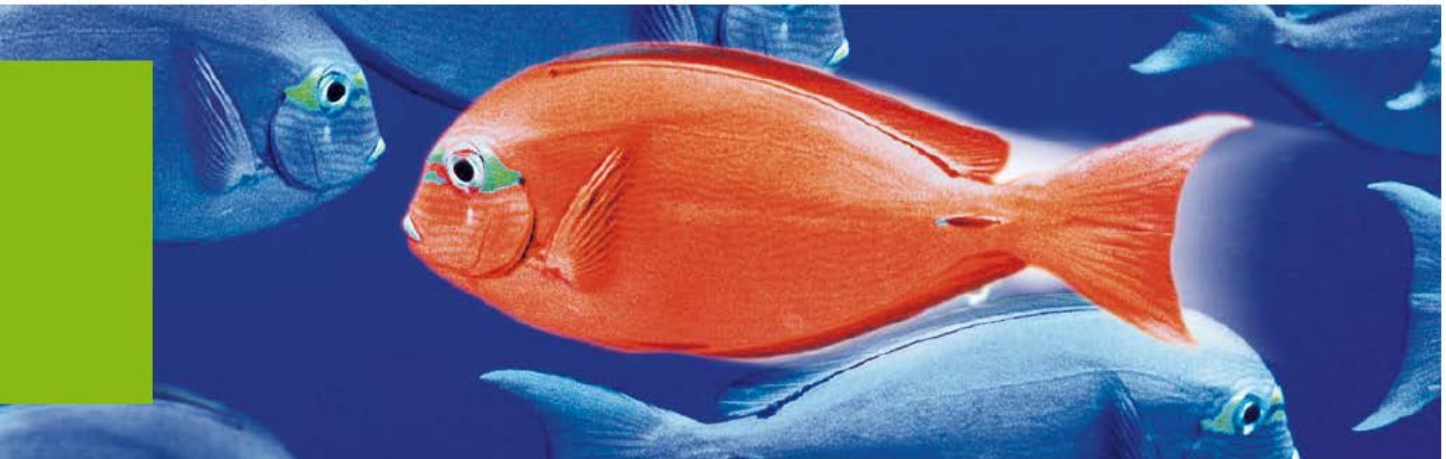


Mutanfälle

Mutig sich selber, anderen und der Welt begegnen



Einleitung	3
	Was ist Mut?	4
	Was kann die Schule tun?	5
	Buchtipps zu allen Kapiteln.....	8
Teil I:	Mutig sich selber begegnen	I-1
	1. Selbstvertrauen und Selbstüberschätzung.....	I-2
	2. Den eigenen Gefühlen trauen.....	I-17
	3. Wer bin ich, was ist mir wichtig?	I-23
Teil II:	Mutig anderen begegnen	II-1
	4. Klassenklima.....	II-2
	5. Gruppendruck	II-11
	6. Mobbing in der Schulklasse.....	II-19
	7. Zivilcourage.....	II-29
Teil III:	Mutig der Welt begegnen	III-1
	8. Neugierig auf die Welt zu.....	III-2
	9. Risikokompetenz von Kindern	III-9
	10. Risikokompetenz von Jugendlichen	III-18
	11. Mein Platz im Leben	III-27
	12. Angst vor der Zukunft	III-36

Impressum

Mutanfälle. Unterlagen für Unterricht und Ernstfall.

Herausgeberin:

Fachhochschule Nordwestschweiz
Pädagogische Hochschule
Institut Weiterbildung und Beratung

Beratungsstelle Gesundheitsbildung und Prävention

Bahnhofstr. 6, 5210 Windisch

Tel: 056 202 72 22

gesundheitsbildung.iwb.ph@fhnw.ch

www.fhnw.ch/wbph-gesundheit

Text und Layout: Dominique Högger

Anregungen, Hinweise und Rückmeldungen: Werner Christen, Roland Delz,
Urs Heck, Eva Zoller, Walter Minder, Kuno Roth, Maria Riss, Christine Fischer.

Illustrationen: Astrid Björnsen, Henggart.

© Beratungsstelle Gesundheitsbildung

Aarau 2002

2., überarbeitete Auflage 2005

3., angepasste Auflage 2014

Einleitung

Wer wagt, gewinnt. Vorsicht ist die Mutter der Porzellankiste. No risk, no fun. Der Volksmund hält sich nicht zurück mit Aussagen rund um Mut. Mut war auch zu allen Zeiten ein Thema der grossen Denker. In der Antike unterschied man zwischen dem soldatischen und dem «wahren» Mut, der Klugheit, sogar Weisheit verlangte. Er wurde als Seelenstärke, als Sache des Herzens, des persönlichen Zentrums definiert.

Solcher Mut verlangt Persönlichkeit. Es geht nicht um den Mut zur Waghalsigkeit, um Todesmut, um Draufgängertum oder um jugendliche Mutproben wie zum Beispiel Warenhausdiebstähle. Kriegsmut ist heroisch und hierarchisch. Keine Schwäche zu zeigen, hat nichts mit Mut zu tun. Die Anpassung ist oft einfacher (mit weniger Widerstand verbunden) als der Mut. Heute erfordern Eigenschaften Mut, die man nicht mit Mut in Verbindung bringt: Fehler eingestehen, Schwächen oder menschliche Eigenschaften zeigen.

Das Ziel von «Mutanfälle»

Eine solche Persönlichkeitsentwicklung ist das Ziel der Unterlagen, die Sie in Händen halten. Es geht um dreierlei Arten von Mut:

- **Mutig sich selber begegnen:** Schülerinnen und Schüler sollen sich selber kennen, auch ihre Schwächen und ihre dunklen Seiten. Sie wissen, was sie sich zutrauen können und wann sie Hilfe brauchen. Mehr dazu in Teil I.
- **Mutig anderen begegnen:** Schülerinnen und Schüler sollen angenehme Erfahrungen im Umgang mit anderen Menschen machen. Damit gewinnen sie den Mut, um auch bei anderen Gelegenheiten auf andere zuzugehen und Beziehungen zu gestalten. Mehr dazu in Teil II.
- **Mutig der Welt begegnen:** Schülerinnen und Schüler sollen lernen, alleine und in Begleitung ihre Welt zu entdecken. Sie lernen, Phänomene einzuordnen, Risiken abzuschätzen und für ihr Leben Orientierung zu gewinnen. Mehr dazu in Teil III.

Eine solche Persönlichkeitsentwicklung kann als Grundlage eines gesunden Aufwachsens gesehen werden. In einigen Kapiteln werden Themen der Gesundheitsförderung direkt angesprochen. Andere stehen damit in einem weiteren Zusammenhang. Durch alle Kapitel hindurch ist jedoch das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler – und teilweise auch jenes der Lehrpersonen – der Ausgangspunkt der Überlegungen.

«Mutanfälle» ist kein Lehrmittel

«Mutanfälle» bietet Ihnen zwar konkrete Unterrichtsvorschläge und Kopiervorlagen. Es ist aber kein ausgegorenes und geschlossenes Lehrmittel, sondern eine Materialiensammlung. Sie will vor allem anregen, Perspektiven vermitteln und Möglichkeiten aufzeigen. Je nach dem Standort Ihrer Klasse und je nach Ihren Zielen werden nur das eine oder andere Kapitel für Sie interessant sein. Die Unterlagen helfen Ihnen, an sich bekannte Themen aus einem ungewöhnlichen Fokus – eben Mut – anzugehen und mit einem anregenden Titel – eben Mutanfalle – zusammenzuhalten. Bestimmt werden Ihnen beim Schmökern eigene Erinnerungen, Gedanken und Ideen einfallen. Fortsetzungen und Ergänzungen finden Sie darüber hinaus in den reichhaltigen Büchertipps, die im Anschluss an diese Einleitung zusammengefasst sind.

Was ist Mut?

Was ist überhaupt Mut? Man ist versucht, Mut als das Gegenteil von Angst zu nennen. Aber das ist nicht so. Wir sind **mutig**, wenn wir **trotz unserer Angst** beherzt handeln. Das Gegenteil von Angst ist allenfalls Gelassenheit oder Routine oder Vertrauen.

Ohne Angst also kein Mut. Es lohnt sich demnach, kurz auf das Thema Angst einzugehen. Die folgende Einleitung macht deutlich, wovor sich Kinder und Jugendliche fürchten, was das für ihr Wohlbefinden bedeutet und wie die Schule das Thema aufgreifen kann. Sie finden dazu einige ganz allgemeine Unterrichtsvorschläge, die in kein anderes Kapitel passen.

Formen der Angst

Angst hat eine wichtige Funktion: Sie warnt uns vor Gefahren. Sie kann hemmen und Handeln behindern, sie kann aber auch stimulieren und Handeln motivieren. Angst machen uns solche Dinge, die wir nicht einordnen, nicht überschauen, nicht voraussehen können. Insbesondere Kinder können sich vieles noch nicht erklären. Die Wissenschaft definiert drei Grundformen der Angst:

- **Existenzangst** thematisiert Bedrohungserlebnisse oder bedrohte körperliche Unversehrtheit. Sie tritt vor allem in der Kindheit auf. Formen können zum Beispiel sein: Angst vor körperlichem Einsatz, Verletzungsängste, Unheimlichkeitsängste (alleine zu Hause, in einen dunklen Raum). Bei Erwachsenen kommen weitere Ängste hinzu, die Erfahrung, Wissen und Antizipation voraussetzen: Angst vor Alter, Krankheit, Verletzungs- und Unfallangst.
- **Soziale Angst** entsteht in Gegenwart anderer. Schüchternheit, Scham, Sprechstörungen oder -hemmungen, Einschränkung der Gestik können ihre Folgen sein. Sozialer Kontakt wird oft vermieden, wenn jemand längere Zeit dieser Angst ausgesetzt ist. Kinder fremdeln, das heißt zeigen Angst vor neuen Kontakten. Erwachsene zeigen Verlegenheit, Publikumsangst oder Angst vor Kontakten zum anderen Geschlecht. Soziale Angst kann auch auftreten, wenn wichtige Bezugspersonen nicht anwesend sind. Auch Verlassensangst gehört dazu.
- **Leistungsangst** ist eigentlich eine Unterkategorie der sozialen Angst. Die Angst bezieht sich auf die Bewertung der Leistung durch andere Personen. Es ist vor allem die Angst vor Misserfolg. Diese Angst kann nur entstehen, wenn negative Konsequenzen erwartet werden.

Ängstliche Kinder haben es schwerer

Die Wissenschaft definiert **Angst** als ein **Zustand**. Ein Mensch kann sich mehr oder weniger lang in diesem Zustand befinden. Im Gegensatz dazu wird **Ängstlichkeit** als eine stabile **Eigenschaft** definiert. Diese Eigenschaft verändert sich bei einem bestimmten Menschen nur über längere Zeiträume. Erhöhte Ängstlichkeit heißt, dass jemand in einer bestimmten Situation schneller Angst bekommt. Ängstliche Personen sind vorsichtiger, gehen weniger Risiken ein und wirken häufiger zurückhaltend oder schüchtern.

Eine isländische Studie hat 121 Kinder vom 7. bis zum 15. Altersjahr begleitet und deren Ängstlichkeit untersucht. Mehr als die Hälfte zeigte über den ganzen Zeitraum hinweg keine oder eine geringe Ängstlichkeit. Etwa ein Fünftel zeigte dagegen über den ganzen Zeitraum eine chronische Ängstlichkeit. Bei den übrigen nahm die Ängstlichkeit zu oder ab (Schellhas 1993).

Die Studie zeigte auch auf, was Ängstlichkeit für Folgen haben kann. Langanhaltende Ängstlichkeit kann andere Bereiche der individuellen Entwicklung gefährden: Die kognitive Entwicklung, die Entwicklung der Kontrollüberzeugung und die Schulleistung ist bei Kindern mit chronischer Ängstlichkeit verzögert bzw. verschlechtert. Bei der Entwicklung der Kognition beträgt der Rückstand gegenüber den nichtängstlichen Kindern fast drei Jahre.

Ängstliche Kinder zeigen weniger Explorationsverhalten, sie sind häufig schüchtern, ihr soziales Annäherungsverhalten ist oft gehemmt und ihr interaktives und kommunikatives Verhalten ist ein-

geschränkt. Das kann zu Entwicklungsdefiziten führen. In Leistungssituationen kann die Angst zu einer Teilung der Aufmerksamkeit führen: Das Kind denkt an sich selber und seine Angst. Die Aufmerksamkeit steht damit nicht mehr für Denkarbeit zur Lösung von Aufgaben zur Verfügung.

Knaben zeigen sich weniger ängstlich als Mädchen. Bei der Untersuchung von Angstabwehr oder Angstkontrolle zeigen sie aber die höheren Werte. Das heisst, Knaben sind nicht unbedingt weniger ängstlich. Aber sie können Angst besser leugnen. Abwehrmechanismen schützen uns nämlich davor, von einer Angstreaktion überflutet zu werden. Verdrängung und Verleugnung sind dabei ge-läufige Strategien.

Was kann die Schule tun?

Ob ein Kind ängstlich ist oder nicht, hat vor allem mit den sozialen Bindungen zu tun. Kinder mit starken Bindungen zu ihren Eltern oder anderen Bezugspersonen wagen mehr – sie wissen die Geborgenheit der Beziehung im Hintergrund, zu der sie jederzeit zurückkehren können. Schellhas (1993) berichtet von einer Studie über 9- und 10-jährige Kinder: Die geringste Selbsteinschätzung hatten jene Kinder, die andauernd Konflikte zwischen den Eltern oder zwischen den Eltern und sich selber beschrieben sowie Kinder, die sich von der Familie isoliert darstellten.

Die Schule kann eine starke Bindung zu den Eltern nicht ersetzen. Aber die Schule hat die Möglichkeit, ängstliche Kinder behutsam an sich selber, an andere Kinder und an die Welt heran zu führen. So können Vertrauen und Mut wachsen. Das Gesagte zu den Auswirkungen der Ängstlichkeit macht deutlich, wie wichtig dies für ein gesundes Aufwachsen der Kinder und Jugendlichen ist.

Existenzangst – Existenzmut

Existenzangst umfasst ein weites Feld von Themen. Kinder haben Angst vor dunklen Räumen und Gespenstern; zahlreiche Kinder- und Schulbücher suchen die Auseinandersetzung damit und stärken das Kind in seinem Existenzmut. In der Bücherliste finden Sie einige Hinweise.

Mit zunehmendem Alter wechselt die Aufmerksamkeit der Kinder mehr und mehr von der imaginären zur realen Welt. Die Angst vor Verletzung kann dann sogar zum bewusst gesuchten Nervenkitzel werden. Identität, Risikokompetenz und Zukunftsangst sind drei Stichworte dazu. Die Teile I und III dieser Unterlagen zeigen, wie die Schule den Existenzmut von Kindern und Jugendlichen stärken kann.

Soziale Angst – sozialer Mut

Schule ist eine Zwangsgemeinschaft, das heisst, die Kinder und Jugendlichen innerhalb einer Klasse haben sich nicht ausgesucht. Manchmal treffen Charaktere aufeinander, die sich nicht einfach so vertragen. Für die einen Kinder ist es kein Problem, auf andere zuzugehen und Beziehungen zu gestalten. Anderen fällt dies schwerer; soziale Angst ist für sie allgegenwärtig. Gute Erfahrungen in der Gruppe stärken den sozialen Mut. Die Klasse bietet hier ein ideales Übungsfeld. Teil II dieser Unterlagen ist diesem umfangreichen Thema gewidmet.

Ausführlicher wird dieses Thema in der Mappe «Harmo-Nie?» behandelt. Sie enthält Unterrichtsvorschläge zu Themen wie Kommunikation, Einfühlungsvermögen, Klassengemeinschaft, Klassenrat oder Konflikte. Dazu kommen Hinweise, wie mit Gewalt- und Mobbingvorfällen umzugehen ist. Darüber hinaus wird auch die Beziehung der Lehrperson zu den Lernenden, zum Kollegium und zu den Eltern thematisiert. Infos und Bezug: www.fhnw.ch/ph/iwb/beratung/gesundheit/publikationen

Leistungsangst – Leistungsmut

Leistung ist ein fester Bestandteil der Schule. Die Angst vor dem Versagen ist es auch. Lehrpersonen tragen viel zum Leistungsmut ihrer Schülerinnen und Schüler bei, wenn sie fair auf deren Fehler reagieren, wenn sie ihre Anforderungen transparent machen und sich bemühen, für ihre Klasse berechenbar zu sein. Darüber hinaus können Schülerinnen und Schüler Techniken lernen, wie sie ihr Lernen am effizientesten gestalten und wie sie mit Fehlern und Leistungsangst umgehen können. Hinweise dazu finden Sie in der Mappe «Stop & Go». Ausführlichere Informationen und Bezug: www.fhnw.ch/ph/iwb/beratung/gesundheit/publikationen

Unterrichtsvorschläge zum Thema Mut

Nachfolgend finden Sie zwei Vorschläge, die sich auf Mut ganz allgemein beziehen. Sie lassen sich sehr gut kombinieren. Geschichten und weitere Anregungen, die Sie im Rahmen dieser beiden Vorschläge sehr gut einsetzen können, finden Sie in den Buchtipps im Anschluss an diese Einleitung.

Mut – Was ist das? (alle Stufen)

Die Schülerinnen und Schüler gehen dem Begriff «Mut» nach und differenzieren ihre Vorstellung.

Fragen Sie Ihre Schülerinnen und Schüler, was sie unter Mut verstehen. Je nach Alterstufe und Voraussetzungen der Klasse können dabei ganz unterschiedliche Techniken zur Anwendung gelangen. Denkbar sind Aufsätze, Zeichnungen, Geschichten und Gedichte. Denkbar ist auch, angefangene Sätze zu ergänzen (zum Beispiel «Mut heisst, ...»; «Mutig ist, wer ...»; «Wenn ich mehr Mut hätte, würde ich ...»). Die Kinder und Jugendlichen können auch von eigenen Erlebnissen erzählen, in denen sie Mut bewiesen oder in denen sie der Mut verliess.

Wahrscheinlich werden ganz unterschiedliche Vorstellungen zum Ausdruck kommen. Möglicherweise dominieren die heroischen und waghalsigen Vorstellungen. Nach diesem Einstieg geht es darum, das Thema Mut im Gespräch weiter auszuloten und zu ergründen. Stellen Sie selbstverständlich Ansichten in Frage. Ist Angst immer nur schlecht? Ist es gut, seine Angst immer zu überwinden? Was ist der Sinn der Angst? Was ist der Unterschied zwischen Mut und Waghalsigkeit? Was ist mit Übermut gemeint? Geben Sie zum Beispiel zu bedenken, dass es auch Mut braucht, um Angst einzugestehen. Mutig ist also nicht nur, wer immer seine Angst überwindet. (Weitere Hinweise, wie Sie philosophische Gespräche zu schwer fassbaren Themen führen, finden Sie in Kapitel 8.)

Zum Abschluss eines solchen Gesprächs können Sie den Schülerinnen und Schülern Beobachtungsaufträge geben: Sie beobachten ihre Mitmenschen und merken sich Situationen und Handlungen, die sie als mutig empfinden. Sie berichten mit etwas Abstand von diesen Beobachtungen. Möglicherweise erscheinen damit die bereits besprochenen Fragen in einem neuen Licht; und das Verständnis differenziert sich weiter.

Mut zu Ungewohntem (alle Stufen)

Die Schülerinnen und Schüler erproben ihren Mut an einfachen, aber ungewohnten Herausforderungen.

Kinder und Jugendliche bezeichnen sich meist als mutig. Haben Sie aber auch den Mut, Ungewohntes zu wagen, zum Beispiel sich zu exponieren oder sich anderen anzuvertrauen? Die folgenden drei Spiele bringen es an den Tag:

- Die Klasse bildet einen Kreis. Eine Person stellt sich in die Mitte und macht Gesten und Bewegungen, nimmt Haltungen ein und stellt Pantomimisch Berufe oder Gegenstände dar. Die übrigen Schülerinnen und Schüler ahmen die Bewegungen nach.
- Die Klasse teilt sich in Paare auf. Die eine Person jedes Paares schliesst die Augen. Die andere Person fasst sie sanft an den Schultern und führt sie langsam vorwärts. Mit etwas Übung können unebene Gelände erprobt und Hindernisse überwunden werden. Dann wird gewechselt. Variante: Die erste Person darf auf ein Zeichen der zweiten ab und zu die Augen öffnen. Die zweite Person kann die erste so an überraschende Stellen führen und sogar den Kopf der ersten sanft auf einen besonders reizvollen Flecken ausrichten, so dass der Blick beim Augenöffnen auf ganz unerwartete Dinge trifft.
- Vier bis sechs Kinder bilden einen engen Kreis und halten die flachen Hände etwa in Brusthöhe vor sich hin. Ein weiteres Kind steht in der Mitte und macht sich ganz steif. Es lässt sich langsam in eine Richtung fallen. Die Kinder im Kreis müssen es sofort sanft auffangen und wieder aufstellen. Wieder lässt es sich in eine Richtung fallen und so weiter. Nach einigen Minuten ist ein anderes Kind an der Reihe.



Natürlich gibt es viele weitere simple und gefahrlose Aufgaben und Spiele, die für Kinder und Jugendliche Überwindung brauchen. Vielleicht lassen sich Ihre Schülerinnen und Schüler (in Kleingruppen) weitere solche Aufgaben einfallen und fordern damit ihre Kolleginnen und Kollegen heraus, ihren Mut zu testen.

Solche Übungen machen deutlich, dass Mut etwas sehr Individuelles ist: Die einen wagen körperliche Herausforderungen, anderen fällt es einfacher, sich zu exponieren. Sprechen Sie mit Ihrer Klasse darüber, was Mut ist (vgl. Vorschlag oben). In Kapitel 11 finden Sie zudem einen Vorschlag, mit dem Jugendliche ausloten können, welche Risiken sie einzugehen bereit sind.

Das zweite und das dritte Spiel fördern gleichzeitig das Auskommen in der Gruppe. Deshalb hier noch einige Bemerkungen zu dieser Perspektive: Erfahrungen zeigen, dass die Übungen Mädchen einfacher fallen als Knaben. Knaben gehen meist unsanft miteinander um. In der Auswertung kann dies thematisiert werden: Wie möchte ich, dass mit mir umgegangen wird, damit ich wirklich vertrauen kann? Wie bin ich selber mit meinem Partner oder meiner Partnerin umgegangen? Solche Übungen können im Sinne eines Rituals regelmässig wiederholt werden. Mit der Zeit gewöhnen sich auch die Ungestümmen daran.

Buchtipps zu allen Kapiteln

Zitierte Fachliteratur

- Engel, Uwe & Hurrelmann, Klaus (1989): Psychosoziale Belastung im Jugendalter. Berlin: de Gruyter.
- Largo, Remo (2000): Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung. München: Pieper.
- Lazarus, R. S. (1988): Selbsttäuschung kann gesund sein. In: Redaktion Psychologie Heute (Hrsg.): Wir Selbst-Darsteller. Thema: Persönlichkeit. Weinheim: Beltz.
- Schellhas, Bernd (1993): Die Entwicklung der Ängstlichkeit in Kindheit und Jugend. Befunde einer Längsschnittstudie über die Bedeutung der Ängstlichkeit für die Entwicklung der Kognition und des Schulerfolgs. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Thomas, Alexander (1992): Grundriss der Sozialpsychologie. Band 2: Individuum - Gruppe - Gesellschaft. Göttingen: Hogrefe.
- Zimbardo, Philip G. & Gerrig Richard J. (1996): Psychologie. Berlin: Springer.

Angst und Mut

Mutgeschichten und andere Anregungen für den Unterricht

- Ahrens-Eipper, Sabine & Leplow, Bernd (2009): Mutig werden mit Til Tiger. Ein Trainingsprogramm für sozial unsichere Kinder. Göttingen: Hogrefe.
Hintergründe zu sozialer Unsicherheit sowie konkrete Trainingsvorschläge, Arbeitsmaterialien und Beispiele.
- Boie, Kirsten (2012): Kirsten Boie erzählt vom Angsthaben. Hamburg: Oetinger.
Langsam wächst in Markus das Gefühl, dass er sich nicht ewig verstecken kann! Ein Mutmachbuch mit vielen farbigen Bildern.
- Frey, Jana & Kernke, Gabriele (2002): Nur Mut! Vorlesegeschichten. Ravensburg: Ravensburger.
10 kurze und anregende Geschichten mit treffenden Bildern von Kindern, die in ganz unterschiedlichen Situationen ihren Mut beweisen. Für Vorschule, Kindergarten und Unterstufe.
- Frey, Jana (2003): Jetzt ist Schluss, ich will keinen Kuss. Lotta lernt Nein sagen. Bindlach: Loewe.
Ein Bilderbuch, das aufzeigt, wie wichtig es ist, Grenzen zu setzen.
- Hartmann, Luisa (2009): 30 Mutmach-Geschichten. 3-Minuten-Geschichten für den Morgenkreis. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
Diese Geschichten (für Kinder von 5 bis 10 Jahren) fördern sowohl die Freude am Lesen als auch die Sozialkompetenz.
- Landa, Norbert; Bright, Paul & Butler, M. Chr. (2012): Das grosse Buch vom Mutigsein; Sammelband. Bindlach: Loewe.
Drei liebevoll illustrierte Bilderbuchgeschichten: W-w-wer hat schon Angst im Dunkeln?; Wir sind Schrecken aller Monster. Fünf Angstbären und ein unheimlicher Gast.
- Pauli, Lorenz (2009): Mutig, mutig. Zürich: Atlantis.
Maus, Schnecke, Spatz und Frosch machen einen Wettkampf: Wer erfindet die verrückteste Mutprobe und besteht sie selbst? Ein Bilderbuch mit überraschendem Ausgang.
- Portmann, Rosmarie (Hrsg.; 1994): Mut tut gut. Geschichten, Lieder und Gedichte vom Muthaben und Mutmachen. Würzburg: Arena.
Viel gutes Material für den Unterricht rund um Angst, Mut und Zivilcourage. Sehr empfohlen.

Schieder Brigitta (2000): Märchen machen Mut. Ein Werkbuch zur Werteerziehung und Persönlichkeitsentfaltung von Kindern. München: Don Bosco.
10 Märchen und wie sie vor- und nachbereitet werden können. Zudem etwas Hintergrund zur Entwicklung von Persönlichkeit und Friedfertigkeit von Kindern und welche Bedeutung Märchen dabei haben.

Stern, Christina (2002, Hrsg.): Sommersprossen find ich stark. Geschichten über Freundschaft und Mut. Giessen: Brunnen.
Starksein hat nicht immer etwas mit Muskeln zu tun. Lustige, nachdenkliche und immer wieder überraschende Geschichten für Kinder ab 4 Jahren.

Selbstvertrauen und Selbstüberschätzung

Unterrichtsmittel

Bläsius, Jutta (2011): 3 Minuten fürs Selbstvertrauen. Übungen für zwischendurch in Kita und Schule. München: Don Bosco.
Rund 80 Spiel-, Mal- und Bastelideen sowie Geschichten, Rituale und Entspannungsübungen, mit denen Kinder Erfolgserlebnisse sammeln, eigene Stärken und Schwächen kennenlernen und kleine Aufgaben selbstständig erledigen können.

Dalgleish, Tanya (2000): Selbstwertgefühl. Praktische Unterrichtsvorschläge und Übungen zur Förderung des Selbstwertgefühls. Donauwörth: Auer.
Ideen und Übungen, um bei der Entwicklung eines positiven Selbstwertgefühls zu helfen. 3 Bände (1./2., 3./4. und 5./6. Schuljahr) und Bilder-Paket.

Eisenbart, Urs (2010): Stärken entdecken - erfassen – entwickeln. Das Talentportfolio in der Schule. Bern: Schulverlag.
Stärkenorientierung mit dem Talentportfolio bedeutet eine vermehrte und konsequente Ausrichtung auf die Entwicklung und Nutzbarmachung von Stärken (Fähigkeiten, Interessen und Stilvorlieben).

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

Krause, Christina u.a. (2000): Selbstwert stärken – Gesundheit fördern. Donauwörth: Auer.
Zahlreiche Anregungen und Tipps für die praktische Umsetzung. 2 Bände: 1./2. Schuljahr und 3./4. Schuljahr.

Krause, Christina (2009): Das Ich-bin-ich-Programm. Selbstwertstärkung im Kindergarten mit Pauline und Emil. Berlin: Cornelsen.
8 aufeinander aufbauende, von Ritualen getragene Module, um Kinder zu unterstützen und Konflikt- und Stressbewältigungsstrategien sicher anzuwenden.

Mosley, Jenny & Sonnet, Helen (2009): 101 Spiele zur Stärkung des Selbstwertgefühls. Ein Praxisbuch für die Grundschule. Horneburg: Persen.
Erprobte, aber auch brandneue Spielideen, die wenig Vorbereitungszeit kosten, leicht verständlich und vielseitig einsetzbar sind.

Portmann, Rosmarie (2007): Die 50 besten Spiele fürs Selbstbewusstsein. München: Don Bosco.
Auswahl aus den bewährten Spielebüchern von Rosemarie Portmann: Die Spiele helfen, sich selbst besser zu verstehen und die eigenen Stärken gezielt einzusetzen.

Portmann, Rosmarie (2011): Die 50 besten Spiele für mehr Selbstvertrauen. München: Don Bosco.
50 Spiele für die Altersstufe 4 bis 8, die ein vertrauensvolles Gruppenklima schaffen und den Kindern ermöglichen, jeden Tag ein kleines Stück mutiger zu werden, Unsicherheiten abzulegen und ein gutes Selbstwertgefühl zu entwickeln.

Rinderle, Bettina (2006): Sei dir selbst bewusst im Denken, Fühlen, Handeln. Ein soziales Lernprogramm für Grundschul Kinder. Lichtenau: AOL.
Lehrmittel zum Thema Selbstbewusstsein mit Arbeitsvorlagen zu den Themen Wahrnehmung, Kommunikation, Interaktion, Selbstbewusstsein und Selbstakzeptanz.

Schneider, Sylvia (2002): Das STARK mach Buch. Freiburg i.Br.: Christophorus.
Spiele, Fantasiereisen und andere Impulse, damit Kinder Selbstvertrauen tanken können.

Lese-, Geschichten- und Bilderbücher

Apenrade, Susa (2011): Keine Angst, ich schaff das schon! Ein Bilderbuch, das Kinder stark macht. Würzburg: Arena.
Kinder werden bestärkt, selbst Lösungen für kleinere und grössere Problemsituationen zu finden.

Bröger, Achim & Ginsbach, Julia (2007): Florian passt auf sich auf. Geschichten vom Neinsagen und Selbstbestimmen. Würzburg: Arena.
Sechs kleine Geschichten lassen Kinder fühlen und erkennen, wie man selbstbewusst seine Interessen vertritt.

Schnorbach, Regina (2012): Kinder stark machen. Geschichten gegen Schulangst. Augsburg: Brigg.
53 Geschichten erzählen von Anna, ihren Tieren, ihren Erlebnissen und ihrem Alltag und machen Kindern Mut, stärken Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen und helfen, Ängste zu erkennen, zu artikulieren und zu überwinden.

Schwarz, Annelies (2003): Das hast Du toll gemacht. Kleine Geschichten, die Kinder selbstbewusst machen. Bindlach: Loewe.
Neun Geschichten, in denen sich Kinder in ungewohnten Situationen behaupten. Anregend zum Nachdenken, Erzählen und Mut tanken.

Gefühle und Aggression

Unterrichtsmittel

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

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

Bartoli y Eckert, Petra (2011): Weg mit der Wut! 101 Spiele zur Konflikt- und Gefühlsbewältigung. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
Kinder lernen spielerisch, wie sie ihre Wut erkennen und verstehen, sie gewaltfrei zum Ausdruck bringen und schnell wieder loswerden können.

Diverse (2004): Gefühle. In: Sache - Wort - Zahl. Lehren und Lernen in der Grundschule. Nr. 60/2004 (32. Jahrgang).
Hintergründe und vielfältige Unterrichtsvorschläge.

Gattiker, Susanne & Grädel, Rosa (2011): Ich bin Ich – Gefühle. 1. bis 3. Schuljahr : Konzepte, Methoden, Arbeitsmaterialien. Bern: Schulverlag.
Kinder üben sich der vielen verschiedenen eigenen und fremden Gefühle bewusst zu werden.

Müller, Sybille (2008): Mit Kindern über Gefühle sprechen. Lernwerkstatt zur Förderung emotionaler Intelligenz. Braunschweig: Westermann.
Mit einem umfangreichen Werkstatt-Angebot, das in ein variables Stationenmodell gegliedert ist, kann die Lehrkraft Kindern das Thema Gefühle nahe bringen.

- Pfeffer, Simone (2004): Die Welt der Gefühle verstehen. Freiburg i.Br: Herder.
Vielfältige Sammlung von Übungen, um die eigene Welt der Gefühle wahrzunehmen und zu verstehen.
- Portmann, Rosemarie (2001): Spiele zum Umgang mit Aggression. München: Don Bosco.
150 Übungen und Spiele zu Aggression, Konfliktlösung, Einfühlungsvermögen und Selbstbewusstsein.
- Rytz, Thea (2010): PapperlaPEP. Körper und Gefühle im Dialog: Materialien für den Unterricht von 4 bis 8 Jahren. Bern: Schulverlag.
Die Materialiensammlung enthält eine CD mit 21 neu geschaffenen Liedern und Versen, Anleitungen für Körperwahrnehmung, Tanz- und Bewegungsspiele sowie didaktische Anregungen für den Dialog zwischen Körper und Gefühlen.
- Werneke, Anja & Wollweber, Nicola (2012): Mit der kleinen Raupe den Gefühlen auf der Spur. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
Über die kleine Raupe lernen die Kinder, ihre Gefühle auszudrücken, sich in andere hineinzusetzen und Konflikte entgegenzuwirken.

Bilderbücher

- Brandenberg, Alik (1987): Gefühle sind wie Farben. Weinheim: Beltz.
Viele Bilder aus dem Alltag von Kindern, die Verständnis vermitteln für eigene und fremde Gefühle. Ein Bilderbuch zum Mitfühlen und Mitfühlen für Kinder ab sieben Jahren.
- Bröger, Achim (2011): Gefühle machen Stark. Geschichten von Mut, Selbstbewusstsein und Versöhnung. Würzburg: Arena.
Ein Vorlesebuch mit Geschichten aus dem Kinderalltag. Hier finden die kleinen Zuhörer sich selbst wieder und sie lernen, wie Gefühle stark und selbstbewusst machen.
- de Lestrade, Agnès (2013): Die Geschichte vom Elefanten. Weinheim: Beltz & Gelberg.
Ein Vorlesevergnügen und ein Augenschmaus, der zum Gespräch über Gefühle einlädt.
- Kreul, Holde (2011): Ich und meine Gefühle. Emotionale Entwicklung für Kinder ab 5. Bindlach: Loewe.
Das Buch lädt mit seinem einfachen Text und den ausdrucksstarken Bildern Eltern und Kinder dazu ein, über ihre Emotionen zu sprechen.
- Löffel, Heike (2009): Ein Dino zeigt Gefühle. Bilderbuch mit didaktischem Begleitmaterial für die pädagogische Praxis. Köln: mebes & noack.
Klare Zeichnungen vermitteln ein Grundspektrum von Emotionen – mit Tiefs und Hochs und Zwischentönen. Die Reise endet mit einem zufrieden lächelnden Dino.
- Peter Scheerbaum (2005): Paula und die Kistenkoblode. Ein Vorlese- und Elternbuch, illustriert mit den Marionetten der Augsburger Puppenkiste. Augsburg: beta.
Mit der abwechslungsreichen Geschichte lernen Kinder, die eigenen Gefühle zu erkennen, zu benennen und an anderen wahrzunehmen.

Bildersammlungen und Spiele

- Dieckhoff, Gertrud (2000): E-Motion. Schaffhausen: Schubi Lernmedien.
150 farbige Bildkarten mit Gesichtern in allen möglichen Gefühls-Variationen
- Evangelischer Mediendienst (2000): Gefühle zeigen. Zürich: Ev. Mediendienst.
50 Bilder für die Arbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen.
- Harrison, Vanessa (2001): Emotions. Bicester: Speechmark.
48 Bildkarten mit einzelnen Menschen oder Situationen, um Gefühle kennen zu lernen und zu erraten. Anleitung in 8 Sprachen; auch für den Fremdsprachenunterricht geeignet.
- Pustlauk, Thilo (2000): Sentimage. Schaffhausen: Schubi Lernmedien.
Sammlung von 32 heiteren und ernsten Episoden, die zum Nachempfinden, Nachdenken und Schildern eigener Erlebnisse anregen.

Wer bin ich, was ist mir wichtig?

Unterrichtsmittel

- Berens, Norbert & Koob, Marguerite (2000): So bin ich. Ethik in der Grundschule Band 1. Donauwörth: Auer.
Arbeitsmaterialien und Kopiervorlagen für die Primarschule. Ziele: Bewusstwerden der eigenen Person mit ihren Bedürfnissen, Wünschen und Fähigkeiten.
- Ehrmann, Ulla (2003): Die Ich bin ich Werkstatt. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
Das Lehrmittel will das Interesse der Kinder an sich selbst aufgreifen und ihr Bewusstsein für das eigene Ich schärfen.
- Gattiker, Susanne u.a. (2001): Kunterbunt. Ich und die Gemeinschaft. Bern: BLMV.
Lehrmittel für die 3. und 4. Klasse bestehend aus Buch für SchülerInnen, Heft für Lehrpersonen und Ordner mit Kopiervorlagen zu den Themen Identität, Gefühle, Jungen und Mädchen, Freundschaft, Streiten, Anderssein u.a.
- Morgenstern, Isabel (2011): Projekt Lebensbuch. Biografiearbeit mit Jugendlichen. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
In 15 ausführlich beschriebenen Projektstunden gestalten Ihre Schüler mit Hilfe von Kopiervorlagen je ein eigenes Lebensbuch zu den Bereichen Das bin ich!; Meine Familie und meine Herkunft; So stelle ich mir meine Zukunft vor.
- Schilling, Dianne (2000): Soziales Lernen in der Grundschule. 50 Übungen, Aktivitäten und Spiele. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
Unterrichtsvorschläge rund um Selbstbewusstsein, Gefühle, Entscheidungen, Stress, Selbstbild, Verantwortung, Einfühlungsvermögen, Kommunikation, Gruppendynamik und Konflikte.
- Tesak, Gerhild (2001; Hrsg.): Wegweiser durch den Zwölfminutenwald. Leipzig: Klett.
Eine Sammlung von illustrierten Kalendergeschichten mit vielfältigen Hinweisen und konkreten Vorschlägen, wie damit Themen wie Ich, Familie, Freundschaft, Zeit u.v.a. im Unterricht behandelt werden können.
- Vopel, Klaus W. (2007): Was mir wichtig ist. Wertklärung mit Jugendlichen ; Spiele und Experimente. Salzhausen: Iskopress.
Die Gruppenexperimente animieren, sich darüber klar zu werden, was ihnen wichtig ist, Wertprioritäten zu setzen, Wertentscheidungen anderen gegenüber zu begründen sowie für wichtige Werte auch praktisch einzutreten.

Klassenklima

- Benner, Tilo (2011): 105 Spiele zur Förderung der Soft Skills Kooperation und Teambildung. Horneburg: Persen.
105 Spiele zum Kennenlernen, zur Aktivierung, Kommunikationsspiele, Koordinationsspiele und Wahrnehmungsspiele.
- Benner, Tilo (2012): Sozialkompetenz entwickeln. 77 Spiele zur Förderung der Soft Skills: 2.-4. Klasse. Buxtehude : Auer.
Blinde Schatzsuche, Sumpfüberquerung oder Dschungelcamp - bei den Spielen in diesem Band erfahren die Kinder sich selbst und andere in einem neuen Lernumfeld.
- Blum, Eva (2006): Der Klassenrat. Ziele, Vorteile, Organisation. Für alle Schulstufen. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
Das Buch erklärt, wie sich ohne grossen Aufwand ein Klassenrat einrichten und der Unterrichtsalltag damit deutlich entlasten lässt.
- Carter, Leslea (2005/2006): Schikane unter Schülern - nein Danke! Bullying - ein Anti-Gewalt-Programm für die Schule. Horneburg: Persen.
Arbeitsblätter und Gesprächsanlässe, die eine vertrauensvolle Atmosphäre im Klassenzimmer und Sozialkompetenz aufbauen helfen. 2 Bände für 1./2. bzw. 3./4. Schuljahr.
- Dietrich, Ralf & Porkristl, Andrea (2010/2012): Genial sozial. Soziales Lernen in der Sekundarstufe. Augsburg: Brigg.
4 Bände: 5. Klasse, 6. Klasse, 7./8. Klasse und 9./10. Klasse.

- Fuchs, Birgit (2000): Spiele für Gruppenprozesse. München: Don Bosco.
Konzentrations-, Körper-, Willens-, Vertrauens-, Kommunikations- und andere Spiele rund um die Prozesse, die in einer Gruppe abgehen können.
- Fuchs, Birgit (2001): Spiele fürs Gruppenklima. München: Don Bosco.
160 Spiele für Gruppen aller Altersstufen mit dem Ziel, ein stabiles, vertrauensvolles und partnerschaftliches Klima zu entwickeln. Themenbereiche: Wahrnehmung, Aggression, Versöhnung, Autonomie, Ordnung, Unterhaltung, Lernen, Freizeit.
- Gattiker, Susanne u.a. (2009-2011): Kunterbunt. Ich und die Gemeinschaft. Bern: Schulverlag.
Lehrmittel für die 3. und 4. Klasse bestehend aus Buch für SchülerInnen, Heft für Lehrpersonen und Ordner mit Kopiervorlagen zu den Themen Identität, Gefühle, Jungen und Mädchen, Freundschaft, Streiten, Anderssein u.a.
- Gattiker, Susanne (2010-2012): Konfetti. Ich und die Gemeinschaft. Bern: Schulverlag.
Lehrmittel ab der 1. Klasse bestehend aus Buch für SchülerInnen, Heft für Lehrpersonen und Ordner mit Kopiervorlagen zu den Themen Ich bin ich, wünschen und brauchen, Gefühle, Leben mit anderen u.a.
- Gauthier-Furrer, Verena & Trächslin, Sylvia (2006): Helden Sündenböcke & Co. Jugendlichen helfen, mit sozialen Rollen umzugehen und Prozesse in der Klasse wahrzunehmen. Lausanne: sfal/ispä.
Dieses Lehrmittel ermöglicht den SchülerInnen, sich als Teil des Klassensystems zu erleben und Kompetenzen im flexiblen Umgang mit ihren eigenen Rollen zu erwerben.
- Haep, Anna (2012): Materialpaket Soziales Lernen. Buxtehude: Auer.
Trainingsprogramm mit Unterrichtsmaterialien, Verhaltensübungen und praktischen Tipps.
- Hart, Sura & Pásztor, Susann (2010): Das respektvolle Klassenzimmer. Werkzeuge zur Konfliktlösung und Förderung der Beziehungskompetenz. Paderborn: Junfermann.
Mit mehr als 20 interaktiven und schrittweise aufgebauten Lektionen, Materialien und Textvorlagen lernen Kinder von sieben bis zwölf Jahren Kompetenzen für Problem- und Konfliktlösungen sowie einfühlsames Zuhören.
- Hensel, Simone & Hensel, Nina (2012): Klassenrat in der Grundschule. Einführung, Unterrichtseinheiten, Kopiervorlagen. Horneburg: Persen Verlag.
Das Buch bietet jeweils eine Unterrichtseinheit zur Einführung des Klassenrats in der 1. und 2. Klasse sowie in der 3. und 4. Klasse. Es enthält Material zu den Grundlagen der Klassenratsarbeit, Informationsbriefe für Eltern sowie Kopiervorlagen und Verlaufsskizzen zu den Unterrichtseinheiten.
- Herbert, Rolf & Hamburger, Nadine (2006): Aus Schülern wird ein Team. Rosenheim: coTec.
Mit der «Inter:Act!»-Methode erhalten Lehrer ein flexibles Instrument, Teamkompetenzen und Sozialverhalten ihrer Schüler ebenso zu trainieren wie deren emotionale Intelligenz.
- Hoffmann, Claudia (2009): Eine Klasse - ein Team! Methoden zum kooperativen Lernen. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
Dieser Praxisratgeber für kooperatives Lernen hilft, Partner- und Gruppenarbeit sinnvoll und effektiv in den Unterricht zu integrieren.
- Kahlert, Joachim (2002/2006): Achtsamkeit und Anerkennung. Materialien zur Förderung des Sozialverhaltens. Köln: Bundeszentrale für Gesundheitliche Aufklärung.
Grundlagen und Materialien rund um Kommunikation, Konflikte, Toleranz und Mobbing. 2 Bände für 1.-4. bzw. 5.-9. Klasse.
- Kaufmann, Hänsu (2010): Ich - du - wir – Kommunikation. 36 Unterrichtseinheiten zum Ausbau von Kompetenzen in emotionaler und kognitiver Kommunikation. Bern: Schulverlag.
Kommunikationssituationen werden mit der Methode des Themenzentrierten Theaters gespielt, reflektiert und diskutiert. Dadurch erhalten die Lernenden wertvolle Inputs für das eigene kommunikative Verhalten und die Erkennung und Bewältigung von Störungen in Kommunikationssituationen im eigenen Alltag.
- Klein, Antonia (2009): Ich - Du - Wir alle! 33 Spiele für soziales Kompetenztraining. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
Mit dem Training können Jugendliche soziale Kompetenzen spielerisch und gleichzeitig systematisch aufbauen.
- Lohmann-Liebezeit, Birgit (2011): Respekt üben, Achtung zeigen. Lichtenau: AOL.
Die Arbeitsmaterialien bieten direkt einsetzbare Unterrichtseinheiten mit Anleitungen für Übungen, Gespräche und kreatives Gestalten. Zwei Bände: 1./2. Klasse, 3./4. Klasse.

- Romano Bertschi, Rebecca u.a. (2004): Ich Du Wir – Sozialkompetenz. 36 Unterrichtseinheiten zur Schulung der Selbst- und Sozialkompetenz. SI TZZ.
36 Doppellektionen zur Erweiterung der Selbst- und Sozialkompetenz für alle Volksschulstufen nach der Methode des Themenzentrierten Theaters. Lernfelder sind: Körper, Gefühle, Verhalten, Rückmeldungen geben und bekommen.
- Sailer, Helmut u.a. (2004): Max Besser. Ein Projekt zur Gewaltprävention durch soziales Lernen. Schaffhausen: Schubi (2 Bände).
Unterrichtsbeiträge mit Lektionsvorschlägen und Kopiervorlagen für ein friedlicheres, konstruktives Zusammenleben. Die Hauptfiguren Max und Maxi begleiten die Kinder von der 1. bis zur 4. Klasse durchs Schuljahr.
- Statz, Marion (2001): Gemeinschaft – Freundschaft – Streit. Kindergerechte Angebote für einen Werkstattunterricht in der Grundschule. Donauwörth: Auer.
30 Werkstattposten für Einzel- und Partnerarbeiten rund um Freundschaft, Klassengemeinschaft, Streit und Versöhnung.
- Weber, Hansueli (2010): Klassenrat abwechslungsreich gestalten. Norderstedt : Books on Demand.
Die Handreichung führt Schritt für Schritt in eine auf die Klasse passende Form des Klassenrats ein und vermittelt nützliche Informationen zur Entwicklung und Vertiefung der vorhandenen Klassenrats- und Partizipationsstrukturen.
- Wenke, Astrid (2011): Projekt: Soziales Lernen – Freundschaft. Kempen: BVK.
Das handlungsorientierte Projekt unterstützt Kinder der Mittelstufe, eigene Wünsche und die der Freunde zu erkennen, mit unterschiedlichen Erwartungen umzugehen und Freundschaften ihren Bedürfnissen entsprechend zu gestalten.
- Wenke, Astrid (2012): Projekt Freundschaft. Kempen: BVK.
Arbeitsblätter, Spiele und Übungen, die Lernende der Sek I darin unterstützen, Gefühle mitzuteilen, Wertschätzung für sich und andere zu entwickeln und ein inneres Gelände auf dem Weg zu sozial positivem Handeln zu errichten.
- Zerbe, Renate Maria (2012): Soziales Lernen mit dem kleinen Raben Socke, 1. und 2. Klasse. Buxtehude: Auer.
12 Unterrichtseinheiten rund um Freundschaft, Toleranz, Zusammenarbeit, Konflikte u.a.

Gruppendruck

- Beales, Gerald (2000): Rauchen: Nein sagen lernen. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
Lehrmittel mit Fakten über das Rauchen: gesundheitliche Folgeschäden, Gründe für das Rauchen bei Jugendlichen, juristische und ökonomische Probleme, Ursachen für die Sucht und Möglichkeiten davon loszukommen.
- Grumbach, Monika (2011): Soziales Lernen mit Kindern. Spielerische Angebote zur Förderung von Gemeinschaft, Toleranz, Integration und persönlicher Entfaltung. Münster: Ökotopia.
Spiele, Angebote zum kreativen Gestalten mit ungewöhnlichen Materialien, an ungewohnten Orten, sportliche Wettbewerbe sowie freche, manchmal auch provokative Aktionen machen die Kinder neugierig aufeinander. So entstehen Gelegenheiten, Gemeinsamkeiten zu entdecken und intensiv zu erleben, aber auch Unterschieden offen zu begegnen.
- Erkert, Andrea (2009): Streiten, helfen, Freunde sein. Spiele, Lieder und anregende Angebote zur Förderung von Toleranz, emotionaler und sozialer Kompetenz in Kindergarten und Grundschule. Münster: Ökotopia.
Spielerisch und musikalisch werden Kinder an Möglichkeiten herangeführt, wie sie ihrer Wut Luft machen und ihre Konflikte friedlich miteinander lösen können.
- Koutsoukis, David (2010): Tolerant! Engagiert! Selbstbewusst! Mülheim: Verlag an der Ruhr.
80 Arbeitsblätter für soziales Lernen
- Merks, Karina & Romana (2002): Toll, toller, tolerant. GrundschulKinder lernen Verständnis füreinander. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
Im ersten Teil dieses Lehrmittels geht es um eine Geschichte, zu der 8 Unterrichtseinheiten mit diversen Arbeitsblättern, Werkstattposten und weitere Aktivitäten zur Verfügung stehen. Im zweiten und dritten Teil werden weitere Werkstattposten rund um Toleranz angeboten
- Schilling, Dianne (2000): Miteinander klarkommen. Toleranz, Respekt und Kooperation trainieren. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
Anregungen für Gespräche, Rollenspiele, Gruppenarbeiten, Bewegung und kreatives Gestalten zu den Themen Toleranz, Kommunikation, Freundschaft, Problemlösung und Kooperation.

Mobbing

Hintergründe, Intervention und Prävention

- Alsaker, Françoise (2003): Quälgeister und ihre Opfer – Mobbing unter Kindern und wie man damit umgeht. Bern: Huber.
Die Resultate von Untersuchungen zu Mobbing unter Kindern zwischen 5 und 16 Jahren sowie konkrete Empfehlungen zur Prävention.
- Alsaker, Françoise u.a. (2004): Mobbing ist kein Kinderspiel. Bern: Schulverlag.
Medienpaket bestehend aus einem Film, einem Arbeitsheft für Lehrpersonen aller Stufen, einem Poster als Startpunkt für Diskussionen und einem Leporello für die Elterninformation.
- Alsaker, Françoise D. (2012): Mutig gegen Mobbing in Kindergarten und Schule. Bern: Huber.
Umfangreiches Instrumentarium, um einerseits wirksam vor Mobbing zu schützen und andererseits bei Mobbing erfolgreich zu intervenieren.
- Blum, Heike & Beck, Dettel (2010): No blame approach. Mobbing-Intervention in der Schule. Detmold: Brüning.
Gesprächsleitfäden für die Durchführung der einzelnen Schritte, Interviews mit Betroffenen und Akteuren, Ideen und Anregungen für jene Fälle, die nicht gleich rund laufen, Tipps für die Implementierung an der Schule und Hintergrundinformationen zu Mobbing.
- Bundeszentrale für politische Bildung (2013): Mobbing in der Schule. Reihe «Themenblätter im Unterricht» Nr. 97. Bonn: BpB.
Hintergrund und Arbeitsblätter. Siehe <http://www.bpb.de/shop/lernen/themenblaetter/157343/mobbing-in-der-schule>. Siehe auch <http://www.bpb.de/lernen/unterrichten/grafstat/46487/projekt-mobbing-bei-uns-nicht>
- Dambach, Karl E. (2005): Zivilcourage lernen in der Schule. München und Basel: Reinhardt.
Vier Lerneinheiten zu Gefühle und Empathie, Kommunikation, Gruppendynamik sowie couragiertem Auftreten.
- Drew, Naomi (2012): Mobbing-Prävention in der Grundschule. 120 Spiele, Übungen und Arbeitsblätter. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
In Rollenspielen, Diskussionen und Brainstormings lernen die Schüler, mit Ärger umzugehen, Anderssein zu akzeptieren, Konflikten vorzubeugen und im Ernstfall richtig auf Mobbing zu reagieren.
- Heldt, Ursula (2012): Richtig handeln bei Schülermobbing. Erprobte Interventionsmassnahmen für die ganze Klasse: Klasse 5-10. Buxtehude: Auer.
Hilfreiche Instrumente für Klärungsgespräche in der Klasse.
- Hiller, Regina & Weber, Hansueli (2007): Das mobbingfreie Klassenzimmer. Ein Anti-Mobbing-Programm, Anleitung in 7 Schritten, Handreichung für Lehrpersonen. Norderstedt: Books on Demand.
In sieben Schritten werden Lehrpersonen durch ihre Mobbingintervention geführt. Dazu verschiedene Präventionsansätze und viele Praxismaterialien.
- Huber, Anne A. (2012): Anti-Mobbing-Strategien für die Schule. Praxisratgeber zur erfolgreichen und nachhaltigen Intervention. Köln: Link.
Übersicht über erprobte Anti-Mobbing-Strategien und deren Eignung nach Schulart/-stufe. Lehrkräfte erhalten wichtige Grundinformationen, welche Strategie und Schritte für eine erfolgreiche Lösung einer Mobbingproblematik einzuleiten sind.
- Jannan, Mustafa (2010): Das Anti-Mobbing-Buch. Gewalt an der Schule - vorbeugen, erkennen, handeln. Basel: Beltz.
Massnahmen, Methoden und Übungen zur Gewaltprävention und -intervention.
- Krowatschek, Dieter & Krowatschek, Gita (2004): Cool bleiben? Mobbing unter Kindern. Lichtenau: AOL
Leicht verständliche Hintergründe zu Mobbing sowie eine Reihe von Unterrichtsvorschlägen für Kinder von 8 bis 14 Jahren.
- Scheithauer, Herbert (2008): Bullying in der Schule. Das Präventions- und Interventionsprogramm ProACT + E. Basel: Beltz.
Das Präventionsprogramm vermittelt den Kindern Kompetenzen, wie sie sich angemessen gegen Schikanen wehren bzw. was sie als Mitschüler tun können, wenn sie Bullying sehen.

