



WETTERFEST

**STÄRKUNG DER LEBENSKOMPETENZEN ALS BASIS FÜR SUCHT-,
GEWALT- UND SUIZIDPRÄVENTION IN KINDERGARTEN UND SCHULE**

Praxisbeispiele für den Kindergarten und alle Schulstufen

IMPRESSUM

Herausgeber

Deutsches Schulamt Bozen

Dienststelle für Unterstützung
und Beratung
39100 Bozen, Amba-Alagi-Straße 10
Tel. 0471 417660
www.provinz.bz.it/schulamt



Abteilung 22

Land-, forst- und
hauswirtschaftliche Berufsbildung
39100 Bozen, Brennerstraße 6
Tel. 0471 415060
www.provinz.bz.it/land-hauswbildung/



Ladinische Kultur und ladinisches Schulamt

Dienststelle für Gesundheitserziehung
39036 Abtei, S. Linertstr. 11
Tel. 0471 839597
www.provinz.bz.it/ladinisches-schulamt



Erstellt von den Mitgliedern der Arbeitsgruppe »Lebenskompetenzen stärken«

Theodor Seeber, Deutsches Schulamt, Leiter der Arbeitsgruppe

Annalies Tumpfer, Deutsches Schulamt

Lois Kastlunger, Ladinisches Schulamt

Bernadette Griessmair, Kindertandirektion Mühlbach

Brigitta Moser, Grundschulsprenzel Klausen II

Gertrude Ronacher, Mittelschule »Karl Meusburger« Bruneck

Gaby Steinbrecher, Handelsoberschule Bruneck

Barbara Paggi, Dienst für Abhängigkeitserkrankungen, Gesundheitsbezirk Bruneck

Andreas Huber, Psychologischer Dienst, Gesundheitsbezirk Bruneck

Edmund Senoner, Bad Bachgart, Gesundheitsbezirk Brixen

Maria Pia Zitturi, Freiberuflerin

Christine Mairhofer, Elternvertreterin

Anna Steinmann, Fachschule Salern, Abteilung für Land-, forst- und hauswirtschaftliche Berufsbildung

Franz Oberleiter, Bezirksgemeinschaft Pustertal

Redaktionelle Begleitung

Servicestelle Öffentlichkeitsarbeit am Schulamt

Elisabeth Hofer, Michaela Steiner, Thomas Summerer, Herbert Taschler

Grafik und Druck

Lanarepro GmbH

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem,

PH-neutralem Papier, 100% recycelbar.

Die Verwendung und der Nachdruck von Texten und
Bildern sind nur mit Angabe der Quelle gestattet.

Juni 2010

1. EINLEITUNG	4
2. LEBENSKOMPETENZEN STÄRKEN – THEORETISCHE EINFÜHRUNG	5
Salutogenese – neue Sichtweise der Gesundheitsförderung	5
Resilienz – die Fähigkeit, am Widerstand zu wachsen	8
Gewalt – Sucht – Suizid: Zeichen einer labilen Persönlichkeit oder unterschiedliche Antworten auf eine kränkende Lebenswelt?	12
Zusammen leben – zusammen lernen. Gesundheitsförderliche Modelle für Erziehung und Bildung	20
Das Deutsche Schulamt unterstützt Gesundheitsförderung	25
3. LEBENSKOMPETENZEN STÄRKEN IN KINDERGARTEN UND SCHULE – PRAXISBEISPIELE	30
3.1 ICH UND MEINE INNENWELT	31
Selbstwahrnehmung, Selbstwirksamkeit und Selbstwertgefühl	31
Motive, Bedürfnisse, Wünsche und Ziele	49
Werte und Haltungen	92
Empfindungen – Emotionen – Gefühle	103
Freiraum und Grenzen	124
Masken, Rollen und Erwartungen	137
3.2 ICH UND MEINE BEZIEHUNGEN	155
Sich begegnen und zusammenfinden	155
Empathie und Intuition	168
Leben in Gruppen und Gemeinschaften	183
Kommunikation	198
Ich als Teil der Gesellschaft	220
3.3 ICH UND MEINE PROBLEME	240
Problemlösen	240
Konflikte lösen	256
Gewalt und Mobbing	275
Abhängigkeit (Sucht)	299
Lebenskrise (Suizid)	314
3.4 LEBENSTHEMA SEXUALITÄT	329
3.5 LEBENSSTIL	341
4. LITERATUR	374

1. EINLEITUNG

Sowohl Bildung als auch Gesundheitsförderung setzen auf einen umfassenden Kompetenzerwerb in Kindergarten und Schule. Unter Kompetenz wird die Fähigkeit verstanden, Anforderungen erfolgreich bewältigen zu können. Kompetenz wird im konkreten Handeln wirksam als Zusammenspiel von Wissen, Können, Verstehen, Fähigkeit, Erfahrung und Motivation.¹

In Kindergarten und Schule beschäftigen sich viele Menschen mit der Frage, wie Kinder und Jugendliche auf ihrem Weg zum Erwachsensein wichtige Kompetenzen zur Lebensbewältigung und Lebensgestaltung erwerben können. Dabei richten sie ihr Augenmerk oft auf recht unterschiedliche Aspekte und Themen, die ihnen selbst am Herzen liegen. Das Positive daran ist, dass so die Themen mit viel Engagement bearbeitet werden. Die Kehrseite der Medaille ist allerdings, dass die Themen oft alleine dastehen und nicht in ein Gesamtkonzept eingebunden sind.

Mit dieser Mappe möchten wir das hohe Engagement der Lehrpersonen und der pädagogischen Fachkräfte im Kindergarten unterstützen und gleichzeitig eine Zusammenschau wichtiger Themen der Gesundheitsförderung und Prävention ermöglichen. Wir wollen ein Stück weit auch die Ausgangsfrage »Was haben Gewalt-, Sucht- und Suizidprävention miteinander zu tun und wie können wir die Themen übergreifend bearbeiten und die Synergien nutzen?« hinter uns lassen und uns darüber hinausgehend fragen: »Wie können wir Menschen dabei unterstützen, ein gesundes Leben zu gestalten?«

Im Laufe der Auseinandersetzung mit der Ausgangsfrage ist es zusehends deutlich geworden, dass der Blick der Prävention (vorbeugen, verhindern von ...) ein anderer Blick ist als jener der Gesundheitsförderung, wo es darum geht Menschen auf dem Weg zu einer guten Lebensbewältigung zu unterstützen. Da geht es nicht nur um Vermeidung von »unangemessenen« Verhaltensweisen, sondern auch um Fragen nach Glück, nach Sinn im Leben, nach Lebensqualität. So hoffen wir, dass sich die Mappe für Sie auch lebenszugewandt und ermutigend liest.

Die Mappe beginnt mit einem theoretischen Teil, der einen Überblick über wichtige Erkenntnisse aus dem Bereich Gesundheitsförderung und Prävention gibt. Anschließend folgt der Teil mit einer Vielzahl von den praktischen Beispielen für die Arbeit in Kindergarten und Schule.

Nach den Einführungstexten zu den verschiedenen Unterthemen finden Sie immer auch einige Fragen, die Sie zur eigenen Reflexion nutzen können. Damit möchten wir unter anderem zum Ausdruck bringen, dass uns Ihre Gesundheit ebenso am Herzen liegt wie die Gesundheit der Kinder und Jugendlichen. Wir wollen Sie dabei unterstützen, den Weg gemeinsam mit Ihren Schülerinnen und Schülern zu gehen. Denn Gesundheit ist mehr als die Abwesenheit von Krankheit. Um es mit Schipperges, einem Arzt und Medizinhistoriker zu sagen: »Gesundheit ist kein Zustand, sondern eine Verfasstheit, ist kein Ideal und nicht einmal ein Ziel: Gesundheit ist ein Weg, der sich bildet, indem man ihn geht.«

Die vorliegende Mappe soll Sie darin bestärken, den Weg der Gesundheitsförderung mit uns weiterzugehen und etwas an »Wetterfestigkeit« zu gewinnen. Darunter verstehen wir das Vorhandensein von Kompetenzen, die es ermöglichen, auch Krisen zu bewältigen und das Leben mit seinen Sonnen- und seinen Schattenseiten zu bestehen. Der Erwerb dieser Kompetenzen wird in Kindergarten und Schule besonders dann gut gelingen, wenn Gesundheit für die gesamte Organisation ein wichtiges Thema ist und deshalb auch von allen Seiten Anstrengungen unternommen werden, gesundes Leben und Lernen zu unterstützen.

¹ Deutsches Schulamt, Dienststelle für Unterstützung und Beratung/Gesundheitsförderung (Hg.): Lebenskompetenzen. Bozen 2008

2. LEBENSKOMPETENZEN STÄRKEN

THEORETISCHE EINFÜHRUNG

SALUTOGENESE – NEUE SICHTWEISE DER GESUNDHEITSFÖRDERUNG

Was die Gesundheit ist, lässt sich nicht eindeutig beschreiben, denn sie hängt von den vielfältigen Möglichkeiten unserer Anschauungen ab. In jeder Lebensphase, in jeder Epoche und in jeder soziokulturellen Gruppe kann die Gesundheit unter unterschiedlichsten Perspektiven und Werthaltungen betrachtet werden.

SALUTOGENESE: EIN NEUER BEGRIFF

Heute kommt man in den Bereichen Prävention und Gesundheitsförderung ohne den Begriff der Salutogenese nicht mehr aus. Wörtlich übersetzt bedeutet der Begriff »Gesundheitsentstehung«. Der amerikanisch-israelische Medizinsoziologe Aaron Antonovsky² (1923–1994) hat dieses Konzept in die wissenschaftliche und politische Diskussion um die Gesundheit eingebracht. Seine zentralen Fragen lauten: Was erhält Menschen gesund? Was trägt dazu bei, dass ein Mensch mehr gesund und weniger krank wird? Antonovsky stellt der Betrachtungsweise, wie Krankheit entsteht und geheilt werden kann, eine Perspektive gegenüber, welche die gesundheitsfördernden Elemente im Menschen in den Mittelpunkt rückt, und zwar als Vorstellung einer ununterbrochenen Entwicklung zwischen körperlichem Wohlbefinden (Gesundheit) auf der einen und körperlichem Unbehagen (Krankheit) auf der anderen Seite. Im Vordergrund steht die Frage, warum Menschen gesund bleiben, und nicht jene nach den Ursachen von Krankheiten und nach den Risikofaktoren. Antonovsky vertritt eine ganzheitliche Sichtweise des Menschen und bezieht die Biografie in den Heilungsprozess ein, beispielsweise, um fehlende Stabilität auszugleichen. Der Mensch soll zunächst aus den eigenen Kräften schöpfen. Kein Mensch lebt in einem Zustand völliger Gesundheit oder in völliger Krankheit. Antonovsky stellt sich die Entstehung von Gesundheit als ein aktives, veränderbares und sich dynamisch regulierendes Geschehen vor und zwar ein Leben lang, den Tod – als letzten Sinn – eingeschlossen. Er benützt die Metapher des Flusses als Strom des Lebens und setzt sich mit der folgenden Frage auseinander: »Wie wird man, wo immer man sich in dem Fluss befindet, dessen Natur von historischen, soziokulturellen und physikalischen Umweltbedingungen bestimmt wird, ein guter Schwimmer?«

DAS KOHÄRENZGEFÜHL

Der zentrale Begriff des Modells der Salutogenese ist das sogenannte Kohärenzgefühl, auch Kohärenzsinn (sense of coherence) genannt, das so viel bedeutet wie Gefühl des Zusammenhanges und der Stimmigkeit dessen, was wir erleben. Damit meint er ein Grundgefühl und zugleich auch eine Art und Weise, die Welt so wahrzunehmen, dass wir das, was wir tagtäglich erleben, genügend verstehen und beeinflussen können. Im Zusammenhang mit der Metapher vom Fluss entspricht das Kohärenzgefühl der individuellen Fähigkeit »zu schwimmen« und mit den unterschiedlichsten Eigenschaften des Lebensflusses zurechtzukommen. Wir verfügen über innere und äußere Hilfsquellen, mit denen wir Schwierigkeiten im Leben meistern können. Die Grundhaltung, die Ereignisse nicht nur als zusammenhängend, sondern auch als sinnvoll zu erleben, setzt sich nach Antonovskys Darstellungen aus drei Komponenten zusammen, die er »Gefühl von Verstehbarkeit«, »Gefühl von Handhabbarkeit bzw. Bewältigbarkeit« und »Gefühl von Sinnhaftigkeit bzw. Bedeutsamkeit« nennt. Unser Leben gewinnt an Gesundheit, je mehr wir das Gefühl entwickeln, dass wir die Welt, in der wir leben, verstehen können, dass wir genügend Möglichkeiten haben, unsere Wirklichkeit zu bewältigen und dass unser Denken, Fühlen und Handeln einen übergeordneten Sinn ergibt.

INNERE UND ÄUSSERE FAKTOREN

Das Kohärenzgefühl entsteht laut Antonovsky aus dem Zusammenwirken von individuellen Erfahrungen, gesammelten Erlebnissen und einer entsprechenden Konstitution. Es wird vor allem in der Kindheit und Jugendzeit gebildet und bleibt nachher relativ stabil. Neuere Untersuchungen haben gezeigt, dass ein schwaches Kohärenzgefühl auch im Erwachsenenalter noch verändert und ausgebaut werden kann. Die Faktoren, die im Menschen ein starkes oder schwaches Kohärenzgefühl entstehen lassen, hängen vor allem vom gesellschaftlichen Umfeld ab. Zur Bildung eines starken Kohärenzgefühls braucht der Mensch seine persönlichen Begabungen und Talente, gute und bedeutende Erfahrungen, unterstützende Systeme wie die Familie, Freunde, die Gemeinde

² Antonovsky, Aaron: Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen: dgvt-Verlag 1997

und aufbauende Freiräume für Kreativität, für Spontaneität und für das Unplanbare und Unerwartete.

Diese kohärente Lebenserfahrung bildet sich auf der Grundlage von allgemeinen Ressourcen, die die Widerstandsfähigkeit des Menschen wachsen lassen, damit er Spannungssituationen jeglicher Art bewältigen kann. Ressourcen können sowohl individuelle wie auch kulturelle und soziale Faktoren, finanzielle Sicherheit, Ich-Stärke und Erfahrung mit Bewältigungsstrategien sein. Diese werden durch salutogene Faktoren wie die soziale Unterstützung, das Gefühl der Entspannung und des Wohlbefindens erzeugt und verstärkt.

Gesundheitsförderung in einem sozialökologischen Gesundheits- und Präventionsmodell betrachtet Gesundheit nicht als Ziel, sondern als Mittel, um Individuen zu befähigen, das eigene und das gesellschaftliche Leben positiv zu gestalten. Auch die Ottawa-Charta³ stellt die Gesundheit klar in den Kontext des alltäglichen Lebens, in das Feld der sozialen Organisation und der sozialen Beziehungen und macht stets von Neuem den dynamischen Bezug zwischen den sozialen Veränderungen und den Veränderungen in der Gesundheit deutlich.

Präventive Maßnahmen zielen somit auf die aktive und selbstverantwortliche Beteiligung von Menschen an der Schaffung gesundheitsfördernder Bedingungen, sei es auf persönlicher, auf gemeinschaftlicher, sowie auf gesamtpolitischer Ebene.

POSITIVE PSYCHOTHERAPIE

Aspekte aus der Sicht der Gesundheitsentstehung finden zunehmend Eingang in die psychosomatische Arbeit und in die Onkologie. Es gibt Bestrebungen, auch in der ambulanten Krankenversorgung einen ganzheitlichen Arbeitsansatz zu verwirklichen. Vor allem die Positive Psychotherapie von Nossrat Peseschkian⁴ arbeitet mit einem ressourcenorientierten Ansatz. »Positiv« meint hier entsprechend seinem ursprünglichen Wortsinn das Tatsächliche, das Vorgegebene und das sind eben nicht nur die Konflikte und Störungen, sondern vor allem auch die Fähigkeiten und Kenntnisse, die jeder Mensch mit sich bringt.

Peschkian berücksichtigt in seiner Positiven Psychotherapie psychische und physische Gegebenheiten des Menschen. Er hat ein logisch aufgebautes, erprobtes und für alle Kulturen gültiges Therapiekonzept entwickelt, das den Menschen in seinem Denken, seinem Verstehen, seinem Erleben und seinem Handeln anspricht. Dabei spielen die Aktualfähigkeiten, jene Grundfähigkeiten, welche die Persönlichkeit eines jeden Menschen ausmachen und die per-

sönliche Wahrnehmung und das Handeln prägen, eine große Rolle. Von den primären Fähigkeiten (Liebe, Vorbild, Geduld, Zeit, Kontakt, Sexualität, Vertrauen, Hoffnung, Glaube usw.) lassen sich sekundäre Fähigkeiten (Pünktlichkeit, Sauberkeit, Ordnung, Gehorsam, Höflichkeit, Ehrlichkeit, Treue, Gerechtigkeit usw.) ableiten. Zusammen machen sie die **Aktualfähigkeiten** aus. Bei der positiven Bewältigung von inneren und äußeren Konflikten erlauben diese ein differenzierteres Vorgehen und erleichtern die Lösungsfindung.

PERSÖNLICHER EINSATZ

Nach dem Konzept der Positiven Psychotherapie ist nicht der Mensch gesund, der keine Konflikte hat, sondern derjenige, der gelernt hat, mit den auftretenden Konflikten angemessen umzugehen. Angemessen bedeutet dabei, keinen der vier Lebensbereiche

- Körper/Sinne
- Leistung
- Kontakt
- Fantasie/Zukunft

zu vernachlässigen und seine Energie (nicht unbedingt in Zeit gemessen!) annähernd gleichmäßig auf die vier Bereiche zu verteilen. Ansatz in der Therapie ist die Wiederherstellung von Unausgewogenheiten in einem der vier Bereiche. Dabei spielt das Alltägliche eine entscheidende Rolle und die Person wird eingeladen, sich auch um das zu kümmern, was noch gut funktioniert. Konflikte und Störungen sind Beweise für die Fähigkeiten des Menschen, auf fördernde oder hemmende Einflüsse der Umwelt zu reagieren. Gesundheit und Krankheit sind Antworten auf Entwicklungsmöglichkeiten und Fähigkeiten, die es persönlich zu entdecken gilt.

GESUNDHEIT ALS SCHATZSUCHE

Eckhard Schiffer⁵, Chefarzt der Abteilung für psychotherapeutische Medizin und Psychosomatik am Christlichen Krankenhaus Quakenbrück, stellt ebenfalls die Gesundheit ins Zentrum seiner Betrachtungen und nicht die Frage nach den Ursachen der Krankheit. Er sucht nach schöpferischen Kräften, die seelische und körperliche Gesundheit ermöglichen und führt uns alltägliche Geschichten vor Augen, in denen es den Menschen gelingt, Belastungen durchzustehen und das eigene Leben positiv zu bewältigen.

Schiffer ist der Meinung, dass **Spiel und Dialog** für unsere Gesundheit eine große Bedeutung haben. Er lädt uns zunächst ein, uns an ganz einfache Umgangsweisen zu erinnern, die uns

³ Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung. www.euro.who.int/AboutWHO/Policy/20010827_2?language=German

⁴ Jork, Klaus/Peschkian, Nossrat (Hg.): Salutogenese und Positive Psychotherapie. Gesund werden – gesund bleiben. Bern: Hans-Huber-Verlag 2003

aus einer Grippe herausgeführt haben: die liebevolle Fürsorge, die bescherte Geborgenheit, das Vorlesen einer Geschichte, die Wirkung unserer Fantasiereisen und vor allem die Sicherheit, dass jemand in der Nähe war und auf uns schaute. Der Dialog spielt für die Genesung und für das Verständnis der eigenen Lebensgeschichte eine große Rolle, denn gerade im Dialog haben wir die Möglichkeit, verstanden zu werden, uns nicht allein zu fühlen und neue Wege zu entdecken. In einem zweiten Moment erst denken wir dann an irgendein Hausmittel, wie Zwieback und Lindenblütentee mit Honig, der uns liebevoll zubereitet wurde. Es geht also um die positiven, gesunden Kräfte in und um uns, die uns helfen, eine Krise oder Krankheit zu überwinden oder sie gar nicht erst eintreten zu lassen.

Allzu oft wollen andere entscheiden, was aus uns werden soll, und da kommt der **Eigen-Sinn** ins Spiel. Es ist für jeden Menschen wichtig, durch die eigene Wahrnehmung und die Bestätigung vonseiten der Mitmenschen, ein starkes Selbstgefühl aufzubauen. Gesundheitsförderlich ist alles, was mir Wege aufzeigt, die mich zum Sinn meines Daseins und Tuns führen, und zwar nicht nur in jungen Jahren, sondern bis ins hohe Alter hinein, wenn ich vielleicht wieder auf die liebevolle Zuneigung anderer Menschen angewiesen bin. Dann kann wiederum ein aufrichtiger Dialog, bestehend aus Sprechen, Zuhören, Innehalten, Annehmen und Bestätigen heilsam sein.

Unsere Sinne und unsere Motorik werden vor allem durch die vielfältigen Spielerfahrungen im Kindesalter gebildet und geprägt. Somit ist **das kreative Spiel** für eine salutogene Entwicklung von großer Bedeutung. Das eintönige Videospiele bedeutet für das Kind eine Verarmung und vermindert seine Fähigkeiten, später mit Belastungen und Krisen erfolgreich umzugehen, was auch durch die Hirnforschung inzwischen immer deutlicher nachgewiesen wird. Das Ziel des Spiels muss erreichbar sein und das Kind soll nicht zu früh an das Leistungsprinzip der Erwachsenen herangeführt werden. Im Vordergrund steht der Spielprozess, die Handlung, die Kreativität auf dem Weg zum Erreichen des Ergebnisses und nicht der Sieg oder die Bewertung. Und wenn wir nicht alleine spielen, sondern uns auf Gruppenspiele einlassen, haben wir die Möglichkeit, dem Gegenüber durch **Fairplay** zu begegnen, Kameradschaft und Dialogfähigkeit aufzubauen, das individuelle Kohärenzgefühl zu einem verantwortungsvollen Miteinander zu erweitern und wertvolle, gesundheitsfördernde Beziehungserfahrungen zu machen, die ihrerseits Liebe und Vertrauen ermöglichen.

Ein weiterer Begriff, den Schiffer in die Diskussion einbringt, ist jener der **Identität**, die im Dialog, im Vergleich mit dem Du entsteht und die es gilt, im Dialog durch Fairplay gegenseitig und vorurteilslos anzuerkennen. Eine eigene Antwort auf die Frage nach meinem Sein hilft mir, den Vergleich auf dem »globalen Spielplatz« des Internets und der modernen Informationsindustrie in meiner Besonderheit zu bestehen und dadurch mein Kohärenzgefühl zu stärken. Die Identität muss ihre Fähigkeiten, die Wirklichkeit mit allen Sinnen körperlich wahrzunehmen und zu spüren, verinnerlicht haben, um der virtuellen Welt nicht gefühllos zum Opfer zu fallen. Eine sichere Identität ist eine salutogenetische Chance und stellt für uns eine entscheidende Ressource in schwierigen Lebenssituationen dar.

Auch die Identität ist nicht von vornherein gegeben und schon gar nicht eine sichere Identität. Die äußeren, gesellschaftlichen Wertorientierungen und Lebensstile sind maßgeblich an der Bildung der Identität beteiligt. Als Grundvoraussetzung für die Identitätsbildung bedarf es immer noch der **Dialogfähigkeit**, die uns befähigt, mit Unvorhergesehenem, mit alternativen Ideen zurechtzukommen und nicht sofort daran zu scheitern. Die allererste wohlwollende Wahrnehmung des Kindes durch seine Eltern legt bereits die Grundsicherheit in die Wiege und spiegelt sich in der Selbstdarstellung des Gegenübers wider. Es geht auch in diesem Zusammenhang um Dialog und Spiel, um Ausdruck und Darstellung der gesamt persönlichen Identität.

Ziel dieser Entdeckungsreise auf der Suche nach den grundlegenden Elementen der Entstehung von Gesundheit ist es, die Wahrnehmung dafür zu schärfen, dass es in der Erziehungsarbeit letztendlich um die **Grundbedürfnisse eines jeden Menschen** geht: in der Welt angenommen zu sein, die inneren und äußeren Abläufe des Lebens je nach Altersstufe zu verstehen und selbst aktiv auf die eigenen Lebensumstände einwirken zu können in der Hoffnung, dass alles, auch der letzte Atemzug, einen höheren Sinn in sich birgt.

⁵ Schiffer, Eckhard: Wie Gesundheit entsteht. Salutogenese: Schatzsuche statt Fehlerfahndung. Weinheim/Basel: Beltz TB 2001

RESILIENZ – DIE FÄHIGKEIT, AM WIDERSTAND ZU WACHSEN

Es war einmal eine arme Frau, die gebar ein Söhnlein, und weil es eine Glückshaut umhatte, als es zur Welt kam, so ward ihm geweissagt, es werde im vierzehnten Jahr die Tochter des Königs zur Frau haben. »Was so einer unternimmt«, sagten die Leute im Dorf, »das schlägt ihm zum Glücke aus.« Obwohl der König und das Schicksal dem Märchenhelden übel mitspielten, überwand er alle Hindernisse, wuchs zu einem prächtigen Burschen heran und fand sein Glück.⁶

Was das Märchen hier beschreibt, nennt die Psychologie heute Resilienz. Darunter verstehen wir die Fähigkeit von Menschen, sich trotz schwieriger Voraussetzungen und großer Herausforderungen ihre Integrität zu bewahren und sich psychisch und sozial zu kompetenten Persönlichkeiten zu entwickeln.

Wenn Menschen ihr Leben einigermaßen autonom gestalten wollen, ist es wichtig, dass sie lernen, mit Krisen umzugehen und sich einen Schutzschild gegen die Härten des Daseins aufzubauen. Deshalb gehört die Stärkung der Resilienz zu den zentralen Aufgaben der Gesundheitsförderung innerhalb und außerhalb der Institutionen. In diesem Sinne zielt die schulische Gesundheitsförderung darauf ab, Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern und soweit möglich auch Eltern jene Lebenskompetenzen nahezubringen, die für ein einigermaßen gelungenes Leben erforderlich sind.

Die Fähigkeit, mit Schicksalsschlägen kreativ umzugehen und sein Leben trotz widriger Umstände erfolgreich zu gestalten, wird erst seit den 1950er-Jahren wissenschaftlich erforscht.

Die bisher längste und bekannteste Studie, die Kauai-Studie⁷, stammt von Emmy Werner, die alle Kinder des Jahrgangs 1955 auf der hawaiianischen Insel Kauai bis zum 30. Lebensjahr mit ihrer wissenschaftlichen Forschung begleitete. Die Forscherin bezeichnete jene Kinder, die besonderen Risikofaktoren ausgesetzt waren, als »Risiko-Kinder«. Von diesen entwickelten ca. zwei Drittel bis zum Alter von zehn Jahren Lern- oder Verhaltensauffälligkeiten, wurden bis zum 18. Lebensjahr straffällig oder entwickelten psychiatrische Krankheiten. Dem restlichen Drittel der Risiko-Kinder jedoch gelang es trotz massiver Belastungen, störungsfrei und sozial kompetent zu bleiben. Diese widerstandsfähigen Kinder wurden von Emmy Werner als invulnerabel (unzerstörbar) bezeichnet.

Seither ist das Interesse an der Resilienzforschung permanent gewachsen und weitere Studien bringen nach und nach

brauchbare Antworten auf die Frage nach der Immunität gegenüber Lebenskrisen.

Man geht davon aus, dass jedes Leben bestimmt ist durch Schutz- und Risikofaktoren sowie durch Stress- und Unterstützungsquellen. Wenn die Schutzfaktoren überwiegen und förderliche Umweltbedingungen die Stressfaktoren abfedern, bleibt der Mensch gesund und kommt mit den Belastungen des Lebens besser zurecht. Diese Schutzfaktoren bestehen allerdings nicht alleine aus angeborenen Eigenschaften, sondern zu einem großen Teil aus Fähigkeiten und Verhaltensweisen, die im Laufe des Lebens entwickelt werden.

Aufgrund ihrer Selbstdisziplin und ihrer Lebenskompetenz gelingt es resilienten Menschen, Verletzungen, Angst, Trauer, Zorn und Wut in eine lebensförderliche aktivierende Energie umzuwandeln, die sie ihren, und das ist entscheidend, sozial-verträglichen Zielen näherbringt. Ursula Nuber⁸ nennt in ihrem Aufsatz »Das Konzept Resilienz« neun Fähigkeiten und Fertigkeiten, die resiliente Menschen auszeichnen.

1. DER KONTAKT ZU IHREN GEFÜHLEN

Menschen, die ihr Schicksal meistern, sind in erster Linie lebendige Menschen, lebendig in dem Sinne, dass sie ihre Gefühle wahrnehmen und ihnen Ausdruck verleihen. Sie akzeptieren ihre inneren Regungen. Sie stehen zu ihrer Freude genauso wie zu ihrer Trauer und ihren Ängsten, sie verstecken ihre Wut nicht und schämen sich nicht ihrer Tränen. Wenn sie mit einer Krise konfrontiert sind, knipsen sie Schmerz und Trauer, Wut und Zorn nicht einfach aus, sondern weinen vielleicht, ziehen sich möglicherweise eine Zeit lang an einen vertrauten Ort zurück und setzen sich mit ihrem Gefühlsleben auseinander. Sie wissen, dass sie jetzt nicht klar denken können und erst einmal Zeit für sich brauchen. Und sie nehmen sich diese Zeit. Dennoch lassen sie sich von ihren Gefühlen nicht völlig überfluten.

2. DIE OFFENHEIT, SCHWIERIGKEITEN IM LEBEN ANZUSCHAUEN UND ALS GEGEBEN ZU AKZEPTIEREN

Resiliente Menschen haben erfahren, dass es nichts hilft, die Augen vor dem Geschehen zu verschließen oder wegzulaufen. Sie setzen sich aktiv mit der Situation auseinander, analysieren die Situation und überlegen auch, was sie selbst dazu beigetragen haben. Sie übernehmen ihren Teil der Verantwortung am Geschehen und verändern ihre Verhaltensweisen, wenn diese nicht mehr sinnvoll sind. Sie wiederholen ihre Fehler nicht.

⁶ Der Teufel mit den drei goldenen Haaren. In: Grimm, Jakob und Wilhelm: Kinder- und Hausmärchen. Gesammelt durch die Brüder Grimm. München: Winkler 1977, S. 191

⁷ Lösel, Friedrich: Die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen unter belastenden Lebensumständen. In: Beziehungsweise 10/28. Mai 98. -Wien: ÖfF.

⁸ Nuber, Ursula: Das Konzept Resilienz. In: Psychologie heute, Mai 1999 S. 22-27

3. DIE SUCHE NACH ADÄQUATEN LÖSUNGEN

Wenn resiliente Menschen die Phase des Gefühlssturms einigermaßen überwunden und die Situation eingeschätzt haben, fragen sie weniger nach dem »Warum« des Geschehens als nach den Lösungsmöglichkeiten. Sie grübeln nicht darüber nach, warum das Schicksal sie so schwer geprüft hat, sondern akzeptieren die neuen Tatsachen und überlegen, wie sie mit der veränderten Situation so umgehen können, dass sich die Folgen nicht noch zusätzlich verschlimmern. Sie glauben an ihre Fähigkeiten und erwarten, dass sie die Probleme lösen können. Auch im tiefsten Schmerz sind sie noch in der Lage, sich mit ihren Zukunftsperspektiven zu beschäftigen.

4. DIE BINDUNG AN EIN SOZIALES NETZ UND DAS AKZEPTIEREN VON HILFE

Widerstandsfähige Menschen haben nicht den Anspruch, alle ihre Probleme alleine zu lösen, sie versuchen es erst gar nicht. Im Gegenteil. Sie pflegen ihre Beziehungen und scheuen sich nicht, über ihre Schwierigkeiten zu sprechen und suchen sich Hilfe und Unterstützung in ihrem Umfeld, in ihrer Familie, ihrem Freundeskreis. Aus Erfahrung wissen sie meist auch, wer sie bei einem Problem am wirkungsvollsten unterstützen kann, und genau dort holen sie sich Hilfe.

5. DAS VERLASSEN DER OPFERROLLE

Auch wenn sich widerstandsfähige Menschen manchmal als Opfer fühlen, verlassen sie diesen Opferstatus in Gedanken recht schnell wieder und versuchen so gut wie möglich, die Kontrolle über das Geschehen wieder zu erreichen. Sie verabschieden sich rasch von Ohnmachts- und Hilflosigkeitsgedanken und konzentrieren sich auf ihre Perspektiven, ihre Fähigkeiten und ihr Können.

6. DAS HOFFUNGSPOTENZIAL

Resiliente Menschen gehen davon aus, dass sich die Dinge irgendwann wieder zum Besseren wenden und dass Krisen nicht unüberwindliche Gefahren sind, sondern dass sie auch Chancen in sich bergen. Optimismus heißt nicht, die Realität zu verleugnen, sondern in allen Dingen neben den Anforderungen auch die vorhandenen Möglichkeiten zu entdecken. Widrigkeiten werden nicht als unüberwindbare Hürden, sondern als annehmbare Herausforderung betrachtet, die mit mehr oder weniger Anstrengungen gemeistert werden kann.

Zudem können resiliente Menschen die Dinge auch einmal humorvoll und gelassen betrachten. Ben Furman hält den Humor für eine wesentliche und entscheidende Ressource resilienter Menschen.

7. DIE FÄHIGKEIT ZUR DIFFERENZIERUNG

Nach Misserfolgen verallgemeinern widerstandsfähige Menschen nicht und übertragen eine Niederlage nicht auf ihr ganzes Dasein, sondern betrachten sie als isoliertes Ereignis, das sich nicht wiederholen muss. Das nächste Mal kann sich unter veränderten Umständen alles anders entwickeln und man kann selbst seinen Teil dazu beitragen.

8. DAS ÜBERNEHMEN VON VERANTWORTUNG UND DIE ABLEHNUNG VON SELBSTVORWÜRFEN

Auch resiliente Menschen werden zeitweise von Schuldgefühlen geplagt und überlegen manchmal, was sie falsch gemacht haben. Aber sie wissen, dass sie mit Selbstvorwürfen alleine nicht weiterkommen und schätzen die Situation realistisch ein. Sie übernehmen ihren Anteil der Verantwortung an der Situation und beziehen die Anteile anderer und der äußeren Umstände mit ein. So erkennen sie, dass sie gar nicht alles unter Kontrolle haben konnten und sehen sich nicht mehr als die alleinigen Verursacher der negativen Situation.

9. DIE ZUKUNFTSPLANUNG

Menschen, die sich auf die Zukunft vorbereiten, nehmen manche Schwierigkeiten vorweg und überlegen schon im Vorfeld, wie sie mit kommenden Unwegsamkeiten umgehen können. Auf diese Weise werden sie von manchen Problemen nicht oder zumindest weniger überrascht und können schneller und angemessener darauf reagieren als jene, die die Augen vor möglichen Gefahren verschließen. Widerstandsfähige Menschen haben konkrete Bilder von ihren Lebensaussichten und schätzen sich und ihre Möglichkeiten hoffnungsvoll realistisch ein. So schützen sie sich vor überzogenen Erwartungen und unerfüllbaren Ansprüchen an sich selbst und das Leben. Das stimmt sie zufriedener und macht sie erfolgreicher, weil sie alle Lebenssituationen als Grundlage für eine neue Entwicklung betrachten.

WAS HilFT KINDERN, RESILIENZ ZU ENTWICKELN?

Ben Furman⁹ hat Menschen darüber befragt, was ihnen geholfen hat, ein fehlendes oder verletzendes Elternhaus, schwierige Kindheitserlebnisse und widrige Lebensumstände zu überwinden. Er kommt dabei zu interessanten Ergebnissen.

DIE STÜTZENDE BEZIEHUNG ZU EINER WICHTIGEN BEZUGSPERSON

Eine wesentliche Ressource scheint die Fähigkeit des Kindes zu sein, eine Bindung zu einem fürsorglichen Erwachsenen aufzubauen, sich eine stützende und liebevolle Bezugsperson gewogen zu stimmen und zu ihr Vertrauen zu fassen, auch wenn es im Elternhaus niemanden gibt, der diese Rolle übernimmt. Das können Verwandte sein, Großeltern, ältere Geschwister, ein Kindermädchen, Nachbarn, Eltern von Freunden, Erzieherinnen und Erzieher, Lehrpersonen, aber auch ältere Freunde ... Diese werden sozusagen als Ersatzeltern angenommen und bieten meist ein lebenslanges Vorbild. Die Literatur bietet in Marc Twains »Huckleberry Finn« ein großartiges Beispiel dafür, wie intensiv sich Kinder nach einer warmherzigen Vertrauensperson sehnen und wie zielsicher sie diese zu finden imstande sind.

GUTE ERFAHRUNGEN IN DER NATUR

Plätze in der Natur, Tiere, Bäume und Pflanzen, sogar Steine können Kindern und Jugendlichen Schutz und Wärme bedeuten und zur unschätzbaren Lebenshilfe werden. Menschen berichten Ben Furmann von Naturerlebnissen, die für sie im Rückblick Geborgenheit, Ruhe, Wärme und Verbundenheit bedeuten.

FANTASIE

Eine weitere Quelle für lebensstärkende Erfahrungen und positive Entwicklung bietet die Fantasie. In ihrer Vorstellung können Kinder in eine einzigartige Welt flüchten und sich all die Wünsche erfüllen, die ihnen in Wirklichkeit versagt bleiben. Kinder, die sich von einer trostlosen Realität wegzuträumen imstande sind und diese Fähigkeit ausbauen, können unter Umständen große künstlerische Talente entwickeln. Planerische Fähigkeiten und die Entwicklung (positiver) Zukunftsperspektiven wurzeln in einer mehr oder weniger ausgeprägten Fantasie.

KREATIVITÄT

Jede Art kreativen Umgangs mit der Welt stärkt die Selbstkompetenz eines Kindes, egal, ob es sich Geschichten ausdenkt, malt und zeichnet oder Spiele erfindet, Zwiegespräche

mit Fantasiewesen hält, sich auf Entdeckungsreisen begibt oder Sandburgen baut. Alles, was es auf diese Weise zu schaffen imstande ist, wirkt sich positiv auf das Selbstwertgefühl aus, besonders wenn es von anderen wahrgenommen und wertgeschätzt wird. Aber auch heimliches, ganz unbeachtetes Tagebuchschreiben hilft vielen Jugendlichen, ihre Lebenswelt besser zu verstehen, über sich und die Welt nachzudenken und sich mit ihrem Gefühlsleben auseinanderzusetzen. Manch ein Tagebuch hat sicher eine wichtige therapeutische Wirkung. Das Kind (aber auch der Erwachsene) erlebt sich in seiner schöpferischen Kraft als wertvoll, einzigartig, handelnd und weltordnend. Das stärkt vor allem das Bewusstsein dafür, dass man das Leben selbst mitbestimmen und gestalten kann.

GESCHICHTEN, BILDER ...

Auch Bücher oder Filme können den Menschen aus einer »unglücklichen« Realität wegführen, ihm neue, alternative Welten eröffnen und dadurch das Hoffnungspotenzial steigern. Wenn das Kind (der Erwachsene) erkennt, dass die eigene Lebenswirklichkeit nur eine von vielen ist und es durchaus andere, bessere oder schlimmere geben kann, tun sich neue Sichtweisen auf und liefern eine wertvolle Lebenshilfe. Das gilt vor allem für Biografien, philosophische oder manche psychologische Literatur.

FREUNDSCHAFTEN, BEZIEHUNGEN

Freundschaften zu Gleichaltrigen oder Liebesbeziehungen können eine ganz neue Dimension eröffnen. Sie bieten Gelegenheit, andere Lebensstile, neue Haltungen, Einsichten und Weltanschauungen kennenzulernen, aber auch andere zwischenmenschliche Umgangsformen zu erfahren und selbst zu erlernen.

KLEINE UND GRÖßERE ERFOLGE AUF EINEM GEBIET

Erfolge auf irgendeinem Gebiet stärken das Bewusstsein, ein wertvoller Mensch zu sein, der etwas zum Gelingen des eigenen Lebens beitragen und ein geschätztes Mitglied der Gesellschaft sein kann. Kein Mensch kann auf Dauer auf das Gefühl verzichten, für andere wertvoll und wichtig zu sein, ohne an Selbstwert einzubüßen oder gar krank zu werden.

HUMOR

Lachen als Hilfe zur Krisenbewältigung wird in letzter Zeit auch in der Medizin sehr großgeschrieben. Auf Kinderstationen bringen Klinikclowns die kleinen Patienten zum Lachen und stärken dadurch ihre Selbstheilungskräfte. Humor federt die Härte

⁹ Furman, Ben: Es ist nie zu spät, eine glückliche Kindheit zu haben. 5. Aufl. Dortmund: Borgmann 2005

des Lebens ab und wirkt als Katalysator für ungewöhnliche Sichtweisen und divergentes Denken.

WILLENSSTÄRKE, HARTNÄCKIGKEIT UND ZIELSTREBIGKEIT

Resiliente Menschen zeichnen sich oft durch Willensstärke, Hartnäckigkeit und Zielstrebigkeit aus. Große Widerstände und Krisen sind oft nur zu bewältigen, wenn jemand ein Ziel hat, dem er oder sie zustreben kann und wenn jemand nicht so schnell aufgibt. Das »Jetzt erst recht« oder »Euch werde ich es zeigen« wird nicht selten zum Motto eines Menschen, der von seiner Umgebung verspottet, ausgelacht, abgewertet wurde. Wer sich diesen gesunden Trotz bewahrt, ist weniger in Gefahr, sich von Minderwertigkeitsgefühlen in die Passivität treiben zu lassen und zu resignieren.

RELIGION UND PHILOSOPHIE

Nicht zu unterschätzen ist sicher auch die tröstliche Botschaft von positiven religiösen Erfahrungen. Die Verbundenheit mit einer Gemeinschaft, gekoppelt mit der Erfahrung von Urvertrauen und Aufgehoben-Sein in einer sinnvollen Weltordnung kann Religion oder Philosophie zu einer tragenden Säule der Lebensbewältigung machen. Dies gilt allerdings nicht immer. Menschen, die Religion als beengend, strafend und lebensbehindernd erfahren haben, suchen den Sinn des Lebens später oft anderswo, z. B. in einer für sie zugänglicheren und weniger Angst erzeugenden Philosophie.

Dies sind nur einige häufig genannte Schutzfaktoren, die auch wissenschaftlich gut belegt sind. Sie alle zu erfassen, ist wahrscheinlich gar nicht möglich, da Menschen einzigartig sind und jeder Mann und jede Frau die Lebenstüchtigkeit aus ganz individuellen Quellen schöpft.

WAS KANN KINDERGARTEN UND SCHULE ZUR ENTWICKLUNG VON RESILIENZ BEITRAGEN?¹⁰

Ausgehend von den resilienten Handlungsmustern, lässt sich leicht nachvollziehen, was Kindergarten und Schule zur Entwicklung resilienter Verhaltensweisen beitragen können.

Ben Furmann¹¹ weist darauf hin, dass für viele Kinder aus schwierigen Verhältnissen gerade der Erfolg in der Schule eine wesentliche selbstwertstärkende und identitätsbildende Ressource bedeutet.

Die Gestaltung tragfähiger Beziehungen unter den Kindern und Jugendlichen sowie zwischen Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen ist dabei eine grundlegende Voraussetzung. Wenn Kinder und Jugendliche in der Schule Erwachsene fin-

den, die ihnen als Vorbilder dienen, weil diese ihr Leben meistern und authentisch handeln, werden sie sich in Not auch an diese Erwachsenen wenden, weil sie sie als kompetent und lebenstüchtig erleben. Auf dieser Basis wird es möglich, den Umgang mit Gefühlen zu üben, sich mit Zukunftsperspektiven und möglicherweise auftretenden Hürden auseinanderzusetzen.

Die Schule bietet den jungen Menschen die Möglichkeit, Freundschaften zu schließen, die Kommunikation zu pflegen und sich ein soziales Netz zu schaffen, auf das sie im Notfall zurückgreifen können. Gerade deshalb lohnt es sich, die Solidarität unter den Jugendlichen zu stärken und dazu beizutragen, dass die Schule zu einem hilfreichen Unterstützungssystem werden kann.

Im schulischen Erfolg können sich junge Menschen als selbstwirksam erleben und lernen, sich zu achten und wertzuschätzen.

Zudem sind Kindergarten und Schule Orte, wo Kinder und Jugendliche klare Strukturen vorfinden, sich mit den Gesetzmäßigkeiten der Gesellschaft auseinandersetzen und ihre Verhaltensmuster überprüfen können. Differenziertes und analytisches Denken sind Voraussetzung für die Einschätzung von schwierigen Lebenssituationen. Wo, wenn nicht in den Bildungsinstitutionen, kann ein wesentlicher Grundstock dafür gelegt werden? Gibt es ja gerade dort eine Unzahl von Möglichkeiten für Kinder und Jugendliche, die sich an unterschiedlichsten Aufgabenstellungen versuchen und sich im kritischen Denken und im kreativen Problemlösen üben können.

Nicht zuletzt können Kindergarten und Schule Gelegenheiten bieten, dem Sinn des Lebens nachzuspüren, die eigenen Talente und Fähigkeiten zu entdecken und sich erstrebenswerte Ziele und lohnende Aufgaben für die Zukunft zu setzen.

Kinder aus schwierigen familiären Verhältnissen suchen sich oft unterstützende Personen außerhalb ihrer Kernfamilie und bauen sich so ein hilfreiches soziales Netz auf. Pädagogische Fachkräfte im Kindergarten und Lehrpersonen können gerade für diese Kinder zu unverzichtbaren, hilfreichen Bezugspersonen werden.

¹⁰ Welter Enderlin, Rosemarie/Hildenbrand, Bruno (Hg.): Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände. Heidelberg: Carl Auer 2006

¹¹ Furman, Ben: Es ist nie zu spät, eine glückliche Kindheit zu haben. 5. Aufl. Dortmund: Borgmann 2005

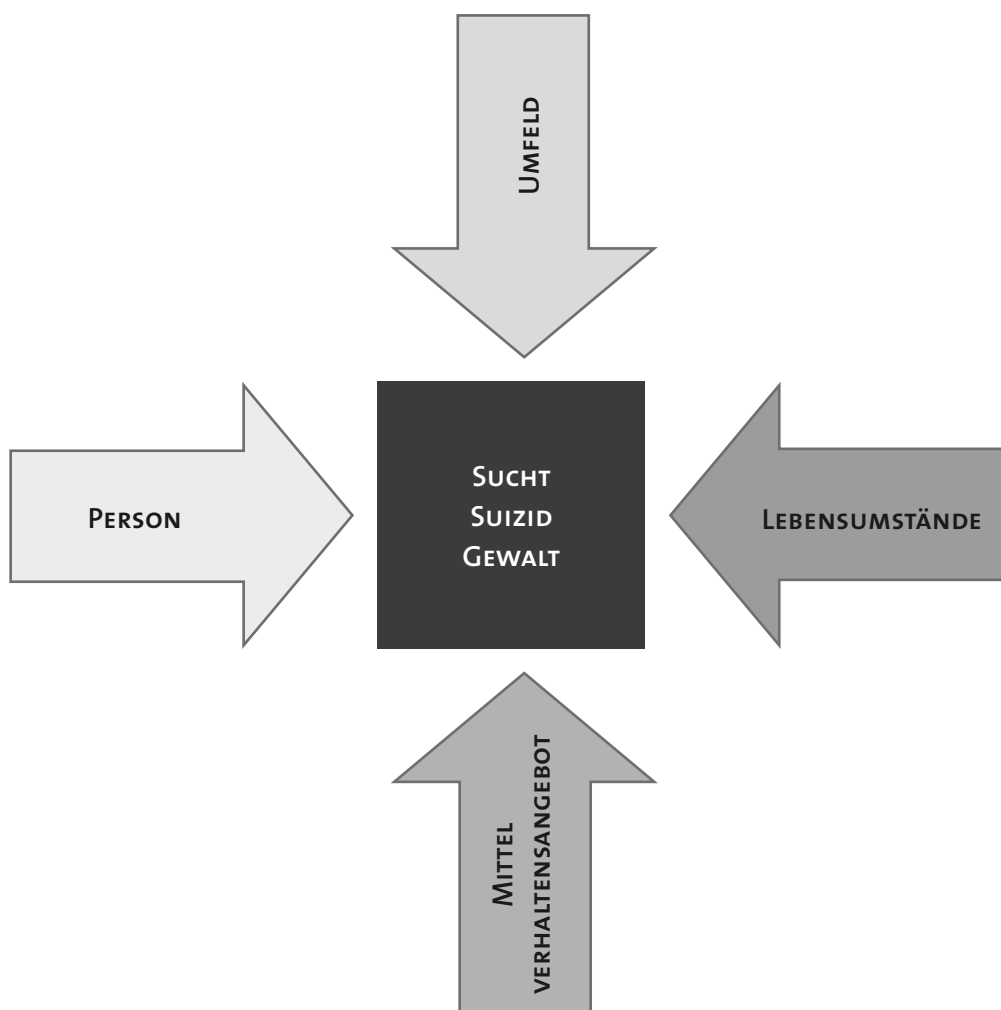
GEWALT – SUCHT – SUIZID: ZEICHEN EINER LABILEN PERSÖNLICHKEIT ODER UNTERSCHIEDLICHE ANTWORTEN AUF EINE KRÄNKENDE LEBENSWELT?

Elmar neigt zu gewalttätigem Verhalten. Da fliegt schon einmal ein Stuhl durch die Gegend und seine Mitschülerinnen und Mitschüler tun gut daran, ihm auszuweichen, wenn er schlechte Laune hat oder angetrunken in die Klasse kommt. Nach seiner miesen Bewertung im Technikunterricht rastet er wieder bei jeder kleinsten Schwierigkeit aus. Im Klassenrat ist man sich nicht ganz einig über die Ursachen: Da ist von labiler Persönlichkeit die Rede, von laschen Erziehungsmethoden im Elternhaus und von gewaltverherrlichenden Filmen und Computerspielen. Die Eltern ihrerseits sind überzeugt davon, dass Elmar in schlechte Gesellschaft geraten ist und seine Clique die Schuld an der Misere trägt. Sie möchten, dass die Schule mithilft, ihn von seinen Freunden fernzuhalten. Und überhaupt seien die

Lehrpersonen dafür verantwortlich, dass ihr Sohn sich in der Schule ordentlich benimmt. Elmar selbst fühlt sich von allen provoziert und ungerecht behandelt. Fragte man seine Freunde, sie hätten wohl wieder andere Erklärungen für sein Verhalten.

Sie fragen, wer Recht hat? Verhalten, sei es nun situationsangemessen oder auffällig, entsteht immer aus einem komplexen Ursachenbündel, in dem vier Faktoren eine wesentliche Rolle spielen: die biografisch gewachsene Persönlichkeit, die aktuelle Lebenssituation, das Beziehungsumfeld und die Substanzen oder die momentanen Verhaltensmöglichkeiten.

Das nachstehende Modell soll die vier Wirk-Bereiche noch einmal anschaulich darstellen.



DIE BIOGRAFISCH GEWACHSENE PERSON

Elmar verfügt, wie alle Menschen, über angeborene und erworbene Fähigkeiten, über allerlei Ressourcen, ist in anderen Bereichen aber verletzlich und gefährdet. Dazu kommen seine Bedürfnisse und Wünsche, seine Motivationen und Erwartungen, seine Interessen, Einsichten und Erfahrungen. Wie weit hat er gelernt, mit seinen Emotionen und Empfindungen umzugehen? Kann er seine Bedürfnisbefriedigung aufschieben oder kann er Frustrationen schlecht ertragen? Wie ausdauernd kann er seine Ziele verfolgen? Wie ist es um sein Selbstwertgefühl bestellt? Wie zufrieden ist er mit sich selbst?

Die Persönlichkeit mit ihren Stärken und Schwächen spielt eine wesentliche Rolle bei jeder Interaktion mit der Umwelt. Da ist es wichtig, wie eine Person sich selbst wahrnimmt und wie jemand die Welt und die persönliche Stellung in der Umwelt begreift, ob jemand mit sich selbst und seiner sozialen Stellung zufrieden ist, welchen Wert sich jemand selbst zumisst und welchen Wert andere für sie oder ihn haben.

Die angeborenen und erworbenen Kompetenzen befähigen einen Menschen, besser oder schlechter mit Situationen umzugehen, die ihm im Leben begegnen. Schon allein das Aussehen eines Menschen lässt andere auf ihn in einer bestimmten Weise reagieren, und in dieser Interaktion mit der Umwelt entwickeln Kinder und Erwachsene ein Leben lang neue Handlungsvarianten, um das Leben zu bestehen. Manche dieser Handlungsstrategien, besonders solche, die oft erfolgreich waren und die Angst und Unsicherheit abwehren halfen, verfestigen sich mit der Zeit zu persönlichen Mustern, die wir dann für unveränderliche Persönlichkeitseigenschaften halten. Angeborenes und erworbenes persönliches Aussehen und Verhalten vermischen sich so in komplexer Weise und lassen jeden Menschen bei genauem Hinsehen als einmalige Persönlichkeit in Erscheinung treten.

Die Lebensgeschichte spielt dabei nach neuesten Untersuchungen eine wesentlich wichtigere Rolle als die genetische Ausstattung. Hirnforscher haben inzwischen bestätigt, dass alle Erlebnisse im Gehirn ihre Spuren hinterlassen. Dabei prägen sich besonders diese Erfahrungen und Verhaltensweisen ein, die mit besonders heftigen Emotionen verbunden sind, und jene, die wir häufig erleben oder ausüben.

Will man einem Menschen gerecht werden, und das gilt besonders dann, wenn man sein Verhalten beurteilt, sollte man sich fragen, welchen Sinn diese Handlungsweise im Leben die-

ser Person haben könnte, welche Alternativen ihm überhaupt zur Verfügung stehen und welche Modelle sein Tun geprägt haben könnten. Hatte Elmar bisher überhaupt die Möglichkeit, ein sozialverträgliches Verhalten zu entwickeln, oder ist er selbst immer wieder mit Gewalt konfrontiert worden? Hat er Gewalt als einzige erfolgreiche Methode kennengelernt, um seine Ziele durchzusetzen, und erfahren, dass sie nicht geahndet wird? Welche Alternativen stehen ihm zur Verfügung, um seine Konflikte zu lösen? Wo kann er andere Vorbilder kennenlernen? Wie gut hat er bisher gelernt, mit Grenzen umzugehen? Was ist da an Erfahrungen, an die man anknüpfen kann, um neue Interaktionsmuster zu erproben und einzuüben?

DAS UMFELD

■ **Die nahen Beziehungen:** Elmar ist in seinem Leben wahrscheinlich mit vielen Menschen zusammengekommen. Vielleicht hat er zu einigen von ihnen eine sichere und tragfähige Beziehung aufgebaut, bei einigen ist er möglicherweise abgeblitzt und andere haben sein Misstrauen erregt. Auch jetzt ist er mit Menschen zusammen, die seine Lebensweise und sein Verhalten mitbestimmen. Jede Beziehung, jedes Gespräch, jede Interaktion wird von allen Beteiligten gemeinsam gestaltet und jede psychische Problematik hat einen Beziehungsaspekt. Verhalten gewinnt erst im interpersonellen Raum soziale und auch moralische Bedeutung. Wenn da kein anderer auf der Welt wäre, könnte Elmar wild um sich schlagen und sämtliche Stühle der Schule zerdeppern, es würde niemanden stören und sein Verhalten wäre in Ordnung. Aber in Beziehung zu seinen Lehrpersonen und seinen Mitschülerinnen und Mitschülern gewinnt seine Aggressionsbereitschaft eine völlig andere Bedeutung.

Die nahen Beziehungen prägen das Verhalten eines Menschen in besonderem Maße. »Sage mir, mit wem du umgehst, und ich sage dir, wer du bist«, weiß schon eine alte Volksweisheit. Für Elmars Verhalten ist es wichtig, wie seine Eltern und sein Freundeskreis zu Gewalt stehen, welche Konsequenzen Gewalt in seinem nahen Umfeld hat, wie dort Grenzen gesetzt werden und wie man dort Konflikte löst.

Außerdem hat jede Beziehung ihre ganz besondere Dynamik, die sich mit der Zeit zu Interaktionsmustern verdichtet, die nur dieser Beziehung eigen sind. Vielleicht fällt Ihnen eine Schülerin ein, die Sie immer wieder provoziert, während sie sich anderen Lehrpersonen gegenüber völlig unauffällig verhält, oder ein

Schüler, der Ihnen ein besonderes Vertrauen entgegenbringt, während er anderen gegenüber eher reserviert auftritt. Die Kommunikationsmuster, die sich in einer Beziehung breit machen, bestimmen deren Qualität. Ist die Beziehung vertrauensvoll, tragfähig, unterstützend oder konfliktgeladen, angespannt, ambivalent? Kann man sich aufeinander verlassen oder wird man zu Gegnern und behindert sich gegenseitig in der Entwicklung?

Beziehungsschwierigkeiten sind nicht selten Auslöser und Mitursache für Lebenskrisen, die dann zu ganz unterschiedlichen unangemessenen oder problematischen Lösungsversuchen wie Suchtverhalten, Gewalt, Rückzugs- oder Suizidintendenzen führen können.

Familie, Freundeskreis, Schule und Freizeitpartnerschaften sind die sozialen Beziehungen, die auf Jugendliche im Schulalter eine besondere Wirkung entfalten. Aus diesen bezieht die oder der Jugendliche die Modelle für ihre oder seine Lebensart. Je nachdem, wie positiv ein bestimmter Ort erlebt wird, werden sich Jugendliche nach den dort gelebten Normen und Werten richten oder sie ablehnen und deshalb aus dem Verhaltensrepertoire verbannen.

■ **Der gesellschaftliche Kontext:** Doch nicht nur die nahen Beziehungen wirken sich auf die Lebenskonzepte von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen aus, sondern auch die Haltung und die Werte der Gesellschaft. Wie werden Gewalt, Konsum, Leistung, Versagen usw. in der Gesellschaft allgemein und in der von den betreffenden Jugendlichen anerkannten gesellschaftlichen Schicht oder Szene beurteilt? Welche Einstellungen und Normen herrschen in dem sie umgebenden gesellschaftlichen Umfeld vor? Im Dorf, im nahen sozialen Raum, in ihrer Freizeitgesellschaft? Welche Modelle und Vorbilder werden von den Medien angeboten?

In einer Gesellschaft, in der jeder Mensch an seinem individuellen, vor allem am persönlichen wirtschaftlichen Erfolg und an seiner gesellschaftlichen Machtposition gemessen wird, wird Sieger- und Verliererdenken geschaffen und wer nicht schneller, besser, reicher und perfekter als alle anderen ist, wird in den eigenen und in anderer Augen sehr schnell zum Versager. Sich selbst als Versagerin oder Versager zu erfahren, führt aber bald zum Selbstwertverlust und den damit verbundenen Problemen. Individuell kann dies zu Depressionen füh-

ren, aber auch zu destruktivem Verhalten oder zu Resignation und zum Abrutschen ins soziale Abseits.

Wenn die Anforderung an den Einzelnen immer höher wird, die existenzielle Sicherheit aber gleichzeitig abnimmt, leben immer mehr Menschen in der Angst um ihre lebenswichtigen Ressourcen. Dies treibt sie einerseits dazu an, sich zu fordern und teils zu überfordern, lähmt gleichzeitig aber ihre Kreativität, ihre Originalität und ihr kritisches Denkpotezial. Das gilt nicht nur für Erwachsene, sondern schon für Jugendliche und Kinder.

Dazu kommt eine Anspruchshaltung an das Leben, die vor allem von der Werbeindustrie, aber auch von den Medien geschürt wird. Der Eindruck, zu kurz gekommen zu sein, führt zu Neid, Misstrauen und zu einem hohen Konfliktpotezial. Schon viele Kinder definieren sich darüber, was ihre Eltern ihnen bieten, was sie sich leisten können. Um dazuzugehören, wollen Jugendliche auf dieselben Partys wie Gleichaltrige, brauchen dieselbe Skateboardausrüstung und das neueste Handy. Dadurch wird unter anderem Suchtverhalten gefördert, das dann wieder in eigens dafür eingerichteten Institutionen mit aufwendigen Therapien kuriert werden muss.

Die Gesellschaft bietet beides: Sie bereitet einerseits den Boden für die Schwierigkeiten und gibt andererseits Unsummen für die zahlreichen Unterstützungsinstitutionen und -systeme aus, in denen die von ihr selbst mitverursachten Probleme wieder behoben werden sollen. Dazwischen leben die Menschen und hoffen, dass sie nie auf die betreffenden Institutionen angewiesen sein müssen, denn das bedeutet, versagt zu haben und nicht mehr zu den Gewinnern zu gehören.

DIE AKTUELLEN LEBENSUMSTÄNDE

Wenn Elmar ein Test danebengegangen ist oder wenn er mit seiner Freundin gestritten hat, ist er besonders schnell reizbar. Die aktuelle Lebenssituation, die täglichen Anforderungen, die Niederlagen, all die kleinen Mikrotraumen, wie Nossrat Peseschkian¹² sie nennt, der Stresspegel können den Druck zusätzlich erhöhen und letztlich zum entscheidenden Auslöser für problematisches Verhalten führen, zum letzten Tropfen werden, der das Fass zum Überlaufen bringt. Ein geplatzt Date, eine verpatzte Note, ein Streit mit den Eltern und noch vieles mehr kann dann Grund genug sein, sich sinnlos zu besaufen, eine Rauferei zu suchen oder die Tür hinter sich zuzuknallen.

¹² Peseschkian, Nossrat: Steter Tropfen höhlt den Stein. Mikrotraumen – Das Drama der kleinen Verletzungen. Frankfurt am Main: Fischer TB 2005

DAS MITTEL, DIE VERHALTENSWEISE

Eine Waffe kann nur gebrauchen, wer eine hat. Erhängen kann sich nur, wer einen Strick besitzt, und Cannabis kann nur konsumieren, wer diesen sich vorher besorgt hat. Wer keinen Computer zur Verfügung hat, kann nicht internetsüchtig werden. Die Verfügbarkeit der Mittel, das Wissen um die Anwendungsmöglichkeit, die Einstellung der Umwelt zum Mittel oder zum entsprechenden Verhalten sind weitere Faktoren bei der Entstehung von Sucht, destruktivem und selbstzerstörerischem Verhalten. Allerdings kann es Tausende von Mitteln und Verhaltensmustern geben: Wenn es nicht jemanden gibt, der danach greift und sie anwendet, richten sie keinen Schaden an.

GEWALT

Aggression und Gewalt werden häufig gleichgesetzt und als Synonyme verwendet. Aggression jedoch, verstanden als Herangehen an die Welt und als Durchsetzungs- und Überlebenswille¹³, kann man als biologisches Erbe und natürliche Ressource bezeichnen, derer der Mensch bedarf, um lebensfähig zu sein. Diese Aggression kann ganz unterschiedlich gelebt werden und muss sich nicht destruktiv äußern. Im Gegenteil, sie kann zum kreativen und kommunikativen Handeln anspornen, dazu ermutigen, sich mit der Umwelt auseinanderzusetzen, sich für Ideen stark zu machen, seine Bedürfnisse zu befriedigen oder mit friedlichen Mitteln einen Konflikt auszutragen.

Wer die Welt als feindlichen Ort zu begreifen gelernt hat und Gewalt und Destruktivität für nötig hält, um seine Probleme zu lösen oder seine Ziele zu erreichen, kann in seiner Umwelt damit anecken. Dabei ist Gewalt ein alltägliches Phänomen und wird, je nachdem, wer sie ausübt und in welcher Situation sie angewandt wird, ganz unterschiedlich beurteilt. Von einer gewaltfreien Gesellschaft sind wir meilenweit entfernt. Gerade deshalb ist es für manche Kinder und Jugendliche auch so schwer zu begreifen, warum sie sich zurückhalten sollten, wenn andere sie (vermeintlich) provozieren, wenn Machtmissbrauch und Gewaltgehebe in den Nachrichten an der Tagesordnung sind. Konkurrenz und Kooperation sind zwei Verhaltensangebote, die beide zum Überleben notwendig sind. Wie wir beide in Balance halten und auf welche Weise wir unsere aggressiven Anteile lebendig werden lassen, liegt in un-

serer Verantwortung. Das müssen Kinder und Jugendliche in ihrer Sozialisation lernen. Manche haben in ihrer frühesten Kindheit schon die Gelegenheit, den Umgang damit zu erproben, Verantwortung zu übernehmen und ein sozialverträgliches Handlungsspektrum zu entwickeln, andere müssen das erst in ihrer späteren Kindheit, in der Jugend oder im Erwachsenenalter nachholen. Voraussetzung dafür ist, sich selbst emotional wahrzunehmen, sich als handelndes Wesen zu begreifen und die eigene Entscheidungsmöglichkeit anzuerkennen. Das bedeutet auch, Gefühle wie Wut, Ärger, Enttäuschung als solche zu empfinden und sie von der persönlichen Reaktion darauf unterscheiden zu können.

Wieviel Aggression in einer Situation als noch angemessen oder schon als zerstörerisch erachtet wird, hängt vom Kontext ab. Ein schreiendes Baby wird selten als aggressiv empfunden, ein schreiender 10-Jähriger schon eher. Ein kleiner Fußballheld wird für seine harten Zweikämpfe gelobt, wenn er in der Schule in eine Rauferei gerät, gilt er als Unruhestifter. Eine laute, durchsetzungsbereite Frau oder ein fluchendes Mädchen wird immer noch anders beurteilt als ein entsprechender Mann oder Junge.

Gewalt ist oft eine Antwort auf eine Situation, in der sich jemand ausgesetzt und sprachlos fühlt, in der die innere Aggression nicht ausgedrückt werden kann, weil jemand sie nicht oder nicht rechtzeitig spürt, oder weil die Mittel dazu fehlen. Das bedeutet, dass gewaltbereite Kinder und Jugendliche sich Alternativen zu ihrem bisherigen Verhalten erarbeiten und lernen müssen, wie sie Zorn, Wut und Ärger früh genug an sich wahrnehmen und auf angemessene Weise ausdrücken können. Mit anderen Worten: Sie müssen lernen, Aggressionen zu spüren, Konflikte zu erkennen und auszutragen, anstatt sie niederzuschlagen. Das ist viel Arbeit und fordert von allen Beteiligten Vertrauen, Einfühlungsvermögen, Zeit und Geduld.

GEWALT UND IHRE FORMEN

Gewalt oder anders ausgedrückt, destruktiv gelebte Aggression, ist jede Form des offensiven Durchsetzens, die andere aktiv oder passiv in ihrem Lebensraum behindert. Sie kann ganz unterschiedliche Formen annehmen. In der Literatur werden meist drei Hauptformen unterschieden:

■ **die körperliche Gewalt:** Dazu gehören alle Formen, durch die jemand körperlich verletzt wird.

¹³ Aggredior, aggredi (lat): herangehen, sich an jemanden wenden ..., angreifen, unternehmen, beginnen ...

■ **die psychische Gewalt:** Darunter versteht man Formen aggressiven Verhaltens, die auf den Selbstwert eines anderen abzielen, andere erniedrigen und demütigen, verbal verletzen, ausbeuten, missachten ...

■ **die strukturelle Gewalt:** Als strukturelle Gewalt gilt jede institutionelle oder gesellschaftlich angeordnete Gewalt, die Menschen in ihrer Entfaltung oder in ihrem Leben beeinträchtigt. Der Begriff ist umstritten, da er einerseits oft ideologisch missbraucht wurde, und da er vom Begriff Herrschaft nicht eindeutig abgegrenzt werden kann. Dennoch soll er hier angeführt werden. Gesellschaftliche Diskriminierung, Ausgrenzung, abwendbare, aber aufrechterhaltene Armut oder Willkürgesetze und Foltererlaubnis in totalitären Systemen, einengende und menschenunwürdige Lebensumstände können zur strukturellen Gewalt gezählt werden.

BESONDERE FORMEN VON GEWALT

Manche Formen von Gewalt sind ganz stark mit anderen Motiven verknüpft. Dazu gehören die sexualisierte und die politisierte Gewalt.

■ **Die sexualisierte Gewalt:** Davon spricht man, wenn gegen den Willen einer Person sexuelle Handlungen vollzogen werden und »eindeutig die Gewalt im Vordergrund steht, die der Täter anwendet, um Machtbedürfnisse und sexuelle Bedürfnisse zu befriedigen.«¹⁴ Körperliche Übergriffe sind immer auch begleitet von psychischer Gewalt.

■ **Die politisierte Gewalt:** Dabei steht die Gewalt im Vordergrund und wird durch politische Motive oder Gruppenmotive zu rechtfertigen versucht. Die Macht der eigenen Gruppe soll verteidigt, geschützt und gestärkt werden. Dazu gehören z. B. manche Gewaltaktionen der rechtsradikalen Szenen oder Schlägereien zwischen Fußballfans.

MOBBING¹⁵

Als Mobbing bezeichnet man die bewusste und gezielte, länger andauernde psychische, manchmal auch körperliche Gewalt gegen Einzelne zum Zwecke der Ausgrenzung. Neben einer Hauptaggressorin oder einem Hauptaggressor sind meist bald andere Personen aus der Gruppe aktiv oder passiv am Mobbing beteiligt. In der Schule drückt sich Mobbing, auch Bullying genannt, meist durch Ärgern, Schikanieren, Gemein-

sein, Angreifen und Ablehnen aus. Je jünger die Kinder sind, desto häufiger wird dabei auch körperliche Gewalt angewandt.

WER MOBBT? – WER WIRD GEMOBBT?¹⁶

In einer aggressionsfördernden Situation kann grundsätzlich jeder Mensch mobben oder gemobbt werden. Besonders Kinder und Jugendliche spüren sehr schnell den Druck mitzumachen, wenn jemand in der Gruppe ausgegrenzt wird. Die Angst, sonst selbst an den Rand zu geraten, ist meist sehr groß und verhindert eine Solidarisierung mit dem Opfer. Häufig trifft Mobbing entweder schwächere Kinder oder Jugendliche, die sich nicht wehren, oder gewaltbereite Schülerinnen und Schüler, die als provokant empfunden und deshalb von der Klasse abgelehnt werden. Möglicherweise sind die festgestellten Unterschiede in der Persönlichkeit der Opfer aber in zahlreichen Fällen weniger Ursache als Folge des Mobbings. Die Mobberinnen und Mobber in Kindergarten und Schule werden oft als sehr durchsetzungsfähige Kinder oder Jugendliche beschrieben, die bei den Gleichaltrigen angesehen sind oder vor denen sie Angst haben. Andere Autoren und Autorinnen gehen davon aus, dass auch die gewaltbereiten Kinder und Jugendlichen ein Selbstwertproblem haben und versuchen, ihren Selbstwert durch das Ausüben von Macht zu kompensieren. Wie auch immer: wahrscheinlich haben alle diese Erklärungsversuche ihre Berechtigung und es kommt auch hier auf das Zusammenspiel von Persönlichkeit, Anlass und Umfeld an.

MOBBING UND SEINE FOLGEN

Mobbing hat weitreichende Folgen für alle Beteiligten:

■ Die Opfer entwickeln eine starke Verunsicherung und büßen ihr Selbstwertgefühl und oft auch ihre Leistungsfähigkeit nach und nach ein. Sie leiden unter Ohnmachtsgefühlen, körperlichen Beschwerden, Selbstzweifeln, Angstzuständen, Konzentrationsschwächen, Misstrauen, Depressionen, lang anhaltenden Beziehungsstörungen, manchmal auch unter Suizidgedanken und posttraumatischen Belastungsstörungen.

■ Die Mobberinnen und Mobber büßen ihre empathischen Fähigkeiten ein, steigern ihr destruktives Verhalten und zeigen immer weniger Bereitschaft, verantwortlich und sozialverträglich zu handeln. Dafür steigen die Risikobereitschaft und die Gefahr, antisoziales Verhalten zu entwickeln.

¹⁴ Springer, Alfred: Sexuelle Gewalt – sexualisierte Gewalt. In: Psychiatria Danubina. Zagreb, Croatia 2005; Vol. 17, No. 3-4, pp 172-189 Conference paper © Medicinska naklada

¹⁵ Leymann, Heinz: Mobbing – Psychoterror am Arbeitsplatz und wie man sich dagegen wehren kann. Hamburg: Rowohlt 1993

¹⁶ Olweus, Dan: Gewalt in der Schule. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle: Huber Verlag 1995

■ Die unbeteiligten Zuschauerinnen und Zuschauer werden ihrerseits verunsichert und fühlen sich zunehmend schutzlos. Wenn sie erleben, dass die Opfer im Stich gelassen werden, werden sie in Zukunft alles daransetzen, um nicht selbst als Opfer dazustehen. Auch ihre Aggressionsbereitschaft wird gesteigert.

WAS TUN GEGEN MOBBING?

Präventiv ist die Stärkung der Lebenskompetenzen eine gute Voraussetzung, um Mobbing zu vermeiden. Besonders die Arbeit an kreativen Konfliktlösungsstrategien und an Themen wie »Kommunikation«, »Empathie« oder »gegenseitige Unterstützung« tragen zur Vermeidung oder zur Minimierung des Problems bei. Wie bei allen Gewaltformen ist es auch beim Mobbing wichtig, den Täterinnen und Tätern rechtzeitig Grenzen zu setzen. Außerdem brauchen die Opfer gezielte Unterstützung. Wenn es gelingt, bei den »Unbeteiligten« die Solidarität mit dem Opfer anzuregen, dann holt man die Gemobbten aus der Isolation und schwächt automatisch die Position der Mobbenden.

Eine humane Schulkultur mit klaren Grenzen gegenüber Gewalt und verletzenden Verhaltensweisen trägt von vorneherein zu einem fairen Umgang miteinander bei. Außerdem verhindern eine ausreichende Präsenz von erwachsenen Bezugspersonen (z. B. in den Pausen), dass die aufkeimenden, destruktiven Gedanken in Handlungen umgesetzt werden.

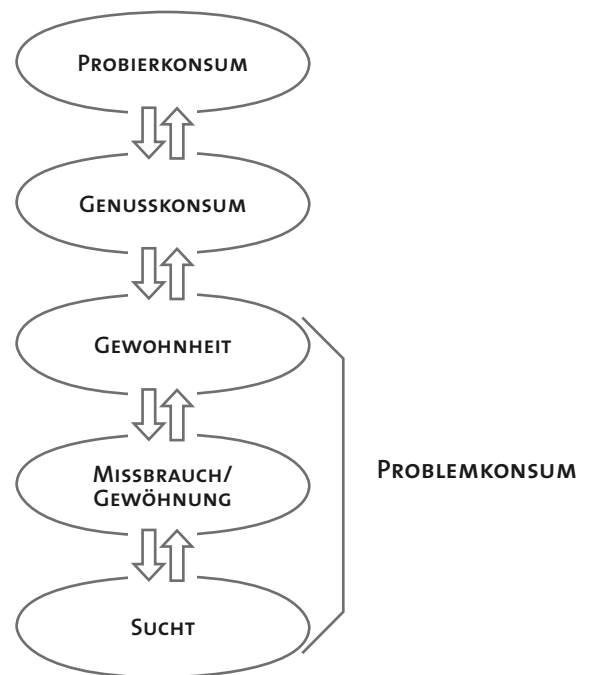
Mobbing geschieht oft versteckt und wird vielfach erst spät bemerkt. Viele Kinder haben Angst, als »Petze« dazustehen, wenn sie Erwachsene auf Gewalt oder Mobbing aufmerksam machen. Deshalb empfiehlt sich eine Unterscheidung zwischen »Petzen« (alles weitertratschen, auch wenn es andere nichts angeht) und »Schutz suchen« oder »Gewalt verhindern« (dafür sorgen, dass niemand verletzt wird, für einen fairen Umgang sorgen).

Bei schwerwiegendem Mobbing kann es sinnvoll sein, sich an eine Fachstelle zu wenden und das Problem mit vereinten Kräften anzupacken. Auch die Zusammenarbeit mit den Eltern kann manche Situation entschärfen.

ABHÄNGIGKEIT – SUCHT

Was versteht man unter Sucht? Man könnte sie definieren als Abhängigkeit von einem Mittel oder einer Verhaltensweise, von dem oder der sich jemand nur noch schwer oder gar nicht mehr lösen kann. Abhängig werden kann jemand vom Alkoholenuss genauso wie von seiner Arbeit, vom Computerspiel, vom Internetsurfen oder von einer Beziehung.

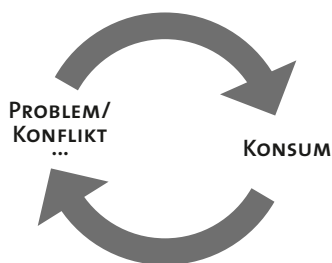
Der Weg in die Abhängigkeit führt über mehrere Stationen¹⁷:



Ein erstes Ausprobieren kann jemanden auf den Geschmack bringen und zum Genusskonsum führen. Wenn sich der Genusskonsum zur Gewohnheit ausweitet oder zum Missbrauch führt, ist der Weg in die Abhängigkeit nicht mehr weit. Missbraucht wird ein Mittel dann, wenn es zur Ersatzbefriedigung oder zur Ersatzhandlung wird. Wenn jemand ein Glas Wein trinkt, um sich zu entspannen, kann das eine angemessene Lösung sein, um sich in diesem Moment wohlzufühlen. Wenn jemand aber immer ein Glas Wein

¹⁷ In Anlehnung an: Bilstein, Eva/Voigt, Annette: Ich lebe viel. Materialien zur Suchtprävention. Mühlheim/Ruhr: Verlag a. d. Ruhr 1991

braucht, um sich gut zu fühlen, oder immer ein Glas Wein trinken muss, wenn Ärger ins Haus steht, wenn jemand Problemen und unangenehmen Situationen durch Trinken auszuweichen sucht und anstatt sein Problem zu lösen zum Weinglas greift, dann kann man von beginnender Abhängigkeit sprechen.



Ein unangemessener Umgang mit den Anforderungen des Lebens, die mangelnde Fähigkeit, mit Konflikten umzugehen, oder die Flucht vor den Schwierigkeiten des Daseins kann hinter dieser Entwicklung stecken. Abhängigkeit ist häufig eine Flucht vor dem, was man nicht zu ertragen glaubt, und die Sehnsucht nach dem erträumten Paradies, nach einer konflikt- und problemlosen Wunschwelt. Ein perfektionistischer Anspruch an sich selbst und an die eigenen Leistungen lauert oft im Hintergrund. Der problematische Konsum eines Suchtmittels kann unter Umständen zum Lösungsansatz werden. Wer unter Alkoholeinfluss steht, nimmt die Probleme nur noch verschwommen wahr, die Konflikte, die unbequeme Realität verschwinden für die Zeit des Rausches. Andere Mittel entspannen, nehmen den Druck weg oder sorgen dafür, dass man sich für eine kurze Zeit unverwundbar und großartig fühlt. Wie ein abhängiger Jugendlicher einmal sagte: »Die Welt ist unberechenbar und enttäuschend. Das Suchtmittel hält, was es verspricht!«

Die Werbe- und Konsumgesellschaft gaukelt uns eine paradiesische Welt vor, auf die wir ein Anrecht hätten und die mit allerlei Mittelchen erreichbar sei. Das weckt unsere oralen Bedürfnisse und lässt uns glauben, dass wir nur dazugehören, wenn wir pausenlos konsumieren. So bereitet die Konsum- und Versorgungsgesellschaft selbst einen fruchtbaren Boden für Sucht und Abhängigkeit. Alles ist möglich und alles ist verfügbar.

Gegen jede Unpässlichkeit gibt es ein Mittel. Schmerzen, Unlust oder unangenehme Empfindungen dürfen nicht mehr sein, müssen so schnell wie möglich »weggemacht« werden. Das beginnt schon mit den Bachblütentropfen gegen die Aufregung beim Mathematiktest oder mit dem Baldriantee gegen Lampenfieber. Beim Baldrian muss es ja nicht bleiben, es gibt wirkungsvollere Mittel.

»Das Leben ist enttäuschend! – Die Droge hält, was sie verspricht!« Diese Aussage eines Jugendlichen bringt auf den Punkt, was manchmal vergessen wird: Drogen wirken! Die einen beruhigend, andere aufputschend, wieder andere anregend. Niemand würde zu psychotropen Substanzen greifen oder ein exzessives Verhalten an den Tag legen, wenn es nicht mit einer vorerst angenehmen Wirkung verbunden wäre. Ein Glas Wein entspannt, ein riskantes Spiel kann aufregend und prickelnd sein (**psychopharmakologische Wirkung**). Das Belohnungssystem im Gehirn nimmt diese angenehme Wirkung schnell wahr und mit der Zeit setzt es alles daran, um sich mehr davon zu verschaffen und entwickelt eine (Sehn-)Sucht nach bestimmten Substanzen oder Verhaltensweisen.

Nicht zu unterschätzen ist auch die **soziodynamische Wirkung** von suchtfördernden Verhaltensweisen. Raucherinnen und Raucher wissen, dass man über die Zigarette Kontakte knüpfen kann, zum Beispiel indem man jemanden um Feuer fragt. Sich gegenseitig Joints anzubieten, hat die Funktion des Austauschs. Menschen, die dieselben Mittel konsumieren, entwickeln ein Zusammengehörigkeitsgefühl, genauso wie Menschen mit denselben Hobbys oder Einstellungen. Familien, auch Arbeitsteams oder Gruppen mit Suchtkranken entwickeln oft eine ganz besondere Abhängigkeitsdynamik. Vielfach entsteht der Eindruck, dass gerade die Sucht diese Gruppe auf besondere Weise zusammenschweißt.

Neuere genwissenschaftliche Theorien gehen von einer biologischen Disposition für gewisse Süchte und Abhängigkeiten aus. Die moderne Hirnforschung spricht vom Einspuren oft wiederholter Verhaltensweisen im Gehirn. Einspuren bedeutet, dass ein Verhalten, das oft wiederholt, also eingeübt wird, sich im Gehirn als Verhaltensmuster etabliert, auf das man schnell und oft automatisch zurückgreift. In Stresssituationen muss man dann nicht lange nachdenken, man handelt reflexhaft.

Im Zusammenhang mit Suchtprävention bei Jugendlichen wird immer öfter das Konzept des **sensation seeking**¹⁸ als mög-

¹⁸ Tozzi, Silvia: il cervello degli adolescenti: a work progress. Sintesi delle ultime ricerche neuropsicologiche sullo sviluppo del cervello degli adolescenti. Materiale per corso di formazione in Psicologia giuridica, psicopatologia e psicodiagnostica forense. 2005

licher Risikofaktor erwähnt. Unter sensation seeking, das eine gewisse Risikobereitschaft einschließt, versteht man das Bedürfnis nach intensiven Erlebnissen und Erfahrungen.

Marvin Zuckermann beschreibt vier Subskalen¹⁹:

- die Tendenz, Abenteuer durch riskante Aktivitäten zu erleben (z. B. Extremsport)
- die Tendenz, neue Eindrücke zu sammeln (z. B. Reisen und ungewöhnliche Lebensweisen)
- die Neigung, sich durch Enthemmung zu stimulieren (z. B. soziales Trinken)
- Intoleranz gegenüber Routine und Monotonie

Sensation seeker weisen laut der erwähnten Studien einige Gemeinsamkeiten auf:

- Orientierung an Stresssituationen
- bessere Stressbewältigung
- höhere Schmerzgrenze
- größere Selbstwirksamkeit bei Risikosportarten

Sensation seeker suchen die Herausforderung und das angenehme Empfinden im Bewältigen gefährlicher Situationen. In diesem Zusammenhang ist wohl auch die enge Verquickung von missbräuchlichem Alkoholkonsum und Gewalt zu sehen. Enthemmung, Impulsivität und riskantes Verhalten gehen dabei eine unselbige Verbindung ein.

Hohe Stressresistenz und große Selbstwirksamkeit ist in vielen Situationen im Leben von Vorteil. Auch das Interesse an neuen Erfahrungen, die Experimentierfreudigkeit und das Akzeptieren von Herausforderungen können es Menschen erleichtern, mit ihren Unsicherheiten besser zurechtzukommen und das Leben aktiver anzupacken.

Während der Pubertät scheint die Suche nach neuen aufregenden Erfahrungen besonders ausgeprägt zu sein. Dies ist auch sinnvoll, da sich junge Menschen in dieser Zeit notwendigerweise vielen neuen Erlebnissen und Herausforderungen stellen müssen. Man denke bloß an die erwachende Sexualität oder die allmähliche Ablösung von den Eltern. Die Erlebnispädagogik trägt dieser Entwicklung Rechnung und führt die Jugendlichen in einem geschützten Rahmen an ihre Grenzen heran.

Möglicherweise hängt die jugendliche Risikobereitschaft auch mit der pubertären Gehirnentwicklung zusammen. Dennoch sollte man nicht der Fehleinschätzung unterliegen, die Pubertät sei notgedrungen und schicksalhaft mit gefähr-

lichem Risikoverhalten gepaart. Dass dies nicht so ist, beweisen Pubertierende immer wieder.

Wie so oft, wenn es um menschliche Verhaltensweisen und Persönlichkeitsmerkmale geht, scheint auch hier die goldene Mitte, eine gesunde Balance zwischen Risikobereitschaft und Risikovermeidung erstrebenswert zu sein. Menschen mit sehr niedrigen Werten im sensation seeking dürften zu Ängstlichkeit, Passivität, schneller Überforderung, Stressintoleranz usw. neigen. Menschen mit sehr hohen Werten sind aufgrund ihrer Impulsivität und ihrer erhöhten Risikofreudigkeit gefährdet.

Außerdem ist zu bemerken, dass die negativen Auswirkungen eines hohen sensation seeking erst in einer entsprechenden Umwelt zum Tragen kommen. Ein Umfeld, das Risikoverhalten fördert und belohnt sowie entsprechende Möglichkeiten anbietet, kommt der Sensationssuche entgegen und stachelt sie zusätzlich an.

SUIZID

Was die Tendenz zu suizidalem Verhalten angeht, könnte man sie als Sprung aus einer als unerträglich empfundenen Realität bezeichnen. Schon diese Definition macht deutlich, wie nahe die selbstdestruktiven Verhaltensweisen miteinander verwandt sind. Ähnlich wie bei der Suchtentstehung spielt auch hier die Suche nach einer Welt ohne Schmerzen und Probleme eine große Rolle. Hinzu kommt eine hochgradige Verletzlichkeit, was den Selbstwert betrifft. Kommunikationsdefizite, vor allem die Schwierigkeit, sich anderen anzuvertrauen und sich Unterstützung zu holen, tun ein Übriges zum Entstehen der Selbsttötungsgedanken. Selbst gewählte oder aufgezwungene Isolation und stetiger Rückzug sind wesentliche Begleiter von Suizidhandlungen. Das gilt ganz besonders für Menschen mit Depressionen oder anderen psychischen Störungen, für Suchtkranke und für alte, kranke Menschen, und all jene, die unter sozialer Ausgrenzung leiden.

Dabei will eine Suizidantin oder ein Suizidant nicht unbedingt sterben, sondern nicht mehr so leben. Die Verzweiflung ist in dem Moment so groß, dass kein anderer Weg offen scheint. Die Selbsttötung ist der letzte, verzweifelte Schritt zu einer radikalen Veränderung der Situation.

Wer mehr zu dieser Problematik erfahren und lesen möchte, sei auf die Handreichung »Flügge werden«²⁰ verwiesen, die sich auch ausführlich mit den Hintergründen beschäftigt.

¹⁹ Strobel, Alexander: Sensation seeking und die Alternative Five. www.urz.tu-dresden.de/~as34/traids-zuckerman-referat-georges.pdf

²⁰ Deutsches Schulamt (Hg.): Flügge werden. Suizidprävention durch Stärkung der Lebenskompetenzen in Kindergarten, Schule und Jugendarbeit. Bozen 2004

ZUSAMMEN LEBEN - ZUSAMMEN LERNEN. GESUNDHEITSFÖRDERLICHE MODELLE FÜR ERZIEHUNG UND BILDUNG

Karin ist Lehrerin. Wenn sie die Klasse betritt, sieht sie zwölf Schülerinnen und zehn Schüler, die sich mehr oder weniger schnell auf ihre Plätze begeben, ihre Hefte aus den Schultaschen kramen und einige Zeit brauchen, bis sie so weit sind, dass der Unterricht beginnen kann. Karin hat sich gewissenhaft auf die Stunde vorbereitet, sich eine saubere Präsentation ausgedacht, Arbeitsblätter erstellt, aber sie befürchtet, dass die Grammatikstunde trotzdem nur wenige begeistern wird. Und so kommt es auch. Einige machen aufmerksam und aktiv mit, andere widmen sich ihren Zwischengesprächen oder langweilen sich sichtlich. Die üblichen drei Jungen mit ihren Zwischenbemerkungen haben die Lacher auf ihrer Seite. Je öfter sie die 12-Jährigen ermahnen muss, desto deutlicher schwindet ihre Energie und am Ende der Stunde denkt sie wieder einmal, dass sie von Jahr zu Jahr schwieriger werden.

Verena ist Karins Kollegin und unterrichtet in der Parallelklasse. Auch sie hat sich auf die Stunde vorbereitet und eine Grammatikeinheit geplant. Als sie die Klasse betritt, sieht sie Katrin und Sandra in einen Brief vertieft, Bernd streitet sich gerade mit Stefan über die Fußballstrategien vom Wochenende, Anne scheint noch müde zu sein und auch Peter hängt verschlafen in der Bank. Auch sie muss warten, bis Ruhe einkehrt und die Jugendlichen ihren Platz aufsuchen. Sie fragt Florian, Gerd und Sabine, mit wem sie heute zusammenarbeiten möchten. In den Grammatikstunden brauchen sie Zusatzklärungen. Die anderen schaffen es alleine und Steffi, Carla, Annegret, Damian und Harald können helfen, wenn jemand Unterstützung benötigt. Erst werden die Plätze gewechselt, dann beginnt der Unterricht: Grammatik mit Einsprengseln. Auch in dieser Klasse gibt es Zwischengespräche. Auch hier ist es zeitweise laut. Auch hier wird gelacht. Vieles wird angesprochen, was auf den ersten Blick wenig mit Grammatik zu tun hat, aber meist gibt es auf den zweiten Blick doch eine Verbindung. Am Ende der Stunde braucht auch Verena eine kurze Pause, aber es hat sich gelohnt. Sie hat erfahren, dass Carla sich für Hockey interessiert und Dominik sich in der Sternkunde auskennt. Drüber könnten sie bei der nächsten Gelegenheit in der Klasse etwas erzählen. Von Harald hat sie sich einen neuen Trick für die Erkennung der Adjektive abgeschaut und sie hat herausgefunden, dass es im Moment kein allgemeines Klassengesprächsthema zu geben scheint. Also wird sie mit der Lektüre des Ganzwerks noch warten.

Eine Welt – zwei Konzepte: Das erste setzt auf Funktionen und Hierarchie, das zweite auf individuelle Menschen und Persönlichkeit. Das eine führt zu einer Aufspaltung, vielleicht sogar zu einem Gegeneinander von Lehrperson und Schülerinnen und Schülern. Aus dem anderen Blickwinkel gibt es eigentlich nur gleichwertige Lernende mit mehr oder weniger Wissen, mit Alters- und Rollenunterschieden, mit individuellen Besonderheiten und persönlicher Einflussnahme.

Beide Ansätze funktionieren: Hierarchische Denkweisen haben Jahrhunderte geprägt, aber auch persönlichkeitsorientierte Konzepte haben sich in vielen Zusammenhängen als tauglich erwiesen, man denke nur an die themenzentrierte Interaktion oder an andere ähnliche Lernkulturen in der Erwachsenenbildung. Von allen in den Bildungsinstitutionen Tätigen hängt es ab, welche pädagogischen Haltungen und welche Schulkultur die zukünftigen Lernwelten bestimmen werden.

Die folgenden gesundheitsförderlichen Erziehungs- und Bildungsansätze orientieren sich an einer humanistischen Weltanschauung und einem ganzheitlichen Menschenbild. Im Zentrum der Lernweltgestaltung stehen der Mensch und seine Entwicklungsmöglichkeiten.

THEMENZENTRIERTE INTERAKTION: LEBENDIGES LERNEN IN GRUPPEN

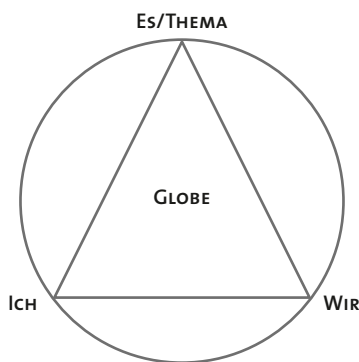
Ein gutes Modell für die Arbeit in Kindergärten und Schulen stellt die themenzentrierte Interaktion (TZI) nach Ruth C. Cohn²¹ dar. Sie zielt darauf ab, das Lernen in Gruppen so zu gestalten, dass die einzelnen Personen und die Gruppe daraus Gewinn schöpfen können und dass auch die Themen und Inhalte dabei nicht zu kurz kommen. Dies gilt für Lerngruppen gleichermaßen wie für Arbeitsgruppen und kann gut als Grundlage für Teambesprechungen und Konferenzen genutzt werden.

Das Modell der TZI nach Cohn wird auch mit dem Begriff »lebendiges Lernen« verknüpft. Mehr noch als eine Methode ist die TZI als eine Haltung zu verstehen, die eine ausgewogene und wertschätzende Arbeit in Gruppen ermöglicht.

Diese Haltung geht davon aus, dass Menschen ein Leben lang um Autonomie und Interdependenz ringen. Deshalb ist es wichtig, sie beim Lernen und Arbeiten darin zu unterstützen,

²¹ Cohn, Ruth C.: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. 14. Aufl. -Stuttgart: Klett-Cotta 2000.

dass sie imstande sind ihr Leben im Spannungsfeld zwischen Eigenständigkeit und Verbundenheit mit anderen Menschen und der Welt zu gestalten.



Das Dreieck in der Kugel mit den Eckpunkten »Ich« – »Wir« – »Es/Thema« möchte verdeutlichen, wie wichtig es ist, dass Menschen das, was sie lernen, mit der eigenen Person in Verbindung bringen können. Für die Arbeit in Gruppen und Klassen ergibt sich daraus die Herausforderung, und dies gilt besonders für die Bearbeitung von Lebensthemen, darauf zu achten, dass die einzelnen Personen einen persönlichen Bezug zu den jeweiligen Themen herstellen können. Dieser Bezug kann auch herausfordernd oder unangenehm sein. Entwicklung kann eine Zumutung darstellen, aber nur so können Menschen persönliche Standpunkte finden, neue Informationen und Wissen in ihre Lebensgeschichte integrieren (z. B.: Ist es wahr, was in den Geschichtsbüchern geschrieben steht?) und eigene Sichtweisen und Haltungen kritisch hinterfragen. Wenn dies in Gruppen geschieht und ein Austausch über persönliche Zugänge erfolgt, dann wird sich ein breites Spektrum an Beiträgen zu den jeweiligen Themen finden. So können Menschen lernen, dass es viele Wahrheiten gibt, was für das Zusammenleben in der Gemeinschaft besonders wichtig ist. Denn wer es zulassen kann, dass andere Menschen anders denken, wird sich auch eher damit abfinden, dass sich die Welt nicht nur um die eigenen Wünsche und Bedürfnisse dreht. Das gilt gleichermaßen für Erwachsene, Kinder und Jugendliche.

Für pädagogische Fachkräfte im Kindergarten und Lehrpersonen bedeutet dies, die einzelnen Kinder und Jugendlichen im Auge zu haben und zu bedenken, dass sie alle

aus unterschiedlichen Lebenswelten kommen. Der Globe (das Umfeld), den sie von außen hereintragen und im Kindergarten oder in der Schule weiter leben möchten, ist nicht immer lernfreundlich. Manche kommen auch aus Welten, die lebens- und lernfeindlich sind und brauchen entsprechend viel Unterstützung, um sich mit der eigenen Person und den anstehenden Themen auseinandersetzen und sich mit anderen Menschen austauschen zu können. Ein Kind, das gerade einen Umzug aus einem entfernten Ort hinter sich hat und sich ohne seine gewohnten Freunde alleine fühlt, wird beispielsweise Unterstützung brauchen, mit dieser schwierigen Situation zurechtzukommen, damit es sich anschließend den Lerninhalten zuwenden kann.

Für die Arbeit in Kindergarten und Schule bedeutet dies, dass es unumgänglich ist, sich auch mit persönlichen Themen von Kindern und Jugendlichen zu beschäftigen, um so den Boden fürs Lernen zu bereiten. Dies hat nichts mit Therapie zu tun. Vielmehr geht es darum, die Menschen so zu sehen, wie sie sind, und sie mit allen ihren Wesenszügen und Entwicklungsmöglichkeiten anzunehmen, um ihnen die Gewissheit zu vermitteln, dass ihr Dasein in der Welt gut ist. Wenn sie ausreichend unterstützt werden, gelingt es ihnen leichter, Verhaltensweisen zu verändern, persönliche Ressourcen zu entdecken, sich neue Handlungsmöglichkeiten zu erschließen und Lebenskompetenz zu entwickeln.

Was für Kinder und Jugendliche gilt, trifft selbstverständlich auch auf Erwachsene zu. Auch sie brauchen Solidarität, Verständnis und von Zeit zu Zeit gezielte Unterstützung auf ihrem Lebensweg.

JESPER JUUL UND HELLE JENSEN – DIE PERSÖNLICHE BEZIEHUNG ALS GRUNDLAGE FÜR LERNEN UND VERANTWORTUNG²²

Die Familientherapeuten Jesper Juul und Helle Jensen sind überzeugt davon, dass destruktives Verhalten und zermürbende Machtkämpfe mit schwierigen Kindern, Ungehorsam und Lernunwilligkeit oft dieselbe Ursache haben: einen tiefgreifenden Beziehungskonflikt zwischen Erwachsenen und Kindern. Sie sind überzeugt, dass Kinder und Jugendliche lernen wollen, weil Lernen bedeutet, die Welt zu entdecken. Kinder seien kooperationsbereit, sie kooperieren aber nicht im-

²² Juul, Jesper/Jensen, Helle: Vom Gehorsam zur Verantwortung. Für eine neue Erziehungskultur. Weinheim und Basel: Beltz 2005

mer so, wie die erwachsenen Bezugspersonen sich das vorstellen.²³ Solange ihre persönliche Integrität nicht verletzt wird und solange ihre Individualität anerkannt und respektiert wird, seien Kinder immer kooperationsbereit. Achtsamer Umgang und ein gleichberechtigter, oder besser ein gleichwürdiger Dialog, seien die Voraussetzung dafür. Der zentrale Begriff für Schule und Erziehung, für Eltern und Lehrpersonen ist die Beziehungskompetenz. Nur über den authentischen Dialog kann die Beziehung zwischen Kindern und ihren Bezugspersonen gestaltet werden. Dieser Ansatz weist der Eltern- und der Lehrerpersönlichkeit eine zentrale Rolle zu. Die alte Gehorsamsstruktur in Schulen und Familien, so das Autorenteam, habe längst ausgedient. Alternativen sind ein auf Empathie und festen Strukturen basierender Erziehungsstil.

Jesper Juul und Helle Jensen setzen auf »neue« Werte in der schulischen Erziehung, auf Gleichwürdigkeit und Verantwortung.

GLEICHWÜRDIGKEIT

Gleichwürdigkeit schreibt allen Beteiligten in einer Beziehung die gleiche Würde zu. Diese leitet sich von der Menschenwürde ab und gilt als Maßstab für die Qualität jeder Beziehung. In einer gleichwürdigen Beziehung werden Gedanken, Gefühle, Reaktionen, Träume und die innere Realität des Kindes genauso ernst genommen, wie die der Erwachsenen. So wird die kindliche Integrität gleich geschützt, wie die seiner erwachsenen Begleiterinnen und Begleiter. Für diese bedeutet es, Abschied zu nehmen von der Machtorientierung und hinzufinden zu einer Orientierung an Verantwortlichkeiten.

Es bedeutet auch, die Kinder und Jugendlichen nicht mehr als Objekte der Erziehung zu sehen, sondern als Subjekte in einer Beziehung wahrzunehmen. In einer Subjekt-Subjekt-Beziehung²⁴, wie Daniel Stern sie nennt, können sich Kinder und Erwachsene am besten entfalten.

Wer aber als erwachsene Bezugsperson die Kinder als Objekte betrachtet, wird in den Augen der Kinder wiederum selbst zum Objekt. Wer auf Macht und Druck setzt, ruft Widerstand hervor. Gleichwürdigkeit ist allerdings nicht durch eine Methode zu erreichen. Der Weg dorthin kann nur über regelmäßige Reflexion der Beziehung erfolgen. Gleichwürdigkeit ist eine Haltung, die das Augenmerk immer wieder darauf richtet, was in der Beziehung zwischen Menschen geschieht, und dabei die Bedürfnisse des einen wie der anderen gleich achtet.

Für Kindergarten und Schule heißt dies, dass der Inhalt, das Fach, die Methode an die zweite Stelle rücken und dass die Beziehungen, der Prozess an erster Stelle stehen. Nur so können Lehrkräfte destruktivem Verhalten konstruktiv begegnen.

VERANTWORTUNG

Unter Verantwortung verstehen Juul und Jensen die persönliche Verantwortung für uns selbst, die Verantwortung, die Menschen für sich übernehmen können: Verantwortung für das eigene Verhalten, für den Umgang mit den eigenen Gefühlen, für Reaktionen und Werte, nach denen wir leben. Die Hauptverantwortung für das Gelingen der Beziehung trägt jeweils die erwachsene Person. Erst mit zunehmendem Alter können Kinder und Jugendliche auch dafür Verantwortung übernehmen. Kleinere Kinder können Prozesse noch nicht durchschauen und haben keine Möglichkeit, die Beziehung sinnvoll umzugestalten. Sie reagieren jeweils auf die Beziehung, die sie vorfinden. Beziehungen zu gestalten lernen Kinder am Modell ihrer vertrauten Erwachsenen und später auch durch Beziehungserfahrungen mit Gleichaltrigen. Wenn sie respektiert werden, lernen sie, andere zu respektieren, wenn sie missachtet werden, lernen sie auch zu missachten, wenn sie um Verzeihung gebeten werden, lernen sie, Fehler zuzugeben. Von Fremden verlangen sie Respekt, bevor sie selbst jemanden respektieren. Aber was noch wichtiger ist: Noch vor einer Generation wurden Kinder durch Angst erzogen. Das wichtigste Erziehungsmittel war die Strafe, im schlimmsten Fall drohte der Ausschluss aus der lebenswichtigen Gemeinschaft. Aus Angst verhielten sich die Kinder brav und gehorsam. Diese Angst wurde dann oft mit Respekt verwechselt.

Kinder müssen aber lernen, für sich selbst und ihr Verhalten, auch für das Verhalten in Beziehungen nach und nach Verantwortung zu übernehmen. Das geschieht im Dialog mit den für sie sorgenden Erwachsenen. Von ihnen lernen sie, für sich selbst zu sorgen, so wie die Erwachsenen es ihnen vorleben: die eigene Integrität zu wahren, sich vor Verletzungen zu schützen, persönliche Grenzen zu setzen und persönliche Grenzen zu respektieren. Von ihren Bezugspersonen lernen sie auch das Verantwortungsgefühl: zu sich selbst zu stehen, Versprechen zu halten, Konsequenzen zu tragen, Aufgaben zu erfüllen, Arbeit zu übernehmen und sie selbstständig auszuführen ...

²³ Juul, Jesper: Das kompetente Kind. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt TB 2003

²⁴ Enders, Manfred/Hauser, Susanne (Hg.): Bindungstheorie in der Psychotherapie. 2. Aufl. München/Basel: Reinhard 2002

Nur im fortwährenden persönlichen Dialog kann es gelingen, Beziehungen so zu gestalten, dass Verantwortung, auch die Verantwortung für Lernen und Entwicklung, selbstverständlich übernommen wird. Für die Bildungsinstitutionen bedeutet das eine radikale Neuorientierung, die zum Teil schon stattgefunden hat. Individuelle Lernformen, Bildungs- und Erziehungsziele sind ein Ausdruck davon.

WILHELM ROTTHAUS UND DER WEG ZUR SELBSTERZIEHUNG

Wilhelm Rotthaus²⁵ ist der Ansicht, dass die herkömmliche Erziehung überholt ist. Sie fußte auf dem Unterschied zwischen Kindern und Erwachsenen und betrachtete die Kinder als unfertige Menschen, die erst durch Erziehung zu vollwertigen Mitgliedern der Gesellschaft werden könnten. Diese Sichtweise, so Rotthaus, ist wissenschaftstheoretisch nicht mehr haltbar, da die Sicherheit und Eindeutigkeit des Unterschieds zwischen Kindern und Erwachsenen schwindet und die Idee der Machbarkeit in erzieherischen Beziehungen in Frage gestellt werden muss.

Erziehung müsse auf eine partnerschaftliche Basis gestellt werden, denn niemand kann erzogen werden, der sich nicht erziehen lassen will. Letztendlich entscheidet das Kind, welches Erziehungsangebot es annimmt und welches es ablehnt. Deshalb ist Erziehung immer auch Selbsterziehung. Die Beziehung zwischen Kindern, Eltern und Erzieherinnen und Erziehern kann deshalb nur eine partnerschaftliche Beziehung zwischen gleichwertigen und gleichberechtigten, kompetenten Menschen sein, in der die eine Seite, das Kind, gewisse Kenntnisse, Fertigkeiten oder Fähigkeiten lernen kann, über die die Erwachsenen schon verfügen. Sie können den Lernprozess anregen, unterstützen, anleiten, aber auch hemmen oder verhindern, aber sie können ihn nicht ohne Kooperation des Kindes vorantreiben.

Kinder sind genauso autonome Wesen wie Erwachsene und entwickeln sich aufgrund innerer Motivation und selbstbestimmter Entscheidungsprozesse. Motivation ist eine innere Bereitschaft, die sich durch Handeln ausdrückt. So gesehen kann niemand andere durch äußere, erzieherische Einflüsse über längere Zeit zu bestimmten Handlungen motivieren. Dennoch ist die Qualität der Beziehungen, der Ideen und Überzeugungen, die wir Kindern vorleben oder die wir im Gespräch an sie weitergeben, bedeutungsvoll. Diese Bedeutung

liegt erstens darin, dass Kinder manches freiwillig von uns annehmen. Zweitens liegt sie darin, dass wir dadurch unser Handeln die Welt gestalten, die Gegenwart und die Zukunft prägen.

Rotthaus schlägt folgende Zielorientierung vor:

ABSCHIED NEHMEN VON IDEOLOGIEN UND ABSOLUTEN WAHRHEITEN – HIN ZU PERSÖNLICHER VERANTWORTUNG FÜR DAS EIGENE HANDELN

Für alle pädagogisch Tätigen heißt dies, dass sie sich auf keine festen allgemeingültigen Regeln mehr berufen können, sondern aufgrund ihrer inneren ethischen Haltung entscheiden müssen, was sie wie an ihre Schützlinge weitergeben und wie sie die Beziehung zu ihnen gestalten. Das bedeutet, auf »Richtig«- und »Falsch«-Kategorien, kurz auf Moral, zu verzichten und dafür auf der Basis eines »kategorischen Imperativs«, vor dem Hintergrund des eigenen Gewissens zu entscheiden.

ETHISCHE ORIENTIERUNG

Als Grundannahmen für die ethische Orientierung nennt Rotthaus die Wahrnehmung der Grundbedingungen menschlicher Existenz:

- **Menschen sind auf andere angewiesen und bezogen.** Säuglinge überleben nur, wenn andere sie umsorgen und verstehen, was sie brauchen. Das »Ich« kann sich nur im Dialog und in der Interaktion mit einem unabhängigen »Du« entwickeln.
- **Menschen sind empathische Wesen.** Die Entwicklung der Empathie und des Kooperationsstrebens waren entscheidende Schritte in der Evolution des Menschen.
- **Menschsein gestaltet sich in Beziehungen, im Dialog mit anderen.** Menschsein ist an Sprache und Ausdrucksmöglichkeiten gebunden. Dies setzt die Existenz eines anderen, eines Gegenübers voraus.

Als hätten sie auf der Basis dieser Grundannahmen gehandelt, entwickelten alle großen Religionen eine ethische Grundhaltung: »Tue nicht anderen, was du nicht willst, dass sie dir tun« und »Alles was ihr wollt, dass euch die Menschen tun, das tut auch ihr ihnen ebenso«. Diese Metaregeln finden sich in unterschiedlichen Formulierungen bei Konfuzius, bei Rabbi Hillel, in der Bergpredigt, im Islam, im Buddhismus, im Janinismus, im Hinduismus, in allen großen Religionen und auch bei Kant. Dieses ethische Prinzip setzt ganz auf die

²⁵ Rotthaus, Wilhelm: Wozu erziehen? Entwurf einer systemischen Erziehung. 6. Aufl. Heidelberg: Carl Auer Verlag 2007

Selbstverantwortung des Menschen und bedeutet gleichzeitig, dass es gilt, jederzeit bereit zu sein, sein Handeln zu überdenken, seine Muster, Einstellungen und Haltungen in Frage zu stellen und sich neu zu orientieren.

VERANTWORTUNGSETHIK ALS ERZIEHUNGSZIEL

Verantwortungsethik zeigt sich im eigenständigen Handeln im Gegensatz zum Verweisen auf die Zuständigen. Solches Handeln setzt voraus, dass man seine Kompetenzen, seine Fähigkeiten und seine Schwachstellen kennt und sich danach richtet. Es setzt aber auch voraus, dass man bereit ist zu lernen, sich zu vernetzen und mit anderen zu kooperieren. Verantwortungsethik ist nicht angeboren, sie kann nur durch den Erziehungsprozess erworben werden. Kinder müssen lernen, Verantwortung für sich und ihr Verhalten zu tragen. Sie sollten folgende Prinzipien begreifen und sich damit einverstanden erklären:

- Als Menschen sind wir aufeinander und auf Beziehungen angewiesen und deshalb verantwortlich für unser Handeln und für die Gestaltung unserer Beziehungen. Der Mensch als sprachliches Wesen verwirklicht sich im »Du« und im »Wir« in einer Gemeinschaft. Deshalb ist diese Gemeinschaft wertvoll und schützenswert.
- Der Mensch ist in die Welt eingebunden und ist nicht von ihr trennbar. Deshalb gilt es, Verantwortung für den Planeten und alle seine Lebensformen zu übernehmen. Die Idee des »Menschen als Krone der Schöpfung« ist überheblich und gefährlich und hat längst ausgedient. Dominanz bedeutet immer Missachtung des Anderen: eines anderen Menschen, eines Tieres, einer Pflanze, eines Lebensraumes ...

