



PROJEKT 153

**Die Entwicklung einer
interkulturellen gewaltfreien
Streitkultur für die Primarstufe
- Persönlichkeitsförderung und
Gewaltprävention -**

***Starke Kinder
Starke Lösungen***

Richten Sie Ihre Fragen bitte an:

Dr. Renate Haack-Wegner
Dipl. Psych. Caterina Sobotta
(Akademie für Arbeit und Politik
Universität Bremen
Parkallee 39
28 209 Bremen
FON: 0421 – 218-32 96

Inhaltsverzeichnis

	Abstract	2
1.	Ausgangslage	3
1.1	Gewaltprävention in der Grundschule	3
1.2	Entstehung des Projektes	4
2.	Ziel des Projektes	5
3.	Forschungsdesign und methodisches Vorgehen	6
3.1	Forschungsschwerpunkte	..6
3.2	Forschungsthema	7
3.3	Forschungsfrage	..7
3.4	Forschungsmethoden	..7
4.	Projektbeschreibung und Durchführung	..8
4.1	Vorlaufphase	..8
4.2	Erste Projektphase	..9
4.3	Zweite Projektphase	13
4.4	Dritte Projektphase	17
4.5	Situation der Klassen	18
4.6	Elternarbeit im Projekt	20
4.7	Vermittlung des Projektes nach Außen	23
4.8	Wissenschaftliche Begleitung	24
5.	Evaluation	26
5.1	Prozessevaluation	26
5.1.1	Zusammenfassung der Ergebnisse des Fragebogens für Lehrkräfte (Stundenbeurteilung)	27
5.1.2	Reflexion des Projektunterrichts aus Sicht der Klassenlehrerinnen	28
5.2	Ergebnisevaluation	29
5.2.1	Zusammenfassung der Ergebnisse des Tests zur Erfassung psychosozialer Kompetenzen bei Mädchen und Jungen	29
5.2.2	Zusammenfassung der Ergebnisse des Fragebogens zur Erfassung subjektiver Bedeutsamkeit und Kompetenzerwartung	35
5.2.3	Reflexion des Projektunterrichts aus Sicht der Schülerinnen und Schüler	38
6.	Resümee	42
7.	Perspektiven	46
8.	Literaturverzeichnis	47

Anhang

Abstract

Schulbegleitforschungsprojekt: „Starke Kinder- starke Lösungen“

Die Entwicklung einer interkulturellen gewaltfreien Streitkultur für die Primarstufe - Persönlichkeitsförderung und Gewaltprävention -

Teammitglieder:

Resi Müller-Ganser	GS an der Nordstraße
Ulrike Vollmer	GS an der Nordstraße
Sonja Kirchhoff	GS an der Nordstraße
Dipl. Pysch. Caterina Sobotta	Akademie für Arbeit und Politik

Teilnehmende Schülerinnen und Schüler:

Schülerinnen und Schüler der dritten und vierten Klassen der Grundschule Nordstraße

Wissenschaftliche Begleitung:

Dr. Renate Haack-Wegner	Akademie für Arbeit und Politik
Dipl. Pysch. Caterina Sobotta	Akademie für Arbeit und Politik

Studentische Mitarbeiterinnen:

Antje Heinecke / Inga Neumann Akademie für Arbeit und Politik

Dieses Projekt entstand aus der Zusammenarbeit von der Grundschule an der Nordstraße mit der Akademie für Arbeit und Politik der Universität Bremen. Gemeinsam wurde ein durchgängiger zweijähriger Kurs konzipiert, dessen Ziele die Persönlichkeitsförderung und die Entwicklung von Streitsschlichtungs- Kompetenz für Grundschüler waren. In diesem Projekt fand eine explizite, gezielte und systematische Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten zu diesen Themenkreisen statt, die bei der konkreten Gestaltung und Umsetzung der einzelnen Stunden pädagogische und psychologische Kompetenzen verband. Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung wurde das Projekt mit weitestgehend quantitativen Methoden evaluiert. Dabei steht die folgenden Forschungsfrage im Mittelpunkt:

Können die Schülerinnen und Schüler der Grundschule mit diesem Kurs in ihrer persönlichen Entwicklung gefördert und zu einem anderen Umgang mit Konflikten geführt werden?

Zielgruppen waren Schülerinnen und Schüler zweier Parallelklassen der Schule über den Zeitraum von zwei Jahren, von 2002 bis 2004, in denen sie die dritte und vierte Klasse der Grundschule besuchten. Die Ergebnisse zeigen, dass die mit dem Projekt „Starke Kinder - starke Lösungen“ angestrebten Ziele erreicht wurden. Ein Transfer in die Schule hat während der Laufzeit bereits stattgefunden. Ein Manual zum Projekt wird von der Akademie für Arbeit und Politik der Universität Bremen gesondert herausgegeben und vertrieben. Dieses kann auch anderen Grundschulen als Arbeitsgrundlage dienen.

1. Ausgangslage

Nach wie vor ist Gewalt in den Schulen ein zentrales Problemfeld schulischen Alltags. Trotz sinnvoller Maßnahmen, wie z.B. Fortbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte in Konfliktmanagement oder Projekttag zum Thema Gewalt, ist festzustellen, dass die Gewalt und der destruktive Umgang in Schulen nicht abnimmt, vielmehr, dass die Bereitschaft von Schülerinnen und Schülern Gewalt anzuwenden sich immer noch auf zu hohem Niveau gehalten hat (vgl. Korte, 2001). Des Weiteren beobachten Lehrkräfte und Elternschaft vermehrt, dass Schülerinnen und Schüler bereits in der Primarstufe nicht in der Lage sind, Konflikte konstruktiv zu lösen und stattdessen schon bei geringfügigen Anlässen sofort zu körperlicher Gewalt greifen. Zudem wird eine deutliche Zunahme von destruktiven Verhaltensweisen im Umgang miteinander wie z.B. Rücksichtslosigkeit, sprachliche Verrohung, Vorteilssuche auf Kosten anderer und zunehmend auch Bullyingphänomene beobachtet (vgl. Korte, 2001).

Um so wichtiger ist eine gewaltpräventive Arbeit bereits in der Grundschule. Auch eine verbesserte Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrkräften trägt zu einer wirksamen Gewaltprävention bei.

1.1 Gewaltprävention in der Grundschule

Grundschülerinnen und -schüler weisen eine noch wenig gefestigte und strukturierte Persönlichkeit auf, die Einstellungen zum Anderssein sind noch nicht so komplex und manifest, so dass sie, mit weniger Vorurteilen belastet, aufnahmefähiger und offener ihrem Umfeld begegnen. Ihre Persönlichkeitsentwicklung und ihre Konfliktfähigkeit können daher leichter und nachhaltiger als in der Sekundarstufe I und II gefördert werden.

Schülerinnen und Schüler in der 3. und 4. Klasse sind aber durchaus kognitiv in der Lage, Alltagskonflikte von Gleichaltrigen oder jüngeren Kinder selbstständig zu erfassen und kompetent zu lösen. Üblicherweise ist die Konfliktklämung und –lösung im Grundschulalter ein überschaubarer Prozess. Die Konflikte der Kinder weisen eine relativ einfache Struktur auf, die Beschreibung des Konflikts ist daher leistbar, die Lösungsansätze einfach und die Anzahl der Lösungen gering.

Daraus resultiert eine bildungspolitische Relevanz für eine in den Unterrichtsalltag integrierte, gezielte persönlichkeitsfördernde und gewaltpräventive Arbeit in der Primarstufe. Wie sehr die Förderung von Lebenskompetenzen (Life Skills) in der Schule als bedeutsam erachtet wird, verdeutlicht auch die Position der Weltgesundheitsorganisation in ihrer Forderung nach einer Life-Skills-Erziehung (vgl. M.

Aßhauer, et. al, 1999). Nicht zuletzt verdeutlichen auch die Pisa-Ergebnisse (vgl. J. Baumert, et. al, 2002) für das Land Bremen die Notwendigkeit eines Handlungsbedarfs für eine verstärkte Basisförderung.

Demnach gilt es insbesondere in der Primarstufe bereits den Grundstein zu legen für eine gesunde Persönlichkeit, für interethnisches Miteinander und für den konstruktiven Umgang mit Konflikten. Eine gelungene Eltern-Lehrer Zusammenarbeit kann zur Umsetzung der hier genannten Ziele beitragen.

1.2 Entstehung des Projektes

Das Projekt „Starke Kinder - starke Lösungen“ ermöglicht eine in den Regelunterricht integrierte und gezielte Förderung der Persönlichkeit, den Erwerb von interkultureller Kompetenz und von Konfliktfähigkeit. Durch das Projekt soll versucht werden, sowohl die Lebenskompetenzen (Life-Skills) von Grundschulern, d.h. ihr Selbstwertgefühl aufzubauen, ihren Lebensmut anzuregen, sie zu aktiver und kreativer Lebensgestaltung zu motivieren als auch ihr Konfliktverhalten konstruktiv zu fördern. Die Auseinandersetzung mit verschiedenen Kulturen kann nicht nur den Umgang mit Fremdheit und Verschiedenheit, sondern auch den mit der eigenen Kultur fördern und Basiserfahrungen für ein interethnisches Miteinander ermöglichen.

Dieser, von der Akademie für Arbeit und Politik entwickelte Ansatz stieß bei der Grundschule Nordstraße auf großes Interesse.

Die Schule an der Nordstraße liegt im Bremer Westen am Rand des Stadtteils Walle. Das Einzugsgebiet ist durch einen hohen Ausländeranteil (ca. 30 % ausländische Schülerinnen und Schüler) und einer überdurchschnittlichen Arbeitslosenquote geprägt. Der Sozialindikator beträgt 57,73. Im Einzugsgebiet der Schule lag zu Beginn des Projekts das Übergangwohnheim Bogenstrasse. Die Kinder, die dort wohnten, stammen aus Krisengebieten, sie sind meist Sprachanfänger und sind besonderen psychischen Belastungen ausgesetzt. Abschiebung und / oder die Zuweisung eines eigenen Wohnraums in andere Schuleinzugsgebiete verursachen eine hohe Fluktuation ausländischer Kinder und eine zusätzliche Belastung für die Schule.

An bereits vorhandenen Formen der Schülerbeteiligung, wie z.B. die Kinderkonferenz, anknüpfend, entstand die Idee, Grundschulern und -schüler stärker in die Konfliktregelung einzubeziehen. Das Interesse lag zunächst einmal daran, den Schülerinnen und Schülern, die sich an der Kinderkonferenz beteiligten, einige Regeln in der Konfliktbewältigung zu vermitteln. Diese Idee fand auch bei der Schulleitung besonderes Interesse. Nach ersten Gesprächen zwischen den Betreuungs-

Lehrerinnen der Kinderkonferenz, der Schulleitung und der Akademie für Arbeit und Politik entstand die Überlegung eines zweijährigen Projektvorhabens zur gezielten Persönlichkeitsförderung und Peer-Mediation für diesen Schülerkreis.

Nachdem dieses Vorhaben in der Gesamtkonferenz vorgestellt und offen diskutiert wurde, zeigten sich zunächst bei einigen Lehrern starke Vorbehalte gegenüber der Idee der Peer-Mediation in der Grundschule. Von mehreren Lehrern wurden Einwände geäußert, wie z.B. „Mediation würde etwas für ältere Schüler sein,... die Schüler in der Grundschule wären damit völlig überfordert“. Andere betonten zwar die besondere Relevanz von gewaltpräventiven Maßnahmen in der Grundschule, fanden jedoch die angesprochene Zielgruppe nicht geeignet. Am Ende entstand die Idee, mit einzelnen Klassen zu arbeiten. Die Klassenlehrerin einer zweiten Klasse und der Schulleiter, der ebenfalls eine zweite Klasse leitete, erklärten sich bereit am Projekt mitzuarbeiten.

Weiterhin bestand der Wunsch, langfristig die Peer-Mediation als Instrument der Konfliktregelung in der Schule zu etablieren.

Auf Initiative der Schulleitung, stellte das Projektteam einen Projektantrag beim Koordinierungsgremium Schulbegleitforschung für ein dreijähriges Grundschulprojekt mit dem Titel „Die Entwicklung einer interkulturellen, gewaltfreien Streitkultur für die Primarstufe – Persönlichkeitsförderung und Gewaltprävention“ – „Starke Kinder – starke Lösungen“.

2. Ziel des Projektes

Mit dem Projekt „Starke Kinder - starke Lösungen“ wird die Stärkung der Persönlichkeit, ein Miteinander der Kulturen und die Entwicklung einer konstruktiven Konfliktbewältigung erzielt.

Im Bereich **Persönlichkeitsförderung** wird durch die Beschäftigung mit der eigenen Person ein differenziertes und reflektiertes Selbstbild angestrebt. Kenntnisse der eigenen Schwächen und Stärken sowie ein bestimmtes Maß an Selbstwertgefühl und Kompetenzvertrauen sollen Selbstsicherheit stärken und zielorientiertes Handeln fördern.

Der **offene Umgang mit Gefühlen** trägt zur differenzierten Wahrnehmung, zum Erkennen und Benennen sowie zum richtigen Deuten von guten und weniger guten Gefühlen bei. In diesem Zusammenhang werden Fähigkeiten wie Mitgefühl, Gemeinschaftssinn, Solidarität und soziale Wertschätzung als wesentliche Bestandteile einer Kultur der Anerkennung angestrebt.

Im Bereich **Umgang mit Verschiedenheit und Fremdheit** soll erreicht werden, dass Schülerinnen und Schüler in der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen

Kulturen für Verschiedenheit und Fremdheit wie z.B. verschiedene Traditionen, Religionen, Sprache, Landschaften, sensibilisiert werden, um Berührungsängste, Vorurteile, Ausgrenzungs- und Entwertungstendenzen abzubauen. Dabei soll auch der Umgang mit der eigenen Kultur bewusst näher gebracht werden.

Im Bereich **Kommunikation** sollen die Schülerinnen und Schüler in verbaler und non- verbaler Kommunikation geschult werden; dabei werden sie für wichtige Aspekte zwischenmenschlicher Kommunikation sensibilisiert, wie z.B. die Bedeutung des aktiven Zuhörens, des Feedbacks und der Körpersprache.

Weiterhin werden sie mit bewährten Kommunikationstechniken - wie z.B. Ich- Botschaften senden; authentisch kommunizieren; mit eigenen Worten zusammenfassen und wiedergeben - vertraut gemacht. Die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, sich in die Situation des anderen einzufühlen, Empathie und Einfühlungsvermögen zu entwickeln, wird ebenfalls angestrebt.

Mit dem Bereich **konstruktiver Umgang mit Konflikten** soll erreicht werden, dass Schülerinnen und Schüler die psychosoziale Dynamik von Konflikten und Gewalt besser begreifen. Dazu sollen sie lernen, Konflikte genau zu beobachten, zu reflektieren und entsprechende Lösungsstrategien zu entwickeln.

Mit der Einführung und Anwendung von **Peer-Mediation** wird eine Schülerbeteiligung an der konkreten Konfliktregelung erzielt.

3. Forschungsdesign und methodisches Vorgehen

3.1 Forschungsschwerpunkte:

Das vom Projektteam formulierte Forschungsthema: „Die Entwicklung einer interkulturellen, gewaltfreien Streitkultur für die Primarstufe“ – Persönlichkeitsförderung und Gewaltprävention – „Starke Kinder - starke Lösungen“ beinhaltet verschiedene Forschungsschwerpunkte.

Zum einen beschäftigt sich das Projekt mit der **Entwicklung von Schulkultur**. Die Projektarbeit soll mit der Vermittlung von persönlichkeitsfördernden und gewaltpräventiven Projekteinheiten die Präventionsarbeit allgemein stärker in den Schulalltag verankern. Dadurch soll der präventive Charakter von Schulkultur weiter entwickelt werden. Zum anderen wird mit weiteren Projekteinheiten zur Förderung interkultureller Kompetenz der Forschungsschwerpunkt **Interkulturelles Lernen** erfasst.

Das Projekt leistet mit seiner Form der Vermittlung auch einen wesentlichen Beitrag zur **Erschließung innovativer Förderkonzepte für die Grundschule**. Die Projekteinheiten werden nicht, wie in vielen bereits in der Praxis eingeführten Ansätze, als externe Bausteine durchgeführt, sondern in den regulären Unterricht integriert und von einem interdisziplinären Team erarbeitet und vermittelt.

3.2 Forschungsthema:

Gewaltphänomene und reale Gewaltakte gehören nach wie vor zum Schulalltag. Hintergründe von verbaler und körperlicher Gewalt lassen sich jedoch durch monokausale Erklärungsmodelle weder analysieren noch begründen. Deshalb greifen auch eindimensionale gewaltpräventive Strategien nur begrenzt. Daher entscheiden wir uns sowohl für eine in den Regelunterricht integrierte Förderung der Persönlichkeit (im Sinne von Kinder stark machen) als auch für eine Vermittlung von Konfliktfähigkeit, insbesondere von mediativen Kompetenzen.

3.3 Forschungsfragen:

Können die Schülerinnen und Schüler der Grundschule mit diesem Kurs in ihrer persönlichen Entwicklung gefördert und zu einem anderen Umgang mit Konflikten geführt werden?

Das heißt:

- Kann das Projekt im weitesten Sinne Impulse zur Gewaltprävention, im engeren Sinne zur konstruktiven Bewältigung von schulischen Alltagskonflikten durch Schülerinnen und Schüler geben und somit zu einer Entlastung der Lehrkräfte führen?
- Wie wirkt sich die von uns gewählte Konzeption auf die Persönlichkeitsentwicklung und Kompetenzbildung von Schülerinnen und Schülern aus?

3.4 Forschungsmethoden:

Für die wissenschaftliche Evaluation des Projektes wurden quantitative Methoden gewählt. Die Fragebögen „Erfassung psychosozialer Kompetenzen bei Jungen und Mädchen“ und „Erfassung subjektiver Bedeutsamkeit und Kompetenzerwartung“ wurden vor und nach dem Projekt ausgefüllt. Zudem erhielten die Schülerinnen und Schüler am Ende des Projektes die Möglichkeit, ihre persönliche Einschätzung durch zwei offene Fragen zu formulieren.

Die Klassenlehrerinnen bewerteten den wöchentlichen Projektunterricht anhand eines Stundenbeurteilungsfragebogens, der insbesondere zur Qualitätsverbesserung diente.

Darüber hinaus wurden weitere Ergebnisse aus den Reflexionsrunden qualitativ erfasst.

