner Rolle als ‚Strömung‘) auch nicht gelang, eines der Flöße zu erwischen. Die nächsten Jugendlichen überquerten den ‚Fluss‘ auf die gleiche Weise wie die ersten beiden. Vom ‚sicheren Ufer‘ aus organisierten die Jugendlichen nun, dass jeweils mehrere ‚Flöße‘ gleichzeitig zurückgeschubst wurden, so dass von mir als ‚Strömung‘ nicht alle erwischt werden konnten.

Nach der Übung musste ich den Jugendlichen gestehen, dass ich die Lage anfangs völlig falsch eingeschätzt und mich schon gefragt hätte, ob die beiden denn überhaupt nichts von Teamarbeit verstanden hätten. Und dass sie mich dann eines Besseren belehrt hätten. Teamarbeit heißt ja auch im richtigen Leben nicht immer, dass jede/r die gleichen Aufgaben übernimmt. Dem folgte noch ein ausführliches Gespräch darüber, inwieweit sie mit ihrer Zusammenarbeit und der Rollenverteilung zufrieden gewesen seien. Besonders stolz waren sie darauf, die Aufgabe viel besser gelöst zu haben, als ich anfangs dachte.

Da mir aber dennoch daran gelegen war, aktive und passive Rollen in der Gruppe nicht zu verfestigen, sondern auch Alternativen ausprobieren zu lassen, ließ ich die Übung an einem anderen Tag noch einmal unter „erschweren Bedingungen“ durchführen. Diesmal war es verboten, mit den Brettern zu werfen (was ich schon aus Sicherheitsgründen jeder Gruppe vor Beginn der Übung sagte). Ich erinnerte die Gruppe noch einmal daran, dass sie mich beim letzten Mal durchaus verblüfft und ihre Sache gut gemacht hätten. Diesmal wollte ich allerdings sehen, ob sie auch noch einen Weg fänden, wenn sie die ‚Flöße‘ nicht zurückschubsen dürften. Die Jugendlichen nahmen dies als Herausforderung an und fanden eine ähnliche Lösung wie die Gruppe, die ich zuvor beschrieben

### ***Unerwartete Lösungen***

### ***Anforderungen erhöhen***

hatte. Sie äußerten jedoch in der Nachbesprechung, dass diese zwar auch in Ordnung gewesen wäre, die erste ihnen jedoch mehr Spaß gemacht hätte.

***Nachdenken über  
Erfolg und Misserfolg  
führt weiter***

Wenn die Jugendlichen eine Übung in mehreren Durchgängen durchführten, besprach ich mit ihnen zwischendurch immer wieder, worin sich die einzelnen Durchgänge unterschieden hätten, wie sie das für sich bewerteten und was für Ziele sie sich für eine (potenzielle) weitere Runde steckten. Der Prozess in der Gruppe war dabei das Entscheidende. Um die Spannung zu erhalten, war es sinnvoll, die Übungen nicht einfach nur zu wiederholen, sondern dabei auch zu variieren.

***Anforderungen variieren –  
Spannung erhalten***

Eine Variationsmöglichkeit bei der Wiederholung der Übung ‚Reißender Fluss‘ besteht darin, der Gruppe von Anfang an weniger Flöße zur Verfügung zu stellen als es Teilnehmer gibt. Dabei entstand in einigen Gruppen ein regelrechter Wettstreit, mit wie wenigen Flößen sie es schaffen würden. Die Jugendlichen waren mit großer Begeisterung dabei und ich hatte den Eindruck, dass solche Erlebnisse das Wir-Gefühl in der Gruppe stärkten.

Wichtig war mir, nie zwei Gruppen gleichzeitig die Übungen durchführen zu lassen, auch wenn ich eine Gruppe in zwei kleinere geteilt hatte. Sie fragten zwar in der Regel hinterher nach, welche Gruppe besser gewesen sei, aber ich wollte vermeiden, dass der direkte Konkurrenzkampf im Vordergrund stand. Über einen Zeitraum von mehreren Wochen arbeiteten die Auszubildenden und ich mit verschiedenen Übungen weiter am Thema Teamarbeit.

**Die Kugelbahn**

***Frustrationstoleranz  
gefragt***

Eine Übung, die von den Jugendlichen schon etwas mehr Frustrationstoleranz verlangt, ist die ‚Kugelbahn‘. Dabei müssen mehrere Holzkugeln durch Halbröhre über eine relativ große Distanz weitergegeben werden. Jede/r bekommt eine ca. 50 cm lange Rinne. Die Kugeln dürfen ausschließlich in den Rinnen transportiert werden. Die Rinnen dürfen nur von unten angefasst werden, so dass die Kugeln, die hindurchrollen, nicht mit den Fingern berührt werden können. Wer eine Kugel in seiner Rinne hat, darf damit nicht weiterlaufen. Sie wird weitergegeben, indem zwei Rinnen an den Enden aneinander gehalten werden. Die Distanz zwischen der Kugelausgabe und dem Gefäß, in das die Kugeln transportiert werden sollen, ist mindestens 2-3mal so groß wie die Länge aller aneinandergehaltenen Rinnen, so dass die Teilnehmer immer von hinten nach vorn laufen müssen, um sich dort wieder einzureihen und die Kugel(n) weiterzugeben.

Fällt eine Kugel zu Boden, so wird sie wieder an den Anfang getragen und dort in die Rinne eingesetzt.

***Wie können wir  
das schaffen?***

Die ‚Kugelbahn‘ eignet sich nach meiner Erfahrung gut, um den Umgang miteinander bei Frustrationen zu beobachten und zu bearbeiten. Für die Jugendlichen war es eine Herausforderung, da es motorisch recht anspruchsvoll ist, die Kugeln in den Rinnen zu balancieren und weiterzugeben. Meist hielten sie ihre Rinnen in der Anfangsphase immer niedriger, um ein Gefälle zu erzeugen, so dass bald die ersten in die Knie gehen mussten und klar wurde, dass sie es so nicht bis zum Zieltopf schaffen würden. Außerdem wurde das Gefälle dabei oft zu steil, die Kugeln rollten zu schnell und fielen aus der Rinne. Aber nach kurzer Zeit wurden sie sicherer im Umgang mit den Rinnen. Je kleiner die

Gruppe war, umso mehr mussten sie sich beeilen, wenn sie von hinten nach vorne liefen. Manchmal musste die Kugel auf dem letzten Rinnenabschnitt balanciert werden, bis wieder jemand von hinten nachkam. Sie fiel jedoch häufiger hinunter, wenn die Übergaben an den Rinnenenden so gut liefen, dass die Kugel zu schnell wurde. In einer Gruppe wurde das dann besonders häufig mit einem Murren begleitet, was ich in der Nachbesprechung auch aufgriff.

Nachdem die Jugendlichen ihre Eindrücke von der Übung geschildert hatten, fragte ich nach, wie sie ihren Umgang miteinander fanden, wenn eine Kugel herunterfiel. Dabei wurde zur Sprache gebracht, dass es blöd sei, wenn die anderen dann stöhnten oder meckerten. Ebenso wurde geäußert, dass es sie ärgerte, wenn eine Kugel zu Boden fiel, besonders wenn das kurz vor dem Ziel geschah. Ich fragte, wie sie mit ihrem Ärger umgehen könnten, ohne einzelne dabei persönlich anzugreifen. Die Jugendlichen begannen zu diskutieren, inwieweit es nötig sei, seinem Ärger Luft zu machen, und wie es sie „nerve“, wenn ihnen die Kugel herunterfiele und die anderen dann noch meckerten.

Ich fragte sie daraufhin, wie sie sich den Umgang miteinander wünschten. Daraufhin sagte ein Auszubildender, es sei ihm schon wichtiger, wie sie miteinander umgingen, als dass sie diese Übung so schnell wie möglich hinbekämen. Dazu sagten dann mehrere, dass es doch nicht so schlimm sei, wenn eine Übung nicht gelinge. Wir einigten uns darauf, dass sie es noch einmal versuchen wollten. Dabei fiel dann besonders auf, wie der Tonfall, in dem sie das Herunterfallen einer Kugel kommentierten, sich änderte. Es schien mir, als wollten sie nun betont großzügig miteinander umgehen. Und auch wenn es etwas gekünstelt wirkte, hatte ich das Gefühl, dass sie das nicht meinetwegen taten (dazu waren sie mir gegenüber sonst zu offen), sondern dass dieses Bemühen ein wichtiger Schritt war auf dem Weg ihr Miteinander zu verbessern.

**Wie gehen wir mit „Misserfolgen“, wie mit „Fehlern“ Einzelner um?**

**Wie gehe ich mit meinem Ärger um?**

## Kooperations- fähigkeit entwickeln

### KUGELBAHN

#### MATERIAL:

pro Person eine Rinne (z.B. 50 cm lang, Abflussrohr aus dem Baumarkt, vom Tischler zersägt), Kugel(n), Behälter

Jedes Kind bekommt ein Stück Rinne. Am Startpunkt liegen eine oder mehrere Kugeln (aus Holz oder anderen Materialien, kleiner als der Durchmesser der Rinnen). Die Schüler stellen sich nebeneinander und halten ihre Rinnen aneinander, so dass eine Bahn entsteht, in der die Kugel rollen kann.



Die Kugel hat ihr Ziel erreicht.

Da die Distanz zwischen Startpunkt und Behälter, in dem die Kugeln landen sollen, deutlich länger ist als die Reihe der Kinder, müssen sie von hinten nach vorn laufen, sobald die Kugel ihr Rohrstück passiert hat.

Die Aufgabe ist bewältigt, wenn alle Kugeln im Behälter sind.

VARIANTE A: Es wird mit nur einer Kugel gespielt. Wenn diese herunterfällt, muss wieder vom Startpunkt aus begonnen werden.

VARIANTE B: Es wird mit mehreren Kugeln gespielt. Kugeln, die herunterfallen, scheiden aus.

Quelle: unbekannt

### REIßENDER FLUSS

#### MATERIAL:

pro Person ein Stück Holz (z.B. 10 x 40 cm lang, Bretter werden im Baumarkt kostenlos zersägt), Kreppband zum Markieren der Flussufer

Die Ufer eines reißenden Flusses werden z.B. auf dem Schulflur mit Kreppband auf dem Boden markiert. Die Breite des Flusses hängt von der Gruppengröße ab und kann zwischen sieben und 12 Metern variieren. Die gesamte Gruppe muss den Fluss überqueren. Dafür hat jede/r ein „Floß“. Das Floß muss stets berührt werden, sonst reißt die Strömung (die Übungsleiterin) es fort.

Die Aufgabe ist bewältigt, wenn die gesamte Gruppe das andere Ufer erreicht hat.

Quelle: Variante von „Schwimmende Insel“ bei Tom Senninger, Abenteuer leiten

**SPINNEN ÜBERLISTEN****Kooperationsfähigkeit entwickeln**

**Absicht:** Mit anderen einen Plan zur Erledigung einer Aufgabe besprechen und ausführen. Erkennen, dass die Bewältigung von bestimmten Aufgaben ohne Kooperation nicht möglich ist. Erkennen, dass die erfolgreiche gemeinsame Bewältigung einer Aufgabe die Besprechung und Ausführung eines Plans voraussetzt. Erkennen, dass Kooperation Spaß machen kann.

**Altersgruppe:** Ab 5. Klasse

**Anzahl:** 15 Personen

**Zeitraumen:** 45 Minuten

**Voraussetzung:** Übungen zur Kommunikation, zum vertrauensvollen Umgang miteinander, zum Einfühlungsvermögen

**Vorbereitung/Material:** Aus mehreren Tischen und Schnüren zwei Spinnennetze herstellen (s. Abb.)

**Übungsverlauf:**

Die SchülerInnen werden in Gruppen von bis zu acht Personen eingeteilt. Sie erhalten die Aufgabe, durch das Spinnennetz von der einen auf die andere Seite zu schlüpfen. Jedes Loch darf nur von einer/m SchülerIn passiert werden. Wenn ein/e SchülerIn 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. (Anschließend tragen die BeobachterInnen ihre Beobachtungen vor.)

Mit allen Beteiligten wird ein gemeinsames Auswertungsgespräch geführt (s. Auswertungsfragen).

**Anmerkung:**

Es ist auch möglich, dass ein oder zwei Kinder die Bearbeitung der Aufgabe beobachten und 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 SchülerInnen fest, dass sich die Aufgabe so nicht erfüllen lässt. 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 die anderen achten muss, Absprachen notwendig sind, an die sich alle halten, und jede/r wichtig ist.

**Auswertungsgespräch:**

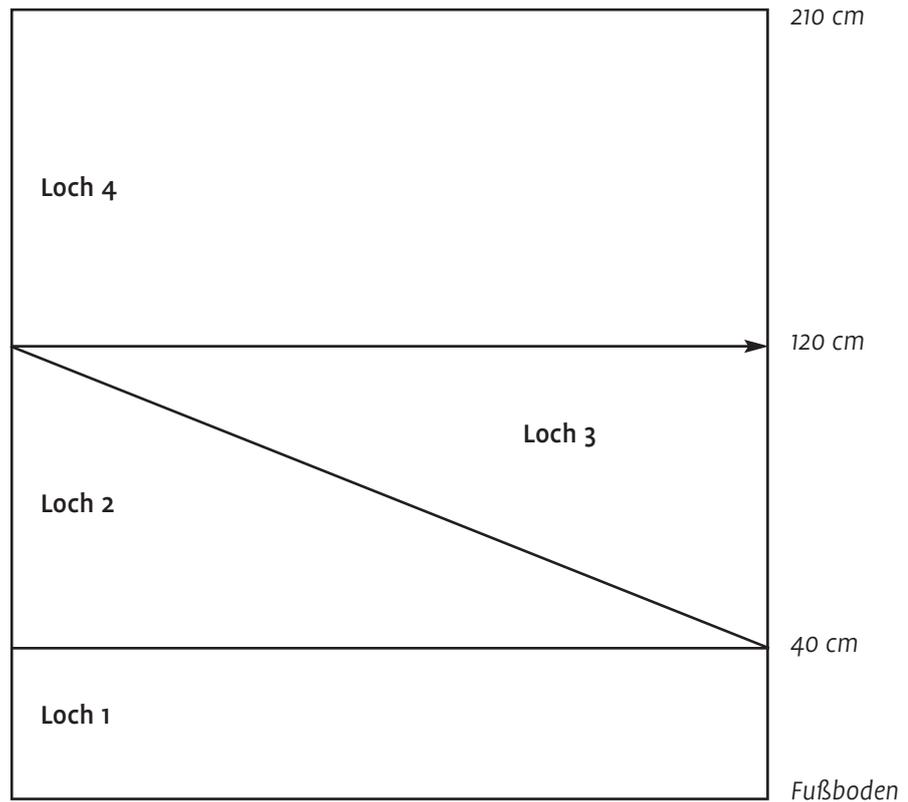
Wie habt ihr die Aufgabe erfüllt? Welche Probleme tauchten auf? Wie habt ihr diese Probleme bewältigt? Was ist wichtig, wenn mehrere zusammen eine Aufgabe erfüllen sollen? Worauf muss geachtet werden? Nennt andere Beispiele (aus der Schule, dem Elternhaus etc.), bei denen es auf Zusammenarbeit

ankommt. Hat die Übung Bedeutung für andere Beispiele von Zusammenarbeit? 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 SchülerInnen variieren. Je nach Anzahl der SchülerInnen in der jeweiligen Gruppe weitere Spinnenfäden ziehen.



- Grund- und Hauptschullehrerin
- Deutsch, Mathematik, ev. Religion, Englisch
- 2004 Fortbildung zur Streitschlichterkoordinatorin
- 2005–2007 Montessori-Diplom-Kurs
- 1997–2006 Unterricht und Gruppenarbeit mit benachteiligten Jugendlichen
- 2000–2006 Religionslehrerin
- seit 2003 Mitarbeit im TeamSozialesLernen
- seit 2006 Lehrerin an einer privaten Grundschule

Kontakt: [sabine.waldmann-ott@gmx.de](mailto:sabine.waldmann-ott@gmx.de)

HELGA NEUMANN

**Schule auf dem Weg  
– Lernen in Wohlfühl-  
atmosphäre**

**„Selbst sein –  
Miteinander –  
Weiterkommen“  
Leitbild der Königin-  
Luise-Stiftung**

**Eine Kultur der  
Wertschätzung**

**„Soziales Lernen“  
ist verpflichtend**

Die Königin-Luise-Stiftung, im Folgenden KLS genannt, ist eine Internatsschule in Freier Trägerschaft mit einer über 195jährigen Geschichte. Sie hat eine sechsjährige Grundschule, eine Realschule und ein neusprachliches Gymnasium ab Klasse 5. Das Internat ist eine Jugendhilfeeinrichtung.

Im Internat und in den Schulen der KLS kommen Kinder und Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund aus fast allen Berliner Bezirken zusammen, gemischt mit einigen Schülerinnen<sup>1</sup> aus Brandenburg und aus anderen Bundesländern.

Von den ca. 700 Schülerinnen leben 70–80 im Internat, von den Internatskindern kommen etwa 80% durch Jugendämter empfohlen in die KLS. Im Rahmen der Schulprogrammentwicklung für das Internat und die Schulen der KLS wurde das Leitbild „Selbst sein – Miteinander – Weiterkommen“ erarbeitet. Alle drei Begriffe des Leitbildes können nicht getrennt voneinander verstanden werden. Ein gutes Miteinander macht Selbstsein und Weiterkommen erst möglich. Dies kann dauerhaft nur erreicht werden, wenn soziale Handlungskompetenzen einen immer größeren Stellenwert einnehmen.

Dabei muss als Grundlage des Miteinanders von allen in der Einrichtung Tätigen täglich um eine Kultur der Wertschätzung gerungen werden. Das heißt in erster Linie: Wertschätzung für die Kinder und Jugendlichen, aber nicht ohne Wertschätzung auch der Mitarbeiterinnen untereinander; im Bewusstsein, dass jede Einzelne, Kind, Jugendliche, wie Erwachsene Stärken hat und zeigt. Diese sollten anerkannt, benannt und weiter entwickelt werden. Spannungen und Konflikte treten da zwangsläufig auf, wo viele Menschen miteinander leben und arbeiten. Sie können nur konstruktiv bewältigt werden, wenn ein grundsätzliches Einverständnis zu gegenseitiger Wertschätzung existiert.

Im Konsens dieser Haltung haben sich in der KLS über viele Jahre hinweg schulische und internatsbezogene Schwerpunkte zum Thema Miteinander entwickelt:

- Patenschaften zwischen Groß und Klein
- Sozial-AGs mit Aufgaben für die Internatsgemeinschaft (z.B. Fahrradwerkstatt, Öffentlichkeitsarbeit, Dialog der Kulturen)
- Schülersanitäterinnen
- Schulmediation von und für Schülerinnen sowie von Lehrkräften
- Klassenrat (in immer mehr Klassen)
- „Soziales Lernen“ in Klassen und Gruppen (bis Klasse 8) bzw. Teamentwicklung (ab Klasse 9)
- Konfrontatives Sozial-Kompetenz-Training (KSK®) für klassenübergreifende Gruppen, ab Schuljahr 2006/2007

**„Soziales Lernen“ in der KLS**

In den Schulen der KLS ist laut Konferenzbeschluss jede Klassenlehrerin verpflichtet „Soziales Lernen“ in ihrer Klasse zu etablieren; die Methoden der Umsetzung sind frei wählbar. So öffnet z. B. Ursula Pfender<sup>2</sup> seit fast 15 Jahren ihren Unterricht für demokratische Strukturen nach dem Vorbild Freinets. Morgenkreis, Klassenrat und die Verantwortung für Ämter sind Schwerpunkte dieses Ansatzes. Manche Kolleginnen folgen ihrem Beispiel: „Soziales Lernen“ ist dort in den täglichen Unterricht integriert.

<sup>1</sup> Wenn nicht extra erwähnt, sind bei Begriffen mit der weiblichen Endsilbe immer beide Geschlechter gemeint.

<sup>2</sup> Ursula Pfender, Was soll ´s? Wir lernen Leben!, Berlin 1993.

Ingrid von Einsiedel hat besonders gute Erfahrungen damit gemacht, „Soziales Lernen“ im Rahmen von Klassenfahrten stattfinden zu lassen. Auch für ihre Methode finden sich im Kollegium Nachahmerinnen.

Eine weitere Möglichkeit, das „Soziale Lernen“ zu implementieren, ist die Durchführung von thematisch gebundenen Projekttagen für einzelne Klassen oder Gruppen jeweils gemeinsam mit ihrer Klassenleiterin an einem außerschulischen Lernort.

Im Folgenden möchte ich die Methode des „Sozialen Lernens“ als Projekt ausführlicher vorstellen. Sie findet unter den Pädagoginnen der KLS zunehmend Anhängerinnen. Allein im Schuljahr 2005/2006 wurden elf Kurse – in Abstimmung mit den Jugendlichen und deren Eltern – gewählt. Der erste Kurs dauert nach Wunsch drei bis vier Tage, Folgekurse dauern jeweils zwei Tage.

Mein Beitrag soll ein Bericht über die Erfahrungen werden, die ich gemeinsam mit Pädagoginnen und Jugendlichen über vier Jahre an der KLS gemacht habe. Trotz aller schriftlichen Anregungen in dieser Veröffentlichung: Eine lebendige Fortbildung mit Erfahrungsaustausch, Inputs, Übungen und Spielen, die auch jede Pädagogin am eigenen Leib erfahren hat, ist für eine erfolgreiche Arbeit mit Kindern und Jugendlichen unverzichtbar.

### **Soziales Training als Projekt**

## **I. Entwicklung und Erfahrungen**

von Constanze Graßmuck,  
Lehrerin und Schulmediatorin an der KLS:

*„Die Geschichte des sozialen Trainings an der KLS fing bereits im September 2000 an, als 20 engagierte Lehrerinnen, Erzieherinnen, Mütter von Schülerinnen und unsere Schulsekretärin die Weiterbildung zu Mediatorinnen begannen.*

*Der nächste Schritt bestand darin, diese Basis zu verbreitern, indem nun auch Schülerinnen zu Mediatorinnen ausgebildet wurden. Unsere frischgebackenen Schüler-Mediatorinnen waren hoch motiviert, doch leider hatten sie fast keine Arbeit. Es gab zwar weiterhin Konflikte, aber nur wenige Kinder und Jugendliche wandten sich an Schüler- oder Lehrermediatorinnen, um Hilfe bei der Lösung ihrer Streitigkeiten zubekommen.*

*Hieraus zogen wir zwei Schlussfolgerungen:*

- 1. Um Mediation als Chance für ein friedlicheres Miteinander zu erkennen, müssen bereits gewisse soziale Kompetenzen vorhanden sein.*
- 2. Warum sollten wir warten, bis die Konflikte bei den Mediatorinnen ankommen, wenn wir in den Klassen prophylaktisch Kurse über den konstruktiven Umgang miteinander machen könnten?*

*Also entwickelten Kerstin Lück, Helga Neumann und ich im Sommer 2002 das erste soziale Training, zunächst genannt „Wohlfühltraining“, für die damalige 6. Grundschulklasse<sup>3</sup> mit folgenden Zielen:*

- a) Schaffung einer Atmosphäre gegenseitiger Wertschätzung*
- b) Bewusstmachung der Stärken der Einzelnen und der Gruppe*
- c) Wertschätzung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden*

### **Soziales Training an der KLS seit September 2000**

### **„Wohlfühltraining“ als Angebot**

<sup>3</sup> In Berlin gibt es üblicherweise eine sechsjährige Grundschule

- d) Schwierige Gefühle erkennen, akzeptieren, damit umgehen (bei sich und anderen)
- e) Akzeptieren anderer Wahrnehmung und Wahrheit
- f) Konfliktfähigkeit trainieren je nach Sachlage durch Konfrontation oder Mediation

Grundlage aller Trainingsbausteine ist die Vermittlung der Werte:

Selbsterkenntnis, Toleranz, Gewaltfreiheit, Fairness und Ehrlichkeit (sich selbst und anderen gegenüber).

Sie sind unverzichtbare Bestandteile des Miteinanders und sind Voraussetzung für demokratisches Verhalten einer mündigen Staatsbürgerin in einer demokratischen Gesellschaft.

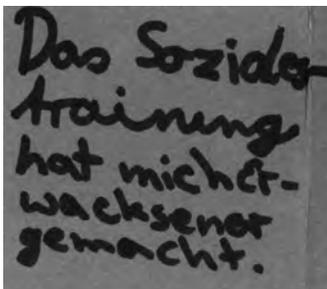
### Soziales Training zu Beginn der 5. bzw. 7. Klasse

Inzwischen ist das soziale Training an der KLS etablierter Bestandteil des Schullebens. Jede neu zusammengesetzte Klasse (in der KLS die 5. und 7. Klassen, auf Wunsch auch kleinere oder größere Klassen) kann im ersten Schuljahr ein vier-tägiges Training absolvieren und in den folgenden Schuljahren jeweils einen zwei-tägigen Aufbaukurs, um die Nachhaltigkeit zu sichern und die soziale Kompetenz der Schüler zu erweitern. Die Eltern werden vorher auf einem Elternabend über Ablauf und Ziele der Kurse informiert und reagieren in der Regel sehr angetan und dankbar auf dieses Angebot.

### Training an einem außerschulischen Ort

Es hat sich gezeigt, dass ein Ort außerhalb der Schule, jenseits des 45-Minuten-Taktes und ohne Schulklingel, mehr Ruhe bei der gemeinsamen Arbeit mit den Kindern und damit auch mehr Intensität und Konzentration bei der Durchführung des Trainings gewährleistet. Wir haben als geeigneten Ort ganz in der Nähe der Schule das Martin-Niemöller-Haus der evangelischen Sankt-Annen-Gemeinde gefunden. Dort gibt es neben einer jahrzehntelangen Tradition von engagierter Friedensarbeit eine tolerante, kinderfreundliche Atmosphäre. Nach meiner Erfahrung ist es optimal, jemanden von außerhalb der Schule zu engagieren, der die gesamte inhaltliche und organisatorische Vorbereitung und Durchführung übernimmt. In meinem Schulalltag als Klassenlehrerin ist bei aller Kompetenz für diese intensive Zusatztätigkeit kein Platz.

Zusätzlich ist es sehr hilfreich, die Themen und Übungen auf den aktuellen Zustand der Klasse abzustimmen, so haben wir in meiner jetzigen 5. Klasse Grundlagen zur Gesprächsführung und Wahrnehmung erarbeitet und uns in der 6. Klasse mit den Themen „Sich ärgern bis hin zum Mobbing“, „Wo hört der Spaß auf?“, „Ja und Nein sagen können“, „Sich entscheiden“ beschäftigt. Die Kinder und Jugendlichen mögen diese Tage des sozialen Trainings gleichermaßen. Sie freuen sich darauf und starten meist mit Spannung und positiven Erwartungen in den Tag. Sie haben schnell das Vertrauen, dass ihnen nichts Unangenehmes passieren wird und sie sich auch in keiner Form „outen“ oder Dinge tun müssen, die sie nicht tun wollen. Am Ende des Trainings fragen sie bereits nach dem nächsten Termin und „drängeln“ während des Schuljahres immer wieder auf eine Fortsetzung. Die Klassenlehrerinnen sollten unbedingt beim Training mitmachen, um an dem Prozess teilzuhaben, die einzelnen Aspekte selbst zu erfahren und möglichst mitzufühlen. Sie haben die Chance, die Kinder noch einmal von ganz anderen Seiten kennen zu lernen. In diesen Trainings stellt sich ein Gemeinschaftsgefühl über z.B. Vertrauens- und Wohlfühlübungen (sich fallen lassen, Massage) ein, das sehr berührend ist und im Anschluss die gemeinsame Arbeit in der Schule verändert. Im Idealfall entsteht mehr Nähe und größere Verbundenheit. Ein Allheilmittel ist das soziale Training auf keinen Fall, die erarbeiteten Werte müssen im Umgang miteinander tagtäglich aufgerufen, erinnert und von der



Lehrerin im eigenen Verhalten vorgelebt werden. Die Kinder wissen auf der kognitiven Ebene, besonders im zweiten Durchgang, viel über vorbildliches Verhalten, benennen das auch auf Anfrage – und es kann passieren, dass sie sich umdrehen und prompt genau das Gegenteil tun.

„Soziales Lernen ist ein langer und steter Prozess zum Erfolg!“

## II. „Soziales Lernen“ in der Sekundarstufe I

In der 6. Klasse verlassen die Kinder in Berlin ihren Grundschulklassenverband und verteilen sich auf verschiedene Oberschulen, auch auf die 7. Klassen der Realschule und des Gymnasiums der KLS. Sie finden sich in völlig neuen Klassenverbänden zusammen. So wie Constanze Graßmuck die Arbeit mit einer 5. und 6. Klasse schildert, arbeiten wir in den neu entstandenen 7. Klassen – für dazugekommene Jugendliche aus anderen Berliner Schulen das erste Mal – wiederum in einem Kurs „Soziales Training“. Es geht um die gleichen Themenschwerpunkte, jedoch um altersangepasste Übungen. In der Pubertät brauchen Jugendliche, auch wenn sie ähnliche Übungen schon in der Grundschulzeit kennen gelernt haben, unter Umständen mehr Zeit und Unterstützung, um Situationen durchzustehen, die ihrem Empfinden nach peinlich für sie sein könnten.

Die Jugendlichen wollen sich nicht „outen“. Was in der Grundschulzeit mit großer Freude aufgenommen wird, z.B. ein „Blitzlicht“ mit Kuscheltieren, wirkt auf Pubertierende unter Umständen kindlich, also peinlich. Nach entsprechender Eingewöhnungszeit und einem Vertrauenszuwachs in der Gruppe bewältigen die Jugendlichen die Übungen in der Regel zunehmend unbeschwert und auch introvertierte Schülerinnen gewinnen an Selbstvertrauen. Nach einer Anlaufzeit können sich Pubertierende unter Umständen wieder in ausgelassener Fröhlichkeit bei Kooperationsübungen ihrer noch kindlichen Seite hingeben, die zu zeigen ihnen ohne Vorlauf zu peinlich gewesen wäre.

- **Tägliche Rituale** und wiederkehrende **Übungen** transportieren – manchmal in einem anderen „Gewand“ in den Aufbaukursen – die Entwicklung von Fertigkeiten und Fähigkeiten, die bei einem ersten Training angebahnt wurden.
- Jedes **Warming-up** (Aufwärmspiele) „öffnet Türen“ für Kommunikation und Kooperation.  
ZIEL: Aufwärmen, Ankommen lassen der Teilnehmerinnen (im Folgenden TN), besseres Kennen Lernen  
ERFAHRUNGEN: In der Regel beteiligen sich alle. Die Vorsichtigen steigen nach kurzem Zuschauen ein. Besonders bei dieser Art von Übungen überwiegt der Spielcharakter, das Vergnügen am Miteinander. Auch Außenseiter oder Jugendliche, die sich so fühlen, üben den Kontakt mit der Gruppe.
- Jedes **Blitzlicht** nach einem Warming-up gibt einen Überblick über die Stimmungslage der TN.  
ZIEL: Eigene Gefühle und die der Anderen wahrnehmen, die Vielfalt der Wörter für Gefühle entdecken, um über eigene Gefühle und die der Anderen sprechen zu können. Motto: „Wer Worte findet, braucht keine Gewalt.“ (siehe dazu Übungsbeschreibung „Gefühlemonsterchen“ im Anhang).
- Schülerinnen entwickeln am ersten Trainingstag **Regeln** für die folgenden

**Übungen zum „Sozialen Lernen“ altersgemäß anpassen**

**Auch introvertierte Schülerinnen gewinnen an Selbstvertrauen**

**Warming-ups öffnen Türen für Kommunikation und Kooperation**

Trainingstage.

ZIEL: Regelbewusstsein, demokratisches Bewusstsein fördern durch selbst bestimmtes Aushandeln und Festlegen von Vereinbarungen, Verantwortung übernehmen (siehe Anhang).

**Schülerinnen bei Regelverletzungen konsequent konfrontieren**

• **Konfrontation bei Regelverletzungen**

Bei Regelverletzungen müssen die entsprechenden Jugendlichen konsequent konfrontiert werden. Wichtig ist dabei, die Handlung zu kritisieren, nicht die Person. Als Pädagogin muss ich wissen, dass meine Kritik nur von den Jugendlichen angenommen werden kann, die sich von mir als Person angenommen fühlen. In der Zusammenarbeit mit Jugendlichen gilt das Motto: „Auf Kleines konsequent reagieren, damit Großes gar nicht entsteht.“

ERFAHRUNGEN: Konsequentes, zugewandtes Konfrontieren einzelner Schülerinnen bei kleinen Störungen erzielt Erfolg, erfordert aber große Konzentration. Das ist wesentlich besser zu erreichen, wenn zwei Trainerinnen agieren.

**Ein konfrontatives Sozial-Kompetenz-Training durchführen**

Im Laufe der vielen Trainings begegnete ich immer wieder einzelnen Jugendlichen, die mehr Zeit brauchen für die Entwicklung und Förderung ihrer sozialen Kompetenzen. Speziell für diese Jugendlichen der Sekundarstufe I entwickelten wir, das sind außer mir zwei Internatserzieherinnen der KLS, das Konzept eines sozialen Trainings mit stärkerem konfrontativen Ansatz für einen Zeitraum von 55 Stunden, genannt „Konfrontatives Sozial-Kompetenz-Training“ oder kurz KSK®.<sup>4</sup>

Ein KSK® kann nur in einer Gruppe von 10 bis maximal 15 Jugendlichen (je nach Problemlage) in Begleitung von drei Trainerinnen sinnvoll durchgeführt werden. Es findet auf der Grundlage eines Vertrages statt, der mit jeder Jugendlichen einzeln geschlossen wird und in dem die Erlaubnis zur Konfrontation verankert ist.

**80% Empathie mit 20% Konfrontation ergänzen**

Das Motto<sup>5</sup> lautet: „Den Menschen mögen und verstehen, aber mit seinem abweichenden Verhalten nicht einverstanden sein“. Eine Verhältnisangabe von J. Weidner verdeutlicht, welchen Raum der konfrontative Aspekt im KSK® einnimmt. Die Trainerinnen erreichen die Jugendlichen nur, wenn sie etwa „80% Empathie mit 20% Konfrontation ergänzen.“<sup>6</sup> Ab Schuljahr 2006/2007 möchten wir in der KLS als ergänzende Maßnahme KSK® anbieten.

Zwischendurch oder gegen Ende eines Trainingstages soll in einem jeden sozialen Training Raum bleiben, um Gelungenes und Stärken Einzelner vor der Gruppe und durch Einzelne aus der Gruppe wertschätzen zu lassen.

• **Wertschätzen**

ZIEL: Entwicklung von Fähigkeiten, die eigenen Stärken und die der anderen wahrnehmen und benennen zu können, Entwicklung des Selbstwertgefühls, Steigerung der Leistungsfähigkeit

BEISPIELE FÜR WERTSCHÄTZUNG, die in der angegebenen Literatur zu finden sind<sup>7</sup> und mit denen ich gute Erfahrungen gemacht habe:

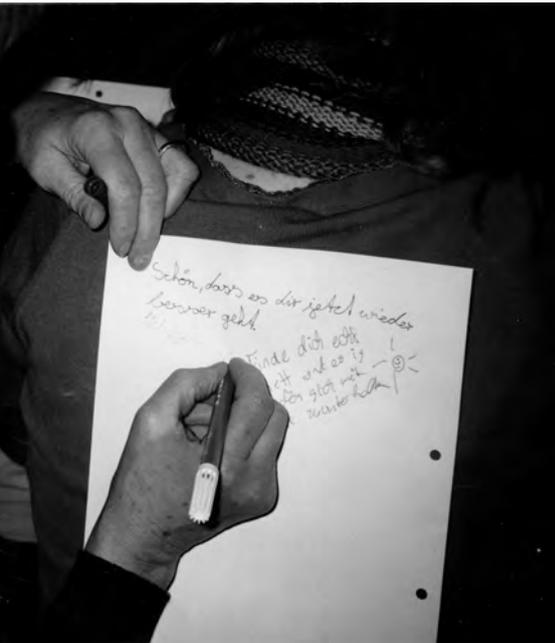
1. Jede TN schreibt anonym ein „Lobbriefchen“ an eine per Los gezogene TN.

<sup>4</sup> ausführliche Thematisierung dieses Ansatzes in den Beiträgen von Christine Spies und Roland Büchner

<sup>5</sup> Weidner, J./Kilb, R.: Konfrontative Pädagogik in sozialer Arbeit und Erziehung, Wiesbaden 2004

<sup>6</sup> ebenda

<sup>7</sup> s. Literaturverzeichnis



„Rückenlobhudelei“ – Ein wohltuendes Gefühl Klasse 9a beim „Sozialen Lernen“

2. Beim „Luftballontanz“ werden in einem lustigen Übungsablauf Wertschätzungen auf einen mit dem Namen einer TN versehenen Luftballon geschrieben
3. Bei „Warme Dusche“ erhält im Plenumskreis jede TN von jeder TN eine Wertschätzung (Klasse teilen)
4. Auf dem „Plakat der Wertschätzung“ erhalten am Ende eines jeden Trainingstages die TN „Lobstempel“ von anderen TN für etwas, was ihnen an diesem Tag besonders gut gelungen ist.
5. Bei der „Rückenlobhudelei“ erhält am Ende eines Kurses jede TN einen Zettel auf den Rücken, auf den von anderen TN Wertschätzungen geschrieben werden.
6. Die „Lobdöschen“ beschreibe ich in meinem Anhang.

#### • Vertrauensübungen

ZIEL: das Unbewusste ansprechen, das Vertrauen in die eigene Stärke und die der Gruppe fördern, das Gefühl des Aufgehobenseins in der Gruppe stärken, Verantwortung für sich und die Gruppe übernehmen.

ERFAHRUNGEN: Vor allem die Vertrauensübungen erfordern von introvertierten und schüchternen Jugendlichen Mut, den sie unter Umständen erst im Laufe der Zeit entwickeln. Allen wird Mut gemacht, sich zu beteiligen, keine wird gezwungen. Wer nicht mitmachen möchte, ist Unterstützerin oder Beobachterin. Auch beim Unterstützen und Beobachten entwickelt sich unter Umständen Vertrauen und schließlich der Mut, die Übung selbst auszuprobieren.

Speziell die Vertrauensübungen sprechen die Emotionen an, mit ihnen werden am ehesten Verhaltensänderungen angebahnt.

Wir haben gute Erfahrungen mit folgenden Übungen gemacht:

1. Beim „Pendel“ oder „Stock verschluckt“ kann sich jede TN vertrauensvoll in die Arme eines kleinen TN-Kreises fallen lassen.
2. Bei den Übungen „Blinde führen“ oder „Blinde Kobra“ führen TN ihre „blinden“ TN einzeln oder als ganze Gruppe.
3. Das „Vertrauensnetz“, eine meiner Lieblingsübungen, erkläre ich im Anhang.



Blindes Quadrat

• **Konzentrations- und Entspannungsübungen** unterbrechen anstrengende Phasen.

ZIELE: Verknüpfen der linken mit der rechten Gehirnhälfte, um die Konzentrationsfähigkeit wieder herzustellen, Abbau von Stress, Selbstwahrnehmung.

Wir haben sehr gute Erfahrungen mit Übungen aus der Kinesiologie gemacht. Sie lassen sich alle leicht in den Schulalltag integrieren.

• **Auswertung:**

ZIEL: Jede Übung wird im Plenum ausgewertet und lässt Raum für unterschiedliche Wahrnehmungen, das Verbalisieren von Gefühlen und das Formulieren eigener Meinungen vor der Gruppe.

MÖGLICHE AUSWERTUNGSFRAGEN SIND:

- Wie hat dir die Übung gefallen?
- Was ist dir aufgefallen?
- Will noch jemand etwas fragen oder sagen?
- Wie kannst du das, was du in der Übung erfahren hast, auf deinen Alltag anwenden?

ERFAHRUNGEN: Im Laufe der Kurse lernt jede TN, sich – manches Mal nur recht kurz – vor der Gruppe zu äußern. Unruhigen Jugendlichen fällt langes Zuhören schwer, alle sollen etwas sagen dürfen. Um die Aufmerksamkeit zu erhalten, ist es notwendig, möglichst konsequent und freundlich zu intervenieren, zu konfrontieren oder u. U. auch die Übung mit einer Konzentrationsübung zu unterbrechen.

- Ein regelmäßiges **Feedback** am Ende des Tages fördert die Fähigkeit, Kritik zu äußern und anzunehmen. Außerdem entsteht Raum für Vorschläge der Schülerinnen.

**Die drei Vs: Vertrauen,  
Verantwortung,  
Vergnügen und ...**

Die Jugendlichen werden dazu angeregt, bei allen Inputs, Gesprächen, Kleingruppenarbeiten, Übungen und Spielen immer wieder Bezüge herzustellen zu den „3 Vs“: Vertrauen, Verantwortung, Vergnügen. Bei der Arbeit sollen Jugendlichen mehr Vertrauen gewinnen zu sich, ihren Stärken und zu ihrer Lerngruppe. Sie werden angeleitet, Verantwortung für sich, ihr Handeln und ihr Team zu übernehmen, und das „Soziale Lernen“ findet bei aller Ernsthaftigkeit in einer vergnüglichen Atmosphäre statt.

**... die vier Ks:  
Kommunikation,  
Kooperation,  
Konzentration,  
Konfrontation**

Alle Übungen und Spiele lassen sich von den Jugendlichen mit Sicherheit einem oder oft mehreren der vier „Ks“ zuordnen: Kommunikation, Kooperation, Konzentration, Konfrontation. Am Ende der Trainings sind die Schülerinnen in der Lage, die zunächst abstrakten Begriffe mit Gefühlen und Erlebtem zu füllen.

In den Aufbaukursen – etwa im Jahresabstand für achte bis zehnte Klassen – (zwei Tage) sind folgende Themen von großer Bedeutung

- die Erweiterung der Kommunikationsfähigkeit
- die Verbesserung der Kooperationsfähigkeit
- das Erlernen der Moderation von Entscheidungsfindungsprozessen
- das Trainieren von Konfliktfähigkeit, Deeskalation und Intervention.

### III. Teamentwicklung in einer neunten Realschulklasse (Rückblick)

Eine neunte Realschulklasse legte für ihren dritten Kurs – sie hatten in Klasse 7 und Klasse 8 bereits einen Kurs absolviert – im Klassenverband die Schwerpunkte selbst fest, in denen sie Fortbildungsbedarf verspürte. Die Schülerinnen formulierten bereits Wochen vor dem Training ihre Wunscht Themen: Kommunikation, netter Umgang, Vertrauen, Konzentration, Klassengemeinschaft, gegenseitiges Unterstützen.

An der Themenwahl wird sehr deutlich, dass die Jugendlichen aus ihren Erfahrungen mit sozialen Trainings schöpfen konnten. Gemeinsam mit der Klassenlehrerin wurden die TOPs für zwei Tage à sechs Unterrichtsstunden den Schülerinnenwünschen entsprechend geplant und durchgeführt. Wir nannten das Training altersgemäß Teamentwicklung.

#### Ablaufskizze des ersten Trainingstages:

Nach einem Warming-up und dem Blitzlicht zur persönlichen Stimmungslage wird ein Brainstorming zum Thema „Was ist ein gutes Team?“ durchgeführt. (Schülerinnenantworten: *wenn alle Vertrauen zueinander haben / niemand ausgelacht wird / niemand ausgegrenzt wird / die Hausaufgaben meistens gemacht werden / keine angibt mit guten Leistungen / man auch gute Leistungen haben darf / den anderen hilft / gut zusammenarbeitet / ehrlich zueinander ist / auch anders sein kann / eine andere Meinung haben kann / die eigenen Stärken einbringen kann / auch Schwächen haben darf...*)

Im Plenumsgespräch besteht Konsens über Folgendes:

In einem guten Team lernt und leistet jede Einzelne mehr als in einem schlechten Team. Vor allem: ein gutes Team schätzt und nutzt die unterschiedlichen Stärken der Einzelnen. (Die Schülerinnen erinnerten an die Übung „Die drei Musketiere“ aus dem ersten Kurs in der 7.Klasse: „Gemeinsam sind wir stark.“)

Im Anschluss daran priorisieren die Schülerinnen am Flipchart (jede mit fünf Klebepunkten) die einzelnen Punkte der Sammlung, und zwar unter folgender Maßgabe: Diese persönlichen Stärken möchte und kann ich in das Team einbringen. Anschließend gibt es eine Auswertung nach den o. g. Aspekten.

Das Familienquartett, eine beliebte und vertraute Kooperationsübung aus dem ersten Kurs, wird von allen Schülerinnen als Abwechslung willkommen geheißen. Mit Begeisterung werden neue Möglichkeiten der Kooperation ausprobiert.

Nach der wohlverdienten Pause und einem Warming-up (eine neue Variante einer den Jugendlichen bekannten Konzentrationsübung) folgt eine Teamaufgabe (Fünfer-Gruppe): Wir planen unser Abschiedsfest.

Die Ideen der Gruppen werden im Plenum vorgestellt und von der Klassen sprecherin für die weitere Planung in der Schule protokolliert.

Der Arbeitsbogen „Selbst- und Fremdwahrnehmung in der Gruppe“ kommt erst nach einer Überarbeitung zum Einsatz. (Schülerinnenäußerungen: *Was soll denn der? / weil er uns zu unübersichtlich ist / der ist uns zu schwer / das dauert zu lange.*) Fazit: Die Schülerinnen wurden in ihrer berechtigten Kritik ernst genommen.

#### Vorteile eines guten Teams

#### Teamaufgabe „Wir planen unser Abschiedsfest“

Nach einer Pause: Aufwärm- und Konzentrationsübungen aus dem Bereich der Kinesiologie sind für die meisten Schülerinnen nicht die Lieblingsübungen, werden dennoch bereitwillig mitgemacht, teilweise auch nur geduldet. Von denen, die sich darauf einlassen können, werden sie als hilfreich eingestuft: *Die mache ich manchmal heimlich vor Klassenarbeiten. In der Klasse sind die mir peinlich, zu Hause helfen sie mir.*

Arbeit am gewünschten Thema „netter Umgang“: Jede schreibt ihr aus der Klasse bekannte Beleidigungen und Beschimpfungen auf Zettel. (Diese werden in die Mitte gelegt. Beschimpfungen auf den Zetteln: z.B. *Hurensohn / Du Spast / Loser / hast nix in der Birne / Schleimer / fick doch deine Mutter*)

Übung im Stuhlkreis im Kutschersitz mit geschlossenen Augen.  
Anmoderation: *Ich „beleidige“ euch nacheinander mit allem, was auf den Zetteln steht. Achtet auf die Gefühle, die bei euch wachgerufen werden.*

Auswertung im Plenum: Alle Beschimpfungen liegen wieder in der Mitte. Jede nimmt sich das, was sie am meisten getroffen hat, in die Hand. Anmoderation des stummen Dialoges (Sammlung am Flipchart): *Welche Gefühle habt ihr bei solch einer Beschimpfung?*

**Welche Gefühle lösen  
Schimpfwörter aus?**

Partnerarbeit (Partner des Vertrauens)  
*Besprecht folgende Fragen miteinander und macht euch Notizen: Wo und wie spürt ihr dieses Gefühl? Welches Körpergefühl ist das? Welche Bilder tauchen auf? Welche Wörter, Sätze hört ihr innerlich? Welche Gerüche steigen hoch? Welche Gedanken kommen Euch? (Die Fragen stehen auf einem Flipchartblatt)*

Weiterführung des stummen Dialoges. Anmoderation: *Wer mag ohne zu sprechen Stichworte aus euren Gesprächen an das Flipchart schreiben? Eine berührende Sammlung von eigenen Körpergefühlen entsteht: (z.B. *Kribbeln im Bauch / Bauchschmerzen / Kloß im Hals / wie zugeschnürt / möchte am liebsten zuschlagen / könnte heulen / große Traurigkeit im Bauch / Kopf voller Tränen und Bauch voller Wut*). Diese Sammlung ist gleichermaßen von Mädchen und Jungen erstellt worden. Sie zeigt, welche Offenheit die Schülerinnen untereinander entwickelt haben.*

**Schimpfen muss sein,  
Beleidigungen nicht!**

Im Auswertungsgespräch (Plenum) wird völlig klar, dass die Schülerinnen, Mädchen wie Jungen, nur auf die ihrem Gefühl nach härtesten Beschimpfungen verzichten wollen. Die Jungen entscheiden sich dafür, die Beschimpfungen zu streichen, die die Familie des anderen verletzen könnten. Alle wollen in Zukunft darauf achten, dass bei Beschimpfungen dann Stopp gelten soll, wenn sich jemand zu hart getroffen fühlt. (Schülerinnenäußerungen: *Schimpfen muss sein, Beleidigen nicht / Schimpfen entlastet / befreiendes Gefühl / Schimpfen als Spaß ist gut, es darf aber nicht verletzen / Schimpfen darf nicht schmerzen.*)

Anmoderation für den Abschluss: *Achtet selbst auf eure spontanen Gefühle! Spürt ihr ein unangenehmes Gefühl im Bauch oder wo auch immer, läuft in aller Regel etwas schief. Es folgt ein kurzes Gespräch über die Bedeutung der Wahrnehmung von Gefühlen. Im Feedback am Ende des zweiten Tages sagt eine Schülerin dazu: „Das mit dem Bauchgefühl hat mir am meisten gebracht.“*

Am zweiten Tag ist die Bedürfnispyramide von Maslow<sup>9</sup> ein zentrales Thema. Im Feedback nach dem 2. Tag bemerken Schülerinnen anerkennend, dass sie ihre Wunschthemen wieder gefunden hätten.

#### IV. Evaluation

Seit 2004 gibt es Ansätze einer Evaluation dieser Kurse. Wir lassen vor und sechs Wochen nach den Trainings von Schülerinnen, Eltern und Lehrerinnen Fragebogen ausfüllen, die von uns ausgewertet werden, um die Wirksamkeit und auch die Mängel der Trainings zu testen und sie entsprechend zu verändern. Viele Fragebögen haben wir zurückerhalten und ausgewertet. Allerdings können sie nicht als repräsentative Umfrage gewertet werden, weil zu viele Fragebögen nicht zurückgegeben wurden. Die derzeitigen Evaluationsbögen enthalten einen zu großen Anteil offener Fragen, die individuelle Antworten erfordern. Sie sind zwar sehr aussagekräftig, aber in der Auswertung zu zeitaufwändig. Dazu wünsche ich mir professionelle Hilfe.

Wir erhalten überwiegend positives Feedback von Schülerinnen (im Folgenden Sch.), Eltern und Klassenlehrerinnen. So stellen die Sch. die *Verbesserung der Klassengemeinschaft* fest mit *weniger Streit, Hänseleien, Rempelen, Provokationen, Aggressivitäten*. Sie nehmen ein Mehr wahr an *freundlichem Umgangston, innerer Ruhe, Hilfsbereitschaft und Offenheit*. Sie wünschen sich *noch netteren Umgangston, noch weniger Aggressivitäten, noch weniger Ausgrenzung*, aber auch Unterstützung in Konflikten mit Lehrerinnen und Schülerinnen durch Mediation. Viele Schülerinnen wünschen sich die Fortsetzung der sozialen Trainings.

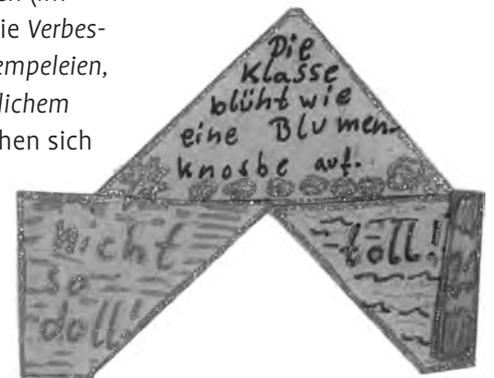
Manche Lehrerinnen (im Folgenden L.) bemängeln, dass sich die Arbeitsruhe direkt nach den Trainings oft durch lebhaftere Kommunikation unter den Sch. verschlechtert. Arbeitsruhe bei Phasen, die Konzentration erfordern (wie bei Gesprächen, Übungen etc.), ist immer auch innerhalb der Trainings ein Ziel (s. Regelmodul). Sie gelingt auch während der Trainings bei Weitem nicht immer im befriedigenden Maße, wenn die Trainerin nicht konsequent genug mit Regelverstößen konfrontiert. In den letzten Trainings des Schuljahres 2005/2006 haben wir die Level der Konfrontation aus der konfrontativen Pädagogik eingeführt und erste Erfolge erzielt.

