



Seelisches Wohlbefinden

Lehr- und Lernmaterialien zur psychischen Gesundheit von Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I



Baden-Württemberg
MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT



Seelisches Wohlbefinden

Lehr- und Lernmaterialien zur psychischen
Gesundheit von Schülerinnen und Schülern
in der Sekundarstufe I

Impressum

Schirmherrschaft

Theresa Schopper, Ministerin für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg

Texte

Ergebnisse der Pilotstudie: Dr. Hermann Scheiring, Jens Krummenauer

Innere Stärke durch Förderung der Lebenskompetenzen: Rebekka König, Susanne Steed-Pfäffle

Kapitel 1, 2, 3 und 5 (einschl. Übungen im Download): Rebekka König, Susanne Steed-Pfäffle
Mitarbeit: Christiane Lebeda, Dr. Heidrun Mündörfer, Sabine Stuber-Bartmann

Kapitel 4 (einschl. Übungen im Download):
Dr. Sabine Kubesch, Franz Platz, Sabine Stuber-Bartmann

Erlebnispädagogische Übungen und Erläuterung (im Download): Caroline Hilß, Christoph Wagner

Die Inhalte in diesem Werk wurden von Autoren und Verlag sorgfältig erwogen und geprüft. Dennoch kann eine Garantie nicht übernommen werden. Eine Haftung des Verlags für Personen-, Sach- und Vermögensschäden ist ausgeschlossen.

Dieses Werk ist in allen seinen Teilen urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung der Texte und Bilder außerhalb der engen Grenzen des Urhebergesetzes ist ohne Einwilligung der AOK Baden-Württemberg unzulässig und strafbar.

Hinweis zu §52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne eine solche Einwilligung überspielt, gespeichert und in ein Netzwerk eingestellt werden. Das gilt auch für Intranets von Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen.

© 2017 AOK Baden-Württemberg, Stuttgart
Alle Rechte vorbehalten.

ISBN 978-3-942561-41-9

Printed in Germany

Herausgeber

Stiftung Sport in der Schule;
AOK Baden-Württemberg

Gesamtkonzeption und Gesamtprojektleitung

AOK Baden Württemberg

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg

Landesinstitut für Schulsport, Schulkunst und Schulmusik (LIS)

Wissenschaftliche Begleitung

Dr. Hermann Scheiring, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Bildnachweis

Illustrationen: Carlos Cubeiro

Grafiken, Icons und Schaubilder: Winfried Bährle

Verlag und Gesamtherstellung

Hampp Media GmbH, Stuttgart

Koordination: Viola Pusceddu, Jürgen Mann

Redaktion: Marion Krause, Bad Liebenzell

Umschlaggestaltung, Layout, Satz, Herstellung und
Repro: Winfried Bährle, Barcelona

Druck und Bindung: E. Kurz + Co Druck &
Medientechnik GmbH, Stuttgart

Vorwort

ScienceKids Seelisches Wohlbefinden

Der Krieg in der Ukraine, die Corona-Pandemie oder der Klimawandel sind nur einige Beispiele, die unsere Gesellschaft aktuell vor große Herausforderungen stellen und damit auch den Alltag der Jugendlichen beeinflussen. Dabei haben Heranwachsende bereits zahlreiche persönliche Herausforderungen zu meistern. Körperliche Veränderungen, der Wunsch nach Individualität und Abgrenzung, aber auch der Umgang mit den eigenen Emotionen fordern die Jugendlichen heraus. Wer hier über nur schwach entwickelte Kompetenzen der Selbstregulation verfügt, läuft Gefahr, die eigene Gesundheit zu gefährden. Deshalb ist es wichtig, Jugendliche hier aktiv zu unterstützen.

Der vorliegende Band zum seelischen Wohlbefinden knüpft an die Lehr- und Lernmaterialien für die Primar- und Sekundarstufe zu den Themenschwerpunkten Ernährung und Bewegung an und liefert Lehrkräften anschauliche, handlungsorientierte und modulare Angebote für Unterricht, Projekttag sowie das Lernen im Kontext des schulischen Ganztags. Darüber hinaus fördern die Inhalte in besonderer Weise die Leitperspektiven der baden-württembergischen Bildungspläne.

Wir wünschen allen Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften viel Freude und Erfolg mit ScienceKids!



THERESA SCHOPPER
Ministerin für Kultus, Jugend und Sport
des Landes Baden-Württemberg

ALEXANDER STÜTZ
Stv. Vorsitzender des Vorstandes
der AOK Baden-Württemberg

Inhalt

Vorwort 3

ScienceKids: Ganzheitlich und handlungsorientiert Gesundheit entdecken 6

Ergebnisse der Pilotstudie..... 10

Zusammenfassung der Experten-Interviews 12

Benutzerhinweise..... 16

Innere Stärke durch Förderung der Lebenskompetenzen 18



1. Emotionen wahrnehmen und verstehen 20

Was sind Emotionen? 23

Warum haben wir überhaupt Emotionen? 24

Was haben Emotionen mit dem Schulalltag zu tun? 25

Emotionen regulieren lernen und positive Emotionen fördern 26

1.1 Übungen zum Thema Emotionen verstehen 29

1.2 Übungen zum Thema Positive Emotionen fördern..... 37

1.3 Übungen zum Thema Stärken erkennen und aktivieren 44



2. Persönliche Werte und Lebensmottos erkennen und verfolgen..... 50

Wer bin ich? — Identitätsbildung und Werte im Jugendalter 53

Was sind Werte? 54

Wie kann man Werte im Leben umsetzen?..... 54

2.1 Übungen zum Thema Lebensmottos 56

2.2 Übungen zum Thema Werte 60



3. Positive soziale Beziehungen aufbauen und pflegen 68

Beziehungen als Ressource sehen 71

„In Beziehung sein“ als Grundbedürfnis und Motivation 72

Wie kann man positive Beziehungen in der Schule fördern? 73

3.1 Übungen zum Thema soziale Netze 75

3.2 Übungen zum Thema Vertrauen bilden 77

3.3 Übungen zu Grundlagen der Kommunikation 83

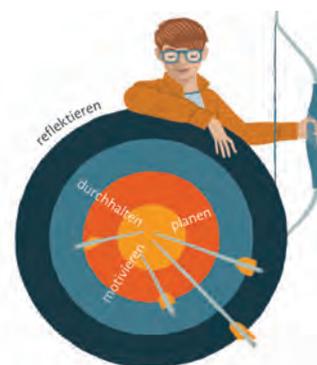
3.4 Übungen zum Thema Körpersprache 86

3.5 Übungen zum Thema Zuhören 89

3.6 Übungen zum Thema Nein sagen..... 95

3.7 Übungen zum Thema konstruktive Kommunikation und faire Konfliktlösung 96

4. Selbstregulation und exekutive Funktionen fördern und trainieren	104
Was versteht man unter exekutiven Funktionen und Selbstregulation?	107
Was haben die exekutiven Funktionen und die Selbstregulation mit dem Schulalltag zu tun?	107
Warum Lehrer sich mit den exekutiven Funktionen befassen müssen	109
Erkenntnisse der Neurobiologie und Entwicklungspsychologie zur Entwicklung der Selbstregulation	110
4.1 Übungen zu exekutiven Funktionen und Selbstregulation im Unterricht	112
4.2 Fächerübergreifendes Konzept zur Förderung des selbstregulierten Lernens im Unterricht	118
4.3. Übungen zur Förderung der exekutiven Funktionen und der Selbstregulation im Sportunterricht.	129
5. Stress und Angst verstehen und bewältigen	138
Jugendliche im Stress	141
Woher kommt der Stress?	141
Stress und Schule	142
Wie entsteht Stress?	142
Wie können Schüler mit Stress umgehen?	145
Stressbewältigung in der Schule	145
5.1 Übungen zum Thema Stressreaktionen	147
5.2 Übungen zum Thema Stressoren	150
5.3 Übungen zum Thema Bewertungen	152
5.4 Übungen zum Thema Stress, Angst und das Gehirn	154
5.5 Übungen zum Thema Strategien finden	155
5.6 Übungen zum Thema mentale Strategien	157
5.7 Übungen zum Thema Achtsamkeit	160
5.8 Übungen zum Thema Umsetzung von Zielen	165



ScienceKids: Ganzheitlich und handlungsorientiert Gesundheit entdecken

Die ScienceKids-Lehr- und Lernmaterialien für die Primarstufe bestehen aus zwei Handreichungen mit zahlreichen Experimenten, Arbeitsblättern und Checklisten. Die Materialien setzen die Forderung nach „forschender Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt“ konsequent um. Durch das entdeckende Lernen erwerben die Grundschüler umfassende Kompetenzen rund um das Thema Gesundheit.

In der Lebenswelt von Jugendlichen spielen Gesundheitsthemen keine oder nur eine untergeordnete Rolle. Um Jugendliche zu erreichen, müssen Themen und Zugänge gefunden werden, die ihren Entwicklungsaufgaben und Interessen entsprechen. Die darauf abgestimmten ScienceKids-Lehr- und Lernmaterialien für die Sekundarstufe I berücksichtigen richtungsweisende Empfehlungen aus der Wissenschaft und verbinden handlungsorientierten Unterricht mit erlebnis- und medienpädagogischen Methoden.

Alle Handreichungen können Sie ganz bequem mit dem Bestellformular auf Seite 176 bestellen.



Der Dreiklang aus Bewegung, Ernährung und seelischem Wohlbefinden

„Erzähle mir und ich vergesse. Zeige mir und ich erinnere. Lass es mich tun und ich verstehe“ – dieser Ausspruch von Konfuzius ist zwar bereits über 2 500 Jahre alt, doch noch immer aktuell. Ganz besonders in einer Zeit, in der Kinder vieles durch unbewegliches Zuhören lernen sollen. Doch wer selbst aktiv wird, Dinge hinterfragt und ausprobiert, kann sich Zusammenhänge besser und länger merken. Und schließlich führt eigenes Tun leichter zu Veränderungen von Einstellungen und Verhaltensgewohnheiten. Diese Erkenntnis ist umso bedeutsamer, wenn es um die eigene Gesundheit geht. Und hier setzt das Konzept von ScienceKids an.

Lernmaterialien für Klasse 1 bis 10

ScienceKids bietet seit 2006 ein fundiertes Lernangebot zur handlungsorientierten Gesundheitsbildung für Klasse 1 bis 10 an allen Schultypen in Baden-Württemberg. Die modularen Lernmaterialien verbinden Ernährung und Bewegung in der Primar- und Sekundarstufe auf besondere

Weise. Immer geht es darum, das Zusammenspiel dieser beiden Disziplinen am eigenen Körper erlebbar zu machen und die so gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse für die eigene Gesundheitskompetenz zu nutzen.

Die Grundlagen der Ernährungs- und Bewegungslehre lassen sich am besten in den folgenden „Themenknoten“ abbilden, die den modularen Lehr- und Lernmaterialien zugrunde liegen:

- Energie & Energiewandel
- Wasser & Wirkstoffe
- Anatomie & Physiologie
- Sinne & Wahrnehmung
- Lebensmittel herstellen und genießen

In der **Primarstufe** stehen Neugier und Forscherdrang der Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt und laden zum praktischen Erkunden und Experimentieren ein. Wo brennt es in meinem Körper? Was passiert mit einem Stück Brot auf der Achterbahn durch das Verdauungssystem? Kann man im Kopfstand schlucken? Diese und weitere Kinderfragen waren der Ausgangspunkt der Lernmaterialien für die Primarstufe, die gemeinsam mit Wissenschaftlern der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, der Universität Konstanz und dem Forschungszentrum für den Schulsport und den Sport von Kindern und Jugendlichen (FoSS) am KIT in Karlsruhe entwickelt wurden.

Die umfangreichen und modularen Materialien mit zahlreichen Experimenten und Übungen für die Fächer „Sachunterricht“ sowie „Bewegung, Spiel und Sport“ sind an den aktuellen Bildungsplan für Grundschulen in Baden-Württemberg angepasst und eignen sich für den Einsatz im Regelunterricht sowie als Grundlage für die Gestaltung von Projekttagen und -wochen.

Die Pädagogische Hochschule Heidelberg hat die Pilotphase wissenschaftlich begleitet und einen deutlichen Wissenszuwachs bei den Schülerinnen und Schülern sowie eine große Akzeptanz der Lehr- und Lernmaterialien bei den Lehrkräften nachgewiesen.

In der **Sekundarstufe** setzt ScienceKids auf den Erfahrungen aus der Primarstufe an und erweitert und übersetzt den grundsätzlichen Zugang handlungsorientierter Gesundheitsförderung für die Altersgruppe der Heranwachsenden. Denn für Jugendliche stehen ganz andere Lebens- und Entwicklungsaufgaben im Fokus als bei jüngeren Kindern: die Veränderung des eigenen Körpers, ihre Stellung in der Clique, die Abgrenzung zu Erwachsenen und dem eigenen Elternhaus, ihre Ziele, Visionen und Gefühle. Daher haben Aufgaben, Projektvorschläge und Lernumgebungen zum Gesundheitslernen in der Sekundarstufe einen engen Bezug zu den Interessen und Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen.



Eine fächer- und schulübergreifende Arbeitsgruppe aus Lehrkräften entwickelte auf dieser Grundlage neue Zugänge für die Themenknoten aus Ernährung und Bewegung und verknüpfte diese mit den sogenannten „Lebensthemen“ der Jugendlichen. Der eigene Körper und die eigene Persönlichkeit standen dabei immer im Zentrum:

- Ich & mein Körper
- Ich & meine Orientierungsfähigkeit
- Ich & starke Gefühle
- Ich & die anderen
- Ich & die Alten

Darüber hinaus flossen neueste Erkenntnisse und Methoden der Erlebnis- und Medienpädagogik mit ein, die als ergänzende Zusatzaufgaben auch außerhalb des regulären Unterrichts, z. B. im Kontext der Ganztagschulen, genutzt werden können. Hier konnte auf die Expertise eines interdisziplinären Wissenschaftsteams zurückgegriffen werden.

Die Erprobungsphase der Lehrmaterialien wurde wissenschaftlich begleitet. Die Pädagogische Hochschule Ludwigsburg konnte dabei eine gesündere und bewusstere Ernährung und mehr Bewegung der beteiligten Schülerinnen und Schüler feststellen.

Seelisches Wohlbefinden in der Sekundarstufe

Die bestehenden Materialien zu Ernährung und Bewegung wurden 2017 um den vorliegenden Band zur seelischen Gesundheit in der Sekundarstufe ergänzt. Der inhaltliche Fokus liegt auf der Stärkung der eigenen Schutzfaktoren, um die eigenen Emotionen besser wahrnehmen zu können und auch in stressigen Situationen handlungsfähig zu bleiben.

Wenn es um das Wahrnehmen und Regulieren der eigenen Emotionen geht, haben die exekutiven Funktionen eine wichtige Bedeutung. Zur Stärkung der persönlichen Schutzfaktoren gehören darüber hinaus auch eine positive Wahrnehmung der eigenen Person und das Vertrauen in die individuellen Kompetenzen.

Mit ScienceKids erhalten Jugendliche über handlungsorientierte Methoden und Aufgaben den Zugang zu den eigenen Ressourcen und erlernen wichtige Grundlagen, für ihr seelisches Wohlbefinden zu sorgen. Die Materialien umfassen folgende Schwerpunkte:

- Emotionen wahrnehmen und verstehen
- Persönliche Werte und Lebensmottos erkennen und verfolgen
- Positive soziale Beziehungen aufbauen und pflegen
- Selbstregulation und exekutive Funktionen fördern und trainieren
- Stress und Angst verstehen und bewältigen

Die ausgewählten Themenfelder entsprechen der im aktuellen Bildungsplan für Baden-Württemberg vorgegebenen Leitperspektive „Prävention und Gesundheitsförderung“ und zielen im Sinne der zentralen Lern- und Handlungsfelder der Grund- und Primärprävention auf die Stärkung der Lebenskompetenzen.

Mit den Experten

Von der Themenfindung bis zur Erprobung im Schulalltag sind sämtliche Lehr- und Lernmaterialien für die Sekundarstufe I von Anfang an in enger Zusammenarbeit mit wissenschaftlichen Experten, Lehrkräften und Schülern entstanden. Im Vorfeld haben Wissenschaftler verschiedener Disziplinen ihre Fachperspektiven eingebracht, engagierte Lehrer haben Unterrichtsmodule mitentwickelt und in ihrem Unterricht erprobt, Schüler wurden zur Themenauswahl befragt und waren an der Pilotphase beteiligt. Expertinnen und Experten haben die Themen und Ergebnisse schließlich als Autorinnen und Autoren fachlich fundiert zusammengeführt, strukturiert und die Kapitel erarbeitet.

Begleitet und moderiert wurde der gesamte Prozess durch die AOK Baden-Württemberg, das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg und das Landesinstitut für Schulsport, Schulkunst und Schulmusik Baden-Württemberg (LIS), die jeweils auch ihre fachliche Expertise in das Projekt eingebracht haben.

Ergebnisse der Pilotstudie

In einem fünfwöchigen Zeitraum von Februar bis März 2016 wurden die bis dahin vorliegenden Unterrichtsmaterialien im Rahmen einer Pilotstudie von 17 Lehrern mit 444 Schülern unterrichtlich erprobt. Die Materialien wurden an insgesamt 15 Pilotschulen umgesetzt, denen unser besonderer Dank gilt.

Ein Schwerpunkt der Erprobung lag auf den Realschulen, jedoch waren auch Sonderschulen, Gemeinschaftsschulen, Werkrealschulen und Gymnasien in die Praxiserprobung einbezogen. Neben erfahrenen Lehrern erprobten auch Studierende und sehr junge Lehrpersonen die Materialien. Im Rahmen der Studie wurden zwei Ziele verfolgt: Einerseits sollten die erarbeiteten Materialien auf ihre Nützlichkeit und Handhabbarkeit im Schulalltag hin beurteilt werden, andererseits sollten die Wirksamkeit der Inhalte bezüglich eintretender Effekte sowie deren Akzeptanz bewertet werden.

Die Pilotstudie wurde zu einem frühen Zeitpunkt im Entwicklungsprozess des vorliegenden Programms verortet, da die schulische Förderung der psychischen Gesundheit bisher vergleichsweise wenig untersucht wurde (vgl. Krummenauer, 2016) und deshalb Praxiserfahrungen mit konkreten Materialien möglichst früh zur Entwicklung des Programms zur Verfügung stehen sollten. Die Entwicklung der Inhalte von ScienceKids ging damit von Anfang an Hand in Hand mit einer wissenschaftlichen Begleitung, um sicherzustellen, dass die Anbindung an die konkrete schulische Praxis gelingt. Dabei sollten sowohl Lehrer als auch Schüler in den Erprobungsprozess eingebunden sein, der drei Elemente umfasste.

- Um Effekte sowie die Akzeptanz der Modulinhalte zu erfassen, wurde zunächst eine Onlinefragebogenerhebung für Schüler in einem klassischen, quasiexperimentellen Prä-Post-Test-Design durchgeführt.
- Das zweite Element bildete die Bewertung des Materials durch die Lehrpersonen. Diese wurde ebenfalls mittels einer Onlinebefragung erhoben, die jedoch summativ zu einem Messzeitpunkt am Ende des Erprobungszeitraums durchgeführt wurde.
- Den dritten Bestandteil bildeten Fachgespräche zwischen den Autoren und den Lehrern, welche die Inhalte unterrichtlich testeten.

Die in der Pilotphase eingesetzten Unterrichtsmaterialien hatten vorläufigen Charakter und stellen lediglich einen kleinen Teil der nun veröffentlichten Materialien dar, weshalb die Ergebnisse der Studie nicht ohne Weiteres übertragen werden können. Der verhältnismäßig kurze Erprobungszeitraum, die Stabilität der untersuchten Konstrukte (vgl. bspw. Weyringer et al., 2010, S. 170) sowie der vorläufige Charakter der Materialien ließen deshalb zunächst nur bedingt messbare Effekte erwarten.

Einige Ergebnisse zeigen auf, dass die Konzeption der erprobten Unterrichtsinhalte in die richtige Richtung wies. So ist die schülerseitige Akzeptanz der Inhalte und des Themas „Spaß an den Übungen“ überwiegend positiv zu bewerten. Ähnliche Ergebnisse konnten hinsichtlich der Bewertung des Unterrichts („interessant“) erzielt werden. Die hohen Prozentsätze können als Hinweis darauf interpretiert werden, dass ein großer Anteil der Schüler mit den Unterrichtsinhalten – oder zumindest mit einem Teil der Inhalte – erreicht werden konnte.

Bei den aus Kapitel 4 erprobten Inhalten wurde im Rahmen der offenen Antwortmöglichkeiten von einigen Schülern die Kombination aus Konzentrations- und Bewegungsübungen positiv bewertet (z. B. das Spiel *Pizza-Soccer*). Bei den Inhalten des zweiten Kapitels stieß besonders die Erstellung einer Fotocollage auf Zustimmung. Außerdem wurde von den Schülern angegeben, dass es ihnen ein Bedürfnis gewesen sei, sich mit ihren Klassenkameraden über das, was ihnen wichtig ist, austauschen zu können. Zudem gaben über 60 % der Teilstichprobe an, künftig mehr darauf achten zu wollen, das zu tun, was ihnen wichtig ist. Ähnliches gilt für die erprobten Inhalte aus Kapitel 3: 63 % der Schüler wollten nun mehr darauf achten, wie sie mit anderen Menschen umgehen. Darüber hinaus deuten auch einige offene Schülerantworten darauf hin, dass sich in einzelnen Klassen das Klassenklima verbessert haben könnte.

Die Rückmeldungen der beteiligten Lehrer zeigten, dass die erprobten Unterrichtsmaterialien praxistauglich und ohne größeren Aufwand umsetzbar sind. Eine Adaption an die jeweilige Schulart ist aus der Modulstruktur heraus sinnvoll und möglich. Die Autorengespräche hatten mehrheitlich Details der Modulinhalte zum Thema und waren an der Optimierung der Inhalte orientiert.

Obwohl die Studie noch keine endgültigen Ergebnisse hervorgebracht hat, konnte gezeigt werden, dass die Inhalte der erprobten Materialien bei den Schülern überwiegend positive Resonanz hervorrief und die Materialien sich durch die Lehrkräfte gut in den Unterrichtsalltag implementieren ließen. Auch gibt es Hinweise, dass positive Einflüsse auf Einstellungen und die Handlungsebene der Schüler erzielt werden können. Des Weiteren wurde bezüglich der Stichprobe eine leichte Zunahme des schulischen Wohlbefindens erfasst. Um weitere belastbare und weitergehende Aussagen hinsichtlich der Wirksamkeit und Qualität der Module machen zu können, wird eine vertiefende Evaluation der nun vorliegenden Inhalte über einen längeren Zeitraum hinweg stattfinden. Dies ist ab dem Schuljahr 2017/2018 geplant.

LITERATUR

- Krummenauer, J.** (2016): *Schulische Förderung der psychischen Gesundheit von Schülerinnen und Schülern. Evaluation von Modulen des Programms „Science-Kids 2.0“*. Wiss. Arbeit, unv.
- Weyringer, S., Patry, J.-L. & Weinberger, A.** (2010): Werteeziehung. In: T. Hascher & B. Schmitz (Hrsg.), *Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen* (S. 162–174). Weinheim: Juventa.

Schülerbewertungen „Spaß an den Übungen“

	ja	teils-teils
Kapitel 2	54 %	33 %
Kapitel 3	50 %	38 %
Kapitel 4	über 75 %	17 %

Die teils hohe Zustimmung der Schülerschaft zu Aussagen, mit denen subjektive Einschätzungen zum schülerseitigen Lernzuwachs erfasst wurden, kann als Hinweis darauf gedeutet werden, dass der Unterricht durchaus Auswirkungen auf die Handlungskompetenz der Schüler gezeigt haben könnte. Es war darüber hinaus festzustellen, dass es einen Lernzuwachs in verschiedenen intendierten Wissensbereichen gab.

Die teilnehmenden Schulen in der Pilotstudie finden Sie unter www.sciencekids.de.

Zusammenfassung der Experten-Interviews

Zu Beginn der Konzeptionsphase für die neuen Lehr- und Lernmaterialien zur psychischen Gesundheit befragte die AOK Baden-Württemberg ausgewählte Experten aus Wissenschaft und Forschung. In den Interviews ging es um Fragen zu den Entwicklungsaufgaben und Herausforderungen der jugendlichen Psyche und den Möglichkeiten, Heranwachsende in ihren Schutzfaktoren und Ressourcen zu stärken, um so möglichst früh die Basis für seelisches Wohlbefinden und innere Balance zu festigen.

RESILIENZFORSCHUNG



Dipl. Psych. Lisa Lyssenko ist Geschäftsführerin des Instituts für wissenschaftliche psychologische Intervention in Freiburg, klinische Psychologin mit dem wissenschaftlichen Schwerpunkt Resilienz und Schutzfaktoren für psychische Gesundheit und Co-Autorin einer Expertise zur Resilienzforschung im Auftrag der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.



In der Adoleszenz zeigen sich nicht nur die „typischen“ Entwicklungsaufgaben, wie z. B. die Entdeckung des eigenen Körpers und der Sexualität, sondern auch bedeutende Anforderungen an die Entwicklungen emotionaler, sozialer und kognitiver Kompetenzen. In dieser Zeit festigen sich insbesondere die personalen Schutzfaktoren, die bereits im Kindesalter angelegt wurden. Dazu gehören:

- positive Wahrnehmung der eigenen Person (Selbstkonzept, Selbstbild, Selbstvertrauen)
- Lebenseinstellung und Optimismus
- Selbstwirksamkeitserwartung (Überzeugung, dass ich Herausforderungen mit meinen eigenen Fähigkeiten meistern kann)
- Selbstregulation und Emotionsregulation (Umgang mit Emotionen)
- Internale Kontrollüberzeugung (positive Ereignisse werden als Resultat eigener Handlungen wahrgenommen)

Aus der Perspektive der Psychologie betrachtet ist die Adoleszenz eine sehr kritische und gleichzeitig vulnerable Phase für die Herausbildung und Festigung dieser Schutzfaktoren.

Insbesondere äußere Einflüsse haben in der Jugendphase eine sehr starke und prägende Wirkung. So nimmt das Leben mit Gleichaltrigen in der Peergroup an Bedeutung zu, und der Umgang mit den eigenen Emotionen wird zur zentralen Herausforderung für die Heranwachsenden. Riskante und auch gesundheitsgefährdende Erfahrungen haben einen besonderen Reiz. Nur wer über ausgebildete Schutzfaktoren verfügt, kann mit diesen Grenzerfahrungen umgehen. Daher gilt es, diese Schutzfaktoren mit altersgemäßen Methoden zu stärken. Die Schule ist dabei als Setting ein idealer Lern- und Erfahrungsort.

EXEKUTIVE FUNKTIONEN

Dr. Sabine Kubesch ist Leiterin von INSTITUT BILDUNG plus und Herausgeberin sowie Autorin des Buchs „Exekutive Funktionen und Selbstregulation“. Sie absolvierte das Studium der Fächer Sport, Sportwissenschaft und Germanistik für das Lehramt an Gymnasien an der Universität Heidelberg. Von 1998 bis 2008 war sie als Sporttherapeutin an der Psychiatrischen Universitätsklinik Ulm tätig. 2005 folgte die Promotion an der Medizinischen Fakultät der Universität Ulm. Von 2007 bis 2011 leitete sie die Arbeitsgruppe „Exekutive Funktionen und Sport“ am ZNL TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen.



Der Umgang mit den eigenen Gefühlen stellt die Jugendlichen vor eine zentrale Entwicklungsaufgabe. Emotionen wahrnehmen, mit dem Auf und Ab der Gefühle umgehen können und diese situationsangemessen steuern, sich also selbst „regulieren“ können – diese Fähigkeiten lassen sich bereits im Kindes- und Jugendalter fördern. Hier kommt das Konzept der „Exekutiven Funktionen“ zum Tragen.

Zu den exekutiven Funktionen zählen:

- *das Arbeitsgedächtnis* (kurzfristige Speicherung und Weiterverarbeitung von Informationen): beeinflusst die Aufmerksamkeit, den Lernerfolg und die Emotionsregulation (z. B. Wutkontrolle), indem man sich an eigene Handlungspläne oder Instruktionen anderer Personen bessern erinnern und Handlungsalternativen leichter berücksichtigen kann,
- *die Inhibition* (Hemmungsfunktion): befähigt dazu, irrelevante Reize oder Ablenkungen auszublenden, Aufmerksamkeit zu fokussieren, Verhalten und Emotionen zu regulieren,
- *die kognitive Flexibilität* (Umstellungsfähigkeit): ermöglicht es, den Fokus der Aufmerksamkeit gezielt zu wechseln, sich schnell auf neue Situationen einstellen und geistig umschalten zu können.

Die exekutiven Funktionen unterstützen im Zusammenspiel die Selbstregulation und damit die Fähigkeit der Kinder und Jugendlichen, ihre Aufmerksamkeit, ihr Verhalten und ihre Emotionen zielgerichtet steuern zu können. Exekutive Funktionen können durch ein körperliches und kognitives Training und mithilfe von Selbstregulationsstrategien gefördert werden.

Zentral dabei ist das regelmäßige Üben, denn der präfrontale Kortex, in dem die exekutiven Funktionen schwerpunktmäßig repräsentiert sind, entwickelt sich langsam, lernt langsam und er lernt allgemeine Regeln. So lässt sich Selbstregulation sowohl im schulischen Kontext, im Familienalltag als auch im Freizeitbereich auf vielfältige Weise ausbilden, z. B. durch Achtsamkeitsübungen, Bewegung, Sport und Spiel, Regeln und Rituale, Strategien zur Selbstkontrolle und Methoden für selbstgesteuertes Lernen oder Aufgaben zur Impulskontrolle.



HIRNFORSCHUNG

Dr. Katrin Hille leitet das ZNL TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen der Universität Ulm. Sie beschäftigt sich mit der Evaluation von Lernkonzepten und der Übertragung von Ergebnissen und Impulsen aus den Neurowissenschaften auf das institutionelle Lernen.



Jugendliche haben die große Aufgabe, sich in der Welt zurechtzufinden. Dies geschieht insbesondere über den wachsenden Bezug zur Clique/Peergroup („Gruppen-Sozialisation“). Hier lernen sie, sich einzugliedern, ihre eigene Rolle zu finden und sich gleichzeitig von anderen abzugrenzen. Die Erlebnisse in dieser Gruppen-Phase – positive wie negative – wirken prägend auf die weitere persönliche und gesundheitliche Entwicklung sowie den schulischen und beruflichen Erfolg der Jugendlichen.

Auch das Gehirn der Jugendlichen ist noch in der Entwicklung. Sehr gut ausgebildet sind bereits die Bereiche Kognition, Belohnung und Emotion. Die regulierenden und steuernden Fähigkeiten im präfrontalen Kortex sind in dieser Zeit dagegen noch „unterentwickelt“ und erst im Alter von etwa 25 Jahren ausgereift. Die Hirnentwicklung erfolgt in drei Phasen:

- Frühe Adoleszenz: erhöhte emotionale Erregbarkeit, Risikofreude, Belohnungssuche
- Mittlere Adoleszenz: erhöhtes Risikoverhalten, Probleme bei der Emotions- und Verhaltensregulation
- Späte Adoleszenz: Reifung des präfrontalen Kortex unterstützt Regulationsprozesse

Bedingt durch die phasenweise Entwicklung der Hirnfunktionen ist die Jugendphase prägend für das spätere Gesundheitsverhalten. Die Abhängigkeit von Drogen, Alkohol, Medien etc. stellt in diesem Alter eine große Gefahr dar. 70 % aller Erwachsenen mit Gesundheitsproblemen oder psychischen Störungen hatten diese Probleme bereits in der Adoleszenz. Daher gilt es, die Schutzfaktoren in dieser Phase gezielt zu stärken, denn eine starke persönliche Resilienz ist die beste Präventionsmaßnahme gegen psychische Belastungen.

Aus der Lernforschung lässt sich ableiten, dass die Methoden zur Stärkung der Schutzfaktoren möglichst dann Wirkung zeigen, wenn sie handlungsorientierte und selbst bestimmte Elemente enthalten. Auch das selbstgesteuerte Lernen ist von großer Bedeutung. Jugendliche sollten Möglichkeiten haben, Fragen eigenständig zu beantworten, selbst nach Lösungen zu suchen und das Ergebnis mit eigenen Worten zu präsentieren.

GESUNDHEITSPSYCHOLOGIE

Prof. Dr. Carl-Walter Kohlmann ist Leiter der Abteilung Pädagogische Psychologie und Gesundheitspsychologie an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd. Seine Forschungsschwerpunkte sind Persönlichkeit, Stress und Gesundheit, Stressbewältigung und Gesundheitsverhalten bei Kindern und Jugendlichen sowie Diagnostik von Angst und Stressbewältigung.



