

G+S

Gesundheit
und
Schule

BZgA

Bundeszentrale
für
gesundheitliche
Aufklärung

Achtsamkeit und Anerkennung

Materialien zur Förderung des Sozialverhaltens in der Grundschule



Achtsamkeit und Anerkennung

Materialien zur Förderung des Sozialverhaltens
in der Grundschule

von

Joachim Kahlert	(Projektleitung; Einführung)
Richard Sigel	(Projektleitung; Bausteine 1, 2, 3, 6, 7, 8, 11)
Andreas de Bruin	(Baustein 10)
Kathrin Gietl	(Baustein 9)
Martin Göb	(Baustein 5)
Marga Kajanne	(Baustein 3)
Vera Kaltwasser	(Baustein 10)
Birgit Rechtenbacher	(Baustein 5)
Jürgen Roth	(Baustein 12)
Beate Schuster	(Baustein 4)
Isolde Teschner	(Baustein 3)

Herausgegeben von der Bundeszentrale
für gesundheitliche Aufklärung, Köln

Reihe:**Gesundheitserziehung und Schule**

Herausgegeben von der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, Köln,
im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheit

Projektleitung:

Prof. Dr. Joachim Kahlert, Dr. Richard Sigel

Autoren:

Prof. Dr. Andreas de Bruin, Hochschule München, Forschungs- und Lehrschwerpunkt
„Achtsamkeit und Meditation“

Kathrin Gietl, Grundschullehrerin, München, abgeordnet an den Lehrstuhl für Grund-
schulpädagogik und -didaktik der Ludwig-Maximilians-Universität, München

Martin Göb, Sozialpädagoge

Prof. Dr. Joachim Kahlert, Grundschulpädagogik und -didaktik, Ludwig-Maximilians-
Universität, München

Marga Kajanne, Rektorin an einer Münchner Grundschule

Vera Kaltwasser, Oberstudienrätin, Frankfurt/M., Theaterpädagogin, Lehrerfortbildne-
rin, Autorin

Birgit Rechtenbacher, Lehrerin an einer Münchner Grundschule

Dr. Jürgen Roth, Dozent am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik, Ludwig-
Maximilians-Universität, München

Prof. Dr. Beate Schuster, Universität Eichstätt

Dr. Richard Sigel, Akademischer Direktor, Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und
-didaktik der Ludwig-Maximilians-Universität, München

Isolde Teschner, Kommunikationstrainerin, München

Illustrationen:

Christian Fuchs, Kommunikationsdesigner, Hengersberg

Anna Zdrahal, graphic & motion design, Köln

Grafische Gestaltung:

Herbert Woyke, Hersteller, Konturwerk, München

Für Anregungen, Beratungen und Hinweise ist zu danken:

Dr. Nils Altner, Bildungs- und Gesundheitswissenschaftler, AG Gesundheit und Präven-
tion am Lehrstuhl und der Klinik für Naturheilkunde und Integrative Medizin, Universität
Duisburg-Essen/Klinikum Essen-Mitte

Mechthild Hagen †, Universität München

Christiane Hemmer-Schanze, Universität München

Ludowika Huber, Universität München

Dr. Joachim Jungmann, Zentrum für Psychiatrie, Weinsberg

Prof. Dr. Hanns Petillon, Universität Koblenz-Landau

Dr. Jürgen Roth, Universität München

Dr. Christa Schaff, Fachärztin für Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie,
Nervenheilkunde, Psychotherapeutische Medizin, Psychotherapie, Psychoanalyse

Prof. Dr. Beate Schuster, Universität Eichstätt

Prof. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann, Universität Bielefeld

Gesamtleitung des Projekts von Seiten der**Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung**

Dr. Eveline Maslon, Köln

2. erweiterte Auflage Januar 2018

7.20.04.18 Best.-Nr.: 20420000

© Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, Köln

Alle Rechte vorbehalten.

Druck: Kunst- und Werbedruck, Bad Oeynhausen

ISBN 3-933191-85-8

Anliegen und Aufbau der Materialien

Die soziale Entwicklung von Kindern wird heute vielfach belastet, zum Beispiel von Familienkrisen, vom Mangel an Zeit, von Einbußen an emotionaler Zuwendung, von hohem Erwartungsdruck und nicht zuletzt auch von ungünstigen Medieneinflüssen.

Wenn Schülerinnen und Schüler in die Schule kommen, müssen sie erst noch lernen, sich aufeinander einzustellen, Regeln einzuhalten, eigene Ideen und Interessen angemessen einzubringen, mit Enttäuschungen und Einschränkungen fertig zu werden. Das bringt für alle – für Schülerinnen und Schüler, für Eltern und für Lehrerinnen und Lehrer – mitunter große soziale Herausforderungen mit sich.

Hinzu kommt, dass Lehrerinnen und Lehrer sich hohen Erwartungen ausgesetzt sehen. Sie sollen die sozialen Herausforderungen des Schul- und Unterrichtsalltags möglichst sachlich und verständnisvoll bewältigen, fördernd und gerecht. Ihren Unterricht sowie die Schule sollen sie so gestalten, dass die Schülerinnen und Schüler einen angemessenen Umgang mit anderen erleben, erfahren und erlernen.

Die Neuauflage der vorliegenden Publikation trägt den Herausforderungen, die damit für Lehrerinnen und Lehrer aufgrund aktueller gesellschaftlicher Entwicklung verbunden sind, mit drei weiteren Beiträgen Rechnung. Diese bieten Anregungen zur Gestaltung eines sprachsensiblen Unterrichts (B 9), zur Förderung eines achtsamen Umgangs der Kinder mit sich selbst (B 10) und zum schulischen Umgang mit Kindern, die Flucht und Vertreibung erlebt haben (B 11).

Das vorliegende Werk möchte Sie dabei unterstützen. Es bietet Ihnen:

Auswahlhilfen für Ihre Schwerpunktbildung auf Seite	6 und 7
Einen anwendungsorientierten Überblick über die Vorschläge und Materialien auf den Seiten	8 und 10
Eine kurze Einführung in zugrunde liegende Überlegungen auf den Seiten	11 bis 15
Zwölf Bausteine mit Anregungen zur Förderung eines Klimas der Achtsamkeit und Anerkennung auf den Seiten	16 bis 132

Die Vorschläge und Ideen wurden an mehreren Grundschulen von Lehrerinnen und Lehrern erprobt. Die dabei gesammelten, rückgemeldeten und ausgewerteten Erfahrungen gingen in die Überarbeitung der Materialien ein.

Wie Sie die Bausteine nutzen können

- Treffen Sie eine Auswahl der Schritte, die Ihnen für Ihre Klasse besonders wichtig sind (S. 6).
- Beraten Sie sich mit Kolleginnen und Kollegen, um mit Ihnen zusammen einzelne Bausteine auszuprobieren.
- Manche Bausteine eignen sich auch als ein Thema für Ihre Konferenzen.
- Wäre es nicht auch möglich, auf einem Elternabend zu besprechen, was Sie vorhaben?

**Sie würden im Unterrichts-
und Schulalltag gerne ...**
**Schauen Sie nach
in Baustein (B) ...**

Die Meinung der Kinder über das Klassenklima und über die Lehrer-Schüler-Beziehung erfahren und nutzen	B 6 , S. 74 ff.
Mit ersten kleinen Schritten den Umgang der Schülerinnen und Schüler untereinander verbessern	B 1 , S. 16 ff.
Die Fähigkeit fördern, soziale Beziehungen zur Sprache zu bringen	B 1 , S. 16 ff.; B 2 , S. 26 ff.; B 3 , S. 44 ff.; B 5 , S. 63 ff.; B 9 , S. 97 ff.
Für Gefühle anderer sensibilisieren	B 2 , S. 24; B 3 , S. 44 ff.; B 5 , S. 63 ff.; B 6 , S. 74 ff.; B 9 , S. 97 ff.
Die Kinder dabei unterstützen, Gefühle auszudrücken und zur Sprache zu bringen	B 3 , S. 48 ff.; B 10 , S. 106 ff.; B 12 , S. 126 ff.
Freundlichkeiten gezielt zur Sprache kommen lassen	B 1 , S. 16 ff.; B 3 , S. 44 ff.; B 9 , S. 97 ff.
Die Vielfalt sprachlicher Lernvoraussetzungen berücksichtigen	B 3 , S. 44 ff.; B 9 , S. 97 ff.; B 11 , S. 116 ff.
Schülerinnen und Schülern mehr Möglichkeiten bieten, ihre Sicht einzubringen und auszutauschen	B 1 , S. 16 ff.; B 3 , S. 44 ff.; B 5 , S. 63 ff.; B 6 , S. 74 ff.
Die Fähigkeit fördern, die Perspektiven anderer wahrzunehmen und zu berücksichtigen	B 3 , S. 44 ff.; B 6 , S. 74 ff.; B 9 , S. 97 ff.
Mit Schülerinnen und Schülern üben, einem anderen zuzuhören	B 2 , S. 26 ff.; B 3 , S. 44 ff.; B 6 , S. 74 ff.; B 9 , S. 97 ff. B 12 , S. 126 ff.
Die Mitbestimmung der Kinder in Klasse und Schule fördern und dies als wichtiges Leitbild der Schule zum Ausdruck bringen	B 5 , S. 63 ff.
Das Selbstvertrauen der Kinder stärken	B 1 , S. 16 ff.; B 3 , S. 44 ff.; B 5 , S. 63 ff.; B 9 , S. 97 ff. B 10 , S. 106 ff.; B 11 , S. 116 ff.
Einen achtsamen Umgang der Kinder mit sich selbst fördern	B 1 , S. 16 ff.; B 10 , S. 106 ff.
Gemeinsame Konfliktlösungen fördern	B 1 , S. 16 ff.; B 2 , S. 26 ff.; B 12 , S. 126 ff.
Etwas gegen Hänseleien und Mobbing unternehmen	B 4 , S. 58 ff.

**Sie würden im Unterrichts-
und Schulalltag gerne ...**
**Schauen Sie nach
in Baustein (B) ...**

Lern- und Leistungssituationen für Schülerinnen und Schüler deutlicher wahrnehmbar trennen	B 1 , S. 16 ff.
Einen produktiven Umgang mit Fehlern fördern	B 1 , S. 16 ff.
Schwache Leistungen achtsamer rückmelden	B 1 , S. 16 ff.; B 8 , S. 89 ff.
Kindern mit schwachen Leistungen Erfolgserlebnisse ermöglichen	B 8 , S. 89 ff.; B 10 , S. 106 ff.; B 11 , S. 116 ff.
Mit Kolleginnen und Kollegen schwierige Situationen beraten	B 6 , S. 74 ff.; B 7 , S. 82 ff.; B 11 , S. 116 ff.; B 12 , S. 126 ff.
Kindern mit Fluchthintergrund ein beruhigendes Umfeld bieten	B 1 , S. 16 ff.; B 8 , S. 89 ff.; B 11 , S. 116 ff.
Die eigenen Reaktionen als Lehrkraft auf erziehungs- und unterrichtsschwierige Situationen reflektieren und besser verstehen lernen	B 1 , S. 16 ff.; B 11 , S. 116 ff.; B 12 , S. 126 ff.
Den Kontakt zu Eltern ausbauen und nutzen, um das Klassenklima zu verbessern	B 7 , S. 82 ff.; B 11 , S. 116 ff.

Einführung: Achtsamkeit und Anerkennung –	
sich dem anderen nähern	11–15
Einführung in den pädagogischen Hintergrund	
Fallbeispiel	11
Hohe soziale Inanspruchnahme in Unterricht und Schule	12
Soziale Orientierung von Grundschulkindern	12
Missverständnisse und Enttäuschungen belasten das soziale Klima	12
Zum Konzept der Achtsamkeit	14
Einen achtsamen Umgang fördern	14
Baustein 1: Achtsamkeit und Anerkennung –	
7 rasch umsetzbare Anregungen	16–25
Kurzfristig umsetzbare Anregungen, um das Klassenklima zu verbessern	
Klassentagebuch	16
Die freundlichen 10 Minuten	17
Wöchentliche Gesprächs- und Konfliktstunde	18
Lern- und Prüfungssituationen trennen	19
Fehlerfreundlichkeit	20
Umgang mit schlechten Noten	21
Engelskreise fördern – Teufelskreise vermeiden	22
Baustein 2: Die klasseninterne Streitschlichtung	26–43
Wie Schülerinnen und Schüler lernen können, bei Konflikten zu vermitteln	
Schlichtungsprinzipien	27
Sieben Trainingschritte	27
Häufig vorkommende Konflikte sammeln	27
Zuhören üben	28
Gefühle im Streit erkennen – das Eisbergmodell	29
Regeln für die Schlichtung	30
Lösungen finden und sammeln	31
Schlichtungsrolle gründlich klären	33
Erfolge festhalten	34
Baustein 3: Die Giraffen- und die Wolfssprache	44–57
Situationen mit den Augen der anderen sehen und so besser verstehen lernen	
Warum den Perspektivenwechsel üben?	44
Merkmale der Wolfs- und der Giraffensprache	44
Einführung der Giraffensprache	45
Einführung der Wolfssprache	47
Beide Sprachen unterscheiden lernen	48
Gefühle zur Sprache bringen	48
Rollenspiele in der Giraffen- und Wolfssprache	50
Baustein 4: Ablehnung und Mobbing	58–62
Was tun, wenn einzelne Kinder abgelehnt, schikaniert werden?	
Was geschieht beim Mobbing?	58
Täter und Opfer	58
Lösungsansätze auf drei Ebenen	59
Die Umweltebene: Schule, Klasse, Paten	59
Ansatz beim Täter	60
Ansatz beim Opfer	60
Weitere Maßnahmen	61

	Seite
Baustein 5: SchülerInnenmitbestimmung von Anfang an	63–73
Schülerinnen und Schüler übernehmen Verantwortung dort, wo dies bereits möglich ist	
Verantwortlich werden	63
Einen organisatorischen Rahmen schaffen	64
Die Klassenversammlung	64
Die Versammlung der KlassensprecherInnen	68
Baustein 6: Feedback der Schülerinnen und Schüler zum Klassenklima	74–81
Sichtweisen von Schülerinnen und Schülern ermitteln und einbeziehen	
Vom Nutzen des Feedbacks	74
Feedback über Schüler-Schüler-Beziehungen:	74
Vorbereitung, Erhebung, Aufbereitung, Reflexion, Auswertung	
Feedback über Lehrer-Schüler-Beziehungen:	74
Vorbereitung, Durchführung, Auswertung	
Baustein 7: Elternfeedback zum Klassenklima	82–88
Sichtweisen von Eltern ermitteln und einbeziehen	
Vom Nutzen des Feedbacks	82
Vorbereitung des Elternfeedbacks	83
Erhebung und Auswertung	83
Rückmeldung bei einem Elternabend	84
Die Zusammenarbeit mit den Eltern ausbauen	85
Baustein 8: Individuelle Lernfortschritte erfassen und würdigen	89–96
Wie Leistungen achtsam und anerkennend zurückgemeldet werden können	
Leistungsschwäche und Lernmotivation	89
Erfolgserebnisse in den Klassen ermöglichen	89
Möglichkeiten zur Erfassung des individuellen Lernfortschritts	89
Baustein 9: Unterricht sprachsensibel gestalten	97–105
Sprachliche Heterogenität im Klassenzimmer	
Elemente eines sprachsensiblen Unterrichts	98
Unterrichtsbeispiel Sachunterricht: „Orientierung in der Schulumgebung“	101
Weitere Anregungen für den sprachsensiblen Unterricht	102
Baustein 10: Schulung der Körperwahrnehmung	
und des (Selbst-)Mitgefühls	106–115
Ansätze für die Umsetzung einer Haltung der Achtsamkeit im Unterricht	106
Achtsames Essen	107
Abenteuer Atem	108
Mini-Bodyscans	109
Der magische Rückzugsort	111
Baustein 11: Achtsame pädagogische Begleitung von Kindern	
mit Fluchthintergrund in der Grundschule	116–125
Problemfeld Heterogenität	116
Problemfeld Fluchttraumata	116
Problemfeld mündlicher Spracherwerb	117
Problemfeld basale Alphabetisierung	117
Pädagogische Erstanamnese und sozialemotionales Screening	119
Gestaltung einer sicheren, kindgemäßen, beruhigenden und sprachlernorientierten Klassen- und Schulumgebung	120

Baustein 12: Kollegiale Fallbesprechung	126-132
Lehrerinnen und Lehrer verbessern ihre Eigen- und Fremdwahrnehmung	
Anwendung bei Krisen- und Konfliktsituationen	126
Voraussetzungen	127
Umsetzung in vier Schritten	127
»Wie geht es weiter?«, verschiedene Konsequenzen sind möglich	128
Zum theoretischen Hintergrund	129
Anhang – Erläuterung der Fachbegriffe	130

Achtsamkeit und Anerkennung – sich dem anderen nähern

Ein nahezu alltägliches Ereignis

Kurz vor Unterrichtsbeginn stürmen zwei Mädchen aus der dritten Klasse auf ihre Lehrerin zu, die gerade den Klassenraum betritt. Die Lehrerin ist in Gedanken noch beim Pausengespräch mit ihrem Kollegen. Es ging um eine Auseinandersetzung mit Eltern. Nun beschwerten sich die Schülerinnen über einige Jungen, die sie in der Pause geärgert hätten. Weil wieder einmal Stefan dabei gewesen sein soll, ermahnt die Lehrerin ihn. Stefan verteidigt sich lautstark, er habe doch gar nichts getan. Dabei knufft sein Tischnachbar ihn in die Seite, grinst und ruft: »Eh, Stefan wieder.« Der macht eine abfällige Armbewegung, setzt sich hin, auch die anderen Kinder gehen auf ihren Platz. Der Mathematikunterricht beginnt ...

Problem verschoben, nicht gelöst

- Niemand kann mit diesem Geschehen kurz vor Unterrichtsbeginn zufrieden sein.
- Die beiden Mädchen müssen weiterhin damit rechnen, geärgert zu werden.
 - Die Lehrerin sorgt sich um Stefans Entwicklung, weiß aber noch nicht, was sie unternehmen soll.
 - Stefan hat wieder einmal im Mittelpunkt gestanden, nur kurz und nur als Störenfried (und eigentlich sehnt er sich nur danach, gemocht zu werden ...).

Hohe soziale Inanspruchnahme

Dass soziale Ereignisse die Beteiligten enttäuschen und als unbefriedigend empfunden werden, ist kaum vermeidbar, auch oder gerade nicht in der Schule. Dort sind Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer in eine Vielzahl von Interaktionen verstrickt. Diese führen zu raschen Szenenwechseln und bergen zum Teil ein hohes Konfliktpotential. Bewältigt werden müssen unterschiedliche Erwartungen, Zuschreibungen, Anliegen, Bedürfnisse, Stimmungen, Gewohnheiten, Interessen und Gefühle. Leicht wird dabei jemand enttäuscht oder verärgert – aus Absicht oder als Folge einer Unachtsamkeit oder einer voreiligen Interpretation.

Einige Überlegungen sprechen für die Annahme, dass Grundschul Kinder solchen Unachtsamkeiten und Missverständnissen in ihrem sozialen Umfeld besonders ausgesetzt sind.

Grundschul Kinder haben noch keine soziale Routine

Kinder in diesem Alter müssen ihre eigene Position im Umgang mit anderen noch finden und festigen. Sie verfügen noch nicht über die soziale Routine, die ihnen hilft, Diskrepanzen zwischen eigenen Wünschen, Vorstellungen und Erwartungen und dem tatsächlichen Verhalten anderer gelassen zu verarbeiten. Ihre Bedürfnisse nach emotionaler Zuwendung, nach Gewissheit und Sicherheit machen sie empfindlich für Enttäuschungen und Zurückweisungen. Wohl nicht zuletzt deshalb nimmt der Umgang, den Kinder untereinander haben, in der frühen Grundschulzeit ihre Aufmerksamkeit mehr in Anspruch als ihr Verhältnis zum Lehrer oder zur Schule¹.

Missverständnisse belasten auch das Klassenklima

Missverständnisse und ungeklärte bzw. unverständene Enttäuschungen im Umgang miteinander belasten jedoch nicht nur das einzelne Kind, sondern auch das soziale Klima in der Klasse.

Zwar nehmen verbale Aggressionen und körperliche Gewalt an Schulen mit dem Alter zu. In der Altersgruppe der 15- bis 17-Jährigen erreichen sie einen Höhepunkt². Aber die Gewöhnung an Unachtsamkeit und Nachlässigkeit im Umgang miteinander beginnt früh. Bereits in der Grundschule enden Konflikte häufiger mit Sieger- und Verlierergefühlen als mit Lösungen, die von allen Beteiligten akzeptiert werden³.

Ereignisse, die Kinder als Belastung erleben, treten häufiger auf, als dies von Lehrerinnen und Lehrern wahrgenommen wird. Im Schul- und Unterrichtsalltag fallen Verhaltensprobleme von Schülerinnen und Schülern eher auf, wenn sie den Unterricht, weniger, wenn sie die Beziehungen der Kinder untereinander stören⁴.

Enttäuschungen als Quelle von Aggressionen

Gerade die verdeckten Interpretationen, die selbst den Beteiligten nicht immer bewusst sind sowie unausgetragene Enttäuschungen können das soziale Klima belasten. So geht zum Beispiel aggressives Verhalten in der Regel mit unterschiedlichen Interpretationen einher, die die an der Situation beteiligten Personen haben. Entscheidend ist dabei die subjektive Wahrnehmung, denn der Eindruck, ungerecht behandelt zu werden, fördert Aggression⁵.

Als wichtige Voraussetzung für den konstruktiven Umgang miteinander gelten:

- Einsicht in die Unterschiedlichkeit von Interessen, Sichtweisen und Interpretationen,
- die Fähigkeit, Perspektiven anderer zu berücksichtigen,
- das Bemühen um Verständigung⁶.

Perspektivenwechsel fördern

Die für die Verständigung wichtige Fähigkeit, Perspektiven anderer zu berücksichtigen, erweitert sich im Grundschulalter⁷ und lässt sich in der Schule fördern:

- So zeigt eine über mehrere Jahre währende Beobachtungsstudie, dass Viertklässler in Konfliktsituationen zu reflektierten und selbstkritischen Einschätzungen in der Lage sind, wenn Ansprüche an die Selbstverantwortung der Kinder gestellt und pädagogisch gestützt werden⁸.
- Wenn Gerechtigkeit als verbindliche Norm in der Klasse erfahren wird, dann fördert dies die Entwicklung moralischer Vorstellungen und die Beachtung der Perspektiven des anderen⁹.
- Die Fähigkeit, sich in andere hineinzufühlen und deren Perspektiven zu beachten, verbessert sich, wenn Entscheidungskonflikte gründlich besprochen werden¹⁰.
- Wenn Kindern ihre Verantwortung für die Gestaltung von Beziehungen erfahrbar wird und sie Selbstregulation praktisch erproben können, dann verbessert sich das Sozialleben in der Klasse¹¹.

Sich darum zu bemühen, Beweggründe und Sichtweisen des anderen zu erfahren und im eigenen Handeln zu berücksichtigen, ist Voraussetzung für Anerkennung.

Was bedeutet Anerkennung?

Unter Anerkennung wird eine Haltung verstanden, die den anderen als eine Person mit eigenen Wünschen, Bedürfnissen, Auffassungen und Interessen respektiert, unabhängig von Leistungen dieser Person oder gar von dem Nutzen dieser Person für einen selbst¹². Insofern lässt sich Anerkennung auch als Umsetzung des universalistischen Prinzips der Menschenwürde im Alltagshandeln jedes Einzelnen verstehen.

- Anerkennung der eigenen Person durch andere gilt als ein anthropologisches Grundbedürfnis¹³.
- Sie ist von Soziologen als Voraussetzung zur Ausbildung von Individualität angesehen worden¹⁴.
- Dem Sozialphilosophen George Herbert Mead gilt die wechselseitige Anerkennung als Grundlage für die Entwicklung von Identität¹⁵.
- Der Sozialphilosoph Axel Honneth stellt das Streben nach Anerkennung in den Mittelpunkt eines Konzepts von Sittlichkeit für hoch differenzierte Gesellschaften, in denen unterschiedliche Zukunftsentwürfe und Wertvorstellungen miteinander konkurrieren¹⁶.
- Von Gewaltforschern wird eine »Kultur der Anerkennung« zur Prävention von Gewalt gefordert¹⁷.

Anerkennung muss ausgehandelt werden

Anerkennung lässt sich nicht als ein Katalog starrer Verhaltensanforderungen operationalisieren. Entscheidend ist die Haltung, dem anderen im Umgang miteinander Rechte und Bedürfnisse respektvoll einzuräumen. Dazu gehören zum Beispiel das Recht auf Wohlbefinden und auf Diskretion sowie das Recht, gemocht werden zu wollen, das Recht auf ein eigenes Urteil und auf eigene Ansichten, das Recht sich zu erklären und verstanden werden zu wollen.

Wer eine Haltung der Anerkennung einnimmt, muss deshalb nicht alle sozialen Zumutungen im Verhalten eines anderen akzeptieren. So wie die Freiheit des einen dort endet, wo die Freiheit des anderen ungerechtfertigt eingeschränkt wird, so stößt auch die Verwirklichung des Rechts auf Anerkennung für jeden Einzelnen an eine Grenze, wenn sie das Recht anderer auf Anerkennung unverhältnismäßig beeinträchtigt.

Was als »unverhältnismäßig« gilt, wird von vorherrschenden Normen und Werten beeinflusst und muss sich in der Begegnung zwischen den einzelnen Menschen erweisen. Deren Wahrnehmung und Geschick im Umgang miteinander entscheidet letztlich darüber, ob zum Beispiel ein Verzicht auf eigene Ziele eher als Rücksichtnahme oder eher als Konfliktscheu erfahren wird.

Eine Haltung der »zweiten Chance«

Anerkennung ist eine Haltung, die dem anderen eine »zweite Chance« gewährt. Eine Enttäuschung über ein Verhalten wird nicht sofort mit einer negativ gemeinten Reaktion beantwortet.

Die »zweite Chance« beruht auf der Einsicht, dass möglicherweise nicht der andere falsch reagiert, sondern dass man selbst etwas falsch verstanden hat. Anerkennung des anderen bedeutet daher auch, sich zu versichern, nachzufragen, nicht sofort mit eigenen Enttäuschungen zu reagieren.

Ein Umgang der Achtsamkeit

Die Haltung der Anerkennung findet ihren praktischen Ausdruck in einem Umgang der Achtsamkeit.

Wer achtsam ist,

- macht sich bewusst, dass das eigene Handeln von anderen interpretiert wird und dass die eigenen Interpretationen des Handelns anderer unzuverlässig sein können;
- bemüht sich, die Sichtweisen des anderen kennenzulernen und zu berücksichtigen.

Die Haltung der Achtsamkeit erfordert Bereitschaft, Zuversicht und Vertrauen. Sie kommt zum Ausdruck

- in der Bereitschaft nachzufragen,
 - wenn man den anderen nicht verstanden hat,
 - anderen zuzuhören und sich etwas vom anderen sagen zu lassen,
 - den anderen an einer Lösung von Problemen zu beteiligen,
 - Geduld zu üben, wenn einem nicht sofort gefällt, was andere sagen oder tun;
- in der Zuversicht, man werde mit näheren Informationen über das Verhalten, das einer zeigt, diesen besser verstehen;
- im Vertrauen, dass man selbst auch die Chance bekommt, sich zu erklären, wenn man sich falsch verstanden fühlt.

Anregungen für Lehrerinnen und Lehrer

Das vorliegende Material möchte Sie, die Lehrerinnen und Lehrer in der Grundschule, dabei unterstützen, eine Haltung der Anerkennung und einen Umgang der Achtsamkeit zu fördern. Die Übersichten auf S. 6–7 informieren Sie über die Vorschläge im Detail und ermöglichen Ihnen einen Einstieg nach Ihrem Bedarf und nach Ihrer Situationsbeurteilung.

Obwohl die Bausteine in mehreren Grundschulklassen erprobt worden sind, werden sie nicht in allen Klassen in gleicher Weise anwendbar sein. Sie verstehen sich als Anregung, nicht als Rezept.

Genauigkeit, Gründlichkeit im Umgang miteinander kosten Zeit. Deshalb ist es ratsam, sich nicht zu viel auf einmal vorzunehmen. Sich einzuschränken und Weniges gründlich zu machen, ist wirksamer, als zu viel auf einmal anzugehen. Auch die Ihnen angebotenen Bausteine machen das »Abenteuer des Zusammenlebens«¹³ in der Schule nicht frei von Risiken und Gefährdungen. Die Realität sozialen Handelns ist zu vielschichtig, um allen Enttäuschungen und Verletzungen vorbeugen und alle Konflikte konstruktiv lösen zu können. Uns ist dies besonders am Beispiel unserer Vorschläge zum achtsamen Umgang mit schlechten Noten aufgefallen. Die Anregungen werden nicht allen Kindern gefallen. Aber zumindest haben alle Kinder die Chance, etwas für den verständnisvollen Umgang miteinander zu lernen (vgl. S. 89 ff.).

Die Chance, Anerkennung und Achtsamkeit zu lernen und zu üben, eröffnet sich überall dort, wo Menschen zusammenkommen. Wir würden uns freuen, wenn Ihnen die Materialien dabei helfen, in Ihrem Unterrichts- und Schulalltag einige weitere Chancen zu entdecken und zu nutzen.

Literatur

- (1) Büttner, Ch. & Schwichtenberg, E. (Hg.) (2000): *Brutal und unkontrolliert. Schülergewalt und Interventionsmöglichkeiten in der Grundschule*. Weinheim und Basel
- Petillon, H. (1993a): *Soziales Lernen in der Grundschule. Anspruch und Wirklichkeit*. Frankfurt/M.
- Sigel, R. (2001): *Qualität in Grundschulen*. Bad Heilbrunn
- (2) Fuchs, M., Lamnek, S. & Luedtke, J. (2001): *Tatort Schule: Gewalt an Schulen 1994–1999*. Opladen
- (3) Krappmann, L. (1999): *Die Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheit in der Kinderwelt*. In: Grundmann, M. (Hg.): *Konstruktivistische Sozialisationsforschung*. Frankfurt/M., S. 228–239
- (4) Petillon, H. (1993b): *Das Sozialleben des Schulanfängers. Die Schule aus der Sicht des Kindes*. Weinheim
- (5) Bierhoff, H. W. & Wagner, U. (Hg.) (1998a): *Aggression und Gewalt. Phänomene, Ursachen und Interventionen*
- Bierhoff, H. W. & Wagner, U. (1998): *Aggression: Definition, Theorie und Themen*. In: Bierhoff & Wagner, a.a.O., S. 2–25
- Bierhoff, H. W. (1998): *Ärger, Aggression und Gerechtigkeit: Moralische Empörung und antisoziales Verhalten*. In: Bierhoff & Wagner, a.a.O., S. 26–47
- Bornwasser, M. (1998): *Soziale Konstruktion von Gewalt und Aggression*. In: Bierhoff & Wagner, a.a.O., S. 48–62
- (6) Habermas, J. (1985): *Untiefen der Rationalitätskritik*. In: Ders.: *Die neue Unübersichtlichkeit*. Frankfurt/M., S. 132–137
- Mead, G. H. (1934/1993): *Geist, Identität und Gesellschaft*. 9. Auflage, Frankfurt/M.
- Spanhel, D. (1985): *Soziales Lernen in Grund- und Hauptschule. Von der Entwicklung im Kindes- und Jugendalter her betrachtet*. In: *Pädagogische Welt*, 39, Nr. 2, S. 79–84
- (7) Oerter, R.: *Kindheit*. In: Oerter, R. & Montada, L. (Hg.): *Entwicklungspsychologie*. Ein Lehrbuch. Weinheim 1995, S. 249–309
- Schmidt-Denter, U. (1994): *Soziale Entwicklung*. 2. Auflage, Weinheim
- Youniss, J. (1994): *Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung*. Frankfurt/M.
- (8) Beck, G., Scholz, G. & Walter, Ch. (1991): *Szenen – Absichten – Deutungen. Zwei Jahre Auseinandersetzung mit moralischen Fragen*. In: *Die Grundschulzeitschrift*, 5, Nr. 50, S. 14–19
- (9) Beck, G. & Scholz, G. (1995): *Soziales Lernen. Kinder in der Grundschule*. Reinbek
- (10) Faust-Siehl, G. & Schweitzer, F. (1991): *Rettung unter Einsatz eigenen Lebens? Begründungsansätze und pädagogische Chancen in Moraldiskussionen mit Grundschulkindern*. In: *Die Grundschulzeitschrift*, 5, Nr. 50, S. 42–45
- (11) Oswald, H. (1998): *Lernen im Umgang mit anderen Kindern – Erfahrungen aus dem Forschungsprojekt »Alltag der Schulkinder«*. In: Kahlert, J. (Hg.): *Wissenserwerb in der Grundschule. Perspektiven erfahren, vergleichen, gestalten*. Bad Heilbrunn, S. 91–111
- Petillon, H. (2001): *Grundschulkind und ihre sozialen Beziehungen*. In: Einsiedler, W., Götz, M., Hacker, H., Kahlert, J., Keck, R. W. & Sandfuchs, U. (Hg.): *Handbuch Grundschulpädagogik und -didaktik*. Bad Heilbrunn 2001, S. 143–143
- (12) Honneth, A. (1994): *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. 2. Auflage, Frankfurt/M.
- (13) Todorov, T. (1996): *Abenteuer des Zusammenlebens. Versuch einer allgemeinen Anthropologie*. Berlin
- (14) Simmel, G. (1888/1992): *Die Ausdehnung der Gruppe und die Ausbildung der Individualität (1888)*. In: Ders.: *Schriften zur Soziologie. Eine Auswahl*, herausgegeben von Dahne, H.-J. & Rammstedt, O. (1992), S. 53–60
- (15) Mead, G. H. (1934/1993): *Geist, Identität und Gesellschaft*. 9. Auflage, Frankfurt/M.
- (16) Honneth, A. (1994): *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. 2. Auflage, Frankfurt/M.
- (17) Heitmeyer, W. u. a. (1995): *Gewalt. Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus*. Weinheim u. a.
- Tillmann, K.-J., Holler-Nowitzki, B., Holtappels, H. G., Meier, U. & Popp, U. (1999): *Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven*. Weinheim/München

Baustein 1:

Achtsamkeit und Anerkennung – 7 rasch umsetzbare Anregungen

Der Alltag in Schule und Unterricht bringt zahlreiche Belastungen aber auch viele Ansatzmöglichkeiten für eine Verbesserung des Schul- und Unterrichtsklimas mit sich. Mitunter können bereits kleine, wenig aufwändige Initiativen den achtsamen und anerkennenden Umgang miteinander fördern. Dieser Baustein gibt Anregungen für pädagogische Initiativen, die keinen großen Zeit- und Vorbereitungsaufwand erfordern und somit leicht in den Schul- und Unterrichtsalltag einzuführen sind.

Anregung 1: Das Klassentagebuch

Problemfeld

Im Schulalltag müssen Schülerinnen und Schüler ihre Gedanken und Emotionen häufig zurückstellen.

Manchmal wollen Kinder, zum Beispiel nach der Pause, einen für sie bedeutsamen Konflikt an die Lehrerin herantragen, die ihn jedoch nicht aufnehmen kann, da vorher schon drei andere Konflikte Aufmerksamkeit beanspruchten. Oder ein Kind möchte einer Mitschülerin/einem Mitschüler ein aktuelles Erlebnis mitteilen, doch der Unterricht lässt dies gerade nicht zu.

Solche für die Kinder subjektiv wichtigen Ereignisse können sich zu Störungen der Aufmerksamkeit oder des Unterrichtsgeschehens ausweiten und führen zu Missmut zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften. Steht jedoch ein Klassentagebuch zur Verfügung, können die Kinder aufschreiben, was sie beschäftigt. Falls nötig, kann man später darauf eingehen. Auch viele kleine Konflikte lassen sich mit dem Klassentagebuch achtungsvoll bewältigen. Ein Streit, der mit Hilfe des Tagebuches schriftlich ausgetragen wird, erspart der Klasse lautstarke Auseinandersetzungen.

Ziele

- Erfahrung mit indirekter Kommunikation fördern
- Subjektiv bedeutende Ereignisse oder Konflikte zur späteren Aufarbeitung festhalten
- Geduld im Umgang miteinander üben
- Lernen, dass man manchmal etwas nicht sofort aufgreifen oder lösen kann und auch nicht lösen muss
- Einsicht in günstige/ungünstige Situationen für ein Anliegen fördern
- Die Möglichkeit zur schriftlichen Bewältigung von Konflikten erfahrbar machen
- Raum für spontane und freie Textproduktion schaffen

Einführung des Klassentagebuches

In der Freinetpädagogik hat das Klassentagebuch einen festen Platz im Rahmen der freien Textarbeit. Das Klassentagebuch ist ein einfaches Büchlein/Heft mit Zeilendruck, das stets zur Verfügung steht. Alle Schülerinnen und Schüler der Klasse und die Lehrkräfte können das Tagebuch benutzen. Die Lehrerinnen und Lehrer haben keine besondere Rolle. Anfänglich kann es nötig sein, dass die Lehrkraft öfter darauf hinweist, wann und wie man das Tagebuch nutzen kann. Einige Beispiele:

- Kommt ein Kind nach der Pause zur Lehrkraft, um sich über eine »Kleinigkeit« zu beschweren, dann kann das Kind gebeten werden, sein Anliegen in das Tagebuch zu schreiben.

- Mitunter hilft es einem unruhigen Kind, das unpassend mitteilhaft ist und den Unterrichtsablauf stört, wenn es im Tagebuch aufschreiben kann, was es gerade beschäftigt. Die Lehrerin legt das Tagebuch beiläufig neben das betreffende Kind.
- Will die Lehrkraft eine Schülerin/einen Schüler auf ein positives oder negatives Verhalten hinweisen, welches auch für die ganze Klasse von Bedeutung ist, kann sie dafür – in achtungsvollen Formulierungen – das Tagebuch nutzen.
- Bei länger andauernden Konflikten zwischen mehreren Kindern kann die Lehrkraft vorschlagen, die Streitpunkte im Klassentagebuch festzuhalten. Dies kann die Situation entschärfen.

Vorschlag für einen Einführungstext zum Klassentagebuch (siehe Kopiervorlage M 1.1, S. 24)

Die Schülerinnen und Schüler müssen wissen, zu welchen Themen, Anlässen und unter welchen Regeln das Klassentagebuch genutzt werden kann. Wir empfehlen, den Kindern einen Vorschlag zu machen und diesen dann zusammen mit der Klasse abzuändern und anzupassen.

Am Ende dieses Bausteines finden Sie eine Kopiervorlage zum Umgang mit dem Tagebuch für die Besprechung in der Klasse, in der konkrete Regelvorschläge gemacht werden.

Weitere Hinweise

- Die Regelvorschläge sollten den Kindern erläutert und mit ihnen ausführlich besprochen werden. Dabei werden die Schülerinnen und Schüler eigene Ideen einbringen, die Vorrang haben sollten.
- Am Anfang ist es möglicherweise notwendig, Einträge in das Klassentagebuch gemeinsam zu besprechen. Dies trägt zur Gewöhnung an eine angemessene Ausdrucksweise bei.
- Mitunter benötigen Kinder Formulierungshilfen. Regen Sie Patenschaften an, in denen ein Kind ein anderes beim Schreiben unterstützt.
- Es ist auch möglich, dass jedes Kind für sich ein Tagebuch führt. Diese Form greift umfangreicher die Methodik »freie Textarbeit« auf, um intensiver die subjektiven Sichtweisen der Kinder in der Schule zum Thema zu machen.

Anregung 2: Die freundlichen 10 Minuten

Problemfeld

Manchmal wird in einer Klasse zu viel kritisiert und gemäkelt. Die Grundstimmung ist unangenehm. Dann empfiehlt es sich, ein Ritual einzuführen, das gezielt Raum für achtungsvolle und freundliche Kommunikation schafft.

Ziele

- Würdigung des positiven, hilfreichen und unterstützenden Verhaltens einzelner Kinder
- Zeiträume und Anlässe schaffen, sich positiv über Mitschülerinnen und -schüler und Schule zu äußern
- Abbau einer unfreundlichen Beschwerde- und Kritikatmosphäre

Vorschlag für die Einführung durch die Lehrkraft

Liebe Kinder,
ich schlage euch vor, so genannte freundliche 10 Minuten einzuführen. In diesen 10 Minuten könnt ihr alles sagen, was euch freut, was ihr gut an Euren Mitschülerinnen und Mitschülern findet und was euch gefallen hat. Kritik und Beschwerden sollen in diesen 10 Minuten nicht vorkommen. Dafür ist unsere wöchentliche Gesprächsstunde da.

Regeln

- Folgende Regeln möchte ich vorschlagen:
- Wir sprechen nur über Gutes und Freundliches.
- Wir hören gut zu und genießen es, wenn über uns etwas Schönes gesagt wird.
- Kritik, Beschwerden und Schwieriges werden an anderer Stelle geäußert.