Die Regeln werden von den L. und den Sch. oft nicht auf den Unterricht übertragen. Einige L. entwickeln ihre eigenen Maßnahmen, z.B. Tages- oder Wochenziele für einzelne Jugendliche, die nur wirksam sind, wenn sie konsequent mit den Sch. bearbeitet werden.

Die Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit der jungen Menschen erweiterte sich nach Aussage der Pädagoginnen nach allen Trainings, vor allem stieg das Gefühl der Sicherheit. Ausgrenzen und Auslachen ging stark zurück, bzw. verschwand ganz. Schüchterne Sch. schafften es besser, vor der Klasse zu sprechen, in einzelnen Fällen stellten die L. fest, dass sich Lernblockaden gelöst haben.

Als besonders wertvoll bezeichnen L. *ihre eigene Teilnahme am Training / die aktive Teilnahme vor allem der schüchterneren Schülerinnen / Übungen zu Konzentration, Selbst- und Fremdwahrnehmung, Vertrauen, Wertschätzen / eingeschobene Gruppen- oder Einzelmeditationen / den Spaß miteinander / die Möglichkeit für die Beobachtung der Sch. in anderen Zusammenhängen*. Einige Zusatzbe-

**Es werden Fragebogen eingesetzt**



**Die vier Level der Konfrontation**

**Das soziale Training hat mir gut getan.**

<sup>9</sup> A. Maslow, Motivation und Persönlichkeit, Reinbek 2002

merkungen der L. verdeutlichen die Wirkung des sozialen Trainings: *Das soziale Training hat mir so gut getan: Es ist gut, diese ganzen Sachen immer wieder so kompakt zu hören und zu fühlen. Ich war die Tage danach so entspannt mit den Schülern – so runter vom hohen „Lehrerross“ immer mit erhobenem Zeigefinger zu reden, sondern auf Augenhöhe mit ernstzunehmenden kleinen und mittelgroßen Menschen – ganz toll für alle! Deine Wertschätzung tut mir auch immer wieder so gut. / Ich kann zu den Folgen des sozialen Trainings im Schulalltag keine Situationen benennen, in denen die Schüler jetzt „sozialer“ handeln. Aber im Training werden Maßstäbe für den Umgang miteinander und mit Konfliktsituationen gesetzt, die die Jugendlichen verinnerlichen. Bei der Bewältigung von Konflikten ist große Bereitschaft vorhanden, auch die gegnerische Seite anzuhören und wieder aufeinander zuzugehen, da das Interesse an einer harmonischen Klassengemeinschaft groß ist.*

L. benennen Anteile des sozialen Trainings, die sie in den Schulalltag übertragen konnten: *Umgang miteinander / Probleme besprechen / Gewalt verhindern / Konflikte in der Gruppe klären / offene Gespräche / hingucken, früher eingreifen / Mediation nutzen.* Die Kritik der Sch. und L. an z.B. zu langen Theoriephasen oder Wünsche für Veränderungen einzelner Übungen werden jeweils besprochen und für nächste Kurse verarbeitet.

### **Sozialtraining in allen Klassen**

Alle L. kreuzen im Fragebogen an, dass sie mit der eigenen Klasse ein solches Training als Fortsetzung wünschen oder mit einer neuen Klasse durchführen möchten. Dabei sind ihnen der außerschulische Lernort und die außerschulische Trainerin gleichermaßen wichtig. Zitat: *Ich möchte die sozialen Trainingseinheiten weiterhin mit einer Person (professionell) von außen durchführen, da ich so von der auch sonst immer alles organisierenden Funktion der Klassenlehrerin zurücktreten kann, was ich für mich, aber auch für die Kinder als angenehmer empfinde. Trotzdem hätte ich an einer Fortbildung Interesse, da ich ja Co-Trainerin beim sozialen Training bin.*

Seit 2002 haben 14 Pädagoginnen der KLS mindestens ein Training mit der eigenen Klasse absolviert. Sechs von ihnen planen ein zweites Training im Schuljahr 2006/2007, fünf planen bereits das vierte bis sechste Training.

### **Was sagen die Eltern?**

Die Elternfragebögen habe ich nicht ausgewertet, weil die Fragebögen nach den Trainings nur vereinzelt zurückgegeben wurden. Auf Elternabenden und in Einzelgesprächen betonen viele Eltern die Bedeutung dieser Trainings und wünschen sich im Folgejahr deren Fortführung. Äußerung eines Vaters: *Das soziale Training ist einer der wichtigsten Schwerpunkte der KLS geworden.*

### **Elterntraining?**

Eltern zeigen immer wieder Interesse an Elterntrainings, in denen sie Bausteine des sozialen Trainings kennen lernen, in der Hoffnung, die Kommunikation mit ihren eigenen Kindern verändern zu können. Unsere Angebote führten bislang erst einmal zur konkreten Planung: Für September 2006 haben sich Eltern einer achten Gymnasialklasse im Anschluss an ein dreitägiges Schülertraining ein sechsstündiges Elterntraining gewünscht und es bereits zeitlich festgelegt.

### **V. Was bleibt nach dem Training?**

Im Anschluss an die Kurse ist wieder Schulalltag. Die Schülerinnen und deren Klassenlehrerinnen nehmen Kenntnisse und Fähigkeiten mit, die das Miteinanderwohl fühlen in der Schule verstärken können. Vorausgesetzt wird, dass die Erwachsenen die Jugendlichen mit diesen Kompetenzen, die oft nur zarte Pflänz-

chen sind, abholen und ihnen weiteren Entwicklungsspielraum geben können. Es schließt sich der Kreis mit dem Thema Wertschätzen: Alle mit Schule Beschäftigten, das sind Pädagoginnen und andere Mitarbeiterinnen, Schülerinnen und Eltern, dürfen nicht nachlassen in dem Bemühen, an einer Kultur der Wertschätzung zu arbeiten. Erst in einer Atmosphäre, in der es trotz auftretender Konflikte grundsätzlich um einander wertschätzendes Verhalten geht, können durch das Vorbild der erwachsenen Menschen auch Kinder und Jugendliche soziale Kompetenzen wie Kommunikations-, Kooperations- und Konfliktfähigkeit erwerben und erweitern. Um dieser Kultur der Wertschätzung die Chance der Weiterentwicklung zu geben, müssen Pädagoginnen Räume suchen und nutzen, die frei sind vom typisch schulischen Bewerten, Zensuren erteilen, bei dem es Gewinnerinnen, aber leider immer auch Verliererinnen gibt. Diese Freiräume gibt es in der Regelschule wenig und wenn, immer nur zeitlich begrenzt, eingezwängt in den 45-Minuten-Takt des Schulalltags. Es bedarf der Kreativität, auch und gerade in Stresssituationen, darauf zu achten, dass sich Kinder und Jugendliche unabhängig vom Leistungsdruck entwickeln. In sozialen Trainings, ohne Pausenklingel, an einem außerschulischen Lernort und statt Unterricht oder als „Unterricht anders“ kann sich unter den beteiligten Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen eine Atmosphäre entwickeln, in der es nicht um Bewerten sondern um gegenseitiges Wertschätzen geht.

In den Trainings verändert sich auch die Haltung der Lehrerin: Sie ist weniger Lehrende als Lernbegleiterin, die Gruppenprozesse beobachtet und da unterstützt, wo Hilfe nötig ist. Vielleicht gelingt es in Zukunft immer mehr Lehrerinnen, neben dem notwendigen Bewerten und Zensieren Raum zu lassen für Wertschätzung und immer mehr Methoden zu entwickeln, mit deren Hilfe sie den Schülerinnen auch Lernbegleiterinnen sind. Die Unterrichtung z.B. nach den Methoden Freinets<sup>10</sup> lässt viel Raum für solche Lehrerhaltungen. Da, wo die bewertende Lehrerin immer wieder hinter der wertschätzenden Lehrerin zurücktritt, wo sie immer häufiger von der Lehrenden zur Lernbegleiterin wird, werden Schülerinnen sich ihrer Stärken bewusster und können folglich erfolgreicher lernen.

**„Soziales Lernen“ unterstützt eine Schule auf dem Weg zu einem Ort des Wohlfühlens als Voraussetzung für erfolgreicheres Lernen.**

***Im Bemühen um eine Kultur der Wertschätzung nicht nachlassen***

***Von der Lehrerin zur Lernbegleiterin***

***Mehr bewertungsfreie Räume schaffen***

## Soziales Training Evaluationsunterlagen

Liebe Schülerin, lieber Schüler<sup>1</sup>,

häufig bekommen die Erwachsenen in der Schule nicht mit, was zwischen den Schülern und Schülerinnen gut und was schlecht läuft, welche Probleme es gibt und wo sie evtl. etwas verbessern müssten. Deshalb bitte ich dich, den folgenden Fragebogen auszufüllen. Du brauchst keinen Namen auf das Blatt zu schreiben. So erfährt keiner, was du geschrieben hast.

Ich werte die Bögen aus und bespreche das Ergebnis auf jeden Fall mit deinem/deiner KlassenlehrerIn. Erst danach entscheide ich mich gemeinsam mit ihm/ihr für spezielle Schwerpunkte des sozialen Trainings.

1. Bitte kreuze an:

Mädchen       Junge

2. Kreuze an: Wie fühlst du dich momentan in der Klasse?

Bitte entscheide dich konkret, auch wenn's leichter fiel, Zwischennoten zu geben. (1 = sehr gut, 6 = sehr schlecht)

1    2    3    4    5    6

3. Begründe kurz deine Meinung zu Punkt 2. (Schreibe deine Antworten auf die Rückseite dieses Blattes!)

---

1. Was läuft deiner Meinung nach gut in der Klassengemeinschaft?

2. Gibt es etwas, was dir an eurer Klassengemeinschaft nicht gefällt?

3. Was gefällt dir am Umgang der SchülerInnen und LehrerInnen untereinander?

4. Gibt es etwas, was dir am Umgang der SchülerInnen und LehrerInnen miteinander nicht gefällt?

5. Gibt es etwas, das sich verändern müsste, damit du dich in der Klasse wohler fühlst?

<sup>1</sup> An dieser Eingangsbefragung nahmen auch die/der KlassenlehrerIn und die Eltern teil. Erst nach der Auswertung und einem Gespräch mit dem/r KlassenlehrerIn wurde das soziale Training durchgeführt.

6. Gibt es SchülerInnen oder LehrerInnen, mit denen du gern ein Gespräch führen würdest, das du dir allein nicht zutraust?

Wer sollte dich dabei unterstützen?

7. Mit wem hast du ein Problem, das sich vielleicht durch eine Mediation lösen lässt, das meint die Unterstützung durch einen unparteiischen Dritten?

8. Fällt dir noch etwas ein, was dir wichtig ist?

**Auswertungsbefragung  
nach dem  
sozialen Training**

SchülerIn

(Klasse: .....)

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

vor ungefähr ..... Schulwochen am ..... 2006 erlebten wir gemeinsam das soziale Training. Mich interessiert, ob sich bei dir selbst, in eurer Klassengemeinschaft oder in eurem Verhältnis zu euren Lehrern etwas verändert hat und wenn ja, was sich verändert hat.

Bitte lass dir Zeit und Ruhe für die Antworten.

1. Bitte kreuze an:

Mädchen       Junge

2. Kreuze an: Wie fühlst du dich JETZT in deiner Klasse?

besser

schlechter

unverändert

3. Begründe deine Meinung zu Punkt 2.

4. Hast du dich verändert? ja       nein

Wenn ja, was machst du anders?

5. Das Miteinander in der Klassengemeinschaft hat sich ...

verbessert

verschlechtert

nicht verändert

6. Gibt es noch etwas, was dir an eurer Klassengemeinschaft nicht gefällt?

Benenne es bitte.

7. Der Umgang der SchülerInnen und LehrerInnen untereinander hat sich

verbessert

verschlechtert

nicht verändert

8. Gibt es noch etwas, was dir am Umgang der SchülerInnen und LehrerInnen untereinander nicht gefällt?

9. Gibt es etwas, das sich verändern müsste, damit du dich in der Klasse wohler fühlst?

10. Gibt es SchülerInnen oder LehrerInnen, mit denen du gern ein Gespräch führen würdest, das du dir allein nicht zutraust? Und wenn, ja: wer soll dich dabei unterstützen?

11. Mit wem wünschst du dir eine Mediation?

12. Fällt dir noch etwas ein, was dir wichtig ist?

## Soziales Training

### LehrerInnenbefragung

#### Auswirkungen des Sozialtrainings nach ..... Wochen

Liebe LehrerInnen,

seit dem sozialen Training mit der Klasse ..... sind ungefähr ..... Schulwochen vergangen. Mich interessiert, ob sich durch unsere Arbeit in der Klasse etwas verändert hat. Bitte machen Sie sich noch einmal die Mühe und beantworten mir die Fragen. Die Evaluation macht transparent, wie sinnvoll die Arbeit ist und wo Weiterentwicklungen notwendig sind.

1. Funktion in der Klasse:
2. Mit wie vielen Wochenstunden sind Sie in der Klasse tätig? ..... Wochenstunden
3. Kreuzen Sie an, welche Bewertung Sie dem Miteinander in der Klasse geben. Bitte entscheiden Sie sich konkret, auch wenn's leichter fiele, Zwischennoten zu geben. (analog zu Schulnoten)  
  
1  2  3  4  5  6
4. Das Miteinander von SchülerInnen und LehrerIn hat sich  
  
verbessert   
verschlechtert   
nicht verändert
5. Bewerten Sie die Lern- und Arbeitsatmosphäre in dieser Klasse. Bitte entscheiden Sie sich konkret, auch wenn's leichter fiele, Zwischennoten zu geben.  
  
1  2  3  4  5  6
6. Gibt es (immer) noch etwas, was Ihnen in der Klassengemeinschaft nicht gefällt? Wenn ja, benennen Sie es bitte.
7. Gibt es noch etwas, das sich weiter verändern müsste, damit Sie sich in dieser Klasse noch wohler fühlen?
8. Möchten Sie noch etwas mitteilen, was Ihnen bezüglich dieser Klasse wichtig ist? Benutzen Sie bitte auch die Rückseite.

Liebe Eltern,

vor ungefähr ..... Schulwochen, am ..... 2006 erlebten wir mit Ihren Kindern (Klasse: ..... ) gemeinsam das soziale Training. Uns interessiert, ob sich aus Ihrer Sicht bei Ihrem Kind, in der Klassengemeinschaft oder im Verhältnis zu den LehrerInnen etwas verändert hat und wenn ja, was sich verändert hat. Bitte nehmen Sie sich noch einmal Zeit für das Ausfüllen der Bögen! Die Evaluation der Kurse macht transparent, wie sinnvoll die Arbeit ist und wo Weiterentwicklungen nötig sind. Selbstverständlich garantieren wir für Anonymität.

1. Bitte kreuzen Sie an:

Tochter  Sohn

2. Kreuzen Sie an: Wie fühlt sich Ihr Kind JETZT in der Klasse?

besser   
schlechter   
unverändert

3. Begründen Sie ggf. Ihre Meinung zu Punkt 2:

4. Hat sich Ihr Kind Ihrer Meinung nach verändert? ja  nein   
Wenn ja, was hat sich verändert?

5. Kreuzen Sie an: Das Miteinander in der Klasse hat sich...

verbessert   
verschlechtert   
nicht verändert

6. Kreuzen Sie an: Das Miteinander von SchülerInnen und LehrerInnen hat sich...

verbessert   
verschlechtert   
nicht verändert

7. Gibt es noch etwas, das sich verändern müsste, damit sich Ihr Kind in der Klasse wohler fühlt?

## Auswertungsbefragung nach dem sozialen Training

Elternbefragung

**Auswirkungen des  
Sozialtrainings nach  
..... Wochen**

8. Bei der Eingangsbefragung haben Sie vielleicht Vorschläge gemacht, die zur Verbesserung des Klassenklimas beitragen sollen.  
Haben sie schon etwas in Angriff nehmen können?  
Wenn ja, was ist es?

Was wollen Sie noch in Angriff nehmen?

9. Fällt Ihnen noch etwas ein, was Ihnen wichtig ist?

**Blitzlicht mit Gefühlsmonsterchen**

**Ziel:** Viele Worte für viele Gefühle kennen. Alle Schülerinnen lernen, sich vor anderen zu den eigenen Gefühlen zu äußern

**Ablauf:** In der Mitte des Sitzkreises liegen Bildkarten mit „Gefühlsmonsterchen“. Jede wählt sich „ihr“ Gefühl und nimmt in einer festgelegten Reihenfolge zu der ausgewählten Karte und der eigenen momentanen Stimmungslage Stellung. Die verschiedenen Wörter für Gefühle werden am Flipchart gesammelt.

**Zeit:** je nach Gruppengröße 3 min.

**Erfahrungen:** Die Wortwahl wird im Laufe der Zeit vielfältiger. Die Offenheit und das Vertrauen in der Gruppe wächst, die Karten fordern geradezu heraus, Gefühle zu benennen, sie werden von Jugendlichen und Erwachsenen gleichermaßen geliebt.

**Schülerinnenäußerungen:** *Die sind total süß / bei den Karten fallen mir sofort die Wörter für Gefühle ein / darf ich meine Karte behalten? / wo kann man die kaufen? / mein Monsterchen sieht genauso aus, wie ich mich fühle*

**Lehrerinnenäußerung:** *Eine gute Methode, Wörter für Gefühle herauszukitzeln / ich hätte nicht gedacht, dass meine Schülerinnen so offen über ihre Gefühle sprechen*

**Variation:** Postkarten, Steine, seltsame Gegenstände, Kuschtiere (bei Grundschulkindern und Siebtklässlerinnen, älteren Jugendlichen und Erwachsenen beliebt, von vielen Achtklässlerinnen als peinlich eingestuft).

**Material:** Bildkarten Bezug: info@mediation-und-mehr.de, anzusehen unter www.meditation-und-mehr.de Gefühlsmonster-Karten von Jutta Höch-Corona, kennengelernt bei Jutta Höch-Corona und Kerstin Lück

**Übungsbeispiele**

**Das ist eine gute Methode, um Gefühle herauszulocken**

**Regeln aushandeln**

**Ziel:** Grundlagen für Zusammenarbeit demokratisch entwickeln

**Ablauf:** Jede TN schreibt auf kleine rote Zettel das, was aus ihrer Sicht nicht passieren darf. Aus diesen Aussagen entwickelt die Gruppe unter Anleitung Wünsche (ohne Sanktionen) und Regeln (mit Sanktionen), die der Gruppe wichtig sind. Bei Aufbaukursen werden die entwickelten Regeln jeweils wieder zur Diskussion gestellt und gemeinsam mit den Sanktionen festgeschrieben.

**Zeit:** 45–60 Minuten

**Erfahrungen:** Die Phase der Regelentwicklung ist unverzichtbar, weil die Gruppe besser auf Regeln achtet, die sie selbst entwickelt hat. Diese recht lange Phase wird von Jugendlichen oft als langweilig und ermüdend eingestuft. Unter Umständen muss sie durch eine kleine Pause, eine Konzentrationsübung o. ä. unterbrochen werden.

**Schülerinnenäußerungen:** *Auf die Regeln hätte ich verzichten können / das mit den Regeln war langweilig / die Spiele sind besser als Regeln finden / Regeln sind wichtig, sonst klappt nichts*

**Lehrerinnenäußerung:** *Die Regeln sind mir wichtig / die Regeln übertrage ich auf den Schulalltag / die Regeln gelten in der Schule auch, nur halten sich viele Schülerinnen nicht daran.*

**Das mit den Regeln war langweilig**

**Material:** bunte Zettel, Pinnwand, Pinnnadeln, Flipchart oder Wandtafel

**Kennen gelernt und weiterentwickelt** bei und mit Kerstin Lück

### Lobdöschen

**Ziel:** Wertschätzen üben und durchführen, Wohlfühlatmosphäre steigern, Selbst- und Fremdwahrnehmung fördern.

**Ablauf:** An einem ausgewiesenen Platz steht drei Tage lang für jede TN ein namentlich gekennzeichnetes Filmdöschen (wichtig: milchig, nicht schwarz), daneben ein Kästchen mit Notizzetteln.

**Einführung** mit dem Hinweis: „In diese Lobdöschen können kleine positive Wahrheiten an die betreffende Person geschrieben werden. Kritik üben wir offen, sie sind in diesen Döschen fehl am Platz.“

Die Lobdöschen werden erst eingeführt, wenn die Gruppe schon wenigstens zwei Tage miteinander gearbeitet, Wertschätzung verstanden und geübt hat und die Sicherheit besteht, dass sich alle TN an die Spielregeln halten können. Während des Trainings wird immer wieder auf die Lobdöschen hingewiesen. Die Pausen werden unter Umständen verlängert, um Raum fürs Briefschreiben zu lassen. Sozial kompetente Schülerinnen werden persönlich, nicht vor der Gruppe, gebeten mit darauf zu achten, dass alle einigermaßen gleichmäßig bedacht werden. Am Ende eines mehrtägigen Trainings werden die Lobdöschen feierlich verteilt. Erst wenn alle ihre Lobdöschen haben, dürfen sie geöffnet werden.

**Zeit:** zeitaufwendig, jede/r TN engagiert sich mit sehr unterschiedlichem Zeitaufwand

**Auswertung:** Wer mag etwas sagen? Was war schwer, was war leicht? Wer möchte über sein Gefühl sprechen?

**Erfahrungen:** Der Einsatz von Lobdöschen ist nur bei mehreren Tagen sinnvoll. Das Bewusstsein für eigene Stärken und die der anderen muss sich erst entwickeln. Der Mut, Stärken zu benennen – vor allem auch bei sich selbst –, ist eng mit dem Vertrauen in die Gruppe verknüpft, dass niemand ausgelacht wird. Vor allem Außenseiter und Schüchterne müssen immer wieder Wertschätzung durch die Gruppe erfahren. Sozial kompetente Jugendliche übernehmen, wenn sie dazu ermuntert werden, gern die Aufgabe des Mutmachers. Die Benennung der Stärken wird im Laufe der Zeit differenzierter und selbstverständlicher. Die Lobdöschen werden immer unterschiedlich stark gefüllt sein. Wichtig ist, dass vor allem die Stilleren mehrere Briefchen erhalten. Jede zählt die eigenen Briefchen. Nach unseren Erfahrungen zählt eher die Qualität der Wertschätzung als die Anzahl der Briefchen.

Es passiert immer wieder, dass einzelne Jugendliche, deren Sozialkompetenz noch nicht weit genug entwickelt ist, sich „hervortun“ mit ironischen Scherzen anstelle von Wertschätzung. Auch bei kleinen „Entgleisungen“ entstehen bei der Empfängerin Enttäuschungen, die die Wohlfühlatmosphäre stören. Nach dem Motto: Störungen haben Vorrang, müssen die „Entgleisungen“ sofort besprochen werden, möglicherweise in einem mediativen Setting.

**Störungen haben  
Vorrang**

Die „Lobdöschen“ setzen wir seit 2002 ein. Sie sind sehr beliebt. Jungen tun sich in der Regel etwas schwerer, Lobzettelchen zu schreiben, müssen häufiger aufgefordert werden, lieben die Lobdöschen als Empfänger aber ebenfalls. Nach unserer Kenntnis landete erst *einmal* eine kritische Bemerkung in einem Lobdöschen, die vor der Gruppe angesprochen und anschließend in einem mediativen Setting bearbeitet wurde. Anschließend gab es eine rituelle Verbrennung des Zettelchens.

**Die Lobdöschen öffnen  
ist wie Weihnachten**

**Schüleräußerungen:** *Die Lobdöschen öffnen ist wie Weihnachten. / Die Sätze tun so gut. / Ich wusste gar nicht, dass ich so bin. / Dürfen wir die Döschen behalten? /*



Lobdöschen

*Das war das Tollste. So viel Nettes auf einmal habe ich noch nie gelesen / Na ja, manche haben sich nicht viel Mühe gegeben.*

**Lehrerinnenäußerungen:** *Ich wusste gar nicht, dass Schülerinnen mich so sehen. / Das tut mir als Erwachsener auch gut. / Eine wohltuende Übung! / Das müssten wir im Lehrerzimmer machen. / Können wir die Döschen mitnehmen für die Klasse? / Das werden wir immer wieder mal machen.*

**Das tut mir auch als Erwachsener gut**

**Material:** milchige Filmdöschen, ein Stapel kleiner Zettel

**Kennen gelernt bei:** Kerstin Lück

**Variationen:** Plakat der Wertschätzung / Rückenlobhudelei / Urkunde von jeder für jede

### Vertrauensnetz

**Ziel:** Vertrauen in der Gruppe stärken, Verantwortung der Einzelnen für die Gruppe entwickeln

**Ablauf:** Alle TN sitzen in einem Kreis auf dem Fußboden und „weben“ miteinander durch gezieltes Zuwerfen des Knäuels ein Vertrauensnetz. Wenn das Netz fertig ist, dürfen sich die TN nacheinander hineinlegen und werden von den anderen sehr behutsam hoch gehoben, einen Moment gehalten und sehr sanft wieder auf den Boden gelegt.

**Erfahrungen:** Das Vertrauensnetz als Schluss eines sozialen Trainings ist eine etwa einstündige Übung, die für alle TN ein sehr berührendes Erlebnis ist. Nicht alle TN haben den Mut, sich in das Netz zu legen. Aber alle übernehmen Verantwortung, indem sie dieses Netz mitweben und ihre Klassenkameradinnen mittragen. Im Feedback wird das Vertrauensnetz oft als zentrale Übung genannt, die auch in Aufbaukursen immer wieder gewünscht wird.

**Schüleräußerungen:** *Das war das Tollste / ich hätte nicht gedacht, dass das Netz uns alle trägt / ich hätte nicht gedacht, dass die mich halten / ich hatte Vertrauen zu meinen Klassenkameraden / mein Vertrauen in die Klasse ist gewachsen.*

Eine **Lehreräußerung** einen Tag nach einem Training, das mit dem Vertrauensnetz der Klasse endete, veranschaulicht, welche Wirkung Vertrauensübungen haben können: *„Es ist etwas Unglaubliches passiert. Stell dir vor, R. (ein Schüler der Klasse) geht direkt nach dem Training zu seiner Nachhilfelehrerin. Du weißt doch, sein Matheproblem! Eine Stunde später ruft mich die Nachhilfelehrerin an: Was habt ihr mit R. gemacht? Ich weiß gar nicht, was ich in Mathe mit ihm üben soll. Der kann plötzlich alles.“*

Die Vermutung der Mathematiklehrerin, R. habe eine Mathematikblockade, bewahrheitete sich. Von Stund an war die Blockade gelöst. R. schrieb statt Fünfen und Sechsen in Mathematik nur noch Dreien, auch mal eine Zwei. Zwei Jahre später bestätigt mir die Lehrerin, dass R. in Mathematik seit dem sozialen Training keine Probleme mehr habe. – Eine für uns und den Erfolg des sozialen Trainings beglückende Erfahrung, die uns in dieser Größenordnung allerdings nicht ständig passiert, die jedoch zeigt, welche starken Veränderungen sich ergeben können.



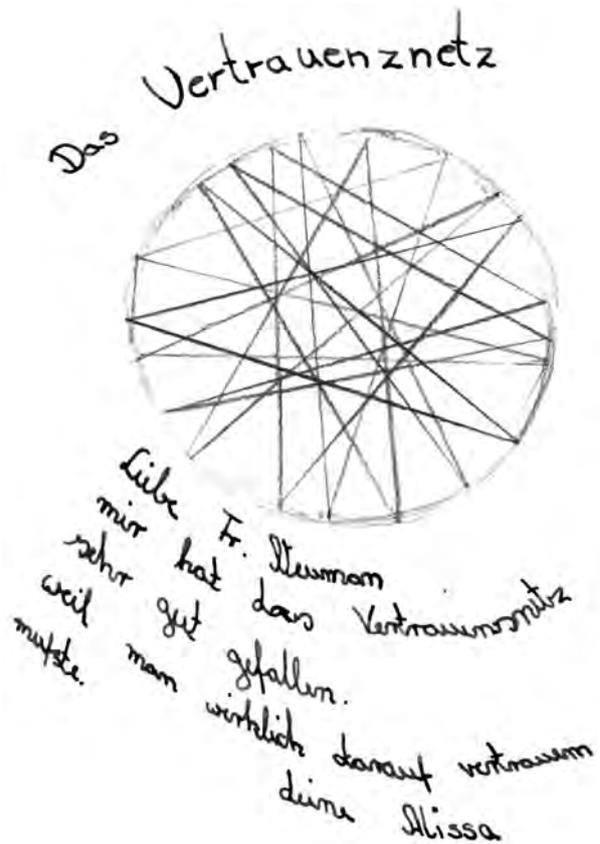
**Material:** ein Knäuel aus einer 25 m langen, gehäkelten Baumwollschnur (Luftmaschen)

**Literatur:** weiterentwickelt nach einer Idee von Großmann, Christina, Projekt: „Soziales Lernen“, Mülheim an der Ruhr, 1996, S. 62f

**Variationen:** Vertrauensseil, Vertrauensfall (sehr beliebt, aber Vorsicht! Nur nach intensiver eigener Erfahrung und sehr guter Anleitung durchführen)



Klassennetz



Mir hat am besten das Vertrauensnetz gefallen. Bei dem Vertrauensnetz fand ich das super das wenn man das Netz ganz stramm hielt wirklich andere in die Luft heben konnte. Es war so als ob ein Strom mit Glück durchfließt.

# Teilnahmebestätigung



hat in der 7. und 8. Klasse in insgesamt  
30 Unterrichtsstunden an einer Klassenfortbildung

## **„Soziales Training“**

und in der 9. Klasse in 12 Unterrichtsstunden  
an einer Klassenfortbildung

## **„Teamentwicklung“**

teilgenommen.

### **Themen der Trainings**

- Werte und Normen diskutieren
- Gefühle bei sich und anderen wahrnehmen
- Selbst- und Fremdwahrnehmung stärken
- Konzentration üben
- Kommunikationsfähigkeit erweitern
- Kooperationsfähigkeit entwickeln
- Entscheidungsfindungsprozesse moderieren
- Mit Konflikten konstruktiv umgehen

**Klassenleiterin**

**Schulleiter**

**Trainerin und Mediatorin**

<b>HELGA NEUMANN</b>	von 1967–2004	Grund- und Realschullehrerin
	von 1989–2004	Schulleiterin der Grund- und Realschule, beides an der Königin-Luise-Stiftung in Berlin
	seit 2004	Mediatorin (zertifiziert über die Fachhochschule Potsdam Fachbereich Sozialwesen)
	seit 2006	KSK®-Trainerin (Konfrontatives Sozial-Kompetenz-Training bei Roland Büchner)

**Arbeitsschwerpunkte seit 2004:**

- Konfliktmanagement für Schulen und Jugendhilfeeinrichtungen
- Soziales Training für Klassen und Gruppen
- Teamentwicklung für Klassen (ab Kl. 9)
- Konfrontatives Sozial-Kompetenz-Training® für Kinder und Jugendliche (Konfrontative Pädagogik)
- Ausbildung und Betreuung von Schülermediatoren (Konfliktlotsen)
- Lehrerfortbildung (Soziales Training, Schulmediation)
- Mediation, vorwiegend im Schulbereich
- Schulberatung

Kontakt: [h.neumann.soziales.lernen@gmx.de](mailto:h.neumann.soziales.lernen@gmx.de)

## Kinder und Jugendliche lernen sich erfolgreich zu wehren



Illustration: Filip Raatz,  
Sophie-Scholl-OS, Berlin



als gewaltpräventives

### **Buddy-Projekt**

für Haupt-, Gesamt- und Realschulen<sup>1</sup>

CHRISTINE SPIES

Kinder und  
Jugendliche lernen  
sich erfolgreich  
zu wehren

#### I Die Ausgangssituation:

Missglückte Interaktionen von Kindern und Jugendlichen im Schulalltag der genannten Schulformen sind vielfach durch Schlüsselsituationen bestimmt, die regelmäßig nach folgendem Eskalationsmuster verlaufen:

- A** >> **beleidigt** „Geh aus'm Weg, du Assi!“ (vorgeblich nicht böse gemeint, kleiner ‚Joke am Rande‘)
  - B** >> **beleidigt zurück** „Hurensohn!“ (noch halbwegs im Spaß).
  - A** >> **schubst als Reaktion** („Hurensohn? Lass' ich mir nicht gefallen!“).  
Die Situation kippt.
  - B** >> **reagiert massiver, schlägt zu** (fühlt sich bedroht, will sich wehren).  
Die Eskalation beginnt.
  - A** >> **fühlt sich übertrieben attackiert, tritt zu** („Der spinnt ja wohl, das hat weh getan!“).
  - A** >> **wehrt sich massiv** („Tickt der noch richtig? War doch bloß Spaß!“).  
Ein Rollenwandel tritt ein.
- Beide kommen eventuell zu Fall usw.**

Es ergibt sich eine lose – lose – Situation, d.h.: Beide werden zu Verlierern!

Die Rede ist also von

1. einer zunächst harmlos gemeinten „Anmache“: Beleidigungen und Herabsetzungen im Vorbeigehen, „aus Versehen“ wird jemand angerempelt oder mal eben kurz ein Bein gestellt. Die als Provokation empfundene Handlung löst Gegengewalt aus;
2. einer zumeist spielerisch angelegten Situation, in der z. B. eine Federtasche „herunterfällt“ und von Einigen durch den Klassenraum gekickt wird. Der oder die betroffene Besitzer/in stimmt dem Spiel anfangs zu und macht (halbherzig) mit. Irgendwann will er/sie den Gegenstand wiederhaben, was verweigert wird. Die Situation kippt, aus Spaß wird plötzlich Ernst.

Befragt man Schülerinnen und Schüler nach der Häufigkeit solcher Provokationen, beziffern sie diese mit fünf bis fünfzehn pro Tag, je nach Schulart. Solche aus dem Ruder gelaufenen Spaßaktionen bedeuten für alle am Geschehen Beteiligten Stress und Verunsicherung.

*Es geht zunächst um  
eine harmlos gemeinte  
„Anmache“*

<sup>1</sup> Spies, Christine „Die Stopp-Regel als gewaltpräventives Buddy-Projekt“ © 2005. In Anlehnung und Erweiterung an Grüner, T./Hilt, F.: „Bei STOPP ist Schluss!“, Lichtenau, 2005.

**Wut- und Vergeltungswünsche programmieren den nächsten Konflikt vor**

Sie vergiften die Beziehungen der Schüler untereinander, weil die psychischen und physischen Verletzungen Gefühle und Affekte auslösen, die oft noch in nachfolgende Situationen hineinwirken – Wut und Vergeltungswünsche programmieren den nächsten Konflikt schon vor. Die Häufigkeit der Anlässe mit derselben Dynamik und die fast gleichlautenden nachträglich vorgebrachten Plausibilitätsbeweise – Verharmlosungen, Schutzbehauptungen, Rechtfertigungen und Leugnungen („War doch bloß Spaß!...“ „Der hat angefangen...!“ etc.) – lösen bei Lehrern nur noch ein gereiztes „Nicht schon wieder...!“ aus. Mit ihrem explosiven Potenzial beschäftigen diese Auseinandersetzungen fortwährend die Institution, belasten Unterrichtssituationen und beeinflussen so Lernklima und Schumatmosphäre. Bei der Analyse des beschriebenen Konflikttypus lässt sich folgendes Fazit ziehen:

**Wer hat angefangen?  
– Eine oftmals nicht zu beantwortende Frage**

- Beide KonfliktpartnerInnen tragen Mitverantwortung am Verlauf.
- Beide bewerten unterschiedlich, ob und ab wann das jeweilige konkrete Verhalten als Gewalt gewertet wird, und sehen ihre Handlungsweise deshalb als berechtigt an.
- Beide sind Täter und Opfer und fühlen sich auf ihre Weise verletzt. Der Anfang des Konflikts lässt sich im Nachhinein kaum noch erhellen, weil ein Rollenwechsel stattfindet und sich der Charakter der Auseinandersetzung wandelt. Das nachträgliche Bedürfnis der Schüler zu bestimmen, wer „angefangen“ hat, führt daher in eine Sackgasse.
- Es kommt im Laufe der Auseinandersetzung zu einem „Point Of No Return“. Die Eskalationsspirale und damit verbundene Emotionen führen zu Kontrollverlust und offen ausgetragener Aggression.
- Ein Ausstieg aus dem Streit ist schließlich für beide ohne Gesichtsverlust nicht mehr möglich.
- Es gelingt den Beteiligten innerhalb dieser Konfliktdynamik nicht, den Streit auf konstruktive Weise eigenständig zu beenden.

## II Die Folgerungen

Bei genauerer Betrachtung entsprechender Situationen werden fehlende soziale Kompetenzen offensichtlich. Die beschriebenen Ereignisse zeigen Defizite in der

- Selbst- und Fremdwahrnehmung
- Fähigkeit zu Empathie und zum Perspektivwechsel
- Möglichkeit, Gefühle auszudrücken und zu steuern
- Kommunikation
- gewaltfreien Konfliktlösung
- Durchsetzung eigener Interessen durch konstruktive Handlungsmuster

- Es werden aktive Grenzüberschreitungen vorgenommen (oft als Spaß kaschiert), die nicht als solche ins Bewusstsein rücken. Aggressive Eigenimpulse werden umgedeutet und zum Vorwand genommen, Gewalthandeln zu rechtfertigen und zu begründen.
- Gleichzeitig wird auf der anderen Seite Grenzüberschreitung passiv hingenommen, weil sie bei sich selbst als solche zu spät oder nur diffus wahrgenommen wird.
- Mangels Selbstbewusstsein und aus Angst vor Gesichtsverlust gelingt es nicht, die Definitionshoheit über das eigene subjektive Empfinden und über die jeweilige Schmerzgrenze gegenüber der erfahrenen Gewalt in die Situation zu

transportieren. Wenn dies gelänge, würde es sich in etwa so anhören:

„Kann ja sein, dass es für dich witzig ist, zu mir ‚Verpiss dich, du Opfer‘ zu sagen, für mich ist es eine Beleidigung!“ „Wenn ein anderes Mädchen mich anfasst, ist das o. k., von dir als Jungen will ich so nicht berührt werden!“ „Gestern fand ich es auch lustig, mit dem Wasser aus dem Tafeleimer zu spritzen, jetzt möchte ich, dass du aufhörst, mich nass zu machen! Bei mir ist jetzt Schluss!“

- Die Veränderung im Charakter der Interaktion (Spaß und harmloses Geplänkel schlägt um und wird bitterer Ernst) sowie der Rollenwandel vom Angreifer zum Opfer können nicht deutlich gemacht werden. „Hey, so war das nicht gedacht! Warum reagierst du so heftig? Stößt mich an, dass ich an den Tisch knalle!“
- Selbst wenn das Bedürfnis, aus dem Konflikt auszusteigen bewusst wahrgenommen wird, gelingt es nicht, dies klar und sachlich zu artikulieren: „Halt! Ich will, dass du sofort aufhörst mich zu beleidigen, zu verletzen etc.!“

**„Kann ja sein, dass es für dich witzig ist, für mich ist es eine Beleidigung!“**

### III Das Lösungsmodell

Es fehlt also die Fähigkeit, eine stress-, wut- oder angstbesetzte Situation konstruktiv zu managen und sich gewaltfrei abzugrenzen bzw. erfolgreich zu wehren. Weil das legitime Bedürfnis, sich gegen unrechte oder bedrohliche Übergriffe zu wehren, keinen Ausdruck findet, bleiben nur folgende Optionen:

- nachzugeben, obwohl es nicht gerecht erscheint.
- frustriert als „Weichei“ oder Loser auszusteigen.
- Gegengewalt auszuüben.

Was Kinder und Jugendliche in diesem Zusammenhang lernen müssen, sind wirksame Handlungsstrategien, die es ihnen erlauben, ihre eigenen Interessen durchzusetzen. Die Kompetenz liegt darin, die Konfliktsituation frühzeitig zu steuern und eine drohende Eskalation zu stoppen, ohne einen Gesichts- oder Statusverlust innerhalb der Gruppe der Gleichaltrigen zu riskieren (letzteres spielt gerade bei Jungen eine wichtige Rolle).

Die Stopp-Regel ist ein Konfliktlösungsritual, mit dem dies gelingt. Sie ist eindeutig, unmissverständlich, unmittelbar einleuchtend und für jeden sofort zu verstehen. Das Ritual erfordert keine umständlichen Erklärungen. Mit der Stopp-Regel werden Kinder und Jugendliche befähigt, die meisten ihrer Konflikte eigenständig und gewaltfrei zu lösen, ohne dass ein Lehrer eingreifen muss.

In der Umsetzung benötigt das Stopp-Regel-Ritual drei Voraussetzungen:

- 
- Ein Stopp-Signal
  - Eine klare Verhaltensansage an den Konfliktpartner
  - Konsequenzen bei Regelverstoß
- 

Das hier beschriebene Konzept ist mit einem Modell der Peer-Group-Education verknüpft: Buddys, also Unterstützer aus der Peer Group, helfen und begleiten die Stopp-Regel bei Bedarf in der Klasse, auf dem Schulweg und auf dem Pausenhof.

**Es fehlt die Fähigkeit, eine stress-, wut- oder angstbesetzte Situation konstruktiv zu managen**

**Die drohende Eskalation ohne Gesichtsverlust stoppen**

Das Modell basiert auf drei Säulen



#### IV Vorgehensweise zur Einführung der Stopp-Regel

*Die Stopp-Regel ist besonders wirkungsvoll, wenn sie in der ganzen Schule gilt*

Die Stopp-Regel ist am wirkungsvollsten, wenn sie innerhalb der ganzen Schule für gültig erklärt und in die Schulordnung aufgenommen wird. Dies wird im Folgenden beschrieben. Sie kann aber auch nur als Regel innerhalb einer Klasse gelten.

Als Einstieg/Anbahnung erfolgt in jedem Falle eine Befragung auf Klassenebene, welche eskalierenden, gewaltbesetzten Konflikte sich an der betreffenden Schule wiederholt ereignen. Das Ergebnis wird als Argumentationshilfe herangezogen, um die Einführung der Stopp-Regel vorzuschlagen. Sie wird den Kindern und Jugendlichen als ein wirksames Instrument vermittelt, das

- ihnen hilft, die Anzahl eskalierender Konflikte drastisch zu senken;
- sie in die Lage versetzt, eigenständig ihre Streitsituation zu steuern, ohne dass sich ständig Lehrer einmischen müssen;
- konkreten Opferschutz verspricht;
- vielen künftig Stress und Ärger erspart, den sie durch Normüberschreitungen und daraus folgende Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen bislang hatten;
- das Schul-(Klassen-) Klima deutlich verbessert.

*SchülerInnen vom Sinn der „Stopp-Regel“ überzeugen*

Da es erfahrungsgemäß nicht sinnvoll ist, den Beteiligten Regeln überzustülpen, gilt es, die SchülerInnen vom Sinn und Ablauf der Stopp-Regel zu überzeugen! Voraussetzung ist die Klärung des Gewaltbegriffs auf der individuellen Ebene und ein von allen entwickelter und durch alle getragener Normkonsens, der in einen Regelkatalog mündet. Dieser soll alle vorkommenden Gewaltformen umfassen (s. Anhang).

#### V Das Stopp-Signal und der Ablauf des Rituals

Als nächstes werden die SchülerInnen entscheiden, wie das vereinbarte Stopp-Signal lauten soll. Es soll lediglich aus einem oder zwei kurzen Wörtern bestehen, sprachlich prägnant und möglicherweise mit einer verdeutlichenden Handbewegung verbunden werden (evtl. eine geöffnete nach unten oder nach oben gehaltene Handinnenfläche). Wichtig ist, dass die Schüler das Signal nicht als übertrieben ansehen oder sich dabei albern vorkommen. Das Ritual muss einheitlich und von allen immer gleich durchgeführt werden (siehe Materialanhang). Bewährt haben sich folgende Formulierungen:

„HALT, STOPP!“, „STOPP!“, „STOPP, HÖR AUF!“, „TIME OUT!“ „BREAK!“

## DAS RITUAL

---

Bei einem Gefühl der Bedrohung, der Verletzung oder wenn eine erfolgte Provokation als grenzüberschreitend empfunden wird, wird das vereinbarte Signal gesetzt, möglichst mit Namensnennung des Ansprechpartners und zwar klar, laut, emotional, entschieden, ernst und unmissverständlich.

Verhaltensansage: Das nicht erwünschte Verhalten muss wiederholt und benannt werden: „Stopp! Hör auf, mich ‚Hurensohn‘ zu nennen!“<sup>2</sup>

**„Stopp! Hör auf mich  
,Hurensohn‘ zu nennen!“**

Letzte Möglichkeit für den/die AngreiferIn: „Letzte Chance, hör auf!“ Falls dies nicht passiert, werden die Buddys eingeschaltet.

---

## VI Der Umgang mit dem Ritual und mit Regelverstößen

Nach dem Stopp-Signal muss der Konfliktpartner sofort sein Handeln unterbrechen und sich entschuldigen.

---

Wer nicht auf das Stopp-Signal reagiert,  
begeht einen Regelverstoß und  
wird zur Verantwortung gezogen!

---

Jegliche nachträgliche Begründung oder Rechtfertigung spielt dabei keine Rolle!

Weiterhin gilt (s. Plakatvorschlag im Anhang):

- Wer gegen die Stopp-Regel verstößt, leistet in jedem Fall Wiedergutmachung.
- Nur wer die Regel korrekt einsetzt, hat das Recht auf Wiedergutmachung.
- Wird die Regel nicht ernst genommen oder veralbert, heißt dies: Regelverstoß.
- Das Drohen oder Einschüchtern im Zusammenhang mit dem Ritual ist ein Regelverstoß.
- Sich auf die Befragung der eingeschalteten Buddys nicht einzulassen, ist gleich bedeutend mit einem Regelverstoß.
- Beim Verstoß gegen die Stopp-Regel werden die Buddys hinzugezogen.

### Voraussetzungen für das Gelingen des Modells

Mehrere Grundsätze<sup>3</sup> bestimmen über Erfolg oder Nichterfolg dieser (und anderer) Regel/n:

1. Die Regel bzw. das Ritual muss beherrscht werden, d.h. die Schüler müssen sie ausreichend geübt haben! Die Regel muss regelmäßig thematisiert und immer wieder erneut ins Bewusstsein gebracht werden.
2. Jedes Verhalten hat Konsequenzen – Negative Handlung=Negative Konsequenz. Was aber nicht mit Bestrafung gleichzusetzen ist<sup>4</sup>. Es geht um Grenzziehung

**Der Umgang  
mit der Regel muss  
geübt werden**

<sup>2</sup> Die Wiederholung und Benennung der Beleidigungen oder Verletzungen ist wichtig, weil dem Angreifer oft nicht klar ist, worauf sich das „Stopp!“ als alleinige Ansage bezieht. Auch bei tabuisierten Wörtern wie oben empfiehlt es sich, diese laut wiederholen zu lassen, weil dann auch Umstehende den Normverstoß erfassen.

<sup>3</sup> Spies Christine: DER WIN-CODE® – Konfrontative Beziehungsarbeit für schulische Alltagssituationen – Ein Anti-Aggressivitätskonzept mit Methoden der Konfrontativen Pädagogik (wird demnächst als Trainingsmanual beim Klett-Verlag, Leipzig, veröffentlicht): Grundsätze für Regeln und Regelverstöße

<sup>4</sup> a.a.O.: Da sich moralische Entwicklung am wenigsten über Bestrafung vollzieht, darf es auch nicht um Strafe gehen. Es muss klar gemacht werden: „Ich bestrafe dich nicht. Ich ziehe dich lediglich zur Verantwortung, weil ich dich ernst nehme und weil du mir wichtig bist!“

**Konsequenzen stellen  
keine Bestrafung dar**

- und um das Durchsetzen der Regel. Nicht der Lehrer bestraft, sondern die Konsequenz „spricht“ für sich!
3. Sachliche und ruhige, aber unnachgiebige Konfrontation mit dem Regelverstoß bei Trennung von Person und Handlung. Im Weiteren muss das Kind/der Jugendliche bei Regelmissbrauch oder Regelverstoß die Folgen seines Tuns „erfahren“. Dies geschieht durch eine obligatorisch zu leistende Wiedergutmachung.
  4. Ein einheitliches Vorgehen innerhalb der Institution muss gewährleistet sein. Es beinhaltet: Wiedergutmachung – Verhandlung des Verstoßes vor dem Klassenrat – ggf. Täter-Opfer-Ausgleich – nach zweimaligem Verstoß Mitteilung an die Eltern (evt. Gespräch) – evt. Ordnungsmaßnahmen (wie in der Schulordnung festgelegt).

**Alle in der Schule Tätigen  
fühlen sich für die „Stopp-  
Regel“ verantwortlich**

**Die Stopp-Regel muss von allen Beteiligten in der Institution  
mitgetragen werden!**

---

- Das Kollegium setzt sich damit auseinander.
  - Die Schüler werden überzeugt und bei Planung und Umsetzung mit einbezogen.
  - Die Eltern werden für das Modell gewonnen und erhalten Verantwortungsspielraum.
- 

**VII Die Buddys als Begleiter der Stopp-Regel**

**Die Erkenntnisse der Peer-  
Group-Education führt  
zum Einsatz von „Buddys“**

Der Einsatz von Buddys im Zusammenhang mit der Stopp-Regel ergibt sich aus den Erkenntnissen der Peer-Group-Education:<sup>5</sup> Gleichaltrige untereinander wissen am besten, wie sie Mitschüler unterstützen und sich gegenseitig helfen können. Sie kennen die Beziehungsstrukturen, besitzen Insiderwissen und haben direkten Einfluss und Anerkennung durch Jugendkultur spezifische Ausdrucksformen (Kleidung, gemeinsame Sprache, Musik, etc.). Ihr pädagogisches Potential macht sie zu „Experten in eigener Sache“. Im Rahmen des Stopp-Regel-Modells wird das genutzt.

Das Konzept kann auch in ein schon bestehendes Konfliktlotsenmodell integriert werden, das heißt: Ein Teil bereits agierender Konfliktlotsen kann Stopp-Regel-Buddy werden oder vorhandene Konfliktlotsen können mit Buddys kooperieren.

Die Buddys treten als Ansprechpartner in Erscheinung, wenn die Stopp-Regel nicht korrekt eingesetzt oder wenn gegen die Regel verstoßen wird. Dazu wird eine Gruppe von Buddys (je nach Schulgröße und Pausenhofsituation ca. zwanzig) gebildet, die

- in ihrer jeweiligen Klasse
  - auf den Fluren
  - auf dem Pausenhof
  - auf dem Schulweg
- ihre MitschülerInnen bei auftretenden Problemen unterstützen. Sie arbeiten jeweils als Zweiergruppe.



<sup>5</sup> Siehe auch [www.buddy-ev.de](http://www.buddy-ev.de): „Das Buddy-Projekt“ ist ein soziales Lernprogramm. In konkreten Unterstützungssystemen übernehmen Kinder und Jugendliche Verantwortung und helfen Gleichaltrigen oder Jüngeren eigenständig auf verschiedenen Anwendungsebenen: Trainierte „Buddys“ (engl. Kumpel, Freund) wirken z. B. als Berater und Unterstützer in Problem- und Krisensituationen, als betreuende Paten in Schulübergangssituationen oder bei Schuldistanz, als Tutoren und Lernhilfen mit der eigenständigen Durchführung von Lern- und Arbeitsgruppen oder als kompetente Vermittler im Bereich der Gewaltprävention.