Seitz, Stefan (2012): Mobbing - Prävention und Intervention. Ein Praxisleitfaden für die Oberstufe. Buxtehude: Auer.
Hintergründe sowie Anleitung zur kurz- und mittelfristigen Prävention und Intervention.

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

Hintergründe, Intervention und Prävention von Cybermobbing

Klicksafe.de (2011): Was tun bei Cyber-Mobbing? Düsseldorf: klicksafe.de.
Hilfestellungen und Materialien, mit denen zentrale Fragen rund um Cyber-Mobbing im Unterricht bearbeitet werden können.
Download: www.klicksafe.de/materialien

Porsch, Torsten & Pieschl Stephanie (2012): Schluss mit Cybermobbing! Das Trainings- und Präventionsprogramm «Surf-Fair». Basel: Beltz.
Das Präventionsprogramm berücksichtigt die Eigenheiten von Cybermobbing und setzt bei der Stärkung der Medienkompetenz von SchülerInnen an. Mit Film und Materialien auf DVD.

Schultze-Krumbholz, Anja (2012): Medienhelden. Unterrichtsmanual zur Förderung von Medienkompetenz und Prävention von Cybermobbing. München: Reinhardt.
Manual für den Unterricht.

Strauf, Heinz (2013): Cybermobbing. Gewalt im Netz verantwortungsbewusst begegnen. Horneburg: Persen.
Grundlagenwissen zum Daten- und Persönlichkeitsschutz sowie konkrete Handlungshinweise. Die Arbeitsblätter regen die Schüler zur Selbstreflexion an und machen anhand von alltäglichen Beispielen bewusst, welche Auswirkungen ihr Verhalten haben kann.

Kinder- und Jugendliteratur

Buschendorff, Florian (2010): Geil, das peinliche Foto stellen wir online! Mülheim: Verlag an der Ruhr.
Mit der Zeit bemerkt Till, dass die Angriffe auf Josi immer hinterhältiger werden: Drohanrufe, gefakte Internetseiten, obszöne SMS. Als sich das Mobbing auf immer mehr Schüler ausweitet, wird Till klar, dass er diesen Bosheiten nicht länger tatenlos zusehen kann. Literaturkartei separat erhältlich.

Clay, Susanne (2010): Cybermob. Mobbing im Internet. Würzburg: Arena.
Die erste Mail hält Carmen noch für einen Scherz. Bei der zweiten Mail ist sie sich nicht mehr sicher. Und was danach kommt, verschwimmt in ihren Gedanken zu einem Gefühlsbrei aus Unsicherheit, Angst, Scham und dem Bedürfnis, unsichtbar zu sein.

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

Kindler, Wolfgang (2007): Dich machen wir fertig! Mülheim: Verlag an der Ruhr.
Jugendroman: Angestachelt von Melanie wird Sandra von ihren Mitschülern gedemütigt und schikaniert. Literaturkartei separat erhältlich.

Mayfield, Sue (2006): Blue heisst einsam. Liebt. Gemobbt. Verzweifelt. Frankfurt a.M.: Fischer.
Hayleys Freundschaft hat ihren Preis: sie spielt gerne mit ihrer Macht. Gemeine, boshafte und grausame Spielchen, die Annas Leben plötzlich und unerwartet zur Hölle machen.

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

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

Slee, Carry (2001): Schreie in der Stille. Hamburg: Ellermann.
Jochen wird von seinen Mitschülern gequält. Keiner hilft ihm, auch David ist nicht mutig genug. Erst als Jochen den schrecklichsten aller Auswege wählt, da wachen David und andere auf und beginnen sich zu wehren.

Thor, Annika (2006): Ich hätte Nein sagen können. Basel: Beltz.
Nora hätte nein sagen können und lässt es trotzdem zu, dass die Außenseiterin auf der Klassenfete bloßgestellt wird.

Welsh, Renate (2006): Sonst bist Du dran. Würzburg: Arena.
Kinderroman: Michel ist mehrfach Zeuge, wie einige seiner Klassenkameraden Arnold auflauern. Michel schliesst sich der Gruppe an, weil er nicht selber dran kommen will. Zum Glück spürt die Lehrerin, dass in der Klasse etwas vorgeht.

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

Bilderbücher

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

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

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

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

Jacky, Johanna (2006): Der Traurige Alex. Dietikon: Eigenverlag.
Das Kinderbuch erzählt in kindgerechter Weise die Geschichte von Fuchs Alex, der von den anderen Tieren geärgert wird. Eines Tages ruft die Eule, die bemerkt hat, wie traurig Alex ist, die Tiere des Waldes zusammen.

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

Zivilcourage

Unterrichtsmaterial und Praxisberichte

Andreoli, Giorgio & Gugolz, Mireille (2006): Schau hin! Bilder und Texte zu Rassismus und Zivilcourage für die Arbeit mit Jugendlichen ab 13 Jahren. Bern: Schulverlag.
Etwas Hintergrund sowie Bilder und Texte mit dazu passenden Fragen und Unterrichts Anregungen.

Bundeszentrale für politische Bildung (2001): Zivilcourage; Reihe «Themenblätter im Unterricht» Nr. 8. Bonn: BpB.
Hintergrundinfos und Arbeitsblätter zum Thema Zivilcourage. Siehe <http://www.bpb.de/files/ZMD6QN.pdf>

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

Engelmann, Anne und Reiner & Herz, Otto (2002, Hrsg.): Zivilcourage jetzt! Würzburg: Arena.
Schülerinnen und Schüler sowie Menschen aus unterschiedlichsten Berufen beschreiben ihre Erfahrungen mit Zivilcourage und ihre Erwartungen an sie. Eine Ermutigung, die eigene Einstellung zur Zivilcourage zu überdenken.

Jonas, Kai J.; Boos, Margarete & Brandstätter Veronika (Hrsg.; 2007): Zivilcourage trainieren. Theorie und Praxis. Göttingen: Hogrefe.
Hintergründe, Programmvorschläge und Evaluationen.

- Koopmann, Klaus (2002): Projekt aktive Bürger. Sich demokratisch durchsetzen lernen. Eine Arbeitsmappe. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
10 Arbeitsschritte, damit Jugendliche ein von ihnen ausgemachtes gesellschaftliches Problem in ihrem Umfeld projektartig angehen und nach Lösungen suchen können.
- Lünse, Dieter u.a. (2012): Zivilcourage können alle. Ein Trainingshandbuch für Schule und Jugendarbeit. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
In bewährten Praxisübungen lernen Jugendliche, Konfliktsituationen einzuschätzen und angemessen zu handeln. Sie gehen der Angst auf den Grund, stellen das Verhältnis von Macht und Ohnmacht dar oder erforschen Gewalt und Aggression.
- Scheithauer, Herbert & Dele Bull, Heike (2008): Fairplayer.manual. Förderung von sozialen Kompetenzen und Zivilcourage - Prävention von Bullying und Schultgewalt; Theorie- und Praxismanual für die Arbeit mit Jugendlichen und Schulklassen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
Mit der Durchführung des fairplayer.manuals sollen zivilcouragiertes und prosoziales Handeln gefördert, soziale Kompetenzen gestärkt und persönliche Verantwortungsübernahme unterstützt werden. Anleitungen zu strukturierten Rollenspielen fördern Empathie und kognitive Perspektivenübernahme; strukturierte Leitfäden helfen, moralische Dilemmata zu bearbeiten und den Gerechtigkeitsinn zu stärken.
- Sieber, Priska u.a. (2001): Sorgen für morgen. 20 erprobte Unterrichtsprojekte zur nachhaltigen Entwicklung für alle Schulstufen. Zürich: Pestalozzianum.
Eine spannende Dokumentation von 20 Projekten, in denen Schülerinnen und Schüler unter anderem Zeichen für eine bessere Welt gesetzt haben.
- Sigg, Stephan (2013): Zivilcourage. Aktuell Nr. 2/2013. St.Gallen: Lehrmittelverlag.
Heft für die Oberstufe mit Grundüberlegungen zur Zivilcourage, Kurzportraits mutiger Menschen und Vorschlägen zum eigenen Handeln. Lehrmittelkommentar mit Arbeitsvorschlägen separat erhältlich.
- Thäger, Katrin (2001, Hrsg.): Zivilcourage. In Projekten lernen. Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer. Berlin: Volk- und-Wissen-Verlag.
Eine Dokumentation von Schulprojekten zu Zivilcourage.
- Zitzmann, Christina (2004): Alltagshelden. Aktiv gegen Gewalt und Mobbing – für mehr Zivilcourage. Praxishandbuch für Schule und Jugendarbeit. Schwalbach: Wochenschau.
Dokumentation eines Projektes mit Hintergrundinfos, Materialien und Anregungen für die Praxis.

(Jugend-) Sachbücher

- Köster, Magdalena (2001): GegenPower. Zivilcourage, Mut & Engagement. DTV.
Ein attraktiv aufgemachtes Lese- und Stöberbuch mit Portraits von zivilcouragierten Menschen, Interviews, Einblicken, Projekten und hintergründigen Infos.
- Meyer, Gerd; Dovermann, Ulrich; Frech, Siegfried & Gugel, Günther (2004; Hrsg.): Zivilcourage lernen. Analysen – Modelle – Arbeitshilfen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
Hintergründe und Handlungsansätze in Schulen und anderen Settings.
<http://www.bpb.de/shop/lernen/themen-und-materialien/37246/zivilcourage-lernen-analysen-modelle-arbeitshilfen>
- Meyer, Gerd (2014): Mut und Zivilcourage. Grundlagen und gesellschaftliche Praxis. Opladen: Budrich.
Hintergründe und Handlungsansätze in Schulen und anderen Settings.
- Seyfahrt, Kathrin (2001): Mitmischen statt Rumhängen. Warum soziales Engagement Spaß macht und sich lohnt. Kösel.
Jugendsachbuch.
- Tillmann, Klaus-Jürgen & Holtappels, Heinz-Günter (1996): Aggression und Gewalt an hessischen Schulen. Zusammenfassung des Forschungsprojektes.

Vorbilder aus Gegenwart und Zeitgeschichte

- Anders, Petra u.a. (2007) Rund um den Film «Sophie Scholl». Kopiervorlagen für den Deutschunterricht. Berlin: Cornelsen.
Didaktisch-methodische Hinweise und methodisch vielfältiges Material zu Marc Rothemunds mehrfach prämiertem Film «Sophie Scholl - Die letzten Tage».
- Bultmann, Antje (2010): Helden im Schatten der Gesellschaft. Zivilcourage und Whistleblowing. Peiting: Michaels.
Einige allgemeine Überlegungen zu Whistleblowing und eine Reihe von Portraits von mutigen Menschen.
- Essig, Rolf-Bernhard (2010): Wann ist ein Held ein Held? Über besondere Menschen, ihren Mut und ihre Widersprüche. München: Hanser.
15 packenden Geschichten von bekannteren und weniger bekannten Menschen, die Grossartiges gewagt haben.
- Keller, Stefan (1998): Grüningers Fall. Geschichten von Flucht und Hilfe. Zürich: Rotpunkt.
Zu Paul Grüninger siehe auch <http://www.paul-grueninger.ch>
- Keneally, Thomas (1996): Schindlers Liste. München: Bertelsmann.
Oskar Schindler hat während des Nazi-Regimes in Deutschland zahlreiche Juden gerettet.
- Nürnberger, Christian (2014): Mutige Menschen. Für Frieden, Freiheit und Menschenrechte. Stuttgart: Gabriel.
12 Portraits von mutigen Frauen und Männern aus mehreren Jahrhunderten.
- Silei, Fabrizio (2011): Der Bus von Rosa Parks. Berlin: Jacoby & Stuart.
Rosa Parks erlangte Berühmtheit, weil sie im Jahr 1955 ihren Sitzplatz im Bus nicht einem anderen Fahrgast überlassen wollte. Sie war schwarz, er weiss (ab 11 Jahren).
- Walther, Michael (2010): Henry Dunant. Humanität, Solidarität, Zivilcourage - damals und heute. Rorschach: Kantonaler Lehrmittelverlag St.Gallen.
Schülerheft und Lehrmittlkomentar separat erhältlich.

Literarische Vorbilder

- Blobel, Brigitte (1998): Du hast aber Mut. Würzburg: Arena.
Jugendroman ab der 5. Klasse um Verantwortung anderen und Ehrlichkeit sich selber gegenüber: Niko wird Zeuge, wie eine Mitschülerin von älteren Schülern bedroht wird. Er fürchtet sich davor, den Vorfall zu melden, denn er will sich nicht selber ins Abseits bringen.
- Groiß, Britta & Likar, Gudrun (2000): Mut im Bauch: 12 Geschichten über Zivilcourage. Wien: Überreuter.
- Groiß, Britte & Likar, Gudrun (2001): Rechtsherum – wehrt euch! Geschichten vom Wegsehen und Hinsehen. Wien: Überreuter.
- Ibsen, Henrik: Ein Volksfeind. Schauspiel in 5 Akten. Reclam Universal-Bibliothek Nr.1702. Ditzingen: Reclam.
Klassischer Lesestoff für Oberstufe und Mittelschule. Ein Arzt macht sich bei seinen MitbürgerInnen unbeliebt, weil er Missstände im lokalen Kurbad anprangert.
- Nöstlinger, Christine (1990): Nagle einen Pudding an die Wand! Hamburg: Oetinger.
Jugendroman über Kinder, die sich für eine lebenswerte Zukunft einsetzen. Auch heute noch lesenswert.
- Steinwede, Dietrich & Schupp, Renate (2002, Hrsg.): Abel steh auf: Geschichten zur Zivilcourage für junge Menschen ab 8. Jahr: Kaufmann.
Eine Sammlung von Kurzgeschichten für Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Schriftgröße und fehlende Bilder machen das Buch für Kinder jedoch nicht attraktiv. Vorlesen tut Not.
- Von der Grün, Max (2000): Vorstadtkrokodile. Reinbek: Rowohlt.
Der Querschnittgelähmte Kurt schafft es, trotz seiner Behinderung in einer Gruppe von Jugendlichen aufgenommen zu werden und mit ihnen zusammen schliesslich sogar Ladendiebstähle aufzuklären. Literaturkartei und Unterrichtsmodell separat erhältlich.

Winkler, Dieter: Diverse Bände der Reihe «Stoppt Gewalt». Stuttgart: Thienemann.

Die 5 Jugendlichen des Stoppt-Gewalt-Teams gehen in bewährter Krimi-Manier Ungereimtheiten an ihrer Schule nach. Ab 12 Jahren. Ausführliche Inhaltsbeschreibungen unter <http://www.dieter-winkler.de/bt/sg/index.htm>

Neugier

Unterrichtsmittel zum entdeckenden Unterricht

Heck, Urs & Marti, Werner (2000): 10x10 Entdeckungen. Lernen, leisten, lachen im Unterricht. Eine Spiel- und Übungssammlung für den Unterricht. Zofingen: Erle.

Heck, Urs & Seliner-Müller, Gaby (2002, Hrsg.): Ausprobieren! Bausteine für einen handlungsorientierten Sachunterricht. Buchs: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau.

Heck, Urs & Weber, Christian (2011): Sieben Alltagswunder. Leuk Stadt: explore-it.

Naturwissenschaftliches Handeln und Denken wird erfahrbar - lustvoll, spannend, spielerisch – und bietet Gesprächsstoff für anregende Diskussionen.

Höfler, Alfred (2002): 10x10 Nachforschungen zu Zeit, Raum und Gesellschaft für das 4. bis 9. Schuljahr. Zofingen: Erle.

Kramer, Martin (2012): Naturwissenschaft in der Grundschule: Von der Wahrnehmung zum Experiment. Das Denk-, Staun- und Experimentier-Buch. Weinheim: Beltz.

Dieses Buch zeigt, wie Schüler/innen Naturwissenschaften und naturwissenschaftliches Denken selbst entdecken können: forschend und mit allen Sinnen. Zahlreiche inspirierende Fotos und detailliert beschriebene Übungen und Experimente helfen Ihnen bei der Umsetzung.

Leitzgen, Anke M. & Riemann, Lisa (2011): Erforsche deine Welt. Mit 100 Forscherfragen durchs ganze Jahr. Forschen lernen für Kinder. Weinheim: Beltz & Gelberg.

Das Buch enthält zahlreiche Fragen, erklärt anschaulich und in kurzen Worten Zusammenhänge, zeigt, wie einfach Versuche durchzuführen sind und welche Materialien man dafür braucht.

Schneider, Ilona u.a. (2008): Experimente für kleine Forscher. Komplette Unterrichtseinheiten für den naturwissenschaftlichen Anfangsunterricht. Donauwörth: Auer.

Ausgearbeitete Planungsentwürfe, detaillierte Experimentieranleitungen, Differenzierungsangebote nach Schwierigkeitsgraden und Sozialformen, ergänzende Informationen zu Theorie und Praxis, Lösungen und zahlreiche Illustrationen.

Anregungen zur Kinderphilosophie

Brenifier, Oscar (Diverse): Reihe Philosophieren mit neugierigen Kindern.

Ganze Reihe mit verschiedensten Büchern zu Fragen rund um Ich, Liebe, Freiheit, Glück, Gut und Böse, Wissen, Zusammenleben, Schönheit und Kunst, Gefühle etc.

Brüning, Barbara (2010): Philosophieren in der Grundschule. Grundlagen, Methoden, Anregungen für die Jahrgänge 1 bis 4. Berlin: Cornelsen.

Ausführliche Einleitung über das Philosophieren, praxisnahe Methoden, Medien und Anregungen.

Brüning, Barbara (2008): Beobachten, fragen, denken. Spiele zum Philosophieren mit Kindern von 5 bis 12 Jahren. Leipzig: Miltitzke.

Spiele zur Entwicklung der sinnlichen Fähigkeiten, zum spielerischen Umgang mit Begriffen, zum Argumentieren sowie Kommunikations- und Phantasiespiele. Sie sollen die Kinder anregen, miteinander anschaulich über wichtige Lebensfragen wie gut und böse oder gerecht und ungerecht nachzudenken.

Friedrich, Gerhard u.a. (2013): Mit Kindern philosophieren. Gemeinsam staunen - fragen - verstehen. Weinheim: Beltz.

Acht Geschichten fordern die Auseinandersetzung mit typischen Problemstellungen. Kindgerechte Fragen und Spielideen zu jeder Geschichte helfen dabei, das Thema zu vertiefen.

Law, Stephen (2010): Denkst du, wenn du denkst, dass du denkst? Philosophie für Kinder. Würzburg: Arena.

Stephen Law geht den großen Fragen des Lebens nach, findet kluge Antworten und fordert zu Gedankenexperimenten auf.

- Michalik, Kerstin & Schreier, Helmut (2013): *Wie wäre es, einen Frosch zu küssen? Philosophieren mit Kindern im Grundschulunterricht*. Braunschweig: Westermann.
Die wichtigsten und aktuellsten Methoden werden vorgestellt und Lehrpersonen Anregungen, Materialien und Hilfestellungen für eine philosophische Vertiefung des eigenen Unterrichts geboten.
- Palmstorfer, Brigitte & Schimek, Bernhard (2012): *20xPhilosophieren für 45 Minuten. Angeleitete und offene Stunden-vorschläge*. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
Kopiervorlagen und Arbeitsblätter, Stundenbilder, didaktische Erläuterungen etc. zu 10 klassischen philosophischen Themen wie Freundschaft, Liebe, Tod, Wahrheit und Lüge.
- Scheidt, Alexander (2011): *Warum? Kinder erklären sich die Welt. Philosophische Nachdenkgespräche im Kindergarten*. Berlin: Bananenblau.
Das Buch geht von den grossen Fragen aus und zeigt anhand von Fallbeispielen, wie daraus philosophische Gesprächssi-tuationen erwachsen. Mit vielen Tipps für gute, kreative Gesprächsführung.
- Zoller, Eva (2011): *Selber denken macht schlau. Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen. Anregungen für Schule und Elternhaus*. Bern: Zytglogge.
Anregungen für Klein und Gross, gemeinsam den philosophischen Raum zu betreten und dabei neue Welten zu entdecken.

Geschichten und Bilderbücher, die zum Philosophieren anregen

- Calvert, Kristina & Dittmer, Sabine (2011): *Wolkenbilder und Mówendreck. 16 Geschichten und 16 Bilder zum Philoso-phieren mit Kindern*. Baar: Aracari.
Vier Grundfragen der Philosophie mit jeweils vier Mówen- oder Wolkengeschichten, die zum Selberdenken, Miteinanderden-ken und Weiterdenken anregen.
- Feth, Monika & Boratynski, Antoni (1993): *Der Gedankensammler*. Düsseldorf: Patmos.
Bilderbuch: Gedanken sammeln, ordnen, reifen lassen, säen ...
- Fried, Amelie & Gleich, Jacky (2001): *Hat Opa einen Anzug?* München: Hanser.
Bilderbuch über neugierige und traurige Fragen zu Opas Tod.
- Gürtler, Claudia & Kunstreich, Pieter (1994): *Ernesto und Ernestine auf Schatzsuche*. Zürich: Pro Juventute.
Bilderbuch über die Suche nach den wahren Werten.
- Heesen, Berrie (1998): *Klein aber clever. Nachdenken und philosophieren mit Kindern*. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
26 Geschichten aus dem Alltag von Kindern und die passenden Fragen dazu.
- Hopgood, Tim (2013): *Sooo gross*. Mannheim: Sauerländer.
Ein Bilderbuch übers Kleinsein und Grosswerden.
- Huwlyer, Max (2010): *Das Zebra ist das Zebra*. Zürich: Atlantis.
Ist das Fell der Zebras weiß mit schwarzen Streifen oder schwarz mit weißen Streifen? Das kleine Zebra zerbricht sich dar-über den Kopf.
- Lester, Helen (1991): *Kuschel das Stachelschwein*. München: Lentz.
Bilderbuch: Stachelschwein Kuschel hadert mit seinem Namen. Ein Buch um Namen und Identität.
- Schirneck, Hubert (2011): *«Was ist ein Traum?»*, fragte Jonas. Wien: Jungbrunnen.
Jonas, der kleine Maulwurf, bekommt in diesem Bilderbuch ganz unterschiedliche Antworten.
- Schneider, Ilona K. (2000). *«Darüber habe ich auch schon nachgedacht»*. Philosophische Geschichten für Kinder. Do-nauwörth: Auer.
16 Geschichten, die das philosophische Gespräch mit Kindern anregen. Dazu eine kurze Einführung mit didaktischen und methodischen Überlegungen.
- Stalfelt, Pernilla (2001): *Und was kommt dann?* Frankfurt a.M.: Moritz.
Bilderbuch zum Tod, von Beerdigung bis zur Sinnfrage.

Risikokompetenz von Kindern und Jugendlichen

Haftpflicht

LCH (1998): Verantwortlichkeit und Haftpflicht der Lehrpersonen. LCH-Merkblatt. Zürich: LCH.
Die Verantwortung der Lehrperson aus rechtlicher und pädagogischer Sicht auf knappem Raum zusammengefasst.
www.lch.ch/fileadmin/files/documents/Verlag_LCH/Merkblatt_Haftpflicht.pdf

Risikokompetenz von Kindern: Umgang mit gefährlichen Situationen, Unfallverhütung

Baum, Heike (1997): Messer, Gabel, Schere. Licht – warum denn nicht? Kinder lernen spielerisch, die Gefahren einzuschätzen. Freiburg i.Br.: Herder.
Etwas Hintergrund und viele Spielvorschläge, damit Kinder lernen, wie sie mit alltäglichen Gefahren und Herausforderungen (Feuer, Klettern, Steine u.a.) umgehen können.

Brugger, Hans u.a. (2001): Feuer. Faszination und Gefahr. Bern: Beratungsstelle für Brandverhütung.
Umfassendes Unterrichtsmaterial für die Primarstufe: Fundierte Hintergründe, praktischen Anregungen, Experimentiervorschläge und Buchtipps.

Jost, Elsbeth (2001): Aussen - Innen. Umwelteinwirkungen auf die Gesundheit. Nr. 6p der Reihe Gesundheitsförderung in der Schule. Buchs: Aargauer Lehrmittelverlag.
Hintergründe, Unterrichtsvorschläge und Arbeitsblätter für Kindergarten und Primarstufe rund den Schulweg, das Klima in Innenräumen, Sonnenschutz, Lärm und Unfallverhütung.

Ogrodowski, Peter (1997): Risiko – Neuer Wert für die pädagogische Arbeit mit Kindern. In: ABA Fachverband Offene Arbeit mit Kindern e.V. (Hrsg.): Risiko als Spielwert. Düsseldorf: ABA.
Beobachtungen aus der Lebenswelt von Kindern und Schlussfolgerungen für die Pädagogische Praxis.

Sicher Leben (2002): Sicherheit erleben. Wien: Sicher Leben.
Eine Sammlung von Unterrichtsangeboten. <http://www.sicherleben.at>

Schürch, Barbara u.a. (2012): Sichere Bewegungsförderung bei Kindern. Leitfaden für Kindergärten, (Tages-)Schulen, Kindertagesstätten, Spielgruppen und Horte. Bern: bfu.
Pädagogische und technische Aspekte gemeinsam betrachtet. Sehr zu empfehlen.
<http://www.bfu.ch/de/fuer-fachpersonen/schulen/leitfaden-bewegungsfoerderung-kinder>

Warwitz, Sieberg A. (2008): Wachsen im Wagnis. Vom Beitrag zur eigenen Entwicklung. In: Sache-Wort-Zahl Nr. 93, April 2008 (S. 25-37).
Ausgehend von einer Episode aus Erich Kästners «Fliegendes Klassenzimmer» werden Unterrichtsziele, Arbeitsschritte und Kopiervorlagen zur Verfügung gestellt.

Risikokompetenz von Kindern: Bewegungsförderung in Sportunterricht und Schulalltag

Baumann, Hansruedi (2001): Mut tut gut. Bewegen, riskieren, erleben auf der Basisstufe. Bern: SVSS.
Eine Kartensammlung mit vielen Vorschlägen, wie Motorik und Risikokompetenz von Kindern der Basisstufe gefördert werden können.

Beins, Hans Jürgen & Cox, Simone (2002): Die spielen ja nur!? Psychomotorik in der Kindergartenpraxis. Dortmund: Borgmann.
Etwas Hintergrund und viele anregende und reich bebilderte Ideen für die bewegte Gestaltung des Kindergartenalltags.

Eidgenössische Sportkommission (1997): Lehrmittel Sporterziehung. Bern: ESK (Band 1: Grundlagen; Band 2: Vorschule; Band 3: 1. - 4. Schuljahr; Band 4: 4. - 6. Schuljahr; Band 5: 6. - 9. Schuljahr; Band 6: 10. - 13. Schuljahr).
Das ultimative Sportlehrmittel für alle Stufen. Von einfachen Bewegungs- und Wahrnehmungsübungen bis zur technischen Perfektion. Enthält auch Hinweise zu Entspannung und Massage.

- Högger, Dominique (2009): Kinder in Bewegung. Impulse für offene Bewegungssettings im Unterricht. Hölstein: Lehrmittel 4bis8 im Verlag LCH.
Einblick in die Praxis zahlreicher Kindergärten, die die Bewegung zur Hauptsache gemacht haben.
- Könemann, Werner (2006): Vom Durcheinanderlaufen zum Miteinanderfahren. Ein Beitrag des Sports zur Verkehrserziehung. München: Bundesverband der Unfallkassen.
Motorische Förderung als Unfallprävention.
http://www.unfallkasse-nrw.de/fileadmin/server/download/Regeln_und_Schriften/Informationen_Schueler-UV/SI_8049.pdf
- Lutter, Martina & Stock, Antje (2001): Erlebnislandschaften in der Turnhalle. Schorndorf: Hofmann.
Etwas Hintergrund sowie viele praktische Beispiele für Geräteaufbauten, Erlebnislandschaften und die Stundenplanung.
- Miedzinski, Klaus & Fischer, Klaus (2006): Die neue Bewegungsbaustelle. Dortmund: Borgmann.
Grundkonzept, didaktische Überlegungen und viele Anregungen zur Bewegungsbaustelle.
- Zeberli-Sigrist, Erica (2004): Bewegungslandschaften. Bern: Schulverlag.
28 Lektionenbilder zur psychomotorischen Förderung an Geräteaufbauten in der Turnhalle.

Risikokompetenz von Jugendlichen in Sport, Erlebnispädagogik und Unterricht

- Birnthaler, Michael (2010): Praxisbuch Erlebnispädagogik. Stuttgart: Freies Geistesleben.
Dieser Band bietet eine verständliche Einführung in die faszinierende Praxis der Erlebnispädagogik und zeigt die ganze Bandbreite der Aktivitäten.
- Brandt, Petra (2001): Erlebnispädagogik – Abenteuer für Kinder. Theorie und Projektideen. Freiburg i.Br.: Herder.
Etwas Hintergrund und ein Haufen Spielideen für alltägliche Abenteuer mit Kindern.
- Burg, Dani (2001): Querdurch. Erlebnispädagogik in Schule und Freizeit. Luzern: Rex.
Etwas Hintergrund und zahlreiche wertvolle Vorschläge für erlebnispädagogische Projekte in Schule und Freizeit
- Burg, Dani (2001): Teamstärke lernen. Erlebnispädagogische Projekte. Luzern: Rex.
Eine Reihe von Bausteinen und Erfahrungen, um eine eigene erlebnispädagogische Aktivität zur Förderung der Sozialkompetenz zu planen.
- Eidgenössische Sportkommission (1997): Lehrmittel Sporterziehung. Bern: ESK (Band 1: Grundlagen; Band 2: Vorschule; Band 3: 1. - 4. Schuljahr; Band 4: 4. - 6. Schuljahr; Band 5: 6. - 9. Schuljahr; Band 6: 10. - 13. Schuljahr).
Das ultimative Sportlehrmittel für alle Stufen. Von einfachen Bewegungs- und Wahrnehmungsübungen bis zur technischen Perfektion.
- Einwanger, Jürgen (2007): Mut zum Risiko Herausforderungen für die Arbeit mit Jugendlichen. München: Reinhardt.
Wie lassen sich handlungsorientierte Aktivitäten mit Jugendlichen spannend und dennoch risikobewusst gestalten? Wie kann Risiko- und Folgenabschätzung trainiert werden? Das Buch bietet neben wichtigen Grundlagen Einblicke in gelungene Projekte und konkrete Übungen zur Wahrnehmungs-, Beurteilungs- und Entscheidungskompetenz.
- Heckmair, Bernd & Michl, Werner (2012): Erleben und Lernen. Einstieg in die Erlebnispädagogik. München: Reinhardt.
Breit angelegte Einführung und wichtiges Nachschlagewerk.
- Kaderli, Manfred u.a. (2007): Geländespiele. Spielprojekte für Stadt, Wald und Wiese. Luzern: Rex.
40 Geländespiele ermöglichen Kindern und Jugendlichen jeweils 2-3 Stunden Spiel, Spass und Spannung.
- Kaderli, Manfred u.a. (2008): Kennen und Können, Handbuch für Gruppenaktivitäten und Ferienlager. Luzern: Rex.
Methodikbuch und Nachschlagewerk zu Lagerorganisation, Projekten und Unternehmungen.

Risikokompetenz von Jugendlichen: Jugendliteratur

- Banscherus, Jürgen (2008): Asphaltroulette. Würzburg: Arena.
Jugendroman: Was treibt die Clique zum lebensgefährlichen Asphaltroulette? Ist es Nervenkitzel, Sehnsucht nach Anerkennung oder Langeweile? Für Sven gibt es noch einen anderen Grund: Anne.

Wasserfall, Kurt (2006): Und schneller als die Bullen waren wir auch. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
Jugendroman zum Temporausch mit dem Mofa. Literaturkartei separat erhältlich.

Wissenswertes über Risiko und Risikokompetenz

Aufmuth, Ulrich (1996): Lebenshunger. Die Sucht nach Abenteuer. Zürich: Walter.

Die Analyse von 9 Biographien zeigt, was die so genannten «wilden Menschen» dazu treibt, Extrembergsteiger oder Kriegsberichterstatter zu werden oder sonstwie ein unstetes und risikoreiches, aber letztendlich einsames Leben zu führen.

Hurrelmann, Klaus (1997): Risikoverhalten und Kick-Erlebnisse im Jugendalter. In: Pro Jugend (Fachzeitschrift der Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstellen Bayern und Schleswig-Holstein) Nr. 3/97 (S. 4-9).

Renn, Ortwin & Zwick, Michael M. (1997): Risiko- und Technikakzeptanz. Berlin: Springer.

Rheinberg, Falko (1999): Immer im Flow? Motivationsanalysen zu riskantem Motorradfahren. Vortrag auf dem Presse-seminar des Deutschen Verkehrssicherheitsrates e.V., 8./9. November 1999 in Kassel.

<http://www.psych.uni-potsdam.de/people/rheinberg/files/VortragPresseseminar.pdf>

Rose, Lotte (1993): Zur Bedeutung der Abenteuerlust im weiblichen und männlichen Individuationsprozess. In: Hans-Günther Homfeldt (Hrsg.): Erlebnispädagogik. Baltmannsweiler: Schneider (S. 70-81).

Stoll, François (2000): Was lieben wir am Risiko? In: Magazin Uni Zürich Nr. 3/00

<http://www.kommunikation.uzh.ch/publications/magazin/unimagazin-00-3/magazin2000-3.67-69.pdf>

Mein Platz im Leben

Berufswahl

Caviezel-Hidber, Doris (2008): Chance: Lehrmittel für die Berufs- und Lebensplanung. Chur: Lehrmittel Graubünden.

Mit dem Lehrmittel werden sowohl die Lehrpersonen als auch Jugendliche von 12 bis 20 Jahren für die Unterschiede zwischen den jungen Frauen und Männern im Berufswahlprozess und in der Berufs- und Lebensplanung sensibilisiert.

Ebner, Peter H. & Fritz, Sabine (2005): Berufswahl: Das will ich - das kann ich - das mach ich. Lebensplanung spielerisch ausprobieren. Mülheim: Verlag an der Ruhr.

Durch die Spiele und Übungen finden die Lernenden heraus, wo ihre Interessen und Stärken liegen, welche Berufsbilder zu ihnen passen und was sie von ihrer beruflichen Zukunft und von sich selbst erwarten dürfen.

Ebner, Peter H. & Fritz, Sabine (2008): Portfoliomappe Berufsfindung. Arbeitsmaterialien zur Selbsteinschätzung. Mülheim: Verlag an der Ruhr.

Die Lernenden erstellen ihr persönliches Berufswahlportfolio, lernen ihre Stärken und Schwächen realistisch einzuschätzen und setzen sich mit den Anforderungen verschiedener Berufsfelder auseinander.

Hofmann, Heike u.a. (2010-2012): Starke Seiten: Berufsorientierung. Stuttgart: Klett.

Was interessiert mich? Wo sind meine Stärken? Welcher Beruf passt zu mir? Was muss ich alles können, um später einen Ausbildungsplatz zu bekommen? Umfassendes Werk in drei Arbeitsheften (5./6., 7./8. bzw. 9./10. Klasse). Heft für die Lehrperson separat erhältlich.

Geschlechterrollen

Albisser, Peter u.a. (2007): Lebensentwürfe. Ein Projekttag mit Knaben. Ideen und Tipps für Lehrpersonen der 5. bis 7. Klasse. Zürich: Schweizerische Konferenz der Gleichstellungsbeauftragten.

Praxiserprobte Unterrichtsmaterialien zur Auseinandersetzung von Knaben mit ihrer Zukunft.

Baumann, Cornelia u.a. (2002): Ansichten, Einsichten, Aussichten. 100 Unterrichtsvorschläge zur Gleichstellung von Frau und Mann. Bern: hep.

Unterrichtsvorschläge für Berufsschule und Gymnasium.

- Fuhrer Katharina u.a. (2006): *Ich, du, wir – Gender. 36 Unterrichtseinheiten zur Entwicklung einer Geschlechtsidentität.* Bern: Schulverlag.
Die Vorschläge für alle Stufen arbeiten mit den Methoden des Themenzentrierten Theater TZT: Die SchülerInnen erkunden im szenischen Spiel verschiedene Situationen und werten ihre Erfahrungen aus.
- Grünewald-Huber, Elisabeth (2009): *Werkmappe Genderkompetenz. Materialien für geschlechtergerechtes Unterrichten.* Zürich: SET Stiftung für Erziehung und Toleranz.
Hintergründe, umfassender Materialien-, Übungs- und Weiterbildungsteil sowie Bilderserie, die zu spontanen Assoziationen einlädt.
- Häseli, Helene (2007): *Eine Reise zu den starken Kindern. Zum kreativen Umgang mit Mädchen- und Knabenrollen.* Zürich: Pestalozzianum.
Anregungen, um mit Kindern von fünf bis neun Jahren auf spielerische Weise auf Geschlechterrollen einzugehen, Möglichkeiten zu erweitern, Rollenvielfalt aufzuzeigen und scheinbare Unterschiede zu reduzieren.
- Ohlsen, Ingrid (2008): *Lotta boxt, Goran tanzt. 21 Unterrichtsvorschläge zur Gleichwertigkeit von Mädchen und Jungen.* Zürich: Pestalozzianum.
21 Unterrichtsvorschläge zur Gleichwertigkeit von Mädchen und Jungen für den Kindergarten und die Unterstufe.
- Reimer, Vera & Homann, Dieter (2011): *Jungen können alles! - Mädchen können alles! Ein Trainingskurs zur Identitätsfindung.* Mülheim: Verlag an der Ruhr.
Jugendlichen erkennen ihre Interessen und Fähigkeiten und schätzen sie richtig ein; sie stärken ihre Persönlichkeit und ihr Selbstbewusstsein.
- Rhyner, Thomas & Zumwald, Bea (2002): *Coole Mädchen – starke Jungs. Ratgeber für eine geschlechterspezifische Pädagogik.* Bern: Haupt.
Anregungen zum bewussteren Umgang mit Mädchen und Jungen in Kindergarten und Schule und zur Förderung beider Geschlechter; Vielzahl von Praxisbeispielen für alle Schulstufen.

Erwachsenwerden

- Brokemper, Peter (2009): *Glück – ein Projektbuch. Hintergründe, Perspektiven, Denkanstöße.* Mülheim: Verlag an der Ruhr.
Zahlreiche Texte und Bilder illustrieren einzelne Facetten, Projektideen regen die Jugendlichen zur persönlichen Auseinandersetzung mit dem Glück an.
- Geiser, Lukas (2008): *Body Talk. Jugend und Gesundheit.* Zürich: Anne Voss Film.
Filme und pädagogisches Begleitmaterial für eine gesunde und soziale Entwicklung im Jugendalter: Um anerkannt zu werden und erwachsen zu wirken, gehen Jugendliche nicht selten Gesundheitsrisiken ein. Sie kaschieren damit Orientierungslosigkeit und Einsamkeit, betäuben Unsicherheiten und Ängste.
- Gifford, Michael (2004): *Nach der Schule fit fürs Leben! So schaff ich das! Mülheim: Verlag an der Ruhr.*
SchülerInnen setzen sich mit sich selber und ihrer Motivation, mit Stress und ihren Träumen und Zielen auseinander.
- Morgenstern, Isabel (2011): *Projekt Lebensbuch. Biografiearbeit mit Jugendlichen.* Mülheim: Verlag an der Ruhr.
In 15 ausführlich beschriebenen Projektstunden gestalten Ihre Schüler mit Hilfe von Kopiervorlagen je ein eigenes Lebensbuch zu den Bereichen Das bin ich!; Meine Familie und meine Herkunft; So stelle ich mir meine Zukunft vor.
- Odermatt, Albert & Hurschler, Karl (2007): *Schritte ins Leben: Persönlichkeitsbildung für Jugendliche.* Zug: Klett und Balmer.
Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein stärken, sich besser kennen lernen und eigene Identität finden, kommunikative Fähigkeiten verbessern, mit schwierigen Lebenssituationen besser zurechtkommen etc.
- Urech, Christian (1998): *Schräge Typen. Biografien jenseits der Norm.* Zürich: Pro Juventute.
Über 100 Biographien in Kurzform von aussergewöhnlichen Menschen aus allen Jahrhunderten.

Angst vor der Zukunft

Zukunftsängste und wie Kinder damit umgehen

Arthus-Bertrand, Yann & Jankéliowitch, Anne (2014): *Kinder, die die Welt verändern*. Stuttgart: Gabriel.
Kurzportraits von Kindern rund um den Globus, die sich für Natur und Umwelt einsetzen.

Eberhard von Kuenheim Stiftung, Akademie Kinder Philosophieren (Hrsg.; 2012): *Wie wollen wir leben? Kinder philosophieren über Nachhaltigkeit*. München: oekom.
Praktische Anleitungen zum Nachdenken über Zukunft, Mensch und Natur, Konsum, Lebensfreude, Kultur und Gemeinschaft. Mit praxiserprobten Einstiegen, Mindmaps, Vertiefungsfragen, Kreativimpulsen, Aktionsvorschlägen, Forscherfragen und Zitaten junge PhilosophInnen.

Flottmann, Nina & Niestadtkötter, Angelica (2007): «Ich will nicht, dass die tot sind!» Die Themen Sterben und Katastrophen mit Grundschulkindern. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
Gesprächs- und Unterrichts Anregungen zum Umgang mit Tod, Unglücken und Katastrophen.

Schärli-Corradini, Beatrice M. (1992): *Bedrohter Morgen. Kind, Umwelt und Kultur*. Zürich: Pro Juventute.
Erfahrungen einer Sonderschullehrerin und Psychotherapeutin mit den Ängsten von Kindern vor der heutigen Welt.

Tizard, Barbara (1990): Die Wirkung nuklearer Bedrohungen auf die kindliche Entwicklung. In: *und Kinder*. Schriftenreihe des Marie Meierhofer-Instituts Nr. 40, Dezember 1990.

Unterbruner, Ulrike (1991): *Umweltangst – Umwelterziehung. Vorschläge zur Bewältigung der Ängste Jugendlicher vor Umweltzerstörung*. Linz: Veritas.
Studienergebnisse zur Umweltangst von Jugendlichen und anregende Unterrichtsvorschläge, um damit einen Umgang zu finden.

Unterbruner, Ulrike (2011): *Geschichten aus der Zukunft. Wie Jugendliche sich Natur, Technik und Menschen in 20 Jahren vorstellen*. München: oekom.
Die Autorin wiederholt ihre Studie von 1991 und vergleicht ihre Ergebnisse. Die Natur ist ein zentraler Bezugspunkt geblieben.

Positive Begegnungen mit der Natur

Cornell, Joseph (2006): *Mit Cornell die Natur erleben. Naturerfahrungsspiele für Kinder und Jugendliche*. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
Mit über 70 Spielen und Aktivitäten für die Gruppe oder allein, bei Tag oder bei Nacht entdecken Kinder und Jugendliche die Natur.

Hettich, Rudolf (2011): *Spielplätze für Kinderseelen: Die Bedeutung des Urspiels für die Entwicklung des Kindes*. Wißgoldingen: Hettich.
Bildband und Wegweiser mit Impulsen, konkreten Ideen, praktischen Beispielen und Texten zum Nachdenken für Eltern, ErzieherInnen, PädagogInnen und andere interessierte Erwachsene.

Labudde-Dimmlerm, Marlis (2012): *Erlebnis Wald – Natur entdecken mit Kindern. Ein Praxisbuch für alle Jahreszeiten*. Hölstein: Lehrmittel 4bis8 im Verlag LCH.
Spiele und Aktivitäten für Waldbesuche mit Kindern von 4-8 Jahren, geordnet nach Jahreszeiten.

Niederberger, Klemens (2004): *Naturerlebnis Wald: Spielen, entdecken, genießen*. Luzern: Rex.
Praxisnahe Projekte und Spielideen in Form von spannenden und lebendigen Abenteuern im Wald für Kinder und Jugendliche zwischen 10 und 16 Jahren.

Teil I: Mutig sich selber begegnen

«Was ist die psychische Gesundheit anderes als die Fähigkeit des Menschen, seinen wahren Interessen entsprechend zu handeln?» So fragte der Psychoanalytiker Erich Fromm 1979 in seinem Buch «Die Seele des Menschen» (S. 154). Damit das gelingt, muss der Mensch – sofern er sich nicht auf einen todsicheren Instinkt verlassen kann – sich selber und seine Interessen kennen.

Doch da sind Stolpersteine versteckt. Es kann unangenehm sein, sich mit den eigenen Schwächen auseinander zu setzen. Sich zum Beispiel einen Misserfolg oder eine Eifersucht einzugestehen, ist schmerzlich. Verdrängung und Verleugnung sind geläufigen Strategien, um Angstreaktionen zu unterdrücken. Unsere Gesellschaft hält dafür genügend Möglichkeiten der Ablenkung bereit.

Es ist deshalb ganz grundsätzlich ausgesprochen **mutig, sich selber zu begegnen**, sich selber ehrlich wahrzunehmen und keine Teile von sich auszuklammern. Auf diesen Mut zielt Teil I dieser Unterlagen. Er behandelt drei Themen:

Selbstvertrauen und Selbstüberschätzung

Selbstvertrauen ist quasi die Basis jeden mutigen Handelns. Deshalb steht das Stichwort Selbstvertrauen ganz am Anfang und taucht in den weiteren Kapiteln immer wieder auf. Das Bewusstsein für die eigenen Stärken – aber auch für die eigenen Schwächen – gibt Kindern und Jugendlichen Halt. Sie wagen sich eher an Unbekanntes heran; sie wissen aber auch, wann sie sich aus brenzligen Situationen zurückziehen müssen. Kapitel 1 thematisiert Selbstvertrauen und Selbstüberschätzung und macht eine Reihe von Vorschlägen, um das Selbstvertrauen von Schülerinnen und Schülern zu stärken.

Den eigenen Gefühlen trauen

Die eigenen Gefühle wahrzunehmen, heisst, in Kontakt zu sein mit der eigenen Befindlichkeit und der eigenen Körperlichkeit. Grenzen und Bedürfnisse können (einfacher) benannt werden. Oft braucht es Mut, die eigenen Gefühle zuzulassen und wahrzunehmen – und erst recht braucht es Mut, sie anderen gegenüber auszudrücken. Die Unterrichtsvorschläge in Kapitel 2 zielen darauf ab, dass Kinder und Jugendliche einen Umgang mit ihren Gefühlen finden. Sie entwickeln einen Wortschatz, um Gefühle zu benennen. Sie lernen, ihre Gefühle wahrzunehmen und auszudrücken. Und sie loten den konstruktiven Umgang mit negativen Gefühlen aus.

Wer bin ich, was ist mir wichtig?

In den ersten Jahren seines Lebens stellt sich ein Kind diese Frage nicht. Erst mit der Zeit denkt es über sich selber nach. Die Begegnung mit anderen Kindern in Familie und Freizeit, in Spielgruppe und Kita, in Kindergarten und Schule lässt die Frage dringlicher werden. In der Abgrenzung gegenüber anderen liegt auch die Chance, sich selber zu entdecken. Nochmals ein Stück dringlicher wird die Frage am Übergang zum Erwachsenwerden, wenn Jugendliche vermehrt ihre eigenen Wege in der Welt suchen. Persönliche Antworten auf die Frage «Wer bin ich und was ist mir wichtig», unterstützen Kinder und Jugendliche in ihrer Identitätsentwicklung. Kapitel 3 unterbreitet dafür eine Reihe von Unterrichtsvorschlägen.

1. Selbstvertrauen und Selbstüberschätzung

Selbstvertrauen ist etwas vom Wichtigsten, was wir Kindern und Jugendlichen mitgeben können. Das Bewusstsein für die eigenen Stärken – aber auch für die eigenen Schwächen – gibt ihnen Halt. Sie wagen sich eher an unbekannte Situationen heran; sie wissen aber auch, wann sie sich aus brenzligen Situationen zurückziehen müssen. Sie können einfacher auf andere Menschen zugehen, können sich aber auch einfacher von ihnen distanzieren. Sie können Schwierigkeiten und Niederlagen eingestehen, über sie sprechen und gelassener mit ihnen umgehen. Selbstvertrauen gilt letztlich als Schutzfaktor gegenüber Suchtmittelmissbrauch, Essstörungen, Gewaltanwendung etc.

Für manches mutige Handeln braucht es Selbstvertrauen. Zum Beispiel um das erst Mal den Sprung vom Einmeterbrett zu wagen, um auf andere Menschen zuzugehen oder um Entscheidungen für die eigene Zukunft mit Bestimmtheit treffen zu können. Das Stichwort Selbstvertrauen taucht deshalb in den folgenden Kapiteln immer wieder auf.

Selbstüberschätzung ist normal

Ein kleiner Selbsttest zum Anfangen: Halten Sie sich im Vergleich zu Ihren Mitmenschen eher überdurchschnittlich, durchschnittlich oder aber unterdurchschnittlich für:

	Über- durchschnittlich	Durchschnittlich	Unter- durchschnittlich
• humorvoll	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• sparsam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• kooperationsfähig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• ordentlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Alleine sagt Ihr Resultat natürlich nichts aus. Interessant wird es erst, wenn Sie Ihre eigene Einschätzung mit der Selbsteinschätzung von anderen Menschen vergleichen. Nach logischer und statistischer Gesetzmässigkeit müssten sich über- und unterdurchschnittliche Bewertungen die Waage halten.

Erfahrungen zeigen, dass das nicht so ist. Dulisch (vgl. www.personalbeurteilung.de) hat in seinen Kaderseminaren festgestellt, dass sich 70 bis 80% der Teilnehmerinnen und Teilnehmer für überdurchschnittlich humorvoll halten. 94% aller Professoren sind der Meinung, dass sie im Vergleich zu Kollegen Überdurchschnittliches leisten. Statistisch gesehen handelt es sich hier «um einen kollektiven Wahn». Das erkennen aussenstehende Nicht-Professoren sofort.

In der Psychologie ist das ein bekanntes Phänomen. In unserer Selbsteinschätzung neigen wir dazu, uns bei sozial erwünschten Merkmalen wie hohe Auffassungsgabe, Humor, Kreativität, Kooperations- und Lernfähigkeit als überdurchschnittlich einzuschätzen. Bei Merkmalen, die nicht nur positiv besetzt sind wie zum Beispiel sparsam (geizig) oder ordentlich (penibel), nähern sich die Selbsteinschätzungen eher einer Normalverteilung an.

Unterschiede in der Art, wie wir uns selber und wie wir andere beurteilen, scheinen also natürlich zu sein. Das Selbstbild des Menschen wird durch ein Wunschbild geprägt. Das hat durchaus etwas

Positives. Menschen, die sich selber eher unter einem positiven Licht sehen, sind insgesamt **mit ihrem Leben zufriedener** (Lazarus 1988).

Selbstüberschätzung ist auch zu beobachten, wenn Menschen eine eigene Leistung beurteilen müssen: Erfolge führen wir eher auf die eigenen Fähigkeiten zurück, Misserfolge eher auf die äusseren Umstände, die uns am Erfolg gehindert haben. Wir schützen so unser eigenes Selbstbild (Zimbardo & Gerrig 1996, S. 617f.). Vor allem die ausgeprägten Optimisten tun das. Optimisten sind erfolgreicher in Studium und Beruf. Natürlich gibt es auch die Pessimisten. Sie begründen ihren Erfolg mit den günstigen äusseren Bedingungen und den Misserfolg mit den eigenen Unzulänglichkeiten. Depressive Menschen neigen ganz besonders dazu, ihr Versagen auf eigene Unzulänglichkeiten zurückzuführen und die äusseren Umstände auszublenden (Zimbardo & Gerrig 1996, S. 348f., 617f.).

Selbstvertrauen kann aber auch übersteigert sein, zur Selbstüberschätzung werden. Es kann rasch Folgen für Leib und Leben haben, wenn man sich leichtsinnig zu viel zutraut, (vgl. Kapitel 10 zur Risikokompetenz von Jugendlichen). Zudem: Wo führt es hin, wenn man trotz oder wegen eines übersteigerten Selbstbewusstseins ständig Misserfolge erlebt? Entweder man korrigiert das eigene Selbstbild – oder man begnügt sich damit, die Misserfolge laufend äusseren Umständen zuzuschreiben. Frustration oder Aggression gegenüber diesen (tatsächlichen oder vermeintlichen) äusseren Umständen können die Folge sein.

Wodurch wird das Selbstwertgefühl geprägt?

Der Kinderarzt Remo Largo beschreibt in seinem Bestseller «Kinderjahre» (2000, S. 233ff.) drei Bereiche, denen «die vielen kleinen und grossen Erfahrungen, die Wohlbefinden und Selbstwertgefühl prägen,» zugeordnet werden können:

- **Geborgenheit:** Ein Gefühl von Geborgenheit stellt sich nach Largo dann ein, wenn die körperlichen Bedürfnisse und vor allem die Bedürfnisse nach Nähe und Sicherheit ausreichend befriedigt werden.
- **Zuwendung und soziale Anerkennung:** Wichtig ist nach Largo vor allem, dass ein Kind vorbehaltlos angenommen wird: «Ich werde von den anderen Menschen so akzeptiert, wie ich bin» (S. 236).
- **Entwicklung und Leistung:** Entscheidend ist nicht eine möglichst hohe Leistungsfähigkeit. Nach Largo ist ein Kind im Vorschulalter «... dann mit sich selbst zufrieden und fühlt sich gut, wenn die Leistungen seinen psychischen und seinen körperlichen Möglichkeiten entsprechen. ... Jedes Kind möchte verwirklichen, was in ihm steckt. Es hat ein feines Sensorium für seine Stärken und Schwächen» (S. 239f.). Im Schulalter beeinflusst dann der Vergleich mit anderen Kindern die Selbstwahrnehmung und die Ansprüche an sich selber. Die Anerkennung für eine erbrachte Anstrengung kann das Selbstvertrauen zusätzlich fördern, ein Mensch kann aber auch unabhängig davon stolz auf eine eigene Leistung sein.

Pädagogische Massnahmen zur Selbstwertsteigerung

Ausgehend von diesen drei Bereichen finden Sie hier einige Anregungen, wie Sie das Selbstwertgefühl Ihrer Schülerinnen und Schüler fördern.

Geborgenheit

Das Bedürfnis nach Geborgenheit hat in der Schule natürlich einen anderen Stellenwert als im Elternhaus. Aber auch in der Schule tragen Nähe und Sicherheit zum Selbstwertgefühl von Kindern und Jugendlichen bei. Kindergärten und Schulen sollen sichere Orte sein. Sie können erlebbar machen, was ein wertschätzender Umgang miteinander bedeutet. Wenn es zu Gewaltvorfällen kommt, wenn der gegenseitige Umgang Frustration, Aggression und Gewalt begünstigt, wenn Machtausübung als ein legitimes Mittel zur Durchsetzung der eigenen Interessen erlebt wird, wenn Schülerinnen und Schüler unfair behandelt werden, wenn der Leistungsdruck nur Verlierer schafft, kann das der Schule nicht egal sein. Die Stichworte zeigen, dass das Thema sehr weitläufig ist. In diesen Unterlagen finden Sie insbesondere in den Kapitel 4 und 6 weitere Anregungen dazu.

