

**Spießbach, Barbara**

Email@dresse: [Uwe.Spiessbach@t-online.de](mailto:Uwe.Spiessbach@t-online.de)

## **Soziales Kompetenztraining und seine Evaluation an Grundschulen**

Düsseldorf: Heinrich-Heine Universität 2000 - Prof. Dr. Dr. Franz-Josef Hehl / Prof. Dr. R. Pietrowsky

### **Auszug**

|                                       |   |
|---------------------------------------|---|
| Training und Messungen:               | Jahrgangsstufen 1, 2 und 4              |
| Messinstrumente:                      | AFS und EAS                             |
| Treatment in der Untersuchungsgruppe: | Soziale Kompetenztrainings, 6 x 90 Min. |

1. Einheit: Fragebogenerhebung und Wahrnehmung
2. Einheit: Wie bin ich – wie bist Du?
3. Einheit: Gefühle erkennen – Gefühle benennen
4. Einheit: Aktives Zuhören
5. Einheit: Ich-Botschaften
6. Einheit: Ein Problem, viele Lösungen
7. Einheit: Fragebogenerhebung

Das Training war erfolgreich, insbesondere die Gefühlseinheit und das Igelspiel nach PETERMANN (1978).

#### 4.5.1. Techniken und Ziele der Trainingseinheiten

Folgende Techniken und Ziele waren feste Bestandteile jeder Trainingseinheit. Durch diese Ritualisierung fiel es den Kindern leicht, sich auf die Einheiten einzulassen, da sie im voraus wussten, was auf sie zukam. Durch die unterschiedlichen Inhalte der Arbeitsphase wurden bestimmte Elemente in den einzelnen Einheiten unterschiedlich stark gewichtet.

| <i>Techniken</i>           | <i>Ziele</i>  |
|----------------------------|---|
| Begrüßungsrunde            | warming-up<br>Stimmungserfassung  |
| Einführung                 | Einleiten in das Thema<br>Klärung der Begrifflichkeiten<br>Festlegen möglicher Regeln       |
| Entspannungsgeschichte     | motorische Ruhe<br>kognitive Konzentration  |
| Wahrnehmungsspiele         | Differenzierung der Wahrnehmung   |
| Problemlösespiele          |   |
| Konfliktsituationen        |   |
| Selbstinstruktionskarten   | Selbstkontrolle   |
| Selbstbeobachtungsbogen    |   |
| Strukturierte Rollenspiele | angemessene Selbstbehauptung<br>Einfühlungsvermögen<br>Kooperation<br>Prosoziales Verhalten |
| Hausaufgaben               | Reflektion<br>Transfer in den Alltag  |

Abb.:4 allgemeine Techniken und Ziele der Einheiten

## ***1. Einheit: Fragebogenerhebung und Wahrnehmung***

| <b><i>Zeit</i></b> | <b><i>Inhalt</i></b>                         | <b><i>Ergebnis</i></b>  | <b><i>Arbeitsform</i></b>                        | <b><i>Material</i></b>   |
|--------------------|--|---|--|--------------------------|
| 60 Minuten         | Fragebogenerhebung                           | Datenerhebung   | Klassenverband<br>nach Geschlechtern<br>getrennt | EAS<br>AFS               |
| 10 Minuten         | Begrüßung und gegenseitige Vorstellung       | Kennenlernen,<br>Gruppenregel vereinbaren   | Klassenverband                                   | Kleiner Ball o.ä.        |
| 10 Minuten         | Klärung des Begriffs Wahrnehmung             | Bewußtmachen aller Facetten der Wahrnehmung   | Klassenverband                                   | Vexierbild:<br>Hase/Ente |
| 2 Minuten          | Hausaufgabe:<br>Basteln eines Namensschildes |   |  |                          |
| 8 Minuten          | Zusammenfassung und Verabschiedung           | Komprimieren des Gelernten;<br>Wurden die Regeln eingehalten? Wie ist die Stimmung?<br>Möglichkeit zur Kritik | Klassenverband                                   |                          |

#### **4.5.2. Praktische Durchführung der Einheiten**

Die **erste Einheit** bestand vorwiegend aus der Erhebung der oben genannten Fragebögen und einer kurzen Vorstellung und Einführung in das Training.

Nach einer kurzen Begrüssung wurde die Untersuchungs- und Vergleichsgruppe nach Geschlechtern getrennt. Die Mädchen füllten ihre Fragebögen unter Anleitung der Trainerin aus, die Jungen taten dieses zeitgleich unter Betreuung der Co-Trainerin. Zuerst wurde in beiden Gruppen der EAS, anschliessend der AFS anonym durchgeführt. Um sicherzustellen, dass keine Verständnisschwierigkeiten auftraten und die Kinder in ihrem Arbeitstempo vergleichbar waren, lasen die Trainerinnen zunächst die Instruktionen vor und begannen mit der Durchführung, indem sie die einzelnen Bildgeschichten bzw. Inhaltsaussagen nacheinander vorlasen. Grössere Probleme bestanden während der Erhebung nicht, die Kinder waren konzentriert und ruhig. Rückfragen kamen lediglich bzgl. der Worte „beklemmend“ und „wirr im Kopf“, sowie bei beiden Gruppen bzgl. der Formulierung „Manchmal muss ich mich sehr zusammennehmen, damit mir keiner etwas anmerkt“. *Da dies auch bei den anderen untersuchten Klassen vorkam, empfiehlt es sich, den AFS an diesen Punkten sprachlich zu modifizieren.*

Im Anschluss an die Fragebogenerhebung fanden sich die Kinder wieder in ihren Klassengemeinschaften zusammen.

In der Untersuchungsgruppe wurde nun zunächst die Frage der Notwendigkeit von Regeln gestellt. Anfangs waren die Antworten der Kinder auf den Bereich des Klassenraumes begrenzt, später dehnten sie die Regeln auch auf den Bereich Sport und Spiel aus, sowie auf den Strassenverkehr. Von dort kamen sie schnell auf die Schutzfunktion von Regeln und die Relevanz für das Zusammenleben. Sodann wurde von den Kindern für diese Einheit als Regel festgesetzt, dass man sich gegenseitig zuhören muss und dem anderen nicht ins Wort fallen darf.

*Soziale Regeln werden von Petermann & Petermann (1997) als Übereinkünfte der Interaktionspartner darüber verstanden, „welches Verhalten in einer gegebenen Situation als angemessen gelten soll“. Merchant & Rebelsky (1972) zeigten in ihrer Untersuchung, dass Kinder die Bedeutung und Funktion von Regeln besser nachvollziehen und befolgen können, wenn sie selber an der Entstehung der aufgestellten Regeln beteiligt waren. Von daher ist es nach Petermann/Petermann notwendig, innerhalb des Sozialen Kompetenztrainings über die Folge Regelspielen, -erleben und -gestalten auch zu einem Regelverständnis zu gelangen. Gleichzeitig wird dabei auch die Selbstkontrolle der Kinder gefördert, sowie auch das selbständige und eigenverantwortliche Handeln.*

Anschliessend wurde der Begriff der Gewalt geklärt. Auch hier bezogen die Kinder den Gewaltbegriff zunächst auf physische Bereiche. Durch Rückfrage meinerseits kamen sie jedoch auch schnell darauf, dass sich Gewalt auch verbal oder durch Zeichen äussern kann. Sodann wurde die Gewaltdefinition ausgehändigt und von einem Kind vorgelesen. Alle Kinder einigten sich darauf, diese Regel anzuwenden und besiegelten

diesen Vertrag – nachdem geklärt wurde, was ein Vertrag und eine Unterschrift ist – durch ihren Daumenabdruck und ihre Unterschrift. Anschliessend wurde die Regel im Klassenraum aufgehängt.

