Fachhochschule Nordwestschweiz
Pädagogische Hochschule

Harmo-Nie?
Zeigen unsere Schäfchen plötzlich Zähne? – Beziehungsgestaltung im schulischen Alltag

© Bild: Raphael Volery, Zürich

Einleitung 3
- Alle sprechen von Gewalt 3
- Ist Harmonie wünschenswert? 4
- Gewalt und Gewaltprävention 6
- Durch sich selber zu anderen 10
- Buchtipps zu allen Kapiteln 11
- Adressen und Internetseiten 25

Teil I: Beziehungen unter SchülerInnen: Unterricht I-1
- 1. Mitteilen und zuhören I-2
- 2. Vorurteile und Einfühlungsvermögen I-15
- 3. Klassengemeinschaft I-27
- 4. Gruppendruck und Toleranz I-42

Teil II Beziehungen unter SchülerInnen: Ernstfall II-1
- 5. Sich streiten und sich versöhnen II-2
- 6. Aggression und Gewalt II-13
- 7. Mobbing und Ausgrenzung II-27

Teil III Beziehungen von Lehrpersonen zu SchülerInnen, zum Kollegium und zu Eltern III-1
- 8. Beziehungen von Lehrpersonen zu Schülerinnen und Schülern III-2
- 9. Schülerinnen und Schüler reden mit III-15
- 10. Beziehungen im Kollegium III-26
- 11. Beziehungen zu den Eltern III-35

Impressum

Harmo-Nie? Unterlagen für Unterricht und Ernstfall.

Herausgeberin:

Fachhochschule Nordwestschweiz
Pädagogische Hochschule
Institut Weiterbildung und Beratung
Beratungsstelle Gesundheitsbildung und Prävention
Küttigerstr. 42
5000 Aarau

Tel: 062 838 90 35
Fax: 062 838 90 29
iwb.gesundheitsbildung.aarau.ph@fhnw.ch
www.fhnw.ch/ph/iwb/beratung/gesundheit

Texte: Dominique Högger, Hansueli Weber, Richi Haberthür

Redaktion und Layout: Dominique Högger

Anregungen und Rückmeldungen: Werner Christen, Pia Hirt.

Lektorat: Marco Monico

Illustrationen: Astrid Björnsen, Henggart.

Umschlagillustration: © Raphael Volery, Zürich

Umschlaggestaltung: Peter Giovannini, Richterswil.

Umschlagdruck: Sprüngli Druck, Villmergen.

© Beratungsstelle Gesundheitsbildung und Prävention
Aarau 2003
2., überarbeitete Auflage 2005.

Einleitung

Alle sprechen von Gewalt

Diese Unterlagen tun das auch, aber nicht nur. Im Vordergrund steht der positive Ansatz: die Beziehungsgestaltung im schulischen Alltag.

Weshalb?

Gewalt ist ein gewaltiges Thema. In der Öffentlichkeit wird das Thema meist emotionsgeladen diskutiert. Einzelschicksale und besonders schockierende Fälle, Fassungslosigkeit und das Lamentieren über die Situation dominieren. Rezepte sind schnell zur Hand. Der grosse Anteil von Kindern und Jugendlichen, die nicht gewalttätig sind, und die positiven Ansätze drohen dabei vergessen zu gehen.

«Kaum ein Ziel ist den Kindern so nahe wie Anerkennung und Zugehörigkeit», schreibt Beate Grabbe in ihrem spannenden Buch «Dennis: Ich bin hier der Schulschreck» und fährt fort: «Es ist das zentrale Motiv für ihr Handeln – ein Motiv, das, einmal angesprochen und aktiviert, ungeahnte Bereitwilligkeit, Kreativität und nicht zuletzt soziales Engagement hervorrufen kann. … Im Grunde genommen ist jedem Kind daran gelegen, einen festen Platz zu haben, respektiert zu werden und angstfrei lernen zu können» (S. 113).

Warum aber – wenn dieses Motiv so zentral sein sollte – fällt es manchmal so schwer, Anerkennung zu geben und Gemeinschaft zu leben? Der Grund ist der, dass der Wunsch nach Anerkennung auch zu destruktiven Handlungen verleiten kann: Auch mit der Ausgrenzung von anderen lässt sich Anerkennung holen – nämlich bei den Bewunderern; auch mit der Störung des Unterrichts lässt sich Beachtung gewinnen – selbst wenn sie negativ ist; und manche Aggressivität ist der hilflose Versuch einer Kontaktaufnahme.

Der Wunsch nach Anerkennung und Zugehörigkeit ist also die Quelle von vielen Störungen und Schwierigkeiten. Er ist aber auch ein zentraler Ansatzpunkt, um genau solche Schwierigkeiten zu vermeiden. Diese Unterlagen gehen von der Annahme aus, dass eine bessere zwischenmenschliche Verständigung möglich ist und eine Haltung der Offenheit, des Verständnisses und des Respekts lernbar ist. Dazu finden Sie eine Fülle von Unterrichtsvorschlägen sowie einige Hintergründe und Zusammenhänge.

Das Thema Gewalt wird aber nicht ausgeklammert. Im Anschluss an diese Einleitung finden Sie einige grundsätzliche Betrachtungen zu diesem Thema. In den Kapiteln 6 und 7 finden Sie darüber hinaus Hinweise, wie Sie auf Vorfälle reagieren können.

Materialiensammlung, kein Lehrmittel

Diese Unterlagen bieten Ihnen zwar konkrete Unterrichtsvorschläge und Kopiervorlagen. Sie sind aber kein eigentliches Lehrmittel, das Sie von vorne bis hinten mit Ihrer Klasse durcharbeiten können. Sie wollen vor allem anregen, Perspektiven vermitteln und Möglichkeiten aufzeigen. Fortsetzungen und Ergänzungen finden Sie darüber hinaus in den reichhaltigen Büchertipps, die am Ende dieser Einleitung in einem eigenen Abschnitt zusammengefasst sind.

Sie können bei jenem Kapitel einsteigen, dass Sie am meisten interessiert. Die vielen Querverweise zeigen Zusammenhänge auf und erlauben, von einem Kapitel ins nächste zu wechseln und so je nach Interesse mit der Zeit die ganze Thematik zu entdecken.

Gewaltprävention – ein Thema für die Schule?

Gewaltvorfälle – insbesondere die so genannte «Jugendgewalt» – finden in den Medien meist eine grosse Beachtung. Ein Vorschlag ist dabei früher oder später zu hören: «Die Schulen müssen halt Gewaltprävention machen.» So werden von aussen teilweise völlig unrealistische Erwartungen an die Schule herangetragen. Lehrerinnen und Lehrer ihrerseits weisen darauf hin, dass die Schülerinnen und Schüler gewisse Voraussetzungen mitbringen, die Eltern und die Gesellschaft zum Problem beitragen und folglich in die Pflicht zu nehmen sind. Es stellt sich somit die Frage:

Wie weit geht der Auftrag der Schule?

Bei Gewalt in der Schule spielen sowohl inner- als auch ausserschulische Faktoren eine Rolle. Der Anteil der Schule ist so gross, dass pädagogische Massnahmen in der Schule gute Erfolgsaussichten haben. Am wirkungsvollsten sind jedoch kombinierte Massnahmen (Kassis in Drilling 2002, S. 63f.).

Im Verantwortungsbereich von Lehrerinnen und Lehrern, Schulleitungen und Schulbehörden liegt mindestens das, was in der Schule selber geschieht. Wenn es zu Gewaltvorfällen kommt, wenn der gegenseitige Umgang Frustration, Aggression und Gewalt begünstigt, wenn Machtausübung als ein legitimes Mittel zur Durchsetzung der eigenen Interessen erlebt wird, wenn Schülerinnen und Schüler unfair behandelt werden, wenn der Leistungsdruck nur Verlierer schafft, kann das der Schule nicht egal sein. Kindergärten und Schulen sollen sichere Orte sein. Sie können erlebbar machen, was ein wertschätzender Umgang miteinander bedeutet. Sie sind dazu da, um Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung zu unterstützen. Mindestens hierfür ist die Schule verantwortlich; keine andere Instanz kann ihr das abnehmen. Mehr noch:

- Es ist immer konstruktiv und manchmal sogar unumgänglich, dass die Schule mit Eltern, Gemeindebehörden, der Polizei oder der kommunalen Jugendarbeit zusammenarbeitet.
- Es kann vorkommen, dass ein Kind aus schwierigen Familienverhältnissen bei einer Lehrerin, bei einem Lehrer, in einer Klasse einen unschätzbar wichtigen Halt findet, sich wieder fängt, aufblüht.

Sind Kinder und Jugendliche aggressiver und gewalttätiger als früher? Fachleute verneinen diese Frage. Aber wie auch immer: Muss das Thema nur dann ernst genommen werden, wenn eine Veränderung zum Schlechten stattgefunden hat? Trauen Sie Ihrer eigenen Wahrnehmung. Was Sie – bei genauer und reflektierter Beobachtung – von Ihren Schülerinnen und Schülern sehen, sollte der Anlass zum Handeln sein. Denn darauf bezieht sich in erster Linie Ihre Verantwortung.

Ist Harmonie wünschenswert?

Ist Harmonie wünschenswert? Bevor Sie weiterlesen: Wie würden Sie diese Frage beantworten?

Vielleicht sagen Sie: Natürlich	Vielleicht sagen Sie: Keinesfalls
Harmonie bedeutet gelungene Zusammenarbeit. Etwa wenn ein Orchester in perfekter Arbeitsteilung ein umwerfendes Musikerlebnis ermöglicht.	Harmonie gibt es immer nur zum Schein. Harmonie bedeutet Stillstand und hemmt jede weitere Entfaltung und Entwicklung.

Das Harmoniebedürfnis ist ein Phänomen durch alle Zeiten und alle Kulturen. Viele Menschen sehnen sich nach Harmonie in ihren Beziehungen, aber auch in anderen Lebensbereichen. Dieses Bedürfnis lässt sich vergleichen mit dem Streben nach Perfektion, nach Erlösung, nach dem Paradies – verständlich und wünschenswert also, aber nur sehr schwer, wenn überhaupt, zu erreichen. Die Gefahr, sich Illusionen zu machen, liegt nahe.

Das Beispiel des Orchesters illustriert, dass die beiden obigen Positionen gar nicht so unvereinbar sind:

- In einer perfekten Zusammenarbeit tun alle etwas anderes. Sie sind also nicht nur Teil des Ganzen, sondern müssen sich selber bleiben. Harmonie bedeutet also nicht Gleichschaltung. Individualität wird nicht unterdrückt, sondern genutzt und eingebunden.
- Ein grosses Orchester funktioniert nur mit Disziplin und einer klaren Leitung. Individuelle Entfaltung, Kreativität und Weiterentwicklung sind nicht gefragt. Für ein perfektes Musikerlebnis ist das unabdingbar – in anderen Situationen aber nicht konstruktiv.
- Bis in alle Ewigkeit möchte wohl kein Orchester sein Spiel fortsetzen. Der Feierabend unterbricht die Harmonie zwangsläufig und schafft Raum für den individuellen Lebensweg jedes Orchestermitglieds. Harmonie kann also kein andauernder Zustand sein.
- Eine kleine Abweichung, eine kleine Disharmonie, kann Kreativität freisetzen und einem Orchester – so weit es sich darauf einlassen will und kann – neue Wege in unerforschte Klanggegenden und neuerliche, als Harmonie erlebte Zustände eröffnen. In der Disharmonie liegt Entwicklungspotential.

Dieses Entwicklungspotential mag ein Grund sein, weshalb es neben dem Harmoniebedürfnis auch bewusste oder unbewusste Bestrebungen gibt, Harmonie zu stören. Gerade Kinder und Jugendliche wissen zu provozieren und Erwachsene herauszufordern. In der hier entfalteten Lesart bedeutet dies: Sie suchen sich zu entwickeln oder fordern uns zur Entwicklung auf.

Im Streben nach Harmonie liegt die Gefahr, die Disharmonie auszuschliessen und damit Entwicklungsmöglichkeiten zu verpassen. Kinder und Jugendliche, der Mensch überhaupt sind aber auf Entwicklung hin angelegt. Insbesondere für Beziehungen lässt sich kein finaler Zustand definieren. Schon in einer Schulklasse gibt es eine Unzahl von Vorlieben und Eigenschaften, die Reibereien mit sich bringen können. Nur wer Disharmonien achtet und beachtet, kann den Einzelnen gerecht werden, Entwicklungen in Gang bringen und den Gruppenzusammenhalt fördern.

Harmonie ist als Dauerzustand nicht zu erreichen. Als Entwicklungsrichtung kann sie aber – zusammen mit dem Wissen um den Wert von Disharmonien – gute Dienste leisten.

Gewalt und Gewaltprävention

Auch wenn in diesen Unterlagen die Beziehungsgestaltung im Vordergrund steht: Gewaltvorfälle – ob an der eigenen Schule erlebte oder in den Medien mitverfolgte – dürften nicht selten die Motivation sein, um sich damit zu beschäftigen. In diesem Kapitel finden Sie deshalb einige grundsätzliche Überlegungen zum Thema Gewalt: zu Formen und Ursachen sowie zu den Grundsätzen der Prävention.

Ein weiteres Mal wird in den Kapiteln 6 und 7 von Gewalt die Rede sein. Dort geht es mehr um die unmittelbaren Beobachtungen, Ursachen und Ausdrucksweisen im Kindergarten- und Schulalltag sowie um konkrete Interventions- und Präventionsmöglichkeiten.

Gewalt hat viele Gesichter

«Gewalt» ist ein Sammelbegriff für unzählige verschiedene Handlungen. Diese lassen sich nach unterschiedlichen Kriterien gruppieren:

- Nach der Form: zum Beispiel Gewalt mit körperlicher Kraft und Stärke, mit Waffen, mit Gesten, Mimik oder Worten. Auch Vernachlässigung, Verachtung und die Missachtung von Rechten gelten als Gewaltformen. Mit struktureller Gewalt sind gesellschaftliche oder institutionelle Zwänge gemeint, die zu einschränkenden oder destruktiven Lebensbedingungen führen (z.B. Lehrstellenmangel, Schulweg mit gefährlichem Verkehr, Erfolgsdruck der Gesellschaft).
- Nach der Art der Wirkung: körperliche und psychische Verletzung; Verletzung der persönlichen oder sexuellen Integrität, Sachbeschädigung oder weitere Formen von Zerstörung.
- Nach der Art der Opfer: zum Beispiel Gewalt gegen Kinder, Frauen, Ausländer, Sachen, Tiere oder gegen die Natur. Nicht zu vergessen, ist die Gewalt gegen sich selber.
- Schliesslich gibt es Sammelbegriffe für bestimmte Formen von Gewalt: Krieg, Mobbing und sexuelle Gewalt beispielsweise. Im Sport werden gewalttätige Handlungen im weitesten Sinne als Foul bezeichnet. Auch Strafen können als Gewalt betrachtet werden, selbst wenn dabei nicht handgreifliche Formen angewendet werden; ausschlaggebend ist, dass die Bestraften unfreiwillig eine bestimmte Handlung ausführen oder einen bestimmten Zustand erdulden müssen.

Ist Gewalt nur schlecht?

Aber – so mögen Sie einwenden – Strafen sind manchmal unumgänglich, sinnvoll und also nicht nur negativ zu bewerten. Der Einwand ist berechtigt und macht deutlich, dass der Gewaltbegriff sehr weit gefasst ist. Er beinhaltet insbesondere nicht nur verabscheuungswürdige, sondern auch legitime (bzw. in unserer Gesellschaft legitimierte) Formen von Gewalt.

Als berechtigt gelten zum Beispiel Notwehr sowie das Eingreifen, um eine Schlägerei oder andere Gewaltformen zu unterbrechen oder zu verhindern. Gewalt kann auch spielerisch ausgeführt sein, wenn alle Beteiligten die geltenden Spielregeln kennen und Spass an der Sache haben.

Die Grenze gegenüber destruktiven Formen ist nicht immer klar zu bestimmen. Wann ist eine Strafe fair? Unter welchen Umständen ist Notwehr legitim? Welche Mittel sind angebracht, um einen Streit zu beenden? Wann hört der Spass auf? All diese Fragen sind nicht einfach zu beantworten. Besonders schwierig sind Entscheidungen, wenn es um Gesetze und Regeln geht. Die Schulpflicht zum Beispiel kann als Zwang oder Einschränkung (also als strukturelle Gewalt) empfunden werden, gleichzeitig eröffnet diese Regelung ungemeine Möglichkeiten.

Aber auch über die erwähnten Formen hinaus gilt Gewalt in unserer Gesellschaft nicht ausschliesslich als etwas Negatives. Anhand des Begriffs Aggression, der oft im selben Sinne verwendet wird, wird dies deutlich: Ursprünglich bedeutet Aggression so viel wie Lebenskraft oder Dynamik (vom lateinischen ad-gredi = herangehen). In diesem Sinne ist Aggression nötig, um Widerstände zu überwinden, um Leistungen zu erbringen und um sich durchzusetzen. Auch wenn damit immer wieder zweifelhafte Auswüchse verbunden sind, darf zum Beispiel nicht vergessen gehen: Wir bewerten es positiv, wenn sich Kinder zur Wehr zu setzen wissen; sportliche Leistungen ohne entschlossenes Handeln wären nicht denkbar; Wut gehört zum menschlichen Leben und muss einen Ausdruck finden können; wir «schlagen zu», wenn wir im Supermarkt ein günstiges Angebot antreffen. Kurz: Aggressionen gehören zum Menschsein.

Ursachen von Gewalt

Es gibt drei übergreifende Erklärungsversuche für Gewalthandeln: Die **Triebtheorie** geht davon aus, dass gewalttätiges Verhalten angeboren ist. Die **Lerntheorie** sagt, dass aggressives Verhalten gezeigt wird, weil es sich als erfolgreich erwiesen hat. Die **Reaktionstheorie** besagt, dass Gewalt eine Reaktion auf eigene Gewalterfahrungen ist. Es ist davon auszugehen, dass alle drei Mechanismen eine gewisse, jedoch nicht alleinige Rolle spielen. Beinahe immer führen mehrere Faktoren gemeinsam zu gewalttätigem Verhalten. Vor allem unter der Lern- und der Reaktionstheorie lassen sich weitere erklärende Faktoren einordnen:

- Wichtig ist die **Begleitung in frühen Lebensjahren**: Mit höherer Wahrscheinlichkeit reagieren Menschen aggressiv, die als Kind eine negative emotionale Grundeinstellung bzw. Ablehnung von wichtigen Bezugspersonen erleiden mussten und machtbetonte oder einschränkend-disziplinierende Erziehung, unvorhersehbare Bestrafung oder gar Demütigung und Misshandlung erlebten. Der Psychologe Arnd Stein schreibt dazu:

  > Viel tiefgreifender als die mehr oder weniger sinnvolle Einengungen oder Störungen des Kindes wirken aber jene Frustrationen, die in einer Ablehnung von seiten der Eltern begründet sind – sei es indirekt durch einen Mangel an Zuwendung im Gefühlsbereich oder unmittelbar durch (nach wie vor weitverbreitete) «körperliche Züchtigung», durch wütende, gereizte, vorwurfsvolle sprachliche Äusserungen oder auch nur durch ärgerliche mimische Regungen. Obwohl die Erfahrungen in der psychologischen Praxis immer wieder zeigen, dass in solchen Frustrationen eine der wichtigsten Ursachen für kindliche «Unarten» liegt, werden sie allzuleicht als Nebensächlichkeiten abgetan oder völlig ignoriert: «So schlimm ist das doch gar nicht …!» Überdies ist es den meisten Eltern gar nicht bewusst, dass vielfach auch im Durchsetzen sachlicher Notwendigkeiten vermeidbare Ablehnungen verborgen sind (Stein 1995, S. 36).

- Kinder **lernen durch eigene Erfahrungen** sowie durch Beobachtung, wann es sich lohnt, aggressiv zu sein. Der «Lohn» von Aggression ist zum Beispiel Prestige oder ein Gefühl von Stärke und Macht. Aggressive Kinder finden Beachtung, selbst wenn sie negativ ist. Wer ein aggressives Grundpotential mitbringt, findet rasch heraus, wer ein dankbares Opfer ist oder unter welchen Umständen eine Strafe umgangen werden kann. Solchermassen aggressives Verhalten wird gefördert, wenn Bezugspersonen es ignorieren oder billigen.

- Auch wenn unsere Gesellschaft sehr sensibel auf brutale Gewalttaten reagiert; **gewisse Formen von Gewalt sind alltäglich** und akzeptiert. Erwachsene gehen nicht selten unzimperlich zur Sache, Gewaltdarstellungen sind häufig anzutreffen. Damit wird Gewalt als legitimes Mittel erlebt, um eigene Ziele zu erreichen. In diesem Zusammenhang wird der Einfluss der Medien immer wieder diskutiert. Einen solchen Einfluss kann man nicht generell annehmen. Wer der Gewaltausübung grundsätzlich kritisch gegenüber steht, konsumiert entsprechende Filme gar nicht erst. Auf viele Menschen wirkt Gewalt aber faszinierend, wie die hohen Besucherzahlen von entsprechenden Filmen zeigen. Gewisse Problemgruppen schliesslich sprechen auf die Gewaltdarstellung in Fernsehen, Film und Computerspielen stark an und lassen sich zur Nachahmung hinreissen.

- Im Zusammenhang mit der Reaktionstheorie sind nicht nur erlittene Schläge oder andere Bestrafungen wesentlich, sondern auch und vor allem die **strukturelle Gewalt**. Verunsichernde Lebenserfahrungen wie Armut oder geringe berufliche Chancen, die Scheidung der Eltern oder der Verlust von nahe stehenden Menschen, subjektiv empfundene Ungerechtigkeit und Konkurrenz oder die Überforderung, sich in der heutigen Welt zurecht zu finden, können zu Verunsicherung und einem Gefühl der Ohnmacht führen. Gewalthandeln kann aus dieser Perspektive eine Möglichkeit sein, Selbstbestätigung zu finden, «Rache» an der Gesellschaft zu üben, auch einmal «der Erste» zu sein. Auch die Suche nach Nervenkitzel, um die eigene Langeweile zu überwinden, kann ein Auslöser für Gewalthandeln sein.
- Wer aus all diesen Gründen eine gewisse Gewaltbereitschaft mitbringt, findet nicht selten **Gleichgesinnte unter den Gleichaltrigen**. Unter Kolleginnen und Kollegen können Identifikationen und Dynamiken entstehen, die aggressives Handeln begünstigen.

Grundsätze der Gewaltprävention

Die Möglichkeiten der Schule, Gewalt zu verhindern, sind beschränkt, genauso wie die jeweiligen Möglichkeiten von Staat, Gemeinde oder Familie beschränkt sind. Aggression und Gewalt sind in unserem alltäglichen Handeln und Denken so tief verwurzelt, dass eine «Ausrottung» der Gewalt nicht möglich und – wenn man an die als positiv geltenden Gewaltformen denkt – auch nicht wünschenswert ist. Eine aggressionslose Gesellschaft ist eine Illusion.

Orientierungspunkt ist deshalb eher der konstruktive Umgang mit Gewalt und Aggression. Wer immer sich in diese Richtung engagiert, muss diese Beschränkung aushalten können und trotzdem handlungsfähig bleiben. Für die Arbeit in der Schule lassen sich folgende Grundsätze nennen:

Gewaltprävention gibt natürlichen Bedürfnissen Raum

Strukturelle Gewalt engt den Raum für natürliche Bedürfnisse ein. Gewaltprävention gibt ihnen Raum: Kinder und Jugendliche möchten so genommen werden, wie sie sind. Sie möchten Anerkennung und Wertschätzung nicht nur bei Wohlverhalten. Sie möchten Geborgenheit und Sicherheit in stabilen Beziehungen. Sie möchten Raum, um sich zu bewegen. Sie mögen Erlebnisse, Entdeckungen und Abenteuer. Sie benötigen Primärerfahrungen und Sinnlichkeit.

Gewaltprävention ist Beziehungsarbeit

Gewaltphänomene sind häufig Gruppenphänomene. Gewaltprävention setzt deshalb nicht nur an Einzelnen, sondern an Gruppen und deren Dynamik an. In Klassen mit guten Beziehungen kommt es weniger zu Mobbing und Gewaltvorfällen. Dabei spielen auch die Beziehungen zwischen Lehrperson und Jugendlichen sowie jene unter den Lehrpersonen und zu den Eltern eine Rolle. Gegenseitige Wertschätzung und Achtung stärken das Selbstwertgefühl, verhindern Frustrationen und wirken daher präventiv.

Gewaltprävention setzt auf Ressourcen und benötigt Ressourcen

Erfolgreiche Präventionsarbeit setzt auf Ressourcen und nicht auf Abschreckung. Strafen sind manchmal notwendig und kurzfristig durchaus nützlich. Sie setzen jedoch beim gezeigten Verhalten und nicht beim Motiv dahinter an und führen deshalb allein nicht zu einer Verhaltensänderung. Konstruktiver ist die Förderung und Nutzung von Ressourcen, zum Beispiel von Selbstbewusstsein, Kommunikationsfähigkeit oder Handlungskompetenz in Konfliktsituationen.

Nicht unwesentlich für die Gewaltprävention sind auch die finanziellen und zeitlichen Ressourcen.

Gewaltprävention macht Gewalt schonungslos zum Thema

Tabus sind der beste Nährboden, um versteckte Gewalt gedeihen zu lassen. Eine offene Diskussion ermöglicht dagegen, Probleme zu benennen, die Spirale der Gewalt zu entschlüsseln, Solidarität zu üben und sich gegen Gewalt zu wehren. Vorfälle werden thematisiert. Dazu gehört auch, Gewalt in ihren vielfältigen Formen anzugehen. Bleiben wichtige Bereiche ausgeklammert, werden neue Ungerechtigkeiten und Frustrationen geschaffen. Die Glaubwürdigkeit der gesamten Bemühungen wäre dadurch in Frage gestellt.

Gewaltprävention ist ein Prozess und braucht Zeit

Gewaltprävention gibt keine Gewähr, dass Vorfälle verhindert werden können. Es kann lediglich darum gehen, die Wahrscheinlichkeit von gewalttätigem Handeln zu verkleinern. Dies kann geschehen, wenn Gewaltprävention langfristig angelegt ist.

Nicht selten erfolgen nach gewalttätigen Vorfällen gezielte Aktionen: Ein Schüler wird speziell betreut, eine Klasse erlebt eine Krisenintervention, eine Lehrperson wird von einer Mentorin unterstützt, ein Gewalttheater oder ein Aktionstag werden initiiert. Punktuelle Massnahmen mögen im Moment sinnvoll und notwendig sein. Sie werden aber keine Verbesserung bringen, wenn sie nicht in einen grösseren Rahmen eingebettet sind. Ein solcher Prozess wird gefördert und unterstützt durch eindeutige Verantwortlichkeiten, durch klare Konzepte und unmissverständliche Aussagen im Schulleitbild.

Gewaltprävention setzt auf Zusammenarbeit und Mitbestimmung

Für eine langfristig gedachte Prävention arbeiten Klassen- und Fachlehrpersonen, Schulleitung und Schulpflege, Eltern sowie Schülerinnen und Schüler zusammen. Mögliche Überschneidungen und Kooperationen mit Gemeindebehörden und der Jugendarbeit sind geprüft. Für den Krisenfall ist die Zusammenarbeit mit dem schulpsychologischen Dienst, der Vormundschaftsbehörde, der Polizei, der Jugendanwaltschaft geregelt. All das ist nur zu leisten, wenn die Gewaltprävention eine solche Bedeutung bekommt, dass sie zur «Chefsache» wird.

Zusammenarbeit bedeutet auch Mitbestimmung. Eltern und Kinder können und sollen in die Konzeptarbeit und in die Umsetzung eingebunden werden. Sie können ihre eigenen Erfahrungen und Wahrnehmungen einbringen und machen unter Umständen auf zentrale Problemfelder aufmerksam. Beteiligung fördert die Identifikation mit dem Prozess.

Gewaltprävention fördert die Konfliktlösefähigkeit und die moralisch-ethische Entwicklung

Konfliktlösefähigkeit kann gelernt werden. Der Umgang mit Konflikten ist nicht nur Sache der einzelnen Lehrperson und ihrer Klasse. Die ganze Schule, letztlich die Gesellschaft insgesamt sind gefragt. Auch Lehrpersonen müssen ihre Konfliktlösefähigkeit überprüfen; eine Schule braucht klare Vorstellungen, Werkzeuge und Haltungen, um Konflikte bewältigen zu können. Auf Gewalt wird nicht mit Gewalt reagiert. Damit übernehmen die Erwachsenen eine wichtige Vorbildfunktion. In diesem Sinne ist die Förderung der Konfliktlösefähigkeit Persönlichkeitsbildung und Schulentwicklung.

Ähnliches lässt sich für die moralisch-ethische Entwicklung sagen. Regelmässige Gespräche über Orientierungen und Wertvorstellungen sind hierbei nützlich. Sie geben Einzelnen, Klassen oder Schulgemeinschaften eine gemeinsame Orientierung und ermöglichen die Identifikation mit der eigenen Schule.

Gewaltprävention setzt auf Verhalten und Verhältnisse

Von den individuellen Eigenschaften war hier schon verschiedentlich die Rede. Individuelles Verhalten kann aber nur gezeigt werden, wenn die Rahmenbedingungen dafür stimmen. Die Schule als Lebensraum kann menschenfreundlich gestaltet werden. Der Gestaltung des Schulhausplatzes zum Beispiel entscheidet mit, wie leicht Konflikte entstehen können.

Gewaltprävention geht mit Unterschieden sinnvoll um

Nicht nur Knaben und Mädchen, auch verschiedene Kulturen gehen mit Konflikten unterschiedlich um. Darüber hinaus ist jedes Kind einzigartig in seinem Lernen und seinem Handeln. Wenn es gelingt, diese Unterschiede als Ressourcen zu sehen und zu integrieren, werden die Kinder gestärkt. Starke und gestärkte Kinder lösen Konflikte eher auf sinnvolle Weise.

Durch sich selber zu anderen

Beziehungsgestaltung ist nicht nur eine Frage von Gruppendynamik, Freundschaft und dem gegenseitigen Einvernehmen. Auch individuelle Eigenschaften bestimmen mit, wie gut es Menschen gelingt, auf andere zuzugehen, sie zu respektieren und Konflikte zu lösen:

- Kinder und Jugendliche mit Selbstvertrauen können einfacher auf andere Menschen zugehen. Sie können sich eher auf andere Meinungen, auf Auseinandersetzungen und eine konstruktive Konfliktlösung einlassen. Sie müssen sich gegenüber anderen nicht grösser oder kleiner machen, als sie sind. Sie können Schwierigkeiten und Niederlagen eingestehen und sind deshalb weniger darauf angewiesen, Probleme mit Gewalt, mit Selbstschädigung oder mit Ausweichverhalten anzugehen.
- Ob Freude, Verlegenheit, Zorn oder Angst: Gefühle können uns überfallen und uns beherrschen. Wir lassen uns zu unerwartetem Handeln hinreissen, zum Beispiel werden wir handgreiflich. Unklare oder starke Gefühle können Kommunikation erschweren und Konflikte aufschaukeln.
- Eine konstruktive Identitätsentwicklung, eine klarere Vorstellung von sich selber und den eigenen Orientierungen ermöglicht, mit mehr Gelassenheit auf andere zuzugehen. Die Entwicklung von Werten und Zielen hilft, sich auf sich selber zu konzentrieren. Kinder und Jugendliche mit einer gestärkten Identität fühlen sich weniger schnell bedroht oder benachteiligt und können anderen Menschen so eher mit Toleranz begegnen.
  Die Erniedrigung von anderen Schülerinnen und Schülern, diskriminierende Vorurteile gegen Randgruppen oder die Machtausübung über Klassenkameraden können für die «Täter» identitätsstiftende Funktion haben. Gleichzeitig untergraben solche Ausgrenzungen die Identität und das Selbstwertgefühl der «Opfer». Wichtig ist also die Entwicklung einer Identität, die auf sich selber beruht. Die «Täter» sind dadurch weniger auf Formen der Ausgrenzung angewiesen, und die «Opfer» werden resistenter gegen Anfeindungen.

Mit Blick auf die Beziehungsgestaltung im schulischen Alltag lohnt es sich also, auch am Selbstvertrauen, am Umgang mit Gefühlen und an der Identitätsentwicklung der Schülerinnen und Schüler zu arbeiten. Unterrichtsvorschläge dazu finden sie zum Beispiel in der Mappe «Mutanfälle», die zum Jahresschwerpunkt 2002/03 der Beratungsstelle Gesundheitsbildung entstanden ist.

Die Mappe «Mutanfälle» thematisiert Mut gegenüber sich selber (Selbstvertrauen und Selbstüberschätzung, Identitätsfragen), Mut anderen gegenüber (Beziehungsgestaltung und Zivilcourage) und Mut gegenüber der Welt (Neugier, Risikokompetenz, Angst vor der Zukunft). Sie finden darin vielfältige Anregungen und Unterrichtsvorschläge.

Buchtipps zu allen Kapiteln

Die meisten der folgenden Buchtipps sind mit einem Buchstaben versehen. Dieser zeigt an, wo Sie das betreffende Buch ausleihen können:

M Diese Bücher können Sie ausleihen in der Mediothek der Pädagogischen Hochschule, Küttigerstrasse 42, 5000 Aarau, Telefon: 062 838 90 10, Fax: 062 838 90 19,
Öffnungszeiten: MO bis FR 9 - 17 Uhr. Während den Schulferien teilweise geschlossen.

S Diese Bücher können Sie ausleihen in der Mediothek der Suchtprävention Aargau, Kasinostr. 29, 5000 Aarau. Telefon 062 837 60 80, www.suchthilfe-ags.ch.
Öffnungszeiten: DI bis Fr 10 - 12 und 13.30 - 17. Während den Aarauer Schulferien geschlossen.

I Diese Schrift finden Sie im Internet unter der angegebenen Adresse.

Unterrichtsmittel zum Sozialen Lernen allgemein

Hinweis: In Deutschland werden Themen der Sozialkompetenz und Persönlichkeitsentwicklung mitunter im Rahmen des Ethikunterrichtes behandelt. Dazu gibt es eine Reihe von empfehlenswerten Lehrmitteln, die Sie in der Mediothek der Pädagogischen Hochschule in Aarau unter dem Stichwort Ethik finden.

S Akin, Terri u.a. (2000): Selbstvertrauen und soziale Kompetenz. Übungen, Aktivitäten und Spiele für Kids ab 10. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
Unterrichtsvorschläge rund um Selbstbild, Gefühle, Stärken und Schwächen, Stress, Kommunikation, Konflikt, Respekt und Vertrauen. Viele Aufgaben formulieren Fragen für Gespräche, es geht aber auch um Gestalten, Schreiben, Theater u.a.

MS Gattiker, Susanne u.a. (2001): Kunterbunt. Ich und die Gemeinschaft. Bern: BLMV.
Lehrmittel für die 3. und 4. Klasse bestehend aus Buch für SchülerInnen, Heft für Lehrpersonen und Ordner mit Kopiervorlagen zu den Themen Identität, Gefühle, Jungen und Mädchen, Freundschaft, Streiten, Anderssein u.a.

M Gattiker, Susanne (2002): Konfetti - Ich und die Gemeinschaft. Bern: Schulverlag.
Lehrmittel ab der 1. Klasse bestehend aus Buch für SchülerInnen, Heft für Lehrpersonen und Ordner mit Kopiervorlagen zu den Themen Ich bin ich, wünschen und brauchen, Gefühle, Leben mit anderen u.a.

M Grabbe, Beate (2003): Dennis: «Ich bin hier der Schulschreck!» Wie die pädagogische Arbeit die Unterrichtsqualität verbessert. Donauwörth: Auer.
Berichte aus dem Alltag einer Primarlehrerin kommentiert mit pädagogischen Überlegungen und Anregungen für die Praxis. Die Autorin zielt vor allem darauf ab, die wahren Probleme von störenden Kindern zu erkennen und ihnen aus dem Teufelskreis eines negativen Selbstbildes zu helfen. Sehr lesenswert.

MS Hurschler, Karl & Odermatt, Albert (1992): Schritte ins Leben. Zug: Klett und Balmer.
Umfassendes und sehr empfohlenes Lehrmittel für das 7. bis 10. Schuljahr. Themen: Identität, Verantwortung, Gesundheit, Kommunikation, Konfliktfähigkeit, Freundschaft und Liebe. Lehrerhandbuch separat erhältlich.

MS Korte, Jochen (1997): Stundenentwürfe zur sozialen Unterweisung. Verhalten erkunden, erörtern und trainieren. Weinheim: Beltz.
Etwas Hintergrund und 33 Lektionsvorschläge inkl. Arbeits- und Bildmaterial, um Kommunikation, Konfliktlösung, Empathie und andere soziale Fähigkeiten zu üben. Sehr anregend.

M Portmann, Rosemarie (1996): Spiele zum Umgang mit Aggression. München: Don Bosco.
150 Übungen und Spiele zu Aggression, Konfliktlösung, Einfühlungsvermögen und Selbstbewusstsein.

MS Schilling, Dianne (2000): Soziales Lernen in der Grundschule. 50 Übungen, Aktivitäten und Spiele. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
Unterrichtsvorschläge rund um Selbstbewusstsein, Gefühle, Entscheidungen, Stress, Selbstbild, Verantwortung, Einfühlungsvermögen, Kommunikation, Gruppendynamik und Konflikte.

MS Smith, Charles (1994): Hauen ist doof. 162 Spiele gegen Aggression in Kindergruppen. Mühlheim: Verlag an der Ruhr.
Spiele für Kinder von 4 bis 9 Jahren zu den Themen Gruppenbildung, sich verständigen, Gefühle zeigen und verstehen, etwas gemeinsam machen und sich vertragen, einander achten und Hilfe anbieten.

MS Tesak, Gerhild (2001; Hrsg.): Wegweiser durch den Zwölfminutenwald. Leipzig: Klett.
Eine Sammlung von illustrierten Kalendergeschichten mit vielfältigen Hinweisen und konkreten Vorschlägen, wie damit Themen wie Ich, Freundschaft, Gerechtigkeit, Gefühle, Regeln, Konflikte u.a. im Unterricht behandelt werden können.

M Tobler, Werner u.a. (1989): Fredi unter dem Heftpflaster. Kürzestgeschichten als lebenskundliche Gesprächsstoffe. Zürich: Pro Juventute.
Kurzgeschichten zur Gesprächsanregung auf der Oberstufe zu den Themen Selbstbewusstsein, Urteile, Konflikte, sich einfühlen, Begegnungen, Macht u.a.

S Walker, Jamie (1995): Gewaltfreier Umgang mit Konflikten. Frankfurt a.M: Cornelsen (2 Bände).
Etwas Hintergrund und viele Übungen und Spiele zum Kennenlernen und Auflockern, zu Selbstvertrauen und Identität, zu Kommunikation und Kooperation sowie zur gewaltfreien Konfliktaustragung. Der erste Band bezieht sich auf die Primar-, der zweite auf die Oberstufe.

Mitteilen und zuhören

Kommunikation im Unterricht thematisieren und üben

M Brandenberg, Aliki (1995): Ich sag' dir was. Ein Bilderbuch über das Reden und Zuhören. München: arsEdition.
Anregende Bilder von Kindern in verschiedenen Gesprächssituationen.

M Ernst, Karl & Ruthemann, Ursula (2000): 10x10 Übungen zur Kommunikation. Zofingen: Erle.
Übungen und Gesprächsanregungen zu den Themen: sich ausdrücken, Beziehungen, Zuhören, Interessen vertreten, Feedback, nonverbale Kommunikation, Metakommunikation, Selbstgespräch und Konflikte.

M Ernst, Karl & Ruthemann, Ursula (2003): 10 x 10 Gesprächsübungen. Zofingen: Erle.
Übungen, Interaktionisspiele und Gesprächsanregungen zu den Themen: sich ausdrücken, Beziehungen, zuhören, Interessen vertreten, erzählen, Feedback und Konflikte. Für das 1. bis 9. Schuljahr.

MS Loughton, Jennifer (2003): Hör doch endlich mal zu. Wie Zuhören funktioniert und wie man es verbessert. Mühlheim: Verlag an der Ruhr.
Arbeitsblätter, Übungen und Informationen zur Physiologie des Hörens, zu den Formen, Bedingungen und zur Verbesserung des Zuhörens.

M Miller, Reinhold (2000): «Halt's Maul, du dumme Sau!» Schritte zum fairen Gespräch. Lichtenau: AOL.
Mechanismen und Techniken der menschlichen Kommunikation, mit Beispielen illustriert und durch Arbeitsblätter vertieft.

M Potthoff, Ulrike u.a. (1995): Gespräche mit Kindern. Berlin: Cornelsen.
Anregendes Buch zur Gestaltung verschiedener Gesprächssituationen im Unterricht, mit diversen Methodenvorschlägen, mit Übungen, Tricks und Ideen zur Gesprächsleitung.

M Rooyackers, Paul u.a. (2004): Reden und zuhören üben. Mühlheim: Verlag an der Ruhr.
100 Dialoge, mit denen SchülerInnen die Kommunikation üben können. Sie experimentieren mit Betonung und Sprechrhythmus, sie denken über Emotionen, Machtverhältnisse und andere Einflüsse auf Kommunikation nach.

M Steffen, Henriette (2004): Gesprächsregeln und Streitgespräche. Mühlheim: Verlag an der Ruhr.
Die Bedeutung von Gesprächsregeln und wie sie geübt werden können.

Gespräche (im Unterricht) anregen und führen

M Bieger, Eckhard u.a. (1999): Den Ton treffen. Kompetenz in der Gesprächsleitung. Hamburg: ebv.
Sachbuch mit Hinweisen, um Gespräche, Teambesprechungen, Erfahrungsaustausche, Diskussionen, Konferenzen und Verhandlungen erfolgreich zu leiten.

M Brüning, Barbara (1990): Mit dem Kompass durch das Labyrinth der Welt. Wie Kinder wichtigen Lebensfragen auf die Spur kommen. Bad Münder: Leibniz-Bücherwarte.
Einführung in die Kinderphilosophie und Spielvorschläge, die zum Nach- und Weiterfragen anregen.

M Feth, Monika & Boratynski, Antoni (1993): Der Gedankensammler. Düsseldorf: Patmos.
Bilderbuch: Gedanken sammeln, ordnen, reifen lassen, säen …

M Franke, Marianne u.a. (1997): Kommunikation. In: Sache - Wort - Zahl. Lehren und Lernen in der Grundschule Nr. 10/1997.
Etwas Hintergrund sowie Erfahrungen und Anregungen rund um die Kommunikation auf der Primarstufe.

M Horster, Detlef (1992): Philosophieren mit Kindern. Opladen: Leske + Budrich.
Eine anregende Einführung und sieben Praxisbeispiele, wie man mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen philosophieren kann.

M Zoller, Eva (1991): Die kleinen Philosophen. Vom Umgang mit «schwierigen» Kinderfragen. Zürich: Orell Füssli.
Anregende, reich illustrierte und gut lesbare Einführung in das philosophische Gespräch mit Kindern.

M Zoller, Eva (1998): Philosophische Reise. Unterwegs mit Kindern auf der Suche nach Lebensfreude und Sinn. Zürich: Pro Juventute.
In fünf Themenkreisen geht die Autorin den elementaren Fragen des Menschseins nach und zeigt anschaulich und mit einem reichen Praxisschatz, wie man mit Kindern darüber nachdenken kann.

Vorurteile und Einfühlungsvermögen

S Akin, Terri u.a. (2000): Gefühle spielen immer mit. Mit Emotionen klar kommen. Ein Übungsbuch. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
Unterrichtsvorschläge rund um Kommunikation, Gefühle, Angst und Wut. Viele Aufgaben formulieren Fragen für Gespräche, es geht aber auch um Gestalten, Schreiben, Theater u.a.

M Collmar, Lars (2007): Das seh' ich aber ganz anders! Geschichten aus zwei Perspektiven. Den eigenen Urteilen auf die Schliche kommen. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
Die Geschichten und die Fragen dazu fördern das Bewusstsein, dass bei Konflikten verschiedene Perspektiven eine Berechtigung haben.

S Lichtenegger, Barbara (1998): Ge(h)fühle! Arbeitsmaterialien für Schule, Hort und Jugendgruppen. Linz: Veritas.
Eine Projektdokumentation und rund 200 Arbeitsanregungen, um Gefühle wahrzunehmen, auszudrücken und damit einen Umgang zu finden.

MS Dieckhoff, Gertrud (2000): E-Motion. Schaffhausen: Schubi Lernmedien.
150 farbige Bildkarten mit Gesichtern in allen möglichen Gefühls-Variationen.

M Kuld, Lothar & Schmid, Bruno (2001): Lernen aus Widersprüchen. Dilemmageschichten im Religionsunterricht. Donauwörth: Auer.
Hintergrund zu Gerechtigkeit und Moralpädagogik, Hinweise zur Unterrichtspraxis, elf sofort einsetzbare Geschichten sowie Dokumentation von Unterrichtsbeispielen.

M Kreul, Holde (1996): Ich und meine Gefühle. Bindlach: Loewe.
Eine Sammlung von kleinsten Episoden aus dem Leben von Kindern, die ihre Gefühle zeigen.

MS Reichling, Ursula & Wolters, Dorothee (1994): Hallo, wie geht es Dir? Gefühle ausdrücken lernen. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
72 vierfarbige Bildkärtchen für Merk- und Sprachspiele, Pantomime und Rollenspiele. Ideenheft und Kopiervorlagen. Auf jedem Kärtchen wird mit einer kindgerechten Zeichnung ein Gefühl dargestellt. Für Kindergarten und Unterstufe.

M Uhl, Siegfried (1996): Die Mittel der Moralerziehung und ihre Wirksamkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Wissenschaftliche Arbeit, die verschiedene Mittel der Moralerziehung auf ihre Wirksamkeit untersucht. Insbesondere wird das Einfühlungsvermögen und dessen Förderung besprochen.

Klassengemeinschaft

I Amstutz, Gody u.a. (2002): Schüler/innenrat. Ein Leitfaden ganz konkret und individuell. Luzern: Schulen mit Profil.
http://www.schulenmitprofil.ch/pages/unterlagen/doku/schuelerinnenrat.doc

M Baumgartner, Markus & Ernst, Karl (1999): 10 x 10 Sozialspiele. Zofingen: Erle.
Eine Spiel- und Übungssammlung zu den Themen Kooperieren, Dazugehören, Sich-Einschätzen, Interaktion u.a.

M Böttger, Gudrun & Reich, Angelika (1998): Soziale Kompetenz und Kreativität fördern. Spiele und Übungen für die Sekundarstufe I. Berlin: Cornelsen.
Spiele und Übungen zu den Themen Kennenlernen, Selbst- und Fremdwahrnehmung, Selbstwert, Feedback, Freundschaft und Identität mit dem Ziel, das Miteinander in der Klasse zu verbessern.

MS Buob, Roger u.a. (1999): Ego? Logo! Spielerisch zur Ich-Stärke finden. Luzern: Rex.
Ein Diskussions- und Aktionsspiel, das Jugendliche ab 14 Jahren spielerisch in Auseinandersetzung mit heiklen, denkwürdigen, humorvollen Lebensthemen bringt.

M Diepold, Siga (1999, Hrsg.): Die Fundgrube für Klassenlehrer. Das Nachschlagewerk für jeden Tag. Berlin: Cornelson.
Wenig Hintergrund und einfache Handlungsvorschläge zu Gruppendynamik, Integration, Klassenführung, Lernstrategien, Konfliktbearbeitung, Störungen im Unterricht und Elternarbeit

M Dietiker, Philippe (1997): Mitenand-Stunden. Unterrichtsmaterialien für den gemeinschaftsbildenden Unterricht. Elgg: ZKM.
Konzept und Vorschläge, um mit der Klasse über längere Zeit im Klassenrat und mit verschiedenen weiteren Aktivitäten die Sozialkompetenzen zu fördern.

MS Fiebig, Hartmut & Winterberg, Frieder (1998): Wir werden eine Klassengemeinschaft. Soziales Lernen in der Orientierungsstufe. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
Hilfen und Anregungen für einen sanften Übergang zu einer verantwortlich handelnden Gruppe. Themen: Aufgaben einer Klassengemeinschaft, Selbstkonzepte, Fremdwahrnehmung, Handeln als Gruppe.

MS Fiebig, Hartmut & Winterberg, Frieder (1999): Wir übernehmen Verantwortung in der Klassengemeinschaft. Mühlheim: Verlag an der Ruhr.
Drei umfangreiche Projektvorschläge inkl. Materialien zur Stärkung von Handlungskompetenz, Kooperationsfähigkeit und Klassengemeinschaft.

S Fuchs, Birgit (2000): Spiele für Gruppenprozesse. München: Don Bosco.
Konzentrations-, Körper-, Willens-, Vertrauens-, Kommunikations- und andere Spiele rund um die Prozesse, die in einer Gruppe abgehen können.

S Fuchs, Birgit (2001): Spiele fürs Gruppenklima. München: Don Bosco.
160 Spiele für Gruppen aller Altersstufen mit dem Ziel, ein stabiles, vertrauensvolles und partnerschaftliches Klima zu entwickeln. Themenbereiche: Wahrnehmung, Aggression, Versöhnung, Autonomie, Ordnung, Unterhaltung, Lernen, Freizeit.

MS Höfler, Alfred & Wettstein, Felix (2000): Wir, Ihr und Ich. Psychisches und soziales Wohlbefinden. Nr. 5p aus der Reihe Gesundheitsförderung in der Schule. Buchs: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau.
Hintergründe, Unterrichtsvorschläge und Arbeitsblätter für Kindergarten und Primarstufe rund um Klassengemeinschaft, Feste im Jahreslauf, Wut und Konfliktregelung.

M Meier, Arthur (1999): Mit Klein und Gross, Jung und Alt durch dick und dünn zur Partnerschaft. In: mobile Praxis; Beilage zu mobile, der Fachzeitschrift für Sport Nr. 1/99. Magglingen: Bundesamt für Sport.
Vorschläge für die Turnstunde, wie leistungsschwächere SchülerInnen ins Spiel und in die Klassengemeinschaft integriert werden können.

MS Kliebisch, Udo (1995): Kooperation und Werthaltungen. Interaktionsspiele und Infos für Jugendliche. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
Unterrichtsvorschläge rund um Selbsterfahrung, Kooperation und Werthaltungen.

M Statz, Marion (2001): Gemeinschaft – Freundschaft – Streit. Kindergerechte Angebote für einen Werkstattunterricht in der Grundschule. Donauwörth: Auer.
30 Werkstattposten für Einzel- und Partnerarbeiten rund um Freundschaft, Klassengemeinschaft, Streit und Versöhnung.

M Thomas, Alexander (1992): Grundriss der Sozialpsychologie. Band 2: Individuum – Gruppe – Gesellschaft. Göttingen: Hogrefe.
Grundlagen-Lehrbuch zu Gruppendynamik und Gruppenprozessen.

Gruppendruck und Toleranz

MS Baumgartner, Markus (1999): Wir, Ihr und Ich. Psychisches und soziales Wohlbefinden. Nr. 5o aus der Reihe Gesundheitsförderung in der Schule. Buchs: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau.
Hintergründe, Unterrichtsvorschläge und Arbeitsblätter für die Oberstufe rund um Selbsteinschätzung, Beziehung, Vorurteile, Toleranz und Konfliktlösung.

M Johansen, Hanna (1988): Die Ente und die Eule. Zürich: Nagel & Kimche.
Reich bebildertes Buch für ErstleserInnen: Die Ende und die Eule streiten sich, weil sie so verschieden sind. Bis sie merken: So wie du kann man es auch machen.

S Lahnstein, Sonja u.a. (o.J.): Die Clique. Step 21 Box. Hamburg: Step 21.
Medienkiste mit Arbeitsheft für Schülerinnen und Schüler, Informationen und Kopiervorlagen für Lehrpersonen, Comic, Videos, Musik und CD-ROMs zur Auseinandersetzung mit Toleranz, Verantwortung, Engagement und Zivilcourage. Die mitgelieferte Software erlaubt, eigene Comics, Musikstücke und Filme zu entwerfen. Infos auch unter www.step21.de.

M Kaufmann, Hildegard u.a. (1994): Du musst draussen bleiben. 101 Ideen für einen neuen Umgang mit der Ausgrenzung von Aussenseitern und Fremden. Meilen: TZT.
Themenzentriertes Theater mit Schülerinnen und Schülern rund um die Integration von AussenseiterInnen.

S Kaufmann, Hildegard u.a. (1997): Aussenseiter integrieren. Wie Gruppen mit Aussenseitern anders umgehen können. Meilen: TZT.
Themenzentriertes Theater mit Schülerinnen und Schülern rund um die Integration von AussenseiterInnen.

S Merks, Karina & Romana (2002): Toll, toller, tolerant. Grundschulkinder lernen Verständnis füreinander. Mühlheim: Verlag an der Ruhr.
Im ersten Teil dieses Lehrmittels geht es um eine Geschichte, zu der 8 Unterrichtseinheiten mit diversen Arbeitsblättern, Werkstattposten und weitere Aktivitäten zur Verfügung stehen. Im zweiten und dritten Teil werden weitere Werkstattposten rund um Toleranz angeboten

MS Schilling, Dianne (2000): Miteinander klarkommen. Toleranz, Respekt und Kooperation trainieren. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
Anregungen für Gespräche, Rollenspiele, Gruppenarbeiten, Bewegung und kreatives Gestalten zu den Themen Toleranz, Kommunikation, Freundschaft, Hilfe, dazu gehören, Problemlösung und Kooperation.

S Schreiber-Wicke, Edith & Holland, Carola (1990): Als die Raben noch bunt waren. Stuttgart: Thienemann.
Bilderbuch: Die Raben geraten in Streit, weil jeder seine eigene Färbung für die schönste hält. Muss Verschiedenheit zu Streit führen?

Sich streiten und sich versöhnen

Unterrichtsmaterial

S Bildungsteam Berlin-Brandenburg (2001): Alltagskonflikte durchspielen. Rollenspiele für den Mediationsprozess. Mühlheim: Verlag an der Ruhr.
Sammlung von einfachen Konfliktsituationen für Rollenspiele oder andere Auseinandersetzungen mit Konflikten. Sehr anregend.

MS Drew, Naomi (2000): Kinder lernen zusammen streiten und gemeinsam arbeiten. Ein Mediations- und Gewaltpräventionsprogramm. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
Geschichten, Übungen und Gesprächsanregungen, um sich selber und andere besser annehmen zu können und Konflikte lösen zu lernen.

M Collmar, Lars (2007): Das seh' ich aber ganz anders! Geschichten aus zwei Perspektiven. Den eigenen Urteilen auf die Schliche kommen. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
Die Geschichten und die Fragen dazu fördern das Bewusstsein, dass bei Konflikten verschiedene Perspektiven eine Berechtigung haben.

MS Faller, Kurt u.a. (1996): Konflikte selber lösen. Mediation für Schule und Jugendarbeit. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
Vorschläge und Spiele für Unterricht und Ernstfall rund um Regeln, Konflikte, Kommunikation, Konsens und Mediation.

M Gugel, Günther (2002): Konfliktgeschichten. Konflikte wahrnehmen, beurteilen, bearbeiten. Eine Bilderbox. Tübingen: Verein für Friedenspädagogik.
32 Bilder von Konfliktsituationen mit knappen Hintergrundinformationen und Anregungen für die Auseinandersetzung im Unterricht.

M Hagedom, Ortrud (2005): Mediation - durch Konflikte lotsen. 58 schüler- und handlungsorientierte Unterrichtsmethoden. Stuttgart: Klett.
Buch und CD mit zahlreichen Übungsvorschlägen, Schaubildern, Gesprächsplänen, Anschauungsmaterial und Praxisbeispielen.

M Schellenbaum, Béatrice (1994): Einfach eine Sauwut. TZT-Anlagen zum Umgang mit Streit und Aggression in der Klasse. Meilen: SI TZT.
Unterrichtseinheit für die Unter- und Mittelstufe auf der Grundlage des themenzentrierten Theaters.

Konflikte im Schulalltag angehen

M Bieger, Eckhard & Mügge, Jutta (1995): Hinter Konflikten stehen Energien. Kompetenz für Leitung und Konfliktmoderation. Hamburg: ebv.
Sachbuch, um Konlikte besser zu verstehen, Konfliktlösungen zu moderieren und die eigene Konfliktfähigkeit zu steigern.

M Durach, Bärbel u.a. (2002): Das mach ich wieder gut! Mediation, Täter-Opfer-Ausgleich, Regellernen. Soziale Kompetenz und Gewaltprävention an Grundschulen. Lichtenau: AOL.
Dieses Buch erläutert umfassend verschiedene Formen der Konfliktbewältigung und bietet eine Fülle von Hilfsmitteln.

MS Faller, Kurt (1998): Mediation in der pädagogischen Arbeit. Ein Handbuch für Kindergarten, Schule und Jugendarbeit. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
Modelle und Beispiele, wie Konflikte von Lehrpersonen und SchülerInnen bearbeitet und Lösungen gesucht werden können.

M Faller, Kurt, & Sabine (2002): Kinder können Konflikte klären. Mediation und soziale Frühförderung im Kindergarten – ein Trainingshandbuch. Münster: Ökotopia.
Endlich ein Buch über Mediation, das auch den Bereich des Kindergartens abdeckt. Viele Beispiele, Anregungen und Hintergrundinformationen beschrieben von erfahrenen PraktikerInnen.

I Seeger, Rita & Norbert (2001): Klären von Konflikten in Gruppen. In: WWD Nr. 75/2001.
Vorschlag für ein Verfahren, um mit Kindern Konflikte zu bearbeiten. Mit einem spannenden Fallbeispiel. Vgl. http://www.kindergartenpaedagogik.de/421.html

S Thon, Cornelia & Buthmann, Arne (2001): Fair streiten lernen. Ein Tutoren- und Präventionsprogramm für die Sekundarstufe. Mühlheim: Verlag an der Ruhr.
Trainingsprogramm, um fair streiten zu lernen. Dazu kommt das Programm einer Tutoren-Ausbildung: ältere SchülerInnen werden dazu befähigt, das Training in den unteren Klasse der eigenen Schule durchzuführen. Anregend, gut dokumentiert und pfannenfertig.

M Zehschnetzler, Gerlinde u.a. (2002): Praxis der Streitschlichtung. Donauwörth: Auer.
Ein Buch mit vielen Ideen und Anregungen für die Einführung von Streitschlichtern in Klassen und Schulen. Trainingseinheiten mit sehr viel Übungsmaterial. Auch im Bereich soziales Lernen und Kommunikation in der Klasse einsetzbar.

Bilder-, Geschichten- und Textbücher

M Abedi, Isabel & Neuendorf, Silvio (2003): Blöde Ziege – dumme Gans. Eine Geschichte von Streit und Versöhnung. München: arsEdition.
Bilderbuch, das sich von zwei Seiten anschauen lässt. Von der einen Seite wird erzählt, weshalb die kleine Gans so wütend auf die Ziege ist. Von der anderen Seite erfahren wir, weshalb die kleine Ziege auf die Gans so wütend ist. In der Mitte versöhnen sich die beiden.

M Aslam-Malik, Gisela (Hrsg.; 2001): Konflikte und Konfliktlösungen. Reihe Lesehefte Ethik. Leipzig: Klett.
Texte zum Thema Konflikte für die Klassenstufen 7 bis 10.

M Bienek, Christian & Jablonski, Marlene (2002): Freundschaftsgeschichten. Würzburg: Arena.
Sechs kurze Geschichten von Streit, Versöhnung, Freundschaft und erster Verliebtheit; ab dem zweiten Lesejahr.

M McKee, David (2002): Du hast angefangen! Nein, du! Düsseldorf: Sauerländer.
Bilderbuch: Zwei Monster geraten wegen unterschiedlichen Perspektiven in Streit – bis sie die andere Perspektive sehen. Sehr empfohlen.

MS o.V. (2001): Problems. Schaffhausen: Schubi Lernmedien.
Kurze Problem- und Konfliktsituationen, die zum Nachdenken über Lösungen anregen.

M Reider, Katja (2003): Vertragen wir uns wieder? Versöhnungsgeschichten, die Kindern helfen. Bindlach: Loewe.
Neun Geschichten zum Vor- oder selber Lesen, die zum Nachdenken und Erzählen anregen.

M Staring, Jennine & Frins, Ilia (2002): Warum gibt es immer Streit? Giessen: Brunnen.
Bilder und Texte schildern kurze Streitsituationen unter Kindern. Dazu passende Fragen laden zum Nachdenken ein.

Aggression und Gewalt

Unterrichtsmittel

MS Artho, Esther u.a. (1994): Heisser Stoff: Aggression. 101 Ideen für gelasseneren Umgang mit Gewalt und Aggression. Meilen: TZT.
Themenzentriertes Theater mit Schülerinnen und Schülern rund um Aggression.

M Bartl, Almuth (2000): Spiele gegen Wut und Aggression. München: Oldenbourg.
Pfannenfertige Tipps, Spiel- und Übungsvorschläge gegen Wut und Aggression und für den Aufbau einer entspannten Atmosphäre.

S Beck, Klaus J. & Vontobel, Jacques (1995): Knüppel in den Sack. Texte und Bilder zum Thema Gewalt. Zürich: Pestalozzianum.
Texte und Bilder, um in der Oberstufe das Thema Gewalt zu bearbeiten.

M Daubert, Hannelore (2002): Gewalt, Mobbing & Zivilcourage: Unterrichtsvorschläge für die Klasse 5-11. Reihe Lesen in der Schule mit dtv junior. München: dtv.
Unterrichtsvorschläge zu diversen Jugendromanen zu den Themen Gewalt, Mobbing und Zivilcourage.

M Halbright, Ron (2004): Praktische Gewaltprävention mit jungen Menschen. Gewalt, Eskalation und Konflikte schlichten. Schaffhausen: K2.
Die wichtigsten Methoden aus der NCBI- (Peacemaker)-Praxis, aufbereitet für den praktischen Einsatz in der Schule.

S Institut Jugend Film Fernsehen (1998): Die Sache mit der Gewalt. München: KoPäd.
Vier Hefte (Hintergrund und Einstiegsanregungen / Gewalt im Alltag / Gewalt in den Medien / Gewalt gegen Frauen) und ein Video (mit Filmausschnitten zur Diskussionsanregung), um das Thema Gewalt in der Oberstufe zu behandeln.

M Kaiser, Thomas (1999): Das Wut weg Buch. Spiele, Traumreisen, Entspannung gegen Wut und Aggression bei Kindern. Freiburg i.Br: Christophorus.
Anregendes Fach-, Lese- und Bilderbuch.

S Korte, Jochen (2000): Prima Klima. Gegen Gewalt und Aggression. Materialien für die Sozialerziehung in der Sekundarstufe. Donauwörth: Auer.
Eine Sammlung von Kopiervorlagen (Beobachtungsprotokolle, Fragebogen, Elternbriefe etc.), um eine (v.a. kognitive) Auseinandersetzung mit der Gewalt im eigenen Umfeld zu fördern.

MS Petschen, Roland & Schaefer, Urs (2001): Gewalt. Ein Lehrmittel für die Mittel- und Oberstufe. Lausanne: SFA.
Video und Unterrichtsvorschläge, um die Auseinandersetzung mit Gewalt anzuregen.

S Stewart, Jan (2002): Wut-Workout. Produktiver Umgang mit Wut. Mühlheim: Verlag an der Ruhr.
Infos und Arbeitsblätter für den Unterricht, um mit der eigenen Wut einen produktiven Umgang zu finden.

S van der Gieth, Hans-Jürgen & Kneip, Winfried (2000): Gewalt stoppen. Projekte zur Gewaltprävention. Berlin: Cornelsen.
Eine umfangreiche Sammlung von Arbeitsblättern, um das Thema Gewalt zu bearbeiten.

S Volker, Klaus (1996): Jugend und Gewalt. München: Ehrenwirth.
Übungen für die Oberstufe zum Thema Gewalt.

Kinder- und Jugendliteratur

MS Boie, Kirsten (1999): Nicht Chicago. Nicht hier. Hamburg: Oetinger.
Zu welch schlimmen Dingen ist Karl sonst noch fähig? Jugendroman zum Thema Gewalt.

MS Guggenbühl, Allan & Imbach, Rolf (1998): Die Vogelbande. Bilderbuch gegen Mobbing und Gewalt unter Kindern. Zürich: IKM.
Die Dynamik von Gewalt in einem Bilderbuch anschaulich dargestellt. Mit einer Begleitbroschüre für Erwachsene.

MS Lisner, Susanne (1996): Der wütende Willi. Gefühle erkunden und Aggressionen abbauen. Mühlheim: Verlag an der Ruhr.
Arbeitsmappe mit vielen Unterrichtsvorschlägen zum gleichnamigen Bilderbuch.

S Nöstlinger, Christine (1995): Anna und die Wut. Wien: Dachs Verlag.
Bilderbuch: Anna wird schnell wütend. Sie findet schliesslich einen Umgang damit.

MS Werner, Felix (1994, Hrsg.): Pausenangst. Kurzgeschichten von Jugendlichen über Gewalt auf dem Pausenhof. Riehen: Die Basler Eule.
21 Kurzgeschichten von Kindern und Jugendlichen über ihre Angst vor der Pause.

M Zöller, Elisabeth (2002): Ich knall ihr eine! Emma wehrt sich. Stuttgart: Thienemann.
Eva und ihre Clique tyrannisieren die ganze Klasse. Aber Emma will nicht mehr Opfer sein. Ab 10 Jahren.

Hintergründe sowie Grundlagen zu Intervention und Prävention

MS Brunner, Marin (1994): Gewalt von Schülern … und was die Schule damit zu tun haben könnte. Zürich: Pro Juventute.
Hintergründe zum Thema Gewalt und Strategien, um damit einen Umgang zu finden.

Departement Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau (2000): Der Gewalt begegnen. Orientierungshilfen für Lehrpersonen, Schulleitungen/Rektorate, Schulpflegen. Aarau: BKS.
Fünf Merkblätter für den Fall, dass Schülerinnen und Schüler gewalttätig sind, sich strafbar machen oder Opfer von Misshandlung, sexuellen Übergriffen oder Katastrophenfällen werden. Bezug: BKS.

MS Drilling, Matthias u.a. (2002): Gewalt an Schulen. Ursachen, Prävention, Intervention. Beiträge der 2. nationalen Fachtagung der Stiftung Erziehung zur Toleranz. Zürich: Pestalozzianum.
Die momentan wohl aktuellste Übersicht über die Situation der Gewaltprävention in der Schweiz. Mit Beiträgen verschiedener AutorInnen zu grundsätzlichen und praktischen Themen sowie einer sehr nützlichen Zusammenfassung.

MS Guggenbühl Allan (1993): Die unheimliche Faszination der Gewalt. Denkanstösse zum Umgang mit Aggression und Brutalität unter Kindern. Zürich: Spiegel.
Hintergründe und Einsichten zu Formen und Ursachen von Gewalt, zu Gewalt in Kindergarten und Schule, zur Prävention und Krisenintervention.

MS Guggenbühl, Allan (1999): Aggression und Gewalt in der Schule – Schulhauskultur als Antwort. Ein praktisches Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen. Zürich: IKM.
Der leicht lesbare Ordner enthält Übersichten und Hintergründe, aber auch viele konkrete Arbeits- und Hilfsmaterialien für die Arbeit in der Schule und in der Klasse.

M Haug-Schnabel, Gabriele (2001): Aggressionen im Kindergarten. Freiburg i.Br.: Herder.
Hintergründe und Handlungsvorschläge zum Umgang mit Aggressionen in Vorschule und Kindergarten.

MS Korte, Jochen (1994): Lernziel Friedfertigkeit. Vorschläge zur Gewaltreduktion in der Schule. Weinheim: Beltz.
Hintergründe und konkrete Vorschläge zur Gewaltprävention und -intervention, Unterrichtsbeispiele und Textvorlagen. Korte ist Rektor einer Förderschule und gewährt verschiedene Einblicke in seine Erfahrungen.

M Krowatschek, Dieter (1999): Wenn Kinder rot sehen. Aggressionen erfahren, austragen und verhindern. Lichtenau: AOL.
Etwas Hintergrund sowie Spielvorschläge für den Spannungsabbau, um Aggressionen zu erfahren und Kooperation einzuüben.

M Sommerfeld, Verena (1996): Umgang mit Aggressionen. Ein Arbeitsbuch für Erzieherinnen, Lehrer und Eltern. Neuwied: Luchterhand.
Hintergründe und Vorschläge für den Umgang mit Aggression bei Kindern.

M Stein, Arnd (1995): Wenn Kinder aggressiv sind. Wie wir verstehen und helfen können. München: Kösel.
Hintergrund zur Entstehung von aggressivem Verhalten; Tests zur Einschätzung des Aggressivitätspotentials von Kindern und des Erziehungsstils von Eltern. Fundiert im Inhalt, süffig im Stil.

MS Vontobel, Jacques (1995): Und bist du nicht willig … Ein neuer Umgang mit alltäglicher Gewalt. Zürich: Werd.
Hintergründe zu Formen, Ursachen und Prävention von Gewalt sowie sehr anregende Berichte aus der Praxis. Vontobel mag provozieren – so gerecht wie er wird wohl kaum jemand dem komplexen Thema Gewalt.

MS Wöbken-Ekert, Gunda (1998): Vor der Pause habe ich richtig Angst. Gewalt und Mobbing unter Jugendlichen. Was man dagegen tun kann. Frankfurt: Campus.
Erfahrungsberichte von Kindern und Jugendlichen und Tipps, wie Erwachsene helfen können.

Mobbing

Hintergründe, Intervention und Prävention

M Alsaker, Françoise (2003): Quälgeister und ihre Opfer – Mobbing unter Kindern und wie man damit umgeht. Bern: Huber.
Die Resultate von Untersuchungen zu Mobbing unter Kindern zwischen 5 und 16 Jahren sowie konkrete Empfehlungen zur Prävention.

MS Alsaker, Françoise u.a. (2004): Mobbing ist kein Kinderspiel. Bern: Schulverlag.
Medienpaket bestehend aus einem Film, einem Arbeitsheft für Lehrpersonen aller Stufen, einem Poster als Startpunkt für Diskussionen und einem Leporello für die Elterninformation.

MI Bundeszentrale für politische Bildung (2002): Mobbing. Reihe «Themenblätter im Unterricht» Nr. 16. Bonn: BpB.
Etwas Hintergrund und verschiedene Arbeitsblätter. Siehe http://www.bpb.de/files/7JPET1.pdf

MS Dambach, Karl E. (1998): Mobbing in der Schulklasse. München: Reinhardt.
Welche Verhaltensmuster deuten auf Mobbing? Was kann man zugunsten gemobbter Kinder und zur Verbesserung des Sozialverhaltens tun? Hintergrund zum Thema und Praxisvorschläge eines Berufsschullehrers. In angepasster Form sind die Vorschläge auch für andere Stufen nützlich.

M Diverse (1999): Plagen im Kindergarten. In: kindergarten Nr. 9, September 1999.
Drei kurze Artikel zum Plagen im Kindergarten und einige Buchtipps.

M Kasper, Horst (2001a): Streber, Petzer, Sündenböcke. Wege aus dem täglichen Elend des Schülermobbings. Lichtenau: AOL.
Hintergrund zu Mobbing, Fragebogen, um die Mobbingsituation in der eigenen Schule zu erfassen, sowie Tipps, wie dem Mobbing in der Schule begegnet werden kann.

MS Kasper, Horst (2001b): Schülermobbing – tun wir was dagegen! Der Smob-Fragebogen mit Anleitung & Auswertungshilfe und mit Materialien für die Schulentwicklung. Lichtenau: AOL.
Mit dem Fragebogen können Sie Ihre Schülerinnen und Schüler befragen, ob sie Mobbingsituationen ausgesetzt sind. Dazu erhalten Sie Tipps für die Auswertung des Fragebogens, die Resultate einer grossen Umfrage in Deutschland sowie Ideen zur Prävention und Intervention.

M Krowatschek, Dieter & Krowatschek, Gita (2001): Cool bleiben? Mobbing unter Kindern. Lichtenau: AOL
Leicht verständliche Hintergründe zu Mobbing sowie eine Reihe von Unterrichtsvorschlägen für Kinder von 8 bis 14 Jahren.

S LCH (1999): Mobbing: Hinschauen, handeln.
Poster im Format A1 mit Hinweisen, was Betroffene, Mitwissende, Lehrpersonen, Eltern und Behörden tun können.

MS Olweus, Dan (1996): Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können. Bern: Huber.
Fakten über Gewalt an Schulen (v.a. Mobbing) und Präsentation eines erprobten Interventionsprogramms.

