

PROJEKT 37

*Training sozialer Fähigkeiten
mit Jugendlichen
in der Berufsschule*

Richten Sie Ihre Fragen bitte an

Peter Hegeler
Landesinstitut für Schule
Psychologische Dienste
Straßburger Straße

28 211 Bremen



0421 - 361 – 36 44

INHALTSVERZEICHNIS	S. 1
0. Abstract	S. 2
1. Entwicklung des Projekts	S. 4
2. Annäherung	S. 6
3. (Entwicklungs-) Psychologische Situation der Zielgruppe	S. 9
4. „Steckbrief“ der Zielgruppe	S. 10
5. Theoretische Grundlagen	S. 13
6. Praktisches Vorgehen	S. 21
7. Ergebnisse	S. 22
8. Reflexion	S. 28
9. Perspektiven	S. 29
10. Hinweise und Tipps	S. 30
Anhang:	S. 32
Anlagen I	S. 33 - 79
Anlagen II	S. 80 - 125

0. Abstract

Titel des Projektes: Training sozialer Fähigkeiten mit Jugendlichen in der Berufsschule

- Mitarbeiter des Projektes:** Peter. Hegeler; LIS, Psychologische Dienste;
(Projektleiter)
Karl-Heinz Bauer; SZ Im Holter Feld (Lehrer/Trainer)
Gisela Knigge; Gesamtschule Mitte
- (Lehrerin/Trainerin):** Ulf Ingenbleek; SZ Neustadt (Lehrer/Trainer)
Prof. Dr. Rudolf Kretschmann; Uni Bremen;
(Wissenschaftlicher Berater)
- Adressaten der Maßnahme:** a) benachteiligte Jugendliche, speziell in der BBFS
(Schwerpunkt: Vorbereitung auf den Eintritt in das Berufsleben)
b) Jugendliche in der SEK II, Berufsschule
(Schwerpunkt: Kommunikation, Teamfähigkeit)

Inhaltliche Ansätze der Maßnahme:

Die Maßnahme geht aus von der Notwendigkeit, Jugendliche, besonders Benachteiligte mit überwiegend negativen Schulerfahrungen, durch Trainingsmaßnahmen auf den Eintritt in das Berufsleben oder den Besuch einer weiterführenden Schule vorzubereiten. Jugendlichen fehlen häufig wichtige soziale Kompetenzen. Um einige zu nennen:

- **Zuhören können**
- **verbesserte Selbst- und Fremdwahrnehmung**
- **Selbstkontrolle und Ausdauer**
- **Umgehen mit eigenen Gefühlen**
- **Selbstsicherheit**
- **Einfühlungsvermögen**
- **Umgehen mit Lob, Kritik und Misserfolg**
- **gewaltfreies Umgehen mit Konfliktsituationen.**

Für die übrigen Jugendlichen ergeben sich folgende Ziele:

- **Teamfähigkeit**
- **Kooperationsfähigkeit**
- **Konfliktfähigkeit**
- **Kommunikationsfähigkeit.**

Theoretischer Bezugsrahmen

Für den theoretischen Bezugsrahmen haben sich die **Kognitive Verhaltenstheorie** und die **Tätigkeitstheorie**, ihre Aneignung und modifizierte Anwendung als besonders geeignet erwiesen.

Das Vorgehen in den einzelnen Sitzungen - 14 - täglich 2 Unterrichtsstunden in Gruppen von normaler Klassengröße, für alle Schülerinnen und Schüler der Klasse verbindlich - kann wie folgt beschrieben werden.

Einführung:

die Einführung und damit auch die Verdeutlichung des Unterschiedes zum vorher abgelaufenen Unterricht geschieht durch eine Einstiegsübung. Dies kann ein Interaktionspiel, eine Phantasiereise, ein Beispiel über den Einsatz von Medien sein. Die Einführungsübungen werden im Abschlussbericht des Projektes ausführlicher dargestellt.

Hinführung:

durch einen Text, eine Beschreibung, eine Aufgabe oder einen kurzen Lehrervortrag wird zum jeweiligen Thema hingeführt.

Bearbeitung:

die Bearbeitung des Themas geschieht durch Rollenspiele, Interaktionübungen, Gesprächsrunden, von den Schülern selbst moderationsmäßig entwickelte Plakate zum Thema. Hierbei wird z.T. auch in Kleingruppen gearbeitet.

Abschluss/Reflexion:

den Abschluss bildete häufig die gemeinsame Verabschiedung, da die Schüler oftmals erschöpft waren, und die Bereitschaft zur ausführlichen Reflexion war entsprechend gering.

Einschätzung über mögliche Wirksamkeit:

Es liegen bis jetzt Einschätzungen in Form von Statistiken über Fehlzeiten und Verspätungen sowie die Aufnahme von Ausbildungsverhältnissen vor. Verglichen wurden hierzu Schüler mit und ohne Sozialtraining. Die Ergebnisse, wenn auch auf schmaler Datenbasis, ermutigen zu weiterer Entwicklung. Danach zeigen Schüler mit Sozialtraining weniger Verspätungen, weniger Fehlzeiten und höhere Vermittlungsquoten in Ausbildungsstellen entweder im Betrieb oder in der Schule.

Eine Selbsteinschätzung der Schüler 1 Jahr nach Ende des Trainings wird zur Zeit noch ausgewertet.

Der Projektleiter arbeitet mit dem Berufsschullehrer im Team in der Schule direkt. Eine zweite Gruppe wird von beiden im 2. Jahr betreut, eine dritte Gruppe wird für 3 Monate vom Projektleiter unter Assistenz des Klassenlehrers betreut.

Anfragen anderer Schulen nach Fortbildung, Durchführung und Unterstützung bei der Planung eigener Vorhaben zeigen das große Interesse an diesem Thema.

1. Entwicklung des Projekts

Den Anstoß zu dem Projekt gab die Bitte einer Lehrerin an den Schulpsychologen, sich in der Klasse um mehrere Schüler nicht nur im Rahmen der Einzelfallbetreuung zu bemühen sondern etwas mit der ganzen Gruppe zu unternehmen. Ihre Vorstellungen gingen dabei in Richtung einer längerfristigen, regelmäßigen Betreuung mit dem Ziel, Gewaltbereitschaft unter den Schülerinnen und Schülern zu erkennen, zu erklären und abzubauen. Auch der Wunsch nach einer Stärkung prosozialen Verhaltens wurde in diesem Stadium als wünschenswert benannt.

Der Schulpsychologe zog zur Planung dieser Gruppenaktivität dann mehrere Experten hinzu: als erstes einen Kollegen, der sich im Rahmen der Universität mit dem Problem befasste, einen weiteren Kollegen aus dem Schulpsychologischen Dienst, der als Leiter des Dienstes auch zu Beginn die Projektleitung übernahm, einen Berufsschulpädagogen, der als Verantwortlicher für Fortbildung an der Allgemeinen Berufsschule besondere Kenntnisse und Erfahrungen einbrachte, sowie eine Kollegin und zwei Kollegen aus den Bereichen Hauptschule und BBFS* als Lehrerin und Lehrer.

(* Der Bildungsgang BBFS wird in einem späteren Abschnitt ausführlich beschrieben.)

Zu Beginn wurde vorhandenes Material gesichtet. Die Literaturrecherche zu geeigneten Programmen für den Bereich der Schule ergab, dass speziell solche für ältere Schülerinnen und Schüler fehlten. Vorhandene Programme für Straffällige (z. B. „Antiaggressionstraining“ von WEIDNER) oder für Gruppen auf freiwilliger Basis („Gruppentraining“ von HINSCH & PFINGSTEN sowie von PETERMANN) trafen die Voraussetzungen unserer Zielgruppe - benachteiligte Schülerinnen und Schüler in der Berufsschule –jedoch nicht vollständig.

Theoretische Modelle wie sie aus den Wissenschaftsbereichen der Humanistischen Psychologie, der Kognitiven Verhaltenstherapie, der Tätigkeitstheorie oder der Kognitionstheorie bekannt sind, wurden herangezogen und bearbeitet.

Als theoretische Basis für unsere Projektarbeit entschieden wir uns für die **Kognitive Verhaltenstheorie** und die **Tätigkeitstheorie**. Andere Ansätze sollten zwar ebenfalls berücksichtigt werden, aber diese beiden Theorien bildeten den Grundstock. Ausführlichere Erklärungen finden sich hierzu im Theorieteil dieses Projektberichtes.

Als wichtige (**Vor-**) **Entscheidungen**, die wir im Projektteam getroffen haben, erwiesen sich die folgenden:

- das Training sollte innerhalb der Schulzeit stattfinden
- es sollte für alle Schülerinnen und Schüler verbindlich sein
- es sollte nicht benotet werden
- es sollte in Form eigenständiger Unterweisung unterrichts- und stundenplangebunden ausgewiesen werden
- es sollte den schulischen Lebens- und Erfahrungsraum der Schülerinnen und Schüler zum Fokus haben.
- es sollte regelmäßig stattfinden
- der private Bereich sollte eher in den Hintergrund treten
- es sollte von speziell fortgebildeten Lehrerinnen und Lehrern durchgeführt werden. Dies sollten nur im Ausnahmefall die Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer sein, da sonst eine Rollenkonfusion zu befürchten ist.
- es sollte parallel ein Trainingsprogramm für Lehrkräfte und Lehrmeisterinnen und Lehrmeister entwickelt werden.
- das Programm sollte ausdrücklich als Bestandteil von Schule deklariert werden.

Nach einiger Zeit schrumpfte das **Projektteam** aus unterschiedlichsten Gründen zusammen. Der Schulpsychologe übernahm die Projektleitung, nachdem der Leiter aus der Projektgruppe ausgeschieden war. Ferner mussten wir für die weitere Arbeit auf den Fortbildungsbeauftragten der Allgemeinen Berufsschule verzichten. Als Letzter stieg nach ca. 3 Jahren der Kollege von der Universität aus dem Projekt aus. Jede personelle Veränderung wurde begleitet von intensiven Diskussionen, auch was die weitere praktische Arbeit betraf.

Bis zuletzt arbeiteten die Kollegin aus der Gesamtschule, der Kollege aus dem Berufsschulbereich, der Wissenschaftliche Begleiter und der Projektleiter mit. Der Kollege aus der zweiten Berufsschule erkrankte so schwer, dass er für das Projekt nicht mehr zur Verfügung stand. Seine Erkrankung hat uns alle tief getroffen.

Nach der **Entwicklung von Übungseinheiten**, - sei es in Form von Modulen, von Bausteinen oder von Stundenentwürfen, sei es in Gestalt einer Befragung der Schülerinnen und Schüler über die von ihnen gewünschten Inhalte /Themen eines Trainings - , haben wir relativ bald die **praktische Erprobung** begonnen. Da wir es mit einer Zielgruppe zu tun hatten, die auf bestimmte Arbeitsformen nur schwer oder gar nicht ansprach, musste vieles selbst entwickelt werden. Die Zielgruppe wird später noch genauer beschrieben, hier sollen nur die für die methodischen Vorgehensweisen wichtigsten Kennzeichen genannt werden:

⇒ die Jungen in der Gruppe waren in der Regel allem gegenüber skeptisch, was aus dem Bereich "Interaktionsspiele" stammte. Etwas zu malen, seine Gefühle auszudrücken, ein Rollenspiel durchzuführen und zu Ähnlichem waren sie nur schwer zu bewegen.

⇒ Die Mädchen äußerten Bedenken, von den Trainern „psychiatert“, zu werden. Dies war für uns eine deutliche Mahnung, nicht in die tiefsten und persönlichsten Bereiche der Schülerinnen und Schüler einzudringen, sondern bei der Analyse und Intervention vorwiegend auf der kognitiven Ebene zu bleiben.

⇒ Ausländische Schüler, sie machten einen Großteil der Zielgruppe aus, standen allem, was nicht dem Erwerb von Kulturtechniken oder der Aneignung handwerklicher Fertigkeiten dient, ebenfalls skeptisch gegenüber. Dies zeigte sich in der Aussage eines in Rußland geborenen Deutschen: "Was hat das denn mit Schule zu tun?"

⇒ Für alle bedeutete die Auseinandersetzung mit den eigenen Schwächen ein großes Problem, hatten sie doch (Schein-) Kompetenzen entwickelt, die sowohl verbal als auch körperlich eher auf die Demonstration von Stärke mit dem Ziel der Einschüchterung anderer hinausliefen.

⇒ Viele Methoden der Interaktionspädagogik setzen ein gutes Sprachverständnis und eine gute Artikulationsfähigkeit voraus. Dieses ist/war bei vielen Schülerinnen und Schülern nicht gegeben. Dazu kommen die kulturellen Unterschiede im Bereich der Werte und Normen, die in den jeweiligen Kulturen als verbindlich angesehen werden.

Neben der Zielgruppe der **benachteiligten** Berufsschülerinnen und Berufsschüler wurde das **Spektrum ausgeweitet**. Es wurde vermehrt mit Schülerinnen und Schülern der **kaufmännischen** Berufsschulen zu den Themenbereichen Teamfähigkeit, Kooperation, Kommunikation gearbeitet. Sie alle finden sich konzentriert im gesellschaftlich bedeutsamer gewordenen Erfordernis nach "**Schlüsselqualifikationen**" wieder.

Die **Evaluation** der Trainings erfolgte nur ansatzweise, da sich das geschrumpfte Projektteam mit der Aufgabe überfordert fühlte, nach der Erarbeitung der theoretischen Grundlagen zunächst Materialien zu entwickeln, das Training durchzuführen und auch zu evaluieren, die interessierten Nachfragen zu beantworten und an die Dokumentation der Projektarbeit heranzugehen. Erschwerend kam hinzu, dass die Evaluation in einer

der beiden Schulen nach zwei Jahren Training aufgrund der Erkrankung und dem damit verbundenen Ausfall des bereits erwähnten Kollegen nicht mehr durchgeführt werden konnte.

Es wurden Ansätze versucht, etwa durch statistischen Vergleich einer Trainingsgruppe mit einer Kontrollgruppe in Bezug auf Verspätungen, Fehlzeiten, Abschlüsse und Vermittlungen in Berufsausbildungen. Diese Vergleiche befinden sich im Anhang. Es wurden auch Fremdeinschätzungen der Lehrkräfte und Lehrmeister verglichen. Nicht zuletzt eine schriftliche Befragung der TeilnehmerInnen nach Abschluss des Trainings gibt Aufschlüsse über mögliche Wirkungen. Die wichtigste, schon jetzt genannte Wirkung war nach unserer Erfahrung aber das unmittelbare Gefühl der Jugendlichen, dass sich Erwachsene mit ihnen beschäftigen, - nicht mit dem Ziel, ihnen erneut Fehler und Mängel nachzuweisen, sondern sie zu stärken!

Über den Rahmen dieses SBF-Projekts hinaus sind aus unserer Sicht Fragen des Lehrerinnen- und Lehrertrainings, der Sprachförderung, der Geschlechtertrennung u.a.m. weiter zu bearbeiten.

2. Annäherung

Zur Einstimmung in die Problematik sollen ohne Kommentierung 3 bis 5 Situationen beschrieben werden, in denen Jugendliche Verhaltensmuster gezeigt haben, mit denen sie sich oder andere in Schwierigkeiten gebracht haben.

A. rangelt in der Werkstatt mit einem Mitschüler.

- verläßt die Schule ohne Erlaubnis.
- kommt der Aufforderung, nicht auf der Werkbank zu liegen, erst nach längerer Zeit
- sehr widerwillig unter Ausstoß von Unmutsäußerungen nach.

T. stellt in der Werkstatt einem Mitschüler ein Bein.

- arbeitet ohne Erlaubnis an einem von ihm mitgebrachten Teil (frisieren eines Mofa-Motorteils).
- sitzt auf der Werkbank und spielt mit einem Tischamboss, der zu Boden fällt.

H. verletzt einen Mitschüler mit der Drahtbürste.

- streitet trotz mehrmaliger Ermahnung mit einem Mitschüler an der Werkstatt.
- rangelt mit einem Mitschüler beim Umziehen.
- spielt mit einem Werkstattamboss im Arm in der Werkstatt umher.

B. hält sich in der Pause in der Werkhalle auf und spielt an einem Traktor.

- schlägt einem Mitschüler mit dem Handfeger von hinten zwischen die Beine.
- erscheint nach einer kleinen Pause nicht wieder zum Unterricht.
- schleift während der Pause an einem Bandschleifer in der Werkhalle sein zu feilen des Werkstück.

A. macht sein Praktikum in einer KFZ-Werkstatt. Bei einem Besuch durch den Klassenlehrer berichtet der Meister, dass er A. am ersten Tag „zusammenfallen“ musste, weil er mit den Händen in den Taschen vor ihm gestanden habe.

Einführung

Alle Menschen sind in verschiedene soziale Subsysteme eingebunden: Familie, Kindergarten, Schule, Arbeitsplatz sind Subsysteme des großen Ganzen, unseres Staates und unserer Gesellschaft. In jedem Subsystem gibt es Erwartungen und Verhaltensnormen,

mit denen sich das Individuum konfrontiert sieht und die es, bei mehr oder weniger weiten Bandbreiten, zu erfüllen gilt, wenn die Person innerhalb dieses Subsystems konfliktarm existieren will.

Im Verlauf ihres Lebens wechseln alle Menschen zwischen verschiedenen Subsystemen (z.B. der Schule und der Familie), bzw. treten immer wieder in neue Subsysteme ein (vgl. BRONFENBRENNER, 1977). Der Eintritt in ein neues Subsystem ist potentiell krisenhaft, weil er von einer Person neue, bis dahin vielleicht nicht realisierte Kompetenzen und Verhaltensmuster fordert. Oder, um es mit anderen Worten zu formulieren, weil er die Person mit neuen Entwicklungsaufgaben konfrontiert. Es gibt HAVIGHURST (1982) zufolge drei Quellen von Entwicklungsaufgaben: physische Reife, kultureller Druck und individuelle Zielsetzungen. (HAVIGHURST, a.a.O., S.2):

"Eine Entwicklungsaufgabe ist eine Aufgabe, die sich in einer bestimmten Lebensperiode des Individuums stellt. Ihre erfolgreiche Bewältigung führt zu Glück und Erfolg, während Versagen das Individuum unglücklich macht, auf Ablehnung durch die Gesellschaft stößt und zu Schwierigkeiten bei der Bewältigung späterer Aufgaben führt".

Jugendliche Schulabgänger beiderlei Geschlechts sind mit einer Fülle von neuen Entwicklungsaufgaben konfrontiert. Biologisch ausgereift, sind sie gehalten, die Probleme zu lösen, die in Zusammenhang mit Partnerschaft und Sexualität stehen. Sie haben gegenüber ihren Familien einen neuen Status zu finden und ihre Rolle innerhalb der peer-group zu gestalten, - und, last, not least, nachdem sie die allgemeinbildende Schule verlassen haben, einen Ausbildungsplatz und später eine Arbeitsstelle zu finden und dabei sowohl die beruflich-fachlichen Anforderungen zu erfüllen als auch ein Auskommen mit Ausbildern und Vorgesetzten zu finden.

Jugendliche aus so genannten. unterprivilegierten Schichten haben dabei ein besonders hohes Maß an Entwicklungsarbeit zu leisten. Manche der von ihnen entwickelten Umgangsformen sind geeignet, Anstoß in eher von gesellschaftlicher Mittelschicht bestimmten Arbeits- und Ausbildungssituationen zu erregen. Andererseits fehlen ihnen mitunter Kompetenzen und Einsichten, die für Entwicklungsaufgaben wie "Ausbildung" und "Beruf" benötigt werden. So entzünden sich z. B. immer wieder Konflikte, wenn Jugendliche gegenüber Ausbildern und Vorgesetzten Verkehrsformen realisieren, die evtl. in ihrer peer-group angemessen sind, nicht aber im Umgang mit Erwachsenen. Daneben treten Konflikte zwischen den Altersgenossen, insbesondere mit Vertreterinnen und Vertretern des anderen Geschlechts ebenso auf, weil die Jugendlichen ja auch untereinander neue Rollen zu finden haben: aus Spielkameraden sollen (Lebens-) Partnerinnen oder Partner werden; Freunde, Freundinnen oder Altersgenossen werden in solchen Situationen zu potentiellen Rivalen.

Das nicht richtige Auftreten, beispielsweise das richtige Wort oder den richtigen Ton zu finden, führt oft dazu, dass das Handeln von Jugendlichen zu völlig anderen als den gewünschten Ergebnissen führt und Konflikte heraufbeschwört. Hinzu kommt, dass beständige Misserfolgserlebnisse und berufliche Perspektivlosigkeit nicht selten auch in Gewalt münden. Dies hat oft zur Folge, Jugend und Gewaltbereitschaft gleichsam in einem Atemzug zu nennen und vermehrt nach Ordnungsmaßnahmen zu rufen - statt Hilfe anzubieten, die es benachteiligten Jugendlichen ermöglicht, die vielen neuen Entwicklungsaufgaben zu bewältigen. Dabei zu bedenken bleibt, dass auch nicht immer die Erwachsenen (Ausbilder, Vorgesetzte) gegenüber den Jugendlichen den richtigen Ton finden.

Mit dem Projekt Nr. 37 der Schulbegleitforschung, "**Training sozialer Fähigkeiten mit Jugendlichen in der Berufsschule**" werden Angebote entwickelt und erprobt, die es

Jugendlichen ermöglichen, angemessene Formen des Umgangs mit sich selbst, mit Altersgenossen und mit Erwachsenen zu entwickeln. Jugendlichen sollen soziale Kompetenzen erlernen, die sie bis dahin nicht entwickelt haben bzw. sie sollen unterscheiden lernen, in welchen Situationen welche Verhaltensmuster angemessen sind. Im Mittelpunkt steht dabei nicht die Gewaltproblematik. Doch es ist ein wesentliches Ziel, Jugendliche *dafür* zu sensibilisieren, Situationen, in denen es zu Gewalt oder anderen Formen aggressiver Auseinandersetzung kommen könnte, im Vorfeld zu erkennen und ggfs. zu meiden bzw. Konfliktsituationen gewaltfrei zu lösen.

Wir folgen dabei Modellen der Tätigkeitstheorie (HACKER, 1973, LOMPSCHER, 1985), und der (sozial-) kognitiven Verhaltenstheorie (MAHONEY.1977, BANDURA.1979, MEICHENBAUM.1979). Es handelt sich hier um Konzepte, die mittlerweile unterschiedlichste therapeutische Anwendung finden (EISERT, 1986, ELLIS, 1979,, PETERMANN u. PETERMANN 1989 u. 1991).

Nicht alles, was für psychotherapeutische Einrichtungen oder Beratungsstellen entwickelt wurde, lässt sich uneingeschränkt auf jede beliebige Klientel und jede beliebige Situation übertragen. Ziel unseres Projektes ist es daher, maßgeschneiderte Trainingsangebote für Berufsschülerinnen und -schüler, für spezifische Gruppen, und für die Hand von Lehrerinnen und Lehrern zu entwickeln. Auch wollen wir mit der Anlehnung an psychotherapeutische Präventions- und Interventionskonzepte keineswegs den Jugendlichen von vorne herein eine pathologische Persönlichkeitsstruktur unterstellen. Viele der Jugendlichen kommen in ihrer Subkultur bestens zurecht. Worüber sie nicht verfügen, das sind Verkehrsformen, mit denen sie die Entwicklungsetappen bewältigen können, die vor ihnen liegen.

In der Didaktik gibt es die Unterscheidung von Lerngegenstand und Unterrichtsprinzip. Lerngegenstände sind Deutsch, Mathematik, Sachunterricht oder Fremdsprachen. Das Ermöglichen von Sozialem Lernen ist ein Unterrichtsprinzip. Unterrichtsgegenstände, auf breiter Basis als Forderung vor allem in den 60er und 70er Jahren erhoben, sollten in der Weise eingeführt werden, dass die Lernenden gleichzeitig ein gedeihliches und mündiges Miteinander erlernen können.

In der Praxis zeigt sich jedoch meist folgendes: Die traditionellen Lerngegenstände dominieren, das Prinzip, die Schulung des Lernens oder des sozialen Verhaltens, bleibt auf der Strecke. Wir halten es daher für notwendig, die Vermittlung sozialer Kompetenz als didaktisches Ziel aufzuwerten, dieses zu einem Lerngegenstand zu erheben; - in jedem Fall aber sollten für ein derartiges Lehrziel Curricula ausgearbeitet werden, um sie als Themenschwerpunkte in bereits bestehende Fächer zu integrieren. Dies gilt insbesondere für den Übergangsbereich Schule -Beruf.

Es handelt sich bei der Vermittlung sozialer Kompetenzen im Prinzip um einen neuen Lerngegenstand, welcher der Entwicklung eines eigenen Methodeninstrumentariums bedarf, da es von der Vermittlung her betrachtet einen Unterschied macht, über chemische Verbindungen zu sprechen oder das eigene Verhalten einer kritischen Analyse zu unterziehen. Ebenso ist es erforderlich, Unterrichtsvorschläge und -materialien bereit zu stellen, damit auch Lehrerinnen und Lehrer ohne psychologische Spezialausbildung Unterrichtsangebote zur Erweiterung der sozialen Kompetenz bei Jugendlichen realisieren können.

Kaum ein Jugendlicher fände sich von selbst bereit, sich auf Trainingsangebote einzulassen, in denen, losgelöst von Situation und Kontext, Empathie für andere, Kommunikationsmuster oder Entspannungstechniken trainiert würden. Wir bezeichnen solche Trainingsschritte als ‚Bausteine‘. Um die Jugendlichen zur Teilnahme zu motivieren, und um sie so konkret wie möglich auf die sie erwartenden Entwicklungsaufgaben vor-

zubereiten, bieten wir die Bausteine innerhalb thematischer Zusammenhänge (Projekte) an. Die hier vorgelegte Dokumentation beschreibt die theoretischen Grundlagen, die Trainingsangebote und die Erfahrungen mit dem Training in der Praxis.

3. (Entwicklungs-) Psychologische Situation der Zielgruppe

Die Jugendlichen der Zielgruppe des Projekts sind zwischen 15 und 18 Jahren alt. Die generellen Entwicklungsaufgaben im Sinne von HAVIGHURST, die vor ihnen liegen, sollen ihnen eine **Identität** vermitteln, d.h. eine klare Konzeption, wer und wie sie in verschiedenen Bereichen der Bewältigung des eigenen Lebens sind, was sie mit anderen gemeinsam haben, was sie von anderen unterscheidet und was sie wollen. Sie sollen lernen, ihr Leben zu planen und Ziele ansteuern, von denen man glaubt, dass man sie erreichen kann.

Die Jugendlichen kommen zum Teil aus **anderen Kulturen**, z. T. sind sie zwar formalrechtlich Deutsche, sind aber in einem anderen Land mit einer **anderen Sprache** aufgewachsen. Sie haben **negative Schulerfahrungen** hinter sich, ihr Leistungsstand ist in der Regel verbesserungsbedürftig. Testuntersuchungen in vergleichbaren Klassen ergaben eine durchweg durchschnittliche Intelligenz. Der Schwerpunkt liegt in der Regel im Bereich des logischen Denkvermögens, Schwächen zeigen sich im sprachlichen Bereich.

Als Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen können folgende benannt werden (nach HAVIGHURST,1972):

➔ **Akzeptieren der eigenen körperlichen Erscheinung und effektive Nutzung des eigenen Körpers**, sich seines eigenen Körpers bewusst werden. Der Körper wird bei den Jungen in der Regel zur Durchsetzung eigener Interessen und Wünsche eingesetzt, indem die Kraft ins Spiel gebracht wird. Bei den Mädchen ist es eher der Einsatz des eigenen Aussehens und der Attraktivität.

➔ **Erwerb der männlichen bzw. weiblichen Rolle**. die/der Jugendliche muß ihre/seine individuelle Lösung für das geschlechtsgebundene Verhalten und für die Ausgestaltung der Geschlechterrolle finden.

➔ **Erwerb neuer und reiferer Beziehungen zu Altersgenossen beiderlei Geschlechts**. Hierbei gewinnt die Gruppe der Gleichaltrigen erheblich an Bedeutung.

➔ **Gewinnung emotionaler Unabhängigkeit von den Eltern und anderen Erwachsenen**. Eltern möchten die wechselseitige Abhängigkeit möglichst lange aufrecht erhalten und Freud und Leid möglichst lange intensiv mit den Kindern teilen.

➔ **Vorbereitung auf die berufliche Karriere**: Lernen zielt auf die Übernahme einer beruflichen Tätigkeit ab.

➔ **Vorbereitung auf Partnerschaft, Heirat und Familienleben**: Sie bezieht sich auf den Erwerb von Kenntnissen und sozialen Fertigkeiten für die bei Partnerschaft und Familie anfallenden Aufgaben.

➔ **Gewinnung eines sozial verantwortungsvollen Verhaltens**: Bei dieser Aufgabe geht es darum, sich für das Gemeinwohl zu engagieren und sich mit der politischen und gesellschaftlichen Verantwortung der/aller Bürger auseinanderzusetzen

➔ **Aufbau eines Wertsystems und eines ethischen Bewußtseins als Richtschnur für das eigene Verhalten**: Die Auseinandersetzung mit Wertgeltungen in der sie umgebenden Kultur soll in diesem Lebensabschnitt zum Aufbau einer eigenen verinnerlichten Struktur von Werten als Orientierung für das persönliche, soziale und gesellschaftliche Handeln führen. Dies erscheint besonders wichtig und schwierig zugleich für Jugendliche, die mit zwei Kulturen aufwachsen.

Die Aufzählung dieser Aufgaben und die Beschreibung der Dimension macht deutlich, welch breiten Raum diese Aufgaben im Leben der Jugendlichen einnehmen. Schon wenn sie in ihrem Heimatland aufwachsen in einer stützenden Familienatmosphäre mit einer positiven Perspektive für die Zukunft, dann haben Jugendliche mit der Bewältigung dieser Entwicklungsaufgaben viel zu tun. Da solch eine Bewältigung dazu führt, dass Grenzen ausgetestet und überschritten werden, dass Identitätsfindung auch die Erforschung der eigenen Möglichkeiten und Grenzen bedeutet, macht verständlich, welches Konfliktpotential auf die Jugendlichen und die Erwachsenen einwirkt.

Wieviel schwieriger wird dies, wenn Jugendliche und Erzieher nicht die gleiche Sprache sprechen, wenn sie aus unterschiedlichen Kulturen kommen und so unterschiedliche Zukunftsperspektiven haben. Die Jugendlichen sagen uns: „Ja, Sie haben gut reden, Sie haben einen festen Job, haben gut Geld und können sich viel leisten.“. Aufgrund der unterschiedlichen Perspektiven ist es manchmal schwer, sich miteinander zu verständigen. Es ist aber deutlich geworden, dass das Bemühen um das Verständnis wechselseitig sein muss.

Wenn Jugendliche keine Zeit oder Gelegenheit haben, die oben genannten Entwicklungsaufgaben angemessen zu verfolgen und zu bewältigen, bleiben sie auf einem kindlichen Status und verringern ihre Chancen, ein erfülltes Leben leben zu können. Werden Jugendliche zu früh so behandelt, als haben sie diese Aufgaben schon bewältigt, überfordert man sie. Gerade das Sich-entwickeln ist etwas, was die Jugendlichen so liebenswert macht.

Wenn man begreift, dass sich die Jugendlichen auf der **Suche nach der eigenen Identität** befinden, wird ihr oft unerklärliches Verhalten erklärlicher. Es macht uns als Erwachsene vielleicht optimistisch, dass die Jugendlichen auf ihrer (Identitäts-) Suche auch etwas finden.

Dabei soll ihnen auch das Sozialtraining helfen, wenngleich wir bewusst den Schwerpunkt auf den Erwerb der beruflichen Identität gelegt haben. Das ist für die Jugendlichen einsehbar und akzeptabel, ein Herumwühlen im Privaten lehnen sie verständlicherweise ab

4. Die Zielgruppe

In den Bildungsgang B/BFS werden gemäß § 55/2 des Bremischen Schulgesetzes „*Schulpflichtige Jugendliche, die am Ende von neun Schulbesuchsjahren keinen Hauptschulabschluss erreicht haben*“ aufgenommen.

So genannte „Seiteneinsteiger“ können nach entsprechender Beratung durch einen B/BFS - Beratungslehrer bis zum Ende des ersten Halbjahres aufgenommen werden.

