

Christina Großmann
Marie-Luise Wieland-Neckenich

Soziales Lernen in der Primarstufe



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.

Christina Großmann, Jahrgang 1954, Diplom-Sozialpädagogin, wohnhaft in Hamburg. 1982–1985 Mitarbeiterin im Forschungsprojekt „Sozialpädagogik an Haupt- und Realschulen“ der Fachhochschule Hamburg. 1985–2000 Schulsozialarbeit in verschiedenen Schulformen in Hamburg. 1996 Veröffentlichung des Buches „Projekt: Soziales Lernen – Ein Praxisbuch für den Schulalltag“. Ab 2000 Leiterin eines Senatsprojektes zum Phänomen der Kinderdelinquenz. Auszeichnung des Projektes durch das Bundesministerium der Justiz 2002.

2002 Veröffentlichung des Lehrbriefes „Soziales Lernen und Gruppenentwicklung – Ein Praxishandbuch zur Förderung von sozialen Kompetenzen in Schule und Unterricht“ für die Sekundarstufe I. Seit 2003 Mitarbeiterin in der Beratungsstelle Gewaltprävention (BSG) der Behörde für Bildung und Sport und seit 2004 Referentin in der BSG am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Hamburg.

Marie-Luise Wieland-Neckenich, Jahrgang 1957, Grundschullehrerin mit Montessori-Ausbildung, wohnhaft in Koblenz, seit 12 Jahren in der Schulleitung tätig, Dozentin an der Volkshochschule mit Kursen zur „Erziehung zur Stille“, beteiligt an der Erarbeitung des Teilrahmenplans Deutsch für das Land Rheinland-Pfalz, seit 1996 Mitautorin im Eigenverlag Loch, Koblenz-Gondorf, an Büchern aus der Reihe „Soziales Lernen und Methodlernen“, Referentin in der Lehrerfortbildung des Landes Rheinland-Pfalz.

© Copyright 2006

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

254-0604 – 1. Auflage 2006

Inhaltsverzeichnis	Seite
Einleitung	6
1. Soziales Lernen	11
1.1 Begriffserklärung: Soziales Lernen	11
1.2 Definition: Verhalten	12
1.2.1 Die Wahrnehmung und Verarbeitung externer Reize	12
1.2.2 Verhalten und Entscheidung	13
1.2.3 Verhalten, Bedürfnis und Motiv	13
1.2.4 Verhalten und Verhaltensregeln	15
1.3 Definition: Sozial	17
1.4 Lernen	18
1.4.1 Erster Lerntyp	18
1.4.2 Zweiter Lerntyp	19
1.5 Die Vermittlung des Sozialverhaltens durch die Lehrkräfte	22
1.5.1 Die Bewertung des Sozialverhaltens der Schüler durch die Lehrkräfte	26
1.5.2 Die Auswirkungen der Bewertung – Die Bildung von Schutzgemeinschaften	27
1.6 Sozialverhalten lernen	31
1.7 Soziales Lernen	34
1.8 Grundsätzliche Hinweise für die Bearbeitung aktueller Verhaltens- und Erlebnisweisen der Schüler	35
1.8.1 Erstes Beispiel (Anfangssituation): Der Sitzplatz der Schüler in der Klasse	35
1.8.2 Zweites Beispiel (Anfangssituation): Die persönliche Vorstellung der Lehrkraft	40
1.8.3 Drittes Beispiel (Schulalltag): Der Sitzplatz der Schüler	42
1.8.4 Viertes Beispiel (Schulalltag): Das Gespräch im Unterricht	44
1.8.5 Fünftes Beispiel (Schulalltag): Die Unterrichtspause	62
2. Die Gruppenentwicklung	69
2.1 Die Phasen der Gruppenentwicklung	71
2.1.1 Die Gruppenentwicklungsphase „Voranschluss und Orientierung“	72
2.1.2 Die Gruppenentwicklungsphase „Machtkampf und Kontrolle“	75

2.1.3	Die Gruppenentwicklungsphase „Vertrautheit und Intimität“	76
2.1.4	Die Gruppenentwicklungsphase „Differenzierung“	77
2.1.5	Die Gruppenentwicklungsphase „Trennung“	79
3.	Konflikte in der Gruppe	85
3.1	Die Auswirkungen der Konfliktvermeidung	85
3.2	Der Umgang mit Konflikten	85
3.3	Die häufigsten Befürchtungen der Lehrkräfte in Konfliktsituationen	92
3.4	Die Frage nach der Schuld an einem Konflikt	93
3.5	Die Konfliktlösung	94
3.5.1	Erstes Konfliktlösungsverfahren	96
3.5.2	Zweites Konfliktlösungsverfahren	99
3.6	Konflikte von besonderer Tragweite	102
4.	Gruppendynamische Übungen	104
4.1	Bausteine einer gruppendynamischen Übung	104
4.1.1	Erster Baustein: Das Vorgespräch mit der Gruppe	104
4.1.2	Zweiter Baustein: Besonderheiten während der Durchführung einer Übung	106
4.1.3	Dritter Baustein: Das Abschlussgespräch mit der Gruppe	114
4.2	Gruppenentwicklungsphasen und gruppendynamische Übungen	117
4.2.1	Tabelle: Gruppenphasen, Übungen und Übungsziele	121
4.2.2	Übungen in der Phase der Differenzierung	123
4.2.2.1	Definition: Teamarbeit	123
4.2.2.2	Die Legitimation von Teamarbeit	123
4.2.2.3	Die Zusammensetzung der Teams	124
4.2.2.4	Die Organisation der Teamarbeit – Vom Leitfaden zum Arbeitsplan	124
4.2.2.5	Unterrichtsaufgaben für die Teamarbeit	128
4.2.2.6	Die Dimensionen der Arbeitsschritte	130
4.2.2.7	Eine Herausforderung für die Lehrkräfte – Die Anfertigung von Teamaufgaben	131
4.2.2.8	Die Bewertung der Teamarbeit	132
4.2.2.9	Konflikte während der Teamarbeit	133
4.2.2.10	Zusammenfassung der Kriterien für die Teamarbeit	134

5. Die Zusammenarbeit mit den Eltern	136
6. Gruppenarbeit (Teamaufgaben)	138
7. Schlussbemerkungen	144
8. Wiederholungsfragen	146
Literaturverzeichnis	147
Einsendeaufgabe	152

Einleitung

Sascha besucht die dritte Klasse einer Grundschule. Seine Klassenlehrerin berichtet:

Sascha ist immer wieder in Konflikte mit seinen Mitschülern verwickelt, reagiert sowohl Lehrern als auch Mitschülern gegenüber unbeherrscht, unbesonnen, aggressiv. Fast täglich kommt es zu tätlichen Auseinandersetzungen, die sich nicht nur auf Mitschüler beschränken. Viele jüngere Schüler, besonders aus dem ersten Schuljahr, haben eine regelrechte Schulangst wegen Sascha entwickelt und kommen mit Bauchschmerzen zur Schule. Sein Wortschatz an Schimpfwörtern ist unbegrenzt, besonders an Fäkalinjurien. Hausaufgaben macht Sascha so gut wie nie, seine Hefte sind chaotisch geführt, bekritzelt, bemalt, schmutzig, voller Eselsohren. Nur Inhaltliches sucht man vergeblich. Schulbücher verschwinden in seinem privaten Bermuda-Dreieck, sind unauffindbar.

Aufgrund seines Aggressionspotentials wird Sascha immer wieder von der Pause ausgeschlossen. Er nimmt es scheinbar ungerührt hin, in der darauf folgenden Pause spitzt sich die Situation allerdings weiter zu. Dann sucht sich Sascha mit besonderer Vorliebe wehrlose Kinder aus, die er schubst, tritt, mit Stöcken malträtiert. Die Folge sind blutige Knie, verstauchte Knöchel und auch schon mal ein Rippenbruch.

Sascha selbst sieht sich hierbei häufig in der Opferrolle. Im Gespräch über die Vorfälle beschwert er sich darüber, dass die Anderen ihn ärgerten, vom Spiel ausschlossen, Ausdrücke zu ihm sagten und er sich deshalb wehren müsse.

Dabei ist er im Nehmen nicht gerade zimperlich. Oft kommt er schon morgens mit blutiger Nase vom Bus, wenn er sich mit Älteren, Stärkeren angelegt hat oder diese den Kleineren helfend zur Seite eilten. Busfahrer beschwerten sich über seine Streitereien im Bus, es wurde bereits angedroht, ihn nicht mehr zu befördern. Auch nachmittags ist Sascha oft in Streitereien und Prügeleien verwickelt.

Saschas Aussehen ist ungepflegt und unordentlich. Seine Kleidung – meist Jogginghose mit T-Shirt – ist schmutzig, voller Flecken, ungebügelt, zerrissen oder zerlöchert. Im Gesicht ist häufig noch abzulesen, was er als Letztes gegessen hat. Er riecht unangenehm.

Ständig werden Gespräche mit ihm und der Klasse geführt. Oft zeigt sich Sascha in diesen Gesprächen einsichtig und gelobt Besserung. Lange halten seine Bemühungen allerdings nie an, auch zur Wiedergutmachung des entstandenen Schadens kommt es nur nach mehrmaligen Aufforderungen. Meist sieht er die Schuld bei den Anderen. Er fühlt sich ungerecht behandelt, provoziert. Manchmal will er Mitschülern bei Auseinandersetzungen auch helfend zur Seite eilen und erkennt die Grenze nicht. Immer aber will Sascha beachtet werden und Anerkennung finden, findet aber nicht den richtigen Weg.

Dabei kann sich Sascha durchaus auch über die Dauer von einer oder zwei Unterrichtsstunden hinweg angepasst, um nicht zu sagen „normal benehmen“. Sobald aber die Grenzen nicht ganz klar abgesteckt sind, bricht er aus und kennt keine Regeln mehr.

Sascha ist jetzt seit eineinhalb Jahren in dieser Klasse. Er besuchte vorher eine andere Grundschule. Dort hat es wohl ähnliche Probleme gegeben. Die ehemalige Lehrkraft hat berichtet, dass sich Sascha anfangs häufig darüber beschwert habe, dass die Mitschüler ihn in den Hofpausen nicht mitspielen ließen, ihn oftmals geärgert und geschubst hätten. Mehrfach soll Sascha von seinen Mitschülern auf dem Heimweg heftig attackiert worden sein. Die Lehrkraft äußerte auch, dass die Mitschüler Sascha damals wohl nicht so nett behandelt hätten, aber Sascha hätte es ihnen auch nicht leicht gemacht.

Den Schülerakten nach zu urteilen spitzten sich die Probleme dann zu und es sollte ein sonderpädagogisches Gutachten erstellt werden. Es gab einen Therapieplatz für Sascha. Dem entzog sich die Familie durch Umzug in einen anderen Schulbezirk. In der neuen Schule musste Sascha nach relativ kurzer Zeit von der vierten Klassenstufe in die dritte Klassenstufe zurück versetzt werden, da die Defizite für ihn zu groß und mit seiner Leistungsbereitschaft nicht aufzuholen waren. Es fehlte auch die erforderliche häusliche Unterstützung. Sascha musste also bei durchschnittlicher intellektueller Leistungsfähigkeit und ausgeprägt gut entwickelter lebenspraktischer Intelligenz in die nächst niedrigere Klassenstufe zurück. Durch besonders unanständige Verhaltensweisen fand er Beachtung – allerdings keine Freunde. Der Ruf nach „Der muss hier raus! Der muss hier weg! Der gehört nicht hierher!“ wurde laut.

Die Zusammenarbeit mit den Eltern gestaltete sich äußerst schwierig, die Eltern waren zu keinerlei Kooperation bereit. In allen Konflikten stellte sich die Mutter vor ihren Sohn und kämpfte wie eine Löwin gegen das vermeintli-

che Unrecht, das man ihm angedeihen ließ, gegen die Schule, war ansonsten aber genauso uneinsichtig wie ihr Sohn.

Es gibt in bundesdeutschen Schulen viele Schüler, die sich ähnlich wie Sascha verhalten. Allesamt werden diese Schüler in der Regel als verhaltensauffällig und in der Folge als nicht gruppenfähig wahrgenommen. Diese Kinder sollen sich an keine Regeln halten können, die für ein friedliches Zusammenleben und -arbeiten in einer Schulgemeinschaft gelten, sondern um sich herum Angst und Chaos verbreiten. Zunehmend wird der Ruf nach sozialem Lernen in den Schulen laut. Mit dem Wunsch nach sozialem Lernen wird gleichzeitig die Erwartung ausgedrückt, eine Entwicklung zu verhindern, wie sie im Beispiel von Sascha dargestellt wurde. Was aber ist soziales Lernen? Was verbirgt sich hinter diesem Begriff? Im ersten Kapitel dieses Lehrbriefes soll eine Klärung und eine inhaltliche Beschreibung des Begriffes „soziales Lernen“ erfolgen.

In Anlehnung an das Fallbeispiel „Sascha“ und aufgrund unserer Berufserfahrungen sind wir zu der Einschätzung gelangt, dass die Schule als staatliche Organisation generell immer noch voraussetzt, dass die Schüler ein Sozialverhalten mitzubringen haben, das ihnen ein relativ reibungsloses Zusammenleben und -arbeiten in der Klassengemeinschaft und mit den Lehrkräften erlaubt. In der Praxis zeigt sich, dass man heute keinesfalls davon ausgehen kann, dass die Schüler über jene sozialen Fähigkeiten verfügen, die von der Schule erwartet bzw. vorausgesetzt werden. Man mag diesen Umstand beklagen und z. B. die Eltern der auffälligen Schüler zu Schuldigen erklären, weil sie sich nicht ausreichend um die Erziehung ihrer Kinder gekümmert haben. Doch das ist keine Lösung! Unseres Erachtens müssen die Schüler in der Schule ein Angebot erhalten, das ihnen die Möglichkeit eröffnet, ein angemessenes Sozialverhalten einüben zu können.

Überlegen Sie bitte selbst einmal, welches Verhalten Sie von Schülern erwarten?

Wie sollen sich Schüler Ihrer Meinung nach im Unterricht verhalten, damit Sie mit dem Schülerverhalten zufrieden sein können?



.....

.....

.....

.....

.....

Die Antworten, zu denen Sie gelangt sind, können als detaillierte Lernziele in Bezug auf das Verhalten bzw. die sozialen Fähigkeiten Ihrer Schüler verstanden werden. Um diese detaillierten Lernziele erreichen zu können, benötigen die Schüler Ihre Hilfestellung. Denn von wem sollten die Schüler sonst lernen, sich in einer Klassengemeinschaft angemessen verhalten zu können?

Es wird Ihre Aufgabe werden können, einen Lernprozess zu initiieren, der die Förderung der sozialen Fähigkeiten der Schüler beinhaltet.

Die Förderung der sozialen Fähigkeiten der Schüler wird umso erfolgreicher verlaufen, je wohler sich die Schüler in ihrem Klassenverband fühlen. In diesem Sinne ist es von großer Wichtigkeit, bei den Schülern die Einstellung zu erreichen, zur Klassengemeinschaft dazu gehören zu wollen. Es gilt deshalb, bei den Schülern eine positive Einstellung zu den einzelnen Mitschülern sowie zu den Lehrkräften zu schaffen. Diese positive Einstellung bildet die Grundlage für die Entwicklung eines Wir-Gefühls oder eines Zusammenhalts innerhalb einer Klasse, denn der Zusammenhalt einer Klasse ist nicht per se gegeben, wenn eine Klasse neu zusammengesetzt wird.

Der Zusammenhalt einer Klasse wächst z. B. mit der Dauer des Zusammenseins der Schüler. Der Zusammenhalt erhält seine Ausgestaltung in Bezug auf die Art und Weise des Sozialverhaltens über die Erfahrungen, die die Schüler im Umgang miteinander im Schulalltag sammeln können. Der Zusammenhalt einer Klasse entwickelt sich prozesshaft. Dieser Prozess wird mit dem Begriff Gruppenentwicklung beschrieben.

Die Gruppenentwicklung innerhalb einer Klasse muss unseres Erachtens durch die Lehrkräfte unterstützt werden, wenn sie positiv verlaufen soll. Andernfalls ist oftmals eine Entwicklung wie im Beispiel von Sascha zu erwarten.

In den *Kapiteln 2–5* werden wir Sie in die *Phasen der Gruppenentwicklung* einführen und Ihnen ein methodisches Rüstzeug vorstellen, das der *Unterstützung der Gruppenentwicklung* und der *Förderung der sozialen Fähigkeiten* der Schüler dient.

Wir hoffen, dass sich die nachfolgenden Ausführungen für Sie kurzweilig gestalten und eine Hilfestellung für die Bewältigung Ihrer beruflichen Anforderungen darstellen können.

Des besseren Schreibflusses halber haben wir im Text die männliche Form der Anrede gewählt. Selbstredend sind damit auch alle Schülerinnen, Lehrerinnen usw. gemeint. Wir bitten für diese Regelung um Ihr Verständnis.

1. Soziales Lernen

1.1 Begriffserklärung: Soziales Lernen

Der Begriff Soziales Lernen ist ein gängiges Schlagwort für einen komplexen Vorgang, der sich auf das Miteinander von Personen innerhalb einer Gemeinschaft bezieht. Der Begriff „Soziales Lernen“ wird wahrscheinlich jedem Linguisten Kopfschmerzen bereiten, weil der Begriff in seinem Bedeutungszusammenhang unstimmig ist.

Kann ein Mensch das Soziale – also Soziales – lernen? Oder ist das Lernen eines Menschen sozial?

Richtig ist, dass ein Mensch lernen kann. Das Wort „Soziales“ ist in diesem Sinne ein Hinweis auf das, was ein Mensch lernen soll. Der Begriff „Soziales Lernen“ verdiente eine Modifizierung hinsichtlich seiner sprachlichen Genauigkeit, z.B. Sozialverhalten lernen oder Sozialverhalten lehren.

Um die Worte „Sozialverhalten lernen“ in dem Ausmaß ihrer Bedeutung besser erfassen zu können, müssen die Begriffe „Verhalten“, „sozial“, „Sozialverhalten“ und „lernen“ geklärt werden. Wir werden für einige dieser Begriffserklärungen das Fallbeispiel Sascha vorübergehend verlassen und zunächst eindeutige Beispiele wählen, um es Ihnen nicht zu schwer zu machen.

1.2 Definition: Verhalten

Jeder Mensch ist fortwährend mit Reizen, Stimuli oder Signalen konfrontiert, auf die er reagiert. Verhalten bedeutet in diesem Sinn die Reaktion auf interne oder auf externe Reize.

**Menschliches Verhalten:
Reaktion auf einen internen oder externen Reiz.**

Ein interner Reiz ist dem Menschen biologisch gegeben, er ist sozusagen vorprogrammiert.

Ein *interner* Reiz ist gegeben, wenn z. B. der Magen knurrt. Der Reiz (das Knurren des Magens) signalisiert, dass der Magen leer ist und gefüllt werden möchte. Es wird Hunger verspürt und man wird sich der Nahrungsaufnahme zuwenden. Während der Nahrungsaufnahme erhöht sich der Speichelfluss. Der Speichelfluss ist ebenfalls ein interner Reiz.

Ein *externer* Reiz wird von außen – aus der Umwelt – an den Menschen heran getragen.

Ein externer Reiz ist z. B. gegeben durch eine stark befahrene Straße, die man überqueren möchte. Die stark befahrene Straße stellt den externen Reiz dar.

1.2.1 Die Wahrnehmung und Verarbeitung externer Reize

Der externe Reiz (stark befahrene Straße) wird sinnlich erfasst (Auge, Ohr, Nase, Haut). Die Sinne signalisieren dem Gehirn verschiedene Sachverhalte (Bilder, Geräusche, Gerüche, Empfindungen/Fühlen). Das Gehirn fügt die verschiedenen Sachverhalte zusammen und erfasst die Situation, in der man sich befindet. In Sekundenschnelle bewertet das Gehirn die Situation (z. B. gefährlich, ungefährlich) und bedient sich dabei der Erfahrungen, die es in diesem Zusammenhang gespeichert hat. Jetzt verfügt man über alle Informationen hinsichtlich der Situation und kann sich in der Folge hoffentlich so verhalten, dass man beim Überqueren der Straße heil auf der anderen Straßenseite ankommen wird.

1.2.2 Verhalten und Entscheidung

Die Erfahrungen, die man in ähnlichen Situationen beim Überqueren der Straße sammeln konnte und vorgegebene Regeln beeinflussen den Vorgang des Verhaltens zusätzlich.

Man weiß in der BRD, dass man eine Ampelanlage oder einen Zebrastreifen zum Überqueren der Straße nutzen soll (Verkehrsregeln). Man wird diese Regel wahrscheinlich brechen, wenn die Ampelanlage ca. 500 Meter von dem Ausgangspunkt entfernt liegt, weil man evtl. zu faul ist, den Weg dorthin auf sich zu nehmen. Man wird wohl die Entscheidung treffen, geradewegs die Straße zu überqueren. Man entscheidet sich bei mehreren vorrätigen Verhaltensmöglichkeiten für ein bestimmtes Verhalten. Die Entscheidung wird auf das Verhalten fallen, das unseren Bedürfnissen am nächsten kommt.

1.2.3 Verhalten, Bedürfnis und Motiv

Mit jedem Verhalten wird mindestens ein bestimmtes Ziel verfolgt. In unseren Beispielen betrifft es das Ziel der Sättigung und das Ziel der relativ mühelos erreichbaren körperlichen Unversehrtheit. Beide Ziele stellen gleichzeitig *das Bedürfnis* des Handelnden nach Sättigung und körperlicher Unversehrtheit dar.

Das Ziel des Verhaltens ist demnach auf die Bedürfnisbefriedigung desjenigen ausgerichtet, der das Verhalten ausübt. *Das Motiv*, das eigene Bedürfnis befriedigen zu wollen, ist der Beweggrund für das Verhalten. Wir haben unter 1.2 geschrieben, dass man die Straße überqueren möchte. Es fehlt der Hinweis, *warum* man dies möchte. Wenn das „Warum?“ geklärt wird, ist das Motiv des Verhaltens des Handelnden erkennbar. (Man möchte die Straße überqueren, weil man auf der anderen Straßenseite die beste Freundin erblickt hat. Das Motiv der Handlung ist das Bedürfnis nach einem sozialen Kontakt mit ihr.)

Vom Reiz zur Reaktion:

Reiz – Wahrnehmung des Reizes – Verarbeitung des Reizes (Klärung des Motivs, Entscheidung in Bezug auf eine) – **Reaktion bzw. zielgerichtetes Verhalten/Handeln**

Bitte denken Sie jetzt an das Fallbeispiel „Sascha“:

Sascha hat sich bei den Lehrkräften unter anderem darüber beschwert, dass die Mitschüler ihn in den Hofpausen nicht mitspielen ließen, ihn oftmals geärgert und geschlagen hätten. Auch auf dem Heimweg sei Sascha von Mitschülern attackiert worden.

1. *Warum hat sich Sascha bei den Lehrkräften über seine Mitschüler beschwert? Was könnte sein Motiv gewesen sein?*



.....

.....

.....

.....

.....

2. *Wie gingen die Lehrkräfte wohl mit Saschas Beschwerden um und welches Motiv unterstellen Sie dabei den Lehrkräften? (Benennen Sie den Textausschnitt aus dem Fallbeispiel, der als Hinweis auf die vermuteten Reaktionsweisen der Lehrkräfte auf Saschas Beschwerden dienen kann.)*

.....

.....

.....

.....

.....

Antworten:

Zu 1. Die körperlichen Angriffe und insbesondere die Ablehnung der Mitschüler führten dazu, dass sich Sascha bei den Lehrkräften beschwert hat. Das Motiv ist der Wunsch oder das Bedürfnis nach Schutz vor den Mit-

schülern und nach Anerkennung und dem Angenommensein durch die Mitschüler.

Zu 2. Die Lehrkräfte wiesen Saschas Beschwerden wohl zurück. Wahrscheinlich haben die Lehrkräfte Sascha die Schuld an den Konflikten zugesprochen und damit die Reaktionen (Attacken) der Mitschüler entschuldigt. Textausschnitt: „Die Lehrerin äußerte auch, dass die Mitschüler Sascha damals wohl nicht so nett behandelt hätten, aber Sascha hätte es ihnen auch nicht leicht gemacht.“

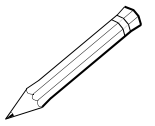
1.2.4 Verhalten und Verhaltensregeln

Je vielfältiger die Verhaltensmöglichkeiten eines Menschen sind, umso schwieriger kann ihm die Entscheidung für eine Reaktion bzw. für ein bestimmtes Verhalten fallen. Das Wort „Verhalten“ beinhaltet das Wort „halt“. Die Bedeutungen von „halt“ können z. B. sein: Stopp!, *anhalten*, *innehalten* (und überlegen, wie es weitergehen soll.) oder (Rück-) *Halt* finden bzw. (Rück-) *Halt* geben, sich festhalten können oder eine *Haltung* einnehmen und präsentieren können.

Regeln können sich als hilfreich erweisen, weil man sich an ihnen orientieren kann, wenn man eine Entscheidung in Bezug auf eine Reaktion zu treffen hat. Die Orientierung an Regeln kann dem Menschen deshalb eine Verhaltenssicherheit ermöglichen.

Die Wahrscheinlichkeit, dass es bei menschlichem Verhalten zu Regelverletzungen kommen kann, ist relativ hoch, wie das Beispiel mit der Ampelanlage zeigt. Die Verkehrsregel aus dem Beispiel kann aber nur dann verletzt werden, wenn sie bekannt ist. Stellen Sie sich bitte einen Menschen vor, der in einer Umgebung aufgewachsen ist, in der es keine solchen Ampelanlagen gibt. Was wird Ihnen wohl dieser Mensch antworten, wenn Sie ihn nach der Regel befragen, die an eine Ampelanlage geknüpft ist?

1. *In welchen sozialen Situationen verhält Sascha sich so, wie es seine Lehrkräfte von ihm erwarten?*



.....

.....

.....

.....

.....

2. *Kennt Sascha die Regeln, die er einhalten soll? Was vermuten Sie?*

.....

.....

.....

.....

.....

Antworten:

Zu 1. Zwei Textstellen aus dem Fallbeispiel deuten auf die sozialen Situationen hin, in denen sich Sascha so verhält, wie es seine Lehrkräfte von ihm erwarten:

- a) Dabei kann sich Sascha durchaus auch über die Dauer von einer oder zwei Unterrichtsstunden hinweg angepasst, um nicht zu sagen „normal benehmen“.
- b) Oft zeigt sich Sascha in diesen Gesprächen einsichtig und gelobt Besserung.

Zu 2. Sascha kennt vermutlich die Regeln, die er einhalten soll. Er beschwert sich beispielsweise genauso wie seine Mitschüler über Regelverstöße und verhält sich in bestimmten sozialen Situationen angemessen.

1.3 Definition: Sozial

Definition: „sozial (*lat.-fr.*): 1. die menschliche Gesellschaft, Gemeinschaft betreffend; gesellschaftlich;“¹

Der Begriff „Gesellschaft“ stammt aus der Politikwissenschaft und der Begriff „Gemeinschaft“ aus der Sozialwissenschaft.

Definition: Sozialverhalten

Der Begriff „Sozialverhalten“ bezeichnet das Verhalten von Menschen innerhalb einer Gemeinschaft oder Gruppe. Eine solche Gemeinschaft oder Gruppe stellt z. B. eine Schulklasse dar. Innerhalb dieser Gruppe zeigt jedes Mitglied sein Sozialverhalten.

Sozialverhalten bedeutet in diesem Sinn jede Reaktion auf eine soziale Reizung.

Wird der Blick auf das Sozialverhalten einer Schulklasse (alle Schüler und die sie unterrichtenden Lehrkräfte) begrenzt, so wirkt das Verhalten aller Mitglieder während des persönlichen Umgangs miteinander als soziale Reizung auf jedes Mitglied dieser Gruppe. Diese sozialen Reizungen werden mit Reaktionen durch die Gruppenmitglieder beantwortet. Die Reaktionen stellen wiederum soziale Reizungen dar, die ein Verhalten nach sich ziehen („Das Verhalten der einen Person ist Reiz für die Reaktion der anderen, diese Reaktion ist wieder Reiz für die nächste Reaktion der ersten Person usw.“²).

Den Vorgang des aufeinander bezogenen und sich wechselseitig beeinflussenden Verhaltens von zwei oder mehr Personen nennt man *Interaktion*.

¹ Quelle: Duden, Das Fremdwörterbuch, Band 5, 6. Auflage.

² Quelle: Fachlexikon der sozialen Arbeit, hrsg. vom Deutschen Verein für öffentliche und private Fürsorge, Frankfurt am Main 1997.

1.4 Lernen

„Lernen ist der Vorgang und das Instrument einer neuen, sich strukturierenden und ausdifferenzierenden Persönlichkeit, sich für die Bewältigung von Leben und Lebenssituationen zu qualifizieren. (...) Dergestaltetes Lernen benötigt Kenntnisse und Fertigkeiten, um die eigene Lebenssituation kompetent bewältigen zu können.“¹

Diese Definition kann als erweitertes Verständnis des Begriffes „Lernen“ angesehen werden. Lernen wird hier als ein komplexer Vorgang verstanden, der an umfassende Lernvorgänge geknüpft ist und nicht als eine „einfache“ Reiz-Reaktions-Kette gesehen. Seit Anfang des 20. Jahrhunderts entwickelten sich verschiedene Forschungsrichtungen, die sich mit der Psychologie des Lernens auseinandersetzen. Es wurden unterschiedliche Lerntheorien aufgestellt, dessen wichtigste Vertreter John B. Watson, B. F. Skinner und A. Bandura sind. Insbesondere die Arbeiten von John B. Watson (Reiz-Reaktions-Theorie) begründeten den Behaviorismus (behavior; *engl.*: Verhalten, Betragen, Benehmen).

Letztlich wird bei allen lerntheoretischen Ansätzen v. a. die Frage untersucht, wie neue Verhaltensweisen, erweiterte Kenntnisse und veränderte Erwartungen aufgrund von Erfahrungen erworben werden können.

Ausgehend von der Tatsache, dass es in der Lerntheorie im wesentlichen *zwei Lerntypen* gibt (1. der bedingte oder natürliche Reflex (interner Reiz) und 2. das Lernen am Erfolg (externer Reiz)) wurden verschiedene Methoden entwickelt, die geeignet sind, das Verhalten der Lerntypen zu verändern bzw. zu modifizieren. Die Voraussetzung für eine Verhaltensmodifikation ist m. E. die Unfähigkeit oder erhebliche Schwierigkeit einer Persönlichkeit zur kompetenten Bewältigung von Leben oder Lebenssituationen und ein damit empfundenes Leid.

1.4.1 Erster Lerntyp

Eine Verhaltensänderung des *ersten Lerntyps* (bedingter oder natürlicher Reflex/interner Reiz) wird mit der Methode der „klassischen Konditionierung“ versucht. Der Fachbegriff „Klassische Konditionierung“ bedeutet, dass

¹ Quelle: Fachlexikon der sozialen Arbeit, ebenda.

mittels einer seit langem verwendeten und altbewährten Methode bestimmte Reaktionen hervorgerufen werden können.

Was meint bedingter oder natürlicher Reflex? Ein bedingter oder natürlicher Reflex ist biologisch gegeben (z.B. Speichelfluss bei Nahrungsaufnahme; Lidschlussreflex des Auges bei einem Luftstoß gegen das Auge oder drohender Berührung des Auges; Beschleunigung der Pulsfrequenz und erhöhte Schweißabsonderung bei einem empfundenen Schmerz). Ohne näher auf die Methode der klassischen Konditionierung einzugehen, möchten wir trotzdem ein Beispiel nennen.

Ein Kind, das von einem Hund gebissen wird, wird den damit verbundenen Schmerz vorerst nicht vergessen und bei dem Anblick eines anderen Hundes unwillkürlich mit einer Beschleunigung der Pulsfrequenz und einer erhöhten Schweißabsonderung reagieren. Das Kind hat Angst vor erneuten Schmerzen. Der bedingte oder natürliche Reflex kann nun immer dann ausgelöst werden, wenn das Kind Hunde sieht. Mithilfe der klassischen Konditionierung kann diese Verallgemeinerung oder Generalisierung (Angst vor allen Hunden) verlernt werden.

1.4.2 Zweiter Lerntyp

Bei dem *zweiten Lerntyp* (Lernen am Erfolg/externer Reiz) wird die „instrumentelle oder operante Konditionierung“ zur Verhaltensänderung eingesetzt.

Die Methode der instrumentellen oder operanten Konditionierung wird deshalb instrumentell oder operant genannt, weil mit ihr Verhaltensweisen erlernt werden können, die zum Erfolg führen. Dabei werden diese Verhaltensweisen als Instrumente bezeichnet. Die Instrumente werden zum Erfolg eingesetzt.

1. Lernen am Erfolg

Was meint Lernen am Erfolg?

Eine Person, die eine Problemsituation zu bewältigen hat, wird versuchen, diese zu lösen. Der Versuch der Problemlösung wird entweder zum Ziel führen oder nicht.

Eine Handlung, die zum Ziel führt, stellt für den Handelnden einen Erfolg dar. Eine Handlung, die nicht zum Ziel führt, stellt sich für den Handelnden als Irrtum heraus. Lernen am Erfolg basiert auf dem Prinzip: Versuch und Irrtum.

Je häufiger eine Handlung zum Erfolg führt, um so wahrscheinlicher ist es, dass sie (auch in ähnlichen Situationen) immer wieder angewendet wird.