*Durch den Akt des offiziellen Vertragsabschlusses halten die Kinder die Regeln als ihre ganz eigenen, nur auf ihre Klasse beschränkte Vereinbarung besser im Gedächtnis und können sich eher damit identifizieren (Faller).*

Als Hausaufgabe bekamen die Kinder auf, Schilder mit ihrem Namen und einer für sie typischen Eigenschaft zu basteln.

Zum Schluss der Stunde wurden rote, grüne und gelbe Smilies ausgeteilt, die jeweils ein missmutiges, ein neutrales und ein lachendes Gesicht zeigten und der Messung der Stundenakzeptanz dienten. Alle Kinder zeigten durch den grünen lachenden Smiley, dass es ihnen in der Stunde gutgegangen war und ihnen die Einheit gefallen hatte.

Die Lehrerinnen der untersuchten Klassen waren sehr kooperativ und hielten sich im Hintergrund. Die Schulleitung äusserte ihr Interesse, das Soziale Kompetenztraining, sowie auch die Streitschlichtung und eine Stressbewältigungs-AG auf die ganze Schule auszudehnen und in ihr Schulprofil einzubauen. Des weiteren wollte sie der Schulrätin auf der nächsten Schulleiterversammlung vorschlagen, die Konzepte netzwerkartig auf alle Schulen zu übertragen.

*Bevor ich die weiteren Einheiten kurz darstelle, möchte ich auf die Bedeutung der Entspannung im Kontext des Sozialen Kompetenztrainings eingehen. Die Entspannungsphase ist fester Bestandteil jeder Einheit. Sie verbessert auf der kognitiven Ebene die Konzentrations- und Aufnahmefähigkeit der Kinder und dient somit der Vorbereitung einer Verhaltensmodifikation. Zudem vermindert sie auf der behavioralen Ebene die motorische Unruhe und Hyperaktivität (vgl. Döpfner, Schürmann & Frölich, 1997) sowie auch aggressives Verhalten, wie Petermann und Becker (1996) in einer Studie mit Kindergarten- und Schulkindern nachweisen konnten. So ist aggressives Verhalten und Entspannung allein aus physiologischen Gründen miteinander inkompatibel. Allerdings ist das Autogene Training kein symptomspezifisches Verfahren, d.h. dass dadurch Angst und Aggression nicht verschwinden, sondern lediglich die Erregung heruntergesetzt und eine Fokussierung der Aufmerksamkeit erreicht wird. Es ist wichtig, dass dabei angstausslösende Motive vermieden werden.*

*Da aggressive Kinder sich laut Petermann & Petermann sehr schnell bedroht fühlen, sind sie ständig psychisch angespannt, was wiederum motorische Unruhe hervorruft und die Bereitschaft für aggressives Handeln erhöht.*

*Ich benutzte während des Trainings ausschliesslich die von Petermann & Petermann 1993; 1994 entwickelten 10- bis 15minütigen Kapitän-Nemo-Geschichten in Form von Toncassetten, da diese vor allem für Grundschüler konzipiert wurden, aber auch bei einem Alter von 12 Jahren und mehr durchaus noch verwendet werden können. Sie stellen eine Kombination aus progressiver Muskelentspannung und der Wärme- und Schwereübung des Autogenen Trainings dar. Durch die bildhafte Sprache wird die Phantasietätigkeit der Kinder angeregt, wobei sich die Schüler*

*jedoch auch körperlich entspannen können. Die Einstiegsbilder sind immer wiederkehrende Motive, so dass es im Idealfall allein durch die Wiederholung schon zu einer Konditionierung der Entspannung kommen kann. Wichtig bei diesen Übungen ist vor allem die Transparenz: Die Kinder müssen wissen, was auf sie zukommt. Nicht nur bei sozial unsicheren, sondern auch bei angstmotiviert aggressiven Kindern ist die Kenntnis des genauen Ablaufs notwendig, damit Angst vermieden und Provokation somit überflüssig werden. Wichtig ist es, darauf zu achten, dass die Kinder genügend Platz haben und sich nicht gegenseitig berühren. So kann gerade bei externalisierten aggressiven Kindern in der Phantasieübung Berührung zu körperlicher Gewalt führen. Dieses Problem besteht bei internalisierten ängstlichen Kindern weniger.*

Die Kapitän-Nemo-Geschichten wurden von den Kindern sehr gut angenommen, was sich darin zeigte, dass die Kinder in der Abschlussrunde jeder Einheit die Entspannungsphase noch einmal als positives Element der Stunde hervorhoben.

## 2. Einheit: Wie bin ich – wie bist Du?

| <i>Zeit</i> | <i>Inhalt</i>  | <i>Ergebnis</i>  | <i>Arbeitsform</i> | <i>Material</i>  |
|-------------|--|--|--------------------|--|
| 10 Minuten  | Begrüßungsrunde<br>Verteilen der Stimmungsthermometer  | Erwartungen klären;<br>Erfassung der Stimmung jedes Einzelnen;<br>Gruppenregel vereinbaren<br>(warming-up)                       | Klassenverband     | Kennwerte aus dem Klassenbuch;<br>Namensschilder;<br>kleiner Ball o.ä.   |
| 5 Minuten   | Besprechung der Hausaufgaben: Wie können Konflikte entstehen?  | Klärung des Konfliktbegriffes;<br>Welche Rolle spielt die Körpersprache, sowie Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Menschen? | Klassenverband     | Arbeitsblatt   |
| 20 Minuten  | Erarbeitung und Aktivierung der fünf Sinne   | Körperwahrnehmung;<br>Bedeutung der menschl. Sinne erfahrbar machen  | Klassenverband     | Kartoffel, Apfel, Topfdeckel, Essigessenz, Wasser im Giftbehälter, Kerze |
| 13 Minuten  | Entspannung  | Verbesserung der Konzentrationsfähigkeit;<br>Abnahme motorischer Unruhe  | Klassenverband     | Kapitän-Nemo-Cassette; Cassettenrekorder                                 |
| 15 Minuten  | Detektivtest   | Schulung der visuellen Wahrnehmungsfähigkeit;<br>Förderung der Konzentration auf Details   | Paarspiel          |  |
| 10 Minuten  | Lautloses Nein   | Bedeutung der Körpersprache erfahrbar machen für die eigene Person und den Interaktionspartner                                   | Klassenverband     | Rollenspielkarten, auf denen Befindlichkeiten notiert sind               |
| 5 Minuten   | Zusammenfassung Und Abschlußrunde;<br>Verteilen der Stimmungsthermometer; Erfassung der Stundenakzeptanz | Komprimieren des Gelernten;<br>Wurden die Regeln eingehalten? Wie ist die Stimmung? Möglichkeit zur Kritik                       | Klassenverband     | Arbeitsblatt: Stimmungsthermometer                                       |
| 2 Minuten   | Hausaufgabe: Kapitän Nemo malen  | Verdeutlichung der bei der Entspannung in der Vorstellung aufgetretenen Bilder   |                    |  |
| 10 Minuten  | Ausklang: „Ich bin froh, weil ich besonders gut...kann, ich bin nicht froh, weil ich ... nicht gut kann“ | Kennenlernen;<br>Verbesserte Selbstwahrnehmung   | Klassenverband     | Kleiner Ball o.ä.  |

Die **zweite Einheit** erhielt den Titel „Wie bin ich – wie bist Du?“ und diente dem Bewusstmachen der Bedeutung von Selbst- und Fremdwahrnehmung.