Zuwendung und soziale Anerkennung

Kinder und Jugendliche verdienen **Anerkennung und Wertschätzung** nicht nur für Leistung oder andere äussere Merkmale, sondern vor allem und zuerst, weil sie Menschen sind. Wenn Menschen Anerkennung erfahren, können sie sich selber und ihre Schwächen auch eher akzeptieren. Lehrpersonen haben hier eine wichtige Rolle. Sie stehen mit den Kindern und Jugendlichen ständig in Kontakt, beurteilen sie und geben ihnen direkt oder indirekt Rückmeldungen. Bringen Sie dabei Ihre Wertschätzung zum Ausdruck – auch unabhängig von den Leistungen. Anerkennen Sie Anstrengungen auch unabhängig vom Erfolg.

Beate Grabbe (2003, S. 217f., 270) macht zum Beispiel folgenden Vorschlag, um Kindern Anerkennung zu zeigen: **den Namen des Kindes in positiven Situationen nennen**. Sie geht dabei von der Beobachtung aus, dass Kinder ihren Namen häufiger in neutralen (z.B. «Hallo, Christian», «wie geht es dir, Christian») oder in negativen Zusammenhängen hören (z.B. «Christian, lass das!», «Du störst, Christian»). In positiven Situationen heisst es dann nur: «Stimmt», «Das ist eine gute Idee» oder «Danke». Die Autorin schreibt dazu:

Den eigenen Namen in positiven Zusammenhängen, beispielsweise in Situationen der Anerkennung zu hören, zählt zu den kleinen Dingen mit grosser Wirkung. Es ist mit keinerlei Aufwand verbunden, bedarf lediglich des Entschlusses, es zu tun, und hat doch auf das jeweilige Kind eine bemerkenswerte, nämlich fast immer ermutigende Wirkung. Die Kinder horchen sofort auf. Sie fühlen sich wohlwollend angesprochen und in ihrer Leistung bestätigt, wenn ihr Name fällt. ... Ein «Das ist ein wichtiger Gedanke, Dennis», ein «Du hast fast alle Aufgaben richtig gerechnet, Dennis!» oder «Danke, Dennis, dass du uns daran erinnerst hast!» geben der Anerkennung etwas Persönliches, und Worte, die für sich genommen so ungewöhnlich nicht sind und in dieser Form auch für viele andere Kinder gelten könnten, bekommen durch den Namen einen individuellen Charakter.

Auch der geschriebene Name verfehlt selten seine Wirkung. Es gibt Gelegenheiten genug, den Namen eines Kindes an die Tafel zu schreiben. ... Jedes Kind möchte beachtet werden, und mit dem eigenen Namen an der Tafel zu stehen, ist eine besonders wirkungsvolle Form der Beachtung. Auch Beiträge zurückhaltender Kinder ... lassen sich erheblich aufwerten, wenn sie mit dem Namen ihres Urhebers versehen und für alle sichtbar an der Tafel festgehalten werden. Als es zum Beispiel im Rahmen eines fächerübergreifenden Projektes um den Igel geht ... entbrennt eine ... Diskussion darüber, ob und, wenn ja, welche Tiere ... im Käfig gehalten werden dürfen. ... Eine Pro- und eine Kontra-Fraktion entstehen, und die einzelnen Argumente erscheinen an der Tafel – deutlich versehen mit den Namen derer, die sie vorgebracht haben. ... Natürlich zählen auch die Sachargumente; pädagogisch bedeutsam aber ist hier vor allem die Tatsache, dass allein schon das Tafelbild die Zugehörigkeit des einzelnen Kindes zur Gesamtgruppe dokumentiert. ... Der Tafeltext hilft den Schülerinnen und Schülern, sich auf die Argumente einzelner Kinder zu beziehen, was zur Folge hat, dass auch deren Namen im Verlauf des Gesprächs immer

wieder fallen – eine nicht nur legitime, sondern auch unterrichtsmethodisch hilfreiche Massnahme zur Hervorhebung sowohl eines Wortbeitrags als auch des dazugehörigen Kindes (Grabbe 2003, S. 217ff.).

Auch innerhalb der Klasse ist Anerkennung und Wertschätzung wichtig. Engel & Hurrelmann (1989, S. 107) haben festgestellt, dass Kinder und Jugendliche am Rand des sozialen Geschehens ein geringeres Selbstwertgefühl haben als solche im Zentrum. Mit einem entspannten Klassenklima (vgl. Kapitel 4) können Sie dazu beitragen, dass das Gefälle zwischen Zentrum und Rand weniger steil wird. Ein respektvoller Umgang innerhalb der Klasse kann zudem dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Schwächen – oder das, was sie als Schwäche empfinden – eher annehmen können und damit umgehen lernen.

Lehrpersonen können die **Aufmerksamkeit der Kinder sich selber und anderen gegenüber** fördern, indem sie auf das Verhalten einzelner Kinder aufmerksam machen. Sie können beispielsweise sagen: Hast du bemerkt, wie schnell Tanja bereit war, dir zu helfen? Oder: Hast du gesehen, wie sehr sich Christian gefreut hat, als du ihm gratuliert hast? Oder: Oliver hat das von dir gelernt (vgl. Grabbe 2003, S. 300ff.).

Entwicklung und Leistung

Sehr wirkungsvoll wird das Selbstvertrauen durch **Erfolgserlebnisse** gefördert. Wenn sich Kinder und Jugendliche als wirksam erleben, machen sie ihr Schicksal weniger von äusseren Umständen abhängig. Erfolgserlebnisse sind da zu erwarten, wo Schülerinnen und Schüler weder über- noch unterfordert sind. Lehrerinnen und Lehrer haben mit der Gestaltung der schulischen Anforderungen hier einen wichtigen Einfluss. Ermöglichen Sie also auch schwächeren Schülerinnen und Schülern Erfolgserlebnisse.

Remo Largo (2000) betont, dass ein Mensch auch unabhängig von Lob und Anerkennung stolz auf eine eigene Leistung sein kann. Voraussetzung ist, dass eine gute Leistung als solche erkannt wird. Dies ist vor allem da zu erwarten, wo die Schülerinnen und Schüler eine selbst gewählte Leistung erbringen, wo **Eigeninitiative und Mitbestimmung** möglich sind.

In der Schule werden Leistungen aber meist vorgegeben und darüber hinaus ständig kommentiert. Das kann dazu führen, dass die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Leistungen selber nicht mehr einschätzen können; sie werden abhängig von den Rückmeldungen anderer. «Werden dem Kind Lernziele ... vorgegeben ..., verlässt es sich immer weniger auf seine Neugier. Der Anreiz zur Leistung beschränkt sich darauf, Anerkennung dafür zu erhalten. Das Selbstwertgefühl wird nicht mehr von der Eigenleistung, sondern nur noch von der Anerkennung anderer bestimmt» (Largo 2000, S. 240).

Deshalb gilt es, mit Rückmeldungen die Selbstwahrnehmung für die eigene Leistung zu stärken. Oder anders gesagt: **Vermeiden Sie pauschales und «gut gemeintes» Lob** (vgl. Grabbe 2003, S. 68ff., 276ff). Kinder durchschauen schnell, wenn das Lob in keinem Verhältnis zur tatsächlich erbrachten Leistung steht. Ein Lob kann auch eine Erwartungshaltung signalisieren und so überfordernd wirken. «Das Lob ist in erster Linie ein Problem der Passung. Was zu viel ist, was das Kind noch mitvollziehen kann, was nicht auf seiner eigenen sachbezogenen Zufriedenheit basiert, bleibt bestenfalls ohne Wirkung, verstärkt jedoch meistens vorhandene Unsicherheit und Selbstzweifel» (Grabbe 2003, S. 69). So kann es passieren, «... dass das Kind auf die lobenden Worte mit Verlegenheit, Rückzug, Albernheit oder gar mit einer Störaktion reagiert – für die Lehrkraft, die mit ihrem Lob hatte stärken wollen, eine dann schwer nachvollziehbare und oft irritierende Reaktion» (Grabbe 2003, S. 276). Solche Reaktionen veranlassen dazu, den Leistungsanspruch an das Kind zu reduzieren, es also nicht seinen Möglichkeiten entsprechend einzuschätzen und zu fördern.

Wirksame und faire Rückmeldungen beziehen sich auf die Sache, die Leistung und/oder das Verhalten und nicht auf die Person als Ganzes. Sie differenzieren anstatt zu pauschalisieren, sie sind kontinuierlich und nicht sporadisch. Die Schülerinnen und Schüler erhalten möglichst genaue und nachvollziehbare Informationen, die **die Selbstwahrnehmung stärken** und mit der sie lernen, die

eigene Leistung selber einzuschätzen. Mit einer pauschalen Rückmeldung gelingt dies nicht, und die Schülerinnen und Schüler werden quasi abhängig vom Lob anderer. Beate Grabbe (2003) illustriert dies anhand einer Fallschilderung:

Dennis, geradezu süchtig nach Lob, versucht mit allen Mitteln, mir ein «Gut gemacht!», «Toll!» oder «Super!» abzurufen ... Er legt mir die Worte buchstäblich in den Mund: *Gucken Sie mal, Frau Grabbe: Ist das gut so?* ... Doch Dennis bekommt nur noch Rückmeldungen, die ihn möglichst genau über seinen Lernfortschritt informieren und ihm diesen spiegeln. Dabei steht das Gelungene zunächst im Vordergrund, doch auch Verbesserungswürdiges wird klar benannt. Rückmeldungen dieser Art kosten Zeit und Arbeit ... Anfangs interessieren Dennis meine Kommentare in keiner Weise, im Gegenteil: Er ist nicht einmal bereit, sie zu lesen – das wiederum ist natürlich für mich nicht gerade motivierend. Aber nun gibt es kein Zurück. ... Es dauert lange, bis Dennis spürt, dass er nichts verliert, sondern gewinnt – gewinnt an Beachtung und verlässlicher Zuwendung. ... Eine mündlich oder schriftlich gegebene Rückmeldung wie etwa *Das hast du jetzt richtig gerechnet / geschrieben, Dennis! In der vergangenen Woche konntest du das noch nicht / warst du dir noch unsicher!* helfen ihm, die gelungenen Teile seiner Arbeit stärker in den Blick zu nehmen, und Kommentare wie *Das war eine ganz schön schwierige Aufgabe / ein ganz schön langer Text mit vielen schwierigen Wörtern* werten seine Leistung auf und signalisieren ihm auch, dass die damit verbundene Anstrengung verständlich und legitim ist. Deutlich gezeigte Freude über Teilerfolge sowie überhaupt das Interesse an seinem Lernprozess machen diesen für Dennis durchschaubar ... (Grabbe 2003, S. 71f.).

Übrigens: Denken Sie bei Rückmeldungen auch an unauffälliges Verhalten wie Friedfertigkeit, Mitgefühl oder Konzentrationsfähigkeit.

Die Selbstwahrnehmung wird auch gestärkt, wenn die Schülerinnen und Schüler **über die eigenen Lernwege nachdenken** und diese nachvollziehen können. Das heisst, sie überlegen sich Fragen wie: Wie hast du gelernt? Wie bist du zu deinem Ergebnis gekommen? Was hat dir dabei geholfen? Wo gab es Schwierigkeiten? Dazu noch einmal einige Erfahrungen von Beate Grabbe (2003):

Auf diese Weise entwickeln die Schülerinnen und Schüler nicht nur ein Gefühl für Entwicklung und Verlauf des eigenen Lernens, sondern ebenso ein Bewusstsein dafür, dass sie dieses Lernen in hohem Masse selber steuern. Auch eigene Fortschritte werden genauer wahrgenommen und von den Kindern benannt und beschrieben. Gezielte Fragen zur Wahrnehmung und Reflexion des eigenen Lernwegs – zunächst von mir vorgegeben, nach und nach von den Kindern übernommen und je nach Situation variiert – sollen bei der Entwicklung einer kritischen, dabei aber wohlwollenden und letztlich ermutigenden Haltung dem eigenen Lernen gegenüber helfen. Hier eine Auswahl:

- An welcher Stelle hast du in der vorigen Stunde begonnen, und wie weit bist du jetzt gekommen?
- Was hast du beim letzten Mal gelernt? Was weisst du heute mehr über «xy» als gestern? Beschreibe, was du dazugelernt hast.
- Was hat dir beim Lernen geholfen, und was hat dich behindert oder gestört?
- Wo war es besonders schwierig? Bist du irgendwo auf Probleme gestossen, mit denen du nicht gerechnet hattest?
- Hast du diese Probleme lösen können? Wenn ja: Wie hast du das gemacht?
- Wo fühlst du dich jetzt sicher? Benenne die Dinge, die du sicher beherrschst!
- An welchen Stellen hast du noch Schwierigkeiten? Hast du schon einmal ähnliche Schwierigkeiten gehabt, oder war es heute das erste Mal?
- Wie weit glaubst du heute kommen zu können? Worüber würdest du dich besonders freuen, und womit wärest du zufrieden?
- Wo rechnest du noch mit Problemen, und was wird dir deiner Meinung nach eher leicht fallen?

Den Kindern wird bewusst, dass Lern- und Arbeitsversuche nicht auf Anhieb klappen müssen und dass es oft erhebliche Anstrengung sowie vielerlei Übungen und Wiederholungen bedarf, bevor man etwas verstanden hat und anwenden kann. Sie trainieren den Blick auf ihr Arbeitsverhalten und begreifen, dass Schwierigkeiten und Fehler zu ihrem Lernweg dazugehören und kein Grund sind, an Fähigkeiten oder Selbstwert grundsätzlich zu zweifeln. ...

Dennis gehört nicht gerade zu den Kindern, die sich mit Vergnügen auf die Betrachtung des eigenen Lernens stürzen. Noch hat er Mühe, Strukturen zu erkennen und einen Lernabschnitt zu überblicken, Ziel und Methode voneinander zu unterscheiden und Schwierigkeiten zu benennen, Teilerfolge nicht für Gesamterfolge zu halten und eine Aufgabe vorschnell als erledigt zu betrachten. Dennis ist das alles zu mühsam

und anstrengend. Dennoch: Gerade für dieses Kind ist die regelmässige, fast ritualisierte Reflexion des Lernens besonders wichtig, und die Tatsache, dass Dennis zu Beginn nicht viel damit anzufangen weiss, bedeutet keineswegs, dass sie langfristig nicht für ihn förderlich wäre (Grabbe 2003, S. 72f.).

Die Reflexion über die eigenen Lernwege gibt den Schülerinnen und Schülern Zuversicht für ihr Lernen. Wo es noch nicht so weit ist, muss die Zuversicht anders genährt werden, zum Beispiel indem Sie als Lehrperson **mit klaren Anweisungen der Ziellosigkeit zuvorkommen**. «Kinder gewinnen an Sicherheit, wenn sie auf anstehende Arbeiten vorbereitet werden und dafür kurze, präzise Anweisungen erhalten, wenn sie sich in eine Struktur eingewiesen fühlen und wissen, welche Arbeitsschritte auf sie zukommen, und wenn Erwartungen an ihr Sozial- und Lernverhalten klar und nachvollziehbar formuliert werden» (Grabbe 2003, S. 291). Beate Grabbe geht es dabei vor allem um eine Korrektur des Selbstbildes. Sie schreibt dazu:

Sie [Die Korrektur des Selbstbildes] geschieht dadurch, dass die Lehrkraft eine pädagogische und dabei zugleich unterrichtsmethodisch wirksame Initiative ergreift. Diese Initiative ist jedoch nicht primär darauf gerichtet, das Verhalten des Kindes zu verändern, sondern darauf, seine Vorstellung von sich selbst zu beeinflussen, weshalb sie auch nicht als Reaktion auf alte Verhaltensmuster, sondern zur Vorbereitung auf neue Handlungsstrategien erfolgt. Mit Hilfe einer gezielten Intervention ... werden die Kinder zu strukturiertem, planvollem Handeln angeleitet. Dabei erleben sie an sich selbst eine unvermutete Kompetenz an Stelle der erwarteten Unfähigkeit ... (Grabbe 2003, S. 293).

Für das Selbstvertrauen ist es weiter wichtig, **angemessen auf Misserfolge zu reagieren**. In der Schule erleben Kinder und Jugendliche häufig dadurch Misserfolg, dass sie auf eine öffentlich gestellte Frage keine oder nicht die richtige Antwort wissen, worauf sich die Lehrperson von ihnen ab- und einem anderen Kind zuwendet. Der Gesprächsfluss ist dadurch zwar wieder hergestellt, aber das erste Kind trägt eine Niederlage davon. Beate Grabbe (2003, S. 219f., 273f.) schreibt dazu:

Kinder, die selbstbewusst und integriert sind, können in der Regel damit umgehen, dass ein anderes Kind die richtige Antwort «davonträgt». Sie denken noch einmal nach oder übernehmen das, was dann vom Mitschüler gesagt wird, und arbeiten weiter. Bei weniger selbstbewussten Kindern dagegen liegen die Dinge anders. Hier gilt es, Folgendes zu bedenken:

- Das erste Kind, Kind A, hat etwas nicht oder nicht richtig gewusst. Es muss also einen bestimmten, in dieser Situation thematisierten Inhalt lernen oder umlernen. Das aber wird ihm nicht gelingen, wenn ihm ein anderes Kind, Kind B, diese Aufgabe abnimmt. Solange Kind A nicht noch einmal Gelegenheit bekommt, mit seinen eigenen Worten zu formulieren, was es hätte wissen sollen, bleibt der Lernerfolg allein beim Kind B.
- Wenn ein Kind etwas nicht weiss und die Lehrkraft sogleich ein anderes Kind drannimmt, wendet sie sich vom ersten ab und dem zweiten zu. Auf diese Weise erlebt Kind A, dass seine falsche, unzureichende oder nicht gegebene Antwort mit der Abwendung der Lehrkraft einhergeht. Es mag haarspalterisch klingen, und doch kann diese Erfahrung, vor allem wenn sie häufiger und vielleicht auch ausserhalb der Schule gemacht wird, eine verhängnisvolle Annahme nach sie ziehen, nämlich die, bei schwachen Leistungen weniger gemocht zu werden. ...
- Ausserdem könnte beim Kind der Eindruck entstehen, die zu lernenden Inhalte auf Antrieb beherrschen zu müssen. Das Recht auf Fehler, auf weitere Lernchancen und Wiederholung gerät aus dem Blick, wenn die Lehrkraft beim ersten, nicht gleich erfolgreichen Versuch einen anderen Schüler aufruft und das Kind A sich selbst überlässt. Auch Eltern tragen unwissentlich dazu bei, diesen demotivierenden Eindruck zu verstärken, indem sie etwa beim zweiten oder dritten und dann endlich geglückten Lernversuch ihres Kindes sagen: *Na also! Du kannst es doch! Warum denn nicht gleich so?* Doch Lernen funktioniert eben nicht «gleich so».

Um das Selbstvertrauen des Kindes zu stabilisieren, ist es wichtig, sich ihm am Ende wieder zuzuwenden, es anzusprechen, es die Dinge noch einmal selbst formulieren zu lassen und ihm gegebenenfalls dabei zu helfen. Ein *Jetzt hast du es verstanden, ja, so ist es richtig, genau, so kann man es auch sagen* oder *jetzt hast du es noch einmal mit deinen Worten beschrieben*, signalisieren ihm, dass es einen Lernfortschritt gemacht hat, und hilft ihm, das Ergebnis des zweiten, gelungenen Versuchs nachhaltiger wahrzunehmen und eher im Gedächtnis zu behalten als das des ersten.

Wenn es die Situation erlaubt und nicht die Gefahr besteht, dass sich das Kind «vorgeführt» fühlt, kann es sinnvoll sein, sich gar nicht erst von ihm abzuwenden, sondern mit ihm gemeinsam die Antwort zu korrigieren. Dabei kann die Lehrkraft genau jene Beharrlichkeit demonstrieren, über die gerade leistungs-

schwache Schüler oft nicht verfügen, weil sie viel zu schnell aufgeben. Vielleicht gibt es in den Worten des Kindes verwertbare Ansätze – Bruchstücke, die ausgebaut und vervollständigt werden können, und mit denen sich durchaus arbeiten lässt (Grabbe 2003, S. 273f.).

Beate Grabbe weist darauf hin, dass solche Situationen nicht nur mit leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler vorkommen, sondern auch mit solchen, die sich – aus welchen Gründen auch immer – nicht beteiligen wollen. Sie illustriert dies in einem Fallbeispiel:

Manchmal meldet sich Dennis, und wenn ich ihn aufrufe, hat er's doch, zu dumm, gerade wieder vergessen ... Rufe ich ihn auf, ohne dass er sich gemeldet hat, zieht er theatralisch die Stirn in Falten, macht ein nachdenkliches Gesicht, lutscht an Kuli, Filzer oder Bleistift und schaut himmelwärts aus dem Fenster. Wahrscheinlich denkt er: «Das muss ich noch einen Moment so machen, dann verliert sie die Geduld und lässt mich in Ruhe.» Doch da hat sich Dennis getäuscht. Denn täte ich das wirklich, würde ich ihn in zwei falschen Annahmen bestärken: erstens in der Annahme, seine bewährte Strategie könnte sich auch in Zukunft als sichere Methode, der Anstrengung auszuweichen, bewähren, und zweitens darin, er sei den Leistungsanforderungen tatsächlich nicht gewachsen (Grabbe 2003, S. 219f.).

Diese Beobachtung lenkt die Aufmerksamkeit weg von den überforderten zu den unterforderten Kindern. Auch **Unterforderung stellt das Selbstbewusstsein in Frage**: «Ein Kind, das unterfordert wird – und zwar in Folge einer falschen Einschätzung seiner Leistungsfähigkeit – fühlt sich nicht etwa entlastet, weil es im Vergleich zu den Mitschülern weniger oder Leichteres zu tun hat. Im Gegenteil: Es ist eher frustriert, denn es fehlt die Anerkennung, das Gefühl, mithalten zu können ...» (Grabbe 2003, S. 312). Beate Grabbe plädiert deshalb dafür, den Leistungsanspruch den tatsächlichen Fähigkeiten des Kindes anzupassen:

Für die Lehrkraft bedeutete dies, ihre Anforderungen an das Kind zu überprüfen – und zwar nicht nur in die eine Richtung, die Überforderung, sondern eben auch in die andere Richtung, die Unterforderung. Und Letzteres kann heissen, dass die Lehrkraft gelegentlich das Risiko eingeht, sich unbeliebt zu machen – dann nämlich, wenn sie dem Kind gegenüber den ihm angemessenen Anspruch aufrecht erhält, wenn sie sich nicht zufrieden gibt mit Ergebnissen, die weit unterhalb seines Leistungsvermögens liegen, wenn sie auf Sorgfalt besteht und nicht akzeptiert, was sie nicht lesen kann, wenn korrigiert werden muss, was falsch ist, und wenn sie bei Fehlern die vorschnelle Nachsicht ebenso vermeidet wie bei kleinen Fortschritten das grosse Lob – kurz: wenn sie den Mut hat, dem Kind das abzuverlangen, was es zu lernen in der Lage ist, und was der Entfaltung seines Selbstwertgefühls dienen kann (Grabbe 2003, S. 312f.).

Eine andere Form von Misserfolg erleben Kinder und Jugendliche, wenn sie ihre eigenen – manchmal zu hohen – Ansprüche nicht erfüllen können. Es ist ihnen nicht geholfen, wenn Erwachsene den Ehrgeiz zu drosseln versuchen. Es gilt, **das Kind mit seinem Anspruch an sich selbst ernst zu nehmen** und ihm zum Erfolg zu verhelfen. Beate Grabbe (2003, S. 278f.) berichtet beispielhaft von einem Viertklässler, der im Weitsprung unter allen Umständen 3,20m erreichen wollte:

Die einzige Chance für Sebastian, sich langfristig vor Überforderung zu schützen, liegt darin, eigene Erfahrungen machen zu dürfen, also selbst herauszufinden, ob die selbst gesetzten Ziele seinen Fähigkeiten entsprechen. Während dieses Erfahrungsprozesses sollte er von der Lehrkraft unterstützend begleitet werden. ... Vielleicht sind mit dieser Erkenntnis Frustrationen verbunden. Doch werden diese leichter zu verkraften sein als das Gefühl, sich in der Einschätzung der eigenen Möglichkeiten nicht nur getäuscht zu haben, sondern dabei auch noch von jemanden ertappt und «zurückgepiffen» zu werden, der es offenbar besser wusste. Ebenso gut kann es nämlich passieren, dass Sebastian hartnäckig genug ist, den Weitsprung so lange zu üben, bis er sein Ziel erreicht hat.

Manchmal neigen wir Erwachsenen dazu, den Kindern die Perfektion ausreden zu wollen, wenn sie von ihnen kommt, und sie ihnen abzuverlangen, wenn wir es wünschen. ... Das Sich-zufrieden-Geben mit einer Leistung, die dem Kind noch nicht genügt, kann ihm ebenso die Freude am Lernen nehmen wie die unreflektierte Erwartungshaltung in Bezug auf Leistungen, die es tatsächlich noch nicht erbringen kann (Grabbe 2003, S. 279).

Unterrichtsideen zur Selbstwertsteigerung

Die folgenden Unterrichtsvorschläge zielen vor allem auf den Austausch von persönlichen Gewohnheiten und Eigenschaften. Dies kann den Respekt innerhalb der Klasse fördern und zum Bewusstsein für die eigenen Stärken und Schwächen, zu einem realistischem Selbstbild beitragen. Das Wissen um die eigenen Stärken kann das Selbstbewusstsein fördern; Selbstbewusstsein heisst auf der anderen Seite auch, zu den eigenen Schwächen stehen zu können. Auch einige der Vorschläge in Kapitel 4 (Klassenklima) haben mit persönlichen Eigenschaften zu tun und können für die Förderung einer realistischen Selbsteinschätzung nützlich sein.

Übrigens: Das Selbstwertgefühl hängt auch mit den Zukunftsaussichten zusammen, haben Engel & Hurrelmann (1989) festgestellt. Mut für die eigene Zukunft zu fassen, ist Thema in Kapitel 11.

Der rote Pullover (Kindergarten und Primarstufe)

Die Schülerinnen und Schüler beschäftigen sich mit der Schwierigkeit, Lob auszusprechen.

Lob ist aufbauend, fördert das Selbstvertrauen und festigt erwünschtes Verhalten, erleichtert und vertieft Beziehungen. Dieser und der nachfolgende Vorschlag zielen darauf ab, Lob in der Klasse zu thematisieren und die Schülerinnen und Schüler zu ermuntern, öfters ein Lob auszusprechen. Ausgangspunkt ist folgende Geschichte:

Sofie hat einen neuen Pullover

Oma hat Sofie einen Pullover geschenkt. Sofie findet den Pullover schön. Da werden in der Schule bestimmt alle staunen. Sie sitzt in der Schule ganz gerade, damit alle den Pullover sehen. In der Pause spielt sie nicht mit, damit der Pullover nicht dreckig wird. Aber niemand sagt etwas.

Am nächsten Tag will Sofie den Pullover nicht mehr anziehen. «Wieso denn?», fragt Sofies Mutter. «Keiner mag den Pullover», antwortet Sofie. «Wie kannst du das wissen?», fragt die Mutter. «Niemand hat etwas gesagt», ärgert sich Sofie. «Hör mal», sagt die Mutter, «du hast doch vor kurzem erzählt, dass Oli so schöne Stiefel hat. Hast du ihm das gesagt?» «Nein», sagt Sofie.

Besprechen Sie mit den Kindern, weshalb wohl niemand etwas zu Sofies Pullover gesagt hat. Und weshalb wohl hat Sofie zu Oli nichts gesagt? Wie könnte die Geschichte von Sofie weitergehen?

Fragen Sie die Kinder, ob es ihnen manchmal auch so geht wie Sofie: Möchten sie auch ab und zu ein Lob bekommen? Wie geht es ihnen, wenn sie kein Lob erhalten? Fällt ihnen auch manchmal an anderen etwas Positives auf, ohne dass sie es sagen? Wieso sagen sie nichts? Die Kinder können sich vornehmen, sich gegenseitig mehr zu loben. Lassen Sie nach einiger Zeit darüber berichten.

Das kann ich schon (Kindergarten und Primarstufe)

Die Schülerinnen und Schüler nehmen ihre alltäglichen Fähigkeiten wahr.

Die Gruppe sitzt im Kreis. Sie lesen eine Reihe von Tätigkeiten vor. Wer glaubt, diese Tätigkeit zu können, steht kurz auf und setzt sich dann wieder. Hier eine Reihe von Vorschlägen: einen Witz erzählen, Velo fahren, den Purzelbaum schlagen, ein Geschenk machen, die Schuhe binden, ein Auge zukneifen, eine Kerze anzünden, Blumen giessen, einkaufen, einen Turm bauen, eine fremde Sprache sprechen, in der Bibliothek ein Buch ausleihen, Flöte spielen etc.

Stellen Sie für Ihre Klasse eine eigene Liste zusammen. Achten Sie dabei darauf, dass alle Kinder einigermaßen gleichmässig zum Zuge kommen. Die Übung sollte nicht zu einem Vergleich verkommen; es geht nicht um die Stigmatisierung von jenen, die selten aufstehen. Im Gegenteil: Die Kinder sollen wahrnehmen, dass sie schon vieles können und auch alltägliche Eigenschaften wichtig und erwähnenswert sind. Verzichten Sie auf die Übung, falls Sie vermuten, dass einige Kinder sich nur selten oder nie aufzustehen wagen.

Alternativ oder als Ergänzung können die Kinder von (weiteren) Dingen berichten, die sie schon können. Eine Zeichnung von einem selber bei einer solchen Tätigkeit kann dafür eine Grundlage oder aber eine Fortsetzung sein. Eine andere Grundlage sind Bilder (z.B. aus Zeitschriften) oder Geschichten von Kindern: Besprechen Sie gemeinsam mit der Klasse, was die abgebildeten oder beschriebenen Kinder alles können.

Das kann ich gut (Primar- und Oberstufe)

Die Schülerinnen und Schüler erkennen ihre positiven Eigenschaften.

Die Klasse macht gemeinsam (oder zuerst in Kleingruppen) eine Liste von positiven Eigenschaften, zum Beispiel schnell, ehrlich, gross, lieb, hilfsbereit, fröhlich etc. Jedes Kind darf sich aus der Liste drei Eigenschaften aussuchen, die zu ihm passen. Es schreibt sie auf einen Zettel, die eingesammelt und blind gezogen werden. Die Kinder raten, wer gemeint ist.

Loben (Mittel- und Oberstufe)

Die Schülerinnen und Schüler sprechen sich gegenseitig Lob aus und beschäftigen sich mit der alltäglichen Bedeutung des Lobens.

Die Lernenden schreiben ihren Namen auf ein Blatt Papier. Die Zettel werden gefaltet, eingesammelt und zufällig neu verteilt. Alle schreiben auf den Zettel ein Lob an die Person, deren Namen auf dem Zettel steht. Mit folgenden Stichworten verdeutlichen Sie den Schülerinnen und Schülern, was sie schreiben könnten: Das kannst du gut; das bewundere ich an dir; das finde ich toll an dir.

Je nach dem, wie gut sich die Schülerinnen und Schüler kennen und sich gegenseitig mögen, wird dies leichter oder schwerer fallen. Deshalb folgt an dieser Stelle bereits eine erste Runde der Auswertung. Es geht um folgende Fragen: War das schwer? Ist es überhaupt schwer, Lob auszusprechen? Warum könnte das so sein? Von wem erhalten wir Lob? Was beinhaltet es? Wie oft geschieht das? Geben wir selber Lob? An wen? Erhält ihr gerne Lob? Von wem und von wem nicht? Was hören wir gerne und was weniger?

Es ist keineswegs sicher, dass allen ein Lob einfällt, das sie auch so mitteilen möchten. Es sollte niemand gezwungen werden, ein Lob auszusprechen, das vielleicht gar nicht ehrlich gemeint ist. Versuchen Sie also abzuschätzen, ob es die Klasse erträgt, wenn alle Zettel zurück gegeben werden. Die Alternative ist, dass die Schülerinnen und Schüler selber entscheiden, ob sie ihr Lob wirklich aussprechen, d.h. den Zettel zurück geben wollen. Folgende Fragen können diese Phase einleiten: Interessiert es euch, was die anderen auf eure Zettel geschrieben haben? Möchtet ihr die Zettel zurückgeben? Falls das Loben in der Klasse schwer fällt, hilft vielleicht Kapitel 4 (Klassenklima) weiter.

Die Klasse nimmt sich vor, sich gegenseitig mehr zu loben. Greifen Sie das Thema nach einiger Zeit wieder auf und lassen Sie die Schülerinnen und Schüler von ihren Erfahrungen berichten. Auch können Sie im Klassenrat das regelmässige Traktandum «Lob» schaffen. Eine weitere Variante beschreibt Beate Grabbe (2003, S. 104ff.): das Kinderklassenbuch. In das kleine Büchlein dürfen die Kinder jederzeit – auch während des Unterrichts – hineinschreiben, was es über ein anderes Kind «Gutes zu berichten gibt». Die Autorin schreibt dazu:

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

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

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

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

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

Stärken und Schwächen rückmelden (Oberstufe)

Die Schülerinnen und Schüler vergleichen Fremd- und Selbstwahrnehmung.



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

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

Variante: Erstellen Sie eine eigene Liste von Eigenschaften, falls Ihnen die Zusammenstellung auf der Kopiervorlage zu wenig geeignet erscheint. So lässt sich die Methode auch für andere Stufen anpassen.

Kontaktanzeige (Oberstufe)

Die Schülerinnen und Schüler beschäftigen sich mit ihren Stärken und Schwächen.

Am Ende dieses Kapitels finden Sie ein Arbeitsblatt unter dem Titel «Kontaktanzeigen und was sie über Menschen aussagen». Es lädt zur Selbsteinschätzung und zur Auseinandersetzung mit persönlichen Eigenschaften, Stärken und Schwächen ein. Neben den Kopien des Arbeitsblattes benötigen Sie für diesen Arbeitsvorschlag Kontaktanzeigen aus Tageszeitungen oder Zeitschriften.

Die Lernenden können das Blatt alleine, zu zweit oder in Kleingruppen ausfüllen. Die Arbeit kann nach jeder Frage unterbrochen werden, um die Antworten zu besprechen; oder die Besprechung folgt, wenn das Blatt ganz ausgefüllt ist. Sie können die Fragen auf dem Blatt auch nur in der Klasse besprechen, ohne das Arbeitsblatt zu verteilen. Auch wie die Lernenden ihre Kontaktanzeigen gestalten, ist Ihnen überlassen. Die Anzeigen können z.B. einfach entworfen und vorgelesen oder aber mit grossen Buchstaben auf A3 geschrieben und anschliessend aufgehängt werden.

Folgende Fragen können in einer Abschlussdiskussion zum Thema werden: War es schwierig, sich selber zu beschreiben? Waren die Stärken oder die Schwächen schwieriger zu beschreiben? Warum ist das so? Ist meine Kontaktanzeige wirklich ehrlich ausgefallen? Diese letzte Frage ist eine Selbsteinschätzung; in sehr vertrauten Klassen ist auch eine Fremdeinschätzung denkbar.

Dieser Vorschlag ist inspiriert durch Burkhardt, Frieder; Heydenreich, Konrad & Krahulec, Peter (Hrsg.; 1997): Ethik 9/10. Berlin: Cornelsen.

Selbstvertrauen und Selbstüberschätzung (Oberstufe)

Die Schülerinnen und Schüler beschäftigen sich mit ihrer Selbsteinschätzung.

Am Ende dieses Kapitels finden Sie ein Arbeitsblatt mit einer Liste verschiedener Eigenschaften. Die Lernenden beurteilen sich damit selber – und zwar im Vergleich zu ihren Kolleginnen und Kollegen in ihrer Klasse. Der Vorschlag stützt sich auf die Beobachtung, dass sich Menschen bei positiven Eigenschaften eher überdurchschnittlich einschätzen (siehe Einleitung zu diesem Kapitel). Das Resultat über die ganze Klasse hinweg gibt einen willkommenen Anlass, um über Selbstein- und -überschätzung nachzudenken und zu diskutieren.

Lassen Sie das Blatt von Ihren Lernenden einzeln ausfüllen. Anschliessend geht es um das Resultat in der Klasse: Wie viele haben sich bei einer bestimmten Eigenschaft als viel besser als ihre Kollegen und Kollegen eingeschätzt, wie viele als besser, wie viele als etwa gleich gut etc. Tragen Sie die Antworten in der Klasse zusammen. Falls Sie die anonyme Variante bevorzugen: Sammeln Sie die Blätter ein und werten Sie sie aus.



Wenn sich alle richtig einschätzen würden, müssten sich die über- und unterdurchschnittlichen Bewertungen die Waage halten. Ist das in Ihrer Klasse so? Besprechen Sie jene Eigenschaften, bei welchen sich die Schülerinnen und Schüler mehrheitlich über- oder unterdurchschnittlich beurteilt haben. Wie erklären sich die Jugendlichen diese «Fehleinschätzung»? Was ist positiv und was negativ, wenn man sich selber über- oder unterschätzt? Erinnern sich die Schülerinnen und Schüler an bestimmte Erlebnisse, bei welchen sie sich über- oder unterschätzt haben? Was waren die Gründe dafür, und was waren die Folgen?

Eine Auseinandersetzung mit der Risikolust kann sich anschliessen (vgl. Kapitel 10 über die Risikokompetenz bei Jugendlichen).

Selbstsicheres Auftreten im Rollenspiel (Mittel- und Oberstufe)

Die Schülerinnen und Schüler erproben selbstsicheres Verhalten im Rollenspiel.

Die Schülerinnen und Schüler arbeiten zu zweit. Die eine Person versucht, die andere zu etwas zu bewegen, z.B. eine CD ausleihen, noch länger im Ausgang bleiben, jemanden anlügen etc. Die zweite Person muss auf jeden Fall ablehnen. Beide versuchen hartnäckig, sich gegenseitig zu überzeugen. Anstatt in Paaren kann eine solche Szene von Beginn an vor der ganzen Klasse vorgespielt werden. Jede Person sollte beide Rollen mit verschiedenen Partnerinnen und Partnern einmal erprobt haben.

Zur Auswertung werden folgende Fragen diskutiert: Wie habt ihr die Übung erlebt? Konntet ihr selbstsicher auftreten? Gab es Momente, in denen ihr aufgeben wolltet? Was heisst eigentlich Selbstsicherheit? In welchen Situationen oder gegenüber welchen Personen gelingt es eher, selbstsicher aufzutreten? Hat Selbstsicherheit mit Aggressivität zu tun? Ist jemand noch selbstsicher, falls er oder sie doch einmal von einer Meinung abweicht? Zum Schluss wird eine Definition von «Selbstsicherheit» auf ein Plakat geschrieben und im Zimmer aufgehängt.

Die Idee stammt aus Hunter, Judy & Phillips, Sheila (2000): Pubertät – Zwischen Happy und Depri. Mülheim: Verlag an der Ruhr.

Stärken und Schwächen rückmelden

Name:

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



Kontaktanzeigen und was sie über Menschen aussagen.

Unattraktive, langweilige u. dickliche Frau (38/170), ohne Charme, Bildg. u. Humor sucht pass. Pendant - leidenschaftslos, mögl. unsportl., 2 linke Hände - zum Herumlungern u. gemeins. Totschlagen der Zeit. Zuschriften an 39015 Berliner Wochenblatt, Postfach, 12006 Berlin.



Was ist das ungewöhnliche an dieser Anzeige?

Es heisst ja: Gleich und Gleich gesellt sich gern. Glaubst du, dass sich jemand auf diese Anzeige meldet? Und falls ja: Denkst du, dass die Frau dann glücklich wird?

Welche Eigenschaften werden in wirklichen Kontaktanzeigen in den Vordergrund gestellt?

Hast du den Eindruck, dass die Leute aus wirklichen Kontaktanzeigen immer ehrlich waren? Stelle Vermutungen an, welche Schwächen die Personen haben könnten.

Stell dir vor: Die Frau hätte nicht die Kontaktanzeige oben aufgegeben, sondern eine mit nur positiven Eigenschaften. Stell dir weiter vor, es meldet sich jemand. Denkst du, dass die Frau dann glücklich wird?

Entwirf eine Kontaktanzeige über dich. Versuche, möglichst ehrlich zu sein, also Stärken und Schwächen von dir zu beschreiben.

So schätze ich mich selber ein – und zwar im Vergleich zu den Kolleginnen und Kollegen meiner Klasse:

Mache für jede Eigenschaft ein Kreuzchen je nach dem, wie du dich selber siehst.

	Da bin ich viel besser	Da bin ich besser	Da bin ich etwa gleich	Da bin ich weniger gut	Da bin ich viel weniger gut
Cool	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ehrlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einfühlsam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erfinderisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fleißig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Freundlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gutmütig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hilfsbereit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Humorvoll	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intelligent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lustig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ordentlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Redegewandt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Selbständig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Selbstbewusst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sparsam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sportlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sympathisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trendy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zusammenarbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



2. Den eigenen Gefühlen trauen

Sei es Freude, Verlegenheit, Zorn oder Zweifel: Gefühle können uns überfallen und uns einnehmen. Manchmal tun sie mit uns, was sie wollen; wir lassen uns zu unerwartetem Handeln hinreissen. Und hinterher verstehen wir nicht, wie es so weit gekommen ist.

Was tue ich, wenn mir langweilig ist? Wie gehe ich mit Frust um? Wie gehe ich mit Ärger um? Es kann uns erheblichen Mut abverlangen, uns ernsthaft solche Fragen zu stellen. Das folgende Kapitel behandelt die **mutige Begegnung** mit den eigenen Gefühlen – diesem immer wieder fremden Wesen in uns selbst.

Gefühle beeinflussen unser Handeln

Wenn wir unsere Gefühle nicht verstehen, sind wir ihnen ausgeliefert. Negative Gefühle können Ausweichverhalten provozieren, zum Beispiel kann sich ein Wutanfall in Handgreiflichkeiten ausdrücken. Nicht selten greifen Jugendliche zum Glimmstängel, um vom Schulstress abzuschalten. Mit reichlich Alkohol machen sie ihren Liebeskummer vergessen. Mit Schmiererein an der WC-Türe rächen sie sich für die ungerechte Behandlung. Mit extremem Risikoverhalten wie S-Bahn-Surfen überwinden sie ihre Langeweile. Die Beispiele sind plakativ, und natürlich sind solche Zusammenhänge nicht immer gegeben. Aber dass Jugendliche so handeln wie in den Beispielen, ist eine Tatsache. Und es lohnt sich, ihre negativen Gefühle dabei im Auge zu behalten.

Wut ist ein starkes Gefühl, unterliegt aber grossen Tabus. Menschen lernen, ihre negativen Gefühle wie Wut, Angst oder Trauer zu missachten und zu überspielen. Bereits Kinder spüren, dass sie Ablehnung provozieren, wenn sie ihren Zorn offen ausleben. Damit geht ein wichtiger Bereich des inneren Erlebens verloren. Das eigene Empfinden wird flacher; es kann unter Umständen einer inneren Leere weichen. Wut und Aggression müssen wie andere Gefühle auch akzeptiert werden. Kinder und Jugendliche sollen lernen, ihre Wut wahrzunehmen, sie direkt und in einer sozial verträglichen Weise zum Ausdruck zu bringen oder in einer symbolischen Form zu äussern.

Das können Sie in der Schule tun

Die eigenen Gefühle wahrzunehmen, heisst in Kontakt zu sein mit der eigenen Befindlichkeit und der eigenen Körperlichkeit. Grenzen und Bedürfnisse können (einfacher) benannt werden. Oft braucht es aber Mut, die eigenen Gefühle zuzulassen und wahrzunehmen – und erst recht braucht es Mut, sie anderen gegenüber auszudrücken. Die folgenden Unterrichtsvorschläge zielen darauf ab, dass Kinder und Jugendliche einen Umgang mit ihren Gefühlen finden. Sie entwickeln einen Wortschatz, um Gefühle zu benennen. Sie lernen, ihre Gefühle wahrzunehmen und auszudrücken. Und sie loten den konstruktiven Umgang mit negativen Gefühlen aus.

Es ist wichtig, dass Sie als Lehrperson auf die Gefühlsäusserungen Ihrer Schülerinnen und Schüler reagieren und sie ernst nehmen. Wenn persönliche Äusserungen nicht im Unterricht besprochen werden können, können Sie anbieten, nach der Stunde unter vier Augen über ein Anliegen zu sprechen. Auf diese Weise erfahren die Schülerinnen und Schüler, dass sie ihren Gefühlen trauen und Ausdruck geben dürfen. Je offener Kinder und Jugendliche ihre Sorgen äussern können, desto weniger fressen sie diese in sich hinein. Übrigens: Jegliches Verhalten der Lehrperson kann Gefühle in die eine oder andere Richtung auslösen.

Gefühle kennen und darstellen (alle Stufen)

Die Schülerinnen und Schüler lernen, Gefühle zu benennen und im Rollenspiel auszudrücken.

Überlegen Sie gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern, welche Gefühle sie kennen. Schreiben oder zeichnen Sie die Gefühle auf Kärtchen. Nun zieht jemand ein Kärtchen, liest das Gefühl darauf leise für sich und stellt es pantomimisch dar. Die übrigen raten, welches Gefühl dargestellt wird.

Die Schülerinnen und Schüler lernen so verschiedenste Gefühle kennen. Je nach Klassenstufe werden die genannten Gefühle vielfältiger und die Darstellungen subtiler. Die Methode lässt sich also auf verschiedenen Stufen einsetzen. Erfahrungen zeigen, dass Kinder und Jugendliche, die wenig Zugang zu ihren Gefühlen haben, auch Schwierigkeiten haben, sie darzustellen. Deshalb ist die Darstellung von Gefühlen im Spiel gleichzeitig eine Übung, um die eigenen Gefühle auch im Ernst eher zu spüren.

Gefühls-Rollenspiele lassen sich beliebig ausbauen und differenzieren je nach der Spiellust und Improvisationsgabe der Kinder und Jugendlichen. Hier einige Möglichkeiten:

- Spielen Sie mit der Klasse Geschichten nach, in welchen Gefühle vorkommen. Besonders bei negativen Gefühlen gibt es konstruktive und weniger konstruktive Möglichkeiten, mit ihnen umzugehen. Spielen Sie also Szenen mit negativen Gefühlen mit zwei verschiedenen Enden. Die Schülerinnen und Schüler werden so auf destruktive Varianten aufmerksam und lernen konstruktive kennen.
- Jemand zieht wie oben ein Kärtchen und liest das Gefühl. Er oder sie steht neutral hin und baut dann langsam das Gefühl in sich auf, findet Körperhaltungen und Geräusche als Ausdruck, steigert das Gefühl immer mehr, bis es nicht mehr geht. Wer schafft es, das Gefühl noch weiter zu steigern?
- Jemand zieht wie oben ein Kärtchen und liest für sich das Gefühl. Nun wird damit eine kleine Szene gespielt: Jemand anderes tritt hinzu und beginnt ein Gespräch, z.B.: «Du, ich habe Dein Velo geborgt, ohne Dich zu fragen». Die erste Person reagiert mit dem Gefühl, das auf dem Kärtchen stand und gibt entsprechend Antwort. Vielleicht ist die Reaktion Wut, vielleicht aber auch Trauer, Freude oder Eifersucht. Viele lustige und skurrile Szenen sind auf jeden Fall vorprogrammiert.
- Die Kärtchen mit den Gefühlen liegen auf dem Boden verstreut, so dass man sie nicht lesen kann. Zwei Personen improvisieren eine Szene. Von Zeit zu Zeit nehmen sie ein Kärtchen auf und übernehmen das Gefühl, das drauf steht, ohne aber aus ihrer Rolle zu fallen. Auch hier sind skurrile Szenen zu erwarten.

Bilder, Geschichten, Gedichte und Lieder (alle Stufen)

Die Schülerinnen und Schüler untersuchen die auftretenden Gefühle in Bildern, Geschichten, Gedichten und Liedern.

Untersuchen Sie Bilder, Geschichten, Gedichte und Lieder gemeinsam mit ihrer Klasse, welche Gefühle die Menschen darin haben bzw. haben könnten. Das kann ganz nebenbei passieren, auch wenn Sie das Bild, die Geschichte, das Gedicht oder das Lied eigentlich aus einem ganz anderen Grund einsetzen. Es ist von Vorteil, wenn vorher eine eingehendere Auseinandersetzung mit Gefühlen stattgefunden hat und die Klasse verschiedenste Gefühle kennt und benennen kann. Die Kinder können auch selber Bilder zeichnen oder Geschichten erfinden, in denen bestimmte Gefühle vorkommen. Sie können sich dabei auch selber in die Geschichte oder ins Bild einbauen.

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

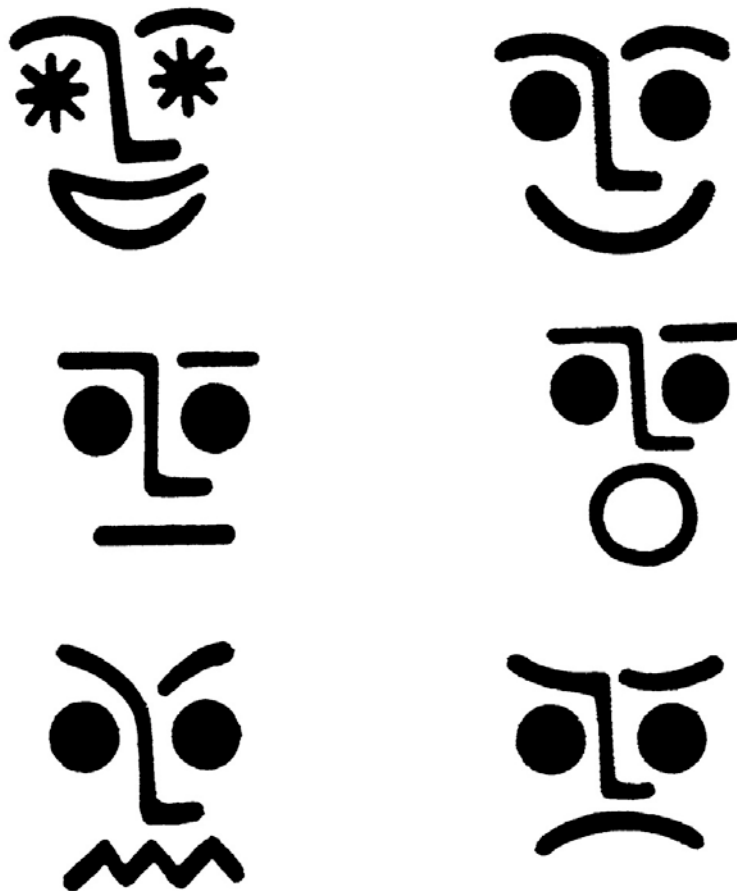
Die Schülerinnen und Schüler suchen nach Situationen in ihrem Alltag, die bestimmte Gefühle auslösen.

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

Gefühlsbarometer (alle Stufen)

Die Schülerinnen und Schüler lernen ein Instrument kennen und einsetzen, das ihnen hilft, die eigenen Gefühle zu benennen.

Kinder und Jugendliche sollen ihre aktuelle Stimmung wiederholt wahrnehmen und mitteilen können. Dazu gibt es verschiedene Hilfsmittel, z.B. die folgenden sechs Gesichter, die je ein Gefühl ausdrücken. Kopieren Sie die Seite und schneiden Sie die Gesichter aus, evtl. vergrössert. An bestimmten Zeitpunkten des Tages, z.B. im Morgenkreis, vor oder nach einer bestimmten Unterrichtssequenz oder im Klassenrat, wählen die Schülerinnen und Schüler ein Gesicht, das ihrer aktuellen Stimmung entspricht. Natürlich können Sie oder die Klasse auch eigene Gesichter oder andere Gefühlsdarstellungen zeichnen.



Ein vergleichbares Hilfsmittel ist der Gefühlsbarometer: Auf einem langen Streifen Papier sind verschiedenste Gefühle notiert. Jede Schülerin und jeder Schüler hat eine persönliche Wäscheklammer und klemmt sie zu jenem Gefühl, das der aktuellen persönlichen Stimmung entspricht. Die Klammer kann im Laufe des Tages verschoben werden.

Mit Wut umgehen können (alle Stufen)

Die Schülerinnen und Schüler analysieren ihre Reaktion auf Wut und suchen nach akzeptablen Varianten, um die eigene Wut auszudrücken.

Am Ende dieses Kapitels finden Sie die Geschichte «Hannes lässt die Fetzen fliegen». Sie zeigt die Gefühlswelt eines wütenden Jungen und wie er mit seiner Wut umgeht. Die Geschichte ist im Kindergarten und in der Primarschule als Einstimmung auf das Folgende geeignet; auf der Oberstufe braucht es keine spezielle Einstimmung, oder Sie finden eine andere geeignete Geschichte oder ein Bild.

Die Schülerinnen und Schüler berichten, was sie wütend macht und was sie tun, wenn sie wütend sind. (Eine ergänzende Frage kann sein: Wo im Körper spüre ich die Wut?) Die Vorschläge werden gesammelt. Die Situationen lassen sich in kleinen Szenen spielen oder zeichnen. Sammeln und zeichnen lassen sich auch Metaphern, wie sich ein Wutausbruch anfühlt (z.B. wie ein Vulkan, wie ein Gewitter, eine rauchende Lokomotive).

Eine Diskussion zu folgenden Fragen kann sich anschliessen: Wie fühlt Ihr Euch nach einem Wutausbruch? Woher kommt die Wut? Ist Wut etwas Schlimmes? Sollte man Wut unterdrücken? Wie kann man seine Wut raus lassen, ohne dass es einem nachher leid tut? Besprechen Sie, welche Reaktionen im Kindergarten oder in der Schule erlaubt sein sollen und welche nicht. Vielleicht findet sich ja ein einziges Ritual, das in allen Situationen der Wut gebraucht wird. Zum Beispiel:

- Die Wut-Kiste: In einer Ecke steht eine Kartonschachtel, die leer oder mit zerknülltem Papier gefüllt ist. Wer wütend ist, schreit seine Wut in die Kiste hinein.
- Gefühle malen: Wer wütend ist, nimmt ein Blatt Papier und lässt seinen Impulsen mit Farbstiften oder Malkreiden freien Lauf.
- Gefühle kneten: Wer wütend ist, nimmt einen faustgrossen Klumpen Knetmasse und knetet darin herum auf der Suche nach einer Form, die der Wut einen Ausdruck gibt. Dabei besteht die Chance, dass die Impulse mit der Zeit ruhiger werden und in ein konstruktives Gestalten übergehen.
- Wut-Zettel: Wütenden Kindern steht ein Wut-Zettel zur Verfügung. Wer wütend ist, nimmt sich einen Zettel und schreibt irgendetwas drauf, was Erleichterung verschafft. Dann wird der Zettel zusammengeknüllt und gemeinsam mit der Wut auf den Boden, an die Wand oder in einen speziellen Wut-Eimer geworfen.