Aus unserer Erfahrung stellt sich für Kinder ein Problem nicht per se als Anreiz dar, um durch die Lösung des Problems einen Erfolg erzielen zu können. Kinder erleben einen Erfolg in Bezug auf ihr Handeln eher dann, *wenn sie möglichst schnell eine Belohnung (positive Konsequenz) für ihr Handeln erhalten oder wenn sie durch ihr Handeln eine Bestrafung oder einen Misserfolg (negative Konsequenz) vermeiden können*. Es ist von wesentlicher Bedeutung, welche Konsequenzen an das Handeln oder Verhalten geknüpft sind und in welcher zeitlichen Nähe diese Konsequenzen erfolgen. Festzuhalten bleibt, dass negative Konsequenzen erhebliche Nebeneffekte haben und deshalb soweit wie möglich vermieden werden sollten (z. B.: Wenn ein Kind für sein Verhalten bestraft wird, lernt es, dass es Vorschriften gibt, die ihm Grenzen setzen, und dass es selber bestraft wird, falls es diese Grenzen überschreitet. Es lernt jedoch kein neues Verhalten.) Positive Konsequenzen verstärken die Wahrscheinlichkeit, dass das gezeigte Verhalten häufiger angewendet wird.

2. Lernen am Modell

Eine dritte Methode aus der Lerntheorie ist ebenfalls für unser Thema bedeutsam. Es handelt sich dabei um das „*Lernen am Modell*“. Diese Methode ist dem Lernen am Erfolg zuzuordnen.

Es ist eine gesicherte Erkenntnis, dass insbesondere das Erlernen von Sozialverhalten durch das Beobachten anderer Menschen erfolgt. Ein Kind beobachtet z. B. seine Eltern, seine gleichaltrigen Freunde, seine Mitschüler, seine Lehrkräfte usw. bei ihrem Handeln bzw. ihrem Verhalten in unterschiedlichen Situationen. Das Kind orientiert sich dabei an dem Erfolg des Modells, also desjenigen, den es beobachtet. Erfährt das Modell für sein Verhalten positive Konsequenzen, so wird das Kind versuchen, es dem Modell gleichzutun. Das Kind lernt neues Verhalten. Hierfür benötigt es die Gelegenheit, dieses neue (beobachtete) Verhalten auszuprobieren, um deren Konsequenzen selbst erfahren zu können (Lernen am Erfolg).

Hilfreich bei diesem Lernprozess ist es also, dass das Kind erkennen kann, dass das Modell für sein Verhalten positive Konsequenzen erfährt. Aufgrund dessen kann beim Kind die Erwartung entstehen, selbst eine Belohnung zu erhalten, wenn es das (beobachtete) Verhalten zeigt. Kinder bevorzugen Modelle, die aus ihrer Sicht ein hohes Ansehen genießen.

Festzuhalten bleibt, dass Kinder (und auch Erwachsene) das Sozialverhalten lernen. Für das Erlernen des Sozialverhaltens in der Schule benötigen die Kinder Lehrkräfte, die ihnen das Sozialverhalten vermitteln.¹

¹ Weiterführende Literatur zum Thema Behaviorismus: J. B. Watson, Behaviorismus, Frankfurt am Main, 1984 sowie E. Zellinger, Die empirische Humanwissenschaft im Umbruch. – Vom Behaviorismus zu einer adäquaten Erforschung des Menschen, Stuttgart, 1979; Nicolas Hoffmann, Michael Frese: Verhaltenstherapie in der Sozialarbeit, Salzburg 1975.

1.5 Die Vermittlung des Sozialverhaltens durch die Lehrkräfte

Wir beginnen diesen Abschnitt mit sieben Aufgaben, die Sie lösen sollen. Wir bitten Sie, diese Aufgaben ganz ehrlich – aus dem Bauch heraus – zu beantworten. Benutzen Sie dabei ruhig auch Worte, die Sie nicht im Gespräch mit anderen Personen verwenden würden. Machen Sie sich Luft, wenn Ihnen danach ist! Nehmen Sie sich für die erste Aufgabe etwa zehn Minuten Zeit. Für die zweite bis siebte Aufgabe gilt: Denken Sie bitte nicht lange über die Aufgabenstellungen nach, sondern beantworten Sie die Fragen so schnell wie möglich.

Konzentrieren Sie sich bitte auf ein Kind, das Sie für stark verhaltensauffällig halten. Denken Sie bitte jetzt an eine belastende Situation, die Sie mit diesem Kind erlebt haben.



.....

.....

.....

.....

.....

Welche Gefühle kommen in Ihnen hoch, wenn Sie an diese Situation denken?

.....

.....

.....

.....

.....

Was würden Sie diesem Kind am liebsten sagen?

.....

.....

.....

.....

.....

Was würden Sie mit diesem Kind am liebsten tun?

.....

.....

.....

.....

.....

Macht Sie an diesem Kind etwas richtig wütend? Wenn ja, was ist das, was sie wütend macht?

.....

.....

.....

.....

.....

Wie reagieren Sie meistens auf das Kind, wenn Sie wütend sind?

.....

.....

.....

.....

.....

Bitte beschreiben Sie das Verhalten dieses Kindes.

.....

.....

.....

.....

.....

Wir können Ihre Antworten, die Sie möglicherweise auf diese Fragen geben, nachvollziehen. Mit der Erfahrung von gut zwanzig Dienstjahren in der Schule haben auch wir uns in den unterschiedlichsten Situationen kennen gelernt. Wir kennen „gefährliche“ Gefühle wie Wut, Rachegefühle, Scham, Hilflosigkeit, Trotz, Macht, Mitleid, Versagensangst, usw. Es sind menschliche Gefühle, die jeder von uns in sich trägt. Aber wir haben auch gelernt, sehr achtsam mit diesen Gefühlen umzugehen, denn sie helfen nur bedingt. Es gelingt allerdings besser, diese Gefühle zu beherrschen, wenn wir es uns erlauben, sie zu haben und sie nicht zu verleugnen. Verboten ist allerdings das tatsächliche Ausleben dieser Gefühle gegenüber den Kindern (und anderen Personen). Sobald zu spüren ist, dass die „gefährlichen“ Gefühle auftauchen, stellen sie einen Reiz dar, der seit geraumer Zeit eine andere oder neue Reaktion auf die Kinder auslöst, als es zuvor der Fall war.

Diese Aussage bedarf einer Erklärung:

Früher erwarteten wir von einem verhaltensauffälligen Kind, dass es sich wie die meisten anderen Kinder verhalten sollte, weil das eine verhaltensauffäl-

lige Kind das geplante Tun behinderte oder massiv störte und uns aus der Fassung bringen konnte.

Das Verhalten des einen Kindes erhielt deshalb eine negative Bewertung („verhaltensauffällig“). In der Regel war man dann durch den Einsatz von überwiegend negativen Konsequenzen (zu loben gab es viel zu wenig) darum bemüht, das Verhalten des Kindes zu ändern. Das klappte leider viel zu selten. Es war zu erkennen, dass die Reaktionen auf das Verhalten des Kindes nicht erfolgreich waren. In dem Buch von *Ulrike Petermann, Training mit sozial unsicheren Kindern, München-Weinheim 1986, Seite 4*, steht, dass „die Bewertung und die entsprechenden Reaktionen bezüglich eigenen Verhaltens“ Angst bei den betroffenen Kindern auslösen können. „Leistungsthematische Situationen, wie Prüfungen, Klassenarbeiten, aber auch Lehrerfragen im Unterricht und damit verbunden die soziale Hervorhebung vor den Mitschülern, gering schätzende Äußerungen des Lehrers sowie bewertende Gespräche mit Autoritätspersonen, können als Leistungsdruck bis hin zu Dauerstress empfunden werden und damit Angst auslösend wirken. (...) Schulangst (geht) in soziale Angst über, wodurch das Sozialverhalten der betroffenen Person allgemein, ihr Selbstwertgefühl und ihre Position in der Gruppe (Klasse) verändert werden.“¹

Ulrike Petermann begreift die soziale Angst eines Kindes als sein Verhaltensmotiv. „Das zum Motiv dazugehörige Verhalten kann ganz gegensätzlicher Art sein, zum Beispiel aggressives versus sozial unsicheres Verhalten. Die gegensätzlichen Verhaltensweisen implizieren nicht notwendigerweise unterschiedliche Motive, sondern sie stellen verschiedene Verarbeitungsformen desselben Motivs in Abhängigkeit von spezifischen Sozialisationsbedingungen dar.“²

Das am häufigsten vorhandene Motiv „verhaltensauffälliger“ Schüler ist die soziale Angst.

¹ Ulrike Petermann, ebenda, Seite 4, In: Krohne, H. W. (Hg.): Fortschritte der Pädagogischen Psychologie, München, Reinhardt, 1975.

² Ulrike Petermann, ebenda, Seite 8.

1.5.1 Die Bewertung des Sozialverhaltens der Schüler durch die Lehrkräfte

Im Verlauf der Praxis hat sich gezeigt, dass es von erheblicher Bedeutung für die (schulische) Entwicklung eines Kindes ist, wie das Verhalten des „auffälligen“ Kindes eingeordnet und bewertet und wie in der Folge auf das Verhalten des Kindes reagiert wird.

Betrachten wir heute ein „verhaltensauffälliges“ Kind, so leiten wir von diesen Beobachtungen zunächst nur ab, dass das Verhalten des einen Kindes anders ist, als das der meisten Mitschüler. Wir verzichten auf eine *persönliche Bewertung* des Verhaltens und eröffnen uns selbst dadurch den Weg, nach dem Motiv des Kindes für sein Verhalten zu fragen. Wenn wir nach dem Verhaltensmotiv fragen, beginnen wir, das Kind in seiner Ganzheitlichkeit wahrzunehmen und konzentrieren uns nicht mehr ausschließlich auf die Bekämpfung des Symptoms („auffälliges“ Verhalten), das das Kind zeigt.

Dieser Schritt, der u. E. durch eine veränderte Haltung möglich wird, macht uns handlungsfähig.

Auf eine *persönliche Bewertung* des Verhaltens eines Kindes zu verzichten, bedeutet nicht, das Verhalten in jedem Fall wortlos hinzunehmen oder es zu ignorieren. Ist eine Reaktion bzw. Konsequenz erforderlich, so ist sie umzusetzen – respektvoll, sachlich, eindeutig, konsequent, klar und nachvollziehbar für das Kind und nicht von innerer Wut, Enttäuschung o. ä. getragen.

Auf eine persönliche Bewertung des Verhaltens eines Kindes zu verzichten, erfordert *Selbstdisziplin, die Achtung vor der Würde des Kindes und die Anerkennung, dass das Kind ein lernendes Individuum ist, das noch nicht alles kann und mit hoher Wahrscheinlichkeit von sozialer Angst belastet ist.*

Durch die gesammelten Erfahrungen veränderte sich die Sichtweise in Bezug auf diese Kinder und durch diese neue Sichtweise veränderte sich die eigene Haltung zu diesen Kindern. Die Konsequenz dieser veränderten Haltung beinhaltet, dass es nicht mehr um den Umgang mit schwierigen Kindern geht, sondern um die eigenen Schwierigkeiten im Umgang mit Kindern, deren Verhaltensmotiv die soziale Angst sein kann.

Die von einer Haltung getragenen Reaktionsweisen des Lehrenden wirken sich auf die Art und Weise des Sozialverhaltens der Kinder innerhalb einer Schulklasse aus.

1.5.2 Die Auswirkungen der Bewertung – Die Bildung von Schutzgemeinschaften

Die Interaktion zwischen der Lehrkraft und dem „verhaltensauffälligen“ Kind wird von den Mitschülern beobachtet. Die Interaktion zwischen dem „verhaltensauffälligen“ Kind und der Lehrkraft hat insbesondere auch Auswirkungen auf den Umgang der Mitschüler mit dem „verhaltensauffälligen“ Kind und der Lehrkraft. So können z. B. einige Mitschüler die Reaktionen der Lehrkraft auf das Verhalten des „auffälligen“ Kindes für ungerecht und überzogen halten und damit beginnen, das „auffällige“ Kind vor der Lehrkraft zu schützen, indem sie die Entscheidungen der Lehrkraft (negative Konsequenzen) in Bezug auf das „auffällige“ Kind angreifen. Die Kinder, die nach Gerechtigkeit suchen, signalisieren dem „auffälligen“ Kind Unterstützung. Das „auffällige“ Kind wird sich seinen Unterstützern wohlwollend zuwenden, denn es hat ja sonst niemanden, der ihm Schutz bietet. Und genau an dieser Stelle kann eine „Schutzgemeinschaft“ innerhalb der Klasse entstehen. Zu dieser Schutzgemeinschaft gehören das „auffällige“ Kind und seine Unterstützer.

Die Mitschüler, die dieser Schutzgemeinschaft nicht angehören, fordern von der Lehrkraft gegenüber dem „verhaltensauffälligen“ Kind ein strengeres Vorgehen, da sie selbst unter dem Kind (und seinen Unterstützern) leiden. Diese Mitschüler werden sich auf die Seite der Lehrkraft stellen und sich gegen das „auffällige“ Kind und seine Unterstützer aussprechen. Diese Mitschüler erwarten nun den Schutz von der Lehrkraft vor dem „auffälligen“ Kind und seinen Unterstützern. Dieser erwartete Schutz umfasst nicht nur den Schutz der Person, sondern auch den Schutz des Eigentums (z. B. Schulranzen, Kleidung).

Im Fallbeispiel Sascha ist in groben Zügen beschrieben, worauf es hinausläuft, wenn der Schutz der Person von Seiten der Lehrkräfte vernachlässigt wird.

Wie reagieren die Lehrkräfte auf Sascha und seine Unterstützer?

.....

.....

.....



(Antwort: Die Lehrkräfte reagieren mit Sanktionen und Ausschluss auf Sascha und seine Unterstützer.)

Welche Haltung bzw. Sichtweise vermuten Sie bei Saschas Lehrkräften in Bezug auf Sascha und seine Unterstützer?

.....
.....
.....

(Antwort: Sascha und seine Unterstützer werden von den Lehrkräften als Schuldige an der Verursachung von Konflikten gesehen.)

Zu welchem Zeitpunkt des Miteinanders forderte Sascha den Schutz seiner Lehrkräfte?

.....
.....
.....

(Antwort: Sascha forderte den Schutz seiner Lehrkräfte bereits in Klasse 1.)

Dieser Exkurs wurde mit sechs Aufgaben begonnen, die Sie lösen sollten.

Lesen Sie bitte noch einmal Ihre Antworten. Sind Sie der Ansicht, dass Sie Ihre Haltung in Bezug auf das von Ihnen beschriebene Kind ändern sollten?

.....
.....
.....

Wenn nein, warum nicht?

.....
.....
.....

Wenn ja, was wollen Sie an Ihrer Haltung ändern?

.....

.....

.....

Die letzte Frage, die wir Ihnen hier stellen möchten, lautet: Ist Sascha gruppenunfähig? (Bitte begründen sie Ihre Antwort.)

.....

.....

.....

Antwort:

Aus fachlicher Sicht beantworten wir die Frage nach Saschas Gruppenunfähigkeit wie folgt:

Dass Sascha durchaus gruppenfähig ist, zeigt sich unseres Erachtens, dass er sich zumindest über einen kurzen Zeitraum angepasst und regelkonform verhalten kann.

Dennoch weicht sein Sozialverhalten erheblich von dem Sozialverhalten ab, das Lehrkräfte von Kindern erwarten und fordern. Es liegt ein Konflikt vor. Der Kern des Konfliktes besteht darin, dass Sascha nicht das tut, was von ihm erwartet wird. Es ist fachlich aber nicht zu vertreten, solchen Kindern *deshalb* die Gruppenfähigkeit abzusprechen und sie für verhaltensauffällig zu erklären.

Zusammenfassung

Ein verantwortungsbewusstes Handeln oder angemessenes Sozialverhalten, das dem jeweiligen Schüler selbst und der Gemeinschaft oder Gruppe dient, kann u. E. nur dann erreicht werden,

- wenn die Schüler und Lehrkräfte einer Klasse umfassende Erfahrungen im Umgang miteinander sammeln können und zwar Erfahrungen, die über das reine schulische Lernen hinausgehen (geeignete Situationen schaffen; Lernen am Modell),
- wenn in der Situation des Miteinanders vorrangig und schnellst möglich gewünschtes Sozialverhalten bekräftigt wird (Konsequenzen des Sozialverhaltens, Lernen am Erfolg, Lernen am Modell),
- wenn die gesammelten Erfahrungen des Umgangs miteinander gemeinsam ausgewertet werden (Auswirkungen des Sozialverhaltens auf das Miteinander in der Gruppe; Probleme erkennen und benennen),
- wenn von den Auswertungsergebnissen gemeinsam Regeln für den Umgang miteinander ausgehandelt bzw. abgeleitet werden (Abbau von sozialer Angst und Partizipation) und
- wenn die Lehrkräfte den Schutz der Person und den Schutz des Eigentums gewährleisten (Abbau von sozialer Angst, Achtung vor der Würde des Menschen).

1.6 Sozialverhalten lernen

Sozialverhalten in der Schule *lernen* bedeutet aus unserer Sicht die Aneignung von Fähigkeiten und Fertigkeiten durch gesammelte umfassende Erfahrungen im Umgang mit den Gruppenmitgliedern (Schülern und Lehrkräften). Diese umfassenden Erfahrungen können nach einer Auswertung zu einem verantwortungsbewussten Handeln in Bezug auf sich selbst und auf die Gruppe führen und dem jeweils einzelnen Gruppenmitglied eine erfolgreiche Bewältigung des Zusammenlebens und Zusammenarbeitens in und mit der Gruppe ermöglichen.

Soziale Kompetenz

Das Ausmaß der Fähigkeiten zur Bewältigung sozialer Situationen wird nach M. Argyle *soziale Kompetenz* genannt.¹

Soziale Kompetenz: Das Ausmaß der Fähigkeiten einer Person zur Bewältigung sozialer Situationen.

Für den Arbeitsalltag war bzw. ist die Beschreibung des sozial kompetenten Verhaltens durch Ullrich de Muynck&Ullrich² ausschlaggebend; danach bedeutet das *konkretisierte* sozial kompetente Verhalten:

„1. Den Willen aufbringen, für sich selbst entscheiden zu wollen: Das meint die Überwindung von unreflektierter Unterordnung, die Abwägung aller Vor- und Nachteile einer Situation bzw. Handlung sowie die Wahl eines rational begründbaren Verhaltens.

2. Soziale Reize und Signale richtig deuten und die Prinzipien sozialer Steuermechanismen erkennen können: Es ist die Fähigkeit gemeint, das eigene Verhalten selbstkritisch und reflexiv zu beobachten, Angst auslösende Situationen zu erkennen und zu benennen sowie Angst in der Kommunikation und Interaktion mit anderen zu kontrollieren und abzubauen.

¹ Quelle: Argyle, M.: Soziale Interaktion, Köln 1972, In: Ulrike Petermann, ebenda, S. 12.

² Quelle: Ullrich de Muynck, R. & R. Ullrich : Einübung von Selbstvertrauen und sozialer Kompetenz, Bd. I–III, München 1976, In: Ulrike Petermann, ebenda, S. 13.

3. Unangenehme blockierende Gefühle kontrollieren lernen und schließlich abbauen: Ärger und Wut sollen in produktives Problemlöseverhalten umgekehrt und die ein Zusammenleben und Zusammenarbeiten erschwerenden Faktoren herauskristallisiert und beseitigt werden.

4. Wirkungsvolles und zweckmäßig ausgerichtetes Handeln und Verhalten: Dies bezieht sich vor allem darauf, einem anderen zuhören sowie eigene Gedanken und Vorstellungen so formulieren zu können, dass der andere sie annehmen oder sich mindestens mit ihnen auseinandersetzen kann.

5. Assertives, sich selbstbehauptendes Verhalten zeigen: Dieses Verhalten soll in Abgrenzung zu aggressivem Sich-Durchsetzen auf Kosten anderer realisiert werden; eine Auseinandersetzung mit einem anderen muss die Möglichkeit bieten, dass dieser noch seine Vorstellungen und Argumente formulieren kann.

6. Lob akzeptieren können und Selbstabwertung vermeiden: Dies zielt jedoch nicht nur auf das Annehmen von Lob ab, sondern auch darauf, kleine Anzeichen und Signale von Anerkennung wahrzunehmen und richtig zu interpretieren; im sozialen Vergleich ist zu lernen, die eigene Person nicht zu einseitig zu sehen und zu gering oder gar abwertend einzuschätzen.

7. Soziale Grenz- und Konfliktsituationen erkennen: Neben dem Erkennen und richtigen Einschätzen einer Konfliktsituation sind Strategien für deren Bewältigung zu entwickeln; zum Beispiel sind bei einem (Konflikt, Anm. d. Verf.) verschiedene Möglichkeiten für die Befriedigung vieler Ansprüche zu suchen.“

Versuchen Sie bitte für drei der sieben Aspekte sozial kompetenten Verhaltens jeweils ein Beispiel aus Ihrem Arbeitsalltag zu beschreiben. (Z.B.: Kennen Sie einen Schüler, der sich einem anderen Schüler gegenüber untergeordnet und sich nun gegen diese Unterordnung entschieden hat. Konnte dieser Schüler seine Entscheidung rational begründen?)



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Wir nehmen an, dass es nicht so einfach war, Beispiele für die sieben Aspekte sozial kompetenten Verhaltens zu finden. Es stellt sich nun die Frage, wie die Lehrenden den Lernenden diese Aspekte des sozial kompetenten Verhaltens beibringen können?

1.7 Soziales Lernen

Soziales Lernen steht in diesem Zusammenhang für ein gruppendynamisches Lehr- und Lernprogramm¹, das von Ihnen im Schulunterricht umgesetzt werden kann. Die sieben Aspekte sozial kompetenten Verhaltens sind in diesem Lehr- und Lernprogramm berücksichtigt.

(Der Begriff Gruppendynamik wird definiert als ein „Teilgebiet der Sozialpsychologie, auf dem das koordinierte Zusammenwirken, die wechselseitige Steuerung des Verhaltens der Mitglieder einer Gruppe bzw. das Verhältnis des Individuums zur Gruppe erforscht werden...“²)

Das gruppendynamische Lernprogramm: „Projekt: Soziales Lernen“ wurde über viele Jahre im Schulalltag in verschiedenen Schulformen erfolgreich angewendet. Das „Projekt: Soziales Lernen“ ist geeignet,

- den Schülern ein hilfreiches Sozialverhalten zu vermitteln (*Förderung der sozialen Kompetenz*),
- den Zusammenhalt einer Klasse zu entwickeln und zu festigen (*Initiierung der Gruppenentwicklung*) und
- ein koordiniertes Zusammenwirken aller Schüler einer Klasse zu erreichen (*Steigerung der Arbeitsproduktivität – Teamarbeit*).

Das „Projekt: Soziales Lernen“ beinhaltet Übungen, die mit den Kindern in der **Primarstufe** ab Klasse 3 im Schulunterricht durchgeführt werden. Die Übungen sind unterschiedlich lang und nehmen nicht unbedingt alle eine gesamte Unterrichtsstunde in Anspruch. Damit wird der unterschiedlichen Konzentrationsfähigkeit der Kinder in der Grundschule Rechnung getragen. Es handelt sich um Übungen, die eher den Charakter von Gesellschaftsspielen haben und die Ihnen wahrscheinlich überwiegend bekannt sind. Sie sind geeignet, um den Kindern die Möglichkeit zu eröffnen, umfassende Erfahrungen im Miteinander zu sammeln. Wir sprechen *deshalb* von *Übungen*, weil sie im Unterschied zu herkömmlichen Spielen einer besondern Vorbereitung, eines bestimmten Vorgehens während der Durchführung und insbesondere einer gemeinsamen Nachbereitung bedürfen. Doch hierzu später mehr.

¹ Quelle: Christina Großmann: Projekt: Soziales Lernen – Ein Praxisbuch für den Schulalltag, Verlag an der Ruhr, 1996.

² Quelle: Duden, Das Fremdwörterbuch, ebenda.

Diese und ähnliche Übungen werden regelmäßig im Unterricht durchgeführt und nicht dann, wenn ein Konflikt entstanden ist. Sie dienen gerade in der Grundschule nicht als Konfliktlösungsmittel, sondern sind als Methode zum sozialen Lernen zu sehen. Selbstverständlich werden aktuelle Konflikte sofort aufgearbeitet und im Unterricht behandelt.

1.8 Grundsätzliche Hinweise für die Bearbeitung aktueller Verhaltens- und Erlebnisweisen der Schüler

Die folgenden Hinweise beziehen sich auf fünf Beispiele aktueller Verhaltens- und Erlebnisweisen der Schüler, die häufig in der Schule vorkommen oder ausschließlich in der Anfangssituation. Wir werden die Auswirkungen der Reaktionen in diesen sozialen Situationen (Beispiele aus dem Schulalltag, Beispiele aus der Anfangssituation) sowie die dazugehörigen Handlungsmöglichkeiten beschreiben. Wenn es den Lehrkräften gelingt, die an die Beispiele geknüpften Situationen für die Schüler und mit den Schülern befriedigend zu gestalten, profitiert die Gruppenentwicklung einer Klasse in einem erheblichen Maße davon. Wir halten die Auseinandersetzung mit diesen Beispielen bzw. sozialen Situationen für so gravierend, dass wir uns an dieser Stelle einen Einschub erlauben. Erst im Anschluss gehen wir näher auf die Gruppenentwicklung ein.

1.8.1 Erstes Beispiel (Anfangssituation): Der Sitzplatz der Schüler in der Klasse

Wir möchten Ihnen ein weiteres Beispiel aufzeigen, das den Sitzplatz der Schüler betrifft und bitten Sie jetzt, sich in die *Situation der Schüler hinein zu versetzen*:

Beispiel: **Situation nach der Einschulungsfeier**

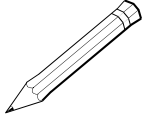
Die Schüler gehen gemeinsam mit dem Klassenlehrer nach der Einschulungsfeier in die Klasse. Einige Schüler sind sehr forsch und suchen sich gleich einen Sitzplatz aus, der ihnen gefällt, einige haben bereits Freunde aus dem Kindergarten, mit denen sie zusammen sitzen möchten, andere stehen vollkommen verschüchtert und verängstigt in der Ecke und warten auf den Zuspruch des Klassenlehrers. Aber alle Schüler dürfen sich einen Sitzplatz nach ihrer Wahl „aussuchen“.



Rufen Sie sich diese Situation in aller Ruhe ins Gedächtnis. (Wie verhalten sich die Schüler? Was beobachten Sie in einer solchen Situation?)

Fragen zum Beispiel:

1. Welchen Vorteil hat die freie Wahl des Sitzplatzes für einige Schüler in der Anfangssituation? Welche Bedürfnisse werden befriedigt?



.....

.....

.....

.....

2. Welchen Nachteil hat die freie Wahl des Sitzplatzes für einige Schüler in der Anfangssituation? Welche Bedürfnisse können nicht befriedigt werden?

.....

.....

.....

.....

3. Wie könnten die „benachteiligten“ Schüler auf ihre Sitznachbarn in der Anfangssituation reagieren?

.....

.....

.....

.....

Antworten:

Zu 1. Bei freier Platzwahl suchen sich die Schüler Sitzplätze neben ihren Freunden aus und befriedigen damit das Bedürfnis nach Schutz.

Zu 2. Nicht alle Schüler werden den von ihnen favorisierten Sitzplatz erhalten können, weil z. B. andere schneller auf diesem Sitzplatz waren. Das Bedürfnis nach Schutz kann deshalb nicht befriedigt werden.

Zu 3. Stellen Sie sich vor, dass ein Junge mit sozialer Angst keine ihm bekannten Kinder in der neuen Klasse hat und nur noch an einem Tisch ein Platz neben einem Mädchen frei ist, das aus der Sicht des Jungen relativ unattraktiv ist.

Wie würden Sie sich verhalten, wenn der oben genannte Junge sich weigert, sich neben dieses Mädchen zu setzen? Wenn er erklärt, er will nicht neben diesem Mädchen sitzen, weil sie „doof“ sei, weil sie „stinke“ etc. Es gibt Lehrkräfte, die über solche Äußerungen „hinweghören“, weil sie eine Auseinandersetzung mit den Schülern vermeiden wollen. Manche Kinder bewerten dieses Lehrerverhalten als Zustimmung in Bezug auf die Äußerungen, die das Mädchen betreffen und als Vernachlässigung des Schutzes der Person. Für das betroffene Mädchen ist diese Situation demütigend und einschüchternd. Auch weitere eher ängstliche Kinder können dadurch bereits am ersten Schultag erheblich verunsichert werden. Lassen Sie es daher nicht soweit kommen! Handeln Sie rechtzeitig.

Folgende Überlegungen sollten Sie unbedingt in der Anfangssituation anstellen:

Gehen Sie davon aus, dass Grenzüberschreitungen geschehen werden, wenn Sie die soziale Situation dem Zufall überlassen. Strukturieren Sie soziale Situationen und orientieren Sie sich dabei an folgenden Fragen:

Welche kindlichen Reaktionsweisen bzw. Grenzüberschreitungen könnten geschehen, weil eine Überforderungssituation gegeben ist? Nutzen Sie hierfür Ihre empathische Fähigkeit.

Wie können Sie Kinder mit sozialer Angst vor grenzüberschreitenden Reaktionen gegenüber anderen Kindern schützen? Wie können Sie die anderen Kinder vor den grenzüberschreitenden Reaktionen der Kinder mit sozialer Angst schützen? (Schutz der Person)

Wir bearbeiten das Beispiel „Situation nach der Schulaufnahmefeier“ noch einmal:

Nach der Schulaufnahmefeier geleiten Sie Ihre neue Schülerschaft in den Klassenraum.

Wie können Sie die soziale Situation so gestalten, dass von vornherein Konflikte ausgeschlossen werden?



.....

.....

.....

.....

.....

Antwort:

Alle Plätze in der Klasse sind mit einem bestimmten Zeichen versehen. Die Kinder betreten den Klassenraum, schauen sich um, entdecken die Zeichen, beschreiben, was sie erkennen können, suchen sich einen Platz. Die Lehrperson erklärt nun, was es mit diesen Zeichen auf sich hat: Sie hält eine Dose bereit, in der sich – ähnlich einem Memory-Spiel – noch einmal exakt die gleichen Zeichen befinden. Jedes Kind greift nun einmal in die Dose, zieht ein Kärtchen und zieht damit im Losverfahren „seinen“ Platz.

Wenn alle Kinder auf diese Weise fürs Erste ihren Sitzplatz gefunden haben, kann darüber gesprochen werden, ob die Kinder mit ihrem Platz einverstanden sind oder ob jemand eher unzufrieden ist. Für den Fall kann man gemeinsam mit den Kindern Alternativen für die Zukunft entwickeln z. B.: Jeder setzt sich neben ein Kind, das es schon gut aus dem Kindergarten kennt, jeder setzt sich neben ein Kind, das es noch gar nicht gut kennt, jeweils ein Junge und ein Mädchen bilden ein Paar usw.

Wichtig ist, dass verschiedene Möglichkeiten gefunden werden und den Kindern klar gemacht wird, dass diese Vorschläge nach und nach auch ausprobiert werden. Wichtig ist aber auch, dass gemeinsam mit den Kindern in einem für die Erstklässler überschaubaren Zeitraum (z. B. bis zu den nächsten Ferien) die Verabredung getroffen wird, wann ihnen wieder die Möglichkeit eingeräumt wird, den Sitzplatz zu wechseln. Diese Verabredung ist dann in jedem Fall vom Lehrer einzuhalten.

Die Kinder erfahren so von Anfang an, dass sie bei der Planung der gemeinsamen Aktivitäten in der Klasse ein gewichtiges Wort mitzureden haben, dass ihre Vorschläge ernst genommen werden und dass die Absprachen mit dem Lehrer verbindlich sind. Das schafft Vertrauen und macht Mut, sich immer wieder bei allen möglichen Problemen und Konflikten bei der Suche nach der Lösung aktiv zu beteiligen.

Die Herstellung von Transparenz in Bezug auf das Verhalten der Schüler und das Aufzeigen neuer Verhaltensweisen mit seinen Auswirkungen eröffnet den Schülern die Möglichkeit der Reflexion und erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass neues Verhalten ausprobiert wird.