Jugendliche haben vielfältige Aufgaben zu lösen. Neben den körperlichen Veränderungen, der Geschlechterrolle, der Behauptung innerhalb der Gruppe, der Ablösung vom Elternhaus und anderen zwischenmenschlichen Beziehungen spielt das „Kompetenzerleben“ eine zentrale Rolle. Auch werden erstmals persönliche Werte als Leitfaden für das eigene Verhalten erkennbar. Die Entwicklungsaufgaben von Jugendlichen lassen sich in drei Bereiche unterteilen:

- körperliche Reifung
- gesellschaftliche Erwartungen
- persönliche Ziele

In dieser Zeit, in der Jugendliche den Schonraum der Kindheit verlassen, befinden sie sich in einer unsicheren Übergangsphase. Oft verfügen Heranwachsende jedoch noch nicht über die ausreichenden Ressourcen, allen Anforderungen gerecht zu werden. Sind die Anforderungen größer als die Ressourcen, entsteht eine Belastungssituation, die zu einem Rückgang der Lern- und Leistungsfähigkeit sowie der Fähigkeit, Freude zu empfinden, führen kann.

In diesem Alter ist auch das Gesundheitsverhalten größtenteils als „Mittel zum Zweck“ für bestimmte Effekte zu sehen, selten geht es um die Gesundheit an sich. So lassen sich zwei grundlegende Muster unterscheiden: Zum einen dient gesundheitsbezogenes Verhalten der Regulation von Emotionen, z. B. Essen als Belohnung, Alkohol für bessere Stimmung, Sport für mehr Freude oder zur Ablenkung etc. Zum anderen kann es auch die Emotionen selbst beeinflussen, z. B. schlechte Laune als Folge körperlicher Inaktivität, gute Stimmung nach Sport, Schuldgefühle nach zu vielem Essen etc. Heranwachsende sollten daher lernen:

- Informationen aufzunehmen und zu bewerten,
- planvoll vorzugehen und sich bei Bedarf Unterstützung zu holen,
- die eigene Selbstregulation zu stärken,
- Methoden der Stressbewältigung zu kennen und anzuwenden,
- eigene Emotionen und Bedürfnisse wahrzunehmen und sich für sie einsetzen zu können.

Benutzerhinweise

Lesbarkeit und Abkürzungen

Zugunsten des Leseflusses wurde in den Unterrichtsmaterialien das generische Maskulinum (Lehrer, Schüler, Experten, Wissenschaftler, Autoren) verwendet. Gemeint sind durchgängig Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler etc.

Die meisten Übungen eignen sich für alle Fächer und Fächerverbünde. Bei spezifischen Angaben wurden die Abkürzungen verwendet, die auch im Bildungsplan angegeben sind.

Grundlage bei der Erstellung der Lern- und Lehrmaterialien war der Gemeinsame Bildungsplan Baden-Württemberg für die Sekundarstufe I, der im Schuljahr 2016/17 Gültigkeit erlangte. In den Übersichten zu den Bildungsplanbezügen werden folgende Abkürzungen verwendet:
 GB-S1 = Gemeinsamer Bildungsplan Sekundarstufe I
 GYM = Gymnasium
 GM = Gemeinschaftsschule
 FöS = Förderschule

Gliederung der Kapitel

Die Kapitel der ScienceKids-Lernmaterialien orientieren sich an fünf ausgewählten Schwerpunkten:

1. Emotionen wahrnehmen und verstehen
2. Persönliche Werte und Lebensmottos erkennen und verfolgen
3. Positive soziale Beziehungen aufbauen und pflegen
4. Selbstregulation und exekutive Funktionen fördern und trainieren
5. Stress und Angst verstehen und bewältigen

Mit ihrer lehrgangsähnlichen Struktur bieten die Module gleichzeitig eine breite fachliche Grundlage und auch die Möglichkeit, in geöffneten Lehr-Lern-Arrangements, etwa anlässlich von Projekttagen oder -wochen und Aktionen im Schulcurriculum, eingesetzt zu werden.

Jedes Thema zu einem Aspekt der psychischen Gesundheit wird einführend theoretisch in den Kontext des gesundheitsfördernden Unterrichts und Schulalltags eingebettet. Der direkte Bezug zu ausgewählten Aspekten aus dem Gemeinsamen Bildungsplan des Landes Baden-Württemberg für die Sekundarstufe I wird in einer Übersicht am Beginn jedes Kapitels dargestellt. Nach einer Kurzzusammenfassung zum Inhalt des Kapitels werden die Lernaspekte/Lernziele für die Schülerinnen und Schüler benannt. Den theoretischen Abrissen folgen die Übungsblöcke. Am Ende jedes Kapitels folgen Hinweise auf verwendete und empfohlene Literatur.

Aufbau der Übungsseiten

Jede Lerneinheit ist in einzelne Unterkapitel zum Schwerpunktthema gegliedert. Ein knapper Überblick leitet zum Übungsblock über. Jede Übung wird mit ihrer Zielrichtung eingeleitet. Es folgen Erläuterungen, wie die Übung Schritt für Schritt durchgeführt wird. Ein Überblick über Organisationsform, Fächerbezug, die geeignete Klassenstufe und den Bedarf an Materialien erleichtern die Vorbereitung.

Ergänzt werden die Unterrichtsvorschläge durch Arbeitsblätter und Kopiervorlagen, die im Download auf www.sciencekids.de in der Rubrik „Lehrmaterial“ abgerufen werden können. Die Nummerierung entspricht der Nummer der jeweiligen Übung in der Handreichung.

Das Portal ScienceKids.de

Neben Wissenswertem über das Projekt ScienceKids sowie Informationen für Eltern und Lehrer finden Sie Kopiervorlagen, Arbeitsblätter sowie eine Kategorie, die erlebnis- und medienpädagogische Methoden vorstellt bzw. vertieft. Jedes Kapitel enthält Vorschläge für erlebnispädagogische Zusatzübungen, die hier abgerufen und umgesetzt werden können.

Vernetztes Lernen

Die einzelnen Übungen können in vielen, oft sogar in allen Fächern und Fächerverbänden eingesetzt werden. Die Aufgabentypen sind unterschiedlich: Neben Aufgaben mit praktischen Elementen, Übungen mit medien- und erlebnispädagogischem Bezug, Stille- und Entspannungsübungen sind ebenso solche Vorschläge enthalten, bei denen die Sinneserfahrungen eine Rolle spielen. Einzel-, Gruppen- oder Plenumsarbeit, Rollenspiele, sportliche und kreative Übungen sowie verschiedene Präsentationsaufgaben wechseln sich ab.

Der Seitenaufbau im Überblick

The image shows a page from a teaching resource with several callouts pointing to different parts of the layout:

- Titel der Lerneinheit:** Points to the page number '159' and the title '5.4 Übungen zum Thema Stress, Angst und das Gehirn'.
- Titel der Übung:** Points to the sub-title '5.4.2 How stress affects your brain'.
- Schritt-für-Schritt-Anleitung:** Points to the 'Schritt für Schritt' section, which describes watching a YouTube video and using worksheets.
- weist auf Downloadmöglichkeiten und Zusatzinformationen im Internet:** Points to a URL: <https://www.youtube.com/watch?v=WuyPuH9ojCE>.
- weist auf Downloadmöglichkeiten zu Arbeitsblättern, Kopiervorlagen, Textblättern, Zusatzaufgaben oder Einstiegsübungen unter www.sciencekids.de:** Points to buttons for 'KOPIERVORLAGEN' and 'ARBEITSBLATT'.
- weist auf zusätzliche erlebnispädagogische Übungen, die unter www.sciencekids.de heruntergeladen werden können:** Points to the 'ERLEBNISPÄDAGOGIK' logo and the text 'EPA 9: „Blatt wenden“ auf www.sciencekids.de'.
- weist auf Möglichkeiten für Variationen oder Differenzierungen der Übung:** Points to the 'Differenzierung' section.
- benennt Leitfragen zur Übungseinheit:** Points to the 'LEITFRAGEN' section.
- gibt Hintergrundinformationen zum Thema der Übung:** Points to the 'HINTERGRUNDINFO' section.
- gibt einen Überblick zu Organisationsform und Materialbedarf:** Points to the 'Aufgabe 5.4.2' box, which lists 'Klassenstufe', 'Fächerbezug', 'Dauer', 'Organisationsform', and 'Materialien und Hilfsmittel'.
- zeigt den medienpädagogischen Bezug der Übung an:** Points to the 'Aufgabe 5.4.2' box, which mentions 'Beamer, Internetverbindung oder Video auf Stick'.

Innere Stärke durch Förderung der Lebenskompetenzen

In diesem Werk steht die Stärkung der Schutz- bzw. Resilienzfaktoren von Jugendlichen im Fokus. Als resilient bezeichnet man die Kinder oder Jugendlichen, die es schaffen, sich auch unter widrigen Umständen erfolgreich zu den Ressourcen zu navigieren, die sie zu ihrem Wohlergehen benötigen (Ungar, 2008, zit. in Ungar, Bottrell, Tian & Wang, 2013). Es geht also darum, in Herausforderungssituationen innere Stärke zu haben und belastbar zu sein – auch wenn es mal „heiß hergeht“. Resilienz beruht dabei auf dem Zusammenwirken persönlicher Kompetenzen und sozialer Ressourcen, die wiederum einen Einfluss auf die Kompetenzen haben (Leipold, 2015).

Es gibt also zwei Ansatzpunkte: die Jugendlichen selbst und die Systeme, in denen sie sich aufhalten. Kant-Schaps (2013) bezeichnet die Schule als *Schutzfaktor und Übungsraum* zugleich. Die Schule ist für viele Kinder und Jugendliche der Raum, in dem grundlegende Bedürfnisse erfüllt und Lebenskompetenzen erlernt werden können.

Ryan und Deci (2000) zufolge haben Menschen drei psychologische Grundbedürfnisse, die ihre Motivation für Handlungen sind:

- das Gefühl von Kompetenz,
- die Selbstbestimmung (Autonomie) und
- die Einbindung in eine Gemeinschaft.

Bedingungen, die diese Bedürfnisse erfüllen, tragen damit entscheidend zur Entwicklung sozialer Kompetenzen und psychischer Gesundheit bei.

Der Erwerb von fächerübergreifenden Kompetenzen wird heute als zentrales Element in der Bildungslandschaft angesehen (s. Leitperspektiven im Bildungsplan 2016 des Landes Baden-Württemberg). Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) definierte 1994 zehn sogenannte „life skills“ (Lebensfertigkeiten), auf denen die Lebenskompetenz beruht (Bühler & Heppekausen, 2005). Sie machen erkennbar, dass Menschen selbst für ihre eigene Gesundheit verantwortlich sind, und decken sich mit vielen der Schutzfaktoren, die sich in den letzten 20 Jahren Forschung herauskristallisierten.

Auch der bekannte Psychologe und Forscher Martin Seligman (2011), der Anfang des neuen Jahrtausends die Positive Psychologie auf den Weg brachte, spricht in seinem PERMA-Modell von fünf Faktoren, die zum Wohlbefinden beitragen und Menschen aufblühen lassen:

Alle der genannten Lebenskompetenzen bzw. Resilienzfaktoren und die Kernelemente des PERMA-Modells wurden dem vorliegenden Werk

Lebenskompetent ist, wer ...

- sich selbst kennt und mag (1),
- empathisch ist (2),
- kritisch (3) und kreativ (4) denkt,
- kommunizieren (5) und Beziehungen (6) führen kann,
- durchdachte Entscheidungen trifft (7),
- erfolgreich Probleme löst (8) und
- Gefühle (9) und Stress (10) bewältigen kann.

(Die 10 „Life skills“ der WHO nach Bühler & Heppekausen, 2005, S. 16)

zugrunde gelegt. Die Übungsaufgaben fordern kritisches und kreatives Denken, sie halten Jugendliche dazu an, Entscheidungen zu treffen und sich mit dem Sinn und der Bedeutung ihrer persönlichen Werte auseinanderzusetzen. Sie fördern Problemlösefertigkeiten und Selbstwirksamkeit. Sie ermöglichen den Schülern das Wahrnehmen eigener und fremder Emotionen und Sichtweisen, das Einnehmen einer empathischen Haltung und das Aktivieren eigener Stärken und positiver Emotionen. Es findet sich ein Bereich, in dem die Ursachen von Stress erkannt und Bewältigungsstrategien entwickelt werden. Die Schüler können Beziehungsnetze analysieren sowie wertschätzende Kommunikation kennenlernen und üben, wie sie Ziele ins Visier nehmen und diese auch erreichen können.

Wir können mit dem vorliegenden Werk als Ganzes von *Lebenskompetenzförderung* sprechen, die die zentralen Lern- und Handlungsfelder der Leitperspektive „Prävention und Gesundheitsförderung“ des Bildungsplans 2016 (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg) abdeckt.

- Selbstregulation: Gedanken, Emotionen und Handlungen selbst regulieren
- ressourcenorientiert denken und Probleme lösen
- wertschätzend kommunizieren und handeln
- lösungsorientiert Konflikte und Stress bewältigen
- Kontakte und Beziehungen aufbauen und halten

P: Positive Emotions – möglichst häufig positive Emotionen erleben
 E: Engagement – sich engagieren, erfüllenden Tätigkeiten nachgehen und in diesen aufgehen
 R: Relationships – starke, befriedigende Beziehungen leben
 M: Meaning & Purpose – unser Leben mit Sinn und Bedeutung füllen
 A: Accomplishment – erfolgreich und selbstwirksam sein, etwas erreichen

LITERATUR

- Bühler, A. & Heppekausen, K. (2005).** *Gesundheitsförderung durch Lebenskompetenzprogramme in Deutschland. Grundlagen und kommentierte Übersicht.* Köln: BZgA.
- Kant-Schaps, M. (2013).** Schule: Schutzfaktor und Übungsraum. In C. Steinebach & K. Gharabaghi (Hrsg.), *Resilienzförderung im Jugendalter: Praxis und Perspektiven* (S. 83–92). Berlin: Springer.
- Leipold, B. (2015).** *Resilienz im Erwachsenenalter.* München: Ernst Reinhardt.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000).** Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Seligman, M. (2011).** *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being.* New York: Free Press.
- Ungar, M., Bottrell, D., Tian, G.-X. & Wang, X. (2013).** In C. Steinebach und K. Gharabaghi (Hrsg.), *Resilienzförderung im Jugendalter: Praxis und Perspektiven* (S. 1–19). Berlin: Springer.



1. Emotionen wahrnehmen und verstehen

GERADE WÄHREND DER ADOLESZENZ erleben Heranwachsende ein ständiges Auf und Ab der Emotionen. In dieser Lebensphase ist es besonders wichtig, ein Bewusstsein für die eigenen Emotionen zu entwickeln und zu lernen, dass diese beeinflussbar und steuerbar sind. Eine Sensibilisierung für das Thema findet zunächst über die Sprache statt: Jugendliche erweitern im vorliegenden Kapitel ihr Emotionsvokabular und lernen somit, sich mit ihrem inneren Gefühlsleben sowie dessen Ursachen und Wirkungen auseinanderzusetzen und diese mit eigenen Worten konkret auszudrücken. Darüber hinaus eignen sie sich Strategien zur Regulation und Bewältigung von negativen Emotionen an und lernen, wie sie positive Emotionen bei sich selbst und anderen fördern können.

In diesem Kapitel lernen die Schüler:

- Emotionen erkennen, benennen und verstehen
- Ursachen für Emotionen und deren Wirkungen auf die Spur kommen
- sich des Zusammenhangs der Emotionen mit dem Körper bewusst werden
- positive Emotionen als Kraftquelle nutzen
- eigene Stärken erkennen und aktivieren

Das sagen die Bildungspläne

- Die Schüler können eigene Bedürfnisse, Interessen und Gefühle und die anderer erkennen und beschreiben. (GB-S1/GYM, Ethik, Prozessbezogene Kompetenzen, 2.1 Wahrnehmen und sich hineinversetzen)
- Die Schüler können durch Perspektivenwechsel und wechselseitigen Austausch mögliche Empfindungen und Sichtweisen Beteiligter oder Betroffener erfassen und benennen. (GB-S1/GYM, Ethik, Prozessbezogene Kompetenzen, 2.1 Wahrnehmen und sich hineinversetzen)
- Die Schüler lernen in der Interaktion und im darstellenden Spiel ihren Körper wahrzunehmen und ihre Emotionen auszudrücken. (GB-S1/GYM, Bildende Kunst, Kl. 5/6, 3.1.4.2 Aktion)
- Die Schüler nehmen ihre Emotionen bewusst wahr und reflektieren die Wirkung auf sich und andere. (GB-S1/GYM, Sport, Prozessbezogene Kompetenzen, 2.3 Personalkompetenz)
- Die Schüler können ihre Emotionen unter Anleitung reflektieren und kontrollieren. (GB-S1/, Sport, Kl. 5/6, 3.1.2.1 Wahlpflichtbereich Miteinander/gegeneinander kämpfen)
- Die Schüler verleihen Emotionen einen angemessenen sprachlichen Ausdruck. (GB-S1/GYM, Deutsch, Prozessbezogene Kompetenzen, 2.1 Sprechen und Zuhören)
- Die Schüler können eigene Potenziale erkennen, Stärken wahrnehmen und bewusst einsetzen. (GB-S1/GYM, Musik, Prozessbezogene Kompetenzen, 2.1 Persönlichkeit und Identität)
- Die Schüler können Selbstwirksamkeitserfahrungen machen/Stärken und Potenziale für die eigene Lebensgestaltung entwickeln. (GB-S1, AES, Prozessbezogene Kompetenzen, 2.4 Anwenden und gestalten)
- Die Schüler können eigene Stärken und Potenziale erkennen und für die Berufsorientierung nutzen. (GB-S1, AES, Prozessbezogene Kompetenzen, 2.1 Erkenntnisse gewinnen)
- Die Schüler können anhand verschiedener Medien (z. B. Filme ...) menschliche Grunderfahrungen (z. B. Glück, Gelingen, Versagen, Vertrauen, Angst, Trauer, Freude, Dank) darstellen und in Beziehung zum eigenen Leben setzen. (GB-S1, Ev. Religion, Kl. 5/6, 3.1.1 Mensch)

Was sind Emotionen?

Der Begriff Emotion stammt vom lateinischen Wort „emovere“ ab und bedeutet so viel wie „herausbewegen“, was darauf hindeutet, wie Emotionen auf uns wirken: Sie verändern etwas in unserem Inneren und bewegen oft Dinge in eine bestimmte Richtung.

Es ist nicht einfach, eine allgemeingültige Definition zu Emotionen zu geben. In der Wissenschaft kursieren viele verschiedene Erklärungen, und es werden unterschiedliche Begrifflichkeiten im Zusammenhang mit Emotionen genutzt. Trotzdem gibt es gewisse Kennzeichen von Emotionen, die von Rothermund und Eder (2011) folgendermaßen als zentral benannt werden:

- Emotionen haben Gefühlscharakter: Wir empfinden Ärger, Freude etc.
- Emotionen sind auf Objekte oder Situationen ausgerichtet: Wir freuen uns über etwas, sind stolz auf etwas oder haben Angst vor etwas.
- Emotionen werden in bestimmten Situationen automatisch ausgelöst, wir können uns ihnen nicht entziehen.
- Emotionen sind zeitlich begrenzt und mehr oder weniger eng an das Auftreten von Objekten und Situationen gekoppelt: Wir haben z. B. Angst vor und zu Beginn einer Präsentation, aber im Laufe der Präsentation klingt sie meist wieder ab.

Obwohl der Begriff *Stimmungen* oft synonym mit Emotionen verwendet wird, ist dieser davon abzugrenzen, denn Stimmungen halten typischerweise länger an, sie sind weniger intensiv und weniger objektgerichtet.

Es gibt Emotionen, die als stabile Persönlichkeitseigenschaften gelten, die also generelle Neigungen ausdrücken, eher positive oder negative Emotionen zu erleben bzw. in bestimmten Situationen auf ähnliche Art und Weise zu reagieren (Frenzel, Götz & Pekrun, 2015; Langfeldt, 2006).

Drei Beispiele zur Verdeutlichung:

- Tina freut sich über die Ehrenurkunde bei den Bundesjugendspielen (Emotion).
- Marwin hat schon die ganze Woche schlechte Laune (Stimmung).
- Tom ist ein fröhlicher Junge (Eigenschaft).

Anhand des ersten Beispiels lässt sich erkennen, dass eine Emotion sehr stark an eine Wertung gekoppelt ist. Sie entsteht also als Reaktion auf die Einschätzung einer Situation. Das Gefühl ist die Folge eines gedanklichen Bewertungsprozesses. In den meisten Fällen lassen sich Emotionen dabei recht eindeutig in die Kategorien „positiv“ oder „negativ“ einordnen, weil sie darauf hinweisen, wie angenehm bzw. unangenehm eine Situation empfunden wird (Frenzel et al., 2015).

Nach Fredrickson (2011) beeinflussen unsere Emotionen dann wiederum die nächsten Bewertungen, sodass sich sogenannte Auf- oder

Durch das Erleben von positiven Emotionen können sich Aufwärtsspiralen entwickeln, die nachhaltig die Resilienz und psychische Gesundheit von Schülern erhöhen.

Von **Resilienz** spricht man dann, wenn sich Personen trotz gravierender Belastungen oder widriger Lebensumstände psychisch gesund entwickeln. Es geht also darum, Krisen unter Rückgriff auf persönliche und sozial vermittelte Ressourcen zu bewältigen und für die eigene Entwicklung zu nutzen (vgl. Welter-Enderlin, 2006, zit. nach Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, S. 10).

Abwärtsspiralen entwickeln können, je nachdem ob es sich um positive oder negative Emotionen handelt. Die Aufwärtsspiralen, die sich bei positiven Emotionen einstellen können, fördern hierbei nachhaltig die Resilienz der erlebenden Person.

Neben den bereits genannten Kennzeichen von Emotionen spielen weitere Komponenten eine wichtige Rolle (Rothermund & Eder, 2011; Frenzel et al.): Unser Erleben beeinflusst unseren Körper und unser Nervensystem. So tritt beispielsweise Schwitzen als eine physiologische Reaktion bei Prüfungsangst auf. Unser emotionales Erleben geht dann meist mit typischen Gedankeninhalten einher, wie z. B. dem Gedanken an eine schlechte Note in einer Prüfung oder der Frage: „Was werden meine Eltern wohl dazu sagen, wenn ich mit einer Fünf nach Hause komme?“ Des Weiteren äußert sich das emotionale Erleben in typischen verbalen und nonverbalen Verhaltensreaktionen, wie etwa einer zitternden Stimme bei Prüfungsangst oder einer aufrechten Körperhaltung bei freudvoller Erregung. Außerdem beeinflusst unsere Art und Weise des Erlebens von Emotionen bestimmte Verhaltensweisen (motivationale Komponente).

Warum haben wir überhaupt Emotionen?

Emotionen helfen uns bei der Anpassung an unsere Umwelt.

Nach Rothermund und Eder (2011) haben Emotionen eine ganze Reihe von Funktionen, allen voran die, dass sie uns dabei unterstützen, uns an unsere Umwelt anzupassen. Sie helfen uns dabei, relevante von nicht relevanten Ereignissen und Situationen zu unterscheiden, indem sie unsere Aufmerksamkeit entsprechend lenken. Wir wissen, dass Reize, die emotional geladen sind, stärker beachtet werden müssen, egal ob diese positiv oder negativ sind. Zudem verändern unsere Emotionen unser Gedächtnis: Durch die höhere Aufmerksamkeit, die wir emotional geladenen Situationen und Inhalten schenken, können wir uns auch tatsächlich besser an diese erinnern – wobei es hier vor allem um zentrale Inhalte geht, weniger wichtige Details sind davon also ausgenommen.

Somit haben Emotionen natürlich auch einen Einfluss auf unsere Handlungen (Baumeister, Vohs, DeWall & Zhang, 2007) und sind ein wichtiger Faktor für unsere motivationale Orientierung. Wir suchen bevorzugt Situationen auf, die wir positiv bewerten, während wir negativ bewertete eher meiden. Auch helfen Emotionen uns beim Treffen von Entscheidungen, denn gerade bei Unsicherheiten greifen wir gerne auf unsere Intuition zurück, nutzen also unser „Bauchgefühl“ als einen Indikator für anstehende Entscheidungen.

Abgesehen davon sind Emotionen auch ein entscheidender Faktor in zwischenmenschlichen Beziehungen. Über sie können wir unsere momentanen Empfindungen kommunizieren und damit natürlich auch Reaktionen bei anderen hervorrufen (s. auch Kapitel 3).

Generell geht man von Basisemotionen aus, die über die Kulturen hinweg mit den gleichen Gesichtsausdrücken einhergehen, die also auf alle Menschen zutreffen. Folgende Emotionen werden dabei am häufigsten benannt (Ortony & Turner, 1990): **Freude, Überraschung, Trauer, Angst und Ekel.**

Was haben Emotionen mit dem Schulalltag zu tun?

In der Schule haben wir es sehr oft mit sogenannten Lern- und Leistungs-emotionen zu tun, die sich auf leistungsbezogene Aktivitäten oder soziale Situationen im Lernumfeld beziehen können. So rufen z. B. Prüfungssituationen bei vielen Schülerinnen und Schülern starke Emotionen hervor (Langfeldt, 2006; Frenzel et al., 2015).

Spannend ist die Erkenntnis, dass das für Lernleistungen relevante emotionale Erleben von Schülern oft fachspezifisch ist und sich diese Fachspezifität im Laufe der Schulzeit vergrößert. Das heißt, dass ein Schüler beispielsweise in Mathematik Angst empfinden kann, während er in Deutsch lernfreudig ist. Die Schüler können also in verschiedenen Fächern durchaus unterschiedlich ausgeprägte Emotionen spüren (Frenzel et al.).

Wichtig zu betonen ist, dass Emotionen ein essenzieller Bestandteil des Wohlbefindens und der psychischen Gesundheit von Schülern sind. Fühlt sich ein Schüler ärgerlich, ängstlich oder gelangweilt, kann man darauf schließen, dass es diesem im Allgemeinen nicht sonderlich gut geht – er also ein niedriges Wohlbefinden aufweist – und er damit beginnt, bestimmte Situationen zu meiden. Steht jedoch die Lernfreude im Mittelpunkt, steigert sich das Wohlbefinden sowohl auf der Seite der Schüler als auch auf der des Lehrers. Diese Erfahrungen prägen nicht nur den aktuellen Schulalltag, sondern legen tatsächlich auch die Grundlagen für das in unserer Gesellschaft mittlerweile sehr wichtige „Lebenslange Lernen“.

Nun ist es leider so, dass das Auftreten von positiven Emotionen im Verlauf der Schulzeit sinkt, während sich das Auftreten von negativen Emotionen steigert (Frenzel et al.) – und das bereits während der Grundschulzeit! Hier spielen die schulischen Anforderungen und die Erwartungen von Eltern und Lehrern sicher eine entscheidende Rolle. Zusätzlich kommen während der Zeit der Pubertät andere spannende Themen und Entwicklungsaufgaben von Jugendlichen hinzu (z. B. die Identitätsentwicklung, die Peergruppenzugehörigkeit, der gesteigerte Wettbewerb mit den Peers), die dann in Konkurrenz mit schulischen Themen treten.

Hasselhorn & Gold (2013) zufolge können Leistungsemotionen also positiv und negativ sein, wobei man die negativen noch einmal in die aktivierenden und desaktivierenden Emotionen unterteilt. Angst und Ärger wirken aktivierend, wenn sie dazu führen, dass Schüler z. B. aus der Angst vor einem schlechten Prüfungsergebnis beginnen zu lernen. Doch dadurch, dass dies Aufmerksamkeit abzieht, die dem Schüler dann für die Bearbeitung von Aufgaben fehlt, und somit die optimale Kapazitätsausnutzung des Arbeitsgedächtnisses beeinträchtigt, sind sie doch eher von Nachteil für die Lernleistung. Zudem reduzieren sie die am Lerngegenstand bzw. an der Tätigkeit orientierte intrinsische Motivation. Positive aufgabenbezogene Emotionen (z. B. Lernfreude) dagegen tragen zu erhöhten Lernleistungen bei, indem sie dabei helfen, die Aufmerksamkeit auf die vorliegende Aufgabe zu fokussieren (Frenzel et al., 2015).

Emotionen sind ein essenzieller Bestandteil des Wohlbefindens und der psychischen Gesundheit von Schülern. Negative Emotionen führen zur Vermeidung von bestimmten Situationen, während positive Emotionen das Wohlbefinden steigern.

Positive aufgabenbezogene Emotionen tragen durch erhöhte Aufmerksamkeit zur Verbesserung von Lernleistungen bei.

Handelt man **intrinsisch motiviert**, tut man dies aufgrund einer inneren Motivation, die durch eine Tätigkeit selbst hervorgerufen wird (ich trainiere, weil es mir Spaß macht) – im Gegensatz zur **extrinsischen Motivation**, die entsteht, weil man von außen motiviert ist (ich trainiere, weil ich eine Medaille gewinnen möchte).

Auch im Flow-Konzept von Csikszentmihalyi (2010) wird die Vertiefung bzw. das Aufgehen in einer Aufgabe (völlige Konzentration, Vergessen der Zeit) einhergehend mit positiven Emotionen beschrieben, was z. B. kleine Kinder beim Spielen oft erleben. Dieses tritt typischerweise dann auf, wenn die Anforderungen einer Handlung sowie die Lösungskompetenzen in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander stehen.

Des Weiteren beeinflusst die Qualität der Leistungsemotion auch den Einsatz von Lernstrategien (Frenzel et al.): Erleben Schüler positive Emotionen, wie Stolz oder Freude, nutzen sie öfter Strategien, die flexibler sind und ein tieferes Verständnis der Lerninhalte zum Ziel haben (z. B. Elaboration, die Verknüpfung von neuen Informationen mit bereits ab gespeichertem Wissen).

Beim Erleben von Angst (s. Kapitel 5) oder Ärger werden dagegen eher flachere Strategien (z. B. das Wiederholen) genutzt. Aber auch die desaktivierenden negativen Emotionen, wie Langeweile oder Hoffnungslosigkeit, stehen einer tieferen Verarbeitung von Informationen entgegen. Je mehr in Aufgabenformaten ein flexibles, verständnisorientiertes Denken verlangt wird, desto weniger können jene Schüler mit negativen Emotionen gute Leistungen zeigen, da ihnen die Strategien für ein tieferes Verständnis der Lerninhalte nicht zur Verfügung stehen.

Pekrun (2006) spricht davon, dass die Art der Emotionen außerdem einen Einfluss auf das selbstregulierte Vorgehen beim Lernen hat. Positive Emotionen haben einen fördernden Einfluss, während negative Emotionen dazu führen, dass sich die Schüler eher an Regeln, die ihnen von außen vorgegeben werden, orientieren.

Laut Frenzel et al. (2015) sollte aus all diesen Gründen die Förderung positiver bzw. die Reduktion negativer Emotionen im Bereich des Lernens innerhalb und außerhalb der Schule als Wert an sich angestrebt werden.

Emotionen regulieren lernen und positive Emotionen fördern

Frenzel und KollegInnen zufolge (2015) ist es bei der Regulation der Emotionen einerseits wichtig, ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, dass Emotionen eine Rolle im schulischen Kontext spielen, und andererseits den Schülern klarzumachen, dass Emotionen durch sie selbst beeinflussbar bzw. steuerbar sind.

Die Schüler können sich mit dem Thema Emotionen auseinandersetzen, indem sie z. B. ihr Emotionsvokabular erweitern, deren Ursachen und Wirkungen kennenlernen, ein Bewusstsein dafür entwickeln, wie sie mit bestimmten Emotionen umgehen oder wie sie positive Emotionen fördern können.

Bei der Emotionsregulation stehen die Vermittlung und das Üben von Regulations- bzw. Bewältigungsstrategien (z. B. Entspannungsübungen,

Selbstinstruktionen oder die gedankliche/kognitive Umbewertung von Situationen) im Vordergrund (s. auch Kapitel 5 „Stress und Angst verstehen und bewältigen“).

Aber auch die Lehrperson selbst spielt in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle:

- Kann sie authentische Leistungsemotionen (z. B. Emotionen mit Tätigkeits- oder Inhaltsbezug) vorleben?
- Geht sie mit Humor an den Unterricht?
- Kann sie positiv mit eigenen Fehlern oder Unzulänglichkeiten umgehen?
- Versteckt sie nicht, wenn sie eigene Emotionen reguliert?

Können diese Fragen mit Ja beantwortet werden, dann hat dies im Sinne des Modelllernens auch einen positiven Einfluss auf die Emotionsregulation der Schüler.

Obwohl positive Emotionen im Großen und Ganzen in unserem Alltag häufiger vorkommen, werden sie oft nicht so stark empfunden wie negative. Dies hat tatsächlich einen evolutionären Hintergrund: Negative Emotionen werden schneller wahrgenommen und wirken länger und intensiver nach. Wir erleben diese zwar sehr klar, dennoch führen sie zu einer Einengung unseres Handlungsspielraumes (Blickhan, 2015). Dazu ein Beispiel:

Unser Körper bereitet sich beispielsweise beim Gefühl von Angst innerhalb von Sekunden mit einer Vielzahl von Veränderungen darauf vor anzugreifen oder zu flüchten (Kampf oder Flucht/fight or flight response). Wenn unsere Vorfahren vor einem herannahenden Tiger flüchteten, nahmen sie nicht gleichzeitig die Schönheit der gerade aufgehenden Sonne wahr. In einer solchen Situation ging es für sie allein ums Überleben, indem sie Ablenkungen minimierten.