Die B/BFS - Klassen der letzten Jahre setzten sich aus Schülerinnen und Schülern der folgenden schulischen Herkunftsbereiche zusammen:

- der Hauptschule der Klassen 7 und 8;
- der Hauptschule der Klasse 9, ohne Versetzung nach Klasse 10;
- der Sonderschule für Lernbehinderte Klasse 9;
- der Sonderschule für Lernbehinderte Klasse 10, ohne Zuerkennung
- des Hauptschulabschlusses;
- der Sonderschule für Entwicklungsgestörte der Klassen 8 bis 10;
- der Sonderschule für Sprachbehinderte der Klassen 9 und 10;
- der Allgemeinen Berufsschule (aus Motivations- und Erfahrungskursen),
- die über den Schulermittlungsdienst vermittelt wurden;
- als Sonderfälle über die Schulaufsicht zugewiesen wurden;
- als SeiteneinsteigerInnen oder AusbildungsabbrecherInnen hinzukamen.

Berufseingangsstufe/Berufsfachschule (=B/BFS).

Schülerinnen und Schüler werden erst nach einer umfassenden Beratung durch speziell ausgebildete SEK.I-Lehrerinnen und -lehrer in ihren SI-Schulen in den Bildungsgang B/BFS aufgenommen.

Bei dieser Beratung können die Schülerinnen und Schüler Berufswünsche äußern. In den ersten neun Wochen des ersten Jahres besteht in einer „Rotationsphase“ für die Mehrzahl der SchülerInnen die Möglichkeit, drei Berufsfelder kennenzulernen. Eine Entscheidung für ein Berufsfeld soll nach dieser Rotationsphase getroffen werden. In Einzelfällen ist ein Berufsfeldwechsel bis zum Ende des ersten Jahres möglich.

Der Bildungsgang B/BFS wird in Bremen in folgenden Berufsfeldern angeboten:

Metalltechnik, Ernährung und Hauswirtschaft, Textiltechnik und Bekleidung, Holztechnik, Bautechnik, Farbtechnik und Raumgestaltung, Wirtschaft und Verwaltung, Körperpflege sowie Altenpflege.

Mit Ausnahme von Textiltechnik und Bekleidung können alle Bereiche von Mädchen und Jungen gleichermaßen angewählt werden.

Die Entscheidung für ein Berufsfeld fällt sehr oft aus der Überlegung heraus „Wie weit ist der Weg zur Schule?“ Ein Schüler aus dem Bremer Osten müsste z.B. mit einer Fahrzeit von mehr als einer Stunde rechnen, wollte er im Berufsfeld Holztechnik zum Hauptschulabschluss kommen.

In beiden Jahren ist die Fachpraxis von zentraler Bedeutung und wichtigstes Unterscheidungsmerkmal zu den Angeboten der allgemeinbildenden Schulen. Dies zeigt sich nicht zuletzt dadurch, daß neben der/dem SEK.I-Lehrer/-in Berufsschullehrer und Lehrmeister den Unterricht bzw. die Unterweisung übernehmen.

Die schulischen Fertigkeiten (Kulturtechniken) werden in enger Anlehnung an pädagogische Prinzipien der Hauptschule, u.U. auch unter Berücksichtigung sonderpädagogischer Aspekte vermittelt. Besonderen Stellenwert hat die Verknüpfung von in der Fachpraxis gemachten Erfahrungen mit den Themenstellungen in der Theorie.

Die Klasse wird im ersten Jahr durch ein **Team** unterrichtet, das sich aus der/dem SEK.I-Klassenlehrer/-in, aus zwei MeisterInnen für die fachpraktische Ausbildung und SEK.II-LehrerInnen zusammensetzt. Im zweiten Jahr übernimmt die SEK.II-Lehrkraft die Klassenführung. SEK.I-Lehrkräfte unterrichten nur in Ausnahmefällen mit wenigen Stunden im zweiten Jahr in den Klassen.

Zur Klassensituation im Schuljahr 1996/97

Wegen großer Nachfrage mußte eine zusätzliche Klasse eingerichtet werden. Die beratenden SEK.I-Lehrerinnen und -lehrer stellten ihre Klassen auf der Grundlage der bei den Beratungsgesprächen gemachten Eindrücke zusammen. Die übrigen Schülerinnen und Schüler wurden in der Zusatzklasse untergebracht.

Altersstruktur:

Jahrgang	1978	1979	1980
Schüleranzahl	2	12	2

Zu Beginn des 2. Jahres wurden aus vier ersten B/BFS - Klassen drei Klassen mit nun 16 - 18 Schülern gebildet. Diese Zusammenlegung wurde nötig, da viele Klassen im ersten Jahr aus den verschiedensten Gründen „schrumpften“. Die Neuzusammenstellung wirkte sich für die an dem Schulbegleitforschungsprojekt beteiligte Klasse nicht negativ aus.

Die Testklasse besteht aus 17 Schülern, von denen etwa 15 anwesend sind. Regelmäßig besuchen 13 Schüler den Unterricht. Bei einigen Schülern treten noch immer Schwierigkeiten mit dem morgendlichen pünktlichen Unterrichtsbeginn auf; andere fehlen, zum Teil mit ärztlichem Attest, an Tagen, an denen bis 14.30 Uhr Unterricht erteilt wird.

Zusammensetzung nach Nationalitäten:

11 Schüler sind deutscher Nationalität, davon 4 aus Ländern der ehemaligen SU,
4 Schüler sind türkischer Nationalität, davon ist einer in Bremen geboren,
1 Schüler ist Asylbewerber aus dem Libanon und
1 Schüler ist Kriegsflüchtling aus Bosnien.

Häusliches Zusammenleben:

Alle ausländischen Schüler wohnen in ihren Familien mit der Mutter, dem Vater und Geschwistern zusammen.

Drei deutsche Schüler leben bei ihren Müttern u.a. mit Geschwistern im Haushalt.

Zwei deutsche Schüler leben in Familien, in denen die Mutter neu verheiratet ist.

Einzugsgebiet

Alle Schüler der Klasse wohnen im Bremer Osten:

Zwei Schüler in Schwachhausen,
zwei in der Neuen Vahr,
drei in Osterholz,
fünf in Tenever und
fünf in Sebaldsbrück bzw. Hemelingen.

Vorher besuchte Schulen und Klassen

Zwei deutsche Schüler besuchten vor ihrem Übergang eine Sonderschule, einer kam nach der neunten Klasse, der andere nach der 10. Klasse in B/BFS - Metall. Alle anderen kamen nach neun Schulbesuchsjahren wegen Nichtversetzung in die 10. Klasse der Hauptschule in den B/BFS - Bereich.

Zwei der Schüler, die von Beginn an besonders auffällig waren, haben bereits gemeinsam den Schulkindergarten sowie einige Klassen der allgemeinbildenden Schule besucht und nach Auskunft der Eltern untereinander „gelitten“. Obwohl sie sich zwischenzeitlich aus den Augen verloren hatten, treten auch heute noch gelegentlich Schwierigkeiten auf.

Leistungsbereitschaft und Leistungsvermögen

Im ersten B/BFS - Jahr war die Leistungsbereitschaft nicht besonders stark ausgeprägt. Dies zeigte sich vor allem in der Anfangsphase, als es darum ging, für die gesamte Klasse eine tragfähige Grundlage zu schaffen. Die Arbeit mit den Schülern wurde durch ein sehr unterschiedliches Sprachvermögen erschwert. Es reichte vom „Verstehen von Bildern“ (drei Schüler) über „Verstehen der Begriffe des täglichen Lebens“ (11 Schüler) bis hin zum „Verstehen jeder gestellten Aufgabe“ (zwei Schüler). Gleiches konnte beim Umgang mit Zahlen beobachtet werden. Die Grundrechenarten wurden von drei Schülern in angemessener Zeit sicher beherrscht, acht Schüler benötigten für die Lösung dieser Aufgaben sehr viel Zeit, und fünf Schüler hatten große Probleme mit dem „Kleinen 1x1“. Ein Betriebspraktikum zum Ende des ersten Jahres brachte hier eine Verbesserung.

Die Neuzusammensetzung der Klasse im zweiten Jahr gab einen weiteren Schub. Ebenso hat die Bereitschaft außerhalb der Schule, etwas für das eigene Vorankommen zu leisten, stark zugenommen; einige Schüler forderten von sich aus Hausaufgaben.

Das Leistungsvermögen innerhalb der Klasse ist sehr unterschiedlich. Innere und äußere Differenzierung sind unerlässlich. Die Schüler empfinden die Arbeit in Halbgruppen als „wohltuend“. Dies trifft sowohl für die leistungsstärkeren wie auch die leistungsschwächeren Schüler zu.

Betrachtet man die Leistungen der Schüler in der vorher besuchten allgemeinbildenden Schule, so ist bei den im BBFS-Bereich Leistungsstärkeren oft zu beobachten, dass sie sich in Fächern wie Geschichte, Biologie, Erdkunde u.ä. (Fleißfächer?) schlechte Noten - insgesamt acht Mal „ungenügend“ aus Gründen, die der Schüler selbst zu vertreten hat, sechs Mal „ungenügend“, 15 Mal „mangelhaft“ - „eingefangen“ hatten.

Im Fach Deutsch waren vier Schüler nicht benotet, drei mit der Note „mangelhaft“.

In Mathematik wurden von der HS drei Schüler mit „ungenügend“ und acht mit „mangelhaft“ beurteilt.

Zusammenleben

Alle Schüler sind wegen ihrer Schwierigkeiten in den allgemeinbildenden Schulen in den B/BFS - Bildungsgang aufgenommen worden. Diese Schwierigkeiten lagen im Leistungsvermögen, aber auch im Verhalten. Selten war nur einer dieser Bereiche für den Übergang ausschlaggebend.

Auch nach gut einem Jahr treten noch immer - oft aus scheinbarer Nichtigkeit resultierend - Probleme im alltäglichen Umgang mit Mitschülern, aber auch mit dem Lehrpersonal auf (siehe dazu auch „2. Annäherung“). Geht man diesen Problemen nach, stellt sich häufig heraus, dass häusliche Gegebenheiten oder Schwierigkeiten in der Freizeit Auslöser für diese „Explosionen“ sind. Hier ist es nicht einfach, mit geeigneten Mitteln „gegenzusteuern“.

Integration in der Schule

Der praktische und theoretische Unterricht findet vorwiegend im Werkstattgebäude statt, das etwa 100 m vom Hauptgebäude entfernt ist. Lediglich zu Fächern wie Technische Informatik und Laborübungen suchen die Schüler Unterrichtsräume im Hauptgebäude für zwei bis vier Doppelstunden in der Woche auf. Weitere Kontakte bestanden nicht. Die Pausen verbringen die Schüler in einem wenig ansprechenden Flur im Werkstattgebäude zusammen mit H-10-Schülern, die täglich über einen Zeitraum von 10 Wochen wechseln, BFSq - Auszubildenden in den verschiedenen Ausbildungsjahren und erwachsenen Umschülern des BFW.

Werkstatttraum und Klassenraum sind über zwei Jahre die gleichen, so dass nur hier von einem „Zuhause“ gesprochen werden kann.

5. Theoretische Grundlagen

Wenn Menschen an einem Ort zusammen sind, teilen sie zwar die gleiche Umwelt, aber nicht notwendig die gleiche Erlebniswelt. Jeder erlebt die gleiche Umwelt anders, oder zumindest teilweise anders. Jeder nimmt anderes wahr, jeder speichert anderes ab. Was eine Person wahrnimmt hängt ab von

- ihrer Lerngeschichte und
- ihren aktuellen Bedürfnissen

MOLNAR und LINDQUIST (1990, S. 25) beschreiben das wie folgt:

"[Eine] Lehrerin ... und das Kind, das sie zu erziehen hofft, tragen in sich selbst eine rassische, kulturelle und geschlechtsbezogene Geschichte ihrer Erfahrungen, durch die Bedeutungen, die sie einem bestimmten Verhalten beimessen, geformt und gestützt werden. Es überrascht nicht, daß dasselbe Verhalten für zum Beispiel einen Lehrer aus der Mittelschicht und einen Schüler aus der Arbeiterklasse sehr unterschiedliche Bedeutungen haben kann."

Verschiedenheit zu schaffen ist ein wichtiges Prinzip der Evolution, weshalb es durch aus sein Positives haben kann, wenn unterschiedliche Personen z.B. aus einer Unterrichtsstunde oder einer Vorlesung höchst unterschiedliche Ergebnisse mit nach Hause nehmen. Mitunter bereitet die Verschiedenheit jedoch auch Probleme: wenn die Erlebniswelten von Menschen so sehr divergieren, dass alles unterschiedlich aufgefasst und gedeutet wird und eine Verständigung nicht mehr möglich ist.

Schüler und Lehrer leben in vielerlei Hinsicht in unterschiedlichen Erlebniswelten:

- sie gehören unterschiedliche Generationen an
- Sie haben unterschiedliche Bedürfnislagen
- Sie gehören häufig unterschiedlichen sozialen Schichten an.

Damit sind Mißverständnisse programmiert, die sich zu massiven Konflikten und Störungen ausweiten können. Um so mehr, je mehr jede Person auf ihrer Sicht der Dinge beharrt und sie durchzusetzen versucht.

Lösungen setzen voraus, dass

- die Erwachsenen sich in die Sicht der Lernenden versetzen, aber auch, dass
- Kinder und Jugendlichen die Sicht geweitet wird, so dass sie besser begreifen, was von ihnen erwartet wird und was an Aufgaben vor ihnen liegt.

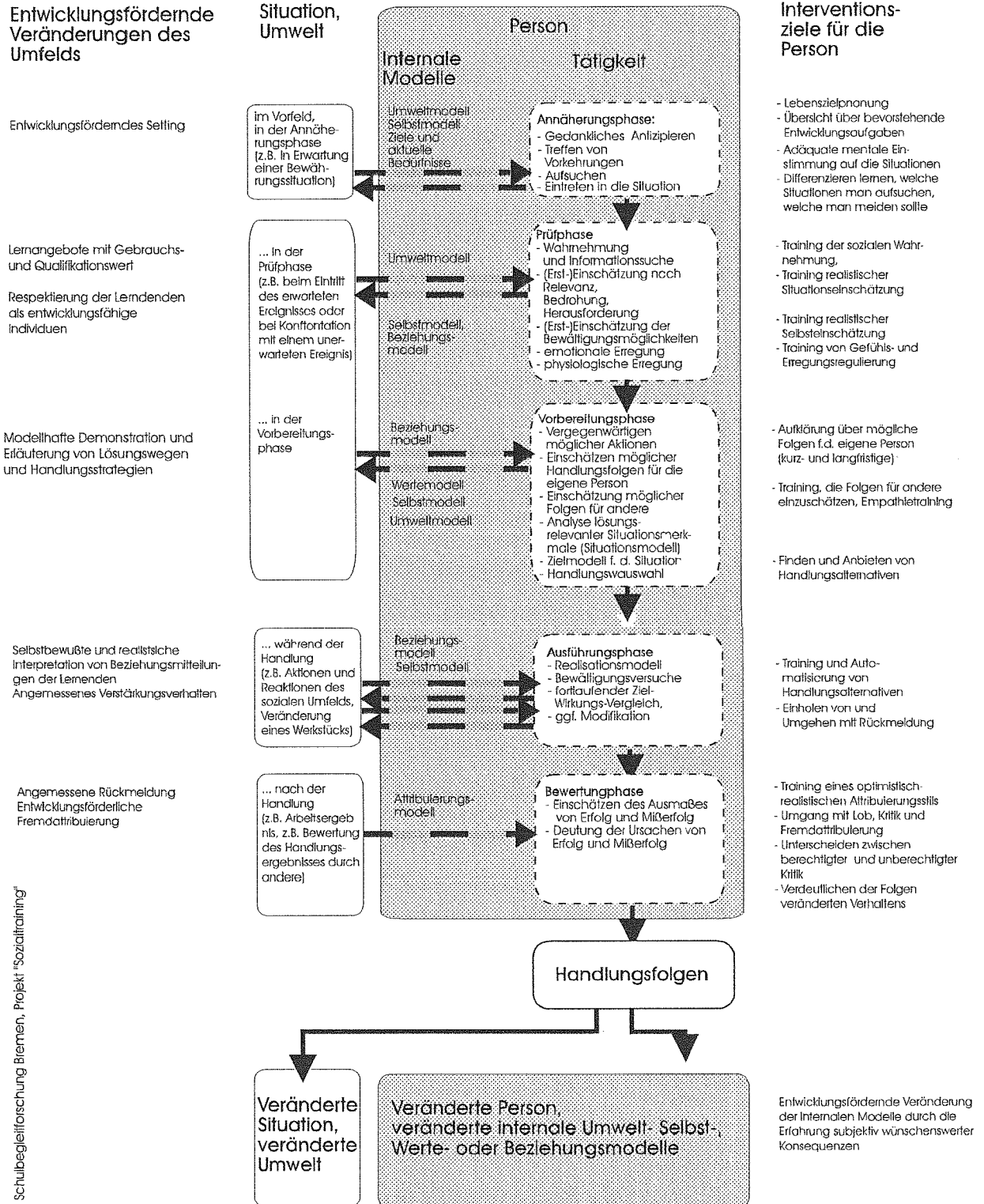
Jede Art von Kommunikation oder gemeinsamem Handeln setzt voraus, dass man sich zumindest teilweise in die Innensicht des anderen versetzen kann, sich vorstellen kann, was in seiner oder ihrer Erlebniswelt abläuft. Das gelingt am besten bei Menschen, die so ähnlich sind wie wir selbst, die den gleichen sozialen Hintergrund haben wie wir und ähnliche Lebenszusammenhänge. Das gelingt mitunter sehr schlecht, wenn sich unser Gegenüber von unserer Art zu denken und zu erleben nachhaltig unterscheidet. Um uns in die Innenwelt der Lernenden zu versetzen, orientieren wir uns an einem allgemeinen Modell menschlichen Handelns und an Vorstellungen und Kenntnissen der Handlungsmuster sozial auffälliger Personen. Aus diesen Modellen leiten wir dann Interventionsstrategien ab.

Ein Modell menschlicher Tätigkeit

Alle Lebewesen stehen im Austausch mit ihrer Umwelt. Zur Aufrechterhaltung der Lebensvorgänge ist es notwendig, daß die Organismen einen Gleichgewichtszustand herstellen von Energieaufnahme und Abgabe verbrauchter Stoffwechselprodukte. Dieses Gleichgewicht, das in biologisch bedingten Grenzen schwankt, heißt **Homöostase**. Zur Aufrechterhaltung oder Wiederherstellung der Homöostase überwachen wir permanent unsere inneren Zustände oder die Ereignisse um uns herum und prüfen sie darauf, ob sie der Homöostase dienlich oder abträglich sind. Viele Ereignisse lassen wir unbeantwortet. Kommt unser Überwachungsapparat aber zu der Auffassung, dass Handlungsbedarf besteht, dann startet unser Organismus eine Folge von Aktivitäten, die zwar qualitativ zu den unterschiedlichsten Ergebnissen führen können, die aber von der Verlaufsstruktur sehr ähnlich sind.

Im allgemeinen können wir, – siehe die folgende Graphik -, bei komplexen Handlungen folgende Verlaufsabschnitte unterscheiden:

Menschliche Tätigkeit, Verlaufsstruktur und Interventionsmöglichkeiten bei dem betroffenen Individuum und im Umfeld der Person



Schulbegleitforschung Bremen, Projekt "Sozialtraining"

1. **Die Annäherungsphase:** Es ist nicht immer so, dass wir von Ereignissen überrascht werden. In vielen Fällen können wir gedanklich antizipieren, was auf uns zukommt. Erfolgreich handelnde Personen pflegen sich dann zu fragen „Was erwartet mich?“, „Was könnte schwierig werden, vielleicht gefährlich?“, „Wie sollte ich reagieren?“. Erfolgreich handelnde Personen pflegen sich eine Handlungsstrategie zurechtzulegen, bevor sie in eine Situation eintreten.
2. **Die Prüfphase:** In der Regel pflegen Menschen, wenn sie sich in einer bestimmten Situation befinden, erst einmal die Lage einzuschätzen. Sie fragen sich „Was ist hier los?“ - „Ist das für mich wichtig?“ - „Ist das bedrohlich?“, wobei mit der Einschätzung der Situation auch immer eine Einschätzung der eigenen Kompetenzen verbunden ist; die Person sich die Frage stellt „Werde ich die Situation bewältigen können?“
3. **Die Vorbereitungsphase oder die Phase der Handlungsauswahl:** Die Person vergewärtigt sich, wie sie reagieren könnte. Sie schätzt dabei normalerweise die Folgen der möglichen Handlungen für sich und andere ab, und wählt die aus, bei der der erwartete Nutzen und das eigene Risiko in einem optimalen Verhältnis stehen. Menschen mit sozialem Gewissen berücksichtigen dabei auch die Folgen für andere.
4. **Die Ausführungsphase:** Nach diesen sehr komplizierten, gleichwohl blitzschnell ablaufenden gedanklichen Vorbereitungen, kommt es endlich zu einer Handlungsausführung, zu einer verbalen Reaktion, zu einer Annäherung, vielleicht auch zu einer Absetzbewegung.
5. **Die Bewertungsphase:** Nach Beendigung der eigentlichen Tätigkeit schätzt die Person ein, ob sie erfolgreich war oder nicht bzw. sie betreibt Ursachenforschung. Woran lag es, dass ich mein Ziel verfehlt habe? An den äußeren Umständen? An mangelndem Können meinerseits? Die Bewertungen hängen in hohem Maße vom inneren Selbstwertgefühl und -wertmodell ab. Ein erfolgsgewohnter Sportler mag sich über einen zweiten Platz ärgern. Für einen aufstrebenden Nachwuchsathleten mag die gleiche Platzierung den vorläufigen Höhepunkt der Karriere bedeuten.

Jede Tätigkeit hat potentiell zwei verändernde Wirkungen:

- eine Veränderung der Umwelt (i. S. objektiver Handlungsfolgen) und
- eine Veränderung der Modellvorstellungen der Person.

Bei den Veränderungen der Umwelt kann es sich um die Herstellung, Veränderung oder womöglich die Zerstörung von Objekten handeln. Vielfach wichtiger sind die Eindrücke, welche ein Individuum seinem Umfeld hinterlässt. Ob es sie positiv, negativ oder wie auch immer beeindruckt, die **Mitmenschen beurteilen uns nach unseren Handlungen**. Jede Handlung verändert auch mehr oder weniger unsere internen Modellvorstellungen, unsere Kompetenzeinschätzung, unser Umwelt-Modell, wobei insbesondere die Ergebnisbewertung der Handlung mit darüber entscheidet, ob wir in einer vergleichbaren Situation ähnlich oder anders handeln werden.

Die Handlungen vollziehen sich in einem Austausch zwischen Person und Umwelt, im Kontext einer bestimmten Situation, wobei die konkreten Denkprozesse, inneren Dialoge und Handlungen bestimmt sind von den aktuellen Zielen der Person, ihrer Interpretation der Situation und den über längere Zeiträume existierenden internalen Modellen, mit denen die handelnde Person in jedem Augenblick ihre Situation einzuschätzen vermag und ihre Handlungspläne danach abgleicht. Die einzelnen Etappen menschlicher Tätigkeit werden in den folgenden Abschnitten näher erläutert, - mit der begleitenden Metapher: *Wir baden niemals zweimal im gleichen Fluss und wir bewegen uns niemals zweimal im gleichen Umfeld.*

Handlungsabläufe bei Jugendlichen mit Integrationsproblemen

Wir wissen aus zahlreichen Untersuchungen, dass die gedanklichen Vorbereitungsprozesse bei Personen, die gewohnheitsmäßig in Schwierigkeiten geraten, qualitativ anders verlaufen als bei Personen, welche Situationen erfolgreich zu bestehen pflegen:

1. Sie betreiben eine ungenügende Risikoabschätzung, sie pflegen Handlungsverläufe nicht zu antizipieren. Sie geraten daher überfällig häufig und unvorbereitet in Situationen, die sich prekär entwickeln können; etwa, indem sie regelmäßig Orte aufsuchen, wo sie auf rivalisierende Jugendliche treffen, die ihnen oft genug auch überlegen sind.
2. Sie wissen soziale Situationen nicht adäquat zu deuten und fühlen sich bei uneindeutigen Situationen eher als andere bedroht oder beleidigt.
3. Sie verfügen nur über ein eingeschränktes Verhaltensrepertoire, welches sie stereotyp und ohne ausreichende Berücksichtigung der situativen Bedingungen abrufen. Sie werden laut, sie zeigen Drohgebärden, ohne einen Unterschied zu machen, ob es sich um einen Meister, eine Lehrkraft oder um jemanden aus der peer-group handelt.
4. Sie betreiben nur eine eingeschränkte Folgenabschätzung, d.h. sie machen sich v.a. wenig Gedanken um die Langzeitfolgen für sich und andere.
5. Sie operieren wenig rückgekoppelt, d.h. sie fahren nach dem gleichen Muster fort, auch dann, wenn sich eine Eskalation oder eine Niederlage abzeichnen.

Da die Erwachsenen im System solche Verhaltensweisen nicht dulden und auch nicht dulden können, die Jugendlichen aber nicht über Verhaltensalternativen verfügen, enden solche Inter-aktionen oft damit, dass das Arbeits- oder das Ausbildungsverhältnis von Seiten der Institution oder durch den Arbeitgeber beendet wird - oder die Jugendlichen von sich aus wegbleiben, wenn die soziale Situation für sie zunehmend negativ besetzt wird. Die Verhaltensmuster sind in Abb. *** näher ausgeführt, zusammen mit einer Übersicht über Interventionsziele.

Erinnern wir uns an die Formulierung von MOLNAR und LINDQUIST (1990), "Jeder Mensch verhält sich aus seiner Sicht richtig". Wenn der erste Schritt der Veränderung die Übernahme der Innensicht des anderen ist, stellt sich die Frage, was genau sich in der Erlebniswelt der Jugendlichen abspielt und warum sie sich so verhalten:

- Die Jugendlichen, mit denen wir es zu tun haben, sind unter Sozialisationsbedingungen herangewachsen und leben in ihnen, in denen die offene Demonstration von Stärke im täglichen Überlebenskampf richtig war und ist.
- Sie haben darüber hinaus, wie zu vermuten ist, keine Vorbilder gehabt, an denen sie andere Formen der Auseinandersetzung hätten lernen können, etwa verbales Argumentieren.
- Ihr Problem ist, dass sie durch Schule und Beruf in Situationen kommen, in denen die offene Demonstration von Stärke für sie von Nachteil ist. Sie kommen mit Menschen zusammen, die andere Leitvorstellungen haben; die dieses Verhalten als Angriff und Bedrohung erleben und die die Macht haben, diese Jugendlichen auszugrenzen und zu maßregeln.

Was tun - die Jugendlichen - in solcher Situation? Mangels anderer Handlungsmöglichkeiten intensivieren sie ihr bisheriges Verhalten, worauf hin die Schule die Sanktionen steigert, - und schon haben wir wieder die heftigste Konfliktsituation.

Die versuchsweise Übernahme der Innensicht hat uns zu folgenden Leitvorstellungen unseres Trainings veranlasst:

- Wir wollen ihre Möglichkeiten, Stärke zu demonstrieren, weder nehmen noch sie deshalb verurteilen. Wir wissen nicht, was es bedeutet, in einer Jugendgang zu leben

und sich gegenüber anderen wehrhaft verhalten zu müssen. Es kann sein, daß die Jugendlichen das im Umgang mit Ihresgleichen brauchen. Auf ihr Verhalten in solchen Situationen können und wollen wir keinen Einfluß nehmen. Aber:

- wir wollen ihnen zeigen, dass es andere Lebenszusammenhänge gibt, und sie mit Menschen zusammenkommen, die dafür **überhaupt** kein Verständnis haben; und dass es Situationen gibt, in der andere Kompetenzen gefragt sind als die permanente Demonstration von Stärke:
- **sich zu motivieren, zur Schule oder zur Arbeit zu gehen.;**
- **Ärger auch mal wegzustecken; Ärger aus dem Weg zu gehen,**
- **Aus einer Auseinandersetzung wieder herauszukommen, bevor sie handgreiflich wird, verbal zu argumentieren,**
- **Sicherheitsregeln einzuhalten.**
- Wir hoffen ihnen zeigen zu können, dass sie in der Schule mit Ihresgleichen besser zurechtkommen, wenn sie die permanente Anmache allmählich einschränken.

Wir wollen ihnen also u.a. eine andere Sicht der Dinge anbieten, z.B. auch sich mit der Innensicht der Erwachsenen vertraut zu machen, mit denen sie es zu tun haben. Wir wollen erreichen, daß sie erkennen, wo welche Verhaltensmuster angezeigt sind und, last, not least, ihnen helfen, ihr Verhaltensrepertoire zu erweitern, wenn sie noch nicht über die Verhaltensmuster verfügen, die man braucht, um in einer Erwachsenenwelt bestehen zu können.

Die Innensicht des anderen übernehmen - sich probeweise hineinzudenken, nicht, sie sich zu eigen zu machen) - bedeutet z.B., sich bei der Arbeit mit so genannten gewaltbereiten Kindern und Jugendlichen darüber klar zu werden, wie Handlungsabläufe bei gewaltbereiten Menschen aussehen

Eine besondere Rolle spielt bei den Handlungsverläufen der "innere Dialog": "Menschen neigen in schwierigen Situationen - wenn sie in ihrer Handlung auf Hindernisse treffen, ihnen bestimmte Dinge nicht klar sind oder sie sich in Fehler verstricken - dazu, Selbstgespräche zu führen. Sie steuern ihren Gedankenfluss durch Selbstinstruktionen und ordnen damit ihr Tun. Man braucht niemanden in diesen so genannten spontanen Selbstverbalisierungen oder im egozentrischen Sprechen anzuleiten. Vielmehr greifen Menschen von sich aus auf diese Möglichkeit zurück, weil sie offensichtlich die Erfahrung gemacht haben, dass es hilfreich sein kann, das eigene Handeln sprachlich zu begleiten und zu reflektieren. Die Selbstgespräche können sowohl ein vollständig ausgebautes Zu-sich-selbst-Sprechen als auch ein verkürzter Dialog mit sich selbst sein. Man kann sowohl Erwachsene als auch Kinder unterschiedlichen Alters bei solchen Selbstgesprächen beobachten (MEICHENBAUM und GOODMAN 1979, LAUTH, 1983)

Inhalte und Ausmaß des "inneren Sprechens" sind von Person zu Person unterschiedlich:

- Manche Personen verbalisieren viel, manche verbalisieren wenig.
- Manche führen eher positiv getönte innere Dialoge, manche eher negativ getönte.

Wir wissen so viel, dass selbstbewußte und zufriedene Persönlichkeiten eher zu zurechtfindenden inneren Zwiegesprächen neigen, während die inneren Zwiegespräche ängstlicher, unglücklicher und unsicherer Persönlichkeiten überwiegend von Katastrophenphantasien geprägt sind.

Bei aggressionsbereiten Personen ist allerdings fraglich, ob sie ihr Handeln überhaupt durch inneres Sprechen steuern. Manches deutet darauf hin, daß bei gewaltbereiten Personen Prozesse sprachlicher Steuerung nur in sehr beschränkter Form vorhanden sind, d.h., die Handlungen stereotyp ablaufen. Eine andere Bezeichnung für "inneres Sprechen" ist "innere sprachliche Vermittlung". "Eine Analyse von Camp und Bash (1981) kommt zu dem Schluss, dass Aggressive weniger Möglichkeiten besitzen, ihr Handeln

im Allgemeinen und ihre Aggression im Besonderen zu steuern. Sie ließen etwa 120 aggressive bzw. unauffällige Jungen solche Tests und Verhaltensstichproben bearbeiten, die Auskunft über ihre sprachlichen und selbstregulatorischen Fähigkeiten sowie über die Verfügbarkeit geeigneter sprachlicher Vermittler gaben (Camp 1980). In dieser Analyse zeigten die Aggressiven eher ... [einen] raschen Reaktionsstil und gebrauchten kaum verbale Vermittlungen, ohne ausdrücklich dazu aufgefordert zu sein. Sie **kannten** zwar vermittelnde Begriffe und waren in ihrer allgemeinen Verbalisierungsfähigkeit der Gegengruppe nicht unterlegen. Ihre Aggression scheint aber in einem Mangel begründet, die bekannten sprachlichen Vermittler zur Verhaltenssteuerung einzusetzen ... bzw. sind die sprachlichen Selbstanweisungen nicht verhaltenssteuernd oder für das ablaufende Verhalten irrelevant. Camp charakterisiert ihre(r) »innere(n) Sprache zufolge Aggressionen blitzartig und scheinbar ohne Anlass und Reflexion ablaufen (PETERMANN u. PETERMANN, 1991-1993).

Angelehnt an das eingangs beschriebene Verlaufmodell menschlicher Tätigkeit, und basierend auf den Erkenntnissen über gewaltbereites Verhalten, haben wir ein Verlaufmodell konflikthaften Handelns konstruiert. Gleichzeitig haben wir in diesem Modell nach Interventionspunkten gesucht und Möglichkeiten einer Intervention angedeutet.