1.8.2 Zweites Beispiel (Anfangssituation): Die persönliche Vorstellung der Lehrkraft

In der Regel wird es in der Grundschule so sein, dass die Kinder bereits vor der Einschulung einen ersten Kontakt mit dem Klassenlehrer hatten und meist auch schon einen Brief von ihm erhalten haben, in dem er sich selbst ein wenig vorgestellt hat und auch den Kindern die Möglichkeit gegeben hat, sich vorzustellen. Schön ist es, wenn diese Briefe am ersten Schultag bereits im Klassenraum aushängen und der Lehrer auf die Aussagen der Kinder eingeht. Kinder, die bis kurz vor dem Ende der Ferien nicht geantwortet haben, erhalten ein Erinnerungsschreiben oder werden am ersten Schultag quasi als Hausaufgabe darum gebeten, sich ebenfalls vorzustellen, damit von allen Kindern etwas im Klassenraum zu finden ist. So fühlen die Kinder sich nicht so fremd in der für sie doch neuen und ungewohnten Umgebung. Im Anschluss daran kann ein erstes „Kennenlernspiel“ durchgeführt werden, in dem jedes Kind seinen Namen nennt und sein Lieblingsspiel sagt oder was es am liebsten lernen möchte. Wichtig ist, dass jedes Kind die Möglichkeit hat, sich am Gespräch zu beteiligen. Der Lehrer hat dabei Vorbildfunktion und beginnt die Redekette mit der Redewendung: „Ich bin die Frau .../Ich bin der Herr ... und spiele am liebsten ... Wie heißt du und was spielst du am liebsten?“

Nachdem auf diese Weise das erste Eis gebrochen ist, kann man im Anschluss daran den Kindern die Möglichkeit geben, Fragen an die Lehrperson zu stellen. Es wird sich aber wahrscheinlich zeigen, dass von den Kindern nur wenige – wenn überhaupt – Fragen kommen. Der Lehrer kann daher etwas von sich erzählen, z. B. ob er selbst Kinder hat, wie sie heißen, wie alt sie sind, ob er ein Haustier hat, wie es heißt, also Themenbereiche, die im Erfahrungshorizont und Interessenbereich von Grundschulkindern am Schulanfang liegen. Danach sollte er etwas über die Schule und den Unterricht sagen, vor allem darüber, was die Kinder in den nächsten Tagen und Wochen lernen werden, denn das ist erfahrungsgemäß das, was die Kinder am Schulanfang am meisten beschäftigt. Danach, d. h. auch in den nachfolgenden Tagen, sollten weitere Übungen zum Kennenlernen durchgeführt werden wie z. B. Was ich besonders gerne mag ... Was ich gut kann ... Was ich schon gelernt habe ... Was ich mir wünsche ... Wie mein Haustier heißt ...

Es ist wichtig, dass die Lehrkraft den Kindern erklärt, dass diese Übungen durchgeführt werden, damit alle Kinder sich schnell kennen lernen und alle Kinder sich möglichst bald in der Klasse wohl fühlen werden.

Damit auch Kinder Beachtung finden, die sonst eher übersehen werden und u.U. der allgemeinen Aufmerksamkeit entgehen, bietet sich die Durchführung der Übung „**Wer von uns fehlt?**“ an. Die Kinder stehen dazu im Kreis, das Gesicht nach außen gewandt. Die Kinder schließen die Augen. Der Lehrer führt nun ein Kind aus dem Kreis in die Mitte und versteckt es unter einer großen Decke. Auf ein akustisches Zeichen hin drehen die Kinder sich um und versuchen möglichst schnell herauszufinden, wer aus ihrer Mitte unter der Decke versteckt ist. Nach einigen Durchgängen können auch zwei oder mehrere Kinder unter der Decke versteckt werden.

Als Alternative oder Ergänzung bietet sich außerdem die Übung „**Verzau-bern**“ an. Ein Kind wird dafür vor die Tür geschickt. In der Zwischenzeit werden an einem Kind Veränderungen vorgenommen. Es bekommt z.B. eine Brille aufgesetzt, eine andere Frisur, ein anderes Halstuch oder eine andere Haarspange. Das Kind vor der Tür wird dann wieder in die Klasse gerufen und hat die durchgeführten Veränderungen herauszufinden. Je öfter die Übung durchgeführt wird, umso komplizierter können die Veränderungen werden.¹

Nach unseren Vorstellungen ist es wichtig, dass den Kindern ganz klar und deutlich gesagt wird, dass all diese Übungen nicht nur Spaß machen sollen, sondern auch dazu dienen, dass sich alle Kinder in der Klasse wohl fühlen können. Dafür ist es unbedingt notwendig, dass sich die Kinder kennen lernen.

Aufgabe der Lehrkraft ist es, dieses Kennenlernen spielerisch zu gestalten.

Nur dann kann sich eine Klassengemeinschaft entwickeln. Aber diese entsteht nicht von allein, sondern alle müssen ihren Beitrag dazu leisten, dass es gelingt. Die Lehrkraft kann daher die Kinder auch nach ihren Erfahrungen aus dem Kindergarten befragen. Die Kinder können berichten, was im Kindergarten besonders schön war. Oft werden dann bestimmte Rituale wie z.B. Geburtstagsfeiern genannt, die ansatzweise übernommen werden können. Sie tragen zur Stabilisierung der Kinder in der Anfangsphase mit bei. Die Kinder können aber auch von negativen Erfahrungen berichten, z.B. von Situationen, die ihnen Angst gemacht haben.

¹ Quelle: Christina Großmann: Projekt: Soziales Lernen – Ein Praxisbuch für den Schulalltag, Verlag an der Ruhr, 1996.

Hier sollte der Lehrer deutlich machen, dass durch das Aufstellen gemeinsamer Regeln und der Durchführung der Übungen schon ein wichtiger Schritt geleistet wird, um zu erreichen, dass sich alle Kinder in der Klasse wohl und sicher fühlen können.

Wichtig ist aber auch, dass der Lehrer den Kindern deutlich macht, dass er darüber hinaus immer ein offenes Ohr für die Sorgen und Nöte einzelner Kinder hat und sie mit jedem Problem zu ihm kommen können. Nur dann wird sich jedes Kind angenommen und sicher fühlen. Selbstverständlich ist hierbei, dass es sich bei dieser Aussage um kein Lippenbekenntnis handeln darf, sondern um ein absolut verlässliches Angebot an die Kinder.

Aufgabe der Lehrkraft in der Anfangsphase ist es,

- das gegenseitige Kennenlernen spielerisch zu gestalten;**
- Rituale aus dem Kindergarten fortzusetzen, z. B. Geburtstage zu feiern;**
- Regeln für die Klassengemeinschaft aufzustellen und deren Einhaltung durchzusetzen;**
- Angst auslösende Situationen der Schüler schnell zu erfahren bzw. zu kennen;**
- sich als Ansprechpartner für die Schüler zu verstehen und zur Verfügung zu stellen.**

1.8.3 Drittes Beispiel (Schulalltag): Der Sitzplatz der Schüler

Einen festen Sitzplatz zu haben, vermittelt den Schülern Sicherheit. Durch eine feste Sitzordnung wissen die Schüler, wer ihre unmittelbaren Sozialpartner sind, und müssen sich nicht ständig auf neue Sozialpartner einstellen.

Vielleicht kennen Sie diese Situation?

Im Verlauf einer Übung, die im Stuhlkreis durchgeführt wird und bei der sich die Sitzplätze durch den Übungsverlauf verändern, gehen die Schüler wieder

auf ihre alten Sitzplätze im Stuhlkreis zurück, wenn die Übung beendet ist. Dieses Verhalten ist auch regelmäßig bei Lehrerfortbildungen zu beobachten. Auch die Lehrkräfte setzen sich nach Beendigung einer Übung wieder auf ihren alten Sitzplatz im Stuhlkreis. (Es ist jedes Mal erstaunlich, mit welcher Sicherheit der alte Sitzplatz wieder gefunden wird.) In jedem Fall sollte dieser Vorgang nicht durch den Übungsleiter (die Lehrkraft) unterbunden werden, weil die Wiederherstellung der Sitzplatzordnung in den ursprünglichen Stand z. B. zu viel Zeit kosten könnte. Das Schutzbedürfnis des Einzelnen hat Vorrang. Der Übungsleiter kann die Gruppe nach ca. drei Wochen ihres Bestehens auf seine Beobachtungen aufmerksam machen und erklären, warum der eigene Sitzplatz so wichtig ist.

Mit den Kindern kann dazu folgende Übung durchgeführt werden: Die Kinder bewegen sich zu Musik im Klassenraum. Immer, wenn die Musik verstummt, setzt sich jeder auf den nächstgelegenen Platz. Es geht darum, nicht auf den eigenen Platz zurück zu kehren, sondern möglichst schnell einen Platz zu finden. Erst am Ende der Übung, vor dem letzten Durchgang, kündigt der Lehrer an, dass nun alle Kinder auf den eigenen Sitzplatz zurückkehren sollen.

Mit den Schülern wird dann die Übung besprochen. Die Schüler äußern sich dazu, wie es für sie war, auf einem anderen Platz zu sitzen, neben einem anderen Partner, ganz vorne, ganz hinten, an der Tür, am Fenster ... Sie nehmen dann Stellung zum eigenen Platz. Die meisten werden mit Sicherheit äußern, dass sie sich auf dem eigenen Platz am wohlsten fühlten, weil sie so neben einem Freund sitzen können, neben einem Kind, das sie schon gut kennen und so weiter. Es ist daher wichtig, dass der Lehrer deutlich macht, dass man aber – wie in der Übung – auf allen Plätzen, neben allen Kindern, sitzen können sollte, sich mit allen Kindern verstehen sollte und mit allen zusammenarbeiten und spielen können sollte.

Es kann dann eine Arbeitsphase in Partnerarbeit eingeplant werden, in dem die Schüler Memory-Kärtchen ziehen. Die Schüler finden sich paarweise zusammen und erledigen den Arbeitsauftrag in den „Memory-Teams“, z. B. Gemeinsam ein Bild zu malen oder ein Puzzle zu spielen.

Es sollte den Kindern vorher deutlich gemacht werden, dass diese Übung nur dann Sinn macht, wenn die Kärtchen anschließend nicht heimlich getauscht werden und niemand über die Partnerwahl murrte, weil es darauf ankommt, alle Kinder in der Klasse kennen zu lernen und auszuprobieren, mit wem man besonders gut zusammen arbeiten kann.

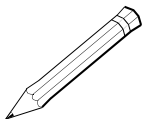
Sollte die Lehrkraft dennoch einen Regelverstoß beobachten, genügt es in der Regel, an die Verabredung zu erinnern und Kind A freundlich zu bitten, es einmal mit Kind B auszuprobieren.

Im Anschluss sind die Erfahrungen der Kinder zu reflektieren. Die Kinder werden hierbei wahrscheinlich berichten, dass sie zu ihrer großen Überraschung herausfinden konnten, dass Kinder, die sie eigentlich nicht so nett fanden, viel netter waren als erwartet, dass die Zusammenarbeit oder das Spiel mit Kindern, von denen sie annahmen, dass man mit ihnen nicht so gut zusammen arbeiten oder spielen könnte, viel besser klappte als anfangs gedacht. Je häufiger diese Übungen durchgeführt werden, umso reibungsloser funktioniert die Teambildung, umso besser lernen sich die Kinder untereinander kennen, umso besser wird das soziale Klima in der Klasse.

1.8.4 Viertes Beispiel (Schulalltag): Das Gespräch im Unterricht

In der Einleitung des Lehrbriefes haben Sie beschrieben, welche Verhaltenserwartungen Sie an die Schüler haben. Beschränken Sie sich bitte jetzt auf die Erwartungen, die Sie an eine Gesprächssituation im Unterricht knüpfen.

1. Nennen Sie bitte die Verhaltenserwartungen, die Sie an die Schüler in unterrichtsbezogenen Gesprächssituationen stellen.



.....

.....

.....

.....

.....

2. *Leiten Sie von Ihren Verhaltenserwartungen Regeln ab, die die Schüler in Gesprächssituationen einhalten sollen.*

.....

.....

.....

.....

.....

Antwort zu 1. und 2.:

Damit Sie einen Vergleich haben, nennen wir Ihnen hier Verhaltenserwartungen und die Gesprächsregeln, die wir für wichtig halten. Die Verhaltenserwartungen und die Gesprächsregeln sind identisch.

Verhaltenserwartungen und Gesprächsregeln

- Ich gebe ein Zeichen, wenn ich etwas sagen möchte.
- Ich spreche erst, wenn ich das Wort habe.
- Ich höre gut zu.
- Ich sitze still.
- Ich bleibe beim Thema.
- Ich fasse mich kurz und vermeide Unwichtiges.
- Ich schaue den an, der redet.
- Ich gebe das Wort mit einer Frage weiter.
- Ich spreche meine Mitschüler mit Namen an.

Es ist wichtig, dass diese Regeln nach und nach gemeinsam mit den Schülern aufgestellt werden und auch gut sichtbar im Klassenraum visualisiert werden. Als Erstes wird wahrscheinlich die Regel „Ich höre gut zu!“ eingeführt, gefolgt von der Regel „Ich gebe ein Zeichen, wenn ich etwas sagen möchte.“ Die Festlegung ergibt sich aus der jeweiligen Unterrichtssituation, je nachdem, welches Problem aufgetreten ist. Die Lehrkraft thematisiert anschließend das Problem und überlegt gemeinsam mit den Kindern, wie es in Zukunft besser gemacht werden kann. Bei sehr großer motorischer

Unruhe beschreibt sie z. B. den Zustand wie folgt: „Ich habe heute beobachtet, dass es vielen Kindern im Gespräch sehr schwer gefallen ist, ihre Füße ruhig zu halten. Wie ist das für euch? Ist das für euch in Ordnung? Gibt es Kinder, die das stört?“ Die Kinder erhalten dann Gelegenheit, Stellung zu dem Problem zu nehmen. Dabei ist davon auszugehen, dass sich etliche Kinder durch diese Unruhe gestört fühlen und das auch zum Ausdruck bringen. Gemeinsam muss dann überlegt werden, welche Regel vereinbart werden muss, damit sich alle wohl fühlen können und sich keiner gestört fühlt, also z. B. „Wir sitzen ruhig.“ Grundlegende Regeln sollten bis zu den Herbstferien erarbeitet werden, die wichtigsten bis zu den Weihnachtsferien. Weiterführende Regeln wie z. B. „Ich spreche meine Mitschüler mit Namen an.“ / „Ich schaue den an, der redet.“ usw. können je nach Leistungsstand der Klasse und Notwendigkeit nach und nach erarbeitet werden.

Da im Anfangsunterricht die meisten Schüler noch nicht über die notwendige Lesekompetenz verfügen, bietet es sich an, anfangs mit Piktogrammen zu arbeiten (z. B. ein Ohr für die Regel: „Ich höre gut zu.“ oder ein dicker Pfeil für die Regel „Ich fasse mich kurz.“).

Wichtig ist auch hierbei wieder, mit den Kindern gemeinsam die Bedeutung der Piktogramme zu erarbeiten bzw. sie selbst entsprechende Zeichen erfinden und malen zu lassen. Die Kreativität und Fantasie der Kinder überraschen hierbei immer wieder aufs Neue.

Eingeführt werden können die Regeln nach einer besonders lauten, chaotischen Gesprächssituation: die Kinder sprechen durcheinander, manche kippeln auf dem Stuhl, andere laufen in der Klasse rum, eigentlich hört niemand richtig zu ...

Jeder Lehrer kennt solche Situationen aus dem eigenen Unterricht. Diese Situation kann genutzt werden, um die Kinder nach ihrer Befindlichkeit zu befragen. Die Lehrkraft hebt hierzu die Hand oder lässt ein akustisches Signal wie z. B. ein Glöckchen oder ein Triangel erklingen und wartet dann schweigend darauf, dass die Kinder leise werden. Das kann u. U. eine Weile dauern. Kindern, die bereits ruhig geworden sind, gibt sie mit nonverbalen Zeichen eine positive Rückmeldung auf ihr Verhalten. Wenn alle Kinder ruhig sind, wird das Problem angesprochen. Die Lehrkraft fragt die Kinder, wie sie sich vorher gefühlt haben, ob die Lautstärke für sie in Ordnung war. Viele Kinder geben dann an, dass sie sich in dieser Situation nicht wohl fühlten, dass es zu laut war, dass sie nicht verstehen konnten, was gesagt wurde, dass sie Kopfschmerzen; Ohrenscherzen bekamen usw. Gemeinsam kann

dann überlegt werden, was zu tun ist. Es müssen Regeln aufgestellt werden, die von allen einzuhalten sind wie z. B.:

- Auf ein bestimmtes Zeichen werden wir ruhig.
- Wir unterhalten uns untereinander im Flüsterton.
- Wir laufen nicht unnötig in der Klasse herum.

Auch hier sollte wieder gemeinsam mit den Kindern überlegt werden, wie diese Regeln visualisiert werden können (z. B. ein dickes Kreuz durch laufende „Strichmännchen“).

Bei Regelverstößen während des Gespräches genügt dann meist schon ein Blick oder ein stummer Impuls auf das entsprechende Zeichen, um die Kinder zu regelkonformen Verhalten anzuhalten.

Unterstützt werden kann das Aufstellen von Regeln durch entsprechende Übungen, die man in Lehrerhandbüchern zu verschiedenen Fibelwerken findet oder in der Literatur zur Durchführung von Stille-Übungen im Unterricht.

Gerade das Ertragen von Ruhe und Stille verlangt den Erstklässlern einiges ab. In Verbindung mit Bewegung wird das Ganze für sie erträglicher. Um Ruhe aushalten zu können, bietet sich daher die „**Glöckchen-Übung**“ an. Dazu wird ein Glöckchen, das auch als akustisches Signal eingesetzt werden kann (z. B. zur Beendigung von Arbeitsphasen, wenn eine Erklärung gegeben werden muss etc.) ganz leise und konzentriert von einem Schüler zum anderen weiter gereicht. Die Übung endet, wenn das Glöckchen ertönt oder nach einer vorher festgelegten Zeitdauer, aber nie willkürlich.

Im Anschluss ist dann wieder zu reflektieren, wie es den Schülern in der Übung ergangen ist, wie sie sich gefühlt haben. Da hierbei fast automatisch eine ruhige, konzentrierte Atmosphäre entsteht, werden die Schüler die Ruhe in dieser Phase auch besonders hervorheben. Der Lehrer kann den Schülern dann erklären, dass solche Übungen häufiger durchgeführt werden, um immer öfter und immer längere Ruhephasen herzustellen.

Eine weitere Übung ist „**Der große Regen**“. Die Konzentration der Aufmerksamkeit auf denjenigen, der das Wort hat, wird hierbei besonders trainiert. Die Kinder sitzen hierzu im Gesprächskreis, die Handflächen liegen locker auf den Oberschenkeln. Der Lehrer macht nun wortlos eine Bewegung mit den Fingern, die nach und nach von einem Schüler zum anderen „wei-

tergereicht“ wird. Durch die Bewegungsabfolge und damit verbundene Geräuschzunahme bzw. -abnahme entsteht der Eindruck eines „großen Regens“, daher der Name.

Die Bewegungsabfolge ist folgende:

- Leichtes Reiben der Finger,
- Reiben der Handinnenflächen aneinander,
- Schnipsen mit den Fingern,
- Leichtes Klopfen auf die Oberschenkel,
- Trampeln mit den Füßen auf dem Boden,
- Leichtes Klopfen auf die Oberschenkel,
- Schnipsen mit den Fingern,
- Reiben der Handinnenflächen aneinander,
- Leichtes Reiben der Finger.

Am Ende der Übung herrscht eine wohltuende Ruhe, ähnlich wie nach einem heftigen Gewitter. Die Kinder werden sich entsprechend hierzu äußern. Wichtig ist, dass sich jeder auf seinen Nachbarn konzentriert und auf die Bewegung, die er durchzuführen hat.

Eine weitere Übung ist das „**Weitergeben der Klangkugel**“. Die Kinder sitzen hierzu wieder im Kreis, der Lehrer reicht dem Kind rechts neben ihm sehr vorsichtig und behutsam eine so genannte „Klangkugel“ (Metallkugel, die bei Bewegung einen feinen, hellen Ton erzeugt). Das Kind nimmt die Metallkugel an und reicht sie genauso vorsichtig und behutsam an das neben ihm sitzende Kind weiter. Es geht darum, die Kugel möglichst so weiter zu geben, dass der Ton im Inneren nicht erklingt. Die Kinder verfolgen das Weiterreichen der Kugel mit den Augen und reflektieren anschließend, ob das angestrebte Ziel erreicht wurde oder woran es lag, dass doch ein Ton erzeugt wurde. Oft werden dann den Kindern, die für das Erklingen des Tons verantwortlich waren, Vorwürfe gemacht. Hier ist es Aufgabe des Lehrers, darüber zu wachen, dass der Austausch nur auf der sachlichen Ebene erfolgt, das betreffende Kind, das geträumt oder rumgezappelt hat, aber nie persönlich angegriffen wird. Kindern, denen diese Aufgabe aufgrund ihrer eigenen Unruhe extrem schwer fällt, können anfangs auch mit einer sog. Wächteraufgabe betraut werden, d. h., sie müssen ganz genau aufpassen, ob die Kugel erklingt oder nicht. Im Anschluss an die Übung wird wieder gemeinsam reflektiert, ob alle mit dem Verlauf der Übung zufrieden sind, welche besonderen Probleme aufgetaucht sind und wer Verbesserungsvor-

schläge für die nächste Durchführung der Übung hat. Diese Vorschläge müssen bei der nächsten Durchführung selbstverständlich berücksichtigt werden.

Letztendlich ist es in der Grundschule aber wichtig, dass zu Beginn einer Gesprächsphase, zu der die Kinder nach Möglichkeit immer im Kreis sitzen sollten, um untereinander Blickkontakt halten zu können, immer wieder die bereits aufgestellten Gesprächsregeln wiederholt werden sollten. Um gleichzeitig das konzentrierte Zuhören zu trainieren, kann das in Form der so genannten „Echo-Übung“ erfolgen. Dazu nennt Kind A eine Gesprächsregel, z. B. „Ich höre gut zu.“ Kind B wiederholt die Aussage von Kind A, bevor es eine neue Regel anschließt. „A, du hast gesagt, dass du gut zuhören möchtest, ich melde mich, bevor ich etwas sage.“ Kind C wiederholt dann, was Kind B gesagt hat, bis auf diese Weise alle wichtigen Regeln wiederholt wurden. Im Anschluss an das Gespräch sollte immer auch reflektiert werden, inwieweit die Einhaltung der Regeln gelang.

Zusammenfassung:

- Die Gesprächsregeln werden möglichst gemeinsam erarbeitet.
- Als Grundlage für die Erarbeitung der Regeln dienen konkrete Unterrichtssituationen.
- Für jede Gesprächsregel wird anfangs ein Piktogramm erarbeitet – wenn die Kinder lesen können, werden die Gesprächsregeln auf ein Plakat geschrieben.
- Die Gesprächsregeln werden in der Klasse ausgehängt und sukzessive eingeführt.
- Gespräche finden möglichst im Sitzkreis statt.
- Die Gesprächsregeln müssen vor einem Gespräch wiederholt werden („Echo-Übung“).
- Nach einem Gespräch erfolgt eine kurze Reflektion über die Einhaltung der Regeln.
- Bei Regelverstoß: stummer hinweisender Impuls auf das entsprechende Piktogramm.
- Vorschläge der Kinder werden sehr ernst genommen und bei der Weiterführung berücksichtigt.

Ein Arbeitsmittel für Arbeitsphasen: Die Tabelle für die Unterrichtsruhe

Erinnern Sie sich an die Beschreibung der lerntheoretischen Methode: Lernen am Erfolg?

Kinder erleben einen Erfolg in Bezug auf ihr Handeln dann, *wenn sie möglichst schnell eine Belohnung (positive Konsequenz) für ihr Handeln erhalten oder wenn sie durch ihr Handeln eine Bestrafung oder einen Misserfolg (negative Konsequenz) vermeiden können.*

Diese Erkenntnis sollte in Arbeitsphasen von Anbeginn an in das praktische Handeln der Lehrkraft einfließen. Wir gehen hierbei davon aus, dass die

Kinder an Gruppentischen zusammen sitzen. Am Ende einer Arbeitsphase wird gemeinsam mit den Kindern reflektiert, an welchem Gruppentisch besonders leise gearbeitet wurde, die Kinder flüsternd miteinander gesprochen haben, die Absprachen besonders gut gelangen, besonders schöne Ergebnisse erzielt wurden, es keinen Streit gab usw.

Diese Gruppen bekommen dann ein lachendes Gesicht in die unten angeführte Tabelle gemalt oder einen Sticker aufgeklebt. Es kann verabredet werden, dass beim Erreichen einer bestimmten Anzahl von „Punkten“ mit einer Belohnung zu rechnen ist. In der Regel spornt aber schon das Plakat die Kinder an, sich entsprechend der Vorgaben zu benehmen und möglichst viele Sticker oder „Lachmännchen“ zu sammeln.

Gruppe 1 ☺	Gruppe 2 ☺	Gruppe 3 ☺	Usf.

Wenn die *Plätze* der Schüler in *Hufeisenform* angeordnet sind, gilt diese Tabelle, die ebenfalls in jeder Unterrichtsstunde und für die Schüler gut sichtbar an die Tafel gemalt wird:

Klasse NN	☺
UR (Unterrichtsrufe)	

Wenn die *Plätze* der Schüler *hintereinander* angeordnet sind, gelten folgende Tabellen, die wiederum in jeder Unterrichtsstunde für die Schüler gut sichtbar an die Tafel gemalt werden:

Klasse NN	
UR (Unterrichtsrufe)	
<i>Fensterseite</i>	<i>Türseite</i>
☺	☺

Alle Tabellen dienen der Bewertung der Unterrichts- bzw. Arbeitsruhe der Schüler und der Einhaltung der Regeln für die Unterrichtsrufe. Die Lehrkraft trägt die Zeichen während des Unterrichts in die entsprechende Tabelle ein.

1. *Auf welche Arbeitsruhe im Unterricht (laut oder leise) reagiert eine Lehrkraft in der Regel sehr schnell und warum ist das der Fall?*



.....

.....

.....

.....

.....

2. *Nehmen wir an, dass die Schüler einer Tischgruppe laut sind. Wie werden genau in diesem Moment die anderen Tischgruppen von der Lehrkraft wahrgenommen? Nimmt die Lehrkraft die Unterrichtsruhe der anderen Tischgruppen als laut oder leise wahr?*

.....

.....

.....

.....

.....

3. *Welche soziale Situation liegt vor, wenn die Schüler einer Tischgruppe laut sind und die Schüler nicht mehr auf den Erhalt einer positiven Rückmeldung in Form eines Belohnungszeichens achten, das die Tischgruppe in der Tabelle erhält?*

.....

.....

.....

.....

.....

4. *Mit welchem Schülerverhalten ist zu rechnen, wenn nahezu ausschließlich negative Rückmeldungen von der Lehrkraft vergeben würden?*

.....

.....

.....

.....

.....

5. *Ist es für die Schüler hilfreich, wenn alle Lehrkräfte, die in einer Klasse unterrichten, in ihrem jeweiligen Unterricht eine Tabelle führen?*

Wenn ja, warum?

Wenn nein, warum nicht?

.....

.....

.....

.....

.....

6. *Reicht das Lachmännchen als dauerhafter Anreiz für positives Verhalten aus?*

.....

.....

.....

.....

.....

7. *Gegen welches Prinzip verstößt die Lehrkraft, wenn sie Streitereien zwischen den Schülern in der Unterrichtssituation übergeht?*

.....

.....

.....

.....

.....

Damit die Antworten verglichen werden können, geben wir hier in zusammengefasster Form die Antworten wider.

Zu 1. Lehrkräfte reagieren i. d. R. sehr schnell auf Kinder, die Lärm verursachen. Ruhige Schüler werden oftmals übersehen, weil die lauten Kinder einen Lärmpegel erzeugen, den die Lehrkraft als dominanten Reiz wahrnimmt.

Zu 2. In dem Moment, in dem ein Schüler oder eine Tischgruppe als laut wahrgenommen wird, können die anderen Schüler oder Tischgruppen als ruhig eingestuft werden. Demzufolge erhalten die anderen Tischgruppen eine positive Rückmeldung (Lachmännchen), die laute Tischgruppe geht leer aus. Die ruhigen Schüler bekommen somit für ihr regelkonformes Verhalten eine Erfolgsmeldung, das die anderen, lauten Schüler dazu animiert, ihre Lautstärke gleichfalls zu reduzieren, um ebenfalls eine positive Verstärkung zu erhalten.

Zu 3. Erhält eine Tischgruppe deutlich weniger positive Rückmeldungen als die übrigen Gruppen, so ist dies als ein Hinweis für die Lehrkraft zu verstehen, dass es in dieser Tischgruppe immer wieder zu Streitereien kommt. Der Konflikt bindet die Aufmerksamkeit der Schüler in der Tischgruppe zu Lasten des Erhalts positiver Rückmeldungen.

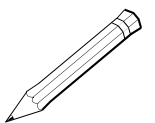
Zu 4. Würde die Lehrkraft weiterhin kaum oder keine positiven Rückmeldungen an die Gruppe vergeben und nicht das Prinzip Schutz der Person gewährleisten (Konfliktklärung), so ist damit zu rechnen, dass die Schüler dieser Tischgruppe die Bewertung der Arbeitsruhe ad absurdum führten. Die Schüler würden die Lehrkraft zunehmend provozieren, weil sie von ihr enttäuscht wären.

Zu 5. In jedem Fall ist es für die Schüler hilfreich, wenn alle Lehrkräfte einer Klasse – sofern im Anfangsunterricht bereits verschiedene Fachlehrer eingesetzt sind – die Tabelle einsetzen. Die Schüler empfinden sie u. a. deshalb als hilfreich, weil die Tabelle ihnen eine schnelle und klare Orientierung ermöglicht. Denn: Auch wenn Einigkeit hinsichtlich der Regeln zwischen den Lehrkräften bestehen sollte, so bedeutet dies noch lange nicht, dass die Lehrkräfte die Art und Weise der Regeleinhaltung gleichermaßen bewerten. Es bestehen z. T. erhebliche Abweichungen in der Toleranzbreite, die an die Qualität der Einhaltung von Regeln geknüpft ist. (Beispiel: Zwei Lehrkräfte befinden sich in einer Klasse. Die eine Lehrkraft empfindet den Lärm der Schüler als zu laut, die andere Lehrkraft empfindet den Lärm der Schüler als normale Lautstärke.) Die Tabelle hilft den Schülern dabei, sich sehr schnell auf die verschiedenen Toleranzbreiten der Lehrkräfte einstellen zu können.

Zu 6. Die Lehrkraft erinnert die Tabelle daran, die Ruhe (und den Lärm) der Schüler wahrzunehmen. Sie gibt den Schülern in Form der Zeichen eine Rückmeldung über Erfolg bzw. Misserfolg ihrer Bemühungen um Ruhe. Die rückgemeldete Wahrnehmung alleine stellt allerdings keinen ausreichenden dauerhaften Anreiz für die Schüler dar. Die Motivation der Schüler steigt, wenn das Erreichen einer bestimmten Anzahl von Erfolgsmeldungen mit einer Belohnung verbunden ist. (Die Häufigkeit der Vergabe der Belohnungszeichen sollte die Lehrkraft nach eigenem Ermessen festlegen. Sie sollte in jedem Fall in einem angemessenen Verhältnis zur versprochenen Belohnung stehen.)

Zu 7. Die Lehrkraft verstößt gegen das Prinzip „Schutz der Person“.

1. *Welche positiven Konsequenzen könnte eine Lehrkraft den Schülern für eine angemessene Arbeitsruhe bieten, die über einen längeren Zeitraum (mehrere Unterrichtsstunden, einen Unterrichtstag oder eine Unterrichtswoche) geleistet wurde?*



.....

.....

.....

.....

.....

2. *Eine Lehrkraft benutzt die Tabelle und trägt für einige Gruppen Belohnungszeichen ein, eine Gruppe, die als zu laut empfunden wurde, erhält kein Zeichen. Diese Kinder beschwerten sich nun. („Wir waren überhaupt nicht laut!“) Wie sollte sich die Lehrkraft jetzt verhalten?*

.....

.....

.....

.....

.....

3. *Kann es durch die Benutzung der Tabelle zu Streitereien zwischen den Schülern kommen?*

.....

.....

.....

.....

.....

Wenn ja, warum? Wie kann die Lehrkraft diese Streitereien zum Großteil verhindern?

.....

.....

.....

.....

.....

Wenn nein, warum nicht?

.....

.....

.....

.....

.....

Um Ihre Antworten vergleichen zu können, geben wir hier folgende Hinweise:

Zu 1. Schüler empfinden es z. B. als positive Konsequenz, wenn sie keine Hausaufgaben aufbekommen, wenn eine Unterrichtsstunde auf dem Spielplatz oder bei schönem Wetter eine Spielstunde auf dem Schulhof verbracht werden kann. Ganz besonders schätzen es die Schüler, wenn die Eltern über das gute Benehmen z. B. durch einen Anruf, beim Elternsprechtag oder einen Eintrag im Mitteilungsheft informiert werden. Die Eltern freuen sich, wenn sie eine positive Information von der Schule über ihre Kinder erhalten.

Zu 2. Wenn sich Schüler darüber beschweren, dass sie keine Erfolgsmeldung erhalten haben, obwohl sie laut waren, sollte die Lehrkraft keine Diskussionen zulassen, sondern darauf hinweisen, dass über diese Entscheidung nicht diskutiert werden kann. Andernfalls würden auf Dauer alle Entscheidungen der Lehrkraft in Frage gestellt und die Lehrkraft würde an Glaubwürdigkeit verlieren.

Zu 3. Die Benutzung der Tabelle wirkt sich auf das Verhalten der Schüler untereinander aus. Insbesondere wirkt sich das Verhalten auf die Schüler aus, die Schwierigkeiten haben, sich im Unterricht angemessen zu verhalten. Diese Schüler können von den Mitschülern angegriffen werden, da sie durch ihr Verhalten den Mitschülern die Möglichkeit nehmen, positive Konsequenzen zu erhalten. Wenn eine Lehrkraft diesbezügliche Angriffe zulässt, vernachlässigt sie das Prinzip: Schutz der Person. Die Lehrkraft sollte die Schüler auf diesen Zusammenhang so frühzeitig wie möglich hinweisen und die Schüler auffordern einander mitzuteilen, wie die Art und Weise der Ansprache sein sollte, damit jeder einer entsprechenden Aufforderung durch seine Mitschüler nachkommen und zur Ruhe kommen kann.