Aus dieser Sicht heraus scheinen positive Emotionen kaum beim Überlebenskampf zu helfen.

Wozu sind diese dann aber nützlich? Nach der Broaden-and-Build-Theorie von Fredrickson (2001) vergrößern positive Emotionen unser Gedanken- und Handlungsrepertoire (Broadening-Effekt) und helfen dauerhaft dabei, mentale Ressourcen aufzubauen (Building-Effekt).

Diese Effekte wurden durch viele Studien bestätigt. Der Broadening-Effekt (Erweiterung) beschreibt, dass unsere positiven Emotionen tatsächlich die Art und Weise, wie unser Gehirn Informationen verarbeitet, verändert: Es zeigte sich, dass positive Emotionen unsere Wahrnehmung erweitern. Und zwar sowohl im Bereich der Reaktionszeit als auch im Bereich der visuellen Aufmerksamkeit. Sie scheinen dazu zu führen, dass aktiv und flexibel nach verschiedenen Lösungsmöglichkeiten gesucht wird, dass wir offener dafür sind, Neues auszuprobieren, sowie spielerischer an Herausforderungen herangehen, was mitunter die

Ziele:

Erweiterung des Emotionsvokabulars
Ursachen und Wirkungen von Emotionen kennenlernen
Bewusstsein für den Umgang mit Emotionen entwickeln
Regulations- bzw. Bewältigungsstrategien üben
Erleben positiver Emotionen fördern

Barbara Fredrickson benennt in ihren Artikeln (z. B. Fredrickson, 2011) immer wieder die folgenden zehn positiven Emotionen, die sich im Alltag der Menschen wiederfinden lassen: Freude, Dankbarkeit, Heiterkeit, Interesse, Hoffnung, Stolz, Vergnügen, Inspiration, Ehrfurcht, Liebe.

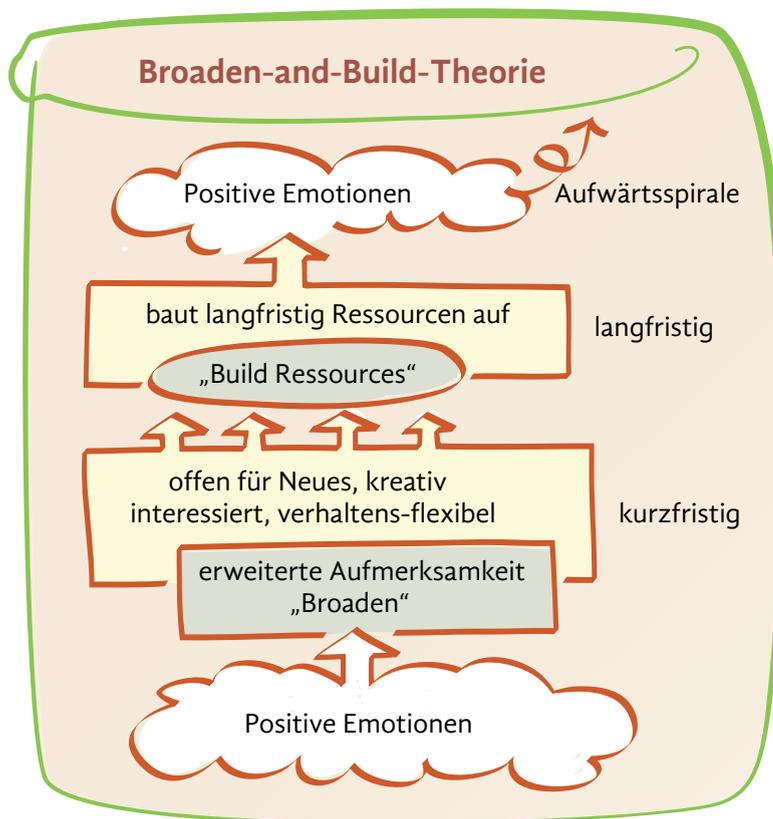


Abb. 1/1: Broaden-and-Build-Theorie nach Fredrickson (angelehnt an: Blickhan, 2015, S. 61)

Broadening-Effekt

- schnellere Wahrnehmung
- stärkere visuelle Aufmerksamkeit
- aktive und flexible Suche nach Lösungsmöglichkeiten
- mehr Offenheit, Neues auszuprobieren
- spielerisches Herangehen an Herausforderungen
- höhere Kreativität

Building-Effekt

Durch einen erweiterten Gedanken- und Handlungsspielraum werden eher herausfordernde Situationen aufgesucht und so langfristig Ressourcen auf verschiedenen Ebenen aufgebaut.

Kreativität erhöht. Durch die Wahrnehmung einer größeren Anzahl an Reizen ermöglicht dies den Schülern, mehr Verknüpfungen zwischen einzelnen Elementen bzw. Bereichen zu schaffen. Dabei kommt es weniger auf die Intensität der positiven Emotionen an als vielmehr darauf, dass diese regelmäßig auftreten. Wie auch bei den anderen Emotionen werden durch häufiges Auftreten die Netzwerke im Gehirn ausgebaut bzw. andere Netze angesprochen und verdrahtet, die im Laufe der Zeit dann wieder das positive Erleben unterstützen (Blickhan, 2015).

Der Building-Effekt (Aufbau) beschreibt, dass durch die Erweiterung unseres Gedankenspielraumes und unserer Handlungsmöglichkeiten wiederum eher herausfordernde Situationen aufgesucht werden, da wir offen für neue und interessante Dinge sind und unser Verhalten flexibler anpassen können.

So bauen wir langfristig Ressourcen auf körperlicher (z. B. Stärkung des Immunsystems, Krankheitsdauer), sozialer (z. B. Empathie, Beziehungsqualität) und auch intellektueller, emotionaler und handlungsbezogener Ebene (z. B. Selbstwirksamkeit, Selbstakzeptanz, Sinnerleben) auf.

Abgesehen davon können positive Emotionen auch den Effekt von negativen Emotionen abmildern oder sogar aufheben (Undoing-Effekt; Fredrickson, Mancuso & Branigan, 2000), da positive und negative Emotionen nicht gleichzeitig erlebt werden können.

Schafft man es, in einem Stresszustand eine leichte positive Emotion hervorzurufen, kann das den Stress auf körperlicher Ebene auffangen. Somit führen positive Emotionen auch dazu, die Resilienz von Schülern aufzubauen. Es ist einfacher, nach negativen Ereignissen wieder auf die Beine zu kommen, weil positive Emotionen die Fähigkeit bereitstellen, mit Stress umzugehen (Bewältigungsstrategien) und auch dafür sorgen, dass selbst in negativ bewerteten Situationen Positives gesehen werden kann.

Im Folgenden finden Sie zunächst Übungen, die helfen, sich Emotionen als solche bewusst zu machen, um das Emotionsvokabular auszubauen, die Selbst- und Fremdwahrnehmung von Emotionen zu schulen sowie den Zusammenhang der Emotionen mit dem Körper zu erkennen (s. 1.1). Danach folgen Übungen, welche positive Emotionen fördern (s. 1.2), und zuletzt dazu, wie Schüler ihre eigenen Stärken erkennen und aktivieren können (s. 1.3).

SCHULALLTAG

Eine Schülerin fühlt sich durch den Lehrer ungerecht behandelt und fängt an zu weinen.

Innerhalb einer Klassengemeinschaft bilden sich mehrere konkurrierende Gruppen und ein Schüler weiß einfach nicht mehr, was er denken und fühlen soll.

Ein Schüler ist ängstlich, weil heute ein Mathematiktest geschrieben werden soll.

Die Schüler der Klasse 7a sind stolz auf ihr gemeinsames Kunstwerk, das sie demnächst auf dem Schulfest ausstellen.

Die Bundesjugendspiele stehen an: Manche Schüler freuen sich sehr darauf, andere wirken sehr verhalten, ein Mädchen ist sogar den Tränen nahe.

1.1 Übungen zum Thema Emotionen verstehen

Wir alle haben ständig wechselnde Gefühlslagen. Sie spielen für unser Wohlbefinden, für das Miteinander in der Schule, für den Umgang mit herausfordernden Situationen, aber auch für die Lernanstrengungen und Schulleistungen von Schülern und somit für den gelingenden Schulalltag eine entscheidende Rolle. In der Schule haben wir es nicht nur mit individuellen Emotionen – z. B. denen eines Schülers oder Lehrers – zu tun, sondern ebenso mit gruppenrelevanten Emotionen.

Als Menschen unterliegen wir alle unseren subjektiv empfundenen Emotionen, die automatisch kommen und gehen, ob wir wollen oder nicht. Es ist wichtig, dass die Schüler sich darüber bewusst werden, dass jede empfundene Emotion durch persönliche Vorerfahrungen, Glaubenssätze und eigene Bewertungen individuell und damit nicht direkt vergleichbar mit der Emotion einer anderen Person zur selben Situation ist. Eigen- und Fremdwahrnehmung können durchaus weit bis sehr weit auseinanderliegen.

Um verstehen zu lernen, dass wir unseren Emotionen nicht blind ausgeliefert sind, sondern diese durchaus unserer willentlichen Kontrolle unterliegen können und somit in gewissem Umfang auch durch uns steuerbar sind, müssen wir sie ins Bewusstsein holen, adressieren und benennen können. Dieses Bewusstmachen und Benennen von Emotionen sowie das Aufzeigen der Individualität von Emotionen kann ganz gezielt durch die folgenden Übungen gefördert werden.

Es gibt individuelle Emotionen, aber auch solche, die von einer ganzen (Klassen-) Gemeinschaft wahrgenommen werden.

Aufgabe 1.1.1**Klassenstufe** 5 bis 10**Fächerbezug**
alle Fächer**Dauer** 25 Minuten**Organisationsform**
Kleingruppenarbeit,
Partnerarbeit,
Unterrichtsgespräch**Materialien und
Hilfsmittel**
vorbereiteter
Emotionsstrahl aus
Klebeband (Malerkrepp,
der Strahl sollte so lang
sein, dass die Schüler
daran entlanggehen
können), 10-15 Zettel pro
Schülerpaar**1.1.1 Emotionen – heiß oder kalt?**

Diese Übung (s. auch Boniwell & Ryan, 2012, S. 69 ff.) soll in das Thema Emotionen einführen und verständlich machen, warum es wichtig ist, diese erkennen, benennen und verstehen zu können.

Die Schüler benennen verschiedene Emotionen, machen sich bewusst, dass es eine große Bandbreite derer gibt und unterscheiden zwischen positiven und negativen Emotionen.

Schritt für Schritt Die Schüler werden aufgefordert, in Kleingruppen à 3–4 Personen eine gemeinsame Definition für das Wort „Emotion“ zu finden. Danach werden die Einzelergebnisse in der Klasse vorgestellt und anhand der Leitfragen und des Einführungstextes „Was sind Emotionen?“ diskutiert.

LEITFRAGEN

- + Was verstehst du unter einer Emotion?
- + Welche Qualitäten kann eine Emotion haben?

Im nächsten Schritt schreiben die Schüler auf je einen Zettel/eine Karteikarte gemeinsam mit einem Partner so viele Emotionen (positive und negative) wie möglich auf (je eine Emotion pro Zettel).



Zwischenzeitlich erstellt die Lehrperson den Emotionsstrahl mit Klebeband auf dem Boden. Die Partner sollen nun ihre Zettel/Karteikarten auf dem Emotionsstrahl zuordnen: die stärksten positiven Emotionen bei Plus (z. B. freudvoll sein/Freude), die negativsten bei Minus (z. B. wütend sein/Wut). Falls weniger als zehn Emotionen benannt werden, kann der Lehrer noch einige weitere benennen und einsortieren lassen. Bitte weisen Sie darauf hin, dass Emotionen etwas Subjektives sind und es bei der Einordnung kein „Richtig“ oder „Falsch“ gibt. Es kann durchaus sein, dass mehrere gleiche Emotionen an verschiedenen Stellen einsortiert werden.

Beispiele für Emotionen

<i>ärgerlich</i>	<i>friedlich</i>	<i>ruhig</i>
<i>ängstlich</i>	<i>frustriert</i>	<i>sorglos</i>
<i>angeregt</i>	<i>gelassen</i>	<i>sorgenvoll</i>
<i>aufgeregt</i>	<i>gereizt</i>	<i>stolz</i>
<i>begeistert</i>	<i>glücklich</i>	<i>traurig</i>
<i>dankbar</i>	<i>heiter</i>	<i>trotzig</i>
<i>ehrfürchtig</i>	<i>hoffnungslos</i>	<i>ungeduldig</i>
<i>eifersüchtig</i>	<i>hoffnungsvoll</i>	<i>missmutig</i>
<i>eifrig</i>	<i>inspiriert</i>	<i>ungezwungen</i>
<i>enthusiastisch</i>	<i>interessiert</i>	<i>vergnüglich</i>
<i>erleichtert</i>	<i>liebend</i>	<i>verwundert</i>
<i>erschöpft</i>	<i>locker</i>	<i>wütend</i>
<i>erstaunt</i>	<i>neidisch</i>	<i>zuversichtlich</i>
<i>freudvoll</i>	<i>optimistisch</i>	<i>zweifelnd</i>

Anschließend wird im Plenum besprochen, wie diese zugeordnet wurden und warum es überhaupt wichtig ist, Emotionen benennen zu können.

Reflexionsfragen

- Bestand immer Einigkeit darüber, wo ihr die Emotionen auf dem Strahl einordnen würdet?
- Warum ist es hilfreich, Emotionen bei uns selbst und anderen wahrnehmen zu können?
- Warum ist es nützlich, Emotionen benennen zu können?
- In welchen Situationen ist es besonders wichtig, Emotionen auszudrücken und zu benennen?

Bewegte Alternative

Die Schüler können sich alternativ auch auf die Emotionskärtchen stellen, sich in die jeweilige Emotion einspüren (Nutzung als Bodenanker) und beobachten, wie sich diese im Körper ausdrückt.

Die bewegte Alternative ist eine Übung aus dem Bereich Embodiment, die also darauf hinweist, dass der Körper und die Psyche immer eng zusammenhängen. Die Schüler können am eigenen Körper erfahren, wie sich eine Emotion ausdrücken kann (s. auch Übung 1.1.4).

Menschen, die Emotionen bei sich selbst und anderen wahrnehmen und sie benennen können, haben einen Vorteil in zwischenmenschlichen Interaktionen. Es gelingt ihnen einerseits, das eigene Befinden zu kommunizieren und dem Gegenüber so zu verstehen zu geben, was sie brauchen. Andererseits schaffen sie es auch eher, sich in die Perspektive von anderen zu versetzen, und können diese somit besser verstehen (sie sind empathischer) und gegebenenfalls entsprechende Handlungen ausführen (Goleman, 1996).

HINTERGRUNDINFO

Selbst Wissenschaftlern fällt es sehr schwer, den Begriff Emotionen zu definieren, da dieser für jede Person etwas anderes bedeutet und von eigenen persönlichen Erfahrungen im Leben jedes Einzelnen beeinflusst wird.

Einigkeit besteht darüber, dass es um Gefühle geht, die Personen, Situationen oder Dingen gegenüber bestehen und die auf körperlicher oder gedanklicher bzw. psychischer Ebene eine Veränderung in uns hervorrufen. In erster Linie erzeugen wir Emotionen also durch unsere Gedanken selbst (s. auch Kapitel 5).

So fokussiere ich zum Beispiel die nächste Klassenarbeit und empfinde plötzlich Furcht. Die Emotion entsteht, weil ich denke, ich hätte nicht genug gelernt und/oder ich hätte einige Dinge nicht verstanden. Nun befürchte ich, dass ich eine schlechte Note in der Klassenarbeit erzielen könnte. Das macht mir Angst. Die Angst ist also entstanden, weil ich mir gezielte Gedanken über eine bestimmte Situation gemacht habe (in dem Falle die Klassenarbeit). Dies funktioniert natürlich genauso mit positiven Emotionen. Auch diese kann ich selbst erzeugen. Und die allerbeste Nachricht ist: Wenn ich es schaffe, in einer Situation, in der es mir nicht gut geht, trotzdem etwas Positives zu finden, hilft mir das meistens dabei, dass es mit der Laune wieder aufwärtsgeht.

Aufgabe 1.1.2

Klassenstufe 5 bis 10

Fächerbezug
alle Fächer

Dauer 20 Minuten

Organisationsform
Gruppenarbeit,
Unterrichtsgespräch

**Materialien und
Hilfsmittel**

Kopiervorlagen
1.1.2 a–h
„Gefühlswetterlage“

→ KOPIERVORLAGEN

1.1.2 a–h
„Gefühlswetterlage“
auf www.sciencekids.de

1.1.2 Gefühlswetterlage

Die Schüler lernen, ihre eigenen Emotionen sowie die anderer wahrzunehmen (Selbst- und Fremdwahrnehmung) und dass Emotionen etwas sehr Individuelles sind und sich immer wieder verändern.

Schritt für Schritt

An der Tafel werden die Symbole für unterschiedliche Wetterlagen angebracht (s. auch Schmidt-Schubert, Saalfrank & Leyhausen, 2015, S. 127). Die Schüler ordnen still für sich ihre momentane eigene Gefühlslage einer der Wetterlagen zu. Anschließend wird die Klasse in 2–4 Gruppen aufgeteilt: Jeder Teilnehmer einer Gruppe stellt nun seine Gefühlslage pantomimisch dar (z. B. strahlendes Lachen und Hände nach oben gestreckt für Sonnenschein oder Hände über den Augenbrauen für schlechte Sicht). Währenddessen versuchen die anderen Schüler der Kleingruppe, die Gefühlslage des Darstellers zu erraten und das Wetter zu kommentieren. Beispiel: „Bei Tim ist es heute sonnig. Es ist keine Wolke am Himmel zu sehen.“ Im Anschluss an die Darstellung jedes Schülers wird in der Kleingruppe geklärt, ob die Wetterlage jeweils richtig erfasst wurde. Gegebenenfalls ergänzt der darstellende Schüler.

Die Wettersymbole können auch langfristig im Klassenraum verankert werden, sodass die Übung in abgeänderter Form immer wieder genutzt werden kann.

Bei auffallend vielen Störungen oder auftretenden Problemen in der Klassengemeinschaft könnte beispielsweise gefragt werden, in welcher Wetterlage sich die Klasse gerade befindet oder ob es verschiedene Wetter-Gruppen innerhalb der Klassengemeinschaft gibt, bei denen jeweils andere Wetterlagen vorherrschen. Die Schüler stellen die Klassen-Wetterlage(n) fest und benennen sie. Anschließend wird gemeinsam überlegt, welche Lösungsvorschläge es geben könnte, um wieder auf die Sonnenseite zu gelangen bzw. auf einen gemeinsamen Nenner zu kommen.

1.1.3 *Wo drückt mein Schuh?*

Die Schüler lernen, negative Emotionen zu benennen, zu verstehen sowie deren Ursachen oder Auslöser aufzudecken. Sobald die Schüler sich bewusst machen, dass alle Emotionen (auch und besonders die negativen!) aus einem bestimmten, auffindbaren und benennbaren Grund entstehen, ist es viel leichter zu verstehen, dass sie diese empfundene Emotion auch wieder auflösen können. Sobald dieses Dilemma gelöst ist, kommen sie somit aus der sogenannten unkontrollierbaren Inkongruenz (dem Gefühl, über eine Situation keine Kontrolle zu haben) zur kontrollierbaren Inkongruenz (dem Bewusstsein, dass ich Dinge und Zustände verändern kann und tatsächlich die Ressourcen dafür habe).

Schritt für Schritt

Kurzer **Input** der Lehrperson: Der Lehrer erklärt zunächst, dass jeder (unterschiedliche) negative Emotionen hat. Diese sowie ihre Ursachen zu erkennen, ist ein notwendiger Schritt, um die negativen Emotionen zu reduzieren.

Es gibt immer einen Grund dafür, dass negative Emotionen bei uns hervortreten. Das ist der sogenannte „Trigger“ oder Auslöser, der wiederum für jeden ganz individuell ist (Boniwell & Ryan, 2012).

Unterrichtsgespräch: Die Schüler benennen verschiedene negative Emotionen, die bei ihnen bisweilen auftreten, die sie also schon mindestens einmal persönlich erlebt haben. Diese werden an die Tafel geschrieben.

Anschließend **Einzelarbeit:** Jeder Schüler sucht sich drei negative Emotionen aus, die ihm aus seiner eigenen Erfahrung bekannt sind.

Dann überlegen alle anhand des Arbeitsblattes, wie oft sie diese Emotionen in der letzten Woche in etwa erlebt haben und was die Ursachen für die jeweilige Emotion waren oder gewesen sein könnten. Es geht dabei um die Ursachen, die jeweils zu den ausgewählten Emotionen geführt haben (s. auch Boniwell & Ryan, 2012, S. 77 ff.).

Aufgabe 1.1.3

Klassenstufe 5 bis 10

Fächerbezug
alle Fächer,
insbesondere Deutsch,
AES, Religion, Ethik,
Gemeinschaftskunde

Dauer 25 Minuten

Organisationsform
Unterrichtsgespräch,
Einzelarbeit

**Materialien und
Hilfsmittel**
Arbeitsblatt 1.1.3 „Wo
drückt mein Schuh?“

→ ARBEITSBLATT

1.1.3
„Wo drückt mein Schuh?“
auf www.sciencekids.de

HINTERGRUNDINFO

Klaus Grawe, ein deutscher Psychotherapieforscher, beschreibt den Begriff der Inkongruenz als „Abweichungen zwischen den Wahrnehmungen der Realität auf der einen Seite und aktivierten Zielen, Erwartungen und Überzeugungen auf der anderen Seite“ (Grawe, 2004, S. 235).

Um ein Ziel tatsächlich zu erreichen, muss der Mensch sogenannte Ist-Soll-Abweichungen (Inkongruenzsituation) ressourcenorientiert, also erfolgreich meistern können. Für eine persönliche Weiterentwicklung ist es sehr wichtig, dass es Inkongruenzsituationen gibt, da sie uns herausfordern und dazu anspornen, uns neue Lösungswege zu erschließen. Dazu muss sich der Mensch allerdings bewusst machen, welche Strategien oder Wege diese Nach-Vorn-Bewegung zulässt, um die als inkongruent erlebte Situation aufzulösen. Hat man Lösungsmöglichkeiten parat, bezeichnet Grawe (2004, S. 239 ff.) dies als kontrollierbare Inkongruenz (vgl. auch Knörzer et al., 2011, S. 21).

Aufgabe 1.1.4

Klassenstufe 5 bis 10

Fächerbezug
alle Fächer

Dauer 15 Minuten

Organisationsform
Unterrichtsgespräch,
Einzelarbeit

**Materialien und
Hilfsmittel**

Kopiervorlagen 1.1.4 a
„Himmelhoch jauchzend“
und 1.1.4 b „Zu Tode
betrübt“, alternativ:
Cartoon zur
Verdeutlichung

1.1.4 *Himmelhoch jauchzend – zu Tode betrübt*

In dieser Übung wird den Schülern der Zusammenhang zwischen verschiedenen Körperhaltungen und entsprechenden Emotionen deutlich gemacht. Sie lernen diesen Zusammenhang kennen und machen die Erfahrung, dass Körperhaltungen und die dazugehörigen Emotionen sich gegenseitig stark beeinflussen. Dadurch erhalten sie eine weitere Strategie, wie sie ihre persönlichen Emotionen über eine bewusst ausgewählte Körperhaltung direkt und spürbar verändern können.

Schritt für Schritt

Input der Lehrperson: *„Unsere Körperhaltung beeinflusst unsere Emotionen – genauso wie unsere Emotionen unsere Körperhaltung beeinflussen, nur sind uns diese Einflüsse oft nicht bewusst. Lasst uns dazu folgende Übung durchführen.“*

Die Schüler setzen sich auf die vordere Kante ihres Stuhles.

Anleitung des Lehrers: *„Lasst eure Schultern, den Kopf und die Arme nach vorne fallen, die Arme hängen schlaff nach unten zwischen euren Beinen. Versucht nun, ein Gefühl von starker, ausgelassener Freude zu entwickeln. Bleibt dabei in genau dieser Körperhaltung sitzen. Beobachtet an euch, ob ihr euch wirklich freuen könnt und ob es euer Körper zulässt, dass ihr ein richtig positives Gefühl entwickelt (15 Sekunden Pause).“*

Nun sollt ihr eine andere Körperhaltung einnehmen: Haltet den Kopf gerade, zaubert ein Lächeln auf eure Lippen, haltet die Arme leicht schräg nach vorne und/oder oben und schaut dabei auch hoch. Versucht jetzt, während ihr genau in dieser Haltung verharret, euch richtig traurig zu fühlen. Gelingt euch das?“

Anschließend führt der Lehrer mit den Schülern ein Unterrichtsgespräch anhand der folgenden Reflexionsfragen und Hintergrundinfo durch.

→ KOPIERVORLAGEN

1.1.4 a
„Himmelhoch jauchzend“
1.1.4 b
„Zu Tode betrübt“
auf www.sciencekids.de

Reflexionsfragen

- Ist es euch gelungen, in der ersten Körperhaltung ein positives Gefühl zu entwickeln?
- Ist es euch gelungen, in der zweiten Körperhaltung ein Gefühl von Trauer zu entwickeln?
- Woran könnte es liegen, dass dies nur schwer gelingt?
- Wie erklärt ihr euch, dass die Körperhaltung einen so direkten Einfluss auf eure Emotionen hat?

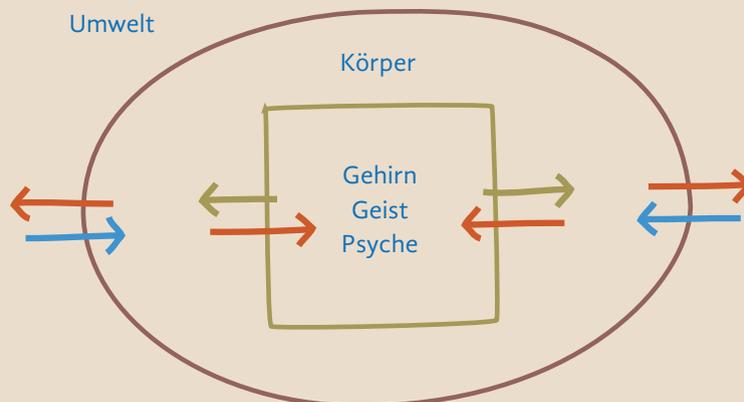


Einen netten Cartoon zur Verdeutlichung findet man, wenn man Folgendes googelt: Charlie Brown „So stehe ich, wenn ich deprimiert bin“, z. B. <http://www.gluexx-factory.de/die-charlie-brown-ubung-der-stimmungswandler/>

HINTERGRUNDINFO

Embodiment (dt.: Verkörperung oder Körperlichkeit) bedeutet in der Definition von Storch, Cantieni, Hüther und Tschacher (2015), dass der Geist bzw. die Psyche immer im Bezug zum Körper steht, welcher sich wiederum in fortwährendem Bezug zur Umwelt befindet. Aus diesem Grund kann die Psyche nicht alleine betrachtet werden, sondern es sollten immer Veränderungen im Körper und der Umwelt mit einbezogen werden. Nur dann sind Menschen erfolgreich handlungsfähig. Im Zuge der Embodiment-Forschung wurde mit dem zuvor vorherrschenden Glauben aufgeräumt, man könne den Körper getrennt vom Geist betrachten und eine Zielerreichung beispielsweise auf einer rein kognitiven Ebene vorbereiten und erfolgreich umsetzen.

Alle Bereiche des menschlichen Lebens — angefangen bei der Wahrnehmung, dem Erkennen oder der Informationsverarbeitung bis hin zu Vergleichen zwischen der gegenwärtigen und zukünftigen Situation — bedürfen des Zusammenspiels von Körper, Körpergefühl und Intuition sowie unseren Emotionen. Jeder kann bei sich selbst beobachten, wie stark der eigene Körper sowie die Körpererfahrung von den Emotionen und Stimmungen beeinflusst werden.



Eine weitere sehr interessante Tatsache aus der Embodiment-Forschung ist, dass diese Beeinflussung tatsächlich in zwei Richtungen funktioniert. Unsere Emotionen beeinflussen den Körper. Das können wir beobachten, wenn unser Körper in sich

Tipp: Die beiden Kopiervorlagen können auf DIN A3 kopiert und dann für alle gut sichtbar im Klassenraum aufgehängt werden. So können die Schüler immer wieder an ihre Körperhaltung und die daran geknüpften Gefühle erinnert werden.

Abb. 1/2: Embodiment-Konzept (angelehnt an: Storch, Cantieni, Hüther und Tschacher, 2015, S. 15)

zusammensackt, wenn wir z. B. sehr traurig oder erschöpft sind. Jedoch – und das zeigt die Erfahrung der Übung 1.1.4 – können wir eben auch unsere Stimmungslage durch ein bewusstes Verändern unserer Körperhaltung positiv beeinflussen.

Im Schulalltag kann man dies gezielt einsetzen, indem die Schüler beispielsweise vor einer Herausforderung, wie einer Klassenarbeit oder Prüfung, in einen stabilen Körperzustand gebracht werden, indem sie die Brust herausstrecken, ein Gefühl der Siegesicherheit in sich hervorrufen und sich gleichzeitig dabei mental vorstellen, wie sie die Klassenarbeit in ca. einer Woche mit einer guten Note wieder in die Hände gelegt bekommen.

Embodiment kann also als eine Methode des Selbstmanagements eingesetzt werden. Dabei ist eine Grundvoraussetzung, dass man sich selbst in der Befindlichkeit bzw. in der emotionalen Verfassung vorstellt, in der man gerne sein möchte (Tschacher & Storch, 2010).

Aufgabe 1.1.5

Klassenstufe 5 bis 10

Fächerbezug
alle Fächer

Dauer 10 Minuten

Organisationsform
Klassenübung mit
anschließendem
Unterrichtsgespräch

**Materialien und
Hilfsmittel**
Anleitungstext,
ausreichend Platz

1.1.5 Daumentanz

Die Schüler lernen eine weitere einfache Möglichkeit kennen, wie sie ihren eigenen Körper – und damit auch ihre Emotionen – durch Anwenden eines mentalen Trainings in positiver Weise beeinflussen können. Solche Übungen erweitern die Selbstwirksamkeitserfahrung der Schüler und tragen dadurch mit zum Gelingen des Schulalltags bei.

Schritt für Schritt

Die Schüler verteilen sich in der Sporthalle oder auf dem Pausenhof, sodass sie auf einem Platz stehen, an dem sie sich mit zur Seite ausgestreckten Armen in alle Richtungen drehen können. Die Lehrperson liest den folgenden Anleitungstext vor.

Anleitungstext für den Lehrer:

„Stelle dich schulterbreit hin. Es ist wichtig, dass du deine Fußstellung während der gesamten Übung nicht mehr veränderst.

Strecke beide Arme in Schulterhöhe mit dem Daumen nach oben gerade nach vorne aus und fixiere den rechten Daumen mit deinem Blick. Der linke Arm bleibt die ganze Zeit unverändert in der Ausgangsposition.

Drehe dich dann in der Hüfte zusammen mit dem rechten Arm und deinem gesamten Oberkörper langsam nach rechts, bis es nicht mehr weitergeht, ohne die Fußstellung zu verändern. Merke dir den Punkt, der in dieser Position hinter deinem rechten Daumen (an der Wand oder in der Natur) zu sehen ist. Drehe dich nun langsam und behutsam in die Ausgangsstellung zurück. Die Fußstellung bleibt weiterhin unverändert.

Nun führe die Übung ein zweites Mal ganz genau so durch.

Als Nächstes schliesse für einen Moment die Augen und stelle dir allein in deiner Fantasie vor, was du soeben gemacht hast. Drehe dich also in deiner mentalen Vorstellung wieder bis zu dem Punkt, den du dir im ersten und zweiten Durchgang gemerkt hast.

Drehe dich jetzt nur in deiner Vorstellung noch um ca. 20 bis 30 cm weiter. Entwickle eine Vorstellung, in der deine Hüfte viel flexibler ist als bei den ersten beiden Durchgängen der Übung. Wenn du magst, kannst du dir vorstellen, dass deine Hüfte ein Kugelgelenk ist, das sich in jede beliebige Richtung drehen kann.

Öffne nun die Augen und führe die Übung tatsächlich noch einmal durch. Drehe dich dabei so weit, wie du kommst, und merke dir wiederum die Position an der Wand oder in der Natur, zu der du nun gekommen bist, und vergleiche sie mit der Position, die du dir vorher gemerkt hattest.“

Diese Übung zeigt, wie stark sich mentale Vorstellungen auch auf den Körper auswirken: Der erste Teil der Übung wird zweimal exakt gleich ausgeführt, damit deutlich wird, dass man sich nur durch die Dehnung, die diese Übung verursacht, nicht weiterdrehen kann als im ersten Durchgang. Erst die mentale Vorstellung des Sich-weiter-Drehens erlaubt dem Körper, auch tatsächlich eine deutlich weitere Drehung und Dehnung zuzulassen und durchzuführen als zuvor.