*Sowohl aggressive als auch selbstunsichere Kinder neigen dazu, Situationen verzerrt wahrzunehmen, z.B. neigen sie dazu, schnelle Bewegungen als Angriff bzw. als Gefahrenreiz wahrzunehmen (Akthar & Bradley, 1991; Dodge, 1991; Petermann & Petermann, 1997). Desweiteren richten diese Kinder ihre Aufmerksamkeit vorwiegend auf bedrohliche oder – vermeintlich - feindselige Hinweisreize. Diese Verzerrungen beziehen sich jedoch nicht nur auf die Fremdwahrnehmung, sondern richten sich auf die eigene Person und somit auf die Selbstwahrnehmung. Das soziale Kompetenztraining soll unter anderem gezielt darauf hinwirken, die Selbst- und Fremdwahrnehmung zu schulen, indem es zunächst auf der niedrigsten Stufe - der Wahrnehmung - beginnt.*

Um deutlich zu machen, dass auch verschiedene Wahrnehmungen eines Reizes nebeneinander bestehen können, zeigte ich den Kindern ein sogenanntes Kippbild, auf dem man sowohl einen Entenkopf als auch einen Hasenkopf erkennen konnte. Ein Mädchen kommentierte das Bild spontan „Ein Hase!“, woraufhin es von der gesamten Klasse ausgelacht wurde, die offensichtlich geschlossen eine Ente erkannten. Ich liess das Mädchen, dem die Situation sichtlich peinlich war, die Umrisse des „Hasen“ mit dem Finger nachzeichnen, woraufhin auch die Mitschüler zugeben mussten, dass auch diese Sichtweise möglich war. Die Kinder erkannten, dass auch völlig unterschiedliche Meinungen und Ansichten richtig sein und ihre Berechtigung haben können.

Ich nutzte dieses Kippbild auch in weiteren Einheiten, wenn die Meinungen der Kinder in bestimmten Situationen auseinandergingen oder sie ihre Mitschüler wegen deren Äusserungen auslachten.

Um den Kindern den Begriff der Wahrnehmung näher zu bringen, mit dem sie anfangs grosse Schwierigkeiten hatten - vor allem mit den Begriffen „riechen“, „schmecken“ und „fühlen“ – widmete ich jedem Sinnessystem eine eigene Übung. Zunächst liess ich die Kinder die fünf klassischen Sinnessysteme und die dazugehörige Sinnesmodalität sammeln und an die Tafel schreiben. Danach zeigte ich den Schülern zwei durchsichtige Gläser mit einer farblosen Flüssigkeit. Nachdem Kommentare wie „Wasser“ oder „Sprite“ von Seiten der Kinder kamen, liess ich sie vorsichtig an den Flüssigkeiten riechen, woraufhin sie die im einen Glas enthaltene Essigessenz von Wasser im anderen Glas unterscheiden konnten. Schon jetzt erfuhren die Kinder, dass das Sehen allein oft nicht ausreicht, um eine Situation oder einen Reiz richtig einschätzen zu können. Als nächstes liess ich eine Schale mit kleingeschnittenen Apfel- und rohen Kartoffelstücken durch die Reihen gehen. Erst als die Kinder probieren und schmecken durften, erkannten sie, dass sich ausser dem Apfel noch eine andere Sorte in der Schale befand, die auf den ersten Blick aber gleich aussah und zudem noch von dem intensiveren Geruch des Apfels überdeckt wurde.

Um den Hörsinn zu aktivieren, schlossen die Kinder die Augen, woraufhin das Geräusch eines zu Boden fallenden Topfdeckels ertönte, was die Kinder auch sofort errieten.



Um den Tastsinn zu schulen, durfte jedes Kind Gegenstände aus einem Beutel ziehen und durch Fühlen erraten, um welchen Gegenstand es sich handelte.

Nach der Entspannungsphase mit Hilfe der Kapitän-Nemo-Geschichte, führte ich mit den Kindern das Spiel „Detektivtest“ (Petermann et al., Sozialtraining in der Schule, 1997) durch, das dem Training der visuellen Wahrnehmungsfähigkeit dient. Zwei Kinder (A und B) stehen sich dabei gegenüber, wobei A von B ein „Gedankenfoto“ machen soll. Anschliessend muss A sich umdrehen, und B darf irgendetwas an seiner Kleidung oder auch seiner Körperhaltung verändern. Anschliessend soll A herausfinden, um welche Veränderung es sich handelt.

Den Schülern machte dieses Spiel sehr viel Spass. Es fiel ihnen grösstenteils auch leicht, die Veränderungen herauszufinden.

### 3. Einheit: Gefühle erkennen – Gefühle benennen

| <i>Zeit</i> | <i>Inhalt</i>   | <i>Ergebnis</i>   | <i>Arbeitsform</i> | <i>Material</i>                          |
|-------------|---|---|--------------------|--|
| 10 Minuten  | Begrüßung und Verteilen des AST2-Test                                   | Erfassung der Stimmung jedes Einzelnen (warming-up)                                       | Klassenverband     | AST-2                                    |
| 25 Minuten  | Smilies   | Lernen, Gefühle an der Mimik einzuschätzen und ähnliche Gefühle zu unterscheiden          | Klassenverband     | Arbeitsblatt: Smilies                    |
| 15 Minuten  | Entspannung   | Verbesserung der Konzentrationsfähigkeit; Abnahme motorischer Unruhe                      | Klassenverband     | Kapitän-Nemo-Cassette; Cassettenrekorder |
| 25 Minuten  | Igel-Spiel  | Lernen, sich in einen anderen einzufühlen; Entwicklung von Strategien der Kontaktaufnahme | Paarspiel          |  |
| 5 Minuten   | Hausaufgabe: Synonyme für die bereits erarbeiteten Gefühle finden       | Vertiefung und Erweiterung des Gelernten  |                    | Arbeitsblatt: Smilies                    |
| 10 Minuten  | Zusammenfassung und Verteilen des AST-2; Erfassung der Stundenakzeptanz | Komprimieren des Gelernten; Wurden die Regeln eingehalten? Wie ist die Stimmung?          | Klassenverband     | AST-2                                    |

In der **dritten Einheit** „Gefühle erkennen – Gefühle benennen“ führte ich den Gedanken der Wahrnehmung fort. Ich verteilte ein Arbeitsblatt, das unvollständige Aussagen enthielt, die die Kinder durch ein jeweiliges Gefühl ergänzen mussten. Schon mit diesem Arbeitsblatt wurde klar, dass die Kinder die jeweiligen Situationen selbst mit den unterschiedlichsten Gefühlen beantworteten, z.B. die Aussage „Wenn ich in eine neue Klasse komme, bin ich...“ ergänzten die Schüler entweder mit „ängstlich“ oder auch „neugierig“. Diese Unterschiede wurden kurz thematisiert.

Als nächstes bekamen sie ein Arbeitsblatt, das Smilies mit den unterschiedlichsten Gesichtsausdrücken zeigte. Mit der Zuordnung von Gefühlen zu den Smilies taten sich die Kinder etwas schwerer, da sie häufig die Tätigkeit oder den objektiven Gesichtsausdruck beschrieben anstatt das dazugehörige Gefühl, z.B. „der Smiley friert“, anstatt „der Smiley ist ängstlich“. Etwas einfacher wurde es, als ich die Kinder die Gesichter selbst nachahmen liess.

Nach der Regel- und Entspannungsphase folgte das Igelspiel. Petermann und Petermann benutzten es bereits 1978 in ihrem Training mit aggressiven Kindern als Methode, den Kindern eine Vorstellung von der Rolle des „Einfühlsamen“ zu geben und wie dieser reagieren muss, um den Igel aus seinem „Eingeigelt-sein“ (Isolation, Rückzug) hervorzulocken. Voraussetzung für dieses Spiel ist neben Empathie das realitätsgetreue Nachahmen der Situation. Die Beteiligten sollten sich möglichst vollständig in die Rolle begeben. *So wurden sprachliche Fähigkeiten des Igels (wie sein Bedürfnis nach Geld oder Pommes Frites) sofort von der Trainerin unterbunden.*

Zur Einführung des Spieles erzählte ich eine kurze Geschichte über einen Waldspaziergang und die Begegnung mit einem Igel. Auf die Frage, was der Igel auf mein Erscheinen hin wohl gemacht hat, antwortete die Klasse, er habe sich wohl zusammengerollt und erklärten mir, dass Igel sehr scheu seien und vor Fremden Angst hätten.