(Beispiel einer Fragestellung: Wie können dir die anderen sagen, dass du zu laut bist und ruhig werden sollst, ohne dass du ärgerlich wirst? Wie möchtest du gerne angesprochen werden? Was hilft dir dabei, tatsächlich zur Ruhe zu kommen?)

Die Gesprächsergebnisse werden erfahrungsgemäß erstaunlich gut umgesetzt und eingehalten, wenn ein Austausch über die Vermeidung von Konflikten frühzeitig erfolgt und Handlungsalternativen ausprobiert werden können.

Diese Tatsache werten die Kinder als Erfolg. Erinnern Sie sich an die lerntheoretische Methode: Lernen am Modell?

Erfährt das Modell für sein Verhalten positive Konsequenzen, so wird das Kind versuchen, es dem Modell gleichzutun. Das Kind lernt neues Verhalten. Diese Möglichkeit wird den Kindern hier eröffnet.




Etwa ab Klassenstufe 3 werden die Eintragungen in die Tafeltabelle modifiziert. Es gelten die gleichen Vorgaben für die Lehrkräfte wie zuvor. Die Schüler erhalten nur keine Lachmännchen, Sticker o.ä. mehr, sondern Pluszeichen (+) für eine gute Unterrichtsruhe und Minuszeichen (-) für eine schlechte Unterrichtsruhe. Alle Gruppen werden wieder „in einem Atemzug“ bewertet. Beispiel:

Die Tischgruppen 3 und 5 sind laut. Die Tischgruppen 1, 2 und 4 sind leise. Die Tischgruppen 3 und 5 erhalten ein Minuszeichen, die Tischgruppen 1, 2 und 4 erhalten ein Pluszeichen in der Tafeltabelle.

Die Schüler einer Tischgruppe werden belohnt, wenn die Tischgruppe von 100 % erhaltenen Zeichen 80 % Pluszeichen hat. Beispiel: Die Tischgruppe hat 10 Zeichen in einer Unterrichtsstunde erhalten. Von diesen 10 Zeichen müssen 8 Zeichen Pluszeichen sein.

Wenn die Tischgruppe dieses Ziel erreicht hat, erhalten alle Schüler der Tischgruppe z. B. einen Lobzettel. Dieser Lobzettel muss von den Eltern der betreffenden Schüler unterschrieben und anschließend bei der Lehrkraft abgegeben werden. Die Lehrkraft sammelt die Lobzettel und gibt späterhin im Zeugnis einen Kommentar hierzu ab.

Beispiel für einen Lobzettel:

	Lobzettel	
<p>Liebe Eltern!</p> <p>Ihre Tochter/Ihr Sohn _____ hat sich am _____ in der __. Stunde vorbildlich im Unterricht verhalten und dadurch dazu beigetragen, dass die Lerngruppe in Ruhe arbeiten konnte.</p>		
		
<hr style="width: 100%;"/> <p>Datum/Unterschrift Lehrkraft</p>	<hr style="width: 100%;"/> <p>Datum/Unterschrift Eltern</p>	

Ein wichtiges Lernziel wird durch den Einsatz der Tabelle unterstützt: Die Kinder lernen Verantwortung zu übernehmen für ihr eigenes Verhalten sowie für das Verhalten ihrer Mitschüler.

Voraussetzung für die Erreichung des Lernzieles ist es jedoch, dass die Lehrkraft ihre an die Schüler geäußerten Erwartungen in Einklang mit ihrem eigenen Handeln bringt.

Wenn die Lehrkraft sich widersprüchlich verhält, führt dies zu einer Desorientierung der Schüler.

Zum Beispiel erwartet die Lehrkraft von den Schülern:

„Wenn du etwas sagen möchtest, melde dich bitte und warte bis du zum Sprechen aufgefordert wirst.“ Im Unterrichtsalltag kommt es jedoch vor, dass ein Schüler dazwischen ruft. Auch wenn der Beitrag noch so gut ist und das Gespräch voran bringt, sollte der Zwischenruf konsequent ignoriert bzw. getadelt werden, um weiteres Dazwischenrufen zu vermeiden. Entscheidend ist hierbei aber auch die Vorbildfunktion der Lehrkraft. Auch sie wird sich bemühen müssen, Schüler nicht zu unterbrechen und geduldig bis zum

Ende zuzuhören, auch wenn die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit dadurch vermeintlich davon läuft. Nur so werden sich auf Dauer unerwünschte Zwischenrufe unterbinden lassen.

Die selbst geäußerten Erwartungen mit dem eigenen Handeln in Einklang zu bringen, erfordert Selbstdisziplin.

Das Handeln der Lehrkraft muss im Einklang mit ihren Erwartungen an die Kinder stehen.

Da Ihnen die Benutzung der Tabelle für die Unterrichtsruhe von Anbeginn an empfohlen wird, sollten Sie den Umgang mit der Tabelle zuvor ausprobieren, denn es erfordert etwas Übung und Selbstdisziplin, die Tabelle zur Unterrichtsruhe zu führen. Anfangs ist es sehr ungewohnt, die Tabelle während des Unterrichtens einzusetzen. Die Aufmerksamkeit der Lehrkraft ist hierdurch zweigeteilt. Die Lehrkraft muss sich auf die Vermittlung der Unterrichtsinhalte sowie auf die Unterrichtsruhe konzentrieren. Sie werden wahrnehmen, dass es weitaus weniger anstrengend ist, in einer ruhigen Atmosphäre die Tabelle zu führen und gleichzeitig zu unterrichten, als in einer lauten und spannungsgeladenen Atmosphäre den Unterricht abzuhalten.

Nutzen Sie bestenfalls sechs Möglichkeiten der Hospitation. Führen Sie während Ihrer Hospitationen die entsprechende Tabelle zur Unterrichtsruhe verdeckt. Notieren Sie die entsprechende Tabelle auf einem Blatt Papier und tragen Sie in diese Tabelle die Zeichen ein. (Es wäre gut, wenn Sie die drei verschiedenen Tabellenformen ausprobieren könnten.)



Welche Tabellenform war für Sie am leichtesten zu führen?

.....

.....

.....

.....

.....

Welche Sitzordnung hilft den Schülern am meisten, um sich auf eine gegenseitige ruhige Mitarbeit im Unterricht aufmerksam machen zu können?

.....

.....

.....

.....

.....

Antwort:

Am leichtesten fällt die Durchführung der Tabellenform, die für die Sitzordnung der Kinder an Gruppentischen vorgesehen ist. Unseres Erachtens ist dies auch die Sitzordnung, die den Kindern die beste gegenseitige Einflussnahme in Bezug auf eine gute Unterrichtsruhe ermöglicht. Bei den anderen Sitzordnungen (Hufeisen und Tische hintereinander) ist jeweils der unmittelbare Sitznachbar aufgefordert, auf die Einhaltung der Unterrichtsruhe zu achten. Wenn die Kinder an Gruppentischen sitzen, können mehrere Kinder einen diesbezüglichen Einfluss ausüben. Die Verantwortung für die Unterrichtsruhe wird breiter gestreut und wird deshalb als entlastender von den Kindern empfunden als die anderen Möglichkeiten.

1.8.5 Fünftes Beispiel (Schulalltag): Die Unterrichtspause

Die Unterrichtspause stellt für die Schüler eine soziale Situation dar, die mit sehr hohen Anforderungen an die soziale Kompetenz einhergeht. Wie ist i. d. R. diese soziale Situation gestaltet?

Diese soziale Situation ist i. d. R. unstrukturiert und deshalb erfordert sie von den Schülern eine hohe soziale Kompetenz.

Zumeist können sich die Schüler nicht ausreichend und sinnvoll während der Unterrichtspausen beschäftigen (z. B. Ballspiele mit Softbällen, Seilspringen, Gummitwist, Ruhezone), weil es entweder an Spielgeräten fehlt oder weil die Schüler im umgekehrten Fall aus unterschiedlichen Gründen die Spielregeln nicht einhalten und deshalb miteinander in Konflikte geraten.

Die meisten Grenzüberschreitungen zwischen Schülern, die mit seelischen und/oder körperlichen Verletzungen einhergehen, geschehen auf dem Schulhof während der Unterrichtspausen. Die dort stattfindenden Konflikte werden oftmals im Unterricht vehement fortgesetzt und die Unterrichtsruhe leidet hierunter erheblich. Wir halten es für unbedingt erforderlich, mit den Schülern zu besprechen, wie sie ihre Pausen gestalten können. Es müssen insbesondere Aktivitäten gefunden werden, die die Schüler schätzen und die auf dem Schulhof umgesetzt werden können. Daneben ist es erforderlich, die Spielregeln zu besprechen, die an die unterschiedlichen Aktivitäten geknüpft sind. Bei Verstößen gegen die Spielregeln muss die Lehrkraft eine Art Schiedsrichterfunktion übernehmen. Die Lehrkraft muss mit den Kindern die Konflikte klären, die während der Unterrichtspause entstanden sind und mit den Schülern Regeln erarbeiten, die einer Konfliktvermeidung dienen. Die Lehrkraft sollte mit den Schülern die Gestaltung der Unterrichtspausen einüben.

Für die Lehrkraft (Klassenleitung) bedeutet dies, dass sie eine zeitlang auf ihre Unterrichtspausen verzichten muss. Aus dieser Forderung ergibt sich ein Interessenkonflikt, denn die Lehrkräfte möchten auch eine Pause zwischen den Unterrichtsstunden einlegen können. Oftmals werden die Pausen jedoch für anfallende Arbeiten genutzt, z. B. für das Kopieren von Unterrichtsmaterialien. Eine richtige Pause hat die Lehrkraft dann auch nicht. Wenn dann auch noch das Unterrichten mit diesen Materialien unmöglich wird, weil die Schüler Pausenkonflikte im Unterricht austragen, stellt sich die Frage, ob nicht der vorübergehende Verzicht auf die Unterrichtspausen für alle Seiten vorteilhafter wäre?¹

Neben den Unterrichtspausen gibt es im Schulalltag weitere unstrukturierte soziale Situationen, die Konflikte zwischen den Schülern provozieren. Denken Sie bitte einmal an die Garderobe, die die Schüler vor und nach dem Unterricht nutzen. Das heillose Gedränge, das jedes Mal an der Garderobe entsteht, impliziert geradezu Grenzüberschreitungen zwischen den Schülern (blaue Flecken, Beulen, eingeklemmte Finger etc.). Die Lehrkraft sollte mit den Schülern die Benutzung der Garderobe strukturieren, z. B. könnte jedes Kind einen eigenen Haken erhalten, der mit einem bestimmten Motiv gekennzeichnet wird. Ebenso verhält es sich z. B. im Kunstunterricht, wenn die

¹ Hinweis: Wertvolle Anregungen für eine sinnvolle Pausengestaltung können Sie der Broschüre „Aktive Pause“ entnehmen. Diese Broschüre wurde 1997 von der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule, Hamburg herausgegeben. Die Broschüre ist erhältlich bei der Behörde für Bildung und Sport, Amt für Schule – Referat Sport, Humboldtstr. 30, 22083 Hamburg und kostet ca. 10 Euro.

Schüler das Werkzeug (z. B. Pinsel) an einem Waschbecken reinigen sollen. Der Reinigungsplatz ist zu eng, es kommt unweigerlich zu einem Gedränge mit unangenehmen Folgen. Oder denken Sie an den Aufbau eines Stuhlkreises innerhalb des Klassenraumes. Wenn hier ein regelhafter Ablauf des Aufbaus fehlt, kann dies ebenfalls mit unangenehmen Folgen verbunden sein. Das Einrichten des Stuhlkreises sollte daher im Anfangsunterricht systematisch eingeübt und trainiert werden, z. B. in welcher Reihenfolge die Kinder in den Kreis kommen, wie die Stühle getragen werden, um mögliche Rempelen zu vermeiden, an welchen Platz die Stühle gestellt werden etc.

Wenn Sie im Schulalltag die Augen offen halten, entdecken Sie noch eine weitaus größere Anzahl unstrukturierter sozialer Situationen als hier vorgestellt.

Strukturieren Sie soziale Situationen gemeinsam mit den Schülern. Die Strukturierung sozialer Situationen geht mit einer Bildung von Regeln zum Sozialverhalten einher. Wenn Sie die Strukturierung sozialer Situationen gemeinsam mit den Schülern vornehmen, ergibt sich hieraus ein immenser Lerneffekt: Die Schüler können die Sinnhaftigkeit von Normen oder Regeln erfassen und sind deshalb weitaus eher bereit, die Normen einzuhalten.

Wie kann eine Lehrkraft soziale Situationen gemeinsam mit den Schülern strukturieren?

Das ist im Grunde genommen ganz einfach. Die Lehrkraft schildert den Schülern, welche soziale Situation sie beobachtet hat, mit welchen Konsequenzen die Schüler dabei konfrontiert waren und welche Auswirkungen die erlittenen Konsequenzen auf das gemeinsame Ziel haben, eine gute Klassengemeinschaft herzustellen.

Beispiel: Wenn der Pausengong ertönt, wollt ihr alle so schnell wie möglich in die Pause. Das kann ich gut verstehen. Ihr rast dann alle fast gleichzeitig in die Garderobe. Was passiert dann? Könnt ihr mir das einmal berichten? Gedränge, blaue Flecken, Streitereien etc. Genau! Das habe ich auch beobachtet. Wie findet ihr das? Nicht gut, aber wir sind dann wenigstens schnell in der Pause. Stimmt nicht! Ich habe die Zeit gestoppt. Wenn ihr die Garderobe auf diese Weise benutzt, vergehen etwa 5 Minuten, bis der letzte Schüler in der Pause ist. Außerdem kommt es zum Streit und das hilft uns nicht, eine gute Klassengemeinschaft zu werden. Wie könntet ihr es schaffen, wirklich schnell und ohne Gedränge und Streit – also friedvoll – in die Pause zu kommen?



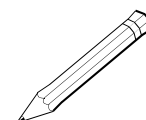
Die Lehrkraft sollte die Vorschläge der Schüler an der Wandtafel notieren und jeden Vorschlag mit den Schülern hinsichtlich seiner Effizienz überprüfen (wirklich schnell und friedvoll). Dann wird über die Vorschläge abgestimmt. Der Vorschlag, der die meisten Stimmen erhält, wird ausprobiert. Anschließend wird sich über die gesammelten Erfahrungen ausgetauscht. Wenn das Ergebnis für alle Seiten befriedigend ist, wird dieser Vorschlag zur Regel erhoben. Andernfalls werden die verbliebenen Vorschläge nochmals geprüft oder auch neue Vorschläge hinzugefügt und wie beschrieben weiter vorgegangen.

Es kann gar nicht oft genug betont werden, wie wichtig und wertvoll die gemeinsame Strukturierung sozialer Situationen ist. Die Lehrkräfte fördern durch die Strukturierung sozialer Situationen mit den Schülern auch die soziale Kompetenz der Schüler.

Die Lehrkräfte gewährleisten durch die Strukturierung sozialer Situationen den Schutz der Person und den Schutz des Eigentums.

Die Lehrkräfte fördern auch die soziale Kompetenz der Schüler und gleichzeitig den Abbau der sozialen Angst, wenn die Lehrkräfte gemeinsam mit den Schülern soziale Situationen strukturieren.

1. *Warum wird der Schutz der Person und der Schutz des Eigentums durch die Strukturierung sozialer Situationen weitestgehend gewährleistet?*



.....

.....

.....

.....

.....

2. Wieso kann die soziale Kompetenz der Schüler durch die Partizipation an der Strukturierung sozialer Situationen gefördert werden?

.....

.....

.....

.....

.....

3. Wieso kann das Verhaltensmotiv der sozialen Angst durch die Strukturierung sozialer Situationen abgebaut werden?

.....

.....

.....

.....

.....

Hier die Antworten für Sie zum Vergleich.

Zu 1. Der Schutz der Person und der Schutz des Eigentums wird durch die Strukturierung sozialer Situationen gewährleistet, weil Regeln für das Sozialverhalten gebildet werden, durch die Konflikte von vorn herein vermieden werden können. Andernfalls käme es weitaus häufiger zu seelischen und/oder körperlichen Verletzungen sowie möglichen Sachbeschädigungen.

Zu 2. Um soziale Situationen strukturieren zu können, muss man die sozialen Situationen betrachten und die Auswirkungen der Reaktionen in diesen Situationen in Bezug auf das gemeinsame Gruppenziel reflektieren können. Bei diesem Vorgang werden verschiedene Verhaltensmöglichkeiten sichtbar, hilfreiche und nicht hilfreiche Verhaltensweisen. Nicht nur durch die Reflexion der Auswirkungen von Reaktionen, sondern auch durch die an die Strukturierung geknüpfte Möglichkeit, hilfreiche (und für einzelne Schüler möglicherweise neue) Verhaltensweisen ausprobieren zu können, erhöht

sich das Ausmaß der Fähigkeiten der Schüler zur Bewältigung sozialer Situationen (soziale Kompetenz).

Zu 3. Die erwarteten Reaktionen in sozialen Situationen lösen bei sozial ängstlichen Schülern Befürchtungen von Frustration und Versagen aus. Die gemeinsame Strukturierung sozialer Situationen und die daran geknüpfte Erarbeitung von Regeln zum Sozialverhalten verschafft den Schülern die Erkenntnis, dass die Schüler und ihr Eigentum hierdurch geschützt werden. Dieser Schutz beinhaltet eine gewisse Sicherheit vor Grenzüberschreitungen. Diese Sicherheit ist notwendig, um Befürchtungen vor Frustration und Versagen abbauen zu können. Zudem erhöht die Strukturierung sozialer Situationen und die daran geknüpften Regeln das Auftreten hilfreichen Sozialverhaltens, was selbstverständlich auch zu einem Abbau sozialer Angst beiträgt.

Wenn parallel zur Strukturierung der sozialen Situationen die Entwicklung einer Gruppe angeleitet wird, dann kann aus einem anfangs losen Klassenverband eine Klassengemeinschaft heranwachsen, die Sie nicht mehr missen möchten.

Eine gute Klassengemeinschaft oder eine erfolgreiche Klassengruppe zeichnet sich durch folgende Merkmale aus:

- „ 1) Die Gruppenmitglieder verstehen und akzeptieren sich gegenseitig.
- 2) Die Kommunikation ist offen.
- 3) Die Mitglieder fühlen sich für Ihr Lernen und Verhalten verantwortlich.
- 4) Die Mitglieder kooperieren miteinander.
- 5) Müssen Entscheidungen getroffen werden, gibt es festgelegte Verfahrensregeln.
- 6) Die Mitglieder sind fähig, sich offen mit Problemen auseinanderzusetzen und ihre Konflikte auf konstruktive Weise zu lösen.

Erfolgreiche Klassengruppen sind – kurz gesagt – produktive Arbeitsgemeinschaften.“¹

Es herrscht eine positive Grundstimmung.

Die grundsätzlichen Hinweise für die Bearbeitung aktueller Verhaltens- und Erlebnisweisen und insbesondere auch die Initiierung der Gruppenentwicklung unterstützen die Schüler darin, eine produktive Arbeitsgemeinschaft bilden zu können.

Wenden wir uns nun der Gruppenentwicklung zu.

¹ Quelle: Gene Stanford: Gruppenentwicklung im Klassenraum und anderswo, 2. Auflage, Aachen-Hahn 1991, Seite 13.

2. Die Gruppenentwicklung

Wahrscheinlich haben Sie schon einmal die Erfahrung gemacht, mit einer Klasse ein Spiel gespielt zu haben, das hervorragend ankam und in einer anderen Klasse völlig daneben ging.

Wie haben sich die Schüler untereinander und Ihnen gegenüber verhalten, bei denen das Spiel nicht ankam? Welches Verhalten konnten Sie beobachten?



.....

.....

.....

.....

.....

Erinnern Sie sich an den Begriff der Gruppenentwicklung, der in der Einleitung kurz beschrieben wurde? (Der Zusammenhalt einer Klasse erhält seine Ausgestaltung in Bezug auf die Art und Weise des Sozialverhaltens über die Erfahrungen, die die Schüler im Umgang miteinander im Schulalltag sammeln können. Der Zusammenhalt einer Klasse entwickelt sich prozesshaft.)

Ob ein Spiel in einer Klasse ankommt oder nicht, hängt nicht nur von der Verbreitung der sozialen Angst (Verhaltensmotiv) innerhalb der Schülerschaft ab, sondern auch in einem hohen Maße davon, wie weit die Schüler in ihrem Gruppenentwicklungsprozess vorangeschritten sind. Zulässig ist die Schlussfolgerung, dass bei hoher Verbreitung sozialer Angst innerhalb der Schülerschaft einer Klasse mit einer Vielzahl „verhaltensauffälliger“ Schüler zu rechnen ist. Ferner stockt der Gruppenentwicklungsprozess in einem für alle Seiten äußerst belastenden Moment (siehe Fallbeispiel Sascha). In der Regel verändert sich das belastende soziale Klima einer betroffenen Klasse nicht mehr bis zum Schulende der Schüler, wenn ein Eingreifen durch die Lehrenden unterbleibt.

Es besteht eine Wechselwirkung zwischen dem Verhaltensmotiv der sozialen Angst der Gruppenmitglieder und dem Entwicklungsprozess einer Gruppe.

Je besser sich die Lehrkraft in die Lage der (sozial ängstlichen) Schüler einfühlen kann und damit Empathie zeigt, umso höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Lehrkraft die soziale Kompetenz der Schüler und den Gruppenentwicklungsprozess der Klasse fördern kann.

Wie verläuft dieser Gruppenentwicklungsprozess und wie können die Lehrenden in den Gruppenentwicklungsprozess eingreifen und dabei gleichzeitig eine Veränderung des Verhaltensmotivs (soziale Angst) bei den Schülern erreichen?

2.1 Die Phasen der Gruppenentwicklung

Alle Gruppen durchlaufen den gleichen Gruppenentwicklungsprozess. Dabei ist es egal, ob es sich um eine Gruppe von Rentnern handelt, die sich regelmäßig trifft, oder um Jugendliche, die regelmäßig gemeinsam ihre Freizeit verbringen, oder um Schulkinder¹, die gemeinsam in einer Klasse unterrichtet werden. Die genannten Gruppen unterscheiden sich zwar hinsichtlich des Alters ihrer Mitglieder und aufgrund der Ziele, die in der jeweiligen Gruppe verfolgt werden sowie in ihrer Entscheidung hinsichtlich der Gruppenzugehörigkeit. Es gibt noch weitaus mehr Unterschiede – jedoch verbindet diese Gruppen jeweils der gleiche Prozess des Zusammenwachsens.

Nach Lowy/Bernstein² handelt es sich dabei um fünf Gruppenentwicklungsphasen:

1. Voranschluss und Orientierung,
2. Machtkampf und Kontrolle,
3. Vertrautheit und Intimität,
4. Differenzierung,
5. Trennung.

Die Gruppenentwicklung beginnt, wenn sich Personen erstmals in einer neu eröffneten Gruppe efinden. Diese Situation ist immer am Schulanfang zu beobachten und in den meisten Bundesländern tritt dieser Fall wieder für Schüler der Klassenstufe 5 ein. Die Schulklasse wird im folgenden Text als Gruppe oder Klasse bezeichnet.

¹ Vor dem 3. Schuljahr ist das zentrale Thema einer Kindergruppe die Gruppenbildung und noch nicht die Gruppenentwicklung. Vgl. Horst Nickel: Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters, 3. Auflage, Bern 1979, Seite 128 ff.

² Quelle: Lowy/Bernstein: Untersuchungen zur sozialen Gruppenarbeit, Lambertus Verlag 1969.

2.1.1 Die Gruppenentwicklungsphase „Voranschluss und Orientierung“

Es zeigt sich immer wieder, dass nahezu alle Kinder in ihrem neuen Klassenverband zu Beginn der Gruppenentwicklung eher ängstlich aufeinander reagieren, weil sie u. a. noch nicht wissen, wie nah sie dem Gruppenleiter (Lehrkraft) und einander gefühlsmäßig kommen müssen (wie viel sie von sich preisgeben müssen), um von möglichst allen Gruppenmitgliedern angenommen und akzeptiert zu werden.

Die Kinder beschäftigen sich in der Voranschluss- und Orientierungsphase hauptsächlich mit den Fragen:

- Wer ist von denjenigen, die ich bereits kenne und (nicht) mag, in meiner Klasse?
- Wie wird mein (neuer) Lehrer sein?
- Wie wird er sich verhalten?
- Wird er sich ähnlich wie mein letzter Lehrer verhalten?
- Ist er streng?
- Kann er mir etwas beibringen? (Werde ich seine Erklärungen verstehen können?)
- Was muss ich tun, damit er mich mag?
- Wie sind die anderen Kinder? Sind sie größer, stärker, schwächer, dümmer als ich?
- Wen wird mein Lehrer bevorzugen?
- Sind die anderen Schüler geschickter als ich?
- Was muss ich tun, damit mich meine Mitschüler mögen?
- Werden wir gut miteinander auskommen?
- Werde ich den Unterrichtsstoff schaffen?
- Werde ich mich in der (neuen) Schule schnell zurecht finden? (Wo ist die Turnhalle? Die Toilette? Finde ich den Weg in meine Klasse?)

Ein Dilemma wird in dieser Gruppenentwicklungsphase sichtbar: Jedes Kind – so kann man behaupten – will in seiner neuen Klasse gut zurecht kommen und weiß, dass es sich zu diesem Zweck den Mitschülern und den Lehrkräften annähern muss, dass es sich in die neue Situation einfügen muss. Das Wissen um die Notwendigkeit der Annäherung und des Sich-Einfügens löst insbesondere bei Kindern mit sozialer Angst Befürchtungen von Frustrationen und eigenem Versagen aus. Diese Befürchtungen führen i. d. R. dazu, dass den schulischen Anforderungen auf unterschiedliche Weise ausgewichen wird. Die Kinder reagieren auf sehr verschiedene Weise vor zu enger und schneller Einbeziehung in die Gruppe.

Diese Reaktionen können sein:

- Ausgesprochen ängstliches Verhalten Mitschülern und Lehrkräften gegenüber,
- in Einzelfällen aggressives Verhalten Mitschülern und Lehrkräften gegenüber,
- Unsicherheiten bei Gruppenaktivitäten, Bevorzugung von Einzelarbeit,
- Verweigerung von Gruppenaktivitäten,
- ständiger Wunsch nach Beachtung durch die Lehrkraft und Aufmerksamkeit,
- betonte Hilfsbereitschaft gegenüber Mitschülern und Lehrkräften (Aufräumen, Tasche tragen, Arbeitsmaterialien ausleihen etc.).

Sie kennen wahrscheinlich ein Kind, das ständig während des Unterrichts zum Fenster hinausschaut; ein Kind, das ständig im Unterricht aufsteht und durch die Klasse wandert (Müll wegbringen, Fenster öffnen etc.); ein Kind, das während des Unterrichts die Kapuze seines Pullovers über den Kopf zieht sowie jenes Kind, das wild lärmend während des Unterrichts durch die Klasse rennt, andere Kinder schlägt etc.; ein Kind, das sofort einen festen formalen Rahmen (Regeln) fordert oder jenes Kind, das vor Hilfsbereitschaft platzt. Es erscheint ungewöhnlich, dass alle diese Kinder etwas gemeinsam haben:

Alle diese Kinder schützen sich vor zu großer Nähe, vor seelischem Kontakt mit den anderen Gruppenmitgliedern. Ihr Verhaltensmotiv ist i. d. R. die soziale Angst.

Um den Kindern zu helfen, sich in aller Ruhe zu orientieren, sollte die Lehrkraft daher Distanz gewähren, nach und nach so viel Informationen über die Schule geben, wie die Kinder im Augenblick verkraften können, die Kinder bei der Orientierung im neuen Gebäude begleiten, sie zum Durchforschen der neuen räumlichen Umgebung ermutigen und behutsam Vertrauen aufbauen. Die Lehrkraft muss in der Lage sein, den Programmaufbau vor auszuplanen und Beschäftigungen vorzuschlagen, die Frustration und Konkurrenzverhalten abschwächen und einen schnellen Erfolg versprechen. Auf diese Weise kann das einzelne Kind Befriedigung erhalten, ohne sich zu sehr selbst exponieren zu müssen.

Die gruppenspezifischen Übungen zum gegenseitigen Kennenlernen und zum Kennenlernen der räumlichen Umgebung helfen den Schülern dabei, sich in ihrer neuen Schule und in ihrer neuen Klasse orientieren zu können. Doch dazu später mehr.

Bitte vergegenwärtigen Sie sich noch einmal die Fragen, die sich die Schüler während der Phase Voranschluss und Orientierung stellen. Vor ca. 20 Jahren haben die Schüler etwa drei bis vier Wochen benötigt, um diese Fragen zu klären.

Wird eine Klasse zum *heutigen* Zeitpunkt für die Klärung der Fragen nicht angeleitet, so ist in der Regel zu beobachten, dass ein kleiner Teil der Klasse nach maximal *drei bis fünf Tagen* diese Phase überspringt und in die nächste Gruppenentwicklungsphase übergeht. (Bei diesem kleinen Teil der Klasse handelt es sich v. a. um Kinder mit dem Verhaltensmotiv der sozialen Angst.) Das hat fatale Konsequenzen, denn der Großteil der Klasse wird die Frage nach der Zugehörigkeit zur Gruppe ebenfalls nicht klären können, da diese Schüler von den „Überspringern“ massiv daran gehindert werden. Die Klasse zerbricht sehr schnell in Untergruppen. In den Untergruppen wird die Zugehörigkeit geklärt. Die Zugehörigkeit richtet sich nach dem Schutz, den die jeweilige Untergruppe vor den „Überspringern“ bieten kann. Es ist zu beobachten, dass es immer wieder zu Streitereien zwischen den Untergruppen und den „Überspringern“ und den Lehrkräften kommt. Diese Streitereien können bis zum Auseinandergehen einer Klasse andauern.)

In den ersten beiden Klassen kommen die oben beschriebenen Verhaltensweisen allerdings kaum zum Tragen. Hier kommt es darauf an, sich gegen-

seitig kennen zu lernen und eine positive Grundstimmung aufzubauen, die geprägt ist von gegenseitiger Akzeptanz und Wertschätzung. Es gilt, sich mit allen Schwächen und Stärken kennen und annehmen zu lernen. Der Person der Lehrkraft kommt hierbei eine zentrale Rolle und Verantwortung zu. Andernfalls treten spätestens ab Klassenstufe 3 die oben genannten Probleme auf und erschweren die gemeinsame Arbeit. Besonders eine ziel- und interessenorientierte selbstständige Arbeit im Team ist dann kaum möglich.

Wenn die Schüler einer Klasse geklärt haben, ob die Zugehörigkeit zu ihrer Klasse ungefährlich ist und sich die Zugehörigkeit für die Schüler zur Klasse (Gruppe) lohnt, dann haben die Schüler die erste Phase der Gruppenentwicklung abgeschlossen und sie können in die nächste Phase einsteigen.

2.1.2 Die Gruppenentwicklungsphase „Machtkampf und Kontrolle“

Wie bereits erwähnt, tritt die Phase ansatzweise erst ab Klassenstufe 3 auf. Die Schüler treffen noch nicht bewusst die Entscheidung, zu welcher Gruppe sie dazu gehören wollen. Freundschaften sind noch nicht so langlebig und wechseln schnell, es kommt nicht darauf an, zu einer bestimmten Gruppe zu gehören, sondern überhaupt dazu zu gehören. Auch hier spielt die Person der Lehrkraft noch eine sehr zentrale Rolle, sie kann (und muss) bei Konflikten immer noch vermittelnd und tröstend eingreifen, sofern es in Klassenstufe 1 / 2 gelang, das erforderliche Grundvertrauen aufzubauen.

Die Notwendigkeit, sich in der Gruppe unterzuordnen, weil ein anderer stärker, klüger, geschickter, angriffslustiger oder beliebter ist, wird noch nicht wirklich gesehen und immer wieder angezweifelt und in Frage gestellt.

Gerade im Anschluss an Teamarbeitsphasen wird in der Reflexion über die Arbeit dieses Problem von den Kindern thematisiert. Die Dominanz eines einzelnen Kindes bringt oft den Erfolg einer ganzen Gruppe zum Scheitern. Dies ist daher eine gute Gelegenheit, mit den Kindern Modelle zu entwickeln, die verhindern, dass einzelne Schüler in der gemeinsamen Arbeit dominieren und dieses Verhalten dann auch auf dem Schulhof ausleben. Die Aufteilung der Teamarbeit kann z.B. nach dem Zufallsprinzip erfolgen, indem jedes Teammitglied ein Kärtchen mit seinem Arbeitsauftrag zieht (z.B. „Du be-

richtest darüber, wie die Arbeit im Team gelaufen ist! Du stellst das Ergebnis der gemeinsamen Arbeit vor!“) oder durch den Abschluss eines kleinen Arbeitsvertrages im Team zu Beginn der gemeinsamen Arbeit. Hierbei sollte auf einen sorgfältigen Wechsel der verschiedenen Formen großen Wert gelegt werden, damit die Kinder möglichst vielfältige Erfahrungen sammeln können und sich auch in den verschiedenen Rollen erleben können. Dies verhindert aus der Erfahrung eine zu frühe Fixierung auf eine bestimmte Rolle und dient auch dazu, dass die Kinder sich ihrer unterschiedlichen Stärken und Schwächen bewusster werden und lernen, sie zu akzeptieren und damit umzugehen.

