



SCHULBEGLEITFORSCHUNG

PROJEKT 101

Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer

***Inventar und
Unterrichtseinheiten
zu sozial-
emotionalen
Kompetenzen***

Richten Sie Ihre Fragen bitte an:

Dr. Uwe Wiest
Schulpsychologischer Dienst
Straßburger Straße 12
28 211 Bremen
Telefon: 0421 – 361 – 31 47

Schulbegleitforschung (SBF)

Abschlussberichte einzelner Forschungsberichte

SCHULBEGLEITFORSCHUNG

ist im Wesentlichen empirische Bildungs- und Schulforschung; sie ist angewandte praxisnahe Forschung; sie ist prozessbegleitende Handlungsforschung. Prozesse in der Schule, mit der Schule und für die Schule stehen im Mittelpunkt.

SCHULBEGLEITFORSCHUNG

ist ein Instrument zur Entwicklung und Evaluation von Schule und Unterricht. Schulbegleitforschung unterstützt die Schulen, den im Bremer Schulgesetz formulierten Entwicklungsauftrag auf qualifizierte Weise zu erfüllen.

SCHULBEGLEITFORSCHUNG

entfaltet sich in Projekten, die in enger Kooperation zwischen Schulen, Universität, Schulbehörde und Landesinstitut für Schule initiiert, geplant, realisiert, evaluiert und dokumentiert werden.

SCHULBEGLEITFORSCHUNG

wurde 1992 beim Senator für Bildung, Wissenschaft, Kunst und Sport gegründet und ist seit 1999 ein Referatsbereich in der Abteilung ‚Curriculumentwicklung und Innovationsförderung‘ beim Landesinstitut für Schule.

© Herausgeber und Vertrieb
Landesinstitut für Schule (LIS)
Am Weidedamm 20
28 215 Bremen

Redaktionelle Betreuung
Dr. Ingrid Kernade
und das
Koordinierungsgremium Schulbegleitforschung

Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer Inventar und Unterrichtseinheiten zu sozial-emotionalen Kompetenzen¹

Ingrid Emmenecker, Gabriele Böllinger, Ulrich Pöhls, Edgar Zimmer,
Schule in der Vahr, Bremen,
Dr. Uwe Wiest, Schulpsychologischer Dienst Bremen,
in der Überarbeitung von Dr. Ingrid Kemnade, Schulbegleitforschung Bremen

1	Abstract und Vorwort	3
2	Ein Inventar der sozial-emotionalen Kompetenzen als Lernzielkatalog	4
2.1	Zum Problem der zielgerichteten emotional-sozialen Förderung	4
2.2	Sozial-emotionale Kompetenz, was ist das?	5
2.2.1	Das Wertequadrat	5
2.2.2	Kategoriensysteme:	7
2.2.3	Typen des Erlebens und Handelns	9
2.2.4	Das Inventar zur Einschätzung der sozial-emotionalen Kompetenz	11
2.3	Zur Verwendung des Inventars	12
2.3.1	Einschätzen der sozial-emotionalen Kompetenz von Jugendlichen	12
2.3.2	Soziale Lernziele formulieren für einzelne Jugendliche	12
2.3.3	Mit Jugendlichen und Kindern Gespräche führen:	13
2.3.4	Ziele operationalisieren:	13
2.3.5	Gruppenprofile erstellen:	13
2.4	Das Inventar zur Einschätzung der sozial-emotionalen Kompetenzen	14
2.4.1	Typ 1. Bewerten. Lebt für ihre Überzeugungen	14
2.4.2	Typ 2. Helfen. Ist für andere da, wenn sie gebraucht wird.	15
2.4.3	Typ 3. Überflügeln. Strebt mit großer Vitalität nach Leistung.	16
2.4.4	Typ 4. Fühlen. Ist sensibel für sich und andere.	17
2.4.5	Typ 5. Denken. Geht den Dingen gedanklich auf den Grund.	18
2.4.6	Typ 6. Wachen. Verhält sich in der Gemeinschaft förderlich und loyal	19
2.4.7	Typ 7. Genießen. Ist ihres Glückes Schmied.	20
2.4.8	Typ 8. Kämpfen. Sie möchte ihre Umgebung erobern,	21
2.4.9	Typ 9. Vermitteln. Gleicht meisterhaft aus	22

¹ Das Handbuch wurde von dem Bremer Schulbegleitforschungsteam 101 erarbeitet. Der Projekttitel: Entwicklung eines Inventars zur Einschätzung von Veränderungen der sozial-emotionalen Kompetenz von Schülerinnen und Schülern.

3	Das Tagebuch	23
4	Unterrichtsbeispiele zum Thema ‚Soziale Kompetenzen‘	24
4.1	„Was tust du oder denkst du, wenn...“ (2./ 3. Stunde)	25
4.2	„Ich bin stolz auf mich, weil...“ (8. Stunde)	26
4.3	Was ist typisch? (10. Stunde)	26
4.4	Wie wünsche ich mir meine Mitschülerinnen und Mitschüler? Eigenschaftsspiel (11. Stunde)	27
4.5	Unterschiede und Ähnlichkeiten (12. Stunde)	28
4.6	Unterschiede und Ähnlichkeiten (Fortsetzung, 13. Stunde)	29
4.7	Unterschiede und Ähnlichkeiten (14. Stunde Fortsetzung)	29
5	Interaktionsspiele für die Hauptschule	30
5.1	‚Kranspiel‘: Gemeinsam Handeln:	30
5.2	Stellung beziehen	34
5.3	Blitzlicht	35
5.4	Das 10.000-Mark-Spiel	36
5.5	Selbstbild - Wunschbild 1 / Erscheinungsbild	38
5.6	Selbstbild – Wunschbild 2 / Wirkung auf andere	41
5.7	Selbstbild – Wunschbild 3 / Eigenschaften	43
6	Literatur „101“	45

1 *Abstract und Vorwort*

Das Schulbegleitforschungsprojekt hatte zwei Aufgabenschwerpunkte:

1. Herauszufinden war, was sozial-emotionale Kompetenz in Grund- und Hauptschulklassen bedeutet, wie man sie beobachten und beschreiben kann.

Dazu führten die Projektmitglieder ein pädagogisches Tagebuch, in dem regelmäßig Beschreibungen von Situationen festgehalten wurden, in denen sich nach Meinung der Lehrkräfte Schülerinnen und Schüler emotional kompetent verhalten haben. Dabei sollten die Situation, die Beteiligten und was sie tun schriftlich festgehalten werden - unmittelbar im Anschluss an den Unterricht.

Die Beobachtungen illustrieren, dass „emotional-soziale Kompetenz“ nicht ausschließlich als immer oder nie vorhandene persönliche Eigenschaft zu sehen ist: In bestimmten Situationen zeigen selbst solche Schülerinnen und Schüler, denen man im Alltag diese Kompetenz leicht bestreitet, sogar herausragende emotional-soziale Fähigkeiten, indem sie zum Beispiel zur Integration eines von allen isolierten Schülers beitragen.

Zwei Befragungen verschiedener Personengruppen, eine davon mit einem eigens dafür konstruierten Eigenschaftsdreieck nach den sozial - emotionalen Kompetenzen, die man in Schule, Familie und Gesellschaft/ Beruf benötigt, ergaben tatsächlich deutlich unterscheidbare Profile für die drei Bereiche.

In Wechselwirkung mit den Beobachtungen des unterrichtspraktischen Teils des Projekts entstand schließlich ein Inventar sozial-emotionaler Kompetenzen, bestehend aus 180 Lernzielen, gegliedert nach neun Erlebnis- und Verhaltenstypen. Es dient der Bestimmung, welche sozial-emotionalen Fertigkeiten das Kind bereits hat, welche Erlebens- und Verhaltensbereiche thematisch dominieren und differenziert weiter entwickelt werden sollten, und schließlich, in welchen Erlebnis- und Verhaltensbereichen eine Entwicklung noch ganz am Anfang steht. Die einzelnen Beschreibungen lassen sich teilweise auch dazu benutzen, in Gesprächen mit Kindern und Jugendlichen ein befriedigendes Sozial-Erleben und Verhalten als Vision zu konstruieren.

Das Inventar dient außerdem zur Feststellung, welche emotional-soziale Thematik in einer Lerngruppe vorherrscht und erleichtert damit die Auswahl von Interaktionsspielen und Sozialtrainings für den Unterricht.

2. Im unterrichtspraktischen Teil ging es darum, die soziale Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler zu trainieren und an ihrem Selbstkonzept zu arbeiten. Dazu wurden verschiedene Interviewtechniken und Interaktionsspiele angewendet. Ein Lehrer führte den Unterricht durch, eine Teamkollegin übernahm eine mehr beobachtende Rolle. Der Methodenauswahl ging eine Analyse der spezifischen Situationen von Schülerinnen und Schülern und der Klasse voraus.

Ohne Unterstützung von anderen Lehrkräften wurde das Unterrichtsvorhaben unter Alltagsbedingungen und den zur Verfügung stehenden Ressourcen der Schule getestet. Diese Arbeit erwies sich als deutlich schwieriger, vor allem, weil die Rückmeldung von außen als Korrektiv nicht erfolgen konnte.

Einige Interaktionsspiele wurden jeweils vorher in der Projektgruppe, als Selbsterfahrung, erprobt.

Das Projekt hat zwei Produkte entwickelt, einerseits das Inventar (vgl. Kapitel 1), andererseits die Unterrichtseinheiten (vgl. Kapitel 2). Diese werden in dem Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer vorgestellt und um einige Interaktionsspiele (vgl. Kapitel 3) ergänzt. Interessierte können den gesamten Arbeitsbericht des Schulbegleitforschungsprojektes anfordern.

2 Ein Inventar der sozial-emotionalen Kompetenzen als Lernzielkatalog

Auf der Grundlage der Analyse verschiedener Kategoriensysteme der sozial-emotionalen Kompetenz und der Berücksichtigung des praktischen Projekt-Teils werden 180 Lernziele formuliert, verteilt auf die neun Erlebens- und Handlungs-Typen des sogenannten Enneagramms. Das Inventar und seine Verwendbarkeit in der Schulpraxis wird in diesem Abschnitt dargestellt.

2.1 Zum Problem der zielgerichteten emotional-sozialen Förderung

Ausgangspunkt für die Zusammenstellung eines beschreibenden Inventars für sozial-emotionale Kompetenzen ist die weitgehende Sprachlosigkeit der gegenwärtigen Pädagogik in diesem Bereich. Im Zusammenhang mit psychosozialen Eigenschaften von Kindern und Jugendlichen dominieren die negativen Begriffe um die Kategorien 'Gewalt' und 'Aggression'. In der Folge davon dreht sich die Diskussion in der Erziehung, um die Möglichkeiten der Eindämmung von Gewalt, ohne dass positive Bilder von sozial entwickelten Menschen entstehen.

Auch in anderer Hinsicht finden wir in Publikationen Negativbeschreibungen kindlichen und jugendlichen Verhaltens. Klinische Syndrom-Beschreibungen erfreuen sich großer Beliebtheit. Kinder sind „hyperkinetisch“, leiden unter dem „Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom“, sind „autistisch“ oder doch zumindest egozentrisch, zappelig. Natürlich gibt es sozial-emotional und motorisch gestörte Kinder, aber es gibt auch viele Kinder, die in diesen Bereichen gut entwickelt sind, von denen mancher Erwachsene sogar noch lernen kann.

Die Sprachlosigkeit bei der Formulierung sozial-emotionaler Kompetenzen hängt auch damit zusammen, dass Kinder die Erwachsenen möglichst nicht stören sollen. Sie sollen funktionieren, nicht so viel Aufmerksamkeit verlangen, unauffällig sein. Ein Kind, das man nicht merkt, ist ein gutes Kind? Kinder sind aber nun mal anders als Erwachsene. Sie haben einen höheren Bewegungsdrang, sind gerne mal laut, schreien zum Beispiel gern. Sie streiten sich heftiger als die Erwachsenen und vertragen sich wesentlich schneller (Erwachsene sind manchmal überhaupt nicht in der Lage, sich mit jemandem wieder zu vertragen).

Kinder probieren gern mit ihrem Sozialverhalten etwas aus, sie versuchen, sich Erwachsenen gegenüber durchzusetzen, Grenzen zu überschreiten, das alles muss sein, wenn man seine Kräfte kennen lernen will. Sie kämpfen um Anerkennung in der Altersgruppe, je nach Typ auf verschiedene Weise, und erfahren dabei Siege und Niederlagen.