4. Projektbeschreibung und Durchführung

4.1 Vorlaufphase

Das Projekt „Starke Kinder - starke Lösungen“ begann im Januar 2002 mit einer halbjährigen Vorlaufphase. Diese Phase diente zunächst der Kontaktaufnahme mit den Schülerinnen und Schülern und dem gegenseitigen Kennenlernen des Teams. Neben der Kontaktaufnahme war das Kennenlernen der schulischen Institution und ihrer formellen als auch informellen Organisations- und Beziehungsstruktur von zentraler Bedeutung. Des Weiteren wurden die Grundlagen für die künftige Projektarbeit mit den Schülerinnen und Schülern beider Klassen gemeinsam erarbeitet: Nach einer altersgemäßen Einführung und Bearbeitung des Themas „Streitigkeiten in unserer Schule“ als inhaltliche Vorbereitung zur künftigen Projektarbeit wurden mit den SchülerInnen der zweiten Klassen Regeln zum Umgang miteinander formuliert („Bobo-Bär-Klassenvertrag“).

Gleichzeitig wurde mit den Klassenlehrerinnen und der Schulleitung an der Projektkonzeption gearbeitet. Neben der inhaltlichen Arbeit, der Definition von Zielen, der Bestimmung inhaltlicher Schwerpunkte, der Planung des Forschungsverlaufs und –designs, wurde mit den Projektphasen I-III der zeitliche und strukturelle Rahmen des Projektes festgelegt. Eine Struktur des Projektunterrichts und die entsprechenden Vermittlungsmethoden wurden ebenfalls gemeinsam erarbeitet. Zur Struktur des Projektunterrichts zählten folgende fünf Bestandteile:

- Eröffnungsteil: Projektlied oder Gesprächsrunde
- Hausaufgaben vorstellen
- Entspannungsteil: Massage oder Fantasiereise
- Hauptteil: Vermittlung der Projektinhalte
- Feedback.

Für die Vermittlung der Projektinhalte wurden folgende Methoden vorgesehen:

- Themenorientierter und fachübergreifender Projektunterricht
- Gruppenarbeit und Kleingruppenarbeit
- Stationenlernen
- Rollenspiele
- Referate
- Deskriptives und werkstoffgebundenes Gestalten
- Interviews
- Multimedia
- Pantomime
- Lieder / Tänze
- Wissensrallye

4.2 Erste Projektphase

Die erste Projektphase galt der Persönlichkeitsförderung und der Vermittlung von Grundlagen interkultureller und kommunikativer Kompetenz und im konstruktiven Umgang mit Konflikten.

Zu Beginn des neuen Schuljahres 2002/03 fand an der Schule ein Informationsabend zum Projekt statt. Nachdem die Schulleitung den Informationsabend eröffnet hatte, wurden von den Projektmitarbeiterinnen die einzelnen inhaltlichen Schwerpunkte und der Projektverlauf vorgestellt.

Der themenorientierte und fachübergreifende (Musik, Deutsch, Gemeinschaftskunde) Projektunterricht fand einmal wöchentlich im Rahmen des Ethikunterrichts statt. Dieser wurde gemeinsam mit den Klassenlehrerinnen vorbereitet, durchgeführt und reflektiert.

Zu Beginn der ersten Projektphase wurden beide Projektklassen anhand zweier Fragebögen zum Sozialverhalten und zur subjektiven Bedeutsamkeit und Kompetenzerwartung befragt. Somit konnten die vorhandenen Ressourcen der Schülerinnen und Schüler erfasst werden.

Die ersten Stunden galten der Vorstellung der Projektziele, einer Einführung in die Projektrituale, wie z.B. Projektlied, und der Anfertigung projekteigener Arbeitsmaterialien, wie z.B. Projektheft mit Deckblatt und Fingerpuppe „Bobo-Bär“. Projektrituale als auch projekteigene Arbeitsmaterialien dienten zur Bildung positiver Assoziationen mit dem Projekt und der Projektzugehörigkeit.

Im Rahmen der **Persönlichkeitsförderung** wurden in erster Linie Projekthinhalte vermittelt, die sich mit der eigenen Person beschäftigten und eine Ich-Stärkung erzielten, wie z.B. die folgende Eröffnungsstunde „Ich bin stark“ zeigt:

Stundenüberblick

1. Eröffnung:

Einführung / Zielvorstellung

2. Klassenregeln:

Bobo-Bär-Vertrag

3. Entspannungsteil:

Atemübung

4. Hauptteil:

Projektheft beschriften

5. Feedback:

Handmeldung

Ziele:

- Vorstellung der Projektzielsetzung
- Einführung in Inhalte und Projektrituale (Feedback)
- Motivation der Schülerinnen und Schüler zur aktiven Mitarbeit

Arbeitsmaterial:

- Vorlage für Atemübung
- Projektheft mit Namensaufkleber

Zusätzliche Aktivitäten:

- Klassengespräch, z.B. über weitere Rituale im Alltag reden

Methodisches Vorgehen:*1. Eröffnung:*

In der Eröffnungsstunde soll zunächst eine altersgerechte Präsentation und Aufklärung über die Projektzielsetzung stattfinden. Dabei werden die allgemeinen Ziele erörtert und anschließend verteilt, um sie in den Projektordner abzuheften.

Den Schülerinnen und Schülern soll erklärt werden, dass es sich bei diesem ersten Arbeitsschritt handelt um:

- die Beschäftigung mit der eigenen Person
- eigene und fremde Betrachtung (wie sehe ich mich, wie sehen mich andere)
- das Kennenlernen eigener Schwächen und Stärken
- einen besseren Umgang mit den eigenen Schwächen
- das Hervorheben von Stärken
- das Lernen sich ohne Gewalt oder anderen Verletzungen zu streiten und dabei faire Lösungen zu finden.

Anschließend können die Schülerinnen und Schüler, je nach Wunsch, die Bilder anmalen.

2. Klassenregeln:

Der in der Vorlaufphase erarbeitete Klassenvertrag „Bobo-Bär-Vertrag“ (s. Vorlage im Anhang) wird anhand der Visualisierung im Klassenraum und der eigenen Verträge nochmals vertieft. Dabei wird bei Einhaltung der Regeln auf die Vergabe von „Lobsternchen“  aufmerksam gemacht, um die Verinnerlichung **der Klassenregeln** zu fördern.

3. Entspannungsteil:

Da Entspannungsübungen wie z.B. Atemübungen, Fantasiereisen und Imaginationsübungen zum festen Bestandteil der Projektstunden gehören, wird gleich zum Projektauftritt eine Atemübung durchgeführt. Dabei kommt es darauf an, den Schülerinnen und Schülern den Ritualcharakter dieser Übungen zu verdeutlichen und sie darauf aufmerksam zu machen, dass in jeder Stunde ein Entspannungsteil vorkommen wird.

Mit Hilfe eines Gummibandes kann der Unterschied zwischen Spannung und Entspannung illustriert werden. Dabei können die Schülerinnen und Schüler gefragt werden, in welchen Situationen sie angespannt sind und Entspannung nötig hätten.

3.1. Atemübung oder Fantasiereise:

Atemübungen sind basale Bestandteile von Entspannungsverfahren. Zu oft wird in Stresssituationen zu flach bzw. kurz geatmet und somit die Anspannung verstärkt. Da zur Entspannung auch das richtige Atmen gehört, wird zunächst im Entspannungsteil eine Atemübung eingeübt, die im Bereich des Bauches („Bauchatmung“ oder „langes Atmen“) stattfindet und somit das lange Atmen fördert.

Schülerinnen und Schüler können, indem sie die Hand auf die Bauchdecke legen, selbst ihren Atem kontrollieren. Hebt und senkt sich ihre Bauchdecke regelmäßig, ohne dass der Brustkorb sich dabei stark bewegt, atmen sie richtig bzw. im Bauchbereich.

Eine weitere Atemtechnik, die zur Entspannung insbesondere zur Verminderung physischer Erregung beiträgt, ist das bewusste, lange, kontrollierte Ausatmen.

3.2. Atemübung – Text:

Das richtige Atmen beobachten

Wenn wir richtig atmen, holen wir Kraft und Energie aus der Luft. Wir brauchen uns dabei gar nicht anzustrengen, der Atem kommt und geht ganz von selbst.

Lehnt den Rücken an die Stuhllehne an und legt die Hände locker auf die Oberschenkel. Wer mag kann dabei die Augen schließen.

Dann könnt ihr besser auf euren Atem achten und entspannen.

Wir achten nun auf unseren Atem.

Wir beobachten, wie unser Atem ganz von selbst kommt und geht (...).

Wir müssen gar nichts tun. Der Atem kommt und geht von selbst (...).

Wir legen nun eine Hand auf dem Bauch (...).

Wir spüren die Bewegung beim Atmen (...).

Bei jedem Einatmen hebt sich die Bauchdecke ein wenig, bei jedem Ausatmen senkt sie sich.

Horcht auf das leise Geräusch, das ihr beim Ein- und Ausatmen macht (...).

Wir genießen das gleichmäßige Ein- und Ausatmen.

Der Atem kommt und geht wie die Wellen des Meeres: auf und ab, ein und aus (...).

Wir stellen uns nun vor, dass wir eine Pustebblume in der Hand halten.

Wir versuchen nun ganz vorsichtig die kleinen, weißen „Fallschirme“ der Blüte wegzublasen, mit spitzen Mund, damit sie lange in der Luft bleiben (...).

Nun atmen wir normal weiter.

Wir legen wieder eine Hand auf den Bauch und zählen 5 Atemzüge innerlich mit (...).

Jetzt atmen wir etwas tiefer ein und aus (...).

Wir bewegen unsere Finger, strecken die Arme und räkeln uns.

3.3. Rückmeldung:

Nach der Übung ist es wichtig eine Rückmeldung von den Schüler/Innen zu erhalten. Dazu werden folgende Fragen gestellt:

Wie hat dir die Übung gefallen, wie war sie für dich?

Wie fühlst du dich jetzt?

4. Hauptteil:

Die Schülerinnen und Schüler werden in die Stundenrituale eingeführt. Sie werden darauf aufmerksam gemacht, dass bestimmte Aufgaben jede Stunde wiederholt werden, so z.B. der Entspannungsteil und die Feedbackrunde. Anschließend wird der Projektheft verteilt und beschriftet. Die Schülerinnen und Schüler heften ihr erstes Arbeitsblatt ein. Diejenigen, die fertig sind, können die Bilder auf dem Arbeitsblatt anmalen. Anschließend werden die Schülerinnen und Schüler in das Stundenritual Feedback eingeführt.

5. Feedback:

Anhand einer Werteskala (1= gut; 2= weniger gut) sollen die Schülerinnen und Schüler eine Rückmeldung über die Projektstunde geben. Auf die Frage: „Hat euch

die Projektstunde gefallen?“, antworten sie bei Ja mit einer Handmeldung, bei Nein bleibt die Hand unten.

Eine differenziertere Rückmeldung, wie z.B. „Was hat euch heute gut oder weniger gut gefallen?“, wird im Laufe des Projektes angestrebt.

In der Beschäftigung mit **Verschiedenheit und Fremdheit** wurden insbesondere die in den Klassen vertretenen unterschiedlichen Kulturen vorgestellt. Die Projektstunden „Menschen dieser Welt“ vermittelten durch die Bearbeitung von Kategorien (Geographische Lage; Sprache und Schrift; Religion; Esskultur und Feste; Geschichte) einen Einblick in andere Kulturen und die Auseinandersetzung sowohl mit fremden Kulturen als auch mit der eigenen Kultur. Dabei war auch wichtig deren Gemeinsamkeiten und Berührungspunkte herauszuarbeiten.

Die Projektphase I endete mit dem thematischen Schwerpunkt **Konstruktiver Umgang mit Konflikten**. Die Bearbeitung dieser Einheit ermöglichte den Schülerinnen und Schülern Konflikte in ihrem Entstehen oder Verlauf in ihrem Verlauf besser zu begreifen.

Dazu wurden Konflikte genau beobachtet, reflektiert, Ergebnisse ausgewertet und dargestellt. Anhand von Beobachtungen und Reflexionsrunden lernten die Schülerinnen und Schüler den Eskalationsverlauf genauer zu beobachten und ihre Wahrnehmung für sich anbahnende Konflikte oder Eskalationen zu schulen, so dass eine frühzeitige Regelung eher möglich wurde. Des Weiteren konnten dadurch Orte der meisten Konflikte erfasst und kausale Zusammenhänge erfragt werden. Mit der Erstellung einer Problemlandkarte und einer Konfliktanalyse (Wer ist beteiligt; Was ist der Konflikt; Warum wurde so gehandelt) wurden Klassenkonflikte erfasst, Hintergründe erkannt und Lösungsvorschläge entwickelt. Die graphische Darstellung in Form dieser Landkarte schaffte eine größere Transparenz und Übersicht.

Am Ende der ersten Projektphase wurde ein gemeinsames Fest mit Unterstützung der Eltern im Waller Park gefeiert.

4.3 Zweite Projektphase

In der zweiten Projektphase wurde zunächst zum Thema Gefühle gearbeitet und die Peer-Mediation eingeführt, im Rollenspiel eingeübt und bei Klassenkonflikten angewandt. Im Folgenden ein Beispiel für eine Projektstunde zur Gefühlsbildung:

„Was sind Gefühle?“

Stundenüberblick

1. Eröffnung:

Projektlied singen

&

Einführung zur Gefühlsbildung

2. Entspannungsteil:

Traumreise: Mein Freund der Delfin

3. Hauptteil:

Brainstorming: Was fällt euch ein zum Thema Gefühle?

4. Hausaufgaben:

Gesichter malen, die ein angenehmes und unangenehmes Gefühl ausdrücken.

5. Feedback:

Schriftliches Feedback II

Was hat mir heute gut/weniger gut gefallen?

Ziel:

Die Einheit „Gefühlsbildung“ zielt sowohl auf den bewußten Umgang mit Gefühlen als auch die Bildung positiver Einstellungen zu Mitmenschen, ein Mindestmaß an Achtung und wechselseitiger Anerkennung.

Es wird zum einen eine differenzierte Wahrnehmung und Akzeptanz der eigenen Gefühle angestrebt, zum anderen auf die Fremdwirkung aufmerksam gemacht. Dadurch kann ein differenziertes Selbstbild entstehen und mitfühlendes Verhalten aufgebaut werden.

Zudem lernen die Schülerinnen und Schüler subjektive Empfindungen und Meinungen zu thematisieren, eine Übereinstimmung von gefühlsmäßigem Zustand und äußerem Ausdruck zu erreichen, sowie Authentizität aufzubauen.

Dadurch werden zusätzlich Konzentrations- und Lernprozesse gefördert, sowie das soziale Miteinander erleichtert.

Arbeitsmaterialien:

- Liedvorlage „Starke Kinder“ / CD / Instrument
- Text Traumreise „Mein Freund der Delfin“
- Vordruck Feedback II
- Kärtchen & Tesa

Methodisches Vorgehen:

1. Eröffnungsteil:

Eingangs wird das Projektlied „Starke Kinder“ oder „Lass doch den Kopf nicht hängen“ gesungen, um das Lied als Anfangsritual und die Projektzugehörigkeit zu festigen, sowie positive Assoziationen mit dem Projekt zu schaffen. Das Lied kann nach Wunsch zum zweiten Mal von den Schülerinnen und Schülern auf einem Instrument (z.B. Flöte, Gitarre, Xylophon) vorgespielt werden.

Nach dem Lied wird eine kurze Einführung in die neue Einheit „Was sind Gefühle?“ vermittelt.

1. Hauptteil A:

Als Einführung in die Thematik „Gefühlsbildung“ wird ein Brainstorming zum Thema Gefühle mit den Schülerinnen und Schülern durchgeführt. Dazu sollen sie ihre Gedanken (max. vier Kärtchen) aufschreiben. Danach tragen alle nacheinander ihre Gedanken der Klasse vor. Anschließend werden die Gedanken durch Kategorienbildung zusammengefasst und auf ein Poster geklebt.

2. Entspannungsteil:

„Mein Freund der Delfin“

Ich werde dir jetzt eine Traumgeschichte vorlesen. Setz dich bequem hin, du kannst auch, wenn du magst, deine Augen schließen, so kannst du dir alles gut vorstellen.

„Stell dir vor, du liegst am Strand. Auf dem warmen, weichen Sand, das ist ein richtig angenehmes Kuschellager.

Versuche ganz langsam dich noch ein wenig tiefer in den warmen Sand einzugraben. Du hörst das Rauschen der Wellen, mal lauter, wenn sie größer sind und am Ufer ankommen und mal leiser, wenn sie kleiner sind.

Die Sonne scheint und du spürst sie auf deinem ganzen Körper, vom Kopf bis zu den Zehenspitzen. Und du fühlst dich wohl und bist ganz entspannt.

Auf einmal hörst du ein Plätschern am Strand, es wird immer lauter, es kommt näher und näher. Du schaust Richtung Ufer und siehst einen Delfin, der gerade auf

dem Sand zu dir hinrobbt. Er gibt schrille Geräusche von sich und es sieht so aus, als wenn er dich anlachen würde. Sein ganzer Körper glänzt in der Sonne. Plötzlich fängt er an mit dir zu sprechen, er fragt nach deinem Namen und möchte noch mehr wissen über dich.

Er lädt dich ein, mit ihm zu gehen: „Ich möchte dir gerne eine ferne Insel zeigen. Wenn du magst, kannst du auf meinem Rücken durch das Wasser reiten“.

Etwas verwundert aber neugierig sagst du zu, steigst auf und gleitest durch die Wellen. Es macht dir Spaß auf dem Delfin zu reiten, Sonne und Wasser zu spüren. Nach einer Weile erreicht ihr eine wunderbare Insel. Du steigst ab und beginnst dir die Insel anzuschauen und Dinge zu entdecken. Du hast viel Zeit, diese Insel ganz in Ruhe zu erforschen. Vielleicht gibt es da zahme Tiere, mit denen du sogar sprechen kannst?

Oder unbekannte Pflanzen mit duftenden Blüten? Vielleicht entdeckst du ja auch eine Höhle. Ja, dort hinten siehst du einen Berg, du kommst dem Berg immer näher.

Plötzlich stehst du vor einem Eingang. Du gehst rein und folgst den weißen Steinen. Was erwartet dich dort ? Vielleicht eine alte Truhe, ein Schatz oder eine Fee, die dir Wünsche erfüllt ?

Überlege, wen du gerne an diesem Platz bei dir hättest. Vielleicht brauchst du heute aber deine Ruhe und du magst lieber ganz alleine sein.

Du kannst nun noch ein bisschen träumen und dir alles ganz genau vorstellen.

Es wird nun Zeit, von deiner Trauminsel zurückzukehren. Ruf den Delfin. Er bringt dich wieder zu deinem Strand. Du weißt aber, dass du mit dem Delfin immer wieder zu deiner Trauminsel reisen kannst, wenn du das magst, wenn du Ruhe brauchst.