Anschließend – während die Schüler noch an den Übungsplätzen stehen – wird anhand der Reflexionsfragen besprochen, welche Erfahrungen sie mit der Übung gemacht haben.

- *Hat sich während der Übung etwas verändert?*
- *Bei welchem Durchgang seid ihr am weitesten gekommen?*
- *Warum haben wir diese Übung zunächst zweimal gleich durchgeführt?*
- *Warum haben wir diese Übung durchgeführt?*

LEITFRAGEN

- ✚ Wie können mentale Vorstellungen unseren Körper beeinflussen?
- ✚ Wie können wir mentale Vorstellungen strategisch einsetzen?

Diese Übung ist eine gängige Übung aus dem Mentaltraining (vgl. Daumenübung aus dem Heidelberger Kompetenztraining; Knörzer, Amler & Rupp, 2011).



ERLEBNISPÄDAGOGIK

EPA 1: „Partnerbalance“
auf www.sciencekids.de

1.2 Übungen zum Thema Positive Emotionen fördern

Nachdem die Schüler ein klareres Verständnis dafür entwickelt haben, wofür Emotionen im Allgemeinen gut und wichtig sind, dass sie diese durchaus verändern können und ihnen damit nicht hoffnungslos ausgesetzt sind, geht es in diesem Unterkapitel darum, den Fokus besonders auf den Einsatz und das Fördern von positiven Emotionen zu legen.

Aufgabe 1.2.1**Klassenstufe** 5 bis 10**Fächerbezug**
alle Fächer**Dauer** 10 Minuten
Einführung
+ ca. 10 Minuten am
Tag (Hausaufgabe)
+ 30 Minuten zur
Auswertung**Organisationsform**
Unterrichtsgespräch,
Einzelarbeit zu Hause**Materialien und
Hilfsmittel**
Arbeitsblatt 1.2.1
„Meine drei dicksten
Fische“, kleines Heft
und Stift oder App
(s. Text), Beamer,
Internetverbindung oder
Video auf Stick**→ ARBEITSBLATT**1.2.1
„Meine drei dicksten Fische“
auf www.sciencekids.de<https://www.youtube.com/watch?v=uR6nxgsX3R4>**mögliche Apps:** Microsoft OneNote, Evernote oder Memento Database

1.2.1 *Drei dicke Fische*

Die Schüler kennen einen Weg, wie sie positive Emotionen erzeugen können. Im Original heißt die Übung „3 blessings“/„3 good things“ oder „Positiver Tagesrückblick“. Sie ist eine der bekanntesten Übungen zur Förderung positiver Emotionen (s. Seligman, Steen, Park & Peterson, 2005), die unter anderem im sehr erfolgreichen Penn Resiliency Program (PRP) für Schulen im englischsprachigen Raum eingesetzt wird.

Schritt für Schritt

In einem ersten Schritt notieren die Schüler auf dem Arbeitsblatt „Meine drei dicksten Fische“ drei Dinge/Erlebnisse, welche sie heute oder am vorherigen Tag glücklich gemacht haben.

Leitfrage ist: Was hat mich glücklich gemacht?/Was hat mir Freude bereitet? Dies müssen keine „großen“ Dinge, sondern können ganz alltägliche Momente sein, wie z. B. „Meine Oma hat einen Kuchen gebacken“, „Ich habe mich mit Jonathan getroffen“, „Ich bin im Schwimmbad vom Fünfer gesprungen“, „Ich war bei Johanna auf dem Geburtstag eingeladen“.

In einem zweiten Schritt notieren die Schüler auf dem Arbeitsblatt, warum sie dieses bestimmte Ereignis glücklich gemacht hat, z. B. „Weil meine Oma weiß, wie sehr ich Kuchen mag, hat sie diesen extra für mich gebacken“, „Weil Jonathan und ich ein richtig gutes Spiel erfunden haben, waren wir voll chillt“, „Weil ich all meinen Mut zusammengenommen habe, habe ich es dieses Mal endlich geschafft, vom Fünfer zu springen“, „Weil ich merke, dass Johanna mich gerne mag, hat sie mich eingeladen“.

Ein dritter Schritt ist möglich (Differenzierung): Die Schüler notieren auf dem Arbeitsblatt, was sie selbst dazu beigetragen haben, dass sie sich glücklich gefühlt haben.

Dann erklärt die Lehrperson den vierten Schritt: Die Schüler sollen in der folgenden Woche jeden Abend vor dem Schlafengehen in Stichworten aufschreiben, welche drei Dinge ihnen Freude gemacht haben oder was sie glücklich gemacht hat, warum sie dies glücklich gemacht hat und evtl. auch was sie dazu beigetragen haben. Dazu können sie eine Art kleines Tagebuch führen, entweder in einem Heft oder mithilfe einer App (z. B. Memento für das iPhone oder OneNote bzw. Evernote für andere mobile Geräte). Hierbei können auch Fotos oder Webseiten eingefügt werden, die ihr Erleben unterstreichen können.

Eine Woche später erfolgt ein Unterrichtsgespräch über das Experiment. Gegebenenfalls kann das Video „10 Wege zum Glück: Der Freundlichkeitstag“ zusammen angeschaut werden, um anschließend darüber zu diskutieren.

Reflexionsfragen zum Video

- Ist es euch jeden Tag gleich leicht- oder schwergefallen, drei Dinge zu finden, die euch Freude bereitet haben bzw. die euch glücklich gemacht haben?
- Habt ihr selbst etwas dazu beigetragen, dass ihr Glück bzw. Freude erleben konntet?
- Wenn ihr selbst etwas dazu beitragen konntet: War es sehr unterschiedlich, in welcher Weise ihr Einfluss nehmen konntet, oder immer ähnlich?
- Gab es Tage, an denen euch gar nichts eingefallen ist, worüber ihr euch freuen konntet?
- Konntet ihr feststellen, dass sich nach einigen Tagen euer Blick auf euch selbst verändert hat? Wie genau hat er sich verändert?

LEITFRAGEN

- + Wie kann man positive Emotionen erzeugen?
- + Warum nutzen uns positive Emotionen?

HINTERGRUNDINFO

Damit diese Art von Übungen dauerhaft greifen können, ist es sinnvoll, sie längerfristig zu nutzen. Sonja Lyubomirsky und Kollegen (Lyubomirsky, Sheldon & Schkade, 2005) fanden heraus, dass der Nutzen der Übung am stärksten ist, wenn man sie nur einmal in der Woche durchführt, z. B. immer sonntagabends. Um die Übung kennenzulernen, ist es dennoch sinnvoll, diese als Klassenübung in der vorgeschlagenen komprimierten Fassung über eine Woche hinweg durchzuführen. Studien haben herausgefunden, dass durch diese Übung (sofern eine Woche durchgeführt) die Lebenszufriedenheit der Teilnehmer stieg und selbst depressive Tendenzen zurückgingen. Und das sogar bis sechs Monate nach Durchführung der Übung (Seligman et al., 2005).

Alternative

- } Eine Alternative zu dieser Übung wäre das Führen eines Dankbarkeitstagebuches, in dem Dinge notiert werden, für die die Person dankbar ist (vgl. Blickhan, 2015, S. 81).



Eine nette Geschichte zum Blick eines 7-Jährigen finden Sie hier (in engl. Sprache):
<http://positivepsychologynews.com/news/jen-hausmann/20070403191>

Aufgabe 1.2.2**Klassenstufe** 5 bis 10**Fächerbezug**
alle Fächer**Dauer** 10 Minuten
Einführung
+ Hausaufgabe
+ Auswertung**Organisationsform**
Partnerarbeit,
Unterrichtsgespräch,
Gruppenarbeit zu Hause**Materialien und
Hilfsmittel**
3-5 Moderationskarten
pro Schüler, Stifte,
Beamer, Internet-
verbindung oder Video
auf Stick

1.2.2 Ein Lächeln ins Gesicht zaubern

Durch diese Übung lernen die Schüler einen Weg kennen, wie sie positive Emotionen bei sich selbst und auch bei anderen hervorrufen können.

Schritt für Schritt

Die Schüler überlegen sich zunächst in Partnerarbeit, was sie tun können, um andere glücklich zu machen, bzw. wie sie es schaffen könnten, anderen „ein Lächeln ins Gesicht zu zaubern“. Dazu sollen sie verschiedene Ideen aufschreiben, von denen sie anschließend eine als Hausaufgabe tatsächlich umsetzen können.

Danach schreiben die Schüler die Namen wichtiger Personen aus ihrem Leben (z. B. Familienmitglieder oder Freunde) auf je eine Moderationskarte und notieren sich darunter Ideen, wie es möglich wäre, diese Person durch eine kleine Aktion glücklich zu machen. Danach suchen sie sich eine Idee aus, die sie tatsächlich umsetzen werden, und tun dies im Laufe der nächsten drei Tage auch. Nach der tatsächlichen Durchführung schreiben sie die Reaktionen der jeweiligen Personen auf die Rückseite der entsprechenden Moderationskarte und bringen diese mit in die Schule.

Nach Ablauf der drei Tage findet ein Unterrichtsgespräch über die Erfahrungen mit dieser Übung statt.

Reflexionsfragen

- Hat euch die Übung Spaß gemacht?
- Wie ging es euch, während ihr die anderen glücklich gemacht habt?
- Wie haben die ausgewählten Personen reagiert?
- Hat euch die Übung inspiriert? Habt ihr Ideen bekommen, wie und wo ihr sie einsetzen wollt?

In einem zweiten Schritt schreiben die Schüler den Namen eines Lehrers auf, dem sie eine Freude bereiten möchten, und gehen dabei genauso vor wie oben beschrieben. Alternativ können sie auch Ideen sammeln, wie sie eine unbekannte Person glücklich machen könnten (z. B. die Verkäuferin an der Kasse des örtlichen Supermarktes, den Busfahrer, den Briefträger etc.). Auch dazu haben sie drei Tage Zeit, um ihren Plan durchzuführen. Die Ergebnisse werden dieses Mal in einer Kleingruppenarbeit (Kleingruppen von ca. 4–6 Personen) ausgewertet. Dabei können wiederum die Reflexionsfragen genutzt werden.

Wenn den Schülern spontan nichts einfällt, können sie sich zunächst überlegen, was ihnen selbst eine Freude bereiten würde, und dies dann übertragen. Oder man kann zu Beginn 3–4 Beispiele gemeinsam in der Klasse sammeln. Einige Ideen hierzu könnten sein:

- Die Eltern mit einer Verhaltensweise überraschen, mit der diese nicht gerechnet hätten.
- Mit jemandem aus der Klasse ein Eis essen gehen, mit dem man noch nie etwas unternommen hat.
- Einer alten Dame die Einkaufstasche tragen.
- Sich bei jemandem bedanken.

Bei der Übung geht es nicht darum, materielle Geschenke zu machen, sondern eher darum, kleine Gesten zu zeigen bzw. einfache Aktionen durchzuführen.

Wahlweise kann folgende Geschichte zum Vorlesen oder/und ein YouTube-Video als Inspiration verwendet werden.

Geschichte:

Lisa fuhr morgens noch etwas müde ihren gewohnten Weg auf der Autobahn und wurde von einem Wagen überholt. Als sie nach links blickte, sah sie, dass zwei junge Frauen in dem Auto saßen. Eine von ihnen hielt ein großes Schild ans Fenster, auf dem stand: „Du hast ein schönes Lächeln.“ Unwillkürlich lächelte Lisa zurück. Sie freute sich und ihr bevorstehender Tag sah plötzlich viel rosiger aus als zuvor.



Das offizielle „Free Hugs“-Video:
https://www.youtube.com/watch?v=vr3x_RRjdd4

1.2.3 Mein Kraftplatz

In dieser Übung lernen die Schüler, die vielen kleinen schönen Momente im Leben ganz bewusst wahrzunehmen und zu genießen. Es ist eine Übung zum Thema „Savoring“ („Genießen, Würdigen, Auskosten“). Beim Savoring geht es darum, positive Emotionen intensiv zu erleben und auskosten, indem man den Augenblick wahrnimmt und sich der eigenen positiven Emotionen bewusst wird. Nach Bryant und Veroff (2007) kann es bei dieser Thematik einerseits darum gehen, dass etwas in der äußeren Umwelt bewusst und detailliert wahrgenommen wird (z. B. die Schönheit eines Sonnenuntergangs oder das Glitzern des Wassers auf einem See), und andererseits darum, die Aufmerksamkeit gezielt nach innen zu richten, indem man die eigenen positiven Emotionen sozusagen als externes Objekt betrachtet. Natürlich kann man – abgesehen von der Gegenwart – auch in positiven Erinnerungen schwelgen oder sich auf etwas in der Zukunft freuen (Blickhan, 2015).

Schritt für Schritt

Die Schüler gehen gemeinsam auf eine geführte Fantasiereise. Dazu ist es wichtig, dass keinerlei Störungen von außen auftreten (Aufhängen eines „Bitte nicht stören“-Schildes an der Klassentür). Wenn möglich kann der Raum etwas verdunkelt werden, um die ruhige Atmosphäre zu unterstützen.

Die Schüler räumen die Arbeitsmaterialien, die sie nicht benötigen, von ihren Plätzen, sodass sie sich ganz auf die Fantasiereise konzentrieren können.

Aufgabe 1.2.3

Klassenstufe 5 bis 10

Fächerbezug
alle Fächer

Dauer 10 Minuten für die Fantasiereise + 45 Minuten bei Bewegter Alternative

Organisationsform
gemeinsame Durchführung in Klasse

Materialien und Hilfsmittel

Textblatt 1.2.3 „Mein Spaziergang am Strand“

→ TEXTBLATT

1.2.3
„Mein Spaziergang am Strand – eine Fantasiereise“
auf www.sciencekids.de

Alle lehnen sich auf ihrem Stuhl zurück oder können sich mit dem Oberkörper auf der Tischplatte ablegen – je nachdem wie sie sich wohler fühlen.

Die Lehrperson liest mit langsamer, ruhiger Stimme die Fantasiereise vor und achtet darauf, immer wieder kleine Pausen zu machen, um den Schülern die Möglichkeit zu geben, intensiv in die Reise eintauchen zu können.

Bewegte Alternative

Machen Sie mit Ihren Schülern einen Ausflug in die Natur. Dabei müssen Sie keinen besonderen Platz aussuchen, sondern es kann auch einfach eine Wiese, ein Bachlauf oder der Park in der Nähe der Schule sein. Geben Sie den Schülern dort die Aufgabe, etwas Schönes zu finden (etwas, das sie sehen, hören oder riechen können). Die Schüler sollten dafür ca. 15 Minuten Zeit erhalten. Danach finden sich alle wieder zusammen, setzen sich in einen Kreis und jeder erzählt, was er Schönes entdeckt hat und was ihn daran fasziniert.

Mögliche Hausaufgabe

Die Schüler sollen zwei Wochen auf dem Weg von und zur Schule darauf achten, was ihnen Schönes begegnet. Das kann ein Haus, ein interessanter Baum, ein klangvolles Vogelgezwitscher oder auch ein netter Gedanke sein. Sie schreiben diesen (oder auch mehrere) zu Hause auf und versuchen, dazu ein Symbol oder Bild zu finden. Diese Symbole bzw. Bilder werden innerhalb der nächsten 14 Tage gesammelt. Daraus erstellen die Schüler eine „Pinnwand der Schönheit“.



Aufgabe 1.2.4

Klassenstufe 5 bis 10

Fächerbezug
alle Fächer

Dauer 10 Minuten
Einführung
+ Hausaufgabe
+ Auswertung

Organisationsform
Klassengespräch,
Einzelarbeit zu Hause,
Auswertung

Materialien und Hilfsmittel
Smartphone,
Aufnahmegerät, Collage,
Zeichenmaterial, Port-
foliomappe oder App

1.2.4 *Schatzsuche*

Die Schüler lernen eine der zehn positiven Emotionen nach Fredrickson noch näher kennen, indem sie sich ganz intensiv damit befassen. Dies ist eine Übung von Barbara Fredrickson (2011), die sie den Lesern in ihrem Buch „Macht der Gefühle“ als „Positive Portfolios“ sehr ans Herz legt (s. S. 254–266).

Schritt für Schritt Der Lehrer schreibt die zehn positiven Emotionen nach Fredrickson (2011) an die Tafel:

Freude

Dankbarkeit

Heiterkeit

Interesse

Hoffnung

Stolz

Inspiration

Vergnügen

Ehrfurcht

Liebe

Jeder Schüler wählt daraus eine positive Emotion, zu der er im Moment eine besondere Verbindung verspürt und aus der er sich eine eigene, stärkende Quelle (einen Schatz, einen Anker) für die Zukunft anlegen möchte: etwa ein kleines Fotoalbum oder eine Videosequenz für das Smartphone. Für eine intensive Auseinandersetzung mit der jeweiligen Emotion kann die Lehrperson folgende Impulsfragen für die Schüler an die Tafel schreiben:

IMPULSFRAGEN

- + Wann hast du diese Emotion schon einmal besonders klar und intensiv erlebt?
- + Gab es eine bestimmte Situation bzw. eine Ursache, die das Gefühl ausgelöst hat?
- + Kannst du dich daran erinnern, wie genau die Situation abgelaufen ist und wie die Umgebung aussah?
- + Was genau hast du damals getan – und wie hast du dich verhalten?
- + Waren andere Personen dabei?

Die Schüler gehen anschließend auf ihre persönliche Schatzsuche: Sie suchen Gegenstände, Fotos, Symbole, Musik etc., die ihnen dabei helfen können, diese bestimmte Emotion zu erinnern und noch einmal zu erleben.

Fand die Situation an einem bestimmten Ort statt, dann können sie Fotos davon machen. Waren bestimmte Geräusche damit verbunden, wie etwa das Zwitschern des Vogels vor ihrem Zimmer, können sie diese aufnehmen. Die Schüler versuchen alles zu finden, was sie mit dieser speziellen Emotion verbindet. Sie sollten für ihre Schatzsuche mindestens eine Woche zur Verfügung haben. Manchmal vereint sich in einem Gegenstand (Talisman) alles, was ein Gefühl für jemanden ausdrückt, manchmal ist es zusammengesetzt aus ganz verschiedenen Dingen, die mehrere Sinne ansprechen. Dabei sollen Dinge verwendet werden, die sie anschließend immer dabei haben können. Gegenstände, die sich in der Hand- oder Hosentasche verstauen, oder Bilder, die sich auf dem Smartphone speichern lassen, sodass die Schüler diese immer griffbereit dabei haben können.

Wenn die Schüler später im Alltag in eine Situation kommen, in der sie negative Emotionen empfinden, können sie ihre Portfolios (hier in der Funktion als „Anker“) nutzen. Negative Emotionen können dadurch abgemildert oder sogar abgewendet werden, indem anhand des Ankers die ausgesuchte positive Emotion und damit verbundene Erlebnisse ins



mögliche Apps:
EndNote, Evernote
oder Memento Database

Bewusstsein geholt werden. Dabei sollte der Schatz (Anker/Portfolio) möglichst beim ersten Einsetzen der negativen Emotion zum Einsatz kommen!

Im Anschluss an das Sammeln findet eine gemeinsame Auswertung statt:

Reflexionsfragen

- War es einfach, positive Anker zu finden?
- Welche Schätze habt ihr genutzt bzw. gefunden?
- Konntet ihr schon ausprobieren, ob die positiven Schätze Wirkung zeigen, um eine negative Emotion abzufangen oder abzumildern?

LEITFRAGEN

- + Wozu sind positive Emotionen kurzfristig nützlich?
- + Wozu sind positive Emotionen langfristig nützlich?

1.3 Übungen zum Thema Stärken erkennen und aktivieren

Selbstwirksamkeitsüberzeugung

Konkrete Erwartung, dass eine Aufgabe oder Herausforderung aus eigener Kraft trotz Hindernissen erfolgreich bewältigt werden kann (Wild & Möller, 2015, S. 448).

Um Herausforderungen innerhalb oder außerhalb der Schule erfolgreich lösen zu können, brauchen die Schüler verschiedene Kompetenzen, Strategien, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Für das erfolgreiche Einsetzen dieser Komponenten ist ganz entscheidend, ob sich die Schüler als selbstwirksam wahrnehmen (Selbstwirksamkeitsüberzeugung). Dafür müssen sich die Schüler natürlich zunächst der eigenen, individuell vorliegenden Stärken bzw. Ressourcen bewusst sein. Oftmals scheitern Bewältigungsversuche bereits an diesem frühen Punkt.

Die Übungen in diesem Kapitel sollen die Schüler dafür sensibilisieren, dass jeder ganz eigene Stärken hat, die in unterschiedlichen Situationen gewinnbringend und aktiv eingesetzt werden können. Da Stärken von jedem anders wahrgenommen werden bzw. mancher die eigene Stärke gar nicht als Stärke wahrnimmt, liegt ein weiterer Fokus auf der Selbst- und Fremdwahrnehmung von Stärken. Dabei sollen die Schüler vor allem erkennen, dass die eigene Einschätzung bzw. die Wahrnehmung der eigenen Person nicht immer der Einschätzung der anderen beteiligten Personen entsprechen muss.

1.3.1 Stärken in der Hand

Die Übung bietet sich als Einstieg in das Thema „Stärken erkennen und aktivieren“ an, da die Schüler sich hier zunächst damit beschäftigen, was Stärken überhaupt sind, und eine persönliche Stärkensammlung anlegen, die das Selbstvertrauen bzw. die eigene Selbstwirksamkeitsüberzeugung positiv beeinflusst.

Schritt für Schritt Zunächst findet ein Unterrichtsgespräch darüber statt, was die Schüler als Stärken verstehen und wofür sie nützlich sind. Es kann eine Definition erarbeitet werden, z. B. „Stärken sind alle Fähigkeiten, Erinnerungen, Strategien, die ich gut einsetzen kann, um ein Problem zu bewältigen“ oder „Stärken sind all diejenigen Dinge, die ich gut kann und die mich stärken und stützen“.

Danach zeichnet jeder Schüler auf einem Blatt Papier die eigenen Handumrisse. Nun sollen die Schüler in jeden der zehn Finger eine Stärke (Ressource) schreiben. Die Lehrperson bittet die Schüler, nicht die selbstverständlichsten Dinge, wie lesen, schreiben und rechnen, auszuwählen. Sie sollen Dinge aufschreiben, auf die sie stolz sind bzw. die sie auszeichnen. Das könnte z. B. sein: „Ich bin immer pünktlich, ich bin sehr zuverlässig, ich bin kreativ, ich habe Ehrgeiz, ich bin besonders gelenkig.“

Ziel ist, dass jeder zehn eigene Stärken auf dem Blatt notiert hat. Die Schüler werden nun gebeten, sich alle ihre Stärken noch einmal durchzulesen und zu überlegen, wofür sie diese besonders gut einsetzen können, was sie ihnen „bringen“.

Zum Schluss können die Schüler alle eigenen Stärken zusammenfügen, indem sie ihre Hände bzw. die Fingerspitzen zusammenführen. Dabei machen sie sich bewusst, dass sie sich diese Stärken individuell erarbeitet haben und diese auch nie verlieren können. Indem sie die Stärken in unterschiedlichen Situationen aktiv einsetzen und erweitern, können sie ein Leben lang von ihnen profitieren.

Anschließend können die Reflexionsfragen aus der Übung 1.3.2 gemeinsam besprochen werden.

Differenzierung

Schüler, die schneller fertig sind, können sich überlegen, ob sie ihre Stärken noch für andere Situationen nutzen können, an die sie bisher nicht gedacht haben. Diese können sie um den jeweiligen Finger herum schreiben.

Aufgabe 1.3.1

Klassenstufe 5 bis 10

Fächerbezug
alle Fächer

Dauer 15 Minuten

Organisationsform
Unterrichtsgespräch,
Einzelarbeit

**Materialien und
Hilfsmittel**
DIN-A4-Blatt, Stift

Aufgabe 1.3.2**Klassenstufe** 5 bis 10**Fächerbezug**
alle Fächer**Dauer** 15–20 Minuten**Organisationsform**
Einzelarbeit am Platz**Materialien und Hilfsmittel**Arbeitsblatt 1.3.2
„Meine Stärken – deine Stärken“, Schreibzeug

→ ARBEITSBLATT

1.3.2
„Meine Stärken – deine Stärken“
auf www.sciencekids.de

ERLEBNISPÄDAGOGIK

EPA 2: „Es ist offensichtlich“
auf www.sciencekids.de**Aufgabe 1.3.3****Klassenstufe** 8 bis 10**Fächerbezug**
alle Fächer**Dauer** 30 Minuten**Organisationsform**
Gruppenarbeit**Materialien und Hilfsmittel**

viel Platz, mehrere Sitzgruppen für je 4–5 Schüler, Stühle, DIN-A4-Blatt



Auf der Website

www.charakterstaerken.org
der Universität Zürich können die Schüler einen Fragebogen (VIA-Youth) ausfüllen, der sie dabei unterstützt herauszufinden, welche Charakterstärken sie besitzen.

1.3.2 Meine Stärken – deine Stärken

In dieser Übung machen sich die Schüler ihre eigenen Stärken sowie die Stärken anderer Menschen bewusst.

Schritt für Schritt

Die Schüler erhalten das Arbeitsblatt „Meine Stärken – deine Stärken“, auf das sie oben ihren Namen schreiben. Zunächst geht die Lehrperson das Arbeitsblatt einmal mit allen durch. Dann beantworten die Schüler in Stillarbeit schriftlich die gestellten Fragen.

Hinweis: Es sollen keine Diskussionen entstehen, weil das Wahrnehmen von Stärken subjektiv ist. Die Schüler können/sollen lernen, dass es Unterschiede zwischen der Eigen- und der Fremdwahrnehmung geben kann. Abschließend wird mithilfe der Reflexionsfragen im Plenum besprochen, wie die Schüler die Übung wahrgenommen haben.

Reflexionsfragen

- **Musstet ihr lange überlegen, welche Stärken ihr habt?**
- **Was war leichter: eigene Stärken zu benennen oder die der anderen?**
- **Wie erklärt ihr euch das?**
- **Wie war es, euch aus einer anderen Perspektive zu betrachten?**

1.3.3 Stärkendusche

In dieser Übung liegt der Fokus auf der Fremdwahrnehmung von Stärken. Die Schüler können erkennen, welche Stärken andere in ihnen sehen.

Schritt für Schritt

Die Lehrperson teilt die Klasse in Gruppen zu 4–5 Personen auf. 3–4 Stühle werden für jede Gruppe in einem kleinen Halbkreis aufgestellt, ein weiterer Stuhl steht mit der Rückenlehne zu den anderen Stühlen (alternativ kann die Übung auch im Stehen ausgeführt werden). Jeder Stuhl wird nun mit einem Schüler besetzt. Der Schüler, der auf dem umgedrehten Stuhl sitzt, hat ein Blatt Papier und einen Stift dabei, auf das er sich oben die Überschrift „Meine Stärkendusche“ schreibt und später alle genannten Begriffe notiert. Nun sollen die Schüler, die auf den Stühlen im Halbkreis sitzen, einer nach dem anderen je eine Stärke benennen, die sie dem Schüler auf dem umgedrehten Stuhl zuschreiben. Sie geben ihm somit eine wohlthuende Stärkendusche. Dabei dürfen wirklich nur positive Begriffe genannt werden, so lange, bis ihnen keine weiteren zu dem jeweiligen Schüler mehr einfallen.

Differenzierung

Der Schüler auf dem umgedrehten Stuhl benennt eine Schwäche. Die anderen versuchen darin eine Stärke zu finden. Beispiel: „Ich traue mich nicht, XY anzusprechen.“ Die Stärke darin könnte sein, dass man vorsichtig und achtsam ist. Achtung: Die Schüler benötigen hierbei evtl. die Hilfe des Lehrers.

1.3.4 Stärkenvideo

Diese Übung bietet eine kreative Umsetzung des Stärkenthemas. Die Schüler erkennen, in welchen Situationen Stärken eine Rolle spielen. Außerdem wird deutlich, was alles zu einer Stärke gehören kann.

Schritt für Schritt Auf Karteikarten schreibt die Lehrkraft je eine Stärke. Das können z. B. sein:

Konzentration

Pünktlichkeit

Ehrgeiz

Mitgefühl

Ausdauer

Zuhören können

Die Schüler werden von der Lehrperson in Gruppen von 3–4 Personen aufgeteilt. Jede Gruppe erhält eine Karte mit einer benannten Stärke. Die Schüler sollen sich nun gemeinsam überlegen, wo bzw. wie diese Stärke im Alltag wahrgenommen wird bzw. in welchen Kontexten sie nützlich sein kann. Die Aufgabe besteht darin, dass die Schüler mindestens drei Orte/Szenen in ihrer Stadt bzw. ihrer Umgebung finden, in der diese Stärke eine Rolle spielt und nützlich ist (z. B. Konzentration auf dem Fußballplatz oder bei einer Prüfungssituation, Pünktlichkeit in der Schule oder bei Verabredungen, Mitgefühl, wenn sich jemand verletzt oder traurig ist). Von diesen Situationen sollen die Schüler jeweils ein Foto machen (es kann auch gezeichnet werden).

Die Bilder werden als Collage auf einem großen Blatt Papier dargestellt und anschließend in einer Vernissage ausgestellt und besprochen.

Reflexionsfragen

- Was genau wird auf euren Bildern dargestellt?
- War es schwer, Orte oder Situationen zu finden, die diese Stärke für euch darstellen?
- Wart ihr euch in der Gruppe gleich einig darüber, was ihr fotografieren wollt?
- Warum habt ihr euch letztendlich genau für diese Situationen entschieden?
- Gab es noch andere Situationen, die euch bezüglich der Stärke eingefallen sind, von denen ihr aber keine Fotos machen konntet?



Aufgabe 1.3.4

Klassenstufe 5 bis 10

Fächerbezug
alle Fächer

Dauer 10 Minuten im Klassenraum + Hausaufgabe oder Projektarbeit 60 Minuten

Organisationsform
Gruppenarbeit (3–4 Personen)

Materialien und Hilfsmittel

vorbereitete Stärken-Karten, Smartphone mit Foto- oder Videofunktion/alternativ Fotoapparat oder Malsachen

LITERATUR

- Baumeister, R. F., Vohs, K. D., DeWall, C. N. & Zhang, L. (2007).** How emotion shapes behavior: Feedback, anticipation, and reflection, rather than direct causation. *Personality and Social Psychology Review*, 11, 167–203.
- Blickhan, D. (2015).** *Positive Psychologie: Ein Handbuch für die Praxis*. Paderborn: Junfermann.
- Boniwell, I. & Ryan, L. (2012).** *Personal well-being lessons for secondary schools: Positive Psychology in action for 11 to 14 year olds*. New York: McGraw Hill.
- Bryant, F. B. & Veroff, J. (2007).** *Savoring: A new model of positive experience*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Csikszentmihalyi, M. (2010).** *Flow: Das Geheimnis des Glücks*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fredrickson, B. L. (2001).** The Role of Positive Emotions in Positive Psychology: The Broaden-and-Build-Theory of Positive Emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226.
- Fredrickson, B. L. (2011).** *Die Macht der guten Gefühle*. Frankfurt am Main: Campus.
- Fredrickson, B. L., Mancuso, R. A. & Branigan, C. (2000).** The Undoing Effect of Positive Emotions. *Motivation and Emotion*, 24(4), 237–258.
- Frenzel A. C., Götz, T. & Pekrun, R. (2015).** Emotionen. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (2. Aufl., S. 201–224). Heidelberg: Springer.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönna-Böse, M. (2011).** *Resilienz* (2. Aufl.). München: Ernst Reinhard.
- Goleman, D. (1996).** *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York: Bantam Books.
- Grawe, K. (2004).** *Neuropsychotherapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2013).** *Pädagogische Psychologie: Erfolgreiches Lehren und Lernen* (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Knörzer, W., Amler, W. & Rupp, R. (2011).** *Mentale Stärke entwickeln: Das Heidelberger Kompetenztraining in der schulischen Praxis*. Weinheim: Beltz.
- Langfeldt, H.-P. (2006).** *Psychologie für die Schule*. Weinheim: Beltz.
- Kalbantner-Wernicke, K. & Wernicke, T. (2013).** *Samurai-Shiatsu: Mit Shiatsu fit für die Schule* (2. Aufl.). München: Kiener.

- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M. & Schkade, D. (2005).** Pursuing happiness: the architecture of sustainable change. *Review of general psychology*, 9(2), 111.
- Ortony, A. & Turner, T. J. (1990).** What's about basic emotions. *Psychological Review*, 97(3), 315–331.
- Pekrun, R. (2006).** The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341.
- Rothermund, K. & Eder, A. (2011).** *Motivation und Emotion*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmidt-Schubert, E.-F., Saalfrank, W.-T. & Leyhausen, M. (Hrsg.) (2015).** *Praxisbuch Schulfach Glück: Grundlagen und Methoden*. Weinheim: Beltz.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000).** Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14.
- Seligman M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005).** Positive Psychology Progress: Empirical Validation of Interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410–421.
- Storch, M., Cantieni, B., Hüther, G. & Tschacher, W. (2015).** *Embodiment: Die Wechselwirkung von Körper und Psyche verstehen und nutzen* (2. Aufl.). Bern: Hans Huber.
- Tschacher, W. & Storch, M. (2010).** Embodiment und Körperpsychotherapie. In A. Künzler, C. Böttcher, R. Hartmann & M.-H. Nussbaum (Hrsg.). *Körperzentrierte Psychotherapie im Dialog* (S. 161–176). Heidelberg: Springer.
- Wild, E. & Möller, J. (Hrsg.) (2015).** *Pädagogische Psychologie* (2. Aufl.). Heidelberg: Springer.