M Szaday, Christopher (2003): Der «No Blame» Support Group Approach to Bullying. In: Hascher, Tina u.a. (Hrsg.): Reagieren, aber wie? Bern: Haupt.
Der «No Blame Approach» wird erläutert und mit Erfahrungen aus der Praxis illustriert.

Kinder- und Jugendliteratur

M Blobel, Brigitte (1998): Du hast aber Mut. Würzburg: Arena.
Jugendroman ab der 5. Klasse: Niko wird Zeuge, wie eine Mitschülerin von älteren Schülern bedroht wird. Er fürchtet sich davor, den Vorfall zu melden, denn er will sich nicht selber ins Abseits bringen. Eine Erzählung um Verantwortung anderen und Ehrlichkeit sich selber gegenüber.

S Didelez, Guy (1998): Assel Schlamassel. Luzern: Rex.
Eine spannende und sensible Geschichte über die Verletzlichkeit all jener, die von einer Gruppe ausgeschlossen und mit gemeinen Streichen geplagt werden. Ab 10 Jahren.

M Gerber-Hess, Maja (2002): Sonst kommst du dran! München: Bertelsmann.
Jugendbuch: Ede und die Gang terrorisieren die ganze Klasse. Auch Wolfgang kommt unter Druck: er soll endlich selbst ein Ding drehen.

S Nilsson Johanna (1996): ... und raus bist Du! München: dtv.
Hanna gehört nicht mehr dazu. Während ihre Klassenkameraden Feste feiern, bleibt Hanna zu Hause und wird mehr und mehr zur Aussenseiterin.

M Nöstlinger, Christine (1988): Man nennt mich Ameisenbär. Hamburg: Oetinger.
Kinderroman: Thesi wird zur Aussenseiterin, weil sie nicht besonders hübsch ist. Als sie ihre Hemmungen überwindet, merkt sie, dass viele sie mögen.

M o.V. (2004): Aussenseiter!? Lesen in der Schule mit dtv junior. Unterrichtsvorschläge für die Klassen 5 - 10. München: dtv.

M Rees, Celia (2002): Klassenspiel. München: Ars Edition.
Jugendroman um Hänseleien und Schikanen in der Klasse.

M Thor, Annika (2000): Ich hätte Nein sagen können. Weinheim: Beltz.
Sabina will nicht mehr die beste Freundin von Nora sein. Zu allem Elend sucht auch noch die unmögliche Karin die Nähe zu Nora. So hat sie bei Sabinas Clique endgültig keine Chance. Ein Jugendroman rund um Freundschaft, Intrigen und Ausgeschlossensein.

S Welsh, Renate (2000): Sonst bist Du dran. Würzburg: Arena.
Kinderroman: Michel ist mehrfach Zeuge, wie einige seiner Klassenkameraden Arnold auflauern. Michel schliesst sich der Gruppe an, weil er nicht selber dran kommen will. Zum Glück spürt die Lehrerin, dass in der Klasse etwas vorgeht.

Bilderbücher

S Cave, Kathryn & Riddell, Chris (1994): Irgendwie anders. Hamburg: Oetinger.
Bilderbuch. Ein Tier namens Irgendwie anders findet keinen Anschluss bei den anderen Tieren. Eines Tages findet es doch noch einen Freund.

S De Bode, Ann & Boere, Rien (2000): Keine Angst vor der Bande. Reihe Mutmach-Bücher. Hamburg: Ellermann.
Bilderbuch: Felix wird von der Bande gezwungen, andere Kinder zu bestehlen und das Diebesgut abzuliefern. Aber die Bande hat nicht mit Jonas, dem besten Freund von Felix, gerechnet.

M Graciliano, Ramos (1996): Raimundo im Land Tatipirun. Zürich / Frauenfeld: Nagel & Kimche.
Ein Bilderbuch rund um Aussenseitersein, Phantasie, Mut, Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen.

S Haentjes, Dorothee & Waechter, Philip (1999): Schaf ahoi. München: Ellermann.
Bilderbuch: Ein Schaf gilt unter anderen Schafen als Muttersöhnchen und wird ausgelacht. Die Wende kommt, als das Schaf seine Kameraden aus der Klemme rettet.

MS Schubert, Ingrid & Dieter (1993): Irma hat so grosse Füsse. Aarau: Sauerländer.
Bilderbuch: Lore findet eines Morgens die kleine Hexe Irma hinter ihrem Zahnbecher. Irma wollte eigentlich weit weg, weil die anderen Hexen sie wegen ihrer grossen Füsse hänseln, doch Lore findet eine Lösung.

Beziehungen von Lehrpersonen zu SchülerInnen

M Becker, Gerold u.a. (2002): Disziplin. Friedrich Jahresheft XX 2002. Seelze: Friedrich.
Eine Sammlung von kurzen Texten zum Thema Disziplin in der Schule.

M Bildung Schweiz (2000): Schwerpunkt Strafen. Nr. 16/2000.
Verschiedene Artikel zum Thema Strafen: Grundlegende Gedanken, Regeln zum Umgang und Gedanken von Schülerinnen und Schülern.

M Gebauer, Karl (1997): Turbulenzen im Klassenzimmer. Stuttgart: Klett-Cotta.
Der Autor betont im Umgang mit so genannt «schwierigen» Schülerinnen und Schülern die Wichtigkeit von Persönlichkeitsentwicklung und sozialer Kompetenz. Er präsentiert Grundlagen, Methoden und Arbeitsfelder.

M Gordon, Thomas (1985): Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst. Reinbek: Rowohlt.
Viele Beispiele, die die Ursachen von Schwierigkeiten deutlich machen, sowie praktikable Lösungsvorschläge.

I Krumm, Volker & Weiss, Susanne (2002): Was Lehrer Schülern antun. Ein Tabu in der Forschung über «Gewalt in der Schule». In: Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft (Online-Zeitschrift) Nr. 1/2002.
http://www.sbg.ac.at/erz/salzburger_beitraege/fruehling_2002/krumm_weiss.pdf

Largo, Remo (2000): Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung. München: Pieper.
Der Bestseller zur Frage, was ein Kind alles braucht, um sich gesund zu entwickeln.

M Molnar, Alex & Lindquist, Barbara (1995): Verhaltensprobleme in der Schule. Lösungsstrategien für die Praxis. Dortmund: Borgmann.
Hintergründe zu Verhaltensproblemen sowie Vorschläge, um Änderungen zu bewirken und Erfolg zu festigen.

M Oehler, Kurt Theodor (1999): Der gruppendynamische Prozess. Frankfurt a.M.: Fischer.
Sachbuch mit vielen Fallbeispielen, die die Problematik und den Umgang mit schwierigen Gruppensituationen (z.B. in Schulklassen) illustrieren. Sehr anregend, um allfällige eigene Situationen zu überdenken.

M Pfitzner, Michael (2000): Kevin tötet mir den letzten Nerv. Vom Umgang mit Unterrichtsstörungen. Hohengehren; Schneider.
Hintergründe zu Unterrichtsstörungen, Resultate einer Untersuchung zur Sicht von Lehrpersonen und SchülerInnen sowie Hinweise zur Prävention und zum Umgang mit Disziplinproblemen.

M Rüedi, Jürg (2002): Disziplin in der Schule. Plädoyer für ein antinomisches Verständnis von Disziplin und Klassenführung. Bern: Haupt.
Der Autor untersucht, was Erziehungswissenschaften, Führungsstilforschung, Entwicklungs- und Motivationspsychologie zum Thema Disziplin zu sagen haben, und entwickelt Ratschläge und Empfehlungen.

M Szaday, Christopher u.a. (1998): Disziplinschwierigkeiten gehen uns alle an. Ein Handweiser zum Umgang mit Disziplinschwierigkeiten in der Schule. Zürich: LCH.
Hinweise zum Umgang mit Disziplinproblemen. Mit Aussagen, die Lehrpersonen vor 100 Jahren dazu gemacht haben, sowie Resultaten einer Befragung von Schweizer Lehrpersonen.

Schülerinnen und Schüler reden mit

Hintergründe, Anregungen und Praxisbeispiele zum Thema Partizipation

M Bachmann, Helmut u.a. (1998): Betrifft: Demokratie lernen. Ein Handbuch zum Demokratie-Lernen im Schulalltag. Wien: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten.
Hintergründe, Beispiele und Arbeitsvorschläge, um in der Schule die Selbst- und Sozialkompetenzen, das Demokratieverständnis und die Beteiligung von Schülerinnen und Schülern zu stärken. Trotz den Unterschieden zum österreichischen Schulsystem für Schweizer Verhältnisse inspirierend.

M Berner Lehrmittel- und Medienverlag (2000): Mitbestimmung. Zur Zeit – Magazin für Schülerinnen und Schüler. Bern: BLMV.
Hintergrund und Beispiele, um Schülerinnen und Schüler in die Planung von Projekten einzubeziehen. Separates Heft mit Kommentaren für Lehrpersonen erhältlich.

M Deutsches Kinderhilfswerk (1996): Planen mit Phantasie. Zukunftswerkstatt und Planungszirkel für Kinder und Jugendliche. Berlin und Kiel.
Sehr gut aufgebautes, übersichtliches und praxisorientiertes Werk zu Zukunftswerkstätten mit Kindern und Jugendlichen.

M EKJ: Eidgenössische Kommission für Jugendfragen (2001): Verantwortung tragen – Verantwortung teilen. Ideen und Grundsätze zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Bern: EKJ.
Definition, Kriterien, Beispiele und politische Forderungen zur Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in Schule, Gemeinde, Betrieben etc.

M Etienne, Jean-Bernard & Althof, Wolfgang (1997): Eine Schule, in der sich Kinder wohl fühlen. In: die neue Schulpraxis Nr. 5/1997 (S. 31 – 36).
Das Projekt Just Community an der Primarschule Frenke in Liestal wird vorgestellt.

I Fatke, Reinhard & Niklowitz, Matthias (2003): «Den Kindern eine Stimme geben». Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz. Zürich: Pädagogisches Institut.
Forschungsbericht zu den Möglichkeiten von Kindern und Jugendlichen, in der Familie, in der Schule und der Gemeinde mitzureden und mitzugestalten. Siehe http://www.paed.unizh.ch/institut/home/download_aktuell/SchBer_kinderbe_gross.pdf

MI Hess, Lotti u.a. (2002): Partizipation – Kinder bestimmen mit. In: Schulblatt AG/SO Nr. 25/2002 (S. 22-24).
Das Projekt an der Primarschule Riedholz stellt sich vor. Siehe http://www.so.ch/de/data/pdf/dbk/estba/schulblatt_25-02.pdf

M Jaun, Thomas (2001): Angst vor Kindern? Die Notwendigkeit der Kinderpartzipation und Wege dazu. Bern: blmv.
Das Buch beleuchtet das Thema auf verständliche Weise, vermittelt praktische Tipps zur Umsetzung von Partizipationsprojekten und ermuntert dazu, den Schritt in eine Verankerung von Kindermitsprache zu wagen.

M Kazemi-Veisari, Erika (1998): Partizipation – hier entscheiden Kinder mit. Freiburg i.Br.: Herder.
Konzepte, Hintergründe, Ideen und Anstösse zur Partizipation im Kindergarten.

MI Klein, Lothar (2001): Wir hatten doch ausgemacht, dass... Mit Kindern Regeln finden. In: Kindergarten heute Nr. 3/2001 (S. 26-30)
Spannendes und informatives Fallbeispiel aus einem Deutschen Kindergarten, wie Kinder unter sich oder gemeinsam mit Erwachsenen Regeln erfinden, entwickeln und wieder verwerfen. Siehe http://www.kindergartenpaedagogik.de/441.html

M Melzer, Wolfgang (2001): Schülerpartizipation: Ansprüche, Realität und Möglichkeiten einer Beteiligung von Schülern im Schulalltag. In: Güthoff, Friedhelm & Sünker, Heinz (Hrsg.): Handbuch Kinderrechte. Partizipation, Kinderpolitik, Kinderkultur. Münster: Votum.
Melzer präsentiert in seinem Beitrag eine Studie aus Sachsen, die Zusammenhänge zwischen einer partizipativen Schulkultur einerseits und einer hohen Leistungs- und einer tiefen Gewaltbereitschaft der Schülerinnen und Schüler andererseits zeigt.

I Schröder, Richard (1995): Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und Stadtgestaltung. Weinheim und Basel: Beltz.
Hintergründe der Partizipation und praktische Beispiele mit Schwergewicht auf Planung mit Modellen. Das Buch ist leider vergriffen, aber Teile davon veröffentlicht unter http://www.kinderpolitik.de

M Wedekind, Hartmut & Brückner, Heide-Rose (o.J.): Kinderfreundliche Schule – Wir sind dabei. Ein Arbeitsmaterial für Kinder, die ihre Schule verändern wollen. Seelze: Friedrich
Anleitungen und Arbeitsblätter, damit Kinder ihre Veränderungswünsche erforschen, festhalten und präsentieren können.

Anregungen und Erfahrungen zum Thema Pausenplatzgestaltung

M Flückiger, Erich (Hrsg.; 1991): Handbuch Pausenplatz. Pausenplätze aktiv gestalten und nutzen. Zumikon / Bern: Schweiz. Verband für Sport in der Schule.
Ordner mit neun Kapiteln: Bedeutung des Pausenspiels, Ideensammlung und Vorgehensplanung für die Pausenplatzgestaltung, 200 Spielvorschläge, Beispiele von Malaktionen, Erweiterungsprojekten und naturnaher Gestaltung.

M Gugerli-Dolder, Barbara & Stünzi, Martin (2000): Schule erleben, Schule bewegen. Zürich: Lehrmittelverlag.
Abwechslungsreiche Aktivitäten für das 3. bis 6. Schuljahr, um den Lebensraum Schule zu entdecken und zu gestalten (Schulzimmer, Pausenplatz, soziale Beziehungsnetze, ökologische Zusammenhänge). Aufgeteilt in Themenheft und Kommentar.

M Hidber, Franziska (2000): Wozu sind Bäume da, wenn nicht zum Klettern? In: kindergarten Nr. 4/2000 (S. 18-19).
Wie die Kinder des Kindergartens Isengrund in Adliswil ihren Spielraum mit viel Phantasie und Engagement neu gestaltet haben.

M Voellmy, Louis & Wettstein, Felix (1992): Pause: Schulgelände beleben und gestalten. Zürich: Pro Juventute.
Ein Werkbuch für die Pausenbelebung und die Umgestaltung von Schulhausplätzen. Beispiele und konkrete Tipps, viele Abbildungen.

Beziehungen unter Lehrerinnen und Lehrern

Mobbing unter Lehrpersonen

M Bildung Schweiz (2003): Schwerpunkt Mobbing unter Lehrpersonen. Nr. 9/2003.
Interview mit einer Fachperson, ein Fallbeispiel, Handlungsgrundsätze und ein Merkblatt zu Mobbing unter Lehrpersonen.

MS Kasper, Horst (1998): Mobbing in der Schule. Probleme annehmen - Konflikte lösen. Weinheim: Beltz.
Fallbeispiele, Hintergründe und Handlungsvorschläge zu Mobbing unter Lehrpersonen.

Gruppendynamik und Teamentwicklung

M Achermann, Edwin u.a. (2000): Lernpartnerschaften. Im Tandem und in Gruppen gemeinsam lernen. Aarau: Institut Schule & Weiterbildung.
Grundlagen, Anregungen für die Praxis und erprobte Hilfsmittel, damit Lehrpersonen sich gegenseitig unterstützen und aus ihrem Unterricht lernen können.

M Achermann, Edwin & Thierstein, Christoph (2003): In einer geleiteten Schule arbeiten. Eine Orientierungshilfe für Lehrerinnen und Lehrer. Aarau: Institut Schule & Weiterbildung.
Geführt zu werden, ist für Lehrpersonen noch ungewohnt. Diese Broschüre bietet Einblicke in den Alltag, Wissen über Führung und erprobte Hilfsmittel, die LehrerInnen in der Zusammenarbeit mit der Schulleitung unterstützen.

M Philipp, Elmar (1996): Teamentwicklung in der Schule. Konzepte und Methoden. Weinheim: Beltz.
Praktikable Diagnose und Feedbackinstrumente mit Fragebögen. Insgesamt leider eher problem- als lösungsorientiert.

M Reichel, René & Rabenstein, Reinhold (2001): Kreativ beraten. Methoden und Strategien für kreative Beratungsarbeit, Coaching und Supervision. Münster: Ökotopia.
Eine Fülle von Ideen im Bereich Arbeiten mit Menschen, nicht nur für Supervisoren und Beraterinnen.

Stahl, Eberhard (2002): Dynamik in Gruppen. Handbuch der Gruppenleitung. Weinheim: Beltz.
Umfangreiches Werk mit genauen Beschreibungen. Viel Theorie. Viel Fallbeschreibungen. Komplex. Anwendungsbeispiele am Ende des Buches.

I Klein, Lothar (2001): «Wenn wir uns nicht einig sind, nutzen die Kinder das aus!» Von der Uneinigkeit der Erwachsenen und dem Gewinn für die Kinder. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, Nr. 2/2001.
Interessanter Text mit Fallbeispiel aus einem Deutschen Kindergarten: Erwachsene legen Regeln unterschiedlich aus – die Kinder verstehen weshalb und lernen daraus. Vgl. http://www.kindergartenpaedagogik.de/440.html

M Leupolt, Eva Maria (1995): Handbuch der Gesprächsführung. Problem- und Konfliktlösung im Kindergarten. Freiburg: Herder.
Grundlagen Gesprächsführung und Beleuchtung von Problemgesprächen mit Eltern und Konfliktbewältigung im Team. Nicht nur für Kindergärtnerinnen und Kindergärtner interessant und anregend.

M Miller, Reinhold (1998): Beziehungsdidaktik. Weinheim: Beltz.
«Ich unterrichte nicht SchülerInnen, sondern Biologie.» Ausgehend von diesem Lehrerzitat macht der Autor deutlich, welche Rolle die Beziehungen zwischen Lehrpersonen und SchülerInnen im Schulalltag und insbesondere für den Lernerfolg spielen.

M Miller, Reinhold (2000): Schule im Gespräch: Kommunikation und Beziehungen. Lichtenau: AOL.
Informations- und Arbeitsheft für Lehrerinnen und Lehrer, um die kommunikativen Vorgänge in der Schule wahrzunehmen und zu reflektieren.

Selbstcoaching

M Eichhorn Christoph (2001): Souverän durch Self-Coaching. Ein Wegweiser nicht nur für Führungskräfte. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
Ausführliche Beschreibungen mit Hintergründen und vielen Übungen im Bereich des Selbstcoachings.

M Kretschmann, Rudolf (2000, Hrsg.): Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer. Ein Trainingsbuch mit Kopiervorlagen. Weinheim: Beltz.
Viele Hintergrundinformationen bezüglich Belastungssituationen von Lehrpersonen, viele Anregungen sich mit der eigenen Situation auseinanderzusetzten. Nützliche Arbeitsunterlagen.

M Meidinger, Hermann (2000): Stärke durch Offenheit. Ein Trainingsprogramm zur Verbesserung der Kommunikations- und Konfliktfähigkeit von Lehrern. Berlin: Cornelsen.
Ein abwechslungsreich gestaltetes Buch mit vielen nützlichen Hintergrundinformationen und Übungen für Einzelne und Gruppen. Ganzheitlicher Zugang.

M Molnar, Alex & Lindquist, Barbara (1995): Verhaltensprobleme in der Schule. Lösungsstrategien für die Praxis. Dortmund: Borgmann.
Ein Arbeitsbuch mit konkreten Anleitungen und vielen Fallbeispielen. Dabei kommt die Theorie nicht zu kurz.

Zitierte Fachliteratur

Giese, Christiane & Hess, Thomas (2003): Teamentwicklung. Unveröffentlichter Vortrag gehalten am 25. 9. 2003.

Schmidt, Gunther (2002): Ressourcenorientierte Beratung. Unveröffentlichter Vortrag, Zürich, Oktober 2002.

Schlee, Jörg & Mutzeck, Wolfgang (1996, Hrsg.): Kollegiale Supervision. Heidelberg: Universitätsverlag.

Beziehungen zu den Eltern

S Amt für Volksschule des Kantons St.Gallen (2002): Drohungen gegenüber Lehrpersonen. St. Gallen: Amt für Volksschule (Teil des Ordners «sicher – gsund»).
Die Zusammenstellung erklärt, was strafrechtlich als Drohung und was als Nötigung gilt, wie Lehrpersonen reagieren können und wie die Polizei mit einer Anzeige verfährt.

Caneve-Senn, Ida (2000): Elternkontakte mit fremdsprachigen Eltern. Möriken: Eigenverlag.
Übersichtliche und praktische Broschüre mit dem Wichtigsten zum Thema. Bezug: Ida Caneve-Senn, Birchweg 22, 5103 Möriken (frankiertes und an Sie adressiertes C5-Couvert beilegen).

Departement Bildung, Kultur und Sport (2001): Eltern und Schule arbeiten zusammen. Informationen und Anregungen. Aarau: BKS.
Broschüre mit Hintergründen und Beispielen zur Elternarbeit.

M Eppel, Heidi u.a. (1996): Mit Eltern partnerschaftlich arbeiten. Elternarbeit neu betrachtet: Freiburg: Herder.

M Mächler, Stefan (2000): Schulerfolg: kein Zufall. Ein Ideenhandbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld. Zürich: Lehrmittelverlag.
Umfassendes Handbuch mit einem ausführlichen Kapitel zur Zusammenarbeit mit fremdsprachigen Eltern.

M Rüegg, Susanne (2001, Hrsg.): Elternarbeit macht Schule. Erwartungen, Probleme und Chance. Bern: Haupt.
Sammlung handfester Artikel zur Elternmitarbeit in der Schule, zur Kooperation mit Migranteneltern, mit Vorschläge zur Realisierung sowie konkreten Beispielen und Erfahrungen.

M Schulabteilung Köniz (2002): Handbuch für Elternmitwirkung Gemeinde Köniz. Köniz: Schulabteilung.

M Strittmater, Anton (1998): Wenn was losgeht … Grundsätze für den Umgang mit Kritik an Lehrpersonen. Sursee: LCH.
Grundsätze für Lehrpersonen, Kollegien, Schulleitungen, Behörden und Eltern, wie auf Angriffe auf Lehrpersonen zu reagieren ist.

Adressen und Internetseiten

Gewaltprävention und -intervention

- Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Weiterbildung und Beratung
  Beratungsstelle Gesundheitsbildung und Prävention
  Küttigerstr. 42, 5000 Aarau
  Telefon 062 838 90 35, Fax: 062 838 90 29
  iwb.gesundheitsbildung.aarau.ph@fhnw.ch, www.fhnw.ch/ph/iwb/beratung/gesundheit
  Beratung zur Prävention von Gewalt und Mobbing.

- Psychologische Schuldienste
  Die Psychologischen Schuldienste sind u.a. in Fällen der Krisenintervention bei Gewaltvorfällen zuständig.

- Hansueli Weber, Lernvisionen
  Zentralstr. 99, 5430, Wettingen
  Telefon und Fax 056 427 11 91, huweber@lernvisionen.ch, www.lernvisionen.ch
  (schulinterne) Weiterbildungen für Lehrpersonen zu Gewaltprävention, Kommunikation und individualisiertem Lernen. Supervision und Coaching von Teams und Einzelpersonen.

- Urs Urech, NCBI (Aargau)
  Postfach 944, 5401 Baden
  Telefon: 056 222 71 24, uurech@access.ch, www.ncbi.ch
  Krisenintervention, Workshops mit Schulklassen und Beratung für Schulprojekte zu Gewaltprävention, schulinterne Fortbildungen, Kurse, Ausbildung und Begleitung von Peace-Maker.

- Roland Gerber
  Metzgerstrasse 49, 4056, Basel
  Telefon und Fax 061 383 83 18, info@heureka-beratung.ch, www.heureka-beratung.ch
  Ausbildung von Streitschlichtern an Schulen (PeaceForce), Weiterbildungen und Beratungen für Lehrpersonen rund um Mediation.

- Schweizerisches Rotes Kreuz, Chili
  Rainmattstr. 10, 3001 Bern
  Telefon 031 387 74 20, chili@redcross.ch, www.chili-srk.ch
  Chili ist ein Konflikttraining für Kinder und Jugendliche und dauert zwischen einem und vier Tagen. Dazu: Medienkoffer zum konstruktiven Umgang mit Konflikten; Infoveranstaltungen für Lehrkräfte.

- Karin Schoch, TZT Schw. Inst. für Themenzentriertes Theater
  Rainstrasse 57, 8706 Meilen
  Telefon 01 923 65 64, Fax: 01 923 59 74, tzt@bluewin.ch, http://www.tzt.ch
  Bücher, Kurse, Konfliktprävention und Interventionen zur Auseinandersetzung mit Gewalt und Ausgrenzung nach der Methode des themenzentrierten Theaters (TZT).

- IKM Institut für Konfliktmanagement und Mythodrama
  Untere Zäune, 8001 Zürich
  Telefon 01 261 17 17, info@ikm.ch, http://ikm.ch
  Referate, Begleitung von Projekttagen in Klassen, Beratung und Fortbildung zu Schulhauskultur, Konfliktberatung und Krisenintervention.

- Opferhilfe Aargau
  Postfach 4345, 5001 Aarau
  062 837 50 60, Fax 062 837 50 61
  Beratung und Begleitung für Opfer von körperlicher, sexueller oder psychischer Gewalt, von schweren Unfällen sowie deren Angehörige, Institutionen und Fachpersonen. Prävention und Öffentlichkeitsarbeit.

- http://www.educa.ch/dyn/63902.asp
  Dossier zu Gewalt an der Schule: Knappe Informationen und viele wertvolle Links.

Vorurteile, Toleranz, Fremdenfeindlichkeit

- Schweizerischer Israelitischer Gemeindebund
  Likrat - Begegnungen mit dem Judentum, Eva Pruschy
  Gotthardstrasse 65, Postfach 564, 8027 Zürich
  Telefon 01 201 89 25, Fax 01 202 16 72
  eva.pruschy@swissjews.org, www.swissjews.org/aufgaben/likrat.html
  Likrat ist hebräisch und heisst «in Begegnung». Jüdische Jugendliche besuchen Schulklasse, um sich und ihr Judentum vorzustellen. Das Angebot richtet sich an SchülerInnen zwischen 15 und 17 Jahren.

- Stiftung für Erziehung zur Toleranz
  Schweizergasse 6, Postfach, 8023 Zürich
  Telefon 01 218 50 30, stiftung_gra@bluewin.ch, www.set-toleranz.ch
  Die Stiftung fördert und erarbeitet Lehrmittel, Unterrichts- und Informationsmaterial, die dem friedlichen Zusammenleben dienen, zur Toleranz gegenüber Minderheiten erziehen sowie Rassismus und Antisemitismus bekämpfen.

- Schw. Flüchtlingshilfe SFH, Bildungsangebote
  Monbijoustr. 120, Postfach 8154, 3001 Bern
  Telefon 031 370 75 75, bildung@sfh-osar.ch, www.fluechtlingshilfe.ch
  Die Schweizerische Flüchtlingshilfe bietet verschiedene Projekttage für Jugendliche ab 13 Jahren an. Themen sind Flucht, Fremdenfeindlichkeit und Integration.

- www.educa.ch/dyn/42954.asp
  Dossier zur interkulturellen Pädagogik: Knappe Informationen und viele wertvolle Links.

- www.step21.de
  Informationen, Aktionen, Medien und Austauschforum für Jugendliche und PädagogInnen zu den Themen Toleranz, Verantwortung, Zivilcourage und eigenes Engagement. Eigene Produkte und Ideen können veröffentlicht werden.

Schülerinnen und Schüler reden mit

- Kinderlobby Schweiz
  Bleicherain 7, Postfach 416, 5600 Lenzburg
  Telefon 062 888 01 88, Fax 062 888 01 01, info@kinderlobby.ch, www.kinderlobby.ch
  Betreuung des Netzwerks "Kinderpartizipation", Vermittlung von Fachpersonen und Informationen zum Thema Mitbestimmung. Bürozeiten: Montag bis Freitag, 10-17 Uhr

- www.kinderpolitik.de
  Beispiele, Methoden und Literatur zur Beteiligung von Kindern und Jugendlichen.

- www.ipsach.ch/schule/pausenplatz.htm
  Die Schule Ipsach (BE) präsentiert ihre Neugestaltung des Pausenplatzes.

- www.kirmi.ch
  Projekt des Kantons St.Gallen zur Förderung der Kinderpartizipation. Mit vielen Projektbeispielen.

Beziehungen im Kollegium

- Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Weiterbildung und Beratung
  Schulinterne Weiterbildung
  Küttigerstr. 42, 5000 Aarau
  Telefon 062 838 90 56, jacqueline.luescher@fhnw.ch
  Beratungstelefon für die Planung von schulinterner Weiterbildung, Team- und Organisationsentwicklung.

- Lehrerinnen und Lehrerberatung
  Kasernenstr. 21, 5000 Aarau
  Telefon 062 835 21 60, Fax 062 835 21 69, http://www.ag.ch/lehrpersonenberatung
  Beratung für Aargauer Lehrerinnen- und Lehrer in allen Fragen der Berufsrolle (z.B. Burnout, Umgang mit, KollegInnen, SchülerInnen und Eltern).

- Inspektorat für die Bezirke Bremgarten, Muri und Lenzburg:
  Bleicherain 7, 5600 Lenzburg 1, 062 888 01 22.
  Für die Bezirke Aarau, Kulm und Zofingen:
  Krebsweg 4, 5040 Schöftland, 062 721 80 75.
  Für die Bezirke Baden und Zurzach:
  Industriestrasse 9, 5303 Würenlingen, 056 281 39 30.
  Für die Bezirke Brugg, Laufenburg und Rheinfelden:
  Untere Grubenstr. 1, 5070 Frick, 062 875 77 07
  Das Inspektorat unterstützt Lehrpersonen, Schulleitungen und Kollegien bei anspruchsvollen Fragestellungen.

Elternarbeit

- Schule und Elternhaus Schweiz S&E, Zentralsekretariat
  Postfach 1143 , 5611 Anglikon , Tel. 056 622 02 59
  info@schule-elternhaus.ch, www.schule-elternhaus.ch
  Engagiert sich für eine konstruktive Zusammenarbeit zwischen Eltern, Lehrpersonen und Schulbehörden und hilft mit, die Schule kind- und familiengerecht zu gestalten und Konflikte in partnerschaftlicher Auseinandersetzung zu lösen; Sektionen im Kanton Aargau auf Anfrage.

- Fachstelle Elternmitwirkung
  Färberstrasse 31, 8008 Zürich
  Telefon 044 380 03 10, Fax 044 380 03 48, info@elternmitwirkung.ch, www.elternmitwirkung.ch
  Publikationen, Beratung und Weiterbildungen.

Teil I:
Beziehungen unter SchülerInnen: Unterricht

Vom Kindergarten an können Kindern lernen, einen guten und gerechten Umgang miteinander zu pflegen. Dieses Ziel verfolgt Teil I dieser Unterlagen und nimmt dazu folgende Themen auf:

Mitteilen und zuhören

Die Grundlage jeder Beziehung ist der Austausch von Information. Für Konflikte ist misslingende Kommunikation eine häufige Ursache. Für die Konfliktlösung sind klärende Gespräche meist unumgänglich. Kapitel 1 regt dazu an, auf allen Schulstufen Gesprächssituationen zu schaffen und «Mitteilen und zuhören» ausdrücklich zu thematisieren

Vorurteile und Einfühlungsvermögen

Vorschnelle Urteile werden anderen Menschen nicht gerecht, ein näheres Hinschauen lässt uns mehr erkennen. Einfühlungsvermögen ist die Fähigkeit, die Perspektive von anderen Menschen zu übernehmen. Kapitel 2 stellt dazu einige grundsätzliche Überlegungen sowie Unterrichtsvorschläge zur Verfügung.

Klassengemeinschaft

Eine funktionierende Klassengemeinschaft gibt allen Beteiligten ein Stück Nestwärme, fördert die Leistungsbereitschaft und die Konzentration auf den Schulstoff, verhindert Reibereien und Ablenkung und ermöglicht im Ernstfall eine konstruktive Konfliktbearbeitung. Kapitel 3 hält Anregungen dazu bereit.

Gruppendruck und Toleranz

Gruppen bewirken bei ihrem Mitgliedern immer eine gegenseitige Anpassung. Das ist unumgänglich und für eine Gruppe sogar lebenswichtig. Doch es kann ein Zuviel an Gruppendruck geben; mehr Toleranz wäre dann gefragt. Das Kapitel 4 beschreibt einige grundsätzliche Überlegungen zu diesen Themen und hält Unterrichtsvorschläge bereit.

1. Mitteilen und zuhören

Die Grundlage jeder Beziehung ist der Austausch von Information. Für Konflikte ist misslingende Kommunikation eine häufige Ursache. Für die Konfliktlösung sind klärende Gespräche meist unumgänglich. Das folgende Kapitel regt dazu an, auf allen Schulstufen Gesprächssituationen zu schaffen und «Mitteilen und zuhören» ausdrücklich zu thematisieren.

Mitteilen und Zuhören ist nicht immer einfach

Wir kommunizieren oft und selbstverständlich. Missverständnisse mit anderen Menschen lassen uns bisweilen erkennen, dass Mitteilen und Zuhören komplex sein können. Eine häufige Quelle für Missverständnisse ist die Tatsache, dass jede Mitteilung nicht nur Informationen zu einer Sache, sondern – gewollt oder nicht – auch zu Beziehungen transportiert. Nehmen wir etwa die Aussage «Da hat es etwas Grünes in der Suppe.» Diese Botschaft lässt sich auf vier verschiedene Arten verstehen:

- Sachinhalt: Der Sprecher oder die Sprecherin stellt fest, dass etwas Grünes in der Suppe ist, und möchte vielleicht wissen, was es ist. Wenn der oder die Angesprochene nur auf den Sachinhalt reagiert, wäre die Antwort zum Beispiel: «Das ist Schnittlauch.»
- Selbstkundgabe: Der Sprecher oder die Sprecherin sagt im Versteckten etwas über sich selber aus, zum Beispiel: «Ich mag das nicht.» Wenn der oder die Angesprochene auf die Selbstkundgabe reagiert, wäre die Antwort zum Beispiel: «Du isst das trotzdem.»
- Appell: Der Sprecher oder die Sprecherin fordert im Versteckten zum Handeln auf, zum Beispiel: «Du solltest etwas kochen, das ich mag.» Wenn der oder die Angesprochene auf den Appell reagiert, wäre die Antwort zum Beispiel: «Ich habe mir solche Mühe gegeben.»
- Beziehung: Der Sprecher oder die Sprecherin sagt im Versteckten etwas über die Beziehung zum Gegenüber aus, zum Beispiel: «Du nimmst keine Rücksicht auf mich» oder «Ich bin enttäuscht von dir.» Wenn der oder die Angesprochene auf die Beziehungsseite reagiert, wäre die Antwort zum Beispiel: «Ich meine es doch nur gut mit dir.»

Das Missverständnis ist perfekt, wenn der Sprecher oder die Sprecherin die Botschaft anders meint, als das Gegenüber sie hört. Zum Beispiel wenn gemeint ist «Was ist das?» und zur Antwort kommt: «Ich meine es doch nur gut mit dir.» Hier ist offensichtlich, dass diese Antwort keinen Sinn macht. Aber solche Missverständnisse unterlaufen uns immer wieder, weil wir die Botschaften anders verstehen, als sie gemeint sind.

Mitteilen und Zuhören in der Schule

Mitteilen und Zuhören lernen Kinder und Jugendliche vor allem dann, wenn sie dazu einen konkreten Anlass haben. Im gemeinsamen Gespräch in der Klasse, in Partner- und Gruppenarbeiten und nicht zuletzt in der Pause gibt es dazu in der Schule viele Gelegenheiten.

Auch ausserhalb der Schule lernen Kinder in sozialen Zusammenhängen, in denen sie unablässig ihre Sprache benutzen. Durch die Lehrerin oder den Lehrer erhalten sie ebenfalls beziehungsgeladene Botschaften. Missverständnisse und daraus wachsende Verletzungen und Konflikte sind in und ausserhalb der Schule an der Tagesordnung.

Es kann also hilfreich sein, Kommunikation ausdrücklich zum Thema zu machen: Die Reflexion von Gesprächen und Gesprächsverhalten unterstützt den Lernprozess: Besprechen Sie problematisches Verhalten (zum Beispiel Unterbrechen). So kann die Einsicht in angemesseneres Verhalten wachsen. Darüber hinaus können Teilelemente des Gesprächs in konkreten Übungen thematisiert werden.

Kommunikationstraining ist nicht nur Verhaltenstraining. Denn gleichzeitig werden Einstellungen erworben. Das Verhalten «den anderen ausreden lassen» ist zum Beispiel ein Zeichen für die Einstellung «den anderen ernst nehmen». Sich mit anderen verstehen, die eigenen Interessen vertreten, Konflikte konstruktiv bearbeiten, dies ist in hohem Masse abhängig von der eigenen Sprach- und Artikulationsfähigkeit. Es ist also kein Zufall, dass sich das folgende Kapitel immer wieder mit anderen überschneidet:

- Nonverbale Botschaften sind zum Beispiel das Thema im Vorschlag «Wie reagieren?» in Kapitel 2 (Einfühlungsvermögen).
- Argumentationsfähigkeit ist zum Beispiel das Ziel im Vorschlag «Dilemmasituationen» in Kapitel 2 (Einfühlungsvermögen).
- Der Klassenrat (vgl. Kapitel 3) ist natürlich auch eine Gesprächssituation, in der Gespräche geführt und Kommunikation an sich thematisiert werden kann.
- Konfliktlösungen (vgl. Kapitel 5) bauen auf die verbale Verständigung.
- Auch in der Beziehung von Lehrpersonen zu Schülerinnen und Schüler, zum Kollegium und zu Eltern (vgl. Kapitel 8 bis 11) geht es immer wieder um Kommunikation, Verständigung und nicht selten auch um Missverständnisse.

Gesprächsanlässe nutzen und schaffen

Kennen Sie die folgende Situation? Am Montag Morgen sind die Schülerinnen und Schüler mit ihren Gedanken noch stark beim Wochenende. Sie können sich kaum auf etwas anderes konzentrieren. Die Klasse möchte so gerne davon erzählen. Einfacher lässt sich ein Austausch unter den Schülerinnen und Schülern kaum organisieren. Auch Probleme innerhalb der Klasse oder zwischen einzelnen Schülerinnen und Schüler können zu einem spontanen Gespräch führen.

Neben solchen ungeplanten Anlässen gibt es vielfältige Möglichkeiten, Gespräche in der Klasse oder in Partner- und Gruppenarbeiten gezielt zu aktivieren. Im Folgenden finden Sie einige Anregungen zum gemeinsamen Nachdenken über einen Lerngegenstand sowie zu Gesprächsregeln. Weitere Gesprächssituationen finden Sie zum Beispiel im Buch «Gespräche mit Kindern» von Ulrike Potthoff u.a., das in der Mediothek der Pädagogischen Hochschule in Aarau ausleihbar ist.

Gemeinsam nachdenken (alle Stufen)

Die Schülerinnen und Schüler denken gemeinsam über wichtige Lebensfragen nach.

Gemeinsames Nachdenken hat nichts mit einer netten Plauderei zu tun, um von Zeit zu Zeit den Schulalltag ein wenig aufzulockern. Vielmehr geht es um die Fragen, wie sich Kinder und Jugendliche mit den Dingen und Problemen ihrer Lebenswelt auseinandersetzen, wie sie spezifische Erfahrungen und Erlebnisse bewerten und verarbeiten. Gerade das Thema Beziehungen liefert dazu eine Vielzahl von relevanten Fragen, zum Beispiel: Was ist eine echte Freundschaft? Was heisst Wut, was heisst Gewalt? Gibt es gute Gründe, sich zu streiten? Was macht gutes Zuhören aus?

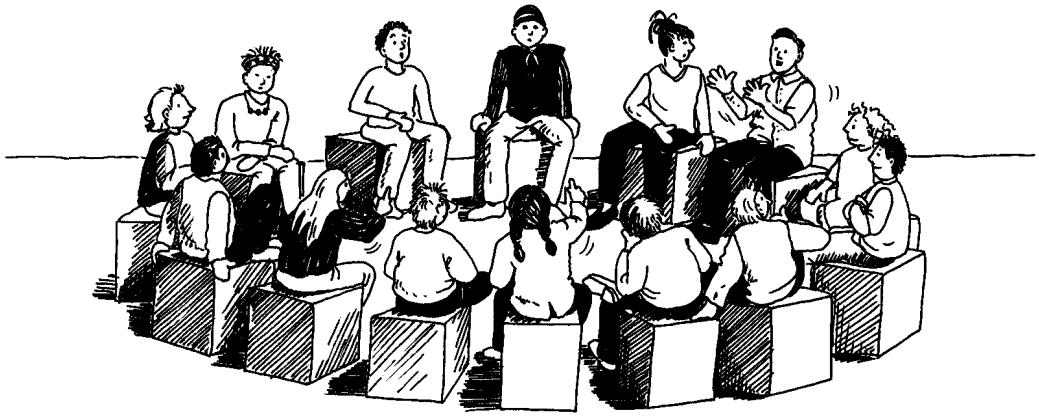
Die angesprochenen Phänomene sind vielschichtig und mehrdeutig. Dadurch lassen sich im Gespräch verschiedene Aspekte herausarbeiten, vielfältige Erfahrungen und Einsichten darstellen und durchschaubar machen. Auch wenn es dazu schon wissenschaftliche Untersuchungen und dicke Ratgeber mit mehr oder weniger abschliessenden Antworten gibt: Kinder und Jugendliche (und nicht nur sie) müssen Antworten finden, die sich mit ihren bisherigen Erfahrungen verknüpfen lassen.

Viele der Unterrichtsvorschläge in diesen Unterlagen bauen auf dieser Art des Gesprächs auf: Erfahrungen mit einer bestimmten Frage werden aktiviert, gesammelt, geordnet, mit neuer Information angereichert, weitergesponnen und so weit als möglich verallgemeinert. Verallgemeinerungen

ihrerseits werden an anderen Fällen gespiegelt und differenziert. Schliesslich können Schlussfolgerungen für das künftige Zusammenleben gezogen werden.

Sie als Lehrperson haben dabei die Aufgabe, das Gespräch mit einem geeigneten Impuls anzuregen, mit vertiefenden oder weiter führenden Fragen in Gang zu halten und mit Zusammenfassungen zu strukturieren und abzuschliessen. Die folgenden Fragen helfen Ihnen, das Gespräch in Gang zu halten:

- In Frage stellen, weiterfragen: Nach der Generalisierbarkeit von Aussagen, nach den Grenzen von Regelmässigkeiten und Regeln fragen (z.B.: Ist es immer so, dass ...?). Sich im Raum zwischen Extremaussagen orientieren (z.B.: Ist es möglich, dass beide recht haben?). Unstimmigkeiten und Widersprüche aufdecken und in einer Frage auf den Punkt bringen. Nach der Umkehrbarkeit von Regelmässigkeiten und Regeln fragen. Die Selbstverständlichkeit von Meinungen und Gefühlen hinterfragen (z.B.: Ist das für alle Menschen so?). Beispiele aus den eigenen Vorstellungen, dem eigenen Verhalten zur Überprüfung von generellen Aussagen heranziehen. Gleiche Situationen bei unterschiedlichen Rahmenbedingungen hinterfragen (z.B. Und wenn es so und so wäre, wäre es dann auch schlecht?).
- Begriffe klären und erklären: Nach Präzisierungen fragen (z.B.: Was ist überhaupt ...? Was meinst du mit ...?). Nach dem Wesentlichen / dem Wesen einer Sache fragen (z. B. Was ist das Merkmal von …? Wie erkennst du, dass …?).
- Begründen und argumentieren: Nach Begründungen für Aussagen fragen (z.B.: Woher weisst du das? Warum glaubst du das?). Nach Gründen für Handlungen fragen (z.B.: Warum machen so viele Leute ...?). Vermutungen äussern, die eine Erklärung geben (z.B.: Denkt ihr, das ist so, weil ...?).



Solche Gespräche sind nicht für alle Kinder und Jugendliche einfach. Ein wichtiger Grund dafür mag sein: Die Schülerinnen und Schüler haben die Erfahrung gemacht, dass die Lehrperson die Antwort auf eine Frage kennt. Mit einem Beitrag gehen sie also das Risiko ein, einen Fehler zu machen. In den hier gemeinten Fragen gibt es aber keine richtige oder falsche Antwort. Es gibt nur verschiedene Betrachtungsweisen und Erfahrungen. Um das zu erkennen, brauchten die Schülerinnen und Schüler etwas Übung. Erleichternd wirkt, wenn Sie von konkreten Erfahrungen ausgehen.

Weiter hilfreich ist eine geeignete Fragetechnik. Stellen Sie Fragen so, dass sich die Schülerinnen und Schüler nicht ausgefragt vorkommen. Es ist ein Unterschied, ob Sie fragen: «Was ist Gewalt?» oder «Was versteht ihr unter Gewalt?». Auf der Sachebene mag zwar kein grosser Unterschied bestehen, auf der Beziehungsebene sehr wohl. Die erste Frage signalisiert eher ein «Abfragen von Wissen», die zweite dagegen markiert Interesse an der Sichtweise der Schülerinnen und Schüler. Auch die zweite Frageform kann jedoch immer noch missverstanden werden. Besser ist deshalb

eine so genannt «anregende Vermutung»: «Bestimmt habt ihr Vorstellungen, was unter Gewalt zu verstehen ist.»

Zuweilen ist es schwierig, den Überblick über verschiedene Redebeiträge zu behalten. Hilfreich ist, wenn die zentrale Frage und die verschiedenen Beiträge dazu für alle sichtbar sind. Schreiben Sie also das Wichtigste auf einem Plakat mit. Auflockerung in eine grössere Runde bringen eingeschobene Einzel- oder Gruppenarbeiten, in welchen eine bestimmte Frage zunächst im kleinen Rahmen angegangen wird.

Gesprächsregeln erarbeiten und anwenden (alle Stufen)

Die Schülerinnen und Schüler lernen Regeln kennen und anwenden, um ihre Kommunikation zu vereinfachen und zu verbessern.

Gesprächsregeln machen die Klasse von einer lehrerzentrierten Gesprächsleitung unabhängiger und ermöglichen eine gleichberechtigte Teilnahme aller Schülerinnen und Schüler am Gespräch. Regeln schränken nicht nur ein, sie eröffnen auch Möglichkeiten und geben Sicherheit. Sie unterstützen die zurückhaltenderen Kinder darin, sich am Gespräch zu beteiligen. Über die Bereitschaft, Regeln einzuhalten, wird zudem die Einstellung gefördert, auf andere Rücksicht zu nehmen.

Beispiele von Regeln sind: Ich melde mich, wenn ich etwas sagen möchte. Nur eine Person auf einmal spricht. Ich höre zu, wenn jemand anderes spricht. Ich erzähle nur Dinge, die zum Thema gehören. Niemand muss, aber alle dürfen etwas sagen. Im Gespräch sehen wir uns an. Ich sage und begründe meine Meinung. Ich akzeptiere die Meinung anderer. Wenn mich etwas ärgert, sage ich das und schimpfe nicht einfach los. Ich verzichte auf Beschimpfungen und abwertende Kommentare. Wir sprechen nicht über die Anwesenden, sondern zu den Anwesenden. Wenn ich etwas nicht verstehe, frage ich nach.

Nicht jede Gruppe ist auf die selben Regeln angewiesen, und nicht jede wünschbare Regel lässt sich auch sofort umsetzen. Bei Kindern reichen einige wenige Regeln, die bei Bedarf eingeführt werden. Führen Sie zudem nicht alle Regeln gleichzeitig, sondern eine nach der anderen ein. Beginnen Sie zum Beispiel mit der Regel «Nur eine Person spricht auf einmal». Wenn sich diese Regel einigermassen eingespielt hat, kommt die nächste an die Reihe.

Es ist von Vorteil, wenn Sie die geltenden Regeln gemeinsam mit der Klasse erarbeiten. Sinn und Bedeutung einer Regel werden so besser verstanden – und die Regeln werden besser akzeptiert und eingehalten. Mit den ersten Gesprächen in Ihrer Klasse dürfte rasch deutlich werden, wo die Schwierigkeiten im gegenseitigen Umgang liegen, zum Beispiel: Die Schülerinnen und Schüler fallen sich ständig gegenseitig ins Wort. Damit ergibt sich Gelegenheit, diese Schwierigkeiten anzusprechen und gemeinsam zu diskutieren, wie sich Abhilfe schaffen liesse. Die daraus resultierende Abmachung wird festgehalten, in der Praxis geübt und gefestigt und von Zeit zu Zeit überprüft.

Schreiben Sie die geltenden Regeln auf ein Plakat und hängen Sie es im Klassenzimmer auf. So sind sie ständig sichtbar und können bei Bedarf angeschaut werden.

Einzelne Elemente der Kommunikation üben

Die folgenden Übungen sensibilisieren für einzelne Aspekte der Kommunikation. Sie zeigen, weshalb Mitteilen und Zuhören schwierig sein können. Immer wieder geht es dabei um die Frage, wie die Verständigung in der Klasse verbessert werden kann. Vielleicht nimmt sich die Klasse nach der einen oder anderen Übung vor, auf bestimmte Punkte künftig besser zu achten – vereinbart also eine Gesprächsregel.

Die folgenden Übungen sind nur eine kleine Auswahl an Möglichkeiten, um einzelne Elemente der Kommunikation zu üben. In den empfohlenen Büchern im Anschluss an die Einleitung finden Sie weitere Anregungen.

Blindes Zuhören (alle Stufen)

Die Schülerinnen und Schüler erkennen die Bedeutung der nonverbalen Kommunikation.

Versuchen Sie, im Kreis der Klasse ein Gespräche mit geschlossenen Augen zu führen (oder indem die Schülerinnen und Schüler im Stuhlkreis nach aussen blicken). Der Gesprächsgegenstand ist nicht wichtig, sollte aber nicht allzu komplex sein. Die Übung sensibilisiert für nonverbale Anteile der Kommunikation: Nicken, Impulse zur Wortmeldung, stumme Gefühlsregungen. Zur Auswertung lassen sich folgende Fragen diskutieren: Was ist anders? Ist ein solches Gespräch angenehm oder unangenehm? Was können wir tun, um ein solches Gespräch angenehmer zu gestalten?

Um die Fragen beantworten zu können, müssen Sie die Übung vielleicht mehrere Male wiederholen. Dazwischen achten die Schülerinnen und Schüler bewusst auf das Sichtbare.

Aktives Zuhören (Mittel- und Oberstufe)

Die Schülerinnen und Schüler üben aktives Zuhören.

In diesem Vorschlag begegnen die Schülerinnen und Schüler verschiedenen Verhaltensweisen eines Zuhörers oder einer Zuhörerin und lernen die Wirkung des Zuhörens kennen. Grundlage ist das Arbeitsblatt «Zuhören», von dem Sie am Ende dieses Kapitels zwei Versionen finden. Die Schülerinnen und Schüler teilen sich in Paare auf, wobei jeweils die erste Person eines Paares das erste Arbeitsblatt erhält, die andere das zweite. Auf den Blättern stehen die Instruktionen für die folgende Übung.

Das Spiel geht über vier Runden. Bestimmen Sie jeweils den Beginn und den Schluss jeder Runde. Die Runden und die Pausen dazwischen sollten nicht länger als eine Minute dauern. Die vierte Runde darf auch länger sein.

Die erste Person jedes Paares erzählt in jeder Runde ihrem Partner oder ihrer Partnerin etwas von den letzten Ferien (oder einem anderen Thema). Die zweite Person macht in der ersten Rund einen völlig gelangweilten Eindruck. In der zweiten Runde unterbricht sie ständig, um von eigenen Dingen zu erzählen. In der dritten Runde hört sie interessiert zu, ohne aber etwas zu sagen. In der vierten Runde versucht die zweite Person, aktiv zuzuhören, das heisst, sie bestätigt und fragt zurück. Nach jeder Runde notiert die erste Person jedes Paares auf das Arbeitsblatt, wie es ihr ergangen ist.

Auf Wunsch der Schülerinnen und Schüler können die Rollen getauscht werden. In der Auswertung können Sie folgende Fragen besprechen: Wie ist es, ständig unterbrochen zu werden? Wie ist es, wenn einem gelangweilt zugehört wird? Wie ist es, auf Interesse zu stossen? Und wie ist es, wenn sich das Gegenüber aktiv am Gespräch beteiligt? Habt ihr selber schon erlebt, dass euch jemand sehr gut oder aber gar nicht zugehört hat? Wie ist es euch dabei ergangen?

Darüber hinaus können folgende Fragen zur Sprache kommen: Was macht Zuhören schwierig? Warum ist gutes Zuhören wichtig? Was können wir tun, um besser zuzuhören? Woran merkt ihr, dass euch jemand zuhört? Zum Abschluss können Sie mit der Klasse Merkmale guten Zuhörens zusammenstellen. Die Schülerinnen und Schüler können einzelne der Punkte in ihrem Alltag erproben und zu einem späteren Zeitpunkt darüber berichten.

Zuhören und weitererzählen (alle Stufen)

Die Schülerinnen und Schüler lernen, dass wir nicht exakt das aufnehmen, was wir zu hören kriegen.

Wenn wir einer Geschichte zuhören, speichern wir sie mit eigenen Bildern, wir merken uns die wesentlichen Erzählstränge und füllen die Lücken dazwischen mit eigenen Vorstellungen. Entsprechend erzählen wir eine Geschichte nie exakt in der Art, wie wir sie selbst gehört haben. Dieser Unterschied zwischen «Sender» und «Empfänger» kann die Ursache von Missverständnissen sein.

Am besten führen Sie den Vorschlag durch, während die Schülerinnen und Schüler mit einer Einzelarbeit beschäftigt sind. Verlassen Sie mit einem Kind den Raum und erzählen Sie ihm eine kurze Geschichte. Sie gehen wieder ins Schulzimmer, und ein zweites Kind verlässt den Raum, um sich die Geschichte aus dem Mund des ersten anzuhören. Ein drittes Kind hört sich die Geschichte aus dem Mund des zweiten an und so weiter. Am Schluss waren alle Schülerinnen und Schüler kurz vor der Türe, haben zuerst die Geschichte gehört und nachher selber erzählt. Das letzte Kind erzählt die Geschichte vor der ganzen Klasse.

Bestimmt hat sich die Geschichte gegenüber der Ursprungsversion verändert. Erzählen Sie sie noch einmal so, wie Sie sie dem ersten Kind erzählt haben. Erklären oder ergründen Sie gemeinsam mit der Klasse die Ursachen für die Veränderungen. Schülerinnen und Schüler berichten Erlebnisse mit Missverständnissen. Deren Ursachen und Folgen können ausgelotet werden. Es geht aber nicht darum, einem Kind eine Schuld an der Veränderung zuzuweisen. Wichtig ist die Feststellung, dass sich das Verstandene vom Gehörten immer ein Stück weit unterscheidet.

Erkläre genau (Mittel- und Oberstufe)

Die Schülerinnen und Schüler stellen fest, dass unsere Kommunikation auf vielen vertrauten und geteilten Erfahrungen beruht.

Unsere Kommunikation funktioniert nur dank gemeinsamer Erfahrung. Es ist, als hätten wir stillschweigend schon viele Vereinbarungen getroffen. Diese Tatsache erleichtert unsere Kommunikation: Viele Dinge müssen gar nicht mehr ausdrücklich gesagt werden. Sie kann aber auch blind machen für die Wahrnehmung und das Verständnis von anderen Menschen. Wenn wir die geteilten Erfahrungen falsch einschätzen, kommt es zu Missverständnissen.

Legen Sie ein Brötchen, ein Messer, ein grosses Stück Käse, Margarine oder Butter bereit. Erklären Sie der Klasse: Stellt euch vor, ich sei ein Marsmensch. Ich möchte mich mit den Gebräuchen auf der Erde bekannt machen. Als erstes interessiere ich mich für das Sandwich. Bitte gebt mir genaue Anweisungen, damit ich aus den Zutaten hier ein Sandwich herstellen kann.

Führen Sie alle Anweisungen der Klasse ganz genau aus – nur möglichst anders, als sie gemeint sind. Zur Anweisung «das Messer in die Hand nehmen» zum Beispiel fragen Sie zurück, welcher der Gegenstände damit gemeint sei. Fassen Sie das Messer dann am falschen Ende an. Zur Anweisung «Butter auf das Brötchen streichen» zum Beispiel legen Sie das Messer wieder beiseite, packen die Butter und streichen damit über das Brot. Möglichkeiten für Missverständnisse gibt es viele.

Die Idee stammt aus dem Buch «Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Sekundarstufe I» von Jamie Walker, das in der Sucht-Info Aargau ausleihbar ist. Natürlich können Sie auch eine andere Situation als die Sandwichherstellung wählen.

Diskutieren Sie folgende Fragen zur Auswertung: Sind die Anweisungen richtig ausgeführt worden (im Sinne des Wortlauts bzw. im Sinne des Gemeinten)? Weshalb unterscheidet sich der Wortlaut vom Gemeinten? Was ist dabei der Vor-, was der Nachteil? Welche Missverständnisse erlebt ihr zu Hause, in der Schule oder in der Freizeit? Was sind deren Ursachen und was die Folgen? Wie gelingt es, Missverständnisse zu vermeiden?

Spiegeln (Mittel- und Oberstufe)

Die Schülerinnen und Schüler lernen das Spiegeln als eine Möglichkeit kennen, um Missverständnisse zu vermeiden.

Spiegeln bedeutet: Eine Person hört einer anderen zu und fasst das Gesagte anschliessend sinngemäss zusammen. Die andere Person hat daraufhin die Möglichkeit, die Zusammenfassung zu ergänzen oder Missverständnisse zu berichtigen.

Erklären Sie Ihrer Klasse, was mit Spiegeln gemeint ist. Demonstrieren Sie es gemeinsam mit einem Schüler oder einer Schülerin. Anschliessend wird das Spiegeln in Paaren geübt. Geben Sie dafür nach Möglichkeit ein Thema vor, das in der Klasse gerade aktuell ist. Alle Schülerinnen und Schüler sollen dabei beide Rollen erproben.

Zur Auswertung können Sie folgende Fragen besprechen: Was fiel leichter – zuhören oder erzählen? Warum? Was ist schwierig beim Zuhören? Was ist schwierig beim Zusammenfassen? Können so Missverständnisse vermieden werden? Wie wäre es, wenn wir uns nur noch so unterhalten würden? Wann lohnt es sich im Alltag zu spiegeln?

Nebenbei: Im Spiegeln liegt ein Ansatz, um das Einfühlungsvermögen zu schulen (vgl. Kapitel 2).

Wie sage ich das? (Mittel- und Oberstufe)

Die Schülerinnen und Schüler üben, ein Problem sachlich anzusprechen.

Am Ende dieses Kapitels finden Sie ein Arbeitsblatt mit dem Titel «Wie sage ich das?». Es beschreibt verschiedene unangenehme Situationen, auf die es eine passende Reaktion zu finden gilt. Die Schülerinnen und Schüler lernen dabei, das angetroffene Problem sachlich und diplomatisch anzusprechen und damit das Konfliktniveau tief zu halten.

Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten das Arbeitsblatt in Einzelarbeit oder in Kleingruppen. Besprechen Sie die erarbeiteten Reaktionen mit der Klasse und wägen Sie deren Vor- und Nachteile gegeneinander ab. Denken Sie gemeinsam mit der Klasse auch über mögliche Fortsetzungen der verschiedenen Episoden nach. Dabei können Sie auch Rollenspiele einsetzen.

Zur Auswertung lassen sich folgende Fragen diskutieren: Habt ihr selber schon solche Situationen erlebt? Wie habt ihr reagiert? Was hat die Reaktion bewirkt? Welche Verhaltensweisen sind ganz allgemein in solchen Situationen angezeigt?

Nebenbei: Der Vorschlag hat darüber hinaus mit dem Thema Konflikte und Konfliktlösung zu tun. In Kapitel 5 finden Sie eine Liste mit verschiedenen Verhaltensweisen, die einen Konflikt entschärfen oder verhindern helfen.

Feedback-Regeln (Mittel- und Oberstufe)

Die Schülerinnen und Schüler lernen, wie sie konstruktiv Feedback geben können.

Das Arbeitsblatt «Wie sage ich das?» aus dem obigen Vorschlag verlangt in gewissem Sinne, Feedback zu formulieren: Es muss ein Verhalten einer anderen Person angesprochen werden, sodass diese Person die Fremdwahrnehmung verstehen und annehmen kann. Damit ist das Thema «Feedback» schon lanciert. Der folgende Vorschlag geht ausdrücklicher darauf ein: mit allgemeinen Fragen dazu sowie mit Hinweisen zu empfehlenswerten Feedback-Regeln.

Zur allgemeinen oder einführenden Auseinandersetzung mit Feedback (oder wahlweise auch mit dem Begriff «Kritik») können Sie folgende Fragen heranziehen: Von wem und zu welchen Themen bekommt ihr Feedback (Kritik)? Wie reagiert ihr auf Feedback (Kritik)? Welche Reaktionsmöglichkeiten gibt es noch? Wie kann man berechtigtes von unberechtigtem Feedback (Kritik) unterscheiden? Was ist eine gute Reaktion auf Feedback (Kritik)? Unter welchen Umständen lässt sich Feedback (Kritik) besser annehmen? Wie sollte Feedback (Kritik) formuliert sein?

Die Erfahrungen mit Feedback (Kritik), verschiedene Formulierungen und Reaktionen darauf können im Rollenspiel erprobt werden. Nutzen Sie zudem den Klassenrat oder Vorträge von Schülerinnen und Schülern, um Feedback zu üben.

Eine (gemeinsam erarbeitete) Liste von Merksätzen kann der Klasse helfen, Feedback konstruktiv zu äussern. Hier einige Anregungen dazu: Ein gutes Feedback beinhaltet insbesondere positive und negative Aspekte in einem ausgewogenen Verhältnis. Im Übrigen gilt es, Feedback so zu formulieren, dass das Gegenüber es annehmen kann. Wichtig ist dabei, an Folgendes zu denken: Man kann nur seine eigene Sicht aussprechen; andere müssen das nicht zwingend so sehen. Geeignete Formulierungen helfen, diese Haltung auch umzusetzen:

So von Fall zu Fall. Aussage auf eine konkrete Situation beziehen; benennen, was sicht- oder nachvollziehbar ist.	So immer: Wichtig ist weniger, was andere tun, sondern was das bei dir auslöst. Beobachtungen als Beobachtungen darstellen, Eindrücke als Eindrücke, Gefühle als Gefühle etc.	So nie: Keine Pauschalurteile, Interpretationen, Schuldzuweisungen, Ironie oder Unterstellungen.
zum Beispiel: Du bist mir auf den Fuss gestanden. …	zum Beispiel: … Das hat mir weh getan.	zum Beispiel: … Du bist ein Depp.
Du bist zu spät gekommen. …	… Ich bin unsicher, ob ich mich noch auf dich verlassen kann.	… Du bist unzuverlässig.
Du hast 10 Minuten gesprochen. …	… Ich finde das zu lang.	… Du hast wohl den Eindruck, du seist der Einzige, der hier was zu sagen hat.
Du hast sehr schnell gesprochen. …	… Ich hatte Mühe, dir zu folgen. … Ich hatte den Eindruck, du warst nervös. … Mir ist das schon ein paar Mal aufgefallen.	… Du könntest dich für das Guiness-Buch der Rekorde anmelden. … Du warst nervös. … Immer sprichst du so schnell.
Du fragst, wie das geht. …	… Ich vermute, du fragst das, weil du vorher nicht aufgepasst hast. Kann das sein?	… Kannst du nicht aufpassen?

Feedback sollte direkt an den Adressaten oder die Adressatin gerichtet sein. Also: Nicht über, sondern zu jemandem sprechen. Feedback kann zudem besser gehört werden, wenn der Empfänger

oder die Empfängerin bereit ist, es auch zu hören. Und: Negative Kritik kann leichter aufgenommen werden, wenn ein ordentliches «Polster» an positiven Rückmeldungen vorhanden ist.

Argumentationsweisen erproben (Mittel- und Oberstufe)

Die Schülerinnen und Schüler erkennen und proben verschiedene Strategien, um jemand anderes von einem Vorhaben zu überzeugen.

Eine Schülerin oder ein Schüler setzt sich vor der Klasse auf einen Stuhl. Eine Kameradin oder ein Kamerad tritt hinzu und will mit Worten erreichen, sich selber auf den Stuhl zu setzen. Lassen Sie verschiedene Schülerinnen und Schüler beide Rollen erproben. Zur Auswertung tragen Sie mit der Klasse die verwendeten Strategien zusammen: bittend, aggressiv, unterwürfig usw. Folgende Fragen lassen sich besprechen: Welche Strategien zeigten Erfolg? Wie wirkten die Strategien auf die Schülerinnen und Schüler auf dem Stuhl? Welche Überzeugungsstrategien setzt ihr im Alltag ein? Welchen Erfolg habt ihr dabei? Wirken gewisse Strategien je nach dem Gegenüber anders? Woran liegt das?

Gespräche beobachten (Mittel- und Oberstufe)

Die Schülerinnen und Schüler schärfen ihre Beobachtungsfähigkeit und ihr Verständnis für Kommunikationsprozesse.

Geben Sie einem Teil der Klasse für ein bestimmtes Gespräch Beobachtungsaufträge, zum Beispiel: Wie oft kommt es vor, dass jemand einen Gesprächsbeitrag unterbricht? Wer meldet sich in einem Gespräch wie oft? Wer trägt viel zu einer bestimmten Problemlösung bei? Welche Missverständnisse tauchen auf und welche Gründe haben sie?

Alle Anwesenden wissen, wer welchen Auftrag hat. Nach dem Gespräch werden die Beobachtungen mitgeteilt und ausgewertet. Dieser Vorschlag eignet sich, wenn Ihre Klasse schon verschiedene Elemente einer guten Kommunikation kennt und etwas geübt ist, Gespräche zu führen.

Spezielle Gesprächsformen (Oberstufe)

Die Schülerinnen und Schüler lernen spezielle Gesprächsformen kennen und nutzen.

Die folgenden speziellen Gesprächsformen eignen sich, um die Erfahrungen mit Kommunikation zu vertiefen und um in hitzigen Diskussionen einen Gang zurück zu schalten:

- Aquarium: Drei bis vier Schülerinnen und Schüler setzen sich in einen Kreis und diskutieren eine bestimmte Frage, allenfalls unter Ihrer Leitung. Der Rest der Klasse sitzt in einem äusseren Kreis und darf nur zuhören. Im inneren Kreis sind ein bis zwei Stühle leer. Wer aus dem äusseren Kreis etwas beitragen möchte, setzt sich auf einen dieser freien Stühle. Wer aus dem inneren Kreis nichts mehr zum Gespräch beitragen kann oder will, gibt den Stuhl frei und setzt sich in den äusseren Kreis. Die Methode eignet sich, um besonders delikate Themen zu diskutieren: Eine kleine Gruppe lässt sich einfacher moderieren, und trotzdem sind alle beim Gespräch dabei. Wenn der innere Kreis schon bestimmte Richtungen des Gesprächs vorzeichnet, ist die anschliessende Fortsetzung der Diskussion mit der ganzen Gruppe einfacher.
- Erst denken, dann antworten: Diese Methode ermöglicht, die Hektik aus einer Diskussion zu nehmen und das Zuhören zu üben. Erlassen Sie für eine Gesprächsrunde folgende Regel: Nach jedem Wortbeitrag gibt es eine Pause von 15 Sekunden. Damit kann das Gesagte nachwirken; Reaktionen darauf können besser überdacht werden; und auch Langsamere haben eine Chance, sich am Gespräch zu beteiligen. Sie stoppen die Zeit und geben nach Ablauf der 15 Sekunden ein Zeichen. Besprechen Sie zur Auswertung mit der Klasse, was anders war und welche Vor- und Nachteile diese Art des Gesprächs bringt. Können aus den Erfahrungen Folgerungen für die Gesprächskultur in der Klasse gezogen werden? Die Übung ist nicht dafür ge-

dacht, regelmässig eingesetzt zu werden. Aber vielleicht findet die Klasse Situationen, in denen sich der Einsatz lohnt.

- Stummer Dialog: Dieser Vorschlag eignet sich, falls es der Klasse schwer fällt, im Gespräch eine gewisse Ordnung einzuhalten und aufeinander zu hören. Das «Gespräch» wird schriftlich über die Tafel geführt. Wer etwas beitragen möchte, steht auf und schreibt eine Aussage an die Tafel. Es ist immer nur jemand an der Tafel. Es ist erlaubt, bestehende Aussagen zu kommentieren, mit Ausrufezeichen zu versehen, zu unterstreichen oder mit Pfeilen aufeinander zu beziehen. Während der ganzen Übung wird nicht gesprochen. Es ist jedoch erlaubt, Notizen zu machen.
  Wenn die Instruktion verstanden ist, schreiben Sie die Frage oder Aussage, über die diskutiert werden soll, an die Tafel. Wahrscheinlich werden die SchülerInnen eine Weile brauchen, bis sie sich an die Tafel wagen. Wahrscheinlich wird es zwischendurch immer wieder Pausen geben. Haben Sie Geduld, auch wenn einmal zwei, drei Minuten nichts passiert. Natürlich können Sie sich selber am Dialog beteiligen und Rückfragen oder weiterführende Aussagen hinschreiben. So kann ein stockendes Gespräch wieder in Gang kommen.
  Die Übung hat folgende Vorteile: Die einzelnen Beiträge müssen kurz sein. Alles Gesagte steht an der Tafel, d.h. wenn jemand vom Thema abweicht, kann leicht wieder an früheren Aussagen angeknüpft werden. Auch bei längeren Pausen bleibt klar, worüber bisher gesprochen worden ist.
  Warten Sie stumm bis Sie den Eindruck haben, die gesammelten Beiträge seien genügend substantiell zur Weiterarbeit. Fassen Sie zur inhaltlichen Auswertung die Beiträge zusammen und machen Sie einen Vorschlag, wie die ursprüngliche Frage oder Aussagen im Sinne der Klasse beantwortet werden kann.
  Möglich ist auch eine methodische Auswertung: Diskutieren Sie mit der Klasse darüber, wie die Methode empfunden worden ist und ob sie sich bewährt hat. Falls die Reaktionen verhalten sind: Vielleicht hat die Klasse Vorschläge, nach welchem Muster sie künftig diskutieren möchte. Eine solche Diskussion kann für künftige Klassengespräche sehr konstruktiv sein. Und: Haben Sie den Mut, die Methode ein zweites und auch ein drittes Mal auszuprobieren. Mit etwas Gewöhnung gelingt sie vielleicht besser.

«Halt's Maul, du dumme Sau» (Oberstufe)

Unter diesem Titel hat Reinhold Miller eine Reihe von Informationen und Arbeitsblätter zusammengestellt. Ausgangspunkt sind eben die Beschimpfungen, die Jugendliche sich gegenseitig zumuten und erleiden müssen. Aus dieser Perspektive werden Mechanismen und Techniken der menschlichen Kommunikation erklärt, mit Beispielen illustriert und durch die Arbeitsblätter vertieft. Das Programm ist so umfassend und präzise, dass es hier als ganzes empfohlen wird. Sie finden das Lehrerheft in der Mediothek der Pädagogischen Hochschule in Aarau.

Zuhören (Arbeitsblatt 1)

Die folgende Übung geht über vier Runden. Der Lehrer oder die Lehrerin zeigt jeweils an, wann eine Runde beginnt und wann sie abgeschlossen ist.

In allen vier Runden erzählst du deinem Gegenüber irgend etwas Spannendes, zum Beispiel von deinen letzten Ferien oder von einer Fernsehsendung.

Dein Gegenüber wird in jeder Runde anders reagieren. Lass dich davon nicht irritieren. Erzähle einfach weiter.

Nach jeder Runde schreibst du auf, ob das Verhalten deines Gegenübers angenehm war oder nicht.

1. Runde: So habe ich mich gefühlt

2. Runde: So habe ich mich gefühlt

3. Runde: So habe ich mich gefühlt

4. Runde: So habe ich mich gefühlt

Zuhören (Arbeitsblatt 2)

Die folgende Übung geht über vier Runden. Der Lehrer oder die Lehrerin zeigt jeweils an, wann eine Runde beginnt und wann sie abgeschlossen ist.

In allen vier Runden erzählt dir dein Gegenüber irgend etwas Spannendes, zum Beispiel von seinen letzten Ferien oder von einer Fernsehsendung.