Es bewerben sich Interessenten (wenn die Stopp-Regel schulübergreifend eingeführt wird) aus allen Klassen und begründen ihre Motive in einer kurzen schriftlichen Bewerbung. Wer als Buddy geeignet erscheint, wird in den Klassen beraten und mitbestimmt. Auf Klassenebene werden dazu die Kriterien für die Zugangsvoraussetzungen erarbeitet:

#### **BUDDYS SOLLEN**

---

- einen hohen sozialen Status unter ihren Mitschülern haben, also beliebt sein (das Ansehen innerhalb der Lehrerschaft spielt eine untergeordnete Rolle, es brauchen keine „Einser-Schüler“ zu sein). Es sollen nicht immer die gleichen Schüler sein, die öffentliche Anerkennung erfahren;
  - Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme, Disziplin und Zuverlässigkeit besitzen;
  - Fähigkeit zur Empathie haben;
  - über eine ausreichende Sprachkompetenz verfügen;
  - zur Gewaltfreiheit bereit sein;
  - in der Lage sein, sich selbst und ihre Impulse zu kontrollieren.
- 

**Die Klasse berät und bestimmt, wer Buddy werden soll**



Die Erfahrung zeigt aber, dass auch schwierige und gewalttätige Schüler mit dieser Aufgabe „wachsen“, wenn sie dazu motiviert sind. Sie scheinen diese Tätigkeit (unbewusst) zu nutzen, um ihre eigenen Probleme in den Griff zu bekommen. Deshalb sollten in einer Buddygruppe immer auch einige solcher Kinder und Jugendlichen eine Chance bekommen.

Ansonsten ist wichtig, dass alle wesentlichen ethnischen Gruppierungen vertreten sind, weil die Buddys dort leichter Anerkennung und Respekt erfahren. Die Verteilung von Jungen und Mädchen sollte gleich sein.

#### **VIII Funktion, Aufgaben und Rollendefinition der Buddys**

Die Buddys kommen zum Einsatz, wenn sie gerufen werden oder wenn sie beobachten, dass sich ein Konflikt an oben genannten Orten zuspitzt. In der konkreten Erfahrung zeigt sich, dass Buddys, die lediglich für den Pausenhofeinsatz vorgesehen waren, bald umfassendere/n Autorität und Respekt genießen. Teilweise weiten sie ihr Aufgabengebiet von selbst aus und beraten in allen möglichen Situationen. Sie werden Ansprechpartner für unterschiedliche Probleme und werden auch von LehrerInnen als Vermittler vorgeschlagen. Aufgabe der Buddys ist es zuvorderst, im Konfliktfall zu intervenieren, zu deeskalieren und eine beruhigte Situation herzustellen. Wenn Buddys hinzu gezogen werden, klären sie ruhig, sachlich und wertfrei Folgendes ab (konkrete Anleitung siehe Anhang):

---

1. Wurde das Stopp-Signal eingesetzt? Ja oder Nein?
  2. Wurde das Stopp-Signal korrekt, also laut, deutlich und unmissverständlich angewandt? Ja oder Nein?
  3. Ist die Stopp-Regel eingehalten worden oder kam es zu einem Regelverstoß?<sup>6</sup>
- 

**Aufgabe der Buddys ist es vor allem im Konfliktfall zu intervenieren**

<sup>6</sup> Als Regelverstoß gilt auch, wenn das Stopp-Signal veralbert oder nur zum Spaß eingesetzt wird.

Erfahrungsgemäß ist dies für einige SchülerInnen gerade am Anfang, wenn die Regel neu eingeführt wird, ein beliebter Versuch der Grenzüberschreitung und ein Test: „Wie ernst muss ich diese Regel wirklich nehmen?“



- ABER: Buddys sind keine
- LehrerInnen oder deren verlängerter Arm
  - Sheriffs oder Richter
  - Machos, die Machtgefühle ausleben wollen

***Buddys rufen die Stopp-Regel in Erinnerung***

**Zu 1. Wenn das Stopp-Signal nicht eingesetzt wurde** (am Anfang wird es häufig einfach vergessen) rufen die Buddys die Stopp-Regel in Erinnerung. Derjenige, der sich als Opfer fühlt, muss die Stopp-Regel noch einmal üben. Die Buddys vermitteln im noch offenen Konflikt und entlassen die KontrahentInnen erst nach deren Versicherung, dass der Konflikt für die Beteiligten beigelegt ist, ansonsten wird eine Mediation empfohlen oder der/die KlassenlehrerIn angesprochen. Die Stopp-Regel ist in der Klasse möglicherweise im Bewusstsein der SchülerInnen nicht präsent genug.

***Buddys beraten beim Einsatz der Stopp-Regel***

**Zu 2. Wenn das Stopp-Signal nicht korrekt eingesetzt wurde** (zu leise, nicht eindeutig etc.) erfolgt eine Beratung durch die Buddys über die korrekte Anwendung des Rituals. Die Entlassung der Beteiligten erfolgt erst nach Konfliktvermittlung und wenn der deutliche Eindruck entstanden ist, dass von keinem von beiden mehr eine Bedrohung ausgeht, sonst: Empfehlung einer Mediation oder Mitteilung an den/die KlassenlehrerIn, dass das Stopp-Regel-Ritual möglicherweise von den Schülern nicht genug trainiert wurde.

***Bei einem Regelverstoß werden die LehrerInnen hinzugezogen***

**Zu 3.** Erst bei einem klaren Regelverstoß (siehe oben) werden Lehrer eingeschaltet. Bis dahin haben die Kinder und Jugendlichen die Chance, ihre Konflikte eigenständig zu regulieren. Beim Verstoß gegen die Regel bitten die Buddys den Klassenlehrer, den Regelverstoß im Klassenrat, in einer sozialen Stunde, vor einem Schülergericht etc. zu verhandeln. Hier wird derjenige, der gegen die Stopp-Regel verstoßen hat, in die Verantwortung genommen und mit den vereinbarten Konsequenzen konfrontiert. Die Lehrperson setzt diese durch und kontrolliert die erfolgte Wiedergutmachung. Diese Verhandlungen müssen die uneingeschränkte Wertschätzung und Akzeptanz des Regelbrechers einschließen. Sie werden als Chance<sup>7</sup> gesehen und dürfen nicht in ein Tribunal ausarten. Im Vordergrund steht ein Unterstützungsangebot und das Ziel, das Gewaltproblem des/derjenigen künftig besser in den Griff zu bekommen.

***Jeder Regelverstoß ist eine Chance für den sozialen Lernprozess***

In dieser Rollendefinition sind die Buddys keinesfalls als Petzer anzusehen! Sie vertreten lediglich die friedliebende Mehrheit und setzen deren Interessen und den Auftrag aller, Gewalt zu verhindern, durch. Es ist entscheidend für das Gelingen des Modells, dieses in der Schulöffentlichkeit immer wieder zu vermitteln.

***Buddys übernehmen Patenschaften für Täter und Opfer***

Weiterhin übernehmen die Buddys im vorliegenden Modell Patenschaften für Täter und Opfer oder für jüngere SchülerInnen. Sie versuchen erstere für eine Verhaltensänderung im Hinblick auf Gewaltlosigkeit zu stabilisieren (indem sie z. B. an Verhaltensvorgaben erinnern) oder im Falle von Opfern deren Durchsetzungsfähigkeit zu unterstützen und ihnen Schutz zu gewährleisten, indem sie begleiten, ermutigen und beraten (immer im Feedback mit den KlassenlehrerInnen).

Die Buddys werden in einem mehrtägigen Trainingsblock für ihre Aufgabe trainiert. Nach einer vorläufigen Einsatzphase werden sie auf der Grundlage erster Erfahrungen nachqualifiziert. Sie müssen regelmäßig und fortlaufend von einer Lehrperson begleitet werden (mindestens in zwei- bis dreiwöchigen

<sup>7</sup> Spies, Christine, a.a.O.: „Kinder- und Jugendgewalt ist oft altersspezifische Episodengewalt. Jedes Fehlverhalten bedeutet daher gleichzeitig die Chance für einen Lernprozess in der moralischen Entwicklung.“

Abständen) und Gelegenheit haben, sich zu ihren Fällen beraten zu lassen. Passiert dies nicht, sind sie de facto überfordert und das Modell ist zum Scheitern verurteilt!

Das Training der Buddys beinhaltet folgende Aspekte:

- Kenntnisse über die Entstehung von Konflikten und über das Phänomen Gewalt
- Kenntnisse der Kommunikation und der Interaktion in Gruppen
- Handlungsstrategien zur Intervention und Deeskalation
- Fähigkeit zum Durchführen einer „Blitzschlichtung“
- Erfassen des eigenen Rollenprofils, Rolleneingrenzung, Rollenkonflikte

Die Buddys erhalten einen Dienstplan und eine äußere Kennzeichnung (Basecap o. ä.) sowie einen Buddy-Ausweis. Ihre Tätigkeit wird gewürdigt und in der Schulöffentlichkeit gelobt. Sie erhalten nach einem Schuljahr ein Zertifikat und einen entsprechenden Zeugnisvermerk.

***Die Tätigkeit der Buddys  
in der Schulöffentlichkeit  
würdigen***

### **IX Überzeugungsarbeit: Das Kollegium und die Schulleitung**

Grundsätzlich ist die Einführung der Stopp-Regel eine pädagogisch begründete Entscheidung des Lehrerkollegiums. Der Sinn und Nutzen muss jedoch in allen schulischen Gremien im Vorfeld transparent gemacht werden. Bei der Vorstellung des Modells werden häufig Bedenken und Vorbehalte geäußert. Folgende Argumente können diese auch gegenüber Kollegen und Schulleitung entkräften:

Es ist Aufgabe der LehrerInnen, die Klasse, einzelne SchülerInnen oder Sachen vor destruktiven oder gewalttätigen Verhaltensweisen zu schützen. Dies funktioniert nur, wenn eindeutige, klare Grenzen und Regeln gesetzt werden. Die Stopp-Regel ist klar und eindeutig. In dem geschilderten Modell erwerben die Kinder und Jugendlichen nicht nur Schlüsselqualifikationen, die ihnen auch später helfen, ihr Leben zu meistern, sie entwickeln auch Kompetenzen, die sich positiv auf Unterrichts- und Pausensituationen auswirken, also den Schulalltag entschärfen und so eine Entlastung für Lehrer bringen. Voraussetzung ist ein gründliches Training aller Schüler durch ihre LehrerInnen, ein konsequentes Einschreiten bei Regelverletzungen und ein Bearbeiten der Regelverstöße im Klassenplenum sowie die durchgängige Betreuung der Buddys. Was sich sehr umfassend anhört, ist in der Praxis bald eingespielt!

***Argumente für  
die Einführung der  
Stopp-Regel***

#### **Was das Kollegium angeht, gilt die Faustregel:**

Wenn die LehrerInnen

- die Stopp-Regel nicht wichtig nehmen, tun es die SchülerInnen auch nicht.
- die Stopp-Regel aus den Augen verlieren, haben sie die SchülerInnen auch bald vergessen.
- die Arbeit der Buddys nicht unterstützen und deren Aufgabe nicht ernst nehmen, werden sie weder Respekt noch Anerkennung innerhalb der Schülerschaft haben. Sie fühlen sich alleine gelassen und sind bald demotiviert.

***Auch die Erwachsenen  
müssen die Stopp-Regel  
ernst nehmen***

### **X Die Rolle der Eltern**

Die Eltern werden über entsprechende Gremien in die Planung und Einführung der Stopp-Regel einbezogen, weil sie das Modell mittragen müssen. Erfahrungsgemäß begrüßen sie dieses, wenn ihnen Sinn und Zweck vorgestellt werden. Etwaige Bedenken müssen auf Elternabenden ausgeräumt werden.

***Eltern müssen die  
Durchsetzung der Stopp-  
Regel unterstützen***

Vor Einführung der Stopp-Regel erhalten alle Eltern einen Informationsbrief (s. Anhang, dort befindet sich auch ein Mitteilungsvorschlag an die Eltern bei Regelverstoß). Sie werden darin angeregt, die Durchsetzung der Stopp-Regel zu unterstützen.

**XI Zusammenfassung**

***Die Zahl der  
Gewalttätigen sinkt***

Mit dem beschriebenen Modell gelingt es, eine Vielzahl eskalierender Konflikte im Schulalltag frühzeitig zu stoppen und die Anzahl der Streitsituationen, die mit Gewalt enden, schon nach wenigen Wochen deutlich zu senken. Kinder und Jugendliche erhalten die Chance, ihre Konflikte eigenständig zu lösen und weitere soziale Kompetenzen zu entwickeln. Sie erleben sich als selbstwirksam, handlungsfähig und werden ermutigt, Zivilcourage auch in anderen Bereichen ihres Lebens zu zeigen.

Die konkrete Einführung des Modells kann in einer Unterrichtsreihe oder innerhalb von Projekttagen erfolgen. Ein Auszug aus dem Materialpaket mit Vorschlägen und Umsetzungsmöglichkeiten befindet sich im Anhang.<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Das umfassende Materialpaket für Grund- und weiterführende Schulen zur Umsetzung von „Die Stopp-Regel im gewaltpräventiven Buddy-Projekt“©, Christine Spies, 2005, kann vorerst, bis zu einer geplanten Gesamtveröffentlichung, nur im Zusammenhang mit einer Fortbildung ausgehändigt werden.

## Die Stopp-Regel einführen und trainieren

Damit die Stopp-Regel zur erfolgreichen Handlungsstrategie wird, muss sie über mehrere Erarbeitungsschritte erschlossen und ausreichend geübt werden. Dazu einige methodisch-didaktische bzw. gewaltpräventive Anregungen und Materialien:

- a) Mit der Übung „Völlig normal oder total brutal?“ (M 1) gewinnen SchülerInnen die Einsicht, dass Gewalt in der subjektiven Wahrnehmung unterschiedlich bewertet wird, aber innerhalb der Institution Schule einheitlich definiert werden muss.
- b) Die Ergebnisse der Befragung auf Klassenebene (M 2) zeigen, welche Gewaltformen und eskalierenden Konflikte sich an der betreffenden Schule wiederholt ereignen. Sie werden argumentativ herangezogen. Daraus wird gemeinsam mit den SchülerInnen als Basis jeglichen gewaltpräventiven Handelns ein Regelkanon erstellt. Auch wenn ein solcher Regelkanon gültig ist, wird es vorerst trotzdem immer wieder zu eskalierenden Konflikten kommen, weil die geschilderten Defizite in den sozialen Kompetenzen ein Durchbrechen der Mechanismen innerhalb der Eskalationsspirale verhindern (M 5).
- c) In der Kurzgeschichte „War doch nur Spaß!“ (M 3) wird ein klassisches eskalierendes Konfliktgeschehen erzählt, mit dem sich die SchülerInnen identifizieren können. Die Erzählung entspricht ihren Alltagserfahrungen und eröffnet die Möglichkeit, das Problem zu erhellen und die Mechanismen bewusst zu machen.
- d) Das Ende der Konfliktsituation in der Kurzgeschichte und deren Nachwirkungen aus Sicht der Handlungsträger wird im Arbeitsblatt „Kurz danach – was denkt wer?“ (M 4) beleuchtet. Hier wird als Kontrast zum „harmlosen“ Anfang der Auseinandersetzung der Kontrollverlust beider Konfliktparteien am Endpunkt des Szenarios offensichtlich. Es wird klar, dass letztlich beide Konfliktbeteiligten nur negative Konsequenzen davon tragen und beide zu Verlierern geworden sind: Jeder „zahlt“ am Ende auf seine Weise. Dies muss bei der Auswertung des Arbeitsblattes herausgearbeitet werden.
- e) Mittels der Folie bzw. des Arbeitsblattes (M 5) werden die Geschehnisse der Kurzgeschichte auf die Eskalationsstufen einer typischen Eskalationsspirale bezogen und veranschaulicht. Vertiefend können auch erlebte Streitsituationen der SchülerInnen auf dem Folienhintergrund bearbeitet werden. Die konkreten Konfliktereignisse werden dabei, von unten nach oben, dem Schema von fünf Eskalationsschritten zugeordnet.
- f) Die entscheidende Frage lautet: Wo ist der Zeitpunkt, an dem der Verlauf noch hätte gestoppt werden können? Dieser Punkt liegt da, wo mindestens einer beginnt, sich unwohl, bedroht oder verletzt zu fühlen, und eigentlich aus der

**Anregungen und Material zur Einführung der Stopp-Regel**

**Hinführende Übung**

**Ergebnisse der Befragung auf Klassenebene**

**Kurzgeschichte „War doch nur Spaß!“**

**Jeder zahlt am Ende auf seine Weise**

**Die Eskalationsspirale**

- Ohne Gesichtsverlust aussteigen** Situation aussteigen möchte. Hier wird auf die Notwendigkeit einer Strategie, bzw. Regel verwiesen, die ohne Verletzung und Gesichtsverlust ein Stoppen der Ereignisse möglich macht – die STOPP-REGEL. Plakatvorschlag: „Bringst du’s oder bringst du’s nicht? (M 6).<sup>1</sup>
- Einen Schutzraum wahren** g) Im nächsten Schritt wird eine Sensibilisierung für diesen entscheidenden Punkt angestrebt. Es erfolgen Wahrnehmungs- und Rollenspielübungen, die den Blick auf sich selbst und auf das Gegenüber im Hinblick auf Gefühle, Körpersprache und verbale Äußerungen im Zusammenhang mit Grenzüberschreitung und Bedrohung zum Inhalt haben. Sie zielen auf Einhaltung eines Schutzkreises, der Wahrnehmung eigener Bedürfnisse und dienen der Durchsetzungsfähigkeit und Abgrenzung in genannten Situationen.<sup>2</sup>
- Abstimmung in den Schulgremien** h) In den entsprechenden Gremien wird die Stopp-Regel dann als Möglichkeit vorgestellt, wie Schüler eigenständig Konflikte lösen und sich gewaltfrei wehren können, wenn es zu den beschriebenen eskalierenden Konflikten kommt. Die demokratischen Schulgremien stimmen zu.
- In Rollenspielen die „Stopp-Regel“ üben** i) Die Schüler entwerfen ein für alle gültiges Stopp-Signal (M 7) und setzen sich im Rahmen einer Unterrichtsreihe oder im Zusammenhang mit einem Projekttag mit der Stopp-Regel auseinander. In Rollenspielübungen zu verschiedenen Konfliktanlässen aus dem Erfahrungshorizont der Schüler wird das Ritual (M 8) ausreichend geübt. Mögliche Regelverstöße werden geklärt und daraus Konsequenzen festgelegt.
- j) Ein Elterninformationsbrief (Kopiervorlage M 10), Infoblatt und/oder Elternabend werden organisiert.
- Buddys bewerben sich** k) Die Buddys bewerben sich und werden für ihre Aufgabe trainiert. Sie arbeiten anhand des Merkblattes für Buddys (Kopiervorlage M 9).
- l) Die Stopp-Regel wird möglichst in Verbindung mit einer Auftaktveranstaltung (Schulfest, Projekttag etc.), auf der sich auch die Buddys vorstellen, als gültig erklärt.
- m) Die Eltern erhalten Rückmeldung über Regelverstöße bzw. positive Entwicklungen (Kopiervorlage M 11).
- Konflikte werden im Klassenrat behandelt** n) In den einzelnen Klassen werden künftig regelmäßig alle die Konflikte im Klassenrat behandelt, die mit dem Einsatz der Stopp-Regel nicht endgültig und befriedigend geklärt werden konnten und deretwegen befürchtet werden muss, dass sie weiter schwelen (nach Einschätzung der Buddys bzw. der Konfliktteilnehmer oder der Klassengemeinschaft). In diesem Forum erhalten die Jugendlichen weiterhin das Angebot, ihre Kompetenzen im „Sozialen Lernen“ gezielt zu trainieren.

<sup>1</sup> Die Plakatvorschläge sind zum Vergrößern und Aufhängen im Klassenraum vorgesehen, um das Erarbeitete im Blick zu behalten und ggf. an entsprechende Maxime erinnern zu können.

<sup>2</sup> Das umfassende Unterrichtsmaterial zur Einführung und zum Training der Stopp-Regel kann in diesem Zusammenhang nicht abgedruckt werden, wird aber im Rahmen einer Fortbildung ausgehändigt.

# ?

## Völlig normal oder total brutal

# ?

### Ziele:

- Die subjektive Bewertung des Begriffs und damit die Schwierigkeit der Bewertung von Situationen erfassen.
- Die Notwendigkeit einer normativen Bewertung und Festlegung in sozialen Systemen, zum Beispiel in der Institution Schule anerkennen.

### Anzahl der Teilnehmer:

Die ganze Klasse.

### Übungsdauer:

25 bis 30 Minuten

### Räumliche Voraussetzung:

Eine freie Fläche, die es erlaubt, im Stehen einen Kreis zu bilden (möglich ist auch ein Doppelkreis, in dem die SchülerInnen in zwei Reihen hintereinander stehen).

### Material:

Abbildungen (z.B. ein Butterfly-Messer etc.), die Gewalt symbolisieren, oder ein A3-Blatt, auf dem groß „GEWALT“ steht, wird in die Mitte gelegt.

**Situationskarten**, die von der Lehrperson oder von SchülerInnen vorgelesen werden (siehe Kopiervorlage M 1).

**Anmerkung:** Die Übung ist eine Hinführung zur Notwendigkeit von Regelsystemen, also auch eine Vorbereitung auf die Stopp-Regel, und dient der Sensibilisierung für Gewaltgeschehen allgemein. Sie enthält Situationsbeispiele für mögliche Gewaltformen in allen gesellschaftlichen Bereichen. Teilweise handelt es sich um sog. Dilemmata, die ein „einerseits – andererseits“ provozieren und so besonders zur (inneren und verbalen) Auseinandersetzung anregen. Die Methode der Visualisierung erlaubt, die eigene Meinung aufzuzeigen, ohne diese vorerst öffentlich begründen zu müssen. Es kann sprichwörtlich „auf einen Blick“ festgestellt werden, wo man selber mit seiner Einstellung innerhalb der Gruppe steht, und es gelingt ein Überblick über herrschende Tendenzen. Übereinstimmungen und Unterschiedlichkeiten werden erkannt, müssen aber im ersten Schritt schweigend toleriert werden. Das Verfahren ist wirkungsvoller, als die Thematik durch ein Unterrichtsgespräch herauszufiltern. Die Übung sollte zügig durchgeführt werden, weil es beim Stehen nebeneinander sonst zu Unruhe kommen kann.

### Übungsanleitung:

Die Schüler werden aufgefordert, nach dem Vorlesen verschiedener Handlungen oder Ereignisse anzuzeigen, ob diese für sie Gewalt enthalten oder nicht. Dazu positionieren sie sich schweigend innerhalb des Kreises, vom Außenkreis bis zur Kreismitte hin. Sie geben damit ihre Meinung und Einstellung in Bezug auf Gewalt zu den verschiedenen Ereignissen/Handlungen ab und visualisieren quasi auf einer Skala, wie der Grad der Gewaltinhalte zur Kreismitte hin ansteigt.

**Gewalt – von der subjektiven Einschätzung zur verbindlichen Norm**

**Was ist Gewalt?  
Situationen, die zum Nachdenken anregen**

**Übungsverlauf:**

Die Schüler stellen sich im Kreis (evt. Doppelkreis) oder im Oval nebeneinander auf. Diese Außenkreislinie ist sozusagen die gewaltfreie Zone. Wer nach dem Vorlesen des Ereignisses dort steht, erklärt damit ohne Worte, dass dieses für ihn „gar keine Gewalt“ beinhaltet. Die Kreismitte wird als Punkt der schlimmsten Gewalt erklärt. Karte für Karte wird jetzt ein Ereignis oder eine Handlung von SchülerInnen oder von der Lehrperson vorgelesen.

Die Schülerinnen und Schüler positionieren sich. Sie werden angeregt, sich ohne Kommentar umzuschauen, um sich einen Eindruck zu verschaffen, wie sich die anderen aufgestellt haben. Danach stellen sich alle zum Ausgangspunkt auf die Kreis-Außenlinie zurück. Die nächste Karte wird vorgelesen. Es folgt die erneute Positionierung.

**Auswertung** (im Sitzen):

- Was ist euch aufgefallen?
- Fiel es schwer oder leicht, bei der Übung keinen Kommentar abzugeben?
- War es für euch schwierig zu bewerten, ob die Handlungen Gewalt oder keine Gewalt bedeutet haben? War es immer eindeutig zu bestimmen?
- Wie kommt es, dass eure Positionen teilweise stark voneinander abweichen?
- Gab es Unterschiede in der Bewertung der Jungen und Mädchen?
- Bei welcher Situation schienen sich alle eher einig/uneinig?

**Gewalt bedeutet für jeden etwas anderes**

Erfahrungsgemäß ergeben die Positionierungen, dass Gewalt für jeden etwas anderes bedeutet. Wichtig ist es klarzustellen, dass jeder ein Recht auf seine Meinung hat und dass jeder Gründe hat, eine Handlung so oder so zu bewerten. Damit Zusammenleben funktioniert und jeder sich sicher fühlen kann, muss jedes soziale System, damit auch die Institution Schule, Gewalt jedoch einheitlich bewerten und diese Normen in ein Regelsystem bringen, das von allen anerkannt wird. Nur so wird die Macht des Stärkeren, also das Faustrecht, verhindert.

**Jedes soziale System muss Gewalt einheitlich bewerten****Übungsvariante mit Entscheidungsbegründung:**

Nach einem Durchlauf wie oben sollte ein zweiter erfolgen. Er eröffnet die Möglichkeit, die jeweilige Entscheidung, ob es sich um Gewalt oder keine Gewalt handelt, zu begründen und eine Debatte darüber zu führen. Der Großteil der Schüler wird gebeten, sich auf die Außenkreislinie zu stellen. Eine kleine Gruppe (5 bis 6 Schüler) steht außerhalb des Kreises. Es erfolgt der Ablauf wie oben mit dem erneuten Vorlesen der gleichen Karten. Nach jeder Positionierung können die Schüler außerhalb des Kreises oder auch der Lehrer/die Lehrerin mit einem Signalton (Klingel etc.) kundtun, dass sie Näheres wissen wollen. Sie stellen dann Fragen an die Schüler, die sich im Kreis aufgestellt haben, zum Beispiel: „Ich finde es interessant, dass du der Meinung bist, hier handle es sich um Gewalt/keine Gewalt. Wie kommst du zu diesem Standpunkt?“

**Anmerkung:** Verschiedene Autoren schlagen ähnliche Übungen in anderer Form und mit abweichenden Situationsbeispielen vor.



# Völlig normal oder total brutal

Kopiervorlage für Situationskarten

<p>Eine Rollstuhlfahrerin möchte beim Postamt einen Brief abstempeln lassen. Es gibt keine Rampe zum Hochfahren.</p>	<p>Ein Vater, total überarbeitet und gestresst, haut seinem Kind eine runter, weil er sich durch freche Antworten provoziert fühlt.</p>	<p>Der Personalchef einer Firma sagt zu einem 50-jährigen Mann: „Wir müssen Sie leider entlassen, sie sind zu alt für den Job.“</p>	<p>Ein arbeitsloser Familienvater, der überschuldet ist, weiß sich keinen Rat mehr. Er überfällt eine Bank.</p>
<p>Ein Mädchen mit türkischer Herkunft trägt von ihrem 12. Geburtstag an ein Kopftuch, weil es im Familienclan so üblich ist.</p>	<p>Die Eltern eines 17-jährigen bestimmen: Wenn du heiratest, darf es nur ein Mädchen sein, das die gleiche Religion hat wie wir!</p>	<p>Ein Mädchen bemalt die Federtasche einer Mitschülerin. Diese schlägt ihr ins Gesicht.</p>	<p>Mitglieder eines Tierschutz-Verbandes brechen in eine Geflügelfarm ein und lassen mehrere tausend Tiere frei. Der Betrieb hat 200 Mitarbeiter.</p>
<p>Eine Lehrerin sagt im Matheunterricht zu einem Schüler: „So blöd kann doch keiner sein, dass er das nicht versteht!“</p>	<p>Ein Schüler beschimpft in einem Streit einen Mitschüler mit „Du Opfer!“, weil er sich von diesem provoziert fühlt.</p>	<p>Eine 16-Jährige hat einen 10 Jahre älteren Freund, der mit ihr schlafen möchte. Er lässt nicht locker in seinen Versuchen sie zu verführen, bis sie letztlich nachgibt.</p>	<p>In einem Computerspiel geht es darum, möglichst viele Menschen in möglichst kurzer Zeit zu erschießen.</p>
<p>Ein Schüler filmt mit der Videokamera seines Handys, wie drei Mitschüler einen anderen zusammenschlagen.</p>	<p>Ein Junge fragt auf dem Schulhof ein Mädchen aus seiner Klasse: „Leihst du mir kurz dein Handy?“ Das Mädchen sagt: „Nein, mache ich nicht.“</p>	<p>Drei Mädchen einer Klasse verabreden sich. „Ich komme auch mit.“, sagt eine Mitschülerin. Die drei anderen sagen „Nein! Wir wollen was unter uns besprechen.“</p>	<p>Ein Soldat der Bundeswehr tötet bei einem Einsatz einen Menschen.</p>

# Gewalt an meiner Schule

## Wo? Wie? Wann?



2. Zählt die **Orte** innerhalb des Schulgebäudes und auf dem Gelände auf, wo es passiert.

**Wo?**

1. Zählt die **Gewaltformen** auf, die ihr beobachtet: Zum Beispiel: Beleidigen, treten, schlagen, bespucken, ausgrenzen, bedrohen.

**Wie?**

4. Zählt auf, wo es **außerhalb der Schulzeit**, zum Beispiel vor dem Schultor, auf dem Schulweg, im Bus, im Park etc. zu Gewalt kommt.

**Außerhalb?**

3. Zählt auf, zu welchen **Gelegenheiten** und zu welchen Zeiten etwas passiert.

**Wann?**

**„War doch nur Spaß!“**  
Kurzgeschichte zur  
Themenerschließung

**Der Ort des Geschehens:** Meine Schule, spielt aber keine Rolle, wo die ist und wie sie heißt, es ist irgendeine Oberschule in diesem Land.

**Die Situation:** Dienstag, 4. Stunde, wir haben Sport, alle ziehen sich um.

**Unser Sportlehrer:** Ist eigentlich ganz o.k., der Typ. Bis auf seine Trainingshose! Peinlich, das Teil, viel zu eng. Stammt wahrscheinlich aus dem gleichen Jahr wie er selber: 1948 oder so! Hat Haarwuchsprobleme und ‘nen Bauchansatz und null Muckis! Aber wer will schon einen Lehrer, der sich dopt? Jedenfalls kann man mit ihm reden und er macht keinen fertig. Meistens hat er die Sache im Griff. Manchmal dreht er durch und schreit nur noch rum.

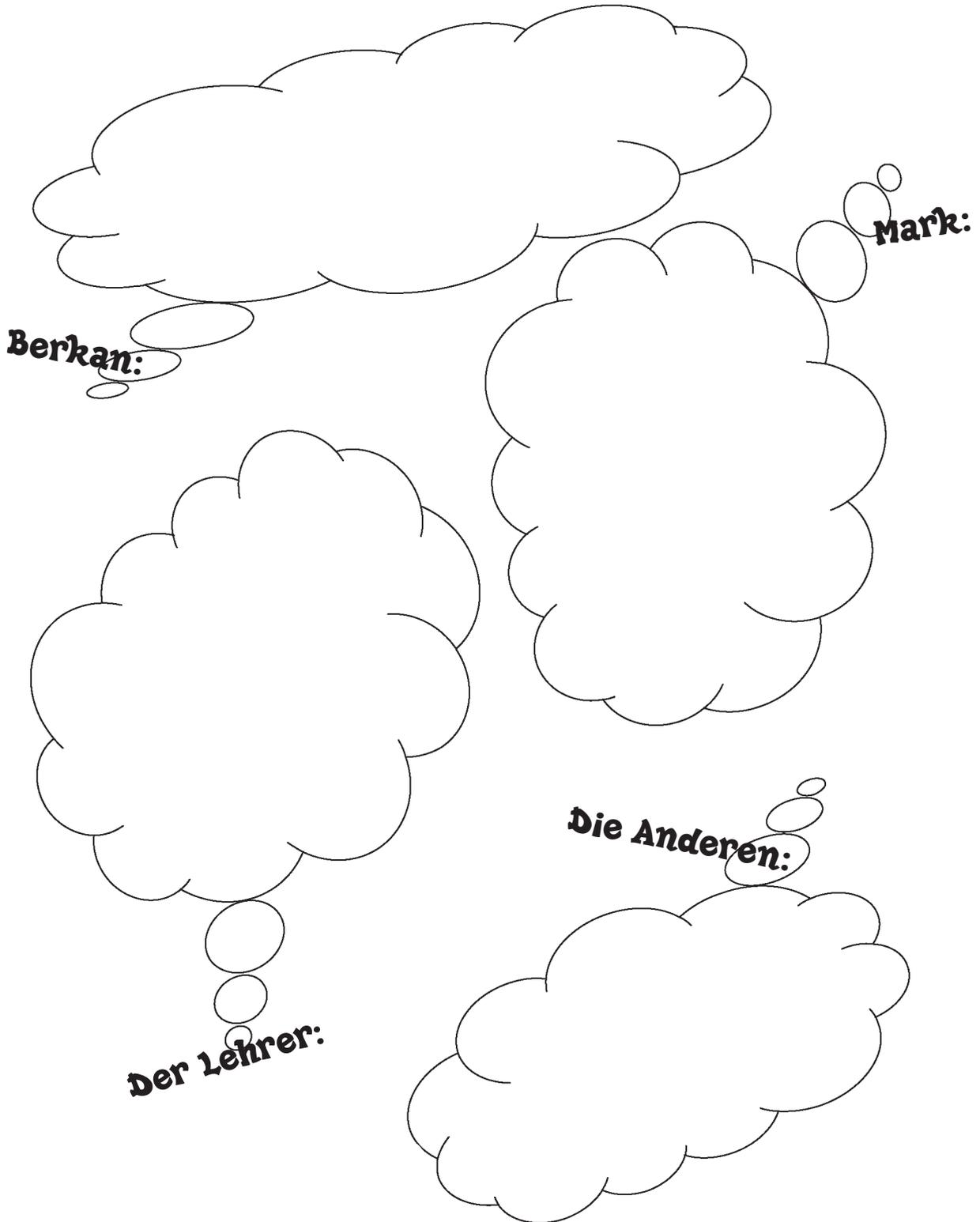
**Meine Klasse:** Völlig normal! ‘ne Neunte halt, mit so Typen wie zum Beispiel – **Berkan**. Er zieht gerade seine Sporthose an, zuvor hat er eine Fünf in Mathe kassiert. Wahrscheinlich denkt sich Berkan in diesem Moment: „Endlich mal ‘ne Stunde, die Spaß macht! Kein Stress, sich stark fühlen, einen Sprint hinlegen, der Beste sein. Voll geil!“

**Mark ist anders drauf.** Er sucht gerade seinen zweiten Turnschuh, für ihn ist Sport das Allerletzte! Mark träumt schätzungsweise von einem Arzt, der ihm folgendes Attest schreibt: „Mark wird aus ärztlicher Sicht dringend geraten, die nächsten 50 Jahre auf keinen Fall Sport zu treiben. Bei Bewegung droht Hautausschlag am gesamten Körper. Seine Rückenprobleme könnten sich zu einer gefährlichen Lähmung entwickeln. Die Magen- und Darmbeschwerden von Mark führen nach sportlicher Betätigung regelmäßig zum Kotzen!“

**Die Beziehung zwischen Berkan und Mark?** Also, ich sehe sie so: Die dicksten Freunde sind sie nicht, sie kommen aber meistens gut miteinander aus. Beide sind Computerspielfreaks. Nachmittags treffen sie sich öfter „Online“ zum „Zocken“. Mark lässt Berkan bei Klassenarbeiten abschreiben. Außerdem hat er einmal die Schwester von Berkan unterstützt, als sie einer aus der Zehnten blöd angemacht hat.

**Und dann passiert das:** Der Lehrer pfeift, alle verlassen den Umkleideraum. Alle, bis auf Mark. Die Geräte sind schon aufgebaut. Sie sollen sich in zwei Reihen aufstellen und über einen Bock springen. „Wer springt zuerst?“, fragt der Lehrer und stellt sich in Hilfeposition. „Mark!“, johlen einige, als Mark als letzter reinkommt. Als er an Berkan vorbeirenn, grinst der ihn an und stellt ihm, nur so zum Spaß, ein Bein: „Üb’ schon mal!“ Mark fängt sich gerade noch. Er ist erleichtert und stößt Berkan lachend vor die Brust: „Pass bloß auf, Alter!“ – Wahrscheinlich stößt er ein bisschen zu heftig, denn Berkan fliegt nach hinten und knallt hin. Die anderen lachen. Berkan springt hoch, das Grinsen ist verschwunden. Eigentlich darf er sich nach dem Tadel letzte Woche keinen Stress mehr leisten, aber er kann nicht anders: „Fick dich!“, brüllt er wütend und zieht Mark am T-Shirt bedrohlich nahe zu sich ran. „Hast du Problem, du Loser?“ Mark reißt sich los. „Scheißspiel!“, denkt er, denn eigentlich hat er die Schnauze voll, aber er ist kein Feigling und als Loser lässt er sich auch nicht beschimpfen. Er will auf Berkan losgehen und ihm eine schieben. Der Lehrer pfeift und stellt sich zwischen die beiden. „Ich seh’ euch nächste Pause vor dem Lehrerzimmer!“ Er schickt beide auf die Bank an der Seite. Dort spuckt Berkan vor Marks Füße. „Das wischt du weg!“, sagt der Lehrer wütend. Berkan holt Papier und zischt Mark zu: „Nach der 7. Stunde, ich schwöre!“ Mark zeigt ihm wütend den Mittelfinger und meint: „Mach doch! Wirst schon sehen, was du davon hast!“ „Schluss jetzt!“, brüllt der Lehrer.

# Kurz danach – was denkt wer...?



# Die Eskalationsspirale



## 5. Schlusspunkt:

Beide haben Verletzungen an Leib und Seele. Hilflosigkeit, Wut, Rachegefühle. Wenn LehrerInnen die Situation beobachtet haben, bekommen wahrscheinlich beide Ärger. Jede/r behauptet, der/die Andere hat Schuld. Wer angefangen hat, lässt sich jetzt nicht mehr klären.

Ärger, Hass und Feindschaft brodeln weiter. Beide sind Verlierer. Der nächste Konflikt ist schon vorprogrammiert! Wann knallen die beiden wieder aufeinander: Heute oder in der nächsten Woche?

## 4. The Point Of No Return:

ist erreicht: Beide Seiten haben keine Kontrolle mehr über die Situation.

Wer jetzt aussteigt, riskiert einen Gesichtsverlust und gilt als Weichei oder Loser.

## 3. Die Situation kippt endgültig:

Beide fühlen sich im Recht und glauben, sich wehren zu müssen. Schmerzgrenzen werden überschritten.

Offene Aggression auf beiden Seiten. Keiner will sich das gefallen lassen. Jeder wehrt sich, so gut er kann.

## 2. Es geht hin und her:

Die Situation verändert sich, von Spaß ist keine Rede mehr. Es wird bedrohlich. Die Rollen wandeln sich.

Negative Gefühle schießen hoch und die Reaktionen werden heftiger. Der Täter wird zum Opfer und umgekehrt. Keiner versteht, wie das alles so kommen konnte.

## 1. Ausgangspunkt:

a) Eine harmlose Spaßaktion  
b) Eine gezielte Provokation, die aber „gar nicht ernst gemeint“ war. Keiner zeigt oder sagt, dass er die Aktion beenden will.

a) Der/die Andere findet das am Anfang lustig und macht mit.  
b) Der/die Andere steigt ein und reagiert mit Gegengewalt. Die Eskalationsspirale beginnt sich nach oben zu schrauben.

Zur Erarbeitung der Kurzgeschichte als Folie oder Arbeitsblatt einsetzbar. Die Ereignisse in der Geschichte werden den jeweiligen Eskalationsstufen zugeordnet. Wo ist der entscheidende Punkt, an dem die Eskalation noch zu stoppen gewesen wäre?

©Christine Spies 2005 „Die Stopp-Regel als gewaltpräventives Buddy-Projekt“, Materialauszug

ՀԴՎՉ!Ն Տ,ՈՐ ՀՏՃՆ!ԱԳ  
ԱՅՐՕ Տ,ՈՐ ՀՏՃՆ!ԱԳ



**Cool bleiben  
und aussteigen –  
dem Ärger  
aus dem Weg gehen!**

Du hast es in der



Die **Stopp-Regel** im Einsatz:

**Bei einem Streit fühlst du dich**

- provoziert
- geärgert
- beleidigt
- bedroht
- ausgegrenzt
- verletzt



**Du hast das Gefühl**

- eine Grenze ist überschritten
- das ist kein Spaß mehr
- du willst einfach, dass Schluss ist



**Das ist der  
Zeitpunkt,  
dich erfolgreich  
zu wehren!**





Illustration: Filip Raatz,  
Sophie-Scholl-OS, Berlin

### **1. Du setzt das von euch vereinbarte Stopp-Signal**

- mit Namensnennung des Streitpartners
- laut und deutlich
- emotional und entschieden
- ernst und unmissverständlich

### **2. Du machst eine klare Verhaltensansage, zum Beispiel**

- „Hör auf, mich „(Hurensohn, Schlampe, etc.)“ zu nennen!
- „Hör auf, mich mit Gegenständen zu bewerfen!
- „Hör auf, mich anzurempeln!“
- „Hör auf, mich zu schlagen!“

### **3. Du gibst dem Angreifer die letzte Chance aufzuhören und sich zu entschuldigen:**

„Letzte Chance, hör auf!“

Wer nicht auf das Stopp-Signal reagiert,  
begeht einen Regelverstoß und muss sich dafür  
vor der Gemeinschaft verantworten!  
Der andere hat das Recht auf Wiedergutmachung!



## Das ist klar, oder?

- Wer vergisst, die Stopp-Regel einzusetzen, also das Stopp-Signal nicht zum Ausdruck gebracht hat, muss es noch einmal trainieren!
- Nur wer die Regel korrekt einsetzt (laut, deutlich, ernst und so weiter), kommt zu seinem Recht und kann
- Wiedergutmachung fordern!



### **Ein Regelverstoß liegt auch dann vor, wenn**

- die Regel nicht ernst genommen oder veralbert wird,
- im Zusammenhang mit der Regel gedroht wird,
- sich jemand auf die Befragung der Buddys nicht einlässt.



## **Buddys**

vertreten die große Mehrheit in der Schule, die Gewalt ablehnt. Sie **PETZEN** nicht, sondern handeln in deren Auftrag!

**Was Buddys nicht sind:**

- **Lehrer oder deren verlängerter Arm**
- **Sheriffs oder Richter**
- **Machos, die Machtbedürfnisse ausleben**

**Sie fragen und handeln, wenn sie einen eskalierenden Streit beobachten oder wenn sie gerufen werden:**

1. Wurde das Stopp-Signal eingesetzt? Ja oder Nein?
2. Wurde das Stopp-Signal korrekt, also laut, deutlich und unmissverständlich angewandt? Ja oder Nein?
3. Ist die Stopp-Regel eingehalten worden oder kam es zu einem Regelverstoß?

**Zu 1. Wenn das Stopp-Signal nicht eingesetzt wurde,**

- erinnern sie an die Stopp-Regel und vermitteln im offenen Konflikt,
- entlassen sie die Streitenden nur, wenn der Konflikt gelöst ist,
- ansonsten empfehlen sie eine ausführliche Schlichtung/Mediation,
- sprechen sie den Klassenlehrer an, damit der Konflikt in der Klassengemeinschaft verhandelt wird. Wer vergessen hat, die Stopp-Regel einzusetzen, hat Gelegenheit, es noch einmal zu üben.

**Zu 2. Wenn das Stopp-Signal nicht korrekt eingesetzt wurde,**

- beraten sie und informieren über die korrekte Anwendung der Regel und vermitteln im Konflikt,
- erfolgt die Entlassung der Beteiligten erst nach dem Eindruck, dass von beiden keine Bedrohung mehr ausgeht,
- empfehlen sie eventuell eine ausführliche Schlichtung/Mediation,
- sprechen sie den Klassenlehrer an, weil die Stopp-Regel vielleicht noch einmal geübt werden sollte.

**Zu 3. Bei einem klaren Regelverstoß**

- wird ein Lehrer eingeschaltet,
- bitten die Buddys den Klassenlehrer, sich um den Regelverstoß zu kümmern (unter Verwendung eines entsprechenden Formulars), die Wiedergutmachung einzuleiten und die Konsequenzen des Regelverstoßes mit der Klassengemeinschaft zu verhandeln.

## Informationen an die Eltern

Liebe Eltern,

neben der Förderung fachlicher Kompetenzen wollen wir künftig noch gezielter auf den Umgang der Schülerinnen und Schüler miteinander eingehen. Wie an anderen Schulen auch, kommt es tagtäglich zu vielen kleinen Auseinandersetzungen, die zu Gewaltsituationen eskalieren und damit das Klima in der Schule belasten. Was scheinbar harmlos und oft im Spaß beginnt, ist im Verlauf für die Schülerinnen und Schüler nicht mehr zu kontrollieren und endet häufig in körperlicher Gewalt. Es geht um

- Provozieren und Beleidigen mit Schimpfwörtern oder durch Gesten
- Drangsalieren und Fertigmachen von Mitschülern
- Auslachen und Ausgrenzen
- Drängeln und Schubsen
- sich gegenseitig mit Gegenständen Werfen

Damit Ihre Tochter/Ihr Sohn störungsfrei lernen kann und damit sich alle an dieser Schule sicher fühlen können, werden wir mit Unterstützung aller schulischen Gremien die sogenannte Stopp-Regel an unserer Schule einführen. In die Planung, Umsetzung und Gestaltung dieser Regel sind die Schülerinnen und Schüler mit einbezogen. Mit der Stopp-Regel, die Bestandteil der Schulordnung sein wird und für alle Schüler verbindlich gilt, lernen sie

- einen Konflikt frühzeitig zu stoppen,
- sich ohne „Gesichtsverlust“ gewaltfrei zu wehren,
- Grenzen zu ziehen, sich durchzusetzen und aus einer Situation auszusteigen, die sie nicht wollen.

Wir laden Sie herzlich zu unserem Informationsabend ein, auf dem wir Ihnen zusammen mit Vertretern der Schülerschaft diese Regel und die Konsequenzen bei Regelverstoß gerne ausführlicher vorstellen möchten. Es stehen dabei auch Dolmetscher für fremdsprachige Eltern zur Verfügung.

Unser Ziel, Ihre Kinder für die Berufs- und Lebenswelt bestmöglichst zu befähigen, kann nur mit Ihnen zusammen, als gemeinsame Aufgabe gelingen. Deshalb bitten wir Sie auch in Bezug auf die Stopp-Regel um Ihre Unterstützung!

Mit herzlichen Grüßen

Das Kollegium



Meine Tochter/mein Sohn: \_\_\_\_\_ geht in die \_\_\_\_\_  
Name Klasse

**Ich habe den Brief zur Stopp-Regel gelesen.**

\_\_\_\_\_  
Ort, Datum

\_\_\_\_\_  
Unterschrift des Erziehungsberechtigten

### Mitteilung über den Verstoß gegen die Stopp-Regel

Liebe Eltern, Ihre Tochter/Ihr Sohn,

\_\_\_\_\_  
Name

\_\_\_\_\_  
Klasse

hat **zweimal in Folge** gegen die Stopp-Regel verstoßen. Es ging dabei zuletzt um folgendes nicht erwünschtes Verhalten:

\_\_\_\_\_  
**Die STOPP-REGEL ist Bestandteil der Schulordnung und wird von allen schulischen Gremien mitgetragen. Die Einhaltung der Regel dient dem friedlichen Miteinander an unserer Schule und wird deshalb von uns sehr ernst genommen.**

Wir bitten Sie, uns als Erziehungsberechtigte zu unterstützen, Gewalt im Schulalltag zu verringern. Sprechen Sie deshalb mit Ihrem Kind auch zu Hause, sachlich und ruhig, über die Notwendigkeit, die Stopp-Regel einzuhalten.

Wir weisen Sie darauf hin, dass ein dritter Verstoß Ihres Kindes gegen die Stopp-Regel, neben einer Wiedergutmachung, weitere Konsequenzen haben wird und auch zu Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen führen kann, zum Beispiel zum Eintrag ins Klassenbuch oder zum schriftlichen Verweis (Tadel) etc. Es geht dabei nicht um Bestrafung, sondern um das Ziel, Ihr Kind in die Verantwortung für sein Handeln zu nehmen.

Danke für Ihr Verständnis! Mit freundlichen Grüßen

\_\_\_\_\_  
Unterschrift des Klassenlehrers bzw. Fachlehrers

\_\_\_\_\_  
Unterschrift der Erziehungsberechtigten



### Mitteilung über positive Entwicklung

Liebe Eltern, Ihrer Tochter/Ihrem Sohn,

\_\_\_\_\_  
Name

\_\_\_\_\_  
Klasse

ist es erfreulicherweise gelungen, sich in den letzten zwei Wochen an die Stopp-Regel zu halten. Er/sie hat sein Fehlverhalten eingestellt und verdient für diese Leistung ein dickes Lob!

Wir möchten weiterhin mit Ihnen im Austausch bleiben und bitten Sie auch künftig um Unterstützung unserer pädagogischen Arbeit!

Mit freundlichen Grüßen

\_\_\_\_\_  
Unterschrift des Klassenlehrers bzw. Fachlehrers

\_\_\_\_\_  
Unterschrift eines Erziehungsberechtigten

**Arbeitsschwerpunkte:**

- Evangelische Religionslehrerin, Anne-Frank-Grundschule, Berlin Tiergarten.
- Schulmediatorin.
- Trainerin für Gewaltprävention auf der Grundlage konfrontativer Methoden, Fortbildungsveranstaltungen in Lehrerkollegien, Vorträge und Workshops auf bundesweiten Fachtagungen.
- Gezielte Klassentrainings in allen Klassenstufen zur Verbesserung des sozialen Klimas und zur Verhinderung von Gewalt in allen Formen: Mobbing, Provokationen, Erpressungen, Körperverletzungen, Respekt- und Disziplinlosigkeit, Vandalismus und Verweigerungshaltungen.
- Als Coolness-Trainerin® Arbeit mit gewaltbereiten Kindern und Jugendlichen sowie jugendlichen Intensivtätern in Kooperation mit Schulpsychologie, Polizei, Jugendamt, Jugendhilfe und Jugendgerichtshilfe.
- Schulcoaching bei aktuellen Gewaltvorfällen und zur Entwicklung und Umsetzung gewaltpräventiver Konzepte unter Schülermitbeteiligung (Konfliktlotsenmodell, Klassenrat, Make A Clean Sweep – Mobbing vom Tisch!® [Konzept eines Schülerverhandlungsrates bei Mobbingvorfällen, Christine Spies, 2006], Schülergericht, Sozialer Trainingsraum).
- Begleitung und Supervision von schulischen Pädagogen im Umgang mit schwierigen Schul- und Klassensituationen.
- Buddy-Trainerin für Projektentwicklung und Prozessbegleitung von Buddy-Modellen.
- Inszenierung von Musicals für Kinder und Jugendliche als Theaterpädagogin u. Musical-Autorin.

**Veröffentlichungen:**

- Waffe mit Klingelton – Gewalt mit dem Handy.  
Hintergründe und Anregungen zur gezielten Erschließung der Gewaltform in der Schule
- „Es geht nur mit allen.“ Jürgen Klinsmann nach der Fußballweltmeisterschaft 2006 – Analogien zur konfrontativen Beziehungsarbeit im Schulalltag.  
In: Spies, Christine und Lorenz, Aida, „Handeln bei Gewalt“, in der Reihe „Verstehen und Handeln“, Hrsg.: Senatsverwaltung Berlin für Bildung Jugend und Sport, 2006
- DER WIN-CODE® – Konfrontative Beziehungsarbeit für schulische Alltagssituationen. Ein Anti-Aggressivitäts-Konzept für die Arbeit mit Tätern, Opfern und der friedfertigen Mehrheit der Klassen und Schulgemeinschaft.  
Das Trainingsmanual für Lehrer und Sozialpädagogen erscheint demnächst im Klett-Verlag, Leipzig.