Diese Rituale sind dazu da, den ersten Impuls der Wut abzureagieren. Anschliessend braucht es eine Möglichkeit, um den Grund der Wut mitzuteilen und zu besprechen. Sie als Lehrperson oder auch die anderen Schülerinnen und Schüler können dabei unterstützen: Vielleicht braucht das Kind Ermutigung, um ein misslungenes Vorhaben noch einmal zu versuchen, vielleicht muss ein Streit geklärt oder eine Kränkung besprochen werden. Lassen Sie sich für das Entdecken, die Diskussion und die Verarbeitung dieser Fragen genügend Zeit.

Erklärungsversuche für Aggression (Oberstufe)

Die Schülerinnen und Schüler lernen verschiedene Erklärungsversuche für Aggression kennen und diskutieren deren Plausibilität.

Am Ende dieses Kapitels finden Sie ein Arbeitsblatt mit dem Titel «Erklärungsversuche für Aggression». Es beschreibt ganz kurz acht verschiedene Ansatzpunkte, um die Ursachen von Aggression und Gewalthandlungen zu erklären. Besprechen Sie dazu mit der Klasse folgende Fragen: Welche Erklärungen leuchten euch ein, welche weniger? Wie begründet ihr eure Sicht? Kennt ihr (selbst erlebte) Beispiele, die sich mit einem der Ansätze erklären lassen? Welches sind eure persönlichen Gründe, wenn ihr aggressiv werdet? Wo gibt es Ansatzpunkte, um Aggression zu verringern?

Hannes lässt die Fetzen fliegen

Hannes klingelt Sturm. Er muss Mama dringend etwas erzählen. Etwas ganz Tolles. Mama öffnet die Eingangstür. «Pssst! Anna-Sofie schläft! Was machst du denn für einen Lärm?» Mamas Stimme klingt so ärgerlich, dass Hannes schnell eine Ausrede erfindet. «Ich muss aufs WC», sagt er und verschwindet im Badezimmer. Dort schliesst er die Tür ab und setzt sich auf den Klodeckel. Grimmig starrt er vor sich hin. Den Kopf in beide Hände gestützt. Anna-Sofie!

Immer und immer Anna-Sofie! Für Mama gibt es nichts anderes mehr! Vor vier Wochen wurde Anna-Sofie geboren. Seitdem ist Mama nicht mehr dieselbe. Sie ist meistens mit Babykram beschäftigt. Oder sie ist müde und total kaputt.

Anfangs hat Hannes das natürlich verstanden. Hundertmal am Tag musste Mama Anna-Sofie stillen. Hundertmal musste sie Windeln wechseln, genauso oft Fencheltee kochen und wer weiss was noch.

Hannes hat gemerkt, dass Mama viel Arbeit hatte. Er ist doch nicht dumm! Aber jetzt sieht Anna-Sofie nicht mehr so winzig und blass aus. Mama hat sie rund und rosig gefüttert. Und schreien kann sie - lauter als Hannes. Mama war lange genug nur für sie da.

Jetzt hat Hannes keine Geduld mehr! Anna-Sofie kann sich alles erlauben. Sie wird behandelt wie eine Prinzessin. Sie schreit jedes Mal, bis Mama singt! Dann hält sie sofort den Mund.

Hannes ist krachsauer auf Mama. Nie schimpft sie mit Anna-Sofie, nur mit Hannes. Er soll immer alles richtig machen. Er soll immer leise sein. Er soll immer vernünftig sein. Er soll immer geduldig sein. Und so weiter, und so weiter. Das kann niemand verlangen.

Hannes kriegt feuchte Augen. «Ich flenne nicht», knurrt er. «Nein, ich flenne nicht!» Wütend angelt er sich eine Packung Taschentücher von der Fensterbank. Wütend reißt er die Packung auf, wütend nimmt er ein Taschentuch und reibt sich die Augen.

Danach zerreisst er das Papiertuch in lauter keine Fetzen. Die wirft er in die Luft und lässt sie einfach unten rieseln. Die blaue Badewanne ist nun weiss getupft. «Ich will nicht länger geduldig sein», murmelt Hannes. Hannes macht ein finsternes Gesicht.

Er nimmt ein zweites Taschentuch und zerfetzt es ebenso schnell wie das erste. Und dann legt er richtig los. Hannes zerreisst ein Taschentuch nach dem anderen. Als die erste Packung leer ist, nimmt er die zweite ... die dritte ... Den ganzen Fussboden streut er voll, kein Zentimeter bleibt frei. Jawohl, Hannes lässt die Fetzen fliegen.



Erklärungsversuche für Aggression

<p>Naturtrieb</p> <p>Konrad Lorenz hat nachgewiesen: Es gibt einen Aggressionstrieb, der bei den Menschen nicht mehr wie bei den Tieren vom Instinkt in Zaum gehalten wird.</p>	<p>Keine Grenzen</p> <p>Kein Wunder, bei dieser weichlichen Erziehung. Was Not tut, ist Zucht, Ordnung, Leistungsanforderung und Härte; dann kommt man auf andere Gedanken. Solche Aggressionen hätte es früher nicht gegeben.</p>
<p>Erlebte Aggression</p> <p>Wer Aggression gegen sich selbst erlebt hat, wird aggressiv gegen andere sein.</p>	<p>Nur Aggression führt zum Erfolg</p> <p>Nur Arbeiten, Konkurrenz, Hetze zählen heute. Wer da nicht mitgeht, geht unter.</p>
<p>Aggression ist Energie</p> <p>Jeder Mensch braucht Aggression: die Energie und Bereitschaft, «ranzugehen», um überleben zu können. Niemand könnte sonst Interessen vertreten, sich durchsetzen, gegen Widerstände durchhalten oder eine sportliche Leistung erbringen.</p>	<p>Persönliche Enttäuschung</p> <p>Der deutsche Psychoanalytiker Alexander Mitscherlich sagt: Die tiefste Wurzel der Aggressivität ist die Enttäuschung der Hoffnung, geliebt, verstanden, geachtet zu werden. Wer anders nicht wahrgenommen wird, muss sich mit Aggressivität bemerkbar machen.</p>
<p>Spuren hinterlassen</p> <p>Niemand nimmt die Jugendlichen ernst. Sie suchen eben «action», sie wollen provozieren, sich abgrenzen. Jugendliche schaffen sich durch Gewalt Erfahrungen. Endlich haben sie Spuren hinterlassen können.</p>	<p>Schlechte Vorbilder</p> <p>Kein Wunder, bei diesen Kinotiteln, bei dieser Grausamkeit am Fernsehen. Wer weiss noch was von Vorbildern wie Albert Schweitzer oder Jesus? Und die Skandalpresse oder sogar die Schulbücher sind nicht besser.</p>

3. Wer bin ich, was ist mir wichtig?

In den ersten Jahren seines Lebens stellt sich ein Kind diese Frage nicht. Erst mit der Zeit beginnt es, über sich selber nachzudenken. Die Begegnung mit anderen Kindern in Familie und Freizeit, in Spielgruppe und Kita, in Kindergarten und Schule lässt die Frage dringlicher werden. In der Abgrenzung gegenüber anderen liegt auch die Chance, sich selber zu entdecken. Nochmals ein Stück dringlicher wird die Frage am Übergang zum Erwachsenwerden, wenn Jugendliche vermehrt ihre eigenen Wege in der Welt suchen.

Persönliche Antworten auf die Frage «Wer bin ich und was ist mir wichtig», unterstützen Kinder und Jugendliche bei ihrer Identitätsentwicklung. Dieses Kapitel unterbreitet dafür eine Reihe von Unterrichtsvorschlägen.

«Ich» als Unterrichtsthema

Selbstportrait (alle Stufen)

Die Schülerinnen und Schüler stellen sich selber dar.

Die Kinder und Jugendlichen erstellen ein Selbstportrait, z.B. mit speziellen Eigenschaften, Vorlieben, persönlichen Merkmalen, Familienverhältnissen etc. und illustriert mit Fotos, Zeichnungen, Schattenumrissen des Kopfes etc. Was im Einzelnen darauf erscheint, können Sie oder die Klasse bestimmen. Es scheint angebracht, dass alle Portraits einer Klasse (oder einer Schule) etwa über dieselben Dinge Auskunft geben. Sich selber vorzustellen, ist auch mit einem Briefwechsel mit einer anderen Klasse möglich; vielleicht sogar über Sprach- oder Kulturgrenzen hinweg.



Das ist mir wichtig (Kindergarten & Primarstufe)

Die Lernenden präsentieren sich und ihre Vorlieben vor der Klasse.

Jede Woche darf ein Kind drei Dinge mitbringen, die es gerne hat, mit denen es gerne spielt oder die sonst etwas über die eigene Person aussagen wie zum Beispiel Fotos von sich oder seiner Familie. Das Kind erhält Zeit, um seine Dinge und sich selber vorzustellen. Jedes Kind soll einmal an die Reihe kommen. Es sind verschiedenste Varianten denkbar, z.B. dass jedes Kind am eigenen Geburtstag an die Reihe kommt, dass jeden Tag ein Kind drankommt und dafür nur etwas mitbringt etc.

Als Ergänzung ist denkbar, dass die Klasse Fragen stellen darf: Was tust Du (nicht) gern? Was machst Du, wenn du wütend bist? Wen oder was bewunderst Du? Was willst Du einmal werden? Was kannst Du (nicht) gut? Was möchtest Du besser können? Wem würdest Du selber gerne einige Fragen stellen? Was würdest Du auf eine einsame Insel mitnehmen? Den Kindern fallen Bestimmt noch weitere Fragen ein.

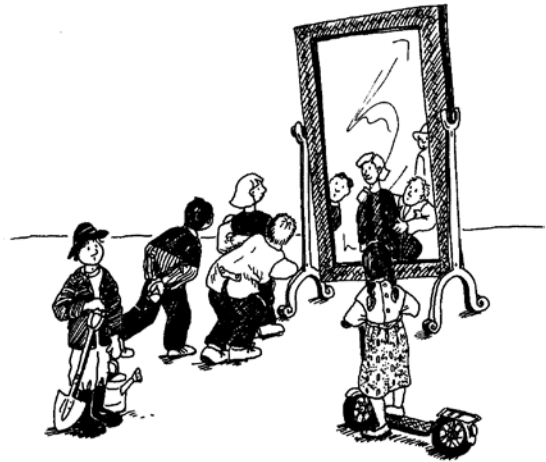
Es soll erlaubt sein, eine Frage nicht zu beantworten. Machen Sie das den Kindern immer wieder deutlich. Geben Sie dem Kind, dem eine Frage gestellt worden ist, zum Beispiel eine Puppe in die Hand. Es hält sie während kurzer Zeit und überlegt sich, ob und was es antworten will. Dann legt es die Puppe weg und antwortet – oder es sagt: Diese Frage will ich nicht beantworten. Dies fördert Selbstständigkeit, Eigenverantwortung, Entscheidungsfähigkeit und Selbstvertrauen.

Das bin ich (Primarstufe)

Die Schülerinnen und Schüler bezeichnen Eigenschaften, die auf sie zutreffen.

Am Schluss dieses Kapitels finden Sie ein Arbeitsblatt mit einer Liste von Eigenschaften und Tätigkeiten. Die Kinder markieren darauf alle Eigenschaften, die auf sie zutreffen und alle Tätigkeiten, die sie gut können oder gerne ausführen. Sie nehmen so die eigene Person, die eigenen Vorlieben und Eigenschaften bewusster wahr. Die Arbeitsblätter der Kinder können Teil eines Selbstportraits werden (vgl. oben).

Die Idee stammt aus Schilling, Dianne (2000): Soziales Lernen in der Grundschule. 50 Übungen, Aktivitäten und Spiele. Mülheim: Verlag an der Ruhr.



Innere und äussere Eigenschaften (alle Stufen)

Die Schülerinnen und Schüler stellen sich selber dar und unterscheiden dabei nach inneren und äusseren Eigenschaften.

Für diesen Vorschlag benötigen Sie für jedes Kind eine Kartonschachtel, einen Papiersack oder einen ähnlichen Behälter. Zudem braucht es Illustrierte und Modekataloge, Buntpapier, Wolle und Stoffreste, Zeichnungs- und anderes Bastelmaterial. Die Schülerinnen und Schüler haben den Auftrag, die Schachtel so zu gestalten, dass die Innenseite ihre inneren und die Aussenseite ihre äusseren Werte darstellt. Der Phantasie sind dabei keine Grenzen gesetzt. Bilder aus Illustrierten und Modekatalogen können mit eigenen Zeichnungen und Kopien aus (Bilder-) Büchern ergänzt und mit allem anderen Bastelmaterial ausgeschmückt werden.

Die Methode ist im Prinzip auf jeder Stufe denkbar. Je nach Voraussetzungen der Klasse brauchen die Schülerinnen und Schüler Unterstützung, z.B. indem Sie vor oder während der Ausführung gemeinsam mit der Klasse eine Liste von möglichen inneren und äusseren Werten erstellen. Auch braucht es vielleicht immer wieder mal Anregungen, wie eine bestimmte Eigenschaft dargestellt werden kann. Geeignet sind z.B. Bilder von Kindern und Jugendlichen, die Spass haben, schöne Muster oder Stoffe, die besondere Gefühle oder Eigenschaften ausdrücken.

Die Werke können im Zimmer ausgestellt werden. Eine allfällige Auswertung kann folgende Fragen behandeln: Was habe ich dargestellt? Wie habe ich es dargestellt? Wie wichtig sind mir meine äusseren, wie wichtig die inneren Werte? Wie wichtig sind mir die inneren und äusseren Werte bei anderen Menschen?

Die Idee stammt aus Akin, Terri u.a. (2000): Selbstvertrauen und soziale Kompetenz. Übungen, Aktivitäten und Spiele für Kids ab 10. Mülheim: Verlag an der Ruhr.

Lebenslauf im Überblick (alle Stufen)

Die Schülerinnen und Schüler werden sich über wichtige Stationen ihres bisherigen Lebens bewusst und denken über mögliche künftige Stationen nach.

Die Schülerinnen und Schüler zeichnen auf ein grosses Blatt Papier eine lange Linie, die als Zeitachse ihr bisheriges und zukünftiges Leben symbolisiert. Sie teilen die Linie in 30 Abschnitte ein, die 30 Lebensjahre anzeigen. Beim aktuellen Lebensjahr machen die Schülerinnen und Schüler einen grossen Punkt und schreiben das Datum hin. Ober- und unterhalb der Linie machen sie Notizen, kleine Zeichnungen und Symbole, um die Ereignisse ihres bisherigen Lebens zu symbolisieren. Mit Pfeilen verbinden sie diese Zeichen mit dem entsprechenden Zeitpunkt auf der Zeitachse. Zu ihrem zukünftigen Leben stellen die Kinder und Jugendlichen Vermutungen an, äussern Wünsche und Vorstellungen und zeichnen diese Ereignisse analog zu den vergangenen ein.

Die Verlängerung in die Zukunft geht schon ins Thema «Mein Platz im Leben» hinein (siehe Kapitel 11). Sie können diesen Vorschlag deshalb auch bei diesem Thema anwenden.

Variante (als Verknüpfung zum Kapitel 2 über Gefühle): Zu jedem vergangenen oder zukünftigen Ereignis schreiben die Lernenden das Gefühl hin, das sie hatten bzw. vermutlich haben werden.

Jüngere Kinder brauchen vielleicht Anregungen, was in Zukunft passieren könnte. Machen Sie also gemeinsam mit der Klasse eine Ideensammlung. Ereignisse können sein: Schulübertritt, Berufswahl, Auszug von zu Hause, Freundschaften, Meilensteine in Sport oder Musik, Familiengründung.

Mit älteren Schülerinnen und Schülern können anschliessend (in Kleingruppen oder in der Klasse) folgende oder ähnliche Fragen diskutiert werden: Wer oder was hat euch bisher geholfen, dahin zu kommen, wo ihr heute seid? Wer oder was könnte euch helfen, die Zukunft zu meistern? Was braucht es, um glücklich zu werden oder um Unglück zu verhindern? Was kann uns Rückblick und Vorausschauen nützen? Stellt euch vor, ihr könntet mit euch als Kleinkind ein Gespräch führen; welche Ratschläge würdet ihr dem Kleinkind geben?

Auf allen Stufen kann sich Zeichnen oder Schreiben rund um die Vorstellungen über die Zukunft anschliessen. Die Idee stammt aus Aslam-Malik, Gisela; Knödler-Weber Margarete & Pöpperl, Manfred (Hrsg.; 1997): *Erwachsen werden. Lesehefte Ethik*. Stuttgart: Klett.

Was macht das Glück im Leben aus? (Oberstufe und Mittelschule)

Die Schülerinnen und Schüler überlegen, was ihnen in ihrem Leben wichtig ist.

Am Ende dieses Kapitels finden Sie eine Kopiervorlage mit Kärtchen, die je eine Sache umschreiben, die das Glück im Leben ausmachen können. Kopieren Sie die Vorlage und schneiden Sie die Seite zu, so dass jede Schülerin und jeder Schüler fünf bis sechs Kärtchen erhält. Dann dürfen die Jugendlichen die Kärtchen untereinander handeln: Sie versuchen, Kärtchen zu ergattern, die ihre Vorstellung von Lebensglück umschreiben und geben dafür Kärtchen ab, die ihnen nicht passen. Dabei muss nicht 1:1 getauscht werden. Für wertvollere Kärtchen können sie auch zwei oder drei andere einhandeln. Der Tauschwert wird individuell vereinbart.

Die Jugendlichen können sich so überlegen, was das Glück in ihrem Leben ausmacht; und im Gespräch mit anderen werden sie mit einer Reihe von Möglichkeiten konfrontiert. Nach 10 bis 20 Minuten oder wenn der Handel zum Erliegen kommt, kleben alle ihre Kärtchen auf ein Blatt Papier und schreiben ihren Namen dazu. In der Auswertung werden folgende Fragen besprochen: Welche Kärtchen sind euch geblieben? Welche wärt ihr gerne noch losgeworden? Welche hättet ihr gerne noch erhalten? Wie ist es, wenn man für etwas Wichtiges mehrere unwichtige Kärtchen eintauscht? Kann man auch mit wenigen, aber sehr wichtigen Dingen glücklich werden? Wie verschieden sind die Vorstellungen in der Klasse? Was heisst denn überhaupt Glück? Was tun wir, um unsere Ziele zu erreichen?

Zu dieser Grundform sind mehrere Varianten denkbar:

- Die Schülerinnen und Schüler dürfen zusätzlich zu den vorgegebenen Kärtchen zwei bis drei eigene schreiben, die Antwort auf die Frage geben, was das Glück im Leben ausmacht, was das Leben lebenswert macht oder was im Leben wichtig ist. Sie können diese Dinge entweder selber wichtig finden, d.h. sie wollen sie unter keinen Umständen tauschen. Oder sie können etwas hinschreiben, von dem sie glauben, dass es einen hohen Tauschwert hat.
- Die Schülerinnen und Schüler erhalten keine vorgedruckten Kärtchen, sondern schreiben fünf bis sechs eigene. Die Kärtchen werden dann eingesammelt und zufällig neu verteilt. Tauschhandel und Auswertung laufen gleich ab. Fordern Sie die Jugendlichen auf, ein weites Spektrum von lebenswerten Dingen zu beschreiben von sehr weittragenden und vermutlich weit verbreiteten (z.B. gut aussehen, Geld haben, gute Freunde haben) bis zu ganz alltäglichen und persönlichen (z.B. zu faul, sich zu schminken; mit seinem Hund den Liegestuhl teilen; eine Postkarte erhalten).
- Kopieren Sie die Kärtchen so oft, so dass jeder Schüler und jede Schülerin alle hat. Die Jugendlichen wählen fünf Kärtchen aus, die ihnen besonders wichtig sind, und sortieren diese gemäss eigenen Prioritäten. Auswertung zu den Fragen: War es schwierig, eine Auswahl zu treffen? Warum habt ihr bestimmte Kärtchen gewählt? Wie gross sind die Unterschiede in der Klasse? Was heisst denn überhaupt Glück? Was tun wir, um unsere Ziele zu erreichen?
- Alle Kärtchen werden verkehrt auf einen Stapel gelegt. Die Kärtchen werden der Reihe nach gezogen und versteigert. Alle haben hundert Wertpunkte, die sie für die Ersteigerung einsetzen können. Wer keine Punkte mehr hat, kann nicht mehr mitsteigern. Zum Schluss können Sie folgende Fragen diskutieren: Welche Kärtchen habt ihr ersteigert? Welche hättet ihr gerne noch erhalten? Kann man auch mit wenigen, aber sehr wichtigen Dingen glücklich werden? Wie verschieden sind die Vorstellungen in der Klasse? Was heisst denn überhaupt Glück? Was tun wir, um unsere Ziele zu erreichen?

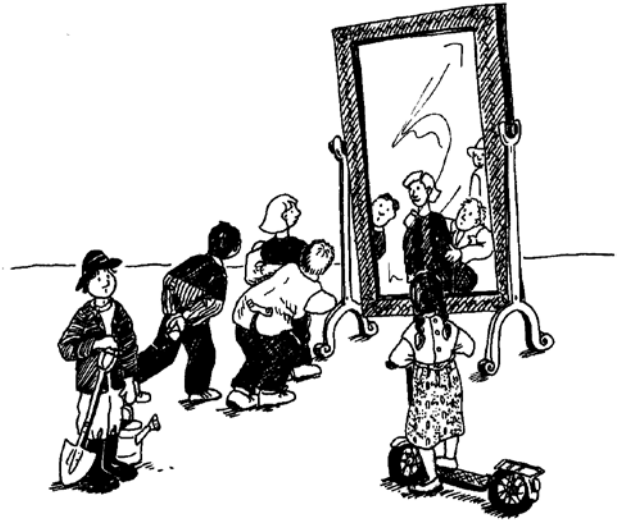


Die Idee stammt aus Robra, Andreas (1999): Sucht. Das Spiel Buch. Spiele und Übungen zur Suchprävention in Kindergarten, Schule, Jugendarbeit und Betrieben. Seelze: Kallmeyer.

Arbeitsblatt: Das bin ich

Wer bist du? Was hast oder tust du gerne?
Was kannst du gut? Kreise alle Wörter ein,
die zu dir passen.

Schreibe auf die leeren Linien noch andere
Wörter hin, die zu dir passen.



Braune Haare

Rätsel lösen

Mit Freunden reden

Knabe

Schwimmen

Zu Hause helfen

Blond

Kurze Haare

Trottinett fahren

Rote Haare

Kochen

Gross

Joghurt essen

Skifahren

Baden

Bananen essen

Beobachten

Witze erzählen

Flüstern

Stricken

Velo flicken

Verkleiden

Zunge raus strecken

Verstecken

Rennen

Tanzen

Grüne Augen

Rechnen

Musik machen

Klein

Theater spielen

Schreiben

Malen

Tiere streicheln

Sachen sammeln

Blumen

Barfuss laufen

Kuscheln

Früh aufstehen

Klettern

Sirup trinken

Zeichnen

Freundlich

Glace

Mädchen

Lesen

Musik hören

Sommersprossen

Hilfsbereit

Im Garten arbeiten

Rüepli essen

Turnschuhe

Lange Haare

Nein sagen

Tomaten

Hämmern

Blinzeln

Kakao trinken

Kopiervorlage: Was macht das Glück im Leben aus?

Von anderen gemocht werden	Alleine sein	Viel Geld haben
Jemanden anderes gern haben	Jemanden haben, dem man vertrauen kann	Viel Freizeit haben
Mich selber besser kennen	Selbstverwirklichung	Eine Familie haben
Gute Schulleistungen	Einen spannenden Beruf haben	Gut aussehen
Jemand sein, dem man vertrauen kann	Ein Hobby haben	Intelligent sein
Viele Freunde haben	Sportlich sein	Von anderen respektiert werden
Gesund sein	Selbtsicher sein	Eine Weltreise machen
Schlank sein	Verantwortung übernehmen können	Modische Kleidung haben

Teil II: Mutig anderen begegnen

Menschen gestalten ihr Leben zusammen mit anderen, die sie mehr oder weniger oder sogar gar nicht kennen. Den einen fällt es leichter, auf andere Menschen zuzugehen und mit ihnen auszukommen. Anderen fehlt der Mut dazu. Allen gemeinsam ist aber der Wunsch, dass es ihnen in der Begegnung mit anderen Menschen, zum Beispiel in der bunt gemischten Schar der Klasse oder des Schulhauses, gut geht.

Die Kinder von heute machen ihre Erfahrungen in der Begegnung mit anderen nicht mehr in der Grossfamilie. Kindergarten und Schule sind Orte, wo das angenehme und lehrreiche Zusammenleben mit anderen erprobt und entdeckt werden kann. Lehrerinnen und Lehrer können ihren Schülerinnen und Schülern ermöglichen, damit gute Erfahrungen zu machen. Damit gewinnen sie den Mut, um auch bei anderen Gelegenheiten auf andere zuzugehen und Beziehungen zu gestalten.

Teil II dieser Unterlagen behandelt vier Themen:

- Klassenklima** Ein gesundes Klassenklima ist die Grundlage einer Gemeinschaft, in der sich alle wohl fühlen. Es ermöglicht auch den weniger mutigen Kindern und Jugendlichen, sich einzugeben und Kontakt mit anderen aufzunehmen. Es erleichtert, auch gespanntere Situationen anzugehen, deren Bewältigung mehr Mut erfordert. Kapitel 4 enthält eine Reihe von Vorschlägen, um das Klassenklima zu fördern.
- Gruppendruck** Das Leben in Gruppen führt immer zu einer gegenseitigen Anpassung. Ein Stück weit ist das unumgänglich und für eine Gruppe sogar lebenswichtig. In anderen Fällen wirkt sich Gruppendruck negativ aus. Es braucht viel Mut, Gruppendruck widerstehen zu können. Kapitel 5 beschreibt einige grundsätzliche Überlegungen zu diesem Thema und enthält Unterrichtsvorschläge dazu.
- Mobbing** Noch eine Stufe schwieriger ist es, sich gegen Mobbing zur Wehr zu setzen. Mobbingopfern gelingt das meist nicht aus eigener Kraft. Selbst um Hilfe zu bitten, kann Überwindung kosten. Ausgestehende sind meist froh, nicht selber zum Opfer zu werden. Das heisst, auch sie finden den Mut nicht, um sich gegen das Geschehen zu engagieren. Auch Lehrerinnen und Lehrern kann es Überwindung kosten, sich einer unheilvollen Dynamik in der Klasse entgegen zu stellen. Kapitel 6 erklärt Erscheinungsformen und Gründe für Mobbing, nennt Interventionsmöglichkeiten und die Prinzipien der Prävention.
- Zivilcourage** Sich für andere – zum Beispiel ein Mobbingopfer – zu engagieren, erfordert Zivilcourage. Wer zivilcouragiert handelt, nimmt sogar unliebsame Konsequenzen in Kauf. Kapitel 7 definiert Zivilcourage, klärt Voraussetzungen für zivilcouragiertes Handeln und stellt Möglichkeiten vor, wie die Zivilcourage von Kindern und Jugendlichen gefördert werden kann.

4. Klassenklima

Eine Anzahl Kinder in einer Klasse ist noch kein WIR. Das Nebeneinander ist noch kein Miteinander. Ein WIR braucht Vertrauen und Unterstützung, um sich gegen Ausgrenzung, Egoismus, Vorurteile und Ängste zu behaupten. Wenn sich Schülerinnen und Schüler kennen, haben sie auch mehr **Mut, sich zu äussern und etwas zum Unterricht beizutragen**.

Wer die Vorteile einer sozialen Gemeinschaft im Schulalltag kennt, ist auch bereit, darin zu investieren. Als Lohn gibt es weniger Probleme und Hindernisse wie Rücksichtslosigkeit, Neid, Ausgrenzung oder Gewalt. Mit positiven Erfahrungen in der Klassengemeinschaft gewinnen die Schülerinnen und Schüler auch den **Mut, in zukünftigen Situationen auf andere zuzugehen und sich in Gruppen einzugeben**.

Das Klassenklima aufzubauen, bedeutet: einen bewussten Umgang miteinander gestalten, die Bedeutung der Gruppe für die Einzelnen sowie die Wünsche nach Zugehörigkeit und Akzeptanz verdeutlichen, Hierarchien aufdecken, die Bedeutung von gemeinsamen Normen erkennen und reflektieren sowie Möglichkeiten der konstruktiven Konfliktlösung kennen. Miteinander auszukommen hat zwei verschiedene, scheinbar gegenläufige Aspekte:

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

In der Schule gibt es zahlreiche Möglichkeiten, um das Wir-Gefühl zu stärken: Klassenkonferenzen, Klassenfeste, Geburtstage, Spiele, Gruppenarbeiten, Projekte, Klassenaktionen, Überraschungen, Gastfreundschaften, Schulreisen, Schultheater etc. Auch gemeinsames Musizieren kann eine starke Erfahrung sein; ein intensiver Klangteppich kann tief bewegen und das Zusammenwirken unmittelbar – auch emotional – erfahrbar machen. Nachfolgend finden Sie darüber hinaus einige konkrete Unterrichtsvorschläge, um das Wir-Gefühl zu stärken.

Nebenein: Wie sich Kinder und Jugendliche zu behaupten wissen, aber auch wie sie andere annehmen und integrieren können, hat viel mit dem persönlichen Selbstvertrauen zu tun. Bei vielen der folgenden Vorschläge geht es um persönliche Eigenschaften. Sie sind damit auch geeignet, um das Selbstvertrauen zu stärken (vgl. Kapitel 1).

Unterrichtsvorschläge

Was ist anders? (Kindergarten und Primarstufe)

Die Schülerinnen und Schüler nehmen sich spielerisch gegenseitig wahr.

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

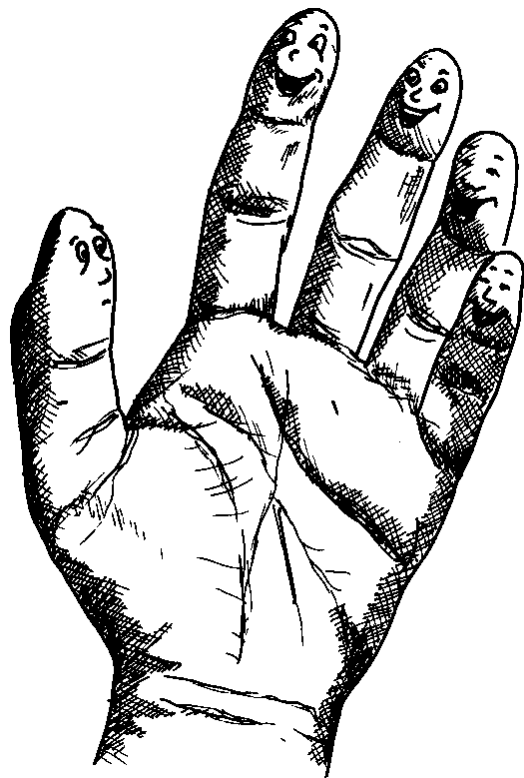
Variante: Zwei Gruppen stehen sich gegenüber und schauen sich an. Dann wird in der Mitte ein Tuch hingehalten, so dass sich die Gruppen nicht mehr sehen. Die beiden Gruppen verändern etwas oder mehrere Dinge, z.B. zwei tauschen die Plätze, jemand geht in die Knie, jemand stemmt den Arm in die Hüfte etc.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

Ohne Daumen geht es nicht (Kindergarten und Unterstufe)

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

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

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



Du bist ein anderes Haus (Kindergarten und Primarstufe)

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

Diese Methode macht sich das Grundsymbol «Haus» zu Nutze, um die individuellen Merkmale der Kinder zu erkennen und anzunehmen. Die Kinder werden eingeladen, sich mit Texten und Bildern von unterschiedlichen Häusern ein passendes Haus für sich selbst zu suchen, zu zeichnen oder zu basteln.

Folgende und ähnliche Fragen helfen dabei: Wie gross ist mein Haus? Hat es ein flaches oder ein schräges Dach? Hat es das Dach weit im Gesicht? Ist es ein Haus in einem Pilz, in einem Baum oder in einer Erdhöhle? Wie viele und was für Fenster hat es? Wie ist es innen eingerichtet? Welche Farbe hat es? Hat es einen Balkon?

Die Symbolik im Bild sagt auch etwas über die Kinder selber aus. Mit dieser Versinnbildlichung können sich Kinder rasch gegenseitig verstehen. Bilder oder gebastelte Häuser können zu einem Dorf zusammengefügt und mit Strassen, Plätzen und Grünanlagen ergänzt werden.

Der Vorschlag stammt aus Höfler, Alfred & Wettstein, Felix (2000): Wir, Ihr und Ich. Psychisches und soziales Wohlbefinden. Nr. 5p aus der Reihe Gesundheitsförderung in der Schule. Buchs: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau. Darin finden Sie zur Anregung eine Kopiervorlage mit Bildern und einem Gedicht.

Wer ist gemeint? (Kindergarten und Primarstufe)

Die Schülerinnen und Schüler nehmen sich spielerisch gegenseitig wahr.

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

Schreibt vier Dinge auf (Mittel- und Oberstufe)

Die Schülerinnen und Schüler forschen nach Gemeinsamkeiten.

Am Ende dieses Kapitels finden Sie ein Arbeitsblatt mit dem Titel «Schreibt vier Dinge auf». Teilen Sie die Klasse in Vierer- bis Fünfergruppen. Jede Gruppe setzt sich um einen Tisch und beantwortet die Fragen auf dem Arbeitsblatt. Sie suchen also innerhalb der Gruppe nach Gemeinsamkeiten. Unter Umständen müssen sie längere Zeit suchen und sich austauschen, bis sie Gemeinsamkeiten finden. Die Kinder lernen sich dadurch besser kennen. Zur Auswertung können folgende Fragen besprochen werden: War es schwer, die Fragen zu beantworten? Bei welcher Frage gab es Probleme? Was war einfach? Hat euch die Aufgabe gefallen?



Gemeinsamkeiten und Unterschiede (Mittel- und Oberstufe)

Die Schülerinnen und Schüler erkennen Gemeinsamkeiten und Unterschiede.

Verteilen Sie eine Liste mit allen Namen der Klasse. Jedes Kind schreibt bei allen Namen ein Merkmal hin, das bei diesem Kind gleich, und ein Merkmal, das bei diesem Kind anders ist als bei sich selber. Die Schülerinnen und Schüler nehmen so Gemeinsamkeiten und Unterschiede wahr.

Zur Auswertung werden folgende Fragen diskutiert: Was wäre, wenn alle Menschen gleich wären? Was sind die Vor- und was die Nachteile der Unterschiede zwischen Menschen?

Vertiefung: Aufsatz schreiben: Ein Tag im Gleich-Land, wo alle Menschen gleich sind. Was erlebt ein Kind im selben Alter im Gleich-Land?

Welche Stärken sieht man, welche nicht? (alle Stufen)

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

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

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

Das Klassenpuzzle (alle Stufen)

Die Schülerinnen und Schüler schaffen ein Symbol der Zusammengehörigkeit.

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

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

Neun Stühle (Oberstufe)

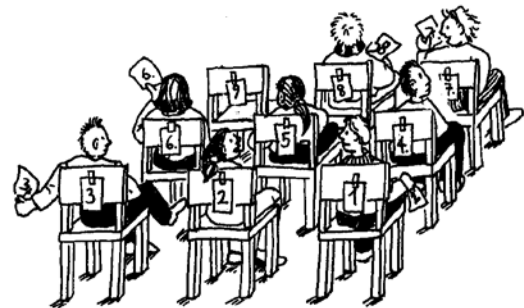
Die Schülerinnen und Schüler lösen gemeinsam eine komplexe Aufgabe.

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

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



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



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

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

Das Inselspiel (Oberstufe)

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

Die Schülerinnen und Schüler sollen sich folgende Situation vorstellen: Für einmal ging die Schulreise mit einem Hochseeschiff übers Meer. Das Schiff geriet in Seenot und ging unter. Die Klasse konnte sich auf eine einsame Insel retten. Die Insel hat etwa eine Grösse von 5 km². Die Klasse konnte auch etwas Proviant, Werkzeuge und Streichhölzer retten. Auf der Insel wachsen Früchte; sie ist von Vögeln bewohnt. Frischwasser ist vorhanden.



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

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

Ja oder Nein? – Sich besser kennenlernen (Oberstufe)

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

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

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

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

In grossen Klassen verläuft das Spiel eher umständlich. Halbklassen sind dann geeigneter.

Die Idee zu diesem Spiel stammt von Buob, Roger u.a. (1999): Ego? Logo! Spielerisch zur Ich-Stärke finden. Luzern: Rex. Dort ist dieses Spiel mit anderen Varianten kombiniert.

Soziogramm (Oberstufe)

Die Schülerinnen und Schüler stellen das Klassengefüge bildlich dar.

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

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



Schreibt vier Dinge auf, ...

... die alle in eurer Gruppe gerne machen.

1.	2.
3.	4.

...die alle nicht gerne machen.

1.	2.
3.	4.

... die euch allen an eurer Klasse gefallen.

1.	2.
3.	4.

... die euch allen an eurer Klasse nicht gefallen.

1.	2.
3.	4.

... vor denen alle in eurer Gruppe Angst haben.

1.	2.
3.	4.

... die ihr euch alle wünscht.

1.	2.
3.	4.

... die alle in der Gruppe gerne ändern würden.

1.	2.
3.	4.

Ja oder Nein – Sich besser kennenlernen

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

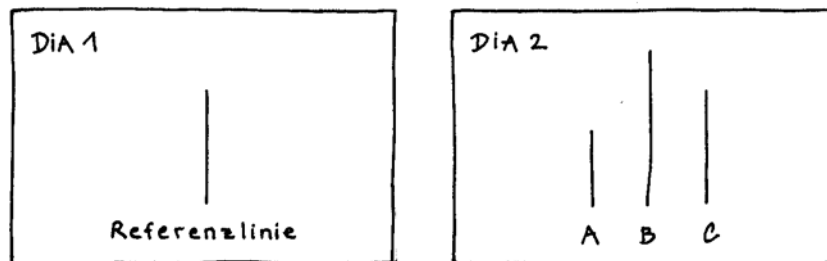
5. Gruppendruck

Das Leben in Gruppen führt immer zu einer gegenseitigen Anpassung. Ein Stück weit ist das unumgänglich und für eine Gruppe sogar lebenswichtig. In anderen Fällen wirkt sich Gruppendruck negativ aus. Es braucht viel **Mut, dem Gruppendruck widerstehen zu können**. Das folgende Kapitel beschreibt einige Überlegungen zu diesem Thema und hält Unterrichtsvorschläge dazu bereit.

Gruppendruck im Experiment

Bereits 1956 experimentierte Solomon Asch mit der Gruppenkonformität (vgl. Thomas 1992). Er wollte feststellen, was Menschen dazu veranlasst, Gruppendruck nachzugeben oder ihm zu widerstehen. Das Experiment funktionierte folgendermassen:

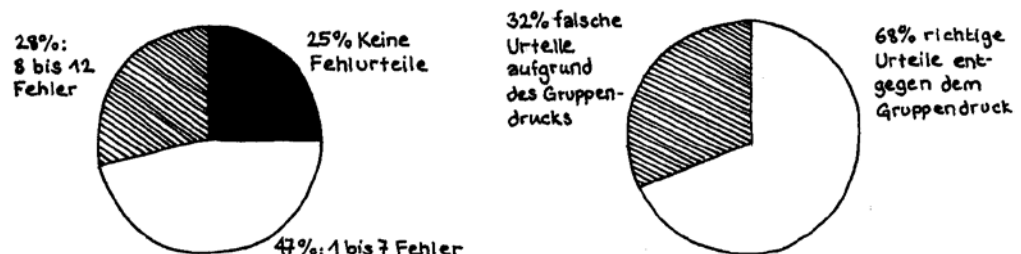
Einer Gruppe von Psychologiestudierenden wurden gleichzeitig zwei Dias gezeigt. Das eine Bild zeigte eine Linie. Das zweite Bild zeigte drei Linien, wobei eine von ihnen gleich lang war wie jene auf dem ersten Bild. Die Unterschiede waren eindeutig. Das sah zum Beispiel so aus:



Die Anwesenden hatten nun die Aufgabe zu beurteilen, welche der drei Linien A, B oder C gleich lang ist wie die Referenzlinie. Alle mussten ihr Urteil öffentlich bekannt geben. Insgesamt wurden 18 solche Diapaare gezeigt und einzeln beurteilt.

Nun waren alle Anwesenden ausser einer Person instruiert, in 12 der 18 Durchgänge eine falsche Linie zu nennen. Die einzige Versuchsperson musste ihre Meinung als zweitletztes bekannt geben und stand also vor der Situation, dass ihrem eindeutigen Sinneseindruck von der Gruppe einhellig widersprochen wurde. Antwortete sie ihrem Sinneseindruck entsprechend richtig? Oder passte sie sich dem Gruppendruck an und wählte eine falsche Vergleichslinie?

So tippten die 123 Versuchspersonen: So fielen die Urteile insgesamt aus:



Von den 123 Versuchspersonen liess sich etwa ein Viertel nicht beirren und nannte in allen 12 kritischen Durchgängen die richtige Linie. Etwa die Hälfte beging jedoch 1 bis 7 Fehler, d.h. beugte sich dem Gruppendruck mindestens ein Mal. Das restliche Viertel beging 8 bis 12 Fehler. Insgesamt gab es 32% Fehlerurteile und 68% richtige Urteile entgegen der Gruppenmeinung. Viele Versuchspersonen zeigten während des Experimentes Unsicherheit, begannen zu schwitzen, suchten Blickkontakt zum Versuchsleiter oder zu anderen Personen, waren nervös oder resignierten einfach.

Diese Personen widerstanden dem Gruppendruck:

- Personen mit starkem **Selbstvertrauen**. Sie sagten ihre Meinung klar und deutlich. Aber auch sie zeigten Anzeichen von Unsicherheit.
- **Introvertierte**: Sie handelten nicht frei und spontan, sondern so, als handelten sie unter dem Einfluss einer Maxime: Man darf seine Individualität nicht aufgeben.
- Personen, die Spannungen und Zweifel zeigten, aber glaubten, nur durch unabhängiges Urteilen **der Aufgabe gerecht** zu werden.

Diese Personen unterlagen dem Gruppendruck:

- Eine sehr kleine Gruppe gab an, dass sich aufgrund der Gruppenmeinung ihre **Wahrnehmung geändert** habe. Ihnen schien die von der Gruppe bezeichnete Linie in der Tat als die richtige. Sie waren sich eines Gruppendrucks gar nicht bewusst.
- Die Mehrzahl derer, die nachgaben, nahmen zwar richtig wahr. Aber sie **trauten dem eigenen Urteil nicht**. Sie meinten zum Beispiel, ungünstig zu sitzen oder Augenprobleme zu haben. Sie gingen generell davon aus, dass die Mehrheit recht haben müsse.
- Eine dritte Gruppe von Personen nahm korrekt wahr und war sich in ihrem Urteil sicher. Diese Personen wollten aber **nicht auffallen**. Sie wollten Streit vermeiden und gaben aus diesem Grund dem Gruppendruck nach.

Das Experiment wurde in verschiedenen Varianten wiederholt. Dabei zeigte sich:

- Wenn nur schon eine der instruierten Personen das richtige Urteil abgab, sank die Fehlerquote von 32 auf 10%. Wenn sich die Versuchsperson also von mindestens einer Person aus der Gruppe bestätigt sah, sank der Gruppendruck.
- Schon bei drei instruierten Versuchspersonen war der Effekt voll wirksam und wurde durch eine grössere Anzahl Instruierter nicht mehr gesteigert. Gruppendruck gibt es also auch in kleinen Gruppen.
- Je uneindeutiger die Lösung der Aufgabe war, desto mehr Versuchspersonen folgten der Gruppenmeinung.

Gruppendruck in der Realität

In der Realität ist der Anpassungsdruck sogar noch grösser als im Experiment:

- Kinder und Jugendliche stehen in ihrer Entwicklung vor Aufgaben, für welche die «Lösungen» höchst **uneindeutig** sind – auf jeden Fall wesentlich weniger eindeutig als für die Aufgabe mit den Strichen in Aschs Experiment. Wenn andere Anhaltspunkte für die sichere Lösung einer Aufgabe fehlen, ist die Gruppenmeinung ein hilfreicher Notanker.
- Das Asch-Experiment zeigt die **Anpassung** der eigenen Meinung unter dem Einfluss der Gruppe. Ähnliche Effekte zeigen sich auch, wenn es um die **Herausbildung** einer Meinung unter Gruppeneinfluss geht – eine Situation, vor der Kinder und Jugendliche angesichts ihrer Entwicklungsaufgaben laufend stehen. Im zweiten Fall spielt die Rückversicherung in der Gruppe eine grössere Rolle.
- Im Experiment verhielten sich die instruierten Personen immer neutral. Das heisst, sie bewerteten sich nicht, sie kritisierten nicht, sie bestrafte die Versuchsperson nicht und schlossen sie auch nicht aus der Gruppe aus. Solche **Sanktionen** – in der Realität nicht auszu-schliessen – erzeugen einen höheren Anpassungsdruck.

Ist Gruppendruck nur schlecht?

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

Sich in Gruppen in einem gewissen Grad anzupassen, scheint also tief in uns verwurzelt zu sein. Aschs Experiment zeigt ja gerade, wie selbstverständlich und automatisch eine Anpassung selbst in scheinbar bedeutungslosen Situationen vorkommt. Meist geschieht das ganz ohne Sanktionen, unbewusst, aus der Gruppendynamik heraus.

Die Gruppendynamik und Gruppenkultur kann sich dabei durchaus konstruktiv entwickeln. Zum Beispiel kann es zur Üblichkeit werden, dass man sich gegenseitig zuhört, Konflikte nicht mit Gewalt austrägt und Schwächeren hilft. Im Kapitel 4 über das Klassenklima geht es genau darum, die gegenseitigen Anpassungen in der Gruppe konstruktiv zu gestalten. Gerade eine «Zwangsgemeinschaft» wie eine Schulklasse ist darauf angewiesen, gewisse Gemeinsamkeiten zu entwickeln.

Anpassungsdruck kann sich also positiv oder negativ auswirken. Wo ist aber die **Grenze** dazwischen? Unter den folgenden Umständen ist die Grenze bestimmt überschritten:

- Der Anpassungsdruck beruht auf der Dominanz oder gar dem Machtmissbrauch von einzelnen oder einer Subgruppe.
- Einzelne verleugnen eigene Vorlieben, Werthaltungen, Gefühle oder Meinungen, um zu einer Gruppe zu gehören.
- Einzelne vollziehen destruktive, verbotene, gefährliche, gesundheitsgefährdende oder erniedrigende Handlungen, weil sie von der Gruppe akzeptiert werden möchten.
- Einzelne werden wegen bestimmten Eigenschaften, Handlungen oder Angewohnheiten, die scheinbar oder tatsächlich nicht der Gruppennorm entsprechen, diskriminiert oder mit sonstigen Sanktionen belegt.
- In einer Gruppe entwickeln sich destruktive Üblichkeiten und eine unheilvolle Dynamik, zum Beispiel setzt sich das Recht des Stärkeren durch. Mobbingprozesse (vgl. Kapitel 6) sind oft von einer solchen Dynamik geprägt, zum Beispiel wenn Mitläufer einem Opfer nur deshalb zusetzen, weil sie nicht selbst zum Opfer werden möchten.

Gruppendruck als Unterrichtsthema

Wie können Schulklassen den Anpassungsdruck im positiven Sinne nutzen? Wie können Kinder und Jugendliche lernen, dem Anpassungsdruck im negativen Sinne zu widerstehen?

- Gruppendruck kann im Unterricht ausdrücklich zum Thema werden. In engem Zusammenhang damit steht das Thema «Grenzen setzen». Dazu finden Sie nachfolgend einige Unterrichtsvorschläge. Ziel ist, dass die Schülerinnen und Schüler die Mechanismen des Gruppendrucks erkennen und Gruppendruck widerstehen lernen.
- Wer Selbstvertrauen besitzt, kann dem Anpassungsdruck eher widerstehen (vgl. Kapitel 1).
- Die gezielte Gestaltung des Klassenklimas, das Tolerieren von Unterschieden und die Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten tragen dazu bei, den Anpassungsdruck in positiven Sinne zu nutzen und destruktive Formen zu verhindern. Vorschläge dazu finden Sie in Kapitel 4. Unheilvolle Entwicklungen, die sich in der Ausgrenzung von einzelnen Schülerinnen und Schüler zeigen, sind Thema im Kapitel 6 über Mobbing.
- Anpassungsdruck kann verhindern, dass sich jemand gegen destruktive Handlungen zur Wehr setzt. Dies ist unter anderem Thema in Kapitel 7 über Zivilcourage.
- Eigene Standpunkte und Meinungen, eine Orientierung innerhalb des eigenen Lebens macht weniger abhängig von der Gruppenmeinung. Vorschläge dazu, wie Kinder und Jugendliche ihren eigenen Platz im Leben finden, finden Sie in Kapitel 11.
- Wahrnehmungs-, Reflexions- und Argumentationsfähigkeit tragen ebenfalls dazu bei, einem Anpassungsdruck zu widerstehen bzw. ihn im positiven Sinne zu gestalten.

Unterrichtsvorschläge

Nur tote Fische schwimmen mit dem Strom (alle Stufen)

Die Schülerinnen und Schüler unterhalten sich über Gruppendruck und Widerstand.

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

Ich lüge nie (Mittel- und Oberstufe)

Die Schülerinnen und Schüler besprechen eine konkrete Gruppendrucksituation.

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

Das Velorennen (Mittel- und Oberstufe)

Die Schülerinnen und Schüler erkennen, welches Verhalten Gruppendruck auslöst.

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



Erklären Sie den Lernenden diese verschiedenen Verhaltensweisen. Ältere Schülerinnen und Schüler können selber der Frage nachgehen: Wie versuchen die drei Kinder Seraina zu überzeugen? Weitere Fragen können besprochen werden: Wie könnte die Geschichte weitergehen? Wie hättest du dich entschieden? Hast du ähnliche Situationen auch schon erlebt? Formulieren Sie zum Abschluss gemeinsam mit der Klasse eine Umschreibung, was Gruppendruck ist.

Gruppendruck im Rollenspiel erproben (Mittel- und Oberstufe)

Die Schülerinnen und Schüler stellen Gruppendrucksituationen im Rollenspiel dar.

Die Klasse spielt die Geschichte «Das Velorennen» im Rollenspiel nach. Im Spiel können neue Argumente erfunden werden, um Seraina zu überzeugen. Wer Seraina spielt, kann neue Argumente erfinden, um nicht ans Velorennen zu gehen. Auch andere Geschichten, insbesondere die Erlebnisse der Schülerinnen und Schüler, können so nachgespielt werden.

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

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

Machen Sie zum Schluss eine Zusammenfassung: Was ist Gruppendruck, wie läuft er ab und wie kann man ihm widerstehen?

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

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

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

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

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

Grenzen setzen und anerkennen (alle Stufen)

Die Schülerinnen und Schüler benennen eigene Grenzen und nehmen die Grenzen von anderen wahr.

Die Schülerinnen und Schüler sammeln alle gemeinsam, in Kleingruppen oder in Einzelarbeit Antworten auf die folgenden vier Fragen:

- In welchen Situationen möchtest du sagen: «Nein, ich will das nicht tun»?
- In welchen Situationen möchtest du sagen: «Nein, ich will nicht, dass du das tust»?
- Wann sagen andere zu dir: «Nein, ich will das nicht tun»?
- Wann sagen andere zu dir: «Nein, ich will nicht, dass du das tust»?



Sammeln Sie die Antworten und schreiben Sie sie an die Tafel. Sie können aber auch sogleich an den folgenden Fragen weiterarbeiten lassen. Dies geschieht wiederum in der Klasse, in Kleingruppen oder in Einzelarbeit:

- Gibt es Situationen, in denen ihr euch nicht getraut «Nein» zu sagen? Weshalb? Möchtet ihr in Zukunft «Nein» sagen können? Was würde euch dabei helfen?
- Gibt es Situationen, in denen euer «Nein» nicht wahrgenommen wird? Weshalb? Was würde euch helfen, damit das «Nein» zukünftige wahrgenommen wird?
- Wie fühlt es sich an, wenn jemand «Nein» zu dir sagt?
- Gibt es Situationen, in denen du das «Nein» von anderen nicht wahrnimmst? Weshalb? Was braucht es, damit du es zukünftig wahrnimmst?

Knaben haben die Tendenz, eher Grenzen zu überschreiten. Mädchen haben die Tendenz, eher Grenzen überschreiten zu lassen. Vielleicht kommen bei dieser Methode aktuelle Grenzüberschreitungen zum Ausdruck. Deshalb kann es sich anbieten, die Fragen zunächst in zwei geschlechtergetrennten Gruppe zu besprechen.

Zum Schluss werden Vereinbarungen getroffen, wie es zukünftig zu weniger Grenzüberschreitungen und Gruppendruck kommt. Die Entschlüsse für die Zukunft werden auf einem Plakat oder im persönlichen Heft festgehalten.

Die Methode ist prinzipiell auf jeder Stufe anwendbar. Die Schülerinnen und Schüler bestimmen die Themen ja selber und treffen so jeweils das eigene Bedürfnis und die eigene Lebenswelt. Die Dauer und der Verlauf der Diskussion können je nach Stufe individuell gestaltet werden.

Die Idee stammt aus Krabel, Jens (1998): Müssen Jungen aggressiv sein? Eine Praxismappe für die Arbeit mit Jungen. Mülheim: Verlag an der Ruhr.

Ich lüge nie

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

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



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

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

Das Velorennen

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

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

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

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

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

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



6. Mobbing in der Schulklasse

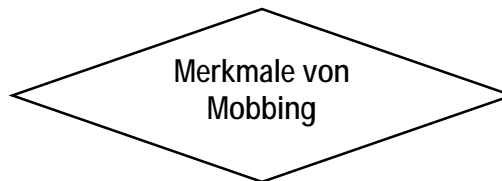
Es braucht viel **Mut**, um sich gegen **Mobbing zur Wehr zu setzen**. Mobbingopfern gelingt das meist nicht aus eigener Kraft. Selbst um Hilfe zu bitten, kann Überwindung kosten. Aussenstehende sind meist froh, nicht selber zum Opfer zu werden. Das heisst, auch sie finden nicht den **Mut**, um sich gegen das Geschehen zu engagieren. Auch Lehrerinnen und Lehrern kann es Überwindung kosten, sich einer unheilvollen Dynamik in der Klasse entgegen zu stellen. Das folgende Kapitel erklärt Erscheinungsformen und Gründe für Mobbing, nennt Interventionsmöglichkeiten und die Prinzipien der Prävention.

Was ist Mobbing?