Du hast die Aufgabe, in jeder Runde anders zu reagieren. Falls dein Gegenüber plötzlich nicht mehr weiter erzählen will, sagst du einfach: «Sprich nur weiter.»

Nach jeder Runde schreibt dein Gegenüber etwas auf. Du hast dann kurz Zeit, dich auf die nächste Runde vorzubereiten.

1. Runde

Du machst einen total gelangweilten Eindruck. Schaue dein Gegenüber nicht oder höchstens zwischendurch ganz kurz an.

2. Runde

Unterbrich ab und zu, um von eigenen Erlebnissen zu berichten. Lass dein Gegenüber aber nach kurzem weiter erzählen.

3. Runde

Mache einen interessierten Eindruck, ohne aber etwas zu sagen. Schau dein Gegenüber an, wende ihm den Körper zu und nicke von Zeit zu Zeit.

4. Runde

In der vierten Runde übst du das «aktive Zuhören». Das heisst, Du zeigst folgendes Verhalten:

- Du bist interessiert;
- Du schaust dein Gegenüber an und wendest ihm den Körper zu;
- Du nickst von Zeit zu Zeit;
- Du sagst kurze Worte wie zum Beispiel «Ja», «Aha», «Oh», «So gut», «Toll» und so weiter;
- Du stellt an passenden Stellen eine Frage, die zeigt, dass du mehr erfahren willst. Zum Beispiel: «Wie war das genau?», «Was hast du dann gemacht?», «Hat es dir gefallen?», «Was ist dann passiert?» und so weiter.

Wie sage ich das?

Stelle dir folgende Situationen vor. Wie sprichst du das Problem an?

Du bekommst eine schriftliche Prüfung zurück. Du gehst die Korrekturen durch und stellst fest, dass die Lehrerin etwas als falsch angestrichen hat, was eigentlich richtig ist.

Du hast eine Karte fürs Kino. Auf dem reservierten Kinostuhl sitzt schon jemand.

Eine Kollegin hat eine CD von dir ausgeliehen. Sie hat schon lange versprochen, sie mitzubringen. Bisher hat sie es aber noch nicht getan.

Ein Freund von dir kommt zu spät zu einer Verabredung.

Du bereitest mit einer Kollegin einen Vortrag für die Schule vor. Ihr habt abgemacht, wer über welches Thema redet und wie viel Zeit ihr dafür braucht. Ihr übt den Vortrag einen Tag vor dem «Ernstfall». Dabei stellst du fest, dass deine Kollegin viel mehr Zeit braucht als vereinbart. Zudem erzählt sie Dinge, die eigentlich du sagen wolltest.

Du leihst einem Kollegen ein Buch aus. Er steckt es in seine Jacke. Auf dem Weg nach Hause wird er von einem Wolkenbruch überrascht. Das Buch ist ganz nass geworden. Es wird zwar wieder trocken, sieht aber gar nicht mehr schön aus.

2. Vorurteile und Einfühlungsvermögen

Eine angeblich indianische Weisheit besagt: «Urteile nie über einen anderen Menschen, bevor du nicht einen Tag in seinen Mokassins verbracht hast.» Selbst wenn diese Aussage nicht authentisch, sondern den Ureinwohnern Nordamerikas in verklärender Weise unterschoben wäre, sagt sie doch etwas Wertvolles aus: Vorschnelle Urteile werden anderen Menschen unter Umständen nicht gerecht, ein näheres Hinschauen lässt uns mehr erkennen. Das folgende Kapitel stellt dazu einige grundsätzliche Überlegungen sowie Unterrichtsvorschläge zur Verfügung.

Vorurteile

Vorurteile werden in der Umgangssprache meist negativ verstanden. Gemeint sind damit hartnäckig negative Einschätzungen von Personen, Personengruppen, Sachverhalten oder Dingen, wie zum Beispiel «Ausländer sind kriminell», «Frauen sind schwatzhaft» oder «Männer sind Machos».

Die Wahrnehmungspsychologie versteht unter Vorurteilen dagegen nicht solche ausschliesslich negativen Auffassungen, sondern jede annähernde Einschätzung eines Gegenübers oder eines Sachverhaltes. Weiter geht die Psychologie davon aus, dass jedes Urteil der Wirklichkeit nur mehr oder weniger gerecht werden kann. Insofern betrachtet sie Vorurteile als wertneutral – ja notwendig (die Wahrnehmungsnot wendend). Sie erlauben uns, uns von gewissen Sachverhalten oder Phänomenen rasch eine Meinung zu bilden. Im Alltag ermöglichen uns unsere Vorstellungen über die Welt eine lebenswichtige Orientierung. Nur die wenigsten Vorurteile sind derart krasse Fehleinschätzungen, dass sie als negativ zu bezeichnen sind, das heisst zu Ausgrenzung und Erniedrigung führen.

Und doch gibt es sie, die diskriminierenden Fehleinschätzungen. Um den Unterschied zum normalen, unumgänglichen Vorurteil deutlich zu machen, werden sie hier und im Folgenden als «negative Stereotypen» bezeichnet.

Die tief liegenden negativen Stereotypen zeichnen sich vor allem dadurch aus, dass sie sich selbst durch zusätzliche Information nur sehr schwer auflösen lassen. Zusätzliche Informationen über oder Begegnungen mit dem Zielobjekt können sogar dazu führen, dass die vorgefasste Meinung subjektiv bestätigt und das negative Stereotyp verstärkt wird. Der Grund liegt darin, dass negative Stereotypen nicht oder nicht in erster Linie aufgrund von falschen Informationen entstanden sind; sie bedienen viel tiefere Bedürfnisse: Sie können ein mangelndes Selbstwertgefühl kompensieren, Angst oder Neid mittels Projektionen kaschieren und Identität stiften.

Einfühlungsvermögen (Empathie)

Einfühlungsvermögen ist die Fähigkeit, die Perspektive von anderen Menschen zu übernehmen. Sie besteht aus drei Teilfähigkeiten: Sich die Wahrnehmung einer anderen Person vorstellen können (Was sieht, hört, empfindet sie?), Gedanken einer anderen Person erschliessen (Was denkt und plant sie?) und den Gefühlszustand einer anderen Person erkennen (Was fühlt sie?).

Die Fähigkeit, «in den Schuhen eines anderen zu gehen», ist der Anfang von Konfliktlösung, Fürsorge und Zuwendung. Wir helfen Menschen in Schwierigkeiten, weil wir ihren Schmerz, ihre Angst oder Demütigung nachvollziehen können. Schon Kinder unter zwei Jahren können die Fähigkeit zum Mitgefühl entwickeln. Sie beginnen zum Beispiel zu weinen, wenn sie ein anderes Kind weinen hören. Später zeigen sie auch Tröstungsverhalten. Sie wollen vielleicht die nachempfundenen unangenehmen Gefühle reduzieren und entdecken, dass sie dies erreichen können, wenn sie sich der bedrückten Person einfühlsam zuwenden.

Negative Stereotypen aufweichen, Einfühlungsvermögen fördern

Was kann die Schule tun, um negative Stereotypen aufzuweichen und das Einfühlungsvermögen zu fördern? Es zeigen sich folgende Ansatzpunkte:

- Pädagogische Bemühungen gegen negative Stereotypen zielen darauf ab, das Selbstvertrauen zu stärken, einen konstruktive Umgang mit bedrohlichen Gefühlen zu lernen und die Identitätsentwicklung zu fördern. Wirksam sind auch Kooperationsaufgaben. Das heisst, die Beteiligten, die negative Stereotypen gegeneinander hegen, können eine Aufgabe nur lösen, wenn sie ihre Teilkompetenzen eingeben. So erleben sie sowohl sich selber als auch andere als kompetent.
- Vielleicht wollen Sie mit Ihrer Klasse die negativen Stereotypen der Schülerinnen und Schüler reflektieren. Bringen Sie in diesem Fall das Thema «negative Stereotypen» zunächst generell aufs Tapet. Hören Sie sich die Haltungen und Muster Ihrer Schülerinnen und Schüler einmal ohne zu werten an. Nur so entsteht eine Atmosphäre, die zum Aussprechen einlädt. Kinder und Jugendliche haben ihre eigene Logik für ihre negativen Stereotypen. Es ist schon viel getan, wenn Sie die Schülerinnen und Schüler trotz deren allenfalls haarsträubenden Aussagen wertschätzen können. Machen Sie dabei auch deutlich, dass vorschnelle Urteile zum Menschen gehören und für die alltägliche Orientierung lebensnotwendig sind.
- Wenn aber negative Stereotypen in nicht akzeptable Handlungen oder Aussagen (wie z.B. Ausgrenzung oder Gewaltanwendung) münden, braucht es klare Haltungen und Stellungnahmen. In solchen Fällen gilt dasselbe wie bei sonstigen Gewaltvorfällen (vgl. Kapitel 6).
- Einfühlungsvermögen kann durch gezielte Wahrnehmung und bewussten Perspektivenwechsel entwickelt werden. Eigene Erlebnisse, aber auch Bilder, Geschichten, Rollenspiele und Phantasiereisen geben viel Stoff her, um die Lage von anderen Menschen genauer wahrzunehmen. Dazu finden Sie nachfolgend einige Anregungen und Kopiervorlagen.
- Vorschläge zur Fremdeinschätzung und um sich gegenseitig besser kennen zu lernen (vgl. Kapitel 3 zum Thema Klassengemeinschaft) sind ebenfalls dazu geeignet, das unmittelbare Einfühlungsvermögen in die Kameradinnen und Kameraden zu fördern und allfälligen negativen Stereotypen auf die Spur zu kommen.
- Geben Sie den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit, ihr Befinden und ihre Gefühle auszudrücken und gegenseitig wahrzunehmen. Damit wird die Wahrnehmung für die Empfindungen anderer gefördert. Wenn das Gehörte zusammengefasst oder gespiegelt wird, verstärkt sich diese Wirkung noch. Kinder, die ihren Gefühlen ungehindert Ausdruck verleihen können, können sich besser in andere versetzen. Vorschläge zum Thema Zuhören, Spiegeln, Feedback etc. finden Sie in Kapitel 1.
- Fordern Sie die Klasse auf, die Gefühle anderer zu respektieren. Nehmen Sie selber die Gefühle der Schülerinnen und Schüler ernst.
- Eine konstruktive Konfliktlösung zielt unter anderem darauf ab, die Perspektive des Gegenübers wahrzunehmen und nachzuvollziehen. Mehr zum Thema Konflikte finden Sie in Kapitel 5. Insbesondere der Vorschlag «Zwei Sichten» ermöglicht einen Perspektivenwechsel.

Unterrichtsvorschläge zu Einfühlungsvermögen und Vorurteilen

Leitende Fragestellungen (alle Stufen)

Die Schülerinnen und Schüler denken über grundsätzliche Fragen im Zusammenhang mit Einfühlungsvermögen und vorschnellen Urteilen nach.

Vor, während oder nach der Durchführung der Vorschläge in diesem Kapitel können Sie folgende Fragen diskutieren: Was wissen wir über die Gefühle und Eigenschaften unserer Kameradinnen

und Kameraden oder anderer Menschen in unserem Umfeld? Wie gelingt es uns in unserem Alltag, uns in andere Menschen hineinzuversetzen? Kennen wir Menschen, die wir spontan als «etwas komisch» oder so ähnlich bezeichnen würden? Was führt uns zu diesem Urteil? Wie könnte sich die Sache aus der Sicht der betreffenden Person darstellen?

Die folgenden Fragen können Sie wiederholt diskutieren; im Laufe der Auseinandersetzung entwickeln sich dazu allmählich differenziertere Vorstellungen: Was bringt es überhaupt, wenn wir uns in unsere Mitmenschen hineinversetzen? Haben wir auch schon erlebt, dass wir uns in unserer Einschätzung getäuscht haben? Was waren die Folgen davon? Wie kann es mir künftig gelingen, mich besser in jemanden einzufühlen?

Fotos, Bilder, Videos und Geschichten (alle Stufen)

Die Schülerinnen und Schüler mutmassen über Eigenschaften und Gefühle von anderen Menschen.

Mit Bildern von Menschen oder Figuren aus Geschichten lässt sich das Einfühlungsvermögen trefflich schulen. Geeignet sind auch Texte oder Videosequenzen, in der eine Person über irgend ein Thema referiert oder interviewt wird. In der Bücherliste finden Sie Hinweise dazu.

Die Schülerinnen und Schüler mutmassen, was eine bestimmte Person oder Figur wohl gerade denkt oder fühlt. Dabei hilft ihnen die Erinnerung an vergleichbare Situationen, die sie selber erlebt haben. Wenn der Grund für einen bestimmten Gemütszustand nicht bekannt ist, lässt sich auch darüber mutmassen, zum Beispiel: Aus welchen Gründen könnte der abgebildete Junge traurig sein? Beate Grabbe schreibt dazu:

> Wichtig scheint mir, die Kinder, ähnlich wie bei der Arbeit an Texten, immer wieder dazu aufzufordern, ihre Eindrücke zu begründen. Nur dadurch lernen sie, sowohl genau hinzuschauen und am Bild zu überprüfen, was sie vermuten, als auch ihre spontane Wortwahl zu überdenken und nach einem passenden Begriff zu suchen. Denn darüber, ob es dem Kind auf dem Foto gut geht oder nicht, sind sich die Schülerinnen und Schüler sofort einig. Ob aber das Kind traurig oder einsam, verzweifelt oder hilflos ist, ob es sich freut oder stolz ist, erleichtert oder fröhlich – darüber gehen die Ansichten … weit auseinander. Doch genau diese Diskussion ist es, die beides schult: das Auge, das wahrnimmt, und die Sprache, die das Wahrgenommene zum Ausdruck bringt und die Verständigung ermöglicht (Grabbe 2003, S. 177).

Bei länger dauernden Begegnungen mit einer Person aus einer Geschichte, einem Text oder einem Video kann die Einschätzung umfassender werden: Wie schätzen die Schülerinnen und Schüler die Person ein? Welche Eigenschaften ordnen sie ihr zu? Die Klasse überlegt selber mögliche Eigenschaften oder trifft anhand der Liste, die Sie am Ende dieses Kapitels finden, eine Auswahl.

Sehr wahrscheinlich zeigen sich Unterschiede darin, was für Gefühle und Eigenschaften die Schülerinnen und Schüler den entsprechenden Figuren zuordnen. Möglicherweise können sie bei einer vorgegebenen Liste von Eigenschaften nicht immer mit Sicherheit entscheiden, ob die betreffende Person eine bestimmte Eigenschaft hat oder nicht. Sie stellen so fest, dass ihre persönliche Sicht subjektiv ist.

Die Schülerinnen und Schüler lernen so, sich in andere hineinzuversetzen. Sie nehmen aber auch wahr, dass sie mit ihren Vermutungen vorsichtig umgehen müssen. Folgende und ähnliche Fragen können dazu besprochen werden: Welche Vermutung stimmt? Stimmt überhaupt eine Vermutung oder weiss nur der hier beurteilte Mensch über seine momentanen Gefühle oder Eigenschaften Bescheid? Wie gelingt es uns, nicht vorschnellen Urteilen zu verfallen? Wie gelingt es uns, der betreffenden Person und seinen Gefühlen gerecht zu werden?

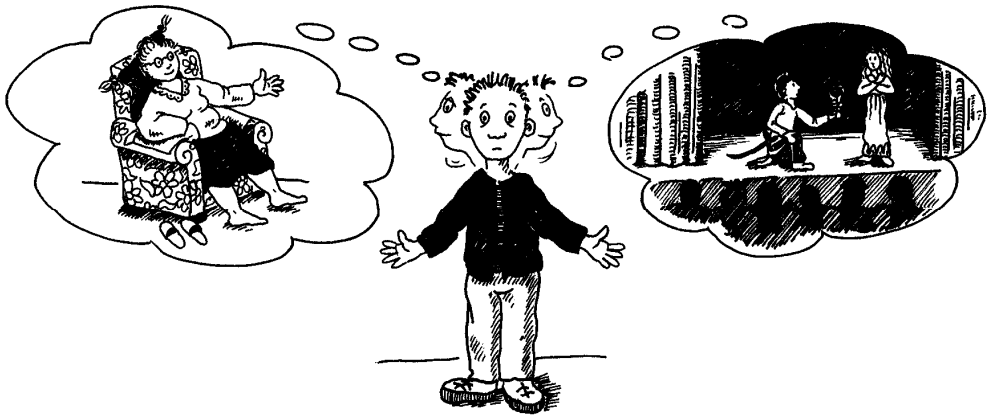
Dilemmageschichten (alle Stufen)

Die Schülerinnen und Schüler üben einen mehrmaligen Perspektivenwechsel, um zu einer Entscheidung zu kommen.

Dilemmageschichten erzählen von einfachen Situationen, in welchen eine Entscheidung gefragt ist. Keine der Entscheidungen, die sich auf den ersten Blick anbieten, ist jedoch ganz befriedigend. Erst ein längeres Abwägen oder gar die Suche nach ganz neuen Lösungsvarianten lassen – wenn überhaupt – eine Entscheidung zu. Bei diesem Abwägen ist ein mehrmaliger Perspektivenwechsel nötig. Deshalb ist die Analyse von Dilemmageschichten unter anderem dafür geeignet, das Einfühlungsvermögen zu schulen. Grundsätzlich ist dies auf jeder Stufe möglich. Der Verlauf der Diskussion sowie die Argumentationsweise werden sich jedoch unterscheiden.

Am Ende dieses Kapitels finden Sie drei Dilemmageschichten aus dem Alltag der Schülerinnen und Schüler. Besprechen Sie dazu mit Ihrer Klasse folgende Fragen:

- Wie fühlt sich die Hauptperson?
- Was würdest du an Stelle der Hauptperson tun?
- In der Geschichte werden jeweils zwei Handlungsmöglichkeiten angeboten. Was spricht für die eine Variante, was für die andere?



Um diese Diskussion vorzubereiten, ist folgende Variante möglich: Die Klasse nennt spontan weitere Handlungsmöglichkeiten. Jede Schülerin und jeder Schüler entscheidet sich für eine dieser Varianten und findet sich mit den Gleichgesinnten in einer Gruppe zusammen. Jede Gruppe erarbeitet Gründe für ihre Entscheidung und überlegt, wie sich die verschiedenen Beteiligten nach diesem Entscheid fühlen. So liegen schon ganz viele Argumente für die folgende Diskussion bereit.

Der mehrmalige Perspektivenwechsel wird vermutliche eine längere Diskussion mit sich bringen. Wie sich das Gespräch entwickeln wird, ist dabei völlig offen. Ihre Aufgabe ist es vor allem, die vorläufigen Überlegungen und Antworten zu hinterfragen und damit eine weitere Differenzierung zu ermöglichen. Allgemeine Hinweise zur Gesprächsführung finden Sie in Kapitel 1.

Für ältere Schülerinnen und Schüler bieten sich zudem folgende Fragen für die Diskussion an:

- Was ist das Problem bei dieser Entscheidung? Welche Wertüberzeugungen und Normen stehen hier gegeneinander?
- Wissen wir genug, um eine Entscheidung treffen zu können? Welche weiteren Informationen wären hilfreich?
- Welche Folgen haben die beiden Entscheidungsvarianten, die in der Geschichte genannt werden? Wie sind die verschiedenen Folgen zu bewerten?
- Gibt es nur die beiden Varianten, die in der Geschichte genannt sind? Oder gibt es ganz neue Möglichkeiten, um das Problem zu lösen?

Was macht mich glücklich, was macht mich traurig? (alle Stufen)

Die Schülerinnen und Schüler lernen sich gegenseitig besser kennen und einschätzen.

Nennen Sie den Kindern drei Gefühle oder lassen Sie sie aus einer Liste drei Gefühle auswählen. Die Schülerinnen und Schüler schildern oder schreiben auf, welche Situation bei ihnen dieses Gefühl auslöst, also was sie zum Beispiel glücklich, traurig, eifersüchtig, fröhlich oder nervös macht. Dies können ganz grosse, aber auch kleine, alltägliche Dinge sein. Die Schülerinnen und Schüler werden so sensibel und nehmen ihre Gefühle das nächste Mal vielleicht bewusster wahr. Zudem ermöglicht dieser Vorschlag, besser zu verstehen, was mit einem bestimmten Gefühl gemeint ist.

Dann werden die Situationen innerhalb der Klasse vergleichen. So wird zum Beispiel deutlich, dass bei jemandem der wöchentliche Judokurs für besonders fröhliche Stimmung sorgt, bei jemand anderem dagegen eine bestimmte Fernsehsendung.

Die Schülerinnen und Schüler lernen sich gegenseitig mit ihren Vorlieben und Stimmungen besser kennen und können sich so im Alltag einfacher einschätzen. Wo es um Situationen in der Klasse geht, die Gefühle wie Wut oder Trauer auslösen, lernen sie auch gegenseitige Rücksichtnahme.

Nachfragen statt urteilen (alle Stufen)

Die Schülerinnen und Schüler üben, sich umeinander zu kümmern.

Mehr Gewissheit über das Befinden eines Menschen erhält man, wenn man nachfragt, zuhört, sich um ihn kümmert. Die Schülerinnen und Schüler berichten von eigenen Erlebnissen, in denen sie sich um jemanden gekümmert haben oder sich jemand um sie gekümmert hat. Daran lässt sich die Frage anschliessen: Unter welchen Umständen kümmere ich mich um jemand anderes?

Die Schülerinnen und Schüler nehmen sich vor, in nächster Zeit auf glücklich oder traurig aussehende Kolleginnen und Kollegen zuzugehen und sie zu fragen, wie es ihnen gehe. Natürlich steht es den Angesprochenen frei, eine Antwort zu geben. Nach ein bis zwei Wochen wird in der Klasse darüber berichtet.

Wie reagieren? (Mittel- und Oberstufe)

Die Schülerinnen und Schüler loten aus, wie sich der Gemütszustand eines Gegenübers auf das eigene Handeln auswirken kann.

Am Ende dieses Kapitels finden Sie ein Arbeitsblatt mit dem Titel «Wie reagieren?». Die Schülerinnen und Schüler überlegen sich dabei ihre Reaktionen, wenn eine Kollegin oder ein Kollege mit wiederholt derselben Aussage, aber einem ganz anderen Gemütszustand auf sie zukommt.

Zur Auswertung vergleichen und diskutieren Sie die verschiedenen Reaktionsvorschläge innerhalb der Klasse. Besondere Beachtung gilt den letzten beiden Fragen auf dem Blatt. Sie lassen sich eingehender diskutieren und anhand von weiteren Beispielen und Situationen überprüfen: Welches ist eine angemessene Reaktion, wenn ich den Gemütszustand meines Gegenübers nicht einschätzen kann? Gibt es eine Reaktionsmöglichkeit, die in jeden Fall angemessen ist?

Darüber hinaus können Sie gemeinsam mit Ihrer Klasse darüber nachdenken, wie sich die Geschichte weiter entwickeln könnte. Neben dem Gespräch eignen sich dafür vor allem Rollenspiele. Zwei Leitfragen lassen sich dabei unterscheiden: Wie entwickelt sich die Geschichte weiter, wenn die Einschätzung der

Gefühlslage richtig war? Und wie, wenn ich mich mit meiner Einschätzung getäuscht habe?

Nebenbei: In der beschriebenen Situation ist auch ein Konflikt angelegt. Dieser Vorschlag kann deshalb auch im Zusammenhang mit dem Thema Streiten und Versöhnung (vgl. Kapitel 5) verwendet werden.

Schau zweimal hin (Mittel- und Oberstufe)

Die Schülerinnen und Schüler stellen fest, dass ein erster Blick auf eine Situation (und eine allfällige Reaktion darauf) der betreffenden Situation unter Umständen nicht gerecht wird.

Am Ende dieses Kapitels finden Sie ein Arbeitsblatt mit dem Titel «Schau zweimal hin». Das Prinzip ist dasselbe wie im vorangehenden Vorschlag. Nur werden hier nicht die Gefühle genannt, sondern die Situationen, in denen die Gegenüber stecken. Daraus leiten die Schülerinnen und Schüler eine passende Reaktion ab. Das Arbeitsblatt macht so darauf aufmerksam, dass das genauere Hinschauen – ein zweiter Blick auf den Sachverhalt – eine ganz andere Reaktion mit sich bringen kann.

Besprechen Sie die folgenden Fragen zur Auswertung: Wie fühlen sich wohl die Personen in den kurzen Episoden? Wie würde ich mich in diesen Situationen fühlen? Welche Reaktion würde ich mir von anderen wünschen, wenn ich in diesen Situationen stecken würde? Werden unsere spontanen Reaktionen den Situationen gerecht? Wie gelingt es uns, den Situationen besser gerecht zu werden?

Im Übrigen ist dieselbe Auswertung und Fortsetzung möglich wie im vorangehenden Vorschlag. Insbesondere lässt sich wiederum fragen: Welches ist eine angemessene Reaktion, wenn ich die Situation meines Gegenübers nicht kenne? Gibt es eine Reaktionsmöglichkeit, die in jedem Fall angemessen ist?

Rollenspiele (alle Stufen)

Die Schülerinnen und Schüler trainieren Einfühlungsvermögen im Rollenspiel.

Noch stärker wird der Bezug zu einer Person, wenn ihre Rolle im szenischen Spiel übernommen wird. Die Schülerinnen und Schüler erleben so deren Situation unmittelbar. Damit gelingt es einfacher, konkreter oder vertiefter, deren Gefühle zu benennen. Die Geschichten, Erlebnisse oder Dilemmasituationen aus den obigen Vorschlägen lassen sich damit vertiefen und konkretisieren.

Zu empfehlen ist, eine Szene mit denselben Spielenden mehrmals zu spielen und dabei die Rollen zu tauschen. Stellen Sie sich zum Beispiel eine Geschichte vor, in der jemand wegen dem Verhal-

ten eines anderen Menschen wütend wird. Mit einem Rollentausch können innerhalb derselben Geschichte verschiedene Positionen erlebt und nachvollzogen werden.

Einschränkung der Wahrnehmung durch Vorurteile (Mittel- und Oberstufe)

Die Schülerinnen und Schüler nehmen wahr, dass Vorurteile die Wahrnehmung einschränken.

Teilen Sie die Klasse in zwei Gruppen, die Sie getrennt voneinander instruieren. Der einen Hälfte sagen Sie, dass Sie ihr einen sehr guten Schüleraufsatz vorlesen werden, der anderen Hälfte, dass sie sogleich einen schlechten Aufsatz hören werde. Beide Male lesen Sie denselben Text vor. Es ist auch möglich, dass Sie den Text schriftlich abgeben mit der entsprechenden Einleitung. Weil sich die Qualität von Aufsätzen von Schuljahr zu Schuljahr rasch entwickelt, ist es nicht möglich, hier einen entsprechenden Text zur Verfügung zu stellen. Bestimmt finden Sie aber in Ihrer Sammlung einen geeigneten Text oder können einen solchen selber schreiben.

Die Schülerinnen und Schüler erhalten anschliessenden den Auftrag, den Aufsatz in Einzel- oder Gruppenarbeit zu analysieren und aufzuschreiben, was daran gut und was weniger gut ist. Sehr wahrscheinlich hat die Vorbemerkung die Sicht der Schülerinnen und Schüler eingeschränkt. Das heisst, sie konzentrieren sich bei der Textanalyse auf jene Aspekte, welche die eigene Sicht bestätigen. Es braucht – wie beim Gruppendruck – einiges an Eigenständigkeit und Selbstvertrauen, sich der Vorinformation der Lehrperson und damit dem eigenen Vorurteil zu widersetzen.

In der Auswertung geht es vor allem um die Frage, inwiefern sich das Urteil der beiden Gruppen unterscheidet und wie die beiden Gruppen ihre Beurteilung begründen. Die unterschiedliche Sichtweise der beiden Gruppen dürfte zu etwas Verwirrung führen. In der anschliessenden Diskussion können Sie mit Ihrer Klasse die Frage diskutieren, wie die einleitende Bemerkung im Speziellen und Vorurteile im Allgemeinen wirken.

Stereotype Vorstellungen gegenüber Knaben und Mädchen (Oberstufe)

Die Schülerinnen und Schüler gehen ihren stereotypen Vorstellungen über Knaben und Mädchen nach.

Am Ende dieses Kapitels finden Sie zwei kurze Texte unter dem Titel «Eigenschaften von Knaben und Mädchen». Der einzige Unterschied besteht darin, dass die Rollen von Junge und Mädchen vertauscht sind. Teilen Sie die Klasse in zwei Hälften und verteilen Sie der einen Hälfte den ersten, der anderen den zweiten Text. Die Gruppen haben den Auftrag, folgende Fragen zu bearbeiten: Wie wirken die Personen auf mich? Welche Eigenschaften würde ich dem Jungen und welche dem Mädchen zuordnen? Die Schülerinnen und Schüler sollen dabei auch über Eigenschaften spekulieren, die in den Geschichten nicht direkt zum Ausdruck kommen.

Falls Ihren Schülerinnen und Schülern der Wortschatz für Eigenschaften fehlt, können Sie die Liste mit möglichen Eigenschaften am Ende dieses Kapitels abgeben. Die Gruppen können dann aufgrund der Liste entscheiden, welche Eigenschaften sie den Figuren in der Geschichte zuordnen würden.

Die Ergebnisse werden anschliessend an der Tafel zusammengetragen und verglichen. Spannend ist dies natürlich, wenn die Klasse nicht weiss, worin sich die beiden Texte unterscheiden. Folgende Fragen können besprochen werden: Stimmen die Eigenschaften des Jungen in der einen Geschichte mit jenen des Mädchens in der anderen Geschichte überein? Und weshalb allenfalls nicht? Ordnen wir Mädchen und Jungen schon aufgrund ihres Geschlechtes und nicht aufgrund ihres Verhaltens bestimmte Eigenschaften zu? Ist das gerechtfertigt?

Sie können jeden beliebigen Text so präparieren und die Methode damit gezielt auf die Voraussetzungen ihrer Klasse abstimmen – auch für andere Stufen. Der Vorschlag stammt aus Ramsauer, Susanne (1995): 1 + 1 = einerlei? Ein Beitrag zum Thema Mädchen und Buben, Frauen und Männer in der Schule. Basel: Gleichstellungsbüro.

Personen charakterisieren – Liste mit Eigenschaften

abergläubisch
abweisend
achtsam
aggressiv
anbiedernd
angepasst
angriffslustig
ängstlich
ärgerlich
arrogant
attraktiv
aufgeregt
bedrückt

beeinflussbar
beflissen
begeistert
beharrlich
beherrscht
beschwingt
besorgt

clever
cool
dominant
egoistisch
ehrlich
eifersüchtig
einfühlsam
eingeschüchtert
eitel
empfindlich
entrüstet
entspannt
enttäuscht
feige
fleissig
forsch
friedlich

fröhlich
fühlt sich angegriffen
geduldig
gelangweilt
gereizt
gewissenhaft
glücklich
grosszügig
gutmütig
hilflos
hilfsbereit

hochnäsig
hoffnungsfroh
langweilig
lustig
misstrauisch
modebewusst
mutig

nachdenklich
nachgiebig
nachlässig
naiv
nervig
nervös
offen
ordentlich
pedantisch
pessimistisch
pragmatisch
prahlerisch
pünktlich
rechthaberisch
redegewandt
reizbar
ruhig
sachlich
schlagfertig
schüchtern
selbstsicher
sexy

sportlich
stark
stolz
tatendurstig
traurig
überheblich
überspielt Unsicherheit
ungeduldig
ungezwungen
unpünktlich
unsicher
unterwürfig
unzuverlässig
vergnügt

verklemmt
verletzlich
vernünftig
wütend
zahm
zickig
zornig

Dilemmageschichte 1: Eine Strafe für wen?

Es ist ein schöner Nachmittag, endlich ist die Schule aus. Stefanie stürmt zusammen mit den anderen Kindern aus dem Schulhaus. Sie muss rasch nach Hause. Da merkt sie, dass sie im Schulzimmer ihre Jacke vergessen hat. Widerwillig geht sie zurück ins Schulzimmer. Zu ihrem Schrecken stellt sie fest, dass niemand der Klasse sein Ämtli verrichtet hat: Die Tafel ist nicht geputzt, die Stühle stehen kreuz und quer zwischen den Pulten, ein Fenster steht noch offen, Papierschnipsel, ein Plastiksack und einige Farbstifte liegen am Boden herum.

Das kommt nicht zum ersten Mal vor. Deshalb hat Herr Sommer, der Klassenlehrer, damit gedroht, den Ausflug ins Sauriermuseum abzusagen, falls sich die Ordnung nicht bessern sollte.

Stefanie schaut auf die Uhr: Sie hat keine Zeit, jetzt noch für Ordnung zu sorgen. Sie darf nicht noch einmal zu spät nach Hause kommen, sonst droht ihr schon wieder Hausarrest.

Aber das Sauriermuseum …?

Dilemmageschichte 2: Velo oder Hilfe?

Simon hat zum Geburtstag von seinem Götti 100 Franken erhalten. «Jetzt endlich», so nimmt er sich vor, «spare ich auf ein Velo.» Sein ganzes Taschengeld will er künftig regelmässig beiseite legen. «Schluss jetzt mit all den Süssigkeiten und Comics, die ich mir auf dem Schulweg immer wieder gekauft habe.»

Am Mittagstisch dann hört er in den Nachrichten, dass in der Türkei die Erde gebebt hat. Viele Häuser sind eingestürzt. Tausende Menschen haben kein Zuhause mehr, brauchen Zelte, Wolldecken und etwas zu essen. Der Radiosprecher lädt die Hörerinnen und Hörer ein, Geld für die Menschen in der Türkei zu spenden. Simon bleiben wegen dieser Nachrichten Mund, Augen und Ohren weit offen stehen.

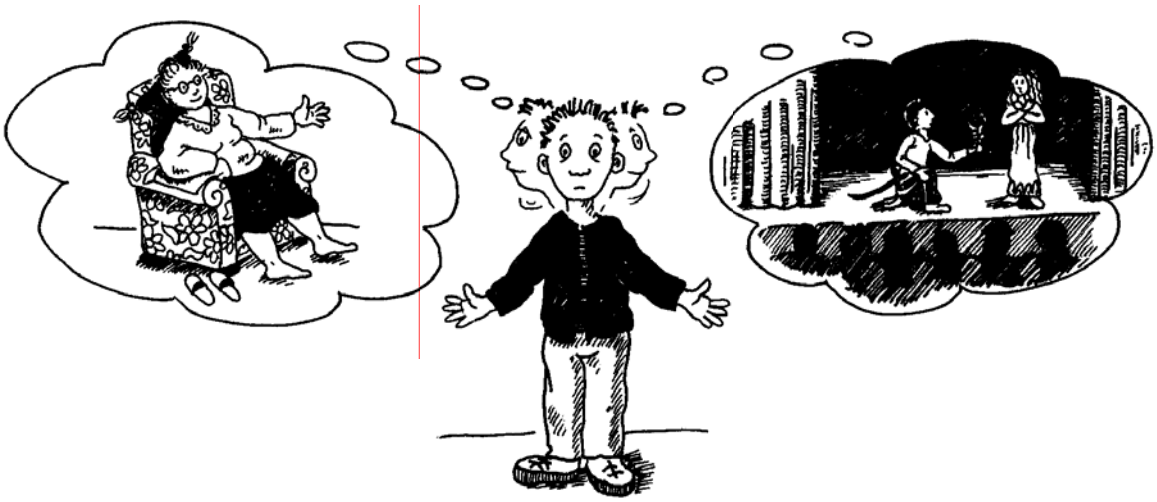
«Da zahle ich sofort etwas ein», sagt seine Mutter. «Und du», fragt sie Simon, «willst du von deinem Geburtstagsgeld nicht auch etwas spenden?»

Dilemmageschichte 3: Oma oder Hauptrolle?

Robi darf im Klassentheater die Hauptrolle spielen. Wochenlang hat er geübt, um die langen Texte auswendig zu lernen. Die ganze Klasse ist mit Feuereifer dabei, bastelt Kulissen, gestaltet Einladungen, richtet die Lichtanlage ein und findet sich zunehmend besser im Zusammenspiel der verschiedenen Rollen.

Am Tag vor der Aufführung, als Robi nach Hause kommt, erwartet ihn schon ganz aufgeregt seine Mutter. Seine Grossmutter sei plötzlich schwer krank geworden, und die ganze Familie fahre jetzt sofort den weiten Weg zu ihr hin, um sie zu besuchen. Es reiche wohl nicht, auf die Aufführung wieder zu Hause zu sein.

Robi erschrickt: Er hat so lange geübt – und sollte jetzt an der Aufführung nicht dabei sein? Niemand kann ihn doch in so kurzer Zeit ersetzen?



Wie reagieren?

Du hast für den freien Nachmittag mit deinem Freund oder deiner Freundin abgemacht, in die Badi zu gehen. In der grossen Pause kommt er oder sie auf dich zu und sagt: «Ich muss für heute Nachmittag absagen.» Wie reagierst du, …

… wenn du den Eindruck hast, er oder sie sei wütend?

… wenn du den Eindruck hast, er oder sie sei traurig?

… wenn du den Eindruck hast, er oder sie sei fröhlich?

… wenn du den Eindruck hast, er oder sie sei nervös?

… wenn du den Eindruck hast, er oder sie sei herablassend?

… wenn du den Eindruck hast, er oder sie sei ängstlich?

… wenn du den Eindruck hast, er oder sie sei unschlüssig?

… wenn du den Eindruck hast, er oder sie sei verlegen?

… wenn du nicht einschätzen kannst, aus welcher Motivation oder mit welchem Gefühl er oder sie das sagt?

Gibt es eine Reaktion, die auf jede Situation passt?

Schau zweimal hin

Du trägst im Auftrag deiner Lehrerin einen Stapel Bücher durch das Schulhaus. An einer Ecke stösst du mit einem Schüler einer unteren Klasse zusammen. Alle Bücher fallen zu Boden. Was tust du?

Würdest du etwas anderes tun, wenn du wüsstest …

- der Schüler rennt vor einem älteren Schüler davon, weil er sich vor ihm fürchtet;
- der Schüler hat sein Turnzeug zu Hause vergessen und muss es jetzt rasch holen;
- der Schüler spielt mit ein paar Kollegen Fangen?

Du spielst am freien Mittwoch Nachmittag mit ein paar Kolleginnen und Kollegen Fussball auf dem Rasen beim Schulhaus. Ein Schüler aus einer anderen Klasse beobachtet euch schon längere Zeit. Was tust du oder was denkst du?

Würdest du etwas anderes tun oder denken, wenn du wüsstest …

- der Knabe hat auf dem Rasen einen Schlüssel verloren, getraut sich aber nicht, euch zu unterbrechen;
- der Knabe möchte mitspielen, getraut sich aber nicht, euch anzusprechen;
- der Knabe ist in ein Mädchen aus eurer Gruppe verliebt?

Auf der Strasse triffst du ein Mädchen, das alte und viel zu grosse Kleiner trägt. Was denkst du?

Würdest du etwas anderes denken, wenn du wüsstest …

- das Mädchen muss die Kleider seiner grossen Schwester tragen, weil seine Eltern ihm keine neuen kaufen können;
- das Mädchen ist in den Bach gefallen; von einer Frau, die neben dem Bach wohnt, hat es etwas zum Anziehen gekriegt, so kann es mit trockenen Kleidern nach Hause gehen;
- das Mädchen geht an einen Kostümball?

Eigenschaften von Knaben und Mädchen

Susi und Peter

Susi wird langsam ungeduldig. Sie hat sich um 14 Uhr mit Peter verabredet. Jetzt ist es schon eine Viertelstunde drüber, und Peter ist noch nicht da. «Vielleicht versetzt er mich schon wieder», geht es ihr durch den Kopf. «Oder vielleicht hat er was mit einer anderen.» Sie schaut auf die Uhr. «Vielleicht muss er ja nur wieder seiner Mutter helfen», versucht sie sich zu beruhigen. Sie beschliesst, noch 10 Minuten zu warten und dann nach Hause zu gehen. Nervös steht sie vom einen Bein aufs andere.

Da fährt Peter mit seinem Mountainbike heran. Ganz ausser Atem hält er an und fährt sich mit der Hand durchs Haar. «Du, sorry», sagt er. «Julian hat doch morgen seine Prüfung, und ich musste ihm unbedingt noch was erklären.» Er zieht seine Sonnenbrille aus und beginnt sie zu putzen. Susi kneift die Augen zusammen und mustern ihn. «Und das soll ich dir glauben?» antwortet sie mit leiser, aber scharfer Stimme. Peter schaut überrascht und weiss einen Moment nicht, was sagen. Er zieht seine Brille wieder an. «Ach komm, tu doch nicht zickig», sagt er schliesslich. «Wir haben doch einen tollen Nachmittag vor uns.»

«Ich weiss», sagt Susi ruhig, «da habe ich mich auch darauf gefreut. Aber ich will jetzt zuerst eine vernünftige Antwort.» Peter atmet hörbar laut aus. «Ruf doch bei Julian an und frag ihn», keift er. Er holt sein Handy aus der Tasche und streckt es Susi hin. Susi überlegt. Sie streift mit den Händen über ihre Hosen, um den Schweiss zu trocknen. Dann nimmt sie langsam das Handy und blickt nachdenklich auf das Display. Peter presst die Lippen zusammen und wartet gespannt. Mit einem Ruck hebt Susi den Kopf und blickt Peter an. «Das ist mir echt zu doof» sagt sie. «Komm, wir vergessen die Sache und freuen uns auf unseren Nachmittag. Ich frage dann Julian, wenn er seine Prüfung bestanden hat.»

Michael und Laura

Michael wird langsam ungeduldig. Er hat sich um 14 Uhr mit Laura verabredet. Jetzt ist es schon eine Viertelstunde drüber, und Laura ist noch nicht da. «Vielleicht versetzt sie mich schon wieder», geht es ihm durch den Kopf. «Oder vielleicht hat sie was mit einem anderen.» Er schaut auf die Uhr. «Vielleicht muss sie ja nur wieder ihrer Mutter helfen», versucht er sich zu beruhigen. Er beschliesst, noch 10 Minuten zu warten und dann nach Hause zu gehen. Nervös steht er vom einen Bein aufs andere.

Da fährt Laura mit ihrem Mountainbike heran. Ganz ausser Atem hält sie an und fährt sich mit der Hand durchs Haar. «Du, sorry», sagt sie. «Rebekka hat doch morgen ihre Prüfung, und ich musste ihr unbedingt noch was erklären.» Sie zieht ihre Sonnenbrille aus und beginnt sie zu putzen. Michael kneift die Augen zusammen und mustern sie. «Und das soll ich dir glauben?» antwortet er mit leiser, aber scharfer Stimme. Laura schaut überrascht und weiss einen Moment nicht, was sagen. Sie zieht ihre Brille wieder an. «Ach komm, tu doch nicht zickig», sagt sie schliesslich. «Wir haben doch einen tollen Nachmittag vor uns.»

«Ich weiss», sagt Michael ruhig, «da habe ich mich auch darauf gefreut. Aber ich will jetzt zuerst eine vernünftige Antwort.» Laura atmet hörbar laut aus. «Ruf doch bei Rebekka an und frag sie», keift sie. Sie holt ihr Handy aus der Tasche und streckt es Michael hin. Michael überlegt. Er streift mit den Händen über seine Hosen, um den Schweiss zu trocknen. Dann nimmt er langsam das Handy und blickt nachdenklich auf das Display. Laura presst die Lippen zusammen und wartet gespannt. Mit einem Ruck hebt Michael den Kopf und blickt Laura an. «Das ist mir echt zu doof» sagt er. «Komm, wir vergessen die Sache und freuen uns auf unseren Nachmittag. Ich frage dann Rebekka, wenn sie ihre Prüfung bestanden hat.»

3. Klassengemeinschaft

Eine funktionierende Klassengemeinschaft gibt allen Beteiligten ein Stück Nestwärme, fördert die Leistungsbereitschaft und die Konzentration auf den Schulstoff, verhindert Reibereien und Ablenkung und ermöglicht im Ernstfall eine konstruktive Konfliktbearbeitung. Miteinander auszukommen hat zwei verschiedene, scheinbar gegenläufige Aspekte:

- Erstens geht es darum, die Gemeinsamkeiten in der Klasse zu pflegen. Fördern Sie also die Klassengemeinschaft, ein angenehmes Klassenklima und das Auskommen der Schülerinnen und Schüler untereinander.
- Zweitens geht es darum, Unterschiede zwischen den einzelnen Schülerinnen und Schülern zu erkennen und zu respektieren. Fördern Sie also die Wahrnehmung für die eigenen Eigenschaften und jene der anderen; fördern Sie das Einfühlungsvermögen; zeigen Sie auf, dass alle Menschen Stärken und Schwächen haben. Spätestens wenn einzelne Schülerinnen und Schüler wegen bestimmter Eigenschaften ausgegrenzt werden, sind diese Aktivitäten angezeigt.

In der Schule gibt es zahlreiche Möglichkeiten, um das Wir-Gefühl zu stärken: Klassenkonferenzen, Klassenfeste, Geburtstage, Spiele, Gruppenarbeiten, Projekte, Klassenaktionen, Überraschungen, Gastfreundschaften, Schulreisen, Schultheater etc. Auch gemeinsames Musizieren kann eine starke Erfahrung sein; ein intensiver Klangteppich vermag tief zu bewegen und das Zusammenwirken unmittelbar – auch emotional – erfahrbar zu machen. Darüber hinaus bieten diese Unterlagen folgende Hilfsmittel an:

- Nachfolgend finden Sie einige konkrete Unterrichtsvorschläge, um das Wir-Gefühl zu stärken, sowie Anregungen rund um Klassenregeln und Klassenrat.
- Wie sich Kinder und Jugendliche zu behaupten wissen, aber auch wie sie andere annehmen und integrieren können, hat viel mit Selbstvertrauen zu tun. Bei vielen der folgenden Vorschläge geht es um persönliche Eigenschaften. Sie sind auch geeignet, um das Selbstvertrauen zu stärken.
- Auch die Stärkung der Kommunikations- und Konfliktlösefähigkeit sowie des Einfühlungsvermögens trägt zu einem gelingenden Miteinander bei. Mehr dazu in den Kapiteln 1, 2 und 5.
- Gemeinsamkeiten und Unterschiede werden auch in Kapitel 4 zum Thema Gruppendruck und Toleranz thematisiert, dort aber quasi auf einer höheren Eskalationsstufe. Verschiedene der dortigen Vorschläge eignen sich ebenfalls dazu, den Zusammenhalt innerhalb der Klasse zu stärken.
- Bei konkreten Fällen von Ausgrenzung hilft Kapitel 7 (Mobbing) weiter.

Unterrichtsvorschläge

Du bist ein anderes Haus (Kindergarten und Primarstufe)

Die Schülerinnen und Schüler gestalten Häuser und ein Dorf, die sie und ihre Klasse symbolisieren.

Dieser Vorschlag macht sich das Symbol «Haus» zu Nutze, um die individuellen Merkmale der Kinder zu erkennen und anzunehmen. Die Kinder werden eingeladen, sich mit Texten und Bildern von unterschiedlichen Häusern ein passendes Haus für sich selbst zu suchen, zu zeichnen oder zu basteln. Folgende und ähnliche Fragen können dabei helfen: Wie gross ist mein Haus? Hat es ein flaches oder ein schräges Dach? Hat es das Dach weit im Gesicht? Ist es ein Haus in einem Pilz,

in einem Baum oder in einer Erdhöhle? Wie viele und was für Fenster hat es? Wie ist es innen eingerichtet? Welche Farbe hat es? Hat es einen Balkon?

Die Symbolik im Bild sagt auch etwas über die Kinder selber aus. Mit dieser Versinnbildlichung können sich Kinder rasch gegenseitig verstehen. Bilder oder gebastelte Häuser können zu einem Dorf zusammengefügt und mit Strassen, Plätzen und Grünanlagen ergänzt werden. In Höfler & Wettstein (2000), aus dem dieser Vorschlag stammt, finden Sie zur Anregung eine Kopiervorlage mit Bildern und einem Gedicht.

Was ist anders? (Kindergarten und Primarstufe)

Die Schülerinnen und Schüler nehmen sich spielerisch gegenseitig wahr.

Zwei Kinder stehen sich gegenüber und schauen sich an. Das eine Kind dreht sich um. Das andere verändert etwas Kleines an sich selber, z.B. an der Frisur, an der Kleidung oder am Gesichtsausdruck. Das andere Kind dreht sich wieder um und benennt, was anders ist.

Variante: Zwei Gruppen stehen sich gegenüber und schauen sich an. Dann wird in der Mitte ein Tuch hingehalten, sodass sich die Gruppen nicht mehr sehen. Die beiden Gruppen verändern etwas oder mehrere Dinge, z.B. tauschen zwei die Plätze, geht jemand in die Knie, stemmt den Arm in die Hüfte etc. Das Tuch kommt weg, und beide Gruppen benennen, was sich verändert hat. Mehrmals wiederholen.

Wer ist gemeint? (Kindergarten und Primarstufe)

Die Schülerinnen und Schüler nehmen sich spielerisch gegenseitig wahr.

Ein Kind stellt sich vor die Klasse und beginnt, ein anderes Kind zu beschreiben (Kleidung, Aussehen, Eigenschaften etc.). Wenn sich das betreffende Kind selber erkennt, steht es auf und ruft: «Ich bin schon da.» Dann ist dieses Kind an der Reihe.

Das Klassenpuzzle (alle Stufen)

Die Schülerinnen und Schüler schaffen ein Symbol der Zusammengehörigkeit.

Ein grosser Papierbogen wird in Puzzleteile zerschnitten, sodass alle aus der Klasse ein Stück erhalten. Jede Schülerin und jeder Schüler bemalt das eigene Stück nach eigener Lust und Laune. Zum Schluss wird das Puzzle wieder zum ursprünglichen Papierbogen zusammengesetzt und im Klassenzimmer aufgehängt. Das gemeinsame Werk symbolisiert, dass eine Gruppe aus verschiednen Individuen besteht, aber trotzdem ein Ganzes bildet.

Variante: Der Papierbogen wird nicht zerschnitten, sondern die ganze Klasse zeichnet gemeinsam und ohne miteinander zu sprechen ein Bild. Es ist möglich, das Motiv zuvor zu vereinbaren. Im Sinne eines Experimentes ist aber auch denkbar, vorher keine Absprachen zu treffen. Wichtig ist, dass sich alle am Werk beteiligen.

Schreibt vier Dinge auf (Mittel- und Oberstufe)

Die Schülerinnen und Schüler forschen nach Gemeinsamkeiten.

Am Ende dieses Kapitels finden Sie ein Arbeitsblatt mit dem Titel «Schreibt vier Dinge auf». Teilen Sie die Klasse in Vierer- bis Fünfergruppen. Jede Gruppe setzt sich um einen Tisch und beantwortet die Fragen auf dem Arbeitsblatt. Sie forschen also innerhalb der Gruppe nach Gemeinsamkeiten. Unter Umständen müssen sie dafür längere Zeit suchen und sich austauschen. Möglicherweise reden die Schülerinnen und Schüler plötzlich ganz unabhängig vom Arbeitsblatt über sich selber. So lernen sie sich besser kennen. Zur Auswertung besprechen Sie folgende Fragen: War es

schwer, die Fragen zu beantworten? Bei welcher Frage gab es Probleme? Was war einfach? Hat euch die Aufgabe gefallen? Habt ihr etwas über andere erfahren, das ihr bisher nicht gewusst habt?

Gemeinsamkeiten und Unterschiede (Mittel- und Oberstufe)

Die Schülerinnen und Schüler erkennen Gemeinsamkeiten und Unterschiede.

Verteilen Sie eine Klassenliste. Jedes Kind schreibt zu jedem Namen ein Merkmal, das gleich, und eines, das anders als bei sich selber ist. Diskutieren Sie zur Auswertung folgende Fragen: Was wäre, wenn alle Menschen gleich wären? Was sind die Vor- und was die Nachteile der Unterschiede zwischen Menschen?

Zur Vertiefung können die Schülerinnen und Schüler einen Aufsatz schreiben zum Thema: Ein Tag im Gleich-Land, wo alle Menschen gleich sind. Was erlebt ein gleichaltriges Kind im Gleich-Land?

Welche Stärken sieht man, welche nicht? (Mittel- und Oberstufe)

Die Schülerinnen und Schüler erkennen sichtbare und weniger sichtbare Stärken und suchen nach Möglichkeiten, sich dafür gegenseitig zu loben.

Jeder Schüler und jede Schülerin erstellt eine Liste von Dingen, die er oder sie gut bzw. nicht gut kann. Je nach Stufe und Voraussetzungen der Klasse können das je 3 bis 10 Dinge sein. Eine Auswahl der Vorschläge wird an der Tafel gesammelt und in zwei Kategorien eingeteilt: Welche Eigenschaften und Fähigkeiten sieht man gut und welche weniger gut? Die Schülerinnen und Schüler berichten, wofür sie schon Lob oder Tadel erhalten haben. Wahrscheinlich sind das jene Eigenschaften und Fähigkeiten, die gut sichtbar sind.

Diskutieren Sie darüber, ob man nicht auch für weniger sichtbare Eigenschaften Lob erhalten sollte wie z.B. Friedfertigkeit, Zuverlässigkeit oder Konzentrationsfähigkeit. Die Klasse versucht herauszufinden, wie das gehen könnte, und vereinbart ein Ritual, um sich gegenseitig Lob zu geben. Zum Beispiel zieht jedes Kind den Name eines anderen und versteckt in dessen Pult oder Jacke einen Zettel mit einem Lob. Oder vielleicht entsteht eine Liste von Verhaltensweisen, die in Zukunft besonderes Lob erhalten sollen. Einmal in der Woche dürfen die Kinder dann berichten, ob sie diese Verhaltensweisen bei anderen beobachtet haben.

Eine weitere Variante, um Lob zu erteilen, beschreibt Beate Grabbe (2003, S. 104ff.): das Kinderklassenbuch. In das kleine Büchlein dürfen die Kinder jederzeit – auch während des Unterrichts – hineinschreiben, was es über ein anderes Kind «Gutes zu berichten gibt». Die Autorin schreibt dazu:

Wenn Kinder durch differenzierte, sachbezogene Rückmeldungen … detaillierte Informationen über ihre Fähigkeiten , Leistungen und Verhaltensweisen bekommen, schärfen sie ihren Blick nicht nur für sich selbst, sondern zwangsläufig auch für die Mitschüler. Sie lernen, deren Gefühle und Leistungen sensibler und mit grösserem Verständnis wahrzunehmen. … Entscheidend dabei ist …, dass ausschliesslich das eingetragen wird, was den Kindern positiv am Verhalten ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler auffällt. … Mit der Einrichtung des Kinderklassenbuches delegiere ich einen Teil meiner pädagogischen Aufgabe, Fortschritte im Sozial- und Lernverhalten einzelner Schüler zu registrieren und zu würdigen, an die Klasse, forciere damit eine Kultur der gegenseitigen Anerkennung und bin selbst erheblich entlastet.

Die Eintragungen der Kinder sind freundlich, anerkennend und teilweise auch amüsant; doch darf dies nicht darüber hinwegtäuschen, dass mit jeder schriftlichen Rückmeldung durchaus anspruchsvolle Denk- und Gefühlsleistungen verbunden sind. … Einige Bespiele sollen das verdeutlichen:

- Ich freue mich, dass Axel und Torsten sich wieder vertragen haben!!!!!
- Die Gruppe mit Jonas war heute sehr leise.
- Christian hat mich heute noch nicht geärgert.
- In der Klasse war es nicht laut.
- Axel schreit nicht mehr so doll in die Klasse !!!!!!

Die Formulierungen im Kinderklassenbuch sind ausnahmslos ohne Bewertung der Person, anerkennend und unterstützend, detailliert bzw. Details aufgreifend, am individuellen Fortschritt einzelner Kinder orientiert, verhaltens- und leistungsbezogen und dabei ein breites Spektrum an Lern- und Sozialverhalten erfassend.

Die einfühlende Beobachtung ist eine Grundvoraussetzung für gegenseitiges Verstehen und rücksichtsvollen Umgang miteinander. Meiner Erfahrung nach bringen Kinder gerade im Grundschulalter sowohl die Anlage als auch die Bereitschaft dazu mit. Was sie allerdings brauchen, um diese Potentiale zur Entfaltung bringen zu können, ist Übung, genauer gesagt: Schulung, und diese wiederum bedarf sowohl des Anstosses als auch eines naheliegenden Ziels. Kaum ein Ziel ist den Kindern so nahe wie Anerkennung und Zugehörigkeit. Es ist das zentrale Motiv für ihr Handeln – ein Motiv, das … ungeahnte Bereitwilligkeit, Kreativität und nicht zuletzt soziales Engagement hervorrufen kann (Grabbe 2003, S. 108ff.).

Stärken und Schwächen rückmelden (Oberstufe)

Die Schülerinnen und Schüler vergleichen Fremd- und Selbstwahrnehmung.

Eine weitere Auseinandersetzung mit Stärken und Schwächen bietet der folgende Vorschlag: Am Ende dieses Kapitels finden Sie eine umfangreiche Tabelle mit möglichen Eigenschaften in der ersten Spalte. Jeder Schüler und jede Schülerin erhält eine Kopie und schreibt den Namen oben hin. Dann zirkulieren die Blätter in der Klasse, so dass jedes Blatt bei allen einmal vorbeikommt. Die Jugendlichen setzen Kreuze hinter die Eigenschaften, die sie der Besitzerin oder dem Besitzer des Blattes zugestehen. Wenn alle mit der selben Farbe oder alle mit Bleistift schreiben, ist nicht erkennbar, wer welches Kreuz gesetzt hat. Am Schluss erhalten alle wieder ihr eigenes Blatt und vergleichen diese Fremd- mit der eigenen Wahrnehmung. Zur Auswertung können folgende Fragen besprochen werden: Gibt es Rückfragen? Hat mich die Fremdwahrnehmung überrascht? Fühle ich mich fair beurteilt?

Karl Dambach beschreibt in seinem Buch «Mobbing in der Schulklasse» (1998) eine ähnliche Methode. Seine Erfahrungen zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler immer wieder sehr überrascht waren von der Fremdeinschätzung. Er berichtet: «Meist dauerte es eine Weile, bis das Gespräch in Gang kam. Aber dann drückten doch viele ihr Erstaunen oder ihr Entsetzen über die Beurteilung ihrer Eigenschaften durch die Mehrzahl der Klasse aus. Es gab Nachfragen, und manches Rollenverhalten veränderte sich nachhaltig» (S. 99f.).

Der folgende Erfahrungsbericht zeigt eine weitere Variante, wie sich Schülerinnen und Schüler gegenseitig Feedback geben können:

Eine Klasse probt die Feedbackkultur

Schülerinnen und Schüler sagen sich offen und ehrlich, wie sie einander sehen. Die Freitagsrunden der Sekundarlehrerin Dina Boscos haben es in sich. Ein Erfahrungsbericht aus der Praxis.

Feinfühliger seien ihre Schülerinnen und Schüler geworden, findet Dina Boscos. Und viele könnten jetzt besser Feedback geben und auch annehmen. Dabei war das gar nicht ihre Absicht, als sie vor bald zwei Jahren gemeinsam mit ihrer Klasse eine neue Methode entwickelte. «Das Klassenklima war sehr angespannt damals; die Jugendlichen versuchten, sich gegenseitig auszuspielen», erinnert sich die Sekundarlehrerin. «Ich wollte mit den Schülerinnen und Schülern klären, wie sie zueinander stehen. Und sie sollten sich bewusst werden, dass alle ihre persönlichen Stärken und Schwächen haben.»

Einfach und ungewöhnlich

Die Methode ist so einfach wie ungewöhnlich: Eine Person verlässt den Raum; die übrigen Schülerinnen und Schüler notieren an der Tafel deren Stärken und Schwächen. Die Tafel wird gewendet, die Person draussen kommt wieder rein und schätzt sich selber ein. Dann wird verglichen. Vor allem werden die Attribute genauer angeschaut, zum Beispiel ob eine Eigenschaft nur positiv oder nur negativ zu verstehen ist. Die Fortsetzung ergibt sich aus dem Moment. Die einen geben sich zufrieden, andere fühlen sich unfair behandelt oder missverstanden und möchten nachfragen und diskutieren. Dabei hat es auch schon Tränen gegeben. Doch was ist daran schlimm, wenn es Blockaden löst, Prozesse in Gang setzt und das Klassenklima verbessert werden kann?

Not macht erfinderisch

Dina Boscos hat mit verschiedenen Varianten versucht, die damalige Situation zu meistern. Nach mehreren Misserfolgen hat sich gemeinsam mit der Klasse die jetzige Form entwickelt. Auch das war am Anfang zäh: «Zuerst habe ich jene raus geschickt, die in der Klasse fest etabliert und angesehen waren. Die hatten ja eigentlich nichts zu befürchten. Bei mehr Widerstand hätte ich es aber nicht verordnet», stellt sie klar. Überhaupt sei der Erfolg von der Klasse abhängig. Sie habe immer wieder darauf achten müssen, dass die Beurteilung fair blieb. Trotz vereinzelten Entgleisungen sei dies – auch dank den Bemühungen der Klasse – insgesamt gelungen.

Fortsetzung folgt

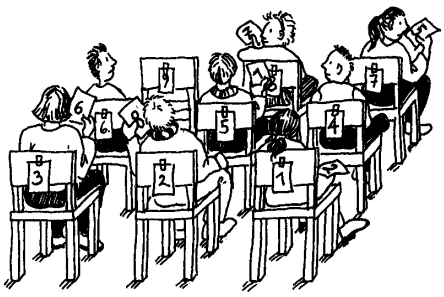
Nach überstandener Gewöhnungsphase konnten die Schülerinnen und Schüler freiwillig vor die Türe. Alle haben diesen Schritt inzwischen einmal gewagt – auch Dina Boscos selber. Die anfängliche Hemmung wich einem zunehmenden Interesse, und die Schülerinnen und Schüler gingen zunehmend fairer und normaler mit der Beurteilung um. «Die Jugendlichen wollen vor allem positive Seiten hören, weil sie dazu weniger gut stehen können; ihre negativen Seiten wagten sie eher auszusprechen», verrät Dina Boscos. Nach mehreren Monaten Pause kam der Wunsch aus der Klasse, eine zweite Runde einzuläuten. Jetzt müssen sich die Schülerinnen und Schüler zusätzlich die Veränderungen seit der ersten Runde überlegen. Die Fortschritte, die die Klasse gemacht hat, zeigen sich bestimmt auch in den gegenseitigen Beurteilungen.

Neun Stühle (Oberstufe)

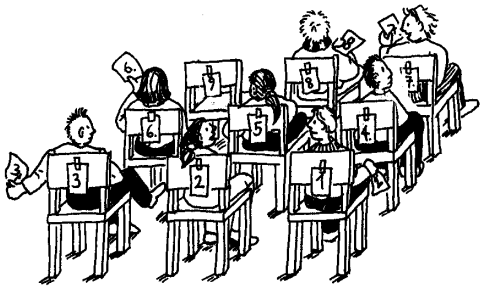
Die Schülerinnen und Schüler lösen gemeinsam eine komplexe Aufgabe.

Neun Stühle werden in drei Dreierreihen aufgestellt, sodass sie ein Quadrat bilden. Die Stühle werden mit den Ziffern eins bis neun nummeriert, indem jedem Stuhl ein Zettel mit der entsprechenden Nummer angeklebt wird. Acht Schülerinnen und Schüler setzen sich auf die Stühle eins bis acht, die Nummer neun bleibt leer. Jede Schülerin und jeder Schüler erhält jetzt einen Zettel mit einer der Ziffern 1 bis 8 in die Hand gedrückt. Die Ziffer auf dem Zettel sollte nicht mit der Ziffer auf dem Stuhl übereinstimmen. Wenn das bei ein, zwei Personen trotzdem der Fall ist, spielt das keine Rolle.

Aufgabe ist es, dass jede Person am Schluss auf jenem Stuhl sitzt, der mit der Nummer auf ihrem Zettel übereinstimmt. Es darf immer nur eine Person den Platz wechseln – und zwar immer nur horizontal oder vertikal auf einen benachbarten freien Stuhl. Stuhlnummern oder Nummern der Spielenden dürfen nicht vertauscht werden.



Vorher:
Die Nummern auf den Zetteln stimmen nicht mit den Stuhlnummern überein.



Nachher:
Die Nummern auf den Zetteln stimmen mit den Stuhlnummern überein.

Dies ist ein schwieriges Spiel. Es setzt strategisches Denken voraus. Einzig durch Probieren lässt sich keine Lösung finden. Mit mindestens 30 Minuten muss gerechnet werden, bis eine Lösung gefunden ist. Zur Auswertung werden folgende Fragen diskutiert: Was hat geklappt, was nicht? Wie habt ihr kommuniziert? Hat jemand dominiert und warum? Hat das bei der Lösung geholfen?

Ja oder Nein? – Sich besser kennenlernen (Oberstufe)

Die Schülerinnen und Schüler versuchen sich im Bezug auf gewisse Eigenschaften gegenseitig einzuschätzen.

Am Ende dieses Kapitels finden Sie eine Kopiervorlage mit Fragekärtchen. Schneiden Sie die Kärtchen zu. Natürlich können Sie beliebig viele weitere Fragen im gleichen Stil selber erfinden und ebenfalls auf Kärtchen schreiben. Für diesen Vorschlag benötigen die Schülerinnen und Schüler zudem je zwei weitere Kärtchen, auf das eine schreiben sie «Ja», auf das andere «Nein».

Die Fragekärtchen werden gemischt. Eine Person zieht ein Kärtchen und liest die Frage laut vor. Sie beantwortet die Frage vorerst nur für sich, indem sie ohne Kommentare ihr «Ja»- oder «Nein»-Kärtchen verdeckt vor sich hinlegt. Ohne Gespräche zu führen oder Kommentare abzugeben, raten nun die übrigen Schülerinnen und Schüler ebenfalls für sich, wie die erste Person wohl auf die Frage geantwortet hat; sie legen ebenfalls die «Ja»- oder «Nein»-Karte vor sich hin. Wenn sich alle entschieden haben, werden die Karten umgedreht und die Einschätzung der Klasse wird sichtbar.

Nun bestimmt die erste Person maximal drei Kolleginnen und Kollegen, von denen sie eine Begründung ihres Entscheides wünscht. Anschliessend legt die erste Person ihre eigene Antwort offen und begründet sie kurz. Danach ist die nächste Person an der Reihe.

In grossen Klassen verläuft das Spiel eher umständlich. Halbklassen oder noch kleinere Gruppen sind geeigneter. Die Idee zu diesem Spiel stammt von Roger Buob u.a. (1999). Im Büchlein «Ego? Logo!» ist dieses Spiel mit anderen Varianten kombiniert.

Das Inselspiel (Oberstufe)

Die Schülerinnen und Schüler beschäftigen sich anhand einer spielerischen Ausgangslage mit Kooperation und Arbeitsteilung.

Die Schülerinnen und Schüler stellen sich folgende Situation vor: Für einmal ging die Schulreise mit einem Hochseeschiff übers Meer. Das Schiff geriet in Seenot und ging unter. Die Klasse konnte sich auf eine einsame Insel retten. Die Insel hat etwa eine Grösse von 5 km^2. Die Klasse konnte auch etwas Proviant, Werkzeuge und Streichhölzer retten. Auf der Insel wachsen Früchte; sie ist von Vögeln bewohnt. Frischwasser ist vorhanden.

Die Aufgabe besteht darin, das Zusammenleben zu organisieren. Die Klasse teilt sich in Gruppen auf. Jede Gruppe formuliert Vorstellungen, wie das Zusammenleben zu organisieren sei. Soll sich die Klasse überhaupt organisieren oder schauen alle nur für sich? Wer ist wofür zuständig? Wie werden Beschlüsse gefasst? Wie werden Streitigkeiten gelöst? Die verschiedenen Vorstellungen werden verglichen. Gehen die Meinungen auseinander oder ist ein Konsens möglich?

Zur Auswertung werden folgende Fragen diskutiert: Sind die Vorstellungen des Zusammenlebens auf der Insel nur für diese Situation gültig, oder lassen sich Teile davon auf die aktuelle Situation der Klasse übertragen? Daraus lassen sich Regeln ableiten, wie die Schülerinnen und Schüler im Alltag miteinander umgehen wollen.

Soziogramm (Oberstufe)

Die Schülerinnen und Schüler stellen das Klassengefüge bildlich dar.

Nicht immer ist es einfach erkennbar, wenn in einem Klassengefüge der Wurm drin ist, wenn zum Beispiel einzelne Schülerinnen und Schüler von anderen ausgeschlossen werden; und nicht immer steht die Klasse sofort dazu. Das Soziogramm ist eine Methode, um die Gruppen und AussenseiterInnen in der Klasse sichtbar zu machen:

Jede Schülerin und jeder Schüler schreibt auf ein Kärtchen den eigenen Namen. Die Kärtchen werden auf einem grossen Tisch oder auf dem Boden so ausgelegt, dass Kärtchen von sich nahe stehenden Schülerinnen und Schüler nahe bei einander liegen; Kärtchen von Schülerinnen und Schülern, die wenig mit einander zu tun haben (wollen), liegen dagegen weiter auseinander. Die ganze Klasse beteiligt sich, d.h. das eigene Kärtchen wird so lange hin und her geschoben, bis alle das Bild einigermassen zutreffend finden. Wenn längere Zeit keine Einigung erzielt werden kann, ist das auch ein interessantes Resultat; es zeigt nämlich, dass die Wahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler ganz unterschiedlich sind. Dies ist schon mal ein interessantes Gesprächsthema. Und auch bei eindeutigen Ergebnissen kommt es leicht zur Diskussion über die Stellung von AussenseiterInnen.

Gemeinsame Regeln festlegen (alle Stufen)

Die Schülerinnen und Schüler etablieren gemeinsam Regeln, wie sie miteinander umgehen wollen.

Wo Kinder und Jugendliche die Möglichkeit haben, sich selber zu organisieren, entstehen Regelungen oft nach dem Prinzip des Stärkeren. Meist ist die Dynamik innerhalb einer Klasse die Ursache dafür, das heisst, die meisten Schülerinnen und Schülern sind am Geschehen und an der Entwicklung von Üblichkeiten mitbeteiligt. Dennoch ist es sehr wahrscheinlich, dass sich die meisten Schülerinnen und Schüler damit nicht wohl fühlen. Sie sind aber in der Dynamik der Klasse gefangen; einzelne können nicht ausbrechen. Deshalb dürften auch die meisten Appelle wirkungslos verhallen.

Der Grundgedanke

Gemeinsam neue Umgangsregeln definieren und neue Üblichkeiten etablieren, kann bewirken, dass die Klasse gemeinsam aus der bisherigen Dynamik auszubrechen vermag. Auch die Schwächeren bekommen Raum, um sich eingeben und entfalten zu können. Leitend ist die Frage: Wie wollen wir miteinander umgehen, damit es uns als Klasse gut geht? Die Antwort darauf ist eine Selbstverpflichtung für die Klassengemeinschaft und das gemeinsame Wohlbefinden.

Regeln selber festzulegen, heisst auch zu akzeptieren, dass es Regeln gibt. Die Schülerinnen und Schüler werden sich bewusst, dass unser Leben nur mit Regeln funktioniert. Die geltenden Regeln sind vertraut, weil sich die Schülerinnen und Schüler schon bei der Ausarbeitung intensiv damit beschäftigt haben. Der Sinn der Regeln wird eher eingesehen, und vereinbarte Regeln werden besser eingehalten als auferlegte. Damit wird Zeit frei für das Wesentliche.

Dank gemeinsam ausgehandelten Regeln werden Einzelne motiviert und legitimiert, sich gegen destruktive Üblichkeiten zu wehren. Die Schülerinnen und Schüler erinnern sich gegenseitig an die Einhaltung. Mitbestimmung bedeutet, konkret Verantwortung zu übernehmen; das stärkt das Selbstvertrauen und fördert das Gemeinschaftsbewusstsein. Auf der anderen Seite ist die Beteiligung von Schülerinnen und Schülern anspruchsvoll. Manchmal braucht es mehrere Anläufe und Geduld, bis eine Klassengemeinschaft entsteht.

Es wird hier absichtlich von «Regeln», und nicht von «Verboten» gesprochen. Dies lässt einen grösseren Spielraum. Die Erarbeitung von Klassenregeln bedeutet nicht, dass keine anderen Regeln mehr gelten. Die Schulhausordnung ist nach wie vor gültig; und Sie haben natürlich weiterhin die Möglichkeit, für andere Bereiche weitere Regeln einzuführen.