Bei der Suche nach Freiwilligen, die die Rolle des Spaziergängers, der das Vertrauen des Igels gewinnen sollte und die des eingerollten Igels übernehmen sollten, meldeten sich zunächst zwei Jungen, die beide häufig durch Störungen auffielen, aber miteinander befreundet waren. Dadurch war gewährleistet, dass sie das hohe Mass an Hineinversetzen in den anderen und des Erkennens von dessen Gefühlen, Gedanken und Erwartungen, welches bei diesem Spiel notwendig ist, leisten konnten.

Es war interessant zu beobachten, wie das igelspielende Kind automatisch die Körperhaltung eines Igels nachahmte. Aufgabe eines zweiten Kindes war es nun, den Igel hervorzulocken, was teilweise sehr lange dauerte und manchmal auch erfolglos endete. Dabei lag es aber nicht immer nur an der Strategie des handelnden Kindes, sondern in einem Fall an der nicht vorhandenen Bereitschaft des „Igels“, sich überhaupt hervorlocken zu lassen. In der Nachbesprechung wurde diese Situation noch einmal aufgegriffen, indem darauf hingewiesen wurde, dass es auch möglich sei, dass die besten Strategien keinen Erfolg zeigen, wenn das Gegenüber nicht kooperiert und man ein solches Verhalten auch akzeptieren muss. Bei diesem Spiel ist in jedem Fall zu beachten, dass die Kinder sich zumindest sympathisch sein müssen und eine vertrauensvolle Atmosphäre herrscht.

Die Geduld der Kinder wurde teilweise sehr auf die Probe gestellt, so dass ein Junge schliesslich nachfragte, der sich schon lange vergeblich bemüht hatte, den Igel herauszulocken: „Ohne Gewalt?“

Es erwies sich ebenso als problematisch, neue Strategien – ausser durch Futter – zu entwickeln, aber durch den Misserfolg, dass der Igel nicht herauskam, wurde immer wieder auf diese Strategie zurückgegriffen. Die übrige Klasse gab Empfehlungen: „Tu doch mal so, als wärst Du die Igelmutter!“ Bei einem Mädchen zeigte sich die Notwendigkeit einer positiven Gruppenatmosphäre besonders deutlich, da die Empfehlungen teilweise als Beschimpfungen geäussert wurden („Die ist ja doof, die tut ja gar nichts!“), da die Handlung des Mädchens nicht als Strategie erkannt wurde: So stand sie nur abwartend in einer Ecke, etwas abseits von dem igelspielenden Jungen. Auf den Hinweis meinerseits, dass die Klasse etwas leiser werden sollte und erst mal schauen sollte, was passiert, entstand eine längere Phase des Stillstandes, woraufhin der „Igel“ schliesslich – sei es aus Langeweile oder auch Neugier – herauskam. Erst jetzt konnten die zuschauenden Kinder erkennen, dass das passive Verhalten des Mädchens auch eine Strategie, die zudem noch erfolgreich war, sein konnte. Sie gaben ein positives Feedback an das Mädchen, das erklärte, dass es aus Erfahrung wüsste, dass man ängstliche Tiere in Ruhe lassen muss, damit sie Vertrauen gewinnen. Ganz wichtig für die Kinder war in diesem Zusammenhang zu erkennen, dass auch Nicht-Handeln eine Handlung sein kann.

*Das Ziel, sich in den anderen hineinzuversetzen und nachzuempfinden, was dieser fühlt, wurde vollständig erreicht, wobei eine Abweichung in der Empfehlung von Petermann stattfand: „Wenn Du der Igel bist, musst Du Dir vorstellen, dass Dich etwas geärgert hat, Dich jemand verletzt hat und Du Dich wütend und beleidigt zurückziehst. Die Kinder meiner Klassen äusserten allerdings, dass sie sich als Igel ausschliesslich ängstlich gefühlt hatten; nur ein Kind sagte, dass eingegigelt sein hätte es als warm und angenehm empfunden. Ein Mädchen versuchte, den Igel hervorzulocken, indem es ihn permanent streichelte und ihm körperlich so nahe kam, dass der „Igel“ sich stark bedrängt fühlte und sich immer weiter zurückzog und schutzsuchend bis unter meinen Stuhl krabbelte. In diesem Moment unterbrach ich das Spiel.*

Auf die Frage an das igelspielende Kind, wie es ihm bei dem Spiel ergangen sei, antwortete das andere Mädchen: „Das war total doof. Die ist ja gar nicht rausgekommen!“ Als ich das Mädchen unterbrach und mich wieder dem „Igel“ widmete, antwortete dieser leise, dass er sich ängstlich und unwohl gefühlt habe. *Durch die Besprechung in der Gruppe bekam das bedrängende Kind die Erkenntnis, dass seine Strategie erfolglos war, indem sie das Gegenteil von dem bewirkte, was sie eigentlich erreichen wollte. „Diese Erfahrung kann bei den Kindern zu der Einsicht führen, den Aussenseiter in die Gruppe zu integrieren, wobei dieses Verhalten vom Trainer verstärkt wird“ (Petermann, 1978).*

*In dem Moment, in dem sich die Kinder in ihr Gegenüber hineinversetzen können, können sie dieses vielleicht nicht nur besser verstehen oder auch Mitleid empfinden, sondern es findet ein Kennenlernen statt, das die Hemmschwelle von Gewalttätigkeit höher setzt. Eibl-Eibesfeldt hat in einer Untersuchung bei Naturvölkern festgestellt, dass bereits diese dazu*

*neigten, ihre Feinde als Objekte zu betrachten. Wichtig ist also, den anderen als gleichwertiges Subjekt zu sehen.*

*Dieses Spiel wurde nicht nur beim Sozialen Kompetenztraining der Jahrgangsstufen 4, sondern auch in den Klassen 1 und 2 durchgeführt und ebenfalls auch in den Einheiten der Streitschlichtung von Frau Bender, die ich als Co-Trainerin begleitete. Bei allen Lehrern fand dieses Spiel grossen Anklang, und sie zeigten sich vor allem überrascht von der Ernsthaftigkeit der Durchführung der Kinder bis hin zu deren Ideenvielfalt und Einfühlungsvermögen. So äusserten auch die Kinder am Ende des gesamten Trainings, dass ihnen dieses Spiel besonders gefallen habe. In diesem Zusammenhang aber möchte ich nicht versäumen, die Kritik der Praktikantin Frau Müller zu erwähnen, die dieses Spiel lediglich in einer Klasse miterleben konnte. Sie regte an, das Spiel nicht nur von zwei Mitschülern spielen zu lassen, sondern in Gruppen paarweise gleichzeitig durchzuführen. Meines Erachtens kann man diese Art in einer zweiten Phase durchführen; ich halte es aber für sinnvoll, den Klassenverband zunächst als kritisch-anregenden Zuschauer miteinzubeziehen, da dadurch besonders viele Ideen und Handlungsstrategien gesammelt werden können und gleichzeitig ausprobiert werden kann, welche Strategien erfolgreich sind und welche nicht. Zudem wirken die spielenden Personen als prägende Modelle auf die Zuschauer.*

*Das nächste Spiel diente der Impulskontrolle. Ich habe es durch eine Anregung eines Workshops über hyperkinetische Kinder bei M. Döpfner kennengelernt. Die Dozentinnen Wolf-Metternich und Quast erzählten, dass sie das Marterpfahl-Spiel vor allem in einem kleinen Gruppenverband innerhalb eines Sozialen Kompetenztrainings zur Impulskontrolle bei ADHD-Kindern durchführten und es insbesondere zur Erfahrung von Selbstwirksamkeit nützlich ist.*

Das anschliessende Marterpfahl-Spiel wurde von mir gut vorbereitet. Hierbei steht ein Kind am Marterpfahl, während die anderen Kindern es – ausschliesslich mit Worten - beschimpfen und beleidigen dürfen.