Mobbing bedeutet wiederholtes und systematisches Schikanieren, Plagen, Drohen, Beschimpfen und noch Vieles mehr, das geeignet ist, ein Opfer zu demütigen und auszustossen. «Systematisch» bedeutet nicht unbedingt, dass die Täter bewusst und gezielt vorgehen. Es bedeutet vielmehr, dass (meist unbewusst, aber reflexartig) keine Möglichkeit ausgelassen wird, um ein Opfer auszugrenzen. Darüber hinaus lässt sich Mobbing durch folgende Merkmale charakterisieren:

Das Opfer wird gedemütigt und ausgegrenzt. Es versinkt immer tiefer in seiner Situation. Es findet kaum aus eigener Kraft aus der Situation.

Mobbing entsteht aus einer Konfliktsituation, die sich weiterentwickelt und an Eigendynamik gewinnt.



Angriffe geschehen häufig und wiederholt und über längere Zeit. Ein einmaliger Streit ist kein Mobbing.

Die eine Seite ist klar über-, die andere unterlegen. Wenn sich zwei etwa gleich starke Seiten immer wieder in die Quere kommen, ist das zwar ebenfalls eine unschöne Situation. Aber es handelt sich nicht um Mobbing.

Horst Kasper hat Mobbing in Schulklassen ausführlich untersucht. Er hat unter anderem festgestellt, durch welche feindseligen Handlungen sich Mobbingopfer gedemütigt fühlen. In seinem Buch «Streber, Petzer, Sündenböcke» (AOL-Verlag 2001) nennt er als die zehn häufigsten Handlungen:



Neben diesen «Top Ten» gibt es weitere feindselige Handlungen, die Mobbingopfer erfahren können: Ignorieren, wie Luft behandeln, Gespräch verweigern, kränkende Forderungen stellen und zu (erniedrigenden) Handlungen zwingen, Drohung, Erpressung, ständige Kritik, Beschimpfungen, Brechen von Abmachungen, (verbale) sexuelle Annäherung, persönliche Gegenstände verschwinden, werden beschmutzt und beschädigt, Gewaltandrohung und Handgreiflichkeiten.

Mobbing ist nicht nur ein Problem der oberen Schulstufen. Françoise D. Alsaker von der Universität Bern hat das «Plagen» in Kindergärten untersucht und festgestellt, dass rund 11% der Kinder systematisch plagen, etwa 6% latent Opfer sind und etwa 10% sowohl Täter als auch Opfer sind (Alsaker 2003, S. 64).

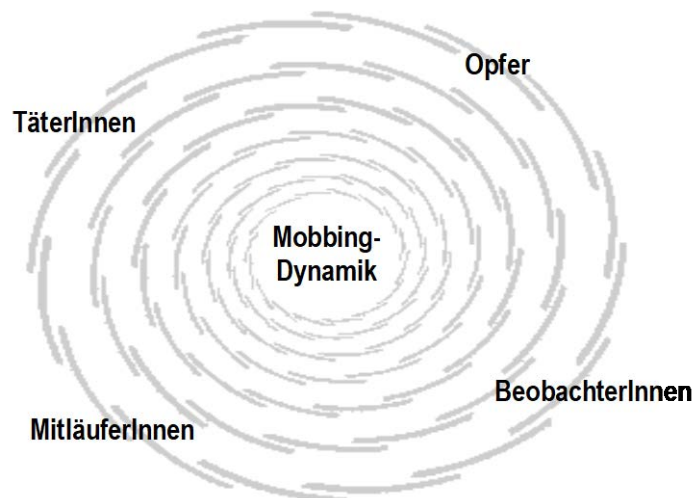
Wie entsteht Mobbing?

Gängige Annahmen besagen, dass Mobbing besonders in übergrossen Klassen, in besonders grossen Schulen und eher in Städten als auf dem Land entstehe. Horst Kasper konnte in seinen Untersuchungen dafür keine Bestätigung finden. Die Gründe für Mobbing sind sehr vielfältig, und jeder Fall dürfte sich wieder etwas anders darstellen. Die Gründe für Mobbing sind zudem meist nur schwer festzustellen, denn Mobbing fällt erst nach einer gewissen Zeit auf, wenn das Geschehen schon an Dynamik gewonnen hat und die eigentlichen Auslöser und Anfangspunkte nicht mehr in Erinnerung sind.

Die Dynamik

Am Anfang steht oft eine Laune der Täterin oder des Täters, eine unscheinbare Auseinandersetzung oder eine harmlose Neckerei. Es kommt zu Wiederholungen oder Nachahmungen, bis sich das Geschehen verselbständigt. Der Übergang ist oft schleichend. Folgende Gründe können dabei eine Rolle spielen:

- Das **Verhalten des Opfers** kann zur Wiederholung einladen. Zum Beispiel kann sich der Täter oder die Täterin daran erfreuen, sich cool oder stark fühlen, wenn das Opfer zu weinen beginnt, errötet oder Angst hat. Es ist auch denkbar, dass sich das Opfer wehrt, vielleicht sogar handgreiflich wird. Der Täter kann sich dann bestätigt fühlen, dass man sich gegen diese Mitschülerin oder gegen diesen Mitschüler wehren, sie oder ihn in Schach halten und ausgrenzen müsse. Schliesslich kommt es auch vor, dass sich das Opfer nicht zur Wehr setzen kann oder will und vielleicht sogar behauptet, die Schikanen machten ihm nichts aus. Auch das ist eine Einladung zum Weitermachen. Die Beispiele zeigen, dass das Opfer – so lange es keine Hilfe von aussen bekommt – mit jedem Verhalten auf verlorenem Posten ist.



- Die Täterinnen und Täter gewinnen durch ihr Verhalten an **Prestige** oder ziehen sonstige Vorteile aus ihrem Verhalten. Dies lädt zur Wiederholung ein.
- Andere Schülerinnen und Schüler fühlen sich zur **Nachahmung** motiviert. Sie haben beobachtet, dass das Mobbingverhalten keine negativen Folgen nach sich zieht. Auch Gruppendruck kann eine Rolle spielen oder das Bedürfnis, durch die Herabsetzung von Schwächeren an der Macht der Alphatiere teilzuhaben oder sich bei ihnen anzubiedern. Je mehr Personen sich am Mobbing beteiligen, desto weniger verantwortlich fühlen sich die Einzelnen.
- Neben den Tätern und den Mittätern können auch die **Dulder** eine Rolle spielen. Sie beobachten, ohne sich direkt zu beteiligen – manche mit Freude, andere mit Schrecken. Sie sind froh, nicht selber Opfer zu werden. Alle – bis auf das Opfer – haben also Interesse, das Mobbing in der bisherigen Form fortzusetzen.
- Wenn ein Opfer schon ein gewisses **Stigma** hat, kann es sich niemand mehr leisten, sich mit ihm abzugeben. Wer es trotzdem tut, riskiert, selber zum Aussenseiter zu werden. Wenn das Opfer Kontakt mit anderen aufzunehmen versucht, wird das als Einschleimen abgetan – oder gezielt ausgenutzt, um das Opfer weiter zu erniedrigen.
- Mobbing wird auch gefördert, wenn eine Klasse keine Möglichkeiten hat, ihre **Konflikte** in einer konstruktiven Art und Weise zu lösen. Das Recht des Stärkeren kann sich so etablieren.

Die Opferseite

Es ist eine weit verbreitete Vorstellung, dass Mobbingopfer an ihrem Schicksal selber schuld seien. Dies stimmt nicht.

Oft führen die Täterinnen und Täter ins Feld, das Opfer habe die Schikane aufgrund von bestimmten Eigenschaft oder Verhalten selbst verschuldet. Dies ist meist willkürlich. Ob jemand dick oder dünn ist, ob jemand gute oder schlechte Leistungen zeigt, ob jemand sportlich oder ungelenkt ist, ob jemand Henna in den Haaren oder ein bestimmtes Label auf dem Pulli trägt: Erfahrungen zeigen, dass quasi jede beliebige Eigenschaft als Mobbinggrund vorgeschoben werden kann. Wichtiger als die konkrete Eigenschaft ist die Differenz, welche die Täterinnen und Täter willkürlich zwischen sich und dem Opfer definieren und hochstilisieren. In fortgeschrittenen Mobbing-situationen wird jede Handlung und jede Eigenschaft des Opfers nach einem bestimmten Muster interpretiert. Das Ziel ist stets, die Opfer von Neuem zu schikanieren. Wenn sie weinen, gelten sie als überempfindlich oder humorlos. Suchen sie Hilfe, gelten sie als Petzer. Schlagen sie zurück, ist das ein erneuter Anlass zur Ausgrenzung. Weichen sie aus, gelten sie als Eigenbrötler. Sind sie freundlich, wird das als Einschleimen abgetan. Die Opfer haben keine Chance. Eine verhängnisvolle Spirale beginnt sich zu drehen.

Viele Kinder und Jugendliche werden zu Mobbingopfern, weil die Peiniger sie zufällig oder aus einem vorgeschobenen Grund ausgesucht haben. Dieter und Gita Krowatschek (2001) nennen einige Eigenschaften, die zum Mobbing einladen können. Demnach bieten sich Kinder als Opfer an, die körperlich schwächer, ängstlich, ruhig oder passiv sind und ein geringes Selbstvertrauen haben. Sie vermeiden Blickkontakt, sprechen leise und sind scheu. Sie haben ein ungeschicktes Verhalten gegenüber Gleichaltrigen. Sie verstossen gegen ungeschriebene Gesetze der Klasse. Die Krowatscheks berichten von einer amerikanischen Studie, wonach Mobbingopfer gegen Schikane nicht resistent sind. Sie sind sensibel, ernst, kreativ und intelligent, aber nicht sehr humorvoll. Sie können Fünfe nicht gerade stehen lassen. Das alles können Signale für Mobber sein, die auf der Suche nach einem Opfer sind.

Die Täterseite

Was veranlasst Täterinnen und Täter zu Mobbingverhalten? Ganz unterschiedliche Motive können dabei eine Rolle spielen. Die massgebenden Motive im konkreten Fall zu kennen, erleichtert es, angemessen auf das Mobbingverhalten zu reagieren.

- Machtgewinn oder Machtmissbrauch. Durch die Herabsetzung des Opfers fühlt sich der Täter stark und mächtig. Das kann eine Kompensation sein für mangelndes Selbstvertrauen, für die eigene Machtlosigkeit gegenüber Erwachsenen oder gegenüber den Herausforderungen des eigenen Lebens. Der Täter verschafft sich Respekt, den er sich anders nicht verschaffen kann.
- Alsakers Untersuchung zum Plagen im Kindergarten hat ergeben, dass Täter oft ein Potential zu aggressivem Verhalten mitbringen. Sie erproben es an verschiedenen Kindern, bis sie ein dankbares Opfer gefunden haben.
- Einige Mobber waren oder sind selber Opfer, haben selber Unrecht erlitten oder stehen sonst unter Druck. Sie geben ihren Frust weiter oder schlagen sich auf die Seite der Starken.
- Der Täter wird durch das Opfer an eigene Unzulänglichkeiten erinnert. So kommt es vor, dass dicke Kinder andere dicke Kinder plagen – und so das eigene Dicksein vergessen machen.
- Der Täter ist neidisch auf Eigenschaften des Opfers. Mit seiner Herabsetzung stellt man sich über das Opfer und beweist ihm, dass es «nichts Besseres» ist.
- Der Täter sucht nach Schuldigen oder Sündenböcken für ein eigenes Versagen oder das Versagen einer Gruppe.
- Auch Langeweile, Rassismus, Rache oder die Lust am Plagen sind denkbare Motive.

Die äusseren Umstände

Auch die äusseren Umstände können Mobbing begünstigen. Eine Schulklasse ist eine Zwangsgemeinschaft, das heisst, die Mitglieder haben sich nicht ausgewählt. Da ist es nicht auszuschliessen, dass Charaktere aufeinander treffen, die sich nicht leiden mögen. Dies lässt sich nicht umgehen, aber Lehrpersonen haben Möglichkeiten, die Beziehungen in einer Klasse zu gestalten.

Auch eine aggressive Grundstimmung in der Klasse, ein rüder Umgangston, frustrierende Lern- und Lebensbedingungen, lieblose Zimmer und Aussenräume wie auch fehlende Zukunftsperspektiven fördern Frustration und begünstigen, dass sich das Recht des Stärkeren durchsetzt. Lehrpersonen haben Anteil an der Mobbingdynamik, wenn sie notwendige Hilfen unterlassen und den Tätern und Mitläufern keine Grenzen setzen.

Mobbing erkennen

Françoise Alsakers Untersuchung zum Plagen im Kindergarten zeigte: Die Kindergärtnerinnen kannten zwar ihre Kinder sehr gut und konnten ihr Verhalten präzise einschätzen, doch erkannten sie die **Plagemuster** erst, als sie sich mit dem Thema bewusst auseinandersetzen.

Meist geschieht Mobbing gegen Schülerinnen und Schüler hinter dem Rücken von Lehrpersonen und anderen Erwachsenen. Es gibt aber wahrnehmbare Anzeichen, die auf Mobbing hindeuten:

• Jemand wird zum Aussenseiter / zur Aussenseiterin.	• Opfer bleiben beim Mannschafts-Wählen übrig.
• Jemand wird mit negativen Labels versehen.	• Opfer suchen die Nähe zur Lehrkraft und zur Pausenaufsicht.
• Jemand trägt einen herabwürdigenden Spitznamen.	• Opfer haben meist Schwierigkeiten, sich vor der Klasse zu äussern.
• Jemand wird ständig herumkommandiert.	• Opfer wirken meist unsicher, ängstlich, traurig. Ihr Selbstvertrauen leidet stark.
• Jemand ist ständig Zielscheibe von Witzen.	• Die Schulleistungen der Opfer schwanken meist oder verschlechtern sich systematisch.
• Jemand wird ständig provoziert und so in Konflikte verwickelt.	• Opfer sind oft krank oder geben dies vor, weil sie Angst haben, zur Schule zu kommen.
• Jemand sucht häufig seine Sachen oder muss sie vom Boden auflesen.	
• Jemand hat ständig Verletzungen wie Kratzer oder Prellungen.	

Es ist von Fall zu Fall unterschiedlich, welche Merkmale tatsächlich auftreten. Und natürlich kann es auch andere Ursachen haben, wenn ein Kind ständig krank oder traurig ist. Entscheidend ist die Gesamtdynamik. Die genannten Kennzeichen wecken Ihre Aufmerksamkeit, um einen Blick auf das Geschehen in der Klasse zu werfen.

Systematisches Beobachten

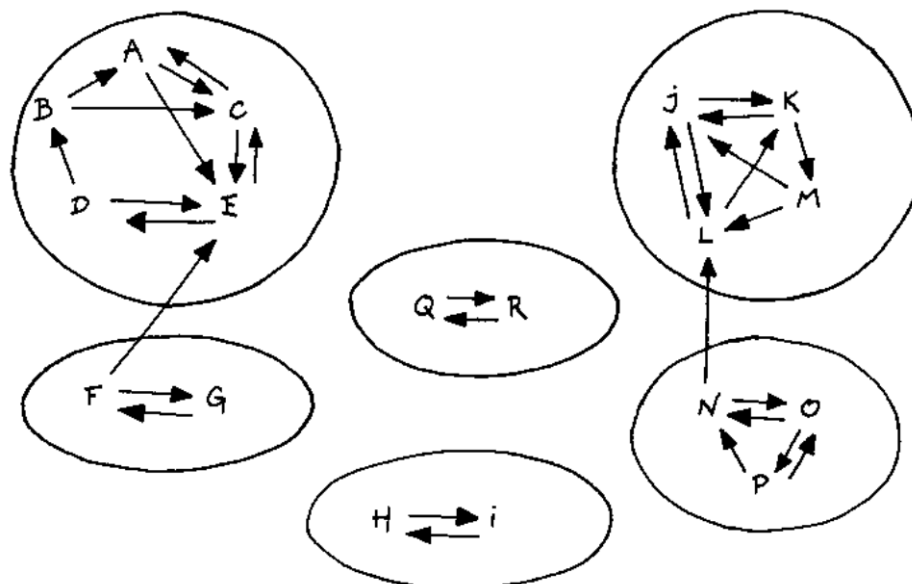
Die meisten Formen von Ausgrenzung laufen aber versteckt ab, und einzelne Ereignisse oder Episoden sind noch kein Mobbing. Um die Systematik in einem Geschehen zu erkennen, sind nicht selten systematische Beobachtungen notwendig. Françoise Alsaker (2003, S. 263ff.) empfiehlt zum Beispiel, sich über zwei Wochen hinweg täglich einen Zeitraum vorzunehmen, während dem Sie die Interaktionen in Ihrer Klasse gezielt beobachten und dabei folgenden Fragen nachgehen:

- Negative Interaktionen: Was geschieht und wer macht was gegen wen?
- Positive Interaktionen: Was geschieht und wer macht was für wen oder mit wem?
- Wer interagiert überhaupt mit wem, wer bleibt davon ausgeschlossen?

Spätestens so wird es Ihnen gelingen, den Kreis der Beteiligten einzuschränken. In einem zweiten Schritt beobachten Sie nach dem gleichen Muster nur noch jene Schülerinnen und Schüler, die Sie als Opfer oder Täter im Verdacht haben. Klären Sie dabei, ob das Geschehen von einer gewissen Systematik geprägt ist und eine Seite klar unterlegen ist.

Das Soziogramm

Ein Instrument, um Mobbing zu erkennen, ist das Soziogramm (vgl. auch Kapitel 3). Versuchen Sie, ein solches «Klassenbild» wie in der Abbildung skizziert aus Ihren Beobachtungen zusammenstellen. Ein Pfeil bedeutet, dass Sie vor allem positive Interaktionen festgestellt haben. Kreise fassen Gruppen von Schülerinnen und Schülern zusammen. Die negativen Interaktionen können Sie allenfalls mit einer anderen Farbe einzeichnen.



Wenn Sie unsicher sind, ob Ihre eigene Wahrnehmung angemessen ist, gibt es folgende Möglichkeit: Fragen Sie Ihre Schülerinnen und Schüler, neben wem sie am liebsten sitzen oder mit wem sie am liebsten die Freizeit verbringen würden. Jede Person schreibt maximal zwei oder – was für die Auswertung mehr zu tun gibt – drei Namen auf ein Blatt und gibt es Ihnen ab. Damit können Sie die Vorlieben der Schülerinnen und Schüler im Soziogramm abbilden. Ein Pfeil bedeutet hier: Die Person am Ende eines Pfeils wurde von jener am Anfang gewählt. Wer sich gegenseitig wählt, wird

in Kreisen zusammengefasst. Die Abbildung macht relativ rasch deutlich, wer in Gruppen eingebettet und wer isoliert oder gar Aussenseiter ist.

Die Sicht der Schülerinnen und Schüler

Auch über diese Methode hinaus können die Erfahrungen und Wahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler wichtige Informationen zum Mobbinggeschehen liefern – an erster Stelle natürlich die Aussagen der vermuteten Opfer. Vielleicht wenden sich potentielle Opfer von sich aus an Sie; zögern Sie andernfalls nicht, sie anzusprechen und nach ihrem Befinden zu fragen. Bedenken Sie dabei, dass Kinder häufig nur von dem berichten, was kurz vorher passiert ist. Fragen Sie also allenfalls nach: Wie oft geschieht das? Wie oft bist du traurig oder niedergeschlagen? Kommt es vor, dass du gar nicht mehr zur Schule kommen möchtest?

Auch die Befragung der Klasse – in einem Gespräch oder mit einem Arbeitsblatt – kann Hinweise auf Mobbing geben. Im Wesentlichen geht es um folgende Fragen: Was hast du schon an Mobbing erlebt? Gibt es an unserer Schule viel Mobbing? Welche Formen? Wo siehst du die Ursachen? Was könnte helfen? Greifen die LehrerInnen genügend ein? Diese Fragen können auch ein Einstieg sein, um das Thema Mobbing in der Klasse anzugehen.

Ein umfassendes Instrument, um Mobbing unter Schülerinnen und Schülern zu erkennen, stellt Horst Kasper in seinem Heft «Schülermobbing – tun wir was dagegen!» (AOL-Verlag 2001) vor: den Smob-Fragebogen. Der Fragebogen wird von den Schülerinnen und Schülern ausgefüllt. Er ermöglicht auf einfache Weise klare Feststellungen und liefert Berichte über Tatsachen. Die danach folgende Arbeit mit der Klasse kann sich auf das wirkliche Geschehen innerhalb der Klasse in der unmittelbar zurückliegenden Zeit beziehen.

Was tun gegen Mobbing?

Kinder und Jugendliche müssen frühzeitig lernen, Konflikte selber zu regeln. Das bedeutet aber nicht, dass man sich nicht einmischen soll. Mobbing vergeht nicht von alleine, schon gar nicht bei Kindern und Jugendlichen. Mobbingopfer sind immer unterlegen. Wenn man wegsieht, kommt Mobbing erst richtig in Gang. Um zu lernen, Konflikte zu lösen, brauchen Kinder die Begleitung Erwachsener, denen sie vertrauen können und die bereit sind zu helfen, wo das nötig ist.

Mobbing kann nur am Ort des Geschehens wirksam begegnet werden. Mobbing in der Schule muss also in der Schule angegangen werden.

Mobbing stoppen

Das Wichtigste, was Lehrpersonen tun können, ist, Mobbing überhaupt zum Thema zu machen und **klare Grenzen** zu setzen. Wenn Lehrpersonen nicht reagieren, fühlen sich die Täterinnen und Täter bestärkt, und die Opfer wagen nicht, sich Hilfe zu holen. Wie berichtet, entsteht Mobbing oft aus einer Dynamik unter Tätern, Opfern, Mitläufern und Unbeteiligten. Diese Dynamik gilt es an möglichst vielen Stellen zu durchbrechen.

Vertreten Sie eine **klare Haltung** gegenüber gewalttätigem und anderem destruktivem Verhalten. Setzen Sie Ihre Haltung auch um und reagieren Sie konsequent auf Vorkommnisse. Auch eine gemeinsame Haltung im Kollegium setzt klare Zeichen gegenüber den Schülerinnen und Schülern. Wenn Sie zögern oder sich das Kollegium nicht einig ist, wissen das die Täter rasch zu nutzen. Nutzen Sie die Pausenaufsicht, um die Dynamik der verschiedenen Gruppen im Schulhaus zu beobachten und um bei Vorfällen rasch zur Stelle zu sein. Notieren und sammeln Sie Beobachtungen und tauschen Sie diese mit anderen Lehrpersonen aus. Denken Sie von Zeit zu Zeit über Vorgefallenes und Befürchtetes nach, schärfen Sie so Ihren Blick und erweitern Sie Ihren Handlungsspielraum.

Ermuntern Sie das **Opfer**, sich bei Vorkommnissen zu melden – trotz allfälligen Drohungen und Einschüchterungen der Täter. Fordern Sie es auf, sich bei Vorfällen nicht provozieren zu lassen, aber auch nicht zu kuschen; die Aufforderung «Hör auf, mich zu schikanieren!» ist die beste Antwort auf Mobbingverhalten. Vielleicht kann solches Verhalten im Rollenspiel geübt werden. Helfen Sie dem Opfer, Angewohnheiten abzulegen, die den Täter zum Mobbing motivieren. Fördern Sie sein Selbstvertrauen und seine Möglichkeiten zum Stressabbau. Ermuntern Sie das Opfer, sich selber keine Vorwürfe zu machen. Nehmen Sie es ernst, wenn es sich an Sie wendet. Ein vertrauensvolles Verhältnis erleichtert es den Schülerinnen und Schülern, auf Sie zuzukommen.

Reagieren Sie auf konkrete **Vorfälle**: Lassen Sie Opfer, Täter und Mitläufer zu Wort kommen (nicht vor der Klasse, ausser die Situation betrifft einen Grossteil der Klasse). Schützen und unterstützen Sie das Opfer. Ursachenforschung führt meist zu gegenseitigen Schuldzuweisungen. Lösungsforschung ist besser.

Sagen Sie dem **Täter**, der **Täterin**, dass es falsch ist, andere zu mobben. Hinterfragen und widersprechen Sie vorgeschobenen Argumenten (siehe oben). Versuchen Sie herauszufinden, aus welchen Gründen der Täter mobbt (mögliche Motive siehe oben) und was der Täter brauchen könnte, damit sich seine Motive auflösen. Insistieren Sie aber nicht, wenn sich die Suche nach Gründen als schwierig erweist. Wichtig ist vor allem, dass sich das Ausgrenzungsverhalten nicht wiederholt. Verlangen Sie vom Täter, sich eigene Ziele zu setzen, um sein Verhalten zu ändern. Überprüfen Sie mit ihm gemeinsam die Einhaltung. Sprechen Sie über mögliche Konsequenzen. Behandeln Sie die Täter trotz allem fair. Verurteilen Sie deren Verhalten und nicht sie als Personen. Eine Stigmatisierung kann Wut, Abneigung und damit weitere Übergriffe provozieren. Nicht selten sind die Täterinnen und Täter selber Opfer. Mehr zu dieser Opfer-Täter-Dynamik und zum Umgang mit den Tätern finden Sie in Kapitel 6.

Am meisten gefangen in der Dynamik von Mobbing sind die **Mitläufer**. Sie haben oft Angst, dass sie selber zum Opfer werden. Sie schlagen sich deshalb auf die Seite der Mächtigen. Aber wahrscheinlich fühlen sie sich in ihrer Rolle gar nicht wohl. Versuchen Sie also herauszufinden, wie gross die Solidarität innerhalb der Tätergruppe ist. Handelt die Gruppe geschlossen oder gibt es eine klare Führung und Mitläufer? Was kommt zum Beispiel raus, wenn alle in der Klasse für sich aufschreiben müssen, wie sie an einem Geschehen beteiligt sind und wie sie sich dazu stellen? Im Schutz der Anonymität distanzieren sich vielleicht einige Mitläufer von den Anführern. Thematisieren Sie dies in der Klasse, ohne aber die Anonymität zu brechen. Setzen Sie also Druck auf oder unterstützen Sie die Mitläufer, um von ihrem Verhalten weg zu kommen. Ermuntern Sie die reuigen Mitläufer, zu ihrer Meinung zu stehen und sich auch öffentlich von den Tätern zu distanzieren. Sprechen Sie über mögliche Konsequenzen. Verlangen Sie von den Mitläufern, sich eigene Ziele zu setzen, um ihr Verhalten zu ändern. Überprüfen Sie mit ihnen gemeinsam die Einhaltung.

Ermuntern Sie die **unbeteiligten Schülerinnen und Schüler**, über Gewalt und Mobbing zu sprechen und über konkrete Vorfälle zu berichten. (Eine offene Feedbackkultur in der Klasse oder ein Kummerbriefkasten können es den Schülerinnen und Schülern erleichtern, sich zu melden.) Fordern Sie die Unbeteiligten auf, sich nicht am Mobbing zu beteiligen und dem Täter keine besondere Beachtung zu schenken (damit er in seinem Verhalten nicht bestärkt wird). Ermuntern Sie die Unbeteiligten, auch jene Kolleginnen und Kollegen einzubeziehen, die normalerweise abseits stehen.

Suchen Sie den Kontakt zu den **Eltern** der beteiligten Kinder. Thematisieren Sie die Mobbing-situation in Einzelgesprächen oder an einem Elternabend. Informieren Sie über die Vorkommnisse und erläutern Sie Ihre Einschätzung der Klassensituation (zum Beispiel anhand des Soziogramms): Wer steht am Rand, wer im Zentrum, welche Verbindungen, Spannungen und Dynamiken sind beobachtbar? Verdeutlichen Sie die wichtigsten Sachverhalte zum Thema, zeigen Sie insbesondere auf, dass das Opfer keine Chance hat – egal wie es sich verhält. Fragen Sie die Eltern nach ihrer Einschätzung und nach dem Wohlergehen ihrer Kinder. Vielleicht wird dabei deutlich, dass sich Mitläufer unwohl fühlen. Fragen Sie die Eltern nach Lösungsvorschlägen. Fordern Sie nicht ein ganz bestimmtes Verhalten der Eltern, sondern seien Sie Anwalt der Veränderung, d.h. vertreten Sie den Anspruch, dass sich die unheilvolle Dynamik in der Klasse ändern muss. Kommen Sie im-

mer wieder hartnäckig auf dieses Anliegen zurück, falls das Gespräch davon abweicht. Vereinbaren Sie ein gemeinsames bzw. koordiniertes Vorgehen. Falls einzelne Eltern ausweichen oder abwiegeln, können Sie auch sehr direkt die Frage stellen: «Finden Sie gut, wie es in der Klasse läuft?» In der Öffentlichkeit eines Elternabends erzeugt diese Frage einen ziemlichen Druck.

Eskalierte Situationen können unter Umständen nur noch mit der Hilfe von **Fachleuten** angegangen werden.

Auch vorbeugende Massnahmen können dazu beitragen, Mobbing zu entschärfen und aufzulösen. Ist ein Fall aber schon eskaliert, genügt Prävention alleine nicht mehr.

Der «No Blame Approach»

Ein anderer Ansatz, um Mobbing zu stoppen, ist der so genannte «No Blame Approach» (vgl. Szaday 2003, Szaday in Drilling 2002), zu übersetzen etwa mit «Annäherung (ans Problem) ohne Schuldzuweisung». Im Gegensatz zum geschilderten Vorgehen setzt dieses Vorgehen nicht auf Tätersuche, Schuldzuweisungen und Sanktionen. Sondern es orientiert sich an den Ressourcen der Kinder und an gegenseitiger Wertschätzung, gleichzeitig werden Einfühlungsvermögen und Verantwortungsübernahme gefördert. Das spezielle Merkmal ist die Unterstützungsgruppe, die aktiv zur Auflösung des Mobbings beiträgt.

Am Anfang steht ein Gespräch mit dem Opfer. Erkundigen Sie sich vor allem nach seinen Gefühlen. Auch gilt es festzuhalten, wer die Täterinnen und Täter sind, ohne aber die Vorfälle an sich im Detail anzuschauen. Erklären Sie dem Opfer, wie Sie nun vorgehen möchten und nehmen Sie die Reaktion darauf ernst. Helfen Sie ihm, sechs bis acht Kinder aus der Klasse für die Unterstützungsgruppe auszuwählen. Dazu gehören die (Haupt-) Täterinnen und Täter, einige Mitläufer sowie unbeteiligte, aber sozial kompetente Kinder. Es ist vielleicht überraschend, dass die Täter in dieser Gruppe dabei sein sollen. Aber gerade sie können und müssen als Hauptverantwortliche zu Veränderungen beitragen.

Sodann organisieren Sie – ohne Opfer – ein Treffen mit den Kindern der Unterstützungsgruppe. Erklären Sie, wie sich das Opfer fühlt. Besprechen Sie keine Details des Geschehens und sprechen Sie alle Kinder gleichermassen an, d.h. machen Sie keine Schuldzuweisungen an eine bestimmte Adresse. Erklären Sie, dass die anwesenden Kinder gemeinsam eine Unterstützungsgruppe bilden, um dem Opfer zu helfen. Zeigen Sie sich überzeugt, dass sich etwas ändern muss und dass die Gruppe dazu viel beitragen kann. Fragen Sie die Kinder nach Ideen, was sie tun können, damit sich das Opfer besser fühlt. Insistieren Sie nicht auf einzelnen Ideen oder einem bestimmten Vorgehen, sondern übergeben Sie die Verantwortung für die Problemlösung der Gruppe. Vereinbaren Sie ein weiteres Treffen, um die Veränderungen zu verfolgen.

Für die Täterinnen und Täter ist es in der Regel überraschend, dass sie nicht getadelt und bestraft werden. Die einen beginnen sich zu verteidigen (und bekennen sich so indirekt zu ihrem Tun), andere halten sich zurück und machen keine Lösungsvorschläge. Betonen Sie im ersten Fall, dass es nicht um Schuldzuweisungen geht, sondern um die Zukunft. Fordern Sie sie im zweiten Fall früher oder später auf, eigene Vorschläge zu machen. Oft entsteht in der Unterstützungsgruppe eine Dynamik zugunsten des Opfers, der sich die Täterinnen und Täter nicht einfach so entziehen können.

Behalten Sie im Anschluss an dieses Gespräch im Auge, ob und wie sich das Geschehen verändert. Nutzen Sie dazu neben weiteren Treffen mit der Unterstützungsgruppe auch Ihre Beobachtungen sowie Einzelgespräche mit den Mitgliedern der Unterstützungsgruppe und mit dem Opfer.

Mobbing vorbeugen

Mobbing lässt sich nie ganz verhindern. Aber die Schule kann dazu beitragen, persönliche Kompetenzen und eine Dynamik in der Klasse und im Schulhaus aufzubauen, die einen fairen und konstruktiven Umgang wahrscheinlicher machen. Es gelten dieselben Grundsätze wie in Kapitel 6, um Gewalt im Allgemeinen vorzubeugen.

Mobbing als Unterrichtsthema

Nachfolgend finden Sie zwei Vorschläge, um mit Ihrer Klasse ausdrücklich am Thema Mobbing zu arbeiten. In der Bücherliste finden Sie zudem Hinweise auf Romane und Bilderbücher, die als Ausgangspunkt oder zur Vertiefung des Themas dienen können.

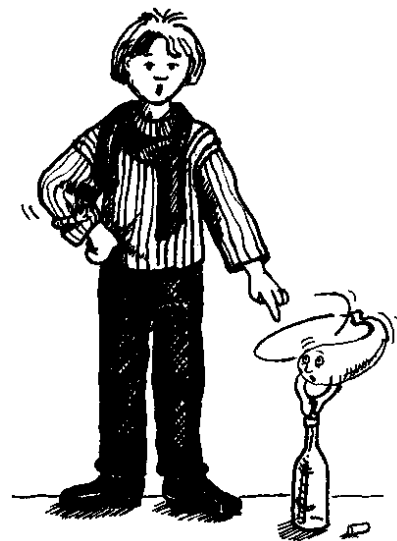
Geist Mobbi muss in die Flasche zurück (Mittelstufe)

Die Schülerinnen und Schüler lernen eine Strategie, um mit ihren Impulsen zum Plagen und Hänkeln umzugehen.

Horst Kasper berichtet in seinem Heft «Schülermobbing – tun wir was dagegen!» (AOL-Verlag 2001) von dieser Methode und von den Erfahrungen, die er damit gemacht hat. Seine Ausgangslage war, dass die grosse Mehrheit der Klasse immer wieder in unfaire und gehässige Streitereien und Beschimpfungen verstrickt war. Die Vorkommnisse missfielen aber den meisten. Dies sind sicher Voraussetzungen, damit diese Methode klappt. In anderen Mobbing-Situationen dürfte dies schwerer fallen.

Horst Kasper stellt jenen Moment ins Zentrum, in welchem die Schülerinnen und Schüler eine Wut oder sonst einen Impuls zum Plagen, Beschimpfen oder Hänkeln verspüren. Dieser Impuls wird umdefiniert zum «Teufelchen, das einem befällt». Die Täterinnen und Täter können so die Verantwortung – mindestens in einem ersten Schritt – an das Teufelchen delegieren und verfallen nicht gleich in Schuldgefühle. Sie können sich so langsam dem eigenen Verhalten und der eigenen Verantwortung annähern.

Horst Kasper erklärte der Klasse, in welchen Formen sich dieses Teufelchen zeigen kann, d.h. er erläuterte verschiedene Formen des Mobbings. Die Kinder berichteten von eigenen Mobbings. Die Kinder berichteten von eigenen Erfahrungen. Dann liess er seine Klasse Vorkommnisse aufschreiben – zuerst als Übung, später dokumentierten die Kinder die Ereignisse für sich. Das Geschriebene wurde jeweils beendet mit der Bitte an den Geist Mobbi: «Das machst du aber bitte nicht wieder». Die Kinder erhielten damit eine Alternative zum destruktiven Verhalten. Aggressive Kinder konnten die laufenden Prozesse ohne Gesichtsverlust verlassen. Das Selbstwertgefühl der Angegriffenen wurde gestärkt; sie erhielten einen Wortschatz und die Legitimation, um sich zu wehren.



Die Zettel mit den Geschichten wurden zusammengerollt und in eine dickbauchige Flasche gesteckt. Einmal in der Woche wurde die Flasche vor aller Augen feierlich geöffnet. Jede Geschichte wurde vorgelesen und besprochen. Die Klasse sammelte Vorschläge, wie man in den beschriebenen Situationen anders reagieren könnte. In besonders schlimmen Situationen legte die Klasse eine Wiedergutmachung fest. Nach drei Monaten steckten die Kinder immer weniger Geschichten in die Flasche. Dafür wurden die guten Ideen zahlreicher, wie man bei Konfliktsituationen anders reagieren könnte.

Spitznamen (alle Stufen)

Die Schülerinnen und Schüler machen sich bewusst, dass Spitznamen verletzen können.

Spitznamen sind unter Kindern und Jugendlichen weit verbreitet. Manche zeugen von Vertrautheit, andere sind verletzend. Mit dem folgenden Vorschlag können Sie Spitznamen thematisieren und kommen dabei vielleicht sogar verstecktem Mobbing auf die Spur.

Sammeln Sie gemeinsam mit Ihrer Klasse die Spitznamen, die sich die Schülerinnen und Schüler gegenseitig geben. Beispielhafte Ergänzungen aus dem weiteren Bekanntenkreis sind möglich. Teilen Sie die Namen gemeinsam mit der Klasse in akzeptable und verletzende ein. Diskutieren Sie Meinungsverschiedenheiten. Machen Sie dabei deutlich, dass letztendlich die Meinung des/der Angesprochenen zählt.

7. Zivilcourage

Zivilcourage ist der **Mut, sich für eine gute Sache einzusetzen** ohne Angst vor Konflikten mit anderen Menschen oder vor anderen unliebsamen Konsequenzen. Das folgende Kapitel definiert Zivilcourage, klärt Voraussetzungen für zivilcouragiertes Handeln und stellt Möglichkeiten vor, wie die Zivilcourage von Kindern und Jugendlichen gefördert werden kann.

Was ist Zivilcourage?

Zu Beginn eine Geschichte über Zivilcourage (Aus dem Tages-Anzeiger vom 16. März 2002):

15 Kinder jagten einen Dieb

Eine Schar Kinder verfolgt in Zürich einen Entreisssieb. Als ein achtjähriges Mädchen den Täter überwältigen will, lässt er die Beute fallen.

"Hilfe, Hilfe", ruft die 83-jährige Rentnerin am Donnerstagnachmittag an der Josefstrasse im Kreis 5. Die Schreie schrecken einige in der Nähe spielende Kinder auf. Ein Unbekannter hat der wehrlosen Frau soeben wenige Meter von ihrer Wohnung entfernt die Einkaufstasche und ihre Handtasche entrisen. Zuvor versetzte er ihr einen Stoss in den Rücken. Die Buben und Mädchen im Alter zwischen acht und zwölf Jahren zögern keinen Moment. Sie rennen dem in Richtung Röntgenplatz flüchtenden Dieb hinterher. Auch andere Kinder auf der Strasse nehmen die Verfolgung auf – nach wenigen Sekunden sind dem Dieb rund 15 Schüler auf den Fersen. Die achtjährige Gülüşen S. ist ganz nah an ihm dran.

Beim Brunnen am Röntgenplatz packt die etwa 1,10 Meter kleine Erstklässlerin zu: Sie zerrt den Flüchtenden mit einer Hand am rechten Arm. «Lass mich los», schreit der Dieb das Mädchen an. Dann stösst er es zu Boden. Ihre Gspänli lassen sich dadurch nicht abschrecken und verfolgen den Mann weiter. Da bekommt er es offenbar mit der Angst zu tun. Der Dieb lässt die beiden Taschen fallen und verschwindet unerkannt. Die Kinder halten an, heben die Beute auf und bringen sie der Rentnerin zurück. Sie stellt fest: Dank den jungen Verfolgern sind ihr Portemonnaie und die meisten andere Sachen noch vorhanden – einzig das Bahnabonnement ist weg. «Die Kinder haben das einmalig gemacht. Ich schenke jedem mindestens eine Tafel Schokolade», freut sich die Frau. Die 83-Jährige ist bereits zum dritten Mal Opfer eines Entreisssiebes geworden.

Die Schüler, die dem Dieb über mehrere Hundert Meter nachgerannt sind, sehen sich nicht als Helden. «Wir waren doch verpflichtet, der Frau zu helfen», sagt die zwölfjährige Ayse. Ihre Kollegin Gülüşen ergänzt: «Ich bin dem Dieb nachgerannt, weil ich der alten Frau die Tasche zurückbringen wollte. Angst hatte ich dabei keine.» Bei der Stadtpolizei schmunzelt man über den Einsatz der Kinder. «Sie haben super gehandelt», lobt Stadtpolizei-Sprecherin Nicole Fix. Jedoch dürfe die eigene Sicherheit nie vergessen werden. «In diesem Fall war das Risiko für die Kinder aber relativ klein, weil sie in einer grossen Übermacht waren.» (sgr)

Die Geschichte illustriert, was mit Zivilcourage gemeint ist: Im Zentrum steht ein **Handeln**, für das es gewisse **Gründe** gibt und für das man bestimmte **Folgen** in Kauf nimmt.

Handeln

Die Kinder haben der Situation nicht einfach zugeschaut. Sie haben gehandelt, sich gewehrt, sich eingesetzt oder wie immer man dem sagen will. Zivilcourage bedeutet, dass man (in der Regel in der Öffentlichkeit bzw. in Konfrontation mit anderen Menschen) etwas gegen einen subjektiv empfundenen Missstand unternimmt. Das kann ein schnelles Eingreifen in akuten einmaligen Situationen sein oder eine gezielte Reaktion auf einen länger dauernden oder sich zunehmend aufbauenden Missstand.

Gründe für das Handeln

Die Kinder handelten nicht, weil sie einen Auftrag oder eigene Interessen an der Sache hatten. Sie handelten (vermutlich) auch nicht, weil sie sich einen materiellen Gewinn erhofften. Ihr verletztes

Rechtsempfinden, ihr Bedürfnis, der Frau zu helfen, war ihnen Motivation genug. Zivilcourage bedeutet, dass man freiwillig, aufgrund des verletzten Wert- oder Gerechtigkeitsempfindens zu Gunsten anderer, benachteiligter Menschen oder Interessen bzw. im Interesse des Allgemeinwohls und der Moral handelt.

Dabei ist natürlich nicht ausgeschlossen, dass auch eigene Interessen berührt werden. Zum Beispiel kann jemand einen Raucher auffordern, seine Zigarette in einer Nichtraucherzone auszumachen. Dabei dürfte es sowohl um das prinzipielle Verbot wie auch um das eigene Wohlbefinden gehen. Beide Gründe zusammen dürften eine stärkere Handlungsmotivation sein. Das eigene Interesse ist hier aber sehr nahe wenn nicht gar identisch mit dem allgemeinen Interesse. Andere Betroffene profitieren im selben Masse von der Intervention.

Dabei kann es natürlich unterschiedliche Meinungen darüber geben, was eine gute Sache ist. Zivilcourage kann stören, kann aufmüpfig und unbequem sein.

Mögliche Folgen des Handelns

Die Kinder konnten nicht sicher sein, dass ihre Aktion gelingt. Und trotzdem haben sie zu handeln gewagt. Gleichzeitig gingen die Kinder ein Risiko ein. Sie hätten sich z.B. bei der Aktion verletzen können. Zivilcourage bedeutet, dass man trotz unsicheren Erfolgsaussichten handelt und darüber hinaus sogar mögliche Nachteile in Kauf nimmt.

Die Nachteile ergeben sich in der Regel aus dem Konflikt, den man mit der «Gegenseite» eingeht. Je nach «Gegenseite» und der Art des Konflikts können diese Nachteile ganz unterschiedlich aussehen. Ein Kind kann zum Beispiel zum Gespött der Klasse werden oder Sanktionen von Eltern oder Lehrpersonen erdulden müssen. Das Unverständnis von anderen Menschen ist vermutlich der grösste Hemmschuh für zivilcouragiertes Handeln.

In der Zeitungsmeldung erinnert die Sprecherin der Stadtpolizei daran, dass die eigene Sicherheit nicht vergessen werden dürfe. Sie macht damit deutlich, dass Zivilcourage – so wünschenswert sie auch sein mag – nicht in jedem Fall angezeigt ist. Zivilcourage kann waghalsig, ja unverantwortlich sein. Ob Eingreifen Sinn macht, hängt von der Situation und den Kompetenzen der betreffenden Person ab. (Dazu gibt es die (nicht verbürgte) Geschichte vom Nichtschwimmer, der vor lauter Helferdrang ganz vergass, dass er nicht schwimmen konnte, und trotzdem ein Kind aus einem reisenden Fluss rettete.)

Die Deutsche Bundeszentrale für politische Bildung betont, dass es selbst in gefährlichen Situationen Handlungsmöglichkeiten gibt. Sie empfiehlt, einen Vorgang mindestens zu beobachten, um später als Zeuge aussagen zu können. Zudem empfiehlt sie, sich nach oder ausserhalb der gefährlichen Situation um das Opfer zu kümmern.

Was hindert und was fördert Zivilcourage?

Tillmann und Holtappels (1996) haben Schülerinnen und Schüler an hessischen Schulen gefragt, wie oft sie sich in Situationen mit Erpressung, Prügeln oder sexueller Belästigung unter Kolleginnen und Kollegen einmischten. 15 bis 21% der SchülerInnen (je nach Art der Situation) gaben an, dass sie sich oft bis sehr oft einmischten. Gleichwohl wünscht sich eine deutliche Mehrheit der Befragten, dass solche Gewalthandlungen nicht auftreten. Eine Mehrzahl der Jugendlichen findet also das Engagement anderer gut und wichtig, ohne aber selber etwas zu tun. Die Ergebnisse dieser Untersuchung stehen wohl als Beispiel für viele ähnliche Situationen.

Was hindert Zivilcourage?

Fehlende Kompetenzen zum Eingreifen oder die Angst vor den Folgen wurden bereits erwähnt. Weitere Gründe, die jemanden von zivilcouragiertem Handeln abhalten können, sind:

- Gleichgültigkeit und Bequemlichkeit;
- die Schuld wird dem Opfer zugeschoben;
- die Verantwortung zum Eingreifen wird anderen zugeschoben;
- das Problem wird als Privatsache der Betroffenen betrachtet;
- das Unrecht wird nicht erkannt.
- Denkbar ist auch die Anbiederung an den Täter, die Solidarisierung mit dem Täter und die eigene Feindseligkeit gegenüber dem Opfer.
- Ein Engagement ist weiter nicht (zumindest nicht unmittelbar) mit Spass und Lebensfreude verbunden, Erfolge sind manchmal schwierig zu erkennen.
- Für zivilcouragiertes Handeln gibt es nur wenig Vorbilder.

Unglaublich, aber wahr: Je mehr Personen bei einer bestimmten Situation anwesend sind, desto unwahrscheinlicher ist es, dass jemand eingreift. Eine mögliche Erklärung ist die, dass man die Ernsthaftigkeit einer Situation von der Reaktion der anderen Leute abhängig macht gemäss der Einstellung: «Wenn niemand hilft, wird es nicht so schlimm sein». Dazu kommt die Angst vor den anderen Anwesenden; man passt sich lieber der Zurückhaltung der anderen an, um nicht aufzufallen. Oder man schiebt die Verantwortung den anderen Anwesenden zu.

Was fördert Zivilcourage?

Auf der anderen Seite ist beobachtet worden, dass Menschen zur Hilfe bereit sind, wenn nur jemand den Anfang macht. Dies lässt sich also nutzen, wenn eine Person zwar eingreifen möchte, sich alleine aber nicht getraut. Die Deutsche Bundeszentrale für politische Bildung empfiehlt, sich in solchen Situationen an andere Anwesende zu wenden, etwa mit den Worten: «Hier ist etwas nicht in Ordnung; hier muss man etwas machen. Was können wir tun?» oder der Aufforderung: «Holen Sie Hilfe!»

Ein verletztes Gerechtigkeitsempfinden als Voraussetzung für zivilcouragiertes Handeln wurde bereits erwähnt. Zivilcourage verlangt zudem die Bereitschaft zur Konfrontation, wobei eine Portion Zorn sehr hilfreich sein kann. Darüber hinaus erhellen Befragungen weitere Gründe, die zivilcouragiertes Handeln wahrscheinlicher machen (Meyer / Hermann 2000):

- Hält man ein Opfer für unschuldig, so ist die Bereitschaft zum Eingreifen höher, als wenn Selbstverschulden angenommen wird.
- Verantwortung wird umso eher wahrgenommen, wenn man eine Nähe zu den Betroffenen (Freunde, Familie) oder zum Problem (z.B. selbst schon erlebt) hat.
- In der Schule werden v.a. die Art der Machtausübung durch die Lehrerschaft und die Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen als Einflussfaktoren genannt.
- Die Befragten sind eher bereit einzugreifen, wenn sie sich gegenüber Opfern wie Tätern in einer überlegenen Position sehen. So fühlen sie sich sicherer und fühlen gleichzeitig eine gewisse Verantwortung. Verallgemeinernd lässt sich sagen: Eine gefestigte Position innerhalb einer Gruppe erlaubt eher, die eigene Meinung zu äussern.
- Persönliche Kompetenzen wie Selbstsicherheit, Einfühlungsvermögen, ein reflektierter Umgang mit der eigenen Angst, Argumentations- und Artikulationsvermögen, Konfliktlösefähigkeit sowie Wissen und Kenntnisse von Rechten, Pflichten, Regeln und Verfahrensweisen machen zivilcouragiertes Handeln ebenfalls wahrscheinlicher.
- Schliesslich spielen auch die Einschätzung der Kraftverhältnisse zum Gegenüber, die (moralische) Unterstützung durch andere sowie die Erfolgsaussichten eine Rolle.

Ist Zivilcourage lehr- und lernbar?

Das bisher Gesagte zeigt: Zivilcourage ist abhängig vom angetroffenen **Problem**, von der **Dynamik** unter den Anwesenden und von **persönlichen Eigenschaften** der betreffenden Person. Wo hat die Schule einen Einfluss, um den Mut von Kindern und Jugendlichen zu zivilcouragiertem Handeln zu fördern?

Erstens: Persönliche Kompetenzen fördern

Zivilcourage lässt sich nicht anweisen. Tugendethik lässt sich argumentativ nicht überzeugend begründen. Was sind das denn für Menschen, die sich selbst in riskanten Situationen für andere oder für das Allgemeinwohl einzusetzen wagen? Zu dieser Frage gibt es verschiedene Untersuchungen, unter anderem von Menschen, die zur Zeit des Nazi-Regimes in Deutschland anderen geholfen haben (vgl. Bastian 1996, S. 25ff.):

- Die befragten Helfer konnten keine ausführlichen Erklärung für ihr Verhalten geben. Auskünfte wie «Das habe ich einfach tun müssen» oder «Es musste eben sein» herrschten vor.
- Deutlich wurde aber, dass diesen Menschen die soziale Anpassung wenig bedeutete; sie waren gewohnt, sich eine Meinung zu bilden und es auszuhalten, nicht zu einer Mehrheit zu gehören. Sie verbanden eine hohe persönliche Souveränität mit einem nicht geringen Glauben an die eigene Wirkungskraft. Schon früh haben die betreffenden Menschen eine intellektuelle und psychische Selbstständigkeit erreicht.
- In der Erziehung und Sozialisation dieser Menschen konnten gewisse Regelmässigkeiten ausgemacht werden: Durchgängig konnte eine starke Bindung an die Familie erkannt werden; mindestens ein Elternteil wurde als sozial verpflichteter, vorbildlich handelnder Mensch erlebt und erfahren. Die Erziehung war durch Liebe und klare Regeln geprägt. Schon als Kinder konnten diese Menschen ihre Meinung frei äussern. Konflikte wurden offen ausgetragen.

Wie kann die Schule die persönlichen Kompetenzen für zivilcouragiertes Handeln fördern? In den folgenden Bereichen gibt es Möglichkeiten dazu:

- Gezielte Auseinandersetzung mit Zivilcourage: Kinder und Jugendliche können dadurch feststellen, dass es möglich, erlaubt, erwünscht oder sogar notwendig ist, sich gegen gewisse Vorkommnisse zur Wehr zu setzen. Sie lernen Vorbilder (wie zum Beispiel die Kinder aus dem einführenden Zeitungsbericht) kennen, loten ihre eigenen Möglichkeiten im Rollenspiel aus oder erproben ihre Zivilcourage sogleich mit dem Einsatz für eine gute Sache. Sie werden für Not- und Gefahrensituationen sensibilisiert. Sie lernen mögliche, sinnvolle und empfohlene Verhaltensweisen kennen. Hierzu folgen weiter unten konkrete Vorschläge.
- Selbstvertrauen und realistische Selbsteinschätzung fördern. Vorschläge dazu finden Sie in Kapitel 1.
- Einfühlungsvermögen fördern: Mit Einfühlungsvermögen können sich Kinder und Jugendliche in ein Opfer hineinversetzen und die Notlage einfacher nachvollziehen.

Zweitens: Die Dynamik der Klasse gestalten

Wie erwähnt, ist Zivilcourage wahrscheinlicher, wenn man sich für Bekannte einsetzt, wenn man von anderen unterstützt wird und wenn man in der Gruppe, die das Ziel des zivilcouragierten Handelns ist, eine gefestigte Position hat. Eine gute Dynamik innerhalb einer Klasse, ein gutes Klassenklima und geklärte Rollen innerhalb der Klasse können also zivilcouragiertes Handeln fördern. Gemeint sind damit Situationen:

- in welchen sich jemand für Klassenkameradinnen und -kameraden einsetzt,
- in welchen sich die Klasse als Ganzes für ein Anliegen einsetzt oder sich mit einem Schüler oder einer Schülerin solidarisiert,

- in welchen eine Schülerin oder ein Schüler ein Problem innerhalb der Klasse anspricht.

Vorschläge zur Förderung des Klassenklimas finden Sie in Kapitel 4.

Drittens: Eine Atmosphäre des Vertrauens schaffen

Kinder und Jugendliche wagen eher, sich für ein Anliegen einzusetzen, wenn sie ihren Bezugspersonen vertrauen können, also zum Beispiel Ihnen als Lehrperson und den übrigen Erwachsenen im Schulhaus. Das betrifft erstens Situationen, in welchen Schülerinnen und Schüler ein Verhalten einer erwachsenen Bezugsperson kritisieren. Zivilcourage wird gefördert, wenn die Bezugspersonen sachlich und fair mit dieser Kritik umgehen.

Zweitens betrifft das Situationen, in welchen sich Schülerinnen und Schüler mit Beobachtungen oder Erlebnissen hilfeschend an Erwachsene wenden, zum Beispiel bei Gewalt- oder Mobbingvorfällen unter Kolleginnen und Kollegen. Oft getrauen sich Kinder und Jugendliche nicht, in eine Situation direkt einzugreifen, und sehen im Hilfeholen ihre einzige Handlungsmöglichkeit. Bezugspersonen fördern Zivilcourage, wenn sie die Kinder und Jugendliche zum Hilfeholen ermuntern und wenn sie für die Anliegen ein offenes Ohr haben (vgl. auch Kapitel 6 zu Mobbing).