Recke und strecke dich. Atme tief ein und aus. Das tut gut und du fühlst dich richtig frisch.“

3. Rückmeldung:

Nach der Fantasiereise findet ein kurzes Feedback statt. Es können folgende Fragen gestellt werden:

Was hat dir an der Traumgeschichte besonders gut gefallen?

Was hast du entdeckt?

Wie fühlst du dich jetzt?

Was hat dir nicht so gut gefallen?

4. Hauptteil B:

Nachdem die Traumreise für Entspannung gesorgt hat, werden die gesammelten Gedanken zum Thema Gefühle in Kategorien z.B. „traurig“ oder „glücklich“ zusammengefasst. Abschließend werden sie auf ein Poster geklebt oder aufgeschrieben.

5. Hausaufgaben:

Male bitte ein trauriges und ein glückliches Gesicht.

6. Feedback:

- Schriftliche Rückmeldung II

Durch die Anwendung der Streitschlichtung erhielten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit ihre erworbenen Fähigkeiten in Kommunikation und konstruktiver Konfliktbewältigung zu vertiefen. Abschließend erhielten sie eine Urkunde für die erfolgreiche Teilnahme am Projekt „Starke Kinder - starke Lösungen“ und einen Vermerk ins Zeugnis.

Beim Abschlussfest führten die SchülerInnen einer Klasse den Eltern Projektlieder und die Streitschlichtung anhand der „Friedensbrücke“ vor.

4.4 Dritte Projektphase

Die dritte Projektphase diente der Evaluation des Projektes und der Fertigstellung des Projektberichtes. Dazu fanden einmal im Monat Arbeitstreffen mit den Klassenlehrerinnen und den wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen statt.

Tabelle 1: Übersicht der Projektphasen

Projektjahr	Klassenstufe	Arbeitsschritte / Schwerpunkte
Vorlaufphase	2.Hj. 2. Klasse	Kontaktaufnahme & Konzeptentwicklung
1. Jahr der SBF Projektphase I	3. Klasse	Persönlichkeitsförderung & Vermittlung von Grundlagen - Interkulturelle Kompetenz - konstruktiver Umgang mit Konflikten
2. Jahr der SBF Projektphase II	4.Klasse	Einübung und Durchführung von Peer-Mediation
3. Jahr der SBF Projektphase III	_____	Evaluation

4.5 Situation der Klassen

Die eine Klasse bestand aus 22 Kindern, je zur Hälfte Jungen und Mädchen. Acht der Kinder kamen aus Familien, in denen nicht deutsch als Muttersprache gesprochen wurde, sondern türkisch, kurdisch, serbisch, polnisch oder arabisch. Von diesen acht Kindern hatten jedoch vier so gute deutsche Sprachkenntnisse, dass sie nicht an einer zusätzlichen Sprachförderung teilnahmen. Die vier Kinder, die noch größere Schwierigkeiten in sprachlicher Hinsicht hatten, erhielten zwei Stunden DaF-Unterricht wöchentlich; keine überschneidet sich mit der Projektstunde. Trotzdem musste dieser hohe Anteil von Migrantenkindern immer berücksichtigt werden, weil auch z.B. in Rollenspielen Defizite im Sprachvermögen Auswirkungen auf Inhalte und Darstellung haben. Andererseits brachten diese Kinder eine Vielzahl von neuen Gesichtspunkten in den Unterricht mit ein, z.B. ihre Sprache, andere Religionen und Traditionen, andere Feste und Musik, anderes Essen, usw. Die deutschen Kinder lernten so im Umgang mit ihren Mitschülern andere Kulturen kennen und verstehen.

Vier Kinder wurden nach dem Lehrplan L (= Lernbehinderte) unterrichtet und erhielten sonderpädagogische Förderung; in der Regel zwei Stunden täglich, in denen Mathematik- und Deutschunterricht erteilt wurde. Auch diese Stunden überschneiden sich nicht mit der Projektstunde. Während der Projektstunden galt unsere besondere Aufmerksamkeit gerade diesen Kindern, weil sie – wenn es um komplexere Aufgabenstellungen ging – besondere Hilfe benötigten. Aber auch ihre Motivation war hoch, so dass sie sich im Rahmen ihrer Möglichkeiten beteiligten.

Die Kinder waren in der Regel hochmotiviert. Viele kamen aus Elternhäusern, in denen Wert auf Bildung gelegt wurde und die Eltern sich dem entsprechend um die schulischen Belange ihrer Kinder kümmerten. Deutlich sichtbar wurde das z.B., wenn Mithilfe bei Ausflügen, Frühstücksaktivitäten, Kostümierungen, etc. gesucht wurde. Es gab immer einige Eltern, die den Schulalltag engagiert begleiteten, ob in einzelnen Stunden, bei Projektsitzungen oder bei besonderen Anlässen.

Die meisten Kinder waren anstrengungsbereit und leistungsorientiert. Sie wollten etwas lernen, Aufgaben erfolgreich zu Ende bringen und sich selbst einbringen. Dieses positive Arbeitsverhalten zeigte sich besonders bei Gruppenarbeiten, z.B. in Rollenspielen. Auch bei relativ freien Aufgabenstellungen gelang es den meisten Gruppen zielgerichtet zu arbeiten und den anderen ihre Ergebnisse zu präsentieren.

Kinder, die eher gehemmt waren, wurden in die Gruppen gut integriert, so dass niemand in eine Außenseiterrolle geriet.

Ein wichtiger Teil des Projektes bestand aus Unterrichtsgesprächen, in denen besondere Sachverhalte thematisiert oder eigenes Verhalten reflektiert wurde. Die

Kinder waren seit Beginn der ersten Klasse gewöhnt sich aktiv an Gesprächen zu beteiligen und vor allem anderen zuzuhören. Während der Projektstunden wurden lange Gespräche geführt, über Verhalten diskutiert und Alternativen genannt. Oft mussten Gespräche aus Zeitgründen abgebrochen werden, obwohl noch viele Wortmeldungen vorlagen.

Zwei feste Bestandteile der Projektstunden, die immer wiederkehrten, waren Traumreisen und Partnermassagen. Anfang der dritten Klasse mochte sich ein Junge an dieser Massage überhaupt nicht beteiligen. Im Laufe der Zeit merkte auch er, dass nichts Schlimmes passierte und vor allem, dass alle anderen Kinder diese Massage genossen. Nach ein paar Monaten beteiligte sich auch er an dieser Partnerarbeit, sowohl passiv als auch aktiv.

Am Ende der dritten Klasse gab es einen Klassenlehrerinnenwechsel.

Die andere Klasse bestand aus 24 Schülern, 9 Mädchen und 15 Jungen. Fünf Schüler kamen aus Familien, in denen nicht deutsch als Muttersprache gesprochen wurde, sondern türkisch (1), kurdisch (1), polnisch (2) oder türkisch/arabisch (1). Zwei weitere Jungen hatten deutsche Mütter und türkische Väter, mit denen sie zwar nicht zusammen lebten, aber von denen sie die türkische Kultur vermittelt bekamen. Zwei der Kinder ausländischer Herkunft hatten so gute Kenntnisse der deutschen Sprache, dass sie nicht am zusätzlichen Sprachförderunterricht (DAF/DAZ) teilnahmen. Die anderen hatten zwei Stunden DAF/ DAZ-Unterricht pro Woche, die sich aber nicht mit den Projektstunden überschneiden. Ein Teil des Projektes beschäftigte sich mit der Kultur, den Festen und Traditionen dieser Kinder, so dass sie mehr in den Mittelpunkt der Klassengemeinschaft gerückt wurden. Ihre sprachlichen Defizite wurden von den Mitschülern (z.B. in den Rollenspielen) gut aufgefangen.

Drei Jungen der Klasse hatten während der ganzen Schulzeit erhebliche Probleme im Sozial- und Arbeitsverhalten, so dass sie mit einem Belohnungssystem, das durch die Fritz-Gansberg-Schule betreut wurde, arbeiteten. Einer dieser Jungen war neun Monate in der Tagesklinik in Bremen- Ost.

Die Klasse hat sich im Laufe der Zeit zu einer konzentriert und effektiv arbeitenden Gruppe entwickelt, zwar mit vielen unterschiedlichen und interessanten Ideen, aber mit gegenseitiger Akzeptanz oder zumindest Toleranz. Dies wirkte sich besonders bei den Darbietungen und Rollenspielen im Projektunterricht aus.

Der größere Teil der Schüler war sehr leistungsorientiert und anstrengungsbereit und riss die etwas schwächeren Schüler mit.

Ein wichtiger Teil des Projektunterrichts bestand in Erörterungen bestimmter Sachverhalte. Da die Schüler es gewohnt waren, aktiv an Gesprächen teilzunehmen,

und gelernt hatten, einander zuzuhören, dauerten diese Stundenteile oft länger und mussten teilweise auf die nächste Stunde verschoben werden.

Einige Schülerinnen hatten, nachdem sie den Streitschlichtungsprozess verstanden und an einigen Beispielen im Klassenraum praktisch geübt hatten, auch Schulhofstreite in anderen Klassen als Mediatoren erfolgreich gelöst.

Die Kinder kamen in der Regel aus Elternhäusern, in denen Wert auf Bildung gelegt wurde und die Eltern sich um ihr Kind kümmerten. Der Anteil an Alleinerziehenden lag bei 7, ebenso der der Einzelkinder (das ist relativ hoch für das Einzugsgebiet).

Die Eltern waren sehr aktiv und bei jedem Elternabend fast vollzählig vertreten. Das Projekt fand zunächst großen Anklang, was sich nach einigen Monaten änderte. Es entstand eine Diskrepanz zwischen den Vorstellungen einiger Eltern und dem Selbstverständnis des Projektes:

- Einige Eltern erwarteten z.B., dass durch den Projektunterricht zur „Streitschlichtung“ in der Schule kein Streit mehr aufkommen dürfe.
- Ein über einen längeren Zeitraum immer wiederkehrender Klassenstreit verstärkte die Unzufriedenheit.
- Außerdem waren die Erwartungen der Eltern stark auf die Streitschlichtung fixiert, so dass die Bedeutung der anderen Projekteinheiten nicht gesehen wurde.

Einige zu abstrakt dargebotene oder zu tiefgehende Unterrichtsangebote führten zu Missverständnissen und Fehldeutungen einiger Eltern und Kinder, so dass manche Stunden bzw. Stundenanteile wie z.B. die Massage in Misskredit gerieten. Diese Probleme wurden durch einen besonderen Elternabend, die professionelle Behandlung des Klassenstreites im Projekt, die Beteiligung der Eltern an der Planung und Nachbesprechung der Projektstunden, die schülernahe Behandlung des Stoffes und die Betonung der Freiwilligkeit an bestimmten die eigene Person betreffenden Unterrichtsteilen mit Erfolg angegangen.

4.6 Elternarbeit im Projekt

Die Elternarbeit hat in diesem Projekt einen hohen Stellenwert. Auf vier verschiedenen Ebenen wurde dem Rechnung getragen:

Elternabende

Schon vor Beginn des Projektes, am Anfang der dritten Klasse, stellten der Schulleiter, die Klassenlehrerinnen der beiden Klassen und Frau Bartulin das Vorhaben kurz dar. Dabei wurde hervorgehoben, dass dieses ein besonderes Angebot sei,

das die Schule heraushebe und unterstütze. Die Eltern begrüßten es (klatschten) und nach Abschluss des Elternabends gab es in Einzelgesprächen ein positives Feedback.

In weiteren Elternabenden im Laufe der beiden Jahre wurde in den einzelnen Klassen entweder mehr auf zentrale Inhalte oder auf Fragen und Bedenken zu einzelnen Projektinhalten und Vermittlungsformen eingegangen.

Elternbriefe

Jeweils zur Information über einen neuen Projektabschnitt oder als Rückblick auf die erarbeiteten Themenbereiche wurden Elternbriefe verschickt. Hierzu ein Beispiel:

„Bremen, den 07.07.03

Liebe Eltern der Klasse 3a,

am Ende dieses Schuljahres möchten wir Ihnen eine kurze Zusammenfassung über das erste Projektjahr geben.

Zu Beginn der Projektarbeit beschäftigten sich die Kinder mit der eigenen Person. Schwerpunkt war es, die eigenen Stärken und Schwächen zu erkennen, das Selbstwertgefühl und – vertrauen zu stärken und die Bedürfnisse und Meinungen der Mitschüler/innen anzuerkennen und zu respektieren:

1. *„Ein Tag aus meiner Woche“
Die Kinder haben einen Tagesablauf beschrieben und vorgestellt.*
2. *„Körperbilder“
In Partnerarbeit wurden Körperumrisse als Selbstbild angefertigt.*
3. *„Was kann ich besonders gut?“
Im Dialog wurde über die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten gesprochen und dieses wurde in die Körperumrisse übertragen.*
4. *„Mein liebstes Stück“
Die Kinder stellten ihr liebstes Stück im Stuhlkreis der ganzen Klasse vor.*
5. *„Was mag ich an dir?“
Am Gruppentisch wurden in Form eines Spiels positive Charakterzüge schriftlich mitgeteilt.*
6. *„Nettigkeitskarten“
Jedes Kind gestaltete mehrere Karten mit einer Nettigkeit und verschenkte sie an ausgewählte Klassenkameraden.*
7. *„Wann fühle ich mich besonders gut oder schlecht?“*

In Form eines Reporter-Spiels wurden Situationen beschrieben, in denen die Kinder sich gut oder schlecht fühlten.

8. „Wohlfühl-Plakat“

In Partnerarbeit wurden Verhaltensweisen schriftlich erarbeitet, die einen freundlichen Umgang miteinander fördern.

Danach beschäftigten wir uns mit unterschiedlichen Kulturen, um deren Besonderheiten kennenzulernen. Wir wählten die Länder aus (u.a. Türkei, Polen), die in der Klasse durch Schüler/innen vertreten sind. Die Kinder erhielten die Aufgabe, Informationen über die Bereiche Erdkunde/Geschichte, Sprache/Schrift, Religion, Feste und Bräuche zu sammeln.

Da diese Aufgabenstellung die Kinder überforderte und Sie uns darauf hinwiesen, entschieden wir diesen Bereich zu beenden. Stattdessen behandelten wir einen seit längerer Zeit bestehenden Klassenkonflikt.

Wir sind folgendermaßen vorgegangen:

- *Die Konfliktparteien schilderten ihre unterschiedlichen Standpunkte.*
- *Die Kinder gaben dem Konflikt den Name „Ärgerstreit“.*
- *Mit Hilfe der Fragen: Wer war beteiligt; was machten die Beteiligten und aus welchen Gründen handelten sie? wurde der „Ärgerstreit“ eingehend besprochen.*
- *Lösungsvorschläge wurden gesammelt.*
- *Streitregeln und Konsequenzen bei Regelverstößen wurden formuliert, schriftlich festgehalten und als Vereinbarung von allen Kindern unterschrieben.*

Am Ende dieses ersten Projektjahres beschäftigten wir uns mit dem Thema Kommunikation.

Es ging darum, das „richtige Sprechen“ und das „aufmerksame Zuhören“ zu lernen und einzuüben. Dazu wurden von den Kindern Gesprächsregeln erarbeitet und anhand von Gesprächsrunden eingeübt.

Zum Abschluss trafen wir uns im Waller Park und hatten ein schönes und spannendes Fest.

Vielen Dank für ihre Mitarbeit und Unterstützung!

Mit freundlichen Grüßen“

Eltern bei konkreten Projektvorhaben

Die Eltern waren an der Planung und Durchführung bestimmter Aktionen beteiligt, so z. B. bei dem gemeinsamen Jahresabschlussfest im Waller Park. Bei der Abschlussfeier in einer der vierten Klassen wurde den Eltern das Projekt vorgestellt: vier SchülerInnen stellten im Rollenspiel eine Streitschlichtung dar.

In beiden Klassen haben Eltern an einzelnen Projektstunden teilgenommen.

Elternbeteiligung an den Reflexionsrunden

Um sich mit den Eltern stärker und kontinuierlich auszutauschen und zusammenzuarbeiten, wurden sie im Verlauf des zweiten Jahres auch zu den regelmäßig stattfindenden Besprechungs- und Reflexionsrunden des Projektes eingeladen. Diese Idee entstand auf einem Elternabend, bei dem zunächst von einigen wenigen Eltern Kritik geäußert wurde. Dabei wurde die Wichtigkeit eines vertrauensvollen Dialoges zwischen Eltern und Projektbeteiligten deutlich. So nahmen einzelne Eltern einige Male an diesen Sitzungen teil, brachten ihre Meinungen und Impulse ein.

Am Ende des Projektes fand ein Erfahrungsaustausch statt, zu der alle Eltern der beiden Klassen eingeladen wurden. Ein kleiner Kreis von Eltern aus beiden Klassen tauschte sich über ihre Erfahrungen mit diesem Projekt aus. Dabei wurde insgesamt der Unterrichtsinhalt für sehr sinnvoll und wichtig gehalten, Kritik gab es an einzelnen Durchführungen (Überforderung der Kinder, zu kopflastig, langweilig) und des schematisierten Feedbacks am Ende jeder Stunde.

4.6 Vermittlung des Projektes nach Außen

Hier wurde auf zwei Ebenen gearbeitet: auf einer schulinternen und einer schulübergreifenden.

Schulintern

Die am Projekt beteiligten Lehrerinnen brachten das Thema regelmäßig in die Konferenzen ein, um über den jeweiligen Stand zu berichten. Einzelne Kolleginnen waren sehr interessiert und erkundigten sich auch außerhalb dieser Termine über den Fortgang. Auch in Fachkonferenzen war das Projekt Anlass für den Austausch untereinander.