Das Schema beschreibt den Handlungsablauf von Personen, die sich aus ihrer Sicht richtig verhalten, deren Verhalten aber von Außenstehenden als nicht situationsangemessen, als unhöflich, als provozierend oder gar als aggressiv erlebt wird. Wenn diesen Personen ein besseres Zurechtkommen in den Situationen ermöglicht werden soll, in die sie hineingestellt sind oder in denen sie sich bewähren wollen, - in Ausbildung und Beruf -, genügt es nicht, auf mechanistischem Wege die eine oder andere in der Erwachsenenwelt unerwünschte Äußerung zu unterdrücken. sie sind vielmehr davon zu überzeugen, dass sie mit ihrem Auftreten gegen sich operieren und daß ein anderes Verhalten in der Situation „richtiger“ wäre.

Interventionsziele, Interventionspunkte und entwicklungsförderliche Bedingungen

Da wir mit unserem Tätigkeitsmodell zu wissen glauben, wie zweckmäßige, d.h. für Individuum und Umfeld optimale Handlungsverläufe aussehen, können wir Basisfertigkeiten sozialen und emotionalen Lernens operationalisieren. Entsprechende Möglichkeiten sind bereits in Abb. 1 in der Spalte "Interventionsziele für die Person" aufgeführt. Gleichzeitig veranlasst ein Schema wie dieses dazu, sich Gedanken zu machen, wie das pädagogische Umfeld gestaltet werden müsste, um die gewünschten Entwicklungen herbeizuführen. Andeutungen hierzu enthält, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, die erste Spalte der Abbildung 1. In Abbildung 2 wird der Interventionsgedanke weiter ausgeführt, indem in der Spalte "Interventionsmöglichkeiten" Trainingsziele für Personen mit unzureichendem Sozialverhalten beschrieben werden.

Wir möchten den Jugendlichen **Verhaltensalternativen** anbieten. Weil eine angemessene gedankliche Vorbereitung maßgeblich ist für erfolgreiches Handeln, fangen wir bei den **Denkprozessen** an:

1. **Wir üben mit den Jugendlichen, kritische Situationen im Voraus zu bedenken und zu erkennen und sich Handlungsstrategien zurechtzulegen.** sich ein mal klarzumachen „Wo gibt es meistens Anmache und Ärger und warum?“ - „Kann es ratsam sein und ist es möglich, solche Situationen zu vermeiden?“ - „Wenn ich die Situation nicht meiden kann, was kann ich von mir aus tun, um mir nach Möglichkeit Ärger vom Hals zu halten?“ - „Wie verhalte ich mich, wenn ich ‘angemacht’ werde?“

2. **Situationen deuten lernen und Erregung regulieren können.** Die Schülerinnen und Schüler werden mit der Tatsache konfrontiert, dass man gleiche Situationen ganz unterschiedlich deuten kann. Unter Verwendung von Erkenntnissen aus der Kommunikationspsychologie erhalten die Schülerinnen und Schüler Hinweise, woran man erkennt, ob einem jemand freundlich oder feindlich gesinnt ist - und wie man, z.B., durch ein Verzögern oder beruhigende Selbstkommunikation, verhindert, von Gefühlen hingerissen und überwältigt zu werden.
3. **Neue Verhaltensmuster kennenlernen.** Nach Möglichkeit unter Aufarbeitung vorangegangener Konflikte oder am Beispiel von Standardsituationen werden mit den Jugendlichen Handlungsalternativen erarbeitet. Wiederkehrende Problemsituationen sind „kritisiert werden“, „Meinungsverschiedenheiten mit Ausbildern“, „Konflikte unter Gleichaltrigen“. Die Schülerinnen und Schüler lernen zu analysieren:
 - Wo ist der Konflikt eskaliert?
 - Was sind die Folgen? Was wird passieren, wenn sich das wiederholt?
 - Wo hätte die Möglichkeit des Einlenkens bestanden?
 - Wie würde/sollte ich mich in Zukunft verhalten?
4. **Neue Verhaltensmuster automatisieren lernen,** damit die Schülerinnen und Schüler von der Ebene des deklarativen Wissens zur Ebene des prozeduralen Wissens gelangen, sind Rollenspiele fester Bestandteil dieses Programms.
5. **Handlungsergebnisse bewerten und Handlungsfolgen abschätzen lernen.** Anhand konkreter Beispiele wird mit den Lernenden erörtert, welche Folgen ihr Handeln für sie selbst und für andere hat. Durch diese Auseinandersetzung mit tatsächlichen oder zu erwartenden Handlungsergebnissen sollen die Schüler Kriterien für die Auswahl situationsangemessener Handlungsalternativen verinnerlichen.

Solcherart Übungen und Denkanstöße kommen in den in den folgenden Abschnitten dargestellten Trainingsbausteinen in der einen oder anderen Form immer wieder vor. Unser Vorgehen ist theoriegeleitet. So hilfreich ein gelungenes theoretisches Modell ist, um Interventionspunkte und Interventionsziele zu definieren, so erspart es doch nicht das Bemühen um kreative Lösungen und die Kenntnisnahme bewährter und mit dem Modell kompatibler Handlungsstrategien.

Literatur zum engeren Themenverständnis

Lauth, Gerhard (1983) Verhaltensstörungen im Kindesalter. Ein Trainingsprogramm zur kognitiven Verhaltensmodifikation, Stuttgart: Kohlhammer

Meichenbaum, D./ Goodman, J. (1969) "The developmental control of operant motor responding by verbal operants", in: Journal of Experimental Child Psychology, 7, 553f

Molnar, Alex/ Lindquist, Barbara (1990) Verhaltensprobleme in der Schule. Lösungsstrategien für die Praxis, Dortmund

Petermann, Franz/ Petermann, Ulrike (1939/4) Training mit Jugendlichen: Förderung von Arbeits- und Sozialverhalten, Weinheim

Petermann, Franz/ Petermann, Ulrike (1991) Training mit aggressiven Kindern. Einzeltraining, Kindergruppen, Elternberatung, München

Petermann, Franz/ Petermann, Ulrike (1993) Angst und Aggression bei Kindern und Jugendlichen, München

6. Praktisches Vorgehen

Die Begründung für das Forschungsthema, „**Training sozialer Kompetenzen mit Jugendlichen in der Berufsschule**“, ergab sich aus der spezifischen Situation der Jugendlichen, ihre Berufs- bzw. Ausbildungswahl betreffend. Ohne intensiver auf die Aspekte der Berufsvorbereitung eingehen zu wollen, muss festgestellt werden, dass durch die in geringerem Ausmaß zur Verfügung gestellten Ausbildungsplätze besonders in von Jugendlichen häufiger angewählten Bereichen die Vorbereitung in Form von Erarbeitung sozialer Kompetenzen eine zentralere Rolle spielt als in einer Situation, in der Ausbildungsplätze im Überfluss vorhanden sind.

Ausbildungsabbrüche, so ergeben wissenschaftliche Untersuchungen, haben häufiger **fehlende soziale Kompetenzen als Ursache**, nicht die Wahl des falschen Berufes. Die traditionellen **Arbeitstugenden** wie Pünktlichkeit, Fleiß, Anstrengungsbereitschaft werden ebenso gefordert wie die Beherrschung der sozialen Kompetenzen im Sinne der Elemente von **Schlüsselqualifikationen**, nämlich Teamfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit (nach: BELZ&SIEGRIST, Kursbuch Schlüsselqualifikationen, Lambertus Verlag 1997). Gerade bei Jugendlichen, deren schulischer Werdegang Brüche aufweist und deren persönlicher Lebenslauf durch Probleme hoch belastet ist, erschien uns die Entwicklung eines Trainings angebracht, um die Vermittlungschancen der Jugendlichen zu verbessern. Daraus ergab sich folgende **Forschungsfrage**:

Wie muss ein Sozialtraining gestaltet sein, um für benachteiligte Jugendliche nachweisbar die Vermittlungschancen in eine schulische/berufliche Ausbildung zu erhöhen?

Die wissenschaftliche Begleitung wurde von Anfang an in das Projekt mit einbezogen. Das begann mit dem Angebot zur Erarbeitung und Vertiefung des theoretischen Rahmens, der uns die Erstellung konkreter Materialien ermöglichte - der Rahmen dafür wurde in Abschnitt 2 bereits genauer beschrieben -, setzte sich fort mit Überlegungen zur Evaluation und festigte sich in der gemeinsamen Darstellung der Ergebnisse auf den verschiedenen Foren der Schulbegleitforschung („SBF-FORUM 1996; 1997; 1998; 1999). Die Nutzung universitärer Ressourcen war begrenzt; allerdings wurde das Projekt auch in einer Lehrveranstaltung vorgestellt. Die Unterstützung erwies sich nicht als Einbahnstraße.

Die Verantwortlichkeiten im Team waren klar geregelt: es gab den **Projektleiter**, der bei vielen Kontakten nach außen die Verbindung wahrnahm, ferner **drei Lehrer/innen**, die gemeinsam mit dem Projektleiter „vor Ort“, d.h. in den Gruppen, arbeiteten, die **wissenschaftliche Begleitung** und teilweise ein Projektmanagement durch einen **Projektbegleiter**. Dieser Kollege ist 9 Monate vor dem Ende des Projektes schwer erkrankt. Er hinterlässt eine tiefe Lücke, die die anderen Projektteilnehmer/innen nicht schließen wollten und konnten.

Mit anderen Arbeitsgruppen hat das Projekt vielfach zusammengearbeitet, vor allem auf dem Norddeutschen Symposium „Schulbegleitforschung und Lernwerkstätten“ am 19./20.Juni 1998 im Landesinstitut für Schule in Bremen, bei Workshops ,bei überregionalen Tagungen z.B. in Gießen, aber auch mit der Projektgruppe "Sozialtraining in der Schule" am Institut für Rehabilitationsforschung in Bremen, Leitung Prof. Dr. F.

Petermann. Ein langjähriger Projektmitarbeiter, der vor Ende des Projektes aus arbeitsökonomischen Gründen aus unserem Projekt ausgeschieden ist, leitet ein inhaltlich vergleichbares Projekt am Zentrum für Reha-Forschung der Universität Bremen. Evaluationsversuche der Projektergebnisse wurden in vielfältiger Form durchgeführt:

- Die Lehrer und Lehrmeister wurden gebeten, die Verhaltensweisen der Schüler vor und nach dem Training einzuschätzen.
- Statistische Daten wie etwa Fehlzeiten, Verspätungen, Anzahl der Abschlüsse, Vermittlungen in eine Ausbildung wurden erhoben und mit einer Gruppe verglichen, die nicht am Training teilgenommen hatte. Eine Zusammenfassung der Ergebnisse findet sich im Anhang.
- Ebenso wurde eine Schülerbefragung durchgeführt.
- Die Verwendung standardisierter Tests wurde verworfen, da sie eine gute Lesefähigkeit voraussetzen und an Schülerinnen und Schülern geeicht sind, die sich in wesentlichen Merkmalen stark von unserer Schülergruppe unterscheiden, beispielsweise durch den Anteil von Ausländern, das Bildungsniveau usw.).

Die eingesetzten Evaluationsinstrumente erwiesen sich bei der kleinen Stichprobe als weniger aussagekräftig. Hilfreicher sind Beschreibungen signifikanter Situationen, in denen der Effekt des Trainings deutlich wird. Da wir unsere Untersuchungen als Erkundungsstudie auffassen wollen, sind weitere Untersuchungen nötig. Anregungen dazu haben unsere Versuche der Evaluation genügend erbracht.

7. Ergebnisse

Die Ergebnisse des Projektes lassen den Schluss zu, dass eine Arbeit mit Schülern in der Form eines systematischen Trainings im Ganzen Veränderungen bewirkt, die eine bessere Vermittlung in schulische oder betriebliche Ausbildungen zulassen. Es sind unterschiedliche Arbeitshilfen und Materialien entstanden (siehe Anhang), die bereits rege nachgefragt werden und von uns dauernd ergänzt werden.

Die nachvollziehbaren Veränderungen des Verhaltens bei den Schülerinnen und Schülern durch Verwendung der Materialien zeigen sich:

- ⊖ in geringeren Fehlzeiten und geringeren Verspätungen
- ⊖ in Gestalt besserer Vermittlung in Arbeit und Ausbildung
- ⊖ in der höheren Anzahl von erzielten Hauptschulabschlüssen

Die in der folgenden **Tabelle** aufgeführten Ergebnisse beziehen sich auf zwei Klassen, von denen eine am Sozialtraining teilnahm, die andere Klasse dagegen nicht. Die Datenbasis ist für eine gesicherte Aussage allerdings viel zu schmal, sie deutet jedoch auf einen Trend hin, der in weiteren Projekten untersucht werden müsste.

BBFS-Vergleichsklasse mit „Sozialtraining“, 2. Jahr, Schuljahr 1996/97

	Gesamtzahl der			Zeugnis am Ende		Ausbildung			Arbeit		Verbleib unbekannt
	Verspätungen	Fehlzeiten entsch.	unentsch.	Abschluß	Abgang	dual	schulisch	Träger	j	n	
01	22	9	11	X			X				
02	13	19	7	X			X				
04	12	8	8	X		X					
05	11	11	4	X		X					
06	17	15	8	X			X				
08	21	13	4	X		X					
09	16	5	17	X		X					
11	23	17	21		X			X			
12	7	9	3	X			X				
13	15	5	29		X					X	
14	29	3	9	X		X					
15	31	9	4	X			X				
16	12	7	2		X				X		
17	14	8	7	X		X					
18	7	10	2	X		X					
Summen	250	148	136	12	3	7	5	1	1	1	

Durchschnitt: 15,6 9,25 8,5

BBFS-Vergleichsklasse ohne „Sozialtraining“, 2. Jahr, Schuljahr 1996/97

	Gesamtzahl der			Zeugnis am Ende		Ausbildung			Arbeit		Verbleib unbekannt
	Verspätungen	Fehlzeiten entsch.	unentsch.	Abschluß	Abgang	dual	schulisch	Träger	j	n	
01	16	4	11	X					X		
02	36	5	55	X					X		
03	8	5	1	X			X				
04	63	10	34		X						X
05	7	5	145		X						X
06	53	0	98		X					X	
08	6	2	4	X							X
09	2	6	3	X			X				
10	51	13	70		X					X	
11	5	5	5	X			X				
12	45	14	40		X				X		
13	13	2	48		X						X
14	0	32	69		X						X
15	55	0	13		X			X			
16	0	6	10		X			X			
Summen	360	109	606	6	9	0	3	2	3	3	5

Durchschnitt: 22,5 6,8 37,9

Es liegen für einige **Interaktionsformen** Videobänder vor. Eines ist von der Landesbildstelle erstellt worden und zeigt eine Auftaktveranstaltung mit einer Gruppe BBFS-Schülerinnen und Schülern. Einige Rollenspiele und Diskussionen wurden auf Tonband aufgenommen, auch um Übungsmaterial herzustellen.

Die **Sicht der Schülerinnen und Schüler** wird in einigen Beispielen im **Anhang** dargestellt. Sie zeigt eine differenzierte Betrachtung des Vorhabens, deutet aber auch an, mit wieviel Skepsis die Schüler an das Vorhaben herangehen/herangegangen sind. Insgesamt sehr positiv wird der Einsatz des Videos im Bewerbungstraining gesehen. Den Entspannungsübungen stehen die Schülerinnen und Schüler teils zustimmend, teils ablehnend gegenüber. Mit anderen haben sie über das Training wenig gesprochen; immerhin in Erinnerung geblieben sind ihnen Begriffe wie: „Jemanden loben“ und „Eskalieren-deeskalieren“.

Als erworbene Fähigkeiten sehen die Schüler folgendes an:

besser zuhören können, leiser reden, besser mit Meistern unterhalten können, sich besser kontrollieren und besser kommunizieren können.

Insgesamt wird das Training überwiegend positiv bewertet. Die Bewertungen reichen von „nicht so gut, aber kann man verkraften“, über „nicht schlecht“ bis „sehr gut, mir wurde viel Neues beigebracht“. Als Beispiele fügen wir ebenfalls im Anhang zwei **Rückmeldebögen** bei, die für Zustimmung aber auch Ablehnung charakteristisch sind.

Das Training wird als Arbeit begriffen und stellt keine Sozialromantik dar. Dabei kam der Spaß nicht zu kurz, - gerade Rollenspiele sind geeignet, miteinander und nicht übereinander zu lachen. Wenn die Trainer sich in bestimmten Rollen versuchten und dabei Mimik, Gestik, Sprache und Verhalten ihnen fremder Altersgruppen übernehmen wollten, war dies manches Mal Anlass für gemeinsame Freude.

An zwei **Einzelbeispielen** soll die Wirkung des Trainings illustriert werden:

① Ein Schüler berichtet, er habe bei einem **Konflikt** an seinem Arbeitsplatz in der Werkstatt mit dem Meister bewusst an das „**Deeskalieren**“ gedacht und den Meister gefragt, ob sie beiden nicht in Ruhe über das Problem sprechen könnten. Der Meister fühlte sich zuerst auf den Arm genommen, war nach einem Hinweis des Schülers auf das Sozialtraining auch nicht bereit, sachlich zu bleiben und konnte erst nach wiederholtem Wunsch des Schülers, ruhig miteinander zu reden, zu einem vernünftigen Gespräch kommen. Der Schüler war stolz, dass er ruhig geblieben ist und sich nicht hat provozieren lassen.

② Ein zweiter Schüler kam in eine neue Klassengruppe und berichtete von einem **Misserfolg**. Er habe es nicht geschafft, ruhig zu bleiben, als der Lehrgeselle im Betrieb ihn kritisiert hat. Er hat sich erst verbal mit dem Gesellen gestritten und ihm dann eine körperliche Auseinandersetzung angedroht. Er ist daraufhin fristlos entlassen worden und führt diese Entlassung darauf zurück, dass er nicht ruhig geblieben ist, so wie er es im Sozialtraining gelernt hat.

Aus solchen Beschreibungen entwickeln wir neue Situationen, die als Anlass für die Arbeit im Sozialtraining dienen.

Es gibt wenig geeignete **Materialien** für diese Art und Weise des Trainings. Manche sind für jüngere Schüler entwickelt, manche erfordern ein hohes Sprachverständnis, manche Materialien zeigen sehr deutlich einen für viele Schülerinnen und Schüler ungewohnten kulturellen und von Werten und Normen her fremdem Hintergrund. Dies äußert sich in Mimik, Gestik, Sprache und Verhalten der Akteure. Wir hoffen dabei auf weitere Unterstützung der Abteilung Medien im Landesinstitut für Schule.

Sozialtraining in der Berufsschule

Du hast während Deiner Schulzeit am Schulzentrum Im Holter Feld bei Herrn Bauer und Herrn Hegeler fast zwei Jahre am Sozialtraining teilgenommen.

Ergänze bitte die folgenden Satzanfänge, so wie Du denkst und fühlst.

1. Am besten kann ich mich an ..Video...aufnahme...und.....
...das...Lied...ich...find...dich...schreibe.....
..... erinnern.
2. Worte aus dem Sozialtraining, an die ich mich gut erinnern kann sind:
...jemandem...zu...Loben.....
.....
3. Übungen aus dem Sozialtraining, an die ich mich gut erinnern kann sind:
...Loben...sich...zu...benehmen.....
.....
4. Am meisten Spaß beim Sozialtraining hat mir gemacht:
...das...Lied...ich...find...dich...schreibe.....
.....
5. Am wenigsten Spaß beim Sozialtraining hat mir gemacht:
...Abschreiben...von...Tafel.....
.....
6. Über das Sozialtraining habe ich außerhalb der Schule mit
..... gesprochen.
7. Wenn ich an einem solchen Training noch einmal teilnehmen sollte, würde ich
...mehr...video...drehen.....
.....
8. Seit ich das Sozialtraining gemacht habe, kann ichmich.....
...besser...beherrschen.....
.....
9. Geholfen hat mir das Sozialtraining bei der Arbeit.....
.....
10. Nicht geholfen hat mir das Sozialtraining bei
.....
11. Schülern, die am Sozialtraining teilnehmen sollen, würde ich sagen:.....
...manchmal...ist...nicht...schlecht.....
.....
12. Besser hätte ich es gefunden, wenn beim Sozialtrainingm.s.k.w.....
...ausflüge...in...kina...gehen...v.s.w.....
.....
13. Wenn andere Schüler mich gefragt haben, was wir denn da machen, habe ich
meistens gesagt:sitzen...und...unterhalten...filme...drehen
...filme...~~zu~~...gucken.....
.....
14. Insgesamt fand ich das Sozialtrainingnicht...schlecht.....
.....

Reicht der Platz nicht aus? Auf der Rückseite kannst Du weitere Angaben machen.

Vielen Dank für Deine Mitarbeit!

Sozialtraining in der Berufsschule

Du hast während Deiner Schulzeit am Schulzentrum Im Holter Feld bei Herrn Bauer und Herrn Hegeler fast zwei Jahre am Sozialtraining teilgenommen. Ergänze bitte die folgenden Satzanfänge, so wie Du denkst und fühlst.

1. Am besten kann ich mich an Wo ich aufgenommen wurde.....
wir haben gelbt wie wir uns beim Vorstellungsgespräch
behaupten sollen und was wir dürfen und was erinnern nicht
2. Worte aus dem Sozialtraining, an die ich mich gut erinnern kann sind:
Der Lehrer und der Trainer war immer zu uns nett wenn wir
was nicht verstanden haben hat er uns alles langsam erklärt
3. Übungen aus dem Sozialtraining, an die ich mich gut erinnern kann sind:
Den Körper fühlen und die Selber konzentrieren
auf das was uns der Trainer gesagt hat
4. Am meisten Spaß beim Sozialtraining hat mir gemacht: Ich habe
gelernt wie man bei einer schwieriger Situation
zu Seite geht ohne jemanden zu verletzen
5. Am wenigsten Spaß beim Sozialtraining hat mir gemacht: Weil es
war manchmal unruhig könnte man ganz nicht
mitarbeiten aber am Ende hat das gut geklappt
6. Über das Sozialtraining habe ich außerhalb der Schule mit Meiner
Mutter und meine Cousins und auch Freunde gesprochen.
7. Wenn ich an einem solchen Training noch einmal teilnehmen sollte, würde ich
Sofort machen weil ich habe gemerkt das das
Sozialtraining ein Menschen viel im Leben helfen kann
8. Seit ich das Sozialtraining gemacht habe, kann ich Schon besser Deutsch
reden und ich habe viele neue Wörter
gelernt
9. Geholfen hat mir das Sozialtraining bei Überlegen was ich gut
mache und was nicht von den falschen Freunde
aus dem Weg zu gehen
10. Nicht geholfen hat mir das Sozialtraining bei Wen mir das Sozialtraining
nicht geholfen hätte hätte ich mich dafür
Interessiert
11. Schülern, die am Sozialtraining teilnehmen sollen, würde ich sagen: Das
könte dir dein Leben verändern und bei einer
Lehrstelle dich zu bewerben
12. Besser hätte ich es gefunden, wenn beim Sozialtraining Wen alle
Schüler sich da für Interessiert hätten
13. Wenn andere Schüler mich gefragt haben, was wir denn da machen, habe ich
meistens gesagt: Ich habe den versucht zu erklären
aber die meisten haben nicht verstanden was das bringen
14. Insgesamt fand ich das Sozialtraining Sehr gut der Trainer
hat mir viel neues beigebracht

Reicht der Platz nicht aus? Auf der Rückseite kannst Du weitere Angaben machen.

Vielen Dank für Deine Mitarbeit!

Sozialtraining in der Berufsschule

Du hast während Deiner Schulzeit am Schulzentrum Im Holter Feld bei Herrn Bauer und Herrn Hegeler fast zwei Jahre am Sozialtraining teilgenommen.

Ergänze bitte die folgenden Satzanfänge, so wie Du denkst und fühlst.

1. Am besten kann ich mich an *Training der Bewerbungs-*
gespräche erinnern.
2. Worte aus dem Sozialtraining, an die ich mich gut erinnern kann sind:
Hände Auf den Tisch Kopf drauf legen
und nicht was vorstellen
3. Übungen aus dem Sozialtraining, an die ich mich gut erinnern kann sind:
Spiegelbild mit einem Partner der
alles gleich machen mußte
4. Am meisten Spaß beim Sozialtraining hat mir gemacht: ~~*Partnerschaft*~~
Entspannungsschlafen
5. Am wenigsten Spaß beim Sozialtraining hat mir gemacht: ~~*Partnerschaft*~~
mit einem Partner was man über sich
6. Über das Sozialtraining habe ich außerhalb der Schule mit ~~*niemandem*~~
gesprochen gesprochen.
7. Wenn ich an einem solchen Training noch einmal teilnehmen sollte, würde ich
besser mich konzentrieren
8. Seit ich das Sozialtraining gemacht habe, kann ich *mich besser*
mit einer Vorstellungsgespräch vorbereiten
9. Geholfen hat mir das Sozialtraining bei *Bewerbungs* schreiben
10. Nicht geholfen hat mir das Sozialtraining bei *Herrn Hegeler was wir*
machen können
11. Schülern, die am Sozialtraining teilnehmen sollen, würde ich sagen: *Alle*
die nicht so ein gutes Abkühlbad haben
12. Besser hätte ich es gefunden, wenn beim Sozialtraining *mehr Bewerbungs*
Gespräche statt anderen hatten
13. Wenn andere Schüler mich gefragt haben, was wir denn da machen, habe ich
meistens gesagt: *Soziales Verhalten*
14. Insgesamt fand ich das Sozialtraining *nicht so schlecht*

Reicht der Platz nicht aus? Auf der Rückseite kannst Du weitere Angaben machen.

Vielen Dank für Deine Mitarbeit!

8. Reflexion

Aus der Sicht des zweiten Praxisteam im SZ Im Holter Feld ergaben sich folgende Gedanken zur Reflexion:

a.) die Inhalte betreffend.

Da für die Schülerinnen und Schüler die vorgestellten Inhalte mit der beruflichen/schulischen Ausbildungssituation verknüpft sein sollten und keine Inhalte zum Erlernen von Wohlverhalten > so wünschenswert dieses in manchen Situationen ist! < darstellen sollten, haben wir das Sozialtraining von der inhaltlichen Seite her am schulischen Fortgang orientiert. Erst im Laufe des Schuljahres wurden Inhalte in die Arbeit einbezogen, die sich eher auf allgemeine soziale Kompetenzen beziehen, wie zum Beispiel Lob und Kritik, Werte und Normen in unterschiedlichen Kulturen, Verhalten in schwierigen Situation.

Nicht berücksichtigt haben wir die Geschlechterproblematik. Auch wenn die Gruppen nur aus Jungen bestanden, sollten Probleme der Geschlechtsrollenübernahme unbedingt thematisiert werden. Sie beschäftigen die Jungen sehr stark, wie wir aus manchen Äußerungen entnehmen konnten. Auch die Ausländerproblematik ist nur am Rande mit erarbeitet worden, z.B. im zweiten Durchgang bei der Thematik „Werte und Normen in ausländischen Familien“.

b.) die Schüler betreffend.

Die Schüler waren sehr empfindsam hinsichtlich des Anspruches auf Veränderung ihres Verhaltens. Sie fanden sich, um mit der Sprache der Transaktionsanalyse zu sprechen „o.k.“ und die anderen „nicht o.k.“. Dies führte zu einer klaren Ausrichtung auf Schule und Ausbildung, da sich an diesen Vorgängen das Training und seine Inhalte am leichtesten begründen ließen.

Nachdem sich die Schüler an das Training gewöhnt hatten, faßten sie großes Vertrauen zu den Trainern und berichteten ihnen privateste Ereignisse und Probleme. Es scheint uns, dass es wichtiger ist, den Schülern zu zeigen, dass man sich für sie interessiert, in welcher Form auch immer, und dass es weniger wichtig ist, welche Inhalte angeboten werden. Die Schüler hatten nach einer Doppelstunde Sozialtraining ihre Energie verbraucht und konnten nur schwer zu einer Reflexion der Stunde bewegt werden. Sie waren z.T. auch abgelenkt von Ereignissen außerhalb des Klassenraumes, etwa durch Mitschüler, die schon unterrichtsfrei hatten.

Eine Einbeziehung ihrer Eltern wünschten die Schüler nicht. Der angebotene Elternabend verlief enttäuschend, da von 16 Schülern nur 3 durch ihre Eltern, (Vater und Mutter in einem Falle, Vater allein in einem anderen und Mutter allein im dritten Fall), vertreten waren.

c.) das Team betreffend.

Das gesamte Projektteam war durch Fluktuation und Krankheit belastet. Innerhalb des Teams gab es eine gute, respektierende Zusammenarbeit. Positiv muß auch vermerkt werden, daß sich das Team über 4 Jahre regelmäßig traf, daß es bei Präsentationen keine Schwierigkeit war, Verantwortliche im Team zu finden. Auch die Zusammenarbeit mit dem Vertreter der Universität soll lobend erwähnt werden. Es gelang, Theorie und Praxis nicht zuletzt dank seiner Hilfe zusammenzuführen.

► Im **Kleinteam** Im Holter Feld war die Zusammenarbeit besonders erfreulich, da sich beide Teammitglieder durch gleiche Zielsetzungen und eine hervorragende Arbeitsteilung die Arbeit sehr erleichtern konnten. Es gelang, unnötige Energieverluste zum Beispiel durch Grundsatzdebatten zu vermeiden und gemeinsame Freude an der Arbeit und den Erfolgen in den Vordergrund zu stellen.

d.) die Schule betreffend.

Bei der Reflexion der Unterstützung durch die Schule sollen zwei Seiten erwähnt werden. Auf der einen Seite haben wir von der Schule in unserer Arbeit keinerlei Einschränkungen erfahren. Diese gab uns eine große Handlungsfreiheit.

Andererseits haben wir auch kein großes Interesse gespürt. Einige Kolleginnen/Kollegen und auch die Abteilungsleitung haben in den 4 Jahren des Projektes ein Gespräch mit uns geführt. Materiell ergaben sich kleinere Probleme, etwa bei der Beschaffung von Visualisierungsmaterialien und technischen Geräten (Videorecorder, Kassettenrecorder u.ä.).

e.) den Lehrereinsatz betreffend.

Die guten Ergebnisse der ersten Gruppe, mit der das Sozialtraining durchgeführt wurde, sind unserer Erfahrung nach nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass die Gruppe über zwei Jahre von dem selben Klassenlehrer betreut wurde. Er kannte die Schüler, war für die Schüler die konstante Bezugsperson. Wird im zweiten Jahr die Klassenleitung von einem Kollegen übernommen, der noch Stunden zur Verfügung hat und/oder in diesem Bildungsgang bisher nur wenig gearbeitet hat, so verbleibt die Kontinuität. Ein Austausch der Erfahrungen im ersten Jahr mit dem Klassenlehrer des zweiten Jahres ist zwar hilfreich, muß aber angesichts der Fülle von Erfahrungen und Problemen recht allgemein bleiben. Stundenentlastung für die Kooperation wurde nicht gewährt. Besonders deutlich zeigte sich der Unterschied in der Bewerbungssituation um einen Ausbildungsplatz: der Klassenlehrer kann im zweiten Jahr intensiver die Bemühungen um eine Ausbildungsplatz begleiten, da er die Stärken und Schwächen der Schüler kennt und weiß, bei wem er intensiver nachfragen muss, wer schon versorgt ist, wer noch Hilfe braucht usw...

9. Perspektiven

Im Verlauf des Projekts sind Erkenntnisse darüber gewonnen worden, wie Fähigkeiten im Unterricht und durch Unterricht verbessert werden können. Wissen allein reicht dazu nicht aus, wenngleich es die Voraussetzung dafür ist, dass dasjenige, was vorgeht, auch zu verstehen ist. Fähigkeiten werden durch Lernen in einem Regelkreis erworben, der aus den Elementen **Wissen, Reflexion, Praxis, Training und Transfer** besteht. Auf diese Weise kann prozesshaft und nicht nur additiv gelernt werden, wie es für den Fachunterricht oftmals typisch ist.

Dies gilt nicht nur für soziale, sondern ebenso für andere nicht fachliche Fähigkeiten wie Kommunikations – und Teamfähigkeit, die in anderen Bildungsgängen als in den BBSF – Klassen einen deutlich höheren Stellenwert bei den Lehrkräften haben. Das liegt zum Teil daran, dass die Problematik der direkten aggressiven Konfrontation bis hin zu körperlichen Auseinandersetzungen dort nicht so gravierend ist, zum anderen aber auch daran, dass ein „Training Sozialer Fähigkeiten“ von „normalen“ Lehrerinnen

und Lehrern eher mit Benachteiligten – und Randgruppenarbeit in Verbindung gebracht wird. Kolleginnen und Kollegen in der Realschule und im Gymnasium sind oft der Auffassung, dass die Arbeit an sozialen Kompetenzen nicht zu ihren Aufgaben gehört. Hierfür Unterrichtszeit aus dem Fachunterricht zu verwenden, das stößt deshalb auf einige Skepsis. Auch glauben viele, dass dies von Seiten der Eltern nicht akzeptiert würde. Sehr viel positiver wird ein solches Training von KollegInnen aus der Hauptschule eingeschätzt, von denen bei ganz unterschiedlichen Gelegenheiten, u.a. auch auf den SFB – Foren, in Gesprächen signalisiert worden ist, dass sie mit ihren Klassen gern an einem solchen Training teilnehmen würden.