Hilfen für den Anfang

Falls die Kinder anfänglich Schwierigkeiten beim Formulieren haben, helfen Satzanfänge, die auch auf einem Plakat aushängen können:

Die freundlichen 10 Minuten – Wie ich es sagen kann!

- Heute hat mich besonders gefreut, dass ...
- Ich möchte mich bei Gerda dafür bedanken, dass ...
- Schön fand ich gestern, dass Hans ...
- Im Pausenhof habe ich beobachtet, wie ...
- Als ich auf dem Schulweg Schwierigkeiten hatte, da ...
- Gerade eben in der Deutschstunde ...
- Gestern bei den Pausenspielen ...

Anregung 3: Die wöchentliche und von Schülerinnen und Schülern geleitete Gesprächsstunde

Problemfeld

In einer Gruppe von 20 bis 30 Kindern ergeben sich viele »kleine« Konflikte. Oft lässt der Schulalltag keinen Spielraum, auf sie einzugehen. Der Unterricht muss weitergehen; die Lehrkraft hatte schon zwei Streitereien zu schlichten. Das Bedürfnis der Kinder nach »Ausprechen« und »Anbringen« ihrer Konfliktthemen bleibt jedoch bestehen. Hier hilft ein konkretes Gesprächsangebot mit einer für die Kinder absehbaren Zeitperspektive. Darum sollte für ihre Gesprächsanliegen ein Zeitraum an einem bestimmten Tag in der Woche reserviert sein.

Ziele

- Zeiträume für Konfliktbearbeitung schaffen und ritualisieren
- Den Kindern klare Zeitperspektiven für ihre Mitteilungsbedürfnisse eröffnen
- Lehrkräfte von der unstrukturierten Bearbeitung kleinerer Konflikte und Spannungen entlasten

Selbststeuerung durch die Schülerinnen und Schüler

Die Bearbeitung von »kleinen« Konflikten kann in die Hände der Kinder gelegt werden. Sie sind bei Vorgabe strukturierender Rahmenbedingungen in der Lage, die meisten ihrer kleinen Konflikte selbst auszutragen.

Vorschläge zur Organisation

- Zwei Kinder leiten die Gesprächsrunde.
- Ein Kind führt die Meldeliste, ein anderes ruft auf.
- Es wird nach der Reihenfolge der Meldungen aufgerufen (Zwischenfragen erst zulassen, wenn die Klasse sehr gut in Gesprächsführung geübt ist).
- Wenn nötig, werden Meldungen auf einen Themenbereich beschränkt.
- Die Lehrkraft hat bei normalem Ablauf des Gespräches nicht mehr »Rechte« als die Kinder.
- Die Lehrkraft greift nur in die Gesprächsführung ein, wenn den leitenden Kindern das Gespräch entgleitet. Eingriffe sollen sich soweit wie möglich auf Regelhinweise beschränken.

Anregung 4: Lern- und Prüfungssituationen bewusst trennen

Problemfeld

Wenn im Unterricht Lern- und Prüfungssituationen eng miteinander verknüpft sind, dann leidet das Lernen¹. Auch in der Grundschule, und dort vor allem in selektionsorientierten Klassenstufen, lässt sich diese Verbindung beobachten. Lehrerinnen und Lehrer versuchen dadurch in guter Absicht die Leistungsfähigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler zu steigern, erreichen aber oftmals das Gegenteil. In einer prüfungsähnlichen Leistungssituation bemühen sich die Kinder in erster Linie darum, Erfolge zu erzielen, Misserfolge und Fehler zu vermeiden, Schwächen zu verdecken, einen guten Eindruck zu hinterlassen. Kaum jemand ist in solchen Situationen motiviert, Neues zu lernen, Wissenslücken zu schließen oder nachzufragen, wenn etwas unklar geblieben ist. Lernsituationen sollten im Vergleich dazu offen, sach- und informationsorientiert sein, Fehler erlauben und Kooperation fördern². Die Lehrerin/der Lehrer ist somit nicht Prüferin/Prüfer, sondern berät und unterstützt.

Ziele

- Schülerinnen und Schülern ermöglichen, Lern- und Prüfungssituationen bewusst voneinander zu trennen
- Offene Lernsituationen gestalten, die gestatten, Fehler zu machen, riskante und neue Lösungswege zu gehen und sich bei Bedarf unbeschränkte Hilfe zu holen

Unterscheidung von Lern- und Leistungssituationen

Einige Unterrichts- und Verhaltensprinzipien können helfen, lernorientierte Situationen deutlicher von Prüfungssituationen unterscheidbar zu machen:

- Die Schülerinnen und Schüler sind informiert, wann sie sich in Prüfungs- und wann in Lernsituationen befinden.
- Fehler werden als Helfer beim Lernen akzeptiert (siehe folgende Anregung 5).

- Die Lehrerinnen und Lehrer vermitteln den Kindern, dass sie eigene Lernwege erproben dürfen; es ist normal, wenn nicht alles direkt zum Ziel führt.
- Die Schülerinnen und Schüler erfahren, dass ihnen durch die Lehrkraft oder durch Mitschülerinnen und Mitschüler geholfen wird, wenn sie nicht weiterkommen.
- Kooperation mit Mitschülerinnen und Mitschülern ist erwünscht.
- Nachschlagewerke oder -dateien stehen zur Verfügung.
- Für Fragen an die Lehrkraft oder an Mitschülerinnen und Mitschüler steht angemessene Zeit zur Verfügung.
- Reflektiertes »Abschauen« und »Nachfragen« ist erwünscht.
- Lehrerinnen und Lehrer bemühen sich um eine ermutigende, anspornende und motivierende Haltung.
- Schülerinnen und Schüler in Flow-Situationen³ (flow: ohne Angst und Langeweile im Tun konzentriert sein) lässt man soweit als möglich ohne Störung und Unterbrechung lernen.

Hinweis zur Entlastung

Nicht jeder Lehrerin oder jedem Lehrer wird es leicht fallen, diese Prinzipien zu berücksichtigen. Es kommt auch nicht darauf an, sie alle umzusetzen. Vielmehr sollen sie eine Haltung beschreiben und fördern, die es Schülerinnen und Schülern erleichtert, Prüfungs- und Lernsituationen zu unterscheiden.

Literatur

- (1) Weinert, F. E. (1998): Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten. In: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hg.) (1998): Wissen und Werte für die Welt von morgen. München, S. 101–125
- (2) Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie, Serie Pädagogische Psychologie (Bd. 3, S. 71–176). Göttingen
- (3) Csikszentmihalyi, M. (1985): Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile. Im Tun aufgehen. Stuttgart

Anregung 5: Der Fehler – ein Helfer beim Lernen

Problemfeld

Fehler beim Lernen sind unvermeidlich. Durch Fehler bekommt man Rückmeldungen über nicht adäquate Gedanken, Hinweise für Korrekturen, Anregungen für neue Lösungen¹. Bis zum Schuleintritt machen Kinder nicht zuletzt deshalb viele Lernfortschritte, weil sie ihre »Fehler« – oft sehr individuell – für sinnvolles Weiterlernen nutzen und sie so viele Fehler machen dürfen, wie für den Lernprozess nötig sind.

In der Schule erfahren Kinder öfters, dass sie möglichst keine Fehler machen sollten. Die Angst vor dem Fehler lässt ihn unter bestimmten Umständen vom Lernhelfer zum Lernblockierer werden.

Ziele

- Gestaltung einer fehlerfreundlichen Atmosphäre
- Abbau von Angst vor Fehlern
- Nutzung der Fehler als Helfer für das Weiterlernen

Förderung von Fehlerfreundlichkeit

Die folgenden Hinweise verstehen sich als Anstöße zur Reflexion.

Nicht alles ist sofort und ständig zu realisieren. Entscheidend ist die Entwicklung einer Haltung, die es Kindern erleichtert, Fehler als Mittel zum Lernen anzunehmen und zu nutzen.

- Vermitteln Sie den Schülerinnen und Schülern, dass Fehler unvermeidlich sind.
- Zeigen Sie, dass nicht nur Schülerinnen und Schüler, sondern auch die Erwachsenen Fehler machen und dass es darauf ankommt, daraus zu lernen.
- Vermeiden Sie im Alltag ein selbstwertschädigendes »Ranking« (ständige Leistungsvergleiche zwischen Schülerinnen und Schülern gemäß der Fehlerzahl).
- Legen Sie Wert auf eine Darstellung von individuellen Lernfortschritten (vgl. Baustein 8, S. 89ff.).
- Zeigen Sie auf, wenn Fehler als Lernhilfe genutzt werden können.
- Zeigen Sie, dass auch Lehrerinnen und Lehrer Fehler machen und wie sie daraus lernen können.

Literatur

- (1) Thieme, A. (1998): Mein Fehler – meine Chance. In: Grundschulmagazin 7–8/1998. S. 11–13

Anregung 6: Achtungsvoller Umgang mit schlechten Noten

Problemfeld

Viele Kinder fürchten sich vor schlechten Noten, die zudem demotivierend und selbstwertschädigend wirken können¹. Mitunter fördern sie auch soziale Ausgrenzung und Abwertung in der Klasse. Da in den meisten Bundesländern Noten zumindest ab der 3. Jahrgangsstufe vorgeschrieben sind, soll hier kein Diskurs über Wirkung und Sinn von Ziffernnoten geführt werden. Vielmehr geht es um Anregungen, mit denen negative Auswirkungen von schlechten Noten auf die Lernbereitschaft und auf die Integration der leistungsschwachen Kinder in die Klassengemeinschaft gemildert werden können.

Ziele

- Negative Auswirkungen schlechter Zensuren auf die Lernmotivation mildern
- Ein Klassenklima schaffen, das Notenangst verringert
- Eine zweite Chance nach misslungenen Prüfungen geben

Umsetzungsanregungen

Sie können bei Rückgabe schlecht benoteter Arbeiten zeitnah Förder- und Übungsvorschläge absprechen.

Sie können im Zusammenhang mit den Nachlernanregungen dem erfolglosen Kind eine zweite Prüfungschance einräumen. Dies wirkt meist lernanregend und leistungsfördernd. Folgende Möglichkeiten bieten sich an:

Nach einer Woche Übung findet eine mündliche Prüfung statt, die die schlechte Zensur abmildern kann.

Je nach rechtlicher Möglichkeit und in Absprache mit der Schulleitung kann ein Wiederholungstermin einer schlecht ausgefallenen Arbeit angesetzt werden.

Kinder, die mündlich leistungsfähiger sind, können vermehrt auf dieser Ebene geprüft werden.

Beugen Sie Gefühlen einer »ungerechten Behandlung« vor, indem Sie Vorgehensweisen dieser Art mit der gesamten Klasse besprechen und diskutieren und eine für alle akzeptable Regelung finden.

Klären Sie, welche der zu benotenden »Lernzielkontrollen« ohne klassische Prüfungssituation durchführbar sind, wie zum Beispiel

- Überprüfung des Leistungsstandes in Einzelgesprächen (zeitlich möglich in Phasen von Wochenplanarbeit),
- gemeinsame Gestaltung von Prüfungssituationen mit den Kindern,
- Nachfragen auch während einer schriftlichen Prüfung ermöglichen, um Denkblockaden bei den Kindern abzubauen.

Machen Sie den Schülerinnen und Schülern durch kleine Aufmerksamkeiten in Prüfungssituationen Mut und geben Sie emotionale Sicherheit zum Beispiel durch

- Einführung eines Talismans,
- Nutzung von »Beruhigungssteinen«, die in der Hand gehalten werden,
- Unterstützungskärtchen der Lehrkraft (mit einem Text wie: »Du hast gut gelernt – Du weißt viel – Schreibe es auf«).

Diese Anregungen sind mit zusätzlichem Aufwand verbunden und nicht überall in gleicher Weise umzusetzen. Auch hier geht es darum, als Lehrerin oder Lehrer eine Haltung zu erproben, einzunehmen und zunehmend zu vertreten, die nach Möglichkeiten sucht, Ereignisse, die Kinder und Lernklima belasten, abzubauen.

Literatur

- (1) Singer, K. (2000): Wenn Schule krank macht. Wie macht sie gesund und lernbereit? Weinheim und Basel

Anregung 7: **Self-Fulfilling-Prophecy** **oder Engelskreise fördern –** **Teufelskreise vermeiden**

Problemfeld

Im sozialen Umgang miteinander verwirklichen sich Erwartungen mitunter allein schon deshalb, weil sie vorhanden sind und dadurch das Verhalten beeinflussen. Diese Effekte der Self-Fulfilling-Prophecy (SFP) sind empirisch gut belegt¹.

Forschungsergebnisse als Hilfen für professionelle Reflexion

Auch Lehrerinnen und Lehrer unterliegen solchen Effekten, die zumeist unbewusst ablaufen. Bewusst und gezielt eingesetzt können sie pädagogisch als Engelskreise zur Verstärkung wünschenswerten Verhaltens genutzt werden.

Ludwig gibt eine gute Erklärung für die Struktur und Wirkung der Self-Fulfilling-Prophecy: Eine Lehrerin erwartet von einer Schülerin positive (bzw. negative) Leistungen. Diese Erwartung beeinflusst das Verhalten der Lehrerin gegenüber der Schülerin in lernförderlicher (bzw. -behindernder) Weise: Die Lehrerin lobt (bzw. tadelt) beispielsweise diese Schülerin häufiger als andere. In der Folgezeit entwickelt sich die Schülerin tatsächlich erwartungsgemäß, weil ihre Lehrerin sie unterstützt (bzw. blockiert)².

Die wesentlichen Urteilsfehler, die durch Self-Fulfilling-Prophecy begünstigt werden, beruhen in Schule und Unterricht auf Alltagstheorien von Lehrern und auf logischen Fehlern:

- Zum Beispiel kann sich die Qualität der Handschrift und die Anzahl der Rechtschreibfehler auf die inhaltliche Bewertung von Aufsätzen auswirken.
- Informationen über frühere Leistungen des zu beurteilenden Kindes können sachfremd auf die Leistungsbeurteilung wirken.

- Lehrerinnen und Lehrer übersehen bei der Korrektur von Arbeiten guter Schülerinnen und Schüler mehr Fehler als bei Arbeiten leistungsschwacher Kinder.
- Auch Merkmale, die für die Leistung irrelevant sind wie Aussehen, Sozialstatus der Eltern, Scheidung der Eltern und Kenntnisse über Geschwister können Leistungsbeurteilungen von Lehrkräften positiv wie negativ beeinflussen.

Einen professionellen Umgang mit Self-Fulfilling-Prophecy anstreben

Völlige Gerechtigkeit oder Objektivität ist auch durch den bewussten Umgang mit Self-Fulfilling-Prophecy nicht möglich. Anzustreben ist vielmehr das Bemühen, möglichst vielen Kindern in ihrer Lern- und Leistungsentwicklung fördernd und unterstützend »gerecht« zu werden. Dazu ist es erforderlich, die negativen Effekte von Self-Fulfilling-Prophecy durch bewusstes Handeln einzudämmen und die positiven Auswirkungen für pädagogisches Handeln zu nutzen.

Merkmale eines professionellen Umgangs

- Lehrerinnen und Lehrer kennen die möglichen positiven und negativen Effekte von Self-Fulfilling-Prophecy (SFP).
- In regelmäßigen Abständen überprüfen sie ihre konkreten Erwartungen in Bezug auf ihre Schülerinnen und Schüler (siehe Selbstreflexionsbogen, Kopiervorlage 1.2, S. 25).
- Lehrerinnen und Lehrer bemühen sich gezielt darum, allen Schülerinnen und Schülern Erfolgserlebnisse zu ermöglichen.
- Lehrerinnen und Lehrer reflektieren gemeinsam mit pädagogischen Profis (Kollegen, Schulpsychologen, Beratungslehrern) mögliche Self-Fulfilling-Prophecy-Effekte in ihrer Klasse.
- Lehrerinnen und Lehrer nutzen die positiven Effekte der Self-Fulfilling-Prophecy (die Engelskreise) wie z. B.:
 - Selbst reguliertes Lernen z. B. in Form von Wochenplanarbeit oder Freiarbeit ermöglichen (entspricht der positiven Erwartung »Ich weiß, dass ihr fähig seid, vieles eigenständig auf die Reihe zu bekommen«).
 - Eine fehlerfreundliche Lernkultur fördern (siehe Anregung 5, S. 20).
 - Die Rückmeldung unbefriedigender Leistungen mit Übungsvorschlägen verbinden (entspricht der positiven Erwartung »Wenn du das übst, dann wirst du es beherrschen«).
 - Differenzierungsmaßnahmen nutzen, die auch den leistungsschwachen Kindern ausreichend Lernerfolge ermöglichen (lässt alle Kinder subjektiv Erfolg erleben).
 - Positive Erwartungen formulieren (»Du kannst das schon.« »Ihr schafft das ganz bestimmt.« »Ich traue euch das zu.«).

Theorie hilft nicht immer für die Praxis. Bei Self-Fulfilling-Prophecy-Effekten kann jedoch Theoriewissen relativ einfach Praxis verändern, weil so unbewusst wirkende Effekte eingedämmt werden.

Selbstreflexionsbogen (siehe Kopiervorlage M 1.2, S. 25)

Der Reflexionsbogen soll Sie dabei unterstützen, mögliche Self-Fulfilling-Prophecy-Effekte in Bezug auf einzelne Schülerinnen/Schüler zu erkennen.

Literatur

- (1) Ludwig, P. H. (1991): Sich selbst erfüllende Prophezeiungen im Alltagsleben. Theorie und empirische Basis von Erwartungseffekten und Konsequenzen für die Pädagogik. Stuttgart
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1976): Pygmalion im Unterricht. Weinheim
- (2) Ludwig, P. H. (1995): Pygmalion im Notenbuch. Die Auswirkungen von Erwartungen bei Leistungsbeurteilung und -rückmeldung. In: Pädagogische Welt 3/95, S. 115-119

Regeln für das Klassentagebuch – eine Diskussionsvorlage

Liebe Kinder,

in dieses Tagebuch könnt ihr all das Schöne, Ärgerliche, Überraschende, Besondere und Alltägliche hineinschreiben, was ihr euren Mitschülerinnen/Mitschülern oder mir sagen wollt.

Ihr könnt Briefe, kleine Gedichte, Geschichten und auch kurze Gedanken aufschreiben oder einfach nur das, was euch beschäftigt. Ihr könnt euch bei einem Kind für etwas bedanken oder ihm mitteilen, was euch wütend oder traurig gemacht hat. Natürlich könnt ihr euch auch über mich äußern (was euch gefällt und was ihr kritisieren wollt) oder auf etwas antworten, was jemand aufgeschrieben hat.

Die Texte werden von mir nicht korrigiert. Ihr schreibt so, wie Ihr es könnt und das ist in Ordnung so. Nur leserlich muss es sein, da ihr ja wollt, dass das, was ihr schreibt, verstanden wird.

Ich möchte euch einige Regeln vorschlagen. Wir sollten sie besprechen und uns darauf einigen, was gelten soll:

- Man kann zu jeder Zeit in das Tagebuch hineinschreiben, auch während des Unterrichts.
- Wir legen das Tagebuch stets an den gleichen Platz zurück.
- Der Unterricht darf nicht durch das Schreiben gestört werden. Wir holen das Buch unauffällig und unterhalten uns dabei nicht mit anderen Kindern.
- Wer etwas hineinschreibt, schreibt auch seinen Namen dazu.
- Alle Kinder der Klasse können in diesem Buch lesen und schreiben.
- Wer nicht zur Klasse gehört, darf nicht darin lesen oder schreiben.
- Auch die Lehrerin/der Lehrer darf im Klassentagebuch lesen und schreiben.
- Wörter, die beleidigen oder verletzen, sollen nicht im Tagebuch stehen.

Unterschrift aller Kinder und der Lehrerin/des Lehrers

Selbstreflexionsbogen

Self-Fulfilling-Prophecy-Effekte

Dieser Selbstreflexionsbogen ist ein Instrument, mit dem Sie einen Überblick gewinnen können, ob Sie gegenüber Schülerinnen und Schülern positive oder negative Erwartungen haben.

Arbeitsvorschläge

- Tragen Sie die Namen Ihrer Schülerinnen und Schüler in die Liste ein.
- Überprüfen Sie, ob Sie eher positive oder eher negative Erwartungen gegenüber dem jeweiligen Schüler/der jeweiligen Schülerin haben. Tragen Sie entsprechend ein Kreuz in Spalte 1 oder 2 ein.
- Wollen Sie Ihr Erwartungsverhalten auf bestimmte Bereiche eingrenzen, dann streichen Sie »insgesamt« in den Spalten 2 und 3 durch und notieren in der freien Zeile (in Spalte 2 und 3) jeweils den eingegrenzten Bereich (z.B. Leistungsbereich allgemein, Sozialverhalten allgemein, Mathematikleistungen, Deutschleistungen etc.).
- Beschreiben Sie in Spalte 4 kurz Ihre konkreten Erwartungen an diese Schülerin/diesen Schüler.
- Haben Sie bestimmte Verhaltensweisen gegenüber dieser Schülerin/diesem Schüler, die Sie auf Ihre Erwartungen zurückführen, dann notieren Sie diese in Spalte 5.
- Statt nur für sich alleine zu reflektieren und Verhaltensänderungen ins Auge zu fassen, können Sie diesen Bogen auch im Team mit Kolleginnen und Kollegen nutzen.

Name	Ich habe insgesamt eher positive Erwartungen	Ich habe insgesamt eher negative Erwartungen	Kurzbeschreibung meiner Erwartungen	Folgende meiner Verhaltensweisen gegenüber dem Kind könnten im Zusammenhang mit meinen Erwartungen stehen

Baustein 2:

Die klasseninterne Streitschlichtung

Problemfeld

Im Klassenzimmer und auf dem Pausenhof kommt es immer wieder zu kleineren Konflikten und Streitereien. Wenn die beteiligten Kinder damit überfordert sind, zufrieden stellende Regelungen zu finden, bleiben Groll, Unstimmigkeiten und Spannungen zurück. Diese können auf mittlere und längere Sicht das Klima in der Klasse belasten.

Lösungsansatz

Mit einer klasseninternen Mediation durch Schülerinnen und Schüler sollen leichte Konflikte im Klassenzimmer, auf dem Pausenhof und auf dem Schulweg bearbeitet und soweit möglich geschlichtet werden¹. Mediation bedeutet in diesem Fall die Vermittlung zwischen Konfliktparteien durch unparteiische Schülerinnen und Schüler. Der Ansatz beschränkt sich auf Konflikte zwischen den Schülerinnen und Schülern in der eigenen Klasse.

Ziele

Zunächst lernen alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse einen der Grundschule angepassten Streitschlichtungsansatz kennen². Etwa ein halbes Jahr beteiligen sich alle Schülerinnen und Schüler an den Übungen und Rollenspielen. Je nach Fähigkeit und Akzeptanz in der Klasse entwickeln sich dann einige Schülerinnen und Schüler zur Streitschlichterin/zum Streitschlichter.

Im Einzelnen geht es darum:

- die Fähigkeit der Kinder zu fördern, Konflikte selbstständig zu lösen,
- Gewalt vorzubeugen,
- Konflikte in der Klasse nicht ausufern zu lassen,
- Prinzipien der Mediation in Grundzügen zu vermitteln,
- Lehrerinnen und Lehrer von der Regelung kleiner, aber zeit- und kraftraubender Streitereien und Konflikte zu entlasten.

Jahrgangsstufen

Der hier beschriebene Mediationsansatz ist in der dritten und vierten Jahrgangsstufe anwendbar.

Benötigte Unterrichtszeit

Die Methoden der Streitschlichtung sind komplex und müssen systematisch erlernt und eingeübt werden. Die folgenden 7 Trainingsschritte erfordern je nach Klasse zwischen 15 und 20 Unterrichtsstunden als Einführung und weitere 5 bis 10 Unterrichtsstunden zur Sicherung und Übung in Rollenspielen. Die Streitschlichtung muss angeleitet, von den Kindern verstanden, geübt und evaluiert werden.

Schlichtungsprinzipien

- Übergeordnetes Ziel von Streitschlichtung ist die Suche nach einer Lösung, die von allen Beteiligten als fair und gerecht akzeptiert werden kann.
- StreitschlichterInnen handeln als neutrale und verschwiegene Vermittler ohne Eigeninteresse.
- Streitschlichtung erfolgt auf gemeinsame Nachfrage der am Konflikt beteiligten Kinder.
- Lösungen sollen möglichst von den Konfliktparteien selbst gesucht werden.
- Lösungen bei Streitschlichtungen kennen keine Verlierer.

7 Trainingsschritte

Jeder Trainingsschritt benötigt je nach Klassensituation und Vorkenntnissen in der Klasse 2 bis 3 Unterrichtsstunden.

Schritt 1: Häufig vorkommende Konflikte sammeln

Arbeitsauftrag für Gruppen

In den Klassen kommen kleine Konfliktsituationen in unterschiedlicher Häufigkeit und Intensität vor. Gerade kleine Alltagskonflikte eignen sich gut für eine Schlichtung durch Schülerinnen und Schüler. Die Kinder wissen genau, worum es geht und sie sind durch die Schlichtung nicht überfordert.

Impulse für das Klassengespräch

- »Überlegt, an welchen Orten ihr mit Mitschülerinnen oder Mitschülern am meisten Streit erlebt. Notiert die Orte und ordnet sie nach der Streithäufigkeit.«
- »Denkt nach, worüber ihr in der Klasse am meisten streitet. Schreibt drei bis fünf Streitthemen auf.«
- »Nennt zu jedem Streitthema einen wichtigen Anlass, der zu diesem Streit geführt hat.«

Ergebnissicherung (siehe Kopiervorlage M 2.1, S. 35)

Im Klassengespräch werden die in der Gruppenarbeit gefundenen Streitorte, -themen und -ursachen diskutiert und mittels der Kategorien

- sehr oft
- oft
- manchmal

in eine Rangfolge gebracht.

Die Rangfolgen der Streitorte und -themen können auch auf einem Plakat festgehalten werden. Dieses steht dann als Erinnerungsstütze für die folgenden Stunden zur Verfügung.

Schritt 2: Zuhören üben

StreitschlichterInnen müssen gut zuhören können. Ihre Aufgabe ist es zudem, die Streitenden zu besserem »Zuhören« zu motivieren. Dies kann z. B. erreicht werden, wenn die StreitschlichterInnen während einer Streitschlichtung die Streitenden auffordern, die gerade erzählte Sichtweise des anderen inhaltlich wiederzugeben, bevor sie danach ihre eigene Sichtweise erläutern. Folgende Übung führt an dieses Kommunikationsritual heran:

Eine Streitgeschichte rekonstruieren

- Jedes Kind in der Klasse überlegt sich den Ablauf eines erlebten Streits. Hierfür sollen 10 Stichpunkte aufgeschrieben werden. An der Tafel können »Hilfspunkte« notiert werden, an denen sich die Schülerinnen und Schüler orientieren.
- Beispiele für Hilfspunkte: Streitpersonen, Anlass des Streits, Thema, Art des Streits (z. B. Brüllen, Schlagen), Ablauf, Lösung oder Nichtlösung u. a. m.
- Die Streitgeschichte sollte in 1 bis 2 Minuten erzählt werden können (reicht meistens, jedoch sollten 5 bis 10 Einzelinhalte vorkommen).

Gruppenbildung für Rollenspiel

Nun üben die Kinder das Nacherzählen und Rekonstruieren der jeweiligen Streitgeschichte in Gruppenarbeit mit klaren Aufgabenbereichen:

- Es werden Kleingruppen zu je drei Kindern gebildet.
- Es gibt drei Rollen in der Kleingruppe zu vergeben:
 - Kinder, die erzählen
 - Kinder, die zuhören und nacherzählen
 - Kinder, die beobachten
- Jedes Kind nimmt einmal jede Rolle ein, so dass jedes Kind in der Gruppe die verschiedenen Rollen üben kann.

Ablauf der Gruppenarbeit (siehe Kopiervorlage M 2.2, S. 36)

Wir empfehlen ein Rollenspiel vor der Klasse vorzuspielen, bevor dann alle Kinder in die Gruppenarbeit gehen. Hier muss auch in den Umgang mit dem Beobachtungsblatt eingeführt werden.

- Das erzählende Kind trägt seinen Streitverlauf vor.
- Die beobachtenden Kinder brechen spätestens nach 1 Minute den Vortrag in freundlichem Ton ab (z. B.: »Schön, das hast du gut erzählt, das ist jetzt genug Information.«).
- Die zuhörenden Kinder versuchen nun die Streitgeschichte möglichst treffend nachzu-erzählen.
- Die beobachtenden Kinder haken gemeinsam mit der Erzählerin/dem Erzähler auf dem Beobachtungsblatt nach folgenden Kriterien ab:

Beobachtungsblatt (siehe Kopiervorlage M 2.2, S. 36)

Beobachtungsblatt - Genaues Zuhören

- richtig nacherzählte Punkte ✓✓✓✓✓✓✓✓
- veränderte Punkte ✓✓
- vergessene Punkte ✓✓✓

Klassengespräch zur Auswertung

In einem Kreisgespräch diskutieren die Kinder ihre Erfahrungen.

Folgende Impulse bieten sich an:

- Was war besonders schwierig?
- An was kann man sich gut, an was schwer erinnern?
- Konnte sich die Erzählerin/der Erzähler auch an alles erinnern?
- Was bedeuten diese Erfahrungen für Streitsituationen?
- Was ist euch noch besonders aufgefallen?

Schritt 3: Gefühle im Streit erkennen – das Eisbergmodell

In Streitsituationen spielen vielfältige Emotionen mit. Obwohl sie handlungsleitend wirken, bleiben die Emotionen den Beteiligten oft verborgen. Mitunter werden sie auch bewusst versteckt – aus Scham, Unsicherheit, Angst, Verzweiflung, Wut oder Berechnung³.

Das Eisbergmodell bietet die Möglichkeit, über Gefühle in Streitsituationen zu sprechen. Ziel ist es, Schlichtenden und Streitenden zumindest einen Teil der verborgenen Emotionen bewusst zu machen.

Klassengespräch

Impulse für ein einleitendes Klassengespräch:

- Wenn wir streiten, dann reden oder schimpfen wir viel. Welche Gefühle haben wir oder unsere Streitpartner dann?
- Teilen wir uns immer alle Gefühle mit?
- Für jeden Streit gibt es Anlässe. Welche Anlässe werden von uns eher nicht ausgesprochen, sondern verheimlicht?
- Wenn wir etwas verheimlichen, was für Gefühle haben wir dabei?

Erläuterung des Eisbergmodells (siehe Kopiervorlage M 2.3, S. 37)

Das Eisbergmodell lässt sich mit Hilfe eines Arbeitsblattes oder einer projizierten Folie erläutern.

Wenige Gefühle und Gedanken sind in Streitsituationen offen erkennbar, viele sind versteckt oder nicht sichtbar.

Arbeitsauftrag Gruppenarbeit (siehe Kopiervorlage M 2.3, S. 37)

Erinnert euch an einen Streit, den ihr vor kurzem hattet. Schreibt in den Raum über der Wasseroberfläche, wie der Streit ablief.

Die verborgenen Gefühle und Gedanken schreibt bitte in den Teil des Eisberges, der unter Wasser liegt. Ihr dürft das Verborgene auch zeichnerisch darstellen.

Aussprache

Im Kreisgespräch berichten die Gruppen von den im Streit offenbarten und verborgenen Gefühlen. An der Tafel oder auf einem Plakat werden die genannten verborgenen Gefühle und der Streitablauf aufgeführt.

Beispiel Tafelbild oder Plakat

Verborgene Gefühle und Gedanken im Streit

- Wut, weil mein Lieblingsfüller beschädigt wurde ...
- Enttäuschung, weil immer die Mädchen die schönen Sachen machen dürfen ...
- Mich-mag-niemand-Gefühl, weil ich heute in der Pause beim Laufspiel ausgeschlossen war ...
- Traurigkeit, weil Heidi jetzt eine andere »beste« Freundin hat ...
- Das Gefühl, weinen zu müssen, weil ich in der Rauferei ohnmächtig und schwach war ...

Wird die Sammlung auf einem Plakat oder auf andere Weise schriftlich festgehalten, dann kann sie bei allen Trainings oder nach realen Streitschlichtungen ergänzt werden. Nach und nach entwickelt sich das Bewusstsein für die Fülle der verborgenen Gefühle.

Schritt 4: Regeln für SchlichterInnen und Schlichtungsablauf

Klassengespräch Impulse

Um Kindern Sicherheit und Sachautorität für Streitschlichtungen zu verschaffen, bedarf es eines klaren und sachlogisch nachvollziehbaren Ablaufes. Dafür dienen Grundregeln und Rituale. Sie geben den Schülern Gewissheit, welche Schlichtungsschritte in welcher Reihenfolge anstehen.

In einem impuls gesteuerten Gespräch äußern sich die Kinder zu ihren bisher gewonnenen Erfahrungen in Schlichtungssituationen. Mögliche Impulse:

- erinnert euch an Streitschlichtungen. Was macht es leicht, was schwierig, einen Streit zu schlichten?
- Wenn du mit jemand im Streit liegst, was wünschst du dir dann von einem Schlichter oder einer Schlichterin?
- Wie muss eine Schlichterin oder ein Schlichter sein, damit sie/er akzeptiert und ernst genommen wird?

7 Grundregeln für die Streitschlichtung (siehe Kopiervorlage M 2.4, S. 38)

Einige Grundregeln haben sich eventuell aus dem Klassengespräch ergeben. Die weiteren, für eine Streitschlichtung unerlässlichen Regeln werden den Kindern als bewährte Grundregeln erläutert und begründet.

Möglicher Schlichtungsablauf mit Sprechhilfen (siehe Kopiervorlage M 2.5, S. 39)

Für die Kinder ist ein ritualisierter Schlichtungsablauf sehr hilfreich. Ein klarer Ablauf gibt ihnen Sicherheit und Sachautorität vor den Streitparteien. Folgende Punkte haben sich als wichtige Unterstützung für das Gelingen einer Schlichtung erwiesen:

- Die Kinder benötigen anfänglich klare Hilfestellungen für den Schlichtungsablauf.
- Dafür muss der genaue Ablauf einer Schlichtung geklärt werden. Einen idealtypischen Ablauf finden Sie auf der Kopiervorlage 2.5.
- Später können die Kinder individueller und sprachlich spontaner vorgehen. Die Reihenfolge der Schlichtungsschritte sollte jedoch nicht zu sehr variiert werden.
- Der Ablauf kann auf Karteikarten für die Kinder verfügbar gehalten werden. Auch ein Plakat erfüllt diesen Zweck.
- Der Streitablauf muss zuerst in Rollenspielen und dann in realen, aktuell nachgefragten Schlichtungen geübt werden (auch vor der Klasse mit Feedback).

Hinweis

Zugegeben, 14 Punkte zu berücksichtigen (Kopiervorlage M2.5, S. 39) ist anspruchsvoll. In Erprobungsklassen kamen die Schülerinnen und Schüler jedoch damit gut zurecht und nach 5 Rollenspielen hatten sie den Ablauf ohne Texthilfen im Griff.

Kommunikationshilfen

Manchmal ist es für Streitende schwierig zu berichten. Andere hören gar nicht mehr auf zu reden. Dann helfen Impulse durch die Schlichtenden.

Die folgenden Impulse können Sie kopieren, auf Karteikarten kleben und den Kindern zur Verfügung stellen.

Karteikarte: sprachliche Hilfen für Schlichtende

**Wenn jemand zu wenig spricht,
dann helfen Streitschlichtende mit folgenden Sätzen:**

- »Wie hat der Streit begonnen?«
- »Was ist geschehen?«
- »Wie lange ärgerst du dich schon darüber?«
- »Wieso war dies so gemein?«
- »Was hat dir dabei besonders weh getan?«
- »Hast du auch was dazu getan, dass es so gekommen ist?«

**Wenn jemand zu viel spricht,
dann helfen Streitschlichtende mit folgenden Sätzen:**

- »Versuche dich kürzer zu fassen, das wird sonst zu viel.«
- »Beschränke dich hier auf das Wichtigste.«
- »Bitte komme bald zum Schluss, der andere muss auch noch etwas sagen können.«
- »Jetzt musst du eine Pause machen, sonst kann man sich das nicht mehr merken.«
- »Sprich noch einen Satz, dann kommt dein Streitpartner an die Reihe.«

Ablauf üben (siehe Kopiervorlage M2.5, S. 39)

Der Schlichtungsablauf sollte häufig geübt werden. Hilfreich ist es, zuerst kleine Streitereien vor der Klasse im Kreisgespräch schlichten zu lassen. In den nächsten zwei Wochen sollte die Klasse durchaus 5 bis 10 Rollenspiele durchführen. Oft genügen pro Spiel und Besprechung 15 Minuten.

Der Schwerpunkt liegt darin, die Kinder mit dem Ablauf vertraut zu machen. Dabei sollten die Kinder den Ablauf auf einem Blatt zur Verfügung haben.

Schritt 5: Lösungen finden und sammeln

Erfolgreich ist eine Streitschlichtung, wenn Lösungen gefunden werden, mit denen beide Streitparteien gut leben können. Ein Fundus möglicher Lösungen bereichert die Schlichtungskompetenz der Kinder. Das Wissen über vielfältige Möglichkeiten der Streitauflösung gibt den Schlichtenden Sicherheit und die nötige Sachautorität während einer Schlichtung.

Allerdings muss Raum für kreative und spontane Lösungsideen bleiben.

Wiederholung des ersten Trainingsschrittes (siehe Kopiervorlage M 2.1, S. 35)

Im ersten Trainingsschritt haben die Kinder häufig vorkommende Streitsituationen und -themen gesammelt. Diese werden in Erinnerung gerufen. Dann wird folgender Gruppenauftrag erteilt:

Gruppenarbeit

Stellt euch in der Gruppe zwei Streitsituationen vor und sammelt denkbare Lösungsmöglichkeiten, die für alle Streitenden fair und gerecht sein könnten.

Sicherung auf Arbeitsblatt (siehe Kopiervorlage M 2.6, S. 40)

Auf einem Arbeitsblatt werden die Ergebnisse der Gruppenarbeit gesammelt.

Im Folgenden werden für zwei typische Streitsituationen einige Beispiele für Lösungsvorschläge vorgestellt. Diese gelten als Anregung. Die Lösungen, die die Schülerinnen und Schüler finden, haben Vorrang.

Beispiele für Lösungsvorschläge**Beispiele für Lösungsvorschläge zur Streitsituation****»Beschimpfung mit verletzenden Ausdrücken«**

- zugeben, dass das Schimpfwort auch einen selbst verletzen würde ...
- sich – ehrlich gemeint – entschuldigen ...
- vor der Klasse das Schimpfwort zurücknehmen ...
- einen Entschuldigungsbrief schreiben und ihn ans schwarze Brett hängen ...
- im Wiederholungsfalle sich bereit erklären, das Klassenzimmer zu kehren ...

Beispiele für Lösungsvorschläge zur Streitsituation**»Einem anderen körperlich weh getan haben«**

- eine Wiedergutmachung oder einen Ausgleich anbieten (z. B.: »Ich gebe dir als Wiedergutmachung meine Computerzeit in der Freiarbeit«)
- eine Woche lang für das »Trösten und Versorgen« im Falle von Verletzungen in der Klasse zuständig sein (Pflaster holen, Eisbeutel besorgen, nach der Schule nach Möglichkeit nach Hause begleiten)
- der Klasse eine Geschichte erzählen, als man selbst einmal körperlich angegriffen wurde
- einen schwachen Mitschüler oder eine schwache Mitschülerin eine Woche lang so beschützen, dass er oder sie vor niemand Angst haben muss ...

Ermutigen Sie Ihre Schülerinnen und Schüler, wenn sie kreative und ungewöhnliche Lösungen finden. Streit muss nicht immer bitterernst bleiben, er kann auch mit Humor beendet werden.

Schritt 6: Was man als StreitschlichterIn nicht ist: Polizistin, Richter, Lehrerin

B 2

Rollen klären

StreitschlichterInnen dürfen nicht die Rolle einer Polizistin, eines Richters oder einer Lehrerin einnehmen. Sie üben keine Macht aus, sie geben keine Anordnung, sondern sie moderieren und suchen die Zustimmung der Streitenden. Dafür müssen sie von den Beteiligten akzeptiert werden.

Vertiefung (siehe Kopiervorlage M 2.7, S. 41)

- Mit einem Arbeitsblatt können die Kinder sich mit den unterschiedlichen Aufgaben von Schlichtenden, Polizisten und Richtern vertraut machen.
- Die Rolle der Lehrkraft können Sie mit den Schülerinnen und Schülern ergänzen.

Unterscheidung festigen (siehe Kopiervorlage M 2.8, S. 42)

In Kopiervorlage M 2.8 werden nochmals verschiedene Sätze den vier Funktionen (Richterin, Polizist, Lehrerin, Schlichter) zugeordnet.