Ehrlichkeit **Respekt**
Hilfsbereitschaft *Kreativität*
UNABHÄNGIGKEIT
Zuverlässigkeit **Freunde**
ANSEHEN **Toleranz**



2. Persönliche Werte und Lebensmottos erkennen und verfolgen

DIE ENTWICKLUNG PERSÖNLICHER WERTE gehört als Teil der Identitätsentwicklung zu einer der zentralen Entwicklungsaufgaben Heranwachsender. Im vorliegenden Kapitel werden sich die Schüler darüber bewusst, dass sie ihr Leben nach sehr unterschiedlichen Werten und Mottos leben können. Verschiedene Umweltfaktoren und Bedingungen haben einen Einfluss auf die Entstehung und Entwicklung individueller Werte. Mit der Möglichkeit, sich bewusst ihren Werten zuzuwenden, sich diese anzuschauen und zu wählen, nehmen sie ihr Leben mehr und mehr selbst in die Hand.

Deshalb ist es wichtig, jungen Leuten den Raum zu bieten, sich in einem geschützten Rahmen mit der Wertethematik auseinanderzusetzen.

In diesem Kapitel lernen die Schüler:

- was genau Lebensmottos und Werte sind
- wie sich Lebensmottos und Werte entwickeln
- sich der Individualität von Lebensmottos und Werten bewusst zu werden
- was Lebensmottos und Werte mit ihrer persönlichen Motivation und ihren Handlungen zu tun haben
- ihre persönlichen Mottos und Werte zu identifizieren und gegebenenfalls zu verändern
- wie sie ihre Lebensmottos und Werte im Alltag umsetzen können

Das sagen die Bildungspläne

- Die Schüler können Phänomene, Situationen oder Sachverhalte und die zugrunde liegenden Werte und Normen benennen und differenziert darstellen. (GB-S1/GYM, Ethik, Prozessbezogene Kompetenzen, 2.1 Wahrnehmen und sich hineinversetzen)
- Die Schüler können unterschiedliche Lebensentwürfe und Lebenswege hinsichtlich Fähigkeiten, individueller Werte und Prägungen analysieren. (GB-S1, AES, Kl. 7/8/9, 3.1.5.1 Individuelle Lebensplanung)
- Die Schüler können ausgehend von ihren Stärken und Schwächen – auch im Umgang mit anderen – sich mit den Fragen „Wer kann ich sein?“ und „Wer will ich sein?“ auseinandersetzen. (GB-S1/GYM, Kath. Religion, Kl. 5/6, 3.1.1 Mensch)
- Menschen gestalten ihren privaten Alltag ganz unterschiedlich. Entsprechend ihres Lebensstils und den damit verbundenen Wertorientierungen sowie verfügbaren Ressourcen entwickeln sie Routinen und Handlungsmuster, um sich den alltäglichen Herausforderungen zu stellen. (GB-S1, AES, Leitgedanken zum Kompetenzerwerb)
- Die Schüler können ausgehend von der eigenen Person identitätsstiftende Merkmale herausarbeiten und sich zu ihrem Einfluss auf die Individualität äußern (z. B. Begabungen, Stärken, Schwächen, Einschränkungen, Wertvorstellungen, Interessen, Herkunft, soziales Umfeld, Alter, Geschlecht). (GYM, Ethik, Kl. 7/8, 3.1.1.1 Identität, Individualität und Rolle)
- Die Ausbildung von Identität wie auch die Integration in komplexe soziale Zusammenhänge sind untrennbar verknüpft mit kontinuierlicher Reflexion über Sprache und der Erweiterung der individuellen sprachlichen Kompetenz. (GYM, Leitgedanken zum Kompetenzerwerb, Deutsch)

Wer bin ich? — Identitätsbildung und Werte im Jugendalter

„Wer bin ich eigentlich? Was macht mich aus?“ Keine leicht zu beantwortenden Fragen – vor allem für Jugendliche, die sich mit genau diesen Fragen auf ihrem Weg zum Erwachsensein auseinandersetzen müssen. Die Herausbildung unserer eigenen Identität bzw. die Lösung der Fragen rund um diese ist die zentrale (Entwicklungs-)Aufgabe von Heranwachsenden. Dazu gehören u. a. die Entwicklung persönlicher Werte, die Formung einer Weltanschauung und die Formulierung von Zielen, die sie im Leben verfolgen möchten (Siegler, DeLoache, Eisenberg & Saffran, 2016).

Nach Erikson (1968, zit. nach Siegler et al., 2016, S. 414) geht es für die Jugendlichen hier also darum, aus „allen real möglichen und vorstellbaren Identitäten eine immer enger werdende Auswahl“ zu treffen „und sich auf bestimmte persönliche, berufliche, sexuelle und ideologische Rollen“ festzulegen.

Es gibt nun diejenigen, die in eine „Experimentierphase“ („Moratorium“) eintreten: Solche Jugendlichen versuchen Verschiedenes auszuprobieren, um Informationen zu sammeln, Erfahrungen zu machen und eine Idee davon zu bekommen, was sie für sich selbst als stimmig erleben. Da Ausprobieren und Neues testen auch Kontrollverlust bedeuten kann, können dabei Unsicherheiten und Ängste auftreten. Dennoch ist dies eine sehr wichtige Phase für die *Werteentwicklung*, da Jugendliche Verschiedenes herausfinden: was ihnen wirklich wichtig ist, für was sie stehen wollen, wie sie in Verbindung mit anderen Menschen treten und mit diesen umgehen möchten. Genau aus diesem Grund ist es wichtig, dass Jugendlichen auch in der Schule ein Raum bzw. geschützter Rahmen zur Verfügung gestellt wird, in dem sie Erfahrungen machen können.

Jugendliche, die sich mit verschiedenen Optionen auseinandergesetzt, sich ausprobiert und Ideen, Werte und Rollen in ihr Selbstbild integriert haben, befinden sich im Zustand der sogenannten „Erarbeiteten Identität“. Diese Identitätsentwicklung führt zu sozialer Reifung, Leistungsmotivation und einer gründlichen Auseinandersetzung mit ihrer beruflichen Zukunft (vgl. Siegler et al.).

Manche hingegen legen sich vorzeitig auf die Werte oder Rollen anderer Personen fest (oft die der Eltern), ohne überhaupt ausreichend weitere Möglichkeiten angeschaut, überprüft und getestet zu haben („Übernommene Identität“). Sie haben oft eine Tendenz, sich stark an Autoritäten zu orientieren, und überlassen wichtige Lebensentscheidungen eher anderen (Siegler et al., 2016).

Es gibt die Jugendlichen, bei denen widersprüchliche Werte und Rollen vorherrschen, die diese also noch nicht zu einer einheitlichen Identität integrieren können. Hier spricht man von der sogenannten „Identitätsdiffusion“. Dieser Zustand hält in der Regel nur kurze Zeit an. Es gibt aber

Entwicklungsaufgaben Heranwachsender sind u. a.

- Entwicklung persönlicher Werte
- Formung der Weltanschauung
- Formulierung von Lebenszielen

Experimentierphase –

Moratorium: Jugendliche probieren verschiedene Rollen und Identitäten aus, sind aber noch nicht festgelegt.

Erarbeitete Identität:

Jugendliche haben sich selbstbestimmt für eine Identität entschieden und fühlen sich ihr verpflichtet.

Übernommene Identität:

Jugendliche übernehmen die Werte und Rollen eines anderen Menschen.

Identitätsdiffusion:

Jugendliche haben eine unvollständige Vorstellung von sich selbst; widersprüchliche Werte und Rollen werden als Teil der eigenen Persönlichkeit erlebt (Siegler et al., S. 436).

auch diejenigen, die sich etwas länger in dieser Phase der misslungenen Identitätssuche bzw. Rollenverwirrung befinden. Das kann für diese jungen Leute zu negativen Konsequenzen, wie z. B. Ängsten, Isolationsgefühlen, Apathie oder Süchten führen (vgl. Siegler et al.).

Dann gibt es nicht zuletzt jene, die sich in einen Zustand der „negativen Identität“ begeben, indem sie einfach das Gegenteil von dem tun, was ihre engsten Bezugspersonen tun bzw. erwarten. Sie rebellieren also gegen bestimmte Rollen und Werte.

Wie in vielen anderen Bereichen kann die Schule diesen wichtigen Prozess der Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung unterstützen, indem sie den Jugendlichen Möglichkeiten eröffnet, sich mit verschiedenen Werten, Rollen, Normen und Überzeugungen auseinanderzusetzen, diese zu reflektieren und zu erfahren. Um dies möglich zu machen, ist es natürlich zunächst einmal wichtig zu verstehen, was Werte überhaupt sind.

Was sind Werte?

Erwachsene haben meist ein ganz gutes Gespür dafür, was sich für sie stimmig anfühlt und nach welchen Prinzipien sie handeln möchten – auch wenn sie diese Werte nicht immer klar benennen können. Laut Bohus und Kollegen (Bohus, Lyssenko, Wenner & Berger, 2013) sind Werte innere und ganz persönliche Entwürfe und Vorstellungen, die ein Einzelner von sich selbst und der Gestaltung seines Lebens – auch im Bezug auf seine Umwelt und andere Menschen – hat. Diese entwickeln sich im Laufe der Zeit, wobei gerade das Jugendalter eine ganz besondere Rolle spielt. Geformt werden Werte z. B. aus persönlichen Erfahrungen, durch die Menschen in unserem nächsten Umfeld, durch die Gesellschaft, in der wir leben, oder die Medien. Werte können dabei als eine Art Navigationsgerät verstanden werden, das Menschen auf ihre individuelle, von ihnen gewählte Art und Weise durchs Leben navigiert.

Werte unterstützen Menschen dabei, den eigenen Weg überhaupt zu finden und diesen nicht aus den Augen zu verlieren. Es ist dabei allerdings nicht wichtig, tatsächlich irgendwo anzukommen oder ein Ziel zu erreichen. Es geht also mehr um ein *Wie* als um das *Wann* oder *Wo*.

Werte dienen uns als individuelles Navigationsgerät.

Wie kann man Werte im Leben umsetzen?

Werte zu leben bzw. umzusetzen, ist nicht immer ganz einfach. Das Bewusstsein über die eigenen Werte spielt dabei eine große Rolle. Je bewusster und klarer sich Menschen bezüglich ihrer Werte sind, desto einfacher fällt es ihnen, diese auch umzusetzen. Gerade in der heutigen Zeit,

die den Jugendlichen unendlich viele Möglichkeiten bietet (z. B. bezüglich der Informationen aus den Medien, der Berufswahl oder wie und mit wem sie ihre Freizeit verbringen), ist es wichtig, Kriterien zu kennen, nach denen sie bestimmte Entscheidungen treffen können.

Werte fungieren allerdings nicht nur als Orientierungsmöglichkeit für das eigene Leben. Sie sind sogleich auch Sinn- und Energiegeber (Bohus et al., 2013). Sie zeigen auf, welche Dinge für den Einzelnen wirklich von Bedeutung sind und dem eigenen Leben Sinn verleihen. Setzen Menschen einen Wert tatsächlich in eine Handlung um, fühlen sie sich meist voller Energie, sind motiviert und gehen mit Durchhaltevermögen auf ihre Ziele zu.

Werte stehen im Jugendalter in den meisten Fällen noch nicht fest, formen sich aber zusehends mit dem Älterwerden. Deshalb ist es wichtig, den Jugendlichen Möglichkeiten der Selbsterfahrung zu bieten, die über theoretische Erklärungen hinausgehen. Somit werden diese greifbar und die Jugendlichen bekommen Lust, sich mit ihnen auseinanderzusetzen und ihren Handlungsspielraum zu erweitern. Hier kann der Schulunterricht eine gute Ausgangsbasis sein.

Wenn ich weiß, was ich will oder für was ich stehe, dann fällt es mir einfacher, Entscheidungen zu treffen und für meine Bedürfnisse zu sorgen (Selbstregulationsfähigkeit, s. auch Kap. 1, 4 und 5). Außerdem werde ich die Beziehungen aufnehmen, die zu mir passen und mir guttun (Aufbau positiver sozialer Beziehungen, s. auch Kap. 3).

SCHULALLTAG

Eine Schülerin hat die Hausaufgaben nicht gemacht. Sie sagt, sie hätte sich gestern um eine Freundin kümmern müssen, der es nicht gut ging.

Wir üben Bewerbungen: „Meine Eltern wollen, dass ich unseren Kfz-Betrieb übernehme. Aber ich wollte schon immer in den Gartenbau.“

Manche Schüler nehmen das zusätzliche Angebot der Schule gerne an, gemeinsam einen Theaterbesuch zu machen. Andere dagegen sagen, sie wollen nicht mit.

Die Clique um einen Schüler schwänzt seit zwei Wochen regelmäßig die Schule.

Die Lehrperson denkt sich: „Ich kann es nicht verstehen, dass meine Schüler mit *solchen* Klamotten in die Schule kommen.“

Eine Schülerin pausiert jedes Mal mit der Vorbereitung ihrer Präsentation, wenn das Smartphone eine Nachricht anzeigt.

Warum sind Werte wichtig und sinnvoll?

- Werte erleichtern uns die Orientierung, denn sie helfen uns dabei, uns entsprechende Ziele zu stecken und Entscheidungen zu treffen.
- Werte motivieren uns, da sie uns zeigen, wofür wir uns einsetzen möchten.
- Werte verleihen unserem Leben Sinn, denn sie zeigen auf, welche Dinge eine wirkliche Bedeutung für uns haben.

(Bohus et al., 2013)

2.1 Übungen zum Thema Lebensmottos

Der Begriff *Lebensmotto* hängt sehr eng mit dem Begriff *Wert* zusammen. Bohus et al. (2013) sprechen von einem Lebensmotto als einem konkret umgesetzten Wert. Ein Lebensmotto drückt in einem ganzen Satz aus, wie ein Mensch einen Wert in seinem Leben oder in einem bestimmten Lebensbereich umsetzt.

Ein Schüler könnte den Wert „Umweltschutz“ allgemein z. B. so ausdrücken: „Mir ist es wichtig, mich für die Umwelt zu engagieren.“ Bezieht er dies konkret auf einen Lebensbereich, hört sich sein Motto beispielsweise so an: „Ich setze mich in der Schule aktiv für den Umweltschutz ein, indem ich eine Umwelt-AG gegründet habe.“

Bei der Wertearbeit macht es Sinn, wenn man zunächst mit den Lebensmottos startet. Lebensmottos beinhalten die persönliche Ebene, die auch stark motivational wirkt, und sind viel leichter greifbar. So kann später der Einstieg mit den eher abstrakten Wertebegriffen leichter fallen.

Aufgabe 2.1.1

Klassenstufe 5 bis 10

Fächerbezug

Klassenlehrerstunde, Deutsch, AES, Religion, Ethik

Dauer 15–45 Minuten

Organisationsform

Unterrichtsgespräch

Materialien und Hilfsmittel

Bilder von Stars (gleiche Anzahl weiblich und männlich), für Variation: Kopiervorlagen 2.1.1 a–d „Steckbriefe“, Schreibzeug

2.1.1 Superstars

Da es oft einfacher ist zu erkennen, nach welchen Lebensmottos andere leben, als sich die eigenen bewusst zu machen, beschäftigen sich die Schüler in dieser Einstiegsübung mit den Lebensmottos von bekannten Stars oder Heldenfiguren. Die Schüler sollen sich darüber bewusst werden, dass alle Menschen (auch Stars oder Helden) aus bestimmten Gründen bzw. vor einem bestimmten Hintergrund handeln und durch diese Lebensmottos motiviert werden.

Schritt für Schritt

Der Lehrer pinnt die Bilder der Superstars an die Tafel und fragt die Schüler, welche Lebensmottos diese Figuren haben könnten. Unter jedes Bild wird eines der Lebensmottos geschrieben, auf das sich die Schüler geeinigt haben und welches passend erscheint (Beispiele s. Seite 57). Nun wird dieses anhand der Reflexionsfragen genauer angeschaut:

- Für was steht dieser Star bzw. Held?
- Was, meint ihr, ist ihm oder ihr besonders wichtig?
- Was könnte ein ausformuliertes Lebensmotto dieses Stars oder Helden sein?
- Was könnte alles hinter einem bestimmten Lebensmotto stecken?
- Wie könnte der Star oder Held sein Lebensmotto in seinem Leben umsetzen?

Samu Haber (der Bandleader von *Sunrise Avenue*) hat ein Tattoo mit seinem Lebensmotto auf dem Arm: „Dream like a child, follow your heart, be honest and work hard.“ Die Klasse sammelt nun gemeinsam Ideen, was hinter diesem Lebensmotto stecken könnte. Was heißt z. B. „Träumen wie ein Kind?“ Wie könnte der Sänger dies in seinem Leben umsetzen?

Die Schüler können auch weitere Superhelden oder Stars mit ihren Lebensmottos aufzählen. Im Plenum wird abschließend nachgefragt, ob die Schüler auch ein eigenes Lebensmotto haben oder jemanden kennen, der eines hat. Wer möchte, kann dieses benennen.

Hinweis: Die Lehrperson achtet darauf, dass die Schüler ihre eigenen Lebensmottos in ganzen Sätzen und möglichst konkret formulieren. Es ist hilfreich, wenn der Satz mit den Worten „Mir ist es wichtig ...“ begonnen wird. Lebensmottos sind etwas sehr Individuelles – es gibt hier kein Richtig oder Falsch! Und hinter ähnlichen Lebensmottos können unterschiedliche Gründe stecken. Um die Mottos gegebenenfalls zu konkretisieren, kann auch hier mit den Reflexionsfragen gearbeitet werden.

Beispiele für Lebensmottos von Schülern:

- Mir ist es wichtig, immer ein offenes Ohr für meine Freunde zu haben, wenn diese mich brauchen.
- Mir ist es wichtig, cool zu sein.
- Mir ist es wichtig, mitreden zu können.
- Mir ist es wichtig, eine abwechslungsreiche Freizeit zu haben.

Variationsmöglichkeiten

- Wenn die Schüler die Superstars nur oberflächlich kennen, können in Gruppenarbeit oder als vorbereitende Hausaufgabe Steckbriefe von Superstars erstellt werden (Beispiele s. Kopiervorlagen 2.1.1 a–d).
- Beim Lesen einer Lektüre kann man versuchen, die Lebensmottos bzw. Werte der Charaktere herauszufinden.

Weitere Beispiele für Lebensmottos könnten sein:

- Pippi Langstrumpf: „Ich mach mir die Welt, wie sie mir gefällt.“
- Helene Fischer: „Ich will zeigen, was ich kann.“ und/oder „Mir ist es wichtig, Erfolg zu haben.“ und/oder „Mir ist soziales Engagement wichtig.“
- Manuel Neuer: „Ich möchte eine starke Stütze für mein Team sein.“ und/oder „Mir ist es wichtig, einen Unterschied zu machen und mich sozial zu engagieren.“ Noch genauer wäre: „Mir ist es wichtig, mich für sozial benachteiligte Kinder einzusetzen.“

Hinweis

Es können aktuelle Stars oder andere für die Schüler interessante Personen ausgewählt werden. Jedoch sollten die Stars in gewisser Weise Vorbilder sein und ein Lebensmotto muss erkennbar sein.

Vorschläge für **Helden**:

Superman, Spiderman, die Marvel-Helden, Harry Potter, Peter Pan, Prinzessin Leia (Star Wars), Superwoman, Rote Zora, Pippi Langstrumpf

Vorschläge für **Stars**: Samu Haber (Sänger der Band *Sunrise Avenue*), Helene Fischer (Sängerin), Lionel Messi/Manuel Neuer (Fußballstars), Lady Gaga (Sängerin), Prinz William/Herzogin Kate von Cambridge

→ KOPIERVORLAGEN

2.1.1 a–d „Steckbriefe“
auf www.sciencekids.de

Aufgabe 2.1.2**Klassenstufe** 7 bis 10**Fächerbezug**

Deutsch, AES, Religion, Ethik, Klassenlehrerstunde

Dauer 10–20 Minuten**Organisationsform**

Arbeit im Plenum

Materialien und**Hilfsmittel**Kopiervorlage 2.1.2 a + b
„Motivationsbilder“

→ KOPIERVORLAGEN

2.1.2 a + b
„Motivationsbilder“
auf www.sciencekids.de**Aufgabe 2.1.3****Klassenstufe** 7 bis 10**Fächerbezug**

Deutsch, Religion, Ethik, AES, Klassenlehrerstunde

Dauer 15–30 Minuten**Organisationsform**

Partnerarbeit

Materialien und**Hilfsmittel** pro Schüler
ein leeres DIN-A4-Blatt,
Schreib-/Malzeug

2.1.2 Motivationsbilder

Wir verbringen unsere Tage nicht, ohne einen bestimmten Hintergrund für unsere Handlungen zu haben: Irgendetwas treibt uns an, genau das zu tun, was wir tun. Doch was steckt dahinter? Sport machen kann unterschiedliche Gründe haben: Für die einen steht etwa die Fitness im Vordergrund, während es anderen wichtig ist, Freunde zu treffen.

Schritt für Schritt

Die Lehrperson hängt die Bildkarten (ohne Wortkarten, s. Kopiervorlage 2.1.2 a + b), die Situationen aus dem Alltag Jugendlicher zeigen, an die Tafel. Die Schüler sollen im Plenum mit eigenen Formulierungen mögliche Lebensmottos zu den Abbildungen benennen. Anschließend findet ein Klassengespräch zum Thema Lebensmottos statt, das sich am einleitenden Text zu diesem Kapitel orientiert.

Variationsmöglichkeit

Alternativ können die Kopiervorlagen 2.1.2 a + b ausgeteilt werden. Die Schüler schneiden die Bild- und Wortkarten aus und mischen sie. Anschließend sollen den Bildkarten je drei Wortkarten mit möglichen (vorgegebenen) Lebensmottos zugeordnet werden.

2.1.3 Motto-Detektiv

Womit beschäftige ich mich, was mache ich in meinem Alltag und warum? Im Anschluss an Übung 2.1.2 setzen sich die Schüler mit ihrem eigenen Alltag auseinander. Sie können dabei herausfinden, welche Lebensmottos ihnen momentan persönlich wichtig sind bzw. in ihrem Leben eine Rolle spielen, indem sie ihre eigenen Tätigkeiten genau unter die Lupe nehmen und diese hinterfragen.

Schritt für Schritt

Immer zwei Schüler bilden Dialogpaare. Ein Partner beginnt mit folgender Ausgangsfrage: „Was hast du letzten Samstagnachmittag gemacht?“

Die Antworten des Gegenübers werden immer wieder mit der Frage „Und warum hast du das gemacht?“ oder „Und warum war dir dies wichtig?“ hinterfragt. Es wird so lange weitergefragt, bis der Übungspartner irgendwann in etwa so antwortet: „Das ist bei mir eben so. Das ist mir einfach wichtig.“

Wenn dieser Punkt erreicht ist, sind die Schüler dem Lebensmotto des Befragten auf die Spur gekommen, welches hinter dieser Aktivität steckt. Danach wechseln die Partner die Rollen.

Jeder Schüler schreibt abschließend sein Lebensmotto auf ein Blatt Papier und malt ein passendes Bild dazu. Am einfachsten ist es, wenn die

Schüler ihren Satz mit der Formulierung „Mir ist es wichtig ...“ beginnen (Beispiele für Lebensmottos s. Übung 2.1.1). Das Bild mit dem Satz können sie anschließend als Erinnerungsstütze zu Hause aufhängen oder es abfotografieren, sodass sie es mit sich tragen können.

Es kann sein, dass die Schüler hierbei zunächst Unterstützung brauchen. Dann kann der Lehrer zur Demonstration mit einem Schüler einen Durchgang vorführen. Ein Dialog könnte beispielsweise so ablaufen:

A: „Was hast du gestern Nachmittag gemacht?“

B: „Ich war mit meiner Fußballmannschaft auf dem Sportplatz.“

A: „Warum war dir das wichtig?“

B: „Weil mir das Spaß macht.“

A: „Warum macht dir das Spaß?“

B: „Es tut mir gut, mich auszupowern.“

A: „Warum tut es dir gut, dich auszupowern?“

B: „Weil ich merke, dass sich mein Körper dann gut anfühlt.“

A: „Warum ist es dir wichtig, dass sich dein Körper gut anfühlt?“

B: „Ich möchte fit bleiben. Das ist bei mir halt so. Und es macht mir Spaß.“

Das Lebensmotto zum Aufschreiben könnte sein: „Ich möchte gesund und fit sein.“

Variationsmöglichkeit

Statt ein Bild zu malen, können die Schüler als Hausaufgabe eine Collage gestalten.

2.1.4 Lebensmottos auf der Spur

Alternative/Ergänzung zu 2.1.3

Schritt für Schritt

Als vorbereitende Hausaufgabe füllen die Schüler über mehrere Tage das Arbeitsblatt „Lebensmottos auf der Spur“ aus und tragen Situationen, Tätigkeiten und Dinge ein, die ihnen in ihrem Alltag wichtig sind.

Im Unterricht tauschen sich die Schüler in Partnerarbeit anhand der Reflexionsfragen über die Ergebnisse ihres Arbeitsblattes aus. Anschließend formulieren sie für jeden der beiden Schüler mindestens ein (max. vier) Lebensmotto(s). Dabei können sie sich an den Beispielen aus der Übung 2.1.1 orientieren.

Im Plenum können Lebensmottos exemplarisch dargestellt werden. Wichtig ist es dabei, dass keine Wertung erfolgt – Lebensmottos sind individuell!

Bei den Lebensmottos gibt es kein „Richtig“ oder „Falsch“, weil die Ausformulierung individuell sehr unterschiedlich sein kann.

Aufgabe 2.1.4

Klassenstufe 7 bis 10

Fächerbezug

Deutsch, Religion, Ethik, AES, Klassenlehrerstunde

Dauer 20–45 Minuten

Organisationsform

Einzelarbeit (Hausaufgabe), Partnerarbeit, Plenumsarbeit

Materialien und Hilfsmittel

Arbeitsblatt 2.1.4 „Lebensmottos auf der Spur“, Schreibzeug

→ ARBEITSBLATT

2.1.4

„Lebensmottos auf der Spur“
auf www.sciencekids.de

Reflexionsfragen

- Welche Art von Tätigkeiten bzw. Situationen sind dir besonders wichtig?
- Warum sind sie dir wichtig?
- Was bringen dir diese Tätigkeiten?
- Aus welchem Grund suchst du diese Situationen auf?
- Sind Situationen oder Tätigkeiten dabei, die du aufsuchst, weil für dich ein oder mehrere persönliche Lebensmottos dahinterstecken?
- Wie könnte/-n diese/-s lauten?

LEITFRAGEN

- + Was drücken Lebensmottos aus?
- + Wie formuliert man Lebensmottos?

Hinweis

Die nachfolgenden Übungen dieses Kapitels bauen auf der Übung 2.2.1 auf, die deshalb allen anderen Übungen vorangestellt werden sollte.

2.2 Übungen zum Thema Werte

Werte sind übergeordnete Begriffe bzw. allgemeine Beschreibungen von Dingen, die einen im Leben antreiben und die man als besonders wichtig erachtet. Der Wissenschaftler Shalom H. Schwartz und Kollegen (vgl. u. a. Schwartz, 2012; Schwartz et al., 2012) haben über viele Jahre hinweg mehr als 50 000 Menschen in 82 Ländern befragt, was ihrem Leben Bedeutung verleiht. Sie haben herausgefunden, dass sich Wertvorstellungen in vielen Teilen der Welt sehr ähneln. Daraufhin haben sie eine Anzahl von Begriffen zusammengestellt, die menschliche Werte repräsentieren und weltweit eine Basis für das menschliche Wertesystem bilden.

Werte:*Abwechslung/Anregung**Unabhängigkeit/Selbstbestimmung**Kreativität/Freiheit im Denken**Umweltschutz**Gerechtigkeit/Chancengleichheit**Toleranz**Zuverlässigkeit**Fürsorglichkeit**Bescheidenheit**Regeltreue**Anpassungsbereitschaft**Tradition**Sicherheit/Gesundheit**Soziales Ansehen**Wohlstand**Macht/Einfluss**Erfolg/Leistung**Genuss*

(vgl. Bohus et al., 2013, S. 63)

ERLEBNISPÄDAGOGIK

EPA 3: „Traumwald“
auf www.sciencekids.de

2.2.1 Werte-Debatte

Bei dieser Übung sollen die Schüler ein Gefühl dafür bekommen, was Werte sind und welche in ihrem Leben eine Rolle spielen. Ziel dabei sind die Reflexion und der Austausch über Wertebegriffe und persönliche Werte.

Schritt für Schritt

Die Schüler bilden Dreier- oder Vierergruppen. Jeder Schüler erhält das Arbeitsblatt „Werte-Liste“. Nun sucht sich jede Gruppe einen der auf dem Arbeitsblatt aufgeführten Werte aus, den sie anhand der Impulsfragen diskutiert. Danach werden die Ergebnisse im Plenum präsentiert.

In einem zweiten Schritt füllen die Schüler in Einzelarbeit das Arbeitsblatt „Werte-Liste“ wie dort beschrieben aus. Danach treffen sich die Kleingruppen noch einmal, und die Schüler können den anderen Gruppenteilnehmern ihre vier wichtigsten Werte samt Umsetzung vorstellen.

IMPULSFRAGEN

- + Was kann dieser Wert bedeuten?
- + Wo ist dir dieser Wert schon einmal begegnet?
- + Wie kann dieser Wert umgesetzt werden?

2.2.2 Werte-Activity

Diese Übung bietet eine (schau-)spielerische Annäherung an das Wertethema.

Schritt für Schritt

Die auf den Kopiervorlagen benannten Werte werden als Wortkarten ausgeschnitten, gemischt und in der Mitte platziert. Die Klasse wird in zwei gleich große Gruppen geteilt. Eine Gruppe beginnt, indem ein Schüler dieser Gruppe ein Wertekärtchen zieht und dessen Inhalt pantomimisch darstellt. Die Schüler beider Gruppen versuchen, den Begriff zu erraten. Die Gruppe, die den Begriff zuerst errät, bekommt einen Punkt. Die Lehrperson notiert die Punkte an der Tafel.

Die Werte werden alternierend zwischen den Gruppen von wechselnden Mitgliedern der Gruppen dargestellt.

Variationsmöglichkeit

Wenn die pantomimische Darstellung zu schwierig ist, kann der Begriff mündlich von einem Schüler umschrieben werden, der Begriff selbst darf dabei nicht ausgesprochen werden (ähnlich dem Spiel *Tabu*).

Aufgabe 2.2.1

Klassenstufe 7 bis 10

Fächerbezug

Deutsch, Religion, Ethik, AES und Klassenlehrerstunde

Dauer 30–45 Minuten

Organisationsform

Arbeit in Kleingruppen, Plenumsarbeit und Einzelarbeit

Materialien und Hilfsmittel

Arbeitsblatt 2.2.1 „Werte-Liste“, Schreibzeug

→ ARBEITSBLATT

2.2.1
„Werte-Liste“
auf www.sciencekids.de



ERLEBNISPÄDAGOGIK

EPA 4: „Argumenteschlacht“
auf www.sciencekids.de

Aufgabe 2.2.2

Klassenstufe 7 bis 10

Fächerbezug

Deutsch, Religion, Ethik, Klassenlehrerstunde, AES

Dauer 20–30 Minuten

Organisationsform

Plenum

Materialien und Hilfsmittel

Kopiervorlagen 2.2.2 a + b „Werte-Karten“, Tafel, Kreide

→ KOPIERVORLAGEN

2.2.2 a + b
„Werte-Karten“
auf www.sciencekids.de

Aufgabe 2.2.3**Klassenstufe** 7 bis 10**Fächerbezug**Deutsch, AES,
Religion, Ethik,
Klassenlehrerstunde**Dauer** 15–25 Minuten**Organisationsform**

Einzelarbeit

Materialien und HilfsmittelArbeitsblatt 2.2.3
„Werte-Körper“, Filz-
stifte, für Variation:
Kopiervorlagen 2.2.2 a + b
„Werte-Karten“ aus
Übung 2.2.2

→ KOPIERVORLAGEN

2.2.2 a + b
„Werte-Karten“
auf www.sciencekids.de

→ ARBEITSBLATT

2.2.3
„Werte-Körper“
auf www.sciencekids.de

2.2.3 Werte-Körper

Die Schüler erstellen sich eine visuelle Präsentation ihrer persönlichen Werte.