Schulübergreifend

Wichtig erschien uns die Vermittlung des Projektes über die eigene Schule hinaus in den Stadtteil hinein. Für diesen Zweck schrieben wir einen Artikel für den Stadtteilkurier (Beilage des Weserkuriers, einer Bremer Tageszeitung, für den jeweiligen

Stadtteil, hier den Bremer Westen) . Dieser beschreibt den Verlauf und die Inhalte des Projektes auf anschauliche Weise und wurde mit zwei vom Weserkurier gemachten Fotos aus den beiden vierten Klassen dann auch veröffentlicht. Auch im Lehrerzimmer wurde eine Kopie davon ausgehängt, so dass auch die Schule intern davon wusste. Ziel war es, mit dieser Außendarstellung im Stadtteil auf das Projekt aufmerksam zu machen und eventuell damit auch Grundschullehrkräfte aus anderen Schulen des Bremer Westens anzusprechen. Leider kam aus dieser Richtung keine Resonanz. Daneben sollte eine Veröffentlichung in diesem Rahmen aber auch die Schülerinnen und Schüler aus dem Projekt selbst bestätigen und den Eltern eventuell noch weiteren Hintergrund und Anschauungsmaterial geben. Der Zeitungsartikel war etwas, worauf sie und die Kinder stolz sein können. (Artikel siehe Anhang)

In einem anderen Zusammenhang wurde das Projekt im Rahmen der Pädagogischen Psychologie an der Universität Bremen dargestellt. In einer Lehrveranstaltung über Prävention und Intervention im Pädagogischen Feld, geleitet von Frau Dr. Haack-Wegner, sollte die psychologische Arbeit in einem angewandten Bereich verdeutlicht werden. Neben einem Einblick in den konkreten Praxisprozess stehen auch Fragen nach sinnvollen Evaluationsmethoden im Mittelpunkt. Gleichzeitig bietet diese Begegnung mit den Studierenden auch für das Projekt die Möglichkeit, mit ihnen zu diskutieren und eventuell neue Gesichtspunkte oder kritische Punkte zu reflektieren. So wurden die Beteiligten des Projektes (der Schulleiter, die beiden Lehrerinnen und Frau Bartulin) zu einer Sitzung eingeladen und berichteten vom schulischen Umfeld und dem Projekt, anschließend wurde diskutiert.

4.7 Wissenschaftliche Begleitung

Die wissenschaftliche Begleitung erschloss sich aus einem praxisnahen Forschungsansatz der Akademie für Arbeit und Politik. Dieser implizierte ein intensives und kooperatives Arbeiten zwischen den Lehrkräften und der wissenschaftlichen Begleitung.

Beide arbeiteten gemeinsam an der konkreten Planung, Umsetzung und Durchführung des Projektes.

Neben der konkreten Projektarbeit, waren die wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen auch an der **Vor- und Nachbereitung** sowie an den **Reflexionsrunden** beteiligt.

In der wöchentlichen Vor- und Nachbereitung wurde zunächst die bereits statt gefundene Projektstunde durch einen Lehrerbeurteilungsfragebogen und durch eine Gesprächsrunde reflektiert. Angesprochene Kritikpunkte und Verbesserungsvorschläge wurden diskutiert und als Empfehlung in die Konzeptentwicklung aufgenommen. Anschließend wurde die nächste Projektstunde gemeinsam vorbereitet.

Inhalte der monatlichen Reflexionsrunde waren folgenden Themen:

Gemeinsame Vorbereitungen und Reflexion von Aktivitäten im Rahmen der Schulbegleitforschung oder schulinterner Initiativen:

- Vorbereitung und Verlauf der Forumsveranstaltung, an den Workshops und Gesprächsrunden mit Frau Dr. Kemnade
- Berichte über den Projektverlauf in schulischen Konferenzen und Fachgesprächen
- Öffentlichkeitsarbeit (z. B. Artikel im Weser Kurier, Stadtteilbeilage).

Gemeinsame Besprechung von inhaltlichen oder gestalterischen Ideen

- Idee, das Projekt mit medialen Mitteln professionell begleiten zu lassen. Vergebliche Versuche, mit der Landesbildstelle zusammenzuarbeiten und dem Kulturzentrum Westend in Kontakt zu treten, führten dazu, dass wir selbst mit Videokamera und Fotos das Projekt dokumentierten
- Aktionen zu einzelnen Themenbereichen und über die Abschlussfeste.

Rollenklärung und Veränderungen innerhalb des Projektes

- Wer macht was aus welcher Rolle heraus und trägt dafür die Verantwortung?
- Auch Fragen zur formale Anerkennung im Sinne von Stundenzuweisungen (Welcher Anzahl von Entlastungstunden steht wem wann zu) standen zeitweilig im Zentrum
- Daneben mussten die Veränderungen bearbeitet werden, die im Laufe des Projektes durch Wechsel bei den beteiligten Lehrerinnen im Projekt auf uns zukamen. (Wechsel der Klassenlehrerinnen in beiden Klassen, in einer Klasse vor dem ersten, in der anderen nach dem ersten Projektjahr). Diese Veränderungen in der Teambildung mussten aufgefangen und die gemeinsame Arbeitsgrundlage wieder hergestellt werden.

Psychologische Hintergründe von einzelnen Projektinhalten

- zur interkulturellen Komponente wurden psychosoziale Hintergründe von Perspektivenwechsel, Empathie und dem Umgehen mit Fremdheit thematisiert;
- desgleichen auch beim Mediationsverfahren und seinen Schwierigkeiten.

Analyse von Klassenkonflikten oder Schwierigkeiten mit einzelnen Kindern bei bestimmten Vorhaben

- z. B. Verweigerung beim Massieren oder bei anderen Teilen des Projektes, z.T. auch aufgrund elterlicher Interventionen.
- Auf der Grundlage des szenischen Verstehens wurden Lösungen besprochen, die dann umgesetzt wurden.

Analyse schwieriger Situationen im Umgang mit den Eltern

- Mit Hilfe systemischer Sichtweise wurde eine Strategie im Umgang mit ihnen entwickelt, um nicht in eine Eskalation zu geraten.
- Angeregt dadurch fand auch eine selbstkritische Überprüfung statt, die zu Veränderungen führte (Aufnahme der Eltern in diesen Kreis).
- Sensibilisierung für bestimmte Thematiken im Projekt, die tabuisierte Bereiche oder konfliktreiche Konstellationen im Elternhaus und in der Beziehung zwischen Eltern und Kind berühren könnten. Dafür wurden Umgangsformen gesucht und ausprobiert.

5. Evaluation

Zur Sicherstellung der Ziele des Projektes, zur Prüfung seiner Wirksamkeit und zur Qualitätsverbesserung wurden eine fortlaufende **Prozessevaluation** und eine **Ergebnisevaluation** vorgenommen.

Am Projekt beteiligt waren zwei Jahre lang 43 Schülerinnen und Schüler und die Klassenlehrerinnen. Um die Absicherung von Veränderungen zu erfassen, wurden die Schülerinnen und Schüler vor und nach dem Projekt hinsichtlich des Sozialverhaltens, der Ich – Stärkung / Selbstsicherheit und des konstruktiven Umgangs mit Konflikten getestet.

Sie waren im Durchschnitt neun Jahre alt und kamen aus dem für die GS Nordstraße zugeteilten Einzugsgebiet im Stadtteil Walle. Die Klassengröße verhielt sich in beiden Klassen ähnlich. Auch bei der Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund war kein auffälliger Unterschied festzustellen. Bei beiden Projektklassen gab es bezüglich der Klassenleitung eine Veränderung. In der Klasse 3a vollzog sich gleich zum Schuljahresbeginn ein Klassenlehrerwechsel, so dass die neue Klassenleitung ohne Vorlaufphase in das Projekt einstieg. In der Klasse 3c wurde zu Beginn der vierten Klasse die geteilte Klassenleitung von einer Lehrerin ganz übernommen, die allerdings nicht von Anfang an am Projekt mitwirkte, so dass sie ohne Vorlauf und erste Projektphase in das Projekt einstieg.

5.1 Prozessevaluation

Hierbei wurde untersucht, wie die praktische Umsetzung der Projektstunden im Unterrichtsalltag erfolgte und wie die Lehrenden sie beurteilten. Dabei flossen Kritikpunkte und Verbesserungsvorschläge in die Beurteilung ein. Die Lehrenden beurteilten direkt im Anschluss an jede Projektstunde den Unterrichtsverlauf, die Lern- und Übungsinhalte sowie die Arbeitsmaterialien auf verschiedene Einschätzungsdimensionen. Nach Beantwortung des Fragebogens fand noch eine Reflexionsrunde statt.

5.1.1 Zusammenfassung der Ergebnisse des Fragebogens für Lehrkräfte (Stundenbeurteilung)

Testbeschreibung:

Am Ende jeder Projektstunde sollten die Lehrerinnen einen kurzen Fragebogen ausfüllen und so ihre Einschätzung zu dieser Unterrichtsstunde abgeben. Der Fragebogen gliedert sich in vier Bestandteile. *Eröffnungsteil* (Singen des Projektliedes), *Entspannungsteil* (Massage oder Fantasiereise) und *Hauptteil* (thematische Arbeit) werden einzeln bewertet, außerdem gibt es eine Rubrik „Kritikpunkte / Verbesserungsvorschläge“. In den ersten drei Teilen wird jeweils anhand von fünf Items die Qualität dieses Stundenabschnitts erfasst. Die Items sind so angelegt, dass man auf einer vierstufigen Skala seine Zustimmung zu einer bestimmten Aussage („Machte mir Spaß“, „Ich gewann neue Anregungen“, „Halte ich für verbesserungsbedürftig“, „Machte den Kindern Spaß“, „War für die Kinder gewinnbringend“) angeben soll. Die Wertungen reichen von 0 = „stimmt gar nicht“ bis 3 = „stimmt völlig“.

Unter „Kritikpunkte / Verbesserungsvorschläge“ können Anmerkungen frei formuliert werden.

Nach zwei Projektjahren liegen insgesamt 63 Fragebögen vor, davon sind 16 vollständig ausgefüllt. Mit der Zeit wurden überwiegend nur noch die Fragen zum Hauptteil beantwortet. Um trotzdem alle verfügbaren Daten (auch die unvollständigen Fragebögen) in die Auswertung mit einzubeziehen, haben wir nicht den gesamten Fragebogen als Berechnungsgrundlage verwendet, sondern die Stundenbestandteile einzeln betrachtet. Es wurde untersucht, ob sich die Bewertungen in den beiden Schulklassen unterscheiden und ob sie sich in den zwei Schuljahren verändert haben.

Eröffnungsteil

Die Eröffnung findet insgesamt guten bis sehr guten Anklang (Mittelwert = 2,23), besonders bei der Lehrerin der einen Klasse (a) im dritten Schuljahr. Allerdings hat die Lehrerin der anderen Klasse (c) bei weitem mehr Bewertungen abgegeben. Wie aus dem Vergleich der Mittelwerte ersichtlich wird, schätzen die Lehrerinnen den Eröffnungsteil in der vierten Klasse nicht mehr so hoch wie zuvor. Außerdem ist auffällig, dass der Fragebogen in der dritten Klasse viel häufiger ausgefüllt wurde.

Entspannungsteil:

Der Entspannungsteil wird noch positiver bewertet (Mittelwert = 2,33), in der dritten Klasse etwas mehr als in der vierten. Von der Lehrerin der einen

Klasse c wird die Entspannung deutlich mehr geschätzt als von der Lehrerin der anderen (a). Insgesamt fällt auf, dass die Lehrerinnen sich selten zu diesem Stundenbestandteil geäußert haben.

Hauptteil

Auch der Hauptteil hat den Lehrerinnen recht gut gefallen (Mittelwert =2,13) und wurde als interessant wahrgenommen, im dritten Schuljahr noch mehr als im vierten. Besonders auffällig ist die Tatsache, dass die Häufigkeit der Bewertung im Laufe der Zeit sogar zugenommen hat. Der Lehrerin der einen Klasse (a) scheint dieser Teil etwas besser gefallen zu haben als der Lehrerin der anderen (c).

Kritik / Verbesserungsvorschläge:

Die im Fragebogen aufgeführte Rubrik „Kritikpunkte / Verbesserungsvorschläge“ wurde eher selten und überwiegend zur methodischen / didaktischen Bewertung herangezogen.

5.1.2 Reflexion des Projektunterrichts aus Sicht der Klassenlehrerinnen

Nach abschließender Reflexionsrunde formulierten die Klassenlehrerinnen folgende Erfahrungen:

- Durch unser Projekt sind sicher einige KollegInnen interessierter an das Thema Streitschlichtung herangegangen, weil durch unsere Berichte - in Konferenzen z. B. oder auch nur in Pausengesprächen – Informationen über dieses Thema präsent waren. Wir waren sozusagen die Fachfrauen, die immer ansprechbar waren.
- Während der Projektphase in den Klassen wurden wir von anderen KollegInnen oft gefragt, ob sich unsere Kinder nun gar nicht mehr streiten würden. Diese Erwartungen konnte und wollte das Projekt natürlich nicht erfüllen. Angestrebt wurden gewaltfreie Konfliktlösungsstrategien, also die Entwicklung einer Streitkultur. Streit gab es nach wie vor, er sollte nur anders ausgetragen werden.
- Unserer Meinung nach veränderte sich aber in den Klassen der Umgang mit Konflikten. Die Kinder waren in der Lage, ihre eigenen Konflikte innerhalb der Klasse zu lösen. Darüber hinaus schlichteten Schülerinnen der einen Klasse sogar Schulhofstreitereien von Mitschülern mit Hilfe der ‚Friedensbrücke‘.
- Die Kooperation zwischen beiden Klassen war gut, besonders durch die wöchentlichen Vor- und Nachbereitungssitzungen. Aber auch gemeinsame Aktivitäten der Kinder wie Projektsommerfest o.ä. stießen auf allgemeine Zustimmung.
- Für uns Lehrerinnen, die das Projekt bis zum Ende durchgeführt haben, begann die Projektarbeit nicht ohne Probleme, weil wir beide erst später (in der 3. bzw. in der 4. Klasse) die Arbeit übernommen haben. Die ursprünglichen Kolle-

gen hatten die Schule verlassen bzw. die Klassenleitung abgegeben. Die Einarbeitung in das Thema war manchmal nicht einfach, weil uns die ganze Planungsphase fehlte und zum Teil auch die Durchführungsphase.

5.2 Ergebnisevaluation

Die Ergebnisevaluation prüfte einerseits, ob die Teilnahme der Schülerinnen und Schüler am Projekt „Starke Kinder – starke Lösungen“ zu einer Verbesserung ihrer psychosozialen Kompetenzen führte, andererseits, ob sich positive Veränderungen im Umgang mit Konflikten im Sinne einer gewaltfreien Konfliktaustragung ergaben.

Dafür wurden drei Fragebögen eingesetzt:

- Fragebogen zur Erfassung psychosozialer Kompetenz bei Mädchen und Jungen
- Fragebogen zur Erfassung subjektiver Bedeutsamkeit und Kompetenzerwartung von Schülerinnen und Schülern
- Schülereinschätzung zum Projekt durch eine offene Fragestellung

5.2.1 Zusammenfassung der Ergebnisse des Tests zur Erfassung psychosozialer Kompetenz bei Mädchen und Jungen

Testbeschreibung:

Um herauszufinden, ob sich das Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler während des Projektes verändert hat, wurden sie zu Beginn der dritten und am Ende der vierten Klasse bezüglich ihrer sozialen Kompetenz getestet. Der hierfür verwendete Fragebogen besteht aus 22 Items in Form von kurzen Geschichten, die sich im Alltagsleben von Kindern abspielen. Am Ende entscheidet der Schüler zwischen drei Antwortalternativen; eine davon beschreibt sozial angemessenes Verhalten. Häufig sind Situationen dargestellt, in denen man auf eine Provokation reagieren, Gruppendruck aushalten, Mitgefühl zeigen, ehrlich sein oder zu seiner eigenen Meinung stehen muss. Es gibt zwei Versionen dieses Fragebogens: eine für Mädchen und eine für Jungen.

Am Pretest zu Beginn des dritten Schuljahres nahmen 22 Jungen und 17 Mädchen aus den beiden Projektklassen teil. Aus der Nachbefragung liegen Daten von 23 Jungen und 19 Mädchen vor.

Im Folgenden werden zunächst die beiden dritten Klassen vorgestellt und miteinander verglichen. Im Anschluss daran werden die dritten mit den vierten Klassen verglichen, um mögliche Veränderungen aufzuzeigen. Danach werden die vierten Klassen horizontal analysiert.

Vergleich beider dritten Klassen

Klasse 3a

Der Fragebogen wurde von zwölf Jungen und acht Mädchen ausgefüllt.

Zumeist wurden die der Situation angemessenen Verhaltensweisen gewählt. Sowohl bei den Jungen als auch bei den Mädchen gab es jedoch einzelne Fragen, bei denen weniger als 75% der SchülerInnen die adäquate Antwortmöglichkeit ankreuzten.

Drei von acht Mädchen gaben an, dass sie nicht ruhig bleiben würden, wenn eine andere Schülerin sie zu übervorteilen suchte. Bei unvorhergesehenen Provokationen durch Mitschülerinnen fiel es teilweise sogar der Hälfte der Mädchen schwer sich abzugrenzen.

Im Vergleich dazu äußerten alle acht Mädchen, dass sie zu Versäumnissen stehen, Ablehnung durch andere Kinder und Eifersucht ertragen könnten. Auch würden sie versuchen, weniger beliebte Schülerinnen zu integrieren und könnten es akzeptieren, warten zu müssen oder von Geschwistern ignoriert zu werden. Streitsituationen würden sie, wenn möglich, frühzeitig ausweichen.

Nur sieben der zwölf Jungen antworteten, sie würden bei Provokationen durch Geschwister ruhig bleiben; acht Jungen würden auch, wenn ein anderes Kind sie übervorteilen wollte, sachlich mit ihm sprechen. Ein Viertel der Jungen konnten sich nicht vorstellen, Versäumnisse vor dem Lehrer zugeben, eine Wartesituation gelassen hinzunehmen oder andere Kinder ruhig aufzufordern, Provokationen zu unterlassen. Fünf Jungen würden unbeliebte Mitschüler nicht mitspielen lassen. Auf eine unvorhergesehene Provokation würde die Hälfte der Jungen einsteigen.

Dagegen waren die meisten Jungen der Meinung, dem Gruppendruck ihrer Peer-Gruppe standzuhalten. Allen war es wichtig, Mitgefühl gegenüber anderen zu zeigen und Streitsituationen frühzeitig zu vermeiden.

Zusammenfassend lässt sich aus den Aussagen der Schülerinnen und Schüler sagen, dass bei Provokationen und Streitsituationen ebenso viele Mädchen wie Jungen und mit ähnlich destruktiven Verhaltensweisen darauf einsteigen würden. Dementsprechend weisen mehr als ein Viertel der Mädchen wie der Jungen in gleicher Weise bei Provokationen eine geringe soziale Kompetenz auf.

Im Vergleich zu den Jungen äußerten die Mädchen höhere soziale Kompetenzen bei der Integration weniger beliebter Schülerinnen oder Schüler und könnten Versäumnisse leichter zugeben.

Klasse 3c

Zehn Jungen und neun Mädchen haben den Fragebogen ausgefüllt, nicht alle Mädchen haben sich zu allen Fragen geäußert. Auffällig ist hier, dass beide Fragen, die das Aushalten von Gruppendruck erfassen, von ein oder zwei Mädchen

nicht beantwortet wurden.

Auch in dieser Klasse wählten die Schülerinnen und Schüler meistens die der Situation angemessenen Verhaltensweisen.