ANREGUNG ZU VIELFALT DER ANSICHTEN, MEINUNGEN UND LEBENSFORMEN

Da jeder Mensch in seiner individuellen Wirklichkeit lebt und eine subjektive Weltsicht entwickelt, muss man davon ausgehen, dass es immer verschiedene Sichtweisen, Standpunkte, Ideen, Meinungen und Haltungen geben wird. Daraus haben sich auch unterschiedliche Lebensformen, Kulturen und Weltanschauungen herausgebildet. Trotz der Notwendigkeit, in einigen prinzipiellen Dingen Übereinstimmung zu finden, sollten individuelle und persönliche Erkenntnisse, Ideen und Wirklichkeiten anerkannt und geachtet werden. Vielfalt und

Unterschiedlichkeit kann als Schatz betrachtet werden und das Leben bereichern.

Schule kann Kindern und Jugendlichen Möglichkeiten eröffnen, sich mit Vielfalt zu konfrontieren und mit Differenzen auseinanderzusetzen: Rollenspiele anregen, unterschiedliche Handlungsweisen für Probleme finden, Phantasie walten lassen, anhand von Versuch und Irrtum lernen dürfen, unterschiedliche Kulturen betrachten, Experimente anregen und anderes mehr.

ANREGUNG ZU DIALOGFÄHIGKEIT

Eine der wichtigsten Aufgaben der Schule sieht Rotthaus in der Entwicklung der Dialogfähigkeit und der Kommunikationskompetenz. Er sieht in diesen Fähigkeiten die Basis für Beziehungskompetenz und Einfühlungsvermögen.

Die wichtigste Möglichkeit, die Dialogfähigkeit zu entwickeln, liegt im gleichberechtigten Gespräch mit einem Erwachsenen. Aber auch die Spracherziehung, Spielsituationen, Gruppengespräche und verschiedene Übungen zur Stärkung der Empathie und des gegenseitigen Verstehens tragen dazu bei.

LERNEN ZU LERNEN

Am Schluss seiner Erziehungsreflexionen bricht Rotthaus noch eine Lanze für lebenslanges Lernen. Ziel der Erziehung kann deshalb nicht der fertig erzogene, der voll entwickelte Mensch sein, sondern ein Mensch, der sich in all seinen Persönlichkeitsbereichen immer weiter verändern und entfalten kann. Lebenslanges Lernen ist auch deshalb notwendig, weil unser Umfeld sich verändert und wir immer wieder neue Erkenntnisse und Verhaltensformen in unser Weltbild einbauen müssen. Deshalb ist es auch Aufgabe der Schule, den Lernenden zusätzlich zu den wichtigsten Kulturtechniken Methoden und Formen des Lernens zu vermitteln. Schülerinnen und Schüler sollten experimentieren und forschen dürfen, Fragen stellen, sich Lernen selbst organisieren können und zum kritischen und kreativen Denken angeregt werden.

DAS DEUTSCHE SCHULAMT UNTERSTÜTZT GESUNDHEITSFÖRDERUNG

Die Kindergärten und Schulen nutzen in vielfältiger Weise die Angebote, die im sozialen Netz von verschiedenen Trägern zur Verfügung gestellt werden. Die Angebote orientieren sich meist an einzelnen Zielsetzungen und vermitteln den Eindruck, dass das Ziel der Gesundheitsförderung und Prävention in der Krankheitsvermeidung und Unfallverhütung besteht, und stellen Risikofaktoren in den Mittelpunkt.

Laut Dekret des Präsidenten der Republik Nr. 309/90 ist es Aufgabe des Schulamtsleiters, die Initiativen zu koordinieren und wichtige Tätigkeiten zu bewerben.

Die Dienststelle für Unterstützung und Beratung ist der operative Arm des Schulamtsleiters. Nachdem die verantwortliche Sektion und das Beratungskomitee die Programme für die Gesundheitsförderung genehmigt, setzt diese die Dienststelle um.

Dabei macht die Dienststelle folgende Angebote:

BERATUNG UND BEGLEITUNG VON KINDERGÄRTEN UND SCHULEN BEI DER PLANUNG UND DURCHFÜHRUNG VON INITIATIVEN IM BEREICH GESUNDHEITSFÖRDERUNG UND PRÄVENTION

Die Dienststelle bietet über ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Pädagogischen Beratungszentren Unterstützung für Direktorinnen und Direktoren, pädagogische Fachkräfte im Kindergarten und Lehrpersonen aller Schulstufen an, wenn sie Initiativen im Bereich Gesundheitsförderung durchführen.

Darunter fällt die Beratung von Einzelpersonen ebenso wie die Begleitung von Arbeits- und Projektgruppen. Ziel ist es immer, darauf zu achten, dass die geplanten Maßnahmen nicht nur kurzfristige Aktionen darstellen, sondern längerfristige Wirkungen ermöglichen.

PLANUNG UND DURCHFÜHRUNG VON FORTBILDUNGSVERANSTALTUNGEN ZU RELEVANTEN THEMEN DER GESUNDHEITSFÖRDERUNG MIT EXTERNEN EXPERTEN UND EXPERTINNEN

Ziele dieser Veranstaltungen sind die Sensibilisierung und Qualifizierung von pädagogischen Fachkräften im Kindergarten und von Lehrpersonen aller Schulstufen für die Gesundheitsförderung. Wichtig ist es zu berücksichtigen, dass Gesundheitsförderung nicht bei den Kindern und Jugendlichen beginnt, sondern dass Gesundheitsförderung alle in Kindergarten

und Schule tätigen Menschen angeht. So stellt sich die Frage »Was bedeutet das für mich als Person und als Pädagogin oder Pädagogen?« gleichermaßen wie die Frage »Was bedeutet das für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen?«.

Die Fortbildungen zielen auf das Gesundheitsverständnis, sie bieten aber auch konkrete Handlungsanleitungen für die Arbeit in den Klassen.

DURCHFÜHRUNG VON AUSBILDUNGSLEHRGÄNGEN FÜR KOORDINATORINNEN UND KOORDINATOREN IN DER GESUNDHEITSFÖRDERUNG

Um Kindergärten und Schulen auf dem Weg zu gesunden Kindergärten und zur gesunden Schule besser unterstützen zu können, werden Ausbildungslehrgänge für Koordinatorinnen und Koordinatoren in der Gesundheitsförderung durchgeführt. Dieses Angebot soll dazu beitragen, dass Kindergärten und Schulen Personen zur Verfügung haben, die Arbeitsgruppen zur Gesundheitsförderung leiten können. Mit ihrer Hilfe kann die Gesundheitsförderung ein wichtiges Element im Leitbild und im Schulprogramm werden. So bekommt die Gesundheitsförderung im Alltag dieser Institutionen jenen Stellenwert, der erstrebenswert ist.

DURCHFÜHRUNG VON FORTBILDUNGSVERANSTALTUNGEN UND ELTERNABENDEN ZU GESUNDHEITSTHEMEN

Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Dienststelle führen zu wichtigen Themen Fortbildungsveranstaltungen und Elternabende durch. Dabei orientieren sie sich an den Anfragen der Kindergärten und Schulen. Die Inhalte bewegen sich von allgemeinen Themen der Gesundheitsförderung (Einführung in die Gesundheitsförderung) über spezifische Themen wie z. B. Sexualerziehung, Mediation, Suchtprävention, Gewaltprävention bis hin zur Einführung in die verschiedenen Programme, die von der Dienststelle angeboten werden.

AUF DEM WEG ZU GESUNDHEITSFÖRDERNDEN SCHULEN

In den Schuljahren 2005/2006 und 2006/2007 wurde erstmals in vier Schulsprengeleln und -direktionen das Pilotprojekt »Gesundheitsfördernde Schule« durchgeführt. Ein Grundschulsprengeleln, ein übergreifender Schulsprengeleln und zwei

Oberschulen machten sich auf diesen Weg. Dabei wurden sie von der Dienststelle intensiv betreut. Im Rahmen einer Situationsanalyse wurde erfasst, wo es Änderungsbedarf gab, die dafür eingerichtete Arbeitsgruppe plante dann in Absprache mit den Lehrerkollegien, wo Maßnahmen durchzuführen waren und setzten sie gemeinsam um.

Dieses Projekt »Gesundheitsfördernde Schule« orientiert sich nicht so wie viele andere Projekte daran, was für die Kinder und Jugendlichen getan werden kann. Es berücksichtigt vielmehr alle in Kindergarten und Schule tätigen Menschen.

BEREITSTELLUNG VON PROGRAMMEN ZU RELEVANTEN THEMEN DER GESUNDHEITSFÖRDERUNG

Die Dienststelle bietet zu verschiedenen Themen Programme an. Die meisten davon sind als Unterrichtsprogramme zu sehen und unterstützen Lehrpersonen dabei, wichtige Inhalte zur Stärkung der Lebenskompetenzen und Gesundheitsförderung mit ihren Schülerinnen und Schülern in der Klasse umzusetzen. Einzelne Programme wie Step by Step oder die Mediation sind dazu gedacht, Schulen zu unterstützen, wenn es schon Konflikte oder Auffälligkeiten gibt. Die Programme werden gesondert dargestellt.

BEREITSTELLUNG VON MATERIALIEN ZU RELEVANTEN THEMEN DER GESUNDHEITSFÖRDERUNG

Zu wichtigen Themen werden eigene Materialien erstellt und angeboten. Dafür werden teilweise auch Arbeitsgruppen eingesetzt, in die externe Personen einbezogen sind. Auch Kontakte zu Institutionen aus dem Bereich des Sozial- und Gesundheitswesens werden geknüpft, die ihre Kenntnisse und Fähigkeiten einbringen.

Die Materialien werden in Zusammenhang mit Fortbildungsangeboten und individuellen Beratungen oder auf Anfrage zur Verfügung gestellt. Nachstehend werden die Materialien kurz beschrieben.

VERÖFFENTLICHUNGEN

Die Veröffentlichungen dienen dazu, auf wichtige Themen hinzuweisen. Aufgrund aktueller Anlässe oder weil bestimmte Themen dauernd aktuell sind, ist es wichtig, dass auch auf diesem Wege darauf Bezug genommen wird. Veröffentlichungen können dazu beitragen, dass mehr Sensibilität gegenüber aktuellen Themen entsteht.

Wichtige Veröffentlichungen der Dienststelle sind die Jahresbroschüre, Tagungsdokumentationen, Faltblätter zu verschiedenen Angeboten, aber auch Handreichungen und Materialien für die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern. Auch diese werden noch detailliert vorgestellt.

JAHRESTHEMA

Um den Kindergärten und Schulen im weiten Feld der Gesundheitsförderung immer wieder ein aktuelles Thema anbieten zu können, wählt die Dienststelle ein Jahresthema, für das besondere unterstützende Maßnahmen angeboten werden. So werden Projekte aus diesem Bereich bei der Projektfinanzierung bevorzugt, weiters gibt es dazu ein breiteres Seminarangebot.

PROGRAMME ZU WICHTIGEN THEMEN DER GESUNDHEITSFÖRDERUNG

■ Eigenständig werden

»Eigenständig werden« ist ein Unterrichtsprogramm zur Stärkung der Lebenskompetenzen für die Schulstufen 1 bis 4. Das Programm, welches vom Institut für Therapieforschung in Kiel (IFT-Nord) entwickelt worden ist, beinhaltet eine Mappe mit Unterrichtseinheiten zu den Bereichen Persönlichkeitsentwicklung, Gewaltprävention, Lebenskompetenzen, Suchtprävention und Gesundheitsförderung.

Die Mappe mit den Unterrichtseinheiten und einer kurzen Anleitung zur Elternarbeit wird den Lehrpersonen der Grundschule zur Verfügung gestellt. Sie besuchen dazu auch eine Fortbildung. Damit Gesundheitsförderung und Stärkung der Lebenskompetenzen erfolgreich sind, ist es wichtig, dass Lehrpersonen von der Sinnhaftigkeit der Arbeit überzeugt sind und auch etwas über die Wirkungsweise der Einheiten wissen.

■ Flüge werden

»Flüge werden« ist ein Unterrichtsprogramm zur Stärkung der Lebenskompetenzen und zur Suizidprävention. Das Programm enthält Übungen, die mit Kindern und Jugendlichen durchgeführt werden. Sie sind an die jeweilige Altersgruppe anzupassen. Eine theoretische Einführung verdeutlicht die Bedeutung von Gesundheitsförderung und Stärkung der Lebenskompetenzen für die gesunde Lebensgestaltung und zur Vorbeugung von Krisen. Zusätzlich enthält die Handreichung Anregungen zum Umgang mit dem Thema Tod. Letztendlich zeigt ein Teil noch auf, wie pädagogischen Fachkräften im Kindergarten und Lehrpersonen vorgehen können, wenn Krisen auftreten.

Die Handreichung wird den pädagogischen Fachkräften im Kindergarten und den Lehrpersonen im Rahmen eigener Fortbildungsveranstaltungen zur Verfügung gestellt.

Eine Arbeitsgruppe am Deutschen Schulamt hat die Handreichung und das Fortbildungskonzept entwickelt.

■ **LoveTalks**

»LoveTalks« ist ein Programm zu konkreter Elternarbeit im Bereich Sexualerziehung. An fünf Abenden (jeweils 3 Stunden) beschäftigen sich pädagogische Fachkräfte im Kindergarten und Lehrpersonen gemeinsam mit Eltern unter der Anleitung von speziell ausgebildeten Moderatorinnen und Moderatoren mit Fragen und Inhalten zum Thema Sexualität und Sexualerziehung. An den letzten beiden Abenden planen sie ein Projekt für die Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen, das dann im Kindergarten oder in der Schule durchgeführt wird.

■ **Step by Step**

»Step by Step« ist ein Programm zur Frühintervention für Mittel- und Oberschule. Unter www.provinz.bz.it/step-by-step/ befindet sich im Teil »Früherkennung«, dem Kernbereich des Programms, eine brauchbare Anleitung, wie man vorgehen soll, wenn Schülerinnen oder Schüler Auffälligkeiten zeigen – auch im Zusammenhang mit Drogenkonsum. Weiters beinhaltet das Programm Hinweise zum sozialen Netzwerk und zu geltenden Gesetzen. In Verbindung mit dem Programm wird auch eine spezifische Fortbildung und anlassbezogene Beratung angeboten.

Das Programm wird in Zusammenarbeit mit dem »Forum Prävention« umgesetzt.

■ **Generation Eltern**

»Generation Eltern« ist ein Programm zur Durchführung von Elternseminaren zu den Themen »Essen mehr als Nahrung« und »Pubertät und die Lust am Risiko«. Sie bieten Eltern eine lebensweltnahe und nachhaltige Stärkung ihrer Erziehungs- und Handlungskompetenz.

■ **Pilotprojekt »Gesundheitsfördernde Schule«**

Die »Gesundheitsfördernde Schule«, noch besser die »Gesunde Schule« ist das Ziel der Gesundheitsförderung. Kindergärten und Schulen sollen nicht nur von Gesundheitsförderung reden und mit den Kindern und Jugendlichen an gesundheitsförderlichen Themen arbeiten, sondern dafür Sorge tragen, dass sich der Kindergarten bzw. die Organisation als Institution so verändert, dass darin ein gesundes Leben und Arbeiten möglich ist und das Lernen dadurch unterstützt wird. Alle Menschen,

die in der jeweiligen Institution arbeiten, sollen die Möglichkeit haben, ihr Leben gesund zu gestalten.

Im Rahmen eines Pilotprojektes wurden bisher vier Schulsprengel auf diesem Weg begleitet.

MATERIALIEN ZU RELEVANTEN THEMEN DER GESUNDHEITSFÖRDERUNG

■ **Handreichung zur Sexualerziehung in der Schule mit Unterrichtsbeispielen für Grund-, Mittel- und Oberschule**

Sexualerziehung ist ein Thema, das oft mit Aufklärung gleichgesetzt wird und in den Schulen für Aufregung sorgt. Entsprechend zeigt die Handreichung Möglichkeiten auf, wie in Schulen das durch Lehrpläne gedeckte Thema ganzheitlich bearbeitet werden kann. Ebenso zeigt die Handreichung auf, wie Lehrpersonen das Thema auch ohne Experten gut behandeln können. Die Unterrichtsbeispiele zeigen, wie Identität, Geschlechterrolle, In Beziehungen leben, Körper-Sinnesinnlichkeit und Körper und Sexualität im Unterricht oder in Form von Projekten bearbeitet werden können. Auch allgemein gemiedenen Themen wie Homoerotik, Aids, Prostitution und sexualisierter Gewalt ist jeweils ein Kapitel gewidmet.

■ **Handreichung »Flügel werden. Suizidprävention durch Stärkung der Lebenskompetenzen in Kindergarten, Schule und Jugendarbeit«**

Suizid ist ein Thema, das immer wieder für Betroffenheit sorgt. Jedesmal, wenn ein Suizid passiert, stellen sich die Frage nach dem Warum und die Frage nach dem Sinn des Geschehenen neu. Ausgehend von diesen Fragen hat die Arbeitsgruppe »Lebenskompetenzen stärken – Suizidprävention« eine Handreichung erstellt. Sie bietet eine theoretische Einführung in entwicklungsgeschichtliche Aspekte und den Umgang mit Krisen. Zudem enthält sie viele Unterrichtsbeispiele zur Stärkung der Lebenskompetenzen. Die Handreichung ermutigt dazu, wichtige Lebensthemen im Unterricht anzupacken. Sie gibt auch einen guten Überblick über Kinder- und Jugendbücher, die zur Bearbeitung besonderer Themen verwendet werden können.

Die Handreichung ist für den Kindergarten und für alle Schulstufen gedacht und wird im Zusammenhang mit Fortbildung oder der Planung konkreter Initiativen verteilt.

■ **Tools for schools zu den Themen Alkohol und Drogen**

Nachdem von Lehrpersonen oft der Wunsch geäußert wird, mit Schülerinnen und Schülern zu den Themen Alkohol und

Drogen zu arbeiten, wurden im Rahmen eines EU-Projektes zwei praktische Tools zu diesen Themen entwickelt. Die Tools bestehen aus einer Einführung für die Lehrpersonen und einigen konkreten Stundenbildern. Die Tools eignen sich für die Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern der dritten Klasse Mittelschule und der ersten und zweiten Klassen Oberschule.

Die Tools sind eine gute Unterstützung, wenn mit den Schülerinnen und Schülern über die Stärkung der Lebenskompetenzen hinaus konkret an diesen Themen gearbeitet werden soll.

■ **Tagungsberichte**

Tagungen zu wichtigen Themen der Gesundheitsförderung haben bereits Tradition. Um die Wirkung der Tagungen über den Tag hinaus zu erhöhen, werden die wichtigsten Ergebnisse gesammelt und veröffentlicht.

■ **Bücherkoffer zum Thema Sexualerziehung**

Zur Unterstützung der Lehrpersonen bei der Arbeit zu sexualpädagogischen Themen werden ihnen sogenannte Bücherkoffer zur Verfügung gestellt. Sie enthalten wichtige Bücher zur Unterstützung der Arbeit mit den Klassen, aber auch zur grundlegenden Auseinandersetzung mit einem für viele noch schwierigen Thema.

■ **Verhütungsmittelkoffer**

In den Verhütungsmittelkoffern befinden sich alle relevanten Verhütungsmittel, die im Rahmen sexualpädagogischer Projekte je nach Alter der Schülerinnen und Schüler zur Sprache kommen können.

INSTITUTIONSÜBERGREIFENDE ZUSAMMENARBEIT

Auf verschiedenen Ebenen gibt es institutionsübergreifende Zusammenarbeiten, wenn es um die Behandlung von Themen der Gesundheitsförderung und Prävention geht.

Beispiele dafür sind das **Projekt Lebensstil im Bezirk Meran**, bei dem es insbesondere in Zusammenarbeit mit dem Gesundheitsbezirk Meran und der Fachschule für Hauswirtschaft, Bildungszentrum Frankenberg/Tisens darum geht, Schulen gemeinsam ein Angebot zum Thema Lebensstil zu machen. Besondere Themen im Projekt sind die Ernährung, das Essverhalten und die Bewegung.

Eine Kooperation gibt es auch mit dem Weißen Kreuz zum Bereich **Erste Hilfe**. Das Weiße Kreuz bildet für die Schulen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren aus, die mit den Schülerinnen und Schülern Erste-Hilfe-Kurse durchführen können.

Das **Projekt Puls** war im Raum Pustertal über einige Jahre im Bereich Suchtprävention sehr aktiv. Dabei haben der Sozialdienst der Bezirksgemeinschaft Pustertal, der Dienst für Abhängigkeitserkrankungen des Gesundheitsbezirkes Bruneck, die sozialpädagogische Genossenschaft Villa Winter, zwei Jugendorganisationen und das Schulamt eng zusammengearbeitet.

»**Fühlen, wie es schmeckt**«: Die Fachschulen für Hauswirtschaft (Abteilung 22, Land-, forst- und hauswirtschaftliche Berufsbildung) haben ein Konzept zur Ernährungserziehung von Kindern und Jugendlichen erstellt und bieten spezifische Aktionen für die Stufen Kindergarten, Grundschule, Mittelschule und Oberschule an. Ziele des Angebotes sind es, die Kinder und Jugendlichen das Essen mit allen Sinnen erleben zu lassen, sie zu Genuss und Freude am Essen hinzuführen und ihnen die Qualität der Lebensmittel erlebbar zu machen. So sollen sie für den Zusammenhang zwischen Lebensmittelqualität und Essverhalten sensibilisiert werden. Sie begreifen, wie das Essverhalten Einfluss auf die persönliche Gesundheit nimmt.

Zu diesem Angebot gibt es in Zusammenarbeit mit der Dienststelle Fortbildungsangebote für Kindergärtnerinnen und Lehrpersonen. Die Angebote werden von vielen Schulen genutzt.

WEITERE UNTERSTÜTZUNGSANGEBOTE

■ **Beratung und Begleitung**

Neben den vielen oben dargestellten Unterstützungsangeboten nutzen die Kindergärten und Schulen die angebotene Beratung und Begleitung bei der Durchführung von Initiativen und Projekten zu Gesundheitsthemen. Entweder ausgehend von besonderen Situationen oder aufgrund der Einsicht in die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit bestimmten Themen wenden sich pädagogische Fachkräfte im Kindergarten und Lehrpersonen an die Beraterinnen und Berater der Dienststelle.

■ **Supervision**

Supervision für pädagogische Fachkräfte und Lehrpersonen sowie Coaching für Führungskräfte sind weitere Angebote an die Kindergärten und Schulen. Die Angebote sind im Rahmen von Veranstaltungen im Landesplan der Fortbildung nutzbar, aber auch auf Kindergarten- und Schulebene.

■ **Finanzielle Unterstützung zur Durchführung von Initiativen und Projekten**

Weiters suchen viele Schulen um eine Projektfinanzierung bei der Dienststelle an. Die Kriterien, die die Zuweisung regeln, werden jährlich aktualisiert und den Schulen mitgeteilt.

3. LEBENSKOMPETENZEN STÄRKEN IN KINDERGARTEN UND SCHULE – PRAXISBEISPIELE

Die Praxisbeispiele, die Sie hier finden, sind thematisch gegliedert in »Ich und meine Innenwelt«, »Ich und meine Beziehungen« und »Ich und meine Probleme«. Die Arbeit in diesen Bereichen ermöglicht es, den Kindern und Jugendlichen eine gute Basis an Lebenskompetenzen zu vermitteln. Durch die Unterordnung der Themen Gewalt, Abhängigkeit und Lebenskrisen soll verdeutlicht werden, dass Probleme und Krisen zum Leben dazugehören, und dass es daher sehr wichtig ist, damit umgehen zu können. Weiters folgen noch Praxisbeispiele zu zwei spezifischen Themen und zwar zum Lebensthema Sexualität und zum Lebensstil.

Jedem Unterkapitel geht eine kurze theoretische Einführung voraus. Dort finden Sie wichtige Informationen zum betreffenden Thema und Fragen zum Nachdenken. Damit möchten wir als Autoren und Autorinnen dem Gedanken Erfahrung Ausdruck verleihen, dass es für die Arbeit im Bereich »Lebenskompetenzen stärken« wichtig ist, immer wieder eigene Haltungen und Standpunkte zu überprüfen.

Wenn es Ihnen am Herzen liegt, die Lebenskompetenzen der Kinder und Jugendlichen zu stärken, werden Sie wahrscheinlich dauernd ein Auge darauf haben, wie sich Kinder und Jugendliche entwickeln. Sie werden sie täglich dabei unterstützen, den Weg durch ihr Leben kompetent zu meistern. Darüber hinaus ist es wichtig, dass sich Kinder und Jugendliche mit bestimmten Fragen und Themen immer wieder auseinandersetzen können. Dafür finden Sie hier viele Beispiele, die wir in Stundenbilder gefasst haben. Diese sind aber nicht unveränderlich. Wenn sich für Ihre Bedürfnisse andere Übungen aus Ihrem Erfahrungsschatz besser eignen, ist es sinnvoll, diese zu verwenden. Ob Sie die Stundenbilder so übernehmen oder abändern, hängt von Ihrer Lust und von den Bedürfnissen Ihrer Klassen- oder Kindergartengruppen ab.

Unter den Übungen finden Sie auch Beispiele für Fantasiereisen, Rollenspiele usw. Nützlich ist es, solche Übungen selbst ausprobiert zu haben. Nur so ist es möglich zu erfahren, was sie auslösen.

Bei der Durchführung von Einheiten zur Stärkung der Lebenskompetenzen ist zu bedenken, dass Ihre Rolle als pädagogische Fachkraft oder als Lehrperson mehr in der Moderation und Leitung des Prozesses liegt. Hilfreich ist es in vielen Fällen, wenn Sie sich ab und zu mit persönlichen Gesprächsbeiträgen beteiligen und Ihre Erfahrungen und Gedanken einbringen.

NOCH EIN WICHTIGER HINWEIS

Beim Erstellen der Praxisbeispiele haben wir auch Übungen und Spiele – insbesondere aus dem Bereich des Kindergartens – angeführt, die aus dem Erfahrungsschatz von pädagogischen Fachkräften im Kindergarten und von Lehrpersonen stammen, wobei es uns nicht möglich war, die Originalquellen zu finden. Wir ersuchen Sie, uns dies nachzusehen. Sollten Sie Originalquellen kennen, so sind wir dankbar, wenn Sie uns diese mitteilen. Dann können wir Sie später einarbeiten.

3.1 ICH UND MEINE INNENWELT

3.1.1 SELBSTWAHRNEHMUNG, SELBSTWIRKSAMKEIT UND SELBSTWERTGEFÜHL

Durch unsere Verschiedenheit als Person sind wir,
jeder einzelne, einzigartig.

Waldefried Pechtl

»ICH BIN ICH UND NIEMAND IST WIE ICH!« – SELBSTWERT, BASIS FÜR LEBENSMUT UND LEBENSFREUDE

Ich liebe es, in Gesichtern zu lesen: In eine blaugraue, grüne, bernsteinfarbene Iris zu blicken, die Lachfältchen um die Augen spielen zu sehen. Stirnen, glatte oder von Linien durchfurchte auf mich wirken zu lassen, hohe Backenknochen oder den Schwung einer Braue bewundernd aufzunehmen ... Kein Gesicht ist wie ein anderes, sogar eineiige Zwillinge unterscheiden sich in winzigen Nuancen, je älter sie sind, desto sicherer kann ich sie auf einen Blick auseinanderhalten. Ich liebe es, einen Menschen anzusehen: Ich schicke meine Fantasie auf Wanderschaft, wenn mein Blick über Gesicht und Körper streift ... Und komme nicht aus dem Staunen.

Jeder Mensch ist in seiner Individualität einmalig. So wie jeder und jede von uns einen einmaligen Fingerabdruck besitzt, unterscheiden wir uns auch in unserem Wesen, in unseren Gedanken, Motivationen, unseren Fähigkeiten und Lebensschicksalen von allen anderen. So betrachtet, sind wir alle unersetzlich. Schon allein deshalb verdient jedes menschliche Wesen Achtung und Respekt. Aber nur, wenn die Menschen um ihre Einmaligkeit wissen und sich selbst für wertvoll halten, werden sie sich darum bemühen, ihre ganz besonderen Talente zu entwickeln und einzusetzen. Die erste Voraussetzung dafür ist, dass jemand sich selbst als Individuum in seinen Ähnlichkeiten mit anderen und in seiner Unterschiedlichkeit wahrnimmt. Das aber kann nur im Austausch mit anderen und der Umwelt geschehen. Nur im Gegenüber kann man sich selbst erfahren und kennenlernen. Ohne Außenwelt gibt es auch keine Innenwelt.

»ICH SEHE MICH SO, WIE ICH BIN!« – SELBSTWAHRNEHMUNG ALS GRUNDLAGE FÜR BEWUSSTES LEBEN

Selbstwahrnehmung gilt nach der Weltgesundheitsorganisation als Grundlage für bewusstes Leben und für die Entwicklung aller anderen Lebenskompetenzen. Sie setzt die Kenntnis der eigenen Stärken und Schwächen, der Bedürfnisse, Wünsche

und Abneigungen, des Charakters, der persönlichen Ziele und Werte voraus. Je besser sich jemand selbst kennt, desto eher kann er oder sie für sich selbst sorgen. Selbstwahrnehmung ist aber auch die wichtigste Voraussetzung, um Einfühlungsvermögen (Empathie) für andere zu entwickeln, die jeweiligen Ziele zu erreichen, sich mit der Umwelt auseinanderzusetzen, mit den Mitmenschen zu kommunizieren und Beziehungen aufzubauen und zu pflegen. Eine gut entwickelte Selbstwahrnehmung trägt dazu bei, dass man mit den eigenen Gefühlen besser in Kontakt lebt, Stress und Belastungen rechtzeitig erkennt und gegensteuern kann.

Nach dem Konzept der kognitiven Verhaltenspsychologie gibt es zwei Formen der Selbstwahrnehmung:

- die situative Selbstwahrnehmung
 - die allgemeine, situationsübergreifende Selbstwahrnehmung
- Die **situative, situationsabhängige** oder die **aktuelle Selbstwahrnehmung** bezieht sich auf die Wahrnehmung im Hier und Jetzt, die Wahrnehmung, die ein Mensch von sich selbst in einem bestimmten Moment hat. Zunächst ist das all das, was man über die Sinne erfahren kann: Ich rieche, höre, sehe, schmecke, fühle ...

Diese Wahrnehmung unterliegt natürlich all den Regeln und Irrtümern der uns umgebenden Welt. Wir nehmen **selektiv** wahr und erfahren die Welt als Einzelwesen niemals objektiv. Wir sind geprägt von unserem Vorwissen, von unseren Interessen und Motivationen, von Wünschen und Erwartungen. Dies zu wissen, erleichtert es uns, die Sichtweisen anderer als deren selektive Wahrnehmung und persönliche Einschätzung anzuerkennen und unsere Sicht danebenzustellen. Im Persönlichkeitslernen geht es darum, zu einer differenzierteren und situationsgerechten Selbst- und Fremdwahrnehmung zu gelangen.

Die **allgemeine, situationsübergreifende Selbstwahrnehmung** meint all jenes, was wir über uns wissen und was wir in unser Selbstbild integriert haben. Ein anderer Ausdruck dafür ist **Identität**. Sie setzt sich zusammen aus dem Bild, das eine Person aus ihren bisherigen Wahrnehmungen über sich selbst hat und aus den Rückmeldungen, die diese Person von ihrer Umwelt erhalten hat. Die **Einzelwahrnehmungen** werden **zusammengefasst** zu einem **allgemeinen Bild von sich selbst** (ich bin schlank, hübsch, dick, fleißig, dumm ...). Verfestigt sich dieses Bild, wird es schwierig, widersprüchliche Wahrnehmungen und Rückmeldungen als wahr anzuerkennen und ins Selbstbild einzubauen.

Dagegen werden Informationen, die ins Schema passen, schnell wahrgenommen und als Bestätigung gewertet.

Deshalb gilt es, darauf zu achten, dass die Rückmeldungen so wertschätzend und realistisch wie möglich gegeben werden und dass sie mit Beispielen belegt werden, damit die Kinder und Jugendlichen ein möglichst differenziertes Bild von sich entwickeln können und einzelne Erfahrungen, z. B. einen begangenen Fehler, nicht mit sich als Person gleichsetzen.

Ein Beispiel: *Robert hat eine Aufgabe nicht gelöst. Ist er deshalb dumm oder unfähig? Ist er an der Aufgabe gescheitert, weil er im Moment unkonzentriert war? War er abgelenkt? Hatte er zu wenig Zeit, um die Aufgabe richtig zu lösen? Waren die Angaben unvollständig? Hat er sich nicht lange genug bemüht? Hat er ähnliche Aufgaben schon einmal erfolgreich gelöst? Je differenzierter die Rückmeldung ist, desto mehr erfährt Robert über sich selbst und über die Aufgabe. Ein differenziertes Feedback bewahrt ihn aber auch davor, sich selbst als ganze Person abzuwerten.*

Ein realistisches und differenziertes Selbstbild befähigt Menschen, sich selbst wertzuschätzen und sich unter ähnlichen Umständen situationsangemessen ähnlich zu verhalten.

SELBSTWIRKSAMKEIT, NAHRUNG FÜR DAS SELBSTWERTGEFÜHL

»Haben Sie die letzten Erfolge eingefahren, weil Sie tüchtig und erfolgreich sind, oder einfach, weil das Glück Ihnen hold war? Haben Sie Pech gehabt, als Sie das letzte Mal an einer Aufgabe gescheitert sind oder sind Sie einfach nicht gut genug?« Wer sich selbst und seine Umwelt wahrnimmt, merkt bald, dass er Spuren hinterlässt, dass er Einfluss auf die Welt und auf die Geschehnisse des eigenen Lebens hat. Wie Menschen über sich und ihre Fähigkeiten denken, was sie sich zutrauen und was nicht, wirkt sich auch auf ihre Arbeitsweise aus. Wer an die eigenen Kompetenzen glaubt, gibt nicht so schnell auf und strebt danach, die eigenen Ziele zu erreichen. Mit den Einflussmöglichkeiten und der Kontrolle über die Ereignisse steigt auch die Erwartung an die eigene Wirksamkeit und damit das Selbstwertgefühl. Je stärker, kompetenter und mächtiger sich jemand erlebt, desto hartnäckiger und beharrlicher werden auch die eigenen Ideen und Wünsche verfolgt.

Dementsprechend bewegt sich die Einschätzung der eigenen Wirksamkeit zwischen zwei Polen: einerseits die Überzeugung, selbst nichts bewirken zu können und den Ereignissen völlig ausgeliefert zu sein. Andererseits finden wir die Einstellung, alles aus eigener Kraft kontrollieren und bestimmen zu können. Beide Extreme sind unrealistisch und wir-

ken sich ungünstig auf die Gesundheit und auf die Persönlichkeitsentwicklung aus. Wer glaubt, völlig hilflos zu sein, bleibt passiv und wird Aufgaben gar nicht erst in Angriff nehmen. Wer dagegen meint, alles kontrollieren zu können oder zu müssen und für alles alleine verantwortlich zu sein, greift möglicherweise ohne Rücksicht auf andere ins Geschehen ein und schadet damit nicht nur anderen, sondern auch sich selbst.

Die Bildungsinstitutionen können viel dazu beitragen, dass Kinder und Jugendliche realistische Selbstwirksamkeitserwartungen entwickeln, ihre Aufgaben mit einigem Optimismus angehen und Verantwortung übernehmen, aber auch ihre Grenzen erkennen und die Wirkung anderer nicht beschneiden.

Albert Bandura²⁶, der Urheber der Selbstwirksamkeitstheorie, beschreibt in seiner »Sozial-kognitiven Lerntheorie« vier Quellen der Selbstwirksamkeitserwartung:

- **die Erfahrung, schwierige Situationen gut gemeistert zu haben:** Wer in schwierigen Momenten erfolgreich war, und den Erfolg den eigenen Fähigkeiten zuschreibt, traut sich auch in Zukunft zu, ähnliche Aufgaben bewältigen zu können.
- **die Beobachtung von Modellen, die dieselben Fähigkeiten besitzen:** Wenn man erlebt, dass eine Person, die einem ähnelt, in einer bestimmten Weise erfolgreich ist, traut man sich den Erfolg auch zu.
- **die soziale Unterstützung:** Wer soziale Unterstützung und Wertschätzung erfährt, wem etwas zugetraut wird, der schätzt sich auch selbst kompetent ein.
- **die physiologischen Reaktionen auf die Anforderungen in einer neuen Situation:** Angstreaktionen lassen die Erwartung an die Selbstwirksamkeit schwinden, ein Gefühl von Entspannung und Sicherheit dagegen stärkt die Selbstwirksamkeit und die Erfolgserwartung.

Im Kindergarten und in der Schule können alle erwähnten Quellen zum Fließen gebracht werden, z. B. durch differenzierte und adäquate Aufgabenstellungen, durch Hinweise auf Vorbilder und Arbeit in Gruppen, durch wertschätzende Rückmeldungen oder durch Übungen zur Entspannung und zur Stressbewältigung.

IMPULSE ZUM NACHDENKEN

- Kann ich mich selbst akzeptieren und wertschätzen? Womit bin ich noch unzufrieden? Wie steht es um mein Selbstwertgefühl?
- Wie denke ich über mich und wie wirkt sich das auf mein Menschenbild aus?
- Was nehme ich besonders schnell an mir und anderen wahr?

²⁶ Bandura, Albert: Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart: Klett-Cotta 1979

- Gibt es Dinge, die ich gar nicht oder nur sehr schwer wahrnehmen kann?
- Was freut mich an anderen, was ärgert mich, worum beneide ich sie, was kann ich neidlos anerkennen? Was hat das mit mir zu tun?
- Wo habe ich heute Spuren hinterlassen?
- Auf welche Erfolge bin ich besonders stolz?

DA BIN ICH – SELBSTWAHRNEHMUNG – SELBSTBILD

Alter: 3–6 Jahre

Richtzeit: 50 Minuten

ZIELE

- Die Kinder nehmen sich selbst, ihren Körper und ihre Gefühle wahr.
- Sie stellen sich anderen vor.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
5 Min.	<p>Einstieg – Einzelübung Klopfmassage für den ganzen Körper Die Kinder stehen im Kreis oder verteilen sich frei im Raum. Die Hände sind die »Klopfinstrumente« und klopfen die einzelnen Körperteile ab, während der folgende Text gesprochen wird. Dabei werden alle Sätze zweimal wiederholt.</p> <p>Text: Wir klopfen auf den Kopf Wir tippen auf die Nase Wir streicheln jetzt den Hals Wir trommeln auf die Brust Auf dem Bauch, da geht es auch Wir klopfen auf die Knie Und zum Schluss auf jeden Fuß Hinten zu den Fersen Auf die Waden Und oho, auf den Popo Hinten rauf den Rücken, zu unserem Entzücken Und zum Schluss, klopf, klopf, wieder auf den Kopf</p>	
20 Min.	<p>Gemeinschaftsarbeit: Kleingruppe 4–8 Mein Steckbrief (siehe Vorlage)</p>	Steckbrief
	<p>Abschluss Das Lied über mich</p>	

MEIN STECKBRIEF

Ich heiße _____.

Ich habe am _____ Geburtstag und bin

jetzt _____ Jahre alt.

Bei meiner Geburt wog ich _____ kg und

war _____ cm lang.

Jetzt bin ich _____ cm groß und wiege schon _____ kg.

Mein Lieblingsspiel ist _____.

Meine Lieblingsfarbe ist _____.

Mein Lieblingsessen ist _____.

Das mache ich am liebsten: _____.

Meine Freunde sind: _____.

Der Steckbrief kann mit anderen Fragen ergänzt werden.

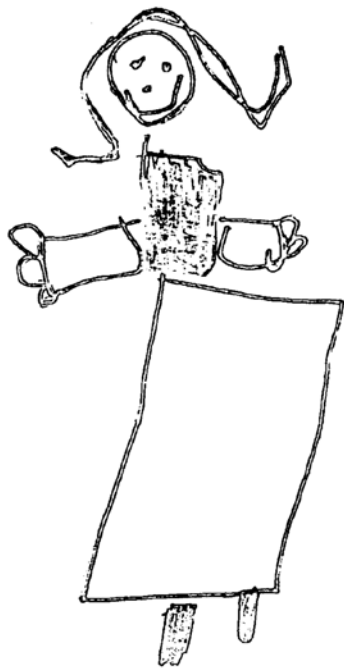
Er wird in der Kleingruppe ausgefüllt und gemeinsam besprochen. Mögliche Fragen im Anschluss:

- Wie groß warst du bei der Geburt und wie groß bist du jetzt?
- Wer hat in welchem Monat Geburtstag?
- Wer hat das gleiche Lieblingsspiel?
- Wer hat die gleiche Lieblingsfarbe?
- Welche Hobbys hast du, welche ich?



Das Lied über mich

Text und Melodie:
Volker Rosin²⁷



D
1. Es gibt Lie - der ü - ber Hun - de, wau, wau,
A G
wau. Und auch Lie - der ü - ber Kat - zen, miau, miau,
D G D
miau. Nur das ei - ne Lied, das gibt's noch nicht, und das
E A Refrain
ist das Lied ü - ber mich: _____ Ich hab
D A
Hän - de, so - gar zwei, und auch Haa - re, mehr als drei. Ich hab
G D
ei - nen run - den Bauch, und 'ne Na - se hab ich auch. Ich hab
em A D hun
links und rechts ein Bein, und ein Herz, doch nicht aus Stein. Und jetzt
em A D A D
win - ke ich dir zu: Hal - lo du, du, du!



2. Es gibt Lieder über Autos, brumm brumm, brumm,
und auch Lieder über Bienen, summ, summ, summ,
nur das eine Lied.....

3. Es gibt Lieder übers Lachen, ha, ha, ha,
und auch Lieder übers Schimpfen, na, na, na,
nur das eine Lied....

4. Es gibt Lieder übers Trinken, gluck, gluck, gluck,
und auch Lieder übers Hühnchen, tuck, tuck, tuck,
nur das eine Lied.....

MEINE SPUREN – DEINE SPUREN

Alter: 3–6 Jahre

Richtzeit: 50 Minuten

abgeändert geeignet für 7–8-Jährige

ZIELE

- Die Kinder erfahren bewusst, dass sie Spuren hinterlassen.
- Sie erfahren auch, wie man einander an den Spuren erkennen kann und wie es ist, wenn Spuren verwischt oder überlagert werden.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
5 Min.	Einstiegsrunde Die Kinder sehen die Tierspuren und sprechen in der Runde darüber, was sie über Spuren wissen, wo man Spuren findet usw.	Bilder mit Tierspuren
15–20 Min.	Spuren hinterlassen Die Kinder erhalten Fingerfarben und können auf einem großen Packpapier ihre Hand- und Fuß-Spuren hinterlassen. Wenn ein großes Leintuch zur Verfügung steht, das man anschließend als Fahne verwenden kann, oder wenn eine Mauer bemalt werden darf, macht es umso mehr Spaß. Dann wird darüber geredet, wo die Kinder täglich Spuren hinterlassen, wo sie wirksam sind und wie man das sehen kann.	Fingerfarben
30 Min.	Ein Stück Ton wird ausgewalzt und die Kinder dürfen ihre Spuren hineindrücken, z. B. eine Hand, zwei Finger, ein Muster aus drei Knöpfen ... Wenn auf der Tonplatte kein Platz mehr ist, werden neue Spuren über die alten eingedrückt. Die Kinder sehen, dass man irgendwann keine Spur mehr identifizieren kann. Was bedeutet das für sie? Dann wird darüber gesprochen, wie es ist, wenn die eigenen Spuren von neuen verdeckt werden. Anschließend wird der Ton neu ausgewalzt und jedes Kind bekommt ein Stück, in das es selbst Spuren ritzen oder drücken kann.	Ton, Knöpfe, Perlen, Stäbchen, Stempel, Pappfiguren usw.

ICH BIN ICH UND ICH ENTWICKELE MICH

Alter: 1. Klasse Grundschule

Richtzeit: mehrere Stunden oder Stundenblöcke, auch über Wochen verteilt

Vorbedingungen: Kontinuierliche Arbeit an einem Thema sollte gewährleistet werden können. Fächerübergreifendes Arbeiten ist sinnvoll.

ZIELE

- Die Kinder nehmen sich selbst wahr und lernen ihre Mitschülerinnen und Mitschüler kennen.
- Sie nehmen wahr, welche Fortschritte sie machen und wie sie sich entwickeln.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
5 Min.	<p>Einstiegsrunde</p> <p>Ihr seid heuer in die Schule gekommen und kennt einander noch nicht so gut. Weil ihr aber nun fünf Jahre zusammen lernen werdet, ist es wichtig, dass ihr zu einer Gemeinschaft werdet. Dazu müsst ihr euch erst einmal gut kennenlernen. Dann geht das leichter. Deshalb gestalten wir ein Klassenbuch. Wir beginnen mit einem Ich-Blatt.</p>	
6–8 Einheiten zu 50 Min.	<p>Einzelarbeit</p> <p>In sechs wöchentlich aufeinanderfolgenden Unterrichtseinheiten gestalten die Kinder das Ich-Blatt nach Vorlage:</p> <p>Die sechs Themen des Ich-Blattes können sein:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Ich zeichne mich selbst ■ Mein Lieblingsfoto ■ Was ich am liebsten mache ■ Wenn ich ein Tier wäre ■ Was mir an der Schule gefällt ■ Ein ganz besonderes Ereignis ■ oder ganz andere 	Zeichenblatt (B-6) eingeteilt in sechs Segmente, Schreibzeug, Farbstifte, ein Foto jedes Kindes, Kleber
10 Min.	Wenn alle ihr Ich-Blatt gestaltet haben, werden die Blätter gelocht, damit sie zu einem Buch gebunden werden können.	
2–3 Einheiten	In den nächsten Einheiten gestalten die Kinder zusammen den Umschlag des »Klassenbuches« (Vor- und Rückseite): Der Karton kann beklebt, bemalt oder sonstwie kreativ gestaltet werden. Die Kinder haben sicher viele fantasievolle Ideen. Dann wird das Buch mit Bändern zusammengebunden, damit bei Bedarf weitere Blätter eingefügt werden können.	Pappkarton in der richtigen Größe Kleber Bastelmaterial

Wenn das Buch gebunden ist, kann es jedes Kind einen Tag lang mit nach Hause nehmen.

Nach und nach finden alle wichtigen Veränderungen (z. B. der erste selbst geschriebene Text, eine wichtige Zeichnung ...) einen Platz im Buch, außerdem werden die gemeinsamen Geschichten und Erlebnisse im Klassenbuch festgehalten. Diese Arbeit kann bis in die 5. Klasse weitergeführt werden.

VORLAGE ICH-BLATT

<p>Ich-Zeichnung</p>	<p>Foto, eventuell »gestupft« als Sonne oder Stern ... Die Kinder können erzählen oder zeichnen, was sie getan haben, als dieses Foto gemacht wurde.</p>
<p>Vorlieben</p> <p>Lieblingstier Lieblingsessen Lieblingskleidungsstück</p>	<p>Wenn ich ein Tier wäre ...</p>
<p>Was mir an der Schule gefällt</p>	<p>Ein ganz besonderes Ereignis</p>

SPUREN LEGEN

Alter: 8-10 Jahre

Richtzeit: 2 Stunden

abgeändert geeignet für Ältere

Vorbedingungen: schönes Wetter

ZIELE

- Die Kinder erfahren bewusst, dass sie Spuren hinterlassen.
- Sie erfahren auch, wie man einander an den Spuren erkennen kann und wie es ist, wenn Spuren verwischt oder überlagert werden.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
10 Min.	Einstiegsrunde An der Tafel steht das Wort »Spuren«	Tafelanschrift oder großes Plakat mit der Aufschrift »Spuren«
50 Min.	Spuren hinterlassen Die Kinder gehen mit ihren Lehrpersonen ins Freie, am besten in ein nahes Waldstück oder auf einen Spielplatz. Dort sammeln die Kinder Naturmaterial, und zwar jedes Kind ganz bestimmte Dinge (Kind 1: kleine Holzstäbchen, Kind 2: Lärchenzapfen, Kind 3: Birkenblätter usw.) Wenn jedes Kind mindestens 12 Stücke gesammelt hat, werden mit dem gesammelten Material Spuren gelegt. Am Ende der jeweiligen Spur setzen sich die Kinder hin. Die Lehrperson sucht das erste Kind. Dieses sucht dann Kind 3, während die Lehrperson Kind 2 sucht. So geht es weiter, bis alle Kinder gefunden sind.	
20 Min.	Austausch <ul style="list-style-type: none"> ■ Was bewirken die Spuren? ■ Was muss man bedenken, damit man gefunden wird? ■ Wo legen wir Menschen noch Spuren? Was gibt es noch für Spuren? ■ Was denkt ihr, warum die Menschen Spuren hinterlassen möchten? ■ Was wäre, wenn man solche Spuren verwischt oder zerstört? ■ Was passiert, wenn viele Spuren übereinander liegen? (Das kann man auch schnell ausprobieren.) 	Ton, Knöpfe, Perlen, Stäbchen, Stempel, Pappfiguren usw.
20 Min.	Einzelarbeit und Plenum Welche Spuren habe ich in den letzten zwei Tagen in der Welt hinterlassen? Wer will, kann anschließend in der Gruppe darüber sprechen.	Papier, Stifte

WER BIN ICH?

Alter: 9-11 Jahre

Richtzeit: 100 Minuten

abgeändert geeignet: 12-18-Jährige

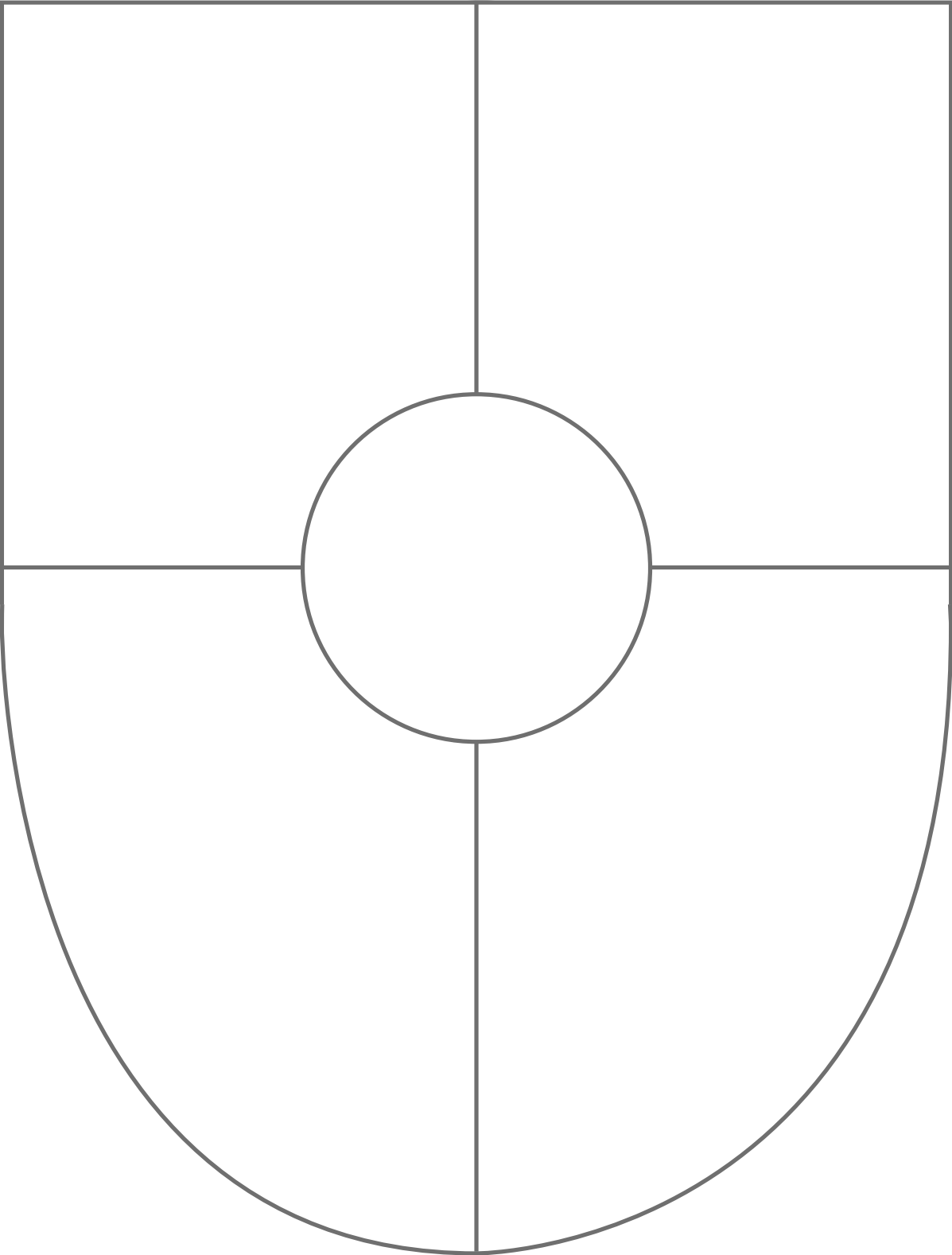
ZIELE

- Die Schülerinnen und Schüler reflektieren ihre Identität und stellen sich vor anderen dar.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
10 Min.	Einstieg Wir Menschen sind uns in vielem ähnlich: Wir gehen auf zwei Beinen, haben Augen, Hände, Nasen ..., wir haben oft ähnliche Bedürfnisse, wir wollen alle geliebt und anerkannt sein. Aber wenn wir genauer hinsehen, erkennen wir, dass wir uns doch in vielem unterscheiden: Wir sind unterschiedlich groß, haben verschiedene Wünsche und Ziele, haben andere Hobbys usw. Wenn wir einander besser kennenlernen wollen, müssen wir von uns erzählen. Damit ihr mehr voneinander erfahren könnt, zeichnet ihr euer persönliches Wappen, das ihr hinterher vorstellen könnt.	
60 Min.	Einzelarbeit Die Schüler/innen gestalten ihr persönliches Wappen. Es ist in folgende Bereiche eingeteilt: <ul style="list-style-type: none">■ Symbol für mich selbst■ Was ich auf eine einsame Insel mitnehme■ Mein heimliches Hobby■ Worauf ich nicht verzichten will■ Was ich besonders gut kann Die Wappen können noch mit Ornamenten ausgeschmückt und bemalt werden. Anschließend werden sie auf Pappe geklebt und am Rand ausgeschnitten. An einem Band befestigt, können sie (anonym) als Wappengalerie in der Klasse aufgehängt werden.	Papier, Stifte, Farben, Schere, Pappkarton, Locher, Bänder
30 Min.	Auswertung im Gesprächskreis Wenn alle Wappen in der Klasse aufgehängt sind, können die Kinder raten, zu wem welches Wappen gehört. In einem Gesprächskreis können sie darüber sprechen: <ul style="list-style-type: none">■ worin sie sich unterscheiden und wo sie einander ähnlich sind■ was sie voneinander erwartet haben und wovon sie überrascht sind■ was sie aneinander besonders schätzen	

MEIN WAPPEN



ICH BIN WICHTIG

Alter: 7–9 Jahre

Richtzeit: 40 Minuten

ZIELE

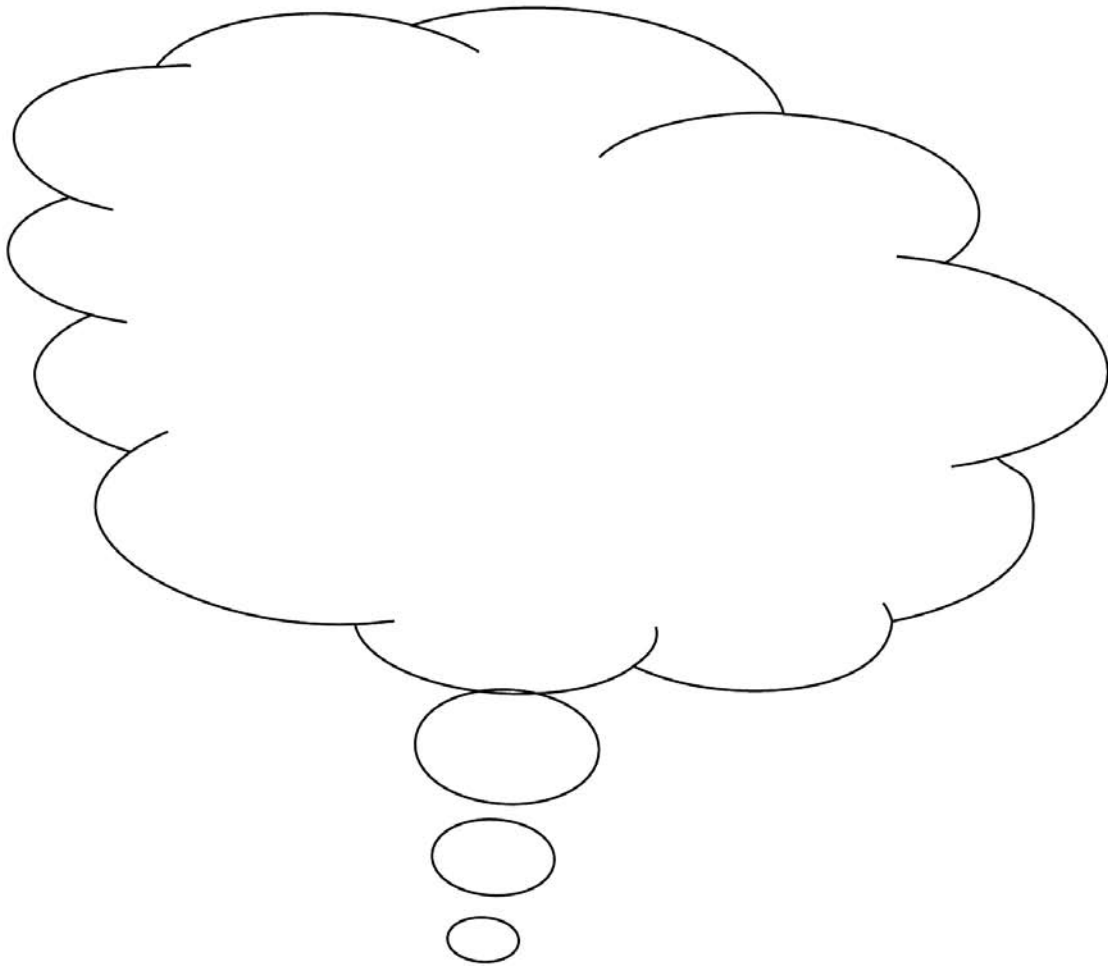
- Die Schülerinnen und Schüler erfahren auf überraschende Weise, dass sie wichtige Persönlichkeiten sind.
- Sie bekommen Gelegenheit, sich über ihre Fähigkeiten zu freuen.
- Sie erkennen, was sie glücklich machen kann.
- Sie setzen sich mit den persönlichen Wünschen auseinander.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
5 Min.	Einstieg: Zauberkasten I »Ich habe euch heute einen Zauberkasten mitgebracht, in den ihr alle hineinsehen dürft. In dem Kasten werdet ihr eine wichtige Persönlichkeit erblicken, die außerordentlich bedeutsam ist. Ihr dürft alle hineinsehen, aber nicht verraten, wen ihr gesehen habt.«	
5 Min.	Gestaltungsarbeit Die Kinder gehen nacheinander und einzeln zu dem Kasten und blicken in den Karton. Dabei dürfen sie nicht sprechen. Wenn sie hineinblicken, schaut ihnen ihr Spiegelbild entgegen.	1 Karton 1 Spiegel
5 Min.	Auswertung Bei einigen Kindern löst die Übung zunächst ein verlegenes Lächeln aus. Sie freuen sich dann aber, dass sie eine ganz wichtige Persönlichkeit sind und genießen es. Fragestellungen: <ul style="list-style-type: none"> ■ Was hast du gesehen? ■ Was hast du dir dabei gedacht? ■ Was macht dich einmalig? ■ Wie kann es sein, dass jede/r von uns ein besonderer Mensch ist? 	
5 Min.	Einstieg: Zauberkasten II »Jeder und jede von uns hat unterschiedliche Wünsche und braucht verschiedene Dinge zum Glückhlichsein.«	
20 Min.	Gestaltungsarbeit Jedes Kind erhält nun ein Arbeitsblatt mit dem Zauberkasten. Folgende Anweisung wird gegeben: »Auf dem Bild siehst du einen Schatzkasten. Er enthält etwas für dich. Es ist etwas für dich Wichtiges und wird dich glücklich machen. Es kann eine Sache, ein Mensch, ein Tier sein. Leider kann es aber nur eine einzige Sache sein, keinesfalls mehr. Sonst verliert der Kasten seine Zauberkraft. Versuche nun herauszufinden, was für dich in dem Zauberkasten liegt, und zeichne es in den Zauberkasten.«	Arbeitsblatt »Der Zauberkasten« Stifte
5 Min.	Auswertung Was hast du gemalt? Kannst du erklären, warum das von dir Gemalte für dich so wichtig ist?	

Hinweis: Bei Kindern über elf Jahren kann man zusätzlich die Bedingung einführen, dass nur Sachen gemalt werden, die man nicht gegen Geld erwerben kann – z. B. Freundschaft, besser lesen können ...

ICH BIN WICHTIG – ZAUBERKASTEN²⁸



²⁸ www.kaleidoshop.de/.../schatzkiste-holz.jpg

ICH BIN WERTVOLL

Alter: ab 9–14 Jahre

Richtzeit: ca. 150 Minuten

abgeändert geeignet: ab 15 Jahren

Vorbedingungen: Erfahrung mit Fantasiereisen oder Vorübungen dazu, z. B. Stilleübungen, kurze Meditationen

ZIELE

- Sich selbst mit Wertschätzung wahrnehmen
- Eigene Qualitäten wahrnehmen und reflektieren
- Andere mit Wertschätzung wahrnehmen
- Positives Feedback geben

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
10 Min.	Runde Wie bin ich da? Wertschätzung heißt für mich ...	
20 Min.	Fantasiereise Begegnungen im Filmland	Matten oder Decken
30 Min.	Einzelarbeit Anschließend an die Fantasiereise halten die Schüler/innen die Erfahrungen unter dem Titel »Meine Qualitäten« auf einem farbigen Din-A3-Blatt fest. Sie dürfen zeichnen, mit Symbolen arbeiten, eine Kollage anfertigen, ein Gedicht oder einen Brief schreiben und kunstvoll umrahmen oder eine andere Art der Darstellung wählen. Wichtig ist, dass sie ihre Qualitäten wertschätzend darstellen.	
10 Min.	Partnerarbeit Austausch zu den Bildern	
10 Min.	Pause	
10 Min.	Plenum Die Kinder oder Jugendlichen überlegen still, was ihnen an ihren Mitschülerinnen und Mitschülern besonders gefällt. Am besten schreiben sie sich ihre Gedanken in Stichworten auf. Wir empfehlen, dass sich die Lehrpersonen an den Übungen beteiligen.	
10 Min.	Übung: Sätze verschenken Alle schreiben ihren Namen auf ein Blatt und legen das Blatt auf einen langen Tisch, der mitten im Raum steht und auf dem alle Blätter gut Platz haben. Reihum schreiben alle einen wertschätzenden Satz auf jedes Blatt. Anschließend holen sich alle »ihre« Blätter ab und lesen sie.	
30 Min.	Abschlussrunde Die Schüler/innen erhalten Gelegenheit, ihre Befindlichkeit auszudrücken. Die Frage: Wie geht es euch jetzt? Welches Wetter herrscht jetzt bei euch? <i>(Beispiel: Mein Wetter ist heiter, die Sonne scheint und die Komplimente, die ich erhalten habe, wärmen mich ...)</i>	»Wetterkarten« als Anregung. Das können Postkarten sein oder andere Wetterbilder

FANTASIEREISE: BEGEGNUNGEN IM FILMLAND

Die Klammer [...] bedeutet eine Sprechpause

Einleitung

Leg dich so bequem wie möglich auf deine Matte oder Decke! Versuche, eine Haltung zu finden, in der du dich wohl fühlst und es ein Weilchen aushalten kannst. [... Pause] Schließe deine Augen, wenn du magst, und spüre deinen Atem. Atme ein und aus, lass den Atem fließen, [...] wie die Meereswellen kommen und gehen [...].

Achte auf deinen Körper: Spüre, an welchen Stellen er den Boden berührt, und achte darauf, ob du bequem liegst [...].

Du wirst ganz ruhig. Lass deine Gedanken vorbeiziehen, so wie die Wolken am Himmel [...].

Du bist ganz ruhig, hörst einfach auf meine Stimme [...].

Hauptteil

Ich lade dich jetzt zu einer Reise ein [...].

Stell dir vor, du gehst durch eine Landschaft. Plötzlich kommst du an ein Tor. Du machst es auf und du befindest dich im Filmland.

Dort begegnen dir fünf Figuren¹⁹ aus deinen Lieblingsfilmen.

Die erste Figur sagt dir, was sie an deinem Körper mag. Lass es dir erzählen und genieße die Komplimente [...].

Die zweite Figur zeigt dir eine Fähigkeit, die sie besonders an dir schätzt. Sieh sie dir an und freue dich darüber [...].

Die dritte Figur spricht von einer Eigenschaft, die ihr sehr an dir gefällt. Genieße ihre Erzählung [...].

Die vierte Figur nimmt dich mit zu einem Brunnen und lässt dich hineinschauen. Das Wasser ist wie ein Spiegel. Der zeigt dir eine deiner Eigenschaften, auf die du stolz sein kannst [...].

Nun begegnest du der fünften Person. Sie zeigt dir, was dich einzigartig und unverwechselbar macht [...].

Nun wird es Zeit für den Abschied. Du kannst dich bei deinen Filmfiguren bedanken und dich verabschieden [...].

Nun verlass das Filmland und komm langsam wieder zurück in die Klasse!

Rückführung

Kehre mit deiner Aufmerksamkeit zurück in diesen Raum, nimm deinen Körper wahr [...], spüre, wie du auf dem Boden liegst [...].

Nimm die Geräusche um dich herum wahr [...] Mache dir bewusst, welche Personen mit dir im Raum sind [...]

Balle deine Hände zu Fäusten – atme einige Male tief ein und aus [...], recke und strecke dich (...), gähne, wenn du magst. Öffne dann die Augen, richte dich langsam auf und fühle dich frisch und munter [...].

¹⁹ Je nach Alter und der Erfahrung der Schüler/innen mit Fantasiereisen kann es sinnvoll sein, die Übung auf drei Figuren zu verkürzen.

ICH SPÜRE MICH – SELBSTWAHRNEHMUNG

Alter: Mittelschule–Oberschule

Richtzeit: 10-Minuten-Übungen

Hinweis: Damit die Jugendlichen ihre Wahrnehmungsfähigkeit trainieren, sollten diese und ähnliche Übungen über einen längeren Zeitraum hinweg regelmäßig eingesetzt werden.

ZIELE

- Die Jugendlichen erhalten Gelegenheit, sich zu spüren.
- Sie lernen, Pausen zu machen und sich zu entspannen.

ABLAUF

Zeit	Atem-Übung	Material/Raum
10–15 Min.	<p>Die Schüler/innen stehen aufrecht. Wenn sie wollen, dürfen sie die Augen schließen.</p> <p>Anleitung</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Stelle dich aufrecht hin. Nimm wahr, wie du dastehst ..., spüre deinen Körper ..., deinen Atem ..., geh deinen Gedanken nach ..., spüre, wie es dir geht ... ■ Atme zehnmal tief ein und aus ... Von Atemzug zu Atemzug spürst du, wie du ruhiger ..., gelassener ... und kraftvoller wirst. Der Atem erfüllt dich mit Energie ... Genieße das Gefühl ... Du bist ganz bei dir und das ist gut so. ■ Atme nun in deinem Tempo weiter und nimm wahr, wie es dir jetzt geht ..., was gleichgeblieben ist ..., was sich verändert hat ..., was du neu spürst ... ■ Nun mach die Augen auf, wenn du sie geschlossen hattest, sieh dich um, nimm Kontakt mit deiner Umgebung auf, wenn du magst, bewege dich ein wenig und wenn du willst, sprich kurz mit deinem Banknachbarn oder deiner Banknachbarin über die Übung. 	Genug Platz im Raum, damit die Schüler/innen gut frei stehen können, ohne irgendwo anzustoßen.

Zeit	Jetzt und hier	Material/Raum
ca. 5 Min.	<p>Die Jugendlichen verharren zwei, drei Minuten in der momentanen Haltung und spüren nach, was sie an sich wahrnehmen: körperlich, gefühlsmäßig, gedanklich ... Dann dürfen sie die Haltung verändern, wenn sie möchten, und die Unterschiede spüren. Wer will, kann sich kurz mit dem Nebenmann, mit der Nebenfrau austauschen.</p>	

Zeit	Stein-Übung	Material/Raum
5–15 Min.	<p>Die Schüler/innen bekommen einen Stein.</p> <p>Sie sehen ihn an und nehmen wahr, zu welchen Gedanken er sie inspiriert ...</p> <p>Sie probieren aus, wie sie diesen Stein in den Händen spüren, wie er sich sonstwo auf der Haut anfühlt, z. B. auf den Wangen, an der Stirn, am Hals ...</p> <p>Sie überlegen, was sie alles mit ihm tun könnten und was ein Stein symbolisch für sie bedeutet.</p> <p>Ein kurzer Austausch entweder in Paaren oder in Kleingruppen vertieft die Übung, wenn dies erwünscht ist.</p> <p>Die Übung funktioniert natürlich auch mit anderen Gegenständen (Feder, Eisbrocken, Schneeball, Blatt, Frucht ...).</p>	<p>Stein oder anderer Gegenstand für jede Person (kann auch von den Jugendlichen selbst mitgebracht werden)</p>

Zeit	Stopp – und spür dich	Material/Raum
Pro Stopp 1–2 Min.	<p>Die Übung eignet sich gut für längere Einheiten. Wenn die Schüler/innen ihre Wahrnehmungsfähigkeit üben sollen, ist es wichtig, diese Übung über einen längeren Zeitraum hinweg immer wieder durchzuführen.</p> <p>Den Lernenden wird die Übung am Beginn der Einheit erklärt.</p> <p>Jedes Mal, wenn die Lehrperson »Stopp« sagt, halten die Jugendlichen kurz inne und spüren nach, wie es ihnen geht:</p> <ul style="list-style-type: none"> - körperlich (was empfinde ich in meinem Körper– von den Füßen bis zum Kopf) - gefühlsmäßig (welches Gefühl herrscht gerade vor?) - gedanklich (was denke ich jetzt gerade?) <p>Wichtig: Nicht zu oft stoppen, damit die Konzentration nicht leidet.</p>	

ICH MAG MICH, WIE ICH BIN

Alter: 7-9 Jahre

Richtzeit: 40 Minuten

Vorbedingungen: Die Schülerinnen und Schüler sollten Erfahrung mit Stille- oder Meditationsübungen haben.

ZIELE

- Die Jugendlichen setzen sich mit sich selbst auseinander.
- Sie werden sich ihres Wertes bewusst.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
	<p>Hausaufgabe</p> <p>Die Jugendlichen bringen ein Foto von sich mit, das ihnen besonders gefällt.</p>	
20 Min.	<p>Meditationsarbeit</p> <p>Zu leiser Musik betrachten die Schüler/innen ihr Foto und meditieren dazu. Wenn es ihnen leichter fällt, können sie sich auch vorstellen, es sei das Foto einer anderen Person.</p> <p>Folgende Fragestellungen können sie leiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Was beeindruckt dich an der Person auf dem Foto? ■ Was ist das für ein Mensch, der dir entgegenschaut? ■ Worin ist er/sie ganz besonders? ■ Welche Kräfte stecken in ihm/ihr? ■ Wofür liebst du ihn/sie am meisten? ■ Was würdest du anderen über diese Person erzählen? ■ Welche Geheimnisse würdest du nur mit dieser Person teilen? 	Fotos, CD-Player, CD mit Meditationsmusik
50 Min.	<p>Text- oder Gestaltungsarbeit</p> <p>Anschließend schreiben die Jugendlichen einen Brief an sich selbst oder gestalten ein Bild (Din-A4) zum Thema: »Ich mag mich, wie ich bin ...«.</p> <p>Der Brief (oder das Bild) wird in einen Umschlag gesteckt, der Umschlag wird zugeklebt, adressiert und frankiert.</p> <p>Einige Wochen später werden die Briefe abgeschickt.</p>	Din-A4-Papier, Din-A4-Zeichenpapier, Briefmarken, Umschläge in verschiedenen Formaten
20 Min.	<p>Austausch im Plenum</p> <p>Es wird noch kurz darüber gesprochen, wie die Schüler/innen mit der Arbeit zurechtgekommen sind, was ihnen leicht-, was ihnen schwergefallen ist.</p> <p>An dieser Stelle können sie alles mitteilen, was sie in der Gruppe über die Übung sagen möchten.</p>	Arbeitsblatt »Der Zauberkasten« Stifte

3.1.2 MOTIVE, BEDÜRFNISSE, WÜNSCHE UND ZIELE

Kinder bauen Sandburgen und Erwachsene klettern auf schroffe Berge, weil es ebenso zur biologisch angelegten Disposition gehört, Handlungen auszuführen, die sich an einer Idee der Vollkommenheit orientieren, wie süße Geschmackserlebnisse zu suchen und körperlichen Schmerz zu vermeiden.

Jerome Kagan

»WUNSCHLOS GLÜCKLICH« GIBT ES NICHT AUF DAUER

»Ich will ...«, »ich möchte ...«, »ich wünsche ...«, »ich werde ...«, »wenn ich einmal groß bin ...«, sagen schon kleine Kinder. Menschen sind strebende Lebewesen. Sie streben nach Befriedigung ihrer wesensgemäßen und ihrer individuellen Bedürfnisse.

Diese Bedürfnisse, Wünsche und Ziele können allen Dimensionen des menschlichen Daseins entspringen: der physischen, der psychischen, der sozialen oder der geistigen Dimension.

Dem Menschen in seiner Körperlichkeit geht es um die Erhaltung seines Lebens, seines Leibes, seiner Vitalität. Dazu bedarf er der Ernährung und des achtsamen Umgangs mit seinem Körper (Bewegung, Gesundheit, Berührung, Sexualität ...).

Als psychisches Wesen sucht der Mensch, Zustände zu erreichen, die ihm Wohlbefinden versprechen, er strebt nach Selbstverwirklichung und nach bereichernden Lebenserfahrungen.

Der Mensch als soziales Wesen strebt nach Bindung und Beziehung, nach Dazugehörigkeit und Anerkennung, nach Erfahrungen in größeren menschlichen Sozialsystemen und Eingebundensein in Gruppen und Gemeinschaften.

Als geistiges Wesen beschäftigt sich der Mensch mit existenziellen Fragen und den Grundbedingungen des Lebens und der Welt. In diesem Zusammenhang forscht er nach dem Wert des Daseins, stellt sich die Frage nach dem Sinn des Todes und eignet sich Werthaltungen an. Das Streben nach allumfassender Liebe, Religion, Solidarität, Freiheit und Verantwortung entspringt dieser Dimension.

MOTIVE UND BEDÜRFNISSE ZU ERKENNEN, IST DER ERSTE SCHRITT ZUR SELBSTVERWIRKLICHUNG

Nur wer seine Motive, Wünsche und Ziele erkennt, kann auch etwas unternehmen, um sie zu erreichen. Die Ziele und Lebensmotive der Menschen sind so unterschiedlich wie die Menschen selbst und deshalb nicht immer auf Anhieb für jedermann einsichtig. Auch wechseln sie mit der Zeit und werden von anderen abgelöst. Wer satt ist, strebt nicht mehr nach Nahrung, bis er wieder Hunger bekommt. Wenn Menschen dennoch essen, obwohl sie nicht mehr hungrig sind, versuchen sie vielleicht eine andere Sehnsucht zu stillen, eine Sehnsucht, die sie möglicherweise gar nicht als solche erkennen. Nahrungsaufnahme kann dieses andere Bedürfnis aber nicht befriedigen. Eine gute Selbstwahrnehmung dient also auch der Wunscherfüllung.

Eine kleine Hilfe bei der Suche nach eigenen inneren Leitlinien und Motivationen kann eine empirische Untersuchung des Psychologen Steven Reiss bieten.

Stephen Reiss³⁰ fand in seiner Auswertung von 100.000 Einzelaussagen **16 grundlegende Lebensmotive**, die das Streben der Menschen wesentlich bestimmen können:

- **Macht:** Streben nach Erfolg, Leistung, Führung und Einfluss
- **Unabhängigkeit:** Streben nach Freiheit, Selbstgenügsamkeit und Autarkie
- **Neugier:** Streben nach Wissen und Wahrheit
- **Anerkennung:** Streben nach sozialer Akzeptanz, Zugehörigkeit und positivem Selbstwert
- **Ordnung:** Streben nach Stabilität, Klarheit und guter Organisation
- **Sparen:** Streben nach Anhäufung materieller Güter und Eigentum
- **Ehre:** Streben nach Loyalität und moralischer, charakterlicher Integrität
- **Idealismus:** Streben nach sozialer Gerechtigkeit und Fairness
- **Beziehung:** Streben nach Freundschaft, Freude und Humor
- **Familie:** Streben nach einem Familienleben und besonders danach, eigene Kinder zu erziehen
- **Status:** Streben nach *sozialem Standard (social standing)*, nach Wohlstand, Titeln und öffentlicher Aufmerksamkeit
- **Rache:** Streben nach Konkurrenz, Kampf, Aggressivität und Vergeltung

³⁰ Reiss, Stephen: Who am I? – The 16 basic desires that motivate our actions and determine our personality. New York: Tarcher/Putnam 2000

- **Romantik:** Streben nach einem erotischen Leben, Sexualität und Schönheit
- **Ernährung:** Streben nach Essen und Nahrung
- **Körperliche Aktivität:** Streben nach Fitness und Nahrung
- **Ruhe:** Streben nach Entspannung und emotionaler Sicherheit

Nach Reiss bestimmen diese Lebensmotive unser Verhalten intrinsisch, d. h. sie entstehen in uns selbst und sie auszuleben ist schon ihr Zweck. Reiss weist ausdrücklich auf den wichtigen Unterschied zwischen Zweck und Mittel unseres Verhaltens hin: Jedes einzelne Lebensmotiv kann auch Mittel sein, um andere Motive und Interessen zu erfüllen, z. B. Sexualität im Dienste der Macht, der Loyalität oder Familie im Dienste von Status usw.

Gerade deshalb fällt es manchmal auch schwer, das eigentliche Motiv hinter dem jeweiligen Verhalten zu entdecken. Das ist nur möglich, wenn wir genau hinsehen und unsere Schlussfolgerungen auch immer wieder aufs Neue hinterfragen und überprüfen. Das gilt für die Einschätzung unserer eigenen Lebensmotive genauso wie für die Vermutungen über die Ziele anderer.

Beklagt sich die Schülerin immer wieder über ihren Banknachbarn, weil sie Schutz sucht, weil sie sich in ihrem ehrgeizigen Streben nach Leistung und Anerkennung behindert fühlt oder weil sie es ungerecht findet, wenn andere ermahnt werden, aber der Banknachbar scheinbar ungeschoren davorkommt?

So sehr wir Menschen uns auch bemühen, dauerhafte Freude und immerwährende Glückseligkeit zu erreichen, wunschlos glücklich sind wir nur für Augenblicke. Immer wieder müssen wir mit Unbehaglichkeiten und Missstimmungen fertig werden, Frustrationen ertragen und mit den Launen des Lebens zurechtkommen. In einer Welt, in der Wunscherfüllung und persönliches Glück großgeschrieben wird, ist es oft gar nicht so leicht, die nötige Frustrationstoleranz aufzubringen, um eine Durststrecke schadlos zu überstehen. Warten und Verzichten fällt nicht nur Kindern, sondern zunehmend auch Erwachsenen schwer. Dennoch gehört es zum Leben und man zieht großen Nutzen daraus, wenn man beizeiten gelernt hat, mit Geduld und einem langen Atem an die Dinge heranzugehen.

ANREGUNGEN ZUR REFLEXION

- Welche Bedürfnisse stehen bei mir selbst im Moment im Vordergrund?
- Welche Ziele verfolge ich im Moment besonders hartnäckig?
- Welche übergeordneten Lebensmotive bestimmen zurzeit mein Handeln?
- Welche Motive und Bedürfnisse vermute ich bei meinen Schülern und Schülerinnen?
- Welche Ziele stehen vermutlich bei den Schülern und Schülerinnen im Vordergrund, mit denen ich es am schwersten habe? Kann ich diese Ziele nachvollziehen?
- Was mache ich, wenn einmal nicht alles nach Wunsch läuft? Wie steht es um meine Verzichtsfähigkeit?
- Wie gehen meine Schülerinnen und Schüler mit Frustrationen um?

ICH UND MEINE WÜNSCHE

Alter: 3–6 Jahre

Richtzeit: 50 Minuten

abgeändert geeignet für 7–8-Jährige

ZIELE

- Die Kinder erkennen und äußern ihre Wünsche.
- Sie sprechen mit anderen darüber.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
5 Min.	Einstiegsrunde Mein Geburtstagswunschezettel	
15 Min.	Bilderbuch »Ich bin der Stärkste im ganzen Land« ³¹	Bilderbuch
20 Min.	Gesprächsfragen <ul style="list-style-type: none"> ■ Warum kann der Wolf im Wald spazieren gehen? ■ Was würde passieren, wenn er noch Hunger hätte? ■ Wem begegnet der Wolf? ■ Wie geht es den anderen, als der Wolf sie fragt, wer hier der Stärkste sei? ■ Wie geht es dem Wolf? ■ Wie geht es dem Wolf, als ihm der kleine Knöterich widerspricht? ■ Kennst du auch jemanden, der stärker ist als du? ■ Muss man immer der Stärkste, Klügste, Schönste sein? ■ Gibt es noch andere Fähigkeiten, die einen Menschen auszeichnen? 	
5 Min.	Abschluss Spiel: Ein Händedruck geht auf die Reise	

³¹ Ramos, Mario: Ich bin der Stärkste im Land. Neuauflage. Weinheim: Beltz 2008

SPIEL: MEIN GEBURTSTAGSWUNSCHZETTEL

Ein Kind kniet mit zugewandtem Rücken vor dem anderen Kind – der Rücken des knienden Kindes ist der Wunschzettel.

XY (Name des Kindes) ... freut sich und strahlt,

denn sein/ihr Geburtstag, der ist jetzt bald.

Nun holt er/sie sich ein großes Blatt

(den Rücken des knienden Kindes quadratisch eingrenzen)

und streicht es ganz vorsichtig glatt.

(den Rücken glatt streichen)

Er schreibt mit vielen Großbuchstaben,

was er heuer zum Geburtstag möchte haben:

(Schreibbewegungen machen)

Ich wünsch mir einen Fußball, groß und rund,

(Kreis zeichnen)

viele Filzstifte, kunterbunt,

(viele kleine Striche zeichnen)

ein Legohaus, ein Automobil,

(ein Haus, ein Auto zeichnen)

ein paar Tafeln Schokolade, aber nicht zu viel!

(einige Rechtecke zeichnen)

Viele bunte Murmeln für die Kugelbahn,

(viele kleine Punkte machen)

für den Sandkasten einen Kran.

(einen Kran zeichnen)

All das wünsch ich mir von Herzen,

(ein Herz machen)

gibt's nicht alles, kann ich's verschmerzen.

Denn, liebe Mama, lieber Papa (a),

ich mag euch trotzdem, ist doch klar.

(Rücken sanft streicheln)

SPIEL: EIN HÄNDEDRUCK GEHT AUF DIE REISE

Die Kinder sitzen im Kreis und geben sich die Hände. Die pädagogische Fachkraft drückt dem Kind rechts oder links neben ihr sanft die Hand und so geht der Händedruck auf die Reise, indem jedes Kind ihn an seine Nachbarin oder seinen Nachbarn weitergibt. Kommt er wieder zur Kindergärtnerin zurück, dann ruft sie laut: »Angekommen«. Nun kann ein anderes Kind mit dem Händedruck starten. Die Kinder können auch die Augen schließen und warten, bis sie den Händedruck nur spüren und nicht sehen.

Variation: Ein Kind in der Mitte soll herausfinden, wo der Händedruck gerade weitergegeben wurde. Errät das Kind den Ort, darf es zurück in den Kreis und ein anderes kommt in die Mitte. Hier geht es vor allem darum, den Händedruck so versteckt wie möglich weiterzugeben.

MEINE WÜNSCHE – DEINE WÜNSCHE

Alter: 4–6 Jahre

Richtzeit: 45 Minuten

abgeändert geeignet für 7–11-Jährige

ZIELE

- Die Kinder erkennen, dass jedes von ihnen unterschiedliche Wünsche hat.
- Die Kinder versuchen, anderen ihre Bedürfnisse näherzubringen.
- Sie lernen, mit gegebenen Situationen umzugehen und sich anzupassen.
- Sie lernen, die anderen zu respektieren und gemeinsam etwas zu gestalten.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
15 Min.	Einstiegsrunde »Wunschkonzert«	
25 Min.	Das gemeinsame Bild Auswertungsfragen: <ul style="list-style-type: none">■ Wie ist es mir beim Zeichnen ergangen?■ Wie ist es mir mit meinen Wünschen und Vorstellungen gegangen?■ Konnte ich immer zeichnen, was ich wollte?■ Wäre es leichter gewesen, wenn ich alle Farben hätte benutzen können?■ Was gefällt mir an unserem gemeinsamen Bild?	
5 Min.	Abschluss Spiel: Siamesische Zwillinge	

SPIEL: WUNSCHKONZERT

Die pädagogische Fachkraft erzählt den Kindern die Geschichte von einer Zauberfee, die allen Kindern einen einzigen, unsichtbaren Wunsch erfüllen kann. Die Kinder sollen einen Moment nachdenken, um einen Wunsch zu finden. Nach der Reihe darf jedes Kind in den Gesprächskreis kommen und sich in die Mitte legen. Es schließt die Augen und nennt seinen Wunsch. Wichtig ist dabei, dass nur ein Wunsch genannt wird. Die Zauberfee lässt nun den Wunsch vor dem inneren Auge des Kindes erscheinen – dazu bläst sie Seifenblasen in die Luft. Sind alle Seifenblasen verschwunden, darf das Kind die Augen wieder öffnen, und das nächste ist dran.

Gemeinsam werden die unterschiedlichen Wünsche angeschaut:

- Warum hat nicht jedes Kind den gleichen Wunsch?
- Was war für dich beim Wünschen wichtig?
- Wenn du noch einmal wünschen könntest, wie würdest du dich entscheiden?
- Wie entscheidest du dich, wenn du mehrere Wünsche hast, aber nur einen erfüllt haben kannst? Wie geht es dir dabei?

SPRUCH: 1, 2, 3, ICH GLAUB ES KAUM

1, 2, 3, ich glaub es kaum.

Der/die ... (Name des Kindes) hat einen Traum.

1, 2, 3, ganz geschwind,

zaubere ich für dieses Kind.

Dein Wunsch soll in Erfüllung gehn,

in Gedanken kannst du ihn sehn.

1, 2, 3, nun ist's vorbei,

mit der Wünschezauberei.

DAS GEMEINSAME BILD

Die Kinder arbeiten in Fünfergruppen. Jedes Kind darf sich eine Holzfarbe aussuchen. Nun erhält jede Gruppe ein rundes, großes Blatt. Die Kinder setzen sich um das Blatt herum und beginnen, zu Instrumentalmusik zu zeichnen. Wichtig dabei ist es, dass die Kinder nicht sprechen. Nach einer Weile (5 Minuten) ertönt ein Signal und das Blatt wird im Uhrzeigersinn gedreht. Nun dürfen die Kinder bei der Zeichnung des anderen Kindes weitermalen. Nach fünf Durchgängen ist die Zeichenstunde abgeschlossen.

Beobachtungshinweise:

- Wie gehen die einzelnen Kinder mit der Situation um?
- Wie werden die Zeichnungen der Vorgänger akzeptiert?

Die Bilder werden zum Schluss aufgehängt.

SPIEL: SIAMESISCHE ZWILLINGE

Die Kinder bilden Paare und setzen sich Rücken an Rücken auf den Boden. Auf ein Signal hin versuchen die Paare, sich fortzubewegen, ohne ihre Rückenhaftung aufzugeben. Paare, die den Rücken nicht mehr berühren (auch nur für einen Moment), scheiden aus. Wer ist am schnellsten bei der Ziellinie?

Wie gehen die Paare aufeinander ein? Wer übernimmt das Kommando?

VERZICHTEN KÖNNEN – UMGANG MIT MEINEN WÜNSCHEN

Alter: 4–6 Jahre

Richtzeit: 50 Minuten

abgeändert geeignet für 7–11-Jährige

ZIELE

- Die Kinder erkennen, dass sie alle unterschiedliche Wünsche haben.
- Die Kinder lernen, ihre Bedürfnisse zu äußern.
- Sie lernen, dass man in bestimmten Situationen verzichten muss.
- Sie lernen das andere Kind als gleichberechtigten Partner oder gleichberechtigte Partnerin kennen.
- Sie lernen, mit den Gefühlen, die mit dem Verzichten zusammenhängen, umzugehen.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
10 Min.	Einstiegsrunde Wie geht es mir heute, wie fühle ich mich? Mit einem Softball können die Kinder ihre momentane Befindlichkeit ausdrücken, indem sie ihn an die Wand prellen (kraftvoll, müde, gemütlich, wütend ...).	Softball
25 Min.	Spiel: Schiffbruch Auswertungsfragen: <ul style="list-style-type: none">■ Welche beiden Spielsachen haben wir auf das Boot gerettet?■ Wie haben wir uns geeinigt?■ Hat jeder wenigstens eines seiner Spielsachen mitnehmen können?■ Hat ein Kind keines davon mitnehmen können? Wie geht es ihm jetzt?■ Ist es schwierig, auf etwas, das einem gehört, zu verzichten? Welches Gefühl habe ich dabei?	Decken
5 Min.	Abschluss Lied	

SPIEL: SCHIFFBRUCH

Den Kindern wird die Geschichte eines großen Ozeandampfers erzählt, der durch die Weltmeere fährt. Plötzlich erleidet das Schiff Schiffbruch. Jedes Kind kann nun zwei seiner liebsten Spielsachen retten (es sucht sie im Gruppenraum oder aus einer vorher ausgewählten Sammlung von Gegenständen). Man kann auch am Vortag des Spieles die Kinder anleiten, dass jedes zwei Lieblingsstücke von zu Hause mitbringt – so handelt es sich wirklich um persönlich wichtige Dinge. Sobald alle Kinder zwei Gegenstände gefunden haben, werden die »Rettungsboote« zu Wasser gelassen. Jeweils zwei Kinder werden einem Rettungsboot zugeteilt. Da aber nicht unbegrenzt Platz ist, dürfen nur zwei Gegenstände mitgenommen werden. Die Kinder müssen aus den vier ausgesuchten Sachen wählen.

Beobachtungshinweise

- Wie einigen sich die Kinder? Wie finden sie eine Lösung?
- Wer kann zwei, wer keinen seiner Gegenstände mitnehmen und warum?
- Wie versuchen sie in Zweiergruppen eine Einigung bezüglich ihrer Wünsche zu erzielen?

LIED: TEILEN, TEILEN, DAS MACHT SPASS

(Melodie: Alle Vögel sind schon da/Text: Bernadette Grießmair)

1. Alle Kinder teilen heut', teilen heut' ihre Sachen:
Puppen, Legos, Bausteine, Jeep und was es sonst noch gibt.
Teilen, teilen, das macht Spaß,
dann hat jeder auch etwas.
2. Lukas zeigt dem Peter schnell, wie sein Traktor fährt;
beide fahren hin und her, gemeinsam spielen ist nicht schwer.
Teilen, teilen, das macht Spaß,
dann hat jeder auch etwas.
3. Auch die Mädchen spielen gern, spielen gern zusammen.
Mara hat die Puppe mit, die sie auch ihrer Freundin gibt.
Teilen, teilen, das macht Spaß,
dann hat jeder auch etwas.
4. Aber nicht nur Spiele teilen macht den Kindern Freude.
Basteln, singen, lustig sein, freundlich zueinander sein,
teilen, teilen, das macht Spaß,
dann hat jeder auch etwas.

MEINE ZUKUNFT – MEINE ZIELE

Alter: 3. Klasse Mittelschule

Richtzeit: 1 Vormittag

abgeändert geeignet für 15–16-Jährige

ZIELE

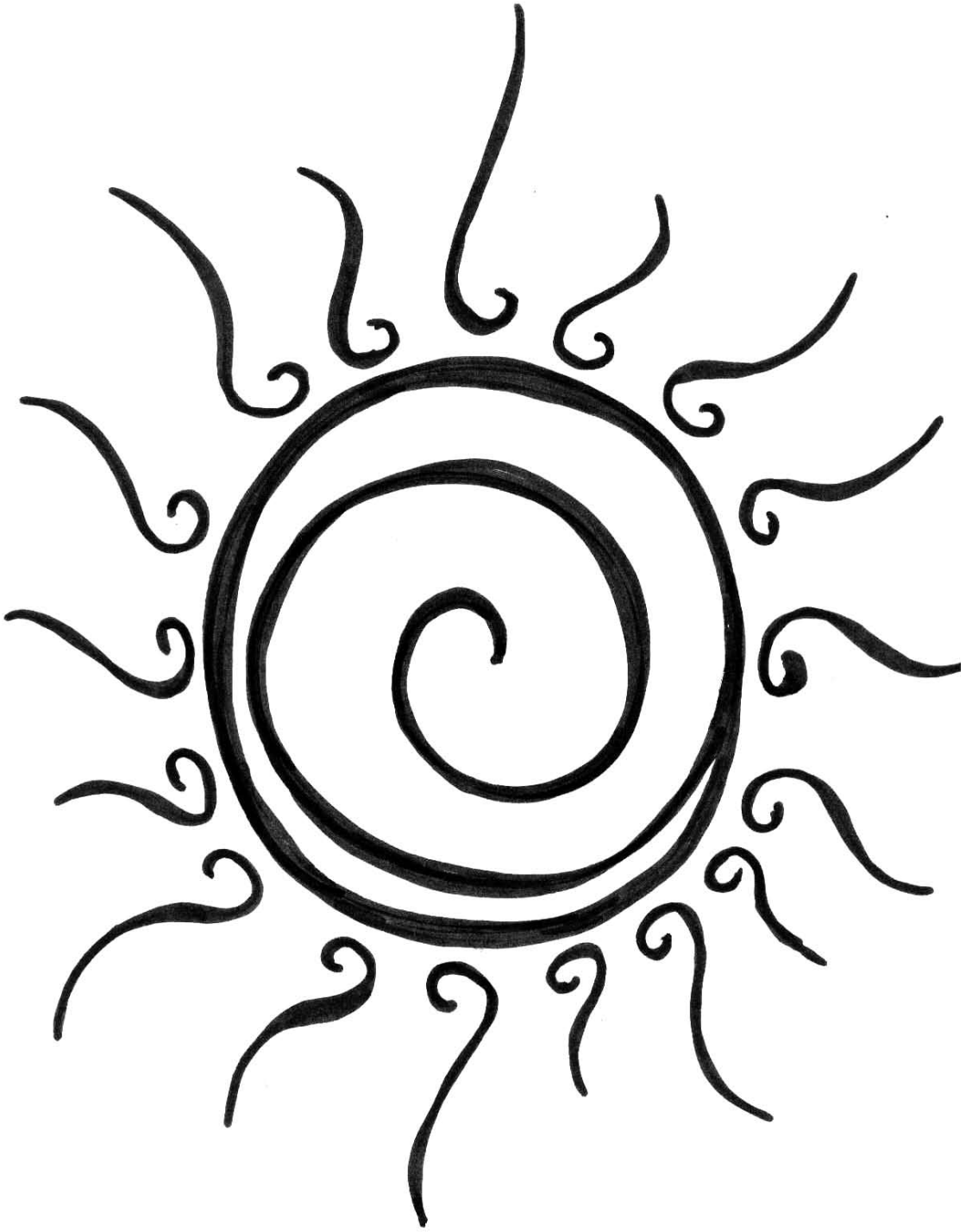
- Selbstreflexion zum Thema: Wer bin ich? Wie nehme ich mich wahr? Was will ich erreichen?