Ein mögliches Vorgehen: Der Klassengipfel (vgl. Höfler & Wettstein 2000)

Informieren Sie die Klasse etwa zwei Wochen im Voraus über den bevorstehenden Klassengipfel. Die Schülerinnen und Schüler erhalten Beobachtungsaufträge zu Fragen wie: Wo fehlt es an Respekt? Was passt mir nicht in meiner Klasse? Was möchte ich anders haben? Was gefällt mir in meiner Klasse? Die Beobachtungen werden laufend auf Plakaten gesammelt oder am Anfang des Gipfels gegenseitig mitgeteilt.

Am Gipfel selber sammeln Sie gemeinsam mit der Klasse Regeln, besprechen die verschiedenen Vorschläge und treffen gemeinsam mit der Klasse konkrete Entscheidungen. Sie können die verschiedenen aufgeworfenen Themen in Kleingruppen vorbesprechen lassen. Die Gruppen sollen mit konkreten Vorschlägen für Regeln in die gemeinsame Diskussion zurückkommen. Falls aus der Klasse keine Vorschläge kommen, können Sie fragen, wie Unerwünschtes verändern werden könnte. Oder Sie machen selber Vorschläge für Regeln; dank den Veränderungswünschen der Klasse haben Sie ja gewisse Anhaltspunkte.

Auch am Gipfel selber müssen natürlich gewisse Regeln gelten. Hinweise zu Gesprächsregeln und -führung finden Sie in Kapitel 1.

Zum Schluss wählt die Klasse eine überschaubare Anzahl von Regeln aus. Sie wird auf einem Plakat festgehalten und im Schulzimmer aufgehängt. Es ist möglich, die Regeln im Rollenspiel zu üben. Damit wird deutlicher, was mit einer Regel gemeint ist. Beate Grabbe (2003) berichtet zum Beispiel von der Entstehung der Regel, keine Spitznamen zu verwenden. Zwei Kinder spielen anschliessend spontan folgenden Dialog:

> Dennis: Na Wüstenrot, wie geht's?
>
> Jonas: Sag das nicht zu mir.
>
> Dennis: Wieso nicht?
>
> Jonas: Weil ich das nicht mag. Ich habe einen Vornamen, und der heisst Jonas. Den sollst du sagen (Grabbe 2003, S. 31).

Um die Üblichkeiten innerhalb einer Klasse geht es auch im Vorschlag «Das ist bei uns so üblich» im Kapitel 4. Weiteres zum Thema Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern finden Sie in Kapitel 9.

Regeln zu brechen, ist reizvoll

Besprechen Sie regelmässig mit der Klasse, ob die Regeln eingehalten werden. Vereinbaren Sie mit der Klasse bald darauf – aber noch nicht am Klassengipfel selber – was passieren soll, wenn die Regeln nicht eingehalten werden. Erfahrungsgemäss pochen die Schülerinnen und Schüler selber auf die Erfüllung der eigenen Klassenregeln, achten aber auch Sie auf die Einhaltung.

Beate Grabbe macht darauf aufmerksam, dass die Einhaltung der vereinbarten Regeln nicht ohne weiteres erwartet werden kann. Sie schreibt:

> Obgleich die Klasse stolz ist darauf ist, sie [die Regel] erarbeitet zu haben, und obgleich die Regel aufgeschrieben und viel beachtet wird, fällt doch ein Grossteil der Schülerinnen und Schüler immer wieder in alte Verhaltensweisen zurück. … Weder die Ernsthaftigkeit, mit der die Regel aufgestellt wurde, noch die Tatsache, dass die Klasse sie in einem demokratischen Abstimmungsprozess entwickelt und beschlossen hat, können darüber hinweg täuschen, dass einige Schüler eher passiv an diesem Prozess beteiligt waren, ihn also nicht aus eigener Überzeugung mitgetragen haben und schon gar nicht um die Einhaltung der Regel ernsthaft bemüht sind. … Für Kinder, die gewöhnt sind, mit Regelverstössen auf sich aufmerksam zu machen, kommt sie gerade recht … (Grabbe 2003, S. 35).

Sind Regeln also überhaupt nützlich? Oder machen sie eine Klassendynamik nur noch schlimmer? Beate Grabbe stellt dazu fest: «Kurzfristig ist es mit der Regel nicht getan. Im Gegenteil: Sie ist nur der Beginn einer Problemlösung und manchmal nicht einmal das» (Grabbe 2003, S. 35). Nötig ist deshalb auch Regelbewusstsein sowie ein Wir-Gefühl «als Voraussetzung dafür, Ziele als gemeinsame Ziele zu begreifen» (Grabbe 2003, S. 35). Kombinieren Sie also die Erarbeitung von Regeln mit weiteren Massnahmen, um das Gemeinschaftsgefühl zu stärken.

Der Klassenrat (alle Stufen)

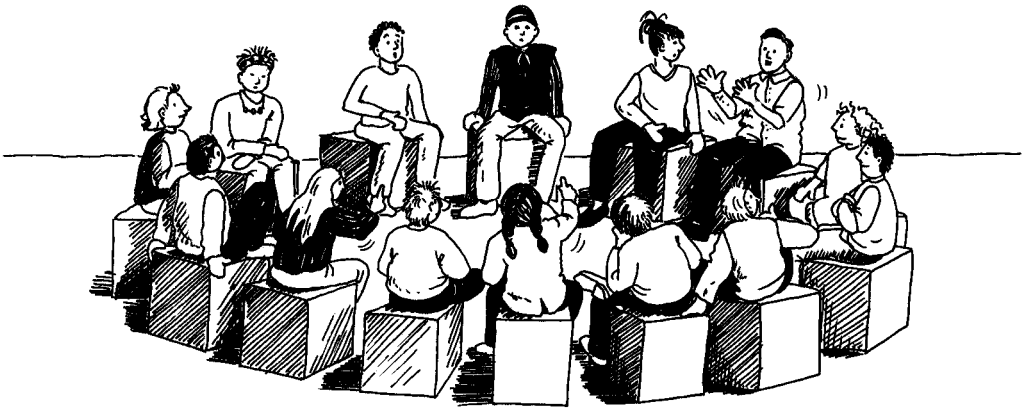
Ein Klassenrat ermöglicht, aktuelle Anliegen, Fragen und Probleme innerhalb der Klasse zu besprechen. Damit fördern Sie die Sozialkompetenz und die Gemeinschaft innerhalb der Klasse ganz konkret – nicht nur anhand von Spielen und Übungen. Darüber hinaus können Sie den Klassenrat nutzen, um längerfristig und kontinuierlich an gemeinschaftlichen Themen zu arbeiten.

Nachfolgend finden Sie Hinweise zu Themen, zur Leitung, zu Gesprächsregeln und zum Ablauf einer Klassenratssitzung.

Themen des Klassenrats

Bearbeiten Sie im Klassenrat möglichst aktuelle Themen, die eine Mehrheit der Klasse angehen. Neben der Planung von Schulreisen oder anderen Veranstaltungen dürfte der Schulalltag genügend Anlässe für Auseinandersetzungen, Klärungen oder auch nur Mitteilungen geben.

Geben Sie der Klasse im Vorfeld einer Sitzung Gelegenheit, ihre Anliegen und Wünsche anzumelden. Denkbar ist zum Beispiel, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Themen in einem Briefkasten deponieren, Ihnen mitteilen oder auf einem aufgehängten Plakat notieren. Diese letzte Variante hat den Vorteil, dass die Anliegen einsehbar sind und dadurch vielleicht schon im Vorfeld der Klassenratssitzung Diskussionen und Klärungen stattfinden. So ist nicht auszuschliessen, dass ein einmal deponiertes Thema plötzlich wieder verschwindet.



Geben Sie den Schülerinnen und Schülern Anhaltspunkte, zu welchen Themen sie sich einbringen können, zum Beispiel: Kritik, Wünsche, Vorschläge, persönliche Erfolge, Dank, Lob, Freude, Ärger, Bedürfnisse, Spannungen. Mit solchen Kategorien lenken Sie den Fokus bewusst auf bestimmte Themen. Damit erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass nicht nur grosse und schwierige Fragen eingebracht werden, sondern auch alltägliche und erfreuliche, die gar nicht gross zu diskutieren geben, aber trotzdem eine Mitteilung wert sind. Wenn die Klasse etwas Übung hat, kann die Traktandenliste auch ohne Vorgaben entstehen.

Schaffen Sie auch eine Kategorie Themenspeicher. Darin werden alle Fragen und Probleme abgelegt, die sich noch nicht bearbeiten liessen oder die früher oder später wieder besprochen werden sollten.

Achten Sie darauf, dass alle angemeldeten Themen mit dem Namen des Absenders oder der Absenderin versehen sind. Falls ein Kind Mühe hat, zu seiner Meinung zu stehen, können Sie ja unter vier Augen mit ihm besprechen, wie das Anliegen trotzdem eingebracht werden kann. Mobbingprozesse und Gruppendrucksituationen zum Beispiel sind vor der ganzen Klasse schwierig anzusprechen.

Die so entstandene Traktandenliste sollte für die betreffende Klassenratssitzung verbindlich sein. Das heisst im Laufe der Sitzung kommen keine neuen Traktanden hinzu. Führen Sie den Klassenrat auch dann durch, wenn keine oder nur wenige Traktanden anstehen. Füllen Sie die verbleibende Zeit mit Spielen, Übungen und Diskussionen über aktuelle Lebensfragen oder Lernerfahrungen, um die sozialen Kompetenzen zu fördern.

Leitung

Geben Sie den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit, die Klassenratssitzungen selber zu leiten. Damit erwerben sie wichtige soziale Kompetenzen und können konkret Verantwortung übernehmen. In einer Anfangsphase wird es aber wohl unumgänglich sein, dass Sie selber die Leitung inne

haben. So können sich die Schülerinnen und Schüler mit dieser Aufgabe vertraut machen. Auch kann es hilfreich sein, wenn Sie neben der Leitung sitzen und sie so weit als nötig mit diskreten Hinweisen unterstützen. Die Leitung sollte darüber hinaus jederzeit die Möglichkeit haben, von Ihnen Hilfe zu holen (zu erkennen, wann man Hilfe braucht, ist eine wichtige Fähigkeit). Auch haben Sie die Möglichkeit, eine Sitzung gemeinsam mit der Leitung vorzubereiten.

Wenn Sie die Leitung abgeben, werden Sie bestimmt auch schwierige Momente erleben. Nicht immer werden nämlich die Gespräche so geführt, wie Sie sich das vorstellen. Reagieren Sie in solchen Momenten nicht vorschnell. Achten Sie immer auch auf die kleinen Fortschritte. Überlegen Sie in aller Ruhe, ob Sie die Leitung wieder selber übernehmen wollen oder wie Sie die Kompetenzen der Klasse oder einzelner Schülerinnen und Schüler gezielt fördern können.

Gesprächsregeln

Es ist von Vorteil, wenn sich ein Klassenrat auf einige wenige Gesprächsregeln abstützten kann oder diese im Laufe seines Bestehens erarbeitet. Wichtig ist vor allem das Rederecht, bewährt hat sich folgende Regel: Wer etwas sagen will, hebt die Hand. Er oder sie erhält dann von der Leitung einen bestimmten Gegenstand, zum Beispiel einen Ball, eine Puppe oder einen Hut. So wird verdeutlicht, dass nur eine Person aufs Mal spricht. Die Leitung (oder wer als letztes gesprochen hat) bestimmt, an wen der Gegenstand und damit das Rederecht weiter gereicht wird. Mit etwas Übung kann sich diese starre Regel auch auflösen; die Gespräche werden dadurch spontaner.

Es ist möglich, dass jemand beobachtet, ob die vereinbarten Gesprächsregeln eingehalten werden. Am Ende des Klassenrates teilt diese Person ihre Beobachtungen mit. Denkbar ist auch folgende Variante: Die Gesprächsregeln stehen einzeln auf farbigen Karten. Wer eine Regel nicht einhält, bekommt von der verantwortlichen Person die entsprechende Karte zu sehen.

Näheres zu Gesprächsregeln finden Sie im Kapitel 1. Dieses Kapitel hilft auch weiter, falls die Kommunikation ganz generell Schwierigkeiten bereitet. Im Vorschlag «Spezielle Gesprächsformen» finden Sie zum Beispiel Möglichkeiten, wie insbesondere hitzige Gesprächssituationen entschärft werden können.

Ablauf einer Klassenratssitzung

Es ist von Vorteil, wenn eine Klassenratssitzung immer nach dem gleichen Muster abläuft. Dies unterstützt einen geordneten Ablauf und erleichtert die Aufgabe des Leitens. Ein Ritual zu Beginn und am Schluss, zum Beispiel ein Lied, ein Spiel oder eine Konzentrationsübung, kann dies zusätzlich fördern.

Zu Beginn gibt die Leitung bekannt, worüber gesprochen wird. Allenfalls wiederholt sie einzelne oder alle geltenden Gesprächsregeln. Die einzelnen Traktanden werden der Reihe nach besprochen. Folgendes Schema hat sich dabei bewährt:

- Auslösen: Wer das betreffende Traktandum eingebracht hat, erhält von der Leitung das Wort. Das Traktandum wird erklärt, sodass Anliegen oder Problemstellung allen klar werden. Rückfragen sind erlaubt. Wenn das betreffende Traktandum schon früher besprochen worden ist, kann auch ein Blick in das betreffende Protokoll hilfreich sein.
- Entfalten: Die Schülerinnen und Schüler äussern sich zum aufgeworfenen Thema. Wenn jemand in besonderem Mass angesprochen ist, äussert sich diese Person zuerst. Nicht alle Traktanden werden gleich viel zu reden geben. Es soll auch möglich sein, einfach eine Mitteilung zu machen, die nichts weiter zu diskutieren gibt. Andere Themen müssen ausführlicher besprochen werden, Meinungen müssen dargelegt und gemeinsame Lösungen gesucht werden. Bei schwierig verständlichen Beiträgen fasst die Leitung das Gesagte zusammen und fragt notfalls zurück. Wenn immer möglich werden Beschlüsse nicht durch Abstimmung, sondern durch Ausdiskutieren gefunden.
  Halten Sie sich selber in der Diskussion eher zurück. Manche Kinder sind stark auf die Lehrper-

son konzentriert und haben das Gefühl, die Erwachsenen würden früher oder später die passende Lösung einbringen oder ein erlösendes Machtwort sprechen. Eine zu aktive Rolle der Lehrperson trägt also nicht dazu bei, die Verantwortung der Schülerinnen und Schüler zu fördern.
Auf der Primarstufe kann folgendes Hilfsmittel die Diskussion unterstützten: Stellen Sie den Schülerinnen und Schülern eine Reihe von Kärtchen zur Verfügung, auf welchen zum Beispiel steht: richtig, einverstanden, nicht verstanden, ich bin nicht sicher, das ist nicht fair, das finde ich gut. Jedes Kind bekommt einen Satz von allen Kärtchen; oder die Kärtchen liegen vor der Klasse am Boden. Sie helfen den Schülerinnen und Schülern, im Laufe der Diskussion ihre eigene Meinung rasch wahrzunehmen und auszusprechen, indem sie das entsprechende Kärtchen in die Höhe halten.

- Zusammenfassen: Die Leitung fasst das Ergebnis des Gesprächs zusammen und vergewissert sich, ob alle damit einverstanden sind. Abmachungen, anstehende Aufgaben und Termine werden in Erinnerung gerufen und falls nötig schriftlich festgehalten.

Traktanden, die in einer Sitzung keinen Platz mehr finden, werden auf die nächste Sitzung verschoben. Zum Abschluss kann eine Sitzung auch ausgewertet werden, zum Beispiel mit Feedback an die Leitung oder zur Einhaltung der Gesprächsregeln. Hinweise zum konstruktiven Feedback finden Sie in Kapitel 1.

Übrigens: Eine regelmässige Durchführung des Klassenrats ist unabdingbar. Nur so gewöhnen sich die Schülerinnen und Schüler an den Gedanken, dass sie Teil einer Klassengemeinschaft sind und dass sie sich einbringen dürfen und müssen.

Was ein Klassenrat so alles auslösen kann

Im Heft «ELF – ein Projekt macht Schule», das in der Mediothek der Pädagogischen Hochschule in Aarau ausleihbar ist, finden Sie auf fünf Seiten einen anregenden und wertvollen Praxisbericht der Klassenräte-Kultur der Oberstufe Neuenhof. Einige Aussagen von Lehrpersonen dieser Schule sind hier zusammengestellt:

- «Klassenräte sind ein idealer Ort, Konflikte anzugehen. Und mehr noch: um zu lernen, mit Konflikten umzugehen.»
- «Der Klassenrat ist für uns … eine Art Gradmesser, der uns immer wieder das Klima in einer Klasse anzeigt.»
- «Am Anfang und auch zwischenhinein sind Klassenräte schwierig. Es gibt Durststrecken und es gibt das Chaos. Es wird zu wenig gesprochen oder zu viel. Ganz wichtig sind Regeln. … Man muss lernen zuzuhören. Beides gilt auch für Lehrpersonen.»
- «Zu Beginn gibt es Schülerinnen und Schüler, die Mühe haben, dass etwas, was sie betrifft, vor den Klassenrat kommt, sozusagen öffentlich ausgetragen wird. Sie versuchen auszuweichen, drohen vielleicht sogar: 'Ich schlage dich auf dem Heimweg ab, wenn du einen Zettel aufhängst.' Mit der Zeit und der Regelmässigkeit … lernen aber die meisten, damit umzugehen.»
- «Streit und Gewalt sind zu Beginn der Oberstufe häufig ein Thema. Es kommt zu verschiedenen Strafen. Dann merken die Schülerinnen und Schüler, dass die meisten Strafen nicht viel nützen. … Kürzlich beschloss eine Klasse, dass sich ein Bub im Wiederholungsfall selber bestrafen muss: 'Mache ich es nochmals, so schreibe ich zehn Seiten sauber und fehlerfrei ab', erklärte der Bub, und alle wussten, dass dies für ihn, der nicht gern schreibt, eine riesige Strafe ist.»
- «Man einigt sich zum Beispiel darauf, dass zwei, die sich immer wieder streiten, eine grössere Arbeit zusammen machen müssen. Oder man beschliesst, dass Störefriede etwas zum Wohl der Klasse machen müssen: Einen Kuchen backen statt seitenweise abschreiben.»
- «Was bei jenen Klassen auffällt, die über Erfahrung mit dem Klassenrat verfügen, ist die Direktheit. Die Jugendlichen haben gelernt, Probleme auf direktem Weg anzugehen, offen auszutragen. Bei anderen Klassen läuft manches hinten herum und kommt spät oder gar nie auf den Tisch.»
- «Es braucht Geduld und gleichzeitig ein Gefühl dafür, wann eine Situation entgleist und es nötig wird, sie auf Schienen zurückzuführen.»
- «Der Klassenrat wirkt sich positiv auf das Gespräch und den Umgang miteinander aus: Alle, Schülerinnen und Schüler sowie Lehrpersonen, lernen einander besser wahrzunehmen, zuzuhören, ernstzunehmen, auch wenn man nicht immer gleicher Meinung ist.»

Schreibt vier Dinge auf, …

… die alle in eurer Gruppe gerne machen.

1.	2.
3.	4.

…die alle nicht gerne machen.

1.	2.
3.	4.

… die euch allen an eurer Klasse gefallen.

1.	2.
3.	4.

… die euch allen an eurer Klasse nicht gefallen.

1.	2.
3.	4.

… vor denen alle in eurer Gruppe Angst haben.

1.	2.
3.	4.

… die ihr euch alle wünscht.

1.	2.
3.	4.

… die alle in der Gruppe gerne ändern würden.

1.	2.
3.	4.

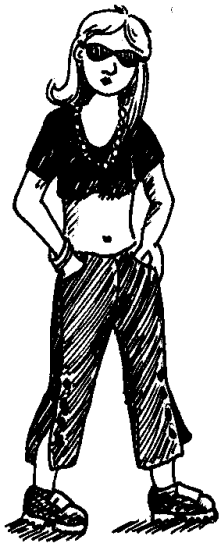
Ja oder Nein?

Kannst du Nein sagen, wenn alle anderen Ja sagen?	Wirst du wütend, wenn du dich ungerecht behandelt fühlst?	Du bekommst an der Ladenkasse zu viel Wechselgeld. Sagst du etwas?
Glaubst du an ein Leben nach dem Tod?	Kannst du streiten?	Bist du eitel?
Kannst du deine Gefühle zeigen?	Gehst du Schwierigkeiten aus dem Weg?	Ist Sport gesund?
Würdest du gerne ein Jahr lang auf einer einsamen Insel leben?	Findest du schnell Kontakt mit fremden Menschen?	Bist du selbstbewusst?
Würdest du jemandem eine verletzende Wahrheit sagen?	Macht dir die Zukunft Angst?	Kannst du über dich selber lachen?
Bist du zufrieden mit deiner Schulzeit?	Trifft es dich, wenn dich jemand auf eine Schwäche hinweist?	Bist du ehrgeizig?
Fühlst du dich in dieser Gruppe wohl?	Ist es dir wichtig, was andere über dich denken?	Findest du nacktbaden cool?
Bist du leicht durchschaubar?	Kann dich ein romantischer Film zum Weinen bringen?	Findest du Gewalt ein gutes Mittel, um sich durchzusetzen?
Möchtest du nochmals ganz von vorne beginnen?	Beobachtest du gerne andere Menschen?	Provozierst du gerne?
Willst du einmal eine Familie gründen?	Kannst du dich gut in andere Menschen einfühlen?	Liest du gerne Bücher?

Stärken und Schwächen rückmelden

Name:

Eigenschaften	Wer mich so beurteilt, macht hier ein Kreuzchen:
Fleissig	
Intelligent	
Ängstlich	
Freundlich	
Selbstbewusst	
Einfühlsam	
Ehrlich	
Nervig	
Hinterhältig	
Rechthaberisch	
Gewalttätig	
Unterwürfig	
Aufgeregt	
Hilfsbereit	
Verbissen	
Gutmütig	
Selbständig	
Langweilig	
Cool	
Verklemmt	
Sportlich	
Angriffslustig	
Redegewandt	
Verschlossen	
Prahlerisch	
Überheblich	
Pessimistisch	
Angepasst	
Lustig	
Verträumt	
Naiv	
Empfindlich	
Einzelgängerisch	
Anbiedernd	
Sympathisch	
Egoistisch	



4. Gruppendruck und Toleranz

Gruppen bewirken bei ihrem Mitgliedern immer eine gegenseitige Anpassung. Das ist unumgänglich und für eine Gruppe sogar lebenswichtig. Doch es kann ein Zuviel an Gruppendruck geben; mehr Toleranz wäre dann gefragt. Das folgende Kapitel beschreibt einige grundsätzliche Überlegungen zu diesen Themen und hält Unterrichtsvorschläge bereit.

Gruppendruck ist nicht nur schlecht

Gruppendruck gilt gemeinhin als etwas Negatives. Er wird assoziiert mit Sanktionen wie Verachtung oder Ausschluss aus einer Clique, er wird in Verbindung gebracht mit Verhalten wie Rauchen oder Stehlen.

Gruppendruck ist aber nicht nur negativ zu bewerten. Mit anderen Meinungen zu teilen und in einer Gruppe Anerkennung zu finden, gibt gerade Kindern und Jugendlichen lebenswichtige Orientierung und Sicherheit. Gemeinsamkeiten bringen Gruppen auch gewisse Vorteile. Ohne einen gewissen Konsens über gemeinsame Ziele und Werthaltungen, ohne einen gewissen Ausgleich von Interessen, ohne Kompromissfähigkeit und ohne gemeinsame Regeln des Umgangs ist keine Gruppe lebensfähig. In jeder Gruppe etablieren sich gewisse Üblichkeiten, eine gewisse Kultur. Gemeinsamkeiten sind ein unumgängliches Merkmal von Gruppen.

Die Gruppendynamik und Gruppenkultur kann sich dabei durchaus konstruktiv entwickeln. Zum Beispiel kann es zur Üblichkeit werden, dass man sich gegenseitig zuhört, Konflikte nicht mit Gewalt austrägt und Schwächeren hilft. Im Kapitel 3 geht es darum, die gegenseitigen Anpassungen in der Gruppe gezielt konstruktiv zu gestalten. Gerade eine «Zwangsgemeinschaft» wie eine Schulklasse ist darauf angewiesen, gewisse Gemeinsamkeiten zu entwickeln.

Toleranz ist nicht nur gut

Toleranz bedeutet kritisches Offensein für andere Haltungen und Werte und gilt in diesem Sinne – im Gegensatz zu Gruppendruck – gemeinhin als etwas Positives. Das lateinische «tolerare» bedeutet «hinnehmen», «dulden» oder «ertragen». Toleranz hat eine negative Seite, wenn sie zur Selbstverleugnung, Nachgiebigkeit oder Gleichgültigkeit wird.

Eine klare Abgrenzung zwischen positiver und negativer Seite ist genau so schwierig wie beim Thema Gruppendruck. Tolerantes Handeln versucht, die Balance zwischen Selbstbehauptung und Selbstaufgabe immer wieder neu zu finden. Der Philosoph Karl Popper hat diesen – beinahe schon paradoxen – Umstand so formuliert:

> Wenn man absolut, selbst gegen die Intoleranten, tolerant ist und die tolerante Gesellschaft nicht gegen deren Angriffe verteidigt, werden die Toleranten vernichtet und mit ihnen die Toleranz.

Gruppendruck und Toleranz sind also eng miteinander verknüpft. Der Gruppendruck in seiner Extremform steht für die Gleichschaltung, für die Unterdrückung aller Eigenheiten. Die Toleranz in ihrer negativen Ausprägung steht für egozentrischen Individualismus, für das Fehlen irgendwelcher Gemeinsamkeiten. Zwischen diesen Extremen muss jede Gruppe einen Mittelweg finden. Damit wird – auf einer höheren Eskalationsstufe – das Thema «Gemeinsamkeiten und Unterschiede» aus Kapitel 3 wieder aufgegriffen.

Wo liegt der Mittelweg?

Gruppendruck wie Toleranz sind also ambivalent. Wo liegt der Mittelweg? Die folgenden Beispiele zeigen Situationen, die es zu vermeiden gilt:

- Der Anpassungsdruck beruht auf der Dominanz oder gar dem Machtmissbrauch von Einzelnen oder einer Subgruppe.
- Einzelne verleugnen eigene Vorlieben, Werthaltungen, Gefühle oder Meinungen, um zu einer Gruppe zu gehören.
- Einzelne vollziehen destruktive, verbotene, gefährliche, gesundheitsgefährdende oder erniedrigende Handlungen, weil sie von anderen akzeptiert werden möchten.
- Einzelne werden wegen bestimmten Eigenschaften, Handlungen oder Angewohnheiten, die scheinbar oder tatsächlich nicht der Gruppennorm entsprechen, diskriminiert oder mit sonstigen Sanktionen belegt.
- In einer Gruppe entwickeln sich destruktive Üblichkeiten und eine unheilvolle Dynamik, zum Beispiel setzt sich das Recht des Stärkeren durch. Mobbingprozesse (vgl. Kapitel 7) sind oft von einer solchen Dynamik geprägt, etwa wenn Mitläufer einem Opfer nur deshalb zusetzen, weil sie nicht selbst zum Opfer werden möchten.
- Toleranz auf der anderen Seite ist dann negativ zu bewerten, wenn sie zur Gleichgültigkeit wird, wenn Kritik in keiner Weise mehr erlaubt ist, wenn die Verletzung von klaren Regeln oder von moralischen Grundsätzen einfach hingenommen wird.

Gruppendruck und Toleranz als Unterrichtsthema

Wie können Gruppen den Anpassungsdruck im positiven Sinne nutzen? Wie können Kinder und Jugendliche einem übermässigen Anpassungsdruck widerstehen? Wie können Schülerinnen und Schüler lernen, andere leben zu lassen? Folgende Überlegungen helfen weiter:

- Gruppendruck und Toleranz können im Unterricht ausdrücklich zum Thema werden. Dazu finden Sie hier einige Unterrichtsvorschläge. Ziel ist, dass die Schülerinnen und Schüler die Mechanismen des Gruppendrucks erkennen, Gruppendruck widerstehen können und anderen tolerant, aber nicht gleichgültig begegnen lernen. Auch die Grenzen der Toleranz werden ausgelotet.
- Wer Selbstvertrauen und eine Orientierung innerhalb des eigenen Lebens besitzt, kann einem Anpassungsdruck eher widerstehen und fühlt sich durch andere Ansichten weniger schnell bedroht, d.h. kann andere einfacher leben lassen.
- Wahrnehmungs-, Reflexions-, Kommunikations- und Argumentationsfähigkeit können dazu beitragen, einem Anpassungsdruck zu widerstehen bzw. ihn im positiven Sinne zu gestalten. Auseinandersetzungen mit dem Thema Kommunikation finden Sie in Kapitel 1.
- Wer Einfühlungsvermögen (vgl. Kapitel 2) besitzt, erhebt weniger den Anspruch, dass andere gleich sein müssen.
- Die gezielte Gestaltung der Klassengemeinschaft, das aufrichtige Interesse aneinander, das Tolerieren von Unterschieden und die Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten tragen dazu bei, den Anpassungsdruck in positiven Sinne zu nutzen und destruktive Formen zu verhindern. Vorschläge dazu finden Sie in Kapitel 3.
- Konstruktive Konfliktlösungen (vgl. Kapitel 5) verlangen nicht selten Kompromissfähigkeit, die Toleranz voraussetzt.
- Unheilvolle Entwicklungen, die sich in der Ausgrenzung von einzelnen Schülerinnen und Schülern zeigen, sind Thema im Kapitel 7 über Mobbing.

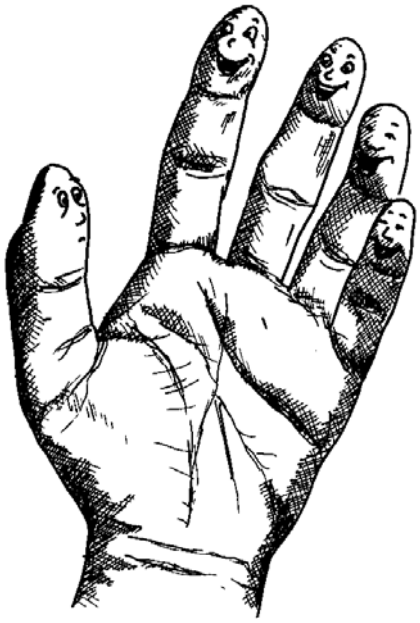
Diese Überlegungen zu Gruppendruck und Toleranz thematisieren in erster Linie die Situation in der eigenen Klasse. Toleranz ist darüber hinaus und vor allem auch gefragt, wenn es um andere Kulturen und Religionen, um Menschen mit Behinderung oder abweichenden sexuellen Orientierungen geht. Diese Aspekte werden hier nicht behandelt, schwingen aber sehr wohl mit. In der Bücherliste finden Sie einige weiter führende Hinweise dazu.

Unterrichtsvorschläge

Ohne Daumen geht es nicht (Kindergarten und Primarstufe)

Die Schülerinnen und Schüler begegnen dem Gedanken, dass in einer Gruppe alle wichtig sind.

Erzählen Sie den Kindern folgende Geschichte:



Eines Tages beschlossen die vier Finger einer Hand, den Daumen nicht mehr mitspielen zu lassen. «Du bist dick und plump und kurz», sagten sie zum Daumen. «Wir wollen nicht mehr mit dir spielen». Der Daumen war traurig und schaute den anderen beim Spielen zu. Schliesslich beschloss er, weg zu gehen. Er versteckte sich in der Hosentasche. Die anderen Finger lachten und waren froh. Aber bald schon bekamen sie Schwierigkeiten. Die Gabel fiel beim Essen auf den Boden. Das Schreiben ging nur mühsam. Der Ast des Kletterbaums wäre fast entglitten. Die vier Finger bekamen Streit, weil alle dachten, die anderen seien schuld. Aber dann merkten sie, dass einfach der Daumen fehlte. Sie riefen nach ihm, und er kam aus der Hosentasche raus und durfte fortan wieder mitspielen.

Lassen Sie die Kinder erproben, wie es ist, ohne Daumen zu essen, zu schreiben oder sich die Jacke anzuziehen. Die Geschichte und die Übung eignen sich gut, um das Thema Ausgrenzung anzusprechen.

Nur tote Fische schwimmen mit dem Strom (alle Stufen)

Die Schülerinnen und Schüler unterhalten sich über Gruppendruck und Widerstand.

Die Aussage «Nur tote Fische schwimmen mit dem Strom» eignet sich gut, um mit der Klasse die Frage von Gruppendruck und Widerstand zu besprechen. Was halten die Schülerinnen und Schüler von der Aussage? Wann trifft die Aussage zu, wann eher nicht? Kennen sie (selbst erlebte) Beispiele von Mit- oder Gegen-den-Strom-Schwimmen? Wie beurteilen sie diese Beispiele (im Nachhinein)?

Ich lüge nie (Mittel- und Oberstufe)

Die Schülerinnen und Schüler besprechen eine konkrete Gruppendrucksituation.

Am Ende dieses Kapitels finden Sie ein Arbeitsblatt mit dem Titel «Ich lüge nie». Es enthält eine kurze Schilderung einer Gruppendrucksituation. Geben Sie das Blatt Ihrer Klasse ab oder projizieren Sie die Geschichte mit Folie. Die Fragen zur Auswertung stehen ebenfalls auf dem Blatt. Sie können in Einzel- oder Gruppenarbeit oder im Klassengespräch bearbeitet werden. Darüber hinaus können die Schülerinnen und Schüler von eigenen Erlebnissen berichten.

Das Velorennen (Mittel- und Oberstufe)

Die Schülerinnen und Schüler erkennen, welches Verhalten Gruppendruck auslöst.

Am Ende dieses Kapitels finden Sie eine Kopiervorlage mit der Geschichte «Das Velorennen». Sie handelt von drei Kindern, die ein viertes überzeugen wollen, mit ans Velorennen zu kommen und zeigt, wie Gruppendruck wirken kann: Seraina möchte dazu gehören (Will Alice noch meine Freundin sein?). Michael versucht zu überzeugen (das dürfen wir nicht verpassen), spricht Seraina auf eine Schwäche an (hast du Angst?), befiehlt (du kommst jetzt mit) und droht (du wirst was erleben). Thomas drängt (wir müssen los) und verspricht etwas (es gibt Rivella). Auch Alice versucht zu überzeugen (so etwas siehst du nicht wieder) und beschwichtigt (es wird schon nichts passieren).

Erklären Sie den Schülerinnen und Schülern diese verschiedenen Verhaltensweisen. Ältere Schülerinnen und Schüler können selber der Frage nachgehen: Wie versuchen die drei Kinder Seraina zu überzeugen, ans Velorennen zu kommen? Formulieren Sie zum Abschluss gemeinsam mit der Klasse eine Umschreibung, was Gruppendruck ist.

Gruppendruck im Rollenspiel erproben (Mittel- und Oberstufe)

Die Schülerinnen und Schüler stellen Gruppendrucksituationen im Rollenspiel dar.

Die Geschichte aus dem Vorschlag «Das Velorennen» können Sie mit der Klasse im Rollenspiel darstellen. Im Spiel können neue Argumente gefunden werden, um Seraina zu überzeugen. Wer Seraina spielt, kann neue Argumente erfinden, um nicht ans Velorennen zu gehen. Auch andere Geschichten, insbesondere die Erlebnisse der Schülerinnen und Schüler, können so dargestellt werden.

Eine typische Situation für Gruppendruck ist das Rauchen und Trinken: Jemand erhält von Freunden oder Bekannten Zigaretten angeboten oder wird aufgefordert, nicht nur Orangensaft oder Mineralwasser, sondern etwas Härteres zu trinken. Offensichtlich oder subtil kann damit die Botschaft vermittelt werden: Mach mit, oder du bist draussen. Wie kann man darauf reagieren? Auch eine solche Szene ist für ein Rollenspiel sehr geeignet.

Spielen Sie eine Szene mehrmals. Nach jedem Durchgang beurteilen die Schülerinnen und Schüler, ob die Darstellung realistisch war. Auch machen sie Vorschläge, was die Figuren sonst noch tun oder sagen könnten, was ein gutes Ende für die Geschichte wäre und wie die Schülerinnen und Schüler an Stelle der Protagonisten handeln würden. Die Klasse kann auch eigene Geschichten erfinden oder erzählen.

Suchen Sie zum Schluss gemeinsam mit der Klasse nach einer Zusammenfassung: Was ist Gruppendruck, wie läuft er ab und wie kann man ihm widerstehen?

Gruppendruck – selbst schon erlebt? (Mittel- und Oberstufe)

Die Schülerinnen und Schüler besprechen Gruppendrucksituationen aus ihrem Leben und insbesondere aus der Klasse.

Die vorangehenden Vorschläge bereiten darauf vor, sich mit der eigenen Situation zu beschäftigen. Folgende Fragen können dazu besprochen werden:

- Hast du auch schon Dinge gemacht, nur weil sie andere gemacht haben und nicht weil du wirklich wolltest? Was waren das für Dinge? Warum hast du sie gemacht? Hat dir jemand etwas versprochen oder dir gedroht?
- Was würdest du nie tun, auch wenn alle anderen es tun würden?
- Was würdest du anders machen, wenn du in dieser Klasse alleine das Sagen hättest? Diese Frage eignet sich auch als Aufsatzthema. Die Frage nach einem fiktiven Zustand legt verborgene Wünsche frei. Abgesehen von überrissenen oder idealistischen Vorstellungen könnte so deutlich werden, ob die Schülerinnen und Schüler mit den subtileren Teilen der Gruppendynamik zufrieden oder unglücklich sind.
- Was würde dir helfen, dem Gruppendruck zu widerstehen?
- Was ist das Positive und was das Negative am Gruppendruck? Glaubst du, dass es möglich ist, dass sich die Mitglieder einer Gruppe alle ganz anders verhalten und es trotzdem keinen Streit gibt? Gibt es Gruppen, die auch ganz ohne Gruppendruck auskommen? Die Diskussion dieser Frage macht deutlich, dass sich der Anpassungsdruck positiv und negativ auswirken kann. Machen Sie deutlich, wo die Grenze zur negativen Seite überschritten ist (siehe oben) und dass Sie Diskriminierung, Ausgrenzung und Machtdemonstrationen nicht tolerieren.

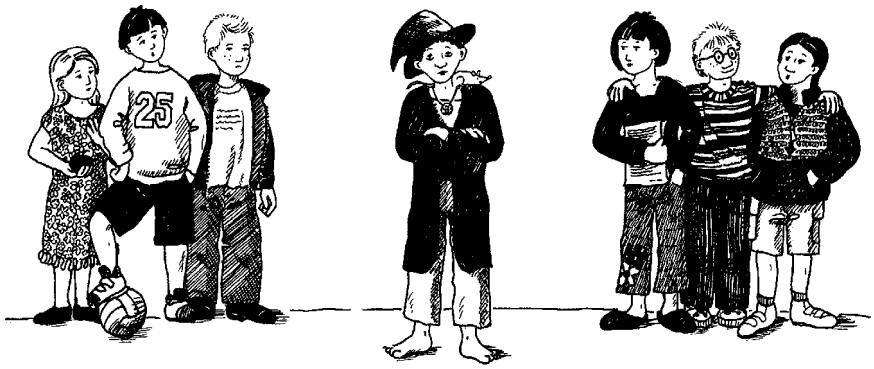
Zum Schluss stellen die Schülerinnen und Schüler ein Merkblatt oder ein Plakat zusammen, das andere bestärkt, Gruppendruck zu widerstehen. Auch können gemeinsam Regeln vereinbart werden, wie innerhalb der Klasse im Fall von Gruppendruck miteinander umgegangen werden soll.

Das ist bei uns so üblich (Oberstufe)

Die Schülerinnen und Schüler entdecken, was sie innerhalb der Klasse verbindet und wie tolerant sie gegenüber abweichendem Verhalten sind.

Jede Gruppe entwickelt gewisse Gemeinsamkeiten, Üblichkeiten, eine Art von Kultur, die förderlich oder hinderlich sein kann. Meist sind solche «informellen Regeln» gar nicht bewusst. Entstanden aus gegenseitiger Anpassung, können sie aber als Form von Gruppendruck interpretiert werden.

Der folgende Vorschlag zielt darauf ab, die informellen Regeln in einer Klasse bewusster zu machen. Er geht von der Vorstellung aus, dass eine neue Schülerin oder ein neuer Schüler in die Klasse kommt. Generell geht es um die Frage: Wie muss der neue Kollege, die neue Kollegin sein, um zu uns zu passen? Am Ende dieses Kapitels finden Sie ein passendes Arbeitsblatt mit dem Titel «Das ist bei uns so üblich».



Die Schülerinnen und Schüler füllen das Arbeitsblatt alleine oder in Kleingruppen aus. Anschliessend werden die verschiedenen Einträge gesammelt und verglichen. Ziel ist es, ein repräsentatives Klassenergebnis zu erarbeiten. Es geht nicht um Vorschläge, die für Einzelne angenehm sind wie zum Beispiel: «Du musst mir jeden Tag ein Znüni bringen.» Es geht einzig um Vorschläge, die wirklich für die ganze Klasse oder mindestens für eine deutliche Mehrheit wichtig sind.

Die Auswertung dreht sich um folgende Fragen: Gelten die beschriebenen Verhaltensweisen wirklich auch für uns selber, oder haben wir ganz unübliche Dinge einfach erfunden? War uns das Resultat vorher bewusst oder nicht? Finden wir die beschriebenen Üblichkeiten selber gut oder leiden wir eher darunter? Wie tolerant wären wir tatsächlich gegenüber abweichendem Verhalten von neuen Schülerinnen und Schülern?

Folgende Fragen vertiefen das Thema: Wie beeinflusse ich die Üblichkeiten in der Klasse? Wie werde ich von diesen Üblichkeiten beeinflusst? Habe ich die Üblichkeiten bisher einfach hingenommen (toleriert) oder stehe ich wirklich dahinter? Möchte ich eigentlich etwas anderes?

Die Grenzen der Toleranz (Mittel- und Oberstufe)

Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass Toleranz nicht Gleichgültigkeit bedeutet. Sie überlegen sich sinnvolle Reaktion auf nicht-tolerierbares Verhalten.

Am Ende dieses Kapitels finden Sie ein Arbeitsblatt mit dem Titel «Die Grenzen der Toleranz». Es beschreibt eine Reihe von Situationen, auf die man reagieren kann – oder auch nicht. Die Schülerinnen und Schüler werden so mit der Frage konfrontiert, wo die Toleranz aufhört.

Fragen Sie die Schülerinnen und Schüler zunächst: Sind die beschriebenen Verhalten zu tolerieren? Möglicherweise werden die Meinungen auseinander gehen. Folgende Fragen lassen sich anschliessen: Was bedeutet Toleranz? Was ist der Unterschied zur Gleichgültigkeit oder zur Resignation? Wann ist Toleranz angezeigt, wann nicht? Wann übe ich im Alltag Toleranz? Unter welchen Umständen wünsche ich mir von anderen Toleranz? Die Schülerinnen und Schüler können von eigenen Erlebnissen und Erfahrungen berichten oder weitere Beispiele gedanklich durchspielen. Ausgewählte Situationen können im Rollenspiel erprobt werden.

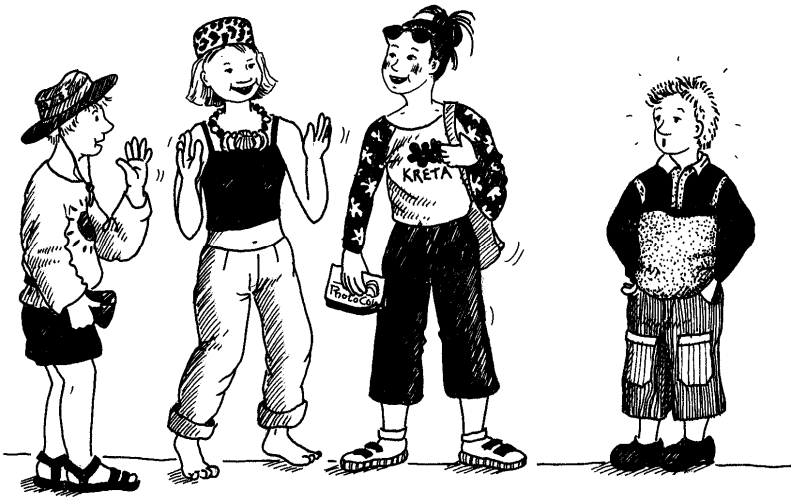
Die Frage nach der konkreten Reaktion ist jedoch nicht nur davon abhängig, ob die Schülerinnen und Schüler die beschriebenen Verhaltensweisen tolerieren wollen oder nicht. Es lohnt sich, dies erst in einem zweiten Schritt zu besprechen. Überlegen Sie gemeinsam mit der Klasse, welche Reaktionen sinnvoll sind und was bei einem Eingreifen passieren könnte. Oft ist die Reaktion von der Situation abhängig: Ist es mein guter Kollege, der ein Messer in die Schule bringt, oder jemand, den ich nicht mag? Ist es ein älterer Schüler, der bei einem Velo die Luft raus lässt oder ein kleinerer? Gehört das betreffende Velo mir oder einem Freund oder aber einem Unbekannten? Besprechen Sie mit der Klasse solche Varianten und erstellen Sie eine Liste von Gründen, die ein Eingreifen erschweren oder erleichtern.

Nebenbei: Das Arbeitsblatt «Wie sage ich das?» im Kapitel 1 zum Thema Kommunikation lässt sich ganz ähnlich einsetzen. Gewisses Verhalten nicht zu tolerieren und sich zur Wehr zu setzen, hat mit Zivilcourage zu tun. Dazu erhalten Sie bei der Beratungsstelle Gesundheitsbildung weitere Informationen und Anregungen.

Ich lüge nie

Am ersten Schultag nach den Sommerferien sprechen vier Schülerinnen und Schüler über ihre Ferien:

Angela:	Du bist ja tierisch braun.
Bruno:	Ich war in Südafrika in den Ferien. Das waren die schönsten Ferien, die ich je gemacht habe. Vor allem die Strände. Und eine Woche waren wir in einem Nationalpark unterwegs.
Angela:	Toll. Wir waren auf Kreta.
Caroline:	Wirklich? Da waren wir letzes Jahr. Dieses Jahr waren wir in der Türkei. Die Strände waren da nicht so voll.
Bruno:	Und wo warst du? Du bist ja gar nicht braun.
Dani:	Ich? Äh …, wir waren in Kanada. Bären und so. Aber eben auch nicht so viel Sonne.



Dani war eigentlich die ganze Zeit zu Hause oder mal kurz bei Verwandten zu Besuch. Nach dem Gespräch fühlt er sich ziemlich schlecht.

1. Wie könnte die Geschichte weiter gehen?
2. Warum hat Dani gelogen? Kannst du das verstehen?
3. Warum fühlt sich Dani nach der Lüge schlecht?
4. Ehrlichkeit ist ein hoher Wert. Für Dani war anscheinend etwas anderes wichtiger. Was könnte das gewesen sein?
5. Nimm an, Dani sagt die Wahrheit. Wie könnte die Geschichte weitergehen.
6. Was könnte es Dani erleichtern, die Wahrheit zu sagen?
7. Warst du auch schon in einer Lage wie Dani? Wie hast du dich verhalten?
8. Was tun wir in der Klasse dafür, dass wir nicht in solche Situationen geraten?

Das Velorennen

«He, ihr drei. Wollt ihr euch denn nicht das Velorennen anschauen?» Thomas rennt über den Rasen. Michael, Alice und Seraina hören auf mit dem Fussballspiel und schauen ihm entgegen. «Das habe ich ganz vergessen», antwortet Michael. Heute Nachmittag führt nämlich die grosse Rundfahrt durch das Dorf. Da wollten alle am Strassenrand stehen und zuschauen. «Nichts wie hin», sagt Alice.

Doch Seraina wendet sich an ihren Bruder: «Michael, wir müssen in einer Viertelstunde zu Hause sein. Wir können nicht ans Velorennen.» Michael schaut verdutzt. «Ach, kommt schon», mischt sich Thomas ein. Alice schnappt sich ihren Rucksack und stellt sich neben Thomas.

«Aber das dürfen wir nicht verpassen», versucht Michael seine Schwester zu überzeugen, «hast du etwa Angst?» Seraina steht mit grossen Augen da. «Das wird doch toll», versucht Alice ihre Freundin zu überzeugen, «so etwas siehst du nicht so schnell wieder». «Macht vorwärts, es gibt gratis Rivella», drängt Thomas.

«Du kommst jetzt mit. Ich will nicht, dass du heim gehst und ich komme zu spät», fährt Michael seine Schwester an. «Sonst wirst du was erleben», droht er. «Komm doch mit, es wird schon nichts passieren», versucht es Alice nochmals.

Seraina bleibt einfach stehen. Sie weiss nicht, was sie tun soll. «Wir müssen los», ruft Thomas. Michael murmelt ein paar unverständliche Worte, packt seinen Ball – und weg sind sie. Seraina schaut den drei nach, wie sie davonrennen in Richtung Dorfplatz.

«Wird Michael mir weh tun? Will Alice jetzt noch meine Freundin sein?», geht es ihr durch den Kopf. «Hätte ich nicht besser mitgehen sollen? Wahrscheinlich werden alle meiner Klasse da sein», fällt ihr ein. «Vielleicht werden sie morgen in der Schule alle fragen, weshalb ich nicht da war. Vielleicht lachen sie mich sogar aus!»

Eine Weile bleibt sie noch stehen. Dann geht sie nach Hause.

Das ist bei uns so üblich!

Stell dir vor, es kommt eine neue Schülerin oder ein neuer Schüler in die Klasse und stellt dir in einer Pause ein paar Fragen:

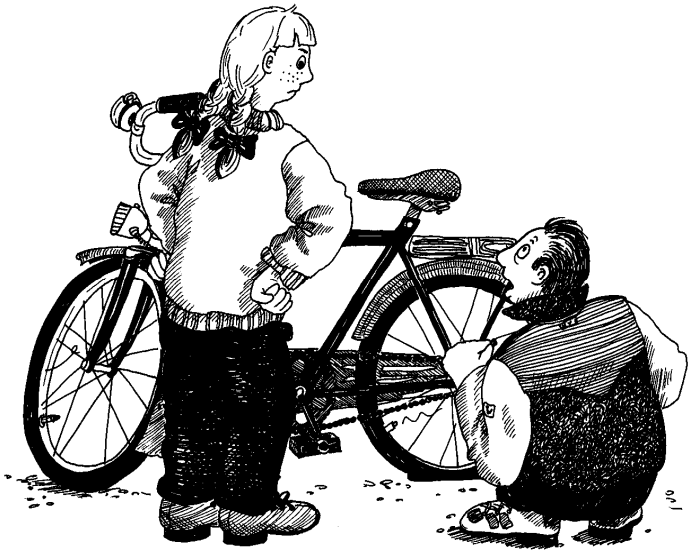
«Ich möchte mich gut in die Klassengemeinschaft einfügen. Was ist bei euch so üblich?»

«Wie muss ich mich verhalten, um von euch akzeptiert zu sein?»

«Was darf ich auf keinen Fall tun? Mit welchem Verhalten würde ich schräg angeschaut?»

Die Grenzen der Toleranz: Was würdest du tun, wenn …

… jemand beim Veloparkplatz der Schule einem Velo die Luft rauslässt?



… jemand im Bus raucht?

… jemand ein Messer zur Schule bringt?

… deine Freundin in einem Laden ein tolles T-Shirt gestohlen hat?

… jemand einen fremdenfeindlichen Witz erzählt?

… jemand bei Rot über die Kreuzung geht?

… du beobachtest, wie ein jüngerer Schüler von drei älteren erpresst wird?

… jemand auf der Strasse einen Hund schlägt?

Teil II
Beziehungen unter SchülerInnen: Ernstfall

Streit, Konflikte, aggressive Impulse und auch handgreifliche Auseinandersetzungen lassen sich nicht vermeiden – nirgends. Aber eine Schule kann sich darum bemühen, konstruktiv damit umzugehen. Dazu bietet Teil II dieser Unterlagen folgende Unterstützung:

Sich streiten und sich versöhnen

Schülerinnen und Schüler können lernen, Konflikte gar nicht entstehen zu lassen oder aber fairer auszutragen. Die Vorschläge in Kapitel 5 zielen erstens darauf ab, das Thema «Streiten und versöhnen» ausdrücklich zu bearbeiten. Zweitens können Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler konkrete Verfahren, Kompetenzen und Erfahrungen aufbauen, die tatsächlich auftretende Konfliktsituationen beilegen helfen.

Aggression und Gewalt

Nach der Einleitung geht es in Kapitel 6 ein zweites Mal um Aggression und Gewalt, nämlich um die unmittelbaren Beobachtungen, Ursachen und Ausdrucksweisen im Kindergarten- und Schulalltag. Sie finden Vorschläge, um auf Vorfälle zu reagieren und um Gewalt als Thema im Unterricht aufzugreifen.

Mobbing und Ausgrenzung

Mobbing ist eine spezielle Form von Gewalt. Im Unterschied zu den meisten handgreiflichen Auseinandersetzungen ist Mobbing von einer schwer zu durchschauenden Dynamik geprägt. Das Kapitel 7 erklärt Erscheinungsformen und Gründe für Mobbing, nennt Interventionsmöglichkeiten und hält zwei Unterrichtsvorschläge bereit.

5. Sich streiten und sich versöhnen

Wo immer Menschen miteinander zu tun haben, gehören Meinungsverschiedenheiten, Missverständnisse, Streit und Versöhnung dazu. Sie lösen Entwicklungen aus, die sich auf das Zusammenleben positiv auswirken können. Bedingung dafür ist, dass Konflikte konstruktiv angegangen werden und Versöhnung möglich ist. Problematisch ist ein Konflikt erst, wenn er unfair und unter Gewaltanwendung ausgetragen wird, wenn Macht ausgeübt und Interessen einseitig durchgesetzt werden, wenn Unrecht bestehen bleibt. Eskalieren Konflikte, führen sie zu Verletzungen; werden sie unterdrückt, schwelen sie weiter oder das Recht des Stärkeren setzt sich durch.

Konflikte können sich an einer Sache oder am Verhalten einer anderen Person entzünden. Meist spielt beides eine Rolle. Oft verschärft das Verhalten der Konfliktparteien die Situation. Dann kann aus einem Konflikt um eine Sache ein Konflikt um Verhalten werden. Die unerfreuliche Zuspitzung eines Konflikts bis hin zur Aggression hat immer mit den Personen zu tun. Die vier Seiten einer Botschaft, die in Kapitel 1 zum Thema Kommunikation vorgestellt worden sind, illustrieren dieses Zusammenspiel von Sach- und Beziehungsebene.

Streiten und Versöhnen in der Schule

Schülerinnen und Schüler können lernen, Konflikte gar nicht entstehen zu lassen oder aber fairer auszutragen. Damit erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass unerfreuliche Seiten eines Konflikts bis hin zur Gewaltanwendung ausbleiben. Die folgenden Vorschläge zielen erstens darauf ab, das Thema «Streiten und versöhnen» ausdrücklich zu bearbeiten und damit Facetten und Stolpersteine, Streitursachen und Lösungsstrategien kennen zu lernen. Zweitens können Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler konkrete Verfahren, Kompetenzen und Erfahrungen aufbauen, die tatsächlich auftretende Konfliktsituationen beilegen helfen. Beachten Sie dabei, dass sich die Konfliktlösefähigkeit von Kindern in Stufen entwickelt: Renate Valtin unterscheidet in ihrem Buch «Mit den Augen der Kinder» (1991) drei verschiedene Stufen der Konfliktbewältigung:

- Stufe 0: Als Streitauslöser wird das Verhalten des Gegenübers angenommen. Das eigene Verhalten wird nicht hinterfragt.
- Stufe 1: Als Streitauslöser wird entweder das Verhalten des Gegenüber oder das eigene Handeln angenommen. Differenzierungen dazwischen werden nicht vorgenommen.
- Stufe 2: Es kann erkannt werden, dass an einem Streit beide beteiligt sind und auch beide an einer Lösung mitwirken müssen.

Renate Valtin geht davon aus, dass Kinder frühestens im Alter von acht Jahren Fähigkeiten zur kooperativen Konfliktlösung entwickeln. In welchem Alter Kinder von der einen zur nächsten Stufe gelangen, ist sehr verschieden. Es muss davon aus gegangen werden, dass selbst gewisse Jugendliche und Erwachsene noch auf Stufe 0 verharren. Wagen Sie eine Diagnose, auf welcher Stufe Ihre Schülerinnen und Schüler stehen. Dies erlaubt Ihnen, die folgenden Vorschlägen gezielt auszuwählen und sie an die Bedürfnisse Ihrer Klasse anzupassen. Beachten Sie darüber hinaus die Überschneidung mit den anderen Kapiteln:

- Konstruktive Kommunikation (vgl. Kapitel 1) kann helfen, Streit zu vermeiden oder beizulegen.
- Einfühlungsvermögen erleichtert den Streitparteien, die Position des Gegenüber nachzuvollziehen. Mehr dazu in Kapitel 2.
- Ein gutes Klassenklima (vgl. Kapitel 3) erleichtert die Konfliktlösung innerhalb der Klasse.

Vorschläge für den Unterricht

In den folgenden Vorschlägen werden die Schülerinnen und Schüler immer wieder eingeladen, von erlebten Konfliktsituationen zu berichten. Zeigen Sie für alle Erfahrungen Interesse, ohne sie zu werten. Nur so werden Erfahrungen bearbeitbar. Die Missbilligung schafft keine gute Atmosphäre, um über persönliche Erfahrungen zu berichten.

Die folgenden Vorschläge bedingen, dass die Schülerinnen und Schüler schon lesen, meist auch schreiben können. In angepasster Form sind sie aber auch für den Kindergarten und die Unterstufe geeignet. Etwa so: Spielen Sie mit zwei Puppen einen Streit beispielhaft vor. Die Kinder können bestimmt aus eigener Erfahrung Vorschläge machen, wie ein Streit auch noch ablaufen könnte. Auch Gründe, Folgen und Lösungen des Streits können Sie so besprechen.

Viele der folgenden Vorschläge stammen aus dem Buch «Soziales Lernen im Unterricht» von Max Feigenwinter, das in der Mediothek der Pädagogischen Hochschule ausleihbar ist. Obwohl es schon mehr als 20 Jahre alt ist, sind viele der Vorschläge nach wie vor aktuell und anregend.

Was ist Streit? (alle Stufen)

Die Schülerinnen und Schüler klären Begriffe im Zusammenhang mit Streit.

Schreiben Sie ein bis drei Begriffe an die Tafel, die mit Streit zu tun haben, zum Beispiel Streit, Konflikt, Wut. Sprechen Sie mit der Klasse darüber, was die Begriffe genau bedeuten, was sie beschreiben, was ihr Sinn ist.

Die Klasse sammelt gemeinsam, in Einzel- oder Gruppenarbeit weitere Begriffe, die mit Streit zu tun haben, zum Beispiel Krach, Krieg, Aggression, Gewalt, Auseinandersetzung, Meinungsverschiedenheit, Fehde, Uneinigkeit, Hass, Kampf, Bedrohung. Klären und ordnen Sie gemeinsam mit der Klasse weitere dieser Begriffe. Damit werden verschiedene Formen von Konflikten deutlich. Die Schlussfolgerung des Gesprächs könnte sein: Streit hat viele Gesichter.

Mögliche Fortsetzung: Kleingruppen wählen drei Begriffe aus und erfinden damit eine Geschichte.

Wie kommt es zu Streit? (alle Stufen)

Die Schülerinnen und Schüler entdecken die Ursachen für Streitigkeiten.

Die Schülerinnen und Schüler erzählen oder erfinden Streitgeschichten oder notieren solche in Einzel- oder Kleingruppenarbeit. Bestimmt kennen sie eine Menge von Beispielen aus eigener Erfahrung. Sie suchen nach Gründen, die zu Auseinandersetzungen geführt haben. Tragen Sie die Ergebnisse in der Klasse zusammen und suchen Sie gemeinsam weitere Gründe, die zu Streit führen können. Beispiele können sein: aus lauter Blödsinn, Übermut, Hass, wenn ich gestört werde, Enttäuschung, unbedachte Äusserung, verschiedene Meinungen oder Ziele, Spott, Ungerechtigkeit, Neid, Verrat, Rache, Prestigeverlust, Missverständnisse.

Diskutieren Sie mit Ihrer Klasse über diese Begriffe, zum Beispiel anhand folgender Fragen: Gibt es bessere und weniger gute Gründe, um zu streiten? Welches sind eure (häufigen) Gründe für Streit, was beobachtet ihr (nur) bei anderen? Ist Streit immer nur schlecht?

Ziele und Folgen von Streit (alle Stufen)

Die Schülerinnen und Schüler entdecken die Absichten von Streitenden und stellen fest, dass ein Streit unbeabsichtigte Folgen haben kann.

In diesem Vorschlag können Sie die Streitgeschichten aus dem vorherigen Vorschlag verwenden. Gehen Sie zusammen mit der Klasse der Frage nach, welche Ziele mit einem Streit verfolgt wer-

den. Ziele können zum Beispiel sein: etwas erhalten, höher stehen als jemand anderes, Abwehr, Rache, Ruhe haben, Provokation beantworten.

Weitere Fragen dazu drängen sich auf: Sind das gute, ehrbare Ziele? Können diese Ziele mit dem Streit erreicht werden? Welche unbeabsichtigten Folgen bringt ein Streit mit sich? Zu dieser letzten Frage können die Schülerinnen und Schüler wiederum Antworten sammeln, zum Beispiel: Verletzungen, Strafen durch eine Autoritätsperson, neuer Streit, Rache. Und wiederum kann es um die Frage gehen, ob Streit nur schlecht oder aber manchmal auch notwendig ist.

Mit diesem und den beiden vorangehenden Vorschlägen haben Sie den ganzen Streitverlauf bearbeitet: Von den Formen über die Ursachen und Ziele zu den Folgen. Sie können die Resultate dieser drei Schritte an der Tafel oder auf grossem Papier im Überblick festhalten. Zur Abrundung können die Schülerinnen und Schüler komplette Konfliktverläufe zeichnen oder aufschreiben.

Natürlich können Sie sich parallel oder im Anschluss an diese drei Schritte auch gleich über die friedlichen Formen der Konfliktlösung unterhalten: Was heisst Frieden? Welche anderen Begriff gibt es, die dazu passen oder gehören? Wie kommt es zu friedlichen Konfliktlösungen? Welches sind die Ziele von friedlicher Konfliktlösung?

Zwei Sichten (alle Stufen)

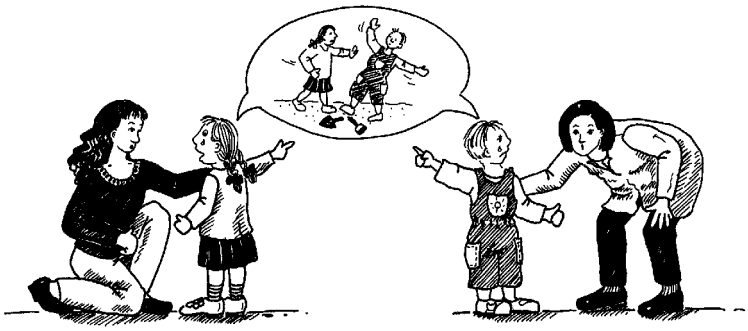
Die Schülerinnen und Schüler stellen fest, dass Konflikte ohne «Schuldige» entstehen können.

Nachfolgend finden Sie zwei Texte unter dem Titel «Zwei Sichten»; der eine ist eher für Kindergarten und Unterstufe, der andere mehr für Mittel- und Oberstufe geeignet.

Zwei Sichten

Anna kommt heulend nach Hause gerannt. «Thomas hat meine Schaufel kaputtgemacht», berichtet sie unter Tränen ihrer Mutter. Ihre Mutter ist ganz erstaunt. «Aber warum denn?», fragt sie und versucht Anna zu trösten. «Hast du ihn geschubst?» – «Nein, ganz bestimmt nicht», flennt Anna.

Thomas kommt auch heulend nach Hause. «Anna hat mich geschubst», berichtet er unter Tränen seiner Mutter. «Ich bin hingefallen und habe mir das Knie aufgeschlagen». Seine Mutter ist ganz erstaunt. «Aber warum denn?», fragt sie und versucht Thomas zu trösten. «Hast du ihr etwas weggenommen?» - «Nein, ganz bestimmt nicht», flennt Thomas.



Zwei Sichten

Tobias ist richtig sauer. Der Lehrer hat es einfach auf ihn abgesehen. Nur weil der vergisst, das blöde Messband in die Mathematikstunde mitzubringen, muss er jetzt wieder dran glauben. Ausgerechnet ihn schickt der Lehrer in die Turnhalle, um das Messband zu holen. Schnell rennt er über den Schulhausgang.

Melanie ist ganz nervös. Jetzt ist sie schon wieder zu spät dran. Sie mag gar nicht mehr zählen, wie oft das in den letzten Wochen vorgekommen ist. Jetzt wird ihr die Lehrerin bestimmt eine Strafe geben, schliesslich hat sie oft genug damit gedroht. Oder vielleicht ist sie selber noch gar nicht im Klassenzimmer. Vielleicht hat Melanie nochmals Glück. Hastig rennt sie über den Schulhausgang.

Oben an der Treppe stossen Tobias und Melanie heftig zusammen. «Geh mir aus dem Weg», schreit Tobias. «Du Trottel», brüllt Melanie und stösst Tobias zurück.

Wählen Sie den geeigneten Text für Ihre Klasse aus, lesen Sie ihn vor oder geben Sie ihn schriftlich ab. Falls Sie die drei oben beschriebenen Vorschläge zu Formen, Ursachen und Folgen mit Ihrer Klasse durchgespielt haben, können Sie anhand der bisherigen Ergebnisse analysieren, welches hier Ursachen für den Streit sind, welche Form er hat (oder noch annehmen könnte) und welches die Folgen sind (oder sein könnten).

- Zur Geschichte von Anna und Thomas lässt sich eine Reihe von Anfängen erfinden, zum Beispiel: Thomas tritt aus Versehen auf Annas Schaufel; Anna erschrickt, springt auf und stösst Thomas. Oder: Thomas tritt absichtlich auf die Schaufel, um Anna zu ärgern; er wollte nicht, dass die Schaufel bricht; Anna wird wütend und stösst Thomas. Oder: Anna ist traurig, weil Thomas nicht mit ihr spielt; sie schubst ihn, er steht aus Versehen auf die Schaufel.
  Dann lassen sich zum Beispiel folgende Fragen besprechen: Wie ist zu erklären, dass beide Kinder eine ganz andere Geschichte derselben Situation erzählen? Habt ihr das selber auch schon erlebt? Was soll die Mutter von Thomas tun, was die Mutter von Anna? Wie werden sich Anna und Thomas das nächste Mal begegnen?
- Zur Geschichte von Tobias und Melanie lassen sich zum Beispiel folgende Fragen besprechen: Wie könnte die Geschichte weiter gehen? Wie hätte der Streit vermieden werden können? Wie könnte der Konflikt gelöst werden? Habt ihr solche Situationen auch schon erlebt?

Beide Geschichten, Varianten und Fortsetzungen davon können auch im Rollenspiel nacherzählt werden. Bei beiden Geschichten können Sie schliesslich fragen: Lässt sich sagen, wer schuld ist? Ist das überhaupt wichtig zu wissen? Sehr wahrscheinlich ist es angezeigt, weitere Beispiele der Schülerinnen und Schüler in diese Diskussion einzubeziehen. Erst mit genügend Beispielen wird deutlich, dass diese Fragen gar nicht so einfach zu beantworten sind.

Beide Geschichten erzählen von verschiedenen Perspektiven. Sie sind damit auch geeignet, um das Einfühlungsvermögen zu schulen (vgl. Kapitel 2).

Verhalten in Konflikten (Mittel- und Oberstufe)

Schülerinnen und Schüler lernen fünf grundsätzliche Verhaltensmuster kennen.

Wie reagieren Menschen, wenn sie in einen Konflikt geraten? Fünf Verhaltensmuster sind denkbar:

- Anpassung: Die eine Person gibt nach, um den (scheinbaren) Frieden wieder herzustellen.
- Vermeidung: Beide Parteien gehen dem Konflikt aus dem Weg, das heisst: Sie vermeiden eine offene Konfrontation.
- Kampf: Beide Parteien versuchen (mit allen Mitteln), die eigenen Vorteile durchzusetzen. Selbst wenn sich Misserfolge abzeichnen, halten sie an einer einmal eingenommenen Position fest. Sie halten nur Sieg oder Niederlage für möglich.
- Kompromiss: Beide Parteien geben nur so viel nach, wie die andere auch nachgibt. Dadurch ist niemand ganz zufrieden oder unzufrieden.
- Konsens: Die beiden Parteien suchen gemeinsam nach einer Einigung, mit der beide einverstanden sind.

Stellen Sie diese fünf Verhaltensweisen der Klasse vor. Analysieren Sie (erlebte) Beispiele von Konflikten: Welche Verhaltensmuster treten darin auf? Waren sie erfolgreich? Wann ist welches Verhaltensmuster geeignet? Vor allem die Anpassung und Vermeidung dürften hier zu reden geben. In diesem Zusammenhang stehen auch die Fragen: Ist Streiten immer schlecht? Unter welchen Umständen ist Streiten angezeigt?

Die Schülerinnen und Schüler können früher besprochene Streitgeschichten anhand folgender Frage neu schreiben: Wie würden sich die Geschichten entwickeln, wenn die Parteien ein anderes Verhalten zeigen würden?

Ein Konflikt spitzt sich zu (Mittel- und Oberstufe)

Die Schülerinnen und Schüler erkennen Verhaltensweisen, die einen Konflikt zuspitzen.

Der vorangehende Vorschlag hat das grundsätzliche Verhalten in Konflikten thematisiert. Mit diesem und dem nächsten Vorschlag können Sie dieses Verhalten detaillierter analysieren.

Am Ende dieses Kapitels finden Sie den Text «Die Hausaufgaben». Lesen Sie die Geschichte der Klasse vor oder lesen Sie sie gemeinsam mit der Klasse. In Einzel- oder Gruppenarbeit versuchen die Schülerinnen und Schüler anschliessend festzustellen, an welchen Stellen des Textes sich der Konflikt ankündet und wie er sich zuspitzt. Welchen Anteil hat Leon daran, dass sich der Konflikt zuspitzt, und welchen sein Vater?

Ergänzend können Sie mit der Klasse weitere Gründe sammeln, die zu einem Konflikt führen oder ihn zuspitzen. Beispiele aus dem Alltag der Schülerinnen und Schüler sind hilfreich.

Dann geht es um die Frage, wie die Geschichte auch noch hätte verlaufen können. Hätte der Vater andere Mittel gehabt, um sein Anliegen durchzusetzen? Hätte Leon andere Möglichkeiten gehabt, um zu reagieren? Die Schülerinnen und Schüler tragen in Kleingruppen andere – möglichst nützlichere – Varianten zusammen oder bereiten solche für ein Rollenspiel vor. Im Austausch innerhalb der Klasse kommen dann vielleicht weitere Ideen dazu. Im Gespräch können die verschiedenen Varianten bewertet werden. Zum Abschluss suchen die Schülerinnen und Schüler einen Titel für die Geschichte von Leon und seinem Vater.

Ein Konflikt wird gelöst (Mittel- und Oberstufe)

Die Schülerinnen und Schüler erkennen Verhaltensweisen, die einen Konflikt entschärfen und lösen helfen.

Dieser Vorschlag schliesst an den vorangehenden an. Die Schülerinnen und Schüler überlegen, wie die Geschichte von Leon und seinem Vater weiter gehen könnte, damit sie ihren Konflikt lösen können. Sie tragen ihre Vorschläge in Gruppen als Rollenspiel vor. Die Zuschauenden beobachten, was Leon und sein Vater jeweils zur Konfliktlösung beitragen. In der Auswertung werden die verschiedenen Verhalten und Strategien zusammengetragen, die den Konflikt entschärfen und lösen helfen. Zudem werden die verschiedenen Vorschläge der Klasse diskutiert.

Alternativ oder ergänzend können Sie mit folgenden Vorschläge arbeiten:

- Sie finden den zweiten Teil des Textes ebenfalls am Ende des Kapitels. Die Schülerinnen und Schüler unterstreichen in Einzel- oder Kleingruppenarbeit alle Stellen mit Rot, in denen der Vater zur Konfliktlösung beiträgt. Alle Stellen, in denen das Leon tut, werden mit Blau markiert. Die verschiedenen Beiträge werden in der Klasse verglichen und bewertet.