Allerdings glaubten zwei Drittel der Mädchen, dass sie nicht ruhig bleiben würden, wenn eine andere Schülerin sie zu übervorteilen suchte. Die Integration eines unbeliebten Mädchens fiel einem Drittel der Schülerinnen schwer, ebenso das gelassene Warten.

Bei Provokationen durch Mitschülerinnen und auch unter Gruppendruck entschieden sich die meisten Mädchen dagegen für situationsangemessenes Verhalten. Alle Mädchen würden Ruhe bewahren, wenn ihre Geschwister sie provozierten oder andere Kinder ihr Spiel sabotiert hätten. Außerdem hätten sie Geduld, wenn etwas nicht gleich gelänge.

40% der Jungen hätten Schwierigkeiten zu akzeptieren, wenn ihnen ein Wunsch ausgeschlagen würde; 30% könnten nicht ruhig bleiben, wenn sie beim Spiel verlieren. Um Integration weniger beliebter Schüler würden sich sieben der zehn Jungen bemühen. Im Vergleich dazu äußerten sich alle Jungen mitfühlend, könnten Gruppendruck meist standhalten und bei Provokationen durch Geschwister ruhig bleiben.

Bei unvorhergesehenen Provokationen durch Mitschüler könnten sich die meisten Schüler gut abgrenzen.

Mädchen und Jungen in dieser Klasse scheinen gleichermaßen Schwierigkeiten damit zu haben, weniger beliebte SchülerInnen zu integrieren. Gegen Gruppendruck und Provokationen können sie sich aber eigener Aussage nach gut abgrenzen. Die Mädchen in dieser Klasse scheinen deutlich mehr als die Jungen Schwierigkeiten damit zu haben, Ruhe zu bewahren, wenn andere Schülerinnen sie übervorteilen wollten. Dagegen fiel es den Jungen wohl schwerer, unangenehme Situationen zu akzeptieren.

Gemeinsamkeiten:

In beiden Klassen weisen die Antworten der Schülerinnen und Schüler auf ziemlich hohe soziale Kompetenz hin. Problematisches Verhalten wurde vor allem dann geäußert, wenn es um Abgrenzung gegenüber einem Versuch der Übervorteilung ging.

Unterschiede:

In der Klasse 3a lassen die Angaben der Mädchen auf eine etwas höhere Sozialkompetenz schließen, als sie bei den Jungen vorzufinden ist. In der Klasse 3c ist dieses Verhältnis umgekehrt.

Unterschiede zwischen den beiden Schulklassen gibt es vor allem bei den Mädchen:

Deutlich mehr Schülerinnen der 3c als der 3a würden unangemessen reagieren, wenn man sie übervorteilen wollte. Versäumnisse würden in der 3a alle Mädchen, in der 3c nur drei Viertel von ihnen zugeben. Ein Drittel der Schülerinnen der 3c würde jemanden, die sie nicht mögen, nicht in ihr Spiel integrieren, in der 3a würden alle das unbeliebte Mädchen mitspielen lassen. Akzeptieren von Ablehnung scheint für die Mädchen in der 3c eher ein Problem zu sein als für die Mädchen in der 3a.

Wenn sie von Geschwistern provoziert würden, könnten sich die Jungen in der 3c vermutlich besser abgrenzen als die in der 3a. Versäumnisse zuzugeben und gelassen zu warten erscheint den Schülern der 3c ebenfalls leichter. Dagegen scheinen die Jungen in der 3a unangenehme Situationen besser akzeptieren zu können.

Nur an einer Stelle gab es keinen geschlechtsspezifischen Unterschied: Sich gegen unvorhergesehene Provokationen abzugrenzen fiel sowohl Jungen als auch Mädchen in der 3a deutlich schwerer als denen in der 3c.

Vergleich der 3. und 4. Klassen

Es soll nun dargestellt werden, was sich in den einzelnen Klassen verändert hat und welche Unterschiede sich klassenübergreifend feststellen lassen.

Veränderungen innerhalb der Klasse 3a im Laufe der zwei Jahre:

Bei den Jungen hat sich im Vergleich zu den Mädchen wenig verändert. Die Häufigkeit adäquater Antworten hat sich dort erhöht, wo es darum geht, Ruhe zu bewahren, wenn jemand mich übervorteilen will, Versäumnisse zuzugeben und weniger beliebte Schüler zu integrieren. Teilweise zeigen die Antworten auch erhöhte soziale Kompetenzen beim Aushalten von Gruppendruck, beim Aufbringen von Geduld und Abgrenzen gegenüber Provokationen. Leicht abgenommen hat anscheinend die Fähigkeit der Schüler zum Mitfühlen.

Bei den Mädchen gibt es leichte Verbesserungen in Bezug auf das Aushalten von Gruppendruck, Mitgefühl und ruhiges Auffordern, mit provozierendem Verhalten aufzuhören. Die Fähigkeit, Streitsituationen auszuweichen, scheint hingegen abgenommen zu haben. Das gleiche gilt, wenn auch weniger ausgeprägt, für das Integrieren unbeliebter Schülerinnen und tendenziell auch fürs Akzeptieren unangenehmer Situationen und den Umgang mit Konflikten zwischen Geschwistern. Ruhig zu bleiben und bei eigenem Fehlverhalten ehrlich zu sein fiel in der vierten Klasse leichter als in der dritten. Die stärkste, sogar statistisch signifikante Veränderung

gab es im Bereich der Abgrenzung gegenüber unvorhergesehenen Provokationen. Hier haben die Fähigkeiten der Mädchen zugenommen.

Es fällt anscheinend also sowohl Jungen als auch Mädchen nach dem Projekt etwas leichter als zuvor, mit Gruppendruck und mit unvorhergesehenen Provokationen umzugehen.

Veränderungen innerhalb der Klasse 3c im Laufe von zwei Jahren:

Auch in dieser Klasse bleiben die Antworten der *Jungen* nach dem vierten Schuljahr häufig auf dem hohen Niveau, das bereits in der dritten Klasse festgestellt wurde. Fehlverhalten anderer Kinder adäquat anzusprechen, bei Streit mit Geschwistern nachzugeben und in Ruhe zu sprechen, wenn jemand einen übervorteilen will, fielen den Schülern in der vierten Klasse minimal schwerer; Gruppendruck auszuhalten, Geduld bei der Arbeit zu haben und unangenehme Situationen zu akzeptieren teilweise etwas leichter als in der dritten. Eine signifikante Abnahme der Fähigkeit zum Mitfühlen lässt sich feststellen, ebenso haben die adäquaten Antworten in Bezug auf Abgrenzung gegenüber Provokationen leicht abgenommen.

Bei den *Mädchen* lässt sich eine leichte Zunahme angemessenen Verhaltens bei der Integration unbeliebter Kinder verzeichnen. Deutlicher ist die Verbesserung, wenn es um den Umgang mit Situationen, in denen jemand einen übervorteilen will, oder ums Akzeptieren unangenehmer Momente geht. Eine leichte Abnahme zeigt sich bei der Fähigkeit, Provokationen ruhig zu begegnen, geduldig zu sein und im Ansatz auch beim Aushalten von Gruppendruck.

In dieser Klasse scheinen die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler also zugenommen zu haben, wenn es um das Akzeptieren unangenehmer Situationen geht. Der Umgang mit Provokationen scheint ihnen jedoch etwas schwerer zu fallen.

Vergleich der beiden vierten Klassen

Gemeinsamkeiten:

In beiden Klassen haben sich die Schülerinnen und Schüler vorwiegend für adäquate Verhaltensweisen entschieden. Am meisten Probleme scheint es zu geben, wenn es gilt, sich gegen Provokationen abzugrenzen.

Unterschiede:

In der Klasse 4a lassen die Angaben der Mädchen auf eine etwas höhere Sozialkompetenz schließen, als sie bei den Jungen vorzufinden ist. In der Klasse 4c ist dieses Verhältnis umgekehrt. Es fällt auf, dass in der 4a mehr Fragen von allen Schülerinnen und Schülern adäquat beantwortet wurden als in der 4c.

Bei den Mädchen gibt es größere Unterschiede zwischen den Klassen als bei den Jungen. So würden in der 4a alle Schülerinnen eigenes Fehlverhalten eingestehen, in der 4c nur 70% von ihnen. Auch in Situationen, in denen man sich abgrenzen musste, oder wenn es darum ging, Provokationen in Ruhe zu begegnen, zeigten die Schülerinnen der 4a deutlich mehr angemessenes Verhalten. In Bezug auf das Aushalten von Gruppendruck äußerten sich ebenfalls die Mädchen in der 4a etwas adäquater als die in der 4c. Die Jungen unterscheiden sich vor allem bei ihren Antworten zum Thema Mitfühlen, in der 4a gab es diesbezüglich mehr adäquate Aussagen.

Vergleich der Veränderungen in beiden Klassen

Gemeinsamkeiten:

Insgesamt hat es kaum statistisch bedeutsame Veränderungen gegeben. Vergleicht man die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im dritten mit denen im vierten Schuljahr, ohne dabei die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Klasse zu berücksichtigen, so zeigt sich lediglich im Bereich Mitfühlen eine signifikante Verschlechterung bei den Jungen. Im Großen und Ganzen bleiben die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler auf dem bereits zu Beginn hohen Niveau.

Gruppendruck aushalten und Geduld aufweisen scheint den Jungen in der vierten Klasse minimal leichter zu fallen als in der dritten. Die Fähigkeit, Streitsituationen auszuweichen, ist bei den Mädchen zu Beginn des Projektes anscheinend höher als am Ende.

Unterschiede:

Bei den Jungen gibt es zwischen den Klassen a und c sehr wenige Überschneidungen von Bereichen, in denen Veränderungen stattgefunden haben. Die Fähigkeit, sich abzugrenzen, ist bei den Schülern der Klasse a nach eigenen Angaben leicht gestiegen, in der Klasse c leicht gesunken. Die Mädchen in der Klasse a scheinen die Fähigkeit, auch in Situationen, in denen jemand sie übervorteilen will, in Ruhe zu sprechen, zum ersten Testzeitpunkt besser als zum zweiten zu beherrschen. Bei den Mädchen in der Klasse c ist dies umgekehrt. Das gleiche Bild ergibt sich bei der Betrachtung der Bereiche Integrieren und Akzeptieren von unangenehmen Situationen, allerdings sind hier die Unterschiede weniger ausgeprägt. Wenn es darum geht, jemanden angemessen zum Aufhören aufzufordern oder Gruppendruck auszuhalten, so hat die geäußerte Kompetenz der Mädchen aus der Klasse a etwas zugenommen, die der Mädchen aus der Klasse c leicht abgenommen. Am deutlichsten ist diese Tendenz, wenn es gilt, sich gegen Provokationen abzugrenzen (siehe hierzu die Auswertungstabellen im Anhang).

5.2.2 Zusammenfassung der Ergebnisse des Fragebogens zur Erfassung subjektiver Bedeutsamkeit und Kompetenzerwartung

Testbeschreibung:

Durch diesen Fragebogen wollten wir erfahren, wie die Schülerinnen und Schüler ihre Sozialkompetenz selbst einschätzen und welche Bedeutung sie prosozialem Verhalten beimessen. Es wird nach 22 verschiedenen Fähigkeiten gefragt, die zu Selbsterkenntnis und prosozialem Verhalten gehören, wie etwa das Wissen über eigene Stärken und Schwächen, Selbständigkeit, Einfühlungsvermögen, Perspektivenwechsel, interkulturelle Kompetenz und Streitschlichtung. Zu jedem dieser Themen werden zwei Fragen gestellt: „Wie wichtig ist das für mich?“ und „Wie gut kann ich das?“. Die Antwortmöglichkeiten sind jeweils auf einer vierstufigen Skala vorgegeben („sehr wichtig“, „wichtig“, „weniger wichtig“, „unwichtig“ bzw. „sehr gut“, „gut“, „weniger gut“, „gar nicht gut“).

Zu Beginn des dritten Schuljahres wurden 21 Schülerinnen und Schüler der 3c mit diesem Fragebogen getestet. Die Klasse 3a nahm an der Befragung nicht teil. Am Ende des vierten Schuljahrs wurden die Schülerinnen und Schüler der 4c – und 22 weitere aus der 4a – erneut befragt.

Veränderungen innerhalb der Klasse c im Laufe von zwei Jahren:

Ihre eigenen *Stärken* zu kennen, ist den Schülerinnen und Schülern schon in der 3. Klasse wichtig und bleibt es auch. Sie erwarten in der 4. Klasse eher, dies auch zu können.

Das Wissen über eigene *Schwächen* zu haben, ist ebenfalls schon in der 3. Klasse wichtig für die Schülerinnen und Schüler, in der 4. Klasse sogar sehr wichtig. Auch die Erwartung, seine Schwächen zu kennen, ist in der 4. Klasse höher als zuvor.

Selbstsicherheit ist in der 3c noch 15 Schülerinnen und Schülern sehr wichtig, in der 4c sind es nur noch neun. Die meisten der Befragten halten sich zu beiden Zeitpunkten für selbstsicher.

In Bezug auf *Selbständigkeit* geben fast alle Schülerinnen und Schüler an, sie sei ihnen wichtig oder sehr wichtig. In der 4. Klasse erwarten sie eher, tatsächlich selbständig zu sein.

Ihre *eigene Meinung vertreten* zu können, ist ihnen ebenfalls von Beginn an wichtig oder sehr wichtig, in der 4. Klasse etwas mehr als in der dritten. Die Schülerinnen und Schüler der Klasse c glauben im 4. Schuljahr eher, dies auch sehr gut zu können.

Nach dem Projekt sind etwas mehr Schülerinnen und Schüler der Meinung, *Gruppendruck aushalten* zu können sei sehr wichtig. Die Schülerinnen und Schüler der vierten Klassen glauben eher darin kompetent zu sein.

Das *Durchhaltevermögen* der Schülerinnen und Schüler hat sich nach eigener Einschätzung verbessert. Im 4. Schuljahr hält der Großteil von ihnen diese Fähigkeit für sehr wichtig. Es gibt eine statistisch signifikante Zunahme der subjektiven Bedeutsamkeit in dieser Klasse.

Missverständnisse im Sinn einer *win-win-Lösung* klären zu können, ist den Schülerinnen und Schülern in der 4. Klasse nicht mehr ganz so wichtig. Ihre Kompetenzerwartung in diesem Bereich hat jedoch signifikant zugenommen. Sie können sich jetzt schon eher vorstellen, diese Aufgabe gut zu bewältigen.

Im 4. Schuljahr gibt im Gegensatz zum dritten kein Kind mehr an, *Körpersprache deuten* zu können, sei ihm nicht wichtig. Die Erwartung, dies gut zu können, hat sich signifikant erhöht, und die große Mehrheit von ihnen glaubt sogar, sie beherrsche diese Fähigkeit sehr gut.

In *Ich-Form* zu reden, ist den Schülerinnen und Schülern zum zweiten Testzeitpunkt geringfügig wichtiger als zum ersten. Sie nehmen unverändert an, es gut zu können.

Aufmerksam zuhören ist eine Fähigkeit, die den Schülerinnen und Schülern sehr wichtig ist. In der 3. Klasse waren noch etliche von ihnen der Meinung, dies weniger gut zu können, im 4. Schuljahr ist das nicht mehr der Fall.

Ebenso gibt es in der 4. Klasse im Gegensatz zur dritten keine Schülerin und keinen Schüler mehr, dem es nicht so wichtig ist, *Andere ausreden* zu lassen. Die meisten nehmen an, es auch gut zu können. In der 4. Klasse ist dies noch etwas deutlicher als in der dritten.

Einen *Perspektivenwechsel* vornehmen und sich *in Andere einfühlen* zu können, ist dem Großteil der Schülerinnen und Schüler sehr wichtig. In der 4. Klasse glauben mehr als vorher, dies sehr gut zu können.

War es den meisten Schülerinnen und Schülern der 3c noch sehr wichtig, ihre Sachen mit anderen Kindern zu *teilen*, so kreuzen sie in der 4. Klasse eher die Kategorie „wichtig“ an. Allerdings ist die Kompetenzerwartung von vielen Schülerinnen und Schülern im vierten Schuljahr etwas höher.

Anderen helfen ist den meisten Schülerinnen und Schülern sehr wichtig, und sie glauben, es sehr gut zu können.

Anderen Gutes tun ist zu Beginn des 3. Schuljahres mehr Schülerinnen und Schülern sehr wichtig als am Ende des vierten. Die meisten von ihnen glauben es gut zu können.

In der 3. Klasse findet der Großteil der Schülerinnen und Schüler es sehr wichtig, *andere Länder kennen zu lernen*. Im 4. Schuljahr ist ihnen dies nicht mehr ganz so wichtig. Die Kompetenzerwartung hat in diesem Bereich von der 3. zur 4. Klasse hin signifikant zugenommen. Auch die zunächst sehr hohe Bedeutung, die *Freundschaften mit Kindern aus anderen Ländern* beigemessen wird, hat sich verringert, ebenso die Kompetenzerwartung an diesem Punkt.

Selbstkontrolle in einer Streitsituation spielte für die Schülerinnen und Schüler der 3. Klasse eine sehr große Rolle. Dies hat in der 4. Klasse etwas abgenommen. Auch glauben im 4. Schuljahr nicht mehr so viele, dass sie Selbstkontrolle gut ausüben können.

Streit ohne Gewalt regeln zu können, finden die meisten Schülerinnen und Schüler sehr wichtig, allerdings sind es im 4. Schuljahr etwas weniger als im dritten. Der Großteil glaubt es auch gut zu können, wobei in der 3. Klasse mehr Kinder ihre eigenen Fähigkeiten in dieser Richtung als „sehr gut“ bezeichnen.

Die subjektive Bedeutsamkeit, eine *Streitschlichterfunktion* in der Klasse auszuüben, hat in der Klasse c signifikant abgenommen. Längst nicht mehr so viele SchülerInnen halten dies für wichtig oder sehr wichtig. Ihre Kompetenzerwartung hat ebenfalls abgenommen.

Neben den Veränderungen bei den einzelnen Merkmalen wurde auch der Zusammenhang zwischen der subjektiven Bedeutsamkeit einer Fähigkeit und der Kompetenzerwartung in Bezug auf diese Fähigkeit untersucht. Hier zeigt sich, dass die Korrelation zwischen beiden Maßen insgesamt größer geworden ist. Die Schülerinnen und Schüler haben also nach der vierten Klasse mehr als vorher den Eindruck, dass sie Fähigkeiten, die ihnen wichtig sind, gut beherrschen und die als unwichtiger empfundenen Fähigkeiten weniger gut. Somit lässt sich vermuten, dass sie insgesamt zufriedener mit sich selbst sind.