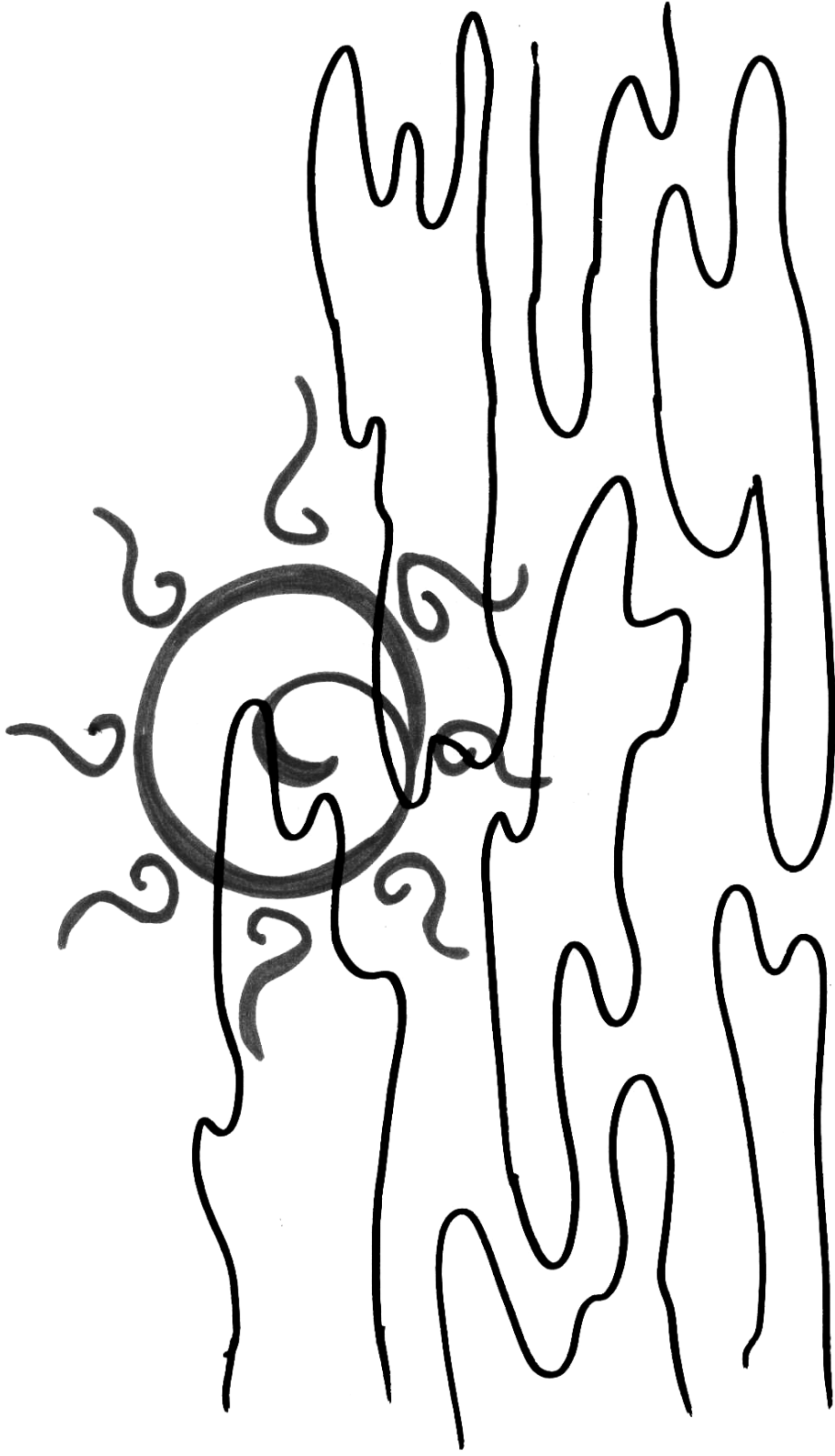
ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
105 Min.	<p>Befindlichkeitsabfrage Wie bin ich da?</p> <p>Aufstellung nach Wetterkarten Die Schüler/innen stellen sich zur Wetterkarte (Sonnenschein, heiter bis wolkig, Regen, Sturm, Nebel ...), die zu ihrer Stimmung passt, und sagen, warum sie bei der jeweiligen Karte stehen.</p>	Wetterkarten
5 Min.	<p>Kurze Einführung ins Thema Im Laufe dieses Schuljahres gilt es, die ersten Weichen für die Zukunft zu stellen. Ihr werdet euch heuer für eine weiterführende allgemeinbildende Schule oder für eine berufsbildende Schule entscheiden müssen. Für diese Wahl sind einerseits eure schulischen Erfolge wichtig, aber auch eine Reihe anderer Fähigkeiten und Fertigkeiten, wie eure Persönlichkeit, eure Kommunikationsfähigkeit ... Damit ihr euch besser orientieren könnt, werdet ihr euch in dieser Einheit mit einigen wichtigen Fragen auseinandersetzen.</p>	
30 Min.	<p>Einzelarbeit Wo stehe ich? Wie bin ich als Persönlichkeit – als Teil der Gruppe und als Schüler/in? Was kann ich gut? Womit habe ich Schwierigkeiten? Was heißt das in Bezug auf die Berufswahl oder die Schulwahl? Die Schüler/innen erhalten einen Raster mit den Schlüsselqualifikationen und überlegen, was sie in welchen Bereichen schon gut können und wo sie noch Probleme haben. Sie halten ihre Überlegungen auf dem Arbeitsblatt fest.</p>	Din-A3-Blätter, Zeichenblätter oder Arbeitsblatt »Meine Kompetenzen ...«

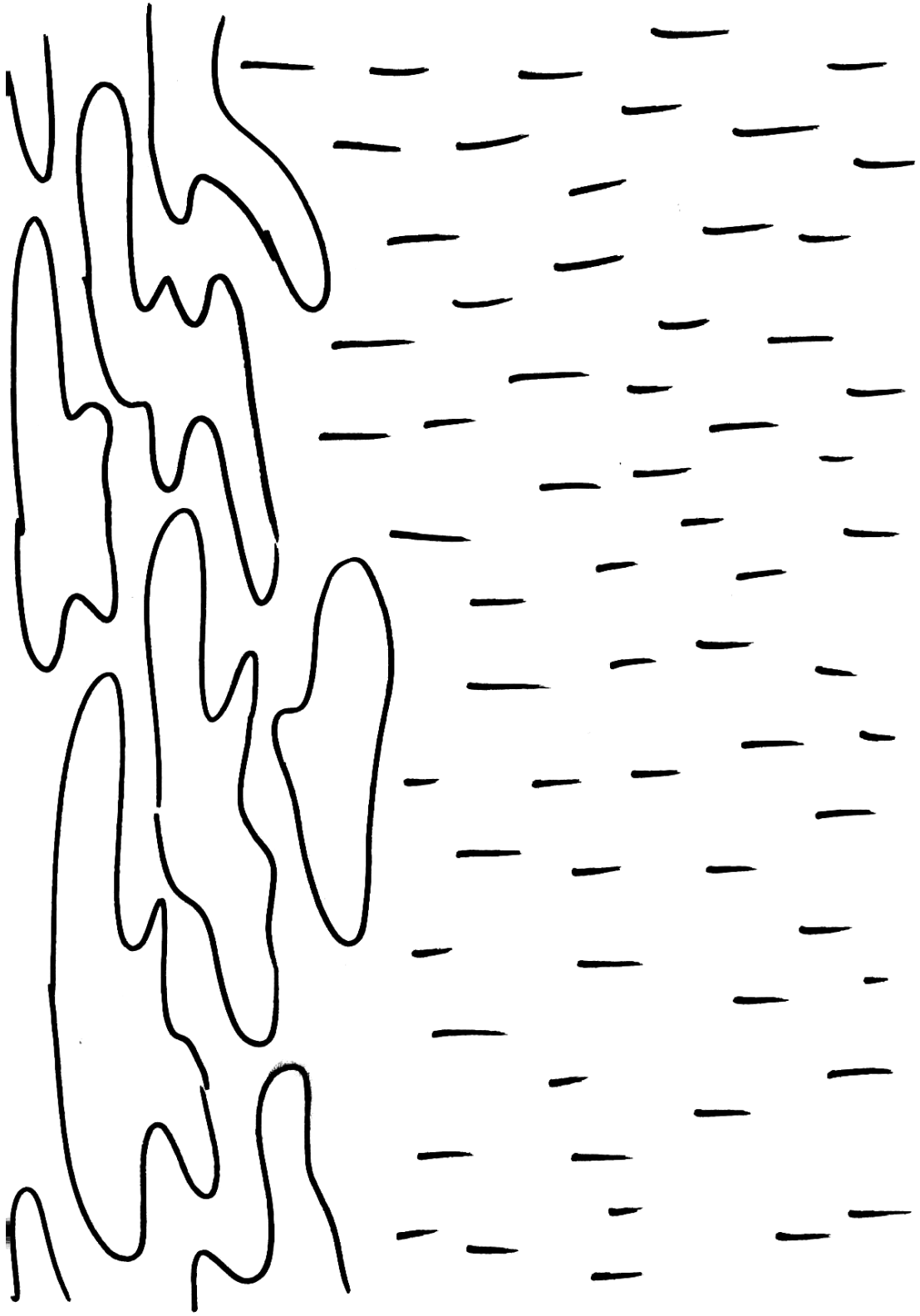
Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
30 Min.	<p>Kleingruppenarbeit</p> <p>Die Schüler/innen suchen sich zwei vertraute Personen und tauschen sich über das Ergebnis aus. Die Partner/innen haben die Aufgabe, ehrliches Feedback zu geben: »Ich habe gesehen, beobachtet ..., deshalb vermute ich ...«</p> <p>Beispiele: <i>Du hast aufgeschrieben, dass du dich gut für etwas einsetzen kannst. Ich habe das noch nicht bei dir beobachtet. Gibt es ein Beispiel aus deinem Leben, wo du dich eingesetzt hast?</i></p> <p><i>Du hast im Bereich »Ich als Schüler/in« keine fachlichen Qualitäten aufgeschrieben. Ich habe beobachtet, dass du gute sprachliche Fähigkeiten hast. Du kannst spannend erzählen ...«</i></p> <p>Sollte es jetzt Korrekturen geben, werden diese auf dem Arbeitsblatt festgehalten.</p>	
20 Min.	<p>Plenum</p> <p>Wie ist es euch bei der Arbeit ergangen? Wie habt ihr zusammengearbeitet? Was habt ihr entdeckt, erfahren, erkannt?</p>	
20 Min.	<p>Pause</p>	
15 Min.	<p>Fantasiereise zum Thema »Zukunft«</p> <p>Wie sieht mein Leben in 15 Jahren aus?</p>	Zeichenblatt, Stifte
15 Min.	<p>Einzelarbeit</p> <p>Die Jugendlichen stellen ihre Zukunftsaussichten anhand einer Lebenslinie dar. Sie erhalten das Arbeitsblatt »Lebenslinie« und zeichnen dort alle für sie wichtigen Lebensziele ein (z. B. Abschlussprüfung, Lehre, erster Arbeitsplatz, erste selbst gekochte Mahlzeit, eigener Haushalt ...).</p>	Arbeitsblatt »Lebenslinie«
20 Min.	<p>Austausch zu zweit</p> <p>Einander die Ziele schildern – Zuhörer/in darf Rückfragen stellen</p>	
30 Min.	<p>Bewegte Reflexion</p> <p>Was muss ich tun, um meine Ziele zu erreichen? Die Jugendlichen gehen durch den Raum und überlegen dabei, welche Schritte sie setzen müssen, um ihre Ziele zu erreichen. Jeden Schritt halten sie schriftlich fest.</p>	Arbeitsblatt: Schritt für Schritt durchs Leben
30 Min.	<p>Einzelarbeit</p> <p>Welche Fähigkeiten helfen mir, meine Ziele zu erreichen? Welche muss ich noch ausbauen? Wen und was brauche ich dazu?</p>	
20 Min.	<p>Abschluss</p> <p>Wie geht es mir mit dem Ergebnis?</p>	

WETTERKARTE: SONNE

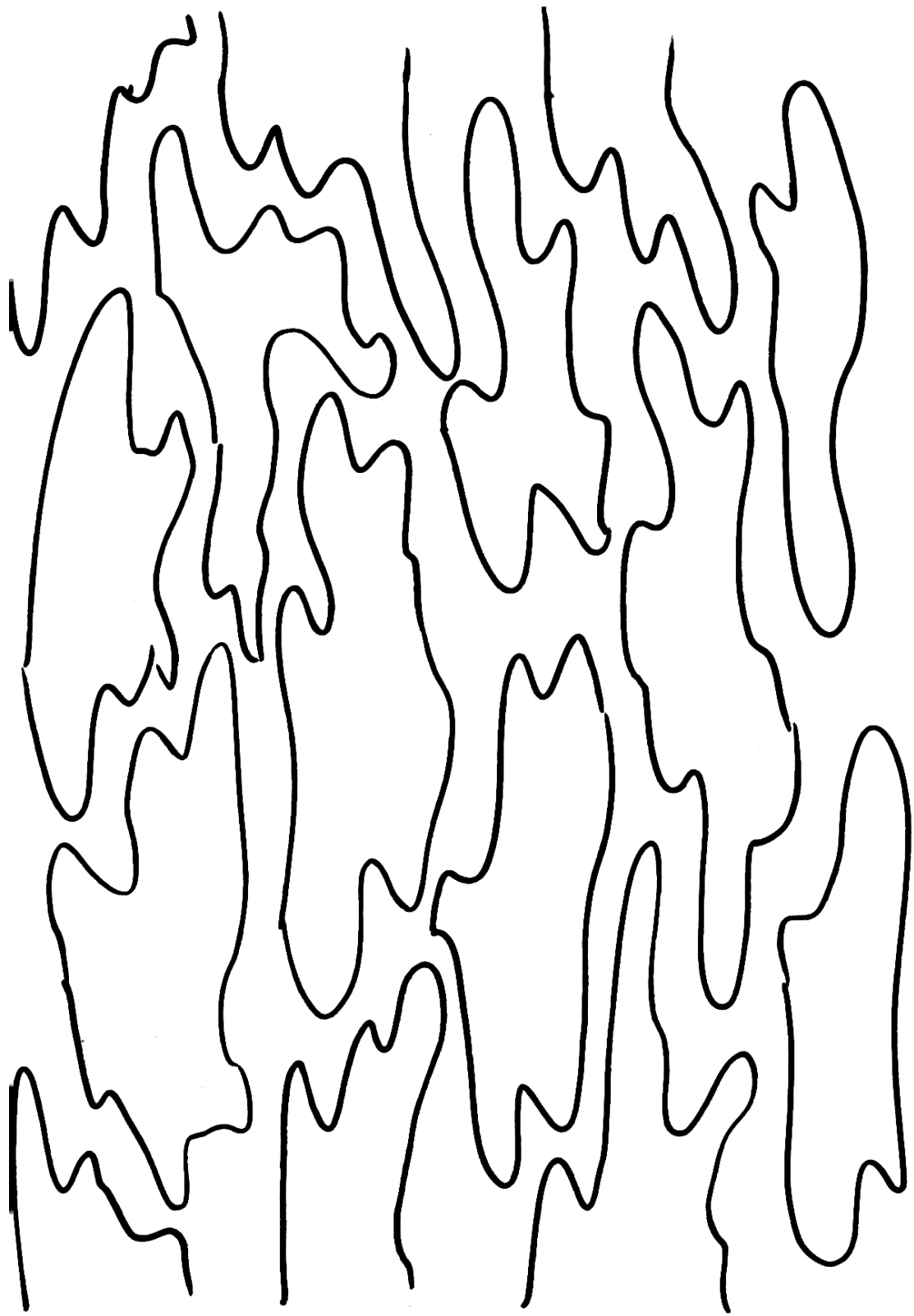




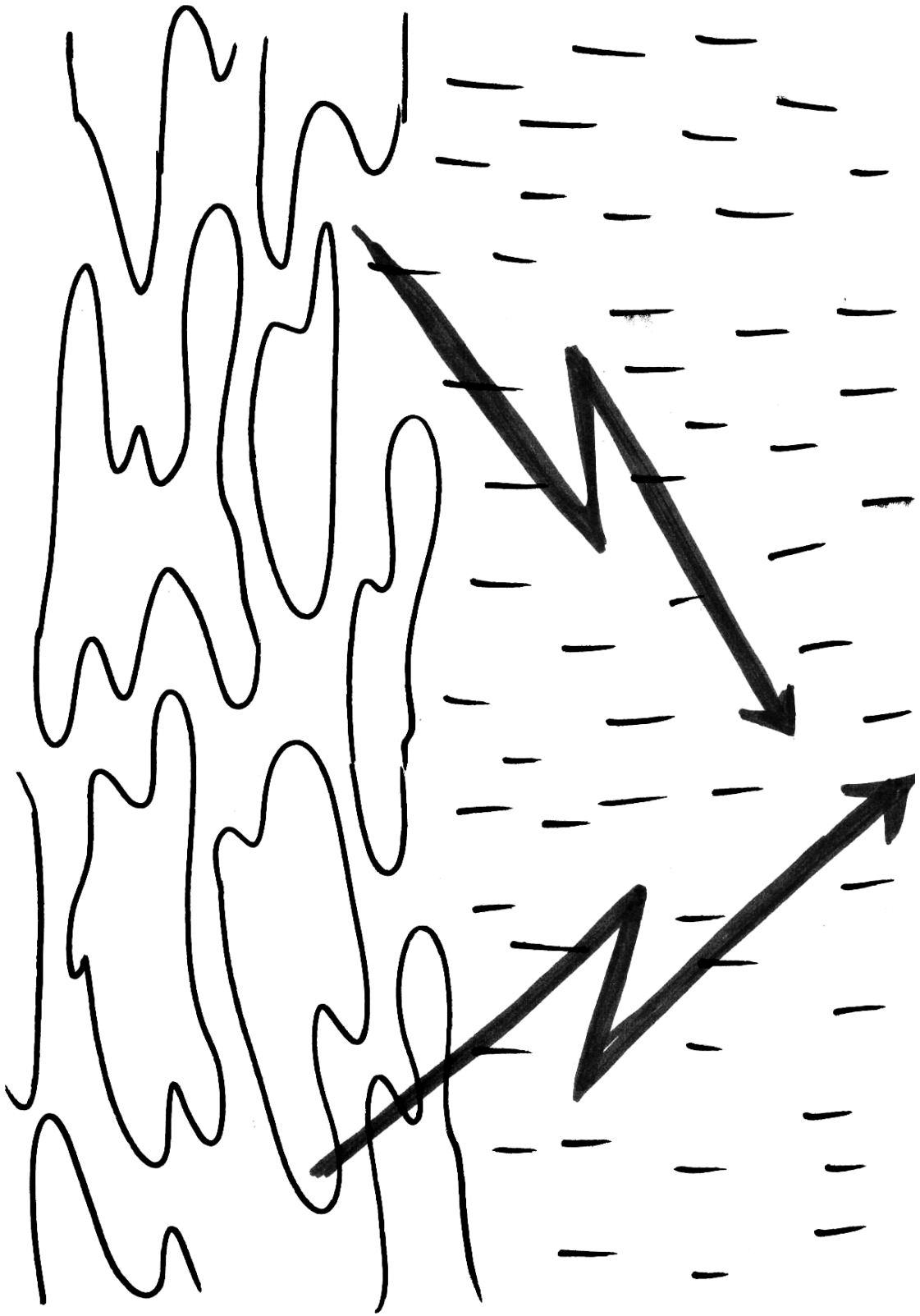
WETTERKARTE: REGEN



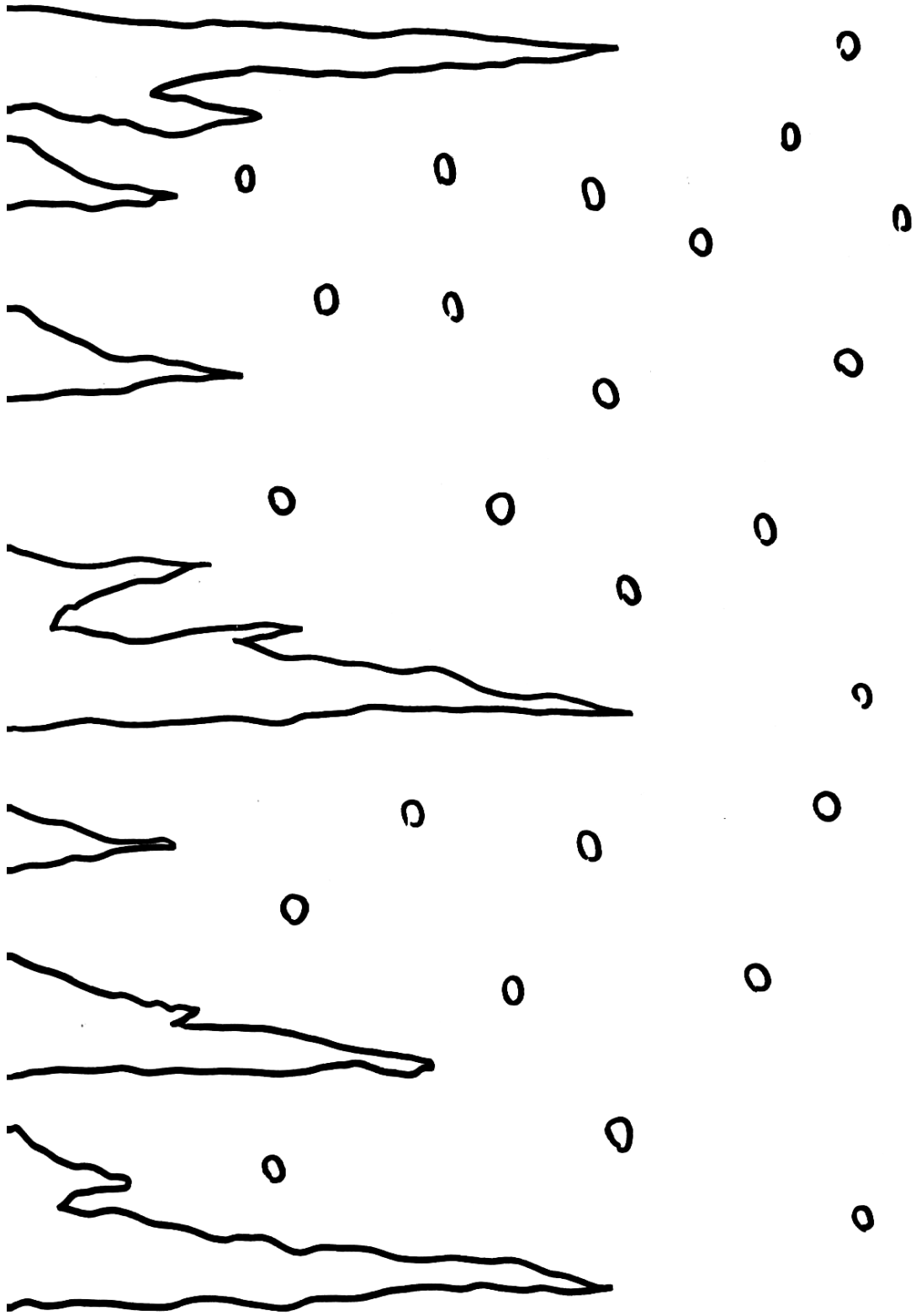
WETTERKARTE: NEBEL



WETTERKARTE: GEWITTER



WETTERKARTE: EIS UND SCHNEE



**ARBEITSBLATT:
MEINE QUALITÄTEN – MEINE SCHWIERIGKEITEN**

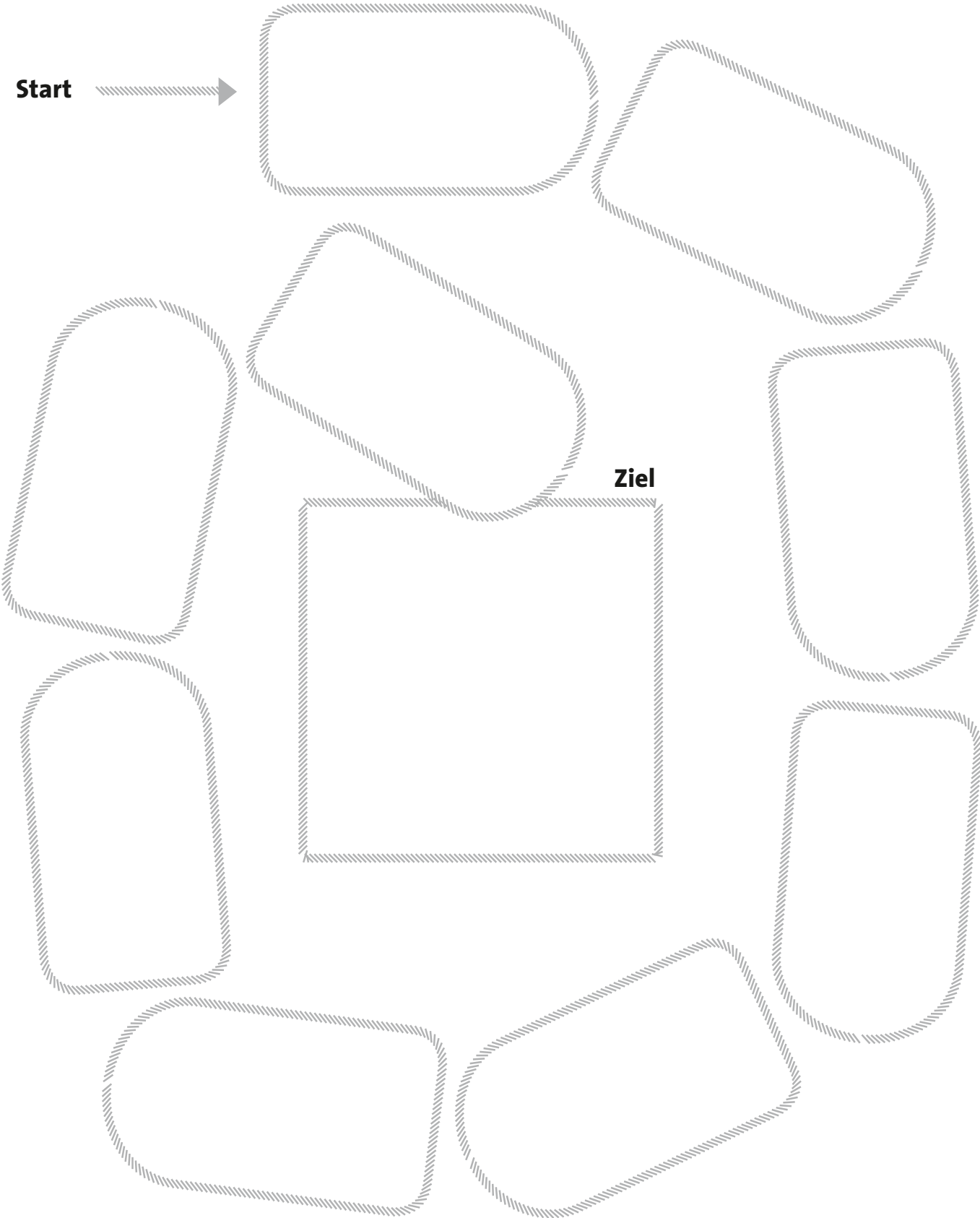
Bereich	Das kann ich gut	Damit habe ich Schwierigkeiten
<p>Ich als Person Zum Beispiel:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ zu mir und meinen Handlungen stehen ■ Verantwortung übernehmen ■ meine Stärken und Schwächen kennen ■ mich richtig einschätzen ■ Ziele haben und verwirklichen ■ mich entscheiden ■ Selbstsicherheit ■ aktiv sein und gestalten wollen ■ mit Stress umgehen ■ Verlässlichkeit ■ Probleme kreativ lösen ■ mit Gefühlen (Angst, Trauer, Wut, Freude) umgehen ■ mich für etwas einsetzen ■ ... 		
<p>Ich als Mitmensch Zum Beispiel:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ zuhören können ■ meine Ideen, Ansichten mitteilen ■ nachfragen ■ bitten ■ mich fair auseinandersetzen ■ Konflikte lösen ■ überzeugen ■ mich durchsetzen ■ einlenken ■ nachgeben ■ mich führen lassen ■ mit anderen zusammenarbeiten ■ ... 		
<p>Ich als Schüler/in oder Mitarbeiter/in Zum Beispiel:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Motivation ■ Arbeitsbereitschaft ■ einzelne Fächer ■ Methoden ■ Denken in Zusammenhängen ■ Kreativität ■ Wissen ■ sprachliche Fähigkeiten ■ mathematische Fähigkeiten ■ praktische Fähigkeiten ■ ... 		

**ARBEITSBLATT:
MEINE LEBENSLINIE – MEINE ZUKUNFTSVISION**



**ARBEITSBLATT:
SCHRITT FÜR SCHRITT DURCHS LEBEN**

Start



Ziel

**ARBEITSBLATT:
MEINE LERNZIELE**

Was will ich lernen?

Bis wann will ich das lernen?

Was hilft mir dabei?

FANTASIEREISE IN DIE ZUKUNFT

Setze oder lege dich bequem hin! Achte auf deinen Atem ..., wie er kommt und geht, wie die Wellen am Strand ... Lass die Gedanken vorüberziehen ... wie die Wolken am Himmel ...

Wenn du willst, begib dich mit mir auf eine Reise in die Zukunft.

Stell dir vor, wie du am Bahnhof stehst ..., wie du in den Zug einsteigst ..., wie du dir einen Platz am Fenster aussuchst ..., wie der Zug abfährt ...

Betrachte die Landschaft, die an dir vorüberzieht, jeder Kilometer ein Tag in deine Zukunft.

Schau dir genau an, was du siehst ..., was dir begegnet ..., schau dir den Weg an ..., die Markierungen ..., deine kleinen und größeren Ziele und Lebenswünsche ...

Der Zug fährt weiter ... ein Jahr, zwei Jahre, ... drei Jahre weiter ... Was siehst du jetzt? ...

Der Zug fährt noch weiter, du bist jetzt schon vier Jahre weiter in der Zukunft ... fünf Jahre ...

sechs Jahre, sieben ... der Zug fährt noch weiter ...

Jetzt bist du zehn Jahre in deine Zukunft gereist und der Zug hält an ... Du kannst aussteigen und dich in deinem Leben umsehen. In zehn Jahren bist du wie alt? ...

Sieh dich um, wie du jetzt lebst ... wie du wohnst ...

Dein Privatleben ... , lebst du allein ... oder mit jemandem zusammen? Wer ist noch da? ...

Deine Arbeit ..., deine Arbeitsstelle ..., deine Tätigkeiten ..., wie verläuft ein Arbeitstag? ...

Deine Freizeit ..., wie verbringst du sie ... mit wem? ...

Was hat sich alles in deinem Leben verändert? ... Welche Entwicklung hast du gemacht? ... Welche Schwierigkeiten musstest du bestehen? ... Wie hast du das geschafft? ... Worauf bist du stolz? ... Worüber freust du dich am meisten? ...

Nun sieh dich noch einmal um ... und nimm dann Abschied ... steig wieder in den Zug ...

Der fährt jetzt rückwärts und bringt dich hierher zurück in die Wirklichkeit, in die Klasse, ...

Mach die Augen auf, sieh dich um ..., recke und strecke dich, wenn du willst ... und sei wieder ganz da.

SAMMELN UND WEGGEBEN – ANHÄUFEN UND ENTSORGEN

Alter: 15–19 Jahre

Richtzeit: 120–150 Minuten

abgeändert geeignet für 11–14-Jährige

ZIELE

- Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit ihren individuellen Wünschen und Bedürfnissen auseinander.
- Sie unterscheiden zwischen lebensnotwendigen, nicht notwendigen, aber für sie wichtigen Dingen, Luxusgütern und Überflüssigem.
- Sie reflektieren ihren Lebensstil und entdecken ihre Werte.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
2 Min.	Einstieg Ins Thema einführen	
15 Min.	Einzelarbeit – Schritt 1 Die Schüler/innen sollen sich in eine Wunschwelt versetzen und sich vorstellen, wie ihr Leben aussähe, wenn alle ihre Wünsche restlos erfüllt wären. Sie achten dabei wirklich auf alle Bereiche des Lebens, vitale Bedürfnisse wie Essen und Trinken sollen genauso eine Rolle spielen wie Statussymbole oder ideelle Bedürfnisse, das eigene Aussehen, ihre Eigenschaften, Fähigkeiten und Qualifikationen, ihre Beziehungen, ihr soziales Netzwerk ... Sie halten alles auf Arbeitsblättern fest. Jede/r erhält so viele Blätter, wie er/sie braucht, um alle Wünsche festzuhalten. <i>Hinweis:</i> Wenn Sie die Arbeitsblätter nicht verwenden wollen, kann die Liste auch auf ein einfaches Blatt Papier geschrieben werden.	Arbeitsblätter, Schreibzeug
10 Min.	Austausch zu zweit Die Jugendlichen tauschen sich über ihre Utopien aus und dürfen ihre Wunschliste noch ergänzen.	
10 Min.	Einzelarbeit – Schritt 2 Dann stellen sie sich vor, sie möchten in eine andere Stadt oder in ein anderes Dorf ziehen. Welche von den Dingen aus ihrer Wunschliste würden sie mitnehmen, welche zurücklassen? Sie kreuzen all das in ihrer Liste an, was sie mitnehmen würden. <i>Hinweis:</i> Falls Sie die beigelegten Arbeitsblätter nicht verwenden, streichen die Jugendlichen alles aus ihrer Liste, was sie zurücklassen. Beim Streichen empfiehlt es sich, dass sie für jeden Schritt eine andere Farbe zum Durchstreichen verwenden.	

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
5 Min.	Austausch mit einem neuen Gegenüber Das Ergebnis darstellen und vom Partner/von der Partnerin hinterfragen lassen	
5 Min.	Einzelarbeit – Schritt 3 Aus politischen Gründen müssten die Jugendlichen in einen anderen Kontinent auswandern. Wiederum kreuzen sie auf dem Arbeitsblatt an, was sie mitnehmen würden.	
10 Min.	Austausch zu zweit mit einem anderen Gegenüber	
15 Min.	Einzelarbeit – Schritt 4 Es herrscht Krieg im Land und die Jugendlichen müssen überstürzt flüchten. Sie haben nur 12 Stunden Zeit zum Packen. Was nehmen sie mit, was lassen sie zurück? Packliste 3	
	Einzelarbeit – Schritt 5 Die Gegend steht in Flammen und die Jugendlichen können nur noch das Allernotwendigste retten. Packliste 4	
10 Min.	Einzelarbeit – Schritt 6 Was hätte ich jetzt noch zu verlieren? Denke auch an physische, psychische, geistige, soziale Fähigkeiten, Regungen, Möglichkeiten ...	
20–30 Min.	Austausch in Vierergruppen <ul style="list-style-type: none"> ■ Was macht mich als Mensch wirklich aus? ■ Welches sind meine wertvollsten Ressourcen? ■ Was bedeutet Lebensqualität für mich angesichts der Erkenntnisse aus der vorhergehenden Übung? Wenn die Ergebnisse schriftlich festgehalten werden sollen, braucht es mehr Zeit.	eventuell Plakat oder Flipchart-Papier und Stifte
15–25 Min.	Abschluss im Plenum Jede/jeder sagt noch, was ihr/ihm an dieser Stelle zu sagen wichtig erscheint.	

GENIESSEN – VERZICHTEN

Alter: 14–19 Jahre

Richtzeit: 5–10 Unterrichtseinheiten, verteilt auf 2–5 Wochen

ZIELE

- Die Jugendlichen erhalten die Gelegenheit, ihr Konsum- und Genussverhalten zu reflektieren.
- Sie machen Erfahrungen mit bewusstem Genuss und mit Verzicht.
- Sie lernen den Unterschied zwischen Bedürfnisbefriedigung und Ersatzhandlung kennen.

KURZBESCHREIBUNG

Das Projekt eignet sich besonders gut für die Advents- oder die Fastenzeit.

Es bietet den Schülern und Schülerinnen Gelegenheit, ihre Genussgewohnheiten zu reflektieren. Außerdem können sie ein bis drei Wochen lang Erfahrungen mit Verzicht sammeln und die entsprechenden Erlebnisse auswerten. Die Reflexion geschieht anhand eines Genuss- und Verzichtstagebuches und einer wöchentlichen Auseinandersetzung mit dem Erlebten. Auf Wunsch kann der Abschluss der Aktion mit einem kleinen Fest gefeiert werden.

Die Jugendlichen haben die Freiheit, selbst zu entscheiden, ob sie an der Verzichtaktion teilnehmen oder nicht. Auch wer auf nichts verzichtet, kann sich an der Reflexion beteiligen, z. B. mit Nachfragen. Wenn die Aktion über mehrere Wochen läuft, ist es auch möglich, jederzeit einzusteigen, wenn man sich nicht von Anfang an daran beteiligt hat.

Begonnen wird mit einem Genussstagebuch, das von allen Schülern und Schülerinnen eine Woche lang geführt wird.

Anschließend wird in einer zweistündigen Einheit das Konsumverhalten der vorangegangenen Woche reflektiert und überlegt, worauf jede und jeder für den ausgehandelten Zeitraum des Projektes verzichten möchte.

In dieser Zeit wird ein Verzichtstagebuch geführt, in das alles eingetragen wird, was die Jugendlichen im Zusammenhang mit ihrem Verzicht erleben.

Eine wöchentliche Reflexionseinheit lässt diese Erlebnisse noch bewusster werden und dient außerdem dazu, sie in die persönliche Erfahrungswelt zu integrieren und auf dem Hintergrund des eigenen Lebensstils zu bewerten.

Es kann sich günstig auswirken, wenn sich eine oder mehrere Lehrpersonen an der Verzichtaktion beteiligen.

PROJEKTABLAUF

- Einstiegseinheit und Vorstellung der Initiative
- Genussstagebuch führen
- Reflexion und Einstieg in die Verzichtaktion (2 Stunden)
- Verzichtstagebuch führen (1 Woche)
- Reflexion (1 Stunde)
- Verzichtstagebuch (1 Woche)
- usf. (je nach Zeitraum)
- Reflexion (1–2 Stunden)
- Abschlussfest auf Wunsch

ABLAUF 1. EINHEIT (2 UNTERRICHTSSTUNDEN)

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
	<p>Hausaufgabe Die Jugendlichen bringen etwas mit, das sie in der letzten Woche häufig genossen (konsumiert) haben.</p>	
20 Min.	<p>Einstieg ins Thema »Genuss und Konsum« (Plenum – Sitzkreis) An die Hausaufgabe anknüpfend wird das Thema vorgestellt. Anschließend legen die Schüler/innen nacheinander ihre Genussartikel in die Mitte auf den Boden und sagen dazu, was dieses Genussmittel für sie so begehrenswert macht, wie oft sie es konsumieren und in welchen Situationen sie besonders gern darauf zurückgreifen.</p>	
10 Min.	<p>Einzelarbeit Die Jugendlichen überlegen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Welche der mitgebrachten Konsumartikel genieße ich selbst auch gerne und was bedeutet mir das? ■ Welche lehne ich ab und welche sind uninteressant für mich? Warum könnte das so sein? ■ Wie stehe ich dazu, wenn andere Dinge konsumieren, die ich ablehne oder umgekehrt? 	Folie, Tafel- oder Flipchartanschrift
20 Min.	<p>Kleingruppen (3–4 Personen) Austausch über Ähnlichkeiten und Unterschiede Mögliche Reflexionsfragen: <i>Rundum kurz die eigenen Erkenntnisse darstellen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ In welchen Punkten stimmen wir überein? ■ Welche Unterschiede zwischen uns stellen wir fest? ■ Was möchten wir voneinander in diesem Zusammenhang noch wissen? ■ Was können wir nachvollziehen, wo regt sich Widerspruch? ■ Was sind unsere wichtigsten Erkenntnisse aus diesem Austausch? 	Für jede Gruppe: Reflexionsfragen kopiert
15 Min.	<p>Plenum – Gespräch Kurzer Austausch über die wichtigsten Erkenntnisse aus den Gruppen</p>	
20 Min.	<p>Plenum: Mit dem Projekt vertraut werden Die Lehrperson stellt das Projekt und den Ablauf vor, beseitigt Unklarheiten und beantwortet Rückfragen. Anschließend entscheiden die Jugendlichen, ob sie an der Aktion teilnehmen wollen oder nicht. Soll die Aktion Erfolg haben, sollten sich mindesten 75–80 % der Schüler/innen daran beteiligen.</p>	Projektablauf auf Folie, Tafelanschrift oder Plakat
2 Min.	<p>Organisatorisches Impulsfragen für die Tagebucheintragungen verteilen</p>	Impulsfragen kopiert
10 Min.	<p>Plenum – Abschluss: Die Schüler/innen sagen noch ein bis zwei Sätze dazu, wie es ihnen mit ihrer Entscheidung geht.</p>	

ABLAUF REFLEXIONSEINHEIT 1 GENUSSWOCHE (1 STUNDE)

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
	Hausaufgabe Genusstagebuch	
15 Min.	Stummes Gespräch Die Schüler/innen schreiben stillschweigend einen Satz aus ihrem Genusstagebuch auf ein Plakat, das in der Mitte auf dem Boden liegt.	Dicke Stifte und ein großes Plakat
25 Min.	Gespräch im Plenum Die Sätze auf dem Plakat dienen als Anregung für das nachfolgende Gespräch. Wenn das Gespräch nicht von alleine in Gang kommt, kann man mit Impulsfragen unterstützen: <ul style="list-style-type: none"> ■ Was fällt euch auf? ■ Habt ihr Fragen zu einer Aussage? ■ Was könnt ihr nachvollziehen? ■ Was verwundert euch? 	
10 Min.	Zeit für Nachfragen und Organisatorisches	

ABLAUF REFLEXIONSEINHEITEN VERZICHT – VARIANTE 1 (1 STUNDE)

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
	<p>Hausaufgabe Verzichttagebuch</p>	
20 Min.	<p>Positionsgruppen In der Klasse werden vier Din-A4-Karten mit folgenden Aussagen ausgelegt:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Verzichten ist mir leichtgefallen ■ Obwohl es mir schwerfiel, hab ich den Verzicht durchgehalten. ■ Ich habe die meiste Zeit durchgehalten, aber immer war es nicht möglich. ■ Ich habe das Vorhaben aufgegeben. <p>Auf der Rückseite der Karten stehen einige Reflexionsfragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Wer oder was hat dir den Verzicht leicht gemacht? Wie hast du die Zeit genutzt? Welche Strategien hast du angewandt, um den Verzicht durchzuhalten? Welche Erkenntnisse hast du aus den Erfahrungen dieser Woche gewonnen? ■ Was war schwer? Was hat dir geholfen? Wie bist du mit den schwierigen Situationen umgegangen? Welche Strategien hast du genutzt, um durchzuhalten? Welche Erkenntnisse hast du aus deinen Erfahrungen gewonnen? ■ Was hat dich durchhalten lassen? Welche Hintergründe haben dazu geführt, dass du den Verzicht nicht einhalten konntest? Wie ist es dir dabei gegangen? Was war so wichtig, dass du dich entschieden hast, für kurze Zeit aus der Aktion auszusteigen? Welche Werte hättest du sonst (vielleicht) verletzt? Welche Erkenntnisse hast du aus deinen Erfahrungen gewonnen? ■ Wie geht es dir mit deiner Entscheidung, die Aktion abubrechen? Was hat dazu geführt, dass du aufgegeben hast? Wer oder was hat es dir zu schwer gemacht? Hättest du Lust, unter anderen Umständen noch einmal eine Verzichtaktion zu versuchen? Unter welchen Bedingungen würdest du dich darauf einlassen? Welche Erkenntnisse hast du aus deinen Erfahrungen gewonnen? <p>Die Jugendlichen gehen zu dem Schild hin, dessen Aussage auf sie zutrifft, und tauschen ihre Erfahrungen kurz aus und beschäftigen sich mit den Fragen, die auf der Rückseite der Schilder stehen.</p> <p>Hinweis: Wenn die Gruppen zu groß sind, teilen sie sich in Untergruppen auf.</p>	Dicke Stifte und ein großes Plakat
20 Min.	<p>Reflexion in gemischten Gruppen Die Gruppen lösen sich auf und die Jugendlichen finden sich zu neuen (nach Position gemischten) Sechsergruppen zusammen. In jeder gemischten Gruppe sollen Jugendliche von wenigstens zwei Positionen zusammentreffen. Noch besser ist es, wenn drei oder alle vier Positionen vertreten sind. Jede Person darf an alle anderen zwei Fragen zu Erfahrungen und Erkenntnissen im Zusammenhang mit der Aktion stellen. Die Fragen sollen so ehrlich wie möglich beantwortet werden.</p>	
10 Min.	<p>Austausch im Plenum</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Was ich zur Aktion sagen möchte ■ Rückfragen klären 	

ABLAUF REFLEXIONSEINHEITEN VERZICHT – VARIANTE 2 (1 STUNDE)

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
	Hausaufgabe Verzichttagebuch	
20 Min.	Einstiegsrunde Die Schüler/innen berichten reihum kurz über ein Erlebnis aus der letzten Verzicht-woche.	
5 Min.	Einzelarbeit Die Jugendlichen sollen eine/n Mitschüler/in zu ihren Erfahrungen und Erkenntnissen der letzten Woche befragen und in Einzelarbeit einen Fragekatalog erstellen.	Papier und Schreibzeug
20 Min.	Partnerarbeit Die Schüler/innen finden sich zu Paaren zusammen und interviewen sich gegenseitig (je 10 Minuten lang).	
5 Min.	Zeit für Fragen und wichtige Rückmeldungen	

ABLAUF REFLEXIONSEINHEITEN VERZICHT – VARIANTE 3 (1 STUNDE)

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
	Hausaufgabe Verzichttagebuch	
10 Min.	Arbeit zu zweit Die Jugendlichen suchen positive und negative Aspekte der Verzichtaktion und schreiben sie auf verschiedenfarbige Karten.	Moderationskarten in zwei Farben, dicke Stifte
30 Min.	Pro- und Contra-Show Die Jugendlichen stellen sich vor, im Parlament sei der Antrag auf eine italienweite Verzichtaktion eingebracht worden. Sie seien die verantwortlichen Politiker/innen die entscheiden müssen, ob die Aktion per Gesetz durchgeführt wird oder nicht. Je eine Person aus der Zweiergruppe begibt sich auf die Pro-, eine auf die Contraseite. Und die Parlamentsdebatte beginnt.	Eventuell Rednerpult und Stoppuhr, um die Zeit zu begrenzen, die Lehrperson übernimmt die Moderation
10 Min.	Zeit für Fragen und wichtige Rückmeldungen	

ABLAUF REFLEXIONSEINHEITEN
VERZICHT – VARIANTE 4 (1 STUNDE)

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
	Hausaufgabe Verzichttagebuch	
30 Min.	Einzelarbeit Die Jugendlichen beschäftigen sich kreativ mit den Erfahrungen und Erkenntnissen der letzten Wochen. Als Arbeitsform können sie wählen zwischen: Gedicht, Bild, Grafik, Lied, Pantomime, TV-Auftritt, Collage ...	Zeitschriften, Scheren, Papier, Plakate, Stifte, Farben ...
50 Min.	Plenum Vorstellung der Einzelarbeiten und Auswertung	
20 Min.	Rückmeldungen, Diskussionsbeiträge und Nachfragen	

REFLEXIONSFRAGEN FÜR DIE EINZELARBEIT

- Welche der mitgebrachten Konsumartikel genieße ich selbst auch gerne und was bedeutet mir das?
- Welche dieser Genussmittel lehne ich ab und welche sind uninteressant für mich? Warum könnte das so sein?
- Wie stehe ich dazu, wenn andere Dinge konsumieren, die ich ablehne oder umgekehrt?

PROJEKT: GENIESSEN – VERZICHTEN

REFLEXIONSFRAGEN FÜR DIE GRUPPENARBEIT

Rundum kurz die eigenen Erkenntnisse darstellen:

- In welchen Punkten stimmen wir überein?
 - Welche Unterschiede zwischen uns stellen wir fest?
 - Was möchten wir voneinander in diesem Zusammenhang noch wissen?
 - Was können wir nachvollziehen, wo regt sich Widerspruch?
 - Was sind unsere wichtigsten Erkenntnisse aus diesem Austausch?
-

PROJEKT: GENIESSEN – VERZICHTEN

REFLEXIONSFRAGEN FÜR DIE GRUPPENARBEIT

Rundum kurz die eigenen Erkenntnisse darstellen:

- In welchen Punkten stimmen wir überein?
- Welche Unterschiede zwischen uns stellen wir fest?
- Was möchten wir voneinander in diesem Zusammenhang noch wissen?
- Was können wir nachvollziehen, wo regt sich Widerspruch?
- Was sind unsere wichtigsten Erkenntnisse aus diesem Austausch?

PROJEKTABLAUF

- Einstiegseinheit und Vorstellung der Aktion
- Genussstagebuch führen (1 Woche)
- Reflexion und Einstieg in die Verzichtaktion
(1 zweistündige Einheit)
- Verzichtstagebuch führen (1–4 Wochen)
- Reflexion (jede Woche 1 Einheit)
- Abschlussfest (auf Wunsch)

PROJEKT: GENIESSEN – VERZICHTEN

IMPULSE ZUM GENUSSTAGEBUCH

- Wie jedes Tagebuch ist auch dieses dein Privateigentum und du allein bestimmst, was du anderen daraus zur Verfügung stellst.
- Wie du dein Tagebuch gestaltest, bestimmst du ganz alleine: Du entscheidest, ob du Listen führst, Stichwortprotokolle verfasst, Gedichte schreibst ... Es ist dein individuelles Tagebuch, das dir allein gehört. Zeichnen, malen, kritzeln ... alles ist erlaubt.
- Je intensiver du dich auf die Arbeit einlässt, desto mehr kannst du entdecken.
- Schreibe bitte möglichst genau auf, was du in dieser Woche konsumierst.
- Notiere, in welchen Situationen du zu welchem Genussmittel greifst.
- Genussmittel sind individuell: Was ein Mensch genießt, kann ein anderer verabscheuen.
- Genießen kannst du mit allen Sinnen: schmecken, riechen, tasten, hören, sehen, bewegen ...
- Auch Tätigkeiten kann man genießen: spazieren gehen, einkaufen, Gespräche, Hobbys, Sport ...
- Schreibe auch alles auf, was du im Laufe dieser Woche an dir selbst entdeckst: Gedanken, Einsichten, neue Verhaltensweisen, besondere Erlebnisse ...
- Manche Dinge tut man ganz unbewusst, weil sie schon zur Gewohnheit geworden sind. Vielleicht hast du Lust, solche Verhaltensmuster an dir besser kennenzulernen. Hast du spezielle Fragen, notiere sie und gehe ihnen nach.
- Es kann sein, dass du Dinge, die du vorher automatisch getan hast, jetzt neu entdeckst und intensiver genießt. Daran kannst du dich sicher freuen.
- Vielleicht hängen deine Verhaltensmuster auch von deiner Tagesverfassung ab? Wenn du darauf achtest, kannst du erfahren, welche Ereignisse dein Genuss- und Konsumverhalten beeinflussen.
- Manchmal beeinflussen auch andere Menschen oder Gruppen das eigene Verhalten entscheidend. Man passt sich an andere an oder steht zu ihnen in Opposition. Man will Anerkennung bekommen oder Widerspruch auslösen, die Eigenständigkeit beweisen oder jemandem nacheifern ...

Diese Impulse sollen dir Anregung und Wegweiser sein. Halte dich einfach an die Punkte, die dich besonders interessieren, wähle aus und lass dich von deiner Entdeckerfreude und deiner Lust leiten. Und nun viel Spaß bei deiner Tagebuchgestaltung!

PROJEKT: GENIESSEN – VERZICHTEN

IMPULSE ZUM VERZICHTTAGEBUCH

- Die grundlegenden Dinge, die für das Genussstagebuch gelten, gelten auch für diese Eintragungen: Es gehört alleine dir und du bestimmst Art und Form. Und: Dein Engagement bestimmt zu einem großen Teil, welchen Gewinn du daraus ziehst.
- Schreibe bitte möglichst genau auf, wie es dir mit dem Verzicht geht. Wann fällt es leicht, wann schwer, auf das Gewohnte zu verzichten? Welche Gefühle und Gedanken tauchen auf, wenn du verzichst?
- In bestimmten Situationen greifst du auf eine gewohnte Verhaltensweise zurück. Wie geht es dir, wenn du diese nicht mehr zur Verfügung hast? Was tust du stattdessen? Wie ersetzt du das Mittel?
- Was erfährst du über die persönliche Bedeutung dessen, was du vorher genossen oder getan hast? Schreibe alles auf, was dir wichtig ist. Was bedeutet das Genussobjekt oder eine mit Genuss verbundene Handlung für dich ganz persönlich?
- Wie reagiert deine Umgebung auf deinen Verzicht? Und was bewirken die Reaktionen der Verwandten, Freunde und Bekannten bei dir?
- Gibt es Menschen in deiner Umgebung, die dich besonders unterstützen? Was hilft dir? Gibt es auch Menschen, die dir den Verzicht besonders schwer machen? Wie gehst du damit um?
- Notiere dir alle wichtigen Erlebnisse, die du im Zusammenhang mit der Verzichtaktion machst.
- Schreibe auch alles auf, was du im Laufe dieser Woche an dir selbst entdeckst: Gedanken, Einsichten, neue Verhaltensweisen, besondere Ereignisse ...
- Wie machst du es, dass du dich daran erinnerst zu verzichten, auch in Situationen, in denen du normalerweise zum Genussmittel greifst?
- Was bedeutet es dir, den Verzicht durchzuhalten?
- Was empfindest du, wenn es passiert, dass du dich einmal nicht an dein Vorhaben erinnerst oder dass du dich durch die Umstände gezwungen siehst, deine Verzichtaktion zu unterbrechen? Wie geht es dann für dich weiter?
- Gibt es Unterschiede im Zusammenhang mit deiner Tagesverfassung?
- Welche Ereignisse und Erlebnisse wirken sich besonders stark auf dein Verzichtverhalten aus?
- Manchmal lassen sich andere vom eigenen Verhalten anstecken und tun es einem nach? Wie ist das bei deiner Verzichtaktion? Hat sich dir jemand angeschlossen und »fastet« mit?
- Was hilft dir in besonders verzwickten Situationen, das Verzichten durchzuhalten?

Auch hier gilt: Halte dich einfach an die Punkte, die dir wichtig sind, wähle aus und lass dich von deiner Entdeckerfreude und deiner Lust leiten. Viel Freude mit deinem Tagebuch!

**Der Verzicht
ist mir leicht-
gefallen.**

REFLEXIONSFRAGEN ZU AUSSAGE 1

- Wer oder was hat dir den Verzicht leicht gemacht?
- Hast du durch den Verzicht Zeit gewonnen?
Falls ja, wie hast du diese Zeit genutzt?
- Welche Strategien hast du angewandt, um den Verzicht durchzuhalten?
- Welche Erkenntnisse hast du aus den Erfahrungen dieser Woche gewonnen?

**Obwohl es mir
schwerfiel,
hab ich den Verzicht
durchgehalten.**

REFLEXIONSFRAGEN ZU AUSSAGE 2

- Was war schwer? Was hat dir geholfen?
- Wie bist du mit den schwierigen Situationen umgegangen?
- Welche Strategien hast du genutzt, um durchzuhalten?
- Welche Erkenntnisse hast du aus deinen Erfahrungen gewonnen?

**Ich habe die meiste
Zeit durchgehalten,
aber es war nicht
immer möglich.**

REFLEXIONSFRAGEN ZU AUSSAGE 3

- Was hat dich durchhalten lassen?
- Welche Hintergründe haben dazu geführt, dass du den Verzicht nicht durchhalten konntest?
- Wie ist es dir dabei gegangen?
- Was war so wichtig, dass du dich entschieden hast, für kurze Zeit aus der Aktion auszusteigen?
- Welche Werte hättest du sonst (vielleicht) verletzt?
- Welche Erkenntnisse hast du aus deinen Erfahrungen gewonnen?

**Ich habe das
Vorhaben
aufgegeben.**

REFLEXIONSFRAGEN ZU AUSSAGE 4

- Wie geht es dir mit deiner Entscheidung, die Aktion abgebrochen zu haben?
- Was hat dazu geführt, dass du aufgegeben hast?
- Wer oder was hat es dir zu schwer gemacht?
- Hättest du Lust, unter anderen Umständen noch einmal eine Verzichtaktion zu versuchen?
- Unter welchen Bedingungen würdest du dich darauf einlassen?
- Welche Erkenntnisse hast du aus deinen Erfahrungen gewonnen?

3.1.3 WERTE UND HALTUNGEN

Mit einem Wertefundament stehen wir individuellen Problemen nicht mehr länger hilflos gegenüber.

Jesper Juul

WERTE VORGEBEN ODER NEUTRAL BLEIBEN?

Für Familie A sind Tiere unantastbare Wesen. Deshalb gibt es kein Fleisch zum Mittagessen und die Mutter ist Mitglied beim Tierschutzverein. Barbara B. stellt ihre Freiheit über alles und verzichtet deshalb auf Kinder. Anna A. beteiligt sich am Streik, obwohl die Streikpunkte sie nicht betreffen. Sie will ihre Solidarität bekunden. Ihre Freundin hält das für verrückt.

Jede Gruppe, jede Gesellschaft, jede Kultur ist auf einen Minimalkonsens hinsichtlich der Antwort auf die Frage angewiesen, was gut und schlecht ist, welche Orientierungspunkte für das Leben in der Gemeinschaft gelten. Diesen Konsens zu finden, die tragenden Werte zu definieren, ist in einer pluralistischen, globalisierten Welt jedoch nicht immer leicht.

Wir alle kennen die Schlagworte: Freiheit, Selbstverwirklichung, Autonomie, Demokratie, Sicherheit, Gerechtigkeit, Wahrheit, Kooperation, Gemeinschaft, Bindung, Liebe, Unversehrtheit, Schutz des Lebens, Frieden ...

Relative Einhelligkeit herrscht noch darüber, dem Leben selbst einen unantastbaren Wert beizumessen. Aber gilt das für alles Leben gleichermaßen oder nur für das menschliche Leben? Oder gilt es nur für das menschliche Leben in der eigenen Kultur? Gibt es Leben, das mehr und Leben, das weniger wert ist? In vielen Grundgesetzen dieser Welt ist das Recht auf Leben verbürgt. Und dennoch wird es unter Umständen gering geschätzt. Was zählt mehr, die Sicherheit des Staates oder die Unversehrtheit seiner Bürger und Bürgerinnen? Der eigene Erfolg oder die Solidarität mit seiner Mitschülerin? Höflichkeit oder Offenheit?

Was in den Menschenrechten festgeschrieben ist, wird nicht automatisch zum individuellen Lebensgrundsatz jedes Einzelnen erhoben. Im Konfliktfall ist es ohnehin schwierig, die Werte, denen man sich verpflichtet fühlt, gegeneinander abzuwägen.

Gerade deshalb ist es wichtig, dass Kinder und Jugendliche möglichst früh mit den gesellschaftlichen Werten vertraut werden. Dies geschieht zum Teil im familiären Umfeld, aber auch Kindergarten und Schulen leisten einen wesentlichen Beitrag dazu. Jede pädagogische Fachkraft im Kindergarten

und jede Lehrperson gibt Orientierung und vermittelt ganz automatisch Werthaltungen, ob sie es will oder nicht.

Die eigene Lebenseinstellung kommt im Berufsalltag immer wieder zum Tragen, schimmert durch die Auswahl der Lerninhalte durch, spiegelt sich im Umgang mit den Kindern und Jugendlichen und wird deutlich in der Zusammenarbeit im Team. Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte im Kindergarten gelten als wichtige Modelle im Zusammenhang mit der Entwicklung von sozialen und moralischen Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen. Je jünger die Kinder sind, desto eher übernehmen sie die Werthaltungen ihrer nahen Bezugspersonen.

Die Auseinandersetzung mit den persönlichen und den gesellschaftlichen Werten scheint deshalb eine unabdingbare Voraussetzung für eine erfolgreiche pädagogische Tätigkeit zu sein.

An dieser Stelle sollen deshalb zwei Wertekataloge stehen: der gemeinsame Wertekanon Jesper Juuls und Helle Jensens über die tragenden Orientierungspunkte in einer modernen Gesellschaft und die Werteliste von Hartmut von Hentig, die der bekannte Pädagoge in den 1980er-Jahren veröffentlicht hat. Diese Ausführungen können als Anregung zur eigenen Standortbestimmung dienen.

An diesen beiden Wertekatalogen lässt sich auch gut demonstrieren, wie sehr die persönliche Werthaltung kulturell geprägt und von der Bindung an eine Bezugsgruppe abhängig ist. Es macht einen Unterschied, ob man sich an einer rein humanistischen Idee orientiert oder sich einer religiösen Idee verpflichtet fühlt.

Jesper Juul und **Helle Jensen**³² schlagen folgende Werte als unverzichtbare Prinzipien für jede demokratische, gleichberechtigte und auf persönliche Verantwortung gestützte Gesellschaft vor:

- **Integrität** – Würde und Unverletzlichkeit der Person
- **Gleichwürdigkeit** – gleiche Würde aller Menschen in einer Gemeinschaft
- **Gleichberechtigung** – gleiche Berechtigung, seine wesensgemäßen Anlagen, Talente und Möglichkeiten zu verwirklichen
- **Demokratie**
- **Gemeinschaft und Kooperation**
- **Authentizität** – Echtheit
- **persönliche Verantwortung** – Entscheidungskompetenz, Zuständigkeit und Recht, die Konsequenzen seines Handelns zu tragen

³² Juul, Jesper/Jensen, Helle: Vom Gehorsam zur Verantwortung. Für eine neue Erziehungskultur. Düsseldorf/Zürich: Patmos 2004

Hartmut von Hentig³³ nimmt zwölf gültige Maßstäbe in seine Werteliste für ein gutes Leben auf:

1. Das Leben
2. Freiheit / Selbstentfaltung / Selbstbestimmung / Autonomie
3. Frieden / Freundlichkeit / Gewaltlosigkeit
4. Seelenruhe, z. B. aufgrund erfüllter Pflicht, Übereinstimmung mit dem Gewissen ...
5. Gerechtigkeit
6. Solidarität / Gemeinsamkeit (als nicht Einsamkeit) / Gemeinwohl
7. Wahrheit (Echtheit)
8. Bildung / Wissen / Einsicht / Weisheit
9. Lieben können und geliebt werden
10. Körperliches Wohl / Gesundheit / Kraft
11. Ehre / Achtung
12. Schönheit

Und weiter schreibt Hentig: »Es gehört zum Realismus dieser Liste, dass ein Wert nicht in einem Wort aufgeht. Hinzu kommen zwei Werte, die ihrerseits auf keinen höheren Wert mehr zu beziehen sind und den unter den anderen möglichen Wertkonflikt überwölben: das (weltliche) Glück und die religiöse Gottgefälligkeit.«³⁴

IMPULSE ZUM NACHDENKEN

- Wie gefallen Ihnen die oben angefügten Wertekataloge? Worin stimmen Sie zu? Was ruft Ihren Widerstand hervor?
- Was halten Sie von einer »wertfreien« Schule?
- Nach welchem Wertekanon leben Sie?
- Welche Orientierungsschilder würden Sie Ihren Kinder oder Jugendlichen in die Lebenswelt stellen?

³³ von Hentig, Hartmut: Werte und Erziehung, in: Neue Sammlung 3/88

³⁴ Ebd.

WERTE – POSITIVE ODER NEGATIVE HALTUNG

Alter: 5–6 Jahre

Richtzeit: 60 Minuten

abgeändert geeignet für 7–9-Jährige

ZIELE

- Die Kinder verstehen, dass es zwei unterschiedliche Möglichkeiten gibt, dem Leben zu begegnen.
- Die Kinder erkennen, dass sie das Leben selbst gestalten können, indem sie sich ihrer Haltungen bewusst werden und sie überdenken.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
25 Min.	Experiment-Spiel Das heiße Eisen ³⁵	Zwei Blatt weißes Papier, Bügeleisen, Zitronensaft oder Milch, Spitzer Gegenstand zum Malen (z. B. Zahnstocher)
15 Min.	Bilderbuch Heute ist alles blöd, Mama! ³⁶	Bilderbuch
15 Min.	Gesprächsfragen <ul style="list-style-type: none"> ■ Welches Gefühl hat Timm, als er am Morgen aufsteht? ■ Was findet er alles blöd? ■ Wie geht es ihm im Kindergarten? ■ Wie verhält er sich seinem Freund Hannes gegenüber? ■ Wie geht es ihm zu Hause? ■ Was macht seine Mutter? ■ Wie geht es Hannes am Ende der Geschichte? ■ Hast du auch Tage, an denen du alles blöd findest? ■ Wer hilft dir dann, bzw. wie könntest du anderen helfen, die sich genauso fühlen? 	
5 Min.	Spiel Viele Erbsen rollen auf die Straße	

³⁵ In Anlehnung an: Miller, Jamie: Mit Kindern Werte entdecken. Freiburg/Basel/Wien: Herder 2002. S. 73

³⁶ Müller, Birte: Heute ist alles blöd, Mama. Zürich: Nord-Süd-Verlag 2006

EXPERIMENT-SPIEL: DAS HEISSE EISEN

Ziel: den Kindern den Unterschied zwischen Optimismus und Pessimismus vorstellen

Alter: ab 5 Jahren

Im Vorfeld bereitet die pädagogische Fachkraft zwei Blätter vor. Auf das eine Blatt zeichnet sie mit Zitronensaft ein lachendes Smiley, auf das andere ein trauriges. Dann zeigt sie den Kindern die getrockneten Blätter, die gleich ausschauen, und erzählt eine kurze Geschichte, z. B.:

»Es geht um Resi und Martina (die Zitronenbilder). Von außen sehen beide genau gleich aus, aber innerlich sind sie sehr unterschiedlich. Resi ist immer glücklich und freundlich, sie glaubt, dass fast alles möglich sei. Sie glaubt, dass sie viel schaffen kann, wenn sie nur möchte ... Martina hingegen ist miesepetrig. Immer findet sie etwas zu jammern. Sie lässt sich auch leicht entmutigen und glaubt, dass sie nichts so richtig kann ...«

Die pädagogische Fachkraft fragt die Kinder, ob sie auf den Blättern einen Unterschied entdecken können. Da die Blätter genau gleich ausschauen, kann man anschließend auf die Menschen überleiten, die nach außen auch keinen Unterschied zeigen, sich aber in ihrer Haltung zum Leben unterscheiden. So wie Resi und Martina in der kleinen Geschichte, gibt es Menschen, deren Haltung man erst auf den zweiten, »heißen« Blick erkennt. Nun wird das vorher angewärmte Bügeleisen auf die Blätter gedrückt (ca. 15 Sek.) und es erscheinen die zwei Gesichter. Nun kann in der Gruppe noch diskutiert werden:

- Kennst du jemanden, der immer positiv in die Zukunft schaut, oder jemanden, der immer jammert?
- Wie lebt man mit positiv denkenden Menschen zusammen, wie mit negativ eingestellten? Mit wem hast du lieber zu tun?
- Kannst du dir die unterschiedlichen Haltungen bei Menschen erklären?
- Kennst du Situationen, in denen du zuversichtlich bist, und andere, in denen du eher zögerst? Woran kann das liegen?

SPIEL: VIELE ERBSEN ROLLEN AUF DIE STRASSE

Ziel: unterschiedliche innere Gefühle ausdrücken

Alter: ab 3 Jahren

Die Kinder bewegen ihre Finger zum Spruch, indem sie die »Erbsen« langsam von ihren Oberschenkeln, über die Knie und Unterschenkel auf den Boden rollen lassen. Beim Wort »platt« klatschen alle in die Hände. Bei »jammer-jammer-schade« falten die Kinder die Hände und legen die gefalteten Hände abwechselnd an die rechte und linke Kopfseite.

Der Spruch kann nun in unterschiedlichen Gefühlslagen gesprochen werden: heiter, traurig, zornig, befehlend ...

Spruch:

*Viele Erbsen rollen auf die Straße und sind platt,
oh wie schade, jammer-jammer-schade (2x)*

ICH UND MEINE WERTE

Alter: 5–6 Jahre

Richtzeit: 40 Minuten

abgeändert geeignet für 7–9-Jährige

ZIELE

- Die Kinder erkennen, was im Leben wirklich wichtig ist.
- Durch das gemeinsame Gespräch kommt es zu verschiedenen Denkanstößen und Diskussionen.
- Sie finden für sich Werte und Prioritäten im Leben.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
25 Min.	Gespräch zum Thema Welche Dinge, außer Luft, Wasser und Sonne, braucht man zum Leben? ³⁷	Ein großes Blatt Papier und ein Stift
20 Min.	Zeichnen Was für mich im Leben wirklich wichtig ist. ³⁸	Für jedes Kind ein Zeichenblatt

Gesprächsleitfaden

Alle Kinder versammeln sich im Kreis. Nun stellt die pädagogische Fachkraft die oben genannte Frage und notiert reihum die Antworten der Kinder. Wenn Kinder nur greifbare Dinge, z. B. Spielzeug, Kleider oder Fernseher nennen, dann sollte man gezielt ein paar Dinge vorschlagen, wie z. B. Freunde, Familie, Liebe usw. So werden die unterschiedlichsten Ideen gesammelt. Nun erfolgt die Diskussion, indem die Kinder angeleitet werden, dasjenige zu streichen, worauf sie verzichten könnten, wenn es sein müsste. Am Anfang wird die Diskussion leichter sein, kommt man allerdings zu den grundlegenden Dingen, wird es schwieriger. Es gibt keine richtigen und falschen Antworten, sofern die Kinder eine Begründung finden. Ziel der Übung ist es nun, so weit zu kürzen, bis nur noch ein Begriff übrig ist. Wenn, was anzunehmen ist, ein dafür geeigneter Begriff übrig bleibt, kann nochmals über Werte und Prioritäten gesprochen werden. Die pädagogische Fachkraft vermittelt den Kindern, dass man nicht so viele »Dinge« braucht, um wahres Glück und Sicherheit im Leben zu finden.

³⁷ In Anlehnung an: Miller, Jamie: Mit Kindern Werte entdecken. Freiburg/Basel/Wien: Herder 2002. S. 35

³⁸ Ebd.

GEWOHNHEITEN ENTWICKELN

Alter: 5–6 Jahre

Richtzeit: 40 Minuten

abgeändert geeignet für 7–9-Jährige

ZIELE

- Die Kinder lernen zu verstehen, dass es gute und schlechte Gewohnheiten gibt.
- Sie erkennen, dass jeder Mensch unterschiedliche Gewohnheiten hat.
- Die Kinder suchen nach Vorschlägen, wie man schlechte Gewohnheiten ändern könnte.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
10 Min.	Einstiegsgespräch <ul style="list-style-type: none"> ■ Was sind Gewohnheiten und wie erkennst du sie? ■ Nenne eine gute Gewohnheit, von der du denkst, dass du sie entwickelt hast. Kannst du dich noch erinnern, wie sie zur Gewohnheit wurde? ■ Welche Gewohnheiten pflegen wir im Kindergarten? Welchen Sinn haben sie deines Erachtens? ■ Kennst du jemanden, der sich schlechtes Verhalten angewöhnt hat? Glaubst du, derjenige kann es wieder ablegen? Und wenn, wie? ■ Hast auch du eine schlechte Gewohnheit, an der du arbeiten könntest? 	
20 Min.	Spiel: Fadenstark ³⁹ Beschreibung siehe unten	Zwei Stöckchen pro Kind (von Lutschern oder kleinen Zweigen), mehrere 30 cm lange Stücke dünnes Nähgarn (Stärke Nr. 50)
10 Min.	Abschluss Alle Kinder denken sich eine Gewohnheit aus, mit der sie brechen möchten (z. B. Schimpfwörter sagen, Spielsachen liegen lassen ...). Die Vorhaben werden notiert und es wird ausgemacht, dass in einer Woche wieder auf die Liste geschaut wird. Die Gruppe bespricht gemeinsam, wie die Kinder einander unterstützen könnten, damit sie die schlechte Gewohnheit im Auge behalten.	

³⁹ Ebd.

SPIEL: FADENSTARK

Ziel: den Kindern klar machen, wie Gewohnheiten entstehen

Alter: ab 4 Jahren

Jedes Kind bekommt zwei Stöckchen und einen ca. 50 cm langen Faden. Zuerst wird der Faden nur einmal um die Stöckchen gebunden und die Kinder versuchen, ihn zu zerreißen. Dies gelingt sehr rasch. Danach wird der Faden zweimal, dann dreimal herumgewickelt und wieder können die Kinder ihn auseinanderreißen. Doch je öfter man den Faden um die Stöckchen wickelt, desto schwerer kann man ihn zerreißen, bis es irgendwann gar nicht mehr gelingt (siehe Skizze).

Anhand des Experiments lässt sich erklären, wie Gewohnheiten immer stärker werden und sich kaum mehr »zerreißen« lassen: Der Faden ist wie eine Gewohnheit, sie ist leicht zu durchbrechen, wenn man es zu Beginn tut, wenn der Faden noch nicht so verwickelt ist. Aber es wird schwieriger, je öfter sie wiederholt wird. Daraus kann man schließen:

- Schlechte Gewohnheiten kann man gut ablegen, wenn man sie gleich am Anfang bemerkt und etwas dagegen tut – wie der Faden, der zu Beginn viel leichter reißt.
- Bei guten Gewohnheiten braucht es viel Übung, damit sie andauern. Wie der Faden werden sie umso stärker, je öfter man sie ausübt (den Faden um die Stöckchen wickelt).

BEISPIELE FÜR GEWOHNHEITEN

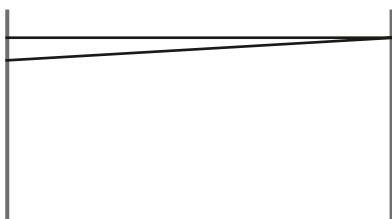
GUTE

- den Sicherheitsgurt anlegen
- Zähne putzen
- Kleider und Spielsachen aufräumen
- die Wahrheit sagen
- ...

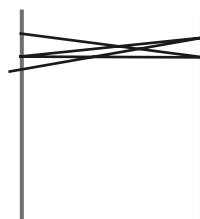
SCHLECHTE

- Spielsachen herumliegen lassen
- Schimpfwörter gebrauchen
- andere verletzen
- ...

SKIZZE ZUM SPIEL: FADENSTARK



1 x gewickelt



2 x gewickelt



x-mal gewickelt –
unzerreißenbar

WAS MIR WERTVOLL IST

Alter: 8–11 Jahre

Richtzeit: 60 Minuten

abgeändert geeignet für 6–7-Jährige

ZIELE

- Die Kinder erkennen, dass Menschen sich an Werten orientieren.
- Sie überlegen, welche Werte ihnen wichtig sind und wo diese in ihrem Leben zum Tragen kommen.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
	<p>Hausaufgabe Die Kinder bringen etwas von zu Hause mit, das für sie besonders wertvoll ist.</p>	
20 Min.	<p>Gesprächskreis In der Mitte auf dem Boden liegt ein großes Tuch. Die Kinder sitzen im Kreis und legen ihre Gegenstände auf dieses Tuch. Dann erzählen sie reihum, warum diese Dinge für sie so wertvoll sind.</p>	
10 Min.	<p>Gesprächskreis weiterführen Die Lehrperson fragt die Kinder nun, was ihnen außer den greifbaren Dingen im Leben noch wertvoll ist. Vielleicht haben sie in der Gesprächsrunde auch schon einiges davon als Hintergrund genannt. Z. B.: Diese Sache ist wertvoll, weil ich sie von einem Menschen bekommen habe, den ich liebe ... Dann kann man darauf verweisen. Wenn die Kinder die ersten ideellen Werte genannt haben, lässt man diese als Beispiele stehen.</p>	
15 Min.	<p>Kleingruppen Anschließend arbeiten die Schüler/innen in Kleingruppen weiter und schreiben so viele Wertebegriffe, wie sie finden können, auf runde Karten oder Pappscheiben.</p>	Papier- oder Pappscheiben
20 Min.	<p>Plenum Die gesammelten Werte werden vorgelesen und auf dem Boden ausgelegt. Der Begriff Werte wird eingeführt. Anschließend kann noch gemeinsam ergänzt werden. Die Kinder überlegen, warum diese Werte so wichtig sind und wie sie diese im Leben umsetzen können. Zum Abschluss werden die Werte-Karten zu einem Blumen- oder Tierbild oder zu einem anderen Kunstwerk arrangiert und auf ein Plakat oder an eine Wand geklebt.</p>	

BRAUCHEN WIR WERTE?

Alter: 12–14 Jahre

Richtzeit: 100 Minuten

abgeändert geeignet für 15–19-Jährige

ZIELE

- Die Jugendlichen erkennen, dass sie sich an Werten orientieren.
- Sie überlegen, welche Werte ihnen wichtig sind und wo diese in ihrem Leben zum Tragen kommen.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
	<p>Hausaufgabe</p> <p>Die Schüler/innen interviewen drei erwachsene Menschen aus ihrem persönlichen Umfeld zum Thema: »Was ist dir im Leben besonders wichtig?«. Sie stellen daraus eine Prioritätenliste zusammen.</p>	
20 Min.	<p>Sitzkreis</p> <p>Ein Schüler/eine Schülerin liest einen Begriff aus der eigenen Liste vor. Die Lehrperson schreibt ihn auf die Tafel, oder auf die Flipchart. Die Jugendlichen sehen nach, ob jemand denselben Begriff in seiner Liste hat. Dann wird abgezählt und die Anzahl der Nennungen neben den Begriff notiert. Auf diese Weise entsteht eine Werteliste, die auf den Erfahrungen und Einsichten erwachsener Bezugspersonen fußt.</p>	Hausaufgabe
20 Min.	<p>Gesprächsrunde</p> <p>Die Jugendlichen sprechen darüber, was ihnen an der Werteliste auffällt, was sie selbst darüber denken, wo sie zustimmen und was sie verwundert ...</p> <p>Anschließend beschäftigen sie sich mit den Fragen: Braucht es Werte? Wer bestimmt sie und wozu sind sie gut?</p>	
30 Min.	<p>Kleingruppen (Viererguppen)</p> <p>Anschließend stellen die Jugendlichen in Kleingruppen ihren eigenen Wertekatalog zusammen, reihen die Werte nach Wichtigkeit und begründen, warum sie gerade diese Werte als wichtig erachten.</p>	Plakat oder Flipchartpapier, Stifte
30 Min.	<p>Plenum</p> <p>Die Wertekataloge werden vorgestellt und diskutiert.</p>	

IN KONFLIKT MIT MEINEN WERTEN?

Alter: 16–17 Jahre

Richtzeit: 100 Minuten

abgeändert geeignet für Ältere

ZIELE

- Die Jugendlichen setzen sich mit ihren persönlichen Werten auseinander.
- Sie erkennen, dass Wertekonflikte oft unausweichlich sind und dass sie sich immer wieder entscheiden müssen.
- Sie erproben an einer fiktiven Situation, wie sie in einem Wertekonflikt handlungsfähig bleiben können.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
10 Min.	Einzelarbeit Die Jugendlichen schreiben ihre wichtigsten Werte auf und begründen sie.	Papier, Schreibzeug
20 Min.	Partnerarbeit In Paararbeit interviewen sie sich gegenseitig zu ihren Werthaltungen.	
20 Min.	Runde Jede Person äußert sich dazu, welche wichtigen Erkenntnisse sie aus der Partnerarbeit gewonnen hat.	
20 Min.	Kleingruppen (Fünfergruppen) Die Jugendlichen setzen sich mit einer Situation auseinander, die einen Wertekonflikt beinhaltet und überlegen, wie sie entscheiden würden.	Situationskarten
30 Min.	Plenum Die Situationen werden entweder vorgestellt oder im Rollenspiel durchgespielt.	

**SITUATIONSKARTEN:
IN KONFLIKT MIT MEINEN WERTEN?**

Deine Freundin hat in einem Geschäft eine Brille geklaut. Sie wurde beobachtet, aber nicht gestellt. Das erzählt sie dir ganz aufgeregt.
Abends klingelt die Polizei bei dir und befragt dich zu dem Vorfall.

Was sagst du?

Du bist allein zu Hause. Es klingelt Sturm. Draußen steht eine Ausländerin und erzählt dir, dass sie sich illegal im Land aufhält und Angst hat, dass jemand hinter ihr her ist. Sie bittet dich, sie zu verstecken.

Was machst du?

Eva und Robert sind seit zwei Jahren zusammen. Du bist Roberts Freund und hast bemerkt, dass er ab und zu fremdgeht.
Eva kommt eines Tages zu dir und fragt dich, ob du weißt, was mit Robert los sei. Er sei manchmal so komisch.

Wie reagierst du?

Auf der Straße liegt eine dick gefüllte Brieftasche. Du hebst sie auf. Ein Mann kommt auf dich zu und behauptet, es sei seine Brieftasche. Den Mann hast du schon gesehen. Er ist Tellerwäscher in einem Gasthaus.

Gibst du ihm die Brieftasche?

Du hast die Matheaufgaben für die nächste Schularbeit auf dem Pult gefunden. Dein Freund, der dringend eine positive Note in Mathe benötigt, weiß davon und drängt dich, ihm zu helfen.

Was machst du?

Für Männer: Du hast deine Freundin betrogen. Die andere Frau bekommt ein Kind von dir und möchte mit dir zusammenziehen.

Für Frauen: Du hast deinen Freund betrogen und bist schwanger geworden. Was machst du?

3.1.4 EMPFINDUNGEN – EMOTIONEN – GEFÜHLE

Das Ziel im Leben ist, all unser Lachen zu lachen und all unsere Tränen zu weinen.

Marshall B. Rosenberg

SACHLICH BLEIBEN ODER GEFÜHLE ZEIGEN?

Können Sie sich einen Tag ohne Gefühle vorstellen? Ohne Freude, Trauer, Ärger, Liebe, Einklang? Können Sie sich ein Leben vorstellen, in dem Sie nicht wissen, wie es Ihnen geht, was Ihnen gefällt, wen Sie gern haben, wovor Sie sich ängstigen? Gefühle begleiten uns ein Leben lang, auch wenn wir uns ihrer nicht immer bewusst sind. Sie sind wie die Hänsel- und Gretel-Steine, die nächtens schimmern und uns den Weg nach Hause zeigen, den Weg zu uns selbst. Keine Beziehung kommt ohne Gefühle aus, keine wichtige Entscheidung wird ohne gefühlsmäßige Beteiligung getroffen. Emotionen sind Wegweiser, Grenzpfiler und Motivatoren für unser Denken und Handeln.

Auch wenn wir nicht immer wissen, was wir genau fühlen, das »adaptive Unterbewusste«⁴⁰ nimmt unsere Emotionen wahr und handelt danach. Wenn sie bewusst werden, lenken Gefühle unsere Aufmerksamkeit. Sie zeigen in Richtung unserer Bedürfnisse und drängen zum Tun. Neugier spornt zu Entdeckungsreisen und Lernleistungen an, Angst lässt uns unsere Grenzen wahren, unser Leben und unsere Integrität schützen, Freude spielt eine wichtige Rolle in unseren Beziehungen und erweist sich als außerordentlich starke Motivationskraft. Trauer ruft zu Rückzug und Ruhe auf und motiviert dazu, die Hilfe anderer anzunehmen, sich trösten zu lassen. Tränen fördern die Heilung.

Jede Emotion entsteht im Unbewussten und dringt erst kurze oder längere Zeit später ins Bewusstsein, wenn überhaupt. Timothy D. Wilson beschreibt Szenen, in denen Menschen schon situations- und gefühlsangemessen handeln, bevor sie sich des jeweiligen Gefühls überhaupt bewusst werden. Vielleicht kennen Sie ähnliche Situationen: In einer gefährlichen Straßengegend kommt Ihnen ein Lastwagen mit überhöhter Geschwindigkeit entgegen. Sie treten auf die Bremse und lenken Ihr Auto geschickt an der Gefahr vorbei. Hinterher erst beginnen Sie zu zittern und werden sich Ihrer Angst bewusst. Viele psychologische Konzepte gehen davon aus, dass Gefühle wirksam sind, auch wenn sie nicht ins Bewusstsein dringen. Die Schlüsse, die sie daraus ziehen, sind unterschied-

lich. Timothy: »Eine Möglichkeit besteht darin, dass Emotionen und Gefühle zwar den adaptiven Verhaltensweisen vorangehen, dass sich die Menschen aber dieser Emotionen und Gefühle nicht immer bewusst sind. [...] Wir sollten die Möglichkeit berücksichtigen, dass wir Gefühle haben können, ohne es zu wissen.«⁴¹

Gefühle drängen zum Handeln. Geschieht dieses Handeln unkontrolliert und ungebremst, dann kann es zu zwischenmenschlichen Problemen führen. Deshalb ist es wichtig, die eigenen Gefühle wahrzunehmen, sich darauf einzulassen und mit ihnen umgehen zu lernen. Wer nicht rechtzeitig erkennt, dass er wütend ist, hat vielleicht schon zugeschlagen, bevor er sich der Emotion bewusst wird.

Gerade bei aggressiven Gefühlen werden die Emotion und die daraus entstandene Handlung im Alltag oft als Einheit gesehen und daraus wird geschlossen, das Gefühl sei gefährlich und dürfe nicht sein. Die Rede von guten und schlechten, positiven und negativen Gefühlen weist in diese Richtung. Aber Gefühle sind weder schlecht noch gut, schon gar nicht moralisch gut oder verwerflich, auch wenn sie sich angenehm oder unangenehm anfühlen. Sie sind einfach da und wirken. Man kann sie auch nicht einfach, wie auf Knopfdruck, abstellen. Braucht man auch gar nicht. Viel wichtiger ist es, sich Handlungsweisen zum Umgang mit seinen Empfindungen und Emotionen zu erarbeiten, besonders für den Fall, dass sie einen zu überschwemmen drohen.

Um mit Gefühlen umgehen zu können, muss man sie erst spüren und richtig deuten. Das ist nicht immer leicht, auch deshalb nicht, weil unterschiedliche Gefühle in unserer Lebenswelt mehr oder weniger erwünscht und anerkannt sind. Aggressive Gefühle zum Beispiel werden in unserer Gesellschaft mit Skepsis betrachtet. In der Geschäftswelt und im öffentlichen Leben oder im wissenschaftlichen Umfeld hielt man lange Zeit überhaupt wenig von Emotionen. Die Devise lautete: »Sachlich bleiben!« Man glaubte, dass die Denkfähigkeit und die Objektivität durch emotionale Einflüsse getrübt würden. Mittlerweile weiß man, dass Emotionen überall und jederzeit eine Rolle spielen, und dass es besser ist, ihnen angemessen Raum zu geben, als sie abzuwehren und zu verstecken. Und man weiß auch, dass emotionale Ausbrüche umso wahrscheinlicher werden, je weniger die Gefühlsregungen wahrgenommen und als solche erkannt werden.

⁴⁰ Wilson, Timothy D.: Gestatten, mein Name ist ich. Das adaptive Unbewusste – eine psychologische Entdeckungsreise. Aus dem Amerikanischen von H. Kober. München/Zürich: Pendo 2007

⁴¹ Ebd., S.171-172

OFFENE UND VERSTECKTE GEFÜHLE

Immer wenn Anna weint, weil sie traurig ist, wird sie zum Schlafen ins Bett geschickt. »Das wird schon besser, Anna, schlaf dich aus, du bist nur ein bisschen müde!«, hört sie dann von ihrer Mutter. Auch später nimmt sie Traurigkeit als Müdigkeit wahr und wird häufig missverstanden, wenn sie schläfrig wird, obwohl jeder denkt, sie müsste eigentlich traurig sein.

Patrick hat Peter mit Wucht getreten und Peter lacht. Patrick hält das für ein Zeichen von Provokation und stößt stärker zu. Wieder muss Peter unwillkürlich lachen, obwohl man die Tränen in seinen Augen sieht. Er hat gelernt: »Ein Indianer weint nicht. So einen kleinen Stoß steckt man mit einem Lachen weg!«

Obwohl die grundlegenden Gefühle überall auf der Welt mimisch ähnlich ausgedrückt werden, ist der Umgang damit kulturell bedingt und vom sozialen Umfeld abhängig. Zunächst lernen Kinder den Umgang mit ihren Emotionen in der frühen Kindheit im Zusammenleben mit ihren nächsten Bezugspersonen: Eltern, Geschwistern, Verwandten, Tagesmüttern, Bezugspersonen im Kindergarten ...

Schnell unterscheiden sie erwünschtes von unerwünschtem Verhalten. Wenn der Ausdruck bestimmter Gefühle von der Umgebung als schlecht, gefährlich oder falsch bewertet wird, hält das Kind die entsprechenden Empfindungen für inakzeptabel, und versucht, sie von nun an zu verstecken oder zu vermeiden. Diese werden dann durch erwünschte Gefühlsausdrücke ersetzt, was auf Dauer zu Schwierigkeiten führen kann. Das Kind hat eben nicht mehr seine ganze Lebendigkeit, sein ganzes Empfindungsrepertoire zur Verfügung, sondern nur noch einen Bruchteil davon. Deshalb kann es mit den ausgeklammerten Emotionen nicht experimentieren. Dies wiederum bedeutet, dass der Umgang mit den entsprechenden Gefühlen nicht erlernt wird und die Ausdrucksmöglichkeiten für einen Teil der inneren Lebenswelt fehlen. Wenn unerwünschte durch legitime Gefühlsreaktionen ersetzt werden,

gewöhnen sich die Kinder daran und können einen Teil ihres Gefühlsspektrums nicht mehr spüren. Wenn sie eine Gefühlsregung wahrnehmen, ersetzen sie mit der Zeit die abgewehrten, aber natürlichen Gefühle durch erwünschte und verhalten sich danach. Diese **Ersatzgefühle**⁴² wirken auf andere meist unecht und maskenhaft und erweisen sich in der Situation oft als völlig unangemessen.

Im schlimmsten Fall müssen alle Gefühle abgewehrt und erstickt werden. Menschen mit einem solchen »Schicksal« fühlen sich dann innerlich leer und abgestorben und wirken auch auf andere unlebendig und blutleer.

GEFÜHLE ERKENNEN

Wie kann man nun echte Gefühle und Ersatzgefühle auseinanderhalten? Obwohl es nicht ganz leicht ist, gibt es eine recht brauchbare Faustregel. Echte Gefühle tauchen vielfach unmittelbar auf und verlangen nach Ausdruck. Man möchte etwas tun: lachen, weinen, schreien, zuschlagen, sich verkriechen ... Ein echtes Gefühl ist ein **Impulsgeber** und hält dementsprechend auch nur kurze Zeit an. Es fühlt sich lebendig an, verändert sich und macht wieder anderen Regungen Platz. Wer kann schon länger als eine halbe Stunde ununterbrochen lachen? Oder herzerreißend weinen? Auch wenn wir einer Emotion nicht immer körperlich oder über unser Handeln Ausdruck verleihen, verflüchtigt sich die Empfindung nach kurzer Zeit. Ersatzgefühle dagegen sind von Dauer. Man kann jahrelang unzufrieden oder lustlos sein, ohne Unterbrechung. Man kann jahrzehntelang gewohnheitsmäßig lieb lächeln und gar nichts dabei empfinden. Gefühle gehen in die Tiefe und sind von Körperreaktionen begleitet, Ersatzgefühle dagegen schwimmen an der Oberfläche. Sich gelegentlich müde oder traurig zu fühlen, ist normal, eine chronisch gedrückte Stimmung dagegen, die jemand wie eine Fahne vor sich herträgt, deutet auf ein Ersatzgefühl hin.

⁴² English, Fanita: Es ging doch gut, was ging denn schief? Beziehungen in Partnerschaft, Familie und Beruf. 8. Aufl. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2004

Zur Unterscheidung hilfreich sind auch Konzepte, die sogenannte Grundgefühle oder Universalgefühle zu erfassen suchen. Zwei davon möchten wir Ihnen hier vorstellen:

Das transaktionsanalytische Konzept der fünf Himmelsrichtungen unserer Empfindungen von Fanita English⁴³ beschreibt fünf Grundemotionen:

- **Wut** (einschließlich Zorn, Eifersucht, Neid, Grausamkeit, Rache ...)
- **Liebe** (einschließlich Verlangen nach Zärtlichkeit, Sinnlichkeit, Sexualität, Intimität, Treue ...)
- **Trauer** (einschließlich Sehnsucht, Sorgen, Verzweiflung, Leiden, Mitgefühl, Bedauern ...)
- **Freude** (einschließlich Spontaneität, Neugier, Aufregung, Kreativität, Unternehmungslust ...)
- **Angst** (einschließlich Ekel, Furcht, Scham ...)

Alle diese fünf Grundgefühle gehen mit körperlichen Reaktionen einher, so ist Wut zum Beispiel begleitet von Blutdruckveränderungen und Adrenalinausschüttung, Freude von Veränderungen in der Muskelspannung usw.

Der **Kognitionstheoretiker Robert Plutchik⁴⁴** sieht die Emotionen als Mittel der Anpassung, die beim Überleben jedes Individuums eine wichtige Rolle spielen. Er spricht von acht Anpassungsmustern und unterscheidet demnach **acht primäre Emotionen**:

1. Akzeptierung
2. Ekel
3. Zorn
4. Furcht
5. Freude
6. Trauer
7. Überraschung
8. Neugierde

Diese beiden Einteilungen geben weder die umfassenden Forschungsergebnisse zum Bereich der Emotionen wieder, noch erheben sie Anspruch auf Vollständigkeit, sondern sie sollen lediglich eine Orientierungshilfe beim Einordnen von Gefühlen und bei der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zu diesem Themenbereich darstellen.

UND WAS HAT DAS MIT DEM BERUFLICHEN ALLTAG ZU TUN?

Wenn wir wollen, dass Kinder vitale, offene und spontane Menschen bleiben und kontaktfähige, kommunikative und authentische Erwachsene werden, tun wir gut daran, ihre Gefühlswelt zu respektieren und zu beachten. Außerdem können wir ihnen Raum geben, ihren Emotionen Ausdruck zu verleihen, und sie ermutigen, beziehungsangemessene und kontextbezogene Strategien zum Umgang mit ihren emotionalen Regungen zu entwickeln. Dafür brauchen sie manchmal erwachsene Vorbilder und gezielte Anregung und Unterstützung.

IMPULSE ZUM NACHDENKEN

- Was fühlen Sie in diesem Moment?
- Welche Gefühle halten Sie leicht, welche schwer bei sich aus?
- Welche Gefühlsregungen freuen Sie bei anderen, welche können Sie nicht so gut ertragen?
- Wie verleihen Sie Ihren Gefühlen Ausdruck?
- Wie ermöglichen Sie Ihren Schülerinnen und Schülern, ihre Emotionen zu erkennen, zu benennen und auszudrücken?

⁴³ Ebd.

⁴⁴ Izard, Carroll. E.: Die Emotionen des Menschen. Eine Einführung in die Grundlagen der Emotionspsychologie. Aus dem Englischen übersetzt von Barbara Murakami. 3. Aufl. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags-Union 1994

GEFÜHLE, GEFÜHLE ... ICH ZEIGE SIE HER

Alter: 4–6 Jahre

Richtzeit: 45 Minuten

abgeändert geeignet für 6–9-Jährige

ZIELE

- Unterschiedliche Gefühle und Möglichkeiten zum Gefühlsausdruck kennenlernen
- Freude und Enttäuschung als zwei Erlebnisseiten kennenlernen
- Über Gefühle reflektieren
- Gemeinsam etwas schaffen

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
5 Min.	Einstieg Lied: Zeigt her eure Gefühle!	
15 Min.	Bilderbuch Hurra, gewonnen – Mist, verloren ⁴⁵	Bilderbuch
15 Min.	Reflexionsfragen <ul style="list-style-type: none"> ■ Wie geht es der kleinen Ziege (der kleinen Gans), als sie vom Geburtstag nach Hause geht? ■ Wie fühlt sich die kleine Gans, als sie ihrem Vater vom Tag erzählt? ■ Wie geht es der kleinen Ziege, als sie ihrem Vater vom Tag erzählt? ■ Warum hat die Ziege tierisch angegeben? ■ Warum hat die Gans der Ziege die Krone vom Kopf gerissen? Wie ging es ihr dabei? ■ Warum tut der Ziege die Gans leid? ■ Warum geht es der Gans nicht gut, als sie über ihr Verhalten gegenüber der Ziege nachdenkt? Was hätte sie stattdessen tun sollen? ■ Wie geht es dir, wenn du verlierst/gewinnst? ■ Hast du mal darüber nachgedacht, wie es deinem Freund/deiner Freundin geht, wenn er/sie verliert/gewinnt? 	
10 Min.	Abschluss Partnerspiel: Gemeinsam einen Turm bauen	Bauklötzchen

⁴⁵ Abedi, Isabel: Hurra, gewonnen! Mist, verloren! München: Ars Edition 2005

LIED ZU DEN GEFÜHLEN

Melodie nach dem Volkslied: *Zeigt her eure Füße*

Text: Bernadette Grießmair

Refrain

Zeigt her eure Gefühle, zeigt her, wie's euch geht!

Zeigt her wie's um euch, um alle von euch steht!

1. Bist du glücklich, bist du glücklich, dann tanz im Raum herum!
2. Bist du traurig, bist du traurig, dann wein doch einfach mal!
3. Bist zu zornig, bist du zornig, dann stampf mit beiden Füß'!
4. Bist du müde, bist du müde, dann reck und streck dich fest!
5. Bist du einsam, bist du einsam, dann such dir einen Freund!
6. Bist zu ängstlich, bist du ängstlich, dann halt dich selbst ganz fest!
7. Bist du fröhlich, bist du fröhlich, dann spring mal in die Luft!

DER GEMEINSAME TURM

Ziel: gemeinsam etwas schaffen

Alter: ab 4 Jahren

Beschreibung: Ein Kinderpaar soll Stein um Stein einen Turm bauen. Die anderen schauen zu. Dieses Spiel ist spannend und aufregend zugleich, denn die Kinder müssen versuchen, gut einzuschätzen, wann es besser ist aufzuhören, damit der Turm nicht einstürzt. Sie müssen darauf vertrauen, was ihnen ihr Gefühl sagt. Alle zuschauenden Kinder können helfen, indem sie einen Tipp abgeben, wann sie aufhören würden. Wichtig bei diesem Spiel ist es, dass die zwei Kinder gut zusammenarbeiten und ihrem Gefühl vertrauen, wann sie mit dem Bauen aufhören sollen.

WOHIN MIT MEINER WUT?

Alter: 4–6 Jahre

Richtzeit: 45 Minuten

abgeändert geeignet für 6–9-Jährige

ZIELE

- Sich selbst spüren lernen
- Aggressionen und Wut als Gefühl des täglichen Lebens kennenlernen
- Persönliche »Wutmuster« besprechen
- Möglichkeiten erarbeiten, wie Wut konstruktiv ausgelebt werden könnte
- Spiel zum Wutabbau kennenlernen

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
10 Min.	Einstieg Traumreise: Reise durch den Körper!	leise Musik
15 Min.	Bilderbuch Robbi regt sich auf ⁴⁶	Bilderbuch
15 Min.	Reflexionsfragen <ul style="list-style-type: none"> ■ Wie geht es Robbi, als er nach Hause kommt? ■ Was macht sein Vater, als er merkt, dass es Robbi nicht gut geht? ■ Wie groß wird Robbis Wut in seinem Zimmer? ■ Was macht seine Wut mit seinen Spielsachen? ■ Warum wird es Robbi plötzlich zu viel? Warum möchte er, dass die Wut aufhört? ■ Was macht Robbi mit dem »Wutmonster«? ■ Wie geht es Robbi nachher? ■ Kennst du Situationen, in denen du richtig wütend wirst? ■ Steigt deine Wut auch so in dir hoch wie bei Robbi? Was machst du dann? ■ Wo im Körper spürst du die Wut? ■ Wie könnte man seine Wut noch ausdrücken, ohne Sachen kaputt zu machen? ■ Hätte Robbis Vater etwas anders machen sollen? Was macht deine Mutter/dein Vater, wenn sie/er merkt, dass du wütend wirst? 	
10 Min.	Abschluss Spiel: Schneeballschlacht	alte Zeitungen, Trommel oder Zimbel

Weiterarbeit

- einen Wutsack im Gruppenraum aufhängen
- eine persönliche Wutschachtel gestalten
- ein Wutmonster malen
- Wutknete in einen Luftballon füllen, den ich in der Hosentasche immer mitnehmen kann

⁴⁶ D'Allance, Mireille: Robbi regt sich auf. 6. Aufl. Frankfurt am Main: Moritz 2001

TRAUMREISE: RAUMFAHRT DURCH MEINEN KÖRPER⁴⁷

Ziel: sich selbst spüren

Alter: ab 4 Jahren

Beschreibung: Gemeinsam werden wir heute mit einem klitzekleinen Raumschiff eine Reise durch deinen Körper machen: Wir legen uns jetzt alle ganz entspannt auf den Rücken und schließen die Augen. Wer die Augen nicht schließen möchte, lässt sie einfach offen.

Wir liegen ganz entspannt auf dem Boden und legen die Hände auf den Bauch ... Wir spüren unseren Atem ... Beim Einatmen hebt sich unser Bauch und beim Ausatmen geht die Bauchdecke wieder nach innen, wir können unseren Atem auch hören, wie die Luft durch unsere Nase eingeatmet wird und durch unseren Mund wieder nach draußen geht ... Stell dir nun vor, du hast ein kleines Raumschiff, das durch deinen Körper reist und jeden Körperteil besucht ... Zuerst reist das Raumschiff in deinen Kopf ... Der Kopf ist schwer, du spürst, wie er mit seinem ganzen Gewicht auf der Matte liegt, wie er den Untergrund berührt ... Jetzt wird das Raumschiff ordentlich durchgeschüttelt, denn du bewegst deinen Kopf langsam hin und her ... Das Raumschiff reist weiter zu den Schultern, auch sie berühren an zwei Stellen die Matte. Versuche, ganz entspannt die Schultern fallen zu lassen ... Dann reist das Raumschiff zuerst in deinen rechten Arm, es gleitet sanft bis zu den Fingerspitzen, du schaukelst das Raumschiff vorsichtig hin und her, indem du die Finger und Arme leicht bewegst, dann fährt es langsam wieder zurück über die Unterarme, über die Oberarme bis zu den Schultern ... Nun nimmt es Kurs auf den linken Arm ... Es fährt wieder bis zu den Fingerspitzen, wird sanft durchgerüttelt und fährt wieder zu den Schultern zurück ... Deine Arme sind jetzt ganz locker, ganz entspannt ... Nun fährt das Raumschiff den Rücken hinunter, du bewegst dich vorsichtig hin und her und spürst, wie dein Rücken den Boden berührt ... Weiter geht es bis zu deinem Po ... Das Raumschiff wird wieder vorsichtig durchgerüttelt, damit es alle Poteile durchfahren kann ... Jetzt wackelt es sogar etwas mehr ... Nun sind deine Po- und Rückenmuskeln ganz locker und liegen auf der Matte auf ... Unsere Reise geht weiter zu den Beinen ... Zuerst fährt das Raumschiff das rechte Bein hinunter bis zu den Zehen ... Du darfst das Raumschiff sanft schaukeln, indem du die Zehen und Beine leicht bewegst ... Dann fährt es durch die rechte Wade, durch das rechte Knie, durch den Oberschenkel wieder zum Po zurück ... Denselben Weg nimmt es auf der linken Seite ... Wenn es auch wieder beim Po angekommen ist, dann spürst du, wie deine Beine entspannt und locker sind ... Dein ganzer Körper wurde vom Raumschiff durchwandert, du fühlst, wo dein Körper überall den Boden berührt ... Höre jetzt wieder auf deinen Atem, wie die Luft durch unsere Nase eingeatmet wird und durch unseren Mund wieder nach draußen geht ... Lege deine Hände auf die Bauchdecke und spüre, wie sie sich hebt und senkt ... Jetzt fährt das Raumschiff langsam wieder zurück ... bewege langsam deine Beine ... Hebe den Po etwas an ... bewege deinen Rücken ..., bewege deine Arme ..., deinen Kopf ... Dann setze dich langsam auf und recke und strecke dich ... und öffne die Augen ... Die Raumfahrt ist zu Ende und wir sind am Ziel.

SPIEL: SCHNEEBALLSCHLACHT

Ziel: sich abregieren

Alter: für alle Altersgruppen geeignet

Beschreibung: Mit dem Zeitungspapier formen alle Kinder Schneebälle, indem sie es mit voller Kraft zerknüllen. Hat jedes Kind genügend vorbereitet, geht die Schneeballschlacht los. Die Kinder dürfen einander so lange mit den Schneebällen bewerfen, bis ein Instrument (Trommel oder Zimbel) das Ende des Spiels ankündigt.

⁴⁷ In Anlehnung an: Kaiser, Thomas: Das Wut-Weg-Buch. 4. Aufl. Stuttgart: Christophorus Verlag 1999. S. 81

WEITERE SPIELE

DER STIER WILL RAUS⁴⁸

Ziel: spielerisch Dampf ablassen

Alter: ab 5 Jahren

Dauer: 10 Minuten

Material: Tau

Beschreibung: Alle Kinder bilden mit dem Tau einen Kreis. Ein Kind ist der wilde Stier, der aus dem Kreis ausbrechen möchte. Das Kind kann seine Wut ablassen, indem es versucht, mit aller Kraft am Seil zu ziehen und so den ganzen Kreis in Bewegung zu bringen. Ziel der anderen ist es, dem Stier seinen Ausbruch möglichst zu erschweren.

WESTERNRODEO⁴⁹

Ziel: sich austoben

Alter: ab 4 Jahren

Dauer: ca. 5 Minuten

Material: pro Kinderpaar eine Matte

Beschreibung: Ein Kind kniet sich auf die Matte nieder und übernimmt die Rolle des Stieres. Das andere setzt sich als Reiter auf den Rücken des Stieres. Der Stier macht wilde Bewegungen und versucht, den Reiter herunterzuschütteln. Dieser versucht, sich so lang wie möglich auf dem Rücken des Stieres zu halten. Fällt der Reiter herunter, werden die Rollen getauscht.

⁴⁸ Trotz intensiver Recherche konnte die Originalquelle für die Spiele »Der Stier will raus« und »Westernrodeo« nicht ermittelt werden. Jedoch ist eine Nachhonorierung jederzeit möglich.

⁴⁹ In Anlehnung an: Stamer-Brandt, Petra: Wut-Weg-Spiele. Freiburg: Christophorus-Verlag-GmbH 2003. S. 17

UMGANG MIT LANGEWEILE

Alter: 5–6 Jahre

Richtzeit: 40 Minuten

abgeändert geeignet für 7–9-Jährige

ZIELE

- Die Kinder lernen das Gefühl der Langeweile kennen.
- Sie lernen verschiedene Lösungsmöglichkeiten kennen.
- Fixe (Geschlechts-)Rollenmuster werden gelockert.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
15 Min.	Bilderbuch Paula und das Baggerloch ⁵⁰	Bilderbuch
10 Min.	Gesprächsfragen <ul style="list-style-type: none">■ Wie geht es Paula, als sie nicht weiß, was sie tun soll?■ Kennst du das Gefühl der Langeweile? Wie fühlt es sich an?■ Was für Ideen haben Paula und ihr Vater?■ Wie geht es Paula zum Schluss?■ Welche Ideen hättest du?■ Gibt es Ideen nur für Buben und nur für Mädchen, oder ist dies egal?	
15 Min.	Abschluss: Zeichenstunde Was mache ich, wenn mir langweilig ist?	

Weiterarbeit: Das Buch »Ein Dino zeigt Gefühle«⁵¹ von Heike Löffel hat Bilder eines Dinosauriers zu den einzelnen Gefühlen und kann auch im Rahmen der »Langeweile« erarbeitet werden.

⁵⁰ Heidenberger, Priska: Paula und das Baggerloch. Brixen: Weger 2006

⁵¹ Löffel, Heike: Ein Dino zeigt Gefühle. Köln: Verlag Mebes & Noack 1996

GEFÜHLE WAHRNEHMEN UND DARÜBER SPRECHEN – 1

Alter: 8–11 Jahre

Richtzeit: 2 Stunden

abgeändert geeignet für 12–14-Jährige

Vorbedingungen: Jedes Kind sollte mindestens ein anderes Kind in der Klasse haben, mit dem es sich gut versteht.

ZIELE

- Die Schülerinnen und Schüler nehmen ihre körperliche Befindlichkeit wahr und sprechen darüber mit einer Person ihres Vertrauens.
- Sie lernen die Grundgefühle kennen und nehmen sie an sich selbst wahr.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
30 Min.	Einstieg Gespräch darüber, was Befindlichkeit und Gefühle sind, wie man sie im Körper spüren kann und wie man seine Befindlichkeit farblich darstellen könnte. Dabei lernen sie die fünf Grundgefühle kennen: Wut – Liebe – Angst – Freude – Trauer und erzählen einige Situationen, in denen sie diese Gefühle haben. Die Kinder sollen selbst Vorschläge machen dürfen (z. B. Wut ist ein rotes Knäuel oder Freude ist eine gelbe oder grüne Fläche ...).	
20 Min.	Einzelarbeit Dann erhalten die Kinder ein Blatt mit Körperumrissen und malen die Bereiche an, wo sie ihre Gefühle spüren. Dabei hat jedes Grundgefühl eine andere Farbe. Entweder werden die Farben vorher festgelegt oder jedes Kind sucht selbst die Farben für das jeweilige Gefühl aus. Vorteile der Variante 1: Man hat als Lehrperson eine schnelle Übersicht. Vorteil der Variante 2: Das Bild ist individueller. Je häufiger jemand das entsprechende Gefühl in der Schule hat, desto größer ist der Farbklecks.	Blatt mit Körperumrissen, Schreibzeug und Farben bringen die Kinder mit
10 Min.	Paararbeit In Paaren reden sie über das eigene Bild. Dabei ist es wichtig, dass sie sich einer Person ihrer Wahl anvertrauen können.	
20 Min.	Plenum Wenn die Kinder dazu bereit sind, können die Bilder auf dem Boden ausgelegt werden. Dann finden sie Unterschiede und Ähnlichkeiten heraus. Sie untersuchen, welches Grundgefühl in der Klasse vorherrscht und welche Gefühle fast nicht oder gar nicht vorkommen.	

GEFÜHLE WAHRNEHMEN UND DARÜBER SPRECHEN – 2

Alter: 8–11 Jahre

Richtzeit: 2 Stunden und weitere 2–3 Einheiten

Vorbedingungen: Die Kinder sollten zumindest die Grundgefühle kennen und benennen können.

ZIELE

- Die Kinder reflektieren und drücken aus, wie sie mit ihren Gefühlen umgehen.
- Sie erarbeiten unterschiedliche Möglichkeiten, mit Gefühlen umzugehen.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
20 Min.	Einstieg Die Kinder nennen alle Gefühle, die sie kennen. Diese werden an die Tafel geschrieben.	
20 Min.	Plenum Ein Märchen wird vorgelesen und die Kinder überlegen, wie sich die Personen im Märchen fühlen. Dann sprechen sie darüber, wie die Märchenfiguren mit ihren Gefühlen umgehen, wie sie aus ihren Gefühlen heraus handeln.	Märchen zum Vorlesen
15 Min.	Kleingruppenarbeit In Kleingruppen überlegen die Kinder, was sie selbst tun, wenn sie ein bestimmtes Gefühl haben und halten die Ergebnisse auf Karten fest (z. B. weinen, wenn sie traurig sind, oder sich trösten lassen ...). Je mehr Alternativen sie finden, desto besser.	
25 Min.	Plenum Die Gruppen lesen ihre Karten vor und legen sie auf dem Boden aus. Wenn alle Handlungsweisen gesammelt sind, überlegen sie, welche Alternative(n) sie einmal ausprobieren möchten.	
20 Min.	Scharade zum Abschluss Ein Kind stellt ein Gefühl dar und alle anderen können raten, welches Gefühl das ist. Nach und nach können neue Gefühlsbegriffe eingeführt werden.	
Nächste Einheit 100–150 Min.	In einer nächsten Einheit basteln sie für jedes Gefühl ein Mobile aus Pappscheiben. Auf eine große Pappscheibe wird das jeweilige Gefühl geschrieben. Auf kleinere Pappscheiben zeichnen die Kinder, wie sie mit dem jeweiligen Gefühl umgehen könnten. Dazu schreiben sie auf jede Pappscheibe ein Stichwort (oder sie versehen die Pappscheiben mit einem farbigen Rand aus Schnur ...). Die Mobiles werden in der Klasse aufgehängt.	Feste weiße oder hellfarbige Pappe, Draht, Faden, Filzstifte, Farbstifte, Schnur, Klebstoff

ICH UND MEINE GEFÜHLE

Alter: 8–11 Jahre

Richtzeit: 2 Stunden

abgeändert geeignet für 12–14-Jährige

ZIELE

- Die Schülerinnen und Schüler lernen, dass alle Menschen Gefühle haben, dass sie aber unterschiedlich damit umgehen.
- Sie nehmen ihre momentane Befindlichkeit wahr und verbalisieren sie.
- Sie entwickeln Alternativen zum Umgang mit Gefühlen.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
15 Min.	<p>Einstiegsspiel</p> <p>In der Klasse hängen Bilder von Tieren, Pflanzen und Menschen ... Auf die entsprechende Anweisung hin stellen sich die Schüler/innen zu dem Bild, das jenes Gefühl ausdrückt, das sie in einer bestimmten Situation empfinden oder empfunden haben:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Heute, als ich in die Schule ging, fühlte ich mich ... ■ Wenn ich mit meinem Freund/meiner Freundin gestritten habe, fühle ich mich ... ■ Wenn ich ein gute Note bekommen habe, fühle ich mich ... ■ Wenn ich jemandem helfen kann, fühle ich mich ... ■ Wenn ich ... <p>Wer will, kann etwas zu seiner Position sagen.</p>	Bilder
15 Min.	<p>Partnerarbeit</p> <p>Austausch zu zweit.</p> <p>Wie ist es mir bei der Übung gegangen? Wie geht es mir mit dem Thema »Gefühle«? Mit wem kann ich gut darüber reden? Was hemmt mich? Wie zeige ich Gefühle? Wem gegenüber kann, darf, will ich sie zeigen? Welche Gefühle drücke ich selten oder nie aus? Die Reflexionsfragen werden an die Tafel oder auf Flipchart geschrieben. Die Jugendlichen picken sich aus den Fragen jene heraus, zu denen sie Stellung beziehen möchten, und tauschen sich zu zweit darüber aus.</p>	Flipchart, Stifte
20 Min.	<p>Gruppenarbeit (4 Personen pro Gruppe)</p> <p>Jede Gruppe erhält drei Karten mit Gefühlsbeschreibung. Die Schüler/innen wählen eine Karte aus und konstruieren eine Situation dazu. Anschließend spielen sie die Situation und zeigen, was sie tun, wenn sie mit einem bestimmten Gefühl konfrontiert werden.</p> <p>Wenn ich traurig bin ...</p>	Gefühlskarten
50 Min.	<p>Rollenspiele</p> <p>Die Situationen werden im Plenum vorgespielt und ausgewertet.</p> <p>Die Jugendlichen überlegen, welche Handlungsalternativen es gibt. Die Handlungsvarianten werden auf einem Plakat festgehalten und die Teilnehmenden können überlegen, was sie gerne einmal selbst ausprobieren möchten.</p>	Flipchart oder Plakat, Stifte, Karten

**GEFÜHLS-KARTEN:
ICH UND MEINE GEFÜHLE**

Angenommensein	Abscheu
Angst	Achtung
Ärger	Aggressivität
Begierde	Alleinigkeit
Entsetzen	Durst

Entspannung

Eifersucht

Enttäuschung

Einsamkeit

Erregung

Ekel

Furcht

Erschrecken

Fürsorge

Erwartung

Geborgenheit

Freude

Hingabe

Gelassenheit

Hoffnung

Gier

Hunger

Gram

Kummer

Hass

Lähmung

Hilflosigkeit

Mitgefühl

Langeweile

Mitleid

Lebenslust

Müdigkeit

Leere

Mut

Liebe

Mutlosigkeit

Lust

Scham

Neid

Schaudern

Neugier

Schlafbedürfnis

Ohnmacht

Sexuelle Erregung

Schmerz

Sorge

Schüchternheit

Spannung

Schuldgefühl

Stolz

Sehnsucht

Verachtung

Taubheitsgefühl

Verbundenheit

Trauer

Verlangen

Traurigkeit

Verlorenheit

Überraschung

Vertrauen

Ungeduld

Wärme

Vertrautheit

Wohlgefühl

Verwirrtheit

Wonnegefühl

Verzweiflung

Wut

Vorfreude

Zufriedenheit

Zärtlichkeit

Zuneigung

Zerstörungslust

Zutrauen

Zorn

Zuversicht

Zugehörigkeit

EMOTIONEN – KREATIONEN

Alter: 15–17 Jahre

Richtzeit: 50 Minuten

abgeändert geeignet für Ältere

ZIELE

- Die Schülerinnen und Schüler treten in Beziehung zu ihren Gefühlen und stellen sie schöpferisch dar.
- Sie sprechen mit anderen über ihre Emotionen und beachten und achten die Empfindungen anderer.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
20 Min.	<p>Einzelarbeit</p> <p>Die Jugendlichen hören Instrumentalmusik (Klassik – Meditationsmusik ...). Sie lassen sich auf die Musik emotional ein und malen ihre Gefühle auf ein Zeichenblatt. Wenn möglich, arbeiten die Schüler/innen mit ihren Lieblingsfarben oder Stiften.</p> <p>Alternative: Die Jugendlichen hören Musik und schreiben einen Text (am besten Lyrik ...) zu ihren emotionalen Eindrücken. Diese Alternative erfordert etwas mehr Zeit.</p>	Zeichenblätter, Wachskreiden oder farbige Stifte, Zeichenstifte, Bleistifte, Federn, Tempera ...
20 Min.	<p>Partnerarbeit</p> <p>Die Schüler/innen tauschen sich über ihre Bilder aus. Impulse, die beim Austausch helfen können:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Welche Emotion habe ich an dieser Stelle ausgedrückt? ■ Wie fühlt sie sich für mich an? Was empfinde ich körperlich dabei? ■ Wozu rührt oder wozu treibt es mich? ■ Welche Handlungsimpulse habe ich im Alltag, wenn ich dieses Gefühl verspüre? 	
10 Min.	<p>Plenum – Abschlussrunde</p> <p>Wie ist es euch bei der Arbeit ergangen? Welche wichtigen Erkenntnisse habt ihr gewonnen?</p>	

MINUTEN-GEFÜHLE

Alter: 15–17 Jahre

Richtzeit: je 10–15 Minuten

abgeändert geeignet für Ältere und Jüngere

Hinweis: Hier finden Sie einige Übungen, die sich eignen, zwischendurch im Unterricht einzusetzen.

ZIELE

- Die Schülerinnen und Schüler beachten ihre Gefühle.
- Sie sprechen mit anderen über ihre Emotionen und den Umgang damit.

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
10 Min.	Übung 1 Eignet sich für Stundenbeginn oder Stundenabschluss Die Anwesenden spüren ihrer Befindlichkeit nach und lassen alle Gefühle, die sich in den nächsten drei Minuten in ihnen regen, stillschweigend und offen zu. Werten ist verboten. In den nächsten sieben Minuten darf sich jede Person, die etwas zur Übung sagen will, kurz dazu äußern.	
5 Min.	Übung 2 Anweisung: Nehmt kurz wahr, wie es euch jetzt gefühlsmäßig geht.	
15 Min.	Übung 3 Eignet sich gut zum Abschluss einer Unterrichtsstunde Was hat dieses Thema, diese Unterrichtsstunde emotional bei euch ausgelöst?	
10 Min.	Übung 4 – Partnerübung Unterhaltet euch je 5 Minuten lang darüber, was gerade gefühlsmäßig mit euch los ist.	
10 Min.	Übung 5 – Partnerübung A nennt ein Gefühl – B berichtet, wie er/sie normalerweise darauf reagiert – Partnerwechsel ...	
10 Min.	Übung 6 – Partnerübung A nennt ein Gefühl – B sucht so viele Reaktionsmöglichkeiten, wie ihm/ihr in 2 Minuten einfallen – Partnerwechsel	
10 Min.	Übung 7 – Empathieübung zu zweit A errät die momentane emotionale Befindlichkeit von B und begründet seine Wahrnehmung. B antwortet mit »ja, stimmt« oder »nein, stimmt nicht« – Partnerwechsel	
20 Min.	Übung 8 – Empathieübung Die Schüler/innen teilen sich in zwei Gruppen auf. Jede Person der Gruppe A fühlt sich in die ihm gegenüberstehende oder -stehende Person der Gruppe B ein und ahmt deren Körperhaltung so lange nach, bis er/sie denkt zu wissen, wie sich die jeweilige Person fühlt, was sie denkt ... (maximal 5 Minuten). Anschließend schreibt er/sie das Gefühl auf einen Zettel und schickt ihn an die betreffende Mitschülerin/ an den betreffenden Mitschüler. Diese/r antwortet mit »ja« oder »nein«. Nach 5 Minuten wechseln die Gruppen ihre »Aufgabe«. Die Jugendlichen der Gruppe B fühlen sich in eine Person der Gruppe A ein. Dann erfolgt ein kurzer Austausch der Paare.	

3.1.5 FREIRAUM UND GRENZEN

*Was du willst, dass man dir tut, das tue auch den anderen.
Dies sollte die unverrückbare, unbedingte Norm für alle
Lebensbereiche sein, für Familie und Gemeinschaften,
für Rassen, Nationen und Religionen ...*

H. Küng und K. J. Kuschel

FREIRÄUME NUTZEN, GRENZEN AKZEPTIEREN

Wie fordere ich Respekt ein? Was hat Disziplin mit Wertschätzung zu tun? Gibt es natürliche Grenzen? Brauchen wir Regeln? Wie halten wir es mit Strafen und Konsequenzen? Gibt es überhaupt allgemein verbindliche Normen?

Spätestens wenn es in einer pädagogischen Debatte um die Themen »Grenzen« und »Regeln« geht, wird die Diskussion kontrovers. Es gibt immer diejenigen, die für mehr Freiräume plädieren und jene, die für eine konsequentere Grenzziehung eintreten. Außerdem werden die Grenzen ganz unterschiedlich definiert.

Menschen brauchen beides, Grenzen und Freiräume. Grenzen bedeuten Schutz, Sicherheit, Verantwortung, Entscheidungsfähigkeit, Konventionen, anerkannte Werte, Rücksichtnahme, Anerkennung der Gesetzmäßigkeiten des Zusammenlebens, Bindung und Zugehörigkeit zu einer Gruppe..., aber auch Enge, Angst, Mutlosigkeit, Resignation, Duckmäuserei, Ausweglosigkeit ...

Freiraum steht für Autonomie, Entwicklung, Innovation, Experimentiermöglichkeiten, Kreativität, Selbstbestimmung, Risikobereitschaft, Mut, Eigenständigkeit, Zivilcourage ... Andererseits aber auch für Selbstüberschätzung, Egozentrik, Einsamkeit, Rücksichtslosigkeit, Destruktivität ...

Grenzen sind etwas Naturgegebenes und Entwicklung bedeutet, sich an die eigenen Grenzen zu wagen, sie auszuloten und einige davon zur gegebenen Zeit zu erweitern.