Schritt für Schritt Jeder Schüler erhält das Arbeitsblatt „Werte-Körper“ (auf DIN-A4- oder DIN-A3-Format kopiert) oder zeichnet sich selbst einen Körperumriss. Die Schüler überlegen, welche Werte für sie von persönlicher Bedeutung sind. Dann spüren sie nach, ob es vielleicht eine besondere Stelle in ihrem Körper gibt, an der sie die einzelnen Werte wahrnehmen können. Diese Werte schreiben sie dann an die entsprechenden subjektiv wahrgenommenen Stellen ihres Körperumrisses auf dem Arbeitsblatt.

Jeder Schüler nimmt seinen „ausgefüllten“ Körperumriss mit nach Hause.

Variationsmöglichkeit

Zur Differenzierung können die Werte auf den Kopiervorlagen 2.2.2 a + b „Werte-Karten“ angeboten werden.

Eine weitere Möglichkeit, mit dem Arbeitsblatt „Werte-Körper“ zu arbeiten, ergibt sich durch den Einsatz der folgenden Hilfsfragen:

- * Was „trägt“ dich als Mensch durch den Alltag?
Diese Werte werden in den Beinen des Körperumrisses notiert.
- * Was verleiht deinen Aktivitäten Bedeutung?
Diese Werte werden an den Armen des Körperumrisses notiert.
- * Gibt es persönliche Einstellungen, die für dein Leben besonders wichtig sind?
Diese Werte werden am Rumpf des Körperumrisses notiert.
- * Gibt es Werte, die dir dabei helfen, Entscheidungen zu treffen, die dich motivieren oder dir zeigen, für was du dich einsetzen möchtest?
Diese Werte werden am Kopf des Körperumrisses notiert.

2.2.4 Meine Werte im Bild

In dieser Übung sollen die Schüler ihre eigenen Werte in Bilder umsetzen und mithilfe einer Fotocollage darstellen. Die Übung festigt das Bewusstsein für die Relevanz von Werten.

Schritt für Schritt

Nachdem sich die Schüler ihre eigenen Lebensmottos und Werte bewusst gemacht haben, halten sie nun Vertreter ihrer eigenen Werte im Bild (Foto) fest. Ist ihnen z. B. der Wert „Anregung und Abwechslung“ wichtig, sollen sie entsprechende Repräsentanten fotografieren. Dies könnten z. B. Sportler, Reisende oder Kinobesucher sein.

Sicher fällt es den Schülern oftmals nicht leicht, Repräsentanten der eigenen Werte zu finden. Deshalb sollen die Schüler dazu angehalten werden, zu reflektieren, was ihre Werte ausmachen.

In einem zweiten Schritt übertragen die Schüler ihre Bilder auf einen PC.

Auf der Internetseite www.fotocollagen.de/ können nun eigene Fotocollagen gestaltet, mit Text versehen, als JPG-Datei abgespeichert und/oder ausgedruckt werden. Dazu ist keine Anmeldung nötig. Bilder werden nicht durch etwaiges Hochladen veröffentlicht oder dauerhaft auf anderen Servern gespeichert.

Hinweis: Für die Verwendung der genannten Webseite ist keine Installation auf Schulrechnern erforderlich. Jeder Schüler oder Lehrer kann orts- und zeitunabhängig jederzeit an seinen Collagen arbeiten. Er benötigt dazu lediglich einen Internetzugang und ein mobiles Endgerät.

Die Schüler müssen beim Fotografieren auf die Personenrechte achten! Das bedeutet, dass Personen, die fotografiert werden, vorab um Genehmigung gebeten und über den Inhalt der Übung informiert werden.

2.2.5 Meine Werte im Spiegel

Aus unterschiedlichen Gründen verstellen wir uns manchmal. Diese selbstreflektorische Übung (s. auch MacConville & Rae, 2012, S. 113) bringt die Schüler ganz in Verbindung mit ihren eigenen Werten und zeigt ihnen, ob sie diese auch im eigenen Leben umsetzen. Dafür muss jeder sehr ehrlich mit sich selbst sein. Die Übung eignet sich optimal als Hausaufgabe, da die Schüler sich so alleine und in aller Ruhe mit ihrer Aufgabe auseinandersetzen können.

Schritt für Schritt

Input: Die Lehrperson erklärt, dass es völlig normal ist, dass wir uns nicht in allen Situationen völlig ehrlich oder authentisch zeigen. Manchmal haben wir vielleicht Angst davor, dass andere Menschen etwas gegen unsere ehrlich geäußerte Meinung haben könnten, dass wir nicht ernst genommen werden oder auch davor, andere Menschen zu enttäuschen. Wenn wir in Übereinstimmung mit unseren

Aufgabe 2.2.4

Klassenstufe 7 bis 10

Fächerbezug Deutsch, AES, Religion, Ethik, Klassenlehrerstunde

Dauer 30–45 Minuten, Fotos evtl. als Hausaufgabe erstellen lassen

Organisationsform Einzelarbeit

Materialien und Hilfsmittel

digitale Fotoapparate, Smartphones oder Tablets; PCs, Computerraum mit Internetzugang



www.fotocollagen.de/

Aufgabe 2.2.5

Klassenstufe 7 bis 10

Fächerbezug Deutsch, AES, Religion, Ethik, Klassenlehrerstunde

Dauer 5 Minuten Erklärung + 20–40 Minuten Einzelarbeit + 10 Minuten Plenum

Organisationsform Input, Hausaufgabe und Unterrichtsgespräch oder Partnerarbeit

Materialien und Hilfsmittel

Arbeitsblatt 2.2.5 „Meine Werte im Spiegel“, Schreibzeug

→ ARBEITSBLATT

2.2.5
„Meine Werte im Spiegel“
auf www.sciencekids.de

eigenen Werten leben wollen, ist es aber wichtig, dass wir lernen, das auszudrücken, was wir ehrlich meinen.

Das Arbeitsblatt „Meine Werte im Spiegel“ wird ausgeteilt. Die Schüler erhalten die Hausaufgabe, für sich selbst die gestellten Fragen ganz ehrlich zu beantworten, als würden sie in einen Spiegel schauen.

Nachdem die Schüler die Hausaufgabe erledigt haben, werden im Plenum oder in Partnerarbeit folgende Reflexionsfragen besprochen:

- Wie ging es euch bei der Übung — eher gut oder nicht so gut?
- Habt ihr es geschafft, die Fragen ehrlich zu beantworten?
- War es leicht oder eher schwer, wirklich ehrliche Antworten zu finden?
- Habt ihr neue Erkenntnisse über euch selbst gewonnen?
- Ist es gut, wenn jemand immer die Wahrheit sagt, oder gibt es auch Situationen, in denen es in Ordnung ist, wenn man ausweicht bzw. nicht offen über die eigene Meinung spricht?
- Welche Situationen könnten dies sein?

Aufgabe 2.2.6

Klassenstufe 7 bis 10

Fächerbezug Deutsch, AES, Religion, Ethik, Klassenlehrerstunde

Dauer 10 Minuten Input
+ 20 Minuten
Partnerarbeit
+ 10 Minuten Plenum

Organisationsform
Input, Partnerarbeit,
Plenum

Materialien und Hilfsmittel

Kopiervorlagen
2.2.2 a + b „Werte-Karten“ aus Übung
2.2.2, Arbeitsblatt
2.2.6 „Meine neue Herausforderung“,
Schreibzeug

2.2.6 Meine neue Herausforderung

Diese Übung zeigt den Schülern, wie sie ihre persönlichen Werte in gezielte Tätigkeiten und Aktionen umsetzen können. Dabei geht es darum, mit Kreativität und Spaß neue Ideen und Impulse für die Umsetzung wichtiger Werte im eigenen Leben zu sammeln.

HINTERGRUNDINFO

Auch Schüler lassen sich im Alltag sehr häufig von ihren Emotionen steuern, anstatt sich gezielt auf eine Sache auszurichten (vgl. Bohus et al., 2013). Genau aus diesem Grund ist es sehr wichtig, dass sich die Schüler verschiedener Werte und ihrer Umsetzungsmöglichkeiten bewusst sind. Denn je bewusster sie sich bezüglich einzelner Werte sind, desto einfacher wird es ihnen fallen, sich diesen zuzuwenden oder sie umzusetzen.

Dies kann mit der Wahl einer Seite auf Facebook verglichen werden: Schüler können bewusst eine bestimmte Seite besuchen, die sie interessiert. Sie können sich aber auch einfach durch die Posts ihrer Freunde klicken und immer dort hängen bleiben, wo es ihnen interessant erscheint. Sie können sich also an bestimmten Werten orientieren oder einer kurzfristigen Emotion die Führung überlassen.

Schritt für Schritt

Jeder Schüler überlegt sich drei Werte, die ihm wichtig sind bzw. denen er sich gerne zuwenden würde. Beispiele für Werte können vorher im Plenum gesammelt werden. Ideen finden die Schüler auch auf den „Werte-Karten“. Es geht darum zu überlegen, wie diese im Alltag eingesetzt bzw. umgesetzt werden. Dazu können die Impulsfragen verwendet werden:

IMPULSFRAGEN

- + Auf welche Weise setze ich den Wert „xy“ bisher im Alltag um?
- + In welchen Situationen setze ich diesen Wert in meinem Lebensalltag um?

Anschließend sollen die Schüler Ideen bzw. Impulse erhalten, wie sie ihre Werte auf neue Art und Weise umsetzen könn(t)en. Dazu erhalten sie das Arbeitsblatt „Meine neue Herausforderung“. Darauf notieren sie zunächst in der ersten Spalte ihre drei gewählten Werte (z. B. Wert 1: Abwechslung; Wert 2: Zuverlässigkeit; Wert 3: Freundschaft). In die zweite Spalte schreiben sie dann Ideen, wie oder in welchen Situationen sie diesen Wert einmal anders einsetzen könnten als bisher. Dann suchen sie sich zwei bis drei Schüler, denen sie ihr Blatt geben. Diese schreiben nun unter dem Punkt „Ideen von anderen“ ihre Ideen dazu auf. Anschließend liest jeder noch einmal seine Ideen sowie die der Mitschüler durch und notiert sich für jeden der drei Werte die Idee, die er am liebsten einmal ausprobieren möchte. Ziel ist, dass in der kommenden Woche mindestens eine der notierten Ideen von den Schülern ausprobiert wird.

In der darauffolgenden Woche werden die Erfahrungen mit der Übung anhand der folgenden Reflexionsfragen im Plenum besprochen:

- Wie kamt ihr mit der Übung zurecht?
- Habt ihr Ideen bekommen, die für euch stimmig waren?
- Konntet euch andere Personen Ideen nennen, auf die ihr selbst gar nicht gekommen wärt?
- Welche neuen Ideen habt ihr ausprobiert?
- Fiel es euch leicht, die von euch ausgewählte Idee umzusetzen?
- Habt ihr eine neue Strategie kennengelernt, die langfristig ein Teil eures Alltags sein soll?

→ KOPIERVORLAGEN

2.2.2 a + b
„Werte-Karten“
auf www.sciencekids.de

→ ARBEITSBLATT

2.2.6
„Meine neue Herausforderung“
auf www.sciencekids.de

Variationsmöglichkeit

Die Schüler können sich Ideen auch von Personen holen, zu denen sie ein besonderes Vertrauensverhältnis haben und deren Meinung sie sehr gerne hören würden. Diese Form eignet sich nur als Hausaufgabe über mehrere Tage. Auch hier gilt, dass die Schüler mindestens eine der notierten Ideen ausprobieren sollen.

LEITFRAGEN

- + Wie kann ich Werte im Alltag umsetzen?
- + Was nutzt es mir, meine Werte zu kennen und umzusetzen?

HINTERGRUNDINFO

Eine wichtige Information für die Schüler ist es, zu erfahren, dass sich eine neue Aktivität durchaus erst einmal seltsam anfühlen kann. Wir bauen in unserem Leben Gewohnheiten auf, indem wir Dinge immer wieder ausführen. So wie sich das Schreiben der neuen Jahreszahl oder das erste Mal mit dem Fahrrad zu fahren komisch anfühlt, so kann es auch mit dieser neuen Art und Weise, einen Wert umzusetzen, sein. Gefällt den Schülern die Idee vom Grundsatz her, dann ermuntern Sie sie dazu, diese auszutesten. Es ist sicherlich interessant, macht Spaß und ist auf jeden Fall eine neue Erfahrung!

Aufgabe 2.2.7

Klassenstufe 7 bis 10

Fächerbezug Deutsch, Religion, Ethik, AES, Klassenlehrerstunde

Dauer
mindestens 90 Minuten

Organisationsform
Vorbereitung als Hausaufgabe, Gruppenarbeit, Präsentation im Plenum

Materialien und Hilfsmittel
Arbeitsblatt 2.2.7 „Eine Reise in die Zukunft“, für die Variation „Film“: Smartphone, Tablet oder Kamera bzw. Videokamera

2.2.7 Eine Reise in die Zukunft

In dieser Aufgabe drücken die Schüler aus, wie sie sich ihr Leben in ca. 20 Jahren vorstellen. Sie dient dazu, sich vor Augen zu führen, dass es einen Unterschied macht, welchen Werten man sich widmet.

Schritt für Schritt

Als vorbereitende Hausaufgabe wird das Arbeitsblatt „Eine Reise in die Zukunft“ ausgegeben und von den Schülern beantwortet. Die Klasse wird anschließend in Dreier- oder Vierergruppen aufgeteilt. In diesen Kleingruppen erzählen sich die Schüler gegenseitig, wie sie sich ihr Leben in der Zukunft vorstellen.

Variationsmöglichkeit

Ziel dieser Variation ist die schauspielerische Darstellung der vorbereiteten Situation im Plenum.

Mögliche Darstellungsformen: Rollenspiele, Standbilder oder das Drehen eines Films (dies wird von der Lehrperson bestimmt oder mit den Schülern vereinbart).

Innerhalb der Gruppe übernimmt jeweils die Person die Rolle des Regisseurs und Hauptdarstellers, die ihr eigenes Leben darstellt. Die anderen sind Schauspieler und können frei eingesetzt werden. Jeder Schüler übernimmt somit einmal die Hauptrolle in seinem eigenen Leben in 20 bis 30 Jahren.

Zum Abschluss präsentieren die Gruppen ihre Ergebnisse im Plenum.

Die Aufgabe, einen Film in Gruppenarbeit zu drehen, kann auch als Hausaufgabe für Teams aufgegeben werden.



→ ARBEITSBLATT

2.2.7

„Eine Reise in die Zukunft“
auf www.sciencekids.de

LITERATUR

Bohus, M., Lyssenko, L., Wenner, M. & Berger, M. (2013). *Lebe Balance: Das Programm für innere Stärke und Achtsamkeit.* Stuttgart: Trias.

Brohm, M. & Endres, W. (2015). *Positive Psychologie in der Schule: Die Glücksrevolution im Schulalltag.* Weinheim: Beltz.

Lyubomirsky, S. (2008). *Glücklich sein.* Frankfurt: Campus.

MacConville, R. & Rae, T. (2012). *Building Happiness, Resilience and Motivation in Adolescents: A Positive Psychology Curriculum for Well-Being.* London: Jessica Kingsley.

Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*, Unit 2, Subunit 1, Article 11. Verfügbar unter <http://scholarworks.gvsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1116&context=orpc>.

Schwartz, S. H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R., Beierlein, C. et al. (2012). Refining the theory of basic individual values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103(4), S. 663–688.

Siegler, R., Eisenberg, N., DeLoache, J. & Saffran, J. (2016). Bindung und die Entwicklung des Selbst. In R. Siegler, N. Eisenberg, J. DeLoache & J. Saffran (4. Aufl.), *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter* (S. 397–438). Heidelberg: Springer.



3. Positive soziale Beziehungen aufbauen und pflegen

ZWISCHENMENSCHLICHE BEZIEHUNGEN treiben uns an. Sie haben einen großen Anteil an der Motivation der Schüler und tragen entscheidend zum Wohlbefinden der Jugendlichen wie auch zum Klima in Lerngemeinschaften bei. Dieses Kapitel legt das Augenmerk darauf, sich Beziehungen und deren Qualitäten näher anzuschauen, und vermittelt Werkzeuge, mit denen es Schülern und Lehrern gelingen kann, eine wertschätzende Haltung anderen Menschen gegenüber einzunehmen. Innerhalb von Beziehungen kommt es naturgemäß immer auch zu Konflikten. Kennt man geeignete Methoden, um diesen zu begegnen, steigt das Vertrauen in die eigenen Lösungskompetenzen und die Selbstwirksamkeit. Kommunikation ist etwas sehr Grundlegendes, das uns immer und überall begleitet, aber oft im Autopilotmodus abläuft. Um der Bildung von ungünstigen Mustern vorzubeugen, bietet dieses Kapitel eine Vielzahl von Übungen, in denen sich die Schüler mit wichtigen Aspekten der Kommunikation auseinandersetzen.

In diesem Kapitel lernen die Schüler:

- Beziehungen als Ressource zu sehen und sie entsprechend einzusetzen
- welche Bedeutung Vertrauen innerhalb von Beziehungen und in der Zusammenarbeit hat
- sich gegenseitig den Rücken zu stärken
- sich mit den verschiedenen Kommunikationsebenen und deren Wirkung auseinanderzusetzen
- wertschätzende Kommunikation kennen und diese anzuwenden
- ohne schlechtes Gewissen Nein zu sagen
- Konflikte auf faire Art und Weise zu lösen

Das sagen die Bildungspläne

- Die Schüler können Möglichkeiten und Gefahren für den Einzelnen innerhalb verschiedener sozialer Beziehungen identifizieren und bewerten (z. B. Freundschaften, Peergroups, Familie, Verein, Klasse). (GB-S1/GYM, Ethik, Klasse 7/8/9, 3.1.1.1 Identität, Individualität und Rolle)
- Die Schüler können sich selbst und andere in ihrer Individualität wahrnehmen und respektieren/für die Arbeit im Team Verantwortung übernehmen, gemeinsam planen, strukturieren und reflektieren. (GB-S1/GYM, Biologie, Prozessbezogene Kompetenzen, 2.2 Kommunikation)
- Die Schüler können Kommunikationsstrategien für die Alltagsbewältigung entwickeln/sich gegenseitig sachbezogene und wertschätzende Rückmeldung geben. (GB-S1, AES, Prozessbezogene Kompetenzen, 2.2 Kommunikation gestalten)
- Die Schüler können in verschiedenen Kommunikations- und Gesprächssituationen sicher und konstruktiv agieren, eigene Positionen vertreten, auf Gegenpositionen sachlich und argumentierend eingehen sowie situationsangemessen auf (non)verbale Äußerungen ihres Gegenübers reagieren. (GB-S1/GYM, Deutsch, Prozessbezogene Kompetenzen, 2.1 Sprechen und Zuhören)
- Die Schüler können Körpersprache wahrnehmen und bewusst einsetzen. (GB-S1/GYM, Musik, Prozessbezogene Kompetenzen, 2.4 Kommunikation)
- Die Schüler können im szenischen Spiel und Rollenspiel sprechen: unterschiedliche Sprechsituationen gestalten/Texte, Situationen und eigene Erfahrung szenisch gestalten. (GB-S1, Deutsch, Prozessbezogene Kompetenzen, 2.1 Sprechen und Zuhören)
- Die Schüler können verstehend zuhören: Gespräche sowie längere gesprochene Texte konzentriert verfolgen und ihr Verständnis sichern, aktiv zuhören. (GB-S1/GYM, Deutsch, Prozessbezogene Kompetenzen, 2.1 Sprechen und Zuhören)
- Die Schüler können wertschätzend miteinander umgehen und andere integrieren/ bei der Lösung von Konflikten die Interessen und Ziele aller Beteiligten berücksichtigen. (GB-S1/GYM, Sport, Prozessbezogene Kompetenzen, 2.4 Sozialkompetenz)
- Die Schüler können selbständig Strategien für gewaltfreie und verantwortungsbewusste Konfliktlösungen anhand von Beispielsituationen aus ihrer Lebenswelt entwickeln und überprüfen (z. B. Kompromiss, Mediation, Konsens). (GB-S1/GYM, Ethik, Kl. 7/8/9, 3.1.2.2 Verantwortung im Umgang mit Konflikten und Gewalt)

Beziehungen als Ressource sehen

Der Mensch braucht Kontakte, damit es ihm gut geht. Als soziales Wesen lebt er meist in einer Gruppe, die ihm Einordnungs-, Kommunikations- und Identifikationsmöglichkeiten bietet. Die wissenschaftlichen Nachweise, die den Zusammenhang zwischen unserem Wohlbefinden und sozialen Beziehungen herstellen, sind überwältigend (z. B. Baumeister & Leary, 1995; Ryff & Singer, 2000; Reis & Gable, 2003). Einerseits können durch soziale Unterstützung die potenziellen Effekte von Stress oder kritischen Lebensereignissen enorm reduziert werden (Berscheid & Reis, 1998), andererseits können fehlende oder konfliktgeladene Beziehungen bzw. der Verlust einer wichtigen Beziehung Unzufriedenheit, Stress, Einsamkeit und Depressionen hervorrufen (Reis & Gable). Das Vorhandensein und die Qualität unserer sozialen Kontakte tragen wesentlich zur Erhaltung und zum Schutz unserer physischen sowie psychischen Gesundheit bei und spielen somit eine zentrale Rolle in der Resilienzförderung.

Die Lebenswelt von Jugendlichen wird in der Zeit zwischen dem Beginn der Pubertät und dem Eintritt in die Erwachsenenwelt stark durch Beziehungen beeinflusst. Gharabaghi (2013) zufolge konstruieren Jugendliche ihre individuelle Lebenswelt als ein systemisches Netz aus Beziehungen, Einstellungen und Umweltgegebenheiten, die für sie Sinn ergeben. Wie bereits in Kapitel 2 erwähnt, besteht eine der Hauptentwicklungsaufgaben im Jugendalter in der Identitätsfindung. Jugendliche entwickeln in dieser Phase auch Soziale Identitäten. Sie sehen sich also als Mitglied einer Gruppe und handeln entsprechend (z. B. kann ein Jugendlicher stolz sein, wenn seine Fußballmannschaft ein Turnier gewinnt – oder er kleidet sich entsprechend einer Peergruppe). Somit identifizieren sie sich mit den besonderen Eigenschaften bzw. Werten einer Gruppe, die sie respektieren oder der sie sich emotional verbunden fühlen. Sie leiten daraus Kenntnisse über ihr Selbst, den Sinn, die Bedeutung und Werte (s. auch Kapitel 2) für sich ab (Morf und Koole, 2014).

Dabei werden gerade die Beziehungen zu Gleichaltrigen wichtiger, da die Jugendlichen immer mehr Zeit mit ihrer Peergruppe und weniger Zeit mit der Familie verbringen. Hier findet eine Verlagerung der Beziehungsqualitäten statt: Die Eltern bleiben zwar meist Ratgeber für bestimmte Themen (wie z. B. die Berufswahl), aber die Peers sind diejenigen, die mehr und mehr die Hauptarbeit der emotionalen Unterstützung leisten. Da sie vergleichbaren körperlichen, emotionalen und kognitiven Veränderungen unterliegen und sich auch mit ähnlichen Themen auseinandersetzen und identifizieren (z. B. der Veränderung von Freundschaften, ersten romantischen Beziehungen, ersten Erfahrungen mit Sexualität), können sie sich besser in ihre Peers hineinversetzen. Heranwachsende stehen miteinander im Dialog, indem sie reflektieren, Fragen stellen, Bedenken anmerken oder durch Ermutigungen unterstützen. Außerdem geben sie direkt oder indirekt Rückmeldungen zu den eigenen Möglichkeiten und Grenzen.



Dieses Video zeigt sehr eindrucksvoll, wie wichtig soziale Beziehungen für uns alle sind: Die Harvard-Bonheur-Studie auf: https://www.ted.com/talks/robert_waldinger_what_makes_a_good_life_lessons_from_the_longest_study_on_happiness?language=en

Jugendliche geben sich untereinander oft wesentlich unverblümter und klarer ein gegenseitiges Feedback, als Erwachsene dies Jugendlichen gegenüber tun.

Sie sind füreinander eine wichtige Ressource. Konflikte in Peerbeziehungen können jedoch auch zu deutlichen Belastungen führen (Steinebach & Steinebach, 2013). Somit spielen natürlich auch die Beziehungen in der Schulklasse als Bezugsgruppe (und Zwangsgemeinschaft), mit denen die Schüler viele Stunden des Tages verbringen, eine große Rolle. Hier bilden und entwickeln sich vielerlei soziale Beziehungen: Freundschaften, Cliques, lockere Beziehungsgeflechte, aber auch Außenseiterpositionen und Beziehungen, die von Gleichgültigkeit geprägt sind (Ulich, 2001). Entsprechend ihrer Qualität nehmen diese Einfluss auf das Selbstwertgefühl und Wohlbefinden der Schüler sowie deren Schulalltag und das Klassenklima.

„In Beziehung sein“ als Grundbedürfnis und Motivation

Wir wissen, dass alle Menschen drei psychologische Grundbedürfnisse haben, die sie zu Handlungen motivieren und gemeinsam als die Grundlage für das Auftreten intrinsischer Motivation zu sehen sind:

- das Gefühl von Kompetenz,
- Selbstbestimmung (Autonomie) und
- die Einbindung in eine Gemeinschaft (Ryan & Deci, 2000).

Drei psychologische Grundbedürfnisse:

- Kompetenzerleben
- Selbstbestimmung/ Autonomie
- Soziale Eingebundenheit bzw. soziale Bezogenheit

Die soziale Eingebundenheit ist deshalb so wichtig, da wir uns erst in der Begegnung mit anderen wirklich wahrnehmen (Brohm, 2015). Nur so können Menschen ihre eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, aber auch ihren Entwicklungsbedarf durch das Feedback anderer wahrnehmen und sich dadurch angenommen und gesehen fühlen. Soziale Bedingungen, die zur Befriedigung dieser Bedürfnisse beitragen, fördern somit die intrinsische Motivation (s. S. 26), die Entwicklung sozialer Kompetenzen sowie die psychische Gesundheit (Ryan & Deci). So trägt auch die Schule entscheidend dazu bei, ob das Bestreben nach diesen Grundbedürfnissen unterstützt oder verhindert wird.

Fragen, die sich Lehrer bzw. Schulleitung stellen können:

- Ist die Lehr- und Lernatmosphäre von gegenseitiger Wertschätzung geprägt?
- Dürfen die Schüler Fehler machen, an denen sie wachsen können?
- Können die Schüler selbstbestimmt Materialien oder Themen wählen?
- Gibt es einen sozialen Zusammenhalt in der Klasse? Wie ist das Klassenklima?
- Fühlen sich die einzelnen Beteiligten gesehen und verstanden?
- Werden Bemühungen angestellt, um Außenseiter zu integrieren?

HINTERGRUNDINFO

Auch die Neurowissenschaften bestätigen, dass die Motivationssysteme des Gehirns durch Beachtung, Interesse, Zuwendung und Sympathie anderer Menschen (Bauer, 2009) aktiviert und im Umkehrschluss durch soziale Ausgrenzung und Isolation inaktiviert werden. Der Neurobiologe und Mediziner Joachim Bauer beschreibt, dass in dem Moment, in dem wir uns mit anderen verbunden fühlen, im Gehirn ein motivierender Botenstoff-Cocktail (Dopamin, endogene Opioide und Oxytocin) ausgeschüttet wird. Es werden dabei umso mehr Botenstoffe ausgeschüttet, je besser die Qualität einer Beziehung ist. Verantwortlich dafür sind die sogenannten „Spiegelneurone“. Nach Bauer (2006, S. 23) sind Spiegelneurone „Nervenzellen, die im eigenen Körper ein bestimmtes Programm realisieren können, die aber auch dann aktiv werden, wenn man beobachtet oder auf andere Weise miterlebt, wie ein anderes Individuum dieses Programm in die Tat umsetzt.“ Spiegelneurone werden im eigenen Körper tätig, wenn wir z. B. eine Emotion, wie Freude oder Trauer, haben oder wenn wir diese Emotion bei einem anderen Menschen miterleben. Diese Funktion unterliegt dabei keiner bewussten Kontrolle. Spiegelneurone informieren uns durch ein in uns ausgelöstes Gefühl (Intuition) darüber, was sich bei anderen abspielt, und sind somit Grundlage für den Beziehungsaufbau. Gleichzeitig sind sie dafür verantwortlich, dass wir uns von Emotionen oder Stimmungen unseres Gegenübers „anstecken“ lassen. Kinder und Jugendliche suchen tatsächlich sogar unbewusst nach Resonanz (Bauer, 2009), die sie in anderen (wie z. B. Lehrpersonen) auslösen (z. B. „Zeige mir, dass ich da bin, lass mich spüren, dass du mich siehst!“ oder „Zeige mir, dass du mir etwas zutraust!“).

„Es gibt keine Motivation ohne zwischenmenschliche Beziehung.“ (Joachim Bauer, 2009, S. 23)

Wie kann man positive Beziehungen in der Schule fördern?

Generell basieren positive, unterstützende Beziehungen auf Charakteristika, wie z. B. Vertrauen, Empathie, der Fähigkeit, Konflikte zu lösen, und gemeinsamen Werten (Morris, 2009). Steinebach & Steinebach (s. Kasten) beschreiben genauer, welche Kompetenzen für konfliktfreie, harmonische Peerbeziehungen wichtig sind.

Mit den Übungen in diesem Kapitel werden die Jugendlichen dabei unterstützt, ihren Weg durch das Dickicht der verschiedenen Beziehungen zu finden und soziale Kompetenzen zu üben, die für den Aufbau und die Pflege von Kontakten notwendig sind. Trotz alledem sollten wir nicht vergessen, dass die Verantwortung für die Qualität der Beziehung zwischen Lehrern und Schülern, die maßgeblich darüber entscheidet, wie Lernen stattfindet, bei den Lehrpersonen selbst liegt. Auch John Hattie,

Soziale Kompetenzen als Grundlage für unterstützende Peerbeziehungen:

- Gespräche beginnen
- mit Kritik umgehen
- unerwünschte Kontakte beenden
- Nein sagen
- Gefühle ausdrücken
- Perspektivenübernahme
- konstruktive Problembewältigung
- fundierter Austausch im Dialog

(Steinebach & Steinebach, 2013)

„Kinder brauchen in erster Linie das Aufgehobensein in einer Gemeinschaft, in der sie sich angenommen fühlen, wie sie sind, und nicht, wie wir sie haben möchten.“ (Gerald Hüther, s. Hüther, Rüdiger & Hunziker, 2014)



Zum Weiterlesen:
<http://www.gerald-huether.de>
<http://familylab.de/schulen.asp>

der rund 800 internationale Metastudien zum Lernerfolg von Schülern auswertete, zieht aus seinen Forschungen eine klare Bilanz: Es sei die Aufgabe der Lehrer und Schulleiter „positive, zwischenmenschliche Beziehungen in ihren Klassen und im Lehrerkollegium zu entwickeln“ (zit. in Höfer & Steffen, 2012, S. 19).

Jesper Juul (z. B. Juul & Jensen, 2012; Juul, 2013) weist darauf hin, dass es immer in der persönlichen Verantwortung der Lehrpersonen liegt, Qualität in der Beziehung zu ihren Schülern herzustellen und sich die notwendige Zeit dafür zu nehmen. Für ihn bedeutet Beziehungskompetenz:

- Die Fähigkeit, Kinder und Jugendliche wirklich zu sehen: die Wahrnehmung dahingehend zu schulen, sie wertfrei, vertrauensvoll und wohlwollend in ihrer Ganzheit als Person anzunehmen und wertzuschätzen (im Gegensatz zur bewertenden Wahrnehmung).
- Pädagogische Ziele anzustreben, ohne die Integrität der Kinder zu verletzen, und unter Einbeziehung von Dialogen und persönlichen Gesprächen reflektiert zu handeln.
- Den Schülern stets in Gleichwürdigkeit gegenüberzutreten. Dies bedeutet, den Schülern mit dem gleichen Respekt zu begegnen, den man sich auch von ihnen wünscht.

Investieren Lehrer auf diese beschriebene Art und Weise in die jungen Menschen, motiviert dies dazu, gemeinsame Regeln einzuhalten und zu kooperieren. Lehrpersonen geben ihren Schülern so die Möglichkeit, sich inspirieren zu lassen und einen Umgang in die Welt hinauszutragen, der von Respekt, Fürsorge, Vertrauen und Wertschätzung geprägt ist.

SCHULALLTAG

Zwei Schüler geraten in einen heftigen Streit. Sie beschimpfen sich lautstark und bezichtigen sich gegenseitig, der Verursacher der Auseinandersetzung zu sein.

Es gibt mehrere Außenseiter in der Klasse, die wenig akzeptiert werden und sich ausgeschlossen fühlen.

In einer Klasse liegt eine starke Grüppchenbildung vor, die das Klassenklima und die Lernatmosphäre negativ beeinflusst.

Die Schüler drücken sich roh und grob aus, sie denken wenig über den Einsatz der eigenen Sprache nach.

Eine Schülerin kann mit Ansagen des Lehrers bezüglich ihres Verhaltens schwer umgehen und fühlt sich sofort angegriffen und beleidigt.

Ein Lehrer merkt, dass es einem Schüler nicht gut geht, weiß aber nicht, wie er das ansprechen soll.