- In Gruppen ordnen die Schülerinnen und Schüler verschiedene Aussagen den unterschiedlichen Funktionsträgern zu.
- Im Klassengespräch wird verglichen.
- Entscheidend ist nicht »richtiges« Ankreuzen, sondern die Klärung von Rollenunterschieden.

Freies Rollenspiel zur Sicherung der ausgleichenden und »machtlosen« Schlichtungsfunktionen

Kinder neigen manchmal dazu, jene »autoritären« Rollen einzunehmen, die sie aus ihrem Alltag oder aus den Medien kennen. Die Schlichtungsrolle ist eher unbekannt und schwer zu erlernen. In freien Rollenspielen kann das Wissen um die ausgleichende »machtlose« Funktion des Schlichters/der Schlichterin gesteigert werden.

Folgende einfache Rollenspielabläufe bieten sich an:

- Zwei Streitende schildern einen einfachen Streit.
- Vier Kinder nehmen jeweils die Rolle einer Richterin, eines Polizisten, einer Lehrerin und eines Streitschlichtenden ein.
- Jedes Kind nimmt gemäß den Regeln und seiner definierten Rolle Stellung.
- Am Ende des Rollenspiels begründen die verschiedenen Rollenträger ihre Aussagen in Bezug auf ihre Funktion.

Diese Unterscheidungsübungen machen den Kindern verständlicher, welche Funktionen Streitschlichtende übernehmen können und welche nicht.

Schritt 7: Dokumentation und Qualitätssicherung

Nicht alle Schülerinnen/Schüler eignen sich für die Streitschlichtung. In diesem Ansatz lernen zuerst alle Kinder aktiv die Schlichtung. Nach der Durchführung der 7 Trainingsschritte kristallisieren sich geeignete Streitschlichtende heraus, die weiterer Betreuung und Unterstützung bedürfen.

Auch nach einer intensiven Einführung muss Streitschlichtung unterstützt und gefördert werden. Sonst besteht die Gefahr, dass die Streitschlichtung »einschläft« oder dass ihre Qualität nachlässt.

Um auf Dauer Schlichtungen von hoher Qualität zu sichern, regen wir drei Maßnahmen an:

Dokumentation (siehe Kopiervorlage M 2.9, S. 43)

- Alle Schlichtungen werden in standardisierter Form dokumentiert.
- Nach der grundlegenden Einführung wird ein- bis zweimal im Monat eine Streitschlichtung vor der Klasse durchgeführt, um Grundsätze und Abläufe zu wiederholen.
- Die Klassenlehrkraft gibt den aktiven Streitschlichtenden jeden Monat einmal die Gelegenheit, ihre Probleme und Erfahrungen in einer »Supervisions-Stunde« auszutauschen.

Literatur für weitere praxisorientierte Vertiefung

- (1) Drew, N. (2000): Kinder lernen zusammen streiten und gemeinsam arbeiten. Ein Mediations- und Gewaltpräventionsprogramm. Mülheim an der Ruhr
- (2) Jefferys-Duden, K. (1999): Das Streitschlichterprogramm. Mediatorenausbildung für Schülerinnen und Schüler der Klassen 3 bis 6. Weinheim/Basel
- (3) Akin, T. u. a. (2000): Gefühle spielen immer mit. Mit Emotionen klarkommen. Ein Übungsbuch. Mülheim an der Ruhr

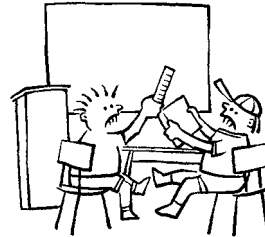
Die Streitorte, Streitthemen und Streitursachen in unserer Klasse

M 2.1

Klasse _____ Schuljahr _____ Lehrer/in _____

An folgenden Orten streiten wir in unserer Klasse besonders oft:

(z. B. vor dem Klassenzimmer, in der Garderobe, in der Turnhalle, auf den Gängen, im Pausenhof, vor dem Schultor, auf dem Schulweg nach Hause, auf dem Schulweg zur Schule, im Handarbeitsraum, auf den Toiletten, auf dem Weg in die Pause, auf dem Weg zurück ins Klassenzimmer von der Pause, im Keller ...)



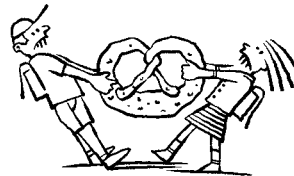
sehr oft: _____

oft: _____

manchmal: _____

Folgende Streitthemen kommen bei uns in der Klasse vor:

(z. B. Vordrängeln am Pausenverkauf, Schimpfwörter, wer zuerst am Computer arbeiten darf, Sitzordnung in der Klasse, Schlägereien, Sachen wegnehmen ...)



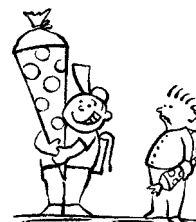
sehr oft: _____

oft: _____

manchmal: _____

Folgende Streitanslässe stellen wir bei uns in der Klasse fest:

(z. B. Ungerechtigkeit, Unklarheit oder Fehlen von Regeln, Herabsetzung und Beleidigung von anderen, Gefühl der Unsicherheit, Wut, Angst, Gefühl der Ausgeschlossenheit ...)



sehr oft: _____

oft: _____

manchmal: _____

Beobachterblatt – Genaues Zuhören

Die Übung dient dem genauen Zuhören.

Es gibt drei Rollen, die du alle einmal einnehmen musst:



1. Das erzählende Kind trägt eine Streitgeschichte vor mit mindestens zehn einzelnen Inhaltspunkten.



2. Das zuhörende Kind hört zu und erzählt möglichst genau die Geschichte nach.



3. Das beobachtende Kind hakt die richtig wiedergegebenen, veränderten und vergessenen Inhaltspunkte auf der Beobachtungskarte ab
(mit Hilfe der schriftlichen Stichpunktliste der Erzählenden).

Ziel der Übung:

Zählen der gemerkten, veränderten oder vergessenen Einzelheiten der Streitgeschichte.

1. richtig nacherzählte Inhaltspunkte (jeder Punkt ein Haken)



2. verändert/falsch nacherzählte Inhaltspunkte (jeder Punkt ein Haken)



3. vergessene Inhaltspunkte (jeder Punkt ein Haken)



Das Eisbergmodell

M 2.3

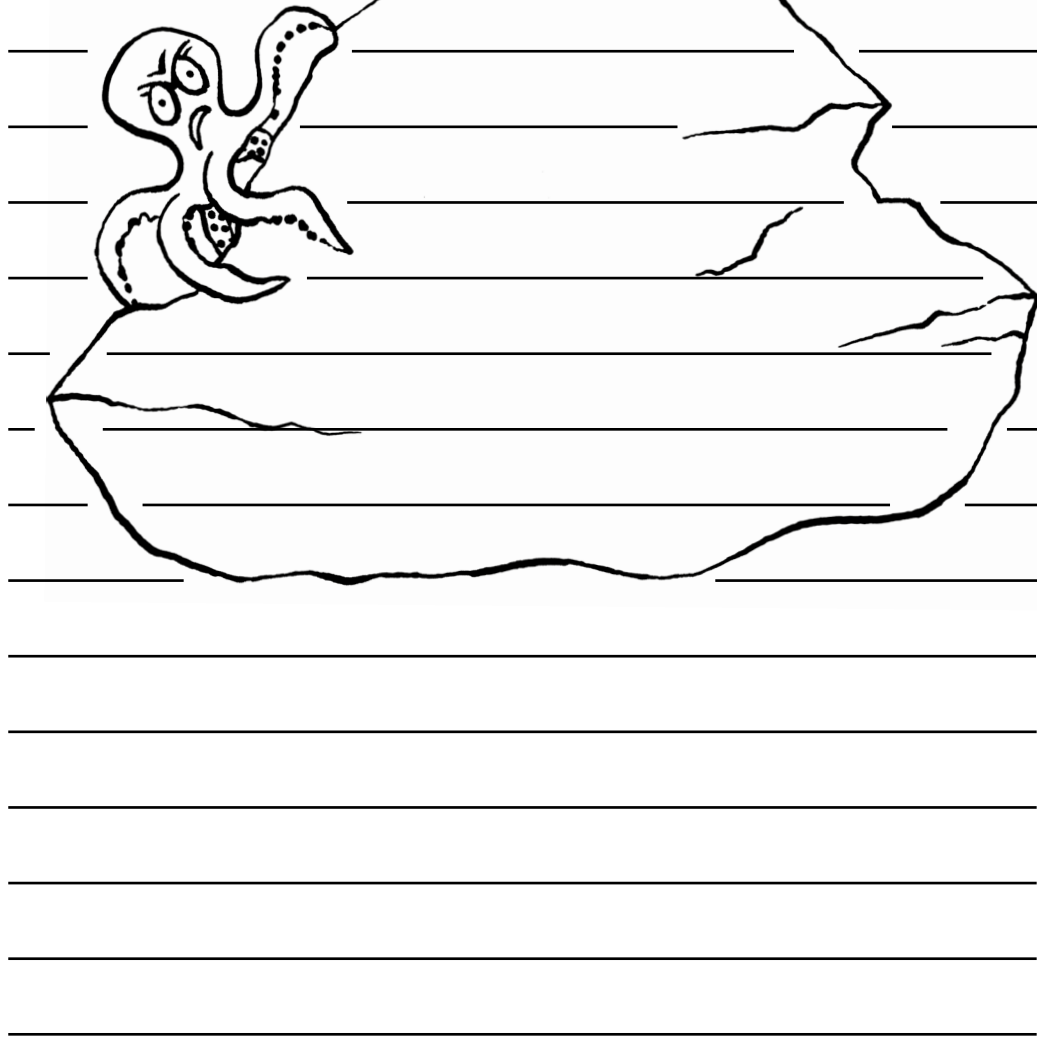
Ein Eisberg zeigt sich nur zu einem kleinen Teil über der Wasseroberfläche.

Der größte Teil schwimmt unsichtbar im Wasser.

Was im Streit zu sehen ist,
notiere oben.



Was unsichtbar bleibt,
notiere unten.



Regeln für die Streitschlichtung



- Regel 1:** Schlichte nur, wenn alle Streitparteien dich darum bitten.
- Regel 2:** Sorge dafür, dass beide Streitparteien ihre Sichtweise vortragen können, ohne unterbrochen zu werden.
- Regel 3:** Jede Streitdarstellung soll vom jeweils anderen Streitpartner möglichst genau wiederholt werden.
- Regel 4:** Achte darauf, dass keine verletzenden Schimpfwörter verwendet werden.
- Regel 5:** Frage die Streitparteien, ob sie selbst eine faire Lösung wissen.
- Regel 6:** Suche so lange nach einer Lösung, bis beide Streitparteien sie als gerecht und fair empfinden.
- Regel 7:** Denke daran, dass du ein neutraler und verschwiegener Vermittler bist. Du bist kein Polizist, kein Richter und kein Lehrer.

Diese Regeln haben sich beim Schlichten bewährt.

Sprecht über diese Regeln miteinander.

Wenn ihr einen guten Grund kennt, dann könnt ihr die Regeln auch verändern.

Benötigt ihr zusätzliche Regeln? Ergänzt entsprechend!

Fertigt dann eine neue Übersicht mit den veränderten Regeln an.

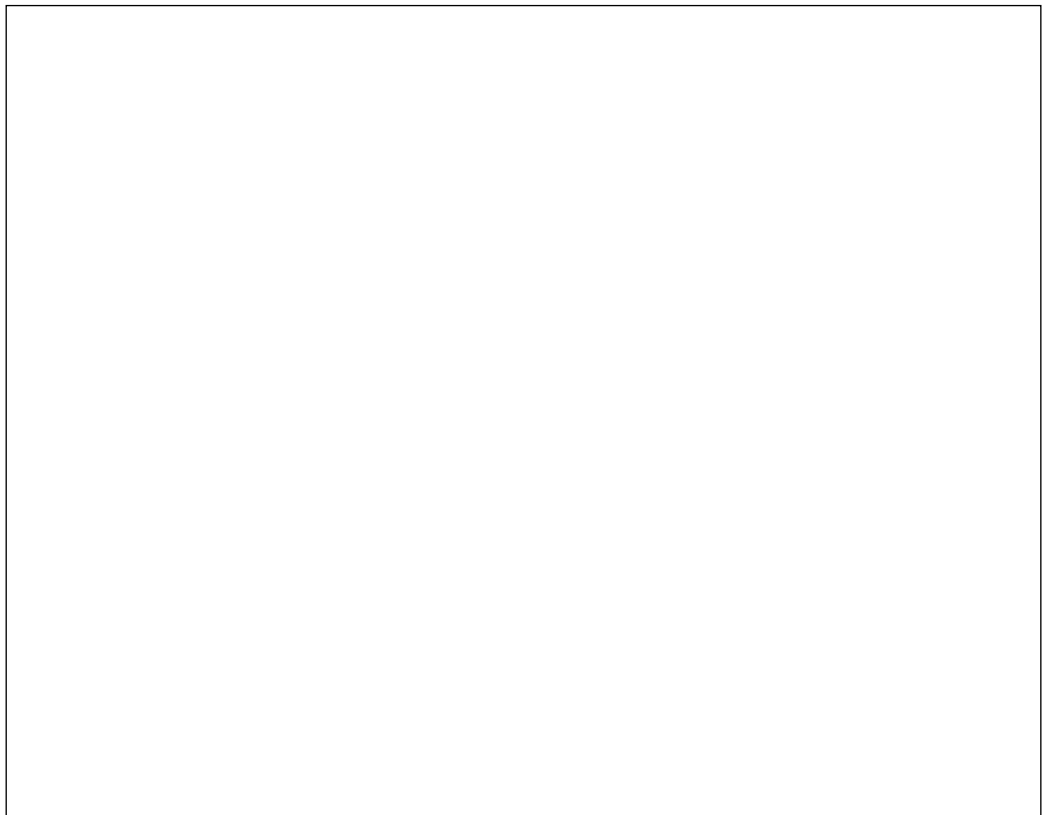
Ablauf einer Streitschlichtung

M 2.5

Ablaufschritte	Formulierungshilfen, z. B.
1. Streitende bitten um Schlichtung.	Wir zwei haben Streit. Kannst du uns helfen und den Streit schlichten?
2. Schlichtende erinnern an die 7 Grundregeln für Schlichtende.	Seid ihr einverstanden, wenn ich mich an die Regeln für Schlichterinnen und Schlichter halte?
3. Beide Streitenden akzeptieren die Regeln.	Ja, wir akzeptieren die Regeln.
4. Sprechreihenfolge wird durch Münzwurf festgelegt.	Damit ich gerecht bin, lege ich durch Münzwurf fest, wer beginnen darf.
5. Streitperson A beschreibt den Streit aus seiner Sicht.	Aus meiner Sicht lief der Streit folgendermaßen ab ...
6. Streitperson B wiederholt diese Beschreibung.	Du hast den Streit folgendermaßen dargestellt ...
7. Streitperson B beschreibt den Streit aus seiner Sicht.	Aber ich sehe den Streit so ...
8. Streitperson A wiederholt diese Beschreibung.	Also, du hast den Streit folgendermaßen gesehen ...
9. Schlichterin/Schlichter fordert die Streitenden auf, sich Lösungen zu überlegen.	Habt ihr schon eine Idee, was ihr beide tun könnt, um den Streit zu beenden?
10. Schlichterin/Schlichter hilft bei der Lösungssuche, falls die Streitenden sich nicht einigen können.	Wenn euch nichts einfällt, dann habe ich folgenden Vorschlag ...
11. Schlichterin/Schlichter fragt bei gefundener Streitlösung nach, ob beide die Lösung gerecht finden.	Findet ihr beide den Vorschlag fair und gerecht?
12. Schlichtung wird mit Handschlag besiegelt.	Gebt euch die Hand und versprecht, euch Mühe zu geben, den Lösungsvorschlag umzusetzen.
13. Schlichterin/Schlichter fragt nach 2 bis 4 Tagen nach, ob die Lösung für die Beteiligten gut war.	Wie kommt ihr nach dem Streit jetzt miteinander aus?
14. Der Schlichter/die Schlichterin trägt die Ergebnisse in die Übersicht ein.	Siehe Kopiervorlage Seite 43
15. Wenn sich Streitende in ihrer Sprache nicht an die Regeln halten, greift die Schlichterin/der Schlichter ein.	Stopp! Der Ausdruck »Lügner« setzt den anderen herab. Nimm den Ausdruck zurück und entschuldige dich. Versuche es anders auszudrücken.

Streitlösungen

Stelle den Streit in einer Skizze oder mit Stichpunkten dar.



Nenne hier mögliche Anlässe für diesen Streit.

Führe 1 bis 3 gerechte Lösungen an.

Einen Streit kann man mit unterschiedlichen Mitteln regeln

Ein Richter kann sagen:

- »Du hast gegen das Gesetz verstoßen. Du bist kriminell.«
- »Ich verurteile dich zu einer Geldstrafe.«
- »Du musst morgen zu mir auf das Gericht kommen.«



Was fällt dir noch ein? _____

Schlichtende müssen anders vorgehen. Sie sagen eher:

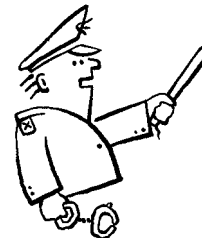
- »Erzähle deine Sicht vom Streit.«
- »Fällt dir selbst eine Streitlösung ein?«
- »Du kannst auch einen Entschuldigungsbrief schreiben. Aber du musst in deinem Inneren einverstanden sein.«



Was fällt dir noch ein? _____

Ein Polizist kann sagen:

- »Ihr geht jetzt mit aufs Revier.«
- »Ich stelle dir jetzt einen Strafzettel aus.«
- »Ich verbiete dir mit dem Rad zu fahren.«



Was fällt dir noch ein? _____

Schlichtende müssen anders vorgehen. Sie sagen eher:

- »Wenn ihr beide wollt, dann schlichte ich euren Streit.«
- »Ich bestrafe niemanden, ich suche mit euch nach Lösungen.«
- »Ich mache nur einen Vorschlag. Ihr müsst ihn nicht annehmen.«



Was fällt dir noch ein? _____

Wer sagt was im Streit?

Teilt euch in Gruppen möglichst zu viert ein.

Ein Kind von euch ist RichterIn, ein Kind Polizist, ein Kind Lehrerin und ein Kind Streitschlichter.

Wer könnte bei einem Streit Folgendes sagen? Kreuze an. Überlegt gemeinsam. Manchmal sind auch mehrere Kreuze möglich.

Folgenden Satz sagt eher ...	eine RichterIn	ein Polizist	eine Lehrerin	ein Streit-schlichter
Du hast gegen das Gesetz verstoßen, du wirst bestraft!				
Was hilft dir, weniger Schimpfwörter zu gebrauchen?				
Ich verurteile dich zu einer Geldstrafe von 2000 Euro.				
Fällt dir selbst eine gute Idee ein, wie der Streit beendet werden kann?				
Könntest du einen Entschuldigungsbrief schreiben? Wäre das in Ordnung für dich?				
Du musst am 25. April zu mir auf das Gericht kommen und deine Eltern mitbringen!				
Erzähle deine Sicht von diesem Streit. Versuche ohne Schimpfwörter auszukommen.				
Du gehst jetzt mit auf das Polizeirevier und machst eine Aussage!				
Du hast die Verkehrsregeln nicht beachtet, ich muss das jetzt deinen Eltern sagen.				
Ich bestrafe niemanden. Ich suche nach einer gerechten und fairen Lösung für euch.				
Ich mache nur einen Vorschlag. Wenn ihr den ungerecht findet, war er falsch.				
Ich schreibe jetzt eine Mitteilung an deine Eltern. Ich bin sehr verärgert über dich.				
Ich verbiete dir mit dem Fahrrad weiterzufahren, es fehlt vorne und hinten das Licht.				
Wenn ihr beide einverstanden seid, dann schlichte ich den Streit.				
Geh sofort zu Ulrike und entschuldige dich für diese Gemeinheit.				

Überblick zu den stattgefundenen Schlichtungen der Klasse

M 2.9

MATERIALBOGEN

Datum		
Name des Schlichtenden		
Thema		
Streitparteien		
Lösung		
Erfolg aus Sicht der 2 Streitenden	ja	nein

Datum		
Name des Schlichtenden		
Thema		
Streitparteien		
Lösung		
Erfolg aus Sicht der 2 Streitenden	ja	nein

Baustein 3:

Die Giraffen- und die Wolfssprache - den Wechsel von Perspektiven üben

Problemfeld

Die Fähigkeit, Situationen bewusst aus verschiedenen Perspektiven wahrzunehmen, ist eine wichtige Voraussetzung für einen zufriedenstellenden und achtsamen Umgang miteinander. Kinder im Grundschulalter beginnen, diesen Perspektivenwechsel zu lernen. In der Schule kann dieser Lernprozess gezielt gefördert werden.

Lösungsansatz

Die Giraffen- und Wolfssprache wurde in Anlehnung an das Prinzip der »Gewaltfreien Kommunikation« vor dem Hintergrund des personenzentrierten Ansatzes von Carl Rogers entwickelt¹. Sie ermöglicht Kindern u. a., den bewussten Perspektivenwechsel spielerisch zu üben und ihren Wahrnehmungshorizont zu erweitern.

Ziele

- Verschiedene Interessenlagen wahrnehmen, auch bei Konflikten, in die man selbst einbezogen ist.
- Beobachtung von Bewertung trennen lernen.
- Erfahren, wie man Gefühle und Bedürfnisse ausdrückt, ohne zu kritisieren, zu verurteilen oder anzuklagen.
- Eigene Anliegen formulieren können, ohne zu manipulieren, unter Druck zu setzen oder zu drohen.
- Die Fähigkeit fördern, unausgesprochene Gefühle und Bedürfnisse hinter aggressiven und feindseligen Äußerungen wahrzunehmen.

Jahrgangsstufen

Die Giraffen- und Wolfssprache kann, je nach Sprachvermögen in unterschiedlicher Intensität, ab Mitte der 2. Jahrgangsstufe eingeführt werden.

Zeitaufwand

Die Einführung der Giraffen- und Wolfssprache sollte über mehrere Wochen verteilt sein und umfasst je nach Übungsintensität 15 bis 25 Unterrichtsstunden.

Allgemeine Merkmale der Wolfssprache

Der Wolf steht für das, was Kommunikation schwierig macht. Er gibt sich manchmal äußerlich höflich und diplomatisch, manchmal emotional, aggressiv und verletzend. Er zeigt sich nicht immer wild, erschreckend und zähnefletschend, sondern versucht auch im Zorn, seine Emotionen in den Griff zu bekommen. Seine wirklichen Gefühle will er verbergen. Folgende Merkmale bestimmen seine Sprache:

- Die Wolfssprache gehört zu einer Welt, in der beurteilt wird, was gut und was schlecht ist, richtig und falsch, normal oder unnormal. Sie lebt von Urteilen und Bewertungen und klassifiziert Menschen auf Grund ihres Verhaltens. Im Mittelpunkt steht die Frage: »Wer hat Recht oder Unrecht?«
- In der Wolfssprache wird die Verantwortung auf andere geschoben. »Schuld« an schwierigen Situationen haben andere, der Chef, die Lebenspartnerin, die Politiker, der Klassenkamerad. Häufig redet man sich auch mit Gesetzen, Anweisungen, Regeln und Vorschriften heraus. Man beruft sich dann auf »die von oben«, das heißt auf scheinbar unveränderbare Ordnungen.
- Mit der Wolfssprache geht das Denken einher, dass Menschen Strafe oder Belohnung verdienen. In der Wolfssprache wird das Böse und Unnormale bestraft und das Gute und Normale belohnt.

Allgemeine Merkmale der Giraffensprache

Die Giraffensprache macht Kommunikation leichter und angenehmer. Sie versucht, keine Ängste und Unsicherheiten zu wecken. Sie ist geprägt vom Bemühen um einen achtsamen Umgang und von Einfühlungsvermögen in andere und in sich selbst. Die Giraffensprache weist vor allem folgende Merkmale auf:

- Die Giraffe zeigt, wie ihr zumute ist und was sie braucht. Sie hat in der Regel keine Angst vor ihren Gefühlen und Bedürfnissen und schämt sich nicht ihrer Gefühle. Sollte sie doch Angst haben, dann zeigt sie dies.
- An ihrer Sprache fällt eine besondere Art von Ehrlichkeit auf. Sie sagt, was in ihr vorgeht. Sie kritisiert andere nicht pauschal und setzt sie nicht herab. Giraffen drücken sich so aus, dass niemand sich ängstigen oder sich gar bedroht fühlen muss.
- Die Giraffensprache geht davon aus, dass jeder Mensch seine Aktionen und Reaktionen frei wählen sollte. Dafür muss dann aber auch Verantwortung übernommen werden. Handlungen geschehen in dem Bewusstsein, man könnte auch anders entscheiden, ohne Angst oder Schuldgefühl.

Im Kommunikationsverhalten jedes Menschen finden sich, unterschiedlich ausgeprägt, Anteile der Giraffen- und der Wolfssprache. Den Kindern soll altersgemäß eine tiefer gehende Einsicht in diese Kommunikationsabläufe vermittelt werden mit dem Ziel, in Konfliktsituationen angemessener sprachlich reagieren zu können.

Die folgenden Übungssequenzen zur Unterscheidung der Wolfs- und Giraffensprache sind an das »Programm zur Gewaltfreien Kommunikation« angelehnt². Sie wurden von Lehrerinnen einer Münchner Grundschule an die Bedingungen deutscher Grundschulen angepasst, entwickelt und erprobt.

Schritt 1: Einführung der Giraffensprache

Mündlicher Impuls

Wir lernen in den nächsten Tagen und Wochen, wie wir besser und rücksichtsvoller miteinander umgehen können. Dabei spielt die Art und Weise, wie wir miteinander sprechen, eine wichtige Rolle. Unser Ziel sollte es sein, dass es allen in der Schule gut gehen kann. Wenn wir uns wohl fühlen, jemanden mögen und von schönen Gefühlen sprechen, dann glauben viele Menschen, dass diese Gefühle »vom Herzen« kommen. Stellt euch einmal ein großes Herz vor und sagt mir, was in diesem Herzen alles Platz haben soll, damit ihr euch wohl fühlen könnt und gerne auf der Welt seid.

Sprechen und malen über das Wohlfühlen

- Die Kinder äußern sich frei zum Impuls. Nach der Sammlung der Kinderideen erhalten sie folgenden Arbeitsauftrag:
- »Ihr hattet jetzt viele gute Ideen und Einfälle. Malt jetzt auf einen großen Bogen des Zeichenblocks ein großes Herz und zeichnet und schreibt all das in das Herz, was wichtig ist für das Wohlfühlen.«
- In einer kleinen Ausstellung werden die Inhalte der »Herzbilder« von den Kindern erläutert und kommentiert. Die Herzbilder können für zukünftige Rückbezüge während der weiteren Projektschritte in der Klasse aufgehängt werden.

Einführung in die Sprache der Giraffe

Frage an die Klasse: »Welches Landtier hat Eurer Meinung nach das größte Herz?« Die Kinder stellen Vermutungen an. Anschließend stellt die Lehrkraft die Giraffe als das Landtier mit dem größten Herzen vor:

Zum Erzählen oder Vorlesen

Das größte Herz aller Landtiere auf der Welt hat die Giraffe.

Sie braucht so ein großes Herz, um das Blut durch den langen Hals bis in den Kopf zu pumpen. Die Giraffe lebt friedlich mit anderen Tieren zusammen, mit den Antilopen, den Zebras, den Löwen und Elefanten.

Die Giraffe hat diesen langen Hals und sieht die Welt mehr von oben. Daher kann sie vieles sehen und beobachten, was andere Tiere nicht sehen können.

Sie nimmt keinem Tier etwas weg, weil sie mit ihrem langen Hals nur dort frisst, wo kein anderes Tier hinkommen kann. Es gibt somit keinen Streit mit der Giraffe und sie kann mit allen friedlich zusammenleben.

Aus diesen Gründen leihen wir uns den Namen der Giraffe für unser Vorhaben.

Wir wollen von der Giraffensprache reden, wenn Menschen ein großes Herz haben, wenn sie andere gut verstehen und wenn sie offen und freundlich mit anderen sprechen. Die Giraffensprache hilft uns, wenn wir uns streiten oder unterschiedliche Meinungen haben.

Impuls für die Gruppenarbeit

Wie könnten die drei wichtigsten Merkmale der Giraffensprache lauten, wenn wir einen Streit haben? Denkt daran, dass die Giraffensprache vom Herzen kommt und so gestaltet ist, dass sich alle in der Schule wohl fühlen. Diskutiert in der Gruppe wichtige Merkmale und schreibt die drei wichtigsten auf den Block!

Auswertung der Gruppenarbeit

Im Klassengespräch werden die Vorschläge besprochen. Die für alle verständlichen und passenden Merkmale werden an der Tafel oder auf einem Plakat festgehalten. In manchen Klassen gelingt dies gut, so dass die Merkmale der Giraffensprache gut formuliert sind und Sie nicht auf die Kopiervorlage 3.1 zurückgreifen müssen. Sie kann dann ganz oder teilweise für die weitere Arbeit verwendet werden.

Merkmale der Giraffensprache (siehe Kopiervorlage M 3.1, S. 52)

Für den Fall, dass die Formulierung der Merkmale nicht ausreichend klar gelingt, sind Merkmale der Giraffensprache auf der Kopiervorlage 3.1 zusammengefasst.

Schritt 2: Einführung der Wolfssprache

B 3

Zum Erzählen oder Vorlesen

Erwachsene und Kinder schaffen es nicht, immer in der Giraffensprache zu sprechen. Manchmal haben sie Sorgen, sind wütend und enttäuscht oder sie haben Angst. Dann benutzen sie die Wolfssprache.

Wölfe stehen hier für Lebewesen, die nicht den Überblick wie die Giraffen haben und nicht über ein so großes Herz verfügen. Wenn Wölfe wütend sind, dann schnappen sie zu, knurren andere an und verletzen sie in irgendeiner Weise. Wenn Wölfe Angst haben, dann verstecken sie ihre Gefühle und sagen nicht, wie es ihnen wirklich geht.

Eine Sprache, die mit Ängsten, Enttäuschungen, Wut und Verslossenheit einhergeht, wollen wir jetzt die Wolfssprache nennen.

Impulse für die Gruppenarbeit

- *Stellt euch vor, Kinder sind wütend, enttäuscht, verletzt, beleidigt oder ängstlich. Welche Wörter und Sätze werden sie in einem Streit verwenden?*
- *Schreibt in Eurer Gruppe 10 Sätze auf, die aus der Wolfssprache sein könnten.*
- *Im Klassenverband: Die der Wolfssprache entsprechenden Begriffe und Sätze werden gesammelt, an der Tafel festgehalten und analysiert.*
- *Woran erkennst du die Wolfssprache? Versucht in der Gruppe vier Merkmale zu formulieren (evtl. Formulierungshilfe: »Wenn ich in der Wolfssprache spreche, dann...«).*

Auswertung: Merkmale der Wolfssprache (siehe Kopiervorlage M 3.1, S. 52)

Im Klassengespräch werden die Vorschläge besprochen. Die allen verständlichen und passenden Merkmale werden an der Tafel oder auf einem Plakat festgehalten. In manchen Klassen gelingt dies gut, so dass die Merkmale der Wolfssprache gut formuliert sind. Sie können dann ganz oder teilweise für die weitere Arbeit verwendet werden. Für den Fall, dass die Formulierung der Merkmale nicht ausreichend klar gelingt, sind die Vorschläge auf der Kopiervorlage 3.1 gedacht.

Praktischer Hinweis

Eine differenzierte Betrachtung von unterschiedlichen Formen der Kommunikation ist eine anspruchsvolle Aufgabe, nicht nur für Kinder.

Wir empfehlen deshalb, die Merkmale der Giraffen- und Wolfssprache auf Plakaten oder Karteikarten stets verfügbar zu haben, damit die Kinder nachsehen und sich vergewissern können. Dafür können Sie z. B. die Kopiervorlage 3.1 auf Karteikarten kopieren.

Schritt 3: Unterscheidung zwischen Giraffen- und Wolfssprache üben

Übungsanregungen (siehe Kopiervorlage M 3.2, S. 53)

- Am Beispiel eines Wortwechsels zwischen Kindern soll die Unterscheidung von Giraffen- und Wolfssprache geübt werden.
- Der Text wird zunächst in der Klasse mit verschiedenen Rollen gelesen.
- Gruppen- oder Partnerarbeit: Die Kinder ordnen die Äußerungen der Giraffen- oder der Wolfssprache zu (z. B. Äußerungen, die zur Giraffensprache passen, mit gelbem Stift markieren, die der Wolfssprache mit rotem Stift – dabei sollten die Kinder die erarbeiteten Merkmale auf Plakat oder auf Karteikarte vor Augen haben).
- Im Klassengespräch über die möglichen Motive der am Wortwechsel beteiligten Kinder sprechen (»Hat Charlotte vielleicht Angst? Möchte sie immer Recht haben? Auch Luis scheint sich zu genieren ...«).
- Es kommt nicht darauf an, die »wirklichen« Beweggründe zu erfassen, sondern sich über mögliche Beweggründe Gedanken zu machen.
- Warum benutzt dieselbe Person manchmal die Giraffensprache und manchmal die Wolfssprache (Partnerarbeit und anschließendes Klassengespräch)?

Schritt 4: Gefühle zur Sprache bringen

Wer seine Gefühle ausdrücken möchte, benötigt neben Mut auch einen entsprechenden Wortschatz. In dieser Übung geht es um die Erweiterung des Wortschatzes.

Hinführende Übung

Heute beschäftigen wir uns damit, wie man Gefühle bezeichnen kann. Als Erstes möchte ich, dass ihr Gefühle mit Eurem Körper ausdrückt. Stellt euch in den Raum und sagt mit

- Eurem Bein: »Ich bin wütend«
- Euren Augen: »Ich habe Angst«
- Euren Händen: »Ich bin aufgeregt«
- Eurem ganzen Körper: »Ich bin froh«

Was konnten wir feststellen?

- Nicht alle benutzen die gleichen Gesten und Gebärden, um ihre Gefühle auszudrücken;
- darum ist es nicht leicht, Gefühle zu erkennen;
- besonders schwer ist dies beim Streiten.

Begründung für die Arbeit am Wortschatz

»Wenn wir die Giraffensprache gut beherrschen wollen, dann müssen wir lernen, unsere Gefühle auch mit passenden Wörtern auszudrücken. So weiß der Gesprächspartner besser, wie es uns geht. Dann entstehen weniger Missverständnisse.«

Impuls

Manchmal geht es einem richtig gut. Man ist zufrieden. Ein Wunsch wurde erfüllt. Jemand hat dir gesagt, dass er dich mag und gut findet.

Kannst du Wörter dafür finden, wie du dich dann fühlst?

Schreibe 10 bis 20 Wörter auf.

Begriffe für gute Gefühle

- Die Wörter können in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit gesucht werden.
- Anschließend werden die Wörter in der Klasse gesammelt.
- Auf einem Plakat werden die am besten passenden Wörter für »gute Gefühle« festgehalten. Das Beispiel unten stammt aus einer Münchner Grundschulklasse.
- Das Plakat kann laufend ergänzt werden.

Beispiele**Diese Wörter passen zu guten Gefühlen**

gut, ausgeglichen, lustig, zufrieden, satt, gemocht, ruhig, kräftig, glücklich, offen, mutig, ohne Angst, ganz leicht, wie auf einem hohen Berg ...

Impuls

Manchmal geht es einem schlecht. Man ist unzufrieden. Jemand hat gesagt, er findet dich blöd. Du darfst in der Pause nicht mitspielen. Man hat dich ausgelacht, weil du einen Fehler gemacht hast.

Kannst du Wörter dafür finden, wie du dich dann fühlst?

Schreibe 10 bis 20 Wörter auf.

Begriffe für schlechte Gefühle

Bearbeitung wie oben.

Beispiele**Diese Wörter passen zu schlechten Gefühlen**

ausgeschlossen, allein, mutlos, ohnmächtig, hilflos, enttäuscht, traurig, neidisch, hässlich, unglücklich, wütend, sauer, voll Hass, zugeschnürt, ganz leer, wie ein schwerer Sack, wie ein tiefes, schwarzes Loch ...

Weitere Verwendung der Plakate

- Die Beispielwörter können in Klassen mit geringer ausgeprägtem Sprachniveau auch genutzt werden, um sie guten bzw. schlechten Gefühlen zuzuordnen.
- In späteren Übungssituationen oder echten Konfliktsituationen helfen die Plakate, die eigenen oder fremden Gefühle zur Sprache zu bringen.
- Wer aktuell keine Worte findet oder nahe am Weinen ist, kann auf passende Wörter hindeuten und sich so erklären, ohne sofort reden zu müssen.

Schritt 5: Gefühle und Wünsche/Bitten in der Realität ausdrücken lernen

An im Schulalltag öfters vorkommenden Kleinkonflikten sollen die Kinder üben, Gefühle und Wünsche zu erkennen und in der Giraffensprache ausdrücken lernen. Dies erwies sich an der Erprobungsschule als hilfreich vor dem Üben in Rollenspielen. In folgenden Formen sind Übungen sinnvoll:

Gruppenarbeit

In Vierergruppen werden von zwei Kindern kleine und alltäglich vorkommende Konflikte dargestellt. Die beiden anderen Kinder formulieren die Gefühle, die in diesen Konflikten vorherrschen können und die Bitten/Wünsche, die den Konflikt lösen können. Wichtig ist, die Formulierung bewusst in der Giraffensprache zu fassen.

Gefühle und Bitten ausdrücken (siehe Kopiervorlage M 3.3, S. 54)

- Nach der mündlichen Übung kann die Kopiervorlage von den Schülerinnen und Schülern in Partnerarbeit ausgefüllt werden.
- Die Lösungsvorschläge der Kinder auf der Kopiervorlage können im Klassengespräch gewertet und bei Bedarf auf einem Plakat gesammelt werden.

Schritt 6: Rollenspiele in der Giraffen- und Wolfssprache

Um den Kindern die Möglichkeit zu geben, die Unterschiede zwischen der Giraffen- und der Wolfssprache zu erfahren, zu erkennen und anzuwenden, lassen sich verschiedene Konfliktsituationen in beiden Sprachen durchspielen.

Vorbereitung (siehe Kopiervorlage M 3.4 und M 3.5, S. 55/56)

- In Partner- oder Gruppenarbeit beschreiben die Kinder den möglichen Verlauf typischer Konflikte, einmal in der Wolfssprache, einmal in der Giraffensprache. Zwei Lösungsbeispiele für die Kopiervorlagen finden sich in den beiden Kästen auf der folgenden Seite.
- Die verschiedenen Verlaufsmöglichkeiten werden in der Klasse vorgestellt und besprochen. Folgende Aktionsformen sind möglich:

Rollenspiel und Reflexion (siehe Kopiervorlage M 3.1, S. 52)

Die Gruppe spielt die Lösung in Giraffensprache vor.

- Eine andere Gruppe reagiert spontan und spielt den Konflikt in Wolfssprache vor.
- Die Kinder erläutern anhand der Plakate »Merkmale der Giraffensprache/der Wolfssprache«, welche Merkmale der Giraffen- oder Wolfssprache vorkommen.
- Eine Gruppe spielt das Geschehen vor und die Klasse analysiert anhand der Plakate, welche Merkmale vorkommen.
- Die Klasse erforscht, welche Gefühle bei den am Konflikt beteiligten Kindern wahrscheinlich nach bestimmten Sprachformulierungen vorhanden sind.

Anwendung auf reale Konflikte (siehe Kopiervorlage M 3.6, S. 57)**Von den konstruierten zu den echten Konflikten**

- Nachdem die vorgegebenen Beispiele behandelt worden sind, können auch Konflikte nachgespielt werden, die es in den letzten Tagen in der Klasse gegeben hat. Wie haben sie sich abgespielt? Wie hätten die Beteiligten in der Giraffen-, in der Wolfssprache reagieren können?
- Zur Vorbereitung kann den Schülerinnen und Schülern ein Arbeitsblatt entsprechend der Kopiervorlage 3.6, aber ohne Vorgabe eines Konflikts, gegeben werden.

Wichtig ist, den Kindern immer wieder zu ermöglichen, im Rollenspiel die Unterschiede der beiden Kommunikationsweisen zu erfahren und sie sich bewusst zu machen. So üben sie ihr Unterscheidungsvermögen.

Beispiele für Konflikte (siehe Kopiervorlage M 3.4 und M 3.5, S. 55/56)**Konflikt 1**

Ein Schüler sieht in der Pause einen anderen mit einem Gameboy-Spiel. Er würde gerne auch einmal damit spielen.