Die meisten Jungen und einige Mädchen drängten darauf, sich an den Marterpfahl stellen zu lassen. Es wurde darauf hingewiesen, dass das Kind am Marterpfahl (dazu musste es sich auf einen Tisch stellen) das Ende des Spiels jederzeit bestimmen konnte. Die Kinder hörten sich die Instruktionen zwar aufmerksam bis zum Ende an, die Jungen warteten aber dann nicht mehr ab bis ich den offiziellen Spielbeginn ankündigte, sondern stürzten laut grölend auf das Kind am Marterpfahl zu. Es war nicht mehr zu verstehen, welche Beschimpfungen geäussert wurden. Der Junge auf dem Tisch zeigte sich unberührt, *bedankte* sich für einige Äusserungen seitens der anderen und zeigte eine unnahbare Körperhaltung mit verschränkten Armen und gleichmütigem Gesicht. Die Mädchen verhielten sich in dieser Zeit beobachtend und abwartend. Zu dem Zeitpunkt, als die anderen Jungen langsam die Lust verloren und leiser wurden, da das Kind am Marterpfahl scheinbar unbeeindruckt blieb, nutzte ein Mädchen die Gelegenheit und setzte eine andere Strategie ein, indem sie alle anderen überschrie: „Blödmann, Blödmann,...!“ Sogleich fielen alle in ihren Singsang ein, so dass der Raum mit einem geschlossenen eindeutigen „Blödmann“ erfüllt war. Obwohl auch die Kinder dies nicht

lange durchhielten, veränderte sich der Gesichtsausdruck des Kindes am Marterpfahl. Er wirkte sehr unglücklich, kämpfte aber darum, sein Gesicht zu wahren. Seine Körperhaltung blieb gleich, er bemühte sich aber, nicht anzufangen zu weinen. Zu diesem Zeitpunkt beendete ich das Spiel, was auch ohne weiteres möglich war.

Auf die Frage, wie es war, waren sich alle einig, dass das Spiel gut war. Ich bedankte mich bei dem Jungen am Marterpfahl für seinen bewiesenen Mut und betonte positiv, dass er bis zum Ende des Spiels durchgehalten hatte.

Im folgenden wurde aber auch erarbeitet, dass das Spiel abubrechen genauso mutig und ebenfalls eine Strategie gewesen wäre, die Situation zu bewältigen. Der Junge am Marterpfahl äusserte in der Nachbesprechung, dass es „ja nur Worte“ gewesen seien, die ihn nicht verletzen könnten. Auf die Veränderungen angesprochen, als das Mädchen in das Geschehen eingriff und „Blödmann“ anstimmte, sagte er: „Es ist sehr laut geworden“, obwohl es sich hierbei wahrscheinlich nicht um das objektive Erhöhen des Lautstärkepegels gehandelt hat, sondern eher um die Gemeinschaftshandlung der Klasse gegen ihn. Wie betroffen der Junge sein musste, erkannten wir daran, dass er selbst äusserte: „Ich hätte ja auch anfangen können zu weinen. Das sind ja alles meine Freunde, die hätten dann aufgehört.“ Die Klassengemeinschaft stimmte ihm darin zu. Das Interessante an diesem Spiel war, dass das Mädchen, welches den *Blödmann* anstimmte, das Kind mit den höchsten Aggressionswerten im EAS war.

Im Ganzen war das Spiel für die Kinder sehr beeindruckend und hat seine Wirkung der Impulskontrolle sicherlich nicht verfehlt. Ich führte es aber nur in der UG 1 durch, da die Lehrerin der UG 2 den Klassenverband für nicht gefestigt und deswegen ungeeignet hielt, weil es innerhalb der Klasse sehr viele konkurrierende Untergruppen gab und sie darum Angst hatte, dass das Spiel eskalieren und sein Ziel verfehlen könnte.

Beim nächsten Spiel „Gemischte Gefühle“ konnten alle Kinder gleichberechtigt aktiv teilnehmen, indem sie Kärtchen zogen, auf denen Gefühle vermerkt waren. Die Kinder sollten nun langsam durch den Raum gehen und dabei permanent das vorgegebene Gefühle pantomimisch darstellen. Die Karten waren von mir so gestaltet, dass jeweils fünf Kinder das gleiche Gefühle bekamen. Aufgabe der Schüler war es nun, sich in Gruppen zusammenzufinden, wenn sie glaubten, dass jemand das gleiche Gefühl zeigte, wie sie selbst. Nicht immer konnten die Kinder die Zuordnung korrekt vornehmen, da sie in ihrer Gefühlsdarstellung nicht eindeutig waren. Ein Junge beispielsweise besaß die Karte: „Ich fühle mich ängstlich“, zeigte aber während des ganzen Spieles ein lachendes Gesicht, so dass es dementsprechend der falschen Gruppe zugeordnet wurde.

Da sich dieses Spiel also als nicht ganz einfach erwies, fügte ich spontan ein Spiel hinzu, in dem die Kinder Gefühle pantomimisch darstellen sollten, die ich ihnen zuflüsterte. Nach dem Erraten der Grundgefühle, wie Angst, Ärger, Freude und Traurigkeit, wurden auch gemischte Gefühle einbezogen, wie Stolz, Scham und Neugier. Nachdem „Scham“ gar nicht erraten wurde, instruierte ich die beiden Jungen, sich eine Situation

vorzustellen und den Mitschülern zu schildern, in der dieses Gefühl auftreten könne. Als dieses nicht gelang, schilderte ich eine Situation, woraufhin sofort die richtige Antwort folgte: Im Schwimmbad die Badehose zu verlieren.

Anschliessend erfolgte die Abstimmung, wie den Kindern die Einheit gefallen hatte.

#### 4. Einheit: Aktives Zuhören

| <i>Zeit</i> | <i>Inhalt</i>  | <i>Ergebnis</i>   | <i>Arbeitsform</i>           | <i>Material</i>                          |
|-------------|--|---|------------------------------|--|
| 5 Minuten   | Begrüßung und Verteilen der Stimmungsbäume                                       | Erfassung der Stimmung jedes Einzelnen (warming-up)   | Klassenverband               | Arbeitsblatt: Stimmungsbaum              |
| 5 Minuten   | Abgabe und Besprechung der Hausaufgabe   | Vertiefung und Wiederholung der letzten Einheit   | Klassenverband               |  |
| 10 Minuten  | Ausfüllen und Besprechung des Arbeitsblattes: Gefühle                            | Wiederholung und Vertiefung der letzten Einheit   | Einzelarbeit, Klassenverband | Arbeitsblatt: Gefühle                    |
| 10 Minuten  | Aktives Zuhören:<br>1) Rücken an Rücken  | Erfahrbar machen, wie Kommunikation ohne Blickkontakt und ohne Antwortverhalten des Interaktionspartners funktioniert | Paarspiel                    | Zwei Stühle                              |
| 10 Minuten  | Aktives Zuhören:<br>2) Einander zugewandt  | Erfahrbar machen, wie Kommunikation ohne Antwortverhalten des Interaktionspartners funktioniert                       | Paarspiel                    | Zwei Stühle                              |
| 10 Minuten  | Aktives Zuhören:<br>3) Normale Kommunikation                                     | Aufzeigen, was „normale“ Kommunikation von der bisher praktizierten Kommunikation unterscheidet                       | Paarspiel                    | Zwei Stühle                              |
| 15 Minuten  | Entspannung  | Verbesserung der Konzentrationsfähigkeit; Abnahme motorischer Unruhe  | Klassenverband               | Kapitän-Nemo-Cassette; Cassettenrekorder |
| 10 Minuten  | Erzähle mir ein Märchen  | Erfahrbar machen selektiver Wahrnehmung   | Vier Mitspieler              | Eine kurze Geschichte (1-2 min)          |
| 10 Minuten  | Zusammenfassung und Verteilen der Stimmungsbäume; Erfassung der Stundenakzeptanz | Komprimieren des Gelernten; Wurden die Regeln eingehalten? Wie ist die Stimmung?                                      | Klassenverband               | Arbeitsblatt: Stimmungsbaum              |
| 5 Minuten   | Hurricane-Spiel  | Abschluß und Verabschiedung   | Klassenverband               | Stuhlkreis                               |



Die **vierte Einheit** trug den Titel „Aktives Zuhören und nonverbale Kommunikation“.