Kontakt: christine.spies@gmx.de

ROLAND BÜCHNER  
MARTIN ZIEGLER

**„Konfrontative  
Pädagogik“ –  
Eine Methode zur  
Förderung sozialer  
Kompetenzen und  
zur Gewaltprävention  
in der Schule<sup>1</sup>**

Mit der folgenden metaphorischen Geschichte zur Thematik Lernen und Umgang mit Fehlern sowie Veränderung möchten wir den Leser auf diesen Beitrag einstimmen:

**Es lernt der Mensch, solange er lebt**

*Nasreddin nahm bisweilen Leute in seinem Boot als Fahrgäste mit. Einmal ließ sich ein pedantischer Schulmeister von ihm über einen sehr breiten Fluss setzen. Sobald sie abgelegt hatten, fragte der gelehrte Mann, ob es wohl eine stürmische Fahrt werden würde. „Frage mich Derartiges nicht“, sagte Nasreddin. „Hast du denn nie Grammatik gelernt?“ „Nein“, sagte der Mullah. „Dann hast du dein halbes Leben verschwendet.“ Der Mullah schwieg. Bald erhob sich ein schrecklicher Sturm. Die kleine Nussschale des Mullahs füllte sich mit Wasser. Nasreddin beugte sich zu seinem Fahrgast hinüber. „Hast du je schwimmen gelernt?“ „Nein“, sagte der gelehrte Mann. „Dann, Schulmeister, hast du dein ganzes Leben verschwendet – denn wir gehen unter“.<sup>2</sup>*

In diesem Sinne wünschen wir allen Lesern, dass sie für sich selbst und ihre Schüler ihre individuelle Formel für Veränderungen finden.

**Von der Projektidee zum Interventions- und Fortbildungsprogramm  
„Konfrontative Pädagogik in der Schule“**

Ausgangssituation des im Folgenden beschriebenen Interventionsprogramms „Konfrontative Pädagogik in der Schule“ waren die – zum Teil – dramatischen Ergebnisse einer von uns in Kooperation mit Studenten des Fachbereichs Polizeivollzugsdienst der Fachhochschule für Verwaltung und Rechtspflege Berlin (FVHR) im Schuljahr 2000/2001 durchgeführten repräsentativen Schülerbefragung zum Thema „Gewalterfahrungen und Kriminalitätsfurcht von Jugendlichen“ an unserer Schule.<sup>3</sup>

Die Ergebnisse unserer Untersuchung haben deutlich gemacht, dass die Erscheinungsformen und das Ausmaß von Norm abweichendem bis delinquentem Verhalten der Jugendlichen eine Belastung für die ganze Schule darstellt. Besonders belastend für Schüler und Lehrer sind die vielfältigen Erscheinungsformen von „Aggression“ und „Gewalt“: ängstigen, bedrohen, hänseln, quälen, schlagen, erpressen, demütigen, verprügeln, beleidigen, provozieren, sprayen mit einer Waffe verletzen, sexuelle Belästigung, Schulinventar zerstören, Vandalismus usw. Die Ergebnisse wurden von uns in einem Abschlussbericht<sup>4</sup> dokumentiert und mit allen Schülern und Lehrern der Hans-Böckler-Schule diskutiert.

<sup>1</sup> Der vorliegende Beitrag ist die stark verkürzte und überarbeitete Version eines von R. Büchner (2006) in Kilb, R./Weidner, J./Gall, R. (Hg.): Konfrontative Pädagogik in der Schule – Anti-Aggressivitäts- u. Coolness-Training, Juventa Verlag Weinheim, veröffentlichten Buchartikels. In den nachfolgenden Ausführungen wird bewusst auf Formulierungen verzichtet, die ständig explizit auf beide Geschlechter Bezug nehmen, damit Lesefluss und Sprachökonomie nicht leiden.

<sup>2</sup> Quelle: Shah, I. (1975): Die verblüffenden Weisheiten und Späße des unübertrefflichen Mullah Nasreddin. Reinbek bei Hamburg: Eine Fundgrube sind auch die 115 Kurzgeschichten für Seminare und Trainings, die Detlef Blenk (2003) zusammengestellt hat.

<sup>3</sup> Die Hans-Böckler-Schule ist ein Oberstufenzentrum für Konstruktionsbautechnik und liegt im Bezirk Kreuzberg und damit genau in der Mitte der Hauptstadt Deutschlands. Von den rund 2000 Schülern werden ca. 1.200 in beruflichen (dualen) Bildungsgängen als Teilzeitschüler, etwa 600 in schulischen Maßnahmen zur Berufsvorbereitung sowie rund 200 in studienbefähigenden Bildungsgängen als Vollzeitschüler unterrichtet (98% männliche Jugendliche, davon etwa 45% mit Migrationshintergrund).

<sup>4</sup> Siehe hierzu ausführlich: Büchner (2001): „Gewalterfahrungen und Kriminalitätsfurcht in der berufsbildenden Schule. Abschlussbericht einer repräsentativen Schülerbefragung an der Hans-Böckler-Schule in Berlin-Kreuzberg.“ In: Berichte aus dem Fachbereich Nr. 28, 2001: Der Dekan der Fachhochschule für Verwaltung und Rechtspflege Berlin, Fachbereich Polizeivollzugsdienst. (Hg.) Der Abschlussbericht kann im Internet unter [www.soziales-training.de](http://www.soziales-training.de) Rubrik <Download> als PDF-Datei herunter geladen werden.

Sie haben in der Konsequenz dazu geführt, dass insbesondere die Schulleitung und Lehrpersonen die Bedürfnisse der Schüler und die erzieherischen Probleme ernsternahmen als bisher. Im Rahmen der Schulprogramm-Entwicklung definierte sich unsere Schule in der Folge nicht nur als ein Ort der fachbezogenen Wissensvermittlung (=Bildungsauftrag), sondern auch als ein Ort der Förderung von sozialen und interkulturellen Kompetenzen von jungen Menschen (=Erziehungsauftrag) sowie der schulischen Gewaltprävention.

Auf dem Hintergrund dieser Problemlage entstand Schritt für Schritt unser vorliegendes Interventionsprogramm „Konfrontative Pädagogik in der Schule“. Ziele, Zielgruppen, Kooperationspartner und Struktur des Programms, das den folgenden Ausführungen zugrunde liegt, haben dazu geführt, dass wir uns seit 2001 mit

- neuen Handlungsstrategien im Umgang mit Tätern und Opfern in einer erziehenden Schule,
  - sozialer und interkultureller Kompetenz<sup>5</sup>, ihrer Grundlagen und Förderungsmöglichkeiten für Jugendliche,
  - der Entwicklung und Erprobung von konfrontativen Methodiken für die unterschiedlichsten Arten von Konflikten in der Schule und
  - der Entwicklung eines Fortbildungsprogramms in der Anwendung der „Konfrontativen Pädagogik“ als Methode
- gründlich theoretisch und praktisch beschäftigt haben. Das Ergebnis legen wir in dieser Handreichung vor. Wir haben uns von dem Ziel leiten lassen, allen Interessierten eine theoretische und praktische Orientierung zur Verfügung zu stellen, die dazu dienen kann, jungen Menschen effektive Hilfe anzubieten, ihnen Sicherheit und Orientierung zu geben und sie zukunftsfähig zu machen.

### **Weshalb und wozu „Konfrontative Pädagogik“ in der Schule?**

Immer mehr Kinder und Jugendliche werden von Lehrern als (mehrfach-) auffällig und aggressiv bezeichnet. Dabei handelt es sich vor allem um auffälliges Sozial-, Lern- und Arbeitsverhalten, das den Unterricht lähmen kann. Viele von diesen jungen Menschen, entlang den verschiedenen Schulformen, geraten in eine Spirale von Schulschwänzen, Schulverweigerung, Ausbildungsabbruch, Integrations- und Selbstaussgrenzungsproblemen sowie Gewalt und Kriminalität. Diese jungen Menschen fordern nicht nur Pädagogen, sondern auch die Fachkräfte der Jugendhilfe, Polizei und Justiz heraus. Insbesondere Lehrer fühlen sich zunehmend überfordert und sind unsicher, wie auf die komplexen Erscheinungsformen von Norm abweichendem Verhalten in der Schule zu reagieren ist. Die Mehrzahl der Lehrer macht die Erfahrung, dass „herkömmliche Mittel“ wie „Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen“ sowie polizeiliche/juristische Sanktionen alleine heute keine wirksamen Handlungskonzepte sind, um die massiven Verhaltensauffälligkeiten dieser jungen Menschen in den Griff zu bekommen. Sie geben keine Antwort auf die fehlende Empathiefähigkeit und soziale Kompetenz der „Regelverletzer“ sowie ihre massiven Rechtferti-

<sup>5</sup> In allen Schulformen setzt sich die „Interkulturelle Kompetenz“ als eine wichtige Handlungskompetenz durch. Um mit Kindern, Jugendlichen und deren Eltern mit Migrationshintergrund präventiv arbeiten zu können, sind diese Kenntnisse und Fähigkeiten unausweichlich. Denn alle Kinder mit Migrationshintergrund besuchen die Regelschule mit unterschiedlichen Norm- bzw. Wertvorstellungen. Daher müssen die Pädagogen befähigt werden, die unterschiedlichen Deutungsmuster der Migranten zu erkennen. Zur Notwendigkeit „Interkultureller Kompetenz und Verständigung als gewaltpräventive Maßnahme“ siehe ausführlich: Toprak 2005.

gungsstrategien und können damit keine dauerhaften Verhaltensänderungen erreichen. Die Institution Schule und ihre Lehrer selbst müssen lernen, dass sich ihre Rolle auch gegenüber den Eltern geändert hat.

Wenn die Schule ihre Rolle und Aufgabe als Ort der Förderung von sozialer und interkultureller Kompetenz sowie Gewaltprävention wahrnehmen soll, dann darf die Zielgruppe der Maßnahmen und Programme nicht mehr nur die Schülerschaft sein – wie bei der überwiegenden Zahl der auf dem Markt vorhandenen Konzepte und Modelle – sondern dann müssen auch die anderen in der und für die Schule Verantwortlichen zu Zielgruppen werden, insbesondere die Lehrpersonen, aber auch die Eltern sowie angrenzende Institutionen. Damit sind die so genannten „Unterstützungssysteme“ – im Sinne von „Erziehungspartnerschaften“ – wie Jugendhilfe, Polizei und Justiz gemeint. Und nicht zuletzt muss sich auch die Schulpolitik diesen Ansätzen konsequenter öffnen.<sup>6</sup>

In den nachfolgenden Ausführungen geht es nicht um eine Skandalisierung von Gewalt in der Schule, sondern um neue Handlungsstrategien und eine sachliche Verständigung darüber, wie durch frühzeitiges und gezieltes Handeln, ein kompetentes Fallverständnis und abgestimmte Interventionen zur Förderung sozialer und interkultureller Kompetenz „Aggression“ und „Gewalt“ verhindert und reduziert sowie schwierige Schulkarrieren und Opfer vermieden werden können. Am Ende sollte nicht das „Warten auf Jugendhilfe, Polizei und Justiz“<sup>7</sup> stehen.

„Neue Handlungsstrategien“<sup>8</sup> meint Ansätze in der Anwendung der „Konfrontativen Pädagogik“ als Methode, die in der Praxis der Schule erfolgreich erprobt worden sind und immer mehr Beachtung bekommen.

### **Wie lassen sich Elemente der konfrontativen Pädagogik im Kontext der Schule implementieren?**

Im Folgenden soll zunächst versucht werden, den Begriff der „Konfrontativen Pädagogik“ zu thematisieren und einige Aspekte der Methode in die Praxis der Schule zu transferieren. Also: Was sind die theoretischen und praktischen Wurzeln von „Konfrontativer Pädagogik“? – Welche Rolle im pädagogischen Methodenrepertoire nimmt sie ein und für welche Zielgruppen kann sie als Chance angenommen werden? – Und nicht zu vergessen: Welche Einstellung und Haltung auf Seiten der pädagogisch Professionellen ist nötig, damit konfrontative Pädagogik nicht als Deckmantel für eine autoritär-repressive Pädagogik missbraucht wird?

Konfrontative Pädagogik als Methode wurde ab Mitte der 1980er Jahre durch den Hamburger Erziehungswissenschaftler Jens Weidner und den Psychologen Michael Heilemann im Rahmen der Behandlung von jugendlichen Gewalttätern mit Hilfe von Anti-Aggressivitäts-Trainings (AAT) im Jugendvollzug und als

<sup>6</sup> Vgl. Melzer und Schwind 2004; Koch-Laugwitz und Büchner 2005; Büchner 2006a

<sup>7</sup> Vgl. Büchner 2005

<sup>8</sup> Die wesentlichen, für den Schulkontext hilfreichen Praxisansätze sind ausführlich in der von Koch-Laugwitz und Büchner (2005) herausgegebenen Tagungsdokumentation „Konfrontative Pädagogik“ beschrieben. Bezug unter: [www.soziales-training.de](http://www.soziales-training.de) <Rubrik Projekte>. Wer sich mehr in die Thematik der „Konfrontativen Pädagogik in der Schule“ vertiefen will, ist mit Kilb, Weidner und Gall (2006) auf dem neuesten Stand. Darüber hinaus siehe auch die aktuelle Ausgabe der Fachzeitschrift der Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Baden-Württemberg Nr. 2/42. Jahrgang Juli 2006 Stuttgart, die sich ausschließlich mit Praxismodellen der „Konfrontativen Pädagogik“ in Schule und Jugendhilfe befasst. Bezug unter: [www.ajs-bw.de](http://www.ajs-bw.de)

Auflage für straffällig gewordene Jugendliche im Kontext von § 10 Jugendgerichtsgesetz (JGG) bekannt.<sup>9</sup>

Seit Mitte der 1990er Jahre wurde diese Methode vermehrt in abgeschwächter Form unter dem Namen „Coolness-Training“ (CT) für Arbeitsfelder der Jugendhilfe und Schule entwickelt.<sup>10</sup> Dass „Konfrontative Pädagogik“ in der Schule einen festen Platz verdient, dafür warb eine Fachtagung der Friedrich-Ebert-Stiftung in Kooperation mit der „Werkstatt für Soziale Kompetenz & Prävention“<sup>11</sup> der Hans-Böckler-Schule und dem Deutschen Institut für konfrontative Pädagogik (IKD) in Berlin 2005.<sup>12</sup>

Allerdings müssen wir feststellen, dass die Ansätze und Beiträge, die sich unter dieses Label stellen, sehr heterogen sind und sich die Kriterien, was denn konkret „Konfrontative Pädagogik“ ausmache, derzeit nur sehr vage bestimmen lassen. Das Selbstverständnis einer „Konfrontativen Pädagogik“ bleibt demzufolge noch unklar. Die „Konfrontative Pädagogik“ als ausgearbeitetes, umfassendes Handlungskonzept im Sinne einer in sich geschlossenen pädagogischen Theorie lässt sich nicht finden.<sup>13</sup> Die von Weidner formulierte pädagogische Leitvorstellung einer „klaren Linie mit Herz“<sup>14</sup>, die eine Balance von 80 Prozent Empathie und 20 Prozent Konfrontation in Konfliktsituationen anstrebt, bietet allenfalls grobe Orientierungspunkte.

Nach Kilb (2006) bezeichnet der Begriff „Konfrontative Pädagogik“ einen pädagogischen Handlungsstil, eine Methodik im Kontext eines auf Demokratie und auf Förderung der Eigenverantwortung des Klienten zielenden erzieherischen Prinzips. Konfrontation meint hier die entschiedene Haltung der intervenierenden Pädagogen, auf bereits scheinbar nichtige Regelverstöße sofort zu reagieren bei gleichzeitiger Wertschätzung der Person des Regelverletzers innerhalb der pädagogischen Beziehung. Damit wird nicht nur die Notwendigkeit zur Regelakzeptanz geschaffen, sondern es werden auch wesentliche Hemmfaktoren für Aggressivität und Gewalt, nämlich Empathie und Impulskontrolle, gefördert.

Im Gegensatz zu den Protagonisten einer „Konfrontativen Pädagogik“, die ihren Ansatz als „pädagogische ultima ratio“<sup>15</sup> im Umgang mit Mehrfachauffälligen verstehen, ist die Anwendung der konfrontativen Methode in unserer Praxis bereits dort möglich, wo es um Grenzziehung, Wertevermittlung und Normverdeutlichung im pädagogischen Alltag geht.<sup>16</sup> Denn Pädagogen können nicht wählen, ob sie sich mit Kindern und Jugendlichen streiten und auseinandersetzen, sie können nur wählen, woran sie sich reiben und wo sie Grenzen

<sup>9</sup> Vgl. Weidner, Kilb und Kreft 2000

<sup>10</sup> Vgl. Weidner, Kilb und Jehn 2003; Weidner und Kilb 2004; Kilb, Weidner und Gall 2006

<sup>11</sup> Die „Werkstatt für Soziale Kompetenz & Prävention“ versteht sich in der Rolle u. Funktion einer „Knotenpunktschule“, d.h. als ein Ort, an dem relevante Methodenmaterialien gesammelt und veröffentlicht werden, an dem Handlungswissen weitergegeben wird und Multiplikatoren-Fortbildungen zur Verbesserung der Erziehungs- und Handlungskompetenz von Lehrpersonen stattfinden. Weiterführende Informationen zu den bisher von uns durchgeführten Sozialkompetenz fördernden und gewaltpräventiven Projekten im Internet unter [www.soziales-training.de](http://www.soziales-training.de) >Rubrik Projekte<.

<sup>12</sup> Siehe hierzu ausführlich: Koch-Laugwitz und Büchner (2005)

<sup>13</sup> Vgl. Weidner und Kilb 2004; Kilb, Weidner und Gall 2006; Trapper 2006; Toprak 2005; Schanzenbäcker 2006

<sup>14</sup> Vgl. Weidner 2004

<sup>15</sup> Vgl. Weidner a.a.O.

<sup>16</sup> Vgl. Büchner 2006a

setzen wollen. Aus dieser Sicht kann es daher eine „nichtkonfrontative Pädagogik“<sup>17</sup> nicht geben, da in jeder pädagogischen Praxis Elemente der Konfrontation enthalten sind.

Wie das vorliegende Interventionsprogramm „Konfrontative Pädagogik in der Schule“ deutlich macht, lassen sich Elemente der konfrontativen Methode in bestehende schulische Zusammenhänge praktikabel und erfolgreich transferieren. Der konfrontative Ansatz ist kein „Allheilmittel“, sondern im Kontext der „Erweiterung bzw. Ergänzung der Methodenvielfalt“<sup>18</sup> zu betrachten. Die Anwendung der konfrontativen Methode in der Schule ist – nach den Erfahrungen der Autoren – eine wirkungsvolle Antwort auf unwirksame „Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen“, ohne diese aufzuheben.

Bevor im Folgenden die einzelnen Bausteine unseres Interventionsprogramms an der Hans-Böckler-Schule näher erläutert werden, soll an dieser Stelle kurz auf einige personelle Voraussetzungen für die erfolgreiche Umsetzung eingegangen werden.

### **Welche pädagogische Haltung und Einstellung ist förderlich?**

Wie wir wissen, war eine Erkenntnis des großen Pädagogen Pestalozzi folgende: Ein pädagogisches Konzept kann in der Praxis nur so gut sein, wie der Pädagoge, der es verwirklicht. Das trifft für die Anwendung der konfrontativen Methode in gleicher Weise zu. Zugleich bedeutet dies aber auch: Ein neues Selbstverständnis und Veränderungen in der Zusammenarbeit von Lehrpersonen sind ebenso gefragt wie moderne schulische Organisationsstrukturen, um eine positive und aggressionsfreie Lernumgebung gemeinsam mit den Schülern zu gestalten. Der Umgang miteinander muss hinsichtlich Sozialkompetenz fördernder und gewaltpräventiver Maßnahmen ebenso kritisch reflektiert werden wie die eigene Organisationsstruktur der Schule. Daher geht es in den folgenden Ausführungen um ein erweitertes Leitbild aller in der Schule Beteiligten und in diesem Zusammenhang vorrangig um ein neues Selbstverständnis der Lehrpersonen sowie um die Erweiterung des Methodenspektrums im professionellen Umgang mit (mehrfach-)auffälligen Schülern im Sinne einer Verbesserung der Handlungs- und Erziehungskompetenz des Lehrpersonals und eine Erziehung der Schüler zu verantwortungsbewussten Denken und Handeln.

Die Anwendung der konfrontativen Methode orientiert sich an einem nicht bestrafenden Erziehungsstil, weil die positive Veränderung der Betroffenen immer im Vordergrund stehen sollte. Lehrpersonen sollten Schülern daher für positives Arbeits- und Sozialverhalten Anerkennung geben. Denn: Konfrontation ohne Hilfe ist Bestrafung! Die Entwicklung eines nicht bestrafenden Erziehungsstils zählt für konfrontativ arbeitende Pädagogen zu den wichtigsten Voraussetzungen von professioneller Pädagogik und Erziehung.

Die konfrontative Methode ist weder für jeden Schüler noch für jeden Pädagogen geeignet. Daher ist es nötig, dass die Pädagogen ihre Haltung in Bezug auf diesen Ansatz in Fortbildungen einüben und überprüfen, bevor sie diese Methode bei ihren Schülern anwenden.

<sup>17</sup> Vgl. Tischner 2004

<sup>18</sup> Vgl. Toprak 2005; Büchner 2006

Ein großes Problem bei der Erörterung und Umsetzung von neuen Handlungskonzepten mit Lehrern ist die verbreitete Neigung, vornehmlich auf die Grenzen zu verweisen, statt die Möglichkeiten und Chancen neuer Ansätze zu erkunden. In der über 20-jährigen Arbeit mit sozial benachteiligten jungen Menschen hören die Verfasser in der schulischen Alltagsarbeit und als Multiplikatoren in der Lehrerfortbildung immer wieder Einwände zum Einsatz erfolgreich erprobter Methoden gegen Aggressionsverminderung in der Schule, wie zum Beispiel: „Wir können doch nicht aufarbeiten/leisten, was von den Eltern versäumt worden ist!“ – „Die da oben sollen uns erst mal besser ausstatten, uns kleinere Klassen geben, unsere Arbeitszeit – statt zu erhöhen – reduzieren, bevor wir wieder etwas Neues ausprobieren sollen!“ – Und schließlich (sehr beliebt): „Das geht doch alles sowieso nicht!“<sup>19</sup>

Mit solchen Aussagen manövrieren sich Lehrer selbst in eine Sackgasse. Solche Sätze sind als Kommunikationssperren oder so genannte „Killerphrasen“ bekannt. In der Wertung ihrer Bedeutung besitzen sie allerdings einen subjektiven Wahrheitsgehalt und diejenigen Lehrer, die sie aussprechen, senden subjektiv eine ernst zu nehmende Botschaft: Sie sprechen aus den Erfahrungen eines langen und bewegten Berufslebens und fühlen sich allein gelassen. Sie teilen so ihre Hilflosigkeit mit und wissen nicht mehr weiter. „Aber: Für den pädagogischen Diskurs sind Killerphrasen ungeeignet!“<sup>20</sup>

Jeder Pädagoge, der mit jungen Menschen arbeitet, sollte immer daran denken: Schüler lernen von uns – auch wie wir mit Menschen und wie wir mit Regeln und Werten umgehen. Beim Verhalten von Lehrern fällt zunächst auf, dass sie auf Fehler achten, sie suchen und markieren. Zuerst fällt ihnen auf, was nicht klappt, was falsch ist usw. Darauf wurden sie schließlich über Jahre „gedrillt“. Viele von ihnen vergessen dabei allerdings, dass Schüler in der Schule sind, um zu lernen, und nicht, um zu können.

Was können Lehrpersonen stattdessen tun? Für einen Perspektivenwechsel kommen Anregungen aus der Weiterbildung von Managern und Führungskräften in Frage: „Formuliere für deine Mitarbeiter klare Aufgaben und Ziele – und erwische sie dann dabei, wenn sie sie erreichen!“ Auf die Schule übertragen könnte der Leitspruch lauten: „Auf das Gute achten, es beim Namen nennen und Mut machen!“<sup>21</sup> Statt fachliche Unterweiser und Überprüfer sollten Lehrer heute eher pädagogische Begleiter bzw. Lernberater von Kindern und Jugendlichen sein.

## **Neue Wege entstehen beim Gehen –**

### **Das Interventionsprogramm „Konfrontative Pädagogik in der Schule“**

Vor diesem Hintergrund entwickelten wir in Anlehnung an das Fortbildungsprogramm „Konflikt-KULTUR®“<sup>22</sup> das vorliegende Interventionsprogramm „Konfrontative Pädagogik in der Schule“<sup>23</sup>. (s. dazu Überblick im Anhang)

<sup>19</sup> Vgl. Büchner 2005

<sup>20</sup> Kreter 2002

<sup>21</sup> Vgl. Büchner 2003

<sup>22</sup> Weiterführende Informationen unter [www.agj-freiburg/konflikt-kultur.de](http://www.agj-freiburg/konflikt-kultur.de)

<sup>23</sup> Die vollständige Beschreibung des Interventionsprogramms in Büchner (2006): „Soziale Kompetenz und Gewaltprävention – Das Interventionsprogramm Konfrontative Pädagogik in der Schule“. Weinheim.

„Konfrontative Pädagogik in der Schule“ ist ein umfassendes, erfolgreich erprobtes Interventions- und Fortbildungsprogramm.<sup>24</sup> Es richtet sich differenziert und zielgenau auf die Notwendigkeit und Einhaltung von Regeln und Normen sowie auf die Vermittlung von Werten. Folgende Ziele finden dabei Berücksichtigung: Die Bewusstmachung der Eigenverantwortung, die Förderung prosozialen Verhaltens, moralischen Bewusstseins und die Reduzierung von Rechtfertigungsstrategien (bei Norm abweichendem Verhalten), das Initiieren von Einfühlungsvermögen (Empathie) sowie die Förderung und Verbesserung der Konflikt-, Team- und Kommunikationsfähigkeit von Schülern. Das Programm erfüllt damit die wichtigsten Erfolgskriterien, die laut „Düsseldorfer Gutachten“<sup>25</sup> erfolgreiche Präventionsmaßnahmen an Schulen auszeichnen.<sup>26</sup> Um diese Ziele zu erreichen, sind unterschiedliche Methoden (Bausteine) für unterschiedliche Konfliktarten in der Schule notwendig (siehe Diagramm im Anhang). Bevor im Folgenden der Baustein „Konfrontatives Sozial-Kompetenz-Training“ (KSK®) näher erläutert wird, soll an dieser Stelle kurz auf die einzelnen Methoden-Bausteine des Programms eingegangen werden:

**Baustein 1: Jeder hat ein Recht auf ungestörten Unterricht! –  
„Die Trainingsraum-Methode“<sup>27</sup>**

Wenn es um Unterrichtsstörungen oder um fehlende Unterrichtsvoraussetzungen wie z.B. Pünktlichkeit, fehlendes Arbeitsmaterial geht, sind einheitliche Regeln des Zusammenarbeitens und klare Konsequenzen gefragt. Ziel ist es, dass die Schüler Werte und Arbeitshaltungen lernen und lernen, ihr Verhalten zu kontrollieren, denn Lehrer und Schüler haben ein Recht auf störungsfreien Unterricht.

**Baustein 2: Miteinander klarkommen! –  
„Konfrontatives Sozial-Kompetenz-Training“ (KSK®) (Das KSK® wird weiter unten ausführlich erläutert.)**

**Baustein 3: Wenn zwei sich streiten, hilft ein Dritter! –  
„Konfrontative Mediation und Gesprächsführung“**

Konflikte zwischen einzelnen Schülern und zwischen Lehrern und Schülern lassen sich mit Hilfe dieser Methode nachhaltig klären. Der konfrontative Ansatz in der Mediation und Gesprächsführung versteht sich als ein erzieherisches Lernangebot der Schule. Lernziel: konstruktiv streiten lernen, denn jeder hat ein Recht auf gewaltfreie Konfliktlösung. Die Teilnahme ist daher für die Schüler verpflichtend. Handlungsleitend ist der Grundsatz: Nicht die „Konflikt-Vermittlung“ ist freiwillig, sondern die Lösung des Problems! Sie wird – im Gegensatz zu anderen Schülerstreitschlichtungsprogrammen – nur von hierfür ausgebildeten Pädagogen geleitet.

<sup>24</sup> Ausführliche Informationen zu Wirkungskontrollen und Erfolgsbeurteilungen der einzelnen Methoden-Bausteine des Interventionsprogramms im Internet unter: [www.reinhardt-verlag.de/pdf/probeart-glattacker.pdf](http://www.reinhardt-verlag.de/pdf/probeart-glattacker.pdf), [www.trainingsraum-methode.de](http://www.trainingsraum-methode.de) und [www.konfrontative-paedagogik.de](http://www.konfrontative-paedagogik.de)

<sup>25</sup> Weiterführende Informationen unter [www.duesseldorf.de/download/dg.pdf](http://www.duesseldorf.de/download/dg.pdf)

<sup>26</sup> Zu den wichtigsten „Gelingensbedingungen“ und Wirksamkeitskriterien für die Förderung von sozialer und interkultureller Kompetenz sowie Gewaltprävention an Schulen, wie sie sich in der erfolgreichen Umsetzung des vorliegenden Interventionsprogramms „Konfrontative Pädagogik in der Schule“ herauskristallisiert haben, siehe ausführlich Büchner (2006).

<sup>27</sup> Die Trainingsraum-Methode beinhaltet ein Programm zur Stärkung der Eigenverantwortung und zur Reduzierung von Unterrichtsstörungen, das von Ford (1997; 1999) in den USA erstmalig entwickelt und erfolgreich eingesetzt worden ist. Die Methode haben Bründel und Simon (2003) auf deutsche Schulen angepasst und schulformübergreifend in vielen Schulen in Deutschland mit großem Erfolg implementiert. Weiterführende Informationen unter [www.trainingsraum-methode.de](http://www.trainingsraum-methode.de). Siehe ausführlich Büchner 2006.

#### **Baustein 4: Das bringst du wieder in Ordnung! –**

##### **„Die Wiedergutmachung“**

Für alle Arten und Fälle einseitiger Gewaltanwendung (wie z.B. Körperverletzung, Raub, Erpressung, Bedrohung, sexuelle Gewalt), wozu auch Mobbing, Diebstahl und Sachbeschädigung zählen, hat sich die Methode der „Wiedergutmachung“ bewährt. Sie wird ausschließlich von Erwachsenen (ausgebildeten Pädagogen) geleitet und ist als pädagogische (erzieherische) Schulmaßnahme für die Täter verpflichtend. Lernziel: sich konstruktiv wehren lernen, denn jeder hat ein Recht auf „Wiedergutmachung“.<sup>28</sup>

In Berlin arbeiten zurzeit über 100 Schulen nachhaltig mit den Methoden des vorliegenden Interventions- und Fortbildungsprogramms. Nachhaltig heißt: In diesen Schulen arbeiten als Multiplikatoren tätige Pädagogen, die mindestens einen der oben genannten Methoden-Bausteine in Fortbildungen mit anschließender Praxisbegleitung bzw. Supervision absolviert haben.

##### **Rahmenbedingungen und Merkmale**

Das KSK-Curriculum setzt sich aus zehn thematisch unterschiedlichen Modulen zusammen: Motivation, Selbstsicherheit, Körpersprache, Kommunikation, Konflikte und Aggression, Lebensplanung, Gefühle, Einfühlungsvermögen, Lob und Kritik. Jedes Modul ist auf einen Fähigkeits- und Kompetenzbereich bezogen und folgendermaßen aufgebaut: Klärung des Begriffs und Feinziele, Übungsvorschläge, jeweils mit Ziel, ansprechende, jugendrelevante Arbeitsmaterialien und Übungsanweisungen sowie eine Anleitung zur Auswertung und zum Transfer.<sup>30</sup>

Je nach Durchschnittsalter, Zusammensetzung und Größe der Trainingsgruppe sowie der aktuellen Gruppensituation und den gegebenen Rahmenbedingungen werden die inhaltlichen Schwerpunkte gesetzt, das Methodenmaterial ausgewählt und das Curriculum angepasst. Die Gruppengröße beschränkt sich auf maximal zwölf Schüler, zwei Pädagogen, einer davon mit einer Zusatzqualifikation zum KSK-Trainer.

Die zeitliche Gestaltung sollte insgesamt nicht unter 40 Stunden liegen (drei Stunden pro Woche, verteilt auf ein Schulhalbjahr), weil ansonsten Einstellungs- und Verhaltensänderungen bei den Schülern kaum zu erwarten sind. Zeit für Vor- und Nachbereitung der Pädagogen sowie Einzelgespräche und erlebnispädagogische Gruppenunternehmungen mit den Schülern kommen hinzu. Über die erfolgreiche Teilnahme wird den Schülern ein Zertifikat ausgestellt, in dem der Abschluss des Trainings und die trainierten Lernmodule bescheinigt werden. Das Zertifikat kann zukünftigen Bewerbungen beigelegt werden. Das KSK-Training ist kein Zusatzangebot zum „normalen“ Unterricht, sondern ein innovatives Regelangebot und als „Unterrichtsfach“ seit dem Schuljahr 2003/2004 in die Stundentafel „eingebettet“. Darüber hinaus ist es integraler Baustein des Schulprogramms unserer Schule.

Um die erfolgreiche Umsetzung des KSK-Trainings sicherzustellen, hat die Hans-Böckler-Schule von Anfang an (seit 2003) „Kooperationsvereinbarungen“ mit der Jugendgerichtshilfe Friedrichshain-Kreuzberg und der Polizeidirektion 5

**Das „Konfrontative Sozial-Kompetenz-Training“ (KSK®) – ein innovatives Regelangebot<sup>29</sup>**

<sup>28</sup> Fallbeispiele zur „Wiedergutmachung“ in: Büchner 2003; 2006

<sup>29</sup> Vgl. Büchner und Ziegler 2005; Büchner 2006

<sup>30</sup> Zur praktischen Umsetzung der Lernmodule (Curriculum) siehe ausführlich Büchner und Ziegler 2005

(Kreuzberg-Neukölln) geschlossen, in denen die aktive Mitwirkung der jeweiligen Fachkräfte bei der Umsetzung einzelner Lernmodule unseres Trainingsprogramms verbindlich gewährleistet ist. Durch diese abgestimmte Kooperation können die unterschiedlichen beruflichen Möglichkeiten und Erfahrungen der beteiligten Berufsgruppen im Hinblick auf die Förderung sozialer und interkultureller Kompetenz sowie Prävention effizient genutzt werden und sich wirksam ergänzen. Die Beteiligung dieser Fachkräfte symbolisiert aus der Sicht der Schüler die Ernsthaftigkeit des KSK-Trainings.

Darüber hinaus wird das Programm durch die Jugendstrafanstalt Berlin, die IHK, HWK und den DGB Berlin-Brandenburg unterstützt. Die Vertreter der genannten Institutionen erkennen in dem KSK-Trainingsprogramm eine Chance sowohl für die jungen Menschen als auch für ihren Arbeitsbereich.

### Zielgruppe

Zielgruppe unseres Trainingsprogramms sind in erster Linie junge Menschen, die sich in Maßnahmen der schulischen Berufsvorbereitung und -ausbildung befinden. Sie werden aus unterschiedlichen Gründen als „sozial benachteiligt“ bezeichnet. Als „sozial benachteiligt“ gelten nach Hurrelmann (1999) Jugendliche, auf die ein oder mehrere der folgenden Merkmale zutreffen: Schlechter oder kein Schulabschluss, kein Ausbildungsplatz, keine Arbeit, Armut, Verhaltensstörungen, mangelhafte Beherrschung der deutschen Sprache, Devianz und Delinquenz.

Als ein persönlich und gesellschaftlich weit reichendes Problem wird bei ihnen das Fehlen sozialer Kompetenz und Leistungsbereitschaft festgestellt. Sie verweigern den Schulbesuch, scheitern am Schulabschluss, bei der Lehrstellensuche oder innerhalb der Berufsausbildung und zeigen Norm abweichendes Verhalten. Sie haben Schwierigkeiten mit dem Aufbau von Partnerbeziehungen und mit Rollen, die unsere Gesellschaft für ihre Mitglieder bereithält und ihnen abverlangt.

### Theoretische und praktische Grundlagen

Beim KSK handelt es sich um ein verhaltensorientiertes soziales Trainingsmanual mit einem konfrontativen Ansatz. Das KSK basiert auf einem lerntheoretisch-kognitiven Paradigma, d.h. das KSK will das Sozial-, Lern- und Arbeitsverhalten sowie die problematischen Einstellungen der Betroffenen positiv beeinflussen.<sup>31</sup> Es folgt dabei einem optimistischen Menschenbild: den Menschen mögen, aber mit seinem (abweichenden bis delinquenten) Handeln nicht einverstanden sein!

Das KSK-Training versteht sich als sekundärpräventives Programm. Es ist so konzipiert, dass ein breites Spektrum von Schülern (aller Schulformen) davon profitieren kann. Im Gegensatz zum Anti-Aggressivitäts- und Coolness-Training richtet es sich nicht ausschließlich an gewaltbereite Kinder und Jugendliche. Sein Einsatz ist – gewaltpräventiv! – bereits dort möglich, wo die soziale und interkulturelle Kompetenz sowie das antisoziale Verhalten der Betroffenen effektiv verbessert werden sollen.

<sup>31</sup> Das KSK basiert auf der sozial-kognitiven Lerntheorie und dem Konzept der Selbstwirksamkeit Banduras (1979, 1994), dem von Dodge (1993) entwickelten Modell der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung, dem von Weidner entwickelten Konzept der „Konfrontativen Pädagogik“ (Weidner et al. 2000, 2003, Weidner u. Kilb 2004) und dem von Jugert u.a. konzipierten sozialen Kompetenztraining für Jugendliche: „Fit for Life“ und „Fit for Differences“ (Jugert et al. 2002; 2005).

### **Können sie nicht – oder wollen sie nicht? Das Konzept der Selbstwirksamkeit**

Vielen Außenstehenden, aber auch erfahrenen Pädagogen fällt es immer wieder schwer, Verständnis dafür aufzubringen, dass manche Schüler die Mindestanforderungen, die der schulische und berufliche Alltag an sie stellt, so hartnäckig ablehnen, unterlaufen oder an ihnen – trotz vielleicht bekundeten guten Willens – zu scheitern drohen. Dann stellt sich vielen Erwachsenen die Frage: Können sie nicht – oder wollen sie nicht? Oder im O-Ton: „Sind sie wirklich so doof (unfähig, begriffsstutzig, auf den Kopf gefallen, gestört ...), oder kriegen sie einfach „den Arsch nicht hoch“ (sind unmotiviert, faul, böswillig, aggressiv ...)?“<sup>32</sup>

Mit dem Konzept der erfahrenen Selbstwirksamkeit bzw. der Selbstwirksamkeitserwartungen hat der Lerntheoretiker Albert Bandura (1994) einen Begriff geprägt, der den scheinbaren Gegensatz zwischen Können und Wollen auflöst und ihre enge Wechselbeziehung hervorhebt. Je nachdem, wie ein Mensch seine eigenen Fähigkeiten einschätzt bzw. welche Erfahrungen er gesammelt hat, etwas zu bewirken, etwa eine Aufgabe zu meistern oder ein Ziel zu erreichen, wird er die eigenen Ressourcen aktivieren, um erfolgreich zu sein. Je mehr ich überzeugt bin, dass ich etwas kann, desto mehr Lust werde ich haben, an eine Aufgabe heranzugehen, desto mehr Mühe werde ich mir geben und desto mehr werde ich die in mir schlummernden Ressourcen aktivieren können.

Machen Schüler die Erfahrung, dass das eigene Handeln zu beabsichtigten Resultaten führt, dann wirkt dies Selbstwert stärkend und führt zu einem höheren Selbstvertrauen. Sozial benachteiligte junge Menschen jedoch haben wenige solcher Erfolge erlebt. Sie haben nicht gelernt, die Folgen ihrer Handlungen auf das eigene Handeln zu beziehen, und neigen dazu, ihre eigene Selbstwirksamkeit anzuzweifeln. Ein wesentliches Ziel unserer Trainingsarbeit ist es daher, dass die betroffenen Schüler die eigene Selbstwirksamkeit erleben, Fähigkeiten zum selbstwirksamen Handeln entwickeln, um schließlich auch Misserfolge als positive Herausforderung zu empfinden.

#### **Beispiel zum Konzept der Selbstwirksamkeit:** \_\_\_\_\_

*Ali ist 16 und sagt von sich, er sei ein Einzelgänger. Seine Lehrer haben die Erfahrung gemacht, dass Ali es ablehnt, mit anderen zusammen eine Aufgabe zu lösen oder mit ihnen zusammenzuarbeiten. Er pflegt dann zu sagen: „Gruppenarbeit ist Schwachsinn, das habe er schon auf der Hauptschule gemerkt. Das ist langweilig und dabei ruhen sich die meisten auf Kosten weniger aus und tun nichts“.*

*Durch genauere Gespräche mit Ali finden wir heraus, dass Ali nie Gelegenheit hatte, mit anderen Kindern gemeinsam zu spielen, etwas zu bauen oder Gesellschaftsspiele innerhalb der Familie oder mit anderen zu spielen. So hatte er nie gelernt, sich mit anderen auf gemeinsame Ziele zu einigen, Kompromisse zu schließen, auf die Gefühle anderer Kinder einzugehen, seine eigenen angemessen zu äußern, verschiedene Problemlösestrategien zu erproben und so weiter. Wir fanden auch heraus, dass Ali sehr wohl in der Lage war, sich mit einem anderen Jugendlichen in der Gruppe über ein Thema zu unterhalten und anschließend das Wichtigste des Gesprächs in einfachen Worten wiederzugeben.*

---

<sup>32</sup> Büchner und Ziegler 2005

Das Beispiel Ali zeigt, dass diesem Jugendlichen bestimmte Erfahrungen fehlen. Dies führt dazu, dass seine Kompetenzerwartung in Bezug auf Zusammenarbeit mit anderen äußerst gering ist. Seine Ergebniserwartung ist entsprechend niedrig. Er lehnt es ab, sich auf eine Situation einzulassen, die ihm als viel zu komplex und schwierig erscheint, der er nicht gewachsen ist. Das Beispiel zeigt jedoch auch, dass Ali einfachen Grundformen der Kooperation, dem Gespräch mit einem anderen über ein vorgegebenes Thema, durchaus gewachsen ist. In unserem KSK-Training wird genau an dieser Stelle angesetzt: Mit Hilfe von Feedback und Verstärkung gelingt es, die Selbstwirksamkeit von Ali zu entwickeln und aufzubauen.

### **Vertrauensaufbau und Motivierung**

Das KSK-Training soll vorab klar und transparent beschrieben werden, damit die Schüler wissen, worauf sie sich einlassen („Soziale Kompetenz – Was geht hier ab?“). Hier bietet es sich an, die Vorzüge der peer-education zu nutzen: ehemalige Trainingsteilnehmer berichten, welchen Gewinn ihnen das Training gebracht hat. Neben dieser inhaltlichen Klarheit ist die personelle Präsenz der Pädagogen wesentlich. Ihre Haltung muss von Offenheit, Interesse an und Wertschätzung der Person zeugen. Handlungsleitend für die Pädagogen sind die Botschaften: „Ich habe an dir Interesse und du bist mir nicht gleichgültig!“ – Aber: „Auf jeden Regelverstoß folgen Konsequenzen!“ Diese Trennung zwischen Person und Verhalten müssen die Pädagogen dem Schüler gegenüber immer wieder deutlich machen. Zudem muss ihr Handeln gut strukturiert und für die Schüler durchschaubar sein. Die Pädagogen versäumen es nicht zu loben, Freude zu zeigen, aber auch berechtigten Ärger angemessen auszudrücken, um in ihrem Verhalten authentisch zu bleiben. Auch kleine Entwicklungsschritte werden beachtet und gewürdigt.

### **Trainingsmethoden**

Schule und Schulunterricht ist bei vielen sozial benachteiligten Schülern mit negativen Assoziationen verknüpft. Um auch bei ihnen die Lust zum Lernen und zur Leistung wieder zu wecken, ist das KSK-Training attraktiv und bewertungsfrei gestaltet: Die Schüler werden nicht benotet sondern qualifiziert. Daher wurde bei der Konzeption des Curriculums auf schulübliche Methoden wie Frontalunterricht und Wissensabfrage weitgehend verzichtet. Bei dem im KSK-Training angewandten Verfahren handelt es sich um lerntheoretisch-kognitiv fundierte Methoden, die im Folgenden kurz vorgestellt werden:

#### **Vertrag/Verhaltensregeln**

Um pro-soziale Verhaltensweisen aufzubauen, sind eindeutige und nicht verhandelbare Regeln sowie klare Konsequenzen bei Regelverstößen hilfreich. Diese werden durch die Pädagogen vorgegeben. Dass Regeln sinnvoll sind, findet schnell die Zustimmung der Schüler. Schwieriger ist für sie der Umgang mit Regelverstößen. Mit der Unterschrift unter den „Trainingsvertrag“ (siehe Anhang) zu Beginn des Trainings erhalten die Pädagogen von den Schülern und deren Eltern die Berechtigung, gemäß den „Vier Leveln der Konfrontation“<sup>33</sup> (siehe Anhang) zu reagieren.

<sup>33</sup> Vgl. Büchner und Ziegler 2005; Büchner 2006

Durch den konsequenten Umgang mit Regeln und Konsequenzen wird die Selbststeuerung und Selbstkontrolle gefördert. Das Erleben, Verhalten willentlich lenken zu können, lässt zunehmend das Gefühl von Selbstwirksamkeit bei den Schülern entstehen, einen der wichtigsten Bausteine zur Entwicklung der Eigenverantwortung und sozialer Kompetenzbildung.

Neben den Gruppenregeln arbeiten die Pädagogen zusätzlich mit der Methode der „persönlichen Regel“. Diese bezieht sich auf Verhaltensweisen, an denen eine Person etwas verändern will, weil sie der Person schaden, sie mit ihnen unzufrieden ist oder weil sie sozial kompetentem Verhalten entgegenstehen. Persönliche Regeln können von den Schülern mit Hilfe folgender Fragen „entdeckt“ und aufgestellt werden: „Was ärgert dich an deinem Verhalten in der Klasse/ Gruppe am meisten?“ – „Welches persönliche Verhalten hat dir bisher in der Klasse/Gruppe am meisten geschadet?“ – „Zeigst du Verhaltensweisen in der Klasse/Gruppe, die du ändern möchtest?“ Ist eine persönliche Regel erarbeitet, wird diese schriftlich auf einem Beobachtungsbogen bzw. in einem Tagebuch oder Wandzeitung („Was will ich bis zur nächsten Trainingsstunde genau an mir beobachten?“ bzw. „Was nehme ich mir vor?“) festgehalten und regelmäßig bei jeder Trainingsstunde von den Pädagogen und Teilnehmern auf ihre Einhaltung überprüft.<sup>34</sup>

### **Rollenspiel/Theaterpädagogische Übungen**

Die verschiedenen Formen des (problemorientierten) Rollenspiels sind die zentrale Methode, um neue Verhaltensweisen im geschützten Rahmen risikofrei einüben zu können. Die Schüler sollen in der „Als-ob-Realität“ dabei lernen, Probleme zu artikulieren und zu durchdenken sowie komplexes Sozialverhalten direkt einzuüben, zu modifizieren und zu festigen.

### **Kommunikations- und Wahrnehmungsübungen**

Bei diesen Übungen werden die Schüler aufgefordert, in vorgegebener Weise zu kommunizieren bzw. wahrzunehmen. Das dabei Erlebte wird anschließend von ihnen in Worte gefasst. Ziel ist die Förderung der Kommunikationsvielfalt sowie der Selbst- und Fremdwahrnehmung. Von Bedeutung ist der Transfer zu aggressiven bzw. konflikträchtigen Alltagssituationen.

### **Soziometrie/Visualisierungsübungen**

Diese Methoden sind besonders geeignet, für die Themen „Aggression“ und „Gewalt“ zu sensibilisieren. Durch die Visualisierung von Meinungen, Haltungen, Einstellungen, Erfahrungen, Befindlichkeiten und Denkmustern kommen die Schüler ungezwungen mit anderen in Kontakt und erleben sich in verschiedenen Koalitionen. Gegenseitige Akzeptanz und Interesse am anderen wird gefördert. Das Bedürfnis, über das Erlebte zu sprechen, entsteht oft von alleine.

### **Trainingsrituale, Warming up, Entspannungs- und Vertrauensübungen**

Der Alltag von Kindern und Jugendlichen ist vielfach von Unruhe, widerstrebenden Anforderungen und Hektik erfüllt. Anleitung oder Modelle zur Strukturierung der zeitlichen Anforderungen im Alltag fehlen häufig. Hier will das KSK-Training durch die immer gleiche Struktur der Trainingsstunden, durch Trai-

<sup>34</sup> Beispiele für eine „Persönliche Regel“: Ich bringe die Arbeitsmappe „KSK-Training“ immer mit. – Ich beteilige mich am Gruppenprozess.

ningsrituale, Aufwärm-, Entspannungs- und Vertrauensübungen dazu beitragen, die Strukturierungsfähigkeit der Schüler zu fördern, die Bereitschaft zur Mitarbeit, besonders in Rollenspielen, zu verstärken und die Ängste vor Rollenspielen abzubauen, die Konzentrationsfähigkeit zu stärken sowie Angespanntheit zu verhindern.

Durch die Einhaltung eines strukturierten Ablaufs einer Trainingsstunde wird den Schülern eine Form vermittelt, die Verhaltenssicherheit fördert und zur Entwicklung von Vertrauen in die Pädagogen beiträgt. Gleich bleibende strukturierte Stundenabläufe sorgen für die Überschaubarkeit und Verlässlichkeit. Die Schüler erlangen auf diese Weise Kontrolle über das Geschehen, wodurch sich ihre Aufmerksamkeit für die Trainingsinhalte erhöht. Verhaltensunsicherheiten lassen sich verringern und sie werden dazu angeleitet und ermutigt, zielgerichtet Handlungsweisen zu entwickeln. Alle Trainingsstunden sind daher in der Regel in folgender Weise aufgebaut: (1) Anzeigen der Stimmungslage durch Signalkarten, (2) Nennung der Regeln im Trainingsvertrag, (3) Warming up, (4) Bearbeitung eines Moduls, (5) Entspannung (Cool-down), (6) Auswertung und Transfer und (7) Abschlussrunde (Rückmeldungen zur Einhaltung der vereinbarten Regeln sowie die Bewertung der Trainingsstunde durch Signalkarten durch Teilnehmer erläutern lassen).

### **Feedback**

Feedback hilft bei der Selbsteinschätzung und reguliert in gewisser Weise das Sozialverhalten und kann es auf die nachhaltigste Weise verändern. Im KSK-Training kommt daher dem Feedback, der Rückmeldung zum Verhalten, eine besondere Rolle zu, es ist damit ein wichtiger Bestandteil des Pädagogenverhaltens. Durch gezieltes Feedback erhalten die Schüler eine Orientierung darüber, wie ihr Verhalten von den Pädagogen und den anderen wahrgenommen und erlebt wird. Positives Feedback, wie ein Lob und anerkennende Worte, unterstützen und halten die Motivation der Schüler zum Lernen aufrecht.

### **So kann's laufen – Einige Erfahrungswerte, methodische Hinweise und Tipps**

Für die Durchführung des KSK-Trainings und seinen Erfolg ist nicht nur eine wertschätzende Haltung der Pädagogen den Schülern gegenüber, sondern auch ein attraktiv gestaltetes Curriculum (Lernmodule) und ansprechendes Methodenmaterial, das der Trainer beherrschen und mit dem er sich identifizieren sollte, entscheidend. Im Folgenden sollen einige Erfahrungswerte, die wir bei der Umsetzung des Trainingsprogramms gemacht haben, kurz beschrieben werden:

#### **Nicht am eigenen Konzept kleben**

Das vorbereitete Trainingskonzept passt möglicherweise nicht zur Zusammensetzung der Gruppe oder zu ihrer momentanen Grundstimmung. Dann kann die erwünschte Wirkung auch nicht erzielt werden.

**ERFAHRUNGEN/TIPPS:** Übungen weglassen, wenn deren Anleitung Überwindung und Mühe kostet. Ein Repertoire aus vielen verschiedenen, möglichst kurzen Übungseinheiten erleichtert dem Pädagogen die nötige, situationsangepasste Flexibilität. Deshalb verschiedene, aber einfache Alternativen mit einplanen. Am besten kann man andere zu dem motivieren, was man selbst mit Freude spielt oder was man selbst gerne ausprobieren möchte.

### **Die Bedürfnisse der Gruppe und der einzelnen Mitglieder gleichzeitig im Auge haben**

In einem KSK-Training wird immer zu zweit mit Aufgabenteilung gearbeitet. Der Trainer konzentriert sich auf die Gesamtgruppe, der Co-Trainer übernimmt unauffällig (!) die Begleitung Einzelner innerhalb des Gesamtgeschehens.