Mit Ihrem Auftreten und Verhalten können Sie Ihren Schülerinnen und Schülern also Vorbild und Stütze sein. Mit der Transparenz von Regeln, Machtverhältnissen und Bewertungsmaßstäben tragen Sie ebenfalls zu einer Atmosphäre des Vertrauens bei.

Zivilcourage als Unterrichtsthema

Im folgenden finden Sie vier Unterrichtsvorschläge, um Zivilcourage im Unterricht zu behandeln. Die Schülerinnen und Schüler werden dabei mit Situationen konfrontiert, in welchen Zivilcourage eine Rolle spielt. Sie erörtern, wie sie sich dazu stellen. Kinder und Jugendliche können so feststellen, dass es möglich, erlaubt, erwünscht oder sogar notwendig ist, sich gegen gewisse Vorkommnisse zur Wehr zu setzen.

15 Kinder jagten einen Dieb (Mittel- und Oberstufe)

Die Schülerinnen und Schüler beschäftigen sich mit Zivilcourage und machen grundsätzliche Feststellungen dazu.

Auf dem Arbeitsblatt am Ende dieses Kapitels finden Sie noch einmal die Geschichte vom Entreisddieb und den Kindern, die ihm nachgerannt sind. Mit dieser Geschichte können Sie ins Thema Zivilcourage einführen und verschiedene Fragen besprechen:

- Findest du gut, was die Kinder gemacht haben? War das gefährlich? Was meinst du zum Schlusssatz der Polizistin: haben sich die Kinder nur deshalb getraut, weil sie in der Übermacht waren?
- Würdest du dich auch getrauen, einem Dieb nachzurennen? Würdest du dich nur getrauen, wenn andere Kinder dabei wären? Oder würdest du dich auch alleine getrauen? Würdest du dich auch getrauen, wenn der Dieb ein Messer bei sich hätte? Würdest du dem Dieb auch nachrennen, wenn nicht eine alte Frau, sondern ein junger Mann bestohlen worden wäre?
- Was könnte alles passieren, wenn man einem Dieb nachrennt?
- Was gibt es sonst noch für Situationen, in denen jemand unsere Hilfe braucht? Was kommen Euch für Situationen in den Sinn, die ihr nicht in Ordnung findet? Was könntet ihr dagegen unternehmen? Was würdet ihr euch getrauen und was nicht? Berichtet von Situationen, in welcher ihr jemandem geholfen habt.

Möglicherweise überschätzen sich die Schülerinnen und Schüler, d.h. sie haben zu fantastische Vorstellungen, wo sie sich überall einmischen würden und was sie dabei alles unternehmen könnten. Die Phantasien lassen sich den Kindern nicht nehmen. Machen Sie aber deutlich, dass nicht jedes Eingreifen vernünftig ist. Insbesondere dürfen sich die Kinder nicht selber in Gefahr bringen. Meist ist es aber möglich, eine Situation zu beobachten und später jemandem darüber zu berichten, z.B. wie ein Dieb ausgesehen hat. Ausgewählte Situationen können im Rollenspiel erprobt werden.



Zudem muss geklärt werden, was gute Mittel zum Eingreifen sind. Es darf zum Beispiel nicht so weit kommen, dass sich jemand in handgreiflicher, unfairer und verletzender Art und Weise in die Auseinandersetzungen von anderen einmischt. Besser wäre in diesem Fall eine vermittelnde Rolle

oder die Aufforderung, einen Streit gütlich beizulegen. Die Fehler, die man zu verhindern sucht, darf man also nicht selber begehen.

Auch kann zur Sprache kommen, welche Nachteile die Kinder in Kauf nehmen würden. Würden sie zum Beispiel in Kauf nehmen, schräg angeschaut zu werden? Oder würden sie negative Kommentare einstecken? Und wie wäre es, wenn sie aus einer Gruppe verstossen würden oder eine Strafe erhielten?

Lassen Sie die Schülerinnen und Schüler abschliessend formulieren, was sie unter Zivilcourage verstehen. Vergleichen Sie die verschiedenen Umschreibungen. Suchen sie gemeinsam nach einer möglichst treffenden Variante. Die Einführung in diesem Kapitel gibt Ihnen Anhaltspunkte, was alles zur Zivilcourage gehört. Die Definition kann abschliessend auf einem Plakat festgehalten und im Schulzimmer aufgehängt werden.

Die nachfolgenden Unterrichtsvorschläge zielen in die selbe Richtung und überschneiden sich zum Teil mit diesem Vorschlag hier. Sie bieten sich als Ergänzung an.

Was heisst Zivilcourage? (Oberstufe)

Die Schülerinnen und Schüler lernen verschiedene Vorstellungen von Zivilcourage kennen und zu differenzieren.

Auf dem Arbeitsblatt «Was heisst Zivilcourage» am Ende dieses Kapitels finden Sie elf Aussagen zur Zivilcourage. Drei davon sind ganz klar falsch; die übrigen beschreiben mindestens Teilaspekte einer sinnvollen Art von Zivilcourage. Besprechen Sie mit der Klasse, welche Aussagen richtig und welche falsch sind.

Das Arbeitsblatt kann zusammen mit dem Vorschlag «15 Kinder jagten einen Dieb» verwendet werden. Das Beispiel macht es den Schülerinnen und Schülern bestimmt einfacher, sich mit der Sache zu beschäftigen.

Wer getraut sich und warum (nicht)? (Oberstufe)

Die Schülerinnen und Schüler überlegen sich, ob und allenfalls wie sie sich gegen Gewalt- und Mobbingvorfälle in ihrer Schule engagieren würden.

Weiter oben wurde von den Forschungsergebnissen von Tillmann und Holtappels berichtet. Sie zeigen, dass eine Mehrzahl der Jugendlichen das Engagement anderer gut und wichtig findet, ohne aber selber etwas zu tun. Mit diesen Ergebnissen lässt sich trefflich darüber nachdenken, was Zivilcourage fördern oder hindern kann. Berichten Sie Ihrer Klasse von der hessischen Untersuchung. Folgende Fragen und Aufgaben können sich daran anschliessen:

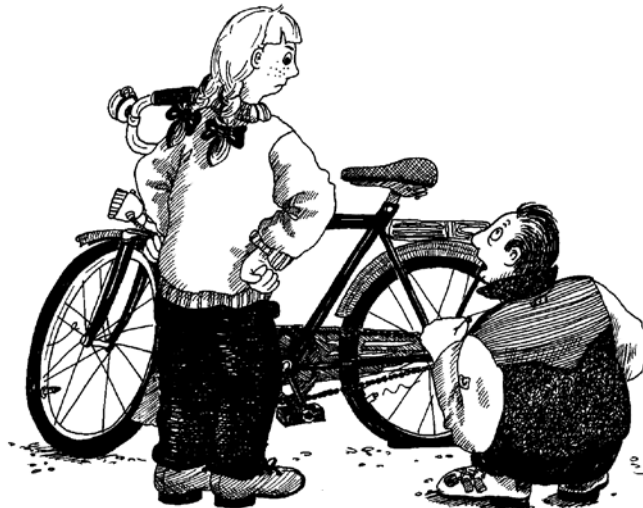
- Gibt es an eurer Schule Situationen wie Prügel oder Erpressung oder etwas ähnliches, das ihr nicht in Ordnung findet? Gibt es ausserhalb der Schule Situationen, die ihr nicht in Ordnung findet? Wie häufig kommt es vor, dass sich jemand von euch einmischt?
- Macht eine Umfrage in eurem Schulhaus: Wie viele Schülerinnen und Schüler finden gewisse Situationen (in der Schule oder ausserhalb) nicht in Ordnung? Wie viele machen etwas dagegen? Bestätigen sich die Ergebnisse der hessischen Untersuchung?
- Welches könnten die Gründe sein, dass man etwas nicht in Ordnung findet, aber doch nichts dagegen macht? (Zu dieser Frage finden Sie in der Einleitung zu diesem Kapitel Anhaltspunkte).
- Diskutiert Möglichkeiten, wie man das ändern könnte.

Was würdest du tun? (Mittel- und Oberstufe)

Die Schülerinnen und Schüler überlegen sich anhand von konkreten Situationen, ob und wie sie sich allenfalls getrauen, zivilcouragiert zu handeln.

Am Ende dieses Kapitels finden Sie ein Arbeitsblatt mit dem Titel «Was würdest du tun?». Es beschreibt eine Reihe von Situationen, in denen man sich engagieren kann – oder auch nicht. Die Schülerinnen und Schüler werden so mit der Vorstellung konfrontiert, sich für andere einzusetzen. Wie im Vorschlag «15 Kinder jagten einen Dieb» wird gemeinsam überlegt, welche Reaktionen sinnvoll sind und was bei einem Eingreifen alles passieren könnte. Die Kinder können von eigenen Erlebnissen und Erfahrungen berichten oder weitere Beispiele gedanklich durchspielen. Ausgewählte Situationen können im Rollenspiel erprobt werden.

Oft ist die Reaktion abhängig von der Situation: Ist es mein guter Kollege, der ein Messer in die Schule bringt oder jemand, den ich nicht mag? Ist es ein älterer Schüler, der bei einem Velo die Luft raus lässt oder ein kleinerer? Gehört das betreffende Velo mir oder einem Freund oder aber einem Unbekannten? Je nach dem getrauen sich die Schülerinnen und Schüler zu reagieren oder nicht. Besprechen Sie mit der Klasse solche Varianten und erstellen Sie eine Liste von Gründen, die ein Eingreifen erschweren oder erleichtern. Anhaltspunkte dazu finden Sie in der Einführung in diesem Kapitel.



Jugendromane und Biographien (Oberstufe)

Die Schülerinnen und Schüler lernen zivilcouragierte Menschen aus Literatur und Zeitgeschichte kennen.

In Romanen und Biographien sind weitere Vorbilder für zivilcouragiertes Handeln zu finden. Mahatma Gandhi, Martin Luther King oder Sophie Scholl zeigen eindrücklich, was sich mit einem selbstlosen und gewaltfreien Einsatz für eine gute Sache erreichen lässt. Einige Hinweise auf Bücher finden Sie in der Buchliste im Anschluss an die Einleitung.

Zivilcourage erproben

Zivilcourage muss nicht trockenes Unterrichtsthema bleiben. Denkbar ist auch, dass die Schülerinnen und Schüler sogleich ernst machen und sich gemeinsam für eine gute Sache einsetzen. Hierzu einige Beispiele:

- Im Mai 1996 übergaben die Schülerinnen und Schüler der Klasse 8A aus dem Freiburger Dorf Wünnewil dem Gemeinderat eine Petition mit 593 Unterschriften. Sie forderten damit, beim Bau der neuen Turnhalle den Einsatz von alternativen Energiequellen (Sonne, Erdwärme oder Holzschnitzelfeuerung) zu prüfen. Der Gemeindepräsident lobte die Initiative der Klasse und versprach, das Anliegen ernst zu nehmen.
- Im Sommer 1996 untersuchte die Klasse 5A aus dem liechtensteinischen Ruggell ihren Dorfbach und fand eine gute Wasserqualität. Auch sonst beurteilten die Kinder ihre Wohngemeinde als lebenswert und gepflegt. Sie beschlossen, dem Gemeindevorsteher dafür ein Lob auszusprechen. So überraschten sie ihn mit einem Ständchen des ad hoc zusammengestellten Klassenorchesters und überreichten ihm eine Urkunde mit einem dicken Dankeschön. Die Klasse hatte auch nicht versäumt, die Lokalpresse einzuladen, die prompt über den Anlass berichtete und wohlwollend kommentierte.
- Im Frühling 1997 gründeten sieben Gymnasiastinnen und Gymnasiasten aus Bern einen Solidaritätsfond für Holocaustopfer. Sie haben Pressemitteilungen geschrieben, Flugblätter verschickt, Vorträge gehalten und bei Politikerinnen und Wirtschaftsleuten lobbyiert. Sie wollten ein positives Zeichen unabhängig von der Schulfrage setzen. Es konnten rund 560'000 Franken gesammelt werden.
- Im Sommer 1998 wehrten sich Züricher Kantonsschülerinnen und -schüler gegen die Ausschaffung ihrer bosnischen Klassenkameradinnen. Zunächst haben sie über 2000 Unterschriften gesammelt und der Zürcher Polizeidirektorin übergeben. Nach einer Kundgebung mit 1000 Jugendlichen haben sich Schülerinnen und Schüler von zehn Zürcher Schulen sowie die Jugendparlamente von Winterthur und Thalwil zu einer gemeinsamen Bewegung zusammengeschlossen. Politiker, Parteien, Kirchen und Hilfswerke schlossen sich der Bewegung an. Im «Zischtigsclub» des Schweizer Fernsehens traf sich eine der Kantonsschülerinnen mit der Zürcher Polizeidirektorin zum Gespräch. Die Jugendlichen mussten sich dabei gegen den Vorwurf wehren, von politischen Drahtziehern ferngesteuert zu sein. Sie wiesen darauf hin, schon ein Jahr vor dem grossen Rummel für die Sache eingestanden zu sein, als sich noch niemand öffentlich für die Sache interessierte.
- In der ersten Januarwoche 2005 verkauften Kinder der Schule Widen selbst gebastelte Karten und selbst gebackene Weggen, um der Glückskette schliesslich 5335 Franken zugunsten der Flutwellopfer in Südostasien zu überreichen. «Es war den Kindern eine Herzensangelegenheit, in irgendeiner Art helfen zu können», wurde Schulleiterin Luzia Nuber im Wohler Anzeiger zitiert.

In jüngerer Zeit hat sich für solche Unternehmungen der Begriff «Service-Learning» etabliert. Der Begriff meint eine Form projektorientierten Unterrichts, der ein gesellschaftliches Engagement mit der Schulung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen verbindet. Auf www.servicelearning.ch finden sich zahlreiche Beispiele sowie Angebote für Beratung, Weiterbildung, Vernetzung und Schulwettbewerbe.

Kinder und Jugendliche haben Möglichkeiten

Kinder und Jugendliche haben zum Beispiel folgende Möglichkeiten, um sich für eine gute Sache einzusetzen: Leserbriefe schreiben, Infostand organisieren, Flugblätter verteilen, Unterschriften sammeln, Mahnwache halten, Briefe an Verantwortliche schreiben, Plakate gestalten und in der Schule aufhängen, mit einem Schülertheater ein entsprechendes Zeichen setzen etc. Auch hier kann es plötzlich um die Frage gehen: Welches sind gute Formen, um sich zu wehren? Diese Frage kommt bereits weiter oben in den Vorschlägen «15 Kinder jagten einen Dieb» und «Was würdest Du tun?» zur Sprache.

Solche Aktionen sind nicht unumstritten. Oft taucht der Vorwurf auf, die Schülerinnen und Schüler würden von Erwachsenen manipuliert und missbraucht. Man traut den Kindern und Jugendlichen nicht zu, dass sie sich aus freien Stücken für eine gute Sache einsetzen. Doch dafür braucht es weder ein politisches Bewusstsein noch ein bestimmtes Handwerkszeug. Ein verletztes Gerechtig-

keitsempfinden kann Anlass genug sein, um sich zu Wort zu melden. Wir tun gut daran, Kindern und Jugendlichen das zuzutrauen und sie ernst zu nehmen. Sonst dürfen wir uns nicht wundern, wenn Jugendliche kein Interesse an Politik und dem Allgemeinwohl haben und den Kopf resigniert in den Sand stecken.

Trotzdem muss natürlich betont werden: Kinder und Jugendliche dürfen nicht manipuliert und instrumentalisiert werden. Sie sollen selber den Wunsch und die Lust für ein Engagement mitbringen. Sie sollen die eigenen Ideen mit eigenen Mitteln umsetzen und dabei unterstützt werden. Zu denken ist trotzdem immer an mögliche Probleme mit Eltern, Schulbehörden oder mit jenen Personen und Institutionen, gegen welche sich das zivilcouragierte Handeln richtet. Es lohnt sich, eine Begründung bereit zu haben, weshalb man die Schülerinnen und Schüler in ihrem Engagement unterstützt.

Was nützt es? Ziele des zivilcouragierten Handelns

Natürlich haben Kinder und Jugendliche nur beschränkte Möglichkeiten, um in unserer komplexen und problembeladenen Welt etwas zu verändern. Aber wichtiger ist, was ein Einsatz bei den Schülerinnen und Schülern auslöst: Sie sollen merken, dass es legitim ist, sich für eine gute Sache einzusetzen. Sie sollen ihren Gestaltungswillen ausleben können. Sie setzen sich in Beziehung zur Welt und lernen etwas darüber. Sie gewinnen den Mut, um sich für ein Herzensanliegen zu engagieren – das gibt ihnen auch Lebensmut. Sie wachsen mit der Herausforderung und machen aussergewöhnliche Lebenserfahrungen. Und schliesslich stärkt eine gemeinsame Aktion den Zusammenhalt in der Klasse und macht Spass.

Mit den drei folgenden Vorschlägen können die Schülerinnen und Schüler formulieren, was ihnen in ihrer Lebenswelt Mühe bereitet und was ihnen deshalb ein Engagement wert erscheint. Die Vorschläge sind spielerisch angelegt. Dies soll einen Kontrapunkt setzen zu den mitunter belastenden Themen, um die es geht. Das Spielerische ermöglicht zudem, auch ausgefallene und kreative Ideen zu gebären, die Anfangspunkt eines auffallenden und lustvollen Engagements sein können.

Im Anschluss an die folgenden Vorschläge geht es darum, die eingebrachten Ideen, Themen, Anliegen, Wünsche zu sammeln, zu erklären, zu diskutieren, zu erweitern, zusammenzufassen, zu sortieren, auszuwählen und weiter zu bearbeiten. Insbesondere ist der Bezug zur Realität zu klären, wenn sehr ausgefallene Ideen oder aber Vorurteile geäussert worden sind. Die Fortsetzung, d.h. der Einstieg in das tatsächliche Engagement, geht entlang den Fragen: Wollen wir uns für eines der geäusserten Anliegen tatsächlich einsetzen? Wollen wir einen der gemachten Vorschläge tatsächlich umsetzen?

Wahlreden schreiben (Mittel- und Oberstufe)

Die Schülerinnen und Schüler beschäftigen sich auf spielerische Art mit der Frage, wofür sie sich engagieren möchten

Am Ende dieses Kapitels finden Sie eine Kopiervorlage für einen Gruppenauftrag. Die Schülerinnen und Schüler werden aufgefordert, ein Parteiprogramm zu schreiben, d.h. zu formulieren, wo sie Veränderungsbedarf sehen und was sie anpacken möchten. Ausgefallene und kreative Ideen sind erlaubt.

Jede «Partei» erhält Zeit, um das eigene Programm vorzustellen. Dazu kann ein theatraler Rahmen z.B. einer Fernsehshow oder einer Parlamentssitzung reizvoll sein. Politiker und Politikerinnen zu imitieren, ist für Kinder und Jugendliche meist spannend. Parallel dazu werden die entworfenen Ideen aufgelistet. Auf Wunsch kann über das beste Programm tatsächlich abgestimmt werden. Das Resultat gibt Hinweise, was den Schülerinnen und Schülern missfällt und was sie gerne ändern möchten.



Das Gemeindepreis-Rollenspiel (Mittel- und Oberstufe)

Die Schülerinnen und Schüler halten fest, was ihnen an ihrem Wohnumfeld (nicht) gefällt, und überlegen, ob und wie sich dafür engagieren können.

Mit dem Gemeindepreis-Rollenspiel vergegenwärtigen sich die Kinder und Jugendlichen die Eigenschaften ihres Wohnumfeldes – in der Regel der eigenen Gemeinde. Es lässt viel Spielraum für eigene Anliegen und Ideen, und es setzt in der unmittelbaren Umgebung der Kinder und Jugendlichen an. So kommen Ideen auf den Tisch, wofür man sich im eigenen Wohnumfeld einsetzen könnte.

Das Rollenspiel läuft nicht wie übliche Rollenspielsituationen ab. Es geht also nicht darum, sich gegenseitig Szenen vorzuspielen und dabei ungewohnte Rollen und Situationen zu erproben. Vielmehr schlüpfen alle Schülerinnen und Schüler gleichzeitig in eine Rolle, treffen aufeinander, befragen sich gegenseitig und gebären aus der spielerischen Situation ungewöhnliche Gedanken und Ideen. Die Rollen werden dabei nicht vorbereitet. Das Gemeindepreis-Rollenspiel lebt vor allem von den spontanen Einfällen; eine Vorbereitung kann dazu führen, dass sich die Schülerinnen und Schüler nur auf die vorbereiteten Fragen bzw. Antworten stützen, wodurch nichts Neues und Kreatives entsteht.

Und so geht es:

Die Klasse wird in zwei Gruppen geteilt: Die einen spielen Bewohnerinnen und Bewohner ihrer Gemeinde und verteilen sich im Raum. Die anderen spielen Beauftragte eines Preiskomitees und müssen herausfinden, ob die besagte Gemeinde einen Preis für ein besonders lebenswertes Wohnumfeld verdient. Dazu befragen sie die Mitglieder der anderen Gruppe.

Die Beauftragten «besuchen» einzeln zwei oder drei Bewohnerinnen und Bewohner und befragen sie, ob sie der Meinung seien, die Gemeinde habe den Preis verdient und weshalb. Sie machen sich Notizen. Die erfragten Eigenschaften der Gemeinde werden anschliessend an der Tafel zusammengetragen, und es kann darüber diskutiert werden, ob alle derselben Meinung sind.

Die zusammengetragenen Eigenschaften zeigen, was den Schülerinnen und Schülern am eigenen Wohnumfeld gefällt und was nicht. Die Klasse kann anschliessend darüber nachdenken, ob sie sich für eine Verbesserung von allfälligen Unschönheiten einsetzen will und wie sie das tun möchte.

Vielleicht kommt aber eine Klasse zum Schluss, die eigene Gemeinde habe durchaus einen solchen Preis verdient. Als Konsequenz könnte die Klasse der eigenen Gemeinde den Preis tatsächlich überreichen, z.B. in Form einer Urkunde wie das die Ruggeller Klasse im oben berichteten Beispiel getan hat. Auch dies ist eine Möglichkeit, sich öffentlich bemerkbar zu machen. Es muss nicht immer Kritik sein.

Das Mut-Rollenspiel (Mittel- und Oberstufe)

Die Schülerinnen und Schüler sammeln Ideen, wie sie den Mut zum zivilcouragierten Handeln behalten oder gewinnen können

Ausgangslage für das Rollenspiel ist ein Märchen. Es ist Voraussetzung, dass sich die Schülerinnen und Schüler darauf einlassen können. Das Märchen fängt folgendermassen an:

Es war einmal ein König. Er hatte eine Tochter, die liebte er über alles. Aber die Tochter war unglücklich. Wenn man sie nach ihrem Kummer fragte, antwortete sie nur: «Ach, es gibt so viel Ungerechtigkeit und Probleme auf dieser Welt. Und ich bin doch zu klein und zu schwach, um etwas dagegen zu tun.»



Unterbrechen Sie hier und fragen Sie die Klasse, was die Königstochter mit «Ungerechtigkeiten und Probleme» gemeint haben könnte. Die Schülerinnen und Schüler sollen mitteilen, was sie selber als «Ungerechtigkeiten und Probleme» empfinden. Dann geht die Geschichte weiter:

Der König wusste auch nicht recht, was er gegen die Ungerechtigkeiten und Probleme hätte tun sollen. Aber er hätte alles gegeben, um seine Tochter wieder glücklich zu machen. Deshalb schickte er Botinnen und Boten in die ganze Welt. Sie sollten alle weisen Frauen und Männer fragen, wie seine Tochter wieder glücklich werden könne. Die Person, welche den besten Tipp abgeben würde, wollte der König mit Reichtum überhäufen.

Die Fortsetzung der Geschichte wird gespielt. Die allgemeinen Bemerkungen, die zum Gemeindep reis-Rollenspiel gemacht worden sind, gelten auch hier.

Im Vordergrund steht die Frage: Was kann der König oder was kann seine Tochter tun, um wieder glücklich zu werden? Wie beim Gemeindep reis-Rollenspiel wird die Klasse in zwei Hälften geteilt. Die eine Hälfte sind Botinnen und Boten des Königs, die andere die weisen Männer und Frauen. Die weisen Frauen und Männer verteilen sich im Zimmer und werden von den anderen besucht und befragt. Die Botinnen und Boten besuchen zwei, drei Frauen oder Männer und notieren die erhaltenen Antworten. Die Schülerinnen und Schüler sollen nicht zu lange überlegen, sondern möglichst spontane und phantasievolle Vorschläge bringen. Denn: Weise Frauen und Männer wissen auf jede Frage eine Antwort.

Anschliessend berichten die Botinnen und Boten von ihren Erfahrungen; die Ideen werden an der Tafel notiert. Auf Wunsch kann bestimmt werden, wer jetzt den besten Vorschlag gebracht hat und wer demnach «vom König mit Reichtum überhäuft» wird.

Die Vorschläge können mehr oder weniger nah an der Realität sein. Wenn die Vorschläge eher weiter weg sind, muss zuerst diskutiert werden, was die Vorschläge mit der Wirklichkeit zu tun haben und ob sie sich allenfalls übertragen lassen.

Anschliessend geht es um folgende Fragen: Fühlen wir uns manchmal auch so wie die Prinzessin? Möchten wir auch etwas gegen Ungerechtigkeiten unternehmen? Nützen uns die Tipps für die Prinzessin etwas? Wie lassen sich die Tipps umsetzen? Diese Diskussion bringt Ideen, wie sich die Klasse für eine gute Sache einsetzen kann.

15 Kinder jagten einen Dieb

Eine Schar Kinder verfolgt in Zürich einen Entreissdieb. Als ein achtjähriges Mädchen den Täter überwältigen will, lässt er die Beute fallen.

«Hilfe, Hilfe», ruft die 83-jährige Rentnerin am Donnerstagnachmittag an der Josefstrasse im Kreis 5. Die Schreie schrecken einige in der Nähe spielende Kinder auf. Ein Unbekannter hat der wehrlosen Frau soeben wenige Meter von ihrer Wohnung entfernt die Einkaufstasche und ihre Handtasche entrissen. Zuvor versetzte er ihr einen Stoss in den Rücken. Die Buben und Mädchen im Alter zwischen acht und zwölf Jahren zögern keinen Moment. Sie rennen dem in Richtung Röntgenplatz flüchtenden Dieb hinterher. Auch andere Kinder auf der Strasse nehmen die Verfolgung auf - nach wenigen Sekunden sind dem Dieb rund 15 Schüler auf den Fersen. Die achtjährige Gülüşhen S. ist ganz nah an ihm dran.

Beim Brunnen am Röntgenplatz packt die etwa 1,10 Meter kleine Erstklässlerin zu: Sie zerrt den Flüchtenden mit einer Hand am rechten Arm. «Lass mich los», schreit der Dieb das Mädchen an. Dann stösst er es zu Boden. Ihre Gspänli lassen sich dadurch nicht abschrecken und verfolgen den Mann weiter. Da bekommt er es offenbar mit der Angst zu tun. Der Dieb lässt die beiden Taschen fallen und verschwindet unerkant. Die Kinder halten an, heben die Beute auf und bringen sie der Rentnerin zurück. Sie stellt fest: Dank den jungen Verfolgern sind ihr Portemonnaie und die meisten andere Sachen noch vorhanden - einzig das Bahnabonnement ist weg. «Die Kinder haben das einmalig gemacht. Ich schenke jedem mindestens eine Tafel Schokolade», freut sich die Frau. Die 83-Jährige ist bereits zum dritten Mal Opfer eines Entreissdiebes geworden.

Die Schüler, die dem Dieb über mehrere Hundert Meter nachgerannt sind, sehen sich nicht als Helden. «Wir waren doch verpflichtet, der Frau zu helfen», sagt die zwölfjährige Ayse. Ihre Kollegin Gülüşhen ergänzt: «Ich bin dem Dieb nachgerannt, weil ich der alten Frau die Tasche zurückbringen wollte. Angst hatte ich dabei keine.» Bei der Stadtpolizei schmunzelt man über den Einsatz der Kinder. «Sie haben super gehandelt», lobt Stadtpolizei-Sprecherin Nicole Fix. Jedoch dürfe die eigene Sicherheit nie vergessen werden. «In diesem Fall war das Risiko für die Kinder aber relativ klein, weil sie in einer grossen Übermacht waren.» (sgr)

Tages-Anzeiger vom 16. März 2002



Was heisst Zivilcourage?

1. Sich für andere einsetzen, auch wenn es einfacher wäre wegzusehen und wegzulaufen.
2. Bereit sein, auch Nachteile in Kauf zu nehmen.
3. Sich nicht einschüchtern lassen.
4. Jemandem helfen, der oder die in Not ist.
5. Die eigene Meinung sagen, auch wenn fast alle in der Gruppe anders denken.
6. Dem anderen zeigen, dass man stärker ist.
7. Hilfe holen, Anzeige erstatten, Täter beschreiben.
8. Nur auf die eigene Körperkraft vertrauen.
9. Handeln statt nachdenken.
10. Für eine gute Sache kämpfen.
11. Helfen, auch wenn man selber nichts davon hat.

Drei dieser Aussagen sind ganz klar falsch. Die übrigen beschreiben mindestens teilweise eine sinnvolle Art von Zivilcourage. Welches sind die falschen Aussagen?



Was würdest Du tun, wenn ...

... jemand beim Veloparkplatz der Schule
einem Velo die Luft raus lässt?

... jemand im Bus raucht?

... jemand ein Messer zur Schule bringt?

... ein Lehrer eine Schülerin ungerecht behandelt?

... jemand auf der Strasse einen Hund schlägt.

... jemand einen fremdenfeindlichen Witz erzählt?

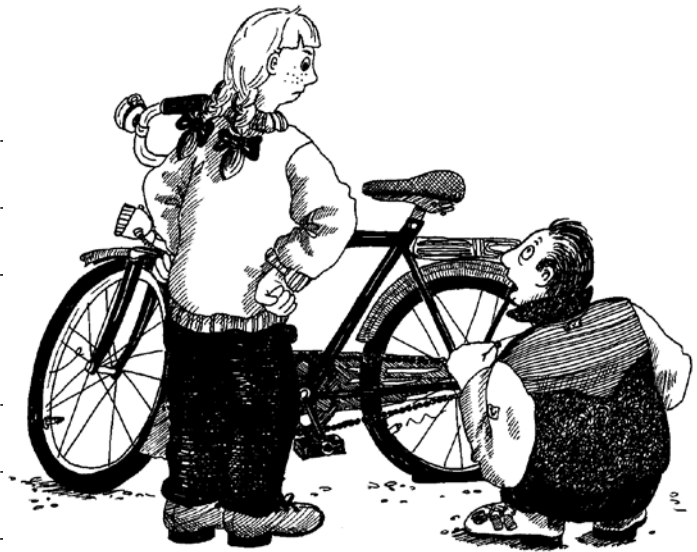
... jemand bei Rot über die Kreuzung geht?

... ein Kind im Gewühl eines Einkaufszentrums seine Mutter verloren hat?

... am Strassenrand ein Portemonnaie liegt?

... euer Spielplatz in einen Parkplatz umgewandelt werden soll?

... in der Bretagne ein Tanker leck schlägt und ausläuft?



Womit bist du nicht einverstanden?

Was stört dich in deiner Gemeinde, in der Schweiz oder auf der Welt? Was möchtest du verändern? Was hast du für Wünsche? Was findest du schlecht?

Sammelt in der Gruppe Vorschläge. Einigt euch, ob ihr alle gleicher Meinung seid. Schreibt in der Gruppe drei bis fünf Sachen auf.

Was willst und kannst du dagegen machen?

Überlegt in der Gruppe, was ihr gemeinsam unternehmen könnt. Schreibt in der Gruppe drei bis fünf Sachen auf.

Und dann müsst ihr den anderen Gruppen von euren Ideen erzählen

Wir machen das wie in der Politik. In der Politik gibt es Parteien. Die Parteien sagen auch, mit was sie nicht einverstanden sind und was sie machen wollen.

Das machen wir genau so: Eure Gruppe ist jetzt eine Partei. Nachher dürfen alle Parteien kurz sagen, was sie stört und was sie dagegen machen wollen. Sie müssen den anderen zeigen, dass sie natürlich die besten Ideen haben. Eben wie in der Politik.

Und so bereitet Ihr Euch vor:

- Erfindet einen Namen für eure Partei.
- Bestimmt jemanden aus der Gruppe, der oder die nachher Eure Ideen vorstellt.
- Überlegt gemeinsam, was diese Person alles sagen soll.
- Überlegt, wie sie es sagen soll, damit die anderen eure Ideen gut finden.



Teil III: Mutig der Welt begegnen

Schon vor der Geburt wird das Kind mit der Welt konfrontiert. Es hört Geräusche, sieht Licht durch die Bauchdecke der Mutter schimmern, spürt Enge und Schwerkraft. Kaum auf der Welt, lernen Kinder täglich neue Dinge über ihre Welt. Die Freude ist unübersehbar und bezaubernd, wenn das Kind beispielsweise zum ersten Mal den Sprung vom Einmeterbrett gewagt hat. Mit einem offenen Geist können Begegnungen mit der Welt ein ganzes Leben lang spannend und lehrreich bleiben.

Entdeckungstrieb ist angeboren. Manche Entdeckungen sind spannend, andere sind schmerzlich. Manche Kinder und Jugendliche gehen mutiger auf die Welt zu, andere sind zurückhaltender. Manchen stellen sich Hindernisse in den Weg, anderen sind keinerlei Grenzen auferlegt. Teil III umkreist fünf Themen, die darauf zielen, den Kindern und Jugendlichen eine konstruktive Orientierung in der Welt zu ermöglichen:

- Neugierig auf die Welt zu** Neugier treibt die Kinder von klein auf an, die Welt zu entdecken und zu erforschen. Viel Überwindung scheint es sie nicht zu kosten. Wir sind herausgefordert, auf den Frage- und Entdeckungsdrang der Kinder und Jugendlichen angemessen zu reagieren oder ihn gezielt für einen spannenden Unterricht zu nutzen. Das Kapitel 8 befasst sich dazu mit zwei verschiedenen Akzenten. Es geht zum einen um entdeckenden Unterricht und zum anderen um philosophische Gespräche mit Kindern.
- Risikokompetenz von Kindern** Nicht selten haben Eltern und andere Erziehende die Tendenz, Kinder von gewagten Erkundungen fern zu halten. Nur aber wenn Kinder unbekannte und zuweilen auch riskante Situationen bewältigen, sammeln sie Lebenserfahrungen und lernen einen Umgang mit Gefahren und Risiken. Kapitel 9 thematisiert die Risikokompetenz von Kindern und macht einige einfache Vorschläge, wie Schülerinnen und Schüler auf ein Leben vorbereitet werden, das unweigerlich auch Gefahren birgt.
- Risikokompetenz von Jugendlichen** Auch Jugendliche wollen – wenn sie Risiken eingehen – anforderungsreiche Situationen ihres Lebens meistern lernen. Im Gegensatz zu Kindern erforschen sie aber nicht nur Risiken des Alltags. Sie schiessen zuweilen über das Ziel hinaus und schaffen sich selbst Risikosituationen, die der Alltag nicht ohne Weiteres bietet. Bungeejumping ist wohl das populärste Beispiel für solche Risikolust. Kapitel 10 thematisiert die Risikokompetenz von Jugendlichen und lotet die Möglichkeiten der Schule aus, den kompetenten Umgang mit den eigenen Möglichkeiten und Grenzen zu fördern.
- Mein Platz in der Welt** Die Berufswahl ist ein drängender Anlass, der Jugendliche konkret nach ihrem Platz im Leben fragen lässt. Weitere Zukunftsfragen sind damit verknüpft: Was kann ich mit meinen Wünschen und Fähigkeiten in dieser Welt überhaupt anfangen? Welche Hindernisse und Möglichkeiten ergeben sich? Welche Erwartungen werden an mich gestellt? In Kapitel 11 finden Sie einige grundsätzliche Überlegungen sowie Unterrichtsvorschläge zu den Stichworten Berufswahl, Geschlechterrollen in Familie und Beruf sowie Wünsche und Träume.
- Angst vor der Zukunft** Wie stellen sich Kinder und Jugendliche ihre Zukunft vor? Pessimistische Zukunftsvorstellungen sind weit verbreitet. Ereignisse, Zustände und Entwicklungen in unserer Welt können Angst auslösen. Solche Ängste müssen verarbeitbar erscheinen und aktiv verarbeitet werden, wenn sie nicht in psychische Störungen münden sollen. In Kapitel 12 finden Sie etwas Hintergrund zu den Zukunftsängsten von Kindern und Jugendlichen, Beispiele aus dem Schulalltag und einige Unterrichtsvorschläge.

8. Neugierig auf die Welt zu

Neugier treibt die Kinder von klein auf an, die Welt zu entdecken und zu erforschen. Viel Überwindung scheint es sie nicht zu kosten. Wir sind herausgefordert, auf den Frage- und Entdeckungsdrang der Kinder und Jugendlichen angemessen zu reagieren oder ihn gezielt für einen spannenden Unterricht zu nutzen. Das folgende Kapitel befasst sich dazu mit zwei verschiedenen Akzenten. Es geht zum einen um entdeckenden Unterricht und zum anderen um philosophische Gespräche mit Kindern.

Entdeckender Unterricht

Die Neugier der Kinder richtet sich zum einen auf die **physische Welt**, also auf Fragen nach der Beschaffenheit und Funktionsweise von Natur und Technik, von Mensch und Gesellschaft. Mit dem «entdeckenden» oder «handlungsorientierten» Lernen lässt sich dieser Entdeckungsdrang für einen attraktiven und gewinnbringenden Unterricht nutzen. «Im Sachunterricht lassen sich Schülerinnen und Schüler leicht auf eigene Lernwege schicken. ... Die Sache (ob Dorf, Hocker oder Begegnungsspiel) bietet viele Möglichkeiten, sich mit ihr in Beziehung zu setzen», schreibt Urs Heck im Vorwort zu seiner Sammlung von Praxisbeispielen mit dem Titel «Ausprobieren».

Stellvertretend für die vielen Möglichkeiten des entdeckenden Unterrichts finden Sie im ersten Teil des folgenden Kapitels einige Vorschläge und Ideen. Im übrigen bieten die Buchhinweise praktische Ansätze zur Fortsetzung.

Kinderphilosophie

Die Neugier der Kinder richtet sich andererseits auf **metaphysische Fragen**. Kinder fragen zum Beispiel: «Wohin kommen wir, wenn wir tot sind?», «Wohin geht das Bauchweh, wenn es weg ist?» «Weiss meine Katze, dass ich ein Mädchen bin?» oder «Warum kann ein Strauss nicht fliegen?». Einige dieser Fragen, zum Beispiel hier die letzte, kann man auch naturwissenschaftlich angehen. Das kann aber am wirklichen Bedürfnis der Kinder vorbei gehen, wenn sie es auf den **Sinn** abgesehen haben. Was ist der Sinn dahinter, dass der Strauss nicht fliegen kann? Naturwissenschaftlich lässt sich das nicht klären.

Viele Kinderfragen sind Sinnfragen. Oft sind Erwachsene von solchen Fragen genau so überfordert wie überrascht. Eine schnelle Antwort ist wohl eine häufig Reaktion. Aber befriedigt sie das Kind, befriedigt sie uns selber? Die Alternative dazu ist, sich gemeinsam mit den Kindern auf die Suche nach einer sinnvollen Antwort zu machen. **Kinderphilosophie** ist das Stichwort dazu.

Ein Thema wird dann als philosophisch bezeichnet, wenn es uns Menschen insgesamt und prinzipiell etwas angeht und wenn eher nach Sinn und Bedeutung als nach vereinzelt Fakten gefragt wird. Philosophieren heisst, Kindern und Jugendlichen durch gezielte Fragen zu helfen, ihre Gedanken in geordneter, vertiefender und kreativer Weise weiterzuspinnen. Im philosophischen Gespräch werden Kinder ermutigt, eigenständige Ansichten und Meinungen zu entwickeln und ihnen zu vertrauen. Wer mit Kindern philosophiert, unterstützt sie in ihrer **Sinnsuche**, letztlich in ihrer Lebensorientierung. Kinder entwickeln sich zu sorgfältig, differenziert und selbständig denkenden Menschen, die verantwortungsbewusst und mutig zu handeln wissen.

Im zweiten Teil des folgenden Kapitels finden Sie die Prinzipien der Kinderphilosophie und einige methodische Anregungen. Auch hier kann das Thema aber nur angerissen werden. Die Buchhinweise bieten vielfältige Fortsetzungsmöglichkeiten.

Unterrichtsvorschläge zum entdeckenden Lernen

Beim entdeckenden oder handlungsorientierten Lernen steht das eigene Erkunden im Vordergrund – im Gegensatz zur systematischen Belehrung eines traditionellen Unterrichts. Die Lehrperson schafft Situationen, die den Wissensdurst zum Tragen kommen lassen, sie löst Fragen aus und geht ihnen gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern nach. Einfache Leitfragen sind zum Beispiel: Wie sieht es aus? Wie gross ist es? Was geschieht damit?

Offene Lernsituationen sind geeignet, Neugier und Erkenntnisstreben anzuregen, Erfolgserlebnisse zu ermöglichen und Selbstvertrauen, Entscheidungsfähigkeit, Lernstrategien, Phantasie und Selbstständigkeit zu fördern. Meist haben die Kinder daran sehr viel Spass.

Manchmal reicht es, den Kindern eine Reihe von Materialien und Geräten zur Verfügung zu stellen und sie werden bald eigene Untersuchungsmethoden und Bauanleitungen vorschlagen. Geeignete Utensilien sind zum Beispiel Lupen, Gläser, Becken, Spiegel, Scheren, Schreibzeug, Papier, Federn, Salz, Trichter, Uhren, Schnur oder Knetmasse. Der Lärm, den das Hantieren mit sich bringt, ist meist produktiv.

Fragen Sie die Kinder vor dem eigentlichen Nachforschen nach ihren Erwartungen oder Voraussagen. So erhalten Sie wichtige Anhaltspunkte darüber, welche Erfahrungen die Kinder bereits haben und welche Begrifflichkeit und Vorstellungswelt ihnen eigen ist. Nach dem individuellen Entdecken lohnt es sich, die Beobachtungen und Erfahrungen zu besprechen und die allgemeinen Erkenntnisse schriftlich festzuhalten.

Persönliche Rangfolge der guten Gerüche (Kindergarten und Primarstufe)

Die Schülerinnen und Schüler entdecken den eigenen Geruchssinn und die Eigenschaft des Duftens im Allgemeinen.

Stellen Sie den Kindern eine Reihe von Gegenständen mit einer deutlichen Duftnote zur Verfügung. Denkbar sind z.B. Kräuter, Käse, Früchte, Tees, Stroh, aber auch künstliche Gegenstände wie Seife, Leim, Wachsmalstifte oder Filzstifte. Geeignet sind natürlich Dinge aus der Alltagswelt der Kinder – gespickt mit ein paar unvertrauten oder überraschenden Proben. Der Vorschlag zielt darauf ab, den eigenen Geruchssinn und die Eigenschaft des Duftens im Allgemein zu entdecken.



Verteilen Sie die Gegenstände im Schulzimmer. Die Schülerinnen und Schüler erhalten Zeit, um an allen Gegenständen ausgiebig zu riechen. Sie erstellen eine persönliche Rangfolge der guten Gerüche. Der Vorschlag ist besonders gut für das entdeckende Lernen geeignet, weil die Kinder frei zwischen den Proben pendeln können und keine vorgegebene Lösung erarbeiten müssen, sondern ihre ganz persönliche Liste erstellen können. Zur Vertiefung können die Kinder weitere Gerüche auf ihrem Schulweg oder zu Hause entdecken und davon berichten. Oder sie können sich individuell fünf (oder mehr) Gegenstände notieren, die sie anschliessend darauf untersuchen, ob sie wahrnehmbar duften oder nicht und ob sie den Duft als angenehm empfinden.

Pflanzenwachstum beobachten (Kindergarten und Primarstufe)

Die Schülerinnen und Schüler beobachten das Wachstum von Pflanzen.

Ein beinahe schon klassisches Experiment des Unterrichts: Legen Sie Pflanzensamen auf feuchte Watte oder Erde. Geeignet sind zum Beispiel Bohnen, Kresse oder Sonnenblumen. Vielleicht finden Sie in Ihrer Küche auch eine Zwiebel oder Kartoffeln, die bereits ausschlagen. Lassen Sie die Kinder das Wachstum der Pflanzen beobachten und zeichnen.

Eine Variante demonstriert sehr schön, dass Pflanzen für ihr Wachstum Licht brauchen. Die Kinder können die folgende Vorrichtung selber basteln: Eine Kartonschachtel erhält in den Deckel oder am oberen Rand ein Loch von 2 bis 3 cm Durchmesser. Der Boden der Schachtel wird Fingerdick mit feuchter Blumenerde ausgelegt und mit Kressesamen bestreut. Die Schachtel wird verschlossen und an einen hellen Platz gestellt. Achtung: Der Karton kann feucht und instabil werden; nicht in feuchtem Zustand transportieren.

Was passiert? Die bald wachsenden Kressestängelchen weisen alle wie ein Pfeil auf das Loch. Das gibt auch ganz schöne Muster. Je flacher die Schachtel ist, desto eindrücklicher ist dieser Effekt. Leider kann man die Schachtel nicht lange offen lassen, sonst stehen die Pflänzchen bald wieder gerade.

Was kenne ich in unserem Dorf? (Mittelstufe)

Die Schülerinnen und Schüler entdecken ihr eigenes Wohnumfeld.

Die eigene Gemeinde zu entdecken, ist ebenfalls eine bekannte Unterrichtsaktivität. In «Ausprobieren» von Urs Heck und Gaby Seliner (Lehrmittelverlag des Kantons Aargau 2002) finden Sie einen Projektvorschlag dazu. Hedda Otterbach hat zu diesem Thema ein ganzes Lehrmittel erarbeitet (Das Entdeckerbuch zum Thema Stadt und Land, Klett 1995). Der folgende Vorschlag zielt darauf ab, einen Plan der eigenen Gemeinde oder des eigenen Quartiers zu erstellen und sich dabei bewusst zu werden, welche Teile des Dorfes noch unbekannt sind. Dies weckt die Lust, die noch unbekanntesten Ecken zu entdecken.

Legen Sie ein grosses Stück Packpapier auf den Boden oder auf einen grossen Tisch. Zeichnen Sie darauf das Schulhaus und einige markante Elemente der Gemeinde wie auf einer Karte ein, zum Beispiel die Hauptstrasse, die Eisenbahnlinie, den Bahnhof, die Kirche oder den Dorfplatz. Alle Kinder erhalten ein rundes Stück Papier, auf das sie ihren Namen schreiben. Sie legen es dort auf die noch unfertige Karte, wo sie zu Hause sind. Vielleicht braucht es gegenseitige Erklärungen und etwas Herumschieben, bis alle mit der Positionierung einverstanden sind.

Wer am nächsten bei der Schule wohnt, erklärt den eigenen Schulweg und zeichnet ihn ein, die anderen können reagieren, wenn sie eine Strasse länger oder kürzer oder ein markantes Element am Weg woanders zeichnen würden. Dann ist das nächste Kind an der Reihe und so weiter. So werden alle Schulwege in den Plan eingezeichnet.

Auf diese Art wächst die Karte stetig. Zum Schluss sind also alle Strassen und Wege eingezeichnet, die zum Schulweg der Kinder gehören, sowie die Läden, Brunnen, Bäume etc., die an diesen Wegen liegen. Dann dürfen die Kinder weitere Strassen, Wege und Objekte einzeichnen, die sie kennen. Wer einen Vorschlag hat, erklärt ihn; die anderen dürfen reagieren, bevor er definitiv auf dem Plan festgehalten wird.

Schliesslich bleiben wohl einige leere Stellen übrig, die niemand beschreiben kann. Auch ist denkbar, dass sich die Kinder über einige Stellen nicht einig geworden sind, wie sie genau eingezeichnet werden sollen. Erkunden Sie diese Stellen gemeinsam und tragen Sie sie ebenfalls auf der Karte ein. Vergleichen Sie die eigene Karte zum Schluss mit einem offiziellen Plan.

Der Nahgucker (Primar- und Oberstufe)

Die Schülerinnen und Schüler entdecken auf einem kleinen Flecken Natur viel Unerwartetes.

Im Freien übersehen wir oft vieles, zum Beispiel unscheinbare Lebewesen und unspektakuläre Ereignisse. Wenn wir den Blick begrenzen, lassen sich plötzlich viele spannende Entdeckungen machen. Der Nahgucker hilft, sich auf einen kleinen Ausschnitt der Welt zu konzentrieren.

Der Nahgucker sieht aus wie ein Feldstecher, besteht aber aus zwei WC-Rollen, die mit Klebeband zusammengehalten werden. Jede Schülerin und jeder Schüler bastelt sich einen Nahgucker und sucht sich im Freien einen Platz, den sie oder er beobachten möchte. Während 10 Minuten soll durch den Nahgucker immer der gleiche Flecken Natur betrachtet werden.



Zurück im Schulzimmer wird das Beobachtete aufgeschrieben oder gegenseitig erzählt. Besondere Beobachtungen können in Gruppen wiederholt werden.

Der Vorschlag stammt aus Heck, Urs & Marti, Werner (2000): 10 x 10 Entdeckungen. Lernen, leiten, lachen im Unterricht. Eine Spiel- und Übungssammlung für den Unterricht. Zofingen: Erle.

Philosophieren mit Kindern

Eva Zoller hat ein wunderbares Buch geschrieben mit dem Titel «Die kleinen Philosophen». Es zeigt Eltern und Lehrpersonen neben den Grundsätzen der Kinderphilosophie viele Beispiele und Techniken, wie man das aufmerksame Hinschauen und Fragen üben und anregen kann. Die folgenden Ausführungen und Beispiele stammen im Wesentlichen aus diesem Buch.

«Wohin kommen wir, wenn wir tot sind?», «Wohin geht das Bauchweh, wenn es weg ist?», «Weiss meine Katze, dass ich ein Mädchen bin?», «Warum kann ein Strauss nicht fliegen?». Wie reagieren Sie, wenn Kinder solche Fragen stellen? Oft klaben wir Erwachsenen mühsam unser Wissen zusammen und finden trotzdem keine befriedigende Antwort. Es gibt aber Alternativen. Kinder haben oft eine eigene Antwort auf ihre Frage bereit. Wir erfahren sie, wenn wir offenen Ohres **zurückfragen**: «Was meinst Du denn?» Ob die Antwort des Kindes – von einem wissenschaftlichen Standpunkt aus gesehen – richtig ist, spielt dabei eine unbedeutende Rolle. Wesentlich ist, dass ein Kind durch seine eigene (vorläufige) Erklärung einen Sinn in die Sache legt oder ihr einen Sinn abzugewinnen vermag. Denn dies brauchen wir alle, um uns im Leben zurechtzufinden.

Zurückfragen ist also die wesentliche Haltung, wenn wir mit Kindern über schwierige Fragen nachdenken. Die Gegenfrage «Was meinst denn Du?» kann der Einstieg in ein längeres Gespräch sein. Dabei kommen weitere Werkzeuge zum Zug, um das Kind zum weiteren Nachdenken anzuregen:

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

Ein ganz konkreter Einstieg ist für das Kind wichtig. Im Laufe des Gesprächs können auch allgemeine Gesetzmässigkeiten zur Sprache kommen. Wo immer möglich sollten diese Gesetzmässigkeiten auf das Ausgangsbeispiel angewendet werden. So wird das Gespräch abgerundet, und es wird deutlich, wo man im Gespräch steht. Philosophische Gespräche enden selten bis nie mit einer einzigen, klaren Antwort. Aber das Gespräch hat hoffentlich dazu verholfen, sehr viel mehr von der besprochenen Sache zu verstehen.

«Weiss nicht»

Nun ist es denkbar, dass das Kind mit «Weiss nicht» auf die Rückfrage antwortet. Dahinter kann tatsächlich eine (momentane) Überforderung liegen, es gibt aber auch andere Gründe dafür. Hat das Kind diese Antwort selber schon allzu oft gehört? Oder ist es im Gegenteil gewohnt, immer eine Antwort zu erhalten? Oder ist es nicht etwa neugierig, sondern versucht vielmehr, Kontakt aufzunehmen?

Mit Kindern zu philosophieren, kann dem «Weiss nicht» abhelfen. Philosophieren kann Mut machen, sich auf eigene Gedanken und Ideen einzulassen. Das heisst: Um zu philosophieren, muss man nicht auf die Fragen der Kinder warten. Nachfolgend finden Sie einige Vorschläge, um philosophische Gespräche vorzubereiten, anzuregen und zu erleichtern.

Was habe ich in meinem Kopf? (Kindergarten und Primarstufe)

Diese Methode hilft Kindern, sich sprachlich auszudrücken. Zuerst brauchen wir ein Abbild des Kopfes: Das Kind stellt sich nah an eine Wand, an der ein Zeichenpapier befestigt ist. Mit einer hellen Lampe werfen wir den Schatten des Kopfes auf das Papier. Eine Mitschülerin oder ein Mitschüler hält die Umrisse mit einem Stift auf dem Papier fest.



Nun kann das Kind in den eigenen Kopf zeichnen, was es gerade überlegt und denkt. Es kann dazu auch erzählen. Oft gelingt es, dass ein Kind während des Zeichnens besser ausdrücken kann, was es sonst nicht zu wissen glaubt. Wenn Sie oder andere Kinder in ihre eigenen Köpfe zeichnen, können ganze Dialoge und Geschichten entstehen.

Sinne wahrnehmen und trainieren (Kindergarten und Primarstufe)

Ermöglichen Sie den Kindern, ihre Sinneswahrnehmung zu erproben und zu stärken. Sensibilisierungsübungen allein sind zwar noch keine Philosophie. Aber sie dienen dem Philosophieren, denn sie ermöglichen, eine differenzierte Anschauung von den Dingen zu üben. Dies ist unerlässlich für ein sorgfältiges Nachdenken und Erkennen. Ist es nur Zufall, dass für den Lebens-Sinn und den Wahrnehmungs-Sinn zwei Mal das selbe Wort verwendet wird?

Unterschiede und Gemeinsamkeiten (Kindergarten und Primarstufe)

Es ist eine gute Vorübung auf philosophische Gespräche, Gemeinsamkeiten und Unterschiede von bestimmten Kategorien zu besprechen. Was ist zum Beispiel das Typische an einem Vogel? Vögel sehen sehr unterschiedlich aus. Woran erkennen wir, dass ein Tier ein Vogel ist? Auch Tische oder Bäume eignen sich für dieses Spiel.

Damit üben wir, genauer und differenzierter wahrzunehmen, exakter und kritischer zu denken und zu sprechen, bewusster zu entscheiden und variantenreicher zu handeln.