Die Erwachsenen, Eltern, Lehrerinnen und Lehrer, können die Kinder beim Lernen, mit Gefühlen, Gedanken, Verhaltensweisen im sozialen Kontext umzugehen, unterstützen. Dazu gehört allerdings, dass die Erwachsenen ein Bild davon haben, wohin die kindliche Entwicklung, wenn sie sich positiv gestaltet, führen soll. Dabei geht es nicht darum, einen unauffälligen, ausdruckslosen Typus „zu erziehen“, sondern dem Kind zu helfen, seinen individuellen Charakter positiv zu entwickeln. Ein Kind, das gerne Frieden und Harmonie um sich herum hat, will und soll keine Kämpfernaut werden, aber es wäre gut, wenn es lernt, die eigenen Bedürfnisse im Auge zu behalten. Ein ordentliches, perfektionistisches Kind wird hoffentlich lernen, dass es bei wichtigen Sachen gut ist, Ordnung halten und etwas genau zu machen, dass man aber auch mal „Fünfe gerade sein lassen“ darf. Ein Kind, das stark aus seinen Impulsen heraus lebt, das immer gerade das tut, was ihm im Augenblick gute Gefühle macht, wird nie ein Asket, aber lernt vielleicht, in wichtigen und entscheidenden Bereichen voranzuplanen, auf etwas zu verzichten, wenn der anschließende Gewinn dadurch größer ist. Ein Kämpfertyp wird nie ein Lamm, lernt aber vielleicht seine Aggression zu zügeln und die langfristigen Folgen ungesteuert-aggressiven Verhaltens zu berücksichtigen. Er lernt vielleicht, für etwas und nicht gegen etwas zu kämpfen.

2.2 Sozial-emotionale Kompetenz, was ist das?

Der Titel des Bestsellers von Daniel Goleman²: „EQ, Emotionale Intelligenz“ legt nahe, dass es eine Gesamtfähigkeit „Emotionale Intelligenz“ oder „sozial-emotionale Kompetenz“ gibt, ähnlich der sogenannten Intelligenz. Aber schon dann, wenn verschiedene Personen beschreiben sollen, was sie unter „sozial - emotionale Kompetenzen“ verstehen, gibt es Widersprüche. Eine Fähigkeit scheint die andere auszuschließen: „Großzügigkeit“ widerspricht „Sparsamkeit“, „Einfühlung“ scheint nicht vereinbar mit „Selbstbehauptung“.

2.2.1 Das Wertequadrat

Schulz von Thun³ geht davon aus, dass es für jede sozial - emotionale Kompetenzen eine negative und eine konstruktive Ausprägung gibt. Wenn eine Kompetenz negativ ist, hat die Person „des Guten zu viel“ davon. Selbstdurchsetzung ist eine lebenswichtige Fähigkeit, jemand der sich ständig wie „Rambo“ aufführt, überzieht seine Selbstdurchsetzung maßlos und schadet sich und anderen..

Die beiden Pole einer Kompetenz und ihre „Gegentugenden“ lassen sich in einem

2 Goleman, Daniel (1997²): Emotionale Intelligenz. dtv, München.

3 Schulz von Thun, Friedemann (1992): Miteinander Reden 2. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. rororo, Hamburg

Die beiden Pole einer Kompetenz und ihre „Gegentugenden“ lassen sich in einem sogenannten Wertquadrat darstellen. Schulz von Thun schildert das Beispiel von Pflegerinnen und Pflegern in einem Altersheim, die über den Umgang mit den Seniorinnen und Senioren diskutieren:

Die Partei, die der Auffassung ist, dass die Bewohnerinnen und Bewohner des Heims vor allem eine zuverlässige Betreuung benötigen, werten die anderen Mitarbeiter ab, die die Bewohner zu mehr Eigenständigkeit ermutigen wollen. Sie unterstellen ihnen Vernachlässigung. Umgekehrt geht die Partei, die Eigenständigkeit auf ihre Fahnen geschrieben hat, davon aus, dass die anderen die Bewohner zu sehr gängeln wollen.

In Diskussionen besteht also die Neigung, sich selbst als Wertverkörperung, den Konfliktgegner als Verkörperung einer Fehlhaltung zu sehen. Ein Moderator kann deutlich machen: beide Konfliktparteien treten für ein wertvolles Prinzip ein, haben sozusagen einen Zipfel der Wahrheit erwischt. Es geht darum, dass die Beteiligten die Spannung zwischen zwei Wertekomplexen aushalten. (Anleitung - freie Entfaltung).

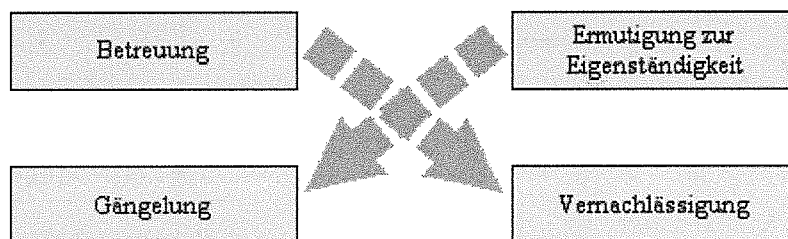


Abbildung 1: Wertequadrat zur Abwertung

Schulz von Thun sieht im Wertequadrat (das man im Grunde für jedes Diskussions-thema formulieren kann) folgende Verwendungsmöglichkeiten:

1. Die Integration von gegensätzlichen Standpunkten in Diskussionen und Auseinandersetzungen. Das heißt, die Konfrontation ist erforderlich, damit die Gegensätze nicht verwischt werden, die anschließende Integration bewirkt, dass die Vorzüge beider Haltungen erkannt werden.
2. Die Interpretation von Mängeln und Schwächen als des Guten zu viel (mit der Konsequenz der Erweiterung statt der Ausmerzungen). Das heißt, dass ein streitsüchtiges Kind als eines angesehen wird, das sich gut durchsetzen kann und sich vor Auseinandersetzungen nicht drückt, es wäre aber gut, wenn das Kind nicht jede Situation als eine ansehen würde, in der man in den Kampf ziehen muss.

3. Die Planung einer individuellen sozial-emotionalen Entwicklung. In diesem Falle sind die Pfeile des Wertequadrats nach oben gerichtet:

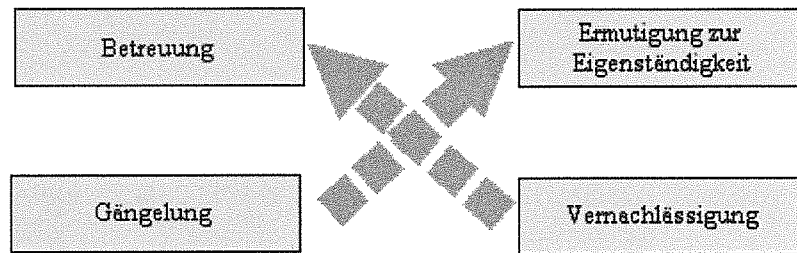


Abbildung 2 Wertequadrat Entwicklung

Jemand, der den ihm Anbefohlenen „alles macht“ und ihnen so zu wenig Möglichkeiten der Selbständigkeit einräumt („Gängelung“), versucht, ihnen mehr Freiheiten zu lassen und mehr Anforderungen an ihr Mit-Tun zu stellen.

Jemand, der darauf vertraut, dass die ihm Anbefohlenen mehr oder weniger alleine „klarkommen“, bemüht sich, genauer hinzusehen, ob mehr Unterstützung und Betreuung notwendig sind.

2.2.2 Kategoriensysteme:

Gustav Keller⁴ umschreibt sozial - emotionale Kompetenzen mit folgenden Kategorien:

1. Hilfsbereitschaft
2. Friedfertigkeit
3. Kooperationsfähigkeit
4. Selbstbeherrschung
5. soziale Sensibilität
6. Selbstbehauptung
7. Konfliktfähigkeit
8. Kommunikationsfähigkeit
9. Toleranz
10. Verantwortungsbewusstsein
11. Höflichkeit.

Keller definiert diese Kategorien näher. Sein System enthält sowohl Fähigkeiten des Sich-Annäherns, des Tolerierens als auch solche der Abgrenzung.

4 Keller, G. (2000): Sozialerziehung in der Schule, in: Lehrern und Lernen, 26, Heft 6, Juni 2000

Annäherung	Abgrenzung	Toleranz
Hilfsbereitschaft	Selbstbeherrschung	Friedfertigkeit
Kooperationsfähigkeit	Selbstbehauptung	Toleranz
soziale Sensibilität	Konfliktfähigkeit	Höflichkeit
Kommunikationsfähigkeit		
Verantwortungsbewusstsein		

Daniel Goleman beschreibt sozial - emotionale Kompetenzen in **fünf Kategorien**:

Impulse kontrollieren, Gratifikation aufschieben können:

Das heißt, länger durchhalten, um den größeren Effekt zu erzielen. Goleman zitiert den Psychologen Mischel, der herausfand, dass vierjährige Kinder, die eine Belohnung aufschieben konnten, wenn dadurch eine größere in Aussicht stand, beim Abschluss der Highschool im Durchschnitt weit bessere Noten aufwiesen als diejenigen, die damals ihrer Laune nachgegeben hatten.

Stimmungen regulieren, damit sie das Denken erleichtern anstatt zu behindern:

Das bedeutet zum Beispiel, den eigenen Zorn beherrschen lernen, denn Zorn ist selbstschädigend. Wer sich Sorgen macht, während er sich auf eine Prüfung vorbereitet oder in der Prüfung ist, hemmt seine Gehirnaktivität.

Selbst-Modifikation zur Beharrlichkeit:

Es auch bei Rückschlägen noch einmal zu versuchen, sich also nicht beim ersten Scheitern gleich von seinem Ziel abbringen lassen.

In den Zustand des Fließens eintreten:

Fließen ist ein Zustand, in dem man ganz in einer Tätigkeit aufgeht, ihr seine ungeteilte Aufmerksamkeit schenkt, wo das Bewusstsein nicht mehr vom Handeln getrennt ist. Fließen ist ein Zustand der Selbstvergessenheit, das Gegenteil von Grübeln und Sorgen. Es ist ein ekstatischer Zustand, die schwierigsten Aufgaben werden mit minimaler geistiger Energie erledigt, mit Schwung und mühelos.

Empathie - emotionale Verbundenheit:

Emotionen sind „ansteckend“: wenn jemand den Ausdruck einer Emotion bei einer anderen Person wahrnimmt, ruft dies das Gefühl bei ihm selber hervor (Synchronisation).

„Der Grad an emotionaler Übereinstimmung, die Menschen in einer Begegnung empfinden, spiegelt sich darin, wie eng ihre körperlichen Bewegungen während des Gesprächs aufeinander abgestimmt sind – ein Kennzeichen der Nähe, das einem meistens nicht bewusst wird.“ (Goleman, Seite 151)

Um die Gefühle eines anderen zu erfassen, muss man nonverbale Zeichen zu deuten wissen: den Klang der Stimme, eine Geste, den Gesichtsausdruck und dergleichen..

„...Während die rationale Seele sich durch Worte ausdrückt, ist die Sprache der Emotionen nonverbal. Wenn die Worte eines Menschen nicht mit dem Klang seiner Stimme, seiner Körperhaltung oder anderen nonverbalen Äußerungen übereinstimmen, liegt die emotionale Wahrheit in dem, wie er es sagt, und nicht in dem, was er sagt. Nach einer Faustregel der Kommunikationsforscher ist eine emotionale Mitteilung zu 90 oder mehr Prozent nonverbal. Was auf diese Weise mitgeteilt wird, sei es die Angst, die aus dem Ton der Stimme herauszuhören ist, sei es Verärgerung, die aus einer kurzen Geste spricht, wird fast immer unbewusst aufgenommen, ohne dass man der Mitteilung besondere Aufmerksamkeit schenkt; man nimmt es einfach stillschweigend auf und reagiert darauf. Die entsprechenden Fähigkeiten, dank derer wir dies mehr oder weniger gut können, werden ebenfalls zum größten Teil stillschweigend erlernt.“ (Goleman, Seite 129).

