

Karl-Heinz Bittl

„Wert-schätzend“ erziehen

Werteerziehung in der Grundschule



Modellprojekt „Unsere Schule ...“

Soziale Schulqualität an Grundschulen – Schulinterne Evaluation, Fort- und Weiterbildung

Die Entwicklung und Durchführung des Modellprojektes wird gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und unterstützt und durchgeführt in den Ländern Bayern, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Saarland, Sachsen-Anhalt und Thüringen.

Karl-Heinz Bittl, Jahrgang 1956, ist Leiter des Europäischen Instituts Conflict-Culture-Cooperation. Er ist Dipl. Sozialpädagoge, Organisationsberater, Trainer, Supervisor und Coach mit Zusatzausbildungen in Transaktionsanalyse, Gestaltpädagogik und systemische Beratung. Seit über 25 Jahren ist er im Bereich Konfliktbearbeitung und interkulturelle Verständigung hauptberuflich tätig. Einer seiner Schwerpunkte sind internationale Ausbildungen und Weiterbildungen im Bereich Erwachsenenbildung und Beratung, ein anderer ist schulische Fortbildung und Organisationsentwicklung. Im Bereich Kindertagesstätte und Grundschule führt er seit 5 Jahren das Projekt „Lebenswelt: Konflikt“ für das Jugendamt der Stadt Nürnberg durch. Vor 3 Jahren initiierte er das Projekt: rootswork, bei dem es um Gewaltprävention und transkulturelles Lernen im Bereich Kindertagesstätte und Grundschule geht. In diesem Projekt entwickelte er Mitarbeiterfortbildungen und Elterntrainings. In den letzten Jahren schrieb er mehrere methodische Bücher zum Bereich Gewaltprävention und transkulturelles Lernen. Ein Projekt, das für die nächsten Jahre geplant ist, nennt sich „Raum für Werte“.

© Copyright 2005

Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung e.V., Göttingen
Alle Rechte vorbehalten

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Photokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Instituts für berufliche Bildung und Weiterbildung e.V. reproduziert, übersetzt oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Satz und Gestaltung: Delta GmbH, Göttingen

Wissenschaftliche und redaktionelle Leitung: Ulrich Geisler, Anne Niederdrenk, Wolfgang Muhs

255-0512 – 1. Auflage 2005

Inhaltsverzeichnis	Seite
1. Wie entstehen Werte?	5
1.1 Ängste und Bedürfnisse	6
1.2 Vom Bedürfnis zum Wert	18
1.3 Von den Bedürfnissen zu den Ängsten	22
2. WERTE – Konflikte sind auch Kultur-Konflikte	23
2.1 Die kulturelle Haut	27
2.2 Nationalkultur – Transkultur	34
2.3 Von der Kultur zur Struktur	37
3. Wie entwickeln sich Werte?	40
3.1 Moralische Urteilsfähigkeit – moralisches Handeln	41
3.2 Moralische Urteilsfähigkeit nach Lawrence Kohlberg	43
3.3 Moralisches Urteil in den Lebensphasen	44
3.4 Die Moral der Frau	49
3.5 Der kleine Unterschied	52
3.6 Die kindliche Entwicklung	55
4. Erziehung und Bildung von Werten – Säulen der Werteeziehung	69
4.1 Die eigene Erfahrung des Lernens	72
4.2 Der Gestaltpädagogische Ansatz	76
4.3 Wir lernen am Du – das dialogische Prinzip	79
4.4 Lernen durch die Sinne	81
4.5 Lernen ist natürlich menschlich	82
5. Bildung als Ziel der Schule	85
6. Wo findet Werteeziehung statt oder Räume für Werte schaffen	89
6.1 Räume für Werte	92
6.2 Im Kollegium	106
6.3 Elternarbeit	112
6.4 Achten auf Werte in der Raumgestaltung	115
6.5 Achten auf Werte im Jahreskreis	119
6.6 Thematisieren von Werten im Unterricht	121
6.7 Entdecken der Werte durch Geschichten, Bilderbücher und Bücher	122

7. Konflikte als Quelle der Werteerziehung	125
7.1 Die personale Seite eines Konfliktes	126
7.2 Die klassischen Konflikte in Schulklassen	131
7.3 Welche Werte wollen Sie bei Konflikten vermitteln?	133
7.4 Unterschiede wahrnehmen und in den Grenzen wahrnehmen lernen	139
7.5 Im Spiel Werte wahrnehmen	140
8. Einige Worte zum Ende	158
Anhang	161
Literaturliste	162
Einsendeaufgabe	184

1. **Wie entstehen Werte?**

„War das gut, was ich gemacht habe?“ fragt mich meine siebenjährige Tochter, nachdem sie in der ersten Klasse ein Bild ausmalen musste. Sie hat über die Ränder gewischt, die Farben waren zerlaufen und das ganze Bild war zerknittert. Ich erinnere mich an die Kunstwerke, die sie in der Vorschulzeit gemalt hat. Bilder voller Farbe. Zwar waren die Dimensionen nicht „in Ordnung“ und die Verhältnisse stimmten nicht, doch die Bilder dieser Vorschulzeit haben mir viel besser gefallen, als dieses genormte und ausgemalte Bild. Auch die Gesichter haben sich verändert. Heute müssen die Gesichter lachen. Meine zweite Tochter, gerade fünf geworden, malt noch ihre Gefühle, so wie sie es sich denkt. Traurigkeit und Wut gehören zu ihrem Ausdruck.

„War das gut, was ich gemacht habe?“ – Was möchte sie von mir hören. Will sie eine Bewertung? Will sie eine Meinung von mir? Will sie einen Vergleich?

Was ist, wenn ich sage: „Das gefällt mir nicht!“ oder „Für so einen Stumpsinn ist es ausreichend!“ oder „Was Du da gemalt hast, ist einfach super!“

Schon sind wir in dem Themenbereich der Werte. Was ist super oder schlecht? Nach welchem Wertsystem gehe ich vor? Was ist meine Orientierung und welche gebe ich an mein Kind weiter? Was ist der Wert, den das Kind für sich beansprucht?

Auf den folgenden Seiten versuche ich mit einem sozialpsychologischen Ansatz zu erklären, wie wir überhaupt zu Werten kommen. Sie werden überrascht sein, von welchen Annahmen ich ausgehe und zu welcher Sicht ich Sie einlade. Bleiben Sie überrascht und setzen Sie sich bitte damit auseinander. Das ist mir wichtig. Ich will in diesem Lehrbrief keinesfalls die alleinige Wahrheit verkünden, oder eine abstrakte Abhandlung schreiben. Ich möchte Sie einladen, mit mir diese Welt der Werte aus der Sicht des Kindes zu entdecken. Dabei werde ich Irrtümer begehen, die Sie aufdecken werden. Ich freue mich über Ihre Rückmeldung. Doch überlegen Sie zuerst, was Sie zum Wert eines Fehlers denken. Ist ein Fehler für Sie ein Versagen, oder ist er die Chance, um sich weiterzuentwickeln? Nun, wir werden zusammen diesen Weg gehen und ich lade Sie herzlich ein, sich mit mir auseinanderzusetzen.

1.1 Ängste und Bedürfnisse

In dem folgenden Teil möchte ich Sie zu einem kleinen Experiment einladen. Ich möchte mit Ihnen einen kleinen Ausflug in die menschliche Beziehung beginnen. In menschlichen Beziehungen erleben wir Bedürfnisse, Ängste, Gefühle (Emotionen) und Antriebe. Wir fühlen uns von anderen Menschen angezogen und manches Mal stört uns eine Verhaltensweise dermaßen, dass wir dieses Verhalten und häufig auch die Person als abstoßend empfinden.

In den folgenden Zeilen möchte ich Sie mit Ihren und meinen Ängsten in Verbindung bringen. Die Ängste sind ein wichtiger Wegweiser zu unseren Bedürfnissen. Auf diese möchte ich ebenfalls ausführlich eingehen, denn unsere Bedürfnisse werden durch das Kollektiv zur Grundlage für die Werte. Hier möchte ich Ihnen ein erstes Modell für den Umgang mit Wertekonflikten anbieten, das im Alltag vielleicht recht hilfreich sein kann.

Ängste

Ein „Haaaaah!“ laut und plötzlich gerufen, lässt uns zusammenzucken. Wir reagieren blitzschnell mit einem Wimpernschlag oder mit einem erstaunten Ausdruck. Sie haben eine alltägliche Eigenschaft unserer menschlichen Psyche erlebt: die Angst. Sie ist eine Emotion, die uns wie alle Emotionen zu einer bestimmten körperlichen Handlung zwingt. In unserer männlich ausgerichteten Kultur kennen wir sofort einen Wert, der sich dieser Angst gegenüberstellt: den Mut. Jemand der Angst hat, ist sehr schnell ein Feigling. Sicherlich tauchen bei Ihnen Bilder auf, die mit Schwäche oder Versagen zu tun haben. Wieso ist Angst zu haben kein Wert? Angst haben, ist etwas Notwendiges und Natürliches. Angstlosigkeit ein Ausdruck von Krankheit (Ensel 1984).

Angst ist ein innerpsychischer Vorgang, der uns mitteilt, dass wir gefährdet sind. Angst löst einen Reiz aus, der uns zu einem Handeln bringen soll. Es gibt hierzu die Realangst (Richter 1976, Ensel 1984) und die neurotische Angst.

Realangst beschreibt eine Angst, die uns vor real erlebbaren Konsequenzen warnt. Beispielsweise: Wenn wir unbedacht über die Straße gehen, könnten wir real von einem Auto überfahren werden.

Die neurotische Angst warnt uns vor Gefahren, die wir abgespeichert haben, ohne einen realen Bezug dazu zu haben. Beispielsweise: Was kann uns in einem Keller oder einem dunklen Wald wirklich geschehen? Neurotische Angst brauchen wir in den komplexen Bedrohungen, denen wir z. B. durch die Umweltzerstörung ausgesetzt sind. Die neurotische Angst kann uns vor einer lebensbedrohlichen Gefahr warnen. Sie bringt uns dazu, bei Sonnenschein Sonnencreme mit einem hohen Schutzfaktor zu benutzen, bei Smog nicht mehr Rad zu fahren, den Müll zu trennen, ein umweltfreundliches Auto zu fahren ...

In den folgenden Beschreibungen geht es also um Angst in diesem lebenserhaltenden Sinn. Wir nehmen etwas wahr und spüren eine „Angst“. Diese Angst weist auf etwas hin, auf einen Mangel oder die Gefahr einer Beschädigung. Wir können diese dann wahrnehmen und hören, oder wir leugnen sie und handeln dann trotz alledem aus dieser Angst heraus.

Überlegen Sie doch mal, welches Verhalten eines Menschen, dem Sie heute begegnet sind, hat Sie geärgert oder gar „abgestoßen“? Dabei meine ich nicht ein gravierend schlimmes Verhalten, sondern einfach eine alltägliche Wahrnehmung, die sie heute oder gestern erlebt haben. Welches Verhalten finden Sie?



.....

.....

.....

.....

.....

Was haben Sie sich aufgeschrieben? Ein *Verhalten* eines Menschen, das sie abgestoßen hat? Es ist erst einmal schwierig, ein wirkliches Verhalten zu finden. Wir sind in der Regel in der Bewertung gefangen. „Er ist unhöflich“ ist kein Verhalten, sondern eine Schlussfolgerung, die wir aus unserer Angst heraus ziehen. „Sie ist so langweilig“ ist ebenso kein Verhalten, sondern eine Zuschreibung, verursacht durch ein Verhalten und die bei uns ausgelöste Angst. „Mich stört nie etwas an einem anderen Menschen!“ zeugt eher von Angst als von echtem Wahrnehmen.

Wozu nun das Ganze? Ich möchte es Ihnen an einem Beispiel aufzeigen. Sie haben wahrscheinlich eine Eigenschaft aufgeschrieben. Doch überlegen Sie, was tut dieser Mensch, damit Sie ihn als „unfreundlich“ wahrnehmen. Oder ganz konkret auf diesen Text bezogen, vielleicht ärgere ich Sie mit der Annahme, dass Sie kein Verhalten, sondern eine Eigenschaft aufgeschrieben haben?

Hier haben Sie schon wahrnehmen können, was wir mit einem Verhalten, das in uns Angst erzeugt, machen: Wir interpretieren es mit den uns zur Verfügung stehenden Mitteln.

Am Beispiel von mir: Sie spüren wahrscheinlich, dass ich etwas voreilig über Ihre Reaktion ein Urteil fälle. Sie spüren vielleicht ein Gefälle in der Beziehung und denken sich, dass ich arrogant bin. Die dahinter liegenden Ängste, die Angst vor der Bewertung, dem Versagen, der Ablehnung Ihrer Meinung oder dem Urteil lässt Sie selbst ein Urteil fällen.

Sie haben somit ein Verhalten (= meine schriftlich geäußerte Annahme) wahrgenommen und selber eine Annahme gebildet. Mit dieser Annahme gehen Sie dann weiter an den Text heran. Zwischen der Wahrnehmung des Verhaltens und der Annahme haben Sie ein unbewusstes Signal empfangen. Dieses Signal entstand durch eine Angst.



Weitere Beispiele für ein Verhalten: Sie hat mich nicht begrüßt. Er hat mich angerempelt. Sein Blick weicht meinem aus. Sie spricht die ganze Zeit ohne irgendeinen Stopp. Er spricht in „man“-form ...

Dies sind Beispiele für die Annahmen: Sie ist unfreundlich, unhöflich, verletzlich, unehrlich; er schummelt, lügt, ist arrogant, ...

An meinem Beispiel:

Viele meiner Texte schreibe ich im Zug und soeben habe ich ein Verhalten erlebt, das mich überrascht und abgestoßen hat. Ich wollte auf meinen reservierten Platz. Dieser war überhäuft mit Gepäckstücken von dem daneben sitzenden jungen Mann. Als ich freundlich bat, er möge doch meinen Platz frei machen, erhielt ich die Aufforderung, ich solle mich doch wo anders hinsetzen. Der Zug war leider ziemlich voll.

Nehmen wir nur diese eine Bemerkung: „Können Sie sich nicht auf einen anderen Platz setzen!“ und die Weigerung, seine Gepäckstücke zu entfernen. Dieses offensichtliche Verhalten, eine Äußerung oder eine Geste, eine Körperhaltung und die Untätigkeit, wird von mir, dem Empfänger, sofort in einen Zusammenhang gebracht. Ich entwickle Annahmen, was wohl dahinter steht. Ich erlebe eine Angst, dass mein reservierter Platz nicht mehr sicher ist. Ich spüre einen Übergriff auf „meinen Platz“. Es ist fast wie eine Verletzung meines Terrains. Ich kann aber auch die Angst erleben, dass diese Person lieber jemand anderen hier sitzen hat, und dass er sich ein Bild von mir als dem älteren Menschen gemacht hat. Ich fühle mich abgeurteilt und bewertet.

Hinter diesen Ängsten kann ich Wünsche, ja Bedürfnisse entdecken. Wenn ich meine erste Angst vor Verletzung „meines Terrains“ nehme, so kann ich das Bedürfnis nach Sicherheit wahrnehmen. Ich möchte die Garantie für meinen Platz real wahrnehmen. Bei der zweiten Angst könnte das Bedürfnis nach Anerkennung eine sehr große Rolle spielen. Ich möchte anerkannt werden. Und damit verbunden Respekt vor meinem Alter oder auch Achtung vor mir als Mensch erhalten. Natürlich weiß ich nicht, was meinem Gegenüber durch den Kopf oder Bauch gegangen ist, als er diese Äußerung aussprach. Es kann auch sein, dass er gerade Grippe hatte, schlecht drauf war und mir mitteilen wollte, dass ich mich nicht anstecken soll. Es kann viele Gründe für dieses Verhalten geben. Ich kann sie erst durch Nachfragen herausfinden.

Ich möchte mit diesem Beispiel aufzeigen, dass wir, ehe wir uns versehen, bei der Frage nach dem Wert angelangt sind. Ich möchte Respekt und Achtung. Dies ist ein zwischenmenschlicher Wert, begründet auf dem Bedürfnis nach Anerkennung. Aus meiner kulturellen (kollektiven) Sicht erhalte ich diesen Respekt, indem dieser Mitfahrer selbstverständlich den Platz räumt und mir antwortet „Ja, bitte entschuldigen Sie, ich habe mich hier so breit gemacht ...“. Meinen Wert teile ich mit anderen Menschen. Er ist ein kollektiver Ausdruck eines individuellen Bedürfnisses.

Ein weiteres Beispiel:

Nora kam dieses Jahr in die Schule. Im Vorfeld der Einschulung wurde sie mit ihren Eltern zu einem „Spielenachmittag“ eingeladen. Der Vater hatte leider keine Zeit, so ging die Mutter mit der Tochter vom Kindergarten aus zu der Veranstaltung der Schule. Das „Spiel“ entpuppte sich als Test und im Anschluss wurde von den beiden Lehrkräften vor den versammelten Eltern und Kindern über die „Arbeitsmoral“ und das „zukünftige Leistungsverhalten“

der Kinder gesprochen. Es fielen Sätze wie: „Ihr Kind müsste mal in die Erziehungsberatung!“ oder „Haben Sie Ihr Kind beim Arzt nach ADHS untersuchen lassen?“ oder „Im Verhältnis zu den anderen Kindern ist Ihr Kind wirklich schon sehr weit!“

Die ersten Erfahrungen von Nora's Mutter mit der Regelschule waren für sie fast schon ein Trauma. Sie besprach sich mit ihrem Mann und rief den Schulleiter an. Die beiden verantwortlichen Lehrkräfte bekamen vom dem Schulleiter aufgetragen, sich mit den Eltern zu treffen und diese sehr gravierende Wahrnehmung zu besprechen. Die beiden Eltern trafen sich nun mit den Lehrkräften. Am Ende der Sitzung, in der die Lehrkräfte sich nur rechtfertigten und mit wenig Verständnis auf das Anliegen der Eltern reagierten, verabschiedeten sich die Parteien voneinander. Die Abschlussbemerkung der Lehrkraft gegenüber der Mutter: „Das nächste Mal schaffen Sie das bestimmt auch ohne Ihren Mann.“

Hoppla, werden Sie denken, da ist ja einiges schief gelaufen. Sie werden es für übertrieben halten. Was spüren Sie, wenn Sie diese Geschichte lesen?

Ich vermute Ärger, sei es auf die Lehrkräfte, auf die Eltern oder auf mich, der Sie mit einer solchen Geschichte konfrontiert. Gehen Sie bitte eine Schicht tiefer und spüren Sie sich in die Elternposition. Was haben die Eltern an Verhaltensweisen wahrgenommen und welche Ängste und Bedürfnisse sind hier aktiv gewesen?

Verhalten	Dahinter stehende Ängste	Dahinter stehende Bedürfnisse
Aus einem Spiel wurde ein Test.	Angst vor dem Unbekannten: Was wird getestet? Wie wird bewertet? Welche Konsequenzen hat dieser Test? Welche Kriterien der Auswertung gibt es?	Bedürfnis nach Orientierung: „Dies ist ein Test! Wir können damit ...“ „Unsere Kriterien für die Auswertung sind ...“
Vor den versammelten Kindern und Eltern wurde über die Kinder gesprochen.	Angst vor Urteil: Mein Kind wird abgewertet, ich werde als Erziehende abgewertet. Angst vor Verletzung: Die Bemerkungen gehen in meinen Privatbereich, ich kann mich nicht wehren. Angst vor Zwang: Ich werde gezwungen, mein Kind aus der Brille dieser beiden Lehrkräfte zu sehen.	Bedürfnis nach Sicherheit: Ich brauche einen geschützten Raum, in dem mir mitgeteilt wird, wie die Einschätzung der Lehrkräfte ist. Bedürfnis nach Anerkennung und Wertschätzung: Es wird gewürdigt, was das Kind kann und beschrieben, was es nicht kann. Bedürfnis nach Autonomie: Die eigene Meinung äußern zu können, eigene Beobachtungen einbringen zu können.
Die Mutter besprach sich mit Ihrem Mann.	Angst vor Ablehnung: Sie ist vielleicht zu sensibel, oder kennt das wirkliche Leben nicht.	Bedürfnis nach Liebe: Du bist mir wichtig. Deine Empfindung höre ich an und nehme sie ernst. Ich gebe Dir Halt und Trost.
Der Schulleiter trug den Lehrkräften dieses Gespräch auf.	Angst vor dem Unbekannten: Was können diese Eltern von uns wollen? Angst vor Zwang: Wieso müssen wir uns mit denen unterhalten? Es besteht doch keine Notwendigkeit?	Bedürfnis nach Orientierung: Der direkte Kontakt mit den Eltern wäre besser gewesen, um Gesprächsthemen zu klären, nicht der Weg über den Schulleiter. Bedürfnis nach Autonomie: Die Notwendigkeit des Gesprächs will aus eigener Einsicht entschieden werden.
Die Lehrkraft teilt am Ende der Sitzung mit, dass die Mutter es beim nächsten Mal auch ohne ihren Mann schaffen wird.	Angst vor Verletzung: Ein nicht erbetener Rat. Angst vor Urteil: Ich bin zu schwach, ich brauche meinen Mann für ein Eltern-Lehrergespräch. Angst vor dem Unbekannten: Sie als Mutter sind für mich eine berechenbare Größe.	Bedürfnis nach Sicherheit: Sie respektieren meine Grenzen. Bedürfnis nach Anerkennung: Mitteilung, dass dieses Gespräch auch für die Lehrkräfte konstruktiv und informativ war. Bedürfnis nach Orientierung: Was möchten Sie mir damit sagen?

Ich habe hier schon 5 soziale Grundängste aufgeführt:

- Angst vor Ablehnung
- Angst vor Bewertung und Urteil
- Angst vor dem Unbekannten
- Angst vor Verletzung
- Angst vor Zwang

Ich möchte noch eine Angst hinzufügen. Sie taucht in dem zwischenmenschlichen Bereich immer wieder auf und ist auch oft der Antrieb für sehr widersprüchliche Handlungen: Die Angst vor dem Tod, der Nichtexistenz. Wir erleben diese Angst in dem Bereich der Umweltbedrohungen, der Krankheiten, vor allem den chronischen der Kinder, oder ganz real, wenn ein Elternteil oder Geschwisterchen stirbt, wenn Kriege öffentlich diskutiert werden, oder wenn größere Katastrophen geschehen.

Ich möchte noch einmal zu meiner Eingangsfrage zurückkommen. „Habe ich das gut gemacht?“ ist eine Frage, die aus der Angst vor Urteil und Bewertung entsteht, in sich doch ebenso nach Anerkennung verlangt. Geht das überhaupt, Anerkennung zu geben, ohne in eine Bewertung zu fallen? Gewiss, es ist nur notwendig, dass ich den kleinen Unterschied wahrnehme. „Mir gefällt dieses Bild!“ ist anders als „Dieses Bild ist gut!“. Diese Ausdrucksformen haben zwei völlig verschiedene Dimensionen. Bei der Ersten teile ich meine Meinung mit, die aber nicht Allgemeingültigkeit hat. In der zweiten Bemerkung beziehe ich mich auf ein Kollektiv, das eine bestimmte Vorstellung von „gut“ und „schlecht“ hat. Somit entsteht ein Wert über gute und ungute Bilder.

Wir nehmen also etwas wahr – setzen es in unser Bezugssystem und erleben bei einem Defizit eine Angst, die uns wieder zu einem neuen Verhalten treibt. Wenn Angst uns darauf hinweist, dass etwas gefährdet ist, so ist es ein wichtiger Hinweis, dass ein Bedürfnis nicht erfüllt sein könnte. Ich möchte deswegen im nächsten Abschnitt auf Bedürfnisse eingehen.

Bedürfnisse

Gehen wir in dem Experiment ein Stückchen weiter. Stellen Sie sich eine Person vor, die Ihnen sympathisch ist. Machen Sie sich ein inneres Bild von dieser Person. Ich bitte Sie nun, einmal genau hinzusehen und herauszufinden, welches Verhalten Sie an dieser Person sympathisch finden. Was tut diese Person, damit Sie sie als anziehend wahrnehmen?



.....

.....

.....

.....

.....

Ich schreibe Ihnen wieder ein kleines Beispiel auf. Heute Morgen beriet ich eine Konferenz zur Gründung einer neuen Schule. Wir begannen mit einer Runde zum aktuellen Stand. Eine Teilnehmerin dieser Runde drückte ihren aktuellen Stand wie folgt aus: „Ich habe ein ziemliches Unbehagen gegenüber dem Verband, der diese Schule ins Leben rufen will. Ich habe den Eindruck, dass wir für die Zwecke des Verbandes benutzt werden und ich möchte nicht, dass meine Kinder ähnliches erfahren. Ich brauche Klarheit, was hinter der Bereitschaft des Vorstandes steht, diese Schule mit zu gründen.“ Dabei schaute sie die Verbandsvertreterin direkt an. Der Ton war ruhig und ich nahm in der Stimme Wohlwollen und Respekt wahr.

Ich hatte bei ihr den Eindruck, dass sie klar formulierte, um was es ihr ging. Ich erhielt eine Orientierung und zugleich erlebte ich auch eine Anerkennung gegenüber der Arbeit, die wir schon gemeinsam geleistet haben.

Sie sehen, wir erleben Menschen, die Bedürfnisse in uns befriedigen, als angenehm und sympathisch. Bedürfnisse wie Anerkennung oder Orientierung werden für mich durch klare Aussagen und einen bestimmten Grundton befriedigt. Diese Darlegung kann vielleicht für Sie nicht zutreffen. Für Sie kann es „besser“ sein, wenn die Dinge nicht beim Namen genannt werden. Es kann sogar das Empfinden von Bedrohung entstehen, also Angst auslösen. Doch lassen Sie sich einmal auf diese Sicht ein, so werden Sie eine Verbindung zwischen Bedürfnissen und Werten feststellen. Menschen, die auf unsere Bedürfnisse eingehen, handeln in einem uns vertrauten Werte-

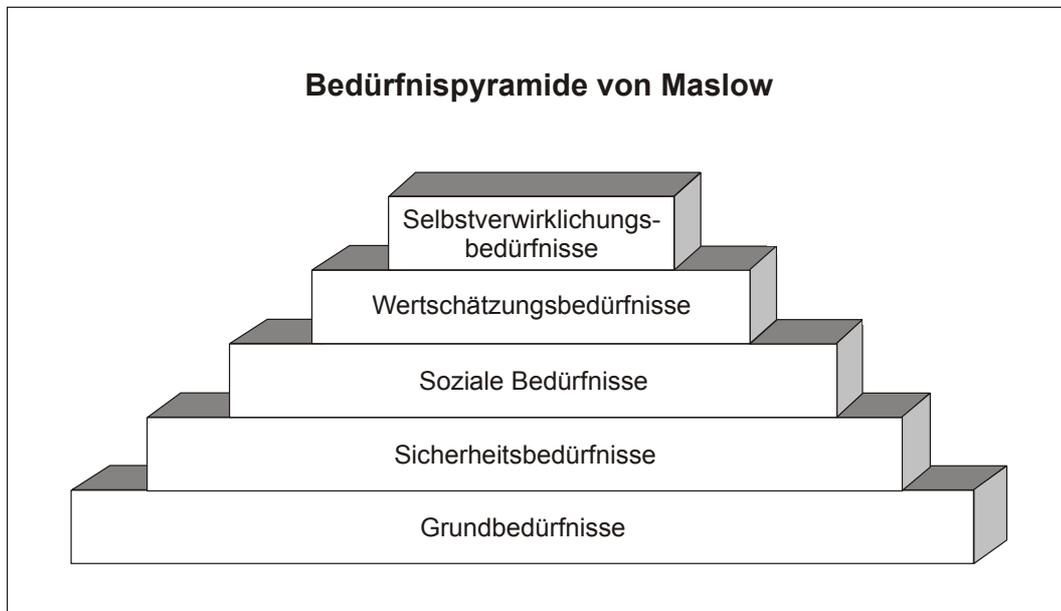
raster. Es gibt eine recht interessante Diskussion über den Zusammenhang von Werten und Bedürfnissen. Es ist ja so schwierig, sich auf Modelle der Bedürfnisse zu einigen, ja überhaupt festzustellen, welche Rolle menschliche Bedürfnisse im Zusammenleben spielen.

Was ist eigentlich ein Bedürfnis?

In der Psychologie finden wir zu diesem Thema sehr unterschiedliche Meinungen. Wenn ich den Begriff aus der behavioristischen Sicht betrachte, so sind Bedürfnisse „auf den Mangelzustand eines *biologischen Organismus* zurückzuführen, der ein bestimmtes Verhalten auslöst, das darauf ausgerichtet ist, den empfundenen Mangel zu beseitigen“. Wenn ich diesen Gedanken als gegeben betrachte, so würde ein Bedürfnis aus der Angst vor einem Mangel entstehen. Es würde bedeuten, dass wir gewissermaßen gezwungen sind, unser Bedürfnis, noch dazu in einer gewissen Ordnung, zu befriedigen. Das Verhalten im Bezug auf unsere Bedürfnisse müsste gezwungenermaßen aus dem Mangelempfinden ein Konkurrenzverhalten wecken. Nur, ist dies wirklich so? Ist Anerkennung bzw. Wertschätzung zu bekommen von einem Mangel geprägt? Oder ist es nicht so, dass wir davon unermesslich viel geben und nehmen könnten?

In der von Eric Berne entwickelten Transaktionsanalyse spricht man vom unerschöpflichen Reichtum und Hunger nach Zuwendung (Strokes). Durch Geben und Nehmen tauschen wir diese Zuwendungen aus und wachsen darin. In sozialen Systemen, die von dem Prinzip des Mangels ausgehen, wird die Zuwendung zur Mangelware. Wir erfinden immer mehr Tricks und Schlichen, um keine Zuwendung geben zu müssen. Ebenso suchen wir nach Methoden, wie wir Zuwendung erhalten, um sie speichern zu können. Das Ergebnis ist unsere fatale Realität. Zuwendungen werden nur noch dann verteilt, wenn es eine Person „verdient“ hat. Somit ist Zuwendung unmittelbar mit Leistungen verbunden – seien sie nun positiv oder negativ.

Um auf die oben gestellten Fragen zurück zu kommen: Im ersteren Sinn wäre die Bedürfnispyramide von Maslow berechtigt. Die Frage, die sich dabei aber stellt: Sind Bedürfnisse wirklich ein Bestreben, um einen Mangel zu beheben?



In Maslows fünf Stufen sind vier am Mangel orientiert. Die oberste Stufe: die *Selbstverwirklichungsbedürfnisse*, d.h. Entfaltung und Entwicklung der eigenen Person, entspricht einem positiv an sich selbst gerichteten Bedürfnis.

Eines ist klar, unsere Bedürfnisse richten sich an Menschen. Wir brauchen von und vor ihnen Sicherheit, von ihnen Wertschätzung, Nahrung, usw.

Mit einem solchen Bedürfnisansatz erklärt sich zwar eine biologische Verhaltensweise, jedoch nicht das Verhalten eines Menschen, der bewusst auf alle vier Grundbedürfnisse verzichtet und sich dabei selbst verwirklicht. In vielen Religionen, wie z. B. dem Buddhismus, dem Suffismus oder dem Christentum finden wir ausreichend Beispiele dafür. In den entsetzlichen Erfahrungen der Vernichtungslager des deutschen Nationalsozialismus gab es Menschen, die in unwürdigen Bedingungen eines KZ gezeigt haben, dass ihre Menschenwürde wichtiger ist, als Nahrung und Sicherheit.

Nehmen wir den Ansatz von Johan Galtung, der sich gegen jegliche Hierarchisierung von Bedürfnissen verwehrt. Er geht davon aus, dass Bedürfnisse auf der individuellen Ebene existieren, und ihre soziale Kontrolle und Anpassung sowie ihre Befriedigung vom Menschen selbst gesteuert werden. Er definiert vier universelle Bedürfnisklassen: das *Bedürfnis nach Sicherheit*,

das *Bedürfnis nach Wohlfahrt*, das *Bedürfnis nach Identität* und das *Bedürfnis nach Freiheit*.

Wir finden hier schon eine recht interessante Mischung von Bedürfnissen und Werten. Ein Bedürfnis nach Freiheit oder Wohlfahrt hat in sich schon eine werthafte Vorstellung. Galtungs Ansatz geht in diesem Sinn weiter, in dem er die Befriedigung dieser Bedürfnisklassen als die Grundmaxime für die Menschenrechte erklärt. Somit wird aus den Bedürfnissen ein geronnener Wert – das Recht.

In neuesten pädagogischen Veröffentlichungen finden wir noch einige Schriften, die sich mit den Bedürfnissen der Kinder auseinandersetzen. Ihr Bezugspunkt ist der entwickelte Erwachsene. Eine gesunde Entwicklung und ein problemloses Heranwachsen *des Kindes* in die Welt der Erwachsenen, kann durch die Erfüllung der kindlichen Grundbedürfnisse gewährleistet werden. T. Berry Brazelton und Stanley I. Greenspan benennen diese als:

- Das Bedürfnis nach beständigen liebevollen Beziehungen.
- Das Bedürfnis nach körperlicher Unversehrtheit, Sicherheit und Regulation.
- Das Bedürfnis nach Erfahrungen, die auf individuelle Unterschiede zugeschnitten sind.
- Das Bedürfnis nach entwicklungsgerechten Erfahrungen.
- Das Bedürfnis nach Grenzen und Strukturen.
- Das Bedürfnis nach stabilen, unterstützenden Gemeinschaften und nach kultureller Kontinuität.
- Das Bedürfnis nach einer sicheren Zukunft für die Menschheit.

Diese unterschiedlichen Ansätze haben hier schon einiges gemeinsam – sie sind nicht weit von Werten entfernt, die in einem menschlichen Miteinander eine Richtschnur sein sollten.

In dem von mir vorgestellten Ansatz haben wir als Menschen Bedürfnisse, **um zusammen zu leben und unsere Art zu erhalten**. Bedürfnisse haben einen individuellen Charakter, weil es um das persönliche Überleben geht. Sie sind aber ebenfalls auf das Kollektiv, auf den Anderen bezogen, weil wir nur in der Gruppe überleben können.

In der oben erzählten Geschichte im Rahmen des Schulgründungsteams finden wir das Bedürfnis nach Anerkennung, Sicherheit und Orientierung befriedigt. Das Gegenüber hat bei dieser Form der Kommunikation die Freiheit, eine andere Meinung zu haben, somit könnten wir das Bedürfnis nach Autonomie oder Freiheit als weiteres wichtiges Bedürfnis hinzuziehen.

Die Idee für diesen Bedürfnisansatz entstammt unterschiedlichen Ansätzen. Neben den oben schon aufgeführten Autoren, wie Johann Galtung, Erich Fromm, Marianne Gronnemeyer, Fritz Perls finden sich diese Gedanken bei Charles Rojzmann, Charles Macio u. a. wieder. Mein französischer Kollege, Hervé Ott, und ich fanden sie im Rahmen unserer Arbeit an Konflikten bestätigt und führten die unterschiedlichen Ansätze zusammen. Wir fanden sechs soziale Grundbedürfnisse heraus:

Das Bedürfnis nach:

- Liebe,
- Anerkennung,
- Sicherheit,
- Orientierung,
- Autonomie und
- Transzendenz.

1.2 Vom Bedürfnis zum Wert

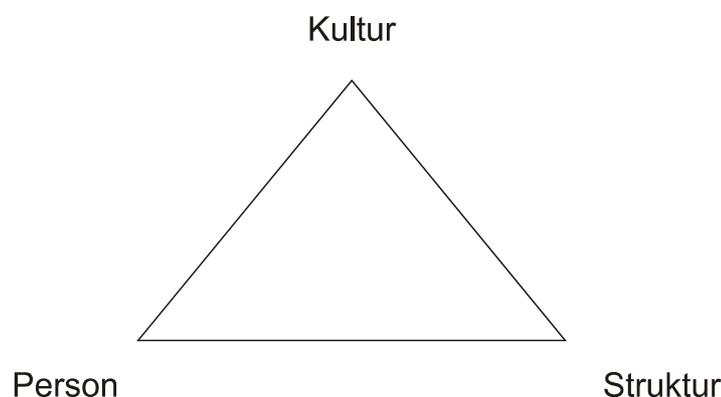
Die Bedürfnisse sind universell. Sie finden sie bei jedem Menschen überall auf der Welt. Sie haben keine Hierarchie, sondern trachten je nach Situation auf Befriedigung. Ich möchte diesen Ausgangspunkt als die „Personelle Komponente“ bezeichnen. Wir haben Bedürfnisse als **Person**.

Wir Menschen sind mit diesen Bedürfnissen an andere Menschen gebunden. Wir leben in **Strukturen**, Gesellschaftsformen wie Staat, Vereine, Familie oder einem Freundeskreis. Strukturen sind verbindlich durch Verträge. Andere Strukturen sind verbindlich durch unausgesprochene Vereinbarungen. Wieder andere sind unverbindlich, obwohl wir ihnen durch Geburt angehören.

In den Strukturen wird versucht, auf die „personalen“ Bedürfnisse einzugehen und ihnen einen „strukturellen“ Rahmen zu bieten. Nehmen wir einfach einmal die Bedürfnisse nach Sicherheit und Autonomie. Die Struktur des Staates gibt uns heute das Gesetz, in dem unsere Grenzen beschrieben werden. Wir erhalten Schutz vor Übergriffen und erfahren Einschränkung, wenn es um die Grenzen des Anderen geht.

Nehme ich nun eine dritte Dimension, die **Kultur**, hinzu, so finden wir hier die Werte wie Freiheit und Respekt, die für die Einführung dieser Gesetze maßgebend sind.

Wir erleben hier eine systemische Dreiecksbeziehung, die in einem direkten Verhältnis zueinander steht. Ich werde später noch einmal darauf eingehen.



Werte entstehen somit aus einer Vereinbarung zwischen einer Gruppe von Menschen. „Ein Wert, den keiner mit mir teilt – er mag mir noch so heilig sein –, ist den anderen eine Marotte“ (Hentig S.71).

Überprüfen Sie einmal, was Ihre „Kultur“ zum Bedürfnis der Anerkennung sagt.

Wie erhalten Sie Anerkennung in der Schule, zu Hause, im Freundeskreis?



Überlegen Sie mal, nach welcher Form der Anerkennung Sie verlangen. Wie unterschiedlich diese Gabe dann in der Familie, im Freundeskreis oder am Arbeitsplatz aussehen kann. Welche Grundsätze haben Sie zum Erhalten von Anerkennung?

.....

.....

.....

.....

.....

Sie werden merken, dass es, je nach Gruppe, akzeptiert wird, direkt Anerkennung einzufordern, oder dass Sie in einem anderen Zusammenhang diese Anerkennung nur erwarten, aber niemals direkt darüber reden dürfen. Es gibt auch Gruppen, bei denen Sie sich die Anerkennung verdienen müssen. Sie müssen eine bestimmte Leistung erbringen, dann sind Sie gut. Vielleicht erhalten Sie dann eine Medaille oder eine besondere Auszeichnung. Auch die Form und das Ritual sind unterschiedlich. Sie werden auch feststellen, dass Sie ganz persönlich eine Vorstellung haben, wie eine richtige Anerkennung auszusehen hat.

Eine nächste Frage: Wie geben Sie Anerkennung an Ihre Schüler?

Was muss ein/e SchülerIn leisten, um von Ihnen eine Anerkennung zu erhalten? Wie sieht diese aus? Was halten Sie von einem/einer SchülerIn, der/die von Ihnen eine Anerkennung einfordert? Welche Form der Anerkennung ist in einem Klassengefüge angebracht? Welche nicht? Ist eine Note eine Anerkennung?



.....

.....

.....

.....

.....

Der Wert, den wir aus dem Bedürfnis nach Anerkennung und Wertschätzung ableiten, ist Respekt, Lob, Belohnung oder die Würde des Menschen. Zur Würde des Menschen finden Sie Ausführungen im Grundgesetz und der europäischen Verfassung. Dies ist dann die Struktur.

Neben diesem strukturellen Rahmen hat jede Person eine Vielzahl von Rechtfertigungen, wie diese Würde auszusehen hat.

Werte sind aus den Bedürfnissen der Menschen entstanden. Bedürfnisse haben in den unterschiedlichsten Kollektiven (Gruppen) durch die Kultur verschiedene Stellenwerte. In der westlichen Welt erleben Sie Autonomie, deren Wert in der Umsetzung die Freiheit ist. Sie finden das Bedürfnis nach Sicherheit durch Schutz des Eigentums und der Unversehrtheit der Person verankert.

Die Strukturen, wie die Gesetze, haben in sich aber noch einmal eine „Wertigkeit“ in ihrer Bedeutung. Durch das Strafmaß erhalten einzelne Strukturelemente eine bestimmte „Wertigkeit“. Ein höheres Strafmaß wird eingesetzt, wenn der Verstoß gegen dieses Gesetz in unserer Gesellschaft als bedeutender geahndet wird.

Beispiel: Verschiedene Bedürfnisse

Man erzählt, ein Hund und ein Pferd waren befreundet. Der Hund sparte dem Pferd die besten Knochen auf, und das Pferd legt dem Hund die duftigsten Heubündel vor, und so wollte jeder dem anderen das Liebste tun, und so wurde keiner von beiden satt. Das gibt genau ein Elend noch zwischen sich nächsten Menschen wieder, vorab verschiedenen Geschlechts, wenn sie nicht aus ihrem eigenen Haus können, aber auch zwischen loser vertrauten. Bescheidener Anspruch an das gar allgemein, üblicherweise zum Guten Gereichte hilft freilich viel. Denn sieht man die Heubündel, den Abend, den Sonntag der meisten Menschen, so begreift man nicht, wie sie am Leben bleiben können. (Bloch, Spuren, S.22.)



Überlegen Sie einmal, wie viel Ärger oft entsteht, wenn einer das vermeintlich Gute tun will, es aber mit dem Anderen nicht abspricht.



.....

.....

.....

.....

.....

1.3 Von den Bedürfnissen zu den Ängsten

Den Bedürfnissen stehen sechs Ängste gegenüber. Wie oben schon aufgeführt, sind diese Ängste dazu da, um uns darauf aufmerksam zu machen, dass in diesem Bereich ein Mangel besteht. Hier wären wir bei einer wesentlichen Unterscheidung zu der herkömmlichen Beschreibung von Bedürfnissen. Ich lade Sie damit ein, Ihr Bedürfnis als einen grundlegenden Bedarf und nicht als Mangelsymptom zu betrachten. Mit dieser Betrachtung wird das Bedürfnis zu einem wichtigen Motor für das Leben und für die Wertebildung. Angst ist der Hinweis, dass die Bedürfnisse unbefriedigt bleiben könnten, und somit ein Mangel eintritt. In der unten stehenden Tabelle finden Sie nun die Bedürfnisse, den Bezugsrahmen, in dem sie immer wieder auftreten, sowie die Ängste, die in diesem Zusammenhang ausgelöst werden können.

Bedürfnis	Bezug	Angst
Liebe	Person, Körper, Sexualität	Verlassen werden, Ablehnung, Abtrennung
Anerkennung	Sache, Leistung, Arbeit, Tätigkeit	Versagen, Abwertung
Sicherheit	Territorium, Raum, Körper	Verletzung, Eindringen, Zerstören, Übergriff
Autonomie	Bewegungs- bzw. Entfaltungsmöglichkeit, Unterwerfung	Einschränkung, Zwang, Abhängigkeit
Orientierung	Richtung, Regeln, Gegenüber, Rahmen	Unbekanntes (Fremdes), Richtungslosigkeit, Fassungslosigkeit, Grenzenlosigkeit
Transzendenz, Kreativität	Innere Entfaltung, Lebensentwurf, Lebensgestaltung, Gesundheit, Entwicklung, Sinn	Sinnlosigkeit, Tod, Stillstand

2. WERTE – Konflikte sind auch Kultur-Konflikte

Welchen Weg können wir nun gehen, um zu den Werten zu gelangen?

„Werte sind immer alt, schon „da“, wenn man ihrer inne wird“ (Hentig 1999, S.69). Wie oben schon ausgeführt, sind sie grundlegend und begründen sich aus unseren Bedürfnissen. Werte haben sich im Laufe der menschlichen Entwicklung ständig verändert. Werte sind ein Kulturgut. Durch die Werte rechtfertigt ein bestimmtes Kollektiv das personale Verhalten wie die strukturellen Vereinbarungen.

Um zur Eingangsfrage zurückzukommen: Was ist für Sie ein Fehler?

Schreiben Sie bitte Ihre ersten Assoziationen nieder.



.....

.....

.....

.....

.....

Was haben Sie geschrieben? Fehler machen ist wichtig, aus Fehlern lernt man, Fehler sind nicht gut, Fehler sind ein Versagen, ein Makel, wer Fehler macht, hat schlechte Noten, ...