Verlauf in der Wolfssprache:

»Gib mal her, das kenne ich noch nicht.« »Sei nicht so egoistisch, gib mal her.« »Immer bist du so gemein und gibst nichts her.« »Du bist echt blöd.«

Verlauf in der Giraffensprache:

»Das find ich aber toll.« »Schon lange wünsche ich mir dieses Spiel.« »Meinst du, ich kann auch mal eine Minute reinschauen und spielen?« »Ich kann aber auch noch fünf Minuten warten. Darf ich dann?«

Konflikt 2

Eine Schülerin ruft im Unterricht die Rechenlösung dazwischen, obwohl sie nicht aufgerufen war. Die anderen Kinder, die sich melden, kommen dann nicht mehr dran und ärgern sich.

Verlauf in der Wolfssprache:

»Melde dich gefälligst!« »Du nervst mich.« »Du bist der letzte Typ.«

Verlauf in der Giraffensprache:

»Ich ärgere mich, weil ich auch drankommen möchte.« »Ich hätte gerne, dass auch du dich meldest.« »Bitte verstehe mich und melde dich.«

Literatur

- (1) Rogers, C. (1991): Der neue Mensch. Stuttgart
- Rosenberg, M. B. (2001): Gewaltfreie Kommunikation. Aufrichtig und einfühlsam miteinander sprechen. Paderborn
- (2) Ignatovic-Savic, N. u. a. (1998): Worte sind Fenster – oder sie sind Mauern. Ein Programm in Gewaltfreier Kommunikation. München (zu beziehen über: Isolde Teschner, Pienzenauerstraße 50, 81679 München)

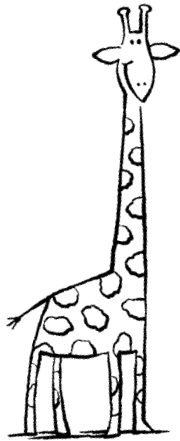
Merkmale der Giraffensprache

- **Ich sage dem anderen, was mich stört, ohne ihn zu beleidigen.**

Beispiel:

Mich stört, dass du dich jetzt nicht hinten anstellst, sondern vordrängelst.

(Eine Hilfe: Ich sage nicht »Du bist blöd ...«, »immer nimmst du mir meine Stifte weg ...« oder »nie hilfst du mir ...«)



- **Ich sage, was ich fühle.**

Beispiel:

Ich fühle mich blöd, wenn du dich vordrängelst und ich mich anstellen muss.

- **Ich sage deutlich, was ich wünsche. Ich formuliere eine Bitte oder einen Wunsch.**

Beispiel:

Ich hätte gerne, dass ..., Ich bitte dich um ..., Ich wünsche mir von dir ...

Merkmale der Wolfsprache

- **Ich tue dem anderen mit meinen Worten weh.**

Beispiel:

Das verstehst du nicht? Du bist doch blöd!

- **Ich sage etwas Schlechtes über den anderen.**

Beispiel:

Immer wenn du nicht da bist, sagt sie etwas Abfälliges über dich.

- **Ich lasse dem anderen mit meinen Worten keine Wahl.**

Beispiel:

Entweder du gibst jetzt den Ball her, oder du spielst nie mehr in der Pause mit!



- **Ich rede voller Wut und suche Streit.**

Beispiel:

Immer lügst du und schleimst dich bei den anderen ein!

Giraffen- oder Wolfssprache – Vor dem Ballspiel in der Pause

M 3.2

Die Jungen und Mädchen der Klasse 3a spielen oft auf dem Pausenhof Völkerball. Meistens spielen die Mädchen gegen die Jungen. Die Kinder spielen in einer Ecke, wo es ein Rasenstück gibt. Da kann man sich so schön hinwerfen. Heute ist die Stimmung vor dem Spiel schlecht,

Charlotte: Na, Ayshe, wenn du dich heute wieder so blöde beim Fangen anstellst, dann haben wir keine Chance, gegen die Jungen zu gewinnen.

Ayshe: Ja, gestern hatte ich Pech, weil ich beim Fangen ausgerutscht bin.

Charlotte: Du mit deinen komischen Ausreden, das kenn ich schon von dir. Konzentriere dich besser, sonst darfst du nicht mehr mit-spielen.

Ayshe: Du bist immer so gemein zu mir. Wenn du mich nochmal so anmachst, dann bist du nicht mehr unsere Anführerin.

Alissa: Vertragt euch, sonst haben wir gar keine Chance zu gewinnen.

Charlotte: Rutscht mir doch den Buckel runter, jetzt mag ich nicht mehr.

Ayshe: Bitte mach mit, dann höre ich auch auf zu streiten und ohne dich schaffen wir es bestimmt nicht gegen die Jungen.

Charlotte: Einverstanden. Jetzt vertragen wir uns wieder.

Luis: Heut habe ich schon wieder diese Hose an, die meiner Mama so gefällt. Da kann ich mich gar nicht hinwerfen.

Lorenz: Dann verlieren wir gegen die Mädchen. So ein Mamakind wie dich können wir nicht gebrauchen.

Luis: Ich bin kein Mamakind und außerdem fange ich immer noch besser als du, selbst wenn ich nur auf einem Bein hüpfen kann.

Lorenz: So schlecht bin ich auch wieder nicht. Aber wenn wir so weiterstreiten, dann haben wir keine Chance gegen die Mädchen.

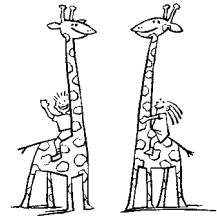
Antonio: Luis, kannst du nicht deine Sporthose anziehen, dann kannst du dich auch hinwerfen und die schwierigen Bälle fangen.

Lorenz: Das ist eine gute Idee, dann können wir uns alle hinwerfen. Jetzt geht es los.

Wie wir Gefühle und Bitten im Streit in der Giraffensprache ausdrücken können

Streitsituation 1

Claudia sagt zu ihrer Mitschülerin Agnes:
»Heute spielst du auf dem Pausenhof nicht mit.
Ich will mit Ayshe alleine spielen.«

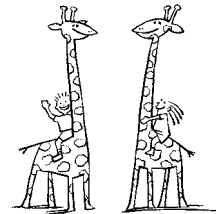


Gefühle bei Agnes: Sie fühlt _____

Bitte von Agnes: _____

Streitsituation 2

Peter schreit seinen Mitschüler Mehmet
in der Garderobe an: »Hau ab hier, ich komme
überhaupt nicht an meine Jacke heran.«



Gefühle bei Mehmet: Er fühlt _____

Bitte von Mehmet: _____

Und nun erinnere dich an einen Streit,
bei dem du dabei warst!



Streitsituation 3

Gefühle bei _____

Bitte von _____

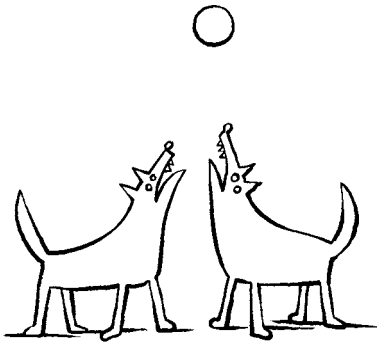
Wie würdest du es sagen?

M 3.4

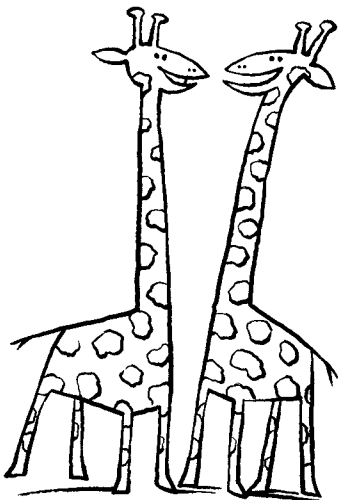
Franz und Antonio streiten sich.

Franz sieht in der Pause Antonio mit einem neuen Gameboy-Spiel.
Franz kennt dieses Spiel noch nicht. Er würde gerne auch damit spielen.

Verlauf in der Wolfssprache:



Verlauf in der Giraffensprache:

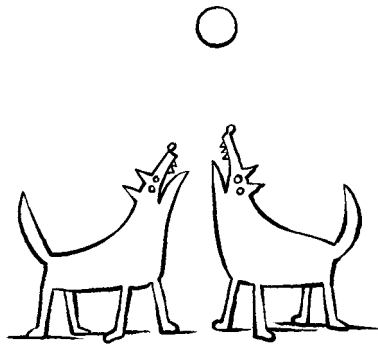


Wie würdest du es sagen?

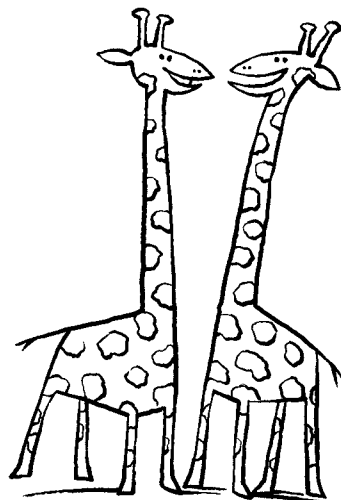
Gabi und Natalie streiten sich.

Gabi ruft in der Mathematikstunde auf die Frage der Lehrerin die Rechenlösung dazwischen, ohne aufgerufen zu sein. Natalie ärgert sich und kritisiert dieses Verhalten.

Verlauf in der Wolfssprache:



Verlauf in der Giraffensprache:



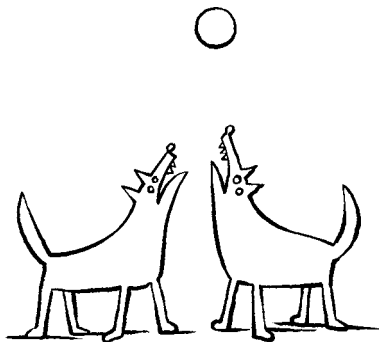
Wie würdest du es sagen?

M 3.6

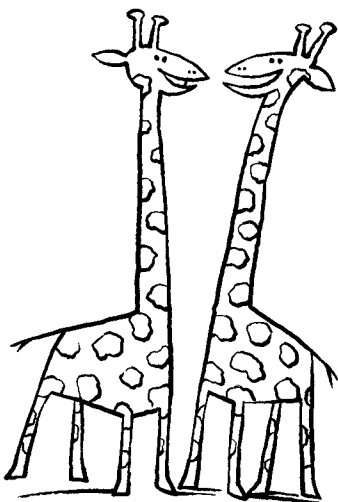
_____ streiten sich.

Notiert selbst eine Streitsituation.

Verlauf in der Wolfssprache:



Verlauf in der Giraffensprache:



Baustein 4:

Ablehnung und Mobbing in der Schule

Problemfeld

Kinder und Jugendliche erleben in ihren sozialen Gruppen, und in ganz markanter Weise in ihren Schulklassen, häufig schwerwiegende soziale Probleme. Circa 10 Prozent werden von den anderen abgelehnt, und ca. 5 Prozent – das sind 1 bis 2 Kinder pro Klasse – werden von den Mitschülerinnen oder Mitschülern systematisch schikaniert¹. Diese Schikanen – auch »Mobbing« genannt – können dabei als körperliche oder verbale Angriffe (z. B. Hänseleien) erfolgen, aber auch eher indirekt, wie etwa über gezieltes Ausgrenzen oder die Manipulation von Freundschaftsbeziehungen. Solche Erfahrungen haben für die betroffenen Kinder schwerwiegende Konsequenzen – von Selbstwertproblemen, Leistungseinbrüchen und psychosomatischen Beschwerden bis hin zu erhöhter Suizidgefahr. Wie neuere Arbeiten zeigen, sind auch jüngere Kinder – bereits im Vorschulalter bzw. im Grundschulalter – von Problemen dieser Art betroffen².

Ursache Täterin/Täter

Als Ursachen für Mobbing wird zum einen die Anwesenheit eines aggressiven Haupttäters oder einer aggressiven Haupttäterin verantwortlich gemacht. Eine Fülle von Arbeiten zeigt, dass es besonders aggressive Kinder gibt, die u. a. vorschnell anderen Kindern feindselige Intentionen zuschreiben, und die ihrerseits durch ihre Eltern häufig den Einsatz machtbe- tonter Sanktionen erfahren haben³. Diese Kinder wenden sich häufig gegen eine kleine Untergruppe oder einzelne Kinder. Olweus (1996) zufolge ist die erhöhte Aggressivität dieser Kinder zeitlich sehr stabil: Wer als Jugendlicher als Haupttäter bei Mobbing gegen Mitschüler identifiziert wurde, hat im Alter von 24 Jahren ein um das Dreifache erhöhte Vor- strafenregister.

Ursache Mitschülerin/Mitschüler

Neben den Haupttäterinnen und -tätern sind aber auch viele andere Kinder direkt und indi- rekt beteiligt, die entweder als Unterstützende die Tätigen anfeuern oder als Mitläuferin- nen und Mitläufer das Mobbing geschehen lassen⁴. Diese Mitschülerinnen/Mitschüler wer- ten die Opfer häufig ab und revidieren nur schwer ihre negative Sicht vom Opfer⁵.

Ursache Führungsstil

Der Führungsstil der Lehrkräfte mag ebenfalls eine Rolle spielen. So wurde insbesondere in der Literatur zu Mobbing am Arbeitsplatz wiederholt darauf hingewiesen, dass ein demo- kratischer, kooperativer Führungsstil weniger leicht zu Mobbing »einlädt« als ein »Laisser- faire«-Stil oder aber ein »autoritärer« Stil⁶.

Ursache Opfer

Schließlich werden auch die Opfer nicht zufällig ausgewählt, sondern sie weisen charakteri- stische Eigenarten auf.

Erster Opfer-Typus: das schwache Kind

Kinder, die gemobbt werden, sind häufig körperlich schwach, unsicher, weichen in bestimmten Dimensionen von den anderen ab und sind häufig nicht in der Lage, selbstbewusst ihre Interessen durchzusetzen⁷. Sie versuchen ferner durch überstarke Kooperation ihren Status zu verbessern⁸, was bei den Mitschülerinnen und Mitschülern allerdings möglicherweise nur als Unterwürfigkeit interpretiert wird. Diese Unterwürfigkeit mag die Mitschülerinnen/-schüler ermuntern, diese Kinder anzugreifen, da sie mit keinen negativen Folgen für die eigene Person rechnen müssen.

Zweiter Opfer-Typus: das abgelehnte Kind

Neben diesen typischen Mobbing-Opfern gibt es auch noch eine Gruppe von Kindern, die von den Mitschülerinnen/-schülern zwar abgelehnt wird, nicht aber zusätzlich auch angegriffen wird. Bei diesen Kindern scheint eine ganz andere Dynamik verantwortlich zu sein: Wie Grundlagenforschung zeigt, verfolgen diese Kinder häufig besonders rücksichtslos ihre eigenen Interessen oder verhalten sich ihrerseits aggressiv⁹. Mit diesem Verhalten signalisieren sie möglicherweise, dass sie nicht als wehrlose Opfer taugen – und schaffen es so, Mobbing-Attacken abzuwehren. Andererseits bezahlen sie dies mit dem Preis der Ablehnung, da kaum jemand mit einer aggressiven oder kompetitiven Person sozialen Kontakt haben möchte.

Genauere Problem-Diagnose

Bedingt durch die unterschiedlichen Dynamiken bei den beiden Gruppen von Kindern, die von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern abgelehnt werden, ist es sinnvoll, zunächst genau zu diagnostizieren, welches Problem vorliegt: Wird ein kompetitives und aggressives Kind abgelehnt oder wird ein eher schwaches und unterwürfiges Kind abgelehnt, welches dann auch noch systematisch gemobbt wird?

Lösungsansatz

Interventionen gegen Ablehnung und Mobbing können auf drei Ebenen ansetzen: bei der Umwelt, beim Täter und beim Opfer. Ein besonders umfassendes und gut erprobtes Interventionsprogramm liegt von Olweus (1996) vor. Einige weitere Überlegungen lassen sich aus den oben geschilderten Befunden ableiten.

Ansatzpunkte in der Umwelt Schulebene

Auf der Schulebene schlägt Olweus u. a. vor, im Rahmen eines »Pädagogischen Tages« explizit in der ganzen Schule Gewalt zu thematisieren. Als zentral wird auch eine bessere Pausenaufsicht erachtet. Die Lehrerinnen und Lehrer sollen nicht nur Gefahren für Körper und Gesundheit abwehren, sondern auch darauf achten, ob ein Kind von Mitschülerinnen/ Mitschülern verbal, psychisch oder physisch angegriffen wird. Lernen Kinder, dass die Lehrkräfte in solchen Fällen sofort zugunsten des/der Angegriffenen intervenieren, lernen sie, dass Mobbing unangemessenes Verhalten darstellt. Dieses Lernen am Exempel führt dann auch dazu, dass sich die Mobbing-Angriffe auch auf dem Schulweg (ohne Aufsicht) reduzieren.

Klassenebene

Neben regelmäßigen Klassengesprächen zu dem Thema und Rollenspielen schlägt Olweus vor, dass gemeinsame kooperative Klassenaktivitäten initiiert werden sollen. Relevant ist hier eine klassische Studie von Sherif¹⁰. Er teilte in einem Ferienlager Jungen in zwei verschiedene Gruppen ein; Freunde kamen jeweils in verschiedene Gruppen. Diesen zwei Grup-

pen gab er wettbewerbsorientierte Aufgaben vor. Die alten Freundschaften lösten sich auf, neue innerhalb der jeweiligen neuen Gruppe entstanden. Wichtiger noch: Zwischen den beiden Gruppen – und den ehemaligen Freunden – entstanden Feindschaften. In einer zweiten Phase wurden beiden Gruppen zusammen übergeordnete gemeinsame (kooperative) Ziele vorgegeben: Nun reduzierten sich wieder die Feindschaften und die alten Freundschaften wurden wiederbelebt.

Demzufolge besteht ein wesentliches Element eines Unterrichts, der Feindseligkeiten und Gewalttätigkeiten reduzieren hilft, darin, für alle Kinder gemeinsame Ziele vorzugeben statt die einen gegen die anderen auszuspielen. Der Unterricht wird also so gestaltet, dass es zum Vorteil der anderen ist, wenn einer ein vorgegebenes Ziel erreicht und nicht – wie häufig der Fall – zum Nachteil. Erhält etwa derjenige eine Belohnung (wie eine Eins), der als erster eine Aufgabe löst, ist es für die Mitschüler von Nachteil, wenn der Schüler X das Ziel als Erster erreicht. Erhält dagegen die ganze Klasse eine fünfminütige Pause, sobald einer den anderen das Problem erklären kann, ist es zum Vorteil der anderen, wenn X das Problem schnell löst.

Hier mag auch der Führungsstil der Lehrkraft (s. o.) relevant werden, ebenso wie der Stil, in welchem Konflikte bearbeitet werden (s. auch Bausteine 1 und 2).

Paten

Ein wichtiges Element auf dieser Ebene ist auch der Einsatz sogenannter »Paten«¹¹. Hierbei handelt es sich um Kinder, die explizit beauftragt werden, dem angegriffenen Kind beizustehen und ihm zu helfen, sozial integriert zu werden. Als Paten eignen sich besonders solche Kinder, die ihrerseits einen sehr guten Status in der Klasse innehaben und die nicht befürchten müssen, durch Assoziation mit dem Opfer ihrerseits in einen negativen Strudel mit hineingerissen zu werden.

Als zentrale Maßnahme werden schließlich Gespräche mit den Tätern und, getrennt davon, mit den Opfern vorgeschlagen.

Ansatzpunkte beim Täter/bei der Täterin: Grenzen setzen

Ganz zentral ist, dass sich die Täterinnen/Täter klaren Konsequenzen ausgesetzt sehen. Die Forschung zu aggressiven Kindern zeigt, dass gerade diese Kinder klare Grenzen brauchen. Da aber auf der anderen Seite aggressive Kinder häufig keine sichere Bindung zu ihren primären Bezugspersonen haben und nicht davon überzeugt sind, dass von anderen ihre Interessen geschützt werden (s. o.), sollte diese Grenzsetzung nicht aggressiv erfolgen, sondern die Schülerinnen/Schüler sollten liebevoll und warm angenommen werden. Es sollte zwischen dem Verhalten und der Person getrennt werden: Das Verhalten sollte negativ sanktioniert werden, die Person als solche aber gleichzeitig dennoch geachtet und wertgeschätzt und nicht verurteilt werden¹².

Fruchten alle Grenzsetzungen und gegebenenfalls Gespräche mit den Eltern nicht, dann ist zu überlegen, das Täterkind (nicht das Opferkind!) in eine andere Klasse/Schule zu versetzen.

Ansatzpunkte beim Opfer

Zunächst ist zu beachten, dass sich die Opfer häufig schämen und deshalb niemandem von ihrem Problem berichten. Will man Gespräche mit ihnen führen, sollte man hierauf sehr sensibel Rücksicht nehmen und keinesfalls in der Öffentlichkeit das Kind ansprechen.

Die Ratschläge, die man dem Opferkind gibt, hängen ganz entscheidend davon ab, welcher Opfertypus (s. bei Problemdiagnose) gegeben ist:

Vermitteln sozialer Kompetenzen

Während die eine Gruppe davon profitiert, zu lernen, »assertiver«, also selbstsicherer und selbstbewusster, ihre Interessen durchzusetzen, sollte die andere eher soziales Kompetenztraining in dem Sinne erhalten, dass ihre Kooperationsfähigkeit geschult wird.

Selbstbewusstes und kooperatives Verhalten

Das heißt etwa, dass man das »schwache« Kind immer wieder ermutigen könnte, seine Interessen – auch gegenüber der Lehrkraft – zu artikulieren. Das abgelehnte Kind, welches sich dagegen durch das »rücksichtslos/aggressive« Extrem auszeichnet, sollte man dagegen für Ansätze bekräftigen (etwa spontan loben), wenn es sich mal freundlich und hilfsbereit gegenüber den Mitschülerinnen und Mitschülern zeigt.

Informelle Gruppenregeln erkennen und beachten

Eine weitere, zentrale Fertigkeit besteht darin, die informellen Gruppenregeln zu entdecken und zu signalisieren, dass man sich an diese halten wird. So zeigte z. B. Putallaz, dass diejenigen Kinder leichter Kontakt mit anderen aufnehmen können, die erst mal abwartend beobachten, was in einer gegebenen Situation gerade gespielt wird, und die dann durch ihre ersten Äußerungen signalisieren, dass sie die Regeln verstehen und sich an diese halten werden¹³. Abgelehnte Kinder dagegen lenken durch ihre Äußerungen häufig von der gerade laufenden Gruppenaktivität ab. (Die Beachtung der informellen Gruppenregeln muss dabei nicht zu Konformismus führen, da die Regeln dann mitgestaltet bzw. verändert werden können, wenn man fest etabliertes Mitglied der Gruppe ist.)

Den Kindern kann die Bedeutung solch informeller Regeln in einem persönlichen 4-Augen-Gespräch erläutert werden, oder es könnten Paten (s. o.) eingesetzt werden, die z. B. Neulingen solche Aspekte explizit mitteilen, die normalerweise nicht direkt kommuniziert werden. Dies stellt sicher, dass der Neuling nicht unbeabsichtigt (unwissend) wichtige Gruppenregeln verletzt.

Umgang mit Abweichungen

In diesem Zusammenhang ist auch relevant, dass immer wieder gefunden wurde, dass abgelehnte und gemobbte Kinder als abweichend wahrgenommen werden (aus Mitschüler-/Mitschülerinnen-, aber auch aus Lehrerinnen-/Lehrerperspektive)¹⁴. Ein Ansatzpunkt für gemobbte Kinder könnte entsprechend darin bestehen, Abweichungen – so möglich und so sie nicht persönlich wichtige Dimensionen berühren – zu reduzieren.

Wenn man nichts dagegen tun kann, dass man anders als die anderen ist, kann man versuchen, den Mitschülerinnen und Mitschülern deutlich zu machen, dass man an dieser Andersartigkeit nicht selbst »schuld« ist. Wie Juvonen gezeigt hat, lösen insbesondere solche Abweichungen Ablehnung aus, die von den Mitschülerinnen und Mitschülern als »kontrollierbar« wahrgenommen werden, also als selbst zu verantworten¹⁵. Nach dem Motto: Nicht nur ist er anders als wir, er will auch nichts dagegen tun.

Wenn man Abweichungen nicht reduzieren will oder kann, kann man außerdem auch versuchen, die Dimension der Abweichung unwichtiger erscheinen zu lassen (d.h. deutlich zu machen, dass es für das Zusammenleben der Gruppe ohne Belang ist, dass man in diesem speziellen Punkt anders ist) bzw. andererseits Dimensionen der Ähnlichkeit herauszustellen, um eine Abweichung in einem einzigen Aspekt nicht so gewichtig erscheinen zu lassen.

Beispiel für den Umgang mit Abweichungen

Konkret: Man kann ein Kind ermuntern, nicht als einziges nicht in einen Kinofilm mitzugehen, den die gesamte Klasse besucht, weil es diesen »doof« findet (Abweichung reduzieren). Kann das Kind als einziges nicht mit in den Kinofilm, da der Besuch von den Eltern verboten wurde, kann man das Kind ermutigen, nicht nur stillschweigend (etwa aus Scham) einfach nur nicht mitzugehen, sondern den Mitschülerinnen und Mitschülern zu erzählen, warum es nicht mit kann (betonen, dass die Abweichung nicht aus freien Stücken gegeben ist und nicht selbst zu verantworten ist). Will das Kind aus irgendwelchen Gründen dies nicht, kann es auch ermuntert werden, in der nächsten Zeit Dimensionen der Ähnlichkeit herauszustreichen (oder die Lehrkraft selbst weist auf solche hin), so etwa, wenn sich die anderen Kinder über einen (anderen) Film unterhalten und das Opferkind sich in das Gespräch einmischt mit Bemerkungen wie »Den Film habe ich auch gesehen, der hat mir auch gefallen« (Ähnlichkeiten betonen).

Beate Schuster

Literatur

- (1) Olweus, D. (1996): Gewalt in der Schule: Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können. Bern: Huber
- Schuster, B. (1999): Outsiders at school: The prevalence of bullying and its relation with social status. *Group Processes and Intergroup Relations*, 2, S. 175–190
- (2) Alsaker, F. & Valkanover, S. (2001): Early diagnosis and prevention of victimization in Kindergarten. In: J. Juvonen & S. Graham (Eds.). *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*. New York: Guilford, S. 175–195
- (3) Coie, J. D. & Dodge, K. A. (1998): Aggression and antisocial behavior. In: N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. 3, S. 779–862). New York: Wiley
- (4) Salmivalli, C. (2001): Group view on victimization: A view of the peer system. In: J. Juvonen & S. Graham (Eds.). *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*. New York: Guilford, S. 398–419
- (5) Schuster, B. (2001): Rejection and victimization by peers: Social perception and social behavior mechanisms. In: J. Juvonen & S. Graham (Eds.). *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*. New York: Guilford, S. 290–309
- (6) Leymann, H. (1993): Mobbing: Psychoterror am Arbeitsplatz und wie man sich dagegen wehren kann. Reinbek: Rowohlt
- (7) Schuster, B. (1996): Rejection, exclusion, and harassment at work and in schools. *European Psychologist*, 1, S. 293–317
- (8) Schuster, B. (2001): Rejection and victimization by peers: Social perception and social behavior mechanisms. In: J. Juvonen & S. Graham (Eds.). *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*. New York: Guilford, S. 290–309
- (9) Schuster, B. (2001): Rejection and victimization by peers: Social perception and social behavior mechanisms. In: J. Juvonen & S. Graham (Eds.). *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*. New York: Guilford, S. 290–309
- (10) Sherif, M. & Sherif, C. W. (1953): *Groups in harmony and tension*. New York: Harper
- (11) Cowie, H. (2000): Bystanding or standing by: Gender issues in coping with bullying in English schools. *Aggressive Behavior*, 26, S. 85–97
- (12) Fisher, R., Ury, W. & Patton, B. (2000): *Das Harvard-Konzept: Sachgerecht verhandeln – erfolgreich verhandeln*. Frankfurt/M.: Campus
- (13) Putallaz, M. & Wassermann, A. (1990): Children's entry behavior. In: S. R. Asher & J.-D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*, (S. 60–89), New York: Cambridge University Press
- (14) Lagerspetz, K. M., et al. (1986): Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, S. 45–52
- (15) Juvonen, J. (1991): Deviance, perceived responsibility, and negative peer reaction. *Developmental Psychology*, 27, S. 672–681

SchülerInnenmitbestimmung von Anfang an

Problemfeld

Schülerinnen und Schüler sollen gefördert werden, Verantwortung für die Gestaltung ihrer Klassen- und Schulsituation zu übernehmen. Dies müssen sie in kleinen Schritten und von Anfang an lernen und üben können. Als eine Möglichkeit dafür bietet sich die Einrichtung von Verfahren an, mit Hilfe derer die Schülerinnen und Schüler Mitbestimmung erfahren und lernen können¹.

Lösungsansatz

Die Einführung von Klassenversammlung und der Versammlung der KlassensprecherInnen gibt Kindern Gelegenheit, Mitbestimmung im Schulalltag zu erfahren, zu üben und zu praktizieren. Den Kindern wird dabei von der ersten Klasse an das Recht zugestanden, bei Klassenprojekten, Aktivitäten des Schullebens und bei sozialen Konflikten mitzureden und selbst Verantwortung zu übernehmen.

Ziele

- Die Kinder stärken ihr Selbstvertrauen, weil sie ernst genommen werden.
- Sie entwickeln ihre Fähigkeit zur Übernahme von Verantwortung für sich und andere.
- Sie erfahren erste Grundregeln der Demokratie.
- Sie lernen, konstruktive Kritik zu üben und anzunehmen.

Benötigte Zeit

Für die Klassenversammlungen werden einmal wöchentlich 20 bis 40 Minuten benötigt, für die Versammlung der Klassensprecher/Klassensprecherinnen etwa alle 4 bis 6 Wochen 1 Schulstunde.

Klassenversammlung - Kurzbeschreibung

Einmal in der Woche findet in jeder Klasse eine Versammlungsrunde der Kinder in der Klasse statt: die Klassenversammlung. Sie wird von den Kindern selbst einberufen und geleitet. Hier werden alle Themen besprochen, die die Klassengemeinschaft betreffen. Die Lehrperson nimmt teil, greift aber möglichst wenig ein.

Die Kinder bestimmen selbst die Inhalte: Streitfälle, die Planung von Festen, Ausflügen oder Projekten, das Aufgreifen von Themen aus der Versammlung der KlassensprecherInnen (siehe unten) und anderes. Die Ergebnisse werden in einem Protokollbuch festgehalten und/oder an einer Wandzeitung veröffentlicht (siehe S. 65).

Versammlung der KlassensprecherInnen - Kurzbeschreibung

Alle 4 bis 6 Wochen findet eine Versammlung statt, der alle KlassensprecherInnen angehören: die Versammlung der KlassensprecherInnen. Sie wird von den SchulsprecherInnen geleitet und nimmt klassenübergreifende Probleme oder Aktivitäten im Schulleben auf, wie z. B. Feste, Schülerzeitung oder Schulradio. Betreut wird sie von einer Verbindungslehrerin bzw. einem Verbindungslehrer (vgl. S. 68 f.).

Betreuung durch Lehrerin/Lehrer

Beide Gremien brauchen die Unterstützung von Lehrerin oder Lehrer, insbesondere zur Schulung der Versammlungsleitenden und als Gedächtnisstütze. Vieles, was die Kinder einbringen, wird zwar begeistert aufgenommen – oftmals aber auch schnell wieder vergessen.

Die erste Ebene

Die Klassenversammlung

Gestaltung

Im Folgenden werden einige Vorschläge zur Gestaltung und Strukturierung einer Klassenversammlung unterbreitet. In der Praxis gibt es viele Alternativen, die der speziellen Situation einer Klasse angemessen sind. Manche Klassen werden ihre Versammlungen (fast) völlig selbstständig durchführen können, andere benötigen starke Unterstützung durch die Lehrkräfte. Ziel bleibt mittelfristig, die Klassenversammlung durch die Schülerinnen und Schüler selbst leiten zu lassen.

Wenn in einer Klasse Gesprächsregeln eingeführt sind, so ist die Vorbereitung auf die erste Klassenversammlung einfach. Ein meist auch sonst stattfindender Gesprächskreis wird mit dem neuen Namen Klassenversammlung versehen. Zwei Aufgaben hat die Klassenversammlung: interne Klassenthemen zu diskutieren und – immer bei thematischer Möglichkeit – die Verbindungsmöglichkeit zur Versammlung der KlassensprecherInnen zu sehen.

Woher kommen die Themen?

Stoff für die Gesprächsrunde ist in der Regel reichlich vorhanden. Die Lehrerin oder der Lehrer hat im Vorfeld die Kinder bei Streit oder Anfragen auf die Versammlung hingewiesen und sie gebeten, ihre Anliegen aufzuschreiben. In der ersten Klasse übernimmt diese Aufgabe die Lehrerin oder der Lehrer.

Beschwerdekasten/Wandzeitung

Dafür kann im Klassenzimmer ein »Themen- und Problemkasten« aufgestellt und/oder eine Wandzeitung eingerichtet werden, an der Themenvorschläge für die Klassenversammlung gesammelt werden. Die Wandzeitung kann zum Beispiel so aussehen:

Beispiel Wandzeitung

Das finde ich gut	Das stört mich	Das möchte ich besprechen	Beschlüsse

Die Wandzeitung hat gegenüber dem Beschwerdekasten den Vorteil, dass alle Kinder über mögliche Themen Bescheid wissen und sich dadurch vorbereiten können. Außerdem klären sich manche Beschwerden schon im Vorfeld und erübrigen sich somit.

Ablauf

Vor der Klassenversammlung sammeln die Diskussionsleiter alle Vorschläge ein, sortieren im günstigsten Fall vor und setzen möglicherweise schon Schwerpunkte, um Zeit zu sparen.

Wer leitet die Klassenversammlung?

Die ersten Male leitet die Lehrkraft die Versammlung und lässt so die Kinder erfahren, was zu beachten ist. Es wird sehr schnell einige Kinder geben, die sich die Leitung selbst zutrauen. Wenn man langwieriges Versuchs-Irrtum-Lernen vermeiden möchte, empfiehlt es sich, die Versammlungsleitenden für ihre Aufgabe zu schulen. Dies kann durch Gespräche geschehen, in denen die Versammlungsleitenden beraten werden, wie sie vorgehen können. An der Erprobungsschule wurde eine Handreichung für die Versammlungsleitung entwickelt, die dort an alle Klassen verteilt wurde (siehe Checkliste unter dem Stichwort »Leitung« im übernächsten Absatz).

Zeit

Die Klassenversammlung findet als Ritual einmal wöchentlich immer zur selben Zeit statt. Sie dauert 20 bis 40 Minuten.
 Meist gelingt es, bei etlichen, während der Woche auftretenden Problemen, die Kinder dazu zu bewegen, ihre Probleme für die Klassenversammlung aufzuschreiben und damit aufzuschieben. In dringenden Fällen kann es jedoch geboten sein, auch eine außerordentliche Versammlung durchzuführen.

Checkliste zur Leitung

Eine Klassensprecherin/ein Klassensprecher oder ein anderes, von den Kindern oder der Lehrkraft bestimmtes Kind leitet die Versammlung nach folgenden Regeln, die als »Checkliste« aushängen oder vorliegen:

- für Ruhe sorgen (evtl. mit Glocke oder Glockenspiel)
- Protokollführung bestimmen
- Rückblick auf die letzte Versammlung (evtl. Protokoll vorlesen)

- Themenvorschläge vorlesen
- besprechen und abstimmen, was behandelt werden soll
- Redner oder Rednerin aufrufen
- Zeit beachten
- Ergebnisse herbeiführen

Praktischer Hinweis

Diese Checkliste können Sie auf eine Karteikarte, ggf. ergänzt und verändert von den Schülerinnen und Schülern, kopieren und den leitenden Schülerinnen/Schülern zur Verfügung stellen.

Wenn die Versammlungsleitung oft wechselt, kann sie weniger Kompetenz und Erfahrung erwerben, was die Effizienz der Versammlungen beeinträchtigen kann. Andererseits dürfte es auch zeitweise hilfreich sein, wenn möglichst viele Kinder selbst erfahren, welche Herausforderungen sich für die Versammlungsleitung – zum Beispiel durch unruhige Teilnehmende – ergeben können und wie man diese Situationen meistern kann.

Themen festlegen

Die Kinder schlagen alle Themen vor, die ihnen wichtig erscheinen. Auch die Klassenlehrerin/der Klassenlehrer können Themen vorschlagen, wenn sie diese als wichtig für die Klassengemeinschaft erachten. Auch »philosophieren« lässt sich gut in Klassenversammlungen². Meistens geht es um folgende Themen:

- Klassenprojekte, wie Ausflüge und Feste planen
- Themen aus der Schulversammlung diskutieren
- Sitzordnung
- Klassendienste (oft von den Lehrkräften vorgeschlagen)
- Streitigkeiten klären
- erfahrungsgemäß eher selten: unterrichtliche Probleme

Diskussion

In der Diskussion stellt zuerst derjenige, der das Thema vorgeschlagen hat, den Sachverhalt aus seiner Sicht dar. Dann bekommt – z. B. bei einem Streit – die/der Beschuldigte die Möglichkeit, Stellung zu beziehen. Schließlich geben andere ihre Kommentare dazu ab oder schlagen Lösungen vor.

Lösungen einfordern

Gegen Ende der Versammlung werden Lösungsvorschläge gefordert. In der Regel kommen diese von den Kindern. Viele Themen, z. B. die Gestaltung eines Festes, erfordern eine demokratische Abstimmung, die von den Kindern gerne durchgeführt wird und große Akzeptanz findet. Wird die Klassenversammlung zur Schlichtung eines Streites genutzt, dann kann es passieren, dass im Bereich von Sanktionen die Kinder zu streng sind und über das Ziel hinausschießen. Hier greift die Lehrkraft ein und vermittelt.

Ergebnisse

Die Ergebnisse werden in der 1. Klasse meist von der Lehrkraft, in der 2., 3. und 4. Klasse von einem Kind in ein Protokollbuch eingetragen.

Besonders wichtige Klassenbeschlüsse werden auf ein Plakat geschrieben und als Erinnerungstütze an die Wandzeitung geheftet.

Protokollbuch

Es gibt Themen, die mit dem Ende einer Klassenversammlung erledigt sind, zum Beispiel, wenn der Antrag eines Kindes auf eine neue Sitzordnung mit einer Abstimmung abgelehnt oder bei einem Streit eine Lösung gefunden wurde, die für beide Parteien akzeptabel ist. Viele Themen erfordern jedoch eine Nachbereitung.

Dafür ist das Protokollbuch als Gedächtnisstütze unentbehrlich, in dem über die Beschlüsse nachgelesen werden kann. Nicht erledigte Themen werden in Erinnerung gerufen und können so in der nächsten Klassenversammlung wieder aufgegriffen werden.

Beispiele

- In einer Klassenversammlung wird (einstimmig) beschlossen, das ausgrenzende Spiel »Pest von ...«, mit dem ein Kind der Klasse von vielen Mitschülerinnen und Mitschülern schikaniert wurde, nicht mehr zu spielen. In der nächsten Klassenversammlung sollte dann nachgefragt werden, ob sich alle daran gehalten haben.
- Die Klasse beschließt, ein Faschingsfest zu veranstalten. In der Folge muss noch oft und ausführlich über die genaueren Modalitäten diskutiert werden. Diese Details bedürfen einer schriftlichen Niederschrift im Protokollbuch, um in der nächsten Stunde die nötigen inhaltlichen Anknüpfungspunkte vorliegen zu haben.

Ablauf reflektieren

Es empfiehlt sich eine Reflexion über Methode und Ablauf der Klassenversammlung. In einem Gespräch mit der Versammlungsleitung wird besprochen, wie die Versammlung gelaufen ist und inwiefern die Leitung den Ablauf beeinflusst hat. Dies ist nicht nur für die Effizienz von Versammlungen, sondern auch für das leitende Kind wichtig. Es könnte sich sonst bei möglichen Vorwürfen aus der Klasse, es sei zu streng oder zu ungerecht gewesen, allein gelassen fühlen.

Aufgaben der betreuenden Person

Zur Rolle der betreuenden Person lassen sich zusammenfassend sechs Funktionen formulieren:

Die betreuende Person

1. führt die Klasse an die Techniken der Klassenversammlung heran und ermutigt die Kinder zum eigenverantwortlichen Tun,
2. kümmert sich um die Vor- und Nachbereitung der Klassenversammlungen,
3. berät und diskutiert dann mit, wenn aus übergreifenden pädagogischen Gründen ein wichtiger Anlass gegeben ist (z. B. rechtliche Grenzen), greift ansonsten aber in den Verlauf einer Versammlung möglichst wenig ein,
4. muss unbedingt eingreifen, wenn ein Kind Schutz braucht vor Angriffen einer starken Gruppe oder der ganzen Klasse, gegen die es sich nicht allein wehren kann,
5. erinnert kurz vor Ablauf der geplanten Zeit die Versammlungsleitung, dass es nun Zeit für Lösungsvorschläge ist,
6. muss auch eingreifen, wenn die Kinder sich etwas ausdenken, was nicht realisierbar ist, z. B., wenn sie in verantwortliche Aufgabenbereiche anderer Lehrkräfte eingreifen wollen.