Unsere natürlichen Grenzen sind uns von Geburt an auferlegt, die Gene bestimmen einen Teil unserer biologischen und psychischen Befindlichkeit, aber nur im Austausch mit der Umwelt können wir unsere Grenzen erfahren und herausfinden, wo unsere Freiräume liegen. Uns dieser Aufgabe zu stellen, liegt in unserer Verantwortung.

Es ist leicht zu erkennen, dass Grenzen und Freiräume keine festen Größen sind, sondern individuell unterschiedlich und dass sie sich im Laufe des Lebens verändern und verschieben.

Grenzen und Freiräume sind immer abhängig von

- unserer körperlichen Verfassung
- unserer emotionalen Befindlichkeit
- unserer Persönlichkeitsstruktur
- unseren geistigen, sozialen und praktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten
- den aktuellen Beziehungen, in die wir eingebunden sind
- den Lebens- und Arbeitsbezügen, in denen wir stehen
- unseren Werten und übernommenen Verantwortlichkeiten
- den gesellschaftlichen Bedingungen, Normen und Rechtsverbindlichkeiten
- unserem gesellschaftlichen Status
- unseren materiellen Möglichkeiten
- und manchmal auch vom Zufall, vom Glück oder Pech

Manchmal stellen wir uns unter einer Grenze so etwas wie eine feste, unzerstörbare Mauer vor. So sind Grenzen normalerweise nicht. Manche bleiben über Jahre und Jahrzehnte aufrecht, andere können zu gegebener Zeit abgebaut oder verändert werden.

Wir alle weisen auch andere Menschen in Grenzen. Überall dort, wo wir uns durchsetzen, wo wir Leistung, Hilfe oder Respekt einfordern, begrenzen wir andere. Und das darf auch sein. Wir sind für uns selbst verantwortlich und damit auch dafür, unsere Integrität und die der uns anvertrauten Kinder und Jugendlichen zu schützen. Freiräume lassen sich durchaus erweitern, auch wenn wir immer an neue Grenzen stoßen werden. Wenn dem so ist, kann auch der Umgang mit diesen Grenzen keinen unumstößlichen Gesetzen folgen, sondern muss nach und nach in der Auseinandersetzung mit den Mitmenschen und der Umwelt gelernt und entwickelt werden.

Zwischenmenschliche Grenzen sind nicht verhandelbar. Sie haben mit Integrität, Würde und Achtung zu tun und dürfen nicht verletzt werden. Jede Grenzverletzung richtet Schaden an, weil sie das Selbstwertgefühl des »Opfers« untergräbt und alle Beteiligten entwürdigt.

GRENZEN UND REGELN

Im Gegensatz zu Grenzen sind Regeln verhandelbar. Man könnte sie, wie Gesetze, als ausgehandelte Umgangsformen für Gemeinschaften und Gesellschaften bezeichnen. Sie beruhen auf gemeinsamen Werten oder Traditionen und ordnen das Gruppenleben. Regeln werden umso eher akzeptiert, je besser alle Mitglieder einer Gruppe in die Vereinbarungen einbezogen wurden und je klarer und einfacher das Regelwerk formuliert ist. Das gilt auch für Klassenregeln und Schulordnungen. Schon mit Kindergartenkindern können einfache Vereinbarungen getroffen werden und je älter die Kinder und später die Jugendlichen werden, desto mehr möchten sie ihr Leben und ihre Umgebung selbst mitgestalten, vorausgesetzt, man nimmt sie ernst.

Ein für alle akzeptables Regelwerk auszuhandeln, erfordert allerdings viel Zeit und Geduld. Ganz sicher gelingt es auch nicht, alle erforderlichen Richtlinien für einen Kindergarten oder eine Schule zur Diskussion zu stellen. Dennoch kann es sinnvoll sein, innerhalb eines vorgegebenen Rahmens die wichtigen Klassenregeln und Umgangsregeln mit den Schülern und Schülerinnen gemeinsam zu erarbeiten und dabei auf einen größtmöglichen Konsens zu achten. Falls Kindern oder Jugendlichen Mitsprache eingeräumt wird, darf diese nicht nach Belieben außer Kraft gesetzt werden, auch dann nicht, wenn die Regeln anders ausfallen als von den Lehrpersonen erhofft. Eine Scheindemokratie schadet auch hier mehr, als sie je nützen könnte.

IMPULSE ZUM NACHDENKEN

- Wie gehen Sie mit Ihren Grenzen um?
- Wie leicht oder wie schwer fällt es Ihnen, Grenzen zu akzeptieren?
- Wann und wie setzen Sie anderen Grenzen?
- Wie reagieren Sie auf Grenzüberschreitungen?

JA UND NEIN SAGEN

Alter: 5–6 Jahre

Richtzeit: 40 Minuten

abgeändert geeignet für 7–10-Jährige

ZIELE

- Die Kinder lernen, dass es wichtig ist, Nein zu sagen.
- Die Kinder werden durch eine Geschichte aufmerksam gemacht, wie sie sich vor unangenehmen Situationen schützen können.
- Die eigenen Grenzen wahrnehmen und die der anderen akzeptieren.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
10 Min.	Paarübung Ja sagen – Nein sagen ⁵²	
15 Min.	Bilderbuch Kein Küsschen auf Kommando ⁵³	Bilderbuch
10 Min.	Gesprächsfragen <ul style="list-style-type: none">■ Wisst ihr noch, welche Küsse es gibt? (Pusteküsse, Heileküsse ...)■ Was habt ihr euch denn sonst noch von der Geschichte gemerkt?■ Kennt ihr auch gute und schlechte Küsse?■ Was macht ihr denn, wenn ihr etwas nicht tun wollt?■ Wann habt ihr gute Gefühle? Und wann schlechte?■ Wem könnt ihr eure schlechten Gefühle sagen?■ Was könnt ihr tun, wenn euch etwas schlechte Gefühle macht?	
5 Min.	Spiel Grenzen setzen	

⁵² in Anlehnung an eine Übung aus der Fortbildung zum Programm »Eigenständig werden«

⁵³ Mebes, Marion/Sandrock, Lydia: Kein Küsschen auf Kommando. Köln: Donna Vita/Verlag Mebes & Noack 1997

PAARÜBUNG: JA UND NEIN SAGEN

Ziel: Zustimmung oder Ablehnung äußern

Alter: ab 4 Jahren

Beschreibung: Die Kinder bilden Paare. Ein Kind sagt immer »Ja«, das andere »Nein« und dies über ca. 2 Minuten. Dabei kann die Stimmlage und Lautstärke verändert werden. Die Kinder können schmeichelnd, fordernd, drohend ... ihr Wort äußern. Danach wird getauscht.

Auswertung:

- Wie hast du dich gefühlt?
- Welches Wort war stärker, das »Ja« oder das »Nein«?
- Was hat mehr Spaß gemacht?

PAARÜBUNG: GRENZEN SETZEN

Ziel: die eigenen Grenzen spüren und jene der anderen akzeptieren

Alter: ab 4 Jahren

Beschreibung: Die Kinder arbeiten paarweise. Ein Kind überkreuzt die Hände, das andere fasst diese. Nun beginnen beide Kinder die Hände (Händedruck) zu drücken. Sobald es einem Kind zuviel wird, sagt es laut »Stopp!«. Beide lassen die Hände aus. Zum Abschluss reichen sie einander noch eine Hand und bedanken sich für die Fairness.

Auswertung:

- War es schwierig, die eigenen Grenzen zu beachten?
- Hast du gleich aufgehört zu drücken, als dein Gegenüber »Stopp!« sagte?
- Was muss man immer beachten, um nicht selbst verletzt zu werden oder um nicht andere zu verletzen?

GRENZEN, GRENZEN

Alter: 6–10 Jahre

Richtzeit: 100 Minuten

ZIELE

- Die Schülerinnen und Schüler wissen, was Grenzen sind und in welchen Bereichen diese vorkommen.
- Sie setzen sich mit den Grenzen in ihren Lebenswelten auseinander.
- Sie überlegen, welche Grenzen sie anderen setzen, z. B. ihren Mitschülerinnen und Mitschülern.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
20 Min.	<p>Kreisgespräch</p> <p>Die Lehrperson schreibt das Wort »Grenze« an die Tafel. Die Kinder sagen reihum, was sie über Grenzen wissen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ wie man sie definieren kann ■ wo sie vorkommen ■ was natürliche, was künstliche Grenzen sind ■ wer sie setzen darf ... 	Tafelanschrieb
30 Min.	<p>Gruppenarbeit</p> <p>In Kleingruppen überlegen die Kinder, in welchen Situationen sie selbst an Grenzen gestoßen sind. Für jede Situation wird ein Stichwort auf eine Pappscheibe geschrieben.</p>	Ein großes Plakat, mit einem aufgemalten Zaun oder ein Stück Zaun, den man an einer Wand in der Klasse befestigen kann, Pappscheiben mit rotem Rand, dicke Stifte, Locher
50 Min.	<p>Plenum</p> <p>Die Pappscheiben werden auf den Boden gelegt und die Stichworte vorgelesen. Anschließend werden sie gelocht und mit einem dicken Baumwollfaden an den Zaun gehängt oder auf das Plakat geklebt.</p> <p>Dann überlegen die Kinder, ob sie schon einmal eine Grenze überschritten haben, und erzählen, wie es dazu gekommen ist und welche Konsequenzen die Grenzüberletzung hatte. Dabei sollen sie herausfinden, wann und warum es sinnvoll ist, sich an Grenzen zu halten.</p>	

ICH WAHRE MEINE GRENZEN

Alter: 6–10 Jahre

Richtzeit: 100 Minuten

Vorbedingungen: Die Kinder sollten zumindest die Grundgefühle kennen und benennen können.

ZIELE

- Die Kinder erkennen ihre Grenzen.
- Sie lernen, wie sie selbst Grenzen setzen können, ohne einander zu verletzen.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
15 Min.	Ballspiel Die Kinder stehen im Kreis. Sie werfen einander den Ball zu und sagen bei jedem Ballwurf etwas, was sie nicht mögen (z. B. »Ich mag nicht an den Haaren gezogen werden« – »Ich mag nicht, wenn mich jemand beschimpft« ...).	Ball
10 Min.	Einzelarbeit Jedes Kind schreibt eine Situation auf, in der es sich wehren möchte, aber nicht genau weiß, wie das klappen könnte.	1 eckige Karte für jedes Kind, Stifte
20 Min.	Kleingruppe In Vierergruppen erzählen die Kinder einander von den Situationen und suchen nach Strategien, wie sie sich wehren können, ohne andere zu verletzen. Die Ergebnisse halten sie auf runden Karten fest, entweder, indem sie einen Satz aufschreiben oder die Situation zeichnen. Je eine Situationskarte und die entsprechenden Strategiekarten werden auf ein Zeichenblatt geklebt.	runde Karten, 1 Zeichenblatt für jedes Kind, 1 Klebestift für jede Gruppe, Stifte, Farben
50 Min.	Kreisgespräch Die Kinder stellen einander die Ergebnisse vor und können dabei noch weitere wehrhafte Handlungsalternativen entwickeln. Die Zeichenblätter werden in der Klasse aufgehängt und die Kinder überlegen zum Abschluss, welche Strategie sie in der nächsten Zeit einzeln oder gemeinsam ausprobieren möchten.	

AN DIE GRENZEN GEHEN

Alter: 6–10 Jahre

Richtzeit: eine Schulstunde

abgeändert geeignet für alle Alterstufen

Voraussetzung: Turnhalle oder die Möglichkeit im Freien zu arbeiten

ZIELE

- Die Kinder erfahren ihre körperlichen Grenzen.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
40 Min.	<p>Anhand unterschiedlicher Sportübungen können die Kinder ihre körperlichen Grenzen erfahren.</p> <ol style="list-style-type: none">1. Die Kinder kämpfen jeweils zu viert um einen Tennisball.2. Sie lassen sich an der Sprossenwand hängen, solange sie sich mit den Händen (mit vier Fingern, mit drei Finger ...) halten können.3. Die Kinder suchen sich einen ungefähr gleich starken Partner und kämpfen um Raum: Sie stellen sich Rücken an Rücken und versuchen, einander vom Platz zu drücken. Dasselbe funktioniert auch Stirn an Stirn, oder Schulter an Schulter ...4. Auf einem Bein hüpfen, Seilspringen ...5. Die Kinder tragen einen vollen Wasserbecher im Laufschrift durch die Halle, ohne etwas zu verschütten.6. Sie halten einen aufgeblasenen Luftballon so lange in der Luft, wie sie können, indem sie ihn nur mit einem Finger antippen (alleine oder in kleinen Gruppen oder alle gemeinsam). Wenn der Ballon zu Boden fällt, ist das Spiel aus.7. Die Kinder laufen kreuz und quer in der Halle herum. Die Lehrperson gibt mit einer Trommel den Takt an. Wer müde ist, setzt sich hin. Wenn alle sitzen, sprechen die Kinder kurz über ihre Erfahrungen.8. usw.	Tennisbälle, Sprossenwand, Wasser, Becher, Luftballons
20 Min.	Anschließend überlegen die Kinder, was diese Übungen mit dem Thema »Grenzen« zu tun haben, und sprechen über ihre Vermutungen.	

MEINE LEBENSLANDSCHAFT – MEINE GRENZEN 1

Alter: 11–15 Jahre

Richtzeit: 2 Stunden

abgeändert geeignet: ab 16 Jahren

ZIELE

- Die Schülerinnen und Schüler erfahren, dass es Grenzen und Freiräume gibt und dass diese von ihnen selbst, von anderen Menschen und von der Umwelt abhängig sind.
- Sie erkennen, dass sich Freiräume und Grenzen im Laufe der Zeit verändern.
- Sie finden heraus, dass Grenzen neben Einengung auch Schutz bedeuten.
- Sie setzen sich mit den persönlichen Grenzen und Freiräumen auseinander und überlegen, welche Freiräume sie erweitern möchten und wo sie selbst Grenzen setzen möchten.

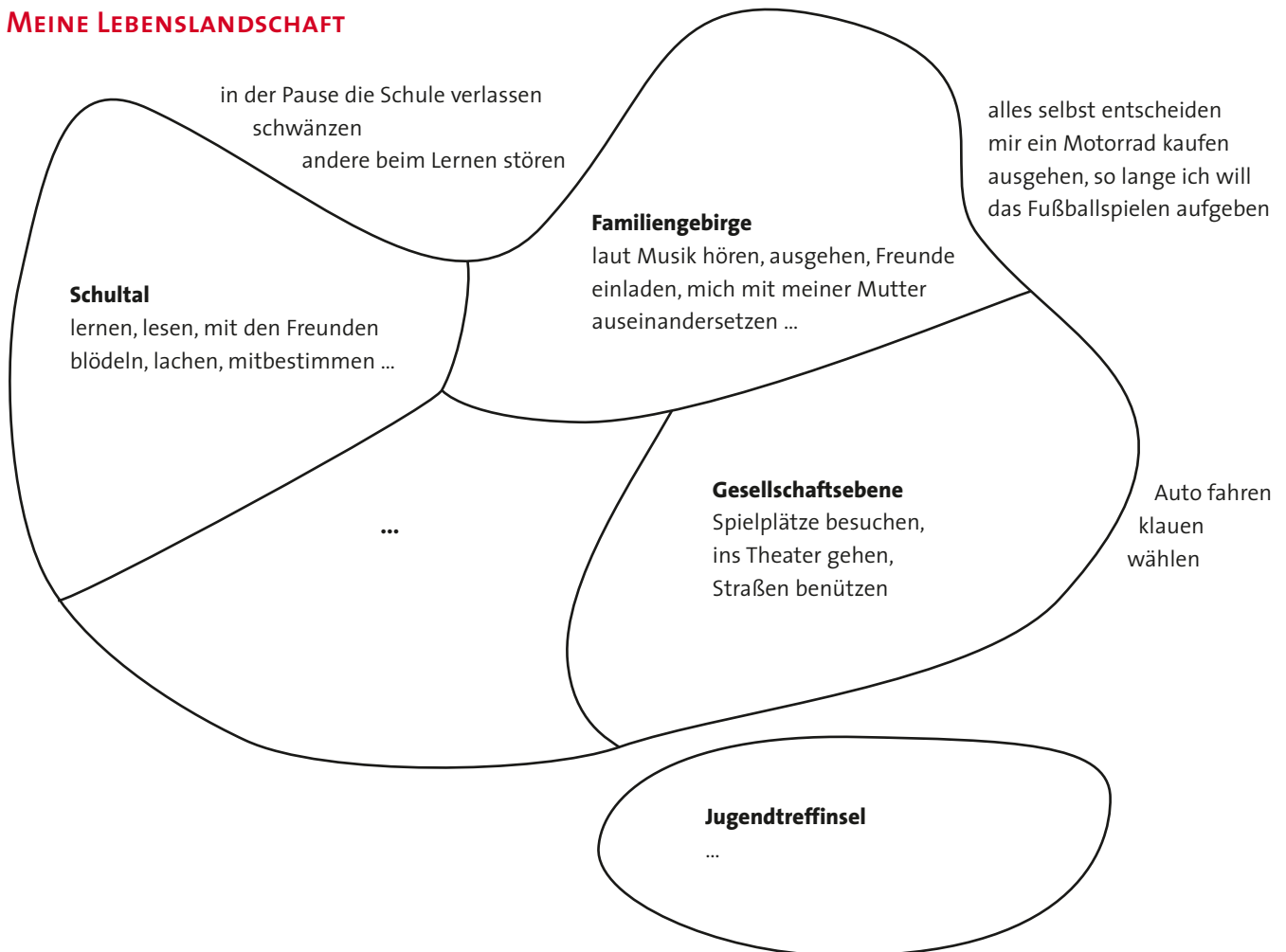
ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
15 Min.	<p>Einstieg</p> <p>Das Thema »Grenzen« spielt immer wieder eine wichtige Rolle im Leben, wir alle stoßen manchmal an Grenzen, wir setzen anderen Grenzen, ab und zu überschreiten wir Grenzen oder erweitern sie allmählich.</p> <p>Wo nehmt ihr Grenzen im Leben wahr (Ländergrenzen, Gesetze, Verbote, Mauern, zeitliche Begrenzungen, begrenzte Fähigkeiten ...)?</p> <p>10 Minuten lang sammeln die Jugendlichen Bereiche, wo es Grenzen gibt. Die Ergebnisse werden auf Flipchart festgehalten.</p>	Flipchart, Stifte
40 Min.	<p>Gestaltungsarbeit (ca. 30 Minuten)</p> <p>Die Teilnehmer/innen erhalten ein Zeichenblatt (B6) oder einen Bogen Flipchartpapier und gestalten ihre aktuelle Lebenslandkarte mit ihren Räumen und Grenzen. Grenzen und Räume werden benannt, erhalten Namen, wie auf einer Landkarte. Wichtig ist es auch einzuzeichnen, welche »Landschaften« außerhalb der Grenzen liegen.</p> <p>In einem zweiten Schritt ziehen sie dort eine Linie, wo ihre Grenzen mit 6 oder mit 10 Jahren lagen. So wird auf einen Blick klar, wie rasch sich Grenzlinien verschieben können.</p>	Flipchart- oder Zeichenblätter, Filzstifte oder Wachskreiden
30 Min.	<p>Austausch mit einem Partner/einer Partnerin</p> <p>Für den Austausch wählen sich die Jugendlichen einen Partner/eine Partnerin ihres Vertrauens. Dann reflektieren sie ihre Arbeit anhand folgender Anleitung:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ 5 Minuten: Partner/in A stellt seine/ihre Landschaft vor ■ 5 Minuten: Partner/in B stellt Rückfragen, die beantwortet werden ■ 5 Minuten: A und B tauschen sich darüber aus, welche der erkannten Grenzen in den nächsten 5 Jahre erweitert werden könnten <p>Anschließend erfolgt ein Partnerwechsel. B stellt die Landschaft vor.</p>	

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
20 Min.	<p>Kurzes Auswertungsgespräch im Plenum</p> <p>Anleitung dazu:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Wie ist es euch bei der Arbeit gegangen? ■ Welche wichtigen Erkenntnisse habt ihr im Verlauf der Arbeit gewonnen? Was habt ihr gelernt? <p>Die Ergebnisse werden schriftlich (z. B. auf Karten oder im Heft) festgehalten.</p>	

Weiterarbeit: In einer nächsten Einheit könnten sich die Jugendlichen damit auseinandersetzen, welche Grenzen erweiterungsfähig sind, welche zu erweitern es sich lohnt, was sie dazu brauchen und was sie selbst dafür tun können.

**BEISPIELSKIZZE
MEINE LEBENSLANDSCHAFT**



MEINE LEBENSLANDSCHAFT – MEINE GRENZEN 2

Alter: 11–15 Jahre

Richtzeit: 100 Minuten

abgeändert geeignet: ab 16 Jahren

Vorbedingung: Einheit »Meine Lebenslandschaft – meine Grenzen 1« muss schon durchgeführt sein.

ZIELE

- Die Schülerinnen und Schüler erfahren, dass es Grenzen und Freiräume gibt und dass diese von ihnen selbst, von anderen Menschen und von der Umwelt abhängig sind.
- Sie erkennen, dass Freiräume und Grenzen sich im Laufe der Zeit verändern.
- Sie setzen sich mit den persönlichen Grenzen und Freiräumen auseinander und überlegen, welche Freiräume sie erweitern möchten und wo sie selbst Grenzen setzen möchten.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
10 Min.	Befindlichkeitsrunde Wenn ich heute ein Tier wäre, wäre ich ein ..., weil ...	
5 Min.	Einstieg Wir haben uns das letzte Mal mit dem Thema »Grenzen« auseinandergesetzt. Heute geht es darum, wie ihr selbst Grenzen setzen und wie ihr Freiräume erweitern könnt.	
20 Min.	Gestaltungsarbeit Die Jugendlichen nehmen ihre Gestaltungsarbeit von der letzten Einheit noch einmal zur Hand und zeichnen ein, welche Freiräume sie sich im laufenden Jahr erschließen möchten und welche in den nächsten fünf Jahren.	Gestaltungsarbeit: Meine Freiräume – meine Grenzen
45 Min.	Austausch mit einem Partner/einer Partnerin Für den Austausch wählen sich die Jugendlichen einen Partner/eine Partnerin ihres Vertrauens. Dann reflektieren sie ihre Arbeit anhand folgender Anleitung: 1. Vorstellen: Welche Freiräume möchte ich mir kurzfristig, welche in den nächsten fünf Jahren erschließen? Was reizt mich an diesen Freiräumen? 2. Überlegen und auf Karten sammeln (weiße Karten): Wie geht das? Was muss ich tun, damit ich mir diese Freiräume schaffen kann? 3. Was sind die Folgen, wenn ich Verantwortung für diese Freiräume trage? (grüne Karten) Partnerwechsel	weiße und grüne Karten, Stifte
20 Min.	Kurzes Auswertungsgespräch im Plenum Anleitung dazu: ■ Wie ist es euch bei der Arbeit gegangen?	

ICH SETZE GRENZEN

Alter: 11–15 Jahre

Richtzeit: 150 Minuten

abgeändert geeignet: ab 16 Jahren

Vorbedingungen: Jedes Kind sollte mindestens ein anderes Kind in der Klasse haben, mit dem es sich gut versteht.

ZIELE

- Die Schülerinnen und Schüler erfahren, dass es Grenzen und Freiräume gibt und dass diese von ihnen selbst, von anderen Menschen und von der Umwelt abhängig sind.
- Sie setzen sich mit den Grenzen und Freiräumen in Familie und Schule auseinander und überlegen, welche Grenzen sie selbst als sinnvoll erachten.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
100 Min.	Befindlichkeitsrunde Wenn ich heute eine Pflanze wäre, würde ich ... (so) aussehen, weil ... (so frisch wie eine Knospe aussehen, weil ich gut ausgeschlafen und ganz wach bin / wäre ich ganz welk, weil ich müde bin ... usw.)	
5 Min.	Einstieg Wir haben uns schon einmal mit dem Thema »Grenzen« auseinandergesetzt. Heute geht es darum zu sehen, welche Grenzen in Familie und Schule ihr wichtig findet.	
40 Min.	Gruppenarbeit Die Teilnehmer/innen finden sich in Vierergruppen zusammen. Die eine Hälfte der Klasse beschäftigt sich in Vierergruppen mit der Frage: Stellt euch vor, ihr seid Eltern in einer 5-köpfigen Familie. In der Familie leben noch 2 Mädchen (5 und 9 Jahre) und ein Junge mit 12 Jahren. Welche Regeln würdet ihr für euch selbst und für die Kinder aufstellen, damit das Zusammenleben funktioniert? Die andere Hälfte der Klasse (auch in Vierer-Gruppen) erhält die Anleitung: Stellt euch vor, ihr seid ein Schulausschuss (Direktor, 2 Lehrpersonen und 1 Elternrat) und müsst die Regeln für die Schule aufstellen, damit Lernen und Zusammenleben funktionieren. Welche Regeln (für Direktor, Lehrpersonen und Schüler/innen) würden das sein? Die einzelnen Regeln werden auf Karten geschrieben.	Karten und Stifte
40 Min.	Austausch in Halbgruppen Die Schüler/innen, die sich mit demselben Thema auseinandergesetzt haben, treffen sich in Halbgruppen und diskutieren ihre Ergebnisse. Aus drei Gruppenergebnissen soll jetzt eins werden. Die relevanten Karten werden geordnet und aufgeklebt (jede Regel nur einmal aufkleben – besonders wichtige Regeln unterstreichen ...).	Packpapier oder Plakat
	Pause	
40 Min.	Vorstellung der Arbeit im Plenum nach der Anleitung <ul style="list-style-type: none"> ■ Wie ist es dir beim Arbeiten gegangen? ■ Vorstellung der Arbeiten ■ Diskussion 	
10 Min.	Abschluss: Was hast du Wichtiges gelernt, erfahren?	

FREIRAUM BRAUCHT GRENZEN

Alter: 13–17 Jahre

Richtzeit: 50 Minuten

Vorbedingungen: In diesem Alter haben die Jugendlichen ein enormes Freiheitsbedürfnis und möchten dieses auch ausleben.

ZIELE

Die Jugendlichen erkennen, dass die Freiheit des einzelnen nur geschützt durch Regeln und Gesetze wird. Außerdem wird ihnen bewusst, dass es unausweichliche Grenzen gibt, die ihr Freiheitsbedürfnis einschränken. Freiheit gewinnt der Einzelne dadurch, dass er kritisch ist, sich selbst und anderen gegenüber, die Folgen seines Handelns überlegt und lernt, Verantwortung für sich zu übernehmen.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
15 Min.	Plenum Fotos werden in der Klasse ausgelegt und jede/r Schüler/in sucht sich eines aus, das er/sie mit dem Begriff »Freiheit« verbindet. Im Sitzkreis begründet jeder, warum er gerade dieses Foto mit Freiheit verbindet.	Viele unterschiedliche Fotos aus Zeitschriften oder aus eigener Sammlung
15 Min.	Partnerarbeit Die Jugendlichen erhalten eine Vorlage mit folgenden Schwerpunkten: Grenzen der Freiheit: 1. Gesetze der Natur (biologisch, physikalisch, genetisch) 2. Einflüsse der Umwelt (Familie und Erziehung; Staat und Gesetze; Gesellschaft und Öffentlichkeit) Sie erhalten den Arbeitsauftrag, eigenständig zu erarbeiten, worin diese in der Vorlage aufgezeigten Grenzen bestehen und was damit gemeint sein könnte.	
15 Min.	Plenum Zusammenfassung der Ergebnisse und ergänzende Stellungnahmen: Auf einem oder mehreren Plakaten wird festgehalten, worin die Grenzen der Freiheit bestehen. Die Plakate werden in der Klasse gut sichtbar aufgehängt.	Flipchartpapier für Plakate
5 Min.	Abschluss Merksatz wird ins Heft geschrieben: Es gibt keine uneingeschränkte Freiheit im Sinne von »Tun und Lassen, was man will«. Die aufgezeigten Grenzen sichern zugleich den Rahmen, in dem sich persönliche Freiheit entfalten kann.	

RAUM UND GRENZEN – KURZÜBUNGEN

Alter: 15–17 Jahre

Richtzeit: je 10–15 Minuten

abgeändert geeignet für Ältere und Jüngere

ZIELE

- Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit Freiräumen und Grenzen auseinander.
- Sie sprechen mit anderen darüber.
- Sie lernen Freiräume zu nutzen und Grenzen zu wahren.

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
10 Min.	Übung 1 Die Schüler/innen schreiben 7 Minuten lang alle Assoziationen zum Begriff »Freiraum« auf und sprechen anschließend 3 Minuten lang mit dem Banknachbarn/der Banknachbarin darüber.	
15 Min.	Übung 2 Die Kinder/Jugendlichen gehen 10 Minuten lang mit geschlossenen Augen durch den Raum und achten darauf, nirgendwo anzustoßen. Anschließend sprechen sie 5 Minuten lang mit einem Partner/einer Partnerin über ihre Erfahrungen und Erkenntnisse während der Übung. Der Austausch kann auch im Plenum erfolgen. Dann muss allerdings mehr Zeit eingeräumt werden.	
10 Min.	Übung 3 Jeder Mensch hat eine natürliche Grenze: seine Haut! Die Schüler/innen unterhalten sich zu zweit darüber, was dieser Satz in ihnen auslöst: Gedanken, Impulse, Gefühle ...	
15 Min.	Übung 4 Die Schüler/innen werfen einander den Ball zu. Wer ihn zugeworfen bekommt, sagt, auf welche Grenzen er/sie besonders Wert legt. In einer nächsten Runde kann man überlegen, welche Freiräume jede/r besonders schätzt.	Ball
10 Min. oder länger	Übung 5 Die Gruppe bildet einen Kreis. Damit der Kreis noch weiter wird, treten alle zwei Schritte nach hinten. Eine Person geht in die Mitte. Die anderen bewegen sich langsam auf sie zu. Wenn die Person in der Mitte den Eindruck hat, dass die anderen ihr zu nahe kommen, sagt sie »Stopp!« und die anderen bleiben stehen. Es folgt ein Erfahrung- und Erkenntnisaustausch. ■ Was bedeutet es, in der Mitte zu stehen? ■ Wie ist es, aufmerksam auf jemanden zuzugehen und das »Stopp« zu hören? ■ Wie nehmen alle Raum und Grenzen in dieser Übung wahr?	
20 Min. oder länger	Übung 6 Die Übung macht man am besten in einer Turnhalle oder sonst in einem großen, leeren Raum. Die Schüler/innen stecken den Raum, den sie für sich beanspruchen, mit Steinen ab. Anschließend wird über Ergebnisse und Erfahrungen gesprochen.	Kieselsteine

3.1.6 MASKEN, ROLLEN UND ERWARTUNGEN

Die Auffassung, dass die Welt ein Theaterstück sei, in dem jeder Einzelne seine Rolle mehr oder weniger gut spielen müsse, gehört zu den populären Anschauungen. Wir entschuldigen uns damit, dass wir als Lehrer, Mutter, Politiker ... usw. in dieser oder jener Situation gar nicht anders handeln konnten; weil sonst ...

Erving Goffman

JEDE ROLLE IST EIN STÜCK VON DIR

Was halten Sie von einem Psychologieprofessor, der gleichzeitig Chansonsänger ist und beide Berufe professionell ausübt? Das hört sich für Sie unwahrscheinlich an und erfüllt Sie mit Skepsis? Dann geht es Ihnen wie vielen anderen, die ihren gelernten und gewohnten Rollenklischees aufsitzen. Wir gehen davon aus, dass bestimmte Dinge zusammengehören und andere eben nicht. So steht »Professor« für seriös, in seine Studien versunken und wissenschaftlich genau, »Chansonsänger« für künstlerisch originell, exzentrisch und fantasiebetont. Und das passt doch nicht zusammen! Oder? Jens Förster hat genau das verwirklicht.⁵⁴

»Wir alle spielen Theater!« betitelt Erving Goffman⁵⁵ eines seiner Werke. Darin beschreibt er, wie sehr wir alle in unseren Rollen gefangen sind, wie wir mitspielen auf der großen Bühne »Welt«, wie wir angewiesen sind – oder angewiesen zu sein glauben – auf Rollenspiel und Selbstdarstellung. Und er zeichnet auf, wie wir uns oft ganz und gar unbewusst in die Rollen fügen, die uns die Gesellschaft und unsere Mitspielerinnen und Mitspieler zur Verfügung stellen.

Diese Rollen anzunehmen bedeutet zwar teilweise einen Mangel an persönlicher Originalität, schafft aber auch Sicherheit und Übersichtlichkeit in einer Welt der vielen Möglichkeiten. Wir wissen, was wir im Allgemeinen von einem Schüler oder einer Lehrerin in einer Unterrichtssituation erwarten (können). Benähme sich der Schüler oder die Schülerin in derselben Situation wie ein Architekt oder die Lehrerin wie eine Reinigungsfrau, wären wir wohl zu Recht verwirrt. Nur wer seiner Rolle einigermaßen gerecht wird, kann auch erwarten, von seiner Umgebung ernst genommen und anerkannt zu werden.

Andererseits engen uns Rollenerwartungen ein und tragen dazu bei, dass unübliche Verhaltensweisen auch dann geahndet und mit Vorurteilen belegt werden, wenn sie an sich in der Situation sinnvoll und angemessen wären. Vieles davon beruht auf Gewohnheiten und läuft zu einem großen Teil unbewusst ab. Alle Vorurteile haben mit Rollenzuschreibungen zu tun und wer der Meinung anhängt, Frauen seien in jedem Fall einfühlsamer als Männer, alle Kinder sollten spontan und verspielt sein oder alle Muslime seien Fundamentalisten, denkt in Stereotypen, die in unserer Gesellschaft weit verbreitet sind, aber deswegen noch lange nicht wahr sein müssen.

IMPULSE ZUM NACHDENKEN

- Welche Erwartungen haben Sie an Kinder?
- Welchen Rollenmustern sollten Schülerinnen und Schüler Ihrer Meinung nach entsprechen?
- Welche Verhaltensweisen beinhaltet die Rolle der pädagogischen Fachkraft oder einer Lehrperson?
- Wie integrieren Sie Ihre unterschiedlichen Rollen in Ihr Selbstbild?

⁵⁴ Förster, Jens: Kleine Einführung in das Schubladendenken. Über Nutzen und Nachteil des Vorurteils. München: Deutsche Verlagsanstalt 2007

⁵⁵ Goffman, Erving: Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. 5. Aufl. München: Piper 1996

JUNGE SEIN – MÄDCHEN SEIN

Alter: 4–6 Jahre

Richtzeit: 45 Minuten

abgeändert geeignet für 6–9-Jährige

ZIELE

- Die Kinder versuchen, sich mit der eigenen Geschlechtsrolle auseinanderzusetzen.
- Sie lernen die andere Geschlechtsrolle kennen.
- Sie setzen sich kritisch mit Rollenstereotypen auseinander.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
15 Min.	Einstieg Mädchenzeug und Jungenkram	
30 Min.	Wettspiel Nur Jungen/Männer können ...	
10 Min.	Kreisspiel Petersilie Suppenkraut	

MÄDCHENZEUG UND JUNGENKRAM

In der Mitte des Raumes werden die unterschiedlichsten Spielsachen, die es im Kindergarten gibt, gesammelt. Nun bilden Mädchen und Jungen jeweils eine Gruppe. Die Jungen fangen an und legen die Spielsachen, mit denen nur Jungen spielen, in eine Ecke des Raumes, jene, mit welchen die Mädchen spielen, in eine andere. Spielsachen, die beide nutzen, bleiben in der Mitte. Nun sind die Mädchen dran, die Haufen zu kontrollieren und eventuell Sachen umzulagern, mit deren Aufteilung sie nicht einverstanden sind.

Nun werden die beiden Haufen, die nur für Jungen oder nur für Mädchen da sind, hinterfragt:

- Welche Gemeinsamkeiten haben die Spielsachen der Jungen/Mädchen?
- Könnt ihr euch erklären, warum Jungen/Mädchen mit gewissen Dingen nicht so gern spielen?
- Hast du anderswo noch nie mit diesen Spielsachen gespielt?
- Spielen manchmal Jungen/Mädchen doch mit diesen Spielsachen? Kennst du jemanden, der dies tut und wie ist der so?
- Warum, glaubst du, schenken Eltern meistens typisches Spielzeug?

NUR JUNGEN/MÄNNER KÖNNEN ...

Die Kinder werden in zwei geschlechtshomogene Gruppen aufgeteilt. Beide Gruppen ziehen sich mit einer pädagogischen Fachkraft zurück. Sie überlegen sich nun Sachen, die nur ihr Geschlecht kann und das andere nicht. Die pädagogische Fachkraft notiert die Behauptungen. Dann treffen sich beide Gruppen und das Wettspiel kann beginnen:

- Die erste Behauptung wird vorgelesen, z. B. »Nur Männer können sich rasieren.«
- Gelingt es den Mädchen, diese Behauptung zu widerlegen, indem sie ein Beispiel einer Frau bringen, die dies auch kann, erhält diese Gruppe zwei Punkte.
- Kann kein Gegenargument gefunden werden, so erhält die Jungengruppe einen Punkt.
Die Gruppe, die bis zum Schluss die meisten Punkte sammeln konnte, hat gewonnen.

KREISSPIEL: PETERSILIE SUPPENKRAUT⁵⁶

Ein Mädchen steht im Kreis, während die anderen Kinder das Lied singen und dabei den Namen des Mädchens einfügen. Am Schluss des Liedes sagt das Mädchen: »Der Bräutigam soll kommen!«. Es wählt den Bräutigam aus den Kindern des Kreises und gemeinsam stehen sie in der Kreismitte. Die anderen Kinder singen das Lied nochmals und setzen den Namen des Buben in den Liedtext ein. Danach wird gewechselt.

Petersilie Suppenkraut

C F C F C

Pe - ter - si - lie Sup - pen - kraut wächst in un - serm Gar - ten,
uns - re ist die Braut, soll nicht län - ger war - ten.

F (G) C

Ro - ter Wein, wei - ßer Wein, mor - gen soll die Hoch - zeit sein,
und was dann, und was dann, un - ser ist der Mann.

⁵⁶ Die Originalquelle des Liedes konnte trotz intensiver Recherche nicht ermittelt werden. Eine Nachhonorierung ist jederzeit möglich.

IN ROLLEN SCHLÜPFEN

Alter: 6–10 Jahre

Richtzeit: ca. zwei Schulstunden

ZIELE

- Die Kinder erkennen, was Rollen sind, und spielen selbstgewählte Rollen.
- Sie setzen sich mit den Rollenerwartungen auseinander.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
40 Min.	Sitzkreis Die Kinder bekommen ein Blatt Papier und schreiben ihre Namen darauf. Nun stellen sie sich vor, sie könnten jemand anderer sein. Sie suchen sich eine Rolle aus und halten ihre Wahl auf dem Blatt fest. Dabei achten sie darauf, dass ihre Wahl geheim bleibt. Die Lehrperson sammelt die Blätter ein. Die Kinder suchen sich passende Kleider aus der Kleiderkiste, verkleiden sich und spielen nacheinander ihre Rolle so lange, bis jemand errät, wen sie dargestellt haben. Dann kommt das nächste Kind dran. Die Lehrperson kontrolliert, ob die Kinder auch richtig geraten haben.	Kiste mit alten Kleidern, Hüten, Taschen usw.
60 Min.	Wenn die Kinder alle Rollen erraten haben, finden sie sich zu Kleingruppen zusammen und entwickeln ein Rollenspiel. Dieses dürfen sie anschließend einer anderen Klasse vorspielen.	

ROLLEN-BILDER

Alter: 12–15 Jahre

Richtzeit: ca. 150 Minuten am Stück oder in kleineren Einheiten

ZIELE

- Die Jugendlichen erkennen, was Rollen sind und welche Rollen sie erfüllen (sollen, wollen, müssen).
- Sie setzen sich mit den Rollenerwartungen auseinander, die an sie gestellt werden und klären Anspruch und Bereitschaft, damit umzugehen.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
5 Min.	Einstieg Jeder Mensch spielt in seinem Leben viele unterschiedliche Rollen. Wir sind Mütter oder Väter, Lehrer/innen, Schüler/innen, Schwestern, Brüder, Freunde oder Freundinnen, Segler/innen oder Fußballspieler/innen ...	
35 Min.	Plenum Die Schüler/innen schreiben alle Rollen, die ihnen einfallen, auf Karten. Anschließend werden die Karten vorgelesen und all jene, die die entsprechende Rolle erfüllen (müssen), stehen auf.	Karten, Stifte
20–30 Min.	Einzelarbeit Jede/r zeichnet auf ein Zeichenblatt ein Symbol für sich und seine/ihre Rollen (z. B.: Baum = Person und die Äste stellen die Rollen dar / Wiese = Person und die Blumen sind die Rollen / Zirkus = Person und die Artisten sind die Rollen ...).	Zeichenblätter, Stifte, Farben
30 Min.	Kleingruppen In Dreiergruppen überlegen die Jugendlichen, welche Erwartungen an sie in den unterschiedlichen Rollen gestellt werden und halten sie im Heft oder auf einem Zettel fest.	Papier, Schreibzeug
30–40 Min.	Einzelarbeit Nun werden die Erwartungen ins Bild eingefügt, z. B. als Blätter und Früchte auf dem Baum, als Blütenblätter auf den Blumen, als Kleider oder Utensilien der Zirkusfiguren usw. Es darf gezeichnet oder geklebt werden.	Farbiges Papier, Zeitschriften, Scheren, Kleber
30 Min.	Galerie Die Bilder werden in der Klasse aufgehängt oder auf dem Boden ausgelegt und kurz besprochen. Reflexionsfragen <ul style="list-style-type: none"> ■ Was fällt auf? ■ Welche Rollen sind häufig, welche selten? Warum könnte das so sein? ■ Wie leicht/schwer sind diese Rollen zu erfüllen? 	

GEFÜHLE WAHRNEHMEN UND DARÜBER SPRECHEN

Alter: 14–17 Jahre

Richtzeit: ca. 150 Minuten

abgeändert geeignet für Ältere

Vorbedingungen: Die Schülerinnen und Schüler wissen, was Rollen sind und welche Rollen sie im Leben spielen.

ZIELE

- Die Jugendlichen erkennen, dass es Rollenkonflikte gibt und erproben den Umgang damit im Rollenspiel.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
5 Min.	Einstieg Es wird kurz erklärt, was ein Rollenkonflikt ist.	
20 Min.	Sitzkreis-Runde Eine Person nennt eine Rolle, die nächste Person nennt eine Rolle, die mit der ersten in Konflikt geraten kann, die dritte Person erzählt eine entsprechende Situation dazu. Die nächste Person nennt wieder eine Rolle usw. Alle Schüler/innen, die beide Rollen und eine Situation genannt haben, stehen auf und bleiben stehen. Wenn alle Jugendlichen stehen, ist die Übung zu Ende.	
25–30 Min.	Kleingruppen – Rollenspiel vorbereiten Jede Gruppe erhält 2 Rollenkarten. Die Jugendlichen überlegen, in welchen Situationen ein Mensch, der beide Rollen innehat, in einen Rollenkonflikt geraten kann.	Rollenkarten (siehe Anhang)
50 Min. oder länger	Spiel und Reflexion Die Rollenspiele werden vorgeführt und ausgewertet: <ul style="list-style-type: none">■ Wie ist es den Spielern/Spielerinnen in ihrer Rolle gegangen?■ Wie sind sie mit der Lösung zufrieden?■ Was hat das Publikum beobachtet? Was ist aufgefallen?■ Wie hätte der Rollenkonflikt anders gelöst werden können? ...	

**ROLLENKARTEN:
GEFÜHLE WAHRNEHMEN UND DARÜBER SPRECHEN**

Schüler/in	Freund/in
Fußballspieler/in	Schwester/Bruder
Tochter/Sohn	Vereinsmitglied
Feuerwehrmann Feuerwehfrau	Christ/in
Wissenschaftler/in	Skifahrer/in

Schwimmer/in

Musikschüler/in

**Feste Freundin
Fester Freund**

Nachhilfelehrer/in

Trainer/in

**Jugend-
gruppenleiter/in**

Cliquenmitglied

Musikfan

Bandmitglied

**Sänger/in im
Schulchor**

Theaterspieler/in

Sportler/in

Umweltschützer/in	Reiselustige/r
Busfahrer/in	Zugfahrer/in
Fahrschüler/in	Mitglied einer Partei
Mitglied im Jugendgemeinderat	Naturliebhaber/in
Radfahrer/in	Student/in
Angestellte/r im Job	Praktikant/in Sommerjob

MASKENTANZ

Alter: 12–15 Jahre

Richtzeit: 150 Minuten in zwei Einheiten

abgeändert geeignet für Ältere

ZIELE

- Die Jugendlichen versetzen sich in eine fiktive Rolle und experimentieren damit.
- Sie setzen sich mit Rollenerwartungen und Rollenansprüchen auseinander.
- Sie reflektieren ihre Spiel-Erfahrungen.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
50 Min.	<p>1. Einheit</p> <p>Die Jugendlichen basteln sich Masken zu einer von ihnen gewünschten Rolle aus dem Leben, aus Film oder Fernsehen, aus Geschichten oder Romanen ...</p> <p>Wenn möglich, sollen sie sich eine Rolle suchen, die sich von ihrem »normalen« Leben wesentlich unterscheidet.</p>	<p>Augenmasken, Scheren, Klebstoff, buntes Papier, Stoffreste, Federn, Perlen, Baumwollfaden in unterschiedlichen Farben ...</p>
	<p>Hausaufgabe</p> <p>Die Schüler/innen suchen Kleider zusammen, die zu den jeweiligen Rollen passen.</p>	
40 Min.	<p>2. Einheit</p> <p>Die Schüler/innen verkleiden sich und spielen in der Klasse ihre Rollen. Dabei sollen sie (als die Personen, die sie spielen) miteinander in Kontakt kommen, sich kennenlernen, sich in Vierer- oder Fünfergruppen zusammenfinden und eine kurze Szene ausarbeiten, die sie dann den anderen vorspielen.</p>	<p>Masken und Verkleidung</p>
60 Min.	<p>Szenen spielen und auswerten</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Wie ist es für dich, hinter eine Maske zu schlüpfen? ■ Wie war es, eine andere Rolle zu spielen? ■ Was war leicht? ■ Was war schwer? ■ Welche neuen Erfahrungen hast du gemacht? ■ Was ist dem Publikum aufgefallen? ■ Welche Erkenntnisse habt ihr aus dem Spiel gewonnen? ■ ... 	

HOTEL »KLASSE«

Alter: 8–11 Jahre

Richtzeit: 2 Stunden und weitere 2–3 Einheiten

Vorbedingungen: Die Kinder/Jugendlichen kennen die Begriffe »Rolle« und »Rollenkonflikt«.

ZIELE

- Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit ihren Rollen in der Klasse auseinander.
- Sie erkennen, welche Erwartungen an sie in den unterschiedlichen Rollen gestellt werden.
- Sie identifizieren Rollenkonflikte und treffen Grundsatzentscheidungen.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
10 Min.	<p>Einstieg</p> <p>Die Schüler/innen definieren die Begriffe »Rolle« und »Rollenkonflikt« mit eigenen Worten.</p>	
ca. 50 Min.	<p>Klassendiskussion</p> <p>Nun stellen sich die Jugendlichen vor, sie müssten zusammen ein Hotel führen.</p> <p>1. In einem ersten Schritt werden die Rollen, die es für die Führung des Hotels braucht, an der Tafel oder auf der Flipchart festgehalten:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Manager/in – Chef/in (1) b. Rezeptionist/in (1) c. Portier/in (1) d. 1. Koch/Köchin (1) e. 2. Koch/Köchin (1) f. Küchenhilfen (2) g. Tellerwäscher/in (1) h. Barist/in (1), i. Unterhalter/in (1) j. Techniker/in (1) k. Reinigungspersonal (4) l. Kellner/innen (2) m. Sekretär/in (1) n. Werbefachmann/Werbefachfrau (1) o. Gäste (3) <p>Falls mehr als 22 Schüler/innen in der Klasse sind, wird die Anzahl des Reinigungs- und Küchenpersonals entsprechend erhöht. Sind weniger Schüler/innen in der Klasse, wird gestrichen (1. Techniker/in – 2. ein/e Koch/Köchin – 3. Unterhalter/in – 4. Werbefachmann/-frau – 5. Rezeptionist/in – 6. ein Gast – 7. eine Küchenhilfe – ein/e Reinigungsmann/-frau).</p> <p>2. Die Schüler/innen bewerben sich um die Rollen, die im Angebot sind. Dabei stellen sie ihre Vorzüge dar und begründen, warum sie sich ihrer Ansicht nach für die gewünschte Rolle eignen.</p> <p>3. In einer Klassendiskussion werden die Rollen verteilt. Die Rollenverteilung ist zu Ende, wenn alle mit ihrer Rolle einverstanden sind.</p>	Tafelanschrift oder Flipchart und Stifte

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
20 Min.	<p>Gruppenarbeit</p> <p>4. Wenn die Rollen verteilt sind, arbeiten die Schüler/innen in Vierergruppen weiter. Sie überlegen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Was ist uns bei der Rollenverteilung aufgefallen? ■ Welche Erwartungen haben wir an die verschiedenen Hotelberufe? ■ Welche Rollen halten wir für besonders wichtig? Welche für weniger wichtig? ■ Welche Rollen könnten wegfallen, damit das Hotel trotzdem noch funktionieren könnte. Welche braucht es unbedingt? ■ Was haben die Berufsrollen im Hotel mit den Rollen in der Klasse zu tun? ■ Welche Erwartungen haben wir an die unterschiedlichen Rollen? ■ Wie füllen wir sie aus? 	Arbeitsblatt
20 Min.	<p>Auswertung im Plenum</p> <p>Fragestellung:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Was habt ihr herausgefunden? ■ Welche Schlüsse zieht ihr daraus? 	

GRUPPENARBEIT
HOTELBERUFE – KLASSENROLLEN

Was ist uns bei der Rollenverteilung aufgefallen?

Welche Erwartungen haben wir an die verschiedenen Hotelberufe?

Welche Rollen halten wir für besonders wichtig? Welche für weniger wichtig?

GRUPPENARBEIT
HOTELBERUFE – KLASSENROLLEN

Welche Rollen könnten wegfallen, damit das Hotel trotzdem noch funktionieren könnte. Welche braucht es unbedingt?

Welche Erwartungen haben wir an die unterschiedlichen Rollen in der Klasse?

Wie füllen wir diese aus?

ROLLEN-MISCHMASCH IN 10 MINUTEN

Alter: gemischt

Richtzeit: je 10–15 Minuten

Vorbedingungen: Die Kinder und Jugendlichen kennen die Begriffe »Rolle« und »Rollenkonflikt«.

ZIELE

- Die Kinder und Jugendlichen machen sich ihre Rolle bewusst.
- Sie spielen mit fiktiven Rollen.
- Sie setzen sich mit Stereotypen auseinander.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
15 Min.	<p>Rollen-Rätsel</p> <p>Alle Personen stehen im Kreis. Der Gruppenleiter/die Gruppenleiterin nennen eine Rolle. Alle anderen sagen schnell reihum alle Erwartungen, die ihnen dazu einfallen. Die nächste Person in der Gruppe nennt eine Rolle ...</p> <p>Alternative: Die erste Person beschreibt eine Rolle, indem sie Erwartungen benennt. Wenn jemand erraten hat, um welche Rolle es sich handelt, spricht er/sie die Vermutung aus. Wer richtig geraten hat, beschreibt die nächste Rolle.</p>	
15 Min. oder länger	<p>Berufe raten für Kinder</p> <p>Gespielt wird in der Turnhalle oder im Freien. Ein Kind spielt den Meister/die Meisterin. Die übrigen einigen sich auf einen Beruf.</p> <p>Dann kommen sie mit folgendem Spruch auf den Meister/die Meisterin zu, der/die an einer Wand der Turnhalle steht.</p> <p>Kinder: Wir kommen von der Walz – wir kommen aus der Pfalz – wir können allerhand – und möchten gern ins Land – Meister (Meisterin), gib uns Arbeit!</p> <p>Meister/in: Was könnt ihr?</p> <p>Kinder: Alles!</p> <p>Meister/in: Dann zeigt her!</p> <p>Kinder: stellen ihren Beruf pantomimisch dar</p> <p>Meister/in: versucht, den Beruf zu erraten</p> <p>Wenn er/sie den Beruf erraten hat, müssen die Kinder schnell weglaufen, damit sie nicht gefangen werden. Wer gefangen wird, wird zum Dienst verpflichtet und muss dem Meister/der Meisterin bei der nächsten Runde fangen helfen. Der/die letzte Nicht-Gefangene wird der nächste Meister/die nächste Meisterin.</p>	

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
10 Min. oder länger	<p>Alle stehen im Kreis. Eine Person begibt sich in die Mitte und nennt ihre Rolle. Die anderen überlegen, wer Erwartungen an diese Rolle hat. Wer will, nennt eine Person und deren Erwartung und stellt sich zum Rolleninhaber.</p> <p>Beispiele</p> <p>Rolle: Sohn / Erwartungen: Vater, Mutter ...</p> <p>Der Sohn stellt sich in den Kreis mit den Worten: »Ich bin ein Sohn«. Der Vater stellt sich zum Sohn in den Kreis: »Ich bin dein Vater. Kannst du bitte Holz hacken.« Die Mutter tritt in den Kreis: »Ich bin deine Mutter. Komm bitte essen.«</p> <p>Rolle: Schüler/in</p> <p>Erwartungen kommen von Lehrpersonen – Mitschülern/Mitschülerinnen – Eltern – Gesellschaft ...</p>	
	<p>Rollenbewusstsein</p> <p>Im Rahmen einer Diskussion nennen die Schüler/innen bei jeder Aussage, die sie machen, ihre Rolle: »Ich spreche jetzt in meiner Rolle als ...«; dann folgt der Diskussionsbeitrag.</p>	
10 Min.	<p>Stereotype</p> <p>Jemand nennt eine Rolle. Reihum werden Zuschreibungen genannt. Jede vierte Person nennt etwas völlig Unerwartetes.</p> <p>Beispiel</p> <p>Professor: <i>liest viel, unterrichtet an der Uni – forscht – spielt Theater – gibt Noten – publiziert – zitiert genau – singt in einer Band ...</i></p>	
10 Min.	<p>Partnerübung</p> <p>A zählt auf, was er/sie B zuschreibt</p> <p>B stellt richtig und fügt etwas hinzu, was A (laut Aussagen) nicht erwartet</p> <p>Rollentausch</p>	

VORURTEILE À LA CARTE

Alter: Oberschule

Richtzeit: 50 Minuten

abgeändert geeignet für 12–14-Jährige

Vorbedingungen: Die Kinder/Jugendlichen kennen den Begriffe »Rolle«.

ZIELE

- Die Kinder/Jugendlichen beschäftigen sich mit gängigen Vorurteilen und entkräften sie.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
15 Min.	Die Jugendlichen lesen Sätze wie <ul style="list-style-type: none">■ Männer sind bessere Wissenschaftler als Frauen.■ Frauen sind schwache Führungspersonen.■ Schwarze sind die besseren Sportler.■ Frauen können sich besser einfühlen als Männer.■ ... Die Sätze sollten eindeutige (gängige) Vorurteile ausdrücken. Die Schüler/innen entkräften diese Urteile, indem sie Beispiele nennen, die das Klischee dementieren.	
20 Min.	Gruppenarbeit In Kleingruppen suchen die Jugendlichen Situationen aus den letzten Wochen, in denen sie Vorurteilen begegnet sind, und überlegen, welchen Fehlschlüssen sie selbst erlegen sein könnten, ohne sich darüber bewusst zu werden. Dabei unterstützen sie sich gegenseitig.	
15 Min.	Austausch im Plenum Resümee der Erkenntnisse aus der Arbeit in den Gruppen	

ICH BIN MEHR ALS MEINE ROLLE(N)

Alter: 16–19 Jahre

Richtzeit: 50 Minuten

Vorbedingungen: In diesem Alter spielt die Identitätsfindung der Jugendlichen eine große Rolle. Sie leben in verschiedenen sozialen Rollen und es soll ihnen ein Weg aufgezeigt werden, der ihnen bei der Suche nach ihrer Identität hilft.

ZIELE

Den Jugendlichen wird bewusst, dass der Mensch mehr ist als die Summe seiner Rollen und dass die verschiedenen Erwartungen, die an sie gerichtet sind in ihrer Rolle als Sohn, Tochter, Schüler oder Schülerin, Bruder, Schwester, Freundin, Kollege usw. einerseits Halt geben, andererseits aber auch einengen können.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
5 Min.	Einstieg / Plenum Der Satz: »Spielt der Mensch eine Rolle?« wird auf die Tafel geschrieben und gefragt, wie diese Frage gemeint sein könnte.	Tafel oder Flipchart
10 Min.	Plenum Überschrift ins Heft und auf die Tafel: Soziale Rollen, in denen ich lebe. Schüler/innen sollen aufschreiben, welche Rollen sie in der Gesellschaft einnehmen (z. B. Sohn, Tochter, Partnerin, Freundin, Kollege, Vereinsmitglied, Verwandte, Schüler/in ...). An der Tafel wird mitgeschrieben.	Tafel und Heft
20 Min.	Einzelarbeit oder Kleingruppe Im nächsten Schritt sollen sie die Erwartungen sammeln, die in den verschiedenen Rollen an sie herangetragen werden: Erwartung an mich als Sohn, als Freundin und als Partner usw.	
15 Min.	Plenum Im Plenum wird dann darüber gesprochen, wo es zu unweigerlichen Konflikten kommt, weil sich die unterschiedlichen Erwartungen überschneiden. Es wird auch überlegt, wo sich die Jugendlichen am ehrlichsten – authentisch – verhalten, und wo sie am häufigsten ihre Maske aufsetzen.	
Folge- stunde	In einer Folgestunde könnte noch spezifisch das Rollenbild von »Mann« und »Frau« in der Gesellschaft aufgearbeitet werden.	

3.2 ICH UND MEINE BEZIEHUNGEN

3.2.1 SICH BEGEGNEN UND ZUSAMMENFINDEN

Begegnung ist immer ein Risiko.

Gerald Koller

ABWARTEN ODER AUF EINANDER ZUGEHEN?

Erinnern Sie sich noch an Ihren ersten Schultag? Oder an den ersten Tag in der Oberschule? Erinnern Sie sich an die Spannung? An die Aufregung? Oder waren Sie gar nicht aufgeregt? Sie hatten kein flaues Gefühl im Bauch? Ich konnte mindestens drei Nächte vorher nicht schlafen und hatte eine Heidenangst vor dem Ernst des Lebens. Und dann steht oder sitzt man mit all den anderen unbekanntem Menschen in einem Raum zusammen und muss sich entscheiden, ob man abwarten oder sich vorwagen will. Wer spricht als Erstes? Wer bringt die anderen zum Lachen? Wer wird beim ersten Fehler erwischt? Wer spricht wen an? Die mit den Locken, die möchte ich kennenlernen! Ob die mich auch mag? Soll ich mich gleich melden, damit ich's hinter mir habe oder soll ich lieber erst zusehen, wie's hier läuft?

Es ist gleich, um welche Begegnung, um welche Gruppe es sich handelt, jede Anfangsphase ist von Unsicherheit geprägt: Die Unsicherheit des Fremdseins, der anfänglichen Orientierungslosigkeit, und des Nicht-Wissens, was einen erwartet.

Gleichzeitig sprießt die Neugier in einem, lässt eine gespannte Erwartungshaltung aufkommen, lässt auf neue bewegende Erfahrungen, auf erfreuliche Begegnungen und aufregende Erlebnisse hoffen. »Und jedem Anfang wohnt ein Zauber inne«, wusste schon Hermann Hesse.

Diese wechselnden Gefühle müssen erst einmal verarbeitet werden. Dabei helfen eine gute Zeitstruktur und ausreichend Gelegenheit, einander besser kennenzulernen. Je mehr die Anwesenden voneinander erfahren, je mehr sie in einem geschützten Rahmen miteinander in Beziehung kommen kön-

nen, desto eher werden sie sich auch in der Gruppe wohlfühlen. Dabei spielt der Austausch von Interessen und Bedürfnissen, Stärken und Schwächen, Ansichten, Ideen, Idealen und Werten eine wesentliche Rolle. Je mehr man von der Lebenswelt eines anderen weiß, desto besser kann man seine Verhaltensweisen verstehen und nachvollziehen. Das nimmt Angst und schafft Vertrauen. Daraus kann sich dann ein wertschätzendes Miteinander entwickeln.

Wie man die Bearbeitung der anfänglichen Unsicherheiten angeht, hängt von den Einzelnen und der Gruppe, aber vor allem auch von den Zielen der Leitung ab. Soll sich die Klasse oder die Kindergartengruppe zu einer solidarischen Gemeinschaft entwickeln, zu einem lockeren Gruppengefüge oder zu einer »Konkurrenzgesellschaft«, in der die Kinder und Jugendlichen in einen leistungsorientierten Wettbewerb treten? Die Zielsetzung hängt wesentlich von den Werten und vom Menschen- und Weltbild der Lehrpersonen und pädagogischen Fachkräfte ab und diese wirken in jedem Fall, bewusst oder unbewusst, auf die Gruppe ein.

Jedes neue Schuljahr ist auch ein Neubeginn, vor allem für die Kinder und Jugendlichen, die zum ersten Mal in eine neue Gruppe, in eine neue Schule kommen. Wenn Sie ihnen den Einstieg erleichtern möchten, dann ist es sinnvoll, genug Zeit fürs Kennenlernen einzuräumen und es ganz langsam angehen zu lassen.

IMPULSE ZUM NACHDENKEN

- Wie gehen Sie selbst mit neuen Situationen um? Was bewegt Sie dabei? Worauf freuen Sie sich? Was befürchten Sie?
- Wie geht es Ihnen beim Gedanken an eine neue, noch unbekannte Kinder-, Schüler- oder Schülerinnengruppe?
- Welches Menschen- und welches Gruppenbild leitet Sie in Ihrer Arbeit?

KENNENLERNEN

Alter: ab 3 Jahre **Richtzeit:** 20 Minuten **abgeändert geeignet** für 7–9-Jährige

ZIELE

- Die Kinder lernen die Namen der anderen kennen.
- Sie werden einzeln in der Gruppe willkommen geheißen.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
10 Min.	Lied: Hurra, Hurra	
10 Min.	Spiel: Der Namenstein geht weiter	ein besonders schöner Stein

LIED: HURRA, HURRA

(Nach der bekannten Melodie des Pumucklliedes – Text: Bernadette Grießmair)

Hurra, hurra, der(die) ..., der (die) ist wieder da!
Hurra, hurra, der (die) ... ist da.
Wir treffen uns im Kindergarten,
wo schon viele Kinder warten,
und zusammen spielen hier
singen, lachen, tanzen wir.
Hurra, hurra, der (die) ..., der (die) ist wieder da!
Hurra, hurra, der (die) ... ist da.

SPIEL: DER NAMENSTEIN GEHT WEITER

Die pädagogische Fachkraft oder das erste Kind beginnt das Spiel, indem sie/es sagt: »*Ich heiße ...! Und ich gebe den Namenstein weiter an ...!*« Das nächste Kind im Sitzkreis sagt: »*Ich heiße ...! Ich habe den Namenstein bekommen von ..., und gebe ihn weiter an ...!*«

So geht das Spiel ähnlich dem Spiel »Kofferpacken« weiter, indem jedes Kind die Namen jener Kinder wiederholt, die vor ihm den Namenstein hatten.

Es empfiehlt sich, das Spiel zuerst in der Kleingruppe zu spielen, nach einiger Übung kann es aber auf die Großgruppe erweitert werden.

KENNENLERNEN

Alter: 11–13 Jahre

Richtzeit: 100 Minuten

abgeändert geeignet für 14–15-Jährige

ZIELE

- Die Schülerinnen und Schüler erfahren gegenseitig etwas aus ihrem Leben und lernen sich aus einem außerschulischen Blickwinkel kennen.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
2 Min.	Begrüßung	
30 Min.	<p>Marktplatz Wer bin ich?</p> <p>Im Hintergrund läuft Musik. Die Schüler/innen gehen im Raum umher und finden sich zu Zufallspaaren zusammen, wenn die Musik gestoppt wird. Sie stellen sich mit Namen vor. Anschließend stellt A eine Frage an B und B antwortet. Dann stellt B eine Frage an A usw., bis die Musik wieder einsetzt. Nun machen sich alle Anwesenden auf die Suche nach einem neuen Partner/einer neuen Partnerin.</p>	CD-Player und Musik-CD
10 Min.	<p>Flunkern⁵⁷ Einzelarbeit</p> <p>Die Schüler/innen überlegen sich wahre und erfundene Geschichten zu vorgegebenen Themen und machen sich Notizen dazu. Dafür haben sie 10 Minuten lang Zeit. Mindestens eine Geschichte muss wahr sein, mindestens eine erfunden. Die Themen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Meine Lieblingsbeschäftigung ■ Ein Haustier, das ich gerne halten möchte ■ Davor habe ich Angst ■ Worauf ich nicht verzichten könnte <p>Die Themen können nach Bedarf geändert werden. Sie sollen der jeweiligen Situation und dem Alter der Kinder oder Jugendlichen angepasst sein.</p>	Papier oder Heft Schreibzeug
40 Min.	<p>Kleingruppen</p> <p>Die Jugendlichen begeben sich in Kleingruppen zu je 4 Personen. Nachdem eine Person alle Geschichten erzählt hat, raten die anderen, welche der Geschichten wahr und welche erfunden sind und begründen ihre Meinung. Die Erzählerin/der Erzähler deckt anschließend die Wahrheit auf. Dann erzählt die nächste Person ihre Geschichten (ungefähr 5–7 Minuten pro Person). Die Schüler/innen achten selbstverantwortlich auf die Zeit.</p>	
18 Min.	<p>Austausch im Plenum</p> <p>Wie hat euch das Spiel gefallen? Was habt ihr daraus gelernt?</p>	

⁵⁷ In Anlehnung an den Lügendetektor aus »Eigenständig werden«

ICH BIN DA UND ICH WÜNSCHE MIR ...

Alter: 11–13 Jahre

Richtzeit: 100 Min.

abgeändert geeignet für 14–15-Jährige

Voraussetzungen: Die Einheit sollte möglichst am Beginn eines Schuljahres stattfinden.

ZIELE

- Die Schüler/innen lernen sich kennen und setzen sich mit den eigenen Wünschen für das kommende Schuljahr auseinander.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
2 Min.	Begrüßung	
30 Min.	<p>Marktplatz Die Teilnehmer/innen gehen im Raum umher. Auf ein Klatschen suchen sich alle einen Partner oder eine Partnerin und unterhalten sich über ausgewählte Themen. Nach jeder Frage wird gewechselt. Niemand darf sich zweimal mit derselben Person austauschen.</p> <p>Die Paare/Gruppen unterhalten sich zu ausgewählten Themen</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Eine meiner Stärken ist ... ■ Eine meiner Schwächen ist ... ■ Was mich wütend macht ... ■ Worüber ich lachen kann ... ■ Für mich hört der Spaß auf, wenn ... <p>Alternative: Der Austausch kann auch in kleineren oder größeren durch Zufall entstandenen Gruppen geschehen: Alle mit derselben Haarfarbe tauschen sich aus; alle, die dieselbe Augenfarbe haben; alle Mädchen, alle Buben; alle mit demselben Lieblingsfach, alle, die gleich viele Geschwister haben ...</p>	
18 Min.	<p>Abschluss im Plenum Wie war die Übung für mich? Was habe ich über mich selbst erfahren, gelernt?</p>	
20 Min.	<p>Stummes Gespräch: Auf je einen großen Bogen Packpapier schreiben die Teilnehmer/innen alles auf, was sie von sich selbst erwarten und welche Wünsche sie an die Lehrpersonen und an die Mitschüler/innen haben. Dabei darf nicht gesprochen werden.</p> <p>Was ich mir in diesem Schuljahr wünsche</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ von mir selbst ■ von den Mitschülern/Mitschülerinnen ■ von den Lehrpersonen 	3 große Bogen Packpapier, dicke Filzstifte oder Wachskreiden
30 Min.	<p>Austausch im Plenum</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Was fällt euch auf? ■ Welche Gemeinsamkeiten entdeckt ihr? ■ Welche Unterschiede stellt ihr fest? ■ Wie könnt ihr die Wünsche in die Tat umsetzen? <p>Die Umsetzungspläne werden auf Flipchart festgehalten und können dann in der Klasse zur Erinnerung aufgehängt werden.</p>	Flipchart

MEMORY – KUSCHELTIER & Co

Alter: 6–7 Jahre

Richtzeit: 1–2 Stunden

abgeändert geeignet für Jüngere

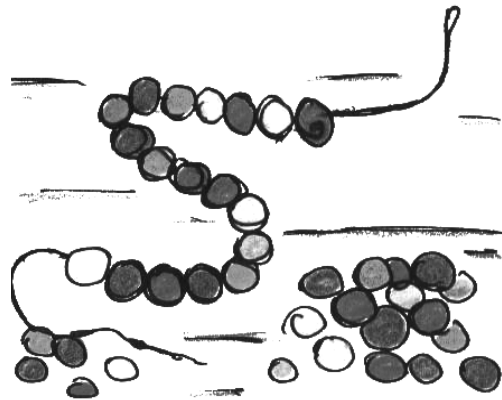
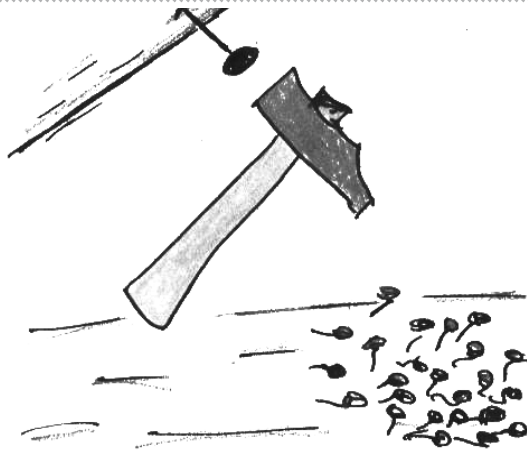
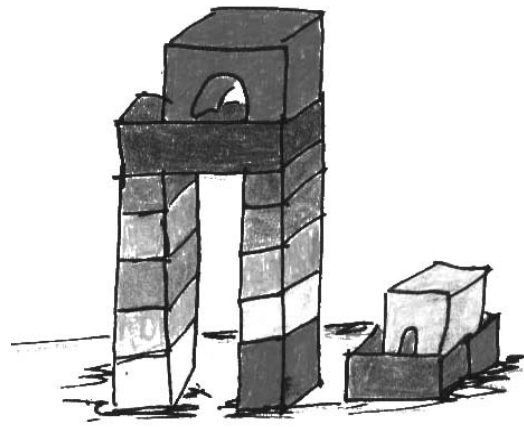
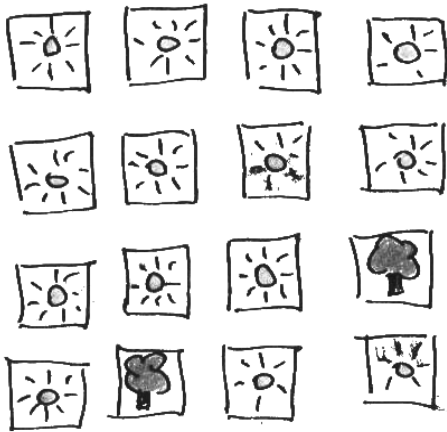
ZIELE

- Die Kinder nehmen Kontakt miteinander auf und lernen sich im ungezwungenen Spiel kennen.

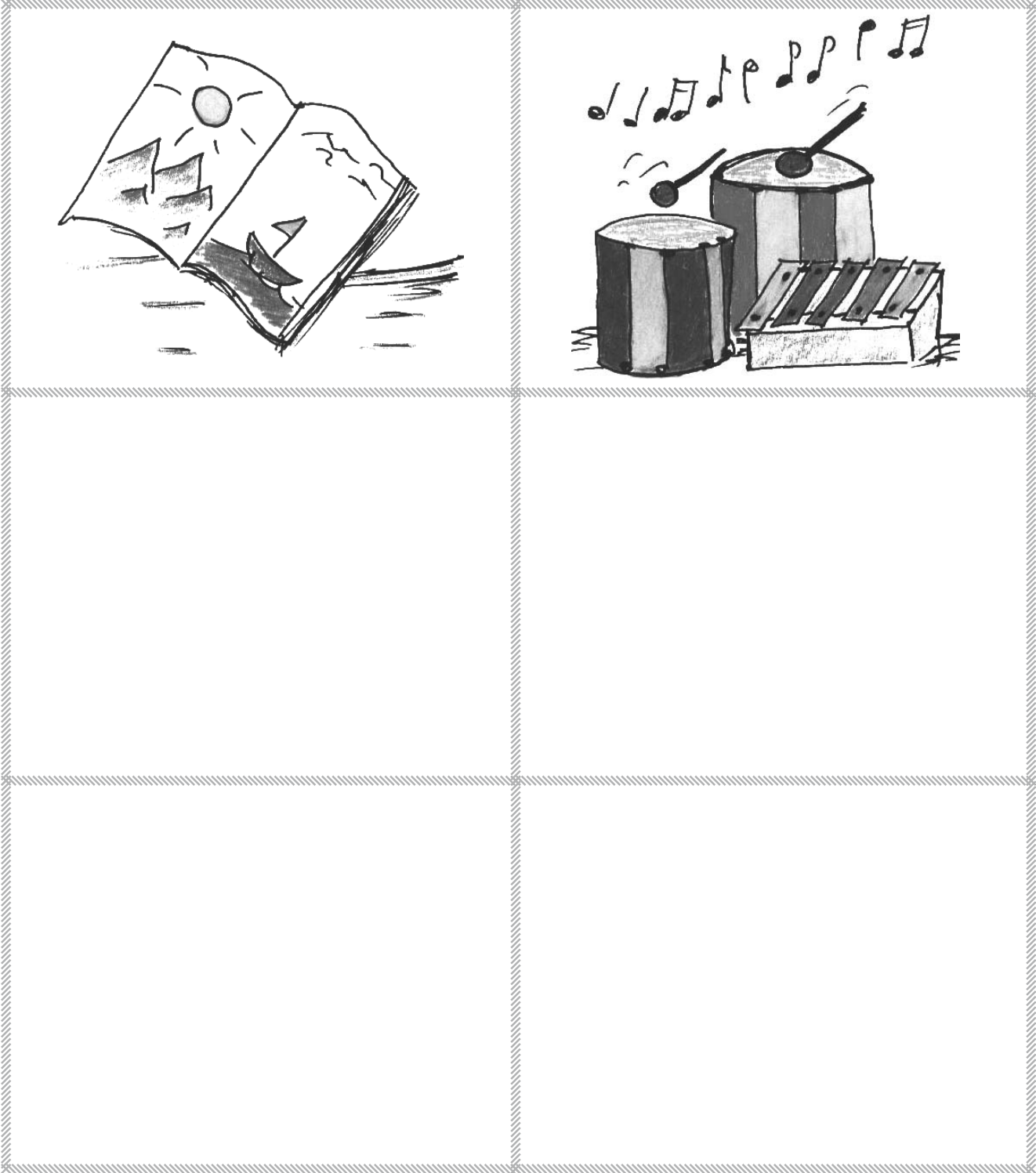
ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
2 Min.	Begrüßung	
1–2 Stunden	<p>Spielzeit-Kennlernzeit</p> <p>Die Kinder erhalten Symbolkarten (Karten mit dem Symbol für das Spiel, mit dem sie sich beschäftigen sollen): Die Kinder mit der gleichen Symbolkarte stellen sich einander mit Namen vor und spielen eine Weile zusammen. Dann werden die Symbolkarten neu gemischt: Die Lehrperson, pädagogische Fachkraft im Kindergarten, bestimmt die Spielzeit.</p>	<p>Spielzeug: z. B. Bauklötze, Kuscheltiere, Memory, Murmeln, Würfelspiel, Matchboxautos, Spielfiguren ... Symbolkarten</p>
20 Min.	<p>Kreissspiel</p> <p>Alle Anwesenden stehen im Kreis. Dann stellen sie sich noch einmal mit Namen und einem Tiernamen vor, der mit demselben Anfangsbuchstaben beginnt wie der Vorname. Dazu machen sie eine entsprechende Bewegung. Wer will, kann auch rufen wie das Tier.</p> <p>Beispiel: »Ich bin Anna und kann klettern wie ein Affe (macht Kletterbewegungen und schreit wie ein Äffchen).«</p> <p>Anschließend nennen die Kinder reihum alle Namen, an die sie sich erinnern.</p> <p>Alternative: Der Tiername wird direkt an den Namen angehängt.</p> <p>Beispiel: »Ich bin Benno Bär und kann gut tanzen (tanzt und brummt).«</p>	

SYMBOLKARTEN 1
MEMORY – KUSCHELTIER & Co



SYMBOLKARTEN 2
MEMORY – KUSCHELTIER & CO



EINS—ZWEI—VIER—ACHT

Alter: Oberschule

Richtzeit: 50 Minuten

abgeändert geeignet für die Mittelschule

ZIELE

- Einander kennenlernen

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
2 Min.	Begrüßung	
40 Min.	Übung Die Schüler/innen erhalten ein Namensschild zum Anstecken. Sie schreiben ihren Namen auf das Schild und stecken es an. Dann suchen sie sich einen Partner/eine Partnerin, stellen sich vor und erzählen kurz etwas von ihrer »alten« Schule. Partnerwechsel 2x (Zeit: Je 2–3 Minuten = mit Wechsel ca. 10 Min.). Anschließend finden sich je zwei Paare zu Vierergruppen zusammen. In dieser Konstellation sprechen die Schüler/innen über ihre Hobbys (Zeit: 10 Min.). Zwei Vierergruppen finden sich zu einer Achtergruppe zusammen und unterhalten sich über ihre Vorstellungen von der neuen Schule. Vorwissen, Wünsche, Befürchtungen ..., alles soll Platz haben (Zeit: 20 Min.).	Namensschilder zum Anstecken oder Kärtchen und Klebestreifen, Stifte
8 Min.	Erinnerungstest Die Jugendlichen, nehmen die Namensschilder ab, stellen sich im Kreis zusammen und nennen reihum alle Namen, an die sie sich erinnern.	

KARTEN MISCHEN UND QUATSCHEN

Alter: Oberschule

Richtzeit: 50 Minuten oder länger

ZIELE

- Kennenlernen

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
2 Min.	Begrüßung	
40 Min.	<p>Übung</p> <p>Aus einem Päckchen Spielkarten nimmt man so viele Karten, wie es Teilnehmer/innen gibt, in folgender Reihenfolge heraus (Asse, Könige, Ober, Unter, 10 ...).</p> <p>Die Spielkarten werden gemischt und jede Person zieht eine Karte. Dann finden sich die Personen mit den vier gleich hohen Karten zu einer Gruppe zusammen und versammeln sich um einen Stuhl oder einen Tisch, auf dem ein Stapel Impulskarten liegt. Sie suchen sich eine Karte aus dem Stapel und sprechen darüber. Dann ziehen sie die nächste Karte und so weiter, bis der Spielleiter/die Spielleiterin den Austausch stoppt. Inzwischen hat diese/r die Spielkarten eingesammelt und neu gemischt. Das Spiel beginnt von vorne. Die Spielleitung achtet darauf, dass möglichst viele Jugendliche miteinander in Kontakt kommen, ohne dass der Austausch zu oberflächlich wird.</p>	Spielkarten, Impulskarten für jede Gruppe
8 Min.	<p>Schlussrunde</p> <p>Ein kurzes Resümee zur Übung</p>	

IMPULSKARTEN 1

THEMA: KENNENLERNEN – ÜBUNG: KARTEN MISCHEN

**Zum Begriff »Freizeit«
fällt mir ein ...**

**Für dieses Schuljahr
wünsche ich mir ...**

**An der Schule mag ich
...**

**Ein Symbol für mein
Lebensgefühl könnte
sein ...**

**Mit meinem
Geburtsort
verbinde ich ...**

Mein Lieblingswitz

**Mein Buch des Jahres
ist ...**

Zuhause ist ...

IMPULSKARTEN 2

THEMA: KENNENLERNEN – ÜBUNG: KARTEN MISCHEN

**Lachen muss ich,
wenn ...**

Zornig macht mich ...

Humor ist für mich ...

Mein Motto ist ...

**Über Lebenspläne
denke ich ...**

**Lebensqualität ist für
mich ...**

**Mein Lieblingsfilm
ist ...**

**Anstrengen würde ich
mich für ...**

IMPULSKARTEN 3

THEMA: KENNENLERNEN – ÜBUNG: KARTEN MISCHEN

**Ein Mensch, der mich
beeindruckt, ist ...**

**Unter einer guten
Klassengemeinschaft
verstehe ich ...**

**Enttäuschen würde
mich ...**

Geld bedeutet mir ...

Wertvoll ist für mich ...

Freundschaft heißt ...

Wichtig ist mir ...

Peinlich wäre mir ...

WEITERE MÖGLICHKEITEN ZUM EISBRECHEN

Alter: alle Stufen

Richtzeit: 40 Minuten oder länger

ZIELE

- Einander kennenlernen

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
40–50 Min.	<p>Willkommensfrühstück</p> <p>Anstatt mit einer formellen Vorstellung beginnt das Schuljahr mit einem gemeinsamen Frühstück. Bei Saft, Tee oder Kaffee und einem süßen Kipferl lässt sich's ungezwungen plauschen und erste Kontakte knüpfen. Anschließend können sich alle in einer offiziellen Runde mit Namen vorstellen und etwas zur Person sagen, kundtun, welche Vorstellungen sie von dieser Schule haben ...</p>	Frühstücksbuffet mit Saft, Kaffee oder Tee, Gebäck, eventuell Müsli oder Brötchen, je nach Möglichkeit
45–50 Min. Min.	<p>Ich bin du</p> <p>Die Kinder/Jugendlichen lernen erst eine Person im Zweiergespräch kennen und stellen diese anschließend der Gruppe vor. Wer will, kann sich in der Partnerarbeit Notizen machen.</p> <p>15 Minuten Paargespräch – 30 Min. Vorstellung</p>	Papier, Schreibzeug
50 Min. oder länger	<p>Das passt zu mir – das passt zu dir</p> <p>Auf dem Boden liegen unterschiedliche Gegenstände. Die Schüler/innen sitzen im Kreis und suchen sich einen Gegenstand aus, von dem sie denken, dass er zur Person passt, die ihnen direkt gegenüber sitzt. Dann treffen sie sich zu einem kurzen Austausch (ca. 5 Minuten). Anschließend wechseln alle die Plätze und es geht in die nächste Runde.</p> <p>10 Minuten vor Schluss dürfen sich alle Anwesenden noch zur Übung äußern oder sagen, was ihnen noch zu sagen wichtig ist.</p>	Gegenstände, z. B. Buch, Feuerzeug, Mütze, Wollknäuel, Seil, Netz, Ring, Münze, Kissen, Herz, Bild, Handy, Ball, Murmel, Plüschtier und was sich sonst noch findet

3.2.2 EMPATHIE UND INTUITION

Ohne intuitive Gewissheiten darüber, was eine gegebene Situation unmittelbar nach sich ziehen wird, wäre das Zusammenleben von Menschen kaum denkbar.

Joachim Bauer

DIE KRAFT EINES BLICKS – DIE MACHT EINES LÄCHELNS

Blicke, die uns erschauern lassen, und solche, in denen die ganze Liebe der Welt liegt ... Wer kennt sie nicht. Wir brauchen nichts zu sagen, nichts zu fragen und doch unterscheiden wir ziemlich ziel-sicher ein verlegenes Lächeln von einem zärtlichen, und ein hä-misches Grinsen von einem herzhaften Lachen. Mehr als zwei Drittel unserer Kommunikation läuft intuitiv ab. In Sekunden-schnelle stimmen wir uns im Gespräch aufeinander ein und manchmal wissen wir schon, bevor wir unseren Satz ausgesprochen haben, wie der andere darauf reagieren wird. Wir lesen in Gesichtern, Körpern und erraten aus Sprechrhythmus und Tonfall die Stimmung unseres Gegenübers. Wir fühlen uns ineinander ein, wenn wir uns aufeinander einlassen. Und wenn jemand sich zurückzieht hinter seine Augenwinkel, sich einigelt in mono-tonen Singsang und keine Miene verzieht, starr und unbeweglich dasteht und durch uns durchschaut mit matten Pupillen, rührt uns das an oder es wird uns mulmig. Da stimmt doch was nicht? Wir kommen nicht aus ohne Empathie.

Natürlich irren wir uns manchmal in unseren Interpretatio-nen und natürlich führt das zu Missverständnissen, aber viel öfter täuschen wir uns eben nicht. Sehr schnell lernen Babys, die Körpersprache und den Tonfall in der Stimme ihrer Mütter oder ihrer wichtigsten Bezugspersonen zu deuten und orien-tieren sich daran. Und umgekehrt müssen Erwachsene die nonverbalen Äußerungen interpretieren und spiegeln lernen, wenn sie mit Babys und Kleinkindern zu tun haben. Die Spiegelzellen in unserem Gehirn sind die biologische Grundausstattung dafür, dass diese notwendige Einfühlung gelingen kann. Die Zellen allein genügen allerdings nicht, sie müssen erst durch zwischenmenschliche Interaktionen und Spiegelsituationen stimuliert und zum Leben erweckt werden.

»Spiegelzellen zu haben, die tatsächlich spiegeln«, schreibt der Gehirnforscher Joachim Bauer, »gehört zu den wichtigsten Utensilien im Gepäck für die Reise durch das Leben. Ohne Spiegelneurone kein Kontakt, keine Spontaneität und kein emotionales Verstehen.«⁵⁸

Grundlage für Empathie ist unter anderem eine gute Selbstwahrnehmung. Einstellungen, Denkweisen und Gefühle, die eine Person selbst erlebt und erfahren hat, können bei ande-ren besonders gut nachvollzogen werden. Die Fähigkeit zur Einfühlung kann aber weit darüber hinaus reichen und einem empathischen Menschen ermöglichen, sich in Personen einzu-fühlen, die ganz anders denken, handeln und fühlen als sie selbst.⁵⁹ Diese Kunst der Einfühlung muss wie alles, was wir im Laufe des Lebens in uns entwickeln, gelernt und geübt werden.

Kinder, aber auch Erwachsene, lernen empathisches Verhal-ten vor allem durch einführende zwischenmenschliche Modell-Erfahrungen, durch gemeinsames Tun, durch Spielen und durch Experimentieren mit unterschiedlichen Rollen, Hand-lungsmustern und Perspektiven.

Die Entfaltung der emotionalen Fähigkeit zu Spiegelung und Resonanz ist demnach nur in einer spiegelnden Beziehung mit ande-ren Menschen möglich. Dieses gegenseitige Aufeinander-Eingehen und Gespiegelt-Werden trägt unter anderem dazu bei, zu erkennen, wer man selbst ist und wer der andere ist. Das Selbstbild eines Menschen hängt wesentlich von den verbalen und noch mehr von den nonverbalen Rückmeldungen anderer ab. Von anderen gesehen und erkannt zu werden, ist Grund-voraussetzung für ein stabiles und gesundes Selbstgefühl.

Für die Bildungs- und Erziehungsinstitutionen Kindergarten und Schule bedeutet dies, dass eine gelungene Beziehung zwi-schen Kindern oder Jugendlichen und den pädagogischen Fachkräften eine hervorragende Basis für effizientes Lernen bietet.

Je handlungsorientierter und lebensnaher Lernfelder und Unterrichtsmethoden sind, und je stärker die Beziehungskom-ponente zum Tragen kommt, desto mehr Möglichkeiten bieten sich auch für Spiegelung und Nachahmung. Jeder anschau-liche und vielseitige Unterricht trägt somit auch zur Weiter-entwicklung des Einfühlungsvermögens und zur Förderung der emotionalen Intelligenz bei.

IMPULSE ZUM NACHDENKEN

- Wie wichtig ist Ihnen die Qualität der Beziehung zu »Ihren« Kindern oder Jugendlichen?
- Wie schaffen Sie es, andere Menschen in ihrer besonderen Lebensrealität wahrzunehmen? Und wer kann Sie dabei un-terstützen?
- Wer kann Ihnen selbst als Spiegel dienen und Sie ganz un-voreingenommen wahrnehmen?

⁵⁸ Bauer, Joachim: Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone. Hamburg: Hoffmann und Campe 2005, S. 57

⁵⁹ Vgl. Eigenständig werden. Handbuch für Lehrkräfte. Bonn: IFT-Nord/Mentor-Stiftung Deutschland 2002

ICH MAG MICH! – ICH MAG DICH!

Alter: 4–6 Jahre

Richtzeit: 50 Minuten

abgeändert geeignet für 7–9-Jährige

ZIELE

- Die Kinder reflektieren, was sie an sich schön und gut finden.
- Sie erfahren, dass es Unterschiede zwischen ihnen allen gibt.
- Sie erkennen, dass jedes Kind einzigartig ist und daher auch anders aussieht.
- Sie lernen zu verstehen, dass jedes Kind in seiner Eigenart wertvoll ist.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
15 Min.	<p>Einstieg: Gesprächskreis in der Kleingruppe</p> <p>Alle sitzen im Kreis. Die Gruppe sollte nicht zu groß sein (max. 10 Kinder). Ein Kind bekommt einen kleinen Spiegel und berichtet, was ihm bei der Betrachtung seines Gesichtes besonderes auffällt.</p> <p>Beispiel: <i>Ich habe blaue Augen, ich habe rote Wangen ...</i></p> <p>Nachdem alle Kinder reihum berichtet haben, wird gemeinsam geschaut, welche Unterschiede sich ergeben haben:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Wie sehe ich aus, wie der andere? ■ Gibt es Unterschiede zwischen Mädchen und Buben? ■ Schauen Kinder aus anderen Ländern anders aus? Woran erkennen wir sie? ■ Welche Besonderheit hat ein Kind in der Gruppe, die andere nicht haben (z. B. Brille, Narbe, Muttermal)? 	Handspiegel
15 Min.	<p>Bilderbuch vorlesen oder erzählen: Der Hase mit der roten Nase⁶⁰</p>	Bilderbuch
10 Min.	<p>Gesprächsfragen</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Warum erscheint der Hase den anderen Tieren so merkwürdig? ■ Warum wundern sich die anderen Tiere? ■ Wie geht es dem Hasen, wie fühlt er sich? ■ Warum erkennt der Fuchs den Hasen nicht? ■ Hat es auch Vorteile, wenn man anders ist als andere? ■ Wie ist das in der Geschichte vom Hasen? ■ Wie gefällt euch der Hase? ■ Kennt ihr jemanden, der auch nicht »normal« aussieht? Was ist für euch »normal«? ■ Wie würdet ihr euch fühlen, wenn andere euch nicht als »normal« sähen? 	
10 Min.	<p>Abschluss: Platzwechselspiel</p> <p>Die Kinder sitzen im Stuhlkreis, ein Kind ist in der Mitte, für dieses steht kein Stuhl mehr zur Verfügung. Das Kind in der Mitte äußert nun eine Aufforderung zum Thema »Unterschiedlichkeiten/Gemeinsamkeiten«, z. B. »Alle Kinder mit blauen Augen wechseln den Platz!« Erwischt das Kind in der Mitte einen freien Stuhl, befindet sich ein anderes Kind in der Mitte (wichtig bei diesem Spiel ist es, zu Anfang einige Ideen einzubringen, da sonst die kleineren Kinder oft Schwierigkeiten haben, einen Satz zu finden. Mit der Zeit wird dieses Spiel aber immer vielfältiger).</p>	Stühle

⁶⁰ Heine, Helma: Der Hase mit der roten Nase. Weinheim: Beltz 2007

WER BIST DU? - WER BIN ICH?

Alter: 6–9 Jahre

Richtzeit: 50 Minuten

abgeändert geeignet für 9–11-Jährige

ZIELE

- Die Kinder fühlen sich ineinander ein und lernen, auf die Bedürfnisse anderer zu achten.
- Sie lernen zu verstehen, dass jedes Kind Ideen und Talente hat.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
5 Min.	Die Kinder erhalten ein Blatt Papier und schreiben auf, wie sie sich gerade fühlen (fröhlich, traurig ...). Wenn sie noch nicht schreiben können, zeichnen sie ein fröhliches, trauriges, zorniges ... Gesicht auf das Blatt.	Papier, Filzstifte
15 Min.	Ein Kind steht auf und legt sein Blatt verdeckt auf den Boden. Die anderen Kinder raten, was es auf sein Blatt geschrieben oder gezeichnet hat. Anschließend sagen die Kinder, woran sie erkannt haben, wie sich das Kind fühlt.	
20 Min.	In Kleingruppen (5–10 Personen) tauschen sich die Kinder darüber aus, was sie von anderen brauchen, wenn sie: <ul style="list-style-type: none"> ■ krank sind ■ wütend sind ■ traurig sind ■ schlechte Laune haben ■ müde sind ■ ... Wenn möglich sollte in jeder Kleingruppe eine erwachsenen Person dabei sein, um das Gespräch zu lenken.	
10 Min.	Nachahmen Die Kinder stellen sich hintereinander auf. Das erste Kind setzt sich in Bewegung und macht etwas vor (z. B. schleichen, in der Hocke gehen, auf einem Bein hüpfen ...). Die anderen Kinder folgen ihm machen die Bewegung nach. Wenn die Lehrperson in die Hände klatscht oder die Triangel anschlägt, verlässt das erste Kind seinen Platz und stellt sich hinten an. Das nächste Kind ist jetzt vorne und gibt die Bewegung vor ... Das geht so weiter, bis alle Kinder einmal an der ersten Stelle waren.	Triangel

SICH EINFÜHLEN UND MITGEFÜHL ZEIGEN

Alter: 10–13 Jahre

Richtzeit: 200 Minuten oder mehr

abgeändert geeignet für Ältere

Vorbedingungen: Es sollten mehrere Doppelstunden zur Verfügung stehen.

ZIELE

- Verstehen, was mit Empathie gemeint ist
- Erkennen, dass Einfühlungsvermögen für das Zusammenleben wichtig ist
- Erfahren, dass wir unser Einfühlungsvermögen sensibilisieren können

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
5 Min.	Herrichten eines Stuhlkreises	
30 Min.	Gespräch: Wir klären im Plenum den Begriff und suchen Beispiele für ein gutes Einfühlungsvermögen. Partnerarbeit: Verschiedene Szenen entwerfen und im Rollenspiel ausprobieren	Schreibzeug, Papier; Platz zum Üben der Rollenspiele
50 Min.	Sitzkreis: Vorführen der Rollenspiele Die Zuschauer erraten, worum es geht, und beurteilen jeweils gleich im Anschluss den Grad des Einfühlungsvermögens.	Blätter mit Bewertungsvorschlägen und Tabelle von »sehr gut« bis »mäßig«
10 Min.	Plenum Was trägt zu einem guten Einfühlungsvermögen bei? Welche Voraussetzungen müssen gegeben sein? (z. B. Aufmerksamkeit, Interesse, zuhören, nachfragen, in die Augen schauen, Gestik, Mimik ...)	Festhalten – Flipchart und Stifte
10 Min.	Plenum Wie können wir unser Einfühlungsvermögen verbessern? Was haben wir eigentlich davon?	
2 Min.	Vergabe der Rollenspielkarten Kärtchen zu Empathieübungen werden verdeckt ausgelegt, jede Partnergruppe nimmt sich 2 davon.	vorbereitete Kärtchen mit angegebenen Szenen
30 Min.	Vorbereitung der Rollenspiele	Platz zum Üben, wo laut gesprochen werden kann
50 Min.	Sitzkreis: Vorführen der Rollenspiele	

SITUATIONSKÄRTCHEN 1
THEMA: EINFÜHLUNG – ROLLENSPIELE

Anna kommt schlecht gelaunt in die Schule. Ihre beste Freundin kümmert sich um sie.

Fritz hat bei dem wichtigen Fußballspiel ein Tor »verpatzt« und ist darüber sehr traurig. Ein Mitspieler tröstet ihn.

Mona kommt von der Schule heim und sieht, dass ihre Mutter traurig und schweigsam ist. Was tut sie, um ihr zu zeigen, dass sie ihr helfen will?

Eine alte Frau will über die Straße. Du erkennst, dass sie schlecht sieht und deshalb unsicher ist. Wie kannst du ihr helfen, ohne dass sie sich bedrängt fühlt?

Vor dem Geschäft reißt jemand einer Frau die Einkaufstasche weg, und mehrere Waren kullern auf die Straße. Was kannst du tun, damit es für sie weniger peinlich ist?

Einer von deinen Mitschülern wird immer wieder gemobbt. Du siehst, dass er darunter leidet, sich aber nicht wehren kann. Du zeigst ihm, dass du seinen Kummer verstehst, und versuchst, ihn zu beraten.

SITUATIONSKÄRTCHEN 2
THEMA: EINFÜHLUNG – ROLLENSPIELE

Eine Mitschülerin hat immer wieder Schwierigkeiten, Arbeitsaufgaben zu verstehen. Sie schämt sich und sagt deshalb der Lehrerin nichts davon. Du erkennst ihre Hilflosigkeit. Was kannst du tun?

Deine Lehrerin hat viel Verständnis für euch, berät euch gut und versucht, gerecht zu sein. Einmal ist sie jedoch ungeduldig und ärgerlich. Du sprichst darüber mit deiner Freundin/deinem Freund.

Vater und Mutter haben am Mittagstisch eine Auseinandersetzung. Du merkst, dass es beiden nicht gut geht, weil sie ihr Problem nicht lösen konnten. Du musst ihnen aber etwas Unangenehmes sagen. Wie gehst du vor, damit es für sie erträglich wird?

Jemand aus deiner Klasse steht auf dem Pausenhof immer abseits. Du erkennst, dass es dieser Person nicht gutgeht. Was tust du?

Beim Einkaufen: Deine Mutter sieht ein T-Shirt, das ihr so gut gefällt, dass sie es dir unbedingt kaufen will. Wie bringst du ihr schonend, also ohne sie zu kränken, bei, dass dir ein anderes viel besser gefällt?

Deine kleine Schwester/dein kleiner Bruder ist unausstehlich. Deine Mutter ist schon ganz verzweifelt. Was kannst du tun?

SITUATIONSKÄRTCHEN 3
THEMA: EINFÜHLUNG – ROLLENSPIELE

Es ist eisig auf der Straße. Vor dir rutscht jemand aus und fällt hin. Was kannst du tun?

An der Wursttheke drängt sich schon wieder jemand vor. Du weißt, dass es manche immer sehr »eilig« haben, bist aber auch in Zeitnot. Wie bringst du der Person höflich bei, dass du an der Reihe bist?

Du siehst, wie jemand Steine nach einer Katze wirft. Diese Person ist zwar stärker als du, doch du möchtest dem Tier helfen. Wie kannst Du vorgehen?

Deiner Lehrerin fallen, weil sie so viel zu tragen hat, einige Hefte auf den Boden. Viele lachen, doch dir ist das Verhalten deiner Mitschüler/innen peinlich. Wie gehst du vor?

Im Bus neben dir sitzt ein alter Mann. Er hat ein großes Mitteilungsbedürfnis und erzählt dir alles Mögliche aus seiner Vergangenheit, obwohl es dich nicht interessiert. Wie kannst du ihm trotzdem etwas Aufmerksamkeit schenken?

Du bekommst ein Geschenk, das dir nicht recht gefällt, erkennst aber, dass die schenkende Person ganz leuchtende Augen hat. Sie meint wohl, dass sie dich besonders glücklich macht. Wie gehst du vor?

SITUATIONSKÄRTCHEN 4
THEMA: EINFÜHLUNG – ROLLENSPIELE

Deine Freundin findet einen Song ganz toll und will ihn immer wieder mit dir gemeinsam hören, obwohl du ihn nicht so magst. Wie kannst du sie umstimmen?

Die neue Frisur deiner Freundin gefällt dir gar nicht. Sie selbst ist aber ganz stolz darauf und will von dir wissen, ob du auch so begeistert bist. Wie gehst du vor, ohne zu lügen?

In letzter Zeit gefällt dir das Verhalten deines Freundes seinen Mitschülern gegenüber gar nicht. Du möchtest ihn zwar nicht verlieren, ihm aber auch zeigen, dass du mit seinem Vorgehen nicht einverstanden bist. Wie machst du das?

Dein Banknachbar weint, weil seine Arbeit mit ungenügend bewertet wurde. Er schämt sich für sein Weinen. Wie kannst du ihn aufbauen?

ICH FÜHLE MICH IN ANDERE EIN

Alter: 12–15 Jahre

Richtzeit: 2 Stunden

abgeändert geeignet: 16 Jahre und älter

ZIELE

- Die Schülerinnen und Schüler erfahren, dass sie in ähnlichen Situationen auch ähnliche Gefühle entwickeln und dass sie Gefühle anderer erkennen können.
- Sie erkennen, dass es sich lohnt, sich in andere hineinzuversetzen, um deren Handeln deuten und ihre Reaktionen vorhersehen zu können.
- Sie setzen sich mit den persönlichen Grenzen ihres Einfühlungsvermögens auseinander.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
10 Min.	<p>Befindlichkeitsrunde</p> <p>Heute fühle ich mich ...</p> <p>Die Schüler/innen stellen ihre Befindlichkeit körperlich dar und lassen ihre Mitschüler/innen raten, wie es ihnen geht.</p>	
3 Min.	<p>Einstieg</p> <p>Heute geht es um das Thema Empathie. Wenn ihr Menschen gut kennt, dann merkt ihr ihnen manchmal schon beim Hereinkommen an, wie ihnen gerade zumute ist, wie sie »drauf sind«. Das nennt man Einfühlungsvermögen. Diese Fähigkeit kann noch weiter ausgebaut werden und das lohnt sich, weil man dadurch die Handlungen anderer besser verstehen und in heiklen Situationen die Reaktionen des Gegenübers abschätzen kann ...</p>	
30 Min.	<p>Einzelarbeit</p> <p>Bilder von ganz unterschiedlichen Menschen werden in die Mitte gelegt. Die Schüler/innen suchen sich ein Bild aus und erfinden eine Lebensgeschichte, die zur Person auf dem Bild passt. Alter und Wohnort der Person sind genauso interessant wie Beruf, Vorlieben oder besondere Erlebnisse.</p> <p>Die Lebensgeschichte wird in Stichworten aufgeschrieben.</p>	Bilder, Papier und Schreibzeug
30 Min.	<p>Austausch in Kleingruppen</p> <p>Die Schüler/innen erzählen einander die Geschichten. Anschließend an jede Erzählung darf jedes Gruppenmitglied 3–5 Fragen zur jeweiligen Geschichte stellen, um die Intuition der Erzählerin oder des Erzählers anzuregen.</p>	
15 Min.	<p>Plenum</p> <p>Worin gleichen sich meine Lebensgeschichte und die fiktive Lebensgeschichte der Person, die ich beschrieben habe? Gibt es z. B. ähnliche Vorlieben und Abneigungen? Worin unterscheiden sie sich? Was habe ich aus der Arbeit gelernt?</p>	
10 Min.	<p>Abschlussrunde</p>	

EINFÜHLUNG ALS KÖRPERÜBUNGEN

Alter: ab 12 Jahren

Richtzeit: 2 Stunden

ZIELE

- Die Schülerinnen und Schüler erfahren, dass sie in ähnlichen Situationen auch ähnliche Gefühle entwickeln und dass sie Gefühle anderer erkennen können.
- Sie erkennen, dass es sich lohnt, sich in andere hineinzusetzen, um deren Handeln deuten und ihre Reaktionen vorhersehen zu können.
- Sie setzen sich mit den persönlichen Grenzen ihres Einfühlungsvermögens auseinander.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
5 Min.	<p>Einstieg</p> <p>Heute geht es darum, dass ihr euch in einen Partner oder eine Partnerin einfühlt. Man kann das auf verschiedene Weise tun, z. B. indem man aufmerksam zuhört und auf versteckte Botschaften achtet oder indem man die Körpersignale des Gegenübers zu deuten versucht. Heute nähern wir uns einer anderen Person über verschiedene Körperübungen und lernen sie so besser kennen.</p>	
45 Min.	<p>Körperübungen</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Blind führen und geführt werden: Eine Person hat die Augen verbunden und wird von der anderen an der Hand (an den Schultern, am kleinen Finger ...) durch den Raum geführt. Während der Übung darf nicht gesprochen werden. ■ Austausch zu zweit: Wie war es, zu führen? Wie war es, geführt zu werden? Welche Gefühle sind entstanden? Wie gut hast du mich verstanden? Worauf muss man bei dieser Übung besonders achten? ■ Spiegeln: Zwei Personen stehen einander gegenüber. Eine Partnerin/ein Partner bewegt sich so kreativ wie möglich, die/der andere ahmt alle Bewegungen spiegelbildlich nach. ■ Austausch zu zweit: Was war angenehm, was war unangenehm? Was habe ich verstanden, was nicht? Was ist mir an mir selbst aufgefallen? Was ist mir klar geworden? ■ Gefühle nachstellen: A stellt mimisch ein Gefühl dar – B ahmt den Ausdruck nach, bis er/sie selbst etwas (Ähnliches) fühlt und nennt dann das Gefühl. Ist es richtig erraten, erfolgt Partnerwechsel. Jede Person stellt selbst mindestens drei Gefühle dar und soll drei erraten. ■ Austausch zu zweit: Welche Gefühle waren leicht nachzufühlen, welche nicht? Wo habe ich das jeweilige Gefühl körperlich gespürt? Worauf muss man achten, dass diese Übung gelingt? 	Tuch zum Verbinden der Augen
40 Min.	<p>Schlussrunde</p> <p>Was bedeutet Einfühlung für mich? Wo brauche ich Empathie? Was habe ich aus den Übungen gelernt? Was nehme ich mit in mein Leben?</p>	

KÖRPERSPRACHE ENTSCHLÜSSELN

Alter: 12–14 Jahre

Richtzeit: 60 Minuten

abgeändert geeignet für 15–18-Jährige

ZIELE

- Die Schülerinnen und Schüler erfahren, dass die Körpersprache viel über die momentane Befindlichkeit einer Person verrät.
- Sie erkennen, dass die Interpretation von Körpersprache nicht immer eindeutig ist.
- Sie werden durch Mimikspiele sensibilisiert und versuchen, Körpersprache zu verbalisieren.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
5 Min.	<p>Begrüßung und Einstieg</p> <p>Die Körpersprache verrät uns viel über den momentanen Zustand einer Person. Dennoch ist die Interpretation nicht immer eindeutig. Durch Mimikspiele können Schüler/innen sensibilisiert werden. Die Körpersprache hat folgende Signale: Augenstellung/Blickkontakt – Gesichtsausdruck/Mimik – Stimme/Sprechweise – Körperhaltung – Gestik – Gang/Bein- und Armstellung – Kleidung</p>	
15 Min.	<p>Gestaltungsarbeit I</p> <p>Die Lernenden lösen nun in Dreiergruppen folgende Aufgaben:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Teile anderen mit: »Du bist mir sympathisch«, »Komm her!«, »Bleib weg!«, »Angeber!«, »Das ist schade!« ... ■ Teile dies den anderen mit: <ol style="list-style-type: none"> 1) nur mit Blicken 2) nur durch Mimik 3) nur durch Gestik 4) nur durch die Körperhaltung ■ Teile nun den anderen durch den Einsatz aller körpersprachlichen Mittel mit: <ul style="list-style-type: none"> Gefühle wie Freude, Angst, Bedrohtsein ... Befehle wie »Hilf mir!«, »Komm in die Klasse«, »Verlass den Raum!« ... ■ Erzähle eine kurze Geschichte nur mit körpersprachlichen Mitteln. 	
20 Min.	<p>Gestaltungsarbeit II</p> <p>Eine Schülerin/ein Schüler erhält ein Ausdruckskärtchen und tritt vor die Klasse. Sie/er führt nun vor, was auf dem Kärtchen steht. Die Mitschüler/innen beschreiben, was sie sehen und deuten es. Anschließende Reflexionsfragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Woran hast du das Dargestellte erkannt? ■ Wie bist du zu dieser Deutung gelangt? ■ Welche Deutungsmöglichkeit gibt es noch? <p>Variante: Ein Schüler/eine Schülerin erhält ein Ausdruckskärtchen und drückt die Aussage nur durch Mimik/nur durch Gestik aus.</p>	verschiedene Ausdruckskärtchen
10 Min.	<p>Kurzes Auswertungsgespräch im Plenum</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Wie war diese Übung für euch? ■ Was habt ihr daraus gelernt? ■ Wo und wie könnt ihr eure Erkenntnisse anwenden? 	

AUSDRUCKSKÄRTCHEN 1

THEMA: EMPATHIE – ÜBUNG: KÖRPERSPRACHE ENTSCHLÜSSELN

Ich bin traurig.

Ich bin in Eile.

**Ich ärgere mich über
eine verpatzte Arbeit.**

**Ich werde aufgehalten
und möchte unbedingt
gehen.**

**Ich bin im Fahrstuhl
eingeschlossen.**

**Heute geht mir alles
auf die Nerven.**

**Ich bin schrecklich
müde.**

**Jemand hat mich
absichtlich gekränkt.
Ich bin verletzt.**

AUSDRUCKSKÄRTCHEN 2

THEMA: EMPATHIE – ÜBUNG: KÖRPERSPRACHE ENTSCHLÜSSELN

**Ich bin begeistert von
einem Spiel.**

**Ich freue mich über ein
Kompliment.**

**Ich habe etwas
verloren.**

**Ich suche meine
Geldbörse.**

Ich ekle mich.

**Ich könnte tanzen vor
Freude.**

**Ich habe mich gerade
sehr gefreut und
jemand verdirbt mir die-
se Freude mit einer ver-
letzenden Bemerkung.**

**Ich habe etwas ange-
stellt und das ist mir
furchtbar peinlich.**

AUSDRUCKSKÄRTCHEN 3

THEMA: EMPATHIE – ÜBUNG: KÖRPERSPRACHE ENTSCHLÜSSELN

**Ich sehe etwas sehr
Spannendes.**

**Ich bin mit allen hier
beleidigt.**

**Auf der Straße passiert
etwas Interessantes.
Ich muss unbedingt
dabei sein.**

**Ich bin sehr nachdenk-
lich gestimmt.**

**Jemand hat etwas ge-
sagt. Ich bin absolut
dagegen.**

**Ich bin völlig verzwei-
felt, alles was schiefge-
hen konnte, ist auch
schiefgegangen.**

**Ich habe
Liebeskummer.**

**Ich hatte keine Zeit zu
lernen. Heute ist ein
wichtiger Test und ich
bin sehr aufgeregt.**

AUSDRUCKSKÄRTCHEN 4

THEMA: EMPATHIE – ÜBUNG: KÖRPERSPRACHE ENTSCHLÜSSELN

Jemand hat blöd über mich geredet. Das ist mir zu Ohren gekommen und jetzt bin ich sehr wütend.