Was teilt Ihnen nun Ihre Kultur zum Fehler mit? Dürfen Fehler sein? Müssen sie geahndet werden? Braucht es das Urteil, um keine Fehler mehr zu machen? Braucht es Noten, die sich an gemachten Fehlern orientieren? Im Lehreralltag Ihrer Schule (der Struktur) sind Sie beauftragt, in einer gewissen Art und Weise mit den gemachten „Fehlern“ umzugehen. Aber immer wieder werden Sie entdecken, dass Ihre KollegInnen noch eine eigene „personale“ Sicht vom Fehler haben, und auch danach handeln.

Eine weitere Frage: Was fällt Ihnen zum Thema Unterschiede ein?



.....

.....

.....

.....

.....

Sind Unterschiede ein Reichtum oder ein Hindernis im Schulalltag? Können Sie überhaupt differenziert arbeiten, um die Unterschiede fruchtbar zu machen? Haben Sie die Möglichkeit, den Reichtum, der in der Vielfalt liegt, herauszuarbeiten? Oder sind Sie gezwungen, alle gleich zu behandeln, Ihnen gleiche Aufgaben zu stellen, den Kindern gleiche Bedingungen anzubieten, die den Unterschied nicht aufkommen lassen?

Hier haben wir sie wieder, die Dreiecksbeziehung: Unser Denken, Fühlen und Handeln auf der **personalen** Ebene (Fehler sind persönliches Versagen oder aus Fehlern lerne ich oder ich darf Fehler machen) wird legitimiert durch die **Kultur** (Fehler führen zu einer Katastrophe, nur Perfekt ist gut, nur Fehler prägen das Eigene), in der wir aufwachsen und in der wir leben. Die **Strukturen** (Notengebung, Unterstützung von Unterschieden, differenzierter Unterricht, Verfolgung von Andersartigen oder „lebensunwertem Leben“) geben unsere gesamten Rahmenbedingungen wie Arbeitsplatz, Gesetze, Räume, Zeit, wieder. Sie sind durch die Kultur als richtig oder falsch begründet. Aber alles gilt auch umgekehrt. Unsere persönlichen Befindlichkeiten prägen meine Kultur und die strukturellen Bedingungen prägen die Kultur meiner Umgebung.

Ich möchte hier auf die Bedeutung der Kultur in der Werteerziehung eingehen. Sie wird ja in diesem Zusammenhang immer wieder verwendet. Leit(d)kulturen sollen für die Menschen in einem Land verbindlich werden, so die Wünsche einiger Politiker. Ob sich diese Herren schon mal Gedanken über die eigenen Werte ihrer eigenen Kultur gemacht haben, sei dahin gestellt.

Wie funktioniert Kultur?

Kultur ist eine Präferenz, auf die wir wie selbstverständlich zurückgreifen. Ich lade Sie zu einem kleinen „Kulturtest“ ein.

Notieren Sie bitte hier Ihre drei Lieblingsgerichte:

.....

.....

.....



War das für Sie einfach? Ich möchte Sie nun bitten, diese drei Gerichte noch einmal mit der anderen Hand zu schreiben.

.....

.....

.....

Was fällt Ihnen auf? Welchen Unterschied stellen Sie fest? In der Regel ist die zweite Schrift krakeliger und Sie mussten sich „bemühen“. Manche Menschen müssen sich anders setzen, brauchen sogar einen anderen Stift.

Sie haben gemerkt: Ich habe Ihnen eine Aufgabe gegeben und Sie haben mit einer großen Selbstverständlichkeit die Hand benutzt, die Sie alltäglich benutzen. Sie haben nicht darüber nachgedacht, wie Sie schreiben sollten; welche Hand für diese Aufgabe die richtige ist. Sie haben es einfach gemacht.

So funktioniert Kultur. Wir haben uns ein Repertoire an Verhaltens-, Denk- und Fühlweisen zugelegt, auf die wir spontan zurückgreifen und die wir automatisch benutzen. Mit diesem Potential gehören wir zu einer Gruppe und werden auch von der Gruppe anerkannt, z. B. zur Gruppe der Rechtshänder. Im Alltag geschieht dies noch viel komplexer. Wir erkennen aus Sprache, Kleidung, Verhalten, ... eine Vertraut- bzw. Sicherheit, die es uns ermöglicht, ein Teil von dieser Gruppe zu werden.

Glücklicherweise können wir die andere Hand auch noch benutzen. Nur mit dieser anderen Seite müssen wir uns bemühen, und es wird ein Bemühen

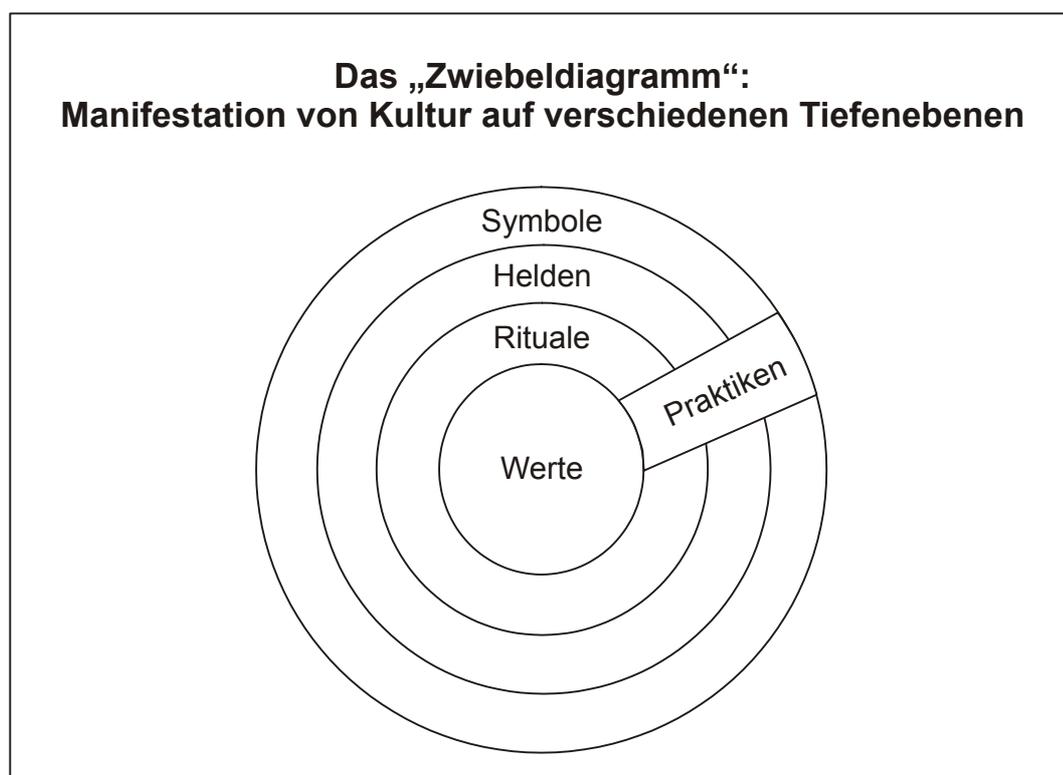
bleiben. Auch, wenn ein Mensch eine andere Sprache noch so gut kann, wird durch den Akzent erkennbar sein, woher er/sie kommt. Mit anderen Kulturen in Kontakt zu kommen, ist nicht selbstverständlich. Es ist ein Überschreiten von Gruppengrenzen und kostet Achtsamkeit und ist manches Mal recht anstrengend.

Aus diesem Bemühen und dieser Verunsicherung heraus, suchen wir gerne Stereotype. Im neueren interkulturellen Kontext werden diese Wahrnehmungen auch nationalen Kulturgruppen zugeordnet und als Kulturstandards benannt. Das Ziel dieser Benennungen ist die Orientierung in einer fremden Umgebung. Bestimmte Verhaltensweisen werden einer Kulturgruppe zugeschrieben, die häufig mit einer nationalen Struktur in Verbindung gebracht wird. Die Deutschen... Die Franzosen... Die Tschechen... usw.

Die Zuschreibung, was Deutsche, Franzosen, Türken oder ... ausmacht, sind in der Regel Übertragungen unserer Ängste, die aus einem bestimmten Verhalten heraus resultieren. Ich möchte Sie bitten, damit achtsam umzugehen. Nicht jeder Tscheche ist so wie er in einem Handbuch zur „kulturellen Verständigung“ beschrieben wird. Je klarer und wertfreier Sie mit Missverständnissen umgehen, desto einfacher kann darüber gesprochen werden.

2.1 Die kulturelle Haut

In den letzten Jahrzehnten wurde zu diesem Bereich sehr viel geforscht und geschrieben. Bekannte Forscher sind E.D. Hall, Hofstede, Trompenaar, Galtung, Lederach, Demorgon. Es wurde immer wieder der Versuch unternommen herauszufinden, ab wann wir an eine kulturelle Differenz stoßen. In meiner Arbeit verwendete ich lange Zeit das Erklärungsmodell von Hofstede und des darauf aufbauenden von Trompenaar. Sie gehen beide von einem Schichtenmodell aus. Bei Hofstede sind die Werte im Kern angelegt.



Quelle: Hofstede, Geert: Lokales Denken, globales Handeln, München 1997, S. 8.

Denken Sie bitte noch einmal zurück an das einleitende Kapitel. Ich habe Ihnen beschrieben, was im Kontakt zwischen Menschen vorkommt. Betrachten wir dies noch einmal aus der kulturellen Perspektive.

Wir begegnen einem Menschen:

Der erste Kontakt setzt sich aus dem zusammen, was wir sinnlich erleben. Wir sehen Kleidung, deren Farbe, die Farbe der Haut, die Frisur, die Form des Lachens, die Körperhaltung. Wir riechen bestimmte Parfums, einen

bestimmten Essensgeruch, erfahren, welcher Arbeit er/sie nachgeht ... Wir erkennen aus dem Verhalten, ob die Begrüßung für uns „normal“ ist oder fremd. Die erste Schicht setzt sich zusammen aus Symbolen, die äußerlich leicht erkennbar sind. Zu dieser Schicht gehören auch die Rituale, also die sichtbaren Verhaltensweisen, in unserem Sinn: Wie wird begrüßt? Wie werden Menschen angesprochen? Mit welcher Hand grüße ich?

Symbole – sind äußerer Ausdruck, Architektur, Kleidung, Musik, ... Sie haben zwar einen mystischen Ursprung, sind aber heute sekularisiert.	<i>Übertragen auf die Schulkultur:</i> Wie ist eine Schule gebaut? Wie ist die Bestuhlung eines Klassenzimmers? Wie ist die Pausenhofgestaltung? usw.
Rituale – sind vereinbarte Zeichen, Verhaltensweisen, die wir im zwischenmenschlichen Kontext verwenden, z. B. „Ist der Platz noch frei?“	Wie beginnt ein Unterricht? Wie sprechen Sie Schüler an? Wie wird mit dem Lehrstoff umgegangen?
Normen, Regeln, Gesetze	Schulordnung, Klassenregeln, Schulverfassung
Wertvorstellungen	Gedanken, Meinungsfreiheit, Zusammenarbeit, Wissen, Wahrheit, Würde des Menschen, Gerechtigkeit – Gleiche Chancen für alle
Kulturelle Grundannahmen: Hier geht es um sehr grundsätzliche Einstellungen, die uns durch unsere Kulturen vermittelt werden. Die Einstellungen sind in der Regel antagonistisch. Wir interpretieren mit unserer Grundannahme die benannten Werte.	Was ist wichtiger? Die Beziehung oder die Sache? Der Einzelne oder die Gruppe? Eine exakte Zeit (Digital) oder eine relative Zeit (Analog)? Die Macht horizontal oder vertikal wahrzunehmen? Sicherheit oder Spontanität?

Eine Schicht weiter finden wir unsere Normen und Werte, die uns mitteilen, dass dieses Denken, Fühlen und Handeln so in Ordnung sei. Wir finden Begründungen, die uns in der Regel erst einfallen, wenn wir das erwartete Verhalten nicht erleben.

Was denken Sie, wenn ein Mädchen (erste Klasse) mit ihrem Shirtkleid in die Schule kommt, es aber offensichtlich ist, dass sie keine Unterhose anhat? Wie nehmen Sie das Verhalten einer Mutter wahr, die Sie sofort vertraulich mit „Du“ anspricht?

Wenn wir dieses Verhalten mit dem oben beschriebenen Ansatz im Verhältnis von Ängsten und Bedürfnissen betrachten, so finden wir hier einen Filter, der ordnet und zuschreibt. Keiner kann sich dem entziehen, es sei denn, er ist völlig außerhalb einer Gruppe. Mit Hilfe der Werte haben wir ein kulturelles Bezugssystem. Die Normen sind die nach außen hin dargestellten Folgen dieser Werte.

In dem Kernbereich der Kultur finden wir dann die kulturellen Grundannahmen, die wir quasi mit der „Muttermilch“ aufgenommen haben. Diese „Grundannahmen“ sind wie selbstverständlich und vermitteln uns eine gewisse Orientierung für unser Leben. Um die Grundannahmen besser zu verstehen, werden sie in Gegensatzpaaren beschrieben. Diese Antagonismen bedeuten aber nicht, dass wir nur die eine oder andere Position haben. Wir sind selten an den äußeren Polen. Meist bewegen wir uns in den Mittelfeldern, haben aber doch einen Hang – eine Präferenz – in eine bestimmte Richtung. Wenn wir zum Beispiel zwei Grundannahmen in Beziehung setzen, ergeben sich nicht mehr nur Skalen, sondern Felder, auf denen wir uns bewegen. Je nach den strukturellen Einflüssen sind wir dann verstärkt in dieser Ecke, oder in einer Anderen. Ich möchte hier ein paar Beispiele herausgreifen.

Aufgabenorientierung versus Beziehungsorientierung

Kommen wir zurück zu unserem Fehler. Wie Sie oben gemerkt haben, gibt es sehr unterschiedliche Einstellungen zu einem Fehler bzw. zu Unterschieden. Die kulturellen Grundannahmen vermitteln Ihnen eine Einstellung, die Sie gar nicht in Frage stellen. Nehmen Sie mal ein Kind in der zweiten Klasse. Ich nenne sie Sarah. Sarah singt gerne und laut. Sie liebt die Musik ihrer Heimat und kann jetzt schon viele Lieder auswendig. Nach Ihrer Wahrnehmung singt Sarah aber falsch und vor allem singt sie an Orten, an denen ihr Gesang nicht geschätzt wird.

Eine aufgabenorientierte Kultur beschäftigt sich nicht mit der Frage, ob Sarah gut singen kann. Sie beschäftigt sich auch nicht mit der Freude, die Sarah an diesem Singen hat. Sie regelt die Aufgabe: Unterricht zu halten. Für eine Person aus einem aufgabenorientierten Kulturkontext, nennen wir sie einmal Herr Müller, ist es selbstverständlich, dass der Unterricht Vorrang hat. Sarahs Verhalten ist störend (fehlerhaft) und die Form des Gesangs ist auch noch falsch (ein Fehler). „Wenn sie schon singen will, dann wenigstens richtig.“

In einer beziehungsorientierten Kultur hat Sarahs Gesang selbstverständlich Vorrang. Die Lehrkraft, nennen wir sie einmal Frau Mazzani, freut sich über Sarah und ermutigt sie, zu Beginn des Unterrichts ihre Lieder vorzutragen. Es ist ihr auch erst einmal gleich, ob das Lied von der Melodie richtig gesungen wird. Fehler sind nachrangig. Wichtig ist die Person Sarah. Sie gibt Sarah ganz viel Zuwendung und ermutigt die anderen Kinder, ebenfalls ihren persönlichen Beitrag zur Gestaltung des Unterrichts einzubringen.

Können Sie sich vorstellen, wie Kollege Müller über Kollegin Mazzani reden wird? Hier kommen die Werte ins Spiel.

Noch ein weiteres Beispiel:

Macht verteilt sich „horizontal“ versus „vertikal“

Bei einer „horizontalen“ Grundannahme ist Macht mit Verantwortung verknüpft. Es gibt keine Macht ohne eine klare Verantwortungsverteilung. In einem vertikalen Verständnis wird Macht von oben gegeben. Es geht dabei um Positionen wie oben oder unten. Macht wird nach der Fähigkeit der Einflussnahme bewertet.

Bleiben wir beim Kollegen Müller. Gehen wir einmal davon aus, dass sein Verständnis von Macht „horizontal“ grundgelegt ist. Er thematisiert somit sein Thema mit der singenden Sarah mit der gesamten Klasse und sucht nach einer gemeinsamen Vereinbarung. Mit der Klasse und der Lehrkraft entsteht eine Entscheidung, die von allen verantwortet wird. Sarah kann nun zu Beginn der Stunde ein Lied singen. Für den restlichen Unterricht erhält sie einen Begleiter. Jo erklärt sich bereit, sie darauf aufmerksam zu machen, wenn ihre „Sangeslust“ mit ihr durchgeht. Kollegin Mazzani hat vielleicht eine eher vertikale Orientierung von Macht und bestimmt von sich aus, was Sarah zu tun hat und wann sie es unterlassen soll. Ihre Grundannahme: Wenn ich – als die Lehrkraft – es nicht sage, wer soll es dann sagen?

Sie sehen, diese Grundannahmen spielen in der Wertebildung eine große Rolle. Aus einer kulturellen Grundorientierung heraus, betrachten wir Verhaltensweisen als störend oder als vertraut. Störende Verhaltensweisen werden, entsprechend unserer kulturellen Grundannahme, integriert oder eliminiert. Dies hat etwas mit dem Umgang mit Krisen zu tun. Aus diesem Grundverständnis legitimieren wir dann unser Denken, Fühlen und Handeln.

Einige weitere Grundannahmen, die in der interkulturellen Arbeit auftauchen:

<p>Implizite Grundannahmen Davon ausgehen, dass der Andere von sich aus versteht, was gemeint ist. Meinungen werden nicht klar ausgesprochen, sondern in „man“-Form oder umschrieben. „Es ist nicht sehr still hier, oder?“</p>	<p>Explizite Grundannahmen Bedürfnisse werden direkt ausgesprochen und verhandelt. „Mir ist es hier zu laut, könnt ihr bitte leiser sein!“</p>
<p>Analoge Zeitvorstellung Eine relative Vorstellung eines Beginns und eines Endes; Verspätungen sind zugelassen; die Personen sind wichtiger als die Zeit. „Schön, dass du da bist!“</p>	<p>Digitale Zeitvorstellung Eine exakte Vorstellung, wann etwas beginnt und wann es endet. Die Zeit ist wichtiger als die Personen, die noch kommen.</p>
<p>Individuelle Entscheidungen Bei Entscheidungsfindungen formuliere ich, was ich möchte und verhandle für meine Interessen.</p>	<p>Kollektive Entscheidungen Bei Entscheidungsfindungen schaue ich, was die Anderen mögen, stelle mich hinten an und verhandle die Interessen der Anderen.</p>

Einige Fragen zur Eigenreflexion:

Stellen Sie sich bitte folgendes vor: Sie, als Frau oder Mann, sind mit einer Frau oder mit einem Mann (immer das andere Geschlecht) zu einem gemeinsamen Abendessen verabredet. Sie freuen sich darauf und Sie gehen hin. Ihr gemeinsames Abendessen ist beendet und die Bedienung kommt mit der Rechnung. Sie fragt: „Getrennt oder gemeinsam?“



Was geht in Ihnen vor? Notieren Sie es bitte kurz.

.....

.....

.....

.....

.....

Wenn Gäste zu Ihnen kommen. Was haben diese zu tun, damit Sie das Gefühl haben, Sie sind ein/e gute/r GastgeberIn?

.....

.....

.....

.....

.....

Wie ist es im Lehrerzimmer, wenn Sie morgens eintreten: Was erwarten Sie von den anwesenden KollegInnen? Möchten Sie begrüßt werden? Wenn ja, wie? Wollen Sie angesprochen oder in Ruhe gelassen werden? Denken Sie an einen Schulwechsel und Ihr erstes Betreten des Lehrerzimmers?

.....

.....

.....

.....

.....

Wenn ein/e KollegIn Geburtstag hat, was hat er/sie im Rahmen des Kollegiums zu tun? Soll es ignoriert werden? Soll er/sie einen Kuchen mitbringen? Soll er/sie alle zum Essen einladen? Was ist für Ihr Kollegium angebracht?

.....

.....

.....

.....

.....

Beginnen Sie den Unterricht mit einem Gruß und erwarten eine Erwiderung? Sollen die Schüler vor Ihnen aufstehen, wenn Sie in die Klasse kommen? Sollen die Schüler eine bestimmte Haltung einnehmen, einen bestimmten Satz sagen? Oder sollen sie mit anderen Mitteln feststellen, dass Sie da sind und der Unterricht beginnt. In welcher Altersstufe verändern sich Rituale?

.....

.....

.....

.....

.....

2.2 Nationalkultur – Transkultur

Was macht die deutsche Kultur aus? Was sind deutsche Werte?

Schreiben Sie hier bitte Ihre ersten Ideen auf.



.....

.....

.....

.....

.....

Sie werden sich schon gefragt haben, wieso ich bislang kein einziges Mal von der deutschen Kultur geschrieben habe. Der Ansatz von Kultur, den ich hier verwende, hat nichts mehr gemein mit dem Herderschen Bild einer nationalen Kultur. Im Mitteleuropäischen Bereich gab es schon immer völlig durchmischte Kulturen. Eine nationale Kultur war mit der „Hoffnung“ verbunden, eine nationale Identität zu finden. Auch heute wird noch mit dieser Vorstellung gearbeitet. Es führt nur leider nicht zu einer Verständigung, sondern bewirkt oftmals das Gegenteil. Es gab und gibt keine nationale Kultur. Kultur ist immer durchmischt von den unterschiedlichsten Zugehörigkeiten, in denen wir leben. Es gibt Frauen- wie Männerkulturen. Sie finden regionale Kulturen und Berufskulturen. Die Generationen gehören unterschiedlichen Kulturen an. Die Kulturen der großen Städte sind ähnlich. Ländliche Kulturen haben ebenfalls viel gemeinsam. Unsere Kultur gründet sich auf eine Durchmischung. Der Architekt Welsch beschrieb diese Durchmischung mit dem Begriff: Transkultur. Prof. Karl-Heinz Flehsig griff diese Erklärung auf und entwickelte diesen Ansatz weiter. Sein Focus richtete sich auf die Pädagogik. Ich möchte mich diesem Ansatz anschließen. Er befreit uns, in einem kulturell durchmischten Europa, von nationalkulturellen Identifikationen und Standards. Aus diesem Ansatz ergeben sich völlig andere Schritte und Methoden, die wir in der internationalen Arbeit verwenden können.

Eine kleine Übung:

Was macht Ihre Kultur aus? Überlegen Sie bitte, von welchen Kulturen sind Sie geprägt und welche Werte haben Sie aus diesen Kulturen übernommen?



Beobachten Sie sich einmal einen Tag lang. Was tun Sie und welchen kulturellen Ursprung können Sie darin entdecken?

Wann stehen Sie auf? Ist es Ihnen wichtig, pünktlich zu sein? Was ist für Sie pünktlich? Wer fällt Ihnen ein, der/die Ihnen diese Sicht vermittelt hat? Wie halten Sie es mit dem Frühstück, mit dem Zeitungslesen beim Frühstück? Essen Sie viel oder wenig am Morgen? Wie kommen Sie zu Ihrer Arbeit?

<i>Uhrzeit</i>
<i>Tätigkeit</i>
<i>Kulturelle Wurzel</i>

In Ihrem Tagesablauf handeln Sie bewusst oder unbewusst nach bestimmten Werten. Ihre Werte wurden unterschiedlich geprägt. Nehmen wir nur einmal das Frühstück. In der Regel setzt sich dieses heute aus den unterschiedlichsten „Esskulturen“ zusammen. Ihr Unterrichtsstil ist vielleicht beeinflusst von Carl Rogers oder Maria Montessori. Der Vorstellung von Lernen liegt ein Menschenbild zu Grunde, das aus unterschiedlichen kulturellen Einflüssen heraus entstanden ist. Wir sind einfach vielfältig und dies ist gut.

Wenn Sie diese Übung in Ihrer Klasse oder im Hort durchführen, finden Sie eine Vielfalt an „Gebräuchen“ und „Ritualen“. Auch die Regeln der Ausübung werden unterschiedlich beschrieben. Sie finden unterschiedliche Vorstellungen über Kleidung oder Essen, und es wird vermittelt werden, dass dies den Einzelnen gut tut oder sie behindert und einengt.

Sie finden im Bereich der Werte Gründe für unser Handeln, Fühlen und Denken. Die Ethik ist deren Begründung. Sie ist eine rationale Zusammenfassung der kulturellen Argumente dieser Gruppe für die Ausübung bestimmter Werte. Dies erklärt auch das Bemühen nach einem Weltethos. Ein moralisch gutes Verhalten, das alle Menschen als solches erkennen und akzeptieren. Die Schwierigkeit dieser Idee zeigt sich hier sehr deutlich. Wie können wir die unterschiedlichen kulturellen Vorstellungen zu einem gemein-

samen Wertekatalog bringen? Wie können Kinder und Jugendliche in dieser Welt eine Orientierung in Richtung eines gemeinsamen Ethos finden? Woran können wir uns da orientieren?

Wie ist es nun mit dem Fehler?

Welche Fehlerkultur haben Sie? Schreiben Sie bitte einmal eine Geschichte über einen Fehler, den Sie gemacht haben, und der Ihnen richtig gut tat.



.....

.....

.....

.....

.....

2.3 Von der Kultur zur Struktur

In dem oben angesprochenen Abhängigkeitsdreieck von Person – Struktur – Kultur finden wir vielleicht eine Antwort. Wenn wir von der Kultur her unterschiedliche und gar widersprüchliche Hinweise zur Richtigkeit unseres Handelns erhalten, dann könnte es ja sein, dass wir uns über die Struktur eine Orientierung verschaffen. Eine Form der Struktur kann das Grundgesetz oder die Charta der Grundrechte der Union sein. In diesen Verfassungen finden Sie den rechtlichen Rahmen, mit dem wir unsere gemeinsamen Werte festschreiben und vereinbaren. Sie gelten als Gesetz auf dem Gebiet der Bundesrepublik oder als Vereinbarung der europäischen Staaten auf dem Gebiet der EU. Die Menschenrechte gelten beispielsweise weltweit als Orientierung.

Die Gesetze und Rechte sind in einer langen Auseinandersetzung mit den Werten entstanden. Die Grundsäulen des französischen Rechts lassen sich auf die drei Ideale der Revolution zurückführen: „Freiheit, Gleichheit, Geschwisterlichkeit“. Auch in der aktuell entworfenen Charta der EU Gesetze finden wir diese bürgerlichen Werte wieder. Diese drei Werte können mit Bereichen des gesellschaftlichen Lebens in Verbindung gebracht werden. Wozu Freiheit? Wieso haben die bürgerlichen Revolutionäre diese Freiheit gewollt? „Die Gedanken sind frei!“, so das deutsche Lied der 48er Revolution. Es ging im Prinzip um die Freiheit des Geistes. Wir können autonom denken, fühlen und in Grenzen auch entsprechend handeln. Die Freiheit des Geistes bedeutet auch die Freiheit der Kunst, der Wissenschaft, die Freiheit der religiösen Weltanschauung. In diesem Sinne kommt auch gleich die Einschränkung durch einen ebenso populären Satz: „Die Freiheit des Einzelnen endet an der Freiheit des Anderen“ (Rosa Luxemburg). Die Freiheit ist also beschränkt. Dennoch ging es bei dem Wert der Freiheit nicht um den freien Handel und die freie Wirtschaft. Die Wirtschaft ist in der ursprünglichen Idee der „Brüderlichkeit“ zugeordnet. Wir wirtschaften, weil wir uns ernähren und unseren Wohlstand mehren wollen. Dabei geht es um das Gemeinwohl. Es geht vom Wert her um die Produktion sinnvoller Güter, die wir uns gegenseitig geben und nehmen. Es geht nicht um die Produktion von umweltzerstörenden Dingen, denn diese dienen nicht dem Gemeinwohl. Wirtschaftliche Freiheit mag zwar interessant sein, doch wie erhält die Wirtschaft die Aufgabe für die „Grund“bedürfnisse des Menschen zu sorgen wieder zurück? Wie kann die Wirtschaft für gesunde Ernährung und nachhaltigen Umgang mit der Umwelt sorgen? Die Freiheit der Wirtschaft als Grundsystem schafft andere Werte als die Wirtschaft als geschwisterliche Einrichtung zum Wohle der Menschheit. Im groben Vergleich: Wenn Wirtschaft

als geschwisterliches Schaffen betrachtet würde, wären Fähigkeiten wie Zusammenarbeit und Rücksichtnahme auf die individuellen Möglichkeiten des Einzelnen wichtiger, als sie es heute sind. Gehen wir zu dem letzten Wert der französischen Revolution: der Gleichheit. Es mutet heute zwar an, dass wir alle im Geiste gleichgemacht werden sollen, doch dieser Wert hat einen eindeutigen Bezug zum Rechtsleben unserer Gesellschaft. Wir sind alle gleich vor dem Recht, oder vielmehr, wir sollten es sein. Wirklichkeit scheint aber, dass unser Recht immer wieder durch „brüderliche“ sprich korrupte Machenschaften die Ungleichheit in der Gesellschaft dokumentiert. Hier sind die Grundwidersprüche unserer Gesellschaft sehr deutlich. Wir erleben eine Freiheit der Wirtschaft, eine Korruption (Brüderlichkeit) im Recht und die Gleichschaltung der geistigen Freiheit. In den Grundgesetzen und der Europäischen Verfassung finden wir in den Grundsätzen die Grundgedanken der Bürgerlichen Ideale wieder. Sie sind eine Richtschnur und deswegen nicht beliebig. Wir können uns also auch auf den Weg machen und aus den bestehenden Strukturen Werte ableiten, die in den verfassten Gesellschaften eine wichtige Rolle spielen sollten. Auch, wenn die Umsetzung der Werte unterschiedliche Formen annehmen kann. Die Grundwerte können in ihrer Form nicht in Frage gestellt werden. Wir können in unserer Gesellschaft keine Gewalt gegen Kinder hinnehmen, wir können und dürfen keine Zwangsehen akzeptieren. Die Verstümmelung junger Mädchen hat nichts mit unserer Verfassung gemein. Fünf Millionen Arbeitslose sind nicht mit dem Werteverständnis des Grundgesetzes vereinbar. Ebenso wäre eine Schule nicht verfassungsgemäß, die Kinder in die Unterwerfung zwingt, anstatt sie zu mündigen Bürgern zu erziehen.

Ich habe hier mit den drei bürgerlichen Werten beschrieben, wo meiner Meinung nach in unserer Gesellschaft die Linie der Wertekonflikte liegt.

Gehen wir zurück zu unserer Tabelle, den Werten, Ängsten und dem Bezugsrahmen. Versuchen wir einmal zu den einzelnen Bedürfnissen die kulturelle Beschreibung des Wertes zuzuordnen.

Bedürfnis	Bezug	Angst	Werte
Liebe	Person, Körper, Sexualität	Verlassen werden, Ablehnung, Abtrennung	Unversehrtheit des Lebens
Anerkennung	Sache, Leistung, Arbeit, Tätigkeit	Versagen, Abwertung	Würde des Menschen (Identität), Geschwisterlichkeit, Kritikfähigkeit
Sicherheit	Territorium, Raum, Körper, Eigentum	Verletzung, Eindringen, Zerstören, Übergriff	Ordnung, Gleichheit vor dem Gesetz, Gerechtigkeit
Autonomie	Bewegungs- bzw. Entfaltungsmöglichkeit, Unterwerfung	Einschränkung, Zwang, Abhängigkeit	Freiheit, Authentizität
Orientierung	Richtung, Regeln, ein Gegenüber sein	Unbekanntes (Fremdes), Richtungslosigkeit, Grenzenlosigkeit	Wahrheit, klare Zeitvereinbarungen, Rechtsstaatlichkeit
Transzendenz, Kreativität	Innere Entfaltung, Gesundheit, Entwicklung, Sinn	Sinnlosigkeit, Tod, Stillstand	Toleranz, Glaubensfreiheit

Wir haben nun einen kleinen Ausflug in die Entstehung der Werte gemacht. Ich ging von universellen menschlichen Bedürfnissen aus, die eine wichtige Grundlage für die Werte darstellen. In einem weiteren Schritt leitete ich Werte von bestehenden Strukturen ab. Ich gestehe, ich habe eine sehr klare Vorstellung von Werten und ich trete damit gerne in einen Diskurs. Ich will in diesem Heft nicht die „Freiheit“ der Werte deklamieren. In einer verfassten Gesellschaft haben wir die Gedankenfreiheit, doch keine Wertebeliebigkeit. Die Menschen in diesem Land haben sich an dieser Verfassung zu orientieren. Mit der Einführung der EU-Verfassung verpflichten wir uns zu einer größeren Gemeinschaft, die sich auf Grundwerte geeinigt hat. Viel weiter gehen die Menschenrechte und die Grundaussage der Vereinten Nationen. Auch dazu haben Sie einiges in den vorhergehenden Zeilen lesen können.

Kinder wie Erwachsene gehen mit WERTEN sehr widersprüchlich um. In den folgenden Kapiteln geht es um die Werteentwicklung bei Kindern.

3. Wie entwickeln sich Werte?

In dem vorangegangenen Kapitel habe ich unterschiedliche Werte herausgearbeitet. Diese Werte habe ich in ein Bezugssystem mit den menschlichen Bedürfnissen gesetzt. Wenn wir im Erziehungszusammenhang unsere Werte einbringen wollen, ist es wichtig zu wissen, ab wann ein Kind offen für Werte ist und wie es mit gesetzten Werten umgeht. Hier stoßen wir auf die Frage, ab wann ein Mensch eine moralische Urteilsfähigkeit und Handlungsfähigkeit besitzt. Jean Piaget, Lawrence Kohlberg und Carol Gilligan und haben dazu Modelle für ein progressives Stufenmodell entwickelt, das ich hier kurz vorstellen möchte. Da diese Modelle auch einige Widersprüche haben und damit auch Diskussionen auslösen, möchte ich auf die Unterschiede in diesen Ansätzen eingehen. Ich möchte zum Ende noch ein Entwicklungsmodell vorstellen, das einiger Diskussion bedarf. Es durchbricht die linearen oder progressiven Betrachtungen von menschlicher Entwicklung und gibt vielleicht eine Anregung für eine andere Sicht.

Zu Beginn eine Bitte an Sie:

Versuchen Sie bitte einmal, drei Ihrer wichtigsten Werte aufzuschreiben und erinnern Sie sich an eine Geschichte, an ein Ereignis, die/das Ihre Einstellung in diese Richtung geprägt hat. Schreiben Sie die Geschichte/das Ereignis stichpunktartig auf, damit dies nicht verloren geht.



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3.1 Moralische Urteilsfähigkeit – moralisches Handeln

In den Anfängen der Forschung der moralischen Erziehung ging es vor allem um die Fähigkeit, moralische Urteile treffen zu können. J. Piaget beschreibt in seiner Veröffentlichung „Das moralische Urteil beim Kinde“ seine Untersuchungen, die er überwiegend mit Knaben vorgenommen hat. Als Gegenstand seiner Untersuchungen diente Piaget das Murmelspiel, dessen Regeln die Kinder selbst schaffen und an die jüngeren Kinder weitergeben. Den Spielen der Mädchen wird nur ein kleiner Abschnitt gewidmet. Er habe „kein Gesellschaftsspiel mit so vielen Regeln und vor allem mit einem so schönen Zusammenhang in der Organisation und Kodifizierung dieser Regeln entdecken (können)“ (Piaget 1983, S. 97). Piaget entwirft vier Stadien, die Kinder durchlaufen, um zu einem gereiften moralischen Urteil zu gelangen.

1. Stadium

Das erste Stadium ist *motorischer* und *individueller* Natur. Piaget geht hier von der Verwendung der Murmeln um das zweite und dritte Lebensjahr aus. Das Kind geht mit den Murmeln nach seinen eigenen Wünschen und motorischen Gewohnheiten um. Es spielt für sich und entwickelt Regelmäßigkeiten. Es ist nicht offen für kollektive Regeln mit anderen Kindern. Das Kind in diesem Stadium erfindet eigene Verwendungsmöglichkeiten und entwickelt eigene Lieblingsvorstellungen über den Umgang mit den Murmeln.

2. Stadium

Sein zweites Stadium nennt er das *egozentrische*. Es beginnt mit dem Erleben der von Außen festgelegten Regeln. Nach seiner Erfahrung geschieht dies zwischen zwei und fünf Jahren. Das Kind spielt auch im Zusammenspiel noch einzeln für sich. Es ist noch nicht wichtig, wer Gewinner wird. Im Grunde geht es in dieser Phase um Nachahmung und individuelle Anwendung.

3. Stadium

Dieses Stadium beginnt mit sieben und acht Jahren. Aus seiner Wahrnehmung entdeckt er eine *beginnende Zusammenarbeit*. Jeder Spieler versucht seinen Mitspieler zu besiegen und sorgt sich um die gegenseitige Kontrolle und Vereinheitlichung der Regeln. Die Spielregeln existieren zwar,

doch deren Interpretation unterliegt Schwankungen. Die Kinder geben noch sehr unterschiedliche, oft widersprüchliche Auskünfte über die Regeln.

4. Stadium

Bei Kindern zwischen elf und zwölf Jahren entdeckte Piaget eine *Kodifizierung* der Regeln. Die einzelnen Parteien sind mit peinlicher Genauigkeit geregelt, die Regeln sind in ihrer Gesamtheit bekannt und werden auch befolgt.

Piaget richtete die moralische Entwicklung an der Akzeptanz und Verwirklichung der Regeln aus. Ich denke, Sie werden die eine oder andere Beobachtung schon gemacht haben. Wie zum Beispiel, dass im Kindergarten und in den ersten Klassen die Regeln, im Vergleich mit den 5. oder 6. Klassen unterschiedlich bewertet und beachtet werden.

Ich möchte Sie bitten, Mädchen in diesem Alter zu beobachten. Welche Spiele können Sie bei ihnen entdecken? Welche Grundhaltungen werden Sie bei ihnen finden? Welchen Umgang mit Regeln werden Sie dabei entdecken?



.....

.....

.....

.....

.....

3.2 Moralische Urteilsfähigkeit nach Lawrence Kohlberg

Bei Kohlberg (Kohlberg, Lawrence; 1927–1987; amerikanischer Entwicklungspsychologe; Harvard Univ. Cambridge, USA) finden wir einen ähnlichen Zugang. „Wir behaupten, dass die wichtigste Struktur der Moralität eine Gerechtigkeitsstruktur ist. Moralische Situationen sind Situationen des Konflikts von Perspektiven oder Interessen, Prinzipien der Gerechtigkeit sind Konzepte zur Lösung dieser Konflikte: Jedem das zu geben, was ihm zusteht. Der Kern der Gerechtigkeit ist die Verteilung von Rechten und Pflichten, die durch die Konzepte der Gleichheit und Reziprozität reguliert wird“ (Garz 1989, S. 79). In seinen Untersuchungen wurden Kinder wie Erwachsene mit kognitiven Dilemmasituationen konfrontiert und sollten dazu Stellung beziehen. Aus den Stellungnahmen stellte L. Kohlberg ein Stufenmodell der moralischen Urteilsfähigkeit zusammen. Kohlberg findet sechs Stadien oder Stufen, die er in vier Hauptgruppen einteilt.

Unter der *präkonventionellen Moral* gliedert er die ersten beiden Stufen:

Stufe 1: Lust-Schmerz-Orientierung (Punishment-Obedience Orientation). Motiv für das Urteil ist die Furcht vor Schmerzen oder ein Sich-nicht-Erwischen-lassen-wollen.

Stufe 2: Kosten-Nutzen-Orientierung; Auge um Auge (Naiver Instrumenteller Hedonismus; Personal Reward Orientation). Diese Einstellung ist von der erwarteten Belohnung geprägt.

Die weitere Gruppierung ist die *konventionelle Moral*. Auch hier zwei Stufen:

Stufe 3: Braves-Kind-Orientierung (Interpersonale oder Gruppenperspektive; Good Boy-Nice Girl Orientation). Hier geht es um das Erreichen von Anerkennung sowie um das Vermeiden von Kritik.

Stufe 4: Recht und Ordnung – Orientierung (Gesellschaftsperspektive). Wichtige Merkmale sind hier Regelgehorsam und das Vermeiden eines Missfallens bei Autoritäten.

Die dritte Gruppierung ist die *postkonventionelle (prinzipiengeleitete) Moral*.

Hier finden wir die **Stufe 5:** Orientierung am sozialen Vertrag, die sich durch den Einsatz für das Wohl der Gesellschaft ausdrückt.

Die **Stufe 6:** Orientierung an ethischen Prinzipien, die der Gerechtigkeit und höheren gemeinsamen Werten dienen will.

3.3 Moralisches Urteil in den Lebensphasen

Ich möchte nun an Beispielen die „Stufen“ in einen Altersbezug setzen. Es kann eine Hilfe sein, mit diesem Modell umzugehen und ein Verständnis dafür zu entwickeln, dass in den Altersstufen der Grundschule, nach L. Kohlberg, nicht selbstverständlich von Stufe 3 und 4 ausgegangen werden kann.

Beispiel: Sarah ist 2 Jahre alt und schüttet ihr Glas mit Johannisbeersaft auf dem feierlich gedeckten Tisch um. Was wird sie tun? Wird sie lachen und sich über die rote Pfütze freuen? Wird sie zu Vater oder Mutter schauen? Wird sie zu Weinen anfangen?



Die Reaktion des Kindes in diesem Alter wird nach den Untersuchungen von L. Kohlberg daran orientiert sein, was die Eltern tun bzw. wie die Umwelt darauf reagiert. Sind die Eltern klar und drücken ihren Unmut (in der Regel ist es Unmut) aus, so wird dem Kind durch die Angst vor Ablehnung deutlich, dass es diese Handlung nicht noch einmal wiederholen soll. Sind die Eltern unklar und die ganze Familie um den Tisch herum lacht, so wird die Handlung bestätigt und in dem Wunsch nach weiteren Zuneigungen, wird sich diese Handlung wiederholen. L. Kohlberg nennt diese Stufe „präkonventionell“. Kinder handeln in dieser Altersphase so, um Strafen zu vermeiden. In dieser Phase ist das Kind noch eingebettet in eine egozentrische Welt. Das Handeln des Kindes berücksichtigt nicht die Interessen des Anderen. Es kann nicht erkennen, dass die Interessen verschieden sein können oder kann unterschiedliche Gesichtspunkte nicht in Beziehung setzen. Kinder in diesem Alter versuchen Regeln (Orientierungen) zu erkennen und durch Übertretungen die Konsequenzen zu verstehen.

Beispiel: Sarahs Vater Bernd F. hat es sehr eilig zu einem Termin pünktlich zu kommen. Er kurvt nun schon seit 15 Minuten im Stadtviertel herum und hat nicht mehr viel Zeit zur Verfügung. Er sieht einen Behindertenparkplatz und parkt dort seinen Wagen. Er steigt aus und rennt zu seinem Termin, der eine Stunde dauert. Als er zurück kommt, hat er einen saftigen Strafzettel an seiner Windschutzscheibe hängen. In gewisser Weise haben wir hier auch ein präkonventionelles Stadium der moralischen Entwicklung. Bernd F. kennt die StVO. Er hat einen Führerschein gemacht und musste lernen, dass unberechtigtes Parken auf einem Behindertenparkplatz einiges kosten wird. Ob er das nächste Mal wieder auf einem Behindertenparkplatz parken wird, hängt von der Höhe der Sanktion ab.



Nach Kohlberg teilt sich das am Beispiel beschriebene präkonventionelle Niveau in zwei Stadien auf:

Er nennt das erste Stadium Heteronome Moralität. In diesem Stadium ist das Vermeiden von Bestrafung und die Anerkennung der überlegenen Autorität das Motiv, eine Handlung zu begehen oder zu unterlassen.

Im zweiten Stadium, das von einer direkten individualistischen Perspektive geprägt ist, geht es darum, die eigenen Bedürfnisse und Interessen zu befriedigen, wobei anerkannt wird, dass auch andere Menschen Bedürfnisse und Interessen haben. Dazu zwei Erfahrungen:

Beispiel: Johanna (6) möchte unbedingt mit der großen Puppe spielen, die Sandra (5) in den Händen hält. Sie geht auf sie zu und bietet Sandra ihren Plüschhasen an. Es findet ein Austausch statt. Wenn Sandra nicht einverstanden ist, wird sie für ihre Interessen kämpfen und sich die Puppe mit anderen Mitteln, z. B. wegnehmen, besorgen. Wenn sich eine Erzieherin in einen solchen Konflikt einmischt, kann sie schon auf die Einsicht bauen, dass es Johanna nicht gefallen würde, wenn mit ihr so verfahren würde. Die Wahrscheinlichkeit eines Austausches ist in diesem Alter schon viel höher, als zwei Jahre vorher.