Auf Grund dieser Rückmeldungen wird im kommenden Schuljahr von einem Projektmitglied eine Fortbildungsveranstaltung am LIS speziell für Hauptschulen und für Schulen der Sek II b unter dem Titel „Alltagskonflikte entschärfen“ angeboten. Zielgruppe dieser Fortbildung sind sowohl die Lehrer als auch die Schüler. Das ist deshalb notwendig, weil in vielen Fällen Lehrerinnen und Lehrer unmittelbar an Konflikten beteiligt sind, in Konflikte hineingezogen werden oder sich hineinziehen lassen und dann, - ohne es zu wollen, - den Verlauf noch verschärfen. Traditionelle Lehrersicht ist aber eher so angelegt, dass der Eindruck erweckt wird, als sei man selber gar nicht dabei gewesen und hätte keinen eigenen Anteil daran. Unsere Untersuchungen von Konfliktverläufen zeigen aber deutlich auf, dass LehrerInnen, Meister und andere Erwachsene einen nicht unerheblichen Anteil an der Eskalation von Konflikten haben (können). Vor Beginn des Schülertrainings werden deshalb mit den Lehrern Fälle aus der Praxis untersucht, wobei auch der Anteil der LehrerInnen genauer betrachtet und dann überlegt wird, wie auch Lehrkräfte „professionell“ mit konflikträchtigen Situationen umgehen können.

Wie weit nach Durchführung eines „Testtrainings“ in einer oder zwei Klassen dann die Bereitschaft gehen wird, das Training regelmäßig in allen Hauptschulklassen einer Hauptschule bzw. in allen Klassen bestimmter Bildungsgänge der Berufsschule als festen Bestandteil des Unterrichts anzubieten, bleibt abzuwarten. Die gesamte Thematik, die sich in den genannten Bildungsgängen um die Elemente Kommunikation und Teamarbeit erweitern lässt, ist geeignet, als besonderes Angebot einer Schule in das Schulprogramm übernommen zu werden

Auf Grund der positiven Erfahrungen und nachweislichen Erfolge wird das „Training sozialer Fähigkeiten“ in den BBFS – Klassen am SZ Holter Feld auf jeden Fall regelmäßig weitergeführt werden. Eine Ausweitung in anderen BBFS- Klassen ist in Planung. Eine Sensibilisierung für die gesamte Konfliktproblematik soll auch in die Referendar- ausbildung hineingetragen werden. Im Rahmen des Wahlpflichtfaches wird von einem Projektmitglied im nächsten Schuljahr ein Kurs zu dieser Thematik angeboten.

Als längerfristige Perspektive sollte es nach Ansicht des SBF-Projektteams Sozialtraining für unterschiedliche Klassenstufen und Schulformen geben. Diese Trainingsangebote sollten sich ergänzen und nicht miteinander konkurrieren.

10. Hinweise und Tipps

Wir würden Schulen, die ein Sozialtraining durchführen möchten, dringend raten, schon von Beginn an sicherzustellen, dass das Projekt von der Schule, der Schulleitung, dem Kollegium und besonders dem Klassenkollegium getragen wird. Nötig ist eine genaue **Information** der in der Klasse unterrichtenden Kolleginnen und Kollegen, ferner der Versuch, eine **positive Einstellung zu erzeugen**, indem etwa die Kolleginnen und

Kollegen Teile des Programmes miterleben, um Material gefragt werden, von einem Schüler unterrichtet werden, der an dem Programm teilgenommen hat und ähnliches. Optimal ist ein Projekt eingebettet, wenn mehrere Kolleginnen und Kollegen **mitarbeiten**. Nach unseren Erfahrungen ist der Einstieg in Form eines Schneeballsystems sinnvoll: mit einer Klasse/Gruppe beginnen und dann bei Interesse ausweiten. Wir würden Schulen ferner raten, sich den **räumlichen, zeitlichen und personellen Aufwand** vorher zu verdeutlichen. Ein Sozialtraining in wechselnden, kleinen Räumen mit 30 Schülern einmal alle 4 Wochen im Training und das dann für 45 Minuten ist von vorne herein ein fragwürdiges Unternehmen.

Wichtig erscheint uns auch die gründliche **Vorbereitung der Trainer**. Ein Sozialtraining kann man nach unseren Erfahrungen nicht aus dem Stand durchführen. Dafür ist eine **Fortbildung** sinnvoll und notwendig. Auch zwischen den Trainingsstunden ist Zeit für Erfahrungsaustausch vorhanden und gegebenenfalls für Veränderungen des Programmes zu nutzen. Eventuell müssen Materialien neu entwickelt oder neu beschafft werden.

Die Räume sollten konstant nutzbar sein, groß genug für Bewegungen, hell und mit Möglichkeiten zum Visualisieren ausgestattet, gegen Einsicht von außen geschützt. Die Größe der Trainingsgruppe liegt optimalerweise zwischen 8 und 12 Personen, also einer Halbgruppe. Größere Gruppen gefährden den Erfolg, entwickeln eine problematische Eigendynamik und bieten zuviel Ablenkung.

Ein Training in einem zeitlichen Umfang von 2 Unterrichtsstunden wöchentlich erscheint uns angemessen. Wir mussten uns auf 2 Unterrichtsstunden alle 14 Tage beschränken. Der Klassenlehrer, der auch zugleich Trainer der Gruppe war, hat zwar zwischen den Stunden mit den Jugendlichen gearbeitet, der zweite Trainer hatte dadurch aber viel mehr Distanz zur Trainingsgruppe. Wir halten auch die Idee, erfahrene Studentinnen und Studenten der Universität mit in das Training einzubeziehen, für vielversprechend. Diese haben zu den Schülern nicht zuletzt aufgrund des geringeren Altersunterschiedes einen anderen Zugang. Es ist auch hilfreich, über die Arbeit mit dem Sozialtraining regelmäßig in der Schule zu berichten. Es werden sonst unerfüllbare Erwartungen an das Training geknüpft, die in Richtung ‚Magie‘ gehen.

Generell möchten wir Schulen ermutigen, sich für solches Training zu engagieren.

ANHANG

ANLAGEN I

Diese Anlagen I gliedern sich in zwei Bestandteile; (siehe S. 33).

Nach einer Vorbemerkung werden 10 Beispiele für Stundenverläufe des Sozialtrainings nach überschaubaren Gliederungskriterien und mit dem jeweiligen Thema versehen präsentiert.

Die hierzu entworfenen und eingesetzten Arbeitsmittel in Form von 15 Anlagen folgen im Anschluss daran. Sie sind ebenfalls mit thematischen Titeln versehen und durchnummeriert.

Stundenverläufe des Sozialtrainings	Seiten : 34 - 45
Arbeitsmittel als Anlagen Nr. 1-15	Seiten : 46 - 79

Anlagen II

Diese Anlagen II enthalten weitere Arbeitsmaterialien, die in der Art von pädagogisch – didaktischen „BAUSTEINEN“ gestaltet sind unter den Leitgedanken:

- ➡ **Motivation** (mit den Stichworten: „Berufsziele – Lebensziele“; „Handgepäck für den Weg“; „Lebenskreise“...)
- ➡ **Kritische Situationen** (unter den Stichworten: „Unfreundlichkeiten“; „Gefühlskurven“; „Strategien für Angegriffene“; „Eskalation“; „Nicht vorhersehbare Situationen“; „Anmache-Strategien“; „Wunde Punkte“...)

Materialien zu „Motivation“	Seiten : 81 - 95
Material zu „Kritische Situationen“	Seiten : 96 - 125

Anlagen I

Inhalt:

Vorbemerkungen Stundenverläufe

- . Stunde: Stationen auf dem Weg zum Erfolg
- . Stunde: Marschgepäck zusammensuchen
- . Stunde: Pünktlichkeit
- . Stunde: Vorbereitung auf das Praktikum
- . Stunde: Stärken und Schwächen
- . Stunde: Eigenschaften
- . Stunde: Kritik annehmen und Kritik geben
- . Stunde: Berufe und Fertigkeiten
- . Stunde: Eskalation und Deeskalation
- . Stunde: Sich für einen Arbeitsplatz bewerben

Arbeitsmittel:

- 1: Stationen auf dem Weg zum Ziel
- 2: Stationen auf dem Weg zum Ziel (Lösungen)
- 3: Der "Hürdenlauf" zum Hauptschulabschluß
- 4: Meine Ziele
- 5: Gerüchte: Anfang März
- 6: Mein Rucksack
- 7: Quizfragen zu "Stationen auf dem Weg zum Ziel"
- 8: Gefühle darstellen
- 9: Berufe und Tätigkeiten
- 9a: Schülerbeiträge zu Anlage 9
- 10: Inhalt für das Marschgepäck
- 11: Umrißzeichnung zu "Stärken und Schwächen"
- 12: Auktionskarten
- 13: TIC TAC TOO: ICH FIND' DICH SCHEISSE
- 14: Eskalation aus dem Stand
- 14a: Diagramm: Gefühlskurven
- 15: Auswertungsbogen "Was lief gut? Was lief nicht so gut?"
- 16: Deeskalationsaufgaben

Vorbemerkungen

Die im folgenden beschriebenen Stundenverläufe des Sozialtrainings folgen einer durchgehenden Systematik:

zu Beginn wird kurz das	Thema und das Ziel der Stunde skizziert
dann wird über das	Einstiegsspiel berichtet
danach erfolgt die	Hinführung zum Thema
sodann die	Ausführung bzw. Aktion
als vorletztes die	Transfer –Frage
und endlich die	Reflexion.

Nicht bei allen Stundenbeispielen haben wir uns an diese Gliederung gehalten, da sich z.B. die Transferfrage bei einigen Stundenbeispielen nicht stellt.

Wir haben in allen Stunden auf eine Abschlußübung verzichtet und sind mit der gemeinsamen Verabschiedung auseinandergegangen, da die Aufmerksamkeitsspanne der Schüler erschöpft war.

1. Stunde:

”Stationen auf dem Weg zum Erfolg”

Schüler antizipieren gedanklich die vor ihnen liegende Zeit (2 Jahre). Sie treffen Vorkehrungen für diese Zeit. Sie werden auf die Informationssuche geschickt und sollen sich die nächsten 2 Jahre möglichst genau vergegenwärtigen. Es handelt sich gemäß unserem theoretischen Modell um die Annäherungsphase, die Prüfphase und die Vorbereitungsphase. Sie sollen sich auch an die verschiedenen Elemente des Trainings gewöhnen (Anwärmenspiel, Rollenspiel, Diskussion, Arbeitsblätter bearbeiten).

1. Anwärmenspiel:

”So oder so” nach VOPEL, Anwärmspiele, 19..

Die Schüler sollen sich folgenden Gegensatzpaaren nacheinander zuordnen: Stark-schwach; entspannt-angespannt, müde-wach und schnell-langsam.

Nach jeder Zuordnung, die durch räumliche Zuordnung gezeigt wurde, wurde in jeder der beiden Gruppen kurz ausgetauscht: warum habe ich mich so entschieden, warum fühle ich mich im Moment eher stark/müde/langsam/entspannt usw.

2. Hinführung:

Anhand eines Arbeitsblattes sollen die Schüler herausfinden, welche Stationen oder Hürden sie bis zum Erreichen des Zieles ”Hauptschulabschluss und Eintreten in die Berufsausbildung” erfolgreich meistern sollen. Die einzelnen Stationen werden benannt, die Leitfragen sind:

- Was erwartet mich?
- was könnte schwierig werden?
- wie sollte ich reagieren?

- was ist für mich wichtig?
- bin ich der Situation gewachsen?
- wer kann mich unterstützen?
- wie muss ich mich verhalten, damit ich erfolgreich sein kann?

Anlage 1 und 2

3. Ausführung

Die Schüler füllen den Bogen aus und schreiben für sie wichtige Erkenntnisse zu den Leitfragen in ihren Ordner. Wir haben festgestellt, daß das Anlegen eines eigenen Ordners und das Übertragen von Texten, die an der Tafel erarbeitet worden sind, für Schüler mit Schwierigkeiten in der Konzentration hilfreich ist. Bei größerer Anzahl von Schülern in der Klasse wäre hier eine Halbgruppenarbeit sinnvoll.

4. Transfer

Der Transfer auf die eigene Situation erfolgt durch die Leitfragen, die sehr personenzentriert sind.

Reflexion:

Durch den Einstieg über einen relativ formalen Inhalt ist für die Schüler, die mit negativen Schulerfahrungen, schwachen Schulleistungen und einem hohen Maß an Verletzbarkeit zu uns kommen ein unverfänglicher Einstieg gegeben. Sie erhalten so eine längerfristige Perspektive und damit eine Alternative zu der Haltung "was interessiert mich Morgen, ich lebe heute".

Bei den Arbeitsbögen ist auf die Sprachmöglichkeiten der Schüler zu achten. Ein gemeinsamer Abschluß hätte die Stunde abgerundet, war aber wegen der zunehmenden Schwierigkeit, sich zu konzentrieren, nicht möglich.

Anlage 1

Anlage 2

Statt mit den Anlagen 1 und 2 wurde auch schon mit der Anlage 3 "Der Hürdenlauf zum Hauptschulabschluß" gearbeitet.

Anlage 3

Anlage 4 zeigt einen Arbeitsbogen, mit dem auch die Lebensplanung nach dem Hauptschulabschluß bearbeitet werden kann.

Stunde

"Marschgepäck zusammensuchen,

um den Weg vom Start zum Ziel bewältigen zu können."

Dieses Marschgepäck kann einerseits im Bereich der sozialen Verhaltensweisen zu finden sein, aber auch im Bereich des Erwerbs von (Schul-)Wissen und von handwerklichen Grundfertigkeiten.

Schwerpunkt in dieser Stunde ist die Reflexion über soziale Verhaltensweisen, die erworben werden müssen. Im Rahmen der theoretischen Einordnung in ein kognitives

Handlungsmodell des Verhaltens geht es auch in dieser Stunde wieder um die Annäherungs- und die Vorbereitungsphase.

1. Einstiegsübung:

Stille Post

Obwohl dieses Spiel als Kinderspiel relativ bekannt ist, wurde es in diesem Zusammenhang genutzt. Wir haben einen Satz aufgeschrieben und ihn an den ersten Teilnehmer flüsternd mitgeteilt. Dieser hat den Satz dann weiter flüsternd mitgeteilt. Der letzte Teilnehmer in der Kette sollte den beim ihm angekommenen Satz aufschreiben. Die Übereinstimmung konnte so leicht festgestellt werden.

Die Übung wurde in zwei Halbgruppen parallel durchgeführt. Es wurde erörtert, dass so Gerüchte entstehen.

Beispieltext Anlage 5

2. Hinführung:

Im Gruppengespräch wurde zusammengetragen, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Erreichen des Zieles nötig sind. Diese Fähigkeiten und Fertigkeiten wurden von den Teilnehmern gefunden und ergänzt. Sie wurden operationalisiert insofern, als beschrieben werden sollte, welches Verhalten jemand zeigt, der die beschriebenen Fähigkeiten und Fertigkeiten beherrscht und welches Verhalten jemand zeigt, der diese Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht beherrscht. Auf Moderationskärtchen wurden diese dann auf einem Rucksack befestigt, der bis zum Ende der 2 Jahre in der Klasse hängen bleibt.

Die Schüler wurden aufgefordert, diese Fähigkeiten und Fertigkeiten auf einen Arbeitsbogen zu übertragen.

Arbeitsbogen "Rucksack": Anlage 6; Moderationskärtchen: Anlage 10

3. Durchführung

Neben reinen Wissensfragen und -aufgaben (besser Deutsch lernen, Zinsrechnung können, Schweißen lernen, Feilen können) wurden soziale Fähigkeiten und Fertigkeiten benannt (pünktlich sein, zuhören können, die Meinung eines Anderen gelten lassen können, Abwarten können).

Die Aufgabe der Gesamtgruppe bestand nun darin zu entscheiden, welche Fertigkeit oder Fähigkeit zuerst bearbeitet werden sollte. Für diese Entscheidung sollte auch eine Begründung abgegeben werden.

Reflexion

Für die Schüler war die wesentliche Erkenntnis dieser Unterrichtsstunde, dass für das Erreichen eines Zieles verschiedenste Fähigkeiten und Fertigkeiten nötig sind. Diese beziehen sich auf Wissenserwerb und auf den Erwerb sozialer Kompetenzen. Die eigene Entscheidung für die "Pünktlichkeit" macht deutlich, wie wenig selbstverständlich basale Fähigkeiten für die Schüler sind und wie unterschiedlich "Pünktlichkeit" in den verschiedenen Kulturen angesehen und bewertet wird.

Anlage 5

Anlage 6

Anlage 10

Stunde

"Pünktlichkeit"

3. Transfer:

Es wird sinnvoll sein, als Aufgabe eine Registrierung der eigenen Pünktlichkeit bzw. Unpünktlichkeit anzuregen. Solch eine Registrierung im Sinne einer Selbstbeobachtung bietet einerseits die Grundlage für eine Veränderung: erst wenn ich feststelle, wie oft und wieviel Zeit ich unpünktlich bin, kann ich mich für eine Veränderung entscheiden. Andererseits bietet es die Möglichkeit der Selbstkontrolle: Wie oft schaffe ich es schon, pünktlich zu sein. Welche Bedingungen erleichtern mir das Pünktlich-Sein?

Reflexion:

Die Schüler haben zu der Frage Pünktlichkeit versus Unpünktlichkeit eine gespaltene Einstellung. Einerseits sehen sie Unpünktlichkeit als einen relativ verbreiteten und damit normalen Vorgang an und sind auch von der Notwendigkeit verlässlicher Pünktlichkeit nicht ganz überzeugt. Andererseits erleben sie immer wieder Konflikte bei Unpünktlichkeit und wissen, dass dies auch im Berufsleben eine Rolle spielt. Nachdenklich hat einige Schüler die Überlegung gemacht, dass wegen Unpünktlichkeit andere warten müssen.

Es wurde nicht angesprochen, daß Pünktlichkeit eine Forderung ist, die nicht in allen Kulturkreisen denselben Stellenwert hat und dieselbe Aufmerksamkeit erhält.

Es ist möglich, auch andere soziale Fertigkeiten auf diese Art zu bearbeiten.

Anlage 8

Stunde:

”Eigenschaften”

Die Schüler sollen in spielerischer Form erfahren, welche Eigenschaften sie für sich selber als wichtig erachten und diese Eigenschaften in eine Rangreihe bringen. Außerdem sollen sie entscheiden, welche dieser Eigenschaften bei ihnen schon ausgeprägt vorhanden sind und nur noch gepflegt werden müssen und welche Eigenschaften im Wesentlichen noch erworben werden müssen. Dazu ist eine genauere Bewertung der eigenen Person und einiger persönlicher Eigenschaften nötig.

1. Einstieg:

Als Einstieg wurde die Phantasiereise ”Verlassener Laden und Tauschgeschäft ” aus STEVENS, a.a.O. S. 161, angeboten. Der Bezug zum Thema ist über das angebotene Tauschangebot zu erreichen, bei dem ein Gegenstand getauscht werden kann. In diesem Falle ist sehr deutlich geworden, welche Thematik für die Jugendlichen stark im Vordergrund steht: die Sexualität.

Da zum Teil sehr heabsetzende Äußerungen über Frauen fielen, haben wir darüber noch einen

Teil der Unterrichtsstunde gesprochen. Gerade das Prahlen mit eigenen sexuellen Erfolgen ist für die Jüngen eine wichtige Quelle der Selbstbestätigung und der Anerkennung durch die Anderen. Die Frage nach dem Zusammenhang von Zärtlichkeit und Sexualität, von Liebe und Sexualität und von Sexualität und Treue eröffnen die Möglichkeit zu weiteren Vertiefungen.

2. Hinführung

In dieser Stunde sollte der Bereich der **Pünktlichkeit** näher bearbeitet werden. Außerdem sollte die **Methode des Rollenspieles** eingeführt werden. Neben der Annäherungs-, Prüf- und Vorbereitungsphase auf eine Handlung im Bereich des Erwerbs sozialer Kompetenzen soll in dieser Stunde die Realisierung des Verhaltens vorbereitet werden. Die Schüler sollen die Selbstbeobachtung und Selbstkontrolle als ein wesentliches Element der Verhaltensveränderung kennenlernen.

1. Einstieg:

Da für das Rollenspiel gewisse Fähigkeiten des Sich-in-die-Rolle-einer-anderen-Person-Hineinversetzens nötig sind, haben wir zu Beginn der Stunde **pantomimisch** verschiedene Personen und Zustände darstellen lassen: der Starke, der Schwache, der alte Mensch, der junge Mensch, der Fröhliche, der Traurige.

Anlage 8

2. Hinführung:

In einem ersten Schritt wurden Gründe für pünktliches Erscheinen zusammengetragen:

- Höflichkeit gegenüber den Anderen,
- Nichts verpassen an Lernstoff,
- man hält die Anderen sonst auf,
- man vermeidet Ärger

In einem zweiten Schritt wurden gängige Begründungen für Unpünktlichkeit gesammelt:

- keine Uhr
- Bus verpaßt
- Wecker kaputt bzw. nicht gestellt
- zu wenig Schlaf
- platter Reifen
- Kette abgesprungen
- Sportsachen vergessen
- Zigarette war zu lang

In einem dritten Schritt wurden Möglichkeiten gesammelt, pünktlicher zu kommen. Es fällt auf, dass diese Möglichkeiten eher in Äußerlichkeiten bestehen.

- rechtzeitig aufstehen
- einen früheren Bus nehmen
- früh genug ins Bett gehen
- Wecker stellen
- Schulsachen rechtzeitig einpacken
- tatsächlich aufstehen

Als zentrales Element wurden dann Rollenspiele durchgeführt, in denen Unpünktlichkeit das Thema darstellte. Ein Schüler kommt zu spät und der Lehrer (gespielt von einem Schüler) reagiert darauf. Die Rollenspiele wurden jedesmal unter den folgenden Aspekten reflektiert:

- Ist es dem Lehrer gelungen, die Gründe für die Unpünktlichkeit herauszuarbeiten?
- Ist es dem Schüler überzeugend gelungen, die Gründe für sein Fehlverhalten deutlich zu machen?
- Wird der Schüler sein Verhalten vermutlich verändern?
- Was muß geschehen, damit der Schüler sein Verhalten ändern kann?

Es wurden Stärken und Schwächen gesammelt. Sie wurden den verschiedenen Sinnen oder Körperregionen zugeordnet.

3. Durchführung:

Die Schüler haben auf einer Körperumrisszeichnung die eigenen Stärken und Schwächen eingetragen. Sie haben dann zu zweit ausgetauscht, ob der Nachbar diese Stärken und Schwächen bei seinem Mitschüler auch so sieht. Da sprachliche Unklarheit über die Bedeutung einiger Begriffe herrschen kann ist es sinnvoll, diese im Sinne einer Operationalisierung zu klären.

Anlage 11

4. Transfer:

Diese Stunde ist die Vorbereitungsstunde für ein folgendes Bewerbungstraining. Die Schüler konnten diesen Zusammenhang gut nachvollziehen und haben intensiv an eigenen Stärken und Schwächen gearbeitet. Die Rückmeldung der Nachbarn ist nicht ganz unproblematisch, vor allem, wenn zwischen den Schülern Spannungen bestehen. Dann wird solch eine Rückmeldung leicht dazu benutzt, "alte Rechnungen zu begleichen".

Reflexion:

Die Auseinandersetzung mit eigenen Stärken und Schwächen ist für Jugendliche in dieser Entwicklungsphase und mit solch negativen schulischen Erfahrungen nicht einfach. Sie neigen zum Über- bzw. Unterschätzen der eigenen Stärken und Schwächen. Gerade deshalb ist ein vorsichtiger Zugang ratsam. Vorsicht ist auch geboten bei den Rückmeldungen. Manch "harter Bursche" ist im Inneren doch verletzt, wenn Andere die vermeintlichen eigenen Stärken nicht so deutlich sehen. Hier ist sehr viel pädagogisch-psychologisches Fingerspitzengefühl nötig. Auch ein Mitteilen der Stärken und Schwächen durch den Lehrer kann Ängste abbauen und Unsicherheit beseitigen.

Stunde

"Vorbereitung auf das Praktikum"

Die Schüler sollen mit der Suche einer Praktikumsstelle und mit der Bewerbung für ein Praktikum vertraut gemacht werden, ferner sollen sie sich mit den Anforderungen der Praktikumsstelle und den eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten auseinandersetzen. Im theoretischen Modell ist diese Stunde in den Phasen "Annäherung, Vorbereitung und Prüfung" anzusiedeln, da zentrale Fragen sind:

- Was kommt auf mich zu?
- Wie wird es sein?
- Welche Probleme werden zu lösen sein?
- Welche Folgen hat mein Handeln möglicherweise -für mich, für andere?

1. Einstieg:

Als Einstieg wurde eine **Phantasiereise** gewählt. Die Schüler wurden gebeten, sich in Gedanken an einen Strand zu versetzen und weit draußen auf dem Meer einen Gegenstand vorzustellen, der immer näher kommt. Sodann sollen sie in Gedanken diesen Gegenstand erkunden mit allen Sinnen. Der Gegenstand wird dann von der Flut wieder hinaus auf das Meer gespült. Die Auswertung erfolgt in kleineren Gruppe etwa zu Dritt oder Viert. Die Phantasiereise ist ausgesucht in Anlehnung an STEVENS, Die Kunst der Wahrnehmung, S.165, 1980.

Um bestimmte Aufgaben im Leben erfüllen zu können, braucht man persönliche Stärken und Fähigkeiten, die sich grob in 3 Bereiche unterteilen lassen:

- a) personenbezogene Fähigkeiten, die auch als Haltungen, Einstellungen, Motive und Gefühle bezeichnet werden
- b) aufgabenbezogene Fähigkeiten, die von einem Aufgabengebiet auf ein anderes übertragen werden können (z.B. sprachliche Fähigkeiten, logisches Denkvermögen)
- c) Spezialfähigkeiten und -Kenntnisse, die nur in einem eng umgrenzten Arbeitsgebiet einzusetzen sind (z.B. Bohren, Drehen, Schweißen).

In der Übung "Auktion" nach VOPEL, Interaktionsspiele mit Jugendlichen, Bd. 2, S.100, 1981, geht es um den ersten Bereich. Dazu werden 65 verschiedene Eigenschaften auf Kärtchen geschrieben, die dann ersteigert werden können. Die Schüler haben zum Ersteigern 100 Punkte und bieten für die interessanten Eigenschaften jeweils Punkte an. Die sprachliche Formulierung der Eigenschaften machte es nötig, manche genauer zu erklären.

So war z.B. der Begriff "Loyalität" für die Schüler unbekannt, ebenso die Begriffe: Wertbewußtsein, Selbstsicherheit Initiative, Vitalität, usw.

Auch das Aufschreiben von bisher als wichtig erachteten Eigenschaften machte Schwierigkeiten, da die Schüler sehr eng an den Beispielen der Mitschüler orientiert waren. Hatte ein Mitschüler die Eigenschaft "höflich" als wichtig aufgeschrieben, war sie in der Regel auch bei allen anderen zu finden.

3. Reflexion:

Die sprachlichen Schwierigkeiten bei der Beschreibungen der Eigenschaften konnten nur zum Teil geklärt werden. Es bleibt die Erfahrung, daß die vorgegebenen Eigenschaften zum Teil nicht dem Erfahrungshintergrund der Schüler entstammen und für sie von daher auch nicht von größerem Wert sind.

Die Interaktionsform der Auktion ist sehr belebend und dynamisch. Sie bietet die Möglichkeit des Vergleiches zu anderen Formen der Versteigerung und damit Anknüpfungspunkte zum Erfahrungshintergrund der Schüler, etwa über Fundsachenversteigerung, Viehversteigerung, Fischauktion.

Anlage 12

Stunde:

"Stärken und Schwächen."

Ziel dieser Stunde ist die differenzierte Wahrnehmung eigener Stärken und Schwächen sowie die Rückmeldungen der Mitschüler über die Stärken und Schwächen.

Theoretisch handelt es sich hier um die Bereiche der Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie der Bewertung und den Umgang mit dieser.

1. Einstieg:

Zu zweit, ohne zu sprechen, mit verbundenen Augen, mit einem Stift nacheinander ein Haus, einen Baum und einen Hund **malen**. Auswertung in der Zweiergruppe, dann in der Gesamtgruppe. Leitfragen: Wie sind wir zurechtgekommen? Hat einer geführt und der andere sich führen lassen? Wie gut hat die Zusammenarbeit geklappt?

2. Hinführung:

2. Hinführung:

Die Schüler sollen von ihren Erfahrungen mit der Arbeitswelt berichten. Die Erfahrungen können einmal aus Tätigkeiten in der Freizeit (Jobben) oder zum anderen aus bisherigen Praktika in der Hauptschule stammen.

Ferner werden Fähigkeiten und Fertigkeiten gesammelt, die die Schüler in ihrer bisherigen schulischen Ausbildung (evtl. Erfahrungen aus "H-9-Phasen" in verschiedenen Berufsfeldern) erworben haben. Dazu gehören auch im *Bildungsgang erlangte* einfache handwerkliche Fähigkeiten wie: Löten, Bohren, Gewindeschneiden, Anreißen usw. Aber auch soziale Fertigkeiten wie: Pünktlich sein, Anweisungen befolgen können, Zuhören können, seine Wünsche angemessen formulieren können werden aufgelistet.

3. Durchführung:

Die Schüler übernehmen die aufgelisteten Fähigkeiten und Fertigkeiten und beurteilen für sich, welche der Merkmale sie schon genügend beherrschen und welche noch intensiver erarbeitet werden müssen. In kleinen Rollenspielen, bei denen es um Erstgespräche mit Verantwortlichen in der Praktikumsstelle geht, können die Schüler ihre eigenen Reaktionen und ihre Selbstdarstellung erproben. Wie bei allen Rollenspielen erfolgt nach jedem Rollenspiel eine Phase der angeleiteten Reflexion und dem Angebot, kritisierte Verhaltensweisen erneut in veränderter Form zu spielen.

Zum Abschluß ergibt sich für jeden Schüler eine Übersicht, in der auf der einen Seite aufgelistet ist "Was wird von mir erwartet?" auf der anderen Seite dargestellt ist "Was bringe ich mit? Worauf muß ich noch mehr achten?"

4. Transfer:

Die Schüler werden darauf hingewiesen, daß eine gute Möglichkeit der Vorbereitung darin besteht, sich zu Hause in die kritische Situation hineinzusetzen und bestimmte Verhaltensweisen auszuprobieren, um eine größere Verhaltenssicherheit zu erzielen.

Reflexion:

Für die Schüler erstaunlich war der Gesichtspunkt, dass sie für ein Praktikum auch bestimmte Dinge anzubieten haben. Es wird an dieser Beobachtung ersichtlich, wie tief verunsichert die Schüler über ihre eigenen Möglichkeiten und ihren eigenen Wert sind. Sie nehmen positive Wertigkeiten der eigenen Person nicht mehr ausreichend wahr, sondern flüchten sich in Scheinkompetenzen wie etwa Körperkraft, physische und psychische Belastbarkeit, Dominanzverhalten u.ä..

Eine differenzierte Wahrnehmung der eigenen Fähigkeiten ist hier sehr hilfreich.

Vgl.: 8. Stunde

Anlage 9: Der Arbeitsbogen kann nach einem Praktikum zur Auswertung eingesetzt werden. Er gibt den Mitschülern einen Einblick in Tätigkeiten, die Mitschüler in ihrem Praktikum ausgeübt haben.

Durch z.B. farbiges unterlegen kann hier entschieden werden "Diese Tätigkeit könnte ich auch ausüben" bzw. "Diese Tätigkeit möchte ich kennen lernen".

Anlage 9+9a

Stunde:

“Berufe und Fertigkeiten”

In dieser Stunde soll eine Auseinandersetzung mit den Berufsvorstellungen der Schüler und den dazu notwendigen Tätigkeiten erfolgen. Inhaltlich schließt sich diese Stunde an die Nachbereitung des Praktikums an.