Vergleich der beiden vierten Klassen

Nur in wenigen Items zeigen sich Unterschiede:

Die Schülerinnen und Schüler der 4a halten die Fähigkeit, ihre Sachen mit anderen Kindern *teilen* zu können, für sehr wichtig. Sie glauben auch eher als die Schülerinnen und Schüler der Klasse 4c, dies sehr gut zu beherrschen.

Anderen Gutes zu tun, ist den Schülerinnen und Schülern der 4a vorwiegend sehr wichtig, diejenigen in der 4c antworteten eher mit „wichtig“.

Die Schülerinnen und Schüler der 4a erwarten eher als die der 4c, Selbstkontrolle ausüben zu können.

Bedeutsamkeit der und Kompetenzerwartung in Bezug auf die *Streitschlichterrolle* haben in der 4c jeweils abgenommen. In der 4a dagegen schätzen die meisten diese Fähigkeit als sehr wichtig ein. Viele glauben, sie sehr gut zu beherrschen.

Insgesamt lässt sich sagen, dass es in den Bereichen Persönlichkeitsentwicklung und soziale Kompetenz, die im ersten Projektjahr behandelt wurden, überwiegend positive Veränderungen gab. Interkulturelle Kompetenz und Streitschlichtung, die Themen des zweiten Projektjahrs, scheinen dagegen an Bedeutung verloren zu haben; außerdem trauen die Schülerinnen und Schüler sich hierbei tendenziell nicht mehr so viel zu.

5.2.3 Reflexion des Projektunterrichts aus Sicht der Schülerinnen und Schüler

Testbeschreibung:

Am Ende des vierten Schuljahres im Juli 2004 sollten die Schülerinnen und Schüler ein abschließendes Feedback zum Gesamtprojekt geben. Dafür wurden ihnen zwei offene Fragen gestellt: „Was hat mir gefallen?“ und „Was hat mir nicht gefallen?“. Zu jeder dieser Fragen sollte ein kurzer Text (max. eine halbe A4-Seite) verfasst werden. Es gab also keinerlei inhaltliche Vorgaben, sondern die Schülerinnen und Schüler haben aufgeschrieben, was ihnen in den Sinn kam. Die Ergebnisse dieser Erhebung sollen nachfolgend vorgestellt werden. Zuerst findet eine nach Schulklassen getrennte Betrachtung statt, im Anschluss daran sollen die Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den Bewertungen dargestellt und Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen gezogen werden.

An der Befragung nahmen 23 SchülerInnen der Klasse 4a und 18 SchülerInnen der Klasse 4c teil.

Klasse 4a

Die Antworten der Schülerinnen und Schüler dieser Klasse sind fast ausschließlich stichpunktartig verfasst (z.B.: „*Massage, die Friedensbrücke, das Selbstbildnis*“). Die Frage „Was hat mir gefallen?“ beantworteten zwei Schüler mit „alles“ und ein Schüler mit „gar nichts“. Drei Schüler fanden nichts, was ihnen nicht gefallen hat. Die anderen beziehen sich in ihrer Einschätzung auf bestimmte Unterrichtsanteile. Mehr als ein Drittel dieser Schüler erwähnten einzelne Aspekte, die ihnen gefallen haben (bei diesen Schülern war das v.a. die *Massage*), und gaben auf die zweite Frage „Was hat mir nicht gefallen?“ eine sehr allgemeine Antwort („der Rest“, „alles andere“). Die übrigen Schüler äußerten sich sowohl in Bezug auf gute als auch auf weniger gute Projektanteile differenziert.

- Singen des Projektliedes und anderer Lieder
Jeweils zwei Schüler gaben an, das Singen zu mögen bzw. nicht zu mögen, die anderen erwähnten das Singen nicht.
- Entspannungsübungen
Bis auf fünf Schüler hat die *Massage* allen gefallen. Die *Fantasiereise* fanden etwa die Hälfte der Schülerinnen und Schüler gut. Es gibt fast niemanden, der sich nicht zu diesem Stundenbestandteil äußerte, sei es positiv oder negativ.
- Projektthemen
Einige wenige Kinder erwähnten die Arbeit mit *Gefühlen* und die *Streitschlichtung* als etwas, das ihnen gefallen hat. Zum Thema *Konfliktbewältigung* äußerten sich einzelne Schüler, der Zuspruch war eher gering.
- Methoden
Die *Friedensbrücke* erhielt ein geteiltes Echo: ein Drittel der Klasse fand die Schlichtungsarbeit mit der Friedensbrücke gut, einigen Kindern hat sie aber auch als einziges nicht gefallen. Drei Schülern gefielen *gestalterische Elemente* wie das Selbstbildnis, das im Rahmen des Schwerpunktes ‚Persönlichkeitsförderung‘ angefertigt wurde, besonders gut.
- Allgemeine Aussagen
Zwei Schüler kritisierten die *Wiederholungen*.
Insgesamt entsteht der Eindruck, dass die Schülerinnen und Schüler dem Projekt eher skeptisch gegenüberstanden und sich keine besondere Mühe mit dem Feedback machten. Sie schätzten zwar den Entspannungsteil, konnten allerdings den Projektthemen nicht viel abgewinnen.

Klasse 4c

Fast alle Schülerinnen und Schüler dieser Klasse beantworteten die Fragen in ganzen Sätzen, ausführlich und differenziert. So bildeten einige Kinder eine Rangfolge der Themen und Übungen, die ihnen zugesagt hatten: „*Am allermeisten haben mir die vielen kleinen Theaterstücke gefallen. Sie haben Spaß gemacht. Kurz danach kommt das Massieren. Die Traumreise war auch gut, aber nicht so gut wie die anderen Sachen.*“ Mehrere Schüler gaben an, dass ihnen vieles / alles gut gefallen hat. „*Eigentlich fand ich alles gut, das massieren und singen zum Beispiel, das Wutlied und ‚Lass doch den Kopf nicht hängen‘.*“ Vier Schüler fanden nichts, das ihnen nicht gefallen hat, sieben Schüler relativierten ihre Kritik („manchmal“ „nicht so gut“, „alles außer ... gut“). Nur ein Schüler fand das Projekt „*langweilig, und eigentlich hat das ganze auch kaum was genützt*“. Alle Schülerinnen und Schüler beschreiben ihre Vorlieben mindestens genauso ausführlich, meist jedoch ausführlicher als die aus ihrer Sicht weniger gelungenen Anteile.

- Singen des Projektliedes und anderer Lieder
Etwa ein Drittel der Schüler mochte das *Singen* meistens, viele fanden es aber auch oft nicht gut.
- Entspannungsübungen
Die *Fantasiereise* gefiel einem Drittel der Klasse, nur zwei Schüler mochten sie (manchmal) nicht. Die *Massage* erfreute sich bei zwei Dritteln der Klasse großer Beliebtheit.
- Projektthemen
Die *Streitschlichtung* hat der Hälfte der Schülerinnen und Schüler gefallen, nur zwei liebten das Thema nicht. Einige Schüler hatten Spaß an der Aufgabe, Informationen über verschiedene *Länder* herauszufinden. Andere mochten das Thema *Gefühle* (v.a. Wut, aber auch mitfühlen, Nettigkeitskarten, wie fühle ich mich?).
- Methoden
Die Arbeit mit der *Friedensbrücke* sprach ein Drittel der Schüler an. Ein weiteres Drittel der Schüler fand *Rollenspiele* gut oder sehr gut. Auch *gestalterische Methoden* (Gestalten des Deckblatts, Zeichnungen) waren bei einigen Schülern beliebt.
- Allgemeine Aussagen
Zwei Schüler erwähnten, dass sie die *Projektleiterin* mochten. Das *Feedbackgeben* fanden zwei Kinder nicht gut. Einigen wenigen erschien der Unterricht *langweilig* oder zu langwierig.
Zusammenfassend lassen sich die Schülerinnen und Schüler dieser Klasse als dem Projekt gegenüber aufgeschlossen und beim Feedback reflektiert und mitteilbar beschreiben. Projektthemen und Methoden fanden guten Anklang.

Vergleich der beiden Schulklassen

Gemeinsamkeiten:

Die Entspannungsübungen werden von einem großen Teil der Schülerinnen und Schüler in beiden Klassen gut angenommen. Die Arbeit mit Gefühlen ist einem relativ kleinen Teil beider Klassen im Gedächtnis geblieben und wurde überwiegend als angenehm empfunden. In beiden Klassen äußern sich die Schülerinnen und Schüler eher aufgeschlossen der Streitschlichtung gegenüber. Die Friedensbrücke wird von jeweils einem Drittel der Schülerinnen und Schüler beider Klassen gut bewertet.

Unterschiede:

Insgesamt fällt auf, dass die Schülerinnen und Schüler der 4c ein eher gutes, die der 4a dagegen ein eher schlechtes Bild vom Projekt haben. Die Schüler der 4c erscheinen reflektierter, da sie sich ausführlicher und differenzierter äußern. Auch die wenigen, denen das Projekt insgesamt nicht gefallen hat, finden gute Seiten daran, wohingegen die Schüler der 4a zu negativen Verallgemeinerungen neigen. Die Projektleiterin wird von sehr wenigen Schülern bewertet, von den Schülern der 4a nur negativ, von den Schülern der 4c nur positiv.

Das Projektlied und die anderen Lieder scheinen auf die Schüler der 4c einen größeren Eindruck gemacht zu haben, denn sie werden häufiger erwähnt. Den Schülern der 4a hat der Entspannungsteil besser gefallen als denen der 4c. Die inhaltlichen Themen nehmen in der 4c einen höheren Stellenwert ein. Weit mehr Schülerinnen und Schüler der 4c als der 4a nehmen Stellung zur Streitschlichtung, auch wird sie hier weitaus besser bewertet. Zu den angewendeten Methoden äußern sich mehr Schülerinnen und Schüler aus der 4c, und zwar im Gegensatz zu denen der 4a ausschließlich lobend. Nur in der 4a gibt es kritische Stimmen zur Friedensbrücke.

Die Ergebnisse dieser Schülereinschätzung zeigen, welche Inhalte und Methoden von den Schülerinnen und Schülern gut angenommen wurden und wo Verbesserungsbedarf besteht. Die Untersuchung trägt somit wie der Stundenbeurteilungsbogen zur Qualitätsverbesserung des Projektes bei.

Etwa ein Siebtel aller Befragten waren mit dem gesamten Projekt zufrieden, fast ein Viertel war unzufrieden.

Das Singen des **Projektliedes** ist aus pädagogischer Sicht sinnvoll, da es die Identifikation mit dem Projekt fördert und durch seinen rituellen Charakter Sicherheit geben kann. Allerdings sprechen die Aussagen der Schülerinnen und Schüler dafür, das Repertoire an Liedern zu erweitern, denn das Singen wurde von einigen mit der Zeit als langweilig empfunden.

Der **Entspannungsteil** fand sehr großen Anklang. Diese Erfahrung spricht dafür, einen solchen im Projektunterricht beizubehalten und möglicherweise auch an anderen Stellen einzuführen.

Inhaltlich wurde insgesamt eher Zuspruch zu den **Projektthemen** geäußert. Der Themenbereich ‚Persönlichkeitsförderung‘, der zu Beginn des dritten Schuljahres behandelt worden war, wurde trotz der seitdem verstrichenen Zeit noch von einigen Schülerinnen und Schülern erwähnt. Sie fanden sowohl die Arbeit an der Wahrnehmung eigener Gefühle und dem Umgang damit als auch das Kennenlernen anderer Länder interessant. Diese Inhalte scheinen also gut vermittelbar und ansprechend zu sein. Der Schwerpunkt ‚Friedensfähigkeit‘ dagegen erscheint ver-

besserungsbedürftig, da sich kaum und eher ablehnend zum Thema Konfliktbewältigung geäußert wurde. Relativ gut funktioniert hat die Einführung der Streitschlichtung.

Unter den verwendeten Methoden ist die ‚Friedensbrücke‘ ganz besonders beliebt und die Arbeit damit zu empfehlen. Auch die Rollenspiele sind den Kindern in ausschließlich guter Erinnerung geblieben. Anklang fand meist außerdem der Einsatz von gestalterischen Elementen wie Selbstbildnis, die Ausgestaltung eines Deckblatts und Zeichnen.

5. Resümee

Im Resümee werden die Ergebnisse – differenziert nach den beteiligten Gruppen (Schülerinnen und Schüler, Eltern und Projektteam) – zusammengefasst dargestellt. Abschließend folgt eine Reflexion über Konzeption und Transfer des Projektes. Darüber hinaus werden Hinweise auf mögliche „Stolpersteine“ gegeben, die für die Arbeit an einem solchen Projekt zu berücksichtigen sind.

Ebene der Schülerinnen und Schüler:

Die dargelegten Ergebnisse zeigen, dass die mit dem Projekt „Starke Kinder – starke Lösungen“ angestrebten Ziele im Großen und Ganzen erreicht wurden.

Mit der gezielten Förderung der Persönlichkeit, die eine intensive Beschäftigung mit der eigenen Person bewirkte, gewannen die Schülerinnen und Schüler ein differenziertes und reflektiertes Selbstbild. Auch lernten sie ihre Gefühle zu erkennen und offen damit umzugehen. Sie erfuhren die Bedeutung von nonverbaler Kommunikation übten sich auch erfolgreich in Gesprächsregeln.

Dies lässt sich insbesondere aus den Ergebnissen der Schülereinschätzung, des Fragebogens (Erfassung subjektiver Bedeutsamkeit und Kompetenzerwartung) und aus Beobachtungen der Projektmitarbeiter schließen. Besonders Schülerinnen und Schüler, die zu Beginn des Projektes eher unsicher im Klassenverband erlebt wurden, beteiligten sich zum Ende des Projektes aktiver am Projektunterricht: sie nahmen freiwillig an Rollenspielen teil, hielten Referate und trugen Dialoge vor.

Bei den Themenbereichen ‚Umgang mit Verschiedenheit und Fremdheit‘ und ‚Streitschlichtung‘ sind die Ergebnisse nicht eindeutig. Die im Fragebogen angekreuzten Antworten legen eher eine Abnahme dieser Kompetenzen und ihrer subjektiven Bedeutsamkeit nahe. Dagegen spricht jedoch: Ihren eigenständig formulierten Einschätzungen nach hatten die Schülerinnen und Schüler Interesse und Spaß an diesen Projektinhalten. Auch die Lehrerinnen berichteten von Erfolgen in dieser Hinsicht: Die Kinder seien nun besser in der Lage, ihre Streitigkeiten selbst

zu lösen, dadurch wäre schon eine Entlastung zu spüren. Dies deutet auf eine Überprüfung der gewählten Erhebungsmethoden (quantitativer Fragebogen und Testverfahren zu diesen Bereichen) hin.

An manchen Stellen waren deutliche Unterschiede zwischen den beiden Projektklassen bemerkbar. Die Schülerinnen und Schüler der Klasse c haben sich insgesamt weitaus zufriedener über das gesamte Projekt geäußert als die der Klasse a.

- Möglicherweise spielen hier sowohl die Vorgeschichte der jeweiligen Klassen als auch
- unterschiedliche Lehrerhaltungen und die der externen Projektmitarbeiterin als Einflußfaktoren eine wesentliche Rolle.
- In ähnlicher Form kann sich auch die unterschiedliche elterliche Unterstützung auswirken. In der Klasse a entstanden bei einigen Eltern Irritationen und Unzufriedenheit mit einigen Projektinhalten zum Thema Persönlichkeitsförderung und Umgang mit Fremdheit und Verschiedenheit, die sich möglicherweise auf die Schülerinnen und Schüler als ablehnende Haltung und Desinteresse auswirkten.

Diese genannten Einflussfaktoren wurden in den Reflexionsrunden analysiert.

Ebene der Lehrerinnen und Lehrer:

Nach den Ergebnissen des Stundenbeurteilungsfragebogens ist für die beteiligten Lehrerinnen das Projekt gut gelaufen, was an den Mittelwerten ablesbar ist. Zudem verdeutlichen ihre Reflexionen, dass sie das Projekt vor allem deshalb für gelungen halten, weil die Kinder gelernt haben konstruktiver mit ihren Konflikten umzugehen. Darüber hinaus gelang es einigen Kindern erfolgreich Peer-Mediation anzuwenden.

- Im Verlauf des Projekts hat sich ebenfalls gezeigt, welche große Bedeutung der Motivation der beteiligten Lehrer für den Projektausgang zukommt.
- Der Wechsel der Zuständigkeiten im laufenden Projekt, könnte sich insofern problematisch darstellen, als dass er nicht selbstbestimmt, sondern durch äußere Umstände erfolgte.
- Zudem fehlte beiden Klassenlehrerinnen der gemeinsame Einstieg in das Projekt, was sie selbst als hinderlich für die Projektarbeit ansahen. Daher empfiehlt sich, solche personellen Veränderungen in das laufende Projekt frühzeitig einzubeziehen und in ihren Auswirkungen zu reflektieren.

Ebene der Eltern:

Die Elternarbeit brachte unterschiedliche Erfahrungen; sie war geprägt von Interesse und Unterstützung, aber auch von Desinteresse und Ablehnung.

Die Reflexion im Projektteam verdeutlichte folgendes: Irritationen, Misstrauen und Ablehnung der Eltern verunsicherten und verwirrten die Kinder, brachten sie in Zwiespalt zwischen Eltern – und Lehrerauftrag und wirkten sich störend auf die Atmosphäre und den inhaltlichen Projektverlauf aus. Dagegen wirkte sich eine unterstützende Haltung der Eltern positiv auf die Mitarbeit und den Spaß ihrer Kinder aus.

- Insgesamt zeigt sich, dass bei einem solchen Projekt, das Themen wie Eigenschaften, Verhaltensweisen und Gefühle der Kinder sowie Beziehungsstrukturen der Familie berührt, das Einverständnis und die positive Unterstützung der Eltern von ganz entscheidender Bedeutung sind.
- Wenn es zu Störungen kommt, sind offenes und wertschätzendes Verhalten den Eltern und ihren Bedenken gegenüber und eine gemeinsame Überlegung zur Verbesserung der Situation wichtig.
- Um die Dynamik, die ein solches Projekt auch in seinen Auswirkungen auf die Eltern hat, besser einzubeziehen, ist eine enge Abstimmung und Zusammenarbeit mit den Eltern von Anfang an unabdingbar. Deshalb erscheint es uns bei einer weiteren Erprobung des Projektes sinnvoll, Eltern von Anfang an in die Planung und Reflexion mit einzubeziehen.

Ebene des Projektteams:

Das Projektteam konnte auf zwei Strukturen des Austausches und der Reflexion zurückgreifen: die Treffen zur Vor- und Nachbereitung der Projektstunden und die Reflexionsrunden.