In vielen Konflikten, die ich in den letzten Jahren vermittelt habe, hatte ich den Eindruck, dass viele Erwachsene in der heißen Phase eines Konfliktes ebenfalls auf dieser Stufe agieren. Es geht um einen Interessenausgleich. Es bedarf der Einsicht, dass der Andere auch berechnigte Interessen hat, um zu einem Ausgleich zu kommen.

Das Stadium 2 ist das Stadium, in dem sich die meisten Kinder bis zum 10. Lebensjahr befinden. Mit Beginn der Adoleszenz wird dieses „Wie du mir, so ich Dir“-Denken hinderlich. Die in und um den Jugendlichen auftretenden Veränderungen zwingen zu einer weiteren Sicht.

Das nun folgende 3. Stadium beginnt sich bei manchen Kindern bereits schon im Grundschulalter zu bilden. Kinder, die den sozialen Raum mit dieser Weltsicht organisieren, sind häufig kooperativ und zugänglich für vernünftige Lösungen.

Auf dieser Stufe verfügt das Individuum über die Perspektive, dass sich sein Denken, Fühlen und Handeln in Beziehung zu anderen Individuen befindet. „Mensch“ möchte gut sein und sich in von außen gegebenen Rollen einrichten. „Mensch“ möchte ein „guter Vater“ oder eine „gute Mutter“, ein „lieber Sohn“ oder eine „liebe Tochter“ sein. Wie dieses auszusehen hat, wird durch die Menschen in der unmittelbaren Umgebung geprägt.

In diesem Stadium möchte „Mensch“:

- in den Augen anderer als „gut“ gesehen werden,

- offensichtliche Zuneigung erleben,
- die Einhaltung der „goldenen Regel“,
- die Autorität erhalten, die ein stereotypes „gutes“ Verhalten rechtfertigt.

Beispiel: Mara hat zu ihrem 7. Geburtstag eingeladen. Es kommen neun Kinder. Darunter zwei Jungs. Beim gemeinsamen Beginn mit Kuchen und Süßigkeiten beginnt Irina (7) über die Jungs zu lästern. „Die dürfen nicht mitspielen!“, „Schau mal wie der isst!“. Mara ruft Irina zu „Ich möchte nicht, dass Du Tino und Paul veräppelst. Ich habe sie eingeladen und sie werden überall mitspielen. Sie sind meine Gäste.“



Beispiel: Franz (19) besucht von sich aus seine kranke Oma und bringt ihr einen Strauß Blumen mit. Er ist ein „guter Junge“ im Gegensatz zu seinem Vater, der die Blumen einfach vergessen hat.

Beispiel: Stefanie (32) bringt für die Kolleginnen in der Grundschule regelmäßig einen Kuchen für die Pause mit. Sie ist sehr freundlich zu ihren Kolleginnen und möchte auch als „nette Kollegin“ gesehen werden. Für sie bricht die Welt zusammen, als ihr in einem Konflikt eine Kollegin an den Kopf wirft, dass sie nur aus egoistischen Zwecken so „nett“ ist. „Du willst doch alle nur um Deinen Finger wickeln.“

Die Stufe 4 kennzeichnet sich durch das Unterscheidungsvermögen zwischen dem gesellschaftlichen Standpunkt und der interpersonellen Übereinkunft. Hier werden Rollen und Regeln des Systems als festgelegt betrachtet und übernommen. Gesetze sind zu befolgen, ausgenommen in jenen extremen Fällen, in denen sie anderen festgelegten sozialen Verpflichtungen widersprechen. In diesem Stadium ist die gegebene gesellschaftliche Ordnung als richtig anerkannt. „Mensch“ hat sich an die Gesetze zu halten, damit das System funktionieren kann. „Stufe-4-Denken muss nicht Konformismus sein. Ein Sozialist, der in einer kapitalistischen Gesellschaft lebt, kann durchaus Kritiker dieser Gesellschaft sein. Ungeachtet ihrer besonderen Überzeugung, teilen Menschen auf der Stufe 4 ein Gefühl der Verpflichtung für irgendein größeres System“ (Oser, F. S. 52).

Beispiel: Stefan (35) ist Grundschullehrer. Er erlebt, wie unterschiedlich die Kinder sich entwickeln und welchen Reichtum sie neben dem „Stoff“ so mitbringen. Eine seiner „Lieblingsschülerinnen“ ist Beata. Sie hat so viele Ideen und ein unerschöpfliches Potential an Phantasie. Es tut ihm in der Seele weh, dass sie aus den vom Schulsystem geforderten Leistungen heraus fällt und die Klasse wiederholen muss. Aber er passt sich dem gegebenen System an, damit alle gleich und gerecht behandelt werden.



Im Stadium 5 geht es um den gesellschaftlichen Vertrag im Bezug auf die individuellen Rechte. In diesem Stadium unterscheiden Menschen, dass es unterschiedliche Menschen und Gesellschaften mit unterschiedlichen Werten gibt. Die Regeln werden „relativ“ und es bedarf einer übergeordneten Vorstellung von Gerechtigkeit. Der Bedarf an absoluten Werten und Rechten wird sehr deutlich und auch von der Mehrheit verlangt. In Menschen, die diesem Stadium zugeordnet werden, existiert:

1. ein Gefühl der Verpflichtung gegenüber dem Gesetz, d.h. es besteht eine Einsicht, dass auf Grund der im Gesellschaftsvertrag niedergelegten Vereinbarungen zum Wohle und Schutz der Rechte aller Menschen, Gesetze geschaffen werden müssen und man sich an diese zu halten hat.
2. ein Gefühl der freiwillig vertraglichen Bindung an Familie, Freundschaft, Vertrauen und Arbeitsverpflichtungen.
3. das Interesse, dass Rechte und Pflichten in einem Gesamtnutzen gesehen werden.

Diese Phase braucht ein Bewusstsein von der Existenz von Werten und Rechten. In der Untersuchung von Kohlberg haben diese Menschen moralische Gesichtspunkte mit legalen verglichen und sind imstande gewesen, diese zu unterscheiden bzw. sie zu integrieren.

Beispiel: Unser Stefan im obigen Beispiel stellt fest, dass er in diesem Schulsystem der persönlichen Entwicklung eines Kindes nicht „gerecht“ werden kann. Nach langem inneren Kampf lädt er Beatas Eltern zu einem Gespräch ein und empfiehlt ihnen, Beata auf eine „private“ Schule zu geben. Er schildert offen sein Dilemma, dass er, eingeengt in die herrschenden Regeln, geringe Chancen hat, Beata auf ihrem Weg sinnvoll zu begleiten. Er fürchtet, dass der kreative Reichtum von Beata durch Abwertungen und Erniedrigungen nicht zum Wachsen kommen würde.



Das Stadium 6 nennt Kohlberg das Stadium der universalen ethischen Prinzipien. Menschen in diesem Stadium folgen selbstgewählten ethischen Prinzipien. Sie akzeptieren Gesetze, weil sie auf diesen Prinzipien aufbauen. Die ethischen Prinzipien haben Vorrang vor allgemeingültigen Gesetzen. Bei den Prinzipien handelt es sich um Gerechtigkeit und die Achtung der Würde des Einzelwesens. Grundlage ist der Glaube an universale moralische Prinzipien und die persönliche Verpflichtung ihnen gegenüber.

Beispiel: Stefan leidet unter den Widersprüchen der Schule. Er diskutiert mit seinen KollegInnen über Notengebung und die Form des Lernens. Da die KollegInnen seinen Weg nicht mitgehen, entscheidet er für sich, zwar in der Regelschule zu bleiben, aber den vorgegebenen Lehrplan zu verlassen. Er setzt soziales Lernen sehr hoch, gestaltet das Klassenzimmer neu, führt Freiarbeit ein und weigert sich, in der zweiten Klasse den Kindern Noten zu geben. Er organisiert viele Projekte, lässt den einzelnen Kindern den Freiraum, den sie zum Lernen brauchen, achtet auf die individuelle Entwicklung und holt einzelne Eltern in den Unterricht, damit diese Form des Lernens gelingen kann. Die Kinder haben Freude an dem Unterricht. Sie kommen freiwillig am Nachmittag in die Schule und arbeiten z.B. an einem Zeitungsprojekt selbstständig weiter. Stefan hingegen wird vom Schulleiter verwahrt. Eltern beschwerten sich, dass die Kinder nichts lernen würden. Wie sollen sie denn das Abitur schaffen? An einem Elternabend kommt es zum Eklat, als Stefan den Eltern ins Gesicht sagt, dass sie keinerlei Interesse an ihren Kindern hätten. Sie scheinen doch nur an den Vorzeigergebnissen interessiert zu sein und nicht an dem menschlichen Wesen, das Unterstützung, Orientierung und Anerkennung braucht. Der Schulrat kommt zu Besuch und ermahnt ihn, den eingeschlagenen Weg zu verlassen. Am Ende muss er die Schule verlassen und wechselt in eine Montessorischule in der Nähe.



3.4 Die Moral der Frau

Kohlberg hat seine Untersuchungen über Dilemmata abgefragt und die Antworten kategorisiert. Ein klassisches Dilemma ist das so genannte „Heinz-Dilemma“. In ihm ist die Frau von Heinz schwer erkrankt. Der Apotheker verfügt über das einzige Medikament, das der Frau das Leben retten kann. Heinz geht zu dem Apotheker, hat aber nicht genügend Geld. Der Apotheker gibt das Medikament nicht heraus. Was soll Heinz nun tun? Soll er bei dem Apotheker einbrechen, damit seine Frau überlebt? Oder soll er nach Hause gehen und seiner Frau in den letzten Stunden beistehen?

In einer alternativen Untersuchung unterschied C. Gilligan (sie ist Schülerin von Kohlberg und lehrte lange Zeit an seinem Institut) zwischen männlicher und weiblicher Urteilsfähigkeit. „Mädchen und Frauen hinterfragen die ganze Situation, sind mit den Prämissen gar nicht einverstanden, beginnen nicht sofort herum zu argumentieren. Sie fragen beispielsweise: „Warum verhält sich dieser Apotheker so gleichgültig?“ Sie sehen in dieser Situation einen Menschen, der auf andere nicht eingeht, sich verweigert. Das ist das eigentliche Problem für sie, nicht so sehr die Rechtfertigung für diese oder jene Verhaltensweise“ (Gilligan 1982, S. 22).

„Für Frauen besteht ein moralisches Problem darin, dass in den konstruierten oder wirklichen Situationen immer jemand verletzt oder geschädigt werden muss“ (S.23).

Auffallend sei, so Gilligan, der Wunsch, andere nicht zu verletzen.

In ihrer Kritik unterscheidet sie zwischen *Gerechtigkeitsmoral* und *Moral der Fürsorge und Anteilnahme*.

Die Kohlbergsche Gerechtigkeitsmoral richtet sich nach Regeln, Rechten und Pflichten. Sie wird in seinen Ausführungen gegenüber dem mitfühlenden Vorgehen als „höher“ bewertet. Somit werden bei ihm moralische Probleme als Konflikte zwischen Ansprüchen von Einzelnen gegenüber den gesellschaftlichen Vereinbarungen betrachtet.

Die Moral der Fürsorge und Anteilnahme, die Gilligan benennt, widmet sich der Verantwortung und dem gegenseitigen Angewiesensein. Die befragten Personen antworten auf die Frage, was etwas zu einem moralischen Problem mache. Sie richten ihre Moral auf die Integration, auf ein mit anderen Menschen verbundenes „Selbst“, das in der Beziehung zu anderen Menschen lebt. Es geht nicht mehr um die Unterscheidung, sondern um das Mitgefühl und dessen Bezug zu Werten.

Als Mitarbeiterin Kohlbergs konnte Carol Gilligan an der Quelle Übereinstimmungen und Widersprüche wahrnehmen. Ihr erschienen beim Studium der empirischen Daten besonders zwei Dinge als brisant:

1. In Kohlbergs Stufenmodell wurde eine rein männliche Stichprobe zur Basis für eine Generalisierung der Forschungsergebnisse herangezogen. Es „existieren in den Forschungen, von denen Kohlberg seine Theorie ableitet, die Frauen von vornherein nicht“ (Gilligan 1993, S.29).

2. In nachfolgenden Untersuchungen mit gemischtgeschlechtlichen Stichproben, erreichten Frauen oft nur niedrigere Stadien der moralischen Reife und blieben somit hinter den Ergebnissen der Männer zurück. „Als Forschungsstrategie ist die Entscheidung, mit einer geschlechtshomogenen Stichprobe zu beginnen, in sich problematisch, da die Analysekategorien tendenziell auf der Basis der ursprünglich gesammelten Daten definiert werden und nachfolgende Untersuchungen voraussichtlich auf diese Kategorien eingeschränkt bleiben“ (Gilligan, 1991, S.82).

„Das Moralurteil der Frauen entwickelt sich von der anfänglichen Sorge um die Selbsterhaltung zu dem Wunsch, Gutes zu tun, und schließlich zu einem reflektierten Verständnis von Zuwendung und gegenseitiger Rücksichtnahme als dem tragfähigsten Grundprinzip für die Lösung menschlicher Beziehungsprobleme“ (Gilligan 1984, S. 131).

Ein Beispiel aus der Dilemmadiskussion:

„Der Lehrer musste das Klassenzimmer verlassen und beauftragte einen Schüler, auf die Stille im Klassenzimmer zu achten. Die anderen Schüler halten die Stille nicht ein und werden von dem Aufpasser an die Tafel geschrieben. Ein Mitschüler bietet ihm 50 Cent an, wenn er ihn wieder ausstreicht. Der Schüler geht darauf ein und lässt sich bestechen ...“ (Zitat Adam S. 85).

Die Mutter erfährt von dem Verhalten ihres Sohnes, bittet ihn um Rückgabe des Geldes und erklärt ihm, dass er in dieser Handlung nicht gerecht gehandelt hätte.



In dem Text beschreibt der Autor, dass der Schüler hier Grundsätze eines moralischen Verhaltens lernen konnte, und dass die Mutter ihm dabei den Rücken stärke (S. 85). Welche Einstellung haben Sie zu diesem Beispiel?



.....

.....

.....

.....

.....

Je nachdem, wie sie an dieses Dilemma heran gehen, werden Sie sich auf die Frage der Gerechtigkeit beziehen oder feststellen, dass die ganze Konstruktion hinkt: Wie kann ein Lehrer ein Kind für diese Aufgabe einsetzen? Ein Kind kann keine Aufsichtspflicht übernehmen. Es handelt sich also nicht um ein „Versagen“ des Schülers, sondern um einen völlig unmoralischen Test des Lehrers.

3.5 Der kleine Unterschied

Die neuesten Hirnforschungen, zusammengefasst von Baron-Cohen geben wichtige Hinweise auf unterschiedliche Eingangshaltungen in der Wahrnehmung der Umwelt und in der Umsetzung von moralischem Urteil zu einem entsprechenden moralischen Handeln.

Im Durchschnitt fangen Mädchen einen Monat früher an zu sprechen und verfügen über einen größeren Wortschatz als Jungen. Sie beginnen offensichtlich ihren Wortschatz viel früher zu gebrauchen und finden somit viel früher andere Ausdrucksformen, um Kontakt aufzunehmen und Grenzen zu klären (vgl. Baron-Cohen 2004).

In der jüngsten Gehirnforschung wird die Behauptung aufgestellt, dass es eine beträchtliche Unterscheidung in der Funktion zwischen dem weiblichen und männlichen Gehirn gibt. In Untersuchungen wurde beobachtet, dass kleine Jungen weniger Empathie in der Befriedigung ihrer Bedürfnisse zeigen als Mädchen (vgl. Pitcher und Schulz 1983). Mädchen zeigen mehr Interesse an Fairness und kommunizieren in der Problembearbeitung empathischer als Jungen. Jungen benutzen gleiches Spielzeug anders als Mädchen. So wird ein Plastikauto von Jungen zum Beispiel zum „Unfall bauen“, Über- oder Anfahren verwendet. Sie verwandeln das Fahrzeug in ein „Kriegsgerät“. Hingegen fahren Mädchen viel vorsichtiger und vermeiden nach Möglichkeit Zusammenstöße (vgl. Maccoby und Eleanor 1998). Kleine Mädchen reagieren schon im Alter von 12 Monaten empathisch auf den Kummer anderer Menschen und zeigen mehr Anteilnahme durch mitfühlende Lautäußerungen (vgl. Hoffman 1977).

Die bahnbrechende Studie von Bennet Shaywitz bewies, dass der präfrontale Kortex bei sprachlichen Tests in unterschiedlicher Weise aktiviert wurde (vgl. Baron-Cohen 2004, S. 90). In dem Sprachtest wurde nachgewiesen, dass bei mehr als der Hälfte der Frauen beide Gehirnhälften aktiv waren, bei Männern hingegen verstärkt die rechte Hemisphäre. Diese ist am räumlichen Vorstellungsvermögen beteiligt, das vom Systematisierungsvermögen unterstützt wird. Die Behauptung der Hirnforschung: Das männliche Hirn ist bei einer Mehrheit von Männern von Kindheit an auf das Systematisieren ausgerichtet, hingegen verfügen Frauen schon von Kindesbeinen an über ein hohes Maß an empathischen Fähigkeiten (vgl. Baron-Cohen 2004).

Für die Werteerziehung sind diese Ergebnisse eine recht interessante Ergänzung. Natürlich konnten in den Untersuchungen nur relative Werte ermittelt werden. Es waren Prozentzahlen im Bereich von 70 %, die hier die

Unterschiede prägen. Es gibt also auch „andere“ Männer und Frauen. Auch spricht nichts dagegen, durch gezielte Entwicklungsförderung bei Männern eine höhere Empathie und bei Frauen ein stärkeres Systematisierungsvermögen zu fördern. Schwierig ist es, da die männliche „Einschränkung“ zur gesellschaftlichen Kultur und Wertevorstellung erhoben wurde und noch wird.

Betrachten wir unsere männlich dominierte Welt, so scheinen diese Entwicklungsunterschiede eine sehr nachhaltige Auswirkung auf Männer zu haben. Viele Männer vermögen es auch im Erwachsenenalter nicht, über ihre Gefühle zu sprechen, von der männlichen Faszination an Gewalt und Zerstörung ganz zu schweigen. Männer haben mit über 90% der Gewalttaten einen eindeutigen Anteil an der Brutalisierung unserer Gesellschaft. Kriege werden in der Regel von Männern geführt und der Held ist in diesen Handlungen immer noch ein recht sprachloser Mann.

Mädchen hingegen benutzen ihre Sprache sehr früh, treten mit der Sprache in Kontakt zu anderen Kindern und lernen über Rollenspiele verstärkt ihre sozialen und empathischen Fähigkeiten auszubauen. Frauen haben einen sehr hohen Anteil an kommunikativen und sozialen Entwicklungen in der Gesellschaft.

Mir geht es dabei nicht um Klischees oder Rollen. Es geht mir aber darum, in der Werteerziehung darauf zu achten. Es ist nicht unbedingt ein Wert, systematische Regelsysteme zu entwickeln. Es muss auch nicht selbstverständlich eine Hierarchie von Wertvorstellungen der Maßstab für unsere Orientierung sein. Genauso kann Einfühlungsvermögen und komplexe Auseinandersetzung mit einem Problem an sich schon ein Wert sein. Wir können in der Praxis Jungen sehr viel früher Sprachtrainings und empathiefördernde Lernformen anbieten und den Mädchen durch Übungen systematisches Denken erleichtern.

Was hier sehr deutlich wird: Die Einstellung zur Werteerziehung ist geprägt von dem Geschlecht, das in dieser Gesellschaft dominant ist. Das moralische Urteil muss sich nicht auf der Regelorientierung aufbauen.

Ich möchte Sie einladen, sich selbst zu beobachten. Was ist Ihre Grundorientierung, wenn Sie einen Konflikt zwischen Kindern schlichten? Suchen Sie Regelverletzungen und Schuld oder wecken Sie Verständnis für das Verhalten beider Seiten?



.....

.....

.....

.....

.....

Erinnern Sie sich bitte an die Aufgabe, die ich Ihnen zu Beginn gegeben habe. Die drei Werte in Ihrem Leben und eine der dazugehörigen Geschichten. Vielleicht können Sie sich an eine bestimmte Altersstufe erinnern, bei der Sie diesen Wert kennen gelernt haben. Vielleicht finden Sie in den unterschiedlichen Betrachtungen einen Zugang, der Ihnen zusagt. Vielleicht merken Sie, dass Sie immer wieder auf ein Neues mit diesen Werten konfrontiert werden. Dass manche Entwicklungen sich wiederholen, und dass unser Leben doch nicht stufengemäß nach oben geht. Dann wären Sie bei dem Ansatz, den ich Ihnen nun präsentieren möchte.

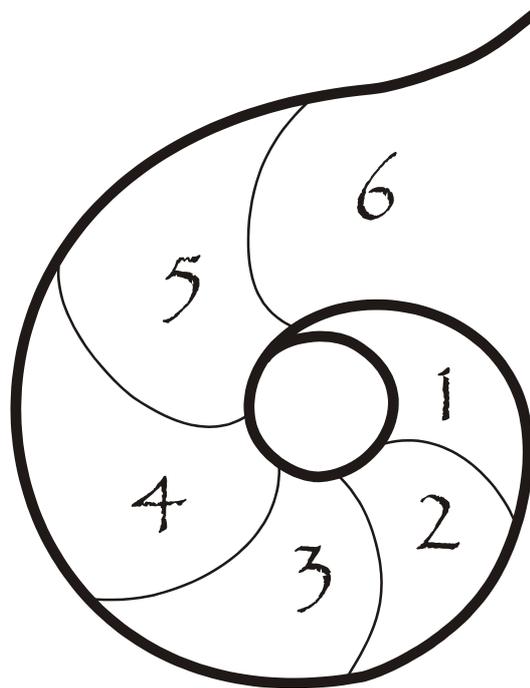
3.6 Die kindliche Entwicklung

Wie ist es nun mit der moralischen Urteilsfähigkeit? Ab wann kann ich als pädagogische Kraft von einer entsprechenden Voraussetzung für ein moralisches Verständnis ausgehen? Dazu muss ich Sie bitten, sich noch etwas zu gedulden.

Die Entwicklungspsychologie hat viele wichtige Ergebnisse im Bereich der kindlichen Entwicklung hervorgebracht. Die unterschiedlichen Stufenmodelle, angefangen von Freud und den Ausarbeitungen von Erikson, erklären kindliche Verhaltensweisen und innerpsychische Vorgänge auf eine recht eindrückliche Weise.

Wir finden dabei auch Konfliktthemen, die zu bestimmten Altersstufen gehören und die, laut Kohlberg, die moralische Entwicklung eines Kindes herausfordern. Ein Manko bei diesen Ansätzen ist jedoch die „Passivität“ des Erwachsenen. Wir sollen die Kinder erziehen und erhalten selbst in diesem Prozess nichts, außer ein zunehmend professionelles Wissen zum Umgang mit Kindern. Im Grunde genommen sind diese Stufenmodelle männliche Vorstellungen von Wachstum, die einen Menschen zur höchsten Reife bringen können. Der wirkliche körperliche Austausch (das echte Geben und Nehmen) durch Gebären, Stillen und Reifen fehlt den Männern. So sind viele der männlichen Theorien und Ansätze auf das Geben (den Stoff zum Wachsen) hin ausgerichtet. Damit verbunden sind auch die Abwertungen, die bei einem Rückfall, also dem nicht Nutzen des Gegebenen auftreten.

Ich möchte im Folgenden einen anderen Ansatz vorstellen und diesen in Beziehung zu unseren Themen setzen. Der Ansatz stammt von Pam Levin, einer amerikanischen Psychologin, die gestalt- und transaktionsanalytische Elemente in einem entwicklungspsychologischen Ansatz verbunden hat (vgl. Levin 1988). Dieser ist nicht „progressiv“ sondern „zyklisch“. Das Modell zu ihren Ideen ist eine Schnecke oder Spirale, die immer wieder auf bestimmte Entwicklungsphasen trifft. Es geht um Wachstum durch Begegnung mit den sich wiederholenden Ereignissen im Leben. So sind wir Erwachsene nicht fertig, sondern können uns mit den Kindern, mit denen wir leben und arbeiten, entwickeln. Im Bezug zur Werteerziehung können wir also auch im Erwachsenenalter neue Zugänge zu den Werten durch die Arbeit mit den Kindern finden. Wir sind ein Gegenüber und befinden uns im Dialog. Das Wichtigste an diesem Ansatz ist die Einladung, dass wir immer die Gelegenheit haben, uns weiterzuentwickeln, und dass wir in der Beziehung zu Kindern genau diese Gelegenheit erhalten. Kinder sind unsere Entwicklungshelfer.



Spiral of growth through developmental stages

Pam Levin hat ihr zyklisches Modell in sechs Entwicklungsschritte aufgeteilt. Der erste Zyklus dauert von der Geburt bis zum 18. Lebensjahr. Nach diesem ersten Zyklus wiederholen sich die sechs Phasen immer wieder. Pam Levin hat in ihren Studien herausgefunden, dass diese Wiederholungen mit unterschiedlichen Zeitabständen stattfinden. Es würde den Rahmen des Lehrbriefes sprengen, an dieser Stelle tiefer auf dieses Thema einzugehen.

Einen Aspekt möchte ich an dieser Stelle jedoch noch aufgreifen, da ich denke, dass dieser eine große Hilfe sein kann.

Spüren Sie einmal in sich hinein. Welches Kind, in welchem Alter, spricht Sie aktuell am stärksten an? Diese Wahrnehmung kann positiv oder negativ sein, denn Sie haben durch diese eine erste Orientierung zu Ihren eigenen Themen.



.....

.....

.....

.....

.....

Auf den folgenden Seiten finden Sie die sechs Entwicklungsphasen, so wie Pam Levin sie versteht. Sie werden hier den schon zu Beginn eingeleiteten Bedürfnisansatz wieder finden und auch Bezüge zu den entstehenden Werten entdecken können.

Sein

Das erste Stadium umfasst die Zeit von der Geburt bis zum 6. Lebensmonat.

In dieser Entwicklungsphase werden die ersten Beziehungen geknüpft. Es werden Grenzen wahrgenommen, z. B. Belastungsgrenzen der Eltern nach nächtelangem Schreien. Das Kind erlebt Schmerz und den Umgang damit. Es erfährt, ob es ausgeliefert wird oder geschützt ist. Es entwickelt einen ersten Sinn für Spiele und dafür, wie Unterstützung erreicht werden kann oder wie verhindert wird, dass es diese Unterstützung erhält. In diesen sechs Monaten wird die Grundlage für die Beziehung zu Raum und Mensch gelegt. Kann ich mich auf einen anderen Menschen verlassen oder werde ich verlassen? Bin ich gewollt und geliebt oder bin ich ein Störenfried? In dieser Phase wird die Umgebung eher „passiv“ wahrgenommen. Das Kind kann Farben wahrnehmen, mit zunehmender Fixierung kann es Bilder erkennen. Wenn keine Einschränkung vorliegt, kann es alle Sinne benutzen: Sehen, Hören, Riechen, Schmecken, Tasten. Kinder haben in dieser Phase schon sehr starke empathische Antennen. Kinder haben von Geburt an einen Zugang zu ihren Emotionen. Sie können sich freuen und sich ärgern.

Der Ausdruck dieser Lebensphase ist: (regelmäßiges) Essen, Unsicherheit, Greifen, Erfassen von Dingen durch den Mund, Mangel an Konzentration, angewiesen sein auf Andere, bedürftig gefüttert und berührt zu werden.

Bedenken Sie, in welcher Umgebung ein Kind aufwächst, welcher Umgebung es ausgesetzt ist und was es betrachtet und was nicht? Welche Farben oder Formen hat das Kind gesehen? Welches Material hat es zum Kauen oder Lutschen erhalten? Dies ist prägend für das gesamte Leben!

Die wertbildenden Lernfelder dieser Entwicklungsphase sind:

- Wie erhalte ich Unterstützung?
- Wie komme ich in Kontakt?
- Wie werde ich in Ruhe gelassen?

- Wie viel Zeit habe ich, um mich zu entwickeln?
- Wie kann ich Zärtlichkeit geben und erhalten?
- Sind Gefühle erlaubt oder nicht?

Kinder in dieser Lebensphase brauchen folgende Grundbotschaften, um wachsen zu können:

- Es ist okay, dass Du hier bist.
- Wir werden Dich füttern, streicheln und auf Dich achten.
- Du musst Dich nicht beeilen.
- Du kannst Dir Zeit lassen.
- Ich halte Dich, bin Dir nahe und streichle Dich.
- Deine Bedürfnisse sind okay.
- Ich bin froh, wie Du bist.
- Du hast das Recht, hier zu sein.

Die kritischen und entwicklungshemmenden Erfahrungen in dieser Phase sind:

- **unklare Grenzen:** „Ich bin immer für Dich da!“ Auch Eltern brauchen Pausen und können nicht immer zur Verfügung stehen.
- **Schuldzuschreibungen:** „Du hast mein Leben zerstört!“, „Du bist böse!“, „Du willst nicht schlafen!“, „Du willst nur stören!“, „Du willst nur Deinen Willen!“
- **Ausgeliefert werden:** „Es macht Dir doch nichts aus, wenn ich Dich herumreiche!“, „Das musst Du essen!“, „Du hast noch keinen Geschmack!“, „Die Umgebung macht Dir doch nichts aus, wenn ich bei Dir bin“. Oftmals werden Kinder im Kinderwagen in Fahrtrichtung gesetzt, weil Eltern denken, dass sie etwas sehen möchten. Aber was sehen sie? Es ist grundsätzlich zu viel und zu schnell.

- **Ablehnung der Wahrnehmung:** „Es tut doch nicht weh“, „Sei still!“
- **Ablehnung des Geschlechts:** „Wieso bist Du kein Mädchen bzw. kein Junge?“

Tun

Die zweite Phase umfasst die Zeit vom 6. bis zum 18. Lebensmonat.

Kinder in dieser Phase greifen schon seit langem, halten sich fest und beginnen sich hochzuziehen. Sie beginnen zu krabbeln und erobern sich ihr Gelände. Sie sind schneller unterwegs und beginnen, sich auf uns zu und von uns weg zu bewegen.

Sie können laut sein, sich ärgern, vor allem dann, wenn Bewegungen noch nicht so gut klappen, wie sie es sich vorstellen. Sie können nächtelang durchschreien, weil sie Zähne bekommen. In dieser Phase beginnen die ersten Versteckspiele: Hinter der Hand hervorschauen oder sich hinter einer Tür verstecken. Die Kinder haben ständig Grenzerfahrungen: Einmal kommen sie nicht ins Stehen, wenn sie es wollen. Oder sie werden immer wieder zurückgeholt, wenn sie anfangen zu krabbeln. Bestimmte Bereiche sind kinderuntauglich und doch haben Kinder den Antrieb, ihr Gebiet zu erweitern. Plötzlich sind sie auf Treppen oder auf Stühlen und wir als Erziehende fassen uns ans Herz, gehen langsam auf das Kind zu, um es nicht vor Schreck zu dem zu bringen, was wir verhindern wollen.

Auch die Wahrnehmungen werden in dieser Phase präziser, die Umgebung wird interessant. „Die Beschaffenheit der Spielgegenstände übt ... sehr früh eine ästhetische Wirkung auf das Kind aus, in dem es Farben, Formen und Klänge nicht nur kennen lernt, sondern auch mit bestimmten Nuancen vertraut wird und sie als vertraut oder fremd, als erfreulich oder ärgerlich, als schön oder hässlich zu bewerten beginnt“ (Herzka 1995 in: Dietsch-Keller 1995, S. 77). Kinder können vor Bildern, die sie ansprechen, ihre Zeit alleine verbringen und sich ins Betrachten verlieren. Wenn Bilderbücher mit weiteren Reizen (beispielsweise taktilen Reizen wie Stoffen, Fellen, o. ä.) verbunden sind, erleben Kinder neue Wahrnehmungen. Die Hirnforschung betont die Bedeutung dieser sinnlichen Wahrnehmungen für die Synapsenbildung im Gehirn (Synapsen sind die Verbindungen im Gehirn, die ein komplexes und flexibles Denken ermöglichen).

Es ist in dieser Phase nicht zu rechtfertigen, Kinder dem Fernseher auszusetzen. Dies zu tun ist schädlich, überfordert das Kind, verursacht Wahrnehmungsstörungen und ist nachweislich eine der vielen Ursachen für eine Form des Aufmerksamkeitsdefizitsyndroms (ADS/ADHS) (vgl. GEO 10/2004, S. 96).

Die Botschaften, die wir in dieser Phase den Kindern auf den Weg geben können sind:

- Es ist gut, dass Du Dich in die Welt bewegst, dass Du entdeckst und Deine Sinne benutzt. Achte auf Dich.
- Du kannst selbst Dinge tun, und Du kannst Unterstützung erhalten, wenn Du dies brauchst.
- Du darfst neugierig und intuitiv sein.
- Du darfst Dich ärgern, und Dein Ärger kann auch zu einem Ende kommen.
- Mache Experimente und lass Dir Zeit.
- Wähle Deinen Zeitpunkt zum Wachsen.

Kritische und einschränkende Erfahrungen, die Kinder in diesem Alter machen:

- **„Bewege Dich so wie ich es will“:** Häufige Bewegungseinschränkungen durch „Käfige“ oder Lauftaschen, die den taktilen Kontakt mit dem Boden ausschließen.
- **„Ärgere/Fühle Dich nicht“:** Das Verbot, sich zu ärgern oder Gefühle zu zeigen.
- **Haben statt Kontakt:** Berge von Spielzeug, die nicht fördern, sondern überfordern.
- **„Werde sauber“:** Hygienevorstellungen, die zu zwanghaftem Verhalten im Bereich der Sexualorgane führen. Ein Kind muss nicht mit 15 Monaten sauber sein!

- **„Sei nicht neugierig!“**, „Staunen gibt es nicht!“, Einschränkungen im selbstständigen Spiel, indem das Kind keine eigenen Spiele spielen kann.
- **Unklare Grenzen:** Unklares Verhalten im Kontakt und an der Grenze. Wenn ein Kind bedroht ist, muss ich nicht lange erklären, dass es dies oder jenes nicht darf. Es reicht ein „Nein“, verbunden mit einer kurzen Erklärung. Wenn ein Kind mir auf die Nerven geht, braucht es hingegen eine klare Aussage darüber, was ich mir wünsche, dass ich beispielsweise eine Auszeit brauche.

Eine weitere wichtige Einschränkung sind Medien, wie Fernseher oder Computer. Für Kinder dieses Alters sind die Bilderfolgen und Töne aller Kindersendungen ungeeignet. Gleichzeitig ist klar, dass diese Sendungen ein scheinbar einfaches Mittel sind, um Kinder für eine Zeitlang „ruhig zu stellen“. Doch letztlich hat dies nur einen kurzen Effekt: Alles, was Kinder in dieser Phase wahrnehmen, müssen sie auch verarbeiten. Und wenn das Kind nach einem Film die Nächte durchschreit, dann haben Sie und Ihr Kind Ihre freie Stunde am Tag teuer bezahlt. Es gibt andere Möglichkeiten, um sich Freiräume zu schaffen.

Denken

Die dritte Phase reicht vom 18. Monat bis zum 3. Lebensjahr.

Natürlich denken Kinder auch schon früher. Doch in dieser Phase entwickeln Kinder ein Verständnis von Zusammenhängen, insbesondere von solchen, die mit ihnen selbst zu tun haben. Ebenfalls in dieser Phase kommen auch die ersten Worte zum Ausdruck. Welcher Unterschied findet sich zwischen dem ersten Wort „Auto“ und den Worten „Will“, „Ich“ oder „Nein“? Beginne ich meine Sprache mit einem umweltschädigenden Gegenstand oder mit mir selbst? Darüber hinaus beginnen Kinder in diesem Alter Launen zu haben, auffallend sind hier insbesondere die schlechten ... Oh, wie können sie grantig werden! Ein weiterer wichtiger Aspekt dieser Phase ist die Gestaltung des Kontakts. Hier finden wir Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen, die sich im späteren Leben manifestieren oder relativieren.

Botschaften, die Erziehende den Kindern in dieser Phase geben können:

- Es ist in Ordnung, wenn Du Kontakt aufnimmst, es sollte nur dem anderen Kind nicht wehtun!

- Du darfst testen, aber ohne Dir selbst und Anderen zu schaden!
- Finde Deine Grenzen! Sage nein und werde unabhängig von mir.
- Ich freue mich über Dein Wachsen.
- Du kannst es Deiner Umgebung sagen, wenn Du sauer oder ärgerlich bist.
- Du darfst über Gefühle nachdenken!
- Du darfst für Dich denken! Sei achtsam mit Anderen, die auch denken und fühlen.
- Du darfst Deinen Gefühlen und Bedürfnissen trauen.

Einschränkungen, die dem Kind in dieser Phase nicht dienlich sind:

- **Verweigerung von Kontakt:** Kontakt findet immer an der Grenze statt. Wenn Erziehende an der Grenze unklar sind, wird es für das Kind schwierig, sich zu orientieren. So entstehen Verhaltensweisen, die andere Kinder oder die Eltern bzw. Erziehenden schädigen.
- **Unklare Erlaubnisse und Verbote:** Regeln, die beliebig sind, verunsichern und tragen nicht zur Orientierung bei.
- **Verwechseln von Freiheit mit Verantwortungslosigkeit:** Ein Kind kann frei und unabhängig sein, und doch in Beziehung zu anderen Menschen rücksichtsvoll und achtsam.
- **„Entdecke nicht!“:** Wenn Kinder in ihrem Wachstum eingeschränkt werden, nur wenig selbstständige Erkundungen machen dürfen, dann werden sie unbewusst ein Misstrauen zur eigenen Entwicklung erleben. Sie werden für diese Entwicklung kämpfen und die Umgebung entsprechend einsetzen.
- **„Fühle nicht!“:** Werden Gefühle verboten, dann werden Handlungen die Folge sein. Geben Sie dem Kind die Möglichkeit, sauer zu sein. Die Bilderbücher „Wo die wilden Kerle wohnen“ oder „Lili ist ...“ können Erlaubnis für Gefühle geben. Wenn ich schlecht drauf bin, muss es nicht zu einer Schädigung eines anderen

Menschen kommen. Gönnen Sie sich selbst Gefühle und zeigen Sie diese ohne Schädigung.

- **Kinder brauchen Raum für die eigene Entwicklung:** Geben Sie dem Kind diesen Raum, in dem es in Ruhe für sich malen, zeichnen, gestalten darf. Sie müssen es nicht korrigieren oder spezielle Ausmalbücher verwenden. Kinder brauchen in dieser Phase die Möglichkeit des Eigenen.

Identität

Die vierte Lebensphase umfasst die Zeit vom 3. bis zum 6. Lebensjahr.

Das Kind wechselt von der Krabbelgruppe oder dem familiären System in den Kindergarten. Es spricht zusammenhängende Sätze und drückt Wünsche aus. Es entwickelt einen eigenen Willen und stellt unsere Moral auf die Probe. Es findet heraus, was Eigentum ist. Es erlebt und sucht die Reaktion, wenn es lügt. Es entdeckt den Unterschied zwischen Lüge und Phantasie. In seiner Wahrnehmung beginnt es zu unterscheiden zwischen Konsequenzen und Strafen. Konsequenzen sind Folgen von bestimmten Handlungen, zum Beispiel, dass es, wenn es nichts zu Mittag isst, auch keinen süßen Nachtisch gibt. Strafen sind Sanktionen, die nicht unmittelbar mit der Handlung zu tun haben, wie zum Beispiel: Weil das Kind lügt, darf es nicht in den Garten. Eine Zeit lang hatten meine Kinder (4 und 6 Jahre) das Wort „Erpressung“ aufgeschnappt. Als wir beim Essen die Konsequenzen (aufessen oder keine Nachspeise) ansprachen, kam sofort: Das ist Erpressung! Ich stellte aber klar: Erpressung ist, wenn ich einen eigenen Vorteil aus dem Druck, den ich ausübe, herleiten kann. Mein einziger Vorteil, wenn sie richtig essen, ist, dass sie anschließend erträglicher sind.

In dieser Phase entsteht die Gewissensbildung und somit auch die erste Vorstellung von einem Wert an sich. Durch Konflikte und den Kampf mit dem gleichgeschlechtlichen Erziehenden entwickeln Kinder die Unterscheidung zwischen Gut und Böse. In dem Zwiespalt, den oder die zu lieben und zugleich zu hassen, entsteht die Vorstellung davon, was gut und was böse ist. Fehlt in dieser Auseinandersetzung der Partner bzw. die Partnerin, braucht es längere Zeitabschnitte, um diese soziale Kompetenz zu entwickeln. An dieser Stelle stellt sich natürlich auch die Frage nach der Anwesenheit von Männern im Erziehungsprozess. Es muss nicht einmal der leibliche Vater sein, der diese Auseinandersetzung führt, auch bereits einige

Erzieher mehr in den Kindertagesstätten würden reichen, um viele dieser Themen aufzufangen.

Ein Teil der Gewissensbildung ist geprägt durch die Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Macht. Die Möglichkeit zu haben, über einen anderen zu bestimmen oder Dinge zu verweigern, ist aus der Sicht des Kindes faszinierend. In der Alltagssprache sprechen wir von der Trotzphase, allerdings hat diese weniger mit Trotz zu tun, es geht vielmehr um Macht und den Umgang der Großen damit. Sind wir in unserer Macht klar? Stehen wir zu Konsequenzen und erklären wir Abweichungen? Vermitteln wir das Gefühl, dass Macht etwas mit Verantwortung zu tun hat? Ein Resultat dieser Auseinandersetzungen sind Alpträume – über Ohnmacht und Einsamkeit, über Schädigung (Gewalt) und Wut. Kinder haben in ihrer Entwicklung einen unmittelbaren Zugang zu ihrem Unbewussten. Ausdruck dieses Vorgangs sind viele Fragen, so auch die Fragen nach der Zugehörigkeit: „Wer bin ich?“, „Gehöre ich wirklich zu Euch?“ strapazieren die Geduld manches Elternteils, doch sie brauchen beharrlich eine ehrliche Antwort.

Die Kinder entdecken ihre eigene Sexualität. In der Regel ist die Windel fort und das Interesse am eigenen Geschlecht wird ertastet. Die Kinder stellen fest, dass Jungen eben brutaler sind, dafür sind die Mädchen „zickig“.

Die Botschaften oder Wertschätzungen, die wir Kindern in dieser Phase geben können, lauten:

- Es ist gut, wenn Du einen eigenen Blick zu dieser Welt hast!
- Sei wer Du bist, und versuch es zu bleiben.
- Du kannst deine Kraft und Macht testen und Bedürfnisse haben, ohne Andere zu verletzen.
- Es ist okay, wie Du nach Dir forschst.
- Es ist okay, wenn Du Dir ohne Angst Dinge vorstellst und diese auch wahr machen kannst. Es ist gut, wenn Du die Konsequenzen für Dein Handeln entdecken kannst.
- Du musst nicht krank, traurig oder böse sein, um von uns gesehen zu werden.

Einschränkungen, die in dieser Phase nicht dienlich sind:

- **„Lass mich in Ruhe!“**: Kinder in diesem Alter müssen fragen und brauchen Antworten. Wenn diese Antworten nicht so einfach zu geben sind, ist nicht das Kind nervig. Wir Erwachsene dürfen mitteilen, dass wir dieses oder jenes nicht wissen oder gerade die Frage nicht beantworten können. Sie können das Kind einladen und ihm behilflich sein, selbst darüber nachzudenken. Das Fragen zu verbieten würde bedeuten, dem Kind eine Quelle seiner Entwicklung zu nehmen.
- **„Wiederhole Dich nicht!“**: Da Entwicklungsprozesse davon leben, ist es klar, dass Fragen sich wiederholen. Oder haben Sie das Autofahren etwa in die Wiege gelegt bekommen?
- **„Sei nicht böse!“**: Wenn Kinder sich „böse“ Spiele ausdenken oder „Horrorgeschichten“ erzählen, suchen sie Sicherheit, Orientierung und Anerkennung und brauchen diese auch. Konfrontieren Sie das Kind doch mit Ihren Ängsten, die solche Geschichten auslösen. Der Effekt: Das Kind wird ermutigt, den eigenen Gefühlen zu trauen.
- **„Sei nicht phantasievoll!“**: Kinder leben in einer Phantasiewelt. Sie brauchen diese Welt, um mit der Allmacht und der Ohnmacht umzugehen. Sie brauchen jedoch keine Computerspiele, die ihnen Allmacht in Bilder setzt. Gute Kinderbücher in dieser Phase geben den fantastischen Bildern eine Geschichte.
- **„Entwickle Dich nicht!“**: Kinder brauchen keine täglichen Fernsehprogramme und andere Medienprodukte. Es ist eine Illusion zu glauben, es würde Ihrem Kind etwas nützen, wenn es täglich einer Bilderflut ausgesetzt ist, die es noch nicht einmal verarbeiten kann. Verzichten Sie in dieser Entwicklungsphase lieber auf den Fernseher und ermöglichen Sie Ihrem Kind eine eigene Entwicklung!