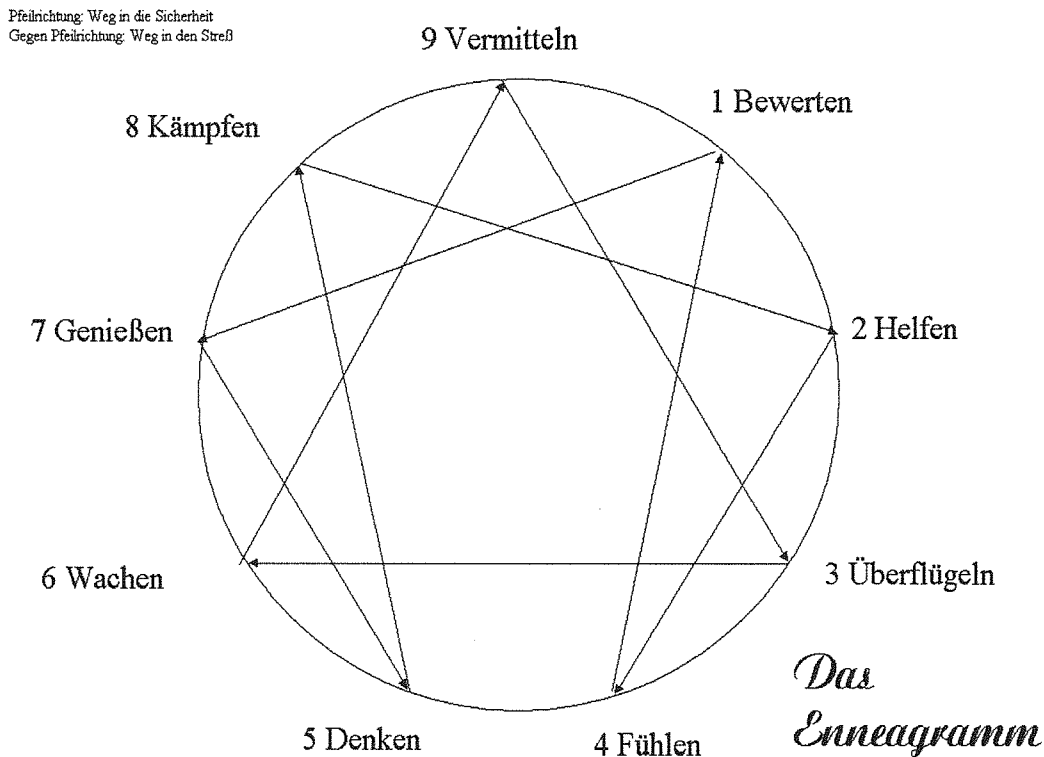
2.2.3 Typen des Erlebens und Handelns

Helen Palmer⁵ stellt ein dynamisches Persönlichkeitsmodell vor, das von neun verschiedenen Persönlichkeitstypen ausgeht, die einen unterschiedlichen Schwerpunkt im Erleben, Denken und Handeln haben. Nach diesem Schwerpunkt richtet sich auch ihre Entwicklungschance. Eine Person, in deren Mittelpunkt Hilfsbereitschaft steht, hat die Entwicklungsaufgabe, mehr an sich zu denken oder den Anspruch zu haben, auch dann geliebt zu werden, wenn sie sich gerade nicht nützlich macht. Ein Mensch, dessen Lebensmaxime „Kampf“ heißt, entwickelt sich weiter zu jemandem, der zu unterscheiden weiß, wann es sich zu kämpfen lohnt und wann nicht. Der es genießen lernt, einfach freundlich und hilfsbereit zu sein. Der Mensch, der alles sehr genau nimmt,

⁵ Palmer, Helen (1989): Das Enneagramm. Sich selbst und andere verstehen lernen. Knaur, München.

nießens zurück. Jemand, dessen Stärke und Gewohnheit das (Nach-) Denken und Analysieren ist, wird dies gemeinsam mit anderen tun oder die Ideen anderer verstehen, aufgreifen, weiter entwickeln.

Abbildung 3: Enneagramm



Diese Typologie lässt sich geometrisch als Enneagramm (Neuneck) darstellen. Entwickelt sich ein Typus positiv, mildert sich die Einseitigkeit seines Denk-, Erlebens- und Handlungsmusters ab und er bewegt sich auf die Positivausrichtung eines anderen Typus zu, in Richtung der Pfeile, wie in der folgenden Abbildung zu sehen.

Leider entwickeln sich manche Menschen auch negativ, dann werden die Denk-, Fühl- und Handlungsweisen eines Typus noch einseitiger und auch primitiver. Der Helfer gängelt seine Mitmenschen und bekämpft sie aus dem Gefühl heraus, nur Undankbarkeit zu ernten. Der Bewerter mäkelte an allem herum, auch an sich selber und wird depressiv. Der Denker wird verschroben und von seinen Mitmenschen nicht mehr verstanden.

2.2.4 Das Inventar zur Einschätzung der sozial-emotionalen Kompetenz

Die neun Typen erscheinen umfangreich und präzise genug, um die anderen vorgestellten Kategoriensysteme mit zu erfassen. Auf der Grundlage des Enneagramms werden für jeden der neun Typen jeweils 20 kurze Beschreibungen ausgewählt, die den Typus mindestens in seiner Alltagsausprägung aber möglichst in seiner Idealausprägung umschreiben. Diese Kurzbeschreibungen können als Lernziele verstanden werden.

Alle neun Typen beschreiben Bereiche, die für den Lebenserfolg wichtig sind. Im folgenden sind sie tabellarisch aufgeführt. Statt der Benennung mit Substantiven wählen wir die mit Verben, um das statisch-typologische abzuschwächen und die Dynamik der Typologie zu betonen:

<i>Erleben, Denken, Handeln</i>	<i>Entwicklungsrichtung</i>	<i>Erläuterung</i>
1. Bewerten	1. Lebt für ihre Überzeugungen und möchte moralisches Vorbild sein.	Bei allem Streben nach Vollkommenheit kennt sie ihre Grenzen und kann sich locker und humorvoll auf das Leben wie es ist einlassen.
2. Helfen	2. Ist für andere da, wenn sie gebraucht wird.	Sie kann gut unterscheiden, ob die Hilfe dem Selbstwertgefühl des anderen wirklich gut tut oder ob jemand durch ihre Hilfe im Grunde unselbständig und klein wird.
3. Überflügeln	3. Strebt mit großer Vitalität nach Leistung.	Sie findet leicht heraus, wie man zu herausragenden Erfolgen kommt, und kann sich dann sehr darüber freuen.
4. Fühlen.	4. Ist sensibel für sich und andere.	Sie hat eine große Bewusstseinsweite und -tiefe, nimmt innere gefühlsmäßige Vorgänge und Gedanken deutlich wahr.
5. Denken.	Geht den Dingen gedanklich auf den Grund.	Dabei ist sie, wenn sie sich mit einer Frage, einem Problem auseinandersetzt, gründlich, konzentriert und ausdauernd.
6. Wachen	6. Verhält sich in der Gemeinschaft förderlich und loyal,	indem sie Führungspersonen und Schutzbedürftige wachsam unterstützt.
7. Genießen	7. Ist ihres Glückes Schmied.	Sie versteht das Leben zu genießen und vertraut darauf, dass das Schicksal es gut mit ihr meint. Dabei kommt es ihr darauf an, sich und anderen intensives schönes Erleben zu verschaffen.
8. Kämpfen	8. Sie möchte ihre Umgebung erobern, beherrschen und pflegen.	Sie liebt den Kampf, Gefahren und Aufregungen und ist gern Beschützer Schwächerer.
9. Vermitteln	9. Vermittelt meisterhaft zwischen verschiedenen Interessen .	Sie passt sich geschmeidig an und sorgt für eine auf Frieden ausgerichtete Atmosphäre.

2.3 Zur Verwendung des Inventars

2.3.1 Einschätzen der sozial-emotionalen Kompetenz von Jugendlichen und Kindern

Das Inventar dient dazu, die grundlegende sozial-emotionale Richtung der kindlichen Entwicklung, die zentrale Frage zu ermitteln. Steht das Kämpfen für das Kind im Mittelpunkt? Das Perfekt-Sein-Wollen? Das Ergründen durch Denken? Die treue Freundschaft? Der Ehrgeiz, besser sein zu wollen als andere? Das Fühlen und Empfinden? Das Helfen-Wollen?

Es erlaubt eine Aussage darüber, ob das Kind innerhalb seines sozial-emotionalen Themas noch überwiegend auf einer unentwickelten Stufe steht oder in einzelnen Verhaltens- und Erlebenskomplexen oder gar insgesamt bereits eine hohe Reife erlangt hat.

Kämpft das Kind, indem es sich viel prügelt oder indem es sich mit jedem und allen anlegt? Oder verlagert es sein Dominanzstreben auf das Führen einer Gruppe, auf das Angeben des Tons? Wählt es aus, wo sich das Kämpfen lohnt?

Ist das Kind ein notorischer Besserwisser oder strebt es nach echter Leistung und kann die Überlegenheit in Feldern, die nicht in seinem Interessenbereich liegen, neidlos anerkennen? Oder sich durch die Überlegenheit anderer einfach angespornt fühlen, besser zu werden oder die gemeinsame Leistung schätzen zu lernen?

Das Inventar erlaubt auch zu erkennen, ob es wichtige Felder der sozial-emotionalen Entwicklung gibt, die mehr oder weniger blinde Flecken sind. Kann das Kind, das gerne kämpft, Gefühle anderer wahrnehmen? Sich zurückziehen und nachdenken? Kann das Kind, das Wohlbefinden und schnelle Befriedigung seiner Wünsche schätzte, auch mal etwas aufschieben?

Das Inventar dient also dazu, Kompetenzen von Kindern herauszufinden und Hypothesen über den Denk-, Fühl- und Handlungs-Typus zu entwickeln. Damit ist auch die Grundlage geschaffen für:

2.3.2 Soziale Lernziele formulieren für einzelne Jugendliche und Kinder:

Pädagogen markieren die Beschreibungen, die bei dem Kind vorhanden sind, oder die noch nicht ausgeprägt sind. Daraus ergibt sich ein Profil, das es erleichtert, die sozial-emotionale Wesensart zu beschreiben, und zwar positiv.

2.3.3 Mit Jugendlichen und Kindern Gespräche führen:

Pädagogen beraten Kinder im Gespräch wirkungsvoller und zielgerichteter: wo sollte das Kind mehr vom Guten tun oder vielleicht auch weniger? Wie könnte das Kind sich verhalten, damit es letztlich zu einer besseren Bedürfnisbefriedigung kommt und seine Position zu anderen verbessert?

2.3.4 Ziele operationalisieren:

Die einzelnen Beschreibungen des Inventars sind keine konkreten Verhaltensbeschreibungen. Sie helfen aber, zu solchen zu gelangen. Insbesondere helfen die Beschreibungen bei der Operationalisierung von Lernzielen sein und der Abfassung von Verhaltens-Verinbarungen mit Kindern.

2.3.5 Gruppenprofile erstellen:

Es ist eine allgemeine Erfahrung, dass ganze Gruppen (Klassenverbände) ihre besondere emotional-soziale Ausprägung haben. Es gibt ruhige, intellektuelle, rauflustige, zappelige, freundlich-lustige, arbeitsintensive Gruppen. Das Inventar kann Grundlage dafür sein, ein Gruppenprofil zu erstellen – und dann geeignete Trainingssequenzen anzuwenden, um bestimmte Verhaltensweisen zu fördern.

Das Inventar ist kein abgeschlossener Fragebogen, sondern eine Sammlung von Beschreibungen. Es sollte fortlaufend ergänzt werden, aufgrund der Erfahrungen, die Pädagogen mit Kindern machen.

In der ersten Zeile finden Sie die Bezeichnung des Typs, im Absatz darunter eine Kurzbeschreibung der sozial-emotionalen Idealausprägung und dann zwanzig Einzel-Lernziele für oder weniger reifes Verhalten. Die rechte Spalte ist zum Ankreuzen gedacht, wenn man das Inventar für die Einschätzung der sozial-emotionalen Kompetenz verwenden will.

2.4 Das Inventar zur Einschätzung der sozial-emotionalen Kompetenzen

2.4.1 Typ 1. Bewerten. Lebt für ihre Überzeugungen und möchte moralisches Vorbild sein.

Bei allem Streben nach Vollkommenheit kennt sie ihre Grenzen und kann sich locker und humorvoll auf das Leben, wie es ist, einlassen.

1. Hält Versprechungen ein: Ihr Wort gilt wie bei anderen ein Schriftstück.	
2. Ist ehrlich.	
3. Sagt offen ihre Meinung.	
4. Empört sich über Ungerechtigkeiten.	
5. Wird oft um ihr Urteil gebeten.	
6. Bestimmt die Regeln in einer Gruppe und sorgt für ihre Einhaltung.	
7. Achtet darauf, dass alle das bekommen, was sie verdient haben.	
8. Schlichtet wirkungsvoll Streit, verhilft zu einer gerechten Entscheidung.	
9. Spricht es mutig an, wenn sie Lehrer, Vorgesetzte unehrlich oder ungerecht erlebt.	
10. Ist bei kleinen Fehlern der Mitmenschen großzügig.	
11. Spricht andere in angemessener Form an, wenn sie sich falsch behandelt fühlt.	
12. Arbeitet genau, sauber, ordentlich.	
13. Was sie macht, ist perfekt.	
14. Wenn sie merkt, dass etwas höchstens „eine halbe Sache“ wird, hört sie damit auf.	
15. Sie will das Gute.	
16. Sie achtet darauf, keine Fehler zu machen.	
17. Sie genießt Vollkommenheit, wenn alles „stimmt“.	
18. Sie hat gute Laune, wenn ihr etwas absolut Fehlerfreies gelungen ist.	
19. Achtet auf gute Umgangsformen.	
20. Legt Wert darauf, dass Menschen sich bei gemeinsamem Tun an die Regeln halten.	

2.4.2 Typ 2. Helfen. Ist für andere da, wenn sie gebraucht wird.

Sie kann gut unterscheiden, ob die Hilfe dem Selbstwertgefühl des anderen wirklich gut tut oder ob jemand durch ihre Hilfe im Grunde unselbständig und klein wird.