Die unterstützenden Maßnahmen helfen, Misserfolgserlebnisse zu vermeiden und ermöglichen den Kindern die Erfahrung, dass selbstverantwortliches, demokratisches Handeln stark macht und etwas bewegen kann.

Die zweite Ebene

Die Versammlung der KlassensprecherInnen

Das Konzept für die Grundschule orientiert sich an Modellen, die sich an weiterführenden Schulen bewährt haben, muss aber unter Berücksichtigung der Altersstufe der Kinder ein eigenes Profil aufweisen. Dieses Profil muss sich insbesondere durch Klarheit und Übersichtlichkeit auszeichnen.

Voraussetzung

Voraussetzung für die Einführung einer Versammlung der KlassensprecherInnen ist, dass in möglichst vielen Klassen einer Schule regelmäßig KlassensprecherInnen gewählt werden und Klassenversammlungen stattfinden. Die ersten Klassen nehmen dabei eine Sonderstellung ein. Da sie nicht ausgeschlossen werden sollen, werden bei ihnen zu Anfang »mutige« Schülerinnen und Schüler gesucht, die an den Schulversammlungen als Beobachter teilnehmen. Manche Kinder sind auch in dieser Altersstufe durchaus in der Lage, ihrer Klasse zu berichten und sogar die Anliegen ihrer Klasse in der Versammlung vorzutragen. In der ersten Klassenstufe bedarf es starker Unterstützung durch die Lehrenden.

Patenschaften

Denkbar sind auch Patenschaften für die beobachtenden Kinder aus der ersten Klasse durch Kinder der 4. Jahrgangsstufe.

Betreuungslehrerin/Betreuungslehrer

Während die Klassenversammlung durch die Verantwortlichkeit der jeweiligen Klassenlehrkraft keinen zusätzlichen Personalaufwand erfordert, ist für die Einführung einer Versammlung der KlassensprecherInnen – wie an den weiterführenden Schulen auch – eine Betreuungslehrkraft unabdingbar. Da Schulversammlungen in der Unterrichtszeit stattfinden, sollte die Betreuungslehrkraft eine Deputatsstunde zur Verfügung haben, in der sie an der Versammlung der KlassensprecherInnen teilnehmen oder andere Aktivitäten der SchulprecherInnen betreuen kann.

Informationstafel

Im Schulgebäude sollte eine Informationstafel oder ein Schaukasten zur Veröffentlichung wichtiger Beschlüsse oder Nachrichten der Schulversammlung eingerichtet werden. Auch Fotos von den SchulsprecherInnen oder von wichtigen Ereignissen können die Kommunikation in einer Schule bereichern.

Schaubild zur Struktur der SchülerInnenmitbestimmung (siehe Kopiervorlage M 5.1, S. 71)

Besonders wichtig ist, dass der strukturelle Aufbau der SchülerInnenmitbestimmung und die Zusammenhänge zwischen Klassenversammlung und Versammlung der KlassensprecherInnen auch grafisch dargestellt und ausgehängt sind. Dieses Schaubild sollte sowohl in jeder Klasse wie an der allgemein zugänglichen Informationstafel aushängen. Eine ausführliche inhaltliche Klärung in allen Klassen muss vorhergehen.

Differenzieren lernen

Unterschied von Klassenversammlung und Versammlung der KlassensprecherInnen klären

B 5

Die KlassensprecherInnen der Klassen sammeln in ihren Klassen die Themen, die den Rahmen einer Klassenversammlung sprengen. Auf einer Versammlung der KlassensprecherInnen bringen sie diese Vorschläge ein.

Dabei muss erörtert werden, welche Themen für eine Versammlung der KlassensprecherInnen im Unterschied zur Klassenversammlung geeignet sind. Dass z. B. die Garderobe der Klasse 3a nicht abzuschließen ist und deswegen immer wieder Schuhe verschwinden, ist Klassensache. Hier sollte die Klasse sich an den Hausmeister wenden. Wenn aber immer wieder aus allen Garderoben Schuhe verschwinden, kann dies durchaus zur Schulsache werden.

Die strukturellen Unterschiede zwischen Klassenversammlung und Versammlung der KlassensprecherInnen lassen sich anhand des Schaubildes (siehe Kopiervorlage M 5.1, S. 71) erarbeiten. Auf dieses Schaubild wird öfters auch in Klassenversammlungen zurückgegriffen, um möglichst allen Kindern die Wege der Mitbestimmung an ihrer Schule verständlich zu machen. Das Wissen über die strukturellen Möglichkeiten der Einflussnahme eröffnet erst aktive Mitbestimmung durch die Schülerinnen und Schüler.

Demokratieverständnis der Schule sichtbar machen

Wenn das Schaubild in allen Klassen und stark vergrößert als Plakat an einer zentralen Stelle im Schulhaus aushängt, wird damit das demokratiefördernde Selbstverständnis der Schule nach innen und nach außen zum Ausdruck gebracht.

Ein einfaches Modell kennenlernen

Schulversammlung als selbstverwaltetes Gremium

Auf dieser Stufe wird die Schulsprecherin/der Schulsprecher aus dem Kreis der KlassensprecherInnen gewählt. Dann wird ein einfaches Modell einer Schulverfassung entworfen, die mit verständlichen Sätzen den formalen Rahmen für die Versammlung der KlassensprecherInnen festlegt. An der Erprobungsschule wurde ein Ausschuss gegründet, an dem acht KlassensprecherInnen und die Betreuungslehrerin teilnahmen. Diese schlug Regeln vor, die diskutiert und weitgehend in den Worten der Kinder – d.h. sehr konkret – formuliert und der Versammlung der KlassensprecherInnen zur Abstimmung vorgelegt wurden.

Schulverfassung – Regeln (siehe Kopiervorlage M5.2, S. 72)

Danach wurden die Regeln für alle Kinder veröffentlicht. Bei jeder neuen Generation von KlassensprecherInnen sollten sie wieder ins Gedächtnis gerufen und evtl. überarbeitet werden.

Aufgaben suchen und übernehmen

Versammlung der KlassensprecherInnen sucht und übernimmt konkrete Aufgaben

Aufgabenkatalog (siehe Kopiervorlage M5.3, S. 73)

Die Versammlung der KlassensprecherInnen muss ihre Aufgaben – mit Unterstützung der Betreuungslehrkraft – möglichst eigenständig finden. Dazu wurde an der Erprobungsschule z. B. ein Ausschuss gegründet. Erstaunlich war, wie viele Ideen von den Kindern vorgetragen wurden. Zusammen mit den Vorschlägen der Betreuungslehrerin entstand so ein Aufgabenkatalog für die Versammlung der Klassensprecher.

Perspektiven

Mit der Verbreiterung des Aufgabenspektrums werden auch Außenkontakte wichtig. Die Schülerinnen und Schüler nehmen zur Bearbeitung bestimmter Anliegen oder Probleme Kontakt auf zum Elternbeirat, zur Schulleitung, zu den Schulsprechern/-sprecherinnen der Hauptschule, die sich im gleichen Haus befindet, zur Schulleitung der Hauptschule, vielleicht sogar zum Schulreferat der Kommune oder zur Bürgermeisterin/zum Bürgermeister. Damit wird das soziale und vorpolitische Lernen innerhalb der Schule erweitert zu einer frühen Form des realen politischen Lernens: Die Kinder verfolgen ihre eigenen Belange und Interessen auch außerhalb des Schonraumes Schule.

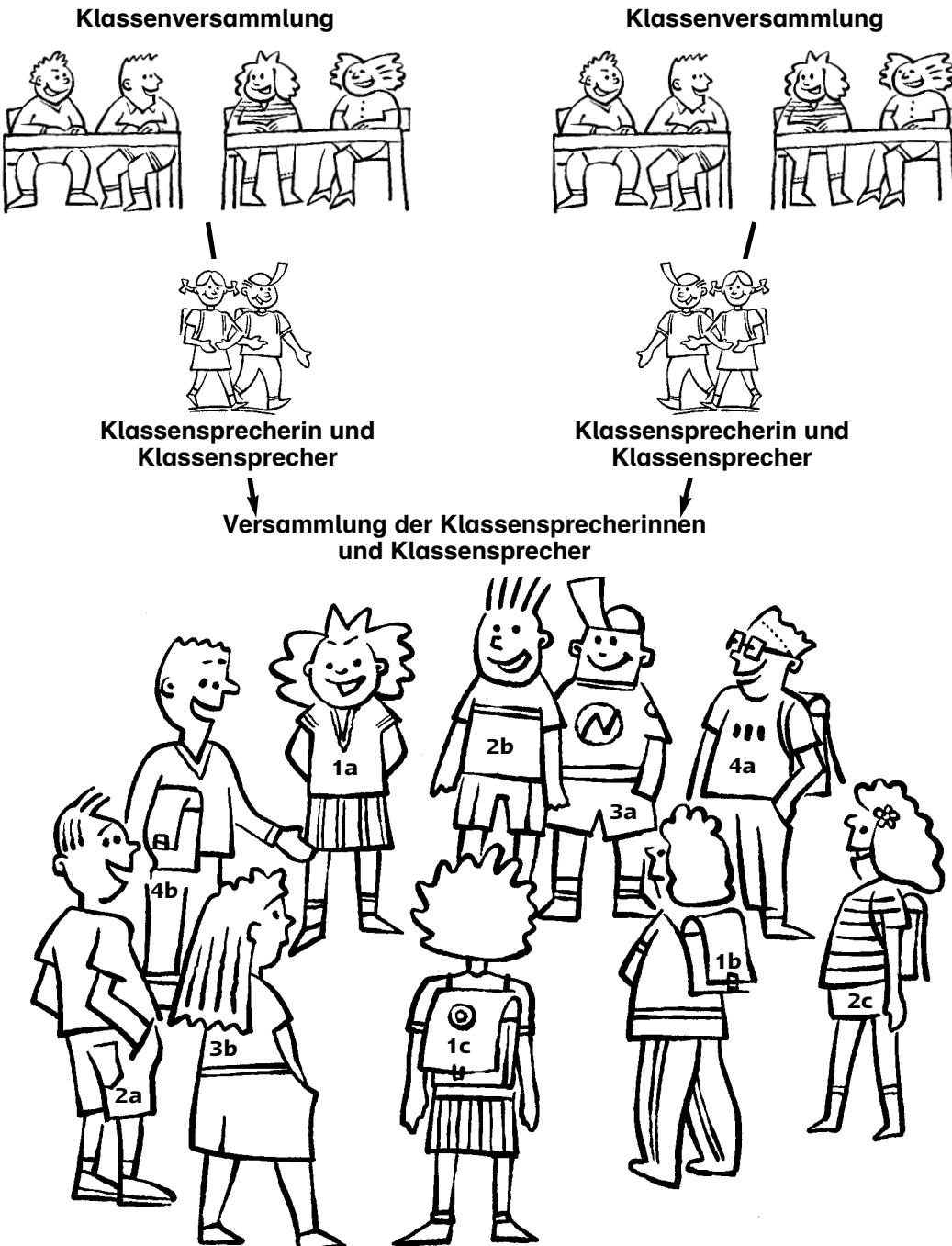
Literatur

- (1) Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (1999): Wie Kinder zu Recht kommen. Praxisanregungen zum Koffer voller Kinderrechte. Berlin (Bestellung unter Fax: 030/20655-1145)
Unicef – Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen u. a. (Hg.) (1996): Wir haben Rechte ... und nehmen sie auch wahr. Mülheim an der Ruhr
- (2) Cam, P. (1996): Zusammen nachdenken. Philosophische Fragestellungen für Kinder und Jugendliche. Eine praktische Einführung

Wie du mitbestimmen kannst

M 5.1

1. In jeder Klasse gibt es wöchentlich eine Klassenversammlung. Dort spricht ihr über alles, was euch wichtig ist. Jede Klasse wählt eine Klassensprecherin und einen Klassensprecher.



2. Die Klassensprecherinnen und Klassensprecher treffen sich zur **Versammlung der Klassensprecherinnen und Klassensprecher** alle 4 bis 6 Wochen. Hier entscheidet ihr über alles, was die ganze Schule betrifft und wobei ihr mitreden und mitbestimmen wollt.

Schulverfassung

Grundregeln für unsere SMV (Schülermitverwaltung)

§ 1 **Klassensprecherin und Klassensprecher**

Jede Klasse wählt durch Abstimmung im September und Februar eine Klassensprecherin und einen Klassensprecher.

Ab der zweiten Klasse sollten die zur Wahl Stehenden eine Wahlrede halten.

§ 2 **Klassenversammlungen**

Klassenversammlungen finden einmal wöchentlich während der Unterrichtszeit statt. Sie sollten mindestens 30 Minuten dauern und von Klassensprecherinnen und Klassensprechern geleitet werden.

Die Klassenlehrerin/der Klassenlehrer nimmt zwar teil, sollte aber nur bei groben Regelverstößen eingreifen.

§ 3 **Versammlung der Klassensprecherinnen/der Klassensprecher**

Alle Klassensprecherinnen und Klassensprecher der Grundschule treffen sich alle 4 bis 6 Wochen zu einer Versammlung. Dort werden Beschlüsse für die ganze Grundschule gefasst.

Die Schulsprecherinnen und Schulsprecher berufen die Versammlung ein und bereiten sie vor. Sie können dabei andere Klassensprecherinnen oder Klassensprecher um Rat fragen.

§ 4 **Beratungslehrerin/Beratungslehrer**

An der Schulversammlung nimmt eine Beratungslehrkraft teil, die Hilfe und Rat geben sowie auch Vorschläge machen kann. Die Beratungslehrkraft wird von der Schulleitung vorgeschlagen und am Ende jedes Schuljahres von der Versammlung der Klassensprecherinnen und Klassensprecher bestätigt.

§ 5 **Die Schulsprecherinnen/die Schulsprecher**

Drei Kinder werden von der Versammlung der Klassensprecherinnen und Klassensprecher im September und Februar zur Schulsprecherin oder zum Schulsprecher gewählt. Die Kandidatinnen und Kandidaten müssen eine Wahlrede halten.

Sie leiten die Versammlung, bereiten sie vor und bestimmen ein Kind, das Protokoll führt.

§ 6 **Abwahl von Schulsprecherinnen/Schulsprechen**

Auf einen schriftlichen Antrag von mindestens fünf Klassensprecherinnen/Klassensprechern können Schülersprecherinnen/Schülersprecher abgewählt werden. Dann finden Neuwahlen statt.

Aufgaben und Mitbestimmungsmöglichkeiten der SMV

M 5.3



Mitbestimmung bei Entscheidungen der Schule oder Gemeinde

z. B. bei Projektwochen, Pausenhofgestaltung, Pausenverkauf

Mitbestimmung bei Regeln für die Ordnung im Schulhaus und in der Pause

z. B. Benutzung von Kickboards, lautstarkes »Zocken«

Feste planen, organisieren

z. B. Sommerfest, Faschingsfest, Sportfest

Soziale Aufgaben

zum Beispiel

- Patenschaften für Erstklässler und Erstklässlerinnen
- Nachhilfe und Integration von ausländischen Mitschülerinnen und Mitschülern
- Schul- und Klassensprecherin oder Klassensprecher sollen bei Streitfällen und Beschwerden helfen
- Partnerschaft für eine Schule in der Dritten Welt

Herausgabe einer Schulzeitung

Organisation eines Schulradios

Baustein 6:

Feedback der Schülerinnen und Schüler zum Klassenklima

Problemfeld

Der normale Unterrichtsalltag in Schulklassen mit 20–30 Kindern macht es Lehrerinnen und Lehrern nur begrenzt möglich, sich einen Überblick darüber zu verschaffen, wie Schülerinnen und Schüler ihre Beziehungen untereinander und zur Klassenlehrerin bzw. zum Klassenlehrer wahrnehmen. Diese Beziehungen wirken jedoch entscheidend auf das Schul- und Klassenklima ein¹.

Lösungsansatz

Dieser Baustein macht erprobte Vorschläge, die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler über ihre Beziehungen untereinander und zur Klassenlehrerin oder zum Klassenlehrer mit systematisch erhobenen Informationen aufzuhellen.

Lehrerinnen und Lehrer erhalten einen Zugang zur Perspektive der Kinder über das Klassenklima sowie die Möglichkeit, die Kinder an der Verbesserung des Klassenklimas zu beteiligen.

Ziele

- Pädagogisch reflektieren und intervenieren auf der Basis von Befragungsdaten.
- Schülerperspektiven zur Lehrer-Schüler-Beziehung ermitteln.
- Schülerperspektiven zu Schüler-Schüler-Beziehungen ermitteln.
- Kinder an der Verbesserung des Klassenklimas beteiligen.

Entwicklung von altersgemäßen Fragestellungen (Items)

Die folgenden Fragebogen verwenden Items, die zum einen aus dem Schulbarometer des IFS Dortmund entnommen wurden und zum anderen auf der Grundlage von etwa 100 Gruppeninterviews mit Schülerinnen und Schülern der dritten und vierten Jahrgangsstufe entwickelt worden sind².

Den Interviews lagen folgende Leitfragen zugrunde:

- Wie müssen deine Mitschülerinnen/Mitschüler zu dir sein, damit du dich in der Klasse wohl fühlst?
- Wie müssen deine Mitschülerinnen/Mitschüler sein, damit du in der Klasse gut lernen kannst?
- Wie muss deine Lehrerin oder dein Lehrer sein, damit du dich in der Klasse wohl fühlst?
- Wie muss deine Lehrerin oder dein Lehrer sein, damit du in der Klasse gut lernen kannst?

Bei der Formulierung der einzelnen Items wurde auf den Wortschatz zurückgegriffen, den die Kinder in den Gruppeninterviews benutzt haben. Alle Items wurden 20 erfahrenen Lehrkräften der Grundschule zur Verständlichkeitsprüfung vorgelegt. So sollte erreicht werden, dass die Items kindgerecht formuliert sind.

Außerdem wurden die Items an Frageformulierungen standardisierter und bereits erprobter Tests zum Themenbereich Klassenklima angepasst³.

Fragebogen (siehe Kopiervorlagen M 6.1 bis M 6.4, Seiten 78–81)

Die Fragebogen enthalten im ersten Teil geschlossene Fragen (Ankreuzen vorgegebener Antworten) und im zweiten Teil offene Fragestellungen (Möglichkeit der freien Antwortformulierung).

Einsatzmöglichkeit in den Jahrgangsstufen

Die Fragebogen können in der dritten und vierten Jahrgangsstufe eingesetzt werden. In leeschwachen Klassen sollten die einzelnen Fragestellungen grundsätzlich von der Lehrkraft vorgelesen werden. In den zweiten Klassen können die Fragebogen dann eingesetzt werden, wenn ein Erwachsener mit jedem Kind die Fragebogen einzeln durchgeht und gemäß den Antworten der Kinder ankreuzt.

Benötigte Zeit

Ein Fragebogen lässt sich je nach Lesefähigkeit der betreffenden Klasse in 20 bis 30 Minuten ausfüllen.

Anonymisierung

Grundsätzlich sollten die Fragebogen anonym ausgefüllt werden. Grundschul Kinder äußern erfahrungsgemäß öfters den Wunsch, bei Fragebogen ihren Namen zu vermerken. Dennoch sollte aus Gründen des Datenschutzes die Befragung anonym durchgeführt werden.

Durchführung der Befragung

- Vermitteln Sie den Kindern den Zweck der Befragung. Erläutern Sie Ihre Ziele, die Sie mit der Befragung verfolgen.
- Erklären Sie den Kindern die Ankreuzmöglichkeiten an eingängigen Beispielen.
- Vermitteln Sie den Kindern, dass sie sich an ihrer eigenen Meinung orientieren sollen – nicht an der Meinung der Freundin oder des Sitznachbarn.
- Es empfiehlt sich, jede einzelne Aussage vorzulesen und dann noch einmal ein Kind vorlesen zu lassen. Dann erst kreuzen die Kinder an.
- Betonen Sie, dass bei den Fragen zur Lehrerin/zum Lehrer nur Sie selbst gemeint sind und keine andere Lehrerin/kein anderer Lehrer.
- Geben Sie Zeit zum Nachfragen.
- Lassen Sie Gespräche zwischen den Sitznachbarn zu. Sie tragen zur Klärung von Sachverhalten bei und beugen dem Eindruck vor, es handle sich um eine Prüfungssituation.
- Bestehen Sie jedoch auf Flüstersprache, damit nicht mehrere Schülerinnen und Schüler einem »Meinungsführer« folgen.

Auswertung der geschlossenen Fragen

Bei der Auszählung können Sie einen leeren Fragebogen für die nötige Strichliste benutzen. Für die Auswertung Ihrer Klassenergebnisse reicht es oft, eine Strichliste anzulegen. Sie wissen dann, dass sich z. B. 25 von 28 Kindern gerecht behandelt fühlen. Prozentwerte sind dann sinnvoll, wenn Sie sich mit anderen vergleichen wollen. Weil Klassen unterschiedlich zusammengesetzt sind, bieten die Daten keine Basis für unmittelbare Vergleiche. Sie bieten aber Anlässe, festgestellte Unterschiede im kollegialen Gespräch zu reflektieren und zu interpretieren.

Für Lehrerinnen und Lehrer ist es teilweise ungewohnt, mit anderen zusammen Aussagen der Schülerinnen und Schüler insbesondere über die Lehrpersönlichkeit zu besprechen. Aber sicherlich gibt es an Ihrer Schule Kolleginnen oder Kollegen, zu denen Sie ein entsprechendes Vertrauen haben.

- Reflektieren Sie die anonymisierten Ergebnisse auch mit einer Vertrauensperson außerhalb der Schule. Dies ermöglicht Ihnen u. U. eine freiere Argumentation.
- Fragen Sie bei bestimmten Aussagen in der Klasse nach. Die Kinderperspektive ist für Erwachsene nicht immer leicht nachvollziehbar. Oft braucht man für eine fundierte Einschätzung der Ergebnisse weitere Informationen, z. B.:

- Wann empfindet ihr mich als sehr streng?
- Was versteht ihr genau unter »Verständnis haben«?
- Wann erkläre ich euch nicht verständlich genug?
- Wann braucht ihr meine Hilfe besonders?

Auswertung der offenen Fragestellungen

Mit den offenen Fragestellungen erhalten Sie jeweils etwa 30 bis 100 Antwortsätze, die größere Aussagekraft erhalten, wenn sie nach Inhalten geordnet und kategorisiert werden.

Ein Weg dorthin:

Schreiben Sie alle Sätze der Kinder in eine Datei untereinander und ordnen Sie diese in einer induktiven Vorgehensweise (vom Einzelnen zum Allgemeinen hinführend). Die sich ergebenden Themenbereiche bzw. Begriffskategorien unterscheiden sich von Klasse zu Klasse. Die folgende Liste stellt nur eine kleine Auswahl von Möglichkeiten für eine Kategorisierung dar.

Beispiele

Beispielkategorien für die Auswertung der offenen Fragestellung »Was gefällt dir an deiner Lehrerin/deinem Lehrer besonders gut?«

- Bereich Gerechtigkeit
- Bereich Notengebung
- Bereich allgemeine Befindlichkeit der Kinder
- Bereich Spaß haben und lustig sein
- Bereich Reaktion der Lehrkraft in Stresssituationen
- Bereich Disziplin

Die Kategorien/Themenschwerpunkte ergeben sich aus den Aussagen der Kinder (induktives Verfahren). Jene Bereiche, die besonders oft genannt werden, verdienen besondere Aufmerksamkeit.

Kollegiale Auswertung: Diskurs unter Profis

Um das Klassenklima zu erfassen, ist eine systematische Aufklärung der Kinderperspektive wichtig. Allerdings kann die Kinderperspektive allein nicht zu begründetem pädagogischen Handeln führen. Sie muss ergänzt werden durch die professionelle Perspektive von erfahrenen Lehrkräften. Folgende Fragestellungen eignen sich, um den Diskurs unter Kolleginnen und Kollegen – als Erziehungsprofis – anzustoßen:

- Welche Erfahrungen machen andere Lehrkräfte?
- Was lässt sich von der einzelnen Lehrkraft alleine ändern? An welcher Stelle müssen wir zusammenarbeiten?
- Wie sind die Kinderäußerungen zu gewichten?
- Welche Handlungsmöglichkeiten eröffnen sich?
- Welche Handlungsmöglichkeiten sind aus übergeordneten oder persönlichen Gründen verschlossen?
- Wie gestaltet man einen Diskurs mit den Kindern über die Ergebnisse?
- Welche Erfahrungen liegen bei den anderen Lehrkräften vor?

Auswertung der Ergebnisse mit den Schülerinnen und Schülern

Die erhobenen Daten sind ebenso eine Grundlage für die Diskussion mit den Schülerinnen und Schülern. Sie geben Ihnen Informationen über deren Wahrnehmung und eröffnen somit neue Möglichkeiten, Kinder in Lösungshandeln einzubinden.

Folgende Vorgehensweisen haben sich als praktikabel erwiesen:

- Besprechen Sie im Morgenkreis oder in einer Gesprächsstunde immer nur eines der bemerkenswerten Ergebnisse.
- Schreiben Sie die Fragen und die Ergebnisse jeweils auf eine Karteikarte; legen Sie diese zu Beginn des Morgenkreises in die Mitte. Die Kinder ziehen eine Karte, deren Inhalt dann besprochen wird.
- Lassen Sie die Ergebnisse (z. B. Klagen über herabsetzende Schimpfwörter) von den Kindern erläutern: Art der Schimpfwörter; Zeiten und Orte, an denen sie besonders häufig fallen; Gründe, warum man sie überhaupt benutzt.
- Bitten Sie die Schülerinnen und Schüler bei problematischen Ergebnissen, selbst Verbesserungsvorschläge zu machen.

Eine Verbesserung des Verhaltens von Schülerinnen und Schülern wird allein durch die Befragung nicht bewirkt. Hierfür ist gezieltes und nachhaltiges pädagogisches Handeln nötig. Allerdings ist das differenzierte Erkennen und Bewusstmachen von Problemen der erste Schritt für eine Veränderung.

Literatur

- (1) Fend, H. (1998): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim
- (2) Institut für Schulentwicklungsforschung (Hg.) (2000): IFS-Schulbarometer. Ein mehrperspektivisches Instrument zur Erfassung von Schulwirklichkeit. Dortmund
- Sigel, R. (2001): Qualität in Grundschulen. Ihre Merkmale und Evaluation mittels mehrmethodischer Lehrer-, Schüler- und Elternbefragungen. Bad Heilbrunn/Oberbayern
- (3) Haeberlin, U., Moser U., Bless, G. & Klagofer, R. (1989): Integration in die Schulklasse. Fragebogen zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern. Bern und Stuttgart

Wie ich die Klasse sehe ...

Schule _____ Klasse _____

Name der Lehrkraft _____

- Kreuze bitte immer nur jeweils ein Kästchen pro Zeile an.
- Benutze bitte ein Lineal, damit du in der Zeile bleibst.
- Hebe die Hand, wenn du eine Frage nicht verstehst.

Wie oft kommt deiner Meinung nach Folgendes vor? Kreuze pro Nummer je ein Kästchen an.	sehr oft	oft	ab und zu	selten oder nie	weiß ich nicht
1. Meine Mitschülerinnen und Mitschüler sind hilfsbereit zu mir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Wenn ich im Unterricht einen Fehler mache, dann werde ich ausgelacht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. In der Pause habe ich eine Freundin/ einen Freund zum Spielen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. In unserer Klasse schlagen sich die Kinder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. In der Klasse werden böse und schlimme Ausdrücke gesagt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Die meisten Kinder in der Klasse sind nett zu mir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. In der Pause werden Kinder meiner Klasse von Spielen ausgeschlossen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Wir streiten in der Klasse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Wenn ich etwas nicht verstehe, dann erklären es mir die Anderen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. In unserer Klasse werden Kinder ausgelacht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Ich werde in der Pause von Spielen ausgeschlossen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Danke für deine Mitarbeit!

Wie ich die Klasse sehe ... mit eigenen Worten

M 6.2

Schule _____ Klasse _____

Name der Lehrkraft _____

Was gefällt dir an deinen Mitschülerinnen/Mitschülern besonders gut?

Was stört dich an deinen Mitschülerinnen/Mitschülern besonders?

**Wenn dich Dinge in der Klasse stören, dann schreibe hier deine
Vorschläge auf, wie es besser werden kann!**

Danke für deine Mitarbeit!

Wie ich meine Lehrerin/ meinen Lehrer sehe ...

Schule _____ Klasse _____

Name der Lehrkraft _____

- Bitte beantworte die Fragen nur für die Lehrkraft, die dir diesen Fragebogen vorlegt.
- Trage den Namen in die oberste freie Zeile ein.
- Kreuze bitte immer nur jeweils ein Kästchen pro Zeile an.
- Benutze bitte ein Lineal, damit du in der Zeile bleibst.
- Hebe die Hand, wenn du eine Frage nicht verstehst.

Wie oft kommt deiner Meinung nach Folgendes vor? Kreuze pro Nummer je ein Kästchen an.	sehr oft	oft	ab und zu	selten oder nie	weiß ich nicht
1. Meine Lehrerin/mein Lehrer hilft mir, wenn ich Hilfe brauche.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Meine Lehrerin/mein Lehrer behandelt Jungen und Mädchen gleich gerecht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Meine Lehrerin/mein Lehrer wird schnell sauer, wenn ich etwas falsch mache.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Bei unserer Lehrerin/unserem Lehrer haben wir viel Spaß.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Meine Lehrerin/mein Lehrer schimpft sehr laut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Meine Lehrerin/mein Lehrer tröstet mich, wenn ich mir weh getan habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Meine Lehrerin/mein Lehrer gibt strenge Noten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Meine Lehrerin/mein Lehrer ist lustig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Meine Lehrerin/mein Lehrer versteht mich, wenn ich Probleme habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Meine Lehrerin/mein Lehrer ist streng zu mir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Meine Lehrerin/mein Lehrer ist nett.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Meine Lehrerin/mein Lehrer erklärt so, dass ich den Unterrichtsstoff schnell verstehe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie ich meine Lehrerin/meinen Lehrer sehe ... mit eigenen Worten

M 6.4

Schule _____ Klasse _____

Name der Lehrkraft _____

Was gefällt dir an deiner Lehrerin/deinem Lehrer besonders gut?

Was stört dich an deiner Lehrerin/deinem Lehrer besonders?

Was sollte deine Lehrerin/dein Lehrer anders machen?

Baustein 7:

Elternfeedback zum Klassenklima

Problemfeld

Eltern verfügen über viele Informationen zum Klassenklima. Sie erleben täglich ihre Kinder, hören deren »Schulgeschichten«, freuen sich über schöne Schulerlebnisse ihrer Kinder und sorgen sich über die von ihnen wahrgenommenen oder interpretierten, problematischen Entwicklungen in der Klasse.

Lehrerinnen und Lehrer, die sich darum bemühen zu erfahren, wie Eltern das Klassenklima wahrnehmen und interpretieren, erweitern ihre eigene Beurteilungsbasis um eine wichtige Perspektive und intensivieren die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus.

Lösungsansatz

Mit Hilfe eines Fragebogens mit geschlossenen (Ankreuzen von vorgegebenen Antworten) und offenen (Möglichkeit der freien Formulierung) Fragen werden systematisch Informationen über die Wahrnehmungen der Eltern zum Klassenklima eingeholt¹.

Ziele

- Die Zusammenarbeit mit Eltern intensivieren.
- Interesse an der Wahrnehmung der Eltern bekunden.
- Die Elternperspektive zum Klassenklima aufhellen.
- Das spezifische Elternwissen zum Klassenklima für Qualitätsverbesserungen nutzen.
- Die gemeinsame Verantwortung von Schule und Elternhaus für das Klima in einer Klasse unterstreichen.

Einsatzmöglichkeiten

Der Fragebogen ist in allen Klassenstufen anwendbar.

Vor Einsatz des Fragebogens sollten 3 bis 4 Monate Unterrichtszeit vergangen sein, damit entsprechende Erfahrungen bei den Eltern vorliegen.

Anonymisierung

Die Befragung muss strikt anonym durchgeführt werden. Wenn Elternvertreter den Rücklauf (z. B. in geschlossenen Kuverts) entgegennehmen, wird unterstrichen, dass die Lehrkraft nicht wissen kann, von wem die einzelnen Fragebogen ausgefüllt worden sind.

Inhalte des Fragebogens (siehe Kopiervorlagen M 7.2 und M 7.3, S. 87/88)

Der Fragebogen versucht auf drei Ebenen Daten zu sammeln:

- Allgemeine Fragestellungen zur Schulmotivation und zur möglichen Über- oder Unterforderung
- Schüler-Schüler-Beziehungen
- Lehrer-Schüler-Beziehungen

Die Items 1 bis 4 im Fragebogen sind dem IFS-Schulbarometer entnommen. Dort sind auch Daten zu repräsentativen Befragungen veröffentlicht (unter »IFS-Durchschnitts-Schulen«). Speziell für Befragungen von Grundschulleitern sind aktuelle, repräsentative Daten in der IFS-Umfrage² veröffentlicht.

Die mit dem Fragebogen gewonnenen Daten können Probleme ins Bewusstsein rücken, aber sie erlauben keine Aussagen über spezielle Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge. Diese lassen sich am ehesten durch einen offenen Diskurs zwischen Lehrkräften und Eltern sowie zwischen den Eltern selbst aufklären.

Anders ausgedrückt: Die Fragebogenergebnisse zeigen Ihnen relativ allgemein Problem-bereiche an. Das Gespräch zwischen den Erwachsenen gibt Hinweise auf Zusammenhänge und für realistische Lösungsvorschläge.

Elternanschreiben

Ein Elternanschreiben sollte folgende Inhalte darstellen:

- Ziele der Befragung
- Gewähr der Anonymität und Beschreibung, wie die Anonymität gesichert wird
- Beteiligungsangebot an die Eltern für die Auswertung der Fragebogen
- Beteiligungsangebot an die Eltern für Analyse und Interpretation der gewonnenen Daten (Elternabend)
- Beteiligungsangebot an die Eltern für die Entwicklung von pädagogischen Konsequenzen

Textbeispiel für einen Elternbrief (siehe Kopiervorlage M 7.1, S. 86)

Am Ende dieses Bausteines finden Sie ein Textbeispiel zum Elternbrief, der den Elternfragebogen und dessen Ziele vorstellt.

Vorschläge zur Auswertung der geschlossenen Fragestellungen

Rohdaten und Prozentberechnungen

Bei der Auszählung Ihrer Klassenergebnisse reicht es oft, nur eine Strichliste für die einzelnen Ankreuzmöglichkeiten anzulegen. Sie wissen dann, dass z. B. 4 von 28 Eltern ihre Kinder unterfordert sehen.

Wenn Sie mit anderen Klassen einen Vergleich anstellen wollen, dann berechnen Sie die Prozentwerte. Weil Klassen sehr unterschiedlich zusammengesetzt sein können, bieten die Daten keine Basis für direkte Vergleiche. Sie geben aber Anlässe, Unterschiede im kollegialen Gespräch zu reflektieren und zu interpretieren (unter Beachtung von Besonderheiten wie z. B. soziale Zusammensetzung, Einzugsgebiet, Zahl der erziehungsschwierigen Kinder, unterschiedliches Lehrerverhalten).

Für Lehrerinnen und Lehrer ist es manchmal ungewohnt, mit anderen Kolleginnen und Kollegen Aussagen der Eltern über die Lehrerarbeit zu besprechen. Aber sicherlich gibt es an Ihrer Schule Menschen, zu denen Sie ein entsprechendes Vertrauen haben.

Auswertung der offenen Fragestellungen

Die offenen Fragestellungen (z. B. »Nennen Sie drei Punkte, die Sie besonders stören!«) führen zu etwa 50 bis 100 Antwortsätzen, die durch eine inhaltliche Ordnung und Kategorisierung größere Aussagekraft erhalten.

Elternaussagen ordnen und kategorisieren

Schreiben Sie alle Aussagen der Eltern in einer Datei untereinander und ordnen Sie die Aussagen in einer induktiven Vorgehensweise (vom Einzelnen zum Allgemeinen hinführend). Die sich ergebenden Themenbereiche bzw. Begriffskategorien unterscheiden sich von Klasse zu Klasse. Die folgende Liste stellt nur eine kleine Auswahl der Möglichkeiten dar.

Beispielkategorien für die Auswertung der offenen Fragestellungen:

- Bereich Verhältnis zwischen Schülerinnen und Schülern
- Bereich Leistungsklima
- Bereich Überforderung
- Bereich Unterforderung
- Bereich spezifisches Verhalten der Lehrkraft
- Bereich Pausenhof
- Bereich Schulweg

Wichtig!

Die einzelnen Kategorien bilden sich quasi von selbst durch die jeweilige Häufung von Themen in Ihrer Befragung.

Kollegiale Auswertung: Diskurs unter Profis, z. B. vor einem Elternabend

Da Eltern sehr unterschiedliche Interessen und Ansichten haben, empfiehlt es sich, die Ergebnisse mit Kolleginnen und Kollegen (d.h. mit »Profis«) zu analysieren und zu bewerten.

Solche kollegialen Diskurse können auch als Vorbereitung auf einen Elternabend dienen und sich an folgenden Leitfragen orientieren:

- Welche Ergebnisse zeigen eine positive, welche eine problematische Rückmeldung?
- Welche Ergebnisse weichen offensichtlich von der Norm ab?
- Welche Ergebnisse drücken Einzelinteressen aus, welche Ergebnisse beziehen sich auf größere Gruppen?
- Welche übergeordneten Interessen in Bezug auf die Klassenführung müssen berücksichtigt werden?
- Welche pädagogischen Handlungsmöglichkeiten der Schule/der Klassenlehrkraft sind realistisch?
- Welche Wünsche und/oder Forderungen kann man an die Eltern stellen?
- Wie kann man verhindern, dass Eltern mit »schwierigen« Kindern an den Pranger gestellt werden?
- Wie kann man verhindern, dass einseitige Schuldzuweisungen formuliert werden?

Gestaltungsanregungen für einen Elternabend

Ein Elternabend zur Auswertung der Befragung sollte die Botschaft vermitteln, dass Sie die Eltern in pädagogische Planungen und Entwicklungen angemessen einbeziehen wollen. Ziel des Elternabends sollte sein, 2 bis 3 konkrete Verbesserungsvorschläge für die Klassensituation gemeinsam zu erarbeiten.

Möglicher Ablauf des Elternabends

- Klassenlehrkraft und Elternvertretung erläutern jeweils aus ihrer Sicht die gewonnenen Daten,
- Kleingruppen diskutieren die Ergebnisse mit dem Ziel, konkrete Verbesserungsvorschläge zu formulieren:
 - A. Lösungsvorschläge in Verantwortung der Schule,
 - B. Lösungsvorschläge in Verantwortung der Eltern.
- Aussprache und Diskussion im Plenum (wobei nach Möglichkeit pädagogisches Handeln in Schule und Elternhaus gleichgewichtig thematisiert werden sollte).
- Die gefundenen Verbesserungsvorschläge werden schriftlich festgehalten.
- Gewichtung der Lösungsvorschläge durch Bepunkten (jeder hat drei Punkte, die man auch gehäufelt vergeben kann).
- Festhalten der zwei wichtigsten Lösungsvorschläge.
- Evtl. Bildung eines kleinen Steuerteams (Lehrkraft plus zwei Eltern), welches bei Bedarf die weitere Organisation der pädagogischen Vorhaben in die Hand nimmt.

Literatur

- (1) Institut für Schulentwicklungsforschung (Hg.) (2000): IFS-Schulbarometer. Ein mehrperspektivisches Instrument zur Erfassung von Schulwirklichkeit. Dortmund
Sigel, R. (2001): Qualität in Grundschulen. Ihre Merkmale und Evaluation mittels mehrmethodischer Lehrer-, Schüler- und Elternbefragungen. Bad Heilbrunn/Oberbayern
- (2) Institut für Schulentwicklungsforschung (Hg.) (2000): FS-Schulbarometer. Ein mehrperspektivisches Instrument zur Erfassung von Schulwirklichkeit. Dortmund
Institut für Schulentwicklungsforschung (Hg.) (2002): Jahrbuch 11. Dortmund



Sehr geehrte Eltern der Klasse _____

Ich arbeite jetzt schon eine gute Zeit mit Ihren Kindern zusammen. Ich habe viel Freude mit dieser Klasse und auch einige Sorgen. Ich weiß vieles über das Klima in der Klasse, wünsche mir aber mehr Informationen von den Eltern. Ihre Wahrnehmungen als Eltern zum Klassenklima sind für mich wichtig, um ein realistisches Gesamtbild zu erhalten. Dazu dient der Fragebogen. Mit seinem Einsatz möchte ich mich näher über folgende Fragestellungen informieren:

- Was vermitteln die Kinder zu Hause über das Klima in der Klasse?
- Welche Nöte und Sorgen erfahren Sie als Eltern von Ihren Kindern?
- Worüber äußern sich die Kinder zufrieden und positiv?
- Was können wir gemeinsam tun, um für die Kinder das Klassenklima zu verbessern?