Struktur

Diese Phase umfasst den Zeitraum vom 6. bis zum 12. Lebensjahr.

In der Regel kommen Kinder um das 6. Lebensjahr herum in die Schule. Die Kinder verlieren ihre Milchzähne, aus dem Kindergartenkind wird ein Schulkind. Für diejenigen, die nicht in der Kindertagesstätte waren, taucht plötzlich von Außen eine Struktur auf. Die Kinder haben zu einer bestimmten Zeit in der Schule zu sein. Bei dem erstgeborenen Kind bedeutet dies auch für die gesamte Familie eine Umstellung. Die Kinder sind in diesem Alter mit vielen Fragen und Antworten beschäftigt, die von innen wie von außen auf sie einströmen. Sie sind offen und voller Interesse an anderen moralischen Vorstellungen und Werten: „Wieso findest Du eine Barbie-Puppe schlecht?“, „Wieso essen wir Fleisch?“, „Ich möchte mich aber so anziehen!“, „Ich will lieber ausmalen als frei malen!“. In dieser Phase beginnen Kinder sich verstärkt mit Urteilen und der Frage nach einem Urteil über sich selbst zu beschäftigen: „Bin ich hübsch?“, „Gefällt Dir das besser als das?“, „Was möchtest Du lieber, das oder das?“. In ihnen verfestigt sich eine Vorstellung über das, was sie für richtig bewerten. Wir erleben in den Kindern die ersten Auseinandersetzungen mit moralischen Urteilen: „Petzen ist schlecht, aber nicht jedes Geheimnis darf ich für mich behalten!“. Nach Kohlberg beginnt hier die Reife der Phase 2. Bilder und Ereignisse, die in dieser Phase wahrgenommen werden, sind grundlegende Erfahrungen. Kinder erfahren in dieser Zeit, wie „etwas gemacht wird“. Sie entwickeln im Laufe der sechs Jahre eine Vorstellung von Arbeitsprozessen, lernen die Unterscheidung von Vorbereitung, Durchführung und Abschluss einer Handlung. Ihnen wird deutlich, dass sie für die Tätigkeiten, die sie vollbringen, eine Orientierung und Wertschätzung brauchen. Mit dem neunten Lebensjahr intensivieren sich die Außenkontakte und der Kreis außerhalb der Familie gewinnt zunehmend an Bedeutung. Sie finden ihren eigenen Weg und eine neue soziale Rolle und damit auch sehr viele interessante Konfliktfelder.

Botschaften, die für Kinder in dieser Zeitspanne wertschätzend und fördernd sind:

- Es ist für Dich wichtig, eigenständig denken zu lernen.
- Du kannst eine eigene Meinung haben.
- Finde Deinen eigenen Weg.
- Du kannst eigene Sichtweisen zu moralischen Dingen haben.

- Du kannst denken und es in Deiner Weise tun.
- Vertraue Deinem Gefühl und lasse Dich davon leiten.
- Du musst nicht leiden, um Deine Bedürfnisse zu befriedigen.

Einschränkungen, die in dieser Lebensphase Wertbildung verhindern bzw. zu Widersprüchen führen:

- **„Da musst Du durch – unterwerfe Dich dieser Struktur – es hilft Deiner Entwicklung“:** Das Kind lernt nicht, eine unabhängige Sicht zu entwickeln. Die eigene Not ist bedeutungslos.
- **„Fühle nicht – das ist doch nicht schlimm!“:** Gefühle zu unterdrücken führt zu Empathieverlust oder/und Krankheit. Das eigene Empfinden wird abgewertet. Erstaunlich, wie schnell solche Botschaften dann zum Maßstab für den Umgang mit anderen Kindern werden.
- **„Pass Dich an – Du darfst nicht eigen sein – kein eigenes Tempo im Lernen haben – keinen eigenen Zugang im Denken“:** Wie ist es mit der Einzigartigkeit des Menschen?
- **„Hinterfrage nicht – bilde Dir keine eigene Meinung – Deine Meinung ist nicht gefragt“:** Die Abwertung der ersten moralischen Urteilskompetenzen hat natürlich Folgen für die weitere Entwicklung.
- **„Wenn ich Dir sage, dass dies gut für Dich ist, dann ist das schon richtig!“:** Die mangelnde Begründung einer Entscheidung fördert nicht die Fähigkeit zu einem eigenen Denken und Urteilen.
- **„Schau, was ich alles für Dich tue, dann kannst Du ...“:** Bedürfnisse als Bringschuld zu verkaufen, führt zur Abwehr von Zuwendungen. Eine klare Aussage was Sie brauchen, gibt dem Kind eine Orientierung und eine Sicherheit über Ihre Wünsche und Bedürfnisse.

Die folgende Phase nennt Pam Levin „Erneuerung“. Da diese für unsere Lektüre nicht so wichtig ist, werde ich sie nur in Stichworten wiedergeben. In dieser Phase, die vom 13. bis zum 18. Lebensjahr reicht, werden all die gelernten Dinge erneuert und in Beziehung zueinander gebracht. Wichtige Themen in dieser Phase sind die geschlechtliche Reife, das Erwachsenwer-

den, über die eigene Zeit zu verfügen, Verantwortung zu übernehmen. Die Konflikte in dieser Zeit dienen der Verankerung des bisher Gelernten. Erziehende werden in dieser Phase extrem herausgefordert. Wachstum, Coolness und Hilfllosigkeit mit ihrem Körper umzugehen, sind bei den Kindern ein Erkennungsmerkmal ihrer Pubertät. Pam Levin bezeichnet diese Phase „Erneuerung“, weil alte Wertvorstellungen erneuert werden müssen, um eigenständig und erwachsen zu werden.

Nach dem Ansatz von Pam Levin durchlaufen wir in den darauf folgenden Jahren immer wieder diese sechs Phasen und haben dabei die Möglichkeit, Defizite dieser Phasen auszugleichen. Wir entdecken plötzlich, dass uns an einem Kind das stört, was auch unser Thema in der Auseinandersetzung ist.

Sie hatten die Aufgabe, in sich hinein zu spüren, welche Kinder in welchem Alter Sie in letzter Zeit besonders angezogen haben, im negativen wie positiven Sinn. Sie werden festgestellt haben, dass Kinder, die Sie besonders nerven, mit Ihnen und Ihren aktuellen Lebensthemen viel gemeinsam haben. So schließt sich der Kreis.

Wir sind in der Arbeit mit Kindern nicht nur Gebende, sondern auch Empfangende. Auch wir können uns in dieser Beziehungsarbeit entwickeln und wachsen. Wiederholungen in Konflikten weisen uns auf noch nicht bearbeitete Themen hin und geben uns die Chance, Stück für Stück weiter zu wachsen.

Für die Werteerziehung ist diese Betrachtungsweise sehr interessant. Sie bietet Ihnen die Möglichkeit, in allen Phasen Ihres Lebens Ihre eigenen Werte neu zu hinterfragen und weiter zu entwickeln. Die Grundwerte erscheinen in einem neuen Blickwinkel, werden wieder zu Herausforderungen in der Auseinandersetzung mit dem Kind. Der Gedanke noch weiter gedacht bedeutet für das pädagogische Handeln, dass wir in den Kindern, die uns anvertraut werden, Dinge über uns lernen, dass wir bei Übungen und Unterrichtsprojekten auch eigene Bedürfnisse mit einfließen lassen können und nicht in ein „Ich-mache-das-für-das-Kind-Denken“ verfallen, sondern in einen gemeinsamen Entwicklungsprozessen eintreten. In vielen Fortbildungen begegne ich der Sichtweise, dass wir „für das Kind“ einen Erziehungsvorgang begehen. Werteerziehung vor dem vorangegangenen Hintergrund ist aber vielmehr eine Einladung, „mit dem Kind“ zu gehen.

4. Erziehung und Bildung von Werten – Säulen der Werteerziehung

In den vorangegangenen Kapiteln bin ich auf die Entstehung von Werten und der kindlichen Entwicklung im Bezug auf Moral und Werte eingegangen. Meine Grundthese, dass die Werte die kulturellen Verankerungen von personalen Bedürfnissen sind, haben für die Erziehung natürlich Konsequenzen. Werteerziehung ist in Folge dessen nicht eine Aufgabe, die nur Religions- und Ethiklehrkräfte betrifft. Werteerziehung ist grundlegender Bildungsinhalt, dem sich keine Lehrkraft, kein Elternteil und kein Schüler entziehen dürfte. In dem folgenden Kapitel möchte ich den Bereich der Erziehung bzw. der Bildung aufgreifen. Denn die Werte sollen ja vermittelt werden.

Die Literatur zu dem Thema Erziehung ist unermesslich. Wir haben die klassische Schulpädagogik und deren etwas freiere Schwester, die Reformpädagogik. Die pädagogische Anthropologie liefert dazu entsprechende Menschenbilder und die wissenschaftlichen Pädagogen unterscheiden die einzelnen Richtungen. Auf all diese Differenzierungen einzugehen, würde den Auftrag und Ihre Zeit überstrapazieren. Was ich Ihnen anbieten möchte, sind einige Gedanken in eine bestimmte Richtung mit mir zu gehen. Wie ein Wegbegleiter, einer der mit entdeckt und sich selbst orientieren möchte. Auch hier werde ich nicht objektiv sein. Diese Auswahl ist natürlich durch meine Werte geprägt. Eine wichtige Stütze für diese Arbeit sind die Schriften von Erich Fromm, Hartmut von Hentig und von Martin Buber, die neuere Hirnforschung und deren Ergebnisse über das Lernen sowie die Arbeiten von einigen Reformpädagogen wie Maria Montessori und Freinet.

Das Menschenbild

- *Wenn Sie Ruhe und Zeit haben, nehmen Sie sich doch einmal ein DIN-A3-Papier und falten es der Länge nach in der Mitte.*

Auf die eine Seite malen Sie Ihr Bild von einem Schüler, der Sie gerade beschäftigt. Wie ist dieser Mensch? Welches Umfeld geben Sie ihm? Was sind seine Wurzeln?

Nehmen Sie nun die andere Seite, klappen Sie das Blatt aber noch nicht auf.

Malen Sie sich selbst. Welches Bild haben Sie von sich? Was ist Ihre Umgebung? Was sind Ihre Wurzeln? Wie stehen Sie da?

Nun falten Sie das Blatt auf. Wie stehen sie zueinander?

Welches „Menschen-Bild“ haben Sie von Ihrem Schüler? Welches von sich selbst?

Wenn wir allgemein vom Lernen sprechen, und im speziellen von Werten, dann stoßen wir unwillkürlich auf unser Bild vom Menschen. Ist der Mensch von Grund auf böse und faul, so muss er durch Züchtigung auf den rechten Weg gebracht werden. Wir finden dann die Worte Zögling für das Kind, das erzogen werden soll. „Wer sein Kind liebt, der hält es stets unter der Rute, dass er hernach Freude an ihm erlebe“ (Sirach 30/1). Solche Sprüche zeugen von einem bestimmten Bild des Verhältnisses Erzieher-Erzogener. Auch in der folgenden Quelle wird die Einstellung der schwarzen Pädagogik zu Erziehungsmaßnahmen deutlich: „Ungehorsam ist ebenso gut, als eine Kriegserklärung gegen Eure Person. Euer Sohn will euch die Herrschaft rauben, und ihr seid befugt, Gewalt mit Gewalt zu vertreiben, um euer Ansehen zu befestigen, ohne welches bei ihm keine Erziehung stattfindet. Dieses Schlagen muss kein bloßes Spielwerk sein, sondern ihn überzeugen, dass ihr der Herr seid“ (zitiert nach: Miller 1983, S. 7).

Das Bild des Kindes als Rivale, als unberechenbares Ungeheuer, das den Eltern und der Lehrkraft die Lebensenergie raubt, das immer nur zerstören will, das einfach unerlöst in sich das Böse trägt, ist leider noch keine Vergangenheit.

„Das ist die Situation des Kindes, das in der Umwelt der Erwachsenen lebt: ein Störenfried, der etwas für sich sucht und nichts findet, der eintritt und sogleich fortgewiesen wird. Seine Lage ähnelt der eines Menschen, dem die bürgerlichen Rechte und das Recht auf seine Umwelt aberkannt worden sind: Es ist ein an den Rand der Gesellschaft verwiesenes Wesen, das jedermann ohne Respekt behandeln, beschimpfen und strafen darf, dank einem von der Natur verliehenem Recht: dem Recht des Erwachsenen“ (Maria Montessori).

Wir finden solche Einstellungen zwar nicht mehr in den westlichen Ratgebern des 20. Jahrhunderts, aber im alltäglichen Verständnis finden wir noch das Prinzip der Erziehung durch Züchtigung. Strafen als „Motivationsmittel“, sei es durch zusätzliche Hausaufgaben oder besondere Arbeiten. Wir

finden Überzeugungen aus den behavioristischen Anfängen, in denen Verhaltenskonditionierung als Erziehungsprinzip deklariert wird. Wir finden im schulischen Lernen noch immer die „Einzelhaft“, wie es mir eine Grundschullehrerin einmal so plastisch beschrieb, und glauben immer noch, dass Lernen mit einem Leistungsanreiz besser gelänge.

Eines ist jedoch sehr offensichtlich. Es gibt für die Erziehung keine klaren Wertorientierungen mehr. Dies begann mit der Aufklärung und dem Dogma der menschlichen Vernunft. Der Mensch als vernünftiges Wesen sucht seine Werte in sich und der Gruppe, die ihn umgibt. Immer wieder kam es zu einem Aufflackern von irrationalen Wertesystemen, wie zuletzt die des deutschen Faschismus. Seit der Nachkriegszeit verschwinden die allgemein gültigen Normen. Die gegebene Freiheit wurde für eine kurze Zeit eine Grundlage für eine wertorientierte Bewegung, die heute noch in Spuren vorhanden ist. Es gibt sie tatsächlich noch, Gruppen von Eltern und PädagogInnen, die sich ernsthaft mit Erziehung beschäftigen. Es sind diese, die wertorientierte Projekte starten, Streitschlichtung in Schulen einrichten, internationale Begegnungen organisieren, Umwelterziehung betreiben, ...

Tatsächlich ist die Erziehungspraxis unklarer, wenn nicht sogar beliebiger geworden. Statt der Liebe erhalten die Kinder Konsumgüter wie elektronische Geräte und Markenware. Statt Anerkennung gibt es Schweigen, Lob, falsche Schmeicheleien, Leistungszeugnisse, Preise und Geldgeschenke. Statt Orientierung werden Vereinbarungen und Umgangsformen beliebig. Statt Sicherheit erleben Kinder immer tiefere Verletzungen in ihrer Seele und ihrem Geist. Statt Autonomie erleben Kinder eine zwanghafte Umwelt, die keine Zukunft zu bieten scheint. Statt Transzendenz und Kreativität erleben Kinder verschämte Erwachsene, die, selbst dieser Bedürfnisse beraubt, nicht mehr darüber sprechen können.

In den Schulen erleben wir Kinder, die zunehmend verhaltensauffällig sind. Es ist verhaltensauffällig,

- wenn Kinder keine Vorstellung von Grenzen mehr haben,
- wenn 7-jährige Jungs mit coolen ernsten Gesichtern keine Vorstellung von einem gemeinsamen Spiel haben,
- wenn ein sich Versenken in eine kreative Aufgabe bei Grundschulkindern nicht mehr funktioniert,
- wenn ein 6-jähriges Kind ohne Vorwarnung ein anderes Kind würgt,

- wenn der Konsum von Medikamenten, seien es Psychopharmaka oder Antiallergika (Allergien sind zu 80% psychosomatisch), schon im Grundschulbereich bei 40% liegt.

Die Liste ließe sich fortsetzen. In der Klasse sitzen zunehmend Kinder, denen die wichtigsten Grundlagen einer Erziehung zur sozialen Kompetenz fehlen. Die Nachfrage zur Werteerziehung kommt ja nicht von ungefähr. Mensch hofft in schulpädagogischer Manier das aufzuholen, was durch die Eltern nicht funktioniert hat.

Gehen wir noch einmal zurück zum Menschenbild. Ist der Mensch eine „Tabula rasa“ – ein unbeschriebenes Blatt, wenn er auf die Welt kommt? Sind es wir, die wir diesem „lernbedürftigen Wesen“ den Weg und die *Werte* zeigen müssen. Sind wir wirklich frei, so zu werden, wie wir es *wollen*? Gibt es eine genetische Prägung, mit der wir umzugehen haben, um die wir herum zu formen haben, damit die Identität und Authentizität dieses Wesens zum Vorschein kommt?

Schauen Sie noch einmal auf das Bild, das Sie eingangs zu diesem Abschnitt von dem Schüler und von sich selbst malen sollten: Wie haben Sie sich gemalt, wie den Schüler? Was nehmen Sie wahr? Von welchem Menschenbild gehen Sie aus?

4.1 Die eigene Erfahrung des Lernens

Erinnern Sie sich an Ihre unterschiedlichen Phasen des Lernens. Wie haben Sie gelernt? Können Sie sich noch erinnern, wie Sie schreiben gelernt haben? Wann haben Sie angefangen zu lesen? Was hat Ihnen geholfen, komplexe Zusammenhänge zu verstehen? Wie haben Sie gelernt, mit anderen Menschen zusammenzuarbeiten? Wie haben Sie gelernt, sich selbst und das Gegenüber wertschätzend wahrzunehmen?



.....

.....

.....

.....

.....

Stelle ich in einer interkulturellen LehrerInnenfortbildung die Aufgabe, Bilder aus der eigenen Lernerfahrung zu zeigen, entweder zu zeichnen oder über die Methode des Statuentheaters, so erhalte ich sehr unterschiedliche Modelle. Es kann sein, dass auf dem Boden sitzende, den Koran lesende Kinder sichtbar werden. Der Mullah geht mit einem Stock herum und schlägt unachtsame Schüler. Es kann sein, dass eine Lehrkraft Schüler an die Tafel holt und sie vor der Klasse beschämt. Es kann sein, dass ein westliches Klassenzimmer auftaucht, in dem eine Schularbeit geschrieben wird. Es kann sich auch eine Wanderung durch den Böhmerwald ergeben, in der die Natur „erlernt“ wird. In den vielen Seminaren der letzten Jahre fand sich nicht ein Bild, das dem anderen gleicht. Unter dem Wort „Lernen“ findet sich das Zwangssystem Schule genauso, wie die ersten Schritte, die wir bei unseren Eltern lernten. Aber auch die Freunde und Begegnungen, die Auslandsaufenthalte, die Abenteuer tauchen auf. Lernen ist ein wichtiger Bestandteil der persönlichen und kulturellen Biographie und sollte auch als solches immer wieder gesehen werden.

Um mir einen Überblick zu den unterschiedlichen Lernarten zu verschaffen, versuche ich diese zu kategorisieren. Herausgefunden habe ich sechs wichtige Gruppen. Diese in den Bezug zur Werteerziehung zu setzen, dient die folgende Tabelle.

Lernart	Funktionsweise	Was wird gelernt	Kontext zur Werteerziehung
Klassische Konditionierung, auch Signallernen	Die Anbindung einer unwillkürlichen Reaktion an einen bestimmten Reiz.	Lernen von Reaktionsweisen (Angst, Aggression, Anpassung, Unterwerfung) auf bestimmtes Verhalten (Anschreien, Weinen, Berührungen, Gruß), Bedingungen (dunkler Keller, kein Licht, Essen ohne Besteck) oder auch eigene Vorstellungen (Ich bin alleine).	Vermittlung von Verhaltensweisen: Begrüßungsrituale, Rituale, Körperhaltungen, Ansprache von Fremden und Bekannten, Umgang mit Fremden, Pünktlichkeit, Rituale bei Unterlegenheit oder Überlegenheit, Reaktionsmuster bei Konflikten, Gehorsam und Unterwerfung ...
Lernen am Erfolg und Misserfolg	Lernen durch Bekräftigung und Verstärkung. Lernen resultiert aus den Wirkungen bzw. Urteilen, die durch die Handlungen des Einzelnen entstehen.	Ich lerne dabei, was meiner Umwelt „passt“. Über Belohnung, Vermeidung, Strafe oder Entzug wird mir mitgeteilt, welche sozialen, sprachlichen, gedanklichen oder auch sportlichen Fertigkeiten ich zu entwickeln habe.	Die Wichtigkeit, erfolgreich zu sein? Unterscheidung in richtig und falsch, Urteile und Bewertung, Angst vor dem Fehler ...

Lernen am Modell	Lernen durch Beobachtung und Imitation. Dieses so genannte mimetische Lernen funktioniert ebenfalls über die Medien.	Durch diese Form lerne ich, mir komplexe und neue Verhaltensformen anzueignen. Ich kann dabei auch Vorstellungen von einem Verhalten erlernen, das ich nicht anwenden will oder kann, z. B. die Tötung eines Menschen.	Was ist Schönheit? Was ist hässlich? Welches Verhalten ist cool? Was sind angebrachte Verhaltensweisen in einem Konflikt? Welches Lösungsverhalten, oder welche Lösungsphantasien entwickeln sich bei Krisen? ...
Lernen von sprachlichen Assoziationen	Verbinden eines Objektes mit einem Sprachmuster, Wort.	Ich lerne, dass bestimmte Laute mit einem Gegenstand, einer Sache, einer Vorstellung zu tun haben. Es ist ein Auswendiglernen von Bezeichnungen unserer Umwelt.	Wie lernte ich die eigene Sprache und wie lernte ich andere Sprachen? Zugang zur eigenen und fremden Literatur. Kommunikatives Verhalten in Konflikten. Verhandeln, Verständnis von Wert ...
Lernen von Begriffen und Regeln	Erwerb von Sinnzusammenhängen.	Ich lerne Vorstellungen von einem Begriff und dessen Bedeutung. Dieser kognitive Lernvorgang vermittelt mir all das Wissen und die Orientierung für meine eigene Position in dieser Welt. Ich lerne zu unterscheiden.	Gerade hier wird es spannend, da die Worte nicht ausreichen, herkunftskulturelle Zusammenhänge zu verstehen. Kann dieses Lernen über die Sprache vermittelt werden, oder braucht gerade dieses Lernen andere Sinnzusammenhänge, Bilder, Phantasien, Erfahrungen?
Problemlösen	Entdeckendes Lernen, produktives Denken, Lernen durch Einsicht.	Ich lerne durch „Einsicht“ neue Verhaltensformen oder Regeln kennen. Soziales Verhalten wird hier durch interne Problemlösungsprozesse erlernt und angewendet. Viele der Konfliktbearbeitungsansätze resultieren aus der Fähigkeit des Menschen, über Erkenntnis eine Bedingung zu verändern.	Der Prozess ist wichtiger, als eine bestimmte Lösung. Werte entstehen im Dialog mit dem Gegenüber. Ich lerne, dass in bestimmten Situationen ein bestimmtes Verhalten zutreffen kann, in anderen aber nicht.

Lernen ist also ein Prozess, der sich aus verschiedenen Elementen und Stufen zusammensetzt. Es gibt nicht „das Lernen“. Es gibt auch nicht die Vorstellung, dass nur „so“ gelernt werden kann. Aber es gibt Tiefenwirkungen des Lernens. Die ersten drei Formen des Lernens verankern sich in Tiefen unseres Wesens und sind nicht so einfach wahrzunehmen. Menschen, die achtsam sind, können im Laufe ihres Lebens einen großen Teil der vermittelten Lerninhalte erkennen und manchmal sogar damit umgehen.

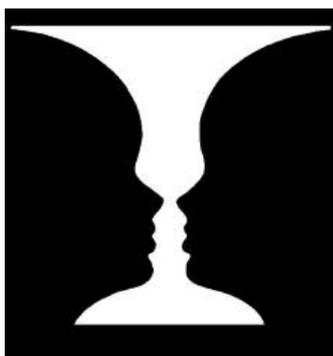
Im Bereich der kulturellen Werte und Normen sind die ersten vier Formen prägend. Sie vermitteln uns entsprechende Ausdrucksformen unserer Emotionen und Anpassungsvarianten auf eine soziale Umgebung. Sei es durch das „richtige“ Verhalten im Umgang mit Sprache oder durch die „richtigen“ Verhaltensweisen mit den Menschen der Umgebung. Wir lernen, wie wir uns „geben“ müssen, um die entsprechende Anerkennung zu bekommen, die wir für unser Leben brauchen. In der Kindheit werden große Teile kritiklos übernommen. Erst später, als Heranwachsende, versuchen wir auf recht unterschiedliche Weise ein anderes „geben“ zu entwickeln. Wir suchen nach neuer Anerkennung und neuer Orientierung. Wir suchen sie über Modelle, in der Konfrontation mit Regeln und in dem Entwickeln unterschiedlicher Problemlösungen.

4.2 Der Gestaltpädagogische Ansatz

Aus diesen unterschiedlichen Lernformen möchte ich einige herausgreifen, die „ganzheitlich“ an den Lernprozess herangehen. Beginnen möchte ich mit dem gestaltpädagogischen Ansatz.

Die Gestalttheorie hat im beginnenden 20. Jahrhundert eine alte Weisheit beschrieben. Hinter dem, was wir sehen, verbirgt sich noch eine weitere Ebene, die wir wahrnehmen. In unserer Wahrnehmung sind wir immer geprägt durch die Figur (also das, was wir offensichtlich sehen) und den Hintergrund (also dem, was wir mit dem Ganzen verbinden). Ich möchte dies an Ihrem selbst gemalten Bild versuchen. Was sehen Sie? Sie sehen vielleicht eine Figur – eine Zeichnung einer Person, wie sie dasteht, wohin sie ihren Blick wendet, Sie sehen die Größe und vielleicht auch noch, wo ihr Platz auf diesem Bild ist. Jetzt spüren Sie in sich hinein. Welche Gefühle haben Sie, wenn Sie dieses Bild betrachten? Wie geht es Ihnen mit Ihrer Zeichnung? Welche anderen Bilder tauchen dabei auf? Vielleicht haben Sie das Gefühl, dass Sie nicht „gut“ zeichnen können, dann wären Sie bei jemand, der Ihnen dies mitgeteilt hat. Sie können auch den Eindruck haben, dass Sie gegenüber dem Schüler zu klein oder zu groß dastehen. Dann sind Sie bei einer Person oder einem Ereignis, bei dem Sie sich so gefühlt haben. Das pädagogische Menschenbild verfährt nicht anders. Wir können zwar offensichtlich benennen, von welcher Figur wir ausgehen, doch wir können uns nicht sicher sein, was hinter dieser Figur alles steckt. Um dem vorzubeugen, mir geht es dabei nicht um eine Relativierung dessen was wir sehen, sondern um die Erlaubnis, besser wahrzunehmen. Um Wahrzunehmen braucht es Achtsamkeit und dieser Begriff taucht in der Gestaltpädagogik sehr zentral auf. „Awareness“, das englische fast unübertragbare Wort wird in diesem Zusammenhang oft verwendet.

- *Was sehen Sie in den folgenden Bildern?*



Sehen Sie einen Pokal oder zwei sich zugewandte Gesichter?

Sehen Sie eine alte oder eine junge Frau?

In den Bildern können Sie immer nur eine dieser Figuren sehen. Sie können zwar wechseln, haben aber für diesen Moment nur die eine Figur im Blick. In der Gestaltpädagogik nennen wir das – in Kontakt sein.

Lernen setzt offensichtlich einen bestimmten Aufmerksamkeitszustand voraus. Der Lernende braucht Sammlung und Konzentration der Wahrnehmung auf einen Gegenstand, ein Problem oder eine geforderte Leistung. Wenn diese Aufgabe eine deutliche Gestalt angenommen hat, findet ein gelungener Kontaktprozess statt. Das Lernen hat stattgefunden. Dieser Kontakt findet an der Grenze zwischen dem Individuum und der Umwelt statt. Es geht in dem Lernprozess um die Wechselbeziehung von dem Ich und dem Umfeld. Die Umwelt beeinflusst mich und ich beeinflusse die Umwelt. Durch die Fülle gelungener Kontakte entsteht die Kreativität, die wir brauchen, um unsere Bedürfnisse zu formulieren und mit der Umwelt in Einklang zu bringen. Wir sind in einem Austausch und lernen, wie und wann Veränderungen geschehen. In der Gestaltpädagogik ist es wichtig, für einen gelingenden Lernprozess eine entsprechende Umwelt anzubieten, die dem Lernenden einen Kontakt zu dem Thema ermöglicht.

Die wichtigsten didaktischen Prinzipien und Ziele der Gestaltpädagogik sind:

- Wahrnehmung, Kontakt-, Begegnungs- und Beziehungsfähigkeit werden als Grundlage des Selbstbewusstseins gefördert.
- Ausdruck, Experimentierfreude und kreative Vielfalt werden ermöglicht und angeregt.
- Der Mensch wird als ganzheitlich lernendes Wesen aus Körper, Seele und Geist in seiner vielfältigen Bezogenheit ernst genommen und gefördert.
- Persönlich bedeutsames Lernen vollzieht sich in einer jeweils einmaligen Situation, im Kontaktprozess des Hier und Jetzt.

- Lernen findet im Kontext persönlicher und gemeinsamer Geschichte statt. Sie wird im Lernkontakt berücksichtigt und für das Lernen fruchtbar gemacht (prozessorientiertes Lernen).
- Die Lernenden werden ermutigt, sich ihrer eigenen Ziele bewusst zu werden, sie durch Handlungen zu verwirklichen und Ergebnisse selbst zu beurteilen (projektorientierte Didaktik).
- Lernen und Erziehung finden immer in einem institutionellen Rahmen statt, der die jeweiligen Ziele und Methoden mitprägt. Daher ist auch der organisatorische Kontext und seine Gestaltbarkeit immer wieder ein Thema der Gestaltpädagogik.
- Diese didaktischen Prinzipien basieren auf der Annahme, dass der Mensch wohl beeinflussbar, aber nicht formbar ist. Er ist ein sich selbst regulierendes System, er ist nicht machbar. Das zeigt der Pädagogik ihre Grenzen und macht sie erst wirklich interessant und persönlich wertvoll.

4.3 Wir lernen am Du – das dialogische Prinzip

Ein weiterer Aspekt im Bild des Menschen ist das Gegenüber. In Ihrer Zeichnung und wahrscheinlich in Ihrer Arbeitsrealität sind es die Schüler, die Kollegen, die Eltern. Wir Menschen sind Beziehungswesen. „Der Mensch wird am Du zum Ich“ (Buber, 1953, S. 32), so beschreibt Martin Buber in seinem Dialogischen Prinzip den Zusammenhang von mir zum anderen Menschen. Wir können den Menschen nicht isoliert betrachten. Er braucht zum Gebären und nach der Geburt ein liebendes Gegenüber. Die Welt des Menschen ist „zwiefältig“ und braucht den Anderen, das DU als Gegenüber. „... im Anfang ist die Beziehung: als Kategorie des Wesens, als Bereitschaft, fassende Form, Seelenmodell; das Apriori der Beziehung, das eingeborene Du“ (a. a. O., S. 34). Die Konsequenz aus diesem Gedanken ist die notwendige Hinwendung zu dem Beziehungsgeschehen. Der Mensch braucht das Du, um selbst zu werden. Auch, wenn wir in eine gesellschaftliche Entwicklung hineinsteuern, die uns Glauben macht, wir könnten aus uns selbst bestehen, so werden wir immer gewahr sein müssen, dass „das erzieherische Verhältnis ... ein rein dialogisches (ist)“ (a. a. O., S.40). Was bedeutet, dass eine erziehende Person in der Lage sein müsste, auf diesen Dialog einzugehen. Dies erfordert einen klaren Zugang zur eigenen Authentizität und macht auch die Schwierigkeit des heutigen Unterrichtens aus. Erich Fromm greift dieses Problem in vielen Schriften auf. Eines der Hindernisse, um in einen Kontakt zu kommen, ist das Verschwinden dessen, was uns ausmacht. Wir finden immer weniger uns selbst, und oft noch weniger ein entsprechendes Du. Da helfen auch die schönsten Projekte nichts, wenn ich als erziehende Person, als Lehrkraft, nicht ein Gegenüber bin, werden die Kinder mit dieser Leere nichts anfangen können. Fromm entwickelt Voraussetzungen für ein authentisches Leben. Ein wichtiger Faktor ist die Fähigkeit zu *Staunen* (E. Fromm, S.147). Wenn wir mit den Kindern staunen können, können wir die kreative Kraft des Kindes in uns entdecken und wirkungsvoll werden lassen. Staunen ist die Gabe des Kindes wie auch eines Lehrenden. In den vielen Fortbildungen, die ich bisher gehalten habe, habe ich immer wieder voll Staunen die einzelnen Menschen wahrgenommen. Ich konnte die Teilnehmer selbst in einen Überraschungsprozess bringen und ihnen die Freude am Lernen vermitteln. Stauend vor einem Werk zu stehen, stauend eine Rollenspielszene zu erleben, stauend einfach dazustehen. „Gaffen“ bringt uns in Beziehung zu den Menschen und den Dingen. Dafür brauchen wir Zeit. Wir brauchen eine Vorstellung, dass Staunen etwas wichtiges ist und keine Zeitverschwendung. „*Sich konzentrieren können*“ (E. Fromm, S.148) ist eine weitere Voraussetzung in diesem dialogischen Prozess. In einer Zeit, in der Kinder einer Überfülle von Reizen ausgesetzt

sind, wird es schwer, Kinder zu ermutigen, sich auf eine Sache zu konzentrieren. Oft höre ich mit Entsetzen das Wort: Langeweile. Kinder im Alter von vier Jahren benutzen dies schon. Dass Kinder mit Beginn der ersten Klasse Langeweile verspüren, kann ich oft gar nicht glauben. Doch bei genauer Beobachtung fällt mir auf, dass sie darunter eine Reizarmut verstehen. Kinder, die einer Fülle von visuellen und akustischen Reizen ausgesetzt sind, haben es schwer, die Stille und Ruhe als einen Wert wahrzunehmen. Dazu braucht es oft sehr origineller Instrumente und Methoden. Zum authentischen Leben gehört die Fähigkeit, sich *selbst zu erfahren* (E. Fromm, S. 148). Erziehung im dialogischen Sinn macht Raum für Selbsterfahrung. Führt ein in die Wahrnehmung des eigenen Körpers, des eigenen Ausdrucks, des eigenen Könnens, des Fühlens und dessen, was uns unsere Sinne mitteilen.

Zum Du gehört die Wahrnehmung und das *Erleben von Konflikten und Spannungen*. Kinder wie Erziehende brauchen für sich die Erlaubnis, Konflikte haben zu dürfen. Sie brauchen einen Zugang zu den Ängsten und Bedürfnissen. Konflikte sind wichtige „Lernorte“ für Regeln und Werte.

Wie erleben Sie sich im Unterricht? Können Sie einzelne Schüler ausmachen? Können Sie ein Gegenüber wahrnehmen? Wie sieht es mit Ihrer Vorstellung einer Beziehung zum Schüler aus?



.....

.....

.....

.....

.....

4.4 Lernen durch die Sinne

Der Mensch ist von Grund auf ein sinnliches Wesen. Wir haben die Fähigkeit, die Umwelt mit unseren Sinnen wahrzunehmen und lernen aus diesem Wahrnehmen, wie diese Umwelt uns sieht. Der natürliche Antrieb des Kindes ist, über seine Sinne alles zu erfahren, was seine Umwelt ihm anbietet. In diesem Kontaktprozess lernt es. Durch sinnliches Erleben bilden sich in den ersten sechs Lebensjahren die Synapsenverbindungen im Gehirn. Eine Reduzierung der sinnlichen Reize führt in der Umkehr zu Erstarrung.

Mit den Sinnen sind Erinnerungen und die dazugehörigen Gefühle verbunden. Wir riechen etwas und verbinden damit ein entsprechendes Gefühl. Dieses Gefühl entspringt einer gespeicherten Erfahrung, die wir mit unseren Sinnen wahrgenommen und abgespeichert haben. Schalte ich den Sinn aus oder verbiete ich mir diese Art der Wahrnehmung, so ist ein wichtiger Erfahrungs- und Lernprozess unseres Menschseins blockiert. Die Sinne bleiben ja weiterhin aktiv, die Gefühle sind weiterhin vorhanden – in der Abwertung der Wahrnehmung geraten wir in ein Dilemma, das häufig Grundlage von Krankheiten und Widerständen wird.

Einfaches Beispiel:

Ein Kind fällt hin und verletzt sich. Seine Sinne teilen ihm den Schmerz mit. In der Reaktion weint es. Nun kann es die Mitteilung erhalten: „Deine Sinne sind richtig, es tut weh.“ So erlebt sich das Kind im Einklang mit dem Gefühl, das es im Augenblick hat. Die Mitteilung kann aber auch lauten: „Das ist nicht schlimm, das tut schon nicht mehr weh.“ So erlebt es einen Widerspruch zu der eigenen Wahrnehmung und muss sich entweder anpassen oder in eine Hysterie gehen, um mit diesem Widerspruch zurecht zu kommen. Die Folge sind künstliche Gefühle.



Ein weiteres Beispiel:

Wird in einem Lernprozess der Tast- und Geruchssinn mit einbezogen, verankert sich das Wissen viel tiefer, als durch reine visuelle Darstellung des Stoffes.



Mit der Akzeptanz unserer Sinne erleben wir uns, sei es Lehrkraft wie Schüler, als ganze lebendige Wesen. Mit der Leugnung der Sinne und dem Beschränken auf wenige – medienrelevante – Sinne, erleben wir eine Reduktion und Abwertung dessen, was wir eigentlich sind.

4.5 Lernen ist natürlich menschlich

In unserer naturwissenschaftlichen Welt versuchen wir – vernünftigerweise – herauszufinden, was ein Mensch zum Lernen und Entwickeln braucht. Erstaunlich ist, dass heute – mit der vorhandenen Technologie – die früheren Erkenntnisse nur bestätigt werden können.

Der Psychiater Manfred Spitzer fasst es in seinem Buch „Geist im Netz“ so zusammen:

„Das Gehirn braucht in seiner Entwicklungsphase nicht Regeln, sondern gute Beispiele. Wer seinen Kindern Regeln durch Anwendung von Gewalt und Repression zu vermitteln versucht, der vergisst, dass das Kind über die vielen Beispiele von Gewalt und Repression generalisieren wird, d. h. es wird einen aggressiven, angstbesetzten und unfreien Umgang mit Anderen lernen. Was das Kind lernt, sind nicht die einzelnen Regeln, sondern die den einzelnen Vermittlungsversuchen gemeinsame Art, wie sie vermittelt wurden.“

„Es wird besser gelernt, wenn zunächst einfache, aber grundlegende Beispiele trainiert werden. Ein nicht sprachliches Beispiel: Wir singen mit unseren Kindern nicht umsonst zunächst sehr einfache Kinderlieder. Hierdurch werden die Töne der Tonleiter – sie stehen in einem komplexen, mathematisch definierbaren Verhältnis zueinander – zunächst gelernt, bevor schwierigere Abfolgen, Harmonien etc. als solche wahrgenommen und auch produziert werden können.“

„Es gibt aufgrund der Gehirnentwicklung und aufgrund der Art des Lernens in Netzwerken bestimmte Phasen für das Erlernen bestimmter Inhalte. Um das eben gebrauchte Beispiel nochmals aufzugreifen: Wer glaubt, seinem Kind etwas Gutes zu tun, indem er auf Kinderlieder verzichtet und die musikalische Erziehung mit Stockhausen oder Freejazz beginnt, der irrt wahrscheinlich ebenso wie der, der es beständig mit anderen schwerverständlichen Lerninhalten konfrontiert. Das Kind lernt dann zunächst aus den vielen Beispielen, dass Tongemische schwer einzuordnen sind, und dass Lernen wenig Freude bereitet. Beides widerspricht den natürlichen Tendenzen von Musikalität und Neugierde.“

„Das Gehirn behält zeitlebens seine plastischen Eigenschaften. Diese Plastizität mahnt zur Psychohygiene: Plastizität ist selbst ein positiver Wert und lässt sich z. B. durch das Vermeiden von Eintönigkeit fördern.“

Sie mahnt jedoch auch, auf dem Menschen gemäße Erfahrungshorizonte zu achten. Um es drastisch zu formulieren: Wer täglich zwei Stunden Horror- und Gewaltfilme anschaut (oder schlimmer noch, seine Kinder anschauen lässt), der sollte wissen, dass dies Veränderungen im Gehirn bewirkt, die entsprechendes Verhalten begünstigen und damit letztlich zu mehr Horror und Gewalt in der realen Welt beitragen“ (Spitzer S. 335ff).

Erinnern Sie sich noch an meine Frage zu Ihrer Kultur des Fehlers? Menschen aller Generation begehen Fehler, und falls sie gelernt haben, daraus zu lernen, finden sie neue Wege und Einsichten. Falls ihnen mittels ihrer kulturellen Vorstellung, Fehler zu machen verboten ist, werden sie Fehler vertuschen und verleugnen. Falls die Fehler aufgedeckt werden, ist dieser Fehler ihr persönlicher Mangel. Sie sind also als Person getroffen und versuchen sich zu rechtfertigen. Leider findet in diesem ganzen Vorgang nur ein einziger Lernprozess statt: Fehler erneut zu vertuschen oder zu rechtfertigen. Im Regelfall, einen anderen Schuldigen zu suchen.

Nach den vorangegangenen Aussagen ist es wichtig, Fehler und Mängel als etwas Eigenes zu erkennen. Wir sind fehlerhaft! In dieser Fehlerhaftigkeit können wir den Respekt lernen, den wir brauchen und den wir geben wollen.

Zusammenfassung

Ich möchte die vorgetragenen Aspekte zusammenfassen. Es sind alles Aspekte der Erziehung. Das lateinische Wort *educatio* mit seiner Wortwurzel *e-ducere* bedeutet wörtlich „herausführen“ oder „etwas hervorbringen“. Erziehung in diesem Sinne führt zur *Existenz*, was wörtlich „herausstehen“ heißt. Mit anderen Worten: sich aus dem Stadium der Möglichkeit in das Stadium der offenkundigen Wirklichkeit erhoben zu haben.

Erziehung ist **nie wertfrei**. Wenn wir uns und die Kinder, mit denen wir arbeiten, in eine Existenz führen wollen, brauchen wir Orientierungspunkte, wie das geschehen kann. Die Werte sind in jeder Erziehungsrichtung fest verankert. Ich habe mir jetzt nicht die Mühe gemacht, die unterschiedlichen pädagogischen Richtungen und deren anthropologische Differenzen darzustellen. Für mich lag das Augenmerk auf den pädagogischen Aussagen, die den menschlichen Bedürfnissen und ihren daraus folgenden Werten am nächsten kommen.

WERT-Erziehung braucht ...

- aus dem Verständnis von Figur und Hintergrund: eine Kohärenz von Umwelt und Lernstoff.
- aus dem Verständnis des Kontaktprozesses: eine Erlaubnis, an den Grenzen zu lernen.
- aus dem Verständnis des dialogischen Prinzips: dass Lernen immer mit Anderen stattfindet und Beziehung Bestandteil des Erziehens ist.
- Kreativität und Vielfalt, d.h. Fehler sind nicht minderwertig und müssen verurteilt werden, sondern sind eine Möglichkeit, um zu lernen.
- den Einbezug der Sinne in den Erziehungsprozess, wodurch ein tiefes Verstehen ermöglicht wird, das nie durch Worte erreicht werden kann.

Im Erziehungsprozess entwickeln Schüler wie Lehrer ihre Authentizität auf ein Neues. Sie sind in einem gemeinsamen Werden.

Aus den Erfahrungen der Gehirnforschung können wir schlussfolgern, dass Lernprozesse mit Motivation und nicht durch Bestrafung gelingen, dass Bilder sich in das Gehirn einbrennen und Verhaltensweisen aus der reduzierten Darstellung der Wirklichkeit folgen. Ergo: Wir brauchen andere Bilder und Techniken, die Kinder einladen, auf den Anderen zuzugehen und gemeinsam Entdeckungen zu machen.¹

¹ Zu diesem Thema bietet das ibbw das Lehrheft von Waltraud Schroeder „Lust statt Frust“ – Lehren und Lernen mit allen Sinnen an.