### **Eine geeignete Atmosphäre erzeugen**

Ein großer, freundlicher und heller Raum ist wichtig für den Lernerfolg. Das Thema „Soziale Kompetenz & Prävention“ erfordert viel Platz. Wir brauchen für unsere Trainings keine aufwendige Ausstattung: offener Stuhlkreis – statt Tische in U-Form. Ansonsten brauchen wir ein Flipchart, zwei Pinnwände und einen Kassetten-/CD-Player, da wir auch stets Musik im Einsatz haben. **ERFAHRUNGEN/TIPPS:** In unserem Moderationskoffer befinden sich neben ansprechenden und jugendrelevanten Trainingsmaterialien (z.B. Arbeitsblätter mit Cartoons) auch eine schön klingende Handglocke – mit der wir nach Arbeitseinheiten oder Pausen die Schüler „zusammenrufen“. Das ist sehr Stimme schonend und hat Ritualcharakter.

### **Der Pädagoge ist „Modell“**

Der Pädagoge sollte wissen, dass er im Sinne der sozial-kognitiven Lerntheorie Banduras ein Modell für sozial erwünschtes Verhalten darstellt. Er sollte daher jede Übung exemplarisch vorführen (bei Paarübungen evtl. mit einem freiwilligen Übungspartner) und die Anleitung ggf. von den Teilnehmern wiederholen lassen. Die Trainer machen in der Regel immer mit, um die Gruppe in Schwung zu bringen, dann tritt einer zurück, verändert seine Perspektive, indem er den Platz wechselt, und begleitet die Gruppe bei der Durchführung der Übung.

### **Sich Zeit nehmen und Zeit geben**

Weniger ist mehr. Die Übungen entfalten ihre volle Wirkung nur, wenn sie nicht zu schnell durchgeführt werden. Im Tempo richtet sich der Pädagoge nach der Konzentration der Gruppe.

### **Bei „Stopp!“ ist Schluss**

Grundsätzlich sind im KSK-Training die Pädagogen für alle Regelverstöße zuständig. Mit der im Trainingsvertrag vereinbarten „Stopp-Regel“ haben jedoch auch die Schüler ein Mittel, das ihnen Definitionsmacht gibt und Respekt verschafft. Übungen können schnell in verbalen und körperlichen Übergriffen oder „Gesichtsverlust“ sowie psychischen Verletzungen enden. Die „Stopp-Regel“ gibt den Schülern die Möglichkeit deutlich zu machen, wo der Spaß aufhört und der Ernst beginnt. Aus „Spaß“ wird die Mütze vom Kopf geschlagen, der Fuß gestellt, getreten, geschubst und geschlagen. Aus „Spaß“ wird der Rucksack versteckt, beleidigt, beschimpft, gehänselt oder ausgelacht. Mit der „Stopp-Regel“ können die Schüler auch aus heftiger werdenden Übungen aussteigen, wenn es ihnen zu viel wird.

**ERFAHRUNGEN/TIPPS:**

- Die Einführung und Einübung der „Stopp-Regel“ ist ein von allen akzeptiertes Trainingsritual. Die Schüler können ihre Grenzen selbst bestimmen, und zwar situations- und geschlechtsabhängig. Für eine gute Freundin gelten andere Grenzen als für einen Jungen oder eine Fremde. Auf einer Party gelten andere Grenzen als im KSK-Training.
- Mit Hilfe der „Stopp-Regel“ wird den Schülern ermöglicht, sich gewaltfrei

gegen wiederholte Übergriffe und Verletzungen zu wehren und verletzte Gefühle und Bedürfnisse auszudrücken. Es ist wichtig für sie zu lernen, die eigene Grenze wahrzunehmen und zu respektieren.

- Auch sich der Übung zu entziehen oder auszusteigen ist eine Erfahrung. Um diese Erfahrung zu vertiefen, sollte der Pädagoge freundliche Anregungen der Selbstreflexion geben: „Achte darauf, an welcher Stelle genau du deine Grenze spürst und wann du Lust bekommst wieder mitzumachen!“ Ein Lob und anerkennende Worte für den Mut, zu eigenen Gefühlen zu stehen, sind in solchen Situationen nicht nur angebracht, sondern auch sehr hilfreich. Bei ängstlichen und unsicheren Schülern wirkt dies stärkend, bei „widerspenstigen“ bzw. „aggressiven“ Schülern möglicherweise paradox.

### **Jeder hat ein Recht auf Gefühle**

Jeder in der Gruppe wird zu irgendeinem Zeitpunkt Gefühle wie Schmerz, Traurigkeit, Langeweile oder Wut verspüren. Der Ausdruck dieser Gefühle ist ein Teil des „Heilungsprozesses“. Jeder Teilnehmer verspricht, das Ausdrücken dieser Gefühle zu respektieren und zu ermöglichen. Dies schließt auch die eigenen Gefühle ein.

### **Auch inaktive Teilnehmer haben eine Funktion**

Innerhalb einer Übungseinheit können alle – auch diejenigen, die zuschauen und nicht mitmachen wollen – einen wertvollen Beitrag leisten.

ERFAHRUNGEN/TIPPS: Beobachterrolle vergeben – Aus der Distanz nehmen diese Schüler möglicherweise Dinge wahr, die die Akteure nicht sehen. Deshalb sollten bei der Feedbackrunde (Auswertung) ihre Eindrücke und Gefühle ebenfalls abgefragt werden.

### **Mit dem Widerstand mitgehen**

Verlegenheit, Gähnen, Stöhnen, Gelächter, Murmeln, Zappeln, Murren o. Ä. sind keine Regelverstöße im Sinne der vereinbarten Verhaltensregeln im „Trainingsvertrag“.

ERFAHRUNGEN/TIPPS: Deshalb nicht verbieten, moralisieren, analysieren, predigen etc., sondern angemessen reagieren. Alles, was unterdrückt wird, verstärkt sich unkontrolliert. Vielmehr Widerstände aufgreifen, in die Übung einbetten, ihnen Raum geben und ihren Ausdruck verstärken und erst dann zum ursprünglichen Übungsverlauf zurückgehen.

BEISPIEL: *Der Pädagoge wünscht, dass sich die Gruppe erhebt. Alle kleben förmlich auf ihren Stühlen und stöhnen. Das Kleben und Stöhnen wird nun als Spiel deklariert: „Stellt euch vor, ihr wäret mit Kleister an die Stühle fixiert, ihr wollt aufstehen, aber klebt so stark fest, dass ihr immer wieder zurück plumpst. Ihr habt es ganz schwer, euch vom Stuhl zu lösen. Ihr stöhnt. Lauter! Und noch lauter ... (bis zum Äußersten ausdehnen und verstärken!) Und nehmt jetzt alle eure Kraft zusammen und schüttelt den blöden Stuhl ab. Ihr springt mit einem großen Sprung und lauten Schrei auf und landet möglichst weit weg von eurem Stuhl!“ usw.*

### **Die Gruppe da abholen, wo sie steht**

Immer zu Beginn einer Übung die Grundstimmung der Gruppe aufgreifen, verstärken und erst danach in eine andere Richtung lenken.

BEISPIELE: *Bei einer unruhigen, bewegungshungrigen Gruppe kann man z.B. Wahrnehmungs- und Kommunikationsübungen niemals ad hoc machen. Man nimmt vielmehr die Lebendigkeit der Gruppe auf, indem man zunächst bsw. mit Hilfe von*

*Bewegungs- oder mit körperbetonten Spielen die Schüler für diese Methoden vorbereitet.*

*Wahrnehmungs- und Kommunikationsübungen im angespannten Zustand wirken gegenteilig und paradox. Hilfreich dagegen ist die Verstärkung des verkrampten Körperzustandes bis zum Extrem und dann das Loslassen durch Anweisungen wie z.B.: „Ihr zieht alles zusammen, Hände, Po, Schultern usw. (Aufzählung verschiedener Körperteile einschließlich Gesicht, das zur Grimasse erstarrt) ... und loslassen“ (Methode: progressive Muskelentspannung oder andere geeignete Entspannungsübungen). Erst danach mit Wahrnehmungs- und Kommunikationsübungen beginnen.*

### **Der Inhalt der Übungen muss sich in erster Linie am Bedarf der Gruppe orientieren und erst in zweiter Linie am Lernziel**

Dabei ist der langfristige und der momentane Bedarf zu unterscheiden. Der momentane sollte immer zuerst Berücksichtigung finden. Einzelne Übungen können gezielt außerhalb eines Lernmoduls eingesetzt werden, um z.B. die Gruppendynamik oder Arbeitsfähigkeit der Gruppe zu beeinflussen. Hierzu eignen sich am besten „Anwärmspiele“.

ERFAHRUNGEN/TIPPS: Namens- und Kennenlernspiele sowie Vertrauensübungen unterstützen neue Gruppen, sich schneller und besser kennen zu lernen. Sie helfen aber auch, Außenseiter zu integrieren und ihnen mehr Beachtung zu verschaffen. Körperbetonte- oder Bewegungsspiele können die Arbeitsatmosphäre positiv verändern: müde, inaktive Gruppen werden aktiviert, unruhige Gruppen zur Ruhe gebracht, indem man den Ist-Zustand aufgreift, verstärkt und dann langsam verwandelt.

### **Die Übungen immer aus der Bewegung, aus dem Fließen heraus entwickeln, nicht aus dem Gespräch oder im Sitzen**

Insbesondere alle Formen von Rollenspielen und theaterpädagogische Übungen brauchen eine Anwärmphase mit Bewegung (Warming up). So erspart sich der Pädagoge den unnötigen und meist wenig erfolgreichen Kraftakt der Motivierung. Die Schüler entwickeln keine übermäßigen Leistungsansprüche oder „Blamiergefühle“.

ERFAHRUNGEN/TIPPS:

- Unter „Warming up“ (kurz WUP, schwäbisch „Oaschuggerle“) verstehen wir kleine Aufwärmübungen für den Beginn einer Trainingsstunde, den Beginn nach einer Pause oder zwischendurch zur Auflockerung oder zur Vorbereitung auf ein Rollenspiel. WUPs haben in der Regel keinen Inhalt und bedürfen keiner Auswertung.
- WUPs sollten nicht länger als zehn Minuten dauern, müssen zu den Teilnehmern passen, sollten immer nur von einem Pädagogen angeleitet werden und sollten für diesen keine Pflicht sein, denn er muss dahinter stehen.

Unter Übungen verstehen wir z.B. Rollenspiele, theaterpädagogische sowie Wahrnehmungs- und Kommunikationsübungen, also alles Methoden, in denen die gesamte Gruppe oder einzelne Teilnehmer vor der Gruppe in Aktion treten. Jede Übung besteht aus drei Phasen: (1) Input/Anwärmen, (2) Aktionsphase und (3) Auswertung. Anfang und Ende finden immer im Plenum statt.

ERFAHRUNGEN/TIPPS:

- Für die Anleitung von Rollenspielen und theaterpädagogischen Übungen braucht man etwas Erfahrung. Generell gilt, dass die Verantwortung der Pädagogen

gogen v. a. darin liegt, die eigenen Grenzen zu erkennen. Diese Methoden können Empfindungen und Gefühle auslösen, die innerhalb dieses (nicht-therapeutischen) Settings nicht aufzufangen sind.

- Unsere Erfahrungen z.B. mit der Methode des Forum- und Statuentheaters zeigen, dass sie viel Zeit braucht, aber oft erstaunliche Prozesse auslösen kann. Wichtig ist, dass sie nicht kurz vor Ende eines Trainings platziert ist. Wenn diese Prozesse abgebrochen werden müssen, gehen alle Beteiligten mit einem schlechten Gefühl auseinander.
- Wie Erwachsene haben Schüler oft große Hemmungen, auf die „Bühne“ zu gehen und eine Rolle zu spielen. Das gilt es zu respektieren. Jeder Schüler hat da ein eigenes Tempo und eigene Grenzen. Voraussetzung für diese Methoden ist immer, dass die Gruppe schon angewärmt und ein vertrauensvoller und vertrauter Rahmen geschaffen ist.

### **Direkte Korrekturen und Bewertungen vermeiden**

Auch Lob ist eine Bewertung. Die Übungen sollen die Selbstwahrnehmung, das Selbsterleben (Selbstwirksamkeit) und das Selbstbewusstsein der Schüler stärken. Jegliche Form von Bewertung schränkt den pädagogischen Effekt ein.

### **Wirkungen nicht kaputt reden – Auswertung und Transfer**

Vor den Übungen keine Begründungen und Erklärungen über die Wirkung geben. Insbesondere für Pädagogen, die in der Trainingsarbeit unerfahren sind, ist die Versuchung groß, vor Beginn die Wirkung der Übung zu erklären (vielleicht, um sie zu rechtfertigen oder um Motivation zu wecken). Das schränkt die Spontaneität ein, weckt Widerstand und schmälert den Effekt.

ERFAHRUNGEN/TIPPS:

- Unsere Erfahrungen haben gezeigt, dass die Auswertungen der Übungen nur dann erfolgreich waren, wenn eine kognitive Verarbeitung stattfand. Die Reflexion sollte immer auf drei Ebenen stattfinden: der emotionalen, der kognitiven und inhaltlichen („Erkenntnisse“) und der Ebene des Transfers in andere Lebensbereiche wie Schule, Arbeitswelt, Familie, Freunde. Hierzu haben die meisten Teilnehmer zunächst keine Lust. Deshalb ohne Zwang erzählen lassen, was sie erlebt und wie sie sich gefühlt haben: „Was war gut, was nicht so sehr ... usw.“ Dabei sollen die Pädagogen keinesfalls bewerten! Es gibt keine richtigen oder falschen Erfahrungen und Gefühle!
- Eine herausragende Bedeutung kommt im KSK-Training dem Transfer zu. Die Schüler werden daher immer aufgefordert, Beispiele zu nennen, wie sie die in der Übung erarbeiteten Lösungsmöglichkeiten auf ihre realen Lebenssituationen übertragen können und wollen.
- „Schulmeisterliches“ Abfragen, Zusammenfassen von Ergebnissen, übermäßiges intellektuelles Reflektieren o. Ä. unbedingt vermeiden! Auf mittel- oder langfristige Wirkungen vertrauen, nicht Wirkungen kontrollieren wollen!

### **Die Übungen der Lernmodule einschließlich Feedback-Runden müssen Spaß machen**

Wenn Übungen zäh und mühsam sind, stimmt etwas nicht. Entweder passt die Konzeption nicht zur Gruppe oder die jeweiligen Übungen (Methoden) nicht zum Pädagogen usw. Dann sollte ein anderer Weg eingeschlagen werden: Eine Mischung von spaßbetonten und von Ernsthaftigkeit geprägten Übungen mit der entsprechenden Leichtigkeit, Lebendigkeit und Spielfreude markieren den richtigen Weg.

### Der Erfolg gibt uns Recht – „What works?“

Eine Wirkungskontrolle von Sozialtrainings ist aus unserer Sicht unentbehrlich. Was nicht methodisch akzeptabel evaluiert ist, kann keine zuverlässige Aussage über Erfolge geben. Gerade in Zeiten immer knapper werdender Mittel ist eine transparente und zuverlässige Erfolgsbeurteilung von entscheidender Bedeutung für die Zukunft von innovativen Lernprojekten und Präventionsprogrammen.

Die Evaluation wird auf zwei Ebenen durchgeführt: Die Schüler, die bisher am Training teilnahmen, und eine Kontrollgruppe füllten zu Beginn und nach dem KSK-Training eine Reihe von Fragebögen aus und wurden von uns und ihren Lehrern nach vorgegebenen Kategorien in ihrem Verhalten (Sozialverhalten und Mitarbeit) eingeschätzt. Besonders prägnant sind die pädagogischen Effekte des KSK-Trainings aus der Sicht der Trainer. Wir haben die Angaben zu folgenden Kategorien zusammengefasst:

- Sozial kompetentes Verhalten
- Soziale Problemlösekompetenz
- Aggressives Verhalten
- Initiativloses Verhalten

In den vorgenannten Kategorien wurden Vergleiche zwischen Vorher und Nachher (bezogen auf das Training) vorgenommen und auf signifikante Unterschiede geprüft. Die bisherigen Ergebnisse zeigen, dass in allen Verhaltensbereichen bei den Schülern, die am KSK-Training teilnahmen, im Schnitt eine Verbesserung zu beobachten war. In den Verhaltensbereichen „Sozial kompetentes Verhalten“ und „Soziale Problemlösekompetenz“ sind diese Veränderungen statistisch hoch signifikant. Bei den Schülern der Kontrollgruppe wurden keine Verbesserungen festgestellt.

Seit dem Schuljahr 2003/2004 bis Schuljahr 2005/2006 haben bisher insgesamt 144 sozial benachteiligte Jugendliche in schulischen Maßnahmen zur Berufsvorbereitung und -ausbildung am KSK-Training teilgenommen. Das durchschnittliche Alter der Schüler ist 17 Jahre. Insgesamt waren überwiegend männliche Jugendliche (98%) in den Gruppen vertreten, davon 53% mit Migrationshintergrund.

Darüber hinaus geben wir aus den Gesprächen mit den trainierten Schülern exemplarisch folgende Rückmeldungen zusammenfassend wieder:

#### WAS ICH IM TRAINING GELERNT HABE? \_\_\_\_\_

##### **Meine Ziele – meine Wünsche**

*„Im Training habe ich gelernt, meine schulischen und privaten Ziele besser einzuschätzen. Gut fand ich, dass ich offen über meine Stärken und Schwächen reden konnte.“ (Dennis, 17 Jahre)*

##### **Selbstsicherheit**

*„In den Übungen ist mir klar geworden, dass ich bei Menschen, besonders bei Erwachsenen, die ich nicht kenne, ziemlich unsicher bin.“ (Martin, 16 Jahre)*

##### **Lernen**

*„Ich habe gelernt, welche Verhaltensweisen mir in der Schule und im täglichen Leben bisher am meisten geschadet haben und wie man sich neue Verhaltens-*

*weisen aneignen oder sich schlechte Verhaltensweisen abgewöhnen kann.“  
(Mehmet, 18 Jahre)*

### **Gefühle steuern und managen**

*„Im Training wurde mir klar, wie meine Gedanken meine Gefühle beeinflussen und wie ich selbst meine Gefühle in schwierigen Situationen besser steuern kann.“  
(Igor, 17 Jahre)*

### **Krisen meistern**

*„Während des Trainings konnte ich mir in Ruhe Gedanken darüber machen, welche Dinge mir gut tun und Spaß machen. Wann denkt man darüber schon mal nach? Das Training war eine gute Möglichkeit, um schlechte Laune, Ärger und Probleme in der Schule und zu Hause besser in den Griff zu bekommen.“ (Ahmet, 16 Jahre)*

### **Kommunikation**

*„In den Übungen habe ich gelernt, wie man seine Meinung und seinen Ärger ausdrücken kann, ohne andere zu verletzen oder zu beleidigen oder bei Erwachsenen gleich ins Messer zu laufen.“ (Alexander, 17 Jahre)*

### **Konflikte**

*„Mir ist klar geworden, dass mir mein Verhalten gegenüber Lehrern und Mitschülern bisher immer wieder geschadet hat. Spannend fand ich, wie man bei Anmache und Provokationen einfach cool bleiben kann, ohne sein Gesicht zu verlieren. Ich habe gelernt, dass ich selbst bestimme, von wem ich mich beleidigen lasse!“  
(Matthias, 18 Jahre)*

### **Miteinander klarkommen**

*„Ich habe gelernt, wie ich auf Mitschüler und Erwachsene wirke und wie ich meine Wirkung auf andere verbessern kann. – Cool fand ich, dass ich mich bei Gesprächen mit Lehrern und anderen Erwachsenen besser verkaufen kann, ohne mich als ‚Streber‘, ‚Arschkriecher‘ oder ‚Schleimer‘ zu fühlen.“ (Hasan, 17 Jahre)*

## **Resümee**

Mit dem vorliegenden Interventions- und Fortbildungsprogramm „Konfrontative Pädagogik in der Schule“ möchten wir alle, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten, insbesondere jedoch Lehrer darin unterstützen, professionell mit Konflikten zu arbeiten. Dies bedeutet: Die Bedürfnisse der Schüler ernst nehmen und erzieherische Probleme anpacken. Die Autoren wollen Lehrer dazu ermutigen und anregen, in ihrer Klasse, ihrer Schule die Initiative zu ergreifen, um Schritt für Schritt eine innovative Kultur des Zusammenarbeitens und Zusammenlebens zu etablieren. Denn professionell mit Konflikten zu arbeiten, heißt – im Geist der „Konfrontativen Pädagogik“ – junge Menschen zu stärken und zukunftsfähig zu machen. Konflikte erscheinen so in einem neuen Licht. Sie werden nicht mehr nur als nervige Störungen wahrgenommen, sondern auch als wertvolle Gelegenheiten zum Training sozial kompetenter Verhaltensweisen. Konflikte sind die beste Gelegenheit, mit deren Hilfe Schüler soziale und interkulturelle Kompetenzen erwerben können. Konflikte sind der „Lernstoff“ für das (noch nicht eingeführte) Unterrichtsfach „Sozialkompetenz“.<sup>35</sup>

<sup>35</sup> Vgl. Reinbold 2002

Ziel ist es, Schülern im Umgang mit den realen und alltäglichen Konflikten an Schulen soziale und interkulturelle Kompetenzen zu vermitteln und Gewalt zu verhindern bzw. zu reduzieren. Als Erfolg, der für das Interventionsprogramm spricht, sehen wir die Übernahme der hier beschriebenen Methoden als festen Bestandteil der Schulentwicklung an unserer Schule. Darüber hinaus sind sie als Bausteine der Wertevermittlung und des „Sozialen Lernens“ fest im Schulalltag verankert und integraler Teil unseres Schulprogramms.

Sozialtraining und Wertevermittlung sind keine Luxusgüter, sondern elementare Voraussetzungen für die Verbesserung der sozialen und fachlichen Schulqualität. Die PISA-Studie (2000; 2005) betont im Bereich der sozialen Orientierung genau die Zielvorstellungen, die durch das Interventionsprogramm angestrebt und mit seinen erfolgreich erprobten Methoden pädagogisch und didaktisch umgesetzt werden. Diese Ziele beziehen sich auf die Förderung von Handlungskompetenz, pro-sozialen Verhaltensweisen und die Vermittlung von Werten. Nicht nur Vertreter von Schule und Jugendhilfe, sondern auch von Polizei und Justiz sowie Wirtschaft und Gewerkschaften erkennen in diesem Programm eine Chance sowohl für die Schüler als auch für ihre Institutionen.

Die Vermittlung von sozialen und interkulturellen Kompetenzen leistet einen wesentlichen Beitrag zur Prävention in Schule und Jugendhilfe sowie zur Unterstützung des Übergangs von Schule, Ausbildung und Beruf. Die Qualifizierung im Sinne von Team-, Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit sowie eigenverantwortlichem Denken und Handeln entspricht den Anforderungen, die heute von Seiten der Wirtschaft und den Ausbildungsbetrieben an junge Menschen gestellt werden.<sup>36</sup>

Wenn die Schule gesellschaftliche Versäumnisse „reparieren“ und insbesondere soziale Entwicklungsdefizite von Kindern und Jugendlichen ausgleichen soll, dann ist es nicht damit getan, Sozialkompetenz fördernde und gewaltpräventive Konzepte als Zusatzangebote zum „normalen“ Unterricht anzubieten und es in das Belieben der jeweiligen Schule (und ihrer Lehrpersonen) zu stellen, ob solche „Angebote“ gemacht werden. Sondern dann müssen solche Maßnahmen im umfassenden Sinne wirklicher Schul-, Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung eingeführt werden.

Dazu gehört, dass Handlungs- und Sozialkompetenz fördernde Maßnahmen in die Kerncurricula aufgenommen werden. Übereinstimmung sollte darüber bestehen, dass in der schulischen und beruflichen Ausbildung nicht zwischen der Vermittlung von Fachwissen und der Vermittlung von sozialen und interkulturellen Kompetenzen getrennt werden darf: Die umfassende Wahrnehmung des Erziehungs- und Bildungsauftrages der Schule ist eine Forderung, die aktueller ist denn je.<sup>37</sup>

Damit Lehrer und Schüler ihren jeweiligen Teil der Verantwortung übernehmen können, sollten alle an Schule Beteiligten ein „Bündnis der Erziehung“ eingehen, damit der Wert „Erziehung“ in der Schule wieder seinen Platz finden und

<sup>36</sup> Siehe hierzu die Ergebnisse der bundesweiten „Umfrage bei IHK-Ausbildungsbetrieben zu deren Umgang mit den PISA-Erkenntnissen in der beruflichen Ausbildung bzw. mangelnder Ausbildungsreife von Schulabgängern“ des Deutschen Industrie- u. Handelskammertages (2003) unter [www.berlin.ihk.24.de](http://www.berlin.ihk.24.de) >Rubrik Bildungspolitik> und die „Expertenmonitors zur Ausbildungsreife“ des Bundesinstitut für Berufsbildung (2005) unter [www.bibb.de](http://www.bibb.de)

<sup>37</sup> Vgl. Melzer und Schwind 2004; Büchner 2006

gestärkt werden kann. Die Grundidee eines solchen Bündnisses liegt in einer „Erziehungspartnerschaft“, an der Schulleiter, Lehrer, Schüler, Eltern, Schulsozialarbeiter sowie Schulpsychologen und außerschulische „Erziehungspartner“ (wie z.B. Fachdienste der Jugendhilfe, Polizei und Justiz) direkt und indirekt beteiligt sind.

Dazu ist insbesondere vonseiten der Schule und ihren Lehrern eine enge und selbstbewusste Kooperation mit allen Beteiligten erforderlich, müssen Klarheiten über eigenes und fremdes Handeln vorhanden sein. In dieser Zusammenarbeit besteht eine wesentliche Aufgabe der Schule vor allem darin, stets parteilich und – wenn erforderlich auch – streitig die Interessen der Kinder und Jugendlichen auf Integration und Förderung zu vertreten. Exklusion muss vermieden werden! Gemeinsam mit der Kinder- und Jugendhilfe sowie den Eltern ist dies angesichts der zu erwartenden Widerstände eher durchzusetzen.

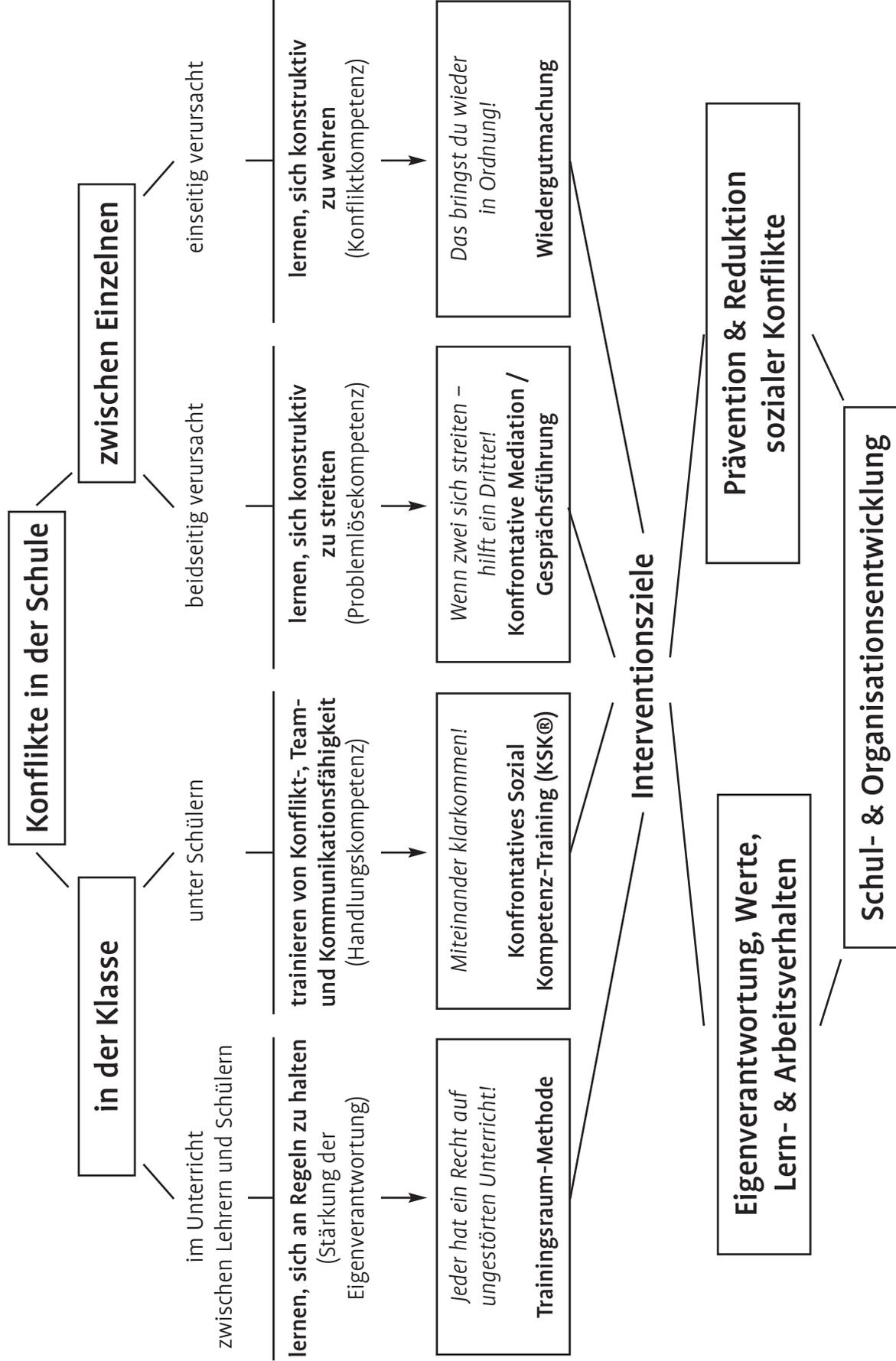
Welche Erfolge allerdings bei der Vermittlung von sozialen und interkulturellen Kompetenzen sowie bei der Prävention in der Schule tatsächlich erreicht werden und wie dauerhaft sie sind, hängt nicht nur vom „Konzept“ und von Fortbildungsprogrammen ab, sondern ganz entscheidend davon, in welchem Maße und wie beständig die Intervention auf Norm abweichendes Verhalten von den Lehrpersonen mitgetragen wird. Erlahmt das Engagement, steigen die aggressiven und gewalttätigen Handlungen wieder an. Daher ist uns das Prinzip der Nachhaltigkeit besonders wichtig. Die Anwendung der konfrontativen Methode ist kein Projekt, sondern bündelt verschiedene pädagogische Ansätze im Sinne eines konfrontativen Arbeitsstils im Umgang mit jungen Menschen, die im weitesten Sinn Probleme mit sich und im Miteinander haben. Der „Konfrontative Stil“<sup>38</sup> bzw. Ansatz in der pädagogischen Praxis ist hier nicht über eine kurze „pädagogische Impfung“ möglich. Die Pädagogen müssen die Anforderungen, ihre Haltung und Einstellung in Bezug auf diesen Ansatz in Fort- und Weiterbildungen einüben und überprüfen, bevor sie diese Methode bei ihren Schülern anwenden.<sup>39</sup>

<sup>38</sup> Vgl. Schanzenbächer 2006; Kilb 2006

<sup>39</sup> Die Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin (ASFH) in Kooperation mit der „Werkstatt für Soziale Kompetenz & Prävention“ der Hans-Böckler-Schule hat im April 2006 den ersten berufsbegleitenden Zertifikatskurs zum „Pädagogen für Vermittlung sozialer Kompetenzen und Gewaltprävention“ mit 19 Lehrpersonen gestartet. Das Qualifizierungsprojekt zur Verbesserung der Erziehungs- und Handlungskompetenzen von Lehrkräften in Berliner Schulen beinhaltet die Anwendung der Methoden-Bausteine, des von uns entwickelten Interventionsprogramms „Konfrontative Pädagogik in der Schule“. Der Zertifikatskurs wird aus ESF-Mitteln durch die SenBJS gefördert. Ein weiterer Kurs beginnt ab Februar 2007. Weitere Informationen unter [www.asfh-berlin.de](http://www.asfh-berlin.de) >Rubrik Weiterbildung> und [www.soziales-training.de](http://www.soziales-training.de).

# KONFRONTATIVE PÄDAGOGIK IN DER SCHULE / JUGENDHILFE

## SOZIALE KOMPETENZ & GEWALTPRÄVENTION



## Trainingsvertrag

Ich, .....

verpflichte mich, zu jedem Zeitpunkt des Trainings die folgenden Regeln einzuhalten:

1. Ich höre zu, wenn andere sprechen!
2. Ich beleidige, bedrohe oder verletze niemanden!
3. Ich mache niemanden fertig und lache keinen aus!
4. Ich befolge die Anweisungen der Trainer!
5. „Stopp!“ bedeutet Aussetzen jeden Handelns!
6. Ich behalte alles, was während des Trainings besprochen wird, für mich und erzähle es nicht weiter (Verschwiegenheit)!

### Einverständniserklärung \_\_\_\_\_

Wenn ich eine dieser Regeln verletze, akzeptiere ich die „**Vier Level der Konfrontation**“. Wenn die Trainer mich auffordern, unterstütze ich aktiv die Konfrontation eines Mitschülers.

Datum: ..... Unterschrift (*Schüler*): .....

Datum: ..... Unterschrift (*Eltern*): .....

.....  
(*Trainer*)

.....  
(*Trainer*)

\_\_\_\_\_

**„VIER LEVEL DER KONFRONTATION“****1. Level: Freundlich – nonverbal**

Mit einer freundlichen Geste wird der Schüler auf seinen Regelverstoß aufmerksam gemacht. Unterlässt er den Regelverstoß, endet die Konfrontation auf dieser Stufe.

**2. Level: Unfreundlich – nonverbal**

Die Geste wird mit einem ernsten Gesichtsausdruck unterstützt und wiederholt. Unterlässt er den Regelverstoß, endet die Konfrontation auf dieser Stufe.

**3. Level: Unfreundlich – verbal**

Der Schüler wird mit drei Fragen konfrontiert, d.h. er wird unmissverständlich (im klaren Befehlston) aufgefordert, die folgenden Fragen zu beantworten: (1) „Was tust du gerade?“ (2) „Gegen welche Regel hast du verstoßen?“ (3) „Was passiert, wenn du wieder gegen die Regel verstößt?“ („Möchtest du hier bleiben oder gehen?“) Der Schüler weiß, dass er die Entscheidungsfreiheit bei einer weiteren Regelverletzung nicht mehr hat. Daher ist die Frage 3 sehr wichtig, denn sie weist den Schüler deutlich darauf hin, dass ihm bei einem erneuten Regelverstoß die Fragen nicht mehr gestellt werden!

**4. Level: Konfrontation durch die Gruppe**

Die Konfrontation ist jetzt für den Schüler schwerwiegender und unangenehm. Nicht der Regelverstoß steht zur Debatte, sondern dass der Schüler die Konfrontation nicht akzeptiert. Der Schüler weiß, dass er jetzt die Trainingsstunde verlassen muss. Bis zur nächsten Sitzung muss er sich schriftlich mit dem Regelverstoß auseinandersetzen und einen „Rückkehrplan“ erstellen. Der Schüler muss den Plan in der nächsten Trainingsstunde der Gruppe vorstellen und wird von den Trainern und der Gruppe, „ohne wenn und aber“, mit der Frage konfrontiert: „Wie willst du uns zeigen, dass du dich in Zukunft an die vereinbarten Regeln halten willst?“. Die Trainer, gemeinsam mit der Gruppe, entscheiden, ob der „Plan“ angenommen wird und der Schüler das Training fortsetzen darf.

**ROLAND BÜCHNER**

- Berufsqualifizierter Abschluss als Dipl. Politologe und Dipl. Sozialpädagoge.
- Seit 1984 Berufsschul-Sozialpädagoge an der Hans-Böckler-Schule (OSZ) Berlin.

**Weiterbildung:**

- 1999–2000: Berufsbegleitende Fortbildung zum Schul-Mediator nach dem Berliner Konfliktlotsen-Modell durch Ortrud Hagedorn (LISUM Berlin).
- 2002–2003: Zusatzausbildung zum AAT/CT-Trainer® durch Prof. Dr. Jens Weidner (HAW Hamburg).

**Arbeitsschwerpunkte:**

- Seit 1984: Sozialpädagogische Beratung und Konfliktbearbeitung (Vermittlung sozialer Kompetenzen und Prävention) sowie Durchführung von KSK-Trainingskursen für sozial benachteiligte Jugendliche in Maßnahmen der schulischen Berufsvorbereitung und -ausbildung.
- Seit 2000 Durchführung von Fort- und Weiterbildungen für Multiplikatoren zur Förderung sozialer und interkultureller Kompetenzen sowie Gewaltprävention.
- Seit 2006: Leitung eines Zertifikatskurses „Pädagogin/Pädagoge für Vermittlung sozialer Kompetenzen und Gewaltprävention“ (gemeinsam mit Martin Ziegler) in Kooperation mit der Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin (ASFH) und der SenBJS.

**Veröffentlichungen:**

- Büchner, R. (2003): „Konfliktbearbeitung als Gewaltprävention an der Schnittstelle von Schule – Ausbildung – Beruf“. Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung e.V. (Hg.): Lehrbrief für das Fort- und Weiterbildungsmodell: „Unsere Schule...“ Gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Göttingen. Bezug unter: [info@ibbw.de](mailto:info@ibbw.de).
- Büchner, R. (2003): „Gewalterfahrungen und Kriminalitätsfurcht von Jugendlichen an der Hans-Böckler-Schule in Berlin-Kreuzberg“. In: Verstehen und Helfen IV. SenBJS (Hg.). Berlin.
- Büchner, R./Ziegler, M. (2004): „Was tun mit den Schwierig(st)en“ – Ein Interventions- und Trainingsprogramm für Mehrfachtäter in der Berliner Schule. Im Internet abrufbar unter: [www.soziales-training.de](http://www.soziales-training.de).
- Koch-Laugwitz, U./Büchner, R. (Hg.) (2005): „Konfrontative Pädagogik“ – Neue Handlungsstrategien im Umgang mit Kindern und Jugendlichen als Täter und Opfer in einer Erziehenden Schule. Dokumentation zur Fachtagung am 26. April 2005 in der Friedrich-Ebert-Stiftung Berlin. Bezug unter: [www.soziales-training.de](http://www.soziales-training.de).
- Büchner, R. (2006): „Soziale Kompetenz und Gewaltprävention – Das Interventionsprogramm „Konfrontative Pädagogik in der Schule“. In: Kilb, R./Weidner, J./Gall, R. (Hg.): Konfrontative Pädagogik in der Schule. Anti-Aggressivitäts- und Coolnesstraining. Weinheim.

**Sonstiges:**

- 2006: Preisträger im Rahmen des bundesweiten Wettbewerbs „Im Netz gegen Rechts – Arbeitswelt aktiv“ des Vereins gegen Ausländerfeindlichkeit und Rassismus „Mach meinen Kumpel nicht an!“ e.V. beim DGB – Bildungswerk Düsseldorf – Bereich Migration und Qualifizierung (gemeinsam mit Martin Ziegler).

Kontakt: [roland.buechner@soziales-training.de](mailto:roland.buechner@soziales-training.de)

**Schullaufbahn:**

- Berufsqualifizierter Abschluss als Studienrat mit technisch-wissenschaftlichem Fach: Metalltechnik und Sozialkunde.
- Seit 1978: Berufsschullehrer an der Hans-Böckler-Schule (OSZ) Berlin-Kreuzberg.
- Seit 1986: Berufsschullehrer im Rahmen der schulischen Berufsvorbereitung und -ausbildung straffällig gewordener Jugendlicher und Heranwachsender in der Jugendstrafanstalt Berlin.

**Weiterbildung:**

- 1994: Zusatzausbildung zum „Restaurator im Metallgestalter-Handwerk“ am „Europäischen Zentrum für Handwerker im Denkmalschutz“ in Venedig.
- 2002–2003: Zusatzausbildung zum AAT/CT-Trainer® durch Prof. Dr. Jens Weidner (HAW Hamburg).

**Arbeitsschwerpunkte:**

- Durchführung verschiedener Projekte zur Förderung der Sozialkompetenz und Gewaltprävention (gemeinsam mit Roland Büchner). Im Überblick: [www.soziales-training.de](http://www.soziales-training.de) <Rubrik Projekte>.

**Veröffentlichungen:**

- Siehe Autorenhinweise Büchner

**Sonstiges:**

- 2006: Verleihung des Verdienstkreuzes am Bande des Verdienstordens der Bundesrepublik Deutschland u. a. aufgrund des Engagements im Umgang mit (mehrfach-) auffälligen, aggressiven jungen Menschen in Schule und Jugendvollzug.

Kontakt über Roland Büchner: [roland.buechner@soziales-training.de](mailto:roland.buechner@soziales-training.de)

## MARIANNE FELDE 1. Einleitung

**Ganzheitliche  
Erziehung und  
Bildung –  
ein Versuch der  
Definition und  
Umsetzung**

**Dem Kinde im Menschen**

„In jedem Menschen ist ein Kind verborgen, das heißt Bildnertrieb und will als liebstes Spiel- und Ernst-Zeug nicht das bis auf den letzten Rest nachgearbeitete Miniatur-Schiff, sondern die Walnußschale mit der Vogelfeder als Segelmast und dem Kieselstein als Kapitän. Das will auch in der Kunst mit-spielen, mit-schaffen dürfen und nicht so sehr bloß bewundernder Zuschauer sein, denn dieses ‚Kind im Menschen‘ ist der unsterbliche Schöpfer in ihm...“<sup>1</sup>

**Manche freilich...**

„...Ganz vergessener Völker Müdigkeiten  
kann ich nicht abtun von meinen Lidern,  
noch weghalten von der erschrockenen Seele  
stummes Niederfallen ferner Sterne.

Viele Geschicke weben neben dem meinen,  
durcheinander spielt sie alle das Dasein,  
und mein Teil ist mehr als dieses Lebens  
schlanke Flamme oder schmale Leier.“<sup>2</sup>

In ihrer Entwicklung befinden sich junge Menschen in einem Spannungsfeld, das – wie ich finde – durch die beiden vorstehenden Texte sehr treffend charakterisiert wird. In ihnen kommen grundlegende Intentionen für eine bestmögliche Förderung zum Ausdruck.

**Der Mensch zwischen  
Ego und Gemeinschaft**

Einerseits schafft die Entwicklung von Kreativität als unbändige Schöpfer-Lust eine starke und notwendige Konzentration auf das Ego, andererseits legt die Beschäftigung mit „ganz vergessenen Völkern“ und „vielen Geschicken, die neben dem meinen weben“, die Grundlage für einen sensiblen Umgang mit der Einbindung in soziale Zusammenhänge und weckt Verantwortung für andere, wobei die Erkenntnis, dass „mein Teil mehr ist als dieses Lebens schlanke Flamme oder schmale Leier“, letztlich die Voraussetzung bildet für die erforderliche Wahrnehmung von Verantwortung als Mensch auf dieser Erde.

Ich bin sicher: Die Fähigkeit, sich erfolgreich in diesem Spannungsfeld zu bewegen, ohne den einen oder den anderen der entgegen gesetzten Pole zu vernachlässigen, bringen Kinder und Jugendliche glücklicherweise mit; wir als Erziehende müssen sie in dieser Hinsicht nicht nach unserem Bilde formen oder gar verbiegen, denn sie haben alles, was sie brauchen. Das wissen wir und stärken in diesem Sinne ihr Selbstwertgefühl durch unser Vertrauen und fördern ihre Entwicklung entsprechend.

<sup>1</sup> Ch. Morgenstern: Alle Galgenlieder, Vorwort zur 15. Auflage 1913, Wiesbaden 1947

<sup>2</sup> Hugo von Hofmannsthal, in: G. Stein/E. Zickel (Hrsg.): Die Silberfracht – Gedichte, Frankfurt a. M. 1952

## 2. Leitbild der Erziehung (in Anlehnung an das Schulprogramm der Lindhorst-Schule)

In der Schule ist es unser Ziel, die uns anvertrauten Jugendlichen als wache, lebendige Menschen wahrzunehmen und ihnen zu helfen, ein Bewusstsein für ihre Verantwortung zu entwickeln sowie die Bereitschaft, diese auch zu übernehmen. Unter diesem Begriff verstehen wir hier sowohl die Verantwortung für die eigene Person (das Individuum) als auch für das jeweilige Umfeld (die gesellschaftliche Einbindung) sowie für gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge in einem demokratischen Lebensraum.

Von großer Bedeutung ist hierbei die Erkenntnis, dass der Wunsch nach Veränderung primär durch das Individuum selbst realisiert werden kann. Alle anderen Veränderungen basieren auf dieser Prämisse.

### 2.1. Maximen

Der einzige Mensch, den du verändern kannst, bist du selbst. Alle weiteren Veränderungen werden dadurch hervorgerufen, dass du selbst dich auf eine Weise in dein Umfeld einbringst, die Einfluss auf das Verhalten deiner Mitmenschen nimmt.

Du kannst diesen Einfluss haben, also nimm ihn wahr! Du bist – wie alle anderen Menschen auch – einzigartig und wertvoll; es hat eine Bedeutung, was du denkst und tust! Wenn du selbst dich nicht wertschätzt, wird es auch niemand sonst tun. Du wirst und du darfst Fehler machen, aber suche die Verantwortung hierfür nicht bei anderen Menschen, sondern übernehme sie für dich selbst! Finde die Ursachen für deine Fehler heraus, akzeptiere sie als Fehler und lerne daraus! Lebe so, dass das, was du sagst oder vertrittst, mit deinen Handlungen übereinstimmt! Wenn du beispielsweise für den Frieden in der Welt eintrittst, aber gleichzeitig ständig wegen jeder kleinen Meinungsverschiedenheit mit deinen MitschülerInnen oder KollegInnen Streit hast, bist du nicht glaubwürdig. Finde heraus, was in diesem Fall Frieden für dich bedeutet!

Nimm die Vorstellungen und die Kritik deiner Mitmenschen ernst und prüfe sie, ohne sie kritiklos zu übernehmen! Gestehe auch anderen Menschen Fehler zu! Wenn du Konflikte hast, löse sie gewaltfrei und mit Interesse, ohne dich widerspruchslos unterzuordnen! Nimm angebotene Hilfen in Anspruch, denn du hast ein Recht auf Unterstützung wie jeder andere Mensch auch. Niemand kann jedes Problem immer aus eigener Kraft lösen.

Diese Maximen gelten sowohl für Jugendliche als auch für Erwachsene, die gemeinsam und voneinander lernen. Um dies ständig präsent zu erhalten, ist es erforderlich, dass alle Inhalte die Prinzipien von Gleichberechtigung und Gleichverpflichtung in einer demokratischen Schule widerspiegeln.

### 2.2. Feststellung von Vielfalt auf der Basis gegenseitigen Respekts

Ganzheitliches Lernen – unter anderem durch fächerübergreifendes, projektorientiertes Arbeiten unter Berücksichtigung der angestrebten Ziele – ist ein durchgängiges Prinzip. Teamentwicklung findet auf allen Ebenen statt. Ganzheitliche Bildung und Erziehung erleben wir in einem gewaltfreien, von gegenseitigem Respekt und Vertrauen gekennzeichneten Miteinander von Lehrenden und Lernenden.

Die Begegnung mit einer möglichst großen Vielfalt unterschiedlicher kultureller und ideeller Einflüsse begrüßen und fördern wir unter dem Aspekt, Unter-

***Für sich selbst und  
das gesellschaftliche  
Umfeld Verantwortung  
übernehmen***

***Der einzige Mensch,  
den ich verändern  
kann, bin ich selbst***

***Ganzheitliches Lernen als  
durchgängiges Prinzip***

schiede zu erkennen und sich abzugrenzen, Gemeinsamkeiten festzustellen und zu entwickeln, sich unter der Voraussetzung von Akzeptanz, Respekt und Toleranz miteinander auszutauschen und gegenseitig anzuregen.

**Eine gemeinsame  
Schule für alle**

**2.3. Besondere Probleme an der Hauptschule**

Begegnung mit Vielfalt, Neugier aufeinander, Akzeptanz von Verschiedenartigkeit, Respekt vor allen Geschöpfen sowie Freude am Leben entwickeln sich nach unseren Vorstellungen am besten in einer gemeinsamen Schule für alle Kinder und Jugendlichen unabhängig von ihren unterschiedlichen kognitiven und intellektuellen Fähigkeiten.

Viele unserer Schüler kommen mit einem sehr niedrigen Selbstwertgefühl zu uns. In der Grundschule haben sie immer wieder erfahren, dass sie den Anforderungen nicht genügen. Über viele Jahre hinweg haben sie sich nicht nur als Schüler mit in einigen Bereichen mangelhaften Leistungen erlebt, sondern als schlechter Schüler insgesamt. Da Kinder (und Jugendliche) zwischen Schüler- und Personsein nicht bzw. nur schwer unterscheiden können – was selbst vielen Erwachsenen nicht immer gelingt – entwickelt sich in ihnen oftmals die Vorstellung, sie seien insgesamt ein „schlechter“ Mensch. Die Fremdwahrnehmung wird zur Selbstwahrnehmung. Sie reagieren mit Resignation bis Aggression auf die aus ihrer Sicht erlittenen Verletzungen. Zum großen Teil verbinden sie mit dem Lernen in der Schule zahlreiche negative Erlebnisse, Frustration, Diskriminierung, Erniedrigungen. Häufig sind dadurch negative Einstellungen der Schule und den LehrerInnen gegenüber entstanden. U. A. haben ihre schulischen Misserfolgskarrieren bei der Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten mitgewirkt.

Bereits in der Grundschule haben viele von ihnen immer wieder zu hören bekommen, dass die „Doofen“ auf die Hauptschule kämen, die Hauptschule eine Restschule sei und Hauptschüler keine Chance in unserer Gesellschaft hätten. Die Voraussetzungen für ihr Lernen in der neuen Schule sind denkbar ungünstig, auch wenn wir berücksichtigen und erleben, dass letztlich viele von ihnen denn doch neue Hoffnungen mit dem Schulwechsel verbinden und durch die Tatsache, dass sie oftmals zum ersten Mal in ihrem Schülerleben auch gute Zensuren bekommen, neue Motivationen entwickeln.

Wir sind der Meinung, dass es deshalb besonders wichtig ist, dass positive Beziehungen zu den LehrerInnen aufgebaut werden, eine Klassengemeinschaft entsteht, in der sich alle wohl und sicher fühlen, und die SchülerInnen wieder eine positive Einstellung zur Schule und zum Lernen entwickeln. Das erreichen wir vor allem mit Achtsamkeit und Anerkennung und damit, dass wir Erwachsene glaubwürdige Vorbilder abgeben. Starre Regeln und inhaltslose Strafen helfen hier nicht weiter. Deswegen ist uns wichtig in allen SchülerInnen – so schwer das auch manchmal sein mag – zu allererst das Positive zu sehen und sie als wertvolle Menschen zu akzeptieren. Sollten einzelne Handlungen nicht den in Klasse und Schule geltenden Regeln entsprechen, müssen SchülerInnen zum einen dafür die Verantwortung übernehmen und zum anderen unterstützen die PädagogInnen sie bei der Weiterentwicklung ihres Verhalten hin zu gemeinschaftlich akzeptablen Formen der Umgangs miteinander.

**Jeder Mensch hat  
Fähigkeiten**

Jeder Mensch hat Fähigkeiten in den unterschiedlichsten Bereichen und es lohnt sich, diese wahrzunehmen, zu fördern und zu pflegen. Dies beinhaltet die strikte Ablehnung totalitärer, undemokratischer, rassistischer und Menschenverachtender Ideologien, gegen die wir mit Entschiedenheit vorgehen und

denen wir keinen Raum bieten.

#### **2.4. Demokratischer Umgang miteinander in einer demokratischen Schule für alle**

Sachverhalte, die den allgemeinen Schulablauf betreffen, werden in gemeinsamen Gesprächen transparent gemacht und diskutiert. Entscheidungen werden auf der Grundlage eines Gespräches unter Einbeziehung aller Beteiligten herbeigeführt.