- Eine sehr wichtige Strategie der Konfliktlösung ist die Unterscheidung von Positionen und Interessen. Die Geschichte von Leon und seinem Vater illustriert dies:

	Position	Interesse
Vater	Leon soll den Aufsatz neu schreiben.	Er soll den Aufsatz neu geschrieben haben, wenn er ihn abgibt.
Leon	Leon will den Aufsatz nicht neu schreiben.	Er will den Aufsatz nicht jetzt neu schreiben, weil er in die Badi will.

  Die beiden Positionen sind unvereinbar. Solche Konstellationen führen meist zu einem Machtkampf. Die Interessen eröffnen aber die Chance für eine Einigung: Leon schreibt den Aufsatz am Abend neu. Natürlich lässt sich nicht jeder Konflikt auf diese Art lösen. Vielleicht müssen die Interessen in einem zweiten Schritt noch näher erklärt werden. Suchen Sie gemeinsam mit der Klasse nach weiteren Beispielen von Konflikten, die sich so lösen lassen.

- Sammeln Sie mit Ihrer Klasse (weitere) Möglichkeiten, die einen Konflikt entschärfen oder lösen helfen. Beispiele aus dem Alltag der Schülerinnen und Schüler oder Bilderbücher und Geschichten mit Konflikten können dazu Anregungen geben.
- Am Ende dieses Kapitels finden Sie die Liste «Wie kannst du einen Streit entschärfen oder lösen?» Klären Sie in der Klasse, was unter den einzelnen Vorschlägen zu verstehen ist und suchen Sie nach weiteren Ideen. Diskutieren Sie, unter welchen Umständen welcher Vorschlag geeignet ist.
- Zur Vertiefung erfinden die Schülerinnen und Schüler in Kleingruppen kurze Konfliktsituationen und präsentieren sie der Klasse als Rollenspiel. In der Diskussion sucht die Klasse nach einer geeigneten Möglichkeit, um den Konflikt zu entschärfen. Das Rollenspiel ist eine sehr gute Methode, um Konflikten und Lösungen nachzugehen.

Die Schülerinnen und Schüler können sich vornehmen, in der kommenden Zeit sich selber und andere zu beobachten, um mehr über die angewendeten Konfliktlösungsstrategien herauszufinden. Nach einiger Zeit wird in der Klasse darüber berichtet. Auch ist denkbar, dass aktuelle Konflikte in der Klasse besprochen werden und zunächst die Streitenden, dann auch die übrige Klasse über geeignete Strategien im vorliegenden Fall nachdenken.

Nebenbei: Die beiden Arbeitsblätter «Wie reagieren?» in Kapitel 2 zum Thema Einfühlungsvermögen sowie das Arbeitsblatt «Wie sage ich das?» im Kapitel 1 zum Thema Kommunikation beschreiben Situationen, die zu einem Konflikt führen können. Sie lassen sich deshalb auch im Kontext Konflikteskalation und -lösung verwenden.

Konflikte und Konfliktlösung im Schulalltag

Anhand der vorangehenden Vorschlägen können Sie sich mit Ihrer Klasse intensiv mit Streit und Versöhnung auseinander setzen. Was aber bleibt zu tun, wenn es tatsächlich Streit gibt? Im Folgenden finden Sie einige Ausführungen zum Umgang mit Konflikten innerhalb der Klasse oder unter einzelnen Schülerinnen und Schülern. Zum Schluss finden Sie einige Überlegungen zum friedfertigen Verhalten, damit Sie Ihr Augenmerk nicht immer auf Konflikte und Streitereien legen müssen, sondern einmal auf die positiven Aspekte der Beziehungsgestaltung.

Grundsätzliches zur Konfliktlösung

Es kann sehr viel Zeit in Anspruch nehmen, einen Konflikt zu lösen. Aber es lohnt sich bestimmt. Der beste Unterricht zum Thema Streiten nützt wenig, wenn Konflikte im Schulalltag nicht zufriedenstellend geklärt werden können. Belastete Beziehungen können das Lernklima und die Schulleistungen massiv beeinträchtigen.

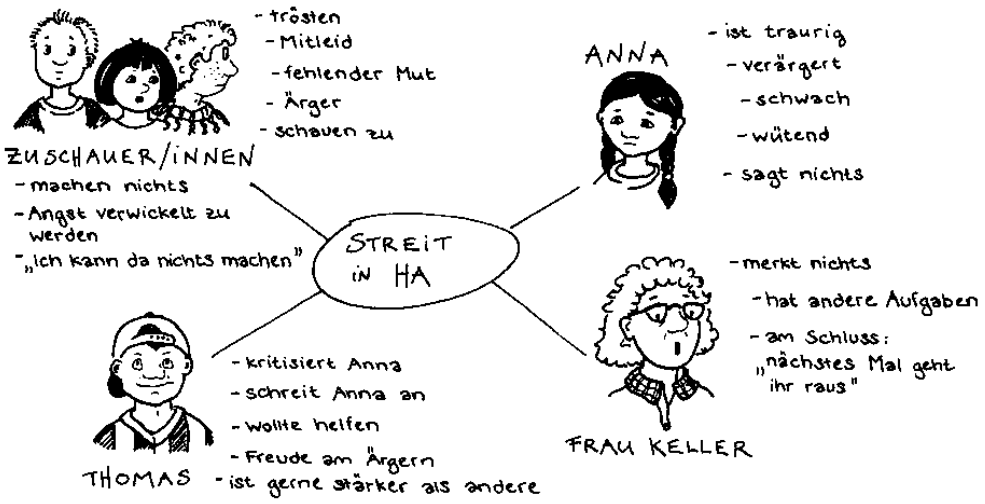
Eine Möglichkeit für erfolgreiche Konfliktlösungen ist die Mediation; dabei vermittelt eine neutrale Person zwischen den Konfliktparteien. Ihr Grundgedanke ist, dass beide Konfliktparteien eine eigene Sichtweise des Konflikts haben, die es zu würdigen gilt. Weiter ist wesentlich, dass eine Lösung vor allem über das Erkennen der Interessen gesucht wird. Im Vorschlag «Ein Konflikt wird gelöst» ist diese Strategie bereits zur Sprache gekommen.

Mediation kommt erst zum Zug, wenn sich die beiden Konfliktparteien nicht selber haben einigen können. So ist es sinnvoll, Kinder immer wieder zu eigenen, fairen Lösungen zu ermächtigen und mit ihnen auch immer wieder zu üben, wie sie selber zu solchen Lösungen kommen können. Das bedeutet aber nicht, Konflikten nur zuzuschauen und zu warten, bis die Streitenden Hilfe suchen. Manchmal lohnt es sich, sie anzusprechen: «Ich sehe, dass ihr streitet. Braucht ihr Hilfe?» Auch sanfter Druck ist manchmal notwendig. In anderen Fällen ist eine Person so krass unterlegen, dass sie geschützt werden muss.

Die Spinnwebanalyse

Die Spinnwebanalyse ist ein einfaches Verfahren, um rasch eine Übersicht über aktuelle Streitsituationen, über die Rollen und Positionen der Beteiligten zu bekommen. Sie kann also im Laufe einer Mediation eingesetzt werden. So gehen Sie vor:

- Schreiben Sie das Thema des betreffenden Streits an die Tafel.
- Ordnen Sie die Namen der Beteiligten darum herum an. Auch die Unbeteiligten, Zuschauenden erhalten einen Platz.
- Alle Anwesenden beschreiben nun, wie sich die Beteiligten verhalten haben, welche Gefühle sie haben und was ihre Interessen sind. Diese Beschreibungen sollten möglichst wertfrei, eben beschreibend sein. Sie werden rund um die betreffenden Kästchen hingeschrieben.
- Kleingruppen oder alle gemeinsam suchen nach Lösungen. Sie werden besprochen, weiterentwickelt und ausgewählt.



Die Lehrperson moderiert die Konfliktlösung

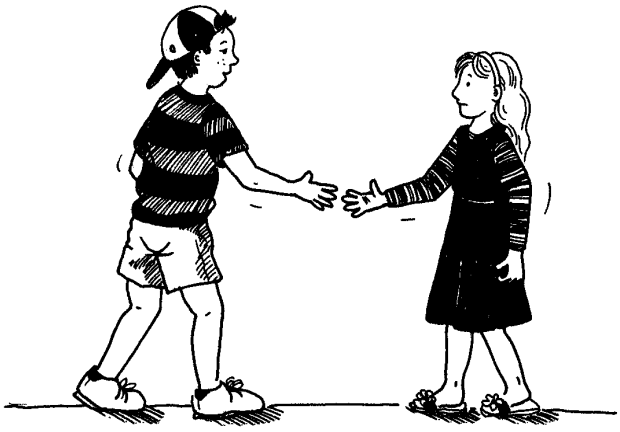
Manchmal sind Konflikte von so allgemeinem Interesse, dass sie vor und mit der ganzen Klasse besprochen werden müssen. In anderen Fällen besprechen Sie einen Streit nur im Kreis der unmittelbar Beteiligten. Es ist sinnvoll, immer nach demselben Muster vorzugehen. Auch ist es ratsam, dass die Klasse das von Ihnen angewendete Verfahren kennt und weiss, wie Konflikte üblicherweise angegangen werden. Im Folgenden finden Sie einen Vorschlag für ein solches Verfahren:

- Zu Beginn erklären Sie den Schülerinnen und Schülern, dass Sie den Konflikt auf eine faire Art lösen wollen und sich deshalb etwas Zeit nehmen. Sie erklären weiter, dass Sie nicht Partei sind und dass Sie bei der Suche nach einer Lösung helfen werden. Machen Sie auch deutlich, dass beide Seiten gleichberechtigt ihre Sichtweisen darlegen können.
- Klären und erklären Sie die geltenden Regeln und den Verlauf des Gesprächs. Wichtig sind insbesondere folgende Regeln: Wir lassen einander ausreden. Wir beschimpfen uns nicht. Wir sprechen höflich und ruhig.
- Jede Partei darf ihre Sicht der Dinge ohne Einwände und Unterbrechungen darlegen. Die Lehrperson wiederholt, was sie gehört hat. Es geht hier nicht um richtig oder falsch, sondern um die Wahrnehmung der verschiedenen Positionen. Manchmal gibt es Probleme, wer anfangen darf. Mit Würfeln kann dies gelöst werden. Diese Phase ist erst abgeschlossen, wenn beide Parteien das Gefühl haben, ihre Sichtweise sei genügend erläutert.
- Beide Parteien berichten, welche Gefühle sie im Laufe der Konfliktsituation hatten und jetzt haben. Falls die Schülerinnen und Schüler nur einen geringen Wortschatz haben, können Kärtchen mit Begriffen oder Gesichtern hilfreich sein. Auch hier kommen beide Parteien abwechslungsweise zu Wort. Die Lehrperson wiederholt, was sie gehört hat.
- Beide Parteien äussern ihre Wünsche in Bezug auf die Konfliktlösung. Wiederholungen durch Sie sind weiterhin notwendig. In den Wünschen verstecken sich oft schon Lösungen. In dieser Phase kommen sich die Parteien meist näher.
- Alle Anwesenden sammeln gemeinsam Lösungsvorschläge. Diese werden zunächst nicht kommentiert. Erst wenn eine gewisse Auswahl vorliegt, werden die verschiedenen Vorschläge diskutiert, gewichtet und weiterentwickelt. Manchmal muss in dieser Phase ein wenig gerungen werden. Oft gibt es aber schnell gute Lösungen.
- Die vereinbarte Lösung wird besiegelt. In den allermeisten Fällen reicht ein Handschlag zwischen den beteiligten Personen. Manchmal macht es Sinn, die Abmachungen schriftlich festzuhalten und später zu überprüfen.

In der Literatur werden verschiedenste, leicht veränderte Vorgehensweisen vorgeschlagen. Wesentlich ist es, eine Form zu finden, die Ihnen zusagt.

Schülerinnen und Schüler moderieren die Konfliktlösung

Auch Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, bei Auseinandersetzungen zu vermitteln, also eine Mediation zu leiten. Es gibt verschiedene Modelle der Streitschlichtung unter Gleichaltrigen. Sie heissen Peacemaker, Peaceforce oder Schülermediation.



Manche Schülerinnen und Schüler sind Naturtalente im Konfliktlösen. Mediation unter Gleichaltrigen löst aber nicht alle Probleme. Insbesondere dürfen Lehrerinnen und Lehrer bei der Einführung eines solchen Modells nicht davon ausgehen, dass sie fortan mit den Reibereien unter den Schüle-

rinnen und Schülern nichts mehr zu tun haben. Im Gegenteil müssen die Lehrpersonen das Verfahren, das die Streitschlichter anwenden, selber kennen und auch einsetzen können. Nur so geniesst es die notwendige Glaubwürdigkeit und Legitimation. Zudem müssen solche Verfahren gepflegt werden: Die Streitschlichter benötigen Betreuung, und nur wenn Konflikte und Gewalt wiederholt auch in anderen Gefässen zur Sprache kommen, werden die Streitschlichter wahrgenommen und akzeptiert.

Für die Einführung eines Streitschlichtermodells ist eine seriöse Vorbereitung und Durchführung unumgänglich. In der Literaturliste finden Sie dazu Fachliteratur, in der Adressliste verschiedene Anbieter.

Wenn Kinder Kompromisse schliessen

Es kann vorkommen, dass Sie die Kompromisse, die Kinder zur Konfliktlösung vorschlagen, nicht überzeugend finden. Das muss nicht mit der noch unzureichenden Kompromissfähigkeit zu tun haben. Kindliche Kompromisse sehen nicht selten anders aus als die Vorstellungen von Erwachsenen.

Für Kinder ist ein Kompromiss selten eine Übereinkunft zur Lösung des anstehenden Problems, sondern vielmehr ein Handel, der weitere oder ganz andere Bereiche als den verhandelten Konflikt betreffen kann. Ziel ist selten einzig die Lösung des anstehendes Konflikts. Wichtiger scheint es, auf das andere Kind Einfluss auszuüben, mit ihm ins Geschäft zu kommen, ohne einen Gesichtsverlust zu riskieren. «Wenn du mir das gibst, mache ich das», ist ein häufiger Vorschlag.

Solche Händel sind weit verbreitet und erfolgreich. Erfolgreich heisst hier, dass die meisten Kinder darauf eingehen und ihre Strategie als erfolgreich erleben. Darin werden Kinder oft unterschätzt.

Friedfertiges Verhalten rückmelden (alle Stufen)

Erwachsene werden nicht selten beigezogen oder greifen von sich aus ein, wenn Kinder und Jugendliche ihre Konflikte nicht selber lösen können. Wenn dagegen gar kein Konflikt auftritt oder ein Konflikt ohne unsere Hilfe gelöst wird, halten wir uns aus der Sache raus. Doch wieso eigentlich? In diesem Fall haben nämlich die Kinder und Jugendlichen ein Lob verdient. Lob und Bestätigung sind (immer noch) die besten Mittel, um ein erwünschtes Verhalten zu fördern – auch und vor allem bei jenen Schülerinnen und Schülern, die oft Streit suchen oder andere schikanieren.

Nehmen Sie sich doch zum Beispiel vor, Ihre Klasse während einer Woche gezielt zu beobachten und erwünschtes Verhalten wie Friedfertigkeit oder konstruktive Konfliktlösungen bewusst wahrzunehmen und festzuhalten. So finden Sie vielleicht auch einmal ein Gegengewicht zu Auseinandersetzungen und Streitereien, die Sie vielleicht schon zu oft und zu sehr beschäftigt und viele Ihrer Kräfte absorbiert haben.

Erstellen Sie eine Klassenliste, in der Sie für jede Schülerin und jeden Schüler Notizen machen können. Beobachten Sie die Klasse im Unterricht und vielleicht auch mal in den Pausen und notieren Sie «erwünschtes» Verhalten. Eine Woche Beobachtungszeit ergibt differenzierte Beobachtungen und ist gleichzeitig ein nicht zu langer Zeitraum. Gibt es Häufungen von Beobachtungen bei Schülerinnen und Schülern, die Ihnen sonst nicht so auffallen? Wie viele der beobachteten Handlungen finden ohne Worte statt, wie viele sind Diskussionsbeiträge? Stellen Sie Unterschiede zwischen Mädchen und Knaben fest? Möchten Sie der Klasse etwas rückmelden?

Die Hausaufgaben (Teil 1)

Leon freut sich. Er hat mit Sebastian abgemacht, sie wollen zusammen in die Badi. Der Sprung vom Dreimeterbrett ist zur Zeit ihre grosse Leidenschaft. Nur die Hausaufgaben muss Leon vorher noch rasch erledigen. Ein Aufsatz. Leons Füller tanzt über das Blatt, malt Buchstabe um Buchstabe, Wort für Wort. Hin und wieder hinterlässt er einen Tintenfleck oder muss etwas durchstreichen. Er hat eben nicht mehr viel Zeit.

Dann springt er auf: «Fertig. Jetzt geht es los.» Schon will er zur Haustüre rausschlüpfen, da ruft ihn sein Vater zurück: «Leon, hast du die Hausaufgaben gemacht?» Leon nickt heftig. «Ich möchte sie gerne anschauen», sagt der Vater bestimmt. Leon holt das Blatt mit seinem Aufsatz und setzt sich zum Vater aufs Sofa. Unruhig rutscht er hin und her. Der Vater liest.

«Da hast du etwas falsch geschrieben.» Der Vater macht mit dem Bleistift einen feinen Strich an den Rand. «Hier auch.» Weitere Striche folgen. «Was bedeutet das Kreuz da?», will der Vater wissen. «Da habe ich ein 'h' durchgestrichen», antwortet Leon. «Und weshalb ist dieses Wort hier durchgestrichen?», fragt der Vater erneut. «Ich wollte es nochmals neu schreiben, dann habe ich es vergessen», gesteht Leon. Er wird ganz unruhig, dass der Vater so viele Fehler und korrigierte Stellen findet.

«Wie findest du denn deinen Aufsatz?», will der Vater wissen. Leon denkt an die Badi und das 3-Meterbrett. Er sollte eigentlich schon lange bei Sebastian sein. Er schüttelt den Kopf. «Ich schreibe das nicht noch einmal. Ich kann alles verbessern.»

«Sieh dir das doch an», sagt der Vater. «Hier und hier und da: alles Fehler und Verbesserungen. Und hier hast du sogar Tintenflecken. So kannst du das doch nicht abgeben.»

«Ich schreibe es nicht noch einmal», erwidert Leon laut. «Doch», sagt der Vater, «du machst es noch einmal.»

«Nein, ich schreibe es nicht noch einmal.»

«Doch, du schreibst es noch einmal.»

Die Badi. Das wohlige Gefühl beim Eintauchen. Sebastian. Alles dreht sich in Leons Kopf. Er springt auf, reisst dem Vater das Blatt weg und drückt es an sich. «Ich schreibe es nicht noch einmal.»

Der Vater springt auf, hebt Leon einfach hoch und stellt ihn mitsamt dem Blatt in seinem Zimmer wieder ab. Von aussen schliesst Vater die Türe.

Die Hausaufgaben (Teil 2)

Der Vater bleibt vor Leons Zimmertüre stehen und hört, wie Leon drinnen laut vor sich hin schimpft und Bücher auf den Boden wirft. Eine Weile hört er zu und überlegt. Dann atmet er tief durch und öffnet die Türe. Leon schaut überrascht und weicht einige Schritte zurück.

Der Vater kommt ins Zimmer und setzt sich auf einen Stuhl. «Hör mal, Leon», sagt er, «du kannst deinen Aufsatz wirklich nicht so abgeben. Hinterher wirst du es selber bereuen.» Leon steht einfach da, Tränen treten ihm in die Augen. Der Vater reicht ihm ein Taschentuch.

«Ich wollte doch so gern in die Badi», kann Leon schliesslich sagen, «Sebastian wartet sicher schon.» - «Ach deshalb», sagt der Vater, «du musst lernen, deine Aufgaben trotzdem sauber zu machen.» - «Aber weshalb gerade jetzt?», kommt es Leon in den Sinn. «Ich kann die Geschichte doch auch am Abend noch abschreiben.» - «Ja», sagt der Vater, «das können wir so machen. Dann aber los - und viel Spass.»

Wie kannst du einen Streit entschärfen oder lösen?

- Lasst euch Zeit, um euch zu beruhigen.
- Seid fair, behandelt euch gegenseitig mit Respekt. Sprecht über den Konflikt im Konkreten und nicht über die andere Person im Allgemeinen.
- Erkläre deine Sicht (möglichst ohne Vorwürfe an die andere Person). Spricht nicht in erster Linie über deine Position («Der andere soll …»), sondern mache deine Gefühle, Bedürfnisse und Interessen deutlich («Ich möchte gerne …»).
- Lasse die andere Person erklären.
- Versuche, dich in die andere Person hineinzuversetzen. Wie würde es dir an ihrer Stelle gehen?
- Wiederhole, was die andere Person gesagt hat, und frage sie, ob du sie richtig verstanden hast.
- Gestehe die eigenen Anteile am Konflikt ein. Versuche nicht, sie zu verstecken oder mit vorgeschobenen Argumenten zu rechtfertigen.
- Entschuldige dich.
- Verzeihe der anderen Person einen Fehler oder eine Unachtsamkeit.
- Mache Vorschläge, wie sich das Problem lösen lässt.
- Sei kompromissbereit.
- Zeige Humor.
- Findet eine gemeinsame Lösung.

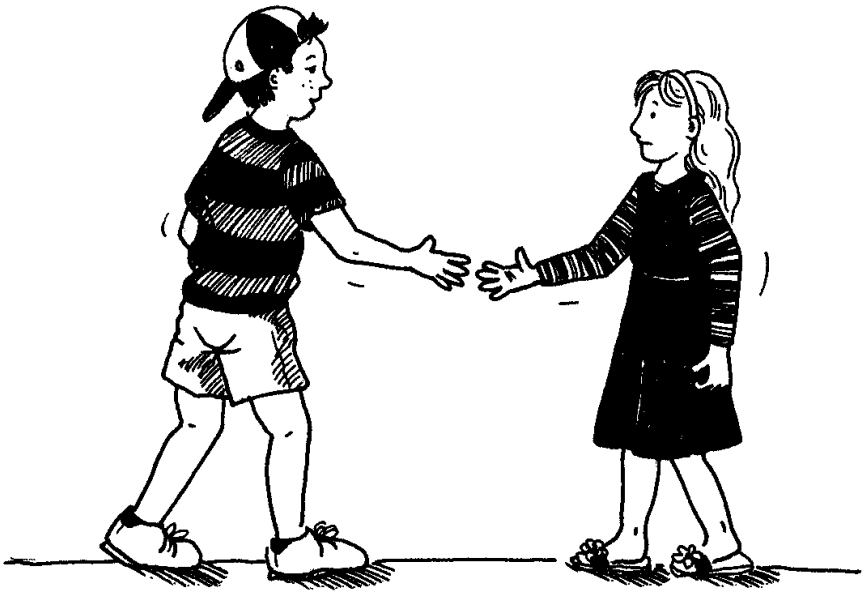
Ist das schwierig oder unmöglich? Vielleicht hilft das:

- Frage jemanden anderes um Hilfe.
- Gehe dem anderen aus dem Weg.

Kennst du weitere Handlungen, die geeignet sind, einen Streit zu schlichten?

Welche dieser Vorschläge sind einfach, welche sind schwierig zu verwirklichen?

Wann ist welcher Vorschlag geeignet?



6. Aggression und Gewalt

Nach der Einleitung geht es hier ein zweites Mal um Aggression und Gewalt, nämlich um die unmittelbaren Beobachtungen, Ursachen und Ausdrucksweisen im Kindergarten- und Schulalltag. Sie finden Vorschläge, um auf Vorfälle zu reagieren und um Gewalt als Thema im Unterricht aufzugreifen. Dem Thema «Mobbing» – als einer speziellen Form von Gewalt – ist Kapitel 7 gewidmet.

Warum verhalten sich Kinder und Jugendliche aggressiv?

Unmittelbare Auslöser

Als unmittelbare Auslöser für aggressives Verhalten gelten folgende Motive:

- Verteidigung: Ein Kind fühlt sich angegriffen oder bedrängt und setzt sich zur Wehr. Nicht nur gezielte Angriffe und Provokationen, auch Missverständnisse können Verteidigung auslösen. Dabei ist es höchst unterschiedlich, wann ein Kind meint, sich verteidigen zu müssen. Während sich die einen lieber zurückziehen anstatt sich zu wehren, reagieren andere bereits bei einem (scheinbar) provozierenden Blick aggressiv. Das kann so weit gehen, dass das Argument der Verteidigung nur vorgeschoben ist und der eigene Anteil an einer Eskalation verkannt wird.
- Besitzansprüche: Nicht wenige Kinder möchten einen Gegenstand gerade dann haben, wenn ein anderes Kind damit spielt. Sie sind nicht in der Lage, die Bedürfnisse des anderen Kindes wahrzunehmen und sehen also kein Unrecht darin, die eigenen Ansprüche anzumelden und durchzusetzen. Gewisse Kinder sind es geradezu gewohnt, eigene Bedürfnisse auf aggressive Art anzumelden.
- Aggressive soziale Exploration: Ein Kind will seinen Verhaltensspielraum ausloten. Es sucht damit Antworten auf Fragen wie: Welches ist meine Stellung in der Gruppe? Kann ich mich durchsetzen? Wer ist der Stärkere? Es geht also beispielsweise gar nicht darum, einen Gegenstand zu besitzen, der einem anderen Kind weggenommen worden ist; es wird nur die Reaktion getestet. Provokationen und Rangstufenkämpfe können hier eingeordnet werden. Meist sind sie so rasch wieder zu Ende, wie sie begonnen haben. Dennoch hinterlassen sie Spuren: Der Täter fühlt sich gestärkt, das Opfer verunsichert. Gabriele Haug-Schnabel schildert in ihrem Buch «Aggressionen im Kindergarten» ein Fallbeispiel (das auch noch gleich die Verteidigung illustiert):

  > Mehrere Sandschaufeln liegen im Sandkasten. Mario spielt mit einer davon im Sand. Julian kommt vorbei, beobachtet kurz das Spiel und beugt sich zu Mario herunter. «Gibst du mir mal deine Schaufel?» Mario schaut auf, sagt: «Nein!», deutet aber mit seiner Schaufel auf zwei weitere Schaufeln, die im Sand liegen. «Schau, da sind noch mehr!» Julian reisst ihm die Schaufel aus der Hand und läuft betont langsam weg. Mario springt schreiend auf und rennt hinterher. Als er Julian erreicht, beginnt ein Kampf. Julian kann sich entwinden und hält die Schaufel mit triumphierendem Lächeln hoch. Mario geht schluchzend zum Sandkasten zurück. Julian kommt vorbei, wirft ihm die Streitschaufel zu und – geht schaukeln (Haug-Schnabel 2001, S. 98).

- Suche nach Kontakt und Aufmerksamkeit: Gewisse Kinder – vor allem Knaben – sind gar nicht in der Lage, anders als in aggressiver Form Kontakt aufzunehmen. Sie rempeln zum Beispiel andere an und suchen eigentlich positiven Kontakt, ernten aber Ablehnung. In gewissen Schulklassen ist ein solcher Umgang miteinander geradezu üblich. Der Grund für dieses scheinbar paradoxe Verhalten ist, dass eine konstruktive Kontaktaufnahme nie gelernt wurde oder nicht dem eigenen Selbstbild entspricht. Wer sich selber in idealisierender Weise als souverän und beliebt vorstellt, für den darf eine vorsichtige, bittende, unsichere, empathische oder unterwürfige Kontaktaufnahme nicht sein.

- Innere Spannungen: Gründe dafür können unverarbeitete Eindrücke und Erlebnisse sein. Bei den einen Kindern führt dies zu Niedergeschlagenheit, innerer Unruhe oder Konzentrationsschwierigkeiten, andere reagieren eben aggressiv. Auch überfordernde Gefühle wie Angst, Wut, Trauer, Verzweiflung, Eifersucht oder Enttäuschung können zum Verlust der Selbstbeherrschung führen. Gründe sind zum Beispiel eigenes Versagen, Nichterfüllen eines Bedürfnisses, Störung oder Erniedrigung durch andere. Zum Beispiel kann ein Streit mit den Eltern eine derartige «Wut im Bauch» aufbauen, dass ein kleines Missverständnis mit einem Kollegen zum Ausrasten reicht. Der Kinderarzt Remo Largo illustriert überfordernde Gefühle in seinem Bestseller «Kinderjahre» so:

> Patrick hatte zwar klare Vorstellungen, was er zeichnen oder basteln wollte, konnte sie aber nicht umsetzen. Sein motorisches Unvermögen machte ihn so wütend, dass er zeitweilig die Selbstbeherrschung verlor. Ein anderes Kind hat keine motorische, sondern eine sprachliche Schwäche. Ihm bereitet das Reden grosse Mühe. Es kann sich nicht so ausdrücken, wie es möchte. Seine anderen Kompetenzen, vor allem auch das Denken, sind dem Alter entsprechend entwickelt. Je nach Temperament reagiert ein solches Kind darauf mit Tobsuchtanfällen wie Patrick oder zieht sich zurück und verweigert die Kommunikation. Diesen Kindern machen nicht nur ihre Schwächen zu schaffen, sondern auch der innere Zwiespalt zwischen Wollen und Nichtkönnen (Largo 2000, S. 301).

- Auch gezielte Peinigung kommt natürlich vor. Machtstreben, Ausgrenzung, Rache, Vorurteile, die Suche nach Sündenböcken oder eine belastende Vorgeschichte können Gründe dafür sein. Das kann so weit gehen, dass Gewalthandeln als Nervenkitzel dient oder als letztes Mittel bleibt, um das eigene Selbstvertrauen aufzupolieren. Das folgende Beispiel mag eine solch extreme Situation illustrieren:

> Noch ahnen Anja, Fiona und Laura (Namen geändert) nichts von dieser Mädchenclique, als sie den H&M in der Zürcher Innenstadt verlassen uns sich vor dem Globus eine Pizza für die Zugfahrt nach Hause kaufen. In der Linthescherggasse, auf dem Weg zum Bahnhof, kreuzen die drei Berufsschulfreundinnen die Mädchenclique, die sie noch nie gesehen haben. «Ich spürte sofort, dass etwas nicht stimmt», sagt die 17-jährige Anja: Die Clique macht sich unüblich breit auf dem Trottoir, rempelt die Mädchen an und drückt sie gegen die Hausfassade. Fiona, sie läuft zuhinterst, wird plötzlich am Rucksack gepackt und in eine Hausecke gezerrt. Zu zweit schlagen sie ihr die Fäuste ins Gesicht, die Handkanten an den Hinterkopf und treten sie abwechslungsweise mit den Füssen ins Becken und in den Rücken. Beim Versuch, Fiona zu verteidigen, bekommt Anja eine Ohrfeige ab und verliert einen Ohrring. Eine ältere Dame, die sich endlich einmischt, wird mit wüsten Schimpfworten davongejagt. Diesen Moment nützen die drei Mädchen zur Flucht. Am nächsten Tag erstatten sie Anzeige gegen Unbekannt (NZZ am Sonntag, 5. Dezember 2004).

- Spielerische Aggression: Darauf wird weiter unten etwas ausführlicher eingegangen.

Längerfristige Bedingungen, die aggressives Verhalten begünstigen

Neben diesen unmittelbaren Auslösern für aggressives Verhalten gibt es Bedingungen, die aggressives Verhalten längerfristig begünstigen:

- Lernen durch Nachahmung: Gewisse Formen von Gewalt sind alltäglich und akzeptiert. Erwachsene gehen nicht selten unzimperlich zur Sache, Gewaltdarstellungen sind häufig anzutreffen. Es kann eine Vorbildwirkung haben, wenn ein Kind ein erfolgreiches aggressives Auftreten bei einem anderen Kind, Jugendlichen oder Erwachsenen beobachtet hat. Damit wird Gewalt als legitimes Mittel erlebt, um eigene Ziele zu erreichen.

- Lernen durch Erfolg: Nicht nur durch Beobachtung, auch durch eigene Erfahrungen lernen Kinder, wann es sich lohnt, aggressiv zu sein. Der «Lohn» von Aggression ist zum Beispiel Prestige oder ein Gefühl von Stärke und Macht. Aggressive Kinder finden Beachtung, selbst wenn sie negativ ist. Wer ein aggressives Grundpotential mitbringt, findet rasch heraus, wer ein dankbares Opfer ist oder unter welchen Umständen eine Strafe umgangen werden kann.

- Frustration: Mit höherer Wahrscheinlichkeit reagieren Menschen aggressiv, die als Kind eine negative emotionale Grundeinstellung bzw. Ablehnung von wichtigen Bezugspersonen erleiden

mussten und machtbetonte oder einschränkend-disziplinierende Erziehung, unvorhersehbare Bestrafung oder gar Demütigung und Misshandlung erlebten. Verunsichernde Lebenserfahrungen wie Armut oder geringe berufliche Chancen, die Scheidung der Eltern oder der Verlust von nahe stehenden Menschen, subjektiv empfundene Ungerechtigkeit und Konkurrenz oder die Überforderung, sich in der heutigen Welt zurecht zu finden, können zu Verunsicherung, einem Gefühl der Ohnmacht oder zu Rachegelüsten führen.

Kinder und Jugendliche reagieren sehr unterschiedlich auf solche Frustrationen. Während sich die einen zurückziehen, erhöht sich bei anderen das Aggressivitätspotential. Gewalthandeln kann aus dieser Perspektive eine Möglichkeit sein, Selbstbestätigung zu finden, «Rache» an der Gesellschaft zu üben, auch einmal «der Erste» zu sein. Auch die Suche nach Nervenkitzel, um die eigene Langeweile zu überwinden, kann ein Auslöser für Gewalthandeln sein.

- Enttäuschungen – auch kleinere – sind vor allem für Knaben und junge Männer mit einem **idealisierten Selbstbild** ein Grund, um sich aggressiv zu gebärden. In deren Vorstellung sind Männer leistungsfähig und erfolgreich, sicher und souverän, angesehen und beliebt – vor allem beim anderen Geschlecht. Unsicherheit und Angst, Scham und Enttäuschung haben in dieser Vorstellung keinen Platz und müssen, wo sie trotzdem auftauchen, verdrängt werden. Dieter Bongers schreibt dazu:

  > Es ist nach unserer Erfahrung in der Arbeitserziehungsanstalt Arxhof nicht ein Übermass an Kraft und Stärke, das zu Gewalttaten führt (das ist häufig die ideologische Selbstbeschreibung der Täter), sondern es sind eher Ängste, z.B. die Angst zu versagen, die zu Gewalttätigkeiten führen. Gewalt ist die trotzige Antwort auf die Bedrohung zentraler Aspekte männlicher Identität (Bongers in Drilling u.a. 2002, S. 77ff.).

- **Gruppendynamik**: Gruppendruck, die gemeinsame Geschichte einer Gruppe, die Identifikation innerhalb der Gruppe oder das Bestreben, die eigene Position innerhalb einer Gruppe zu behalten oder zu festigen, können zu aggressivem Verhalten verleiten.

Diese Zusammenstellung macht deutlich: Aggressives Verhalten meldet oft ein Bedürfnis an, zum Beispiel das Bedürfnis nach Schutz, nach Kontaktaufnahme, nach Stärkung des Selbstwertes oder nach der Abwendung von frustrierenden Erlebnissen. Diese Sichtweise kann bei Intervention und Prävention hilfreich sein.

Spielerische Aggression

Nicht alles, was nach Aggression, Handgreiflichkeit und Kampf aussieht, ist es auch tatsächlich. Eine Kissenschlacht ist dafür ein Beispiel. Vor allem Kinder erproben so spielerisch ihre Kräfte. Spielerische Aggression kann Energie in eine Gruppe zurückbringen. Sie ermöglicht Kontaktaufnahme mit anderen Kindern oder einer Gruppe. Spielerische Aggression kann auch eine echte Auseinandersetzung beenden; die Kontrahenten versichern sich so gegenseitig ihrer wiedergewonnen Freundschaft.

Spielerische Aggression zeigt alle Merkmale, die auch in richtigen Kämpfen vorkommen. Schlagen, Beissen, Treten etc. werden aber nur angedeutet oder abgeschwächt eingesetzt. Der Auslöser für solches Spiel ist nicht Aggression, sondern die Spielbereitschaft. Sie erkennen es an folgenden Merkmalen:

- Kinder verständigen sich häufig am Anfang über die gegenseitige Bereitschaft, manchmal auch über gewisse Regeln oder gar einen möglichen Ablauf.
- Wenn alle Beteiligten lachen und damit Spass ausdrücken, zeigen sie laufend ihr Einverständnis mit dem Geschehen und beschwichtigen gleichzeitig die anderen Beteiligten. Sie geben zu erkennen, dass das Geschehen ein Spiel ist.
- Kinder zeigen vor und nach einer spielerischen Aggression eher zärtliche Formen des Kontaktes.

- Die Beteiligten machen Pausen um zu verschnaufen, um zurück und voraus zu schauen.
- Der Einsatz an Körperkraft ist gebremst. Vor allem die eindeutig überlegenen Spielpartner nehmen sich zurück.
- Stoppsignale werden akzeptiert.
- Es geht nicht um eine Entscheidung oder gar den Sieg, sonst wäre das Spiel ja zu Ende. Im Gegenteil wird viel dafür getan, um das Spiel aufrechtzuerhalten.

Voraussetzung für den Spielcharakter ist, dass alle Beteiligten freiwillig dabei sind und die Spielregeln kennen – oder sich mindestens laufend darüber verständigen.

Weil spielerische Aggression ein Spiel ist, ist auch keine Intervention nötig. Fragen Sie höchstens nach, wenn Sie unsicher sind: «Ist das Ernst oder Spiel?» Aufmerksamkeit ist aber trotzdem angebracht. Denn das Spiel kann – mindestens für einzelne der Beteiligten – unter schlechten Voraussetzungen beginnen oder plötzlich zu Ende sein. Folgende Gründe können dazu führen:

- Jemand unter den Beteiligten will plötzlich nicht mehr mitmachen. Das Lachen vergeht. Stoppsignale werden missachtet.
- Die Beteiligten sind für spielerische Aggression zu wenig entspannt, zum Beispiel wenn sie übermütig, belastet, nervös oder genervt sind, wenn sie gespannt oder gelangweilt sind und eine Wartezeit mit spielerischer Aggression verkürzen wollen.
- Neue Spielpartner mischen sich in ein laufendes Spiel ein. Dadurch kann die spielerische Dynamik aus den Fugen geraten.

Das Gesagte gilt vor allem – aber nicht nur – für Kinder. Auch Jugendliche und Erwachsene zeigen Formen der spielerischen Aggression. Sie können viel unvermittelter beginnen und auch viel rascher zu Ende sein als jene von Kindern. Unbedingte Voraussetzungen – und Massstab, um «ein Spiel» zu hinterfragen – sind auch hier, dass die Beteiligten freiwillig dabei sind, dass sie die Spielregeln kennen und dass sie Stoppsignale beachten.

Vor allem die Freiwilligkeit ist dabei nicht immer gegeben. Unter Jugendlichen ist es nicht unüblich, dass jemand in spielerischer Absicht einen Schlag oder Klaps austeilt und die Gegenseite das zwar hinnimmt, aber nicht wirklich als Spiel versteht. Insbesondere Mobbingopfer lassen sich solche «Spielereien» gefallen und tragen manchmal sogar selber aktiv zu einer entsprechenden Rolle bei, da sie damit immerhin ein Mindestmass an – wenn auch sehr zweifelhafter – sozialer Anerkennung erhalten. Solche einseitigen Formen der spielerischen Aggression sind auf jeden Fall zu hinterfragen und zu unterbinden.

Charakteristik von aggressiven Schülerinnen und Schülern

Nicht bei allen aggressiven Schülerinnen und Schülern lassen sich die verschiedenen Ursachen gleich oft beobachten. Im weiten Feld der verschiedenen Verhaltensweisen lassen sich idealtypisch drei verschiedene Gruppen beobachten:

- Auf der einen Seite des Spektrums steht der selbstbewusst-aggressive Typ. Aggressive soziale Exploration sowie Ausgrenzung sind seine häufigsten Motive; die durch Nachahmung sowie Lernen am Erfolg begünstigt werden. Auch spielerische Aggression ist nicht selten. Er hat ein positives Selbstbild und eine positive Einstellung zu Gewalt, er übt gerne Macht aus und geniesst es, andere zu beherrschen. Er kann sein aggressives Verhalten steuern und kann sich so mancher Reaktion von Erwachsenen entziehen. Er ist ein Leadertyp oder steht in der Beliebtheitsskala innerhalb einer Klasse zumindest in der oberen Hälfte.
- Auf der anderen Seite des Spektrums steht der ängstlich-aggressive Typ. Er ist nicht nur Täter, sondern auch Opfer. Verteidigung, die Suche nach Kontakt und Aufmerksamkeit sowie innere Spannungen sind seine häufigsten Motive, die durch Frustration und ein idealisiertes Selbstbild begünstigt werden. Gegenüber Schwächeren zeigt dieser Typ auch aggressive soziale Explora-

tion sowie Ausgrenzung oder andere Formen gezielter Peinigung. Spielerische Aggression ist selten oder tendiert zur Eskalation. Er hat ein negatives Selbstbild und eine äusserst ambivalente Einstellung zu Gewalt. Er handelt meist reaktiv, spontan und unkontrolliert. Innerhalb der Klasse ist er meist Aussenseiter und Sündenbock.

- Dazwischen liegt die Gruppe der Mitläufer. Verteidigung gegenüber Stärkeren, aggressive soziale Exploration oder die Kontaktsuche gegenüber ihresgleichen sowie die Ausgrenzung gegenüber Schwächeren sind die häufigsten Motive. Ihr Verhalten wird durch die Gruppendynamik beeinflusst. Je nach Motiv handeln sie reaktiv, oder sie können ihr Verhalten so weit kontrollieren, dass sie Sanktionen ausweichen können.

Diese Einteilung ist eine starke Vereinfachung. Sie zeigt insbesondere, dass nicht alle aggressiven Schülerinnen und Schüler im Grunde unsicher und ängstlich sind. Sie macht deutlich, dass nicht jedes aggressive Verhalten die gleiche Reaktion erfordert (siehe unten).

Unterschiede zwischen Mädchen und Knaben

Unterschiede zwischen Mädchen und Knaben zu machen, ist immer heikel. Denn die Ausnahmen sind häufig und vielfältig. Die folgende Zusammenstellung beschreibt insofern «nur» statistische Aussagen auf der Basis von Durchschnittswerten:

Mädchen greifen seltener körperlich an. Wenn Mädchen drohen, drohen sie mit Verweigerung. Mädchen tragen Wettkämpfe eher als Wortgefechte aus. Häufig sind auch Koalitionsgespräche, wobei die Anzahl und das Ansehen der Anhängerinnen den Wettkampf meist bereits entscheiden. Mädchen spielen fast alles einmal, wobei ein direkter Leistungsvergleich eher selten ist. Mädchen unterstützen in Konflikten eher das schwächere Kind. Mädchen regeln Konflikte durch Reden oder Nicht-mehr-Reden.	Knaben zeigen auffälligere Aggressionsformen, sie sind heftig, laut und wild. Sie haben häufiger Streit. Wenn Knaben drohen, drohen sie mit Handgreiflichkeiten. Knaben imponieren, drohen, bauen sich auf, um grösser und gewaltiger zu wirken. Oft entscheidet das eindrücklichere Imponieren den Wettkampf bereits. Knaben spielen meist rollentypische Spiele, wobei der offene Wettbewerb häufig ist. Sie initiieren häufiger spielerische Aggression. Knaben imitieren aggressive Szenen schneller und häufiger.

Selbstverständlich gelten solche Unterschiede nicht nur für Mädchen und Knaben, sondern auch für Männer und Frauen. Die eigenen Erfahrungen als Mädchen oder Knabe beeinflussen, wie Erwachsene Gewalt wahrnehmen und bewerten. Was bedeutet das für Sie als Lehrerin, als Lehrer?

Lehrerinnen	Lehrer
• messen den handfesten Auseinandersetzungen der Knaben eher zu viel Bedeutung zu. • messen den nicht-körperlichen Aggressionsformen der Mädchen eher zu wenig Bedeutung zu. • bestärken mit ihrem Verhalten und ihren (unbewussten) Wertungen und Signalen das rollentypische Konfliktlöseverhalten der Mädchen.	• messen den handfesten Auseinandersetzungen der Knaben eher zu wenig Bedeutung zu. • wissen zu wenig über die nicht-körperlichen Aggressionsformen der Mädchen. • bestärken mit ihrem Verhalten und ihren (unbewussten) Wertungen und Signalen das rollentypische Konfliktlöseverhalten der Knaben.

Gewalt in der Schule – was tun?

In allen Fällen von gewalttätiger Konfliktlösung – vom subtilen Mobbing bis zu tätlichen Angriffen mit Waffen – muss reagiert werden. Wenn Sie weg schauen oder ausweichen, ist das geradezu eine Einladung an die Täter oder an Nachahmer, weiter zu machen. Der folgende Abschnitt schildert ausführlich, wie Sie bestimmt und fair auf Vorfälle reagieren können.

Vorbereitung gibt Sicherheit

Bei konkreten Vorfällen bleibt wenig Zeit, um ein geeignetes Vorgehen zu überlegen oder sich sogar abzusprechen. Eine Reihe von Vorbereitungen erleichtert es Ihnen einzugreifen und zu schlichten:

Erhöhte Aufmerksamkeit und Wissen über Gewaltformen und -ursachen können sich alle Lehrpersonen individuell zu eigen machen. Wenn aber nicht alle Lehrpersonen konsequent und nach dem selben Muster reagieren, wissen die Täterinnen und Täter dies rasch auszunutzen. Deshalb ist es von zentraler Bedeutung, dass das Kollegium eine gemeinsame Position zur Gewaltproblematik vertritt, Aufsichts- und Kontrollfunktionen konsequent nachkommt und nach einem gemeinsam erarbeiteten Muster reagiert und interveniert. Fallbesprechungen im Team unterstützen ein Kollegium darin, Vorfälle frühzeitig zu erkennen und angemessen zu interpretieren.

Ein weiterer Teil der Vorbereitung ist es, der Thematik das Tabu zu nehmen, das heisst Gewalt im Allgemeinen und konkrete Vorfälle im Speziellen auch gegenüber den Kindern und Jugendlichen zum Thema zu machen. Vermitteln Sie den Schülerinnen und Schülern, dass es richtig ist, über Gewalt zu sprechen und über konkrete Vorfälle zu berichten. Ein Kollegium signalisiert damit, dass es aufmerksam ist und gewisse Vorkommnisse nicht dulden wird. Klare Regeln unterstützen dieses Signal.

Unter diesen Umständen können Schülerinnen und Schüler leichter eigene Erfahrungen äussern und damit wiederum die Wahrnehmung des Kollegiums schärfen. Allfällige Opfer wagen sich eher, Hilfe zu holen; eine offene Feedbackkultur, ein Kummerbriefkasten oder eine spezielle Anlaufstelle können es den Schülerinnen und Schülern erleichtern, sich zu äussern. Schliesslich wird auch das Auftreten gegenüber den Tätern einfacher, wenn auf gewisse Regeln oder Verfahren verwiesen werden kann.

Können SchülerInnen ihre Auseinandersetzungen nicht selber regeln?

Grundsätzlich ist es zu begrüssen, wenn Kinder und Jugendliche ihre Konflikte selber regeln können. Doch das ist nicht immer möglich. Eine faire Konfliktlösung ist wahrscheinlicher, wenn beide Kontrahenten etwa gleich stark sind und beide «ehrlich» in den Konflikt verwickelt sind. Das heisst: Beide spüren – etwa aufgrund eines Missverständnisses – eine Verletzung und haben das Bedürfnis, die Sache zu regeln.

Will (mindestens) die eine Seite dagegen nur provozieren, ausgrenzen oder sich unter allen Umständen durchsetzen, hat sie wohl auch kein Bedürfnis nach einer fairen Regelung. Ist die eine Seite klar überlegen oder eskaliert ein Streit bis zur handfesten Auseinandersetzung, ist eine Intervention von Erwachsenen unumgänglich. Die Botschaft muss dabei unmissverständlich sein:

Ich dulde keine Gewalt, Unterdrückung oder Ausgrenzung.

Man muss akzeptieren, wenn sich zwei Personen nicht mögen. Meinungsverschiedenheiten sollen aber nicht mit Gewalt und Gemeinheiten ausgetragen werden. Vertreten Sie diese Haltung konsequent. Wenn Sie zögern, wissen das die Täterinnen und Täter rasch zu nutzen.

Gewalt stoppen

Es gibt also Fälle, die die Schülerinnen und Schüler nicht selber regeln können. Sie brauchen Hilfe von Erwachsenen. Manchmal suchen sie solche Hilfe. In anderen Fällen müssen Kämpfende erst getrennt werden. Wichtig ist es, konsequent zu intervenieren. Nur so wird das Signal «Wir dulden keine Gewalt» wahrgenommen und ernst genommen.

Ziel einer Intervention ist es, dass die Betroffenen zu ihrer eigenen Kontrolle zurückfinden und danach über sich und das Geschehene nachdenken können. Es gibt dafür geeignetere und weniger geeignete Mittel:

- Hilfreiche Verhaltensweisen: Nur das Verhalten benennen, keine verallgemeinernde Aussagen. Erwartung benennen. In einer angespannten Situation keine langen Begründungen. Gespräche erst, wenn die Erregung abgeklungen ist. Gefühle der Schülerinnen und Schüler ernst nehmen und ansprechen. Bedürfnisse hinter dem aggressiven Verhalten (an)erkennen und nach Möglichkeiten suchen, ihnen auf nicht-aggressive Weise Geltung zu geben. Wenige, aber klare Regeln, die auch durchgesetzt werden. Wenn nötig, klare Grenzen setzen, ohne Vorwürfe zu machen.
- Wenig wirksames Eingreifen: Vermeiden Sie es, den Kreislauf aus Aggression und Gegenaggression in Schwung zu halten. Dies kann der Fall sein, wenn Sie sich unfair oder selber aggressiv verhalten. Folgende Verhaltensweisen eigenen sich deshalb nicht zum Eingreifen: Appelle (nun vertragt euch wieder), ironische Bemerkungen, Blossstellen, Schimpfen, Drohen ohne Folgen, Moralisieren, versteckte Billigung (da siehst du mal, wie weh das tut), Verhöre.

Manche Schülerinnen und Schüler brauchen Halt, um über die eigene Enttäuschung hinwegzukommen und sich Ihrer Zuneigung zu versichern. Andere dagegen benötigen einen Moment, um ihre Wut abzureagieren. Dann stehen Schlichtungsgespräche an (vgl. Kapitel 5).

Bestimmt haben Sie schon bemerkt, dass Sie nicht immer gleich rasch eingreifen, wenn Kinder und Jugendliche streiten. Neben den genannten können folgende Gründe eine Rolle spielen:

- Wie bin ich selbst gerade gestimmt? Will ich eingreifen, weil es mich stört und nicht um der Kinder willen? Kann ich das entsprechend zum Ausdruck bringen?
- Denke ich eine spielerische Aggression innerlich zu Ende und phantasiere ich einen Streit? «Peter wird es bestimmt auf die Spitze treiben, ich kenne ihn.»
- Beeinflussen mich andere Anwesende? «Da kommt Danielas Mutter, da will ich kein Chaos haben.»
- Sorge ich mich um ein Kind? «Es geht schon wieder gegen Patricia, die wehrt sich einfach nicht.»

Die Beispiele zeigen, wie das Bedürfnis zum Eingreifen nicht nur aus der tatsächlichen Situation, sondern aus dem eigenen Erleben entsteht. Wenn dies nicht deutlich wird, empfinden das die Schülerinnen und Schüler als ungerecht.

Wer ist Opfer, wer ist Täter?

Manchmal ist es kontraproduktiv, diese Frage zu stellen. Wenn beide Seiten zu einer Eskalation beitragen haben, lässt sie sich nämlich nicht beantworten. Trotzdem eine Antwort zu geben, ist in diesem Fall nicht fair und kann weitere Aggressionen provozieren.

Und selbst wenn sich bezogen auf einen bestimmten Vorfall ganz klar ein Opfer und ein Täter bestimmen lassen: Es gibt bestimmte Gründe, dass jemand zum Opfer und jemand zum Täter geworden ist. Es kommt nicht selten vor, dass ein Opfer früher Täter war. Und noch häufiger ist es, dass ein Täter früher selber Opfer war. Zu denken ist dabei nicht nur an Vorfälle innerhalb der eigenen Klasse oder des eigenen Schulhauses. Täter sind oder waren nicht selten Opfer von gewalttätigen Erwachsenen oder von struktureller Gewalt. Das Klischee «Der eigene Frust wird in der Hackordnung nach unten abreagiert» ist leider nur zu oft wahr.

Aus diesen Gründen ist es manchmal notwendig, beide Seiten gleichzeitig als Opfer und als Täter zu verstehen. Die Fragen «Was braucht das Opfer?» und «Was braucht der Täter?», denen nachfolgend nachgegangen wird, werden separat für beide Seiten analysiert.

Was braucht das Opfer?

Ein Opfer braucht Schutz. Es darf kein Zweifel daran gelassen werden, dass es ein Anrecht auf die nötige Hilfe hat. Gemeint ist damit in erster Linie physischer Schutz, das kann aber bis zu einer

psychologischen Betreuung durch eine externe Fachperson gehen. Manchmal brauchen Opfer Gespräche unter vier Augen, um von ihrer Angst berichten zu können. Vielleicht wollen sie gemeinsam darüber nachdenken, wie sie sich künftig verhalten sollen. Und Opfer sind dankbar, wenn sie sehen, dass sich auch Erwachsene über das Geschehen Gedanken machen.

Opfer haben Anrecht auf Wiedergutmachung. Bei materiellen Schäden ist das einfach, bei psychischen nur sehr schwer zu realisieren. Was in einer bestimmten Situation angemessen ist, muss zwischen Opfer und Täter ausgehandelt werden. Eine Wiedergutmachung hat insbesondere auch präventiven Charakter. Denn erstens kann sie den Täter an einer Wiederholung oder Fortsetzung seiner Handlungen hindern. Zweitens vermindert sich die Wahrscheinlichkeit, dass sich das Opfer rächen will und so seinerseits zum Täter wird.

Was braucht der Täter?

Ein Täter hat das Anrecht, dass sein Handeln nicht vorschnell verurteilt wird. Sehr wahrscheinlich gibt es Gründe für sein Handeln, selbst wenn sie mit der aktuellen Situation gar nicht zusammenhängen, nichts mit dem Opfer zu tun haben oder dem Täter gar nicht bewusst sind. Mögliche Motive wurden weiter oben in diesem Kapitel diskutiert. Solche Gründe gilt es herauszufinden und zunächst ohne zu werten wahrzunehmen. Nur so kann es gelingen, dass der Täter einen konstruktiven Umgang mit seiner Wut, seiner Frustration oder sonstigen Handlungsimpulsen findet. Mögliche Massnahmen reichen dabei von der Prävention innerhalb der Schulklasse bis hin zu einer therapeutischen Betreuung.

Bei allem Verständnis für den Täter muss aber auch überlegt werden, wie eine begangene Tat zu ahnden ist. Strafen können präventiv wirken, sie können aber auch als Rache erlebt werden und damit neue Frustration und neue Taten provozieren. Deshalb ist es wichtig, dass eine Strafe in einem möglichst unmittelbaren Zusammenhang mit der Tat steht. In diesem Sinne erhält sie mehr den Charakter einer Wiedergutmachung. Weitere Informationen zum Thema Strafen finden Sie in Kapitel 8.

Ein mangelndes Schuldbewusstsein bedeutet nicht, dass der Täter keine Schuldgefühle hat. Es bedeutet vielmehr, dass er mit seinen Schuldgefühlen nicht umgehen kann. Die Möglichkeit, einen Schaden wieder gutzumachen, kann auch als Teil der Hilfe für den Täter betrachtet werden. So gelingt es eher, sich der Tat bewusst zu werden. Moralische Appelle dagegen zielen auf die kognitive Ebene, auf der der Täter eben gar nicht ansprechbar ist.

Jochen Korte, Rektor einer Deutschen Förderschule, schlägt in seinem Buch «Lernziel Friedfertigkeit» vor, den Täter in die Problemlösung einzubeziehen:

> Ich versuche zu erläutern, dass Aggression mir persönlich Sorgen macht und dass ich mich relativ hilflos fühle. Ich bitte den Schüler um Hilfe. Ich schlage dieses Vorgehen vor, um Schüler in die Problemlösung einzubeziehen. Sie sollen selbst Vorschläge machen, wie es uns und ihnen gelingen kann, weitere Aggression zu vermeiden. «Ich möchte, dass in diesem Haus Frieden herrscht. Die Mittel, die wir bisher verwendet haben, konnten deinen Angriff nicht verhindern. Wenn du wieder zuschlägst, musst du zwar wieder mit einer Strafe rechnen. Aber genau das wollen wir gerne verhindern. Ich selbst bin ratlos, was ich tun soll, damit du nicht wieder zuschlägst. Ich möchte, dass du selbst Vorschläge machst, was wir … gemeinsam unternehmen können, um Rückfälle zu verhindern.» Es ist selbstverständlich, dass diese Gespräche auch zusammen mit den Eltern geführt werden können. Schüler, die diese Art der Gesprächsführung nicht kennen, reagieren oft mit Verwunderung und Schweigen. Wenn sie keinen Vorschlag zustande bringen, entlasse ich sie mit der «Hausaufgabe», über einen Vorschlag nachzudenken, und bestelle sie einen Tag später wieder zu mir. Ich gebe zu, dass meine Schüler äusserst selten konstruktive Vorschläge gemacht haben. Der Sinn meines Appells … besteht jedoch auch darin, sie aus ihrer Reserve herauszulocken und für schulische Vorschläge empfindlich zu machen (Korte 1994, S. 73).

Im Umgang mit den Täterinnen und Tätern lohnt es sich, die weiter oben vorgestellte Unterscheidung in drei Typen zu berücksichtigen:

- Der selbstbewusst-aggressive Typ muss lernen, die Perspektive des Opfers einzunehmen, zum Beispiel durch die Schulung des Einfühlungsvermögens oder durch eine ethisch-moralische

Auseinandersetzung mit der Tat. Wenn ein solcher Täter plötzlich von der Mehrheit der Klasse hört, dass sein Verhalten nicht goutiert wird, kann das eine heilsame Überraschung sein. Er muss die Erfahrung machen, dass auch nicht-aggressive Verhaltensweisen erfolgreich sind, zum Beispiel indem ihm Verantwortung übertragen wird. Eine gute Beziehung zu Ihnen stärkt seine innere Verpflichtung gegenüber den geltenden Regeln und erleichtert künftige Interventionen. Eine Strafe bestätigt solchen Tätern, dass Machtausübung ein legitimes Mittel ist. Das bedeutet nicht, auf eine Strafe zu verzichten, aber sie gezielt zu gestalten (vgl. Kapitel 8) und mit anderen Massnahmen zu flankieren. Unkonventionelle «Strafen» wie das von Korte vorgeschlagene Gespräch können hier hilfreich sein.

- Beim ängstlich-aggressiven Typ ist darauf zu achten, dass er nicht weitere Frustration erleidet. Er muss vor allem lernen, anders mit seinen aggressiven Handlungsimpulsen und seiner Wut umzugehen.
- Beim Mitläufer-Typ wirkt die Abschreckung im Vergleich mit den anderen zwei Typen am ehesten. Darüber hinaus muss er bestärkt werden, mehr bei sich selber zu bleiben und sich nicht von einer Gruppendynamik mitreissen oder vereinnahmen zu lassen. Dies ist natürlich einfacher, wenn Sie nicht nur mit dem Täter arbeiten, sondern die Gruppendynamik gezielt gestalten.

Was Sinn macht, ist von Fall zu Fall zu entscheiden. Manchmal ist es unumgänglich, gewisse Vorfälle oder ein bestimmtes Täterverhalten eingehender zu analysieren, im Kollegium Beobachtungen auszutauschen oder gar die Schulpflege und die Eltern beizuziehen.

«Täter» als Stigma

Kennen Sie Schülerinnen und Schüler, die immer wieder aggressiv sind und wiederholt zu Tätern werden? Die Merkmale «aggressiv» oder «Täter» können zum Stigma werden. Das heisst, die betreffenden Kinder oder Jugendlichen sind vorverurteilt, geraten rasch in Verdacht und werden ihren Ruf nicht mehr los – selbst wenn sie sich Mühe geben.

Wenn Lehrpersonen oder Kameradinnen und Kameraden jemanden als «aggressiv» oder «Täter» abstempeln, beeinflusst das ihre Wahrnehmung. Das kann dazu führen,

- dass sie positive Entwicklungen gar nicht mehr wahrnehmen,
- dass sie dem betreffenden Kind zurückhaltend bis ablehnend begegnen, was neue Aggression provozieren kann,
- dass jede Aggression sogleich als Angriff interpretiert wird, selbst wenn sich das betreffende Kind eigentlich zur Wehr setzt,
- dass die wahren Gründe für eine Auseinandersetzung gar nicht mehr gesucht werden, sondern die Schuld vorschnell dem betreffenden Kind zugeschoben wird,
- dass das betreffende Kind alles macht, um bloss wieder akzeptiert zu werden, was von anderen schamlos ausgenutzt werden kann,
- dass das betreffende Kind selber an die Zuschreibung zu glauben beginnt und damit andere, positive Eigenschaften verkennt.

Schülerinnen und Schüler, die wiederholt aggressiv oder gewalttätig auffallen, benötigen deshalb spezielle Aufmerksamkeit. Nicht selten sind sie selber immer wieder Opfer. Folgende Fragen können weiterhelfen: Was sind die Motive dieses Kindes, immer wieder so zu handeln? Wo liegen seine Defizite? Bekommt es genügend Aufmerksamkeit? Was könnte ich positiv anmerken?

Wenn das Geschehen von einer Dynamik geprägt ist

Bisher war von einzelnen Vorkommnissen die Rede. Manchmal entwickelt sich aber eine eigentliche Dynamik zwischen einzelnen Personen oder Gruppen. In solchen Fällen gilt es, die Dynamik

an möglichst vielen Stellen zu durchbrechen. Voraussetzung dafür ist es, die Dynamik überhaupt zu verstehen. Dies kann ein längerer Prozess sein. Notieren Sie Ihre Beobachtungen des Geschehens (keine Wertung, nur Tatsachen festhalten) und tauschen Sie diese mit Kolleginnen und Kollegen, mit den Schulbehörden und mit Eltern aus.

Krisenintervention

Es kommt vor, dass gewisse Auseinandersetzungen oder Gewaltvorfälle nicht mehr innerhalb der Klasse oder innerhalb des Schulhauses gelöst werden können. Eine Krisenintervention von einer Fachperson kann in solchen Fällen hilfreich, manchmal sogar unumgänglich sein.

Im Kanton Aargau sind die Schulpsychologischen Dienste die Anlaufstellen für Kriseninterventionen. Die dortigen Fachpersonen entscheiden, ob sie den Fall selber zu bearbeiten vermögen oder ihn weiterleiten müssen. Im zweiten Fall hat die Intervention Kostenfolgen. Die Schulpflege kann Kostengutsprache beim Kanton beantragen. Dieser übernimmt maximal 40% der anfallenden Kosten. Den Restbetrag muss die Gemeinde bezahlen. Sofern das hier beschriebene Vorgehen eingehalten wird, wird der Kantonsanteil in der Regel rasch und unbürokratisch gesprochen. Der Antrag ist zu richten an die Sektion Unterricht des BKS.

Schülerinnen und Schüler machen sich strafbar

Das Merkblatt «Der Gewalt begegnen» des Departements Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau empfiehlt, auf strafbare Handlungen folgendermassen zu reagieren:

> Lehrpersonen, Schulleitung und Schulpflege orientieren sich gegenseitig über beobachtete Vorfälle bzw. nehmen entsprechende Gerüchte ernst. Sie sprechen das weitere Vorgehen gemeinsam ab. Bei strafbaren Handlungen (z.B. Diebstahl, Sachbeschädigungen, Verstoss gegen das Betäubungsmittelgesetz), ist es eine Frage des Alters des Kindes, wer den Fall bearbeitet. Bevor ein Kind 15 Jahre alt ist, ist die Schulpflege zuständig. Sie kann strafbare Handlungen selber untersuchen und beurteilen, sofern lediglich Verweis oder Verpflichtung zu einer Arbeitsleistung in Betracht fällt. Wenn Erziehungsmassnahmen getroffen werden müssen (z.B. Unterbringung in eine andere Familie oder Einweisung in ein Heim) oder die Schülerin/der Schüler bereits älter ist als 15 Jahre, ist die Jugendanwaltschaft einzuschalten.
>
> Es gibt keine Faustregel, wann die Polizei beizuziehen ist. In Zweifelsfällen kann die Schulleitung oder die Schulpflege mit dem Chef des Bezirkspostens Kontakt aufnehmen, um die Lage gemeinsam zu beurteilen. Ansonsten gilt: Wenn die Polizei bei einem Offizialdelikt einmal eingeschaltet ist, gibt es keinen Rückzug ohne Abschluss der Ermittlung! (BKS 2000)

Gewalt an der Schule vorbeugen

In diesen Unterlagen finden Sie viele Hinweise, wie Sie Gewalt an Ihrer Schule vorbeugen können:

- Weiter oben in diesem Kapitel finden Sie unter dem Titel «Vorbereitung gibt Sicherheit» Grundsätze, um für Ernstfälle gewappnet zu sein. Weitere grundlegende Überlegungen finden Sie in der Einleitung. Für deren Umsetzung sind die Beziehungen innerhalb des Kollegiums (vgl. Kapitel 10) mit entscheidend.
- Wenn Sie – wie in diesem Kapitel empfohlen – fair und konsequent auf Vorfälle reagieren, hat dies auch präventiven Charakter. Machen Sie aber eine klare Unterscheidung zwischen ernsthafter und spielerischer Aggression. Die Unterdrückung von spielerischer Aggression wird als ungerecht empfunden und kann kontraproduktiv wirken. Loben und belohnen Sie konstruktives, faires und friedfertiges Verhalten – auch dasjenige von Täterinnen und Tätern, denn diese haben es besonders nötig, dass sich konstruktives Verhalten festigt.
- Soziale Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler sowie ein gutes Klassenklima sind zentrale Stütze der Gewaltprävention (vgl. Kapitel 1 bis 5).

- Wie Sie Ihren Schülerinnen und Schülern begegnen (vgl. Kapitel 8 und 9) kann ebenfalls Gewalt vorbeugen. Mit der Art, wie Sie mit Macht umgehen, Feedback geben oder Konflikte lösen, sind Sie Vorbild. Wo Frustrationen hinterlassen werden, suchen sich diese oft einen Ausdruck. Versuchen Sie, ihre Schülerinnen und Schüler persönlich kennen zu lernen und zu ihnen ein Vertrauensverhältnis aufzubauen. Interessieren Sie sich für ihr Wohlergehen. So können Sie die Dynamik in der Klasse und das Wohlbefinden der Einzelnen besser einschätzen. Opfer getrauen sich so eher, sich an Sie zu wenden. Und im Ernstfall ist es einfacher, mit der Klasse nach Lösungen zu suchen.
- Meist zeigen sich die Ursachen, die zu Handgreiflichkeiten führen, in weiteren Phänomenen wie zum Beispiel der Klassendynamik, Disziplinschwierigkeiten oder Leistungsproblemen. Reagieren Sie also nicht nur auf einzelne Vorkommnisse, sondern versuchen Sie, allfällige Zusammenhänge und Muster zu erkennen und die betreffenden Schülerinnen und Schüler entsprechend und möglichst umfassend anzusprechen und zu fördern.

Zur Gewaltprävention ist also an anderen Stellen in diesen Unterlagen schon viel gesagt. Hier geht es lediglich noch um eine wichtige Ergänzung:

Strukturelle oder unspezifische Gewaltprävention

Nicht nur die individuellen Voraussetzungen prägen das soziale Geschehen in einem Schulhaus. Auch das Umfeld, in dem wir leben, nimmt darauf Einfluss – also (ungeschriebene) Regeln, Strukturen, Machtverhältnisse, Üblichkeiten und Kulturen. In der Einleitung wurde in diesem Zusammenhang auf die strukturelle Gewalt hingewiesen, die von bestimmten Lebensbedingungen ausgehen kann.

Was kann eine Schule tun, damit sie als Ganzes – als Institution, als Umfeld, als Lebens- und Arbeitsraum – präventiv wirkt und eine konstruktive Beziehungsgestaltung ermöglicht?

Mögliche Antworten darauf sind Handlungen und Massnahmen, die nicht direkt mit Gewalt oder Beziehung zu tun haben – sie sind insofern unspezifisch. Vieles davon kann nicht von Einzelnen, sondern nur von einem gemeinsam engagierten Team verwirklicht werden – insofern sind es strukturelle Massnahmen. Hierzu einige Beispiele:

- Schulen, in denen sich Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer wie auch andere Beteiligte wohl fühlen, haben spürbar weniger Gewaltprobleme. Stichworte dazu sind: Schulklima, Wertschätzung, Bevorzugung und Benachteiligung, Leistungsdruck und Überforderung, Transparenz und Vertrauen, natürliche Bedürfnissen wie Bewegung und Neugier etc.
- Ähnlich wie in einer Schulklasse (vgl. Kapitel 3) kann auch innerhalb eines ganzen Schulhauses die Gemeinschaft und die Identifikation mit der eigenen Schule gefördert werden, zum Beispiel mit einem Gotte-/Götti-System, mit Begegnungstagen, mit klassenübergreifenden Projekten, mit gemeinsamen Regeln, mit einer Schulzeitung, mit Festen oder einem Schülerinnen- und Schülerrat. Menschen, die sich kennen und schätzen, geraten sich weniger schnell in die Haare.
- Eine bewusste und freundliche Gestaltung von Schulhausgängen und Pausenplatz wirkt sich auf das Gemüt aus. Sie signalisiert, dass die Schule dem gemeinsamen Lebensraum einen Wert beimisst. Lieblose oder durch Vandalismus verunstaltete Innen- und Aussenräume dagegen führen zu Verunsicherung. Bei der Gestaltung der Räume können die Schülerinnen und Schüler aktiv mitmachen, Ideen einbringen, Verantwortung übernehmen und eine Identifikation mit der Schule entwickeln. Mit einer gezielten Gestaltung des Schulhausplatzes können Gewaltsituationen entschärft werden, zum Beispiel weil sich dank einer Strukturierung einzelne Gruppen besser aus dem Weg gehen können.

Gewalt in der Klasse zum Thema machen

Kinder und Jugendliche wachsen mit widersprüchlichen Botschaften auf: Einerseits hören sie, dass Gewalt auf keinen Fall angewendet werden dürfe. Andererseits nehmen sie immer wieder wahr, dass Gewalt ein häufig eingesetztes – und offensichtlich erfolgreiches – Mittel ist, um Ziele zu erreichen. Und obwohl Gewalt häufig ein offensichtliches Thema ist, bleibt es nicht selten ein Tabu. In dieser verwirrenden Situation lohnt es sich, Aggression und Gewalt ausdrücklich zum Thema zu machen. So können die Schülerinnen und Schüler ihre Informationen verarbeiten, ordnen, klären und besprechen.

Viele Schülerinnen und Schüler mögen aggressive Streitigkeiten nicht, selbst wenn sie mehrheitlich zu den Täterinnen und Tätern gehören. Sie sind froh, wenn ihnen geholfen wird, Aggression und Gewalt nicht entstehen zu lassen oder zu schlichten. Das Thema anzusprechen und ihm das Tabu zu nehmen, kann eine unheilvolle Dynamik in einer Klasse verändern. Schülerinnen und Schüler entwickeln einen Wortschatz und gewinnen Mut, um sich zu wehren.

Die folgenden Vorschläge ähneln jenen in Kapitel 5 zum Thema Konflikte. Es ist nur eine Frage des Masses, ob ein Konflikt in aggressives und gewalttätiges Verhalten ausartet. Insofern können Sie die Vorschläge in Kapitel 5 auch in Richtung Aggression und Gewalt akzentuieren. Insbesondere die Frage, was einen Konflikt anheizt, ist im Zusammenhang mit Aggression und Gewalt sehr wichtig.

In den folgenden Vorschlägen werden die Schülerinnen und Schüler immer wieder eingeladen, von eigenen Erfahrungen mit Gewalt zu berichten. Es ist wichtig, dass Sie für alle Erfahrungen Interesse zeigen und sie ohne zu werten anhören. Nur so werden sie auch bearbeitbar. Die Missbilligung dagegen schafft keine gute Atmosphäre, um über persönliche Erfahrungen zu berichten. Es ist denkbar, dass das Thema einiges an Emotionen auslöst – bei Opfern wie bei Tätern. Stellen Sie sich darauf ein und überlegen Sie sich, wie Sie darauf reagieren wollen.