Die konsequente und kontinuierliche Arbeit auf diesem Gebiet verhindert langfristig heftige Beschimpfungen und tätliche Auseinandersetzungen beim Klärungsprozess.

Die Konfliktklärung in der Machtkampf- und Kontrollphase hat höchste Priorität.

Je besser es der Lehrkraft gelingt, die Eigenverantwortung der Schüler zu fördern und einzufordern, umso geringer ist das Konfliktpotential in der Klasse.

Aus gruppenpädagogischer Sicht ist es die Aufgabe der Lehrkraft, die Gruppenmitglieder bei der Klärung ihrer Beziehungen zu unterstützen.

Dabei beugt insbesondere die Gewährleistung des Schutzes der Person und des Schutzes des Eigentums durch die Lehrkraft einer Hackordnungsmentalität innerhalb der Gruppe vor.

2.1.3 Die Gruppenentwicklungsphase „Vertrautheit und Intimität“

In der neueren Literatur wird diese Gruppenentwicklungsphase häufig als Teil der Phase Machtkampf- und Kontrolle gesehen (vgl. Langmaack, Braune-Krickau: *Wie die Gruppe laufen lernt*, 5. Auflage, Weinheim 1995). Obwohl wir das Buch von Langmaack, Braune-Krickau empfehlen können, halten wir die Trennung der beiden Gruppenentwicklungsphasen für sinnvoll.

Durch diese Trennung erhält die Phase „Vertrautheit und Intimität“ im Verhältnis zu den anderen Phasen eine gleichrangige Bedeutung. Die Phase „Vertrautheit und Intimität“ wird ebenfalls mit gruppendynamischen Übungen begleitet. Diesbezügliche Übungen sind u. E. erforderlich, um den Schülern ein „Auskosten“ des Zusammengehörigkeitsgefühls zu ermöglichen. Mit dem Erleben des Zusammengehörigkeitsgefühls geht einher, dass die Schüler ein Abhängigkeitsbedürfnis zur Gruppe gleichsam befriedigen können. „Man geht Bindungen ein und macht sich damit auch wieder abhängig, jetzt aber nicht aus der Unsicherheit heraus – wie in der Anfangsphase –, sondern aus eigener Entscheidung. Jeder hat ... Stärken und Schwächen gezeigt, hat etwas investiert. Die Gruppe hat eine gemeinsame Geschichte.“¹ Die Beziehungsstruktur innerhalb der Gruppe ist nun gut entwickelt, Regeln zum Sozialverhalten unterstützen ein friedvolles Miteinander und die Beziehungen zueinander sind verlässlich. Konflikte werden jetzt nicht vermieden, aber sie können jedoch wesentlich leichter gelöst werden. Dieser Sachverhalt führt zu einer Zufriedenheit der einzelnen Gruppenmitglieder und zu einem angenehmen sozialen Klima innerhalb der Gruppe. Die Gruppe würde gern an diesem Zustand festhalten. Doch Lebendigkeit, Phantasie, Kreativität drohen in diesem „Harmonievakuum“ verloren zu gehen. Die Gruppe benötigt neue Herausforderungen, in denen die Gruppenmitglieder ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten für die Gruppe zielorientiert und gewinnbringend zum Einsatz bringen können. Nun steht die Gruppe vor ihrer nächsten Aufgabe: Die Gruppe soll den Unterrichtsstoff bewältigen, sie soll in diesem Sinne ihre Arbeitsfähigkeit unter Beweis stellen und Ergebnisse produzieren.

Eine Gruppe, die sich in dieser Phase befindet, erkennen sie sofort: Sie gehen gern in eine solche Gruppe. Sie sind vor dem Eintritt in die Klasse entspannt, freuen sich auf die Schüler, können mit den Schülern lachen, arbeiten und angemessen streiten.

2.1.4 Die Gruppenentwicklungsphase „Differenzierung“

In dieser Phase werden die unterschiedlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Gruppenmitglieder differenziert wahrgenommen. Die Gruppenmitglieder erwarten voneinander, dass jedes Gruppenmitglied seine Fähigkeiten und Fertigkeiten der Gruppe zur Verfügung stellt, damit diese ihr Ziel erreichen kann (Aufgabenbewältigung). In diesem Sinn hat die Gruppe nun eine Ebene

¹ Quelle: Langmaack, Braune-Krickau: Wie die Gruppe laufen lernt, 5. Auflage, Weinheim 1995, Seite 75.

erreicht, die als Sachebene bezeichnet werden kann. Die Themen, mit denen die Sachebene gefüllt wird, werden dem Unterrichtsstoff entnommen. Die Gruppenmitglieder, die über ausgeprägte Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen, die dieser Sachebene dienen, verbessern ihren Status innerhalb der Gruppe, wenn sie ihr Wissen in respektvoller Weise an die Gruppe geben. Diese Gruppenmitglieder werden als Führungspersonen innerhalb der Gruppe anerkannt und übernehmen Aufgaben der Gruppenleitung, die andernfalls nur die Lehrkraft wahrnehmen würde. Nach wie vor ist es für jedes Gruppenmitglied von sehr hoher Bedeutung, von der Gruppe als wichtiges und zu respektierendes Mitglied wahrgenommen und behandelt zu werden. Jedes Gruppenmitglied hat in unterschiedlicher Ausprägung das Bedürfnis, auch einmal Führungsaufgaben innerhalb der Gruppe übernehmen zu wollen. Da das Unterrichtsangebot vielfältige Fähigkeiten und Fertigkeiten abfordert, ist die Wahrscheinlichkeit sehr hoch, dass jedes Gruppenmitglied entsprechend seines Potentials bedient werden und Führungsaufgaben übernehmen kann.

Die Rolle der Lehrkraft verändert sich in dieser Gruppenentwicklungsphase entscheidend. Die Lehrkraft überträgt die Verantwortung für das Lernen und Verhalten der Schüler auf die Schüler. Die Übernahme der Verantwortung für das Lernen und Verhalten der Schüler durch die Schüler geschieht nicht abrupt, sondern sukzessive. Die Schüler haben in den vorangegangenen Phasen zunehmend am Gruppengeschehen partizipiert. Sie haben gelernt, miteinander zu kommunizieren, gemeinsam mit Konflikten umzugehen und diese zu lösen, Entscheidungen zu treffen und Regeln für das Sozialverhalten zu formulieren sowie vertrauensvolle und verlässliche Beziehungen zueinander aufzubauen.

Sicher kennen Sie einen Schüler, der sich während der Zusammenarbeit mit anderen Schülern z. B. besserwisserisch, beleidigend und/oder bevormundend gegenüber seinen Mitschülern verhält. Sie werden auch die Formulierungen kennen, die die Mitschüler gebrauchen, wenn sie diesen grenzüberschreitenden Schüler kritisieren.

Wie sollten die Mitschüler ihre Kritik formulieren, damit der grenzüberschreitende Schüler den Kern des Konflikts nachvollziehen und in der Folge eher bereit sein kann, sein Verhalten zu ändern?



.....

.....

.....

.....

.....

Ein Tipp: Es hilft dem grenzüberschreitenden Schüler zunächst zu erfahren, welche seiner Fähigkeiten und Fertigkeiten die Mitschüler brauchen, weil die Mitschüler hierdurch Unterstützung erfahren. (Welche Fähigkeiten und Fertigkeiten soll der Schüler zur Verfügung stellen, weil die Gruppe dieses Know how braucht?) In einem zweiten Schritt sollten die Mitschüler äußern, auf welche Art und Weise der grenzüberschreitende Schüler ihnen dieses Wissen nahe bringen sollte, damit sie es auch tatsächlich nutzen können.

Antwort:

Z. B.: „Ich wünsche mir von dir, dass du meine Ideen ernst nimmst, die ich dir sage. Wenn du über meine Ideen lachst, ärgere ich mich darüber und ich kann dir nicht mehr aufmerksam zuhören.“

2.1.5 Die Gruppenentwicklungsphase „Trennung“

Für die Phase der Trennung sollte in der Grundschule das letzte Quartal vor den Sommerferien und der Versetzung in eine weiterführende Schule veranschlagt werden. Es ist die erste wirklich große Trennung im Leben der

Kinder, da sich die Lebenswege der Kinder in den meisten Bundesländern nach der vierten Klasse endgültig trennen. Während bei der Einschulung in den meisten Grundschulen noch auf den gemeinsamen Kindergartenbesuch bei der Klasseneinteilung Rücksicht genommen werden kann und sich viele der Kinder, um nicht zu sagen die meisten der Kinder, bereits aus dem Kindergarten her kannten, steht jetzt die erste wirkliche Trennung bevor.

Während dieser Phase sollte den Kindern noch einmal das gemeinsame Erleben während der Grundschulzeit in Erinnerung gerufen werden, indem besonders beliebte Spiele und Übungen wiederholt werden, gemeinsame Aktivitäten wie eine Lesenacht, ein Zoobesuch o. ä. durchgeführt werden und ein größeres Abschlussprojekt wie z. B. eine Klassenzeitung geplant werden oder eine Abschlussfeier, in der die Kinder noch einmal zeigen können, was sie innerhalb der letzten vier Jahre gelernt und gemeinsam erlebt haben.

Bitte skizzieren Sie umseitige Tabelle auf einem Blatt Papier und ordnen Sie Ihre Antworten in diese Tabelle ein. (Wir nennen die Tabelle „Lernzuwachs“.)

- 1. An welchem Schülerverhalten können Sie die verschiedenen Gruppenentwicklungsphasen erkennen?*
- 2. Worauf begründet sich das Schülerverhalten in den verschiedenen Phasen? Wie wird es erklärt?*
- 3. Welches gruppenpädagogische Ziel können die Schüler jeweils am Ende einer Phase erreichen?*
- 4. Die Aspekte sozial kompetenten Verhaltens werden bei den Schülern in den verschiedenen Gruppenentwicklungsphasen besonders stark angesprochen bzw. gefördert. Bitte ordnen Sie die Schwerpunkte der Förderung der Aspekte den Phasen zu.*
- 5. Bitte erinnern Sie sich an Ihre erste Aufgabe in diesem Lehrbrief. Sie sollten beantworten, wie sich die Schüler Ihrer Meinung nach im Unterricht verhalten sollen, damit Sie mit dem Schülerverhalten zufrieden sein können.*



In jeweils welcher Gruppenentwicklungsphase sind die Schüler am besten in der Lage, die Sinnhaftigkeit Ihrer Erwartungen an die Schüler (Lernziele) nachvollziehen zu können?

Tabelle: Lernzuwachs

	Voranschuss und Orientierung	Machtkampf und Kontrolle	Vertraulichkeit und Intimität	Differenzierung	Trennung
Schülerverhalten					
Begründung des Schülerverhaltens					
Gruppenpädagogisches Ziel					
Aspekte sozial Kompetenten Verhaltens					
Einordnung ihrer Lernziele, die Sie Anfangs formuliert haben					

Hier können Sie Ihre Ergebnisse überprüfen, die Sie in Ihre Tabelle: Lernzuwachs eingetragen haben,

Tabelle: Lernzuwachs – Ergebnisse

	Vorschluss und Orientierung	Machtkampf und Kontrolle	Vertraulichkeit und Intimität	Differenzierung	Trennung
Schülerverhalten	z. B.: Ausgesprochen ängstlich, z. T. weinerlich, Verweigerung von Gruppenaktivitä- ten, Bevorzugung von Einzelarbeit; Wunsch nach Beachtung durch die Lehrkraft, Bestätigung, Anerkennung.	Häufige Konflikte, Beschimpfungen sowie tätliche Auseinandersetz- ungen; Sündenbock- Denken; Bildung von Schutzgemein- schaften möglich, aber eher die Ausnahme.	Friedvolles Miteinander, freundlicher und entspannter Umgangston; Freundschaften/ Bindungen werden geschlossen; erkennbares Bemühen um konstruktive Konfliktlösung.	Gegenseitige Akzeptanz sowie Nutzung unterschiedlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten; Bemühen um die Führung auf der Sachebene.	Ausgesprochen selbstbewusst, großes Selbstver- trauen, gegenseitige Akzeptanz, Bemühen um Aufbau langfristiger und anhaltender Freundschaften, gleichzeitig Angst vor der Trennung und dem damit verbundenen Neuen.

Fortsetzung: Tabelle Lernzuwachs- Ergebnisse

	Voranschluss und Orientierung	Machtkampf und Kontrolle	Vertraulichkeit und Intimität	Differenzierung	Trennung
Begründung des Schülerverhaltens	Angst vor dem Unbekannten, Neuen, Schutz vor zu großer Nähe, vor seelischem Kontakt. (Verhaltensmotiv: soziale Angst).	Klärung der Beziehungen; Aufbau einer Beziehungsstruktur (Ranghierarchie).	Befriedigung des Abhängigkeitsbedürfnisses.	Jeder Schüler will als wichtiges und zu respektierendes Mitglied (von der Gruppe) der Klassengemeinschaft, aber in erster Linie durch die Lehrkraft wahrgenommen und behandelt werden.	Jeder Schüler hat sich als wichtiges und wertvolles Mitglied der Klassengemeinschaft erfahren können, möchte daran festhalten, kann daher ausgesprochen souverän reagieren, es tritt jetzt aber auch sukzessive wieder die Angst vor dem Neuen und Unbekannten auf.

Fortsetzung: Tabelle Lernzuwachs- Ergebnisse

	Voranschluss und Orientierung	Machtkampf und Kontrolle	Vertraulichkeit und Intimität	Differenzierung	Trennung
Gruppenpädagogisches Ziel	Positive Entscheidung über die Gruppenzugehörigkeit treffen.	Konstruktiver Umgang mit Konflikten; gemeinsame Normenfindung für ein friedvolles Miteinander. Partizipation der Schüler am Gruppengeschehen.	Entwicklung einer guten (sozialintegrativ wirkenden) Beziehungsstruktur; verlässliche Beziehungen eingehen können. Kooperation auf der Sachebene anbahnen.	Auf der Sachebene unter Berücksichtigung des Beziehungsaspektes unter Berücksichtigung der bisher erlernten und erworbenen kommunikativen Verhaltensweisen kooperieren können (Teamarbeit); Emanzipation der Gruppe.	Vorbereitung auf die bevorstehende Trennung.
Aspekte sozial kompetenten Verhaltens (Schwerpunkte)		1. Aspekt 2. Aspekt, 3. Aspekt 4. Aspekt, 5. Aspekt 7. Aspekt	6. Aspekt	7. Aspekt (Teamarbeit/ Gruppenleiter)	3. Aspekt

3. Konflikte in der Gruppe

Sie wissen jetzt, dass es in allen Gruppenentwicklungsphasen zu Konflikten kommt. Am heißesten geht es dabei in der Phase: Machtkampf und Kontrolle zu. Für die Praxis in der Schule ist es notwendig, sämtliche Konflikte, die sich im Schulalltag zwischen den Schülern und zwischen den Lehrkräften und den Schülern ergeben, gemeinsam zu lösen. Zumeist wird dieser wichtige Schritt vernachlässigt.

3.1 Die Auswirkungen der Konfliktvermeidung

Die Konfliktvermeidung ist nach meiner Erfahrung der wichtigste Grund, weshalb viele Schulklassen nicht über die Machtkampf- und Kontrollphase hinaus kommen (siehe Fallbeispiel: Sascha). Ewig schwelende oder häufige offene Konflikte sind die Folge. Zudem verhindert die Konfliktvermeidung ein Aushandeln von Regeln für das Sozialverhalten. Während der zahlreichen Konfliktklärungen, insbesondere in der Gruppenentwicklungsphase „Machtkampf und Vertrauen“ *müssen* Normen mit den Schülern ausgehandelt werden, die sich auf das Sozialverhalten im Umgang miteinander beziehen. Andernfalls setzt sich die Gruppe selbst Regeln, die mit den Verhaltenserwartungen der Lehrkräfte kaum etwas gemein haben. Diese von den Schülern selbst aufgestellten Regeln führen dazu, dass die Gruppe nicht arbeitsfähig sein kann.

3.2 Der Umgang mit Konflikten

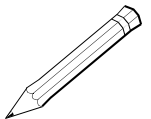
Was macht den Umgang mit Konflikten in der Schule so schwierig? Richtig ist, dass die Konfliktlösung tatsächlich recht schwierig wird, wenn sich in einer Klasse Schutzgemeinschaften gebildet haben. Aus unserer Erfahrung kann eine versierte Fachkraft in einer solchen Situation das Ruder zwar herum reißen, entsprechende Fachkräfte sind jedoch rar gesät. Deshalb ist es u. E. unbedingt erforderlich, die Bildung von Schutzgemeinschaften von Anbeginn an zu verhindern. Es drängt sich die Frage auf, wie dies gelingen kann?

Da Sie in der Schule tätig sind, kennen Sie folgende Situation mit Sicherheit. Lesen Sie sich bitte das Beispiel in Ruhe durch und beantworten Sie anschließend die Fragen.

Beispiel: „Sascha hat Thomas verprügelt!“ Die Lehrkraft befindet sich auf dem Weg in den Klassenraum. Es laufen ihr einige Schüler aus ihrer Klasse entgegen, die sehr aufgeregt wirken. Die Schüler sprechen die Lehrkraft an: „Sascha hat Thomas getreten! Thomas weint.“ Nun kommen weitere Schüler aus derselben Klasse und fügen hinzu: „Thomas hat den Sascha auch geärgert und angespuckt!“ Die Lehrkraft versucht, die Tür des Klassenraumes zu öffnen und kommt vor lauter Gedränge kaum an das Türschloss. Sie schafft es endlich die Tür zu öffnen und die Schüler strömen in den Klassenraum. Ein Teil der Schüler geht auf ihre Plätze. Es herrscht noch allgemeine Unruhe. Thomas schluchzt. Einige Kinder stehen um ihn herum und versuchen, ihn zu trösten. Einige andere wollen der Lehrkraft unbedingt noch aus eigener Sicht berichten, was vorgefallen ist. Weitere Kinder beschwerten sich, dass Sascha auch sie angerempelt, beleidigt, geschlagen hat, weil sie Thomas helfen wollten. Sascha seinerseits macht nun den Anderen lautstarke Vorwürfe. Er meint, er müsse sich schließlich „wehren“ und droht, in der nächsten Pause gehe es weiter, was neue Unmutsäußerungen der Mitschüler provoziert. Nun schaltet sich die Lehrkraft ein. Ihre Stimme verrät Verärgerung: „So, nun aber Schluss! Ich habe euch hundertmal gesagt, dass ihr euch nicht zanken sollt! Wir haben jetzt Deutschunterricht. Nehmt bitte eure Lesebücher heraus und schlagt Seite 28 auf. Maria, fang bitte an zu lesen.“



1. Was denkt Thomas vermutlich jetzt und wie fühlt er sich in dieser Situation?



.....

.....

.....

.....

.....

2. Was denkt Sascha vermutlich jetzt und wie fühlt er sich in dieser Situation?

.....

.....

.....

.....

.....

3. Was denken vermutlich die Schüler in dieser Situation, die die Lehrkraft auf den Konflikt zwischen Sascha und Thomas hingewiesen haben?

.....

.....

.....

.....

.....

4. Was denken vermutlich die Schüler in dieser Situation, die nur beobachten konnten, dass die beiden Jungen sich im Klassenraum angeschrien haben?

.....

.....

.....

.....

.....

5. Was befürchten die Mitschüler hinsichtlich Saschas neuer Drohungen?
Was denken sie?

.....

.....

.....

.....

.....

6. An welche Norm (Verhaltenserwartung) hat die Lehrkraft die Schüler erinnert?

.....

.....

.....

.....

.....

7. Wie hoch ist die Wahrscheinlichkeit, dass sich die Schüler in Zukunft an diese Norm halten werden?

.....

.....

.....

.....

.....

8. Was wird vermutlich im Verlauf der Unterrichtsstunde geschehen?

.....

.....

.....

.....

.....

9. Warum übergeht die Lehrkraft diesen Konflikt? Was vermuten Sie?

.....

.....

.....

.....

.....

Hier die Antworten für Sie zum Vergleichen:

Zu 1. Thomas fühlt sich vermutlich hundeelend, weil er in dieser Situation der Unterlegene war und Blessuren davon getragen hat, auch wenn ihn einige Mitschüler getröstet haben. Er wird sich fragen, warum die Lehrkraft sich nicht in diesen Konflikt eingeschaltet und ihm zur Seite gestanden hat. Vielleicht wird er sich fragen, wie seine Mitschüler auf sein Weinen reagieren. Ob sie ihn jetzt für ein Mädchen halten. Ob er an Ansehen in der Klasse verloren hat. Ob die Jungs weiter mit ihm spielen werden. Was ihm in der nächsten Pause bevorsteht ... Sicher ist, dass ihn seine Niederlage und die Fragen soweit beschäftigen werden, dass er sich kaum oder gar nicht auf den Unterricht konzentrieren kann. Sicher ist auch, dass sein Vertrauen zu der Lehrkraft und zu den Mitschülern gesunken ist.

Zu 2. Sascha fühlt sich als der Coole, Starke. Er empfindet sich als der Sieger in dieser Situation, der an Ansehen bei den Mitschülern gewonnen hat. Er geht davon aus, dass er es wieder einmal allen gezeigt hat und damit an Ansehen in der Klasse gewonnen hat. Aus der Siegerposition heraus, wird sich Sascha kaum Fragen stellen. Er hat wieder einmal die Erfahrung gemacht, dass er seine Interessen mit Gewalt durchsetzen kann, ohne dass er mit unangenehmen Konsequenzen konfrontiert wurde. Er wird schlussfolgern, dass er sich so verhalten darf!

Zu 3. Die Schüler, die die Lehrkraft auf den Konflikt zwischen Sascha und Thomas hingewiesen haben, werden verunsichert sein. Denn an ihren Hinweis ist nicht nur eine gewisse Sensationslust geknüpft, sondern auch die Erwartung, dass die Lehrkraft etwas unternehmen muss, um diesen handfesten Streit zu schlichten. Sie soll aus Sicht der Schüler Sascha oder Thomas (je nachdem auf wessen Seite die Schüler stehen) jeweils vor dem anderen schützen. Gleichzeitig soll die Lehrkraft den vermeintlichen Verursacher des Konfliktes bestrafen. Da die Lehrkraft die Erwartungen der Schüler nicht erfüllt, ist zunächst einmal das Vertrauen in die Lehrkraft nachhaltig erschüttert. Darüber hinaus werden die Schüler sich überlegen, welchen Schutz sie ergreifen müssen, um sich in Zukunft im Konfliktfall vor Sascha selbst schützen zu können. Das Ansehen und die Autorität der Lehrkraft als Gruppenleitung leiden.

Zu 4. Die Schüler, die nur beobachten konnten, dass sich die Jungen im Klassenraum angeschrien haben, sind ebenfalls aufgrund der Reaktion der Lehrkraft verunsichert und vermissen den Schutz der Person durch die Lehrkraft. Auch diese Schüler werden Überlegungen anstellen, wie sie sich selbst vor Übergriffen anderer Gruppenmitglieder schützen können. Diese Schüler werden ebenfalls verunsichert sein, weil keine Bestrafung erfolgte. Das Ansehen und die Autorität der Lehrkraft als Gruppenleitung leiden.

Zu 5. Die Mitschüler haben Angst und können nicht verstehen, dass die Lehrkraft sie nicht beschützt, indem sie Sascha zur Ordnung ruft. Das Vertrauen in die Lehrkraft kann durch die unterlassene Hilfestellung Schaden nehmen.

Zu 6. In der obigen Aufgabe hat die Lehrkraft an die Norm erinnert: „Die Schüler sollen sich nicht zanken!“

Zu 7. Die Wahrscheinlichkeit, dass sich die Schüler zukünftig nach dieser Norm richten werden, ist sehr gering, weil der Konflikt nicht gelöst wurde.

Zu 8. Der ungelöste Konflikt nimmt einen großen Raum in der Unterrichtsstunde ein. Die Schüler können sich nicht ausreichend auf den Unterrichtsstoff konzentrieren. Sie sind durch den Konflikt abgelenkt. Wenn Thomas seine Niederlage als unerträglich empfindet, dann wird er Sascha auch in der Unterrichtsstunde attackieren. Sascha wiederum könnte den Triumph über seinen Sieg stärker auskosten wollen und Thomas deshalb weiter piesacken. In jedem Fall ist mit Unterrichtsstörungen zu rechnen.

Wenn die Lehrkraft die Konflikte mit den Schülern auch zukünftig nicht löst, ist zu erwarten, dass den Anweisungen der Lehrkraft nach einer angemessenen Unterrichtsrufe kaum Folge geleistet werden wird, weil die Lehrkraft an Ansehen und Autorität verloren hätte. Eine diesbezügliche einmalige „Verfehlung“ der Lehrkraft wird i. d. R. von den Schülern toleriert.

Zu 9. Die Antwort entnehmen Sie bitte dem nächsten Textabsatz.

3.3 Die häufigsten Befürchtungen der Lehrkräfte in Konfliktsituationen

Konflikte werden oftmals als etwas Unangenehmes empfunden. Nach unserer Erfahrung übergehen Lehrkräfte die Konflikte zwischen den Schülern zumeist deshalb, weil die Lehrkräfte befürchten, dass die Klasse während des Gespräches aus dem Ruder läuft. Häufig betonen die Lehrkräfte auch, dass ihnen das Wissen über die Konfliktklärung fehle und sie deshalb gar nicht wüssten, wie Konflikte in einem Gespräch mit den Schülern besprochen werden könnten. Auch befürchten Lehrkräfte, dass sie in einem Konfliktgespräch mit den Schülern einem Schüler zu nahe treten könnten und dieser deshalb explodieren könne.

Letztlich steht die Befürchtung der Lehrkräfte im Raum, in einer Konfliktsituation als Moderator zu versagen.

Die Befürchtung, in einer Konfliktsituation als Moderator zu versagen, kann erheblich gemildert werden, wenn sich die Lehrkraft in Erinnerung ruft, was ein Konflikt überhaupt ist und welche Aufgabe die Lehrkraft bei einer Konfliktklärung übernehmen sollte. „Ein Konflikt ist ein Kampf um Werte, Status, Macht und Mittel ...“¹ In jeder Gruppe kämpfen die Gruppenmitglieder in der Gruppenentwicklungsphase Machtkampf- und Kontrolle darum, wer den größten Einfluss besitzt, wer sich am besten durchsetzen kann, wer die höchste Anerkennung in der Gruppe genießt (Status) usf.

Die Aufgabe der Lehrkraft sollte darin bestehen, die in einem konkreten Konflikt einander zuwiderlaufenden Interessen der Konfliktpartner sichtbar zu machen. Dabei ist unbedingt zu bedenken, dass es einen Konfliktauslöser und eine Konfliktursache gibt.

¹ Quelle: Coser, L. A.: Theorie sozialer Konflikte, Luchterhand Neuwied/Berlin, 1972. In: Klaus Antons: Praxis der Gruppendynamik, Göttingen 1976, Seite 224.

3.4 Die Frage nach der Schuld an einem Konflikt

Nehmen wir in Bezug auf das Beispiel „Sascha verprügelt Thomas!“ an, dass Sascha den Thomas verprügelt hat, weil Thomas dem Sascha während der Unterrichtspause den Fußball weg geschossen hat. Thomas war auch nicht bereit, den Fußball wieder zu holen. Thomas hat stattdessen den Sascha mit Schimpfworten belegt: „Hol dir den Ball doch selbst, du Eierkopf!“

Erfahrungsgemäß kommen Lehrkräfte unter Hinzufügung des neuen Sachverhaltes (Verhalten von Thomas) oftmals zu dem Schluss, dass Thomas es verdient hat, von Sascha in seine Schranken gewiesen worden zu sein. (Sascha hätte nur nicht so heftig reagieren sollen.) Und genau an dieser Stelle gerät die Konfliktlösung ins Wanken. Wenn Thomas es verdient hat, von Sascha entsprechend behandelt worden zu sein, dann muss Thomas auch die Schuld an dem Konflikt haben. Die Frage nach der Schuld versperrt jedoch den Blick für die einander widersprechenden Interessen. Warum hat Thomas dem Sascha den Ball weg geschossen und Sascha dann auch noch beleidigt? Erfahrungsgemäß schießt ein Thomas einem Sascha den Ball weg, weil sich Thomas über Sascha geärgert hat. Thomas hat sich erfahrungsgemäß über Sascha geärgert, weil Sascha den Status von Thomas öffentlich, also vor der Gruppe, angegriffen hat.

3.5 Die Konfliktlösung

Vor dem Konfliktlösungsgespräch ist immer im Gedächtnis zu behalten, dass sich ein Kampf um den Status hinter dem konkreten Konflikt verbergen kann.

Im Beispiel „Sascha verprügelt Thomas!“ ist zunächst einmal wahr zu nehmen, dass beide Jungen wahrscheinlich emotional stark aufgewühlt sein werden. Deshalb hat es wenig Sinn, diese Schüler direkt zu befragen. Die Lehrkraft macht zunächst das vereinbarte „Ruhezeichen“ (z. B. Heben der linken Hand – je nachdem, was mit der Klasse vereinbart wurde) und wartet konsequent, bis die nötige Ruhe eingetreten ist. Wenn die Schüler die Erfahrung gemacht haben, dass vorher wirklich kein Gespräch erfolgt, wird nach relativ kurzer Zeit Ruhe eintreten, es erfordert manchmal aber auch viel Geduld und große Selbstdisziplin vom Lehrer. Danach werden „Zeugenaussagen“ erbeten, d. h. Kinder, die den Streit unmittelbar verfolgt haben, können sich zu Wort melden und ihre Beobachtungen schildern. Bevor diese Kinder mit ihren Schilderungen beginnen, wird noch einmal kurz an die wesentlichsten Gesprächsregeln erinnert. Jedes Kind kann nun seine Aussage machen, ohne befürchten zu müssen, dabei unterbrochen zu werden. Der Sachverhalt wird auch noch nicht diskutiert, es dürfen am Ende nur Rückfragen und Verständnisfragen gestellt werden. Kinder, die dagegen verstoßen, werden konsequent vom weiteren Gespräch ausgeschlossen.

Nach dieser Runde hat die Lehrkraft einen ungefähren Überblick darüber, was sich zugetragen hat. Nun bekommt das vermeintliche Opfer die Möglichkeit, seine Sicht der Dinge darzustellen, anschließend der „Auslöser“.

Diese Vorgehensweise hat den Vorteil, dass sich die beiden Kontrahenten meist so weit beruhigt haben, dass sie ihre Sicht der Dinge schildern können, ohne gleich wieder aufeinander los zu gehen.

Der Lehrer stellt behutsam und einfühlsam Rückfragen und demonstriert damit auch seine Unvoreingenommenheit. Danach fasst er die ganze Situation noch einmal abschließend zusammen.

Die Mitschüler werden nun gebeten, Vorschläge zur Lösung des Konfliktes zu machen. Nachdem man sich auf einen Lösungsvorschlag geeinigt hat, werden die Konfliktpartner befragt, ob sie mit dieser Lösung einverstanden sind.

Es ist davon auszugehen, dass die Konfliktpartner sich einverstanden erklären, denn im Grunde genommen fühlen sie sich in dieser Situation

selbst nicht wohl und sind erfahrungsgemäß dankbar für die Vorschläge ihrer Mitschüler.

Je nach der Schwere des Vorfalls kann dann auch noch über eine erforderliche Wiedergutmachung nachgedacht werden. Dazu fragt die Lehrperson zunächst den Angreifer, ob er selbst eine Idee hat, wie er den angerichteten Schaden wieder gut machen kann. Meist werden die Kinder vorschlagen, sich zu entschuldigen, sich als Zeichen der Versöhnung die Hand zu reichen, ein Bild zu malen, einen Entschuldigungsbrief zu schreiben o.ä. Es kann aber auch sein, dass etwas ersetzt werden muss. Wenn z.B. ein Ball im Streit weg geschossen wurde, muss ein neuer besorgt werden. Hierüber werden, je nach Situation, die Eltern telefonisch informiert.

Danach wird der Streitgegner befragt, ob er mit dem Lösungsvorschlag einverstanden ist. In der Regel reichen sich die Kontrahenten die Hand, der Angreifer entschuldigt sich beim Opfer, manchmal entschuldigen sich auch beide gegenseitig.

Wichtig ist, dass der Lehrer darauf achtet, dass die vereinbarten Zeichen zur Versöhnung auch tatsächlich eingehalten werden, sonst macht das ganze Verfahren keinen Sinn. Das Streitgespräch endet damit, dass sich die beiden Kontrahenten die Hand reichen und damit symbolisieren, dass der Konflikt für beide friedlich abgeschlossen werden konnte.

Im Anschluss wird mit der Klasse darüber gesprochen, was jeder einzelne in der Klasse dazu beitragen kann, um solche Konfliktsituationen in Zukunft zu vermeiden. Es wird daran erinnert, dass sich alle in der Klasse wohl fühlen wollen und dass es deshalb wichtig ist, dass alle gemeinsam daran arbeiten und deshalb auch jeder mit dafür verantwortlich ist. Die Vorschläge zur Vermeidung von Konflikten werden auf einem Plakat festgehalten und gut sichtbar für alle im Klassenraum aufgehängt.

Die Vorschläge zur Vermeidung von Konflikten werden in einem zweiten Schritt als Regeln formuliert (z.B.: Wir lassen alle mitspielen. Wir wählen Spiele aus, wo möglichst viele Kinder ohne Streit mitspielen können. Keiner wird ausgeschlossen. Wir versuchen Streit erst gar nicht aufkommen zu lassen. Wir ernennen „Friedensengel“, die bei Streit schlichten und vermitteln. Wir ernennen „Pausenpaten“, die Kinder, die öfter in Streit verwickelt sind, in der Pause „beschützen“).