Wir treffen Entscheidungen unter dem Prinzip extensiver Ausnutzung bestehender Freiräume und lassen uns nicht von der Angst vor Fehlern leiten. Für eventuelle Fehlentscheidungen übernehmen wir die Verantwortung und setzen uns erneut mit der entsprechenden Problematik auseinander, um zu einer angemessenen Lösung zu finden. Kritische Überprüfung und Evaluation sind uns stets willkommen und selbstverständlich, um den Prozess der Bewahrung von Traditionen und Erneuerung stets lebendig zu erhalten. Dabei heißt für uns „Tradition ... Bewahren des Feuers, nicht Anbeten der Asche!“ (Inscription am Rathaus in Bad Döben)

Die Bausteine unserer Arbeit zur Entwicklung und Stabilisierung sozialer Kompetenz basieren auf dem Prinzip, dass Förderung und Akzeptanz Vorrang vor Aussonderung haben. In diesem Zusammenhang sind uns folgende Aspekte besonders wichtig:

- Integration: unter dem Vorbehalt entsprechender Ausstattung nehmen wir unbegrenzt IntegrationsschülerInnen auf.
- Schuldistanz: Wir etablieren eine Beratungsstelle für Eltern und SchülerInnen zur Reintegration schuldistanzierter SchülerInnen.
- Wir vermeiden weitestgehend äußere Differenzierung, sorgen aber einerseits für die Qualifizierung von SchülerInnen zum Erwerb des mittleren Schulabschlusses, andererseits für praxisorientierten Unterricht zum Erwerb des erweiterten Hauptschulabschlusses.
- Wir berücksichtigen den individuellen Leistungszuwachs auch bei den Zeugnissensuren.
- „Soziales Lernen“ als Grundlage der Gewaltprävention ist in allen Jahrgangsstufen etabliert.
- Mediation: Konfliktberatung durch SchülerInnen und die Hall's Angels (Unterstützung der Pausenaufsichten durch SchülerInnen) sind in allen Jahrgängen verankert.
- Ethik/Religion: Ethik und Religion werden in Kooperation projektorientiert unterrichtet. Dies ist das Herzstück unseres Gesamtkonzepts „Soziales Lernen“ und die Grundlage für alle genannten Aktivitäten im auf Werte orientierenden Bereich.

An dieser Stelle sei ein wesentlicher Aspekt – der des KlassenlehrerInnenteams – herausgegriffen und im Weiteren näher beschrieben, da dieses Prinzip Voraussetzung für die Umsetzung der zuvor genannten Bausteine unserer Arbeit ist.

#### **2.5. Das Prinzip der KlassenlehrerInnenteams<sup>3</sup>**

Auf der Grundlage des o. a. Leitbildes ist es selbstverständlich und zwingend

***Freiräume nutzen***

***Bausteine der pädagogischen Arbeit an der Lindhorst-Schule***

***Förderung und Akzeptanz haben Vorrang vor Aussonderung***

**Unterricht nicht auf die  
Vermittlung kognitiven  
Wissens beschränken**

notwendig, dass die Aufgaben der LehrerInnen im Sinne einer ganzheitlichen Bildung und Erziehung sich nicht auf das Vermitteln kognitiven Wissens im Unterricht beschränken dürfen.

Unterricht und Erziehung bilden grundsätzlich eine Einheit. So jedenfalls sind sowohl das Schulgesetz als auch die Rahmenlehrpläne zu verstehen. Die Realität zeigt allerdings oft, dass die Verwirklichung dieser administrativen Vorgaben nicht so einfach ist und die erzieherischen Aufgaben unter dem Druck, Wissen vermitteln zu wollen und zu müssen, zu kurz kommen. An unserer Schule haben wir es immer wieder erlebt, dass in die Vermittlung fachlichen Wissens sehr viel pädagogisch-didaktische Energie gesteckt wird und die Überlegungen zur Umsetzung des Erziehungsauftrages nicht annähernd so umfangreich sind. Vor allem haben wir festgestellt, dass es nicht sinnvoll ist, den SchülerInnen alle 45 Minuten neue fachliche Inhalte vorzusetzen, von den SchülerInnen zu erwarten, dass sie sich alle 45 Minuten engagiert auf neue fachliche Inhalte einlassen. Traditionelle Formen des Fachlehrerprinzips haben sich aus unserer Sicht als ungünstig erwiesen.

Zur schrittweisen Realisierung dieser pädagogischen Ziele haben wir in der Johannes-Lindhorst-Schule zunächst das Prinzip des KlassenlehrerInnenteams bindend etabliert (s. Anhang S. 127). Es hat zur Förderung einer Atmosphäre des Wohlgefühls und eines entspannten Umgangs miteinander in allen Jahrgängen Vorrang vor dem Prinzip des FachlehrerInnen-Unterrichts und stellt die Basis für einen projektorientierten, Fächer verbindenden und fächerübergreifenden Unterricht dar.

Ein Blick in die Geschichte lehrt uns, dass beispielsweise in der Antike Lehrer und Erzieher in ‚Personalunion‘ am Leben der ihnen anvertrauten jungen Menschen Anteil hatten. Mehr denn je ist es erforderlich, dass wir die Tätigkeit des Pädagogen/der Pädagogin auch heute so verstehen und ausfüllen. In unserer Schule werden dringend LehrerInnen benötigt, die auf der Ebene emotionaler Zuwendung Prozesse im Bereich des „Sozialen Lernens“ anregen und in Bewegung halten, denn dadurch werden die Voraussetzungen für das kognitive Lernen überhaupt erst geschaffen. Deswegen versuchen wir soweit als möglich über Computer-Lernprogramme kognitives Wissen zu vermitteln. Selbstverständlich werden derartige Programme die Bildungsarbeit von LehrerInnen nie vollständig ersetzen können. Das wollen wir auch gar nicht. Wenn aber die Möglichkeit besteht, dass LehrerInnen sich Freiräume für die erzieherische Arbeit dadurch verschaffen, dass in bestimmten fachlichen Bereichen, in denen es sinnvoll ist, Computer ihre Arbeit übernehmen, dann sollten diese Möglichkeiten genutzt werden.

Wir brauchen LehrerInnen, die positive Beziehungen zu unseren SchülerInnen herstellen, deren Anspruch auf Zuwendung und Stärkung ihres Selbstwertgefühls erfüllen sowie verlässliche Bezugs- und Vertrauenspersonen sein können. Unsere Schule soll ein Ort sein, an dem Lernen und Leben mit Freude und Lust verbunden ist. Dies hat nichts mit „Kuschel- oder Schmusepädagogik“ zu tun. In dieser Hinsicht leisten wir gerade den Eltern gegenüber viel Aufklärungsarbeit, denn sie haben oftmals die Vorstellung, dass ihre Kinder zu wenig

<sup>3</sup> vgl. Schulprogramm der JLS, S. 9

lernten, wenn es an der Schule nicht „streng“ genug vor sich gehe. Wichtig erscheint uns in diesem Zusammenhang, SchülerInnen und Eltern nicht mit zusätzlichen/neuen Leistungsansprüchen und weiteren Erhöhungen der Stundentafel zu verunsichern. Leistung ist gut und wichtig, aber wie wollen wie sie erreichen? Wir denken, dass es nicht auf die Quantität, d.h. auf die Zahl der Stunden, die SchülerInnen in der Schule verbringen, ankommt, sondern auf die Qualität und hier spielt die sozioemotionale Seite eine ganz entscheidende Rolle.

## **2.6. Organisation des Unterrichts**

Das KlassenlehrerInnenteam deckt nach Möglichkeit den größten Teil des Unterrichts in der Lerngruppe ab und bildet nach Absprache mit Kollegium und Schulleitung das Gesamtteam der LehrerInnen einer Klasse.

Alle LehrerInnen erklären sich gern bereit

- mit einer KollegIn gemeinsam und gleichberechtigt KlassenlehrerIn zu sein,
- im Team zu arbeiten,
- mehrere Fächer zu unterrichten.

Diese Bereitschaft erwarten wir auch von allen neu hinzu kommenden LehrerInnen. Der Klassenunterricht wird nach inhaltlichem und zeitlichem Ermessen der KlassenlehrerInnenteams organisiert; das bietet u. a. Raum für projektorientiertes Lernen.

***Raum für projektorientiertes Lernen schaffen***

Eine besondere Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang dem KlassenlehrerInnen-Tag zu, der in unserer Schule freitags stattfindet; d.h. der Stundenplan wird so organisiert, dass jede Woche an diesem Tag in allen Klassen ausschließlich von beiden KlassenlehrerInnen Unterricht erteilt wird. Die inhaltliche und zeitliche Organisation dieses Tages mit der jeweils unterschiedlichen Schwerpunktbildung obliegt ausschließlich dem KlassenlehrerInnenteam in Absprache mit der Lerngruppe.

***Immer freitags ist KlassenlehrerInnen-Tag***

Hierdurch wird die Möglichkeit eröffnet und inzwischen auch intensiv genutzt, Lernen an außerschulischen Lernorten wahrzunehmen (Museums- und Ausstellungsbesuche o. ä.), Wochenendfahrten mit thematischem Schwerpunkt anzubieten, den Sportunterricht zu bündeln, indem ca. alle sechs Wochen ein Breitensporttag durchgeführt wird, Übungstage zum „Sozialen Lernen“ und zum Methodentraining einzurichten, Konfliktbewältigung durch Mediationsprojekte in Gang zu setzen, intensiv musische Aktivitäten zu betreiben und vieles mehr.

***Unterschiedlichste Lernaktivitäten sind möglich***

Der Kreativität der KollegInnen sind in dieser Hinsicht keine Grenzen gesetzt. Diese erleben den KlassenlehrerInnen-Tag incl. seiner Planung, Durchführung und Nachbereitung zwar als äußerst arbeitsintensiv, jedoch auch als anregend, beglückend und belebend und genießen die Chance, selbstverantwortlich und schöpferisch tätig zu sein als wesentliche Voraussetzung, ihre schöpferische Freude an die SchülerInnen weiterzugeben und sie mit zunehmender Reife immer stärker in den Vorbereitungsprozess einzubinden.

***SchülerInnen in die Vorbereitung einbeziehen***

### 3. Projekttag zum Thema ‚Geschlechterrollen‘ – ein Beispiel für die Gestaltung von KlassenlehrerInnen-Tagen

Im Rahmen eines Studientages im Dezember 2005 plante ein Team von drei KollegInnen (Ralf Heinzemann-Treu, Ines Lohr und Marianne Felde) eine Reihe von zunächst vier Projekttagen zum Thema ‚Geschlechterrollen‘, die in allen 7. und 8. Klassen der JLS unter Einbeziehung der KlassenlehrerInnenteams durchgeführt werden sollten.

Unsere Intentionen in diesem Zusammenhang beziehen sich auf

- die Verdeutlichung unterschiedlicher Geschlechterrollen in unserem gesellschaftlichen System,
- die Feststellung von Ungerechtigkeiten in dieser Festlegung,
- das Aufzeigen historisch bedingter soziokultureller und religiöser Wurzeln für die unterschiedlichen Geschlechterrollen,
- die Erkenntnis, dass starre Geschlechterrollen beide Geschlechter benachteiligen und keinesfalls natur- oder gottgegeben sind,
- die Anregung, alternative Lebensformen kennen zu lernen und auszuprobieren,
- die Unterstützung von Selbstfindungsprozessen, in denen bestehende Vorurteile bewusst gemacht und möglichst verändert werden.

Die Projekttag werden von den KlassenlehrerInnenteams am KlassenlehrerInnen-Tag durchgeführt (Ines war im Dezember 2005 Klassenlehrerin einer 7. Klasse). Ralf als Katechet und Marianne als Schulleiterin begleiten und ergänzen das KlassenlehrerInnenteam.

#### *Ralf in Frauenkleidern*

#### **3.1. Die Bewusstmachung unterschiedlicher Geschlechterrollen**

Der erste Projekttag, der vor allem der Bewusstmachung unterschiedlicher Geschlechterrollen dient, beginnt mit einer Provokation: Während Ines und Marianne mit den SchülerInnen bereits im Stuhlkreis sitzen, erscheint Ralf verspätet in Frauenkleidern und begründet seine Verspätung mit einer Laufmasche, weshalb er noch seine Strumpfhose wechseln musste.

Alle KollegInnen verhalten sich so, als ob Ralfs Outfit selbstverständlich sei. Die Äußerungen der SchülerInnen zeigen eine Palette von Verunsicherung, Verwirrung und Belustigung. Wir nehmen dies zum Anlass, eine Verabredung

für alle Projekttag zu treffen: Niemand wird beleidigt, gekränkt, beschimpft, ausgelacht oder in anderer Weise diffamiert; Kritik wird in angemessener Form geäußert. Jede/r SchülerIn und jede/r LehrerIn haben das gleiche Recht auf respektvollen Umgang. Auf dieses Verhaltensmuster einigt sich die gesamte Gruppe und verabredet ein Handzeichen, das bei Verstößen gegen diese Regel von jedem Gruppenmitglied gegeben werden kann.

Die SchülerInnen nennen Verhaltensweisen oder Eigenschaften, die sie für „typisch männlich“ oder „typisch weiblich“ halten. Diese werden kommentarlos auf zwei großen Plakaten fixiert.



*Sind wir das wirklich? Gemeinsam betrachten wir uns im Film.*

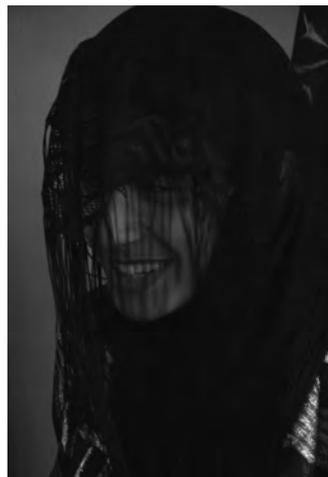
Nachdem Ralf sich umgezogen hat, führt das LehrerInnenteam für die Klasse ein kurzes Stegreifspiel auf, in dem die Geschlechterrollen vertauscht sind:

Eine vierköpfige Familie (Vater, Mutter, Sohn und Tochter) will in den Urlaub fahren und gerät am Frühstückstisch in die üblichen Streitereien über das Packen, den Zeitpunkt der Abreise, die Aufgabenverteilung usw. Mutter und Tochter übernehmen die charakteristischen männlichen Rollen wie Gepäck zum Auto bringen, sich bei Tisch bedienen lassen usw., Vater und Sohn die weiblichen wie Proviant zubereiten, sich noch schnell schminken usw.

Das Spiel belustigt die SchülerInnen und regt sie dazu an, nach einer kurzen Pause in vier kleinen Gruppen ebenfalls Stegreifspiele als Fortsetzung der soeben gesehenen Szene zu entwickeln und aufzuführen: Dieselbe Familie beim Autofahren, bei der Ankunft im Hotel, am Strand und im Restaurant beim Abendessen. Diese Szenen werden mit viel Freude und Kreativität vor dem Plenum aufgeführt.

Nach einer weiteren kurzen Pause erhalten die SchülerInnen geschlechtsdifferenziert die Möglichkeit, sich mit von den LehrerInnen mitgebrachten Kleidungsstücken als Jungen bzw. als Mädchen zu verkleiden und entsprechend zu schminken. Sie tun dies mit viel Vergnügen und Phantasie. Bei der anschließenden gegenseitigen Präsentation gibt es ebenfalls viel Gelächter und Beifall. Schließlich werden Fotos von den Gruppen der verkleideten Mädchen und Jungen aufgenommen, die jede SchülerIn mit nach Hause nehmen kann.

In der abschließenden „Blitzlichtrunde“ im Stuhlkreis äußern sich durchweg alle SchülerInnen positiv zum soeben erlebten Projekttag. Dieser Projekttag wurde inzwischen mit ähnlichem Erfolg in zwei 7. und einer 8. Klasse durchgeführt.



*Mehmet als verschleierte Schönheit.*



*Sitzt mein Busen auch richtig?*

### 3.2. Ungerechtigkeiten durch die festgelegten Geschlechterrollen

Auch der zweite Projekttag, der speziell für Ungerechtigkeiten durch die festgelegten Geschlechterrollen sensibilisieren soll, beginnt mit einem Stegreifspiel des LehrerInnenteams. Es werden Großmutter und Großvater gezeigt, die während des Urlaubs der Eltern auf ihre im Teenageralter befindlichen Enkelkinder (Junge und Mädchen) aufpassen sollen. Diesmal werden die traditionellen Rollen gespielt: Der Junge darf später nach Hause kommen als das Mädchen, da er „nicht so viel zu verlieren hat“. Die Großmutter muss zu Hause bleiben und für alles sorgen, der Großvater darf an sein eigenes Vergnügen denken und traditionsgemäß in die Kneipe gehen.

Anschließend besprechen die SchülerInnen in vier Kleingruppen, nach Jungen und Mädchen getrennt, mit jeweils einer LehrerIn die Ergebnisse der Umfrage, die sie in der vergangenen Woche durchgeführt haben.



*Die Rollenmuster in der Familie sind vertauscht!*

### **SchülerInnen befragen ihre Großeltern**

Sie hatten die Aufgabe, mindestens drei Menschen ihrer Großelterngeneration – ggf. auch die eigenen Großeltern – zu den in ihrer Jugend üblichen Verhaltensmustern zu befragen; z.B.: Wer hat in eurer Familie das Geld verdient? Wer hat die Entscheidungen bezüglich der Ausbildung der Kinder getroffen? Wer hat die Arbeiten im Haushalt verrichtet? Wer hat sich um die Kinder gekümmert? Wer hat die Kinder im Haushalt geholfen? Wann warst du zum ersten Mal verliebt? Durftest du deinen Freund/deine Freundin mit nach Hause bringen? Diese und ähnliche Fragen wurden von den SchülerInnen im Unterricht selbst entwickelt. Bei der Auswertung verhalten sie sich interaktiv, zeigen sich interessiert an den Ergebnissen der MitschülerInnen und setzen diese in Beziehung zu ihren eigenen Lebensumständen.

Im anschließenden Plenum dürfen die SchülerInnen eine ihrer KlassenlehrerInnen zu den Lebensbedingungen ihrer Jugendzeit befragen, was sie mit viel Ausdauer und Offenheit tun.

Nach einer kurzen Pause zeigen wir der Gruppe den Film „Kick it like Beckham“, in dem es um ein junges indisches Mädchen in England geht, das sich nicht traditionell geschlechtsrollenspezifisch verhält, sondern in einer Mannschaft oder besser Frauschaft Fußball spielt und sich letztlich gegen die Erwartungen ihrer Eltern durchsetzt. Der eindrucksvolle und überzeugend inszenierte Film gefällt der Klasse sehr, sodass auch in der Blitzlichtrunde des zweiten Projekttag das Echo der SchülerInnen positiv ausfällt. Dieser Projekttag wurde bisher mit einer 7. und einer 8. Klasse durchgeführt.

### **3.3. Historische Wurzeln bestehender geschlechtsspezifischer Ungerechtigkeiten**

Am dritten Projekttag, der die historischen Wurzeln bestehender Ungerechtigkeiten aufzeigen soll, wollen wir wiederum in provokanter Weise geschlechtsspezifische Ungerechtigkeiten verdeutlichen: Mit Hilfe einer fiktiven Geschichte (Marianne muss zu einer Quizsendung über Fußball nach Köln und hat keine Ahnung davon) werden die SchülerInnen veranlasst, alle ihre Kenntnisse über Fußball stichwortartig zu äußern.



*Sind es nicht schöne Frauen?*



*Die Mädchen sehen aus wie wilde Kerle!*

Obwohl wir alle Äußerungen über Gebühr loben, werden jedoch nur die Äußerungen der Mädchen auf ein Plakat geschrieben. Wir sind überrascht, wie lange es dauert, bis die ersten Proteste kommen. Daraufhin wird ein Extra-Plakat für die Jungen eingerichtet, jedoch am Ende zensiert, für unwichtig erklärt und letztendlich in den Müll geworfen. Anhand dieser drastischen Ungerechtigkeit ist es nicht schwer, die Aufmerksamkeit der SchülerInnen gezielt auf in Gegenwart und Vergangenheit übliche Ungerechtigkeiten zu lenken.

Wir sitzen im Stuhlkreis, die LehrerInnen veranstalten zu stimmungsvoller leiser Trommelmusik ein „Blitzlichtgewitter der Ungerechtigkeiten“, indem sie kommentarlos nacheinander kurze erfundene oder tatsächliche, in unserem oder einem anderen Kulturkreis stattgefundene, gestern geschehene oder Jahrhunderte zurückliegende Begebenheiten erzählen, in denen Frauen ganz offensichtlich benachteiligt wurden.

Nach einer Pause wird die Klasse in Kleingruppen eingeteilt, die jeweils mit einer Geschichte aus dem jüdischen, dem christlichen und dem islamischen Kulturkreis konfrontiert werden, in der Ungerechtigkeit aufgrund festgelegter Geschlechterrollen deutlich wird.

### **3.4. Der Missbrauch von Religionen zur Durchsetzung politischer Ziele**

In diesem Zusammenhang ist es uns besonders wichtig zu verdeutlichen, dass die Benachteiligung und Unterdrückung von Frauen nicht in den unterschiedlichen Religionen per se angelegt und als notwendig erwünscht ist, sondern immer religiöse Vorstellungen für bestimmte Ziele genutzt und teilweise bewusst falsch interpretiert wurden.

Die SchülerInnen erhalten die Aufgabe, in der Gruppe eine der folgenden Möglichkeiten zur Präsentation ihrer Geschichte zu erarbeiten:

- Erarbeitung eines Rollenspiels,
- Verfassen eines Gedichts,
- Gestaltung eines Bildes,
- Gestaltung eines Standbildes aus Menschen (lebende Dia-Show),
- Erarbeitung eines Sprechgesanges.

**Benachteiligungen  
bewusst wahrnehmen**

Außerdem besprechen sie in der Kleingruppe ihre Gedanken und Gefühle zu dem, was sie gehört oder gelesen haben, und äußern eigene Wünsche bezüglich einer Partnerschaft.

Im Plenum stellen die Gruppen ihre Ergebnisse vor. Eine Gruppe hat ein Rollenspiel erarbeitet, eine ein lebendes Standbild gestellt, die dritte Gruppe hat sich für die Zeichnung eines Comic-Strips entschieden. In der Blitzlichtrunde zum Schluss des Tages sind die SchülerInnen ernst und offensichtlich noch in Gedanken versunken, äußern sich jedoch trotzdem positiv zum Tagesverlauf. Auch dieser Projekttag wurde bisher mit einer 7. und einer 8. Klasse durchgeführt.

***Nachteile der  
Geschlechterrollen für  
Jungen und Männer***

**3.5. Die Nachteile der traditionellen männlichen Rolle**

Ursprünglich hatten wir die Absicht, den vierten Projekttag zur Einführung in das Thema „Gleichgeschlechtliche Liebe“ zu nutzen, sind allerdings inzwischen zu der Auffassung gelangt, dass mindestens ein weiterer Projekttag notwendig ist, um das komplexe Gesamtthema halbwegs angemessen zu bearbeiten. So soll nun der vierte Projekttag, der bisher noch nicht durchgeführt wurde, speziell die Nachteile der traditionellen männlichen Rolle für die Männer in den Vordergrund rücken, damit deutlich wird, dass die starre Rollenfixierung tatsächlich Unrecht für beide Geschlechter schafft. Hier wird es uns darum gehen, insbesondere das Verhältnis von Männern zu ihren Kindern zu fokussieren und damit die Vaterrolle in ein neues Licht zu rücken.

**4. Weitere Planung**

Gewiss bedarf es noch mehrerer Projektstage, um gleichgeschlechtliche Liebe, alternative Formen des Zusammenlebens und insgesamt die Hoffnung auf eine für Männer und Frauen gerechte Gesellschaft in den Vordergrund des Interesses zu rücken und den Einsatz hierfür als lohnenswert zu betrachten.

**5. Schlussbetrachtung**

Die intensive Beschäftigung mit einem solchen vielschichtigen Thema wie Geschlechterrollen hat uns viel Arbeit und viel Freude gemacht und wird dies auch zukünftig tun. Ohne die zuvor beschriebenen pädagogischen und schulpolitischen Ziele sowie den Versuch ihrer Umsetzung durch die genannten Methoden und Möglichkeiten hätten wir gewiss nicht die in der Tat beglückende Erfahrung gemacht, dass auch wir als Erwachsene stets und ständig freudvoll von und mit den Jugendlichen lernen und immer wieder veranlasst werden, unsere Vorstellungen infrage zu stellen und neu zu entwickeln. Die Jugendlichen machten uns bewusst, dass wir bestimmte vorher gefasste Erwartungen an ihre Verhaltensweisen richteten, und kommentierten dies recht unbefangen, z.B.: „Sie haben bestimmt gedacht, dass ich ein Macho-Typ bin, nicht?“ Gemeinsames Lachen wirkt in einer solchen Situation befreiend und anregend.

Wenn das Prinzip des lebenslangen Lernens gefordert ist, worüber allgemein kein Zweifel mehr besteht, so sind wir als PädagogInnen die Ersten, die gefordert sind, es auch zu praktizieren. Oder wollen wir etwa hinter unseren eigenen Ansprüchen zurückbleiben?

***PädagogInnen lernen von  
den Jugendlichen***

## Prinzip der Klassenlehrerteams<sup>1</sup>

Zur Förderung einer Atmosphäre des Wohlfühls und eines entspannten Umgangs miteinander hat an unserer Schule in allen Jahrgängen das Prinzip des Klassenlehrerteams Vorrang vor dem Prinzip des Fachlehrer-Unterrichts. Das ist die Grundlage für einen projektorientierten, Fächer verbindenden und fächerübergreifenden Unterricht.

Das Klassenlehrerteam deckt nach Möglichkeit den größten Teil des Unterrichts ab und bildet nach Absprache mit Kollegium und Schulleitung das Gesamtteam der LehrerInnen einer Klasse.

Alle Lehrkräfte erklären sich zu Folgendem bereit:

- KlassenlehrerIn zu sein
- im Team zu arbeiten
- mehrere Fächer zu unterrichten.

Das erwarten wir auch von allen Lehrkräften, die neu hinzukommen. Der Klassenunterricht wird nach inhaltlichem und zeitlichem Ermessen der Klassenlehrer-Teams organisiert, das bietet u. a. Raum für projektorientiertes Lernen.

### KlassenlehrerInnen-Tag

Der Freitag bleibt als KlassenlehrerInnen-Tag erhalten und schafft die Möglichkeit, Lernen an außerschulischen Lernorten zu erleichtern, Wochenendfahrten anzubieten, den Sportunterricht zu bündeln und alle sechs Wochen einen Breitensporttag durchzuführen.

### Projektwochen am Anfang des Schuljahres

Mindestens die erste Woche im Schuljahr wird für ein festes Trainingsprogramm für alle Klassen und KlassenlehrerInnen genutzt, wobei pro Jahrgang ein spezieller Themenschwerpunkt im Mittelpunkt steht.

Klasse 7: Kennenlernen/„Soziales Lernen“

Klasse 8: Kommunikation und Methoden

Klasse 9: Berufsorientierung

Klasse 10: Lebensbewältigung

<sup>1</sup> siehe Schulprogramm der Johannes-Lindhorst-Schule



- 1964 Abitur
- 1964–1967 Studium der Germanistik, Philosophie, Theaterwissenschaft,  
Vergleichende Literaturwissenschaft, Soziologie und Theologie an  
der FU Berlin
- 1967 Geburt des ersten Sohnes
- 1968 Geburt des zweiten Sohnes
- 1969–1972 verschiedene Jobs
- 1972–1978 Lehramtsstudium (Hauptfach Deutsch) an der PH Berlin
- 1976 Eheschließung
- 1978 Erstes Lehrerinnen-Examen
- 1978–1980 Referendariat an der Ernst Barlach-Hauptschule  
(3. OH Reinickendorf)
- 1980 Zweites Lehrerinnen-Examen
- 1980–1986 Lehrerin an der 5. OH Reinickendorf
- 1983–1985 Studium des zweiten Wahlfaches ev. Religion
- 1985 Examen im zweiten Wahlfach ev. Religion
- 1986–1995 Lehrerin an der Johannes-Lindhorst-Hauptschule  
(2. OH Reinickendorf)
- 1995–2006 Schulleiterin an der Johannes-Lindhorst-Hauptschule  
(2. OH Reinickendorf)
- Mai 2006 Versetzung in den Ruhestand

Kontakt: Tel/Fax (030) 4 31 19 86

CARLA ULBRICHT

**Vielfältige  
Möglichkeiten für  
„Soziales Lernen“  
an der Bröndby-  
Oberschule**

Ich arbeite an der Bröndby-Oberschule, einer Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe im Süden Berlins. Unsere SchülerInnen sind vorrangig deutscher Herkunft und kommen mehrheitlich aus dem Mittelstand. An unserer Schule lernen auch Mädchen und Jungen türkischer, arabischer, osteuropäischer, südost- und südeuropäischer, afrikanischer, asiatischer und südamerikanischer Herkunft oder aus binationalen Familien. Jede/r bringt seine/ihre eigene Geschichte, Tradition, Religion/Weltanschauung, eigenen Lebenserfahrungen, Werte, Probleme, Bedürfnisse, Interessen, Wünsche und Verhaltenstrategien mit.

Die SchülerInnen finden sich im 7. Jahrgang zusammen und bleiben in der Regel bis zum Abschluss des zehnten Jahrganges in denselben Kerngruppen-gemeinschaften zusammen. Die Schule ist als Ganztagschule organisiert und hat einen außerunterrichtlichen Bereich (AUB) mit derzeit sieben MitarbeiterInnen (SozialpädagogInnen und ErzieherInnen). Ich arbeite im AUB.

**Können Schüler-  
Innen fair miteinander  
umgehen?**

Jeden Tag hören wir, wie SchülerInnen miteinander reden, und wir sehen, wie sie miteinander umgehen. Wir stellen fest, dass ein sozialverträglicher Umgang nicht immer gelingt und manchmal ein Eingreifen von PädagogInnenseite notwendig ist. Mit dem Motto „Eine Schule für alle“, das in unserem Schulprogramm verankert ist, nehmen wir als Schulgemeinschaft die Herausforderung an, mit so vielen verschiedenen jungen Menschen einen produktiven Lernort mit tragfähigen sozialen Beziehungen zu gestalten. Um hierfür Handlungsspielräume und Übungsfelder zu schaffen, haben wir uns entschlossen, Möglichkeiten für ein gelenktes „Soziales Lernen“ zu schaffen.

**Unterstützung der sozialen Kompetenzentwicklung durch projektorientiertes Lernen**

**In Projekten mitein-  
ander kooperieren**

Eine Säule unserer Arbeit ist die Durchführung zahlreicher Projekte, in denen die SchülerInnen lernen zu kooperieren und gemeinsam zu Erfolgen zu gelangen. Dazu gehören z.B. das fachübergreifende Schulmusikprojekt „Carmina Berlina“<sup>1</sup> „Trab“, ein Sportprojekt mit verschiedenen Läufen, zum Beispiel dem 24-Stundenlauf, sowie das jährlich stattfindende Sonderkursprogramm, das aus Projekttagen mit verschiedenen Inhalten besteht und ein bis zwei Wochen dauert.

**Antigewaltprojekte**

Bei vielen unserer Projektstage steht die soziale Kompetenzentwicklung im Zentrum, so z.B. bei den Deeskalations- und gewaltpräventiven Trainings, die an unserer Schule stattfinden, den Antigewaltprojekten „Mädchen und Gewalt“, „Gewalt passiert und nun? – Gespräche mit Vertretern der Jugendgerichtshilfe und der Polizei“, „Gemeinsam gegen Vorurteile“ mit Anti-Bias-Trainern<sup>2</sup> im Freizeitzentrum in der Wuhlheide, den Projekten zur Suchtprophylaxe, dem Anti-Rassismusprojekt zum Thema Interkulturalität mit einem Vertreter der RAA, dem Besuch einer Moschee mit anschließendem Gespräch, bei Anti-Mobbingprojekten u.s.w. Die Projektinhalte werden vorab mit den interessierten Kerngruppen und den außerschulischen Partnern besprochen und vereinbart. Die beteiligten SchülerInnen und KollegInnen werden in die Absprachen einbezogen.

<sup>1</sup> Dieses Projekt, an dem sich mehrere Schulen und Fachbereiche beteiligten, wurde in Zusammenarbeit mit den Berliner Philharmonikern unter Leitung von Sir Simon Rattle durchgeführt.

<sup>2</sup> „Bias“ bedeutet im engeren Sinne Voreingenommenheit, Vorurteil, umfassend verstanden ist Diskriminierung darunter zu verstehen. Ziel eines Anti-Bias-Trainings ist es, diskriminierendes Verhalten zu verlernen und seinen Mitmenschen offen und positiv gegenüberzutreten zu können.

## Das Projekt „Mediation in Brøndby“ – MIB

Ein kontinuierliches mehrjähriges Projekt ist MIB<sup>3</sup> – so taufte die Konfliktlotsen unser Mediationsprojekt, als es vor sieben Jahren an unserer Schule begann. Es stellt eine weitere wichtige Säule im Zusammenhang mit dem „Sozialen Lernen“ an unserer Schule dar. Wir versuchen nach dem Prinzip „Mediation vor Jahrgangsausschusssitzung“ – also Pädagogik vor Sanktionen – zu verfahren. Dem liegt die Gleichung „Akzeptanz + Konfrontation = soziales Lernen“ zugrunde.

Um zwischen den Konfliktparteien der SchülerInnen und uns Erwachsenen noch eine Ebene zu haben, bildeten wir Konfliktlotsen an unserer Schule aus. Die S-Bahn finanzierte Einrichtung sowie Ausstattung eines Mediationsraums und der Förderverein die ersten Schülertrainings.<sup>4</sup>

Die Kurse finden jährlich statt. Die aktiven KonfliktlotsInnen sind aus den 8. Jahrgängen bis 2. Semestern. Diese große Altersmischung und die Integration der Neuen jedes Jahr bzw. nach externen Einzelausbildungen zum Beispiel durch die Kirchengemeinden braucht viel Energie zur Teamentwicklung, hat aber auch ein enormes Potential für die Peer-Trainings. Bereits während der Ausbildungen beteiligen sich die „alten Hasen“ als BeobachterInnen, organisatorische HelferInnen, teilweise als TeilnehmerInnen und Co-TrainerInnen. Im Team wird viel in Kleingruppen geübt und es werden Erfahrungen ausgetauscht.

Die LehrerInnen nahmen den Mediationsgedanken schnell als Entlastung in Konfliktsituationen an. Auch Eltern fanden die Idee gut. Deutlich schwieriger war es, die Akzeptanz bei den MitschülerInnen zu erreichen. Jedes Jahr meldeten sich zwar bis zu 30 SchülerInnen für die Ausbildung an, von denen wir etwa 14–18 auswählten und ausbildeten. Die Auswahlkriterien waren Freiwilligkeit, Motivation, Bereitschaft sich auf die Gemeinschaft einzulassen, sich für die Schulgemeinschaft einzusetzen und selbständig wirksam werden zu wollen. Die ausgebildeten KonfliktlotsInnen wurden dann aber nur selten um Hilfe gebeten.

Jetzt sind die MIBs präsenter im Schulalltag: Das Projekt wird den 7. Klassen zu deren Einschulung mittels eines kleinen Rollenspiels bekannt gemacht. Vor den Herbstferien gehen MIB-Teams in die Tutoriumsstunden (TUT-Stunden<sup>5</sup>) der 7. Klassen, stellen sich selbst und das Projekt vor und stehen Rede und Antwort.

Förderlicher als eine Infowand und ein Kummerkasten wirkten die Mundpropaganda nach erfolgreicher „Peer-Mediation“ und das offensive Auftreten der KonfliktlotsInnen, die bei Streitereien dazwischen gingen und dann ihre Hilfe zur Konfliktregelung anboten. Dadurch erweiterten sich die Einsatzmöglichkeiten. Wir überlegten gemeinsam im MIB-Team weiter, wie die ausgebildeten KonfliktlotsInnen ihr Wissen und Können in den Dienst der Schülgemein-

**Mediation vor Ausschluss**

**Ausbildung von Konfliktlotsen**

**MIB wird den SchülerInnen bekannt gemacht.**

**Offensives Auftreten, Hilfsangebote**

<sup>3</sup> Mediation in Brøndby (MIB) – Die Buchstaben werden englisch ausgesprochen.

<sup>4</sup> Jeder Konfliktlotse absolviert einen Grundkurs im Zeitrahmen von 38 Unterrichtsstunden, der an Wochenenden und jährlich stattfand. Danach folgt 14tägig ein zweistündiges fakultatives Training und im Quartal ein verbindlicher Intensivtrainingstag von acht Unterrichtsstunden am Wochenende. Zwischenzeitlich finden mit den BetreuerInnen des Projektes Einzel- und Teamcoachings der Mediationsteams statt, ebenso wie Auswertungs- und Beratungsgespräche nach und vor Mediationen oder SchülerInnenberatungen.

<sup>5</sup> TUT-Stunden sind KlassenlehrerInnenstunden.

### **Schülerberatung**

schaft stellen könnten. Das Ergebnis hieß „Schülerberatung“. SchülerInnen beraten SchülerInnen in schwierigen oder problematischen Situationen, erzählen von eigenen Erfahrungen, geben ein Feedback zum Verhalten, indem sie die Ratsuchenden beobachten, spiegeln, was ihre GesprächspartnerInnen sagen, und besprechen mit ihren MitschülerInnen die Dinge, die den Beteiligten auf dem Herzen liegen. Dieses beratende Schülersgespräch ist nicht an einen bestimmten Raum oder die Form des Mediationsgespräches gebunden und wird gern angenommen. Auch dadurch erweiterte sich das Betätigungsfeld der KonfliktlotsInnen.

### **Konfliktlotsenteams als Paten für den 7. Jahrgang**

In diesem Schuljahr stellt sich den Kerngruppen des 7. Jahrganges das KonfliktlotsInnenteam patenschaftlich zur Seite. So üben sich die KonfliktlotsInnen in ihrem sozialen Verhalten, gewinnen an Selbstvertrauen, indem sie den „Kleinen“ etwas von ihrem Wissen weitergeben, und die „Kleinen“ erweitern ihr soziales Verhaltensrepertoire, was eine gute Ergänzung zum „Sozialen Lernen“ in der Kerngruppe ist und erlebbar macht, dass das Gelernte nicht nur für eine Stunde, sondern für den gesamten eigenen SchülerInnenalltag gut ist. Insgesamt stellten die MIBs einhellig fest, dass sie durch ihre Tätigkeit als Peer-MediatorInnen und BeraterInnen viele kommunikative Fähigkeiten erwerben, durch die sie Gespräche mit Freunden oder nahe stehenden MitschülerInnen erfolgreicher als zuvor führen können.

### **MIB-Team geht paddeln**

Bisher unternahm das MIB-Team zwei Mal im Jahr eine gemeinsame Paddeltour auf der Havel. Neben Wechselkleidung, Grillutensilien, Obst, Brot, Getränken, Badesachen und Spielgeräten hatte das Team stets Interaktions- und Gesprächsübungen im Gepäck. Bereits das gemeinsame „Zu-Wasser-Lassen“ der Boote stellte immer wieder eine gute Kooperationsübung dar. Und das Gleiten durch's Gewässer gelingt nur, wenn alle zusammenwirken. Diese „Übung“ im Beobachten, achtsam Sein, aufeinander Eingehen, Aufnehmen des Rhythmus' eines anderen, wenn der erste im Boot den Takt mit seiner Bewegung vorgibt und die anderen dem wechselseitig folgen, was sie an Bewegung sehen, schult die Aufmerksamkeit, ermöglicht Lernen mit allen Sinnen sowie durch Bewegung und macht einfach Spaß.



*Der Paddelausflug der Mediatoren*

### **Gezieltes „Soziales Lernen“**

#### **Ein Sozialtraining für alle?**

Warum aber sollen nur ausgewählte SchülerInnen diese Ausbildung erhalten? Eigentlich müsste jede/r so ein Training erleben – ein Sozialtraining. An unserer Schule haben wir dazu die Möglichkeit. Im Stundenplan gibt es pro Woche eine TUT-Stunde für jede Kerngruppe der Mittelstufe. Alle SchülerInnen der Kerngruppe sind in der TUT-Stunde anwesend, ebenso wie die zwei TutorInnen. In dieser Stunde ist Zeit, sich mit allem für die Kerngruppe Wichtigem auseinanderzusetzen und dadurch und durch gezielte Übungen soziale Kompetenzen zu erweitern.

In „meinen“ Kerngruppen führe ich Übungen zum „Sozialen Lernen“ durch. Nicht nur die SchülerInnen sollen sich kennen lernen, sondern auch ich will möglichst viel über sie erfahren. Für die Auswahl der Übungen spielt die Beobachtung der Gruppen eine entscheidende Rolle. So entwickelte sich Schritt für Schritt ein offen angelegtes Lernprogramm, das die spezifischen Gegebenheiten der jeweiligen Gruppe berücksichtigt und durch das sich „meine“ Kerngruppen vom 7. Jahrgang bis zur 10. spiralförmig immer wieder mit folgenden Grundthemen befassen:

- Wer bin ich? Wie wirke ich auf andere? Wer sind die anderen? Wie kommen wir zueinander? (Selbst- und Fremdwahrnehmung, angemessene Kontaktaufnahme)
- Woher komme ich? Wie wird mein Leben sein? Was brauche ich dazu? Welche Werte sind wichtig? Welche Ideale habe ich? Welche Gefühle bewegen mich? Wie funktioniert das mit den Gefühlen? (Gefühle und Lebensplanung/-gestaltung, Selbstwahrnehmung und -veränderung, kritische Auseinandersetzung mit Geschlechterrollen)
- Wieso ist so wichtig, was ich wie sage? Wie sage ich es so, dass der andere weiß, was ich meine? Wie überwinde ich Redeschwierigkeiten? (Kommunikation)
- Zusammenarbeit in der Gruppe: Was ist Teamfähigkeit? Wie entwickelt sich Teamfähigkeit? (Kooperation)
- Meinungsverschiedenheiten – und nun? Möglichkeiten der Konfliktlösung
- Mein Körper spricht zu mir und anderen – Ich kann die Körpersprache des anderen lesen (Selbst- und Fremdwahrnehmung, Selbstwertgefühl – Selbst- und Fremdeinfühlung, Verhaltensstrategien)

**Wichtige Themen beim „Sozialen Lernen“**

Von acht Kerngruppen des letzten von mir betreuten Jahrganges wurde dieses Programm in sechs Kerngruppen kontinuierlich durchgeführt. Ich konnte beobachten, dass sich im Vergleich zu den anderen zwei Gruppen die SchülerInnen bewusster mit Fragen zu zwischenmenschlichen Beziehungen auseinandersetzten und um Lösungen rangen. Es bildeten sich tragfähige soziale Netzwerke in den Gruppen heraus, in denen kontinuierlich gearbeitet wurde. Diese Einschätzung ergab sich in verschiedenen Eltern- und Schülergesprächen. Viele Eltern begrüßten das „Soziale Lernen“ in den Kerngruppen.

**SchülerInnen befassen sich bewusst mit Fragen des Umgangs miteinander**

### **Und so verlief die Arbeit mit den Jugendlichen in „meinem“ Jahrgang**

Bevor das neue Schuljahr begann, besprachen die Jahrgangsführung und ich, wie wir uns das „Soziale Lernen“ als Bestandteil der TUT-Stunden vorstellten. Bei der Zusammenkunft mit den TutorInnen erhielten diese von mir alle Informationen und Materialien für die nächste Zeit. Es folgten regelmäßige Gespräche zwischen den TutorInnen und mir, in denen es u. a. immer wieder um eine möglichst genaue Beschreibung der aktuellen Gruppensituation ging.

Das bedeutete für das „Soziale Lernen“ eine genaue Bestandaufnahme über Verhalten, Fähigkeiten und Werte der SchülerInnen. Jede/r musste von seinem/ihrer jeweiligen aktuellen Stand abgeholt werden. Dazu kam die eingangs erwähnte neue Situation für alle. Aus diesem Grund besprachen wir regelmäßig: Wer ist jetzt da? Was bringt jede/r mit? Welches Verhalten, welche Fähigkeiten und Ressourcen braucht die Gruppe? Was braucht jede/r einzelne dazu? Womit kann die Entwicklung tragfähiger sozialer Beziehungen in der

**Genaue Bestandaufnahme als Voraussetzung von „Sozialem Lernen“**

Gruppe unterstützt werden? Ebenso die Atmosphäre von Offenheit, ehrlichem Austausch und Vertrauen? Welche verbindende Idee bringt die notwendige Kraft/Energie und Beharrlichkeit auch in schwierigen Situationen für den/die einzelne/n oder die Gruppe? Welche Werte, Regeln und Normen sind für diese Gruppe (als Teil der Schulgemeinschaft) wichtig?<sup>6</sup> Die Beantwortung dieser Fragen brauchte eine geschulte Wahrnehmung. Nur so konnten wir, die TutorInnen und ich, die geeigneten Inhalte und Übungs- und Organisationsformen – zum Teil mit den SchülerInnen – gemeinsam auswählen.

**Gilt „Fairer Umgang miteinander“ auch außerhalb von TUT?**

Allerdings reicht es nicht aus, in den TUT-Stunden den fairen Umgang miteinander zu üben und das Gelernte dann im übrigen Schulalltag nicht anzuwenden. Diese Erkenntnis brannte sich mir durch das nachfolgend beschriebene Erlebnis förmlich in mein Gedächtnis ein: Ich führte in einer 8. Klasse mehrere Stunden zum Thema: „Was ich dir schon immer mal sagen wollte“ durch. Gemeinsam erarbeiteten und probierten wir, wie wir uns äußern, wenn uns etwas ärgert, wenn wir uns gestört fühlen, wie wir Kritik äußern können, welche Folgen sie haben kann und wie sie sich anfühlt. Alle hatten Kritik bereits in vielfältiger Form erlebt und meistens als unangenehm empfunden. Verständlicher Weise war in der Gruppe der Wunsch da zu erfahren, ob es auch anders geht. Die meisten waren skeptisch und meinten: „Das klappt doch gar nicht!“ Trotzdem ließen sich die SchülerInnen auf das Experiment ein. Wir „entdeckten“ gemeinsam die konstruktive Kritik.

Einige Zeit später begegnete ich einigen aus der Kerngruppe zufällig in einem Flur und hörte, wie sie lautstark Beschimpfungen austauschten. Sie hatten mich nicht gesehen. Ich sprach sie an, was denn los sei. Sie beschimpften sich gegenseitig. Auf meine wiederholte Frage, was denn die jeweils andere Seite verstehen solle, erklärten sie mir, was geschehen war und welche Gefühle das Geschehen ausgelöst hatte. Danach fragte ich, welches ihre verletzen Bedürfnisse waren. Und als letztes erkundigte ich mich nach ihren Wünschen. Sie äußerten diese. Die SchülerInnengruppe besprach nun alles in Ruhe. Ich blieb dabei. Als sie fertig waren, fragte ich sie, was wir denn in den letzten vielen gemeinsamen Stunden gelernt hätten. Sie erklärten mir, dass es sich um konstruktive Kritik gehandelt hätte und wie sie funktioniere. Auf meine nächste Frage, weshalb sie dieses Wissen jetzt nicht genutzt hätten, antworteten sie, dass jetzt ja nicht die Stunde mit mir sei. Ihnen war nicht klar, dass sie in der Stunde zum „Sozialen Lernen“ etwas geübt hatten, das sie auch in ihrem sonstigen Alltag einsetzen könnten.

**„Soziales Lernen“ mit dem Schulalltag verbinden**

Um eine bessere Verbindung zwischen den TUT-Stunden und dem übrigen Schulleben herzustellen, wünschten sich die SchülerInnen, dass ihre LehrerInnen viele Übungen nicht nur beobachteten, sondern aktiv daran teilnehmen sollten. Sie wollten sie als Teil der Gruppe erleben und so erreichen, dass das Gelernte auch in anderen Stunden und im Schulalltag insgesamt mehr Bedeutung erhält.

Weiterhin wünschten sich die SchülerInnen mehr Informationen über den Sinn und Zweck einzelner Spiele und Übungen und darüber, in welchem Zusammenhang sie zu ihrem gegenwärtigen Alltag und ihrem Lebens insgesamt

<sup>6</sup> In Anlehnung an Maaß/Ritschl „Teamgeist Spiele und Übungen für die Teamentwicklung“

stehen. Wir entwickelten gemeinsam Lern- und Übungslandschaften, die das ganze Jahr über wuchsen. Diese vermittelten einen Überblick über das Gelernte, verdeutlichten die Zusammenhänge und trugen zu mehr Sicherheit innerhalb der Lernprozesse bei.

Für die SchülerInnen war es wichtig, dass ich klar und berechenbar für sie war, dass ich mich kongruent verhielt, dass ich achtsam und konsequent war und mich in ihre Welt/Ansichten einfühlen konnte. Das bezog sich auf die TUT-Stunden ebenso wie auf jede Begegnung zwischen SchülerInnen und mir in Pausen, im Freizeitbereich oder nach dem Schultag. Alles zusammen ließ eine Verbindung entstehen, die tragfähig war und für vier Jahre Bestand hatte. Ich musste sozusagen vorleben, dass das, was ich mit SchülerInnen in einer konkreten Übungssituation erarbeitete, auch mein alltägliches Leben bestimmt. Meine eigene Wahrhaftigkeit entschied also mit über den Lernerfolg hinsichtlich sozialer Handlungen.

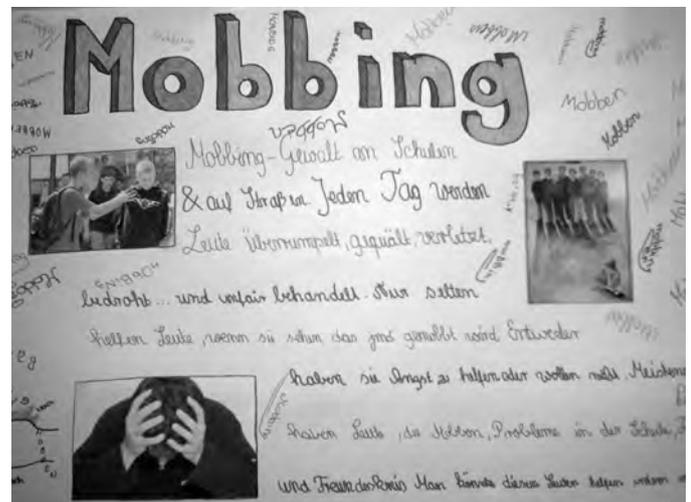
Damit es nicht nur in den TUT-Stunden um das soziale Miteinander ging, griffen immer mehr LehrerInnen Themen des Zusammenlebens in ihrem Fachunterricht auf und bearbeiteten sie gezielt. Dazu gehörten z.B. Mobbing, Kooperation und Teamfähigkeit, Orientierung bei der eigenen Lebensplanung und -gestaltung. Gut eignen sich dafür Deutsch, Sozialkunde, Ethik, Religion und Darstellendes Spiel. Auch Arbeitslehre eignet sich für Projekte mit dem Schwerpunkt „Soziales Lernen“. So wurden z.B. in einem 10. Jahrgang zur Vorbereitung auf Vorstellungsgespräche Übungen zum persönlichen Ausdruck, zur Gesprächsführung und zum Sprechen vor einer Gruppe sowie zum Präsentieren von Arbeitsergebnissen durchgeführt.

### „Soziales Lernen“ in TUT

Ich möchte zu den von mir begleiteten Kerngruppen des 7. Jahrgangs zurückkommen. In den ersten Tagen nach der Einschulung hatten die Gruppen Tutorenunterricht, was der Gruppenfindung und dem Start in die Oberschule diente. In den Kerngruppen, die es wünschten, führte ich die Auftaktstunde zum „Sozialen Lernen“ durch, was uns ein gegenseitiges Kennenlernen ermöglichte. Ich begann das „Soziale Lernen“ mit verschiedenen Kennenlernen- und Kontaktaufnahmeübungen, um die Gruppenmitglieder vertrauter miteinander werden zu lassen. Dabei hatte jede/r seinen/ihren Raum zur Selbstdarstellung. In der Gruppe wurde jede/r positiv sichtbar.

Die SchülerInnen reflektierten ihre Erwartungen, Befürchtungen und ihre Vorstellungen von sich selbst und den neuen MitschülerInnen und begannen sich darüber zu äußern. Dazu tauschten sie sich spielerisch innerhalb der Gruppe zu persönlichen Hintergründen aus. Eine sehr beliebte Übung war „Ich bin eine Person, die...“. Hier ging es darum, etwas von sich zu präsentieren, was die anderen in der Gruppe von einem/einer wissen sollen. Die Fragebögen dienten zuerst der gegenseitigen Vorstellung, wobei weitere Informationen im Einzelgespräch gegeben werden durften/sollten. Manchmal nutzten wir die

### Die Pädagogin/der Pädagoge als Modell



Ein im Unterricht entstandenes Plakat der Kerngruppe 7.22 zum Thema Mobbing.