Die Stunde begann mit einem Anspiel, dass ich bei einer Fortbildung der RAA unter der Leitung von Anna Steegmann kennengelernt hatte. Während die Co-Trainerin die Kinder begrüßte und ankündigte, dass Frau Spießbach sich allem Anschein nach etwas verspäten würde, stürzte ich türeknallend, den Schlüssel auf das Pult werfend und mit ernstem Gesicht in den Klassenraum und verkündete mit sehr lauter Stimme, dass ich mich unheimlich darüber freue, die Klasse wiederzusehen. Totenstille entstand, bis ein Junge leise widersprach: „Stimmt ja gar nicht.“ Trotz meiner Aufmunterung, die Gründe für seinen Einwand zu äussern, schien er sichtlich eingeschüchtert und sprach erst nach zweimaliger Aufforderung: „Sie sind doch sauer“. Ich lobte ihn, indem ich ihm sagte, dass er das gut erkannt hätte, woraufhin sich immer mehr Schüler trauten, ihre Zweifel bzgl. meiner Aussage auszusprechen. Ich klärte nun die Kinder darüber auf, dass diese Übung Teil der Einheit wäre und mein Verhalten nur gespielt sei. Auf diese Weise führte ich sie in die Thematik ein.

Interessanterweise beschäftigten sich die Kinder – ausser denen, die ich als Co-Trainerin in einer Mülheimer Schule, in der Streitschlichtung durchgeführt wurde, begleitete – nachdem ich sie aufgeklärt hatte nicht weiter mit dem Vorfall. In dieser einen Klasse jedoch, deren Lehrerin selber häufig Widersprüche zwischen nonverbaler und verbaler Kommunikation und darüber hinaus wenig Empathie und Herzlichkeit gegenüber ihren Schülern zeigt, beschäftigte die Schüler dieses Anspiel bis zum Schluss der Stunde, so dass sich dies auch auf die Stundenakzeptanz und das Stimmungsbarometer niederschlug. An dieser Stelle möchte ich darauf hinweisen, wieviel Einfluss die Lehrerpersönlichkeit (Akzeptanz, Toleranz und Empathie) auf das soziale Lernen von Kinder hat. Wenige Kinder nur (in diesem Falle eines) trauen ihren eigenen Wahrnehmungen und Urteilen und wagen sich, diese auch zu äussern.

Anschliessend spielte ich mit den Kindern das Cocktail-Party-Spiel. Dazu müssen sich alle Kinder paarweise Rücken an Rücken stellen, wobei ein Kind dem anderen etwas erzählt. Das zweite Kind muss gut zuhören und darf sich möglichst nicht durch die anderen ablenken lassen. Anschliessend tauschen Erzähler und Zuhörer die Rollen. Am Ende sollten die Zuhörer das jeweils Gehörte nochmals wiedergeben. Viele Kinder beschwerten sich schon während des Spiels über den hohen Lautstärkepegel. Einige Kinder versuchten dies, mit Überschreien wettzumachen, andere verzogen sich immer weiter in eine Ecke des Klassenraumes. Es wurde deutlich, dass es ihnen sichtlich schwerfiel, die Stellung beizubehalten. Trotz allem zeigte sich bei der Nachbesprechung, dass die Kinder sich gegenseitig erstaunlich gut verstanden hatten.

Die nächste Übung lernte ich in einem Praktikum zur Klientenzentrierten Gesprächspsychotherapie kennen:

Ich bat zwei Kinder, sich mit dem Rücken zueinander auf zwei Stühle zu setzen. Das eine Kind hatte nun zwei Minuten Zeit, alles zu erzählen, was ihm einfiel. Das zuhörende Kind durfte mit keiner Äusserung darauf reagieren, sollte sich aber alles gut merken, um es hinterher noch einmal zu wiederholen.

Innerhalb eines zweiten Rollenspiels durften sich die Kinder zwar anschauen, der Zuhörer durfte aber nicht verbal auf das Gehörte eingehen.

In einem letzten Rollenspiel war es den Kindern erlaubt, „normal“ zu kommunizieren.

In der Nachbesprechung wurde schnell deutlich, wie schwierig eine Unterhaltung ohne jeglichen Blickkontakt ist. Der erzählende Junge war immer wieder versucht, in die Klasse zu sprechen und sich von dort sein Feedback zu holen. Den meisten Kindern fiel schon bald nach den ersten Sätzen nichts mehr ein, was sie noch erzählen könnten, und sie fühlten sich sichtlich unwohl. Dies bestätigte auch die allgemeine Erfahrung, dass durch schlechtes Zuhören beim Redner der Wunsch erzeugt wird, das Gespräch zu beenden., während gutes Zuhören ein Gefühl des Wohlbehagens hervorbringt (Johann et al., Interkulturelle Pädagogik, 1998).

Nur ein einziger Junge innerhalb der Untersuchungsgruppen äusserte, dass er die Situation genossen habe, endlich einmal ohne Unterbrechung alles sagen zu können, was er wolle.

Die Situation besserte sich, wenn sich die Kinder wenigstens ansehen durften und das zuhörende Kind durch Nicken oder Mimik sein Verständnis und seine Aufmerksamkeit zum Ausdruck bringen konnte, wodurch schon deutlich wurde, welche Fähigkeiten die Kinder in Bezug auf das Aktive Zuhören besaßen. Auch war es dem „Erzähler“ jetzt möglich, einfache Fragen zu stellen, wodurch der Kommunikationsrahmen erweitert wurde.

Durften die Kinder normal miteinander sprechen, entstand meist ein lebhafteres Gespräch, wobei die Gesprächsanteile auf beiden Seiten etwa gleich gross waren und kaum Pausen auftraten. Hierbei schätzten die Kinder die zweiminütige Redezeit auch viel kürzer ein als bei den Rollenspielen zuvor.

Allen zuhörenden Schülern fiel es leicht, das Gehörte nochmals wiederzugeben; trotzdem empfanden sie es als Nachteil, in der ersten Sequenz nicht einmal mimisch auf das Gesagte eingehen zu können. Desweiteren hatten sie das Gefühl, dass, wenn sie eine Rückmeldung geben durften, den sprechenden Partner besser verstehen zu können.

Auf diese Weise konnte den Kindern mit einfachen Mitteln ein Auszug der Gesprächsführungstechniken, wie ermutigen, klarstellen, mit eigenen Worten formulieren, reflektieren und zusammenfassen (Johann et al., Interkulturelle Pädagogik, 1998), nahegebracht werden und die Notwendigkeit, auf Kommuniziertes oder Gesagtes zu reagieren.

*Beim aktiven Zuhören wird laut Bunte (1998) versucht die Gefühle des Anderen zu verstehen und zum Ausdruck zu bringen. Aus den Sachaussagen sollen die verborgenen Gefühlsinhalte herausgefunden und dem Gegenüber mitgeteilt werden. Dies geht über das Spiegeln hinaus.*

Nach der Entspannungsübung erfolgte das Spiel „Erzähle mir ein Märchen“ aus Petermann et al. Sozialtraining in der Schule, S. 203, 1997.

Ziel dieser Übung ist es, den Kindern das Konzept der selektiven Wahrnehmung bewusst zu machen.

*Das Prinzip der selektiven Wahrnehmung beschreibt, dass man seine Aufmerksamkeit auf die Dinge fokussiert, die einem als besonders wichtig erscheinen und hängt eng mit den bereits oben genannten verzerrten Informationsverarbeitungsprozessen zusammen, die ich an dieser Stelle nicht noch einmal näher ausführen möchte.*

Ich schickte drei Jungen (A, B und C) vor die Tür und las anschliessend im Klassenraum eine Geschichte vor. Danach holte ich A wieder herein, der dann von einer Schülerin die Geschichte ziemlich detailgetreu nacherzählt bekam, wobei das Ende des Märchens allerdings etwas unstrukturiert ausfiel.