Ich bin verliebt, traue mich aber nicht, auf die geliebte Person zuzugehen.

Ich hatte mit meinem Freund/meiner Freundin ein Treffen im Café ausgemacht. Er/Sie hat mich versetzt.

Ich habe meine Clique zum Geburtstag eingeladen. Alle haben abgesagt. Ich bin enttäuscht.

Heute ist mir etwas ganz Besonderes gelungen. Ich bin richtig stolz auf mich.

Ich fühle mich krank und fiebrig. Alle Knochen tun mir weh und mich fröstelt.

Ich habe gestern zu viel und zu lang gefeiert und heute geht es mir richtig mies.

Ich habe überhaupt keine Lust, jemanden zu sehen.

3.2.3 LEBEN IN GRUPPEN UND GEMEINSCHAFTEN

*Gruppen sind so etwas wie das
Lebenselement von Menschen.*

Otto Marmet

WIR SIND KLASSE! SIND WIR KLASSE?

»Wir gehen gemeinsam durch dick und dünn!« »Wenn es darauf ankommt, sind wir eine gute Klassengemeinschaft!«

Es gibt kaum eine Klasse, die nicht von sich behauptet, zusammenzuhalten und eine besondere Gruppe zu sein.

Wie kommt das? Ist eine Schulklasse oder eine Kindergartengruppe doch eine Zwangsgemeinschaft und wenn man genauer hinsieht, gibt es in vielen Klassen jede Menge Unstimmigkeiten und Konflikte. Dennoch findet jede dieser zufällig zusammengewürfelten Gruppen meist schon nach kurzer Zeit den Weg zu einer ganz besonderen Gemeinschaft mit eigenen Normen, einer eigenen Hierarchie und einer unverwechselbaren Kommunikationskultur. Aus jeder Klasse wird eine besondere Gruppe. Der Sozialpsychologe Jens Förster beschreibt in seiner »Kleinen Einführung in das Schubladendenken«⁶¹ ein Experiment, in dem Menschen, nachdem sie nach dem Zufallsprinzip einer Gruppe zugeordnet wurden, sofort begannen, sich dieser Gemeinschaft zugehörig zu fühlen und sich ihr anzupassen, obwohl sie sich untereinander nicht kannten. Anscheinend drängt es uns Menschen dazu, uns einer Gruppe anzuschließen und unser Verhalten an dieser zu orientieren. Was uns vertraut ist, was wir kennen, was uns zugehörig ist, das gefällt uns auch, und wenn wir uns einmal zusammengefunden haben, möchten wir diese Gemeinschaft auch nicht mehr aufs Spiel setzen. Das erklärt auch, warum es so schwierig ist, Verhaltensweisen, die sich in einer Klasse einmal etabliert haben, wieder zu verändern. Das geht, wenn auch nur ganz langsam und niemals von außen, sondern immer nur in engem Kontakt mit der Gruppe.

GRUPPEN – UNTERGRUPPEN – EINZELWESEN

Gruppen sind lebendige Gebilde: Sie strukturieren und verändern sich, teilen sich in Kleingruppen, in Einzelpersonen, Paare und Cliques auf und auch diese verändern sich wieder. Anna, Sandra, Theres und Jasmin bildeten vier Monate lang eine feste Clique. Dann schloss Sandra sich der Schulband an und die

Freundschaft der vier lockerte sich. Theres und Anna rückten näher zusammen und Jasmin fühlte sich immer häufiger ausgeschlossen. Sie suchte nach neuen Bindungen in der Klasse.

In Großgruppen, und dazu gehören auch Schulklassen und Kindergartengruppen, können nicht alle Personen jederzeit mit allen gleichermaßen intensiv in Verbindung sein. Als Lehrpersonen oder pädagogische Fachkräfte im Kindergarten wissen Sie genau, dass es manchmal ganz schön schwerfällt, den Überblick über eine Gruppe von zwanzig oder mehr Menschen zu behalten. Das geht den Kindern und Jugendlichen nicht anders. Deshalb ist es für sie meist sinnvoll, sich zu kleineren Grüppchen zusammenzutun oder eher lockere Beziehungen zu pflegen.

PLÄTZE, ROLLEN UND FUNKTIONEN

Ob Klassenclown oder Intelligenzbolzen, stilles Mäuschen oder Widerspruchsgeist, ob reger Helfer oder Gruppenmutter, im Laufe der Zeit bilden sich in jeder Gruppe besondere Rollen heraus, die meist einzelnen Personen oder Personengruppen zugeschrieben werden. Was die Gruppe braucht, holt sie sich vorwiegend von ihren Mitgliedern: Anerkennung, Wir-Gefühl, humorvolle Einlagen im grauen Alltag, Orientierung, Stabilität, Wandel, Geist, Witz, Ernsthaftigkeit, Erfolg ... Wer diese Ansprüche erfüllt, bekommt eine Rolle oder eine entsprechende Position zugewiesen und bleibt darin, solange er oder sie die Erwartungen erfüllt. Das alles passiert ohne offizielle Absprachen und Verhandlungen. Über die informelle Kommunikation in der Gruppe kristallisieren sich diese Rollen und Positionen allmählich heraus, verfestigen sich oder werden wieder abgegeben und neu übernommen.

Über die Positionen wird die hierarchische Rangordnung in der Gruppe geregelt, über die Rolle das psychosoziale Beziehungsgefüge und über die Funktion die inhaltlichen Erwartungen, die die einzelnen Mitglieder erfüllen.

Der Streber und die Ulknudel, die Brave und die Gescheite, der Frechdachs und der Klassenbeste, der gute Zuhörer und die Technikerin sind nur einige der vielen Rollen, die eine Klasse ermöglicht. Da die Gruppe sich dynamisch entwickelt, können sich ganz unterschiedliche Rollen herausbilden und die Gemeinschaft dadurch prägen. Welche Rollen zum Tragen kommen und welche nicht, hängt unter anderem von den Menschen ab, die sich zusammenfinden. Es gibt Menschen, die immer wieder in dieselben Rollen schlüpfen, und solche, die in

⁶¹ Förster, Jens: Kleine Einführung in das Schubladendenken. Über Nutzen und Nachteil des Vorurteils. München: Deutsche Verlagsanstalt 2007

verschiedenen Gruppen mit ganz unterschiedlichen Rollen experimentieren.

Während eine Gruppe vielfältige Rollen und Funktionen für ihre Mitglieder bereithält, stellt sie nur wenige Positionen zur Verfügung.

Die Positionen regeln das Machtgefüge. Nach Raoul Schindler⁶² gibt es vier Positionen pro Gruppe und ein Gegenüber:

- Alpha =** die Führungsposition, verkörpert die Gruppenidentität
- Omega =** die Gegenspieler-Position (manchmal auch Außenseiterposition), verkörpert die Ambivalenz der Gruppe
- Gamma =** die Mitspieler-/Mitläufer-Position, Position der Ausführenden
- Beta =** die unabhängigen Mitgehenden/die Spezialisten/Spezialistinnen
- G =** Gegenüber/Aufgabe/Anforderung von außen

Wie die Rollen sind auch die Positionen nicht statisch unabhängig an bestimmte Personen gebunden, sondern können sich dynamisch entwickeln und sich immer wieder neu an eine veränderte Situation anpassen.

AUSSENSEITER/IN, EIN GANZ BESONDERER PLATZ⁶³

Was eine Außenseiterin oder einen Außenseiter ausmacht, muss man nicht erklären. Wir haben alle Erfahrungen damit gemacht, entweder weil wir selbst einmal kurz oder länger in dieser Position waren oder weil wir mitbekommen haben, wie andere auf diesen meist unerfreulichen Platz gerutscht sind. Dabei hat der Außenseiter oder die Außenseiterin wichtige Aufgaben in der Gruppe zu erfüllen.

- Die Abgrenzung gegenüber dem Außenseiter oder der Außenseiterin einigt die Gruppe, sie hält gegen ihn oder sie zusammen.
- Diese Abgrenzung erleichtert der Gruppe außerdem die Identitätsfindung: »Wir« sind anders als »der« oder »die«. Wenn die Außenseiterin besondere Leistungen aufzuweisen hat, grenzt sich die Gruppe gegen sie ab, indem sie einen Leistungs-Minimalismus pflegt. Sie ist dann die Streberin. Oder: »Wir« sind sportlich – »der« ist ein linkischer, unbeweglicher Klotz.
- Auf Kosten der Außenseiter und Außenseiterinnen wird die Macht demonstriert.

■ Interne Konflikte werden auf den Außenseiter oder die Außenseiterin projiziert und die Gruppe muss sich nicht mit ihren Differenzen auseinandersetzen (gib einer Gruppe einen gemeinsamen Feind und sie hält zusammen!).

■ Außenseiterinnen und Außenseiter liefern Gesprächsstoff, man kann sich problemlos über sie unterhalten, ohne in die Gefahr von Differenzen zu geraten, da kaum jemand es wagt, sie zu verteidigen oder zu schützen. Die Angst, dadurch selbst an den Rand gedrängt zu werden, ist einfach zu groß.

Wenn eine Gruppe sich dem Thema stellt und sich mit der Außenseiterposition offen und kreativ auseinandersetzt, kann sie dadurch viel lernen und eine neue Art der Angst- und Konfliktbewältigung erproben.

DIE GRUPPE ALS LERNGEMEINSCHAFT

So wie der Erfolg eines Betriebes auch vom Betriebsklima abhängt, wirkt sich das Klassenklima auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler aus. Kinder und Jugendliche, die sich mit ihren Mitschülern und Mitschülerinnen verstehen, die einander achten und sich gegenseitig unterstützen, können sich wesentlich besser auf das Lernen konzentrieren als jene, die anderen gegenüber unsicher sind und befürchten, von der Gruppe nicht angenommen zu werden. Offene oder unterschwellige Konflikte wirken sich auf Lernmotivation und Selbstwert der Lernenden aus. Vertrauensvolle und unterstützende Beziehungen zueinander und mit den Lehrpersonen gehören zu den wichtigsten Bedingungen, damit Lernende ihre Fähigkeiten zeigen und weiterentwickeln können. Ein wertschätzender Umgang miteinander schafft ein festes Fundament für Entwicklung. In einem Klima gegenseitiger Anerkennung ist es möglich zu experimentieren, Fehler zu machen und aus diesen zu lernen, Stärken und Schwächen offen zu zeigen und miteinander und voneinander zu lernen. In einer förderlichen Klassengemeinschaft finden alle einen guten Platz und eine Rolle, die ihren Entwicklungsmöglichkeiten entgegenkommt. Dennoch bleiben die Rollen flexibel und es gibt Möglichkeiten, sich in eine gewünschte Rollenvorstellung hineinzuwickeln.

Klassengemeinschaften sind Zwangsgemeinschaften. Niemand wählt sich seine Mitschüler und Mitschülerinnen selbst aus. Auch insofern ist die Klasse mit einer Betriebsbelegschaft (oder einem Lehrerkollegium) vergleichbar. Die Jugendlichen müssen nicht alle beste Freunde und Freundinnen sein, es genügt, wenn sie zusammen arbeiten können und einan-

⁶² Majce-Egger, Maria (Hg.): Methodik der Dynamischen Gruppenpsychotherapie. In: Gruppentherapie und Gruppendynamik. Theoretische Grundlagen, Entwicklungen und Methoden. Wien: Facultas 1999

⁶³ Marmet, Otto: Ich und du und so weiter. Kleine Einführung in die Sozialpsychologie. 3. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz 1996

der so weit gelten lassen, dass sie auf irgendeine Weise zu gemeinsamen Entscheidungen finden, wenn das gefordert ist, und dass sie einander bei der Arbeit nicht absichtlich behindern.

Wie in Kollegien, so gibt es auch in Klassen unterschiedliche Kulturen im Umgang miteinander und eine Reihe ungeschriebener Normen, die niemand verletzen darf, ohne Sanktionen befürchten zu müssen (Rituale, Einstellungen ...). Es lohnt sich, auf diese ungeschriebenen Gesetze zu achten und sie mit den Kindern oder Jugendlichen zu reflektieren.

GRUPPEN ENTWICKELN SICH

Wir verändern uns und auch unsere Welt wandelt sich ständig. Das gilt auch für Gruppen. Die Sozialpsychologie hat unterschiedliche Modelle entwickelt, die beschreiben, wie diese Veränderung vor sich geht. Wie Einzelmenschen durchlaufen auch Gruppen verschiedene Entwicklungsstadien, reifen oder bleiben in den »Kinderschuhen« stecken. Und jede Gruppe hat ihr eigenes Tempo und ihre eigene Dynamik. Dennoch lassen sich einige Entwicklungsstufen ausmachen, die sich in den meisten Gruppen wiederfinden lassen.

Das folgende **Fünfphasenmodell**⁶⁴ der **Gruppenentwicklung** stammt von Wolfgang Rehtien und integriert zahlreiche Erkenntnisse über Gruppenprozesse.

- a. **Fremdheit:** In dieser Phase suchen die Gruppenmitglieder nach Sympathien und Antipathien, schauen sich nach Konkurrenten/Konkurrentinnen und nach Bündnispartnern und -partnerinnen um. Sie agieren zögerlich, abwartend und orientieren sich vorwiegend an der Leitung, der sichtbaren Autoritätsperson.
- b. **Orientierung:** Nun nehmen die Gruppenmitglieder zueinander Kontakte auf und treten miteinander in Beziehung. Sie kämpfen um die Führung und um die begehrten Plätze in der Gruppe und wollen sich behaupten.
- c. **Vertrautheit:** Um die Gruppensituation besser bewältigen zu können, bilden sich Paare und Untergruppen heraus und die Gruppe entwickelt ihre Regeln. Bald werden auch Rollen und Strukturen sichtbar.
- d. **Konformität:** Ein Wir-Gefühl ist entstanden. Dadurch wächst der Druck, sich an die ungeschriebenen Gesetze der Gruppe zu halten und wer sich dem entzieht, läuft Gefahr, zur Außenseiterin oder zum Außenseiter zu werden.
- e. **Auflösung:** Die Gruppe beginnt sich aufzulösen.

Die Phasen folgen nicht notwendigerweise linear aufeinander. Gruppen können immer wieder in frühere Phasen zurückfallen, eine Phase auslassen und später nachholen oder längere Zeit in einem Stadium stecken bleiben. Jede Veränderung von außen, z. B. eine neue Aufgabe, drängt die Gruppe meist für kurze oder längere Zeit wieder in die Anfangsphase zurück. Das gilt auch für den Fall, dass ein Mitglied die Gruppe verlässt oder wenn eine neue Person hinzukommt.

Die von Rehtien beschriebenen Stufen werden von den meisten Gruppen durchlaufen. An die Phase der Konformität schließt sich manchmal ein **Stadium der Reife und Arbeitsfähigkeit** an, in dem die Gruppenmitglieder einander in ihren Eigenarten schätzen und die Funktionen je nach Aufgabenstellung untereinander friedlich aushandeln. In diesem Stadium sind sowohl die Positionen als auch die Rollen äußerst flexibel und je nach Bedarf austauschbar. In dieser Phase ist die Gruppe meist sehr kreativ und effizient, weil alle Mitglieder sich aufeinander verlassen können.

IMPULSE ZUM NACHDENKEN

- Welche Erfahrungen habe ich mit Gruppen, mit Klassengemeinschaften, mit dem Lehrerkollegium, dem Klassenrat gemacht?
- Inwieweit waren die Beziehungen in Gruppen für mich entwicklungsförderlich?
- Wie trete ich in Beziehung zu anderen?
- Welche meiner Erfahrungen erkenne ich bei einzelnen Schülern und Schülerinnen in der Gruppe wieder?
- Wie sind meine Beziehungen zu dieser Kindergartengruppe (Abteilung) oder Klasse als Ganzes?
- Welche Beziehung habe ich zu einzelnen Kindern / Jugendlichen?
- Welche Stimmung herrscht vorwiegend in der Klasse?
- Was ist das Besondere an dieser Gruppe?
- Was fördert und was hemmt die Entwicklung der Einzelnen und was die Entwicklung der Gruppe als Ganzes?
- Welche ungeschriebenen Gesetze herrschen im Klassenrat, unter den Kollegen und Kolleginnen an der Schule, in dieser (in einer anderen) Klasse?

⁶⁴ Fliedl, Rainer/Majce-Egger, Maria (Hg.): Gruppenmodelle. In: Gruppentherapie und Gruppendynamik – Dynamische Gruppenpsychotherapie. Theoretische Grundlagen, Entwicklungen und Methoden. Wien: Facultas 1999

WIR SIND KLASSE – SIND WIR KLASSE?

Alter: alle Stufen

Richtzeit: 10–15 Minuten je Übung

ZIELE

- Die Kinder/Jugendlichen setzen sich mit der eigenen Rolle in der Klasse auseinander und betrachten diese auch kritisch.
- Sie lernen die Stärken und Schwächen ihrer Rolle in der Klasse kennen und lernen diese zu schätzen.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
10-15 Min.	<p>Gute-Gedanken-Runde</p> <p>Die Kinder/Jugendlichen stehen im Kreis. Sie werfen einander den Ball zu und schicken jedesmal einen guten Gedanken an die Person mit, der sie den Ball zuwerfen. Dann wird der Ball in der Runde weitergegeben. Einmal links herum – einmal rechts herum.</p>	Ball
10 Min.	<p>Ein tolles Team!</p> <p>Die Schüler/innen überlegen 10 Minuten lang, warum sie ein tolles Team sind und äußern ihre Überlegungen ganz spontan.</p>	
20 Min.	<p>Was bin ich? – Wer bin ich?</p> <p>6–9 Jahre: Die Klasse überlegt sich Tiernamen für jedes Kind und verschenkt sie in Form eines Pappschildes oder eines Stickers an das jeweilige Kind.</p> <p>Ältere: Anstatt Tiernamen werden Eigenschaften oder Rollen verschenkt.</p> <p>Oberschulalter: Verschenken von Filmrollen</p>	Pappschilder oder Stickers, Stifte
	<p>Komplimente-Stuhl</p> <p>Die Kinder/Jugendlichen stehen im Kreis. In der Mitte steht ein Stuhl. Jede Person darf sich 1 Minute lang auf den Stuhl setzen und dann regnet es Komplimente.</p> <p>Impulse für die Komplimente:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Allgemeine Komplimente ■ Was bedeutet diese Person für die Klasse? ■ Wie profitiert die Klasse von dieser Person? ■ Die Person darf sich von drei Personen etwas wünschen. 	

WIR SIND EINE GRUPPE

Alter: 3–6 Jahre

Richtzeit: 45 Minuten

abgeändert geeignet für 6–9-Jährige

ZIELE

- Die Kinder lernen, was eine Gruppe ist.
- Sie erfahren, dass sie Mitglieder ihrer Gruppe sind.
- Sie lernen, dass es Regeln braucht, wenn man in Gruppen zusammenlebt.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
15 Min.	<p>Gespräch</p> <p>Die Kinder sehen sich mit der Gruppenleiterin verschiedene Bilder an. Die pädagogische Fachkraft fragt die Kinder, was sie sehen, weist darauf hin, dass die Blume einen Stängel, Blütenblätter, Blätter usw. hat. Am Baum werden Stamm, Äste, Blätter, Früchte ... bewundert. So erkennen die Kinder, dass alle diese Dinge aus vielen Einzelteilen bestehen. Die pädagogische Fachkraft erzählt weiter: »Genauso wie die Blume aus vielen Blütenblättern und anderen Pflanzenteilen besteht, besteht eine Gruppe aus vielen Menschen. In diesem Raum ist eine Gruppe. Wer gehört denn dazu?« Die Kinder antworten.</p>	<p>Bilder: Blume, Baum, Sonne, Bienenvolk, Ameisenhaufen ..., Blütenblätter aus Papier, Alternativen zu Blütenblättern: Honigwaben, Äste Sternzacken, Sonnenstrahlen, Bienen ...</p>
15 Min.	<p>Gestalterische Arbeit</p> <p>Die Kinder bekommen ein Blütenblatt, das sie bemalen dürfen. Nachher setzen sie die einzelnen Blätter zu einer Blüte zusammen. Nun wissen die Kinder: Sie gehören zur Blütengruppe.</p> <p>Die pädagogische Fachkraft klebt die Blüte auf einen großen Bogen Papier und hängt diesen im Raum auf.</p> <p>Alternativ: Baumgruppe, Bienenvolk, Sonnengruppe, Ameisenvolk ...</p>	<p>Holzfarben, Klebstoff, kleine Blüten aus Karton zum Anstecken</p>
15 Min.	<p>Gespräch</p> <p>Die Kinder erfahren auch, dass jeder Teil einer Blüte oder Pflanze ganz wichtige Aufgaben zu erfüllen hat und dass alle Bienen gewisse Dinge tun müssen, damit das Leben im Bienenstock funktioniert. Dann dürfen sie raten, was ihre Aufgabe in ihrer Gruppe ist und an welche Regeln sie alle sich halten müssen, damit das Leben funktioniert und alle sich wohlfühlen.</p>	

GRUPPEN BRAUCHEN REGELN

Alter: 6–8 Jahre

Richtzeit: 4–5 Schulstunden

ZIELE

- Sie erfahren, dass sie Mitglieder verschiedener Gruppen sind.
- Sie entdecken, dass es in allen Gruppen Regeln gibt.
- Sie lernen, welche wichtigen Regeln in der Klasse gelten.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
10 Min.	Kreisspiel Wir sind eine Gruppe und sehen das beim Spiel. Ein Kreisspiel, das die Klasse gerne spielt.	
20 Min.	Kreisgespräch Die Lehrperson fragt die Kinder, ob sie wissen, was eine Gruppe ist, und in welchen Gruppen sie leben. Die Kinder erzählen, was sie wissen. (Familie, Klasse, Fußballgruppe, Freundeskreis, Kirche ...)	
20 Min.	Einzelarbeit Die Kinder erhalten kreisförmige Papierscheiben. Auf jede Scheibe zeichnen sie eine Gruppe, in der sie leben. Jedes Kind bekommt daraufhin ein Zeichenblatt und klebt seine Gruppenscheiben auf. Auf diese Weise entdecken die Kinder, in welchen Netzwerken sie eingebunden sind.	farbige Papierscheiben
30 Min.	Vorstellung im Plenum Die Kinder legen die Zeichenblätter vor sich auf den Boden. Sie finden Ähnlichkeiten und Unterschiede und erzählen, welche Gruppen ihnen besonders wichtig sind und warum.	
15 Min.	Ballspiel Die Kinder stehen im Kreis. Sie spielen einander den Ball zu und sagen bei jedem Wurf, warum es schön ist, in dieser Klasse zu sein.	
20 Min.	Kleingruppe Die Kinder suchen in Dreiergruppen nach den Vorteilen von Gruppen, in denen sie leben. Jede Kleingruppe bearbeitet einen Bereich: Familie, Kirche, Fußballverein, Jungschargruppe ...	Papier, Stifte

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
30 Min.	<p>Plenum – Die Gruppen berichten über ihre Arbeit</p> <p>Die Lehrperson leitet zum nächsten Thema über: »Ihr habt nun herausgefunden, dass Gruppen für uns wichtig sind, dass wir sie brauchen und dass sie uns viel geben. Dafür müssen wir den Gruppen aber auch etwas zurückgeben. Die Gruppe verlangt von uns, dass wir uns auch für die anderen interessieren, dass wir uns an die wichtigen Regeln halten, dass wir die andern in der Gruppe gut behandeln.</p> <p>Die Kinder dürfen jetzt erzählen, was ihnen noch dazu einfällt.</p>	
30 Min.	<p>Plenum</p> <p>Wir sprechen nun über unsere Gruppe, über unsere Klasse und wollen herausfinden, welche Regeln wir brauchen, damit wir gut zusammenleben und arbeiten können. Die Lehrperson nennt einige Beispiele oder lässt die Kinder Beispiele finden.</p>	
10 Min.	<p>Einzelarbeit</p> <p>Jedes Kind überlegt, was es sich an Regeln wünscht, und schreibt oder zeichnet seine Wünsche auf.</p>	Papierblätter
30 Min.	<p>Kreisgespräch</p> <p>Die Regeln werden auf einem Plakat festgehalten (aufgeklebt oder aufgeschrieben ...) und die Kinder suchen sich aus, welche Regel sie in der nächsten Zeit einüben wollen. Wenn sich die Kinder für eine Regel entschieden haben, wird ein Spruch oder ein Lied dazu erfunden. Nun kann man den Spruch gemeinsam auswendig lernen oder das Lied singen.</p>	

ICH UND MEINE KLASSE

Alter: 11–14 Jahre

Richtzeit: 150 Minuten

abgeändert geeignet für 6–10-Jährige

ZIELE

- Die Jugendlichen lernen, dass es in Gruppen Rollen gibt und dass diese von den Erwartungshaltungen aller in der Gruppe abhängig sind.
- Die Schülerinnen und Schüler erfahren, dass jeder in der Gruppe eine oder mehrere Rollen spielen kann.
- Sie setzen sich mit der eigenen Rolle in der Klasse auseinander und betrachten diese auch kritisch.
- Sie lernen die Stärken und Schwächen ihrer Rolle in der Klasse kennen und lernen sie wertschätzen.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
5 Min.	Thema vorstellen: Die Jugendlichen sitzen im Stuhlkreis. Sie überlegen mit der Lehrperson gemeinsam, was das Thema für sie bedeutet.	
50 Min.	Ich und meine Rolle in der Klasse: Die Schüler/innen stellen sich die Klasse als Tierklasse vor und überlegen, welches Tier sie selbst darstellen möchten. Wenn sie das für sich überlegt haben, wird im Plenum noch einmal darüber gesprochen, ob die Tiere auch zu den Personen passen. Wenn alle »ihr Tier« gefunden haben, zeichnen sie es auf ein Blatt Papier (wer will, schreibt den Namen darunter). Rund um die Zeichnung schreiben sie die Stärken und Vorzüge dieser Tiere auf. Dann werden die Bilder auf einem großen Plakat als Soziogramm angeordnet. Wenn alle mit der Position zufrieden sind, werden die Bilder festgeklebt.	großer Packpapierbogen, bunte Din-A4-Blätter, Farben, Schreibzeug, Stifte, Moderationskoffer, Kleber
20 Min.	Spiel: Diese Tiere bewegen sich in freier Wildbahn. Die Schüler/innen bewegen sich wie die Tiere und suchen den jeweiligen Platz, an dem sie sich wohlfühlen. Zwischendurch passieren einige Unannehmlichkeiten und die Tiere zeigen ihre Stärken. Die Lehrperson sagt immer wieder eine neue Schwierigkeit an, auf die die Tiere in der freien Wildbahn treffen: <ul style="list-style-type: none"> ■ Ein Adler ist auf Beutesuche. ■ Ein Feuer bricht aus. ■ Die Tiere treffen auf undurchdringliches Gestrüpp. ■ Menschen sind in der Nähe. ■ Eine Rast am ruhigen Fluss. ■ Eine Wasserflut bricht über das Gebiet herein. ■ Raubtiere sind in der Nähe. ■ Eine Trockenzeit bricht an. ■ Die Nacht bricht an und die Tiere legen sich schlafen. ■ ... 	
40 Min.	Austausch: Wenn wir diese Stärken, die ihr gerade im Spiel ausgetestet habt, auf Menschen und auf die Klasse übertragen, was können die Einzelnen dazu beitragen, dass die Klassengemeinschaft funktioniert? Die Schüler/innen schreiben auf Karten, was sie zum Gelingen des Klassenklimas beitragen können. Anschließend werden die Karten auf dem Boden ausgelegt und die Stärken der einzelnen Schüler/innen entsprechend gewürdigt.	Karten
20 Min.	Abschluss: Heute habe ich gelernt ... und das kann ich im Alltag gebrauchen, wenn ...	

DRAUSSEN STEHEN

Alter: 12–14 Jahre

Richtzeit: 100–150 Minuten

abgeändert geeignet für Ältere

ZIELE

- Erfassen, was »einen Außenseiter/eine Außenseiterin« ausmacht und wie man dazu werden kann
- Erkennen, was die Gruppe davon hat, wenn sie jemanden ausgrenzt
- Fühlen, wie es einem Außenseiter/einer Außenseiterin geht
- Erkennen, welche Möglichkeiten alle Einzelnen haben, mit ihrer Rolle (auch mit der Rolle als Außenseiter/in) umzugehen
- Die diesbezüglichen Grenzen erkennen

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
5 Min.	Herrichten eines Stuhlkreises	
15 Min.	Einzelarbeit: Auf dem Plakat, das innerhalb des Sitzkreises liegt, steht in der Mitte das Wort AUSSENSEITER. Jeder/jede überlegt sich, wer für ihn/sie dazugehört und schreibt still und nacheinander seine/ihre Nennung dazu.	Plakat und Stifte
15 Min.	Plenum: Jede/r macht sich über die Notizen Gedanken und äußert sich anschließend dazu: Was fällt auf?	
30 Min.	Partnerarbeit: Brainstorming: Wie wird jemand eigentlich zum Außenseiter? Kann er/sie selbst dazu beitragen? Angaben auf dem Plakat berücksichtigen! Beispiele anführen!	bunte Blätter und Schreibstifte
40 Min.	Szenen für Rollenspiele erfinden – Vierergruppen: Jede Gruppe denkt sich wenigstens eine Szene aus und hält die Idee auf dem Blatt fest. Wer ist die Außenseiterin/der Außenseiter? Woran erkennt man das? Wie verhält er/sie sich? Wie reagieren die anderen darauf? Wie sieht seine/ihre Reaktion aus? Rollenspiel proben!	Schmierblätter und Schreibzeug mehrere Räume zum Proben
2. Einheit à 2 Schulstunden	Vorführung der Rollenspiele; Zuschauer/innen halten fest, was ihnen auffällt.	Notizblätter, eventuell mit vorgegebenen Fragen
30 Min.	Reflexion im Plenum: Was ist uns am Verhalten der »Außenseiter« und am Verhalten der anderen Personen aufgefallen? Konnte man erkennen, dass ein bestimmtes Verhalten das andere provoziert? Welche Gefühle wurden wach? Gegenüber dem Außenseiter/der Außenseiterin, gegenüber den anderen Personen?	
10 Min.	Schlussrunde: Was haben wir gelernt? Worauf sind wir gestoßen?	Plakat und Unterlagen

BAUFIRMA »KLASSE«

Alter: ab 12 Jahren

Richtzeit: ca. 150 Minuten

Vorbedingungen: Die Schülerinnen und Schüler sollten Erfahrungen mit Fantasiereisen, Stille-Übungen oder Entspannungstechniken gemacht haben.

ZIELE

- Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit der Klassengemeinschaft auseinander und untersuchen auf kreativem Weg die Art und Weise, wie sie zusammenarbeiten.
- Sie reflektieren die ungeschriebenen Gesetze in der Klasse und überlegen, wie diese entstanden sind und wie man sie ändern könnte, wenn nicht mehr alle damit zufrieden sind.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
10 Min.	<p>Befindlichkeitsbarometer</p> <p>Die Schüler/innen zeigen, wie es ihnen geht, indem sie den Barometerstand angeben. (Hand auf dem Boden = Tiefststand. Je weiter die Hand nach oben geht, desto besser ist die Befindlichkeit). Wer will, kann etwas zum eigenen Barometerstand sagen.</p>	
2 Min.	<p>Einstieg</p> <p>Es geht heute um das Thema »Klassengemeinschaft«. Eine Klasse ist mit einer Firma vergleichbar. Wie in einem Betrieb so arbeiten in der Klasse unterschiedliche Menschen zusammen und wollen ein Ziel erreichen. Sie verstehen sich besser oder schlechter, mögen sich gern oder weniger gern, sind nun aber mal in derselben Firma und müssen zusammenarbeiten.</p>	
20 Min. Erklärung 70 Min. Hausbau	<p>Großgruppenarbeit</p> <p>Stellt euch jetzt vor, ihr seid keine Schulklasse, sondern eine Baufirma und ihr sollt ein Haus bauen. Dazu bekommt ihr eine Zeitung (ca. 48 Seiten). Wie beim Hausbau ist es wichtig, auf verschiedene Dinge zu achten.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Das Haus muss stabil sein und sollte mindestens 5 CDs mit Hüllen tragen. Für jede zusätzliche CD, die es hält, gibt es 5 Punkte. 2. Das Haus soll möglichst geräumig sein: Jeder dm^3 gibt einen Punkt. 3. Das Haus soll wenig Grund verbrauchen. Für je 10 cm Höhe gibt es einen weiteren Punkt. 4. Das Haus soll möglichst vielen Familien Wohnung bieten. Da jede Familie ein Stockwerk bewohnt, heißt dies, dass es für jedes Stockwerk Punkte gibt (3 Punkte pro Stockwerk). Die Stockwerke müssen deutlich voneinander abgegrenzt sein, Boden und Decke besitzen und eine Mindesthöhe von 5 cm haben. 5. Damit die Firma gut verdient, soll auch möglichst wenig Material verbraucht werden. Für jede Zeitungsseite, die ihr zurückgibt, bekommt ihr einen Punkt. 6. Außer Papier dürft ihr keine anderen Materialien verwenden. <p>Anleitung: Ihr habt 60 Minuten Zeit. Für je 5 Minuten, die ihr früher fertig seid, gibt es auch einen weiteren Punkt. Wir Lehrpersonen werden inzwischen darauf achten, wie ihr zusammenarbeitet.</p>	Tageszeitung, Anleitung auf Folie zum Auflegen, Lineal

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
40 Min.	<p>Plenum</p> <p>Die Schüler/innen überlegen, wie sie zusammengearbeitet haben, und finden Symbole dafür: z. B. wie ein Bienenschwarm, wie ein aufgescheuchter Hühnerhaufen, wie ein gut organisiertes Unternehmen.</p> <p>Die Lehrpersonen beobachten die Gruppen bei ihrer Arbeit und stellen ihre Beobachtungen zur Verfügung, sofern sie das für sinnvoll halten.</p>	

Weiterarbeit: In einer nächsten Einheit könnten sich die Jugendlichen damit auseinandersetzen, welche Grenzen erweiterungsfähig sind, welche zu erweitern es sich lohnt, was sie dazu brauchen und was sie selbst dafür tun können.

**RASTER ZUR GRUPPENBEOBACHTUNG
BAUFIRMA »KLASSE«**

Wie werden Ideen eingebracht? Wie und von wem werden sie aufgegriffen?	
Übernimmt jemand die Leitungsfunktion?	
Wie wird geleitet?	
Wer bringt Gegenvorschläge ein? Was geschieht damit?	
Welche ungeschriebenen Gesetze gibt es in der Gruppe?	
Was geschieht, wenn jemand ungeschriebene Regeln verletzt?	
Gibt es eine bestimmte Ordnung in der Gruppe? Erhalten alle genügend Platz?	
Ist die Arbeit im Fluss oder stockt sie zeitweise? Wann?	
Was bringt die Arbeit voran, was behindert sie?	
Wie ist die Balance zwischen Planen/Überlegen und Arbeiten/Basteln?	
Andere Beobachtungen	

FESTE UND FEIERN

Alter: 11–15 Jahre

Richtzeit: ca. 2 mal 4 Stunden

abgeändert geeignet für alle Altersstufen

Zum Gruppenleben gehören auch Feste und Feiern. Diese stärken das Gruppengefühl und tragen dazu bei, sich in ungezwungener Atmosphäre besser kennenzulernen.

ZIELE

- Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass Feiern und Feste Höhepunkte im Leben darstellen.
- Sie überlegen, was alles zum Feiern dazugehört, und planen eine Feier.
- Die Schülerinnen und Schüler feiern ein aktuelles Fest (Geburtstag, Weihnachten, Schulschluss, Fasching, sportlichen Sieg ...).

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
30 Min.	<p>Einstieg</p> <p>Feiern in unterschiedlichen Kulturen: Bilder von Festen und Feiern in verschiedenen Kulturen auslegen und die Schüler/innen darüber fantasieren lassen, was hier gefeiert werden könnte (Totenfeiern, religiöse Feste, Nikolaus, Hochzeiten, Neujahrsfeste ...).</p> <p>Feste als Höhepunkte im Leben – Rituale</p> <p><i>Bilder findet man in Zeitschriften, z. B. in »GEO« oder in Reisekatalogen.</i></p>	Bilder von Festen aus unterschiedlichen Kulturen
20 Min.	<p>Sammeln auf Karten</p> <p>Welche Feste werden in unserer Kultur gefeiert? Welche Ereignisse halte ich für würdig, gefeiert zu werden?</p>	Karten, Stifte
50 Min.	<p>Gespräch im Plenum</p> <p>Die Jugendlichen planen ihre aktuelle Feier.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Warum feiern wir dieses Ereignis? Was wollen wir damit erreichen? ■ Wo und wie richten wir die Feier aus? ■ Was gehört auf alle Fälle dazu? <p>Die wichtigen Punkte werden auf der Flipchart festgehalten.</p>	Flipchart, Stifte
30 Min.	<p>Gruppenarbeit, die in Hausarbeit fortgesetzt wird</p> <p>Einzelne Gruppen kümmern sich um die wesentlichen Bereiche:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Welchen Rahmen wollen wir? (z. B. Moderation ...) ■ Geschichten, Spiele ... aussuchen ■ Einladung gestalten ■ Passende Musik überlegen und zusammenstellen ■ Dekoration, Raumgestaltung planen ■ Tischdekoration ■ Für Essen und Trinken sorgen ■ Einlagen, Sketche ■ Eventuell kleine Geschenke basteln ■ ... 	Schreibzeug, Papier Die Materialien, die die Schüler/innen für die Gruppenarbeit brauchen, besorgen sie selbst.

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
40 Min.	Plenum Arbeiten vorstellen und weitere Ideen von anderen einholen	
1-2 Wochen	Hausarbeit Die Gruppen planen und organisieren ihren Teil des Festes.	
50- 90 Min.	Zwei Wochen später wird gemeinsam vorbereitet Je nach Planung: <ul style="list-style-type: none"> ■ Raum dekorieren ■ Tisch decken: Tischkarten, Servietten ■ Musik, Geschichten, damit alles griffbereit ist ■ ... 	Material, das die Schüler/innen in Gruppenarbeit vorbereitet haben
Je nach Zeit	Feiern mit allen Sinnen <ul style="list-style-type: none"> ■ Essen, Trinken, Spielen, Singen, Musik, Tanz, Theater, und was sonst zum Feieranlass passt ... 	
	Abschied	

WAS LÄUFT, WIE LÄUFT'S IN UNSERER KLASSE?

Alter: ab 3. Klasse Oberschule

Richtzeit: 50 Minuten

ZIELE

- Die Jugendlichen lernen, wie Gruppen funktionieren, und untersuchen ihre Gruppenstruktur.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
15 Min.	Plenum/Freies Gespräch Die Schüler/innen haben 15 Minuten lang Zeit, ein beliebiges Gespräch zu führen. Die allgemeinen Gesprächsregeln sind auch für dieses Gespräch gültig. Sonst gibt es keine Vorgaben. Während des Gesprächs beobachtet die Lehrperson, wie die beteiligten Personen miteinander interagieren. Wer bringt die Themen ein? Wer folgt, wer steigt darauf ein? Wer beteiligt sich wann, wer beteiligt sich nicht? Wer gibt vor, wer widerspricht?	Tafelanschrieb: Freies Gespräch Zeit: 15 Min. Ort: Klasse Regeln: allgemeine Gesprächsregeln
35 Min.	Reflexion Nach 15 Minuten stellt die Lehrperson ihre Beobachtungen zur Verfügung. Die Schüler/innen überlegen gemeinsam, was dieser Verlauf für die Rollen und die Dynamik in der Klasse bedeutet. Anschließend können Wünsche an die Klasse oder einzelne Schüler/innen formuliert werden. Dann überlegen alle für sich, ob und wie sie die Wünsche erfüllen wollen.	

3.2.4 KOMMUNIKATION

Ausdrücken, was einen Eindruck hinterlassen hat, sprengt die Isolation der »Einzelkämpfer« und fördert die menschliche Kommunikation.

Waldefried Pechtl

EINANDER VERSTEHEN – MITEINANDER REDEN

Vergessen Sie auch manchmal die Zeit, wenn Sie in angenehmer Gesellschaft feiern, ein anregendes Gespräch mit guten Freunden führen oder einen interessanten Menschen kennenlernen? Die Stunden verfliegen im Nu, ein Wort, ein Satz eröffnet neue Welten, die Fantasie entfaltet sich, Ideen und Bilder tauchen wie aus dem Nichts auf, als entstünde die Welt erst durch Sprache.

Vor der Auseinandersetzung mit der Kollegin möchten wir lieber flüchten und doch stecken wir schon mittendrin, auch ohne ein Wort zu sagen. Blicke und Gesten sprechen für sich und die angespannte Haltung, der durchgedrückte Rücken, die Nackensteife, das herausgewürgte »Gutes Wochenende« beim schnellen Abschied vor dem Schulgebäude gibt die Spannung preis, wenn wir mit zusammengekniffenen Augen sauer lächelnd die Zähne zeigen.

Überall ist Kommunikation, wir können ihr nicht ausweichen, sogar mit uns selbst kommunizieren wir dauernd in Gedanken, erklären uns die Welt in Worten, Formeln und selbst konstruierten Bildern.

»Man kann nicht nicht kommunizieren«⁶⁵, so formuliert Paul Watzlawick das erste seiner fünf Axiome zum Thema Kommunikation. Auch Schweigen und Nichtstun ist eine Botschaft.

»Kommunikation bedient sich digitaler und analoger Modalitäten«, das heißt, Kommunikation setzt sich zusammen aus verbalen oder nonverbalen Elementen oder aus beiden. Die digitalen Elemente bestehen aus Worten und Zeichen, z. B. Zahlen und Formeln und sind logisch und abstrakt. Die analoge Kommunikation gibt Hinweise auf die richtige Interpretation. Sie ist aufgrund von Sprachfiguren, Körperhaltung, Mimik, Gestik, Stimme, Tonfall, Sprechpausen, Melodie ... erkennbar. Anhand der zahlreichen Kommunikationselemente können wir

uns anderen verständlich machen, aber auch andere einschätzen, ihren Ausführungen folgen und ihre Mitteilungen verstehen. Dieselben Kommunikationsmittel erlauben es uns auch, andere zu täuschen und zu manipulieren, solange digitale und analoge Mittel sich decken. Wenn diese einander widersprechen, sind wir für andere schlecht oder gar nicht einschätzbar. Dadurch können Missverständnisse und Konflikte entstehen.

»Jede Kommunikation enthält einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt, wobei Letzterer den Ersteren bestimmt.«

Das dritte Watzlawick'sche Axiom zielt auf die Ebenen der Kommunikation ab. Unsere Beziehung bestimmt, worüber und wie wir mit jemandem sprechen. Die Sachebene besteht aus dem Inhalt, aus der Information. Die Beziehungsebene gibt wieder, wie die Gesprächspartner zueinander stehen, was im Kommunikationsprozess zwischen ihnen geschieht.

»Die Natur einer Beziehung ist durch die Interpunktion der Kommunikationsabläufe seitens der Partner bedingt.«

Alle an einem Gespräch Beteiligten haben eine subjektive Wahrnehmung des Kommunikationsprozesses. Niemand kann z. B. nach einem Streit genau sagen, wer »angefangen« hat, weil die Gesprächspartner den Beginn subjektiv festlegen, sie setzen die Interpunktion individuell. Kommunikation ist also nicht in logische Ursache-Wirkung-Ketten auflösbar.

»Zwischenmenschliche Kommunikationsabläufe sind symmetrisch und/oder komplementär.«

Sind sie beides nicht, handelt es sich um Pseudokommunikation. Beziehungen beruhen entweder auf Gleichheit oder auf Unterschiedlichkeit. Symmetrische Kommunikation ist deckungsgleich, die Sprechenden sehen sich als gleichrangig und streben nach Ähnlichkeiten und Gleichklang.

In einer komplementären Kommunikationssituation ergänzen sich die Gesprächspartner. Die Beziehung ist von Überordnung und Unterordnung bestimmt. Von Pseudokommunikation spricht man, wenn Menschen aneinander vorbeireden und auf sich selbst bezogen bleiben.

KOMMUNIKATION IST STÖRANFÄLLIG, KANN ABER DOCH GELINGEN

Die angeführten Axiome lassen schon erahnen, dass es unzählige Möglichkeiten von Kommunikationsstörungen geben

⁶⁵ Watzlawick, Paul/Beavin, Janet H./Jackson, Don D.: Menschliche Kommunikation: Formen; Störungen; Paradoxien. 7. Aufl. Bern/Stuttgart/Wien: Verlag Hans Huber 1985

kann. Wir können Inhalts- und Beziehungsebene verwechseln, sind in unserer subjektiven Weltsicht gefangen, interpretieren die Situation falsch, nehmen gar nicht wahr, was wir nonverbal ausdrücken, oder schätzen unser Gegenüber nicht richtig ein. Jeder Kommunikationsprozess ist störanfällig. Diese Anfälligkeit lässt sich etwas eindämmen, wenn wir darauf achten, anderen wertschätzend und empathisch gegenüberzutreten und selbst dabei so echt und klar wie möglich zu bleiben.

Das Modell der Themenzentrierten Interaktion (TZI) nach Ruth Cohn⁶⁶ empfiehlt für die Kommunikation in Gruppen die Beachtung der Balance zwischen Person, Gruppe und Thema unter Berücksichtigung des Umfeldes (Globe). Logik und Verstand müssen im Kommunikationsprozess genauso einen Platz finden wie Gefühle, subjektive Wahrnehmungsinhalte und Einzel- und Gruppeninteressen. Die Gruppenleitung in der Klasse, also die Lehrperson, ist angehalten, auf die Ausgewogenheit zwischen den Kräften zu achten und den Prozess im Sinne der »dynamischen Balance«⁶⁷ zu steuern.

Kommunikation in der Schule sollte möglichst wertschätzend und friedfertig sein. Wenn Kinder und Jugendliche lernen sollen, gewaltfrei zu kommunizieren, brauchen sie Vorbilder, die ihnen eine wertschätzende Gesprächsführung und eine lösungsorientierte Konfliktbewältigung vorleben.

Das Konzept der Gewaltfreien Kommunikation nach Marshall B. Rosenberg⁶⁸ eignet sich gut dazu. Dieser Ansatz setzt auf vier Komponenten, und zwar auf:

- genaue Beobachtung und Einschätzung der Situation
- Ansprechen der eigenen Gefühlswelt
- Wahrnehmung der Bedürfnisse hinter den Gefühlen und Aussprechen dieses Bedürfnisaspektes
- Bitten statt Fordern

Beobachtung: Um die Situation einschätzen zu können, müssen wir hören, was andere sagen, sehen, was andere tun und alles was geschieht, vorurteilsfrei wahrnehmen. Dazu gehört Einfühlungsvermögen und die Bereitschaft, andere in ihrer Wesensart zu verstehen und ihre Beweggründe nachzuvollziehen.

Gefühle aussprechen: Zur Kommunikation gehört es, die eigenen Empfindungen und Motive zu offenbaren. Wir sagen, was wir fühlen, warum wir fragen, ob wir erfreut, zornig oder erschrocken sind.

Bedürfnisse erkennen und die Erkenntnisse mitteilen: Dazu gehört Einfühlungsvermögen für sich selbst und eine gewisse Reflexionsbereitschaft. Es geht darum, zu erkennen, welche echten Bedürfnisse hinter unseren Empfindungen stehen, und sie angemessen zu artikulieren.

Bitten: Anstatt zu fordern oder darauf zu warten, dass andere uns die Wünsche von den Augen ablesen, sollten wir unsere Wünsche und Appelle als Bitten formulieren. So können andere diese Bitte freiwillig erfüllen oder dies ablehnen. Wir haben nämlich nicht das Recht darauf, dass allen unseren Wünschen entsprochen wird. Wenn wir uns bewusst machen, dass jeder Mensch autonom und selbstbestimmt handeln darf, fällt es uns leichter, auch mit einer Ablehnung zurechtzukommen.

Weiteres Grundwissen zum Thema »Kommunikation« finden Sie in diesem Kapitel in den Texten »Grundwissen Kommunikation«, die für die Oberschule gedacht sind, in den einführenden Theorietexten und zum Thema »Gewaltfreie Kommunikation« im Kapitel »Konflikte lösen«.

IMPULSE ZUM NACHDENKEN

- Würden Sie sich selbst als kommunikativen und aufgeschlossenen Menschen bezeichnen?
- Was unterscheidet Ihrer Meinung nach ein gelingendes Gespräch von einem missglückten?
- Wie zeigen Sie Ihren Schülerinnen und Schülern Wertschätzung und Empathie?
- Welche Kommunikationskultur hat sich in Ihrer Klasse herausgebildet?
- Möchten Sie an der Kommunikationskultur der Schule etwas verändern? Wenn ja, was?

⁶⁶ Cohn, Ruth C.: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. 14. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta 2000

⁶⁷ vgl. Langmaack, Barbara/Brauen-Krickau, Michael: Wie die Gruppe laufen lernt. Anregungen zum Planen und Leiten von Gruppen. Ein praktisches Lehrbuch. 7. vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim/Basel: Beltz 2000, S. 93

⁶⁸ Rosenberg, Marshall B.: Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens. 5. überarbeitete und erweiterte Aufl. Paderborn: Junfermannsche Verlagsbuchhandlung 2004

ZUHÖREN UND MERKEN

Alter: 3–6 Jahre

Richtzeit: 60 Minuten

abgeändert geeignet für 6–9-Jährige

ZIELE

- Die Kinder üben, anderen aufmerksam zuzuhören und sich auf Gesprochenes zu konzentrieren.
- Sie lernen, sich Vorgelesenes zu merken und Gehörtes zu wiederholen.
- Sie lernen, sich Anweisungen zu merken und diese genau auszuführen.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
35 Min.	Einstieg Spiel: Stille Post	
20 Min.	Bilderbuch Bist du krank, Berni Bär? ⁶⁹	Bilderbuch
20 Min.	Gesprächsfragen <ul style="list-style-type: none">■ Warum muss Berni Bär niesen, als er am Morgen die Höhle verlässt?■ Was macht der Maulwurf, als er Berni Bär niesen hört?■ Was machen der Hase und der Dachs mit Berni Bär? Ist Berni Bär wirklich krank?■ Warum sagt Berni Bär nichts mehr, als er die scheußliche Medizin schlucken muss?■ Warum brüllt Berni Bär so sehr, nachdem er in den Teich gefallen ist?■ Was möchte Berni Bär in Zukunft machen, damit ihm die anderen auch zuhören?■ Hat dir schon mal jemand nicht zugehört, als du etwas sagen wolltest? Wie hast du dich dabei gefühlt?■ Was hätte Berni Bär anders machen können, was würdest du anders machen?■ Welche Möglichkeiten kennst du, jemanden zum richtigen Zuhören zu bewegen?	
10 Min.	Abschluss Spiele: <ul style="list-style-type: none">- König und Diener- Stille Post	

⁶⁹ Reider, Katja: Bist du krank, Berni Bär? Zürich: Nord-Süd-Verlag 2002

SPIEL: STILLE POST

Die Kinder sitzen im Kreis. Ein Kind darf sich ein Wort oder einen Satz ausdenken, das oder den es leise an das nächste Kind weitersagt. Dieses gibt das verstandene Wort oder den Satz an das nächste weiter. So geht es reihum, bis das letzte Kind das Wort oder den Satz zugeflüstert bekommt und das Verstandene laut wiedergibt.

- Sind die beiden Worte oder Sätze ähnlich?
- Warum wurde nicht alles richtig verstanden?
- Was könnte man tun, damit das Wort oder der Satz richtig ankommt?

SPIEL: KÖNIG UND DIENER

Ein Kind ist der König, ein anderes der Diener. Der König befiehlt seinem Diener, Anweisungen zu befolgen, und zwar in der richtigen Reihenfolge. Die einzelnen Aktionen sollen sich auf Gegebenheiten im Raum beziehen (z. B. »Gehe zur Tür, klopfe zweimal dagegen, mache einen Luftsprung, dann hole ein Blatt Papier und bringe es mir zurück!«).

Die anderen Kinder kontrollieren, ob der Diener den Befehl richtig ausgeführt hat.

Tipp: Bei der Einführung des Spieles sollte ein Erwachsener die Rolle des Königs übernehmen, um den Kindern Möglichkeiten für ihre »Befehle« aufzuzeigen. Mit der Zeit kann man die Anzahl der Anweisungen steigern.

- Welche Befehle waren leicht auszuführen?
- War es schwierig, genau hinzuhören?
- Wie könnte man sich Befehle leichter merken?

KOMMUNIKATION: GENAUE ANWEISUNGEN GEBEN

Alter: 3–6 Jahre

Richtzeit: 60 Minuten

abgeändert geeignet: Übung 1 und 2 – alle Altersstufen

ZIELE

- Die Kinder erfahren, dass Botschaften interpretiert werden müssen und dass Gesprochenes oft nicht eindeutig ist.
- Sie lernen, Anweisungen zu geben und zu befolgen.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
10 Min.	Einstieg Spiel: Zwillingbauwerke	Bauklötzchen
20 Min.	Anweisungsspiel Besuch eines Marsmenschen	Kuscheltier, Brot, Messer, Honig, Butter
10 Min.	Abschluss Spiel: Kaiser, wie viel Schritte darf ich geh'n?	

SPIEL: ZWILLINGSBAUWERKE

Ziel: auf Anweisungen hören und diese genau ausführen

Alter: ab 4 Jahren

Beschreibung: Zwei Kinder sitzen Rücken an Rücken, ein Kind übernimmt die Aufgabe des Baumeisters und beginnt, mit den Bauklötzchen ein Bauwerk zu gestalten, indem es immer genau beschreibt, was es gerade tut, z. B. »Ich nehme einen langen blauen Baustein und setze ihn auf den roten quadratischen ...« Das andere Kind muss versuchen, anhand der Anweisungen das identische Bauwerk zu konstruieren.

- Wie identisch sind die beiden Bauwerke?
- War es schwierig, die Anweisungen zu verstehen bzw. richtig zu interpretieren?
- War es schwierig, exakte Anweisungen zu geben?
- Wo entstanden die meisten Schwierigkeiten?

SPIEL: BESUCH EINES MARSMENSCHEN⁷⁰

Alter: für jedes Alter geeignet

Ziel: Geben von exakten mündlichen Anweisungen und erkennen, dass diese oft mehrdeutig sein können

Beschreibung: Das Material (Brot, Honig und Butter) wird sichtbar aufgebaut. Nun wird den Kindern erklärt, dass ein Marsmensch auf der Erde gelandet sei, der nun großen Hunger habe. Er wisse allerdings nicht, wie er sich aus dem Brot, dem Honig und der Butter ein Brötchen machen könne. Daher sei er nun auf die Anweisungen der Kinder angewiesen. Der »Marsmensch« führt nun die Anweisungen der Kinder genau aus, wobei er immer wieder bewusst falsch interpretiert (z. B. schneidet er das Brot quer durch statt längs, schmiert die Butter auf die Brotoberseite usw.). Erst wenn eine ganz genaue Anweisung erfolgt, die keinen Interpretationsspielraum mehr zulässt, wird sie richtig ausgeführt.

Anschließend wird gefragt:

- War es schwierig, dem »Marsmenschen« genaue Anweisungen zu geben?
- Wann traten »Zweideutigkeiten« auf?
- Was wirst du in Zukunft mehr beachten?

SPIEL: KAISER, WIE VIEL SCHRITTE DARF ICH GEH'N?

Beschreibung: Ein Kind spielt den Kaiser, alle anderen Kinder stehen ihm in einiger Entfernung gegenüber. Nun fragt jedes Kind nach der Reihe: »Kaiser, wie viel Schritte darf ich geh'n?« Der Kaiser gibt nun exakte Anweisungen, z. B. 5 Mäuseschritte, 3 Riesenschritte, 2 Häschen sprünge usw. Die Kinder befolgen genau die Anweisungen, bei denen der Fantasie des Kaisers keine Grenzen gesetzt sind. Erreicht nun ein Kind den Kaiser, so werden die Rollen getauscht und das Spiel beginnt von Neuem.

⁷⁰ In Anlehnung an Walker, Jamie: Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Grundschule. Berlin: Cornelsen Scriptor 1995, S. 62

ZUHÖREN

Alter: 9–11 Jahre

Richtzeit: 150 Minuten

abgeändert geeignet: ab 12 Jahren

ZIELE

- Selbstreflexion zum Thema »Wie höre ich zu?«
- Das Zuhören ausprobieren und üben

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
10 Min.	<p>Einstieg</p> <p>Was bedeutet »zuhören«? Eventuell Auszug aus »Momo«⁷¹: Wie Momo zuhört, Kapitel 2 oder eine kurze Geschichte zum Wert des Zuhörens</p>	
30 Min.	<p>Geschichte weitererzählen</p> <p>10 Kinder verlassen den Raum. Den anderen wird eine kurze Geschichte vorgelesen. Ein Kind wird ausgewählt, die Geschichte weiterzuerzählen. Dann wird ein Kind, das vor dem Raum steht, hereingebeten. Das erste Kind erzählt die Geschichte dem zweiten, dann wird eine nächste Person hereingeholt, und Person 2 erzählt die Geschichte Person 3 und so fort, bis alle Schüler/innen wieder im Raum sind. Anschließend wird die Geschichte noch einmal vorgelesen.</p> <p>Auswertung: Was ist euch aufgefallen? Was hat das mit Zuhören zu tun? Was braucht man für gutes Zuhören?</p>	Geschichte
20 Min.	<p>Übung zum Zuhören</p> <p>Die Schüler/innen bilden Paare. Eine/r erzählt der/dem anderen etwas von sich in 3 Sätzen. Der Partner/die Partnerin wiederholt das Gesagte. Die Übung wird auf bis zu 5 Sätze gesteigert.</p> <p>Austausch: Wie war die Übung? Worauf kommt es beim Zuhören an?</p>	
	Bei Bedarf ein Spiel zur Entspannung	
10 Min.	<p>Auswertung (zu zweit, im Plenum oder in der Kleingruppe)</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Was habe ich heute gelernt? ■ Wie kann ich das Gelernte nutzen? 	

⁷¹ Ende, Michael: Momo. Stuttgart/Wien: Thienemann Verlag 1973

DRILLINGSSÄTZE

Alter: 11–13 Jahre

Richtzeit: 100 Minuten

abgeändert geeignet für 14–16-Jährige

ZIELE

- Die Lernenden gewinnen Einblick in ihr Kommunikationsverhalten.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
2 Min.	Sitzkreis Das Thema wird vorgestellt	
15 Min.	Ein Satz in allen Tonlagen Die Jugendlichen sprechen einen beliebigen Satz auf ganz unterschiedliche Art und Weise: Laut – leise – rhythmisch – schnell – langsam – im Flüsterton – fröhlich – traurig – ironisch – genervt – zornig – ängstlich ... Beispielsätze: »Heute ist schönes Wetter.« »Wir verstehen uns gut.« »Warum spielst du heute Fußball?« Anschließend wird kurz darüber gesprochen, was es bedeutet, dass man einen Satz so unterschiedlich sprechen kann.	
20 Min.	Gruppenarbeit Rollenspiele, die mit demselben Satz beginnen Gearbeitet wird in Paaren oder Dreiergruppen. Die Situation und ein Satz, der Beginn des Gespräches, sind vorgegeben. Daraus entwickeln die Jugendlichen einen Dialog oder ein Dreier-Gespräch. Jeweils drei Gruppen erhalten denselben Einstiegssatz.	Satzkärtchen
60 Min.	Plenum Jeweils drei Gespräche, die mit demselben Einstiegssatz beginnen, werden im Plenum vorgespielt. Anschließend wird die Sequenz ausgewertet. Im Gesprächskreis sprechen die Lernenden darüber, was ihnen beim Vorspielen aufgefallen ist und was das für das »Miteinander reden« bedeutet. Reflexionsfragen: Was ist euch aufgefallen? Was könnt ihr daraus übers »Miteinander reden« (Kommunikation) lernen? Die Ergebnisse werden auf Karten oder auf einem Plakat, eventuell auch im Heft schriftlich festgehalten.	

SATZKÄRTCHEN 1

THEMA: KOMMUNIKATION – DRILLINGSSÄTZE

Mutter/Vater und Tochter/
Sohn beim Mittagessen:
»Ich habe auf dich gewartet.«

Mutter/Vater und Tochter/
Sohn beim Mittagessen:
**»Wie war es heute in der
Schule?«**

Mutter/Vater und Tochter/
Sohn beim Mittagessen:
»Ich habe auf dich gewartet.«

Mutter/Vater und Tochter/
Sohn beim Mittagessen:
**»Wie war es heute in der
Schule?«**

Mutter/Vater und Tochter/
Sohn beim Mittagessen:
»Ich habe auf dich gewartet.«

Mutter/Vater und Tochter/
Sohn beim Mittagessen:
**»Wie war es heut in der
Schule?«**

SATZKÄRTCHEN 2

THEMA: KOMMUNIKATION – DRILLINGSSÄTZE

Jugendliche unter sich:
**»Ich hab mich zum Tanzkurs
angemeldet.«**

Jugendliche unter sich:
**»Am Montag komm ich nicht
in die Schule.«**

Jugendliche unter sich:
**»Ich hab mich zum Tanzkurs
angemeldet.«**

Jugendliche unter sich:
**»Am Montag komm ich nicht
in die Schule.«**

Jugendliche unter sich:
**»Ich hab mich zum Tanzkurs
angemeldet.«**

Jugendliche unter sich:
**»Am Montag komm ich nicht
in die Schule.«**

SATZKÄRTCHEN 3

THEMA: KOMMUNIKATION – DRILLINGSSÄTZE

Jugendliche unter sich: »Ich liebe Mathematik!«	Auf dem Pausenhof: »Hast du kurz Zeit?«
Jugendliche unter sich: »Ich liebe Mathematik!«	Auf dem Pausenhof: »Hast du kurz Zeit?«
Jugendliche unter sich: »Ich liebe Mathematik!«	Auf dem Pausenhof: »Hast du kurz Zeit?«

SATZKÄRTCHEN 4

THEMA: KOMMUNIKATION – DRILLINGSSÄTZE

Auf dem Pausenhof:
**»Ich möchte gern mit dir die
Jause tauschen!«**

Auf dem Pausenhof:
**»Kommt, ich zeig euch einen
ungestörten Platz!«**

Auf dem Pausenhof:
**»Ich möchte gern mit dir die
Jause tauschen!«**

Auf dem Pausenhof:
**»Kommt, ich zeig euch einen
ungestörten Platz!«**

Auf dem Pausenhof:
**»Ich möchte gern mit dir die
Jause tauschen!«**

Auf dem Pausenhof:
**»Kommt, ich zeig euch einen
ungestörten Platz!«**

»GRUNDWISSEN KOMMUNIKATION«

Alter: Oberschulalter

Richtzeit: mehrere 1–2-stündige Einheiten

ZIELE

- Die Jugendlichen gewinnen Einblick in ihr Kommunikationsverhalten.
- Sie lernen eine Kommunikationstheorie kennen und probieren verschiedene Kommunikationstechniken aus.

ABLAUF

1. EINHEIT: BEDEUTUNG VON KOMMUNIKATION (50 MINUTEN)

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
25 Min.	Übung und Reflexion in Einzelarbeit oder Kleingruppen Die Jugendlichen erhalten das Arbeitsblatt 1, einen Text, der mit sinnlosen Worten und Sätzen beginnt, im zweiten Absatz einen Text verkehrt herum wiedergibt und im dritten Absatz die einzelnen Wörter umdreht. Ob sie den Text entziffern oder nicht, spielt keine große Rolle. Wichtiger ist, dass sie sich mit den Reflexionsfragen beschäftigen. Je nach Zielsetzung können die Schüler/innen alleine in Paaren oder in Kleingruppen arbeiten.	Kopiervorlage »Thema Kommunikation« – Arbeitsblatt 1
25 Min.	Auswertung im Plenum Die Erkenntnisse aus der Übung werden zusammengetragen, festgehalten und ausgewertet. Das kann in Form eines Ergebnisprotokolls, als Eintrag ins Heft oder auf einem Plakat geschehen.	Plakat und Stifte

ABLAUF

2. EINHEIT: VERBALE UND NONVERBALE KOMMUNIKATION (100 MINUTEN)

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
15 Min.	Einstieg Die Lernenden zählen alle Kommunikationsmittel auf, die ihnen einfallen. Diese werden auf Karten geschrieben und am Boden ausgelegt. Es soll deutlich werden, dass nur ein kleiner Teil der Kommunikation über das gesprochene oder geschriebene Wort abgewickelt wird und dass der größere Teil nonverbal abläuft.	Karten und Stifte

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
45 Min. Je 5 Min. erzählen 30 Min. auswerten	<p>Dreiergruppen: Experimentieren mit verbalen und non-verbalen Kommunikationsmitteln Die Jugendlichen erzählen sich gegenseitig ein Ereignis aus der letzten Woche. Eine Person erzählt, eine hört zu und eine achtet darauf, welche verbalen und welche nonverbalen Mittel die/der Sprechende genutzt hat. Die Beobachtungen werden am besten schriftlich festgehalten. Dann werden die Rollen getauscht. Jede Person soll einmal in jeder Rolle aktiv werden.</p> <p>Auswertung Gleich anschließend wird die Übung anhand folgender Reflexionsfragen ausgewertet:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Was ist mir beim Beobachten aufgefallen? ■ Worauf habe ich beim Zuhören besonders geachtet? ■ Was war mir beim Erzählen besonders wichtig? ■ Wie haben die Worte auf mich gewirkt und welche Wirkung hatten die nonverbalen Kommunikationselemente? ■ Welche Erkenntnisse über die menschliche Kommunikation haben wir aus der Übung gewonnen? 	Papier, Schreibzeug
20 Min.	<p>Dieselben Dreiergruppen In einer zweiten Sequenz wird eine Aussage allein mit nonverbalen Mitteln ausgedrückt. Welche nichtsprachlichen Mittel die Sprechenden wählen, bestimmen sie selbst.</p> <p>Austausch Wie verändert sich die Kommunikation, wenn das Wort als Verständigungsmittel wegfällt?</p>	Papier, Schreibzeug
10 Min.	Plenum: Erkenntnisse austauschen und sichern	

ABLAUF

3. EINHEIT: BLICKWINKEL UND WELTBILDER (50 MINUTEN)

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
5 Min.	Die Jugendlichen erhalten die Aufforderung, sich ein Haus in allen Einzelheiten vorzustellen. Dafür haben sie 3 Minuten Zeit.	
25 Min.	<p>Kleingruppenarbeit In Kleingruppen (3–4 Personen) schildern die Teilnehmenden einander ihr Haus und werden erkennen, dass ihre Vorstellungen unterschiedlich sind. Noch unterschiedlicher sind natürlich die Vorstellungen von komplexeren Begriffen wie »Gerechtigkeit« oder »Freundschaft«. Nun erhalten die Gruppen den Text »Weltbilder sind subjektiv« und überlegen, was das für die Kommunikation bedeutet. Sie überlegen sich Kommunikationsregeln, die der subjektiven Wahrnehmung gerecht werden sollen.</p>	»Grundwissen Kommunikation« – Arbeitsblatt 2
20 Min.	<p>Plenum Im Plenum werden die Ergebnisse diskutiert. Vielleicht einigen sich die Jugendlichen auch auf gemeinsame Kommunikationsregeln in der Klasse.</p>	

ABLAUF

4. EINHEIT: ICH-AUSSAGEN, DU-AUSSAGEN, MAN-AUSSAGEN ... UND DEREN WIRKUNG (50 MINUTEN)

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
10 Min.	Die Jugendlichen sitzen im Kreis. Auf dem Boden liegen Karten in vier Farben. Auf die Karten in Farbe 1 schreiben die Schüler/innen Sätze, die etwas über sie aussagen, Subjekt des Satzes ist »Ich«. Auf die Karten in Farbe 2 werden Sätze geschrieben, die mit dem Wort »Du« beginnen. Auf die Karten der Farbe 3 schreiben die Teilnehmenden Sätze mit dem Subjekt »man«. Auf die Karten in Farbe 4 gehören Sätze, die das Wort »wir« zum Subjekt haben. Jede Person schreibt mindestens einen Satz auf eine Karte jeder Farbe.	Karten in vier Farben, Stifte
20 Min.	Die Sätze auf den gleichfarbigen Karten werden von der Lehrperson vorgelesen. Die Jugendlichen stellen sich vor, jeder Satz sei an sie persönlich gerichtet. Wenn sie alle Aussagen angehört haben, sprechen sie darüber, wie die Sätze auf sie gewirkt haben. Nun werden die Aussagen auf den Karten in der zweiten Farbe vorgelesen usw.	Schriftlich vorbereitete Fragen
20 Min.	Nun wird das Arbeitsblatt 3 »Ich–Du–Wir–man ...« verteilt. Die Lernenden lesen den Text und lösen die Aufgaben, die anschließend noch in Kleingruppen oder im Plenum besprochen werden können.	»Grundwissen Kommunikation« – Arbeitsblatt 3

ABLAUF

5. EINHEIT: DIE VIER SEITEN EINER NACHRICHT NACH SCHULTZ VON THUN (50 MINUTEN)

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
Vor der Einheit	Hausaufgabe Die Jugendlichen haben als Hausaufgabe den Text »Vier Botschaften – vier Ohren« gelesen und sich notiert, was sie nicht verstanden haben.	»Grundwissen Kommunikation« – Text 4a, 4b, 4c, 4d
10 Min.	Einstieg Die Schüler/innen können ihre Verständnisfragen stellen und anhand dieser wird der Text näher erklärt.	Schriftlich vorbereitete Fragen
30 Min. 6 Min. je Sequenz	Übung – Einzelarbeit und Kleingruppen (je 5 Personen) Jede Person überlegt sich erst alleine, was sie den anderen in fünf bis sechs Sätzen erzählen möchte, und macht sich Notizen oder schreibt sich die Sätze auf. Geübt wird in 5er-Gruppen. Vier Stühle werden so aufgestellt, dass je zwei einander gegenüberstehen. Jeder Stuhl steht für einen Aspekt der Aussage (Sache, Selbstoffenbarung, Appell, Beziehung). Eine Person steht in der Mitte und erzählt die kurze Geschichte. Die anderen vier Gruppenmitglieder geben anschließend wieder, was sie auf ihrer jeweiligen Ebene gehört haben. Die erzählende Person deckt auf, ob sie das, was die anderen gehört haben, auch so gemeint hat. Dann wird gewechselt. Jede Person soll mindestens einmal in jeder Rolle üben.	Papier, Stifte
10 Min.	Auswertung im Plenum Welche Erkenntnisse habt ihr aus der Übung gewonnen?	

KOMMUNIKATION

TEXT 1

Strula kappa nosti

Tasti laka manilopri estra makama loi natus. Ridonokü laima fokrist anassu mania late? Rakkuminadu stroi slffik. Hnna estrem esklutan. Enno palustro eflikama valuti ez ekklustria manakka erstru. Anna kria slezia flarist nit.

Tlew red na Liet nebah riw, Tiekmasniemeg neffahcs dnu nebelre riw, nebel riw, tim snu neliet riw, snu nreßuä Riw: mu Noitakinummok resesnu tim riw neheg treitkelfernu, hcildnätsrevtsbles, hcilgätlla znag.

Saw Noitakinummok tetuedeb, trüps nam tsre, nnew eid Netiekhciligöm hcis rerhi uz neneideb, tknärhcsegnie dnis. Noitakinummok tsi enie hcrud dnu hcrud ehcilnnis Gnurhafre.

Reflexionsfragen

- Was bedeutet Kommunikation für dich?
- Was kann sie für einzelne Menschen und für Gemeinschaften leisten?
- Wann und wodurch wird Kommunikation unmöglich?
- Welche Mindestvoraussetzungen müssen gegeben sein, damit Kommunikation funktionieren kann?

KOMMUNIKATION TEXT 2

Welt-Bilder sind subjektiv

Jeder Mensch hat ein ganz persönliches Welt-Bild im Kopf. So wie einige beim Wort Haus an ein Hochhaus denken und andere an ein Bauernhaus oder ein kleines Fertighäuschen, ist es mit allen Begriffen und mit den Bildern und Ansichten über die Welt. Man sieht, hört und nimmt wahr, was man kennt, was ganz neu und ungewohnt ist, womit man sich gerade beschäftigt, Dinge, die einen persönlich betreffen. Und man nimmt das alles auf seine ganz persönliche Weise wahr. Der biografische Hintergrund, alles, was jemand bisher gelernt und erfahren hat, wirkt sich auf die Wahrnehmung aus. Bilder über die Welt sind immer subjektiv – ein objektiveres und gleichzeitig differenzierteres Bild der Wirklichkeit kann nur durch das Zusammenfügen vieler Einzelbilder entstehen.

Die unterschiedliche Weltsicht entsteht aber auch aus der Perspektive, mit der man auf einen Gegenstand blickt. Stell dir einen Fußball vor, von dem ein Drittel abgeschnitten ist. Im Inneren nistet eine Maus. Je nachdem, aus welcher Blickrichtung du drauf schaust, siehst du entweder den Fußball, das Mäusenest oder beides.

Täuschen kann uns auch unsere Erwartungshaltung. Wenn wir z. B. davon ausgehen, jemand sei uns freundschaftlich gesinnt, dann nehmen wir vorwiegend die freundlichen und zugewandten Gesten und Zeichen in der Kommunikation wahr, gehen wir von einer Gegnerschaft aus, dann beachten wir besonders die Zeichen von Abwehr und Aggression.

Reflexionsfragen

- Was bedeutet diese Erkenntnis für die Kommunikation?

- Welche Regeln, die die subjektive Wahrnehmung berücksichtigen, könnten die zwischenmenschliche Kommunikation erleichtern?

KOMMUNIKATION TEXT 3

Ich ... Du ... Wir ... man ...

»Du bist verrückt« – »Du machst mich krank« – »Du bist faul, dumm, ungezogen« – »Du musst – du sollst« ... Du-Botschaften wirken verletzend, anschuldigend, einengend. Sie sagen etwas über den anderen aus und schreiben ihm gewisse Eigenschaften und Handlungsweisen als unveränderliche Gegebenheiten zu. Dies erzeugt Widerstand und löst manchmal als Trotzreaktion genau dieses Verhalten aus, das man mit der Aussage verhindern möchte. Wenn andere mich für faul halten, kann ich auch faul sein oder bleiben.

Mit »man-Botschaften« dagegen vermeidet man jede Urheberschaft und jede Ansprache, zieht sich auf Gemeinplätze zurück und gibt Verantwortung ab. Wer ist schon »man«? Wer fühlt sich angesprochen?

»Man petzt nicht« – »Man muss sich bemühen, deutlich zu sprechen.« – »Fieberhaft versucht man, die Ursachen für das schlechte Abschneiden bei der Pisa-Studie zu ergründen.« Hinter »man-Botschaften« kann »man« sich gut verstecken: »Man springt nicht mit den Schuhen auf der Couch herum« anstatt: »Ich will nicht, dass du mit Schuhen auf der Couch herumspringst, weil ich dann die Bezüge waschen muss.«

Ähnlich wirken »Wir-Botschaften«. »Wir wollen jetzt spazieren gehen.« Gleichzeitig wirkt das »wir« vereinnahmend, als hätten alle im Raum dieselben Bedürfnisse oder als sei nur das Bedürfnis der Sprecherin oder des Sprechers alleine wichtig. Der Majestätsplural war zu Kaisers Zeiten Ausdruck davon, dass alle sich dem Willen des Herrschers unterordnen mussten.

Ganz anders wirken »Ich-Botschaften«. Sie sagen etwas über die Sprecherin oder den Sprecher aus und zeigen, dass sie oder er die Verantwortung für die Aussage übernimmt. Aus »Ich-Botschaften« erfahren die Angesprochenen, was mit der Sprecherin oder dem Sprecher los ist, sie erfahren etwas über individuelle Empfindungen, Gedanken, Ideen, Willensbekundungen ...

»Ich werde zornig, wenn jemand die Türe offen lässt. Ich bin kälteempfindlich und halte es nicht aus, wenn es zieht« anstatt »Du lässt immer die Türe offen, du bist rücksichtslos«.

Aufgabe: Wandle bitte die folgende Aussagen in Ich-Botschaften um!

■ **Tochter zur Mutter:** Immer schimpfst du! Du kannst überhaupt nichts anerkennen!

■ **Schüler zur Lehrerin:** Warum schaffen Sie es nie, die Schularbeiten in einer Woche zu korrigieren. Ihr Kollege kann das auch!

■ **Schülerin beim Sprechtag:** Warum geben Sie immer so viel Hausaufgabe?

■ **Freundin zum Freund:** Mit dir kann man nicht reden. Du bist immer nur noch schlecht gelaunt.

KOMMUNIKATION TEXT 4

Vier Botschaften – vier Ohren

Jede Kommunikationssituation hat vier Elemente:

- **Als Sender** bezeichnet man die Person, die eine Aussage macht.
- **Der Empfänger** ist die Person, an die die Aussage gerichtet ist.
- **Die Nachricht** ist das, was gesagt wird.
- **Als Kontext** bezeichnet man das Umfeld, in dem die Kommunikation stattfindet.

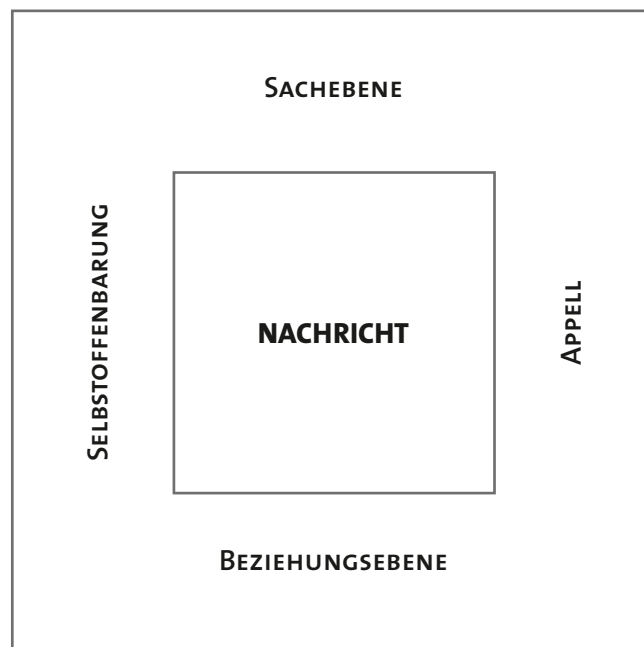
Der Sender

Als Sender bezeichnet man die Person, die gerade spricht, also eine Aussage macht. Die zuhörende Person wird Empfänger genannt. Als Nachricht gilt alles, was die sprechende Person mit Worten, Gesten, Stimmlage, Tonfall und mit ihrem ganzen Auftreten aussagt.

Nach dem Kommunikationsforscher Paul Watzlawick hat jede Nachricht zwei Aspekte: eine Sachebene und eine Beziehungsebene. Friedemann Schulz von Thun differenziert weiter, indem er die Ebenen noch genauer unter die Lupe nimmt.

Er unterscheidet vier Seiten einer Nachricht:

- den Sachinhalt
- die Selbstoffenbarung
- die Beziehung
- und den Appell



Sachinhalt

Jede Nachricht enthält eine Information auf der Sachebene. Der Sachinhalt der Botschaft enthält die objektive Aussage: Was wird gesagt? Worüber informiert jemand? Beispiel: »Die Tür ist offen.«

Es wird etwas darüber ausgesagt, was mit der Tür ist. Sie ist offen. Immer, wenn es um »eine Sache«, einen Gesprächsinhalt geht, sollte diese Seite der Nachricht im Vordergrund stehen.

Selbstoffenbarung

Jede sprechende Person sagt immer auch etwas über sich selbst aus: Wenn jemand deutsch spricht, wissen wir, dass sie oder er des Deutschen mächtig ist. Sie nehmen wahr, ob jemand aufmerksam ist oder vom Thema abschweift. Einiges von dem, was wir über uns mitteilen, wollen wir vielleicht wissen lassen, andere Dinge geben wir unfreiwillig preis. Wenn mir ein Begriff nicht einfällt, dann ist das nicht geplant, aber alle, die es hören, wissen, dass ich einen Moment lang in Schwierigkeiten stecke. Mit dieser Seite der Information verbinden sich viele Probleme der zwischenmenschlichen Kommunikation.

Beziehung

Die Nachricht lässt auch erkennen, wie der Sender die Beziehung zum Gegenüber definiert, ob er Sympathie oder Ablehnung empfindet, ob er die Person achtet, sie als ebenbürtig oder untergeordnet empfindet und anderes mehr. Diese Seite der Nachricht kann direkt in die Aussage verpackt sein oder unterschwellig mitschwingen. So kann zum Beispiel die Art der Formulierung, der Tonfall oder die Haltung während des Gesprächs Teile der Beziehungsbotschaft beinhalten. Viele Menschen sind für diese Seite einer Botschaft besonders empfänglich, sie hören und sehen genau hin, wie sie von anderen eingestuft und behandelt werden.

Vielfach kommt es auch vor, dass die Sachbotschaft nur ein Vorwand ist, um mit jemandem in Beziehung zu kommen. Gespräche mit fremden Leuten übers Wetter bedeuten vielfach: »Sieh her, ich finde dich nett, ich möchte mit dir sprechen, dich kennenlernen, ich bin neugierig auf dich ...« Nehmen wir an, eine Achtzehnjährige ist vor Kurzem von zu Hause ausgezogen und besucht ihre Eltern. Auf die Frage: »Wie ist's, jetzt alleine zu wohnen?«, möchte die Mutter von ihrer Tochter nicht bis ins Einzelne hören, wie sie ihren Tag verbringt, wann sie wäscht und was sie kocht, sondern sie erwartet wahrscheinlich eine Antwort auf die Frage, wie es sich anfühlt, ohne sie zurechtzukommen. Vielleicht hofft sie insgeheim, dass sie der Tochter fehlt.

Appell

Hinter den meisten Nachrichten steckt auch eine Absicht. Mit der Aussage möchte der Sender in irgendeiner Weise auf den Empfänger einwirken. Die anthropologische Forschung geht davon aus, dass all unser Handeln, also auch unser Sprechen, auf Wirkung hin ausgerichtet ist. Es gibt Aussagen, in denen der Appell sehr deutlich ausgesprochen wird, z. B. bei Bitten und andere, in denen kaum auszumachen ist, worauf die Rede abzielt. Diese zweite Form des Appells finden wir in allen Formen der Manipulation.

Beispiel: »Wird hier nicht geheizt?« könnte bedeuten:

- auf der **Sachebene:** »Der Heizofen ist kalt, es ist nicht geheizt.«
- auf der **Beziehungsebene:** »Schätzt du mich nicht genug, um für mich einzuheizen?«
- auf der **Selbstoffenbarungsebene:** »Mich friert, ich bin gewohnt, es warm zu haben.«
- auf der **Appellebene:** »Ich möchte, dass hier eingehetzt wird!«

Die Seite des Empfängers

Ist eine Nachricht einmal gesendet, der Satz ausgesprochen, so hat der Sender keinen Einfluss mehr darauf. Die Empfänger-Person entscheidet bewusst oder unbewusst, welche Botschaften sie hört. Je nachdem, auf welche Seite der Nachricht sie reagiert, nimmt das Gespräch einen unterschiedlichen Verlauf. Als Bild dafür bietet sich die Skizze »Der vierohrige Empfänger« von Schultz von Thun an.

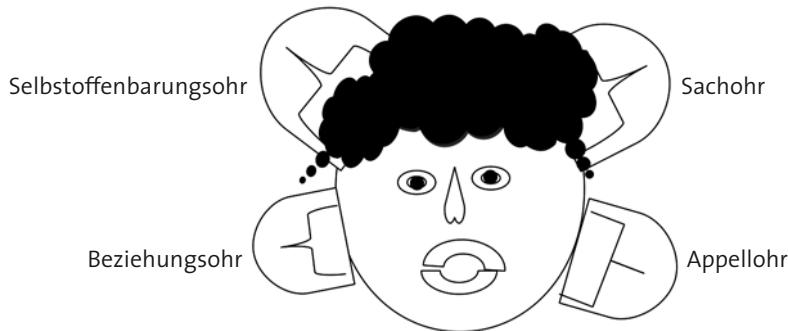


Abb.: Der vierohrige Empfänger

Das Sachohr

Mit einem ausgeprägten Sachohr hören wir vor allem den Sachinhalt einer Nachricht. Niemand kommt ohne Kommunikation auf der Sachebene aus. Denken Sie nur an den Alltag. Ohne sachliche Kommunikation wäre das Berufsleben unvorstellbar, denn dort steht die Sache im Mittelpunkt oder sollte zumindest im Vordergrund stehen.

Schwierig wird es immer dann, wenn der Sender eigentlich die Beziehungsseite ansprechen wollte, der Empfänger aber hartnäckig auf der Sachebene bleibt:

Beispiel:

Frau: *Liebst du mich?*

Mann: *Was verstehst du denn genau unter Liebe?*

Frau: *Ich meine, welche Gefühle du für mich empfindest.*

Mann: *Meinst du die Gefühle, die ich jetzt im Moment für dich hege, oder ...*

Du kannst dir wahrscheinlich lebhaft vorstellen, wie diese Diskussion weitergeht.

Das Beziehungsohr

Wer auf diesem Ohr besonders gut hört oder, wie es in seltenen Fällen geschehen kann, nur auf diesem Ohr hört, kann hinter jeder noch so harmlosen Nachricht eine Beziehungskatastrophe vermuten. Im Volksmund bezeichnet man diese Leute als Sensibelchen. Sie nehmen alles persönlich, reagieren schnell beleidigt, fühlen sich ständig angegriffen und liegen pausenlos auf der Lauer, um zu erkunden, wie sie auf andere wirken (können).

Beispiel:

Sender

Ich gehe jetzt einkaufen

Empfänger

Ja, mach nur, wenn du lieber alleine gehst, als auf mich zu warten. Ich hab ja gewusst, dass ich uninteressant bin.

So extreme Beispiele finden sich allerdings nicht sehr häufig.

Das Selbstoffenbarungsohr

Ein besonders geschultes Selbstoffenbarungsohr nimmt alle Nachrichten als Aussagen über die Senderin auf. Psychoanalytikerinnen und Psychoanalytiker haben das Hören auf dem Selbstoffenbarungsohr sogar zu ihrem Beruf gemacht. Sie versuchen aus den Mitteilungen ihrer Klientinnen und Klienten deren innerste Wahrheiten zu ergründen und sie durch ihre Deutungen zur Selbsterkenntnis zu führen.

Die Fähigkeit, nicht alles auf sich selbst zu beziehen, sondern den Sprechenden die Verantwortung zuzuschreiben, für die Art und Weise, wie die Botschaft gesendet wird, schützt die Zuhörenden vor Selbstvorwürfen.

Beispiel:

A: Mach bitte endlich die Tür zu, ich bitte dich jetzt schon zum fünften Mal!

B: Was ist dir denn heute über die Leber gekrochen? Hat dich dein Chef wieder geärgert?

Das Appellohr

Mit dem Appellohr nehmen wir wahr, was die Sprechenden (von uns) wollen, was ihre Ziele und Erwartungen sind. Menschen, bei denen das Appellohr besonders ausgeprägt ist, die niemals anecken wollen, sind meist zuvorkommend und extrem höflich. In vorauseilendem Gehorsam lesen sie anderen die Wünsche von den Augen ab und reagieren auf das kleinste Zeichen. Aus Kindern, die vorwiegend für Wohlverhalten gelobt und für Ungehorsam getadelt wurden, werden manchmal Erwachsene, die immer allen alles recht machen möchten. Sie glauben, dass sie nur dann angenommen und geliebt werden können, wenn sie alle Erwartungen erfüllen, und haben im Laufe der Zeit gelernt, die Wünsche und Interessen anderer über ihre eigenen zu stellen.

Beispiel:

Hans: Das Bier ist fertig!

Anna: Ich hol gleich eins, tut mir leid, dass ich nicht schon eher daran gedacht habe.

3.2.5 ICH ALS TEIL DER GESELLSCHAFT

»Gesellschaft ist die Erfahrung, von anderen Menschen umstellt zu sein. [...] Ein überwältigender Teil unserer Gedanken, Hoffnungen und Pläne – als Kind wie als sogenannter Erwachsener – kreist um andere Menschen, und diese anderen grenzen überall an uns.«

Peter L. Berger

Welcher Mensch würde es wohl aushalten, sich wie Robinson Crusoe allein auf einer Insel durchzuschlagen? Und wie lange würde das gutgehen? Menschen sind Gemeinschaftswesen. Sie können nur überleben, wenn sie sich in Gruppen organisieren und sich gegenseitig unterstützen. Andererseits möchte wahrscheinlich jeder zwischendurch aus den gesellschaftlichen Zwängen ausbrechen, fühlt sich von Normen und Regeln eingeengt und bevormundet oder hält manche Vorschriften für ungerechtfertigt. Die Segnungen der Zivilisation und der gesellschaftlichen Errungenschaften möchte man zwar gern genießen, schwerer gelingt es uns, die Nachteile in Kauf zu nehmen, besonders dann, wenn sie schwer nachvollziehbar sind oder wenn die eigenen Privilegien angetastet werden. Etwas zu nehmen fällt vielen leicht – etwas abgeben zu sollen, stößt vielfach auf Widerstand. Dabei ist ein Leben in Gemeinschaften nur dann möglich, wenn beides sich die Waage hält: Geben und Nehmen.

Ursprünglich lebten Menschen in kleinen überschaubaren Sippen und Verbänden. Alle wussten, dass sie aufeinander angewiesen waren und es war selbstverständlich, dass sie ihren Beitrag zum Wohlergehen der Gruppe leisteten. Je kleiner die Gruppe, desto leichter fällt es uns, die gegenseitige Abhängigkeit zu akzeptieren und uns in der Gruppe solidarisch zu verhalten. Je unüberschaubarer die Gemeinschaft, desto weniger fühlen wir uns untereinander verbunden, außer es handelt sich um außergewöhnliche Begebenheiten. Bei sportlichen Großereignissen wie Olympischen Spielen oder Fußballweltmeisterschaften fiebert oft eine gesamte Nation mit einem Athleten oder mit derselben Mannschaft mit.

In kleinen Verbänden, wie in Familien, Cliques, in Schulklassen oder Kindergartengruppen, wo alle Mitglieder sich persönlich gut kennenlernen können, ist es noch relativ einfach, die wechselseitige Abhängigkeit anzuerkennen und Gegenseitigkeit und Zusammenhalt zu erleben. Weil Menschen sich

nach Zugehörigkeit sehnen, streben sie auch danach, sich einer Gruppe anzuschließen, möglichst einer, mit der sie sich von vornherein durch Gemeinsamkeiten verbunden fühlen. Auf diese Weise entstehen Freundeskreise und Interessengruppen.

Der Kindergarten und die Schule bieten ideale Bedingungen, die Fähigkeiten und Fertigkeiten zu schulen, die für ein Zusammenleben in Gemeinschaften und Gesellschaften notwendig sind. In den Bildungsinstitutionen können Kinder und Jugendliche hautnah erleben, dass sie gebraucht werden, dass sie persönlich einen Beitrag zur Entwicklung der Gemeinschaft leisten können und dass sie wiederum von anderen Hilfe und Unterstützung erfahren. Da die Schule selbst sich den gesellschaftlichen Werten verbunden weiß, können diese auch durch das Beispiel der Lehrenden modellhaft vermittelt werden. Das gemeinsame Leben und Lernen wird die Haltungen der Lernenden prägen, ob gewollt oder ungewollt. Außerdem bilden Kindergarten und Schule ein Bindeglied zwischen Privatsphäre und öffentlichem Leben und können Verständnis für Begriffe wie Toleranz, Ebenbürtigkeit, Demokratie und Mitgestaltung schaffen.

IMPULSE ZUM NACHDENKEN

- In welcher Gemeinschaft, in welcher Gesellschaft möchten Sie am liebsten leben?
- Mit welchen Gruppen und Gemeinschaften fühlen Sie sich solidarisch?
- Wie denken Sie über »die Gesellschaft«, über »den Staat«, über die öffentlichen Einrichtungen?
- Wo und wie beteiligen Sie sich am demokratischen Leben?
- Welche gesellschaftlichen Werte tragen Sie gerne mit, welchen anderen stehen Sie ambivalent oder negativ gegenüber?
- Was verstehen Sie unter »Demokratie«, »Menschenwürde«, »Solidarität« und »Zivilcourage«?
- Unter welchen Bedingungen würden Sie »zivilen Ungehorsam« leisten?

FÜR ANDERE DA SEIN – ANDEREN HELFEN

Alter: 4–6 Jahre

Richtzeit: 45 Minuten

abgeändert geeignet für 7–9-Jährige

ZIELE

- Die Kinder erfahren, dass es wichtig ist, anderen in schwierigen Situationen beizustehen.
- Sie erkennen, dass man sich dem Gruppendruck nicht immer beugen muss.
- Sie erkennen, wie bedeutend es ist, neue Freunde zu finden, denen man vertrauen kann.
- Sie lernen den Unterschied kennen zwischen allein sein und in einer Gruppe getragen werden.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
10 Min.	Einstieg Spiel: Ich will raus vom Kreis	Seil
15 Min.	Bilderbuch Regenbogenfisch, komm hilf mir! ⁷²	Bilderbuch
15 Min.	Gesprächsfragen: <ul style="list-style-type: none"> ■ Was möchte der kleine Fremdling vom Fischschwarm? ■ Warum schicken ihn die anderen Fische weg? ■ Wer ist der »Anführer« der Fische? Wieso gehorcht der Regenbogenfisch? ■ Wie geht es dem kleinen Fremdling, nachdem er weggeschickt worden ist, wie geht es dem Regenbogenfisch? ■ Wann und warum entscheidet sich der Regenbogenfisch, dem kleinen Fisch zu helfen? ■ Wie endet die Geschichte? ■ Hast du auch einmal jemanden aus großer Gefahr gerettet? ■ Wie hast du dich dabei gefühlt? ■ Kennst du jemanden, der auch wie der kleine Fremdling nicht bei einer Gruppe sein darf? ■ Was könntest du dagegen tun? 	
10 Min.	Abschluss Partnerübung: Der Blindenhund	Verschiedenes Material, das als Hindernis benutzt werden kann

⁷² Pfister, Marcus: Regenbogenfisch, komm hilf mir! 5. Aufl. Zürich: Nord-Süd-Verlag 1995

SPIEL: ICH WILL RAUS AUS DEM KREIS

Ein Kind steht in der Kreismitte, alle anderen Kinder halten sich an einem Seil fest und versuchen, den Kreis geschlossen zu halten. Das Kind in der Mitte versucht nun, aus dem Kreis hinauszukommen. Schafft es das Kind, so wird getauscht.

Folgende Fragen kann man reflektieren:

- Wie hast du dich in der Kreismitte gefühlt?
- War es schwierig zu entkommen? Warum?
- War es angenehmer, allein in der Mitte zu stehen oder gemeinsam den Kreis zu bilden?
- Welche Möglichkeiten fallen euch ein, die man anwenden könnte, um den Kreis zu verlassen bzw. jemanden um Hilfe zu bitten?

PARTNERÜBUNG: DER BLINDENHUND

Die Kinder finden sich zu Paaren zusammen, dabei ist es wichtig, dass sich jedes Kind einen Freund/eine Freundin aussucht, dem/der es vertraut. Im Raum werden gemeinsam Hindernisse aufgebaut. Nun wird ausgemacht, wer von den beiden zuerst die Augen zuhält (wer möchte, kann sie auch mit einem Tuch verbinden!). Das andere Kind ist nun der Blindenhund, der sein Herrchen durch den Raum, an Hindernissen vorbei oder darüber hinweg führen muss. Danach wird getauscht.

Auswertung:

- Wie hast du dich gefühlt, als du blind durch den Raum geführt wurdest?
- War es schwierig, deiner Freundin/deinem Freund zu vertrauen?
- Was war für dich angenehmer: zu führen oder geführt zu werden? Warum?

ICH ALS TEIL DER GESELLSCHAFT

Alter: 5–6 Jahre

Richtzeit: 40 Minuten

bgeändert geeignet für 7–9-Jährige

ZIELE

- Die Kinder denken darüber nach, was ihnen wichtig ist.
- Sie tauschen sich untereinander aus, was sich der andere wünscht und was für ihn schön ist.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
20 Min.	<p>Gespräch</p> <p>Was finde ich schön auf dieser Erde?</p> <p>Die pädagogische Fachkraft fragt nach den Vorlieben und Erfahrungen der Kinder, indem sie folgende Fragen aufwirft:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Was finde ich schön auf dieser Erde? ■ Was finde ich schön, da wo ich wohne? ■ Was ist wichtig für mich, für andere, für das Miteinander, für den Hund, die Katze, für mein Dorf, für mein Land, für die ganze Erde? <p>Die Kinder sammeln so die unterschiedlichsten großen und kleinen Ideen und Vorschläge.</p>	
25 Min.	<p>Bildnerisches Gestalten⁷³</p> <p>Was ist mir wichtig auf dieser Erde?</p> <p>Die Kinder erhalten einen großen Papierbogen mit einer Erdkugel. Sie können nun diese »Erde« mit allem füllen, was ihnen für eine schöne Welt wichtig ist.</p> <p>Es kann auch gemeinsam gearbeitet werden, indem die Kinder in Kleingruppen ihre Ideen auf kleine Blätter malen, gestalten oder kleben und diese dann auf einem gemeinsamen Bogen gesammelt werden.</p> <p>Sind alle fertig, darf nun jedes Kind zeigen und erzählen, was ihm in seiner Welt wichtig ist.</p> <p>Wichtig</p> <p>Die Bilder können im Gruppenraum aufgehängt werden und immer wieder als Gesprächsgrundlage dienen – dabei sollte den Kindern stets die Möglichkeit gegeben werden, auf den Bildern etwas zu verändern oder hinzuzufügen.</p>	<p>Vorbereitete, große Papierbögen</p> <p>Farbstifte und sonstiges Material zum Gestalten eines Bildes (z. B. Naturmaterialien, Bilder aus Zeitschriften usw.)</p>
	<p>Weiterarbeit</p> <p>Man kann das Thema auch ausweiten, indem man in einem zweiten Schritt nach der Zukunft fragt:</p> <p>Wenn ich einmal groß bin, dann ...?</p>	

⁷³ In Anlehnung an: Miller, Jamie: Mit Kindern Werte entdecken. Freiburg/Basel/Wien: Herder 2002. S. 31 ff

ICH GEHÖRE ZU ...

Alter: 6–9 Jahre

Richtzeit: 60 Minuten

abgeändert geeignet für 10–11-Jährige

Vorbedingungen: Die Kinder sollten einfache Wörter schreiben können; ein Raum, in dem sich die Teilnehmenden gut bewegen können.

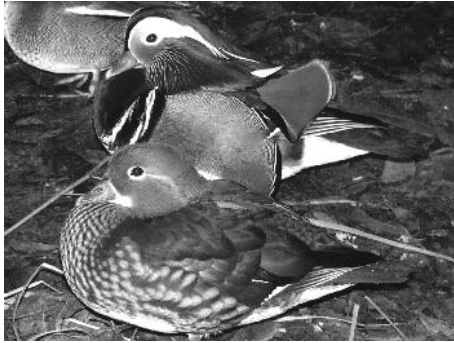
ZIELE

- Die Kinder erkennen, dass sie alle ein Teil von verschiedenen Gruppen sind.
- Sie lernen, dass Menschen in Gemeinschaften leben.
- Sie entdecken, dass Menschen in Gemeinschaften füreinander da sind.

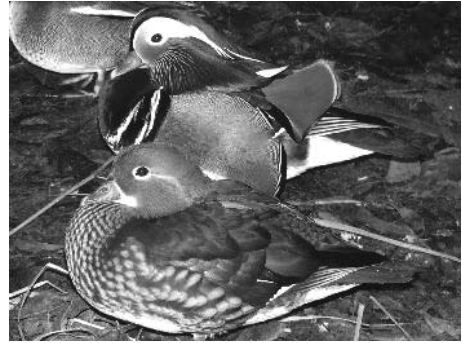
ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
20 Min.	<p>Einstiegsspiel: Tierfarmen</p> <p>Unter einem Tuch auf dem Boden liegt ein Stapel Karten mit Tiernamen oder Tierbildern. Die Kinder ziehen je eine Karte, sehen sie an und legen sie verdeckt neben das Tuch auf den Boden. Wenn es schneller gehen soll, kann man die Karten auch verteilen und gleich wieder einsammeln.</p> <p>Dann gehen die Kinder im Raum umher und sollen anhand der Tierlaute, die sie ausstoßen, zu Tierfarmen zusammenfinden. Etwas schwieriger wird das Spiel, wenn die Kinder dabei die Augen zumachen.</p> <p>Wenn alle Tierfarmen komplett sind, sprechen die Kinder darüber, welchen Gruppen sie angehören und was es bedeutet, Teil einer Gemeinschaft zu sein.</p> <p>Ihr habt jetzt zu einer der Tierfarmen zusammengefunden. In Wirklichkeit gehört ihr jedoch vielen Gemeinschaften an.</p> <p>Mögliche Reflexionsfragen</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Zu welchen Gemeinschaften gehört ihr? (Familie – Klasse – Schule – Vereine – Verwandtschaft – Dorfgemeinschaft – Kirche ...) ■ Warum wollen Menschen zu Gemeinschaften gehören? ■ Was gibt euch die Gemeinschaft? ■ Was müsst ihr dafür tun, damit ihr zu einer Gemeinschaft gehören dürft? 	Karten mit Tiernamen oder Tierbildern
30 Min.	<p>Einzelarbeit</p> <p>Die Kinder zeichnen oder schreiben auf bunte Karten, welchen Gemeinschaften sie angehören. Dann werden die Karten auf ein Zeichenblatt geklebt. Rund um die jeweiligen Karten schreiben die Kinder, warum sie gern in dieser Gemeinschaft sind.</p>	
10 Min.	<p>Plenum</p> <p>Wer will, kann sein Bild den anderen vorstellen.</p>	

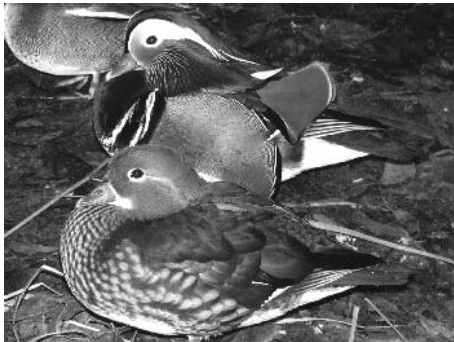
TIERKARTEN 1⁷⁴
SPIEL: TIERFARMEN



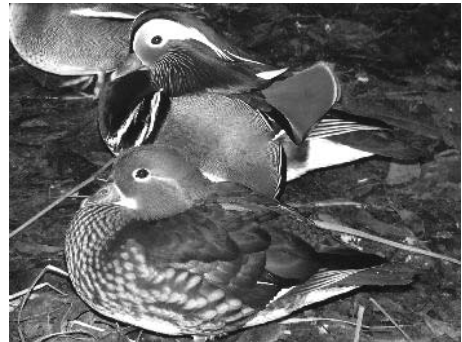
Ente



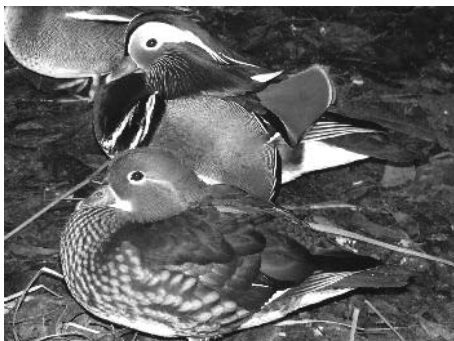
Ente



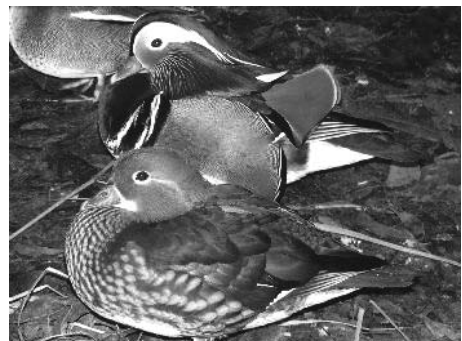
Ente



Ente



Ente



Ente

⁷⁴ Bild aus: www.webdesign-fotografie-werbung.de

TIERKARTEN 2⁷⁵
SPIEL: TIERFARMEN



Pferd



Pferd



Pferd



Pferd



Pferd



Pferd

⁷⁵ Bild aus: www.atelier-flex.com

TIERKARTEN 3⁷⁶
SPIEL: TIERFARMEN



Hund



Hund



Hund



Hund



Hund



Hund

⁷⁶ Bild aus: www.beeeworld.de

TIERKARTEN 4⁷⁷
SPIEL: TIERFARMEN



Katze



Katze



Katze



Katze



Katze



Katze

⁷⁷ Bild aus: www.hicker.de

TIERKARTEN 5⁷⁸
SPIEL: TIERFARMEN



Kuh



Kuh



Kuh



Kuh



Kuh



Kuh

⁷⁸ Bild aus: www.familie-weinberg.net/Geschaef/Bilder/kuh...

DAS GEHT AUCH MICH ETWAS AN! – SOLIDARITÄT

Alter: 12–14 Jahre

Richtzeit: 150 Minuten

abgeändert geeignet: für 11–12-jährige

Vorbedingungen: Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, selbstständig Rollenspiele nach Anweisungen zu planen und durchzuführen; alle sind sich der bedeutenden Rolle der Beobachterinnen und Beobachter bewusst.

ZIELE

- Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass solidarisches Handeln Mut braucht, aber auch ein gutes Gewissen erzeugt.
- Sie erfahren, dass weder sie noch andere Personen, ob Erwachsene oder Mitschülerinnen und Mitschüler, in einer Notsituation ohne Beistand bleiben müssen.
- Sie erkennen, dass es stark macht, gegen den »inneren Schweinehund« anzukämpfen, der flüstert: »Eigentlich geht dich das gar nichts an! Du hast die Situation nicht ausgelöst und warst auch nicht daran beteiligt! Kümmere dich um deine eigenen Dinge!«
- Sie lernen, überzeugend zu argumentieren und gute von weniger guten Argumenten zu unterscheiden.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
2 Min.	Herrichten einer angenehmen Umgebung und Begrüßung	
10 Min.	Einstieg Alle sitzen im Stuhlkreis. Die Lehrperson schreibt das Wort »Außenseiter« an die Tafel. Alle denken still darüber nach und notieren anschließend stichwortartig, an welche diesbezüglichen Situationen sie sich erinnern.	Notizblätter, Schreibzeug
20 Min.	Gespräch im Plenum Jede/r war einmal Außenseiter/in. Oft haben wir auch beobachtet, wie jemand zum Außenseiter wurde. Wir sprechen darüber, wie es uns ergangen ist und was wir empfunden haben, als wir erlebt haben, wie andere in die Ecke gedrängt worden sind. Wir äußern dazu unsere Gefühle.	Gefühle an Flipchart festhalten (z. B. Trauer, Schadenfreude, Unsicherheit ...)
15 Min.	Partnergespräch Wie kommt es eigentlich dazu, dass jemand zum Außenseiter wird, dass jemand schlecht oder gemein behandelt wird? Wir sprechen darüber und halten unsere Erkenntnisse stichwortartig fest.	Kärtchen, Stifte
20 Min.	Auswertung im Plenum Die Kärtchen werden vorgelesen, in die Mitte gelegt und die Erkenntnisse auf Flipchartpapier festgehalten.	Flipchart- oder Packpapier

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
30 Min.	<p>Vorbereitung eines Rollenspieles</p> <p>Gruppen a 5 Personen bereiten eine kurze Szene vor. Die Kärtchen werden ausgelegt und je eines wird ausgewählt.</p>	<p>Rollenkärtchen</p> <p>Schüler/innen wählen eine Szene aus</p>
30 Min.	<p>Rollenspiele</p> <p>Die Gruppen führen das geplante Rollenspiel aus. Jede/jeder notiert sich für das anschließende Gespräch, welche Argumente besonders überzeugend waren, welche weniger. Welche Gruppe würde Erfolg mit ihrer Intervention haben?</p>	<p>Notizblätter für die Beobachter/innen der Szenen</p>
20 Min.	<p>Schlussgespräch</p> <p>Was wurde beobachtet? Wer hat besonders überzeugend argumentiert? Welche Argumente würden wohl kaum Erfolg haben?</p>	<p>Notizzettel als Unterlage</p>

THEMA: SOLIDARITÄT

DAS GEHT AUCH MICH WAS AN – SZENENANWEISUNGEN

Eine Mitschülerin/ein Mitschüler ist etwas ungeschickt beim Ballspiel. Deshalb darf sie/er nie mitspielen. Darüber ist sie/er verständlicherweise unglücklich, obwohl sie/er behauptet, es mache ihr/ihm nichts aus. Du versuchst die Gruppe davon zu überzeugen, dass man es ja einmal probieren kann. Es gehe ja nicht um »Leben oder Tod«. Vielleicht stellt sich dabei auch heraus, dass diese Person durch ein bisschen Training gar nicht so übel spielt.

Ein Elternteil oder eines deiner Geschwister wird ungerecht behandelt und leidet sichtlich darunter. Versuche, sie/ihn zu trösten und zu beruhigen! Schließlich weißt du aus eigener Erfahrung, wie schlimm eine derartige Lage ist! Ihr spielt also Familienleben, wie es so im Alltag abläuft!

Im Bus bekommt jemand nie einen Sitzplatz. Du erkennst, dass dies aus böser Absicht geschieht und versuchst, deine Mitschüler/innen davon zu überzeugen, dass dieses Verhalten gar nicht so »lustig« ist!