3.1 Übungen zum Thema soziale Netze

Die Schüler erfahren, dass es in ihren Lebensbereichen verschiedene Beziehungen gibt, die für sie unterschiedliche Qualitäten, Beziehungstiefen und Bedeutungen haben. Sie machen sich zudem klar, welche Merkmale unterstützende Beziehungen in verschiedenen Kontexten haben.

3.1.1 Beziehungsnetze

Als Einstieg in das Thema und zur Sensibilisierung eignet sich mithilfe der Bildimpulse ein Gespräch zu sozialen Beziehungen in verschiedenen Netzwerken.

Die nachfolgende Übung 3.1.2 kann (sollte) unmittelbar angeschlossen werden.

Schritt für Schritt

Die Fotos werden für alle gut erkennbar (als Ausdruck oder als PDF-Datei mithilfe eines Beamer) präsentiert oder ausgeteilt. Im Plenum werden anhand der Reflexionsfragen verschiedene Aspekte der Fotos besprochen (bitte ein Foto nach dem anderen). Alternativ kann die Klasse in Kleingruppen (4–5 Schüler) aufgeteilt werden. Jede Gruppe erhält dann ein Bild und bespricht die Reflexionsfragen:

- Was genau seht ihr auf dem Foto?
- Welche Situation ist dargestellt?
- Wer ist auf dem Foto abgebildet?
- Was schätzt ihr, wie sich die Beteiligten auf dem Foto fühlen?
- Wird eine Emotion ausgedrückt? Wenn ja, woran erkennt ihr dies?
- Was könnte der Grund für diese Emotion(en) sein?

Anschließend stellt die Lehrperson die vier sozialen Beziehungsnetze anhand der Bilder und der folgenden Information vor. Das sind:

- **Freundschaftliche Beziehungen:** Dies umfasst alle engeren Freundschaften, die man in den unterschiedlichen Kontexten schließt (Kopiervorlage 3.1.1 a + b).
- **Familiäre Beziehungen:** Hier geht es um die direkte Familie und Bezugspersonen aus dem familiären Kreis (Kopiervorlage 3.1.1 c + d).
- **Beziehungen,** die zu einem bestimmten **Zweck** bestehen: Dies sind z. B. nachbarschaftliche, Vereins- oder Bekanntschaftsbeziehungen (Kopiervorlage 3.1.1 e + f).
- **Schulbeziehungen:** Dies sind Beziehungen zu Peers, also Gleichaltrigen, mit denen man Zeit in der Schule verbringt (Kopiervorlage 3.1.1 g + h).

Aufgabe 3.1.1

Klassenstufe 5 bis 10

Fächerbezug

AES, Religion, Ethik, Gemeinschaftskunde, Klassenlehrerstunde

Dauer 10+5 Minuten

Organisationsform

Unterrichtsgespräch, evtl. Kleingruppenarbeit

Materialien und Hilfsmittel

Kopiervorlagen 3.1.1 a–h „Bildimpulse“ (als Ausdruck oder als PDF-Datei), ggf. Beamer

→ KOPIERVORLAGEN

3.1.1 a–h
„Bildimpulse“
auf www.sciencekids.de



EPA 5: „Balltransport“
auf www.sciencekids.de

HINTERGRUNDINFO

Die Forschung sagt, dass ein breit gespanntes soziales Netz gesund ist und stabilisierend wirkt (s. Bohus, Lyssenko, Wenner & Berger, 2013). Besteht das soziale Netz eines Schülers nicht nur aus Familie oder aus Vereinskameraden, sondern optimalerweise aus einer Mischung aus 3–4 Bereichen, dann unterstützt dies die Resilienz der Jugendlichen. Dies stärkt ihnen in stressigen Zeiten, wie etwa der Pubertät mit ihren vielfältigen Entwicklungsaufgaben, den Rücken.

Aufgabe 3.1.2

Klassenstufe 5 bis 10

Fächerbezug

AES, Religion, Ethik, Gemeinschaftskunde, Klassenlehrerstunde

Dauer 15–30 Minuten

Organisationsform

Kleingruppen und Plenum

Materialien und Hilfsmittel

1 leeres DIN-A3-Blatt pro Gruppe, Kopiervorlage 3.1.2 „Placemat“ (als Vorlage), Schreibzeug

3.1.2 Beziehungsrezepte

Die Schüler können in der folgenden Übung vergleichen, welche unterschiedlichen Merkmale innerhalb der sozialen Netze erkennbar sind.

Schritt für Schritt

Diese Übung kann in zwei Teilen durchgeführt werden. Die Schüler werden in Kleingruppen (möglichst je 4 Schüler) aufgeteilt. Zunächst erhält jede Gruppe ein leeres DIN-A3-Blatt und überträgt darauf die Abbildung aus der Kopiervorlage zur Placemat-Methode. Falls es eine Dreiergruppe geben sollte, kann das Placemat entsprechend angepasst werden (z. B. dann nur drei Felder). Im Anschluss beschäftigt sich jede Gruppe mit *einer* der folgenden Fragestellungen, die oben auf dem Blatt notiert wird. Die Lehrperson achtet darauf, dass *jede* Frage an mindestens eine der Kleingruppen verteilt wird.

- Was zeichnet gute Freundschaften aus?
- Was zeichnet eine gut funktionierende Familie aus?
- Was ist wichtig für positive Beziehungen in der Schule (zu den Mitschülern)?
- Was ist wichtig für positive Beziehungen in der Schule (zu den Lehrpersonen)?
- Wie beschreibt ihr Beziehungen, in denen der Kontakt eher locker ist (z. B. Beziehungen zu Nachbarn, Leuten aus dem Sport- oder Musikverein, Bekannten von Eltern oder deren Kinder, Ferienbekanntschaften etc.)?

„Placemat-Methode“: Jede Kleingruppe positioniert sich und das vorbereitete Blatt (Placemat-Methode) so, dass jeder Schüler ein eigenes Feld vor sich hat, in das er seine Antworten schreibt. Die Gruppe vergleicht, bespricht die Antworten und einigt sich auf die Punkte, denen alle zustimmen. Diese werden dann in den Kreis in der Mitte des Blattes geschrieben.

Die gesammelten Punkte werden für eine bessere Übersichtlichkeit auf die Rückseite des Blattes übertragen und den anderen Kleingruppen in einer kleinen Ausstellung präsentiert. Anschließend kann die Klasse an der

Tafel gemeinsam die wichtigsten Punkte, die in *allen* positiv unterstützenden Beziehungen von Bedeutung sind, notieren. Die Schüler beziehen sich dabei auf die gesammelten Ergebnisse aus den Kleingruppenübungen. Die Überschrift an der Tafel lautet „Wichtig für positiv unterstützende soziale Beziehungen ist z. B. ...“

Mögliche Inhalte für das Placemat können sein:

- einander vertrauen
- füreinander da sein
- sich zuhören
- ehrlich zueinander sein können
- miteinander Zeit verbringen
- sich auch streiten können
- sich aufeinander verlassen können
- sich alles sagen können
- sich gegenseitig unterstützen
- sich füreinander einsetzen
- sich mit sich selbst auseinandersetzen
- die eigene Meinung sagen dürfen
- so sein dürfen, wie man wirklich ist

→ KOPIERVORLAGE

3.1.2
„Placemat“
auf www.sciencekids.de

LEITFRAGEN

- ✚ Welche Beziehungsnetze gibt es und wie lassen sich diese beschreiben?
- ✚ Was kann dazu beitragen, sich in Beziehungen sicher zu fühlen?

3.2 Übungen zum Thema Vertrauen bilden

So wie ein Haus ein Fundament benötigt, auf dem es steht, ist Vertrauen die Basis für funktionierende, sich positiv unterstützende Beziehungen sowie für die Zusammenarbeit und Wertschätzung innerhalb eines Teams.

Mit den neuen Bildungsstandards ist auch kooperatives Lernen in Gruppen- bzw. Teamarbeit fest in der Schule verankert worden. Wenn mehrere Schüler gemeinsam auf ein Ziel zusteuern oder auf eine Lösung hinarbeiten, braucht es bestimmte Kompetenzen im Gepäck, wie z. B. wertschätzende Kommunikation, konstruktive Problembewältigung, Ressourcenorientierung, Empathiefähigkeit. In den folgenden Übungen geht es darum, welche Rolle das Vertrauen in Beziehungen spielt und wie die Schüler einander in ihrer Individualität annehmen, wertschätzen und somit (unter-)stützen können. Dies hat natürlich auch einen positiven Effekt auf das Lehr-Lern-Klima im Klassenzimmer, für das Vertrauen eine zentrale Ressource darstellt.

Wertschätzung lässt unsere Verbundenheit, unser Vertrauen und unser Selbstwertgefühl wachsen. Vertrauen ist der Kraftstoff für Beziehungen, die uns durchs Leben begleiten.

ERLEBNISPÄDAGOGIK

EPA 6:
„Entspannungsschaukel“
auf www.sciencekids.de

Aufgabe 3.2.1**Klassenstufe** 5 bis 10**Fächerbezug**
alle Fächer, insbesondere Klassenlehrerstunde und Sport**Dauer** 10+5 Minuten**Organisationsform**
Partnerarbeit**Materialien und Hilfsmittel**
viel Platz, Tücher, für Variation: ggf. Seile, Kleingeräte und wahlweise Musik**Hinweis**

Der sehende Partner ist für seinen blinden Partner verantwortlich. Er muss ihn sicher durch das Gelände führen und darauf achten, dass er sich nicht anstößt, stolpert oder fällt. Die Übung eignet sich deshalb nicht zum Kennenlernen bzw. in einer neuen Klassensituation bzw. am Anfang eines Schuljahres.

3.2.1 Vertrauenslauf

Die Schüler üben gegenseitiges Vertrauen und achten während der Übung auf die Emotionen, die sie dabei begleiten.

Schritt für Schritt

Die Schüler gehen paarweise zusammen. Ein Schüler verbindet sich die Augen, sein „sehender“ Partner führt ihn. Das Führen kann durch verbale Kommandos oder durch vorher abgesprochene Berührungen auf den Rücken erfolgen. Nach 2–3 Minuten werden die Rollen getauscht. Nach weiteren 2–3 Minuten sucht sich jeder Schüler einen anderen Partner und führt die Übung noch einmal genauso durch wie beim ersten Mal. Die Emotionen der Schüler in den verschiedenen Rollen können anschließend thematisiert werden.

Tipp: Führen Sie die Übung innerhalb eines Schuljahres mehrfach durch.

Reflexionsfragen

- War es leicht, Vertrauen in meinen (führenden) Partner zu haben?
- Was genau brauchte ich, um mich sicher zu fühlen?
- Wodurch hat mein (führender) Partner mir Sicherheit vermittelt?
- Welche Gefühle hatte ich während der Übung?

Beispiele für abgesprochene Kommandos können sein:

- Hand auf dem Rücken nach oben schieben = geradeaus gehen
- Hand nach links schieben = links abbiegen
- Hand nach rechts schieben = rechts abbiegen
- Hand nach unten schieben = rückwärts gehen
- Hand drückt auf den Rücken = Stopp

Variationsmöglichkeit

Die Schüler können schneller werden (beginnen zu laufen) oder sich im Takt auf Musik bewegen. Dabei gibt es die Möglichkeit, sich in der Sporthalle oder auf dem ganzen Schulgelände zu bewegen, wobei auch Treppen und verschiedene Untergründe bzw. kleine Hindernisse miteinbezogen werden können.

3.2.2 Ich vertraue euch

Diese Übung ist eine kleine Mutprobe für die Klasse. Sie kann dazu verwendet werden, Vertrauen aufzubauen, aber auch, um das Vertrauen zwischen den Schülern zu testen. Planen Sie diese Übung nur, wenn Sie als Lehrperson sicher sind, dass die Schüler diese Übung gewissenhaft durchführen!

Schritt für Schritt

Die Klasse teilt sich in Gruppen von 10–12 Personen auf. Zunächst wird ein Übungsdurchgang für alle Teilnehmer gezeigt. Danach arbeiten die einzelnen Gruppen selbstständig:

Die Schüler einer Gruppe bilden stehend einen engen Kreis. Ein Schüler stellt sich in die Mitte des Kreises, schließt die Augen und lässt sich nach hinten fallen. Der Schüler soll dabei mit den Füßen auf derselben Stelle bleiben und den Körper starr wie ein Brett machen.

Die Aufgabe der anderen ist es, den „Fallenden“ aufzufangen – und zwar in der Mitte des Rückens mit beiden Händen – und ihm einen leichten „Schubser“ zurück in die Mitte des Kreises zu geben, sodass er in eine andere Richtung fällt. Dort fängt ihn dann ein anderer Mitschüler auf die gleiche Weise auf und gibt ihm wiederum einen leichten „Schubser“ in eine andere Richtung. Die Herausforderung für den „Fallenden“ besteht darin, den Körper völlig steif zu halten, nicht in der Hüfte abzuklappen und die Augen geschlossen zu halten.

Der Schüler in der Mitte beendet die Übung nach drei bis sechs „Schubsern“ selbstständig, dann wird gewechselt. Beendet ist die Übung, wenn alle Schüler einmal in der Mitte standen.

Abschließend kann in der Gesamtgruppe eine Diskussion dazu stattfinden, wie die Übung empfunden wurde und ob sich das Gefühl während der Übung verändert hat.

LEITFRAGEN

- + Wann entsteht Vertrauen?
- + Was brauche ich, um Vertrauen zu fassen?

3.2.3 Der Mattenfall

Diese körperkontaktlose Übung bietet sich als Alternative zur Übung 3.2.2 „Ich vertraue euch“ an.

Schritt für Schritt

Die gesamte Klasse steht Schulter an Schulter um eine Weichbodenmatte. Ein Schüler liegt auf dem Rücken in der Mitte der Weichbodenmatte und hat seine Arme vor der Brust überkreuzt.

Auf das Kommando der Lehrperson (später auf das Kommando eines Schülers) wird die Matte von allen Schülern gemeinsam in Überkopfhöhe angehoben. Dabei muss zu jedem Zeitpunkt gewährleistet sein, dass die Matte gerade gehalten wird, sodass der daraufliegende Schüler nicht herunterfallen kann.

Aufgabe 3.2.2

Klassenstufe 5 bis 10

Fächerbezug

Klassenlehrerstunde, kann aber in allen Fächern durchgeführt werden (z. B. Sportunterricht)

Dauer 15–30 Minuten

Organisationsform

Kleingruppen mit 10–12 Personen

Materialien und

Hilfsmittel keine, jedoch wird viel Platz benötigt (Turnhalle, Schulhof)

Körperkontaktlose
Alternative: 3.2.1
oder 3.2.3

Aufgabe 3.2.3

Klassenstufe 5 bis 10

Fächerbezug

Sport

Dauer 5–10 Minuten

Organisationsform

ganze Klasse, in Turnhalle

Materialien und

Hilfsmittel
Weichbodenmatte

Hinweis

Diese Übung kann nur erfolgen, wenn die Schüler stark genug sind, um eine Weichbodenmatte gemeinsam anzuheben. Bei unteren Klassen mit vielen jüngeren Schülern ist diese Voraussetzung evtl. nicht erfüllt.

Auf ein weiteres Kommando lassen die Schüler die Matte gemeinsam fallen und treten schnell einen Schritt zurück. Der Schüler, der auf der Matte liegt, fällt mit dieser nach unten.

Bei älteren und erfahreneren Schülern kann die Übung erschwert werden, indem der Schüler, der sich auf der Matte befindet, im Stehen auf der Matte „surft“.

Abschließend findet in der Gesamtgruppe eine Diskussion zu den Erfahrungen während der Übung statt. Es kann auch thematisiert werden, was man als Klasse alles gemeinsam schaffen kann, wenn man zusammenarbeitet.

Reflexionsfragen

- Welches Gefühl hattet ihr, als ihr auf der Matte lagt?
- Welches Gefühl hattet ihr beim Fallen?
- Hat sich euer Gefühl während der Übung verändert?

Aufgabe 3.2.4

Klassenstufe 5 bis 10

Fächerbezug
alle Fächer, insbesondere
Klassenlehrerstunde

Dauer 15–20 Minuten

Organisationsform
Plenum

**Materialien und
Hilfsmittel**
Platz, alte Zeitungen

3.2.4 Eisscholle

Diese gruppendynamische Aufgabe fördert das Gemeinschaftsgefühl, die Koordination und die Zusammenarbeit innerhalb der Klasse.

Schritt für Schritt

Auf dem Boden werden so viele alte Zeitungen ausgelegt, dass alle Schüler eng zusammen stehend darauf Platz haben – die Zeitungen bilden eine „Eisscholle“. Die Lehrperson oder eine andere außenstehende Person spielt die Sonne: Sie reißt nach und nach Teile der Zeitung weg – die „Eisscholle schmilzt“. Die Schüler müssen zusammerrücken und Wege finden, wie sie sich gemeinsam auf einer immer kleiner werdenden Eisscholle aufhalten können. Die Übung ist beendet, sobald ein Schüler von der Eisscholle heruntertritt.

Diese Übung kann sowohl im Klassenzimmer als auch im Freien oder in der Turnhalle durchgeführt werden. Anschließend wird die Übung anhand der Reflexionsfragen besprochen:

- Was hat euch dabei geholfen, möglichst lange auf der Eisscholle zu bleiben?
- Habt ihr abgesprochen, welche Strategie ihr wählt, um mit möglichst vielen Schülern möglichst lange auf der Eisscholle zu bleiben?
- Wie seid ihr zu der Entscheidung gekommen, welche Strategie ihr verfolgt?
- Auf welchen Ebenen habt ihr miteinander kommuniziert?
- Gibt es etwas, das ihr beim nächsten Mal anders machen würdet?

Variationsmöglichkeit

- Wenn die Klasse sehr groß ist, können auch zwei Eisschollen gebildet und ein Wettspiel zwischen den beiden Gruppen veranstaltet werden. Hierbei bräuchte die Lehrperson einen Helfer (eine zweite Sonne). Dabei muss darauf geachtet werden, dass die Stücke in etwa gleicher Größe und jeweils auf beiden Eisschollen gleichzeitig abgerissen werden.

ZUSATZAUFGABE

3.2.4 a
Teamübung „Der Eierfall“
auf www.sciencekids.de

LEITFRAGEN

- + Was ist wichtig für die Zusammenarbeit als Team?
- + Wie kann Kommunikation im Team gestaltet werden?
- + Wie kann gegenseitiges Vertrauen aufgebaut werden?

3.2.5 Die Komplimentenrunde

Bei dieser Übung konzentrieren sich die Schüler auf die positiven Eigenschaften ihrer Mitschüler (s. auch Kapitel 1, S. 44 ff.). Insbesondere wenn innerhalb einer Gruppe Schwierigkeiten aufgetreten sind, lenkt diese Übung die Aufmerksamkeit wieder auf das positive Miteinander. Weitere Übungen (s. Variationsmöglichkeiten) finden Sie auf www.sciencekids.de.

Schritt für Schritt

Die Schüler bilden einen Sitzkreis auf dem Boden. Dabei sitzen die Schüler abwechselnd mit dem Gesicht in den Kreis hinein und mit dem Gesicht aus dem Kreis heraus. Alle Schüler erhalten einen Zettel, auf dem sie oben ihren Namen notieren. Dann geben sie den Zettel zu ihrem linken Nachbarn weiter. Jeder Schüler notiert nun auf diesem Zettel eine Stärke/etwas Positives des entsprechenden Schülers (z. B. „Lina ist sehr musikalisch“ oder „Sebastian ist immer für mich da, wenn ich ihn brauche“).

Das Blatt wird gefaltet („Ziehharmonika-Faltung“), sodass nur der Name des Schülers und nicht das Kompliment sichtbar ist, und wird nach links weitergereicht. Der Nächste schreibt ebenfalls etwas Positives zu dieser Person auf das Blatt, faltet es und gibt es weiter.

Sollte ein Blatt vollgeschrieben sein, fertigt derjenige, der das letzte Kompliment auf das Blatt geschrieben hat, ein neues Blatt mit dem Namen des Schülers an und händigt ihm das vollgeschriebene Blatt aus, ohne es vorher aufzufalten. Das Ergebnis ist nur für den Schüler bestimmt, dessen Name oben steht.

Am Schluss sollte jeder seine „Komplimentenliste/-n“ in der Hand halten, die so viele Komplimente enthält, wie es Teilnehmer gibt.

Die Übung endet ohne abschließendes Gespräch. Alle Schüler können ihre Liste/-n mit nach Hause nehmen und (wenn sie möchten) aufbewahren.

Aufgabe 3.2.5

Klassenstufe 5 bis 10

Fächerbezug

alle Fächer, insbesondere
Klassenlehrerstunde

Dauer 15–25 Minute

Organisationsform

Einzelarbeit am Platz

Materialien und

Hilfsmittel

pro Schüler 1–2 DIN-A4-
Blätter, Schreibzeug

Es hat sich bewährt, dass die Lehrer auch insofern an der Übung teilnehmen, dass sie auf jeden Schülerzettel eine positive Eigenschaft schreiben. Dies stärkt bei der Lehrperson die Ausrichtung auf die Ressourcen der Schüler. Fällt es den Schülern schwer, Stärken zu benennen, kann der Lehrer zunächst eine generelle Stärkensammlung als Stichworte an die Tafel schreiben.

Beispiele für Stärken können sein:

- zielstrebig
- Teamplayer
- sprachgewandt
- empathisch
- schnelles Reagieren
- freundlich
- zugewandt
- kommunikativ
- flexibel
- kann gut mit Kritik umgehen
- anpassungsfähig
- humorvoll
- technisch begabt
- Rhythmusgefühl
- verlässlich
- ein guter Ratgeber
- Konzentrationsmeister
- kreativ
- gut im Zuhören
- achtsam
- klare Stimme
- mutig
- geschickt sein
- musikalisch
- gute Körperhaltung

Hinweis: Es ist grundsätzlich nicht erlaubt, Negatives oder Schwächen aufzuschreiben. Dies sollte den Schülern vor Beginn der Übung klar kommuniziert werden. Ist sich der Lehrer nicht sicher, ob sich alle Schüler daran halten werden oder während der Übung daran gehalten haben, sollte der Lehrer die Listen der Schüler einsammeln und überprüfen. Sollte es Listen mit negativen Bemerkungen geben, werden diese vom Lehrer gestrichen und anschließend neue Listen geschrieben, sodass nur die positiven Kommentare darauf verbleiben (bitte keine Listen mit ausgestrichenen Bemerkungen austeilen!). Der Lehrer teilt die Listen dann zum nächstmöglichen Zeitpunkt wieder aus.

Variationsmöglichkeiten

- 3.2.5 a „Den Rücken stärken“: eine Variation für jüngere Schüler
 - 3.2.5 b „Steckbrief vom Klassenkameraden“: eine Variation mit Mediennutzung
 - 3.2.5 c „Eine wundervolle Liste“: Eine Geschichte zum Abrunden
- Die kompletten Übungen zu diesen Variationen finden sich im Downloadbereich auf www.sciencekids.de.

Aufgabe 3.2.6

Klassenstufe 5 bis 10

Fächerbezug
alle Fächer, insbesondere
Klassenlehrerstunde

Dauer 10–15 Minuten

Organisationsform
Einzelarbeit am Platz

**Materialien und
Hilfsmittel**
Arbeitsblatt 3.2.6 „Ich
sehe dich“

3.2.6 *Ich sehe dich*

In dieser Übung (s. auch Klein, 2015, S. 32) erkennen die Schüler, dass Menschen in gleichen Situationen unterschiedliche Emotionen haben. Da es in der Teamarbeit (z. B. beim Fokussieren auf Ziele) leicht dazu kommen kann, dass Emotionen nicht beachtet werden, lohnt es sich, den Blick bewusst auf die unterschiedlichen Perspektiven bzw. Emotionen der

Einzelnen zu richten. Durch das Stärken der empathischen Haltung wird das Vertrauen zwischen den Teammitgliedern und somit auch deren Motivation positiv beeinflusst.

Schritt für Schritt

Zunächst findet ein Unterrichtsgespräch zu folgenden Themen statt: Unterschiede in der Wahrnehmung, unterschiedliche Perspektiven und Emotionen. Der Lehrer bespricht mithilfe der Hintergrundinfo, was Empathie bedeutet. Dann teilt er jedem Schüler das Arbeitsblatt „Ich sehe dich“ aus, das einzeln bearbeitet wird. Abschließend kann das Arbeitsblatt gemeinsam besprochen werden.

→ ARBEITSBLATT

3.2.6
„Ich sehe dich“
auf www.sciencekids.de

HINTERGRUNDINFO

Empathie befähigt dazu, sich in andere einzufühlen, also deren Emotionen wahrzunehmen, zu verstehen und so gegebenenfalls auch zu beeinflussen. Nach Morris (2015) besteht Empathie aus vier Elementen:

- der Fähigkeit, eine Situation aus der Perspektive eines anderen Menschen sehen zu können,
- der Akzeptanz der Situation eines anderen Menschen, so wie diese ist, ohne diesen dafür zu beurteilen,
- der Fähigkeit, den emotionalen Status der anderen Person wahrzunehmen,
- der Rückmeldung dessen, was man an der anderen Person wahrnimmt.

Klein zufolge (2015) ist die Grundlage für eine empathische Haltung die Selbstwahrnehmung – je besser wir uns selbst wahrnehmen können, desto besser können wir uns auch in die Lage anderer einfühlen (s. auch S. 26 ff.). Sind wir dazu fähig, uns in die Gedanken, Gefühle und in das Weltbild anderer hineinzusetzen und diese nicht nur aus der eigenen Perspektive zu betrachten, können wir entsprechend empathisch reagieren.

3.3 Übungen zu Grundlagen der Kommunikation

Positiv unterstützende soziale Beziehungen basieren zu einem großen Teil auf der Qualität der eingesetzten Kommunikation. Kommunikativer Austausch findet die ganze Zeit – also überall (Schule, Freizeit, Familie etc.) – statt. In der Regel gehen wir davon aus, dass unser Austausch einfach funktioniert. Es ist jedoch sehr gewinnbringend, einen bewussten Blick auf die eigenen Kommunikationsmuster zu werfen und diese zu reflektieren.

Aufgabe 3.3.1**Klassenstufe** 5 bis 10**Fächerbezug**
alle Fächer**Dauer** 5–10 Minuten**Organisationsform**
Unterrichtsgespräch**Materialien und
Hilfsmittel**Kopiervorlage 3.3.1
„Sender-Empfänger“,
Tafel oder Flip-Chart

→ KOPIERVORLAGE

3.3.1
„Sender-Empfänger“
auf www.sciencekids.de**Aufgabe 3.3.2****Klassenstufe** 5 bis 10**Fächerbezug**
alle Fächer**Dauer** 15–20 Minuten**Organisationsform**
Partnerübung,
Unterrichtsgespräch**Materialien und
Hilfsmittel**
keine

3.3.1 *Kommunikationsimpulse*

In dieser kurzen Übung zum Einstieg in das Kommunikationsthema machen sich die Schüler in einem Unterrichtsgespräch Gedanken darüber, was Kommunikation ist.

Schritt für Schritt

Der Lehrer schreibt die Frage „Was ist Kommunikation?“ an die Tafel/das Flip-Chart. Anschließend wird mithilfe der Impulsfragen ein Unterrichtsgespräch dazu geführt. Der Lehrer sammelt Stichwörter an der Tafel. Dabei präsentiert er die Kopiervorlage „Sender-Empfänger“ für alle sichtbar.

IMPULSFRAGEN

- + Wie würdet ihr Kommunikation definieren?
- + Ist Kommunikation angeboren oder erlernt?

HINTERGRUNDINFO

Kommunikation stammt vom lateinischen Begriff „communicatio“ ab und bedeutet „Mitteilung“: Jemand teilt einem anderem etwas mit. Bei jeglicher Art der Kommunikation gibt es einen Sender, der eine Botschaft/Nachricht sendet, und einen Empfänger, der diese Botschaft/Nachricht empfängt.

3.3.2 *Ohne Kommunikation geht nix*

In dieser Übung setzen sich die Schüler in spielerischer Form mit dem ersten Axiom von Watzlawicks Kommunikationstheorie „Man kann nicht nicht kommunizieren“ auseinander (Axiome siehe z. B. Plate, 2013, S. 20 ff.).

Schritt für Schritt

Die Schüler werden ein Rollenspiel durchführen. Dazu gehen sie paarweise zusammen und vereinbaren, wer Rolle A und wer Rolle B spielt. Der Lehrer gibt folgende Anweisung:

„Stellt euch vor, ihr habt eine Klassenarbeit/Klausur geschrieben und endlich klingelt es zur Pause. Ihr geht beide auf den Pausenhof. Schüler A möchte sich einfach nur hinsetzen, entspannen und in Ruhe sein Pausenbrot essen. Er möchte sich nicht unterhalten. Schüler B sind die Inhalte der Arbeit noch ganz präsent und er hat das Bedürfnis, sich mit Schüler A darüber auszutauschen.“

Die Schüler denken sich in die Geschichte hinein und spielen die Situation nach. Die Partner sprechen anschließend darüber, wie es ihnen in den

Rollen ergangen ist. Im Anschluss wird anhand der Reflexionsfragen im Plenum ein Unterrichtsgespräch geführt. Dazu kann die Lehrperson auch die Hintergrundinfo zu dieser Übung nutzen.

Reflexionsfragen

- Was genau hast du als B gemacht, um mit deinem Mitschüler ins Gespräch zu kommen?
Mögliche Antworten: Blickkontakt aufnehmen, eine offene Körperhaltung einnehmen, Fragen stellen, Körperkontakt aufnehmen
- Was genau hast du als A gemacht, um die Unterhaltung abzuwehren? Hast du nun kommuniziert oder nicht?
Mögliche Antworten: eine abwehrende Körperhaltung einnehmen (sich wegdrehen, Arme überkreuzen, wegschauen), knappe Antworten geben, keine Antworten geben, Stirn in Falten legen



Näheres zu Watzlawicks Kommunikationstheorie finden Sie z. B. unter <http://www.conradgiller.de/columbos-regeln/wiki/paul-watzlawick-und-die-5-axiome/>

HINTERGRUNDINFO

Das erste Axiom von Paul Watzlawicks Kommunikationstheorie lautet: „Man kann nicht nicht kommunizieren.“ Wenn wir uns das Beispiel der Übung anschauen, könnte man dies folgendermaßen beschreiben: A will nicht kommunizieren. Und so übermittelt er durch sein Verhalten (Blickkontakt vermeiden, nicht oder wenig reden, sich abwenden) eine bestimmte Information an B – nämlich, dass er seine Ruhe haben will bzw. nicht reden möchte. Also kommuniziert er doch etwas. Er sendet eine Mitteilung, auch wenn er keine Worte benutzt.

LEITFRAGEN

- + Kann man nicht kommunizieren?
- + Auf welcher Ebene kommuniziert man, wenn man nichts sagt?

3.3.3 *Die Blinden und der Elefant*

Diese Geschichte macht deutlich, dass jeder – abhängig von den äußeren Bedingungen und seinen Vorerfahrungen – eine ganz individuelle Wahrnehmung hat und somit seine eigene Wirklichkeit konstruiert.

Schritt für Schritt

Die Lehrperson liest der Klasse die Geschichte „Die Blinden und der Elefant“ vor. Danach kann anhand der Reflexionsfragen gearbeitet werden. Zur Verdeutlichung kann das Bild eines Elefanten an die Tafel gezeichnet oder mit dem Beamer an die Wand projiziert wer-

Aufgabe 3.3.3

Klassenstufe 5 bis 10

Fächerbezug
alle Fächer

Dauer 15–20 Minuten

Organisationsform
Unterrichtsgespräch

Materialien und Hilfsmittel

Textblatt 3.3.3 „Die Blinden und der Elefant“

→ TEXTBLATT

3.3.3
„Die Blinden und der Elefant“
auf www.sciencekids.de

Wie wir die Welt sehen,
entscheiden wir selbst,
nicht die anderen!

den. Reflexionsfragen können sein:

- Welcher der Weisen hatte recht mit seiner Aussage?
- Habt ihr es schon einmal erlebt, dass ihr eine ganz andere Wahrnehmung hattet als einer eurer Mitschüler oder Lehrer?
- Woran könnte das liegen?

LEITFRAGEN

- ✚ Haben wir alle dieselbe Wahrnehmung der „Wirklichkeit“?
- ✚ Wie konstruieren wir unser Bild von der Welt?

3.4 Übungen zum Thema Körpersprache

Verbaler Austausch ist nicht alles! Dieses Unterkapitel legt den Fokus auf die Aspekte der Kommunikation, die nicht verbal ablaufen, sondern unser Gesamtverhalten auf nonverbaler Ebene im Kommunikationsprozess beeinflussen.

3.4.1 *Kommunikations-Schlüssel*

In dieser Übung erfahren die Schüler welche Kommunikationsebenen es gibt, welche Wirkung diese haben und experimentieren damit.