Die gemeinsamen, regelmäßigen Vor- und Nachbereitungen zwischen Klassenlehrerinnen und Projektmitarbeiterin haben sich als sinnvoll erwiesen. Die Arbeit in beiden Klassen konnte so gut koordiniert werden, der Austausch unter den Klassenlehrerinnen über ihre jeweilige Umsetzung des Unterrichts trug zum Erfolg des Projektes bei, nicht zuletzt durch die Verknüpfung von pädagogischer und psychologischer Kompetenz.

Auch die kontinuierlich stattfindenden Reflexionsrunden haben sich unserer Meinung nach als äußerst wertvoll für den Projekterfolg herausgestellt. Sie gaben dem Projekt einen Reflexionsrahmen, der Veränderungen und Impulse aufnehmen sowie auf Schwierigkeiten angemessen und abgestimmt reagieren konnte. Ein Agieren einzelner Personen oder Gruppen und das Entgleiten der Dynamik konnten damit verhindert werden. Auch die Bindung der neuen Mitarbeiterinnen an das Pro-

jekt, wenn sich – wie in unserem Fall – die eigentlichen Protagonisten des Projektes aus diesem zurückgezogen haben (durch Schulleitungsaufgaben und Schulwechsel), konnte so besser erreicht werden. Die Einbeziehung eines Dritten von Außen, in diesem Falle Frau Dr. Haack-Wegner, ermöglicht durch die Distanz ein neugieriges Nachfragen und Beschreiben lassen, ein Hören mit anderen als ‚schulischen Ohren‘ und damit eine neue Dimension. In einer sehr guten Atmosphäre, in der diese Treffen stattfanden, konnten alle Beteiligten sich einbringen.

- Wichtig war die regelmäßige Abfolge, denn auch wenn scheinbar gar nichts anliegt, ist dieser Freiraum stets sinnvoll und anregend genutzt worden.
- Das steht und fällt natürlich mit der Bereitschaft aller Beteiligten, das Projekt zu unterstützen, also einer gemeinsam geteilten Wahrnehmung über die Wichtigkeit dieser Arbeit.

Konzeptionelle Ebene:

Der gewählte Ansatz trug in mehrerer Hinsicht zum Projekterfolg bei. So bewirkte das systematisch im Regelunterricht integrierte Projekt eine stärkere Anbindung an die schulischen Strukturen: fachübergreifender Unterricht, intensiver Austausch mit anderen Kollegen und eine gelungene Identifizierung der Schülerinnen und Schüler mit der Projektmitarbeiterin. Damit war das Projekt kein „Fremdkörper“ für sie. Auch der zeitliche Rahmen hat sich als sinnvoll herausgestellt. Als unverzichtbar zeigte sich die Vorlaufphase. Dadurch entstand ein engerer Kontakt zu den Schülerinnen und Schülern sowie Lehrern, der eine wesentliche Voraussetzung für die künftige Projektarbeit schuf.

Die zwei Jahre für die Vermittlung und Anwendung der Projekthinhalte waren angemessen.

- Allerdings kam im Laufe des Prozesses die Phase der konkreten Anwendung der Streitschlichtung zu kurz. Diese Zielorientierung gilt es stärker zu beachten und den Prozess dahingehend zu beeinflussen.

Der im Projekt enthaltende interdisziplinäre Ansatz erwies sich im Wesentlichen als sinnvoll. So konnten die beiden Pädagoginnen und Psychologinnen bei der Erarbeitung, Vermittlung und Reflexion von Projekthinhalten die jeweils andere Perspektive einbringen. Das ließ einen erweiterten pädagogisch-psychologischen Blick auf die Schülerinnen und Schüler und auf die Dynamik des Gesamtprozesses zu.

Transfer – Ebene:

Insgesamt sind durch das Projekt schulintern Impulse gegeben worden, sich mit den Themen Persönlichkeitsförderung und Streitschlichtung intensiver auseinanderzusetzen. Die regelmäßigen Berichte der Projektmitarbeiterinnen auf den Konferenzen führten nur bei einigen Lehrerinnen und Lehrern zu einer vermehrten Bereitschaft, diese Thematik für ihren Unterricht aufzugreifen.

- Deshalb wurde am Ende des Projektes ein Fachtag an der Schule von den Projektmitarbeiterinnen durchgeführt, auf dem Methode und Inhalte des Projektes an das Kollegium vermittelt wurden.

Die Kontakte mit anderen Grundschulen des Stadtteils und darüber hinaus konnte aus diesen Gründen nicht wie vorgesehen angegangen werden.

6. Perspektiven

Vor dem Hintergrund der dargelegten Ergebnisse empfiehlt sich bereits in der Primarstufe eine gezielte Vermittlung von persönlichkeitsfördernden und gewaltpräventiven Inhalten im Regelunterricht. Die durch das Projekt erzielte Stärkung der Persönlichkeit und der Erwerb von Konfliktfähigkeit, insbesondere von mediativen Kompetenzen, führte bei den Schülerinnen und Schülern zu einer Zunahme subjektiver Bedeutsamkeit und zu einem erhöhten Maß an Selbstsicherheit sowie an Kompetenzvertrauen.

Demnach liegt die Überlegung nahe, bewährte Projekteinhalte und -strukturen sowie Vermittlungsmethoden in die gewaltpräventive Arbeit an Grundschulen einfließen zu lassen. Als ein Folgeprojekt im Rahmen der Schulbegleitforschung wäre es denkbar, zunächst an Grundschulen eines Stadtteils zu arbeiten.

7. Literaturverzeichnis

- Aßhauer, M. / Burow, F. / Hanewinkel, R. (1999): Fit und stark fürs Leben: 3./4. Klasse: Persönlichkeitsförderung zur Prävention von Agression, Streß und Sucht. Leipzig, Stuttgart: Ernst Klett Grundschulverlag
- Baumert, J. (2000): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Leske + Budrich, Opladen
- Besemer, C. (1996): Mediation in der Praxis: Erfahrungen aus den USA, Baden (Heidelberg-Freiburg): Werkstatt für gewaltfreie Aktion
- Büchele, Munz, Malarski, Schmidtmann-Ehnert (1998): Handlungsfähigkeit statt Handgreiflich. München: Bertelsmann Verlag
- Faller, K. & Kerntke, W. & Wackmann, M. (1996): Konflikte selber lösen: Mediation für Schule und Jugendarbeit. Mühlheim an der Ruhr
- Glals, F. (1999): Konfliktmanagement. Hrsg. Glasl, Stuttgart: Klett
- Jefferys-Duden, K. (1999): Das Streitschlichter-Programm: Mediationsausbildung für Schülerinnen und Schüler der Klasse 3 bis 6. Weinheim Basel: Beltz
- Korte, J. (2001): Gewalt als pädagogische Herausforderung – Möglichkeiten und Grenzen erzieherischer Intervention und Prävention. In: Forum Bildung. Institut für Bildungsmedien e.V. (Hg.), Frankfurt am Main, S. 75-77.
- Montada, L. & Kals, E. (2001): Mediation: Lehrbuch für Psychologen und Juristen, Weinheim: Psychologie Verlags Union, Verlagsgruppe Beltz
- Pfingsten, U. & Hinsch, R. (1991): Gruppentraining sozialer Kompetenzen: Grundlagen, Durchführung, Materialien. Weinheim: Psychologie Verlagsunion
- Schaller, R. (2001): Das große Rollenspiel-Buch. Weinheim, Basel: Beltz
- Schulz von Thun, F. (1981): Miteinander Reden 1: Störungen und Klärungen. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt
- Schulz von Thun, F. (1981): Miteinander Reden 2: Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Differentielle Psychologie der Kommunikation: Reinbeck bei Hamburg: Rowohl

Anhang zum Schulbegleitforschungsprojekt 153

1. Stundenbeurteilungsfragebogen für Lehrkräfte
2. Auswertungstabellen zum Fragebogen zur Erfassung psychosozialer Kompetenz bei Mädchen und Jungen
3. BOBO-BÄR-VERTRAG
4. Zeitungsartikel von April 2004; Starke Kinder und starke Lösungen

1. Stundenbeurteilungsfragebogen für Lehrkräfte

Klasse:
Schulart:
Testleiterin:

Datum:
Kennziffer:

Eröffnungsteil:				
	stimmt gar nicht	stimmt wenig	stimmt eher	stimmt völlig
Machte mir Spaß				
Ich gewann neue Anregungen				
Halte ich für verbesserungsbedürftig				
Machte den Kindern Spaß				
War für die Kinder Gewinnbringend				

Entspannungsteil:				
	stimmt gar nicht	stimmt wenig	stimmt eher	stimmt völlig
Machte mir Spaß				
Ich gewann neue Anregungen				
Halte ich für verbesserungsbedürftig				
Machte den Kindern Spaß				
War für die Kinder gewinnbringend				

Hauptteil:				
	stimmt gar nicht	stimmt wenig	stimmt eher	stimmt völlig
Machte mir Spaß				
Ich gewann neue Anregungen				
Halte ich für verbesserungsbedürftig				
Machte den Kindern Spaß				
War für die Kinder gewinnbringend				

Feedback:				
	stimmt gar nicht	stimmt wenig	stimmt eher	stimmt völlig
Machte mir Spaß				
Ich gewann neue Anregungen				
Halte ich für verbesserungsbedürftig				
Machte den Kindern Spaß				
War für die Kinder gewinnbringend				

Kritikpunkte / Verbesserungsvorschläge:

2. Auswertungstabellen zum Fragebogen zur Erfassung psychosozialer Kompetenz bei Mädchen und Jungen

Tabelle I:

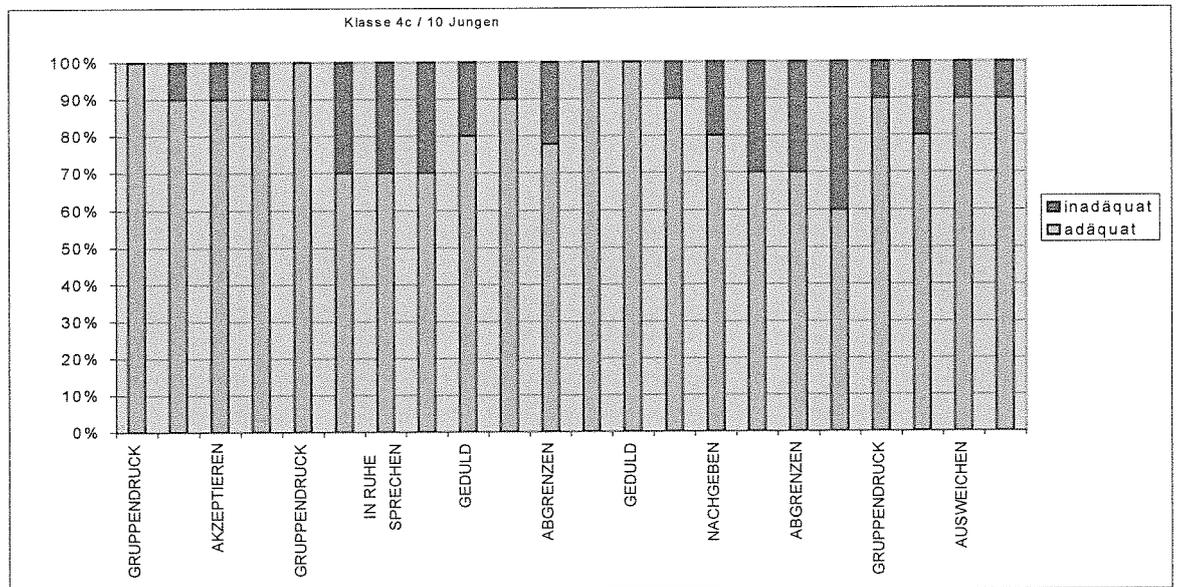


Tabelle II:

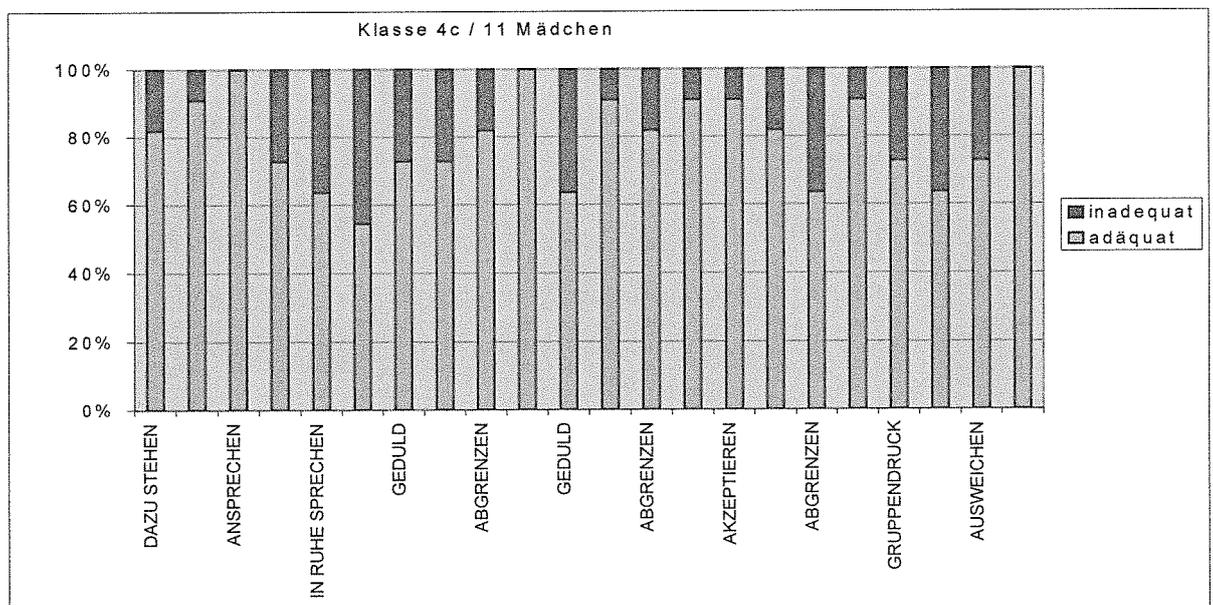


Tabelle III:

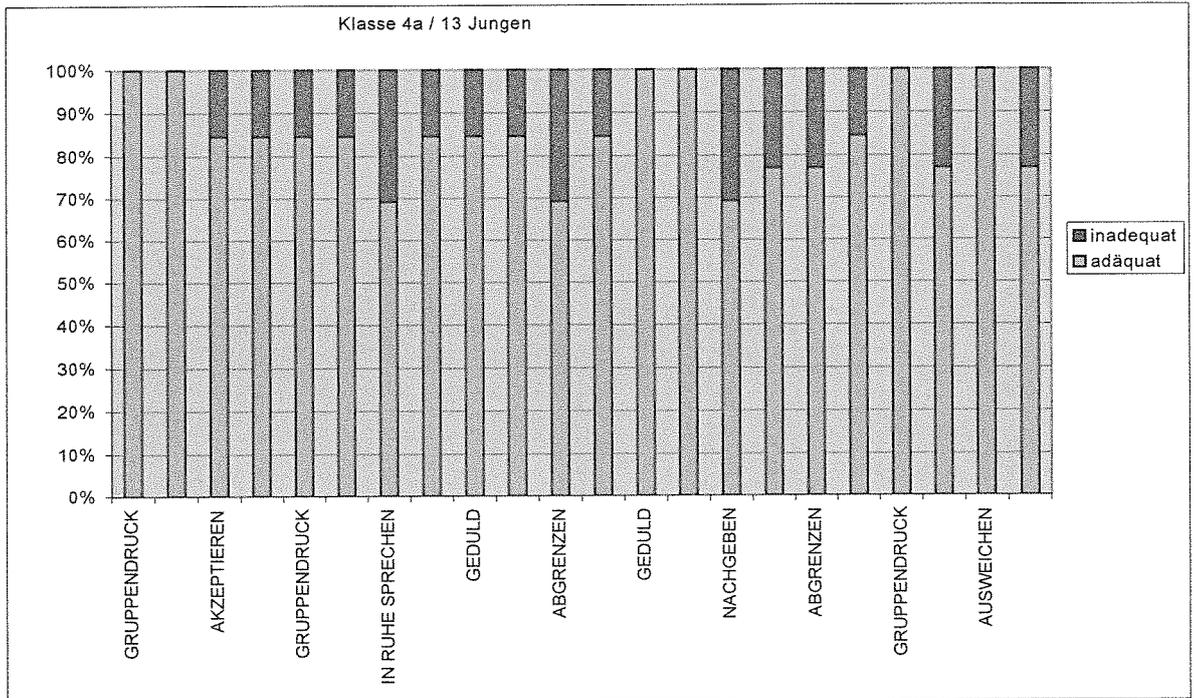
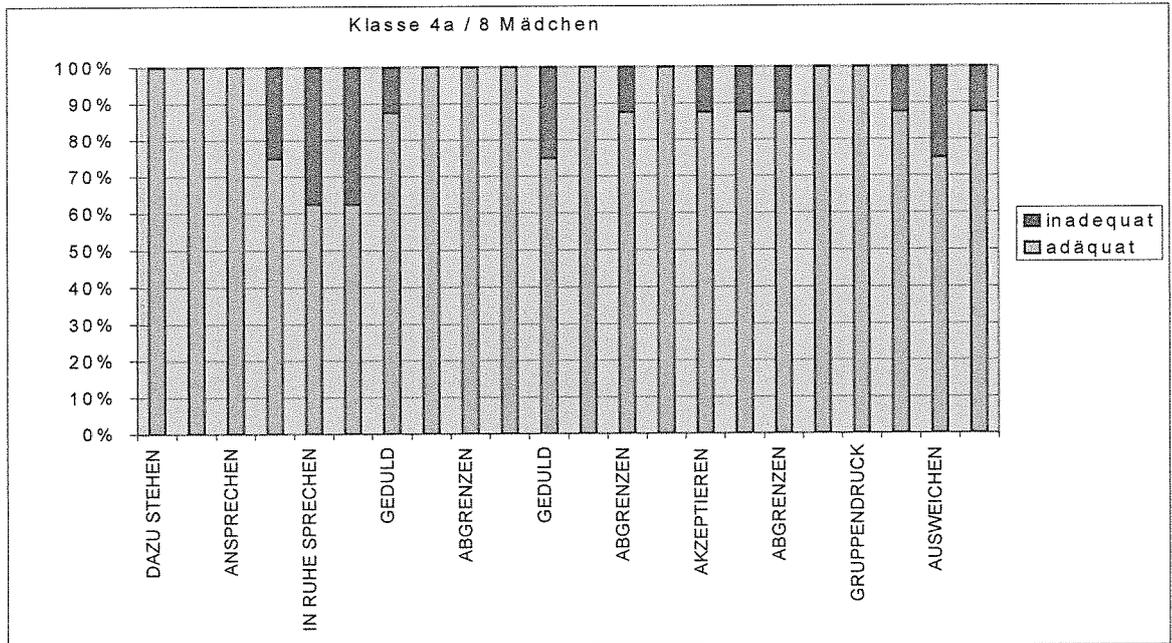