Jemand wird immer wieder verspottet und zur Seite gedrängt. Du schaust seit längerer Zeit zu und erkennst, dass das eigentlich sehr unfair ist. Niemand sonst ist bereit, das Wort für diese Person zu ergreifen. Du probierst es und argumentierst überzeugend!

Lehrer/innen haben es auch nicht immer leicht. Eine Lehrperson wird von einigen in der Klasse schlecht behandelt, ausgelacht, auf ihre Anweisungen wird nicht geachtet. Du erkennst die Notsituation und auch, dass man auf solche Art und Weise nichts lernen kann. Andererseits hast du natürlich Angst davor, dass dich die anderen als »Spielverderber/in« bezeichnen. Trotzdem hast du den Mut dazu, einmal mit deinen Mitschülern/Mitschülerinnen darüber zu reden, was Spaß ist und was darüber hinausgeht.

In deiner Klasse gibt es eine Person, die etwas anders ist, als die übrigen Schüler und Schülerinnen. Sie ist entweder besonders tüchtig oder in manchen Fächern sehr unsicher und deshalb wird sie von vielen schlecht behandelt. Du erkennst, wie schlimm es um sie steht, obwohl sie sich nicht dazu äußert. Du möchtest nicht in ihrer Haut stecken und versuchst, darüber mit den anderen zu reden: »Was können wir tun, damit es **allen** in der Klasse gutgeht?«

THEMA: SOLIDARITÄT

DAS GEHT AUCH MICH WAS AN – SZENENANWEISUNGEN

Eine Mitschülerin/ein Mitschüler kann nicht immer wieder etwas Neues zum Anziehen bekommen – so wie viele von euch. Deshalb wird sie/er verspottet und ausgeschlossen.

Ergreife in einem Gespräch mit deinen Mitschülern/Mitschülerinnen für diese Person Partei und versuche, Verständnis dafür zu wecken, dass es nicht alle so gut haben wie wir. Vielleicht hat diese Person ja Qualitäten, die ihr schätzt?

In deiner Klasse gibt es einige, die schlecht über Ausländer oder »Zigeuner« sprechen. Zwei von euch schildern ihr Leben aus der Sichtweise der ANDEREN. Wie geht es diesen Leuten, die schief angeschaut werden, mit denen niemand spricht, denen manche keine Wohnung vermieten möchten ...? Vorher könnt ihr im Buch »Miteinander leben« auf den Seiten 166–179 nachlesen.

In der Klasse geht es wieder einmal sehr chaotisch zu. Manche Mitschüler/innen leiden sichtlich darunter, weil sie so nicht arbeiten können. Auch die Lehrperson ist am Verzweifeln. Du erkennst, dass jede Einzelne Verantwortung für das Gelingen des gemeinsamen Arbeitens und Lernens hat und meldest dich zu Wort. Es entsteht ein interessantes Klassengespräch mit sehr unterschiedlichen Ansichten.

Am Nachmittag spielt ihr alle zusammen. Ein Junge/ein Mädchen sieht euch schon lange zu, da beginnen einige aus eurer Gruppe, sich über diese Person lustig zu machen. Sie tuscheln, schauen hin zu ihr/ihm und lachen. Dein Gewissen regt sich und du schaltest dich ein. Wie könntest du argumentieren?

Wir üben das Senden von Ich-Botschaften:

- Du wirst wegen deiner Kleidung verspottet. Was sagst du?
- Du wirst beschimpft oder ausgelacht, weil du ein Tor vermasselt hast. Was sagst du?
- Du wirst verspottet, weil du größer, kleiner, dicker, dünner bist als andere. Was sagst du?
- ...

Mediatoren/Mediatorinnen:
Zwei von eurer Gruppe versuchen, die Partei der Störenfriede, Gehässigen, Egoisten ... zu ergreifen; die übrigen drei versuchen, die Rolle der Vermittler/innen zu spielen: Was könnte gesagt oder getan werden, damit die Situation für alle erträglich wird?

MUTIG SEIN – COURAGE ZEIGEN

Alter: 12–14 Jahre

Richtzeit: zwei Mal 100 Minuten

abgeändert geeignet für 7–9-Jährige

ZIELE

- Verstehen, was der Begriff bedeutet
- Erkennen, dass Zivilcourage notwendig ist und jedem von uns hilft
- Erkennen, dass Starke auch oft schwach sind

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
	<p>Hausaufgabe Die Schüler und Schülerinnen schlagen zu Hause nach, was unter den Begriffen ZIVIL und COURAGE zu verstehen ist.</p>	Begriffe an die Tafel schreiben
10 Min.	<p>Gespräch im Plenum Was habt ihr herausgefunden? Was kann der zusammengesetzte Begriff bedeuten? Ist er jemandem schon einmal begegnet?</p>	
20 Min.	<p>Partnerarbeit Wo überall in unserem Leben ist Zivilcourage nötig? In Stichworten auf einem Blatt oder im Heft festhalten</p>	Papier, Stifte
20 Min.	<p>Plenum Die Erkenntnisse werden zusammengetragen und auf einem Flipchartbogen festgehalten.</p>	Flipchart, Stifte
40 Min.	<p>Gruppenarbeit Vorbereitung von Rollenspielen zu je 4 Personen</p> <p>Gruppe 1: Ihr habt beobachtet, wie jemand in der Klasse immer wieder geärgert, gemühtigt und gekränkt wird. Ihr seid zwar mit dieser Person nicht eng befreundet, doch stört euch das Verhalten der »coolen Typen« und ihr stellt sie eines Tages zur Rede.</p> <p>Gruppe 2: Im Bus oder Zug beobachtet ihr, wie jemand immer wieder Schaden anrichtet (Polster verschmutzt, die Einrichtung mit einem Messer bearbeitet ...). Ihr erkennt, dass dies auf euch alle zurückfällt, und der Schaden schließlich von der Allgemeinheit ersetzt werden muss. Ihr tretet gemeinsam auf und stellt den Vandalen zur Rede.</p> <p>Gruppe 3: Einige Schüler/innen stören euch ständig bei der Arbeit in der Klasse. Obwohl ihr eigentlich schüchtern seid, redet ihr eines Tages Klartext.</p> <p>Gruppe 4: Auf dem Spielplatz kommen einige kleinere Kinder nie zum Zug. Sie werden dauernd von »coolen Typen« daran gehindert, in Ruhe zu spielen. Euch stört dieses Verhalten und ihr stellt diese Leute zur Rede.</p> <p>Gruppe 5: Im Pausenhof wird jemand so grob behandelt, dass er/sie weint und verzweifelt erscheint. Ihr ärgert euch über den Übeltäter/die Übeltäterin und tretet gemeinsam gegen ihn/sie auf.</p>	Situationskarten

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
10–15 Min. pro Rollen- spiel	<p>Szenische Darstellungen In der 2. Einheit werden die vorbereiteten Rollenspiele durchgeführt.</p> <p>Auswertung des Spiels Ausgewertet wird nach jeder szenischen Darstellung. Frage an die Spieler/innen: Wie ist es euch beim Spielen ergangen (Gefühle, Gedanken, Impulse ...)?</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Frage an das Publikum: Was ist euch beim Zusehen aufgefallen? ■ Fragen an die ganze Klasse: Wenn diese Situation wirklich passieren würde, mit welchen Auswirkungen müsstet ihr rechnen? ■ Wie könnte man in einer ähnlichen Situation noch reagieren? 	
10 Min.	<p>Auswertung im Plenum</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Wie ist es euch bei der gemeinsamen Arbeit gegangen? ■ Was hat gut, was weniger gut funktioniert? ■ Welche wichtigen Erkenntnisse habt ihr während der Arbeit gewonnen? 	

THEMA: ZIVILCOURAGE
MUTIG SEIN – COURAGE ZEIGEN – SITUATIONSKARTEN

Ihr habt beobachtet, wie jemand in der Klasse immer wieder geärgert, gedemütigt und gekränkt wird. Ihr seid zwar mit dieser Person nicht eng befreundet, doch stört euch das Verhalten der »coolen Typen« und ihr stellt sie eines Tages zur Rede.

Im Bus oder Zug beobachtet ihr, wie jemand immer wieder Schaden anrichtet (Polster verschmutzt, die Einrichtung mit einem Messer bearbeitet ...). Ihr erkennt, dass dies auf euch alle zurückfällt und schließlich von der Allgemeinheit getragen werden muss. Ihr tretet gemeinsam auf und stellt den Vandalen zur Rede.

Einige Schüler/innen stören euch ständig bei der Arbeit in der Klasse. Obwohl ihr eigentlich schüchtern seid, redet ihr eines Tages Klartext.

Auf dem Spielplatz kommen einige kleinere Kinder nie zum Zug. Sie werden dauernd von »coolen Typen« daran gehindert, in Ruhe zu spielen. Euch stört dieses Verhalten und ihr stellt diese Leute zur Rede.

Im Pausenhof wird jemand so grob behandelt, dass er/sie weint und verzweifelt erscheint. Ihr ärgert euch über den/die Übeltäter/in und tretet gemeinsam gegen ihn/sie auf.

Eine Mitschülerin fühlt sich von einer Lehrperson ungerecht behandelt. Sie traut sich nicht, mit der Lehrperson darüber zu reden und beklagt sich bei euch. Auf welche Weise könntet ihr eurer Mitschülerin helfen?

ZIVILCOURAGE IST GEFRAGT

Alter: 16–19 Jahre

Richtzeit: 50 Minuten

ZIELE

- Die Jugendlichen erkennen, dass Zivilcourage für eine Gesellschaft von enormer Bedeutung ist.
- Es wird ihnen bewusst, dass Zivilcourage geübt und gelernt werden kann und dass sie sich vor allem im Alltäglichen in den »kleinen« Dingen zeigt.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
5 Min.	Einstieg Folgender Satz wird auf Flipchart oder Tafel geschrieben: »Je mehr Menschen mit Zivilcourage eine Gesellschaft hat, desto weniger Helden wird sie einmal brauchen.« (Anna Magnani) Frage: Wie könnte diese Aussage verstanden werden? Kurzer Meinungs austausch	Flipchart oder Tafel
10 Min.	Brainstorming zum Stichwort »Zivilcourage« Begriffe oder Sätze sammeln, die den Jugendlichen spontan einfallen	Flipchart oder Tafel
20 Min.	Erfahrungsaustausch Gesprächskreis über Situationen, wo man sich Zivilcourage gewünscht hätte oder wo man Zivilcourage beobachtet oder selbst gezeigt hat. Die Lehrperson bringt selbst auch Beispiele ein.	
10 Min.	Gruppenarbeit Jeweils zu viert suchen die Jugendlichen selbst nach einer Definition für Zivilcourage, schreiben sie auf Kärtchen und schlagen dann in Lexika oder im Internet nach, wie dort Zivilcourage definiert wird.	Zugang zum Internet und Lexika Kärtchen und Filzstifte
5 Min.	Kärtchen werden gut sichtbar in der Klasse aufgehängt und man einigt sich auf eine Klassendefinition für Zivilcourage.	

ZIVILCOURAGE KREATIV

Alter: 16–19 Jahre

Richtzeit: 50 Minuten

Vorbedingungen: Das Thema »Zivilcourage« ist schon angesprochen und kurz bearbeitet worden.

ZIELE

- Durch die persönliche Auseinandersetzung wird Zivilcourage erprobt und geübt.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
20 Min.	<p>Einstieg</p> <p>Plakat mit Klassendefinition »Zivilcourage« wird von zwei Personen angefertigt und gut sichtbar in der Klasse aufgehängt.</p>	Ein Bogen Plakatpapier, Filzstifte
30 Min.	<p>Gruppenarbeit</p> <p>Währenddessen wird die übrige Klasse in Gruppen zu je vier Personen eingeteilt. Jede Gruppe erhält ein Situationskärtchen mit der Beschreibung einer Situation, die Zivilcourage erforderlich machen würde. Die Gruppe sucht nach Lösungsmöglichkeiten, die sie der Klasse vorstellen wird. Das kann anhand eines Rollenspiels geschehen oder in Form eines Plakates, eines »Experteninterviews« oder in einer anderen von den Gruppen gewählten Form.</p>	Situations- kärtchen
20 Min.	<p>Plenum</p> <p>Gruppen stellen ihre Situation und Lösungsvorschläge der Klasse vor.</p>	Genügend Platz für Rollenspiel schaffen
10 Min.	<p>Abschließende Diskussion im Plenum anhand einiger Fragen</p> <p>Beispiele für Impulsfragen</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Was ist euch beim Rollenspiel aufgefallen? ■ Was war schwierig für die Spieler/innen? ■ Was würdet ihr anders machen? ■ Wie habt ihr die verschiedenen Situationen erlebt? ■ Ist der Lösungsversuch umsetzbar? <p>Wenn die Teilnehmenden eine andere Form der Darstellung wählen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Was hat euch an der Darstellung beeindruckt? ■ Wie schätzt ihr diesen Lösungsversuch ein? ■ Was könnten die Folgen sein, wenn man den Plan in dieser Form umsetzt? ■ Was sind die Vor- und Nachteile dieses Lösungsansatzes? 	

THEMA: ZIVILCOURAGE
ZIVILCOURAGE KREATIV – SITUATIONSKARTEN

Situation 1:

Ein Mädchen wird an der Bushaltestelle von einem Betrunkenen belästigt

Situation 2:

Ein Ausländer wird im Zug von zwei Jungen angepöbelt.

Situation 3:

In der Nachbarschaft werden Frau und Kinder vom Ehemann bzw. Vater misshandelt.

Situation 4:

In einer Klasse wird ein Junge gemobbt, weil er sich anders verhält und nicht dem »Mainstream« entspricht.

Situation 5:

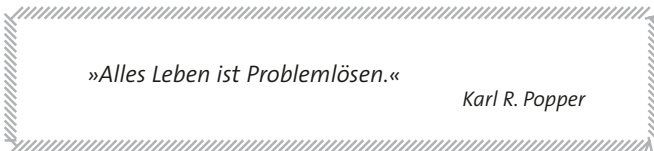
Du siehst, wie jemand seine Wut an den Blumenbeeten im Stadtpark auslässt.

Situation 6:

Überlegt euch selbst eine Situation, in der Zivilcourage notwendig ist!

3.3 ICH UND MEINE PROBLEME

3.3.1 PROBLEMLÖSEN



Beim einen streikt die Gesundheit, der andere beklagt sich übers Berufsleben, eine findet keine Lösung für den Konflikt mit dem Nachbarn und eine andere hat gerade Liebeskummer. Geldsorgen, Langeweile, ein kaputtes Auto, Zeitnot, eine eingeschlagene Fensterscheibe, ein Plan, der nicht aufgeht, eine wissenschaftliche Aufgabe mit Hindernissen: Probleme! Einfache, schwierige, unlösbare! Probleme, wohin man schaut.

Probleme sind Aufgaben, die mit Schwierigkeiten verbunden sind, Aufgaben, die sich nicht einfach und routinemäßig lösen lassen, Anforderungen, die Innehalten und Nachdenken erfordern.

Der Umgang mit Problemen ist von Mensch zu Mensch recht unterschiedlich. Die einen nehmen sie als Herausforderung an, die anderen werfen das Handtuch, manche gehen ganz logisch und planmäßig vor, andere handeln aus dem Bauch heraus. Einige probieren auf vielfältige Art Probleme zu lösen, andere bleiben eisern bei einem Lösungsansatz. Die einen atmen durch und beruhigen sich, bevor sie handeln, die anderen packt die Ungeduld ... Für den Umgang mit Problemen gibt es kein Patentrezept.

Aber Probleme lösen können ist wichtig. Ungelöste Schwierigkeiten werden oft als Belastung empfunden und wirken sich auf Gesundheit und Wohlbefinden aus.

Auch wenn es keine allgemeingültige Strategie gibt, die alle Probleme aus der Welt schaffen hilft, existieren doch Lösungshilfen, die es gestatten, Probleme planvoll und zielstrebig anzupacken.

Donald Meichenbaum⁷⁹, einer der führenden kognitiven Verhaltenstherapeuten, schlägt folgende Schritte vor, um den Problemlösungsprozess voranzubringen:

1. Problemanalyse: Sie umfasst die genaue Beschreibung der Ausgangslage, des Problems und der angestrebten Ziele.
2. Lösungsansätze finden: Im zweiten Schritt werden alle Lösungsmöglichkeiten, die den Einzelnen oder einer Gruppe einfallen, festgehalten. Es kommt darauf an, möglichst viele Lösungsansätze zu finden.
3. Weitere Informationen einholen: Nun werden alle Informationen eingeholt, die man noch zur Lösung des Problems brauchen kann. Wie wurden ähnliche Probleme schon einmal gelöst? Was muss man bedenken, um das Problem nicht auszuweiten oder zu vergrößern? Wer kann mich oder uns bei der Lösung unterstützen?
4. Abwägen der Vor- und Nachteile: Nun werden die gefundenen Lösungsansätze auf ihre Vor- und Nachteile hin überprüft. Man versucht nachzuvollziehen, welche erwünschten und unerwünschten Wirkungen die unterschiedlichen Lösungen haben könnten und stellt die Frage nach Durchführbarkeit, Aufwand, Kosten usw.
5. Entscheidung treffen: Nun gilt es, sich für eine Lösung zu entscheiden und die Entscheidung zu begründen.
6. Überprüfung: Die Lösung wird ausprobiert und die Wirkung überprüft. War die Handlung erfolgreich oder wirkungslos? Haben sich neue Schwierigkeiten ergeben? Ist die erwünschte Wirkung eingetreten, ist die Aufgabe abgeschlossen? Wenn nicht, muss eine neue Lösung gewählt werden und der Prozess startet wieder neu.

IMPULSE ZUM NACHDENKEN

- Was verstehen Sie unter einem Problem?
- Wie gehen Sie normalerweise an Probleme heran?
- Wie bereiten Sie die Kinder oder Jugendlichen auf den Umgang mit Problemen vor?

⁷⁹ Meichenbaum, Donald: Kognitive Verhaltensmodifikation. Weinheim und Basel: Beltz-Psychologie Verlagsunion 1995

KREATIVES PROBLEMLÖSEN

Alter: 4–6 Jahre

Richtzeit: 40–50 Minuten

abgeändert geeignet für 7–9-Jährige

ZIELE

- Die Kinder lösen fiktive Probleme.
- Sie finden Lösungen für einzelne Situationen.
- Sie lernen nach vorgegebenen Stichworten, eine Geschichte zu erfinden.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
15 Min.	Einstieg Rätselraten	
30 Min.	Einführung des morphologischen Kastens und Erfinden einer kurzen Geschichte	Vorlage »Morphologischer Kasten«
10 Min.	Abschluss Ich seh etwas, was du nicht siehst	

RÄTSELRATEN:

Den Kindern werden verschiedene Rätsel vorgelesen, und sie versuchen, diese zu erraten.

- War es schwierig, zu erraten, was gemeint ist?
- Wann habt ihr die Lösung gleich gefunden, wann war es schwieriger?
- Wann brauchen wir Hilfe, um zu einer Lösung zu kommen?

SPIEL: ICH SEH ETWAS, WAS DU NICHT SIEHST

Ein Kind sucht sich einen Gegenstand im Raum aus, den es sich merkt. Es gibt den anderen Kindern einen Hinweis, indem es die Farbe des Gegenstandes preisgibt. Die anderen versuchen, den Gegenstand zu erraten. Das Kind, das als erstes das Ding benennen kann, ist als nächstes mit dem Aussuchen dran.

Auswertungsfragen:

- War es schwierig oder leicht, den Gegenstand zu erraten?
- Warum ist es dir gelungen, den Gegenstand zu erraten?
- Wie bist du vorgegangen?

⁸⁰ Bugdahl, Volker: Kreatives Problemlösen im Unterricht. Frankfurt am Main: Cornelsen Verlag 1995, S. 104 ff

EXKURS: DER MORPHOLOGISCHE KASTEN⁸⁰

Der morphologische Kasten wird beim Finden neuer, innovativer Ideen verwendet. Dabei wird eine Matrix verwendet, mit deren Hilfe man die verschiedensten Anregungen zum Finden und Erfinden von Geschichten sammeln kann. Das Prinzip ist relativ einfach: Man sammelt mit den Kindern verschiedene Einfälle zu einem bestimmten Parameter. Hat man alle Parameter mit Möglichkeiten »gefüllt«, kann es ans Erfinden und Erzählen gehen.

Beispiel:

Parameter	Ausprägungen					
Titelheld	Kasperl	Regenbogenfisch	Mix und Max	Gespent	Drei Schweinchen	Rennpferd
Ort der Handlung	Hexenwald	Meeresboden	Zauberberg	Auf einem Schiff	Im Haus	Auf der Straße
Beteiligte	Räuber	Apfelmaus	Sportler	Wolf	Rotkäppchen	Opa
Lösung durch	Zufall	Geheimschrift	Knopfdruck	Polizei	Flinte des Jägers	Traum

Beispielgeschichte

Das Rennpferd Ronnie war ein schlauer Bursche, immer wieder konnte es aus dem Stall entweichen und zum Zauberberg laufen. Dort wohnte seine Freundin, die Apfelmaus. Gemeinsam saßen sie immer vor der Höhle der Maus und erzählten sich Geschichten. Eines Tages fand die Maus eine Schmuckschatulle. Neugierig öffneten die beiden das Kästchen. Darin war ein Zettel mit merkwürdiger Schrift. Sie konnten nicht verstehen, was da geschrieben war. Ronnie lief nach Hause und holte seinen Besitzer. Dieser war ein Experte im Lesen von Geheimschriften. Er las den Zettel und erkannte, dass er eine Beschreibung für eine Schatzsuche enthielt. Alle drei machten sich auf den Weg ...

Weiterarbeit:

- Die Geschichten aufschreiben und den Eltern als Geschenk mitbringen
- Ein Bilderbuch gestalten
- Eine »Autorenlesung« veranstalten

Weitere Infos zum »Morphologischen Kasten« finden Sie in: Volker Bugdahl: Kreatives Problemlösen im Unterricht⁸¹.

⁸¹ Bugdahl, Volker: Kreatives Problemlösen im Unterricht. Frankfurt am Main: Cornelsen Verlag 1995, S. 104 ff

KREATIVES PROBLEMLÖSEN 2

Alter: 4–6 Jahre

Richtzeit: 40–50 Minuten

abgeändert geeignet für 7–9-Jährige

ZIELE

- Die Kinder lernen Geschichten mit offenem Ausgang kennen.
- Sie finden kreative Lösungen für die vorgegebenen Probleme.
- Sie lernen die Unterschiede in der Art des Lösungsweges kennen.
- Sie verstehen, dass es verschiedene Möglichkeiten gibt, ein Problem anzugehen, und dass jede Vorgehensweise Würdigung verdient.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
15 Min.	Einstieg: Erfundene Geschichte Den Kindern wird der Beginn einer erfundenen Geschichte erzählt.	leise Musik
20 Min.	Gestalten von Zeichnungen mit einer bestimmten Problemstellung	Zeichenblätter, Farben, Blätter mit Aufgaben- stellung
10 Min.	Abschlussgespräch und Präsentation der Zeichnungen <ul style="list-style-type: none"> ■ Was habe ich gezeichnet? ■ Was war schwierig, was war leicht? ■ Warum habe ich mich für dieses Motiv/diesen Ausgang der Geschichte entschieden? ■ Was fällt euch auf, wenn ihr alle Zeichnungen betrachtet? ■ Wo gibt es Ähnlichkeiten, wo Unterschiede und warum? 	Wäschschnur, Wäscheklammern

Zuerst werden die Kinder mit einer kleinen Geschichte an die eigentliche kreative Arbeit herangeführt. Diese kann frei zu der Vorgabe erfunden werden. Wichtig ist immer, dass die Geschichte neugierig macht und die Kinder motiviert, sie zu Ende zu denken. Hier ein Beispiel:

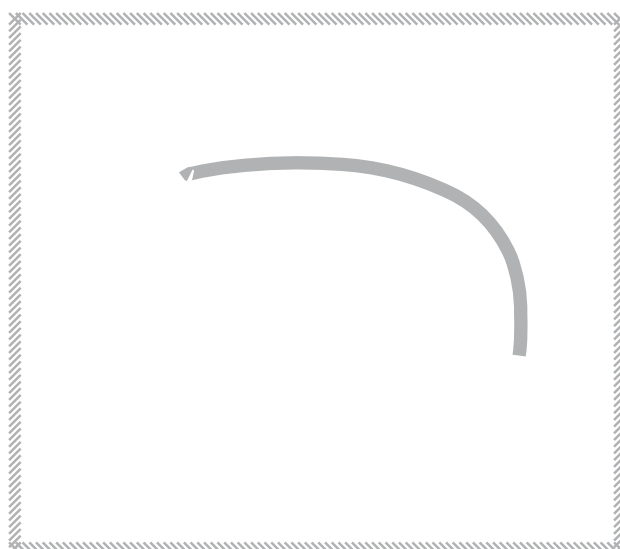
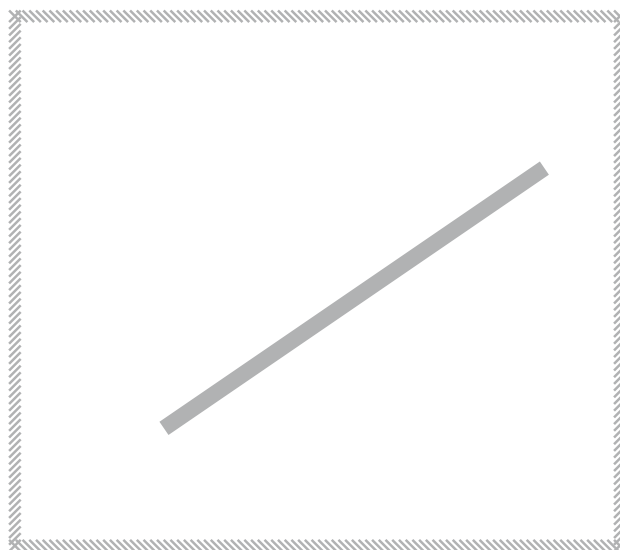
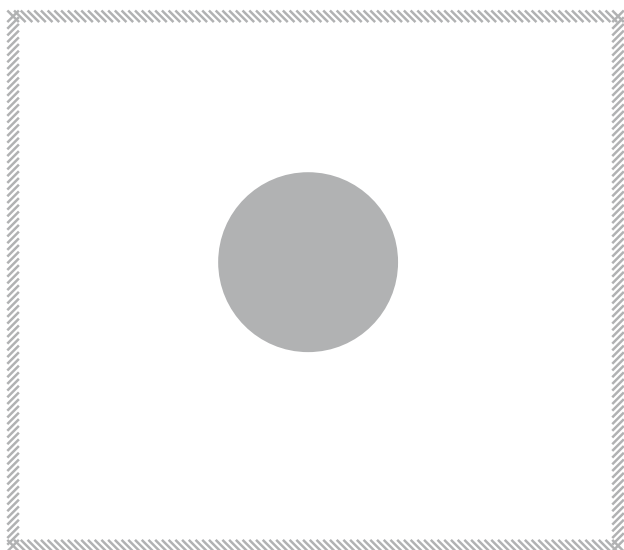
Die Maus Anastasia ist ein sehr neugieriges Tier. Immer, wenn sie des Nachts aus ihrem Mausloch schlüpft, hat sie verschiedene Abenteuer zu bestehen. Am letzten Mittwoch nun, als sie wieder aus ihrem Bau kroch, nachdem die Sonne untergegangen war, da sah sie schon von Weitem etwas großes Braunes im Gras liegen. Vorsichtig schlich sich Anastasia an das Ding heran, sie ging zaghaft um den Gegenstand herum und sah, dass es sich um eine Kiste handelte, die wahrscheinlich Menschen im Wald vergessen hatten. Anastasia legte ihr Ohr an die Kiste, konnte aber nichts hören. Was wohl in der Kiste drinnen ist?

Den Kindern wird nun ein DIN-A3-Blatt mit einem braunen Quadrat vorgelegt und sie sollen die Zeichnung ergänzen, wie sie möchten. Im Anschluss wird die Geschichte fertig erzählt und die Kinder berichten anhand ihrer Zeichnungen, was die Maus Anastasia alles erlebt.

Weiterarbeit

Mithilfe einer kleinen Geschichte kann man Kinder auch anleiten, mit einer Vorgabe auf ihrem Bild weiterzuarbeiten. Was kann z. B. aus einem kleinen roten Kreis, was aus einem langen schiefen Strich, was aus einem Stern ... werden?

Beispiele für begonnene Zeichnungen:



SICH HILFE SUCHEN – HILFE ANNEHMEN

Alter: 5–6 Jahre

Richtzeit: 40 Minuten

abgeändert geeignet für 7–9-Jährige

Vorbedingungen: Es empfiehlt sich, diese Einheit in einem Bewegungsraum (z. B. Turnhalle) zu machen, da für die Laufspiele Platz notwendig ist.

ZIELE

- Die Kinder verstehen, dass es wichtig ist, anderen zu helfen und auch Hilfe anderer anzunehmen.
- Die Kinder diskutieren über verschiedene Lösungswege.
- Sie lernen zu verstehen, wann es wichtig und richtig ist, gemeinsam etwas zu tun.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
10 Min.	Laufspiel Erlösen	
25 Min.	Bilderbuch Abgeschlossen ⁸² von Marjan de Smet und Marja Meijer	Bilderbuch
15 Min.	Gesprächsfragen <ul style="list-style-type: none"> ■ Was macht Anna zu Beginn der Geschichte? ■ Warum weiß ihre Mama nicht, wo Anna hingegangen ist? ■ Was passiert, als Anna die Tür des Klos von innen sperrt? ■ Welche Möglichkeiten probiert Anna aus, um aus dem Klo zu kommen? ■ Wen fragt Anna um Hilfe? ■ Wie kann Christian Anna beistehen? ■ Was passiert Mama? ■ Was hättest du in Annas Lage getan? ■ Ist es für dich schwierig, um Hilfe zu fragen, da du alles alleine machen willst? ■ Wann muss man sich auf andere verlassen können? ■ Wie sieht es bei euch zu Hause aus? Helft ihr euch gerne gegenseitig? ■ Wie ist die Situation im Kindergarten? 	
15 Min.	Mannschaftsspiel Der Kaiser schickt seine Soldaten aus	

⁸² De Smet, Marian/Meijer, Marja: Abgeschlossen. Oldenburg: Lappan Verlag 2002

LAUFSPIEL: ERLÖSEN

Ziel: Einander helfen – Hilfe annehmen können

Alter: ab 4 Jahren

Beschreibung: Ein Kind ist der Fänger. Die anderen Kinder laufen im Raum herum. Hat der Fänger ein Kind gefangen, stellt es sich mit gespreizten Beinen auf. Ein anderes Kind kann es erlösen, indem es durch die Beine kriecht. Das Spiel endet, sobald der Fänger alle Kinder gefangen hat. Schafft es ein Kind alleine als Fänger nicht, soll es sich ein anderes Kind zur Hilfe holen, und so versuchen sie zu zweit, die Kinder zu fangen.

SPIEL: DER KAISER SCHICKT SEINE SOLDATEN AUS

Ziel: Gemeinsam etwas schaffen

Alter: ab 5 Jahren

Beschreibung: Es braucht zu diesem Spiel mindestens 16 Kinder, die in zwei Gruppen geteilt werden. Von jeder Gruppe wird ein Kind zum »Kaiser« bestimmt. Die anderen Kinder bilden eine Reihe in 20 Metern Entfernung zueinander. Nun beginnt ein Kaiser, indem er ruft: *»Der Kaiser schickt seine Soldaten aus und schickt den/die ... zum Tor hinaus!«* Das genannte Kind läuft los und versucht die gegnerische Kette zu durchbrechen. Gelingt dies, darf es einen gegnerischen Soldaten mitnehmen und in die eigene Reihe einreihen. Schafft es hingegen den »Durchbruch« nicht, gehört es der gegnerischen Mannschaft an. Anschließend schickt der andere Kaiser einen seiner Soldaten los. Der Kaiser kann auch sich selbst ausschicken, gehört aber erst nach dem dritten Fehlversuch der andern Mannschaft – dann wäre das Spiel beendet. Sonst kann man nach einer bestimmten Zeit das Spiel abbrechen und schauen, welche Mannschaft am meisten Soldaten hat – diese ist die Siegermannschaft.

MANCHMAL GEHT ES SCHWER

Alter: 7–10 Jahre

Richtzeit: 100 Minuten

abgeändert geeignet für 11–13-Jährige

Vorbedingungen: Die Einheit braucht viel Vorbereitungszeit seitens der Lehrperson. Diese Einheit kann man auch gut im Freien durchführen.

ZIELE

- Die Teilnehmenden lernen, was Probleme sind.
- Die Kinder erkennen, dass jeder Mensch manchmal Probleme hat.
- Sie werden sich bewusst, dass sie schon viele Probleme gelöst haben, und lernen, wie andere mit Problemen umgehen.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
30 Min.	<p>Schatzjagd</p> <p>Für alle Kinder wird ein kleines Geschenk vorbereitet (z. B. Bonbon, Aufkleber, Anstecker, Luftballon oder Ähnliches). Um an das Geschenk heranzukommen, müssen erst ein paar Probleme gelöst werden.</p> <ol style="list-style-type: none">1. Die Geschenke sind versteckt. Jede Person muss das Geschenk mit ihrem Namen finden.2. Es gibt für jede Person ein weiteres Problem. Manche Geschenke sind so verpackt, dass sie sich nicht leicht öffnen lassen (z. B. dick verknotet, mit ganz viel Klebestreifen umwickelt, in einer verschweißten Plastikflasche), andere sind außer Reichweite abgelegt (z. B. so weit oben aufgehängt, dass man sich eine Leiter besorgen muss, um sie herunterzuholen), eines kann in einer abgeschlossenen Schublade stecken, zu der man sich erst den Schlüssel besorgen muss, andere erreicht man nur, indem man Hindernisse überwindet ... Der Fantasie sind keine Grenzen gesetzt.<p>Für Jugendliche kann man stattdessen eine Schnitzeljagd mit unterschiedlichen Aufgaben in der näheren Umgebung veranstalten. Die Aufgaben können einzeln oder in kleinen Gruppen gelöst werden.</p>	Verpackte und gut versteckte Geschenke. Jedes Geschenk ist mit Namen versehen.
15 Min.	Wenn die Kinder ihr Geschenk gefunden und ausgepackt haben, können sie einander in kleinen Gruppen erzählen, wie sie ihr »Problem« gelöst haben.	

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
30 Min.	<p>Klassengespräch</p> <p>Die Kinder überlegen einzeln, welche Probleme und Schwierigkeiten sie im Laufe ihres Lebens gelöst haben und schreiben je ein Stichwort auf eine Karte.</p> <p>Die Karten werden auf dem Boden ausgelegt. Karten mit demselben Stichwort kommen nebeneinander oder übereinander.</p> <p>Nun kann man darüber sprechen,</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ welche Probleme in ihrem Alter üblich sind ■ dass alle Menschen mit Problemen konfrontiert sind ■ wie sie beim Problemlösen vorgehen ■ was beim Lösen von Aufgaben hilfreich sein kann ■ dass man Problembewältigung üben kann ■ ... 	Karten, Stifte
20 Min.	Die erfolgreichsten Problemlösestrategien werden auf einem Plakat festgehalten und im Klassenraum aufgehängt.	Plakat oder Packpapier Stifte

HELFER SEIN UND HILFE FINDEN

Alter: 4–6 Jahre

Richtzeit: 45 Minuten

abgeändert geeignet für 6–9-Jährige

Vorbereitung: Die Kinder bringen einen glatten kleinen Stein mit (Hosentaschenstein).

ZIELE

- Sich bewusst werden, dass man Angst und Sorgen nicht alleine aushalten muss
- Eigene Helfer oder Helferinnen benennen
- Externe Hilfen kennenlernen

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
20 Min.	Einstieg Fantasiereise: Zwerg im Berg	Text zur Fantasiereise »Zwerg im Berg« im Anhang
20 Min.	Reflexion Die Lehrkraft leitet nach der Fantasiereise über zum Nachdenken über eigene Erfahrungen: In der Fantasiegeschichte wart ihr die Helfer und Helferinnen des Zwerges. Jetzt überlegt mal, wer eure Helfer und Helferinnen im Alltag sein könnten! An der Tafel werden Namen und Personen festgehalten. Z. B.: Papa → Sorgen, Kummer wegen Schule ...	
20 Min.	Persönliche Helfer/innen und Kraftstein Die Kinder schreiben die Namen von drei persönlichen Helfer/innen auf. Sie können ihren Hosentaschenstein mit einem Kraftsymbol verzieren oder mit einem Kraftspruch beschriften.	Arbeitsblatt »Meine Helfer und Helferinnen«, Hosentaschenstein, schwarze, dünne, wasserfeste Filzstifte
20 Min.	Gespräch/Erklärungen zu den Themen: Helfer/innen außerhalb der Familie Die Lehrkraft erklärt die Rolle von institutionellen Helfern außerhalb der Familie wie z. B. Vertrauenslehrerin, Polizei, Arzt, Priester, Sozialdienst ... (Bei größeren Kindern eventuell Telefonnummern und Adressen zur Verfügung stellen)	
10 Min.	Abschluss Ergänzen des Arbeitsblattes: Meine Helferinnen und Helfer ⁸³	Arbeitsblatt

⁸³ Brenner, Otto u. a.: Praxisbuch MAX BESSER Bd. II (Kl. 3/4). Gewaltprävention/Soziales Lernen. Schaffhausen: Schubi 2004, S. 44–46

FANTASIEREISE: ZWERG IM BERG⁸⁴

Ziel: Die Kinder lernen mit ihrer Angst umzugehen

»Lege oder setze dich bequem hin und schließe deine Augen.

Achte auf deinen Atem, der gleichmäßig und ruhig kommt und geht wie die Wellen am Strand ... Der Atem kommt und geht ganz von selbst ... Du merkst, dass du langsam ruhig wirst ...

Stell dir vor, du hast dich nach einer Wanderung auf einen Baumstamm gesetzt und ruhst dich aus ... Die Sonne scheint dir warm ins Gesicht ... Du genießt ihre Strahlen und den leichten Wind, der dich erfrischt ... Plötzlich hörst du ein Schluchzen und Jammern ... Du stehst auf und schaust nach ... Vor einem hohen Dickicht aus Brombeerranken steht ein winziger Zwerg und weint bitterlich. Behutsam näherst du dich dem Zwerg und fragst ihn: »Was hast du denn?« Der kleine Zwerg erschrickt und will davonlaufen. Du sagst ihm: »Du brauchst keine Angst zu haben. Ich tu dir nichts. Du kannst mir vertrauen!« Der Zwerg hört auf zu weinen und sagt ganz erleichtert: »Oh, das ist schön! Ich will zu den anderen zurück, aber ich habe Angst, den Weg allein zu gehen!« Du antwortest ihm: »Ich komme mit!« Der kleine Zwerg freut sich.

Also schlagt ihr euch gemeinsam durch das Brombeergestrüpp. Der kleine Zwerg hält dich ganz fest an der Hand und gemeinsam findet ihr den Weg, den der Zwerg gekommen sein muss. Dieser führt auf einen Berg mit einem steilen Hang. Der Zwerg weint wieder: »Mir wird ganz schwindelig, wenn ich da hinunterschauen muss.« Du beruhigst ihn und sagst: »Du musst nur dein Ziel ganz fest im Auge behalten. Du schaffst das schon.« So kommt ihr gut über den Steilhang, immer den Blick auf das Ziel gerichtet. Der Zwerg freut sich und bedankt sich bei dir. Du antwortest: **»Das warst du selbst!«**

Ihr geht weiter, bis euer Weg von einem reißenden Gebirgsbach versperrt wird. Du sagst zu dem kleinen Zwerg, der schon wieder ganz entmutigt ist: »Lass uns nach einer schmalen Stelle suchen, wo wir hinüberhüpfen können.« Ihr folgt dem Bach, bis er euch schmal genug erscheint, um hinüberzuspringen. Der kleine Zwerg hat wieder Angst und sagt: »Das kann ich nicht!« Du antwortest ihm: »Wenn du ganz tief durchatmest, bis dein Atem ganz ruhig geht, und du dir vornimmst, dass du das schaffen kannst und wieder dein Ziel vor Augen hast, dann kommst du auch gut an! Außerdem bin ich ja da.« So nimmt der kleine Zwerg seinen ganzen Mut zusammen, atmet tief durch und rennt los und siehe da, er schafft es, als sei er ein Meister im Weitsprung! Stolz und voll Freude schlägt er einige Purzelbäume! Wieder will sich der Zwerg bedanken, doch du antwortest ihm wieder: **»Das hast du selbst geschafft!«**

Langsam wird es Abend und der kleine Zwerg wird immer verzagter, obwohl ihr schon einen großen Teil des Weges gemeinsam hinter euch gebracht habt. Der Zwerg erzählt: »Wir müssen durch die Drachenhöhle, dahinter befindet sich das Zwergenland, da bin ich zu Hause. Aber ich habe solche Angst vor der Dunkelheit und den Drachen habe ich auch noch nie gesehen. Wenn der nun gefährlich ist?« Der kleine Zwerg fängt wieder an zu schluchzen.

Du schaust ihn an und sagst: »Stell dir den Drachen vor. Dann packst du ihn zusammen mit deiner Angst vor der Dunkelheit in einen Luftballon. Wenn du den Ballon aufblägst, dann wird er riesengroß, und wenn du die Luft rauslässt, wird er ganz klein. Probier es doch aus!«

Der kleine Zwerg packt all seine Ängste in den Luftballon und ihn schaudert bei der Vorstellung des aufgeblasenen Luftballons und er lacht, als seine Angst plötzlich in seine Hand passt.

Du sagst ihm: »Und jetzt blägst du den Luftballon so sehr auf, wie du kannst ... und lässt ihn dann fliegen!« Der kleine Zwerg lässt seine Ängste fliegen und freut sich so sehr, dass er dich umarmt.

Ihr lauft in der Dunkelheit durch die Höhle und nicht einmal das Geräusch, das ein Tier macht, weil ihr es in seinem Schlaf stört, erschreckt den kleinen Zwerg.

Im Zwergenland angekommen, verabschiedet sich der kleine Zwerg. Du gibst ihm einen schönen Stein mit einem Mutspruch darauf, den du in der Tasche hast. So kann sich der kleine Zwerg in schwierigen Situationen wieder daran erinnern, was ihm auf dem Weg nach Hause geholfen hat.

Auch für dich wird es Zeit, nach Hause zu kommen. Am Baumstamm angekommen, ruhst du dich noch ein bisschen aus und überlegst, welcher Mutspruch auf dem Stein gestanden ist.

Wenn du deinen Spruch gefunden hast, komm langsam zurück. Du nimmst den Klassenraum wieder wahr, deine Mitschülerinnen und Mitschüler, die Geräusche um dich herum ... Balle die Fäuste ... strecke dich ... atme tief ein und aus ... und öffne die Augen.«

⁸⁴ Brenner, Otto u. a.: Praxisbuch MAX BESSER Bd. II (Kl. 3/4). Gewaltprävention/Soziales Lernen. Schaffhausen: Schubi 2004, S. 44–46

Meine Helferinnen und Helfer

Zu wem habe ich Vertrauen?

Bei wem kann ich mir Hilfe holen?

Familie

**Freundinnen
Freunde**

Schule

und dann gibt es noch:

Polizei

Jugenddienst

Jungscharleiter/in

Arzt/Ärztin

UNSERE PROBLEME – UNSERE LÖSUNGEN

Alter: 11–13 Jahre

Richtzeit: 100 Minuten

abgeändert geeignet für 14–16-Jährige

ZIELE

- Die Jugendlichen erkennen, dass Probleme allgegenwärtig sind.
- Sie erarbeiten verschiedenen Lösungsmuster für Probleme, die für ihre Altersgruppe typisch sind, und sammeln die Lösungsansätze.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
20 Min.	Kleingruppenarbeit Die Jugendlichen überlegen in Paaren, mit welchen Problemen Menschen in ihrem Alter am häufigsten konfrontiert sein könnten. Diese schreiben sie in Stichworten auf Karten.	Karten Stifte
20 Min.	Plenum Die Problemkarten werden auf dem Boden ausgelegt, gleiche Karten übereinander. Wenn alle Karten ausgelegt sind, überlegen die Schüler/innen, ob es noch etwas zu ergänzen gibt.	
30 Min.	Dreiergruppen Anschließend finden sich die Jugendlichen zu Kleingruppen von 3 Personen zusammen und suchen sich eine Problemkarte aus. Die Gruppen erstellen je drei Pläne, wie sie das ausgewählte Problem angehen und möglicherweise lösen könnten. Es kommt darauf an, nicht nur einen, sondern mehrere Lösungsansätze zu finden.	Arbeitsblätter »Probleme lösen« in ausreichender Zahl
30 Min.	Auswertungsgruppen (6–9 Personen) Die Lösungspläne werden in Gruppen zu 6–9 Personen besprochen und anschließend in einer Mappe gesammelt. Die Gruppen werden so zusammengestellt, dass möglichst alle ausgewählten Probleme in jeder Gruppe vorkommen. Bei Bedarf können die Jugendlichen auf die gesammelten Lösungsansätze zurückgreifen.	

**ARBEITSBLATT:
UNSERE PROBLEME – UNSERE LÖSUNGEN**

Das Problem

Empty space for writing the problem description.

Lösungsplan Nr. _____

Large empty space for writing the solution plan.

Was spricht für diese Lösungsvariante – Welche Vorteile hat dieser Ansatz?

Empty space for writing the advantages of the solution variant.

Mit welchen Nachteilen muss man rechnen?

Empty space for writing the disadvantages of the solution variant.

PROBLEME LÖSEN AUF MEINE ART

Alter: 16–19 Jahre

Richtzeit: 100 Minuten

abgeändert geeignet für 14–15-Jährige

ZIELE

- Die Teilnehmenden reflektieren ihre Problemlösemuster.
- Sie erarbeiten einen allgemeinen Strategieplan.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
10 Min.	Einstiegsgespräch Die Lernenden werden mit dem Begriff »Problem« konfrontiert und überlegen gemeinsam eine Definition.	Tafelanschrift
10 Min.	Einzelarbeit Die Jugendlichen überlegen, wie sie normalerweise mit Problemen umgehen, und machen sich dazu Notizen. Um die Reflexion zu erleichtern, können sie an ein Problem (oder an Probleme) denken, mit dem sie kürzlich konfrontiert waren.	Papier Schreibzeug
60 Min. – je 20 Min. pro Paar- gespräch	Interviewpaare Die Jugendlichen interviewen sich gegenseitig zu ihren Problemlösestrategien. Dabei soll genau nachgefragt werden, damit die Vor- und Nachteile der jeweiligen Ansätze sichtbar werden. Jede Person befragt hintereinander 3 Personen und wird von diesen befragt.	
20 Min.	Auswertung Nachdem sie verschiedene Problemlösemuster kennengelernt haben, erarbeiten die Jugendlichen einen Plan (evt. eine Schrittfolge), mit dem sie ihre Probleme möglichst wirkungsvoll angehen können. Die Ergebnisse werden protokolliert und das Protokoll an alle verteilt.	Tafelanschrieb

PROBLEME, PROBLEME! – WIR UNTERSTÜTZEN EINANDER

Alter: 16–19 Jahre

Richtzeit: 100 Minuten

abgeändert geeignet für 14–15-Jährige

ZIELE

- Die Schülerinnen und Schüler bauen sich ein Unterstützungssystem innerhalb der Klasse auf.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
10 Min.	Klassengespräch Die Teilnehmenden sprechen darüber, welche Probleme in ihrem Alter häufig vorkommen. Die Probleme werden an der Tafel oder auf Flipchart festgehalten.	
30 Min.	Einzelarbeit Die Jugendlichen überlegen, welche Probleme sie selbst schon öfter erfolgreich gelöst haben, für welche sie sich als Expertinnen oder Experten anbieten möchten. Dann erarbeiten sie eine Unterstützungskarte, auf der sie angeben, warum sie sich für dieses Problem als Fachleute sehen und in welcher Form sie anderen ihre Unterstützung anbieten wollen.	Din-A4-Kartone Stifte oder Computerzugang
60 Min.	Plenum Alle stellen ihre Unterstützungskarte der Klasse vor. Die Karten können als Sammlung in der Klasse bleiben oder alle erhalten je eine Kopie.	

3.3.2 KONFLIKTE LÖSEN

*Solange du dem anderen sein Anderssein
nicht verzeihen kannst, bist du weitab
vom Wege zur Weisheit.*

Chinesisches Sprichwort

WENN DU NICHT WILLST, WAS ICH TU! KONFLIKTE GIBT ES ÜBERALL

Überall, wo Menschen zusammenleben, gibt es Konflikte. Sie gehören notwendig zu unserem Alltag. Dabei geht es um gegensätzliche Bedürfnisse, die befriedigt werden möchten, um widersprüchliche Ideen, um unterschiedliche Werthaltungen, die nicht zusammenpassen. Eigentlich kann fast jedes Thema zum Konfliktthema werden. Zuweilen geraten wir in innere Konflikte, andere tragen wir mit unseren Mitmenschen aus (oder auch nicht).

Sie haben sicher schon festgestellt, wie unterschiedlich Menschen mit Konflikten umgehen. Während manche sehr harmoniebedürftig sind und Auseinandersetzungen soweit wie möglich aus dem Wege gehen, erweisen sich andere als konfliktfreudig oder gar streitlustig. Zwischen den Extremen, den Fluchttendenzen und ständiger Nachgiebigkeit einerseits und der offenen Aggression und dem egozentrischen Sich-Durchsetzen auf Kosten der Mitmenschen andererseits gibt es eine Haltung, die sich am besten mit dem Begriff »Konfliktfähigkeit« beschreiben lässt. Konfliktfähige Menschen nehmen Spannungen und Konflikte früh wahr und reagieren angemessen darauf. Sie sind fähig, die unterschiedlichen Bedürfnisse und Ziele hinter dem Konflikt zu entdecken und anzuerkennen. Sie sorgen für Klärung und wenden dabei Kommunikationsmethoden an, die allen Konfliktparteien Raum zugestehen und Wertschätzung vermitteln. In eigenen Konflikten argumentieren sie klar, benennen ihre Bedürfnisse und Beweggründe und hören sich die Argumente der anderen aufmerksam an. Anschließend suchen sie gemeinsam mit den Dialogpartnerinnen und -partnern nach Lösungen, die allen möglichst gerecht werden.

STREITEN KANN MAN AUF VIELE ARTEN

Menschen streiten unterschiedlich. Neben individuellen Verschiedenheiten gibt es auch graduelle geschlechtsspezifische Unterschiede. Von klein auf lernen Kinder geschlechtsstereotypes Verhalten, das sie schon bald automatisch anwenden. Mädchen und Frauen bevorzugen oft subtile Methoden der Konfliktaustragung, täuschen und »manipulieren« mitunter oder arbeiten mit Tricks. Männer, besonders Buben und Jugendliche, sind eher bereit, körperliche Gewalt anzuwenden.

Diese Unterschiede sind allerdings nicht durchgängig. Auch Mädchen können zuschlagen und manche Jungen verstehen sich gut auf subtile Mittel der Konfliktaustragung. Außerdem unterscheiden sich Menschen individuell in ihren Streitformen. Während manche über eine ausgezeichnete Selbstkontrolle verfügen, verlieren andere schnell die Fassung. Kinder und Jugendliche sind erst auf dem Weg zur konfliktfähigen Persönlichkeit (übrigens gilt das auch für viele Erwachsene). Das sollte man bedenken, wenn man ihr Konfliktverhalten beurteilt. Man kann von niemandem verlangen, sich in allen Situationen optimal zu verhalten, schon gar nicht in emotional aufgeladenen Momenten.

KONFLIKTE AUSTRAGEN

Grundsätzlich ist zu sagen, dass viele Konflikte lösbar sind, aber nicht alle. Die einen sollte man aktiv bearbeiten, mit letzteren sollte man sich abfinden. Die besten Voraussetzungen, um Konflikte konstruktiv und angemessen lösen zu können, sind eine gute Selbstwahrnehmung, Einfühlungsvermögen und kommunikative Kompetenz. Das gilt für Erwachsene genauso wie für Kinder und Jugendliche.

In Konflikten geht es, mehr noch als in der alltäglichen Kommunikation, um Verstehen und Verstandenwerden. Gerade weil Menschen so unterschiedlich sind, fällt es oft schwer, die Weltsicht des Gegenübers nachzuvollziehen und dessen Standpunkt einzunehmen. Um Konflikte friedlich zu lösen, braucht es neben der Fähigkeit den eigenen Standpunkt und

⁸⁵ Rosenberg, Marshall B.: Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens. Gestalten Sie Ihr Leben, Ihre Beziehungen und Ihre Welt in Übereinstimmung mit Ihren Werten. Überarbeitete und erweiterte Aufl. Paderborn: Junfermann Verlag 2004

die eigenen Bedürfnisse klar zu formulieren, gerade diese empathischen Kompetenzen. Marshall B. Rosenberg zeigt in seinem Konzept der »Gewaltfreien Kommunikation«⁸⁵, wie Konflikte durch die Kraft der Empathie friedvoll und befriedigend gelöst werden können. Es soll eine Win-win-Situation entstehen, wodurch beide Parteien ihre Bedürfnisse anerkannt und ihre Interessen gewahrt wissen. Freilich eignet sich diese Form der Konfliktbewältigung nicht für alle Arten der Auseinandersetzung. Mehr als die konkrete Konfliktlösungsstrategie, bestehend aus Beobachten, Gefühle ausdrücken, Bedürfnisse und Bitten artikulieren, beeindruckt die Haltung, die hinter dem Konzept steht: eine Haltung unbedingter Präsenz, Authentizität und der Bereitschaft zum Austausch, eine Haltung von Offenheit gegenüber den Wahlmöglichkeiten im Konfliktfall.

An dieser Stelle soll **Waldefried Pechtl** zu Wort kommen, der für erfolgreiche Konfliktbearbeitung folgende Herangehensweise empfiehlt:

1. Kontakt finden, schaffen
2. Konfliktbewusstsein herstellen
3. Konflikte erkennen, beschreiben, akzeptieren (definieren)
4. Distanz zum Konflikt schaffen und beteiligt, betroffen bleiben
5. unterschiedliche Wirklichkeiten gelten lassen
6. Entwicklung des Konfliktgeschehens beachten
7. sich auf die Auseinandersetzung einlassen
8. Übereinstimmungen lokalisieren und festhalten
9. wertschätzende Akzeptanz pflegen
10. bitten, ohne Sparhaltung
11. »lernen, Erfahrung beachten«⁸⁶
12. »eindeutig »ja« und »nein« sagen«⁸⁷

UNGLEICHE KRÄFTE, STREIT ZWISCHEN KINDERN/ JUGENDLICHEN UND ERWACHSENEN

Konflikte zwischen Kindern oder Jugendlichen und Erwachsenen unterliegen besonderen Bedingungen:

- Erwachsene haben mehr Macht und mehr Einfluss auf die Situation, sind oft auch in einer hierarchisch höheren Position und sind oder fühlen sich als Autoritäten.
- Erwachsene haben einen Erfahrungsvorsprung und können sich besser in die Situation der Jugendlichen versetzen, weil sie selbst einmal Jugendliche waren, Jugendliche aber noch nie erwachsen.
- Erwachsene sind Jugendlichen meist analytisch und verbal überlegen.
- Erwachsene tragen in der Beziehung die größere Verantwortung, sowohl für sich selbst und die eigenen Bedürfnisse, als auch für die Integrität der Jugendlichen. Die Verantwortung der Jugendlichen hingegen beschränkt sich auf die Selbstverantwortung.
- Erwachsene haben oft auch funktionelle Macht und können sich auf Gesetze oder ein Regelwerk berufen.

IMPULSE ZUM NACHDENKEN

- Wie reagiere ich auf Konflikte? Gehöre ich eher zu den Menschen, die die Auseinandersetzung meiden oder habe ich Lust daran?
- Wie gestalte und wie löse ich im Allgemeinen meine Konflikte?
- Mit welchen meiner Konfliktlösungsmuster war ich bisher erfolgreich, mit welchen weniger?
- Wie gehe ich mit Konkurrenz um?
- Wie geht es mir, wenn die Kinder oder Jugendlichen miteinander in Konflikt geraten?
- Wann und wie greife ich in Auseinandersetzungen zwischen Kindern oder Jugendlichen ein?
- Wie gestalte und wie löse ich im Allgemeinen meine Konflikte mit Kindern oder Jugendlichen?
- Wie gehe ich mit Autorität und Macht in Konflikten um?
- Worum drehen sich meine häufigsten Konflikte mit Schülern und Schülerinnen?
- Wie bin ich in meiner Jugendzeit mit Konflikten umgegangen?
- Wenn ich an meine Jugendzeit denke, wie war damals mein Umgang mit Autoritäten?

⁸⁶ Pechtl, Waldefried: Konflikte im Alltag. Entscheidungshilfe und Entwicklungsmöglichkeit. In: 13f99, S.7

⁸⁷ Pechtl, Waldefried: Zwischen Organismus und Organisation. Wegweiser und Modelle für Berater und Führungskräfte. 4. Aufl. St. Pölten/Wien/Linz: Landesverlag 2001, S. 146.

STREITEN – SICH ENTSCULDIGEN – SICH VERSÖHNEN

Alter: 3–5 Jahre

Richtzeit: 55 Minuten

abgeändert geeignet für 6–8-Jährige

ZIELE

- Die Kinder lernen, wie sie und andere sich fühlen, wenn man sie verletzt.
- Sie lernen, sich zu entschuldigen und um Verzeihung zu bitten.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
5 Min.	Einstieg Kindermutmacherlied: Wenn einer sagt, ich mag dich!	
20 Min.	Bilderbuch »Verschwunden!« ruft die kleine Ziege »Gefunden!« ruft die kleine Gans ⁸⁸	Bilderbuch
20 Min.	Gesprächsfragen <ul style="list-style-type: none"> ■ Wie geht es der kleinen Ziege, als sie ihren Drachen nicht mehr findet? ■ Wie fühlt sich die kleine Gans, nachdem sie den kleinen Drachen mitgenommen hat? ■ Worüber denkt die kleine Ziege nach, als sie aus dem Fenster schaut? ■ Worüber denkt die kleine Gans nach, als sie aus dem Fenster schaut? ■ Wozu entschließt sich die kleine Ziege? ■ Was macht die kleine Gans, damit es der kleinen Ziege wieder gutgeht? ■ Hast du schon mal jemandem etwas weggenommen? Wie ging es dir dabei? ■ Wie fühlst du dich, wenn du etwas, das du sehr magst, nicht mehr findest? ■ Wie fühlt man sich, wenn man seinem Freund/seiner Freundin etwas leiht? ■ Was könntest du deinem Freund/deiner Freundin einmal leihen? Worüber würde er/sie sich sehr freuen? 	
10 Min.	Abschluss Partnermassage zur Musik	CD mit Entspannungsmusik Massageball/Paar

Weiterarbeit

Ein Bild für meinen Freund/meine Freundin malen und verschenken

- mein Lieblingsspielzeug mitbringen und andere damit spielen lassen
- Gemeinsam ein Mandala malen oder legen

⁸⁸ Abedi, Isabel: »Verschwunden!« ruft die kleine Ziege »Gefunden!« ruft die kleine Gans. Wendebilderbuch: Eine Geschichte vom Wegnehmen und Zurückgeben. München: Ars Edition 2004

LIED⁸⁹

Kindermutmachlied

Wenn ei-ner sagt: Ich mag dich, du, ich find dich ehr-lich
gut!, dann krieg ich eine Gän-se-haut und auch ein biß-
chen Mut. Dann Mut.

2. Wenn einer sagt: »Ich brauch dich,
du, ich schaff es nicht allein.«
Dann kribbelt es in meinem Bauch,
ich fühl mich nicht mehr klein.
3. Wenn einer sagt: »Komm, geh mit mir,
zusammen sind wir was.«
Dann werd' ich rot, weil ich mich freu,
dann macht das Leben Spaß.
4. Gott sagt zu dir: »Ich hab' dich lieb
und wär' so gern dein Freund.
Und das, was du allein nicht schaffst,
dass schaffen wir vereint.«

⁸⁹ aus: Pfeffer, Simone: Emotionales Lernen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2002, S. 85

PARTNERMASSAGE

Ein Kind legt sich auf den Bauch, auf den Boden oder auf eine Matte, das andere nimmt den Massageball und beginnt das liegende Kind sanft zu massieren:

- von Kopf bis zu der rechten Fußspitze rollen und wieder zurück
- vom Kopf bis zur linken Fußspitze rollen und wieder zurück
- vom linken zum rechten Arm rollen
- sanfte Kreisbewegungen auf dem Kopf machen
- auf dem Rücken Kreisbewegungen machen
- über die Arme bis zu den Fingerspitzen Kreisbewegungen machen
- den Po, die Oberschenkel, die Waden und Fußsohlen kreisförmig massieren
- vom Kopf bis zu den Fußspitzen Streichbewegungen machen
- vom Rücken bis zu den Armen Streichbewegungen machen
- sanfte Klopfbewegungen vom Kopf bis zu den Fußspitzen machen
- vom Rücken zu den Fingerspitzen sanft klopfen

Die Kinder wechseln Position und die Massage beginnt von vorne.

WEITERE ANREGUNGEN

TRAUMREISE: ICH MAG MICH SELBER – ICH MAG AUCH DICH⁹⁰

Ziel: Sich beruhigen, eine Aussprache vorbereiten

Alter: ab 5 Jahren

Beschreibung: Die Kinder strecken sich auf einer Matte aus und hören beruhigende Musik.

Manchmal passiert es, dass wir ziemlich wütend werden, dass wir uns beschimpfen, streiten und manchmal sogar schlagen. Hat uns jemand geärgert, sind wir oft richtig zornig und können einander nicht mehr in die Augen sehen. Wenn der Zorn verraucht ist, dann möchten wir uns aber wieder vertragen und mit unsern Freunden wieder spielen ... Damit aber unsere Wut im Bauch nicht mehr so groß ist, können wir versuchen, an etwas anderes zu denken ... Wir versuchen, uns zu entspannen und die Wut »verrauchen« zu lassen ... Wir liegen deshalb auf der Matte und versuchen von etwas ganz Schöнем zu träumen ... Zuerst spüren wir einmal, wie unser Atem sich beruhigt ... Er wird langsamer und die Bauchdecke hebt sich langsam auf und ab ... Nun höre der Geschichte zu und versuche sie nachzuspüren:

Du liegst im Gras auf einer wunderschönen Blumenwiese ... Du hörst die Bienen summen und die Grillen zirpen ... Die Sonne wärmt deinen Körper ... Du schaust zum blauen Himmel hinauf und siehst, wie die Wolken vorbeiziehen ... Dir geht es gut und du fühlst dich sicher und wohl ... Plötzlich siehst du in der Ferne, wie jemand näherkommt ... Du erkennst, dass es jemand ist, auf den du heute wütend warst ... Er hat dich beschimpft, gehauen oder dir sonst wehgetan ... Langsam spürst du wieder, wie die Wut in deinem Bauch größer und größer wird ... Sie beginnt zu kribbeln, dir wird richtig heiß ... Du spürst aber auch, dass du den anderen eigentlich recht gerne magst, dass du eigentlich nicht streiten möchtest ... Du atmest tief ein und atmest die Wut langsam aus ... langsam ein und langsam aus, du spürst, wie die Wut im Bauch immer kleiner wird, wie sie über die Arme, die Beine und deinen Kopf nach draußen geht ... Du fühlst dich immer besser und leichter ... Nun kannst du dem anderen/der anderen wieder in die Augen schauen ... Du möchtest dich mit ihm/ihr versöhnen und wieder sein/ihr Freund/in sein ... Du gehst langsam auf den anderen/die andere zu ... Diese/r geht auch auf dich zu ... Ihr trefft euch in der Mitte und freut euch, dass ihr wieder Freunde werden könnt ... Ihr reicht euch die Hände ... Ihr spürt, wie die Freundschaft wieder zu euch kommt ... wie euch beiden wärmer wird ... Nun spürst du wieder deinen Atem ... die Bauchdecke hebt und senkt sich ... Nun öffnest du langsam deine Augen und beginnst dich zu recken und zu strecken ... Du bist jetzt ganz beruhigt und kannst mit deinem Freund/deiner Freundin über euren Streit reden.

⁹⁰ in Anlehnung an Kaiser, Thomas: Das Wut-Weg-Buch. Freiburg: Christophorus Verlag 1999, S. 79

FINGERSPIEL

Der Erste sagt: »Es tut mir leid!«

Der Zweite sagt: »Das war nicht g'scheit!«

Der Dritte sagt: »Entschuldige sehr!«

Der Vierte sagt: »Ich tu's nicht mehr!«

Der Kleine aber meint gewandt:

»Ich reich dir zur Versöhnung die ganze Hand!«

STREIT ODER KEIN STREIT?

Alter: 6–11 Jahre

Richtzeit: 55 Minuten

abgeändert geeignet für 15–18-Jährige

ZIELE

- Die Schülerinnen und Schüler erfahren, dass es unterschiedliche Sichtweisen von Konflikten gibt.
- Sie erkennen, dass sie Konflikte auch provozieren können.
- Sie finden heraus, dass es von Vorteil ist, wenn sie sich in andere hineinversetzen können.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
5 Min.	Begrüßung	
20 Min.	Einstieg Im Stuhlkreis wird das Kooperationsspiel »Auf 20 zählen« durchgeführt. Die Kinder berichten von eigenen Erfahrungen mit Konflikten. Nachdem sie erkannt haben, dass Konflikte meist negativ besetzt sind, sollte diskutiert werden, ob auch schon jemand gute Erfahrungen mit einem Konflikt gemacht hat. Den Kindern soll deutlich werden, dass ein konstruktiver Umgang mit Konflikten auch positive Folgen haben kann (Bezug auf das Kooperationsspiel nehmen).	Kooperationsspiel »Auf 20 zählen«
20 Min.	Gestaltungsarbeit Der Raum wird durch ein Kreppband oder ein Seil in zwei Hälften geteilt. Eine Situationsbeschreibung aus dem Schüleralltag wird vorgelesen. Wer meint, dass es einen Streit gibt, geht zu der einen Seite. Wer denkt, dass es keinen Streit gibt, geht zu der anderen Seite. Wer in die Mitte geht, kann sich nicht entscheiden. Nach jeder Runde werden einige Kinder gefragt, warum sie sich für diese oder jene Position entschieden haben. Jedes Kind sollte mindestens einmal befragt werden.	Situations- beschreibungen
10 Min.	Kurzes Auswertungsgespräch im Stuhlkreis Anleitung: <ul style="list-style-type: none"> ■ War es schwierig, sich in die Situationen hineinzuversetzen? ■ Welche wichtigen Erkenntnisse habt ihr im Verlauf der Arbeit gewonnen? ■ Was habt ihr gelernt? 	

Weiterarbeit

In einer nächsten Einheit könnten sich die Kinder mit Streitgeschichten auseinandersetzen und diese der Klasse als Rollenspiel vorspielen. In der ersten Runde soll die Geschichte so gespielt werden, dass es zu einem Streit ohne friedliche Lösung kommt. In der zweiten Runde wird das Drehbuch für eine positive Lösung umgeschrieben.

KOOPERATIONSSPIEL: AUF 20 ZÄHLEN⁹¹

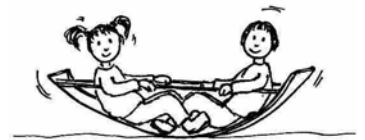
Die Klasse setzt sich in einen Stuhlkreis. Alle, bis auf den Moderator oder die Moderatorin, schließen die Augen. Ziel des Spieles ist es, gemeinsam bis 20 zu zählen. Die Lehrperson, ein Schüler oder eine Schülerin nennt die Zahl »1«. Die anderen Teilnehmenden müssen die Zahlenreihe in aufsteigender, lückenloser Folge fortsetzen und zwar so, dass nie eine Zahl von zweien oder mehreren gleichzeitig genannt wird. Das passiert natürlich recht oft und es muss immer wieder von Neuem begonnen werden. Auch darf der direkte Nachbar nicht unmittelbar die nächste Zahl der Zahlenreihe nennen. Erst wenn die Gruppe bis auf zwanzig gezählt hat, ist sie eine aufeinander eingestimmte Gruppe. Man kann auch schon früher abbrechen und auswerten und es zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal versuchen.

Fragen zur Auswertung: Wie haben sich die einzelnen Teilnehmer und Teilnehmerinnen verhalten? Abwartend oder forsch? Woran lag es, dass immer wieder von vorn angefangen werden musste? Welche Gefühle spielten dabei eine Rolle?



SITUATIONSBESCHREIBUNGEN ZU »STREIT ODER KEIN STREIT?«⁹²

1. Du hast neue Turnschuhe. Jemand aus deiner Klasse tritt dir auf die Schuhe.
2. Im Pausenhof stellt dir ein anderes Kind ein Bein. Du fällst zu Boden.
3. Zwei Kinder aus der Klasse spielen Fangen auf dem Schulhof. Sie wollen dich nicht mitspielen lassen.
4. Zwei Mitspieler lachen über andere Kinder, die nicht so gut rechnen können.
5. Dein Banknachbar nimmt, ohne dich zu fragen, den Radiergummi.
6. Deine kleine Schwester wird von einem anderen Kind geschlagen. Du siehst das.
7. Du wartest am Lehrerpult in der Reihe, dass du dran bist. Ein anderes Kind drängelt sich vor dir in die Schlange.
8. Deine Freundin trifft sich am Nachmittag mit einem Kind aus eurer Klasse.



⁹¹ Faller, Kurt/Kerntke, Wilfried/Wackmann, Maria: Konflikte selber lösen. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr 1996, S. 78

⁹² ebd., S. 42

KONFLIKTE LÖSEN

Alter: 12–14 Jahre

Richtzeit: 3 oder mehr Stunden

abgeändert geeignet für 15–18-Jährige

ZIELE

- Die Schülerinnen und Schüler lernen eine Konfliktlösungsstrategie kennen und erproben sie im Rollenspiel.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
10 Min.	Einzelarbeit »Meine Konflikte löse ich am häufigsten, indem ich ...« Der Satz wird an die Flipchart geschrieben, die Schüler/innen sollen den Satz weiterdenken und ihn auf eine Karte schreiben.	Karten, Stifte
20 Min.	Einstieg Die Schüler/innen lesen ihren Satz vor und ergänzen, wenn sie noch etwas dazu sagen wollen.	
15 Min.	Kleingruppenarbeit (4 Personen) Die Schüler/innen überlegen, welche Konflikte sie in letzter Zeit hatten oder welche Konflikte sie beobachtet haben und wählen einen aus, den sie anschließend im Rollenspiel nachspielen möchten.	
10 Min.	Input Konfliktlösungsmuster (oder Streitregeln) vorstellen	
15 Min.	Rollenspiel durchspielen Ein Rollenspiel nach dem anderen in zwei Varianten durchspielen 1. Konflikt so spielen, wie er in der Realität stattgefunden hat 2. Konflikt nach den »Streitregeln« austragen 3. Auswertung: A) Fragen an die Spieler/innen: Wie ist es euch beim Spielen gegangen? Mit welchen Gefühlen habt ihr reagiert? B) Fragen an alle: Was ist euch aufgefallen? Welche Unterschiede habt ihr festgestellt? Was haltet ihr für besonders wichtig?	
10 Min.	Nach jeder Auswertung 5 Minuten Pause	
10 Min.	Kurzes Auswertungsgespräch im Plenum Was ist das Wichtigste, das ich heute gelernt habe?	

KONFLIKTLÖSUNGSMUSTER

1. Die Beteiligten formulieren still ihr Ziel, ihre Bedürfnisse.
2. Alle Beteiligten stellen ihre Sicht dar und formulieren ihr Ziel oder ihren Wunsch.
3. Alle beiden Seiten vergewissern sich, ob sie den/die andere/n richtig verstanden haben und wiederholen das Anliegen des/der anderen mit eigenen Worten.
4. Alle sammeln gemeinsam Lösungsvorschläge, denen alle zustimmen könnten.
5. Die Vorschläge werden geprüft und beide Parteien einigen sich darauf, welche Lösung sie ausprobieren möchten.
6. Die Lösung wird ausprobiert.
7. Anschließend wird überprüft, ob die Lösung beiden Parteien weitergeholfen hat. Wenn das nicht der Fall ist, zurück zu Punkt 3 oder 4.

STREITREGELN

1. Ich überlege genau, was ich will!
2. Wir sagen uns, was wir wollen! Wünsche äußern!
3. Habe ich dich richtig verstanden? Hast du mich verstanden? Wir wiederholen, was der/die andere gesagt hat
4. Wir suchen Lösungen.
5. Wir entscheiden uns für eine Lösung.
6. Wir probieren die Lösung aus.
7. Wir schauen, ob es geklappt hat. Wenn nicht, suchen wir eine neue Lösung. (*Strategieplan nach »Eigenständig werden«⁹³*)

⁹³ IFT-Nord Deutschland/Mentor Österreich (Hg.): Eigenständig werden. Unterrichtsprogramm

KONFLIKTE LÖSEN – WIE AUCH IMMER

Alter: 12–14 Jahre

Richtzeit: 120–150 Minuten

abgeändert geeignet für 15–16-Jährige

ZIELE

- Die Jugendlichen lernen, dass es unterschiedliche Möglichkeiten gibt, mit Konflikten umzugehen und erkennen, dass alle Lösungsmuster Vor- und Nachteile haben.
- Sie erfahren, wie die unterschiedlichen Lösungsmuster auf sie wirken und was sie bei ihnen auslösen.
- Sie lernen unterschiedliche Konfliktlösungsmuster anzuwenden.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
5 Min.	<p>Einstieg</p> <p>Um unsere Bedürfnisse zu befriedigen und unsere Ziele zu erreichen, unsere Interessen durchzusetzen, müssen wir uns immer wieder zwischen zwei Möglichkeiten entscheiden: konkurrieren, um uns gegen andere durchzusetzen, oder zusammenarbeiten und gemeinsam gewinnen.</p> <p>Um sich durchzusetzen und Konflikte zu lösen, gibt es verschiedene Möglichkeiten: nachgeben, andere überzeugen, bitten, aushandeln, manipulieren, unter Druck setzen, Gewalt anwenden, der Auseinandersetzung ausweichen und sich zurückziehen, andere für sich kämpfen lassen ...</p>	Folie bei Bedarf
20 Min.	<p>Runde</p> <p>Meine Erfahrung sagt mir, dass sich Konflikte am besten lösen lassen, indem ...</p> <p>Alle in der Runde vollenden den Satz und belegen ihre Erfahrung mit einem Beispiel.</p>	
60 Min.	<p>Gruppenarbeit (Vierergruppen)</p> <p>Jede Gruppe gestaltet einen Comic, in dem ein Konflikt auf eine bestimmte Art gelöst wurde.</p> <p>Anschließend stellen einander je zwei Gruppen ihre Comics vor und tauschen sie aus. Die jeweils andere Gruppe geht von derselben Situation aus und zeichnet einen Comic, das denselben Konflikt auf eine andere Weise löst.</p>	Papier, Stifte, Farben ...
50 Min.	<p>Plenum</p> <p>Vorstellung der Comics als Bildergalerie und Reflexion</p>	

**KONFLIKTE LÖSEN – WIE AUCH IMMER
UMGANG MIT KONFLIKTEN⁹⁴**

Muster	Vorteile	Nachteile
1. flüchten, ausweichen	geht schnell, niemand verliert ...	man kann nicht immer fliehen, belastend
2. das Gegenüber vernichten	endgültige Lösung	rückgängig machen geht nicht mehr
3. nachgeben	Konflikt ist beendet, man spart Kraft und überlebt ...	abhängig, erpressbar werden
4. andere für einen kämpfen lassen	man braucht kein Risiko eingehen	man lässt andere für sich entscheiden
5. einen Kompromiss finden	beide haben etwas erreicht	niemand ist ganz zufrieden
6. zusammen die beste Lösung für alle finden	alle sind zufrieden, akzeptieren sich gegenseitig	braucht viel Zeit, ist nicht immer machbar

⁹⁴ Tabelle in Anlehnung an Pechtl, Waldefried/Moosbrugger, Jodok: Seminarunterlagen

MEIN KONFLIKT – DEINE LÖSUNG

Alter: 12–15 Jahre

Richtzeit: 150 Minuten

abgeändert geeignet für 16–18-Jährige

ZIELE

- Die Schülerinnen und Schüler machen sich bewusst, dass Konflikte etwas Alltägliches sind und dass sie zum Leben dazugehören.
- Sie erkennen, dass hinter einem Konflikt immer unterschiedliche Bedürfnisse und Ziele stehen, die ihre Berechtigung haben.
- Sie erfahren, dass Konflikte auf ganz unterschiedliche Weise ausgetragen und gelöst werden können.
- Sie lernen, dass es für einen Konflikt immer mehrere Lösungen gibt.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
5 Min.	Runde Wenn ich an den Begriff »Konflikt« denke, fällt mir ein ... Alle in der Runde sagen etwas dazu.	
20 Min.	Kleingruppenarbeit Die Jugendlichen sammeln Themen, »über die man sich streiten kann« und schreiben sie auf Karten. Jede Gruppe sammelt Angaben zu einem anderen Lebensumfeld: <ul style="list-style-type: none"> ■ Schule ■ Freundeskreis ■ Familie ■ Nachbarschaft ■ Pause ■ Sport ■ Freizeit ■ ... 	Karten in verschiedenen Farben (z. B. gelb für Schule, rot für Familie ...)
60 Min.	Auslegen der Karten – anschließend kurze Reflexion Was bedeutet diese Liste für euch?	
50 Min.	Gestaltungsarbeit Darstellen eines selbst erlebten Konflikts in Form eines Textes, einer Zeichnung, eines Comics ... Wichtig: Die Schüler/innen verwenden nur die Hälfte des Blattes.	Je ein Bogen Papier, Schreibzeug, Stifte
10 Min.	Austausch zu zweit Die Partner/innen stellen einander die Arbeiten vor. Dann werden die Bilder oder Texte getauscht.	

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
20 Min.	<p>Einzelarbeit</p> <p>Zum Bild oder zum Text der Partnerin/des Partners werden jetzt Lösungen gesucht, die alle Konfliktpartner/innen zufriedenstellen. Die Lösungen werden auf der zweiten Hälfte des Papierbogens dargestellt (Zeichnung, Text ...).</p>	
30 Min.	<p>Halbgruppen</p> <p>In Halbgruppen werden die Arbeiten vorgestellt und reflektiert.</p> <p>Fragestellungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Unterschiede der gefundenen Lösungen zur Realität? ■ Gäbe es noch andere Möglichkeiten? ■ Warum wären mit dieser Lösung alle zufrieden? ■ Was gefällt mir an der Lösung? Was stört mich? 	
10 Min.	<p>Kurzes Auswertungsgespräch im Plenum</p> <p>Welche Erkenntnisse aus den Übungen nehme ich in den Alltag mit?</p>	

KONFLIKTE MIT ERWACHSENEN

Alter: 12–15 Jahre **Richtzeit:** 150 Minuten **abgeändert geeignet** für 16–18-Jährige

ZIELE

- Die Schülerinnen und Schüler lernen, Konflikte mit Erwachsenen auf angemessene Art und Weise auszutragen.
- Sie lernen, im Konfliktfall auf die eigenen Bedürfnisse und Motive zu achten und auch die Gefühle, Motive und Bedürfnisse der Erwachsenen ernstzunehmen.
- Sie lernen, Macht und Machtmissbrauch zu unterscheiden und setzen sich mit dem Thema »Autorität« auseinander.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
5 Min.	Thema vorstellen und kurze Einleitung	
10 Min.	Einzelarbeit Wenn ich die alleinige Macht in der Familie oder in der Schule hätte, würde ich ... Die Schüler/innen schreiben ihre Ideen auf Karten.	Karten, Stifte
5 Min.	Input Jeder Mensch hat ein bestimmtes Ausmaß an Macht. Macht haben heißt, dass man Entscheidungen treffen und diese durchsetzen kann, dass man für sich selbst, manchmal auch für andere sorgen kann und muss. Macht kann man verantwortlich gebrauchen oder man kann sie missbrauchen. Für den Machtgebrauch die Verantwortung zu übernehmen verlangt von mir, immer auch an mein Umfeld und meine Mitmenschen zu denken und deren Bedürfnisse mit einzubeziehen, wenn ich Entscheidungen treffe. Ich kann dann einen Teil der Macht abgeben und die anderen für sich selbst entscheiden lassen. Eltern können beispielsweise darauf bestehen, dass ihre Kinder den Sonntag mit ihnen verbringen, sie können das Sonntagsprogramm gemeinsam mit den Kindern entscheiden oder es ganz den Kindern überlassen, wie sie den Tagesablauf gestalten möchten. Viele Eltern machen das vom Alter der Kinder abhängig. Machtmissbrauch würde bedeuten, nur an sich selbst zu denken, über andere zu entscheiden, ohne daran zu denken, was diese brauchen. Es könnte bedeuten, andere zu schikanieren oder Gewalt anzuwenden.	
10–15 Min.	Plenum: Karten sammeln und sortieren Die Karten, die die Anwesenden geschrieben haben, werden jetzt nach den Kriterien » Verantwortete Macht « und » Machtmissbrauch « sortiert. Dazu können die Karten auf dem Boden ausgelegt, auf Plakate geklebt oder an eine Pinnwand geheftet werden.	Karten mit den Überschriften: »Verantwortete Macht« und »Machtmissbrauch«

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
10 Min.	<p>Plenum</p> <p>Es gibt noch einen Begriff, der bei Machtverhältnissen eine Rolle spielt: der Begriff »Autorität«.</p> <p>Die Schüler/innen überlegen, wer in ihrer Welt die Autoritäten sein könnten: Wissenschaftler/innen, Ärzte/Ärztinnen, Eltern, Lehrer/innen ...</p> <p>Eine Autorität ist also jemand, der in einer Beziehung mehr Macht besitzt, mehr Einfluss hat, mehr weiß, mehr Verantwortung trägt.</p>	
15 Min.	<p>Kleingruppenarbeit (4 Personen)</p> <p>Die Schüler/innen überlegen, welche Themen, Verhaltensweisen ... mit Erwachsenen (Autoritäten) immer wieder zu Konflikten führen und beschreiben einen selbst erlebten Konflikt in Stichworten auf einer Karte oder einem Blatt Papier.</p>	Din-A4-Papier oder Karten, Stifte
50 Min.	<p>Plenum</p> <p>Die Konfliktsituationen (eine pro Gruppe) werden im Plenum vorgestellt, dann werden die Karten (Blätter) gemischt und verdeckt auf dem Boden ausgelegt. Jede Gruppe zieht nun eine Karte, versetzt sich in die Rolle der Erwachsenen und sammelt Strategien, Argumente und Handlungsweisen für die Auseinandersetzung.</p> <p>Die Karten werden wieder gemischt und verdeckt ausgelegt und die Gruppen ziehen wieder eine Karte und versetzen sich nun in die Rolle der Jugendlichen.</p> <p><i>Wichtig ist, darauf zu achten, dass die Gruppen nicht zweimal dieselbe Karte ziehen.</i></p>	Karten, Stifte
ca. 10 Min. Spiel 10 Min. Aus- wertung	<p>Rollenspiele</p> <p>Anschließend werden die Konflikte im Rollenspiel ausgetragen.</p> <p>Es spielen jeweils Schüler/innen aus den Gruppen, die die jeweilige Karte bearbeitet haben.</p> <p>Auswertung: Wie habt ihr euch in eurer Rolle gefühlt? Welche Handlungsweisen, welche Sätze ... waren erfolgreich? Was hat nicht funktioniert? Wie hättet ihr noch handeln können? Welche Wirkung hätte das vermutlich gehabt?</p> <p>Wenn erwünscht, kann man das Rollenspiel mit neuen Strategien wiederholen und deren Wirkung testen.</p>	
10 Min.	<p>Plenum</p> <p>Welche Schlüsse können wir aus den Rollenspielen ziehen? Was ist wichtig im Konflikt mit Autoritäten? Was sollten wir dann besonders beachten? Ergebnisse auf Plakat oder im Heft festhalten</p>	Plakat, Stifte, Heft
10 Min.	<p>Schlussrunde</p> <p>Was vom heute Gelernten kann ich im Alltag gut gebrauchen?</p>	

KONFLIKTKARTEN 1

KONFLIKTE MIT ERWACHSENEN

(Falls die Schüler/innen selbst keine geeigneten Spielsituationen finden oder diese nicht spielen möchten, finden Sie im Anschluss einige Rollenspielkarten)

Mutter-Tochter-Konflikt

Die Mutter will, dass ihre Tochter eine Jacke anzieht, weil es noch zu kalt sei. Die Tochter will ohne Jacke ausgehen.

Lehrer-Schüler-Konflikt

Anna hat die Aufgabe nicht gemacht. Der Lehrer/die Lehrerin wirft Anna Faulheit vor.

Lehrer-Schüler-Konflikt

Schüler/in B fühlt sich ungerecht benotet.

Lehrer-Schüler-Konflikt

In der Klasse herrscht schon seit längerer Zeit Unruhe, die von einer Gruppe von Schülern/Schülerinnen ausgelöst wird. Die Klasse bekommt eine Klassenbucheintragung.

Lehrer-Schüler-Konflikt

Schüler/in K hat den Eindruck, dass Lehrer/in J sie/ihn nicht mag.

Lehrer-Schüler-Konflikt

Die Schüler/innen einer Klasse sind überzeugt, dass sie zu viel Aufgabe bekommen.

KONFLIKTKARTEN 2
KONFLIKTE MIT ERWACHSENEN

Lehrer-Schüler-Konflikt

Die Schüler/innen wollen durchsetzen, dass es nicht mehr als 3 Schularbeiten oder Tests pro Woche gibt.

Eltern-Jugendlichen-Konflikt

K. (13) will länger als bis Mitternacht ausbleiben. Die Eltern sind dagegen.

Lehrer-Schüler-Konflikt

Die Schüler/innen sind der Meinung, dass eine Lehrperson zu streng ist und zu viel schimpft.

**Konflikt Erwachsene/r-
Jugendliche/r**

Die Szene spielt im Linienbus. Eine erwachsene Person behauptet, die Jugendlichen seien unhöflich, weil niemand ihr einen Platz anbietet.

**Konflikt Erwachsene/r-
Jugendliche/r**

Jugendliche stehen an der Kasse im Supermarkt. Zwei Erwachsene drängen sich vor, mit der Begründung, sie hätten es eiliger, die Jugendlichen könnten warten.

**Konflikt Erwachsene/r-
Jugendliche/r**

Drängelei vor dem Bus. Eine erwachsene Person wird vom Eingang verdrängt und wirft den Jugendlichen Unverschämtheit vor.

KONFLIKTKARTEN 3
KONFLIKTE MIT ERWACHSENEN

Konflikt Erwachsene/r-Jugendliche/r

Drei Jugendliche sitzen auf der Treppe am Eingang eines öffentlichen Gebäudes. Eine erwachsene Person kommt und möchte an ihnen vorbei. Da die Jugendlichen nicht unaufgefordert aufstehen, beschimpft die/der Erwachsene sie.

Mutter-Tochter/Sohn-Konflikt

Das Zimmer ist wieder nicht aufgeräumt. Die Mutter hat jetzt endgültig genug vom Aufräumen und verlangt, dass H. endlich Ordnung macht und Staub saugt.

Vater-Tochter/Sohn-Konflikt

Vater will am Sonntag mit der Familie auf den Berg.
Die Tochter/der Sohn will nicht mit.

Eltern-Tochter/Sohn-Konflikt

Die Eltern erhalten einen Brief von der Schule, dass die Versetzung ihres Sohnes/ihrer Tochter gefährdet ist.

Mutter-Tochter/Sohn-Konflikt

Die Mutter kommt spät von der Arbeit und möchte, dass Tochter und Sohn ein einfaches Abendessen vorbereiten. Diese wollen aber entweder ein richtiges Festessen kochen und Freunde einladen oder gar nicht kochen.

Eltern-Tochter/Sohn-Konflikt

Die Eltern möchten Arbeiten im Haushalt an die Tochter oder den Sohn abgeben. Diese haben keine Lust, Hausarbeiten zu erledigen.

3.3.3 GEWALT UND MOBBING

»Gewalt ist ein Symptom für fehlende soziale Kompetenz.«

Klaus Hurrelmann

WENN JURI DURCHDREHT – SCHULE, EIN ORT DER GEWALT?

Niemand hat es geahnt. Plötzlich rastet Juri aus, schreit, greift sich einen Stuhl und schleudert ihn durch die Klasse. Erst sind alle geschockt. Juri, der für seine Gutmütigkeit bekannt ist, der sich kaum wehrt, wenn er gehänselt wird, Juri hat durchgedreht.

Die Schule ist ein Ort menschlichen Lebens, ein Abbild der Gesellschaft mit all ihren Facetten und Möglichkeiten. Überall dort, wo menschliches Leben stattfindet, kann sich unter Umständen auch Gewalt zutragen.

Jeder Mensch kennt aggressive Gefühle und die meisten sind auch zu aggressiven Handlungen fähig. Wann und wie schnell sich jemand ärgert, wann jemand ungeduldig wird und wie lange es dauert, bis jemand seinem Zorn, seinem Ärger Ausdruck verleiht oder sich machtvoll durchsetzt, ist von Mensch zu Mensch, von Situation zu Situation recht unterschiedlich.

Jedes höhere Tier und jeder Mensch besitzt ein gewisses Aggressionspotenzial. Wie weit dieses wesensgemäß, angeborenen oder biologisch bedingten Schwankungen im Laufe des Lebens unterworfen ist, ist noch umstritten.

HELFE AGGRESSIVE EMOTIONEN BEIM ÜBERLEBEN?

Man könnte meinen, das Problem sei gelöst, wenn man die aggressiven Gefühle einfach abstellen oder ausblenden könnte. Aggressive Gefühle und Impulse sind aber für das Überleben und vor allem für den Selbstschutz wichtig. Aus diesen Emotionen heraus wahren wir unsere Grenzen, wehren wir uns und setzen unsere Ziele und Ideen durch. Aggressive Gefühle wie Zorn oder Ärger auszudrücken, kann auf sehr vielfältige Weise geschehen: schreien, zornig dreinschauen, aufstampfen, die Stimme erheben, den Zorn in Worte fassen, zuschlagen ...

GEWALTÄTIGES VERHALTEN WIRD ERLERNT

Der Umgang mit Emotionen und Gefühlen, auch der Umgang mit Aggression, ist kulturabhängig und wird zu einem großen Teil erlernt.

Dabei spielen vor allem zwei Lernformen eine große Rolle:

- **Das Lernen am Erfolg** und
- **das Lernen am Modell.**

Wer mit Gewalt etwas erreicht und öfter dadurch ans Ziel gelangt, reagiert verstärkt mit rücksichtsloser Durchsetzung. Je öfter jemand sich mit Körperkraft oder anderen Formen der Gewalt einen Vorteil verschaffen kann, ohne negative Konsequenzen erfahren zu müssen, desto mehr verstärkt sich das gewalttätige Verhalten. Jedes Kind probiert irgendwann, sich durch Körperkraft zu behaupten. Die Schaukelkämpfe im Sandkasten sind ein Beweis dafür. Kinder, die noch nicht oder kaum sprechen können, versuchen schon, sich mit Körperkraft durchzusetzen, wenn sie sich oder ihre Vorhaben von anderen bedroht sehen.

Menschen lernen deshalb so viel und so schnell, weil sie ausgezeichnet beobachten und nachahmen können. Kinder verhalten sich wie die Erwachsenen oder die älteren Kinder und Jugendlichen in ihrer Umgebung. Sie wollen es ihnen gleichtun, wollen dazugehören. Dadurch passen sie sich nahezu automatisch an ihre soziale Umgebung an und verhalten sich »gesellschaftskonform«. Kinder lernen von ihrer Umgebung, wie Leben funktioniert, welches Verhalten angebracht ist und welches Verhalten Erfolg verspricht. Das lernen sie am erfolgreichen Verhalten ihrer bevorzugten Modellpersonen. Gehört rücksichtsloses und gewalttätiges Verhalten in ihrer Umgebung zur Norm, wird es selbstverständlich nachgeahmt. Pflügt die Umgebung dagegen einen respektvollen und friedfertigen Umgang miteinander, werden auch die Kinder diesem Muster folgen.

AUF DIE HANDLUNGSMUSTER DER VORBILDER KOMMT ES AN

Kein Mensch lebt in einer absolut friedlichen und gewaltfreien Umgebung. In unserer Gesellschaft sind Kinder und Erwachsene immer wieder mit Gewalthandlungen konfrontiert, entweder

weil sie selbst Gewalt erleiden oder weil sie bei aggressiven Handlungen zusehen. Auch wenn es keine lebenden Vorbilder gäbe, die Filme, das Fernsehen, die Geschichten sind voll davon. Gewalt ist ein schnell wirksames Mittel, um sich Macht zu sichern, um Angst zu verbreiten, um Ziele zu erreichen, um sich zu wehren. Das alles lernen Kinder unbewusst und recht schnell. Wenn sie die Chance bekommen, lernen sie aber auch, dass jedes Handeln, auch das gewaltsame, Konsequenzen nach sich zieht und dass die Folgen höchst unangenehm sein können. Und sie lernen, dass es neben den aggressiven Handlungsmustern auch gewaltfreie Verhaltensweisen gibt, die genauso gut ans Ziel führen und andere, viel freundlichere Wirkungen hervorrufen.

GEWALT WIRD IN UNTERSCHIEDLICHEN UMWELTEN VERSCHIEDEN BEWERTET

Die selektive Wahrnehmung, die individuelle oder szenetypische Bewertung eines Sachverhalts und die unterschiedlich starke Ausprägung der Gewaltbereitschaft in verschiedenen sozialen Milieus tragen wesentlich zu den Missverständnissen bei, die zwischen den gesellschaftlichen Gruppierungen im Zusammenhang mit dem Ausdruck von aggressiven Emotionen entstehen. Zwischen einigen gesellschaftlichen Gruppen ist diese Verständigung ähnlich schwierig wie zwischen Hund und Katze. Die Ausdrucksmittel sind dermaßen gegensätzlich, dass sie vom Gegenüber oft ohne böse Absicht missdeutet werden. Das berechtigt natürlich nicht zu gewaltsamen Aktionen, dennoch werden diese im Nachhinein oft damit begründet, dass das Gegenüber die Handlung provoziert habe.

Je nachdem, wie die favorisierte Gruppe, z. B. der Freundeskreis oder die Familie, aggressive Handlungen und Gewalt bewertet, verändert sich auch das Verhalten einer Person. Jede Gruppe hat ihre eigene »Aggressionskultur«.

WAS MACHT GEWALT SO INTERESSANT FÜR KINDER UND JUGENDLICHE?

Frank Ehninger und Klaus Dieter Schuster erwähnen vier Faktoren, die Gewalt für Kinder und Jugendliche attraktiv macht⁹⁵:

1. Gewalt schafft Eindeutigkeit – bei einem Kampf gibt es eindeutige Sieger und Verlierer.
2. Gewalt garantiert Aufmerksamkeit.
3. Gewalt ist ein Kompensationsmittel. Wer leistungsmäßig nicht mithalten kann, beweist sich durch körperliche Stärke.
4. Gewalt schafft Solidarität. Wer mich im Kampf unterstützt, gehört zu mir, zu meiner Gruppe.

BENACHTEILIGUNG UND UNSICHERHEIT FÖRDERN GEWALT

Menschen, die sich von der Gesellschaft benachteiligt fühlen, greifen eher zu Gewalt als jene, die sich einen guten Platz darin zu sichern wussten. Das gilt für Schule genauso, wie es für die gesamte Gesellschaft gilt. Wer sich anerkannt und gesichert oder gar privilegiert weiß, wird die gesellschaftlichen Regeln verteidigen, wer sich ausgegrenzt fühlt und sich wenig Perspektiven ausrechnet, wird die Regeln zu verändern trachten, notfalls auch mit Gewalt.

Schule bereitet nicht nur aufs Leben vor, sondern weist den Schülerinnen und Schülern auch einen gesellschaftlichen Platz zu. Wer als leistungsschwach eingestuft wird oder als Schulversager oder Schulversagerin gilt, nimmt diese Beurteilung oft als Verletzung des Selbstwertes und als Minderung der Zukunftschancen wahr. So ist Gewalt manchmal ein Versuch, diese Chancenlosigkeit zu kompensieren.

WIE KANN SCHULE GEWALT VERMINDERN?

Schule kann die Gesellschaft als ganze natürlich nicht grundlegend verändern. Aber sie kann:

- **eine Lernkultur schaffen**, die wenig Anlässe für Gewalt bietet: Dazu gehören individualisierte Unterrichts- und Lernformen und lebensnahe Inhalte, Lernerfolge für alle Kinder und Jugendlichen.
- **das soziale Klima stärken**: Soziales Lernen, Kommunikationslernen und Persönlichkeitsbildung sind wesentliche Aspekte von Schule, es genügt nicht, Bildung zu vermitteln, Selbst- und Sozialkompetenzen sind genauso wichtig. Grundlegend für die Vorbeugung von Gewalt ist es vor allem, die Fähigkeit zur Empathie und zur konstruktiven Konfliktbearbeitung zu entwickeln und zu stärken.

⁹⁵ Ehninger, Frank/Schuster Klaus Dieter: Streitschlichtung und Umgang mit Gewalt an Schulen. 3. Aufl. Magdeburg: Friedrich Ebert-Stiftung 2004

⁹⁶ ebd., S. 28 f

- **Regeln setzen**, die sich klar gegen Gewalt wenden: Diese Regeln müssen unbedingt von allen Lehrpersonen mitgetragen werden und sollten nicht nur für Kinder und Jugendliche, sondern auch für alle Erwachsenen an der Schule gelten.⁹⁶
- **Das Modellernen nutzen**, indem die Erwachsenen an der Schule ein möglichst gewaltfreies Verhalten vorleben und mit Konflikten konstruktiv umgehen.
- **Die Kreativität und Selbstständigkeit fördern:** Kreative Menschen, die ihren Gefühlen Ausdruck verleihen können, werden nachweislich weniger schnell gewalttätig als Menschen, die keine Ausdrucksmöglichkeiten für sich gefunden haben und in Sprachlosigkeit und emotionaler Ohnmacht verharren.⁹⁷
- **Präsenz zeigen:** Studien haben gezeigt, dass die Gewalt in den Pausen deutlich abnimmt, wenn Lehrpersonen Präsenz zeigen und nicht wegsehen, sondern bei Handgreiflichkeiten sofort eingreifen.⁹⁸

UND WENN ES TROTZDEM PASSIERT?

Trotz aller Vorbeugemaßnahmen kann es passieren, dass es zu Gewaltaktionen kommt. In diesem Fall ist es wichtig, sofort einzugreifen und die Gewalt zu stoppen. Anschließend brauchen die Kontrahenten oft Unterstützung dabei, die dahinterstehenden Probleme und Konflikte zu lösen.

Wenn Schülerinnen oder Schüler auffällig sind und öfter handgreiflich werden, ist das ein Alarmzeichen. Diese Kinder oder Jugendlichen haben möglicherweise Probleme in ihrem Sozialverhalten und brauchen besondere Unterstützung. Was im Einzelfall hilft, kommt auf die Person an. Bei manchen reicht es, wenn sie ganz klare und eindeutige Regeln bekommen, auf deren Einhaltung konsequent geachtet wird. Andere müssen erst lernen, sich selbst zu spüren und ihre Kraft einzuschätzen. Wieder andere brauchen Unterstützung dabei, sich in andere einfühlen zu können. Auf alle Fälle brauchen sie erwachsene Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner, die ihnen helfen, ihre Schwierigkeiten im Umgang mit anderen zu lösen oder damit zu leben. Denn: Wenn Kinder oder Jugendliche Probleme machen, haben sie oft selbst welche – das gilt übrigens oft auch für Erwachsene. Je früher gewalttätige Kinder und Jugendliche Hilfe bekommen, desto besser können sie sich später entwickeln.

Lehrpersonen sollten sich in der Bearbeitung von Problemen gegenseitig unterstützen, und dies gilt besonders im Falle von Gewalt an der Schule. Ein einheitliches Konzept für den Umgang mit sozialen Problemen und Gewaltphänomenen ist ein entscheidender Faktor, die Probleme einzuschränken oder zu verhindern. Jedes Konzept sollte an die Bedingungen vor Ort angepasst sein, damit es optimal greifen kann. Es nützt also nicht, ein Konzept zu übernehmen und eins zu eins an der eigenen Schule anzuwenden. Je besser die Vorgangsweisen an die Bedürfnisse aller Beteiligten angepasst sind, desto eher können alle Erwachsenen (Lehrpersonen, Eltern, nicht unterrichtendes Personal) und alle Kinder und Jugendlichen hinter den Ansätzen und Maßnahmen stehen.

Wenn Sie unsicher sind, wie Sie zu einem schwierigen Kind oder einem schwierigen Jugendlichen eine hilfreiche Beziehung aufbauen können, oder welche Möglichkeiten sich ihnen bieten, die Probleme mit Gewalt oder Mobbing anzugehen, können Sie sich an die Dienststelle für Beratung und Unterstützung am Deutschen Schulamt wenden oder andere Fachleute, z. B. den Psychologischen Dienst einbeziehen.

Ein hilfreiches Programm zur Gewaltprävention in der Grundschule ist das Programm »Eigenständig werden«, das von der Dienststelle für Unterstützung und Beratung angeboten wird.

FÜR DIE PRÄVENTION FINDEN SIE HIER ...

Diese Mappe bietet eine Vielfalt von Anregungen und Unterrichtseinheiten, die das soziale Klima fördern und Gewalt reduzieren helfen. Sie finden weitere vor allem in den Kapiteln, »Selbstwert und Selbstwirksamkeit«, »Empathie«, »Kommunikation«, »Grenzen setzen« und »Konflikte lösen«.

IMPULSE ZUM NACHDENKEN

- Wie erleben Sie Gewalt in Ihrem Umfeld, und wie die in den Medien?
- Was denken Sie über politische Gewalt?
- Wie gehen Sie damit um, wenn Sie mit Gewalt konfrontiert werden?
- Welche Vereinbarungen gibt es an Ihrer Schule, um Gewalt und Mobbing einzugrenzen?
- Welche Unterstützungssysteme nutzen Sie im Bedarfsfall?

⁹⁷ Schiffer, Eckhard: Warum Hieronymus B. keine Hexe verbrannte. Gewaltbereitschaft bei Kindern und Jugendlichen erkennen – Gewalt vorbeugen. Weinheim und Basel: Beltz TB, 1999

⁹⁸ Olweus, Dan: Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können. Dritte, korrigierte Auflage. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle: Hans Huber Verlag, 2004

WILDE TIERE

Alter: 3–6 Jahre

Richtzeit: ca. 40 Minuten

abgeändert geeignet für 6–8-Jährige

ZIELE

- Die Kinder erkennen, was wehtut.
- Sie lernen, dass man sich entschuldigen kann.
- Sie überlegen, wie sie sich wehren können, ohne jemandem wehzutun.
- Sie spielen miteinander nach Regeln.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
15 Min.	<p>Einstieg</p> <p>Den Kindern wird ein Puppenspiel mit Tierfiguren vorgespielt, in dem die Figuren Gewaltmittel anwenden, die in der Kindergartengruppe auch manchmal vorkommen, z. B. schlagen, kratzen, schubsen ...</p> <p>Die Kinder sollen entdecken, wann eine Tierfigur der anderen wehtut und jedesmal ganz laut schreien: »Stopp – das tut weh!« Sofort hört die Figur mit dem gewalttätigen Verhalten auf und entschuldigt sich bei den Kindern und bei dem Tier, dem sie wehgetan hat.</p>	Stofftiere oder Handpuppen
20 Min.	<p>Gespräch</p> <p>Die Kinder sprechen in kleinen Gruppen mit je einer erwachsenen Person noch einmal davon, was sie gerade gesehen haben.</p> <p>Die pädagogische Fachkraft kann das Gespräch durch entsprechende Fragen anregen, z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Wie haben die Figuren miteinander gesprochen? ■ Was habt ihr gesehen? ■ Wann habt ihr besonders laut gerufen? ■ Habt ihr schon einmal gesehen, dass Menschen sich auch so verhalten wie die Tiere im Puppenspiel? ■ Was könnt ihr dann tun, damit sie aufhören? ■ Wie könnt ihr euch wehren, ohne den anderen wehzutun? 	
	<p>Spiel: Turmbau</p> <p>Die Kinder bauen gemeinsam (in kleinen Gruppen oder alle zusammen) einen Turm aus Holzbausteinen. Es wird so lange gebaut, bis alle Klötze verbaut sind und der Turm stehen bleibt. Dabei darf niemand geschubst, getreten, geschlagen ... werden.</p>	

GEWALT STOPPEN

Alter: 7–10 Jahre

Richtzeit: 100 Minuten

abgeändert geeignet für 6–8-Jährige

ZIELE

- Die Kinder denken darüber nach, was sie oder andere verletzt.
- Sie lernen, wie sie sich wehren können, ohne anderen wehzutun.
- Sie finden Regeln, mit denen sie sich vor Gewalt schützen können.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
30 Min.	<p>Klassengespräch</p> <p>In der Mitte liegen einige Bilder, die zeigen, wie ein Tier ein anderes verletzt: eine Katze, die eine andere kratzt, ein Raubtier, das ein Tier jagt, zwei Hirsche, die kämpfen, eine Spinne, die eine Fliege einfängt, ein Bild aus »Tom und Jerry«, auf dem Jerry ...</p> <p>Die Kinder sehen sich die Bilder an und erzählen, was sie sehen.</p> <p>Die Lehrperson zeigt auf, dass auf jedem Bild ein Tier verletzt wird und stellt die Frage, was der Grund dafür sein könnte. Die Kinder sprechen darüber.</p> <p>Anschließend erzählen die Kinder, ob sie auch schon einmal verletzt worden sind oder andere verletzt haben. Dabei sollen sie unterscheiden, ob die Verletzung absichtlich oder unabsichtlich geschehen ist.</p>	
20 Min.	<p>Kleingruppen oder Plenum</p> <p>Nun schreiben oder zeichnen die Kinder alle zusammen oder in kleineren Gruppen auf einen Bogen Packpapier, was ihnen wehtut: schlagen, kratzen, an den Haaren ziehen ...</p>	<p>Packpapier, Stifte</p>
15 Min.	<p>Die Bilder werden auf den Boden gelegt, so dass alle sie gut sehen können. Nun wird die Frage gestellt, wann sich jemand vermutlich so verhält, z. B. um etwas zu bekommen, um sich zu wehren ...</p>	
15 Min.	<p>Nun überlegen die Kinder, wie man sich durchsetzen oder wehren kann, ohne Gewalt anzuwenden.</p>	
40 Min.	<p>Diese Ergebnisse werden auf Karten aus buntem Karton geschrieben oder gezeichnet. Jede Karte wird gelocht und an einem Bindfaden an der Decke aufgehängt. Man kann auch ein großes Mobile daraus basteln und aufhängen oder die Kartone in runde Scheiben schneiden und als Riesenraupe an die Wand kleben.</p> <p>Dann entscheiden sich die Kinder, welche Strategien sie in ihrer Klasse anwenden möchten.</p> <p>Diese werden in den nächsten 14 Tagen eingeübt.</p>	<p>bunte Kartone (Din-A4)</p>

JEDE/R IST ANDERS – MOBBING

Alter: 6–8 Jahre

Richtzeit: 240 Minuten

abgeändert geeignet für 8–10-Jährige

ZIELE

- Die Kinder lernen zu verstehen, was Ausgrenzung bedeutet.
- Sie sprechen über eigene Ausgrenzungserfahrungen.
- Sie überlegen, was sie tun können, damit sie nicht ausgegrenzt werden, und wie sie es schaffen, andere nicht auszugrenzen.
- Sie erfahren, dass sie alle anders sind und dass es gut ist, wenn alle anders sind.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
20 Min. vorlesen 20 Min. Gespräch	<p>Vorlesen</p> <p>Die Kinder sitzen an ihrem angestammten Platz und können, wenn sie wollen, die Augen schließen. Das Märchen »Das hässliche Entlein«⁹⁹ wird vorgelesen. Anschließend sprechen sie darüber, wie es dem Entlein ergangen ist und wie es sich gefühlt haben mag. Zudem können sie erzählen, ob sie selbst einmal in einer ähnlichen Situation waren, wie das »hässliche Entlein«.</p> <p>Fragestellungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Was hat das hässliche Entlein erlebt? ■ Wie haben es die anderen Tiere auf dem Hof behandelt? ■ Warum haben sie das getan? ■ Wie hat sich das Entlein wohl gefühlt, als es von allen ausgegrenzt wurde und wie, als es die Schwäne getroffen hat? ■ Seid ihr selbst auch schon einmal in einer ähnlichen Situation gewesen? Wie war das? 	Geschichte »Das hässliche Entlein« von Hans Christian Andersen
40 Min.	<p>Gruppenarbeit (4 Personen)</p> <p>Die Kinder zeichnen, malen, schreiben eine Geschichte, in der es einem Kind so geht, wie dem hässlichen Entlein im Märchen. Dafür erhalten sie einen großen Bogen Papier, Stifte und Farben</p>	Packpapier (Din-A2-Format), Filzstifte, Stiftfarben, Wachsstifte ...
60 Min.	<p>Klassengespräch</p> <p>Die Bilder werden vorgestellt und die Geschichten erzählt. Nach jeder Geschichte wird kurz darüber gesprochen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ wie die Geschichte noch hätte ausgehen können ■ wie sich die Kinder gegen die Ausgrenzung hätten wehren können ■ was andere Kinder hätten tun können, um die Ausgrenzung zu vermeiden 	

⁹⁹ Andersen, Hans Christian: Das hässliche Entlein. Aus: Andersen, Hans Christian: Märchen und Geschichten. Band 1. Herausgegeben und übersetzt von Gisela Perlet. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag, 1998

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
20 Min.	<p>Spiel: Wir sind alle anders, wir sind alle ganz besonders Die Kinder überlegen kurz, worin sie sich von allen anderen unterscheiden. Dann bilden sie einen Kreis. Nacheinander treten die Kinder in die Mitte des Kreises und sagen: »Ich bin anders, weil ... und weil ich ... bin ich ganz besonders.« Die ganze Gruppe wiederholt: »XY ist anders, weil sie/er ... und weil sie/er ... ist sie/er ganz besonders.«</p> <p>Beispiel: Erni: »Ich bin anders, weil ich langsam spreche und weil ich so langsam spreche, bin ich ganz besonders.« Gruppe: Alle sprechen ganz langsam: »Erni ist anders, weil sie langsam spricht und weil sie langsam spricht, ist sie ganz besonders.«</p>	
40 Min.	<p>Einzelarbeit oder Paararbeit Die Kinder füllen das Arbeitsblatt »Wer ... ist, kann ...« aus. In der Gruppe lesen sie ihre Sätze vor. Die Lehrperson fragt, warum es gut ist, dass alle anders sind. Die Kinder sollen darauf so viele Antworten wie möglich finden.</p>	Arbeitsblatt »Wer ... ist, kann ...«

ARBEITSBLATT: WIR SIND ALLE ANDERS
WER ... IST, DER KANN ... (... , DIE KANN ...)