Bilderbücher und Geschichten (Kindergarten und Primarstufe)

Viele Bilderbücher und Geschichten regen zu philosophischen Gesprächen an. Eva Zoller erzählt in ihrem Buch zum Beispiel die Geschichte einer Ente, die nicht weiss wer sie ist und von den verschiedensten Tieren alle möglichen Antworten erhält. Der Frosch hat zum Beispiel Angst vor ihr, der Fuchs hält sie dagegen für einen fetten Braten. Fragen dazu können zum Beispiel sein: Was würdest du der Ente antworten? Wer kann einem eigentlich sagen, wer man ist? Weshalb ist die Ente so verzweifelt? Braucht sie einen Namen, um zu wissen, wer sie ist? Ist ein Name etwas Wichtiges? Wäre es dir egal, wenn du keinen hättest? Mit ihren Antworten auf solche Fragen werden die Kinder gleichzeitig über die Ente in der Geschichte und über sich selber etwas aussagen.

Tagtraumreisen (Kindergarten und Primarstufe)

Ein weiterer konkreter Anlass für ein philosophisches Gespräch können Tagtraum- oder Phantasie-reisen sein. Tagtraumreisen helfen Kindern (und Erwachsenen), ihre Gedanken und Assoziationen zu einem bestimmten Thema zu aktivieren. Was ist Unendlichkeit? Wie geht es in einem Gehirn zu und her? Solche Fragen sind (nicht nur) für Kinder schwierig zu ergründen. Bestimmt haben sie aber gewisse Vorstellungen dazu, die sich mit einer Tagtraumreise aktivieren lassen.

Bei einer Tagtraumreise setzen oder legen sich die Kinder bequem hin und schliessen die Augen. Sie lauschen einer Geschichte, die viel Raum für eigene Ausschmückungen und Phantasien lässt. Eine Geschichte, um die Unendlichkeit zu ergründen, könnte zum Beispiel sein: Ein Kind fliegt in den Weltraum hinaus, am Mond vorbei und den Sternen entgegen. Es beobachtet, es riecht, es fühlt und hört in die Unendlichkeit hinein. Eine Geschichte, die das Funktionieren unseren Gehirns ergründen will, könnte zum Beispiel so sein: Ein Kind betritt ein grosses Gebäude, über dessen Eingang ein Schild mit dem Schriftzug «Gehirn» hängt. Es besucht das Zimmer mit dem Namen «Erinnern», jenes mit dem Namen «Denken» und auch jene mit den Namen «Träumen» und «Lernen».

Wichtig bei einer Tagtraumreise ist das Zurückführen: Lassen Sie die Kinder nicht im gedanklichen Weltall hängen, sondern führen Sie sie zurück auf die Erde. Führen Sie sie wieder aus dem Haus des Gehirns heraus. Nach der Reise strecken sich alle Kinder, um deutlich zu spüren, dass alle wieder anwesend sind. Dann können sie ihre Bilder, Phantasien und Vorstellungen, die sie während der Reise entwickelt haben, aufschreiben, zeichnen oder mitteilen. Was dabei herauskommt, ist natürlich nicht korrekt in einem wissenschaftlichen Sinne. Aber es entspricht der kindlichen Vorstellungswelt. Es erlaubt den Kindern eine Orientierung und gibt ihnen Sicherheit. Wo etwas nicht mehr begreif- und verstehbar ist, helfen bildhafte Vorstellungen weiter.

Auch Reisen in die Zukunft oder Situationen des Alltags wie zum Beispiel Auseinandersetzungen in der Klasse können in Tagtraumreisen verpackt werden. Die Kinder entwickeln so Phantasien, wie es in der Zukunft aussieht beziehungsweise wie sie sich in der geschilderten Alltagssituation verhalten würden.

9. Risikokompetenz von Kindern

Vor der breiten Pfütze zögert Sybille. Die Sechsjährige setzt zum Sprung an, unterbricht, geht einen Schritt zurück, dann noch einen. Sie bleibt stehen, schaut kurz zu den beiden anderen Mädchen; noch zwei, drei Schritte rückwärts, dann nimmt sie Anlauf und springt. Fast geschafft! Nur der linke Fuss ist nass, Jeans und Jacke haben ein paar Spritzer abbekommen. Sybille freut sich. Sie hat sich etwas getraut, und es ist gelungen. Stolz auf die eigene Leistung und Anerkennung durch die anderen sind der Lohn für das eingegangene Risiko.



Kinder geraten im Leben ständig in Situationen, die sie noch nicht kennen. Wenn sie ihren Erfahrungsschatz erweitern wollen, müssen sie solche Situationen bewältigen. Gelingt die Bewältigung, weckt dies Freude, die Selbstwirksamkeit wird erfahren und das Selbstvertrauen wird gestärkt. Das Kind gewinnt neue Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten – und ist für zukünftige Situationen besser gewappnet. Schon Laufen lernt das Kind nur, wenn es der Gefahr des Fallens ausgesetzt ist und das Fallen zu vermeiden lernt.

Das Wagnis gehört also zum Kindsein – aber nicht nur: Auch Jugendliche und Erwachsene suchen nach angemessenen Herausforderungen. Angemessen heisst, dass das gewählte Risiko mit den eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen möglichst im Einklang steht. Überforderung löst Angst aus, Unterforderung Langeweile.

Riskante Situationen lehren den Umgang mit dem Risiko

Mit solchem Entdeckungs- und Wagnistrieb ausgestattet, begegnet das Kind immer wieder auch «gefährlichen» Situationen. «Gefährlich» ist hier in Anführungszeichen gesetzt, weil solche Situationen für Erwachsene meist ganz alltäglich sind. Gefährlich sind sie nur, wenn man keine Übung damit hat. Gefährlich ist also nicht die Situation an sich, sondern nur im Verhältnis zum Bewältigungsvermögen des betreffenden Menschen. «Messer, Gabel, Schere, Licht – sind für kleine Kinder nicht», sagt dazu der Volksmund. Nicht selten haben Eltern und andere Erziehende die Tendenz, die Kinder von solchen Gefahrenherden fern zu halten. In der einführenden Geschichte ist Sybille mit einem nassen Fuss und mit Spritzern auf Hose und Jacke davon gekommen. Was hätten bloss die Eltern zu durchnässten Hosen oder einem aufgeschürften Knie gesagt?

Wenn Erwachsene das Leben von Kindern risikofrei zu gestalten versuchen, verwechseln sie Sicherheit mit Risikofreiheit. Dazu drei interessante Beobachtungen aus dem Alltag von Kindern (Ogrodowski 1997):

- In England hat sich gezeigt, dass es auf Abenteuerspielplätzen weniger Unfälle gibt als auf normalen Spielplätzen. Das haben sogar die Versicherungen ganz offiziell festgestellt. Ent-

sprechend sind die Haftpflichtprämien (zumindest in England) geringer, um einen Abenteuer-spielplatz zu betreiben.

- Die schwersten und häufigsten Verletzungen auf Deutschen Schulhöfen geschehen, wenn zwei Kinder mit dem Kopf zusammenstossen. Bäume, Steine oder andere Objekte, woran sich die Kinder verletzen könnten, sind auf den ausgeräumten Schulhöfen praktisch nicht vorhanden.
- Die Unfallversicherung der Stadt Frankfurt a.M. stellte vor einigen Jahren fest, dass die Unfallquote vor allem in Kindergärten und Grundschulen sehr hoch war. Die Kinder waren da sehr behütet. Sie beschäftigten sich fast ausschliesslich feinmotorisch.

Sind Abenteuerspielplätze, wenn es da so wenig Unfälle gibt, etwas ganz Ungefährliches? Im Gegenteil: Sie sind gefährlich. Und weil sie es sind, lernen die Kinder rasch, mit den Gefahren umzugehen. In der Regeln sind Kinder in kurzer Zeit in der Lage, Gefahren zu sehen, mehr oder weniger bewusst zur Kenntnis zu nehmen und ihr Verhalten darauf einzustellen. Ein vorsichtiger Umgang mit Gefahren wird rasch verinnerlicht. Wer sich in Gefahr begibt, reift mit ihr.

Kinder, die niemals feststellen dürfen, dass Leben etwas mit Bewegung, Lebhaftigkeit, Gefahren und deren Einschätzen zu tun hat, sind im Falle einer Konfrontation damit um so stärker gefährdet. Die ausgeräumten Deutschen Schulhöfe ermöglichten den Kindern nie die Erfahrung, dass man einem Hindernis wie einem Baum, einem Hügel oder einem Loch im Boden ausweichen müsste. Ähnliches ist für die Frankfurter Kindergärten zu vermuten. In einigen der Kindergärten wurden bald nach der Feststellung der hohen Unfallquote grobmotorische Angebote deutlich verstärkt, zum Beispiel Bewegungsspiele. Die Unfallquote sank darauf binnen kurzer Zeit. Der Gefährdungsgrad von Kindern sinkt, je vertrauter sie mit Risiken sind.

Risikokompetenz von Kindern fördern

Was wäre also gewesen, wenn Sybille aus der einführenden Geschichte mit nassen Hosen und blutendem Knie nach Hause gekommen wäre? Hätte sich der Versuch nicht trotzdem gelohnt? Doch, er hätte sich. Kinder brauchen für ihre Entwicklung Zeiten und Räume, um sich zu erproben, um sich und ihre Stärken und Grenzen zu erfahren, um sich zu reiben, um Abenteuer zu erleben. Im Merkblatt «Verantwortlichkeit und Haftpflicht des LCH (Lehrerinnen und Lehrer Schweiz) steht dazu zu lesen:

«Der altersgemässe Umgang mit Gefahren und Risiken gehört zu einer normalen Entwicklung des Menschen. Er bildet wichtige körperliche und geistige Kräfte, baut natürliche Aggressionen ab und fördert die angemessene Einschätzung anforderungsreicher Situationen. Lebensnaher Unterricht baut den Umgang mit Gefahren und Risiken sorgfältig und altersgemäss auf und leistet damit einen wesentlichen Teil zu einer ganzheitlichen Erziehung. Die Hinführung zur Gefahreinschätzung ist die beste Schadensprävention. Überbehütung, Gefahrenverdrängung und Ängstlichkeit hingegen verhindern lebenswichtige Erfahrungen und begünstigen das Unfallgeschehen. Den Massstab bilden die Möglichkeiten der Kinder und nicht die Erwartungen der Erwachsenen. Der angemessene Umgang mit Gefahren und Risiken kann nur an diesen selbst erlernt werden, was sorgfältiges Abwägen seitens der Erziehenden voraussetzt.» (LCH 1998)

Mit einem anregenden und vielgestaltigen Schulhausplatz, mit Schulreisen, Exkursionen und Erlebnistagen kann auch die Schule etwas zur Risikokompetenz von Kindern beitragen. Im Werkraum, in der Schulküche, in der Turnhalle, im Schwimmbad und im Labor sind vielfältige risikoreiche Situationen anzutreffen und für die Förderung der Risikokompetenz nutzbar. Über diese ganz allgemeine Empfehlung hinaus finden Sie im Folgenden einige Unterrichtsvorschläge. Es geht dabei hauptsächlich um zwei ausgewählte Ansätze: Sie stehen hier unten den Titeln «**Messer, Gabel, Schere, Licht**» und «**Bewegung bringt Erfahrung**». Ergänzend finden Sie gerade nachfolgend einen weiteren Unterrichtsvorschlag. Zur Unfallverhütung finden Sie in der Buchliste einige Hinweise.

Am Graben (Primarstufe)

Die Schülerinnen und Schüler beschäftigen sich mit Mut und Risikobereitschaft.

Am Ende dieses Kapitels finden Sie ein Arbeitsblatt mit der Geschichte «Am Graben». Sie thematisiert Angst und Mut. Die Schülerinnen und Schüler überlegen sich dazu, welche Risiken die Kinder in der Geschichte eingehen. Die Fragen auf dem Arbeitsblatt können Sie in der Klasse oder in Kleingruppen besprechen. Darüber hinaus können Sie den Kindern folgende Fragen stellen: Wann hattest Du das letzte Mal Angst? Wann ist das letzte Mal etwas passiert, weil Du unvorsichtig warst? Was hat man davon, wenn man seine Angst überwindet? Bist Du eher zu ängstlich oder eher zu mutig? (Weitere Hinweise zum Philosophieren mit Kindern finden Sie in Kapitel 8.)



Der Vorschlag stammt aus Jost, Elsbeth (2001): Aussen – Innen. Umwelteinwirkungen auf die Gesundheit. Nr. 6p der Reihe Gesundheitsförderung in der Schule. Buchs: Aargauer Lehrmittelverlag.

Messer, Gabel, Schere Licht

Heike Baum hat ein ansprechendes, vielleicht provokatives Buch geschrieben mit dem Titel «Messer, Gabel, Schere. Licht – warum denn nicht?». Es nimmt also den alten Sinnspruch auf und stellt ihn in Frage. Das Buch enthält eine Fülle von Spielideen rund ums Feuer, ums Messer, um Steine, um das Verhalten im Dunkeln und ums Klettern. Die Kinder lernen diese Gefahren kennen und einschätzen. Dazu gibt Heike Baum ausführliche Hinweise zur Einführung und zur Sicherheit. Die folgenden Ausführungen stammen von ihr.

Mit solchen Spielen können Sie Kindern für den Umgang mit «Messer, Gabel, Schere, Licht» das nötige Verantwortungsgefühl beibringen: Sie können ihnen den notwendigen Übungsraum einräumen, ihnen den Handlungsspielraum zeigen, sie mit Sicherheitsvorkehrungen vertraut machen und ihnen ermöglichen, die eigenen Grenzen auszutesten.

Erfolg und Misserfolg wird sich mit diesen Spielen öfters einstellen. Beides soll besprochen werden. War ich zu ehrgeizig oder zu ängstlich? Wurde also z.B. eine Kletterhöhe den eigenen Kräften nach bestimmt? Ein Misserfolg scheint da rasch in anderem Licht. Im Laufe der Spiele werden die Kinder an Kraft gewinnen, und ihre Bewegungsabläufe werden sicherer.

Die Kinder sollen im voraus äussern, was ihnen Angst bereitet, wenn sie an die bevorstehenden Spiele denken. Sie sollen auch sagen, was ihnen helfen könnte, die Angst zu bewältigen. Es muss immer wieder deutlich werden, dass es eine Stärke ist, etwas nicht zu tun, was alle anderen machen. Wenn ein Kind eine Grenze spürt, muss man es dazu ermutigen, die Grenze auch zu achten. Die Kindern dürfen sich auch nicht gegenseitig drängen. «Ach du Feigling» oder ähnliche Sprüche müssen sofort besprochen werden. Niemand soll unter Druck geraten. Den Kindern wird deutlich werden, dass Angst ein wichtiger Schutz für das eigene Wohlergehen ist. Manchmal ist es gut zu versuchen, die Angst zu überwinden, ein anderes Mal soll die Grenze stehen bleiben.

Bei solchen Spielen lohnt sich die Vorinformation der Eltern. Sonst reagieren sie vielleicht panisch oder vorwurfsvoll, wenn die Kinder zu Hause erzählen, sie hätten eine ganze Schachtel Zündhölzer verbrannt. Die grösste Sorge der Eltern wird sein, dass die Kinder durch die Spiele überhaupt auf die Idee kommen, Abenteuer zu erleben. An einem Elternabend können zum Beispiel gemeinsam die wildesten Abenteuer der eigenen Kindheit gesammelt werden. Das macht deutlich, dass Abenteuerlust schon immer zur Kindheit gehört hat. Weiter muss vor allem deutlich werden, dass sich die Leitungsperson mit den Gefahren auseinander gesetzt hat, klare Aufsicht hat und Grenzen zu setzen weiss.

Spiele mit dem Messer (Vorschule, Kindergarten und Unterstufe)

Die Schülerinnen und Schüler lernen spielerisch den Umgang mit dem Messer.

Die Kinder sollten vor dem Spielen die Verhaltensregeln im Umgang mit dem Messer kennen: Immer von sich weg schneiden, Schneide und Spitze nie auf Personen richten, Messer niemals werfen, niemand darf in Gefahr geraten, geschnitten zu werden. Besprechen Sie zudem das Verhalten bei Schnittwunden. Heike Baum empfiehlt unter anderen die beiden folgenden Spiele; für das erste tut es auch ein stumpfes Messer:

- Mit Mehl oder feuchtem Sand wird ein Berg gebaut und festgeklopft. Die Kinder schneiden mit einem Messer Formen aus dem Berg. Wenn sie damit etwas Übung haben, gibt es ein ähnliches Spiel mit der Gruppe: Auf einen Berg aus Mehl oder Sand wird ein Gegenstand gelegt. Mehrere Kinder sitzen im Kreis darum. Der Reihe nach schneiden die Kinder mit einem Messer ein Stück vom Berg weg. Wenn der Gegenstand herunterrutscht, darf das betreffende Kind einen neuen Berg bauen.

- Schokolade essen: Die Kinder sitzen im Kreis und würfeln der Reihe nach. Wer eine 6 würfelt, zieht Handschuhe an und muss mit Messer und Gabel versuchen, eine Tafel Schokolade, die in Zeitungspapier eingewickelt ist und mit Schnüren zugebunden ist, auszupacken. Wenn jemand anderes eine 6 würfelt, muss es die Handschuhe, Messer und Gabel weitergeben. Mit Würfelglück und etwas Geschick kommen die Kinder zu etwas Schokolade.

Spiele mit dem Feuer (Vorschule, Kindergarten und Unterstufe)

Die Schülerinnen und Schüler lernen spielerisch den Umgang mit Streichhölzern.

Vor dem spielerischen Umgang mit Feuer empfiehlt sich eine ausführliche Einführung mit Informationen über Gefahren, Notfallmassnahmen, Notfallnummern etc. Als Abschluss können «Feuerdiplome» verteilt werden. Damit verpflichtet sich jedes Kind in spielerischer Weise, die Vorsichtsmassnahmen immer zu beachten. Dazu gehört auch das Versprechen, nie unbeaufsichtigt mit Zündhölzern zu spielen. Bei offenen Feuern im Wald ist die Waldbrandgefahr und sonstige Vorsichtsmassnahmen zu beachten.

Bei den vorgeschlagenen Spielen arbeiten die Kinder immer zu zweit: Eines übt, das andere beobachtet und passt auf. Kerzen müssen gut stehen, so dass sie nicht umfallen können.

- Die Kinder sitzen im Kreis. Ein Kind entzündet mit der Schachtel ein Streichholz und wirft es in ein Becken mit Wasser. Dann gibt es die Schachtel weiter. In einer zweiten oder dritten Runde bläst es das Hölzchen selber aus. In einer noch späteren Runde wird mit dem Hölzchen eine Kerze angezündet.
- Ein Stück Wachs wird auf einen Löffel gelegt und über einer Kerze zum Schmelzen gebracht. Der flüssige Wachs wird in eine Schüssel mit kaltem Wasser geschüttet, so dass es sofort erstarrt. Das gibt bizarre Formen, die zu allerlei Phantasien anregen. Variante: Von einer Kerze Wachs ins Wasser tropfen lassen.
- Auf einer feuerfesten Unterlage werden Streichhölzer zu einem Turm aufgeschichtet, wobei die Köpfe der Hölzer alle auf der selber Seite liegen. Das oberste Holz wird entzündet. Das Feuer breitet sich sofort nach unten aus. Das ist ein faszinierendes Schauspiel für Kinder. Gleichzeitig kann man sich darüber unterhalten, dass sich Feuer schnell ausbreitet und dass man deshalb nie unbedacht zündeln soll.

Klettern: Höhen einschätzen (Vorschule, Kindergarten und Unterstufe)

Die Schülerinnen und Schüler können Klettererfahrungen unter Aufsicht machen. Sie erhalten eine Vorstellung von Höhen und Längen.

Die Kinder bestimmen gemeinsam eine Höhe, die sie heute insgesamt erklettern wollen, z.B. 12 Meter. Auf einem Spaziergang werden verschiedene Stellen erkundet und bestimmt, auf die dann eines der Kinder klettert, zum Beispiel Mauerchen, Absätze, Bäume oder Baumstümpfe. Die Spielleiterin misst und notiert die Höhe. Die Höhe der verschiedenen Stellen werden addiert. Nach einer Weile raten die Kinder, ob sie glauben, die vorher bestimmte Höhe schon erreicht zu haben. Die tatsächlich erkletterte Höhe wird mit der vorher bestimmten verglichen.

Die Kinder können so Klettererfahrungen unter Aufsicht machen. Sie erhalten eine Vorstellung von Höhen und Längen. In der Schule kann das Beispiel auch zum Rechnen dienen. Zudem tragen alle zum Resultat bei und halten unterwegs die Augen offen nach Stellen, die erklettert werden können.

Bewegung bringt Erfahrung

Auch Hansruedi Baumann hat ein eindrückliches Lehrmittel zusammengestellt. Es heisst «Mut tut gut» und ermöglicht die Vorbereitung und Durchführung von intensiven, lustbetonten und herausfordernden Bewegungsstunden. Die Geräte der Turnhalle kommen zu ganz ungewohnten Einsätzen. Die Kinder machen auf lustvolle Weise ganz elementare Bewegungserfahrungen wie springen, rutschen, balancieren, werfen, fallen, fliegen, schwingen, klettern, purzeln, verstecken und vieles mehr. Sie lernen, selbstständig Gefahren einzuschätzen und zu bewältigen. Sie werden bewegungsfreudiger und mutiger. Darüber hinaus steigen das Selbstwertgefühl, die Eigenverantwortung und die Kooperationsfähigkeit.

Kinder mit schlechter Motorik verunglücken häufiger im Strassenverkehr und in anderen Lebenssituationen. Je umfangreicher und vielfältiger die motorischen Erfahrungen im Alter von 5 bis 10 Jahren sind, desto höher wird auch die Bewegungssicherheit im Jugend- und Erwachsenenalter sein. Balance ist auch auf dem Motorrad gefragt, Reaktionsvermögen auch beim Autofahren. Bewegungssicherheit ist in hohem Masse abhängig von der Wahrnehmungsfähigkeit und den koordinativen und konditionellen Fähigkeiten. Bei Hansruedi Baumann geht es also um ganz allgemeine Risikokompetenz: um motorische Fähigkeiten, die in ganz unterschiedlichen Situationen nützlich sein werden.

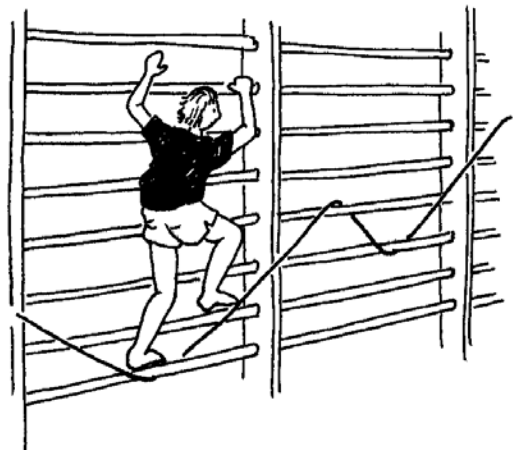
Im Vorwort von «Mut tut gut» werden Lehrpersonen ermutigt, die Kinder mutig sein zu lassen oder ihnen zu helfen, mutig zu werden, ihnen zu vertrauen und sie loszulassen, sich aus dem Mittelpunkt zu nehmen und sich vermehrt den in Motorik und Verhalten auffälligen Kindern anzunehmen. Die Lehrperson unterstützt und hilft, wo es gefragt ist, gibt Vorschläge und nimmt Anregungen auf, macht selber mit oder freut sich ganz einfach an ihren bewegten und begeisterten Kindern.

Nachfolgend finden Sie einzelne Ideen aus «Mut tut gut» sowie aus dem Schweizerischen Lehrmittel zur Sporterziehung.

Kletterroute an der Sprossenwand (Kindergarten und Primarschule)

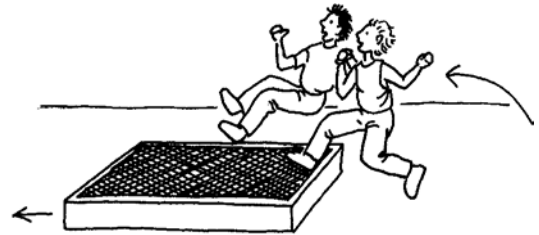
Über die ganze Sprossenwand sind verschiedenfarbige Wollfäden gespannt, die jeweils eine Route markieren. Die Kinder wählen einen Faden und klettern diesem nach, d.h. sie bleiben mit dem Bauch oder den Füßen immer auf der Höhe des Fadens. Sicherheitshinweis: Vor der Sprossenwand auf der ganzen Länge Matten auslegen. Zwei Varianten sind denkbar:

- Die Kinder klettern in verschiedene Richtungen und kreuzen, ohne den Boden zu berühren.
- Die Kinder dürfen die Fäden kletternd einsammeln und neue Routen markieren. (aus: Lehrmittel zur Sporterziehung).



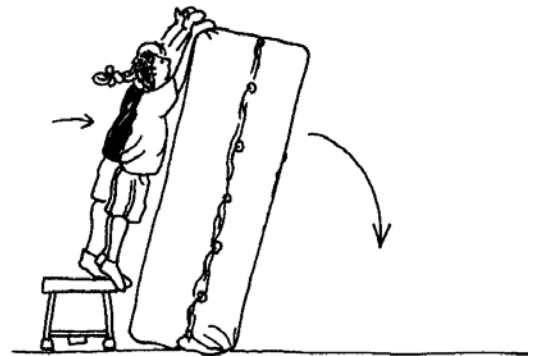
Springen und Rutschen (Kindergarten und Primarstufe)

Drehen Sie eine dünne oder dicke Schaumstoffmatte um, so dass der Rutschschutz nach oben zeigt. Zwei oder drei Kinder nehmen sich an der Hand, rennen auf die Matte zu und springen drauf, so dass die Matte vorwärts geschoben wird. Wenn die Kinder dadurch das Gleichgewicht verlieren, landen sie weich auf der Matte (aus: Mut tut gut).



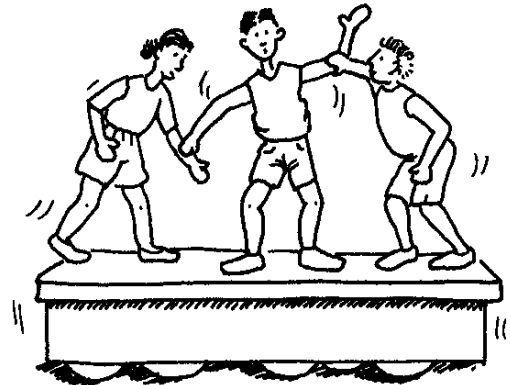
Matte um (Kindergarten und Unterstufe)

Vier bis sechs Kinder stehen auf einer Langbank, neben ihnen steht eine dicke Schaumstoffmatte. Die Gesichter sind zur Matte gewendet. Die Kinder halten sich am oberen Rand der Matte fest und lassen sich – alle gemeinsam – langsam gegen die Matte fallen. Die Matte fällt um, und die Kinder landen auf ihr. Anschließend gemeinsam die Matte wieder aufstellen (aus: Mut tut gut).



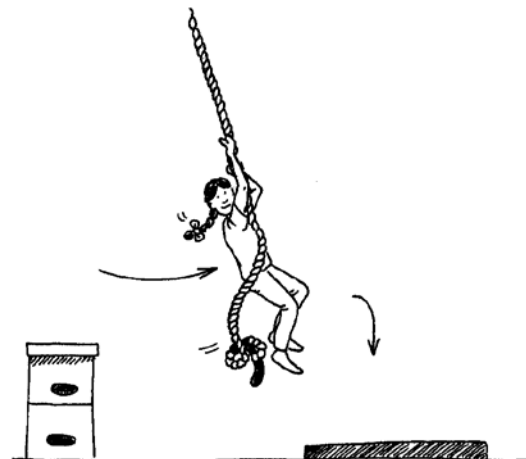
Überraschendes Balanciergerät (Kindergarten und Unterstufe)

Das oberste Kastenelement wird über mehrere Basketballbälle gelegt. Das gibt eine sehr instabile Oberfläche. Die Kinder stehen alleine oder in Gruppen auf den Kästen, sie wackeln und schaukeln und versuchen, dabei das Gleichgewicht nicht zu verlieren (aus: Mut tut gut).



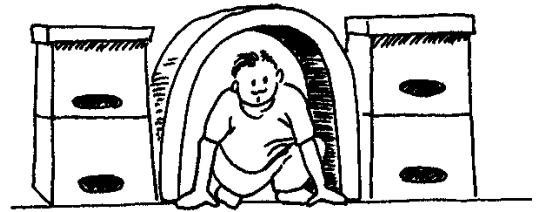
An der Liane (Kindergarten und Primarstufe)

Die Kinder schwingen an einem Klettertau. Startpunkt ist eine Langbank, Ziel eine Matte. Mehrmaliges hin- und herschwingen bis zur Landung ist erlaubt. Als Startpunkt kann auch ein Kasten herhalten, der höher ist. Als Ziel kann auch ein kleines Stück der Matte bestimmt werden, das getroffen werden muss. Beim Schwingen kann auch ein Ball eingeklemmt zwischen den Fussgelenken transportiert werden (aus: Mut tut gut).



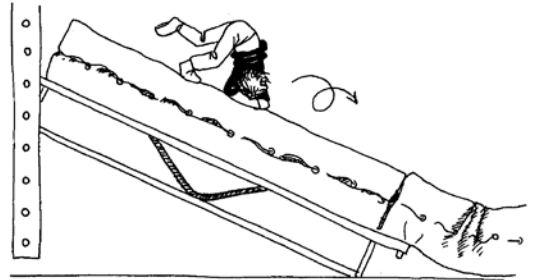
Tunnel (Kindergarten und Unterstufe)

Matten werden zu einem Tunnel gebogen und mit Kastenelementen oder anderen schweren Gegenständen (auch an der Wand) fixiert. Die Kinder kriechen durch den Tunnel. Er lässt sich zum Beispiel in einen Hindernisparcours einbauen (aus: Lehrmittel zur Sporterziehung).



Den Hügel runter rollen (Kindergarten und Primarstufe)

Zwei Langbänke werden an der Sprossenwand etwas erhöht eingehängt. So entsteht eine flache, schiefe Ebene. Sie wird mit dicken und dünnen Matten ausgelegt, so dass ein Rollhügel entsteht. Die Kinder können nun im freien Spiel den Berg hinunter rollen (aus: Lehrmittel zur Sporterziehung).



Am Graben

Mark, David, Robin und der kleine Michi kamen an einen Graben, der breit und tief war. «Wir müssen umkehren», sagte der kleine Michi. «Kommt nicht in Frage», sagte Mark. Er nahm Anlauf, sprang, und war schon drüben. Dann sprang Robin und dann David.

«Spring doch!», riefen die drei von drüben. Der kleine Michi aber traute sich nicht. «Wie ein Frosch siehst du aus!», verspottete ihn Robin. «Er hat recht, ich bin ein Frosch», dachte der kleine Michi.

Mark sagte: «Ich nehme dich auf den Rücken und springe noch einmal.» «Dann fallen wir beide in den Graben», antwortete der kleine Michi.

Da sagte David: «Wenn der Graben nicht ganz so breit wäre, kämst du dann hinüber?» «Dann schon!», meinte der kleine Michi. David stellte einen Fuss an den Grabenrand, streckte Michi eine Hand entgegen und sagte: «Hier, meine Hand ist der Rand!»

Der kleine Michi schaute nur auf die Hand von David. Er dachte: «Die ist ja gar nicht so weit weg.» Er nahm Anlauf, und schon war er drüben. David sagte: «Na siehst du! Meine Hand hast du nicht mal gebraucht.» Und alle vier liefen weiter.



Besprecht folgende Fragen:

- Warum hat Michi Angst? Ist etwas gefährlich für ihn?
- Warum war der Graben für Michis Freunde nicht gefährlich?
- Wie hättest du dich in Michis Situation verhalten?
- Würde sich die Geschichte ändern, wenn zwei kleine und zwei grosse Kinder zusammen unterwegs gewesen wären?
- Hätten sich Mädchen anders verhalten?
- Ist mutig sein immer besser als Angst haben?

Spielt die Geschichte so nach, wie sie sich bei euch zugetragen hätte.

10. Risikokompetenz von Jugendlichen

Auch Jugendliche wollen – wenn sie Risiken eingehen – anforderungsreiche Situationen ihres Lebens meistern lernen. Im Gegensatz zu Kindern (vgl. Kapitel 9) erforschen sie nicht nur Risiken des Alltags. Sie schiessen zuweilen über das Ziel hinaus und schaffen sich eigene Risikosituationen, die der Alltag nicht ohne Weiteres bietet.

Bungeejumping ist wohl das populärste Beispiel für die Risikolust. Die so genannten Risikosportarten haben in den letzten Jahren einen wahren Boom erlebt. Viele Sportarten werden dabei erst durch das Verhalten der Ausführenden zum wirklichen Risiko: Mit etwas Leichtsinn dient das Snowboard zum Abstecher in den Lawinenhang, mit genügend Tempo dienen auch Inlineskates, Mountainbikes oder Motorräder dem Nervenkitzel, mit der Suche nach der technischen Raffinesse werden auch Skateboards zum Unfallrisiko.

In Fachkreisen werden auch der Ge- und Missbrauch von legalen und illegalen Suchtmitteln oder Medikamenten und der ungeschützte Geschlechtsverkehr zum Risikoverhalten von Jugendlichen (und Erwachsenen) gezählt. Es würde die Möglichkeiten dieser Unterlagen sprengen, die daraus abgeleitete Sucht- und Aidsprävention zufriedenstellend aufzuarbeiten. Im Vordergrund steht im Folgenden deshalb die Suche nach körperlichen Extremerfahrungen, wie sie zum Beispiel gewisse Sportarten, Bungeejumping oder Motorradfahren bieten können.

Was ist überhaupt ein Risiko?

Risiko ist heutzutage ein vielgebrauchter und vielgehörter Begriff. Trotzdem gibt es dazu keine eindeutige Definition. Bei der **technischen Risikoabschätzung** multipliziert man einfach die Wahrscheinlichkeit eines Ereignisses mit dem Schadensausmass, das bei diesem Ereignis entsteht. **Statistische Risikoabschätzungen** messen die Anzahl Unfälle, die es in der Vergangenheit gegeben hat. Für die **subjektive Einschätzung** von Risiken – und die ist ja entscheidend, ob wir eine Handlung wagen oder nicht – sind diese Berechnungen aber allesamt nicht wesentlich. Der Vergleich von statistischer und subjektiver Risikoeinschätzung zeigt nämlich unter anderem Folgendes (Renn & Zwick 1997, S. 90ff.):

- Wir unterschätzen Risiken eher, wenn wir meinen, sie selber kontrollieren zu können. Auto zu fahren, wird deshalb von vielen Menschen als weniger gefährlich angesehen als eine Flugreise zu unternehmen. Statistisch gesehen gibt es dafür keine Bestätigung.
- Wir unterschätzen Risiken eher, wenn wir sie freiwillig eingehen. Zugemutete Risiken überschätzen wir dagegen eher.
- Wir überschätzen Risiken eher, wenn es in der Vergangenheit Unfälle gegeben hat und wenn diese Unfälle in den Medien eine grosse Beachtung finden.

Wie Menschen Risiken wahrnehmen und einschätzen, ist also abhängig von ihren Erfahrungen, Anschauungen und Werten. Was für die einen Menschen ein Gräuel ist, kann für die anderen ein Nervenkitzel sein. Es ist deshalb immer wieder schwierig, die Risikoeinschätzung und -bereitschaft von anderen Menschen nachzuvollziehen.

Warum suchen Jugendliche das Risiko?

Jugendliche (und Erwachsene) neigen dazu, die persönliche Gefährdung zu unterschätzen. Sie sind der Überzeugung, dass – ausgerechnet ihnen – schon nichts passieren werde. Jugendliche können dabei weniger auf Erfahrungen zurückgreifen, und sie gewichten den kurzfristigen Gewinn höher als die (möglichen) langfristigen Folgen. Die konkreten Gründe für risikoreiches Verhalten können von Fall zu Fall sehr unterschiedlich sein:

- Lust auf Grenzerfahrungen, Test der eigenen körperlichen Belastungsfähigkeit, Reaktions-schnelligkeit oder Ausdauer, aber auch Erproben der seelischen und sozialen Durchhaltefähigkeit und Stärke.
- Suche nach Erlebnis, Rausch, Intensität oder Kick.
- Stärkung des Ego, der Identität, des Ansehens bei Gleichaltrigen und des Gefühls, Erwachsen zu sein.
- Provokation gegenüber den auf Sicherheit und Ordnung bedachten Erwachsenen, Lust am Verbotenen und an Grenzüberschreitungen.
- Schrei um Hilfe, Angst vor der inneren Leere, Suche nach Zuwendung und Anerkennung.
- Langeweile, Ereignislosigkeit des Alltags.
- Kompensation von Defiziten, Verdrängen von Problemen.
- Neugier, Leichtsinn oder Gruppendruck.

Jugendliches Risikoverhalten gilt in Fachkreisen – bis zu einem gewissen Mass – als Teil der Entwicklungsaufgabe und Identitätsfindung, die Jugendliche am Übergang zum Erwachsensein zu bewältigen haben. Junge Leute benötigen für ihre Entwicklung Zeiten und Räume, sich zu erproben, sich und ihre Stärken und Grenzen zu erfahren, sich zu reiben, Abenteuer zu erleben.

Ein übersteigter Erlebnishunger kann jedoch gravierende Entwicklungsprobleme offenbaren. Einige Jugendliche haben einen so grossen Hunger nach Nervenkitzel, dass sie bis an ihre körperlichen und seelischen Grenzen gehen. Die Suche nach dem Risiko wird zum fast unkontrollierbaren Zwangsverhalten, bei dem es mitunter um das eigene Leben geht.

Warum sind risikoreiche Sportarten so einladend? – Flow und Kick

François Stoll (2000) umschreibt den Reiz von risikoreichen sportlichen Aktivitäten wie zum Beispiel Snowboarden oder Motorradfahren als Kombination von drei Gründen:

- Bewegungen wie Stürzen, Springen, Schweben, Drehen, Gleiten sowie Tempo und Beschleunigung erzeugen eine Art Rausch. Stoll nennt das eine «erotisierende Panik», die zur Wiederholung einlädt.
- Solche Erlebnisse werden intensiver, wenn damit eine Bedrohung, eben ein Risiko verbunden ist.
- Diese Bedrohung muss aber beherrschbar sein. Die genannten Bewegungen sind lustvoll, wenn die Kontrolle eine aufkommende Panik verhindern kann. Damit werden nicht nur die Bewegungen, sondern auch die eigenen Kompetenzen intensiv und unmittelbar erlebt.

Mit der Übung steigen auch die Kompetenzen. Die Bewegungen werden flüssiger und zunehmend automatisiert. Die Automatisierung kann so weit gehen, bis man in einer Tätigkeit voll und ganz aufgeht, die Zeit um sich vergisst, selbstvergessen und trotzdem kontrolliert handelt. Für diesen Zustand wurde der Begriff **Flow** geprägt. Flow ist aber nicht abhängig von berausenden Bewegungen und einer Bedrohung. Auch zum Beispiel Schachspieler, Pianistinnen oder Chirurgen kennen den Zustand, wenn sie vollständig konzentriert, versunken, bei der Sache sind. Aber Flow ist eine **mächtige Triebfeder** – auch für risikoreiche Aktivitäten.

Voraussetzung für Flow ist, dass eine Aufgabe **als Herausforderung** erlebt wird und **bewältigt** werden kann. Anfänger, denen immer wieder Fehler unterlaufen oder die in einer Tätigkeit wiederholt inne halten müssen, erleben keinen Flow. Mit zunehmender Kompetenz muss das Anspruchsniveau ständig gesteigert werden, um Flow überhaupt noch zu erleben. Fortgeschrittene wagen deshalb zunehmend riskantere Unterfangen. Das bedeutet aber nicht unbedingt, dass sie sich dabei in zunehmend grössere Gefahr begeben. Gewisse Aktivitäten halten wir für gefährlicher als sie sind, weil wir die Kompetenzen der Ausführenden unterschätzen.

Ein Problem gibt es aber dann, wenn die eigene Kompetenz über- oder die möglichen Gefahren unterschätzt werden oder gar noch nicht bekannt sind. Zum Beispiel verunfallen jüngere Motorradfahrer häufiger, und halten Motorradfahren trotzdem für weniger gefährlich als Fahrer mit viel Erfahrung (Rheinberg 1999).

Flow erklärt aber nur den Reiz jener Aktivitäten, die persönliche Kompetenzen erfordern wie zum Beispiel Klettern, Snowboarden oder Motorradfahren. Bungeejumping oder eine Fahrt auf der Achterbahn dagegen verlangen neben der Lust auf Nervenkitzel keine besonderen Voraussetzungen. Hier unterscheidet sich der Flow vom Kick. Der Kick schleudert einem in ein Erlebnis, es braucht dazu keine Übung. Auch hier spielen ungewöhnliche Bewegungen und das Gefühl der Bedrohung eine Rolle. An die Stelle der Kontrolle aus eigener Kraft tritt hier jedoch das Vertrauen in die technischen Sicherheitsvorkehrungen.

Wie beim Flow kann auch der Kick nach einer Steigerung des Risikos suchen, damit der Reiz erhalten bleibt. Wer nach Flow sucht, bleibt aber bei der angestammten Aktivität und steigert das Anspruchsniveau. Wer den Kick sucht, braucht eine neue Herausforderung.

Unterschiede zwischen Mädchen und Knaben

Die Unterschiede zwischen verschiedenen Jugendlichen sind gross: Einige Jugendliche vermeiden Risiken, andere experimentieren eine Zeit lang, gewisse Jugendliche finden zum Beispiel im Skateboard oder Mountainbike ihre Leidenschaft und entwickeln ausgefeilte Fähigkeiten, wieder andere suchen nach immer extremeren Erlebnissen und zeigen Risikoverhalten in verschiedensten Bereichen. Auch ist sehr unterschiedlich, bei welchem Verhalten und welcher Dosierung der Kick oder der Flow eintritt. Eine Rolle spielen dabei das Naturell, die Üblichkeiten in der Gleichaltrigen-gruppe, das Alter und das Geschlecht. Insbesondere zum Unterschied zwischen Mädchen und Knaben, Frauen und Männern gibt es Untersuchungen (vgl. Rose 1995).

Zahlreiche Studien zeigen, dass Mädchen und Frauen am Abenteuer weniger Reiz empfinden als Buben und Männer. Das gilt selbst für Frauen, die Risikosportarten ausüben. Eine Umfrage unter Frauen und Männern, die in ihrer Freizeit sportklettern, ergab zum Beispiel folgende Unterschiede:

- Der Wunsch, Abenteuer und Nervenkitzel zu erleben, ist für 19% der Frauen und für 44% der Männer wichtig.
- Auf einer schlecht abgesicherten Route zu klettern, finden 80% der Männer reizvoll, hingegen nur 39% der Frauen.
- Über 80% der Frauen klettern nie ohne Absicherung durch das Seil, aber nur 34% der Männer finden das zu gefährlich.
- 61% der Sportkletterinnen halten ihren Sport für «ungefährlich» gegenüber 44% der Kletterer – nicht weil sie leistungsfähiger und damit weniger gefährdet wären, sondern weil sie den Sport für sich weniger gefährlich gestalten. Das Naturerlebnis und die sozialen Bedürfnisse sind für die Frauen wichtiger als der Nervenkitzel.

Ein anderes Beispiel: Unter den jugendlichen Teilnehmerinnen und Teilnehmern von Natur-Erlebnis-Kursen wünschten die Mädchen mehr gemeinsame Spiele, Gruppengespräche und gemütliches Zusammensein. Die Burschen auf der anderen Seite wünschten sich mehr sportliche Aktivitäten.

Diese Beispiele bedeuten nicht, dass Mädchen und Frauen keine Risiken eingehen wollen. In gewissen Situationen sind Mädchen sogar deutlich risikobereiter als Burschen:

- Junge Kunstturnerinnen zum Beispiel zeigen bei ihren akrobatischen Elementen extreme Risikobereitschaft. Sie sind allerdings aufs engste an die emotionale Unterstützung durch den Trainer gebunden. Das Risiko wird hier vom Trainer mitgetragen.
- In einer Untersuchung waren die Mädchen viel mehr als die Jungen zu einem «passiven» Risiko bereit: Eine Aufgabe war es, sich an den Schaukelringen festzuhalten und sich dann von

den Gruppe hochziehen zu lassen. Die Frauen waren bei dieser Übung bereit, ein sehr hohes, im Schnitt wesentlich höheres Risiko einzugehen als die Männer. Was sich hier zeigt, ist die grössere Vertrauensfähigkeit der Frauen in Risikosituationen. Ihnen fällt es offensichtlich leichter, ihr Schicksal anderen anzuvertrauen.

- In einer weiteren Untersuchung zeigte sich, dass männliche Heimjugendliche beim Klettern zwar relativ angstfrei an die Herausforderung herangehen. Sichern mit dem Seil und sich anderen anzuvertrauen, fiel den Jungen dagegen schwer. Mädchen hatten damit keine Probleme. Buben und Männer vertrauen also mehr auf sich selbst und haben Probleme, Verantwortung für andere zu übernehmen. Sie sind nicht gerne abhängig.

Risikokompetenz von Jugendlichen fördern

Welcher der beiden folgenden Aussagen können Sie eher zustimmen?:

<p>Wer seine Risikolust ausleben kann, braucht keine wirklich gefährlichen Dinge zu tun.</p>	<p>Wer einmal den Nervenkitzel gespürt hat, kriegt Lust auf mehr.</p>
---	--

Beide Möglichkeiten sind wohl denkbar – je nach Typ Mensch, der den Nervenkitzel schnuppert. Sich die beiden Aussagen zu überlegen, zielt auf die folgende Frage: Darf die Schule Nervenkitzel ermöglichen oder nicht? Treibt sie damit nicht eine Spirale an, die zu immer gewagteren Unternehmungen führt?

Die Antwort ist wohl abhängig davon, welche Form von Nervenkitzel die Schule tatsächlich ermöglicht. Pädagogisch wertvoll und verantwortbar ist eher die Suche nach dem **Flow** und weniger jene nach dem **Kick**. Sinnvoll sind also Unternehmungen, die eigene Anstrengungen, Konzentration und Überwindung verlangen. So geht es nicht alleine um den Nervenkitzel, denn gleichzeitig wird das Selbstvertrauen, die Konzentrationsfähigkeit, das Durchhaltevermögen, das Körpergefühl und bei Teamaktivitäten auch der Gruppenzusammenhalt gestärkt. Diese Ziele machen gewagte Unternehmungen auch für Mädchen und Frauen wertvoll, die vielleicht weniger auf den Nervenkitzel aus sind. Die pädagogische Situation ermöglicht zudem eine Auswertung und Reflexion.

Es geht also nicht um verrückte Dinge, sondern um unspektakuläre, aber spannende Herausforderungen, die sich die Jugendlichen nicht unbedingt selber organisieren können. Aus der Frage «Werden wir es schaffen?» erwächst ein wesentlicher Teil der Spannung. Wenn die Fähigkeiten, die gefordert werden, nahe oder dicht jenseits dessen liegen, was die Teilnehmenden sich zutrauen, kommt es zur Grenzerfahrung. Aus dieser Perspektive ist es also durchaus legitim, wenn die Schule an der Risikokompetenz ihrer Schülerinnen und Schüler arbeitet.

Die unterschiedlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler fordern uns heraus, die Angebote so zu variieren, dass alle weder über- noch unterfordert sind. Vielleicht muss ein Angebot deshalb unterschiedliche Alternativen bieten, damit alle eine passende Herausforderung finden. Alle sollen zudem immer die Gelegenheit haben, Nein zu sagen, wenn es ihnen zu weit geht. Das braucht vielleicht sogar mehr Mut, als einfach das zu tun, was alle anderen auch tun. Nehmen Sie das Nein ernst. Vertrauen Sie aber nicht nur darauf, dass sich die Schülerinnen und Schüler schon melden werden, wenn ihnen etwas zu weit geht. Beobachten Sie die Jugendlichen und fragen Sie nach. Machen Sie von vornherein und allenfalls wiederholt deutlich, dass Nein sagen erlaubt ist.

Das kann die Schule tun

Wir können Jugendliche nicht daran hindern, risikoreiches Verhalten zu erproben. Auch vor Unfällen und anderen schmerzlichen Erfahrungen können wir sie nicht gänzlich bewahren. Nach den Untersuchungen von Hurrelmann (1997) sehen die Jugendlichen durchaus die Gefahren ihres Handelns, sie sind sich der objektiven Risiken oft durchaus bewusst. Vor den Risiken zu warnen, nützt also kaum etwas.

Es gehört zur Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen, dass sie Erlebnisse und Erfahrungen (auch) mit risikoreichen Situationen sammeln. Wir können auf dieses Bedürfnis eingehen und versuchen, es in kalkulierbare Bahnen zu lenken. Wir können Jugendliche bei ihrem lustvollen Umgang mit Risiken begleiten, wir können mit ihnen über das Erlebte nachdenken und die Frage nach der eigenen Risikobereitschaft stellen. Wir können uns mit ihnen über ihre Erfolge freuen und ihnen Helfen, Enttäuschungen und Konflikte zu verarbeiten. Wir können ihnen helfen, ein Gespür für ihre Grenzen zu entwickeln. Wenn junge Menschen sinnstiftende Aufgaben und Herausforderungen in ihrem Leben vorfinden, wenn sie mit den Anforderungen der Schule, ihrer Freizeit und ihrer Familie weder über- noch unterfordert sind, müssen sie Lebenssinn und Erfüllung weniger in ausserordentlichen Erlebnissen suchen.

Neben diesen allgemeinen Hinweisen finden Sie hier einige Ideen für Ihre pädagogische Arbeit:

- Das Lehrmittel zur Sporterziehung bietet viele Vorschläge rund um Klettern, Fliegen Akrobatik, Balancieren und Vertrauen. Im Sportunterricht gibt es also vielerlei Möglichkeiten, die eigenen Kräfte zu erproben und die eigenen Grenzen auszuloten. Solche konkreten Erfahrungen lassen sich auswerten und mit der sonstigen Risikobereitschaft vergleichen.
- In einer Projektwoche können zum Beispiel die weit verbreiteten Inlineskates im Vordergrund stehen. Es können unter kontrollierten Bedingungen Touren unternommen, Kunststücke eingeübt und die Sicherheit besprochen werden.
- Wandern, Höhlenbesuche, Gletschertouren, Nachtspaziergänge, Kletterlager, Velotouren oder andere erlebnispädagogische Unternehmungen unter kundiger Leitung können unvergessliche Erlebnisse und Nervenkitzel bieten. Geeigneter sind niederschwellige Aktivitäten, die eine eigene Verantwortung und Beteiligung erfordern; zum Beispiel besser ein eigenes Floss bauen als organisiertes River Rafting. Es würde die Möglichkeiten dieser Unterlagen sprengen, auf die Vielfalt von erlebnispädagogischen Möglichkeiten genauer einzugehen. Beachten Sie die Buchhinweise mit erprobten Vorschlägen und Projekten. Hinweise zur Haftpflicht finden Sie am Ende des Kapitels.
- Klettern ist für die Förderung der Risikokompetenz besonders geeignet: verschiedene Schwierigkeitsgrade sind möglich, es braucht Überwindung, Kraft und Konzentration, der ganze Körper wird in Anspannung versetzt, und jede geschaffte Kletterroute ist ein Erfolgserlebnis. Wieso also nicht einmal einen ganzen Tag oder gar eine Woche an einer Kletter- oder Felswand verklettern? Im Lehrmittel zur Sporterziehung finden Sie Übungsformen und Hinweise zum Sportklettern. An immer mehr Orten gibt es Kletterwände, und die lokalen SAC-Sektionen stehen für fachkundige Leitung zur Verfügung.
- Darüber hinaus kann jedes Theater, die Umfrage auf der Strasse oder der Auftritt am Lokalradio Spannung auslösen und die Frage aufwerfen, zu welchen Unternehmungen die Jugendlichen bereit sind und wo ihre Grenzen sind.
- Auch im Rahmen der Suchtprävention kann das Risikoverhalten zum Thema werden. Die Webseite www.be-freelance.ch hält dafür eine Unterrichtseinheit bereit, mit dem die Schülerinnen und Schüler verschiedene Risikotypen kennenlernen und sich selber zuordnen. Darüber hinaus reflektieren sie eigene Rausch- und Risikoerlebnisse und lernen eine Möglichkeit kennen, sich solchen Situationen bewusster zu stellen.

Einige Unterrichtsvorschläge zur Risikokompetenz

Auf den folgenden Seiten finden Sie einige Unterrichtsvorschläge, um die Risikobereitschaft Ihrer Schülerinnen und Schüler im Unterricht anzusprechen und zu reflektieren.

No risk – no fun (Oberstufe)

Die Schülerinnen und Schüler setzen sich grundsätzlich mit der Lust am Risiko auseinander.

Bringen Sie Illustrierte und Zeitschriften mit in die Schule. Wenn Sie bei sich zu Hause keine haben, hilft Ihnen Ihr Coiffeur oder Ihre Zahnärztin sicher gerne weiter. Teilen Sie Ihre Klasse in Gruppen und geben Sie ihr den Auftrag, eine Collage zu erstellen zum Thema «No risk – no fun». Folgende Fragen können Sie im Anschluss daran mit der Klasse besprechen:

- Welche gefährlichen Sachen hast du schon freiwillig unternommen? Was würdest du gerne einmal tun? Braucht es dafür spezielle Fähigkeiten?
- Was ist das Spannende an gefährlichen Unternehmungen? (Welche Unterschiede gibt es innerhalb der Klasse?) Wie wirst du voraussichtlich in ein bis zwei Jahren darüber denken?
- Was könnte in den gefährlichen Situationen alles passieren?
- Was lernst du bei gefährlichen Unternehmungen? Was bringt es fürs Leben? Kann man das auch woanders lernen? Gibt es weniger gefährliche Unternehmungen, die genau so spannend sind? (Idee aus Vogel 1999).

Risikolust (Oberstufe)

Die Schülerinnen und Schüler stellen fest, dass die Risikobereitschaft je nach Herausforderung sehr unterschiedlich sein kann.

Am Ende dieses Kapitels finden Sie ein Arbeitsblatt mit einer Reihe von risikoreichen Verhaltensweisen. Die Schülerinnen und Schüler füllen zunächst den ersten Teil des Blattes aus, das heißt sie beurteilen für jedes Verhalten, ob sie es sich zutrauen oder nicht. Bilden Sie anschliessend Zweier- und Dreiergruppen. Innerhalb der Gruppen werden die Antworten verglichen und folgende Fragen diskutiert: Warum gehe ich die einen Risiken ein und andere nicht? Ist das bei anderen vielleicht gerade umgekehrt? Wie lassen sich die Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern erklären?

Anschliessend arbeiten die Jugendlichen wieder alleine und füllen den unteren Teil des Blattes aus. Sie beurteilen summarisch, wie sie sich selber sowie ihre Partnerinnen und Partner aus der Gruppenarbeit punkto Risikolust einschätzen. Die Einschätzungen werden in denselben Gruppen noch einmal verglichen und folgende Fragen diskutiert: Kommen alle zur gleichen Einschätzung? Wie lassen sich Unterschiede begründen?