Die Befragung ist anonym.

Bitte geben Sie Ihrem Kind den ausgefüllten Fragebogen innerhalb von sieben Tagen in einem verschlossenen Kuvert ohne Absenderangabe in die Schule mit. Die Kuverts werde ich verschlossen an die Elterngruppe weitergeben, welche den Fragebogen auswertet.

Nach der Auswertung werde ich alle Eltern der Klasse zu einem Elternabend einladen. Dort ist dann Gelegenheit, gemeinsam und auf Grundlage der Befragung nach Wegen zu suchen, das Klassenklima zu verbessern.

Ich bin sehr gespannt auf die Ergebnisse des Fragebogens.

In der Hoffnung auf zahlreiche Rückmeldung und mit herzlichem Dank für Ihre Mühe

Ihr/Ihre _____

Elternbefragung zum Klassenklima

(Bitte anonym ausfüllen und keinen Namen eintragen.)

Klasse _____ Schuljahr _____

M 7.2

Welche der folgenden Aussagen treffen Ihrer Ansicht nach voll, teilweise oder gar nicht zu?	trifft voll zu	trifft teilweise zu	trifft nicht zu	weiß ich nicht
1. Mein Kind geht gern zur Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Die Schule überfordert mein Kind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Die Schule unterfordert mein Kind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Zur Lehrerin/zum Lehrer meines Kindes habe ich großes Vertrauen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Mein Kind fühlt sich in der Klasse wohl.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Mein Kind ist in der Klasse schon Opfer körperlicher Gewalt geworden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Mein Kind hat Freundinnen/Freunde in der Klasse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Mein Kind fühlt sich auf dem Pausenhof oft alleine.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Mein Kind klagt öfter über Bauch- oder Kopfschmerzen, die ich mit der Schul-situation in Verbindung bringe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Bei Problemen treffe ich auf ein »offenes Ohr« bei den Lehrkräften.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Die Klassenlehrerin/der Klassenlehrer hat im Schulalltag mein Kind angemessen im Blick.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Mein Kind kommt mit den Hausaufgaben gut zurecht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Der Informationsaustausch zwischen Klassenlehrerin/Klassenlehrer und Eltern ist gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Mein Kind hat Angst in die Schule zu gehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit!

Elternfragebogen zum Klassenklima – offene Fragestellungen

Klasse _____ Schuljahr _____

Wenn Sie an die Klasse Ihres Kindes denken, was gefällt Ihnen besonders?

Wenn Sie an die Klasse Ihres Kindes denken, was stört Sie besonders?

Welche Vorschläge haben Sie, wie wir gemeinsam die Situation in der Klasse verbessern können?

Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit!

Individuelle Lernfortschritte erfassen und würdigen

Problemfeld

Insbesondere leistungsschwache Kinder finden im Rahmen der herkömmlichen Benotungen oft keine Würdigung ihrer individuellen Lernbemühungen¹. Obwohl sie sich bemühen und Anstrengungsbereitschaft zeigen, müssen sie erleben, dass sich dies nicht in besseren Noten niederschlägt.

Beispiel

Ein Kind hat sich in geübten Diktaten von 23 Fehlern auf 13 Fehler bei einem etwa gleich langen Text verbessert. In der Regel wird diese deutliche positive Veränderung kaum als Erfolg gewürdigt. Beide Diktate werden wohl mit »ungenügend« oder »mangelhaft« bewertet.

Die gewöhnliche Notengebung bietet wenig Spielraum zur Würdigung des beschriebenen individuellen Lernfortschritts. Dies kann sich demotivierend für die Kinder auswirken.

Lösungsansatz

Neben Ziffernnoten kann ein Instrument hilfreich sein, das die individuellen Lernfortschritte besser erfasst². Wir gehen von der Grundthese der Lernmotivationsforschung aus, dass Lernen durch Erfolg gefördert wird und dauerhafter Misserfolg die Leistungsfähigkeit einschränkt³.

Ziele

Die folgenden Vorschläge haben folgende Ziele:

- Individuelle Leistungsfortschritte erfassen und würdigen.
- Zur Verbesserung der Lernmotivation beitragen.
- Subjektiv empfundene Versagenssituationen seltener machen.
- Problematische Wirkungen von Ziffernnoten bei leistungsschwachen Kindern abmildern.

Noten nicht ersetzen, sondern ergänzen

Nicht zuletzt aufgrund gesetzlicher Bestimmungen kann die hier vorgeschlagene Erfassung des individuellen Lernfortschritts die Notengebung nicht ersetzen, sondern nur ergänzen. Im Einzelfall bleibt zu prüfen, ob besonders leistungsschwache Kinder für eine bestimmte Zeit von der Benotung befreit werden können und bei ihnen nur der individuelle Lernfortschritt analysiert wird.

Instrument 1**Steigerung der persönlichen Bestleistung**

Mit dem hier dargestellten Analyseinstrument in Form einer grafischen Übersichtstabelle können die Kinder selbst ihre persönliche Leistungsentwicklung dokumentieren und ablesen. Lehrkräfte haben damit die Möglichkeit, individuelle Leistungsentwicklungen unabhängig vom Vergleich mit dem Klassendurchschnitt zu würdigen und zu besprechen.

Voraussetzung

Die zu erbringenden Leistungen bzw. Prüfungsarbeiten sollten in ihrem Umfang und in ihrer Schwierigkeitskategorie zumindest in etwa vergleichbar sein, damit ein Mindestmaß an Objektivität gewährleistet bleibt. Zwar ist es auch vorstellbar, »Erfolgs-Effekte« punktuell zu provozieren, zum Beispiel, indem man einer besonders schweren und damit schlecht ausgefallenen Prüfungsarbeit eine leichtere folgen lässt. Aber Kinder verfügen über ein »Wissen« darüber, ob sie durch eigene Anstrengung oder durch Zufall zu einer Leistungsverbesserung kommen. Nachhaltige Leistungssteigerungen sind deshalb vor allem durch die Förderung der Anstrengungsbereitschaft erreichbar. Zudem ist aus der Schulforschung bekannt, dass höhere Erwartungen auch höhere Leistungen nach sich ziehen.

Passende Fachbereiche

Die Unterrichtsbereiche Rechtschreiben und Mathematik eignen sich gut zur Erfassung individueller Lernfortschritte. Unabhängig von Unterrichts- und Bewertungsmethodik können individuelle Leistungsveränderungen bei fast allen Arten der schriftlichen Lernzielkontrollen (die mit Punkten oder Fehlerzahlen arbeiten) ohne großen Aufwand erfasst werden.

Anregungen zur Durchführung

Schülerinnen und Schüler sind an die herkömmliche Notengebung gewöhnt. Andere Bewertungs- und Analyseinstrumente von Schüler-/Schülerinnenleistungen müssen ihnen begründet und vermittelt werden:

Rechtschreiben und Mathematik (siehe Kopiervorlagen M 8.1 und M 8.2, S. 93/94)

- Klären Sie die Kinder darüber auf, warum sie auch den persönlichen Lernfortschritt beachten sollen (z. B.: »Wichtig ist für dich, dass du Schritt für Schritt besser wirst – auch unabhängig davon, wie schnell es andere schaffen.«).
- Gestalten Sie Ihre Lernzielkontrollen, Klassenarbeiten, Tests in Umfang und Schwierigkeitsgrad über einen bestimmten Zeitraum ähnlich, um Veränderungen auf einer annähernd objektiven Basis feststellen zu können.
- Erarbeiten und kontrollieren Sie einen Förder- und Übungsplan besonders für jene Kinder, die trotz individueller Verbesserung in der Regel keine bessere Note erhalten können. Gerade diese Kinder brauchen zusätzliche Motivation.
- Ermutigen Sie gerade jene Kinder dadurch, dass Sie ihnen eine Verbesserung ihrer Leistungen zutrauen.

Sehr wichtig

Auf den nächsten Seiten finden Sie die Tabellen, in denen grafisch die individuellen Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler festgehalten werden können. Wir gehen dabei nicht von der Zahl der Fehler, sondern von der Zahl der richtig geschriebenen Wörter bzw. der richtig gelösten Rechenoperationen aus.

Für diese Form der Leistungsdarstellung müssen Sie für den Vergleichszeitraum in den Diktaten möglichst jeweils die gleiche Wörterzahl und in den Mathematikarbeiten jeweils die gleiche Gesamtpunktzahl verwenden.

Die unteren Beispiele sollen Ihnen die Verwendung der Tabellenvorlagen für Rechtschreibung und für Mathematik erleichtern. In die Kopiervorlagen selbst können Sie die für Sie passende maximale Wörterzahl/Punktzahl sowie die entsprechende Klassenstufe eintragen.

Beispiel Rechtschreiben

Anzahl der richtig geschriebenen Wörter	1. Text	2. Text	3. Text
80 Wörter im Gesamttext			
79			
78			
77			
usw.			

Beispiel Mathematik

Anzahl der erreichten Punkte	1. Arbeit	2. Arbeit	3. Arbeit
50 Punkte erreichbar			
49			
48			
47			
usw.			

Instrument 2

Klassentabelle: Wir sind besser geworden!

Das herkömmliche Zensurensystem begünstigt eine Rangordnung, in der die schlechteren Schülerinnen oder Schüler regelmäßig die untersten Plätze einnehmen. Eine Messung und eine klassenbezogene Darstellung der jeweilig »größten« individuellen Verbesserung eröffnet auch leistungsschwachen oder sich in einer Lernkrise befindlichen Kindern den Weg zu Erfolgen, die vor der Klasse gewürdigt werden. Mit einer Tabelle in Anlehnung an den Sportbereich erhoffen wir uns eine zusätzliche Motivation gerade für eher leistungsschwache Schülerinnen und Schüler, die mit dieser Leistungsanalyse auch im Klassenvergleich Erfolg haben können.

Das hier vorgeschlagene Instrument würdigt jene Kinder, die große individuelle Lernfortschritte machen.

Was berücksichtigt wird (siehe Kopiervorlagen M 8.3 und M 8.4, S. 95/96)

- In einer Tabelle (1. bis 3. Platz) werden jene Kinder aufgeführt, die sich gemäß einer abgestuften Fehlerminderung in Lernzielkontrollen (Rechtschreiben und Mathematik) verbessert haben.
- Die Kinder werden namentlich genannt.
- Die Tabelle wird im Klassenzimmer ausgehängt und im Klassengespräch gewürdigt.

Anregungen zur Einführung in der Klasse

Diese Form der Bewertung und Darstellung muss den Schülerinnen und Schülern erläutert werden. Die leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler sollen erfahren, dass sie durch die Klassentabellen erkennen können, wie ihre individuellen Lernbemühungen zu Leistungsverbesserungen führen. Den besonders leistungsstarken Schülerinnen und Schülern muss vermittelt werden, dass sie von dieser Bewertungsform nur dann profitieren können, wenn sie gerade aus einer Lernkrise herauskommen.

- Erklären Sie den Unterschied zwischen individuellen Leistungsverbesserungen und objektiver Leistung.
- Erläutern Sie, dass z. B. Profisportlerinnen und -sportler nach Verletzungen ihre Trainingsfortschritte nur individuell messen und sie sich nicht gleich am Rekord orientieren.
- Machen Sie besonders den leistungsschwachen Kindern deutlich, wie wichtig es ist, sich Schritt für Schritt zu verbessern.
- Erklären Sie den besonders leistungsstarken Kindern, dass sie bei dieser Bewertungsform nur »gewinnen« können, wenn sie einmal in einer Leistungskrise waren und sich wieder verbessern. Wer schon sehr gut und nahe 0-Fehlern ist, geht bei dieser Bewertungsform leer aus.
- Überzeugen Sie die leistungsstarken Kinder davon, dass diese Bewertungsform besonders für jene hilfreich ist, die sich beim Lernen schwer tun. Werben Sie um Verständnis, dass für »Einser-Schülerinnen/Schüler« hier ausnahmsweise wenig »zu holen« ist.
- Überlegen Sie, ob Sie Patenschaften von sehr leistungsstarken Kindern für leistungsschwache Kinder initiieren können, so dass die Leistungsstarken über diese »Hilfe« einen Erfolg erreichen.

Impulse

Für das klärende Gespräch mit der Klasse können folgende Argumente geeignete Impulse geben:

- *Jeder Mensch hat starke und schwache Seiten.*
- *Gerade bei den schwachen Seiten muss man sich besonders anstrengen.*
- *Wenn man sich besonders anstrengen muss, dann braucht man Zuspruch und Lust auf Lernen.*
- *Wenn die Klasse sieht, dass auch leistungsschwache Kinder Fortschritte machen, dann können auch Kinder, denen das Lernen schwerer fällt, leichter weiterlernen.*
- *Wenn die ganze Klasse Erfolg haben kann, dann wird auch die Freude an der Leistung ein Anliegen der ganzen Klasse.*

Literatur

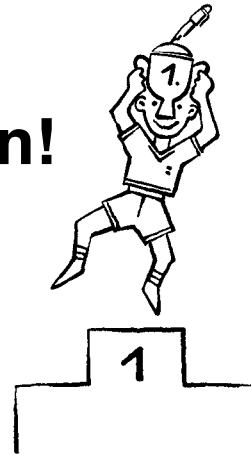
- (1) Ludwig, H. L. (1995): Pygmalion im Notenbuch. Die Auswirkungen von Erwartungen bei Leistungsbeurteilung und -rückmeldung. In: Pädagogische Welt. S. 115–119
- (2) Chott, P. O. (1999): Ansätze zur Entwicklung einer »Fehlerkultur« in der Schule. Lernförderung in der Schule durch Fehlerprophylaxe und Fehlermanagement. In: Pädagogisches Forum 17/3
- (3) Rheinberg, F. & Fries, S. (1998): Förderung von Lemmotivation: Ansatzpunkte, Strategien und Effekte. In: Psychol., Erz., Unterr., 44 Jg., S. 168–184

Diese Tabelle kann in der Klasse ausgehängt werden.

M 8.3

Wir sind besser geworden!

Klassentabelle
Rechtschreiben



	1. Platz	2. Platz	3. Platz
	Folgende Kinder haben ihre Fehlerzahl um 5 oder mehr verringert Name	Folgende Kinder haben ihre Fehlerzahl um 3 oder 4 verringert Name	Folgende Kinder haben ihre Fehlerzahl um 1 oder 2 verringert Name
2. Text			
3. Text			
4. Text			
5. Text			

Diese Tabelle kann in der Klasse ausgehängt werden.

Wir sind besser geworden!

Klassentabelle
Mathematik



	1. Platz	2. Platz	3. Platz
	Folgende Kinder haben sich um 7 Punkte oder mehr verbessert Name	Folgende Kinder haben sich um 4 bis 6 Punkte verbessert Name	Folgende Kinder haben sich um 1 bis 3 Punkte verbessert Name
2. Arbeit			
3. Arbeit			
4. Arbeit			
5. Arbeit			

Unterricht sprachsensibel gestalten

Problemfeld

Sprache als Medium des Unterrichts ist für alle Kinder der Schlüssel zu Bildung. Vor dem Hintergrund von Zuwanderung kann man jedoch nicht davon ausgehen, dass alle Kinder dem Unterricht in der Grundschule sprachlich problemlos folgen können. Wer mit einer anderen Sprache aufgewachsen ist, muss die Unterrichtssprache erst noch lernen. In allen Fächern gibt es sprachliche Herausforderungen zu bewältigen und Sprache dazuzulernen. Sprachliche Bildung wird zur Aufgabe in allen Fächern. In sprachlich heterogenen Klassen sollten sich Lehrkräfte daher Gedanken über ihre eigene Sprache, die Sprache der Kinder und die sprachlichen Anforderungen der Lerngegenstände machen. Doch welche Möglichkeiten gibt es, Unterricht sprachsensibel zu gestalten?

Lösungsansatz

Sprachsensibler Unterricht ist eine Konzeption, die auf den Unterricht in sprachlich heterogenen Klassen ausgerichtet ist. In Theorie und Praxis sind damit unterschiedliche Zieldimensionen und Vorstellungen der Planung und Gestaltung eines solchen Unterrichts verbunden. Der gemeinsame Grundgedanke ist die Verbindung von sprachlichem und fachlichem Lernen in allen Fächern. Sprachliche Bildung gilt dabei als Unterrichtsprinzip. Im Kontext von Achtsamkeit und Anerkennung ist sprachsensibler Unterricht als ein Unterricht zu verstehen, in dem der Sprache beim Lernen in allen Fächern besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird.

Ziele

- Sprachliches und fachliches Lernen in allen Fächern verbinden
- Sprachbarrieren erkennen und allen Kindern Lerninhalte zugänglich machen
- Kindern eigenes Sprachhandeln ermöglichen und sie dabei unterstützen

Reflexionsfragen

Die Reflexion folgender Fragen unterstützt die Planung und Gestaltung eines sprachsensiblen Unterrichts.

- Wie sprechen die Kinder im Unterricht?
- Wie spreche ich im Unterricht? Welche nonverbalen Mittel verwende ich?
- Was sind die fachlichen und sprachlichen Lernziele in dieser Unterrichtseinheit?
- Wie kann ich die Kinder beim Sprechen und Verstehen unterstützen?
- In welchen Situationen können die Kinder sprachlich handeln?

Elemente eines sprachsensiblen Unterrichts

Sprache der Lehrkraft

Da Sprache das wichtigste Medium der Lehrkraft ist, lohnt es sich, ihr Aufmerksamkeit zu schenken. Lehrerinnen und Lehrer sind Sprachvorbilder und sollten sich um eine verständliche Sprache bemühen.

Merkmale einer sprachsensiblen Lehrkraftsprache sind

- Klare, deutliche, nicht zu schnelle Artikulation
- Einfache Sätze ohne komplexe Nebensatzkonstruktionen
- Bewusster Einsatz von Gestik, Mimik und Intonation
- Ermöglichen von Denkpausen für die Kinder beim Lehrvortrag
- Berücksichtigung von Planungszeit für die Antworten der Kinder

Fehler als Informationsquelle

In sprachlich heterogenen Klassen machen Kinder Fehler beim Sprechen. Sagt ein Kind im Musikunterricht zu einer Klarinette „Langflöte“, ist das zwar standardsprachlich nicht richtig, seine Überlegungen sind jedoch gut nachzuvollziehen. Das Kind weiß, was eine Flöte ist und kennt die Bedeutung des Adjektivs „lang“. Es scheint auch bereits Erfahrungen mit Komposita im Deutschen gemacht zu haben. Darüber hinaus ist es motiviert, am Unterricht teilzunehmen und seine Sprache weiterzuentwickeln. Den Fachbegriff „Klarinette“ muss es noch lernen. Wie dieses Beispiel zeigt, liefern Fehler wertvolle Informationen über die sprachliche Entwicklung von Kindern. Sie zeigen an, was die Kinder bereits können und was sie noch lernen müssen.

Modellierungstechniken

Wie sollte in einer sprachsensiblen Kommunikation mit sprachlichen Fehlern umgegangen werden? Das Modellieren ist eine Technik, die zur Korrektur von Fehlern eingesetzt werden kann. Modellieren bedeutet, den Kindern Sprachmodelle anzubieten. Dies kann vor oder nach der Äußerung der Kinder geschehen. Eine Modellierungstechnik, die sich zur Korrektur sprachlicher Fehler im mündlichen Sprachgebrauch eignet, ist das „Korrektive Feedback“ (Reber/Schönauer-Schneider 2014, 48).

Beim **Korrektiven Feedback** wird die Kommunikation mit dem Kind nicht unterbrochen. Die Lehrerin reagiert auf die Aussage des Kindes. Ihre Antwort dient als Sprachmodell, indem sie dem Kind die korrekte Zielstruktur anbietet.

Kind: „Am Wochenende ich war bei Kino.“

Lehrerin: „Das ist ja toll. Am Wochenende war ich auch im Kino.“⁴¹

Eine andere Technik ist das „Handlungsbegleitende Sprechen“ (Reber/Schönauer-Schneider 2014, 58 ff.). Es werden Sprachmodelle mit Handlungen verknüpft.

Merkmale einer sprachsensiblen Lehrkraftsprache sind

Die Lehrerin führt im Sachunterricht einen Demonstrationsversuch durch. Dabei verbalisiert sie ihre Handlungsschritte: „Ich zünde das Teelicht an. Nun stelle ich ein Glas darüber. Was meinst du, wird passieren?“

Beim **Handlungsbegleitenden Sprechen** werden Sprechen und Handeln aufeinander bezogen. Im Beispiel wird Sprachverstehen durch Handlungen unterstützt. Zugleich dienen die Formulierungen der Lehrerin als Modell. Die Methode kann variiert werden: Die Lehrerin verbalisiert die Handlungsschritte, die Kinder führen den Versuch durch und sprechen ggf. mit. Oder: Jedes Kind arbeitet mit einem Partner bzw. einer Partnerin. Ein Kind verbalisiert die Handlungsschritte, das andere führt den Versuch durch. Ziel der Methode ist, dass sich die Kinder die Versuche zunehmend, auch ohne selbst zu handeln, vorstellen können. Auf einer nächsten Stufe sprechen sie zu Bildern, um sich schließlich nur mehr mit verbalen Mitteln auszudrücken.¹

Wörter und Chunks

Um die Kinder beim Sprechen zu unterstützen, können ihnen Wörter und Satzstrukturen, die für die Unterrichtseinheit bedeutend sind, zur Verfügung gestellt werden. Unter Chunks sind sprachliche Wendungen zu verstehen, die mehr als ein Wort umfassen. Sie werden als feste Strukturen gelernt und verwendet. Die Schülerinnen und Schüler wenden Chunks an, ohne deren grammatikalische Strukturen explizit zu lernen.³

Beispiel 1: Sachunterricht „Gefühle“

Im Sachunterricht werden die eigenen und die Gefühle anderer thematisiert. Zu Beginn der Unterrichtseinheit finden die Kinder die Begriffe „glücklich“, „müde“, „traurig“, „aufgeregt“ und „wütend“ in einer Wörterkiste. Um Gefühle zu verbalisieren, sind Chunks wie „Ich bin heute ..., weil ...“ oder „Ich fühle mich ..., wenn du ...“ hilfreich. Fotos, auf denen die Kinder Gefühle nachstellen, dienen der Veranschaulichung der Adjektive. In einem Rollenspiel zu verschiedenen Situationen aus dem Schulalltag, können schließlich Gefühle verbalisiert und Chunks angewendet werden.

Veranschaulichung

Um Sprachverstehen zu ermöglichen, spielt das Unterrichtsprinzip der Veranschaulichung eine wichtige Rolle. Jerome S. Bruners Denken in Repräsentationsstufen ist ein geeigneter Anhaltspunkt, um sinnvoll zu veranschaulichen. Seinem Modell zufolge können Unterrichtsinhalte auf enaktiver, ikonischer und symbolischer Ebene präsentiert werden. Handlungen, Gegenstände, Bilder, Piktogramme und Fotografien können Schülerinnen und Schüler unterstützen, Inhalte zu verstehen.

Sache und Sprache

Bei der sprachsensiblen Unterrichtsplanung wird die Aufmerksamkeit auf fachliche und sprachliche Inhalte gelenkt. Wie sich dabei Überlegungen zu fachlichen und sprachlichen Strukturen eines Inhalts bedingen, zeigt das folgende Beispiel:

Beispiel 2: Sachunterricht „Schule früher und heute“

Zu Beginn einer Sachunterrichtseinheit zum Thema „Schule früher und heute“ bringt die Lehrkraft einen alten Koffer mit in die Klasse. Die Kinder öffnen ihn und entdecken verschiedene Dinge, z. B. eine Schiefertafel mit Griffel und Schwämmchen, Bilder und Fotografien von Schulszenen, ein Zeitzeugeninterview auf CD, einen Film etc. Sie finden auch folgende Wörter und Chunks auf Wortkarten: „damals“, „früher“, „vor ... Jahren“, „im Jahr ...“, „als meine Oma ein kleines Mädchen war ...“ und eine Tabelle mit Verben in der Vergangenheit. Im Koffer ist auch ein Plan mit Aktivitäten rund ums Thema, z. B. „Besuch eines Museums“, „alte Fotoalben durchsehen“ und „eine Zeitleiste erstellen“. Die Kinder steigen in eine lebhaftere Diskussion über das neue Thema ein und gewinnen einen Überblick über die wichtigen fachlichen und sprachlichen Inhalte, die sie in der Unterrichtseinheit erwarten.

Um sich über historische Inhalte austauschen zu können, sind die im Beispiel genannten Wörter und Strukturen notwendig. Gegenstände, Bilder, Fotos, Audiodateien und Filme veranschaulichen den Unterrichtsgegenstand. Darüber hinaus laden sie, wie auch die Aktivitäten, zum fachlichen und sprachlichen Handeln ein.

(Fach-)Begriffe

Es ist gelegentlich sinnvoll, Fachbegriffe durch andere Ausdrücke zu ersetzen, damit fachliches Verstehen unterstützt wird. Die Verwendung von Synonymen oder Antonymen kann beim Erklären fachlicher Zusammenhänge hilfreich sein. Fachbegriffe werden dann im weiteren Verlauf der Unterrichtseinheit gelernt und angewendet.

Beispiel 3: Sachunterricht „Zustände von Wasser“

Der Begriff „Schmelzen“ ist für einige Kinder ein Fachbegriff, der nicht als bekannt vorausgesetzt werden kann. Dürfen die Kinder ein Stück Eis in der Hand halten und erleben, wie es schmilzt, werden sie erkennen, dass das Eis zu Wasser wird. Es gibt sicher Kinder, die meinen, das Eis hätte sich verwandelt oder wäre verschwunden, während andere schon wissen, dass Eis unter dem Einfluss von Wärme schmilzt und somit zu Wasser wird. Formulierungen wie: „Das Eis ist jetzt Wasser“, „Das Eis ist aufgetaut“, „Das Eis ist flüssig geworden“ oder „Das Eis fließt weg“ beschreiben den Vorgang des Schmelzens treffend und fördern das Verstehen. Der Begriff „Schmelzen“ wird zu einem späteren Zeitpunkt im Unterricht ergänzt. So ist es zum Beispiel in einer Forscherkonferenz wichtig, den Fachbegriff „Schmelzen“ zu verwenden, um fachlich genau zu sein und verstanden zu werden.

Sprachhandlungssituationen

Wortschatzvorentlastung und die Arbeit mit Chunks sind reflektiert zu gestalten. Chunks und Wortschatz können nicht mechanisch geübt werden, sondern müssen an die jeweiligen sprachlichen Lernvoraussetzungen der Kinder angepasst werden. Sie finden in Sprachhandlungssituationen Anwendung. Beim historischen Lernen wäre ein Zeitzeugeninterview eine solche geeignete Situation, bei der Auseinandersetzung mit physikalischen Inhalten das Experimentieren. Aber auch die Produktion von Hörspielen ist eine Methode, mit der Kinder an fachlichen Inhalten orientiert sprachlich handeln können.⁸

Studierende der Grundschulpädagogik und der Sonderpädagogik entwickelten im Rahmen eines Seminars der Sachunterrichtsdidaktik eine Unterrichtseinheit zum Thema „Orientierung in der Schulumgebung“. Die Doppelstunde fand in einer ersten Deutschförderklasse statt. Die Studierenden kombinierten Inhalte, Ziele und Methoden des Sachunterrichts mit dem Anspruch, sprachsensibel zu unterrichten. Um die Kinder an die Arbeit mit der Karte heranzuführen, planten die Studierenden eine Schatzsuche. Die einzelnen Bausteine der Stunde werden im Folgenden mit Blick auf sprachensible Momente beleuchtet.

„Orientierung in der Schulumgebung“ – geografisches Lernen

Rahmengeschichte: Die Königskinder und der Schatz

Durch eine phantasievolle Rahmengeschichte wird den Kindern eine Situation vorgestellt, die fachliches und sprachliches Handeln notwendig macht. Königskinder haben einen Schatz versteckt, eine Schatzkarte und Hinweise sollen helfen, den Schatz zu finden. Gestik und Mimik machen das Erzählte verständlich und lebendig. Eine offene Haltung gegenüber den Reaktionen der Kinder lässt ein Gespräch mit den Kindern entstehen. Sie können überlegen, was ein Schatz ist und was in einer Schatztruhe möglicherweise alles zu finden ist. „Gold“ und „Süßigkeiten“ sind beliebte Ideen der Kinder. Sie dürfen die Erzählung mitgestalten und schließlich den Königskindern helfen. Um das erfolgreich zu tun, ist es notwendig, mit einer einfachen Karte umgehen und die Wörter auf den Hinweiskarten verstehen und verwenden zu können.

Muggelstein-Spiel

Die für diese Unterrichtseinheit relevanten Präpositionen „vor, hinter, auf, in, neben“ werden den Schülerinnen und Schülern in einem Spiel zugänglich gemacht. Ziel dieser Phase ist es, den Kindern Wortschatz zu vermitteln, den sie benötigen, um sich am Unterrichtsgeschehen beteiligen zu können. Die Lehrkraft reicht einen Muggelstein herum und formuliert einen Handlungsauftrag nach der Struktur: „Lege den Muggelstein vor/hinter/auf/in/neben dein Mäppchen“. So kann zunächst das rezeptive Wortverständnis der Kinder überprüft und mit einer Handlung verbunden werden. In einem nächsten Schritt formulieren die Kinder selbst Aufträge. Sie nutzen dabei die angebotenen Chunks. Diese Wendungen können von den Schülerinnen und Schülern zukünftig auch in anderen Kontexten wie z. B. „Lege den Bleistift auf dein Heft“ oder „Lege die Hefte unter deine Bank“ verwendet werden.

Karte lesen: Vom Sandkasten über die Karte zur Onlinekarte

Bei der Einführung der Karte werden verschiedene Repräsentationsstufen berücksichtigt. In Kleingruppen und mit der Unterstützung der Studierenden wird die Schulumgebung zunächst spielerisch im Sandkasten untersucht. Daraufhin setzen die Kinder die Bauklötze aus dem Sandkasten auf die vereinfachte Schatzkarte. Auf einer Onlinekarte lernen die Schülerinnen und Schüler eine weitere Kartendarstellung kennen.

Schatzsuche mit fachlich orientierten Sprechansätzen

Auf der gemeinsamen Schatzsuche eröffnen sich vielfältige fachlich orientierte Sprechansätze. Die Kinder müssen sich in ihrer Gruppe abstimmen und koordinieren, um den richtigen Weg zu finden. Sie orientieren sich auf der Karte, verbalisieren ihre nächsten Handlungsschritte und lesen Hinweiskärtchen. Ziel der Schatzsuche ist für jede Kleingruppe ein Geschäft in der nahen Schulumgebung. Um den Schatz zu finden, können die Kinder einen Verkäufer fragen, wo der Schatz versteckt ist. Sprache findet in einer kommunikativen Situation Anwendung.

(entwickelt und durchgeführt von den Studierenden der Grundschulpädagogik und der Sonderpädagogik: Sina Ivakko, Monika Moczygemba, Simon Pause und Katharina Senger)

Weitere Anregungen für den sprachsensiblen Unterricht

Lesekisten gestalten und präsentieren (Deutschunterricht)

Die Vorstellung von Büchern ist eine beliebte Methode im Deutschunterricht. Wie kann sie für den sprachsensiblen Unterricht adaptiert werden? Die Idee der Lesekiste ist in diesem Zusammenhang eine geeignete Möglichkeit. Viele Anregungen zu Lesekisten finden sich bei Jörg Knobloch. Aufgabe der Schülerinnen und Schüler ist es, der Klasse ein Buch zu präsentieren. Ein Schuhkarton wird zur Lesekiste umfunktioniert. Auf der Außenseite befinden sich wichtige Informationen zum Buch. Der Schuhkarton wird aufgeklappt und darin befinden sich das Buch selbst, fünf mit Zitaten aus dem Buch beschriftete Gegenstände, die zum Inhalt des Buches passen und auf der Innenseite des Deckels die Begründung für die Buchempfehlung. Anhand der Gegenstände erzählen die Kinder den Inhalt des Buches nach. Eine Textstelle, die zum Weiterlesen motiviert, wird vorgelesen. In der Klasse entsteht eine Vielfalt an Buchtipps, die vom digitalen Bilderbuch, über den Abenteuerroman bis hin zu mehrsprachigen Erzählungen reichen kann.

Im sprachsensiblen Unterricht sind folgende Aspekte von Bedeutung:

- Kinder kommen miteinander über die Gestaltung der Lesekisten ins Gespräch
- Illustrationen unterstützen das Textverstehen (M 9.1, S. 103)
- Chunks (M 9.1) geben sprachliche Orientierung für die eigene Präsentation
- Gegenstände veranschaulichen den Inhalt des Buches
- Sprache findet in der Sprachhandlung „Präsentieren“ Anwendung

Hörspiele produzieren und bewerten (Sachunterricht)

Die Produktion von Hörspielen oder kurzen Hörspielszenen ist eine Methode, die sich dazu eignet, sprachliches und fachliches Lernen miteinander zu verbinden. Um ein Hörspielskript verfassen zu können, brauchen Kinder fachliche, sprachliche, soziale und methodische Kompetenzen. Zugleich werden diese während der eigenen Hörspielproduktion weiterentwickelt⁸. Bei einer Hörspielproduktion findet eine besonders intensive Auseinandersetzung mit Sprache statt, da sie das Medium ist, von dem das Hörspiel neben Geräuschen und Musik lebt. Bei der Rezeption und Produktion von Hörspielen steht das Sprechen und Zuhören im Zentrum. Bei der Präsentation der Hörspiele oder Hörspielszenen ist es im Sinne eines sprachsensiblen Unterrichts sinnvoll, diese von den Schülerinnen und Schülern bewerten zu lassen (M 9.2, S. 104 und 105). Kriterien wie Verständlichkeit, Glaubwürdigkeit und Klarheit beziehen sich beim Hörspiel sowohl auf inhaltliche als auch auf sprachliche Kriterien. Die Schülerinnen und Schüler können über ihre Bewertungen ins Gespräch kommen und bei einer weiteren Produktion von Hörspielen oder Hörspielszenen die Änderungsvorschläge der anderen aufnehmen und umsetzen.

Literatur

Impulse aus der Sprachheilpädagogik

- (1) Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2014): Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts. München

Unterrichtsplanungsmodelle für den sprachsensiblen Unterricht mit Filmmaterial

- (2) Quehl, T. & Trapp, U. (2013): Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache. Münster/New York/München/Berlin

- (3) Tajmel, T. & Hägi-Mead, S. (2017): Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung. Münster/New York

Theoretische und praktische Impulse für die Gestaltung sprachsensiblen Unterricht mit Downloadmaterialien

- (4) Wildemann, A. & Fornol, S. (2016): Sprachsensibel unterrichten in der Grundschule. Anregungen für den Deutsch-, Mathematik- und Sachunterricht. Seelze

Praxisorientierte Anregungen zu DaZ-Methoden in Deutsch, Mathematik und Sachunterricht

- (5) Roche, J. u. a. (2015): 33 Methoden: DaZ im Deutschunterricht. fundiert, praktisch, kompakt. Augsburg
 (6) Roche, J. u. a. (2016): 33 Methoden: DaZ im Mathematikunterricht. fundiert, praktisch, kompakt. Augsburg
 (7) Roche, J. u. a. (2016): 33 Methoden: DaZ im Sachunterricht. fundiert, praktisch, kompakt. Augsburg

Theoriebasierte Vorschläge zur Produktion von Hörspielen im Sachunterricht (mit mehrsprachigen Kindern)

- (8) Kahlert, J. & Gietl, K. (2017): Hörspiele. In: Von Reeken, D.: Handbuch Methoden des Sachunterrichts. Baltmansweiler

Das gehört zu einer guten Lesekiste

M 9.1

Name: _____ Klasse: _____

Datum: _____



In deiner Lesekiste sind:

- Das Buch
- Fünf beschriftete Gegenstände mit Textstellen aus dem Buch

Diese Informationen finden sich auf dem Deckel deiner Lesekiste:

- Wer hat das Buch geschrieben?
- Wie lautet der Titel des Buches?
- Welche Art Geschichte wird erzählt?
(z. B. Pferdegeschichte, Abenteuergeschichte, Piratengeschichte, Familiengeschichte)

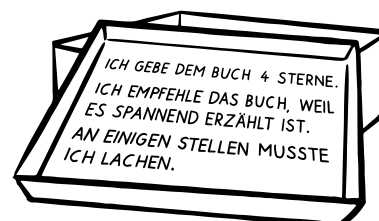
Damit wir es genau wissen:

- Male oder zeichne ein Bild zur Geschichte.
- Schreibe auch deinen Namen dazu.



Im Deckel deiner Kiste befinden sich deine Bewertung und Empfehlung:

- Wie viele Sterne gibst du dem Buch? (bis 5 Sterne)
- Warum empfiehlst du das Buch?



Meine Hörspiel-Bewertung

Klasse _____ Schuljahr _____

Wie hat dir das Hörspiel gefallen? Male so viele Sterne aus, wie du vergeben willst, und begründe deine Bewertung.



Welche Stelle hat dir gut gefallen?

Welche Stelle hat dir nicht so gut gefallen?

Was hast du Neues erfahren?

An welche Stelle kannst du dich am besten erinnern? Warum?

Was möchtest du sonst noch wissen?

Meine Hörspiel-Bewertung

Klasse _____ Schuljahr _____

M 9.2

Konntest du die Geräusche zuordnen?

Ja Manchmal Nein

Waren die Geräusche passend?

Ja Manchmal Nein

Hast du die Sprecher und Sprecherinnen gut verstanden?

Ja Manchmal Nein

Haben dir die Sprecher und Sprecherinnen gefallen?

Ja Manchmal Nein

Welche Tipps möchtest du den Sprecherinnen und Sprechern geben?



Baustein 10:

Schulung der Körperwahrnehmung und des (Selbst-)Mitgefühls

Die einschlägige wissenschaftliche Forschung zur Bedeutung von emotionaler Selbstregulation, Aufmerksamkeitssteuerung und Stressbewältigung für die Persönlichkeitsentwicklung^{1, 2, 7, 9, 10} bestätigt, was Lehrerinnen und Lehrer im schulischen Alltag täglich erfahren: Wenn Kinder und Jugendliche lernen, ihre unwillkürlich anflutenden Impulse wahrzunehmen und zu steuern, dann ist dies Voraussetzung für einen Bewusstseinsprozess, der es ihnen ermöglicht, sich selbst und andere differenzierter wahrzunehmen, ihr Verhalten zu steuern und wertschätzend mit anderen umzugehen.

Inzwischen gibt es schon vielfältige Wege, wie die wissenschaftlichen Erkenntnisse zum erfahrungs- und körperorientierten Lernen praktisch im Schulalltag umgesetzt werden können.

Wie kann ein solcher Prozess eingeleitet werden und was sind die Gelingensfaktoren?

- **Die erste Voraussetzung besteht in der verlässlichen und kundigen Ausbildung, Motivation und Haltung der anleitenden Lehrkraft.** In der Lehrerfortbildung (am besten schon in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerausbildung) sollten Angebote gemacht werden, die Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion schulen. Wenn Lehrerinnen und Lehrer ihre persönlichen Stress-Trigger besser wahrnehmen und lernen, die automatisierten Reaktionen regulierend zu verändern, dann dient dies auch ihrer Gesunderhaltung. Lehrerinnen und Lehrer erleben entsprechende Fortbildungseinheiten als wohltuend und hilfreich, nicht zuletzt auch, weil sie lernen, nicht alle zusätzlichen Aufgaben anzunehmen. Selbstfürsorge beugt Burn-out vor. Das wissen wir seit Schaarschmidts Studie zur Lehrgesundheit.^{8, 5}

Vorrangig erscheint uns derzeit die Schulung von Lehrkräften in der Haltung der Achtsamkeit, d.h. zunächst sollten die Lehrkräfte „am eigenen Leib“ die Weiterbildung erfahren und die entsprechenden wissenschaftlichen Forschungen zur Stressbewältigung kennenlernen.

- **Wenn die Lehrkräfte die Haltung der Achtsamkeit verkörpern, lernen sie in einem zweiten Schritt, wie sie diese bei den Schülerinnen und Schülern fördern können.** Eine Möglichkeit neben anderen (siehe Infokasten sowie Literatur und Internetlinks am Ende des Beitrags) stellt das Rahmencurriculum AISCHU – Achtsamkeit in der Schule – dar, dessen Elemente in den Unterricht integriert und mit anderen schulischen Angeboten z. B. der Streitschlichtung, der Gewaltfreien Kommunikation, Lions Quest etc. verbunden werden können.
- Die praktische Umsetzung und kontinuierliche Integration von Achtsamkeitsübungen in den täglichen Unterricht erfolgt dann möglichst im Austausch mit interessierten Kolleginnen und Kollegen und am besten auch in Zusammenarbeit mit den Eltern, die z. B. für die Einübung der Impulskontrolle bei der häuslichen Erziehung kontinuierlich die Selbstregulation ihrer Kinder unterstützen können.⁶
- Die Integration der Achtsamkeitsübungen in den Schulalltag trägt zu einem umfassenden Bildungsprozess der Schülerinnen und Schüler bei. Außerdem kann sich so eine Schulkultur entwickeln, in der Innehalten und gegenseitige Wertschätzung erfahrbar werden und allmählich wirksame Veränderungen in der Selbstwahrnehmung und im täglichen Miteinander bewirken.