### Übungen zum Kontaktaufnehmen und Kennenlernen im 7. Jahrgang

#### Eine beliebte Übung: „Ich bin die Person, die ...“

Bögen (dann allerdings anonym ausgefüllt) für eine Raterunde: Wer ist das? Nach Abschluss der Übung ergab sich aus den Bögen eine kleine Galerie der jeweiligen Gruppe. Aus den Inhalten der Fragebögen ergaben sich Wünsche für das künftige Miteinander in der neuen Gruppe.

**Keine Bewertung  
durch Zensuren**

Es entwickelten sich viele Gespräche über Normen und Werte. Diese führte ich möglichst kontinuierlich weiter. Dabei war es von großer Bedeutung, dass dieser Austausch ohne Bewertung durch Zensuren stattfand. In diesem Rahmen konnten sie ihre anfängliche Scheu, u. a. Redeangst, Hemmungen und Vorurteile, überwinden und ihre Anonymität verlassen. Die SchülerInnen konnten unter Umständen auch schon ihren Platz behaupten, statt sich erst mal als „Mauerblümchen“ zu etablieren. In dieser Phase wurden sozusagen die Weichen für die Position in der Gruppe gestellt.



Bogen zur Übung  
„Ich bin die Person, die...“

**Maximal nur vier  
Regeln aufstellen**

Die SchülerInnen erhielten die Möglichkeit sich selbst, einander in der Gruppe und die eigene Stellung bewusst wahrzunehmen. Dazu setzte ich Interaktionsübungen ein, die die einzelnen herausforderten, Beziehungen aktiv zu gestalten, und eine gleichberechtigte Teilnahme ermöglichten. Im Weiteren wurden Regeln und Normen der Gruppe besprochen. Dabei spielten vorrangig die Bedürfnisse, Gefühle und Wünsche eine Rolle. Am besten funktionierte die Regeleinhaltung, wenn die Gruppe maximal nur vier Regeln aufgestellt hatte.

Nach dem Prozess des intensiven Kennen Lernens begann ich jede Stunde mit einem Warming-up, einer Übung aus dem Bereich Kennen Lernen und Kontakt Aufnehmen, um deutlich zu machen, dass jetzt eine andere Form von Lernen beginnt, und jeder/jedem zu ermöglichen in Kontakt mit den anderen und dem Thema zu kommen. Im weiteren Verlauf wählte ich Übungen zu den verschiedenen Grundthemen aus, die dem aktuellen Entwicklungsstand der jeweiligen Gruppe und meinem vorn dargestellten Lernprogramm entsprachen. Dabei wiederholte ich einige Übungen, um beim Vergleich der Ergebnisse Veränderungen/Entwicklungen ablesen zu können. Neben Beobachtungen führte ich in meinen Gruppen mündliche Befragungen, Auswertungsgespräche mit den SchülerInnen und Ergebnisvergleiche durch.

### Übungen aus dem Handlungsfeld „Mit Konflikten konstruktiv umgehen“

**Konflikte konstruktiv  
lösen – ein Beispiel**

Anhand einiger Übungen aus dem Handlungsfeld „Mit Konflikten konstruktiv umgehen“ möchte ich die Arbeit gern verdeutlichen: Mittels eines Plakates, auf dem eine doppelte Spirale (einmal auf-, einmal absteigend) zu sehen ist, und verschiedener Rollenspiele, Gesprächsrunden und Übungen erarbeite ich mit den SchülerInnen, wie eine Situation eskalieren kann, woran die Eskalation zu erkennen ist und welche Möglichkeiten es zum Ausstieg gibt. In Rollenspielen testen wir verschiedene Situationen, die im Schüleralltag passieren (Rempeln auf der Treppe, Vordrängeln in der Mensa, Lachen über eine falsche Antwort, wortbrüchig werden, Lästern, Beschimpfungen und Beleidigungen, Anmache im Bus...). Wir besprechen, was dabei abläuft, welche Beobachtungen jede/r macht, welche Beweggründe die einzelnen haben, versetzen uns in die Position jedes/jeder Beteiligten, gehen in die Perspektivübernahme, um danach die

jeweils eigene Sicht in und über die Situation zu bearbeiten, tauschen uns aus und gelangen zu Einsichten, um evtl. neue/andere Strategien für solche Situationen im Alltag bereit zu haben.

Die möglichen erfolgreichen und prosozialen Strategien werden im Rollenspiel getestet. Wer damit im eigenen Alltag Erfahrungen gemacht hat, hat die Möglichkeit, diese der Gruppe mitzuteilen, nach dem Motto: „Das habe ich probiert und es hat geklappt.“ Manchmal wird am Thema weitergearbeitet, weil etwas korrigiert oder ergänzt werden muss.

**Erfolgreiche Strategien  
im Rollenspiel testen**

Des Weiteren besprechen wir Möglichkeiten zur Deeskalation und üben z.B., wie man in einer schwierigen Situation cool bleibt oder ein Dritter deeskalierend eingreifen kann, wie man interveniert, ohne dass man „selbst eins auf die Nase bekommt“, oder wie man Hilfe holen kann. Für den Alltag ist diese Spirale ein gutes Symbol, um schnell an diesen Prozessverlauf und die Handlungsmöglichkeiten erinnern zu können.

**Möglichkeiten  
zur Deeskalation  
ausprobieren**

Meistens arbeite ich im Stuhlkreis, damit alle SchülerInnen in direktem Kontakt miteinander bleiben können. Andere methodische Lernsettings sind Doppelkreis (wie ein Kugellager), Innenkreis mit Publikum, Interaktionsübungen, Diskussionen und Rollenspiele, Spalier oder Kleingruppen- und Partnerarbeit. Die letzteren und Einzelarbeit sind den SchülerInnen aus dem Unterricht bereits bekannt.

Ein anderer Aspekt aus dem Handlungsfeld „Mit Konflikten konstruktiv umgehen“ lässt sich an der Äußerung „Ich hau dir gleich Eine rein!“ festmachen. Auf die Nachfrage, warum eine derartige Äußerung gemacht würde, äußern die SchülerInnen u. a.: Ich fühle mich der Situation nicht gewachsen, ich habe Angst, ich schaffe das nicht, ich bin grad sehr wütend, ich möchte gerecht behandelt werden oder: Ich wusste nicht, wie ich es sonst hätte sagen sollen, aber schlagen wollte ich ihn/sie wirklich nicht.

**„Ich hau dir gleich  
eine rein!“**

Oft fehlt den Heranwachsenden das notwendige Handwerkszeug und manchmal die Idee oder der Mut, es einzusetzen. Erstaunte und ungläubige Blicke ernte ich bisweilen, wenn ich eine Stunde zum Thema aggressive Gefühle mit den Worten beginne: „Es ist total okay, wenn ihr ärgerlich oder wütend seid. Oder stinksauer. Das gehört zum Leben dazu.“ Der Blick der SchülerInnen schweift zu den TutorInnen. „Aha“, heißt es dann, wenn ich fortsetze: „Wichtig ist, wie ihr euch dabei verhaltet. Wütendes Verhalten, das andere verletzt, ist nicht okay. Jede/r hat die Aufgabe, die Verantwortung für die eigenen Gefühle zu übernehmen.“

**Es ist okay, wütend zu  
sein. Wütendes Verhalten,  
das andere verletzt,  
ist nicht okay.**

Hier schließt sich ein WUT-Trainingsprogramm an, in dem sich die SchülerInnen mit ihren eigenen Auslösern für Wut, mit Wutphasen, Körperreaktionen, Ausdruck von Wut, Aggressions- und Stressabbau und Selbsttest beschäftigen und Strategien entwickeln, wie sie mit der Energie dieses Gefühls im Schulalltag umgehen können. Es ist günstig, mit den SchülerInnen kleine individuelle Zeichen zu vereinbaren, mit denen sie signalisieren können „Jetzt schaffe ich es nicht mehr allein.“ Oder: „Ich brauche jetzt eine Auszeit.“ Einige SchülerInnen meines Jahrganges machen während des Unterrichts davon Gebrauch. Sie signalisieren ihren LehrerInnen mit dem vereinbarten Zeichen ihren

**Aus Wutsituationen  
aussteigen können**

**„Ich brauche jetzt  
eine Auszeit.“**

Zustand und begeben sich in den AUB, um dort mit jemandem die eigene Verfassung zu klären (zu reden, zu reflektieren, Hilfe zu erhalten, sich abzureagieren oder ähnliches). Ziel ist, dass die SchülerInnen erkennen, wann ihre Ausstiegspunkte sind, und diese Ausstiege im Miteinander nutzen. Auch sollen sie lernen, nach einer unkontrollierten Handlung die Verantwortung dafür zu übernehmen und zu all dem zu stehen, was sie tun bzw. sagen. Diese Verantwortungsübernahme in den Schulalltag zu überführen, ist zähe Kleinarbeit und geschieht im Regelfall nur nach Konfrontation mit dem Ergebnis der Handlung durch Dritte, meist durch PädagogInnen.

### **Zivilcourage entwickeln**

Deshalb üben die SchülerInnen das Wahrnehmen und Äußern von eigenen Gefühlen und Bedürfnissen, angemessenes Reagieren und Formulieren, das Lesen und das gezielte Einsetzen von Signalen der Körpersprache, gekonnt anderen beim Beleidigen oder Anmachen „den Wind aus den Segeln zu nehmen“, aber auch mit Zivilcourage einzugreifen, sich für andere einzusetzen, gemeinsam eine Atmosphäre zu schaffen, in der alle lernen können, die Toleranzgrenze im Konfliktfall zu verändern, Konflikte auszuhalten und konstruktiv auszutragen sowie Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen.

### **Jahrgangnetz für alle Kerngruppen des 7. Jahrgangs**

#### **Die KollegInnen haben sich fortgebildet.**

Bei den KollegInnen im Jahrgangsteam des aktuell von mir betreuten 7. Jahrgangs herrscht Konsens, dass „Soziales Lernen“ kontinuierlich durchgeführt werden muss. Mehrere KollegInnen haben sich fortgebildet und jede hat ein Paket von zehn Einstiegsstunden zum „Sozialen Lernen“ in die Hand bekommen (s. Anhang). Die Auftaktstunden zum gegenseitigen Kennen Lernen führe ich gemeinsam mit den TutorInnen der Gruppen in allen Kerngruppen durch.

#### **Eine Übung für den gesamten 7. Jahrgang**

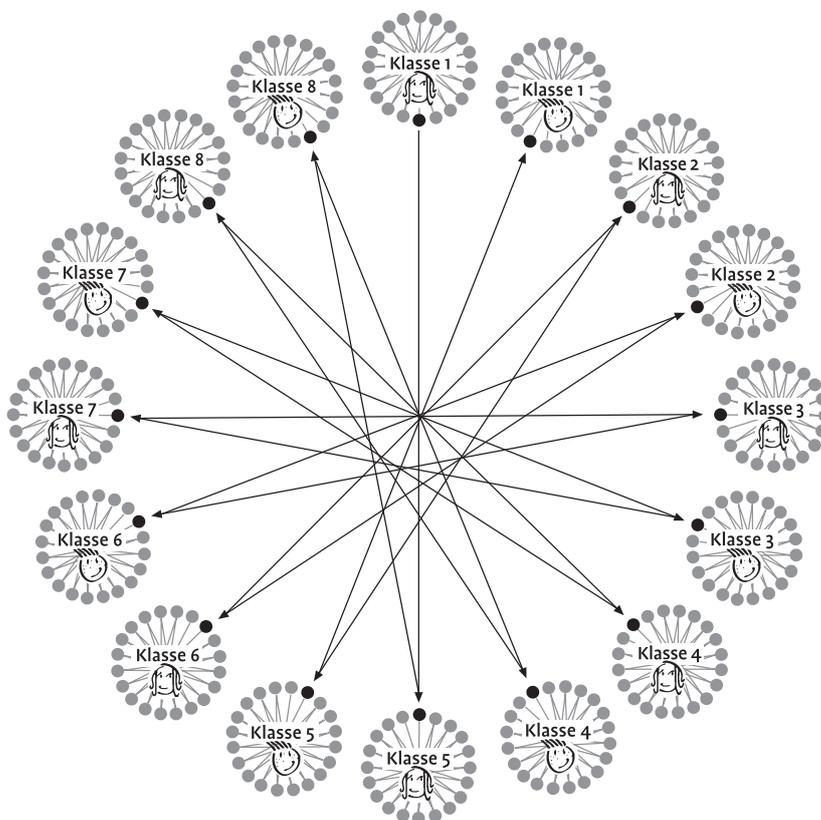
Zum Abschluss der Auftaktstunden haben wir eine Übung für den gesamten Jahrgang geplant – ein „Jahrgangnetz“. Da unsere Jahrgänge geteilt und in unterschiedlichen Bereichen der Schule untergebracht sind und auch keinen gemeinsamen Unterricht haben, empfanden sich die SchülerInnen in der Vergangenheit nicht als eine große Gemeinschaft. Dem möchten wir als Jahrgangsteam mit gemeinsamen Übungen und Aktionen für den gesamten Jahrgang entgegenwirken.

#### **Das Jahrgangnetz**

Um die über 200 SchülerInnen in Verbindung miteinander zu bringen, benennt jede der acht Kerngruppen einen Jungen und ein Mädchen, die das Jahrgangnetz im inneren Kreis eröffnen, indem sie sich ein Wollnetz gegenseitig über die Mitte hinaus zuwerfen. Ist das innere Netz entstanden, behalten alle ihr Fadenstück in der Hand, drehen sich nach außen und binden ein neues Knäuel an dieses Fadenstück. Die Mädchen jeweils einer Kerngruppe stellen sich dann in einen kleinen Kreis mit dem aus ihrer Gruppe benannten Mädchen, das sich umgedreht hat und mit dem Rücken zum Innennetz steht, die Jungen jeweils einer Kerngruppe stellen sich ebenso zu dem aus ihrer Gruppe benannten Jungen, der mit dem Rücken zum Innennetz steht. So bilden sich 16 kleine Kreise, in denen sich die SchülerInnen nun das in ihrem Kreis befindliche Wollknäuel über die Mitte hinaus gegenseitig zuwerfen. Ist das Riesennetz fertig, wird es abgelegt und die SchülerInnen stellen sich drum herum auf, schauen sich um, wer alles im großen Kreis steht. Jede/r darf sich dann ein Stück vom großen Jahrgangnetz nehmen und als Zeichen der Verbundenheit des

Jahrgangs behalten. Danach sollen sich Gruppen von jeweils 3 SchülerInnen aus 3 verschiedenen Kerngruppen finden und sich kurz über ihre Erwartungen an ihre weitere Schulzeit austauschen. Zum gemeinsamen Abschluss sollen sich alle wieder im Kreis aufstellen und eine indianische Abschiedszeremonie vornehmen. Dazu schauen sich alle noch einmal um, wer mit ihnen im Kreis steht. Danach heben alle die Arme über den Kopf, lassen die Hände locker hängen und bewegen die Finger leicht auf und ab, so als ob leichter Regen fiele. Das „Jahrgangnetz“ muss im Freien stattfinden, da es viel Platz erfordert.

Ich bin gespannt, wie die Übung verlaufen wird und ob das Wetter „kooperiert“. Ebenfalls gespannt bin ich darauf, wie sich das „Soziale Lernen“ an meiner Schule weiter entwickeln wird.



*Innen- und Außenkreis  
ergeben ein Riesennetz*

**„Soziales Lernen“**  
**7. Jahrgang**  
**Vorschläge zur**  
**Stundengestaltung<sup>2</sup>**

**Handlungsfeld:**

Kennen lernen, Kontakt aufnehmen, Regeln vereinbaren, Gruppenbildung unterstützen, Umgangsformen

**Thema:**

- Jeder kann ein neuer Freund/eine neue Freundin sein (1. – 4. Stunde)

Die Zeitplanung bezieht sich auf 45 Minutenstunden und geht von einer Klassenstärke von 28 – 30 Schüler(inne)n aus. In allen Stunden wird ein Stuhlkreis benötigt.

Jede Stunde hat den wiederkehrenden Aufbau:

- Warming-up,
- Übungsschwerpunkt,
- Auswertung/Ausstieg,
- Reserve

Alle Arbeitsblätter werden in persönlichen Lerntagebüchern gesammelt.

ANMERKUNG: Die Stundenentwürfe lassen sich auch problemlos in Form von drei bis vier zusammenhängenden Projekttagen durchführen. Hierbei hat sich das Einfügen eines gemeinsam zubereiteten und verzehrten Essens bewährt.

**1. Stunde „Jede/r kann ein/e neue/r Freund/in sein“**

ABLAUF	ZIEL	ÜBUNG	ZEIT IN MIN.	BEMERKUNG
warming-up	Kontakt aufnehmen, auflockern	Gleich zu gleich	5	
Übungsschwerpunkt	Kontakt aufnehmen, Informationen austauschen, jede/n sichtbar werden lassen	Personensuche	25	Arbeitsblätter Anlagen 1 und 2, akustisches Signal
Auswertung/ Ausstieg	bewusst werden der neuen Erkenntnisse, Synthese der Informationen	Gesprächsrunde	15	
Reserve	Verbindender Abschluss	Gleich zu gleich fortsetzen		

**Überblick der Übungen**

**GLEICH ZU GLEICH**

Ziel/Intention: Kontakt aufnehmen, auflockern, Zugehörigkeit empfinden, Gemeinsamkeiten sichtbar machen

Teilnehmer: bis Klassenstärke

Material: kein Material erforderlich

<sup>2</sup> Ein Paket von zehn Unterrichtsstunden kann angefordert werden bei: c.\_ulbricht@web.de

**Übungsbeschreibung:** Die Gruppe sitzt im Sitzkreis. Der Leiter/die Leiterin bittet alle in die Mitte des Kreises, die ein gemeinsames Merkmal haben, z.B. Turnschuhe tragen, gern Pasta essen, Fahrrad fahren, Geschwister haben, gern Cola trinken, im Frühjahr Geburtstag haben, in Berlin geboren sind.... Nach den ersten gelenkten Fragen, können die TeilnehmerInnen die Fragen stellen, die sie möchten.

**Variation:** Nach bestimmten Kriterien bilden sich schnell und spontan Gruppen, die etwas gemeinsam haben. Die TeilnehmerInnen schauen sich im Raum um, wer wo ist und gehen wieder in den Stuhlkreis zurück. Bei dem nächsten Kriterium finden sich erneut Gruppen zusammen. Kriterien können sein:

*Findet euch nach gleicher Hosenfarbe zusammen!*

*Findet euch nach den Zahnpastasorten zusammen, die ihr regelmäßig benutzt.*

*Findet euch nach eurer Lieblingsfernsehsendung zusammen!*

*Findet euch nach eurer Muttersprache (die Sprache, die daheim gesprochen wird) zusammen!*

Quelle: Nach Lions Quest „Erwachsen werden“

#### PERSONENSUCHE

Ziel/Intention: Kontakt aufnehmen, Informationen austauschen, jede/n sichtbar werden lassen

Teilnehmer: bis zu Klassenstärke

Material: Arbeitsblätter (vgl. Anlagen 1+2), Möglichkeit für akustisches Signal

**Übungsbeschreibung:** Jede/r erhält ein Suchblatt und hat die Aufgabe möglichst zu jedem Punkt mindestens ein, maximal zwei TeilnehmerInnen zu finden. Dabei werden insbesondere die Personen angesprochen, zu denen der/die einzelne sonst keinen Kontakt aufnimmt. Zur Informationssammlung gehen alle im Raum umher. Jeder Person darf nur eine Frage je Zusammentreffen gestellt werden. Ist die Antwort positiv, bittet der/die TeilnehmerIn den/die positiv antwortende Person, ihren Namen (Vor- und Zunamen) in das entsprechende Feld einzutragen. Wenn das akustische Signal ertönt, nehmen alle im Stuhlkreis Platz. Zur Auswertung liest jede/r eine Frage vor und nennt den Namen der Person, auf die diese zutrifft. Wichtig ist, dass alle genannt werden. Es ist auch möglich zur Auflösung jeweils eine Frage zu stellen und alle, die mit „Ja“ antworten in die Mitte des Kreises zu bitten.

Quelle: Nach Lions Quest „Erwachsen werden“

#### GESPRÄCHSRUNDE

Ziel/Intention: der neuen Erkenntnisse bewusst werden, Synthese der Informationen

Teilnehmer: bis Klassenstärke

Material: kein Material erforderlich

**Übungsbeschreibung:** Die Gruppe sitzt im Stuhlkreis und bespricht die Ergebnisse der Stunde. Fragen dafür können sein: Wie war die Stunde für dich? Was hast du heute Neues über deine MitschülerInnen erfahren? Was möchtest du noch über einige erfahren? Worauf bist du neugierig? Was hast du mit einigen oder allen MitschülerInnen deiner Gruppe gemeinsam? Wie ist das, etwas mit anderen gemeinsam zu haben?

Quelle: Nach Lions Quest „Erwachsen werden“

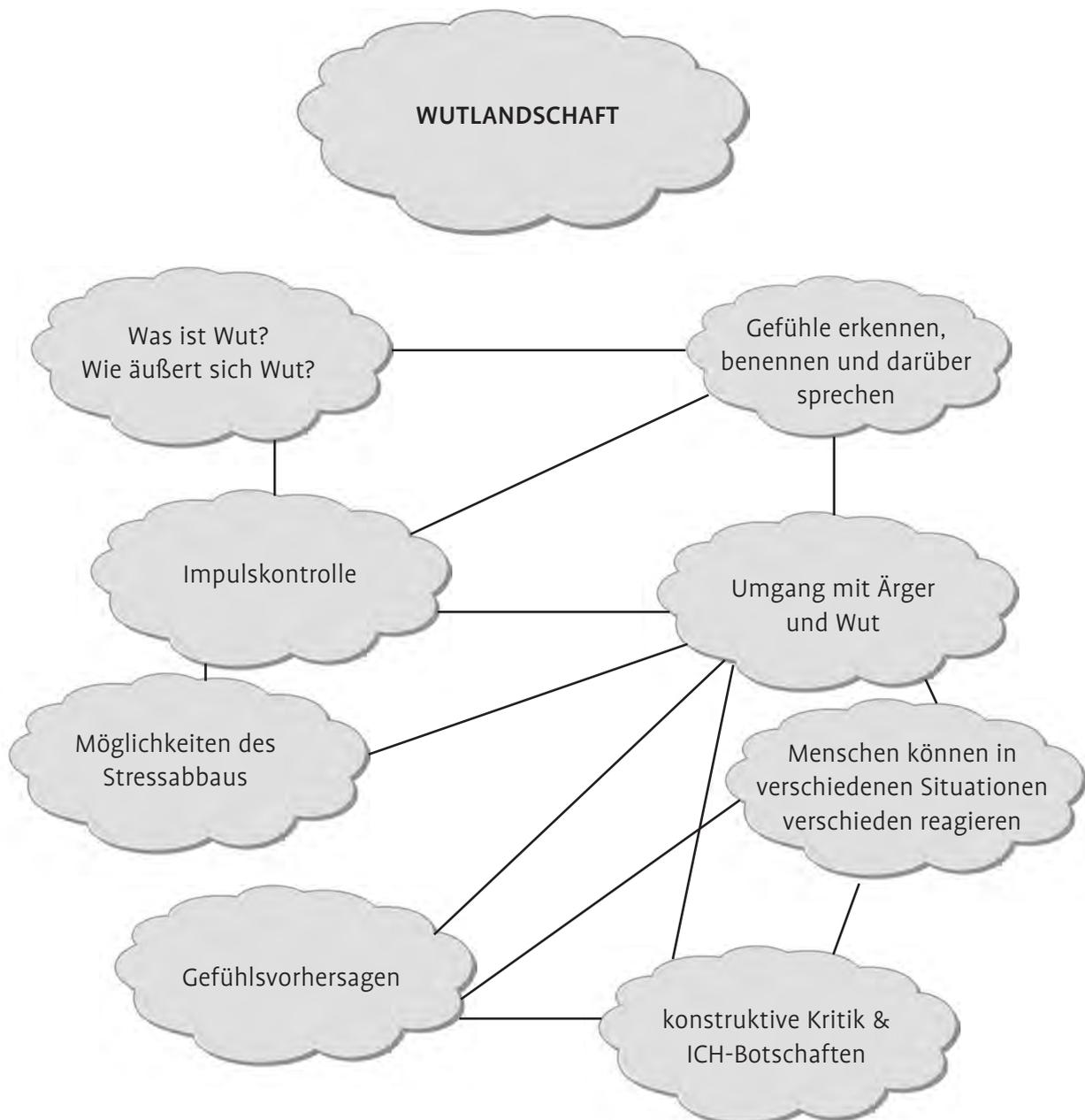
**Arbeitsblatt „Personensuche“ von ..... am: .....**

**Suche eine Mitschülerin die oder einen Mitschüler der Dir eine positive Antwort gibt. Bitte sie oder ihn den eigenen Namen in das entsprechende Feld einzutragen. Bedanke Dich dann für die erhaltene Information. Bei zwei Feldern bestimmst Du, was Du herausbekommen willst.**

Suche eine Person, die schon mal einem anderen Menschen geholfen hat! Wem?	Suche eine Person, die schon mal geraucht hat!
Suche eine Person, die ihre eigene Meinung offen vertritt!	Suche eine Person, die sich mit Computern gut auskennt!
Suche eine Person, die Dich mal in die Disco mitnehmen wird!	Suche die Person, die am schnellsten 100m läuft!
Suche eine Person, die Dir einen Witz erzählt! Welchen?	Suche eine Person, die die selbe Musik mag wie Du! Welche?
Suche eine Person, die schon einmal in einer anderen Stadt gewohnt hat! Wo?	Suche eine Person, die einer anderen Religion angehört? Welcher?
Suche eine Person, die etwas sammelt! Was?	Suche eine Person, die gern in einem anderen Land leben möchte! In welchem?
Suche eine Person mit der gleichen Schuhgröße wie Deiner! Welche Größe?	Suche eine Person, die sich schon mal bedankt hat! Wer?
Suche eine Person, die ..... !	Suche eine Person, die den neuesten Kinofilm kennt! Wer? Welchen?
Suche eine Person, die schon mal in einem Feriencamp war! Wer? Wo?	Suche eine Person, die in dem Monat nach Dir Geburtstag hat! Wer? Wann?
Suche eine Person, die ein Musikinstrument spielt! Wer? Welches?	Suche eine Person, die das gleiche Hobby hat wie Du! Wer? Welches?
Suche eine Person, die Dir bei den Hausaufgaben helfen würde! Wer? Wobei?	Suche eine Person, die ..... !
Suche eine Person, die spät ins Bett geht! Wer? Wann?	Suche eine Person, die gern Play Station spielt! Wer? Welches Spiel?
Suche eine Person, die Fußball im Verein spielt! Wer? In welchem?	Suche eine Person, die ein Haustier hat! Welches?
Suche eine Person, die glücklich sein möchte! Wer?	Suche eine Person, die bereit ist, für die Einhaltung von Regeln zu sorgen! Wer?

## Die Wutlandschaft

Gemeinsam mit SchülerInnen des 9. Jahrgangs wurde diese Wutlandschaft erarbeitet. Die Übersicht stellt Lernbereiche zum Thema „Wut und Umgang mit Wut“ dar, die in der Diskussion mit SchülerInnen als relevant empfunden wurden. Entsprechend der Lernthemen wurden Übungen ausgewählt, die in Einzelarbeit, Partner- oder Gruppenarbeit durchgeführt wurden. Am Ende jeder Übung stand eine Auswertungsrunde mit einer der nachfolgenden Fragen: Wie war die Übung für mich? Welche Lernziele standen hinter der Übung? Was kann ich in meinem Alltag mit dem Gelernten anfangen?



**CARLA ULBRICHT**

- Polytechnische Oberschule  
Studium am Institut für Lehrerbildung (1981–1985)
- Freundschaftspionierleiter mit Lehrbefähigung Deutsch und Werken in den unteren Klassen
- Praktische Psychologie (Ausbildung mit Zertifikat „SGD –Diplom“, 1993)  
Erzieherin (ESF-Kurs und staatliche Anerkennung als Erzieherin, 1997)  
Schulmediatorin (Zertifizierung 2006)
- 1985–1990 Schul- und Stadtteiljugendarbeit  
1990–1995 Sozialarbeit an der Grundschule  
seit 1995 Sozialarbeit an der Gesamtschule  
seit 1999 Mediation  
seit 2003 TeamSozialesLernen  
seit 2004 Moderatorin beim LISUM Berlin/Bereich Schulsozialarbeit

Kontakt: [c.\\_ulbricht@web.de](mailto:c._ulbricht@web.de)

## 1. Zielbestimmung des Unterrichts<sup>1</sup>

### 1.1 Präambel

„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 Gruppe Gleichaltriger und die Fähigkeit zur Solidarität auch mit Andersdenkenden, verlangt die Kritikfähigkeit sich selbst und der Gruppe gegenüber, 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“ MUSS IN VERBINDUNG STEHEN MIT DEM GESAMTEN SCHULLEBEN, dem gesamten Unterricht und braucht eigens dafür vorgesehene Unterrichtszeiten (Mädchen und Jungen gemeinsam bzw. zeitweise getrennt).

DAS EINGANGSPROGRAMM hilft den Klassen durch spielerische Methoden ihre Gruppenstruktur zu erkennen und begleitet den Klärungsprozess, in dem alle Schülerinnen und Schüler ihren Platz in der Klassengemeinschaft suchen.

SCHWERPUNKTE DES PROGRAMMS lassen sich in vier miteinander verzahnten Bereichen zusammenfassen: AUTONOMIE, ROLLENHANDELN, SOZIALKOMPETENZ UND WERTEHALTUNG.

SABINE GRAUHAN,  
MARION KIWUS,  
RUFFINA VON MATTHIESSEN,  
MARTINA NAAKE,  
GERHILD REHBERG

Curriculum  
„Soziales Lernen“ am  
Shadow-Gymnasium

Autonomie	Rollenhandeln	Sozialkompetenz	Wertehaltung
Selbstverantwortung Selbstkontrolle Selbstbestimmung Innere Kontrollüberzeugung (=eigene Einschätzung, z.B. bei Leistungsbeurteilung)	Empathie Ambiguitätstoleranz (= unterschiedliche Interpretationen, Wertigkeiten aushalten können) Identitätsdarstellung	Kommunikationskompetenz Kooperationskompetenz Konfliktfähigkeit Konsensfähigkeit	Toleranz Wertschätzung Solidarität Normenakzeptanz

<sup>1</sup> Auszug aus dem Schulprogramm

## 2. Unterrichtsziele und prozessbezogene Standards

Als Standards werden Aspekte der Sozialkompetenz verstanden.

Standards 2.1. Anforderung und Inhalte	
Anforderung	Lerninhalte
<p><b>1. KOOPERATIONSKOMPETENZ</b> Schülerinnen und Schüler lernen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sich selbst kennen</li> <li>- andere kennen</li> <li>- die Andersartigkeit anderer zu erkennen, zu respektieren und zu akzeptieren</li> <li>- ihre Vorurteile zu hinterfragen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kontakt aufnehmen/Kennen lernen,</li> <li>- die Informationen über andere als bedeutsam betrachten</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- die eigenen Gefühle wahrzunehmen, auszudrücken und mit ihnen konstruktiv umzugehen</li> <li>- sich mit sich selbst wohl zu fühlen</li> <li>- sich mit anderen wohl zu fühlen</li> <li>- sich selbst zu helfen und anderen zu helfen</li> <li>- sich selbst zu entscheiden und über sich selbst zu bestimmen</li> <li>- die Gefühle anderer wahrzunehmen, Einfühlungsvermögen zu entwickeln</li> <li>- sich nach selbst erstellten Klassenregeln zu verhalten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selbstwahrnehmung fördern</li> <li>- Selbstwertgefühl stärken</li> <li>- Mit den eigenen Gefühlen und den Gefühlen anderer umgehen können</li> <li>- Regeln bilden für das Verhalten in der Klasse und im Unterricht</li> </ul>
<p><b>2. KOMMUNIKATIONSKOMPETENZ</b> Schülerinnen und Schüler lernen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ihre sprachliche Handlungskompetenz zu entwickeln und zu erweitern</li> <li>- sich einer Sprache zu bedienen, die andere nicht verletzt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Üben von gutem Zuhören,</li> <li>- Du- und Ich-Botschaften,</li> <li>- Deeskalation mit Ich-Botschaften,</li> <li>- Geben und Annehmen von ehrlichem Feedback</li> </ul>
<p><b>3. KONFLIKT- UND KONSENSFÄHIGKEIT</b> Schülerinnen und Schüler lernen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mobbing-Handlungen zu erkennen</li> <li>- konstruktiv mit Konflikten umzugehen</li> <li>- auf Gewalt zu verzichten</li> <li>- mit anderen konfliktfrei zusammenzuarbeiten</li> <li>- ein mit anderen verabredetes Ziel gemeinsam zu verfolgen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entwicklung und Übung von Strategien zur Erkennung von Konflikten,</li> <li>- zu gewaltfreien Konfliktlösungen und zum Widerstand gegen Gruppendruck</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- den Einsatz von Rollenspielen als Handlungserweiterung</li> <li>- den sinnvollen Einsatz von Entspannungs- und Konzentrationsübungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Durchführung von Rollenspielen</li> <li>- Einübung von Entspannungs- und Konzentrationsübungen</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- geschlechtsspezifische Rollenzuweisungen zu erkennen</li> <li>- individuelle Wege zu suchen und zu finden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kritische Auseinandersetzung mit traditionellen Erwartungen an ihr Verhalten als Mädchen und Jungen</li> </ul>

### 3. Anmerkungen zur Unterrichtswertigkeit

Um dem Unterrichtsfach auch bei den Schülern und Schülerinnen eine höhere Wertigkeit und Bedeutung in der Schulkultur zukommen zu lassen, sollten in dem Fach folgende Punkte unbedingt eingeführt werden:

- Der Unterricht wird in allen Eingangsklassen im Rahmen einer verpflichtenden Arbeitsgemeinschaft im Umfang von einer Wochenstunde von möglichst zwei Lehrkräften gemeinsam erteilt.
- Eltern verpflichten sich durch Unterschrift bei der Anmeldung zur regelmäßigen Teilnahme ihrer Kinder.
- Schülerinnen und Schüler führen einen Hefter, der ggf. eingesammelt wird.
- Zeugniseintrag als Arbeitsgemeinschaft dient der Leistungsanerkennung.
- Grad der Umsetzung der Lernziele können eine Bewertung in der ggf. verwendeten Anlage zum Zeugnis (Bewertung des Arbeits- und Sozialverhaltens) erfahren.
- Lernziele des „Sozialen Lernens“ finden Eingang in möglichst alle Schulfächer, Werteerziehung ist Bestandteil jeden Unterrichts.

**„Soziales Lernen“  
als verpflichtende  
Arbeitsgemeinschaft**

### 4. Ergänzende Bausteine zum Einführungsprogramm „Soziales Lernen“

Fortführungen des Programms sind in unterschiedlichen Jahrgangstufen und Organisationsformen (Projektstage, themenbezogene Wandertage, Arbeitsgemeinschaften) im Sinne der Nachhaltigkeit wichtig.

#### 4.1 Suchtprophylaxe zu Beginn der Jahrgangsstufe 8

Die Schülerinnen und Schüler

- erkennen, dass Entscheidungen durch Werte beeinflusst werden
- erhalten Informationen über Suchtmittel
- reflektieren die eigene Bereitschaft zur Sucht
- diskutieren Möglichkeiten und erproben 5 Arten einer selbstsicheren Ablehnung
- bewerten den Einfluss der Werbung zu diesem Thema.

#### 4.2 Persönliche Ziele finden zum Abschluss der Jahrgangsstufe 9

Die Schülerinnen und Schüler

- beginnen über Zukunftspläne und ihre Ziele nachzudenken, für sich realistische Ziele ins Auge zu fassen
- lernen Modelle kennen, die ihnen bei der Auswahl realistischer und für sie angemessener und erreichbarer Ziele helfen
- üben Möglichkeiten, wie sie mit Schwierigkeiten und Rückschlägen umgehen können.

#### 4.3 Suizidprophylaxe am Ende der Jahrgangsstufe 10

Umfang ca. 15 Unterrichtsstunden, orientiert am Heft Nr.20, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW „Suizidpräventionsprogramme in der Schule – Eine Unterrichtseinheit zur Krisenintervention und Prävention für Schülerinnen und Schüler der Sek. I und II“

Die Schülerinnen und Schüler

- werden sich ihrer Einstellung zum Suizid bewusst
- erwerben Kenntnisse über Suizid
- erkennen suizidgefährdete Klassenkameraden
- modifizieren ihre Gesprächskompetenz in diesem Sinn

- erfahren grundlegendes Vorgehen in der Suizidprävention
- lernen gemeindenahe Versorgungseinrichtungen kennen.

#### 4.4 Freiwillige Ausbildung zum Konfliktlotsen im Rahmen der Mediations-Arbeitsgemeinschaft

In einem einjährigen Lehrgang werden Schülerinnen und Schüler ab Klasse 7 zu Konfliktlotsen/Mediatoren ausgebildet.

### 5. Weiterführende Projekte

Mögliche Projekte in den Klassen:

- 5/6 „GUCK MAL ÜBER DEN TELLERRAND“ – Erfahren, wie Kinder in anderen Ländern der Welt leben, und Übernahme einer Patenschaft für ein Kind in Not
- 7 TOLERANZ GEGENÜBER DEM „ANDEREN“ – Kulturelle und religiöse Grundlagen anderer Kulturkreise
- 8 VERANTWORTUNG FÜR DIE UMWELT – Kennen Lernen von Umweltschutzorganisationen und der Arbeit lokaler Initiativen
- 9 VERANTWORTUNG FÜR DEN SCHWÄCHEREN UND SOZIALPRAKTIKUM – Die Arbeit von Ehrenamtlichen unterstützen („Mittagstisch“, „Berliner Bürgerhilfe“)

### 6. Weiterführende Projekt-Vorschläge zum Thema „Gewalt an der Schule“

#### 1. Basta – Nein zur Gewalt:

Online-Auftritt des Magazins mit Materialien für die Schule, methodische Vorschläge und Begleitmaterial für den Unterricht.

Schwerpunkt liegt hierbei auf Rechtsextremismus und Gewalt bzw. Gewalt gegen Ausländer.

<http://www.basta-net.de>

#### 2. Projekte und Aktionen gegen Gewalt, Website „Fass mich nicht an.“

Die Seite ist eine Art Treffpunkt – um Ideen vorzustellen, – um zu berichten, was gelaufen ist, – um Mitmacher/innen zu finden, – um Tipps zu bekommen.

<http://www.fassmichnichtan.net>

#### 3. Projekte mit dem Schwerpunkt, wie **Schüler die Initiative ergreifen** können.

Mit vielen weiterführenden Links!

<http://www.zum.de/Faecher/evR2/BAYreal/akt/gewalt.htm>

#### 4. Unterrichtskonzepte von **Amnesty International**.

<http://www.amnesty.de/upmr>

#### 5. **Friedenspädagogik:**

Simulationsspiel für ein friedliches Zusammenleben.

Trainieren für ein Überleben auf der Insel.

<http://www.friedenspaedagogik.de/themen>

**1.1 Fragestellung:**

Wirksamkeit der einzelnen Trainingsbestandteile

- a) aus Sicht der Schüler und Schülerinnen,
- b) aus Sicht der unterrichtenden Kolleginnen
- c) für das Erreichen der curricularen Vorgaben (s. schulinternes Curriculum).

**1.2 Methoden:**

Befragt wurden alle Klassen, die an der AG teilgenommen haben, und zwar die 6. und 8. Klassen ein halbes Jahr nach der Durchführung, die 9. Klassen 2 Jahre später.

**Welche Variablen wurden erfasst?**

Variablen: Klassen 6-9, Geschlecht, Schüler/Schülerin bzw. Lehrer/Lehrerin.

**Welche Personengruppe wurde untersucht?**

Befragt wurden 219 Schülerinnen und Schüler von 8. Klassen und die acht in den Klassen unterrichtenden LehrerInnen. In der Klassenstufe 5 hatten 83 SchülerInnen, davon 50 Mädchen, 33 Jungen, das Training durchlaufen, in Klassenstufe 7 waren es 112 SchülerInnen, davon 51 Mädchen und 61 Jungen, und 24 SchülerInnen, die keine Angaben zum Geschlecht gemacht haben.

**Welche Erhebungsinstrumente wurden verwendet?**

Es wurden 13 Fragen selbst entwickelt, orientiert an den Trainingsbestandteilen des Jahreslehrgangs, davon 11 mit gebundenen Antwortmöglichkeiten und 2 mit freier Beantwortung. Wie in vielen sozialwissenschaftlichen Untersuchungen wurden hier skalierte Fragen verwendet, d.h. es konnte auf einer vierstufigen Skala die persönliche Einschätzung angekreuzt werden. Die Befragten konnten unterscheiden zwischen „volle Zustimmung“, „teilweise Zustimmung“, „wenig Zustimmung“ und „keine Zustimmung“. Erlaubt waren dadurch Addition, Subtraktion und die Berechnung des arithmetischen Mittels. Zur Auswertung wurden die Prozente zu den einzelnen Fragen herangezogen. Alle Antworten mit über 50%-iger Häufigkeit wurden als bedeutsam eingestuft. Die Anonymisierung der Befragten wurde gewährleistet, indem SchülerInnen bzw. LehrerInnen einen neutralen Befragungsbogen erhielten, die SchülerInnen selbst trugen nur eine Angabe zu ihrer Geschlechtszugehörigkeit ein, die anschließend mit einem Buchstaben für die Klassenzugehörigkeit (S – Z) und wahllos mit einer fortlaufenden Nummer versehen wurde. Die Instruktion erfolgte mündlich und umfasste kurz das Untersuchungsinteresse und die Aufforderung zu ehrlicher, persönlicher Einschätzung.

**Untersuchungsdesign**

Die Auswertung sollte eine Gegenüberstellung von Einschätzungen zwischen Jungen und Mädchen, zwischen den Eingangsklassen 5 und 7, zwischen Schülermeinungen und Lehrermeinungen ermöglichen. Das Befragungsdesign enthielt unter Nr.5 eine Umkehrfrage, die die Antwortroutine durchbrechen sollte. Das Vorgehen orientierte sich an den Anleitungen der AG Schule und Unterrichtsqualität der FU Berlin, den Modulen der Lehrerfortbildung sowie an Beispielen vom Baden-Württembergischen Bildungsserver. Die Auswertungsdarstellung erfolgt im Blockdiagramm bzw. bei offenen Fragestellungen im Kreisdiagramm.

**Wie war der Ablauf der Erhebung?**

Die Fragebögen wurden zeitgleich von allen SchülerInnen ausgefüllt. Beantwortet wurden alle Fragen von über 200 Schülerinnen und Schülern, die Fragen zum Einstieg in die Oberschule von 187, zum Kennenlernen von 189 und zum

**Evaluation der verpflichtenden AG „Soziales Lernen“ 2003–2005**

**219 Schülerinnen und Schüler befragt**

**13 Fragen**

**Eine Umkehrfrage soll die Antwortroutine durchbrechen**

Bewusstwerden der Jungen-/Mädchenrolle von 165 Schülern und Schülerinnen.

### 1.3 Ergebnisse

Eine genaue Ergebnisdarstellung ist der im Anhang beigefügten Graphik zu entnehmen.

#### **Wirkung des Trainingsprogramms**

Als positiv wurde von der Gesamtheit aller Schülerinnen und Schüler die förderliche Wirkung des Trainingsprogramms „Soziales Lernen“ in folgenden Verhaltensbereichen eingeschätzt:

- Teamkooperation 73,7 %
- Aktives Zuhören 66,7%
- Rollenspiele 61 %
- Konfliktfreie Zusammenarbeit 60 %

Als für sie positive Elemente nannten

50–60 % aller Befragten Kennen Lernen der Mitschüler, Wahrnehmungsübungen, Konfliktbewältigung mit Freunden und mit Mitschülern bzw. Mitschülerinnen, Entspannungs- und Konzentrationsübungen, 49 % das Erkennen der persönlichen Stärken, 49 % eine Zunahme der Hilfsbereitschaft als Folge des Unterrichts, 44% eine bessere Konfliktbewältigung mit den Lehrkräften, 42 % eine Stärkung ihres Selbstvertrauens und 42% das Wahrnehmen des Anderen.

Geringe Veränderungen brachten die Übungen zu Auseinandersetzungen mit Eltern und Geschwistern, zum Erkennen der Ich-Botschaften und der Rolle in der Familie (20–30 %).

#### **Unterschiede Jungen/Mädchen:**

Jungen nennen häufiger das Erkennen persönlicher Stärken, die Teamkooperation, die Wahrnehmung von anderen, das genauere Zuhören und die Konfliktfähigkeit als Lernerfolge. Mädchen sehen die Zunahme der Hilfsbereitschaft, die Lösung von Konflikten, das Erkennen anderer Gefühle und die Zusammenarbeit als Lernzuwachs.

Ein Vergleich der Klassenstufen lässt erkennen, dass das Training in den 5. Klassen erfolgreicher eingeschätzt wurde als die Wirkung der AG-Elemente in den 7. Klassen.

#### **Einschätzung durch die LehrerInnen**

Die Einschätzungen durch die LehrerInnen wichen alle von denen der Schüler und Schülerinnen ab, die LehrerInnen lagen in ihren Annahmen über positive Wirkungen fast durchgängig über den Nennungen auf Schülerseite.

### 1.4 Interpretationen

#### **a) zu den Ergebnissen**

Die Kooperationskompetenz der Schüler und Schülerinnen wurde durch die Trainingsbestandteile erweitert, so dass man davon ausgehen kann, dass diese Unterrichtseinheiten weiterhin durchführbar sind.

Rollenspiele und Entspannungs- bzw. Konzentrationsübungen wurden von einem großen Teil der Schüler als positiv eingeschätzt.

Im Bereich der Kommunikationskompetenz besteht noch weiterer Übungsbedarf, da einige Teile, wie z. B. das Formulieren von Ich-Botschaften, das Geben und Annehmen von Feedback von den SchülerInnen noch nicht ausreichend akzeptiert wurden. Die Konflikt- und Konsensfähigkeit wurden durch das Training verbessert. Allerdings sollte die Wirksamkeit von Klassenregeln in Zukunft kritischer im Blick behalten werden. Schwierigkeiten ergeben sich bei der Einbeziehung der Familienrollen.

**Kommunikationskompetenz weiter entwickeln**

#### **b) zu Art und Durchführung der Evaluation**

Das Befragungsdesign enthielt unter Nr.5 eine Umkehrfrage. Diese war offensichtlich zu schwierig als solche zu erkennen und ist deshalb nicht in die Befragung eingegangen. Die Befragung wurde mit sehr großem zeitlichem Abstand (max. 2 Jahre) durchgeführt, was eine geringere Identifikation mit den Fragestellungen bewirkt haben dürfte, weshalb mancher inzwischen „über den Dingen stehender“ Schüler in größerer Distanz geantwortet haben mag.

### **1.5 Ausblick**

Als Fazit für die zukünftige Arbeit empfiehlt das Autorenteam, den Bereich der Kommunikationskompetenz zu verstärken, die Einbeziehung der Familienrollen wegzulassen, und sich dafür vermehrt auf schulische Konflikte zu konzentrieren. Den in Klassenteams unterrichtenden Kollegen ist dringend anzuraten, gemeinsam mit den Schülern für die Wirksamkeit und Konsequenzen von gemeinsam erstellten Klassenregeln Sorge zu tragen. Aus diesen Regeln erwachsen auch Grundlagen für den Umgang zwischen Erwachsenen und SchülerInnen, nicht nur zwischen den SchülerInnen untereinander.

**Bearbeitung schulischer Konflikte verstärken**

Bei den großen Klassen von 32 SchülerInnen wäre die Durchführung des Lehrgangs durch zwei LehrerInnen zu empfehlen. Ebenso empfiehlt sich der weitere Einsatz in den Eingangsklassen 5. Da die 7. Klassen ab dem Schuljahr 2006/2007 verpflichtenden Ethikunterricht erhalten, ist ein Erfahrungsaustausch mit den dieses Fach neu unterrichtenden KollegInnen sinnvoll. Das Autorenteam geht davon aus, dass wesentliche Elemente des Jahreslehrgangs „Soziales Lernen“ darin abgedeckt werden sollen.

Die fortlaufende Auffrischung bzw. Ergänzung der Trainingsinhalte im Verlauf der Oberschulzeit wurde inhaltlich im Curriculum bereits festgeschrieben, muss aber organisatorisch eingeplant und personell (z.B. durch die KlassenlehrerInnen abgedeckt werden.

### **1.6 Zusammenfassung**

Die Auswertung erfolgte nach Vorarbeit der Evaluationsberaterinnen zunächst innerhalb der AG „Soziales Lernen“ mit den Kolleginnen Bolz, Grauhan, Havenstein, Kiwus, Matthiessen, Naake, Rehberg, Worch. Die Ergebnisse wurden anschließend mit den Klassen und dem Kollegium besprochen, die Schulkonferenz wurde ebenso unterrichtet.

**Einschätzungsbogen  
„Soziales Lernen“ für  
Schülerinnen und  
Schüler**

Ich bin SchülerIn der Klasse .....

	Trifft genau zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu
1. Die AG „Soziales Lernen“ hat mir beim Einstieg in die Oberschule geholfen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Meine MitschülerInnen habe ich dadurch intensiv kennen gelernt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Gefühle kann ich seither bei mir besser wahrnehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Gefühle kann ich seither bei anderen besser wahrnehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Verletzendes Verhalten erkenne ich nicht schneller.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Meine persönlichen Stärken sind mir bewusster geworden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Es gelingt mir dadurch besser, mit anderen konfliktfreier zusammen zu arbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Folgende Übungen haben uns im Umgang miteinander genutzt:				
a) aktives Zuhören	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Wahrnehmungsaufgaben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Ich-Botschaften	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Wenn ich ein Junge/Mädchen wäre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Kooperationsübungen in Teams	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Rollenspiele	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Entspannungs- und Konzentrationsübungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ähnliche Übungen kenne ich auch aus/von _____ _____				

	Trifft genau zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu
9. Durch das Training wurde mein Selbstvertrauen gestärkt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Die Klassenregeln haben uns das Zusammenleben erleichtert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Die Hilfsbereitschaft in der Klasse hat sich verstärkt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. „Soziales Lernen“ hat mir meine Rolle in der Familie bewusster gemacht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Das Gelernte ist hilfreich im Umgang mit Konflikten...				
a) mit Freunden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) mit Klassenkameraden und -kameradinnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) mit Lehrkräften	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) mit Eltern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) mit Geschwistern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Gibt es in deiner Klasse besondere Wirkungen des „Sozialen Lernens“? _____ _____ _____				

Verantwortlich: Matthiessen/Rehberg Feb.2006

**Einschätzbogen  
„Soziales Lernen“  
für Lehrerinnen  
und Lehrer**

Ich bin der/die LehrerIn der Klasse .....

	Trifft genau zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu
1. Die AG „Soziales Lernen“ hat den SchülerInnen beim Einstieg in die Oberschule geholfen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Die SchülerInnen haben ihre MitschülerInnen dadurch intensiv kennen gelernt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Gefühle können sie seither bei sich besser wahrnehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Gefühle können sie seither bei anderen besser wahrnehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Verletzendes Verhalten erkennen sie nicht schneller.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ihre persönlichen Stärken sind ihnen bewusster geworden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Es gelingt ihnen dadurch besser, mit anderen konfliktfreier zusammen zu arbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Folgende Übungen haben ihnen im Umgang miteinander genutzt:				
a) aktives Zuhören	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Wahrnehmungsaufgaben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Ich-Botschaften	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Wenn ich ein Junge/Mädchen wäre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Kooperationsübungen in Teams	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Rollenspiele	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Entspannungs- und Konzentrationsübungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ähnliche Übungen kennen sie auch aus/von _____ _____				

	Trifft genau zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu
9. Durch das Training wurde ihr Selbstvertrauen gestärkt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Die Klassenregeln haben ihnen das Zusammenleben erleichtert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Die Hilfsbereitschaft in der Klasse hat sich verstärkt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. „Soziales Lernen“ hat ihnen ihre Rolle in der Familie bewusster gemacht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Das Gelernte ist für sie hilfreich im Umgang mit Konflikten...				
a) mit Freunden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) mit Klassenkameraden und -kameradinnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) mit Lehrkräften	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) mit Eltern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) mit Geschwistern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Gibt es in Ihrer Klasse besondere Wirkungen des „Sozialen Lernens“? _____ _____ _____				

**SABINE GRAUHAN**, Studienrätin am Schadow-Gymnasium in Berlin-Zehlendorf mit den Fächern Latein und Englisch; Jahresfortbildung „Soziales Lernen“ (2004), Lions-Quest Fortbildung zum Thema „Erwachsen werden“ (2005), Weiterbildung im Rahmen der PSE (Pädagogische Schulentwicklung); gemeinsame Entwicklung des schulinternen Curriculums „Soziales Lernen“; Durchführung von „Sozialem Lernen“ in den Klassenstufen 5-8.