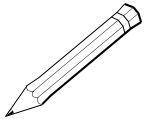
Beim nächsten Streit kann dann das Plakat zu Hilfe genommen werden, um herauszufinden, welche der verabredeten Regeln nicht eingehalten wurden

und warum. Gegebenenfalls müssen die aufgestellten Regeln ergänzt oder verändert werden, wenn sie sich als nicht tragfähig erwiesen haben.

3.5.1 Erstes Konfliktlösungsverfahren

Wir beginnen diesen Abschnitt mit Aufgaben, die Sie lösen sollen.

Bitte leiten Sie aus dem beschriebenen Vorgehen (Konfliktlösungsgespräch) eine Reihenfolge der Arbeitsschritte ab. Diese Reihenfolge stellt ein Verfahren zur Konfliktlösung dar. Prägen Sie sich dieses Konfliktlösungsverfahren gut ein, denn Sie werden es wahrscheinlich gebrauchen können.



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Machen Sie sich bitte noch einmal bewusst, wann ein Schüler sich in Bezug auf seinen Status angegriffen fühlt.

.....

.....

.....

.....

.....

Formulieren Sie bitte aus Ihrer Erinnerung ausschließlich Redebeiträge bzw. Äußerungen von Schülern und Lehrkräften, mit denen der Status eines Schülers innerhalb einer Gruppe angegriffen wurde.

.....

.....

.....

.....

.....

Antwort:

Hier geben wir die Struktur meines Konfliktlösungsverfahrens für Sie zum Vergleichen wider:

- Eine angemessene Gesprächssituation herstellen.
- An die Gesprächsregeln erinnern.
- Befragung der Mitschüler zu ihren direkten Beobachtungen im vorliegenden Konfliktfall.
(Anmerkung: die Schilderungen der Mitschüler in eine Reihenfolge bringen, so dass die Konflikteskalation deutlich wird.)
- Die unmittelbaren Konfliktpartner (Thomas und Sascha) und den Konfliktauslöser feststellen.
- Die unmittelbare Konfliktpartner am Gespräch beteiligen.
- Hinzugekommene Konfliktpartner feststellen.
- Eine Zusammenfassung der Aussagen der unmittelbaren Konfliktpartner geben.
- Die Konfliktursache klären (Worüber wurde sich vor dem vorliegenden Konflikt geärgert?).
- Die Konfliktursache in kindgerechter Weise benennen.

- Die Auswirkungen des misslungenen Konfliktlösungsversuches beschreiben (fortwährende Rache und Beeinträchtigung des Klimas in der Gruppe).
- Eine Behauptung aufstellen: Ihr könntet euch ganz gut verstehen, wenn ...
- Möglichkeiten der Lösung der Konfliktursache sammeln (Verhalten so konkret wie möglich beschreiben).
- Wiedergutmachung leisten (gegenseitige Entschuldigung der unmittelbaren Konfliktpartner).
Anmerkung: Die Geste der Wiedergutmachung sollte von der Lehrkraft unterstützt werden. Z. B.: Ich freue mich, wenn ihr euch jetzt die Hände reichen könnt und damit zeigt, dass ihr in Zukunft anders miteinander umgehen wollt.
- Einige Beispiele aufgreifen, die während des Konfliktgespräches genannt wurden und von diesen Beispielen mit den Schülern Regeln für das Sozialverhalten ableiten, die sich auf den Status der Schüler innerhalb der Gruppe beziehen (höchstens zwei Regeln).
- Möglichkeiten der Konfliktlösung im vorliegenden Fall sammeln.
- Regeln für das Sozialverhalten der Gruppenmitglieder während eines beobachteten Konfliktes gemeinsam ableiten (höchstens zwei Regeln).
- Wiedergutmachung des angerichteten Schadens in Bezug auf den vorliegenden Konflikt leisten (Ball holen oder ersetzen).

Dieses Konfliktlösungsverfahren wirft möglicherweise die Vermutung auf, dass es sich bei den zu führenden Gesprächen um nahezu endlose Gespräche handeln könnte. Erfahrungsgemäß dauert ein Konfliktlösungsgespräch wie im Beispiel: „Sascha verprügelt Thomas!“ maximal 30 Minuten. Diese 30 Minuten nutzt die Lehrkraft in höchster Weise sinnvoll, wenn sie eine Konfliktklärung betreibt. Andernfalls muss sie damit rechnen, in der Vermittlung des Unterrichtsstoffes immer wieder aufs Neue behindert zu werden. Die Schüler lernen bei einer Konfliktvermeidung weder die Beherrschung der Kulturtechniken noch wie sie miteinander Konflikte lösen können. Die Schüler stellen lediglich fest, dass es in der Schule wieder Streit gegeben hat und dass ein Streit oder Konflikt etwas Unangenehmes ist.

Die Art und Weise, wie Konflikte in der Gruppe gelöst werden, verunsichert die Schüler zunächst. Die Schüler fordern oftmals, dass eine Bestrafung desjenigen erfolgen soll, der ihrer Meinung nach Schuld hat an einem Streit. Bleibt die Bestrafung aus und wird stattdessen das Konfliktlösungsverfahren angewendet, gerät die Gruppe anfangs in eine Verunsicherung hinsichtlich der bestehenden Regeln. Diese Verunsicherung löst sich auf, wenn die Lehrkraft den Schülern erklärt, dass eine Bestrafung nicht dazu führt, zu verstehen, warum ein Streit geschehen ist und wie dieser Streit gelöst werden kann.

Würden Sie das Konfliktlösungsverfahren bei jedem vorliegenden Konflikt anwenden? Bitte begründen Sie Ihre Antwort.



.....

.....

.....

.....

.....

Antwort:

Sie haben vollkommen Recht. Nicht in jedem Fall wird dieses Konfliktlösungsverfahren angewendet. Wenn ein Schüler einem anderen Schüler aus Versehen ein Leid zugefügt hat, steckt hinter diesem Versehen kein bewusster und gewollter Angriff auf den Schüler, der das Leid tragen muss. Dennoch benötigen die Schüler oftmals eine Klärungshilfe, wenn versehentlich ein Leid zugefügt wurde, weil die Schüler einander noch stark misstrauen. Besprechen Sie mit den Schülern, wie man sich verhalten kann, wenn einem ein Missgeschick passiert.

3.5.2 Zweites Konfliktlösungsverfahren

Ich habe mehrfach auf den Status hingewiesen, den ein Schüler in seiner Gruppe hat. Der Status ist gleichzusetzen mit der Stellung eines Schülers innerhalb seiner Gruppe. Man kann sagen, dass die Stellung eines Schülers um so höher ist, je beliebter ein Schüler in seiner Gruppe ist. Eine hohe Stellung verschafft einem Schüler die Anerkennung der Mitschüler. Diese

Anerkennung kann erfolgen, weil der Schüler sich z. B. durch besonders gute Leistungen hervorhebt, besonders gut im Fußball oder anderen Sportarten ist, sich besonders für seine Mitschüler einsetzt, besonders hilfsbereit ist, bei schwierigen Aufgabenstellungen Hilfe anbietet usw. (er schlichtet Streit, er erweist sich als vertrauenswürdig, er hilft bei den Hausaufgaben, er lässt andere bei Klassenarbeiten abschreiben usw.).

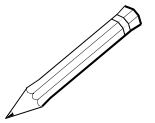
Andererseits kann sich ein Schüler „Anerkennung“ bei seinen Mitschülern verschaffen, weil es ihm gelingt, die Mitschüler unter Druck zu setzen (z. B. durch Schläge, Rempelen, Beleidigungen). Es ist insbesondere für diese Schüler wichtig zu erfahren, dass ihre „Anerkennung“ in der Gruppe auf sehr wackeligen Beinen steht, weil sie ihre Mitschüler nicht unterstützen, sondern unter Druck setzen. Wer will mit einem Schüler, vor dem man Angst hat, befreundet sein oder ihm einen ernst gemeinten Gefallen tun? Lohnt es sich wirklich, die „Anerkennung“ zu erpressen oder ist es nicht etwas Wunderbares, von den anderen gemocht zu werden, weil die anderen das Verhalten des Schülers als hilfreich empfinden? Erfahrungsgemäß wünschen sich diese Schüler eine echte und ernst gemeinte Nähe zu den Mitschülern. Sie stehen jedoch vor der Frage, ob und wie sie ihr Verhalten ändern können, ohne von den Mitschülern angegriffen zu werden. Die um „Anerkennung“ bemühten Schüler wissen, dass sie ihren Mitschülern etwas angetan haben und müssen jetzt mit Angriffen rechnen, sobald sich die Gelegenheit für ihre Mitschüler dafür bietet. Die um „Anerkennung“ bemühten Schüler benötigen unbedingt die Unterstützung der Lehrkraft. In Einzelgesprächen sollte zunächst das Verhalten und seine Auswirkungen auf die Beziehungen in der Gruppe geklärt werden. Anschließend sollten in diesen Einzelgesprächen konkrete Hinweise gegeben werden, was und wie es diese Schüler anders machen können. Die Lehrkraft sollte diesen Schülern sagen, dass in einem Gespräch mit der Gruppe ein Weg gefunden werden kann. Danach folgt eine Einstimmung und Anleitung der Gruppe durch die Lehrkraft auf die bevorstehenden Bemühungen dieser Schüler.

Das Gespräch mit der Gruppe kann wie folgt eingeleitet werden:

„Sascha weiß, dass er in unserer Gruppe einiges falsch gemacht hat. Sascha möchte das verändern. Ich erwarte von euch, dass ihr ihm die Chance gebt, es besser machen zu können. Ich möchte nämlich, dass wir uns alle hier gut verstehen. Ich möchte jetzt, dass wir darüber sprechen, was ihr euch von Sascha wünscht. Achtet bei diesem Gespräch auf eure Wortwahl und gebt Beispiele, damit sich Sascha gut vorstellen kann, welches Verhalten ihr euch von ihm wünscht.“

Die Lehrkraft moderiert jetzt ein Gespräch, in dem Sascha eine Rückmeldung (Feed-back)¹ von seinen Mitschülern über erwünschtes Verhalten bekommt. Auch die Lehrkraft sollte an Sascha entsprechende Wünsche äußern. Es werden Verhaltenserwartungen an Sascha formuliert. Diese Hinweise benötigt Sascha unbedingt, um das Ausmaß seiner Fähigkeiten zur Bewältigung sozialer Situationen erweitern zu können. Auch die Mitschüler erweitern ihre jeweilige soziale Kompetenz. Bitte untersuchen Sie jetzt selbst, welche Aspekte sozial kompetenten Verhaltens bei den Mitschüler sowie Sascha angesprochen werden.

1. *Welche Aspekte des sozial kompetenten Verhaltens werden bei Sascha und seinen Mitschülern angesprochen?*



.....

.....

.....

.....

.....

2. *Welche Aspekte des sozial kompetenten Verhaltens werden bei allen Schülern während des Konfliktlösungsgesprächs (Konfliktlösungsverfahren) angesprochen?*

.....

.....

.....

.....

.....

Wir sind uns sicher, dass Sie diese Fragen richtig beantworten konnten und geben deshalb keine Hinweise für Sie zum Vergleichen.

¹ Siehe auch Klaus Antons: Praxis der Gruppendynamik, Göttingen 1976, Seite 109 (Regeln für das Feed-back).

3.6 Konflikte von besonderer Tragweite

Es gibt Konflikte im Schulalltag, die sich von den beschriebenen Konflikten in besonderer Weise abheben, weil sie weit über den Klassenraum, die Schule, den Ort oder das Land hinaus wirken. Diese Konflikte betreffen uns alle und beinhalten aus meiner Sicht mindestens zwei Ebenen:

Die *erste Ebene* des Konfliktes beinhaltet den Kampf um den Status innerhalb einer Gruppe, wobei Beleidigungen geäußert werden, die sich auf die Herkunft der angegriffenen Person beziehen (Nationalität).

Beispiel: Simon, ein Kind mit dunkler Hautfarbe, soll an die Tafel kommen. Während Simon zur Tafel geht, stößt er versehentlich die Federtasche von Jörg vom Tisch herunter. Jörg ruft empört: „Eh, du blöder Neger, kannst du nicht aufpassen?“



Die *zweite Ebene* des Konfliktes beinhaltet den Kampf um den Status innerhalb einer Gruppe, wobei Beleidigungen geäußert werden, mit denen nicht anwesende Bevölkerungsgruppen anderer Nationalität diskriminiert werden.

Beispiel: In einer Klasse, in der es kein dunkelhäutiges Kind gibt, ruft ein Schüler quer durch die Klasse einem anderen Schüler zu: „He, Bimbo, wirf mir mal dein Radiergummi rüber!“



In jedem Fall ist auf derartige Äußerungen zu reagieren und die Schüler müssen nach dem Sinngehalt der diskriminierenden Worte befragt werden: Was bedeuten die Worte „Neger“ oder „Bimbo“?

Dem jeweiligen Alter der Schüler angemessen ist die Bedeutung der benutzten Begriffe zu klären, wozu sie benutzt werden und welche beleidigende und verletzende Wirkungen sie haben. Grundschüler schnappen oft bestimmte Begriffe auf und benutzen sie, ohne sich über deren Bedeutung im Klaren zu sein. Daher ist es immens wichtig, zunächst zu klären, inwieweit die Kinder sich über die Bedeutung der benutzten Begriffe bewusst sind, damit sie über die Tragweite nachdenken können.

Eine Lehrkraft, die auf derartig diskriminierende Äußerungen reagiert, verleiht der Tatsache Ausdruck, dass alle Menschen gleichwertig sind. Das katastrophale Märchen von den minderwertigen und hochwertigen „Rassen“, von der zivilisierten Welt und der un-zivilisierten Welt, kann mit den Schülern

aufgelöst werden. Bekanntermaßen gehören alle Menschen zu einer Art, innerhalb derer es Unterschiede und Gemeinsamkeiten gibt.

Es ist ausgesprochen spannend mit den Schülern zu klären, zu welchen Schwierigkeiten oder Problemen und zu welchen Erkenntnissen und Bereicherungen diese Unterschiede und Gemeinsamkeiten führen können.

(Anmerkung: Selbstverständlich gibt es weitere Konflikte von besonderer Tragweite, z.B. Formen schwerer Gewalt, Drogen-/Nikotinmissbrauch, Kindeswohlgefährdung. In diesen Fällen empfehlen wir dringend die Einbeziehung der Schulleitung sowie die Einschaltung von außerschulischen Beratern.)

An eine Bearbeitung von Konflikten mit besonderer Tragweite kann sich eine recht umfassende Auseinandersetzung mit der Gruppe anschließen, wie das Beispiel der Diskriminierung zeigt. Die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Verhältnissen beinhaltet eine Förderung sozialer Kenntnisse, Einstellungen und Verhaltensweisen der Schüler auf einer neuen Ebene. Diese Ebene betrifft die Organisation der Beziehung zu gesellschaftlichen Verhältnissen. Wir kehren jetzt zurück zu der Ebene der Organisation der Beziehungen innerhalb einer Gruppe und dem damit verbundenen unmittelbaren Interaktionskontext.

Mehrfach haben wir auf gruppendynamische Übungen hingewiesen, die in den verschiedenen Gruppenentwicklungsphasen mit den Schülern durchgeführt werden.

4. Gruppendynamische Übungen

Aus unserer Sicht ist eine gruppendynamische Übung eine konstruierte soziale Situation, bei deren Bewältigung die Gruppenmitglieder unweigerlich miteinander in einen emotionalen oder seelischen Kontakt treten, eine Selbst- und Fremdwahrnehmung erfahren und das Zusammenwirken der Gruppe bzw. eine wechselseitige Beeinflussung der Gruppenmitglieder erleben. Die Auswertung des Erlebten bzw. Erfahrenen mit der Gruppe ist ein Bestandteil der gruppendynamischen Übung. Die Auswertung des Erlebten bzw. Erfahrenen mündet in die Bildung von Regeln. Die Gruppe partizipiert an der Regelbildung. Die Gruppenmitglieder haben ein nahezu gleichberechtigtes Mitspracherecht. Die Regeln werden auf der Grundlage des Erlebten bzw. Erfahrenen miteinander ausgehandelt.

Das Ziel der gruppendynamischen Übungen ist es, Einstellungen und Verhaltensweisen zu verändern, Abhängigkeiten (insbesondere das Motiv der sozialen Angst) zu überwinden und eine persönliche Autonomie zu erreichen. Gruppendynamische Übungen haben in diesem Sinne eine emanzipatorische Funktion.

4.1 Bausteine einer gruppendynamischen Übung

Jede gruppendynamische Übung besteht aus drei Bausteinen. Der erste Baustein wird als Vorgespräch bezeichnet. Dieses Gespräch wird geführt, bevor die Gruppe die Übung durchführt. Den zweiten Baustein bezeichnen wir als Besonderheiten während der Durchführung der Übung. Diese Besonderheiten während der Durchführung der Übung beziehen sich auf das Leitungsverhalten der Lehrkraft. Der dritte Baustein einer gruppendynamischen Übung stellt das Abschlussgespräch dar. Das Abschlussgespräch beinhaltet die Auswertung der Erfahrungen, die die Schüler während der Übung sammeln konnten.

4.1.1 Erster Baustein: Das Vorgespräch mit der Gruppe

Im Vorgespräch wird den Kindern der Ablauf der Übung vorgestellt. Dies sollte so kurz und einprägsam wie möglich erfolgen, damit gerade bei Erst- und Zweitklässlern die Konzentrationsfähigkeit nicht verloren geht, bevor die Übung überhaupt beginnt. Zum Abschluss des Vorgesprächs sollte den

Kindern die Gelegenheit gegeben werden, Unklarheiten durch Fragen zu beseitigen.

Sind Besonderheiten zu beachten, fließen diese appellartig in das Vorgespräch mit ein wie z. B. „Bei dieser Übung müsst ihr besonders vorsichtig miteinander umgehen!“ „Achtet darauf, dass ...!“

Manche Kinder, die z. B. die Übung „**Mein rechter, rechter Platz ist frei ...**“ bereits aus dem Kindergarten kennen, werden sich jetzt zu Wort melden und es erklären wollen. Die Lehrkraft lässt diese Wortmeldungen zu, da Kinder sich Sachverhalte bekanntermaßen besser erklären können als Erwachsene. Wenn nötig, nimmt die Lehrkraft Ergänzungen vor. Um sicher zu gehen, dass alle Kinder die Regeln auch richtig verstanden haben, wird dann ein Probelauf gestartet. D. h. das Kind, das links vom freien Stuhl sitzt, wünscht sich durch Aufsagen der vorgegebenen Redewendung („Mein rechter, rechter Stuhl ist frei, ich wünsche mir den / die XY herbei!“) ein bestimmtes Kind aus der Klassengemeinschaft neben sich. Durch den Platzwechsel wird nun ein anderer Stuhl frei, der durch Aufsagen der Redewendung wieder schnell besetzt werden soll. Mit Hilfe dieser Übung lernen die Kinder sehr schnell und mühelos die Namen aller Kinder in der Klasse kennen; die Lehrkraft kann in dieser frühen Phase schon besonders beliebte Kinder erkennen, da diese Kinder häufig herbei gewünscht werden.

Da Grundschüler häufig sehr unbefangen und wenig ängstlich an Übungen heran gehen, kann danach ohne weitere große Vorüberlegungen die Übung durchgeführt werden. Das Vorgespräch sollte dabei drei bis fünf Minuten nicht überschreiten.

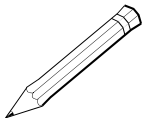
Zusammenfassung der Kriterien des ersten Bausteines (Vorgespräch)

- **Knappe, einprägsame Vorstellung des Übungsablaufs.**
- **Regeln zur Durchführung der Übung in Form eines Appells benennen.**
- **Erklärungen zur Übung durch Schüler unbedingt zulassen.**

4.1.2 Zweiter Baustein: Besonderheiten während der Durchführung einer Übung

Kennen Sie die Übung „**Obstsalat**“? Die Kinder sitzen dazu wieder im Stuhlkreis. Die Kinder werden durch Abzählen in verschiedene Obstsorten eingeteilt: z.B. Himbeere, Aprikose, Banane usw., so dass jeweils kleine Gruppen von je drei bis fünf Kindern entstehen, die bunt gemischt zusammen sitzen. Ein Kind, das sich freiwillig meldet, geht in die Kreismitte, sein Stuhl wird weggenommen. Ruft das Kind, das in der Mitte steht, nun z.B. „Banane!“, müssen alle Kinder, die zur Gruppe der Bananen gehören, aufstehen und den Platz untereinander tauschen. Das Kind, das in der Mitte steht, muss versuchen, dabei einen freien Stuhl zu ergattern. Das Kind, das bei dieser Runde keinen freien Platz ergattern kann, bleibt in der Mitte und macht die nächste Ansage. Beim Ruf „Obstsalat“ müssen alle Kinder aufstehen und die Plätze tauschen.

1. *Stellen Sie sich vor, dass Melina bei der Übung „Obstsalat“ in die Mitte muss. Melina ist ein schüchternes Mädchen. Sie traut sich noch recht wenig zu. Melina steht sehr zögerlich von ihrem Platz auf und bekommt einen roten Kopf. Sie ahnen, dass Melina das Herz im Halse pocht. Wie würden Sie reagieren, wenn Sie Melina so erlebten? Was würden Sie ggf. tun?*



.....

.....

.....

.....

.....

2. Stellen Sie sich vor: Sascha steht in der Mitte. Die Übung beginnt. Sascha rast los und versucht den Platz zu ergattern. Während er zielstrebig eine Platzlücke ansteuert, versucht Max ihm ein Bein zu stellen. Würden Sie reagieren, wenn Sie Max bei seinem Verhalten beobachteten? Was würden Sie ggf. tun?

.....

.....

.....

.....

.....

3. Sie beobachten, dass Marianne bei ihrem Versuch der Platzeroberung mit vollem Körpereinsatz in die Schülermenge springt. Würden Sie reagieren, wenn Sie dies beobachteten? Was würden Sie ggf. tun?

.....

.....

.....

.....

.....

4. Stellen Sie sich vor, dass die Schüler im Stuhlkreis dem Schüler in der Mitte keine Chance geben, eine Platzlücke zu erobern. Würden Sie reagieren? Was würden Sie ggf. tun?

.....

.....

.....

.....

.....

In allen beschriebenen Fällen ist in ein zügiges oder sofortiges Eingreifen durch die Lehrkraft erforderlich. Dieses Eingreifen beschreibt gleichzeitig zwei Prinzipien, die während der Übungsdurchführung gewährleistet werden müssen: **Das Prinzip der relativen Freiwilligkeit und das Prinzip: Schutz der Person und Schutz des Eigentums.**

Antworten:

Zu 1.

Im Falle von Melina kann die Lehrkraft die Frage stellen, ob Melina in der Mitte stehen oder lieber eine/n Mitschüler/in dafür auswählen möchte. Melina sollte selbst entscheiden können, ob sie in der Mitte stehen möchte oder nicht. Die Übernahme einer herausragenden Aufgabe während einer Übung soll freiwillig erfolgen. Die generelle Teilnahme an einer Übung ist jedoch verbindlich. (Das Prinzip der relativen Freiwilligkeit)

Zu 2.

Die Übung muss sofort unterbrochen werden.

Max muss sich für sein Verhalten verantworten. Er muss die Frage beantworten, warum er Sascha ein Bein stellen wollte („Das war doch nur Spaß!“) und ihm ist deutlich zu machen, was Spaß ist („Spaß ist, wenn wir alle lachen können.“) Er muss darauf hingewiesen werden, dass er nur Freunde in der Klasse finden kann, wenn er sich fair verhält und dass unfaires Verhalten zu Streit in der Gruppe führt.

Anmerkung: Wenn die Übung bei einem solchen Vorkommnis nicht sofort unterbrochen wird, werden sich blitzschnell weitere Schüler ähnlich wie Max verhalten. Die Auswirkungen liegen auf der Hand.

Zu 3.

Die Übung muss sofort unterbrochen werden. Marianne muss ihr Temperament zügeln, um andere Schüler und deren Eigentum (z. B. Brille) nicht zu gefährden. Das ist Marianne zu verdeutlichen. (Prinzip: Schutz der Person und des Eigentums)

zu 4.

Im Falle der verweigten Chance ist die Übung ebenfalls zu unterbrechen und die Gruppe daraufhin hinzuweisen, dass sie mit Feuereifer bei der

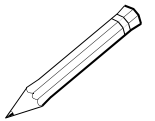
Sache ist und wohl vergessen hat, dass der Schüler in der Mitte auch mitspielen möchte. Dabei ist an die Rücksichtnahme der Schüler zu appellieren. (Prinzip: Schutz der Person)

Eine weitere wichtige Besonderheit während der Durchführung einer Übung stellt die Bereitstellung von Alternativaufgaben für bestimmte Schüler dar. Die Alternativaufgaben sind dem Prinzip: Schutz der Person und Schutz des Eigentums zuzuordnen.

Denken Sie bitte noch einmal an Marianne. Ihr wurde unterstellt, dass ihr Temperament mit ihr durchgegangen ist und sie deshalb während der Übung recht ruppig war.

Stellen Sie sich bitte vor, dass Marianne nicht temperamentvoll, sondern mit erhöhter sozialer Angst konfrontiert ist und sich deshalb ruppig verhält. Sie verhält sich auch dann ruppig, wenn sie im Stuhlkreis sitzt und keine herausragende Aufgabe zu bewältigen hat.

1. *Wird Marianne ihr Verhalten (nach einem Hinweis von der Lehrkraft) verändern können, wenn sie mit erhöhter sozialer Angst konfrontiert ist?*



.....

.....

.....

.....

.....

2. *Wie wird die Lehrkraft auf Marianne reagieren, wenn Marianne immer wieder bei den Übungen durch ihr ruppiges Verhalten auffällt?*

.....

.....

.....

.....

.....

3. *Wie wird die Gruppe auf Marianne reagieren, wenn Marianne immer wieder bei den Übungen durch ihr ruppiges Verhalten auffällt?*

.....

.....

.....

.....

.....

4. *Wie kann Marianne es schaffen, ihre erhöhte soziale Angst zu mindern bzw. zu bewältigen, ohne aus der Gruppe ausgegrenzt zu werden?*

.....

.....

.....

.....

.....

5. *Wie kann die Gruppe es schaffen (inkl. Lehrkraft), Marianne zu integrieren, ohne Mariannes ständige Übergriffe ertragen zu müssen?*

.....

.....

.....

.....

.....

Antworten:

Zu 1.

Sicher ist Ihnen längst klar geworden, dass eine Schülerin wie Marianne keinesfalls aufgrund eines Hinweises durch die Lehrkraft ihr Verhalten ändern kann, wenn das Verhalten von sozialer Angst geprägt ist. Marianne wird sich immer wieder „grenzüberschreitend“ verhalten.

Zu 2.

Die Lehrkraft, die die Auswirkungen von sozialer Angst auf das Verhalten nicht kennt, wird Marianne negativ sanktionieren. Ermahnende Gespräche werden geführt, Marianne wird den Klassenraum z. B. phasenweise verlassen müssen usw.

Zu 3.

Die Gruppe wird Marianne bestenfalls verteidigen oder genauso ausgrenzen, wie es die Lehrkraft vormacht. Beide Reaktionen der Gruppe sind mindestens aus gruppenpädagogischer Sicht schädlich (Schutzgemeinschaft, Sündenbock/Außenseiter).

Zu 4.

Das Geheimnis der Auflösung dieser Fragen liegt in einem parallelen Angebot für Marianne. Marianne kann weder über längere Strecken im Stuhlkreis sitzen, noch kann Marianne eine im obigen Sinn beschriebene herausragende Aufgabe während einer Übung ausführen, ohne ruppig mit den Gruppenmitgliedern umzugehen. Marianne benötigt eine Aufgabe, die sie in der sozialen Situation entlastet und gleichzeitig ihre Teilnahme am Gruppengeschehen ermöglicht.

Marianne will die Nähe zu den Gruppenmitgliedern, doch sie fürchtet sich davor.

Die Entlastung Mariannes besteht in der Schaffung einer Distanz zu den Gruppenmitgliedern, ohne die Nähe zu den Gruppenmitgliedern gänzlich aufzuheben, sondern die Nähe zu den Gruppenmitgliedern zu erhöhen. Diese Entlastung wird durch **Parallelaufgaben** hergestellt.

Zu 5.

Marianne könnte bei der Übung Obstsalat z. B. eine Beobachteraufgabe mit Schiedsrichterfunktion bekommen. Sie könnte durch ihre Beobachtung z. B.

beim „Kampf um den Stuhl“ entscheiden, wer als erster auf dem Stuhl gesessen hat.

Würde Marianne diese Aufgabe ausführen, so säße sie nicht im Stuhlkreis oder stünde nicht in der Mitte des Stuhlkreises. Sie befände sich räumlich gesehen am Rande der Gruppe (Distanz), würde aber eine wichtige Aufgabe für die Gruppe übernehmen (Nähe).

Die Parallelaufgaben sind ohne besondere Ankündigung zu vergeben, sondern ganz selbstverständlich. Derjenige, der eine Parallelaufgabe übernehmen soll, wird nicht besonders hervorgehoben („Marianne, du bekommst jetzt eine ganz besondere Aufgabe“). Eine solche Hervorhebung wäre nicht richtig. Den Schülern wird lediglich mitgeteilt, dass für eine bestimmte Aufgabe ein Schüler benötigt wird. Der Schüler, der die Aufgabe übernehmen soll, wird dann von der Lehrkraft bestimmt.

Die Alternativaufgaben unterstützen die Integration von Schülern, die mit erhöhter sozialer Angst konfrontiert sind. Es liegt am Geschick und an der Phantasie der Lehrkraft, **Parallelaufgaben aus Übungen abzuleiten** (siehe Obstsalat) oder Parallelaufgaben einer Übung hinzuzufügen. Lässt sich keine Parallelaufgabe ableiten, so kann die Übung leicht verändert werden und durch diese Veränderung eine Parallelaufgabe hinzugefügt werden.

Beispiel für eine Hinzufügung einer Parallelaufgabe

Beispiel: Übung: Zublinzeln.

Die Schüler bilden zwei Kreise, einen Innen- und einen Außenkreis. Die Schüler im Innenkreis sitzen auf Stühlen. Die Schüler im Außenkreis stehen jeweils hinter einem sitzenden Schüler – mit einer Ausnahme: Ein Platz im Innenkreis wird hinzugefügt und ist unbesetzt. Hinter diesem Platz steht ein Schüler. Dieser Schüler beginnt. Durch ein Augenzwinkern gibt er einem Schüler im Innenkreis das Signal, sich auf den freien Platz zu setzen. Der angezwinkerte Schüler muss sich auf den freien Platz setzen. Der hinter dem angezwinkerten Schüler Stehende soll dies verhindern, indem er den Schüler vorsichtig festhält. Eine Parallelaufgabe kann eingebaut werden, wenn der Übungsablauf zeitlich bemessen wird (Zeitstopper). Mit einer Stoppuhr kann gemessen werden, wie lange die Schüler im Innenkreis brauchen, bis jeder Schüler im Innenkreis einen neuen Platz hat. Anschließend setzen sich die Schüler aus dem Außenkreis in den Innenkreis und die Schüler aus dem Innenkreis stellen sich in den Außenkreis. Nun wird der Übungsablauf wieder zeitlich gemessen. Welcher Schülerkreis war schneller?



Sie haben Parallelaufgaben kennen gelernt. Die Schüler können alternativ z. B. auch als Helfer, Beobachter und Beschützer eingesetzt werden.

Manchmal wird der Vorwurf von Seiten der Lehrkräfte erhoben, dass die Schüler, die eine Parallelaufgabe erhalten, eine gewisse Sonderrolle in der Gruppe einnehmen und dadurch eine Bevorzugung erfahren könnten. Das sei ungerecht gegenüber den Mitschülern. Die Schüler, die eine Parallelaufgaben erhielten, würden auch noch für ihr freches Verhalten belohnt.

1. *Welche persönliche Haltung liegt dieser Reaktionsweise (Vorwurf) zugrunde?*



.....

.....

.....

.....

.....

2. *Was würden Sie einer Lehrkraft erwidern, die einen solchen Vorwurf äußerte? Mit welchen Argumenten können Sie den Vorwurf entkräften?*

.....

.....

.....

.....

.....

Antworten:

Zu 1.

Die persönliche Haltung, die dem Vorwurf zugrunde liegt, beinhaltet den Aspekt der Schuld. Der Aspekt der Schuld beinhaltet die Sichtweise, dass ein Schuldiger bestraft werden muss. Eine Schuld muss durch Strafe gesühnt werden. Das hilft den Schülern nicht, sondern erhöht ihre Schwierigkeit bis hin zur Ausgrenzung aus dem Klassenverband/der Schule.

Zu 2.

Die Schule hat einen Erziehungsauftrag und einen Unterrichtsauftrag (Bildungsauftrag). Der Erziehungsauftrag beinhaltet u. a. die Förderung der sozialen Kompetenz der Schüler. Die soziale Kompetenz der Schüler kann z. B. durch Parallelaufgaben gefördert werden. Es müssen nicht nur die Schüler mit erhöhter sozialer Angst Parallelaufgaben übernehmen. Auch Schüler, die sich ausgesprochen sozialintegrativ verhalten, sollten hin und wieder mit Parallelaufgaben bedacht werden. Es können während eines Übungsablaufes bis zu sechs Schüler Parallelaufgaben übernehmen. Eine „Sonderrolle“ wird dann von keinem Schüler eingenommen. Stellen Sie heraus, dass die Übungen nicht nur Spaßcharakter haben, sondern gleichzeitig die soziale Kompetenz der Schüler fördern.