Anregung 1: Achtsames Essen

(Text von Nils Altner*)

„Endlich musste ich mal nichts können. Ich durfte einfach sagen, was ich denke und fühle, und das wurde nicht direkt als richtig oder falsch bewertet.“

Schülerin eines Gymnasiums nach dem achtsamen Essen

B 10

Problemfeld

Beim Lernen sind viele Sinne beteiligt. Kinder riechen, tasten, schmecken, sie spüren, hören und sehen ihre Welt hellwach, um sie begreifen zu können. Je älter wir werden, desto weniger sinnlich wird unser Bezug zur Welt, zueinander und zu uns selbst. Unser Geist begnügt sich dann immer öfter damit, Erinnerungen an vergangene Sinneserfahrungen abzurufen, anstatt erneut Aufmerksamkeit in das Erlebnis der aktuellen Situation zu investieren. Da wir jedoch unsere Aufmerksamkeit achtsam willentlich richten und halten können, haben wir jederzeit die Möglichkeit, unsere Welt wieder sinnenfroh frisch zu erleben.

Ziele

Nahrungsmittel (hier eine Rosine) mittels vielseitiger Sinneswahrnehmung und gerichteter Aufmerksamkeit neu entdecken. Übertragung auf Wahrnehmungsprozesse von Gegenständen und Alltagssituationen insgesamt.

Einführung

Den Schülerinnen und Schülern soll im Voraus keine Information über die bevorstehende Übung vermittelt werden. Wichtig ist, dass sie sich ganz unbefangen auf diese einlassen. Die vollständige Auflösung über Sinn und Zweck der Übung findet im Nachgespräch statt.

Übung und Anregungen zur Durchführung (siehe Kopiervorlage M 10.1, S. 113)

Nachgespräch: Was haben wir gerade gemacht?

Wir haben mit den Fingern berührt und gespürt, haben gelauscht, gerochen und geschmeckt. Wir haben die Lippen, die Zunge und den Mundraum in Berührung mit der Rosine gebracht. Hier hast du vielleicht bemerkt, dass die Lippen noch differenzierter spüren können als die Finger. Wenn die Rosine dann zwischen den Lippen steckt, eröffnet sich das intensive Feld der Geschmackswahrnehmung. Dabei ist zu bemerken, dass Geruch und Geschmack keineswegs übereinstimmen. Hat die Rosine den Mund erreicht, beschäftigen sich Zunge, die Wangeninnenseiten und der Gaumen mit der Frucht. Hier kann eine nochmalige Steigerung des taktilen Empfindungsvermögens wahrgenommen werden. Jetzt fließt der Speichel stark und mit dem Moment des Zerbeißen ergießt sich ein wahrer Regen an Süße in den Mund. Oft wird diese Süße als geradezu überwältigend erlebt, so dass es kaum jemanden nach einer zweiten Rosine verlangt.

Vielleicht hast du wahrgenommen, was sich während der Beschäftigung mit der Rosine in dir ereignet hat: Vergleiche und Erinnerungen tauchten bildhaft aus dem Gedächtnis auf. Du hast dich auf das Essen der süßen Frucht vorbereitet und gefreut oder dir wurde zunehmend unbehaglich, weil du keine Rosinen magst. Wenn du das Experiment gemeinsam mit anderen durchführst, regen die Beschreibungen der anderen deine eigene prüfende Beschäftigung mit dem Gegenstand an. Wir vergleichen dann unsere Empfindungen mit denen der anderen. Vielleicht nehme ich etwas ganz anders wahr als du und möchte dir widersprechen, dich ergänzen und kontrastieren. Zuweilen wird sogar das eigene Tun (z. B. das Lauschen an der Rosine) als ungewöhnlich oder verrückt empfunden. „Macht man das

denn?“ ist vielleicht ein Gedanke, der auftaucht. Unterdessen beginnt der Speichel zu fließen und die Verdauung setzt schon ein, noch bevor die Rosine überhaupt den Mund erreicht hat.

Was war so ungewöhnlich an dieser Art der Beschäftigung mit einem bekannten, ja gewöhnlichen Gegenstand? Wir haben uns Zeit genommen, uns auf diesen Gegenstand und unsere Empfindungen konzentriert und wir waren ganz im Moment des Geschehens anwesend. Ähnlich wie ein Kleinkind, das seine Finger erkundet, waren wir achtsam bei der Sache. Unsere gerichtete Aufmerksamkeit und die umfassend sinnliche Wahrnehmung in Muße verbunden mit der gemeinsamen Beschreibung und Reflexion unseres Begreifens und Wahrnehmens ermöglichten uns ein intensives freudvolles Erlebnis, das mit sehr wenig Verbrauch (eine Rosine pro Person!) einherging.

Anregung 2: Abenteuer Atem

Problemfeld

Die Wahrnehmung des Atems öffnet einen einfachen Weg zum Erspüren des Körpers. Hier wird in der Gegenwart ein Zugang zum Erfahren der persönlichen Befindlichkeit ermöglicht, die durch weitere Achtsamkeitsübungen immer feiner wird.

So merken die Schülerinnen und Schüler immer genauer, wie die Gedanken bei der Atemwahrnehmung abschweifen. Die Aufmerksamkeit wieder zum Fokus des Atems zurückzuholen, das ist die zentrale Übungsaufgabe, welche die neuronalen Aufmerksamkeitsnetzwerke im Gehirn trainiert. Die Fokussierung und die bewusste Hinwendung zum Atem trainiert die Top-Down-Kontrolle.

Ziele

Sobald der Atem bewusst wahrgenommen wird, bekommt der Organismus implizit die Botschaft: „Keine Gefahr!“ Die Atemwahrnehmung stärkt die beruhigende Wirkung des Parasympathikus und damit die Fähigkeit, die unmittelbare Reaktivität auf Reize dahingehend zu verändern, dass eine Lücke zwischen Reiz und Reaktion entstehen kann.

Übungen und Anregungen zur Durchführung**

Der Fokus auf den Atem bewirkt die Verknüpfung zwischen Geist und Körper in einer Unmittelbarkeit, welche die Basis für die erwünschte innere Beruhigung und die entsprechende Wirkung des Parasympathikus ist. Dieses spürende Verweilen beim Atem ist für Ungeübte und besonders auch für jüngere Schülerinnen und Schüler schwierig, sie können sich sozusagen an nichts festhalten (siehe M 10.2, S. 114/115).

- Wir können den Kindern das Bild eines Meeresstrandes anbieten, auf dem sanft kleine Wellen anfluten und sich wieder zurückziehen. Die Wellen lassen sich mit der Atembewegung synchronisieren, d.h. man spürt das Anfluten beim Einatmen und das Zurückströmen bei Ausatmen.
- Wir können auch innerlich den Atemrhythmus mit den Worten „Ein“/„Aus“ begleiten oder mit den Worten „Eins“/„Zwei“. Oder wir nehmen die zwei Silben eines positiv konnotierten Wortes – Freu-de« – als Anker.

Variationen (***):

- Was den Kindern auch gut gefällt, ist die Vorstellung, dass die Aufmerksamkeit wie ein Hündchen sei, das erzogen werden muss: Der kleine Hund lässt sich von allem ablenken, rennt diesem Gedanken hinterher, lässt sich von jenem Jucken am Rücken ablenken

oder hat sonst noch anderen Schabernack im Sinn. Der Hundebesitzer hat Verständnis für das Tierchen, aber er ist sanft und bestimmt und holt ihn immer wieder in sein Körbchen zurück.

- Die Schülerinnen und Schüler können sich auch eine wunderschöne Blume vorstellen, z. B. eine Rose: die Blütenblätter öffnen sich sanft beim Einatmen und Schließen sich beim Ausatmen.

Anregung 3: Mini-Bodyscans

Problemfeld

Die allgegenwärtige Reizüberflutung, u. a. auch durch die elektronischen Medien, bewirkt eine gravierende Veränderung der Außenorientierung. Im Unterricht sollten Anregungen gegeben werden, wie die Innenwelt erkundet und wie die Körperwahrnehmung verfeinert werden können.

Das bewusste Hineinspüren in den Körper differenziert die Beziehung zum eigenen Körper. Aus der Gesundheitsforschung wissen wir, wie zentral eine positiv konnotierte Körperwahrnehmung z. B. für die Primärprävention ist. Wer das Wohlfühl, sich in seinem Körper zu Hause zu fühlen, immer wieder erlebt, der ist weniger anfällig für Ersatzbefriedigung durch von außen zugeführte Substanzen.

„Wenn wir den Body-Scan praktizieren, umfängt unser Gewahrsein jenen Sinn von Propriozeption [...] die gefühlte Empfindung, einen Körper zu haben. [...] Wenn wir den Body-Scan praktizieren, eignen wir uns die Lebendigkeit des Körpers, wie er ist, wieder an, wir gewinnen sie zurück aus der Wolke der Unbewusstheit, die daher rührt, dass wir den Körper für selbstverständlich halten. [...]. Wir sind Forschungsreisende in diesem sich ständig verändernden Körper-Universum.“ (Kabat-Zinn, 2006, S. 407)

Ziele

Der Body-Scan zählt zu den eindrücklichsten Möglichkeiten, mit dem eigenen Körper eine Verbindung aufzunehmen. Die klassische Übung wurde von Jon Kabat-Zinn aus einer Yoga-Übung entwickelt und ist Teil des Programms Achtsamkeitsbasierte Stressreduktion (Mindfulness-Based Stress Reduction – MBSR). Sie dauert 45 Minuten und wird im Liegen durchgeführt.

Einführung

Für den schulischen Kontext wurde von Verena Kaltwasser ein „Mini-Bodyscan“ entwickelt: Es wird in die Hände oder in die Füße hineingespürt. Die Kinder haben die Übungen so benannt: HAWA und FUWA.

Die Übungen kommen deshalb so gut an, weil die Kinder merken, dass es mit jedem Übungsdurchgang leichter fällt, die Daumen „zu finden“. Diese subjektive Erfahrung wurde in Studien zum Body-Scan wissenschaftlich verifiziert, die entsprechenden neuronalen Netzwerke werden durch jedes Üben enger geknüpft.

Übungen und Anregungen zur Durchführung ****

HAWA - Abenteuerreise in die Hände: Auch hier gilt es wieder, den Forschergeist zu wecken. Die Kinder sitzen aufrecht und schließen sanft die Augen. Kündigen Sie die Übung als „Abenteuerreise in die Hände“ an!

Die Übung beginnt mit der Wahrnehmung der Daumen und wechselt dann zu den kleinen Fingern, Ringfingern, Mittelfingern und – nach einer Pause – zu den Zeigefingern.

- „Spürt eure Daumen, erst den rechten, dann den linken. Stellt euch vor, die Daumen könnten atmen, nehmt das Pulsieren des Atems in den Daumen wahr, beim Einatmen scheinen die Daumen etwas größer zu werden, beim Ausatmen kleiner. Vielleicht habt ihr am Anfang Mühe, die Daumen überhaupt genau zu spüren. Versucht es einfach immer wieder!“
- Auf diese Weise gehen Sie mit den Schülerinnen und Schülern alle Finger durch. Bevor der Zeigefinger an der Reihe ist, lenken Sie die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler darauf, wie sich die „noch nicht beatmeten“ Zeigefinger anfühlen (gesprochen wird über die Wahrnehmung erst nach Beendigung der Übung).
- Nach diesem Hinweis werden dann auch die Zeigefinger in die Wahrnehmung genommen, danach die Handfläche, dann der Handrücken. Zum Schluss wird in beide Hände hineingespürt.

In dem der Übung folgenden Erfahrungsaustausch berichten die Kinder meist verblüfft über den Unterschied zwischen den „beatmeten Fingern“ und den Zeigefingern: „Die waren so klein, die haben darauf gewartet, dass sie auch beatmet werden. Die waren einsam verglichen mit den anderen.“

Hier drückt sich eine wichtige Beobachtung aus: Wir nehmen mit der Wahrnehmung und dem Atem direkt Kontakt mit dem Körper auf. Studien zeigen, dass die Temperatur in den mit Aufmerksamkeit versorgten Körperteilen steigt und die Durchblutung sich verstärkt.

Variationen

Wenn die Übung schon etabliert ist, können Sie noch folgende Vorschläge machen:

- Variation 1
„Diesmal stellt ihr euch eine ganz bestimmte Farbe vor, wenn ihr in die einzelnen Finger hineinspürt. Welche Farbe hat der Daumen?“
 Es werden Finger mit einer Farbe versehen – auch die Handfläche. Die Kinder können dann ihre eigene Hand nachzeichnen und die Finger ausmalen.
- Variation 2
„Hört genau hin! Jeder Finger sagt euch, was er an euch mag. Es ist immer ein ganz kurzer Satz.“
 Die Kinder können – wenn sie die Hände schon angemalt haben – in dasselbe Bild auf einem großen DIN-A-4-Blatt die freundlichen Sätze der Finger schreiben.

FUWA - Fuß-Scan

Beginnen Sie mit der Atemübung. Dann gehen Sie von den großen Zehen über die kleinen Zehen die Reihe durch. Anschließend holen Sie die Fußsohlen, dann die Fußrücken in die Wahrnehmung. Zunächst wird es sicher nicht gelingen, die einzelnen Zehen isoliert zu spüren. Aber mit der Zeit treten die Fußzehen immer gezielter in die Wahrnehmung.

Bei allen Achtsamkeitsübungen hängt die positive Wirksamkeit davon ab, dass sie – in den Unterricht integriert – zu einem ganz selbstverständlichen Teil des schulischen Alltags werden.

Also sagen Sie einfach mal im Unterricht: „Hey, lasst uns doch einmal eine HAWA oder eine FUWA dazwischenschalten!“

Anregung 4: Der magische Rückzugsort

Problemfeld

Sublime Leistungsanforderungen der Eltern oder Lehrerinnen und Lehrer, Rivalität mit Geschwistern, Vergleiche mit Mitschülerinnen und Mitschülern, Einflüsse der Medienwelt – das sind nur einige Aspekte, die dazu führen können, dass Kinder sich selbst mit inneren Abwertungen und unerreichbaren Idealvorstellungen unter Druck setzen.

Negative Selbsteinschätzung kann Stress auslösen, das wissen wir aus der Forschung. Aber es ist inzwischen vor allem aus Studien aus dem Bereich der Positiven Psychologie auch bekannt, dass die Kultivierung einer freundlichen Haltung zu sich selbst Stress lösen kann.

Ziele

Die Fähigkeit, sich selbst zu akzeptieren und bei einzelnen Situationen des Scheiterns oder Versagens nicht die eigene Person völlig infrage zu stellen, sollte kontinuierlich eingeübt werden.

Je tiefer dieses Wohlwollen sich selbst gegenüber gefestigt ist, desto eher wird der Weg bereitet für das Wohlwollen und die freundliche Zuwendung anderen gegenüber. Alles, was dazu dient, die Selbstbeobachtungsfähigkeit der Kinder auszubilden, kann und soll seinen Platz in der Schule haben.

Einführung

Die Übung „Der magische Rückzugsort“ ist eine gelenkte Fantasiereise, d.h. die Schüler und Schülerinnen bekommen einen Rahmen für ihre persönliche Ausgestaltung. Sie kreieren mit ihrer Vorstellungskraft einen sicheren Ort, den sie jederzeit gedanklich auch im Alltag und in Krisensituationen evozieren können.

Achten Sie darauf, lange Pausen zwischen den einzelnen Ansagen zu machen. Und auch hier gilt wieder wie bei allen gesprochenen Anleitungen:

Ihre ganz persönliche Note ist gefragt, deshalb dient auch dieser Text nur zur Anregung. Sie werden merken, wie Ihnen plötzlich Wendungen zufliegen und wie Sie sich selbst mit ihrer Vorstellung auch Ihren persönlichen magischen Rückzugsort entwickeln. Passen Sie den Text an die Altersstufe der Kinder an.

Übung und Anregungen zur Durchführung (Kopiervorlage M 10.2, S. 114/115)

Nach der Übung sollte – wie bei all den Achtsamkeitsübungen – ein Erfahrungsaustausch stattfinden.

Variationen

Die Kinder können ihren Lieblingsort malen und dann ihr Bild vor der Klasse genauer erläutern.

Information über Ausbildungen, Seminare, Pädagogische Tage (Auswahl)**AISCHU**

www.achtsamkeit-in-der-schule.de

Für wissenschaftliche Studien zu AISCHU siehe

www.achtsamkeit-in-der-schule.de/achtsamkeit/forschungsergebnisse.html

The Toolbox is you

www.achtsamkeit-osterloh.org

www.thetoolboxisyou.com

MBSR-Ausbildung

www.mbsr-verband.de/ausbildung.html

Literatur

- (1) Bauer, J. (2015): Selbststeuerung. Die Wiederentdeckung des freien Willens. München
- (2) Kabat-Zinn, J. (2011): Gesund durch Meditation. Das große Buch der Selbstheilung. München
- (3) Kabat-Zinn J. (2006): Zur Besinnung kommen. Freiburg im Breisgau
- (4) Kaltwasser, V. (2016): Praxisbuch Achtsamkeit in der Schule, Selbstregulation und Beziehungsfähigkeit als Basis von Bildung. Weinheim
- (5) Kaltwasser, V. (2008): Achtsamkeit in der Schule. Stille-Inseln im Unterricht: Entspannung und Konzentration. Weinheim & Basel
- (6) Mischel, W. (2014): The Marshmallow Test. München
- (7) Ott, U. (2010): Meditation für Skeptiker. Ein Neurowissenschaftler erklärt den Weg zum Selbst. München
- (8) Schaarschmidt, U. (2013): Lehrer*gesund*heit fördern, Schulen stärken. Weinheim
- (9) Sedlmeier, P. (2016): Die Kraft der Meditation. Was die Wissenschaft darüber weiß. Reinbek bei Hamburg
- (10) Zimmerman, M. & Spitz, C. & Schmidt, S. (2013): Achtsamkeit. Ein buddhistisches Konzept erobert die Wissenschaft – mit einem Beitrag S. H. des Dalai-Lama. Bern

Außerdem kann empfohlen werden:

- (11) Altner, N. & Sauer, S. (2013): Achtsamkeitspraxis als Gesundheitsressource für Lehrerinnen und Lehrer. In: Döring-Seipel, E. & Dauber, H. (Hg.): Kölner Reihe – Materialien zu Supervision und Beratung. Bd. 4: Was Lehrerinnen und Lehrer gesund hält. Empirische Ergebnisse zur Bedeutung psychosozialer Ressourcen im Lehrerberuf. Göttingen, Bristol, Conn., S. 45-53
- (12) Kaltwasser, V. (2015): Das Potential der Achtsamkeit in der Schule. In: Hölzel, B. & Brähler, Ch. (Hg.): Achtsamkeit mitten im Leben. München, S. 209-242
- (13) Kaltwasser, V., Kohls, N. & Sauer, S. (2014): Mindfulness in German Schools (AISCHU): A Specifically Tailored Training Program: Concept, Implementation and Empirical Results. In: Schmidt, S. & Walach, H. (Hg.): Meditation – Neuroscientific Approaches and Philosophical Implications. Studies in Neuroscience. Consciousness and Spirituality. Volume 2, New York, S. 381-404
- (14) Rechtschaffen, D. (2016): Die achtsame Schule. Achtsamkeit als Weg zu mehr Wohlbefinden für Lehrer und Schüler. Freiburg

(*) Der Text orientiert sich an der „Schatzkiste Achtsamsein mit Kindern“ aus dem NRW-Landesmodellprojekt „GIK – Gesundheit, Integration und Konzentration – Achtsamkeit in der Schule“ sowie dem Buch „Achtsam mit Kindern leben“, beide von Nils Altner. Angeregt wurde die Übung von Prof. Jon Kabat-Zinn, University of Massachusetts Medical School. Dr. phil. Nils Altner forscht, unterrichtet und publiziert zu Achtsamkeit, Gesundheit und Entwicklung in Therapie, Prävention und Pädagogik an der Universität Duisburg-Essen. Er koordiniert das NRW-Landesmodellprojekt „GIK-Gesundheit, Integration, Konzentration, Achtsamkeit in der Schule“

Internet www.moment-mal.me, E-Mail: nils.altner@uni-due.de.

(**) Die Übungen sind nachzulesen in: Kaltwasser, V. (2016): Praxisbuch Achtsamkeit in der Schule, Weinheim, S. 114 ff. Veröffentlichung der Übungen in dem Baustein „Schulung der Körperwahrnehmung und des (Selbst)mitgefühls“ mit freundlicher Genehmigung des Beltz-Verlages.

(***) Siehe Kaltwasser, V. (2008/2013): Achtsamkeit in der Schule, Weinheim, S. 113.

(****) Die Übungen – leicht abgewandelt – sind nachzulesen in: Kaltwasser, V. (2016): Praxisbuch Achtsamkeit in der Schule, Weinheim, S. 177.

Achtsames Essen

M 10.1

Nimm dir eine Rosine, Weintraube oder eine andere Frucht. Bemerke die Gewohnheit, sie gleich in den Mund stecken zu wollen und halte dich zurück. Schau dir erst einmal an, was genau du da in den Hand hältst. Was siehst du? Welche Farben, Formen, Größe? Reflektiert die Oberfläche das Licht! Scheint das Licht hindurch?

Wie fühlt sich die Frucht zwischen deinen Fingern an? Glatt oder rau? Gibt sie nach, wenn du drückst? Welche Temperatur hat sie? Und welches Gewicht?

Wenn du sie ans Ohr hältst und leicht drückst, hörst du etwas? Wie riecht sie? Wie fühlt sie sich an den Lippen an? Wie zwischen den Zähnen, und wie, wenn du sie mit der Zunge berührst?

Noch nicht zubeißen! Beweg sie erst einmal eine Weile im oder am Mund hin und her. Was nimmst du wahr? Geschmack? Was schmeckst du im Vergleich zum Riechen? Temperatur? Oberfläche? Größe?

Fließt der Speichel schon? Dann bereite dich auf das Beißen vor: Schließ die Augen und spüre genau, wie deine Zähne die Frucht zerbeißen. Was bemerkst du beim Kauen? Wenn du die Frucht ganz geschluckt hast, was bleibt noch nach im Mund?

Im Anschluss können wir sammeln, was wir gerade alles anders gemacht haben als sonst und was du dabei empfunden hast. Habt ihr Lust, euer Essen immer mal wieder so achtsam und intensiv zu erleben? Vielleicht während einer regelmäßigen „Entdeckungsmahlzeit“?

Mein magischer Rückzugsort

Ihr sitzt wie gewohnt und merkt, wie ihr mit der Zeit immer leichter in einen Zustand der wachen Entspannung gleitet. Ihr spürt euren Atem, diesen treuen Freund. Wie schon gewohnt, setzt ihr euch aufrecht hin. Bei dieser Übung könnt ihr euch bequem anlehnen. Achtet darauf, dass ihr die Beine nicht übereinander geschlagen habt.

Spürt den Kontakt eures Körpers mit der Sitzfläche und mit der Lehne. Die Fußsohlen haben über die Schuhe Kontakt mit dem Boden. Dehnt eure Wahrnehmung nun auf den gesamten Körper aus. Wo bewegt der Atem euren Körper? Werdet euch eures Atems bewusst, ohne ihn zu verändern. Wendet euch diesem treuen Begleiter freundlich zu.

Der Atem begleitet euch unauffällig auf eurer inneren Reise, die heute zu einem ganz besonderen Ort führt, an den nur ihr gelangen könnt und der für euch eine ganz besondere Bedeutung erlangen wird. In eurer Fantasie ist alles möglich, lasst eure Vorstellungskraft los und freut euch an den inneren Bildern, die gleich in euch entstehen werden. Die Fantasiereise wird euch an einen Ort führen, der als Rückzugsort für euch bestimmt ist. Dort ist alles so, wie ihr es gerne habt. Es ist ein Ort, wo ihr euch rundum wohlfühlen werdet.

Jetzt bist du in einem ganz besonderen Kino. Du siehst eine breite Kinoleinwand vor dir. Noch ist sie weiß und gleich wirst du darauf deinen Lieblingsort sehen. Du gestaltest deinen Rückzugsort, genau so, wie du ihn haben willst. Du kannst ein wenig herumprobieren. Wenn eine Berglandschaft entsteht und du doch lieber am Meer wärest, dann kannst du das einfach ändern. Stell dir dann eben einen weiten Sandstrand vor oder was auch immer du möchtest.

Du siehst alles genau vor dir, und jetzt passiert etwas Unglaubliches – du bist plötzlich an diesem Ort.

Schau dich um! Wo bist du?

Welche Farben siehst du? Welche Formen? Wie ist das Wetter? Welche Jahreszeit ist gerade?

Wie riecht es an deinem Lieblingsort?

Wie fühlt sich der Boden an, auf dem du stehst?

Achte auch auf das kleinste Detail. Schau dich um und nimm alles wahr. Jetzt siehst du vor dir einen einladenden Sitzplatz. Einen Ruheplatz, an dem du es dir bequem machen kannst.

Wo ist der Sitzplatz? Vielleicht auf der Terrasse eines Hauses oder an deinem Lieblingsbach?

Du bist der Architekt deiner Wohlfühloase.

Wie sieht die Sitzgelegenheit aus? Schau sie dir ganz genau an! Dann nimmst du Platz und spürst, wie angenehm es sich anfühlt. Schau dich nun von deinem Platz aus um. Vielleicht siehst du da einen kleinen Tisch, auf dem dein Lieblingsgetränk steht.

Mache es dir jetzt an deinem magischen Ort bequem und lass, alles was du siehst, auf dich wirken.
Dein Körper fühlt sich angenehm entspannt und zugleich kraftvoll an.
Du merkst, wie du sanft lächelst und wie dieses Lächeln auch in deinem Körper zu spüren ist.

Es fehlt dir nichts. Alltagsorgen und Befürchtungen sind von dir abgefallen und es breitet sich ein sanftes Gefühl der Zufriedenheit aus. Es ist alles gut so, wie es ist. Du spürst ein Vertrauen in die Welt und in dich selbst. Du akzeptierst dich, so wie du bist, und der magische Ort macht es dir leicht, dieses Wohlgefühl auszukosten. Dein Inneres spiegelt sich im Äußeren.
Genieße dieses Gefühl, dich voll und ganz so anzunehmen, wie du bist. Vielleicht spürst du, wie gut es tut, sich selbst freundlich zu begegnen.

Wie könnte dein Lieblingsort aussehen?

Wo ist dein Lieblingsort?

An einem weiten Sandstrand, auf den die Wellen mit einem leisen Plätschern sanft auflaufen?

Oder an einem munter sprudelnden Flüsschen?

Oder auf dem Gipfel eines Berges mit einer grandiosen Aussicht?

Oder auf einer duftenden, bunten Blumenwiese?

Oder anderswo?

Gib dir Zeit! Lass alle Bilder, die entstehen, auf dich wirken und wähle dann aus, was dir am meisten entspricht.

Koste dieses Gefühl der Zufriedenheit einmal so richtig aus. du musst nichts tun.

Einfach da sein. Dein Wert bemisst sich nicht danach, was du kannst oder welche Ziele du erreichst. Du bist liebenswert genau so, wie du bist.

Merke dir diesen Ort und das Gefühl, das er bei dir auslöst.

Du kannst jetzt den rechten kleinen Finger von den Fingern der linken Hand leicht berühren lassen. So verbindet dein Körpergedächtnis dieses zufriedene Gefühl mit dieser Berührung. Immer wenn du im Alltag, merkst, dass du streng mit dir umgehst oder dass du dich viel zu sehr kritisierst, kannst du durch diese Berührung das Gefühl der Zufriedenheit wieder hervorrufen. Immer wenn du an diesen Ort zurückkehren willst, steht dir diese Erinnerung zu Verfügung.

Bleibe noch ein wenig an diesem wunderbaren Ort. Du hast die Augen geschlossen. Zaubere ein Lächeln auf dein Gesicht und spüre, wie ein zufriedenes Gefühl in deinen Körper fließt.

Jetzt machst du dich zum Aufwachen bereit. Du siehst deinen Ort nun auf der Kinoleinwand. Dann verblasst das Bild. Der Vorhang zieht sich zu und du bist wieder in deinem Klassenraum. Räkele dich ein wenig und dann bist du wieder ganz wach.

Die Übung wurde leicht verändert, eine Variation ist nachzulesen in: Kaltwasser, V. (2016): Praxisbuch Achtsamkeit in der Schule, Weinheim, S. 192 ff. Mit freundlicher Genehmigung des Beltz-Verlages.

Baustein 11:

Achtsame Pädagogische Begleitung von Kindern mit Fluchthintergrund in der Grundschule

Problemfeld Heterogenität

Kinder mit Fluchthintergrund kommen aktuell mehrheitlich aus Ländern, in denen Krieg bzw. Bürgerkrieg herrscht und auch aus Ländern mit schwierigen wirtschaftlichen Bedingungen und politisch instabilen Verhältnissen. An vielen Grundschulen findet sich eine größere Zahl von Kindern mit Flucht- und Migrationshintergrund aus ganz verschiedenen Herkunftsländern, so dass eine individualisierte Form der sprachlichen Förderung und pädagogischen Begleitung notwendig wird. Zum Teil kommen manche acht- bis neunjährige Mädchen und Jungen ohne jede vorschulische oder schulische Erfahrung in die deutsche Grundschule. Anja Wildermann¹⁰ spricht in diesem Zusammenhang von vier Prinzipien für den Anfangsunterricht mit heterogenen Gruppen:

- Sprachförderung
- soziokultureller Zugang
- Stolpersteine der deutschen Sprache
- Aufbau und Sicherung eines Grundwortschatzes

Je nach den Lernvoraussetzungen und den bereits erworbenen Sprachkompetenzen müssen die Grundschulen jedes einzelne Kind in allen vier Bereichen individuell betrachten und die passenden pädagogischen und unterrichtlichen Entscheidungen treffen.

Das Wissen um die in den Herkunftsländern gemachten Schulerfahrungen ermöglicht den Lehrerinnen und Lehrern eine realistischere Einschätzung der Lernvoraussetzungen der Kinder und erhöht das Verstehen von auftretenden Lernschwierigkeiten. Um Förderinhalte, -zeiträume und -schwerpunkte auf den Weg bringen zu können, sollten die verantwortlichen Lehrerinnen und Lehrer somit zu Beginn der Förderung die wesentlichen Lebens- und Lernvoraussetzungen der Kinder konkret schriftlich festhalten (siehe Kopiervorlage M 11.1, S. 122).

Problemfeld Fluchttraumata

Kinder mit Fluchthintergrund haben oftmals sehr belastende Erfahrungen vor und auf der Flucht machen müssen. Krieg, Bürgerkrieg und Flucht treffen die Kinder stets auf intensive Weise im Kern ihrer Persönlichkeit. Ob ein Kind, das zu Beginn des Schulbesuchs eine Zeitlang nicht spricht und keinen Kontakt mit Lehrkräften und anderen Kindern aufnimmt, dies „nur“ aus sprachlichen Gründen tut, oder weil es von Krieg und Flucht traumatisiert ist, bleibt oftmals lange unklar. Der Anteil traumatisierter Kinder wird aber wohl eher unterschätzt. UNICEF veröffentlichte im September 2017 einen Bericht (siehe Süddeutsche Zeitung vom 12.9.2017) über Gewalt und Ausbeutung von Kindern auf Fluchtwegen. Auf der Mittelmeerroute erleben demnach 77 Prozent aller Minderjährigen Gewalt, Ausbeutung und Praktiken, die mit Menschenhandel vergleichbar sind.

Grundschullehrkräfte müssen daher davon ausgehen, dass ein großer Teil der geflüchteten Kinder traumatisiert ist. Es gibt Hilfsangebote für Lehrerinnen und Lehrer auf Bundes- und Landesebene, wie zum Beispiel das Bundesprogramm „Willkommen bei Freunden – Bündnisse für junge Flüchtlinge“ – ein gemeinsames Programm der Deutschen Kinder- und

Jugendstiftung und des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Auch Verbände wie der Bundesverband für Kindertagespflege geben Anregungen und Empfehlungen für eine Traumapädagogik. Zum Stichwort „Traumapädagogik für Kinder“ finden sich im Internet Informationsplattformen und Literaturangebote, die viele Anregungen für die Arbeit an der Schule geben können. In diesem Artikel kann nur ein erster pädagogisch-beobachtender Zugang zur Thematik aus der Sicht der Grundschulpädagogik angeboten werden. Wesentlich ist, dass die Lehrerinnen und Lehrer jene Menschen sind, die für die geflüchteten Kinder eine vertrauensvolle, gesicherte und verlässliche Lern- und Lebensumgebung für einen bestimmten Tagesabschnitt anbieten können.

Was versteht man genau unter Fluchttraumata? Die internationale Klassifikation der Krankheiten (ICD) definiert die Posttraumatische Belastungsstörung (PTBS – ICD-10 F43.1) als eine oft verzögerte Reaktion auf ein Ereignis, welches mit außergewöhnlichen Bedrohungen oder einer katastrophartigen Erfahrung einherging und das bei fast jedem eine tiefe Verzweiflung hervorrufen kann. Ein Trauma im Zusammenhang mit Krieg und Flucht geht auf ein überwältigendes, lebensbedrohliches, furchtbares und ängstigendes Widerfahrnis zurück, das außerhalb des normalen menschlichen Erfahrungsbereichs liegt. Kinder mit PTBS reagieren oft mit Rückzug, Verstummen, Verweigerung von Kontaktaufnahme oder auch aggressiv und mit einem großen Bedürfnis nach Aufmerksamkeit. Auch Kopf- oder Bauchschmerzen, Schlaflosigkeit, Alpträume und Bettnässen können auf Traumata hindeuten.

Manche Therapeuten berichten auch von Trauma-Ursachen, die sich nicht direkt auf ein schreckliches Kriegserlebnis oder eine Gewaltanwendung beziehen, sondern schlicht auf eine Erkrankung oder den Verlust eines Elternteils, der bisher immer Stabilität und Sicherheit auch in kriegerischer oder gewalttätiger Umgebung vermittelt hat. Alle folgenden Anregungen zum Umgang mit traumatisierten Kindern können aus der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer nur pädagogisch begründet, nicht jedoch therapeutisch gedacht werden. Pädagogisches Wissen und mitfühlende Aufmerksamkeit können die Lehrerinnen und Lehrer leiten. Für therapeutische Maßnahmen müssen entsprechend Fachleute herangezogen werden.

Problemfeld mündlicher Spracherwerb

Es gibt für alle DaZ-Kinder in der Grundschule typische Stolpersteine und Schwierigkeiten beim mündlichen Spracherwerb. Sie umfassen den Erwerb von morphologischen Formen, Funktionen und Flexionen des Verbs, Formen der Nomen, Umgang mit Funktionswörtern (Präpositionen, Konjunktionen, Adverbien, Pronomen) sowie den korrekten Gebrauch von Grammatik, Syntax, Alltags- und Fachwortschatz. Jeuk⁴ beschreibt diese Stolperstellen ausführlich und stellt eine Fehleranalyse (ebd. 74) im Bereich Grammatik für die Klassenstufen 1/2 vor, welche besonders auch für Kinder mit Fluchthintergrund geeignet ist. Wesentlich ist ein kontinuierlicher Kontakt mit und eine kontinuierliche Anwendung der Deutschen Sprache.

Problemfeld basale Alphabetisierung

Ein Teil der Kinder mit Fluchthintergrund im Alter von sechs bis neun Jahren sind in ihrer Herkunftssprache wenig oder nicht alphabetisiert. In diesem Zusammenhang entstehen für die Kinder mit Fluchthintergrund Probleme in zwei Bereichen:

- a) Sie müssen alle Stolpersteine und Schwierigkeiten des Alphabetisierungsprozesses bewältigen, die grundsätzlich für alle Kinder (auch deutschsprachige) beobachtbar sind. Schröder-Lenzen⁷ beschreibt diese Schwierigkeiten auf drei Ebenen. Auf der ersten Ebene geht es um die passende Aneignung der Phonem-Graphem-Zuordnung und die nötigen Syntheseleistungen. Auf der zweiten Ebene geht es um eine schnelle Worterfassung, die visuelle, phonologische, semantische, orthografische

und sprachstrukturierende Elemente umfasst. Und die dritte Ebene umfasst die Satz- und Textrepräsentation. Auf allen drei Ebenen gibt es komplexe Lernherausforderungen, die auch vielen deutschsprachigen Kindern immer wieder für eine gewisse Zeit große Mühe bereiten.

- b) Kinder mit Fluchthintergrund haben noch weitere, durch den DaZ-Status bedingte Schwierigkeiten und Stolpersteine zu bewältigen. Jeuk und Schäfer³ verweisen zu Recht auf die Bedeutung der jeweils aktuellen Lebenswelt der Kinder und auf den Zusammenhang von Schriftaneignung bei Mehrsprachigkeit hin.

Die zweisprachige Alphabetisierung kann Hilfe und Problem gleichzeitig sein. Zum einen können Lernende durch den Vergleich von Erstsprache und Zweitsprache die jeweiligen Prinzipien leichter verstehen und einordnen, zum anderen müssen sie zwei Strukturen beherrschen und die deutschen Sprachstrukturen automatisieren. Hier muss auch auf die Auswirkung von Lernhürden auf Motivation und Anstrengungsbereitschaft hingewiesen werden. Kinder mit Fluchthintergrund müssen hier oft besonders förderdiagnostisch beobachtet, vor Überforderung geschützt und mit passgenauen Lernangeboten unterstützt werden. Ziel ist die Ermöglichung von vielfältigen Lernerfolgen. Dies stützt zentral Lernmotivation und Lerneranstrengung.

Die vielen verschiedenen Sprachen generieren unterschiedliche Stolperstellen beim Deutschlernen. Bisher gab es kaum Möglichkeiten, diese Schwierigkeiten in den verschiedenen Sprachsystemen als Lehrerin und Lehrer zu verstehen. Nunmehr gibt es dafür das hilfreiche Buch „Das mehrsprachige Klassenzimmer“. Krifka u.a.⁵ haben für 29 Sprachen kontrastiv typische Schwierigkeiten für die jeweiligen Deutschlernenden zusammengestellt, so dass man sich als Lehrerin und Lehrer ohne großen zeitlichen Aufwand schnell einen Überblick verschaffen kann, welche spezifischen Schwierigkeiten sich für eine bestimmte Sprache beim Deutschlernen ergeben können.

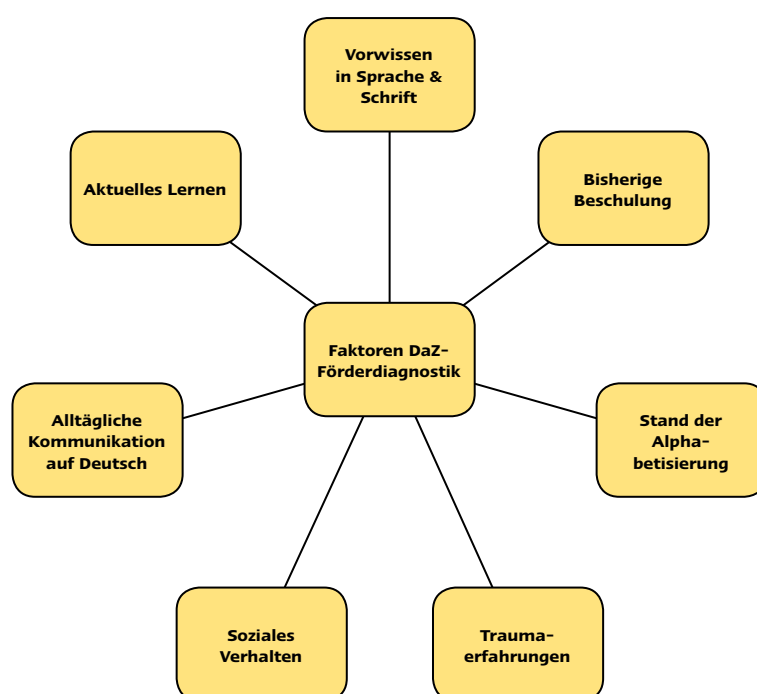
Im Detail beginnen die großen Lernprobleme mit den oft erheblichen phonologischen Unterschieden zwischen Herkunfts- und Zweitsprache. Zum Beispiel kennt das Deutsche bis zu 23 Vokalformen (bezieht man kurz und lang gesprochene Vokale mit ein), das Arabische aber nur sechs. Zudem gibt es im Deutschen dreierlei Schwa-Laute, dazu Diphthonge und Umlaute. Die Zahl der weiteren Hürden beim Sprachverstehen und beim Lese- und Schreiblernprozess ist hoch (zum Beispiel Aussprache und Schreibweise von st, sp, ng, ie, ieh, ch, mm, nn etc.) und bedeutet, dass die meisten Kinder mit Fluchterfahrung für den Lernstoff der Grundschule viel mehr und spezifische Förderunterstützung benötigen als muttersprachlich aufgewachsene Kinder. Grießhaber und Heilmann¹ bieten für den mündlichen wie schriftlichen Spracherwerb mit einer Syntaxprofilanalyse und mit differenzierten Förderangeboten eine gute und linguistisch strukturierte Hilfestellung für DaZ-Kinder.