**MARION KIWUS**, M.A. Vergleichende Literaturwissenschaft, University of East Anglia (GB), Studienrätin am Schadow-Gymnasium in Berlin-Zehlendorf mit den Fächern Deutsch, Englisch, ITG/Informatik, ab Schuljahr 2007/2008 Ethik; kontinuierliche, mehrjährige Arbeit in der Schulkonferenz/ESL (Erweiterte Schulleitung); Schulmediatorin (2002), Jahresfortbildung „Soziales Lernen“ (2004), Weiterbildung im Rahmen der PSE (Pädagogische Schulentwicklung); gemeinsame Entwicklung des schulinternen Curriculums „Soziales Lernen“; Ausbildung von Konfliktlotsen, Durchführung von „Sozialem Lernen“ in den Klassenstufen 5-8. Veröffentlichung: „Mediation“ in: SchulLINK Luchterhand, hrsg. von Harald Mier u.a., Berlin 2002

**RUFFINA VON MATTHIESSEN**, Studienrätin am Schadow-Gymnasium in Berlin-Zehlendorf mit den Fächern Biologie und Chemie, Schulmediatorin, MSD in Steglitz-Zehlendorf; kontinuierliche, mehrjährige Arbeit in Schulkonferenz/ESL (Erweiterte Schulleitung); Jahresfortbildung „Soziales Lernen“ (2004), Lions-Quest Fortbildung zum Thema „Erwachsen werden“, Weiterbildung im Rahmen der PSE (Pädagogische Schulentwicklung); gemeinsame Entwicklung des schulinternen Curriculums „Soziales Lernen“; Ausbildung von Konfliktlotsen, Durchführung von „Sozialem Lernen“ in den Klassenstufen 5-8.

**MARTINA NAAKE**, Studienrätin am Schadow-Gymnasium in Berlin-Zehlendorf mit den Fächern Erdkunde, Politische Weltkunde und Sport; Jahresfortbildung „Soziales Lernen“ (2004), Lions-Quest Fortbildung zum Thema „Erwachsen werden“, Weiterbildung im Rahmen der PSE (Pädagogische Schulentwicklung); gemeinsame Entwicklung des schulinternen Curriculums „Soziales Lernen“; Durchführung von „Sozialem Lernen“ in den Klassenstufen 5-8; weiterer Arbeitsschwerpunkt: „Gewalt(tätige) Mädchen“, „Pax an“ (1/2).

**GERHILD REHBERG**, Lehrerin mit den Fächern Deutsch und Sport am Schadow-Gymnasium in Berlin-Zehlendorf; kontinuierliche, mehrjährige Arbeit in der Schulkonferenz/ESL (Erweiterte Schulleitung), federführender Einsatz bei der Entwicklung des Schulprogramms; gemeinsame Entwicklung des schulinternen Curriculums „Soziales Lernen“; Jahresfortbildung „Soziales Lernen“ (2004), Lions-Quest Fortbildung zum Thema „Erwachsen werden“, Weiterbildung im Rahmen der PSE (Pädagogische Schulentwicklung); Durchführung von „Sozialem Lernen“ in den Klassenstufen 5-8; Projektleiterin „Business At School“ – mit Unterstützung der Boston Consulting Group; Wettbewerbsbeteiligungen und Mitbegründerin der Organisation „Berliner Leseratten“; Schulkoordinatorin der ELEMENT-Testuntersuchung/Entwicklungsstudie der 5./6. Klassen; seit 2005 Abordnung mit halber Stelle für die Arbeit in der Berliner Schulinspektion. Veröffentlichung: Artikel in bit-online-Magazin; Vortrag Hochschule für Medien/ Stuttgart „Berufsbild Informationsmanager in Schulen“

Kontakt: gerhild.rehberg@senbwf.verwalt-berlin.de

Das Sonderpädagogische Förderzentrum mit dem Schwerpunkt Lernen, die Schule Am Breiten Luch in Marzahn-Hellersdorf, beteiligte sich von 2002 bis 2007 am BLK-Modellprogramm „Demokratie lernen und leben“. Im Rahmen dieses Modellprogramms stellte die Werkstatt „Soziales Lernen“ – eine von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport eingerichtete Arbeitsgruppe unter Leitung von Frau Dr. Dussa – ihr Konzept für eine schulinterne Jahresfortbildung zum „Sozialen Lernen“ auf einer Gesamtkonferenz vor. Da die KollegInnen planten, innerhalb ihres Schulprogramms einen Entwicklungsschwerpunkt „Soziales Lernen“ zu setzen, entschieden sie sich für die Jahresfortbildung, die schließlich in der Zeit von September 2004 bis Dezember 2005 durchgeführt wurde.

KAROLA KOZIOLEK  
MARGOT WICHNIARZ

### Entwicklungs- schwerpunkt „Soziales Lernen“ – Schulinterne Fortbildung führt zum Curriculum

Insgesamt fanden 13 Termine statt (1 Studientag, 12 Termine à 2 Doppelstunden). Es wurden den Kolleginnen und Kollegen Übungen zum „Sozialen Lernen“ zu folgenden Handlungsfeldern vorgestellt und mit ihnen durchgeführt:

- Kontakt aufnehmen/Kennen lernen/Regeln vereinbaren und einhalten/ Miteinander klar kommen
- Sich selbst und andere wahrnehmen/Selbstwertgefühl stärken
- Mit den eigenen und den Gefühlen anderer umgehen
- Kommunikationsfähigkeit erweitern
- Kooperationsfähigkeit weiter entwickeln
- Mit Konflikten konstruktiv umgehen
- Sich mit Geschlechterzuschreibungen kritisch auseinandersetzen

Außerdem ging es in mehreren Sitzungen um die Gestaltung des Unterrichts im Sinne der Qualitätsmerkmale, die in den Rahmenlehrplänen für Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen (RLP Lernen) aufgeführt sind.<sup>1</sup> Dazu wurden u.

a. diverse Unterrichtsbeispiele von den KollegInnen erarbeitet und erörtert. Sie lernten eine Reihe von Übungen zur Verbesserung der Methodenkompetenz sowie zur Weiterentwicklung der Teamfähigkeit kennen und übten sich in der Durchführung von Tages- und Wochenplanarbeit<sup>2</sup>.

Zur Konkretisierung des Entwicklungsschwerpunktes „Soziales Lernen“ erarbeitete Karola Koziolek, Mitglied der Schul-AG „Soziales Lernen“ und Evaluationsbeauftragte der Schule Am Breiten Luch, ein schulinternes Curriculum.



Das Kollegium der Schule Am Breiten Luch baut gemeinsam am Entwicklungsschwerpunkt „Soziales Lernen“.

<sup>1</sup> SenBJS (Hg.): Rahmenlehrplan für Schülerinnen und Schüler mit dem Sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen, Berlin 2005, Punkt 4, S. 15 ff

<sup>2</sup> Durchführung der Jahresfortbildung siehe: Margarete Hamburger/Margot Wichniarz: achten, respektieren, anerkennen – Schulinterne Fortbildung zum „Sozialen Lernen, pädagogisch begleitet“ an der Schule Am Breiten Luch“. (Hg.: RAA Berlin, 2007)

### Schulinternes Curriculum „Soziales Lernen“

Umsetzung des Entwicklungsschwerpunktes „Soziales Lernen“  
(s. Schulprogramm der Schule Am Breiten Luch)

#### **Ziele „Sozialen Lernens“**

„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 Gruppe Gleichaltriger und die Fähigkeit zur Solidarität mit Andersdenkenden, verlangt die Kritikfähigkeit sich selbst sowie 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 und bereitet auf berufliche Anforderungen (z.B. Teamarbeit) sowie auf die Kooperation in der Familie und in anderen sozialen Zusammenhängen vor.

„Soziales Lernen“ muss in enger Verbindung mit dem Schulleben, dem gesamten Unterricht und eigens dafür vorgesehenen Unterrichtszeiten stehen.

#### **Gestaltung des Unterrichts**

Ein Unterricht, in dem die Qualitätsmerkmale, so wie sie im Rahmenlehrplan für Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen (Berlin) beschrieben sind, umgesetzt werden, ermöglicht die kontinuierliche Unterstützung der Entwicklung und Förderung personaler und sozialer Kompetenzen.

#### **Qualitätsmerkmale von Unterricht**

Der Unterricht muss so gestaltet sein, dass

- 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
- 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 der Situation 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.

**Personale Kompetenz**

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, Stärkere und Schwächere, Mädchen und Junge sein
- sich einer gewaltfreien Sprache bedienen
- auf Argumente anderer eingehen.

**Soziale Kompetenz**

Alle Lehrerinnen und Lehrer der Schule Am Breiten Luch besuchten im Schuljahr 2004/2005 eine Jahresfortbildungsveranstaltung zum „Sozialen Lernen“. 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.

**Entwicklungsschwerpunkt „Soziales Lernen“**

### **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:

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 unterschiedlichen 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.

**Eine Extrastunde wöchentlich für „Soziales Lernen“**

Der Unterricht wird in allen Klassen im Rahmen einer verpflichtenden Wochenstunde möglichst von der Klassenleiterin erteilt. Schülerinnen und Schüler führen einen Hefter, der ggf. eingesammelt und bewertet wird.

Ein individueller Schwerpunkt des „Sozialen Lernens“ befindet sich im Förderplan bzw. im persönlichen Lernplan.

**Eltern einbeziehen**

Eltern verpflichten sich durch Unterschrift auf dem persönlichen Lernplan zur hilfreichen Unterstützung des gesetzten individuellen Schwerpunktes. Die Bemerkung auf dem Zeugnis dient der Leistungsanerkennung. Die Entwicklung personaler und sozialer Kompetenz wird in allen Unterrichtsfächern unterstützt, Werteerziehung ist Bestandteil jeden Unterrichts.

**Ergänzende Bausteine zum Entwicklungsschwerpunkt „Soziales Lernen“**

**Projektstage, AGs  
und Wandertage**

- Organisation des Unterrichts  
Durch unterschiedliche Organisationsformen wie Projektstage, themenbezogene Wandertage, Arbeitsgemeinschaften etc. soll die nachhaltige Wirksamkeit des Entwicklungsschwerpunktes unterstützt werden.

**Entwicklungstherapie und  
Entwicklungspädagogik**

- 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.

**Schülerinnen und  
Schüler einbeziehen**

- 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 Klassestufe 7 zu Streitschlichtern ausgebildet.

**Antigewaltwoche**

- Erstellung eines Handlungskonzepts zur Gewaltprävention im Unterricht mit dem Projekt „Antigewaltwoche“  
Erarbeitung eines Handlungskataloges mit Maßnahmen zur Gewaltprävention, zur Anti-Raucher-Kampagne und zur Suchtprophylaxe  
Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass Entscheidungen durch die Orientierung an Werten beeinflusst werden. Sie erhalten Informationen über Suchtmittel, reflektieren die eigene Bereitschaft zur Sucht, diskutieren Möglichkeiten und erproben fünf Arten einer selbstsicheren Ablehnung. Sie bewerten den Einfluss der Werbung zu diesem Thema.

**SchülerInnen setzen  
sich Ziele**

- 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“

**Den Ganztagsbetrieb nutzen**

- 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 nachhaltigen Abstimmung/Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen, z.B. mit dem Jugendamt und angeschlossenen Einrichtungen

**Die Schulstation**

**Zusammenarbeit mit dem Jugendamt**

(Im Curriculum der Schule Am Breiten Luch folgt an dieser Stelle eine Liste mit weiterführenden Projekten.)

### Evaluation

Zu Beginn des jeweiligen Schuljahres wird mit Hilfe von Fragebogen eine Einschätzung der sozialen Kompetenzentwicklung der Schüler/innen vorgenommen. Eine erneute Befragung am Ende des Schuljahres soll Auskunft darüber geben, welche Veränderungen sich bzgl. der sozialen Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen an unserer Schule ergeben haben. Auch wenn klar ist, dass es außerordentlich schwierig ist, die Auswirkungen von sozialem Lernen zu evaluieren, will das Kollegium der Schule Am Breiten Luch auf diesem Gebiet Erfahrungen sammeln.<sup>3</sup>

### UMSETZUNG DES ENTWICKLUNGSSCHWERPUNKTES „SOZIALES LERNEN“<sup>4</sup>

Doppeljahrgangsstufe 7/8	
Anforderungsprofil	Beiträge der einzelnen Fächer
<p><b>Personale Kompetenz</b></p> <p><b>Mit Wut, Ängsten, Unsicherheiten etc. umgehen</b></p> <p>Der konstruktive Umgang mit Unsicherheiten, Ängsten und Wut trägt dazu bei, dass SchülerInnen mit anderen in Kontakt kommen und bleiben, dass sie Probleme miteinander friedlich bearbeiten und besser lernen.</p>	<p><b>Deutsch:</b> 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>

<sup>3</sup> s. hierzu ausführlich: M. Wichniarz; M. Hambürger, Berlin 2007

<sup>4</sup> Die Umsetzung wurde für die Doppeljahrgangsstufen 3/4, 5/6, 7/8 und 9/10 erarbeitet.

Indikatoren der Überprüfung	
<p><b>Die SchülerInnen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- nehmen Unsicherheiten, Ängste und Wut wahr</li> <li>- wissen, dass es in Ordnung ist, unsicher, ängstlich und wütend zu sein</li> <li>- wissen, dass ein Verhalten, durch das sie sich und andere verletzen, nicht in Ordnung ist</li> <li>- sprechen über ihre Unsicherheiten, Ängste und ihre Wut</li> <li>- bedienen sich dabei einer nicht verletzenden Sprache</li> <li>- übernehmen die Perspektive anderer</li> <li>- suchen und finden Problemlösungen</li> <li>- gehen Kompromisse ein</li> </ul>	<p><b>Schülerinnen und Schüler</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- äußern, begründen und verteidigen ihre Meinung in Gesprächen</li> <li>- gehen auf Gesprächs- und Redebeiträge ein, werten sie und führen sie weiter</li> <li>- begründen ihre Meinung, reflektieren sie und tauschen sie mit anderen aus</li> <li>- beachten den Zusammenhang von Sprachabsicht, sprachlichen Mitteln und Wirkungen</li> </ul> <p><b>Mathematik:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- verfolgen eigene Ziele konsequent</li> <li>- schätzen eigene Leistungen selbstkritisch ein</li> <li>- entwickeln Geduld und Ausdauer bei Lernschwierigkeiten</li> </ul> <p><b>Englisch:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- entwickeln die Fähigkeit des kritischen Umgangs mit der eigenen Arbeit</li> <li>- entwickeln die Fähigkeit, Kritik anzunehmen und umzusetzen</li> <li>- achten die Leistung anderer</li> <li>- kritisieren in geeigneter Form</li> <li>- gehen konstruktiv mit Erfolgen und Misserfolgen um</li> </ul> <p><b>Naturwissenschaften:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- entwickeln Selbstvertrauen</li> <li>- bauen Lern- und Leistungsmotivation auf</li> </ul> <p><b>Gesellschaftswissenschaften:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- entwickeln Selbstvertrauen</li> <li>- bauen Lern- und Leistungsmotivation auf</li> <li>- zeigen Engagement</li> <li>- kontrollieren und regulieren eigene Handlungen</li> </ul> <p><b>Arbeitslehre:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- schätzen die eigene Arbeit ein, kontrollieren und bewerten sie</li> <li>- gehen mit Kritik um</li> <li>- übernehmen Verantwortung für Erfolge und Misserfolge</li> </ul> <p><b>Ethik:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- entwickeln Selbstkenntnis</li> <li>- entwickeln Vertrautheit mit den Umständen des Lebens</li> <li>- bringen die eigene moralische Überzeugung glaubwürdig zum Ausdruck</li> <li>- folgen dem eigenen Urteil, treten dafür ein</li> <li>- werden sich der Grenzen des eigenen Handelns bewusst</li> <li>- reflektieren zwischenmenschliche Fragestellungen unter ethischen Gesichtspunkten.</li> </ul>

Anforderungsprofil	Beiträge der einzelnen Fächer
<b>Soziale Kompetenz</b>	
<p><b>Konfliktfähigkeit entwickeln</b> Die Entwicklung von Konfliktfähigkeit trägt dazu bei, dass SchülerInnen lernen ihre Konflikte konstruktiv zu bearbeiten und für alle am Konflikt Beteiligten zufrieden stellende Lösungen zu finden und umzusetzen.</p>	<p><b>Deutsch:</b> 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. Soziale Kompetenz im Unterricht erwerben heißt: Schülerinnen und Schüler –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>
<b>Indikatoren der Überprüfung</b>	
<p><b>Die SchülerInnen</b> –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>	<p><b>Mathematik:</b> –akzeptieren Standpunkte und Arbeitsweisen anderer –bringen sich in Partner- und Gruppenarbeit kooperativ ein</p> <p><b>Englisch:</b> –gehen mit Konflikten angemessen um</p> <p><b>Naturwissenschaften:</b> –gehen mit Konflikten angemessen um</p> <p><b>Gesellschaftswissenschaften:</b> –führen Gespräche –nehmen Rücksicht –zeigen Hilfsbereitschaft</p> <p><b>Arbeitslehre:</b> –bringen sich in unterschiedliche Teams ein –akzeptieren Arbeitsweisen, Lebensgewohnheiten und Standpunkte anderer –halten in der Gruppe vereinbarte Regeln ein</p> <p><b>Ethik:</b> –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.</p>

**Mit den eigenen und den Gefühlen anderer umgehen** 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, z.B. 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

**Anzahl:** 15 Personen

**Zeitraumen:** 45 Minuten

**Voraussetzungen:** div. Übungen zu den Gefühlen

**Vorbereitung/Material:** AB

**Übungsablauf:**

Die Übung läuft in drei Schritten ab.

1. Die SchülerInnen beenden mehrfach den Satz „Ich bin ärgerlich/wütend, wenn ....“. Zettel zu Losen zusammenfalten. Jede/r zieht das Blatt eines anderen Kindes und liest in der Runde einen Grund für das Wütendwerden vor. Zettel aufhängen, damit alle sehen können, dass es sehr unterschiedliche Gründe dafür gibt, wütend/ärgerlich zu sein.
2. Die SchülerInnen beenden mehrfach den Satz „Wenn ich meinen Ärger/meine Wut loswerden möchte, ohne andere zu verletzen, ...“. 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 verringern durch

Bewegung	ordnende Tätigkeiten	heile Welt	Gehör finden

Die Möglichkeiten könnten schließlich auf einem großen Plakat in der Klasse hängen.

Zu den Möglichkeiten, die die Sch. selbst nennen, gehören auch Angebote der Lehrerin, so z. B. das Beschwerdebuch, die Streitkartei, das Streitformular. 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 (nächste Seite). 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 das Beste ist, denn alle reagieren unterschiedlich. Was für die eine in einer Wutsituation gut ist, muss für den anderen noch längst nicht geeignet sein.

**Anmerkung:**

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

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

Folgendes könnte zu Schritt 3 auf einem Plakat stehen:

**Was können andere tun, wenn ich wütend bin?**

**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.

**Für PädagogInnen:**

Ortrud Hagedorn macht Vorschläge, wenn sich zwei streiten:

Die Streitenden von anheizenden Zuschauern trennen.

Es muss Rückzugszonen geben, ungestörte Winkel, eine extra Sitzgruppe etc.

Zur Beruhigung sind optische Bilder hilfreich: Wolken, Aquarium, Kerzenlicht.

Körperliche Eindrücke: kaltes Wasser über Pulschlagadern laufen lassen,

Hände auf den Solarplexus legen und tief durchatmen, Arm um die Schulter legen.

Akustische Eindrücke: sanfte Musik.

Sprachliche Annahme: Du bist wütend. Du hast dich geärgert.

Ihr seid beide noch im Stress. Ihr seid aufgeregt. (Ich kann euch verstehen.)

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, ...



**WOHIN MIT MEINER WUT?****Mit den eigenen  
und den Gefühlen  
anderer umgehen**

**Absicht:** Möglichkeiten finden und kennen, wie ein Mensch seine Wut abreagieren kann, ohne andere zu verletzen

**Altersgruppe:** ab Klasse 1

**Anzahl:** 15 Personen

**Zeitraumen:** 30 Minuten

**Voraussetzungen:** Div. Übungen zu den Gefühlen

**Vorbereitung/Material:** -/-

**Übungsverlauf:**

Zu der Frage „Wohin mit meiner Wut?“ gemeinsam mit allen Kindern Ideen sammeln, aufschreiben 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. 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, auf das Streitformular schreiben.

Wenn die Lehrerin/der Lehrer rechtzeitig erkennt, dass jemand wütend wird, können auch Ablenkungen helfen:

x läuft mit einem Auftrag zum Hausmeister/zur Sekretärin.

x bringt den Mülleimer hinunter.

x wird zum Kopieren geschickt.

**Fundort/Quelle:** Aus verschiedenen Seminaren zusammengetragen.



„Geh mir aus dem Weg!“  
Gemeinsam einen Konflikt besprechen



„Geh mir aus dem Weg!“ – Verhaltensmöglichkeiten  
in Konfliktsituationen im Rollenspiel erproben



Wütend?



Reiß' das Blatt ab!



Zerfetz' es!



Tritt darauf herum!

**ICH BIN NERVÖS, UNSICHER, AUFGEREGT, ÄNGSTLICH, WENN...****Mit den eigenen  
und den Gefühlen  
anderer umgehen**

**Absicht:** Auseinandersetzung mit der eigenen Angst und der anderer; erkennen, dass es unterschiedliche Gründe dafür gibt, ängstlich zu sein; die Gefühle der/s anderen ernst nehmen, sie nicht bagatellisieren, z.B. durch Äußerungen: Du hast doch gar keinen Grund, ängstlich zu sein. Sei nicht so nervös!; Möglichkeiten der Beruhigung kennen und damit umgehen lernen

**Altersgruppe:** ab 4. Klasse

**Anzahl:** 15 Personen

**Zeitrahmen:** 45 Minuten

**Voraussetzungen:** div. Übungen zu den Gefühlen

**Vorbereitung/Material:** AB

**Übungsablauf:**

Die Übung läuft in drei Schritten ab.

1. Auf einem Blatt den Satz „Ich bin ängstlich, wenn ....“ mehrfach beenden. Zettel zu Losen zusammenfalten. Jede/r zieht das Blatt eines anderen Kindes und liest in der Runde einen Grund für das Angsthaben vor. Zettel aufhängen, damit alle sehen können, dass es sehr unterschiedliche Gründe dafür gibt, aufgeregt, unsicher, ängstlich zu sein.
2. Die SchülerInnen beenden den Satz „Wenn ich ängstlich bin, ...“ mehrfach. Auch diese Blätter werden zu Losen gefaltet und jeweils von anderen vorgelesen.
3. Die Antworten werden an der Tafel gesammelt.
4. Evtl. kann die Übung mit der Beantwortung der folgenden Frage fortgesetzt werden: Was können, was sollen andere tun bzw. nicht tun, wenn ich ängstlich bin.

Um die Vorschläge auf ihre Eignung hin zu prüfen und zu festigen, können sie im Rollenspiel erprobt werden.

**Anmerkung:**

Anschließend mit der Übung „Ich befrage mich selbst“ fortfahren.

**Fundort/Quelle:** M. Wichniarz



**ICH BEFRAGE MICH SELBST****Mit den eigenen  
und den Gefühlen  
anderer umgehen**

**Absicht:** eigene Gefühle wahrnehmen, den Umgang mit Gefühlen reflektieren, unterschiedliche Möglichkeiten des Umgangs mit Gefühlen kennen lernen, das eigene Verhaltensrepertoire erweitern

**Altersgruppe:** ab Klasse 5

**Anzahl:** ganze Klasse

**Zeitraumen:** 45 Minuten

**Voraussetzungen:** verschiedene Übungen zu den Gefühlen

**Vorbereitung/Material:** AB für alle SchülerInnen

**Übungsverlauf:**

Jede/r SchülerIn erhält einen Arbeitsbogen und setzt sich mit der eigenen Angst bzw. mit Gefühlen, die im weitesten Sinne mit Angst zu tun haben können, auseinander. Die SchülerInnen kommen jeweils zu zweit zusammen und sprechen über die Ergebnisse ihrer Arbeit. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass das Vorlesen auf freiwilliger Basis geschieht.

**Auswertung:**

Möchte noch jemand über die Übung sprechen?

**Fundort/Quelle:** Nach „Prävention von Aggression und Gewalt an Schulen“ (PAGS) „Gefühls-Interview“, S. 64

### Ich befrage mich selbst

Wähle eine Gefühlsbezeichnung aus und schreibe sie auf die Linie.  
genervt, nervös, aufgeregt, geschockt, ängstlich, erschrocken, beunruhigt

Wann war ich das letzte Mal \_\_\_\_\_ ?

Warum war ich \_\_\_\_\_ ?

---

---

---

Wie habe ich reagiert?

---

---

---

Wie ist das Gefühl wieder weggegangen?

---

---

---

Wer hat mir dabei geholfen?

---

---

---

## GESCHICHTEN AUS DEM SCHULALLTAG

Mit Konflikten  
konstruktiv umgehen

**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

**Anzahl:** Klassenstärke, besser nach Mädchen und Jungen getrennt durchführen

**Zeitraumen:** 45 Min.

**Voraussetzung:** Erfahrungen im Umgang mit dem Rollenspiel

**Vorbereitung/Material:** Die Gruppenleitung beobachtet die Gruppe und hält kleinere Konflikte zwischen den SchülerInnen schriftlich fest. Diese greift sie als kurze „Geschichte aus dem Schulalltag“ mit veränderten Namen auf und liest sie den SchülerInnen vor. So können sich die SchülerInnen möglichst unbelastet mit dem Problem auseinandersetzen. (Beispiel dazu s. Arbeitsblatt)

**Übungsablauf:**

1. Den SchülerInnen wird eine Geschichte aus dem Schulalltag (z.B. „Ich oder du?“) vorgelesen.
2. Die SchülerInnen kommen in kleinen Gruppen zusammen, besprechen den Konflikt, überlegen sich einen „guten“ und einen „schlechten“ Ausgang der Geschichte und proben beide Varianten im Rollenspiel.
3. Ein oder zwei Gruppen spielen zunächst die Geschichte mit dem „schlechten“ Ausgang vor. Am Ende des Spiels wird jede/r SchülerIn, die/der mitgespielt hat, einzeln gefragt: „Wie hast du dich gefühlt?“ Wenn sich jemand schlecht gefühlt hat, ist das ein Gradmesser dafür, dass keine 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 jede/r SchülerIn, die/der mitgespielt hat, einzeln befragt: „Wie hast du dich gefühlt?“ Wenn sich alle halbwegs zufrieden fühlen, ist das ein Gradmesser dafür, dass eine Konfliktlösung gefunden wurde und der Ausgang der Geschichte „gut“ war. Ggf. können weiteren Varianten besprochen, geprobt und vorgespielt werden.

**Anmerkung:**

Da Mädchen und Jungen sehr unterschiedlich mit Konflikten umgehen, macht es Sinn, 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** ICH ODER DU?  
**„Geschichten aus dem Schulalltag“**

Siri saß am Freitag am Computer und tippte etwas ab über die Eskimos. Am Montag arbeitete Siri am Wochenplan. Nina war schon fertig und setzte sich an den Computer. Sie legte Siris Buch über die Eskimos auf das Regal und begann, ihre Geschichte über die „Fee Alina“ abzuschreiben. Mittlerweile war auch Siri fertig mit dem Wochenplan. Jetzt wollte sie an ihrem Computer weiterarbeiten. 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** ICH ODER DU?  
**„Geschichten aus dem Schulalltag“**

Mario saß am Freitag am Computer und tippte etwas ab über die Eskimos. Am Montag arbeitete Mario am Wochenplan. Philipp war schon fertig und setzte sich an den Computer. Er legte Marios Buch über die Eskimos auf das Regal und begann, seine Geschichte über die „Starfighters“ abzuschreiben. Mittlerweile war auch Mario fertig mit dem Wochenplan. Jetzt wollte er an seinem Computer weiterarbeiten. Er ging zu Philipp und sagte: „Lass mich an den Computer. Ich war noch gar nicht fertig.“ Philipp wendete daraufhin ein: „Woher soll ich denn das wissen? Jetzt bin ich dran.“

Wie geht es wohl weiter? Max, der 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.

**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. Darauf hat Mario schon gewartet. Als es klingelt, geht er zum CD-Player, um seine neue CD von Tokio-Hotel einzulegen. Im gleichen Moment 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 auch 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.

**Arbeitsblatt**  
**„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. Darauf hat Siri schon gewartet. Als es klingelt, geht sie zum CD-Player, um ihre neue CD von Tokio-Hotel einzulegen. Im gleichen Moment kommt Nina dazu. Sie will ihre Backstreetboys hören. Siri: Jetzt bin ich dran. Nina: Wieso? Deine Musik haben wir doch schon in der letzten Pause gehört. Siri: Deine auch. Ich gehe hier nicht weg.

Wie geht es wohl weiter? Lea, die auch 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.

**Arbeitsblatt**  
**„Geschichten aus dem Schulalltag“**

KAROLA KOZIOLEK

- **Schullaufbahn**

seit 1986 im Schuldienst

Unterstufenlehrerin

Berufsbegleitendes Studium der Mathematik an der Humboldt Universität

Berufsbegleitendes Studium der Sonderpädagogik und Sprache an der Humboldt Universität

- **Schulfächer**

an einem Förderzentrum muss ich alles machen,

ursprünglich mal Werklehrerin

zur Zeit Mathematik, Sozialkunde, Berufsorientierung, Schülerfirma

„Multimedia“ in der Klassenstufen 9 und 10 und in den Klassenstufen 7 und

8 ITG (Computerunterricht)

- **Weiterbildungen**

2000 Produktives Lernen

2000 Comenius-Tagung

2000 HTML – Grundlagen der Gestaltung von Internetseiten

2000 Web-Design – Gestaltung einer Internetseite

2002 Intel-Lehrer für die Zukunft – Aufbaukurs

2004 Workshop: „Die Schülerfirma – ein Konzept für erfolgreiche Binnendifferenzierung im Unterricht“

2004 Lernen in Schülerfirmen – Internationale Fachtagung

2004 „Wenn Wirtschaft und Schule Partner werden: Berufsorientierung im Schulprogramm

2004 Ausbildung in Erster Hilfe

2004 Internet-Security

2004 Qualifizierung von schulinternen EvaluationsberaterInnen für alle öffentlichen Berliner Schulen

2004 „Wer oder was bleibt auf der Strecke?“

2004 ELDIB

2004 „Soziales Lernen“

2004 Verzahnung von unterrichtsprachlichen Inhalten mit allgemeinbildenden Unterricht

2004 Rechnungswesen/Buchführung, Internet, Evaluation/Förderplanung, Zertifizierung

2005 Unfallverhütung und Sicherheitserziehung im Arbeitslehrerunterricht

2005 Schulabschluss und dann? – Welche Anschlussmöglichkeiten?

2005 Standpunkte

2005 Demokratie stärken, Baustein 1

2005 Berufsbegleitender Jahreskurs „Soziales Lernen“

2005 Lehren und Lernen mit den didaktischen Möglichkeiten des Einsatzes einer DVD

2006 Berufsbegleitender Jahreskurs „Multiplikatoren für Medien in der Grund- und Sonderschule“

2006 Gewaltfrei kommunizieren

- **Arbeitsschwerpunkt**

„Soziales Lernen“

Kontakt: kako-berlin@t-online.de

- **Schullaufbahn**

Seit 1974 Lehrerin an einer Grundschule mit Unterricht in allen Fächern. Fortbildnerin am LISUM seit 1990 (Vorfachlicher Unterricht, Öffnung des Unterrichts, Mädchen- und Jungenarbeit, „Soziales Lernen“), Lehrbeauftragte an der TU (1992–97/ Verbale Beurteilung, Projektorientiertes Lernen, Mädchen- und Jungenarbeit), Mitarbeiterin der Geschäftsstelle der Landeskommission Berlin gegen Gewalt seit 2001

- **Fortbildungen**

u. a. zur/zum Reflexiven Koedukation, Mädchen- und Jungenarbeit, „Sozialen Lernen“, Mediation, Gewaltprävention, Gewaltfreien Kommunikation, Konfrontativen Pädagogik etc.

- **Arbeitsschwerpunkte**

Unterricht in den Klassen 1–6 der Grundschule, Öffnung von Unterricht, Binnendifferenzierung, Verbale Beurteilung, projektorientiertes Lernen, Mädchen- und Jungenarbeit (ab 1985), „Soziales Lernen“ (ab 1985)

- **Veröffentlichungen**

Margot Wichniarz: „Soziales Lernen“ im geschlechtsdifferenzierten Unterricht, in: SenBJS (Hg.): Mädchen sind besser – Jungen auch, Berlin 1998.

Margot Wichniarz, Margarete Hambürger: ... ene mene muh ... – „Soziales Lernen“ in Mädchen- und Jungenstunden, LISUM (Hg.), Berlin 2000.

Margot Wichniarz, Margarete Hambürger: Mädchen- und Jungenstunden an der Anne-Frank-Grundschule in Berlin-Tiergarten, in: Astrid Kaiser: Praxisbuch Mädchen- und Jungenstunden, Hohengehren 2001.

Margot Wichniarz, Margarete Hambürger: Der Perlonstrumpf an einem Jungenbein bringt Schwung in die Koedukation, in: Beiträge zur Koedukationsdebatte, Unterrichtshilfen, Berlin 2003.

Margot Wichniarz: Wir haben doch nur Spaß gemacht ..., in: Berlin Forum Gewaltprävention, Nr. 22, „Soziales Lernen“, Berlin 2005.

Gudrun Böttger, Margot Wichniarz u. a.: Erziehen heißt bilden, LISUM (Hg.), Berlin 2005.

Margot Wichniarz, Margarete Hambürger: achten, respektieren, anerkennen – Schulinterne Fortbildung zum „Sozialen Lernen, pädagogisch begleitet“ an der Schule Am Breiten Luch im Rahmen des BLK-Modellprogramms „Demokratie lernen und leben“, RAA Berlin, 2007.

Kontakt: [margot.wichniarz@senbwf.verwalt-berlin.de](mailto:margot.wichniarz@senbwf.verwalt-berlin.de)  
[www.teamsozialeslernen.de](http://www.teamsozialeslernen.de)

**LITERATUR**

- Bandura, A.: Aggression. Eine sozial-lerntheoretische Analyse. Stuttgart, 1979
- Bandura, A.: Self efficacy. The exercise of control. New York 1994
- Benner, Tilo: Cool bleiben statt zuschlagen, Bausteine zur Gewaltprävention – 5.-8.Klasse, Horneburg 2002
- Biddulph, Steve: Jungen! Wie sie glücklich heranwachsen. München 2002
- Böttger, G./Reich, A.: Spiele und Übungen zur Förderung von Kreativität und sozialer Kompetenz, Bd. 1,2 und 3, Berl. L. 1995
- Böttger, G./Reich, A.: Kommunikation – Interaktion. Bd. 1 – 3. Berliner Landes-Institut für Lehrerfortbildung, Berlin 1995
- Büchner, Roland: Konfliktbearbeitung als Gewaltprävention an der Schnittstelle Schule – Ausbildung – Beruf. Lehrbrief für das Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung e.V. (ibbw) (Hg.). Gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft. Göttingen 2003 (Bezug unter: info@ibbw.de)
- Büchner, Roland/Ziegler, Martin: „Konflikt- und Teamkompetenz ist trainierbar!“ – Konfrontative Soziale Kompetenz-Trainings (KSK) an der Schnittstelle von Schule, Ausbildung und Beruf. In: Koch-Laugwitz, U./Büchner, R. (Hg.): „Konfrontative Pädagogik“ – Neue Handlungsstrategien im Umgang mit Kindern und Jugendlichen als Täter und Opfer in einer Erziehenden Schule. Dokumentation zur Fachtagung am 26. April 2005 in der Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin 2005 (unter: <http://www.soziales-training.de> kann die Dokumentation als PDF-Datei herunter geladen werden)
- Büchner, Roland: Soziale Kompetenz und Gewaltprävention – Das Interventionsprogramm „Konfrontative Pädagogik in der Schule“. In: Kilb, R./Weidner, J./Gall, R. (Hg.): Konfrontative Pädagogik in der Schule – Anti-Aggressivitäts- und Coolness-Training. Weinheim 2006a
- Büchner, Roland: Soziale und interkulturelle Kompetenz und Gewaltprävention. In: ajs – informationen, Fachzeitschrift der Aktion Jugendschutz Baden-Württemberg – Nr. 2/42. Jahrgang – Juli 2006b, S. 10-18
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hg.): Achtsamkeit und Anerkennung. Informationen und Bausteine zur Förderung des Sozialverhaltens in der Grundschule, Köln 2002, Internet: [www.bzga.de](http://www.bzga.de), E-Mail: [poststelle@bzga.de](mailto:poststelle@bzga.de)
- Dodge, A.: Social-cognitive Mechanisms in the Development of Conduct Disorder and Depression. Annual Review of Psychology. 1993, S. 559-584
- Durach, B./Grüner, T./Napast, N.: „Das mach ich wieder gut!“ Mediation – Täter-Opfer-Ausgleich – Regellernen. Soziale Kompetenz und Gewaltprävention an Grundschulen. Lichtenau 2002
- Faller, Kurt: Konflikte selber lösen, Mülheim an der Ruhr 1996

- Fine, Anne: Das Babyprojekt, Zürich 1995
- Grossmann, Christina: Projekt „Soziales Lernen“. Eine Praxismappe aus dem Schulalltag, Mülheim an der Ruhr 1996
- Großmann, Christina: „Soziales Lernen“ und Gruppenentwicklung, Göttingen 2002
- Grüner, Thomas/Hilt, Franz: „Bei Stopp ist Schluss!“ Werte und Regeln vermitteln, Lichtenau 2005
- Hacker, Friedrich: Aggression. Die Brutalisierung unserer Welt, Düsseldorf 1985
- Hagedorn, Ortrud: Konfliktlotsen, Stuttgart 1999
- Hagedorn, Ortrud: Mediation – durch Konflikte lotsen, Leipzig 2005
- Hambürger, Margarete/Wichniarz, Margot: ... ene mene muh ... „Soziales Lernen“ in Mädchen- und Jungenstunden, Berlin 2000. Broschüre und Video zu bestellen unter 030/4 62 15 48
- Hambürger, Margarete/Wichniarz, Margot: Geschlechtertausch – eine Möglichkeit zur Rollenerweiterung für Mädchen und Jungen, Berlin 2002
- Hurrelmann, Klaus/Pöler-Klassen, Annette: „Soziales Lernen“, Arbeitsheft 1 – Wir lernen uns kennen, Berlin 2000
- Jugert, G. et al.: Training sozialer Kompetenz für Jugendliche. Grundlagen, Training, Fortbildung. 3. korrigierte Auflage. Weinheim 2004
- Jugert, G. et al.: Fit for Life. Module und Arbeitsblätter zum Training sozialer Kompetenz für Jugendliche. 2. korrigierte Auflage. Weinheim 2002
- Jugert, G. et al: Fit for Differences. Training interkultureller und sozialer Kompetenz für Jugendliche. Weinheim 2005
- Juul, Jesper/Jensen, Helle: Vom Gehorsam zur Verantwortung, Weinheim 2005
- Kaiser, Astrid: Praxisbuch Mädchen- und Jungenstunden, Hohengehren 2001
- Kasper, Horst: Schüler – Mobbing, Lichtenau 2004
- Kaufmann, Heinz: Suchtvorbeugung in der Praxis. Weinheim 1997
- Kelber, Magda: Schwalbacher Spielekartei, Matthias-Grünewald-Verlag, 1998
- Kelly, Alex: Beziehungsfähigkeit und Sozialkompetenz fördern. Unterrichtsmaterialien für die Förderschule, Sekundarstufe, Horneburg 2006
- Kilb, R./Weidner, J./Gall, Rainer: Konfrontative Pädagogik in der Schule – Anti-Aggressivitäts- und Coolnesstraining. Weinheim 2006

Koch-Priewe, Barbara (Hg.): Schulprogramme zur Mädchen- und Jungenförderung, Weinheim 2002

Korte, Jochen: Stundenentwürfe zur sozialen Unterweisung, Weinheim 1997

Krabel, Jens: Müssen Jungen aggressiv sein? Mühlheim an der Ruhr 1998

Kreter, G.: Jetzt reicht's, Schüler brauchen Erziehung! Was die neuen Kinder nicht mehr können – und was in der Schule zu tun ist. Seelze 2002

Landeskommission Berlin gegen Gewalt (Hg.): „Soziales Lernen“ in der Berliner Schule – Grundlagen/In Unterricht und Schulleben/Lernprogramme, Berlin 2005 (zu bestellen unter: [margot.wichniarz@seninnsport.berlin.de](mailto:margot.wichniarz@seninnsport.berlin.de))

Leiß, Margit: Peer – Mediation an Schulen, Hamburg 1997

Lions Quest (Hg.): Erwachsen werden – Life-Skills-Programm für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I, Wiesbaden 2000 (Nur in Verbindung mit der entsprechenden Fortbildung zu erhalten, Nachfragen unter: [lions-quest@jm-tuengler.de](mailto:lions-quest@jm-tuengler.de))

Maaß, Evelyne/Ritschl, Karsten: Teamgeist – Spiele und Übungen zur Teamentwicklung, Paderborn, 2000

Marx, Rita/Saliger Susanne: PAGS, Praxishandbuch, Gewaltprävention an Schulen, Potsdam 2003

Melzer, W./Schwind, H.-D.: Gewaltprävention in der Schule. Grundlagen – Praxismodelle – Perspektiven. Dokumentation des 15. Mainzer Opferforums 2003. Mainzer Schriften zur Situation von Kriminalitätsoptionen. Weisser Ring e.V. Mainz (Hg.), Band 38, Baden-Baden 2004

Mitschka, Ruth: Die Klasse als Team, Linz 2001

Moericke, Helga: „Soziales Lernen“ im Klassenverband. Arbeitsmaterialien zur Jahresfortbildung „Soziales Lernen“. Berlin 2003/2004 (in Verbindung mit der Jahresfortbildung „Soziales Lernen“ im LISUM).

Moericke, Helga: Eine Kultur der Wertschätzung schaffen. In: Berliner Forum Gewaltprävention (Hg.): Bd. 22, „Soziales Lernen“, Berlin 2005

Nolting, Hans-Peter: Lernfall Aggression, Reinbek 2002

Nolting, Hans-Peter: Störungen in der Schulklasse, Weinheim 2003

Orenstein, P.: Starke Mädchen – brave Mädchen. Was sie in der Schule wirklich lernen. Frankfurt am Main 2000

Petillon, Hanns: 1000 tolle Spiele für Grundschul Kinder, Landau 2001

- Pfender, Ursula: „Was soll's? Wir lernen Leben!“ Wege zu offenem und lebensnahem Lernen mit Jugendlichen, Berlin 1993
- Pöler-Klassen, Annette: „Soziales Lernen“, Arbeitsheft 1, Berlin 2000
- Pollack, William F.: Jungen. Was sie vermissen, was sie brauchen. Weinheim 2001
- Reinbold, K.-J.: Konflikt-KULTUR. Soziale Kompetenz und Gewaltprävention. Berichte aus der Praxis. Freiburg im Breisgau 2002
- Respekt & Co: Material für Schulen, Saarländisches Kultusministerium, 2004
- Riederle, Josef: Kampfspiele (unterstützen Jungen), Schwerte 2003  
Zu bestellen beim Amt für Jugendarbeit unter Tel., 0 23 04 – 75 51 90
- Rosenberg, Marshall: Gewaltfreie Kommunikation, Paderborn 2005
- Schaffrin, Irmgard: Auf den Spuren starker Mädchen, Köln 1993
- Schanzenbächer, Stefan: Gewalt stoppen mit Konfrontation. Techniken für Prävention und Täterarbeit. Freiburg im Breisgau 2006
- Spies, Christine: „Der WIN-CODE“ – Konfrontative Beziehungsarbeit im Schulalltag. Erscheint demnächst im Klett-Verlag
- Spitzer, Manfred: Lernen, Gehirnforschung und die Schule des Lebens, Berlin 2003
- Tischner, W.: Konfrontative Pädagogik – die vergessene „väterliche“ Seite der Erziehung. In: Weidner, J./Kilb, R. (Hg.): Konfrontative Pädagogik. Konfliktbearbeitung in Sozialer Arbeit und Erziehung. Wiesbaden 2004
- Toprak, Ahmed: Jungen und Gewalt. Die Anwendung der Konfrontativen Pädagogik in der Beratungssituation mit türkischen Jugendlichen. Herbolzheim 2005
- Toprak, Ahmed: „Schau mich an, wenn ich mit Dir rede!“ Interkulturelle Kompetenz und Verständigung als gewaltpräventive Maßnahme. In: pro jugend. Fachzeitschrift der Aktion Jugendschutz Landesarbeitsstelle Bayern 2005a. Nr. 2/2005, S. 4-9.
- Trapper, T.: „Konfrontative Pädagogik“ – die Antwort auf Disziplinprobleme? In: ajs – in- formationen, Fachzeitschrift der Aktion Jugendschutz Baden-Württemberg – Nr. 2/42. Jahrgang – Juli 2006, S. 4-9
- Walker, Jamie: Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Sekundarstufe I, Spiele und Übungen, Berlin 2004
- Walker, Jamie: Kennenlernen und Auflockern Nr. 2. Konstruktive Konfliktbehandlung im Klassenzimmer. Pädagogisches Zentrum (Hg.). Berlin 1997

Weidner, J./Kilb, R./Kreft, D.: Gewalt im Griff. Band 1, Neue Formen des Anti-Aggressivitäts- und Coolness-Trainings. Weinheim 2000

Weidner, J./Kilb, R./Jehn, O.: Gewalt im Griff. Band 3, Weiterentwicklung des Anti-Aggressivitäts- und Coolness-Trainings. Weinheim 2003

Weidner, J./Kilb, R.: Konfrontative Pädagogik. Konfliktbearbeitung in sozialer Arbeit und Erziehung, Wiesbaden 2004

Margot Wichniarz/Margarete Hamburger: achten, respektieren, anerkennen – Schulinterne Fortbildung zum „Sozialen Lernen, pädagogisch begleitet“ an der Schule Am Breiten Luch im Rahmen des BLK-Modellprogramms „Demokratie lernen und leben“, Berlin 2007.

### **Internetadressen**

Hier eine Auswahl an Internetressourcen für Schulen zum Thema „Soziale Kompetenz und Gewaltprävention“ sowie Methodenmaterial. Jede dieser Internetadressen verweist wiederum auf eine Vielzahl weiterer hilfreicher Links.

[www.ajs-bw.de](http://www.ajs-bw.de)

[www.axel-dumschat.de](http://www.axel-dumschat.de)

[www.bayern.jugendschutz.de](http://www.bayern.jugendschutz.de)

[www.gewaltakademie.de](http://www.gewaltakademie.de)

[www.gewaltpraevention-bw.de](http://www.gewaltpraevention-bw.de)

[www.mediation-und-mehr.de](http://www.mediation-und-mehr.de), Gefühlemonster-Karten von Jutta Höch-Corona

[www.otto.herz.de](http://www.otto.herz.de), Wir buchstabieren das ABC der guten Schule neu

[www.servicestelle-miteinander.de](http://www.servicestelle-miteinander.de)

[www.soziales-training.de](http://www.soziales-training.de)

[www.teamsozialeslernen.de](http://www.teamsozialeslernen.de)

[www.trainerbuch.de](http://www.trainerbuch.de)

[www.villa-bossanova.de](http://www.villa-bossanova.de)

# Ihr kompetenter Partner für Sicherheit im Schulsport



## Mehr Bewegung – mehr im Kopf

Bewegung erhöht die Denkleistungen. Geschicklichkeitsübungen beeinflussen die Rechenfähigkeit positiv. Vielen Kindern bereitet es heute Probleme, auf einem Bein zu stehen oder zu hüpfen. Kinder mit Bewegungsmangel lernen schlechter. Nehmen Sie auf die Schulnoten nicht nur Einfluss, indem Sie die Hausaufgaben Ihrer Kinder überprüfen, sondern auch durch Bewegungs- und Freizeitsport.

## Mehr Bewegung – mehr Sicherheit

Viel Bewegung sorgt für bessere Körperbeherrschung. Und Bewegungssicherheit verhindert Unfälle. Besonders „Allemingfälle“, also jene Unfälle, die sich ohne Einwirken Dritter durch Stürzen, Stottern oder Fallen ereignen, haben häufig eine mangelnde Koordinationsfähigkeit als Ursache. Körperlich geschickte Kinder können ihre Bewegungen gezielter einsetzen. Dadurch vermeiden sie schwere Stürze. Und wenn sie dennoch einmal stolpern, fallen sie geschickter.

## Mehr Bewegung – mehr Gesundheit

Kinder, die sich viel bewegen und Sport treiben, leben gesünder. Bewegung erhöht die Knochenstärke und verringert das Risiko, später an Osteoporose (Knochenmarkschwund) zu erkranken. Sport stärkt das Herz-Kreislauf-System, das Immunsystem und verleiht dem Körper Ihres Kindes schmerz- und krankheitsresistenter. Bewegung und Sport schützen ebenso vor Krankheiten. Das Risiko, später an Bluthochdruck oder an Altersdiabetes zu erkranken, wird erheblich verringert.

## Aktuelle Untersuchungen zeigen

- jedes dritte Kind leidet an Übergewicht
- fast jedes zweite Kind hat Haltungprobleme
- fast jedes dritte Kind hat Koordinationsprobleme

Außerdem wurde bei Übergewichtigen Kindern festgestellt, dass sie im Vergleich zu normalgewichtigen Kindern

- zehnmal häufiger unter erhöhtem Blutdruck leiden
- zehnmal häufiger Zuckerkrank sind
- doppelt so oft an Asthma erkranken

Sport kann auch vor Suizid schützen. Jugendliche, die in Sportvereinen aktiv sind, leben gesünder und sind deutlich weniger anfällig für Drogen.



**Fitness für Kopf  
und Körper**

**Warum Ihre Kinder mehr  
Bewegung brauchen**

 **Unfallkasse Berlin**



**Unfallkasse Berlin**

Wir sind da, bevor Sie uns brauchen.

Culemeyerstraße 2, 12277 Berlin

Tel.: (030) 76 24 - 0

**IMPRESSUM Herausgeber**

Senatsverwaltung  
für Bildung, Wissenschaft und Forschung  
Beuthstraße 6–8  
10117 Berlin  
Tel. (030) 90 26-5718  
margot.wichniarz@senbwf.verwalt-berlin.de  
www.senbwf.de

**Inhaltliche Beratung und Lektorat**

Kerstin Lück  
lueck.deescalation@snafu.de

**Zweitkorrektur**

Christin Grohn-Menard

**Redaktion**

Margot Wichniarz  
Für die namentlich gekennzeichneten Beiträge  
übernehmen die Autorinnen und Autoren die volle  
Verantwortung im Sinne des Pressegesetzes.

**Layout/Realisation**

Alexandra Geffert

**Druck/Verarbeitung**

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung

**1. Auflage**

1.500 Exemplare  
Berlin, Juni 2007

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck oder andere Formen der Vervielfältigung,  
auch auszugsweise, nur mit schriftlicher Genehmigung des Herausgebers.  
Frei für die Nutzung durch die Berliner Schulen.

**V. i. S. d. P.**

Pressestelle der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung.

**Titelfoto**

Helga Neumann