Tabelle IV:

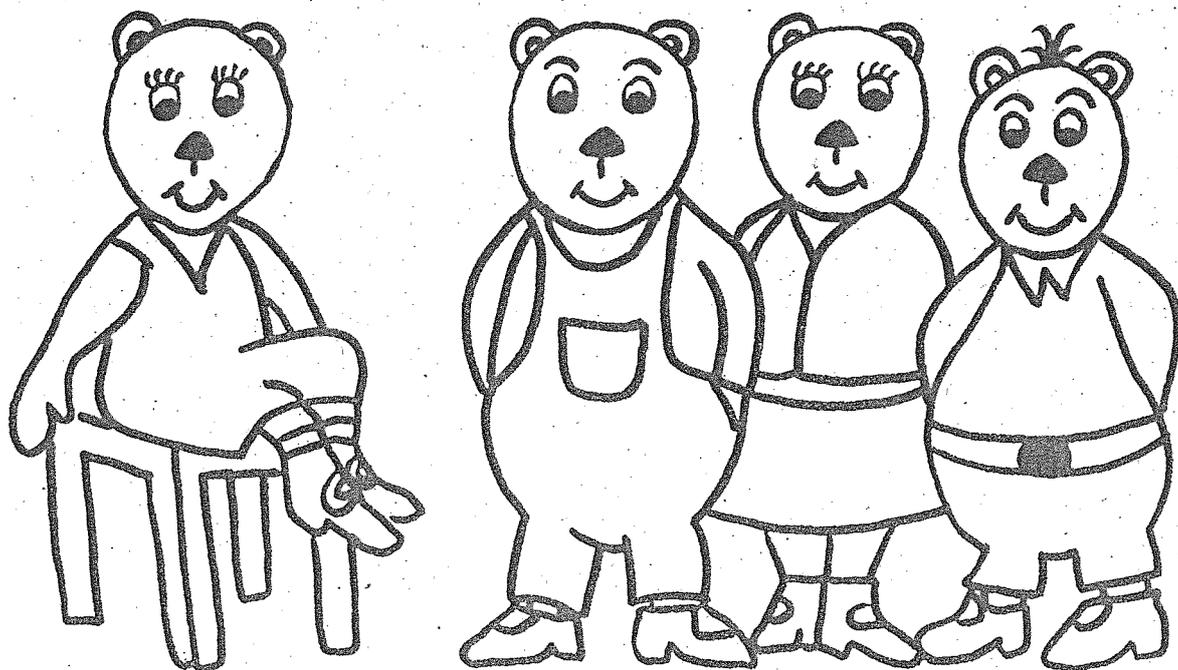


Bobo-Bär-Vertrag

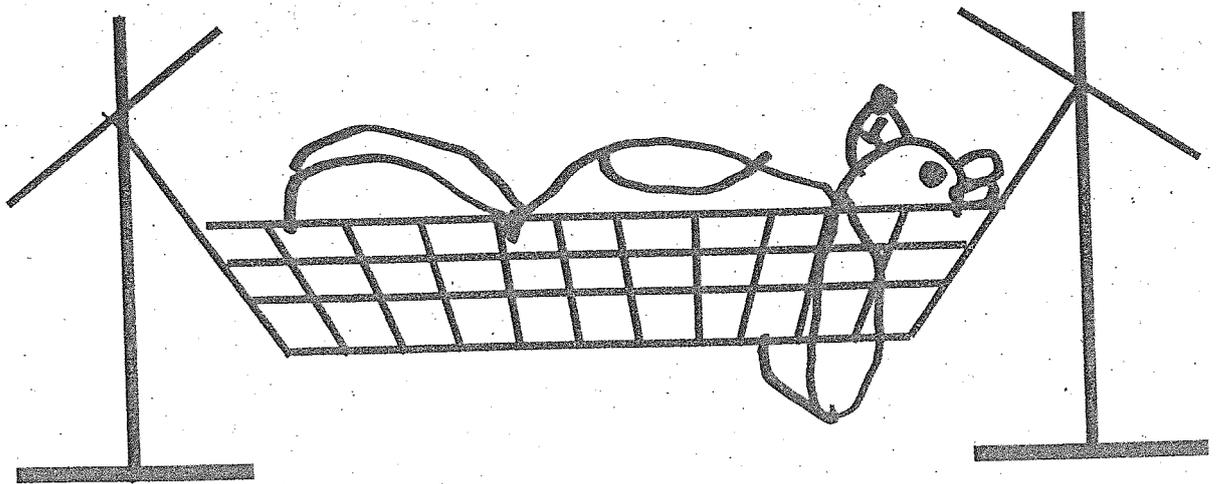


Wir halten uns an die Regeln:

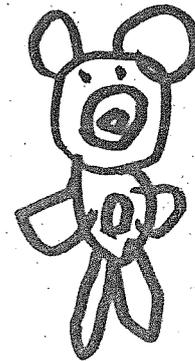
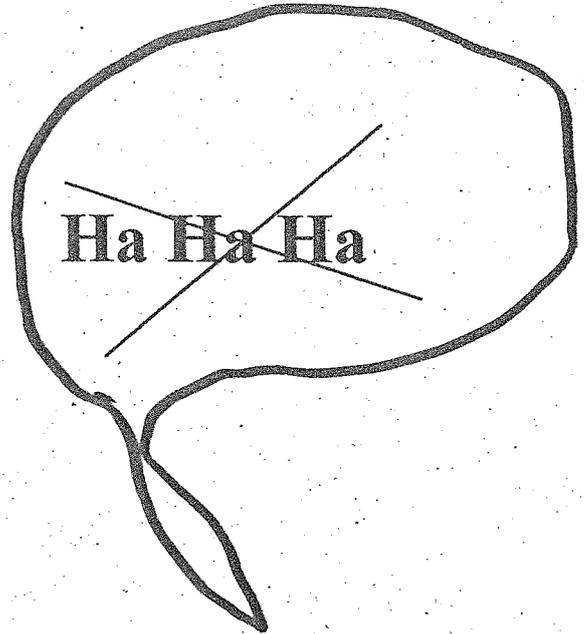
Ich warte, bis ich an der Reihe bin.



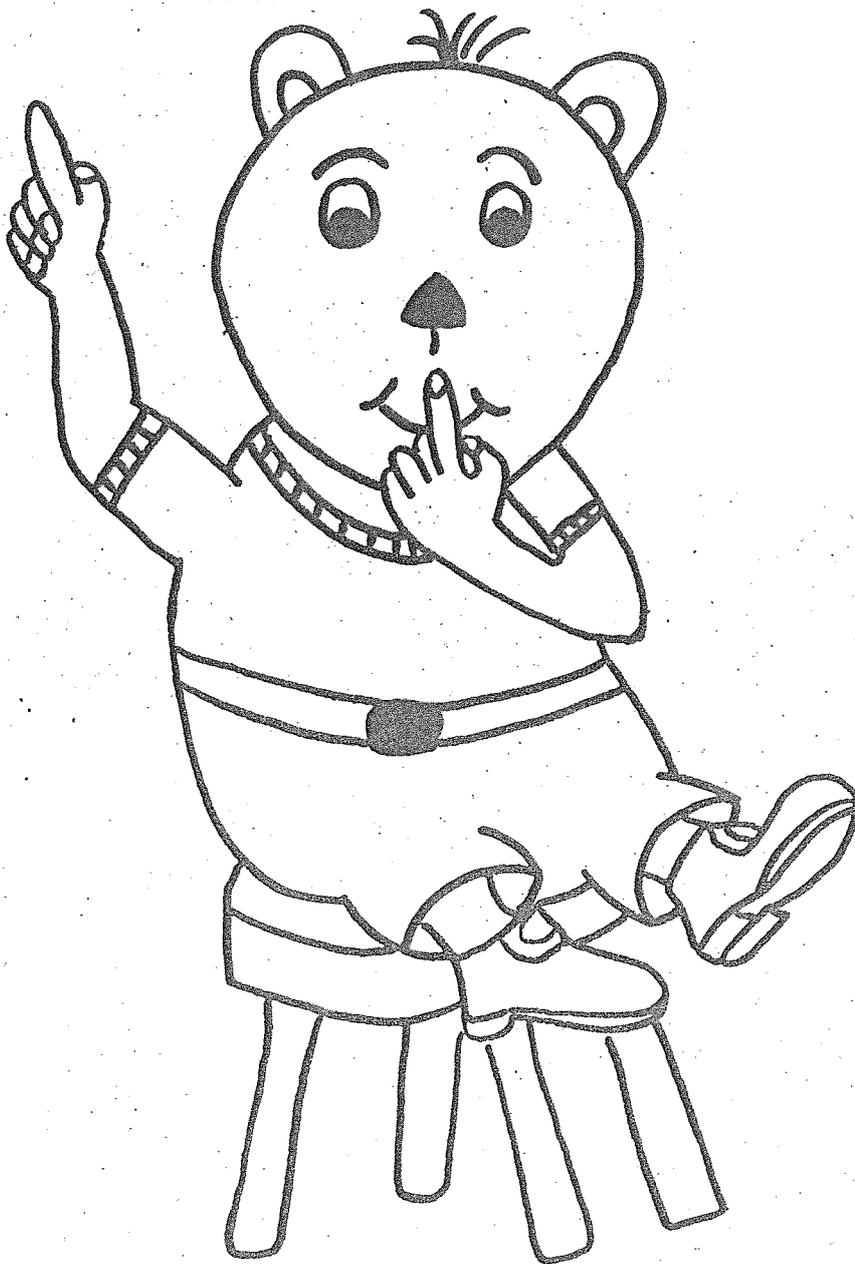
Ich bin ruhig beim Entspannen, auch wenn ich nicht mitmache.



**Ich lache niemanden während unserer
Übungen aus.**

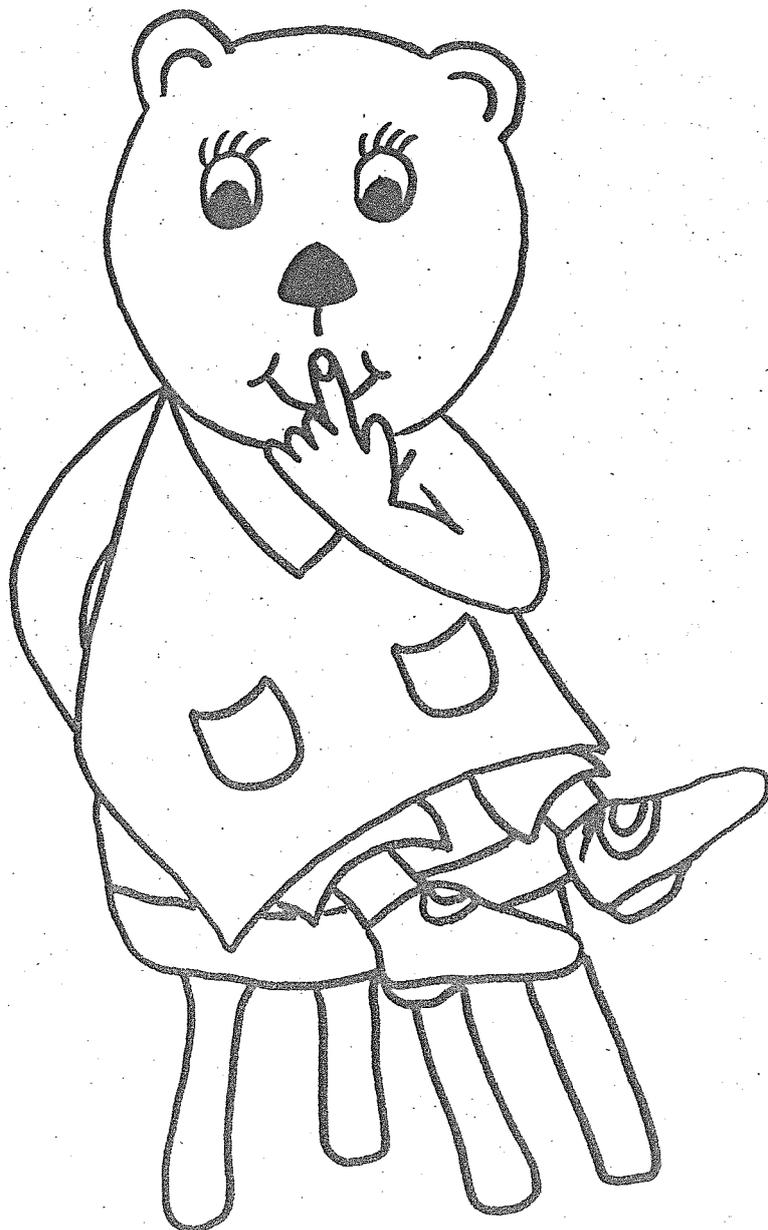


Ich melde mich, wenn ich
mitmachen möchte.



Ich verhalte mich leise in der Gruppe
ohne jemanden zu stören.

SSSSPPPT



Artikel im Weser Kurier (Stadtteilkurier für den Bremer Westen vom 22.04.04):**STARKE KINDER UND STARKE LÖSUNGEN****Projekt zur Konfliktregelung an der Schule Nordstraße**

Umgekehrte Tapetenrollenteile liegen auf dem Fußboden, Maja* legt sich darauf und Swenja* malt ihren Umriß und dann geschieht in umgekehrter Weise das gleiche mit ihr. So entsteht ein Bild von jedem der Mädchen und Jungen der Klasse, in das sie anschließend hineinschreiben, was sie besonders gut können: Ich kann gut Fußball spielen, ich kann freundlich lächeln, ich kann gut rechnen, ich spiele gut Blockflöte, ich male ganz toll und ich kann besonders gut trösten. Anschließend, beim gemeinsamen Betrachten ihrer Werke, erleben sie viele Gemeinsamkeiten: Stärken, die sie und auch andere haben, aber auch die Einzigartigkeiten, die ganz persönlichen Fähigkeiten jedes Kindes, werden deutlich. Es entsteht ein ganzheitliches Bild der kreativen, sozialen, kognitiven und emotionalen Kompetenz der einzelnen Mitschüler und Mitschülerinnen.

Diese Szene ist ein Ausschnitt aus dem Unterricht in einem zweijährig angelegten Projekt an der Nordstraße, einer Grundschule in Walle. Das Projekt möchte die Schülerinnen und Schüler in der dritten und vierten Klasse so stärken, dass sie sich selbst und die anderen besser wahrnehmen können und mit eigenen und fremden Stärken und Schwächen besser umgehen können. In der vierten Klasse steht das Wissen über Konflikte im Mittelpunkt, um dann eine Methode der Konfliktregelungen, das Mediationsverfahren, angemessen für diese Altersstufe, einzuführen. Dabei lernen die Schülerinnen und Schüler, mit Konflikten anders und vor allem gewaltfreier umzugehen. **Starke Kinder – Starke Lösungen** heißt das Projekt deshalb bei ihnen. Die Initiatoren dieses Projektes von der Universität Bremen greifen diese Kurzfassung gerne auf. Offiziell heißt es dort „Die Entwicklung einer interkulturellen, gewaltfreien Streitkultur in der Primarstufe – Persönlichkeitsförderung und Gewaltprävention“. Im Rahmen der Pädagogischen Psychologie ist es eines von mehreren Bremer Schulprojekten unter der Leitung von Prof. Dr. Thomas Leithäuser, die einen gewaltfreien Umgang mit Konflikten zum Ziel haben. Als ein besonderer Ansatz für die Grundschularbeit ist es auch in die Schulbegleitforschung aufgenommen worden, wo es sich im November letzten Jahres auf dem 10. Forum öffentlich präsentierte.

Wie sieht die Arbeit vor Ort nun konkret aus? Das Projekt - Team besteht aus vier Leuten: den zwei Klassenlehrerinnen der damals dritten, heute vierten Klassen, Frau Müller - Ganser

und Frau Vollmer. Unterstützt werden sie in ihrer ganz konkreten Arbeit in den Klassen von Frau Bartulin, die als Diplompsychologin selbst im Unterricht mitarbeitet und die inhaltliche Gestaltung gemeinsam mit den Lehrerinnen vor – und nachbereitet. Wissenschaftlich betreut wird das Projekt von Frau Dr. Haack - Wegner von der Universität Bremen. In diesem Zusammenhang stellte das Team das Projekt auch in Lehrveranstaltungen im Rahmen der Pädagogischen Psychologie vor und diskutiert mit den StudentInnen darüber. Zu der gemeinsamen Reflexionsrunde aller Teammitglieder sind auch interessierte Eltern der beiden Klassen eingeladen.

Im Unterricht wird viel mit Rollenspielen gearbeitet. Es werden Phantasiereisen gemacht, vieles läuft in Partner – und Gruppenarbeit. Aber es gibt auch feste gemeinsame Anteile, Projektlieder wie „Starke Kinder“, „Laß den Kopf nicht hängen“ und das „Wutlied“ singen die Kinder zu Beginn oder am Ende des Unterrichts. Präsentationen der einzelnen Projektschritte finden in spielerischer Form statt.

Inhaltlich stehen die Persönlichkeit und die (konflikthafte) Lebenswelt der Kinder im Mittelpunkt des Unterrichts, dabei wird besonders der kulturellen Vielfalt, die durch die Schüler und Schülerinnen aus den vielen Nationen vertreten sind, Rechnung getragen. Auch ganz konkrete Konflikte innerhalb der Klasse oder aus dem Alltag der Kinder werden thematisiert. So wurde in der einen Klasse eine Problemlandkarte in Gruppenarbeit erstellt, auf der alle aktuellen Konflikte auf eine Karte geschrieben und aufgeklebt wurden. In der anderen Klasse stand eine Reihe von typischen Klassenkonflikt im Mittelpunkt: u.a. das gegenseitige „Triezen“ und Hänkeln. Als Lösungen erarbeiteten die Kinder Streitregeln, die von allen unterschrieben wurden. Auch Konflikte unter Freunden war ein Thema. Am Ende wurde ein Versöhnungsbild gemalt und dem anderen geschenkt.

Natürlich wird es am Ende der vierten Klasse ein großes Fest geben, wo den Eltern die Ergebnisse stolz präsentiert werden sollen. Bis dahin sind alle noch tüchtig beschäftigt, um dieses Projekt erfolgreich abzuschließen.

** alle Namen sind verändert worden*