Ziele

- Erstellung einer pädagogischen Anamnese zu den bisherigen Lebens- und Lernbedingungen des Kindes mit Fluchthintergrund zu Beginn des Schulbesuches (siehe Kopiervorlage M 11.1, S. 122)
- Erstellung eines sozialemotionalen Screenings – auch als verstehende pädagogische Beobachtungsgrundlage bei Traumafolgen (siehe Kopiervorlage M 11.3, S. 124 und 125)
- Gestaltung einer sicheren, kindgemäßen, beruhigenden und sprachlernorientierten Klassen- und Schulumgebung (siehe Kopiervorlage M 11.3, S. 124 und 125)

Pädagogische Erstanamnese und sozialemotionales Screening (Kopiervorlage M 11.1 und M 11.2, S. 122 f.)

Aus der Perspektive der Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache – spezifisch für Kinder mit Fluchthintergrund – stehen die Schulen vor komplexen Herausforderungen, die nicht nur sprachliche, sondern auch viele pädagogische und psychologische Aspekte umfassen. Förderdiagnostisch^{4,8} sollten folgende Faktoren in den Blick genommen werden.



Im Folgenden werden die einzelnen Beobachtungsanregungen beschrieben und der entsprechende Beobachtungs- und Informationsbogen vorgestellt.

Pädagogische Erstanamnese – Basisinformationen (Kopiervorlage M 11.1, S. 122)

Zu Beginn des Schulbesuchs sollten Basisinformationen in Form einer pädagogischen Anamnese zusammengestellt werden wie Name, Alter, Herkunftsland, Muttersprache oder Herkunftsdialekt, Länge des Schulbesuchs im Herkunftsland, Alphabetisierungsstand, Schrift- und Schreibkenntnisse (Schriftart), Besuchsdauer in einer deutschen Kindertagesstätte etc. Diese Daten sind hilfreich, weil sie Aufschluss geben über wesentliche Lernvoraussetzungen für das Erlernen von Deutsch als Zweitsprache. Sprachexperten für Deutsch als Zweitsprache gehen davon aus, dass Alphabetisierungs Kompetenzen in der Erstsprache helfen, die phonetischen, grafemischen, syntaktischen und grammatischen Strukturen der Zweitsprache besser nachvollziehen zu können. Im Grunde scheint zu gelten, dass je intensiver ein Kind schriftsprachliche Vorerfahrungen mitbringt, desto leichter fällt es ihm, sich

die Zweitsprache anzueignen. Andersherum bedeutet dies, dass ohne Alphabetisierungs-kompetenzen in der Herkunftssprache die Alphabetisierung in der deutschen Sprache entsprechend schwieriger und langwieriger werden kann (Kopiervorlage M 11.1).^{4,6}

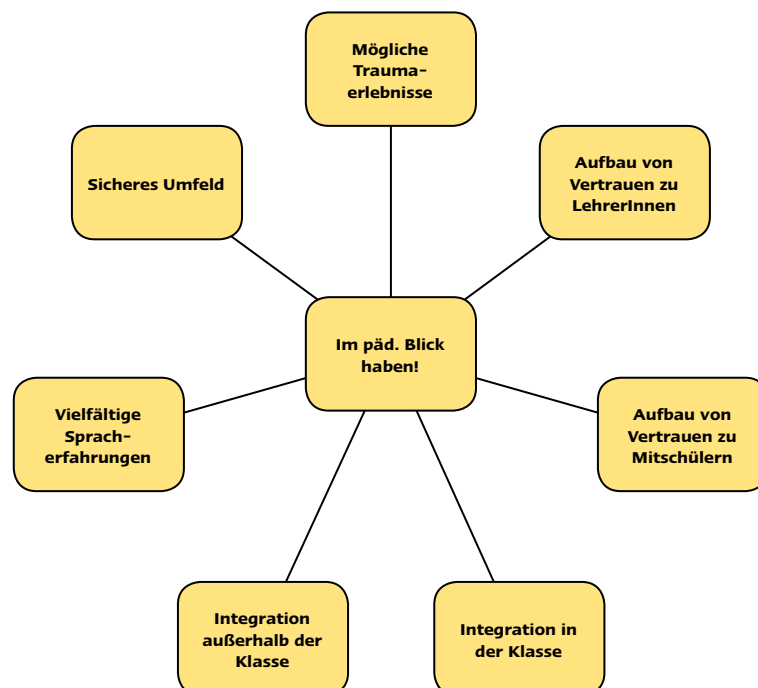
Psychologische, motivationale und sozial-kommunikative Beobachtungen (Kopiervorlage M 11.2, S. 123)

Möglichst bald nach der Einschulung sollten psychologische, motivationale und sozialkommunikative Kontexte (inklusive Trauma-Erfahrungen) beobachtet und erfasst werden. Deutsch als Zweitsprache lernen Kinder dann am schnellsten, wenn sie sich in der Klasse und an der Schule wohlfühlen, vielfältigen natürlichen Kontakt zur Deutschen Sprache (in und außerhalb der Schule) haben und damit in der Folge die nötige Lernmotivation sowie Anstrengungsbereitschaft entwickeln können (M 11.2).

Gestaltung einer sicheren, kindgemäßen, beruhigenden und sprachlernorientierten Klassen- und Schulumgebung (Kopiervorlage M 11.3, S. 124/125)

Kinder mit aktuellem Flucht- oder Migrationshintergrund befinden sich in einer Lebenssituation, die völlig neu ist. Alles hat sich verändert. Mehr Kinder als vermutet bringen sehr belastende traumatische Erlebnisse mit. Daher sollten Lehrerinnen und Lehrer zu Beginn der Einschulung die Möglichkeit einer posttraumatischen Belastungsstörung pädagogisch in Betracht ziehen. Kinder mit aktuellen Fluchterfahrungen brauchen

- eine Umgebung, in der sie sich sicher fühlen
- eine Umgebung, in der sie Kind sein können
- eine Umgebung, in der sie zu einer inneren Ruhe und zu kindlicher Fröhlichkeit kommen können
- eine Umgebung, in der sie vertrauensvolle Kontakte und Beziehungen zu Lehrerinnen und Lehrern sowie zu anderen Kindern nachhaltig aufbauen können
- eine Umgebung, in der sie möglichst schnell in Deutsch als Zweitsprache gute Fortschritte machen können



Literatur

- (1) Griebhaber, W. (Hg.) & Heilmann, B. (2015): Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule. Diagnostik & Förderung – leicht gemacht. Stuttgart
- (2) Günther, H. (2011): Sprache als Schlüssel zur Integration. Sprachförderung aus pädagogischer Sicht. Weinheim und Basel
- (3) Jeuk, S. & Schäfer, J. (2013): Schriftsprache erwerben. Didaktik für die Grundschule. Berlin
- (4) Jeuk, S. (2015): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung. 3. Auflage, Stuttgart
- (5) Krifka, M. u. a. (Hg.) (2014): Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler. Berlin/Heidelberg
- (6) Roche, J. (2016): Deutschunterricht mit Flüchtlingen. Grundlagen und Konzepte. Tübingen
- (7) Schröder-Lenzen, A. (2009): Schriftspracherwerb und Unterricht. 3. Auflage, Wiesbaden
- (8) Sigel, R. (2017): Ausgewählte Diagnose- und Förderansätze für DaZ-Kinder in der 1. und 2. Klasse. In: Sigel, R./Inckemann, E. (Hg.): Diagnose und Förderung von Kindern mit Zuwanderungshintergrund im Sprach- und Schriftspracherwerb. Theorien, Konzeptionen und Methoden in den Jahrgangsstufen 1 und 2 der Grundschule. München, S. 199-216
- (9) Wildemann, A. & Rathmann, C. (2015a): Deutsch als Zweitsprache. Sprachlicher Anfangsunterricht Band 4. Oberursel
- (10) Wildemann, A. (2015b): Heterogenität im Sprachlichen Anfangsunterricht. Von der Diagnose bis zur Unterrichtsgestaltung. Seelze

B 11

BAUSTEINE

Pädagogische Erstanamnese

(für Kinder mit Flucht- und Migrationshintergrund)

Empfehlung: Im Laufe der ersten 2–3 Wochen des Schulbesuchs erfassen!

Name des Kindes: _____ Datum: _____

Schule/Institution: _____

Protokollierende Lehrkraft: _____ Dolmetscher: _____

	Fragen	Informationen	
1	Wann ist das Kind geboren?		
2	Seit wann ist das Kind in Deutschland?		
3	Aus welchem Land kommt es?		
4	Welche Sprachen spricht das Kind?		
5	Wie lange hat das Kind im Herkunftsland die Schule besucht?		
6	Wie ist das Kind in der Muttersprache alphabetisiert?	gut <input type="checkbox"/>	ausreichend <input type="checkbox"/>
		wenig <input type="checkbox"/>	gar nicht <input type="checkbox"/>
7	Welche Schreibkenntnisse hat das Kind in der Herkunftsschrift? (Siehe evtl. auch Punkt 14.)	gut <input type="checkbox"/>	ausreichend <input type="checkbox"/>
		wenig <input type="checkbox"/>	gar keine <input type="checkbox"/>
8	Welche Kenntnisse hat das Kind in der lateinischen Schrift? (Siehe evtl. auch Punkt 14.)	gut <input type="checkbox"/>	ausreichend <input type="checkbox"/>
		wenig <input type="checkbox"/>	gar keine <input type="checkbox"/>
9	Wie kann das Kind auf Deutsch bereits kommunizieren?	gut <input type="checkbox"/>	ausreichend <input type="checkbox"/>
		wenig <input type="checkbox"/>	gar nicht <input type="checkbox"/>
10	Wie spricht das Kind mit dem Dolmetscher?	gut <input type="checkbox"/>	ausreichend <input type="checkbox"/>
		wenig <input type="checkbox"/>	gar nicht <input type="checkbox"/>
11	Nimmt das Kind Kontakt mit der Lehrkraft auf?	ja <input type="checkbox"/>	Hintergründe:
		manchmal <input type="checkbox"/>	
		nein <input type="checkbox"/>	
12	Kommuniziert/spielt das Kind bereits mit anderen Kindern aus der Klasse?	ja <input type="checkbox"/>	Hintergründe:
		manchmal <input type="checkbox"/>	
		nein <input type="checkbox"/>	
13	Wie verlief der Erstkontakt mit den Eltern?	gut <input type="checkbox"/>	Hintergründe:
		weniger gut <input type="checkbox"/>	
		kein Kontakt <input type="checkbox"/>	
14	Schreibversuche / Sonstige Beobachtungen / Sonstige Informationen		

Psychologische, motivationale und sozial-kommunikative Beobachtungen von Kindern mit Flucht- und Migrationserfahrung

(Erst nach einer angemessenen Eingewöhnungsphase durchführen!)

Datum/Zeitraum der Erfassung: _____

Aktuelle Schule/Aktueller Lernort: _____

Erfasst von: _____ Funktion: _____ Name des Kindes: _____

	Fragen	Information T1 (und Anmerkungen)	Information T2 (und Anmerkungen)
1	Zeigt das Kind Traumatisierungsanzeichen?	ja <input type="checkbox"/> teilweise <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/>	ja <input type="checkbox"/> teilweise <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/>
2	Zeigt das Kind bei direkter Ansprache Merkmale von Erstarren und Verstummen?	ja <input type="checkbox"/> teilweise <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/>	ja <input type="checkbox"/> teilweise <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/>
3	Verweigert das Kind jegliches Sprechen?	ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/>	ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/>
4	Kommuniziert das Kind nur mit einem bestimmten Erwachsenen?	ja <input type="checkbox"/> mit wem? nein <input type="checkbox"/>	ja <input type="checkbox"/> mit wem? nein <input type="checkbox"/>
5	Kommuniziert das Kind mit anderen Kindern?	sehr oft <input type="checkbox"/> häufig <input type="checkbox"/> ab und zu <input type="checkbox"/> selten/nie <input type="checkbox"/>	sehr oft <input type="checkbox"/> häufig <input type="checkbox"/> ab und zu <input type="checkbox"/> selten/nie <input type="checkbox"/>
6	Ist das Kind in der Regel im Schulalltag entspannt und fröhlich?	sehr oft <input type="checkbox"/> häufig <input type="checkbox"/> ab und zu <input type="checkbox"/> selten/nie <input type="checkbox"/>	sehr oft <input type="checkbox"/> häufig <input type="checkbox"/> ab und zu <input type="checkbox"/> selten/nie <input type="checkbox"/>
7	Hat das Kind mit Deutsch sprechenden Kindern in der Schule Kontakt?	sehr oft <input type="checkbox"/> häufig <input type="checkbox"/> ab und zu <input type="checkbox"/> selten/nie <input type="checkbox"/>	sehr oft <input type="checkbox"/> häufig <input type="checkbox"/> ab und zu <input type="checkbox"/> selten/nie <input type="checkbox"/>
8	Hat das Kind mit Deutsch sprechenden Kindern außerhalb der Schule Kontakt?	sehr oft <input type="checkbox"/> häufig <input type="checkbox"/> ab und zu <input type="checkbox"/> selten/nie <input type="checkbox"/>	sehr oft <input type="checkbox"/> häufig <input type="checkbox"/> ab und zu <input type="checkbox"/> selten/nie <input type="checkbox"/>
9	Spricht das Kind zu Hause mit Eltern oder Geschwistern auch auf Deutsch?	sehr oft <input type="checkbox"/> häufig <input type="checkbox"/> ab und zu <input type="checkbox"/> selten/nie <input type="checkbox"/>	sehr oft <input type="checkbox"/> häufig <input type="checkbox"/> ab und zu <input type="checkbox"/> selten/nie <input type="checkbox"/>
10	Ist das Kind motiviert, Deutsch zu lernen?	sehr oft <input type="checkbox"/> häufig <input type="checkbox"/> ab und zu <input type="checkbox"/> selten/nie <input type="checkbox"/>	sehr oft <input type="checkbox"/> häufig <input type="checkbox"/> ab und zu <input type="checkbox"/> selten/nie <input type="checkbox"/>
11	Zeigt das Kind beim Sprachlernen Anstrengungsbereitschaft?	sehr oft <input type="checkbox"/> häufig <input type="checkbox"/> ab und zu <input type="checkbox"/> selten/nie <input type="checkbox"/>	sehr oft <input type="checkbox"/> häufig <input type="checkbox"/> ab und zu <input type="checkbox"/> selten/nie <input type="checkbox"/>
12	Welche Lernunterstützung hat das Kind insgesamt (Förderkurse, Nachhilfe, Mentorenfamilie etc.)?	1. 2. 3.	1. 2. 3.

M 11.2

MATERIALBOGEN

Checkliste mit 16 Anregungen zur Gestaltung einer sicheren, kindgemäßen, beruhigenden und sprachlernorientierten Klassen- und Schulumgebung für Kinder mit aktuellen Fluchterfahrungen (Seite 1)

Datum/Zeitraum der Erfassung: _____

Aktuelle Schule/Aktueller Lernort: _____

Lehrer/in: _____ Name des Kindes: _____

	Anregungen für pädagogische Aktivitäten zu ...	Erfahrungen
1	... Willkommenskultur: Den Eltern einen freundlichen, offenen und regelmäßigen Kontakt anbieten. Im Bedarfsfall einen Dolmetscher einbinden.	
2	... Willkommenskultur: Das Kind am ersten Schultag willkommen heißen und einen guten Platz neben einem kontaktfreudigen Kind anbieten.	
3	... Willkommenskultur: Die Klasse informieren, was es bedeutet, als Kind auf der Flucht zu sein.	
4	... Kommunikationsanbahnung: Zwei bis drei geeignete Kinder in der Klasse fragen, ob sie Kontakt zum neuen Kind aufnehmen wollen. Tipps für Kontaktaufnahme bei fehlenden Deutschkenntnissen geben.	
5	... Kommunikationsanbahnung: Im Laufe der Zeit feste Kindermentoren für das neue Kind etablieren.	
6	... Kommunikationsanbahnung: gewährleisten, dass ein vertrauensvoller Kontakt zur Lehrkraft aufgebaut wird (unvermittelte Lehrerwechsel vermeiden). Dabei beim Kind angstbesetzte Situationen erkennen und vermeiden (zum Beispiel Feueralarm oder häufige Raumwechsel bei verschiedenen Förderpersonen).	
7	... Kommunikationsanbahnung: Präventiv Gespräche mit der Klasse führen, wie das neue Kind in der Pause, in der Partnerarbeit, bei Raumwechsel u.a.m. „an die Hand“ genommen werden kann. Sprachliche Probleme ansprechen und Lösungsmöglichkeiten suchen.	

Checkliste (Seite 2)

M 11.3

MATERIALBOGEN

	Anregungen für pädagogische Aktivitäten zu ...	Erfahrungen
8	... Trauma-Aufarbeitung: Das neue Kind beobachten, ob Mutismus auftritt, ob Kontakt zu Erwachsenen vermieden wird, ob Angstzustände erkennbar sind und bei Bedarf schulpyschologische Hilfe anfordern.	
9	... Trauma-Aufarbeitung: In den ersten Wochen beobachten, ob das Kind Offenheit, Fröhlichkeit und Kommunikationsfähigkeit entwickelt. Im Bedarfsfall Schulpyschologen und Kinderarzt einbinden.	
10	... Sprachförderung: Nach geeigneter Sprachstandserhebung (mündlich und schriftlich) die nötige individuell abgestimmte Wortschatzarbeit auf den Weg bringen.	
11	... Sprachförderung: Individuell abgestimmten Sprachlernförderplan für die nächsten drei Monate erstellen und mit allen betroffenen Förderpersonen kommunizieren.	
12	... Sprachförderung: Zum Beispiel über Karteikarten die Möglichkeit gewährleisten, dass der Grundwortschatz nachhaltig geübt und wiederholt werden kann.	
13	... Sprachförderung: Geeignete Kinder in der Partnerarbeit neben das neue Kind setzen und Tipps für sinnvolle Kommunikation vermitteln und einüben.	
14	... Sprachförderung: Spielkontakte am Nachmittag im Hort, in der Mittagsbetreuung oder in einer deutschsprachigen Mentorenfamilie initiieren.	
15	... Sprachförderung: Zusätzliche Sprachförderung im und/oder nach dem Unterricht etablieren (durch Förderverein, Kommune, Elternbeirat etc.)	
16	... Sprachförderung: Etablierung einer vierteljährlichen Team-Fallbesprechung zur Einschätzung der Entwicklung des Kindes und für weitere abgestimmte Fördermaßnahmen (alle am Kind beteiligten Förderpersonen einbeziehen).	

Baustein 12:

Kollegiale Fallbesprechung

Problemfeld

Lehrerinnen und Lehrer werden im Laufe ihrer Ausbildung und ihrer Erfahrung methodisch und didaktisch vielfältig geschult. Weniger ausgebildet sind sie in »Krisenmanagement«. Obwohl Lehrerinnen und Lehrer nahezu täglich mit Krisen- und Konfliktsituationen konfrontiert werden, fehlt es ihnen häufig an Hintergrundwissen darüber, wie Konflikte entstehen und wie sie zu bearbeiten sind.

Lösungsansatz

Die Kollegiale Fallbesprechung ist ein erster Schritt zur qualifizierten Anwendung von weitergehenden Möglichkeiten der professionellen Konfliktbearbeitung wie zum Beispiel Konfliktmoderation und klientenzentrierte Gesprächsführung, Balintarbeit, Supervision und Kollegiale Supervision¹. Im Anhang (siehe Seite 130 f.) dieses Bausteines finden Sie kurze Erläuterungen dieser Fachbegriffe.

Kollegiale Gespräche sind Bestandteil eines professionellen Verständnisses der Lehrerrolle. Der Austausch von Erfahrungen, wie z.B. Rat suchen, Informationen beschaffen, trägt dazu bei, eigene Kompetenzen zu erweitern.

Die Kollegiale Fallbesprechung ist ein problemorientiertes Gespräch, das – anders als die oft beiläufig geführten kollegialen Gespräche über Unterrichts- und Schulprobleme – erprobte Regeln einhält.

Ziele

Die Kollegiale Fallbesprechung zielt darauf, das eigene Verhalten im Umgang mit Schülerinnen und Schülern, Eltern und Kolleginnen/Kollegen besser zu verstehen.

Dazu gehören unter anderem:

- Eigenwahrnehmung in angemessenem Umfang
- Fremdwahrnehmung in angemessenem Umfang
- Einsicht in die Dynamik von Konflikten
 - jeder Konflikt mit Personen hat zwei Anteile, den Anteil des anderen (z. B. der Schülerin/des Schülers) und den Eigenanteil
 - neben allgemeinen Konflikten gibt es »bestimmte« Konflikte mit »bestimmten« Personen
- Umgang mit Konflikten auf konstruktive Art und Weise
- Erfahrung, dass das Aussprechen und das Ansprechen eines Konflikts der erste Schritt zur Bearbeitung des Konflikts sein kann

Anwendungsbereich

Die Kollegiale Fallbesprechung setzt voraus, dass die Entscheidung, schulische Konflikte einer Kollegin oder einem Kollegen anzuvertrauen, als Chance gesehen wird, die unterstützen und entlasten kann. Dann ist diese Form der Kompetenzerweiterung für Lehrerinnen und Lehrer geeignet, in Krisen- und Konfliktsituationen (mit Schülerinnen oder Schülern, mit Kolleginnen oder Kollegen, mit Eltern oder mit Schulleiterinnen oder Schulleitern) Hilfe zu suchen.

Voraussetzungen

In der Regel ist das erste Gespräch entscheidend für den weiteren Verlauf einer Kollegialen Fallbesprechung. Im günstigsten Fall kann aus der ursprünglich einmalig angesetzten Fallbesprechung eine gegenseitige, schuljahresbegleitende Kollegiale Beratung werden. Das ist jedoch nur dann möglich, wenn das Gespräch von beiden als sinnvoll und bereichernd erlebt wird.

Für das Gespräch wird eine Kollegin/ein Kollege gewählt, zu der/zum dem man Vertrauen hat und welche man für kompetent im Umgang mit Schwierigkeiten hält.

Das Gespräch muss vertraulich sein.

Umsetzung

Die Kollegiale Fallbesprechung läuft nach einem vorgeschriebenen Ritual ab:

Aus der Sicht der Betroffenen:

- Der Betroffene stellt seinen Fall dar, ohne dass er dabei unterbrochen wird.

Aus der Sicht der Zuhörenden:

- Die Zuhörenden müssen sich gleichzeitig auf zwei Ebenen konzentrieren: Sie müssen sowohl auf den Inhalt als auch auf die eigenen Gefühle achten, die durch die Darstellung ausgelöst werden.
- Die Zuhörenden geben wieder, wie sie die Erzählerin/den Erzähler erlebt haben und was die Erzählung ausgelöst hat.
- Es werden keine Ratschläge erteilt.

Zeitrahmen

Zu Beginn des Gesprächs wird ein Zeitrahmen festgelegt.

Falldarstellung

Die Betroffenen beginnen, ihren Fall darzustellen, ohne dass sie dabei unterbrochen werden. Die Zuhörenden müssen sich gleichzeitig auf zwei Ebenen konzentrieren, und zwar sowohl auf den Inhalt als auch auf die eigenen Gefühle, die durch die Darstellung des Falles ausgelöst werden.

Beispiel

Beispiel für eine Falldarstellung:

Robert und Michael haben sich in der Pause gestritten. Robert wird von Michael geschubst, fällt hin und sein Anorak wird schmutzig. Er kommt zu mir gerannt und erzählt mir den Vorfall. Ich versuche das Problem zu klären, indem ich Michael bitte, zu Hause Bescheid zu sagen und die Reinigung zu bezahlen.

Einen Tag später bittet mich Michaels Vater um einen Sprechstundentermin.

Gleich zu Beginn des Gesprächs überfällt er mich mit folgender Bemerkung: »Ich glaube, dass Sie sich in der Auseinandersetzung mit den beiden Buben sehr unprofessionell verhalten haben!«

Ich merke, dass mich diese Äußerung wütend macht. Ich versuche, ihm meine Sicht darzustellen und begründe meine Entscheidung. Aber ich kann das Gespräch nicht mehr so souverän führen, wie ich das sonst von mir gewohnt bin. Ich verteidige und rechtfertige mich dauernd. Ich glaube, dass mich die Bezeichnung »unprofessionell« beeinträchtigt hat.

Der Vorfall beschäftigt mich den ganzen Nachmittag; es wurmt mich, dass dieser Vater mich so »blöd« angedredet hat. Ich muss mich wieder beruhigen. Was sagst du dazu?

Rückmeldung

Die Zuhörenden geben wieder, wie sie die Erzählerin/den Erzähler erlebt haben und was die Erzählung bei ihnen ausgelöst hat. Sie teilen der betroffenen Kollegin/dem betroffenen Kollegen ihre Gefühle, Einfälle, Phantasien und Assoziationen mit und geben zu verstehen, mit wem sie sich identifiziert haben.

Beispiel

Die Reaktion der Zuhörenden könnte zum Beispiel folgendermaßen ausfallen:

Ich kann mich gut in dich hineinversetzen. Ich kenne solche Eltern auch.

Wie schnell da jemand unsere Professionalität in Frage stellt.

Ich merke, dass mich das auch wütend macht. Aber ich wundere mich,

wie persönlich du das nimmst.

Ich kenne dich als kompetente Lehrerin. Dieser Vater hat doch gar keinen Einblick in deine

Arbeit. Es erstaunt mich, dass dir seine Einschätzung so nachhängt.

Du hast dich immer noch nicht beruhigt. Sogar jetzt merke ich, dass du Wut hast!

Was hat dich denn eigentlich so wütend gemacht?

Reflexion

Die Rückmeldungen des Zuhörenden ermöglichen Betroffenen, über einiges noch genauer nachzudenken:

- Warum reagieren andere in vergleichbaren Situationen gelassener als ich?
- Was hat mich in dieser Situation so irritiert und beeinträchtigt, dass ich mich diesem Vater nicht gewachsen gefühlt habe?
- Ich bin überzeugt, wenn der Vater ein anderes Wort als »unprofessionell« benutzt hätte, wäre die Unterredung anders verlaufen. Wie kommt es, dass dieses Wort eine derart starke Verunsicherung bei mir auslöst? Das möchte ich herausfinden.

Mögliche Konsequenzen

Wenn die Kollegiale Fallbesprechung, die hier idealtypisch dargestellt wurde, diesen Verlauf nimmt, gibt es für den Betroffenen mehrere Möglichkeiten, weitere Konsequenzen aus diesem Gespräch zu ziehen.

Erste Möglichkeit

»Das Gespräch hat mir gut getan. Ich werde in Zukunft darauf achten, wie es mir in vergleichbaren Situationen geht. Vielleicht werde ich dann wieder auf dich zukommen und dich um ein weiteres Gespräch bitten!«

In diesem Fall reicht das einmalige Gespräch – mit einer Option für weitere Gespräche – aus, um über die schwierige Situation selbst nachzudenken und um sich und die anderen besser wahrzunehmen.

Zweite Möglichkeit

»Ich merke, dass ich gut mit dir reden kann. Ich wünsche mir, dass wir häufiger über solche Themen sprechen. Deine Sichtweise bringt mich dazu, meine Reaktion zu überdenken.«

Hier wird die Fallbesprechung als so fruchtbar erlebt, dass weitere Gespräche (vielleicht sogar für beide) sinnvoll und bereichernd erscheinen.

Dritte Möglichkeit

»Ich fühle mich erleichtert und meine Wut ist geringer geworden. Aber ich ahne, dass der Konflikt tiefer liegende Ursachen hat. Ich bin froh, dass ich im Gespräch mit dir darauf gestoßen bin. Ich glaube, ich werde mir professionelle Hilfe suchen, um heraus zu finden, was mich derart irritiert hat!«

Hier wird die Beeinträchtigung der Lehrkraft, die den Fall darstellt, deutlich. Das Gespräch hat vielleicht den letzten Anstoß dazu gegeben, professionelle Hilfe in Anspruch zu nehmen.

Wichtig

Verhaltensveränderungen finden nur dann statt, wenn das Ergebnis des Gesprächs als sinnvoll erlebt wird, z. B.:

»Ich habe begriffen, dass es sich lohnt, etwas zu verändern, weil sich dadurch meine Berufszufriedenheit erhöht.«

Theoretischer Hintergrund

Im Zusammenhang mit der Kollegialen Fallbesprechung sollte das so genannte Übertragungsphänomen beachtet werden. Nach Ruth Cohn gehört das Wissen über und das Umgehen mit Übertragungsphänomenen zum »wesentlichen Handwerkszeug aller Pädagogen«². »Das Verstehen der ›Übertragung‹ ist daher einer der wichtigsten Beiträge für die praktische Pädagogik.«³ Man unterscheidet zwischen einer negativen und einer positiven Übertragung.

Die negative Übertragung

Das oben angeführte Beispiel hat viele Elemente einer negativen Übertragung. Wenn sich die Lehrkraft für die dritte Möglichkeit entscheidet (siehe oben), kann es sein, dass »Ahnungen« bestätigt werden.

Aussagen wie »... ich merke, dass mich diese Äußerung wahnsinnig wütend macht.« »Ich kann das Gespräch nicht mehr so souverän führen,...Es beschäftigt mich den ganzen Nachmittag; es wurmt mich, dass dieser Vater mich so blöd angedet hat...« sind Indizien für eine negative Übertragung.

»Negative Übertragung kann zum Ausdruck kommen als Hass, Wut, Feindseligkeit, Misstrauen, Abscheu, Abneigung, Widerwillen, Ressentiment, Bitterkeit, Neid, Missfallen, Verachtung, Ärger usw.«⁴

Die meisten Lehrerinnen und Lehrer, die das Phänomen der negativen Übertragung nicht zu durchschauen gelernt haben, reagieren – wie die Lehrerin im Beispiel – in einer solchen Situation spontan, ohne viel nachzudenken. Auffällig ist die starke, der Situation unangemessene und lang anhaltende emotionale Reaktion.

Im Zusammenhang mit der negativen Übertragung wehren sich Lehrkräfte vor allem gegen das unmögliche Verhalten des Schülers oder – in unserem Beispiel – des Vaters: »*Das brauche ich mir nicht bieten zu lassen!*« Übertragungsreaktionen zeichnen sich dadurch aus, dass auf »eine Person der Gegenwart (hier der Vater des Schülers) so reagiert (wird) als sei sie eine Person der Vergangenheit«⁵. Das Hauptmerkmal ist das Erleben von Gefühlen einer Person gegenüber, die zu dieser Person gar nicht passen und die sich in Wirklichkeit auf eine andere Person beziehen. Im Wesentlichen wird auf eine Person der Gegenwart (hier der Schüler-Vater) so reagiert, als sei sie eine Person in der Vergangenheit (vielleicht der eigene

Vater der Lehrerin). »Übertragung ist eine Wiederholung, eine Neuauflage, eine alte Objektbeziehung ... ein Irrtum in der Zeit.«⁶

Freud vergleicht das Ereignis einer Übertragung mit »einfachen Neudrucken, unveränderten Neuauflagen«⁷. Der unerledigte Konflikt mit der Person der Vergangenheit taucht immer wieder auf. Ihm wird mit einer traumwandlerischen Gefühlssicherheit so begegnet, dass es zu keiner Konfliktbearbeitung kommt; alle erlebten Enttäuschungen mit der Person der Vergangenheit wirken in dieser Situation mit. Jede neue Beziehung läuft daher so ab, wie man sie vielleicht als Kind mit dem eigenen Vater erlebt hat. Vergleichbare, ähnliche Situationen werden mit antizipierten Enttäuschungen verknüpft. Unangemessenheit, Intensität, Ambivalenz, Launenhaftigkeit und Zähigkeit sind die allgemeinen Kennzeichen von Übertragungsreaktionen.

Unabhängig von unserem geschilderten Beispiel wird offensichtlich, dass Übertragungsreaktionen das Lehrer-Schüler-Verhalten auch im Unterricht nicht nur beeinträchtigen können, sondern dass es zu unüberbrückbaren Schwierigkeiten kommen kann, die mit Enttäuschungen auf beiden Seiten verbunden sind.

Die positive Übertragung

»Der Ausdruck ›positive Übertragung‹ ist eine Abkürzung, um Übertragungsreaktionen zu beschreiben, die vorwiegend aus Liebe in irgendeiner ihrer Formen ... bestehen.«⁸

Eine positive Übertragung liegt z. B. vor, wenn ein Schüler gegenüber seinem Lehrer oder seiner Lehrerin ein außergewöhnlich intensives Zutrauen, Verliebtheit, Ergebenheit, Bewunderung, Vernarrtheit oder Ähnliches empfindet.

Diese Form von Übertragung ist normalerweise für eine Lehrerin oder einen Lehrer nicht zuletzt deshalb schwer zu durchschauen, weil Lehrende bestrebt sind, mit Schülerinnen und Schülern eine gute Lernatmosphäre zu schaffen. »Ich komme gut mit meinen Schülern aus!« - »Meine Schüler mögen mich!« Auch positive Elternkommentare tun gut: »Meine Tochter geht wieder gern in die Schule; sie mag ihren neuen Lehrer!« - »Seit Sie die Klasse haben, erkenne ich meinen Sohn nicht wieder!« - »Er schwört auf Sie; er vertraut Ihnen blind!«

Verständlicherweise hören es Lehrerinnen und Lehrer gerne, dass sich die Schülerinnen und Schüler wohl fühlen und dass die Eltern die pädagogischen Leistungen anerkennen.

Aber man sollte nicht übersehen, dass es sich auch um eine Übertragungsreaktion, um eine so genannte »Übertragungsliebe«, handeln könnte. Lehrkräfte sollten jede überschwängliche Form von Bewunderung oder Zuneigung hinterfragen. Die Betonung liegt auch hier – ähnlich wie bei der negativen Übertragung – auf der Unangemessenheit des Verhaltens.

Anhang

Erläuterung der Fachbegriffe

Konfliktmoderation

Mit mindestens 2 Personen (z. B. mit zwei Schülerinnen/Schülern) oder Parteien (z. B. mit Eltern) einen Konflikt bearbeiten. Die Konfliktmoderation wertet nicht, sie ist nicht parteiisch. In erster Linie spiegelt sie die Standpunkte, macht aufmerksam und achtet darauf, dass die verschiedenen Standpunkte klar »auf den Tisch gelegt« werden. Ziel ist nicht die Lösung, sondern die Bearbeitung des Konfliktes. Es soll herausgefunden werden, ob sich jeder mit dem konstruktiven Kompromiss identifizieren kann und ob die eigenen Vorstellungen wiederzufinden sind.

Klient-zentrierte Gesprächsführung

In Anlehnung an Carl Rogers versucht der Gesprächsführende (z. B. Lehrer) sich auf die Sprecherin/den Sprecher (z. B. Schüler, Kollegin, Schüler-Vater) einzulassen, um sich gemeinsam mit ihm an das Problem heranzutasten. Es geht nicht darum, Ratschläge zu erteilen oder Verhaltenstipps zu geben. Vielmehr soll die Sprecherin/der Sprecher durch die Art der Gesprächsführung zu eigenen Erkenntnissen und damit (vielleicht) zu Verhaltensveränderungen gelangen. Gesprächsführer werten nicht. Sie sehen sich als »Spiegel« der Sprecherin/des Sprechers.

Balint-Arbeit

Ausgehend von den Arbeiten des ungarischen Arztes Michael Balint, der in England lebte, wird Balint-Arbeit als eine angewandte psychoanalytische Methode gesehen, die sich in der beruflichen Fortbildung auf die Dynamik zwischenmenschlicher Beziehungen konzentriert, um Wirkzusammenhänge oder Krisen- und Konfliktsituationen (z. B. im Unterricht) zu »entschlüsseln«. Das geschieht in erster Linie an Fallbeispielen und läuft nach einem bestimmten Muster ab.

Supervision

Supervision beinhaltet einen Aspekt von Selbst-Erfahrung und damit den Anspruch auf Veränderung von Methode und Person. Es sind zwei verschiedene Formen der Supervision für Lehrerinnen und Lehrer vorstellbar: die Arbeit mit einer Gruppe, an der Lehrer und Lehrerinnen aus verschiedenen Schulen teilnehmen, und die Gruppenarbeit mit Lehrerinnen und Lehrern aus derselben Schule oder Schulstufe. Lehrerinnen und Lehrer aus derselben Schule tragen bewusst und unbewusst ihre Schumatmosphäre mit all den Konflikten, Problemen, Sorgen, aber auch mit all den schönen und angenehmen Erlebnissen in die Supervisions-Gruppe hinein. Auffällige Einzelthemen sind »Macht«, »Konkurrenz« und »Neid«. Lehrkräfte lernen systematisch, Seiten ihres Berufes anzuschauen und anzunehmen, die bisher ausgespart und abgewehrt wurden. Über die »Falldarstellung« als Rekonstruktion von nicht geglückten Abläufen im Umgang mit Schulkindern oder Kolleginnen und Kollegen findet eine »Neuaufgabe« des alten Geschehens statt, – nur mit dem Unterschied, diesmal gemeinsam auf »versteckte« Einflüsse zu achten, die damals den unbefriedigenden oder kränkenden Ablauf mit prägten. Ziel jeder Supervision ist es, dass sich die Teilnehmenden ihrer persönlichen und beruflichen Autonomie im Sinne einer Wahrnehmungserweiterung bewusst werden. Sie haben erfahren, dass es auch Krisen- und Konfliktsituationen im Beruf gibt, die aus der eigenen Lebensgeschichte »gespeist« werden. Aber sie können unterscheiden und daher akzeptieren, dass es auch reale Krisen- und Konfliktsituationen gibt, die als erwachsene Lehrkraft durchzustehen sind.

Kollegiale Supervision

Im Sinne des hier vertretenen Ansatzes baut die »Kollegiale Supervision« auf den Erfahrungen der Lehrer-Balint-Gruppe und den Erfahrungen der Supervisions-Gruppe auf. Wurden bisher schwerpunktartig personen- und organisationsabhängige Aspekte des Lehrberufs in den Mittelpunkt gestellt, so geht es jetzt mehr um die Vorbereitung zu einer selbstverantwortlichen, gegenseitigen Beratung und Unterstützung. Was mit der Selbst-Erfahrung und der Reflexion über das eigene Unterrichtsverhalten begonnen hatte, was als Erfahrungs- und Handlungskompetenz durch Supervision angestrebt wurde, könnte durch die Kollegiale Supervision systematisch im Sinne einer Verhaltensmodifikation fortgeführt und umgesetzt werden. Die eigentliche Arbeit wird in drei Abschnitte unterteilt: die Vorbereitung auf die gegenseitige Unterrichts-Beobachtung, die Unterrichts-Beobachtung als Kollegiale Supervision und die Reflexion in der Supervisions-Gruppe als Kontroll-Supervision.

Literatur

- (1) Huber, G. & Roth, J. (1999): Finden oder Suchen? Lernen in Zeiten der Ungewißheit. Schwangau
- Roth, J. (1995): Beratung während des ganzen Schuljahres – eine Chance. In: Schulmagazin (5 bis 10). 2/95. S. 52–57
- (2) Cohn, R. (1975): Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Stuttgart
- (3) Meng, H. (1969): Pädagogik und Psychoanalyse. In: Biermann, G. (Hg.): Handbuch der Kinderpsychotherapie, Band I, München. S. 64–94
- (4) Greenson, R. R. (1973): Technik und Praxis der Psychoanalyse. Stuttgart, S. 244
- (5) Freud, Sigmund (1972a): Die Übertragung. In: Gesammelte Werke, Band XI, 27. Vorlesung, 5. Aufl., Frankfurt/M. S. 447–465
- (6) Greenson, R. R. (1973): Technik und Praxis der Psychoanalyse. Stuttgart, S. 163
- (7) Freud, S. (1972b): Bruchstücke einer Hysterie-Analyse. In: Gesammelte Werke, Band V, 5. Aufl., Frankfurt/M. S. 161–286
- (8) Greenson, R. R. (1973): Technik und Praxis der Psychoanalyse. Stuttgart, S. 236



BZgA

**Bundeszentrale
für
gesundheitliche
Aufklärung**

ISBN 3-**933191**-85-8

Bundeszentrale für
gesundheitliche Aufklärung
Maarweg 149-161
50825 Köln