1. Hilft, wenn jemand etwas braucht.	
2. Hat „ein Auge“ dafür, wenn es etwas zu tun gibt, wo sie sich leicht nützlich machen kann.	
3. Ist immer unaufdringlich zur Stelle, wenn „Not am Mann“ ist.	
4. Passt sich gut in eine Arbeitsgruppe, ein Team ein.	
5. Hilft mit dem eigenen Wissen aus, wenn jemand nicht weiter kommt.	
6. Unterstützt andere, ohne sie in ihren eigenen Möglichkeiten zu bremsen.	
7. Sieht, wann es besser ist, selber etwas zu tun oder jemandem den Vortritt zu lassen.	
8. Bleibt auch ein Freund, wenn jemand ins Abseits geraten ist.	
9. Übernimmt spontan Aufgaben, die allen zugute kommen.	
10. Hat ein Gespür dafür, dass jemand Hilfe braucht.	
11. Packt immer sofort mit an.	
12. Ist zur Stelle, wenn bei einer Aufgabe jemand ausgefallen ist.	
13. Hat einen Blick dafür, wenn jemand ein Problem nicht allein lösen kann.	
14. Wenn jemand einen Rat braucht, fällt ihr oft schnell etwas Gutes ein.	
15. Fühlt sich wohl, wenn sie helfen kann und verlangt keinen Dank.	
16. Hilft gern jemandem in Not, spürt aber, wenn sie jemand ausnutzen will.	
17. Wenn jemand einfach in Ruhe gelassen werden will, hilft sie, indem sie sich zurückzieht.	
18. Wächst bei Pannen und Schwierigkeiten über sich selbst hinaus.	
19. Hilft unaufdringlich aber wirksam.	
20. Denkt sowohl an andere als auch an sich.	

2.4.3 Typ 3. Überflügeln. Strebt mit großer Vitalität nach Leistung.

Sie findet leicht heraus, wie man zu herausragenden Erfolgen kommt, und kann sich dann sehr darüber freuen.

1. Geht Aufgaben mit Konzentration und Ausdauer an.	
2. Plant ihre Handlungen mit Übersicht und einer klaren Vorstellung vom Ergebnis.	
3. Schätzt die eigenen Kräfte und Talente realistisch ein – und erspart sich dadurch Langeweile und Überforderung.	
4. Lässt sich durch zwischenzeitliche Misserfolge nicht von seinem Ziel abbringen.	
5. Der eigene Beifall ist ihr am wichtigsten.	
6. Bevorzugt den Kontakt mit anderen Menschen, die das gleiche Ziel verfolgen.	
7. Weiß andere von seiner Leistungsfähigkeit zu beeindrucken.	
8. Schätzt kurz- und langfristige Wirkungen eigenen Verhaltens realistisch ein.	
9. Kann sich zeitweise so in eine Aufgabe hineinsteigern, dass zeitweise alles andere unwichtig wird.	
10. Behält ein großes Ziel im Auge, auch wenn auf kleine Belohnungen verzichtet werden muss.	
11. Versteht es, die Anerkennung anderer zu erlangen.	
12. Liebt den Wettbewerb.	
13. Liebt den Wechsel zwischen Anspannung, Anstrengung, Selbstzweifel – und dem anschließenden Triumph des Erfolgs.	
14. Freut sich, als erster durchs Ziel zu gehen oder auf dem obersten Treppchen zu stehen.	
15. Gönnt sich Erholung und Lebensfreude, ohne das Streben nach Erfolg zu vernachlässigen.	
16. Sucht sich intuitiv oder absichtlich Freunde, von denen er lernen kann und die sein Streben nach Leistung anstacheln.	
17. Freut sich vorbehaltlos, wenn das Ziel erreicht ist.	
18. Reißt andere mit ihrer Begeisterung für ein Thema, eine Aufgabe mit.	
19. Fühlt sich durch Erfolge ermutigt, noch besser zu werden.	
20. Die Leistungen anderer sind für sie eine Herausforderung.	

2.4.4 Typ 4. Fühlen. Ist sensibel für sich und andere.

Sie hat eine große Bewusstseinsweite und -tiefe, nimmt innere gefühlsmäßige Vorgänge und Gedanken deutlich wahr.

1. Weiß, welche Haltung, welches Gefühl eine andere Person zum Ausdruck bringt.	
2. Ist sich schnell über eigene Gefühle und Empfindungen im Klaren.	
3. Kommt schnell dahinter, was ihm welche Gefühle macht.	
4. Kann seine Gefühle differenziert beschreiben.	
5. Kann sich entspannen.	
6. Drückt bei der Schilderung von Erfahrungen und Wahrnehmungen deutliche Gefühle aus, auch in der Körpersprache.	
7. Gefühltes und Gesagtes stimmen überein.	
8. Denkt über Erlebnisse und Erfahrungen nach, wägt ab, wertet, ändert, stellt in Frage.	
9. Vergleicht gegenwärtige Erlebnisse, Wahrnehmungen und Erfahrungen mit früheren, stellt Zusammenhänge her, ringt um differenziertes Denken und Fühlen.	
10. Bezieht seine Gefühle als wichtige Informationsquelle in seine Überlegungen und in sein Handeln ein.	
11. Lässt Gefühle zu, ohne sich von ihnen überrennen zu lassen.	
12. Unterscheidet zwischen eigenen Phantasien und Fakten.	
13. Kann sich eine Situation, bevor sie eintritt, gut ausmalen.	
14. Strebt gute Gefühle an, die sie schon einmal erlebt hat.	
15. Spürt, wenn eine Situation „nicht in Ordnung“ ist.	
16. Sieht das Intensive, das Tiefe und Wertvolle an Gefühlen, wie Trauer, Einsamkeit, Hass, Ent-Täuschung und durchlebt sie, anstatt sie zu vermeiden.	
17. Vergisst ein intensives Erlebnis nie.	
18. Findet die Gegenwart manchmal banal und sehnt sich nach etwas Schönerem, was verloren ist oder vielleicht noch kommt.	
19. Liebt die Ekstase.	
20. Lässt sich von scheinbaren Kleinigkeiten anrühren.	

2.4.5 Typ 5. Denken. Geht den Dingen gedanklich auf den Grund.

Dabei ist sie, wenn sie sich mit einer Frage, einem Problem auseinander setzt, gründlich, konzentriert und ausdauernd.

1. Beobachtet und analysiert genau.	
2. Greift die Gedanken und Ideen anderer auf und entwickelt sie weiter.	
3. Hat ein unabhängiges Urteil.	
4. Knobelt gern an einer schwierigen, kniffligen Aufgabe herum.	
5. Interessiert sich dafür, wie etwas wirklich funktioniert.	
6. Will einen Vorgang nicht nur nachvollziehen sondern auch begreifen.	
7. Beobachtet präzise und leitet daraus Regeln ab.	
8. Bezieht andere in seine Problemlösungs-Gedanken mit ein.	
9. Stellt die „richtigen“ Fragen, die andere gedanklich weiterbringen.	
10. Kann Gruppendruck standhalten, wenn sie sich sicher ist.	
11. Oberflächliches Gerede langweilt sie.	
12. Begeisterung ohne ausreichende gedankliche Durchdringung ist ihr suspekt.	
13. Zu schnelle freundliche Annäherung durch eine andere Person macht sie misstrauisch, bis sie deren Motive verstanden hat.	
14. Eine unklare Angelegenheit möchte sie analysieren und durchschauen, statt impulsiv zu handeln.	
15. Verschafft sich schnell einen Überblick über die Lage und macht treffende Vorhersagen.	
16. Findet beim Nachdenken originelle Querverbindungen	
17. Wegen der Präzision ihrer Gedankenführung wird sie von anderen um Rat gefragt.	
18. Trifft gedanklich oft „den Nagel auf den Kopf“.	
19. Geht in Konfliktsituationen erst einmal auf Distanz, statt „loszuagieren“.	
20. Ist die Vordenkerin in einer Gruppe.	

2.4.6 Typ 6. Wachen. Verhält sich in der Gemeinschaft förderlich und loyal

indem sie Führungspersonen und Schutzbedürftige wachsam unterstützt.

1. Bleibt auch dann ein Freund, wenn jemand ins Abseits geraten ist.	
2. Kann sich in einer Gruppe einordnen.	
3. Erkennt die Führung einer anderen Person neidlos an.	
4. Geht mit Freunden „durch Dick und Dünn“.	
5. Verteidigt die Seinen vorbehaltlos.	
6. Ist treu.	
7. Hat ein treffsicheres Gespür für Ehrlichkeit oder unaufrichtige Taktik.	
8. Richtet ihre Aufmerksamkeit auf mögliche Gefahren aus, die den Freunden drohen, um sie rechtzeitig verteidigen zu können.	
9. Ist misstrauisch, wenn jemand zu schnell ihre Nähe sucht, und versucht, erst einmal zu sondieren, was diese Person im Schilde führt.	
10. Ist entspannt, ausgeglichen und humorvoll.	
11. Ist schwer von einer Person zu überzeugen, aber ist dies erst einmal eingetreten, vertraut sie vorbehaltlos.	
12. Eine Person, die ihr Vertrauen missbraucht, geht ihr besser für den Rest des Lebens aus dem Weg.	
13. Erkennt Absichten, liest treffsicher „zwischen den Zeilen“.	
14. Steht zu seinen Äußerungen und Taten.	
15. Ist von entwaffnender Ehrlichkeit: sie ist offen, und man kann ihr nicht böse sein.	
16. Ist allen Seiten gegenüber überzeugend loyal, auch wenn die anderen Gegner sind.	
17. Setzt sich energisch für andere ein, denen Unrecht geschieht.	
18. Zögert, um sich erst einen Überblick zu verschaffen, bevor sie sich einmischt.	
19. Schafft es durch geschickte Bündnisse, sich wirksam vor Angriffen zu schützen.	
20. Hat eine attraktive Ausstrahlung.	

2.4.7 Typ 7. Genießen. Ist ihres Glückes Schmied.

Sie versteht das Leben zu genießen und vertraut darauf, dass das Schicksal es gut mit ihr meint. Dabei kommt es ihr darauf an, sich und anderen intensives schönes Erleben zu verschaffen.

1. Möchte sich wohlfühlen.	
2. Schafft es, eine angenehme, entspannte Atmosphäre um sich zu verbreiten.	
3. Gibt und nimmt Freundlichkeit.	
4. Kann Unangenehmes von sich fern halten.	
5. Tut sich gern mit Lebenskünstlern zusammen.	
6. Sinnliche Genüsse sind für sie ein wesentliches Ziel.	
7. Für Harmonie und Wohlbefinden kann sie sich anstrengen.	
8. Sucht persönliche Zuwendung.	
9. Macht es sich in Situationen noch nett, wo andere verzweifeln.	
10. Umgibt sich gern mit ästhetischen Dingen und liebt die schönen Künste.	
11. Farben und Formen müssen zusammenpassen.	
12. Hat gelernt, dass es besser ist, unangenehme Gefühle zu ertragen, wenn es ihr dadurch auf die Dauer besser geht.	
13. Kann auf Vorhaltungen anderer Personen „entwaffnend“ reagieren, so als gäbe es gar keinen Konflikt.	
14. Nimmt gern Schuld auf sich, wenn die Situation dadurch entspannt wird.	
15. Kann Einsamkeit als Chance zur Besinnung und Entspannung annehmen.	
16. Genießt einen gewissen Überfluss, konsumiert gern.	
17. Hat einen Blick für Schönes, wo andere achtlos vorübergehen.	
18. Ist kreativ, findet originelle Querverbindungen.	
19. Öffnet anderen die Augen für die schönen Seiten des Lebens.	
20. Ist begeisterungsfähig und kann sein Interesse für eine Angelegenheit lange aufrecht erhalten.	

2.4.8 Typ 8. Kämpfen. Sie möchte ihre Umgebung erobern, beherrschen und pflegen.

Sie liebt den Kampf, Gefahren und Aufregungen und ist gern Beschützer Schwächerer.