5. Bildung als Ziel der Schule

- *Nehmen Sie sich die Zeit und schreiben Sie einmal für eine Woche auf, was Sie im Unterricht an Wissensvermittlung und was Sie im Bereich der Erziehung geleistet haben. Können Sie dies klar trennen? Konnten Sie mit Ihren Erziehungsvorstellungen arbeiten? Haben Sie den Eindruck, die schulischen Inhalte vermischen sich mit den erzieherischen Orientierungen, die Sie zum Durchführen Ihres Unterrichtes geben müssen?*

In vielen schulpädagogischen Schriften, wie zum Beispiel den Lehrplänen, ist der Auftrag der Schule vor allem in der Bildung zu sehen. Erziehung ist eigentlich Elternangelegenheit. *„Die Grundschule hat den Auftrag, alle Schüler in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen. Es geht dabei vor allem darum, Wissenserwerb zu ermöglichen, Verstehen anzubahnen, Interessen zu entwickeln, soziale Verhaltensweisen sowie musische und praktische Fähigkeiten zu fördern und Werthaltungen aufzubauen ... Die Verantwortung für die Erziehung ihrer Kinder liegt vorrangig bei den Eltern. Die Erfahrung, dass Erziehung in der Schule an Grenzen stoßen kann, entpflichtet den Lehrer jedoch nicht davon, den Erziehungsauftrag anzunehmen. Die Abstimmung zwischen Eltern und Schule kann dazu ebenso einen wichtigen Beitrag leisten wie die Zusammenarbeit und die gegenseitige Unterstützung der Lehrkräfte an einer Schule.“* So der Originalton des bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus (2000). In den Lehrplänen der anderen Bundesländer finden sich ähnliche Aussagen, nachzulesen auf den Landesbildungsservern.

Durch die statistischen Untersuchungen der letzten Jahre wurde deutlich, dass es mit dem Bildungsstand nicht so weit her ist, und dass die Schule immer mehr Erziehungsaufgaben übernimmt. Die Eltern sind mit den Anforderungen aktueller Erziehung scheinbar überfordert.

Einer der führenden pädagogischen Denker und Praktiker hat sich immer kritisch mit der Bildungspolitik und der Schule, die neu gedacht werden müsste, auseinander gesetzt: Hartmut von Hentig. Er gibt in seinem Werk *„Bildung – ein Essay“* einige wichtige Maßstäbe für eine gelingende Bildung (Hentig 1994, S. 73ff). Hartmut von Hentig hat zwar seine Schwierigkeiten mit dem Begriff der Werteerziehung, in seinem Buch *„Ach, die Werte!“* lässt er sich aber über die aktuelle Wertediskussion mit seiner wunderbaren Herzhaftigkeit aus. In den folgenden Punkten wage ich es – er möge mir

verzeihen – eine Verbindung zu einer WERT-Bildung herzustellen, und seine Punkte mit meinen Erklärungen zu ergänzen.

Maßstäbe für eine gelingende Bildung sind:

- *„Abscheu und Abwehr von Unmenschlichkeit“*. Da der Begriff „Menschlichkeit“ sehr weit gefasst werden kann, beschränkt er sich auf die negative Form. Damit Schüler lernen, unmenschliches zu unterlassen, brauchen sie Selbstbeherrschung, Güte, Geduld und Klugheit. Somit all die Eigenschaften, die es ermöglichen, dem Anderen besser gerecht zu werden. Wenn Kinder die Unmenschlichkeit wahrnehmen und formulieren lernen, sind sie schon auf dem Weg, sich daran zu stören und sich zu überlegen, was sie brauchen, um dieses zu verändern. Sie erhalten einen wichtigen Zugang für die Zivilcourage, die unsere Gesellschaft so nötig hätte.
- *„Die Wahrnehmung von Glück“*. „Wo keine Freude ist, da ist auch keine Bildung, und Freude ist der alltägliche Abglanz des Glücks.“ So schreibt Hentig in seiner Erklärung. Glück, in diesem Sinne, unterscheidet sich von dem „nice and beautiful“-Lächeln auf die Frage, wie es geht. Glück ist etwas eigenes – authentisches. „Glück bedeutet, dort Kontakt zu schaffen, wo man emotional berührt ist“ (Studer, S.50). Glück ist grundlos, unverdient, kommt überraschend. Es hat nichts gemein mit den Beglückungen, die wir durch entsprechenden Konsum erreichen. Glück ist weder käuflich, noch ist es sicher. Es braucht die Empfindsamkeit und die Offenheit für den Augenblick.
- *„Die Fähigkeit und den Willen, sich zu verständigen“*. Wir erleben immer mehr, wie Kinder ohne Vorwarnung auf ein anderes Kind einschlagen. Selbst das sehr kurze Wort „Nein“ scheint im Vokabular hochmediatisierter Kinder nicht mehr vorzukommen. Um die verschiedenen Formen der Beziehung zu verstehen, um ein gelingendes Miteinander zu verhandeln, braucht der Mensch einen Zugang zur Verständigung. Dazu gehört die Nutzung der Sprache als Kommunikationsmittel. Es bedarf aber auch der empathischen Wahrnehmung des Ungesagten. Es braucht vor allem die Bereitschaft, über viele Dinge wieder zu sprechen. In der hochmediatisierten Welt verschwindet die Kommunikation in die Beliebigkeit. Wir sprechen nicht mehr über uns selbst, sondern über den vorgespielten Schein. In den Trainingsprogrammen

mit Schulleitern und Lehrkräften hörte ich den Satz in der Auswertung eines Rollenspiels: „Das habe ich doch klar und deutlich gesagt – und wieso hast Du mich nicht verstanden?“

- *„Ein Bewusstsein von der Geschichtlichkeit der eigenen Existenz“*. Wenn ein Mensch sich bewusst ist, aus welchem kulturellen Hintergrund er kommt, kann er sein Verhalten selbst steuern und verantworten. Leugnet er es, so bleibt er wurzellos in einer Projektion gefangen. In meinen internationalen Fortbildungen beginne ich immer mit kurzen biografischen Elementen. Sei es mit der Soziometrie oder dem Zeichnen einer Lebenslinie. Mitzuteilen, wo ich herkomme, ist für Menschen aus Konfliktgebieten nicht einfach. Es erleichtert aber die folgende Kommunikation. Im Bereich der Grundschule können Kinder ihr Zuhause, ihre familiären Bedingungen beschreiben, sie können mitteilen, wo und wie die Großeltern leben bzw. gelebt haben. Sie können auch schon die unangenehmen Fragen stellen, die Familientabus berühren. Mit solch kleinen Anfängen erleben Kinder sich als „existent“ – herausstehend – im oben beschriebenen Sinn.
- *„Wachheit für letzte Fragen“*. „Ein Kind, das nicht mehr fragt, ist schon erwachsen geworden.“ Die Fähigkeit, sich Fragen über das Sein und Werden zu stellen, ist eine Grundlage für Entwicklung. Stelle ich die Fragen ein, so habe ich vermeintlich das erreicht, was wir Menschen dann Tod nennen. Die klassische Didaktik betreibt hier eine Form der „Osterhasenpädagogik“. Der Lehrer fragt nach einem Wissen, das er schon längst kennt. Er verpackt dieses Wissen und formuliert seine Fragen in der Form, dass die Kinder dieses schon bekannte Wissen finden sollen. In normal geordneten Klassenstrukturen sind Fragen der Kinder lästig. Sie stören die Vermittlungsabsicht von Lernstoff. Wagen Lehrkräfte die Fragen zuzulassen, so brauchen sie Orte, Räume und Experimentierfelder, um mit diesen Fragen umzugehen. Viele Antworten finden die Kinder selbst, wenn sie den Freiraum dafür bekommen.
- *„Bereitschaft zu Selbstverantwortung und Verantwortung in der res publica“*. Hier sind wir bei dem Weltbürger angekommen. Nach Hanna Arendt ist Macht unmittelbar mit Verantwortung verbunden. Es geht in der res publica auch um Macht, deren Verteilung und die verantwortbaren Regeln. Die Kinder werden die zukünftigen Bürger. Wo lernen sie mit dieser Verantwortung

sinnvoll umzugehen, wenn nicht in der res publica Schule. Kinder brauchen für dieses wertvolle Wissen Experimentierräume und die Freiheit, aus Fehlern zu lernen.

(Hentig 1994, S. 74 ff.)

In seinen Ausführungen beschreibt Hentig zehn Quellen von bildender Wirkung, die in der Schule veranstaltet werden könnten:

1. Geschichten
2. Gespräche
3. Sprache und Sprachen
4. Theater
5. Naturerfahrungen
6. Politik
7. Arbeit
8. Feste feiern
9. Musik
10. Aufbruch

(Hentig 1994, S. 100 ff.)

Ich werde in dem Kapitel zu der praktischen Umsetzung auf diese „Orte“ eingehen.

6. Wo findet Werteerziehung statt oder Räume für Werte schaffen

In dem letzten Kapitel habe ich den Versuch gewagt, Erziehungsideen und Bildungsformen, die für eine Werteerziehung sinnvoll sein können, vorzustellen. Ich habe mich auf Gedanken von Menschen bezogen, die ich für diesen Bereich für sehr wichtig halte. In den vorhergehenden Kapiteln stellte ich unterschiedliche Entwicklungsmodelle der moralischen Erziehung vor. In der Einführung beschrieb ich meine Gedanken zum Wert und seinen Zusammenhang zu den Bedürfnissen und Ängsten.

Wir sind nun bei der praktischen Anwendung angelangt. Werteerziehung, wie kann diese umgesetzt werden? Während ich diese Zeilen schreibe, höre ich im Hintergrund die Musik aus dem französischen Film „les choristes“ (in Deutschland unter „Die Kinder des Monsieur Matheu“ bekannt). Dieser Film zeigt einen Erzieher, der mit einem „einfachen Mittel“ – der Musik – den Kindern etwas geben konnte, was ein grundlegender Wert in der Erziehung ist: Respekt. Sicherlich haben Sie für sich schon erkannt, dass es keine Erziehung oder Beziehung ohne grundlegende Werte geben kann. In diesem Sinne sind wir bei der Frage, wie eine Erziehung und Bildung in dem schulpädagogischen Kontext der Grundschule aussehen kann. Der pädagogische Alltag einer Grundschullehrkraft ist eingebunden in Lehrpläne und deren Unterrichtsziele. Dennoch, gerade in der Grundschule, legen Sie das Fundament für die Werte, die mit Schule in einem unmittelbaren Zusammenhang stehen. Sie können in diesen ersten vier Jahren die Beziehung zwischen kindlichem Lernbedürfnis und dem schulischen Lerninhalt fördern oder stören. Sie können Werte vermitteln, die dem Kind eine Orientierung für das spätere berufliche und gesellschaftliche Leben sein werden. Sie können in dem Kind das wecken, was unsere Gesellschaft in der Zukunft braucht: verantwortungsbewusste, authentische und konfliktfähige Persönlichkeiten. Sie sind nicht alleine damit, das ist klar. Defizite und Störungen, die durch die mangelnde Bereitschaft der Eltern, ihre Kinder verantwortungsvoll zu erziehen, entstanden sind, werden Sie nicht beseitigen können. Dazu müssten Sie sich auch eingestehen, dass für diese Kinder Bedingungen notwendig wären, die der schulische Alltag nicht bieten kann. Sie brauchen als Lehrkraft aber auch eine wertschätzende Form, wie mit Ihnen umgegangen wird. Was im sozialpädagogischen Bereich normal ist, die Supervision, ist im Lehrberuf eine Rarität. Dies hat weniger mit der finanziellen Ausstattung zu tun, sondern mit der „Rolle“, die sich Lehrkräfte geben und auch bekommen: Der/die heldenhafte EinzelkämpferIn. Überlegen Sie sich mal, ob Sie in dieser Rolle gesund leben und auch arbeiten können. Die Statisti-

ken über die Krankheiten im Lehrberuf sprechen dagegen. Immer mehr Frühpensionierungen, verursacht durch „Ausgebrannt-sein“, Bandscheibenvorfälle, weil die Situation „unerträglich“ wird (Erstaunlicherweise ist der Bandscheibenvorfall die Lehrerkrankheit schlechthin. Prozentual liegen die Rückenerkrankungen bei Lehrern höher als bei körperlich belasteten Berufen wie Werkzeugmacher, Maurer, etc.), Herzkrankheiten, weil die seelischen Belastungen immer mehr werden und Sucht, die ein Ausdruck der Fluchtbemühungen ist.

Ich möchte Sie deswegen einladen darauf zu achten, dass Sie Wertschätzung nicht vermitteln können, wenn Sie sich selbst nicht wertgeschätzt erleben und empfinden.

In dem folgenden Kapitel möchte ich einfach ein paar Anregungen für eine Werteerziehung vermitteln, die im Bereich der Grundschule möglich sind. Natürlich unterscheiden sich die Grundschulen in den einzelnen Bundesländern. Ich habe mir jetzt nicht die Mühe gemacht, eine vergleichende Analyse zu den einzelnen Leitbildern zu erstellen. Grundsätzlich findet sich aber in allen Leitbildern die Vermittlung unserer gesellschaftlichen Werte wieder, die im Grundgesetz zu finden sind. Es gibt Unterschiede in der Beschreibung des Sozialverhaltens oder dem Bezug zur Demokratie, sprich auch hinsichtlich der Mitgestaltung in Schule. Worte wie Gewaltfreiheit oder die drei Orientierungen der ökumenischen Versammlung: Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung tauchen in vielen Leitlinien der neuen Länder auf. Eine klare christliche abendländische Ausrichtung finden wir z. B. in Bayern wieder. Wobei auch hier die Offenheit für die unterschiedlichen religiösen Richtungen einen Grundwert darstellt.

Grundsätzlich finden wir im gesamten Bundesgebiet eine Öffnung und Flexibilität in der Form der Durchführung der Lehrplaninhalte. Selbst in Bayern kann von einem sehr offenen Umgang mit der Form der Vermittlung gesprochen werden. Wieso Lehrkräfte ihre Kinder immer noch in „Einzelhaft“ belassen, Leistung statt Motivation fördern, Schlachten mit eintönigen Kopiervorlagen durchführen, Elternarbeit vermeiden, also den Freiraum für eine aktive Vermittlung von grundlegenden Werten nicht nützen, hat viele Gründe, die nicht unbedingt an den vorgegebenen behördlichen Bedingungen liegen.

Ich möchte Sie also einladen, Ihren Freiraum zu nutzen und die Kinder wie die Eltern für die Werte zu gewinnen, die unsere Gesellschaft zum Zusammen- und Überleben braucht.

Der Aufbau der folgenden Seiten folgt dem systemischen Dreieck, das ich im ersten Kapitel eingeführt habe. Ich möchte zuerst auf die strukturellen Möglichkeiten eingehen, die Werteerziehung an der Schule sichtbar machen. Im zweiten habe ich Anregungen zusammengestellt, die Sie für den Unterricht nutzen können. Ich stelle Ihnen auch eine Reihe von Büchern und Materialien zusammen, die für den Grundschulunterricht eingesetzt werden können. Zu dem personalen Bereich gehören auch noch „Anlässe“, in denen „wertbildend“ eingegriffen werden kann. Dazu gehören vor allem Konflikte und Krisen. Für die kulturelle Thematisierung finden Sie auch noch einige Anregungen und eine Materialliste, die sehr hilfreich sein könnte.

Da der Bereich Werte, Sitten und Tugenden in den Fächern Ethik und Religion grundgelegt ist, werde ich darauf nicht speziell eingehen. Viele der Anregungen sind aber natürlich auch in anderen Bereichen/Fächern zu gebrauchen. Die ersten Überlegungen beziehen sich auf das Achten auf Werte. Ich möchte damit keineswegs auf Defizite hinweisen. Ich weiß, dass viele Lehrkräfte schon an der Grenze der Belastungsfähigkeit angelangt sind. Mir geht es vielmehr um eine Einladung, auf sich selbst zu achten. Sie werden nämlich erleben, dass Sie in einem wertschätzenden Umfeld leichter und entspannter arbeiten als in einem Umfeld von Abwertung und Rechtfertigung. Es ist die Einladung, dort hin zu sehen und keine Kritik an bisher noch nicht Erreichtem. Es ist auch die Einladung, Ideen in dieses Projekt einzubringen, damit wir es Ihren KollegInnen und Kollegen zukommen lassen können. Im zweiten Teil habe ich einige Ideen für den Unterricht aufgelistet. Auch hier nehmen Sie es als Anregung und ergänzen Sie diesen Teil mit Ihren Ideen und Erfahrungen. Schön wäre, es wenn wir zum Ende des Projektes gemeinsam eine Vielfalt von Ideen und Methoden bereitstellen könnten.

6.1 Räume für Werte

Vor der Einschulung

Ziel: Respekt und Anerkennung der Arbeit der ErzieherInnen, bessere Einschätzung der Kinder.

- In einigen Schulen habe ich erlebt, wie ErzieherInnen bei den Einschulungsgesprächen bzw. Tests über ihre Wahrnehmungen zu den Kindern befragt wurden. Die Lehrkräfte nahmen sich die Zeit, schufen sich eine angenehme Atmosphäre und hörten sich die Erfahrungen der ErzieherInnen an.

Ziel: Orientierungshilfe und Motivation der Kinder für die Schule.

- Die Vorschulkinder konnten schon im Laufe des Jahres in kleinen Gruppen in den Unterricht gehen.
- Die Vorschulkinder gehen gemeinsam in das betreffende Schulgebäude und lernen Schule, Leitung und Lehrkräfte kennen.
- Die Vorschulkinder lernen eine Lehrkraft kennen, indem diese einmal in den Kindergarten kommt.

Ziel: Wertschätzender Umgang mit den Kindern und Eltern beim Einschulungstest bzw. beim Erstkontakt mit der Schule.

- Viele Schulen wollen die Kinder und Eltern vor Schulbeginn kennen lernen. Sie bieten Veranstaltungen an, zu denen Kinder und Eltern kommen sollen. Wichtig sind dabei klar vereinbarte Strukturen und Verantwortlichkeiten für die Vorbereitung und den Ablauf der Veranstaltung (wofür ist die Schulleitung, wofür der Elternbeirat, wofür sind die einzelnen Lehrer verantwortlich).
- Wichtig sind auch klare Aussagen über das Ziel dieses ersten Kontakts. Beispiel: Wenn Sie die Kinder zu einem „Spiel“ einladen und es sich als versteckter Test erweist, so werten Sie sich selbst und die Kinder ab. Sie schaffen außerdem den Grundstock für Misstrauen und Abwertung.
- Vereinbaren Sie Regeln, wie Eltern und Kindern etwas mitgeteilt wird. Beispiel: Wenn Sie dem Kind etwas mitteilen wollen, sprechen Sie es direkt an und sprechen Sie nicht mit den Eltern über

das Kind, als wäre es eine Sache und gar nicht anwesend. Wenn Sie nur mit den Eltern über das Kind reden wollen, ist es wertschätzender dem Kind gegenüber, wenn es nicht dabei sein muss. Elternbeiräte bieten für diese Zeit gerne ein Kinderprogramm an.

- Vereinbaren Sie im Kollegium einen Modus über den Umgang mit Fragen an Eltern und Kinder. Es kann sein, dass in einigen Kulturen keine direkten Fragen gestellt werden, es aber für Sie wichtig ist, bestimmte Informationen zu bekommen. Informieren Sie sich über die kulturellen Hintergründe. Sorgen Sie für mögliche Übersetzer. An vielen Schulen gibt es Eltern oder auch ältere SchülersInnen/Geschwister, die bereit sind, für andere zu übersetzen.
- Verteilen Sie einen Kalender für die Aktivitäten der Schule mit den Kindern und Eltern schon zu diesem Zeitpunkt. Dies schafft Sicherheit über die Termine, die dann kommen.

Der 1. Tag

Überlegen Sie doch mal, wie für Sie der erste Tag aussehen sollte. Was möchten Sie als Lehrkraft, damit Sie das Gefühl haben, Sie werden in dem was Sie tun und wie Sie sind wertgeschätzt?

Wie wäre es, dies einmal mit dem Kollegium zu besprechen und sich vielleicht für ein Schuljahr auf „Räume für WERTE“ einzulassen. Wie möchten Sie als Lehrkraft diesen Anfang eines Schulzyklus (es gibt ja länder- und schulspezifische Unterschiede, wie lange ein/e GrundschullehrerIn die Kinder begleitet) begehen? Fühlen Sie sich in dem bestehenden Ritual aufgehoben? Möchten Sie etwas ändern?

Was wollen Sie den Kindern zu Beginn mitteilen? Was sind die wichtigsten Bilder, die Sie den Kindern über die Schule vermitteln wollen? Ist es wichtig, die Verschiedenheiten der „Lernwege“ zu betonen oder wie notwendig das gelernte Wissen der Schule ist? Ist der Wert des Schöpferischen, der in jedem Menschen wohnt, wichtig oder die Kraft des Wissens?

In vielen Schulen führen die „Großen“ ein Theaterstück zum Schuleinstieg vor. Dieses Theaterstück vermittelt den „Großen“ selbst, was die Botschaft ihrer vergangenen Jahre ist. Könnte die Geschichte eine selbst erzählte

Geschichte der „Großen“ sein. Könnte es sein, dass in diesem Projekt, die Kinder der 3. oder 4. Klasse etwas Eigenes schreiben und vorführen?

Wie ist Ihr ganz persönlicher erster Kontakt mit den Kindern an diesem Vormittag? Auf welche Bedürfnisse der Kinder möchten Sie eingehen? Welche WERTE wollen Sie in dieser ersten Begegnung zu Grunde legen? Welche Bilder sollen die Kinder von ihrem ersten Klassenzimmer behalten? Wie stellen Sie sich Ihr Klassenzimmer vor?

Stellen Sie sich einmal die Werte und Erziehungsziele der anderen Seite vor. Respekt, Toleranz, Kritikvermögen, Teilung der Verantwortung, Initiative, gegenseitige Hilfe, Kooperation, persönliche Entfaltung und geschwisterliches Teilen...

Wie würde in diesem Sinne ein Klassenzimmer aussehen können? Sind Sie dann wirklich der Mittelpunkt oder ist es vielleicht die Klasse oder der einzelne Schüler?

Beschreiben Sie Ihre Ideen und Erfahrungen.

Die ersten Wochen

Ideen für die ersten Tage des Kennenlernens:

Das bin ich

Ziele: Sich mit seinen Gefühlen in der Klasse vorstellen. Die Dimensionen des Klassenraums wahrnehmen. Zusammenarbeiten.

Material: Zeitungsendrolle oder Plakatrückseiten, Wachsmalkreiden oder Wasserfarben.

Methode: Jedes Kind erhält ein Papier, das seiner Körpergröße entspricht. Es werden Paare gebildet. Ein Kind legt sich auf das Papier und wird von dem anderen Kind nachgezeichnet. Der Körperumriss befindet sich nun auf dem Papier. Wenn nun das andere Kind auch seinen Körperumriss hat, kann jedes Kind in diesen Körperumriss hineinmalen, was es für wichtig hält. Wichtig ist z. B. der Name und vielleicht sogar die Bedeutung des Namens, Gefühle, ... Die Bilder werden aufgehängt. Im Nu haben Sie ein neues Klassenzimmer. Jeden Tag werden ca. vier Bilder und somit die Kinder vorgestellt.

Streichholzbilder

Ziel: Dinge, die einem wichtig sind, in das große Ganze einfügen.

Material: Streichholzschachteln, kleine Zettel, Stifte.

Methode: Lassen Sie die Kinder auf einen kleinen Zettel Dinge malen, die für sie sehr wichtig sind (nur eine „Wichtigkeit“ pro Zettel). Die Kinder sollen dann die Bilder in Streichholzschachteln kleben, die sie vorher angemalt haben und die Schachteln miteinander verbinden. Zu jeder „Wichtigkeit“ können Worte geschrieben oder Buchstaben kennen gelernt werden.

Dieses endlose Bild kann auch im Klassenzimmer aufgehängt werden und immer wieder Ergänzungen erfahren.

Fragen, die helfen könnten:

- Hast Du vielleicht eine kleine Sache bei Dir, die Dir sehr wichtig ist?
- Muss diese Sache deshalb auch für andere wichtig sein?
- Was ist der Vorteil davon, dass etwas Wichtiges klein ist?
- Was ist der Nachteil?

(vgl. Diemut Schilling 2005, S. 93)

Schöne Ergänzungen: Schau Dir das Klassenzimmer an. Was gefällt Dir besonders? Male nun ein Bild (DinA4), in dem diese wichtigen Dinge groß gemalt sind. Male die Unwichtigen klein.

Fragen:

Kann ein Anderer erkennen, was Dir am wichtigsten ist?

Vergleicht Eure Bilder, sind sie einander ähnlich?

(ebenda. S. 95)

Unterschiede und Gemeinsamkeiten wahrnehmen

Soziometrie mit Kindern:

Mit der Soziometrie können Sie lebendig und räumlich das Gruppengeflecht, die Beziehungen in der Gruppe, sichtbar machen. Sie gibt allen Kindern, wie auch Ihnen als Lehrkraft, in sehr kurzer Zeit viele Informationen und Eindrücke über die Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Beziehungen in der Gruppe. Die Reflexion der Beziehungen ist vielleicht erst zu einem späteren

Zeitpunkt sinnvoll. Zu Beginn geht es vor allem um die Wertschätzung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede.

Die Kinder erleben Bewegung und können auch hier schon einen klaren Bezug zu dem Anderen in der Gruppe herstellen.

In einer Zeit, in der Kinder immer weniger freie Sozialkontakte haben, sind Berührungen und Abgrenzungen sehr existenzielle Themen geworden. Hinzu kommt, dass durch den mangelnden freien Sozialkontakt die Kinder häufig nicht mehr über das sprachliche Repertoire verfügen.

Diese Methode kann dann auch von den Kindern selbst, z.B. als Morgenritual, benutzt werden. Die Kinder lernen, vor der Gruppe zu stehen und etwas zu fragen. Wichtig ist ein behutsamer Vorgang.

Diese Übung kann ruhig auch draußen stattfinden. Wenn im Klassenzimmer, dann ist es wichtig, dass etwas Raum geschaffen wird.

Einstieg

Spiel: Berühr blau

Alle Kinder gehen durch den Raum. Plötzlich sagt die Lehrkraft „Berühr blau“. Alle Kinder versuchen, ein Kleidungsstück eines anderen Kindes, das die blaue Farbe hat, zu berühren. Es können alle Farben durchgemacht werden. Eine Steigerung ist „Daumen zu Daumen“; „Kopf an Schulter“; „rechte Hand an Schulter“; ...

Soziometrie

Alle gehen zusammen, die ...

- die gleiche Augenfarbe haben,
- die gleichen Schuhfarben anhaben,
- die gleiche Haarfarbe haben,
- die gleiche Büchertasche haben,
- die heute eine ähnliche Hose anhaben,
- ...

Etwas Unsichtbares erfragen, z. B. Alle gehen zusammen, ...

- die heute etwas ähnliches zum Frühstück gegessen haben,
- die Geschwister haben (und wie viele),
- die Einzelkinder sind,
- deren Opa oder Oma noch lebt,
- deren Eltern folgenden Beruf haben: ...,
- deren Lieblingsspeise ... ist,
- ...

Die Kinder können sich für eine bestimmte Zeit Fragen überlegen und diese dann z. B. nach der Morgenrunde stellen.

Körperbilder

Ziel: Gemeinsamkeiten festhalten und dokumentieren.

Material: Polaroid-Kamera.

Methode: Alle blauen Hosen bilden eine Blume. Die Kinder legen sich auf den Boden. Die Blume kann ein Kreis sein, aber auch ein Kelch. Ähnliches geht auch mit Schuhen oder mit Haarschöpfen. Die Bilder können sofort angesehen und aufgehängt werden. Dies lässt sich auch gut als Einstieg in die Zahlen verwenden.

Sich selbst zeichnen

Ziel: Sich selbst besser wahrnehmen.

Material: DIN-A3-Papier und Farbstifte, ein kleiner Spiegel für jedes Kind, ein großer Spiegel für die Klasse.

Methode: Betrachte Dich selbst. Beginne mit den Haaren. Welche Farbe, welche Form, ... haben sie? Deine Augen: Welche Farbe, welche Form, ... Dein Kopf, die Nase, ... Der Körper kommt im Anschluss: Schultern, Arme, Finger nicht vergessen, der Beckenbereich, die Zehen nicht vergessen, usw. Welche Kleidung trage ich heute? Was trage ich sonst noch gerne?

Variante: Die Kinder bitten, zu Hause noch ergänzende Kleider zu malen und auszuschneiden. Diese können dann auf die Bilder gelegt oder geheftet werden.

Hier können die Kinder auch Wörter und Buchstaben lernen.

Rituale

Mit Ritualen in der Grundschule sind feste, sich wiederholende Handlungsmuster in der Klasse (eventuell auch im Jahrgang, der Schule) gemeint, die für die Klasse einen unverzichtbaren Stellenwert bekommen. Rituale leben davon, dass sich die Klasse daran beteiligen kann. Rituale sind sinnlich erfahrbar und geben der Klasse Sicherheit und Ausgeglichenheit. In der Werteerziehung der Grundschule sind Rituale feste Anker, die Kindern Achtsamkeit für den Anfang und das Ende vermitteln. Sie schaffen Orientierung und geben einen Rahmen für die Kinder wie für die Lehrenden. Rituale sind die Türöffner für die Stunde, die folgt. Sie können neugierig machen und die Kinder auf die vor ihnen liegende Aufgabe konzentrieren.

Aus dem *Hessischen Rahmenplan Grundschule* (1995): „**Rituale** sind Aktionen, die Regeln als feste Gewohnheiten etablieren. Sie entlasten den Unterricht und rhythmisieren den Tages- und Wochenablauf. Sie reichen von kleinen Signalen zur Herstellung von Ruhe (Handzeichen) über die tägliche Begrüßung und Verabschiedung (Morgenkreis, Lied, Gebet) bis hin zu wiederkehrenden Übungen bzw. Formalia (Stilleübung, Geburtstagsrituale, Klassensprecherwahl).“

In der Ukraine führe ich gerade ein LehrerInnentraining zu demokratischen Methoden in der Schule durch. In einem Rollenspiel über einen Konflikt begannen die TeilnehmerInnen mit einem Unterrichtsbeginn. Die Lehrkraft kam und alle „Schüler“ standen auf und begrüßten diese Person mit lauter Stimme. Dann gab die Lehrkraft das Zeichen zum Setzen. Die anwesenden Uniprofessoren erzählten uns, dass es in der Universität fast das ganze erste Semester braucht, um dieses Ritual wieder aufzuheben. Es ist so fest verankert. Ich möchte dieses Ritual nicht bewerten. Ich habe dieses Ritual bis in die Berufsoberschule hinein erlebt. Ich kenne ähnliche Formen auch in der Erwachsenenwelt.

Als Beispiel: Der Zenmeister betritt das Dojo oder der katholische Priester kommt in den Altarraum und die Gläubigen stehen auf. Dies sind Rituale, die

einem Bedürfnis nachkommen. Die Menschen finden eine Orientierung und vermitteln eine Vorstellung von Respekt.

In den westlichen Schulen ist dieses Ritual abgeschafft. Die Abschaffung dieses Rituals hebt jedoch nicht die dahinter liegenden Bedürfnisse auf. Lassen wir den Raum frei, so erzeugen wir eher Ängste, die sich in unterschiedlichen Handlungen äußern. Bitte verstehen Sie mich nicht falsch. Ich bin kein Anhänger „konservativer Erziehungsvorstellungen.“ Ich möchte hier aber einige Ideen zu Ritualen vorschlagen, die zu einem Konzentrieren, Orientieren und auch zu dem gewünschten Respekt führen können.

Konzentration und Aufmerksamkeit

Konzentration und Stille sind für den Unterricht in einer Regelschule notwendig. Sie können hier zwei Wege gehen. Die Störer bestrafen und/oder ein Belohnungssystem einrichten. Dieses alte behavioristische Modell funktioniert bei Kindern bis zu einem bestimmten Alter. Sie sollten sich aber bewusst sein, dass der Anreiz immer interessanter werden müsste, um auch langfristig eine Wirkung zu haben, und Sie sollten sich bewusst sein, welche Werte Sie hier fördern.

Sie können die Kinder aber auch auf diese gemeinsame Aufgabe wie den respektvollen Umgang miteinander durch Rituale und Achtsamkeitsübungen vorbereiten. Hier können Sie täglich Werte wie Respekt und Achtung verankern und vertiefen.

Guten Morgen – Good morning

Ziel: Den Kontakt, das Ritual des Beginns üben und pflegen.

Methode: Die Kinder und die Lehrkraft stehen im Kreis. Ein Kind schickt eine Berührung los, der Nachbar gibt sie weiter und so weiter bis sie einmal im Kreis gewandert ist. Dann reichen sich alle die Hände und rufen in den verschiedensten Sprachen „Guten Morgen“. Laut, gleichzeitig und fröhlich und einigermaßen schnell. Wir wünschen uns alle einen guten Morgen, good morning, bon jour, buon giorno, kalimera, günaydin, dobra otra, spalcher, frisa safro, hu a o a menta, gud tach, o hyo...

Sitzkreis

Ziel: Achtsam für sich selbst und Andere sein.

Methode: In vielen der reformpädagogischen Schulen ist dieses Einstiegsritual selbstverständlich. Ich habe von vielen RegelschullehrerInnen erfahren, dass sie dieses Ritual ebenfalls erfolgreich bis in die 4. Klasse hindurch praktizieren. Die Kinder kommen mit einem vereinbarten Zeichen zur Ruhe, z. B. Gong, Handzeichen, einem ruhigen Lied, einer Melodie, einem Bild, einer kurzen Geschichte, ...

Dann hat jede/r eine kurze Zeit, um darüber zu reden, wie es ihm/ihr geht. Ob er/sie am vergangenen Tag etwas erlebt hat, oder einen besonderen Traum hatte, oder ein Gefühl, oder ... Wichtig ist, dass die Lehrkraft beginnt über sich etwas zu erzählen, und dass der, der nichts sagen möchte, dies signalisieren soll, indem sie/er, wenn sie/er an die Reihe kommt, mitteilt: Ich will nichts sagen.

Dauer: bei 28 Kindern ca. 15 –30 Minuten

Alternativen:

- Mit Smiley Karten oder Bildern können Kinder ihr Gefühl ausdrücken, zeigen und bei Bedarf etwas dazu erzählen.
- Die Befindlichkeit mit Gesten ausdrücken. Dies erhöht die Körperwahrnehmung und schafft einen anderen Zugang zum Ausdruck.
- Mit Lauten die Gefühle ausdrücken.
- Mit Musikinstrumenten die Gefühle ausdrücken und am Schluss in ein gemeinsames Klingen kommen.

Wichtig: Am Ende dieses Kreises braucht es die Information über den Tag und ein Abschlussritual.

Konzentration fördern durch Braingym®

Hilfreich für die Konzentration der Schüler und auch von Ihnen als Lehrkraft sind kinästhetische Übungen, das so genannte: Braingym ®. Mit diesen einfachen Übungen, die auch in einem engen Klassenzimmer gemacht werden können, verschaffen Sie den Kindern und sich einen wohltuenden Ausgleich. Probieren Sie es einfach mal aus: z. B. die Denkmütze, ein

Massieren der Ohren, wenn Sie eine große Müdigkeit verspüren, oder Wasser trinken vor Prüfungen – es wirkt. Die Folge, die Kinder sind konzentrierter und folgen Ihren Ausführungen leichter. Ein oder zwei Braingym-Übungen vor jedem Unterricht und Sie haben ein Ritual, das allen gut tut und einen Rahmen, der wertschätzend für den weiteren Verlauf Ihres Unterrichtens ist.

Beispiele für Braingym-Übungen

Überkreuzbewegung

„Marschiere“ oder tanze auf der Stelle, berühre dabei abwechselnd mit jeder Hand das gegenüberliegende Knie für die Dauer von 4 bis 8 vollständigen, ruhigen Atemzügen. Als Variante kann diese Bewegung auch im Sitzen gemacht werden.

Die Überkreuzbewegung bewirkt

...eine Aktivierung der beiden Gehirnhemisphären gleichzeitig. Sie bringt das Gehirn dazu, visuelle, auditive und kinästhetische Fähigkeiten aufeinander abzustimmen. So werden Fertigkeiten wie Zuhören, Lesen, Schreiben und Erinnern verbessert.

Liegende Acht

Strecke deinen Arm geradeaus nach vorn, den Daumen nach oben. „Zeichne“ damit langsam und fließend eine große liegende Acht in die Luft. Richte den Blick dabei auf den Daumen und halte (bei entspanntem Nacken) den Kopf gerade, das Gesicht nach vorn, so dass der Kopf nur leicht mit der Bewegung der Acht mitgeht. Beginne mit der Acht in Augenhöhe auf der Körpermittellinie. Fahre mit dem Arm zuerst aufwärts hinüber zur linken Seite, dann im Bogen zurück zur Mitte und weiter zur rechten Seite.

Mache 3 komplette Achten mit einer Hand, dann 3 weitere mit der anderen Hand und abschließend 3 mit gefalteten Händen.

Die Liegende Acht bewirkt

... eine Integration des linken und rechten visuellen Felds (Gesichtsfeld) und stärkt dann die Integration der linken und der rechten Hemisphäre; Gleichgewicht und Koordinierung werden verbessert. Die Fertigkeiten des Lesens, Schreibens und Begreifens werden gestärkt, da die rein physischen Abläufe

dieser Aufgaben dann leichter fallen.

Simultanzeichnen

Halte in jeder Hand einen Stift. Zeichne auf einem großen Blatt Papier spiegelbildliche Formen, indem beide Hände simultan bewegt werden. Erlaube dabei der einen Hand zu führen, während die andere ihr folgt. Beginne mit großen, einfachen Formen wie Kreisen, Quadraten oder Dreiecken.

Am Anfang mag es hilfreich sei, bei den Bewegungen „auf“, „ab“, „nach innen“, „nach außen“ zu denken. Wenn das mühelos geht, kannst Du allmählich zu mehr Kreativität und spielerischen Zeichnungen übergehen.

Das Simultanzeichen

... ist eine bilaterale, beidhändige Aktivität, die den Richtungs- und Raumorientierungssinn in Beziehung zur Körpermittellinie fördert und festigt. Es übt die Augenkoordination und unterstützt die Entwicklung der Augen-Hand-Koordination für bessere Schreibfertigkeit.

Im Kreis

Die Kinder geben einen „Impuls“ weiter. In die rechte Richtung klatschen sie mit der Hand und geben dies weiter. Dies wird erst einige Male ausprobiert. Einmal langsam einmal schnell. Der zweite Impuls sollte jetzt überkreuzt mit den Füßen stattfinden. So stampfen die Kinder – und natürlich auch die Lehrkraft – mit dem linken Fuß und dann mit dem rechten Fuß auf den Boden. Dieser Impuls geht dann im Kreis nach links. Wenn sich die beiden Impulse treffen, wird es eine Herausforderung für das Kind, aber es macht viel Spaß und es funktioniert im Laufe der Zeit immer besser.

(Quellen zu Brain-Gym-Übungen siehe Literaturliste)

Weitere Übungen zur Wahrnehmung und Konzentration

In Reihe bringen

Ziel: Achtsam hören und wahrnehmen.

Verlauf: Die Kinder setzen sich bequem hin und schließen die Augen. Die LehrerIn beginnt mit der Zahl 1. Nun soll in Einerschritten bis 20 gezählt werden, ohne dass unter den Kindern eine Reihenfolge ausgemacht wurde. Sprechen mehrere Kinder eine Zahl gleichzeitig aus, nennt die Lehrerin wieder die Zahl 1 und es wird von vorne begonnen.

Dauer: ca. 5–10 Minuten

Nur 2, 3, oder 4 ... nicht mehr und nicht weniger ...

Ziel: Achtsam schauen und wahrnehmen.

Verlauf: Die Kinder sitzen im Kreis. Es darf immer nur die ausgemachte Anzahl von Kindern in der Mitte stehen. Nicht mehr und nicht weniger. Dies bedeutet, dass Kinder aufstehen müssen, wenn einer sich hinsetzt und Kinder sich hinsetzen müssen, wenn einer aufsteht.

Dauer: 5–10 Minuten

Der Klingelregenschirm

Ziel: Konzentration fördern.

Material: Ein alter Regenschirm (nicht zu schwer, aber kein zusammenklappbarer), der am Rand mit Beilagscheiben oder Münzen behängt ist (Dies ist einmal ein größerer Aufwand, der sich aber sehr lohnt. Es gibt oft Eltern, die eine solche Arbeit gerne übernehmen).

Verlauf: Wenn die Kinder recht laut und unkonzentriert werden, kann dies ein Angebot sein. Benennen Sie ruhig, dass es Ihnen zu laut wird und fragen Sie, was zur Wiederherstellung der Konzentration gemacht werden kann. Kinästhetische Übungen sind dabei eine Alternative, aber auch der Regenschirm. Diesen Klingelregenschirm soll ein Kind dann so halten, dass kein Geklingel zu hören ist. Dazu müssen natürlich die Anderen ruhig sein. Wenn ein Klang entsteht, darf ein anderes Kind den Schirm halten. Wichtig hierbei: Machen Sie den Schirm zu einem gemeinsamen Hilfsmittel und nicht zu einer Sanktion. Es sollte keine Strafe sein, dass der Schirm gehalten wird.

Alternative: Der Schirm kann auch von Kind zu Kind durch die Klasse gereicht werden. Jedes Mal, wenn es klingelt, geht es zum Anfang zurück

(Dies ist erst ab der 3. Klasse erreichbar. Die ersten zwei Jahrgangsstufen haben damit echte Schwierigkeiten).

Die versteinerte Klasse

Ziel: Wahrnehmung, Konzentration.

Verlauf: Ein bis zwei Kinder erhalten eine Beobachtungsaufgabe. Der Rest der Klasse bewegt sich leise durch den Raum. Durch Zublinzeln versteinert die Lehrerin nach und nach jedes Kind. Die Kinder verharren in ihrer Position. Nach einer gewissen Beobachtungszeit verlassen die Beobachter den Raum und die Lehrerin verändert einige Positionen. Die Beobachter müssen anschließend die Veränderungen entdecken.

Dauer: ca. 15–30 Min.

Anmerkung: erst ab der 2. Klasse möglich

Eckenlauschen

Ziel: Wahrnehmung schärfen.

Verlauf: Die Lehrerin sucht sich 4 Kinder aus, die sich in den Ecken des Raumes verteilen. Die anderen Kinder legen ihre Köpfe auf den Tisch, schließen die Augen und lauschen. Auf Zeichen der Lehrerin gibt ein Kind in einer Ecke ein vereinbartes Geräusch von sich, z. B. in die Hände klatschen. Die anderen Kinder zeigen in die Richtung, aus der sie das Geräusch vernommen haben. Die Lehrerin spricht Kinder eventuell auf die falsche Richtung an.

Dauer: ca. 15 Min.

Volle Wasserschale

Ziel: Konzentration.

Verlauf: Es wird eine randvoll gefüllte Wasserschale auf einem Teller von Kind zu Kind gereicht. Ziel ist es, dass niemand etwas verschüttet.

Dauer: ca. 5 Min.

Der Tagesablauf

Durch Rituale und Achtsamkeiten sind wir zum Tagesablauf gelangt. Es ist klar, dass Sie ein bestimmtes Lernziel erreichen müssen. Sie sind auch oftmals in Stundensysteme gezwängt, die wenig Spielraum für ein wertschätzendes Miteinander ermöglichen. Ich stelle Ihnen aber hiermit die Frage, ob dies wirklich so zwanghaft ist. Der Rhythmus von Kindern ist nicht von den 45 Minutentakten bestimmbar. Ist es wirklich sinnvoll, Unterricht nach Fächern durchzuführen. Könnte es nicht für die Entwicklung des Kindes anregender sein, wenn Epochenunterricht stattfindet, oder Lernräume entstehen, wie sie in der Montessoripädagogik oder in den Ideen von C. Freinet angeregt werden. Können nicht Kinder das ABC dadurch lernen, in dem sie mit einer Druckwerkstatt ein Buch über ihre Erlebnisse und Phantasien schreiben? Dazu braucht es eine andere Struktur des Tages. Es könnte ja sein, dass hier genau die aktuelle Entwicklung dem entgegen kommt. Wenn die Kinder in immer mehr Ganztageschulen untergebracht werden sollen, so könnte auch der Lehrstoff anders strukturiert werden. Es könnten viel mehr Projektarbeiten entstehen, die mit einer anderen Zeitstruktur und mehr Selbstverantwortung der Kinder für diese einhergehen. Es gibt auch viele Beispiele, wie „Freiarbeit“ oder „Freie Arbeit“ in Regelgrundschulen sehr erfolgreich war.