Gewalt – was ist das? (Mittel- und Oberstufe)

Die Schülerinnen und Schüler benennen Formen von Gewalt. Das Thema wird enttabuisiert und bearbeitbar.

Fragen Sie Ihre Schülerinnen und Schüler: Was alles ist Gewalt? Oder: Welche Formen von Gewalt kennt ihr? Sammeln Sie die Antworten an der Tafel. Zu Ihrer eigenen Vorbereitung dient die Einleitung «Gewalt und Gewaltprävention» am Anfang dieser Unterlagen. Sie erlaubt Ihnen unter Umständen, gezielte Fragen zu stellen, um so das Spektrum der Antworten zu erweitern.

Es kommt nicht auf dasselbe raus, ob Sie die Schülerinnen und Schüler fragen oder ihnen die verschiedenen Formen gemäss der Einleitung vorstellen. Wenn Sie fragen, entsteht vielleicht keine vollständige Liste und keine schöne Systematik, aber Sie zeigen Interesse an der Sichtweise und den Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler. Sie erfahren, welche Formen in Ihrer Klasse üblich oder sogar akzeptiert sind. Um das Thema zu bearbeiten, sind solche Informationen sehr hilfreich. Sie machen nicht irgendeine Gewalt auf einer abstrakten Ebene bearbeitbar, sondern die aktuellen Gewaltformen in Ihrer Klasse.

Als Erweiterung und Vertiefung können Sie mit Ihrer Klasse besprechen, welche der genannten Gewaltformen allenfalls und unter welchen Umständen legitim sind. Hinweise dazu finden Sie ebenfalls in der Einleitung.

Beweggründe von Tätern (Mittel- und Oberstufe)

Die Schülerinnen und Schüler suchen nach Beweggründen für aggressives und gewalttätiges Verhalten.

Die Schülerinnen und Schüler setzen sich in Kleingruppen zusammen und erzählen sich gegenseitig Erlebnisse, in denen sie selber aggressiv oder gewalttätig geworden sind. In der anschliessenden Auswertung geht es nicht um diese Geschichten selber. Die Schülerinnen und Schüler versuchen herauszufinden, was sie dazu bewegt hat, aggressiv oder gewalttätig zu werden. Die genannten Motive werden an der Tafel gesammelt. Dabei dürfte deutlich werden, dass Täterinnen und Täter häufig auch selber Opfer gewesen sind: Sie wollten sich wehren, waren frustriert oder haben Gewalt als ein legitimes Mittel kennengelernt.

Mit dieser Erkenntnis wird den Täterinnen und Tätern – bzw. gewissen Motiven – Verständnis entgegengebracht. Das bedeutet nicht, dass ihre Tat gutgeheissen wird. Aber es ermöglicht, entspannter und verständnisvoller – und letztlich auch angemessener – mit dem Thema umzugehen. Die Schülerinnen und Schüler können in Einzelarbeit oder gemeinsam überlegen, wie sie konstruktiver mit aggressiven Impulsen umgehen können.

Was brauchen die Opfer? (Mittel- und Oberstufe)

Die Schülerinnen und Schüler suchen nach Möglichkeiten, wie Opfern geholfen werden kann.

Die Schülerinnen und Schüler setzten sich in Kleingruppen zusammen und erzählen sich gegenseitig Erlebnisse, in denen sie Opfer von aggressivem oder gewalttätigem Verhalten geworden sind. In der Auswertung geht es wiederum nicht um die Geschichten selber, sondern um die Frage: Was hast du dir gewünscht, als du Opfer warst? Was hättest du gebraucht?

Sammeln Sie die Antworten an der Tafel. Fragen Sie nach, wenn eine Antwort unpräzise ist, zum Beispiel wenn jemand «Hilfe» sagt: Welche Art von Hilfe? Eine zweite Sammlung können Sie zur Frage erstellen: Was kann man als Opfer nicht brauchen (zum Beispiel Verharmlosung, Ratschläge, Zuschauer oder Schadenfreude)?

Die Schülerinnen und Schüler können davon erzählen, falls sie schon einmal jemandem in Not geholfen haben, was sie getan haben und was ihre Hilfe bewirkt hat. Die Klasse kann sich eine Reihe von Verhaltensweisen vornehmen, mit denen sie künftig Opfern helfen will. Sie erproben diese Möglichkeiten im Schulalltag und in der Freizeit und berichten einige Zeit später darüber.

Nebenbei: Mit der Hilfe für das Opfer zeigen die Schülerinnen und Schüler Einfühlungsvermögen. Mehr dazu in Kapitel 2.

Erklärungsversuche für Aggression (Oberstufe)

Die Schülerinnen und Schüler lernen verschiedene Erklärungsversuche für Aggression kennen und diskutieren deren Plausibilität.

Am Ende dieses Kapitels finden Sie ein Arbeitsblatt mit dem Titel «Erklärungsversuche für Aggression». Es beschreibt ganz kurz acht verschiedene Ansatzpunkte, um die Ursachen von Aggression und Gewalthandlungen zu erklären. Besprechen Sie dazu mit der Klasse folgende Fragen: Welche Erklärungen leuchten euch ein, welche weniger? Wie begründet ihr eure Sicht? Kennt ihr (selbst erlebte) Beispiele, die sich mit einem der Ansätze erklären lassen? Welches sind eure persönlichen Gründe, wenn ihr aggressiv werdet? Wo gibt es demnach Ansatzpunkte, um Aggression zu verringern?

Der Vorschlag wurde verändert aus «Schritte ins Leben» von Karl Hurschler und Albert Odermatt übernommen. Dieses Lebenskunde-Lehrmittel, das in der Mediothek der Pädagogischen Hochschule in Aarau ausleihbar ist, ist auch sonst sehr zu empfehlen.

Erklärungsversuche für Aggression

Naturtrieb Konrad Lorenz hat nachgewiesen: Es gibt einen Aggressionstrieb, der bei den Menschen nicht mehr wie bei den Tieren vom Instinkt in Zaum gehalten wird.	**Keine Grenzen** Kein Wunder, bei dieser weichlichen Erziehung. Was Not tut, ist Zucht, Ordnung, Leistungsanforderung und Härte; dann kommt man auf andere Gedanken. Solche Aggressionen hätte es früher nicht gegeben.
Erlebte Aggression Wer Aggression gegen sich selbst erlebt hat, wird aggressiv gegen andere sein.	**Nur Aggression führt zum Erfolg** Nur Arbeiten, Konkurrenz, Hetze zählen heute. Wer da nicht mitgeht, geht unter.
Aggression ist Energie Jeder Mensch braucht Aggression: die Energie und Bereitschaft, «ranzugehen», um überleben zu können. Niemand könnte sonst Interessen vertreten, sich durchsetzen, gegen Widerstände durchhalten oder eine sportliche Leistung erbringen.	**Persönliche Enttäuschung** Der deutsche Psychoanalytiker Alexander Mitscherlich sagt: Die tiefste Wurzel der Aggressivität ist die Enttäuschung der Hoffnung, geliebt, verstanden, geachtet zu werden. Wer anders nicht wahrgenommen wird, muss sich mit Aggressivität bemerkbar machen.
Spuren hinterlassen Niemand nimmt die Jugendlichen ernst. Sie suchen eben «action», sie wollen provozieren, sich abgrenzen. Jugendliche schaffen sich durch Gewalt Erfahrungen. Endlich haben sie Spuren hinterlassen können.	**Schlechte Vorbilder** Kein Wunder, bei diesen Kinotiteln, bei dieser Grausamkeit am Fernsehen. Wer weiss noch was von Vorbildern wie Albert Schweitzer oder Jesus? Und die Skandalpresse oder sogar die Schulbücher sind nicht besser.

7. Mobbing und Ausgrenzung

Mobbing ist eine spezielle Form von Gewalt. Im Unterschied zu den meisten handgreiflichen Auseinandersetzungen ist Mobbing von einer schwer durchschaubaren Dynamik geprägt. Im Anschluss an das vorhergehende Kapitel wird diesem Thema deshalb hier zusätzlich Raum gegeben. Es werden Erscheinungsformen und Gründe für Mobbing erklärt, Interventionsmöglichkeiten genannt und hält zwei Unterrichtsvorschläge vorgestellt.

Was ist Mobbing?

Mobbing bedeutet wiederholtes und systematisches Schikanieren, Plagen, Drohen, Beschimpfen und noch Vieles mehr, das geeignet ist, ein Opfer zu demütigen und auszustossen. «Systematisch» bedeutet nicht, dass die Täter bewusst und gezielt vorgehen. Es bedeutet vielmehr, dass (meist unbewusst, aber reflexartig) keine Möglichkeit ausgelassen wird, um ein Opfer auszugrenzen. Darüber hinaus lässt sich Mobbing durch folgende Merkmale charakterisieren:

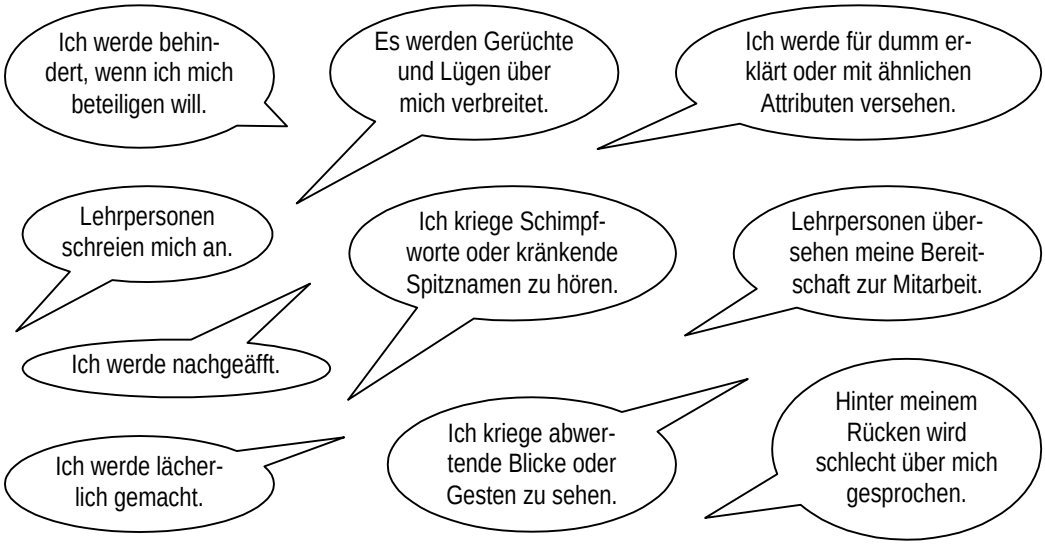
Das Opfer wird gedemütigt und ausgegrenzt. Es versinkt immer tiefer in seiner Situation. Es findet kaum aus eigener Kraft aus der Situation.

Mobbing entsteht aus einer Konfliktsituation, die sich weiterentwickelt und an Eigendynamik gewinnt.

Angriffe geschehen häufig und wiederholt und über längere Zeit. Ein einmaliger Streit ist kein Mobbing.

Die eine Seite ist klar über-, die andere unterlegen. Wenn sich zwei etwa gleich starke Seiten immer wieder in die Quere kommen, ist das zwar ebenfalls eine unschöne Situation. Aber es handelt sich nicht um Mobbing.

Horst Kasper (2001a) hat Mobbing in Schulklassen ausführlich untersucht. Er hat unter anderem festgestellt, durch welche feindseligen Handlungen sich Mobbingopfer gedemütigt fühlen. Die zehn häufigsten Handlungen sind die folgenden:



Neben diesen «Top Ten» gibt es weitere feindselige Handlungen, die Mobbingopfer erfahren können: Ignorieren, wie Luft behandeln, Gespräch verweigern, kränkende Forderungen stellen und zu (erniedrigenden) Handlungen zwingen, Drohung, Erpressung, ständige Kritik, Beschimpfungen, Brechen von Abmachungen, (verbale) sexuelle Annäherung, persönliche Gegenstände verschwinden, werden beschmutzt und beschädigt, Gewaltandrohung und Handgreiflichkeiten.

Mobbing ist nicht nur ein Problem der oberen Schulstufen. Françoise D. Alsaker von der Universität Bern hat das «Plagen» in Kindergärten untersucht und festgestellt, dass rund 11% der Kinder systematisch plagen, etwa 6% latent Opfer sind und etwa 10% sowohl Täter als auch Opfer sind (Alsaker 2003, S. 64).

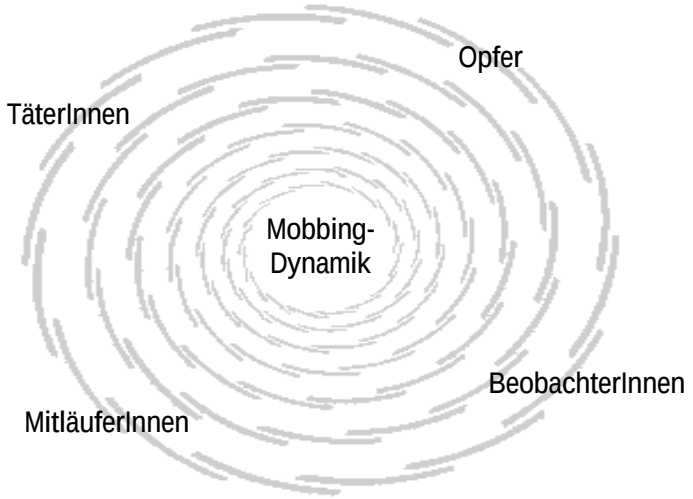
Wie entsteht Mobbing?

Gängige Annahmen besagen, dass Mobbing besonders in übergrossen Klassen, in besonders grossen Schulen und eher in Städten als auf dem Land entstehe. Horst Kasper (2001a) konnte in seinen Untersuchungen dafür keine Bestätigung finden. Die Gründe für Mobbing sind sehr vielfältig, und jeder Fall dürfte sich wieder etwas anders darstellen. Die Gründe für Mobbing sind zudem meist nur schwer festzustellen, denn Mobbing fällt erst nach einer gewissen Zeit auf, wenn das Geschehen schon an Dynamik gewonnen hat und die eigentlichen Auslöser und Anfangspunkte nicht mehr in Erinnerung sind.

Die Dynamik

Am Anfang steht oft eine Laune der Täterin oder des Täters, eine unscheinbare Auseinandersetzung oder eine harmlose Neckerei. Es kommt zu Wiederholungen oder Nachahmungen, bis sich das Geschehen verselbständigt. Der Übergang ist oft schleichend. Folgende Gründe können dabei eine Rolle spielen:

- Das Verhalten des Opfers kann zur Wiederholung einladen. Zum Beispiel kann sich der Täter oder die Täterin daran erfreuen, sich cool oder stark fühlen, wenn das Opfer zu weinen beginnt, errötet oder Angst hat. Es ist auch denkbar, dass sich das Opfer wehrt, vielleicht sogar handgreiflich wird. Der Täter kann sich dann bestätigt fühlen, dass man sich gegen diese Mitschülerin oder gegen diesen Mitschüler wehren, sie oder ihn in Schach halten und ausgrenzen müsse. Schliesslich kommt es auch vor, dass sich das Opfer nicht zur Wehr setzen kann oder will und vielleicht sogar behauptet, die Schikanen machten ihm nichts aus. Auch das ist eine Einladung zum Weitermachen. Die Beispiele zeigen, dass das Opfer – so lange es keine Hilfe von aussen bekommt – mit jedem Verhalten auf verlorenem Posten ist.



- Die Täterinnen und Täter gewinnen durch ihr Verhalten an Prestige oder ziehen sonstige Vorteile aus ihrem Verhalten. Dies lädt zur Wiederholung ein.
- Andere Schülerinnen und Schüler fühlen sich zur Nachahmung motiviert. Sie haben beobachtet, dass das Mobbingverhalten keine negativen Folgen nach sich zieht. Auch Gruppendruck kann eine Rolle spielen oder das Bedürfnis, durch die Herabsetzung von Schwächeren an der Macht der Alphatiere teilzuhaben oder sich bei ihnen anzubiedern. Je mehr Personen sich am Mobbing beteiligen, desto weniger verantwortlich fühlen sich die Einzelnen.
- Neben den Tätern und den Mittätern können auch die Dulder eine Rolle spielen. Sie beobachten, ohne sich direkt zu beteiligen – manche mit Freude, andere mit Schrecken. Sie sind froh, nicht selber Opfer zu werden. Alle – bis auf das Opfer – haben also Interesse, das Mobbing in der bisherigen Form fortzusetzen.
- Wenn ein Opfer schon ein gewisses Stigma hat, kann es sich niemand mehr leisten, sich mit ihm abzugeben. Wer es trotzdem tut, riskiert, selber zum Aussenseiter zu werden. Wenn das Opfer Kontakt mit anderen aufzunehmen versucht, wird das als Einschleimen abgetan – oder gezielt ausgenutzt, um das Opfer weiter zu erniedrigen.
- Mobbing wird auch gefördert, wenn eine Klasse keine Möglichkeiten hat, ihre Konflikte in einer konstruktiven Art und Weise zu lösen. Das Recht des Stärkeren kann sich so etablieren.

Die Opferseite

Es ist eine weit verbreitete Vorstellung, dass Mobbingopfer an ihrem Schicksal selber schuld seien. Dies stimmt nicht.

Oft führen die Täterinnen und Täter ins Feld, das Opfer habe die Schikanen aufgrund von bestimmten Eigenschaft oder Verhalten selbst verschuldet. Dies ist meist willkürlich. Ob jemand dick oder dünn ist, ob jemand gute oder schlechte Leistungen zeigt, ob jemand sportlich oder ungelenk ist, ob jemand Henna in den Haaren oder ein bestimmtes Label auf dem Pulli trägt: Erfahrungen zeigen, dass quasi jede beliebige Eigenschaft als Mobbinggrund vorgeschoben werden kann. Wichtiger als die konkrete Eigenschaft ist die Differenz, welche die Täterinnen und Täter willkürlich zwischen sich und dem Opfer definieren und hochstilisieren. In fortgeschrittenen Mobbingsituationen wird jede Handlung und jede Eigenschaft des Opfers nach einem bestimmten Muster interpretiert. Das Ziel ist stets, die Opfer von Neuem zu schikanieren. Wenn sie weinen, gelten sie als überempfindlich oder humorlos. Suchen sie Hilfe, gelten sie als Petzer. Schlagen sie zurück, ist das ein erneuter Anlass zur Ausgrenzung. Weichen sie aus, gelten sie als Eigenbrötler. Sind sie freundlich, wird das als Einschleimen abgetan. Die Opfer haben keine Chance. Eine verhängnisvolle Spirale beginnt sich zu drehen.

Viele Kinder und Jugendliche werden zu Mobbingopfern, weil die Peiniger sie zufällig oder aus einem vorgeschobenen Grund ausgesucht haben. Dieter und Gita Krowatschek (2001) nennen einige Eigenschaften, die zum Mobbing einladen können. Demnach bieten sich Kinder als Opfer an, die körperlich schwächer, ängstlich, ruhig oder passiv sind und ein geringes Selbstvertrauen haben. Sie vermeiden Blickkontakt, sprechen leise und sind scheu. Sie haben ein ungeschicktes Verhalten gegenüber Gleichaltrigen. Sie verstossen gegen ungeschriebene Gesetze der Klasse. Die Krowatscheks berichten von einer amerikanischen Studie, wonach Mobbingopfer gegen Schikanen nicht resistent sind. Sie sind sensibel, ernst, kreativ und intelligent, aber nicht sehr humorvoll. Sie können Fünfe nicht gerade stehen lassen. Das alles können Signale für Mobber sein, die auf der Suche nach einem Opfer sind.

Die Täterseite

Was veranlasst Täterinnen und Täter zu Mobbingverhalten? Ganz unterschiedliche Motive können dabei eine Rolle spielen. Die massgebenden Motive im konkreten Fall zu kennen, erleichtert es, angemessen auf das Mobbingverhalten zu reagieren.

- Machtgewinn oder Machtmissbrauch. Durch die Herabsetzung des Opfers fühlt sich der Täter stark und mächtig. Das kann eine Kompensation sein für mangelndes Selbstvertrauen, für die eigene Machtlosigkeit gegenüber Erwachsenen oder gegenüber den Herausforderungen des eigenen Lebens. Der Täter verschafft sich Respekt, den er sich anders nicht verschaffen kann.
- Alsakers Untersuchung zum Plagen im Kindergarten hat ergeben, dass Täter oft ein Potential zu aggressivem Verhalten mitbringen. Sie erproben es an verschiedenen Kindern, bis sie ein dankbares Opfer gefunden haben.
- Einige Mobber waren oder sind selber Opfer, haben selber Unrecht erlitten oder stehen sonst unter Druck. Sie geben ihren Frust weiter oder schlagen sich auf die Seite der Starken.
- Der Täter wird durch das Opfer an eigene Unzulänglichkeiten erinnert. So kommt es vor, dass dicke Kinder andere dicke Kinder plagen – und so das eigene Dicksein vergessen machen.
- Der Täter ist neidisch auf Eigenschaften des Opfers. Mit seiner Herabsetzung stellt man sich über das Opfer und beweist ihm, dass es «nichts Besseres» ist.
- Der Täter sucht nach Schuldigen oder Sündenböcken für ein eigenes Versagen oder das Versagen einer Gruppe.
- Auch Langeweile, Rassismus, Rache oder die Lust am Plagen sind denkbare Motive.

Die äusseren Umstände

Auch die äusseren Umstände können Mobbing begünstigen. Eine Schulklasse ist eine Zwangsgemeinschaft, das heisst, die Mitglieder haben sich nicht ausgewählt. Da ist es nicht auszuschliessen, dass Charaktere aufeinander treffen, die sich nicht leiden mögen. Dies lässt sich nicht umgehen, aber Lehrpersonen haben Möglichkeiten, die Beziehungen in einer Klasse zu gestalten.

Auch eine aggressive Grundstimmung in der Klasse, ein rüder Umgangston, frustrierende Lern- und Lebensbedingungen, lieblose Zimmer und Aussenräume wie auch fehlende Zukunftsperspektiven fördern Frustration und begünstigen, dass sich das Recht des Stärkeren durchsetzt. Lehrpersonen haben Anteil an der Mobbingdynamik, wenn sie notwendige Hilfen unterlassen und den Tätern und Mitläufern keine Grenzen setzen.

Mobbing erkennen

Françoise Alsakers Untersuchung zum Plagen im Kindergarten zeigte: Die Kindergärtnerinnen kannten zwar ihre Kinder sehr gut und konnten ihr Verhalten präzise einschätzen, doch erkannten sie die **Plagemuster** erst, als sie sich mit dem Thema bewusst auseinander setzten.

Meist geschieht Mobbing gegen Schülerinnen und Schüler hinter dem Rücken von Lehrpersonen und anderen Erwachsenen. Es gibt aber wahrnehmbare Anzeichen, die auf Mobbing hindeuten:

- Jemand wird zum Aussenseiter / zur Aussenseiterin.
- Jemand wird mit negativen Labeln versehen.
- Jemand trägt einen herabwürdigenden Spitznamen.
- Jemand wird ständig herumkommandiert.
- Jemand ist ständig Zielscheibe von Witzen.
- Jemand wird ständig provoziert und so in Konflikte verwickelt.
- Jemand sucht häufig seine Sachen oder muss sie vom Boden auflesen.
- Jemand hat ständig Verletzungen wie Kratzer oder Prellungen.
- Opfer bleiben beim Mannschaften-Wählen übrig.
- Opfer suchen die Nähe zur Lehrkraft und zur Pausenaufsicht.
- Opfer haben meist Schwierigkeiten, sich vor der Klasse zu äussern.
- Opfer wirken meist unsicher, ängstlich, traurig. Ihr Selbstvertrauen leidet stark.
- Die Schulleistungen der Opfer schwanken meist oder verschlechtern sich systematisch.
- Opfer sind oft krank oder geben dies vor, weil sie Angst haben, zur Schule zu kommen.

Es ist von Fall zu Fall unterschiedlich, welche Merkmale tatsächlich auftreten. Und natürlich kann es auch andere Ursachen haben, wenn ein Kind ständig krank oder traurig ist. Entscheidend ist die Gesamtdynamik. Die genannten Kennzeichen wecken Ihre Aufmerksamkeit, um einen Blick auf das Geschehen in der Klasse zu werfen.

Systematisches Beobachten

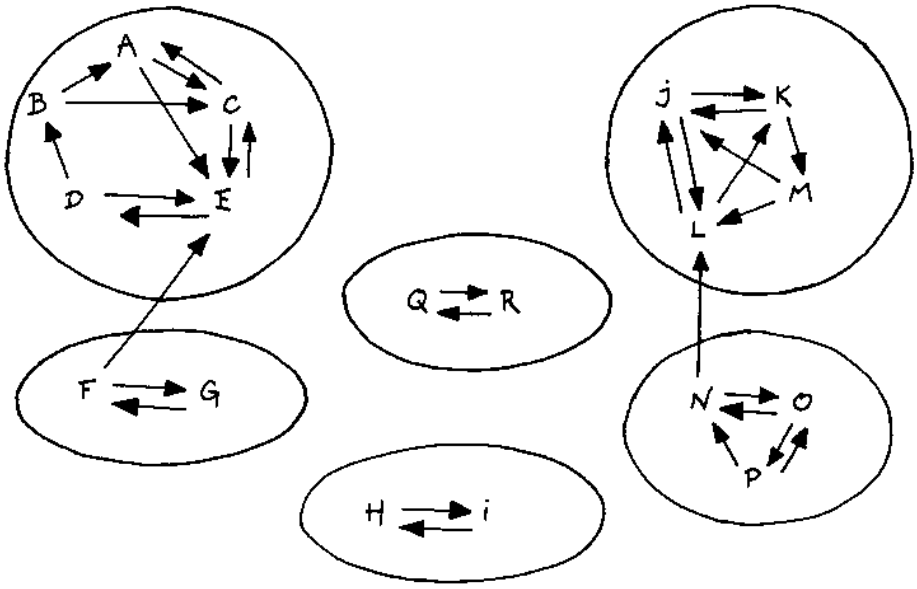
Die meisten Formen von Ausgrenzung laufen aber versteckt ab, und einzelne Ereignisse oder Episoden sind noch kein Mobbing. Um die Systematik in einem Geschehen zu erkennen, sind nicht selten systematische Beobachtungen notwendig. Françoise Alsaker (2003, S. 263ff.) empfiehlt zum Beispiel, sich über zwei Wochen hinweg täglich einen Zeitraum vorzunehmen, während dem Sie die Interaktionen in Ihrer Klasse gezielt beobachten und dabei folgenden Fragen nachgehen:

- Negative Interaktionen: Was geschieht und wer macht was gegen wen?
- Positive Interaktionen: Was geschieht und wer macht was für wen oder mit wem?
- Wer interagiert überhaupt mit wem, wer bleibt davon ausgeschlossen?

Spätestens so wird es Ihnen gelingen, den Kreis der Beteiligten einzuschränken. In einem zweiten Schritt beobachten Sie nach dem gleichen Muster nur noch jene Schülerinnen und Schüler, die Sie als Opfer oder Täter im Verdacht haben. Klären Sie dabei, ob das Geschehen von einer gewissen Systematik geprägt ist und eine Seite klar unterlegen ist.

Das Soziogramm

Ein Instrument, um Mobbing zu erkennen, ist das Soziogramm (vgl. auch Kapitel 3). Versuchen Sie, ein solches «Klassenbild» wie in der Abbildung skizziert aus Ihren Beobachtungen zusammenstellen. Ein Pfeil bedeutet, dass Sie vor allem positive Interaktionen festgestellt haben. Kreise fassen Gruppen von Schülerinnen und Schülern zusammen. Die negativen Interaktionen können Sie allenfalls mit einer anderen Farbe einzeichnen.



Wenn Sie unsicher sind, ob Ihre eigene Wahrnehmung angemessen ist, gibt es folgende Möglichkeit: Fragen Sie Ihre Schülerinnen und Schüler, neben wem sie am liebsten sitzen oder mit wem sie am liebsten die Freizeit verbringen würden. Jede Person schreibt maximal zwei oder – was für die Auswertung mehr zu tun gibt – drei Namen auf ein Blatt und gibt es Ihnen ab. Damit können Sie die Vorlieben der Schülerinnen und Schüler im Soziogramm abbilden. Ein Pfeil bedeutet hier: Die

Person am Ende eines Pfeils wurde von jener am Anfang gewählt. Wer sich gegenseitig wählt, wird in Kreisen zusammengefasst. Die Abbildung macht relativ rasch deutlich, wer in Gruppen eingebettet und wer isoliert oder gar Aussenseiter ist (vgl. Dambach 1998, S. 93ff.).

Die Sicht der Schülerinnen und Schüler

Auch über diese Methode hinaus können die Erfahrungen und Wahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler wichtige Informationen zum Mobbinggeschehen liefern – an erster Stelle natürlich die Aussagen der vermuteten Opfer. Vielleicht wenden sich potentielle Opfer von sich aus an Sie; zögern Sie andernfalls nicht, sie anzusprechen und nach ihrem Befinden zu fragen. Bedenken Sie dabei, dass Kinder häufig nur von dem berichten, was kurz vorher passiert ist. Fragen Sie also allenfalls nach: Wie oft geschieht das? Wie oft bist du traurig oder niedergeschlagen? Kommt es vor, dass du gar nicht mehr zur Schule kommen möchtest?

Auch die Befragung der Klasse – in einem Gespräch oder mit einem Arbeitsblatt – kann Hinweise auf Mobbing geben. Im Wesentlichen geht es um folgende Fragen: Was hast du schon an Mobbing erlebt? Gibt es an unserer Schule viel Mobbing? Welche Formen? Wo siehst du die Ursachen? Was könnte helfen? Greifen die LehrerInnen genügend ein? Diese Fragen können auch ein Einstieg sein, um das Thema Mobbing in der Klasse anzugehen.

Ein umfassendes Instrument, um Mobbing unter Schülerinnen und Schülern zu erkennen, hat Horst Kasper (2001b) mit dem Smob-Fragebogen erarbeitet. Der Fragebogen wird von den Schülerinnen und Schülern ausgefüllt. Er ermöglicht auf einfache Weise klare Feststellungen und liefert Berichte über Tatsachen. Die danach folgende Arbeit mit der Klasse kann sich auf das wirkliche Geschehen innerhalb der Klasse in der unmittelbar zurückliegenden Zeit beziehen. Sie finden den Fragebogen im Heft «Schülermobbing – tun wir was dagegen» von Horst Kasper. Es ist in der Mediothek der Pädagogischen Hochschule in Aarau ausleihbar.

Was tun gegen Mobbing?

Kinder und Jugendliche müssen frühzeitig lernen, Konflikte selber zu regeln. Das bedeutet aber nicht, dass man sich nicht einmischen soll. Mobbing vergeht nicht von alleine, schon gar nicht bei Kindern und Jugendlichen. Mobbingopfer sind immer unterlegen. Wenn man wegsieht, kommt Mobbing erst richtig in Gang. Um zu lernen, Konflikte zu lösen, brauchen Kinder die Begleitung Erwachsener, denen sie vertrauen können und die bereit sind zu helfen, wo das nötig ist.

Mobbing kann nur am Ort des Geschehens wirksam begegnet werden. Mobbing in der Schule muss also in der Schule angegangen werden.

Mobbing stoppen

Das Wichtigste, was Lehrpersonen tun können, ist, Mobbing überhaupt zum Thema zu machen und klare Grenzen zu setzen. Wenn Lehrpersonen nicht reagieren, fühlen sich die Täterinnen und Täter bestärkt, und die Opfer wagen nicht, sich Hilfe zu holen. Wie berichtet, entsteht Mobbing oft aus einer Dynamik unter Tätern, Opfern, Mitläufern und Unbeteiligten. Diese Dynamik gilt es an möglichst vielen Stellen zu durchbrechen.

Vertreten Sie eine klare Haltung gegenüber gewalttätigem und anderem destruktivem Verhalten. Setzen Sie Ihre Haltung auch um und reagieren Sie konsequent auf Vorkommnisse. Auch eine gemeinsame Haltung im Kollegium setzt klare Zeichen gegenüber den Schülerinnen und Schülern. Wenn Sie zögern oder sich das Kollegium nicht einig ist, wissen das die Täter rasch zu nutzen. Nutzen Sie die Pausenaufsicht, um die Dynamik der verschiedenen Gruppen im Schulhaus zu beobachten und um bei Vorfällen rasch zur Stelle zu sein. Notieren und sammeln Sie Beobachtungen und tauschen Sie diese mit anderen Lehrpersonen aus. Denken Sie von Zeit zu Zeit über Vorgefal-

lenes und Befürchtetes nach, schärfen Sie so Ihren Blick und erweitern Sie Ihren Handlungsspielraum.

Ermuntern Sie das Opfer, sich bei Vorkommnissen zu melden – trotz allfälligen Drohungen und Einschüchterungen der Täter. Fordern Sie es auf, sich bei Vorfällen nicht provozieren zu lassen, aber auch nicht zu kuschen; die Aufforderung «Hör auf, mich zu schikanieren!» ist die beste Antwort auf Mobbingverhalten. Vielleicht kann solches Verhalten im Rollenspiel geübt werden. Helfen Sie dem Opfer, Angewohnheiten abzulegen, die den Täter zum Mobbing motivieren. Fördern Sie sein Selbstvertrauen und seine Möglichkeiten zum Stressabbau. Ermuntern Sie das Opfer, sich selber keine Vorwürfe zu machen. Nehmen Sie es ernst, wenn es sich an Sie wendet. Ein vertrauensvolles Verhältnis erleichtert es den Schülerinnen und Schülern, auf Sie zuzukommen.

Reagieren Sie auf konkrete Vorfälle: Lassen Sie Opfer, Täter und Mitläufer zu Wort kommen (nicht vor der Klasse, ausser die Situation betrifft einen Grossteil der Klasse). Schützen und unterstützen Sie das Opfer. Ursachenforschung führt meist zu gegenseitigen Schuldzuweisungen. Lösungsforschung ist besser.

Sagen Sie dem Täter, der Täterin, dass es falsch ist, andere zu mobben. Hinterfragen und widersprechen Sie vorgeschobenen Argumenten (siehe oben). Versuchen Sie herauszufinden, aus welchen Gründen der Täter mobbt (mögliche Motive siehe oben) und was der Täter brauchen könnte, damit sich seine Motive auflösen. Insistieren Sie aber nicht, wenn sich die Such nach Gründen als schwierig erweist. Wichtig ist vor allem, dass sich das Ausgrenzungsverhalten nicht wiederholt. Verlangen Sie vom Täter, sich eigene Ziele zu setzen, um sein Verhalten zu ändern. Überprüfen Sie mit ihm gemeinsam die Einhaltung. Sprechen Sie über mögliche Konsequenzen. Behandeln Sie die Täter trotz allem fair. Verurteilen Sie deren Verhalten und nicht sie als Personen. Eine Stigmatisierung kann Wut, Abneigung und damit weitere Übergriffe provozieren. Nicht selten sind die Täterinnen und Täter selber Opfer. Mehr zu dieser Opfer-Täter-Dynamik und zum Umgang mit den Tätern finden Sie in Kapitel 6.

Am meisten gefangen in der Dynamik von Mobbing sind die Mitläufer. Sie haben oft Angst, dass sie selber zum Opfer werden. Sie schlagen sich deshalb auf die Seite der Mächtigen. Aber wahrscheinlich fühlen sie sich in ihrer Rolle gar nicht wohl. Versuchen Sie also herauszufinden, wie gross die Solidarität innerhalb der Tätergruppe ist. Handelt die Gruppe geschlossen oder gibt es eine klare Führung und Mitläufer? Was kommt zum Beispiel raus, wenn alle in der Klasse für sich aufschreiben müssen, wie sie an einem Geschehen beteiligt sind und wie sie sich dazu stellen? Im Schutz der Anonymität distanzieren sich vielleicht einige Mitläufer von den Anführern. Thematisieren Sie dies in der Klasse, ohne aber die Anonymität zu brechen. Setzen Sie also Druck auf oder unterstützen Sie die Mitläufer, um von ihrem Verhalten weg zu kommen. Ermuntern Sie die reuigen Mitläufer, zu ihrer Meinung zu stehen und sich auch öffentlich von den Tätern zu distanzieren. Sprechen Sie über mögliche Konsequenzen. Verlangen Sie von den Mitläufern, sich eigene Ziele zu setzen, um ihr Verhalten zu ändern. Überprüfen Sie mit ihnen gemeinsam die Einhaltung.

Ermuntern Sie die unbeteiligten Schülerinnen und Schüler, über Gewalt und Mobbing zu sprechen und über konkrete Vorfälle zu berichten. (Eine offene Feedbackkultur in der Klasse oder ein Kummerbriefkasten können es den Schülerinnen und Schülern erleichtern, sich zu melden.) Fordern Sie die Unbeteiligten auf, sich nicht am Mobbing zu beteiligen und dem Täter keine besondere Beachtung zu schenken (damit er in seinem Verhalten nicht bestärkt wird). Ermuntern Sie die Unbeteiligten, auch jene Kolleginnen und Kollegen einzubeziehen, die normalerweise abseits stehen.

Suchen Sie den Kontakt zu den Eltern der beteiligten Kinder. Thematisieren Sie die Mobbingsituation in Einzelgesprächen oder an einem Elternabend. Informieren Sie über die Vorkommnisse und erläutern Sie Ihre Einschätzung der Klassensituation (zum Beispiel anhand des Soziogramms): Wer steht am Rand, wer im Zentrum, welche Verbindungen, Spannungen und Dynamiken sind beobachtbar? Verdeutlichen Sie die wichtigsten Sachverhalte zum Thema, zeigen Sie insbesondere auf, dass das Opfer keine Chance hat – egal wie es sich verhält. Fragen Sie die Eltern nach ihrer Einschätzung und nach dem Wohlergehen ihrer Kinder. Vielleicht wird dabei deutlich, dass sich Mitläufer unwohl fühlen. Fragen Sie die Eltern nach Lösungsvorschlägen. Fordern Sie nicht ein

ganz bestimmtes Verhalten der Eltern, sondern seien Sie Anwalt der Veränderung, d.h. vertreten Sie den Anspruch, dass sich die unheilvolle Dynamik in der Klasse ändern muss. Kommen Sie immer wieder hartnäckig auf dieses Anliegen zurück, falls das Gespräch davon abweicht. Vereinbaren Sie ein gemeinsames bzw. koordiniertes Vorgehen. Falls einzelne Eltern ausweichen oder abwiegeln, können Sie auch sehr direkt die Frage stellen: «Finden Sie gut, wie es in der Klasse läuft?» In der Öffentlichkeit eines Elternabends erzeugt diese Frage einen ziemlichen Druck.

Eskalierte Situationen können unter Umständen nur noch mit der Hilfe von Fachleuten angegangen werden. Anlaufstelle für Kriseninterventionen ist im Kanton Aargau der örtliche schulpsychologische Dienst.

Auch vorbeugende Massnahmen können dazu beitragen, Mobbing zu entschärfen und aufzulösen. Ist ein Fall aber schon eskaliert, genügt Prävention alleine nicht mehr.

Der «No Blame Approach»

Ein anderer Ansatz, um Mobbing zu stoppen, ist der so genannte «No Blame Approach» (vgl. Szaday 2003, Szaday in Drilling 2002), zu übersetzen etwa mit «Annäherung (ans Problem) ohne Schuldzuweisung». Im Gegensatz zum geschilderten Vorgehen setzt dieses Vorgehen nicht auf Tätersuche, Schuldzuweisungen und Sanktionen. Sondern es orientiert sich an den Ressourcen der Kinder und an gegenseitiger Wertschätzung, gleichzeitig werden Einfühlungsvermögen und Verantwortungsübernahme gefördert. Das spezielle Merkmal ist die Unterstützungsgruppe, die aktiv zur Auflösung des Mobbings beiträgt.

Am Anfang steht ein Gespräch mit dem Opfer. Erkundigen Sie sich vor allem nach seinen Gefühlen. Auch gilt es festzuhalten, wer die Täterinnen und Täter sind, ohne aber die Vorfälle an sich im Detail anzuschauen. Erklären Sie dem Opfer, wie Sie nun vorgehen möchten und nehmen Sie die Reaktion darauf ernst. Helfen Sie ihm, sechs bis acht Kinder aus der Klasse für die Unterstützungsgruppe auszuwählen. Dazu gehören die (Haupt-) Täterinnen und Täter, einige Mitläufer sowie unbeteiligte, aber sozial kompetente Kinder. Es ist vielleicht überraschend, dass die Täter in dieser Gruppe dabei sein sollen. Aber gerade sie können und müssen als Hauptverantwortliche zu Veränderungen beitragen.

Sodann organisieren Sie – ohne Opfer – ein Treffen mit den Kindern der Unterstützungsgruppe. Erklären Sie, wie sich das Opfer fühlt. Besprechen Sie keine Details des Geschehens und sprechen Sie alle Kinder gleichermassen an, d.h. machen Sie keine Schuldzuweisungen an eine bestimmte Adresse. Erklären Sie, dass die anwesenden Kinder gemeinsam eine Unterstützungsgruppe bilden, um dem Opfer zu helfen. Zeigen Sie sich überzeugt, dass sich etwas ändern muss und dass die Gruppe dazu viel beitragen kann. Fragen Sie die Kinder nach Ideen, was sie tun können, damit sich das Opfer besser fühlt. Insistieren Sie nicht auf einzelnen Ideen oder einem bestimmten Vorgehen, sondern übergeben Sie die Verantwortung für die Problemlösung der Gruppe. Vereinbaren Sie ein weiteres Treffen, um die Veränderungen zu verfolgen.

Für die Täterinnen und Täter ist es in der Regel überraschend, dass sie nicht getadelt und bestraft werden. Die einen beginnen sich zu verteidigen (und bekennen sich so indirekt zu ihrem Tun), andere halten sich zurück und machen keine Lösungsvorschläge. Betonen Sie im ersten Fall, dass es nicht um Schuldzuweisungen geht, sondern um die Zukunft. Fordern Sie sie im zweiten Fall früher oder später auf, eigene Vorschläge zu machen. Oft entsteht in der Unterstützungsgruppe eine Dynamik zugunsten des Opfers, der sich die Täterinnen und Täter nicht einfach so entziehen können.

Behalten Sie im Anschluss an dieses Gespräch im Auge, ob und wie sich das Mobbinggeschehen verändert. Nutzen Sie dazu neben dem weiteren Treffen mit der Unterstützungsgruppe auch ihre eigenen Beobachtungen sowie Einzelgespräche mit den Mitgliedern der Unterstützungsgruppe und mit dem Opfer.

Mobbing vorbeugen

Mobbing lässt sich nie ganz verhindern. Aber die Schule kann dazu beitragen, persönliche Kompetenzen und eine Dynamik in der Klasse und im Schulhaus aufzubauen, die einen fairen und konstruktiven Umgang wahrscheinlicher machen. Es gelten dieselben Grundsätze wie in Kapitel 6, um Gewalt im Allgemeinen vorzubeugen.

Mobbing als Unterrichtsthema

Nachfolgend finden Sie zwei Vorschläge, um mit Ihrer Klasse ausdrücklich am Thema Mobbing zu arbeiten. In der Bücherliste finden Sie zudem Hinweise auf Romane und Bilderbücher, die als Ausgangspunkt oder zur Vertiefung des Themas dienen können.

Geist Mobbi muss in die Flasche zurück (Mittelstufe)

Die Schülerinnen und Schüler lernen eine Strategie, um mit ihren Impulsen zum Plagen und Hänseln umzugehen.

Horst Kasper (2001b) berichtet von dieser Methode und von den Erfahrungen, die er damit gemacht hat. Seine Ausgangslage war, dass die grosse Mehrheit der Klasse immer wieder in unfaire und gehässige Streitereien und Beschimpfungen verstrickt war. Die Vorkommnisse missfielen aber den meisten. Dies sind sicher Voraussetzungen, damit diese Methode klappt. In anderen Mobbing-Situationen dürfte dies schwerer fallen.

Horst Kasper stellt jenen Moment ins Zentrum, in welchem die Schülerinnen und Schüler eine Wut oder sonst einen Impuls zum Plagen, Beschimpfen oder Hänseln verspüren. Dieser Impuls wird umdefiniert zum «Teufelchen, das einem befällt». Die Täterinnen und Täter können so die Verantwortung – mindestens in einem ersten Schritt – an das Teufelchen delegieren und verfallen nicht gleich in Schuldgefühle. Sie können sich so langsam dem eigenen Verhalten und der eigenen Verantwortung annähern.

Horst Kasper erklärte der Klasse, in welchen Formen sich dieses Teufelchen zeigen kann, d.h. er erläuterte verschiedene Formen des Mobbings. Die Kinder berichteten von eigenen Erfahrungen. Dann liess er seine Klasse Vorkommnisse aufschreiben – zuerst als Übung, später dokumentierten die Kinder die Ereignisse für sich. Das Geschriebene wurde jeweils beendet mit der Bitte an den Geist Mobbi: «Das machst du aber bitte nicht wieder». Die Kinder erhielten damit eine Alternative zum destruktiven Verhalten. Aggressive Kinder konnten die laufenden Prozesse ohne Gesichtsverlust verlassen. Das Selbstwertgefühl der Angegriffenen wurde gestärkt; sie erhielten einen Wortschatz und die Legitimation, um sich zu wehren.

Die Zettel mit den Geschichten wurden zusammengerollt und in eine dickbauchige Flasche gesteckt. Einmal in der Woche wurde die Flasche vor aller Augen feierlich geöffnet. Jede Geschichte wurde vorgelesen und besprochen. Die Klasse sammelte Vorschläge, wie man in den beschriebenen Situationen anders reagieren könnte. In besonders schlimmen Situationen legte die Klasse eine Wiedergutmachung fest. Nach drei Monaten steckten die Kinder immer weniger Geschichten in die Flasche. Dafür wurden die guten Ideen zahlreicher, wie man bei Konfliktsituationen anders reagieren könnte.

Spitznamen (alle Stufen)

Die Schülerinnen und Schüler machen sich bewusst, dass Spitznamen verletzten können.

Spitznamen sind unter Kindern und Jugendlichen weit verbreitet. Manche zeugen von Vertrautheit, andere sind verletzend. Mit dem folgenden Vorschlag können Sie Spitznamen thematisieren und kommen dabei vielleicht sogar verstecktem Mobbing auf die Spur.

Sammeln Sie gemeinsam mit Ihrer Klasse die Spitznamen, die sich die Schülerinnen und Schüler gegenseitig geben. Beispielhafte Ergänzungen aus dem weiteren Bekanntenkreis sind möglich. Teilen Sie die Namen gemeinsam mit der Klasse in akzeptable und verletzende ein. Diskutieren Sie Meinungsverschiedenheiten. Machen Sie dabei deutlich, dass letztendlich die Meinung des oder der Angesprochenen zählt.

Teil III
Beziehungen von Lehrpersonen zu SchülerInnen, zum Kollegium und zu Eltern

Die Teile I und II dieser Unterlagen beziehen sich ausdrücklich auf Ihre Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern. Die grundsätzlichen Feststellungen darin – zum Beispiel zu den vier Seiten einer Botschaft, zu Feedbackregeln, zu Vorurteilen oder zur konstruktiven Konfliktlösung – gelten aber auch für Erwachsene. Unter dieser Voraussetzung kann sich der folgende Teil III auf einige spezifische Fragen beschränken:

Beziehungen von Lehrpersonen zu SchülerInnen

Wenn sich die Schülerinnen und Schüler von ihrer Lehrkraft geschätzt und geachtet fühlen, lassen sie sich viel eher lenken, führen, auch tadeln. Umgekehrt lassen sie sich – je nach Alter – wenig bis nichts sagen, wenn sie sich nicht geschätzt, nicht be-, nicht geachtet fühlen. Das Kapitel 8 führt diese Überlegungen aus, gewährt Einblick in eine gelungene Beziehungsgestaltung im Schulalltag und beleuchtet die Beziehungsgestaltung gegenüber «störenden» Schülerinnen und Schülern.

SchülerInnen reden mit

In der Beziehung von Erwachsenen und Kindern haben in der Regel die Grossen das Sagen. Die Schülerinnen und Schüler einzubeziehen, eröffnet jedoch individuelle und kollektive Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten. In Kapitel 9 finden Sie eine Einführung in die Idee der Partizipation. Es beschreibt Ziele, Voraussetzungen und Stolpersteine und schildert Beispiele aus dem Schulalltag. Es bietet zudem einige Ideen, um Partizipation konkret anzugehen.

Beziehungen im Kollegium

Wenn ein Kollegium in pädagogischen Fragen einen gemeinsamen Nenner hat, kann das grosse Auswirkungen auf den Schulalltag haben. Ein gutes Betriebsklima, gemeinsames Tun und geglückte Kommunikation können entlasten. Das Kapitel 10 will dazu anregen, Zusammenarbeit im Kollegium zu suchen und Beziehungen aktiv aufzubauen. Es will Zusammenhänge klären und Fragen stellen, die einzelne in ihrem Verhältnis zum Team weiter bringen und die es erlauben, auch als Einzelne einmal einen Impuls für die Veränderung des Teams zu setzen.

Beziehungen zu Eltern

Schule und Eltern haben beide in ihrem jeweiligen Kontext einen Bildungs- und Erziehungsauftrag. Begegnungen und Gespräche können helfen, gegenseitig Verstehen, Wertschätzung und Vertrauen aufzubauen und die jeweiligen Aufgabenbereiche zu respektieren. Ein Austausch erlaubt, das Kind angemessener wahrzunehmen, zu fördern und zu beurteilen. Das Kapitel 11 thematisiert Vorteile und Grundsätze der Elternarbeit und stellt verschiedene Formen vor.

8. Beziehungen von Lehrpersonen zu Schülerinnen und Schülern

Der Kinderarzt Remo Largo schreibt in seinem Bestseller «Kinderjahre» über das Bindungsverhalten von Kindern im Schulalter:

> Ein Erstklässler ist innerlich bereit, sich an seine Lehrerin zu binden und von ihr unterrichtet zu werden. Er will der Lehrerin gefallen und macht sie zu seiner Autoritätsperson: Die Lehrerin weiss alles und kann alles. … Eine Lehrerin kann sich der Bindungsbereitschaft der Kinder nicht entziehen. Wenn sie sich auf eine vertrauensvolle Beziehung zu ihren Schülern einlässt, verfügt sie über das mächtigste Erziehungsmittel, das es gibt: Die Bereitschaft der Kinder, sich auf sie einzustellen und von ihr zu lernen. Schüler gehen für ihre Lehrerin durchs Feuer, wenn sie sich bei ihr aufgehoben und von ihr akzeptiert fühlen. Begegnet die Lehrerin den Kindern mit Gleichgültigkeit oder gar Ablehnung, reagieren sie mit Enttäuschung und können schwierig werden. Lässt sich die Lehrerin nicht auf die Kinder ein und hält sie auf Distanz, bleiben ihr nur Lob und Strafe, um die Kinder zu disziplinieren; eine für Schüler und Lehrerin mühselige und wenig befriedigende Art, miteinander umzugehen (Largo 2000, S. 140f.).

Ganz ähnliche Beobachtungen macht Jürg Rüedi. Er stellt an den Schluss seines Buches «Disziplin in der Schule» eine Reihe von Fragen an Lehrerinnen und Lehrer. Unter anderem fokussiert er die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden und stellt dazu fest:

> Wenn sich die Schülerinnen und Schüler von ihrer Lehrkraft geschätzt und geachtet fühlen, lassen sie sich viel eher lenken, führen, auch tadeln. Umgekehrt lassen sie sich – je nach Alter – wenig bis nichts sagen, wenn sie sich nicht geschätzt, nicht be-, nicht geachtet fühlen. Darum stellt sich für jede Lehrperson die Frage der Beziehung zu den Lernenden. Was würden diese antworten, wenn sie gefragt würden: «Wie ist eure Lehrerin, euer Lehrer?» In welcher Hinsicht schätzen uns die Schülerinnen und Schüler? Schätzen sie unseren Humor, unserer Freundlichkeit, mit der wir sie fast jeden Morgen begrüssen? Oder finden sie schade, dass wir wenig Zeit für sie haben? … Haben meine Schülerinnen und Schüler den Eindruck, dass ich mich für sie einsetze und mich um Gerechtigkeit bemühe, auch wenn diese nie ganz erreichbar ist? Oder stehen für sie Kränkungen oder unangenehme Erlebnisse wie eine nicht nachvollziehbare Beurteilungspraxis im Vordergrund? (Rüedi 2002, S. 200).

Das folgende Kapitel führt diese Überlegungen aus, gewährt Einblick in eine gelungene Beziehungsgestaltung im Schulalltag und beleuchtet die Beziehungsgestaltung gegenüber «störenden» Schülerinnen und Schülern.

Beziehungen beeinflussen das Lernen

Wie müssen sich Lehrpersonen verhalten, um das Lernen ihrer Schülerinnen und Schüler zu fördern? Reinhard und Anne-Marie Tausch betonen in ihrem Klassiker «Erziehungspsychologie» insbesondere die Beziehungsgestaltung zwischen Lehrenden und Lernenden. Damit meinen sie die folgenden drei Verhaltensweisen:

- Lehrperson bemühen sich um einen Zugang zu dem, was die Schülerinnen und Schüler beschäftigt. Sie zeigen Interesse an den Lernenden und an ihrer äusseren und inneren Welt. Dabei vermögen sie auch, «zwischen den Zeilen» zu lesen. Sie wissen die Kinder und Jugendlichen und ihre Welt wertzuschätzen und ohne zu werten und zu moralisieren anzuhören. Mit Spiegeln (vgl. Kapitel 1) versuchen sie, mehr zu verstehen und den Schülerinnen und Schülern zu helfen, von sich selber mehr zu verstehen.
- Lehrpersonen bemühen sich um Respekt gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern. Sie setzen sich für sie ein. Sie stellen sie nicht bloss und verzichten auf ironische Bemerkungen und Unterstellungen. Sie können verzeihen.

- Lehrpersonen bemühen sich, echt und aufrichtig zu sein. Sie sind zuverlässig und transparent. Sie lassen ihre Launen nicht an den Schülerinnen und Schüler aus und können Fehler eingestehen. Sie können ihre Gefühle aussprechen und verwenden Ich-Botschaften.

Natürlich machen diese drei Verhaltensweisen den Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern nicht alleine aus. Aber die Arbeit von Tausch und Tausch macht darauf aufmerksam, wie wichtig die Beziehungsgestaltung zwischen Lehrperson und Klasse ist.

Untersuchungen bestätigen diese Befunde

Das Ehepaar Tausch zitiert verschiedene Studien, die ihre Aussage bestätigen. An einer gross angelegte Studie in den USA zum Beispiel waren 240 Lehrpersonen und 6600 Kinder und Jugendliche beteiligt. Etwa der Hälfte dieser Lehrpersonen wurden die drei genannten Verhaltensweisen zugestanden. Es zeigte sich, dass sie mit ihrem Unterricht zufriedener waren als die andere Hälfte. Die Schülerinnen und Schüler dieser Lehrpersonen

- hatten einen grösseren Zuwachs bei der Lesefertigkeit, in Mathematik, in der Muttersprache, bei Intelligenz- und Kreativitätstests,
- hatten weniger Absenzen und verursachten weniger Disziplinprobleme,
- stellten mehr Fragen und engagierten sich mehr,
- waren zufriedener mit ihren Leistungen und ihrem Körper.

Diese günstigen Auswirkungen ergaben sich nicht nur bei so genannt intelligenten Schülerinnen und Schülern. Die statistische Auswertung ergab, dass die drei Eigenschaften für das fachliche und persönliche Lernen der Schülerinnen und Schüler bedeutsamer sind als ethnische Zugehörigkeit, Geschlecht, sozio-ökonomischer Status und Intelligenzquotient.

Wie lassen sich solche Effekte erklären?

Einfühlende Lehrerinnen und Lehrer erhalten laufend wesentliche Informationen über die seelische Welt ihrer Schülerinnen und Schüler. Mit der Fülle dieser Informationen können sie bis in viele Einzelheiten hinein den Unterricht sinnvoller gestalten. Sie erhalten auch Informationen darüber, wenn Schülerinnen und Schüler ihre Erklärungen nicht verstanden haben. Sie verstehen, dass viele Schülerinnen und Schüler in den Unterrichtsgegenständen einen Sinn erkennen wollen. Nicht nur das emotionale, auch das fachliche Lernen wird so begünstigt: Es entsteht eine Atmosphäre, in der die Klasse weniger Angst und Druck verspürt und leistungsfähiger ist.

Wie können Lehrpersonen eine derartige Beziehungsgestaltung angehen?

Wie kann es Lehrpersonen gelingen, in die Richtung der drei beschriebenen Verhaltensweisen zu arbeiten? Selbst- und Fremdbeobachtung sowie Inter- und Supervision sind hilfreich und manchmal unumgänglich. Eine weitere Möglichkeit ist, im Unterricht gezielt bestimmte Verhaltensweisen und Methoden einzusetzen. Die erwähnte Untersuchung zeigte nämlich, dass die drei betreffenden Verhaltensweisen mit bestimmten Unterrichtsstilen korrelieren.

So haben Lehrerinnen und Lehrer, die diese Verhaltensweisen zeigen, deutlich weniger dirigierende Aktivitäten im Klassenraum. Sie machen mehr verschiedene Angebote, schlagen Alternativen vor, geben Anregungen und Hinweise und stellen Material zur Verfügung. Sie treffen Vereinbarungen und Absprachen und thematisieren Lernstrategien. Sie reden im Unterricht weniger, fragen weniger und haben weniger Frontalunterricht. Sie haben oft Augenkontakt mit den Schülerinnen und Schülern, lächeln oft und haben individuell und lebendig gestaltete Klassenräume. Sie gehen mehr auf das Fühlen der Schülerinnen und Schüler ein, verwenden die Gedanken der Schülerinnen und Schüler oft für den Fortgang des Unterrichts, haben oft längere Wechselgespräche mit Einzelnen und äussern Anerkennung.

Lehrpersonen können einen solchen Stil zum Teil gezielt vorbereiten; gewisse Reaktionen und Verhaltensweisen können sie sich bewusst vornehmen. So stellen sie sich vor dem Unterricht bewusst auf die Beziehungsgestaltung ein, sammeln Erfahrungen und gewinnen den Mut, weitere Ideen und Möglichkeiten zu erproben.

Tausch schätzt, dass etwa 10 bis 15% aller Lehrpersonen täglich mit dem oben beschriebenen Unterrichtsstil Schule geben. Sie tun das nie perfekt. Sie werden aber reich belohnt durch die wertvollen Entwicklungsschritte, die sie bei ihren Schülerinnen und Schülern beobachten können. Die einzelnen Kinder und Jugendlichen beginnen auch immer engagierter, Mitverantwortung zu übernehmen gegenüber Kameradinnen und Kameraden, die weniger Vertrauen haben.

Was Beziehungsgestaltung bringen kann: ein Beispiel

Die folgenden Abschnitte in den Kästen stammen aus dem Bericht einer Aargauer Sekundarlehrerin. Diese Lehrerin hat im Schuljahr 2002/03 eine neue Klasse übernommen und sich damals entschieden, beim Projekt Türauf der Jugendberatungsstelle Baden-Wettingen mitzumachen und damit die Beziehungen zu ihren Schülerinnen und Schülern gezielt zu gestalten. Ihre Erfahrungen, die Sie hier zur Verfügung stellt, illustrieren, wie sich die Beziehungsgestaltung zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern angehen lässt und als wie wertvoll sie sich erweisen kann.

Das Projekt Türauf

Das Projekt Türauf wurde Mitte der 90er-Jahre von der Jugendberatungsstelle Baden-Wettingen entwickelt. Es richtet sich an Lehrpersonen, die eine erste Oberstufenklasse übernehmen; der Grundgedanke und die Arbeitsweise sind aber auch in jeder anderen Klasse anwendbar. Die Jugendberatungsstelle Baden-Wettingen bietet Türauf nach wie vor an.

Grundgedanke des Projekts ist es, dass die Lehrperson im Laufe des ersten Semesters mit jedem Schüler und jeder Schülerin drei gezielte Gespräche führt. Dabei nehmen immer drei Jugendliche gleichzeitig an einem Gespräch teil, während der Rest der Klasse beschäftigt ist. Im Laufe des Projekts treffen sich die Lehrpersonen mehrmals mit einer Fachperson, um die Gesprächsrunden vorzubereiten und auszuwerten. Die Sekundarlehrerin beschreibt in ihrem Bericht folgende Gründe, weshalb sie am Projekt teilgenommen hat:

> … Ich wollte mir so schnell wie möglich ein Bild «meines Gegenübers» schaffen, der Klasse nämlich, und den mit ihr eng verbundenen Elternhäusern. Ich stellte mir vor, dass die Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern durch die Gespräche schneller vertraut würde. Die Vorstellung, dass ich in diesem schwierigen ersten Schritt professionell begleitet werde, war für mich eine grosse Hilfe. …
>
> … Ich war neugierig auf die einzelnen Personen, auf ihre Hintergründe und Einstellungen. Die Methode barg in sich die Möglichkeit, den Einzelnen näher zu kommen, sie durch das Gespräch besser kennenzulernen. Ich erhoffte mir, durch diese systematisierten Gespräche meine Wahrnehmung der einzelnen Schülerinnen und Schüler zu schärfen, schneller ihre Probleme oder Schranken zu erkennen und … diese auch deuten, verbessern und bestenfalls auch lösen zu können.
>
> … Ich erhoffte mir einen erleichterten Zugang zu den Eltern … Der gemeinsam geplante Elternabend … vermochte mich in dieser Hinsicht zu beruhigen.

Die Gespräche

In den Gesprächen mit den Schülerinnen und Schülern stellt die Lehrperson ganz einfache Fragen. Im ersten Gespräch geht es vor allem ums Kennenlernen (Es interessiert mich, wie es euch geht) und um Fragen zu verschiedenen Fächern (zum Beispiel: Gefällt dir das Fach Französisch? Wie geht es dir in der Mathematik? Wie ging es dir in der Primarschule in diesem Fach? Was hat sich im Unterricht gegenüber der Primarschule verändert? Sind meine Erklärungen genügend verständlich? Getraust du dich, mir Fragen zu stellen während/nach /in der nächsten Stunde?).

Im zweiten Gespräch wird das erste fortgesetzt (Als wir das letzte Mal sprachen, hast du erwähnt … Wie sieht es jetzt damit aus?). Darüber hinaus werden Fragen zum Leistungsniveau und zur Motivation (z.B. Hast du dir den Unterricht schwieriger vorgestellt? Macht das Lernen weniger Spass als in der Primarschule?) sowie zum eigenen Unterrichtsstil angesprochen (z.B. Was gefällt dir an meinem Unterricht? Was tust du, wenn du etwas nicht verstehst?). In der dritten Gesprächsrunde werden die Themen der zweiten Runde aufgenommen und vertieft.

Generell gilt bei allen Gesprächen, dass es sich dabei um eine wohlwollende Bestandesaufnahme handelt. Damit ist gemeint, dass die Lehrperson Interesse zeigt, einem roten Faden folgt, nicht hinterfragt oder interpretiert. Die Gespräche sollen frei sein von jeglichen Anklagen oder Moralansprüchen. Es sollen keine Tabus aufgebaut, sondern an deren Stelle Wertschätzung gezeigt werden. Dies beinhaltet auch, dass Kritik entgegen genommen wird und auch nachgefragt wird, wenn sich SchülerInnen kritisch über die Lehrperson, deren Unterrichtsstil äussern. Es soll eine vertraute Atmosphäre geschaffen werden, in der sich die Jugendlichen getrauen, ihre Gedanken, Interessen und Bedürfnisse konstruktiv zu äussern.

… Die Jugendlichen sollen sich im Rahmen der Gespräche gehört und verstanden fühlen. Sie sollen das Gefühl erhalten, dass sich die Lehrperson als erwachsene Bezugsperson für ihre schulischen Probleme interessiert und sich für diese einzusetzen versucht. So erhält der Jugendliche eine aktive Hilfe in dieser schwierigen Phase der Entwicklung und kann die Angst vor dem Scheitern in seiner Schulkarriere mit der entsprechenden Person bearbeiten. Diese Tatsache fördert die Kommunikationsfähigkeit und gleichzeitig das Selbstwertgefühl und die Selbstkompetenz der Schülerinnen und Schüler. Zusätzlich erfahren sie, dass sie sich Hilfe holen können, um diese schwierige Phase der Jugend bewältigen zu lernen.

Elternkontakte

Anlässlich des ersten Elternabends wurden die Eltern über das Projekt informiert. Eine Fachperson der Jugendberatungsstelle sprach zudem über die besondere Problematik des Jugendalters und des Übertritts in eine höhere Schulstufe. Sie gab Hinweise, wie die Eltern mit allfälligen Schwierigkeiten umgehen können.

… Die Eltern waren stark an dem Projekt interessiert und schätzten die intensivierte Auseinandersetzung mit den SchülerInnen sehr. Sie interpretierten die Teilnahme am Projekt als ein verstärktes Interesse der Lehrpersonen an ihren Kindern.

… Ihre besondere Anerkennung galt auch der Tatsache, dass ihre Söhne und Töchter nicht nur auf der kognitiven Ebene gefördert werden, sondern dass uns die soziale und selbstreflexive Entwicklung sehr am Herzen liegt und wir diese ebenfalls fördern wollen. In den Elterngesprächen während des Elternabends aber auch im Verlauf des Schuljahres konnten wir mit Hilfe der Informationen aus den Gesprächen mit den Jugendlichen Zusammenhänge generieren, in Elterngesprächen einfliessen lassen und Massnahmen ergreifen.

Fallbeispiele

Ich habe mich dazu entschlossen anhand von zwei Beispielen, die Arbeit und deren Konsequenzen im Rahmen des Projekts aufzuzeigen. Es handelt sich dabei um zwei Schüler, deren Verhalten im Schulalltag keine Ausnahmen sind. Im Gegenteil, sie zeigen eine alltägliche Realität auf, wie sie wohl jede Lehrperson aus eigener Erfahrung bestätigen kann. Es tauchen bei beiden problematische Verhaltensweisen auf, durch welche ich aufmerksam und mit Hilfe des Projekts handlungsfähig wurde.

Der Fall Peter

Peter wechselte aus der Realschule in die Sekundarschule. … Ich erlebe ihn als stark zielorientierten Schüler. Manchmal droht jedoch diese Fähigkeit, ihm selbst im Wege zu stehen, denn er erledigt Aufträge jeglicher Art jeweils in einem solchen Tempo, dass die Tiefgründigkeit und Vielschichtigkeit von Themen aufgrund des Wettbewerbsdenkens verloren geht. Er ist oft ungeduldig mit sich selbst und mit der Lehrkraft, wenn man ihn auf Schwächen in Lösungswegen oder ähnlichem aufmerksam macht. Aus dieser Ungeduld resultiert deshalb auch oft eine mangelnde Konzentrationsfähigkeit, so dass er im Unterricht oft als sehr schwatzhaft auffällt.

Peter zeigt im Klassenzimmer manchmal ein leicht aggressives Verhalten. Er lässt sich schnell provozieren, wirkt dann aufbrausend und wehrt sich gegen seine Mitschüler und Mitschülerinnen mit «spielerischen» Kämpfen. Diese äussern sich durch Nachlaufen im Schulzimmer, Schwitzkasten, Knuffe gegen Oberarme, leichter Klaps auf Hinterkopf oder Rücken. Da ich dieses Verhalten keineswegs respektierte,

musste ich ihn des Öftern rügen. Obwohl er darauf jeweils prompt reagierte, änderten sich seine Reaktionen auf Bemerkungen, die er als Provokationen verstand, nicht.

Im Dialog mit Peters Eltern erfuhren wir, dass er dieses Verhalten auch gegenüber seinem Bruder oft zeigte. Sie bestätigten die Vermutung, dass er Bemerkungen oft auch fälschlicherweise als Provokationen interpretierte.

Im Rahmen der «Türauf-Gespräche» verhielt sich Peter in der ersten Gesprächsrunde eher verschlossen. Obwohl er freigiebig antwortete, reagierte er oft mit standartisierten Antworten. … Es sei schon «strenger» als in der Realschule, aber für ihn gut machbar. Sein bereits erwähntes aggressives Verhalten hingegen zeigte, dass er einem (inneren) Druck ausgeliefert war, den wir anfangs nicht begründen konnten.

Im zweiten Gespräch reagierte Peter mit einer eher offensiven Haltung mir gegenüber. Meine Aufforderungen während des Unterrichts, konzentrierter zu arbeiten, beim Unterrichtsthema zu bleiben und die eigene Arbeit kritischer zu beobachten, störten ihn. Er erklärte, dass er sich oft benachteiligt fühlt, da ich solches den anderen MitschülerInnen nicht sagte, sondern nur ihn darauf aufmerksam machte. Zusätzlich warf er mir vor, parteiisch zu sein, denn er habe oft schlechtere Noten als die anderen. In einem Elterngespräch bestätigten die Eltern die Aussage von Peter. …

Wir beschlossen, ein Elterngespräch gemeinsam mit Peter durchzuführen. … Bei der Auswertung des Gesprächs … bemerkten wir, dass wir trotz Einstimmigkeit mit der ganzen Familie Peters Eindruck nicht aus der Welt schaffen konnten. Diese Eindrücke wurden in der dritten Gesprächsrunde mit Peter bestätigt.

In einem darauffolgenden Elterngespräch berieten wir mit den Eltern das Scheitern der bisherigen Versuche und die Teilnahme an Nachhilfestunden … Wir teilten ihnen mit, dass Peter in unseren Augen keine Aufgabenhilfe nötig habe, da er doch dem Unterrichtsstoff ohne gravierende Probleme folgen konnte und seine kognitiven Fähigkeiten absolut dem Klassendurchschnitt entsprachen. Wir erklärten, dass wir Peters Defizit vielmehr im Bereich der Konzentration und des Selbstvertrauens sehen würden. Es sei für uns primäres Ziel, dass er vermehrt Geduld mit sich selbst und Toleranz sich gegenüber gewinnen sollte. Die Eltern konnten unsere Einwände nachvollziehen. Wir beschlossen Peters Unterstützung vielmehr auf den mentalen Bereich zu konzentrieren. …

Heute besucht Peter keine Nachhilfestunden mehr. Er geht statt dessen in ein Mentaltraining, wo er sich darin übt, sich besser zu konzentrieren und zu entspannen. Diese Übungen sind gestützt durch die Teilnahme an Lerngruppen von drei bis vier weiteren SchülerInnen, die über unterschiedliche Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen. So wird die Möglichkeit geschaffen, dass Peter stärker Vertrauen in sich selbst und in seine kognitiven Fähigkeiten entwickelt, indem er anderen in den für ihn unproblematischen Fächern hilft, und in den für ihn problematischen Fächern von Gleichalterigen Unterstützung erhält. … Peter ist deutlich weniger abgelenkt im Unterricht und schwatzt weniger. Er wirkt auch ruhiger und zeigt sich geduldiger, wenn von Seiten der Lehrkraft Kritik ausgeübt wird. Er scheint diese konstruktiver umsetzten zu können.

Der Fall Michael

Michael ist ein sehr intelligenter, kreativer, witziger und aufgestellter Schüler. Er ist von kleiner Körpergrösse und schmalem Bau, so dass er sehr zerbrechlich wirkt. Obwohl er sich in der Klasse nicht besonders stark in den Vordergrund drängt, ist er dennoch kein Aussenseiter. Er besitzt Fertigkeiten, die in der Klasse ein hohes Ansehen tragen: Er kann gut zeichnen, interessiert sich sehr für Computerspiele und ist gerne zu einem Streich bereit.

Zu Beginn des Schuljahres war Michael ein sehr stiller Schüler, der kaum auffiel. Nach einigen Wochen aber begann Michael, in der Klasse negativ aufzufallen. Er vergass oft die Hausaufgaben, gab den Wochenplan meist unvollständig ab, verspätete sich in der Schule und kam, aufgrund der daraus resultierenden Striche oft in die Zusatzstunde (Nachsitzen). Während der Stunde wirkte er oft verträumt und abwesend. …

Für mich als Lehrperson stellte Michaels Vergesslichkeit zunehmend ein Problem dar. Einerseits befürchtete ich, dass im Laufe der Zeit aus seinen Versäumnissen schlechte Leistungen resultieren würden. Andererseits kam in mir die Angst auf, dass seine Unzuverlässigkeit bei seinen Klassenkameradinnen und Klassenkameraden über längere Zeit auf Unmut stossen könnte und sich somit ein soziales Problem im Klassenverband abzeichnen könnte.