1. Ist durch Erfahrungen stark und sicher geworden. Sie kann leicht auf weitere Bestätigungen ihrer Stärke verzichten.	
2. Sucht ebenbürtige Mitstreiter.	
3. Möchte Schwache beschützen.	
4. Rivalisiert gern mit anderen und achtet besonders Personen, die den Kampf mit ihm aufnehmen.	
5. Unterscheidet, wo Stärke gefragt ist oder andere Mittel der Auseinandersetzung und Klärung.	
6. Hat Kraft, Ausdauer, Durchhaltevermögen.	
7. Akzeptiert andere, die an Auseinandersetzungen kein Interesse haben.	
8. Führt gerne andere an, ist in der Auseinandersetzung immer „vorne“ zu finden.	
9. Streit und Kampf ist für sie Nähe und Zuwendung.	
10. Wenn sie sich mit einer ebenbürtigen Person heftig gestritten und bekämpft hat, kann sie ihr hinterher nahe sein.	
11. Sie kämpft nicht wegen jeder Kleinigkeit, sondern kann Wichtiges von Unwichtigem unterscheiden. Nicht immer lohnt sich eine Schlacht.	
12. Sie liebt es, ihre Grenzen auszutesten, auch im Genuss.	
13. Sie versucht lange, ihre Probleme alleine zu lösen, und sie wird mit jedem gelösten Problem stärker.	
14. Kennt viele Wege, wie man andere „erobern“ kann.	
15. In der Auseinandersetzung fühlt sie sich pudelwohl und vital.	
16. Will wissen, wer stärker ist, gibt sich erst dann zufrieden.	
17. Setzt sich für Leute, die ihm folgen, vorbehaltlos ein.	
18. Beschützt Personen, die in Bedrängnis geraten, wo andere der Mut verlässt.	
19. Hinter ihrem Rücken fühlen sich andere wohl.	
20. Scheut sich nicht, Erfahrungen zu sammeln, die weh tun, um daraus zu lernen.	

2.4.9 Typ 9. Vermitteln. Gleich meisterhaft aus zwischen verschiedenen Interessen .

Sie passt sich geschmeidig an und sorgt für eine auf Frieden ausgerichtete Atmosphäre.

1. Es fällt ihr leicht, den Gesichtsausdruck und die Körperhaltung anderer Personen „übersetzen“	
2. Sie erkennt Zustimmung und Abwehr.	
3. Unterscheidet ehrlichen und freundlichen von ironischem und distanzierendem Beifall.	
4. Spürt, ob ihr Gegenüber sich ihr zuwendet oder „abschaltet“ oder gar ihr zu entkommen sucht.	
5. Errät die Stimmung einer anderen Person.	
6. Erlebt das Gefühl einer anderen Person gewissermaßen mit.	
7. Spürt das Ausmaß der inneren Angespanntheit oder der Gelöstheit des Anderen.	
8. Merkt, wenn eine andere Person Nähe, Trost, Zeit braucht.	
9. Sieht hinter unsympathischer Arroganz und Aggression die verletzte Seite.	
10. Wenn jemand versucht, ihr Mitleid zu erregen und sie damit zu beherrschen, „verschwindet“ sie einfach.	
11. Tut klaglos, quasi automatisch, ihre Pflicht.	
12. Erledigt Dinge, die getan werden müssen, und spart dadurch Kräfte und Zeit .	
13. Man merkt ihren wahren Wert oft erst, wenn sie das nicht mehr tun kann, was sie immer getan hat.	
14. Sie legt sich nicht unnötig fest.	
15. Kann in unangenehmen Situationen lange durchhalten.	
16. Sie kann die Standpunkte anderer nachvollziehen, auch wenn sie sich widersprechen.	
17. Sie ist immer mit dabei, ohne groß aufzufallen.	
18. Es ist unmöglich, auf sie böse zu sein.	
19. Wenn sie dabei ist, verliert Streit und Ärger seine Verbissenheit.	
20. Sie lässt sich nicht auf eine bestimmte Position "festnageln".	

3 Das Tagebuch

Daniel Goleman hat viele Beispiele für soziale Kompetenz geschildert. Pädagogische Tagebücher dienen dazu, die Aufmerksamkeit auf Beispiele für sozial-emotionale Kompetenz in der eigenen Berufspraxis zu lenken.

Das Schulbegleitforschungsteam 101 hat Erfahrungen mit Schreiben von pädagogischen, subjektiven Tagebüchern gemacht. Zur Anregung für die eigene Beobachtungsarbeit empfiehlt das Team diese Form der Dokumentation und schreibt zusammenfassend:

„Bei unseren gemeinsamen Treffen wird es bald ein fester Tagesordnungspunkt, dass Teammitglieder von Ereignissen berichten, die auffälliges Sozialverhalten im Schulalltag betreffen. Nach und nach wird uns bewusst, dass wir uns dabei in einem Teufelskreis negativer Wahrnehmungen bewegen. Um diesen zu durchbrechen, stellen wir uns die Aufgabe,

- kompetentes Sozialverhalten zu beobachten und
- entsprechende Ereignisse tagebuchartig zu notieren.

Beim nächsten Treffen werden solche Beobachtungen vorgelesen und diskutiert. Das Ergebnis hat eine überraschende Wirkung auf unsere Teamarbeit. Es ist so, als würden wir uns gegenseitig helfen, den Blick für sozial-emotionale Kompetenzen unserer Schüler zu öffnen. Wir beschließen, unsere Notizen zu einer festen Einrichtung werden zu lassen.

Dabei legen wir unser Verständnis von Tagebuchführung folgendermaßen fest:

- Möglichst regelmäßig schreiben
- Notieren der Beobachtungen anhand verabredeter Fragestellungen
- Kurznotizen und Gedächtnisprotokolle aufnehmen
- regelmäßiges Vorlesen und Besprechen im Team
- Schlussfolgerungen ziehen.“

Der Einsatz des Tagebuchs als Beobachtungsinstrument kann folgendes bewirken:

Für die Teammitglieder:

1. Konzentration auf konkretes Schülerverhalten
2. Blickwechsel von negativem zu positivem Verhalten
3. distanziertere Wahrnehmung und effektivere Reflexion
4. zurückhaltenderes Lehrerverhalten und flexibleres Eingreifen.

Für die Schülerinnen und Schüler :

1. weniger Fixierung auf Lehrerentscheidungen
2. mehr Spielräume zur Entfaltung sozialer Stärken
3. Modifikation der Selbstwahrnehmung
4. ansatzweise Kontrolle der eigenen Impulse
5. Regulierung der eigenen Stimmung
6. emotionale Verbundenheit (Empathie).

Unterstellt man, dass diese Aussagen zutreffend sind, so erweist sich die von unserem Team gewählte Form des Tagebuchschreibens als ein nützliches Erkundungsinstrument. Zugleich weisen die Ergebnisse darauf hin, dass die Teammitglieder ihre Doppelrolle als Forschende und Lehrende in den Handlungsprozessen bewusst wahrnehmen. Sie zeigen, dass Subjektivität in der Forschung kein Nachteil sein muss. Der nur mögliche Grad an Objektivität wird durch das regelmäßige Herstellen von Inter-subjektivität erreicht. Dieses geschieht dadurch, dass wir die Tagebuchnotizen im Team vorlesen, diskutieren und die damit verbundenen Interaktionen interpretieren und reflektieren.“

4 Unterrichtsbeispiele zum Thema ‚Soziale Kompetenzen‘

Das Schulbegleitforschungsteam 101 stellt eine Reihe von Unterrichtsstunden zum emotional-sozialen Lernen, erprobt in 8 und 9. Hauptschulklassen, vor. Die Schülerinnen und Schüler werden bei den Übungen stark angesprochen. Sie arbeiten gemeinsam an sozialen Werten und Verhaltensweisen und lernen sich untereinander als Personen mit ausgeprägter Individualität kennen.

Das führt im Laufe eines solchen Vorhabens zu einer tieferen Auseinandersetzung mit der Selbst- und Fremdwahrnehmung als sonst im Schulleben üblich und möglich. Die Lehrkräfte lernen die Schüler anders kennen und verstehen und bekommen dadurch einen intensiveren Zugang zu ihnen.

Bewährt hat sich das Modell einer unterrichtenden und einer beobachtenden Lehrkraft. Es ist erlaubt und erwünscht, dass die Schülerinnen und Schüler eigene Ideen der Gestaltung der Stunden einbringen.

Dabei stellt die Nutzung des oben dargestellten Inventars eine große Hilfe dar, an Hand dessen Ausmaß und Veränderungen in den sozialen und emotionalen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler eingeschätzt werden können. Dieses Inventar kann sowohl in besonderen Spiel- und Übungsstunden als auch im übrigen (regulären) Fachunterricht angewendet werden.

Im Folgenden werden mehrere Stunden exemplarisch und in knapper Form dargestellt. 6

4.1 „Was tust du oder denkst du, wenn...“ (2./ 3. Stunde)

Thema, Ziel:

Soziale Kompetenzen, die in Konfliktsituationen gezeigt bzw. gebraucht werden, erfragen und reflektieren.

Verlauf:

Die Schülerinnen und Schüler beantworten schriftlich den (vom Schulbegleitforschungsteam 101) erarbeiteten Fragebogen, stellen ihre Antworten vor und reflektieren sie.

Fragebogen:

Situationbezogene soziale Kompetenzen

Was denkst oder tust du?

1. Wenn mir jemand aus der Klasse meine Schultasche versteckt, dann ...
2. Wenn eine Mitschülerin oder ein Mitschüler für die gleiche Punktzahl im Test eine bessere Note bekommt, dann ...
3. Wenn meine Nachbarin oder mein Nachbar nach Schweiß stinkt, dann ...
4. Wenn eine neue Schülerin oder ein neuer Schüler in die Klasse kommt, der oder die jedoch keinen Kontakt zu mir und der Klasse aufnimmt, dann ...
5. Wenn ich das Gefühl habe, meine Lehrerin bzw. mein Lehrer kann mich nicht leiden, dann ...
6. Wenn ich eine Aufgabe nicht verstanden habe, dann ...
7. Wenn meine Nachbarin oder mein Nachbar mich im Unterricht nervt und ablenkt, dann ...
8. Wenn eine Mitschülerin oder ein Mitschüler bei einer Klassenarbeit mogelt und dadurch eine bessere Note als ich bekommt, dann ...
9. Wenn ein bestimmter Mitschüler oder eine bestimmte Mitschülerin Schwächere ständig mobbt, dann ...
10. Wenn ich zu spät zum Unterricht komme, dann ...
11. Wenn der Lehrer oder die Lehrerin den Klassenraum betritt, dann ...
12. Wenn der Lehrer oder die Lehrerin zu viele Hausaufgaben aufgibt, dann ...
13. Wenn der Lehrer oder die Lehrerin zu schnell spricht, dann ...
14. Wenn eine Mitschülerin oder ein Mitschüler bei mir abschreiben will, dann ...
15. Wenn der Lehrer oder die Lehrerin eine Aufgabe nicht genügend erklärt hat, dann...
16. Wenn ich das Gefühl habe, meine Mitschülerinnen und Mitschüler können mich nicht leiden, dann ...

6 Das Team stellt für Lehrerinnen und Lehrer die gesamte Unterrichtseinheit zur Verfügung. Außerdem liegen eine Vielzahl und Vielfalt an gesammelten Erfahrungen, Zitaten, Beobachtungen vor.

4.2 „Ich bin stolz auf mich, weil...“ (8. Stunde)

Einstimmung (warming up):

Jede Schülerin, jeder Schüler darf sagen, worüber sie oder er sich gestern geärgert hat.

Regel:

Nur wer den „Sprechstein“ in der Hand hält, darf reden.

Thema, Ziel:

Selbstwahrnehmung schulen, Selbstwertgefühl stärken.

Verlauf:

Die Jugendlichen ergänzen auf einem vorgedruckten Blatt den Satz: „Ich bin stolz auf mich, weil...“

Wer möchte, liest dann seine Ergänzung der Klasse laut vor.

Ausklang:

Die Jugendlichen stellen sich, mit dem oder der jüngsten beginnend, nach ihren Geburtsdaten auf.

4.3 Was ist typisch? (10. Stunde)

Einstimmung:

Die Frage „Worüber hast du gestern gelacht oder dich gefreut“ durchläuft den Stuhlkreis.

Regel:

Der „Sprechstein“ liegt in der Mitte, wer etwas sagen möchte, ergreift den Stein.

Thema, Ziel:

Fremdwahrnehmung schulen.

Die Schülerinnen und Schüler sollen sich gegenseitig intensiv und länger als üblich betrachten (aktives Ziel). Sie stellen dabei Details an ihrem Gegenüber fest und machen sich diese bewusst, sie denken über ihren Mitschüler bzw. ihre Mitschülerin nach, teilen ihre Wahrnehmungen mit, vergleichen und ergänzen sie. Zugleich bekommen die Betrachteten von ihren Mitschülerinnen und -schülern individuelle Aufmerksamkeit, Beachtung und soziale Rückmeldung, was häufig im Schulalltag zu kurz kommt und auch den Zurückhaltenden oder weniger Beachteten widerfährt (passives Ziel).

Verlauf:

Die Lehrkraft verteilt Zettel mit den Namen der Schülerinnen und Schüler. Aufgabe ist, Typisches über die betreffende Person aufzuschreiben und sie in der anschließenden Runde unter Nennung des Namens mit dem Aufgeschriebenen vorzustellen. Anschließend können alle noch Ergänzungen einbringen. Die Angaben, was jeweils typisch an einer Person sei, sollen Folgendes enthalten: Kleidung, Frisur, Gesichtsausdruck, Bewegungen beim Gehen, Handbewegungen, Redewendungen (Sprüche), Verhalten bei Freude und Streit und im Unterricht.