Es mag auf den ersten Blick schwierig sein, neue Wege zu gehen. Die rechtlichen Rahmenbedingungen sind eigentlich eingerichtet. Jede Grundschule könnte in den einzelnen Bundesländern neue Formen wagen und neue Strukturen schaffen, die viel mehr die Werte wie Selbstständigkeit, Eigenverantwortung, Authentizität, Toleranz, ... fördern. In dem Film „Treibhäuser der Zukunft“ empfiehlt der Schulleiter der Bodenseeschule zwischen Amboss und Glocke ein Taschentuch zu stecken und schon ist der erste Schritt zum Unterbrechen des 45 Minutentaktes begonnen. Es ist wirklich möglich, den 45 Minutentakt zu durchbrechen. Soweit ich erfahren habe, kann jede Grundschule eine eigene Struktur schaffen. Sie bedürfen einer gemeinsamen Absprache. Doch im Rahmen eines Schulentwicklungsprogrammes hätten Sie vielleicht sogar eine externe Moderation zur Verfügung. (Buchtipps zu diesem Thema finden Sie in der Literaturliste)

Ich möchte Sie auch hier einladen, Ihre Erfahrungen auf der strukturellen Ebene den KollegInnen und der Schulleitung mitzuteilen. Es braucht oftmals nur ein paar Ideen, die schon neue Schritte ermöglichen.

Bei Fragen oder Unsicherheiten können Sie sich aber auch gerne an mich (Karl-Heinz Bittl, bittl@eiccc.org) oder das ibbw wenden.

6.2 Im Kollegium

Wie oben schon erwähnt, beginnt Werteerziehung bei den pädagogisch Handelnden. Wie leben Sie im Kollegium die Werte, die Sie den Kindern vermitteln wollen? Wie gehen Sie mit Respekt, Achtung, Toleranz, Kritikfähigkeit, Offenheit, usw. um? Welche Strukturen haben Sie sich geschaffen, um als Team mit den Kindern zu arbeiten? Wie können Sie sich eine Unterstützung für Ihr Team schaffen? Was gibt es an Ressourcen für eine fruchtbare Zusammenarbeit?

Im Rahmen der Schulentwicklung finden Sie Möglichkeiten, um für sich und für das Wohl der Kinder zu sorgen. Nutzen Sie die pädagogischen Tage, um miteinander in eine konstruktive Auseinandersetzung zu gelangen. Im Rahmen des Projektes „Unsere Schule ... Soziale Schulqualität an Grundschulen“ stehen Ihnen ReferentInnen zur Verfügung, die im Rahmen eines Pädagogischen Tages an die Schule eingeladen werden können.

Haben Sie schon vom „Konstanzer Trainingsmodell“, den Balintgruppen oder der Intervision gehört? Die Grundidee dieser Gruppen ist die gegenseitige Unterstützung im beruflichen Alltag.

Das Konstanzer Trainingsmodell: Lehrerfortbildung zum Umgang mit Aggression

Für den schulischen Bereich wurde von einer Forschungsgruppe an der Universität Konstanz das „Konstanzer Trainingsmodell“ (KTM) entwickelt. Dieses auf die Schule bezogene Modell geht davon aus, dass jede/r Lehrerin bewusste und unbewusste Wissensbestände und (Alltags-) Theorien über Störungen im Unterricht und aggressive SchülerInnen besitzt und aufgrund dieser Theorien auch handelt. Hierzu gehören auch unausgesprochene, eher gefühlsgeladene Annahmen und intuitive Überzeugungen. Deshalb stehen im Zentrum dieses Ansatzes nicht einzelne isolierte Lehrfertigkeiten, sondern die individuellen, im Verlauf der gesamten Sozialisation gewonnenen „Theorien“, Wissensbestände und Annahmen über aggressives, störendes Schülerverhalten und den angemessenen Umgang damit.

Das Trainingsmodell setzt bei den für den einzelnen Lehrer als problematisch (störend, belastend) empfundenen Unterrichtssituationen und Interaktionen an. Diese Situationen werden zum Ansatzpunkt des individuellen Trainings gemacht. Im Rahmen des Trainings werden dem Lehrer gezielt

Hilfen für den Umgang mit derartigen Situationen angeboten. Die einzelnen Trainingselemente werden dabei direkt vom Lehrer ausgewählt. Diese beinhalten sowohl die kognitive Vermittlung neuer Wissensbestände zum Umgang mit aggressiven oder störenden Unterrichtssituationen als auch Anregungen und Elemente bereits bestehender und erprobter Lehrerfortbildungsverfahren. Ein entscheidender Ansatz dieses Trainings ist das „Tandem“, d.h. jede/r TeilnehmerIn an diesem Trainingsmodell sucht sich eine KollegIn, mit dem er/sie gemeinsam das Training durchführt. Mit diesem festen Trainingspartner werden nicht nur Verhaltensweisen und Situationen reflektiert, sondern auch gegenseitige Unterrichtsbesuche abgehalten.

Die verschiedenen Trainingselemente beziehen sich u.a. auf die Veränderung von Wahrnehmungsstrategien sowie von individuellen Erklärungsmustern und Zieldimensionen aggressiven Verhaltens. Sie sollen des Weiteren die Kommunikations- und Handlungsfähigkeiten vergrößern und flexibler gestalten, indem z.B. für folgende Handlungsbereiche konkrete Hilfen angeboten werden:

1. **Unerwünschtem Verhalten begegnen:** z.B. ignorieren, stoppen oder abbrechen durch direktes Eingreifen in die Situation; bereits im Keim ersticken durch entsprechendes nonverbales Verhalten.
2. **Negative Anreize vermindern:** z.B. überflüssige, unangenehme Erfahrungen vermeiden, kein aggressives Modell bieten oder Unklarheiten im Unterrichtsverlauf und -stil vermeiden.
3. **Positive Anreize anbieten:** z.B. für Sachmotivierung und lernbezogene Abwechslung sorgen, Lernsituationen übersichtlicher gestalten, ein positives Verhaltensmodell bieten, Schüler ermutigen, gegenseitiges Einfühlen zu erlernen.
4. **Grundhaltungen (bei sich und bei den Schülern) verändern:** z.B. Störungen und Ärgernisse entdramatisieren, resignative Haltungen angesichts von Aggressionen überwinden, aggressive Modelle kritisch sehen lernen.
5. **Erwünschtes Verhalten fördern:** z.B. kooperative Ansätze hervorheben, Umgang mit zwischenmenschlichen Konflikten und mit aggressiven Gefühlen üben, angemessen kommunizieren lernen.

(Quellen zur Information über das KTM finden Sie in der Literaturliste)

Balint-Gruppen

Der ungarische Psychoanalytiker und Arzt Michael Balint befasste sich Anfang der vierziger Jahre mit dem Thema, weshalb der Heilerfolg bei ein und derselben Krankheit und mit den gleichen Medikamenten je nach Arzt verschieden ausfällt. Die damalige Forschung kam zu der Erkenntnis, dass die Beziehung zwischen Arzt und Patient von entscheidender Bedeutung ist. Dementsprechend wurden Ende der vierziger Jahre erstmals berufsbezogene Gruppen eingerichtet, die sich mit der Diagnose von solchen Beziehungen befassten. Diese Art von Gruppen weitete sich schnell aus und erfasste die verschiedensten Berufsgruppen wie z.B. Sozialarbeiter, Ärzte, Seelsorger, Richter usw.

Erst Ende der fünfziger Jahre gewann die Arbeit mit Lehrerinnen und Lehrern in so genannten Balint-Gruppen an Bedeutung.

Ziel einer solchen Balint-Gruppe ist, wie bereits gesagt, eine Beziehungsdiagnose. Eine solche Beziehungsdiagnose soll deutlich machen, was das „Thema“ einer konkreten Beziehung ist. Sie soll auch zeigen, welche Übertragungen und Gegenübertragungen das Handeln der Beteiligten mitbestimmen.

Aus dem Gesagten ergibt sich, dass Balint-Gruppen weder Therapie- noch Selbsterfahrungsgruppen im eigentlichen Sinne sind, sondern Gruppen, in deren Zentrum immer wieder eine konkrete Beziehung steht. Der „normale“ Teilnehmer einer Balint-Gruppe ist Fachmann auf einem bestimmten Gebiet und kommt im großen und ganzen mit seinem Beruf zurecht. Die Gruppenarbeit dient vornehmlich einer Optimierung der Arbeit und gibt darüber hinaus die Sicherheit einer „Versicherung“. Falls eine konkrete Beziehung eskaliert, ist durch die Balint-Gruppe eine baldige Möglichkeit gegeben, das entstandene Problem zu verstehen.

(Literaturtipps im Anhang)

Intervision oder Fallarbeit

Intervisionsgruppen sind selbst organisiert. Sie treffen sich im regionalen Umfeld, selten in der Schule, nehmen sich aktueller Fälle an und suchen nach gemeinsamen Ideen für deren Bearbeitung. Die Moderation wechselt. Ich stelle hier kurz ein Modell für eine Fallbesprechungsgruppe nach Herbert Gudjons vor:

1. Phase

Fallbericht (spontan, unvorbereitet, ungeordnet, assoziativ).

Aufgabe der Gruppe: aktiv zuhören, genau beobachten, eigene Reaktionen registrieren.

2. Phase

„*Blitzlicht*“ (= *kurze Runde*): Was hat der Fall bei mir ausgelöst? Wie fühle ich mich jetzt? Keine Rückfragen, nur Gefühle ausdrücken, subjektiv bei der eigenen Befindlichkeit bleiben, sehr kurze Äußerungen. Knappe Stellungnahme des Berichtenden dazu.

3. Phase

Äußere Wahrnehmungen und Beobachtungen zum Fallbericht (keine Ratschläge und Deutungen).

Leitfrage: Was ist mir an der Falldarstellung und am -darstellenden aufgefallen?

4. Phase

Innere Wahrnehmungen (Phantasien – auch angeleitet –, Gefühle, Bilder, Identifizierungen mit den am Fallgeschehen beteiligten Personen).

Thema: Der Fall im Spiegel der Reaktionen der Gruppe.

5. Phase

Durcharbeiten (Vertiefung von Einzelaspekten, theorieorientierte Deutungen, diagnostische Schlüsse, institutionelle, gesellschaftliche, politische Zusammenhänge. Interpretation der Gruppenreaktion in Hinsicht auf den Fall).

6. Phase

Lösungsmöglichkeiten (Ideensammlung, Verhaltensvorschläge, Handlungsalternativen, Rollenspiel etc.).

Sokratischer Eid

Ich möchte Sie an dieser Stelle mit einem Thesenpapier von Hartmut von Hentig vertraut machen. Er nennt diesen Text den Sokratischen Eid. Versuchen Sie sich einmal daran zu messen. Sie werden feststellen, dass in diesem Eid die grundlegende Werte für die erzieherische Arbeit enthalten sind.

Sokratischer Eid

Als Lehrer/in und Erzieher/in verpflichte ich mich,



die Eigenheiten eines jeden Kindes zu achten und gegen jedermann zu verteidigen;



für seine körperliche und seelische Unversehrtheit einzustehen;



auf seine Regung zu achten, ihm zuzuhören, es ernst zu nehmen;



zu allem, was ich seiner Person antue, seine Zustimmung zu suchen, wie ich es bei einem Erwachsenen täte;



das Gesetz seiner Entwicklung, soweit es erkennbar ist, zum Guten auszulegen und dem Kind zu ermöglichen, dieses Gesetz anzunehmen;



seine Anlagen herauszufordern und zu fördern;



seine Schwächen zu schützen, ihm bei der Überwindung von Angst und Schuld, Bosheit und Lüge, Zweifel und Misstrauen, Wehleidigkeit und Selbstsucht beizustehen, wo es das braucht;



seinen Willen nicht zu brechen – auch nicht, wo er unsinnig erscheint;



ihm vielmehr dabei zu helfen, seinen Willen in die Herrschaft seiner Vernunft zu nehmen;



es also den mündigen Verstandsgebrauch zu lehren und die Kunst der Verständigung und des Verstehens;

 es bereit zu machen, Verantwortung in der Gemeinschaft zu übernehmen und für diese;

 es auf die Welt einzulassen, wie sie ist, ohne es der Welt zu unterwerfen, wie sie ist;

 es erfahren zu lassen, was und wie das gemeinte gute Leben ist;

 ihm eine Vision von der besseren Welt zu geben und Zuversicht, dass sie erreichbar ist;

 es Wahrhaftigkeit zu lehren, nicht die Wahrheit, denn „die ist bei Gott allein“.

Damit verpflichte ich mich,

 so gut ich kann, selbst vorzuleben, wie man mit den Schwierigkeiten, den Anfechtungen und Chancen unserer Welt und mit den eigenen immer begrenzten Gaben, mit der eigenen immer gegebenen Schuld zurechtkommt;

 nach meinen Kräften dafür zu sorgen, dass die kommende Generation eine Welt vorfindet, in der es sich zu leben lohnt und in der die ererbten Lasten und Schwierigkeiten nicht deren Ideen, Hoffnungen und Kräfte erdrücken;

 meine Überzeugungen und Taten öffentlich zu begründen, mich der Kritik – insbesondere der Betroffenen und Sachkundigen – auszusetzen, meine Urteile gewissenhaft zu prüfen;

 mich dann jedoch allen Personen und Verhältnissen zu widersetzen – dem Druck der öffentlichen Meinung, dem Verbandsinteresse, dem Beamtenstatus, der Dienstvorschrift, wenn sie meine hier bekundeten Vorsätze behindern.

Ich bekräftige diese Verpflichtung durch die Bereitschaft, mich jederzeit an den ihr enthaltenen Maßstäben messen zu lassen.

Hartmut von Hentig (Professor für Pädagogik an der Universität Bielefeld)

6.3 Elternarbeit

Wertevermittlung sollte, wie oben schon angedeutet, im Elternhaus stattfinden. Leider ist dem nicht mehr so. Was ein großer Anteil der Eltern vermittelt, ist eine strukturelle Orientierungslosigkeit und personale Beliebigkeit in der Erziehung ihrer Kinder. Ich führe viele Elternseminare in Kindertagesstätten und Schulen durch. Ich habe mich immer wieder gefragt, was die Ursache dieser Verunsicherung ist. Gewiss, es hat viel mit den Orientierungsfragen der letzten Jahrzehnte zu tun. Das autoritäre, beherrschende und demütigende Verhalten der Obrigkeit wurde mit Recht in Frage gestellt und sollte eigentlich in der Geschichte des letzten Jahrhunderts bleiben.

Was aber jetzt notwendig wäre, ist die Ablösung des Autoritären durch eine echte Autorität. Erziehung gibt und nimmt Orientierung, Anerkennung, Liebe, Sicherheit, Autonomie und transzendente Inhalte. Erziehung vermittelt aus diesen Bedürfnissen die kulturellen Werte, die wir für ein gelingendes Miteinander brauchen. Für dieses Geben und Nehmen ist jedoch authentisches Handeln, also eine echte Autorität (Übersetzung durch päd. Lexikon) Voraussetzung. Günter Anders, ein etwas unbekannter Philosoph des letzten Jahrhunderts, beschreibt die Entwicklung dieses Vorgangs mit der These, dass authentisches Handeln, also Echtheit angesichts der technologischen Entwicklung, antiquiert sei. Angesichts des großen Anteils der „perfekten“ Maschinen in der Herstellung von „perfekten“ Gütern wertet sich der Mensch gegenüber der Maschine unbewusst ab. Er erlebt sich der Maschine gegenüber als „wertlos“. Die Medien bestimmen einen großen Anteil im Leben der Familie. Der größte Teil der Konflikte in einer Familie geht über Fernsehzeiten und Programm. So ist es nicht verwunderlich, dass zur „Lösung“ des Konfliktes die Kinder über die Medien selbst verfügen können. In der Regel finden wir bei über der Hälfte der Kinder in den Kinderzimmern eigene Computer und Fernseher. Die Medien vermitteln wiederum ein „perfektes“ Bild des Lebens. Auch, wenn die Dramen in diesen Medien immer brutaler werden, so ist diese Wirklichkeit oft „wirklicher“ als das „wirkliche“ Leben. So auch hier eine Abwertung dessen, was wir im Leben denken, fühlen und handeln. Seit einiger Zeit hat das Medium nun auch die „reality-show“ Erziehung entdeckt. „Supernannys“ und „Supermamas“ vermitteln eine klassische behavioristische Methode der Erziehung. Wenn es nicht funktioniert, sind die Eltern wieder selbst Schuld.

Ein weiterer Aspekt ist das „Warum nicht?“ als Wertorientierung für das Handeln. Die Freiheit, die wir in den letzten zwei Jahrhunderten erringen konnten, wird nicht an Werte gebunden. Die Ursache liegt in der ökonomischen Entwicklung. Die Freiheit des Marktes ist gewinnorientiert. Was

Gewinn macht, ist erlaubt. Eine Orientierung an Werten wirkt hinderlich. Die Vorstellung, Freiheit in einen Zusammenhang mit Verantwortung zu bringen, ist vielen Menschen dadurch fremd. Erich Fromm nennt die Entwicklung „das Ideal, spontanen Impulsen zu folgen ... Es ist ein allgemeines Merkmal eines spontanen Impulses, dass er auf die Frage „Warum nicht?“ und nicht etwa auf die Frage „Warum?“ antwortet ... Dieses „Warum denn nicht?“ besagt nämlich, dass man etwas bloß deshalb tut, weil es keinen Grund gibt, es nicht zu tun, und nicht etwa, weil es einen Grund dafür gäbe, es zu tun. Es ist ein spontaner Impuls, und nicht Zeugnis eines Willens. Einem spontanen Impuls zu folgen, resultiert aus einer tiefen inneren Passivität, gemischt mit dem Wunsch, der Langeweile zu entfliehen. Wille gründet sich auf innere Aktivität; ein spontaner Impuls hingegen auf Passivität“ (Fromm 2005, S. 44).

Fassen wir die beiden Erscheinungen zusammen, so ergibt sich eine Erklärung für die Passivität elterlichen Handelns bei einer wertorientierten Erziehung. „Warum soll mein siebenjähriges Kind nicht „Herr der Ringe“ ansehen? Warum soll mein siebenjähriger Junge nicht „Counterstrike“ spielen?“

Dem gegenüber ist die Schule scheinbar hilflos. Sie wird mit den Kindern konfrontiert, die zum Teil völlig übermüdet und voller schrecklicher Bilder einem Unterricht folgen sollen. Die sozialen Kontakte der Kinder – vor allem der Jungen – sind häufig über die gemeinsamen Computerspiele geprägt. Kinder haben immer weniger Vorstellungen über körperliche Grenzen, da sie die notwendigen körperlichen Kontakte nicht mehr haben. „Wieso in den Wald gehen, den habe ich doch auf dem Bildschirmschoner“ war eine ernsthafte Äußerung eines 9-jährigen Jungen. Die Eltern schaffen für die Kinder eine irrealer Welt, in der es keine Anstrengungen und Bemühungen mehr gibt. „Man meint es doch gut!“. Nur erleben wir immer mehr Kinder, die nicht einmal einen gewöhnlichen Stock schnitzen können, geschweige denn wissen, dass ein Fluss auch eine Strömung hat.

Die Schule kann natürlich zu dem Ergebnis kommen, dass dies nicht ihre Aufgabe sei. Die Schule ist ja für die Kinder da und nicht für die Eltern. Doch im Rahmen einer sinnvollen Werteerziehung werden Sie nicht an der Frage vorbei kommen, was Sie mit dem oben beschriebenen Phänomen machen wollen.

Es gibt einige Programme, die sich der Eltern annehmen. Programme, die in den Räumen einer Schule einen guten Platz hätten. Es gibt auch Angebote, die Sie lieber meiden sollten. Ich möchte Ihnen hier einige Kriterien für empfehlenswerte Programme vorstellen. Wenn Sie in Ihrer Umgebung

Angebote kennen, so bitte ich Sie, mir dies per Mail (bittl@eiccc.org) mitzuteilen. Auch wir verfügen über Adressen, die wir gerne zur Verfügung stellen.

Kriterien für wertorientierte Elterntrainings:

- Stärkung der Selbstverantwortung am Erziehungsprozess,
- Anregung zur Reflexion und besseren Wahrnehmung,
- Eingehen auf die Unterschiedlichkeit der Persönlichkeiten (Eltern wie Kinder) und Bedingungen (also keine Rezepte),
- Ermutigen, authentische Eltern zu sein, damit authentische Kinder wachsen können,
- Wertbildung im alltäglichen Handeln fördern,
- Erlaubnis, sich in dem Erziehungsprozess als „wertvoll“ zu entdecken und auf eine gegenseitige Achtung Wert zu legen,
- Achtsam werden für die eigenen Ängste und Bedürfnisse, sowie die daraus resultierenden Werte,
- Konflikte als Chance begreifen, um Werte zu vermitteln und zu verankern.

Vermeiden Sie Trainingsprogramme, die

- Rezepte vermitteln (stille Stühle, beruhigende abgesperrte Zimmer, Fernsehverbot, besondere Sätze, Konditionierungen),
- Eltern wie Kinder entmündigen,
- unkritisch mit Medien umgehen,
- von Fernsehanstalten, Zeitschriften und Firmen gesponsert werden,
- den Eltern weniger Konflikte gönnen wollen,
- schnelle und effektive Lösungen anbieten,
- Werte relativ sehen.

(Empfehlenswerte Adressen siehe Literaturliste)

6.4 Achten auf Werte in der Raumgestaltung

Wie Sie den vorhergehenden Texten entnehmen konnten, sind die Strukturen, wie Räume und Raumgestaltung, ein maßgebender Teil für ein Wertverständnis. Über Räume bildet sich die Richtung, in die wir uns wenden. Es bilden sich Vorstellungen von Arbeit und Zusammenarbeit. Kinder können wahrnehmen, dass Sauberkeit und Ordnung, Sicherheit und Orientierung schaffen. Kinder können erfahren, dass „Lernwerkzeuge“ wertvoll sind, weil sie einen eigenen Charakter haben. Sie können vermittelt bekommen, dass ihre „Erzeugnisse“ wichtig sind und wertgeschätzt werden. Kinder sowie Lehrkräfte können über Räume erleben, dass die Tätigkeiten, die sie Tag für Tag verrichten, einen Wert haben.

Klassenzimmer

Ein Klassenzimmer in einer Grundschule kann so verschieden aussehen, wie die Persönlichkeiten der Lehrkräfte und der Klasse verschieden sind. Ein Klassenzimmer drückt auch den pädagogischen Ansatz aus. Farbgestaltung, Licht, Fenster und der Fensterschutz vor zu viel Lichteinfall, sind wichtige architektonische Fragen, wenn eine Schule gebaut wird. Form und Größe eines Klassenzimmers, ob ein Gartenbereich zur Klasse dazugehört, sind weitere wichtige Fragen.

Gedanken und Erfahrungen: In östlichen Ländern habe ich erlebt, dass in der Grundschule die Lehrkräfte und Eltern für das Klassenzimmer der Kinder zuständig sind. Die Schule endet oft eine Woche früher, damit das Zimmer von den Eltern neu gestrichen und gestaltet werden kann. In den höheren Klassen machen dies dann die Kinder. In den reformpädagogischen Schulen habe ich dies in Deutschland auch erlebt. Der Effekt ist ein stärkerer Bezug zu dem, was in der Schule geschieht. „Jetzt soll ich auch noch Malerarbeiten machen?“ werden Sie sich denken. Nein, dies ist nicht meine Aussage! Ich will Sie nur darauf aufmerksam machen, dass Räume auch davon leben, wie und durch wen sie gestaltet werden. Kinder brauchen keine fertigen Räume. Es geht vielmehr darum, Raum freizugeben, in dem Kinder eigene Identitäten und Identifikationen entwickeln können, in dem Entscheidungen notwendig werden, in dem Alltagshandeln nicht einer „Bedienmentalität“ gleicht. Ein Zimmer zu gestalten bietet viele Lerngelegenheiten, sei es über kaligrafische Elemente zur Schriftkunst, sei es über Mengen zum Rechnen, sei es über Raum und Volumen, ...Ich möchte Ihnen hier ein Beispiel aus einer Schule in Kamienna Gora (Polen) zeigen. Diese Zimmer wurden von Lehrern und Schülern selbst gestaltet. Ich habe diese Zimmer dieses Jahr gesehen. Sie waren schon über zwei Jahre alt und sie waren weder zerstört noch bekritzelt.



Sitzordnung

„Nicht schon wieder!“ werden Sie sicherlich denken. Seitdem die Pulte nicht mehr am Boden festgeschraubt sind, ist dies eine immerwährende Frage. Die Ergebnisse der Gestaltforschung sind in diese Diskussion eingedrungen. Das Bild, was wir hier vermitteln, prägt den Wert, den wir vermitteln wollen. Was wollen Sie als Lehrkraft? Welche Auseinandersetzung wollen Sie schaffen? Um was soll es in diesem Zimmer gehen? Geht es um „Einzelhaft“, wie es eine Grundschullehrerin so treffend beschrieben hat, oder geht es um Lernen als eine gemeinsame Aufgabe. Geht es um Ausrichtung auf den Lehrer, oder um selbstständige Lernprozesse. Entsprechend der

Antworten sieht das Klassenzimmer aus. Es kann tatsächlich im klassischen Reih- und Glied-Muster aufgebaut sein. Selbst die Plätzchen an Weihnachten oder die Gestaltungsarbeiten für ein Theaterstück werden in Abhängigkeit zur Lehrperson hergestellt. Es kann aber auch ein Zimmer mit vielen Ecken und Nischen sein, in denen die Kinder selbstständig Lernprozesse begehen. Die Lehrkraft ist hierbei eine Begleitung und WegbereiterIn. Es ist keine Frage der Disziplin, wie eine „Sitzordnung“ aussieht. Die klassische Methode kämpft mit der Anpassung, die reformpädagogische mit der Motivation der Kinder.

Erfahrungen und Gedanken: Sie haben in der Grundschule noch die Freiheit, das Klassenzimmer so zu gestalten, wie es für Ihre Unterrichtsform passt. Werteerziehung ist keine Erziehung zur Norm und Vereinheitlichung. Wenn wir die Werte, die sich aus den Bedürfnissen ableiten, nehmen, so ist es für Sie wie für die Kinder eine Wohltat, wenn Sie sich in der Klasse auf Gruppenarbeit und Projekte ausrichten. Jede offenere Sitzordnung braucht klare Regeln. An diesen Regeln, die auch die Kinder mitentwickeln sollen, lernen die Kinder, für die „Ordnung“ mitverantwortlich zu sein. Sie werden feststellen, dass diese Regeln sehr schnell von den Kindern verantwortlich übernommen werden.

Pausenhof

Welchen Wert hat die Pause in einem Lernprozess? Ist sie sinnlos? Ist sie gestaltet? Spannenderweise haben nicht nur Personalentwickler aus der Hochleistungs-Branche des IT festgestellt, dass eine anregende Pausengestaltung zur höheren Konzentration und Leistung im Anschluss führt. Entsprechend finden Sie heute in größeren Unternehmen ein anregendes und wertschätzendes Ambiente. Betrachten Sie einmal den Pausenhof an Ihrer Schule.

In einigen Bundesländern sind an den pädagogischen Instituten Schriften zur Pausenhofgestaltung veröffentlicht worden. Es geht dabei um Ideen und Vorschläge, wie Betonwüsten zu anregenden Räumen werden.

(Adressen und Veröffentlichungen zu Pausenhofgestaltung in der Literaturliste)

Die leidigen Toiletten

In den ersten zwei Schuljahren ist die „Gestaltung“ von Toilettenräumen das geringere Problem. Scheinbar ist dieser „geschützte“ Ort der Raum, in dem die Kreativität zu einer zerstörerischen Kraft wird. Es wird sich nicht vermeiden lassen, dass diese „geschützten Räume“ für diese Zwecke genutzt werden. Doch kann dieser Bereich auch von den Kindern in regelmäßigen Abständen gestaltet werden. Sie schaffen dann Verantwortung und ein Gefühl der Zuständigkeit.

6.5 Achten auf Werte im Jahreskreis

Die Jahreszeiten und -feste waren und sind etwas sehr tragendes und archaisches in einer sich dessen bewussten Gesellschaft. Sie verschwinden leider hinter den konsumorientierten Verfahrensweisen. In diesen Festen erleben die Kinder noch die Reste des transzendenten, religiösen Handelns. Richtig angewandt, finden sie darin Orientierungen und Wertschätzung für das, was sie umgibt. Sie lernen Achtung vor der Natur und den Mitmenschen. Sie erleben die Wichtigkeit von Zusammenarbeit und auch die Grenzen, die wir zu respektieren haben. Mit der Aufklärung wurden diese meist mystischen Feiern außerhalb der Vernunft gesetzt und zum Humbug erklärt. Die Kirche hat viele der alten Feste übernommen und mit einem christlichen Kontext versehen. Die Inhalte sind aber sehr ähnlich geblieben.

Mit Hilfe dieser Feste könnten grundlegende Werte thematisiert werden.

Erntedank und Herbstgleiche: Dankbarkeit, Teilen, Bewahren.

Sonnwendefeste: Achtsamkeit für Licht und Dunkelheit, Wahrnehmen der unterschiedlichen Energien im Jahresverlauf und der Besonderheiten der Jahreszeiten, Respekt gegenüber der Natur.

Sonnwendefeste, im besonderen **Frühjahrsgleiche:** das Transzendente der Wiedergeburt der Natur nach Frost und verborgenem Wachstum im Winter. Um diese Zeit finden sich die Feste vieler Religionen wieder: Ostern, Pesach, ...

Sommersonnwende: Dankbarkeit gegenüber dem Reichtum der Natur, Wachstum wahrnehmen, Frucht bringen, Teilen.

Wintersonnwende: zu Weihnachten finden wir die alte Mythologie, dass mit dem Sternzeichen der Jungfrau am Horizont, das Licht der Welt wieder kommt. Die Tage werden wieder länger. Aus der alten Mythologie und des im Christentum gefeierten Weihnachtsfestes finden sich hier Rituale des Teilens, des Schenkens und des Wünschens. In dieser Zeit kann auf die Werte Gerechtigkeit und Fairness aufmerksam gemacht werden. Dazu gibt es unzählige Geschichten aus allen Kulturen der Welt.

Ein altes Ritual, das am 31.10. stattfindet, ist das **Samhain**. Bei diesem Tag geht es um Geburt, also den Wert des Lebens und der Würde der Toten. In vielen Kulturen findet in dieser Zeit ein Begehen des Friedhofes statt. Es werden Lichter entzündet und es wird derer gedacht, die vor uns gelebt haben. Auch hier geht es um die Dankbarkeit denen gegenüber, die unser

Fundament sind. Lassen Sie doch mal zu diesem Zeitpunkt die Großeltern in die Schule kommen. Die Großeltern erzählen dann von ihrer Kindheit und ihren eigenen Eltern. Oder schicken sie die Viertklässler auf die Suche in die Zeit der Großeltern. Sie sollen eine kleine „Zeitung“ über diese Zeit erstellen. Bei dem Datum wird ihnen wahrscheinlich sofort das Spektakel um Halloween einfallen. Was hindert Sie, dieses nun populär gewordene Ritual wieder auf den ursprünglichen Bezug zu bringen?

Geburtstage (der Kinder, aber auch von wichtigen Menschen)

Der Tag der Geburt ist immer etwas wichtiges im Leben eines Menschen. Je nach dem, wie wertvoll er sich selbst betrachtet, wird dieser Geburtstag ein wichtiges Ereignis in seinem Jahr sein. In der Grundschule werden diese Geburtstage auch benannt und gefeiert. Oft bringen die Geburtstagskinder etwas mit, oft sind es Süßigkeiten, die dann den wenig erfreulichen Effekt von überdrehten Kindern erzeugen. So werden Geburtstage zu einem nervigen Überstehen. Geburtstage können aber auch wirklich anders sein.

Sie könnten z. B. ein Licht für das Geburtstagskind entzünden. Es sucht sich eine Kerze aus, die es selbst anzünden kann. Dann wird ein Lied gesungen und das Kind kann über den eigenen Geburtstag berichten. Die anderen Kinder können ihm jeweils etwas wünschen und das Geburtstagskind bedankt sich. Wenn dieses Ritual in der ersten Klasse eingeführt wird, gibt es keine „blöden Bemerkungen“ durch die anderen Kinder. Vielmehr erleben die Kinder den Wert von sich selbst und der Kraft des Wunsches.

Jahrestage wichtiger Personen

Machen Sie sich doch einen eigenen Kalender von Personen, die Ihnen Werte vermittelt haben und lassen Sie auch die Kinder diese Personen entdecken, sowie eigene Persönlichkeiten hinzufügen. In den ersten beiden Klassen wird dies nur von Ihnen ausgehen. Es kann aber schon geschehen, dass plötzlich der Geburtstag „meiner Oma“ eine Rolle spielt, weil sie einem so viel Mut gibt, eigen zu sein. Es gibt eine Reihe von Kalendern, die bedeutende Personen aufführen, so der pädagogische Kalender, der Friedenskalender, der Umweltkalender, der politische Kalender (BpB)... (siehe Anhang)

6.6 Thematisieren von Werten im Unterricht

In diesem Abschnitt möchte ich Ihnen Ideen nahe bringen, die sich auf Situationen im Unterricht beziehen oder selbst Teil des Unterrichts sind. Was ich zu bedenken geben möchte: Werteerziehung gelingt nicht, wenn die Rahmenbedingungen kontraproduktiv zu dem zu Vermittelnden stehen. Sie können nicht Werte vermitteln und im nächsten Moment diesen Werten zuwiderhandeln. Sie würden nicht nur sich selbst und die Inhalte unglaubwürdig machen, sondern auf lange Sicht dazu beitragen, dass diese Inhalte unglaubwürdig blieben. Schule ist ein Lernort und bietet viele Handlungsfelder. Ich möchte dies in meinen Vorschlägen berücksichtigen.

Ich habe in diesem Teil absichtlich das Medium Film herausgelassen, obwohl es dazu unzählige schöne Beispiele gibt. Das Problem dieses Mediums ist die Alltäglichkeit und Besetztheit. Ich habe Klassen erlebt, die bei Filmen geschwätzt und gestört haben, hingegen Geschichten oder Märchen hingebungsvoll gelauscht haben. Es ist auch in der Projektarbeit sinnvoll, das alltagsbesetzte Medium zu verlassen. Die Kinder leben heute zum großen Teil in ihrer Freizeit mit diesem Medium. Die schulischen Medienangebote können in der Regel nicht mithalten. Schnell tritt „Langeweile“ auf. Im seltensten Fall sprechen die Eltern mit den Kindern über das betrachtete Video. Eine neue Umgangskultur in diesem Bereich zu schaffen, ist manchmal wie das Erleben des Hasen mit den zwei Igel: „Habe ich schon gesehen!“ heißt es dann. Ich würde Ihnen empfehlen, auf die „sinnlichen“ Mittel zurückzugreifen. In einer Schule entstand z. B. ein Hörclub, der ein Bilderbuch vertont und aufgenommen hat. Die schlimmsten Rabauken waren plötzlich „Zuhörende“.

Ein weiteres Moment, um Werte zu lernen, sind die Konfliktsituationen, in die Kinder laufend geraten. Dabei geht es in den alltäglichen Streitigkeiten um Abwertungen, Durchsetzungen, Verletzungen, Zwänge, usw. Gerade Konflikte sind eine Quelle, um Werte zu erlernen. In den folgenden Teil habe ich einige Übungen zum Aggressionsausdruck und zu Streitbeilegungen eingefügt. Die kulturellen Unterschiede sind ja oft eine Ursache für Konflikte. Ich möchte dazu einige praktische Beispiele zum wertschätzenden Umgang mit den Unterschieden einfügen. Eine weitere Quelle für Wertbildung sind die Sanktionen oder Belohnungen, die bei einem fehlerhaften oder gefälligen Verhalten ausgeteilt werden. Ich möchte dazu noch das Element der „Strokes“ einfügen. Zu guter Letzt bleibt die Frage der „Bewertung“ oder „Beurteilung“ von schulischen Leistungen. Hier ist zu fragen, wie diese wertschätzend gelingen kann.

Und zum Abschluss eine Liste von vielen Büchern, die in diesem Bereich viele praktische Erfahrungen weitergeben.

6.7 Entdecken der Werte durch Geschichten, Bilderbücher und Bücher

Durch Geschichten und Bilderbücher werden Kindern Erfahrungen vermittelt, die viel mit Regeln, Grenzen, Konflikten, Problemen und deren Bearbeitung zu tun haben. Kinder können aus diesen Geschichten und Bildern entnehmen, wie sich zum Beispiel ein Streit entwickelt und wie dieser positiv gelöst werden kann. Es kann aber auch sein, dass das Kind in Struwwelpetermanier erfährt, dass es schreckliche Folgen hat, wenn sich ein Kind gegen die Regeln der Erwachsenen stellt. Viele der billigen Kaufhausbücher agieren heute noch mit dieser „schwarzen Pädagogik“.

Orientierung geben bedeutet, Werte zu vermitteln. Sie finden in den Texten elementare Werte wie Achtung vor dem Leben, körperliche Unversehrtheit, Wahrheit, Frieden, Anerkennung der Eigenheiten und Toleranz gegenüber Andersdenkenden. Es gibt auch die so genannten Sekundärtugenden, zu denen beispielsweise Sauberkeit und Pünktlichkeit, aber auch bestimmte Kleidungsvorstellungen oder Körperformen gehören. Was Kinder brauchen, sind Grundwerte, mit denen sie sich auseinander setzen können. Sie brauchen die Ermutigung für die eigene Existenz, dass sie hier auf dieser Erde, in dieser Familie, in dieser Gesellschaft willkommen sind. Sie brauchen die Orientierung, dass es schwierig ist, als Erstgeborene/r plötzlich die Eltern teilen zu müssen und deswegen auch Wut entstehen kann. Sie brauchen die Erlaubnis zu trauern, wenn die Eltern auseinander gehen oder ein Geschwisterchen oder Elternteil stirbt. Sie brauchen Hoffnung, die über den Tod hinausgeht und die Ermutigung, darüber nachzudenken. Kinder brauchen diese Orientierungen, um in diesem Leben den eigenen Platz zu finden.

Was vermitteln Sie dem Kind, wenn es erlebt, dass es sauer sein kann, bockig wie das Schaf *Lili* in dem gleichnamigen Buch und es doch etwas Gutes hat, wenn ein Schäfchen bockig ist? Was vermitteln Sie dem Kind, wenn es „Nein“ sagen darf? Nicht den Onkel oder die Tante küssen muss? Was lernt ein Kind über den Tod, wenn es Opas *Engel* (siehe Buchempfehlung) kennen lernt?

Orientierung geben, im pädagogischen Sinn, lässt dem Kind den Raum zur Einsicht. Wir können es einladen, sich diese und jene Grenzen anzusehen, wir können es auf die Folgen hinweisen, wenn diese Grenzen überschritten werden, indem wir erwähnen, dass andere Menschen wütend und abstoßend reagieren können. Doch all dies findet auf der Ebene der Sorge statt und nicht auf der Ebene der Unterwerfung. Erziehung in diesem Sinn ist eine Einladung, die eigene Orientierung zu finden.

Bilderbücher, die für mich dazu gute Beispiele sind:

- *Die Streithammel*
- *Prinzessin und König*
- *Die Riesen*
- *Der wütende Willi*
- *Juli*
- *Opas Engel*
- Alle Geschichten über Findus und Petterson

Aus Bilderbüchern lassen sich wunderbare Projekte machen. Sie können, wie schon erwähnt, vertont und in ein Theaterstück umgewandelt werden. Sie können zur Produktion eigener Bilderbücher anregen. In den ersten beiden Klassen sind dies Motoren, um schreiben zu lernen. Eine wirkliche Hilfe können die Druck-Werkstätten nach Freinet sein. Die Kinder haben im Grundschulbereich häufig das Problem, die Buchstaben nicht spiegelverkehrt zu schreiben. Durch eine „Druckerei“ können sie die beiden Seiten wahrnehmen lernen und die „richtige“ Form ausdrucken.

(Weitere Literatur zum Thema in der Literaturliste)

Kinderbücher im Grundschulbereich

Ab der 3. Klasse sind Bilderbücher nicht mehr so interessant. Comics vielleicht schon, doch interessante Comics gibt es in Deutschland sehr wenige. Frankreich hat da ein großes Repertoire an „wertbildenden“ Band dessinés (BD sind Comics). Es gibt dort BD's zu Gandhi, M. L. King, zur Geschichte des 3. Reiches, zu politisch-gesellschaftlichen Themen. Dafür gibt es bei uns eine unglaubliche Anzahl spannender und guter Kinderbücher. Bücher von Nöstlinger, die Samsgeschichten von Paul Maar und die Bücher von Astrid Lindgren sind einfach wunderbar in den Unterricht zu

integrieren. Mit den Abenteuern dieser Kinder können Werte herausgearbeitet und z. B. durch ein Musik- oder Theaterprojekt vertieft werden. Auch hier gilt, wie schon oben erwähnt: Suchen Sie sich ein Medium, das die Kinder ermutigt und ihnen nicht vertraut ist. Lassen Sie sich bitte nicht verführen, ein Video zu drehen. Dies endet in der Regel in ungeheuer viel Mehrarbeit und Enttäuschung, da die inneren Bewertungen von einem guten Film bei den Kindern in der Regel schon sehr hoch angesetzt sind.

Aus den vielen Geschichten möchte ich Ihnen eine ganz besonders ans Herz legen. Es ist die Geschichte von Ursula Kraft: *Die Hingucker*. Ursula Kraft ist ebenfalls Lehrerin und hat ihre Geschichten unter dem pädagogischen Kontext geschrieben. Die Hingucker ist eine Geschichte, in der es um Ausschluss, Streit und Zivilcourage geht. Ursula Kraft hat in der Erzählung viel mit Symbolen gearbeitet, die dann im Bearbeiten der Geschichte benutzt werden können, z. B. Freundschaftssteine oder besondere Farben. Die Geschichte lässt sich wunderbar in einzelne Szenen aufgliedern, die dann die Kinder auf ihre Art und Weise spielen können. Die einzelnen Kapitel können aber auch eine Begleitung für zwei Wochen werden. Die Kinder können z. B. auch eigene Tagebücher erfinden, ...

Märchen und Sagen

Märchen sind ja immer „moralisch“. Sie vermitteln über Jahrhunderte hinweg die Weisheiten und Werte, die für die Menschheit wichtig sind. Problem bei vielen Märchen: sie wurden im Laufe der Zeit herrschaftsangepasst. Ohne den Gebrüdern Grimm oder Hans Christian Andersen unlautere Absichten zu unterstellen, ist es sinnvoll, etwas mehr Hintergrund über die Märchen zu haben, wenn Sie diese im Unterricht einsetzen wollen. Da geht es häufig nicht um die Frage „fleißig“ oder „faul“, sondern um Anteilnahme und Entfremdung. Wie z. B. in dem Märchen über die Erdgöttin, die dann zu Frau Holle wurde.

Märchen lassen sich wunderbar in die heutige Zeit übertragen. Es lassen sich faszinierende aktuelle Stücke mit den Kindern der 3. und 4. Klassen entwickeln. In Märchen kann mit Skulpturen oder großen Gemälden gearbeitet werden. Sie können zum Projekttag gemacht werden, u. v. m.

7. Konflikte als Quelle der Werteerziehung

Zu Konflikten habe ich schon im theoretischen Text gearbeitet. Vielleicht hier eine kleine Erinnerung.

Ich gehe davon aus, dass Konflikte von drei Bedingungen beeinflusst werden, die miteinander in Beziehung stehen:

Konflikte haben immer einen **personalen** Anteil. Dieser ist geprägt von den individuellen Bedürfnissen, Ängsten, Erklärungs- und Verhaltensmustern, den biografischen Erfahrungen, der Erziehung des jeweiligen Menschen. Der personale Anteil wird häufig in Konfliktsituationen direkt wahrgenommen. Etwa, wenn sich Menschen direkt angesprochen, betroffen oder verletzt fühlen.

Konflikte werden auch von **Strukturen** beeinflusst. Dazu gehören Zeit, Raum, Regeln, Rollen, Funktionen, Organisationsformen und Gesetze. Strukturen verfügen über eine große Konstanz. Sie behaupten sich und werden immer wieder neu begründet. Strukturen zu verändern, hat immer mit Planung und langfristigen Prozessen zu tun.

Weil jeder Mensch immer von der Kultur geprägt ist, in der er oder sie heranwächst, sind alle Konflikte von der **Kultur des Einzelnen bzw. der Gruppe** geprägt und durch sie legitimiert. Dabei verfügt jede Kultur über ein eigenes Instrumentarium, welches uns vorgibt, ob ein Konflikt vorliegt, ob er gerechtfertigt ist oder nicht und wie wir mit ihm umgehen sollen. So teilt mir meine Kultur z. B. mit, ob Konflikte gut oder schlecht sind, ob ich mir helfen lassen darf oder nicht, ob ich Gewalt als Lösungsmittel für gerechtfertigt halte oder nicht. Kultur ist die „wertbildende“ Instanz in diesem Zusammenspiel.