1. Hinführung:

Verweis auf die im Praktikum angetroffenen Berufe. Welche Berufe hast du bei den Kolleginnen und Kollegen an deinem Praktikumsplatz herausgefunden? Welche hingen unmittelbar mit den Tätigkeiten dieser Personen zusammen, welche kaum oder gar nicht? Welche Tätigkeiten hast Du beobachtet?

2. Durchführung:

Tabellarisches Zusammenfassen der Berufe und der Tätigkeiten, verbunden mit der Aufgabenstellung, farbig die Tätigkeiten zu markieren, für die ein größeres Interesse besteht und andersfarbig die Tätigkeiten zu markieren, die die Schüler sich schon jeweils zutrauen.

Durch diese Aufgabe wurde eine intensivere Auseinandersetzung mit den verschiedenen Tätigkeiten erreicht. Es wird aber auch deutlich, daß das Praktikum der Berufsorientierung und der Berufsvorbereitung dient.

3. Reflexion:

Neben den inhaltlichen Aspekten der Berufsorientierung und der Berufswahl ist in dieser Stunde das Gruppengespräch die zentrale Erarbeitungsmethode. Einfache soziale Fähigkeiten wie:” Zuhören-können, Ausreden-lassen, die andere Meinung eines Mitschülers zu akzeptieren, eigene Gefühle-ausdrücken-können” können in dieser Stunde erprobt werden.

Anlage 9 + 9a

Stunde

”Kritik annehmen und Kritik geben”

In dieser Stunde sollen die Schüler sich mit dem Thema ”Kritik” auseinandersetzen. Es soll unterschieden werden, ob eine Kritik vom Inhalt her berechtigt oder unberechtigt ist und ob eine Kritik von der Form her annehmbar oder unannehmbar ist. Die Schüler der Klasse sind gerade bei Kritik sehr empfindlich, wenn es um das Kritisiert-Werden geht und sehr hart, wenn es um das Kritisieren geht.

1. Einführung

Gemeinsames Hören eines Musikbeispiels, hier ”Ich find Dich scheiße” von der Gruppe TIC,TAC,TOE. Die sprachlich drastische Ausdrucksweise führt zu der Frage der Form der Kritik.

Anlage 13

2. Hinführung:

Bei der Form der Kritik werden annehmbare und unannehbare Formen unterschieden. Für beide Formen werden Beispiele gesammelt. Unannehbare Formen sind Formen, die die Ehre verletzen, die die Person verletzen durch Benutzen herabsetzender Ausdrücke. Beispiele dafür werden gesammelt.

Inhaltlich wird zwischen berechtigter und unberechtigter Kritik unterschieden.

Als schwieriger Spezialfall wird die Form der "manipulativen Kritik" benannt, d.h. eine Form der Kritik, die dem Kritisierten Schuldgefühle vermitteln soll und ihn dazu führt, sich undifferenziert als minderwertig zu fühlen.

Anhand eines Beispiels aus der konkreten Unterrichtssituation wird die Form manipulativer Kritik verdeutlicht. Es werden mögliche Reaktionen genannt und Strategien entwickelt, etwa die Strategie der "Schallplatte mit Sprung", bei der der Kritisierte einen bestimmten Satz, der nicht unbedingt inhaltlich etwas mit dem Inhalt der Kritik zu tun haben muß (es aber durchaus haben kann) äußert, sobald er kritisiert wird. Geläufig ist diese Reaktion des dauernden Wiederholens etwa durch die Geschichte von der "Kaiserlichen Werft".

Andere Strategien werden genannt wie das Vernebeln (nach Konkretion bis ins letzte Detail fragen). Auch Strategien des "Einlullens" (d.h. in Nebensächlichkeiten recht geben, in der zentralen Aussage der manipulativen Kritik widersprechen) eignen sich als Erwiderung auf eine manipulative Kritik.

3. Reflexion

Die Stunde macht unterschiedliche Aspekte der Kritik deutlich. Sie arbeitet neben der (vielleicht etwas anspruchsvoll zu bezeichnenden) Methode der Textanalyse des Einstiegssongs mit Methoden der Verhaltensproben sowie der Erarbeitung im gemeinsamen Gespräch. Deutlich wird auch hier der unterschiedlich Wertmaßstab bei der Kritik Erwachsenen gegenüber und von Erwachsenen und Gleichaltrigen gegenüber und von Gleichaltrigen. Die Wirkung von manipulativer Kritik und Strategien zu ihrer Begegnung sind für die Schüler ein wesentlicher Aspekt, eigenen Ohnmachtsgefühlen gerade bei sprachlich versierteren Erwachsenen begegnen zu können.

Anlage 13

Stunde.

"Eskalation und Deeskalation"

In dieser Stunde ist die Eskalation von Konfliktsituationen das Hauptthema. Die Schüler sollen den Handlungsablauf einer Eskalation kennenlernen und Alternativen erproben. Dabei ist nach dem theoretischen Modell hier die gesamte Handlungsstruktur im Mittelpunkt: vom ersten Eintreten in eine potentiell konflikthafte Situation über die Überprüfung der eigenen Wahrnehmung und ersten Einschätzungen der eigenen Reaktionsmöglichkeiten zum Vorbereiten durch Aktivieren von Erinnerungen und Handlungsmuster, die sich als notwendig und hilfreich erwiesen haben. Am Ende der Kette stehen dann die Ausführung der Handlung, die Bewertung und die Einschätzung der Handlungsfolgen für sich selber und für andere Personen.

1. Einstieg:

Zu Beginn wurde mit den Schülern eine verkürzte Form der "Progressiven Muskelentspannung nach Jacobsen" durchgeführt.

Die Verbindung zur Thematik der Stunde liegt auf der Hand: eine Konfliktsituation kann dann besser bewältigt werden, wenn einer der Konfliktpartner deeskaliert. Dies ist eher möglich, wenn sich diese Person in einem entspannten Zustand befindet.

2. Hinführung:

In einer kurzen Rollenspielsequenz wird eine typische Eskalationssituation beschrieben: ein Hausmeister fordert einen Schüler auf, Unrat in den Papierkorb zu tun. Der Schüler hat den Abfall dort nicht hingeworfen - und so gibt ein Wort das andere. Gedanken und Gefühle der beiden Beteiligten werden benannt, mögliche Deeskalationsstrategien gesammelt: erst mal tief durchatmen, Verzicht auf Beschuldigungen, Beschimpfungen, Drohungen, nicht mit einem Angriff beginnen, Bereitschaft zum Einlenken signalisieren, nicht handgreiflich werden, dem anderen die Möglichkeit zum geordneten Rückzug geben (das Gesicht-wahren-können).

3. Durchführung

Die Schüler spielen das Rollenspiel durch. Sie benennen vermutete Gedanken und Gefühle der Akteure. Sie zeichnen eine Gefühlskurve auf ein Arbeitsblatt und markieren die Aussagen, die zu einer weiteren Eskalation führen.

Sie überlegen Alternativen und erproben diese im Rollenspiel.

4. Reflexion:

Diese Stunde ist für die Schüler zum Teil schwer zu bewältigen, da sie zum großen Teil sehr extreme Verhaltensmuster kennen. Zum Teil werden Reaktionen beschrieben, die auf eine Unterwerfung hinweisen und damit die Gefahr in sich bergen, daß der Schüler das Gesicht verliert, zum Teil werden völlig überzogenen Reaktionen dem Erwachsenen gegenüber angedeutet, sowohl auf der sprachlichen Ebene in Form von Beleidigungen als auf der körperlichen Ebene. Drohungen dominieren hier. Es wird deutlich, wie sehr die Jungen um ihr Selbstwertgefühl, ihr Selbstbewußtsein und ihr Anerkannt-werden durch die Mitschüler kämpfen müssen.

Ein weiteres wichtiges Element dieser Stunde ist die Aussage, daß auch Erwachsene (in diesem Fall der Hausmeister) zu einer Eskalation beitragen können. Im Anschluß an diese Stunde ergeben sich eine Fülle von Ansatzpunkten für eine Vertiefung oder Weiterführung der Thematik. Allein die Einbeziehung vermuteter Gedanken kann von einer sehr unterschiedlich Tiefe sein. Ebenso die erlebten Gefühle. Wir haben bewußt auf ein Beispiel zurückgegriffen, daß zwar real sich ereignet hat, aber nicht ein Beispiel aus dem persönlichen Erfahrungsschatz der Jugendlichen. Die Erarbeitung eigener Beispiele kann in den folgenden Stunden erfolgen.

Anlage 14

Stunde

“Sich für einen Arbeitsplatz **bewerben.**”

1. Einstiegs spiel:

Um die Schüler zu genauer Beobachtung zu veranlassen, wurde mit ihnen das "Spiegeln" durchgeführt. Hierbei geht es darum, den Partner mimisch und gestisch möglichst genau zu imitieren. Genaue Beobachtung aber auch Einfallsreichtum bei den eigenen Bewegungen sind hier gefragt.

2. Hinführung:

Es wurde gesammelt, welches Verhalten sich bei Bewerbungsgesprächen bewähren könnte:

- sich selber bei der Begrüßung vorstellen
- auf Angebot zum Platznehmen warten
- unbedingt pünktlich erscheinen

- genau auf die Fragen hören
- Wörter oder Begriffe meiden, die der "Jugendsprache" entstammen (z.B. "geil", "stark")
- Blickkontakt, aber nicht "anstieren"
- auf Fragen wahrheitsgemäß antworten
- nachfragen, wenn eine Frage nicht verstanden wurde

3. Durchführung

In einem Rollenspiel haben die Schüler die Möglichkeit, ihr eigenes Verhalten in dieser Situation zu prüfen. Das Rollenspiel wird auf Kasette oder Video aufgenommen.

Es erfolgt in der Reihenfolge

- a) eine Selbstreflexion
- b) eine Rückmeldung durch die Trainer
- c) eine Rückmeldung durch die Klassenkameraden

Die Rückmeldungen orientieren sich an den oben genannten Kriterien. Sie können auch schriftlich durch einen Beurteilungsbogen erfolgen.

Nach den Rückmeldungen erhält jeder Schüler die Gelegenheit, einen erneuten Versuch zu wagen.

4. Reflexion

Nach anfänglicher Abwertung der Versuche wird unmittelbar einsichtig, wie realistisch solch ein Rollenspiel werden kann. Auch der bekannte Trainer kann einen zum Schwitzen bringen und die Mitschüler sind häufig scharfe Kritiker. Das Angebot der Wiederholung des Rollenspiels wird nur von einer Minderheit angenommen. Diese Schüler beschäftigen sich dann aber sehr intensiv mit ihrer Bewerbungssituation.

Anlage 15

- Ziel: Juli Hauptschulabschluß

↑

-

↑

-

↑

-

↑

-

↑

- ↑

- Start : 07.09.199 in der Klasse BBFS ↑

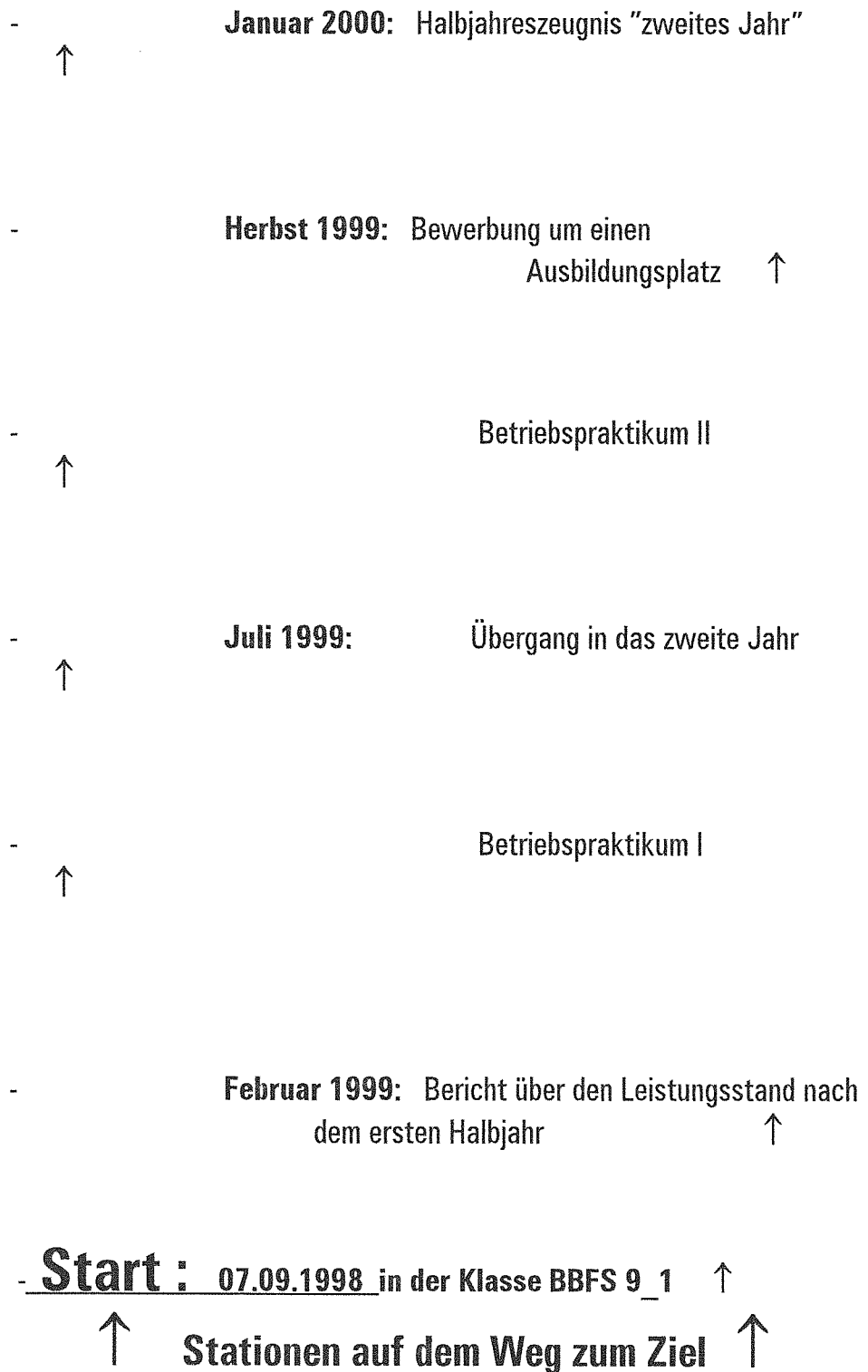
↑

Stationen auf dem Weg zum Ziel

↑

Anlage 1

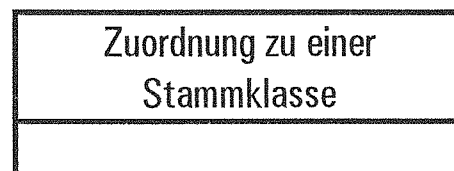
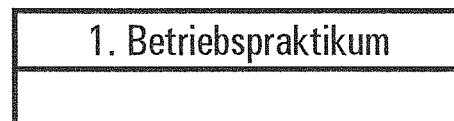
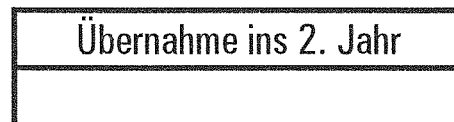
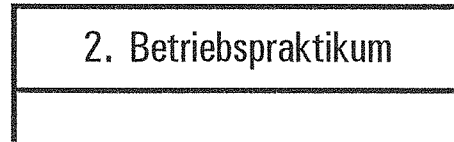
Ziel: Juli 2000 Hauptschulabschluß



Anlage 2

Der "Hürdenlauf" zum Hauptschulabschluß

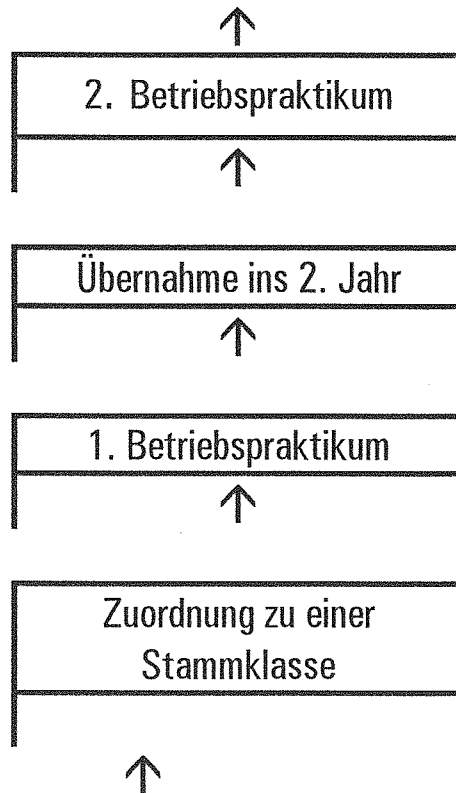
Ziel: Hauptschulabschluß im Sommer 199_



Start: Herbst 199_

Meine Ziele

1. Ziel	Hauptschulabschluß im Sommer 199_	1. Ziel
----------------	--	----------------



Start: Herbst 199_ _

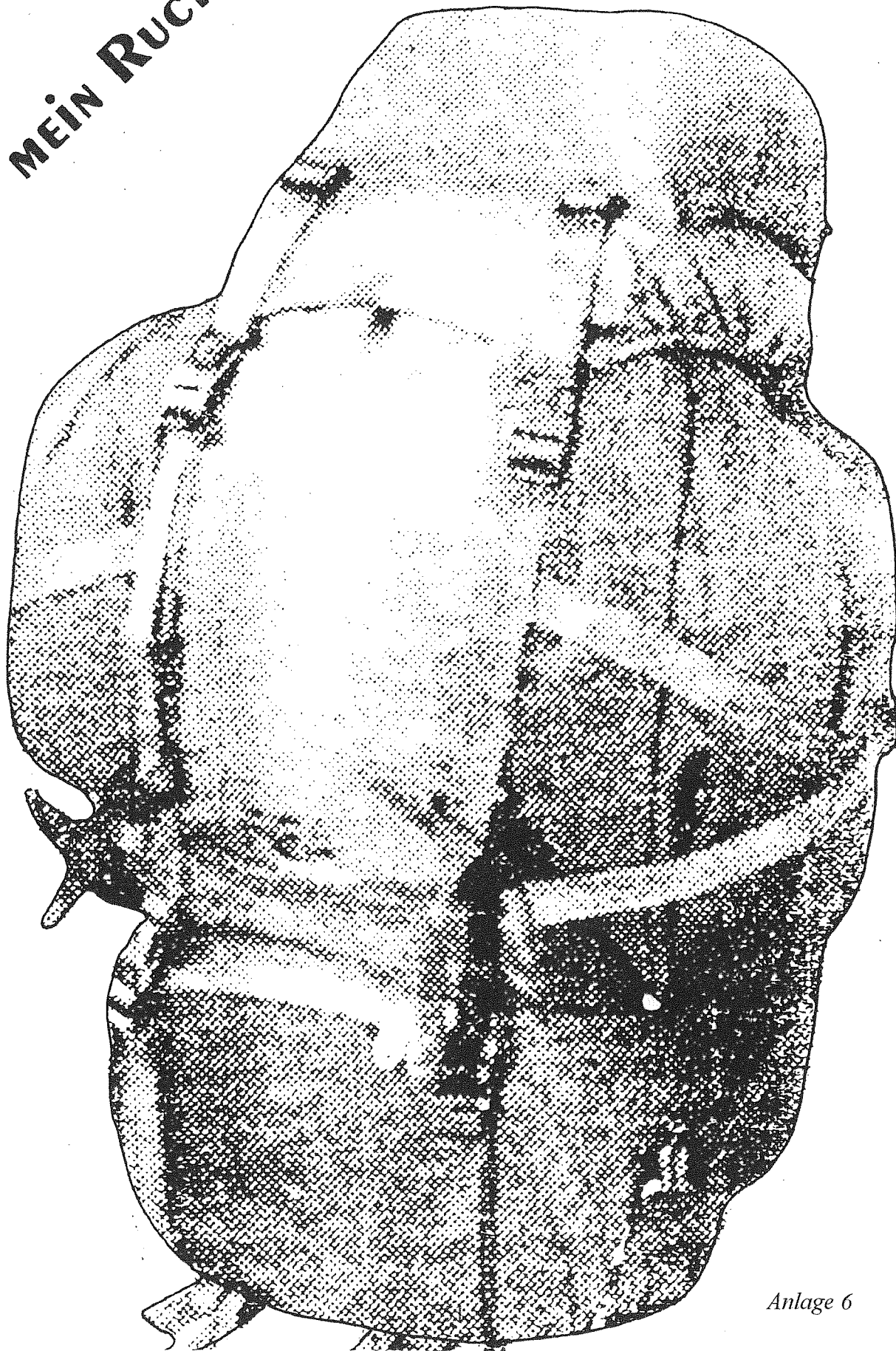
Anlage 4

*Anfang März findet das erste Betriebspraktikum statt. Bis zum Wiederbeginn des Unterrichts nach den
Weihnachtsferien muß sich jeder einen Praktikumsplatz besorgt haben.*

Das ist herausgekommen:

Anlage 5

MEIN RUCKSACK



Anlage 6

Quizfragen zu "Stationen auf dem Weg zum Ziel"

Kreuze bei den folgenden Aussagen eine oder mehrere Möglichkeiten an, die Du für richtig hältst.

Zum Bericht über den Leistungsstand nach dem ersten Halbjahr

1. Was trifft zu?

a) Der Bericht über den Leistungsstand ist ein richtiges Zeugnis.	
b) Den Bericht über den Leistungsstand gibt es gar nicht.	
c) Im Bericht über den Leistungsstand wird nur die Theorie beurteilt.	
d) Den Bericht über den Leistungsstand kann man bekommen, muß es aber nicht	

2. Was trifft zu?

a) Im Bericht über den Leistungsstand wird geschrieben, ob man das Jahr schafft.	
b) Der Bericht über den Leistungsstand wird auch mit den Eltern besprochen.	
c) Die Eltern müssen zum Bericht über den Leistungsstand in die Schule kommen.	
d) Über den Bericht zum Leistungsstand wird ein Protokoll angefertigt.	

3. Was trifft zu?

a) Im Bericht über den Leistungsstand wird nur die Praxis beurteilt.	
b) Im Bericht über den Leistungsstand stehen nur Zensuren.	
c) Den Zwischenbericht über den Leistungsstand gibt es nach dem ersten Halbjahr.	
d) Den Zwischenbericht über den Leistungsstand gibt es nach dem ersten Jahr.	

4. Was ist richtig?

a) Der Zwischenbericht über den Leistungsstand ist wie ein Zeugnis.	
b) Der Zwischenbericht über den Leistungsstand ist ein Zeugnis.	
c) Der Zwischenbericht über den Leistungsstand ist eine andere Bezeichnung für das erste Zeugnis.	
d) Mit dem Zwischenbericht über den Leistungsstand muß man sich für eine Lehrstelle bewerben.	

5. Trage in die letzte Spalte "ja" oder "nein" ein.

a) Die Eltern müssen den Zwischenbericht über den Leistungsstand unterschreiben.	
b) Die Schüler müssen den Zwischenbericht über den Leistungsstand unterschreiben.	
c) Mit dem Zwischenbericht über den Leistungsstand bekommt man den einfachen Hauptschulabschluß.	
d) Mit dem Zwischenbericht über den Leistungsstand wird man in das zweite Halbjahr versetzt.	

Betriebspraktikum I

Welche Ziele hat das erste Betriebspraktikum? Kreuze die richtige Antwort/ die richtigen Antworten an:

a) Man soll sich an das Arbeitsleben gewöhnen.	
b) Man soll nebenbei etwas Geld verdienen.	
c) Man soll ein neues Berufsfeld kennenlernen.	
d) Man soll sich in dem selbstgewünschten Berufsfeld einarbeiten	
e) Man soll Kontakte zu einem Betrieb knüpfen, in dem man vielleicht eine Lehre machen will.	
f) Das erste Betriebspraktikum findet in der Schule statt, um sich an die Arbeitswelt zu gewöhnen.	
g) Für das erste Betriebspraktikum bekommt man von der Schule Geld, wenn man regelmäßig kommt.	

Übergang in das zweite Jahr

Was stimmt?

a) Jeder kann in das zweite Jahr versetzt werden.	
b) Jeder muß in das zweite Jahr versetzt werden.	
c) Bei der Versetzung zählt die Theorie mehr als die Praxis.	
d) Bei der Versetzung zählt die Praxis mehr als die Theorie.	

Kreuze an was stimmt!

a) Am Ende des ersten Jahres hat man den Hauptschulabschluß, wenn man am Englischunterricht teilgenommen hat.	
b) Man kann das erste Jahr freiwillig wiederholen.	
c) Man kann das erste Jahr nicht freiwillig wiederholen, es ist ein Probejahr.	
d) Erst im zweiten Jahr wird Englischunterricht angeboten.	

Kreuze an was richtig ist!

a) Wenn man 12 Schulbesuchsjahre voll hat, braucht man das zweite Jahr nicht zu machen.	
b) Der Besuch des zweiten Jahres ist freiwillig.	
c) Im zweiten Jahr wird man nur noch in der Werkstatt ausgebildet, das es als BGJ zählt.	
d) Die Eltern entscheiden, ob man ins zweite Jahr versetzt wird.	

Kreuze an, was hier zutrifft!

a) Mit der Versetzung ins zweite Jahr wechselt man die Schule.	
b) Man wird nur ins zweite Jahr versetzt, wenn man keine 5 hat.	
c) Wer in der Werkstatt eine 5 hat, wird nicht ins zweite Jahr versetzt.	

d) Es gibt nur einen Übergang ins zweite Jahr, keine Versetzung.	
--	--

Kreuze an, was hier stimmt!

a) Man wird in das zweite Jahr versetzt, wenn man weniger als 25 Tage gefehlt hat.	
b) Man wechselt in das zweite Jahr, wenn es die Leistungen zulassen.	
c) Man wechselt in das zweite Jahr, wenn die Aussicht besteht, daß man es schafft.	
d) man wechselt in das zweite Jahr, wenn man am Englischunterricht teilgenommen hat.	

Das zweite Betriebspraktikum

Kreuze die zwei wichtigsten Ziele des zweiten Betriebspraktikums an.

1. Eigene Stärken und Schwächen erkennen.	
2. Sich für einen Ausbildungsplatz bewerben.	
3. Einen für einen Ausbildung bereiten und geeigneten Ausbildungsplatz finden.	
4. Geld verdienen.	
5. Ein neues Berufsfeld erkunden.	
6. Drei Wochen etwas anderes machen als Schule.	
7. In einem Betrieb helfen.	

Bewerbung um einen Ausbildungsplatz

Kreuze an was stimmt!

a) Man kann sich nur mit dem Abschlußzeugnis bewerben.	
b) Man kann sich mit dem Halbjahreszeugnis des zweiten Jahres bewerben.	
c) Man kann sich nur in dem Betrieb bewerben, in dem man ein Praktikum gemacht hat.	
d) Man kann sich nur bewerben, wenn man keine 5 im Zeugnis hat.	

Richtig? Kreuze an was stimmt!

a) Bewerben kann man sich nur schriftlich.	
b) Bewerben können sich nur die Eltern um einen Ausbildungsplatz für ihre Kinder.	
c) Man kann sich auch ohne Abschlußzeugnis um einen Ausbildungsplatz bewerben.	
d) Eine Bewerbung sollte fehlerfrei geschrieben sein, damit man eine gute Chance hat.	

Kreuze das Richtige an!

a) Es ist möglich, auch an der Schule eine anerkannte Ausbildung zu machen.	
b) Die Eltern müssen zustimmen, wenn man sich bewirbt.	
c) Wenn man sich bewirbt, hat man die Stelle schon fast sicher.	
d) Nur wer regelmäßig die Schule besucht hat, kann sich bewerben.	

Ist das richtig? Kreuze an!

a) Man muß sich gleich zu Beginn des ersten BBFS-Jahres bewerben.	
b) Das Bewerben wird in der Schule geübt.	
c) Zur Bewerbung gehört normalerweise ein Lebenslauf.	
d) Ein Betrieb bewirbt sich normalerweise um einen Auszubildenden	

Hauptschulabschluß

Kreuze das Richtige an!

a) Jeder bekommt ein Abschlußzeugnis.	
b) Wer nicht zwei Fünfen hat und am Englischunterricht teilgenommen hat, bekommt den erweiterten Hauptschulabschluß.	
c) Wer schlechte Leistungen hat bekommt ein Abgangszeugnis.	
d) Wer schlechte Leistungen hat bekommt gar kein Zeugnis.	

Stimmt das? Kreuze an!

a) Mit dem Abschlußzeugnis bekommt man auch den BGJ-Abschluß.	
b) Wer in der Praxis eine 5 hat, bekommt keinen Hauptschulabschluß.	
c) Das Abschlußzeugnis muß man im Betrieb vorlegen, in dem man sich um einen Ausbildungsplatz beworben hat.	
d) Nur wer am Informatikunterricht teilgenommen hat bekommt einen Abschluß.	

Ist das wahr? Kreuze an!

a) Mit dem Hauptschulabschluß kann man sofort in die Realschule wechseln.	
b) Mit dem Hauptschulabschluß kann man direkt zum Gymnasium wechseln.	
c) Das Abschlußzeugnis schließt den Sonderschulabschluß ein.	
d) Mit dem Abschlußzeugnis kann man eine Berufsfachschule besuchen und die mittlere Reife machen.	

Anlage 7

Gefühle darstellen

Freude	Angst
Ärger	Wut
Hilflosigkeit	Ekel
Erstaunen	Verzweiflung
Schmerz	Trauer

Anlage 8

Berufe und Tätigkeiten: (Schülerbeiträge)

<u>Einzelhandelskaufmann</u>	<u>Frisör</u>	<u>Fahrzeugaufbereiter</u>	<u>Kfz-Mechaniker</u>	<u>Maler</u>
Kassieren	Kassieren	Autos waschen	Schweißen	Tapezieren
Geld herausgeben	Haare schneiden	Autos polieren	Reifen wechseln	Spachteln
Verkaufen/Beraten	Haare waschen	Innenraum reinigen	Reifen auswuchten	Fußleisten anbringen
Umtauschen	Haare färben	Lack ausbessern	Ausbeulen	Beraten
Kontrollieren	aufräumen	Fenster putzen	Spachteln	Lackieren
Aufräumen			Bremsen wechseln	Schleifen
Informieren				Aufräumen
<u>Tischler</u>	<u>Sozialpädagoge</u>	<u>Koch</u>	<u>Feinblechner</u>	<u>Klempner</u>
Sägen	Kochen	Speisen zubereiten	Ausbeulen	Rohre austauschen
Tackern	Hausaufgaben betreuen		Blech schneiden	Verstopfungen beseitigen
Bohren		Gemüse waschen	Blech sägen	
Schrauben	Ausflüge	Fleisch braten	Entgraten	Löten
Teile austauschen	Abrechnung	Fleisch schneiden	Biegen	Heizkörper einbauen
schleifen	Kinder betreuen	Aufräumen	Bohren	Leitungen verlegen
			Schweißen	

Den Vorschlägen können eigene "Gepäckstücke" in den freien Feldern
zugefügt werden

Ich raste öfter aus	Ich ertrage andere Meinungen	Ich lasse Ärger lautstark raus
Ich lerne möglichst viel	Ich sage ruhig, wenn mir etwas nicht paßt	Ich schlafe morgens lange aus
Ich gebe nicht so schnell auf	Ich halte Kritik aus	Ich mache meine Hausaufgaben
Ich rede "normal" mit anderen	Ich bin pünktlich	Ich drohe anderen
Ich stelle mich selbst positiv dar	Ich komme regelmäßig zur Schule	Ich werde schnell handgreiflich
Ich sage in Ruhe meine Meinung	Ich höre anderen zu	Ich bemühe mich um einen höflichen Umgangston

Bitte schreibe an die entsprechenden Stellen dieser Umrißzeichnung Deine Stärken und mit einem andersfarbigen Stift Deine Schwächen.