Während der Durchführung einer Übung müssen Sie unbedingt auf folgendes achten:

Gewährleistung der zwei Prinzipien:

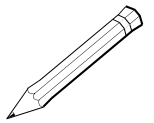
- **relative Freiwilligkeit (bei Übernahme einer herausragenden Aufgabe),**
- **Schutz der Person und des Eigentums (sofortiges Eingreifen bei Grenzüberschreitungen).**

Verteilung von Parallelaufgaben (für Schüler mit erhöhter sozialer Angst und auch für Schüler, die sich sozialintegrativ verhalten).

4.1.3 Dritter Baustein: Das Abschlussgespräch mit der Gruppe

Das Abschlussgespräch orientiert sich an den Ergebnissen des Vorgesprächs (aufgestellte Regeln für die Übung) und den Erfahrungen, die die Schüler miteinander während der Durchführung der Übung sammeln konnten. Das Abschlussgespräch dauert ca. 10 Minuten.

1. Nehmen wir an, dass die Übung: „Mein rechter, rechter Platz ist leer, ...“ ohne Zwischenfälle mit den Schülern durchgeführt werden konnte. Wonach würden Sie die Schüler im Anschluss an die Übung befragen? Formulieren Sie bitte Ihre Abschlussfragen so konkret wie möglich.



.....

.....

.....

.....

.....

2. Stellen Sie sich nun vor, bei der Durchführung der Übung sind Probleme aufgetaucht! Einige Kinder kamen bei der Übung überhaupt nicht zum Zug, während andere mehrmals aufgerufen wurden, den Platz zu wechseln. Überlegen Sie, wie Sie das Gespräch mit den Kindern führen könnten, so dass zukünftig alle Kinder einbezogen und beteiligt werden!

.....

.....

.....

.....

.....

Antworten:

Zu 1.

Nachfolgende Fragen eignen sich für das Abschlussgespräch:

- Wie hat dir die Übung gefallen?
- Ist dir während der Übung irgendetwas aufgefallen?
- Hast du während der Übung irgendetwas Neues erfahren?

- Hattest du Spaß während der Übung?
- Wie hast du dich während der Übung gefühlt?
- War dir während der Übung irgendetwas peinlich?
- Hast du dich während der Übung über irgendetwas geärgert?
- Wie konnten die Absprachen/Regeln, die im Vorgespräch getroffen wurden, eingehalten werden?
- Wozu hat die (Nicht-)Einhaltung der Absprachen/Regeln geführt?
- Sollen die Absprachen/Regeln deiner Meinung nach verändert werden?

Zu 2.

„Ich habe beobachtet, dass XY einige Male aufgerufen wurde, einige Kinder sitzen aber immer noch am selben Platz wie vor der Übung. Wie findet ihr das? Meint ihr, die Übung macht genauso viel Spaß, wenn man keine Möglichkeit hat, den Platz zu wechseln? Wie können wir das in Zukunft verhindern? Wie können wir die Übung gestalten, die Regeln verändern, so dass alle Kinder dran kommen können und die Möglichkeit haben, den Platz zu wechseln?“

Wichtige Hinweise:

Besonders sozial ängstliche Kinder haben bei dieser Übung große Befürchtungen, nicht aufgerufen und damit nicht beachtet zu werden oder die Redewendung „Mein rechter, rechter Platz ist leer, ...“ nicht aufsagen zu können, was besonders bei spracharmen oder Kindern mit Migrationshintergrund ein Problem darstellt. In diesem Fall könnten Sie die Redewendung leise flüsternd mit dem Kind gemeinsam aufsagen.

Sie haben als Lehrkraft grundsätzlich die Aufgabe, im Abschlussgespräch auf behutsame und einfühlsame Weise auf die Gefühlslage der betroffenen Kinder einzugehen, die Befindlichkeiten der Kinder zu benennen und „schützende“ Regeln mit den Schülern zu erarbeiten.

Am Ende des Abschlussgespräches ist Ihre Sicht über die Gruppe gefragt. Wie hat die Gruppe Ihrer Meinung nach die Übung bewältigt? Was ist der

Gruppe gut gelungen und was noch nicht so gut? Die Schüler sind gespannt auf Ihre Meinung.

Die Abschlussfragen beziehen sich auf

- die Erfahrungen der Schüler, die während der Übung gesammelt werden konnten,
- die emotionale Befindlichkeit der Schüler während der Übungsdurchführung.

Das Abschlussgespräch dient

- der Erarbeitung von Regeln zum Umgang miteinander und
- der Förderung der Kommunikation.

4.2 Gruppenentwicklungsphasen und gruppendynamische Übungen

Es gibt mittlerweile eine Fülle von veröffentlichten Spielen und gruppendynamischen Übungen, die in der Schule bzw. im Unterricht durchgeführt werden können. Aus gruppenpädagogischer Sicht wird bei den meisten der bekannten Veröffentlichungen allerdings eine ausreichende Berücksichtigung der Gruppenentwicklung vernachlässigt. Gruppenentwicklungsstand und Anforderungen der gruppendynamischen Übungen an das Sozialverhalten der Schüler müssen aber zusammen passen, wenn das gesamte Unternehmen nicht von vornherein zum Scheitern verurteilt sein soll.

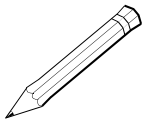
Nachfolgend ein Beispiel für die Einordnung einer Übung in die „passende“ Gruppenentwicklungsphase.

Nehmen wir an, dass Sie folgende Übung durchführen wollen:

Die Schüler bilden Paare. Der Kleinere der Beiden schließt die Augen und soll von seinem Partner durch einen Hindernisparcours geführt werden. Dabei darf der Nichtsehende gegen keines der Hindernisse stoßen. Der führende Schüler fasst den Nichtsehenden an Schulter und Arm oder Taille und Arm an und informiert den Nichtsehenden verbal über den Weg, der

zurückgelegt werden muss. Anschließend erfolgt ein Rollentausch. (Eine genaue Wegbeschreibung ist dabei erforderlich.)

1. *In welcher Gruppenentwicklungsphase würden Sie diese Übung Ihren Schülern anbieten?*



.....

.....

.....

.....

.....

2. *Was könnte geschehen, wenn Sie diese Übung mit Ihren Schülern in der Phase „Machtkampf- und Kontrolle“ durchführten und wie erklären Sie sich dies?*

.....

.....

.....

.....

.....

3. *Welchen Sinn macht diese Übung? Welche Erfahrung können die Schüler während dieser Führung sammeln?*

.....

.....

.....

.....

.....

Antworten:

Zu 1. Bei dieser Übung handelt es sich um eine vertrauensbildende Übung. Diese Übung sollte in der Phase „Vertrautheit und Intimität“ angeboten werden und keinesfalls vorher.

Zu 2. Vorher können die Schüler mit Sicherheit kaum/keine geeigneten und verlässliche Arbeitspaare für diese Übung bilden. Sollten die Schüler dies wider Erwarten schaffen, so käme es zu „Unfällen“ während der Durchführung der Übung. Beispielsweise würden Schüler, die die Augen geschlossen hielten, absichtlich gegen Hindernisse geführt werden.

Es käme zu gegenseitigen Verletzungen, weil die Schüler noch nicht bereit und in der Lage sind, Verantwortung für das eigene Verhalten in dieser Größenordnung zu übernehmen. Sie sind zu sehr damit beschäftigt, ihren Status in der Gruppe zu finden bzw. zu verteidigen.

Die Schüler, die einen Arbeitspartner führen sollen und mit sozialer Angst konfrontiert sind, werden ihre Befürchtungen (oder Rachegefühle) an dem Arbeitspartner ausleben.

Die Schüler, die geführt werden sollen und mit sozialer Angst konfrontiert sind, werden die Aufgabe verweigern, weil die Befürchtungen vor Frustration zu groß sind (oder weil Rachegefühle des Partners befürchtet werden müssen).

Zu 3. Die Übung macht Sinn, weil die Schüler den Themenbereich „Vertrauen und Vertrauenswürdigkeit“ sinnlich bzw. konkret erfassen können.

Der zu führende Schüler sammelt die Erfahrung, dass er sich während der Übung auf seinen Arbeitspartner verlassen und ihm deshalb Vertrauen entgegenbringen konnte.

Der führende Schüler sammelt die Erfahrung, dass er während der Übung gut auf seinen Arbeitspartner aufpassen und ihn beschützen konnte und er deshalb vertrauenswürdig war.

(Je häufiger die Schüler derartige Erfahrungen sammeln können, um so eher stellt sich eine Verhaltenssicherheit in Bezug auf das gegenseitige Vertrauen bei ihnen ein.)

Jede Übung, die mit den Schülern durchgeführt wird, muss daher zuvor auf ihre Eignung in Bezug auf die Gruppenentwicklungsphase geprüft werden. Dennoch haben nahezu alle Übungen eine Gemeinsamkeit. Jede Übung besteht aus drei Abschnitten, die wir Bausteine nennen. Der folgenden Tabelle „Gruppenphasen, Übungen und Übungsziele“ können Sie entnehmen, welche Übungen in welcher Gruppenentwicklungsphase angeboten werden sollten und welche Ziele mit den Übungen angestrebt werden. Im Buch (Projekt: Soziales Lernen, Verlag an der Ruhr, 1996) sind insgesamt 65 erprobte Übungen aufgeführt. Die Tabelle „Gruppenphasen, Übungen und Übungsziele“ enthält den Hinweis, dass während der Phase „Differenzierung“ keine gruppendynamischen Übungen angeboten werden. Die Schüler erhalten in der Phase „Differenzierung“ ein anderes Angebot, auf das wir im Anschluss an die Tabelle eingehen werden.

4.2.1 Tabelle: Gruppenphasen, Übungen und Übungsziele

Gruppen- entwicklungs- phase	Geeignete Übungen	Ziele der Übungen (Schwerpunkte)
Voranschluss und Orientierung	<p>Gedächtnisspiele (Namen) wie z. B. Mein rechter, rechter Platz ist frei ..., Wer von uns fehlt? Was ich gut kann ..., Verzaubern, Zublinzeln ...;</p> <p>Erkunden des Schulgebäudes, möglicherweise gemeinsam mit Schülerpaten;</p> <p>leichte, relativ ruhige Regelspiele, bei denen die ganze Gruppe Rekorde erzielen bzw. einen fiktiven Gegner besiegen kann.</p>	<p>Ein gegenseitiges Kennenlernen der Gruppenmitglieder und ein Kennenlernen der räumlichen Umgebung ermöglichen;</p> <p>eine Entscheidung in Bezug auf die Gruppenzugehörigkeit treffen können. (Soziale Angst mindern.)</p>
Machtkampf und Kontrolle	<p>Kimspiele</p> <p>Suchspiele (z. B. Veränderungen im Klassenraum und /oder an Personen vornehmen lassen);</p> <p>Redewendungen zur Erweiterung der Kommunikationfähigkeit, Stille-Übungen als Voraussetzung für Zuhören und Kommunikation, Echospiele zur Schulung des Zuhörens, Begründungsspiele ...;</p> <p>Rollenspiele (zu vorgegebenen Konflikten Lösungsansätze entwickeln);</p> <p>bewegungsstarke Regelspiele mit Siegern (auch Geländespiele);</p> <p>Ratespiele, z. B. pantomimisch durchgeführt.</p>	<p>Schulung der Wahrnehmung;</p> <p>konsequentes, kleinschrittiges Kommunikationstraining;</p> <p>Verhaltensmöglichkeiten kennen lernen, sich exponieren lernen;</p> <p>fair verlieren oder gewinnen können. Stärken der Schüler in Bezug auf die Fragestellungen dieser Phase herausarbeiten. Das Treffen von Entscheidungen lernen;</p> <p>Wahrnehmung schulen, sich exponieren lernen.</p>

Fortsetzung**Tabelle: Übungen, Übungsziele und Gruppenphasen**

Vertrautheit und Intimität	Im Schwierigkeitsgrad anwachsende Vertrauensübungen; im Schwierigkeitsgrad anwachsende Übungen zum Feed-back.	Lernen, sich aufeinander verlassen zu können; Unterschiede von Fremdbild und Selbstbild erkennen. Neue, veränderte Verhaltensweisen ausprobieren können und sich aneignen (lernen).
Differenzierung	Teamarbeit (Da die Teamarbeit keine gruppendynamischen Übungen im üblichen Sinn beinhaltet, wird die Teamarbeit im Anschluss an diese Tabelle erläutert).	Kooperation (Sachebene) einüben und die Beziehungsebene dabei berücksichtigen lernen; Übernahme von Verantwortung für das Lernen und Verhalten durch die Schüler.
Trennung	Wiederholung beliebter Übungen, Zusammenfassung der wichtigsten Erfahrungen und Ereignisse; Klärung dessen, was fortgeführt werden kann bzw. von jedem Einzelnen beibehalten werden sollte.	Beendigung des Projektes: Soziales Lernen.

Anmerkung:

Wir können Ihnen nur empfehlen, gruppendynamische Übungen vor deren Durchführung in der Klasse selbst mit Kollegen oder Freunden auszuprobieren, um Überforderungen der Schüler zu vermeiden. Die Anforderungen, mit denen die Schüler während der Durchführung von Übungen konfrontiert sind, lassen sich erst dann nachempfinden, wenn man selbst diese Anforderungen erfahren hat. Man spürt die eigene Aufregtheit, Verunsicherung o.ä. und wird sich in der Folge besser in die Lage der Schüler hineinversetzen und ihre Befürchtungen verstehen können.

4.2.2 Übungen in der Phase der Differenzierung

Die Übungen in der Phase der Differenzierung unterscheiden sich in ihrer Ausgestaltung und in ihrem thematischen Bezug von den gruppendynamischen Übungen. In der Phase: Differenzierung werden Aufgaben angeboten, die die Schüler im Team lösen müssen. Die Teamarbeit wird inhaltlich mit Aufgaben gefüllt, die den *Lehrplänen* entnommen werden.

Die Teamarbeit dient der Einübung von Kooperation auf der Sachebene unter Berücksichtigung der Kommunikation auf der Beziehungsebene. Im folgenden Text wird beschrieben, was Teamarbeit ist und welche Kriterien sie enthalten muss, damit die Schüler tatsächlich im Team kooperieren können.

4.2.2.1 Definition: Teamarbeit

Teamarbeit in Tischgruppen wird definiert als die effektive, arbeitsteilige Bearbeitung einer umfassenden Aufgabe in eigener Verantwortung.

4.2.2.2 Die Legitimation von Teamarbeit

Gegenüber den Eltern wird sie wie folgt legitimiert:

- Die Schüler/innen lernen, Verantwortung für das eigene Lernen und Verhalten auf der Sachebene und auf der Beziehungsebene zu übernehmen.
- Die Schüler/innen lernen, Verantwortung für das Lernen und Verhalten anderer auf der Sachebene und auf der Beziehungsebene zu übernehmen.
- Die Schüler/innen lernen, unterschiedliche Kompetenzen auf der Sachebene und auf der Beziehungsebene zu akzeptieren und zu nutzen.

4.2.2.3 *Die Zusammensetzung der Teams*

Die Teams werden – je nach Situation – auf unterschiedliche Arten zusammengesetzt. Je nach Intention erfolgt die Teamzusammensetzung nach dem Zufallsprinzip (z.B. durch Losverfahren), dem Leistungsprinzip, dem Freundschaftsprinzip oder nach dem Interesse an einem Thema. Die Schüler können hierbei Wünsche und je nach Entwicklungsstand auch Vorschläge zur Teambildung unterbreiten, es muss ihnen jedoch klar sein, dass ihre Vorschläge nicht immer berücksichtigt werden können.

Jedes Team bildet in der Regel eine heterogene Lerngruppe (leistungsschwächere – leistungsstärkere Schüler; Jungen und Mädchen sollten möglichst gleichermaßen vertreten sein). Die Teams bestehen am Anfang in Klassenstufe 1 / 2 möglicherweise nur aus zwei Schülern, später aus drei bis vier und höchstens sechs Schülern. Gerade anfangs ist darauf zu achten, dass die Schüler mit der Arbeit in zu großen Teams nicht überfordert werden.

Die Zusammensetzung der Teams bleibt grundsätzlich bis zum Ende der gemeinsamen Arbeit unverändert. Nur in besonderen Ausnahmefällen, wenn es zu absolut nicht lösbaren Unverträglichkeiten zwischen Schülern innerhalb eines Teams kommen sollte, kann von dieser Regelung abgewichen werden. Dies muss natürlich mit der ganzen Klasse besprochen und transparent gemacht werden, da es Auswirkungen auf die gesamte Arbeit hat. Sinnvoller hat sich in solchen Fällen eine so genannte Metaphase oder Zwischenreflexion erwiesen, in der die gesamte Klasse die gemeinsame Arbeit unterbricht, das aufgetretene Problem im Gesprächskreis geschildert wird und gemeinsam Lösungsvorschläge entwickelt werden, die eine erfolgreiche Weiterarbeit ermöglichen (siehe auch: Bewertung der Teamarbeit, Anmerkung).

4.2.2.4 *Die Organisation der Teamarbeit – Vom Leitfaden zum Arbeitsplan*

Die Organisation der Teamarbeit erfolgt zunächst mit Hilfe von so genannten Leitfäden. Diese Leitfäden werden schrittweise eingeführt, langsam und kleinschrittig mit der Klasse immer weiter ausgebaut und detaillierter gestaltet.

Im 2. Schuljahr könnte ein solcher Leitfaden z.B. folgendermaßen aussehen:

Beispiel eines Leitfadens für die Teamarbeit

1. Wir überlegen, was zu tun ist.
2. Wir überlegen, was wir brauchen.
3. Wir teilen die Arbeit auf.
4. Wir arbeiten zügig.
5. Wir stellen das Ergebnis vor.

Im 3. Schuljahr könnte der Leitfaden dann folgendermaßen aussehen:

1. Wir überlegen, was zu tun ist und wie wir die Arbeit aufteilen.
2. Wir überlegen, was wir dazu benötigen und wer das Arbeitsmaterial holt.
3. Wir überlegen, wie wir das Ergebnis vorstellen.
4. Wir sprechen darüber, wie die Teamarbeit gelaufen ist, welche Probleme es gab.
5. Wir einigen uns, wer das Ergebnis vorträgt.
6. Wir legen fest, wer über den Ablauf der Teamarbeit informiert.

Solche Leitfäden, besonders wenn sie gemeinsam mit den Kindern aufgestellt und erarbeitet werden, helfen ihnen, die Arbeit im Team zu strukturieren, so dass letztendlich jeder ein akzeptables Ergebnis präsentieren kann. Selbstverständlich können solche Leitfäden dann auch für die Präsentation der Ergebnisse ausgearbeitet werden. Auch hier dienen sie zur besseren Strukturierung und erleichtern den Schülern eine themenzentrierte Rückmeldung.

Ab dem 3. Schuljahr kann die Organisation der Teamarbeit auch mit Hilfe des nachfolgenden Arbeitsplanes erfolgen. Dieser Arbeitsplan wird vor Beginn der Teamarbeit ausgefüllt. In ihm sind die Arbeitsschritte aufgeführt, die die Schüler zur Lösung der Aufgabe bewältigen müssen.

Die verschiedenen Arbeitsschritte werden anfangs gemeinsam mit der Lehrkraft formuliert.

Nach etwa 8–10 Teamaufgaben – je nach Leistungsstand der Klasse und erreichter Selbstständigkeit – können die Schüler langsam dazu übergehen, die Arbeitsschritte selbst zu formulieren. Die Lehrkraft überprüft dann im Anschluss die von den Schülern aufgestellten Arbeitsschritte nur noch auf Vollständigkeit und Sinnhaftigkeit. Nach etwa 20–25 Teamaufgaben können die Schüler die Arbeitsschritte in der Regel selbstständig aufstellen.

Im Anschluss werden die Arbeitsschritte zwischen den Mitgliedern des jeweiligen Teams verteilt. Die Verteilung der Arbeitsschritte führen die Teams selbstständig durch. Die Teams wenden für die Verteilung der Arbeitsschritte die ihnen bereits bekannten Verfahren an: die geheime Wahl, die offene Wahl, das Losverfahren oder die freiwillige Zuordnung. Bei der Verteilung der Arbeitsschritte müssen die Schüler darauf achten, dass jeder Schüler in seinem jeweiligen Team so viele Arbeitsschritte übernehmen kann, dass er während der Teamarbeit keinen Leerlauf hat. Eine durchgängige Beschäftigung der Schüler mit den Arbeitsschritten während der Teamarbeit stellt eine Bedingung dar.

Da jeder Schüler einzelne Arbeitsschritte aus der Teamaufgabe bewältigen muss und diese Arbeitsschritte schriftlich im Arbeitsplan festgehalten werden, können auch die Einzelleistungen der Schüler von der Lehrkraft nachvollzogen und ggf. bewertet werden. Die Berücksichtigung des Arbeitsplanes unterstützt die Lehrkraft bei der Planung eines binnendifferenzierten Unterrichts (siehe auch Dimensionen der Arbeitsschritte).

Beispiel für einen Arbeitsplan

Namen:

Datum:

.....
.....
.....
.....
.....

Gruppe:

Arbeitsplan

Wie heißt unsere Aufgabe?
.....

Was müssen wir tun?

Wer bearbeitet was?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

usf.

usf.

Regel: Jeder Beitrag ist wichtig – darum arbeiten alle mit.

4.2.2.5 Unterrichtsaufgaben für die Teamarbeit

Nach einer Einführung in die jeweilige Thematik (Frontalunterricht) erhalten alle Tischgruppen bzw. Teams jeweils eine Aufgabe. Die Bearbeitung dieser Aufgabe kann arbeitsteilig oder arbeitsgleich sein, sie sollte in jedem Fall der Vertiefung des Lernstoffes dienen.

Die Aufgaben für die Teamarbeit müssen dabei in verschiedene Arbeitsschritte gegliedert werden können, denn jeder Schüler soll zu jedem Zeitpunkt der Teamarbeit eine sachdienliche Arbeit leisten können. Hierauf haben sie als Lehrkraft Ihr Hauptaugenmerk zu richten, denn die passende Aufgabenauswahl ist Garant für Erfolg bzw. Misserfolg der anstehenden Teamaufgabe. Die Anzahl der Arbeitsschritte muss also in jedem Fall groß genug sein!

Die einzelnen Arbeitsschritte müssen dann von den Schülern eines Teams benannt, aufgeteilt und bearbeitet werden. (**Was** müssen wir tun? **Wer** bearbeitet was?) Um die Arbeitsschritte erkennen und benennen zu können, benötigen die Schüler Ihre Hilfestellung. Wählen Sie hierfür ein induktives Vorgehen.

Z.B.: Die Teams erhalten die Aufgabe, ein Puzzle zusammenzulegen. Dazu bekommen die Schüler die Information: Jedes Team soll gleich ein Puzzle zusammenlegen. Das Puzzle befindet sich in einem Umschlag. Die Umschläge liegen hier vorn auf dem Pult. Alle Umschläge enthalten das gleiche Puzzle. Jedes Puzzle besteht aus 24 Puzzleteilen.

Frage der Lehrerin: Was geschieht wohl, wenn ihr jetzt aufgefordert werdet, mit der Arbeit zu beginnen?

Antwort der Kinder: Alle werden nach vorne stürzen, um ein Puzzle zu ergattern.

Frage: Was passiert, wenn alle nach vorne stürzen?

Antwort: Es entsteht ein Gedränge und Gerangel.

Frage: Was kann daraus erwachsen?

Antwort: Streit. Das Material kann beschädigt werden.

Frage: Wie können wir das vermeiden?

Antwort: Nur ein Schüler pro Team holt das Puzzle.

Frage: Wie können wir diesen Arbeitsschritt nennen, den derjenige übernimmt?

Antwort: Materialholer.

Frage: Was passiert, wenn der Materialholer den Umschlag mit dem Puzzle auf den Tisch seines Teams legt?

Antwort: Alle Schüler aus dem Team werden gleichzeitig versuchen, nach dem Umschlag zu greifen.

Frage: Was passiert, wenn alle Schüler des Teams gleichzeitig nach dem Umschlag greifen?

Antwort: Ein Schüler hält den Umschlag besonders stark fest. Das Material kann beschädigt werden und es kann zu Streit kommen.

Frage: Wie können wir das verhindern?

Antwort: Nur ein Schüler darf den Umschlag in seinem Team öffnen und die Puzzleteile herausnehmen.

Frage: Welchen Namen wollt ihr diesem Arbeitsschritt geben?

Antwort: Umschlagöffner.

Frage: Nun liegen die Puzzleteile auf dem Tisch. Was kann jetzt passieren?

Antwort: Jeder wird versuchen, so viele Puzzleteile wie möglich zu ergattern.

Frage: Wenn jeder dies versucht, werden vielleicht zwei Schüler aus dem Team keine Puzzleteile abbekommen. Was werden diese Schüler tun?

Antwort: Sie werden versuchen, den anderen Schülern Puzzleteile wegzunehmen.

Frage: Was kann dadurch entstehen?

Antwort: Streit und Materialbeschädigung.

Frage: Wie könnt ihr das verhindern?

Antwort: Wir brauchen einen Puzzleteile-Verteiler.

Frage: Der Arbeitsschritt lautet also Puzzleteile-Verteiler. Wie sollen die Puzzle-Teile verteilt werden?

Antwort: Wie die Karten bei einem Kartenspiel. Usf.

Die Schüler können für die Verteilung der Arbeitsschritte z.B. die offene Wahl, die geheime Wahl, das Losverfahren oder die freiwillige Zuordnung anwenden. Wichtig ist, dass die Arbeitsschritte verbindlich verteilt werden, bevor das Team mit der Lösung der Aufgabe beginnt. Andernfalls kann es während der Teamarbeit zu heftigen Konflikten kommen. Während der Teamarbeit dürfen Arbeitsschritte getauscht oder hinzugefügt werden. Ein

Tausch oder eine Hinzufügung muss jedoch unbedingt sofort im Arbeitsplan festgehalten werden (*Bedingung*).

4.2.2.6 Die Dimensionen der Arbeitsschritte

Die Aufgaben für die Teamarbeit müssen Arbeitsschritte beinhalten, die in der Regel vier *Dimensionen* umfassen sollten:

1. Arbeitsschritte, die das Sozialverhalten regeln.
Ein differenziertes kleinschrittiges Vorgehen in der Unterteilung/Gliederung des Arbeitsablaufes ist erforderlich, um Konflikte von vornherein verhindern zu können; z. B.: ein Kind holt das Material für sein Team (und nicht das gesamte Team), ein anderes Kind verteilt das Material in der Tischgruppe, so dass jedes Kind Arbeitsmaterialien erhalten kann, ohne darum „kämpfen“ zu müssen. Um den Arbeitsablauf in Arbeitsschritte mit dieser Dimension gliedern zu können, ist es unbedingt erforderlich, das kindliche Verhalten (besonders auch sozial ängstlicher Schüler) vorher sehen zu können und in Form deeskalierend wirkender Arbeitsschritte zu berücksichtigen.
2. Arbeitsschritte, die den musisch-gestalterischen Bereich fördern (z. B. Zeichnen, Kleben, Schneiden, Basteln).
3. Arbeitsschritte, die den kognitiven Bereich fördern (z. B. Lesen, Rechnen, Schreiben, Interpretieren).
4. Arbeitsschritte, die die soziale Kompetenz in besonderer Weise fordern (z. B. Moderieren, Präsentieren, Wahrnehmen von Konflikten/Gruppenleiter, Gruppensprecher).

Die Dimensionen der Arbeitsschritte sind auch deshalb erforderlich, weil wir spätestens seit dem Erscheinen des Buches von Frederic Vester¹ wissen, dass Menschen einen Lernstoff unterschiedlich aufnehmen. Wir Menschen nutzen unterschiedliche „Eingangskanäle“ unseres Gehirns, um uns individuell einen Lernstoff in optimaler Weise zu erschließen oder anzueignen. Frederic Vester hat vier bzw. fünf Lerngruppen von Menschen beschrieben und eine Zuordnung der „Eingangskanäle“ vorgenommen. Nach Vester gibt es: „den visuellen Sehtyp, den auditiven Hörtyp, den haptischen Fühltyp, ...

¹ Vgl. Frederic Vester: Denken, Lernen, Vergessen, München 1978.

den verbalen Typ und den Gesprächstyp.“¹ Nach Frederic Vester sind diese verschiedenen Lerntypen in jeder Klasse vorhanden. Die Konsequenz, die sich hieraus für den Schulalltag ergibt, beinhaltet eine Berücksichtigung dieser Lerntypen in Bezug auf das Lernangebot.

Die Erkenntnisse Ferderic Vesters versucht die Teamarbeit durch die Einführung der Dimensionen der Arbeitsschritte zu berücksichtigen.

4.2.2.7 *Eine Herausforderung für die Lehrkräfte – Die Anfertigung von Teamaufgaben*

Die schwierigste Aufgabe für die Lehrkräfte scheint es zu sein, den Teams geeignete Aufgaben zur Verfügung zu stellen. Wenn Sie eine Teamaufgabe herstellen wollen, sollten Sie analytisch vorgehen. Der zu vermittelnde Lehrstoff ist Ihnen bekannt. Sie wissen, was die Schüler lernen sollen (Lernziel). Sie kennen die Dimensionen der Arbeitsschritte. Sie wissen, dass eine Teamaufgabe in ausreichende Arbeitsschritte gegliedert werden soll, damit sich bis zu sechs Schüler über einen festgelegten Zeitraum sinnvoll mit der Aufgabe beschäftigen können. Nun müssen Sie kreativ werden:

Leiten Sie von dem vorgegebenen Lernziel der Unterrichtsaufgabe ab, welche kognitiven Anforderungen die Schüler zu erfüllen haben, um die Aufgabe lösen zu können (z. B. Lesen, Schreiben, Rechnen, Zergliedern, Definieren, Zusammenfassen, Korrigieren, Interpretieren, Ideen geben). Beschreiben Sie die Anforderungen in Form von Arbeitsschritten (3. Dimension). Nun sollten Sie überlegen, wie Sie die Aufgabe um musisch-gestalterische Elemente erweitern können. Was könnte passend zur Unterrichtsaufgabe z. B. gebastelt, gezeichnet, ausgeschnitten und aufgeklebt werden (2. Dimension)?

Jetzt müssten Sie für die kognitiven und die musisch-gestalterischen Elemente Arbeitsschritte definieren, die Sie in eine logische Reihenfolge hinsichtlich des Arbeitsablaufes bringen müssen (ähnlich wie bei der Fließbandarbeit). Nun kommt die „Unbekannte“ hinzu: das kindliche Verhalten. Wie wird sich ein Kind bei der Umsetzung des Arbeitsablaufes verhalten? Gehen Sie dabei immer von *ungünstigen oder störenden* Verhaltensweisen aus (siehe Beispiel: Puzzle). Entschärfen Sie die Situationen, die bei der Umsetzung des Arbeitsablaufes auftreten, indem Sie die Situationen durch

¹ Ebenda, Seite 97.

den Einbau von Arbeitsschritten strukturieren (1. Dimension). Die Arbeitsschritte mit der 4. Dimension sind vorgegeben: Der *Gruppenleiter* moderiert das Gruppengespräch, ruft zur Abstimmung auf und greift bei Konflikten in der Gruppe ein. Der *Gruppensprecher* präsentiert das Ergebnis der Teamarbeit im Plenum. Zum Schluss sollten Sie sich überlegen, welches Material die Schüler für die Teamaufgabe benötigen und wie viel Zeit die Schüler für die Erledigung der Teamaufgabe etwa benötigen werden (Material/Zeit).

Ausgesprochen hilfreich ist es, wenn Teamaufgaben mit Kolleginnen und Kollegen gemeinsam erstellen werden können. Mehrere Köpfe entwickeln mehr Phantasie/Ideen, die von Vester beschriebenen unterschiedlichen Eingangskanäle können hier eher zusammen kommen und somit entstehen auch folgerichtig unterschiedliche Aufgabenstellungen Die Anfertigung von Arbeitsmaterialien ist außerdem oft recht zeitaufwendig. Wird das Arbeitsmaterial in der Schule gesammelt und jedem Kollegen zur Verfügung gestellt, kann sich auf Dauer hieraus eine echte Entlastung für Kollegen einer Schule entwickeln.

4.2.2.8 Die Bewertung der Teamarbeit

Die Bewertung der Teamarbeit erfolgt mit Hilfe der Tabelle zur Unterrichtsruhe. Die Tabelle wird wie folgt erweitert:

	Team I	Team II	Team III	Team IV	Team V
UR (Unterrichts- ruhe)					
AP (Arbeitsplan)					
MI (Mitarbeit)					
BdA (Bewertung der Aufgabe)					
TOTAL (Bewertung der Teamarb.)					

Die Bewertung der einzelnen Kategorien (UR, AP, MI, BdA) erfolgt im Anschluss an die Teamarbeit. Die Bewertung erfolgt durch Eintragung von den im 3. Schuljahr eingeführten Plus- und Minuszeichen in die Tabelle durch die Lehrkraft. (Pluszeichen werden gegeben, wenn ein Team in der jeweiligen Kategorie erfolgreich war, Minuszeichen werden gegeben, wenn ein Team nicht erfolgreich war. Es ist hilfreich sich während des Unterrichtsverlaufs Notizen über die einzelnen Teams zu machen.)