Erziehung ist eine Entwicklung, die in einer Beziehung zwischen Menschen stattfindet. Nach meinem Ansatz nehmen Konflikte in diesem Prozess die Rolle von „Entwicklungshelfern“ ein. Konflikte sind wichtige Erfahrungen, um eigene Werte zu entdecken und zur Verhandlung zu bringen. Durch Konflikte lernen Kinder wie Erwachsene auch die Wertvorstellungen des Anderen und können somit abwägen lernen, wie sie damit umgehen. Durch die so genannten „konfliktfreien“ Erziehungen anhand des massiven Medieneinsatzes, lernen Kinder dies nicht. Sie erfahren visuell von Gewalt als Mittel der Konfliktlösung. Sie erhalten Bilder eingebrannt, die sie nicht verarbeiten können. Hier findet klar eine Wertbildung statt, nur ist die Frage, ob wir diese wollen.

7.1 Die personale Seite eines Konfliktes

Aggression

Aggression ist die Kraft, die es uns ermöglicht, in Kontakt zu treten und die eigene Grenze zu schützen.

Bei den meisten Menschen löst das Wort Aggression unmittelbar eine Vorstellung von Schädigung aus. Sie verwenden das Wort im Sinn von Angriff und Verletzung. Wir möchten Sie einladen, sich mit uns der Bedeutung des Begriffs Aggression einmal in einer anderen Art und Weise zu nähern.

Das Wort Aggression leitet sich aus dem lateinischen „aggressio“ ab und bedeutet „heranschreiten, sich nähern, **etwas beginnen**“, dann auch „angreifen oder überfallen“. Die Römer verwendeten das Wort „aggredi“ im Zusammenhang mit der Bedeutung „in Angriff nehmen“, und zwar sowohl im wörtlichen Sinn als auch im übertragenen von „ein Problem in Angriff nehmen“. Die Grundbedeutung des Wortes „Aggression“ ist also vielschichtiger, als uns bewusst ist.

Was verstehe ich unter Aggression?

Um diesen Ansatz verständlich zu machen, möchte ich Sie zu einer kleinen gedanklichen Übung einladen.

Bitte stellen Sie sich vor:

Sie wechseln die Schule und kommen zur ersten Lehrerkonferenz. Die meisten KollegInnen sind Ihnen fremd, doch Sie finden einige, die Sie interessant und sympathisch finden. Sie möchten mit diesen in Kontakt kommen.



Spüren Sie in sich hinein. Welche Ängste spüren Sie?

.....

.....

.....

.....

.....

Ängste, die auftreten können:

- Die finden mich uninteressant? (Angst vor Urteil)
- Die können mich vielleicht nicht leiden? (Angst vor Ablehnung)
- Was soll ich mit dem/der sprechen ? (Angst vor dem Unbekannten)
- Was soll ich tun, wenn sie/er eine falsche Erwartung von dem Gespräch hat? (Angst vor Grenzverletzung oder Zwang)

Diese Ängste tauchen unbewusst auf, dennoch gehen wir meist auf die Person zu. Die Kraft, die uns auf diese Person zugehen lässt, ist die AGGRESSION. Wir brauchen sie, um in Kontakt zu anderen Menschen zu kommen.

AGGRESSION hat aber noch einen weiteren Zweck. Stellen Sie sich vor, eine Person geht auf Sie zu und Sie fühlen sich bedroht, haben Angst. Die gleiche Kraft, die Sie auf eine Person zugehen ließ, veranlasst Sie nun, etwas für Ihren Schutz zu tun. Sie gehen einen Schritt zurück oder machen mündlich deutlich, dass es sich um ein Missverständnis handelt. Bei noch stärkerer Grenzüberschreitung werden Sie wahrscheinlich die Flucht er-

greifen oder Gewalt anwenden.

Aggression hat zwei Dynamiken: Sie lässt mich auf einen anderen Menschen zugehen und sie sichert die Grenze, die für mich lebenswichtig ist.

Für die Werteerziehung ist dieses Wissen insofern wichtig, da viele Missverständnisse und Konflikte aus unterschiedlichen Vorstellungen von Kontakt und Grenze entstehen. Die Werte, z.B. in diesem neuen Kollegium über Respekt und Nähe, können Ihren Werten widersprechen. Sie können Grenzen gesetzt bekommen oder mit der „Tür ins Haus fallen“.

Was bedeutet „Grenze“?

Jede Begegnung zweier Menschen, jeder Kontakt findet an der GRENZE statt, die beide Persönlichkeiten voneinander trennt, sie aber auch verbindet.

Eine der größten Schwierigkeiten in der Erziehung ist ein klares Verständnis von Grenze. In der „westlichen Welt“ zeigen uns die Umwelt, Nachbarn, Einkaufsläden, Medien und Andere eher Verhältnisse von Grenzenlosigkeit. Wir haben eine grenzenlose Kommunikationstechnologie entwickelt und sind überall erreichbar. Wachstum und Konsum scheinen unbegrenzt zu sein. Wer kein Geld hat, kann Kredite aufnehmen. Grenzen wahrzunehmen und zu akzeptieren ist das Gegenteil dessen, was uns täglich als wichtig und notwendig dargestellt wird. Klare Grenzen zu setzen, scheint ein Tabu zu sein. So können sich Kinder oft genug gegenseitig Abwertungen und Schädigungen zufügen, ohne dass eine erwachsene Person eingreift.

Wir lernen über unsere Herkunftskultur, was wir unter einer Grenze verstehen, wie eine Grenze auszusehen hat, was im Grenzgebiet geschehen darf bzw. soll, welche Themen besprochen werden dürfen, welche Tabus gelten sollen, welche Rituale richtig oder falsch sind. Dieses kulturelle Wissen gibt uns Sicherheit im Umgang mit der vertrauten Gruppe. Treffen wir aber auf Mitglieder einer anderen, uns fremden Kulturgruppe, fühlen wir uns unsicher. Welche Regeln, welche Rituale und welche Grenzen gelten hier? Wenn es zu keiner Grenzverletzung kommen soll, sind wir gezwungen, gemeinsam darüber zu sprechen und uns auf gemeinsame Regeln zu

einigen. Jede Person sollte ihre Grenze kennen und braucht den respektvollen Umgang mit ihr.

Die Erlaubnis, Grenzen zu setzen, ohne die Grenze des Anderen abzuwerten.

Was ist Gewalt?

Bitte stellen Sie sich wieder eine Situation vor: Sie stehen in der U-Bahn. Eine fremde Person kommt auf Sie zu und richtet ohne ein einziges Wort den Kragen Ihres Hemdes oder Ihrer Bluse. Was würden Sie empfinden?

Eigentlich ist diese Handlung völlig harmlos, sogar gut gemeint. Warum fühlen Sie sich dann irritiert? Die Person ist **ohne Erlaubnis** über Ihre Grenze gegangen, hat Ihre Grenze verletzt. Gewalt in unserem Sinn beginnt da, wo jemand ohne Erlaubnis über die Grenze eines anderen Menschen geht, dessen Grenze verletzt. Die Verletzung kann bestehen aus einem abwertenden Wort, genauso wie aus einem Schlag.

Massive Grenzverletzungen werden im menschlichen Miteinander oft mit einem höheren Auftrag oder einem Befehl durchgesetzt und gerechtfertigt. So gibt der Staat seinen Soldaten den Befehl, andere Menschen zu töten. Oder ideologische Gruppen (z.B. Rechtsradikale) erhalten den Auftrag, andere zu quälen.

Auch wir Erziehende haben Aufträge – etwa die elterliche Sorge wahrzunehmen oder einen pädagogischen Auftrag zu erfüllen. Aufträge entbinden uns jedoch nicht von der Verpflichtung, die „Erlaubnis“ zur Grenzverletzung vom Gegenüber, vom Kind, einzuholen.

Wenn ich mit jemandem eine intime Beziehung eingehe, gehe ich ebenfalls über die Grenze. Intimität ist immer eine Einladung in den verletzbaren Bereich seiner selbst, mit Erlaubnis. Intimität ohne Erlaubnis ist Gewalt. Sich diese Erlaubnis zu holen bzw. sie zu geben, geschieht über Kommunikation und ist eine wichtige Erziehungsaufgabe.

Ängste und Bedürfnisse

Im einleitenden Textteil haben Sie schon einiges über Ängste und Bedürfnisse erfahren. Sie sind wichtige Faktoren im Konflikt. Wenn Kinder in die Lage gebracht werden, über ihre Ängste und Bedürfnisse zu reden, lernen sie in einem Konfliktfall in eine Verhandlung zu gelangen. Hilfreich sind hierbei Dritte, in der Grundschule ist dies in der Regel die Lehrkraft.

Zusammenfassend lernen Kinder in einem konstruktiven und offenen Umgang mit Konflikten:

- eigene Interessen zu formulieren,
- sie zu verhandeln,
- den Anderen mit seinen Interessen wertzuschätzen,
- die eigenen Grenzen und die des Anderen zu achten (Respekt),
- Gewalt nicht als Mittel der Lösung von Konflikten zu sehen,
- Aggression und Emotionen früher wahrzunehmen.

7.2 Die klassischen Konflikte in Schulklassen

„Den/die kann ich nicht ausstehen!“

Zwei SchülerInnen haben miteinander ein Thema. Das Verhalten des Einen, löst beim Anderen Aversionen – in der Regel: Ängste – aus. Oft sind die Wahrnehmungen der Ängste sehr ähnlich.

„Der hat mich über dem Haufen gerannt, ... mir mein Mäppchen herunter geworfen, ... mir in den Arm gezwickt, ...“

Die alltäglichen Grenzüberschneidungen und Tests, um herauszufinden, ob Regeln eine Bedeutung haben.

„Ich bin der Stärkste und Schnellste!“

Positionskämpfe in der Klasse, die dazu auffordern, Rollen anzuerkennen, die sich immer wieder neu bilden.

Die „Prinzessinnen“ und die „Räuber“

Gegensätzliche Verhaltensweisen. Die überangepasste „Prinzessin“, die, wohlbehütet und wohlgezogen, schon alles weiß und gelangweilte Stunden in der Klasse verbringt. Der Räuber, der in der völligen Rebellion gegenüber der Schule, die Lehrkraft bis zur Grenze herausfordert. Im Hintergrund die „Königinnen“, die nur das „Beste“ für ihr Kind wollen, und die Entwicklung ihrer Tochter gefährdet sehen, oder die „Ich weiß gar nicht, was ich noch alles machen soll – Mutter/Vater-Figur“, die sich schuldig zu fühlen haben.

Herkunftsbezogene Gruppenbildung

Gruppenbildungen nach der Herkunft sind grundsätzlich üblich. Sie beinhalten nicht sofort einen Konflikt. Konflikte entstehen, wenn sich die Gruppen in einen Vergleich bringen und die anderen Gruppen rivalisierend bekämpfen. Oft kommt diese Situation durch eine zu geringe Auseinandersetzungsmöglichkeit im sozialen Rahmen.

Die Drama-Dreiecke

Zwei „beste Freunde“ können nur so lange Freunde sein, bis sich ein Dritter bemüht, in diese Freundschaft zu gelangen. In der Regel entpuppen sich die Rollen des Opfers, des Täters und des Retters. Die Rollen sind jedoch keineswegs stabil. Sie wechseln regelmäßig und oft sehr schnell.

Dazugehören

In der Klasse bilden sich Gruppen, die sich voneinander abgrenzen. Wer dazwischen steht, kann sich – je nach Typ – behaupten oder untergehen. Ausschluss aus den Peergruppen kann der Beginn zum kollektiven Sündenbock sein.

Der Bösewicht und Störer oder der Dumme

In diesen Konflikt mischen sich in der Regel die Eltern massiv ein. Ein Kind wird zum Sündenbock erklärt und soll ausgeschlossen werden, da es die Ursache für einen schleppenden Lernprozess in der Klasse sein soll. Die Kinder gehen auf diese Konfliktebene mit Begeisterung ein, sind aber bei der Bearbeitung dieses Konfliktes flexibler und mitfühlender als die Eltern.

Die verschwundenen Dinge

Auch hier spielen die Eltern eine wichtige Rolle. Es gibt Elternteile, die grundsätzlich davon ausgehen, dass ihrem Kind immer etwas entwendet wird. Natürlich muss sich das Kind, das die überbewerteten Markenkleider verschlampt, nicht damit beschäftigen, wie es geschehen kann, dass immer nur diese Jacken, Schals und Pullover verschwinden. Die Kinder gehen auf dieses „Spiel“ gerne ein und finden unterschiedliche Schuldige, die sich dann zu rechtfertigen haben.

7.3 Welche Werte wollen Sie bei Konflikten vermitteln?

Die oben beschriebenen Konflikte dürften für Sie ja nichts Neues sein. Sie kommen immer wieder. Als betroffene Außenstehende können Sie sich darauf vorbereiten und sich überlegen, wie Sie diese unterschiedlichen Anlässe „nutzen“ wollen.

Ich möchte Sie einladen, einen Konflikt aus den letzten Wochen einmal anzusehen und zu überprüfen, was Sie in Ihrem Handeln vermittelt haben und was Sie vermitteln wollten. Welche Werte waren für Sie wichtig?



.....

.....

.....

.....

.....

Ich liste hier einige aus dem Einführungstext auf:

- Unversehrtheit des Lebens,
- Würde des Menschen (Identität),
- Geschwisterlichkeit,
- Kritikfähigkeit,
- Gleichheit vor dem Gesetz,
- Gerechtigkeit,
- Freiheit,
- Authentizität,
- Wahrheit,
- klare Zeitvereinbarungen,
- Toleranz,
- ...

Wie können Sie diese Werte vermitteln? Ich möchte an einem Beispiel verdeutlichen, wie Werte in einer 2. Klasse vermittelt werden können.

Sabine, ein recht wildes Mädchen, das gerne mit den Jungs spielt, wird auf dem Pausenhof von Stefan so geschupst, dass es am Knie und an der Hüfte blutet. Die Lehrkraft hat den Vorgang gesehen und ist mit Sabine in den Erste-Hilfe-Raum geeilt. Sabine hatte „nur“ Hautabschürfungen, die zwar weh taten, aber keine weiteren medizinischen Schritte notwendig machten. Die Pause war zu Ende und die Lehrkraft ging mit Sabine in das Klassenzimmer. Stefan kam mit den anderen Kindern.

Die Lehrkraft hatte sich die Geschichte von Sabine schon angehört, und kannte eine der beiden Seiten. Sabine behauptet, Stefan habe sie ohne Grund einfach zu Boden gestoßen.

Wie wollen Sie jetzt weiter verfahren?

Wollen Sie mit Stefan alleine sprechen? Wollen Sie mit beiden herausgehen? Wollen Sie diesen Konflikt in der Klasse besprechen?

Je nachdem, wie Sie sich entscheiden, vermitteln Sie den Kindern, was Ihnen „wertvoll“ ist.

Was spricht für eine Bearbeitung außerhalb der Klasse?

- Die beiden Konfliktparteien erhalten einen geschützten Raum.
- Sie werden nicht vor allen Kindern bloß gestellt.
- Sie können keine Verbündeten in der Klassen einbeziehen.
- Die Lehrkraft ist die einzige, die über die Hintergründe Bescheid weiß und diese bleiben vertraulich.

Was spricht dagegen?

- Konflikte werden kein Alltagsgegenstand, über den die Kinder lernen können. Sie bleiben geheimnisvoll und negativ.

- Die Geheimnisse des Konfliktes werden höher gewertet, als sie wirklich sind.
- Den anderen Kindern werden keine Beispiele für eine gelungene Konfliktbearbeitung vermittelt.
- Die Konsequenzen und Regeln, die daraus gelernt werden sollen, können nicht wahrgenommen werden.

Welche Rolle nehmen Sie als Lehrkraft ein?

- Sind Sie die Retterin des Opfers?
- Sind Sie neutrale RichterIn?
- Sind Sie die Ordnungsmacht der Institution?
- Sind Sie ModeratorIn eines Klärungsprozesses?

Welche Rolle spielen die beiden Konfliktparteien?

- Sind sie Täter und Opfer?
- Sind sie alle beide Täter – wer ist dann das Opfer?

Welche Rolle erhalten die MitschülerInnen der Klasse?

- Sind sie die „Unbeteiligten“?
- Sind sie die „Armen“, die geschützt werden müssen?
- ...

Exkurs zu Rollen

Ich möchte hier noch einen kleinen Hinweis zu dem Begriff der Rolle geben. Rollen werden in allen Konflikten oder Gruppen eingenommen. Rollen entstammen Archetypen und werden vorwiegend durch die Ängste gesteuert. Sie sind dazu angelegt, um etwas zu verhindern. Eine Aufgabe oder Funktion, die jemand in einem Konflikt übernimmt, ist klar umschrieben und bejaht. Wenn Sie z. B. Mediatorin oder Moderatorin oder RichterIn in diesem Konflikt werden, haben Sie Ihre Verantwortung und Ihre Grenzen geklärt. Wenn Sie in eine andere Rolle schlüpfen, z. B. RetterIn, Heilige, Mutter oder Vater, so handeln Sie aus Angst und geraten in der Regel in ein psychologisches „Spiel“. Das Gefühl, dass Ihnen dies mitteilt, ist ein bekanntes Unbehagen.

Wenn Sie diesen Konflikt vor der Klasse so klären wollen, dass die Kinder etwas über Werte lernen, so brauchen Sie diese Klarheit in den Verantwortungen. Die Kinder und Sie sollten wissen, was für eine Aufgabe jede/r in diesen Konflikt hat.

Dazu ist es notwendig, Rahmenbedingungen vor den ersten Konflikten zu schaffen, die eine „wertfördernde“ Bearbeitung ermöglichen. Zu diesen Rahmenbedingungen sollte es neben der klaren Aufgabenbeschreibung auch einen klaren Ablauf und Zeitrahmen geben.

In vielen Schulen gibt es seit einigen Jahren die Schulmediation als eine feste Instanz der Schule. Schüler, die einen Streit miteinander hatten, wenden sich an die Mediatoren, die etwas älter, aber auch Schüler sind, und regeln den Konflikt nach dem Verfahren der Mediation. Die beiden Konfliktparteien lernen, dass Konflikte bearbeitbar und lösbar sind. In der Grundschule gibt es auch Versuche, solche Bearbeitungsverfahren einzuführen, doch stellt sich oft die Frage, ob die Kinder wirklich dazu schon in der Lage sind. Für eine Mediation braucht das Kind die Fähigkeit, einen Konflikt von Außen ansehen zu können. Diese Distanzierungsfähigkeit entwickelt sich häufig erst im Alter von 9 Jahren.¹

¹ Für den Grundschulbereich gibt es ein Buch von Karin Jefferys und Ute Noack, Streiten-Vermitteln-Lösen, AOL-Verlag, Lichtenau 1995.

Just Communities in der Grundschule – wie geht das?

Wenn Sie in Ihrer Klasse eine Kultur offener Konfliktausprache und Werteklä rung einführen möchten, müssten Sie den oben beschriebenen Konflikt in der Klasse thematisieren. Am Besten, Sie übernehmen die Moderation und führen fähige Kinder in diese Aufgabe ein. Dies geht bei manchen Klassen bereits Mitte des zweiten Schuljahres. Sie geben den Rahmen und versuchen ihn auch zu halten:

- Es wird eine feste Zeit für die Bearbeitung vereinbart.
- Es wird geklärt, wer für die Moderation zuständig ist.
- Der Konflikt oder das Anliegen wird von den Konfliktparteien geschildert.
- Jeder kann ausreden – soll sich aber kurz fassen.
- Keiner wird beleidigt oder beschimpft.
- Jede/r spricht von sich und nicht über den Anderen.
- Die Mitschüler können ihre Meinung dazu äußern.
- Die Klassengemeinschaft kann sich an der Wiedergutmachung und Bearbeitung durch Wortbeiträge äußern.
- Die Lehrkraft/ModeratorIn versucht dazu einen Konsens herzustellen.
- Aus der Klasse werden Schüler beauftragt, auf die Wiedergutmachung zu achten.
- Bei allgemeinen Entscheidungsfindungen gibt es auch Verantwortliche in der Klasse, die sich um die Umsetzung kümmern.

Die Kinder lernen an diesen konkreten Erfahrungen, wie wichtig es ist, Konflikte anzusprechen. Sie lernen ihre Ängste und Bedürfnisse wahrzunehmen. Sie werden in ihrer Identität wahrgenommen. Die Würde und Unverletzbarkeit einer Person wird Lernfeld. Die Kinder erfahren, dass Gerechtigkeit nicht unbedingt Gleichheit bedeutet, sondern, dass unterschiedliche Situationen zu verschiedenen Ergebnissen führen.

Die Kinder brauchen für diese Aufgabe eine systematische Einführung. Es hat keinen Sinn, nach Belieben und Willkür „just communities“ einzuführen. Sie sollten fester Bestandteil im Schulleben werden. Einmal in der Woche eine Kreissitzung zu aktuellen Themen ist eine gute Vorbereitung. In der ersten Klasse kann über Spiele und Übungen auf die ernststen Fälle vorbereitet werden.

Sie könnten sich ja überlegen, eine Klassenlehrerstunde mit Spielen und Übungen zum sozialen Verhalten einzuführen. Anregungen für Spiele hierzu finden Sie in dem Kapitel „Im Spiel Werte wahrnehmen“.

7.4 Unterschiede wahrnehmen und in den Grenzen wahrnehmen lernen

Je nach Schuleinzugsgebiet sind die Klassen mit Kindern unterschiedlicher Herkunftskultur zusammengesetzt. In den ersten Klassen der Grundschule ist diese Vielfalt häufig nicht das Thema der Konflikte für Kinder. Die Zuordnungen und Abgrenzungen finden erst ab der 3. oder 4. Klasse statt. In den ersten Klassen kann der Wert Toleranz noch viel leichter thematisiert und verinnerlicht werden.

Toleranz – ein schwieriger Begriff

Wenn Ihnen Kinder den Unterrichtsrahmen sprengen und Sie dabei zusehen, so hat dies wenig mit Toleranz zu tun. Ebenfalls kann Toleranz nicht dadurch erreicht werden, dass bei verletzendem Verhalten oder Gewalt weggeschaut wird. Toleranz gibt mir die Gewähr, dass ich erst einmal so angenommen werde wie ich bin, solange ich in meinen personalen wie strukturellen Grenzen bleibe. Dies sichert mir das Grundgesetz zu. Meinem Gegenüber gewähre ich seine „Eigenheiten“ ebenfalls. Wird meine personale Grenze ohne Erlaubnis überschritten, so ist und bleibt es eine Grenzverletzung und dort endet die Toleranz und die Freiheit des Anderen. Um Toleranz zu erlernen, bedarf es eines Bewusstseins über das „Eigene“. Dazu habe ich oben schon einige Hinweise für die ersten Tage in der Schule gegeben. Hier nun einige Tipps für die Zeit zwischen „den Ferien“.

Toleranz hat auch immer etwas mit Bewertung zu tun. Die Unterscheidung zwischen „guten“ und „schlechten“ Schülern ist ein Grundproblem der Schule, die nach einem bestimmten Plan Lerninhalte vermitteln muss. Mit der dazugehörigen Lernzielkontrolle entwickelt sich leider nicht die Vorstellung, dass es unterschiedliche Formen des Lernens und des Wahrnehmens gibt. Vielmehr wird durch die Noten ein Standard über Leistungen geschaffen.

Gruppenarbeit und gegenseitige Hilfe ist hier eine gute Grundlage, um die Unterschiede wahrzunehmen. Die Kinder lernen, damit konstruktiv umzugehen und die Werte der „Schwachen“ kennen zu lernen. Einige Schulen experimentieren mit altersübergreifenden Klassen und vermitteln den Kindern Grundlagen der gegenseitigen Hilfe.

Bücher, die in der Klasse gelesen werden und Anregungen für Gespräche, Bilder und Theaterstücke liefern könnten, finden Sie in der Literaturliste.

7.5 Im Spiel Werte wahrnehmen

Spiele für den Unterricht oder Freizeiten

Spiele ritualisieren schwierige Themen wie Tod, Gewalt und Probleme. Im Spiel lernen Kinder unbewusst, mit diesen dann auch umzugehen. Ein Problem unserer Tage ist: Viele Kinder können nicht mehr spielen. Sie überschreiten Grenzen, verletzen andere oder sich selbst. Aus diesem Grund ist es wichtig, den richtigen Rahmen dafür zu haben und auch mit einfachen, langsameren Spielen zu beginnen.

Hier einige Spiele und Übungen, die präventiv eingesetzt werden können. Kinder können dabei toben, raufen, ohne sich weh zu tun, und sie lernen spielerisch mit den Werten umzugehen.

Kontakt aufnehmen, zusammen spielen

Daumenringen

Die Kinder verhaken die Finger miteinander. Die Daumen drücken gegeneinander. Wer bezwingt welchen Daumen.

Kitzelmonster

Einer liegt am Boden, er wählt eine Stelle an seinem Körper aus, die nicht berührt werden darf. Zur Sicherheit teilt er dies einer Erzieherin mit. Die anderen betasten ihn. Wenn sie an seine Stelle kommen, verwandelt er sich in ein Monster, springt auf und kann ein Kind fangen. Dies wird zum neuen Monster.

Geräuschexperimente

Die Kinder sitzen mit verbundenen Augen im Raum. Die Erzieherin macht mit Materialien Geräusche. Die Kinder erraten, um welchen Gegenstand es sich handelt.

Massagen

Rückenmassagen, Massagen mit Igel- oder Tennisball.

Tonklumpen und Töpfer

Der Partner ist wie ein Tonklumpen, der von dem Anderen geformt wird.

Gummimann und Roboter

Die Gruppe wird in zwei Gruppen geteilt. Die eine Seite ist ein Gummimann und bewegt sich sehr elastisch und weich, die andere Seite dagegen eckig. Im Hintergrund bietet sich eine Musik an. Die beiden Gruppen bewegen sich auf einander zu und begegnen sich in der Mitte. Dort findet ein Wandel statt. Gummimann wird zu Roboter und umgekehrt.

Morgenspaziergang

Die Gruppe stellt sich hintereinander in einen großen Kreis, der Abstand zur vorderen Person sollte ungefähr eine Armlänge betragen. Dann fangen die TeilnehmerInnen an, in eine Richtung zu laufen, dabei wird die folgende Geschichte erzählt: *„Die Sonne scheint und ein leichter Wind berührt dich. Die Person hinter dir streicht dir behutsam über den Rücken. Wolken ziehen auf, dann fallen die ersten Regentropfen. Die Person hinter dir klopf dir mit den Fingerspitzen auf die Schultern. Der Wind wird heftiger ... ein Sturm kommt auf, Regen und Hagel prasseln auf den Rücken nieder.“* Wenn der Rücken einigermaßen „durchgearbeitet“ ist, geht es wieder zurück bis zum Sonnenschein.

Bäckerei

Die Übung wird zu zweit oder dritt durchgeführt. Eine Person legt sich auf den Bauch. Die anderen Beiden stellen sich vor, dass ihr Rücken ein Hefeteig ist, der geknetet werden soll, zuerst behutsam und dann immer kräftiger. Zum Schluss B wie bei einem Hefeteig üblich B wird wieder behutsamer geknetet, und das Ganze soll dann noch etwas ruhen.

Auf engstem Raum

Die Gruppe will ins Buch der Rekorde aufgenommen werden. Wie viele Leute können auf einem Zeitungsblatt stehen.

Vampirspiel

Die Augen werden geschlossen, verbunden oder das Zimmer so abgedunkelt, das niemand mehr erkennbar ist. Nun wird eine Person Vampir. Diese muss, wenn sie eine Person berührt, sehr laut schreien. Ist die berührte Person noch kein Vampir und schweigt, wird sie zu einem. Ist die Person schon ein Vampir, schreit sie ebenso und beide sind keine Vampire mehr.

Raupe

Es bildet sich eine Reihe und zwischen den Kindern befinden sich Luftballons. Sie müssen nur einige Hindernisse durchlaufen. Kann auch zu einem Wettkampf werden.

Löwenjagd

Ein Kind hat langes Seil als Schwanz und die Anderen dürfen drauf steigen.

Schlangengrube

Ein Reifen liegt zwischen die zwei Kontrahenten. Sie reichen sich die Hände über dem Kreis und versuchen nun den Anderen in den Kreis zu ziehen. Fall nicht in den magischen Kreis!

Fahrerspiel

Ein Spieler ist der Fahrer, er steht hinter dem Partner, der das Auto ist. Der Fahrer steuert das Auto, in dem er die Hände auf die Schultern des Partners legt und schiebt oder lenkt. Dieses Spiel geht auch mit verbundenen Augen des „Autos“. Es gibt auch noch die Möglichkeit, Bus zu fahren. Dann bildet sich eine Schlange. Der Fahrer ist immer hinten.

Ein Fax versenden

Mindestens fünf Kinder stellen sich in eine Reihe. Das Erste hat ein Blatt Papier und einen Stift in der Hand. Das Letzte „zeichnet“ nun auf den Rücken des vor ihm stehenden ein Zeichen. Dieses gibt das Zeichen an das vor ihm stehende Kind weiter. So geht es bis zum ersten durch, das das Zeichen auf das Papier malt. Daraus kann auch ein Wettkampf entstehen. Wenn dies zwei Gruppen als Wettbewerb machen, geht es oft um Bewertungen. Diese können angesprochen und behandelt werden.

Gleichgewicht finden

„Stelle dich so hin, dass du einen festen Stand findest. Die Füße sollen dabei schulterbreit auseinander stehen. Dann schaukele vor und zurück und finde anschließend langsam wieder zur Mitte zurück. Danach versuche so stark zu schaukeln, bis du das Gleichgewicht verlierst. Wenn du möchtest, kannst du dir dafür Unterstützung suchen. Zum Abschluss stelle dich so hin, dass du fest auf dem Boden stehst und spürst, dass du auf den eigenen Füßen stehen kannst!“

Aus dem Gleichgewicht bringen

„Suche dir einen möglichst gleich großen Partner bzw. eine gleich große Partnerin. Stellt euch mit geschlossenen Beinen gegenüber. Achtet darauf, dass ihr den richtigen Abstand habt. Eure Hand soll mit den Fingerspitzen die Nase des Gegenübers erreichen. Nun hebt die Hände mit den Handflächen zum Gegenüber und versucht, euch mit den Händen aus dem Gleichgewicht zu stoßen. Dies ist dann erreicht, wenn eine/r die Füße bewegt. Du musst nicht nur stoßen, du kannst dem Stoß auch ausweichen und auf diese Weise dein Gegenüber aus dem Gleichgewicht bringen.“

Handflächenstoßen

„Legt die Handflächen aneinander und versucht, euch aus dem Gleichgewicht zu bringen, aber ohne ruckartiges Loslassen. Die Handflächen müssen zusammen bleiben.“

Hebeln

„Stellt euch in Schrittstellung auf. Wenn ihr euch die rechte Hand gebt, sollen sich die rechten Füße gegenüber stehen. Nun gebt euch die Hand und versucht, euch aus dem Gleichgewicht zu bringen. Ihr könnt sowohl ziehen als auch nachgeben, ruckartige Bewegungen sind allerdings nicht erlaubt.“

Kniehebel

„Stellt die Füße direkt hintereinander. Die Fußspitzen sollen sich berühren. Nun versucht, euch mit den Knien aus dem Gleichgewicht zu bringen.“ Anmerkung: Nicht geeignet für Menschen mit alten Knieverletzungen!

Viruspiel

Eine Person ist der „Virus“, die anderen SpielerInnen sind die „Blutkörperchen“. Der Virus versucht, die Blutkörperchen zu fangen. Wer abgeschlagen wird, erstarrt und kann nur wieder befreit werden, wenn zwei andere mit beiden Armen einen Kreis um ihn bzw. sie bilden. Diese „Antikörper“ können – solange sie sich an beiden Händen halten – nicht gefangen werden.

Bruder/Schwester – hilf!

Eine Person hat den Auftrag, einer anderen Person den Fangauftrag weiterzugeben. Hat sie dies durch Berühren mit der Hand getan, so muss sie sich schnell in Sicherheit bringen. Es können nur Personen abgeschlagen werden, die alleine oder mehr als zu zweit stehen. Eine Zweiergruppe ist immer gerettet, und es kann keiner von beiden abgeschlagen werden. Wenn nun eine dritte Person zu der Gruppe hinzukommt, so muss entweder die hinzukommende Person schnell wieder weiter rennen oder aber eine Person aus dem Paar. Eine Person, die Rettung braucht, ruft laut „Bruder/Schwester, hilf!“. Falls die FängerIn auf ein Paar trifft und es auflösen will, hat sie die Möglichkeit, laut 1–2–3 zu rufen, woraufhin sich das Paar auflösen muss. Da das Spiel jedoch sozial angelegt ist, laufen alle hin, um die nun einzeln Dastehenden schnell zu retten und neue Paare zu bilden.

Fuchs und Hase

Dieses Spiel ist eine Variante von „Bruder/Schwester – hilf!“. Der Grundaufbau ist der Gleiche. Der Unterschied ist, dass die Paare in der Hocke sitzen (in der Hasenkuhle). Falls ein anderer Hase, der vom Fuchs verfolgt wird, in diese Kuhle will, muss ein Hase die Kuhle verlassen.

Katz und Maus

(gerade Anzahl von SpielerInnen erforderlich)

Die Grundidee ist wieder die Gleiche. Das Spiel unterscheidet sich jedoch im Spielaufbau. Die TeilnehmerInnen stehen als Mäuse im Kreis, und zwar jeweils zu zweit hintereinander, indem sie zur Kreismitte schauen. Eine Person ist die Katze, außerdem gibt es eine ungeschützte Maus. Die Katze jagt die Maus, die sich nur dadurch retten kann, dass sie sich bei einem Paar vor die innen stehende Person stellt. Die außen stehende Person ist nun ungedeckt und muss vor der Katze fliehen. Sie sucht wieder Zuflucht bei einem weiteren Paar. Gefangene Mäuse müssen die Rolle der Katze übernehmen. Der Witz bei diesem Spiel: Das Mauseloch wird immer enger.

Hühnerstall

(gerade Anzahl von SpielerInnen erforderlich)

Die TeilnehmerInnen stehen paarweise im Kreis. Jedes Paar nimmt sich an der Hand. Zwei frei stehende Personen sind FängerIn (Fuchs) und gejagtes Huhn. Das Huhn rennt auf ein Paar zu und hält sich an einer freien Person fest. Die nun dritte Person auf der anderen Seite muss sich durch eine neue Verbindung retten. Bei diesem Spiel ist darauf zu achten, dass die Spielfläche begrenzt ist. Auch geht es nicht um Schnelligkeit, sondern um Reaktion.

Emanzipierter Hühnerstall

Eine etwas irre Form zum Schluss: Die frei werdende Person wird zum Fuchs und der Fuchs zum Gejagten, der sich schnell an ein neues Paar anhängen muss, wobei die nun frei werdende Person wieder Fuchs wird und der vormalige Fuchs zum Gejagten.

Versteinern/Entsteinern

Eine Person spielt den Zauberer. Wenn dieser eine Person berührt, so erstarrt diese, die Beine gegrätscht. Da es aber eine solidarische Gemeinschaft von MitspielerInnen gibt, entsteinern diese das Opfer, indem sie durch dessen Beine hindurch schlüpfen. Ziel des Zauberers ist, alle zu versteinern. Falls jemand beim Entsteinern erwischt wird, so muss sich diese Person mit gegrätschten Beinen vor der Person aufstellen, die sie versucht hatte zu entsteinern.

Oktopus oder der Krake

Die Gruppe muss von einer Seite des Raums auf die andere Seite gelangen. In der Mitte befindet sich ein Krake, der mit Hilfe eines Balls versucht, „Fische“ zu fangen. Wer von dem Ball getroffen wurde, muss auf dem betreffenden Platz verharren, kann jedoch mit den Armen und Händen der Krake behilflich sein. Wer von einem stehenden „Krakenarm“ erwischt wird, wird selbst zum Krakenarm. Die Arme dürfen sich aber nicht nach unten bewegen. Das Ziel des Spiels ist erreicht, sobald nur noch eine Person der Gruppe in Bewegung ist. Diese ist dann der neue Krake.

Krabbenkampf

Das Spiel wird in Paaren gespielt. Die beiden SpielerInnen setzen sich auf den Boden. Sie stemmen ihre Füße vor sich auf den Boden und stützen sich mit den Händen hinten ab. Nun wird das Gesäß hochgehoben. Es entsteht eine „Brücke“. Die Krabbe ist nun auf ihren vier Beinen und beginnt, die gegnerische Krabbe anzugreifen. Sobald die gegnerische Krabbe ihren Po in Bodenkontakt bringt, hat sie verloren. Die Krabben gehen auseinander und suchen sich eine neue GegnerIn. Das Spiel geht auch mit Zwei-Personen-Krabben. Diese werden gebildet, indem sich die beiden TeilnehmerInnen Rücken an Rücken stellen, sich mit den Armen unterhaken und in die Hocke gehen.

FüÙe schlagen

Aus Zeitungspapier wird eine Rolle hergestellt. Die SpielerInnen sitzen im Kreis, in der Mitte steht eine Person mit der Zeitungsrolle. Diese versucht, ebenfalls einen Platz im Kreis zu ergattern. Sie kann ihn dadurch erhalten, indem sie mit der Zeitungsrolle einen Fuß trifft, der sich auf dem Boden befindet. Die betreffende Person muss dann den Platz mit ihr tauschen.

Fang das Tuch/den Ball

Eine Person ist die Fängerin und hat die Aufgabe, ein Tuch zu fangen, das die anderen TeilnehmerInnen sich gegenseitig zuwerfen. Erwischt sie es, so wird die Person, die das Tuch als Letzte in der Hand hatte, zur neuen Fängerin. Das Spiel funktioniert auch mit Bällen, Tannenzapfen, Luftballons usw.

Mäusejagd

Eine SpielerIn ist der Kater, die anderen TeilnehmerInnen bilden die Mäusegruppe. Diese wählt eine Maus aus, die dem Kater allerdings nicht mitgeteilt wird. Die Gruppe wechselt nun auf die Seite des Katers. Der Kater versucht herauszufinden, wer die Maus ist und versucht, diese zu fangen. Ziel der Mäusegruppe ist, die Maus sicher von der einen Ecke des Raums zur anderen zu bringen. Wenn es dem Kater gelingt, die Maus zu fangen, so wird diese zum neuen Kater.

Stuhlbesetzen

Alle sitzen im Kreis, zwei Stühle sind leer. In der Mitte des Kreises stehen zwei Personen, die versuchen müssen, auf die leeren Stühle zu gelangen. Die Gruppe bewegt sich im Uhrzeigersinn im Kreis, die SpielerInnen in der Mitte versuchen dabei, einen Platz zu ergattern. Gelingt ihnen dies, so muss die Person aus dem Kreis, die zu langsam war, in die Mitte und versucht nun ebenfalls, einen Platz zu erlangen.

Der schlaue Fuchs geht um

Die SpielerInnen sitzen als Hühner im Kreis. Der Fuchs umkreist den Hühnerstall im Uhrzeigersinn und lässt ein Halstuch fallen. Die Person, hinter der das Halstuch liegt, muss schnell aufspringen und in die entgegen gesetzte Laufrichtung des Fuchses rennen. Beide versuchen dabei, so schnell wie möglich auf den frei gewordenen Platz zu gelangen. Wenn das Huhn schneller war, so muss sich der Fuchs ein neues Opfer suchen. War jedoch der Fuchs schneller, so wird das Huhn zum Fuchs und sucht sich ein neues Opfer.

Guten Morgen, Frau Nachbarin

Die gleiche Spielidee, nur müssen sich die SpielerInnen beim Zusammentreffen „Guten Morgen, Frau Nachbarin“ sagen und sich mindestens die Hand geben. Dabei aus dem Zusammentreffen natürlich auch ein kleines Schwätzchen entstehen oder auch eine kleine Gefälligkeit notwendig werden kann. Es darf jedoch nicht zu Handgreiflichkeiten kommen. Wichtig sind Mimik und überzeugende Gestik. Im internationalen Bereich hat dieses Spiel schon manche Heiterkeit ausgelöst, da der Gruß kulturelle Unterschiede aufweist, und der Handschlag zur Begrüßung nicht immer ausreicht.

Fliegender Holländer

Diese Version ist ähnlich wie die beiden vorherigen, mit dem Unterschied, dass in diesem Fall in Paaren gespielt wird. Die SpielerInnen stehen im Kreis und halten sich an den Händen fest. Ein Paar läuft um den Kreis und trennt mit einem leichten Schlag die Hände zweier SpielerInnen. Nun müssen sich diese beiden an die Hand nehmen und in entgegengesetzter Richtung schneller als das erste Paar sein.

Mikrowelle – Toaster – Elefant

Was haben diese gemeinsam? Es ist ein Kreisspiel, bei dem eine Person in der Mitte steht und versucht, ebenfalls einen Platz im Kreis zu bekommen. Die Person in der Mitte sagt einen Begriff und deutet

auf eine Person. Diese Person sowie jeweils ihre rechte und linke NachbarIn müssen dann den entsprechenden Begriff darstellen. Beim Toaster sind die rechte und linke NachbarInnen das Toastergehäuse (mit ausgestreckten Armen), die Person in der Mitte springt wie ein Toast in dieser Maschine herum. Bei der Mikrowelle stehen alle drei in einer Reihe und öffnen mit angewinkelten Ellbogen die Arme (mit einem klaren „Bing!“). Beim Elefant stellt die mittlere Person mit ihren Armen den Rüssel dar, die beiden äußeren die Ohren. Zusätzlich kann jede Gruppe noch neue Begriffe und Bilder entwickeln, wodurch immer neue Versionen dieses Spiels entstehen.

„Zucker, Limonade, Kaffee und Tee“

Eine Person steht mit dem Rücken zur Gruppe und sagt den oben stehenden Spruch. Während des Sprechens darf sich die Gruppe auf diese Person zu bewegen. Sobald diese jedoch fertig gesprochen hat, dreht sie sich um B wer sich dann noch bewegt, muss wieder an den Startpunkt zurück. Dann dreht sie sich wieder um und sagt erneut ihren Spruch auf. Wer als erste/r die Person berührt, die den Spruch aufsagt, darf mit ihr die Rolle tauschen.

Die Roboter sind los

Jeweils zwei SpielerInnen stellen sich zusammen. Es wird abgesprochen, wer als erste/r den Roboter spielt. Der Roboter kann nur eckige Bewegungen machen und lässt sich durch leichten Druck auf die Arme oder Schultern nach links oder rechts steuern. Mehr nicht – der Abschalthebel ist unbekannt! Nun ist folgender technischer Fehler eingetreten: Die Roboter geraten alle in Betrieb und laufen los. Sie reagieren nur auf Richtungsangaben nach links bzw. rechts. Die Verantwortlichen der Roboter müssen möglichst viele Zusammenstöße vermeiden. Stößt ein Roboter auf ein Hindernis, dreht er sich im Kreis und geht dann wieder los.

Berühre mich nicht

Jede/r legt die linke Hand so auf den eigenen Rücken, dass die Handfläche nach außen zeigt. Mit der rechten Hand wird nun versucht, die linke Hand der anderen zu berühren. Gleichzeitig versuchen alle zu vermeiden, von den Anderen berührt zu werden.

Maskenparade

Alle sitzen im Kreis. Eine Person wendet ihren Kopf nach links, schneidet eine Grimasse, dreht den Kopf dann langsam nach rechts und schaut ihre Nachbarin bzw. ihren Nachbarn an. Diese übernimmt die Grimasse und dreht ihrerseits wieder den Kopf nach rechts, um die Grimasse weiterzugeben. Währenddessen kommt von links schon wieder eine neue Maske, die sie übernimmt und sogleich wieder nach rechts weitergibt. Diese Maskenparade kann drei oder vier Runden lang fortgesetzt werden.

Rhythmuskreis

Eine Person gibt einen Rhythmus vor, die Anderen stimmen ein. Durch Klatschen, Laute oder kurze Singstücke wird daraus eine richtige Symphonie zum Einstimmen.

Dschungeltöne

Alle stehen mit geschlossenen Augen im Kreis. Der Dschungel erwacht mit leisen, vorsichtigen und verschlafenen Tönen. Nach und nach wird es immer lauter. Jede/r bringt sein Tier oder beliebige Phantasietöne ein. Um die Mittagszeit ist alles recht laut, danach beginnt die Siesta – oder?

Grenzen erkennen, bewusst machen, Grenzen setzen lernen

„Kirschen klauen“

Bitte steht auf. Versucht, eure Füße parallel zu stellen. Nehmt Kontakt zum Boden auf. Nun atmet ein und hebt die Arme über den Kopf. Haltet den Atem an und versucht, die Kirschen zu pflücken, die an dem entferntesten Ast hängen. Lasst euren Atem entweichen und senkt in der zupfenden Bewegung die Arme. Beginnt wieder von vorn, streckt Euch nach den Kirschen aus – atmet ein – haltet den Atem an – strecken und pflücken – und werdet mit dem Ausatmen wieder kleiner.