Ausklang:

Alle spielen Zublinzeln.

4.4 Wie wünsche ich mir meine Mitschülerinnen und Mitschüler? Eigenschaftsspiel (11. Stunde)

Einstimmung:

Ein Wollknäuel wird so lange im Stuhlkreis geworfen oder weitergegeben und dabei abgerollt, bis alle im Fadennetz miteinander verbunden sind. (Wer das Knäuel wirft, hält zugleich den Faden fest.) Alle sagen beim Werfen ein Eigenschaftswort. Damit beziehen sich die Schülerinnen und Schüler aufeinander und sagen etwas in der Gruppe, noch ohne jemanden damit persönlich ansprechen zu müssen.

Thema, Ziel:

Von allgemeinen Erwartungen zu konkreten Wünschen an die Mitschülerinnen und Mitschüler.

Verlauf:

Die Jugendlichen füllen einen Fragebogen mit dem Titel „Erwartungsprofil - Was erwarte ich von meinen Mitschülerinnen und Mitschülern“ aus. Die Skala ist achtstufig und enthält 22 Eigenschaftspaare wie „witzig - ernst“, „laut - leise“, „streitsüchtig - verträglich“, „locker drauf - verbissen“, „ordentlich - schlampig“, „temperamentvoll - lahm“, „großzügig - geizig“, „ehrlich - unehrlich“, „lustig - langweilig“. Anschließend lesen sie ihre Ergebnisse vor. 7

Der Vorschlag, in dieser indirekten und direkten Form auch Erwartungen an die Lehrerinnen und Lehrer zu äußern, sollte weiter verfolgt werden und in die eine oder andere Situation aufgenommen werden.

Ebenfalls ist eine getrennte Befragung der Mädchen und Jungen: „Wie sehe ich die Jungen/ die Mädchen und wie wünsche ich sie mir?“ eingeplant.

Abschlussrunde:

Das (längst eingesammelte) Wollknäuel wird sich zugeworfen und dem Fänger wird zugerufen, was man ihm zu sagen hat oder fordert ihn direkt auf: „Wie soll jemand sein?“ oder „Was hast du ihm / ihr zu sagen?“

7 Dabei stellt sich heraus, dass nicht alle die Eintragung nach Wertigkeit richtig verstanden haben. Klarheit bringt erst die Formulierung: „Sie (die Mitschülerinnen und Mitschüler) sollen ... sein.“ (indirekte Ebene) Dazu kommen folgende Nennungen: „*Sie sollen witzig, ernst, ehrlich, höflich, aktiv, freundlich, geduldig ... sein.*“ Eine nächste Stufe ist dann die direkte Ebene. „Ihr sollt ... sein!“ Es werden diese Äußerungen gemacht: „*Ihr sollt ehrlich, freundlich, lustig, witzig, temperamentvoll, zielstrebig, ernst, leise, mutig, verträglich, nicht schüchtern, hilfsbereit, neugierig, aufmerksam ... sein.*“ Daraus folgt bei einigen Jugendlichen der Wunsch, solche Erwartungen auch an die Lehrerinnen und Lehrer äußern zu dürfen

4.5 Unterschiede und Ähnlichkeiten (12. Stunde)

Einstimmung:

Begrüßungskette (mit „hallo“, „guten Morgen“ oder ähnlichem und mit Namen begrüßen)

Thema, Ziel:

Unterschiede, Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten feststellen (Selbst- und Fremdwahrnehmung), Unterschiede auch als Ergänzung verstehen, Anderssein akzeptieren und/oder schätzen

Verlauf:

Die Schülerinnen und Schüler äußern sich spontan zu ihren Unterschieden und Ähnlichkeiten.

Danach werden die Jugendlichen aufgefordert, zwei oder drei Mitschülerinnen oder Mitschüler zu nennen, die ihnen ähnlich sind, und diese Ähnlichkeiten zu beschreiben und zu begründen. Das gleiche soll zur Verschiedenheit erfolgen. („Wer macht etwas ganz anders?“)

Als dritte vertiefende Aufgabe wird je ein Zettel ausgegeben, beschriftet mit „..., du bist mir am ähnlichsten, weil ...“ und „..., du bist ganz anders als ich, weil ...“. Aus Zeitgründen konnte diese Aufgabe nur begonnen werden.

Teil 1: Du bist anders, weil

Durch das Spiel *Du bist anders, weil ...* beschäftigen sich die Jugendlichen beschäftigen, sie erhalten Rückmeldungen. „Ist das so?“ - Anschließend können die Genannten sagen, ob sie die Zuschreibungen zutreffend finden. Danach kommen Ergänzungen aus der Klasse. In einem Abschlussgespräch beschäftigen sich die Schülerinnen und Schüler mit den Fragen: „Wie ist das, andere zu kritisieren?“ und „Wie ist das, etwas Anderes (oder Neues oder auch Negatives) von anderen über sich zu erfahren?“

Sinn, Ziel, Möglichkeiten dieser Übung:

- sich gegenseitig besser kennenzulernen,
- sich gegenseitig besser zu akzeptieren,
- sich kritisieren zu können,
- verschiedene Wahrnehmungen nebeneinander zu stellen und zu vergleichen.

Ausklang:

Die Jugendlichen bilden spontan Gruppen in der Größe einer aufgerufenen Zahl, zum Beispiel „drei“ bedeutet, dass sich alle in Dreiergruppen finden müssen.

4.6 Unterschiede und Ähnlichkeiten (Fortsetzung, 13. Stunde)

Einstimmung:

Spiel „Hier habe ich eine Dose und darin ist mein Lieblingstier“.

Verlauf:

Teil 2 - Du bist mir ähnlich, weil ...

Es werden 20 Eigenschaften aufgelistet und nummeriert von 1 bis 20 (nett, aktiv, freundlich, leise, einfühlsam, schlau, genau, mitfühlend, sanft, laut, höflich, abweisend usw. Die Jugendlichen bekommen gelbe Karten und richten diese an eine Mitschülerin oder einen Mitschüler: „An . / Du bist mir ähnlich, weil . / Von .“ Es werden ca. sechs Begriffe verwendet: *offen, nett, aktiv, höflich, laut, leise*.

4.7 Unterschiede und Ähnlichkeiten (14. Stunde Fortsetzung)

Einstimmung:

Die Klasse bildet eine Sitzordnung im Kreis nach der alphabetischen Ordnung der Vornamen. Die Schülerinnen und Schüler beraten und dirigieren verbal und non-verbal.

Verlauf:

1. Wiederaufnahme der Übung Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler:

Aufforderung „Sage jemandem aus der Klasse etwas Freundliches!“

2. Fortführung der Übung Ähnlichkeiten und Unterschiede:

Es werden Begriffe nachgeklärt: Was bedeutet aktiv? Was bedeutet einfühlsam? Die Liste mit den Eigenschaften liegt dabei vor den Schülerinnen und Schülern auf der Erde. Nach dieser Klärung füllen die Jugendlichen kleine Zettel nach der vorliegenden Eigenschaftsliste aus, sie richten jeweils zwei der Eigenschaften an einen Mitschüler oder eine Mitschülerin. In einer zweiten Runde können die Angesprochenen auf das Gesagte eingehen oder es zurückweisen. Andrej: *„Ich bin nicht zurückweisend.“*

3. Vertiefung des Themas Gegensätze in der Klasse:

Welche Gegensätze habt ihr zwischen euch festgestellt? Antworten: *laut - ruhig* und *abweisend - offen*. Wie kommt ihr mit Leuten aus, die laut sind? Einige Antworten: *Mit leisen Schülern kann man weniger Spaß haben. Und: Mit lauten Schülern kommt man gut aus.*

4. Wünsche an die Mitschülerinnen und Mitschüler äußern:

Ich wünsche mir...dass N.N.....8

Ausklang:

Der Lehrer liest die Geschichte „Der Blinden und der Lahme“ vor. Die Jugendlichen kommentieren das Gehörte.

8 Einige Beispiele zur Veranschaulichung: dass ihr mich mal in der Pause ansprecht. Marcel soll mal mit uns kommen. Orhan, rede nicht immer dazwischen. Danny, sei nicht so frech! Andrej, du sollst mich nicht immer hauen. Marion, du kannst ruhig mit uns kommen. Tatjana, du sollst mehr reden.

5 Interaktionsspiele für die Hauptschule

5.1 „Kranspiel“: Gemeinsam Handeln:

Das Material des Kranspiels:

- Drei, vier oder mehr quaderförmigen Holzklötze (Abmessungen je nach gewünschtem Schwierigkeitsgrad) mit einem Einschnitt (Spalt) an einer Seite von ca. 10 mm Breite im oberen Bereich, die etwas mehr als der halbe Klotzdurchmesser tief sein muss. Der Einschnitt soll waagrecht oder minimal nach innen hin aufwärts verlaufen, um dem Bügel einen sicheren Halt zu gewähren;

- eine kreisförmige Scheibe aus Metall, Holz oder Kunststoff von ca. 200 mm Durchmesser mit einer Bohrung in der Mitte und 16 Bohrungen am Rand entlang in gleichmäßigen Abständen;

- ein Bügel aus Draht (mindestens 2 mm Durchmesser), der so bemessen ist (Breite und Höhe), dass er problemlos in den Klotzeinschnitt eingehakt werden kann. Der Bügel kann unten mit einer Hülse versehen werden, deren Außendurchmesser 7 mm nicht übersteigen darf.

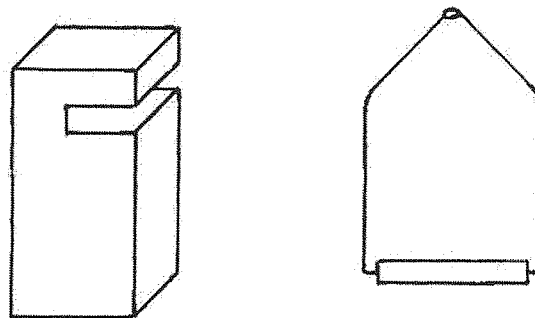


Abbildung 4 Kranspiel: Holzklötz und Bügel

In den 16 Bohrungen werden 16 Bänder (z.B. Paketschnur, je 2 m Länge) für die maximal acht Spielenden befestigt. In der mittleren Bohrung wird eine Öse angebracht (Öse mit Schraubgewinde, zwei Muttern, ggf. auch U-Scheiben), an die der Faden (Nylon, mindestens 250 mm effektive Länge) zur Aufhängung des Bügels geknotet wird.

Einstimmung:

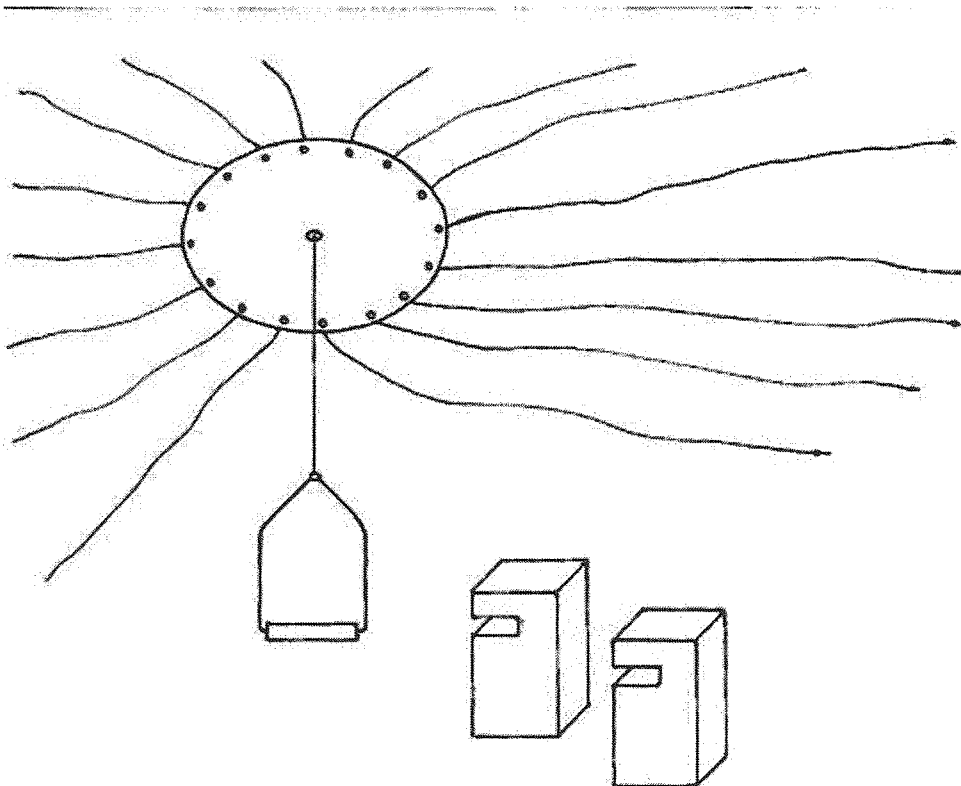
Konzentration und Sammlung durch Kettenrechnen: Die Schülerinnen und Schüler stellen sich fortlaufend Aufgaben, deren Ergebnis jeweils in die nächste Aufgabe einbezogen wird.