Anschliessend erzählte A B die gleiche Geschichte nochmals, wobei A zwar ausschweifend gestikuliert, allerdings viele Elemente falsch darstellte („der Schmied sollte die Hufe der Pferde abklopfen“ – „der Schmied sang auf halbem Weg ein Lied“ – zur richtigen Version der Geschichte) oder auch vergaß und eine sehr viel kürzere Version der Geschichte lieferte. Dadurch hatte B grosse Schwierigkeiten, C die Geschichte nochmals nachzuerzählen, so dass er lediglich noch zwei Sätze wiedergeben konnte. In der UG 2 lief dieses vergleichbar ab.

Am Ende der Übung las eine Schülerin die Geschichte nochmals vor.

## 5. Einheit: Ich-Botschaften

| <i>Zeit</i> | <i>Inhalt</i>   | <i>Ergebnis</i>  | <i>Arbeitsform</i>           | <i>Material</i>                          |
|-------------|---|--|------------------------------|--|
| 5 Minuten   | Begrüßung und Verteilen der Stimmungsbäume  | Erfassung der Stimmung jedes Einzelnen (warming-up)                              | Klassenverband               | Arbeitsblatt: Stimmungsbaum              |
| 10 Minuten  | Einstiegsrunde: Ich...wenn...weil   | Einführung in die Ich-Botschaften  | Klassenverband               | Kleiner Ball o.ä.                        |
| 5 Minuten   | Anspiel mit Ich-Botschaften   | Transfer der Ich-Botschaften in den Alltag                                       |                              |  |
| 25 Minuten  | Rollenspiel   | Einüben der Ich-Botschaften und Übertragung auf Alltagssituationen               | Gruppenarbeit                | Rollenspielkarten                        |
| 15 Minuten  | Entspannung   | Verbesserung der Konzentrationsfähigkeit; Abnahme motorischer Unruhe             | Klassenverband               | Kapitän-Nemo-Cassette; Cassettenrekorder |
| 10 Minuten  | Ausfüllen und Besprechung des Arbeitsblattes: Ich-Botschaften                     | Einüben der Ich-Botschaften  | Einzelarbeit, Klassenverband | Arbeitsblatt: Ich-Botschaften            |
| 10 Minuten  | Zusammenfassung und Verteilen des Stimmungsbauums; Erfassung der Stundenakzeptanz | Komprimieren des Gelernten; Wurden die Regeln eingehalten? Wie ist die Stimmung? | Klassenverband               | Arbeitsblatt: Stimmungsbauum             |
| 10 Minuten  | Ausklang: Ich bin froh, daß..., ich bin nicht froh, daß...                        | Abklären der Stimmung jedes Einzelnen; Möglichkeit zur Kritikäußerung            | Klassenverband               | Kleiner Ball o.ä.                        |

Die **fünfte Einheit** beschäftigte sich mit den Ich-Botschaften.

Die Funktion und Bedeutung von Ich-Botschaften verdeutlichte ich zusammen mit der Praktikantin Frau Müller in einem Rollenspiel. In diesem Spiel beschuldigte ich meine Freundin, ein Geburtstagsgeschenk von mir einfach an ein anderes Mädchen weiter verschenkt zu haben. Durch die Verwendung von Du-Botschaften fühlte sich die Freundin angegriffen und glaubte, sich verteidigen zu müssen. Sie wurde immer aggressiver, und wir beschimpften uns gegenseitig. Normalerweise führte ich dieses Rollenspiel mit meiner Co-Trainerin durch, zog aber dieses Mal ohne vorherige Absprache die Praktikantin heran. Gerade diese Kombination zeigte, wie wichtig die Verwendung von Ich-Botschaften ist, denn meine Praktikantin reagierte trotz der Kenntnis dieser Gesprächstechnik in dem Rollenspiel äusserst heftig.

In einer zweiten Version des Rollenspiels verwendeten wir Ich-Botschaften, so dass eine friedliche Klärung des Konfliktes möglich und für die Kinder auch als zufriedenstellend zu erkennen war.

Diesen Unterschied erkannten die Kinder erstaunlich schnell und konnten die Problematik der Du- und Ich-Botschaften weitgehend beschreiben.

In einem Arbeitsblatt der RAA Hamm (Gabriele Kreter, in Anlehnung an Anna Steegmann) vertieften die Kinder das soeben Erfahrene. Es zeigte sich dabei allerdings, dass die sprachliche Umsetzung sich als schwierig erwies, da die vorgegebene Formulierung „Ich...wenn...weil...“ für Emotionen, Situationen und Ursachen sich zwar für die Bewusstwerdung dieser Zustände als günstig erwiesen hat, für den Transfer in die Alltagssprache aber zu abstrakt ist.

Durch diese Erfahrung liess ich in der UG 2 die Ich-Botschaften häufiger mündlich formulieren, bevor ich die Arbeitsblätter austeilte, was sich als vorteilhaft erwies.

Zur Vereinfachung der verbalen Umsetzung auf den Alltagsgebrauch führte ich diverse Rollenspiele durch, die von den verschiedenen UG's mit hoher Motivation durchgeführt wurde, was die jeweiligen Lehrerinnen überraschte.

*Weil in dieser Einheit die Rollenspiele ein zentrales Merkmal darstellten, möchte ich an dieser Stelle ausführlicher auf die Funktion des Rollenspiels eingehen.*

*Dabei beziehe ich mich auf eine Definition von Petermann et al., da sie das strukturierte Rollenspiel auf die Theorie der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung und der Lernpsychologie stützen, die die theoretische Grundlage meiner Diplomarbeit bilden. Petermann et al. definieren das strukturierte Rollenspiel „als Methode des gezielten Ausprobierens und Verbesserns von sozialen Fertigkeiten und Regeln“. Dabei kann sowohl die eigene Identität eingeübt werden, aber auch eine Rolle in der Gesellschaft.*

*Unter Identität versteht man, ein eigenständiges, unverwechselbares Individuum zu bleiben, aber auch eine Rolle in der Gesellschaft einzunehmen und deren Handlungsregeln und Erwartungsstrukturen zu genügen.*

*Eine zentrale Funktion des Rollenspiels unter der Bedingung einer möglichst realitätsgetreuen Rollenspielsituation und der dadurch erfolgreichen Übertragung ist eine Integration von kognitivem, emotionalem, sozialem und operativ-praktischem Lernen (Hartung, 1977). Darüberhinaus hat sich das Rollenspiel bei der Suche nach alternativen Verhaltensweisen als sehr wirksam erwiesen. „Besonders Einfühlungsvermögen kann durch die Übernahme einer anderen Position im Rollenspiel erlernt werden“ (Bunte, 1998).*

## **Feedback**

Persönliche Stellungnahme: Ich halte die Ich-Botschaften für eine sehr wichtige Übung, um die Kinder mit ihren eigenen Gefühlen und Stellungnahmen zu konfrontieren und würde sie auch in weiteren Einheiten verwenden - trotz des Wissens um ihre Schwierigkeit im Transfer. Die Kinder hatten weniger Probleme in der Anwendung der Ich-Botschaften als die Erwachsenen, mit denen ich die Fortbildung besucht habe. So bin ich der Überzeugung, dass, je älter die Menschen werden, es ihnen um so peinlicher wird, Ich-Botschaften in dieser gekünstelten Form zu benutzen. Erst wenn es verinnerlicht und echt ist, wird es glaubwürdig und normal in der Anwendung. Aber diese Schwierigkeiten bestehen nicht nur bei den Ich-Botschaften, sondern auch in der psychologischen Gesprächsführung. Klar wird, dass eine einmalige Berührung mit dieser Einheit den Kindern nicht nahe genug gebracht werden kann. Ich hoffe nur, dass sie nicht kontraproduktiv wirkte.