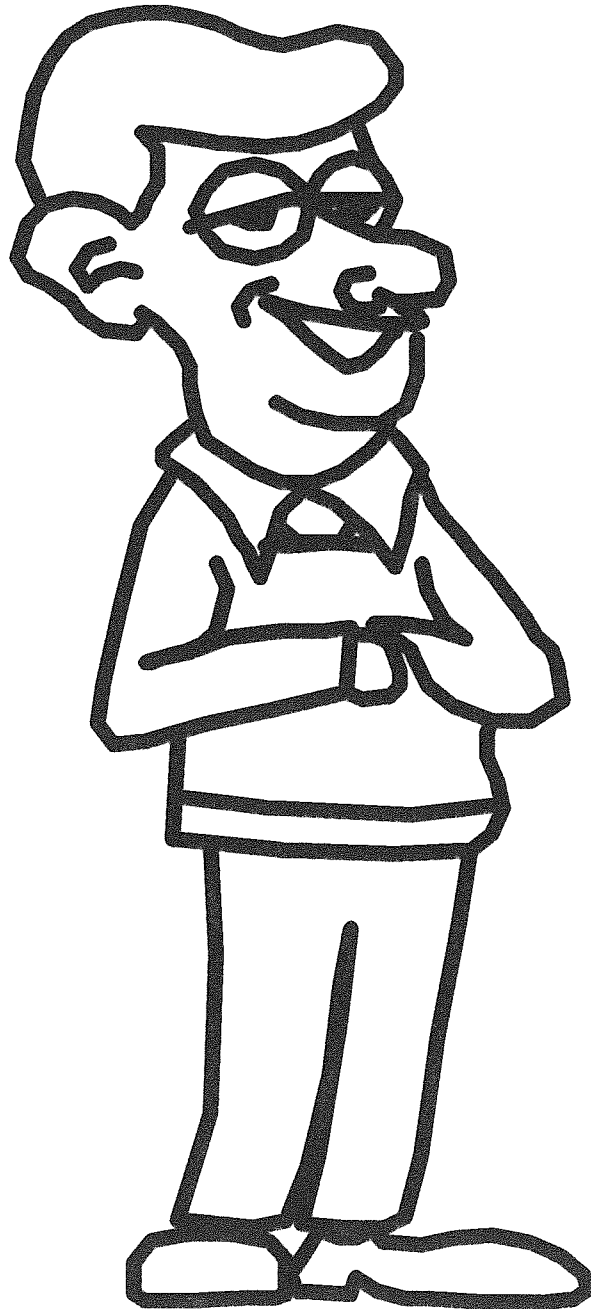
Zum Beispiel:

Gut beobachten können – an den Kopf

Gut feilen können – an die Hände

Unkonzentriert sein – an den Kopf

Leicht explodieren – an den Kopf



Anlage 11

**Entscheidungs-
fähigkeit**

**Aufmerksam-
keit**

**Selbst-
sicherheit**

**Genaueres
Denken**

**Sorgfalt in
Einzelheiten**

Präzision

**Gewissenhaftig-
keit**

**Fähigkeit, Ärger
auszudrücken**

Echtheit

**Innere
Ruhe**

Offenheit

**Bereitschaft,
eigene
Fähigkeiten zu
entwickeln**

**Konzentrations-
fähigkeit**

**Kooperations-
fähigkeit**

Mut

**Risiko-
bereitschaft**

**Abenteuer-
lust**

**Fähigkeit,
Liebe
auszudrücken**

Neugier

**Fähigkeit,
Trauer
auszudrücken**

**Einfühlungs-
vermögen**

Urteilskraft

Vitalität

Ehrlichkeit

**Unbestechlich-
keit**

Initiative

**Unternehmungs-
lust**

Loyalität

Optimismus

Ordnungssinn

**Geduld und
Hartnäckigkeit**

Belastbarkeit

**Fähigkeit zu
Spiel und Muße**

**Selbst-
vertrauen**

Höflichkeit

**Pünktlich-
keit**

**Zuverlässig-
keit**

**Hilfs-
bereitschaft**

**Fähigkeit, Fehler
zuzugeben**

**Kritikfähig-
keit**

**Erfindungsreich-
tum und
Phantasie**

**Selbst-
beherrschung**

Selbsterpekt

Taktgefühl

Spontanität

Toleranz

**Fähigkeit, sich
unterzuordnen
und
nachzugeben**

**Genuß-
fähigkeit**

**Verantwortungs-
gefühl**

**Gerechtigkeits-
sinn**

**Willens-
kraft**

**Körper-
bewußtsein**

Humor

**Wahrnehmungs-
fähigkeit**

TIC – TAC – TOO

ICH FIND ´ DICH SCHEISSE

auf die schnelle auf die schnelle
machste hier ne riesenwelle
eingebildet arrogant
findst dich auch noch interessant
denkst so wie du bist ist keiner
denn der bmw ist deiner
alles dreht sich nur um dich
alles andere siehst du nicht

so schön so schön vor dem spiegel zu stehn
du denkst du bist etwas ganz besonderes jede würde mit dir gehn
so hip so geil der allercoolste auf der welt
und du ziehst ne riesenshow ab nur mit deinem geld

ich find ´ dich scheiße
so richtig scheiße
ich find dich scheiße
so richtig scheiße

rote lippen – aber grelle
2 pfund schminke – dauerwelle
eingehüllt in deinem Duft verpestest du die ganze luft
jeden tag nur sonnenbank du hast dir schon dein hirn verbrannt
doch wer braun sein will muß leiden
es läßt sich leider nicht vermeiden
spieglein spieglein an der Wand
wer ist die schönste klügste beste hier im land
es ist schwer dich zu beschreiben und die wörter zu vermeiden
die ich hier nicht sagen will denn was zuviel ist zu viel
ich find ´ dich scheiße

bla bla bla bla bla blabla
"ich bin wirklich obercool" das hör ich von dir jedesmal
ich kann den schwachsinn nicht mehr hören du wilst doch nur dazu gehören
es hat doch alles keinen sinn denn dadurch biste auch nicht in
sei doch einfach wie du bist
denn ich glaub dir deine blöden sprüche wirklich nicht
willst du mich für dumm verkaufen mach so weiter s wird nicht laufen
aber was erzähl ich dir du bist ja eh das coolste hier
ich find dich scheiße ...

Eskalationen "aus dem Stand"

Unfreundlichkeiten oder "Wie man in den Wald hineinruft"

Klaus soll einen Karton mit Müll in den Müllcontainer auf dem Schulhof leeren. Ein paar Papierschnitzel fallen daneben. Ohne sie aufzuheben geht Klaus weg. Der Hausmeister hat das beobachtet. Ärgerlich kommt er angelaufen und es entwickelt sich folgendes "Gespräch":

Hausmeister	Klaus	Das ist ein/eine
<p>"Das hab ich gern. Einfach hinschmeißen und weg-laufen. So eine Schweinerei. Heb das sofort auf, sonst kannst Du was erleben!"</p>		<p>.....</p>
	<p>"Schreien Sie mich gefälligst nicht so an!"</p>	<p>.....</p>
<p>"Ich schreie soviel ich will. Du hebst das jetzt sofort auf, sonst knallts!"</p>		<p>.....</p>
	<p>"Sie sind hier bloß der Hausmeister. Sie haben mir gar nichts zu sagen!" <i>Er will weglaufen.</i></p>	<p>.....</p>
<p><i>Der Hausmeister packt ihn am Arm.</i> "Du bleibst jetzt hier und hebst das auf!"</p>		<p>.....</p>
	<p>"Nehmen Sie ihre dreckigen Hände von meiner Jacke!" <i>Er reißt sich los und rennt weg.</i></p>	<p>.....</p>
<p><i>Der Hausmeister ruft hinter ihm her:</i> "Das sag ich Deinem Klassenlehrer!"</p>		<p>.....</p>

Gefühlskurven

außer sich	•	•	•	•	•	•	•	•	•
sehr wütend	•	•	•	•	•	•	•	•	•
wütend	•	•	•	•	•	•	•	•	•
stark verärgert	•	•	•	•	•	•	•	•	•
verärgert	•	•	•	•	•	•	•	•	•
leicht gereizt	•	•	•	•	•	•	•	•	•
normal gestimmt	•	•	•	•	•	•	•	•	•
gut gelaunt	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Anlage 14a	•	•	•	•	•	•	•	•	•

"Das hab ich gern. Einfach hinschmeißen und weglaufen. Heb das sofort wieder auf, sonst kannst Du was erleben."	"Schreien Sie mich gefälligst nicht so an!"	"Ich schrei soviele wie ich will. Und Du hebst das jetzt sofort auf, sonst knallts!"	"Sie sind hier bloß der Hausmeister, Sie haben mir gar nichts zu sagen!" <i>Er will weglaufen.</i>	Der Hausmeister <i>packt ihn am Arm</i> "Du bleibst jetzt hier und hebst das auf!"	"Nehmen Sie Ihre dreckigen Hände von meiner Jacke!" <i>Er reißt sich los und läuft weg.</i>	Der Hausmeister <i>ruft hinter ihm her:</i> "Das sag ich Deinem Klassenlehrer!"
---	---	---	---	---	--	---

Name:.....

Arbeitsbogen

Bewerbungsgespräch von

Was lief gut?	Was lief nicht so gut?

Bewerbungsgespräch von

Was lief gut?	Was lief nicht so gut?

<p><i>Überlege, wie du die Situation entspannen kannst:</i></p> <p>Der Geselle schimpft mit dir, weil du 15 Minuten nach Arbeitsbeginn erscheinst.</p>	<p><i>Überlege, wie du die Situation entspannen kannst:</i></p> <p>Deinen Kollegen ist deine Zigarettenpause zu lang, sie schimpfen mit dir.</p>
<p><i>Überlege, wie du die Situation entspannen kannst:</i></p> <p>Du wirst aufgefordert die angefangene Arbeit fertigzustellen, obwohl Feierabend ist. Du hast dich verabredet.</p>	<p><i>Überlege, wie du die Situation entspannen kannst:</i></p> <p>Ein Mitarbeiter ist der Meinung, dass du zu langsam arbeitest. Er drängt dich schneller zu arbeiten.</p>
<p><i>Überlege, wie du die Situation entspannen kannst:</i></p> <p>Der Lehrling im ersten Ausbildungsjahr schickt dich los, um Zigaretten zu holen.</p>	<p><i>Überlege, wie du die Situation entspannen kannst:</i></p> <p>Du hast einen Arzttermin. Der Chef will dich nicht gehen lassen.</p>
<p><i>Überlege, wie du die Situation entspannen kannst:</i></p> <p>Es ist gerade nichts für dich zu tun. Der Geselle fordert dich auf, den Hof zu fegen.</p>	<p><i>Überlege, wie du die Situation entspannen kannst:</i></p> <p>Du wirst beschuldigt etwas kaputt gemacht zu haben, bist es aber nicht gewesen.</p>
<p><i>Überlege, wie du die Situation entspannen kannst:</i></p> <p>Der Schraubenkasten ist heruntergefallen. Du sollst die Schrauben einsortieren.</p>	<p><i>Überlege, wie du die Situation entspannen kannst:</i></p> <p>Der Chef erwischt dich bei einem privaten Telefongespräch.</p>

Anlage 16: Deeskalationsaufgaben

ANLAGEN II

Weitere Arbeitsmaterialien

Motivation

Wenn man beginnt, mit Jugendlichen über ihr Verhalten und über mögliche Änderungen zu sprechen, stößt man zunächst auf Skepsis und Abwehr. Die Jugendlichen argwöhnen, dass man sie als Person in Frage stellen will und ihr Verhalten insgesamt ablehnt. Dieser Argwohn ist um so größer, je weniger stabil und selbstbewusst sie sind. Auch negative Erfahrungen, die sie in der Schule und anderswo in Bezug auf ihr Verhalten gemacht haben, spielen dabei eine nicht unerhebliche Rolle. Deshalb kann man nicht, wie bei einem Fachthema, ohne „innere“ Vorbereitung einfach damit anfangen. Man muss zunächst die Bereitschaft wecken, sich überhaupt mit solchen Themen in der Schule beschäftigen zu wollen. Denn wenn der Unterricht auch auf eine überwiegend kognitive Bearbeitung der Themen ausgerichtet ist, werden doch an vielen Stellen die eigenen Gefühle und Erfahrungen angesprochen. Erinnerungen an länger zurückliegende oder noch frische Konflikte werden geweckt und können heftige Emotionen hervorrufen. Es gilt also, sich dem Thema behutsam zu nähern.

Für die von uns vorgestellte Zielgruppe - Schülerinnen und Schüler, die in unserem Schulsystem schon einmal gescheitert sind und die überwiegend aus der sozialen Unterschicht kommen - ergibt sich ein besonderes Problem dadurch, dass sie in ganz verschiedenen Lebenskreisen zurechtkommen müssen, in denen zum Teil ein extrem unterschiedliches Verhalten notwendig ist. Das ist vielen gar nicht bewusst und sie verhalten sich überall in ähnlicher Weise, was zwangsläufig zu Problemen in dem einen oder anderen Bereich führt. Will man solche Probleme vermeiden, muss man lernen, sich in unterschiedlichen Lebensbereichen unterschiedlich zu verhalten. Dies wiederum erfordert ein ziemlich breites Verhaltensrepertoire, über das gerade diese Jugendlichen in der Regel nicht verfügen. Hier muss deutlich werden, dass das „Soziale Training“ das Ziel verfolgt, die eigenen Verhaltensmöglichkeiten für einen bestimmten Bereich zu erweitern und nicht etwa, es in allen Lebensbereichen in Frage zu stellen. Es wird deshalb ausdrücklich auf den Bereich Schule - Ausbildung - Beruf eingegrenzt. Eine weitere Eingrenzung wird erreicht, wenn man eine mögliche Berufswegplanung vornimmt und mittel- bzw. langfristige Ziele benennt. Daraus ergibt sich fast von allein die Frage, was man denn können muss, um dieses Ziel zu erreichen.

Nach einer derartigen Eingrenzung ist zu erwarten, dass die Jugendlichen das Training mit weniger Ängsten und Vorbehalten beginnen.



„Der Mensch muß
ein Ziel haben,
wenn ihm eine
große Leistung
gelingen soll!“

Nietzsche

Ziele

Wer nicht weiß, was er will,
kann sich nicht wundern,
wenn er etwas anderes bekommt

Wer nicht weiß, wohin er will,
darf sich nicht wundern,
wenn er woanders ankommt.

Berufsziele - Lebensziele

Wer nicht weiß, wohin er will, darf sich nicht wundern, wenn er woanders ankommt.

Dieser Satz könnte als Motto über der ersten Sequenz des Trainings stehen. Benennt er doch klar und deutlich, dass man sich selber Ziele setzen muss, wenn man den eigenen Lebensweg „planen“ will. Natürlich kommt man auch dann keineswegs immer da, wo man hinwollte. Vieles kann dazwischen kommen, was weder von einem selbst abhängt noch vorauszusehen ist. Doch auch bei veränderten Bedingungen gilt dieser Satz. Es muss dann entsprechend der neuen Lage wieder neu geplant und nach neuen Möglichkeiten und Wegen gesucht werden.

Besonders für Hauptschüler ist dies von besonderer Brisanz. Trotz großer Bemühungen haben viele Schwierigkeiten, einen Ausbildungsplatz zu bekommen und den von ihnen geplanten Weg zu beginnen. Viele halten den angefangenen Weg nicht durch und verlieren damit ihr Ziel, ohne ein anderes zu finden. Grund genug, sich gleich zu Beginn mit dieser Problematik zu beschäftigen.

Ziele

Vorgehensweise



Der Einstieg in das Thema kann auf unterschiedliche Weise geschehen. Je nach Klasse und Bildungsgang wird der nähere und mögliche anschließende Ausbildungswege aufgezeichnet. Das kann entweder auf Folie geschehen oder auf einem großen Plakat, das an die Wand gehängt wird und bei dem die gegenwärtige „Schulposition“ mit START gekennzeichnet ist.

Das 1. Ziel und somit naheliegendste Ziel könnte der Hauptschulabschluss sein, gefolgt von einem 2. Ziel z. B. dem Abschluss einer Ausbildung und einem Fernziel, z.B. „bei Firma... arbeiten“ oder „Weiter auf eine Schule gehen“ oder „Meister machen“. Wem das zu viel auf einmal ist, kann sich auch auf das naheliegendste Ziel, den Schulabschluss, beschränken.

Dieser Zeitraum ist mit allerlei Hürden und Stolpersteinen bestückt, wobei Hürden schulische Anforderungen und Stolpersteine die eigenen Probleme repräsentieren.

Wenn man sich für die Plakatversion entscheidet, kann man all dies ganz anschaulich gestalten: die Schüler hängen ihre Fotos an den Start und rücken im Laufe der Zeit vor. Das hat einen sehr positiven Effekt, können doch alle nachvollziehen, welche Hürden sie bereits genommen haben (oder auch nicht).

Jeder Schüler sollte aber für sich einen eigenen Berufsweg planen, wobei Gespräche darüber stattfinden sollten, was alles dazwischenkommen könnte, so dass der Berufs- und Lebensweg eine andere Wendung nimmt und neu geplant werden muss.

Ziel: Hauptschulabschluß im Sommer 199_



2. Betriebspraktikum



Übernahme ins 2. Jahr



1. Betriebspraktikum

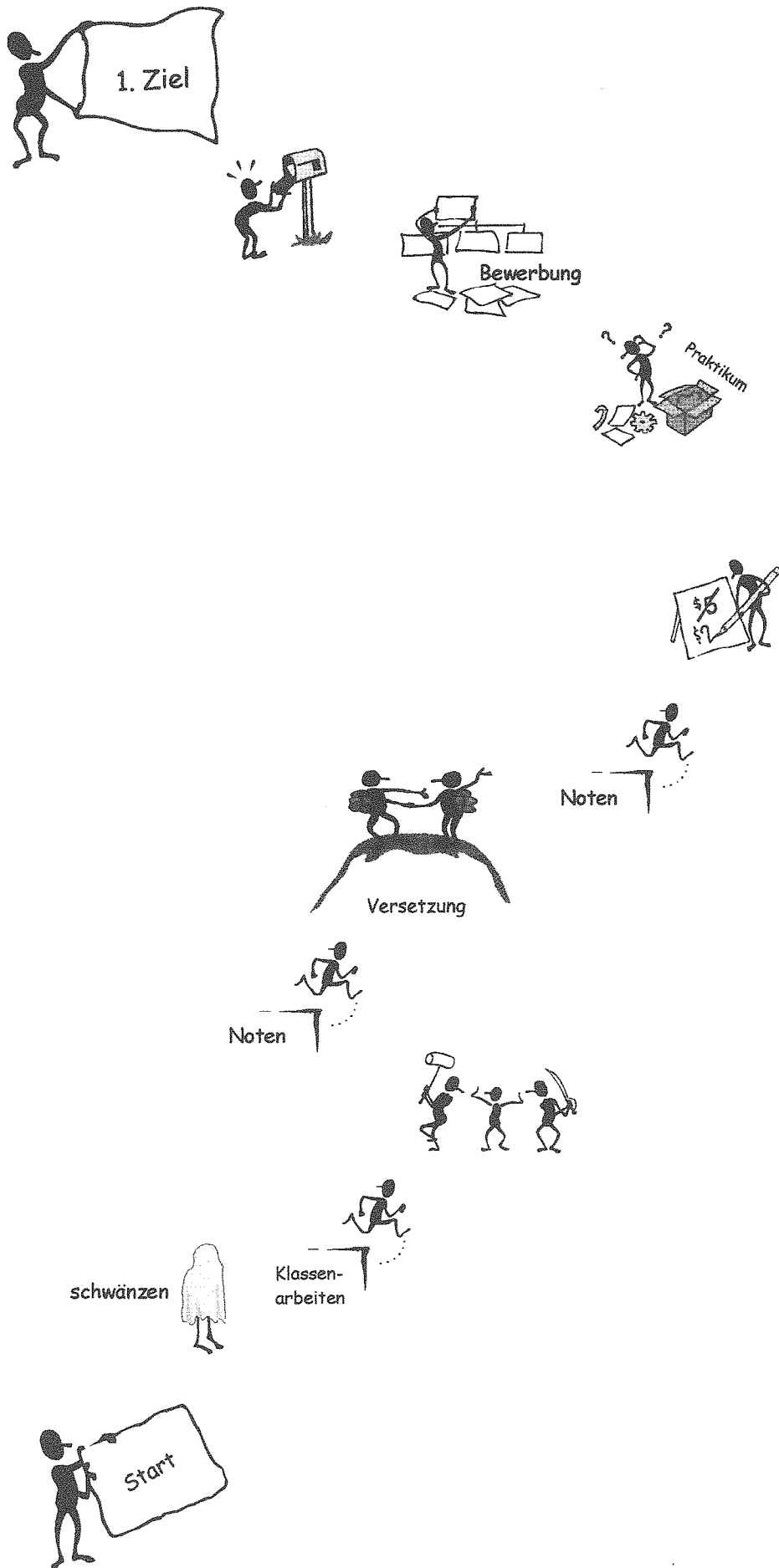


Zuordnung zu einer Stammklasse



Start: Herbst 199_

Der "Hürdenlauf" zum Hauptschulabschluß



Berufsziele - Lebensziele

Wer nicht weiß, wohin er will, darf sich nicht wundern, wenn er woanders ankommt.

Dieser Satz könnte als Motto über der ersten Sequenz des Trainings stehen. Benennt er doch klar und deutlich, dass man sich selber Ziele setzen muss, wenn man den eigenen Lebensweg „planen“ will. Natürlich kommt man auch dann keineswegs immer da, wo man hinwollte. Vieles kann dazwischen kommen, was weder von einem selbst abhängt noch vorauszusehen ist. Doch auch bei veränderten Bedingungen gilt dieser Satz. Es muss dann entsprechend der neuen Lage wieder neu geplant und nach neuen Möglichkeiten und Wegen gesucht werden.

Besonders für Hauptschüler ist dies von besonderer Brisanz. Trotz großer Bemühungen haben viele Schwierigkeiten, einen Ausbildungsplatz zu bekommen und den von ihnen geplanten Weg zu beginnen. Viele halten den angefangenen Weg nicht durch und verlieren damit ihr Ziel, ohne ein anderes zu finden. Grund genug, sich gleich zu Beginn mit dieser Problematik zu beschäftigen.

Ziele



Der Einstieg in das Thema kann auf unterschiedliche Weise geschehen. Je nach Klasse und Bildungsgang wird der nähere und mögliche anschließende Ausbildungswege aufgezeichnet. Das kann entweder auf Folie geschehen oder auf einem großen Plakat, das an die Wand gehängt wird und bei dem die gegenwärtige „Schulposition“ mit START gekennzeichnet ist.

Das 1. Ziel und somit naheliegendste Ziel könnte der Hauptschulabschluss sein, gefolgt von einem 2. Ziel z. B. dem Abschluss einer Ausbildung und einem Fernziel, z.B. „bei Firma... arbeiten“ oder „Weiter auf eine Schule gehen“ oder „Meister machen“. Wem das zu viel auf einmal ist, kann sich auch auf das naheliegendste Ziel, den Schulabschluss, beschränken.

Dieser Zeitraum ist mit allerlei Hürden und Stolpersteinen bestückt, wobei Hürden schulische Anforderungen und Stolpersteine die eigenen Probleme repräsentieren.

Wenn man sich für die Plakatversion entscheidet, kann man all dies ganz anschaulich gestalten: die Schüler hängen ihre Fotos an den Start und rücken im Laufe der Zeit vor. Das hat einen sehr positiven Effekt, können doch alle nachvollziehen, welche Hürden sie bereits genommen haben (oder auch nicht).

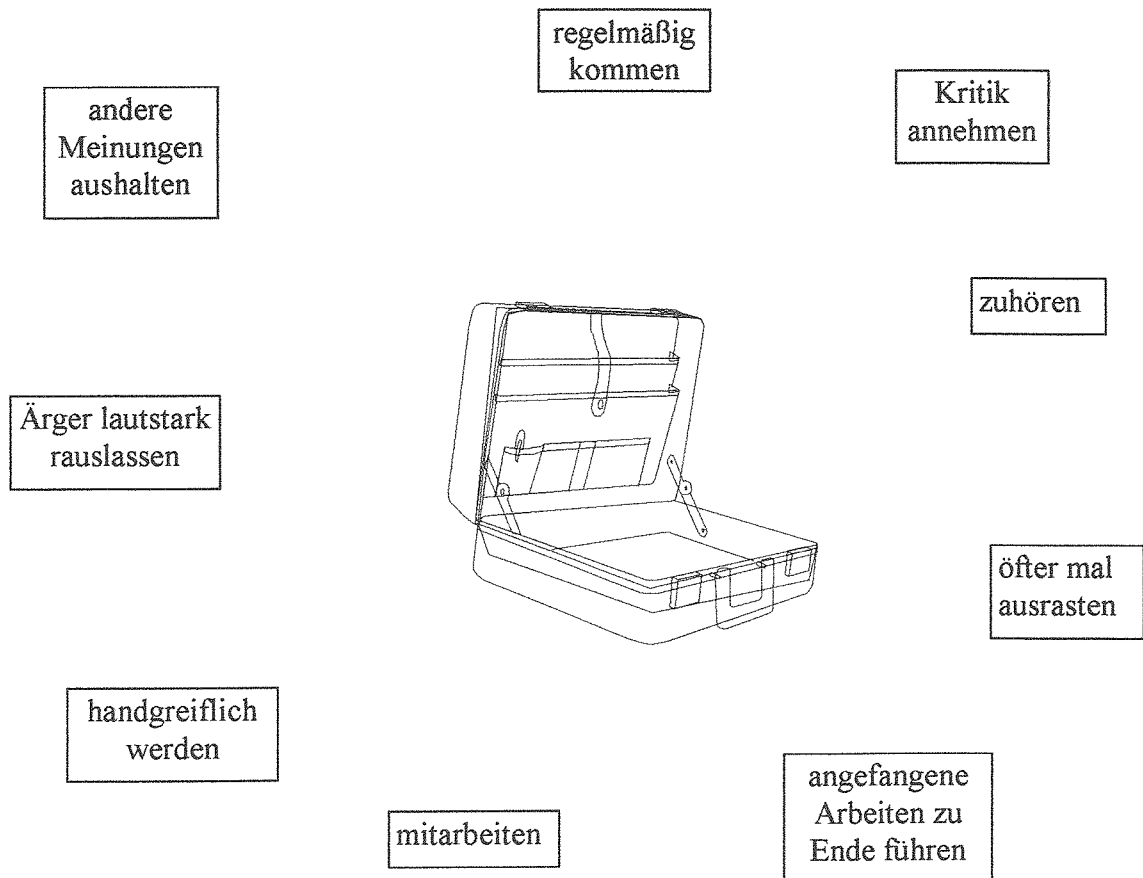
Jeder Schüler sollte aber für sich einen eigenen Berufsweg planen, wobei Gespräche darüber stattfinden sollten, wie erreichbar diese Ziele sind und was alles dazwischenkommen könnte, so dass der Berufs- und Lebensweg eine andere Wendung nimmt und neu geplant werden muss.

Notwendiges Handgepäck für den Weg

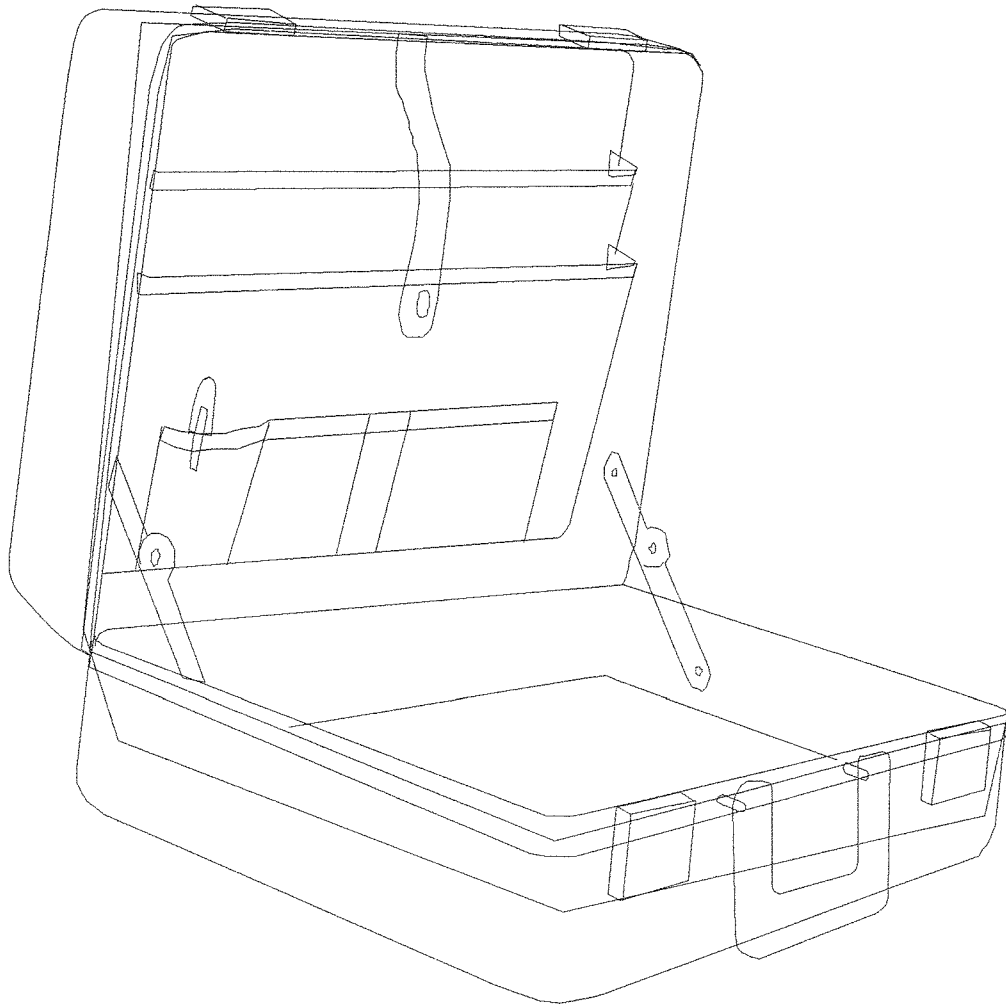


Im Anschluss an die beruflichen Ziele wird überlegt, welches „Handgepäck“ man wohl für das erste Ziel, den Schulabschluss braucht. Dies geschieht mit Hilfe vorgegebener Karten, die in einen „Handkoffer“ (Karton etc) gesteckt werden. Wahlweise kann auch eine Folie eingesetzt werden, in die per Pfeilzeichnung die Zuordnung vorgenommen wird.

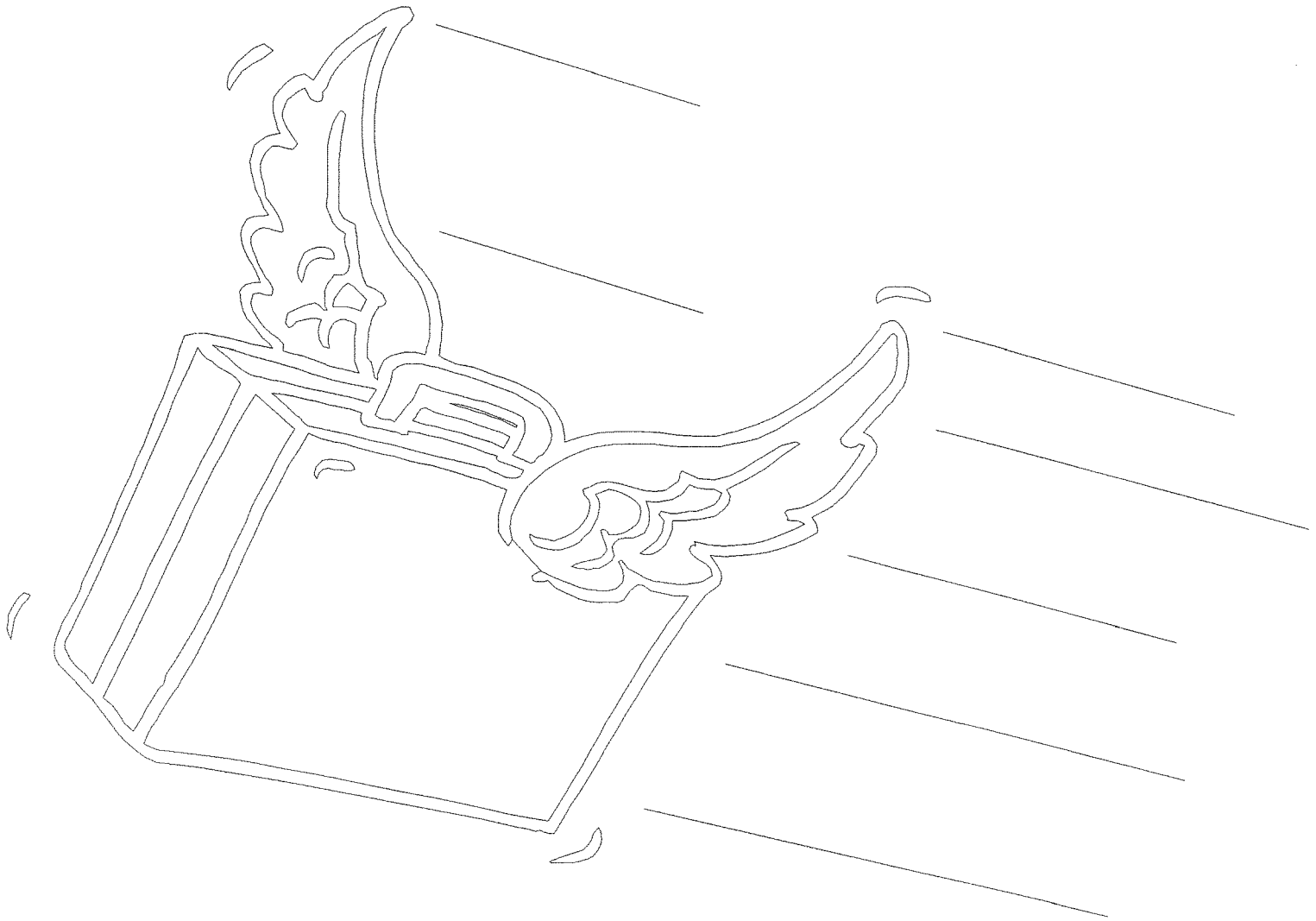
Dann packt jeder sein individuelles Handgepäck, indem er Aussagen des Arbeitsblattes ausschneidet und aufklebt, aber auch eigene Aussagen formuliert. Auf diese Weise stellt sich jeder sein individuelles Handgepäck zusammen.