Die Kategorie AP kann nur dann bewertet werden, wenn die Lehrkraft überprüft, ob die Eintragungen auf dem Arbeitsplan des Teams mit der Realität übereinstimmen oder voneinander abweichen (z.B.: Peter ist Schreiber, aber Sabine schreibt. Das ergibt ein Minuszeichen in der Tabelle.). Die Kategorie MI kann bewertet werden, wenn die Lehrkraft die Mitarbeit der Schüler beobachtet. Scheint ein Schüler zu träumen, muss sich die Lehrkraft durch Ansprache dieses Schülers vergewissern, ob dies zutrifft. Ist das der Fall, gibt es später ein Minuszeichen in der Tabelle. Trifft der Fall nicht zu, gibt es ein Pluszeichen. Wird ein Schüler hinsichtlich seiner Mitarbeit kontrolliert, muss diese Kontrolle anschließend auch in den anderen Teams durchgeführt werden, damit die Mitarbeit aller Teams auch tatsächlich bewertet werden kann.

Die Bewertung der Aufgabe (BdA) erfolgt ausschließlich in Form von Pluszeichen. Die Anzahl der Pluszeichen werden – wie die Punkte bei einer Klassenarbeit – vorher festgelegt. Zum Schluss (TOTAL) werden alle Plus- und Minuszeichen gegeneinander verrechnet (für jeweils ein Minuszeichen wird ein Pluszeichen gestrichen). Diese Verrechnung erfolgt über alle Kategorien. So kann für ein Minuszeichen in der Kategorie UR ein Pluszeichen in der Kategorie BdA gestrichen werden.

Diese Form der Bewertung beabsichtigt ausdrücklich, dass der Arbeitsprozess (Sozialverhalten) innerhalb eines Teams genauso in die Gesamtbewertung (TOTAL) hineinwirkt wie das Arbeitsergebnis. Es ist darauf zu achten, dass in den Bereichen Arbeitsprozess und Arbeitsergebnis eine Ausgewogenheit hinsichtlich der Anzahl der Zeichen besteht (z.B. UR 10 Zeichen, AP 5 Zeichen, MI 5 Zeichen und BdA 20 Zeichen).

4.2.2.9 Konflikte während der Teamarbeit

Wenn in einer Tischgruppe ein Kind immer wieder besonders stark „stört“ und von den Mitgliedern der Tischgruppe nicht beruhigt werden kann, liegt i. d. R. ein Konflikt vor, den die gesamte Tischgruppe hat. In diesem Fall wird zunächst die Arbeit in der gesamten Klasse von der Gruppenleitung unterbrochen, und die Tischgruppe erhält den Auftrag zu berichten, was in den

letzten Minuten geschehen bzw. wie es zu dem Konflikt gekommen ist. Gemeinsam wird dann nach Lösungen gesucht. Mit fortschreitender Umsetzung der Teamarbeit wird bei einem Konflikt innerhalb einer Tischgruppe nicht mehr die Arbeit aller Schüler einer Klasse unterbrochen. Der Konflikt kann dann mit der Tischgruppe allein besprochen und gelöst werden.

Die Haltung, mit der eine Lösung erarbeitet wird, sollte nicht darin bestehen, die Tischgruppe unbedingt („auf Gedeih und Verderb“) zusammenzuhalten. Vielmehr sollte es im Gespräch mit den Schülern einer Tischgruppe darum gehen zu ergründen, was jeder einzelne Schüler der Tischgruppe benötigt, um konzentriert arbeiten zu können und womit jeder einzelne Schüler die anderen Schüler seiner Tischgruppe unterstützen kann. So können z. B. innerhalb einer Tischgruppe Sitzplatzveränderungen vorgenommen oder bestimmte Absprachen getroffen werden (Regeln), die für die Zusammenarbeit hilfreich sind.

Manchmal kommen die Schüler zu dem Ergebnis, dass es hilfreich ist, die eigene Tischgruppe aufzulösen. Eine Auflösung der Tischgruppe berührt jedoch alle anderen Tischgruppen in der Klasse. Deshalb sollte die Auflösung einer Tischgruppe mit der gesamten Klasse besprochen werden und zwar unter der Fragestellung: Wer kann wen am besten unterstützen?

Manchmal kommt eine Tischgruppe zu dem Ergebnis, dass ein bestimmter Schüler aus der Tischgruppe allein arbeiten sollte. Bei einer entsprechenden Gesprächsführung (Haltung) wird dieser Schüler dieses Ergebnis als Hilfestellung empfinden und nicht als Ausgrenzung. Dieser Schüler bildet eine eigene Tischgruppe und wird wie alle anderen bewertet.

Mit diesem Schüler ist jedoch immer wieder abzuklären, ob er das „Alleinsitzen“ bzw. „-arbeiten“ tatsächlich als Hilfestellung empfindet. Andernfalls ist mit dem Schüler zu überlegen, was diesem Schüler weiter helfen kann (z. B. ein Sitznachbar).

4.2.2.10 Zusammenfassung der Kriterien für die Teamarbeit

Damit die Teamarbeit erfolgreich sein kann, sollten folgende Kriterien berücksichtigt werden:

- Definition und Legitimation der Teamarbeit gegenüber den Eltern,
- Zusammensetzung der Teams,
- eine geeignete Aufgabenstellung,

- ausreichende Schülermaterialien,
- Einplanen von genügend Zeit für die Teamarbeit,
- der Arbeitsplan (ausreichende Arbeitsschritte),
- die Berücksichtigung der Dimensionen der Arbeitsschritte,
- die Bewertung der Teamarbeit / erweiterte Tabelle zur Unterrichtsruhe.

Im Anhang dieses Lehrbriefes befindet sich eine Aufgabe, die sich für die Teamarbeit eignet sowie die dazugehörigen Arbeitsmaterialien und ein Lösungsbogen. Wenn Sie diesen Abschnitt durcharbeiten, finden Sie noch weitere Aufgaben/Fragen, die Sie beantworten sollten.

5. Die Zusammenarbeit mit den Eltern

Von Zeit zu Zeit bearbeiten die Eltern der Schüler auf einem Elternabend auch Aufgaben zur Teamarbeit. Allerdings handelt es sich dann eher um Teamaufgaben, die lustig sind. Zum Beispiel können die Eltern ein Flugobjekt aus vorgegebenem Material bauen. Dieses Flugobjekt soll ein rohes Ei aus dem zweiten Stockwerk heil zu Boden bringen. (Auf die Anfertigung eines Arbeitsplanes verzichte ich bei den Eltern. Allerdings werden die Eltern über den Zweck des Arbeitsplanes informiert.) Die Eltern haben großen Spaß an entsprechenden Angeboten auf den Elternabenden. Die Zusammenarbeit mit den Eltern erfährt durch eine solche Gestaltung der Elternabende eine hohe Unterstützung.

Für die meisten Eltern ist es vor allem wichtig, dass ihre Kinder gern zur Schule gehen, sich dort wohl fühlen und gute Leistungen erbringen. Die Eltern erwarten i. d. R. von den Lehrkräften, dass diese die Kinder v. a. in diesen drei Punkten unterstützen.

Anfangs wollen die Eltern nicht nur einen Einblick in die Unterrichtsinhalte und die Leistungsanforderungen erhalten, sondern auch erfahren, was die Lehrkräfte unternehmen, damit die Kinder gern zur Schule gehen? Die Eltern fragen erfahrungsgemäß selten offen und direkt danach, was die Lehrkräfte tun, damit sich die Kinder in der Schule wohl fühlen können. Die meisten Eltern hoffen, dass sich ihre Kinder wohl fühlen werden. Sprechen Sie diese Hoffnung der Eltern offen an. Nutzen Sie die Elternabende auch unbedingt dafür, um den Eltern die Tabelle für die Unterrichtsruhe (z. B. Elternmitteilung) und den Inhalt der Gruppenentwicklungsphasen mit den dazugehörigen Übungen nahe zu bringen. Führen Sie mit den Eltern Übungen durch, die Sie auch mit den Kindern gemacht haben.

Bieten Sie den Eltern die Teilnahme am Unterricht an – öffnen Sie den Klassenraum für die Eltern. Eltern nehmen das Angebot zur Unterrichtshospitation mit Erleichterung zur Kenntnis und nutzen es gerne und ausgesprochen interessiert. Gespräche über Unterricht, oft auch über individuelle Probleme der Kinder, fallen danach häufig leichter und sind weniger von Vorurteilen behaftet; sie können von daher auch als vertrauensbildende Maßnahme betrachtet werden.

Informieren Sie die Eltern auf den Elternabenden ebenso darüber, womit die Kinder im Umgang miteinander noch Schwierigkeiten haben und was ihnen schon gut gelingt. Erklären Sie, *wie Sie* mit den Schwierigkeiten umgehen, die Ihnen im Schulalltag mit den Kindern begegnen. Gehen Sie bei diesen

Erklärungen von der Fragestellung aus: Was ist hilfreich für die Kinder, damit sie den nächsten Lernschritt bewältigen können? Diskutieren Sie diese Fragestellung mit den Eltern anhand konkreter Beispiele, selbstverständlich ohne dabei einzelne Kinder namentlich zu benennen.

Die generelle Orientierung an der Kernfrage (Was hilft dem Kind?) verringert auch in Bezug auf den Einzelfall die Gefahr, nach einem Schuldigen im Falle von Schwierigkeiten zu suchen. Denken Sie bitte noch einmal an das Fallbeispiel: Sascha. Welche Informationen wird die Mutter von Sascha von den Lehrkräften über ihren Sohn erhalten haben? Mit welchen Erwartungen und Vorwürfen wird sie wohl konfrontiert worden sein? Wie wird der Mutter von Sascha die Empfehlung für eine Förderschulüberprüfung ihres Sohnes nahe gebracht worden sein? Warum war die Mutter völlig gegen die Schule eingestellt und hatte jeglichen Kontakt zur Schule abgebrochen?

Die Fragestellung, wer die Schuld an dem Verhalten des Kindes trägt, lässt in keinem Fall ein konstruktives Gespräch zu.

**Ein konstruktives Gespräch entsteht, wenn Sie mit den Eltern die Kernfrage klären:
Was ist hilfreich für das Kind, damit es sich in der Klasse wohl fühlen und konzentriert mitarbeiten kann?**

6. Gruppenarbeit (Teamaufgaben)

Unterrichtbeispiel: Heißluftballon – Sich im Team einigen

Die Schüler malen fächerübergreifend im Kunstunterricht parallel zum Sachunterrichtsthema „Luft / Luft trägt / Fliegen“ einen Heißluftballon.

Die Lehrkraft teilt die Klasse in Teams zu je vier Schüler auf. Die Schüler einigen sich auf ein Bild, mit dem sie weiter arbeiten möchten.

Im Gesprächskreis reflektieren die Schüler anschließend, nach welchen Kriterien sie sich auf ein Bild geeinigt haben:

- Dania kann am schönsten malen. Ihr Bild hat uns am besten gefallen, deshalb haben wir uns für ihr Bild entschieden.
- Auf diesem Bild kann man den Heißluftballon am besten erkennen.
- Wir haben abgestimmt, auf welchem Bild die Farben am schönsten sind.
- Wir konnten uns nicht entscheiden, deshalb haben wir abgestimmt / ausgezählt / gelost ...

Die Verfahren können in Plakatform festgehalten werden und für alle Schüler sichtbar im Klassenzimmer visualisiert werden, z. B.:

Wir einigen uns im Team

- durch Abstimmung,
- im Losverfahren,
- durch Abzählreime,
- durch Überzeugen / Argumente,
- durch Wechsel: Jeder darf mal entscheiden.

Nachdem die Schüler verschiedene Verfahren zur Einigung kennen gelernt haben, erhält jedes Kind zwei Kärtchen, auf das es je einen Gegenstand aufschreibt, den es auf einer Fahrt im Heißluftballon mitnehmen würde.

Im Rahmen einer angeleiteten Fantasiereise lädt die Lehrkraft die Kinder nun zu einer Fahrt im Heißluftballon ein. Die Kinder steigen in den zuvor festgelegten Teams in einen Heißluftballon ein, nehmen ihre zuvor festgelegten Gegenstände mit in den Korb und die Reise kann beginnen.

Bei wunderschön blauen Himmel kann der Ballon starten, er steigt höher und höher ... da droht das erste Unheil ... Wolken bilden sich am Himmel ... der Ballon ist zu schwer, es muss Ballast abgeworfen werden ... Von den mitgebrachten 8 Gegenständen müssen die Kinder sich von fünf verabschieden, wenn sie ihre Reise fortsetzen möchten ... Gelingt ihnen das, stehen ihnen aufregende Abenteuer bevor, gelingt es nicht, droht der Abbruch der Reise. Leider drängt die Zeit, da sich ein Unwetter bildet, so dass den Kindern für die Einigung nicht mehr als 10 Minuten zur Verfügung stehen.

Die Kinder legen nun die acht Kärtchen mit den aufgeschriebenen Gegenständen auf den jeweiligen Korb und einigen sich nach den vorher kennen gelernten Verfahren auf die mögliche Anzahl an mitzuführenden Gegenständen. Dazu werden die Kärtchen mit den Gegenständen weggenommen, die nicht weiter mit an Bord geführt werden dürfen.

Eine solche Einigung ist nicht einfach und häufig emotional stark besetzt. Wer kann schon auf den geliebten Teddybär verzichten, der einem Kind in einer solch ausweglosen Situation Trost spenden kann? Was zählt dagegen schon eine Wasserflasche mit Wasser, das ohnehin nicht schmeckt? Dann verzichtet man doch lieber aufs Wasser. Oder besser aufs Handy? Vielleicht hat man gerade an der entscheidenden Stelle keinen Empfang. Aber wie soll man dann den Papa informieren, wo er einen abholen soll? Fragen über Fragen, die geklärt werden wollen. Für die man aber Zeit braucht, die man leider nicht hat ...

Nach exakt 10 Minuten wird der Einigungsprozess durch ein akustisches Signal abgebrochen und die Kinder berichten, ob es gelungen ist, sich zu einigen und sie die Reise fortsetzen können oder ob sie ihre Reise abbrechen müssen.

Danach erzählen sie, welche Gegenstände im Ballon bleiben können und welche sie abgeworfen haben.

Im letzten Schritt berichten sie, auf welche Weise sie sich geeinigt haben, ob ihnen die zuvor kennen gelernten Einigungsverfahren geholfen haben und wenn ja, wie. Sie machen die Erfahrung, dass eine Teamarbeit nur dann

erfolgreich verlaufen kann, wenn jedes Teammitglied bereit ist, seine persönlichen Interessen zugunsten der Allgemeinheit unterzuordnen.

Unterrichtsbeispiel: Turmbau – Leitfaden für die Teamarbeit

Die Schüler sollen sich im Rahmen des Sachunterrichts mit dem Themenbereich „Stabilität und Gleichgewicht“ auseinandersetzen. Sie sitzen dazu im Gesprächskreis, die Lehrkraft gibt bekannt, dass in der nachfolgenden Unterrichtsstunde möglichst hohe Türme gebaut werden sollen. Die Schüler unterhalten sich über die Thematik und bringen ihr bereits vorhandenes Vorwissen ein.

Mit Hilfe eines Quartettspiels nimmt die Lehrkraft nun die Teambildung nach dem Zufallsprinzip vor, so dass sich Teams mit jeweils vier Schülern bilden können. Jedes Team erhält jeweils 10 Bögen DIN A 4 Papier in einer bestimmten Farbe, eine Schere und eine Flasche Klebstoff.

Mit Hilfe der vorgegebenen Materialien sollen die Schüler nun einen möglichst hohen Turm bauen. Nach Fertigstellung des Turms sollen sich die Schüler um den Turm herum stellen. Der Turm muss danach noch mindestens 5 Sekunden alleine stehen bleiben.

Nach Bekanntgabe der Teamaufgabe und Klärung letzter Unklarheiten machen sich die Schüler in ihren Teams an die Arbeit.

Vorab werden keine weiteren Erklärungen gegeben – weder zur Bauweise noch zur Vorgehensweise im Team. Gemäß den Ausführungen zum Baustein „Das Vorgespräch“ beschränken sich in dieser Phase die Informationen auf das Allernötigste.

Nach Fertigstellung der Türme werden die einzelnen Bauwerke in Augenschein genommen, entsprechend gewürdigt und die Schüler können zunächst unstrukturiert erste Aussagen zum Ablauf ihrer Teamarbeit machen.

Danach wird die Arbeits- und Vorgehensweise bei einem besonders erfolgreichen Team und einem weniger erfolgreichen Team im gelenkten Unterrichtsgespräch genauer unter die Lupe genommen.

Die Lehrkraft stellt dazu Fragen / gibt Impulse wie:

- Erklärt, wie Ihr vorgegangen seid!
- Gab es besondere Schwierigkeiten?
- Wie konnten sie gelöst werden?
- Wie wurde die gemeinsame Arbeit aufgeteilt?
- Wer hat welche Aufgabe übernommen?

Die Schüler gehen nun zurück in ihre Teams und überlegen gemeinsam, was besonders erfolgreiche Teams besser gemacht haben als die übrigen Teams. Nach Abschluss der Teamarbeitsphase treffen sich die Schüler wieder im Gesprächskreis. Sie stellen ihre Ergebnisse vor.

In erfolgreichen Teams ...

- überlegen die Schüler zu Beginn der gemeinsamen Arbeit, wer welche Aufgabe übernimmt, d.h. sie teilen die Arbeit auf,
- trägt jeder einzelne zum gemeinsamen Erfolg bei,
- werden die Ideen und Anregungen aller Schüler beachtet,
- wird die geplante Vorgehensweise gemeinsam beraten,
- wird sich auf eine bestimmte Vorgehensweise geeinigt,
- werden Probleme angesprochen und in der Gruppe diskutiert.

Anhand dieser Erkenntnisse kann ein erster Leitfaden zur Arbeit im Team formuliert werden. Ein solcher Leitfaden könnte wie folgt aussehen:

Leitfaden für die Arbeit im Team

1. Wir sprechen uns ab.
2. Wir überlegen, wie wir vorgehen wollen.
3. Wir klären im Team, wer welche Aufgabe übernimmt.
4. Jeder gibt sein Bestes!
5. Jeder ist für die gemeinsame Aufgabenstellung verantwortlich.

Dieser Leitfaden kann danach in Plakatform im Klassenraum ausgehängt werden und zusätzlich den einzelnen Teams bei der nächsten Teamarbeit zur Orientierung im Kleinformat an die Hand gegeben werden.

Eine Übertragung, Anwendung und Erweiterung des Leitfadens kann in einer nachfolgenden Stunde vorgenommen werden. Die Schüler erhalten dazu eine ähnliche Aufgabe: Sie sollen in den gleichen Teams noch einmal einen Turm bauen, können sich jetzt die dazu benötigten Materialien aber frei wählen. D. h. die Schüler müssen nun im Team überlegen, welche Materialien sich hierfür besonders eignen, welche von ihnen auch in die Schule transportiert werden können und wer was bis zum erforderlichen Zeitpunkt mitbringen kann.

Entsprechend dem aufgestellten Leitfaden bauen die Schüler erneut Türme, tauschen sich über die gesammelten Erfahrungen aus und tragen ihre Erkenntnisse zum Thema Stabilität und Gleichgewicht zusammen.

Unterrichtsbeispiel: Haustiere – Die Arbeit im Team organisieren

Die Kinder wollen sich über die Haltung verschiedener Haustiere informieren und das Ergebnis in Plakatform präsentieren. Entweder lässt die Lehrkraft hierbei eine Teambildung nach dem Interessenprinzip zu, d. h. jedes Kind ordnet sich dem Haustier zu, das es am meisten interessiert, oder sie schreibt Kärtchen mit den Namen verschiedener Haustiere, nach denen sich Teams mit je drei bis vier Kindern nach dem Zufallsprinzip bilden.

Aufgabe der Kinder in den Teams ist nun zu überlegen, wie die Arbeit im Team organisiert werden kann, d. h. zu überlegen,

- woher sie die erforderlichen Informationen bekommen,
- wer die benötigten Arbeitsmaterialien besorgt,
- wer das Plakat beschriftet,
- wer die benötigten Bilder ausschneidet,
- wer die Bilder aufklebt,
- wer das Plakat verziert,
- wer das Ergebnis der gemeinsamen Arbeit vorstellt,
- wer darüber berichtet, wie die Arbeit im Team verlaufen ist.

Dies kann mit Hilfe eines Leitfadens erfolgen oder mit Hilfe eines Arbeitsplanes, der zuvor bereits vorgestellt und erläutert wurde (vgl. Abschnitt 4.2.2.4).

7. Schlussbemerkungen

Wenn wir im Rahmen von Lehrerfortbildungen von der Qualität des Miteinanders in einer Klasse berichten, an die eine gut funktionierende Teamarbeit geknüpft ist, ernten wir häufig Zweifel.

Die Zweifel der Kolleginnen und Kollegen sind gefüllt mit den jeweils eigenen Erfahrungen aus dem Schulalltag und den Schwierigkeiten im Umgang mit „verhaltensauffälligen“ Schülern. In diesem Zusammenhang erinnern wir an das Fallbeispiel „Sascha“, das wir in der Einleitung dieses Lehrbriefes geschildert haben.

Sascha und die vielen weiteren sozial ängstlichen Schüler, die wir in unseren Schulen haben, erschweren es unbestreitbar ihren Mitschülern und ihren Lehrkräften, zu einem gemeinsamen friedvollen Miteinander zu finden.

Doch eines darf man u. E. nicht dabei vergessen: Kinder wie Sascha erwerben die soziale Angst im Laufe ihrer (schulischen) Entwicklung; auch diese Kinder leiden unter der sozialen Angst und ihren Auswirkungen. Unsere Schwierigkeiten im Umgang mit sozial ängstlichen Kindern wie Sascha dürfen aus unserer Sicht nicht zu einer Ausgrenzung dieser Kinder führen, sondern müssen die Fragestellung zur Folge haben, was für diese Kinder und die Verantwortlichen in der Schule hilfreich ist, um den Kindern eine Integration in die Schulgemeinschaft zu ermöglichen.

Unsere persönliche Haltung in der Begegnung mit (uns auffallenden) Schülern und die Umsetzung der Möglichkeiten der Einflussnahme auf die positive Entwicklung jedes einzelnen Schülers und seines Klassenverbandes beinhalten aus unserer Sicht die Antwort, wie die Schwierigkeiten im Umgang mit (uns auffallenden) Kindern gelöst werden können.

Wird die soziale Kompetenz der Schüler gefördert, die Gruppenentwicklung einer Klasse angeleitet und die Arbeitsproduktivität der Schüler gesteigert, dann erhöht sich nicht nur die Wahrscheinlichkeit einer erfolgreichen Integration uns auffallender Schüler um ein Vielfaches, sondern auch unser Einfluss auf den jeweils erreichbaren optimalen Schulerfolg aller Schüler.

Selbstredend erfährt unsere eigene Arbeitszufriedenheit in entsprechend angeleiteten Klassen einen erheblichen Auftrieb und wir können uns wieder besser darauf besinnen, dass die Schüler Lernende sind, die wir dazu anleiten sollen, damit sie in unsere Gesellschaft hinein wachsen können.

„Es ist (die) Aufgabe der Schule, die Schülerinnen und Schüler zu befähigen und ihre Bereitschaft zu stärken,

- ihre Beziehungen zu anderen Menschen nach den Grundsätzen der Achtung und Toleranz, der Gerechtigkeit und Solidarität sowie der Gleichberechtigung der Geschlechter zu gestalten und Verantwortung für sich und andere zu übernehmen,
- an der Gestaltung einer der Humanität verpflichteten demokratischen Gesellschaft mitzuwirken und für ein friedliches Zusammenleben der Kulturen sowie für die Gleichheit und das Lebensrecht aller Menschen einzutreten,
- das eigene körperliche und seelische Wohlbefinden ebenso wie das der Mitmenschen wahren zu können und
- Mitverantwortung für die Erhaltung und den Schutz der natürlichen Umwelt zu übernehmen.“¹

„Soziale Kompetenzen

Reflektierte soziale Erfahrungen führen zu sozialem Verstehen, sozialer Geschicklichkeit, sozialer Verantwortung und Konfliktlösungskompetenz.

Entwicklung von Werteorientierung

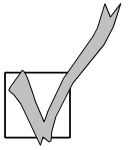
Soziale Regeln, moralische, demokratische und persönliche Werte lernen Kinder in einer lebendigen Klassen- und Schulkultur kennen und bewerten (Erleben von Wertegemeinschaft, ‚Klassengeist‘, Lehrervorbild, Gemeinschaftserfahrungen, ...) Sie werden zu Leitlinien eigenen Handelns.“²

Es liegt an jedem einzelnen von uns, die Kinder dabei zu unterstützen, Fähigkeiten zu erwerben, wie sie in dem zitierten Textabschnitt zum Ausdruck kommen. In diesem Sinne möchten wir Ihnen Mut machen, sich auf das „Abenteuer“ des Sozialen Lernens einzulassen und wir wünschen Ihnen hierfür ein gutes Gelingen!

¹ Aus: Hamburgisches Schulgesetz vom 16. April 1997, § 2 (Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule), Hrsg.: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Hamburger Str. 31, 22083 Hamburg.

² Aus: Rahmenplan Grundschule Rheinland-Pfalz, Juni 2002, S. 11, Hrsg: Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz.

8. Wiederholungsfragen



1. Auf welches Prinzip ist das lerntheoretische Modell: Lernen am Erfolg ausgerichtet? (Abschnitt 1.4.2)
2. Welche externen Reize befördern bei Schülern die soziale Angst? (Abschnitt 1.5)
3. Wovor schützen sich sozial ängstliche Schüler? (Abschnitt 1.5)
4. Was hilft den Schülern zu erkennen, welchen Sinngehalt Regeln haben? (Abschnitt 1.8.5)
5. Welche Auswirkungen können unstrukturierte soziale Situationen auf das Schülerverhalten haben? (Abschnitt 1.8.5)
6. Was verhindert eine „Hackordnungsmentalität“ innerhalb einer Gruppe? (2. Kapitel)
7. Was bewirkt die Frage nach der Schuld in einem Konflikt? (Abschnitt 3.4)
8. Was sind gruppenspezifische Übungen und welche Ziele werden mit gruppenspezifischen Übungen verfolgt? (4. Kapitel)
9. Welche grundsätzliche Fragestellung eröffnet die Möglichkeit eines konstruktiven Gesprächs mit Eltern und Schülern im Falle von Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit? (5. Kapitel)

Literaturverzeichnis

Klaus Antons:

Praxis der Gruppendynamik, Göttingen, 1976.

Übersichtliche Darstellung von Schwerpunkten in der Gruppendynamik wie z. B. Entscheidungen treffen, Symptome von Konflikten; die vorgestellten Übungen eignen sich eher für Gruppen mit Erwachsenen.

Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule (Hrsg.):

Aktive Pause, Hamburg, 1997.

Gute Einführung, Übersicht und Hinweise für die aktive Pausengestaltung.

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.):

Fachlexikon der sozialen Arbeit, Frankfurt am Main, 1997.

Fachbegriffe rund um die Sozialarbeit werden in diesem Lexikon sehr gut und anschaulich erklärt.

Christina Großmann: Projekt:

Soziales Lernen – Ein Praxisbuch für den Schulalltag, Verlag an der Ruhr, 1996.

Die vorgestellten Übungen bauen aufeinander auf und fördern die Gruppenentwicklung innerhalb von Schulklassen der Stufe 5/6.

Christina Großmann:

Soziales Lernen und Gruppenentwicklung – Ein Praxisbuch zur Förderung von sozialen Kompetenzen in Schule und Unterricht, Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung, 2002.

Dieser Lehrbrief enthält das erforderliche Fachwissen sowie fachpraktische Hinweise, die zur Vermittlung sozialer Kompetenzen unerlässlich sind.

Nicolas Hoffmann, Michael Freese:

Verhaltenstherapie in der Sozialarbeit, Salzburg, 1975.

Das Arbeitsbuch besteht aus einer theoretischen Einführung (Lerntheorien) und aus einem Praxisteil mit Übungen zum Selbsttraining.

Langmaack, Braune-Krickau:

Wie die Gruppe laufen lernt, 5. Auflage, Weinheim, 1995.

Anschauliche Schilderung der Planung, Vorbereitung, der Leitung sowie der Beendigung von Arbeitsgruppen, deren Mitglieder Erwachsene sind.

Werner Loch u. a. :

Soziales Lernen und Methodenlernen, Bd. 3, Erziehung zur Teamfähigkeit, Koblenz-Gondorf 1998.

Das Buch bietet zahlreiche Trainingsmöglichkeiten zum Erlernen, Üben, Anwenden und Vertiefen Sozialen Lernens und Methodenlernens in Grundschule und Sekundarstufe

Werner Loch u. a. :

Soziales Lernen und Methodenlernen, Bd.7, Kompetenzcurriculum Kommunikation, Kobern-Gondorf 2003.

Ein Trainingsprogramm für die Primarstufe

Lowy, Bernstein:

Untersuchungen zur sozialen Gruppenarbeit, Lambertus Verlag, 1969.

Ein Klassiker in der Sozialarbeit, in dem die Gruppenentwicklung beschrieben wird.

Horst Nickel:

Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters, Band 1, 3. Auflage, Bern, 1979.

(Anschauliche Darstellung der allgemeinen Voraussetzungen und Bedingungen des Entwicklungsprozesses im Kindesalter.

Ulricke Petermann:

Training mit sozial unsicheren Kindern, München-Weinheim, 1986.

Sehr gute, anspruchsvolle Darstellung mit weiterführenden Literaturhinweisen zum Thema „sozial unsichere Kinder“.

Rosemarie Portmann, Elisabeth Schneider:

Spiele zur Entspannung und Konzentration, 8. Auflage, München 1994.

Eine Sammlung von Spielen und Übungen zur Entspannung und Konzentration für Lern- und Freizeitgruppen

Gene Stanford:

Gruppenentwicklung im Klassenraum und anderswo, 2. Auflage, Aachen-Hahn, 1991.

Die Schilderung der Gruppenentwicklungsphasen ist den Bedingungen in der Schule angepasst. Die vorgestellten Übungen sind u.E. für Schüler/innen höherer Klassenstufen geeignet.

Frederic Vester:

Denken, Lernen, Vergessen, München, 1978.

Wie funktioniert unser Gehirn? Wie eignen wir uns Wissen an? Diese u. a. Fragen beantwortet Vester in seinem Buch sehr anschaulich.

J. B. Watson:

Behaviorismus, Frankfurt am Main, 1984.

Ein Klassiker in der Verhaltensforschung.

Paul Watzlawick, Janet H. Beavin, Don D. Jackson:

Menschliche Kommunikation, 5. Auflage, Wien, 1980.

Wie funktioniert die menschliche Kommunikation? Wie kann die Kommunikation zwischen Menschen verbessert werden und worauf ist dabei zu achten? Watzlawick u. a. geben anhand konkreter Beispiele Antworten auf diese und weitere Fragen.

E. Zellinger:

Die empirische Humanwissenschaft im Umbruch – Vom Behaviorismus zu einer adäquaten Erforschung des Menschen, Stuttgart, 1979.

Das menschliche Verhalten wird unzureichend erklärt, wenn das Verhalten als eine reine Reiz-Reaktions-Kette verstanden wird. Menschliches Verhalten umfasst weit mehr Aspekte und bedarf deshalb einer anderen, dem Menschen würdigen Erforschung.

Einsendeaufgabe



1.

Sie wollen mit Ihrer Klasse eine Übung durchführen, bei der sich die Schüler im Kreis aufstellen und bei den Händen fassen müssen.

Einige Schüler wollen ihre Mitschüler nicht bei den Händen fassen und machen dies deutlich durch Aussagen wie: „Ih, den/die fasse ich doch nicht an!“

1. Wie reagieren Sie als Lehrkraft in dieser Situation?
2. Welche Angebote der Lehrkraft helfen den Schülern, um die Situation zukünftig meistern zu können?

(Diskutieren Sie in der Arbeitsgruppe die Fragen und sammeln Sie die Antworten.)

2.

Rufen Sie sich Ihre eigene Klasse/Lerngruppe ins Gedächtnis.

1. In welcher Gruppenentwicklungsphase befindet sich Ihre Klasse/Lerngruppe zurzeit? Begründen Sie Ihre Antwort.
2. Welche unstrukturierten sozialen Situationen führen in Ihrer Lerngruppe häufig zu Konflikten?
3. Stellen Sie sich in der Arbeitsgruppe gegenseitig Ihre Antworten vor und diskutieren Sie darüber.
4. Was wollen Sie unternehmen, um diese Konflikte zwischen den Schülern Ihrer Klasse zu minimieren? Benennen Sie möglichst konkrete Schritte, die Sie in der nächsten Zeit mit Ihrer Lerngruppe umsetzen wollen. (Lassen Sie dazu die Anregungen aus dem Erfahrungsaustausch in der Arbeitsgruppe in Ihre Überlegungen einfließen.)

3.

Berichten Sie von Ihren Erfahrungen in der Umsetzung.

1. Welche Maßnahmen sind Ihnen in Ihrer Klasse gut gelungen?
2. Wo sind Sie auf Schwierigkeiten gestoßen?
3. Was wollen Sie noch verbessern? Diskutieren Sie in der Arbeitsgruppe, wie Sie sich dabei gegenseitig unterstützen können.