Thema, Ziel:

- In einem Spiel ein gemeinsames Ziel erreichen mit Einfühlung, Geduld und einer Balance zwischen gezieltem aktivem Handeln und passivem Nachgeben. Dabei die Mitspielenden in ihrem Tun spüren und auf sie flexibel eingehen.
- Die Abläufe eines Spieles und das Verhalten der Spielenden genau beobachten und in seinen Auswirkungen einschätzen.

Regel:

Die Klasse wird nach einer vorgegebenen Aufteilung in zwei Gruppen geteilt. Während eine Gruppe das Spiel spielt, beobachtet die andere Gruppe. Dann wird gewechselt. Während des Spiels soll nicht geredet werden.



Verlauf:

1. Das Spiel wird ausgepackt und auf dem Boden ausgebreitet. Das Ziel, alle Klötze zu stapeln und den Stapel wieder abzubauen, wird erklärt. Der Beobachtungsbogen enthält fünf Spielphasen (1. Basisklotz bestimmen und ersten Klotz auswählen und einhaken, 2. ersten Klotz anheben und auf dem Basisklotz absetzen, 3. zweiten Klotz einhaken, anheben und auf dem ersten Klotz absetzen, 4. zweiten Klotz wieder einhaken, anheben und auf dem Boden absetzen, 5. ersten Klotz wieder einhaken, anheben und auf dem Boden absetzen). Zur Erleichterung der Beobachtung werden eine Reihe möglicher Verhaltensweisen vorgegeben („hält beide Bänder fest in den Händen“ - „lässt die Bänder durchhängen“ - „zieht an den Bändern“ - „ist ganz konzentriert“ - „ist ganz lässig“ - „ist ruhig“ - „ist unruhig“ - „kommandiert“ - „guckt genau hin“ - „guckt nicht richtig hin“).

2. Beide Gruppen spielen je einen Durchgang. Beobachtungen zum ersten und zweiten Durchgang im Tagebuch festhalten.

3. Die Beobachtungen der beiden Gruppen werden vorgestellt. Dabei dominieren zwei Kategorien: Wer hat an den Bändern gezogen? und: Wer war ganz ruhig?

Abschluss, Ausklang:

Die ganze Klasse spielt das Kranspiel.

„Anmerkungen zum Kranspiel⁹:

Dieses Spiel wird von verschiedenen Teammitgliedern mehrere Male in ihren jeweiligen Klassen und auch in den nach Geschlecht getrennten Jungenstunden und Mädchenstunden eingesetzt. Die Vorgaben und Regeln sind dabei nicht einheitlich. So wird beispielsweise der Basisklotz vorher festgelegt, wird das Redeverbot gelockert, wird das ideelle Ziel „Alle sind gleich“ vorgegeben oder wird durch Versuch und Fehlschlag und Reflexion das Ziel erreicht. Auch die Anzahl der Klötze ist unterschiedlich: manchmal drei und manchmal vier. In einer vierten Klasse gibt die Klassenlehrerin die positive Einstimmung „Alle sind gleich! Wie kann das funktionieren?“ und orientiert die Kinder auf das gemeinsame Ziel durch helfende Hinweise, nämlich gut zu beobachten, zu schauen, in welche Richtung es jeweils gehen muss, und gleichmäßig zu halten.

⁹ Die Anmerkungen des Schulbegleitforschungsteams können für andere anregend sein. Deshalb werden sie hier aus dem Bericht des Projektes zitiert.

In den meisten Fällen gelingt das Spiel und die Spielenden zeigten am Ende der Anspannung eine (oft hörbare) Erleichterung und Freude, etwas gemeinsam vollbracht zu haben. Jeder und jede einzelne hat das Gefühl, einen Anteil zum Erfolg beigetragen zu haben. Manche heben dabei auch ihren vermeintlich besonderen Beitrag und Einsatz hervor. Es gibt aber auch Misserfolge. Zwar schaffen alle das Stapeln - manchmal in mehreren Anläufen, aber es passiert auch, dass die Spielenden die Lust am gemeinsamen Abbauen des Stapels verlieren oder dass einzelne aufgeben und den Kreis verlassen (siehe im obigen Unterrichtsprotokoll). Manchmal stellt sich eine Atmosphäre des Ehrgeizes und der Ungeduld mit gegenseitigen Vorwürfen ein. - Erfolgreiche und weniger erfolgreiche Spieldurchläufe gibt es auch in den nach Geschlechtern getrennten Gruppen. Es werden keine signifikanten Unterschiede festgestellt.

Der eingesetzte Beobachtungsbogen erweist sich als beschränkt tauglich. Die Einteilung in Phasen ist gegenüber den doch recht komplexen Abläufen zu schematisch. Außerdem verlangt das Protokollieren auf dem Vordruck Erfahrung und erfordert hier viel Aufmerksamkeit, die dem eigentlichen Beobachten verloren geht.

Die Spielenden erleben durch gemeinsames Agieren einen Erfolg. Es zeigt dabei deutlich, wer sich wie einsetzt. Die unterschiedlichen Charaktere, Temperamente und Interessen an Ergebnissen treten hervor und können besprochen und kritisiert oder hervorgehoben werden. Es kann herausgearbeitet werden, wie der Erfolg zunichte gemacht werden kann durch übermäßigen Ehrgeiz und Ungeduld und wie er erleichtert wird durch flexibles Eingehen auf das Tun der anderen Mitspielenden. Dabei spielen die sensible Wahrnehmung von stummen Zeichen, von Regungen, von nur ange-deuteter Mimik oder Gestik, das Erahnen der nächsten notwendigen Bewegung eine große Rolle. Die „teilnahmslosen“ Mitspielenden (die die Bänder z.B. schlaff durchhängen lassen) behindern das Spiel nicht wesentlich, wodurch sie, ermutigt durch den Erfolg, vielleicht beim nächsten Mal begriffen haben, worauf es ankommt, oder Lust am Mitmachen bekommen, Schritt für Schritt und je nach Temperament.

Es ist sinnvoll, das Spiel nicht allzu oft einzusetzen. Wichtiger ist, einen gut gelungenen Spieldurchgang wirken und nachklingen zu lassen, anstatt durch eine weniger geglückte Wiederholung kurz danach das positive Gefühl zu zerstören. Wegen der Möglichkeit eines Misserfolgs sollte es auch nicht am Ende einer Stunde, sondern zum Beginn als Einstimmung oder sogar als Hauptthema eingesetzt werden. Ebenso wenig eignet es sich m.E. für einen Wettbewerb.“

5.2 Stellung beziehen

Ziele:

Stellung beziehen, eine Meinung oder einen Geschmack äußern und bei anderen bewerten, Gemeinsamkeiten oder Unterschiede zu anderen feststellen

Teilnehmende:

bis zur Klassenstärke ab Klasse 7

Zeit: 30 Minuten

Spielverlauf: Im Kreis sitzend beginnt ein Schüler oder eine Schülerin und sagt zum Beispiel: „Ich mag Hunde.“, oder: „Ich lerne gern Englisch.“, oder: „Ich esse gerne Eis.“ Diejenigen, die dem zustimmen, heben den Daumen hoch, der Arm ist dabei vorgestreckt. Diejenigen, die anderer Meinung sind, deuten ihren Daumen nach unten. Wer keine ausdrückliche Meinung dazu hat, hält den Daumen waagrecht. Der Reihe nach können alle in der Gruppe eine Meinung, einen Wunsch o.ä. äußern und feststellen, wer mit ihm übereinstimmt und wer nicht.

Auswertungsfragen:

- Wie hat mir das Spiel gefallen ?
- Habe ich meine eigene Meinung geäußert oder habe ich mich nach anderen gerichtet ?
- Ist mir die Zustimmung bestimmter Mitschüler wichtig?

Anmerkung:

Dieses Spiel ist geeignet für eine Gruppe, die mit Interaktionsspielen beginnt. Man kann es immer wieder spielen und es lässt sich thematisch auch zu Themen wie Freundschaft, Fernsehen, Musik, Geld, Familie, Berufe, Drogen usw. spezifizieren. Die Spielleitung sollte in der Runde ihre Meinung zuletzt bekannt geben.

Eine Variante ist das Vorgeben von Fragestellungen durch die Spielleitung mit dem Ziel, unterschiedliche Bewertungen und Sichtweisen zu verdeutlichen. Bei den meisten ist dieses Spiel recht beliebt und es wird genau hingeschaut, wer sich wie zuordnet.

5.3 Blitzlicht

Ziele: Situationsaufnahme ab der zweiten Hälfte einer Schulwoche zu Fragen wie: Welche unterschiedlichen Erfahrungen, Gefühle, Themen und Interessen sowie Wünsche bewegen die Schüler und Schülerinnen ?

Teilnehmende:

Ab Klasse 8, Gruppengröße bis zur Klassenstärke

Material:

Folie mit Leitfragen, die während der Gespräche projiziert bleibt

Zeit:

Je nach Gruppengröße 20 bis 30 Minuten

Spielverlauf:

In einer Kreisrunde sitzend nehmen die Schülerinnen und Schüler kurz Stellung zu den Blitzlichtfragen. Die Beiträge sollen als solche nur aufgenommen und akzeptiert werden. Ein Anschlussgespräch kann erfolgen, wenn alle ihr Statement abgegeben haben. Während der Blitzlichtrunde sind die Leitfragen über Folie sichtbar.

Auswertungsfragen:

- Wie hat mir die Übung gefallen ?
- Was hat mich gefreut oder geärgert ?
- Wie ist es für mich, anderen so lange zuhören zu müssen?

Anmerkung:

Das Blitzlicht kann bei gutem Anklang immer wieder eingesetzt werden. Es ist sinnvoll, es nicht erst am letzten Tag der Woche durchzuführen, damit in den noch folgenden Tagen eine Wirkung erlebt werden kann. Diese Übung kann Störungen in einer Klasse sichtbar machen, ein Zuhören und vorläufiges Annehmen des Gesagten wird möglich gemacht. Auch diejenigen, die meistens schweigen, sprechen und die Dominanten müssen sich zurück halten. Stimmungen und Meinungen innerhalb einer Gruppe werden sichtbar und deutlich.

Das Spiel ist auch geeignet für den Abschluss einer Gruppenarbeit, einer Projektwoche, im Anschluss an schwierige Klassengespräche und Klassenprozesse oder wenn im Unterricht ein neues Thema aufgenommen wurde.

Arbeitsfolie zum *Blitzlicht*

- Wie hat mir die Schulwoche bisher gefallen?
- Was hat mich gefreut , was geärgert ?
- Wie fühle ich mich in diesem Augenblick?
- Welche Wünsche habe ich für die nächste Zeit?

5.4 Das 10.000-Mark-Spiel

Ziele:

Die Schüler erraten durch Hinweise ihre Mitschüler. Sie können feststellen, wie gut sie sich gegenseitig kennen bzw. einschätzen können und sie lernen die Vorlieben ihrer Mitschüler kennen.

Teilnehmende:

Die Gruppengröße ist beliebig, ab 7. Klasse

Material:

Ein Arbeitsbogen für jeden Schüler, ein großer Briefumschlag

Zeit: 45 Minuten

Spielverlauf:

Alle Schülerinnen und Schüler bekommen einen Fragebogen, den sie ehrlich, aber anonym beantworten sollen. Anschließend kommen diese Fragebögen zusammengefaltet in einen großen Briefumschlag. Dann zieht jeder aus diesem Umschlag einen beantworteten Bogen heraus und liest die Antworten dieses Schülers oder der Schülerin laut vor. Die Gruppe rät, wer sich hinter diesen Antworten verbirgt: „Wer hat diese Antworten gegeben?“ Nach drei Fehlversuchen kann sich der Schreiber 'outen', muss aber nicht. Besonderer Hinweis an die Schülerinnen und Schüler: „Schreibt möglichst in Druckschrift, damit ihr nicht zu früh an eurer Handschrift erkannt werdet.“

Anmerkung:

Es macht Spaß und fördert das lebhaftes Gespräch über Geschmack, Vorlieben, Gewohnheiten und dem Was-wir-voneinander-wissen. Hier beschäftigen sich die Schülerinnen und Schüler miteinander. Sie raten, was zu wem passt und das ist nicht immer einfach, da es innerhalb dieser Altersgruppe durchaus Überlappungen in Geschmacksfragen dieser einfachen Art gibt. Alle Schüler finden Beachtung und es werden auch schon mal schärfere Bemerkungen untergebracht, wie zum Beispiel: „Ach, du guckst die Sendung 'Akte X'. Ich dachte, du musst schon um 8 Uhr ins Bett.“

Arbeitsbogen zu: Das 10.000-Mark-Spiel

-Wo würdest du gern leben?