Mein Handgepäck



Mein Handgepäck



Mein Handgepäck

Ich raste öfter mal aus	Ich ertrage andere Meinungen	Ich prügele mich
Ich drohe anderen	Ich schlafe morgens lange	Ich komme regelmäßig zur Schule
Ich arbeite im Unterricht mit	Ich gebe nicht so schnell auf	Ich lerne möglichst viel
Ich sage möglichst in Ruhe meine Meinung	Ich schreie los, wenn ich mich ärgere	Ich mache meine Hausaufgaben
Ich bin pünktlich	Ich höre anderen zu	Ich nehme Kritik an
Ich frage nach, wenn ich etwas nicht verstanden habe	Ich bemühe mich um einen höflichen Umgangston	Ich rege mich gleich tierisch auf, wenn mir etwas nicht passt
Ich zeige mich von meiner freundlichen Seite	Ich arbeite auch mit denen zusammen, die ich nicht so gut leiden kann	Ich gehe keinem Streit aus dem Weg

Lebenskreise

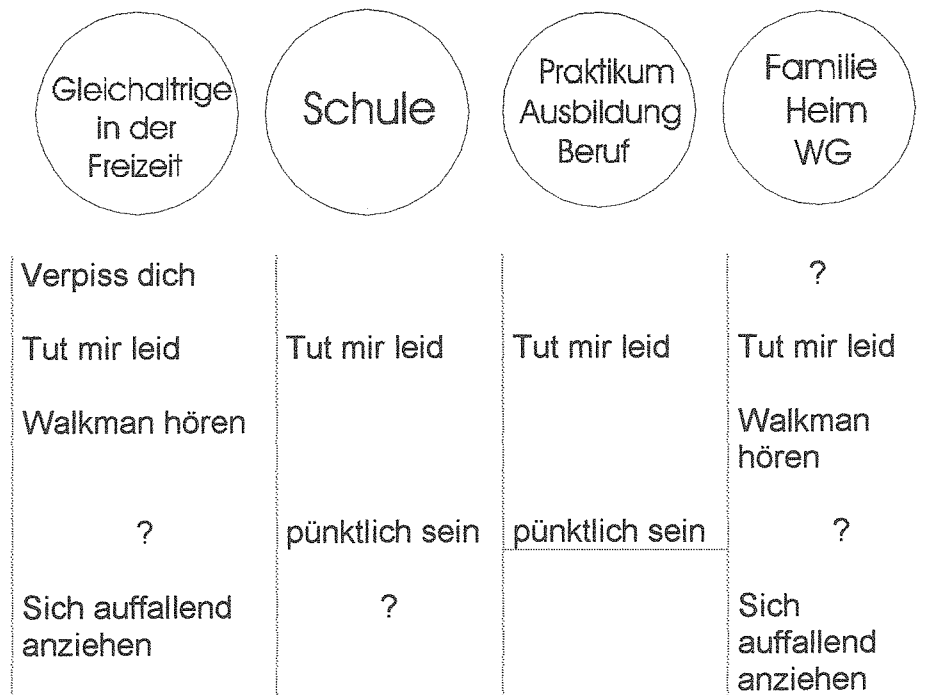
Wie bereits in der Einführung des Bausteins Motivation beschrieben, bewegen sich viele Schülerinnen und Schüler im Laufe eines Tages in äußerst verschiedenen Welten. Dies verschärft sich noch für die Jugendlichen, die nicht dem deutschen Kulturkreis entstammen und die deshalb nicht nur schichtspezifische sondern auch große kulturelle Unterschiede aushalten müssen. Denn in den verschiedenen Lebenskreisen gelten ganz unterschiedliche Normen und Werte, Sprachregelungen und akzeptierte Verhaltensweisen, die die Jugendlichen kennen und anwenden müssen.

Lebenskreise



Die vier für Jugendliche relevanten Lebenskreise werden in (verschiedenfarbige) Kreise geschrieben und auf ein Plakat geklebt. Dann werden Aussprüche und Tätigkeiten, die auf Kärtchen geschrieben sind, zugeordnet und aufgeklebt. Mehrfachnennungen sind möglich.

Dies kann man mit der ganzen Klasse durchführen oder auch zuerst in Gruppen bearbeiten lassen, wobei die möglicherweise unterschiedlichen Zuordnungen einen guten Einstieg in die Diskussion darüber geben kann, was wo angebracht ist und was nicht. Dabei sollten möglichst eigene Erfahrungen mit eingebracht werden.



Fazit: Man muss sich in verschiedenen Lebensbereichen unterschiedlich verhalten können. Das soll im nachfolgenden Training bewusst geübt werden. Ziel: Erweitern der Verhaltensmöglichkeiten in den beiden Lebenskreisen Schule - Praktikum/Ausbildung/ Beruf

Lebenskreise

Gleichaltrige
in der
Freizeit

Schule

Praktikum
Ausbildung
Beruf

Familie
Heim
WG

--	--	--	--

Tätigkeiten

- Schneide die „Tätigkeiten“ aus und klebe sie auf dem Arbeitsbogen „Lebenskreise“ unter die Kreise, unter denen sie Dir angebracht erscheinen.
Mehrfachnennungen sind möglich!

Walkman hören	Walkman hören	Walkman hören	Walkman hören
handgreiflich werden	handgreiflich werden	handgreiflich werden	handgreiflich werden
schwänzen	schwänzen	schwänzen	schwänzen
angeben	angeben	angeben	angeben
mit dem Messer spielen	mit dem Messer spielen	mit dem Messer spielen	mit dem Messer spielen
pünktlich sein	pünktlich sein	pünktlich sein	pünktlich sein
höflich reden	höflich reden	höflich reden	höflich reden
freundlich sein	freundlich sein	freundlich sein	freundlich sein
sich bei Ärger beherrschen	sich bei Ärger beherrschen	sich bei Ärger beherrschen	sich bei Ärger beherrschen
rumhängen	rumhängen	rumhängen	rumhängen
rülpsen	rülpsen	rülpsen	rülpsen
im Zahn stochern	Im Zahn stochern	Im Zahn stochern	Im Zahn stochern
Füße auf den Tisch legen	Füße auf den Tisch legen	Füße auf den Tisch legen	Füße auf den Tisch legen
sich auffällig anziehen	sich auffällig anziehen	sich auffällig anziehen	sich auffällig anziehen
sich auffallend verhalten	sich auffallend verhalten	sich auffallend verhalten	sich auffallend verhalten
eine Arbeit durchhalten	eine Arbeit durchhalten	eine Arbeit durchhalten	eine Arbeit durchhalten

Aussprüche

- Schneide die „Aussprüche“ aus und klebe sie auf dem Arbeitsbogen „Lebenskreise“ unter die Kreise, unter denen sie Dir angebracht erscheinen.
Mehrfachnennungen sind möglich!

Verpiss dich	Verpiss dich	Verpiss dich	Verpiss dich
Hau ab	Hau ab	Hau ab	Hau ab
Tut mir leid	Tut mir leid	Tut mir leid	Tut mir leid
Guten Morgen	Guten Morgen	Guten Morgen	Guten Morgen
Das lass ich mir nicht gefallen	Das lass ich mir nicht gefallen	Das lass ich mir nicht gefallen	Das lass ich mir nicht gefallen
Sie können mich mal	Sie können mich mal	Sie können mich mal	Sie können mich mal
Das ist mir scheißegal	Das ist mir scheißegal	Das ist mir scheißegal	Das ist mir scheißegal
Könnten Sie das noch einmal erklären?	Könnten Sie das noch einmal erklären?	Könnten Sie das noch einmal erklären?	Könnten Sie das noch einmal erklären?
Diesen Scheiß habe ich nicht verstanden	Diesen Scheiß habe ich nicht verstanden	Diesen Scheiß habe ich nicht verstanden	Diesen Scheiß habe ich nicht verstanden
Entschuldigung	Entschuldigung	Entschuldigung	Entschuldigung
Hab' ich nicht so gemeint	Hab' ich nicht so gemeint	Hab' ich nicht so gemeint	Hab' ich nicht so gemeint
Ich bin 18; ich kann machen was ich will	Ich bin 18; ich kann machen was ich will	Ich bin 18; ich kann machen was ich will	Ich bin 18; ich kann machen was ich will

Kritische Situationen

Der Baustein Kritische Situationen befaßt sich mit typischen Alltagssituationen, die plötzlich entstehen, teilweise auch bewußt herbeigeführt werden (Anmache) und die die Tendenz haben zu eskalieren. Für die Beteiligten sind sie nicht nur unangenehm, sondern haben häufig auch mehr oder weniger langfristige Folgen, sei es, weil die Beziehung zwischen den Personen gestört und weiterer Ärger vorprogrammiert ist, sei es, weil rechtliche, finanzielle oder sonstige Folgen drohen.

Solche Situationen entstehen, wenn Personen nicht in der Lage sind, in angemessener Weise miteinander zu reden, ihre Anliegen, Wünsche, Bedenken, Beschwerden usw. vorzutragen und ihre Gefühle zu kontrollieren. Die Auswirkungen dieses Unvermögens erleben wir in der Schule nahezu täglich unmittelbar, wenn Schülerinnen und Schüler in aggressiver Weise aneinander geraten und/oder Auseinandersetzungen zwischen Schülern und Lehrern unerfreuliche Ausmaße annehmen.

Mittelbar werden sie spürbar, wenn Schülerinnen und Schüler auf Grund ihres unangepaßten Verhaltens (und das geschieht häufig genug) ihren Praktikumsplatz verlieren, in der Schule scheitern oder als Azubi ihre Ausbildung abbrechen. Dabei liegt es keineswegs nur an den Jugendlichen, wenn Vorfälle eskalieren. Auch die Erwachsenen tragen häufig genug dazu bei, wobei die Neigung vorherrscht, die Schuld hierfür allein den Jugendlichen in die Schuhe zu schieben, gleichsam so, als wären die Erwachsenen selbst nicht beteiligt gewesen. Da die Jugendlichen in Abhängigkeit zu Lehrern, Meistern, Ausbildern usw. stehen, ergibt sich für sie ein Dilemma: Wenn diese Erwachsenen sie aggressiv oder unfreundlich ansprechen, können sie nicht in der gleichen Weise reagieren. Tun sie es doch, sind sie es, die Ärger bekommen, mit Maßnahmen belegt werden oder schlimmeres befürchten müssen. Dies wird von den Jugendlichen durchaus auch so empfunden, was wiederum zu Aggressionen ihrerseits führt, was wiederum Folgen nach sich zieht usw. usw.

Im Hinblick auf die elementare Bedeutung sowohl für das Zusammenleben in der Schule als auch auf die zukünftigen Chancen in Ausbildung und Beruf lohnt es sich ganz sicher, einige Zeit und Mühe auf diese Thematik zu verwenden. Dabei muß sowohl das Verhalten der Jugendlichen untereinander als auch der Verhalten zwischen Schülern und Lehrern (und anderen Erwachsenen) in den Blick genommen werden.

Natürlich ist es auch für das Zusammenleben in der Familie und für den Umgang mit anderen Menschen in der Freizeit wichtig, daß nicht aus jeder kleinen Meinungsverschiedenheit gleich eine große Auseinandersetzung wird. Auch hierfür könnte das Training ein echte Lebenshilfe sein.

Eskalationen „aus dem Stand“ Unfreundlichkeiten und Aggressionen

Eine Quelle von Streit und Auseinandersetzungen ist der Umgang mit kleineren und größeren Vorfällen, wie sie täglich in der Schule vorkommen. Da werfen SchülerInnen Dosen oder Papier herum, beschädigen Schuleigentum, weigern sich aufzuräumen, vergreifen sich im Ton, wenn sie zur Rede gestellt werden usw. und geraten so mit LehrerInnen oder anderen Erwachsenen aneinander. Auch unter den SchülerInnen gibt es oft genug Ärger. Da nimmt einer dem anderen etwas weg, Sachen verschwinden, werden beschädigt, Beschuldigungen werden daraufhin heftig und lautstark vorgetragen, die Reaktionen sind nicht weniger heftig und in kürzester Zeit artet die Situation aus. Ab einer gewissen Erregung fällt es den Beteiligten dann immer schwerer, sich zu beruhigen, einzulenken oder die Situation auf andere Weise zu entschärfen. Da reale Vorfälle in der Regel emotional hoch belastet sind, ist es sinnvoll, zunächst an einem „Fall“ die Problematik zu thematisieren. Danach kann man Vorfälle aus dem eigenen schulischen Umfeld thematisieren und bearbeiten.

Der erste Fall

Das erste Beispiel zeigt eine Situation, wie sie täglich in jeder Schule vorkommen kann. Eine Schülerin trägt Müll zum Müllcontainer, dabei fällt - beabsichtigt oder unbeabsichtigt- etwas daneben. Der Hausmeister sieht das. Er könnte nun die Schülerin in ruhigem Ton auf das am Boden liegende Papier hinweisen und sie auffordern, es aufzuheben. In diesem Fall tut er es nicht. Er sieht das am Boden liegende Papier, sein Adrenalin Spiegel steigt schlagartig an und er reagiert entsprechend heftig. Die betroffene Schülerin reagiert ebenfalls heftig, und so dauert es nicht lange, bis beide hochgradig erregt sind, sich anschreien, drohen, beleidigen usw. Die dadurch ausgelöste emotionale Erregung hält auch nach dem Vorfall noch lange an und wird immer wieder hochgefahren, wenn an anderer Stelle, z.B. mit dem Klassenlehrer, darüber geredet wird.

An diesem alltäglichen Fall lässt sich vielerlei zeigen und lernen.

1. Der Griff in die „Eskalationskiste“ ist geeignet ist, jeden kleinen Vorfall in kürzester Zeit rasant zu verschärfen
2. Wenn jemand derart heftig angegangen wird, ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass auch er/ sie entsprechend heftig reagiert.
3. Haben die Beteiligten erst einmal einen gewissen Erregungsgrad erreicht, wird es immer schwerer, sich noch zu beherrschen. Unangenehme Folgen bleiben dann meist nicht aus.
4. Will man derartiges vermeiden, müssen alle Beteiligten versuchen, emotionale Spitzen zu vermeiden und frühzeitig auf „Entschärfen der Situation“ umschalten.
5. Auch wenn es schwer fällt und wenn man sich noch so sehr im Recht fühlt: Dass man von jemandem angeschnauzt wird, rechtfertigt noch lange nicht die eigene überzogenen und unangemessenen Reaktionen. Besonders der letzte Punkt dürfte bei vielen Schülerinnen und Schülern auf erheblichen Widerstand stoßen. Berührt es doch die weitverbreitete Einstellung :

Wenn mich jemand dumm anlabet / anmacht, dann darf/ muss ich entsprechend „zurückkoffern“. Hier muss man sich als Lehrer/in auf heftige Meinungsverschiedenheiten einstellen. Im Sinne eines geordneten Gemeinwesens sollte man aber in diesem Punkt unnachgiebig sein und daran arbeiten, dass die Schülerinnen und Schüler Alternativen kennenlernen, üben und im Alltag ausprobieren.

Vorgehensweise



Bearbeitung mit der ganzen Klasse

Der nachfolgende Fall wird auf ein großes Plakat geschrieben und in der Klasse aufgehängt. Je nach Klasse kann man den Fall von SchülerInnen mit verteilten Rollen lesen lassen oder ihn allein oder mit einem/r Schüler/in möglichst echt vortragen. In einer spielerfahrenen Klasse könnte der Fall auch vorgespielt werden.

Dann schließt sich in der Klasse die Diskussion an: **Wer ist schuld?**

Diese Diskussion führt mitten hinein in die Problematik, denn diese Frage ist nicht eindeutig zu beantworten. In der Regel kommt heraus, dass beide beteiligt sind, auch wenn der Hausmeister angefangen hat und deshalb mehr Schuld hat. Möglicherweise entzündet sich hier auch gleich die grundsätzlichere Frage: Darf ich in gleicher Weise reagieren, wenn ich angemacht werde?

oder

Bearbeitung in Gruppen

Der Fall wird als Arbeitsblatt in Gruppen verteilt. Die SchülerInnen erhalten die Aufgabe, zunächst mit verteilten Rollen zu lesen. Anschließend diskutieren sie die Frage:

Wer ist schuld?

Nach der vorgesehenen Zeit tragen GruppensprecherInnen die Meinung der Gruppe vor der Klasse vor.

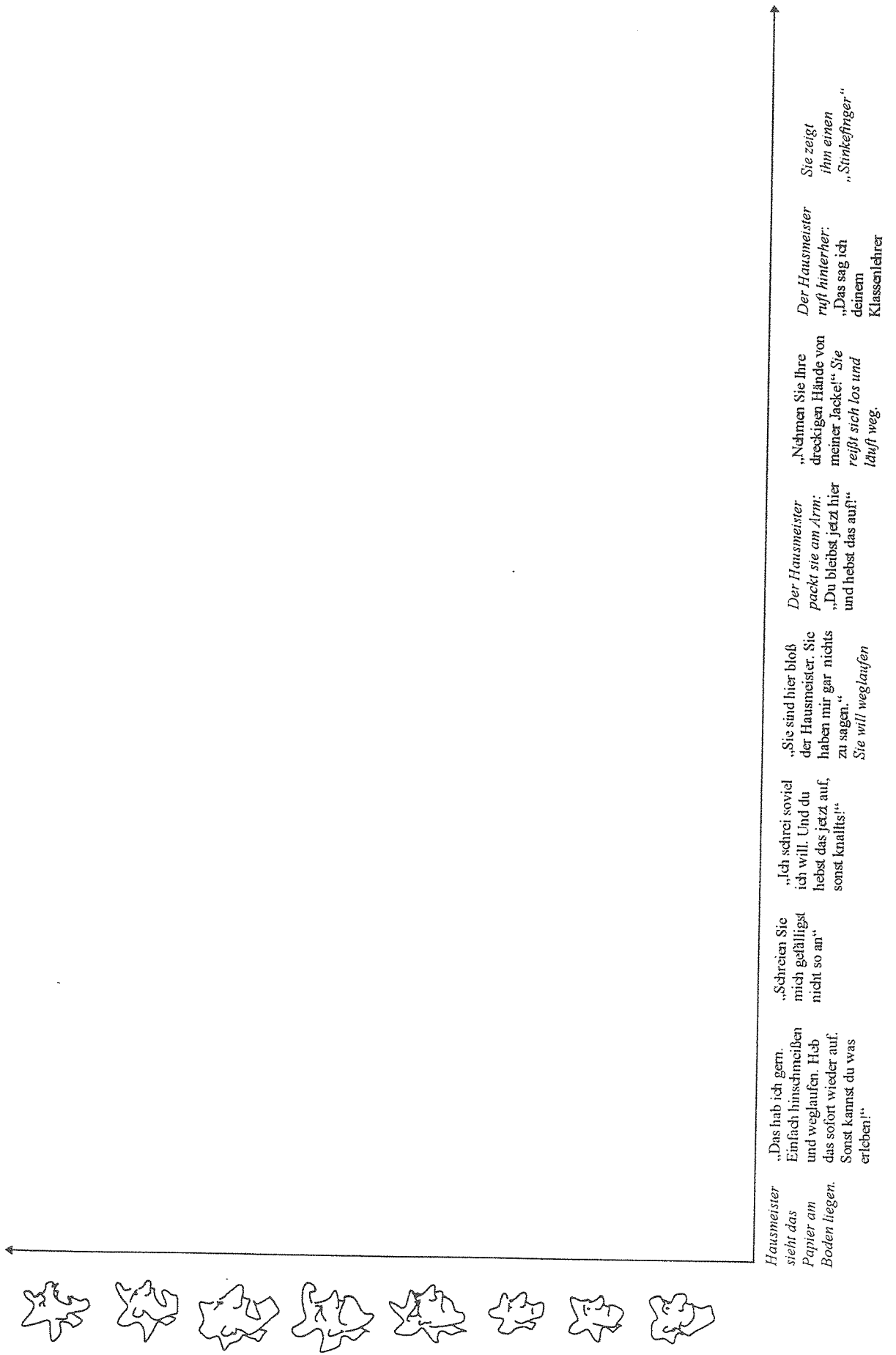


Die SchülerInnen lernen die Eskalationskiste kennen. Hierin findet sich alles, was eine Situation verschärft: beleidigen, drohen, anfassen usw. Dies kann wiederum mit einem Poster oder einer Tafelzeichnung geschehen. Man könnte auch eine Kiste nehmen, aus der Karten mit entsprechender Aufschrift herausgeholt und auf ein Poster gehängt werden. Oder man lässt die SchülerInnen selbst Möglichkeiten finden und auf Karten schreiben.

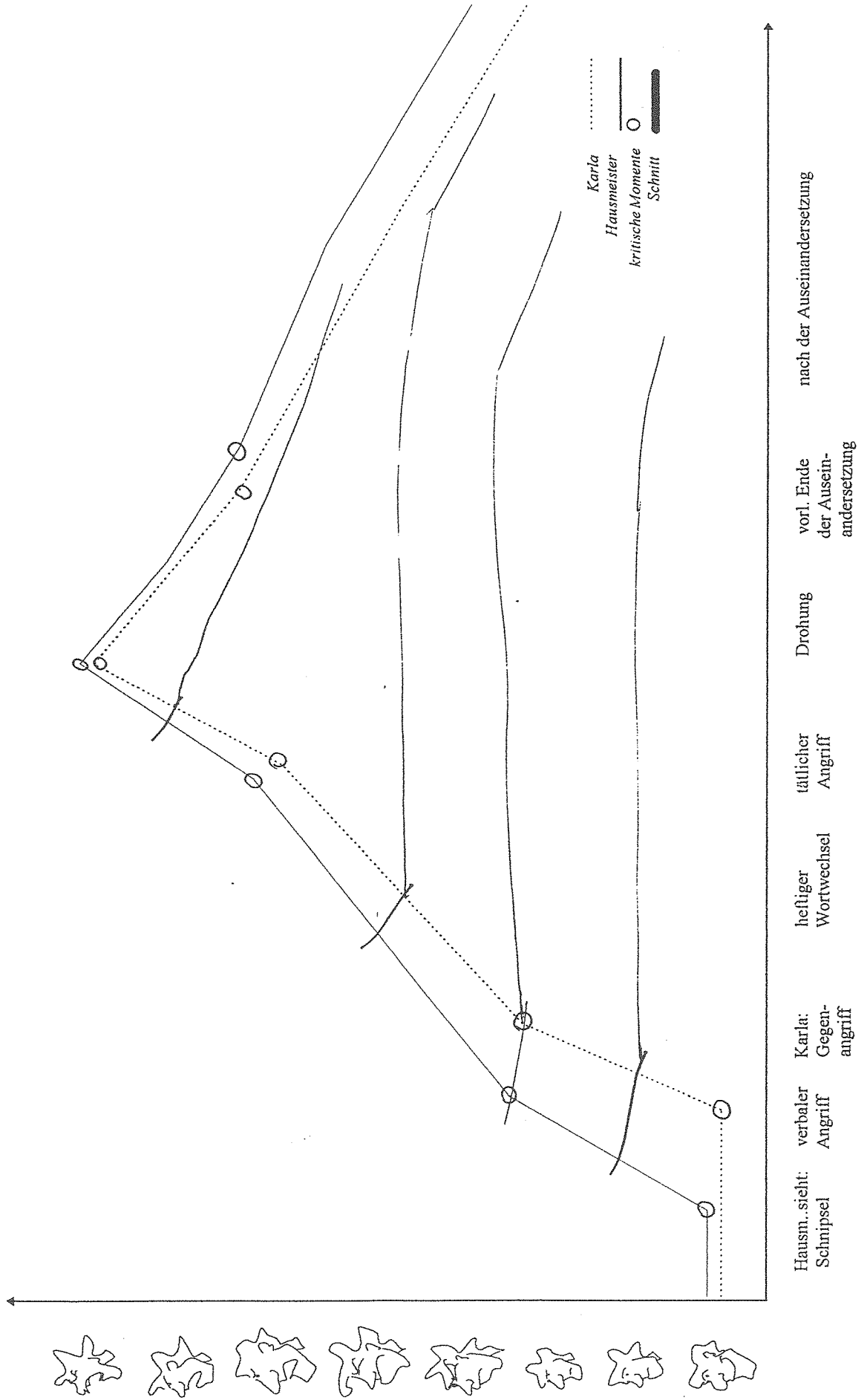
Dann wird gemeinsam untersucht, womit die Beteiligten zur Verschärfung beigetragen haben. Die passenden Karten werden dann an das große Plakat gehängt.

Zum Abschluss könnten die SchülerInnen passende Gesichter nach Art der Smilies in das Arbeitsblatt zeichnen

Gefühlskurven



Gefühlskurven



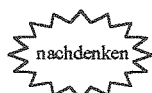
Gefühlskurven

Das Beispiel Karla und der Hausmeister zeigt, wie ein an sich harmloser Fall eskaliert und langanhaltende unangenehme Folgen hat, die in keinem Verhältnis zum Anlass stehen. Das liegt u.a. daran, dass Gefühle mit im Spiel sind, die körperliche Reaktionen (z.B. das Ausschütten von Stresshormonen) auslösen, die sich wiederum massiv auf das Verhalten auswirken. Je schneller und je heftiger die Erregung, um so höher der Adrenalin Spiegel, um so schwieriger die Selbstkontrolle und die Möglichkeit, die Angelegenheit in Ruhe und dem Anlass gemäß zu Ende zu bringen. Auch die Nachwirkungen sind erheblich: Nach einer emotionsgeladenen Auseinandersetzung dauert es lange, bis sich Körper und Seele beruhigen und die normale Arbeitsfähigkeit wiederhergestellt ist. Abgesehen davon, dass Folgen eintreten können, die dafür sorgen, dass sich die Betroffenen noch lange damit beschäftigen müssen. Diesen Zusammenhang sollten die Schülerinnen und Schüler wissen, weil sie dann besser den Sinn von alternativen Verhaltensmöglichkeiten verstehen können.

Vorgehensweise



Mit der Klasse oder in Gruppen werden die Gefühlskurven für den Hausmeister bzw. Karla in die Grafik gezeichnet. (verschiedenfarbig oder mit unterschiedlichen Linien) Daran wird der Zusammenhang erklärt zwischen dem, was die Beteiligten sagen oder tun und der steigenden Erregung der beiden. Auch die hohe Erregung am Ende mit ihren weitergehenden langanhaltenden Folgen sollen deutlich werden.



Jetzt lassen wir den „Film“ rückwärts laufen. Das heißt, wir machen kurz vor der Tötlichkeit einen Schnitt: Hätte der Hausmeister Karla nicht anepackt, wäre sie nicht noch wütender geworden und die Gefühlskurve dadurch flacher verlaufen. Möglicherweise wäre der „Stinkefinger“ und alles weitere unterblieben.

Dasselbe kann man auch an anderen Stellen weiter vorn tun. Jedesmal wird die Kurve flachen. Hätten sich die Beteiligten gleich am Anfang anders verhalten, hätte die Sache in wenigen Minuten beendet sein können. Ja hätten sie...

Alternative Möglichkeiten

Ja, hätten sie... lenkt den Blick auf die Alternativen. Denn keineswegs muss eine Situation wie die geschilderte so verlaufen. Jede/r hat zu jedem Zeitpunkt Möglichkeiten, sich anders zu verhalten, selbst dann, wenn er/sie ungerechtfertigterweise angegriffen wurde. Damit hat auch jede/r die Verantwortung für das, was geschieht. Jede/r muss sich am Ende fragen lassen, was er/sie dazu getan hat, um die Situation zu verschärfen bzw. zu entschärfen.

Jede/ der dabei ist, ist Beteiligter und bestimmt die Situation mit!
Das gilt auch für Erwachsene und ihr Verhalten gegenüber Kindern und Jugendlichen.

Vorgehensweise

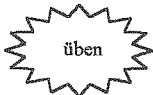


Das lenkt den Blick auf das, was die Beteiligten alternativ hätten tun können.

Dazu sollen sie sich in zwei Gruppen Gedanken machen.

Die eine Gruppe überlegt mit Hilfe des Arbeitsblattes, welche Möglichkeiten der Hausmeister hat, um die Situation zu entschärfen.

Die andere Gruppe überlegt mit Hilfe des andern Arbeitsblattes, welche Möglichkeiten Karla hat, um die Situation zu entschärfen.



Jeweils zwei Schüler erhalten eine Rollenkarte. Darauf steht, wie die Situation ist und was sie versuchen sollen, um die Situation zu entschärfen.

Die anderen SchülerInnen beobachten mit dem Auftrag, herauszufinden, auf welche Weise die Spieler/innen jeweils zur Entschärfung der Situation beigetragen haben.

Ein **feed - back** an die Spieler/innen sollte diesen Fall abschließen.

Wie es in den Wald hineinruft...so schallt es nicht zurück!

Möglichkeiten für Angegriffene, um die Situation zu entschärfen

Das könnte/sollte Karla tun/nicht tun:

schwer!

Sich nicht gleich aufregen
sondern versuchen
ihre Erregung zu kontrollieren

Das könnte sie tun:
tief durchatmen,

schwer!

Nicht gleich zurückschreien
sondern
Zeit gewinnen und z.B. in
ruhigem Ton eine Rückfrage
stellen

Sie könnte fragen:

Sich die Anschuldigung anhören
und
das eigene Verhalten erklären

Sie könnte sagen:

Nicht herabsetzen oder
beleidigen oder ...
und
auf keinen Fall handgreiflich
werden!



<p>Einlenken und sich entschuldigen</p>	<p>Sie könnte sagen:</p>
<p>?</p>	

<p>5. Einlenken und die Auseinandersetzung beenden.</p>	<p>Das könnte er sagen.:</p>
<p>?</p>	

...da packt mich die Wut ,aber trotzdem...

Möglichkeiten für Wütende, um sie Situation zu entschärfen

Das könnte/sollte der Hausmeister tun/nicht tun:

schwer!

**Sich nicht gleich aufregen,
sondern versuchen
seine Erregung zu kontrollieren.**

Das könnte er tun: -
tief durchatmen,

schwer!