Dieses Arbeitsblatt zeigt auf, dass es nicht eine klar bestimmbare Risikolust gibt. Die einen zeigen Lust am einen Risiko, die anderen an ganz anderen Wagnissen. Dies macht deutlich, dass Risikoeinschätzung und die Grenzen der Risikobereitschaft von Mensch zu Mensch sehr unterschiedlich sein können.

Weiterführende Fragen (Oberstufe)

Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit weiteren Fragen rund um Risiko auseinander.

Die folgenden Fragen können sich als Diskussions- oder Aufsatzthema an die beiden ersten Vorschläge anschliessen:

- Welchen Risiken bin ich in meinem Leben ausgesetzt – ob ich will oder nicht? Ist mir wohl dabei? Wie schütze ich mich davor?
- Welchen Risiken setze ich mich freiwillig aus? Was ist der Unterschied zu den Risiken, denen ich einfach ausgesetzt bin? Warum sind die einen Wagnisse spannend und andere nicht?
- Wie hole ich Spannung und Intensität ins Leben? Kenne ich innere Leere? Wie gehe ich damit um?
- Was halte ich vom Spruch «No risk – no fun»?
- Wie viel Risiko und wie viel Sicherheit brauche ich im Leben, damit mir wohl ist?

Sicherheit und Haftpflicht

Bei allen sportlichen und erlebnispädagogischen Unternehmungen darf die Sicherheit nicht vergessen werden. Lehrerinnen und Lehrer sind im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit verantwortlich für die physische und psychische Unversehrtheit der ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen. Das verlangt, dass Sie Gefahren vorausschauend einschätzen, aktiv bekämpfen und die Anvertrauten mit den zur Verfügung stehenden Mitteln schützen.

Die Schweizerische Beratungsstelle für Unfallverhütung hat zum Wandern, Inlineskating, Velofahren und anderem Merk- und Arbeitsblätter zusammengestellt. Das Angebot nennt sich «Safety Tools» und unterstützt Lehrpersonen bei der Aufgabe, gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern eine Lern- und Erfahrungsumgebung zu schaffen, die sie für ein sicheres Verhalten sensibilisiert und damit vor den Folgen schwerer Unfälle bewahren hilft.

Wird trotz aller Sicherheitsvorkehrungen eine Schülerin oder ein Schüler verletzt, kann dies ein Haftpflichtfall werden. Jeder Fall muss einzeln beurteilt werden, die besonderen Umstände müssen gewürdigt werden. Durch eine verantwortungsbewusste Wahrnehmung der Obhutspflicht können Lehrkräfte das Risiko eines Haftpflichtfalls praktisch ausschliessen. Schadenersatzfolgen und/oder strafrechtliche Konsequenzen ergeben sich nur dann, wenn Lehrerinnen und Lehrer vorsätzlich oder grobfahrlässig gehandelt haben.

Diese Angaben stammen aus einem Merkblatt des Dachverbandes Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH). Der LCH sieht trotz möglichen Unfällen absolut keinen Anlass, um auf einen lebensnahen und ganzheitlichen Unterricht zu verzichten. Im Gegenteil sei es die beste Unfallprävention, die Schülerinnen und Schüler – angepasst auf den jeweiligen Entwicklungsstand – an Gefahren und Risiken heranzuführen. Dabei müssten aber hohe berufsethische Grundsätze gewahrt werden.

Allgemein empfiehlt der LCH unter anderen folgende Vorsichtsmassnahmen:

- Klare und altersgemässe Anweisungen und Regeln geben und die Einhaltung überwachen.
- Aufsichtspflicht konsequent handhaben, z.B. die Pausenaufsicht.
- Den Kindern entwicklungs- und altersgemäss Verantwortung übergeben.
- Erziehungsmassnahmen und Verantwortlichkeit mit den Eltern und der Behörde besprechen; die Schulbehörde über besondere Unternehmungen ausserhalb des Schulzimmers informieren; mit der Behörde Verfahrensfragen im Ereignisfall auch präventiv besprechen und vereinbaren.

Für Wanderungen und ähnliche Unternehmungen empfiehlt der LCH konkret folgende Vorsichtsmassnahmen:

- Wanderungen, Unterkünfte, Fahrten rekognoszieren.
- Das Programm der Entwicklung und den Fähigkeiten der Teilnehmenden anpassen
- Eltern klar und rechtzeitig informieren: Programm, Ausrüstung, Verpflegung, Kosten, Dispensationen, besondere erzieherische oder medizinische Massnahmen, Erreichbarkeit, Notfallblatt usw.
- Die Ausrüstung muss mit den Anforderungen und den Verhältnissen übereinstimmen.
- Fähiges Begleitpersonal mitnehmen, durch die Behörde anstellen lassen, klar instruieren und überwachen
- Klare und altersgemässe Anweisungen geben, Einhaltung regelmässig überprüfen
- Kinder beobachten: Ängstlichkeit, Ermüdung, Mutproben, Überschätzung usw.
- Auffällige Kinder besonders beaufsichtigen, Beeinträchtigungen berücksichtigen (Allergien, chronische Leiden, Medikamente, ärztliche Anweisungen usw.)
- Ärztliche Versorgung sicherstellen, Reiseapotheke mitnehmen, Notfallzettel, Mobiltelefon
- Im Zweifelsfall, z.B. bei Witterungsumschlag, umkehren, kein Risiko eingehen
- Beim Einsatz von Privatautos zu Schulzwecken: Versicherungsfragen klären
- Kein Alkoholkonsum, auch nicht durch die Lagerleitung

Vollständiges Merkblatt:

www.lch.ch/fileadmin/files/documents/Verlag_LCH/Merkblatt_Haftpflicht.pdf

Wie gross ist deine Lust auf Risiko?

Teil 1: Beurteile dich selber: Traust du dir diese Verhaltensweisen jetzt oder in Zukunft einmal zu?

	Ja	Eher Ja	Eher Nein	Nein
Mit den Rollerblades eine Passstrasse hinunter fahren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Per Autostopp reisen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit einer unbekanntem Person ohne Kondom Geschlechtsverkehr haben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eine Fahrt auf einer grossen Achterbahn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einem Dieb nachrennen, der einer alten Frau die Handtasche gestohlen hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tanzen, bis du völlig schwindlig bist	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Matterhorn besteigen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Auf dem Bahnhof die Geleise überqueren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
An einer unbewilligten Demonstration teilnehmen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abseits der Piste Snowboarden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ecstasy probieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit Rauchen anfangen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei einem betrunkenen Kollegen ins Auto steigen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
An der Börse spekulieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skispringen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In der Nacht durch einen dunklen Wald gehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Den Freund oder die Freundin betrügen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In der Nacht mit dem Velo ohne Licht unterwegs sein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einem Lehrer tüchtig die Meinung sagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Unterschrift der Eltern fälschen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ein chemisches Experiment mit Knalleffekt durchführen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Auf einem Hochseil balancieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Teil 2: Vergleiche deine Antworten in Zweier- und Dreiergruppen: Warum gehst du die einen Risiken ein und andere nicht? Ist das bei anderen vielleicht gerade umgekehrt? Wie lassen sich die Unterschiede erklären? Was gefällt dir (nicht) an den Verhaltensweisen?

Teil 3: Arbeite nun wieder alleine. Beurteile dich und die Kolleginnen oder Kollegen aus deiner Gruppe zusammenfassend: Wie risikofreudig seid ihr?

	Sehr risiko- freudig	Eher risiko- freudig	Eher nicht risikofreudig	Gar nicht risikofreudig
Ich bin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
..... ist	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
..... ist	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Teil 4: Kommt ihr alle zum selben Ergebnis? Diskutiert die Unterschiede

11. Mein Platz im Leben

Am Übergang von der Kindheit zur Jugend beginnen sich junge Menschen neu zu orientieren. Traditionelle Werte werden in Frage gestellt, körperliche Veränderungen finden statt, die Ablösung vom Elternhaus und die Berufswahl kündigen sich an. «Wo ist mein Platz im Leben?» ist die - vielleicht bange - Frage, die diese Entwicklung auf den Punkt bringt.

«Ich bin ...» – ja was denn eigentlich? Maurer. Informatikerin. Student. Stewardess. Menschen definieren sich meist über den Beruf. Die Berufswahl ist ein drängender Anlass, der Jugendliche konkret nach ihrem Platz im Leben fragen lässt. Weitere Zukunftsfragen sind damit verknüpft: Was kann ich mit meinen Wünschen und Fähigkeiten in dieser Welt überhaupt anfangen? Welche Hindernisse und Möglichkeiten ergeben sich? Welche Erwartungen werden an mich gestellt?

Mit diesen Fragen ist zum zweiten Mal nach Kapitel 3 die Identitätsentwicklung angesprochen. Dort steht die Frage nach sich selber im Vordergrund; Identität wird gegenwartsbezogen und innengerichtet thematisiert. Hier steht dagegen das Verhältnis gegenüber der Welt im Vordergrund. Die Perspektive ist zukunftsbezogen und nach aussen gerichtet.

In diesem Kapitel finden Sie einige grundsätzliche Überlegungen sowie Unterrichtsvorschläge zu den Stichworten Berufswahl, Geschlechterrollen in Familie und Beruf sowie Wünsche und Träume. Wiederum kann dieser Themenkomplex nur angeschnitten werden. Die Bücherliste gibt weiterführende Hinweise.

Berufswahl

Die meisten Kinder haben einen Traumberuf. Sie haben dabei keine oder nur schwache Vorstellungen, was eine Tätigkeit wirklich umfasst. Mit dem Älterwerden entdecken junge Menschen eigene Fähigkeiten und Vorlieben und leiten daraus ihre Berufsvorstellungen ab. Dies geschieht während einer Zeit, in der das Leben der Jugendlichen ohnehin stark im Umbruch ist. Das kann verunsichern und die Entscheidung für eine Berufsrichtung massiv erschweren. Nicht selten verkommt die erste Berufswahl so zu einer Verlegenheitslösung oder wird weniger als klare Zukunftsperspektive, sondern mehr als eine erste Grundlage wahrgenommen. «Man» muss ja irgendetwas machen und «man» braucht ja irgend eine Lehrstelle – so die nüchterne oder ernüchterte Feststellung etwas plakativ formuliert.

Auch andere Gründe können für eine Berufswahl plötzlich ganz entscheidend werden: das Milieu, in dem ein junger Mensch aufwächst; die Unterstützung, die er bei einer allfälligen Prüfungsvorbereitung oder Stellensuche erhält; die Meinung der Eltern über sinnvolle und weniger sinnvolle Berufe; die zufällig guten oder weniger guten Erlebnisse während einer Schnupperlehre; der Berufswunsch der Freundin oder des Freundes; das Selbstvertrauen und die Selbstwahrnehmung usw.

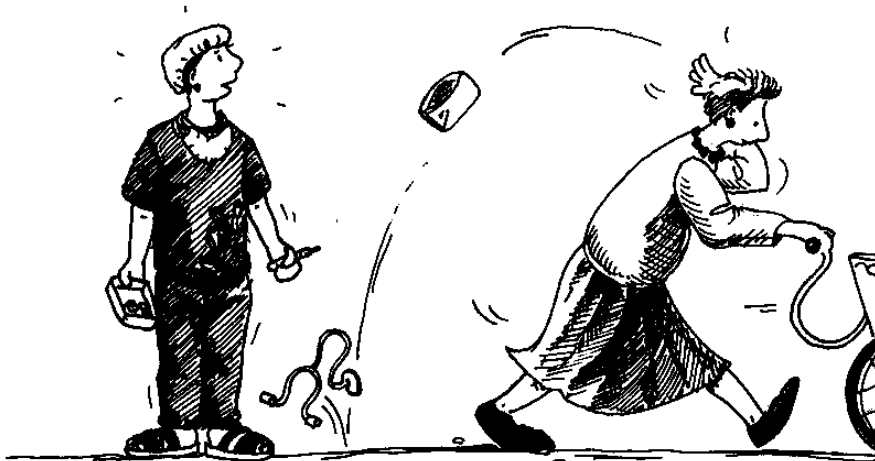
Mit Berufswahlkunde können Jugendliche ihre eigenen Interessen entdecken und mit den Angeboten der Berufswelt vergleichen. Interesse an einer Tätigkeit ist eine wichtige Voraussetzung für Zufriedenheit, Erfüllung und Engagement. Menschen, die sich nicht zu interessieren vermögen, können ihre Energie nicht auf etwas bündeln. Sie wirken gelangweilt, unerfüllt und vielleicht auch unglücklich, selbst wenn sie über eine Menge an Wissen und Fähigkeiten verfügen.

Die Berufswahlkunde ist ein fester Bestandteil von Lehrplan und Unterricht. Viele gute Lehrmittel helfen dabei weiter. Die vorliegenden Unterlagen verzichten deshalb darauf, konkrete Unterrichtsvorschläge dazu zu wiederholen.

Geschlechterrollen in Familien und Beruf

Ein Grund für eine bestimmte Berufswahl ist (nach wie vor) das eigene Geschlecht und die Vorstellung davon, welcher Beruf demnach geeignet sei oder nicht. Vielleicht gehen dabei die Gedanken schon über die bevorstehende Berufsausbildung hinaus und wandern zur Frage nach Kindern und Familie. Mädchen und Knaben unterscheiden sich dabei nicht wesentlich: Viele Jugendliche beider Geschlechts wünschen sich einmal eine Familie. Mädchen und Knaben haben aber oft unterschiedliche Vorstellungen, wie dies zu realisieren ist. Die meisten Knaben sehen die Aufgabe von Haushalt und Kindererziehung bei ihren zukünftigen Ehefrauen. Mädchen haben dazu unterschiedliche Vorstellungen – und oft sind sie unentschlossen.

Das Ministerium für die Gleichstellung von Frau und Mann des Deutschen Bundeslandes Nordrhein-Westfalen hat in einer Untersuchung festgestellt, dass kaum ein Mädchen auf Dauer auf eine berufliche Tätigkeit verzichten möchte. Sie wünschen sich eine qualifizierte Ausbildung, die ihnen Unabhängigkeit, eine befriedigende Tätigkeit und gegebenenfalls den Wiedereinstieg in den Beruf gewährleistet. Beruflichen Erfolg ergibt sich nach ihrem Verständnis aus dem Arbeitsinhalt. Karriere setzen sie dagegen mit beruflichem Aufstieg in hohe Positionen gleich. Sie lehnen ein solches Ziel für sich persönlich fast durchgehend ab. Karrierefrauen sind ihrer Meinung nach alleinstehend, und sie befürchten, durch eine Karriere völlig auf den beruflichen Bereich beschränkt zu sein.



Der Alltag vermittelt den Mädchen hierzu ganz unterschiedliche Leitbilder. So sind die Mädchen gefordert, zwischen der fürsorglichen Mutter, der erfolgreichen Berufsfrau und der attraktiven Geliebten eine eigene Orientierung zu finden. An diese Rollen werden ganz unterschiedliche Erwartungen gestellt, selbst Kompromissmodelle stoßen nicht selten auf Kritik. Für die Knaben ist diese Orientierung einfacher: Männlicher Berufserfolg ist gleichzeitig sexy, die Vaterrolle wird kaum mitgedacht.

Für Mädchen kann es eine willkommene Unterstützung sein, schon im Laufe des Berufswahlunterrichts über Geschlechterrollen und zukünftige Familienmodelle nachzudenken. Wer Mädchen ermutigen will, den eigenen Neigungen entsprechend in männerdominierten Berufen eine Zukunft zu suchen, kommt um die Thematisierung von Rollenbildern nicht herum. Von dieser Arbeit profitieren auch die Knaben. Auch für sie können die traditionellen Rollenbilder belastend sein, etwa wenn sie immer Stärke beweisen müssen. Auch für Knaben sollen eine grössere Rollenvielfalt und eine geschlechterunabhängige Berufswahl möglich werden. Und wenn Mädchen vorschwebt, dass sie dereinst Hausarbeit und Kindererziehung mit ihren Ehemännern teilen werden, ist das eine direkte Aufforderung an die Knaben, sich frühzeitig mit diesen Gedanken zu beschäftigen.

Weiter unten finden Sie einige Unterrichtsvorschläge, um diese Frage zu thematisieren. Die Auseinandersetzung mit Geschlechterrollen geht aber noch viel weiter. In der Bücherliste finden Sie einige weiterführende Hinweise.

Wünsche und Träume

Die Auseinandersetzung mit Berufs-, Familien- und Partnerschaftsrollen offenbart vielleicht versteckte Wünsche, lässt Träume und Visionen entstehen oder deutlich werden. Träumen gehört zum Erwachsenwerden. Es zeigt die intensive Entwicklung und die Suche nach Sinn und Erfüllung – sei das mit einem Beruf oder auch ausserhalb. Allmachtsphantasien helfen den Jugendlichen auch über Unsicherheiten und Unbeholfenheit hinweg.

So unrealistisch Träume vielleicht sein mögen – sie bringen Interessen und Bedürfnisse zum Ausdruck. Wenn Jugendliche (und Erwachsene) ihre Träume verstehen und interpretieren lernen, können sie ihren Interessen und Bedürfnisse umso konkreter nachgehen. Auch dazu finden Sie im Folgenden einen Vorschlag.

Unterrichtsideen

Arbeit und Familie (Oberstufe)

Die Lernenden beschäftigen sich mit ihren Vorstellungen von Arbeits- und Familienleben.

Am Ende des Kapitels finden Sie den Cartoon «Die neue Kollegin». Die Geschichte macht deutlich, wie schwierig es für Frauen ist, Beruf und Familie unter einen Hut zu bringen. Besprechen Sie dazu mit den Lernenden folgende Fragen: Welche Vorwürfe werden den Frauen im Cartoon gemacht? Welchen Ausweg gibt es, wie könnte man es der Hauptperson der Geschichte recht machen? Wie haben wahrscheinlich Herr K. und Herr G. ihr Berufs- und Familienleben eingerichtet? Bekommen sie wohl dieselben Vorwürfe zu hören? Warum wohl nicht? Wie haben die Schülerinnen und Schüler selber vor, ihre Berufs- und Familienleben dereinst zu gestalten?

Es ist sehr wahrscheinlich, dass die Mädchen andere Erwartungen an ihre zukünftigen Ehemänner haben, als den Knaben für sich selber vorschwebt – und umgekehrt. Nehmen Sie an, dies sei über die ganze Gesellschaft gesehen so: Wie kann es dann gelingen, dass sich ein Ehepaar dereinst auf eine bestimmte Familienform einigen kann? Es gelingt nur, wenn mindestens die eine Seite ihre Vorstellungen bis dahin noch ändert. Diskutieren Sie mit Ihrer Klasse, wie das vor sich gehen könnte und ob es Kompromissmodelle gibt. Wie ist es für die Knaben, wenn ihre zukünftigen Ehefrauen von ihnen verlangen, dass sie im Haushalt mitarbeiten?

Zur Fortsetzung bietet sich einer der folgenden Vorschläge an. Bei allen Fragen, bei welchen die Vorstellungen von Mädchen und Knaben auseinander gehen, lohnt es sich, die Fragen zunächst in zwei geschlechtergetrennten Gruppen zu besprechen.

- Sammeln Sie Vor- und Nachteile der Erwerbs- und der Hausarbeit. Ermöglichen Sie den Schülerinnen und Schülern eine individuelle Gewichtung der verschiedenen Vor- und Nachteile.
- Karrierevorstellungen: Was stellen sich die Schülerinnen und Schüler unter einer Karriere vor? Wie sieht der Tagesablauf einer Person aus, die Karriere macht oder gemacht hat? Können sich die Lernenden das für sich vorstellen? Weshalb oder weshalb nicht? Gibt es einen Unterschied zwischen Karriere und beruflichem Erfolg? Was macht die Befriedigung einer Arbeit aus, wenn es nicht die Karriere ist? Geben Mädchen andere Antworten auf diese Fragen als Knaben? Was sind die Gründe dafür?
- Wer sich gleichzeitig in Familie und Beruf engagieren will, ist auf eine Teilzeitstelle angewiesen. Untersuchen Sie mit Ihrer Klasse Stellenangebote aus Tageszeitungen. Für welche Stellen gibt es Teilzeitangebote? Sind es Berufe für Frauen oder für Männer? Sind es Berufe für Leute mit viel Erfahrung und guter Ausbildung oder Berufe für Leute mit wenig Erfahrung und schlechter Ausbildung? Sind es handwerkliche, technische, künstlerische, soziale, wissenschaftliche, verwaltende oder wirtschaftliche Berufe?
- Die Teilzeitarbeit lässt sich auch mit einer Umfrage auf der Strasse erforschen. Folgende Fragen lassen sich dabei stellen: Was arbeiten sie? Wie viel arbeiten sie? Was sind die Gründe, dass sie voll bzw. Teilzeit arbeiten? Sammeln sie mit Ihrer Klasse diese Gründe und suchen sie nach Unterschieden zwischen Frauen und Männern.
- Das Thema Teilzeitarbeit lässt sich auch von der finanzielle Seite her angehen. Erstellen Sie mit der Klasse ein Budget für eine alleinstehende Person bzw. für eine Familie. Welche Einkünfte sind nötig, um dieses Budget zu finanzieren?

Wenn ich ein Junge wäre – wenn ich ein Mädchen wäre (alle Stufen)

Die Schülerinnen und Schüler entdecken Neigungen, die sie sich bisher aufgrund von geschlechtsstereotypen Vorstellungen verboten haben.

Auch in diesem Vorschlag geht es um geheime Wünsche und Träume. Indem sich die Schülerinnen und Schüler in das jeweils andere Geschlecht versetzen, werden vielleicht geheime Wünsche offenbar.

Die Schülerinnen überlegen sich, was sie in ihrem Leben (anders) machen würden, wenn sie ein Junge wären. Die Schüler überlegen sich entsprechend, was sie (anders) machen würden, wenn sie ein Mädchen wären. Je nach Stufe und den Voraussetzungen der Klasse sind das drei bis sechs Vorstellungen; diese können gezeichnet, aufgeschrieben oder in Kleingruppen diskutiert und festgehalten werden. Die Resultate werden präsentiert und z.B. an der Tafel gesammelt. Drei verschiedene Arten von Vorstellungen sind zu erwarten:

- **Erstens** Vorstellungen, die nur aus Jux oder mangels anderer Ideen aufgeschrieben worden sind; sie werden nicht weiter behandelt.
- **Zweitens** Vorstellungen, die Kritik oder Wünsche gegenüber dem anderen Geschlecht ausdrücken, z.B.: Ich würde nicht immer so doof lachen. Oder: Ich würde mit anderen sorgsamer umgehen. Folgende Fragen können damit besprochen werden: Lassen sich diese Eigenschaften so klar Mädchen bzw. Jungen zuordnen? Gibt es auch Ausnahmen? Kennen wir Mädchen bzw. Knaben, die sich nicht so verhalten? Was halten wir von ihnen? Können und wollen wir auch anders, um uns gegenseitig weniger zu ärgern? Fühle ich mich als Mädchen bzw. Junge verstanden?
- **Drittens** bleiben Vorstellungen, die einen eigentlichen Wunsch ausdrücken, z.B.: Ich würde viele Kinder haben. Oder: Ich würde Automechaniker werden. Oder: Ich müsste meinen Eltern weniger helfen.

Um diese dritte Art von Vorstellungen geht es im Folgenden. Im Zentrum steht die Frage: Was hindert mich daran, diese Vorstellung trotzdem umzusetzen, auch wenn ich kein Junge bzw. kein Mädchen bin? Suchen Sie nach Wegen, wie diese Hindernisse überwunden oder umgangen werden können. Es sind verschiedene Hindernisse denkbar:

- **Prinzipielle:** Ein Mann kann selber keine Kinder kriegen. Aber wenn ein Junge einen Kinderwunsch äussert, kann er diesen als Vater erfüllen.
- **Innere Barrieren:** Warum sollte ein Mädchen nicht Mechanikerin werden?
- **Vorstellungen oder Forderungen von anderen Menschen:** Vielleicht fordern Eltern ja von einem Mädchen, im Haushalt zu helfen, während der Bruder dies nicht tun muss. Und auch um Mechanikerin zu werden, muss manch ein Lehrmeister erst mal überzeugt werden.

Es geht vor allem darum, die inneren Barrieren anzuschauen. Durch die Auseinandersetzung damit soll der Wunsch nicht mehr ganz so abwegig erscheinen. Und vielleicht zeigen sich ja Ansatzpunkte, wie auch die anderen beiden Arten von Hindernissen angegangen werden können. Eine Diskussion in Kleingruppen oder in der Klasse kann gegenseitig anregen und bestärken.

Die Methode ist prinzipiell auf jeder Stufe denkbar. Die Schülerinnen und Schüler bestimmen die Themen ja selber und treffen so auch jeweils das eigene Bedürfnis und die eigene Lebenswelt. Die Dauer und der Verlauf der Diskussion können je nach Stufe individuell gestaltet werden.

Interview mit erfolgreichen Menschen (Oberstufe und Mittelschule)

Die Schülerinnen und Schüler denken über Erfolg und Misserfolg nach. Sie stellen fest, dass auch Rückschläge und Unsicherheiten zum Leben gehören.

Am Ende dieses Kapitels finden Sie einen Fragebogen für ein Interview mit einem erfolgreichen Menschen. Mit Erfolg ist hier nicht Berühmtheit gemeint, sondern die erfolgreiche Bewältigung des Alltags. Ziel ist es, über Erfolg und Misserfolg nachzudenken, sich über die eigenen Kriterien von Erfolg klar zu werden und zu merken, dass auch Unsicherheiten und Rückschläge dazu gehören oder für eine erfolgreiche Entwicklung sogar notwendig sind. Die Jugendlichen sollen den eigenen Unsicherheiten gelassener begegnen oder sie sogar als Herausforderung aktiv angehen können.

Besprechen Sie zur Auswertung folgende Fragen: Was habe ich herausgefunden? Erleben wir zur Zeit ähnliche Dinge, wie die Interviewten berichtet haben? Wie gingen die Interviewten mit Schwierigkeiten um und wie gehen wir damit um? Wie definieren wir Erfolg? Hatten die Befragten Träume, und haben sie diese verwirklichen können? Haben wir Träume, und wie gehen wir mit ihnen um?

Die Idee stammt aus Stiftung Lions-Quest Schweiz & Pestalozzianum Zürich (1996; Hrsg.): Ich werde erwachsen. Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen. Biel: Lions-Quest.



Zu dieser Grundform sind zwei Varianten denkbar:

- Sie können auch einen eigenen Fragebogen entwickeln oder gemeinsam mit der Klasse einen Fragekatalog entwerfen. Die Idee des Fragebogens lässt sich auch auf andere Themen anwenden wie Glück, Schönheitsideale, Vorbilder etc. Auch kann ein Briefwechsel mit einer anderen Klasse (evtl. über Sprach- und Kulturgrenzen hinweg) dazu benutzt werden, solche Fragen zu stellen und selber zu beantworten.
- Laden Sie Menschen in den Unterricht ein, die aus ihrem Leben erzählen. Es spielt keine grosse Rolle, wer das ist. Eine Kombination mit einem aktuellen Thema bietet sich an. Wichtig ist aber, dass die Menschen ehrlich berichten und dabei auch Wirren, Misserfolge und Schwierigkeiten nicht ausklammern. Die Jugendlichen sollen wahrnehmen, dass Orientierungsschwierigkeiten normal sind, und dass man trotz Wirren später ein «normales» Leben führen kann. Eventuell lohnt es sich, Mädchen und Knaben zu trennen, weil die Identifikation mit dem eigenen Geschlecht einfacher ist.

Wer keinen Mut hat zum Träumen ... (Oberstufe)

Die Schülerinnen und Schüler beschäftigen sich mit den eigenen Träumen, Visionen und Zukunftswünschen.

Wer keinen Mut hat zum Träumen, hat auch keine Kraft zum Kämpfen. Diese Aussage steht im folgenden Unterrichtsvorschlag im Zentrum. Stellen Sie sie der Klasse vor. Besprechen Sie dazu folgende Fragen: Was will die Aussage sagen? Stimmt sie? Gibt es Beispiele, wo die Aussage zutrifft? Weshalb braucht es Mut zum Träumen? Wieso gibt Träumen Kraft zum Kämpfen? Was ist der Unterschied zwischen Tag- und Nachtträumen?

Die Frage nach den Beispielen ist eher konkret. Die übrigen Fragen sind eher abstrakt. Es lohnt sich, zwischen diesen beiden Fragetypen zu pendeln und immer wieder die selben Fragen zu stellen. Weitere Fragen, die ein philosophisches Gespräch voran bringen, finden Sie in Kapitel 8 über die Neugier.

Sammeln Sie verschiedene Beispiele und vergleichen Sie diese. Gibt es Unterschiede zwischen den Beispielen? Haben Knaben andere Träume als Mädchen? Mit den Beispielen haben die Jugendlichen vielleicht schon von eigenen Träumen erzählt. Fragen Sie die Schülerinnen und Schüler so oder so, welche eigenen Träume sie haben, für die sie kämpfen. Dies kann zudem ein Auftrag für eine Zeichnung, ein künstlerisches Objekt oder einen Aufsatz sein.

Geschichten und Theater

Zur Lebensorientierung von Kindern und Jugendlichen trägt auch bei, wenn sie mit Menschen und Figuren aus Romanen und Biographien konfrontiert werden.

Auch das Theaterspielen ist sehr gut geeignet. Schülerinnen und Schüler können so ungewohnte oder aber stereotype Rollen erproben und sich mit ihnen auseinander setzen. Unterstützung finden Sie bei der Beratungsstelle Schultheater: <http://www.fhnw.ch/ph/iwb/beratung/schultheater>

Die neue Kollegin



Renate Alf

Interview mit einem erfolgreichen Menschen

Worauf sind sie in ihrem Leben stolz?

Wer war für sie in wichtiges Vorbild?

Haben sie sich in jungen Jahren ein Ziel für ihr Leben gesteckt oder von einem Ziel geträumt?

Was hat ihnen geholfen, das Ziel zu erreichen?

Haben sie auch Enttäuschungen und Misserfolge erlebt?

Wie haben sie es geschafft, damit einen Umgang zu finden?

Was würden sie heute anders machen?

Was heisst für sie Erfolg?



12. Angst vor der Zukunft

Wie stellen sich Kinder und Jugendliche ihre Zukunft vor? Diese Frage steht im Zentrum dieses Kapitels. Pessimistische Zukunftsvorstellungen sind weit verbreitet. Ereignisse, Zustände und Entwicklungen in unserer Welt können Angst auslösen.

Angst ist nicht nur negativ. Sie warnt uns vor Gefahren, zeigt die emotionale Beteiligung an einem Geschehen und kann eine konstruktive Suche nach Orientierung und Verstehen auslösen. Zukunftsängste müssen aber verarbeitbar erscheinen und aktiv verarbeitet werden, wenn sie nicht in psychische Störungen münden sollen. Im folgenden Kapitel finden Sie etwas Hintergrund zu den Zukunftsängsten von Kindern und Jugendlichen, Beispiele aus der Schule und einige Unterrichtsvorschläge.

Zukunftsvorstellungen von Jugendlichen

Ulrike Unterbruner hat im Jahr 2008/09 rund 700 Jugendliche im Alter von 13 bis 17 Jahren nach ihren Zukunftsvorstellungen befragt. 44% berichtete von pessimistischen Phantasien. 38% waren dagegen optimistisch. Der Rest erwartete eine ambivalente Zukunft (Unterbruner 2011).

Die Natur ist ein zentrales Thema in den Zukunftsvorstellungen der Jugendlichen; 62% nehmen darauf in irgendeiner Form Bezug. Pessimistische Zukunftsvorstellungen mit einem Bezug zur Umwelt waren geprägt von unwirtlichen Grossstädten und Luftverschmutzung. Manche Jugendliche sahen darin auch die Ursache für soziale Probleme wie Armut, Rücksichtslosigkeit und Krieg. Optimistische Vorstellungen mit Bezügen zur Natur verwendeten Bäume, Blumen, Wiesen und Parks, um Lebensqualität und Lebensfreude darzustellen. In ambivalenten Vorstellungen existierten eine zerstörte und eine intakte Umwelt nebeneinander und nicht selten getrennt durch eine scharfe Linie.

Die Angst vor einer zunehmenden Umweltzerstörung steht in der Rangliste der grössten Zukunftsängste auf Platz eins. Eine intakte Umwelt zählt zu den grössten Zukunftswünschen – nach dem Wunsch nach Familie/Partnerschaft und vor jenen nach einer erfüllenden Arbeit, materiellem Wohlstand, Glück und Frieden.

Wie Ängste entstehen und was sie bewirken

Beatrice Schärli berichtet in ihrem eindrücklichen Buch «Bedrohter Morgen» von einem Knaben, der überzeugt war, dass unter jeder Wiese eine Abschussrampe für Atomraketen versteckt sei. Bis diese Angst offenbar wurde, hatte sie sich schon kräftig auf die zarte Seele ausgewirkt: Der Knabe schlich manchmal wie ein Schlafwandler umher, zuweilen schlief er mitten im Unterricht ein, schliesslich weigerte er sich, jemals wieder in die Schule zu gehen. Erst in einer Therapie wurden seine Angst und die Gründe für sein Verhalten offenbar: Wenn bald schon ein Atomkrieg kommt – so war der Knabe überzeugt – lohnt es sich nicht, in die Schule zu gehen und einen Beruf zu erlernen.

Kinder reagieren emotional meist stärker auf wahrgenommene Bedrohungen als Jugendliche und Erwachsene. Verdrängung, Ablenkung und Resignation mögen dabei eine Rolle spielen. Kinder können Ereignisse und Beobachtungen aber auch weniger gut verstehen und einordnen. Im Beispiel von Beatrice Schärli hat der Knabe zum Beispiel geglaubt, auch die Schweiz verfüge über Atomwaffen.

Barbara Tizard berichtet von ihrer Beobachtung, dass Kinder den Unterschied zwischen einem Atom- und einem konventionellen Krieg nicht genau kannten und angesichts der vielen konventionellen Kriege auf der Welt die Wahrscheinlichkeit eines Atomschlags weit überschätzten. Dies bedeutet aber nicht, dass sich Kinder Bedrohungen nur ausdenken. Kriege, Armut, Umweltzerstörung und andere schreckliche Zustände, Ereignisse und Vorgänge sind Realität.

Das Wissen der Kinder und Jugendlichen über die Bedrohungen der heutigen Welt ist bemerkenswert. Aus dem Fernsehen, aus Gesprächen zwischen Erwachsenen oder aus eigenen Beobachtungen nehmen junge Menschen nicht wenig an Wissen, Halbwahrheiten, Schlagworten und eben auch Ängsten und Hoffnungen mit. Kinder sind täglich mit bedrohlichen Verkehrssituationen konfrontiert. Bei hoher Ozonbelastung an schönen Sommernachmittagen wird empfohlen, Kinder nicht draussen spielen zu lassen? Wie nehmen Kinder das auf? Was löst das bei ihnen aus?

Natürlich wachsen Kinderängste nicht in jedem Fall zu therapiebedürftigen Verhaltensweisen aus. Aber das berichtete Beispiel zeigt, wie Kinder und Jugendliche unsere Welt wahrnehmen und wie sich Ängste auswirken können: Aus ihren Wahrnehmungen zimmern sich junge Menschen ihre eigenen Vorstellungen der Welt. Nicht selten behalten sie ihre Befürchtungen für sich. Sie fühlen sich hilflos und ohnmächtig, oft nicht einmal ernst genommen.

Das Gefühl, keine Zukunft zu haben, kann zu einer rücksichtslosen Haltung in der Gegenwart führen. Kopfschmerzen, Appetit- und Schlaflosigkeit bis hin zu therapiebedürftigen Verhaltensweisen wie im geschilderten Beispiel können die Folge sein.

Angst – was tun?

Wenn Ängste nicht in psychische Störungen münden sollen, müssen sie verarbeitbar erscheinen und aktiv verarbeitet werden. Es ist bereits eine grosse Hilfe, wenn Kinder und Jugendliche in ihrem Umfeld einen starken Rückhalt haben, wenn sie ihre Sorgen aussprechen können, wenn sie ernst genommen werden und feststellen können, dass Erwachsene ihre Sorgen teilen.

Informationen können helfen, ein Ereignis oder eine Beobachtung besser einzuordnen und auch positive Entwicklungen zu erkennen. Informationen dürfen aber nicht darauf abzielen, den Kindern ihre Angst auszureden. Denn viele Bedrohungen lassen sich schlicht nicht wegdiskutieren.

Vielen Kindern und Jugendlichen ist es darüber hinaus ein Bedürfnis, etwas gegen einen empfundenen Missstand zu unternehmen – in welchem bescheidenem Rahmen auch immer. Sie haben dabei jede erdenkliche Unterstützung verdient. Kinder und Jugendliche brauchen zudem Vorbilder, die sich gegen zerstörerische Entwicklungen engagieren. Besonders ermutigend ist es, wenn sie solche Vorbilder unter den Erwachsenen ihres persönlichen Umfeldes finden.

Zukunftsangst – ein Thema für die Schule?

Angst in der Schule zu thematisieren, hat nichts mit einer Therapie zu tun. Wie das Beispiel von Beatrice Schärli zeigt, gibt es Fälle, in welchen nur noch eine Therapie weiterhilft. Aber nicht nur. Angst lässt sich auch pädagogisch angehen.

Die Schule unterstützt die Kinder und Jugendlichen in ihren Lernprozessen. Dabei müssen Faktoren berücksichtigt werden, die das Lernen fördern oder auch erschweren. Ängste können blockieren und ablenken – sei das in der Auseinandersetzung mit dem angsteinflössenden Thema, wenn Schülerinnen und Schüler in der Schule ein aufbauendes und unterstützendes Umfeld finden möchten oder sich auf den Unterricht konzentrieren sollten. In solchen Fällen schafft die Thematisierung von Ängsten überhaupt erst die Voraussetzungen für den Unterricht und für ein angenehmes Schul- und Klassenklima.

Drei Möglichkeiten, wie Angst zum Thema werden kann

Wahrscheinlich ist Ihnen der 11. September 2001 noch in Erinnerung. Solche Ereignisse katapultieren ein Thema unvermittelt in die Medien, und Unsicherheit macht sich nicht nur unter Kindern und Jugendlichen breit. Lässt sich da der Unterricht in gewohntem Takt weiterführen? Für viele Lehrerinnen und Lehrer war der 11. September 2001 ein Anlass, um sich mit ihren Klassen über die aktuelle Weltlage und die Verunsicherung zu unterhalten. Angst kann also zum Thema werden, wenn ein **äusserer Anlass**, ein Zustand oder ein Ereignis die Schülerinnen und Schüler offensichtlich beschäftigt.

Angstbesetzte Themen tauchen aber nicht nur im Alltag auf, sondern auch im Unterricht selber. Verschiedenste Themen aus Gegenwart und Zeitgeschichte sowie aus dem naturwissenschaftlich-technischen Unterricht können bei Schülerinnen und Schülern Ängste auslösen. Umweltprobleme zum Beispiel sind nicht nur eine Sache, sie können auch ein Ärgernis sein oder eben Angst provozieren. Die Schülerinnen und Schüler sind emotional beteiligt. Angst kann also zum Thema werden, wenn ein **Unterrichtsgegenstand** bedrohliche Seiten beinhaltet. So fühlen sich die Schülerinnen und Schüler ernst genommen und können sich eher auch auf die sachlichen Aspekte des Themas einlassen. Vermeiden Sie es aber, absichtlich Angst zu erzeugen. Die so genannte Katastrophenpädagogik fördert eher die Resignation als das Umweltbewusstsein.

Die dritte Möglichkeit ist, dass Sie das Thema Zukunft und die allenfalls damit verbundene Angst **direkt aufgreifen**. Sie geben damit den Schülerinnen und Schülern eine Möglichkeit, ihre Sorgen auch unabhängig von einem konkreten Thema oder einem konkreten Ereignis zu äussern. Der Vorschlag «Tagtraumreise», den Sie weiter unten finden, zielt hierauf ab.

Beispiele

Im Tages Anzeiger vom 31. Dezember 2001 berichteten drei Winterthurer Lehrpersonen, wie sie mit ihren Klassen die Terroranschläge in den USA verarbeitet haben: Franziska Camenzind und Franziska Straub haben mit ihren Klassen intensiv diskutiert. Bei vielen Fragen mussten sie eingestehen, selber keine Antwort zu wissen. Franziska Camenzind war überwältigt, wie sehr die Ereignisse ihre 2. Klasse beschäftigten. Die Kinder konnten sich zunächst auf nichts anderes konzentrieren. Nach einer Stunde erschöpfte sich das Gespräch jedoch. Die 5. Klasse von Franziska Straub diskutierte dagegen den ganzen Morgen. Von einer intensiveren Beschäftigung mit dem Thema sahen beide Lehrerinnen ab. Sie hatten nicht den Eindruck, dass dies für die Kinder ein Bedürfnis war.

Ganz anders beschreibt Stefan Keller seine Erfahrungen in seiner 3. Realklasse. Er nahm zunächst nur wenige Regungen wahr. Er hatte jedoch mehrere Tageszeitungen mitgebracht, was die Klasse zum intensiven Gespräch anregte. Der Informationsstand der Jugendlichen war sehr unterschiedlich. Ängste kamen erst zwei, drei Tage später auf. Im weiteren Unterricht nutzte Stefan Keller den Wissensdurst seiner Schülerinnen und Schüler, um zu zeigen, wie man die Informationsflut verarbeiten und die Geschehnisse verstehen kann. Offenen Fragen gingen die Jugendlichen selber nach. Daraus entstand eine Ausstellung für das Schulhaus. Die Motivation war durchgehend sehr hoch. Und es wirkte sich beruhigend auf den Alltagsbetrieb aus, dass sich die Klasse weiter mit dem Thema auseinander gesetzt hat.

Einen weiteren Erfahrungsbericht findet sich im Schulblatt der Kantone Aargau und Solothurn vom 26. Oktober 2001. Edith Glaser, Fachdidaktikerin für Bildnerisches Gestalten an der Pädagogischen Hochschule, hatte zwei Wochen nach den Ereignissen Gelegenheit, mit einer Primarklasse zu arbeiten. Die Lehrerin dieser Klasse war in vielen Gesprächen bereits auf das Geschehen eingegangen. Allen Kindern waren die Ereignisse aus dem Fernsehen vertraut. Edith Glaser lud die Klasse ein zu zeichnen, was sie beim Hören und Sehen der Nachrichten gefühlt hatten. Es durften dabei nur Farben, Linien und Flecken gemalt werden, also keine Türme oder Flugzeuge. Die Kinder benötigten einige Zeit, um die Aufgabe zu verstehen. Sie mussten sich erst von den konkreten Bildern lösen. Edith Glaser weist in ihrem Bericht darauf hin, dass das Kind beim Zeichnen und Malen ein ganz anderes Symbolsystem benutzt als bei der gesprochenen Sprache. Dies eröffnet eigene, durch keine Sprache ersetzbare Möglichkeiten, Erlebnisse zu verarbeiten, Bedürfnisse zu äussern oder eigene Erfahrungen und Sichtweisen zu strukturieren und weiterzuentwickeln.



Auch die Flutwelle ins Südostasien Ende Dezember 2004 veranlasste viele Lehrerinnen und Lehrer, den geplanten Unterricht vorerst aufzuschieben. Die Basler Zeitung vom 4. Januar 2005 berichtete vom Vorgehen von Renate Merz, Lehrerin der Orientierungsschule Burgstrasse in Riehen. «Das Bedürfnis zu reden war enorm», berichtet sie. Zu schaffen machte die Katastrophe den meisten Kindern. So hatte ein Junge, der die Ferien in Spanien am Meer verbracht hatte, wahnsinnig Angst davor, «dass einem das Meer erwordet». Auch die Information über Tsunamis kam nicht zu kurz. «Wenn man die Ursachen kennt, hat man schon weniger Angst», zeigte sich Lehrerin Merz überzeugt.

Vorschläge für den Unterricht

Ein Thema liegt auf dem Tisch – und jetzt? (alle Stufen)

Die Schülerinnen und Schüler erhalten die Gelegenheit, ein belastendes Thema anzusprechen und ein Stück weit zu verarbeiten.

Laden Sie die Kinder und Jugendlichen ein und unterstützen Sie sie dabei, ihre Gefühle wahrzunehmen und mitzuteilen. Das kann im Gespräch, aber auch mit Hilfe von Zeichnungen, Texten, Gedichten, szenischem Spiel und Collagen geschehen. Lassen Sie die Schülerinnen und Schüler wissen, dass sie mit ihren Gefühlen nicht alleine sind. Eine Angst mit anderen zu teilen, kann schon eine grosse Erleichterung bringen. (Zum Thema Gefühle finden Sie weitere Vorschläge in Kapitel 2.)

Vielleicht zeigt sich bei diesen Gesprächen, dass zu den Ängsten der Schülerinnen und Schüler Missverständnisse oder Fehlinformationen beitragen. Versuchen Sie, diese Informationen richtig zu stellen. Ziel ist es aber nicht, den Kindern die Angst auszureden. Auch nach der Korrektur von Fehlinformationen werden reale Gründe für die Angst der Kinder bestehen bleiben.

Sammeln Sie die Fragen der Schülerinnen und Schüler im Zusammenhang mit der angsteinflößenden Sache. Nutzen Sie die Fragen, die Sie selber nicht beantworten können, für einen entdeckenden Unterricht oder gar für ein ausgedehntes Projekt. Im eigenen Tun können die Kinder und Jugendlichen ihre eigenen Kompetenzen erleben, und sie lernen konkrete Strategien, um Antworten auf ihre drängenden Fragen zu finden.

Nicht selten werden in solchen Gesprächen philosophische Fragen aufgeworfen, zum Beispiel: «Wieso lässt es Gott zu, dass der Mensch die Umwelt kaputt macht?» Oder: «Ist der Mensch grundsätzlich gut oder böse?» Hinweise für den Umgang mit solch schwierigen Fragen finden Sie in Kapitel 8 im Abschnitt über die Kinderphilosophie.

Einer der folgenden Vorschläge kann diesem Vorschlag vorangehen oder ihm folgen. Wenn Sie sich so längere Zeit mit der angstausslösenden Situation beschäftigen, empfiehlt sich ab und zu eine Reflexionsphase: Wie haben sich die Gefühle der Schülerinnen und Schüler verändert? Was hat ihnen dabei allenfalls geholfen?

Kreatives Schreiben (Mittelstufe)

Die Schülerinnen und Schüler formulieren ihre Ängste oder können sie ein Stück weit verarbeiten.

Mit den zwei folgenden Aufgaben für kreatives Schreiben können Sie die positiven Phantasien Ihrer Schülerinnen und Schüler fördern:

- **Zaubermurmelt:** Jedes Kind erhält ein Murmel oder einen anderen Gegenstand, der in der Phantasie Zauberkraft verleiht. Die Kinder überlegen sich, was sie dank ihrer Zauberkraft ändern würden. Sie schreiben unter diesem Titel einen kurzen Text.
- **Unsichtbar:** Die Kinder stellen sich vor, dass sie sich unsichtbar machen können. Sie denken sich aus, was sie dann tun oder wen sie beobachten würden. Auch hier schreiben sie einen Text dazu.

Steht eine dieser Methoden am Anfang einer Unterrichtssequenz, können Sie damit in Erfahrung bringen, was die Kinder beschäftigt. Wenn Sie sich dagegen schon über ein angsteinflößendes Thema unterhalten haben, können die Kinder damit ihre Ängste ein Stück weit verarbeiten. Geglückte Problemlösungen können ein Gegengewicht zur Hilflosigkeit sein – selbst wenn sich die Problemlösung nur «im Kopf» abspielt.

Tagtraumreisen (alle Stufen)

Die Schülerinnen und Schüler finden einen Zugang zu ihren Zukunftsvorstellungen und den damit verbundenen Ängsten

Mit dieser Methode unterstützen Sie ihre Schülerinnen und Schüler, einen Zugang zu ihren Zukunftsvorstellungen und den damit verbundenen Ängsten zu finden. Die Kinder und Jugendlichen lassen vor ihren inneren Augen Bilder der Zukunft entstehen, die sie anschliessend in Texten, Zeichnungen oder Collagen darstellen.

Die Schülerinnen und Schüler setzen oder legen sich bequem hin und schliessen die Augen. Lassen Sie sich für diesen eher ungewohnten Einstieg genügend Zeit. Sehr wahrscheinlich brauchen die Schülerinnen und Schüler unterschiedlich lange, um sich einzurichten und zu entspannen. Dann sollen sie zwei bis drei Mal hörbar ausatmen und anschliessend den Atem ruhiger werden lassen. Sie sollen eine Weile ihren Atem spüren und sich dabei entspannen. Es kann sein, dass einige lachen müssen. Lassen Sie das zu. Meist gibt es darauf ein grosses Gelächter, und dann kehrt Stille und Entspannung ein.

Nun lesen Sie langsam, ruhig und mit neutraler Stimme eine Geschichte vor, die die Schülerinnen und Schüler gedanklich in die Zukunft führt. Vermeiden Sie es, der Situation eine bestimmte emotionale Färbung zu geben – sei das mit Ihrer Stimme oder mit Musik oder weil Sie nervös sind. Die Schülerinnen und Schüler sollen möglichst unbeeinflusst ihre eigenen Emotionen entstehen lassen und wahrnehmen.

Am Ende dieses Kapitels finden Sie eine Vorlage für eine solche Geschichte. Es ist jene Geschichte, die Ulrike Unterbruner für ihre Untersuchung von jugendlichen Zukunftsvorstellungen verwendet hat. Natürlich steht es Ihnen frei, die Geschichte abzuändern oder eine eigene Geschichte zu erfinden und vorzulesen. Achten Sie dabei aber darauf, genügend Raum für die Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler zu lassen. Vermeiden Sie es, konkrete Situationen zu beschreiben. Die Impulse sollten so allgemein sein, dass die Schülerinnen und Schüler sie nach eigenem Gutdünken aufgreifen können oder auch nicht, dass sie sie in ihrer Phantasie weiterentwickeln können. Mit der Geschichte wollen Sie ja keine Ängste erzeugen, sondern nur das aktivieren, was sich die Schülerinnen und Schüler ohnehin vorstellen. Und es ist wichtig, dass die Geschichte die Schülerinnen und Schüler am Schluss wieder zum Ausgangspunkt zurück bringt.

Geben Sie den Schülerinnen und Schülern nach der Geschichte die Gelegenheit, das Gesehene festzuhalten. Geeignet ist vor allem das Zeichnen und Malen. Auch Texte und Collagen sind möglich. Die Klasse kann sich ihre Werke gegenseitig vorstellen und sich über die Vorstellungen austauschen. Einer der übrigen Vorschläge in diesem Kapitel kann diesem Vorschlag voraus gehen oder sich anschliessen.



Positive Erfahrungen ermöglichen (alle Stufen)

Die Schülerinnen und Schüler lernen positive Entwicklungen kennen und setzen sie ihrer Angst entgegen.

Ängste belasten. Positive Erlebnisse und Erfahrungen können die Ängste nicht vergessen machen. Sie bilden aber ein wichtiges Gegengewicht. Gemeint sind zum einen positive Erlebnisse in der Natur. Sie können den Entdeckungstrieb anregen und zur Entspannung beitragen. Sie können das Bild differenzieren, das Kinder und Jugendliche vom Zustand der Umwelt haben. Und sie können gar eine Kraftquelle sein für ein Engagement zugunsten der Umwelt. Am Ende des Kapitels finden Sie einige Buchhinweise mit Vorschlägen, wie Sie Kindern und Jugendlichen solche Erlebnisse ermöglichen können.

Wichtig ist zum anderen wahrzunehmen, dass es in Technik, Politik, Wirtschaft und Gesellschaft positive Entwicklungen gibt. Beispiele sind die Fortschritte der Solartechnik, die zunehmende Verbreitung des Biolandbaus oder das Gütesiegel für nachhaltig produziertes Holz. Solche Beispiele zeigen, dass es Möglichkeiten gibt, auf Bedrohungen zu reagieren. Sie können motivieren, sich mit einem Thema vertieft zu beschäftigen und die eigene Vorstellung zu differenzieren. Sie können Mut machen, um sich selber für positive Entwicklungen einzusetzen.

Positive Zeichen setzen

Die Schülerinnen und Schüler setzen ihren Ängsten positive Handlungen gegenüber.

Sammeln Sie mit Ihren Schülerinnen und Schülern Ideen, was die Einzelnen oder die Klasse als Ganzes gegen die angstausslösende Situation tun könnten. Natürlich haben Kinder und Jugendliche nur beschränkte Möglichkeiten, um in unserer komplexen und problembeladenen Welt etwas zu verändern. Wichtiger an einem Engagement ist aber, dass sie ihrer Besorgnis etwas entgegensetzen können, ihre Handlungsfähigkeit spüren und Lebensmut gewinnen. Ideen, Beispiele und grundsätzliche Überlegungen dazu finden Sie in Kapitel 7 im Abschnitt «Zivilcourage erproben».

Tagtraumreise in die Zukunft

Die Schülerinnen und Schüler setzen oder legen sich bequem hin und schliessen die Augen. Lesen Sie nun langsam, ruhig und mit neutraler Stimme die folgende Geschichte vor (die Punkte kennzeichnen Pausen):

Atme ein paar Mal kräftig aus. Dann lass deinen Atem ruhiger werden. ...

Spüre deinen Atem. Spüre, wie die Luft in dich hinein und wieder hinaus strömt. ...

Du stehst jetzt in deiner Phantasie auf, gehst hinaus aus dem Klassenzimmer und hinaus aus der Schule. Du findest einen Weg, den du einfach entlang gehst. Plötzlich entdeckst du in der Ferne ein Tor. Du gehst auf dieses Tor zu ...

Nun stehst du vor dem Tor. Schau es dir an: Woraus besteht es? Welche Farbe hat es? Wie kannst du es öffnen? ...

Und während du so dastehst und schaust, weisst du plötzlich, dass hinter diesem Tor die Zeit eine andere ist. 20 Jahre sind dort schon vergangen. 20 Jahre ist die Zeit hinter dem Tor schon voraus. ...

Öffne nun das Tor und geh hinein in diese Welt. ...

Schau dich da nun einfach um. Vielleicht begegnest du Menschen oder vielleicht auch nicht. Vielleicht kannst du auch etwas hören oder riechen. ...

(2 Minuten Stille)

Denke nun allmählich wieder ans Zurückkehren, aber lass dir Zeit ...

Geh zum Tor zurück, schau dich noch einmal um. Dann geh durch das Tor durch und schliesse es fest hinter dir zu. Wenn die Welt angenehm war, die du gesehen hast, kannst du jederzeit wieder zurück. Wenn dir diese Welt unangenehm war, bleibt das Tor ganz fest verschlossen. ...

Und dann gehe den Weg, den du gekommen bist, wieder zur Schule zurück, ins Klassenzimmer zurück und wenn du wieder hier bist, mache die Augen auf und strecke dich.