-Was ist deine Lieblingsfarbe?

-In welchem Stil kleidest du dich?

-Dein Urlaubstraum?

-Deine Hobbys?

Deine Lieblingssendung?

Was würdest du tun, wenn dir jemand 10.000 DM schenkt?

5.5 Selbstbild - Wunschbild 1 / Erscheinungsbild

Ziele:

Ein Wunschbild bzw. Selbstbild von sich anfertigen und es anderen mitteilen und darüber sprechen. Die Beeinflussung des Wunschbildes durch Werbung, Filme usw. hinterfragen.

Teilnehmende:

bis zur Klassengröße ab Klasse 9

Zeit:

erster Teil einer dreiteiligen Spielserie, mindestens 45 Minuten

Material:

Fragebogen ‚Erscheinungsbild‘ getrennt nach Mädchen und Jungen, Pinwand

Spielverlauf:

Die Schülerinnen und Schüler erhalten ihrem Geschlecht entsprechend einen Fragebogen, in dem sie die Möglichkeit haben, ein Wunschbild von sich als Frau / als Mann anzufertigen. Es geht dabei nur um das äußere Erscheinungsbild. Die ausgefüllten Bogen werden an die Pinwand gehängt, alle bekommen Zeit diese zu studieren. Anschließend äußern sich die betreffenden Schüler dazu, inwieweit ihr Wunschbild mit der Realität zusammen trifft. Die anderen Spieler dürfen Kommentare dazu abgeben.

Mit folgenden Fragen kann die Spielleitung das Gespräch lenken:

Wo ist sie/ er ihrem Typ ähnlich geblieben ? - Welches Vorbild steckt hinter diesem Wunschbild ? - Inwieweit ist ihr/sein Wunschtyp von der Werbung, von Film und Fernsehsendungen beeinflusst? - Wie wichtig ist für euch das Aussehen bei euch selbst, bei Freunden, bei Klassenkameraden, Eltern und bei Lehrern ?

Anmerkung:

Diese Spieleinheit mag einigen platt und oberflächlich erscheinen, doch sie kommt bei älteren Schülern gut an. ‚Sie wollen es wissen!‘ Wissen, wie sie auf andere wirken und ob sie ihrem Wunschtyp nahe sind. Vor allem die Mädchen sind an diesem Thema interessiert. Die Jungen sind etwas wortkarger, halten jedoch mit. Die meisten Schülerinnen und Schüler äußern dabei durchaus Zufriedenheit und Selbstbewusstsein mit ihrem Körper und ihrer persönlichen Ausstrahlung. Eine ziemlich füllige Schülerin hat zum Beispiel als Wunschbild die entsprechend vollschlanke Figur genannt, d.h. sie wollte nur etwas abnehmen.

Arbeitsbogen 1a *Erscheinungsbild Jungen*

Als Mann wäre oder hätte ich gern ...

Größe	Körper	Augen	Haarfarbe
groß	muskulös	blau	hellblond
klein	schlank	braun	dunkelblond
mittel	kräftig	grün	braun
	braungebrannt	groß	rötlich
			schwarz
Bart	Haarschnitt	Kleidung	Stimme
Vollbart	lang	modisch	tief
Schnauzer	sehr kurz	sexy	weich
etwas Bart	lockig	unwichtig	rauchig
kein Bart	glatt	bequem	energisch
	modisch	sportlich	hell
Hintern	Gangart		
flach	lässig		
fest	ruhig		
rund	elegant		
weich	energisch		
	sportlich		

Arbeitsbogen 1b *Erscheinungsbild Mädchen*

Als Frau wäre oder hätte ich gern ...

Größe	Figur	Frisur	Haarfarbe
klein	schlank	lange haare	hellblond
groß	knabenhaft	lockige Haare	dunkelblond
mittel	vollschlank	glatte Haare	schwarz
	kräftig	halblang	braun
	weiblich betont	sehr kurz	rot
			gestrahnt
Augen	Kleidung	Stimme	Brüste
blau	sehr modisch	hell	groß
braun	unwichtig	weich	klein
grün	sexy	voll	mittel
grau	bequem	bestimmt	fest
leuchtend	sportlich elegant	tief	flach
groß	auffallend		
Hintern	Gangart		
rund	leichtfüßig		
flach	lässig		
fest	ruhig		
weich	sportlich		
voll	sexy		

5.5 Selbstbild – Wunschbild 2 / Wirkung auf andere**Ziele:**

Ein Wunschbild bzw. Selbstbild von sich anfertigen und es anderen mitteilen und darüber sprechen. Die Beeinflussung des Wunschbildes durch Werbung, Filme usw. hinterfragen.

Teilnehmende:

bis zur Klassengröße ab Klasse 9

Material:

Arbeitsbogen Selbstbild 2 / Wie möchtest du wirken ?

Zeit:

mindestens 45 Minuten

Teilnehmende:

siehe oben

Spielverlauf: Alle Spieler kreuzen auf dem Arbeitsbogen bis zu drei Möglichkeiten an zu der Frage: "Wie möchtest du auf den ersten Blick auf andere wirken?" Freiwillig können Schüler sich auf einen Stuhl in der Mitte des Gesprächskreises setzen und sich von anderen sagen lassen, wie diese ihre Wirkung auf andere einschätzen. Dies wird mit den angekreuzten Antworten verglichen.

Anmerkung:

Auch hier wird die Selbstwahrnehmung verschiedenen Fremdwahrnehmungen gegenübergestellt. Es ist wichtig, die unterschiedlichen Sichtweisen mit Nachfragen zu klären, damit nichts in den „falschen Hals“ gerät („Wie hast du das gemeint?“). Es sollte ernsthaft und respektvoll gespielt werden, dann macht es allen Spaß. Freiwilligkeit ist eine Voraussetzung. Es kann auch in der Kreisrunde ausgewertet werden, d.h. der begutachtete Schüler muss sich nicht unbedingt in der Mitte exponieren.

Arbeitsbogen 2 *Deine Wirkung auf andere*

Frage:

Wie möchtest du auf den ersten Blick wirken,
wenn jemand dich zum ersten Mal sieht ?

Bitte nicht mehr als 3 ankreuzen!)

Die / Der ist bestimmt ganz schön raffiniert.	
Die / Der sieht verdammt gut aus.	
Die / Der ist bestimmt ein lustiger Typ.	
Die / Der ist sicher nicht leicht zu kriegen.	
Die / Der ist anders als die anderen.	
Die / Der hat es faustdick hinter den Ohren.	
Die / Der weiß was sie will / was er will.	
Die / Der kennt sich im Leben aus.	
Die / Der hat eine angenehme Ausstrahlung.	
Die / Den möchte ich unbedingt kennenlernen.	
Der / Dem kann man nicht so leicht etwas vormachen.	
Die / Der ist ein ziemlich cooler Typ.	
Die / Der geht ganz schön ran.	
Mit der / Mit dem kann man bestimmt gut reden.	
Die / Der ist ganz schön intelligent.	
Die / Der ist bestimmt nett.	
Mit der / Mit dem kann man sich sehen lassen.	
Der / Dem könnte ich mich anvertrauen.	
Mit der / Mit dem kann man bestimmt Abenteuer erleben.	
Die / Der ist das Tollste, was ich je gesehen habe.	
Die / Der ist bestimmt schwer zu haben.	
Die / Der ist etwas besonderes.	

5.6 Selbstbild – Wunschbild 3 / Eigenschaften

Material:

Arbeitsbogen 3 „Eigenschaften die ich gut finde“,
rote Cluster-Punkte, Tafel

Zeit:

mindestens 45 Minuten

Spielverlauf:

Die Schülerinnen und Schüler kreuzen auf dem Bogen verschiedene Eigenschaften bzw. Fähigkeiten an, die ihnen für ihre Person wichtig erscheinen. Hinweis: „Denkt dabei auch daran, wie ihr auf andere wirken wollt.“ Eine Aufarbeitung erfolgt mit den roten Cluster-Punkten, indem jeder Spieler seine drei Punkte an der vorbereiteten Tafel den Eigenschaften zuordnen darf, die ihm am meisten bedeuten. Es entsteht an der Tafel ein Gesamtbild der Klasse zum Thema ‚Eigenschaften, die wir gut finden‘. Jeder Teilnehmer findet sich mit seiner Wertung in diesem Gruppenbild wieder. Dieses Bild wird dann gemeinsam besprochen.

Anmerkung:

In diesem Spiel geht es nicht mehr um Äußeres und gutes Aussehen, sondern um die Bedeutung von inneren Werten. Es ist die letzte Phase dieser Spieleinheit. Sie soll vor allem deutlich machen, dass nicht nur Schönheit und sicheres Auftreten wichtig sind, sondern mindestens gleichbedeutend die menschlichen Eigenschaften und Fähigkeiten.

Ein Gespräch bzw. eine Interpretation sollte sich bei der Betrachtung des Gesamtbildes ergeben. Mögliche Fragen dazu: „Welche Eigenschaften wurden am meisten genannt?“ - „Welche Bedeutung haben sie für dich?“ - „Welche Eigenschaften wurden nicht genannt?“ - „Welche Erklärung habt ihr dafür?“ - „Sind die guten Eigenschaften genauso wichtig wie das gute Aussehen?“

Überraschend war, dass Eigenschaften wie zärtlich und treu von den Schülerinnen und Schülern häufiger genannt wurden als cool, witzig oder sexy, obwohl viele Schüler gerade mit den zuletzt genannten Eigenschaften und Verhaltensweisen im Schulalltag auftreten.

Arbeitsbogen 3			<i>Eigenschaften, die ich gut finde</i>		
sportlich	sexy	unternehmungslustig			
treu	zuverlässig	gläubig			
ehrlich	hilfsbereit	sensibel			
verantwortlich	zärtlich	romantisch			
durchsetzungsfähig	lustig	cool			
verständnisvoll	fleißig	klug			
ernsthaft	temperamentvoll	mutig			
großzügig	warmherzig	interessiert			
ordentlich	mächtig	vertrauenswürdig			
freundlich	neugierig	witzig			

6 Literatur „101“

Adam, Barbara / Geißler, Karlheinz A. / Held, Martin (Hg.) (1998): Die Nonstop-Gesellschaft und ihr Preis. Vom Zeitmissbrauch zur Zeitkultur. Hirzel, Stuttgart und Leipzig

Beck, Johannes (1994): Der Bildungswahn. Rowohlt, Reinbek

Böttcher, Gudrun / Reich, Angelika (1998): Soziale Kompetenz und Kreativität fördern. Spiele und Übungen für die Sekundarstufe I. Berlin (Cornelsen Scriptor)

de Shazer, St. (1989): Der Dreh. Überraschende Wendungen und Lösungen in der Kurzzeittherapie. Heidelberg: Auer.

Flaake, Karin (2000): Weibliche Adoleszenz und Körperlichkeit. In: Hilke Emig et al.: Pubertät, Adoleszenz oder die Schwierigkeit, einen Kaktus zu umarmen. Bremen (Landesinstitut für Schule)

Gaschke, S. : Kindheit heute, Teil II. In: Wochenzeitung „Die Zeit“, Nr. 18 / 2000

Goleman, Daniel (1997): Emotionale Intelligenz. dtv, München.

Hoppe, Siegrid und Hartmut (1998): Klotzen Mädchen! Spiele und Übungen für Selbstbewusstsein und Selbstbehauptung. Mülheim (Verlag an der Ruhr)

Keller, G. (2000): Sozialerziehung in der Schule, in: Lehren und Lernen, 26, Heft 6, Juni 2000

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

Michael Meuser (2000): Enttraditionalisierte Geschlechterverhältnisse und die widersprüchliche Aneignung von Männlichkeit. In: Hilke Emig, a.a.O.

Milch, W. (2000): Einfühlung, Empathie In: Mertens, W. / Waldvogel, B. (Hg.): Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe, Böttger, Stuttgart, Berlin

Palmer, Helen (1989): Das Enneagramm. Sich selbst und andere verstehen lernen. Knaur, München.

Petermann, Franz. / Jugert, Gerd. / Tänzer, Uwe. / Verbeek, Dorothee (1997): Sozialtraining in der Schule. Weinheim (Psychologie Verlags Union)

Petzold, Hilarion G. (1998): Integrative Supervision, Meta-Consulting und Organisationsentwicklung. Modelle und Methoden reflexiver Praxis. Junfermann, Paderborn

Polzin, Manfred (1998): Fühlen - Wahrnehmen - Bewegen - Denken im Spiel. Kallmeyer, Seelze/Velber

Schulz von Thun, Friedemann (1990): Miteinander reden 2. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. rororo, Reinbek bei Hamburg

Zimmer, Gerhard (Hg.) (1981): Persönlichkeitsentwicklung und Gesundheit im Schulalter. Gefährdungen und Prävention. Campus, Frankfurt/Main