Wer stark ist, kann _____

Wer fröhlich ist, kann _____

Wer groß ist, kann _____

Wer klein ist, kann _____

Wer schnell ist, kann _____

Wer langsam ist, kann _____

Wer mutig ist, kann _____

Wer ängstlich ist, kann _____

Wer lustig ist, kann _____

Wer vorsichtig ist, kann _____

Wer _____ ist, kann _____

Wer _____ ist, kann _____

Wer _____ ist, kann _____

Wer _____ ist, kann _____

SICH WEHREN – OHNE GEWALT

Alter: 9–11 Jahre

Richtzeit: 100 Minuten

abgeändert geeignet für 12–14-Jährige

ZIELE

- Die Kinder unterscheiden Gewalt von anderen Formen, sich zu wehren.
- Sie überlegen sich Strategien, um Gewalt zu stoppen.
- Sie suchen nach Möglichkeiten, ohne Gewalt auszukommen.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
20 Min.	<p>Klassengespräch</p> <p>An der Tafel stehen Worte, die mit Wehrhaftigkeit und Gewalt in Verbindung stehen. Die Kinder sollen alle Worte finden, die Gewalt ausdrücken: <i>Fluchen, streiten, kämpfen, schlagen, kratzen, raufen, stampfen, schimpfen, stoßen, beißen, anschreien, boxen, treten, büßen, festhalten, Steine werfen, stechen, verspotten, auslachen, provozieren, recht haben, Auseinandersetzung, Prügelei, weinen, petzen, schubsen, verlassen, schweigen, sich wehren, Ärger, Zorn, beleidigt sein, sich entschuldigen ...</i></p> <p>Die Worte, die Gewalt ausdrücken, werden unterstrichen. Die Kinder/Jugendlichen begründen, warum sie die unterstrichenen Wörter mit Gewalt assoziieren.</p>	Tafelanschrieb
60 Min.	<p>Kleingruppen</p> <p>In Kleingruppen sprechen die Kinder über Vorfälle, wo sie Gewalt beobachtet oder angewendet haben. Anschließend suchen sie sich eine Szene aus und überlegen, wie sich die Situation anders hätte lösen lassen. Auf einem Zeichenblatt werden beide Varianten als Comic oder Zeichnung festgehalten. Das Zeichenblatt wird in der Mitte gefaltet, auf einer Seite sieht man die gewalttätige Form der Auseinandersetzung, auf der anderen Seite die Lösung ohne Gewalt.</p> <p>Alternativen</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Die Szenen werden in Form einer Geschichte niedergeschrieben. ■ Die Szenen werden als Rollenspiele gespielt. 	Zeichenblätter Größe 6, Stifte, Schreibzeug
20 Min.	<p>Plenum</p> <p>Die Ergebnisse der Arbeit werden in der Klasse vorgestellt und ausgewertet. Abschließend kann die Klasse noch darüber sprechen, wie sie Gewalt in der Schule vermeiden kann.</p>	

GEMOBBT

Alter: 9–12 Jahre

Richtzeit: 60 Minuten

abgeändert geeignet für 13–14-Jährige

ZIELE

- Die Schülerinnen und Schüler lernen den Begriff »Mobbing« kennen.
- Sie suchen nach Lösungen für den Fall, dass sie selbst Opfer von Ausgrenzung werden.
- Sie überlegen, wie sie Mobbing in ihrer Klasse vermeiden können.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
30 Min	Einzelarbeit Die Schüler/innen lesen die Geschichte von Markus und beantworten die Reflexionsfragen.	Arbeitsblatt »Gemobbt«
30 Min	Klassengespräch Im Klassengespräch werden die Ergebnisse der Einzelarbeit besprochen. Außerdem überlegen die Kinder, ob in ihrem Umfeld Mobbing vorkommt und wie sie dann mit einer Mobbingsituation umgehen könnten: 1. als Gemobbte 2. als Mitschüler/innen und wie sie Mobbing in ihrer Klasse vermeiden können. Die Ergebnisse werden auf die Tafel geschrieben und in die Hefte eingetragen.	

GEMOBBT – DIE GESCHICHTE VON MARKUS

Markus geht in die 5B. Er ist der beste Schüler der Klasse und ist stolz auf seine Leistungen. Sonst hat Markus in der Schule nicht viel zu lachen. Wenn die anderen in der Pause zusammen spielen, steht er still in einer Ecke und isst seine Jause. Peter will nicht, dass Markus mitspielt. Er nennt ihn einen Streber und verspottet ihn, wenn er den Ball einmal nicht fangen kann. Die Jungen halten zu Peter und letzte Woche hat Jan ihm den Ball mitten ins Gesicht geschossen. Markus konnte nicht rechtzeitig ausweichen und alle haben gelacht.

Am Mittwoch war dann sein Rechenheft verschwunden und er konnte die Aufgabe nicht vorweisen. Dabei wusste er ganz genau, dass er sein Heft eingepackt hatte. Am nächsten Tag fand er es zufällig unter dem Schrank in der Klasse. Aber es war völlig verknittert.

Wenn Markus über den Schulhof geht, laufen einige seiner Mitschüler hinterher und ahmen seinen Gang nach. Einmal ist er auch verhauen worden. Jan und Peter haben ihn in eine Ecke hinterm Haus gelockt und ihn verprügelt. Seither meidet er alle unübersichtlichen Orte auf dem Schulhof und hält sich lieber in der Nähe der Lehrpersonen auf. Deshalb gilt er als Feigling. Gestern hat Peter einen Euro verlangt, damit er ihn in der Pause in Ruhe lässt. Markus hat bezahlt.

Wenn er als Letzter in die Klasse kommt, tuscheln die Mädchen und kichern.

Markus fühlt sich ausgeschlossen und hat sich schon überlegt, ob er in der nächsten Klassenarbeit absichtlich eine negative Note schreiben soll. Ob es dann besser würde? Ob Peter ihn dann akzeptieren könnte? Aber wahrscheinlich würde das auch nicht helfen. Markus wird gemobbt.

Mobbing ist, wenn jemand von anderen verspottet, ausgegrenzt, abgewertet, gehänselt, manchmal auch geschlagen oder erpresst wird und wenn diese Schikane monatelang anhält. Wer gemobbt wird, leidet unter der Misshandlung und verliert langsam seinen Mut und seine Selbstsicherheit.

Wie fühlt sich Markus?

Was könnte Markus tun, um seine Situation zu verbessern?

Was könnten die Mitschülerinnen und Mitschüler tun, um Markus zu helfen?

GEWALT—GEWALT

Alter: 14–16 Jahre

Richtzeit: ca. 150 Minuten

abgeändert geeignet für 12–14-Jährige

ZIELE

- Die Jugendlichen setzen sich mit dem Phänomen »Gewalt« auseinander.
- Sie suchen nach Lösungen für einen gewaltfreien Umgang miteinander.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
10 Min.	<p>Einzelarbeit: Gewalt ist ...</p> <p>Die Jugendlichen finden für sich eine Definition für Gewalt und schreiben sie auf eine Karte.</p> <p>Die Karten werden eingesammelt und vorgelesen.</p> <p>Dann wird gemeinsam eine Definition ausgewählt, der alle Anwesenden zustimmen können.</p>	Karten, Stifte
50 Min. (2 x 25 Min.)	<p>Kleingruppenarbeit (4 Personen)</p> <p>In Kleingruppen schreiben die Jugendlichen eine Geschichte, in der Gewalt in irgendeiner Form vorkommt.</p> <p>Wenn alle Geschichten fertig sind, werden sie an eine andere Gruppe weitergereicht. Am besten gibt man sie reihum weiter: Gruppe A gibt ihre an Gruppe B, Gruppe B an Gruppe C usw. Diese Gruppe hat nun die Aufgabe, die Geschichte umzuschreiben und zwar so, dass statt der Gewalt eine andere Verhaltensweise gewählt wird.</p> <p>Der zweite Teil der Arbeit kann eventuell auch als Hausarbeit gestaltet werden.</p>	Papier, Schreibzeug
15–20 Min. je Rollenspiel	<p>Plenum: Vorlesen und Rollenspiele</p> <p>Die erste Geschichte wird vorgelesen, die gewaltlose Variante wird der Klasse als Rollenspiel vorgeführt.</p> <p>Danach folgt jeweils eine Auswertung.</p> <p>Mögliche Auswertungsfragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Wie ist es euch in den unterschiedlichen Rollen gegangen? ■ Worin unterscheiden sich die Geschichten? ■ Wie realistisch sind die beiden Varianten? ■ Welche Konsequenzen haben die jeweiligen Verhaltensweisen? ■ Was spricht für Verhalten 1, was für Verhalten 2? ■ Welche anderen Lösungsansätze fallen euch ein? 	Utensilien fürs Rollenspiel

MOBBING IST NICHT LUSTIG

Alter: 14–16 Jahre

Richtzeit: ca. 150 Minuten

abgeändert geeignet für 12–14-Jährige

ZIELE

- Die Jugendlichen setzen sich mit dem Phänomen »Mobbing« auseinander.
- Sie suchen nach Lösungen für einen fairen Umgang miteinander.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
15 Min.	<p>Brainstorming</p> <p>Die Jugendlichen sitzen im Kreis. In der Mitte liegt ein Bogen Packpapier und Stifte. Auf dem Bogen steht in großen Lettern »Mobbing ist nicht lustig«. Die Anwesenden schreiben alles auf den Bogen, was ihnen dazu einfällt.</p>	<p>Packpapier, dicke Stifte</p>
20 Min.	<p>Im Kreisgespräch geht es um drei Fragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Warum bringen einige Leute »Mobbing« mit »lustig« in Verbindung? ■ Was ist an Mobbing nicht lustig? ■ Was fällt euch zum Plakat ein? Was fällt euch auf? 	
30 Min.	<p>Kleingruppenarbeit (2–3 Personen)</p> <p>Die Jugendlichen finden eine kreative Form, sich mit dem Thema Mobbing auseinanderzusetzen (Radiointerview – Fernsehdebatte – Werbeplakat ...)</p> <p>Je zwei Gruppen beschäftigen sich mit demselben Thema:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Woran könnte eine außenstehende Person Mobbing in der Schule erkennen? 2. Was könnte eine gemobbte Person tun, damit das Mobbing aufhört? 3. Wie kann man eine gemobbte Person unterstützen, damit das Mobbing aufhört? 4. Wie können wir vorbeugen, damit Mobbing in unserer Klasse nicht passiert? 	<p>Plakatpapier, Stifte, Farben, Papier, Schreibzeug ...</p>
35 Min.	<p>Plenum</p> <p>Die Gruppenarbeiten werden vorgestellt und besprochen.</p>	

GEWALT – EIN VIELSCHICHTIGES PROBLEM

Alter: 16–19 Jahre

Richtzeit: ca. 150 Minuten

abgeändert geeignet für 14–15-Jährige

ZIELE

- Die Jugendlichen setzen sich mit dem Phänomen »Gewalt« auseinander.
- Sie suchen nach Lösungen für einen gewaltfreien Umgang miteinander.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
20 Min.	Einzelarbeit Die Jugendlichen füllen den Fragebogen zum Thema »Gewalt« aus.	
Ca. 3 Stunden	Gruppenarbeit (eventuell auch als Hausarbeit) Anschließend teilt sich die Klasse in Gruppen zu je 4 Personen auf. Alle Gruppen sollten Zugang zu Computer, Internet und Bibliothek (Zeitschriften) haben. Die Gruppen beschäftigen sich mit unterschiedlichen Aspekten von Gewalt: 1. Gruppe: wertet den Fragebogen aus und schreibt die Ergebnisse zusammen 2. Gruppe: sucht im Internet nach Definitionen von Gewalt 3. Gruppe: setzt sich damit auseinander, wo Gewalt vorkommt und wie sie sich darstellt 4. Gruppe: sucht nach den Ursachen von Gewalt 5. Gruppe: beschäftigt sich mit den Wirkungen von Gewalt 6. Gruppe: überlegt, wie Gewalt zu verhindern oder zu vermindern sein könnte 7. Gruppe: sucht nach Lösungen, wie man mit bestehender Gewalt umgehen kann	Computer- und Internetzugang, Bibliothek, Fachzeitschriften
Mehrere Stunden	Kreative Arbeit Aus den Ergebnissen der Gruppenarbeit soll eine Themenzeitung oder ein Film entstehen, der auch anderen Klassen gezeigt werden kann. Wer die Arbeitszeit abkürzen will, lässt die Ergebnisse ausschließlich in der Klasse vorstellen.	Filmkamera und alles, was es zum Filmen braucht

FRAGEBOGEN: GEWALT – EIN VIELSCHICHTIGES PROBLEM

Wenn du schon einmal Gewalt erlebt (oder angewendet) hast, wo war das?

Wo beginnt Gewalt? Wo ist die Grenze? Was ist schon Gewalt, was noch nicht? Nenne eventuell auch Beispiele.

Wer übt deiner Meinung nach Gewalt aus?

Was hältst du für die wichtigsten Ursachen für Gewalt?

Wie könnte deiner Meinung nach Gewalt verhindert werden?

GEWALT – UND WIE STEHST DU DAZU?

Alter: 16–19 Jahre

Richtzeit: ca. 150 Minuten

abgeändert geeignet für 14–15-Jährige

ZIELE

- Die Jugendlichen setzen sich mit dem Phänomen »Gewalt« auseinander und erkunden, wie sie selbst dazu stehen.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
20 Min.	Kleingruppen Die Klasse teilt sich in Gruppen auf. Jede Gruppe erhält drei Zitate zum Thema »Gewalt«. Die Jugendlichen diskutieren die Ansichten der Berühmtheiten und nehmen schriftlich dazu Stellung.	Zitate, Papier, Schreibzeug
30 Min.	Wechselnde Kleingruppen Die Gruppenteilnehmer stellen ihre Ansichten vor. Dies geschieht in größeren Gruppen (5 Personen). Aus jeder Gruppe kommt jeweils eine Person zu einer neuen Gruppe (5 Personen) zusammen. Hier werden nun die Stellungnahmen vorgelesen und noch einmal besprochen.	

Kann man beherrschen, was man nicht in der Gewalt hat?

Anton Gill

**Je weniger Hirn ein Regent hat, desto mehr versucht er, durch
Gewaltanwendung Widerstände unmöglich zu machen.**

B. Traven

**Leute, die durch Geld und Kanonen vor der Wirklichkeit ge-
schützt sind, hassen die Gewalt zu Recht und wollen nicht einse-
hen, dass sie Bestandteil der modernen Gesellschaft ist und dass
ihre eigenen zarten Gefühle und edlen Ansichten nur das
Ergebnis sind von Ungerechtigkeit, gestützt durch Macht.**

George Orwell

Wo Klugheit gilt, da schafft Gewalt nichts.

Herodot

**Wer die oberste Hand hat, verwendet sie selten zum
Streicheln, sondern gebraucht sie lieber fest als Faust.**

Wilhelm Raabe

**Ich persönlich bin keineswegs grundsätzlich gegen Gewalt, ich
bin nur dafür, dass es die Richtigen trifft.**

Harald Martenstein

Die Schwächung traditioneller Gemeinschaften hat zu einem Verlust sozialer Kontrolle geführt, was das soziale Verhalten Heranwachsender negativ beeinflusst und sich in wachsender Kleinkriminalität und Gewalt in der Schule äußert.

Ulrich Wickert

Gegen die Leidenschaft ist kein Kraut gewachsen, und wo sie waltet, ist das Messer nicht weit.

Ismail Kadare

Der Gewalt auszuweichen ist Stärke.

Laotse

Der Tropfen höhlt den Stein – nicht durch Gewalt, sondern durch stetiges Fallen.

Ovid

Jeder hat so viel Recht, wie er Gewalt hat.

Baruch de Spinoza

Ohne Liebe ist nichts zu erreichen, es sei denn mit Gewalt.

Fjodor Dostojewskij

Am leichtesten erträgt man die Gewalt, die man eines Tages selbst ausüben hofft.

Joseph Joubert

Gewalt kann der Ausdruck von Liebe sein – Gleichgültigkeit niemals.

Graham Greene

Der starke Mann ist stärker ohne Gewalt.

Bert Brecht

MOBBINGOPFER UNTERSTÜTZEN

Alter: 16–19 Jahre

Richtzeit: 150 Minuten

abgeändert geeignet für 14–15-Jährige

ZIELE

- Die Jugendlichen können sich in Mobbingopfer einfühlen und diese unterstützen.
- Sie erkennen, wie sie selbst mit Gewalt und Mobbing umgehen und wie sie Mobbingopfer unterstützen können.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
20 Min.	Einstieg Der Begriff »Mobbing« wird erklärt und das Phänomen kurz dargestellt.	
30 Min.	Einzelarbeit I Die Anwesenden versetzen sich in ein Mobbingopfer. Sie schreiben als Mobbingopfer einen Brief an einen Menschen, dem sie vertrauen und schildern diesem ihre Notlage.	Briefpapier, Schreibzeug
30 Min.	Einzelarbeit II Die Briefe werden eingesammelt und neu verteilt, so dass alle Schüler/innen den Brief einer anderen Person erhalten. Nun versetzen sich die Jugendlichen in die angesprochene Vertrauensperson und beantworten den Brief eines »Mobbingopfers«. Dabei geht es darum, das Opfer zu verstehen und nach Kräften zu unterstützen.	
70 Min.	Arbeit in Halbgruppen In Halbgruppen werden die Briefe und die Antworten diskutiert. Dabei soll deutlich werden, <ul style="list-style-type: none"> ■ was man aus den Briefen über Mobbing lernen kann ■ ob das »Mobbingopfer« sich unterstützt fühlt ■ welche Ansätze bei Mobbing helfen können und welche weniger brauchbar erscheinen 	

ICH MOBBE – DU MOBBST – ER/SIE WIRD GEMOBBT

Alter: 16–19 Jahre

Richtzeit: ca. 12 Stunden

abgeändert geeignet für 14–15-Jährige

ZIELE

- Die Jugendlichen wissen, was »Mobbing« ist und können Mobbingaktionen in ihrem Umfeld erkennen.
- Sie können sich in Mobbingopfer einfühlen und wissen, wie sie diese unterstützen können.
- Sie haben einen Handlungsplan erarbeitet, wie sie mit Gewalt und Mobbing umgehen können.
- Sie haben einen Flyer erstellt, der die Jugendlichen der ganzen Schule über das Phänomen »Mobbing« und entsprechende Handlungsmöglichkeiten informiert.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
Hausaufgabe 1 Woche Zeit	<p>Hausaufgabe</p> <p>Die Jugendlichen holen im Internet und aus Zeitschriften Informationen zum Thema »Mobbing« ein. Damit sie nicht überfordert sind, kann man Unterthemen vergeben:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Definition, Formen von Mobbing, Mobbinghandlungen ■ Entstehungsprozesse ■ Verlauf ■ Auswirkungen auf Täter/innen ■ Auswirkungen auf die Opfer ■ Auswirkungen auf die Gruppe ■ Motivationen der Mobber/innen ■ Wie können Opfer sich wehren? ■ Wie kann man Opfer unterstützen? ■ Wer kann wirkungsvoll eingreifen? ■ Wie kann man vorbeugen? ■ ... <p>Jedes Thema sollte von mindestens zwei Schülern/Schülerinnen bearbeitet werden. Aus den gesammelten Informationen filtern sie die wichtigsten Erkenntnisse heraus und schreiben sie auf Karten, die sie dann in den Unterricht mitbringen.</p>	

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
20 Min.	<p>Einstimmung Die Jugendlichen versetzen sich 10 Minuten lang in die Lage einer gemobbten Person. Anschließend sprechen sie 10 Minuten lang mit der Banknachbarin oder dem Banknachbarn darüber, wie sie sich in so einer Situation fühlen würden.</p>	
3-4 Stunden, eventuell ein Teil als Hausarbeit	<p>Gruppenarbeit Die Jugendlichen, die dasselbe Thema bearbeitet haben, bilden eine Gruppe. Die Informationen werden gesichtet, miteinander verglichen, diskutiert und bewertet. Jede Gruppe erstellt eine Seite eines Flyers, der alle Schüler/innen der Schule über das Phänomen informieren und ihnen Hilfestellung für den Umgang mit Mobbing bieten soll.</p> <p>Alternative Anstatt eines Flyers kann auch eine Zeitung oder eine Broschüre erstellt werden.</p>	Computer, Drucker
2 Stunden	<p>Plenum Im Plenum werden die Seiten vorgestellt. Die Jugendlichen erhalten Rückmeldung, Änderungsvorschläge können besprochen werden.</p>	
4-5 Stunden	<p>Die Texte werden überarbeitet, die Flyer fertig gestaltet, anschließend ausgedruckt oder in einer Druckerei gedruckt, gefaltet und nachdem das Ergebnis gebührend gefeiert worden ist, in der Schule verteilt.</p> <p>Wichtig: Die Jugendlichen sollten genau wissen, welche Lehrperson sie wann bei der Feinkorrektur unterstützt.</p>	Computer, Drucker, Kopierer

3.3.4 ABHÄNGIGKEIT (SUCHT)

Durch unsere Verschiedenheit als Person sind wir,
jeder einzelne, einzigartig.

Waldefried Pechtl

GEWOHNHEIT, LEIDENSCHAFT, ABHÄNGIGKEIT ...?

Wenn Anita bummeln geht, nach einer stressigen Arbeitswoche, oder wenn sie Ärger mit ihrem Freund hatte, kommt sie regelmäßig mit leerer Brieftasche und einigen Tüten voller Blusen, Pullis und Modeschmuck heim. Sie braucht das. Das aufregende Prickeln bei der Anprobe und dann für Augenblicke das Gefühl, die alte Anita hinter sich zu lassen, als sei sie neu geboren. Ein paar Stunden lang fühlt sie sich beschwingt und sorglos. Zuhause ist der Zauber bald wieder verflogen, der alte Ärger holt sie ein, und der neue Pulli gefällt ihr nur noch halb so gut.

Die ganze Clique macht mit, Samstag für Samstag geben sie sich die Kante. Das gehört zum Programm. Damit man die Woche packt! Patrick braucht das, Sonja will es, Erwin findet es geil ... »Fertig sein« inklusive. Ein Wochenendritual mit Nebenwirkungen.

Ronni trainiert für den Triathlon, rennt, radelt und schwimmt sich die Seele aus dem Leib. Hannah läuft der Megashow hinterher, dem spektakulären Event, und pendelt zwischen sämtlichen Veranstaltungsorten Europas hin und her. Enrico kriegt keiner vom Computer weg und Manu gibt lieber sich selbst auf als ihre kaputte Beziehung.

Egal was, wie und wo, es gibt tausende Reize, denen man erliegen kann, und die Möglichkeiten, an einer »Leidenschaft« hängen zu bleiben, sind vielgestaltig. Außer einer beträchtlichen Anzahl von Stoffen, von denen man körperlich abhängig werden kann, kann man sich an unzählige andere Dinge und Verhaltensweisen hängen, die schaden können, weil sie als Ersatzbefriedigung und Realitätsflucht dienen. Vom exzessiven Spielen bis zur Arbeits- oder Beziehungssucht, von der Alkoholabhängigkeit bis zur Abhängigkeit von unterschiedlichen stimulierenden, beruhigenden oder bewusstseinsverändernden Substanzen kann vieles zum Krückstock werden, ohne den man nicht zu überleben glaubt. Beinahe möchte man meinen, es gäbe für jeden Menschen eine maßgeschneiderte Variante.

Wir entwickeln alle kleine oder ausgeprägte Gewohnheiten, die uns das Leben erleichtern, weil wir beispielsweise nicht mehr darüber nachdenken müssen, wie wir uns die Schuhe bin-

den oder die Zähne putzen, wir tun es einfach nahezu automatisch. Manche Gewohnheit aber wird aufgrund besonderer Umstände mit einer intensiveren emotionalen Erregung verbunden, als wünschenswert wäre, und gerät außer Kontrolle. Individuelle biologische, psychische und soziale Voraussetzungen spielen dabei mit äußeren Bedingungen zusammen und bahnen den Weg in die Abhängigkeit. Je nach individueller Voraussetzung und äußeren Umständen ist dieser Weg kürzer oder länger. Auf diesem Wege gibt es aber auch eine Reihe von »Warnleuchten«, an denen man erkennen kann, dass man innehalten und sich neu orientieren sollte. Man kann sich fragen:

- Wie gut kann ich längere Zeit ohne das liebgewonnene Verhalten leben?
- Halte ich an meiner Gewohnheit fest, obwohl sie mich selbst stört?
- Vernachlässige ich andere Interessen, weil ich von meinem Verhalten nicht lassen kann?
- Gerate ich in Stress, wenn ich meiner lieben Gewohnheit nicht nachgehen kann?
- Vernachlässige ich meinen Beruf, die Schule, meine Familie, meine Freunde, meine Freizeitinteressen aufgrund meiner Gewohnheit?
- Kostet mich mein Verhalten mehr, als mir lieb ist (mehr Geld, mehr Zeit, mehr Einsatz ...)?
- Hat sich mein Verhalten automatisiert?
- Flüchte ich vor unangenehmen Gefühlen oder schwierigen Situationen in das gewohnte Verhalten?
- Kann ich jederzeit mit der Gewohnheit aufhören oder mache ich weiter, obwohl ich eigentlich etwas anderes tun möchte?
- Setze ich mein Verhalten ein, um Probleme oder die unliebsame Realität zu vergessen?
- Löst meine Gewohnheit besonders leidenschaftliche Gefühle in mir aus (z. B. ich spiele ein Computerspiel so lange weiter, bis ich endlich gewinne, auch wenn ich schon längst schlafen gehen sollte)?
- Vergesse ich über meiner lieb gewonnenen Tätigkeit zu essen, zu trinken, Pausen zu machen?
- Hat sich mein Verhalten gegenüber meinen Mitmenschen verändert?
- Gerate ich schnell in Stress oder werde ich häufig aggressiv, wenn jemand mich an der Ausübung der lieb gewonnenen Tätigkeit hindert?

- Leidet meine Gesundheit öfter unter meinen Verhaltensgewohnheiten?
- Kontrolliere **ich** meine Gewohnheiten oder haben sie **mich** im Griff?
- Leiden andere unter meiner Gewohnheit oder meiner »Leidenschaft«?
- ...

DER WEG IN DIE ABHÄNGIGKEIT IST KEINE EINBAHNSTRASSE

Niemand muss seine Gewohnheiten so lange pflegen, bis sie oder er in einer körperlichen oder schweren psychischen Abhängigkeit landet. Es ist möglich innezuhalten und sich wieder anders zu orientieren. Und es gibt auch Wege aus der Abhängigkeit zurück zu wieder mehr Selbstbestimmung und Freiheit.

Fragt man bei Elternabenden oder in Veranstaltungen für Erwachsene im mittleren Lebensalter danach, wer einmal geraucht hat, melden sich meist sehr viele. Möchte man anschließend wissen, wer von ihnen immer noch raucht, dann bleiben oft ganz wenige übrig. Alle anderen haben aufgehört. Die meisten haben es ohne fremde Hilfe geschafft, einige haben sich mit Unterstützung des Freundeskreises vom Glimmstängel verabschiedet und der eine oder die andere hat sich an eine Beratungsstelle oder einen Medizinischen Dienst gewandt.

Was für das Rauchen gilt, gilt auch für andere Verhaltensweisen. Menschen können sich neu orientieren und ihre Ansichten, ihre Vorlieben, ihre Einstellungen und ihr Verhalten verändern. Noch einfacher ist es natürlich, wenn sich jemand gar nicht in schädliche und schwer aufzulösende Abhängigkeiten begibt.

BESSER ALS EINE GEWOHNHEIT: DAS GANZE LEBEN

Mag das Leben auch manchmal beschwerlich sein, mögen einem zwischendurch auch unerfreuliche Situationen, Auseinandersetzungen oder Probleme begegnen, das ganze Leben hält im Allgemeinen viel mannigfaltigere Reichtümer bereit, als es eine einzige Leidenschaft je könnte.

Das **ganze** Leben ist auch die beste Voraussetzung für ein Dasein ohne hinderliche Abhängigkeiten: Eine ausgewogene Mischung zwischen Spannung und Entspannung, die Verwirklichung der persönlichen Talente und Lebensmöglichkeiten, eine kreative und offene Haltung der Welt und dem Dasein gegenüber, eine gute Selbstwahrnehmung, Kommuni-

kations- und Konfliktkompetenzen und eine ausgeprägte Erlebnisfähigkeit schützen vor Abhängigkeiten und erlauben eine relativ autonome, sinnerfüllte Lebensgestaltung.

Diese Mappe enthält einen reichen Fundus an vorbeugenden und lebensfördernden Übungen und Unterrichtseinheiten zu den relevanten Themen der Suchtvorbeugung. Im besonderen Maße präventiv wirken die Einheiten in den Kapiteln »Motive, Bedürfnisse, Wünsche und Ziele«, »Empfindungen, Emotionen, Gefühle«, »Freiraum und Grenzen«, »Kommunikation« sowie »Konflikte lösen« und »Probleme lösen«.

MEHR ZUM THEMA »SUCHT« finden Sie im Kapitel: »Gewalt – Sucht – Suizid ...: Zeichen einer labilen Persönlichkeit oder unterschiedliche Antworten auf eine kränkende Lebenswelt?« in den kurzen theoretischen Ausführungen in dieser Mappe.

IMPULSE ZUM NACHDENKEN

- Für wie autonom halte ich mich?
- Niemand ist völlig autonom. Wir alle leben auch in Abhängigkeit von unserem Umfeld und unseren Mitmenschen. Welche Abhängigkeiten erkenne ich freiwillig an und wie weit lasse ich diese zu?
- Wie gehe ich mit meiner Autonomie um?
- Welche sinnvollen Gewohnheiten habe ich im Laufe des Lebens entwickelt?
- Welche Gewohnheiten möchte ich gerne loswerden oder verändern?
- Wie gehe ich mit Ritualen um?
- Welche Gewohnheiten und Rituale nehme ich bei meinen Schülerinnen und Schülern wahr?
- Wie gehe ich damit um, wenn ich den Eindruck habe, dass Schülerinnen oder Schüler problematische Konsumgewohnheiten pflegen?
- Unter welchen Bedingungen könnten meiner Meinung nach die meisten Menschen irgendeine Abhängigkeit entwickeln?
- Wie kann ich die Lebenswirklichkeiten meiner Schülerinnen und Schüler berücksichtigen und deren Themen auch in Bezug auf Autonomie und Abhängigkeit in den Unterricht einfließen lassen?

SCHOKOLINE – ZUCKERBIENE

Alter: 3–6 Jahre

Richtzeit: 60 Minuten

abgeändert geeignet für 7–8-Jährige

ZIELE

- Die Kinder sprechen darüber, was sie gerne konsumieren.
- Sie lernen, dass es ein »Zuviel des Guten« geben kann.
- Sie lernen auch, was verzichten bedeutet, und dass es auch Spaß machen kann, sich etwas für später aufzuheben.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
5 Min.	Einstieg Lied: Schokoline, Zuckerbiene (Dazu kann man tanzen oder mit Gesten zeigen, was man gerade singt)	
20 Min.	Gespräch <ul style="list-style-type: none">■ Was mag die »Schokoline« gerne?■ Was ist passiert, als sie zu viel geschleckt hat?■ Was hat die Mami (der Papi) gesagt?■ Was hat denn ihre Mama gemacht, damit es ihr wieder besser geht?■ Worauf musste sie verzichten? Warum wohl?■ Und was mögt ihr am liebsten?■ Ist es euch auch schon einmal passiert, dass ihr »zu viel« von etwas bekommen habt? Woran habt ihr das gemerkt?■ Was kann denn alles zu viel sein (zu viel essen, zu viel fernsehen, zu lange in der Sonne liegen, zu lange aufbleiben ...).■ Habt ihr auch schon einmal auf etwas verzichtet?■ Wie war das? Wollt ihr davon erzählen?	
15 Min.	Spiel Bauer/Bäuerin, darf ich eine Möhre ziehen?	

LIED: MELODIE NACH: AUF DER MAUER – AUF DER LAUER ...

Hinweis: Anstatt Mami kann auch »Herr Papi« und »Papi« eingesetzt werden

Schokoline, Zuckerbiene
nennt mich meine Mami.
Ach, ich schlecke furchtbar gern
Gummibärchen, Mandelkern'.
Schokoline, Zuckerbiene
nennt mich meine Mami.

Alles Süße schmeckt mir sehr,
davon will ich mehr und mehr.
Zuckerwatte, Kekse, Kuchen,
Lollis, Eis, die muss ich suchen.
Alles Süße schmeckt mir sehr,
davon will ich mehr und mehr.

Tut der Bauch mir schrecklich weh,
trink ich Mamis Kräutertee.
Mit viel Zucker, bitte sehr,
mag sonst diesen Tee nicht mehr.
Tut der Bauch mir schrecklich weh,
trink ich Mamis Kräutertee.

Mami sagt: »Heut ist's genug!«
Bitter schmeckt der nächste Schluck.
Aus ist's mit der Schleckerei,
trotz gekonnter Meckerei.
Mami sagt: »Heut ist's genug!«
Bitter schmeckt der nächste Schluck.

SPIEL: BAUER/BÄUERIN, DARF ICH EINE MÖHRE ZIEHEN?

Die Kinder sitzen hintereinander mit gespreizten Beinen, so dass jeweils das hintere Kind das vordere gut um die Taille festhalten kann. Ein Kind (A) steht vor der Reihe und fragt das vorderste Kind (B), ob es eine Möhre ziehen darf.

Kind A: Darf ich eine Möhre ziehen?

Kind B antwortet: Da musst du den Bauern (die Bäuerin) fragen!

Kind A: Sag, wo ist der Bauer (die Bäuerin)?

Kind B: Hinter mir.

Kind A zu Kind dahinter (Kind C): Wo ist der Bauer (die Bäuerin)?

Kind C: Hinter mir ... [so weiter bis zum letzten Kind]

Letztes Kind auf die Frage: Wo ist der Bauer/die Bäuerin?: Möchte ich gern selber sein.

Kind A: Darf ich eine Möhre ziehen?

Meister/in: Wenn die Sonne scheint ... (Wenn es regnet ...)

Kind A: Ja, die scheint ... [Kind überzeugt den Bauern oder die Bäuerin vom schönen Wetter ...]

Bauer/Bäuerin: Wenn du singen kannst ... [Kind muss es beweisen]

Der Bauer/die Bäuerin denkt sich Fragen oder kleine Aufgaben aus, die das Kind zuerst bewältigen muss. Dann sagt er (sie): Ja, dann darfst du eine ziehen. [Hinweis: Manchmal ist es sinnvoll, die Aufgabenzahl zu beschränken, etwa auf 3 Aufgaben oder Fragen pro Möhre.]

Kind A zieht mit beiden Händen an den Händen von Kind B, bis »die Möhre gezogen ist«, d. h. das Kind hinter ihm es nicht mehr festhalten kann.

Dann beginnt das Spiel von vorne: Die beiden Kinder fragen nach dem Bauern usw., ziehen die nächste Möhre zu zweit, dann zu dritt usw., bis nur noch der Bauer oder die Bäuerin auf dem Boden sitzt. Wenn die Kinder noch einmal spielen wollen, nimmt diesmal der Bauer oder die Bäuerin die Rolle als Möhrenzieher oder -zieherin ein.

ZU VIEL DES GUTEN

Alter: 6–8 Jahre

Richtzeit: 60 Minuten

abgeändert geeignet für 3–4-Jährige

ZIELE

- Die Kinder sprechen darüber, was sie gerne konsumieren.
- Sie lernen, dass es ein »Zuviel des Guten« geben kann.
- Sie überlegen, wie sie mit Maß konsumieren können.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
10 Min.	Einstieg Die Kinder erhalten ein Bild vom Kasperl, das mit einem dicken Bauch am Boden liegt und jammert. Die Lehrerin erzählt, wie es dazu gekommen ist: <i>Heute war Kasperles Geburtstag ...</i>	Kasperlebild, Geschichte »Kasperles Geburtstag«
20 Min.	Gestaltungsarbeit Die Kinder zeichnen alles, was Kasperle gegessen hat, auf ihr Kasperlebild, am besten in Kasperles Bauch.	
30 Min.	Gespräch <ul style="list-style-type: none">■ Warum hat Kasperle Bauchweh?■ Warum hat er so viel gegessen?■ Was hätte denn Kasperle sonst tun können, als so viel zu essen?■ Was macht ihr denn, wenn euch langweilig ist?■ Und was macht ihr, wenn ihr traurig seid?■ Wie kann sich Kasperle ein anderes Mal vor Bauchweh schützen?■ Kasperle hat beim Essen übertrieben. Was kann man denn sonst noch übertreiben?■ Was könnt ihr tun, damit ihr nicht übertreibt?	

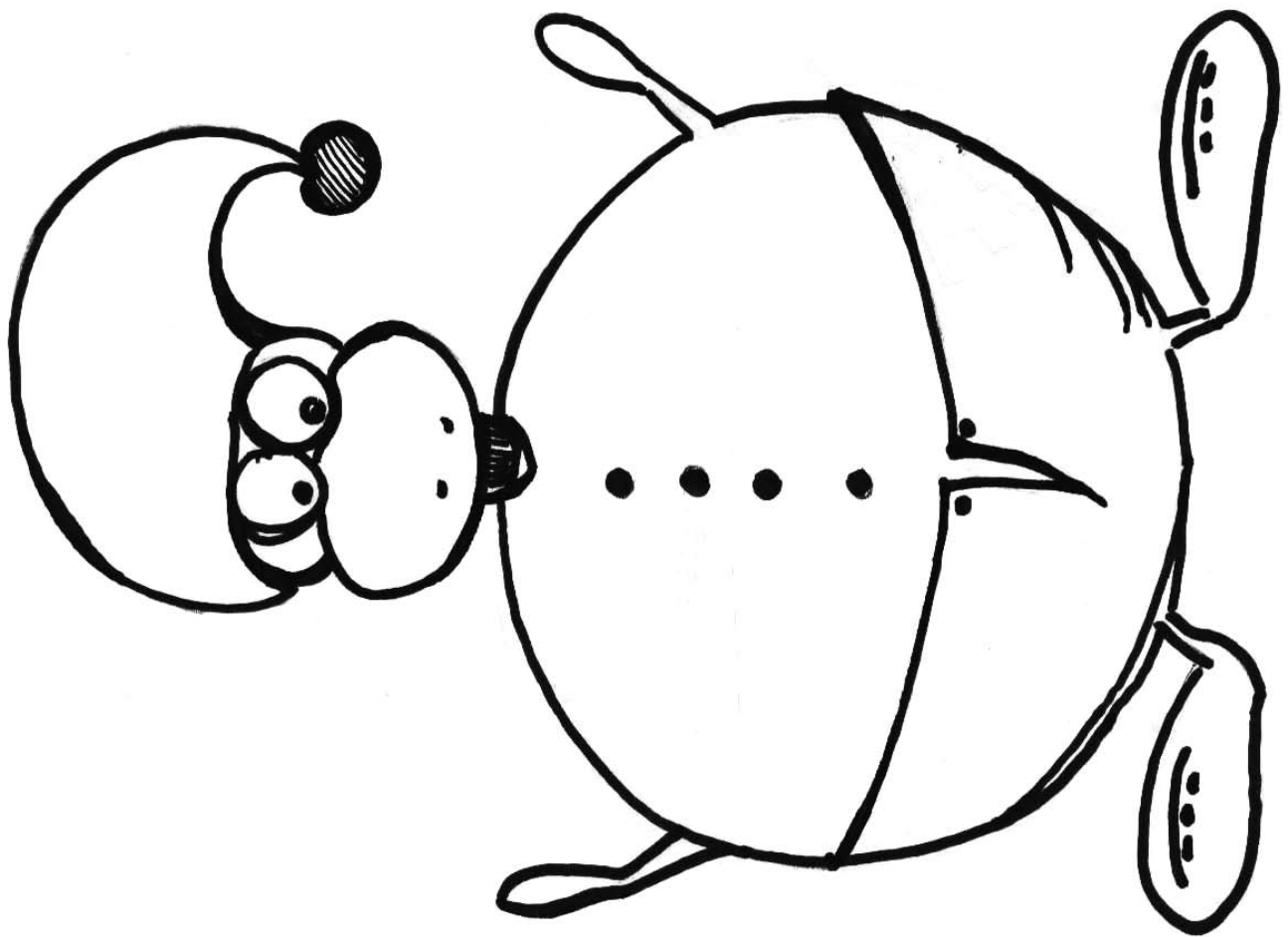
ZU VIEL DES GUTEN – KASPERLES GEBURTSTAG

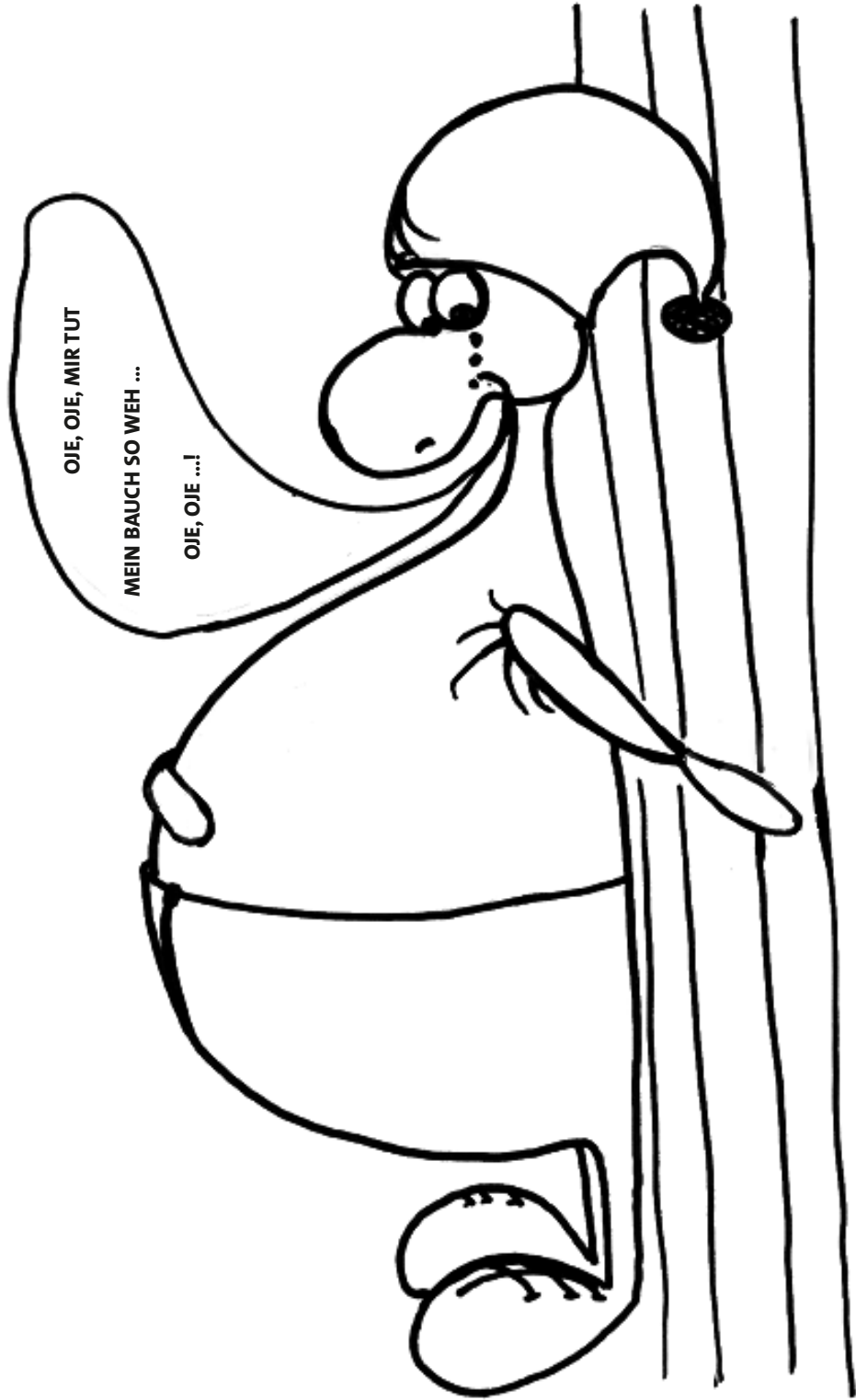
Heute war Kasperles Geburtstag. Zuerst wünschte er sich, nicht aufstehen zu müssen und im Bett zu bleiben, bis die Kinder aus der Schule kommen. Dann wollte er mit ihnen spielen und sie zum Geburtstagsfest einladen. Aber erst bekam er Hunger und wollte frühstücken: Dazu aß er drei Eier, zwei Brote, Schokoladekuchen und trank drei Tassen Milch. Schon bald wurde es ihm im Bett zu langweilig und er wollte im Wald spazieren gehen. Das tat er immer, wenn er hoffte, dem Zauberer zu begegnen und ihn ein bisschen ärgern zu können.

Leider war der Zauberer auf Reisen und dem Kasperle wurde bald noch viel langweiliger. Die Kinder waren alle in der Schule und so fand er niemanden, mit dem er spielen konnte. Das machte ihn traurig. Er ging auf den Markt und kam am Würstelstand vorbei. Weil er noch immer traurig war, wollte er sich mit Essen trösten. »Hey, ich habe Geburtstag«, sagte er zum Würstelverkäufer, »darf ich mir was wünschen?« »Alles, was du willst«, erwiderte der Würstelverkäufer: »Gut«, sagte das Kasperle: »Dann will ich sechs Würstchen und drei Tüten Pommes und dazu eine Limonade und zwei Gläser Apfelsaft.« Zufrieden vertilgte Kasperle alles, was er bestellt hatte, bedankte sich beim Würstelverkäufer und zog von dannen.

Dann kam er an der Bäckerei vorbei. Dort aß er eine Brezel und schlenderte weiter in die Eisdiele. Da gab es so viele gute Eisbecher und er aß einen mit Schokoladesoße, einen mit Vanillesoße, einen mit Sahne und einen mit Erdbeermus. Jetzt war er ein bisschen müde, aber nach einem kleinen Schläfchen hatte er vor lauter Langeweile schon wieder Lust auf Essen. Zu Mittag aß er einen Braten mit Knödel und zum Nachtsch zwei Pfannkuchen mit Himbeermarmelade. Weil ihm hinterher immer noch langweilig war, wollte er das Süßwarengeschäft plündern und dort schlecken, bis die Kinder aus der Schule kamen: Sieben Zuckerstangen, zwei Lutscher, vier Tafeln Schokolade, eine Dose saure Bonbons, eine Tüte Gummibärchen, ein Lebkuchenherz und vier Überraschungseier hatte er verdrückt, als ihm plötzlich ganz heiß wurde. Sein Bauch rumorte und ihm war furchtbar schlecht.

Als die Kinder aus der Schule kamen, lag er auf der Treppe vor dem Schulhaus, hielt sich den Bauch und jammerte: »Oje, oje, mir tut mein Bauch so weh, oje, oje, mir tut mein Bauch so weh ...«





Kasperles Geburtstag

WAS GUTTUT, UND WAS ZU VIEL IST

Alter: 9–11 Jahre

Richtzeit: 60 Minuten

abgeändert geeignet für 7–8-Jährige

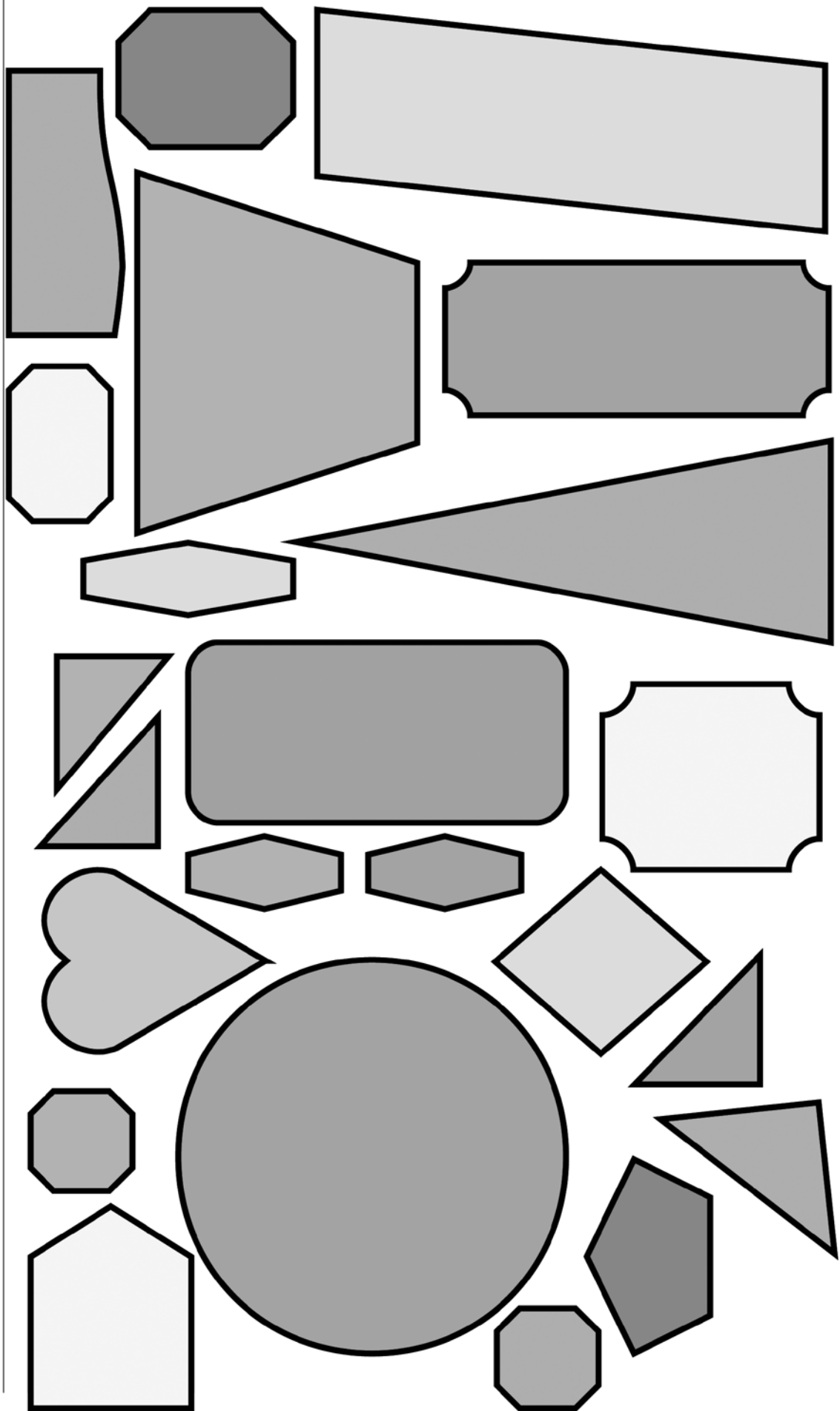
ZIELE

- Die Kinder lernen zwischen sinnvollem und übermäßigem Konsum zu unterscheiden.
- Sie erkennen, dass nicht alle Wünsche in einem Leben Platz haben.
- Sie machen sich ihre Wünsche bewusst und überlegen, wie wichtig sie ihnen sind.

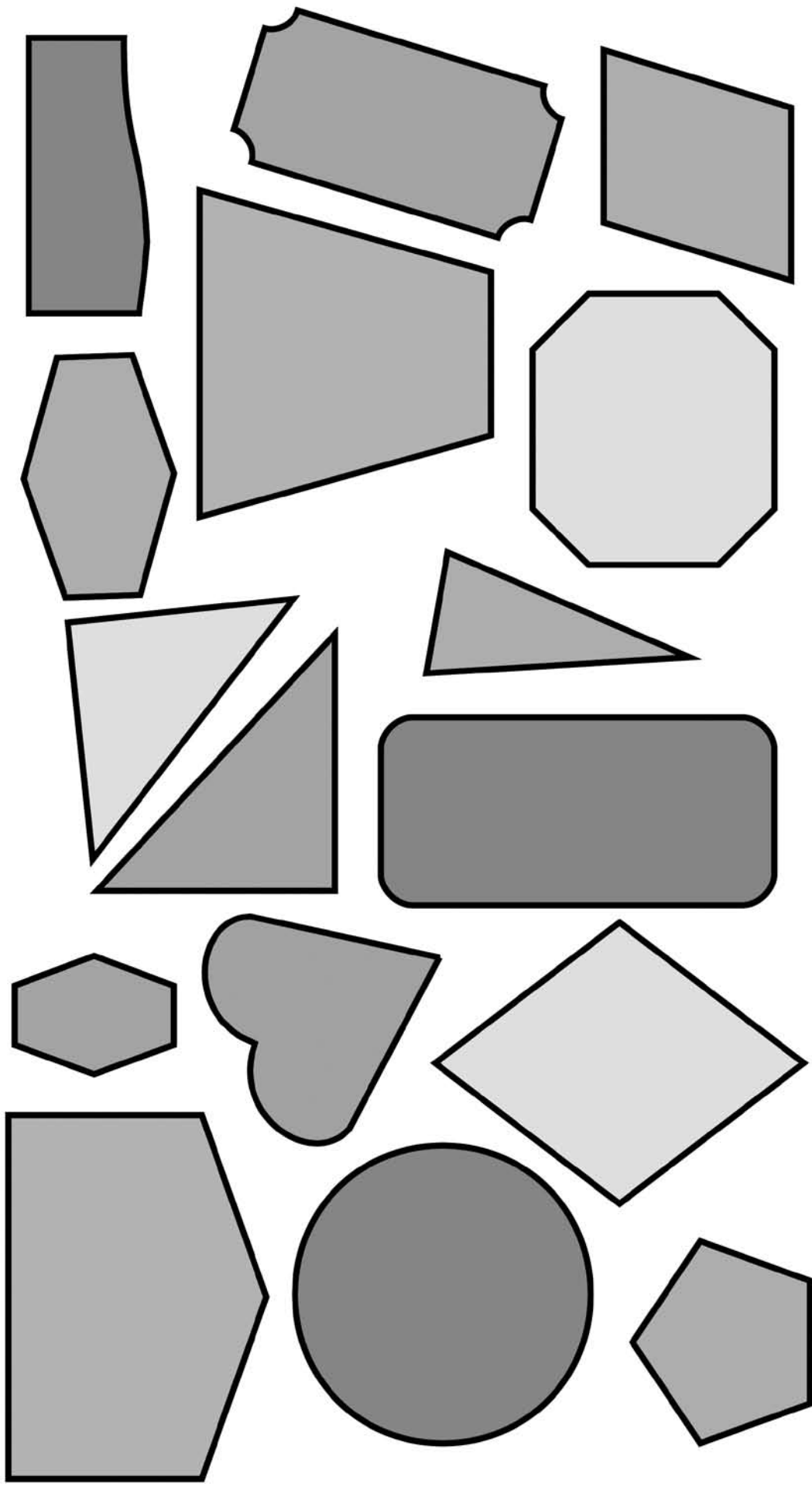
ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
10 Min.	Einstieg Die Kinder unterhalten sich zu dritt über ihre Wünsche.	
20 Min.	Einzelarbeit Die Teilnehmenden erhalten die Arbeitsblätter 1 und 2 (Konsumwünsche). Sie sollen ihre Wünsche in je eine Form schreiben und diese dann ausschneiden. Dabei sollen die Formen umso größer sein, je mehr sie sich von einer Sache wünschen (z. B. 1 Bonbon = kleinste Form – ein Säckchen Bonbons = entsprechend größere Form ...). Wenn alle Wünsche aufgeschrieben und ausgeschnitten sind, erhalten die Kinder Arbeitsblatt 3 (Mein Wunschkessel). Im Wunschkessel haben nicht alle Wünsche Platz, so wie auch in einem Leben nicht alle Wünsche Platz finden. Deshalb sollen die Kinder nun überlegen, aus welchen Wünschen sie ihren Wunscheintopf kochen wollen, und sich für einen Teil der Wünsche entscheiden. Diese kleben sie in den Wunschkessel.	Arbeitsblätter 1, 2, und 3 für jedes Kind kopiert, Scheren, Klebestifte
30 Min.	Klassengespräch Nun legen die Kinder alle aussortierten Wünsche auf den Boden und erklären der Gruppe, warum sie sich gerade von diesen Wünschen verabschiedet haben. Anschließend werden die Wunschkessel in der Klasse aufgehängt und alle können sie sich ansehen.	

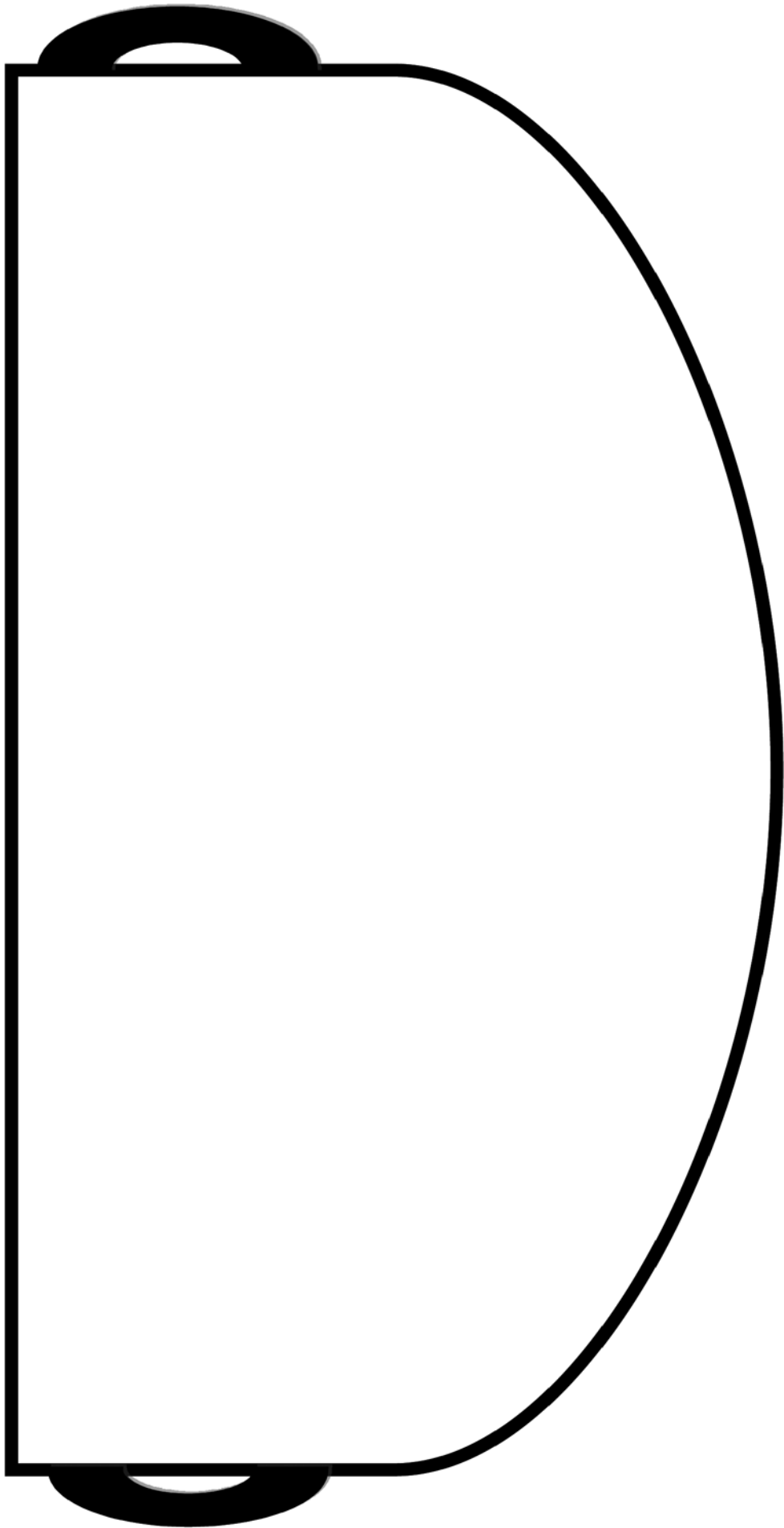
MEINE WÜNSCHE



MEINE WÜNSCHE



MEIN WUNSCHKESSEL



WERBEAGENTUR

Alter: 11–13 Jahre

Richtzeit: 150 Minuten

abgeändert geeignet für 14–19-Jährige

ZIELE

- Die Jugendlichen setzen sich mit ihren Konsummustern auseinander.
- Sie werben für ihre Lieblingsaktivität.
- Sie lernen Werbestrategien kennen und bewerten Werbung kritisch.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
	<p>Hausaufgabe</p> <p>Die Jugendlichen überlegen, welche Dinge sie konsumieren, für die im Fernsehen und in anderen Medien geworben wird. Sie suchen die entsprechende Werbung in Zeitschriften oder schreiben die Werbetexte auf, die im Radio oder im Fernsehen gesendet werden, und machen sich Notizen zu den jeweiligen Werbebildern.</p>	
20 Min.	<p>Klassengespräch im Sitzkreis</p> <p>Die mitgebrachten Werbebilder werden in der Mitte auf dem Boden ausgelegt, die Werbebotschaften vorgelesen. Die Jugendlichen sprechen darüber:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ was die Bilder aussagen ■ womit auf den Bildern geworben wird ■ welche Wünsche diese Bilder und Texte ansprechen ■ warum sie die jeweiligen Produkte kaufen oder konsumieren ■ welche negativen Seiten diese Produkte haben ■ ... 	Mitgebrachte Bilder, Texte, eventuell Filme auf DVD oder CD Computer, wenn vorhanden Beamer
30 Min. + 2 Wochen in Hausarbeit	<p>Gestaltungsarbeit</p> <p>Die Schüler/innen stellen sich vor, welche Beschäftigung sie gerne jeden Tag stundenlang ausüben würden (auch feiern, essen, Freunde treffen, schlafen usw. gelten als Beschäftigung). Dafür sollen sie werben. Sie erarbeiten einen Slogan und denken sich eine Werbemethode aus: Plakat, Flyer, Radiospot, Werbefilm, Lied ... Erlaubt ist alles, was technisch möglich ist.</p> <p>In der Schule wird die Skizze erarbeitet. Die restliche Arbeit erfolgt zuhause. Dafür erhalten die Jugendlichen zwei Wochen Zeit. Falls sie Hilfe brauchen, steht eine Lehrperson an vereinbarten Terminen zur Verfügung.</p>	
100 Min.	<p>Werbeblock</p> <p>Die Jugendlichen werben für ihre Tätigkeit. Nach jedem Spot wird ausgewertet. Jeweils drei Personen aus der Klasse machen auf negative Seiten der Tätigkeit aufmerksam und stellen kritische Fragen. Die Werberin oder der Werber sucht die Kritik zu entkräften und die »Kundinnen und Kunden« von seinem Produkt zu überzeugen. Zum Schluss dürfen sich alle Anwesenden dazu äußern, ob sie die Tätigkeit ausüben würden oder nicht.</p>	Alles, was die Jugendlichen für ihre Vorstellung brauchen. Was es ist, sollte ein paar Tage vorher feststehen.

ABHÄNGIGKEITSCHECK

Alter: 16–19 Jahre

Richtzeit: 130 Minuten

abgeändert geeignet für 14–15-Jährige

ZIELE

- Die Jugendlichen setzen sich mit ihren Abhängigkeiten auseinander.
- Sie unterscheiden zwischen gewollter und ungewollter Abhängigkeit.
- Sie entdecken ihre Entscheidungsfreiheit und experimentieren damit.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
15 Min.	<p>Einstieg: Begriffsklärung</p> <p>Der Begriff »Abhängigkeit« wird kurz erklärt oder gemeinsam definiert. Einige Beispiele zur Veranschaulichung sollten zeigen, dass jeder Mensch von anderen Menschen und von Dingen ein Stück weit abhängig ist, dass es aber auch viele Bereiche gibt, wo autonome Entscheidungen bis zu einem gewissen Grad möglich sind.</p> <p><i>Wenn wir überleben wollen, sind wir von Nahrung abhängig. Was, wann und wie viel wir essen, können wir aber zu einem großen Teil selbst bestimmen.</i></p>	
45 Min.	<p>Gruppenarbeit</p> <p>In Dreier- oder Vierergruppen überlegen die Jugendlichen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ welche Abhängigkeiten es in ihrem Leben gibt ■ welche dieser Abhängigkeiten sie freiwillig eingegangen sind oder freiwillig akzeptieren ■ mit welchen sie unbewusst leben, ohne darüber groß nachzudenken (z. B. eingeschlossene Gewohnheiten) ■ wie sich ihr Leben verändern würde, wenn sie eine Gewohnheit oder eine Abhängigkeit aufgeben würden ■ wovon oder von wem sie unabhängiger werden möchten ■ was sie tun müssen, um unabhängiger zu werden 	
10 Min.	<p>Einzelarbeit</p> <p>Jede Person macht sich Notizen darüber, was sie im Gruppengespräch erkannt hat und welche Aussagen ihr persönlich wichtig sind. Außerdem wird festgehalten, ob jemand in Beziehung Abhängigkeit – Unabhängigkeit etwas im eigenen Leben verändern möchte und wie das geschehen kann.</p>	
30 Min.	<p>Plenum</p> <p>Auf einem großen Plakat schreiben die Anwesenden je drei wichtige Erkenntnisse aus der vorangegangenen Arbeit auf. Die Aussagen werden kurz besprochen.</p>	großes Plakat, Stifte
	<p>Hausaufgabe</p> <p>In der nächsten Woche sollen die Jugendlichen drei bewusste Entscheidungen in einem Bereich treffen, in dem sie vorher automatisch reagiert haben.</p>	
Eine Woche später 20–30 Min.	<p>Gruppenarbeit oder Klassengespräch</p> <p>In der Woche darauf werden die Erfahrungen entweder im Plenum oder in Kleingruppen kurz ausgetauscht.</p>	

3.3.5 LEBENSKRISE (SUIZID)

Wenn wir auch keine fertigen Lösungen haben, wir können doch die Probleme ansprechen?

Piet C. Kuiper

AUS DER BAHN GEWORFEN

Wohlfeiles Glück, ein angenehmes Leben, Zukunftspläne und Alltagswünsche, ein kleiner Höhenflug zwischendurch, es geht uns gut, die Ziele sind gesteckt, der Weg schon vorgezeichnet, auch der nächste Urlaub ist geplant ... Und dann kommt alles anders: Eine neue Herausforderung, eine Aufgabe, der wir nicht gewachsen scheinen, Liebeskummer, Selbstzweifel, eine Krankheit, eine Trennung aus heiterem Himmel, Arbeitslosigkeit, ein Unfall, der Verlust eines lieben Menschen ... oder einfach nur die Frage: »War's das schon?« Was kann uns nicht alles aus der Bahn werfen? Da wähen wir uns auf sicherem Boden, gut gerüstet für die Fahrt durchs Leben, und Minuten später finden wir uns auf rauer See wieder, in einem Boot, kaum stabiler als eine Nusschale, und bemühen uns, Kurs zu halten oder treiben orientierungslos im unruhigen Gewässer ...

Niemand ist vor Krisen wirklich sicher. Wir alle fühlen uns manchmal hilflos und überfordert, haben keine Antwort auf unsere Lebensfragen, sind mit Aufgaben konfrontiert, die uns mehr abverlangen, als wir uns bisher vorstellen konnten. Und das ist völlig normal. Wir alle müssen Probleme bewältigen, müssen mit unvorhersehbaren Veränderungen umgehen und werden manchmal vielleicht scheitern.

UND WIE GEHT'S JETZT WEITER?¹⁰⁰

Auf traumatische Ereignisse reagieren die meisten Menschen erst mit einem schockartigen Zustand, der eine Weile andauern kann. Der Schrecken sitzt einem in den Gliedern. In dieser Phase wird das Ereignis noch gar nicht richtig wahrgenommen. Man ist wie betäubt und verhält sich manchmal völlig unverständlich. Man will die Krise nicht wahrhaben, leugnet das Ereignis, flüchtet sich in eine irrationale Welt, reagiert gar nicht oder völlig überzogen.

Wenn das Ereignis dann richtig bewusst wird, brechen die Gefühle los: Angst, Wut, Verzweiflung, Hoffnungslosigkeit, Unsicherheit, Schmerz, Trauer wechseln sich ab und stürzen einen in ein ausgeprägtes Gefühlschaos. In dieser Phase hadern die meisten Menschen mit ihrem Schicksal, fragen sich, warum es gerade sie getroffen hat, und plagen sich mit Selbstzweifeln, Ohnmachtsgefühlen und Stimmungsschwankungen herum.

Wenn es gut geht, führt der Weg dann langsam wieder aus der Krise heraus. Die Krise wird verarbeitet und die Menschen halten nach Lösungen und Auswegen Ausschau, bewerten die Lage neu und finden wieder positive Zukunftsperspektiven und frischen Mut, um mit den Schwierigkeiten zurechtzukommen.

Wenn die Krise überstanden und die neue Situation akzeptiert ist, setzt oft die Erkenntnis ein, dass die Krise auch positive Seiten hatte, dass man daraus gelernt hat, dass die Überwindung der Krise nicht nur Kraft gekostet, sondern auch ein neues Selbstverständnis gebracht hat. Der überstandene Schicksalsschlag macht auf die Kräfte aufmerksam, die in einem stecken, und stärkt den Selbstwert.

Es kann aber auch passieren, dass Menschen in einer Krise steckenbleiben, dass sie in Selbstmitleid und Hoffnungslosigkeit versinken und die Phasen des Verleugnens oder der Gefühlsausbrüche nicht verlassen oder dass sie trotz intensiver Anstrengung keinen Ausweg aus der Sackgasse finden. Wenn dieser Zustand zu lange andauert, kann das zu ernststen gesundheitlichen Beschwerden führen.

WAS HILFT AUS DER KRISE?

Wer schon einmal eine Krise überwunden hat, weiß, dass der Weg heraus immer ein individueller ist. Es kommt auf die vorhandenen Ressourcen an, auf die jemand zurückgreifen kann: Eigene Fähigkeiten und Erfahrungswissen, Unterstützung von nahestehenden Menschen, eine sichere Problemanalyse und eine kreative Herangehensweise an die veränderte Situation sind gute Voraussetzungen, um mit Schicksalsschlägen und Lebenskrisen zurechtzukommen. Im Kapitel »Resilienz – die Fähigkeit, am Widerstand zu wachsen« finden Sie weitere Informationen zur Krisenbearbeitung.

¹⁰⁰Krisenintervention und Suizidverhütung. Ein Leitfaden für den Umgang mit Menschen in Krisen. Hrsg. von Gernot Sonneck. 3. verbesserte und erweiterte Aufl. Wien: Facultas Universitätsverlag 1995

WAS WIR AUS KRISEN LERNEN KÖNNEN

Lebenskrisen rütteln uns wach, sie reißen uns aus dem Alltagstrott und lassen uns das Leben intensiv wahrnehmen. Die Veränderung zwingt uns, neue Wege zu gehen und aus dem Gewohnten auszubrechen. Sie eröffnet somit Lernmöglichkeiten und zwingt uns, all unsere Kräfte zu mobilisieren. In der Krise überschreiten wir unsere bekannten Grenzen und entdecken vielleicht ganz neue Lebensräume.

Vielleicht lernen wir das Leben wieder mehr zu schätzen, mit uns und anderen achtsamer umzugehen, dem Dasein einen neuen Sinn zu geben oder Wichtiges von Unwichtigem besser zu trennen. Eine Krise kann dazu beitragen, dass wir erkennen, wer unsere Freunde sind und auf wen wir uns verlassen können. Wir werden oft einsichtiger und wertschätzender anderen gegenüber und lernen vielleicht, geduldiger und gelassener zu leben oder uns auf das Wesentliche zu besinnen.

Jeder Mensch wird eigene Schlüsse und Erkenntnisse aus der Überwindung jeder Krise ziehen und einen ganz individuellen Reifungsschritt vollziehen.

ANDERE IN KRISEN UNTERSTÜTZEN

Die meisten Menschen lässt es nicht unbeeindruckt, wenn es jemand anderem schlecht geht, und sie möchten helfen. Der erste Schritt dabei ist, eine Krise bei anderen wahrzunehmen. In der Schule fällt es meist recht schnell auf, wenn jemand in Schwierigkeiten steckt:

- Das Verhalten verändert sich nachhaltig, oft radikal
- Jemand zieht sich zurück
- Es finden sich Andeutungen in Aufsätzen oder Texten
- Die Leistung lässt nach
- Jemand vernachlässigt seine üblichen Interessen, kann ihnen nichts mehr abgewinnen
- Unerklärliche Gefühlsausbrüche zeugen von Stimmungsschwankungen
- Das äußere Erscheinungsbild verändert sich
- ...

Veränderungen fallen auf und darauf kann man reagieren. Es ist durchaus angebracht, jemanden nach seinem Befinden zu fragen, wenn man den Eindruck hat, dass sie oder er Unterstützung braucht. Oft genügt es schon, wenn man zu erkennen gibt, dass man bereit ist zuzuhören und ein Gespräch anbietet.

Das fällt selbstverständlich leichter, wenn die Beziehung zur betreffenden Person ohnehin gut ist und regelmäßige Gespräche keine Ausnahme sind. In einer Gemeinschaft, in der man einander nicht als abgekapselte Wesen, sondern als gegenseitige Lebensbegleiterinnen und -begleiter sieht und aufmerksam aufeinander achtet, wird es mit der Zeit selbstverständlich, dass man einander in Krisensituationen nach Kräften beisteht. Das gilt für Kinder und Jugendliche genauso wie für Erwachsene.

Eine achtsame und wertschätzende Haltung bildet eine gute Voraussetzung für unterstützende Gespräche und Angebote.

Unterstützung bedeutet allerdings nicht, das Problem eines anderen Menschen selbst lösen zu wollen oder jemandem die eigenen Lösungsansätze überzustülpen. Auch in der Krise können Menschen nur jene Lösungsmöglichkeiten annehmen, die zu ihnen passen. Deshalb ist es sinnvoller, im Gespräch gemeinsam nach Lösungsalternativen Ausschau zu halten und die Entscheidung der betroffenen Person zu überlassen. Sie ist es ja auch, die mit der neuen Situation leben muss. Außerdem stärkt jeder Ausweg, den jemand selbst (wenn auch mit Unterstützung anderer) findet, jede Ressource, die jemand an sich entdeckt, das Selbstwertgefühl und führt dadurch einen weiteren Schritt aus der Krise.

Am Kriseninterventionszentrum Wien wurde ein Fünf-Schritte-Konzept¹⁰¹ für die Krisenberatung entwickelt, das sich etwas abgewandelt auch gut in der Begleitung von Kindern und Jugendlichen anwenden lässt. Wenn Sie Menschen in Krisensituationen unterstützen wollen:

¹⁰¹ Kriseninterventionskonzept BELLA nach Planinger und Lemboden. Aus: Krisenintervention und Suizidverhütung. Ein Leitfaden für den Umgang mit Menschen in Krisen. Hrsg. von Gernot Sonneck. 3. verbesserte und erweiterte Aufl. Wien: Facultas Universitätsverlag 1995

1. **Bauen Sie eine tragfähige Beziehung auf**, schaffen Sie Vertrauen!
2. **Erfassen Sie das Problem** und lassen Sie sich die Situation so genau wie möglich schildern. Auch Nebensächliches kann wichtig sein. Hinter vordergründigen Schwierigkeiten steckt manchmal eine grundlegende Problematik, die Wurzel der Krise.
3. **Lindern Sie die akuten Symptome.** Lassen Sie zu, dass jemand seinen Gefühlen Ausdruck verleiht, lindern sie die Angst und entlasten Sie die betroffene Person, indem Sie Druck wegnehmen. In der Schule könnte es bedeuten, dass jemand für kurze Zeit von Hausaufgaben- oder Prüfungsbelastungen entbunden wird.
4. **Leute einbeziehen.** Menschen aus dem Umfeld, Eltern, Verwandte, Freunde, Mitschülerinnen und Mitschüler, aber auch Ihre Kolleginnen und Kollegen können ein starkes Unterstützungssystem bilden, das sich als äußerst hilfreich erweisen kann. Wenn nötig, können auch professionelle Beratungsstellen eingebunden werden. Dabei ist es immer sinnvoll, dies mit der betreffenden Person abzusprechen oder sie wenigstens darüber zu informieren.
5. **Ansatz zur Problembewältigung finden.** Wenn der erste Schock und die schlimmsten Gefühlsaufwallungen vorüber sind, kann man sich langsam daran machen, Lösungswege zu suchen oder sich in der neuen Situation einzurichten. Nun ist es wichtig, die betroffene Person dabei zu unterstützen, das Problem in seiner Tragweite zu sehen, die Hintergründe mit einzubeziehen und die Bedeutung der Krise für das weitere Leben zu erfassen. Erst dann kann man Lösungsschritte andenken oder überlegen, wie jemand mit der veränderten Situation leben kann.

Jemanden in einer Krise zu begleiten erfordert Zeit und Energie. Deshalb ist es wichtig, sich vorher darüber klar zu sein, ob man sich darauf einlassen will oder nicht. Leichter fällt die Begleitung, wenn es ein Team gibt, das einen dabei entlastet, Personen, die ihre Sichtweise einbringen und mit denen man die Vorgangsweise besprechen kann. Das bestärkt und schützt vor Überforderung.

Wenn Sie sich in das Thema vertiefen möchten, bietet das Programm »Flügge werden« der Dienststelle für Unterstützung und Beratung eine gute Grundlage. Im dazugehörigen Handbuch finden Sie neben theoretischen Texten auch eine Reihe von Anleitungen zur präventiven und interventiven Arbeit mit Kindern und Jugendlichen.

IMPULSE ZUM NACHDENKEN

- Welche Krisentheorie haben Sie sich im Laufe des Lebens anhand Ihrer Erfahrungen erarbeitet? Wie entstehen Krisen? Was löst sie aus? Was bewirken sie? Wie kann man sie am besten überstehen?
- Was bedeuten Krisen Ihrer Meinung nach für die Entwicklung eines Menschen?
- Woran könnte eine Kollegin oder eine Kollege erkennen, dass Sie in einer Krise stecken?
- Woran erkennen Sie, dass andere in einer Krise sind?
- Wie reagieren Sie auf offene oder versteckte »Hilferufe« in Ihrem Umfeld?
- Welches sind wohl die häufigsten Probleme Ihrer Schülerinnen und Schüler?
- Was bedeutet es für Sie, wenn andere Ihre Hilfe annehmen? Was bedeutet es, wenn Ihre Hilfe abgelehnt wird?
- Wie unterstützen Sie Ihre Kinder oder Jugendlichen darin, sich gegenseitig zu helfen, wenn sie in Schwierigkeiten stecken?

TRAURIGES HÄSCHEN

Alter: Kindergarten

Richtzeit: 40 Minuten

ZIELE

- Die Kinder erkennen, wenn jemand traurig ist.
- Sie überlegen, worüber jemand traurig sein kann, und haben Gelegenheit über ihre traurigen Erlebnisse zu berichten.
- Sie lernen, traurige Kinder zu unterstützen, indem sie auf diese zugehen.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
15 Min.	<p>Einstiegsgespräch Den Kindern wird ein Bild gezeigt, auf dem ein trauriges Kind dargestellt ist. Sie sprechen darüber.</p> <p>Impulsfragen</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Wie geht es diesem Kind? ■ Was könnte denn dem Kind passiert sein, dass es traurig ist? ■ Seid ihr auch schon einmal traurig gewesen? Was war da? ■ Wer (was) hat euch geholfen? 	Bild von einem traurigen Kind
ca. 25 Min.	<p>Spiel: Häschen in der Grube – leicht abgewandelt Dabei sitzt ein Kind in der Mitte. Die anderen bilden einen Kreis, halten sich an den Händen und singen: Häschen in der Grube, sitzt und weint. Liebes Häschen, bist du krank, dass du nicht mehr hüpfen magst? Häschen sag, Häuschen sag, Häuschen sag!</p> <p>Das Häschen sagt, warum es traurig ist. Ein anderes Kind geht auf das Kind zu und fragt, was es jetzt mag. Das weinende Häuschen wählt dabei eine der folgenden Verhaltensweisen aus:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ sich zu ihm setzen ■ ihm übers Haar streichen ■ es umarmen ■ es an der Hand nehmen ■ oder eine von ihm selbst gewählte hilfreiche Geste <p>Wenn das Häuschen seine Traurigkeit überwunden hat, geht es in den Kreis, und das Kind, das ihm geholfen hat, spielt das Häuschen. Das Spiel ist zu Ende, wenn alle Kinder einmal Häuschen waren.</p>	

WAS UNS TRAUIG MACHT

Alter: 6–8 Jahre

Richtzeit: 100 Minuten

abgeändert geeignet für 9–11-Jährige

ZIELE

- Die Kinder erkennen, wenn jemand traurig ist.
- Sie überlegen, worüber jemand traurig sein kann, und haben Gelegenheit, über ihre traurigen Erlebnisse zu berichten.
- Sie erkennen, dass jeder Mensch manchmal traurig ist und dass sie ihre Trauer zeigen dürfen.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
15 Min.	<p>Einstiegsgespräch Die Kinder sitzen im Kreis. Auf dem Boden liegen Bilder, die traurige Menschen zeigen. Darüber entsteht ein Gespräch.</p> <p>Impulsfragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Was seht ihr auf den Bildern? ■ Was könnte passiert sein, dass diese Menschen traurig sind? 	Bilder, die traurige Menschen zeigen
30 Min.	<p>Gestaltungsarbeit Die Kinder gestalten ein Bild zum Thema: »Das macht mich traurig«</p>	Zeichenblatt, Stifte, Farben
15 Min.	<p>Austausch zu zweit Die Schüler/innen finden sich zu Paaren zusammen und erzählen einander, was sie gemalt haben.</p>	
20 Min.	<p>Austausch in der Gruppe</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Wie zeigt ihr, dass ihr traurig seid? ■ Wie geht die Trauer wieder vorbei? ■ Wer kann euch helfen, wenn ihr traurig seid? ■ Was können andere für euch tun, wenn ihr traurig seid? Was wünscht ihr euch dann? 	
15 Min.	<p>Einzelarbeit Jedes Kind erhält eine Karte und schreibt den Namen darauf. Darunter gibt es an, was die anderen tun können, wenn es traurig ist. Die Karten werden gelocht, mit einem Bändchen zusammengebunden und in der Klasse aufgehängt.</p>	Karten, Stifte

MANNI MAG NICHT MEHR

Alter: 7–10-Jahre

Richtzeit: 150 Minuten

abgeändert geeignet für 9–11-Jährige

ZIELE

- Die Kinder lernen, dass Schwierigkeiten zum Leben gehören.
- Sie überlegen, wann es wichtig sein könnte durchzuhalten.
- Sie suchen nach Möglichkeiten, mit Problemen umzugehen.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
5 Min.	Einstieg Die Kinder hören die Geschichte von Manni.	Geschichte
25 Min.	Gestaltungsarbeit Anschließend erhalten sie das Arbeitsblatt und zeichnen, wie die Geschichte weitergehen könnte.	Arbeitsblatt auf Din-A3 kopiert für alle Kinder
60 Min.	Austausch in der Gruppe Erst wird kurz über die Geschichte und über Mannis Schwierigkeiten gesprochen. <ul style="list-style-type: none"> ■ Was ist Manni passiert? ■ Welche Probleme hat er? ■ Wie geht es Manni? ■ Was möchte er am liebsten tun? ■ Was hat er eurer Meinung nach wirklich gemacht? Dazu erzählen die Kinder einander ihre Fortsetzungsgeschichten und sprechen darüber, welche Lösungen sie für sinnvoll halten. 	
15 Min.	Kleingruppenarbeit In der Kleingruppe überlegen die Kinder, welche anderen Schwierigkeiten und Probleme sie kennen, und erstellen eine Liste.	Papier, Schreibzeug
45 Min.	Plenum Im Plenum werden die einzelnen Listen zusammengetragen und auf ein Plakat geschrieben. Anschließend überlegen die Kinder, wie sie mit diesen Schwierigkeiten umgehen könnten.	Plakat, Stifte

ARBEITSBLATT: MANNI MAG NICHT MEHR

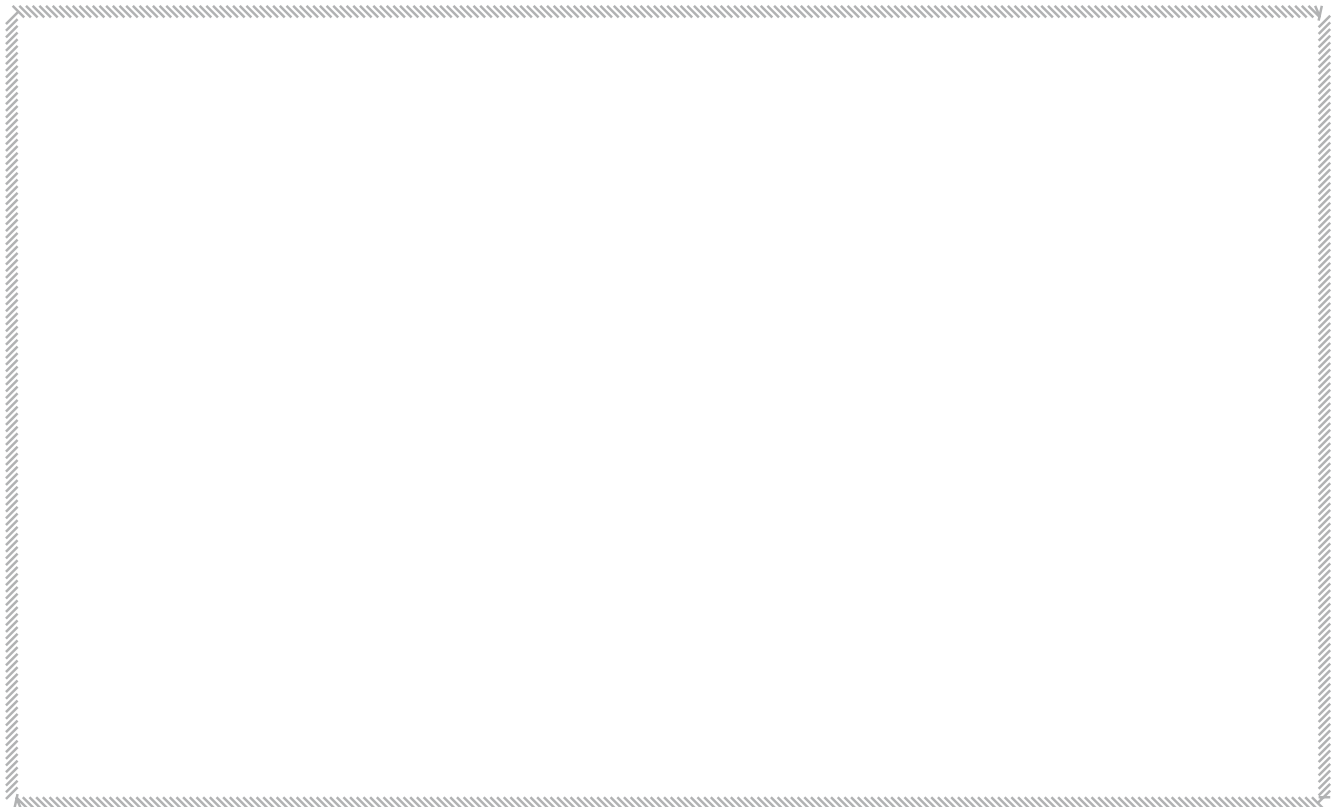
Manni mag nicht mehr. In letzter Zeit ist alles schiefgegangen. Seine Katze war fortgelaufen und alles Suchen hatte nichts geholfen. Er hatte lange nach ihr gerufen und im ganzen Dorf nach ihr gefragt, aber niemand hatte sie gesehen.

Weil er so sehr mit Suchen beschäftigt war, hatte er die Hausaufgabe vergessen und wurde ausgeschimpft. Beim Diktat konnte er sich nicht richtig konzentrieren und machte so viele Fehler wie noch nie. Dann ging noch der Mathematiktest daneben. Manni konnte sich nicht mehr halten und er musste heulen. Das konnten seine Schulfreunde nicht verstehen und schauten ganz verwundert. In der Pause tuschelte Paul mit Simon und zeigte mit dem Finger zu ihm hinüber. Manni dachte sich, die beiden hätten sicher über ihn geredet und er meinte, ihr Lachen zu hören. Hatten sie ihn ausgelacht?

Zuhause traut er sich nichts von seinem Kummer zu sagen, weil er fürchtet, seine Mutter würde wegen der verpatzten Arbeiten schimpfen. Manni ist verzweifelt: Die Katze weg, die Schule macht auch keinen Spaß mehr und seine Freunde lachen.

Manni mag nicht mehr. Er will weg von dieser blöden Schule, weg von zuhause, weg von seinen Freunden. Er schämt sich und will nur noch fort. Am liebsten möchte er ganz, ganz weit weglaufen, wie seine Katze.

Zeichne bitte hier, wie die Geschichte von Manni weitergehen könnte!



ALLES ZU SPÄT

Alter: 11–13 Jahre

Richtzeit: 150 Minuten

abgeändert geeignet für 14–16-Jährige

ZIELE

- Die Jugendlichen erkennen, dass Schwierigkeiten zum Leben gehören.
- Sie überlegen, wann es wichtig sein könnte durchzuhalten.
- Sie erkennen, dass sie selbst mitentscheiden, wann sie aufgeben oder durchhalten und dass sie für ihre Entscheidungen selbst Verantwortung tragen.

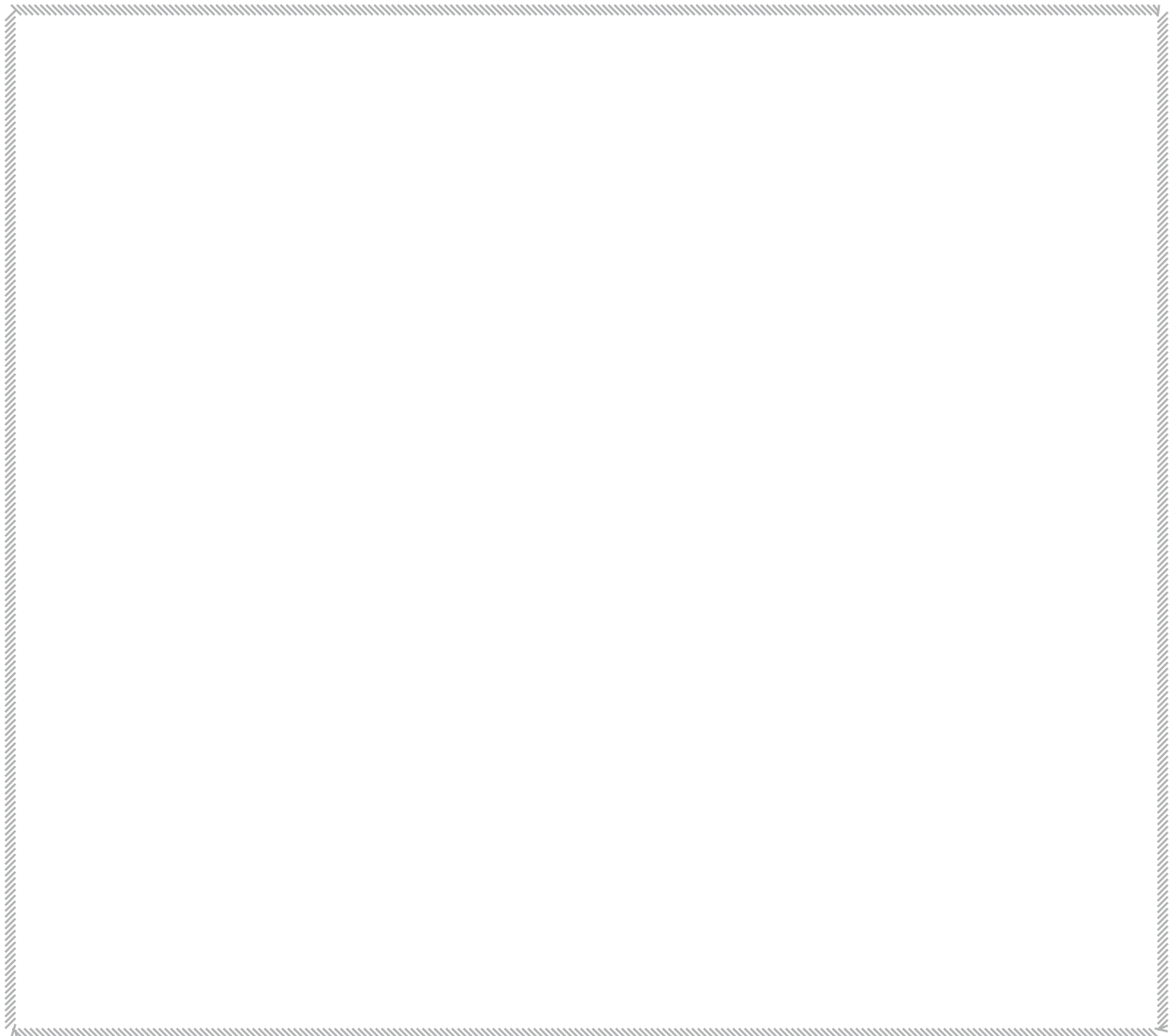
ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
15 Min.	<p>Einstieg</p> <p>Die Jugendlichen erinnern sich an Situationen, in denen sie schon einmal gescheitert sind oder eine Sache aufgegeben haben. Sie überlegen für sich, welche Probleme sie für besonders schwierig halten, und schreiben dazu Stichworte auf einen Zettel.</p>	
30 Min.	<p>Kleingruppenarbeit I (3 oder 4 Personen)</p> <p>In der Kleingruppe tauschen sie sich über ihre Gedanken aus. Anschließend beschreiben sie unter dem Titel »Alles zu spät!« eine Situation, die sie für unlösbar oder nahezu unlösbar halten, eine Situation, in der sie fast sicher aufgeben würden.</p>	Arbeitsblatt »Alles zu spät« Vorderseite
40 Min.	<p>Kleingruppenarbeit II</p> <p>Nun werden die Arbeitsblätter ausgetauscht. Jede Gruppe erhält die Situationsbeschreibung einer anderen Kleingruppe und setzt sich mit dem beschriebenen Problem auseinander. Ziel ist es, trotz aller Ausweglosigkeit eine Lösung für das Problem zu finden. Gelingt es nicht, verlangt dies eine Begründung.</p>	Arbeitsblatt »Alles zu spät« Rückseite
60 Min.	<p>Plenum</p> <p>Im Plenum werden die Situationen und Lösungsvorschläge vorgestellt und besprochen. Anschließend Reflexion:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Wie geht es einem, wenn man für ein schwieriges Problem doch noch eine Lösung findet? ■ Welche wichtigen Dinge und welche Ziele würdet ihr unter keinen Umständen aufgeben? ■ Welche Erfahrungen mit Durchhalten und Aufgeben habt ihr in eurem Leben gemacht und welche Erkenntnisse habt ihr daraus gewonnen? ■ Wer oder was kann euch am besten helfen, euch zwischen Durchhalten und Aufgeben zu entscheiden? 	Plakat, Stifte

ARBEITSBLATT 1 ALLES ZU SPÄT

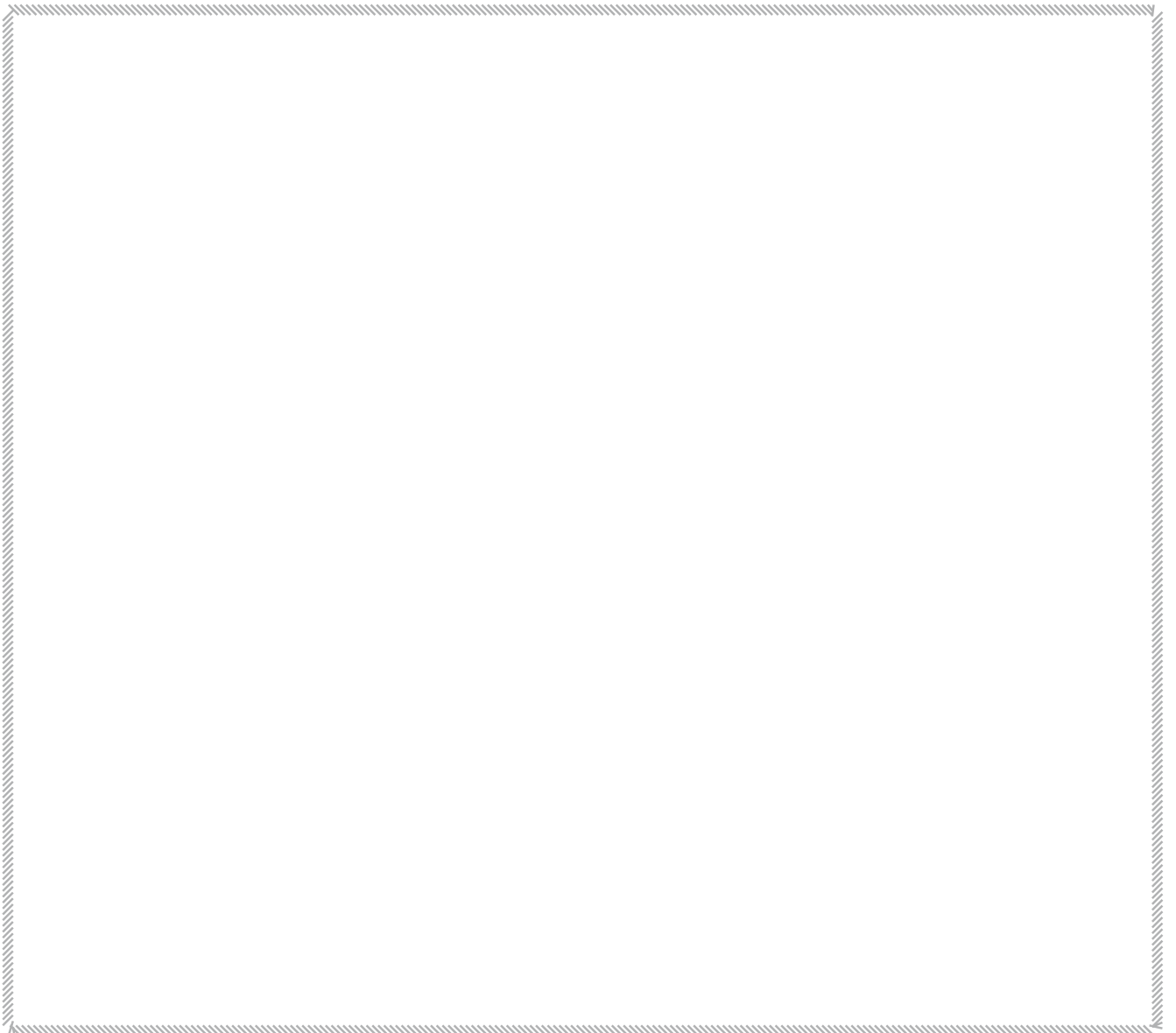
In jedem Leben gibt es Probleme, die auf Anhieb nicht lösbar sind. Für manche findet man auch gar keinen Weg und muss über kurz oder lang einsehen, dass man ein Ziel nicht erreichen oder eine »Aufgabe« nicht lösen kann. Man denkt, es sei »alles zu spät« und gibt auf.

Beschreibt hier eine Situation, von der ihr denkt, dass 90 Prozent der Menschen aufgeben würden!



ARBEITSBLATT 2
ALLES ZU SPÄT

**Vielleicht findet ihr für die dargestellte Situation doch eine Lösung, dann beschreibt hier die Lösungswege!
Findet ihr keinen Ausweg und entscheidet euch dafür, aufzugeben, dann begründet bitte eure Entscheidung!**



WAS BAUT MICH AUF? – WAS ZIEHT MICH RUNTER?

Alter: 14–16 Jahre

Richtzeit: 100 Minuten

abgeändert geeignet für 17–19-Jährige

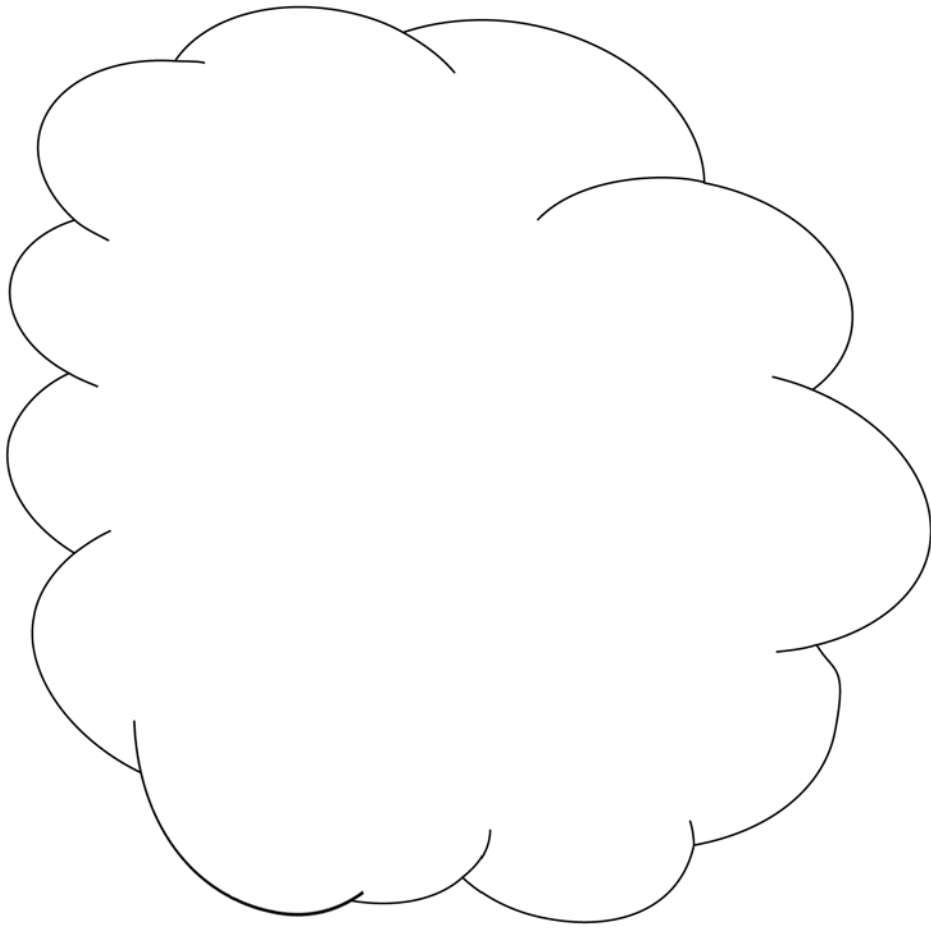
ZIELE

- Die Jugendlichen setzen sich mit den Sonnen- und Schattenseiten des Lebens auseinander.
- Sie entdecken, dass jeder Mensch das Leben von einem anderen Standpunkt aus betrachtet und dass sie voneinander lernen können.
- Sie sprechen über ihre persönliche Lebensperspektive.

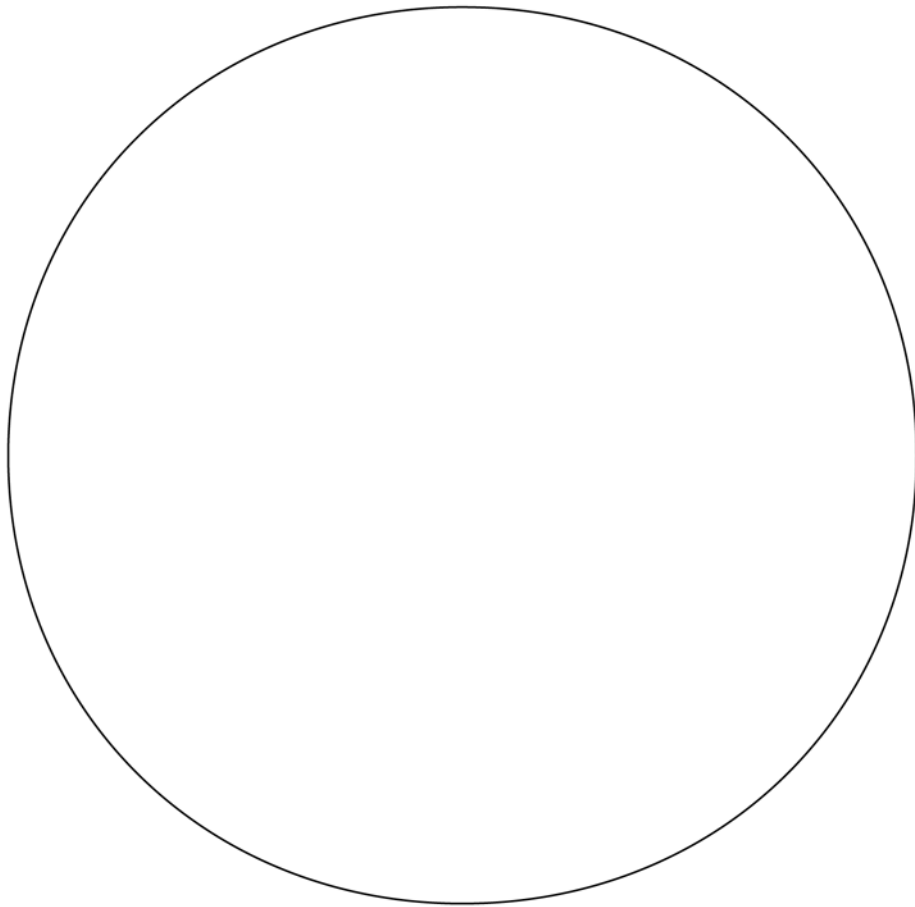
ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
5 Min.	<p>Einstieg</p> <p>Das Leben bietet Sonnen- und Schattenseiten, Erfreuliches und Ärgerliches, manches regt uns an, anderes macht uns traurig oder schmettert uns nieder.</p> <p>In dieser Einheit geht es darum, dass ihr euch überlegt, wie eure momentane Lebenssituation aussieht, was euch aufbaut und was euch hinunterzieht. So ein Innehalten ist immer eine Momentaufnahme und könnte in fünf Wochen vielleicht ganz anders aussehen.</p> <p>Dennoch ist es wichtig, zu erkennen, was euch freut und woher eure Energie und eure Kraft stammen, mit denen ihr auch die schwierigen Seiten des Lebens meistern könnt ...</p>	Bilder, die traurige Menschen zeigen
30 Min.	<p>Einzelarbeit</p> <p>Die Jugendlichen erhalten das Reflexionsblatt, orten ihre Kraftquellen und die Stolpersteine ihres Lebens und tragen sie in den Sonnenkreis und die Wolke ein. Das Blatt dient als Stütze für den anschließenden Austausch in der Kleingruppe.</p>	Reflexionsblatt (Din-A3-Format), Schreibzeug oder Stifte
40 Min. Je Person 10 Min.	<p>Austausch in Kleingruppen (4 Personen)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Eine Person stellt ihr Blatt vor 2. Die anderen Gruppenmitglieder stellen je drei Fragen dazu, die gleich beantwortet werden. 3. Die nächste Person stellt ihre Arbeit vor 4. ... 	
25 Min.	<p>Sammeln der Erkenntnisse in einer Gesprächs-Runde</p> <p>Fragestellung:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Wie war die Arbeit in der Gruppe für euch? ■ Was ist euch aufgefallen? ■ Welche Erkenntnisse habt ihr gewonnen? 	

WAS ZIEHT MICH RUNTER?



WAS BAUT MICH AUF?



LEBENSBAUM: WAS LÄSST MICH LEBEN?