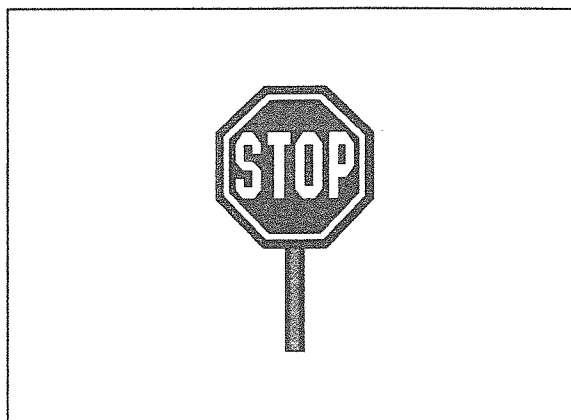
**Nicht gleich heftig werden und
losschreien.
sondern
einigermaßen ruhig auf Karlas
Fehlverhalten hinweisen.**

Das könnte er sagen:

**Erklären, worüber er sich ärgert
aber auch
auf das hören, was Karla sagt.**

Das könnte er sagen:

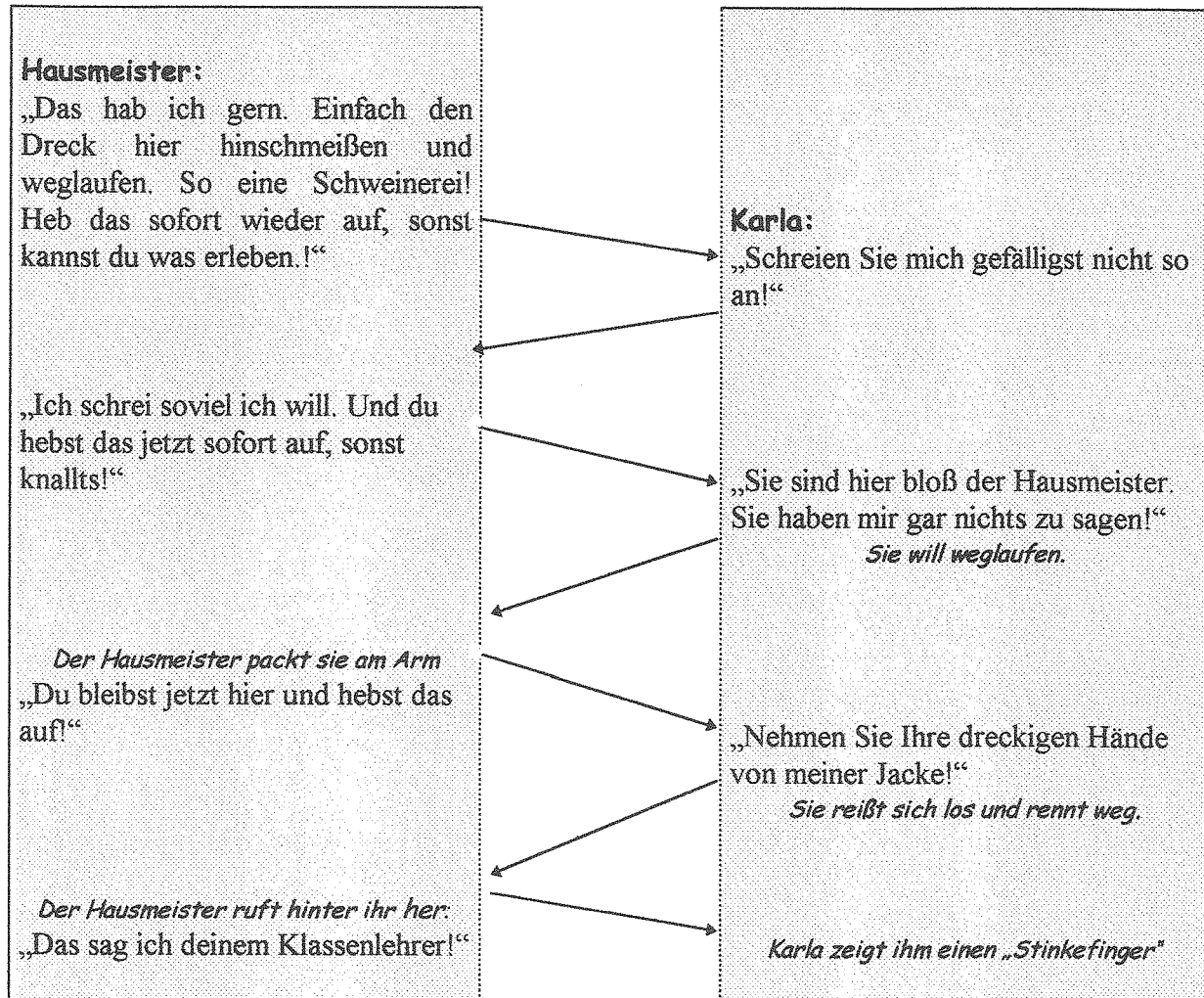
**Nicht drohen, beschimpfen,
beleidigen ...
und
auf keinen Fall handgreiflich
werden !**



Eskalationen „aus dem Stand“

Wie es in den Wald hineinschallt...so schallt es oft zurück.

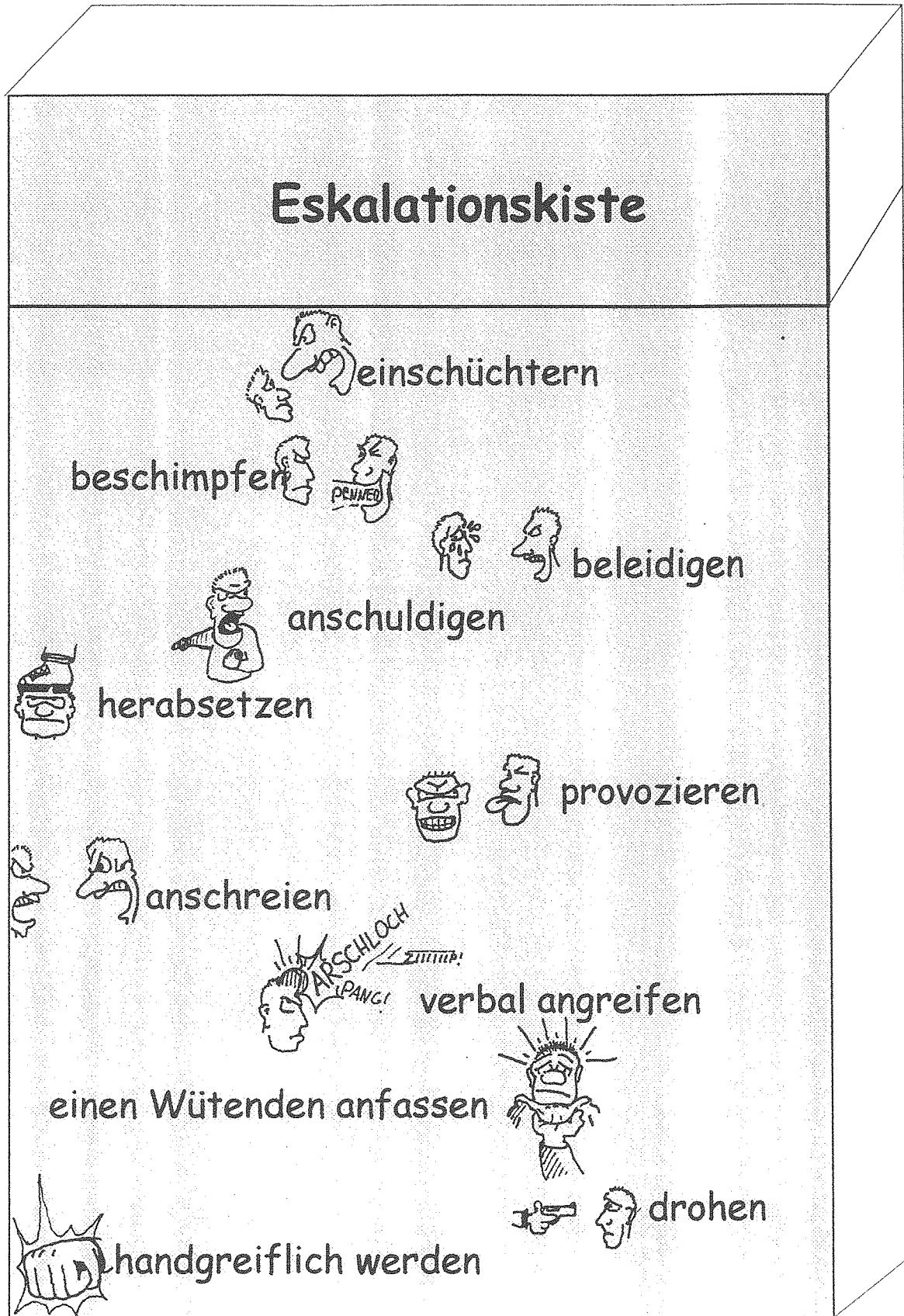
Karla soll einen Karton mit Müll in den Müllcontainer auf dem Schulhof leeren. Ein paar Papierschnitzel fallen daneben. Ohne sie aufzuheben geht Karla weg. Der Hausmeister hat das beobachtet. Ärgerlich läuft er hinter ihr her und es entwickelt sich folgender „Dialog“



Das bringt den Hausmeister noch mehr in Wut. Zornig sucht er Karlas Klassenlehrer und beschwert sich lautstark. Zur Rede gestellt, beschuldigt Karla den Hausmeister. Es geht hin und her. Dann schalten sich die Eltern ein. Schließlich landet die Angelegenheit bei der Schulleiterin...

Wie man jede Eskalation voranbringen kann

beschimpfen
beleidigen
anschuldigen
einschüchtern
herabsetzen
provozieren
verbal angreifen
handgreiflich werden
einen Wütenden anfassen
drohen



Eskalationen „aus dem Stand“ Nicht vorhersehbare Situationen

Eine Tendenz zur Eskalation enthalten auch Vorfälle, bei denen - oft unbeabsichtigt - jemand berührt, angestoßen, geschubst ... wird, wobei vielleicht auf einem Tisch etwas verschoben wird, ein Gegenstand herunterfällt oder sogar ein Schaden entsteht. Aus diesen in der Regel nicht vorhersehbaren Situationen können in kürzester Zeit hochemotionale Auseinandersetzungen entstehen, weil die Beteiligten nicht in der Lage sind, angemessen damit umzugehen: Der Angestoßene wertet den Stoß als aggressiven Akt und reagiert entsprechend heftig. Der Verursacher weist die Schuld von sich oder spielt die Sache herunter, ruft dadurch weiteren Ärger hervor und verschärft so die Situation. Bei näherer Betrachtung zeigt sich oft auch, dass der Vorfall nur einer in einer längeren Kette von Auseinandersetzung ist und auf einen unbearbeiteten schwelenden Dauerstreit zwischen den Kontrahenten hinweist.

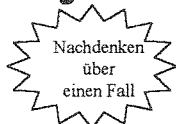
An dem geschilderten Fall können die Schüler diese Zusammenhänge untersuchen und alternative Möglichkeiten erarbeiten und ausprobieren.

Der zweite Fall

Auch an diesem alltäglichen Fall lässt sich vieles zeigen und lernen. Denn: Eigentlich könnte die Sache schnell erledigt sein, wenn sich der eine entschuldigen und für den Schaden aufkommen oder sich zumindest beteiligen und der andere nicht gleich losschreien würde. Gerade das geschieht aber nicht und so nimmt die Auseinandersetzung ihren Lauf. Die letzten Bemerkungen deuten außerdem daraufhin, dass die Beziehung zwischen den Kontrahenten gespannt ist.

Auch in diesem Fall dürften die Ansichten der Schüler zum Verhalten der beiden weit auseinandergehen. Die Bearbeitung soll diesmal aber nicht durch eine Diskussion geschehen, sondern durch ein Rollenspiel. Dies ermögliche einen direkteren und emotionaleren Zugang zu der Thematik.

Vorgehensweise



Die Schüler lernen den Fall mittels des Arbeitsblattes kennen und unterstreichen in der Eskalationskiste die Verhaltensweisen, die zur Eskalation beigetragen haben. (losschreien etc.) Dann teilen sie sich in vier Gruppen auf. Diese erhalten unterschiedliche Rollenkarten. Die Gruppenmitglieder besprechen, wie die Szene gespielt werden soll und wählen einen Spieler aus. Dann wird der Vorfall in verschiedenen Versionen gespielt.

Die Nichtspieler sind Beobachter und erhalten als Beobachtungsauftrag:
Achte darauf, wie das Verhalten der beiden auf dich wirkt und was es bei dir auslöst.

feed -back

Nach jedem Rollenspiel geben die Zuschauer/ Beobachter ein feed - back an die Spieler:
Wie hat das jeweilige Verhalten auf mich gewirkt? Welche Gefühle hat es bei mir ausgelöst?
Wie haben die „alternativen“ Spieler zum Entschärfen der Situation beigetragen?

Rollenkarten

Gruppe 1

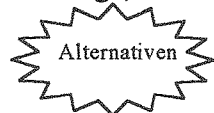
Stell dir vor, du bist Christof. Versetze dich in seine Lage. Mach dir klar, wie du die Situation empfindest. Überlege, wie der Vorfall weitergeht und wie er ausgeht.

Überlege, wie du das spielen willst.

Gruppe 2

Stell dir vor, du bist Franz. Versetze dich in seine Lage. Mach dir klar, wie du die Situation empfindest. Überlege wie der Vorfall weitergeht und wie er ausgeht.

Überlege, wie du das spielen willst.



Gruppe 3

Stell dir vor, du bist Christof. Versetze dich in seine Lage zu dem Zeitpunkt, als Franz dich anstößt und dein Brötchen runterfällt. Obwohl du darüber sehr ärgerlich bist, willst du keine große Affäre daraus machen.

Überlege, wie du das spielen willst. Berücksichtige hierbei die Möglichkeiten zur Entschärfung von Situationen, die du kennengelernt hast.

Gruppe 4

Stell dir vor, du bist Franz. Versetze dich in seine Lage zu dem Zeitpunkt, als du Christof anstößt und das Brötchen herunterfällt. Du weißt, dass du nicht aufgepasst hast und kannst verstehen, dass Christof sauer auf dich ist.

Überlege, wie du das spielen willst. Berücksichtige hierbei die Möglichkeiten zur Entschärfung von Situationen, die du kennengelernt hast.

Für das Rollenspiel wird eine „Tür“ z.B. aus Stühlen gebaut . Dann wird der Vorfall gespielt.

Ergänzung: Um die plötzlich auftretenden Gefühlsausbrüche deutlicher zu machen, werden die Spieler vorher und nachher von der Lehrperson „interviewt“.

Vor dem Spiel fragt er z.B. *Christof*: „Wie fühlst du dich gerade? Freust du dich auf deinen Kaffee und das Brötchen? Wo willst du jetzt hin? Willst du dich mit jemandem treffen? „...“

und *Franz*: „Wo kommst du gerade her? Hast du großen Hunger? Willst du dich noch mit anderen treffen? In welcher Stimmung bist du?...“

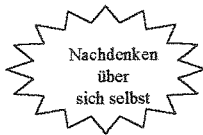
Nach dem Spiel fragt er z.B. *Christof*: „Wie fühlst du dich ? Bist du mit dem Verlauf der Auseinandersetzung zufrieden? Bestehst du darauf, daß Franz bezahlt? Was wirst du tun, wenn er das nicht macht?...“

und *Franz*: „Wie fühlst du dich? Bist du mit deinem Verhalten zufrieden? Willst du dich später entschuldigen? Wirst du das Brötchen bezahlen?...“

Interviewfragen für den *alternativen Verlauf*:

vorher: wie oben

nachher: „Wie fühlst du dich? Hat sich dein Ärger gelegt? Bist du zufrieden mit dem Ergebnis? Ist der Fall für dich erledigt? Haben dir die Möglichkeiten zum Entschärfen von Situationen geholfen, die Ruhe zu behalten? ...“



Selbsteinschätzung - Fremdeinschätzung der eigenen Erregbarkeit

Vorbereitung:

Die Namen aller Schüler werden auf Karten geschrieben und verdeckt auf einen Stapel gelegt. Jeder Schüler bekommt eine rote, eine gelbe und eine grüne Karte.

Die Lehrperson zieht eine der verdeckten Karten. Jeder Schüler hebt eine Karte hoch, auch der/die namentlich genannte.

rot bedeutet: Ich finde, dass er/sie sich schnell aufregt und schnell heftig reagiert.

gelb bedeutet: Ich finde, dass er/sie sich nicht so schnell aufregt und nicht gleich heftig reagiert..

grün bedeutet: Ich finde, dass er/sie sich nur selten aufregt und meist die Ruhe behält.

Interessant und für Schüler spannend ist der **Vergleich** zwischen der eigenen Einschätzung und der Fremdeinschätzung.

Dann erfolgt die Bewertung der eigenen Erregbarkeit

Bist du mit deinem eigenen Verhalten zufrieden?

Möchtest du etwas ändern?

Und als Frage an die anderen: Sollte er/sie etwas ändern?

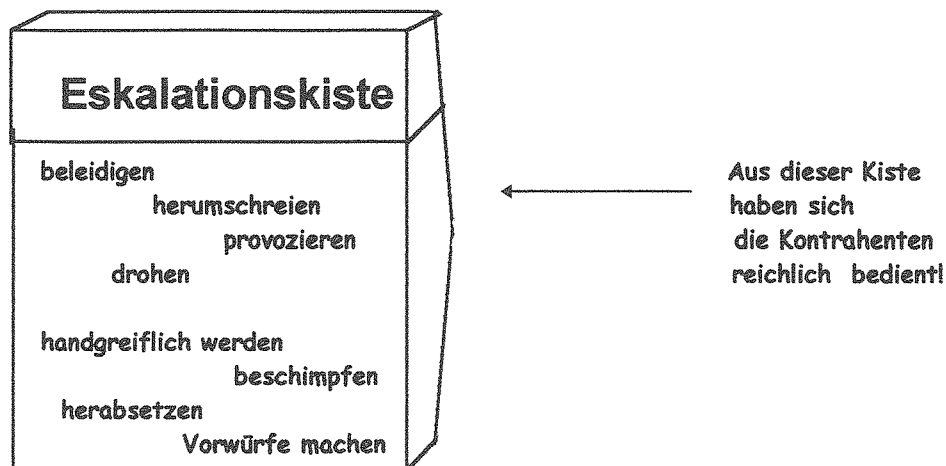
In größeren Klassen kann man diese Reflexionsrunde auch in Gruppen durchführen.



Alle Schüler erhalten die Aufgabe, in den nächsten (zwei, drei) Wochen verstärkt auf das eigene Verhalten zu achten und zu versuchen, Situationen zu entschärfen. Ein Erfahrungsbericht wird angekündigt und nach dieser Zeit auf jeden Fall durchgeführt.

Selbst wenn anfangs noch nicht viel bei dieser Form der Reflexion herauskommt: Die wiederholte Nachfrage schärft den Blick für bestimmte Situationen und lenkt ihn ebenso auf das eigene Verhalten.

Eskalationen „aus dem Stand“ Nicht vorhersehbare Situationen



Die Cafete der ... Schule ist ziemlich klein und eng. Deshalb will jeder möglichst schnell etwas kaufen und dann möglichst schnell den Raum verlassen. Christof hat es geschafft. Beladen mit Brötchen und Kaffeetasse will er durch die Tür. Franz kommt ihm entgegen. Ohne Rücksicht auf Tasse oder Brötchen drängt er hinein. Folge: Der Kaffee schwappt über, das Brötchen fällt runter. Christof ist sauer und schreit los: "Paß doch auf, du dumme Saul!" „Paß selber auf!" schreit Franz zurück. „Du hast gesehen, daß ich was in der Hand habe! Das Brötchen bezahlst du mir!" verlangt Christof heftig „Ich denke gar nicht dran", weigert sich Franz. Christof gibt seine Tasse einem Freund, der daneben steht, und droht: „Also du bezahlst mir jetzt das Brötchen oder ich hau dir eine!" Franz grinst herausfordernd: "Ach ja? So wie neulich? Da wolltest du doch auch einem eine hauen und dann hat der dir eine reingeschlagen." Christian gerät jetzt richtig in Wut: "Das geht dich gar nichts an!"

Anmache Typische Anmachsituationen

Anmache ist eine Verhaltensweise, die bei Jugendlichen relativ häufig vorkommt. Sie unterscheidet sich von den vorhergehenden Situationen vor allem dadurch, dass sie meist vorsätzlich herbeigeführt wird und vor allem den Zweck verfolgt, eine/n andere/n an seinen/ihren empfindlichen Punkten zu treffen, vor anderen zu demütigen, ihn/sie bloßzustellen und dadurch heftige Reaktionen zu provozieren. Gelingt dies, reagiert der/die Angemachte wegen der öffentlichzutage getretenen „Schwäche“ meist mit erheblicher Aggression. Oder er/sie überspielt die Demütigung, versucht aber, es bei Gelegenheit der/dem anderen heimzuzahlen. Das setzt eine Spirale der Eskalation in Gang, die nicht selten mit massiver Gewalt endet.

Auch hier kommt es darauf an, den unheilvollen Kreislauf möglichst früh zu durchbrechen und durch entsprechendes Verhalten die Situation rechtzeitig zu entschärfen.



Anmache soll nerven

Auf einem Videoausschnitt (ersatzweise Foto z.B. aus Zeitschriften), die man sich aus Filmen von Landesbildstellen oder im Fernsehen beschaffen kann, wird eine Anmachsituation untersucht. Dabei geht es vor allem darum, festzustellen, dass Anmache in der Regel eine vorsätzliche Handlung darstellt, die eine/n anderen Menschen vor allem herabsetzen, bloßstellen, demütigen, provozieren.. soll. Und das möglichst im Beisein anderer. **Zu fragen ist:**

Was geht hier vor?

Warum wird der/ die Jugendliche angemacht?

Was hat der/ die Anmachende davon?

Wie reagiert der/ die Angemachte?



Reaktionen auf Anmache

Die Schüler schreiben auf eine Karte, wie sie selbst reagieren würden und hängen sie an die Pinnwand/ Tafel. Der Vergleich möglicher Reaktionen zeigt Unterschiede zwischen den Personen, vermutlich auch zwischen den Geschlechtern. Zu fragen wäre, was jeweils angemessene bzw. übertriebene Reaktionen wären.



Wie sich Anmache darstellt

Anmache geschieht vor allem durch Worte, aber auch durch Gesten oder Handlungen. Dies läßt sich durch „Standbilder“ gut darstellen. Die Schüler könnten die Aufgabe erhalten, Anmache durch Körpersprache, Gesten u.ä. darzustellen. Ein von der Lehrperson gerufenes STOP „friert“ dann die Bewegung ein.

Mit oder ohne Standbildern sollte aber auf jeden Fall die Frage gestellt werden: *Was nervt dich? Womit kann man dich anmachen?* - Eher mit Gesten, mit Worten oder mit Handlungen?

Diese Fragen lenken den Blick auf ein besonders heikles Thema: Die Frage nach dem individuellen „wunden Punkt“.

Der wunde Punkt

Jeder Mensch hat ein oder mehrere Themen, auf die er empfindlich reagiert. Solche sogenannten wunden Punkte rühren von Erfahrungen und Erlebnissen her, die unangenehm, vielleicht sogar schmerzhaft waren. Wunde Punkte können auch tatsächliche oder vermeintliche eigene Schwächen sein, die man an sich selbst nicht mag und die man möglichst wenig zeigen möchte. Anmache zielt oft auf diese wunden Punkte in der Hoffnung, eine heftige emotionale Reaktion zu erzeugen. Viele Jugendliche - und nicht nur sie - verstehen es meisterlich, die Schwachpunkte anderer Menschen zu spüren und sie damit zu aufzuregen. Das verschafft ihnen die Befriedigung, den anderen gleichsam auf Knopfdruck an die Decke zu bringen, und das womöglich immer wieder und in ähnlicher Weise. Viele „Opfer“ fallen prompt darauf herein und reagieren zur Freude des „Täters“ wie gewünscht.

Wer dies nicht oder nicht mehr will, sollte als erstes über seine eigenen Empfindlichkeiten und die übliche Reaktion darauf nachdenken. Dies wäre eine gute Voraussetzung dafür, sich in Zukunft anders zu verhalten zu können. Wichtig wäre es auch, etwas darüber zu erfahren, wie andere Jugendlichen das wahrnehmen.

Die Beschäftigung mit diesem Thema ist aber nicht ohne Brisanz. Deshalb sollten sich die Schüler gut kennen und die Atmosphäre in der Klasse einigermaßen entspannt sein. Herrschen starke Spannungen, ist es möglicherweise nicht ratsam, ein solch heikles Thema anzusprechen.

Um die Thematik insgesamt zu entschärfen, verwenden wir an Stelle der Bezeichnung „wunder Punkt“ die Bezeichnung „empfindlicher Punkt“ bzw Empfindlichkeiten.



Selbsteinschätzung: Meine empfindlichen Punkte

Die Schüler denken über ihre eigenen wunden Punkte nach und schreiben diese auf. Dahinter schreiben sie, wie sie normalerweise darauf reagieren, wenn jemand mit Absicht diese Punkte berührt. Dies soll – zunächst - niemand lesen.

Fremdeinschätzung: Empfindlichkeiten

Als nächstes erhält jeder eine Rückmeldung aus der Klasse. Dazu werden Paare gebildet. Diese können Tischnachbarn sein, zwei befreundete Schüler oder durch Los bestimmte Paare. (Das hätte den Vorteil, dass niemand übrig bleibt!) Das muss man von der Situation in der Klasse abhängig machen.

Jeder denkt nun über den anderen nach und schreibt auf, was er beim anderen an Empfindlichkeiten und an Reaktionen wahrgenommen hat.

Anschließend tauschen die Partner die Blätter aus, ohne dass jemand anderes das zu lesen bekommt.

Selbsteinschätzung - Fremdeinschätzung

Jeder vergleicht seine eigene Einschätzung mit der des anderen. Wenn *beide* es möchten, können sie sich ihre Ergebnisse natürlich auch gegenseitig vorlesen.

- Wenn die Schüler es mitmachen, kann die Prozedur auch ein – oder zweimal wiederholt werden.



Ein Gespräch mit der ganzen Klasse könnte sich anschließen. Mögliche Fragen:

Stimmten Selbst – und Fremdwahrnehmung überein?

Wie habe ich mich dabei gefühlt?

Ziel des Gesprächs: Die Schüler nehmen sich vor, in Zukunft darauf zu achten, niemanden vorsätzlich an seinen empfindlichen Punkten zu verletzen.

Meine empfindlichen Punkte

Ich bin empfindlich, wenn jemand

So reagiere ich darauf:

--

--

--

--

Empfindlichkeiten

So sehe ich _____

Er/sie ist empfindlich, wenn jemand

So reagiert er/sie darauf:

--

--

--

--

Alternative Reaktionen auf Anmache

Wie schon zuvor bei den anderen Fällen kommt es jetzt darauf an, Alternativen zu den üblichen Reaktionsweisen kennenzulernen und zu trainieren.

Frage: Was habe ich davon, wenn ich mich anders verhalte als erwartet?

Antwort:

- Ich fühle mich besser, weil ich es bin, der die Situation (mit) bestimmt. Denn ich handle nach dem Motto: Ich bestimme selbst, wer mich beleidigt.
- Ich fühle mich besser, weil der andere bei mir nicht landen kann und deshalb nicht auf seine Kosten kommt.
- Ich bin zufrieden mit mir selbst, weil ich mich nicht mehr so leicht anmachen lasse.

Diese Sichtweise ist für viele Jugendliche schwer zu akzeptieren, nehmen sie doch (fast) jede abwertende Bemerkung/ Geste etc zum Anlass, sich gekränkt oder beleidigt zu fühlen und entsprechend heftig zu reagieren. Das nimmt zuweilen groteske Formen an, wenn zum Beispiel jemand als Hurenbock oder als Schwuler bezeichnet wird und dies wörtlich nimmt, obwohl es natürlich gar nicht zutrifft, was auch jeder weiß.



Die alternativen Möglichkeiten werden auf farbiges Papier kopiert (wirkt besser als weißes) und auf ein Plakat geklebt. Die Überschriften werden auf farbige Streifen geschrieben und daneben gehängt.

Die Lehrperson erklärt, worum es sich handelt und was hinter diesem alternativen Verhalten steht. Dann ordnen die Schüler die Überschriften den Bildern zu. Das kann auch in Gruppen geschehen. Was diese Strategien bedeuten, kann man entweder vorgeben und ebenfalls auf Plakate geschrieben aufhängen oder von den Schülern selbst erarbeiten lassen. Da einige Begriffe vor allem den ausländischen Schülern nicht sehr geläufig sein dürften, kann das Vorgeben dessen, was damit gemeint ist, hilfreich und zeitsparend sein.

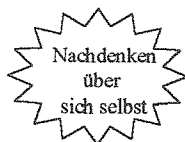
Gruppen

Jetzt werden zwei Gruppen gebildet, die sich eine/mehrere kleine Anmachszenen ausdenken. Aus der jeweils anderen Gruppe stellt sich jemand als Angemachter zur Verfügung. Dessen **Ziel:** Die Reaktion auf die Anmache soll eine der sechs neuen Verhaltensstrategien darstellen. Die Zuschauer sollen herausfinden, um welche Strategie es sich handelt.

Die Lehrperson als „Alter Ego“ kann sich am Anfang und am Ende hinter die Akteure stellen und sie befragen:

Vorher: Wie fühlst du dich gerade? Was hast du vor? Warum willst du das tun?

Nachher?: Hat der andere sein Ziel erreicht, konnte er/sie dich anmachen? Bist du mit deiner Reaktion zufrieden? ...



Jeder Schüler überlegt jetzt, welches Verhalten ihm schwer fällt und was er deshalb besonders üben muss. Diese zwei schreibt er sich auf



Auftrag an alle Schüler, in der nächsten Zeit besonders darauf zu achten und in entsprechenden Situationen anders als sonst zu reagieren.

Dazu bleiben die Plakate deutlich sichtbar in der Klasse hängen. Bei entsprechendem Verhalten sollen Schüler wie Lehrer darauf verweisen.

Anmache entschärfen

verzögern
Hände weg
vermeiden
Cool bleiben
abprallen lassen
Luft rauslassen

So kann ich Anmachsituationen entschärfen

Ich verzögere meine Reaktion und

- bleibe äußerlich ruhig
- atme tief durch
- zähle bis zehn
- sage zu mir selbst: STOP

Ich beachte die Regel: Hände weg! und

- halte Abstand
- packe keinen an
- vermeide jede Berührung

Ich vermeide Situationen

- wo sich etwas zusammenbraut
- wo ich angemacht werde
- wo ich selbst Anmache provoziere
- wo ich selber anmachen möchte

Ich bleibe cool und denke mir:

- Ich bestimme selbst, wer mich beleidigt.
- Ich lasse mich nicht provozieren
- Darauf falle ich nicht mehr herein

Ich lasse die Anmache an mir abprallen und sage

- Du kannst mich nicht anmachen
- Nicht gut drauf heute?
- Die Platte hat 'n Sprung
- Such dir nen anderen Doofen
- Hör auf, ich will keinen Streit
oder
- Ich zucke die Schultern und gehe einfach weg

Ich lasse Luft raus, indem ich

- eine schlagfertige Antwort gebe
- meinen Humor behalte
- argumentiere anstatt heftig zu werden

Visualisierung der Ergebnisse

Allen bisher behandelten Fällen ist gemeinsam, dass zwei in der Schule arbeitende Personen auf Grund ihres Verhaltens zufällig oder vorsätzlich in einen Streit geraten und es im wesentlichen selbst in der Hand haben, wie dieser verläuft. Dabei kann sich niemand aus der Verantwortung für seinen eigenen Anteil hinwegstellen, auch dann nicht, wenn die Anteile der Kontrahenten meist unterschiedlich groß und schwerwiegend sind. Wer jemanden vorsätzlich anmacht ist an dem, was dann abläuft sicherlich mehr schuld als der Angemachte. Dieser Zusammenhang lässt sich gut noch einmal herstellen, wenn die Schüler am Ende der Beschäftigung mit dieser Thematik ein oder mehrere Poster gestalten, auf die bei entsprechenden Vorfällen immer wieder zurückgegriffen werden kann.



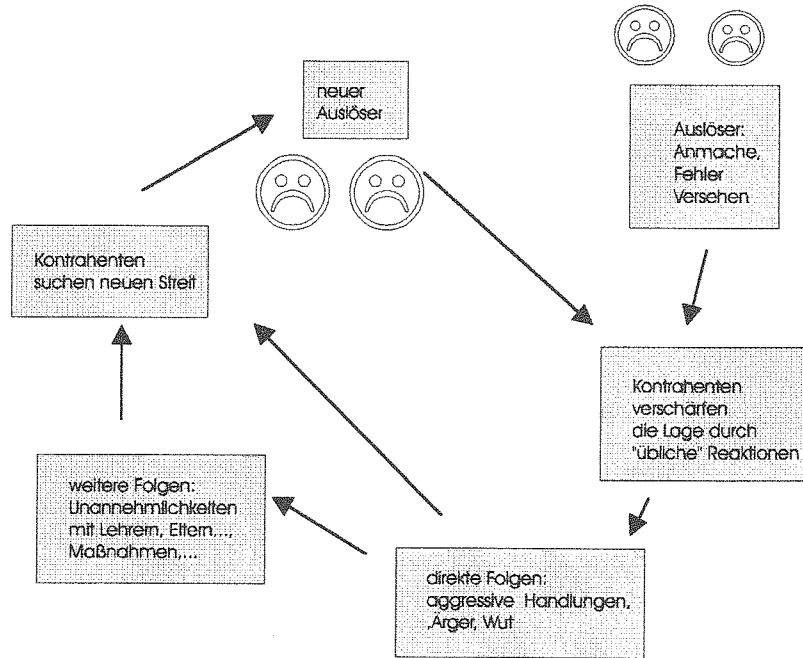
Die Schüler teilen sich in Gruppen auf und erhalten die Aufgabe, Poster zu gestalten.

Mögliche Themen:

- Ein „Hürdenplakat“ zum Hauptschulabschluss, soweit dies nicht schon am Anfang geschehen ist.
- Lebenskreise mit passenden Beispielen
- Strategien zum Entschärfen von emotionsgeladenen Situationen
- Konfliktkreislauf

Vorschlag für ein Poster

Sich selbst in Bewegung haltender Konfliktkreislauf



Unterbrochener Konfliktkreislauf