Die erste Runde der Gespräche fiel in die ersten Schulwochen, so dass ich noch nicht wusste, welche Probleme auf mich zu kommen würden. Michael äusserte sich in diesem Gespräch kaum … er antwortete sehr kurz. Ich war frustriert und erhoffte mir von der zweiten Runde ein vertiefteres Gespräch. …

In der zweiten Runde war ich auf alles gefasst. Ich nahm mir … vor, genauer zu beobachten und in den Gesprächen auf die Aktionen von Michael sensibler zu reagieren. Er verhielt sich zu Beginn sehr ruhig. Ich fragte ihn, wie es ihm ergehe und ob er Spass an der Schule habe. Er erwiderte, dass er eigentlich

gerne in die Schule komme, dass er aber nicht so gern Probleme in der Schule habe. Ich fragte ihn, ob er dabei auf das Vergessen anspreche? Er bestätigte meine Vermutung. Ich bat ihn, mir zu erzählen, was dabei in ihm vorgehe. Er erzählte mir von seinem schlechten Gewissen, von dem Chaos zu Hause, von seinen kleinen Schwestern, die er gerne mag, aber die ihn manchmal nerven würden. Das Eis war gebrochen.

Ich erfuhr in diesem Gespräch, dass seine kleinen Schwestern viel Aufmerksamkeit erhielten und er als ältester und einziger Sohn viel mehr Selbstverantwortung zugesprochen bekam. Michael empfand diesen Umstand überhaupt nicht als belastend. Ich erhielt vielmehr den Eindruck, dass er sehr stolz auf diesen Umstand ist. In mir kam der Verdacht auf, dass er möglicherweise kaum Hilfe annehmen möchte, um diesem Bild des grossen Bruders weiterhin zu entsprechen.

In einem Gespräch mit der Mutter erfuhren wir, dass sie die Vergesslichkeit von Michael schon seit der Primarschule kennt, dass er sich aber von ihr nicht helfen lassen möchte. In der dritten Gesprächsrunde sprach ich Michael auf den Umstand an, dass seine Zuverlässigkeit nicht gebessert habe. Ich schlug ihm vor, seine Mutter oder seinen Vater einzusetzen, um ihn an unterschriebene Prüfungen, mitzubringende Bücher und Hausaufgaben zu erinnern. Michael erwiderte, dass er es selber lernen müsse, seine Vergesslichkeit in den Griff zu kriegen. Ich versuchte ihm zu erklären, dass er damit unbedingt recht habe, dass aber zum Lernprozess manchmal auch Menschen dazugehören, die einem helfen, bis man es alleine durchführen kann. Wir einigten uns darauf, dass er mit seiner Mutter dies besprechen würde und sie gemeinsam eine Lösung finden würden, die für alle Beteiligten akzeptabel sein würde.

Zwei Woche später stellten meine Tandempartnerin und ich fest, dass Michael kaum mehr etwas zu Hause vergass. Ich sprach ihn darauf an, und er erklärte mir, dass er mit seiner Mutter ein System ausgehandelt hatte. Um ihn zu unterstützen, schreibe sie ihm auf Post-It-Zettel die mitzubringenden Sachen und klebe ihn auf seinen Rucksack. …

Die Probleme mit Michael haben sich in kürzester Zeit im Nichts aufgelöst. … Seit einigen Wochen schreibt Michael seine Zettel selbst. Auch wenn er ab und zu wieder einmal etwas vergisst, so ist er doch im Grossen und Ganzen sehr zuverlässig geworden. …

Schlussfolgerungen

… Die Fallbeispiele zeigen, dass die diskursive Auseinandersetzung mit den Jugendlichen sicherlich einiges ausgelöst hat. Durch darin enthaltenen Informationen konnte ich reagieren, Eltern miteinbeziehen, den Schülerinnen und Schülern Unterstützung bieten oder, wie der Fall von Peter zeigt, weiterführende Massnahmen ergreifen. Die kleinen Probleme werden dabei im «Guten» erkannt und können behoben werden, bevor daraus eine Krise entsteht. Darin enthalten sind meines Erachtens auch «Alltagsprobleme» wie die Vergesslichkeit von Michael.

Ich bin der Überzeugung, dass die Institutionalisierung der Konversation ihren Teil zur Förderung des Vertrauens zwischen Lehrperson und Klasse … beigetragen hat. Nach anfänglichen Schwierigkeiten haben sich die Jugendlichen daran gewöhnt, sich aktiv am Geschehen in der Klasse zu beteiligen. Nicht nur durch den Ausdruck ihres eigenen Befindens, sondern auch durch die erwünschte Kritik am Unterrichtsstil oder an der Lehrperson. Die Schülerinnen und Schüler merken an, wenn sie etwas stört, das Klassenklima empfinden sie als gut, und das Verhalten im Klassenzimmer ist sehr vertraut und aufrichtig. …

… Der rote Faden, der durch die Gespräche führt, ist simpel und von jedermann gut nachvollzieh- und durchführbar. Es ist gerade dieser Punkt, den ich an der Idee des Projekts sehr schätze. … Ich bin der Überzeugung, dass die Durchführung der Gespräche keinesfalls eine grosse Sache ist, aber die Systematik und der bewusste Fokus auf die Gesprächskultur bleiben möglicherweise ohne ein solches Projekt im Schulalltag auf der Strecke.

Das Projekt bietet die Chance, den alltäglichen Frust im Umgang mit Menschen vorzubeugen, indem es Handlungsmöglichkeiten eröffnet. Obwohl man manchmal … als Lehrperson verleitet ist, das Misslingen im Umgang mit Schülerinnen und Schülern an deren «Böswilligkeit» festzumachen, um das eigene Handeln nicht in Frage stellen zu müssen, habe ich mich dabei im Verlaufe meiner Arbeit immer mehr mit einem Zitat Pestalozzis angefreundet …: «Freund! Der Mensch ist gut und will das Gute, er will dabei auch wohl sein, wenn er es tut; und wenn er böse ist, so hat man ihm sicher den Weg verrammelt, auf dem er gut sein wollte. O es ist ein schreckliches Ding um dieses Wegeverrammeln.»

Zugegebenermassen erleichtern Pestalozzis Worte kaum den Lehrauftrag in der heutigen Zeit, sie eröffnen aber vielfältigere Handlungsmöglichkeiten und machen mich als Lehrerin zu einem zukunftsorientierten, optimistischen Menschen. Ich sehe mich also in meinem Beruf heute vermehrt als «Verhindererin des Wegeverrammelns» und möchte die mir anvertrauten Jugendlichen beratend begleiten.

Manchmal ist es schwierig, positiv zu bleiben

Die Prinzipien von Tausch und Tausch oder die Überlegungen des Projekts Türauf sind nicht (immer) einfach umzusetzen. Das Verhalten der Schülerinnen und Schüler kann einem das Leben schwer machen. Störungen im Unterricht, respektloses Verhalten, das Ignorieren von Regeln etwa können berechtigterweise zur Frage verleiten: Sind denn nur die Lehrpersonen für die Beziehungsgestaltung verantwortlich?

Natürlich sind sie es nicht. Deshalb seien Sie an dieser Stelle ermutigt, diese Frage einmal mit Ihrer Klasse zu besprechen. Darüber hinaus nehmen Sie aber im Vergleich mit den Schülerinnen und Schülern tatsächlich eine exklusive Rolle ein. Sie werden also nicht darum herum kommen, die Beziehungsgestaltung trotz – oder gerade wegen – Disziplinproblemen immer wieder im Auge zu behalten. Dazu gehört ein reflektierter Umgang mit solchen Problemen.

Regeln

Mit sich selber menschlich zu leben und erst recht das Zusammenleben in Gruppen erfordert Verhaltensregeln. «Grenzen setzen» wird als Metapher für diese Tatsache verwendet. Grenzen schränken nicht nur ein, sie vermitteln auch Sicherheit. Klare Regeln sind zudem die Grundlage jeder Zurechtweisung und jeder Bestrafung. Wenn Regeln gebrochen werden oder nicht beachtet werden, ist das zwar lästig, aber menschlich. Für Kinder und Jugendliche ist das geradezu normal.

Wenn Sie Regeln aufstellen, bedenken Sie Folgendes:

- Alle Menschen – auch Kinder und Jugendliche – respektieren solche Regeln am ehesten, bei deren Erarbeitung sie selber mitgewirkt haben.
- Je weniger Regeln, desto weniger Provokationen und Verstösse sind möglich.
- Plausible Regeln haben eine grössere Chance, befolgt zu werden.
- Regeln sollten immer wieder thematisiert, überprüft und angepasst werden.

Näheres hierzu finden Sie in Kapitel 1 (Gesprächs- und Feedbackregeln), Kapitel 3 (gemeinsames Erarbeiten von Regeln innerhalb der Klasse) und Kapitel 9 (Grundsätzliche Überlegungen zur Mitsprache der Schülerinnen und Schüler).

Umgang mit Regelverstössen

«Die Suche nach wirksamen Massnahmen, welche Regelverstösse verringern, ist alt», schreibt Anton Strittmatter in Bildung Schweiz Nr. 16/2000. Das Repertoire sei inzwischen recht gut erforscht. Daraus leitet Strittmatter einige Erkenntnisse ab:

- Ignorieren kann unter Umständen bei leichtem Störverhalten angebracht sein (Prinzip der Nichtverstärkung). Bei chronischen Regelverstössen bzw. Gewaltverhalten in der Regel wirkungslos oder eine Einladung zur Wiederholung.
- Argumentieren kann im Aufbau von positiven Einstellungen wirksam sein. Bei groben Verstössen ist die Wirkung meist gering.
- Strafen können positive Wirkungen haben. Dabei gibt es aber einiges zu beachten (s. unten).
- Drohen kann in gewissen Fällen fehlbares Verhalten hemmen. Diese Wirkung tritt nicht ein, wenn der angedrohte «Preis» als zu niedrig angesetzt wird oder wenn mit Inkonsequenz des Drohenden gerechnet werden kann. Drohen muss daher eher selten und sehr selektiv – dann aber konsequent – eingesetzt werden.
- Abschreckung – das Darbieten eines bestraften Modells – hat sich in allen Versuchen als relativ wirkungsschwach erwiesen. Lernen am Modell findet – leider – vor allem dann statt, wenn der Aggressor belohnt wird.
- Belohnung positiver Verhaltensweisen steckt die Zuschauer an. Wird in ruhigen Zeiten konstruktives Verhalten eingeübt, sind Regelverstösse weniger häufig.

Strafen

Unter welchen Umständen kann man davon ausgehen, dass eine Strafe eine positive Wirkung hat? Die folgende Tabelle zeigt empfohlene und nicht zu empfehlende Handlungsgrundsätze:

So haben Strafen positive Wirkungen:	So haben Strafen keine oder kontraproduktive Wirkungen:
Die Strafe ist mit einer warmherzigen, wertschätzenden Beziehung verbunden.	Die Strafe ist mit Entwürdigung / Kränkung verbunden.
Die Strafe ist im Voraus festgelegt bzw. aufgrund der geltenden Regeln nachvollziehbar. Sie signalisiert und ermöglicht, Verantwortung zu übernehmen.	Die strafende Person legt nach Lust und Laune bestimmte Strafnormen fest.
Die Strafe erfolgt möglichst unmittelbar nach und in einsehbarem, sinnvollem Zusammenhang mit dem Vergehen. Sie bezieht sich nur auf das Fehlverhalten. Zu denken ist dabei zum Beispiel an Wiedergutmachung, Versöhnung und Befriedung.	Die Strafe richtet sich nicht nur auf das Verhalten, sondern auf die Person als Ganzes.
Eine Bereinigung / Entschuldigung wird als Gewinn empfunden.	Die Strafe löst Frustrationen aus (Gefühl der Ungerechtigkeit, des Betrogenwerdens, des Übertreibens).
Es ist keine «Fluchtmöglichkeit», kein Unterlaufen der Strafe möglich.	Zwischen Vergehen und Strafe wird kein «logischer» Zusammenhang eingesehen.
Recht auf Anhörung: Die beschuldigte Person soll über ihre Motive Klarheit erlangen und diese darstellen können. Mildernde Umstände werden berücksichtigt.	Das Motiv für die Strafe ist Rache, Aggression oder Angst.
Die Strafe gibt den Bestraften die Chance und ist eine Hilfe, sich künftig regelkonform zu verhalten.	Diese Erkenntnisse machen deutlich, weshalb Körper- und Kollektivstrafen in fast allen Fällen entweder von geringer Wirkung oder kontraproduktiv sind.

Strafen haben negative Nebenwirkungen. Wenn Sie diese nicht einfach hinnehmen wollen, helfen Ihnen die folgenden Fragen weiter:

- Strafe unterdrückt unerwünschtes Verhalten. Wie machen Sie gleichzeitig das gewünschte Verhalten deutlich und wahrscheinlicher?
- Strafen belasten die persönliche Beziehung zwischen Strafenden und Bestraften. Was tun Sie, um dieser Belastung entgegenzuwirken?
- Strafen können die Selbstachtung des Opfers verringern und Rachefantasien, Angst oder Scham hinterlassen. Was tun Sie, um den Selbstwert der Bestraften (wieder) aufzubauen?
- Strafende Lehrerinnen und Lehrer können unter Schuldgefühlen und Verunsicherung leiden. Wenn sie damit nicht reflektiert umgehen und sich gegenüber den Bestraften nicht auch wieder versöhnlich zeigen können, besteht die Gefahr, dass sie sich inkonsequent und unpädagogisch verhalten. Was tun Sie dagegen?

Ruhig bleiben – richtig reagieren

«Wenn ein Kind im Unterricht provoziert, verfolgt es mehr oder weniger bewusst das Ziel, seine Lehrerin zu Reaktionsweisen zu verleiten, die dem professionellen Image schaden und sie in die unterlegene Position bringen», schreibt Beate Grabbe (2003, S. 20) und fährt fort:

> Eine Provokation ist wie eine Falle. Sie ist das Angebot zum Machtkampf und damit der Versuch, die eigene Überlegenheit zu demonstrieren und, möglichst unter dem solidarischen Beifall der Mitschülerinnen und Mitschüler, wirkungsvoll in Szene zu setzen. Gelingt es der Lehrerin nicht sofort, die Provokation – durch welche Massnahmen auch immer – abzuwehren, und beginnt sie stattdessen zu kämpfen, ist der Kampf bereits verloren, denn dann hat sie zugelassen, dass das provozierende Kind die Spielregeln bestimmt. Eine Provokation nicht im Sinne der Erwartungen des Kindes zu beantworten, bedeutet, selbstbestimmt zu handeln und damit Stärke zu zeigen, d.h. sich Verhalten nicht vorschreiben zu lassen und dem Kind also auch nicht auf den Leim zu gehen – gerade dann nicht, wenn es die Autorität der Lehrerin verletzen will. … Schnell halten wir für erzieherische Grenzsetzung, was persönliche Verteidigung ist, und verlassen die professionelle Ebene (Grabbe 2003, S. 20f.).

Bestimmt kennen Sie die Situation, dass Sie sich im Laufe einer störungsreichen Unterrichtsstunde mehr und mehr aus der Ruhe bringen lassen und plötzlich auf eine Art reagieren, die Sie im Nachhinein bereuen. Um solche Situationen vermeiden zu können, müssen Lehrerinnen und Lehrer in der Lage sein, ihre eigenen Emotionen zu kontrollieren und gegenüber Störungen frühzeitig so zu reagieren, dass eine weitere Eskalation verhindert wird. Machen Sie gegenüber einzelnen Schülerinnen und Schülern deutlich, dass das Hauptziel Ihrer Intervention ist, rasch zur Arbeit zurückzukehren. Vermeiden Sie, die Schülerinnen und Schüler persönlich abzuwerten, denn das kann zu einer weiteren Eskalation führen. Folgende Techniken haben sich bewährt (vgl. Becker 2002, S. 56ff.; Szaday u.a. 1998, S. 26f., Grabbe 2003, S. 280):

- Intervenieren Sie, bevor Ihr Ärger ansteigt. Seien Sie sich aber auch bewusst, dass es in Konfliktsituationen normal ist, sich wütend oder frustriert zu fühlen.
- Versuchen Sie, eine Störung nicht persönlich zu nehmen. Aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler gibt es viele Ursachen und Impulse für störendes Verhalten. In den wenigsten Fällen ist böse Absicht im Spiel.
- Sprechen und bewegen Sie sich in einer ruhigen, aber bestimmten Art und Weise. Seien Sie selbstbewusst, engagiert und freundlich.
- Greifen Sie nicht die Person an, sondern das Problem. Eine Konfliktsituation in der Klasse ist der ungünstigste Zeitpunkt für ein Feedback an eine bestimmte Schülerin oder einen bestimmten Schüler. Denn vor der Klasse ist sie oder er vorwiegend mit der Abwehr von Scham und Gesichtsverlust beschäftigt und daher oft nicht in der Lage, ein Fehlverhalten einzugestehen oder zu ändern.

> Es ist sinnlos, in Augenblicken demonstrativen Widerstands auf das Kind einzureden, seinen Verstand aktivieren oder an sein moralisches und soziales Gewissen appellieren zu wollen. Ebenso überflüssig ist die Fragen nach dem «Warum», die das Kind kaum – in der Konfliktsituation schon gar nicht – wird beantworten können. Kinder zeigen sich in Situationen, in denen sie überwiegend emotional involviert sind und entsprechend emotional gesteuert agieren, einem «klärenden Gespräch» nicht zugänglich. … Ein Gespräch ist zweifellos notwendig, doch sollte es zu einem späteren Zeitpunkt stattfinden. Im Augenblick des Widerstands … geht es ausschliesslich darum, eine Eskalation zu verhindern … (Grabbe 2003, S. 274f.).

- Warten Sie mit Anweisungen, bis Sie sicher sind, dass Sie die Aufmerksamkeit des Schülers oder der Schülerin haben. Wenn Sie eine Anweisung mehrmals wiederholen müssen, kann das Ihre Wut steigern.
- Äussern Sie kurz und unmissverständlich, was die Schülerin oder der Schüler tun soll. Der Blick nach vorn trägt eher zur Beruhigung bei als die Vorhaltung eines Fehlverhaltens. So geben Sie die Chance, es besser zu machen und müssen sich nicht mit der Interpretation der Vergangenheit beschäftigen.
- Schauen Sie die betreffende Schülerin oder den betreffende Schüler nur kurz an. Ein langes Fixieren signalisiert Konfliktbereitschaft und Eskalation. Gehen Sie rasch zu ihrem Arbeitsmaterial über. Sie zeigen so, dass Sie an der Weiterarbeit interessiert sind und den Vorfalls auf sich beruhen lassen.
- Heben Sie die Stimme nur kurz an und sprechen Sie dann normal weiter. Sie signalisieren so die Bereitschaft zur Deeskalation.
- Bleiben Sie auch dann ruhig, wenn die Schülerinnen und Schüler nicht sofort auf Ihre Anweisungen reagieren. Durch Zurückhaltung vergrössern Sie die Chance, dass die Beteiligten eine friedliche Lösung finden.
- Benennen Sie eigene Gefühle: «Ich ärgere mich …» und nicht «Ihr seid heute unmöglich.»
- Entschuldigen Sie sich, wenn es angezeigt ist, zum Beispiel bei einem Missverständnis. Entschuldigungen wirken entwaffnend und demonstrieren den Schülerinnen und Schülern ein erwünschtes Verhalten.

- Äussern Sie Mitgefühl wie zum Beispiel: «Das ist schwer für dich.» «Ihr seid sicher aufgeregt.» So machen Sie den Schülerinnen und Schülern ihre eigenen Handlungsimpulse bewusst, die sie nicht selten selber gar nicht kennen. Zudem signalisieren Sie, dass Sie nicht nachtragend sind. Dies fördert die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler, das eigene Verhalten wahrzunehmen und sich auf die Sache zu konzentrieren.
- Manchmal ist eine Klasse von einem Erlebnis oder einem Gedanken – zum Beispiel einer bevorstehenden Prüfung – so eingenommen, dass sie nicht mitarbeiten kann. Vielleicht werden Sie in solchen Momenten nicht umhin kommen, kurz über das betreffende Ereignis zu sprechen. Den Schülerinnen und Schülern gelingt es danach besser, sich auf Ihr Thema einzulassen.
- Bieten Sie dem Kind eine Wahlmöglichkeit an. Beate Grabbe schreibt dazu:

> Die Lehrkraft könnte beispielsweise sagen: Oliver, du kannst jetzt entweder die Tafel abwischen und dann an deinem Arbeitsheft weiterarbeiten, oder du kannst Holger bei der dritten Aufgabe helfen und dich dann wieder an deinen Platz setzen. Der Inhalt eines Wahlangebotes ist dabei nicht so entscheidend wie das Angebot selbst, denn Letzteres bewirkt fast immer, dass das Kind innehält, kurz überlegt und auf diese Weise zu sich selbst findet. … Das Wahlangebot sollte in festem, energischem, nicht aber in unfreundlichem, scharfen Ton erfolgen. Schwingt nämlich eine Drohung mit, herrscht diese in der Wahrnehmung des Kindes vor. Es wird das Wahlangebot überhören und statt dessen auf den Ton reagieren und diesen als Signal zum Machtkampf deuten. … Die Kinder nehmen ein solches Angebot im allgemeinen an, besonders wenn sie wahrnehmen, dass es ihnen eine sinnvolle Kooperation, ein Gebrauchtwerden und damit auch eine unverhoffte Beachtung in Aussicht stellt (Grabbe 2003, S. 275f.).

- Betonen Sie nicht negative, sondern positive Konsequenzen, also nicht: «wenn ihr weiter so viel schwatzt, haben wir keine Zeit mehr für die Geschichte», sondern «wenn ihr jetzt noch 10 Minuten gut aufpasst und mitarbeitet, haben wir noch Zeit für die Geschichte, die ich euch versprochen habe».

Das Einzelgespräch

Das Einzelgespräch besitzt gegenüber der Klassensituation wesentliche Vorteile (vgl. Rüedi 2002, S. 159): Der Unterricht wird nicht unterbrochen. Die Lehrperson kann sich mit allen Kräften dem einzelnen Schüler, der einzelnen Schülerin widmen. Diesen fehlt einerseits der Rückhalt in der Klasse, andererseits sind sie auch von der Erwartung ihrer Kolleginnen und Kollegen befreit, sich auf eine bestimmte Art zu verhalten. Sie schätzen durchaus die Diskretion, die das Gespräch unter vier Augen bietet. Die Einzelsituation zeigt zugleich, dass die Lehrperson das Gespräch ernst nimmt. Dabei ist es nicht zwingend notwendig, dass sogleich oder überhaupt das Problemverhalten angesprochen wird. Denkbar ist auch, eine Diskussion fortzuführen, die vorher mit der ganzen Klasse geführt worden ist, oder ein ungezwungenes Gespräch zu suchen, mit dem Ziel, Vertrauen zu fassen und sich (besser) kennen zu lernen.

Manchmal ist es aber unumgänglich, ein Problemverhalten anzusprechen. Versuchen Sie, eine Atmosphäre zu schaffen, in der sich der Schüler oder die Schülerin angenommen fühlt und die ermöglicht, sich auszusprechen. Eine vorwurfsvolle Haltung trägt eher zur Abwehr als zur Öffnung bei. Machen Sie deutlich, dass Sie die aktuelle Situation nicht gut finden und dass Sie gemeinsam nach Lösungen suchen möchten. Ein solcher Einstieg lässt Spielraum, dass auch der Schüler oder die Schülerin von der eigenen Sicht der Dinge und von den eigenen Problemen sprechen kann.

Versuchen Sie, gemeinsam mit der Schülerin oder dem Schüler zu Abmachungen zu kommen, die Sie schriftlich festhalten, um sie später zu überprüfen. Auch wenn kein solcher «Vertrag» zu Stande kommt, lohnt es sich, das Gespräch zu protokollieren – in einem gemeinsamen Protokoll oder nur mit dem Zweck, dass Sie für sich eine Gedankenstütze haben.

Bei gravierenderen Problemen lohnt es sich zudem, frühzeitig die Schulleitung, die Eltern, die Schulpflege oder das Inspektorat einzubeziehen.

Störungen können Bedürfnisse markieren

Störendes Verhalten ist selten böse Absicht, sondern viel häufiger ein Signal, das ein Bedürfnis markiert. Die Unterrichtsgestaltung kann Bedürfnissen Raum geben oder nicht – und beeinflusst damit auch das Aufkommen von Problemen. Der Handweiser des LCH zu Disziplinschwierigkeiten nennt zum Beispiel folgende Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler:

- Bedürfnis nach Strukturierung: Unruhe und Störungen können vermieden werden, wenn gewisse Abläufe geklärt sind und die Schülerinnen und Schüler wissen, was sie erwartet.
- Bedürfnis nach Rhythmisierung: Zu hohe Anforderungen an die Aufmerksamkeit und Konzentration können Unruhe mit sich bringen. Mehrere Arbeitsphasen mit verschiedenen Ansprüchen sowie gezielte Pausen können hier Abhilfe schaffen.
- Bedürfnis nach Anregung der Sinne: Reizüberflutete Sinne (meist Augen und Ohren) und unterforderte Sinne (z.B. der Tastsinn) können zu Konzentrationsstörungen führen. Eine ausgewogene Mischung kann Abhilfe schaffen.
- Bedürfnis nach Mitwirkung: Unterricht, der die Interessen und die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler einbezieht, der sich auf individualisierte und differenzierte Lernformen stützt, fördert Motivation und Beteiligung.
- Bedürfnis nach sozialen Kontakten: Ein Unterricht mit verschiedenen Sozialformen bietet nicht nur vielfältige Lernmöglichkeiten und fördert die sozialen Kompetenzen, sondern wird auch dem Bedürfnis der Schülerinnen und Schüler nach sozialen Kontakten gerecht. Die Klasse ist oft das Publikum problematischer Verhaltensweisen einzelner Schülerinnen und Schüler. Berücksichtigen Sie bei der Unterrichtsplanung deshalb auch die soziale Dynamik innerhalb der Klasse.

Ergänzen lässt sich das Bedürfnis nach Anerkennung und Beachtung, Zugehörigkeit und Akzeptanz: «Kinder, die im Laufe ihrer Biografie an Selbstvertrauen verloren haben, verlieren damit nicht ihren Wunsch nach Beachtung, und Kinder, die aufgegeben oder nie gelernt haben, sich kooperativ zu verhalten, verzichten damit nicht auf die Suche nach einem festen Platz in der Gemeinschaft» (Grabbe 2003, S. 307).

Nun stellt sich die Frage, weshalb diese durchaus legitimen Bedürfnisse zuweilen auf destruktive Art markiert werden. Tatsache ist: Destruktives Verhalten verschafft wenn nicht Anerkennung, so doch Beachtung. Dahinter steckt meist ein negatives Selbstbild. Beate Grabbe schreibt dazu:

> Schwierigkeiten, die Kinder machen, sind Ausdruck für Schwierigkeiten, die sie haben. Das Ausmass an destruktivem Verhalten entspricht dem Grad der Entmutigung. Entmutigte Kinder wiederum haben von sich ein schiefes Bild: Sie bewerten ihre Schwächen zu hoch und sehen ihre Stärken kaum. Hinter Aggression und Brutalität verbirgt sich fast immer ein negatives, defizitäres Selbstbild. Den Kindern ist bewusst, dass sie andere verletzen. Sie wünschen sich, es nicht zu tun, und sie wissen auch, dass sie abgelehnt werden. Doch oft finden sie keinen Ausweg und bleiben in ihrer Entmutigung gefangen (Grabbe 2003, S. 23).
>
> «Problematische», «verhaltensauffällige», «undisziplinierte» Kinder – wie auch immer wir sie nennen wollen – sind häufig einsame Kinder. Frustriert durch Misserfolge im Lern- und Leistungsbereich, entmutigt durch die vergebliche Suche nach einem akzeptierten Platz in Familie und/oder Lerngruppe und misstrauisch gegenüber allen auf Einsicht ausgerichteten «pädagogischen» Massnahmen, entwickeln sie Verhaltensweisen, die ihnen zwar die Beachtung sichern, jedoch den positiven Zugang zur Klasse erschweren. Der Zweifel am eigenen Wert nimmt den Mut zum Wachsen, und an die Stelle des Gemeinschaftsgefühls tritt das Streben nach Überlegenheit und Geltung. Die Kinder stellen destruktives Verhalten in den Vordergrund, weil sie konstruktives nicht kennen. Gruppen werden attackiert, Verbündete gesucht und Ersatzgemeinschaften gebildet, Feindbilder werden geschaffen, böse Absichten unterstellt und Konflikte inszeniert. … Doch die Sehnsucht dazuzugehören, bleibt … (Grabbe 2003, S. 26).

Das Verhalten verstehen

Die Art und Weise, wie die Bedürfnisse markiert werden, macht es vielfach schwer, die Bedürfnisse überhaupt wahrzunehmen oder auch nur für möglich zu halten. Gerade dies ist aber elementar, um destruktivem Verhalten wirksam begegnen zu können. Ihre Reaktion wird eine andere sein, ob Sie das Verhalten als Angriff gegen ihre Person begreifen oder als Ausdruck einer subjektiv logischen, auf Lernerfahrung beruhenden Bewältigungsstrategie. «Es ist ein Unterschied, ob ich einem ag-

gressivem Schüler Bösartigkeit unterstelle oder den Versuch, auf diese Weise Kontakt aufzunehmen, Angst vor Verlassenheit zu reduzieren oder die Aufmerksamkeit, die er möchte, endlich zu bekommen» (Grabbe 2003, S. 305).

Elementar ist weiter, zwischen dem Kind und seinem Verhalten zu unterscheiden: Nicht die Kinder sind «schwierig», «problematisch», «auffällig», sondern allenfalls ihr Verhalten ist es. Solange wir «… zwischen dem Kind und seinem Verhalten nicht differenzieren, können wir auch das Kind selber nicht akzeptieren. Solange aber … bleibt jeder Versuch, es in seinem Wesen zu erreichen, ohne Erfolg» (Grabbe 2003, S. 288).

Dies sind die Voraussetzungen, um die Gründe das Verhalten wahrnehmen zu können. Eine Idee davon gibt zum Beispiel folgende Schilderung von Beate Grabbe:

> [Das Kind] projiziert die im Laufe seiner Biografie gemachten Erfahrungen im Umgang mit Menschen – zum Beispiel nicht akzeptiert oder nicht verstanden, abgelehnt oder benachteiligt, vergessen, bestraft oder verletzt worden zu sein – unbewusst auf die Lehrkraft. Es unterstellt also auch ihr eine tendenziell ablehnende Haltung … Es legt ihr die destruktive Sichtweise nahe und verleitet sie zu genau jenen Reaktionsmustern, die es von anderen Menschen kennt und die seine Erfahrungen erneut bestätigen. So geschieht – einerseits logisch, andererseits paradox anmutend –, was das Kind am meisten fürchtet, was ihm aber am ehesten vertraut ist, und was zugleich das sowieso schon negativ geprägte Selbstbild ein weiteres Mal berechtigt erscheinen lässt. Das Kind selbst ist im Allgemeinen nicht in der Lage, sich aus einem solchen Teufelskreis zu befreien. Dies gelingt nur mit Hilfe der Lehrkraft. Voraussetzung dafür ist, dass die Lehrkraft die Situation durchschaut und den … Mechanismus erkennt (Grabbe 2003, S. 305).

Die Stärken aktivieren

Strafen und andere Sanktionen bestätigen die betreffenden Schülerinnen und Schüler nur in ihrem negativen Selbstbild und verstärken damit die automatisierten Handlungsmuster weiter. Es reicht also nicht, «… die alten Verhaltensformen lediglich zurückzuweisen. Es müssen neue erarbeitet werden …» (Grabbe 2003, S. 33). Ansatz dazu ist es zum Beispiel, an den vorhandenen, aber nicht immer leicht erkennbaren Stärken und Entwicklungspotentialen eines Kindes anzusetzen. Beate Grabbe schreibt dazu:

> Beachtung steht den Kindern zu … Es sind die destruktiven Mittel, die nicht akzeptiert werden dürfen. …Das bedeutet, die Lehrkraft steht hier vor einer schwierigen Doppelaufgabe: Sie muss den Kindern Beachtung schenken, und sie muss gleichzeitig versuchen, den destruktiven Zielen mit konstruktiven Angeboten zu begegnen. … Neue Lernchancen erhält das Kind zum Beispiel dann, wenn es aufgefordert wird, Dinge zu tun, die es sich selbst nicht zutrauen würde. Ein Kooperationsangebot etwa signalisiert ihm, dass es Kompetenzen hat, die gebraucht werden, und dass ihm zugetraut wird, mit jemandem zusammenzuarbeiten und Hilfe zu leisten. Es ist nicht einfach, … eine Aufgabe zu finden, die dem Kind angemessen ist und geeignet erscheint, es zu ermutigen. Denn diese Aufgabe darf weder läppisch sein, noch Versagensängste hervorrufen, und sie muss die mehr oder weniger latent vorhandenen Fähigkeiten tatsächlich aktivieren können. Genaue Beobachtung des Kindes, Wahrnehmen seiner Stärken und Erkennen des günstigen Augenblicks sind erforderlich – einerseits eine deutliche Mehrbelastung, andererseits, verglichen mit dem Aufwand, der nötig ist, sich mit störendem Verhalten und dessen Folgen auseinanderzusetzen, die auf die Dauer weniger anstrengende und langfristig erfolgversprechendere Variante.
>
> Wir sind bei Kindern mit Verhaltensschwierigkeiten darauf fixiert, mit Störungen zu rechnen. Es ist jedoch nicht möglich, das Selbstbild und Handeln eines Kindes positiv zu beeinflussen, wenn wir ihm mit negativer Erwartungshaltung gegenübertreten. Die Voraussetzung dafür, das Kind auf einen konstruktiven Weg zu führen, ist die bewusste Entscheidung, es in unserer eigenen Vorstellung mit Möglichkeiten auszustatten. Darin liegt für die Lehrkraft die grösste Schwierigkeit und gleichzeitig für das Kind die oft einzige Chance (Grabbe 2003. S. 289f.).

Auf diese Schwierigkeit geht Beate Grabbe noch ausführlicher ein. Sie plädiert dafür, einen hohen Anspruch an die Leistungsbereitschaft von «schwierigen» Kindern zu stellen und damit Unterforderung zu vermeiden. Sie schreibt dazu:

> Hier sollen nicht die Gefahren einer tatsächlichen Überforderung verharmlost werden … Doch kommt bei problematischem Sozialverhalten die Diagnose «leistungsmässig überfordert» gelegentlich zu schnell. … Dann besteht die Gefahr, dass gerade das, was am wirksamsten zur Ermutigung des Kindes herangezo-

gen werden kann, nämlich sein eigenes Potenzial an Kompetenzen, ungenutzt bleibt, ja gleichsam ausgeschaltet wird (Grabbe 2003. S. 311f.).

Das Positive sehen

Denken Sie über auftretende Probleme einmal intensiver nach. Unter welchen Bedingungen treten sie gehäuft oder verstärkt auf? Welche Funktion oder welche Ursache könnte ein bestimmtes Verhalten haben? Denken Sie dabei auch an positive Seiten: Wann tritt das Problem nicht auf? Was ist dann anders? Vielleicht finden Sie so bisher unerkannte Zusammenhänge und Ansatzpunkte. Zudem vermeiden Sie so, ein Problem an einer bestimmten Person festzumachen. Darin liegt nämlich die Gefahr, dass die betreffende Person stigmatisiert wird, ihr Vorwürfe gemacht werden und die Situation so zu eskalieren droht.

Als Beispiel hier die Aussage einer Lehrperson, die mit einem belastenden Problem einen neuen Umgang gefunden hat:

Seit ich nicht mehr G. in den Mittelpunkt stelle und ständig darauf warte, dass er Unsinn macht, sehe ich viel deutlicher, wie die Gruppe agiert und wozu sie ihn braucht. Jetzt versuche ich, ihn eher darin zu stärken, bei sich zu bleiben und nicht den Ablenkungskasper und Sündenbock für einige andere zu spielen. Damit geht es mir gut (Becker 2002, S. 135).

Dieser positive Ansatz führt manchmal zu verblüffenden Ergebnissen. Schwieriges Verhalten kann als Versuch interpretiert werden, ein Problem zu lösen. Der positive Ansatz sucht nach diesem Problem und nach anderen Formen der Problemlösung. Während Kritik und Verbote Widerstand provozieren und die Beziehungen belasten, ermöglicht der positive Ansatz Kooperation: Wenn man sich mit dem Schüler oder der Schülerin auf gemeinsame Ziele einigen kann, sind sehr viele Ressourcen mobilisiert. Im Handweiser des LCH zu Disziplinschwierigkeiten findet sich ein Beispiel und nähere Ausführungen dazu:

Martin erbringt bei Stillarbeiten oft schlechte Leistungen. Er spricht währen der Arbeitsphase immer wieder mit seinem Banknachbarn. Sie vergleichen die Lösungen. Häufig hilft der Banknachbar Martin. Die Lehrerin weist Martin zurecht, er soll alleine arbeiten. Sie hat den Eindruck, dass er die Aufgaben selbständig lösen könnte, aber dazu zu faul ist. Ihrer Meinung nach lenken die Gespräche zwischen Martin und dem Banknachbarn die beiden nur ab.

Martins Lehrerin könnte sein Verhalten aber auch so deuten: Martin will die gestellten Aufgaben lösen. Er will keine Fehler machen. Er versteht es, Hilfe zu holen. Ihre Reaktion ist dann zum Beispiel: «Du möchtest diese Aufgabe gut machen, bist aber unsicher. Wie könntest du vorgehen? Welche Hilfen hast du zur Verfügung? Wie hast du es das letzte Mal gemacht, als es gut geklappt hat?»

Lösungsorientiertes Vorgehen richtet seinen Fokus konsequent darauf, was funktioniert. Sobald sich Ansätze in eine positive Richtung zeigen, werden diese aufgegriffen, hervorgehoben und verstärkt. Ausnahmen werden nicht als Ausnahmen betrachtet, sondern als erste erfolgreiche Versuche in eine positive Richtung.

Im lösungsorientierten Ansatz vertritt man in Bezug auf den Erfolg eine pragmatische Haltung: Die Wirkung bzw. die Reaktion des Schülers zeigt, ob die Intervention «richtig» war. Hat eine Intervention eine positive Wirkung, tun Sie mehr davon. Hat sie keine oder eine schlechte Wirkung, tun Sie etwas anderes (Szaday u.a. 1998, S. 29ff.).

9. Schülerinnen und Schüler reden mit

In der Beziehung von Erwachsenen und Kindern haben in der Regel die Grossen das Sagen. Sie stellen ein Schulhaus samt Pausenplatz und Mobiliar zur Verfügung, sie organisieren Ideen und Programme für den Unterricht und für das Zusammenleben in der Schule. Die Schülerinnen und Schüler haben sich damit zu arrangieren – mit mehr oder weniger Wohlgefallen.

Doch weshalb muss das so ausschliesslich sein? Die Schülerinnen und Schüler einzubeziehen, eröffnet individuelle und kollektive Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten. Verschiedene Begriffe sind dafür in Gebrauch, etwa Mitsprache, Beteiligung, Mitbestimmung, Teilhabe oder – wie hier – Partizipation.

Im folgenden Kapitel finden Sie eine Einführung in die Idee der Partizipation. Es beschreibt Ziele, Voraussetzungen und Stolpersteine und schildert Beispiele aus dem Schulalltag. Im zweiten Teil bietet es zudem einige Ideen, um Partizipation konkret anzugehen.

Was ist Partizipation?

Partizipation heisst, sich beteiligen zu dürfen, mit seinen Anliegen und Bedürfnissen Einfluss nehmen zu können und mit seiner Meinung ernst genommen zu werden. Im weitesten Sinne bedeutet Partizipation, als Persönlichkeit mit entsprechenden Rechten und Bedürfnissen anerkannt zu sein.

Ein Beispiel: Die Schülerinnen und Schüler, die Lehrerinnen und Lehrer und auch das weitere Schulpersonal des **Primarschulhauses Frenke in Liestal** (BL) treffen sich alle zwei Wochen zur Schulhausversammlung. Eine wechselnde Gruppe mit drei Lehrkräften und je einem Kind aus jeder Klasse bereitet das Treffen vor, in dem Probleme in klassenübergreifenden Kleingruppen oder im Plenum besprochen werden. In dieser Art sind zum Beispiel folgende Themen angegangen worden: die Gestaltung des Schulhausplatzes (die Versammlung entschied in demokratischer Weise, wie der Platz neu zu gestalten sei); Hausregeln (von den Kindern kam der Wunsch, im Winter nicht in der Kälte warten zu müssen, sondern schon früher als bisher das Schulhaus betreten zu dürfen; die Lehrpersonen hätten deshalb zur Aufsicht früher erscheinen müssen; dieser Konflikt wurde in der Versammlung besprochen, und es wurden Regeln entwickelt, die für diese morgendlichen Situationen gelten sollten); Streit im und um das Schulhaus (über längere Zeit wurde darüber diskutiert, was Fairness bedeutet, wie Streit entsteht und wie er vermieden werden kann). (Aus: Etienne & Althof 1997)

Die Kinder der Primarschule Frenke haben also die Gelegenheit, ihre eigenen Wünsche und Gedanken zu äussern. Sie dürfen mitreden, wenn gemeinsame Antworten auf gemeinsame Fragen gesucht werden. Sie können Entscheidungen beeinflussen, die das eigene Leben und das Leben der Schulgemeinschaft betreffen.

Partizipation bedeutet nicht, dass Kinder und Jugendliche alleine das Sagen haben. Auch die Gleichstellung mit Erwachsenen ist nicht beabsichtigt. Ziel ist eine Balance zwischen Abhängigkeit und Autonomie. Es gibt viel Spielraum, wieviel Entscheidungskompetenzen den Kindern und Jugendlichen zugestanden werden und auf welche Gegenstände sich diese Kompetenzen beziehen. Das Ausmass an Einflussnahme reicht vom Anhörungsrecht über das Antrags- und Mitspracherecht, die Mitentscheidung und Mitgestaltung bis zur Selbstverwaltung in klar definierten Bereichen.

Die **Sekundarschule Therwil** (BL) kennt seit 1997 das Schulforum mit je einem Vertreter oder einer Vertreterin aus allen 23 Klassen, das acht Mal jährlich tagt. Anwesend sind jeweils auch eine Delegation aus dem Kollegium, die Schulleitung, der Abwart und einige Eltern. Etwa 20% der rund 480 Schülerinnen und Schüler sind in irgend einer Form involviert, die meisten in einer der 14 Arbeitsgruppen, die sich mit gerade aktuellen Themen beschäftigen oder dafür sorgen, dass Angebote wie der Weggliverkauf in der Pause oder die Schulhauszeitung reibungslos funktionieren. So gibt es zum Beispiel Arbeitsgruppen zu den Themen Gewalt an der Schule, zur Suchtprävention oder der angestrebten Verschönerung des Pausenplatzes (BaZ, 12.5.01).

Gute Gründe für Partizipation

Partizipation ist mit vielen **pädagogischen Hoffnungen** verbunden:

- Partizipation ermöglicht Schülerinnen und Schülern, konkrete Verantwortung zu übernehmen und sich mit der eigenen Schule zu identifizieren. Gemeinsam ausgehandelte Regeln haben eine grössere Chance, beachtet zu werden.
- Partizipation ermöglicht Schülerinnen und Schülern die Erfahrung, dass sie etwas erreichen können, dass sich ein Engagement lohnen und dass ein Einsatz bereichernde Erfahrungen mit sich bringen kann. Schülerinnen und Schüler realisieren aber auch, dass sich nicht jeder Wunsch so einfach umsetzen lässt und dass die Suche nach Lösungen aufwändig und anstrengend sein kann.
- Partizipation bringt die Erfahrung mit sich, dass Perspektiven und Meinungen unterschiedlich sein können und dass Zusammenleben geteilte Normen und Regeln verlangt. Sie fördert die Reflexionsfähigkeit und das Einfühlungsvermögen, die Gesprächs-, Argumentations- und Konfliktfähigkeit. Sie fördert das Zusammengehörigkeitsgefühl und wirkt integrierend.
- Partizipation ermöglicht die Erfahrung, wie Demokratie funktioniert, und fördert die langfristige Bereitschaft, sich an der Gestaltung des Gemeinwesens zu beteiligen. Sie fördert die Urteils- und Handlungsfähigkeit in unter Umständen schwierigen, aber lebensnahen Situationen.

Die Auswirkungen des Projektes der **Primarschule Frenke** (siehe Beispiel oben) werden in «die neue Schulpraxis» vom Mai 1997 folgendermassen beschrieben: Die vielfältigen Gemeinschaftserfahrungen haben das Schulklima deutlich verbessert. Es herrscht mehr Toleranz gegenüber Aussenseitern. Die Bereitschaft, Konflikte friedlich zu lösen, ist stark gewachsen. Viele Kinder zeigen überraschende Fähigkeiten, was das Zuhören, Mitdenken und auch die Bereitschaft zum Kompromiss angeht. Allerdings sind sie auch kritischer geworden: Sie wollen mitreden, gehört werden, und nehmen nicht mehr jede Entscheidung von oben ungefragt hin. Dies ist eine Veränderung, die manchen Eltern Mühe bereitet. Das Projekt hatte offensichtlich auch Auswirkungen auf die Lernmotivation der Kinder. Auch die Zufriedenheit im Kollegium ist trotz Krisen sehr hoch: Man kennt sich besser, vertraut einander mehr, fühlt sich von den Kolleginnen und Kollegen und auch von der Schulleitung stärker anerkannt und unterstützt.

Solche Erfahrungen und Entwicklungen können aber nur angenehme und wünschenswerte Nebeneffekte sein. Das eigentliche Ziel ist **die Partizipation** selber, also sich einbringen zu dürfen, ernst genommen zu werden und als Persönlichkeit anerkannt zu sein.

Das heisst: Partizipation muss ernst gemeint sein. Stehen die pädagogischen – oder instrumentellen – Ziele alleine oder zu stark im Vordergrund, wird Partizipation missbraucht. Kinder und Jugendliche merken rasch, ob ihre Mitsprache wirklich erwünscht ist und Auswirkungen hat oder aber nur eine pädagogische Übung ist. Einzig ernst gemeinte Partizipation mit konkreten Aktivitäten, realen Handlungsspielräumen und sichtbaren Auswirkungen ermöglicht die beschriebenen Erfahrungen.

Partizipation ist keine Methode

Schülerräte sind in Schweizer Schulen inzwischen keine Seltenheit mehr. Die Umsetzung dieser Idee im Schulalltag lässt viel Spielraum. Doch der Erfolg und die Handfestigkeit dieses Modells verstellen den Blick auf wesentliche Eigenschaften der Partizipation:

- Partizipation ist keine Methode, sondern in erster Linie eine Haltung; Partizipation muss ernst gemeint sein. Kindern Vertrauen zu schenken und sie ernst nehmen, zuhören und gemeinsame Fragen gemeinsam angehen, Zuverlässigkeit und Transparenz, Authentizität und Wertschätzung, Ermutigung und Empathie sind die Essenzen, die echte Partizipation ausmachen.
- Diese Haltung darf sich nicht auf eine feste Einrichtung wie zum Beispiel einen Schülerrat beschränken. Sie ist pädagogisch ganz grundlegend wertvoll, sie kostet nichts und lässt sich im Schulalltag auch ohne langfristige Planung, verbindliche Abmachungen oder komplizierte Prozesse umsetzen.

- Partizipation lässt sich nicht nur auf der Ebene Schulhaus (zum Beispiel im Schülerrat), sondern auch in der Klasse und in jeder Begegnung mit einem Schüler oder einer Schülerin leben.

Ein Beispiel der anderen Art: Im äusserst heissen Juni 2003 baten rund 60 Schülerinnen und Schüler der **Primarschule Regensdorf** (ZH) ihre Lehrerinnen und Lehrer darum, ihnen keine Aufgaben zu geben. Sie überreichten eine Petition und warteten bei Schulbeginn auf dem Pausenplatz auf eine Reaktion, statt in die Klassen zu gehen. Als keine Reaktion kam, bekamen es die meisten Kinder mit der Angst zu tun und eilten in die bereits begonnen Stunden. Während die einen Schülerinnen und Schüler Glück hatten und keine Hausaufgaben erhielten, bekamen andere – in ihrer Wahrnehmung – eine Extraportion. Die Präsidentin der Schulpflege hat zudem den Kindern ins Gewissen geredet; eingeleuchtet haben die Argumente den Kindern aber nicht. Die Kinder müssten sicher nicht mit einer Strafe rechnen, erklärte die Schulpflegspräsidentin. Sie ärgerte sich aber darüber, dass die Kinder – beziehungsweise ihre Eltern, wie sie annimmt – die Presse informiert haben (die auch prompt berichtete: Tages-Anzeiger, 17.6.03).

Es geht hier nicht um die Frage, ob die Lehrerinnen und Lehrer dem Wunsch der Kinder hätten nachgeben sollen oder nicht. Das wäre erst am Ende eines Partizipationsprozesses klar geworden. Das Beispiel zeigt vielmehr, dass die Beteiligung von Schülerinnen und Schülern nicht in erster Linie Strukturen und auch nicht unbedingt eine Einladung zum Mitmachen braucht. Wichtiger ist die Haltung der Erwachsenen, ihre Schützlinge auch im Alltag anzuhören und ernst zu nehmen. In einer partizipativen Schulkultur wird auf die Anliegen der Schülerinnen und Schüler reagiert. Es wird ihnen nicht nur ins Gewissen geredet, sondern auch zugehört und verhandelt. In einer partizipativen Schulkultur müssen Kinder keine Angst haben, wenn sie ihre Anliegen anmelden. Und es wird ihnen zugetraut, dass sie selber die Presse informieren können.

Partizipation darf also nicht auf eine Methode reduziert werden. Wenn die Idee selber nicht im Zentrum steht, wenn eine Auseinandersetzung mit ihr nicht stattfindet, wenn um die gute Form der Umsetzung nicht immer wieder auch gerungen wird, dann verschwindet die Idee bald wieder.

Trotzdem macht es natürlich Sinn, sich auf **konkrete Methoden**, Modelle und Strukturen zu stützen. Die ernsthafte Beteiligung von Kindern und Jugendlichen ist noch zu ungewohnt, um im Sinne einer Haltung an den normalen Schulalltag delegiert zu werden. Weiter unten in diesem Kapitel finden Sie deshalb einige Vorschläge, um Partizipation konkret anzugehen.

Geht das mit Kindern überhaupt?

Partizipation ist in jedem Alter möglich. Auch wenn Kinder vieles noch nicht kennen oder können: Sie haben Wissen und Vorstellungen über ihr Umfeld, über ihr Wohlbefinden und ihre Vorlieben. Und sie haben einen eigenen Gestaltungswillen. Es gibt keinen Grund, die Ansprüche von Kindern und Jugendlichen geringer zu schätzen als die der Erwachsenen. Erwachsene können die Perspektive der Schülerinnen und Schüler auch bei aller Empathie nicht wirklich vertreten. Kinder müssen ihre eigene Sichtweise selber einnehmen und einbringen können. Voraussetzung ist ein Vorgehen, das dem Alter der Kinder angepasst ist. Die Themen müssen konkret, die Sprache und die Erklärungen angemessen sein.

Es kann sein, dass Partizipation keine Resultate bringt – oder nicht die gewünschten. Die Bewertung von Ideen – ob sie nun von Kindern oder von Erwachsenen kommen – ist immer subjektiv. Viele Ideen von Kindern passen nicht zum Denken von Erwachsenen und werden deshalb vorschnell abgelehnt. Und selbst wenn sich einige Ideen von Kindern als undurchführbar erweisen sollten: Die Bedeutungen und Bedürfnisse dahinter sind nicht gering zu schätzen. Das heisst: Oft braucht es Übersetzungsarbeit und Kreativität, um ausgefallene Ideen oder Wünsche zu hinterfragen, abzuwandeln und so immerhin deren Kern zu verwirklichen.

Kinder sind dabei nicht kreativer, demokratischer oder offener als Erwachsene, sie sind nur anders, und bringen andere, neue Aspekte und Perspektiven in die Entscheidungsprozesse ein. Die Stärke der Kinder liegt nicht in der Planung, sondern in der Phantasie, den Ideen und Visionen. Sie sehen die Welt mit anderen Augen und können Erwachsene hin und wieder auf blinde Flecken aufmerksam machen.

Die Kindergärtnerin des Kindergartens Isengrund in Adliswil (ZH) gestaltete zusammen mit ihren Schützlingen die Umgebung ihres Kindergartens neu. Gruppenweise suchten die Kinder mit Feuereifer und Ernsthaftigkeit nach bevorzugten Lieblingsplätzen und -spielen auf dem Areal. Dabei entstanden bereits erste Ideen für die Umgestaltung, die anschliessend weiter ausgebaut und malend und bastelnd auf Papier und in Modellen festgehalten wurden. Der Modellbau wurde auf einem Plan des Areals fortgesetzt. Die Kindergärtnerin war dabei selber überrascht von der präzisen räumlichen Vorstellung der Kinder. Die Eltern wurden an einem Elternabend informiert und zeigten sich durchwegs begeistert und teilweise sogar bereit, die Umsetzung tatkräftig zu unterstützen. Nur die Kindergartenkommission zeigte sich skeptisch und wollte keine finanzielle Unterstützung gewähren. Immerhin konnten einzelne Ideen mit viel tatkräftiger Elternmitarbeit und dank dem Erlös einer Verkaufsaktion umgesetzt werden.

In der Zusammenarbeit von Erwachsenen und Kindern kann der Vorwurf laut werden, die Kinder würden von den Erwachsenen für eigene Zwecke manipuliert. Man traut den Schülerinnen und Schülern nicht zu, dass sie sich aus eigenem Antrieb für etwas einsetzen und konstruktiv an einer ernsthaften Sache mitarbeiten. Wenn Sie Partizipation in Ihrem Schulhaus angehen, müssen Sie also unter Umständen mit kritischen Fragen oder gar mit Vorwürfen von Seiten der Schulbehörden, Eltern oder der Öffentlichkeit rechnen. Seien Sie auf der einen Seite argumentativ gewappnet, nutzen Sie die Fragen auf der anderen Seite für die konstruktive Weiterentwicklung Ihres Projektes.

Trotzdem ist evident: Kinder und Jugendliche dürfen nicht manipuliert und instrumentalisiert werden. Eine Instrumentalisierung findet dann statt, wenn Erwachsene schon klare Vorstellungen über das Resultat des Partizipationsprozesses haben, wenn sie die Kinder und Jugendlichen zu ganz bestimmten Aussagen, Meinungen oder Handlungen führen möchten. Zu vermeiden sind auch Alibiveranstaltungen, das heisst, dass Mitbestimmung zwar zelebriert wird, die Stimme der Kinder und Jugendlichen aber nicht wirklich gehört wird.

Voraussetzungen und Stolpersteine

Mit guten Methoden und der richtigen Haltung kann man mit interessierten Schülerinnen und Schülern rechnen. Man muss aber damit leben, dass sich nicht alle Kinder im selben Mass für partizipative Projekte interessieren – bei den Erwachsenen ist das ja nicht anders. Man kann niemanden zwingen, seine Meinung zu äussern oder sich an einer Abstimmung zu beteiligen. Ob Kinder und Jugendliche von einer bestimmten Frage betroffen sind und deshalb mitreden möchten, können nur sie selber entscheiden.

Lisa, Schülerin aus Neftenbach (ZH), berichtet im Heft «Zur Zeit: Mitbestimmung» des BLMV, die Sitzungen des Schülerrates seien zunehmend langweilig geworden. Seit der Verabschiedung einer gemeinsam erarbeiteten Hausordnung sei der Schwung in Sachen Mitbestimmung weg. Um die Meinung zu äussern, benötige man nicht zwingend eine Arbeitsgruppe. «So schlimm sind die Lehrer nun auch wieder nicht», meint sie, «wenn mir etwas nicht passt, kann ich doch direkt das Gespräch mit ihnen suchen.»

So kann es durchaus vorkommen, dass Kinder und Jugendliche eine Gelegenheit zur Mitbestimmung nicht nutzen können oder wollen. Bleibt jetzt nur noch der Abbruch eines Projektes? Sinnvoller wäre es, nach den Gründen für das Desinteresse zu fragen: Fühlen sich die Schülerinnen und Schüler überfordert, weil die Mitbestimmung für sie so ungewohnt ist? Oder versprechen sie sich nichts davon? War das Vorgehen geeignet? Hat das Thema überhaupt interessiert? War der angebotene Handlungsspielraum genügend gross? Hat die Arbeit auch Spass gemacht oder war sie nur anstrengend? Und die wichtigste Frage: War die Partizipation wirklich ernst gemeint oder nur eine pädagogische Übung?

Nicht selten haben die Erwachsenen schon eine Lösung im Kopf und steuern darauf zu. Sie versuchen, Kinder mit Argumenten zu überzeugen, oder greifen auch direkt ein, wenn es ihrer Meinung nach in die falsche Richtung geht. Dass Kinder sich darauf einlassen, kann verschiedene Gründe haben: Das Gefühl der Unterlegenheit oder die Erfahrung, dass Erwachsene ihre Lösungen am Ende doch durchsetzen. Oder aber sie wollen es lieber den Grossen recht machen, anstatt sich selbst. So entstehen aber keine gemeinsam ausgehandelten Beschlüsse, sondern eher versteckte Anordnungen oder Festlegungen.

Thomas Jaun, langjähriger Präsident der Kinderlobby Schweiz, erinnert sich im Heft «Zur Zeit: Mitbestimmung» des BLMV an ein Projekt, in dem die Schülerinnen und Schüler eine Woche hätten mitreden und mitbestimmen dürfen. Zur Enttäuschung der Lehrpersonen mochten sie aber zu Beginn des Projektes einfach nichts sagen. Selbst der verzweifelte Aufruf «Jetzt säged doch ändlich öppis, wänner scho mal dörfed» nützte nichts. Das Beispiel zeigt deutlich, wie schwierig es ist, in einem autoritären System, wo in wichtigen Belangen immer die Lehrerinnen und Lehrer das Sagen haben, plötzlich Mitbestimmung einführen zu wollen.

Partizipation verlangt Offenheit und Transparenz von allen Seiten. Die Rahmenbedingungen, Abmachungen, gewährten Kompetenzen und unumstösslichen Grenzen müssen klar kommuniziert werden. Es ist unehrlich, von Mitbestimmung zu reden, wenn eigentlich nur eine Anhörung gemeint ist. Wichtig ist weiter, möglichst früh alle Beteiligten einzubeziehen, zum Beispiel wenn die Gestaltung des Pausenplatzes Absprachen mit dem Abwart oder dem Bauamt nötig macht. Missverständnisse, zu hohe Erwartungen (nicht nur bei den Kindern, auch bei den Erwachsenen) oder falsche Versprechungen führen früher oder später zu Enttäuschungen. Damit wird auch die grösste Motivation zerstört.

Partizipation muss konkrete, erlebbare und baldige Wirkung zeigen. Ist der Handlungsspielraum zu eng gesteckt oder müssen bis zur Umsetzung eines Projektes noch zahllose Hürden genommen werden, drückt das auf die Motivation. Und nicht zuletzt verlangt Partizipation Ressourcen: Räume, Zeiten, Material und vielleicht sogar Geld.

Partizipation im Schulalltag angehen und entwickeln

Im Folgenden finden Sie einige Vorschläge, um Partizipation im Schulalltag konkret anzugehen. Beim Einsatz dieser Methoden ist aber immer zu bedenken:

- Ein einzelnes Projekt ist noch keine Partizipation, kann aber ein nicht zu unterschätzendes Element davon oder ein entscheidender Start dazu sein.
- Partizipation braucht Übung. Dass Kinder und Jugendliche ihre Meinungen äussern oder sogar mitentscheiden dürfen, ist ungewohnt. Sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Erwachsene müssen sich daran gewöhnen können und ihre Erfahrungen damit machen. Unter Umständen braucht Partizipation also Geduld, Ausdauer und vielleicht sogar mehrere Anläufe.
- Der Gegenstand und die Form der Partizipation sind ebenfalls Teil der Partizipation. Kinder und Jugendliche können sich nur ernsthaft beteiligen, wenn ihnen die gewählte Form entspricht. Und um eine geeignete Form zu finden, kann die Perspektive der Schülerinnen und Schüler nur nützlich sein.
- Methoden und Formen, die in einem Schulhaus klappen, müssen in einem andern Schulhaus nicht unbedingt auch verfangen.

Das Beispiel der **Primarschule Riedholz** (SO) illustriert den ersten und dritten Punkt dieser Aufzählung. Die Neugestaltung des Pausenplatzes war der Anlass, um die Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler ernsthaft anzugehen. Ihren unmittelbaren Lebensraum zu gestalten, hat die Kinder fasziniert. Unter sorgfältiger Begleitung konnten sie erleben, dass vieles, aber nicht alles möglich ist. Seither finden ein- bis zweimal monatlich Versammlungen von Klassendelegierten und zweimal jährlich Schulversammlungen statt. Im November 2002 wurde z.B. darüber diskutiert, welche Eigenschaften ein Klassendelegierter haben müsse. Damit wurde also das Partizipationssystem selber partizipativ thematisiert (Hess 2002).

Das heisst: Es macht Sinn, mit einem konkreten Anlass, mit einer praktikablen Methode oder einem grundlegenden Modell zu starten. Es ist besser, über längere Zeit viele kleine Schritte statt einmal einen ganz grossen zu machen. Aus dem Prozess können sich Erfahrungen und Ideen für die Weiterarbeit ergeben. Sie werden in diesem Kapitel deshalb keine Rezepte und ausgereiften Konzepte finden, sondern Ideen, die Sie für den Start oder unterwegs einsetzen können.

Begegnung mit der Idee Partizipation

Die Schülerinnen und Schüler begegnen der Idee «Partizipation».

Der Berner Lehrmittel- und Medienverlag (BLMV) hat in seiner Magazinreihe «Zur Zeit» ein Heft zum Thema «Mitbestimmung» herausgegeben. Das Schülerheft enthält drei Beispiele von Schulen, fragt nach der Partizipationsbereitschaft von Jugendlichen und dokumentiert das Luzerner Jugendparlament. Das Lehrerheft enthält grundsätzliche Überlegungen, ein Interview mit zwei Experten und Vorschläge für den Unterricht.

Die Unterrichtsvorschläge zielen auf eine erste Begegnung mit der Idee Partizipation. Die Schülerinnen und Schüler beschäftigen sich mit den Fallbeispielen und beziehen sie auf ihre eigene Situation. Das Heft ist ausleihbar in der Mediothek der Pädagogischen Hochschule in Aarau.

Wo und wie sollen Schülerinnen und Schüler mitreden dürfen?

Die Schule entwickelt eine Vorstellung, wo und wie Schülerinnen und Schüler mitreden dürfen.

Bei welchen Themen sollen Schülerinnen und Schüler mitreden dürfen? Wie weit soll ihr Einfluss gehen? Diese Fragen sind für jedes Partizipationsprojekt eminent wichtig. Wenn sich alle Beteiligten über die Antworten im Klaren sind, erhöht sich die Chance auf Erfolg.

Ein gutes Planungsinstrument ist eine möglichst umfassende Übersicht über Themen, Fragen und Entscheidungen, die sich der Schule immer wieder oder in baldiger Zukunft stellen. Zu jeder Situation wird präzisiert, wer bisher Mitsprache- und Entscheidungsrecht hatte oder hat. Und zu jeder Situation lässt sich eine Perspektive entwickeln, ob und in welcher Form die Schülerinnen und Schüler künftig einbezogen werden können. Der Spielraum dürfte dabei grösser sein als gemeinhin angenommen.

Mögliche Themen sind: Jahres- und Quartalsplanung der Klasse, Stundentafel, Stundenplangestaltung, gemeinsame Erarbeitung eines Theaterstücks, Sitzordnung, Gestaltung des Schulzimmers oder des Schulhauses, Regeln des Zusammenlebens in der Klasse oder im Schulhaus, Art und Umfang der Hausaufgaben, Leistungsbeurteilung, Feedback an Lehrpersonen, Schulreisen, Projektwochen und Lager, Sporttage und andere schulische Anlässe, Schul- oder Schülerfeste, Tag der offenen Türe, Sucht- und Gewaltprävention, anstehende Sanierungen oder Umbauten, Anschaffungsentscheide für Mobiliar oder die Schulbibliothek, Verbesserung von Schulwegen, Funktionieren des Pausenkiosks, der Leseecke oder der Velowerkstatt.

Mögliche Varianten der Einflussnahme sind: Schülerinnen und Schüler erfahren von Entscheidungen des Kollegiums oder der Schulleitung, sie dürfen nachfragen, Anregungen und Ideen einbringen, Feedback geben, Anträge stellen, mitreden- und diskutieren, unter Varianten aussuchen, mitentscheiden, -planen und -gestalten. Denkbar ist auch eine Selbstverwaltung in klar definierten Bereichen wie zum Beispiel bei einer Velowerkstatt oder eine partielle Finanzkompetenz. Die Einflussnahme kann jeweils spontan oder organisiert, einzeln oder in Gruppen, von allen oder durch eine repräsentative Vertretung, schriftlich oder mündlich passieren.

Meinungen erfragen und erfassen

Die Schule erforscht die Meinungen ihrer Schülerinnen und Schüler

Eine einfache und noch rudimentäre Form von Partizipation besteht darin, Kinder und Jugendliche um ihre Meinung zu bitten. Die Erwachsenen können die Perspektive der Schülerinnen und Schüler wahrnehmen und in anstehende Entscheidungen einbeziehen. Denkbare Instrumente sind Fragebogen, Interviews, Gruppengespräche, Aufsätze oder andere Ausdrucksformen.

Interessiert es Sie zum Beispiel, was Ihre Schülerinnen und Schüler von Partizipation halten? Eine Untersuchung aus Österreich (Bachmann 1998) bei rund 700 Schülerinnen und Schülern der Klas-

senstufe 5 bis 12 zeigte, dass Mitsprache selten ist. Das heisst, die Schülerinnen und Schüler machten selten die Erfahrung, dass sie als gleichwertige Partner angesehen werden, dass ihnen wichtige Informationen zugänglich sind, dass sie an Entscheidungen beteiligt werden und dass die Vielfalt der Meinungen geschätzt wird. Die Unterschiede zwischen den einzelnen Schulstufen und Typen waren gering. Einzelne Schulen stachen aber mit einer Beteiligungskultur deutlich hervor.

Den befragten Schülerinnen und Schülern war die Mitsprache sehr wichtig. Auf einer Skala zwischen 1 (= nicht wichtig) und 4 (= sehr wichtig) erreichten die Mitsprache bei Schulveranstaltungen, bei Prüfungsterminen und der Gestaltung der Schule Werte um 3,5. Die Mitsprache bei Leistungsbeurteilung und Stoffauswahl erreichten Werte um 3,0. Fragen zu Lehrpersonen wie Anstellung oder Beurteilung erreichten Werte um 2,5.

Dürfen diese Resultate auch für die Schweiz oder für Ihr Schulhaus Geltung beanspruchen? Falls Sie dies interessiert, fragen Sie Ihre Schülerinnen und Schüler. Mit den Resultaten aus Österreich haben Sie einige Anhaltspunkte, wie Sie einen Fragebogen gestalten können.

Was auch immer sie fragen und welche Methode auch immer sie anwenden; informieren Sie die befragten Kinder und Jugendlichen in jedem Fall über Ergebnisse und Auswirkungen der Umfrage.

Briefkasten und Meinungswand

Die Schülerinnen und Schüler können ihre Meinungen und Ideen jederzeit einbringen.

Es gibt weitere Instrumente, um Meinungen und Ideen zu sammeln: Schülerinnen und Schüler deponieren ihre Aussagen zum Beispiel in einem Briefkasten. Mit einem solchen Instrument kann die Klassenlehrkraft oder das Kollegium signalisieren, dass die Anliegen oder Rückmeldungen der Kinder und Jugendlichen von Interesse sind. Allerdings muss spürbar werden, dass die Äusserungen gehört und ernst genommen werden, zum Beispiel indem sie regelmässig in der Klasse besprochen werden oder indem Ideen umgesetzt werden.

Ein ähnliches Mittel ist das schwarze Brett, an dem Kritik, Ideen, Meinungen oder andere Diskussionsbeiträge laufend gesammelt werden. Im Gegensatz zum Briefkasten ist jeder Beitrag sofort öffentlich und kann Reaktionen auslösen. So können sich eigentliche Diskussionen entfachen oder Ideen können sich konkretisieren und entwickeln. Im Unterschied zum Briefkasten empfiehlt es sich, das schwarze Brett nicht ständig und unspezifisch einzusetzen. Von Zeit zu Zeit muss etwas Ordnung gemacht, moderierend eingegriffen oder eine konkrete Frage eingegeben werden. Sonst besteht die Gefahr, dass die Beiträge in unzählige Richtungen zielen und bald nicht mehr aktuell sind. Zentral ist auch hier, dass Auswirkungen spürbar werden.

Für beide Instrumente braucht es Regeln. Alle Beiträge sollen zum Beispiel mit dem Absender versehen sein, beleidigende oder abschätzige Beiträge sind nicht erlaubt. Bei der Meinungswand muss zudem geregelt sein, wie verschiedene Beiträge aufeinander bezogen werden.

Ein Anschlagbrett lässt sich auch für Mitteilungen des Kollegiums an die Schülerschaft nutzen. Transparenz über aktuelle Themen, Vorgänge und Entscheidungen ist der erste Schritt zur Partizipation. Zusammen mit einer entsprechend kommunizierten Haltung kann eine offene Informationspolitik deshalb eine Einladung an die Schülerinnen und Schüler sein, sich zu äussern.

Einen Schülerrat einrichten

Die Schule schafft eine regelmässige Vertretung für Schülerinnen und Schüler.

Schülerräte sind in Schweizer Schulen inzwischen keine Seltenheit mehr. Die Umsetzung dieser Ideen im Schulalltag lässt viel Spielraum. Dabei gilt es, einige Rahmenbedingungen zu klären. In der folgenden Tabelle finden Sie dazu eine Reihe von Stichworten, die es im Hinblick auf ein konkretes Vorhaben zu diskutieren gilt. In der mittleren Spalte finden Sie das Beispiel der Schule Gettnau. In der rechten Spalte finden Sie Anmerkungen und Varianten dazu.