Alter: 15–19 Jahre

Richtzeit: 50 Minuten

abgeändert geeignet für 17–19-Jährige

ZIELE

- Die Jugendlichen erkennen ihre Kraftquellen und entdecken neue, indem sie sich mit anderen austauschen.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
20 Min.	<p>Einzelarbeit</p> <p>Auf einem großen Bogen Papier zeichnet jede Person ihren Lebensbaum. Dazu folgende Anregungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Was lässt dich leben? ■ Was gibt dir Kraft? ■ Was hält dich aufrecht? ■ Woher kommt deine Energie? ■ Was macht dir Freude? ■ Was gibt dir Halt und Sicherheit? ■ Was macht dir Mut? ■ ... 	1 Bogen Flipchart- oder Packpapier pro Person, Filzstifte oder Wachskreiden
30 Min. – ca. 10 Min. pro Person	<p>Austausch in Dreiergruppen</p> <p>In einem Frage-Antwort-Spiel stellen die Schüler/innen einander ihre Lebensbäume vor.</p>	Zeichenblatt, Stifte, Farben

Wer mehr Zeit investieren kann und will:

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
10 Min. Einzelarbeit – 30 Min. Plenum – 10 Min. für persönliche Notizen	<p>Austausch im Plenum</p> <p>Die Reflexionsfragen werden an die Tafel geschrieben und die Schüler/innen haben 10 Minuten Zeit, sich Stichpunkte aufzuschreiben. Anschließend sagen sie im Plenum das, was sie davon veröffentlichen wollen.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Wie war die Arbeit für mich – einzeln und in der Gruppe? ■ Was ist mir leicht-, was ist mir schwergefallen? ■ Welche Ähnlichkeiten und Unterschiede haben wir entdeckt? ■ Welche Erkenntnisse habe ich gewonnen? ■ Was bedeutet dies für meine weitere Lebensgestaltung? <p>Anschließend ist noch 10 Min. Zeit für persönliche Notizen.</p>	

STOLPERSTEINE, HINDERNISSE, ... ABGRÜNDE

Alter: 15–19 Jahre

Richtzeit: 150 Minuten

abgeändert geeignet für 17–19-Jährige

ZIELE

- Die Anwesenden setzen sich mit den Hindernissen im Leben auseinander.
- Sie erkennen, dass ihre Einschätzung mitentscheidet, wie schwerwiegend ein Problem wird.
- Sie tauschen sich darüber aus, wie sie an Probleme herangehen und welche Lösungsstrategien sie anwenden.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
15 Min.	<p>Sitzkreis – Plenum</p> <p>Auf dem Boden liegen eine großer Bogen Packpapier mit der Überschrift »Stolpersteine, Hindernisse ... Katastrophen« und ein Stapel Moderationskarten in derselben Farbe. Die Jugendlichen werden aufgefordert, alle kleinen und großen Stolpersteine, Hindernisse, Probleme, die ihnen einfallen, auf die Karten zu schreiben und auf das Packpapier zu legen.</p> <p>Anschließend überlegen sich die Schüler/innen Kategorien, wie sie die Probleme einteilen möchten, von den kleinen Schwierigkeiten bis zu den unüberwindlichen Krisen, z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Stolpersteine – Hürden – Hindernisse – Gräben – Berge – Abgründe ...</i> ■ <i>Anregung – Herausforderung – knifflige Aufgabe – Problem – unlösbares Problem – Katastrophe ...</i> ■ <i>oder ähnliche Steigerungsstufen</i> 	Großes Packpapier oder Moderationskarten, dicke Filzstifte
15 Min.	<p>Einzelarbeit</p> <p>Anschließend teilt jede Person die Probleme, die auf dem Plakat stehen, in Einzelarbeit den ausgehandelten Kategorien zu.</p>	Papier, Schreibzeug
20 Min.	<p>Kleingruppenarbeit (6–8 Personen)</p> <p>In Kleingruppen werden die Einteilungen verglichen und diskutiert. Wenn möglich, sollen sich die Gruppen auf eine gemeinsame Einteilung einigen.</p>	
20 Min.	<p>Austausch im Plenum</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Wie war die Diskussion in den Kleingruppen? ■ Was war leicht, was war schwer? ■ Wo waren sich die Gruppen einig, worin konnten sie sich nicht einig werden? ■ Was bedeutet es, wenn es bei der Einteilung in Kategorien große Unterschiede gibt? 	

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
20 Min.	<p>Einzelarbeit</p> <p>Die Jugendlichen stellen sich nun ein fiktives Leben vor, eins, mit dem sie sehr zufrieden wären, und machen sich dazu Notizen. Da in jedem Leben früher oder später Probleme auftauchen, werden die Karten, die auf dem Boden liegen, gemischt und jede Person muss drei davon ziehen. Die Jugendlichen überlegen, wie diese Probleme ihr (fiktives) Leben verändern würden, wie sie damit umgehen würden und welche Lösungsmöglichkeiten sie sehen.</p>	Papier, Schreibzeug
30 Min.	<p>Kleingruppe (3 Personen)</p> <p>Nun finden sich die Anwesenden wieder in Kleingruppen zusammen und können sich gegenseitig beraten.</p>	
30 Min.	<p>Auswertung im Plenum</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Was hat diese Übung ausgelöst? ■ Welche wichtigen Erkenntnisse hat sie gebracht? ■ Wie war es, dem Problem alleine oder in der Dreiergruppe gegenüberzustehen? ■ Was hat geholfen, mit den zugeteilten Problemen, sozusagen mit dem Schicksal umzugehen? ■ Wie ist das im wirklichen Leben? ■ Was habt ihr aus dieser Übung für euren Lebensalltag gelernt? 	

3.4 LEBENSTHEMA SEXUALITÄT

*Doch alles, was uns anrührt, dich und mich,
nimmt uns zusammen wie ein Bogenstrich,
der aus zwei Saiten eine Stimme zieht.
Auf welches Instrument sind wir gespannt?
Und welcher Geiger hat uns in der Hand?
O süßes Lied!*

Rainer Maria Rilke

GESCHLECHTLICHE WESEN VON ANFANG AN

Ein Kind ist geboren. Die ersten Frage der Verwandtschaft: »Alles gesund?« und »Junge oder Mädchen?« Die Reihenfolge der Fragen ist beliebig. Was, wenn es weder Bub noch Mädchen ist? Jahrhundertlang wurden Menschen von Geburt an einem der zwei Geschlechter zugeordnet. Das zeugt davon, welche große Bedeutung den Geschlechtsrollen über lange Zeit zugemessen wurde und heute noch wird.

Gerade in der Institution Schule wird deutlich, dass die biologische Differenz weitere, vor allem gesellschaftlich geprägte Unterschiede nach sich zieht. In der Grundschule unterrichten vor allem Frauen, in Oberschulen finden wir schon viel mehr Männer und auf den Universitäten sind diese weit in der Überzahl. Ähnlich verhält es sich bei den Führungsstellen: Je höher in der Hierarchieleiter, desto mehr Männer finden wir. In Gewerbeoberschulen sind die Jungen weit in der Überzahl, in sozialen Fachrichtungen und Pädagogischen Gymnasien finden wir vorwiegend Mädchen. Viele Unterschiede haben keine biologischen Ursachen, sondern sind kulturell und vielfach durch Zuschreibungsmechanismen entstanden. Jede Kultur definiert für sich, was weibliche und männliche Rollen ausmacht, und gibt diese Zuschreibungen an ihre Mitglieder weiter. Auch wenn die Rollenbilder sich in den letzten Jahrzehnten gewandelt haben, die Unterschiede werden nach wie vor betont.

SEXUALITÄT – EIN LEBENSTHEMA

Von Geburt an sind wir geschlechtliche Wesen und das ändert sich bis zum Tod nicht. Sexualität ist ein Lebensthema, das uns im Laufe der Zeit immer wieder in neuer Form begegnet. Ohne Sexualenergie gäbe es kein Leben, auch kein Kind. Säuglinge sind auf Körperkontakt und Zärtlichkeit angewiesen, selbst dann, wenn die Nahrung aus der Flasche kommt. Mit dem Hineinwachsen in die Familie geht eine Rollenklärung Hand in Hand. Bald bilden sich Identitätsmerkmale heraus und in

Rollenspielen experimentieren die Kinder mit Männer- und Frauenrollen, sie suchen nach Ähnlichkeiten und Unterschieden und identifizieren sich meist mit Angehörigen des eigenen Geschlechts. Freundschaften werden geschlossen und wieder aufgelöst, Bindungen entstehen. Schon in diesem Alter werden Grundsteine für spätere Beziehungen gelegt: Die Kinder lernen, auch Menschen außerhalb der Familie zu vertrauen, sie übernehmen schon Aufgaben und zeigen, wen sie mögen und wen nicht. Die Entdeckung des eigenen Körpers wirft Fragen auf, die auf Erklärungen warten. Die Beobachtung anderer verlangt Antworten auf die Fragen nach Unterschieden und Gemeinsamkeiten, und die Neugier auf den eigenen Ursprung möchte befriedigt werden.

Spätestens in der Pubertät wird dann die sexuelle Identität zum Thema, Freundschaften erhalten eine neue, aufregende Dimension, die eigene Körperlichkeit wird bewusst gelebt. Jetzt spielt die Clique eine große Rolle und der Ablösungsprozess von den Eltern geht einher mit der Suche nach neuen Bindungen und Liebesbeziehungen. Die körperliche Veränderung verwirrt und macht doch stolz, zerstört einen Teil der kindlichen Identität, schafft aber gerade dadurch Raum für Wachstum. Neue Fragen stellen sich: »Wer bin ich?« »Wohin gehöre ich?« »Bin ich hetero-, bi- oder homosexuell?« »Wie will ich leben?« Das »Ich« strebt einem intimen »Du« entgegen oder beschäftigt sich zumindest mit Fragen rund um Identität, Beziehungen und Lebenspartnerschaft. Bis weit ins Erwachsenenalter hinein bleibt die Frage nach der angemessenen Lebensform aktuell: Allein leben oder in Partnerschaft, Familie oder nicht, Kinder oder keine Kinder ...

Das ganze Erwachsenenleben über bis ins hohe Alter bleiben die Fragen nach der Gestaltung der Beziehungen und dem Umgang mit der eigenen sexuellen Lust (oder Unlust) aktuell – auch im Hinblick auf die vorherrschenden Werte und Normen.

WARUM SEXUALERZIEHUNG IM KINDERGARTEN UND IN DER SCHULE?

Den Eltern obliegt das primäre Erziehungsrecht. Die Bildungsinstitutionen in diesem Bereich haben ergänzende Funktionen. Da Sexualität zur Lebenswirklichkeit der Kinder und Jugendlichen gehört, ist sie selbstverständlich auch Gegenstand des Bildungsplans.

Sexualerziehung passiert auf alle Fälle, gewollt oder ungewollt, reflektiert oder unbewusst, überall dort, wo Menschen

zusammen leben, lernen und arbeiten. Ein Beispiel mag dies verdeutlichen: Stellen Sie sich einen Lehrer vor, mittleren Alters, groß, schlank, mit sonorer Stimme und Dreitagebart. Er betritt die Klasse in einem eleganten Sommerkleid und hochhackigen Schuhen und beginnt den Unterricht. Wie würde das wirken? Und wie würde es wirken, wenn dies alltäglich wäre? Wie anders sähe dann das Rollenbild von Mann und Frau in der Gesellschaft aus? Das Alltägliche wirkt nämlich noch viel nachhaltiger. Die oft gesehenen Muster prägen sich ein und gelten als das »Normale«, dem man unbewusst folgt. So entstehen ungeschriebene gesellschaftliche Normen, an denen sich der Großteil der Menschen einer Kultur orientiert. Sie können Ihre Weiblichkeit oder Ihre Männlichkeit nicht vor der Klassentür abgeben, und diese wirkt auf Ihre Schülerinnen und Schüler. Sie sind immer Modell, gern nachgeahmtes oder abgelehntes.

Auch wie Sie auf Mädchen oder Jungen reagieren, wie Sie sie in Ihrer Einzigartigkeit und in Ihrer Verschiedenheit annehmen, welches Menschen- und Rollenbild Sie vertreten, hat eine nachhaltige Wirkung auf die Kinder und Jugendlichen. Die Sexualpädagogik setzt deshalb auf eine reflektierte Haltung anstelle einer unbewussten Weitergabe von Rollenmodellen.

Da im Unterricht alle Themen menschlichen Lebens zur Sprache kommen, kann man sexualpädagogischen Themen gar nicht ausweichen. Es gibt kaum einen literarischen Text ohne Bezug zu Beziehungsthemen, Rollenbildern von Mann und Frau, zu sexueller Identität, Gefühlsinhalten oder anderen Themen der Sexualerziehung. Sogar in mathematischen Textaufgaben werden Rollenbilder transportiert.

Viele Massenmedien sprechen deutlich sexuelle Empfindungen an, erregen Aufmerksamkeit mit spektakulären Berichten über die Schattenseiten der Sexualität: Missbrauch, sexualisierte Gewalt, erniedrigende sexuelle Praktiken, Beziehungsprobleme, Scheidungen mit zerstörerischen Rosenkriegen und ähnliche Themen füllen die Journale und die Fernsehsendungen. Dadurch entsteht zeitweise ein verzerrtes Bild von menschlicher Sexualität. Die öffentlichen Bildungsinstitutionen sind dazu aufgefordert, dieses Bild wieder einigermaßen geradezurücken und ein differenziertes, realistisches Bild menschlicher Beziehungen und menschlicher Lust zu zeichnen.

WELCHE ZIELE VERFOLGT DIE SEXUALPÄDAGOGIK?

Sexualerziehung soll:

- Orientierungshilfe sein, die persönlichen Probleme junger Menschen erhellen und bearbeiten helfen
- die Kinder und Jugendlichen zu verantwortungsvollem Handeln in Beziehungen anleiten und dazu befähigen, Kontakte zu anderen Menschen zu knüpfen
- dazu beitragen, dass Kinder und Jugendliche sich selbst besser kennenlernen, ihre Identität und ihre Persönlichkeit entwickeln
- dazu beitragen, dass Kinder und Jugendliche sich über ihre sexuelle Orientierung klar werden und lernen, damit zu leben
- dazu befähigen, dem Leid anderer Menschen mit Empathie zu begegnen, gegen sexuelle Unterdrückung und Ausbeutung aufzubegehren und für eine humane Gesellschaft einzutreten
- die emotionale Entwicklung der Kinder und Jugendlichen voranbringen und die Fähigkeit stärken, mit Empfindungen und Gefühlen angemessen, kreativ und sinnvoll umzugehen
- die Fähigkeit zum Dialog und zum konstruktiven Umgang mit Konflikten stärken
- Körpergefühl, Körperbewusstsein und Sinnlichkeit fördern
- das Selbstwertgefühl der Jugendlichen stärken und zu verantwortungsvoller Autonomie und Selbstbestimmung befähigen
- die jungen Menschen dazu anregen, die Gegenseitigkeit in Beziehungen zu respektieren und die Grundsätze der Partnerschaftlichkeit zu verinnerlichen
- Kinder und Jugendliche mit den geltenden Normen vertraut machen und sie dazu befähigen, diese Normen auf dem Hintergrund ihrer persönlichen Werte zu reflektieren und dazu offen Stellung zu beziehen
- die Kinder und Jugendlichen dazu anhalten, sich kritisch mit den Rollenbildern von Mann und Frau auseinanderzusetzen, die Geschlechtsrolle für sich möglichst autonom zu definieren und die eigenen Anlagen so umfassend wie möglich zu entfalten
- ...

DIE THEMEN DER SEXUALPÄDAGOGIK

Sexualpädagogik ist mehr als Aufklärungsunterricht. Sexualinformation ist zwar ein wichtiger, notwendiger Teilbereich der Sexualerziehung, greift aber zu kurz, wenn die Pädagogik, wie in den Zielen angeführt, Orientierungshilfe für die jungen Menschen sein soll.¹⁰²

Die sexualpädagogischen Themen umfassen viele Bereiche von der Identitätsentwicklung bis zum Umgang mit Normen und gesellschaftlichen Konventionen. Je nach Kontext und Altersstufe verändert sich auch die Thematik:

- Ich bin ich
- Identität, auch sexuelle Identität
- Kennenlernen des eigenen Körpers
- Schutz des eigenen Lebens und der persönlichen Gesundheit
- Umgang mit Empfindungen und Gefühlen
- Selbstwahrnehmung, Selbstwert und Selbstwirksamkeit
- Entwicklung von und Umgang mit Beziehungen
- Umgang mit Konflikten
- Wissen über die körperliche Entwicklung im Laufe des Lebens
- Werte und Normen im Hinblick auf die eigene Lebenswirklichkeit als sexuelles Wesen
- Empathie
- Geschlechtsrolle
- Partnerschaft
- Selbstbestimmung und Abgrenzung
- Lebensperspektiven und Lebensmodelle
- Umgang mit Sinnlichkeit
- Schutz vor Missbrauch und Gewalt
- Familienplanung und Schutz vor sexuell übertragbaren Krankheiten
- Angemessene Sprache über Gefühle und sexuelle Inhalte
- Medienerziehung im Hinblick auf sexuelle Themen
- ...

Die Aufzählung zeigt, wie breit gefächert und vielschichtig die Themen der Sexualerziehung sind. Jeder Kontext erfordert andere Inhalte, didaktische Modelle und Vorgehensweisen. Je genauer sie auf die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen und auf das Umfeld abgestimmt sind, je besser die Inhalte in übergreifende Lebens- und Sinnzusammenhänge integriert sind, desto nachhaltigere Wirksamkeit werden die sexualpädagogischen Angebote entfalten. Ein Glücksfall ist es, wenn die Themen der Kinder und Jugendlichen in dem Moment aufgegriffen werden, wenn sie aktuell sind und sich wie von selbst anbieten. Sie als pädagogische Fachkraft im Kindergarten oder als Lehrpersonen erkennen oft recht schnell, wann Themen emotionale Reaktionen bei Ihren Schülerinnen und Schülern auslösen, wann die Inhalte sozusagen in der Luft liegen. Daran können Sie sich orientieren und die Gelegenheiten zu spontaner Erziehungsarbeit nutzen, die Sexualerziehung mit anderen Inhalten verknüpfen und einen Bezug zu vielen anderen Lebensbereichen herstellen.

In der Handreichung zur Sexualpädagogik in der Schule, die von der Dienststelle für Unterstützung und Beratung herausgegeben worden ist, finden Sie eine Reihe von theoretischen Texten und viele Anregungen für die praktische Arbeit mit Ihren Kindern und Jugendlichen.

IMPULSE ZUM NACHDENKEN

- Was bedeutet Sexualität für Sie persönlich?
- Wie leben Sie Ihre Beziehungen? Welche Grundsätze sind Ihnen dabei wichtig?
- Wie sieht Ihr männliches und weibliches Rollenbild aus?
- Wie stehen Sie dazu, dass intersexuelle und transsexuelle Menschen dafür kämpfen, als eigenes Geschlecht anerkannt zu werden und die Geschlechterfrage in der Gesellschaft neu zu diskutieren?
- Was halten Sie persönlich von schulischer Sexualerziehung?
- Welche Werte möchten Sie Kindern und Jugendlichen in Bezug auf Sexualität nahebringen?
- Welche Ziele und Themen hätten in Ihrer persönlich gestalteten Sexualpädagogik Priorität?

¹⁰²Thesen zur Sexualerziehung, veröffentlicht von der sozialkundlichen Fachstelle am Pestalozzianum, Zürich, im Schulblatt des Kantons Zürich: 1993

WEN ICH GERN HABE

Alter: 4–6 Jahre

Richtzeit: 40 Minuten

abgeändert geeignet für 7–9-Jährige

ZIELE

- Die Kinder machen sich bewusst, wen sie gern haben.
- Sie erzählen in der Gruppe darüber.
- Sie finden Möglichkeiten, ihre Zuneigung auszudrücken.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
15 Min.	Einzelarbeit Die Kinder zeichnen, wen sie gern haben.	Papier, Stifte
20 Min.	Kreisgespräch Die Kinder zeigen einander die Bilder und sagen, <ul style="list-style-type: none">■ wen sie gezeichnet haben■ was sie an diesen Personen besonders mögen■ was sie mit diesen Personen gerne tun■ was diese Personen für sie tun■ wie sie den Menschen zeigen können, dass sie sie lieb haben■ ...	
5 Min.	Abschlusslied Passendes Kinderlied aus dem Liederschatz der Kinder	Liedgut

MÄDCHEN UND BUBEN

Alter: 8–10 Jahre

Richtzeit: 60 Minuten

abgeändert geeignet für 11–Jährige

ZIELE

- Die Kinder setzen sich mit ihrer Geschlechtsidentität auseinander.
- Sie überlegen, was ihnen an Buben und Mädchen aus ihrem Umfeld gefällt.
- Sie lernen, Wertschätzung für Mädchen und Buben auszudrücken.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
10 Min.	<p>Einstiegsspiel</p> <p>Die Lehrperson spricht den Text, die Kinder gehen im Raum umher und stellen die jeweiligen Äußerlichkeiten und Verhaltensweisen dar</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Buben sind groß – Mädchen sind klein / nein, nein, nein ... Es gibt auch starke Mädchen und schwache Jungen. ■ Buben sind mutig – Mädchen sind ängstlich. ■ Buben sind laut – Mädchen sind leise. ■ Buben raufen, schlagen, boxen – Mädchen weinen, petzen, motzen. ■ Buben sind faul – Mädchen sind fleißig. ■ Buben tragen Hosen – Mädchen tragen Röcke. ■ Buben spielen mit Autos – Mädchen spielen mit Puppen. ■ ... Kinder suchen selbst Eigenschaften. 	
20 Min.	<p>Einzelarbeit</p> <p>Die Schüler/innen überlegen, was ihnen an den Buben und Mädchen in ihrem Umfeld gefällt, und erstellen eine Liste.</p>	Arbeitsblatt »Ich mag an Mädchen, Ich mag an Buben«, Schreibzeug
20 Min.	<p>Übung</p> <p>5 Kinder sitzen mit verbundenen Augen verteilt im Raum auf einem Stuhl. Die anderen Anwesenden sagen ihnen, was sie an ihnen mögen. Die Listen können ihnen dabei helfen. Nach 5 Minuten wird gewechselt und 5 andere Kinder nehmen auf den Stühlen Platz.</p>	5 Tücher zum Augenverbinden
10 Min.	<p>Partnerarbeit</p> <p>Die Kinder finden sich zu Paaren zusammen und erzählen einander, welche Frau oder welchen Mann in ihrem Umfeld sie sich zum Vorbild nehmen, und begründen ihre Entscheidung.</p>	

ARBEITSBLATT:
MÄDCHEN UND BUBEN

Ich mag an Mädchen ... Ich mag an Buben ...

Hier in der Klasse gibt es viele Mädchen und Buben. Überlege, was du an ihnen magst, und schreibe es in die Liste. Wenn du alles aufgeschrieben hast, kannst du auch überlegen, was du an anderen Mädchen und Jungen magst, die du kennst.

An den Mädchen mag ich ...	An den Buben mag ich ...

ICH ENTWICKELE MICH

Alter: 8–10 Jahre

Richtzeit: 100 Minuten

abgeändert geeignet für 11–Jährige

ZIELE

- Die Kinder erkennen, dass Menschen sich dauernd verändern und entwickeln.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
5–10 Min.	<p>Sitzkreis</p> <p>Die Anwesenden sitzen in einem großen Raum im Kreis auf Matten oder Decken. Eine Turnhalle eignet sich besonders gut.</p> <p>Die Kinder vollenden reihum den Satz: Ich bin jetzt ... Jahre alt und kann ... Mit ... Jahren konnte ich das noch nicht.</p> <p>Beispiel: <i>Ich bin jetzt 10 Jahre alt und kann Rad fahren. Mit 3 Jahren konnte ich das noch nicht.</i></p>	Großer Raum (z. B. Turnhalle), Matten oder Decken
5 Min.	<p>Einstieg ins Thema</p> <p>Wir alle verändern uns ständig. Wir wachsen, im Alter werden wir wieder etwas kleiner, die Zellen erneuern sich, im Gehirn bilden sich neue Verbindungen und alte, die wir nicht nutzen, gehen zugrunde ...</p> <p>Auch ihr habt euch entwickelt und verändert.</p>	
30 Min.	<p>Übung: Entwicklung von der Geburt bis zum heutigen Tag</p> <p>Die Kinder liegen auf einer Matte und spielen auf Anleitung der Lehrperson ihre Entwicklung nach. Wenn Sie nach jedem Satz eine kleine Pause einschieben, können die Kinder die Anleitung gut nachspielen.</p> <p>Anleitung:</p> <ul style="list-style-type: none"> Als du geboren wurdest, warst du noch ganz unselbstständig. Um dich bemerkbar zu machen, konntest du weinen und schreien. Du konntest die Händchen spreizen. Etwas später konntest du schon sehen. Bald danach hast du versucht zu greifen, aber die Bewegungen waren noch unkoordiniert. Du hast schon mit unterschiedlichen Lauten experimentiert. Später konntest du Dinge fassen und festhalten. Mit Händen und Füßen strampeln. Am Finger lutschen. Nach Dingen greifen und Entfernungen abschätzen. Du konntest mit deinen Zehen spielen. Und wenig später den Kopf heben. Dann hast du gelernt, wie man sich vom Rücken auf den Bauch dreht und vom Bauch auf den Rücken. 	5 Tücher zum Augenverbinden

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
	<ul style="list-style-type: none"> ■ Dann konntest du dich mit den Armen aufstützen. ■ Lächeln konntest du auch schon. ■ Bald darauf machtest du die ersten Krabbelbewegungen. ■ Und du hast Laute aneinandergereiht. ■ Schon einige Monate später konntest du dich aufsetzen. ■ Und dann richtig krabbeln. ■ Nun hast du die wichtigsten Personen in deiner Umgebung erkannt und neue Gesichter gemieden. ■ Bald hast du dich an den Möbeln hochgezogen und bist gestanden. ■ Dann an der Hand gelaufen. ■ Schon bald konntest du alleine stehen. ■ Und später die ersten Schritte laufen. ■ Zur gleichen Zeit hast du die ersten zweiseilbigen Wörter gesprochen – erst wenige und dann immer mehr und verständlichere. ■ Mit zwei Jahren hast du dann schon richtig geplappert und konntest Treppen steigen ■ Und deine Socken anziehen. ■ Du hast die ersten Kritzeleien angefertigt. ■ Später hast du dann Kopffüßler gezeichnet und später ganze Bilder. ■ Du konntest dir Lieder und Geschichten merken. ■ Vielleicht hast du auch bald Radfahren gelernt. ■ Mit anderen gemeinsam Spiele gespielt. ■ Zum ersten Mal selbst die Schuhe gebunden. ■ Die ersten Buchstaben und Zahlen geschrieben. ■ Lesen und schreiben gelernt. ■ Vielleicht auch schwimmen. ■ Und du bist jedes Jahr größer geworden und stärker. ■ Du hast gelernt, Geschichten zu erfinden und Erlebnisse zu erzählen. ■ Und du bist größer geworden und bist jetzt ... Jahre alt und hier in der Schule in der ... Klasse. <p>Und du wirst dich noch weiterentwickeln und wandeln: Dein Körper wird sich umformen, deine Gefühle und deine Gedanken werden sich wandeln und du wirst langsam erwachsen werden ...</p>	
30 Min.	<p>Gestaltungsarbeit: Wie könnte die Entwicklung weitergehen?</p> <p>In Kleingruppen (3 Personen) zeichnen und beschreiben die Kinder auf einem Bogen Flipchart- oder Packpapier, wie die Entwicklung in den nächsten 10 Jahren weitergehen könnte (Pubertät und frühes Erwachsenenalter).</p> <p>Anschließend Plenum und ergänzen, was wichtig ist.</p>	Flipchart- oder Packpapier, Stifte
30 Min.	<p>Sitzkreis</p> <p>Die Kinder stellen einander die Arbeiten vor. Anschließend kann die Lehrperson bei Bedarf noch ergänzen, was an Entwicklungsschritten fehlt.</p>	

LIEBE IST ...

Alter: 12–14 Jahre

Richtzeit: 150 Minuten

abgeändert geeignet für 15–19-Jährige

ZIELE

- Themen der Schülerinnen und Schüler aufgreifen und Auseinandersetzung ermöglichen
- Die eigenen Vorstellungen zum Thema »Liebe und Beziehung« reflektieren

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
20 Min.	<p>Runde mit Bildern</p> <p>Die Jugendlichen sitzen im Kreis. Auf dem Boden in der Mitte liegen Bilder (Postkarten, Bilder aus Zeitschriften, Fotos, Cartoons ...).</p> <p>Die Anwesenden überlegen, was ihnen die Bilder zum Thema Liebe und Beziehung sagen. Nacheinander wählen sie ein Bild aus und erzählen, was das Bild für sie bedeutet und was es mit dem Thema Liebe/Beziehung zu tun hat.</p>	geeignete Bilder
10 Min.	<p>Gedankensturm</p> <p>Auf ein großes Packpapier schreiben die Jugendlichen alle Aspekte, die sie mit dem Thema Liebe/Beziehung in Verbindung bringen (z. B. Kennenlernen, Flirt, Liebeskummer, Romantik ...)</p>	großformatiges Packpapier, Stifte
50 Min.	<p>Kleingruppenarbeit (4 Personen) zum Thema: Liebe ist ...</p> <p>In Dreiergruppen gestalten die Anwesenden eine Arbeit zu einem vorher aus dem Gedankensturmergebnis ausgewählten Thema »Liebe ist ...«</p> <p>Mögliche Arbeitsformen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Liedtext zu einer bekannten Melodie erfinden oder ein Lied komponieren ■ Gedicht schreiben ■ Szenisches Spiel ■ Interview ■ Werbe-Plakat ■ Comic ■ Kalenderblatt ■ Skulptur ■ Liebeshaus – Plan-Zeichnung oder Arbeit aus Karton 	Packpapier oder Plakatpapier, Stifte, Papier, Schreibzeug, DAS, eventuell ein paar Zeitschriften für Collage, Kleber, Schere, Orff-Instrumente, Plakatkarton oder anderer dünner Karton
70 Min.	<p>Plenum</p> <p>Die Arbeiten im Plenum vorstellen und auswerten</p>	

BLEIB MIR NICHT ZU FERN – KOMM MIR NICHT ZU NAH

Alter: 15–19 Jahre

Richtzeit: 190 Minuten

abgeändert geeignet für 13–14-Jährige

ZIELE

- Die Anwesenden setzen sich mit Nähe und Distanz und mit Grenzen in der Sexualität auseinander.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
25 Min.	<p>Einstieg</p> <p>Die Anwesenden sitzen im Kreis. Karten mit den beiden Impulssätzen liegen in der Mitte auf dem Boden. Die Jugendlichen überlegen ein paar Minuten, in welchen Situationen sie diese Sätze denken oder sagen würden. Wer will, macht sich Notizen. Anschließend wählen sie einen Satz aus und erzählen in der Runde reihum eine Situation zu dieser Karte.</p>	<p>Impulssätze: »Bleib mir nicht zu fern!« »Komm mir nicht zu nah!«</p>
15 Min.	<p>Einzelarbeit</p> <p>Jede Person beschreibt eine Situation, wo ihrer Meinung nach eine Grenze in der Beziehung oder in der Sexualität überschritten wird, und schreibt sie auf eine Karte. Die Situationen sollen so genau wie möglich beschrieben werden. Hinweis: Am besten schreiben alle in Druckschrift, damit die Schriften nicht erkannt werden. Die Karten werden eingesammelt und gemischt.</p>	
30 Min.	<p>Kleingruppen (4 Personen)</p> <p>Jede Kleingruppe wählt eine Karte. Die Gruppe soll sich nun in die Rolle eines Beratungsteams versetzen, die Situation ihrerseits einschätzen und Handlungsmöglichkeiten entwickeln. Soweit irgend möglich, sollten alle Mitglieder der Kleingruppe der Analyse und den Lösungsmöglichkeiten zustimmen.</p>	
50 Min.	<p>Auswertung im Plenum</p> <p>Die Gruppen stellen ihre Analyse und die vorgeschlagenen Handlungsvarianten vor. Anschließend dürfen fünf (kritische) Fragen an das Beratungsteam gestellt werden. Das Team antwortet darauf.</p>	

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
30 Min.	<p>Körperarbeit zum Thema: Berührungsgrenzen Unerwarteter Besuch</p> <p>Die Klasse wird in zwei Gruppen aufgeteilt. Die einen sind die Schlafenden, die anderen Besucherinnen und Besucher. Die Schlafenden legen sich auf ihre Matten und decken sich so zu, dass alle Körperstellen, die nicht berührt werden dürfen, vollständig verdeckt sind.</p> <p>Nun kommen die Besucher, sehen die Schlafenden und versuchen, sie sanft zu wecken: mit leichten Berührungen und sanfter Massage an den nicht verdeckten Körperstellen. Weil die Schlafenden nicht aufwachen, gehen die Besucher von »Haus zu Haus« und versuchen ihr Glück einmal da, einmal dort. Die Schlafenden haben die Möglichkeit, weiter unter die Decke zu schlüpfen oder sich abzudecken, je nachdem, ob sie mehr oder weniger Berührung wollen.</p> <p>Tabu: Die Besucher dürfen die Decke und alles, was darunter ist, unter keinen Umständen berühren.</p> <p>Nach 15 Minuten tauschen die Gruppen ihre Rolle. Die Besucher werden zu Schlafenden und umgekehrt.</p>	großer Raum, Matten, Decken
20 Min.	<p>Auswertung in Paaren</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Wie ist es mir während der Übung gegangen: <ul style="list-style-type: none"> - als Schlafende/r? - als Besucher/in? ■ Worauf habe ich besonders geachtet? ■ Wie weit habe ich die Grenzen eingehalten? ■ Wie sehr konnte ich vertrauen? ■ Was ist mir leicht-, was ist mir schwergefallen? ■ Was habe ich erlebt? Welche Gefühle und Gedanken sind aufgetaucht? 	
20 Min.	<p>Plenum</p> <p>Welche Erkenntnisse über Grenzen in Beziehungen habe ich aus der Übung gewonnen?</p>	

NÄHE-DISTANZ-KARTEN

BLEIB MIR NICHT ZU FERN! – KOMM MIR NICHT ZU NAH!

**»Bleib mir
nicht zu fern!«**

**»Komm mir
nicht zu nah!«**

3.5 LEBENSSTIL

*Glück ist, wenn man sich rundum
lebendig fühlt.*

Francois Lelord

Nature und nurture: Wechselwirkung zwischen Anlage, Lebenserfahrung und aktueller Situation¹⁰³

»Was lange währt, wird endlich gut!«, sagt ein Sprichwort. Im Streit um die Frage, was uns ausmacht, ob wir von den Genen bestimmt sind oder ob wir uns anhand unserer Erfahrungen und Umweltbedingungen unterschiedlich entwickeln, scheint sich langsam ein gutes Ende abzuzeichnen. Nein, nicht dass jemand allein Recht bekäme, sondern die Tatsache, dass alle Seiten aufgrund ihrer Forschungsergebnisse zur Einsicht gelangen, dass wir uns in dauernder Wechselwirkung zwischen genetischer Ausstattung, Lebenserfahrung und aktueller Umweltsituation entwickeln und verändern. Die Erkenntnis führt (vielleicht und hoffentlich) zu mehr interdisziplinärer Zusammenarbeit und zu einem respektvolleren Umgang der unterschiedlichen natur- und geisteswissenschaftlichen Disziplinen miteinander.¹⁰⁴ Wenn dieser Kontroverse kein Erfolg beschieden ist, so lässt es sich vielleicht auch leichter verschmerzen, dass alle Wissenschaften einsehen müssen, dass das Rätsel Leben und das Rätsel Mensch wohl nie endgültig erfasst und durchschaut werden können.

Vereinfacht könnte man sagen, unsere genetische Ausstattung bildet einen Rahmen für unsere Entwicklungsmöglichkeiten, oder besser, unser Genotyp hält eine Vielzahl von Alternativen offen, wovon eine Realität wird. Wir: entstanden aus der Wechselwirkung zwischen Erziehung, Erfahrungen, Umweltbedingungen, Lebenshaltung und geplanten oder zufälligen Gelegenheiten. Wir: immer neuen wechselseitigen biologischen, psychischen und geistigen Veränderungen unterworfen. Noch spannender wird die Sache, wenn wir wissen, dass sich auch die genetischen Anlagen sowie die grundlegende körperliche Ausstattung durch Veränderungen und

Wirkungen aus anderen Bereichen verändern können. Verglichen mit einem Haus wäre die genetische Ausstattung nichts anderes als die vorhandenen Rohstoffe, aus denen das Haus entstehen soll: Sand, Stein, Lehm, Glas, Zement ... Ihrer Fantasie ist es überlassen, wie viele unterschiedliche Gebäude daraus entstehen könnten, wie verschieden man diese einrichten und wie unterschiedlich man sie bewohnen könnte ...

Die moderne Gehirnforschung weist nach, dass auch das Gehirn sich in einem ständigen Wandel befindet, dass alle Erfahrungen und alle Wahrnehmungen sich nachhaltig auf unsere Synapsen und die chemischen und physikalischen Vorgänge im Gehirn auswirken und eben dieses wiederum prägen und umgestalten.^{105, 106}

UNSER LEBENSSTIL – EIN ELEMENT PERSÖNLICHER VERWIRKLICHUNG

Wenn alles Wechselwirkung ist, ist unser Lebensstil ein Element, das unsere Selbstverwirklichung und die Möglichkeiten unserer Existenz erhöhen oder reduzieren kann. Die WHO geht heute davon aus, dass unsere Lebensgestaltung einen wesentlichen Einfluss auf unser potenzielles Lebensalter und selbstverständlich auch auf unsere Gesundheit hat. Das heißt, dass es sich auf alle Fälle lohnt, auf einen gesundheitsförderlichen Lebensstil zu achten.

Dabei spielen nicht nur Ernährung und Bewegung eine Rolle, sondern auch die Gestaltung unserer Beziehungen, der Umgang mit Gefühlen und Stress, die Autonomie, die wir leben, die Einbindung in ein stabiles soziales Umfeld und die Sinnerfahrung, die wir in unseren Handlungen finden.

Im allgemeinen theoretischen Teil finden Sie weitere Informationen zum Thema Gesundheitsförderung und Lebensgestaltung. Eine wichtige Grundlage ist vor allem der Text zum Thema »Salutogenese«.

Auch alle vorangegangenen Kapitel beschäftigen sich im Grunde immer mit unterschiedlichen Bereichen von Lebensgestaltung und Lebensstil.

¹⁰³ Storch, Maja/Cantieni, Benita/Hüther, Gerald/Tschacher, Wolfgang: Embodiment. Die Wechselwirkung von Körper und Psyche verstehen und nutzen. Bern: Verlag Hans Huber, Hogrefe AG 2006

¹⁰⁴ Ochmann, Frank: Die gefühlte Moral. Warum wir Gut und Böse unterscheiden können. Berlin: Ullstein 2008

¹⁰⁵ Hüther, Gerald: Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht 2001, 2005

¹⁰⁶ Kranich, Ernst-Michael: Denken und Gehirn – eine Wechselwirkung. In: Wer strukturiert das menschliche Gehirn. Fragen der Hirnforschung an das Selbstverständnis des Menschen. Hrsg. von Andreas Neider. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben 2006

IMPULSE ZUM NACHDENKEN

- Welche Prioritäten setzen Sie in Ihrem Leben?
- Wie wirken sich Ihre Werte auf Ihren Lebensstil aus?
- Welche Lebensthemen beschäftigen Sie im Moment?
- Wie gehen Sie mit Ihrem Körper um?
- Wie wichtig sind Ihnen Ihre körperliche, ihre psychische, ihre geistige, ihre seelische und ihre soziale Gesundheit?
- Auf welche Art und Weise sorgen Sie für sich und Ihre Gesundheit?
- Was fördert Ihrer Meinung nach die Gesundheit eines Menschen am nachhaltigsten?
- Was möchten Sie Ihren Kindern und Jugendlichen in Bezug auf das Thema Lebensstil nahebringen?

LITERATUR, DIE ZUR ERSTELLUNG DER EINHEITEN UM DIE THEMEN ERNÄHRUNG UND WASSER VERWENDET WORDEN IST:

- Biesalski Hans-Konrad/Grimm, Peter u. a.: Taschenatlas der Ernährung. Stuttgart: Thieme 1999
- De Groot-Böhlhoff, Hilka/Farhadi, Jutta: In Sachen Ernährung. Ernährungslehre für die Sekundarstufe 1. 3. Aufl. Haan-Gruiten: Europa Lehrmittel, 1998
- Hauber-Schwenk, Gaby/Schwenk, Michael: Dtv-Atlas Ernährung. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 2000
- Schlieper, Cornelia A.: Grundfragen der Ernährung. 19. aktualisierte Aufl. Hamburg; Verlag Handwerk und Technik 2007
- Schlieper, Cornelia A.: Ernährung heute. 13. überarb. und erw. Aufl. Hamburg: Verlag Handwerk und Technik 2008
- Wogowitsch, Christine: Ernährungslehre und Lebensmittelkunde. Leopoldsdorf: Österreichischer Agrarverlag 1999

OBST IST GESUND

Alter: 3–5 Jahre

Richtzeit: 40 Minuten

abgeändert geeignet für 6–9-Jährige

ZIELE

- Die Kinder lernen, dass Obst gesund ist, und probieren aus, wie ihnen verschiedene Obstsorten schmecken.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
10 Min.	<p>Fingerspiel (vom Daumen bis zum kleinen Finger)</p> <p><i>Das ist der Daumen, der schüttelt die Pflaumen, der hebt sie auf, der trägt sie nach Haus und der kleine Schlingel isst sie ganz alleine auf.</i></p>	
10 Min.	<p>Gespräch</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Pflaumen gehören zum Obst. ■ Welches Obst kennt ihr noch? ■ Warum essen wir Obst? 	
20 Min.	<p>Obst-Verkostung</p> <p>Auf dem Tisch steht eine Schale mit verschiedenen Obstsorten. Rund um die Schüssel sind Schälchen angeordnet, in denen sich jeweils kleine Stücke einer Obstsorte befinden. Die Kinder sollen kosten, sagen, wie das Obst schmeckt, und erkennen oder raten, welches Obst sie gerade gekostet haben. Die Verkostung wird schwerer,</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ wenn eine Obstsorte in der Schüssel fehlt und die Kinder raten müssen, welche dies ist ■ wenn sich in mehreren Schälchen dasselbe Obst befindet ■ wenn in einigen Schälchen zwei Obstsorten gemischt sind ■ oder wenn mehr Obstsorten in der Schüssel sind als in den Verkostungsschälchen. 	Obstkorb oder -schale mit verschiedenen Obstsorten, aufgeschnittenes Obst in Schälchen

WOHIN MIT MEINER WUT?

Alter: 5–6 Jahre

Richtzeit: 40 Minuten

abgeändert geeignet für 7–9-Jährige

Vorbedingungen: Es empfiehlt sich, diese Einheit in einer Turnhalle zu machen, da alle einzelnen Elemente viel Platz benötigen.

ZIELE

- Die Kinder zur Bewegung anregen
- Verschiedene Bewegungsmöglichkeiten anbieten und durchspielen

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
10 Min.	Laufspiel Guten Morgen, Herr Bär!	
25 Min.	Bilderbuch Affentrab und Hasensprung ¹⁰⁷	Bilderbuch
10 Min.	Partnerübung Bälle retten	Tücher, Bälle (mind. 1 Tuch und 1 Ball für jedes Kinder-Paar)

¹⁰⁷Holsonback-Windmolders, Anita: Affentrab und Hasensprung: Ein Bewegungsbuch für Kinder. Hildesheim: Gerstenberg Gebrüder Verlag 1996

LAUFSPIEL: GUTEN MORGEN, HERR BÄR!

Ziel: in eine bestimmte Rolle schlüpfen – sich im Raum orientieren

Alter: ab 3 Jahren

Beschreibung: Die Kinder bilden einen Kreis. Ein Kind liegt als Bär in der Mitte. Die Kinder sagen: »Guten Morgen, Herr Bär!«. Der Bär brummt. Der Satz wird wiederholt. Danach fragen die Kinder: »Wie lange möchtest du noch schlafen?«. Der Bär antwortet: »Bis ... Uhr!«. Die Kinder zählen nun bis zur genannten »Stunde« und danach laufen alle fort. Der Bär hat die Aufgabe, ein Kind zu fangen. Dieses ist nun der nächste Bär.

SPIEL: BÄLLE RETTEN

Ziel: gemeinsam etwas schaffen

Alter: ab 3 Jahren

Beschreibung: Auf dem Boden werden viele Tücher verteilt. Auf jedes Tuch legen die Kinder einen Ball. Nun wird die Geschichte einer Sintflut erzählt, die droht, die Bälle wegzuschwemmen. Die Kinder bilden nun Paare und versuchen, die Bälle gemeinsam mit dem Tuch in Sicherheit zu bringen.

WEITERFÜHRENDE LITERATUR MIT VIELEN BEWEGUNGSSPIELEN:

- Binder, Felix: Heiße, hopsa, Kinderspiel. Freiburg: Christophorus Verlag 2003
- Erkert, Andrea: Lernen mit Bewegungsspielen. Freiburg: Herder 2007
- Zimmer, Renate/Vahle, Fredrik: Kinder-Körper-Sprache. 2. Aufl. Freiburg: Herder 2009
- Huber, Barbara/Sommerfeld, Verena/Nicolai, Heidi: Toben, raufen, Kräfte messen. Münster: Öktopia Verlag 1999
- Wilmes-Mielenhausen, Brigitte: Das Hüpf-Kletter-Purzelbuch. Freiburg: Christophorus 2001

LIEBLINGSSPEISEN

Alter: 6–10 Jahre

Richtzeit: 100 Minuten

ZIELE

- Die Kinder legen offen, was ihnen schmeckt.
- Sie erfahren etwas über gesunde Ernährung.
- Sie lernen, dass der Mensch Nahrung zum Leben braucht und dass gemischte Nahrung gesund ist.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
15 Min. zeichnen – 20 Min. raten	<p>Einzelarbeit und Kreisgespräch: Lieblingsspeise</p> <p>Die Kinder zeichnen ihre Lieblingsspeisen auf Karten und legen die Karten in die Mitte des Stuhlkreises auf den Boden. Für jede Speise wird eine separate Karte verwendet. Die Lehrperson mischt die Karten und die Kinder raten, welche Lieblingsspeisen zu welchen Kindern gehören.</p> <p>Beispiel: Daniela sagt: »Ich sehe einen Apfel und denke, das ist eine Lieblingsspeise von Anna.« Wenn dies stimmt, rät Daniela weiter, wenn nicht, ist Anna dran.</p>	weiße Karten im Din-A5-Format, Stifte, Farben
30 Min.	<p>Gruppengespräch</p> <p>Nun werden die Speisen nach verschiedenen Kategorien sortiert:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. nach Geschmacksrichtung: süß, sauer, bitter, salzig, scharf ... 2. nach Verarbeitungsart: roh, gekocht, gefroren, gebraten, gegrillt ... 3. nach Inhaltsstoffen: viel Zucker, viel Wasser, viel Fett, viel Eiweiß ... 4. nach Bekömmlichkeit: gesund, ungesund 5. nach Verdauungszeit 	
20 Min.	<p>Kleingruppen</p> <p>In Kleingruppen werden dann gesunde Menüs zusammengestellt:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ ein gesundes Frühstück ■ eine gesunde Jause ■ ein gesundes Mittagessen ... usw. <p>Falls Nahrungsmittel fehlen, müssen sie noch auf Karten gezeichnet werden.</p>	weiße Karten im Din-A5-Format, Stifte, Farben
30 Min.	<p>Auswertung im Plenum</p> <p>Anschließend bekommen die Kinder eine gesunde Jause.</p>	Jause für alle

WAS MIR GUTTUT

Alter: 8–9 Jahre

Richtzeit: 100 Minuten

abgeändert geeignet für 10–12-Jährige

ZIELE

- Die Schülerinnen und Schüler sprechen darüber, was ihnen guttut.
- Sie hören, was anderen guttut, und überlegen, was sie selbst ausprobieren möchten.
- Sie entscheiden, womit sie eine Woche lang experimentieren möchten.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
30 Min.	<p>Spiel: Was tut gut?</p> <p>Die Kinder stehen im Kreis. Die Lehrperson stellt eine Frage und die Kinder antworten reihum pantomimisch. Die anderen Kinder dürfen dreimal raten. Wenn sie es nicht erraten, bekommt das Kind einen Sammelpunkt.</p> <p>Beispiele für Fragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Was tut eurem Körper gut? ■ Was tut euch gut, wenn ihr aufgeregt seid? ■ Was tut euch gut, wenn ihr müde seid? ■ Was tut eurem Gedächtnis gut? ■ ... 	Sammelpunkte (kleine, bunte Pappscheiben)
25 Min.	<p>Entscheidung</p> <p>Nachdem die Kinder gehört haben, was alles guttut, überlegen sie, was davon sie selbst noch nie ausprobiert haben. Dann wählen sie aus, womit sie in der nächsten Woche experimentieren möchten.</p> <p>Das schreiben sie auf einen Pappkarton, den sie bunt verzieren.</p> <p>Anschließend wird das Kartonschild gelocht und ein Bindfaden drangeknüpft.</p> <p>Zuhause können sie das Schild dann an die Wand hängen, damit sie nicht vergessen, was sie ausprobieren wollten.</p>	
5 Min.	Aufräumen	

Alter: 12–14 Jahre

Richtzeit: 75 Minuten

abgeändert geeignet für 9–12-Jährige

ZIELE

- Verschiedene Getreidearten kennenlernen
- Einblick in die Verarbeitung von Getreide erhalten
- Mahlprodukte und deren Verwendung kennenlernen
- Die Fähigkeit, Brot herzustellen, erlangen
- Verwendung einzelner Mahlprodukte nennen können
- Begriffe »Ausmahlungsgrad« und »Typenzahl« kennenlernen
- Die Verwendung von Mehl in der Küche nennen können
- Wissen, wie Mehl und Getreideerzeugnisse aufbewahrt werden
- Erklären können, warum Vollkornbrot gesünder ist als Weißbrot

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
5 Min.	Einstieg Die Schüler/innen werden durch verschiedene Getreideähren, die in einer Vase stecken, und durch verschiedene Brotsorten zur Mitarbeit angeregt.	Verschiedene Ähren
15 Min.	Erarbeitungsphase 1 Inländische Getreidearten: Weizen, Roggen, Gerste, Hafer, Mais Achtung: Buchweizen ist ein Pseudogetreide, hat dreikantige Früchte, ist glutenfrei (Klebereiweiß) und deshalb nicht zum Brotbacken geeignet. Ausländische Getreidearten: Reis, Mais, Hirse Mais ist sowohl eine inländische wie eine ausländische Getreideart.	Wortkarten 1, Arbeitsblätter
45 Min.	Erarbeitungsphase 2 (Gruppenarbeit): <i>Vom Korn zum Mehl:</i> Getreide wird in der Mühle verarbeitet. <i>Entstauben:</i> Staub, Strohteilchen, Sand, Steinchen werden durch die Luft herausgeblasen. <i>Waschen</i> <i>Bürsten:</i> Die Fruchtschale wird entfernt. <i>Trocknen:</i> Das Getreidekorn wird getrocknet, der Mehlkörper ist trocken geblieben, da die Samenschale wasserdicht ist. <i>Mahlen:</i> Das gereinigte Korn wird zwischen Walzen zerkleinert, nach dem Mahlvorgang werden die Mahlprodukte gesiebt. Beim Mahlen des Getreidekornes fallen verschiedene Mahlprodukte an. 1. Nennt Verwendungsmöglichkeiten von Mehl in der Küche! 2. Wie soll Mehl aufbewahrt werden? 3. Nennt Getreideerzeugnisse!	Anschauungs-material, Wortkarten 2
10 Min.	Abschluss Nachbesprechung	Kontrollblatt

¹⁰⁸ Wogowitsch, Christine: Ernährungslehre und Lebensmittelkunde. Leopoldsdorf: Österreichischer Agrarverlag 1999

WORTKARTEN: GETREIDE

Reis:	Mais:	Weizen:	Roggen:	Gerste:	Hirse:	Hafer:
<ul style="list-style-type: none"> Die Reispflanze hat lange Rispen das Reiskorn ist von holzigen Spelzen umschlossen Farbe: gelblich-weiß 	<ul style="list-style-type: none"> Eine über 2 Meter hohe Getreidepflanze mit dicken Fruchtkolben und breiten Blättern bei uns wird fast nur Futtermais angebaut Maiskörner sind fast rund und kräftig gelb 	<ul style="list-style-type: none"> Weizen gibt es mit und ohne Grannen Weizenkörner sind meist dick, je nach Sorte aber lang oder kurz Farbe: braun Es gibt über 50 verschiedene Weizensorten und es werden ständig neue gezüchtet. 	<ul style="list-style-type: none"> Die Ähre des Roggens ist lang, flach und hat kurze Grannen Die Roggenkörner sind schmal und lang ca. 20 verschiedene Sorten 	<ul style="list-style-type: none"> Die Ähre der Gerste ist lang und hat grobe, sehr lange Grannen Die Körner sind an der Spitze flach zulaufend, mit dünnen Hüllspelzen bedeckt 	<ul style="list-style-type: none"> Ist die älteste Getreideart auf der Welt Die bekanntesten Hirsearten sind die Rispenhirse und die Kolbenhirse (Vogelfutter) Hirsekörner sind klein und fast rund Farbe: hellbraun 	<ul style="list-style-type: none"> Hafer besitzt abstehende Rispen Das Haferkorn ist schmal und von Spelzen umgeben Farbe: gelb
Schrot:	Grütze:	Grieß:	Dunst (doppelgriffiges Mehl):	Mehl:		
<ul style="list-style-type: none"> Nach dem ersten Mahlvorgang erhält man Schrot, enthält alle Bestandteile, daher sehr wertvoll Verschrotet werden Weizen und Roggen Verwendung zu Brot und Gebäck 	<ul style="list-style-type: none"> Nächster Ausmahlungsgrad Hafer und Gerste werden zu Grütze vermahlen Grütze sind in gröbere Stücke gebrochene Körner, leicht verdaulich Verwendung: Suppen, Breie, Kindernahrung 	<ul style="list-style-type: none"> Kleinkörniges Mahlerzeugnis Meist aus Weizen Bedeutung in der Kinder- und Krankenkost Verwendung: Suppen, Breie, salzige und süße Mehlspeisen 	<ul style="list-style-type: none"> Feiner als Grieß, aber nicht so fein wie Mehl Verwendung: Gebäck, Teigwaren 	<ul style="list-style-type: none"> Feinstes Mahlergebnis; Herzustellen aus allen Getreidearten Verwendung: Brot- und Backwaren, Teigwaren, als Bindemittel 		

GESUNDE ERNÄHRUNG¹⁰⁹

Alter: 13–15 Jahre

Richtzeit: 150 Minuten

abgeändert geeignet für 15–18-Jährige

ZIELE

- Die Kinder legen offen, was ihnen schmeckt.
- Sie erfahren etwas über gesunde Ernährung.
- Sie lernen, dass der Mensch Nahrung zum Leben braucht und dass gemischte Nahrung gesund ist.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
10 Min.	<p>Einstieg</p> <p>In unserer Zeit gibt es ein gesundheitsbedrohendes Phänomen: den Zeitmangel. Wir ernähren uns, indem wir zu zeitsparenden Ernährungsweisen greifen, wie: Fastfood, Fertiggerichte, Tiefkühlprodukte und Mikrowellenkost. Das kann zu gesundheitlichen Problemen führen. Gesunde Ernährung kann individuell sehr unterschiedlich sein. Ein wichtiger Grundsatz, der allgemein geltend gemacht werden kann, ist jedoch: Je weniger chemische und industrielle Fertigungsprozesse ein Lebensmittel durchläuft, umso wertvoller ist es. Wie wurde ein Lebensmittel verarbeitet und verändert, bis es ins Verkaufsregal kam? Angegeben sind meist Haltbarkeit, Konservierungs- und Zusatzstoffe, E-Nummern. Diese stehen für Europa und sind Richtlinien der EU. Einige davon sind aber gesundheitsschädigend (Farbstoffe, Verarbeitungsmethoden wie Trocknen, Einfrieren, Pasteurisieren, Kondensieren).</p>	
60 Min.	<p>Partnerarbeit</p> <p>60 Minuten lang setzen sich die Jugendlichen in Partnerarbeit vor den Computer und besorgen sich via Internet Informationen zu industriell verarbeiteter Nahrung. Jede Gruppe behandelt einen anderen Bereich (Gruppe 1: Konservierungsstoffe – Gruppe 2: Verarbeitungsmethoden und die damit verbundene Zerstörung von Vitaminen ...).</p>	je Gruppe ein Computer mit Internetzugang
30 Min.	<p>Plenum</p> <p>Die Gruppen geben ihre Informationen an die Klasse weiter.</p>	
30 Min.	<p>Partnerarbeit</p> <p>Anschließend untersuchen die Schüler/innen die Angaben auf mehreren Lebensmittelpackungen (Dosen, Tiefkühlprodukte, Getränke ...) und analysieren die Inhaltsstoffe und Verarbeitungsmethoden anhand des Gelernten.</p>	verpackte Lebensmittel, Getränke
20 Min.	<p>Plenum</p> <p>Erörterung der Ergebnisse</p>	

¹⁰⁹Biesalski Hans-Konrad/Grimm, Peter u.a.: Taschenatlas der Ernährung. Stuttgart: Thieme 1999
 Schieper, Cornelia u.a.: Richtige Ernährung. Wien: Bohmann Verlag 1988
 Hauber-Schwenk, Gaby/Schwenk, Michael: Dtv-Atlas Ernährung. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 2000

GRUNDLAGEN DER ERNÄHRUNG

Alter: 14–16 Jahre

Richtzeit: 200 Minuten

abgeändert geeignet für 9–14-Jährige

ZIELE

- Verständnis für die Bedeutung der Ernährung und den Zusammenhang mit Gesundheit erkennen können
- Sensibilisierung der Lernenden für den Bereich Ernährung und Gesundheit
- Kenntnisse über Arten, Aufgaben, Vorkommen und Eigenschaften der Nährstoffe, deren Bedarfsdeckung und Bildung erklären und begründen können

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
15 Min.	Einstieg: Einführung in den Bereich Ernährung Gesundheit ist das höchste Gut: Einführung in das Thema »Grundlagen der Ernährung« und in das Ernährungsverhalten; Stichwortsammlung zum Thema auf der Tafel erstellen lassen. <i>Der Mensch isst, um zu leben, er lebt nicht, um zu essen! (Sokrates)</i>	Tafel
20 Min.	Lehrervortrag: Aspekte der Ernährung <ul style="list-style-type: none"> ■ Warum wir essen und trinken ■ Energiebedarf ■ Nährstoffbedarf ■ Körpergewicht, Ess- und Ernährungsverhalten Inhaltsstoffe der Nahrung <i>»Eure Nahrungsmittel sollen eure Heilmittel und eure Heilmittel eure Nahrungsmittel sein.« (Hippokrates, berühmter Arzt im antiken Griechenland, vor 2000 Jahren)</i> Übersicht über die Nährstoffe	Lehrervortrag
60 Min.	Kleingruppenarbeit Die Schüler/innen informieren sich im Internet über die wichtigsten Nährstoffe. Sie erarbeiten die unverzichtbaren Ernährungsbestandteile. Dazu erarbeiten sie einen Erfahrungsteil, z. B. eine Verkostung von Nahrungsmitteln Gruppe 1 – Kohlenhydrate: Aufbau, Arten, Funktion, Verdauung; Erfahrungsteil: Verkostung von Apfel, Weißbrot, Vollkornbrot, Zucker Gruppe 2 – Wasser: Aufgabe im Körper; Arten, Bedeutung, Funktion, küchentechnische Eigenschaften; Erfahrungsteil: Verkostung verschiedener Getränke Gruppe 3 – Fette: Aufbau, Arten, Funktion, Verdauung; Erfahrungsteil: Anschauungsparcours Gruppe 4 – Eiweiße: Aufbau, Arten, Funktion, Verdauung; Erfahrungsteil: Verkostung Milch Gruppe 5 – Vitamine und Mineralstoffe: Aufgaben und Vorkommen; Erfahrungsteil: Verschiedene Lebensmittel ertasten und mit zwei Adjektiven beschreiben	
70 Min.	Plenum Die Arbeiten werden vorgestellt und die Lerninhalte durch die Lehrperson ergänzt.	
10 Min.	Abschluss Zusammenfassung	

Hinweis: Die verschiedenen Nährstoffe können auch einzeln bearbeitet werden.

**ARBEITSBLATT 1:
VERKOSTUNG VON VERSCHIEDENEN KOHLEHYDRATEN**

	Apfel	Weißbrot	Vollkornbrot	Würfelsucker
süß				
sofort süß				
langsam süß				
spät süß				
nicht süß				

**ARBEITSBLATT 2:
VERGLEICHVERKOSTUNG VON VERSCHIEDENEN GETRÄNKEN**

	A	B	C	D
Farbe				
Aussehen				
Geruch				
Geschmack				
Was ist das?				

**ARBEITSBLATT 3:
VERGLEICHsverkostung von verschiedenen Milchproben**

	A	B	C	D
Farbe				
Aussehen				
Geruch				
Geschmack				
Was ist das?				

ARBEITSBLATT 4 – GRUPPENARBEIT: GESUNDE ERNÄHRUNG

Aufgabenstellung zu Vitaminen und Mineralstoffen:

- Wie sehen die Vitamin- und Mineralstoffangaben bei verschiedenen Lebensmitteln aus?
- Was steht auf dem Etikett?
- Welche Vitamine und Mineralstoffe sind enthalten und in welcher Menge?
- Wie kann die tägliche Vitamin- und Mineralstoffversorgung erfolgen?
- Wie kann man den Vitamin- und Mineralstoffverlusten vorbeugen? (In der Küche ...)

Diskutiere über die gestellten Fragen in der Gruppe!

Versuche, die Ergebnisse anschaulich zu präsentieren!

ARBEITSBLATT 4 – GRUPPENARBEIT: GESUNDE ERNÄHRUNG

Aufgabenstellung zu Vitaminen und Mineralstoffen:

- Wie sehen die Vitamin und Mineralstoffangaben bei verschiedenen Lebensmitteln aus?
- Was steht auf dem Etikett?
- Welche Vitamine und Mineralstoffe sind enthalten und in welcher Menge?
- Wie kann die tägliche Vitamin- und Mineralstoffversorgung erfolgen?
- Wie kann man den Vitamin- und Mineralstoffverlusten vorbeugen? (In der Küche ...)

Diskutiere über die gestellten Fragen in der Gruppe!

Versuche, die Ergebnisse anschaulich zu präsentieren!

**Der Mensch isst,
um zu leben,
er lebt nicht,
um zu essen!**

Sokrates

**Vielfältig, kompliziert und
perfekt durchorganisiert:
der menschliche Organismus,
ein vorbildlich konzipiertes
Meisterstück der Natur.**

**Aber nur, wenn
Lebensführung und
Ernährung eines Menschen
auf die Bedürfnisse seines
Körpers abgestimmt sind,
kann sich dieses ideale
Konzept bewähren.**

**»Eure Nahrungs-
mittel sollen eure
Heilmittel und eure
Heilmittel eure
Nahrungsmittel
sein.«**

Hippokrates

**ARBEITSBLATT 5:
TRINKPROTOKOLL**

Schreibe auf, was und wie viel du gestern getrunken hast.

Frühstück: _____

Pause: _____

Mittag: _____

Pause: _____

Abend: _____

Zwischendurch: _____

Gesamt: _____

WASSER

Alter: 14–16 Jahre

Richtzeit: 60 Minuten

abgeändert geeignet für 12–14-Jährige

ZIELE

- Die Aufgaben des Wassers nennen können
- Wasserverteilung im Körper erklären können
- Die Wasserausscheidung des Menschen beschreiben können

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
5 Min.	Einstieg Lehrer/in fragt die Schüler/innen, was sie mit dem Begriff Wasser in Verbindung bringen. Schüler/innen schreiben Begriffe auf die Tafel.	Tafel
15 Min.	Plenum Die Lehrperson bespricht mit den Schülern/Schülerinnen den Wasserhaushalt eines Menschen, die Aufgaben des Wassers im Körper, den Kreislauf des Wassers.	Informationen zum Lehrervortrag 1, Arbeitsblatt 1
30 Min.	Erarbeitungsphase/Kleingruppen oder Einzelarbeit Die Schüler/innen arbeiten anhand des Lehrervortrages die Arbeitsblätter aus.	Informationen zum Lehrervortrag 2, Arbeitsblatt 2, 3 und 4
10 Min.	Abschluss Nachbesprechung	

ARBEITSBLATT 1
THEMA: WASSER

Welche Aufgaben hat das Wasser im menschlichen Körper?

Der Körper besteht aus _____ Wasser.

In welcher Form kann Wasser im Körper vorkommen?

Wie erfolgt die Wasserausscheidung beim Menschen?

Küchentechnische Eigenschaften des Wassers:

INFORMATIONEN FÜR DEN LEHRERVORTRAG 1

THEMA: WASSER

WASSER DIENT ALS BAUSTOFF

Der menschlichen Körper besteht zu 60 Prozent aus Wasser. Der genaue Wassergehalt ist vom Fettgehalt und vom Alter abhängig. Mehr Fettgewebe bedeutet weniger Wasser. Der Wassergehalt sinkt mit zunehmendem Alter.

Rund 70 Prozent des Wassers befinden sich innerhalb der Zellen. Die restlichen 30 Prozent befinden sich außerhalb der Zellen, und zwar als Blutflüssigkeit in den Blutgefäßen, als Gewebsflüssigkeit (Lymphe) in den Lymphgefäßen und Gewebsspalten zwischen den Zellen.

Die Übersicht zeigt die mengenmäßige Verteilung des Wassers im menschlichen Körper und den ständigen Austausch zwischen Blut, Gewebs- und Zellflüssigkeit. Hierdurch wird der Transport von gelösten Nährstoffen und Stoffwechselprodukten ermöglicht. Obwohl das Wasser im Körper ständig in Bewegung ist, bleibt die prozentuale Verteilung des Wassers im Körper verhältnismäßig gleich.

WASSER DIENT ALS LÖSUNGSMITTEL

Wasser ist ein besseres Lösungsmittel als die meisten anderen Flüssigkeiten. Viele kristalline Stoffe, z. B. Kochsalz, lösen sich leicht in Wasser. Diese Eigenschaft beruht auf dem Dipol-Charakter des Wassermoleküls. Obwohl Wassermoleküle insgesamt elektrisch neutral sind, weisen die einzelnen Atome eine positive oder negative Ladung auf, deren Schwerpunkte nicht zusammenfallen. Wird kristallines Kochsalz mit Wasser in Verbindung gebracht, so werden die polaren Wassermoleküle stark von Na^+ - und Cl^- -Ionen angezogen, das Kochsalz wird gelöst. Es bilden sich hydratisierte Na^+ - und Cl^- -Ionen. Entsprechend kann Wasser auch organische Verbindungen, z. B. Zucker, lösen.

WASSER ERMÖGLICHT DIE WÄRMEREGULATION

Für Wasser wird eine höhere Verdampfungswärme als für die meisten anderen vergleichbaren Flüssigkeiten benötigt. Dies bedeutet, dass zwischen den benachbarten Wassermolekülen aufgrund des Dipol-Charakters Anziehungskräfte bestehen. Die Verdampfungswärme wird benötigt, um die Moleküle voneinander zu lösen und sie in den gasförmigen Zustand zu bringen. Der Körper nutzt diese Eigenschaft des Wassers, um bei starker körperlicher Arbeit oder heißem Wetter die

Körpertemperatur bei 37°C zu halten. Durch die Verdunstung des Wassers bzw. des Schweißes wird Wärme verbraucht, die Haut kühlt ab, die Körpertemperatur wird reguliert.

WASSERZUFUHR

■ Getränke

■ **in Speisen enthaltenes Wasser:** Der durchschnittliche Wassergehalt der Lebensmittel beträgt 60–70 Prozent,

■ **Oxidationswasser** ist jenes Wasser, das beim Abbau der Kohlenhydrate, Fette und Eiweißstoffe in den Zellen gebildet wird.

WASSERAUSSCHIEDUNG

■ **Harn über die Niere:** Eine Mindestmenge von 0,5 l ist notwendig, um die Stoffwechselprodukte und die überschüssigen Mineralstoffe – besonders Kochsalz – auszuschleiden. Überschüssig aufgenommene Flüssigkeit kann die Harnmenge stark ansteigen lassen.

■ **Kot durch den Darm:** Die ausgeschiedene Wassermenge ist sehr gering. Bei Durchfall hingegen ist sie stark erhöht.

■ **Schweiß über die Haut und Atemluft als Wasserdampf über die Lungen:** Die Schweißbildung ist abhängig von der Temperatur/Luftfeuchtigkeit. Sie steigt bei trockenem und heißem Klima und bei starker Muskeltätigkeit. Die ausgeschiedene Flüssigkeitsmenge über die Lunge steigt mit der Körpertemperatur und dem Atemvolumen und sinkt mit zunehmender Luftfeuchtigkeit.

KÜCHENTECHNISCHE EIGENSCHAFTEN

Wasser ist ein wichtiger Rohstoff bei der Speisenzubereitung und ein unentbehrliches Garungsmittel. Eine weitere wichtige Funktion erfüllt es als Lösungs-, Quell- und Konservierungsmittel. Wasserreiche Lebensmittel verderben rasch, weil Bakterien in feuchter Umgebung optimale Wachstumsbedingungen vorfinden.

Wasser siedet bei 100°C . Kochendes Wasser und Wasserdampf lockern die Zellen und Nährstoffe werden verändert. Stärke z. B. kann erst im gegarten Zustand vom menschlichen Organismus verwertet werden.

Im Dampfdrucktopf siedet Wasser durch erhöhten Druck bei ca. 120°C . Dadurch wird die Garzeit verkürzt.

Wasser eignet sich aufgrund seines Dipolcharakters vorzüglich als Lösungsmittel. Ein Dipol ist einem Magneten ähnlich.

Wassermoleküle lagern sich an andere Stoffe an und umhüllen kleinste Teilchen dieser Stoffe. Zucker, Salz, Würz- und Geschmacksstoffe können deshalb in Wasser gut gelöst werden.

Wasser laugt Lebensmittel auch aus. Bei der Tee- und Kaffeebereitung ist das Auslaugen klarerweise erwünscht. Durch unsachgemäße Be- und Verarbeitung wird bei Obst, Gemüse und Fleisch hingegen ein unerwünschter Auslaugungseffekt erzielt. Nährstoffe, Mineralstoffe und Vitamine gehen verloren. Je heißer das Wasser, umso rascher geht der Auslaugungs- und Lösungsvorgang vor sich.

Stärke, Zellulose und Eiweiß quellen in Wasser und vergrößern ihr Volumen. Bei der Teigbereitung oder beim Einweichen von trockenen Hülsenfrüchten wird Wasser als Quellmittel verwendet. Die Struktur der Lebensmittel wird durch die Wassereinlagerung gelockert und die Verdaulichkeit erhöht.

Ab -18°C wirkt Wasser konservierend. Das Zellwasser gefriert, die Tätigkeit der Mikroorganismen wird gehemmt. Salz- oder Zuckerzusatz erhöhen die Qualität der Gefrierware.

Alles Leben ist im Meer entstanden. Die Mineralstoffzusammensetzung unseres Blutes weist Ähnlichkeiten mit der des Meerwassers auf. Kein anderer Stoff muss mit solcher Regelmäßigkeit aufgenommen werden wie Wasser. Ohne Wasser ist kein Leben möglich.

EIGENSCHAFTEN

Wasser ist eine Verbindung aus Wasserstoff und Sauerstoff. Es ist ein ausgezeichnetes Lösungsmittel. Durch seine dielektrischen Eigenschaften (kleines, polares Molekül) kann es funktionelle Gruppen von Biomolekülen (z. B. Aminogruppen) umhüllen und Salze lösen, somit ist es ein Medium, in dem die gelösten biochemischen Reaktionspartner durch molekulare Bewegung zusammentreffen können. Darüber hinaus wird Wasser von den Stoffen, die es lösen kann, durch chemische Bindungskräfte »angezogen«. So folgen die Wassermoleküle im Körper den Mineralstoff-Ionen, die von Transportproteinen (Ionenpumpen) durch die Membranen geschleust werden. Auf diese Weise werden die Wasserresorption im Darm, der Wassergehalt jeder Zelle, die Wasserabgabe in der Niere reguliert. Wasser ist außerdem Reaktionspartner im Stoffwechsel, Kühlmittel (Schwitzen) und Transportmedium (Blut).

VERTEILUNG

Rund 60 Prozent des Körpers bestehen aus Wasser. Ein 70 kg schwerer Mann enthält also rund 42 l Wasser. Davon befinden sich 25 l in den Zellen. 4 l Wasser zirkulieren in der Blutbahn. Etwa 11 l befinden sich in den Zellzwischenräumen. Diese Flüssigkeit tauscht Nährstoffe zwischen Blut und Zellen aus. Wenn dieser Raum bei Herz- oder Nierenerkrankungen vergrößert ist, so kommt es zu Wasserablagerungen unter der Haut (Ödeme). Weitere 1–2 l Wasser befinden sich in den Körperhöhlen von Gehirn (Liquor), Gallenblase (Gallenflüssigkeit), Harnblase (Harn) und Darmkanal. Daneben gibt es wasserarme Gewebe wie die Knochen und das Fettgewebe.

WASSERHAUSHALT

Die durchschnittliche Wasserzufuhr von täglich rund 2,5 l erfolgt in Form von Getränken (1,3 l) und wasserhaltigen Speisen, wie z. B. Obst, Gemüse oder Suppen (0,9 l), sowie einer kleinen Menge Wasser (0,3 l), das im Körper beim Abbau von Energieträgern entsteht. Die Wasserausscheidung erfolgt über Atemluft (0,4 l), Schweiß (0,5 l), Urin (1,5 l) und Faeces (0,1 l). Das Wasser in der Atemluft befeuchtet die Atemwege und wird bei Hauchen auf Glas sichtbar. Der Schweiß kühlt beim Verdunsten die Haut und schützt so den Körper vor Überhitzung. Beim starken Schwitzen können über 2 l Wasser verloren gehen. Die verlorene Flüssigkeit und das Salz sollten baldmöglichst wieder aufgenommen werden, um Müdigkeit und Leistungsabfall vorzubeugen.

AUSSCHIEDUNG

Von gesunden Nieren wird das Blut täglich etwa 30-mal filtriert. Die filtrierten Stoffwechsel-Endprodukte (z. B. Harnsäure, Harnstoff) und überschüssige Mineralstoffe werden in den Nierenkanälen konzentriert und schließlich mit dem Harn ausgeschieden. Die Nieren sollten täglich rund 1,5 l Wasser für die Harnbildung ausscheiden. Beim Dursten versiegt die Harnbildung und die giftigen Stoffwechselprodukte reichern sich im Blut an. Zudem werden die Nierenkanälchen unzureichend gespült und somit geschädigt. Die Nieren halten das Wasservolumen des Körpers konstant. Sie geben bei hoher Wasserzufuhr ein großes Volumen an verdünntem Harn ab, bei geringer ein kleines Volumen an konzentriertem Harn.

DURST

Empfindliche Volumenrezeptoren melden unserem Gehirn jeden Wassermangel: Durst stellt sich ein. Bei Kindern ist das Durstgefühl intensiv, bei älteren Menschen reduziert es sich. Deshalb trinken diese oft weniger, als für das Durchspülen der Nieren notwendig wäre. Vorgeschädigte Nieren können dadurch weiter geschädigt werden. Ältere Menschen sollten daher auch ohne Durstgefühl mindestens 1,5 l pro Tag trinken. Zwei- bis dreitägiges Dursten ist lebensbedrohlich.

GETRÄNKE

Für die Deckung des Wasserbedarfs sind Trinkwasser, Mineralwasser oder wohlschmeckende Getränke gleichwertig. Trinkwasser oder Mineralwasser enthalten keine Kalorien. Gesüßte Aufgussgetränke, Limonaden und besonders Alkoholika sind kalorienreich. Zur Kompensation von Wasserverlusten durch Schwitzen (Sport) sind z. B. Sportlergetränke geeignet, da sie Wasser und Mineralstoffe in günstiger Mischung zuführen.

ARBEITSBLATT 2
WASSERVERKOSTUNG

	1	2	3	4	5
Aussehen					
Geruch					
Geschmack					
Produkt					

INFORMATIONEN FÜR DEN LEHRERVORTRAG 2

THEMA: WASSER

WASSER IN KÖRPER UND LEBENSMITTELN

Die Konstanz des Wassergehaltes ist das Ergebnis einer ausgeglichenen Wasserbilanz.

Unabhängig vom Wasserumsatz wird über verschiedene, durch Osmo-Rezeptoren gesteuerte hormonelle Mechanismen eine ausgeglichene Bilanz erreicht. Die durchschnittliche tägliche Wasserzufuhr von ca. 2,5 l setzt sich zusammen aus Getränken, mit fester Nahrung aufgenommenem Wasser und Oxidationswasser. Letzteres entsteht als Endprodukt des oxidativen Stoffwechsels der Nahrung. Bei der Verbrennung von 1 g Kohlenhydraten entstehen 0,6 ml, bei 1 g Eiweiß 0,42 ml und bei 1 g Fett 1,07 ml Wasser. Bei einer gemischten Kost beläuft sich dies auf ca. 300 ml Wasser pro Tag.

Der täglichen Zufuhr von 2,5 l steht ein Verlust von 2,5 l gegenüber. Über den Urin werden ca. 1,5 l Wasser ausgeschieden. Die Niere kann die Wasserbilanz durch die Veränderung der Reabsorption beeinflussen. Die minimale, täglich auszuscheidende Flüssigkeitsmenge zur Sicherstellung der Ausscheidung von Natrium, Kalium und Harnstoff liegt bei 300–500 ml. Wenn kein Trinkwasser zur Verfügung steht, kann durch entsprechende Ernährung der Wasserverlust durch die Niere eingeschränkt werden. Dabei werden Lebensmittel minimiert, die zur Bildung harnpflichtiger Metabolite führen.

So hat z. B. die Einschränkung von Eiweiß und Kochsalz eine Reduktion von Harnstoff und Natrium im Urin zur Folge und damit verbunden eine Verminderung des minimal notwendigen Urinvolumens. In besonderen Lebenssituationen, z. B. bei Frühgeborenen oder bei Niereninsuffizienz, gewinnt dieser Mechanismus an Bedeutung. Der Wasserverlust über Haut und Lunge liegt bei ca. 0,9 l pro Tag. Bei erhöhter Atemfrequenz, z. B. in großer Höhe, trockener und warmer Umgebung sowie bei körperlicher Aktivität können diese Verluste wesentlich ansteigen. Allein über die Haut können unter Extrembedingungen bis zu 0,5 l Wasser pro Stunde verloren gehen. Gleichzeitig findet ein Natriumverlust statt, der sich jedoch durch häufiges Training reduziert. Übersteigt der Wasserverlust 3 l pro Tag, so muss neben Flüssigkeit auch Natrium ersetzt werden.

Der Flüssigkeitsbedarf des Menschen ist daher von der Stoffwechselleistung und der Umgebung abhängig. Bei Kleinkindern ist der Energieumsatz bezogen auf das Körpergewicht wesentlich höher als bei Erwachsenen. In der Folge ist

auch deren Atemfrequenz höher, was erhöhte Wasserverluste nach sich zieht.

Im Magen-Darm-Trakt ist das aufgenommene Wasser nur von untergeordneter Bedeutung. Im Verlauf von 24 Stunden entstehen hier ca. 8 l Wasser in Form verschiedenster Sekrete. Zusammen mit dem oral aufgenommenen Wasser ergibt dies mehr als 10 l, die bis auf 0,2 l vollständig rückresorbiert werden. Bei Durchfall, Erbrechen oder verstärkter Speichel- oder Gallensekretion kann es zu deutlich höheren Wasserverlusten über die Faeces kommen.

Der Wassergehalt der Lebensmittel ist für deren Energiegehalt maßgeblich. Generell ist ein wasserhaltiges Lebensmittel energieärmer. Viele Gemüsesorten bestehen zu über 90 Prozent aus Wasser, während isolierte Produkte wie Öl oder Zucker praktisch kein Wasser enthalten.

ARBEITSBLATT 3
MINERALSTOFFE UND IHRE AUFGABEN

C	K	I	S	I	U	D	O	S	T	E	O	P	O	R	O	S	E	P	T	Y	T	G	Y	C
Z	Q	P	X	O	G	W	B	L	T	I	G	J	K	N	H	P	T	U	F	R	C	X	C	Q
X	G	Y	W	L	M	U	V	J	F	S	I	K	D	Q	C	I	M	F	O	S	N	E	Z	M
A	L	H	T	X	V	E	C	A	D	E	J	E	Z	W	E	R	P	P	S	D	G	A	V	U
U	I	L	O	U	O	F	F	J	O	N	I	N	L	K	A	O	S	B	O	M	F	Z	Y	Z
V	K	U	Z	K	N	O	C	H	E	N	H	Ä	R	T	U	N	G	G	E	U	S	A	I	S
C	C	H	K	O	I	H	V	I	J	K	V	A	U	K	A	S	S	R	K	S	Y	Q	N	F
P	T	L	X	H	R	X	H	J	A	H	B	L	Z	R	T	P	C	P	G	K	N	U	W	C
O	K	B	L	S	M	K	Y	Z	P	G	B	N	T	P	C	E	H	H	A	E	D	K	O	O
U	B	K	B	I	P	N	P	I	E	X	U	F	O	L	T	E	I	B	G	L	T	Y	I	R
U	A	U	M	F	P	X	Y	R	Q	A	F	G	R	Z	A	Y	L	B	H	K	P	V	B	B
Z	O	I	K	N	T	L	R	I	B	O	N	R	B	K	O	T	D	P	Q	R	U	K	U	S
S	A	T	E	U	B	E	G	Y	T	U	V	U	L	F	E	G	D	Y	G	A	G	S	R	U
T	I	H	V	S	N	X	F	S	N	J	O	N	U	J	F	M	R	P	Q	M	D	B	Q	V
Q	L	E	N	E	M	Z	R	N	U	J	M	D	T	O	R	A	Ü	F	Q	P	X	I	D	L
U	J	K	V	A	T	E	I	L	S	N	E	U	F	H	C	M	S	D	L	F	Z	H	Q	H
W	I	R	U	E	U	R	H	B	M	L	P	M	A	A	I	A	E	D	I	U	I	T	Q	Z
V	E	O	P	A	E	F	K	A	R	I	E	S	R	E	X	G	N	I	P	G	O	P	T	S
N	R	T	S	G	G	B	B	O	N	O	H	A	B	K	J	N	H	Z	N	P	K	R	M	A
J	D	R	T	D	F	L	J	A	C	Q	S	T	S	L	K	E	O	I	S	F	B	E	I	X
B	L	U	T	T	V	Ä	F	M	U	W	V	Z	T	K	M	S	R	J	G	U	O	N	I	D
Q	L	C	J	S	G	S	B	H	Y	I	Q	J	O	J	I	I	M	F	F	L	Q	G	R	T
B	P	P	O	C	B	S	D	G	K	P	H	V	F	X	N	U	O	K	A	G	E	Q	Z	I
G	W	D	D	O	P	E	P	S	W	C	K	V	F	G	R	M	N	K	V	L	V	F	T	X
F	Z	Z	W	N	Q	Z	A	H	N	S	C	H	M	E	L	Z	C	A	L	C	I	U	M	L

Aufgabe

In diesem Rätsel sind 20 Wörter versteckt, die mit Mineralstoffen zu tun haben.
 Finde sie und ordne sie nach Zusammengehörigkeit!

RÄTSELAUFLÖSUNG MINERALSTOFFE UND IHRE AUFGABEN

Die Wörter sind:

- | | | | |
|------------------------|-----------------------|-----------------|-------------------|
| 1. KNOCHENHÄRTUNG | 6. NERVENERREGBARKEIT | 11. ZAHNAUFBAU | 16. CALCIUM |
| 2. SAUERSTOFFTRANSPORT | 7. MUSKELKRAMPF | 12. BLUTARMUT | 17. BLUTGERINNUNG |
| 3. BLUTFARBSTOFF | 8. MAGNESIUM | 13. FLUORID | 18. MÜDIGKEIT |
| 4. SCHILDDRÜSENHORMON | 9. JOD | 14. ZAHNSCHMELZ | 19. BLÄSSE |
| 5. GRUNDUMSATZ | 10. EISEN | 15. KARIES | 20. OSTEOPOROSE |

Duplikat ohne Füllbuchstaben:

						O	S	T	E	O	P	O	R	O	S	E		T		T			
								I								T	U		R				
								S							I	M		O					
								E					E	R		P							
								N				K	A		S			M					
				K	N	O	C	H	E	N	H	Ä	R	T	U	N	G		U				
												A	U		A		S		S				
												B	L		R		C		K				
											G	B		T			H		E				
										E			F				I		L				
									R			F	G				L		K				
Z							R			O	N	R	B				D		R				
	A					E			T	U		U	L			D		A					
		H			N			S	N			N	U			M	R		M				
			N	E			R	N				D	T			Ü	F		P				
			V	A		E	I					U	F			M	S	D	L	F			
		R			U	R						M	A			A	E		I	U			
	E			A	E	F	K	A	R	I	E	S	R			G	N		G	O			
N			S	G		B	B					A	B			N	H			K	R		
			T			L		A				T	S			E	O				E	I	
		U				Ä			U			Z	T			S	R					I	D
	L		J			S							O			I	M						T
B			O			S							F			U	O						
			D			E							F			M	N						
						Z	A	H	N	S	C	H	M	E	L	Z	C	A	L	C	I	U	M

ARBEITSBLATT 4

LÜCKENTEXT: WASSER UND GETRÄNKE

Der Mensch benötigt am Tag ca. 2,5 l Flüssigkeit, weil wir _____ auf mehreren Wegen ausscheiden:

1. über die _____ als Harn
2. über die Haut als _____
3. über die Lungen durch unseren _____ und
4. über den Darm, besonders wenn wir einmal _____ haben.

Von den empfohlenen 2,5 Litern nehmen wir ungefähr 1 Liter mit _____ Lebensmitteln auf. Besonders wasserreich sind _____ und _____.

Weitere 1,5 Liter sollten wir durch _____ zu uns nehmen. Die verschiedenen Getränkearten haben Vor- und _____ und man sollte schon die richtigen auswählen.

Nicht empfehlenswert sind besonders _____ Getränke wie _____, Brausen, _____ und Eistee. Weniger Zucker und mehr _____

haben Fruchtnektar und _____, aber auch diese Getränke sollte man nicht zu reichlich trinken, da sie in größeren Mengen _____ machen.

Besonders empfehlenswert sind _____, Tafelwasser und _____ aus der Leitung, denn sie enthalten keine Kalorien und können in beliebiger Mengen getrunken werden. Heilwasser ist dagegen zu reich an _____ und sollte nur in _____ Mengen getrunken werden.

Ein guter Kompromiss sind auch _____, die zur Hälfte aus Fruchtsaft und zur anderen Hälfte aus Mineralwasser bestehen, ohne dass sie nachgesüßt werden.

Ohne Zucker und Energie sind die Heißgetränke _____ und _____. Kräutertees wie _____ und _____ darf man unbegrenzt trinken,

_____ und _____ sollten aber nicht zu viel getrunken werden. Sie enthalten aufputschende _____, z. B. _____ und können den Magen reizen.

Schwarzen Tee gibt es in vielen verschiedenen _____,

z. B. Kirsch, Pfirsich, Heidelbeere ... Man bezeichnet sie als aromatisierten Tee.

Alkoholische Getränke wie _____ und _____ sind nicht als Durstlöscher geeignet. Häufig führen sie dazu, dass wir mehr Wasser ausscheiden als wir dadurch aufnehmen. Der Alkohol schädigt unsere _____, unsere _____ und unser _____.

Außerdem kann er süchtig machen. Jährlich sterben in Deutschland ca. 50.000 Menschen an den Folgen des Alkoholkonsums, jeder zweite Unfalltod steht mit _____ in Zusammenhang.

ARBEITSBLATT 4

LÜCKENTEXT: WASSER UND GETRÄNKE

Bitte an der richtigen Stelle einsetzen:

Obst | süße | Tee | Trinkwasser | Gehirn | Drogen | Koffein | Atem | schwarzer | Durchfall |
kleineren | Fruchtsaft | Limonaden | Hagebuttentee | Fruchtschorlen | Nieren | Schweiß |
Wein | Pfefferminztee | Tee | Kaffee | Alkohol | Wasser | Nachteile | Gemüse | Kaffee | festen |
Vitamine | Getränke | Bier | Geschmacksrichtungen | Fruchtsaftgetränke | Mineralwasser |
Bauchspeicheldrüse | Kochsalz | dick | Leber

ARBEITSBLATT 4

LÖSUNG DES LÜCKENTEXTES: WASSER UND GETRÄNKE

In der richtigen Reihenfolge eingesetzt, lauten die Antworten:

Wasser | Nieren | Schweiß | Atem | Durchfall | festen | Obst | Gemüse | Getränke | Nachteile | süße |

Limonaden | Fruchtsaftgetränke | Vitamine | Fruchtsaft | dick | Mineralwasser | Trinkwasser | Kochsalz |

kleineren | Fruchtschorlen | Kaffee | Tee | Pfefferminztee | Hagebuttentee | schwarzer | Tee | Kaffee |

Drogen | Koffein | Geschmacksrichtungen | Bier | Wein | Leber | Bauchspeicheldrüse | Gehirn | Alkohol

ERNÄHRUNG ALS VITALES BEDÜRFNIS

Alter: 15–18 Jahre **Richtzeit:** Tage bis 1 Woche für das Tagebuch; 2 Einheiten: je 2 Stunden im Abstand einer Woche

Vorbedingungen: Die Jugendlichen sind über gesunde, ausgewogene Ernährung informiert.

ZIELE

- Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit dem Einfluss von Lebensmitteln und Getränken auf das Wohlbefinden und die Leistungsfähigkeit auseinander.
- Sie reflektieren ihr Konsumverhalten anhand ihrer täglichen Ernährung.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
10 Min.	<p>Einstieg</p> <p>In unserer Zeit des Wohlstands und des Reichtums ist in Vergessenheit geraten, dass Ernährung ein Grundbedürfnis ist. Wir essen, um unserem Körper die notwendige Energie zuzuführen, die er zur Bewältigung der Alltagsaufgaben braucht. Leider essen wir zu oft, zu viel und nicht immer das Richtige.</p>	
3 Tage – 1 Woche	<p>Einzelarbeit</p> <p>Die Jugendlichen führen 3 Tage bis eine Woche lang ein Tagebuch und setzen sich dabei mit folgenden Fragen auseinander:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Wirkt sich mein Essverhalten auf mein Wohlbefinden, die sportlichen und geistigen Leistungen aus? ■ Wie wirkt es sich aus? <p>Sie halten fest:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Wann – um welche Uhrzeit esse ich was? ■ Wie viel esse ich davon? ■ Wie fühle ich mich nachher? Z. B: beim Mathematik- oder Sportunterricht, zuhause? 	
30 Min.	<p>Plenum</p> <p>In der Gruppe werden typische Ernährungsfehler diskutiert und analysiert. Die Analyse basiert auf den aufgezeichneten Erkenntnissen und Erfahrungen aus dem Tagebuch.</p>	
40 Min.	<p>Kleingruppenarbeit</p> <p>Jede Gruppe erstellt nun eine Reihe von Verbesserungsvorschlägen und ein Ernährungsprogramm für eine Woche, bezogen auf den schulischen Stundenplan.</p>	
30 Min.	<p>Plenum</p> <p>Die Arbeiten werden den anderen vorgestellt und diskutiert.</p>	
2 Stunden	<p>In der folgenden Woche sollen die Jugendlichen ihr Ernährungsverhalten verändern und wieder Tagebuch führen. In einer zweiten Einheit werden dann die neuen Erkenntnisse reflektiert.</p>	

ICH UND MEIN LEBENSSTIL

Alter: 15–18 Jahre

Richtzeit: 100 Minuten

abgeändert geeignet für 12–14-Jährige

ZIELE

- Die Jugendlichen setzen sich mit ihrem Lebensstil kritisch auseinander.
- Sie erweitern ihren Gesundheitsbegriff.
- Sie besprechen mit anderen, was sie beibehalten wollen und was sie an ihrem Lebensstil verändern möchten.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
5 Min.	<p>Einstieg</p> <p>In letzter Zeit wird viel über Lifestyle oder Lebensstil nachgedacht und geredet. Laut WHO ist der Lebensstil zu mindestens 50 Prozent dafür verantwortlich, wie gesund wir sind und bleiben ...</p> <p>Aber was ist Lifestyle, was beinhaltet der Begriff Lebensstil?</p>	
15 Min.	<p>Paararbeit</p> <p>In Paaren schreiben die Jugendlichen alle Begriffe auf Karten, die ihrer Meinung nach zum Lebensstil gehören.</p>	Märchen zum Vorlesen
20 Min.	<p>Plenum</p> <p>Die Karten werden auf dem Boden ausgelegt. Anschließend kann man sie nach Prioritäten oder anderen Kategorien ordnen.</p>	
30 Min.	<p>Einzelarbeit</p> <p>Die Schüler/innen gestalten ein Plakat zu ihrem persönlichen Lebensstil. Es darf gezeichnet, gemalt, geschrieben werden ...</p>	Packpapier oder Flipchartbogen, Stifte, Wachskreiden
30 Min. Je 10 Min. pro Person	<p>Kleingruppenarbeit (3 Personen)</p> <p>In Kleingruppen überlegen sie, wie lebensförderlich ihr Lebensstil ist. Eine Person schildert den Lebensstil, die beiden anderen stellen (kritische) Fragen dazu. Dann kommt die nächste Person an die Reihe.</p>	

REGENWURMKISTE – WERTVOLLEN BODEN ANSTATT MÜLL ERZEUGEN

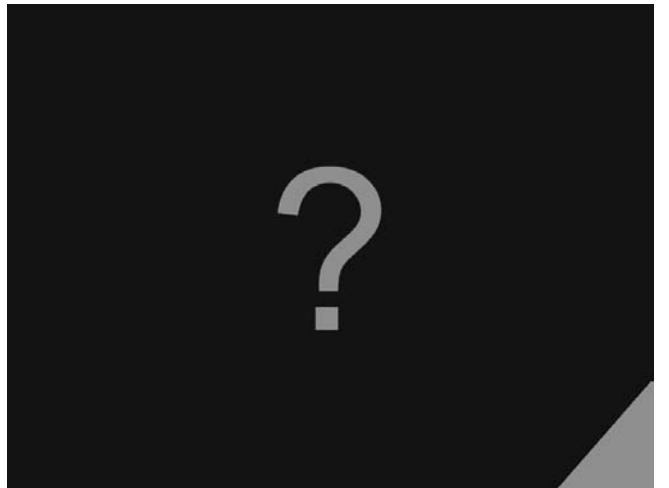
Alter: 13–15 Jahre **Richtzeit:** 100 Minuten/Betrieb über mehrere Wochen/Monate **abgeändert geeignet** für 7–13-Jährige

ZIELE

- Die Schülerinnen und Schüler erkennen Zusammenhänge natürlicher Vorgänge und erleben, dass aus Abfällen neue wertvolle Stoffe gewonnen werden können.
- Sie entdecken den Kreislauf der Natur und beobachten, wie aus Küchenabfällen die Grundlage unserer Nahrung, der wertvolle Boden, entsteht.

ABLAUF

Zeit	Thema/Inhalt/Methode	Material
25 Min.	<p>Einstieg</p> <p>Die Bedeutung des Regenwurms für die Bodenbildung wird erklärt: Regenwürmer wandeln organische Abfälle in guten Boden (Wurmhumus) um. Aus Küchenabfällen kann daher wertvoller Dünger erzeugt und gleichzeitig Müll vermieden werden.</p> <p>Gespräch im Plenum: Um zu verstehen, wie der Wurmhumus entsteht, wird die Lebensweise des Regenwurms besprochen.</p>	
70 Min.	<p>Bau der Regenwurmbox</p> <p>Eine Lehrperson baut mit den Schülern/Schülerinnen die Box zusammen. In eine niedrige Plastikwanne wird eine Plastikbox mit Löchern gestellt. Die Seiten der Box werden mit Brettern von innen dicht ausgekleidet und verdunkelt. In die Plastikbox werden Küchenabfälle und Regenwürmer gelegt. Die Regenwurmbox wird an einen Ort gestellt, der von den Schülern/Schülerinnen selbstständig aufgesucht werden kann.</p>	<p>Obstbox aus Plastik, Plastikwanne – Box soll genau in die Wanne passen, Bretter, Küchenabfälle, Regenwürmer</p>
Wochen – Monate	<p>Betrieb der Box</p> <p>Die Schüler/innen werden in Zweier- oder Dreiergruppen eingeteilt. Je eine Gruppe ist für den Zeitraum einer Woche für die Fütterung der Regenwürmer sowie für die Beobachtung der Box zuständig. Der Betrieb kann sich über Wochen oder Monate erstrecken.</p> <p>Die verantwortliche Gruppe organisiert zu Beginn der Woche Küchenabfälle und legt sie in die Box. Am Ende der Woche beobachtet sie die Veränderungen (Menge des Humus, abgeschiedene Flüssigkeit ...), dokumentiert diese in Form eines Protokolls und teilt die Ergebnisse der Klasse mit: In der Klasse werden die Beobachtungen diskutiert, Gründe für bestimmte Phänomene erörtert und Lösungsvorschläge für auftretende Probleme gemeinsam erarbeitet. Die Einzelprotokolle werden zu einer Dokumentation zusammengefasst. Der erzeugte Humus kann als Dünger für den Schulgarten oder für die Pflanzen im Klassenzimmer verwendet werden.</p>	
	Zusätzlich kann der Nährstoffgehalt des Wurmkompostes im Chemielabor untersucht werden oder das Thema wird zusätzlich in einer anderen Sprache behandelt ...	



4. LITERATUR

- Abedi, Isabel: »Verschwunden!« ruft die kleine Ziege »Gefunden« ruft die kleine Gans. Wendebilderbuch: Eine Geschichte vom Wegnehmen und Zurückgeben. München: Ars Edition 2004
- Abedi, Isabel: Hurra, gewonnen! Mist, verloren! München: Ars Edition 2005
- Apfel, Willi (Hg.): Zitate von A–Z. Weinheim: Zweiburgenverlag 1960
- Andersen, Hans Christian: Das hässliche Entlein. Aus: Andersen, Hans Christian: Märchen und Geschichten. Band 1. Herausgegeben und übersetzt von Gisela Perlet. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag 1998
- Antonovsky, Aaron: Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Dt. erw. Hg. von Alexa Franke. Tübingen: dgvt-Verlag 1997
- Bandura, Albert: Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart: Klett-Cotta 1979
- Bauer, Joachim: Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone. Hamburg: Hoffmann und Campe 2005
- Berger, Peter L./Berger, Brigitte: Wir und die Gesellschaft. Eine Einführung in die Soziologie – entwickelt an der Alltagserfahrung. Deutsch von Monika Plessner. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 1976
- Biesalski Hans-Konrad/Grimm, Peter u. a.: Taschenatlas der Ernährung. Stuttgart: Thieme 1999
- Bilstein, Eva/Voigt, Annette: Ich lebe viel. Materialien zur Suchtprävention. Mülheim/Ruhr: Verlag a. d. Ruhr 1991
- Brenner, Otto u. a.: Praxisbuch MAX BESSER Bd. II (Kl. 3/4). Gewaltprävention/Soziales Lernen. Schaffhausen: Schubi 2004
- Bugdahl, Volker: Kreatives Problemlösen im Unterricht. Frankfurt am Main: Cornelsen Verlag 1995
- Cohn, Ruth C.: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. 14. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta 2000
- D'Allance, Mireille: Robbi regt sich auf. 6. Aufl. Frankfurt am Main: Moritz 2001
- De Groot-Böhlhoff, Hilka/Farhadi, Jutta: In Sachen Ernährung. Ernährungslehre für die Sekundarstufe 1. 3. Aufl. Haan-Gruiten: Europa Lehrmittel 1998
- De Smert, Marian/Mejer, Marja: Abgeschlossen. Oldenburg: Lappan Verlag 2002
- Deutsches Schulamts (Hg.): Flüge werden. Suizidprävention durch Stärkung der Lebenskompetenzen in Kindergarten, Schule und Jugendarbeit. Bozen 2004
- Deutsches Schulamts, Dienststelle für Unterstützung und Beratung (Hg.): Lebenskompetenzen. Gesundheitsförderung. Bozen 2008
- Ehninger, Frank/Schuster Klaus Dieter: Streitschlichtung und Umgang mit Gewalt an Schulen. 3. Aufl. Magdeburg: Friedrich Ebert-Stiftung 2004
- IFT-Nord /Mentor-Stiftung Deutschland: Eigenständig werden. Handbuch für Lehrkräfte. Bonn: 2002
- Ende, Michael: Momo. Stuttgart/Wien: Thienemann Verlag 1973
- Enders, Manfred/Hauser, Susanne (Hg.): Bindungstheorie in der Psychotherapie. 2. Aufl. München/Basel: Reinhard 2002
- English, Fanita: Es ging doch gut, was ging denn schief? Beziehungen in Partnerschaft, Familie und Beruf. 8. Aufl. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2004
- Faller, Kurt/Kerntke, Wilfried/Wackmann, Maria: Konflikte selber lösen. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr 1996

- Fliedl, Rainer/Majce-Egger, Maria: Gruppenmodelle. In: Gruppentherapie und Gruppendynamik – Dynamische Gruppenpsychotherapie. Theoretische Grundlagen, Entwicklungen und Methoden. Hg. von Maria Majce-Egger. Wien: Facultas 1999, S. 95–111
- Förster, Jens: Kleine Einführung in das Schubladendenken. Über Nutzen und Nachteil des Vorurteils. München: Deutsche Verlagsanstalt 2007
- Furman, Ben: Es ist nie zu spät, eine glückliche Kindheit zu haben. 5. Aufl. Dortmund: Borgmann 2005
- Goffman, Erving: Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. 5. Aufl. München: Piper 1996
- Grimm, Jakob/Grimm, Wilhelm: Der Teufel mit den drei goldenen Haaren. Kinder- und Hausmärchen. München: Winkler 1977
- Hauber-Schwenk, Gaby/Schwenk, Michael: Dtv-Atlas Ernährung. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 2000
- Heidenberger, Priska: Paula und das Baggerloch. Brixen: Weger 2006
- Heine, Helma: Der Hase mit der roten Nase. Weinheim: Beltz 2007
- Holsonback-Windmolders, Anita: Affentrab und Hasensprung: Ein Bewegungsbuch für Kinder. Hildesheim: Gerstenberg Gebrüder Verlag 1996
- Hurrelmann, Klaus/Rixus, Norbert/Schirp, Heinz u. a.: Gewalt in der Schule. Ursachen – Vorbeugung – Intervention. Weinheim und Basel: Beltz 1999
- Hüther, Gerald: Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht 2001, 2005
- Izard, Carroll E.: Die Emotionen des Menschen. Eine Einführung in die Grundlagen der Emotionspsychologie. Aus dem Englischen übersetzt von Barbara Murakami. 3. Aufl. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags-Union 1994
- Jork, Klaus/Peseschkian, Nossrat (Hg.): Salutogenese und Positive Psychotherapie. Gesund werden – gesund bleiben. Bern: Hans-Huber-Verlag 2003
- Juul, Jesper/Jensen, Helle: Vom Gehorsam zur Verantwortung. Für eine neue Erziehungskultur. Weinheim und Basel: Beltz 2005
- Juul, Jesper: Das kompetente Kind. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt TB 2003
- Kagan, Jerome: Die drei Grundirrtümer der Psychologie. Weinheim und Basel: Beltz 2000
- Kaiser, Thomas: Das Wut-Weg-Buch. 4. Aufl. Stuttgart: Christophorus Verlag 1999. S. 81
- Kranich, Ernst-Michael: Denken und Gehirn – eine Wechselwirkung. In: Wer strukturiert das menschliche Gehirn. Fragen der Hirnforschung an das Selbstverständnis des Menschen. Hrsg. von Andreas Neider. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben 2006, S. 27–56
- Kuiper, Piet C.: Seelenfinsternis. Die Depression eines Psychiaters. Aus dem Niederländischen von Marlis Menges. 8. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer 2003.
- Langmaack, Barbara/Brauen-Krickau, Michael: Wie die Gruppe laufen lernt. Anregungen zum Planen und Leiten von Gruppen. Ein praktisches Lehrbuch. 7. Vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim/Basel: Beltz 2000
- Lelord, Francois: Hectors Reise oder die Suche nach dem Glück. Aus dem Französischen von Ralf Pannowitsch. 14. Aufl. München: Piper 2007
- Leymann, Heinz: Mobbing – Psychoterror am Arbeitsplatz und wie man sich dagegen wehren kann. Hamburg: Rowohlt 1993
- Löffel, Heike: Ein Dino zeigt Gefühle. Köln: Verlag Mebes & Noack 1996

- Lösel, Friedrich: Die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen unter belastenden Lebensumständen. In: *Beziehungsweise* 10/28. Mai 98. Wien: ÖIF
- Majce-Egger, Maria: Methodik der Dynamischen Gruppenpsychotherapie. In: *Gruppentherapie und Gruppendynamik. Theoretische Grundlagen, Entwicklungen und Methoden.* Wien: Facultas 1999, S. 237–253
- Marmet, Otto: Ich und du und so weiter. Kleine Einführung in die Sozialpsychologie. 3. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz 1996
- Mebes, Marion/Sandrock, Lydia: Kein Küsschen auf Kommando Köln: Donna Vita/Verlag Mebes & Noack 1997
- Meichenbaum, Donald: Kognitive Verhaltensmodifikation. Weinheim und Basel: Beltz-Psychologie Verlagsunion 1995
- Miller, Jamie: Mit Kindern Werte entdecken. Freiburg/Basel/Wien: Herder 2002
- Müller, Birte: Heute ist alles blöd, Mama. Zürich: Nord-Süd-Verlag 2006
- Nuber, Ursula: Das Konzept Resilienz. In: *Psychologie heute*, Mai 1999 S. 22–27
- Ochmann, Frank: Die gefühlte Moral. Warum wir Gut und Böse unterscheiden können. Berlin: Ullstein 2008
- Olweus, Dan: Gewalt in der Schule. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle: Huber Verlag 1995
- Olweus, Dan: Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können. Dritte, korrigierte Auflage. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle: Hans Huber Verlag 2004
- Pechtl, Waldefried: Konflikte im Alltag. Entscheidungshilfe und Entwicklungsmöglichkeit. In: 13f99, S.7ff
- Pechtl, Waldefried: Zwischen Organismus und Organisation. Wegweiser und Modelle für Berater und Führungskräfte. 4. Aufl. St. Pölten/Wien/Linz: Landesverlag 2001
- Peseschkian, Nossrat: Steter Tropfen höhlt den Stein. Mikrotraumen – Das Drama der kleinen Verletzungen. Frankfurt am Main: Fischer TB 2005
- Pfeffer, Simone: Emotionales Lernen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2002
- Pfister, Marcus: Regenbogenfisch, komm hilf mir! 5. Aufl. Zürich: Nord-Süd-Verlag 1995
- Rainer Maria Rilke: Liebeslied
- Ramos, Mario: Ich bin der Stärkste im Land. Neuauflage. Weinheim: Beltz 2008
- Reider, Katja: Bist du krank, Berni Bär? Zürich: Nord-Süd-Verlag 2002
- Reiss, Stephen: Who am I? – The 16 basic desires that motivate our actions and determine our personality. New York: Tarcher/Putnam 2000
- Rosenberg, Marshall B.: Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens. Gestalten Sie Ihr Leben, Ihre Beziehungen und Ihre Welt in Übereinstimmung mit Ihren Werten. Überarbeitete und erweiterte Aufl. Aus dem Amerikanischen von Ingrid Holler. Paderborn: Junfermann Verlag 2004
- Rosin, Volker: CD Arkadasler elele
- Rotthaus, Wilhelm: Wozu erziehen? Entwurf einer systemischen Erziehung. 6. Aufl. Heidelberg: Carl Auer Verlag 2007
- Schiffer, Eckhard: Warum Hieronymus B. keine Hexe verbrannte. Gewaltbereitschaft bei Kindern und Jugendlichen erkennen – Gewalt vorbeugen. Weinheim und Basel: Beltz TB 1999
- Schiffer, Eckhard: Wie Gesundheit entsteht. Salutogenese: Schatzsuche statt Fehlerfahndung. Weinheim/Basel: Beltz TB 2001
- Schlieper, Cornelia A.: Ernährung heute. 13. überarb. und erw. Aufl. Hamburg: Verlag Handwerk und Technik 2008
- Schlieper, Cornelia A.: Grundfragen der Ernährung. 19. aktualisierte Aufl. Hamburg: Verlag Handwerk und Technik 2007

- Sonneck, Gernot (Hg.): Krisenintervention und Suizidverhütung. Ein Leitfaden für den Umgang mit Menschen in Krisen. 3. verbesserte und erweiterte Aufl. Wien: Facultas Universitätsverlag 1995
- Sonneck, Gernot (Hg.): Kriseninterventionskonzept BELLA nach Planinger und Lemboden. Aus: Krisenintervention und Suizidverhütung. Ein Leitfaden für den Umgang mit Menschen in Krisen. 3. verbesserte und erweiterte Aufl. Wien: Facultas Universitätsverlag 1995
- Springer, Alfred: Sexuelle Gewalt – sexualisierte Gewalt. In: Psychiatria Danubina, Zagreb, Croatia 2005; Vol. 17, No. 3-4, pp 172-189 Conference paper - © Medicinska naklada
- Stamer-Brandt, Petra: Wut-Weg-Spiele. Freiburg: Christophorus-Verlag-GmbH 2003
- Storch, Maja/Cantieni, Benita/Hüther, Gerald/Tschacher, Wolfgang: Embodiment. Die Wechselwirkung von Körper und Psyche verstehen und nutzen. Bern: Verlag Hans Huber, Hogrefe AG 2006
- Strobel, Alexander: Sensation seeking und die Alternative Five. Unter: www.urz.tu-dresden.de/~as34/traids-zuckerman-refe-rat-georges.pdf
- Sozialkundlichen Fachstelle am Pestalozzianum, Zürich: Thesen zur Sexualerziehung, veröffentlicht im Schulblatt des Kantons Zürich, 1993
- Tozzi, Silvia: il cervello degli adolescenti: a work progress. Sintesi delle ultime ricerche neuropsicologiche sullo sviluppo del cervello degli adolescenti. Materiale per corso di formazione in Psicologia giuridica, psicopatologia e psicodiagnostica forense. 2005
- Von Hentig, Hartmut: Werte und Erziehung, in: Neue Sammlung 3/88
- Walker, Jamie: Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Grundschule. Berlin: Cornelsen Scriptor 1995
- Watzlawick, Paul/Beavin, Janet H./Jackson, Don D.: Menschliche Kommunikation: Formen; Störungen; Paradoxien. 7. Aufl. Bern/Stuttgart/Wien: Verlag Hans Huber 1985
- Welter Enderlin, Rosemarie/Hildenbrand, Bruno (Hg.): Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände. Heidelberg: Carl Auer 2006
- Wilson, Timothy D.: Gestatten, mein Name ist ich. Das adaptive Unbewusste – eine psychologische Entdeckungsreise. Aus dem Amerik. von H. Kober. München/Zürich: Pendo 2007
- Wogowitsch, Christine: Ernährungslehre und Lebensmittelkunde. Leopoldsdorf: Österreichischer Agrarverlag 1999

Bildernachweis:

- www.atelier-flex.com
- www.beepworld.de
- www.familie-weinberg.net/Geschaeft/Bilder/kuehe31.html
- www.hicker.de
- www.kaleidoshop.de/.../schatzkiste-holz.jpg
- www.webdesign-fotografie-werbung.de