„Groß und klein, dick und dünn“

In der folgenden Übung geht es darum, den Raum aus den unterschiedlichsten Perspektiven wahrzunehmen.

Phase 1: Durch den Raum gehen und den Raum entdecken. Andere einladen, um Dinge, die entdeckt wurden, in der eigenen Sprache zu benennen. Hören, wie der Begriff in der anderen Sprache klingt und anschließend versuchen, diesen zu wiederholen.

Phase 2: Den Raum als Zwerg oder Riese kennen lernen. Sich klein oder groß machen und dabei den Anderen begegnen.

Phase 3: Die Perspektive wechseln. Den Oberkörper beugen und durch die Beine schauen. Sich in dieser Haltung durch den Raum bewegen und dabei die Anderen durch die Beine hindurch begrüßen.

„Wow“

Die TeilnehmerInnen stehen im Kreis, eine Person steht in der Mitte. Diese gibt einen Impuls an eine andere Person im Kreis weiter, die ihn anschließend wieder zurückgibt. Der Impuls ist ein Händeklatschen und ein lautes „Wow“.

„Impulse wahrnehmen“

Alle stehen im Kreis. Eine Person fängt an und gibt in eine Richtung des Kreises ein Händeklatschen als Impuls weiter, das von Person zu Person weitergegeben wird. In die andere Richtung gibt die erste Person dann ein Fußstapfen weiter, das ebenfalls zirkulieren soll – ohne dass das Händeklatschen dabei verloren geht!

„Imaginärer Ball/Fisch“

Eine Person fängt an und wirft einer anderen Person einen imaginären Ball zu. Dieser verändert beim Zuwerfen seine Größe und sein Gewicht. B mal ist er sehr groß, dann wieder winzig klein. Und manchmal so leicht wie eine Feder und dann plötzlich so schwer, dass ich ihn kaum tragen kann.

„Energie finden“

Die TeilnehmerInnen werden aufgefordert, durch den Raum zu gehen und die Schwere ihres Körpers wahrzunehmen. Dann werden verschiedene Impulse gegeben, die von den einzelnen Personen in Bewegungen umgesetzt werden sollen: „Du hast die Vorstellung, dass du ein Ball bist, der im Raum herum hüpfet ... dann wirst du zu einer Feder der Wind pustet leicht, dann kommt ein Sturm auf schließlich landest du wieder und kommst an diesem Ort an.“

„Einwegglas“

Die Gruppe verteilt sich im Raum. Jede/r stellt sich vor, dass er bzw. sie sich in einem Einwegglas befindet und versucht, sich daraus zu befreien, indem er bzw. sie die entsprechenden Bewegungen nach oben und unten, zur Seite, nach vorne und hinten macht. Diese Grenzen werden solange berührt, bis – auf ein Klatschzeichen – das Glas plötzlich zerspringt.

„Gruppenknobeln (Stein-Schere-Papier)“

Als Vorbereitung wird ein Spielfeld mit Kreide oder Tesakrepp gekennzeichnet. Zwischen dem Rand des Spielfelds und der Mittellinie sollten jeweils ungefähr zehn Meter Abstand sein. Falls Knobeln nicht bekannt ist, muss zunächst die Grundidee davon erklärt werden: Eigentlich ist Knobeln ein Spiel zu zweit, in dem bestimmte Zeichen, die überlegen oder unterlegen sind, bei 1–2–3 gezeigt werden. Die Faust bedeutet „Stein“, gespreizte Finger stellen die „Schere“ dar und die flache Hand ist das „Papier“. Der Stein ist der Schere überlegen, da er sie stumpf macht. Hingegen wird er vom Papier eingewickelt und ist ihm somit unterlegen. Die Schere wiederum ist dem Papier überlegen, da sie es zerschneiden kann. Beim Gruppenknobeln gibt es zwei Teams. Jedes Team macht für sich ein Zeichen aus. Dann stellen sich die Teams in zwei Reihen an der Mittellinie auf. Alle rufen laut „eins, zwei, drei“, schwingen dabei die Faust und machen bei „drei“ ihr Zeichen. Die Unterlegenen müssen sich so schnell wie möglich hinter ihre 10-Meter-Linie retten. Die Überlegenen fangen sich neue Teammitglieder. Bei gleichen Zeichen passiert nichts. Das Ganze geht so lange, bis eine Gruppe aufgelöst ist oder die Lust am Spiel abflaut.

„Ketten fangen (Große Kette)“

Eine Person ist die Fängerin, die Anderen versuchen, sich vor ihr zu retten. Wer gefangen wird, muss sich mit ihr verbinden, so dass mit der Zeit eine immer längere Kette entsteht. Nur die äußeren beiden Hände dürfen abschlagen. Das Spiel ist zu Ende, sobald nur noch eine Person übrig ist, diese wird dann die neue Fängerin.

„Ketten fangen (Zweier-Zweck)“

Der Spielverlauf ist der Gleiche, nur teilt sich die Kette in Paare, die unabhängig voneinander wieder neue Opfer fangen können. Die Teilung einer Kette erfolgt erst bei vier Personen.

Baum und Raube

Die eine Hälfte der Gruppe schließt die Augen und alle sind nun Bäume. Die Anderen verfügen über je 3 Wäscheklammern (Rauben). Diese sollen nun auf die „Bäume“ verteilt werden, ohne dass diese es bemerken. Bemerkt ein Baum das Anheften einer Raube, so muss das Kind, das zuletzt angeheftet hat, alle Rauben nehmen, die an dem Baum sind.

„Gefühle raten“

Wir haben heute Schulfrei!

Den Kindern werden „Gefühlskarten“ gegeben. Auf diesen stehen Gefühle: Wut, Freude, Trauer, ... Die Kinder sollen nun den Satz „Wir haben heute Schulfrei.“ in dem Gefühl ausdrücken, das sie auf ihrem Zettel gefunden haben. Die anderen Kinder sollen das Gefühl erraten.

„Eine Szene spielen“

Es wird eine Szene vorgespielt. Z.B. Fußballspiel oder Sonntags-spaziergang. Es gibt wieder Gefühlskarten. Die Gruppe muss erraten, um welche Gefühle es geht. (Geht auch als Wettkampf.)

Kultur entdecken

„Flamingos und Pinguine“

Flamingos sind sehr graziöse Tiere, sie bewegen sich ausladend und langsam durch den Raum. Sie stelzen umher und lassen sich nicht aus der Ruhe bringen. Es gibt jedoch eine Gefahr für diese Flamingos: eine SpielerIn ist nämlich zu Beginn des Spiels kein Flamingo, sondern ein Pinguin, der durch den Raum watschelt. Dieser versucht, die Flamingos zu berühren. Gelingt ihm dies, so verwandelt sich der jeweilige Flamingo ebenfalls in einen Pinguin. Der letzte übrig gebliebene Fla-

mingo verwandelt dann auf die gleiche Weise die Pinguine wieder zurück in Flamingos.

„Hüte-Schlacht“

Jede/r bastelt sich aus einer großen Zeitung einen Hut und setzt ihn auf. Dann werden Zweikämpfe begonnen. Wer dabei seinen Hut verliert, scheidet aus. Dieser Kampf kann auch in der Gruppe statt finden.

Konfliktbearbeitung – Problemlösungsspiele

Lösungsideen entwickeln

„Bau(Zeichne) mal so wie ich...“

Die Kinder sitzen Rücken an Rücken. Jede/r erhält eine entsprechende Anzahl von Steinen. Ein Kind beschreibt nun, wie es seine Steine neben- oder aufeinander setzt. Das andere Kind baut dies – ohne sich umzusehen – nach. (Geht auch mit Zeichnen.)

„Fuchs und Eichhörnchen“

Es gibt einen Fuchs, die anderen SpielerInnen sind die Eichhörnchen. Der Fuchs versucht, die Eichhörnchen zu fangen. Wenn er eins erwischt, so versteinert dieses und kann sich nicht mehr bewegen. Da der Fuchs eine „schwache Stelle“ – nämlich seinen Schwanz – hat, können die Eichhörnchen den Fuchs besiegen, indem sie ihm den Schwanz stehlen. Der Schwanz ist ein Tuch, das in die Hose oder in den Rock gesteckt wird. Es darf nicht festgebunden oder festgehalten werden.

„Turmbau“ (mit Holzklötzchen oder Papier oder Bierdeckel)

Jeder hat in der Kleingruppe eine begrenzte Anzahl von Baumaterialien. Mit diesen bauen sie einen Turm, alle Materialien sollen verwendet werden.

8. Einige Worte zum Ende

Nun bin ich mit meinen Ausführungen über die Spiele ans Ende gelangt. In meiner Rohfassung wollte ich hier aufhören und mit der Literaturliste fortfahren. Durch die Anregung der Lektorin schreibe ich Ihnen diese letzten Zeilen. Beim Nachdenken kommt mir auch noch ein Wert, der scheinbar für mich auch eine Schwierigkeit darstellt. „Etwas zu beenden, einen guten Schluss zu finden, um Neues anfangen zu können“ hat viel mit der Wertschätzung dessen zu tun, was vorher geschehen ist. Es geht im Leben einfach nicht, auf den Knopf zu drücken und Schluss zu machen. In meinen Seminaren achte ich immer wieder auf einen guten Abschluss. Er soll rund sein und soll ein Wiedersehen erleichtern. Bei dem Text wäre ich beinahe dazu übergegangen, das zu tun, was ich sonst nicht möchte. Es kann vielleicht auch eine Anregung sein, wie wichtig der Abschluss eines Schultages für die Kinder und uns Erziehende sein kann. Ähnlich wie ich oben mit dem Anfang eines Tages oder Schuljahres begonnen habe, möchte ich Sie nun einladen über den Abschluss nachzudenken. Was behalten die Kinder von Ihnen zurück, wenn sie nach Hause gehen? Was nehmen Sie mit? Welche Motivation haben sie von Ihnen erhalten, um sich am Nachmittag mit einer Hausaufgabe zu beschäftigen? Welchen Eindruck nehmen sie mit nach Hause? Konnten Sie abschließen oder gehen Ihnen noch viele Eindrücke nach?

Wie kann denn ein Ende, ein Abschluss des Tages, aussehen? Sie kennen aus Ihrer Ausbildung zur LehrerIn den Spannungsbogen einer Unterrichtsstunde. Am Ende geht es um Zusammenfassung und Verankerung des Erlernenen. Dazu braucht es auch Motivation.

In der Motivationsforschung konnten vier wichtige Elemente herausgearbeitet werden, die Kinder wie Erwachsene brauchen, damit sie bereit sind, sich mit einer Aufgabe selbstständig zu beschäftigen:

- Selbstständiges Entscheiden, was ich gerne vertiefen oder entdecken möchte.
- Den Sinn einer Übung oder Handlung wahrnehmen.
- Die eigene Kompetenz spüren und erleben.
- Entwicklungen und Fortschritte wahrnehmen.

Überprüfen Sie einmal, wie Sie diese vier Säulen in die Hausaufgaben der Kinder integrieren können? Ich kenne Lehrkräfte, die diese „Eigenverant-

wortung“ und „Motivation“ den Kindern zumuten, und keine schlechteren Ergebnisse als bei der „zwingenden Hausaufgabe“ haben. Was Sie aber in den ersten Jahren diesen motivierten Kindern vermitteln, ist die Freude, eigenständig zu lernen. Die Kinder erleben, dass ihre „Eigenheit“ und ihre „Vielfalt“ gefragt ist. Sie, als Lehrkraft, lernen mit diesem Umgang vielleicht wieder Neugierde auf das, was am nächsten Tag mitgebracht wird. Sie brauchen nicht den Tag mit Kontrolle anzufangen, sondern mit wertschätzenden Mitteilungen über die Ergebnisse derer, die es fertig gebracht haben oder noch suchen. Sie erleben vielleicht, wie die Kinder mit Begeisterung von ihrer „Arbeit“ berichten und Ihnen schildern, was sie entdeckt haben. Manches Mal werden sich die Kinder schon zusammen tun, um gemeinsam auf diesen Lernweg zu gehen. Sie können den Hort mit einbeziehen und mit den ErzieherInnen nachdenken, was für „Aufgaben“ für spezielle Kinder in der Einrichtung möglich sind.

Schlusswort

Herzlichen Dank, dass Sie diesen Weg mit mir gegangen sind. Ich hoffe, ich konnte Sie anregen mit meinem Verständnis von Wert. Durch die Arbeit und den „Dialog“ mit Ihnen habe ich mich erappt, wie ich des Öfteren Diskussionen über Werte angefangen habe. Ich habe selbst neue Zugänge zu Werten wie Treue, Würde oder Gerechtigkeit erhalten. Ich weiß noch wie meine Frau erstaunt war, als ich ein Gespräch über Treue und Ehrlichkeit anfang. Mir wurde in dieser Arbeit noch einmal bewusst, wie wichtig mir selbst Werte sind und wie schwierig es ist, wertfrei darüber zu reden. Es ist mir nun ein Ansporn dazu, Methoden zu entwickeln, die dies auch auf der Erwachsenen-ebene möglich machen. Ich wünsche mir, dass Sie dies in diesem Text auch wahrnehmen. Ich möchte Sie einladen, sich an die Zeit zurück zu erinnern, als Sie sich entschieden haben, mit Kindern zu arbeiten. Spüren Sie, welche Rolle Werte da gespielt haben. Vielleicht können Sie sich noch erinnern, als Sie sich vorgenommen haben, Sie möchten eine andere, eine „bessere“ LehrerIn werden als manche/r, den Sie aus Ihrer Schulzeit kannten. Vielleicht hatten Sie ein Vorbild, dem Sie nacheifern wollten. In mir taucht bei dieser Frage ein Hauptschullehrer auf, der es geschafft hat, in mir einen Wert zu pflanzen. Den Wert, dass ich trotz meines Hanges zu Rechtschreibfehlern, wertvolle Aufsätze und Gedichte schreiben kann. Dass diese, meine Gedanken, Achtung verdienen. Dieser Mensch war für mich ein Ansporn für meinen zweiten Bildungsweg zum Abitur und Studium. Ohne ihn würde ich diese Zeilen nicht schreiben.

Ich wollte Sie mit dem Abschnitt „Wie Werte sich entwickeln“ auf unsere männliche Einseitigkeit aufmerksam machen. Ich halte es für wichtig, dass wir uns bewusst werden, dass wir für die Lösung der Probleme, die auf uns noch zukommen, Einfühlungsvermögen, die Wahrnehmung komplexer Strukturen und viele soziale Fähigkeiten brauchen werden.

In dem Teil der Pädagogik bitte ich Sie um Verständnis für meine „Einseitigkeit“. Ich kenne nicht die Wahrheit, doch ich erlebe täglich, wie wichtig es ist, einem „Dialogischen Lernen“ den Vorrang gegenüber der reinen Vermittlung von Wissen zu geben. Ich will Sie ermutigen, für sich zu sorgen und Wege zu finden, damit es Ihnen in dem Lernprozess gut geht. Dabei geht es mir, wie Sie sich denken können, nicht um Vereinfachung und Vereinheitlichung des Lernstoffs. In dem Abschnitt „Raum für Werte“ finden Sie Anregungen, wie die Einmaligkeit eines jeden Menschen als wertvolles Gut betrachtet werden kann.

Ich hoffe, mit diesem Lehrbrief ist es mir gelungen, die Idee des „Dialogischen Lernens“ umzusetzen.

Über Rückmeldungen freue ich mich!

Karl-Heinz Bittl (bittl@eiccc.org)

Anhang

Interkultureller Kalender 2006

Januar	Februar	März	April	Mai	Juni	Juli	August	September	Oktober	November	Dezember
1 Neujahr	1 Muharem-Fasten der Aleviten 31.1.–11.2.	1 Christliche Fastenzeit 1.3.–15.4.	1 Tag der Arbeit	1 Tag der Arbeit	1 Schawuot	1 Antikriegstag	1 Hirschjagd-Segenstag	1 Erntedankfest	1 Allerheiligen	1 Allerheiligen	1
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9
10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12
13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13
14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16
17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17
18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19
20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21
22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22
23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23
24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27
28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28
29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29
30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31

Christliche Festtage
 Islamische Festtage
 Jüdische Festtage
 Buddhistische Festtage
 Hinduistische Festtage

Hrg: Beauftragter des Senats von Berlin für Integration und Migration
 Potsdamer Straße 65, 10785 Berlin, Tel. 030/90 17-2357
 E-Mail: integrationsbeauftragter@ausib.verwalb-berlin.de
 Internet: www.berlin.de/AusIB

ISBN: 3-938352-08-6
 Satz: Satzform; Berlin
 Druck: H + P Druck, Berlin
 © Gertud Wagemann, Berlin, Tel. 030/7748557, Informationen zu den Festtagen in: „Feste der Religionen – Begegnung der Kulturen“, Kösel Verlag, München

Literaturliste

Diese Literatur und Materialliste ist erst der Anfang. Ich möchte sie einladen mir weitere Tipps und Vorschläge zuzusenden. (bittl@eiccc.org)

Bücher zur Ethik und Werte

Küng, Hans:

Projekt Weltethos, Zürich 1992.

Ein Grundlagenwerk zu Küngs Idee für einen gemeinsamen Ethos. Liest sich gut und gibt viel Gedankenanstöße.

Gronemeyer, Reimer:

Die 10 Gebote des 21. Jahrhunderts, Moral und Ethik für ein neues Zeitalter, München 1999.

Ein sehr an der christlichen Ethik angelehntes Werk. Es bietet viel Kritik an der aktuellen Nutzung oder Nichtbenutzung des Dekalogs. Es ist anregend dieses Buch zu lesen. Für Nichtchristen ist es schwierig, da einiges an Grundwissen vorausgesetzt wird.

Edelstein, Wolfgang; Nummer-Winkler, Gertrud (Hrg.):

Moral und Person, Beiträge zur Soziogenese der Handlungsfähigkeit, Frankfurt 1993,

Eine umfassende Sammlung theoretischer Abhandlungen zur Moral, deren Entwicklung und dem Bezug zum Selbst. Sehr stark an Kohlbergs Ansatz orientiert.

Bücher zur Werteerziehung**Adam, Gottfried; Schweitzer, Friedrich (Hg.) :**

Ethisch erziehen in der Schule, Göttingen 1996.

Eine sehr umfassenden Übersicht zur aktuellen Diskussion der moralischen Erziehung.

Hentig, Hartmut von:

Ach die Werte, Über eine Erziehung für das 20. Jahrhundert, München 1999.

Sehr anregend und ein Stein des Anstoßes. Liest sich gut und leicht, ist aber schwer verdaulich.

Hoffmann, Klaus W.; Roggenwallner, Bernd:

Das EQ-Programm für Kinder, So fördern sie spielerisch die emotionale Intelligenz, Hambrug 2001.

Viele tolle Spielideen mit theoretischem Hintergrund unterfüttert.

Leger, Elke:

Wie Kinder Werte lernen, Ein Buch für Eltern, Freiburg 2003.

In dem Buch werden viele Tugenden als Werte besprochen. Es werden Ursachen für Wertverlust beschrieben, doch für meine Begriffe zu vorsichtig.

Paley, Vivian Gussin:

Mitspielen verbieten ist verboten, Gegenseitige Achtung und Akzeptanz unter Kindern, Weinheim 1994, Beltz.

Aus dem Amerikanischen. Das Buch ist sehr praxisorientiert und auf die Spielsituationen begrenzt. In diesem Feld der „Spielregeln“ und dem Entwickeln neuer Regeln ist es eine gute Anregung.

Ortner, Gerlinde:

Märchen, die Kindern helfen, Geschichten gegen Angst und Aggression und was man beim Vorlesen wissen sollte, München 1993, dtv.

Wunderschöne Geschichten, die Kindern in der Auseinandersetzung mit Werten helfen können. Auch sehr praktische Hilfen in der Präsentation.

Coles, Robert:

Kinder brauchen Werte, Wie Eltern die moralische Intelligenz fördern können, Hamburg 2001.

An vielen Fallbeispielen und Elterngesprächen schildert der Autor seine Sicht der Werteerziehung. Es ist eine Einladung, achtsam gegenüber den Kindern und sich selbst zu sein.

Ferro, Marc; Jeammet, Phillippe:

Kinder und Werte, Erziehung in einer schwierigen Welt, Weinheim 2001.

Ein Diskurs eines Historikers mit einem Psychiater über Werte und Erziehung. Spannend zu lesen, wenn der Leser die französische Denkweise versteht. Ich war begeistert.

Wyrwa, Holger:

Damit unsere Kinder eine Zukunft haben, Erziehungsstrategien für das 21. Jahrhundert, Stuttgart 2001.

Eine lange eher konservative Kritik an dem bestehenden „Nichterziehen“. Die Ratschläge wirken sehr hausbacken.

Singer, Kurt:

Die Würde des Schülers ist antastbar, Vom Alltag in unseren Schulen und wie wir ihn verändern können, Hamburg 1998.

Es ist kein spezifisches Buch über Werteerziehung. Es vermittelt jedoch, wie Werte in der Schule Einzug nehmen können. Die Anregungen sind sehr klar und herausfordernd, aber nicht unmöglich.

Oser, Fritz; Althof, Wolfgang:

Moralische Entwicklung und Erziehung, Kurseinheiten 1–4, Fernuniversität Hagen 1989.

Eine sehr gut aufgebaute Einführung in die Moralerziehung. Sehr konkrete Details und Fragestellungen. Umfassend in Form und Kritik an den unterschiedlichen Ansätzen.

Porsche, Susanne:

Kinder wollen Werte, Leitfaden für Eltern – für eine neue Ethik in der Erziehung, München 2003.

Sehr plakativ und wenig tief. Neue Ethik konnte ich leider nicht feststellen, sondern höchstens eine Erinnerung an vergangene Werte. Ein klassischer Ratgeber, der Selbstverständliches neu aufwärmt.

Pighin, Gerda:

Kindern Wert geben – aber wie? München 2005.

Ein klassischer Ratgeber mit Regeln und einer ABC-Soll-Liste mit Werten.

Grundsätzliches zur Erziehung

Baader, Meike; Jacobi, Juliane; Andresen, Sabine (Hg.):

Ellen Keys reformpädagogische Vision, Weinheim 2000.

Eine Zusammenfassung unterschiedlichster Beiträge zu Keys reformpädagogischen Gedanken.

Buber, Martin:

Reden über Erziehung, Heidelberg 1995.

Wiederveröffentlichung der drei Aufsätze: Rede über das Erzieherische, Bildung und Weltanschauung sowie über Charaktererziehung. Grundlegend für Werteerziehung.

Buber, Martin:

Das Dialogische Prinzip, Gerlingen 1962.

Die Grundlagen der dialogischen Erziehung und Kernelemente des Zwischenmenschlichen machen dieses Buch so wertvoll.

Böttcher, Wolfgang u. a. (Hg.):

Kerncurriculum, Was Kinder in der Grundschule lernen sollen, Eine Streitschrift, Weinheim 2002.

Es ist der Versuch auf bundesdeutscher Ebene einen Standard zu erreichen. Eine Überlegung unterschiedlicher AutorInnen, in der es um die Lernzeit bis zu 60% in der Grundschule geht. Für mich stellt sich die Frage, ob es eine Trennung von Lernen und Leben geben kann.

Dreikurs, Rudolf; Grey, Loren:

Kinder lernen aus den Folgen, Wie man sich Schimpfen und Strafen sparen kann, Freiburg 1991.

Ein recht altes „Stück“ (Erstausgabe 1968), das dankbarer Weise neu aufgelegt wurde. Das Buch regt zum Nachdenken über den eigenen Erziehungsansatz an und gibt viel Ermutigung, in der Erziehung „echt“ zu sein.

Fatzer, Gerhard:

Ganzheitliches Lernen, Humanistische Pädagogik und Organisationsentwicklung, Paderborn 1990.

Eine wissenschaftliche Beschreibung der Gestaltpädagogik in Schule und Schulentwicklung.

Fromm, Erich:

Authentisch leben, Freiburg 2000.

Eine noch nicht veröffentlichte Sammlung von Aufsätzen. Sehr spannend und zeitlos.

Fromm, Erich:

Haben oder Sein, Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft, Stuttgart 1976.

Auch etwas angestaubt gibt es viel Anregungen für die aktuelle Werteerziehung.

Gray, John:

Kinder sind vom Himmel, Fünf Freiheiten, die Kinder stark machen, München 2000.

Nach dem ich mit Entsetzen einige Serien der „Supernanny“ gesehen hatte, fragte ich mich, woher dieser Pädagogikverriss kommt, hier konnte ich ihn finden. Es gutes Quellenmaterial für die Übermütter oder Überväter, die hier aus dem Buch springen, ansonsten stecken sie ja im Ohr – telelive.

Hentig, Hartmut von:

Bildung, ein Essay, Weinheim 1996.

Der Stil von Hentig ist einfach erfrischend und manchmal auch etwas anmaßend. Das Buch ist eine Hilfe, Bildung als eine Aufgabe der Schule zu begreifen und eine Kritik, wieso es nicht so ist.

Hentig, Hartmut von:

Die Schule neu denken, Eine Übung in pädagogischer Vernunft, Weinheim 2003.

Eigentlich ein altes Werk des Streiters für andere Schulen. In seinem Vorwort finden sich sehr interessante Anmerkungen zu den aktuellen Evaluierungen wie PISA oder TIMSS. Sehr empfehlenswert.

Miller, Alice:

Am Anfang war Erziehung, Frankfurt 1980.

Eine immer noch interessante psychoanalytische Reflexion über Erziehung.

Spitzer, Manfred:

Geist im Netz, Modelle für Lernen, Denken und Handeln, Heidelberg 2000.

Fantastisch, wie er komplizierte Prozesse erklärt und sehr wohltuend, dass er eine wirkliche Position einnimmt.

Weber, Hartwig:

Mut zur Phantasie: Kinder lernen über Kinder, Unterrichtseinheiten, Arbeitsmaterialien, Lernideen, Hamburg 1979.

Ein Erfahrungsbuch über Möglichkeiten mit Kindern werthhaft zu arbeiten. Die politische Epoche der siebziger Jahre kommt klar durch. So auch die Freude über die ersten Auflösungserscheinungen des Frontalunterrichts.

Von Lenthe, Sophie:

Kinder verstehen, Ein psychologisches Lesebuch, München 1991.

Das Buch bietet viele Anregungen zur Psychologie des Kindes und dessen Entwicklung.

Praktische Werteerziehung**Erkert, Andrea:**

„Liebe Schnecke komm heraus“, Spiel und Anregungen zur Förderung des Selbstwertgefühls und des sozialen Verhaltens, Münster 2000.

Sehr praktische Methoden für die Werteerziehung, die im Klassenzimmer und auch bei anderen Gelegenheiten genutzt werden können.

Hechenberger, Alois u. a.:

Bewegte Spiele für die Gruppe, neue Spiele für Jung und Alt, für kleine und große Gruppen, für Drinnen und Draußen und für alle Spielsituationen, Münster 2001.

Ein gute Zusammenfassung bekannter Spiele und gut zu gebrauchen für unser Thema.

Grüneisl, Gerd:

Kunst und Krempel, Fantastische Ideen für kreatives Gestalten mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, Münster 2003.

Die Ästhetik der Dinge und deren Bezug zum Menschen wecken. Ein sehr handlungsorientiertes Werk. Die Ideen sind gut geeignet für den Unterricht und für außerschulische Aktivitäten.

Kompass:

Handbuch zur Menschenrechtsbildung für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit, Berlin 2005, kostenlos über die Bundeszentrale für politische Bildung zu beziehen (www.bpb.de).

Ein Grundlagenwerk, das vom Europarat herausgegeben wurde und viele praktische Hinweise für die Arbeit am Thema Menschenrechte und Werte gibt.

Badegruber, Bernd:

Spiele zum Problemlösen: Band 1 für Kinder von 6–12 Jahren und Band 2 für Kinder im Alter von 9–115 Jahren, Linz 2002.

Sehr praktische Bände, die viele Anregungen für die Werteerziehung geben. Manche Spiele müssen der Unterrichtssituation angepasst werden.

Friedl, Johanna:

Kinder setzen – Kinder achten GRENZEN, Konzepte und zahlreiche Spiele, die Kindern helfen, ihren Körper, ihre Gefühle und Bedürfnisse kennen zu lernen, sich durchzusetzen, aber auch Grenzen zu respektieren, Münster 2001.

Schönes anschauliches Buch. Sofort anwendbar und lässt viel Raum zum Lachen und Schreien.

Grüger, Constanze:

Bewegungsspiele für eine gesunde Entwicklung, psychomotorische Aktivitäten für Drinnen und Draußen zur Förderung kindlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten, Münster 2002.

Anschauliche und praktische Übungen für die ersten zwei Klassen.

Schilling, Dianne:

Soziales Lernen in der Grundschule, 50 Übungen, Aktivitäten und Spiele, Mülheim an der Ruhr 2000.

Aus dem Amerikanischen übersetzt mit vielen Anregungen. Ich finde es etwas zu kognitiv. Gut geeignet als Ergänzung zum normalen Unterricht.

Schilling, Diemut:

Das bin ich, Bildnerisches Gestalten mit Kindern, Verlag an der Ruhr 2005.

Ein reichhaltiges und sinnliches Schatzkistchen zum bildnerischen Arbeiten über Werte. Einfach super!!!

Schilling, Diemut:

So seh ich das!, Verlag an der Ruhr 2005.

Ansichtssachen, Betrachtungen und Wahrnehmung in bildnerischer Form. Ich bin begeistert.

Seyffert, Sabine:

Kratzbürste und Schmusekatze, Spiele, Tänze, Massage und Fantasie-reisen, Ravensburg 2002.

Macht viel Spaß, das Buch zu benutzen. Sehr übersichtlich und anregend für viele Elemente zwischendurch.

Kunze, Petra; Salamander, Catharina:

Die schönsten Rituale für Kinder, München 2000.

Viele Anregungen zu Ritualen, die einen Jahreskreis und einen Tagesablauf bereichern können.

Diekemper, Elisa; Reimann-Höhn, Uta:

Rituale geben Sicherheit, Wo Kinder Vertrauen gewinnen, Freiburg 2000.

Ein sehr grundlegendes Buch über Alltagsrituale. Es gibt einige Anregungen für den Schulalltag. Kann aber auch Eltern empfohlen werden, die Struktur in ihren Tag brauchen.

Bilderbücher und Werteerziehung

Bittl, Karl-Heinz; Schleitz, Anne; Wittmann, Gay:

Methode: Bilderbuch, Nürnberg 2004.

Ist natürlich immer schwierig, die eigenen Sachen anzubieten. Doch wir haben Rezensionen erhalten, die dieses Handbuch sehr empfohlen haben. Es sind viele Bilderbücher mit Methoden beschrieben, die sofort angewendet werden können. Für Vorschule und die ersten beiden Klassen.

Düster, Beate:

„Oh, wie schön ist Panama!“ in Hegele, Irmintraut (Hg.): Lernziel: Freie Arbeit, Weinheim 1985.

Kraft, Ursula:

Freundschaft ist blau, oder?, Kastl 2004.

Ein blauer Pinguin, der neue Freundschaften sucht. Dabei begegnet er vielen unterschiedlichen Vorstellungen von Freundschaft. Dazu ein wunderbares Begleitheft und Unterrichtsheft.

Kraft, Ursula:

Die Hingucker, Bucheckerverlag, Kastl 2001.

Eine spannende Geschichte über Zivilcourage und Ausschluss. Reich an Übertragungsmöglichkeiten für Theater oder Hörspiel. Ab 4 Klasse.

Gute Bücher zum Hintergrund von Märchen**Bettelheim, Bruno:**

Kinder brauchen Märchen, DTV, München 1999.

Estes, Clarissa P.:

Die Wolfsfrau, Heyne, 1997.

Ergänzende Bücher**André, Christophe; Lelord, Francois:**

Die Macht der Emotionen und wie sie unseren Alltag bestimmen, Leipzig 2002.

In der französischen Sprache gibt es eine klare Trennung von Emotion und Gefühl. Die beiden Autoren setzen dieses Wissen voraus. Für deutschsprachige Leser kann dies zu einer Schwierigkeit im Verständnis führen. Die Anregungen des Buches sind auf jeden Fall sehr hilfreich.

Baron-Cohen, Simon:

Vom ersten Tag an anders, Das weibliche und das männliche Gehirn, Düsseldorf 2004.

Ein wirkliches Grundlagenwerk über den Unterschied. In seiner Konsequenz müsste die Erziehung von Jungen und Mädchen grundsätzlich neu überlegt werden.

Erikson, Erik H.:

Identität und Lebenszyklus, Frankfurt 1973.

Drei zentrale Aufsätze zu seinem Ansatz.

Ensel, Franz-Josef:

Richtige Angst und falsche Furcht, Psychologische Friedensvorbereitungen und der Beitrag zur Pädagogik, Frankfurt 1984.

Eines der für mich wichtigsten Anregungen zum Thema Angst und wie notwendig wir sie brauchen.

Rojzman, Charles:

Der Hass, die Angst und die Demokratie, Einführung in die Sozialtherapie des Rassismus, München 1997.

Grundlegende Einführung zu dem Ansatz der Ängste und Bedürfnisse. Ich habe ihm viel zu verdanken.

Stevens, John O.:

Die Kunst der Wahrnehmung, Übungen der Gestalttherapie, Gütersloh 2000.

Viele wichtige Tipps, aber recht unübersichtlich strukturiert.

Thema Freiarbeit/Freie Arbeit**Irmintraut, Hegele:**

Lernziel: Freie Arbeit, Unterrichtsbeispiel aus der Grundschule, Weinheim 1985.

Viele konkrete Unterrichtsbeispiele

Koerrenz, Ralf; Lütgert, Will (Hg.):

Jena Plan, Über die Schulpädagogik hinaus, Weinheim 2001.

Grundlegendes über Jena Plan, nicht sehr anwendungsorientiert.

Klippert, Heinz:

Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen, Bausteine für den Fachunterricht, Weinheim 2001.

Klippert, Heinz:

Methodenlernen in der Grundschule, Bausteine für den Unterricht, Weinheim 2004.

Sehr gute und ausführliche Einführungen und viele Beispiele für die Grund- und Sekundarstufe.

Baillet, Dietlinde:

Freinet – praktisch, Beispiele und Berichte aus der Grundschule und Sekundarstufe, Weinheim 1999.

Eine sehr gute Übersicht zu dem Stand der Freinet-Pädagogik. Viele praktische Beispiele, die auch in Regelschulen umgesetzt werden.

Meissner, Monika; Stadter, Ernst Andreas:

Kinder lernen leben, Beziehungslernen in der Grundschule, München 1995.

Viele praktische Erfahrungen und Unterrichtsbeispiele, sehr empfehlenswert.

Bücher zu Konflikt- und Gewaltprävention**Sommerfeld, Verena:**

Trotz, Wut, Aggressionen, Wenn Eltern nicht mehr weiterwissen, Hamburg 1999.

Schön aufbereitetes Buch mit vielen praktischen Beispielen. Leider ist die Aggressionstheorie noch sehr verhaltensorientiert.

Büttner, Christian; Schwichtenberg, Elke:

Brutal und unkontrolliert, Schülergewalt und Interventionsmöglichkeiten in der Grundschule; Weinheim 2000.

Eine sehr praxisnahe Sammlung von Beiträgen zu dem Thema. Sehr wichtig das letzte Kapitel über die Unterstützungssysteme für Lehrkräfte.

Heinemann, Evelyn u. a.:

Gewalttätige Kinder, Psychoanalyse und Pädagogik in Schule, Heim und Therapie, Düsseldorf 2003.

Sehr stark an der traditionellen Psychoanalyse orientiertes Werk. Die Anregungen sind an Fälle gebunden, was dem eher trockenen Stil etwas Fluss gibt.

Hurrelmann, Klaus u. a.:

Gewalt in der Schule, Ursachen, Vorbeugung, Intervention, Weinheim 1999.

Viele praktische Anregungen zum Umgang mit Gewalt in der Schule.

Conrad, Beatrice; Jacob, Bernhard; Schneider, Phillip:

Konflikt-Transformation, Konflikte werden gelöst, Unterschiede bleiben bestehen, Paderborn 2003.

Das Buch ist für Erwachsenenkonflikte geschrieben und bietet einen neuen Ansatz für deren Konfliktbearbeitung. Es gibt Übertragungsmöglichkeiten für die Schule.

Jefferys-Duden, Karin; Duden, Thomas:

Konflikte spielend lösen, Lernspiele für die Streitschlichtung, Weinheim 2001.

Sehr gut benutzbares Buch. Viele Kopiervorlagen und Anwendungsbeispiele.

Walker, Jamie (Hg.):

Mediation in der Schule, Konflikte lösen in der Grundschule, Berlin 2001.

Viele Aufsätze mit praxisnahen Beispielen.

Bücher zur Kommunikation**Schulz von Thun, Friedemann:**

Miteinander reden 1–3, Hamburg 1985.

Einfach grundlegend diese Idee und wie sie dann weitergeht.

Schroeder, Waltraud:

„Kommunikation im pädagogischen Alltag“ und „Lust statt Frust“ – Lernen mit allen Sinnen (ibbw-Lehrhefte 2005).

Vopel, Klaus W.:

Kommunikation im 1. Schuljahr, 2 Bde., Bd.1, Interaktionsspiele für Schulanfänger und Bd.2 Selbstachtung, Kommunikation, Vertrauen, Imagination, Kooperation, Iskopress 1994.

Klippert, Heinz:

Kommunikationstraining, Übungsbausteine für den Unterricht, Beltz 2001.

Sehr praktische Beispiele für die 4. Klasse, aber eher Sekundarstufe.

Miller, Reinhold:

Das ist ja wieder typisch, Kommunikation und Dialog in Schule und Schulverwaltung, Weinheim 2000.

Sehr, sehr empfehlenswertes Buch, um am Ende besser kommunizieren zu können.

Rosenberg, Marshall B.:

Gewaltfreie Kommunikation, Aufrichtig und einfühlsam miteinander sprechen, Paderborn 2001.

Die übersetzte Fassung von Rosenbergs Buch bietet viele Anregungen, wie Kommunikation gelingen kann.

Bücher für die kollegiale Beratung**Humpert, Winfried; Dann, Hanns-Dietrich:**

KTM kompakt – Basistraining zur Störungsreduktion und Gewaltprävention in pädagogischen und helfenden Berufen auf der Grundlage des Konstanzer Trainingsmodells, Bern 2001.

Humpert, Winfried; Dann, Hanns-Dietrich:

Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM) Grundlagen und neue Entwicklungen, Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002) Nr. 2, S. 215–226.

Das Hauptwerk besteht aus folgenden Teilen

Tennstädt, Kurt-Christian; Krause, Frank; Humpert, Winfried; Dann, Hanns-Dietrich:

Das Konstanzer Trainingsmodell. Neue Wege im Schulalltag. Ein Selbsthilfeprogramm für zeitgemäßes Unterrichten und Erziehen. Einführung. Bern 1987/1991/1994.

Tennstädt, Kurt-Christian; Krause, Frank; Humpert, Winfried; Dann, Hanns-Dietrich:

Einführung. Band 1: Trainingshandbuch. Bern 1988/1990/1995.

Tennstädt, Kurt-Christian (Hrsg.):

Band 2. Theoretische Grundlagen, Beschreibung der Trainingsinhalte und erste empirische Untersuchung. Berlin 1987/1991.

Tennstädt, Kurt-Christian; Dann, Hanns-Dietrich:

Band 3. Evaluation des Trainingserfolges im empirischen Vergleich. Bern 1981/1991.

Tennstädt, Kurt-Christian (Hrsg.):

Band 4. Handbuch für Multiplikatoren, Seminar- und Schulleiter sowie Schulaufsichtsbehörden. Berlin 1987/1992.

Quellen zur Information über das KTM

http://www.learn-line.nrw.de/angebote/umweltgesundheit/medio/hinter/konflikt/u_gewalt/ugew_03.html

Literatur zu Balint-Gruppen**Brück, Horst:**

Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler, Reinbek 1978.

Luban-Plozza, Boris (Hg.):

Grundlagen der Balintarbeit, Petzold Bonz-Verlag 1999.

Loch, Wolfgang:

Theorie und Praxis von Balint-Gruppen, März 1995, Edition Diskord.

Bücher für kinestetische und Braingym-Übungen**Bezdek, Ursula; Bezdek, Monika; Schnabel, Michael:**

Bewegen erleben. Ein Leitfaden, der Lust an der Bewegung weckt. Stockdorf 1996.

Dennison, Paul; Dennison, Gail:

EK für Kinder. Das Handbuch der EDU-KINESTETIK für Eltern, Lehrer und Kinder jeden Alters. Freiburg 1993/8.

Dennison, Paul; Dennison, Gail:

Brain-Gym, Freiburg 1994/5.

Dennison, Paul:

Befreite Bahnen, Freiburg 1995.

Ertl, Antje:

Kinesiologie. Gesund durch Berühren. Durch die Regulierung von Körperenergien die Persönlichkeit entwickeln, das Immunsystem stärken und die Selbstheilungskräfte aktivieren. München 1996.

Lesch, Matthias; Förder, Gabriele:

Kinesiologie. Aus dem Stress in die Balance. München 1994.

Empfehlenswerte Tipps und Adressen zum Thema Elternarbeit**Deutscher Kinderschutzbund, Starke Eltern für starke Kinder:**

Kontakt: www.kinderschutzbund.de

Familienbildung in Sachsen-Anhalt:

Kontakt: www.entdecke-den-reichtum.de/

rootswork – Elterntraining:

Kontakt über www.rootswork.de oder www.eiccc.org

Knisel-Scheuring, Gerlinde:

Interkulturelle Elterngespräche, Auer 2002.

Korte, Jochen:

Mit den Eltern an einem Strang ziehen, Auer August 2004.

Schopp, Johannes:

Eltern Stärken, Budrich 2005.

Knapp, Rudolf:

Elternarbeit in der Grundschule, Cornelsen Lernhilfen, Februar 2001.

Korte, Jochen:

Aktivierende Elternarbeit (ibbw-Lehrheft 2005).

Bernitzke, Fred; Schlegel, Peter:

Das Handbuch der Elternarbeit, Bildungsvlag E1ns, März 2004.

Einsendeaufgabe¹



Sie möchten Werteerziehung in den Unterricht und das Schulleben integrieren. Wie gehen Sie vor?

Erste Einsendeaufgabe: Die Bestandsaufnahme

- 1.1 Wie ist der Ist-Zustand? Wovon können Sie ausgehen? Wo gibt es schon Ansätze wertschätzender Erziehung an Ihrer Schule/in Ihrem Unterricht? Gibt es Unterstützung an Ihrer Schule (z.B. durch eine Kollegin, die bereits Erfahrung mit Werteerziehung hat o. ä.)?
- 1.2 Beschreiben Sie kurz, wie es Ihnen persönlich mit dem Thema geht. Assoziieren sie an dem Begriff Werteerziehung herum und schreiben Sie auf, was ihnen dazu alles einfällt.
- 1.3 Was möchten Sie erreichen? Was ist Ihr Ziel?
- 1.4 Schreiben Sie auf, woran Sie und die Schüler merken werden, ob Sie Ihr Ziel erreicht haben.

Zweite Einsendeaufgabe: Die Konzeptentwicklung

- 2.1 Wie werden Sie vorgehen? Skizzieren Sie Ihre Planung:
 - Welche Schritte wollen Sie in welcher Reihenfolge gehen?
 - Bis wann wollen Sie die Schritte erreicht haben?
 - Wer ist an der Umsetzung beteiligt?
 - Welche Methoden und Materialien wollen Sie ganz konkret einsetzen?
 - Welche Schwierigkeiten könnten eintreten?

¹ Die Aufgaben sind nacheinander einzureichen.
Bitte sprechen Sie mit Ihrem Tutor/Ihrer Tutorin die Einzelheiten ab.

- 2.2 Sie planen, Ihre Schülerinnen und Schüler um ein Feedback zu bitten. Beschreiben Sie bitte die Methoden, die Sie hierfür anwenden wollen.

Dritte Einsendeaufgabe: Der Verlaufsbericht

- 3.1 Berichten Sie über den Verlauf Ihrer Maßnahmen.
- 3.2 Welches Feedback haben Ihnen die Schülerinnen und Schüler gegeben?
- 3.3 Welche Anregung aus dem Lehrbrief hat Sie in Ihrer Arbeit unterstützt?
- 3.4 Wie schätzen Sie selbst Ihre Arbeit ein? Was ist Ihnen gut gelungen – wo sind Sie auf Schwierigkeiten gestoßen?