Schüler der UG 1: 12 *sehr gut*, 4 *geht so*, 2 *schlecht*.

Lehrerin der UG 1: überrascht, dass die Schüler so bereitwillig die Rollenspiele vorgespielt haben; kennt das von „ihren“ Kindern nicht; auch das konzentrierte Mitarbeiten erstaunt sie immer wieder, da es den Kindern normalerweise schwerfällt, Arbeitsaufträge zu lesen und diese einzuhalten; „Alles, was den Kindern Spass macht, kann nicht doof sein“

Schüler der UG 2: 14 *sehr gut*, 2 *geht so*.

Lehrerin der UG 2: Da die Lehrerin selbst eine Fortbildung der RAA besucht hatte, wusste sie um die Schwierigkeit der Ich-Botschaften und war überrascht, dass die Kinder diese so schnell umsetzen konnten.

Praktikantin zur UG 2: war von dem Verlauf der Einheit überrascht. Sie bezweifelte aber, dass die Kinder die Ich-Botschaften auch in ihrem Alltag anwenden würden.

Co-Therapeutin: wusste ebenfalls um die Schwierigkeit der Umsetzung von Ich-Botschaften und bezweifelt, dass man diese im Alltag anwenden kann.

War überrascht, dass die Kinder die Form der Ich-Botschaften sehr schnell verinnerlicht hatten.

## 6. Einheit: Ein Problem, viele Lösungen

| <i>Zeit</i> | <i>Inhalt</i>   | <i>Ergebnis</i>   | <i>Arbeitsform</i> | <i>Material</i>   |
|-------------|---|---|--------------------|---|
| 10 Minuten  | Begrüßung und Verteilen der Stimmungsthermometer und Einstiegsrunde: „Ich – wenn – weil“  | Erfassung der Stimmung jedes Einzelnen (warming-up); Wiederholung der letzten Einheit                   | Klassenverband     | Arbeitsblatt: Stimmungsthermometer<br>Kleiner Ball o.ä. |
| 10 Minuten  | Stille Post   | Erfahrbar machen, wie schnell ein Mißverständnis entstehen kann; Üben konzentrierten Zuhörens           | Klassenverband     |   |
| 10 Minuten  | Erzählen einer Konfliktsituation<br>Erarbeiten unterschiedlicher Problemlösemöglichkeiten | Aufmerksam machen auf unterschiedliche Problemlösungsmöglichkeiten                                      | Klassenverband     | Eine kurze Konflikt-Geschichte                          |
| 35 Minuten  | Rollenspiele  | Finden von verschiedenen Konfliktlösungen; Anwendung des Gelernten                                      | Gruppenarbeit      | Rollenspielkarten                                       |
| 15 Minuten  | Entspannung   | Verbesserung der Konzentrationsfähigkeit; Abnahme motorischer Unruhe                                    | Klassenverband     | Kapitän-Nemo-Cassette; Cassettenrekorder                |
| 10 Minuten  | Zusammenfassung und Verteilen der Stimmungsthermometer; Erfassung der Stundenakzeptanz    | Komprimieren des Gelernten; Wurden die Regeln eingehalten? Wie ist die Stimmung? Möglichkeit zur Kritik | Klassenverband     | Arbeitsblatt: Stimmungsthermometer                      |

Die **sechste Einheit** stand unter dem Motto „Ein Problem – viele Lösungen“ und bezog sich im wesentlichen auf des Nullsummenspiel von Gordon, welches oben bereits erwähnt wurde und eine konstruktive Konfliktlösung.

Zunächst wurde den Kindern anhand eines Beziehungsnetzes vermittelt, dass Konflikte etwas Normales und auch Positives sind. Ich malte zuerst ein eigenes Beziehungsnetz an die Tafel und erklärte die unterschiedlichen Linien. Die Kinder waren überrascht, dass die Personen, die mir am liebsten waren, auch die konfliktreichsten Linien darstellen konnten. Nach Klärung dieses Sachverhaltens trauten sich einige Kinder, ihre eigenen Beziehungsnetze an die Tafel zu malen. Daraufhin zeichneten alle Kinder ihre eigenen Beziehungsnetze und gaben diese auch bereitwillig ab, obwohl letzteres ihnen freistand zu tun.

Zur Vereinfachung der Konfliktlösemöglichkeiten wurde für die Kinder ein Verlierer-Verlierer-, Verlierer-Gewinner- und Gewinner-Gewinner-Modus gewählt, den die Kinder mittels einer Streitgeschichte um eine Tafel Schokolade selbst erarbeiteten. So waren die Kinder auch in der Lage, die Emotionen der jeweils beteiligten Personen in traurigen bzw. fröhlichen Gesichtern selbständig zu erarbeiten. In der UG 2 erzählte ich darüberhinaus auch die Geschichte von *Der Brücke*.

Anschliessend setzten die Kinder das Erlernte in vorgegebene, aber auch selbst erdachten Rollenspielen um.

Das **Feedback** der UG 1 fiel positiv aus, das der UG 2 hingegen war aufgrund eines weinenden Mädchens, welches im Rollenspiel nicht die Rolle ihres Hundes übernehmen durfte eher negativ.

So bemängelte die Lehrerin der UG 2, dass die Rollenspiele ihr zu *langatmig und langweilig* waren und sie persönlich diese schon längst abgebrochen hätte. Sie zeigte sich erstaunt, dass ihre Kinder immer wieder aufs Neue den Wunsch nach Rollenspielen äusserten und auch selber welche entwickelten.

Bei dem bereits genannten Feedback handelt es sich nur um Auszüge aus den Einheiten, da alles weitere ansonsten den Rahmen der Diplomarbeit sprengen würde.

Bei diesem Feedback ist die Rückmeldung, die ich von Seiten aller Beteiligten bekommen habe, gemeint und nicht das Feedback im Sinne von Kerstin Bunte, welches ich oder die Co-Trainerin den Schülern während der Einheiten gegeben habe. Bei diesem Feedback geht es darum, auf eine einfühlsame Weise eine Rückmeldung zu geben. Die Äusserungen wurden mit Respekt vor dem Kind und seiner sozialen Umgebung gegeben, allerdings wurde jede Art von Schönfärberei vermieden. Dabei war es mir wichtig, dass die Kinder bei meinen Aussagen wussten, dass es



sich dabei um meine persönliche Meinung handelt, die sie lediglich zum Reflektieren und Relativieren der Möglichkeiten anregen sollte.

Das Kind sollte dazu angehalten werden, sich folgende Fragen zu stellen:

Wirke ich tatsächlich so, wie ich wirken will?

Will ich diese Wirkung, oder möchte ich daran etwas ändern?

Am Ende des Trainings verteilte ich an die Kinder Urkunden, die ihnen eine erfolgreiche Teilnahme am Sozialen Kompetenztraining bescheinigten.

## **7. Einheit: Fragebogenerhebung**

| <i>Zeit</i> | <i>Inhalt</i>                              | <i>Ergebnis</i>                                     | <i>Arbeitsform</i>                 | <i>Material</i>             |
|-------------|--|---|------------------------------------|-----------------------------|
| 5 Minuten   | Begrüßung und Verteilen der Stimmungsbäume | Erfassung der Stimmung jedes Einzelnen (warming-up) | Klassenverband                     | Arbeitsblatt: Stimmungsbaum |
| 60 Minuten  | Erhebung der Fragebögen                    |   | Klasse nach Geschlechtern getrennt | EAS<br>AFS                  |
| 10 Minuten  | Zusammenfassung der Einheiten              | Wiederholung des Gelernten                          | Klassenverband                     |                             |
| 10 Minuten  | Abschlußrunde                              | Möglichkeit zur Kritikäußerung                      | Klassenverband                     | Kleiner Ball o.ä.           |
| 5 Minuten   | Verteilen der Urkunden                     |   | Klassenverband                     | Urkunden                    |