	Das Beispiel Gettnau	Anmerkungen und Varianten
Form	Schülerinnen- und Schülerrat	Vollversammlung der Schule, Jahrgangstreffen.
Teilnehmende	Alle Kinder des Kindergartens und der 1.-6. Klasse, alle Lehrpersonen.	Delegierte aus allen Klassen (konstant oder von Versammlung zu Versammlung wechselnd). Alle Kinder einer bestimmten Klassenstufe. Auch Einbezug von Schulpflege, Abwart, Eltern oder Jugendarbeit möglich.
Stimmrecht	Nur die Kinder. Die Lehrpersonen haben nur Rederecht.	Alle Anwesenden diskutieren mit und stimmen ab.
Häufigkeit, Zeitpunkt	Mindestens drei Mal pro Schuljahr (Herbst, Winter, Frühling). Zusätzliche Versammlungen werden einberufen, wenn dies von der Mehrheit des Lehrerteams oder mindestens 30 Kindern verlangt wird.	Diverse denkbar, z.B. Block von 1 bis 3 Versammlungen kurz hintereinander bei mehreren Blöcken pro Jahr.
Dauer	In der Regel eine Lektion.	Diverse denkbar.
Vorbereitung und Leitung	Zwei Lehrpersonen leiten die Versammlung. Sie werden vom Team für ein Schuljahr ernannt. Die Leitung sucht zwei Wochen vor der Versammlung maximal vier Kinder für die Vorbereitung. Aus dem Kreis der Vorbereitungsgruppe können Kinder zusätzliche Aufgaben übernehmen.	Auch denkbar: Leitung durch SchülerInnen oder durch Vorbereitungsgruppe insgesamt. Auch denkbar: Vorbereitung durch wechselnde Gruppe (wobei ein Teil immer ausscheidet und Neue dazu kommen). Vertretung aller Klassen denkbar.
Erstellung Traktandenliste	Bis eine Woche vor der Versammlung können Kinder, Lehrpersonen oder die Schulpflege Themen für die nächste Versammlung schriftlich bei der Leitung einreichen.	Diverse denkbar. An noch offene Fragen der letzten Versammlung denken.
Stimmenzähler	Die Leitung setzt zwei Stimmenzähler ein.	Andere Möglichkeiten: Durch Versammlung gewählt; durch Mitglieder der Vorbereitungsgruppe, die selber nicht leiten.
Ablauf und Arbeitsformen	Gemeinsame Einstimmung, Diskussion und Beschlussfassung, Vertiefung in Kleingruppen, Ehrungen und Auszeichnungen, Ideen und Gedanken sichtbar machen.	Diverse denkbar
Rechte der Versammlung	Die Versammlung hat das Recht auf abschliessende Entscheidungen: a) Inhalt von zwei bis drei Schulhalbtagen; b) Anschaffungen bis zu 500 Franken pro Schuljahr; c) Wahl des Ritters, der Ritterin des Schulhauses. Die Versammlung hat Antragsrechte gegenüber dem Lehrerteam und der Schulpflege, zum Beispiel betreffend Änderungen der Pausen- oder Schulhausordnung, betreffend Einrichtungen und Bauten oder Änderungen im Konzept des SchülerInnenrates. Die Versammlung hat das Recht, Arbeitsgruppen zu wählen, die bis zur nächsten Versammlung bestimmte Aufgaben erledigen.	Stichworte zu Formen: Anhörungsrecht, Antragsrecht, Mitbestimmung, Finanzkompetenz, Planung, Ideenbörse, Austausch zu gemeinsamen Anliegen, Einsetzen von Arbeitsgruppen. Stichworte zu Gegenständen: Schulische Anlässe, Inhalte von Unterricht und Themenwochen, Schulordnung, Gestaltung des Schulhauses und des Pausengeländes, Anschaffung von Material, ausserordentliche Projekte (z.B. Pausenkiosk, Velowerkstatt), Probleme und Ereignisse, Form der Mitbestimmung.
Protokoll	Die 5./6. Klasse stellt aus ihrem Kreis zwei Kinder, die die Beschlüsse und den Verlauf protokollieren. Das Protokoll wird am Anschlagbrett aufgehängt und an der nächsten Versammlung vorgelesen und genehmigt.	Wichtig: Bei Treffen von Delegierten: Protokoll in den Klassen verlesen und besprechen.
Inkrafttreten und Änderungen dieses Konzeptes	Zuerst Genehmigung durch Kollegium, dann Verabschiedung durch SchülerInnenrat.	Diverse denkbar

Gemeinsame Themen besprechen

Die Schule schafft ein Forum, um aktuelle Themen regelmässig besprechen zu können.

Schon das gleichberechtigte Gespräch zwischen Kindern und Erwachsenen bezieht die Schülerinnen und Schüler mit ein. Das Beispiel der Primarschule Frenke in Liestal, das zu Beginn dieses Kapitels vorgestellt worden ist, illustriert diese Form: An den Schulversammlungen diskutierten Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler über längere Zeit hinweg über Streit und Versöhnung, ohne dass damit bereits ein konkretes Ziel verbunden gewesen wäre. Alle Beteiligten berichteten von eigenen Erfahrungen und Beobachtungen, spürten so die wesentlichen Fragen und Probleme auf und versuchten schrittweise, den Begriff Fairness mit Inhalt und Taten zu füllen.

Für solche Gespräche sind vielfältige Formen denkbar, zum Beispiel als Schulversammlung, in der Klasse oder unter Freiwilligen (z.B. als regelmässig angebotene Sprechstunde oder als Palaver am Mittagstisch). Die Gespräche können regelmässig und geplant sein oder ad hoc stattfinden.

Auch thematisch sind im Prinzip keine Grenzen gesetzt. Sogar Fragen, die in der Regel Sache von Lehrpersonen oder Schulleitung sind, können wertvolle Entwicklungen auslösen, zum Beispiel Störungen des Unterrichts oder des Schullebens, Sachbeschädigungen oder Handgreiflichkeiten. In solchen Fällen einfach zu bestrafen, verhindert Lernprozesse. Was spricht dagegen, solche Vorfälle in der Klasse oder einer anderen Gruppe zu diskutieren? Was denken Schülerinnen und Schüler zum betreffenden Verhalten? Stören sie sich daran? Beteiligen sie sich oder möchten sie es gerne tun? Was ist der Reiz davon? Wie entstehen Launen, die solches Verhalten begünstigen? So gelingt es viel eher als mit einer administrativ verordneten Bestrafung, gemeinsame Normen zu entwickeln, Vertrauen zu gewinnen und den Umgang in der Klassengemeinschaft zu gestalten.

Schulhausumgebung gestalten

Die Schülerinnen und Schüler beteiligen sich an einer Neugestaltung des Schulhauses.

Immer wieder ist von Schulen zu hören, die ihre Flure, Treppenhäuser oder Pausenplätze neu gestalten. Dabei die Schülerinnen und Schüler einzubeziehen, ist weit verbreitet. Zudem ist es eine nahe liegende, konkrete und geeignete Form, um Partizipation anzugehen und zu entwickeln. Die bisher vorgestellten Vorschläge lassen sich alle für ein solches Projekt einsetzen. Nachfolgend finden Sie einige ergänzende Bemerkungen zur Begehung, Ideensammlung und Planung.

Eine Begehung ist ein günstiger Einstieg in eine Neugestaltung. Die Schülerinnen und Schüler besichtigen den betreffenden Raum (Schulhaus oder -areal) und suchen dabei Antworten auf Fragen wie: Wo halten wir uns häufig auf? Warum halten wir uns an diesen Orten auf; was ist daran reizvoll; welche Bedürfnisse stehen dabei im Vordergrund? Was tun andere auf dem Pausenplatz? Wer nimmt sich wofür Raum? Wer kommt dabei auf seine / ihre Rechnung und wer weniger? Was würden wir in diesen Räumen sonst noch gerne tun? Welche weiteren Bedürfnisse haben wir noch? Warum haben wir das bisher nicht gemacht / gekonnt?

Die Beobachtungen können auch fotografisch festgehalten werden. Damit kommt die spezifische Perspektive der Kinder und Jugendlichen bildlich zum Ausdruck. Den Erwachsenen eröffnet sich dadurch vielleicht ein neuer Blick auf die Dinge.

Das Kernstück einer Neugestaltung ist die Ideensammlung und Planung. Dabei können auch Methoden wie Zeichnen, Malen und Basteln zum Zuge kommen. So haben mehr Kinder die Möglichkeit, sich einzubringen. Kinder sind zudem erstaunlich früh in der Lage, Pläne, Skizzen und Modelle zu lesen und selber zu erstellen – sofern sie die betreffende Umgebung aus eigener Anschauung genügend kennen. Aussergewöhnliche Ideen verlangen unter Umständen eine Übersetzung. Mehr dazu weiter unten.

Solche Planungen führen nicht selten zu grossen, teuren und aufwändigen Projekten. Doch das muss nicht sein. Kleine und selber gestaltete Veränderungen können genau so wertvoll sein und

Freude bereiten. Sie haben zudem einen grossen Vorteil: Künftige Generationen von Schülerinnen und Schülern werden nicht einfach vor vollendete Tatsachen gestellt. Sie haben ebenfalls die Möglichkeit, sich einzugeben und ein Stück weit zu gestalten. Unweigerlich werden dabei gewisse Arbeiten von Schülerinnen und Schülern wieder verschwinden oder verändert. Doch wichtig ist nicht nur der Zustand an sich, sondern in hohem Masse die Freude an und die Identifikation mit dem selbst Erschaffenen.

Ideen übersetzen

Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler suchen gemeinsam nach Möglichkeiten, um schwierig zu verwirklichende Ideen nicht ganz sterben zu lassen.

Ideen von Kindern und Jugendlichen sind manchmal nicht einfach zu verwirklichen, sei es aus Kosten-, Platz- oder Sicherheitsgründen. Es kann für sie sehr schmerzlich und enttäuschend sein, wenn ihre Wünsche diskussionslos verworfen werden. Sie sind vielleicht eingeladen worden, ihre Anliegen ausdrücklich einzubringen, haben Herzblut investiert und sind von ihren Ideen beseelt. Sie haben es also verdient, dass man ihre Vorschläge ernst nimmt. Die Kunst liegt darin, Ideen zu übersetzen, das heisst so zu verändern, dass sie nach wie vor erkennbar sind und trotzdem realisiert werden können.

Ein Beispiel: Kinder wünschen sich vielleicht ein Piratenschiff oder ein Baumhaus für ihren Schulhausplatz. Bedenken dagegen sind rasch formuliert. Doch die Ideen verraten uns sehr viel über die Gedankenwelt der Kinder und über das, was sie anzieht und fasziniert. Bei der Übersetzung geht es also um zwei Fragen:

- Welche Bedürfnisse stecken hinter den Ideen der Kinder? Ein Baumhaus ist eine Rückzugsmöglichkeit, bietet Geborgenheit und ermöglicht Ausblick, es kann – wie das Piratenschiff – in ferne Länder, spannende Rollen und abenteuerliche Situationen versetzen. Beide Ideen laden zum Fantasieren, Toben und Bewegen ein.
- Welche Hindernisse auf der anderen Seite stehen einer Verwirklichung im Wege? Vielleicht ist kein geeigneter Baum für ein Baumhaus vorhanden. Oder die dazu passende Strickleiter wird als Unfallherd wahrgenommen. Ein Piratenschiff braucht vielleicht zu viel Platz, ist zu teuer oder möglicherweise bald gar nicht mehr so spannend.

Dann geht es auf die Suche nach Varianten, in welchen die Bedürfnisse nach wie vor erfüllt werden können, die Hindernisse aber nicht mehr im Wege stehen. Vielleicht sind die Kinder ja mit anderen Rückzugsmöglichkeiten oder anderen Klettermöglichkeiten genau so zufrieden. Vielleicht lassen sie sich mit Bodenbildern oder einzelnen Piratenrequisiten genau so inspirieren. Vielleicht kann auch ein Erdhügel in der Fantasie der Kinder zum Piratenschiff werden – oder wahlweise auch zur Burg, zum Aussichtspunkt oder zur Tribüne.

Alle diese Vorschläge sind reine Spekulation. Ob die Kinder darin noch die gleiche Faszination finden wie in der ursprünglichen Idee, können nur sie selber entscheiden. Die Übersetzung geschieht deshalb ebenfalls im gemeinsamen Austausch mit den Schülerinnen und Schülern. Als Hilfsmittel können Sie mögliche Bedürfnisse, die Sie in einer verrückten Idee spüren, auf Karten schreiben und den Kindern zur Auswahl und Diskussion anbieten. Vielleicht benötigt ein solches Verfahren mehrere Runden, das heisst, die erste Abänderung ist immer noch zu verrückt und muss noch einmal hinterfragt werden.

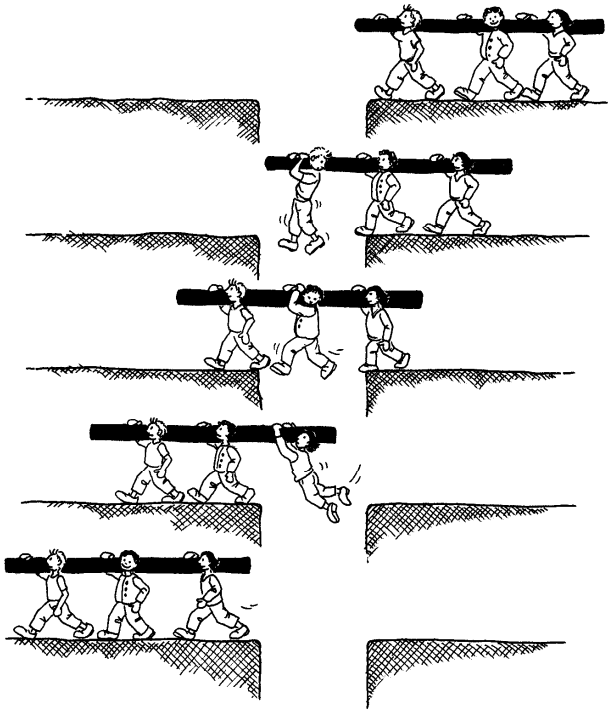
Nicht alle Ideen lassen sich in dieser Weise weiter entwickeln und übersetzen. Manchmal müssen die Kinder und Jugendlichen zur Kenntnis nehmen, dass die Ideen nicht umsetzbar sind. Dies kann sogar eine wertvolle Erfahrung aus Partizipationsprojekten sein. Trotzdem haben sie ein Recht darauf, dass man die Ideen nicht diskussionslos (oder auch mit langen Erklärungen) ablehnt, sondern nachfragt. Wie stellen sich denn die Schülerinnen und Schüler angesichts der vorhandenen Rahmenbedingungen eine Umsetzung vor? Wahrscheinlich werden sie selber rasch zur Einsicht kommen, wo die Schwierigkeiten liegen. Und vielleicht können sie sich über das Fehlen einer

Rutschbahn vom Schulhausdach damit trösten, dass es in der örtlichen Badi eine solche gibt. Nicht jedes Bedürfnis muss ja in der Schule Erfüllung finden.

Um so mehr dürfte es die Schülerinnen und Schüler freuen, wenn dank einer Übersetzung mindestens ein Teil einer verrückten Idee verwirklicht werden kann.

10. Beziehungen im Kollegium

Gelingende Beziehungen im Kollegium zu gestalten, kann aufwändig sein – aber nicht nur. Rudolf Kretschmann zählt in seinem Trainingsbuch «Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer» zu den Stress reduzierenden Massnahmen unter anderem: gutes Betriebsklima und Arbeitsorganisation, Entlastung durch gemeinsames Tun, Entlastung durch geglückte Kommunikation.



Wenn ein Kollegium in pädagogischen Fragen einen gemeinsamen Nenner hat, hat das grosse Auswirkungen auf den Schulalltag. Klassenübergreifende Aktivitäten sind einfacher zu gestalten. Schulaktivitäten sind eingebettet in eine klare pädagogische Haltung. Zusammenarbeit kann intensiviert werden. Übertritte der Kinder von einer Lehrperson zur anderen oder von einer Stufe zur anderen sind für die Kinder mit weniger Umstellung verbunden. Die Sicherheit und das Vertrauen der Schülerinnen und Schüler wächst.

Gerade bei Gewaltvorfällen (vgl. Kapitel 6) ist der Zusammenhalt im Kollegium wichtig. Eine gemeinsame Haltung, einheitliche Reaktionen und der Austausch von Beobachtungen gibt den Einzelnen mehr Sicherheit und macht konsequentes Reagieren einfacher. Auch auf der Suche nach Gegenstrategien sind Kollegien und Schulen als Ganzes gefordert.

Dies ist nur möglich, wenn ein klares Ja zur konstruktiven Beziehungsgestaltung, zu gemeinsamer Weiterbildung und Weiterentwicklung vorangeht. Das folgende Kapitel will dazu anregen, Zusammenarbeit im Kollegium zu suchen und Beziehungen aktiv aufzubauen.

Veränderungen kommen nicht wie gerufen

Ein Lehrerkollege meinte letzthin: «Ich bin froh, dass ich in einem riesigen Kollegium bin, da muss ich mich nicht so eingeben. Viele Arbeiten können verteilt werden, und wenn ich jemanden nicht mag, gehe ich ihm einfach aus dem Weg.» Dieser Kollege hat es sich gut eingerichtet. Die Struktur der Schule, an der er arbeitet, kommt ihm entgegen.

Eine Kollegin erzählte, wie schön es in ihrem Team sei. Alle würden einander helfen, und es herrsche eine super Teamstimmung. Regelmässig würden sie alle miteinander Essen gehen, und auch

in der Freizeit träfen sich viele von ihnen wieder. Das gefiele ihr sehr. Zu dieser Kollegin passt die Art des Zusammenlebens an ihrer Schule.

So unterschiedlich können Kollegien erlebt werden. So unterschiedlich zeigen sich Kollegiumskulturen. Diese beiden Lehrpersonen sind mit ihrer Situation zufrieden. Sie werden wohl auch noch längere Zeit in ihren Kollegien bleiben wollen. Was aber, wenn nun Lehrpersonen mit anderen Bedürfnissen zum Kollegium stossen? Was, wenn Stellen nicht mehr besetzt werden können? Was, wenn von aussen irgendeine Veränderung provoziert wird? Da kann es sehr schnell zu Spannungen, Abgrenzungen, Missverständnissen und unangenehmen Gefühlen kommen.

Die Stärke eines Teams zeigt sich oft in solchen Momenten. Wie geht es mit Veränderungen um? Wie mit unterschiedlichen Ansichten im Kollegium? Wie viel Zeit will es in diese Thematik investieren?

Werte und Haltungen eines Kollegiums, Rollen und ungeschriebene Gesetze sind im Laufe der Zeit entstanden. Einiges ist bewusst gestaltet, vieles dagegen unbewusst übernommen oder gewachsen. Werte und Haltungen sind stark mit den einzelnen Personen in einem Kollegium verbunden. Und diese haben es in der Hand, etwas zu verändern – oder eben auch Veränderung zu verhindern. Veränderungen werden sich immer wieder ergeben. Wer sich ihnen nicht bloss aussetzt, sondern sie auf sinnvolle und nützliche Art und Weise zu gestalten weiss, ist dabei im Vorteil.

«Was kann ich alleine denn schon bewirken?»

Was alle angeht, können nur alle gemeinsam bewältigen. Die einzelnen Mitglieder eines Teams sind gegenüber Gruppenprozessen aber nicht einfach auf verlorenem Posten; sie haben einen gewissen Spielraum.

Nach zweitbesten Lösungen suchen

Reinhold Miller (1998) berichtet in seinem Buch «Beziehungsdidaktik», dass er in Weiterbildungskursen feststellte, dass Lehrpersonen oft Schwierigkeiten haben, die eigene Befindlichkeit wahrzunehmen. Vor allem wenn es um Gefühle wie Wut, Ärger, Hilflosigkeit und Angst ging:

> Allzu rasch konzentrieren sie sich auf ihre Schülerinnen und auf Aktivitäten, um Konflikte zu bewältigen und fragen: Was mache ich **mit den Schülern**, wenn … Sie fragen kaum: Was mache **ich**, wenn … (Miller 1998, S.66).

Gunther Schmidt (2002) berichtet ähnliches – nämlich dass viele Menschen in Therapie und Coaching mit «erstbesten» Zielen und Wünschen zu ihm kämen. Diese «erstbesten» Ziele passten aber oft nicht zu den Handlungsmöglichkeiten der betreffenden Menschen. In Konfliktsituationen wäre ein solch «erstbestes» Ziel zum Beispiel: Ich möchte **die andern** ändern! **Die** sollen sich doch gescheiter verhalten. Mit diesem Fokus handeln wir uns aber meist einen ziemlichen Frust ein. Er ist sehr selten realistisch.

Gunther Schmidt schlägt deshalb vor, nach den «zweitbesten» Zielen und Wünschen zu suchen: Was kann **ich** tun, damit sich die Situation zum Besseren wendet? Die einzige Person, die **ich** grundsätzlich ändern kann, bin **ich** selber. Und auch das ist schwer genug! Trotzdem lohnt es sich, sich darüber Gedanken zu machen, was ich selber aktiv und für mich entlastend tun kann. Die «zweitbesten» Ziele lösen die Probleme zwar nicht optimal, aber sie sind realistischer zu erreichen.

Sich selber weiterbringen, Impulse setzen

Wenn wir an der Welt leiden, hat das auch damit zu tun, wie wir die Welt wahrnehmen und welchen Beobachtungen wir eine Bedeutung beimessen. Was denke ich über meine Art des Umgangs mit Kolleginnen und Kollegen? Was bedeutet für mich Teamarbeit? Wie stehe ich zu Veränderungen?

Welche Ziele und Wünsche in Bezug aufs kollegiale Zusammenleben habe ich? Wie möchte ich, dass man mir begegnet?

Die Antworten auf diese Fragen können ein Schlüssel sein, um Ihre Wahrnehmung des Wohl- oder Unwohlseins in Ihrem Kollegium besser zu verstehen. Und Sie können sich selbst coachen und damit soviel in Ihrem eigenen Denken verändern, wie es Ihnen möglich und es für Sie nützlich ist. Die folgenden Ausführungen richten sich deshalb in erster Linie an Einzelne. Sie wollen Zusammenhänge klären und Fragen stellen, die Einzelne in ihrem Verhältnis zum Team weiterbringen und die es erlauben, auch als Einzelne einmal einen Impuls für die Veränderung des Teams zu setzen.

Ansatzpunkte gibt es viele

In welchen Bereichen aber können Lehrpersonen «zweitbeste Ziele» setzen und sich selber – und damit indirekt auch das Team – vorwärts bringen? Reinhold Miller (1998, S. 73ff.) sieht vier Bereiche. Diese Gliederung ist mit dem Ziel entstanden, Schülerinnen und Schüler im Bereich des sozialen Lernens zu begleiten; sie ist aber auch für die Beziehungsgestaltung im Kollegium hilfreich. Lassen Sie sich von der langen Aufzählung nicht abschrecken. Wenn Sie sich persönlich nur schon bei einzelnen dieser Stichworte weiter bringen, haben Sie viel erreicht und legen die Basis zur gelungenen Beziehungsgestaltung:

- Wie steht es um Ihre Selbstachtung? Stichworte dazu sind: Selbstwahrnehmung und Selbstbewusstsein, Empfindungen und Gefühle, Berufsklärung und Sinnfindung, Belastungen und Entlastungen, Selbst und Umwelt. Die Ich-Stärke ist der eine Pol, der sich erst dann in Egoismus verwandelt, wenn er den andern Pol, das Du, vernachlässigt oder überhaupt nicht wahrnimmt.
- Wie steht es um Ihre kommunikativen Fähigkeiten? Stichworte dazu sind: Verbale und nonverbale Kommunikation, Nichtverstehen und Verstehen, Rückmeldung und Metakommunikation, Übertragung und Projektion, Konflikt und Widerstand. Ohne entsprechendes Wissen sind die Lehrenden nur schwer in der Lage, professionell zu handeln, zwischenmenschliche Beziehungen zu reflektieren, zu analysieren, zu klären und das soziale Lernen der Kinder und Jugendlichen zu initiieren und zu begleiten.
- Wie gehen Sie mit Grundphänomenen menschlicher Beziehungen um? Stichworte dazu sind: Einfluss, Macht und Liebe, Kränkung, Hass und Schuld, Angst, Verdrängung und Vertrauen, Aggression, Gewalt und Versöhnung, Sexualität, Erotik und Abhängigkeit. Ohne diese Grundphänomene wären die zwischenmenschlichen Beziehungen leblos. Die Frage ist, ob wir sie wahrnehmen, was sie bei uns und bei anderen auslösen und wie wir sozialverträglich mit ihnen umgehen.
- Kennen Sie Modelle des Beziehungslernens? Stichworte dazu sind: Selbsterfahrung, Fallbesprechung, Supervision, Verhaltenstraining, TZI, Psychodrama, Gestaltpädagogik, NLP, Transaktionsanalyse, Unterrichtshospitation, Pädagogischer Tag, Zukunftswerkstatt, Team-Kleingruppe. Die Erfahrungen (und Befragungen bei Lehrerinnen und Lehrern) haben gezeigt, dass durch Bücherstudium keine Beziehungsfähigkeit zu erwarten ist. Beziehungslernen kann nur dort geschehen, wo sich zwischenmenschliche Beziehungen ereignen, nämlich in der beruflichen Partnerschaft und vor allem in der Gruppe – im Team, im Kollegium, in der Klasse.

Alle diese Themen sind natürlich auch geeignet, um Prozesse im Team anzugehen und gemeinsam weiter zu kommen.

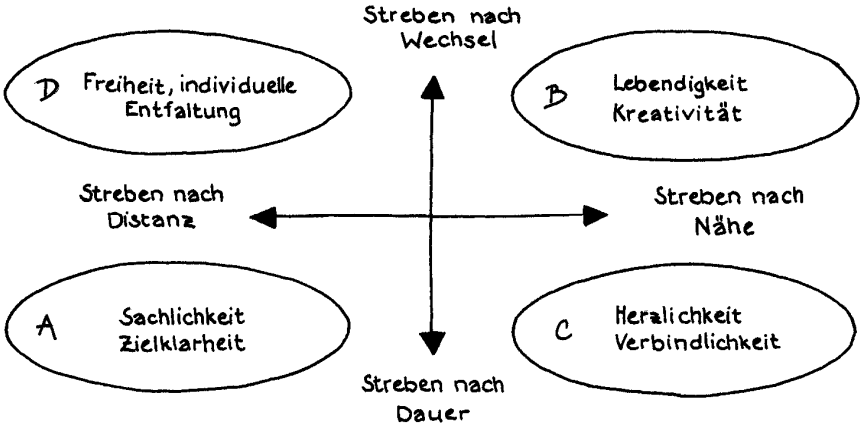
Was passiert in Ihrem Kollegium?

Was in einer Gruppe Menschen passiert, mag befriedigend sein oder nicht. Die Dynamik, die dahinter steht, ist selten einfach zu verstehen. In diesem Abschnitt finden Sie einige Hintergründe zur

Dynamik in Gruppen. Sie erlauben Ihnen, mehr über die Prozesse in Ihrem Kollegium zu verstehen, um – vielleicht – sich selber oder das Team auf eine Veränderung vorzubereiten.

Nach welchem Muster arbeitet das Team zusammen?

Jedes Kollegium hat eine bestimmte Zusammenarbeitskultur. Sie ist je nach Zusammensetzung und Organisationsform der Gruppe anders ausgerichtet. Die Denk- und Handlungsweisen der einzelnen Mitglieder spielen dabei eine grosse Rolle. Eberhard Stahl (2002) ordnet diese Denk- und Handlungsweisen auf zwei Achsen an: dem Streben zwischen Distanz und Nähe bzw. zwischen Wechsel und Dauer. Daraus lassen sich vier Typen von Gruppenkulturen ableiten. Grafisch lässt sich das so darstellen:



- Team/Gruppe A: Hang zum Bewahren des Bestehenden, Neuerungen machen eher Angst, Lehrpersonen arbeiten zielgerichtet, private Kontakte untereinander sind eher selten.
- Team/Gruppe B: innovativ, Veränderungen werden als nützlich erachtet, die Menschen untereinander haben viel Bezug zueinander und kennen einander gut, manchmal gibt es auch gemeinsame ausserschulische Aktivitäten.
- Team/Gruppe C: grosse Wertschätzung für Bestehendes, viele Menschen sind schon lange in diesem Team, Beständigkeit ist wichtig, die Menschen kennen sich auch privat sehr gut.
- Team/Gruppe D: innovativ, an den neusten Entwicklungen dran, die Menschen haben keinen allzu starken Bezug zueinander, wichtig ist, dass jede und jeder Einzelne sich individuell entfalten kann.

Zwischen diesen Extremen gibt es natürlich verschiedene Abstufungen. Wo würden Sie sich wohl fühlen? Was passt auf Ihr Kollegium? Vermutlich erkennen Sie in Ihrem Kollegium verschiedene Tendenzen. Vielleicht auch eine Grundtendenz. Ob von einem Team gesprochen werden kann, zeigt sich in der Erfüllung der Kriterien eines Teams. Christiane Giese und Thomas Hess (2003) definieren «Team» folgendermassen:

> Ein Team ist eine verbindlich organisierte Arbeitsgruppe, die durch kollektive Verantwortung, Zielorientierung und gemeinsam festgelegte Verhaltensnormen, zweckmässige Rollenverteilung, durch gute Koordination und Kommunikation ein Klima von Vertrauen und Offenheit erreicht und dadurch dank Synergieeffekten besonders gute Leistungen vollbringen kann. Ein Team, das optimal arbeiten kann, besteht aus drei bis neun Personen. (Giese / Hess 2003)

Hand aufs Herz: Erfüllt die Gruppe Menschen, mit denen Sie im Kollegium zusammenarbeiten, die Kriterien eines Teams? Könnte es sein, dass der Teambegriff in Ihrer Schule ein wenig «strapaziert» ist oder zu überhöhten Erwartungen führt? Gibt es in Ihrer Schule eine geklärte Vorstellung von Teamarbeit?

Je grösser die Unterschiede in einem Kollegium sind, desto anspruchsvoller ist der Umgang damit. Es macht Sinn, sich in schwierigen Situationen eine externe Beratung zu gönnen.

In welcher Gruppenphase steckt Ihr Kollegium?

Das Phasenmodell einer Gruppe kann dienlich sein, um Vorgänge in Ihrem Kollegium zu verstehen und bewusst damit umzugehen (vgl. Stahl 2002). Es geht davon aus, dass eine Gruppe im Laufe ihres Bestehens verschiedene Phasen durchläuft. Für die Zusammenarbeit in Ihrem Kollegium dürfte es keinen klaren Anfang und auch kein klares Ende geben. Dies macht die Sache komplex, es ist davon auszugehen, dass sich die verschiedenen Phasen des Modells laufend überlagern:

- Forming: Gründungsphase, Orientierungsphase – Die einzelnen Mitglieder sind damit beschäftigt, ihre Aufgaben und die Rahmenbedingungen kennen zu lernen und die anderen Teammitglieder respektvoll abzutasten.
- Storming: Streitphase, Konfliktphase – Erwartungen und Befürchtungen prägen das Bild. Interessengegensätze und unterschiedliche Rollen werden deutlich und führen zu Konflikten.
- Norming: Vertragsphase, Organisationsphase – Es entsteht ein Bedürfnis nach Regeln: Abläufe, Informationsflüsse, Entscheidungsspielregeln werden gesucht und etabliert.
- Performing: Arbeitsphase, Integrationsphase – Durch die gefundene Selbstorganisation und gemeinsame Verantwortung kommen nun Synergieeffekte und Kreativität zum Tragen.
- Re-Forming: Bilanzphase, Neuorientierungsphase – Einige der Abmachungen vorheriger Phasen müssen überprüft und allenfalls verändert werden. Es ist oft so, dass nun der Prozess von Neuem beginnt. Jede Form von Veränderung der Gruppe kann zu einem neuen Prozessanfang führen.

Das Phasenmodell ist eine Möglichkeit, um das Gruppengeschehen zu fassen. Wie jedes Modell vereinfacht es die Beschreibung komplexer Zusammenhänge. In der Realität folgen die Phasen nicht stufenförmig aufeinander. Nützlich ist jedoch zu wissen, dass alle Phasen angemessen durchlaufen werden müssen. Manchmal werden Abkürzungen genommen, was sich später rächen kann. Vor allem die Stormingphase mit all ihren Konfliktsituationen wird gerne ausgelassen. Gerade sie jedoch ist unerlässlich für das Erarbeiten einer nützlichen und wertschätzenden Konfliktkultur. Es gibt Situationen, die als chaotisch und unangenehm erlebt werden, bei denen es jedoch sehr wichtig ist, sie auch auszuhalten. Nebenbei: Auch Klassen folgen diesen Phasen.

Wo steht Ihr Team im Moment? Welche Phasen wurden durchlaufen? Welche «im Schnellzugstempo» oder gar ausgelassen? In welchen Phasen «hängt» Ihr Team gerne? Bei Konflikten im Kollegium gilt es immer wieder, solche Fragen zu klären. Für sich selber, dann aber auch im Gespräch mit den anderen. Manchmal kommt man selber nicht mehr weiter. Dann ist es notwendig, leider noch nicht selbstverständlich, dass Hilfe von aussen geholt wird.

Handlungsmöglichkeiten für Lehrpersonen

Wie oben beschrieben, geht es in (schwierigen) Gruppenprozessen auch darum, sich selber weiter zu bringen und daraus allenfalls Impulse für die Gruppenentwicklung zu setzen. In vielen Konfliktsituationen lohnt es sich zuerst einmal, für sich selber zu reflektieren. Erkenne ich, was läuft? Welche Anteile sind bei mir? Habe ich einen Handlungsspielraum? Was kann ich aktiv tun? Schon das Sich-Herausnehmen aus dem Teufelskreis der negativen und belastenden Gedanken kann entlastend sein. Dies kann mit geeigneten neuen Fragestellungen passieren, es kann in Gesprächen mit andern Menschen geschehen oder von Fachpersonen unterstützt werden. Der folgende Abschnitt stellt Ihnen dazu einige Fragen, die Sie in schwierigen Situationen weiter bringen können. Finden Sie Ihren eigenen Zugang.

Blockierungen überwinden

In Konflikten glauben wir oft, dass unsere Ideen und Konzepte über Beruf, Beziehung, Selbstwert oder Ähnliches auf dem Spiel stehen. Ihre Bedeutung in unserem subjektiven Lebenskonzept be-

einflusst unsere Entscheidungsfähigkeit. Ob der Schwere der Entscheidungen und der Bedeutung der aus ihnen folgenden Veränderungen fühlen wir uns in Konfliktsituationen oft blockiert. Beantworten Sie folgende Fragen, um die eigenen Blockierungen herauszuarbeiten (Meidinger 2000):

- Was will ich erreichen?
- Welches Risiko besteht, wenn die Lösung nicht in meinem Sinn ist oder die gewünschte Veränderung ausbleibt?
- Was kann mir schlimmstenfalls passieren, wenn ich mich auf den Konflikt einlasse und dabei unterliege? Bin ich bereit, das zu akzeptieren?
- Was kann bestenfalls geschehen, wenn ich erfolgreich bin? Ist mein Gegenüber bereit, das zu akzeptieren?
- Warum bin ich den Konflikt nicht früher angegangen, und in welcher Weise hat mir das genützt?

Konflikte aus ungewöhnlicher Perspektive betrachten

In Konfliktsituationen sind wir meist sehr intensiv engagiert. Es fällt schwer, eine andere Perspektive einzunehmen. In solchen Situationen kann helfen, in einem ersten Schritt über das Ziel hinaus zu schiessen und eine gänzlich ungewöhnliche Perspektive einzunehmen. Bildliche und spielerische Fragestellungen sind dazu gut geeignet, zum Beispiel die folgenden (aus Meidinger 2000). Stellen Sie sich vor:

- Der Konflikt wäre Ihr Freund/Ihre Freundin. Wie würden Sie ihn/sie Ihrer Familie vorstellen? Was müssten Sie sagen, dass er/sie am ehesten akzeptiert werden könnte?
- Sie sind fünf oder zehn Jahre älter und blicken auf den jetzigen Konflikt zurück: Welche Bedeutung könnte er dann für Sie haben?
- Sie hätten den «Weltmeister im Konfliktlösen» zum Freund. Wie würde der mit der Situation umgehen? Welche Eigenschaften beneiden Sie an ihm? Welche können Sie übernehmen?
- Sie liegen in zehn Jahren immer noch mit der Person X im Clinch – welchen verpassten Chancen würden Sie wahrscheinlich nachtrauern?
- Sie hätten den Konflikt gelöst. Wie würden Sie dies mit Ihrer Konfliktpartnerin feiern?

Ein Problem konkret angehen

Und nochmals finden Sie hier eine Reihe von Fragen. Sie sind konkreter als die bisherigen auf mögliche Lösungsansätze ausgerichtet:

- Was haben Sie bereits getan, um eine Lösung zu finden?
- Gibt es Situationen, in denen das Problem nicht da ist? Was ist an diesen Situationen anders?
- Was müssten Sie tun, um die Situation noch schlimmer zu machen?
- Welche Ressourcen haben Sie, um das Problem selber anzugehen?
- Gab es in der Vergangenheit ähnliche Situationen an andern Orten? Wie haben Sie das Problem damals gelöst?
- Falls Sie Ihre Situation als aussichtslos anschauen, wie haben Sie es bisher geschafft, sie auszuhalten?
- Stellen Sie sich vor, das Problem wäre gelöst. Wie würden Sie sich fühlen? Was würden Sie denken? Wie würden die andern auf Sie zukommen? Was würden Sie tun? Beschreiben Sie diese Situation so genau wie möglich.
- Wann in der Vergangenheit war es schon mal so ein bisschen, wie Sie vorhin beschrieben haben? Wie war das?

Umdeuten – Reframing

Umdeuten oder Reframing verändert die eigene Sichtweise auf und den eigenen Zugang zu einem Problem. Es eröffnet neue Erkenntnisse und Handlungsmöglichkeiten. «Das Positive sehen» am Ende von Kapitel 8 ist hierfür ein Beispiel. Sie können solche Umdeutungen für sich allein schriftlich vornehmen. Es ist jedoch nützlich, diese Arbeit von vertrauten Menschen begleiten zu lassen. Die folgenden Fragen helfen Ihnen dabei (nach Molnar & Lindquist):

1. Problem erkennen: Was geschieht? Wie sieht die Situation aus? Wer ist beteiligt? Was tun die Beteiligten? Wer ist auf welche Art an der Situation beteiligt? Um welche Sache geht es?
2. Reaktionen im Normalfall: Wie reagieren die Beteiligten im Normalfall? Wie reagiere ich selber im Normalfall? Was ist typisch an diesen Reaktionen? Welche Ergebnisse, Wirkungen erzielen diese Reaktionen?
3. Eigene Deutung erkennen: Wie erkläre ich mir die Reaktionen der Beteiligten? Welche Werthaltungen sind hinter diesen Deutungen? Warum ärgere ich mich? Welche Funktion hat das Problem für mich oder für die Gruppe? Welche Bedeutung messe ich dieser Funktion bei?
4. Positive Deutungen finden: Wie kann ich das beobachtete Verhalten positiv deuten? Für mich selber? Für die beteiligten Personen? In welcher Weise wird mit diesem Verhalten etwas Positives gestärkt? Welches positive Motiv könnte dem Verhalten zugeordnet werden? Welche positiven Funktionen hat das Verhalten für die ganze Situation oder für Teilsituationen? Die Glaubhaftigkeit dieser Deutungen ist wesentlich für den Erfolg, ich muss dazu stehen können, darf mir nichts vormachen. Ich muss von der Neudeutung überzeugt sein.
5. Neue Reaktionen anwenden: Welche neuen Verhaltensweisen kann ich anwenden, nachdem ich bei 4. neue positive Deutungen gefunden habe? Was kann ich sagen oder tun, damit die andern Beteiligten meine neue Sichtweise spüren können?

Handlungsmöglichkeiten für Gruppen und Kollegien

Natürlich darf es nicht dabei bleiben, dass nur einzelne für sich persönlich auf (schwierige) Gruppensituationen reagieren. Kollegien haben eine grosse Anzahl von Möglichkeiten, um die Beziehungskultur an ihrer Schule zu verbessern. Der oben vorgestellte Ansatz der «zweitbesten» Lösung kann auch Teams plötzlich neue, pragmatischere Lösungsmöglichkeiten eröffnen; die lange Themenliste von Reinhold Miller bietet auch Kollegien viele Ansatzpunkte für die gemeinsame Arbeit. Im folgenden Abschnitt finden Sie einige zusätzliche Ideen.

Teamentwicklung, Teamtraining und Teamcoaching

Nicht nur wenn Konflikte drängen, ist Teamentwicklung ein wichtiges Instrument für eine moderne Schule. Unter dem Begriff Teamentwicklung kann ganz viel geschehen. Wesentlich ist, dass es zu einem Prozess kommt, der

- zu vermehrter kollektiver Verantwortung,
- zu klarer Zielorientierung,
- zu gemeinsam festgelegten Verhaltensnormen,
- zu zweckmässiger Rollenverteilung,
- zur Verbesserung von Koordination und Kommunikation,
- zum weiteren Aufbau eines Klimas von Vertrauen, Wertschätzung und Offenheit,
- und zu einer verbesserten Leistungsfähigkeit aller Beteiligten

führen kann. Dieser Prozess wird sinnvollerweise von einer externen Fachperson begleitet.

Unter Teamtraining wird ein extern moderierter Prozess zur Verbesserung der Teamarbeit verstanden. Teamcoaching findet statt, wenn ein durch externe Moderation (mit)gesteuerter Prozess durchlaufen wird, an dessen Beginn ein Auftrag mit klaren Zielvorgaben besteht.

Supervision

In einer Fall- oder in einer Teamsupervision wird ein professioneller Umgang mit Berufssituationen reflektiert. Ziel ist es, den eigenen Handlungsspielraum in bestimmten, meist schwierigen Situationen im Schulalltag zu erweitern.

In einer Fallsupervision werden Fragen und Themen der Teilnehmenden bearbeitet. In einer Teamsupervision werden Themen des ganzes Teams bearbeitet, was die Anwesenheit aller Mitglieder und der Leitung notwendig macht. Neben Gruppensupervisionen werden auch Einzelsupervisionen oder Coachings angeboten.

Intervision – Kollegiale Beratung

Es gibt auch die Form der Intervision oder kollegialen Beratung. Intervision bedeutet, dass eine Gruppe sich selber organisiert und nach einem bestimmten Ablauf Fälle ihrer Mitglieder bearbeitet. Es gibt verschiedene Formen der Intervision.

Das Modell nach Jörg Schlee (Schlee & Motzeck 1996) beispielsweise wird in zwei Phasen durchgeführt. In einer ersten Sequenz bringt eine Person ihre Situation, ihren Fall ein. Die übrigen Teilnehmenden hören aufmerksam und aktiv zu. Damit entsteht ein Raum der Wertschätzung. Schlee bietet diverse Möglichkeiten des Bearbeitens an. In jeder Bearbeitungsrunde werden die Rollen von Leitungsperson, Zeitwächterin, Fallgeber usw. neu verteilt.

Intervisionsformen werden sinnvollerweise von einer Fachperson eingeführt. Anschliessend arbeitet die Gruppe selbständig weiter; sie trifft sich während einer abgemachten Zeit regelmässig. Von Zeit zu Zeit wird das angewendete Verfahren mit Hilfe der externen Moderation aufgefrischt.

Lernpartnerschaften

Lernpartnerschaften bedeutet, dass sich Lehrpersonen gegenseitig gezielt und verbindlich im Unterricht besuchen und sich ein professionelles Feedback geben. Nach einiger Zeit werden die Besuche evaluiert und weitere Abmachungen getroffen. Die Broschüre «Lernpartnerschaften» von Edwin Achermann u.a. gibt einen vertieften Einblick in dieses Verfahren.

Gemeinsame pädagogische Anliegen bearbeiten

Schulentwicklung kann auch heissen, dass ein Kollegium oder ein Team sich auf den Weg macht, sich in pädagogischen Fragen gemeinsam weiter zu entwickeln. Das kann bedeuten, dass man sich mit pädagogischen Grundthemen auseinander setzt und eine gemeinsame Haltung entwickelt. Dieser Prozess ist manchmal sehr aufwändig, weil er an Haltungen, Werten und Normen der einzelnen Lehrpersonen rührt. Eine professionelle Begleitung kann dabei hilfreich oder gar notwendig sein.

Mobbing erkennen und angehen

In Kapitel 7 war von Mobbing unter Schülerinnen und Schülern die Rede. Auch unter Lehrerinnen und Lehrern kommt Mobbing vor. Die Nr. 9/2003 von «Bildung Schweiz» war diesem Thema gewidmet und sei an dieser Stelle sehr zur Lektüre empfohlen. Nachfolgend sind einige der zentralen Aussagen daraus zusammengefasst.

Der Bildungsbereich ist weniger als andere Branchen von Mobbing betroffen. In der Schule ist Mobbing aber besonders fatal, denn hier findet soziales Lernen statt. Wenn im Kollegium gemobbt

wird, wird Mobbing am Modell gelehrt. Zudem sind Lehrpersonen durch den ständigen Umgang mit Schülerinnen und Schülern stark gefordert. Wenn das Selbstvertrauen und die persönliche Integrität durch Mobbing verletzt werden, gehen rasch wichtige Ressourcen verloren – mit entsprechenden Auswirkungen auf die Lernenden.

Wie bei Mobbing unter Schülerinnen und Schülern kann Mobbingopfern nicht – zumindest nicht generell – eine Mitschuld an ihrer Situation angelastet werden. Bei Leuten, die «ein bisschen anders» sind, passiert dies leider allzu häufig. Besonders oft werden jene Lehrerinnen und Lehrer zu Opfern, die ihre Arbeit besonders gewissenhaft machen, die aus ihrer Arbeit eine grosse Befriedigung ziehen, auch so genannte «starke Frauen» gehören dazu.

Der Begriff Mobbing wird leider hin und wieder vorschnell verwendet – im Sinne einer Vorverurteilung oder einer übereilten Diagnose. Nach Erfahrung von Esther Lauper, Organisationsberaterin und Supervisorin, sind etwa die Hälfte der Leute, die sich für betroffen halten, keine echten Mobbingopfer, sondern leiden unter anderen Problemen (zitiert aus Bildung Schweiz Nr. 9/2003). Dies kann eine wirkungsvolle Arbeit in einem Team verunmöglichen. Sobald sich jemand als Opfer definiert, schwindet seine Bereitschaft, an einer Lösung mitzuarbeiten.

Wird Mobbing in einer frühen Phase bemerkt, kann das Gespräch im Team zu einer Lösung führen oder dazu beitragen. Ist aber schon eine gewisse Eskalationsstufe erreicht, genügen solche Gespräche nicht mehr. In den meisten Fällen geht eine Mobbingdynamik so tief, dass eine externe Unterstützung unumgänglich ist.

Wer sich als Mobbingopfer fühlt, sucht sich mit Vorteil eine professionelle Beratung. So kann das eigene Erleben reflektiert und das weitere Vorgehen geklärt werden. Wie bei Mobbing unter Schülerinnen und Schülern schaffen es die Opfer kaum aus eigener Kraft, der Dynamik zu entrinnen. Zu empfehlen ist, konkrete Ereignisse zu protokollieren, um sich bei späteren Gesprächen darauf abstützen zu können.

Es ist auf jeden Fall richtig und wichtig, eine vorgesetzte Stelle zu informieren und aufzufordern, das unerwünschte Handeln zu stoppen. Nach Artikel 328 des Obligationenrechts ist sie hierzu verpflichtet. Reagiert die vorgesetzte Person nicht oder ist sie selber in das Geschehen verwickelt, ist die nächst höhere Stelle zu informieren.

Mobbing ist seltener, wenn Teams eine klare Kommunikation pflegen, effizient zusammenarbeiten und ihre Auseinandersetzungen in konstruktiver Weise angehen können.

Weiterbildung und Beratung in Anspruch nehmen

In diesem Kapitel war verschiedentlich von externer Unterstützung die Rede. Erste Anlaufstelle für die Aargauer Schulen ist das Institut Weiterbildung und Beratung der Pädagogische Hochschule FHNW. Hier finden Sie massgeschneiderte schulinterne Angebote zu pädagogischer, didaktischer und fachdidaktischer Unterrichtsentwicklung, zur Zusammenarbeit im Kollegium und Teamentwicklung, zu Schulorganisation und -entwicklung sowie Organisationsentwicklung. Bei plötzlich auftretenden, schwierigen Situationen, bietet das Institut «Beratung auf Abruf» an. So können Sie sehr rasch eine externe Fachperson beiziehen. Nähere Informationen finden Sie im Kursprogramm des Instituts Weiterbildung und Beratung.

Auch einzelne Lehrerinnen und Lehrer finden im Kursprogramm geeignete Angebote. In der «Gesprächsgruppe für Lehrpersonen» beispielsweise stehen die alltäglichen Erfahrungen und Probleme der Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Vordergrund. Im Kurs «Lernpartnerschaft» lernen Sie, wie Sie den Austausch mit einem Kollegen oder einer Kollegin und den gegenseitigen Unterrichtsbesuch gewinnbringend nutzen können. Weitere Kurse finden Sie im Abschnitt «Schule – Berufsrolle – Zusammenarbeit» im Kursprogramm.

www.fhnw.ch/ph/weiterbildung

11. Beziehungen zu den Eltern

Berührungsängste und ungute Erfahrungen verhindern vielerorts, dass Eltern und Schule aufeinander zugehen. Gespräche werden meist erst aufgenommen, wenn schon ein konkretes Problem auf dem Tisch liegt. Schule und Eltern haben beide in ihrem jeweiligen Kontext einen Bildungs- und Erziehungsauftrag (§35 Schulgesetz). Daher ist es nötig, dass sie sich miteinander über die Überschneidungen verständigen.

Eltern und Lehrpersonen erleben die Kinder und Jugendlichen in unterschiedlichen Umfeldern. Der gemeinsame Weg kann beginnen, wenn Eltern und Lehrpersonen die Unterschiede begreifen können und bereit sind, damit konstruktiv umzugehen. Dies ist zeitaufwändig und nicht selten belastend. Das folgende Kapitel kann diesen Weg nicht ersparen, möchte ihn jedoch erleichtern und Hilfen anbieten. In den Kapitel 7 (Mobbing unter Schülerinnen und Schüler angehen) und 8 (im Fallbericht zu Türauf) war übrigens schon von der Zusammenarbeit mit den Eltern die Rede.

Berührungsängste auf beiden Seiten

Eine Zusammenarbeit mit den Eltern ist also wichtig – und unter Umständen nicht unkompliziert. Eltern und Lehrpersonen haben nicht immer die gleichen Erziehungsgrundsätze. Beide fürchten eine Einmischung in «ihre Domäne», die Unterrichtsgestaltung bzw. Familienangelegenheiten.

Nicht alle Eltern haben gegenüber der Schule die selben Bedürfnisse. Die einen Eltern sind verunsichert durch das, was sich in der Schule verändert. Andere wiederum haben den Eindruck, dass sich in der Schule nichts tut. Die einen möchten über Projekte wie beispielsweise Blockzeiten, Arbeit mit dem Computer oder Frühenglisch frühzeitig informiert und einbezogen werden. Andere wiederum sind der Auffassung, dass die Aufgabenbereiche von Schule und Elternhaus klar getrennt sind und man sich gegenseitig nichts zu sagen habe. Für viele Eltern repräsentiert Schule Autorität; die einen Eltern akzeptieren Autoritäten fraglos, die anderen hinterfragen sie prinzipiell. Manche Eltern hatten selber eine schwierige Zeit in der Schule und sind froh, ihr entronnen zu sein. Heute übliche Unterrichtsmethoden mögen für viele Eltern fremd sein. Missverständnisse, Unsicherheit und Abwehr von Seiten der Eltern sind vorprogrammiert, wenn die Schule ihnen nicht die Möglichkeit gibt, einen ungewohnten Unterrichtsstil und seine Begründungen kennen zu lernen.

Für fremdsprachige Eltern können sich weitere Schwierigkeiten ergeben, zum Beispiel die Angst, an einem Elternabend sowieso nichts zu verstehen. Auch kann es vorkommen, dass fremdsprachige Eltern Analphabeten sind und deshalb schriftliche Informationen gar nicht lesen können. Schulische Schwierigkeiten eines fremdsprachigen Kindes können die Befürchtung auslösen, der Aufenthaltsstatus sei gefährdet – als Folge davon werden solche Schwierigkeiten nicht selten verleugnet.

Was bringt Elternarbeit?

Mütter und Väter erhalten von ihren Kindern jeden Tag Informationen über das Geschehen in der Schule. So entsteht ein Bild über dieses Geschehen, über die Gepflogenheiten, über die Persönlichkeit der Lehrpersonen und über den Unterricht. Die Kinder geben jedoch keine objektive Berichterstattung, sondern formulieren die eigene Wahrnehmung – und in dieser gibt es unter Umständen viele ungerechte Lehrpersonen, ungeeignete Methoden oder ungerechtfertigte Beurteilungen. Was Eltern über die Schule zu wissen glauben, ist also nicht selten ein Zerrbild.

Es lässt sich leicht ausmalen, was beim plötzlichen Auftreten einer schwierigen Situation geschieht und Eltern mit einem solchen Zerrbild mit Lehrerinnen und Lehrern zusammenarbeiten müssen: Die Situation wird anhand des bereits etablierten Rasters interpretiert; die Lehrperson muss sich in erster Linie Vorwürfe anhören; die Zusammenarbeit wird massiv schwieriger. Das gleiche gilt übri-

gens auch umgekehrt: Auch was die Kinder den Lehrpersonen von zu Hause erzählen, entspricht nicht immer den Tatsachen.

Durch regelmässigen Kontakt können sich Eltern und Lehrpersonen direkt, also nicht nur über die Berichte der Schülerinnen und Schüler kennenlernen. Begegnungen und Gespräche können helfen, gegenseitig Verständnis, Wertschätzung und Vertrauen aufzubauen und die jeweiligen Aufgabenbereiche zu respektieren. Das gegenseitige Bild wird damit angemessener, die Zusammenarbeit wird einfacher. Wer sich kennt und schätzt, geht pfleglicher miteinander um.

Auch das Bild, das sich beide Seiten von den Kindern machen können, wird durch einen Austausch umfassender. Beobachtungen zu Hause decken sich oft nicht mit den Beobachtungen in der Schule. Ein Austausch erlaubt, das Kind angemessener wahrzunehmen, zu fördern und zu beurteilen.

Gegenseitige Unterstützung wirkt sich positiv auf die Schulzufriedenheit der Kinder aus und hilft, die Spannungen des Schulalltags besser zu verarbeiten. Wenn Lehrpersonen und Eltern ihre Fragen offen ansprechen, vermeiden sie, dass das Kind zwischen den verschiedenen Parteien hin- und hergerissen ist. Dadurch lernt das Kind, wie es möglich ist, mit unterschiedlichen Meinungen umzugehen.

Darauf kommt es an

Beginnen Sie nicht erst in Krisenfällen mit Elternarbeit. Eine Beziehung, die wirklich tragen soll, muss sorgfältig angebahnt, aufgebaut und gepflegt werden. Nur so ist es möglich, gemeinsame Probleme anzugehen. Wird der Kontakt erst aufgenommen, wenn Schwierigkeiten oder Unstimmigkeiten aufkommen, fühlen sich alle Beteiligten oft unsicher und missverstanden.

Ansatzpunkt und Rückgrat jeder Zusammenarbeit mit den Eltern ist es, dass Sie Ihre **Beobachtungen**, Ihre **Haltung** und Ihre **Aktivitäten** darlegen. Geben Sie den Eltern Gelegenheit, darauf zu reagieren, d.h. die eigenen Beobachtungen zu schildern und die eigene Haltung mitzuteilen. Nehmen Sie diese Wahrnehmung ernst. Eine gemeinsame Verantwortung bedeutet, Probleme gemeinsam anzupacken. Keine Seite kann für sich in Anspruch nehmen, die Lösung eines Problems alleine zu kennen. Es geht nicht um Wahrheiten, sondern um die Suche nach Gemeinsamkeiten und der Basis einer Zusammenarbeit. Im Zentrum steht der gemeinsamen Wissens- und Informationsstand, auf den sich beide Parteien berufen können, wenn über das Geschehen in der Schule gesprochen wird. Konsens ist nicht immer möglich und nötig, wohl aber Dialog und Kooperation. Versuchen Sie, den Eltern diese Funktion der Zusammenarbeit deutlich zu machen.

Jede Mitteilung, Schilderung oder Frage des Gegenübers ist wichtig. Nehmen Sie auch jene Informationen ernst, bei denen Sie spontan den Kopf schütteln möchten. Auch Fehlinformationen oder unbedachte Fragen der Eltern enthalten für Sie wichtige Botschaften. Zeigen Sie Verständnis für die Hemmschwellen, die Eltern im Umgang mit der Schule haben. Wie gesagt, sind Eltern sehr verschieden. Wird diese Vielfalt von Ihnen akzeptiert und im konkreten Kontakt berücksichtigt, finden erfahrungsgemäss viele Eltern ihren Platz in der Schule.

Beim Kontakt mit Eltern treffen manchmal ganz unterschiedliche Vorstellungen aufeinander. Vermeiden Sie es, Vorwürfe oder Erwartungen an die Eltern auszusprechen. Die Lehrperson ist zuständig für das Lernen und Verhalten der Schülerinnen und Schüler in der Schule. Zum Verhalten der Schülerinnen und Schüler ausserhalb der Schule (und damit möglicherweise indirekt auch zum Erziehungsstil der Eltern) ist eine Stellungnahme nur angebracht, wenn das Lernen oder das Zusammenleben in der Schule tangiert werden.

Wichtig für eine gute Elternmitwirkung ist, dass man sorgfältig mit Kritik umgeht. Das betrifft sowohl die Eltern als auch die Lehrerschaft. Es besteht auf beiden Seiten die Tendenz, leicht verletzbar zu sein. Die Eltern empfinden Rückmeldungen von Lehrpersonen schnell einmal als Angriff auf ihre erzieherischen Kompetenzen, währen die Lehrerinnen und Lehrer Meinungsverschiedenheiten manchmal rasch als Angriff auf ihre Person, ihre beruflichen Fähigkeiten oder gar ihren ganzen Be-

rufsstand interpretieren. Achten Sie also stets auf Ihre Wortwahl und Ihren Ton und versuchen Sie, in gebührender Gelassenheit auf Kritik zu reagieren.

Der Kontakt mit sehr engagierten Eltern kann schwierig werden, wenn sie sich in vieles einmischen wollen und die Lehrperson völlig in Beschlag nehmen. Deshalb ist neben der Offenheit auch die klare Abgrenzung wichtig. Zeigen Sie also auf, wo und in welchem Rahmen eine Zusammenarbeit möglich ist und wo nicht. Gerade in Fällen, wo sich Eltern übermässig – oder sehr zurückhaltend – eingeben, sind regelmässige Begegnungen zum Aufbau einer Vertrauensbasis sehr wichtig.

Wenn die Eltern Ihre Problemwahrnehmung nicht teilen und keine Annäherung oder Verständigung möglich ist, muss dies akzeptiert werden. Sie können die Eltern zu nichts zwingen. Sie können allenfalls noch die Schulpflege zur Vermittlung beiziehen. In verfahrenden Situationen ist es das Ziel, eine minimale Kommunikation zu erreichen, auf deren Grundlage nächste Schritte erarbeitet werden können.

Formen der Elternarbeit

Jede Begegnung zwischen Ihnen und mindestens einem Elternteil kann im weitesten Sinn als Elternarbeit bezeichnet werden. Formen gibt es viele. Sie zielen darauf ab, sich gegenseitig kennen zu lernen, Informationen und Wahrnehmungen auszutauschen, gemeinsam Probleme zu besprechen oder gar die Eltern an der Gestaltung von Unterricht und Schulalltag teilhaben zu lassen. Im folgenden Abschnitt finden Sie einige Formen beschrieben.

Nutzen Sie jeden Elternkontakt, um Ihre Arbeit in einem guten Licht darzustellen und damit bei den Eltern Interesse, Vertrauen und Unterstützung zu gewinnen. Jeder Elternkontakt ist ein öffentlicher Auftritt; und jeder öffentliche Auftritt sollte genutzt werden, um für die Schule Goodwill zu schaffen.

Schriftlicher Austausch

Manchmal ist es unumgänglich, den Eltern gewisse Dinge mitzuteilen, zum Beispiel wenn Unterricht ausfällt oder Lager anstehen. Auch lohnen sich schriftliche Mitteilungen, wenn die Schule von speziellen Ereignissen betroffen ist wie zum Beispiel Gewaltvorfällen. Sie lassen so keine Gerüchte aufkommen und signalisieren klar, dass Sie das Problem erkannt haben und gewillt sind zu handeln.

Manchmal ist eine schriftliche Mitteilung aber «bloss» angenehm, gibt Einblick in und weckt Interesse an der Arbeit der Schule, schafft Vertrauen und Wohlwollen. Neben der brieflichen Form ist eine regelmässig erscheinende Schulzeitung eine besonders sympathische Variante. Eine solche Kommunikation muss nicht einseitig sein. Mit einer Umfrage können Sie bei den Eltern Meinungen zu einer spezifischen Frage einholen.

Die bisher beschriebenen Formen von schriftlicher Kommunikation richten sich gleichzeitig an alle Eltern. Es ist aber auch denkbar, dass Sie mit ausgewählten Eltern einen schriftlichen Austausch pflegen. Im Anschluss an Einzelgespräche (siehe unten) kann so der Kontakt aufrecht erhalten werden, der Verlauf von vereinbarten Massnahmen kann gezielt verfolgt werden. Denkbar ist zum Beispiel ein Büchlein, das hin und her wandert und in das beide Seiten ihre Beobachtungen und Mitteilungen eintragen.

Elternabend

Die klassische Form der Elternarbeit ist der Elternabend. Mit Vorteil knüpfen Sie den Anlass an eine konkrete Aktivität, zum Beispiel ein bevorstehendes Unterrichtsthema. Erklären Sie den Eltern dazu Ihre Haltung und Ihre Pläne. Auch der Lehrplan und die Schulorganisation können Thema werden; nicht alle Eltern sind dazu gleich gut informiert. Falls Sie ein konkretes Problem der Klasse, zum Beispiel eine Mobbingdynamik, besprechen wollen, ist das Ziel, dass alle miteinander ins Gespräch kommen und gemeinsame Ziele und Handlungen vereinbaren.

Nicht zu jedem Thema lässt sich ein Elternabend gleich einfach gestalten. Aggression und Gewalt beispielsweise sind belastete Themen. Es kann passieren, dass sich Eltern in ihrem Erziehungsstil kritisiert fühlen, auch wenn das gar nicht Ihre Absicht ist. Sprechen Sie deshalb vor allem über das, was Sie selber in Ihrer Klasse und in Ihrem Schulhaus tun. Achten Sie darauf, dass Sie keine Grenzen überschreiten und die Eltern offen oder versteckt zu einem bestimmten Verhalten auffordern. Reden Sie dabei nicht zu viel, sondern lassen Sie rasch die Eltern zu Wort kommen, so dass sie ihre eigene Wahrnehmung und allfällige Schwierigkeiten, die sie selber erleben, mitteilen können. Geben Sie den Eltern die Möglichkeit, eigene Ideen einzubringen.

Einzelgespräche

Einzelgespräche sind dann angezeigt, wenn eine Thema nur ausgewählte Kinder einer Klasse bzw. dessen Eltern betreffen. Lehrpersonen sind insbesondere verpflichtet, die Eltern zu «orientieren über Leistungs- und Verhaltensänderungen der Kinder» (Verordnung über die Volksschule §28).

Grundlage für ein Elterngespräch sind Ihre eigenen Beobachtungen. Trauen Sie Ihrer eigenen Wahrnehmung, wenn Sie den Eindruck haben, dass mit einem Schüler oder einen Schülerin etwas nicht stimmt. Notieren Sie Beobachtungen um herauszufinden, woher dieses Gefühl kommt. Trennen Sie klar zwischen Beobachtungen und Vermutungen. Tauschen Sie Ihre Beobachtungen allenfalls mit Kolleginnen und Kollegen aus. Beziehen Sie die Eltern ein, sobald Ihre Beobachtungen Aussagen zulassen und wenn Sie sich über Ihre Rolle und Absichten im Klaren sind.

Einzelgespräche wollen gut vorbereitet sein. Zeitrahmen, Thema und Ziel müssen allen Beteiligten klar sein. Machen Sie den Eltern einen Vorschlag, wie Sie das Gespräch gliedern möchten. Einzelgespräche sollten nicht länger als 45 bis 60 Minuten dauern. Das bedeutet auch, nicht zu viele Themen und Absichten in einem einzigen Gespräch abzuhandeln.

Im Kontakt mit fremdsprachigen Eltern ist es ratsam, wenn nicht sogar zwingend, eine Person zum Übersetzen beizuziehen. Sie ist oft nicht nur eine sprachliche Hilfe, sondern auch kulturvermittelnd und vertrauensbildend. Insbesondere bei Schwierigkeiten sollten Kinder nicht zum Übersetzen herhalten. Sorgen Sie für eine freundliche Atmosphäre. Nehmen Sie sich genügend Zeit für das Gespräch. Zu den Kontakten zu fremdsprachigen Eltern finden Sie zwei weiter führende Hinweise in der Bücherliste.

Wenn Sie mit Eltern über Schwierigkeiten des Kindes sprechen müssen, entsteht vielleicht eine übertriebene Beunruhigung; die Eltern können in den meisten Fällen nicht abschätzen, was das für ihr Kind bedeutet. Zeigen Sie dafür Verständnis; eine entspannte Atmosphäre kann viel zur Beruhigung beitragen.

Teilen Sie den Eltern beim Gespräch Ihre Beobachtungen und Besorgnis aus schulischer Sicht mit. Schildern Sie Ihre Ansicht möglichst anschaulich und neutral. Beziehen Sie sich nicht auf Vorfälle, die Sie nur vom Hörensagen kennen. Vermeiden Sie Interpretationen, Verallgemeinerungen, pauschale Urteile und Kategorisierungen. Vermeiden Sie Schuldzuweisungen und Vorwürfe. Präsentieren Sie nicht sofort eine Lösung. Das führt zu einer Debatte über Sinn und Unsinn dieses Vorschlags. Am Anfang geht es darum, das Problem überhaupt zu erfassen. Dazu können und müssen beide Seiten beitragen. Geben Sie den Eltern deshalb die Gelegenheit, die eigene Wahrnehmung auszusprechen. Gemeinsam versuchen Sie, das Problem zu verstehen und Lösungswege zu finden.

Wenn Ihre Wahrnehmungen zusammenpassen und beide Seiten das Problem anerkennen, können Sie sich auf die Suche nach Lösungen machen. Vielleicht möchten die Eltern von Ihnen Vorschläge und Tipps hören. Vielleicht braucht das Kind eine genauere Abklärung oder psychologische Unterstützung. Vielleicht sind auch die Eltern dankbar für eine professionelle Unterstützung von einer Erziehungs- oder Familienberatungsstelle.

Eine gütliche Lösung ist jedoch nicht immer zu erwarten. Probleme von Kindern und Jugendlichen sind oft mit elterlichen Schuldgefühlen verbunden; Sie müssen deshalb mit Widerstand oder klarer Verneinung des Problems rechnen. Dann kommen Sie nicht umhin zu akzeptieren, dass eine Lösung zur Zeit nicht möglich ist. Halten Sie trotzdem an Ihrer Wahrnehmung und Ihrer Haltung fest. Bieten Sie den Eltern auf jeden Fall an, für weitere Gespräche zur Verfügung zu stehen.

Wenn Sie sich um regelmässige Elternarbeit bemüht haben, kennen Sie die Eltern ja schon und können etwa abschätzen, wie Sie die Eltern ansprechen wollen und welche Reaktionen Sie zu erwarten haben.

Gespräche zwischen Tür und Angel

Es kann vorkommen, dass Väter oder Mütter unvermittelt in der Schule auftauchen oder dass Sie einen Elternteil zufällig auf der Strasse treffen. Dies hat Vor- und Nachteile. Schwierig kann es werden, wenn die eine oder andere Seite bei dieser Gelegenheit eine drängende Frage besprechen will. Das Gegenüber ist darauf meist nicht vorbereitet, und meist fehlt auch die Zeit für eine ernsthafte Auseinandersetzung. Nehmen Sie das Anliegen auf und vereinbaren Sie einen Termin, falls ein Vater oder eine Mutter in diesem Sinne auf Sie zukommt.

Gespräche zwischen Tür und Angel können auf der anderen Seite sehr fruchtbar sein, wenn sie für einen kurzen Schwatz genutzt werden. Sie können so ohne grossen Aufwand die Beziehung zum betreffenden Elternteil pflegen. Darüber hinaus erfahren Sie in diesem informellen Rahmen vielleicht ganz beiläufig Dinge, die beim offiziellen Gesprächstermin unter den Tisch gefallen sind. Im persönlichen Kontakt sind viele Menschen oft ungezwungener und aufgeschlossener.

Schulbesuche

Viele Schulhäuser kennen die Tradition von jährlich stattfindenden Schulbesuchen. Die Eltern haben einen Morgen lang die Möglichkeit, den Unterricht zu besuchen und sich so selber ein Bild von Unterricht und Klasse zu machen. Doch wieso muss das nur einmal im Jahr sein? Eine stets offene Schulzimmertüre ist ein echter Vertrauensbeweis an die Eltern.

Gesellige Anlässe

Vielleicht ergibt es sich ja, dass Sie einmal gar nichts mit den Eltern zu besprechen haben, aber trotzdem den Kontakt pflegen wollen. Dafür ist zum Beispiel ein Apéro bestens geeignet – vielleicht sogar gemeinsam mit der Klasse. Bei kulturellen und geselligen Anlässen können sich Eltern, Lehrpersonen und Behördenmitglieder ungezwungen kennen lernen.

Informationsveranstaltung zu einem bestimmten Thema

Eine weitere Form der Elternarbeit ist es, eine vertiefende Informationsveranstaltung zu einem bestimmten Thema zu organisieren. Dabei geht es nicht (oder nicht in erster Linie) um Ihren Unterricht, sondern um eine vertiefende Auseinandersetzung mit einem bestimmten Thema, zum Beispiel Aggression und Gewalt. Es ist zu empfehlen, dafür externe Fachpersonen einzuladen und die Veranstaltung als freiwilliges und ergänzendes Angebot zu gestalten.

Mit Vorteil werden nicht nur die Eltern einer Klasse, sondern eines ganzen Schulhauses und darüber hinaus auch die Lehrpersonen eingeladen. Damit wird ein solcher Abend zu einer gemeinsamen Weiterbildung; wenn dabei – im Unterschied zum klassischen Elternabend – belehrende Elemente vorkommen, befinden sich Eltern und Lehrpersonen in der selben und gleichberechtigten Rolle. Informationen über geplante oder durchgeführte Aktivitäten der Schule können die Veranstaltung abrunden.

Vielleicht ergeben sich aus Elternkontakten Themen, über die Väter und Mütter – und vielleicht auch Sie – mehr erfahren möchten. Oder vielleicht fragen Sie die Eltern an, ob zu bestimmten

Themen ein Interesse besteht. Dies können Anlässe sein, eine solche ergänzende Veranstaltung zu planen. Vielleicht sind Eltern sogar bereit, mitzudenken und mitzuplanen, damit nicht die ganze Arbeit an Ihnen hängen bleibt.

Institutionalisierte Elternarbeit

Mehr und mehr wagen es Schulen, einen Elternrat oder ein Elternforum einzurichten. Das heisst, dass sich die Elternschaft als offizielles Organ organisiert, das für die Schule als Ansprechpartner für alle Eltern gilt.

Die Vorbehalte gegen solche institutionalisierte Elternarbeit sind nach wie vor gross – aber ebenso sind es die Vorteile (Rüegg 2001): Eltern, die im Elternrat organisiert sind, haben nämlich nicht nur ein Interesse am eigenen Kind, sondern richten ihren Fokus auf die Schule als Ganzes. Die Kompetenzen der Eltern sind klar geregelt; ihre Anliegen werden koordiniert und strukturiert an die Schule heran getragen. Der Kontakt und der Gedankenaustausch unter Eltern ist mit weniger Organisationsaufwand verbunden, und die Eltern sind regelmässig informiert. Schwierigkeiten können frühzeitig erkannt und koordiniert angegangen werden.

Heikle Situationen

Nicht immer ist der Kontakt zu Eltern so reibungslos, wie das durch die bisherigen Schilderungen erscheinen mag. Zuweilen sind Eltern überhaupt nicht auf Schwierigkeiten ansprechbar, schieben alle Schuld auf die Lehrperson oder drohen gar ernsthafte Konsequenzen an. Im Jahre 1999 wurde der St.Galler Lehrer Paul Spirig von einem aufgebrachten Vater ermordet. Auch wenn solche krassen Fälle selten sind – Sie finden hier einige grundlegende Vorschläge und zwei Tipps zum Weiterlesen für den Fall, dass Sie sich bedroht fühlen:

- Bereiten Sie sich gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen oder mit Fachleuten auf einen Kontakt vor.
- Informieren Sie die Schulpflege oder beziehen Sie sie gleich ein. Sie kann vermitteln oder eigene Gespräche mit den Eltern führen. Falls von Eltern eine ernsthafte Bedrohung ausgeht, kann ihnen die Schulpflege ein Hausverbot für das ganze Schulhausareal erteilen.
- Was weiter die Sicherheit erhöht: Gespräche nicht alleine führen; darauf achten, dass Kolleginnen und Kollegen während des Gesprächs im Hause sind; Türe offen lassen, so dass allfällige Hilferufe gehört werden.
- Bei offenen Drohungen: Gespräch verweigern und Anzeige erstatten. Eine Drohung ist ein Antragsdelikt (d.h. wird nur auf Antrag des Opfers verfolgt). Nötigung, das heisst, wenn eine Drohung an eine bestimmte Handlungsaufforderung geknüpft ist, ist ein Offizialdelikt (d.h. wird verfolgt, sobald die Tat den Behörden bekannt wird).

Beachten Sie zu diesem Thema die folgenden Publikationen:

- Im Ordner «sicher gsund», herausgegeben vom Amt für Volksschule des Kantons St.Gallen und ausleihbar in der Mediothek der Pädagogischen Hochschule in Aarau sowie in der Mediothek der Suchtprävention Aargau, finden Sie ein Kapitel «Drohungen gegenüber Lehrpersonen».
- «Wenn was losgeht … Grundsätze für den Umgang mit Kritik an Lehrpersonen» herausgegeben vom LCH, ausleihbar in der Mediothek der Pädagogischen Hochschule und Aarau.