Schritt für Schritt

Die Lehrperson hängt die Abbildung „Kommunikations-Schlüssel“ (Kopiervorlage möglichst auf DIN-A3-Format kopiert) an die Tafel und lässt die Schüler schätzen, welche Wirkung die einzelnen Kommunikationsebenen prozentual jeweils ausmachen. Danach schreibt sie die entsprechenden Prozentzahlen an die Tafel und erklärt die einzelnen Anteile und deren Wirkungsweise (Lösung siehe Hintergrundinfo, S. 87).

Im Anschluss findet ein kleines Rollenspiel statt, das den Schülern verdeutlichen soll, wie unterschiedliche nonverbale Signale auf den Gesprächspartner wirken. Dazu finden sich die Schüler in Zweiergruppen zusammen und spielen folgende Sätze nach:

- „Ich will aber gar nicht mitkommen.“
- „Du hast schon wieder eine schlechte Note mit nach Hause gebracht!“
- „Das tut mir aber leid, dass du keine Zeit hattest, deine Hausaufgaben zu machen!“
- „Denkst du, mir macht das Spaß?“

Aufgabe 3.4.1

Klassenstufe 5 bis 10

Fächerbezug
alle Fächer

Dauer 10–25 Minuten

Organisationsform
Partnerarbeit,
Unterrichtsgespräch

**Materialien und
Hilfsmittel**
Kopiervorlage 3.4.1
„Kommunikations-
Schlüssel“

→ KOPIERVORLAGE

3.4.1
„Kommunikations-Schlüssel“
auf www.sciencekids.de

- „Aber natürlich stimme ich dir zu! Voll und ganz sogar!“
- „Das ist ja wohl eine absolute Unverschämtheit!“

Die Sätze sind so konzipiert, dass sich darin verschiedene Emotionen verstecken können, die durch eine unterschiedliche Mimik, Gestik und Körperhaltung ausgedrückt werden können. Dies soll von den Schülern kreativ umgesetzt werden. Dabei achten die Schüler genau darauf, wie der Einsatz ihres Kommunikationsverhaltens auf den anderen wirkt und durch welche ihrer Ausdrucksweisen etwas in der Reaktion des Partners verändert wird. Anschließend findet ein Unterrichtsgespräch statt, das sich an folgenden Reflexionsfragen orientiert:

- Hatten die Sätze immer die gleiche Wirkung beim Gegenüber, egal wie ihr sie gesagt/ausgedrückt habt?
- Welches Kommunikationsverhalten hat beim Gegenüber die größte Resonanz ausgelöst (etwas bewirkt)? Erklärung: Da die Worte immer gleich bleiben, kommt hierbei gut zur Geltung, wie groß der Einfluss der Körpersprache ist.
- Welchen der Sätze konntet ihr nicht auf positive Weise ausdrücken?

Erklärung: Der letzte Satz („Das ist ja wohl eine absolute Unverschämtheit!“) ist allein durch die Wortwahl negativ und es wird den Schülern eher nicht gelingen, eine positive Reaktion zu erzeugen. Hier wird deutlich, dass auch die Auswahl der Worte eine große Rolle bei der Kommunikation spielt!

HINTERGRUNDINFO

Wissenschaftler haben herausgefunden, dass der Inhalt einer Nachricht (die Worte) in der Kommunikation nur eine geringe Wirkung hat (ca. 7 %). Die nonverbale Kommunikation dagegen trägt den Hauptanteil der Wirkung. Auf die Stimme (Lautstärke, Tonhöhe, Sprechgeschwindigkeit, Pausen, Sprachmelodie) fallen ca. 38 %, während auf Körpersprache (Mimik, Gestik, Körperhaltung, Abstand zum Gesprächspartner) ca. 55 % entfallen (Mehrabian, 1971). Die nonverbale Kommunikation ist evolutionär natürlich die älteste Verständigungsform und drückt unmittelbar aus, was wir fühlen und denken.

LEITFRAGEN

- ✚ Kann sich eine Botschaft verändern, obwohl sie inhaltlich gleich bleibt?
- ✚ Welche Kommunikationsebene hat die größte Wirkung?

Aufgabe 3.4.2**Klassenstufe** 5 bis 10**Fächerbezug**
alle Fächer**Dauer** 20 Minuten**Organisationsform**
Partnerarbeit**Materialien und Hilfsmittel**
Platz, z. B. in der Turnhalle oder auf dem Pausenhof**Hinweis**

Es sollen keine eindeutigen Signale wie z. B. das Nicken oder Schütteln des Kopfes eingesetzt werden. Es geht lediglich darum, den eigenen Gefühlzustand über die Mimik zu vermitteln.

3.4.2 Die Mimik spricht mit

Den Schülern wird klar, welche Möglichkeiten ihnen der Einsatz von Mimik in einer Kommunikationssituation bietet, und setzen diese bewusst ein (vgl. Košinár & Leineweber, 2010).

Schritt für Schritt

Die Schüler gehen paarweise zusammen und entscheiden, wer zuerst in Aktion treten wird. Dann stellen sie sich in einem möglichst großen Abstand voneinander gegenüber auf. Der Schüler, der zuerst agiert, versucht nun, den anderen Schüler anhand der eigenen Mimik zu sich zu locken oder wegzuschicken. Der andere Schüler soll versuchen genau wahrzunehmen, welche Signale ihm sein Gegenüber gibt, und entsprechend reagieren. Dies machen die Schüler etwa 2–3 Minuten lang. Danach werden die Rollen mit derselben Aufgabe getauscht. Anschließend treffen sich die Partner in der Mitte und sprechen zu zweit über ihre Erfahrungen mit der Übung. Dazu können folgende Reflexionsfragen dienen:

- Hat der Partner das gemacht, was ich beabsichtigt hatte?
- Habe ich meinen Partner missverstanden? Wenn ja, woran lag es?
- Haben wir eine unterschiedliche Mimik genutzt? Gibt es eine Mimik, die typisch für meinen Partner ist?

Aufgabe 3.4.3**Klassenstufe** 8 bis 10**Fächerbezug**
alle Fächer**Dauer** 15 Minuten**Organisationsform**
Film,
Unterrichtsgespräch**Materialien und Hilfsmittel**
Beamer, Internetverbindung oder Video auf Stick (Länge: 3:05 min)

3.4.3 Mein Körper kommuniziert

In dieser Übung wird anhand eines Videos der Zusammenhang zwischen Körperausdruck, Emotionen und deren Einfluss auf Beziehungen und das Lernen deutlich gemacht.

Schritt für Schritt

Das Youtube-Video mit dem Körpersprecher Stefan Verra wird gemeinsam angeschaut. Anschließend findet ein Unterrichtsgespräch anhand der Reflexionsfragen statt. Eventuell kann das Video im Zuge dessen erneut gezeigt werden.

- Ist es euch schon einmal aufgefallen, dass ihr jemanden „manipuliert“ habt, wie im Video beschrieben?
- Konrad Lorenz sagte: „Evolution ist ein Spiel von allem mit allem.“ Was könnte er damit gemeint haben?
- Was geschah, als der Affe einen anderen Affen beobachtet hat, im Unterschied dazu, als der Affe einen Affenroboter beobachtet hat? Welche Schlussfolgerung(en) zieht Stefan Verra? Welche Schlussfolgerungen könnte man daraus in Bezug auf das eigene Lernen ziehen?
- Neurowissenschaftler weisen auch darauf hin, dass man sich mit Stimmungen oder Emotionen gegenseitig anstecken kann.



Körpersprache
Tipps: positive

Reaktionen durch Positives
Auftreten!: https://www.youtube.com/watch?v=hr-bwlG_hxA

Der Grund dafür liegt in den sogenannten Spiegelneuronen bzw. Spiegelneuronenzellen unseres Gehirns. Habt ihr diesen Begriff schon einmal gehört? Was könnte damit gemeint sein?

3.5 Übungen zum Thema Zuhören

Das Aktive Zuhören ist die zentrale Gesprächsführungstechnik auf der Empfängerseite, die ursprünglich von Carl Rogers entwickelt wurde. In den Übungen dieses Unterkapitels entdecken die Schüler zunächst spielerisch, warum Aktives Zuhören nützlich ist, setzen sich in einem Rollenspiel damit auseinander und üben es anschließend gezielt.

3.5.1 Gerüchteküche

Diese Übung (s. auch Schmidt, 2010, S. 167) zeigt den Schülern auf spielerische Weise, warum Aktives Zuhören nützlich und für eine gelungene Kommunikation unumgänglich ist.

Schritt für Schritt

Der Lehrer bestimmt 6–8 Schüler, denen er erklärt, dass er sie benötigt, um ein kleines Experiment durchzuführen. Dazu sollen sie sich in einen Nebenraum begeben und dort leise warten. Es sollte sichergestellt werden, dass die Schüler nicht an der Tür lauschen. Sie werden dann einer nach dem anderen wieder in den Klassenraum geholt.

Sobald die Schüler draußen sind, werden für alle sichtbar zwei Stühle aufgestellt. Die Lehrperson bittet nun einen der verbliebenen Schüler, auf dem „Zuhörerstuhl“ Platz zu nehmen. Die Lehrperson setzt sich auf den „Erzählerstuhl“ und liest die Geschichte „Das Sportfest“ (Textblatt) vor. Während der gesamten Übung darf der Schüler keinerlei Fragen stellen. Anschließend steht die Lehrperson auf und der bis dato zuhörende Schüler setzt sich auf den frei gewordenen „Erzählerstuhl“. Nun wird der erste Schüler von draußen in den Raum und auf den „Zuhörerstuhl“ gebeten. Der Lehrer sagt ihm (wie auch jedem weiteren hereinkommenden Schüler später), dass er gleich eine Geschichte erzählt bekommt. Er soll gut zuhören, darf den Erzähler aber nicht unterbrechen und keine Fragen stellen. Der Schüler auf dem „Erzählerstuhl“ erzählt nun alles, was er aus der eben gehörten Geschichte erinnern kann, an seine Mitschüler weiter. Ist er fertig, setzt er sich auf einen der Stühle im Klassenraum. Der bis eben zuhörende Schüler wechselt auf den „Erzählerstuhl“ und ein weiterer Schüler wird hinein und auf den „Zuhörerstuhl“ gebeten.

Das Prozedere wiederholt sich so oft, bis der letzte Schüler von draußen hineingerufen wurde und die Geschichte gehört hat. Dann setzt er sich auf den „Erzählerstuhl“ und gibt der gesamten Klasse seine Version der gehörten Geschichte wieder.

Zum Schluss bedankt sich der Lehrer bei allen Schülern und setzt sich selbst wieder auf den „Erzählerstuhl“. Damit alle die ursprüngliche Version einmal hören können, liest er die Geschichte für alle vor.

Hinweis

Als Erklärung für Spiegelneurone können die Informationen im Kasten auf S. 73 verwendet werden.

Aufgabe 3.5.1

Klassenstufe 5 bis 10

Fächerbezug
alle Fächer

Dauer 30–45 Minuten

Organisationsform
Partnerarbeit, Plenum

Materialien und Hilfsmittel
2 Stühle (jeweils markiert als „Erzähler-“ und „Zuhörerstuhl“), Textblatt 3.5.1 „Das Sportfest“, für die Variation: Aufzeichnungsgerät

→ TEXTBLATT

3.5.1
„Das Sportfest“
auf www.sciencekids.de

Hinweis

Es ist wichtig, die Schüler darauf aufmerksam zu machen, dass außer dem Erzähler keiner etwas sagt. Bemerkungen, Zusätze oder Einwürfe aus dem Klassenraum sind tabu. Die Schüler sind also während der gesamten Übung stille Beobachter.

Die Auswertung der Übung kann mithilfe der Hintergrundinfo und anhand der folgenden Reflexionsfragen vorgenommen werden:

- Habt ihr alle die gleiche Geschichte erzählt bekommen?
- Was genau ist vom ersten bis zum letzten Schüler alles passiert?
- Wenn ihr ein Detail nicht erinnern konntet, was habt ihr dann gemacht?
- Was hätte geholfen, dass ihr euch die Geschichte besser hättet merken können?
- Könnten Gerüchte auch so entstehen?

HINTERGRUNDINFO

Dieses Experiment soll dazu dienen, den Schülern klarzumachen, wie wichtig der Einsatz des Aktiven Zuhörens ist – denn ohne dies wird die Geschichte von den Teilnehmern umso mehr verkürzt, verfälscht und verändert. Details, die nicht mehr erinnert werden, werden durch eigene Ideen ergänzt. Oft werden auch ganz neue Aspekte hinzugefügt.

Die Schüler erfahren, dass jeder innerhalb eines Gesprächs unterschiedliche Dinge wahrnimmt und behält – dass die Kommunikation also sehr selektiv abläuft. Die Methode der Wahl, um Kommunikation auf der Empfängerseite zu verbessern, ist das Aktive Zuhören.

Variationsmöglichkeit

Es besteht die Möglichkeit, entweder den ganzen Prozess oder aber nur die letzte Version der Geschichte auf Band aufzunehmen. Dann wird im Vergleich umso deutlicher, welche Veränderungen im Verlauf der Übung stattgefunden haben.

Aufgabe 3.5.2

Klassenstufe 5 bis 7

Fächerbezug
alle Fächer

Dauer 20–40 Minuten

Organisationsform
Dreiergruppen

Materialien und Hilfsmittel

Kopiervorlage 3.5.2
„Kommunikations-
Rollen“ (evtl. in drei
Farben mit Aufgaben
für die verschiedenen
Rollen)

3.5.2 Kommunikations-Rollen

Die Schüler machen sich anhand eines Rollenspiels bewusst, welche Wirkung Aktives Zuhören in einem Dialog auf das Gegenüber hat.

Information für die Lehrperson: Die Übung wird in Dreiergruppen durchgeführt, wobei die Rollen innerhalb einer Dreiergruppe nur einmal verteilt werden. Es gibt deshalb pro Gruppe nur einen Durchgang! Es ist wichtig, dass sich die Personen A und C nicht über den Inhalt ihrer Rollenaufgaben austauschen! Das Klatschen des Lehrers nach etwa der Hälfte der Zeit signalisiert, dass Person C jeder Gruppe ihr Zuhörerverhalten (beginndes und steigendes Desinteresse an dem Bericht von A) ändert. Das Rollenspiel selbst dauert fünf Minuten.

Schritt für Schritt

Die Schüler bilden Dreiergruppen, die sich etwas entfernt voneinander im Klassenzimmer zusammensetzen. Jeweils ein Schüler in der Gruppe übernimmt die Rolle des Erzählers (A), des Beobachters (B) und des Zuhörers (C). Erzähler und Zuhörer sitzen sich gegenüber, der Beobachter setzt sich so, dass er die beiden anderen gut sehen kann. Die drei Gruppenmitglieder erhalten jeweils eine Rollenkarte (Kopiervorlage) mit unterschiedlichen Aufgaben. Sie lesen diese jeder für sich durch und dürfen sich über den Inhalt der Rollenkarten nicht austauschen.

Auf ein Signal der Lehrperson hin beginnen die Gruppen mit der Übung und führen diese durch. Das Klatschen des Lehrers signalisiert den Schülern (offiziell) die Halbzeit der Übung.

Nach der Übung tauschen sich die Dreiergruppen etwa fünf Minuten über ihre Erfahrungen aus. Danach erfolgt ein abschließendes Gespräch anhand der Hintergrundinfo und der Reflexionsfragen im Plenum:

An Personen A:

- Was ist euch während der Übung aufgefallen?
- Habt ihr gemerkt, dass die Aufmerksamkeit von C weniger wurde und verschwand? Woran habt ihr das gemerkt?
- Wie habt ihr euch dabei gefühlt?
- Was habt ihr unternommen, um die Aufmerksamkeit wiederzuerlangen?

An Personen C:

- Wie hat Person A versucht, euch zu fesseln?
- Wie hat es sich angefühlt, euch während der Erzählung abzuwenden?

An Personen B:

- Wie hat Person A versucht, C zu fesseln?
- Was hat C gemacht, um sein Zuhören zu signalisieren, und wie genau hat sich dies nach der Hälfte der Zeit verändert?
- Wie genau hat A sich verhalten, als die Aufmerksamkeit von C abdriftete?

→ KOPIERVORLAGE

3.5.2
„Kommunikations-Rollen“
auf www.sciencekids.de

„Aktives Zuhören ... bedeutet so zuzuhören, dass sich der andere verstanden fühlt.“
(Gordon, 2016)

HINTERGRUNDINFO

Nach Gordon (2016) gibt es fünf Werkzeuge des Zuhörens:

1. **Selbst nicht reden:** Wenn wir selbst reden oder auch überlegen, was wir als Nächstes sagen möchten, hören wir nicht (mehr) richtig zu.
2. **Sich dem Gesprächspartner zuwenden,** ihm die eigene Aufmerksamkeit schenken: Blickkontakt herstellen, ihn anschauen, offene Körperhaltung einnehmen, aber dennoch dessen persönlichen Raum wahren (bei den meisten Menschen 1–2 m).

- 3. Einfache Bestätigung:** Wenn wir dem Gesprächspartner durch zustimmende Laute oder Äußerungen (z. B. „echt“, „mmmh“, „wirklich“, „aha“ etc.) oder unsere Körpersprache (z. B. durch ein Nicken) zu verstehen geben, dass wir ihm zuhören.
- 4. Türöffner sind** z. B. Äußerungen („Erzähl doch mal ...“) oder Fragen („Du siehst gedrückt aus. Würdest du gerne darüber reden?“), die dazu da sind, ein Gespräch zu beginnen.
- 5. Feedback:** Es ist nicht immer einfach, die Botschaft zu verstehen, die vom Gesprächspartner gesendet wird, bzw. diese so zu verstehen, wie sie gesendet wurde. Oft stellen wir Vermutungen an oder interpretieren. Deshalb ist es die Aufgabe des Zuhörers, das eigene Verständnis bezüglich der Äußerungen des Sprechers zu überprüfen. Dies macht man, indem man das Gesagte mit eigenen Worten zusammenfasst (paraphrasiert) bzw. wiederholt, was der andere gesagt hat. Zudem versucht man, sich in das Gegenüber einzufühlen, also herauszuhören, welche Gefühle und Bedürfnisse dieser hat, und checkt, ob man damit richtig liegt (z. B. indem man das als Feedback zurück gibt, was man zu verstehen glaubt). Nutzt der Sender der Botschaft die Schritte der GfK, ist dies für den Empfänger natürlich wesentlich einfacher (s. auch S. 99).

Nutzt man all diese Werkzeuge, spricht man vom „Aktiven Zuhören“.

LEITFRAGEN

- ✚ Was gehört alles zum Aktiven Zuhören?
- ✚ Wofür ist Aktives Zuhören nützlich?

Aufgabe 3.5.3

Klassenstufe 5 bis 10

Fächerbezug
alle Fächer

Dauer 30–45 Minuten

Organisationsform
Unterrichtsgespräch,
Zweiergruppen

**Materialien und
Hilfsmittel**
Plakat oder Tafel

3.5.3 *Ich höre dich*

Aktives Zuhören wird zwar von vielen Menschen automatisch eingesetzt, das Üben aber garantiert den Schülern einen gezielten Einsatz dieser effektiven Methode. Diese Übung ist auch als „Kontrollierter Dialog“ bekannt.

Schritt für Schritt

Im Folgenden sollen die Schüler paarweise eine Diskussion führen. Dazu werden zunächst im Plenum Vorschläge gesammelt, welche schülerrelevanten Themen kontroverse Argumente zulassen.

Beispiele können sein:

- Rauchverbot auf dem Schulgelände
- Handyverbot in der Schule

- Schuluniform – ja oder nein?
- Ganztagschule – Pro und Kontra
- Mensaessen oder Schulbrot

Die Schüler finden sich anschließend in Zweiergruppen zusammen und wählen sich eines der Themen aus. Sie vereinbaren, wer die Pro-Argumente und wer die Kontra-Argumente übernehmen möchte. Dann halten sie sich an folgendes Schema, das an der Tafel oder auf einem Plakat visualisiert wird.

1. Der Pro-Schüler bringt sein Argument → der Kontra-Schüler wiederholt dieses Argument in seinen eigenen Worten → der andere bestätigt oder berichtigt.
2. Der Kontra-Schüler nennt sein Argument → dieses wird durch den anderen mit eigenen Worten wiederholt → der Kontra-Schüler bestätigt oder berichtigt die Wiederholung.
3. Der Pro-Schüler nennt nächstes Argument ...

Jeder Schüler sollte mindestens fünf Argumente benennen, dann werden die Zweierteams gewechselt und ein weiterer Durchgang wird mit einem anderen Mitschüler durchgeführt. Danach findet im Plenum ein Unterrichtsgespräch statt, zu dem die Reflexionsfragen hinzugezogen werden können:

- War es leicht, die Worte des anderen zusammenzufassen?
- Was war das Leichteste, was das Schwerste an dieser Übung?
- Konntet ihr neben den Inhalten auch Gefühle des anderen wahrnehmen?
- In welchen Situationen könnte es nützlich sein, das Aktive Zuhören einzusetzen?
- Wofür ist das Aktive Zuhören sonst noch gut?
- Gibt es Grenzen für das Aktive Zuhören (Situationen, in denen es nicht effektiv ist)?

LEITFRAGEN

- ✚ Wie kann ich Aktives Zuhören anwenden?
- ✚ In welchen Situationen kann ich Aktives Zuhören einsetzen, in welchen ist es nicht sinnvoll?

Aktives Zuhören ist sinnvoll,

- um den anderen auf den Punkt zu bringen
- wenn der andere vom Thema abkommt
- wenn es Konflikte gibt
- wenn etwas schwer verständlich ist
- wenn ich etwas wirklich verstehen möchte
- wenn mir jemand wichtig ist

Grenzen können sein,

- wenn jemand mich beleidigt
- wenn jemand unsachlich wird
- bei einem heftigen Streit
- wenn jemand meine Grenzen überschreitet
- wenn jemand einen Monolog führt

In diesen Fällen ist es sinnvoller, eine klare Ich-Botschaft zu senden (s. Übungen 3.7.1 und 3.7.2).

(vgl. auch Schmidt, 2010)

Erfolgreiches Zuhören – Unterstützung bei Beziehungsaufbau und -pflege: Exkurs für die Lehrperson



Zur Verdeutlichung
des Aktiven

Zuhörens kann folgendes
Video genutzt werden:
[https://www.youtube.com/
watch?v=qAnywT4TkOg](https://www.youtube.com/watch?v=qAnywT4TkOg)

Da es naturgemäß zwischen Lehrern und Schülern auch oft zu Spannungen in der Kommunikation kommt, beschreibt Thomas Gordon in seinem bekannten Buch „Lehrer-Schüler-Konferenz: Wie man Konflikte in der Schule löst“ (2012) die Bedeutung des Aktiven Zuhörens für den Lehrer. Gibt der Lehrer dem Schüler im Sinne der „fünf Werkzeuge des Zuhörens“ ein Feedback, signalisiert dies dem Schüler, dass der Lehrer ihn verstanden hat (oder nicht).

Gordon gibt weitere Tipps, sodass aktives Zuhören auf Lehrerseite erfolgreich ist und bei den Schülern nicht manipulativ wirkt:

1. **„Schüler sind kompetent“**: Haben Schüler Schwierigkeiten, kann das Aktive Zuhören dazu beitragen, den Lösungsprozess (der durchaus längere Zeit andauern kann) zu unterstützen, indem es das Finden der Lösungen erleichtert. Die Grundvoraussetzung hierbei ist allerdings, dass der Lehrer dem Schüler zutraut, seine Probleme selbst zu lösen (auch wenn dies viel Zeit in Anspruch nimmt). Denn letztendlich müssen die Schüler ihre Probleme doch auf eigene Faust lösen.
2. **„Ehrliche Annahme“**: Die von den Schülern ausgedrückten Schwierigkeiten sollten vom Lehrer ehrlich angenommen werden, auch wenn sich diese von seinen Erwartungen oder Hoffnungen unterscheiden.
3. **„Emotionen als Momentaufnahme“**: Emotionen existieren immer nur im Augenblick. Sie können von einem Moment zum anderen wechseln oder ganz schnell wieder vorüber sein. Deshalb sollte der Lehrer sich darüber bewusst sein, dass Aktives Zuhören die Schüler immer nur dabei unterstützen kann, ihre momentanen Emotionen auszudrücken.
4. **„Zum Kern vordringen“**: Schülern ist es selten möglich, andere sofort an ihren Problemen teilhaben zu lassen. Aus diesem Grund kann das Aktive Zuhören dabei unterstützen, eine Situation zu klären, langsam zum Kern eines Problems vorzudringen bzw. oberflächliche oder zweitrangige Dinge in den Hintergrund rücken zu lassen.
5. **„Vertraulichkeit“**: Was Schüler Lehrern anvertrauen, sollte absolut vertraulich behandelt werden, sodass die Beziehung keinen Vertrauensverlust erleidet.

3.6 Übungen zum Thema Nein sagen

Auf die Schüler strömt heute eine enorme Informationsflut ein. Dabei den Überblick zu behalten und Entscheidungen zu treffen, wird immer schwieriger. Eine der Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen besteht in der beginnenden Ablösung vom Elternhaus sowie im Finden ihrer sozialen Identitäten innerhalb von Gruppen. Um eine gesunde Balance zwischen den eigenen Bedürfnissen und der Einbindung in Gruppen zu finden, ist eine bewusste Abgrenzung wichtig. Dazu gehört auch, Nein sagen zu können.

3.6.1 *Ich entscheide selbst*

Diese Übung schult das Bewusstsein der Schüler dafür, dass sie bis zu einem gewissen Grad immer eine eigene Entscheidung treffen können.

Schritt für Schritt

Die Lehrperson gibt zunächst einen kurzen **Input**: *„Im Leben gibt es immer wieder Situationen, in denen wir uns ausgeliefert und ohne Kontrollmöglichkeit fühlen. Es gibt Dinge, die wir tun müssen oder sollen, auf die wir aber gar keine Lust haben. Das ist ganz natürlich und unvermeidlich. Machen wir uns dabei aber bewusst, dass wir eine Wahl haben – je nachdem aus welchem Blickwinkel wir auf eine Situation schauen –, können wir das Gefühl der Kontrolle erhöhen. Denn Selbstbestimmung ist eines der drei treibenden Grundbedürfnisse im Leben jedes Menschen (s. auch S. 72).“*

Im Folgenden können die Schüler ausprobieren, wie es sich anfühlt, den Blickwinkel auf bestimmte Aktionen oder Situationen zu verändern. Dies können Situationen aus ihrem Familienalltag, der Schule oder der Freizeit sein. Anschließend bearbeiten die Schüler das Arbeitsblatt „Ich entscheide selbst“ in Einzelarbeit oder als Hausaufgabe. Die Ergebnisse können danach im Plenum reflektiert werden.

Beispiele für Aktionen können sein:

- „Ich muss jeden Tag die Spülmaschine ausräumen.“
- „Ich muss meiner Mutter beim Putzen helfen.“
- „Immer muss ich daran denken, meine Schultasche zu packen.“
- „Ich muss meine Vokabeln lernen.“
- „Ich muss auf meine Eltern hören.“

Aufgabe 3.6.1

Klassenstufe 5 bis 10

Fächerbezug

Religion, Ethik, Deutsch, Klassenlehrerstunde, AES

Dauer 30 Minuten

Organisationsform

Plenum, Einzelarbeit

Materialien und Hilfsmittel

Arbeitsblatt 3.6.1
„Ich entscheide selbst“, Schreibzeug

→ ARBEITSBLATT

3.6.1
„Ich entscheide selbst“
auf www.sciencekids.de

Aufgabe 3.6.2**Klassenstufe** 7 bis 10**Fächerbezug**

Religion, Ethik, Deutsch, Klassenlehrerstunde, AES

Dauer 20–30 Minuten**Organisationsform**

Kleingruppenarbeit

Materialien und**Hilfsmittel**

Kopiervorlage 3.6.2 a „Tipps fürs Neinsagen“, Kopiervorlage 3.6.2 b „Nein-Schild“ gedruckt auf festem weißen Papier/Karton, auseinandergeschnitten (für jeden Schüler eines), Tafel oder Flip-Chart, Farbstifte, Schreibzeug

3.6.2 So sage ich NEIN

Es gibt vielerlei Gründe, warum es Menschen schwerfällt, Nein zu sagen: Manchmal haben sie Angst, andere zu enttäuschen und deshalb nicht mehr gemocht zu werden, sie fürchten sich vor Konsequenzen oder davor, etwas zu versäumen – vielleicht wollen sie auch einfach nicht gefühllos erscheinen.

Schritt für Schritt

Die Klasse sammelt zunächst gemeinsam Gründe, warum es Menschen manchmal schwerfällt, Nein zu sagen. Diese werden an die Tafel oder auf ein Flip-Chart geschrieben. Anschließend werden Ideen dazu gesammelt, wie man Nein sagen bzw. was man dabei beachten kann. Die Lehrperson nutzt dazu auch die Kopiervorlage „Tipps fürs Neinsagen“.

Danach erhält jeder Schüler die Kopiervorlage „Tipps fürs Neinsagen“ und ein kleines „Nein-Schild“. Daraus gestaltet sich jeder seine eigene, ganz persönliche Neinsagen-Karte (farbliche Gestaltung der Vorderseite), die er später in der Hosentasche oder im Mäppchen mit sich tragen kann. Auf die Rückseite der Karte schreiben die Schüler, an was sie sich bezüglich des Neinsagens erinnern möchten bzw. was ihnen bei der Abgrenzung helfen kann.

→ KOPIERVORLAGEN

3.6.2 a
„Tipps fürs Neinsagen“
3.6.2 b
„Nein-Schild“
auf www.sciencekids.de

Aufgabe 3.7.1**Klassenstufe** 8 bis 10**Fächerbezug**

alle Fächer

Dauer 30–45 Minuten**Organisationsform**

Rollenspiel, Plenum

Materialien und**Hilfsmittel**

Tafel, Kopiervorlage 3.7.1 a „Reaktionskarten“ (vergrößert für das Tafelbild), Kopiervorlage 3.7.1. b „Tafelbild: Ich- und Du-Botschaften“

3.7 Übungen zum Thema konstruktive Kommunikation und faire Konfliktlösung

In diesem Unterkapitel setzen sich die Schüler mit Problem- und Konfliktsituationen auseinander. Es werden einige Gestaltungsmöglichkeiten geübt, die zu einer konfliktfreien Kommunikation beitragen können, z. B. die Ich-Botschaften und die Vier Schritte der Gewaltfreien Kommunikation (GfK) nach Rosenberg (2013).

3.7.1 Ich- und Du-Botschaften

Die Schüler erarbeiten anhand eines Rollenspiels die Wirkungen von Ich- und Du-Botschaften in der Kommunikation und lernen deren Merkmale kennen.

Schritt für Schritt

Hinweis: Je nach Alter der Schüler und Diskussionsbedarf/Diskussionsfreudigkeit der Klasse kann die Dauer der Übung stark variieren.

Der Lehrer gibt den Schülern folgende Situation vor: „Das Smartphone eines Schülers wird von einem Mitschüler kaputt gemacht. Vier ausgewählte Schüler werden gleich im Rollenspiel nacheinander vier verschiedene

Reaktionsmöglichkeiten darstellen (s. Kopiervorlage „Reaktionskarten“). Alle anderen Schüler der Klasse stellen sich vor, sie seien der Verursacher des Schadens.“

Während die Darsteller die Reaktionsmöglichkeiten präsentieren, achten die anderen Schüler darauf, wie sie sich dabei fühlen. Danach findet ein Unterrichtsgespräch statt. Der Lehrer fragt die Schüler, ob die vier Reaktionen unterschiedliche Emotionen bei ihnen ausgelöst haben und welche dies waren.

In einem weiteren Schritt erklärt die Lehrperson die Merkmale von Ich- und Du-Botschaften und ordnet mit den Schülern die vorgestellten Reaktionen aus dem Rollenspiel ein. So wird mit den Schülern ein gemeinsames Tafelbild erstellt (s. „Tafelbild: Ich- und Du-Botschaften“).

HINTERGRUNDINFO

Ich-Botschaften sind Nachrichten mit hohem Selbstoffenbarungsanteil, d. h., dass Teile des eigenen Innenlebens preisgegeben werden. Sie beleuchten Emotionen und dahinterliegende Bedürfnisse des Senders im Gespräch (z. B. „Es hat mich geärgert, dass ...“ oder „Ich wünsche mir, dass ...“). In Du-Botschaften wird eine Aussage über das Gegenüber gemacht, wobei eigene Emotionen (z. B. „Ich fühle mich übergangen“) in Beschreibungen über den Gesprächspartner überführt werden (z. B. „Du bist rücksichtslos“).

LEITFRAGEN

- ✦ Was zeichnet Ich- und Du-Botschaften aus?
- ✦ In welcher Weise kann man sie in der Kommunikation einsetzen?

3.7.2 Konfliktfrei kommunizieren

Hier wird die Formulierung von „Ich- und Du-Botschaften“ geübt. Dazu sollte die Klasse Kenntnisse über die Merkmale von „Ich- und Du-Botschaften“ haben. Diese können in der Vorbereitung zur Übung noch einmal wiederholt werden (s. Übung 3.7.1).

Schritt für Schritt

Die Schüler gehen in Kleingruppen (möglichst je 4 Schüler) zusammen. Jede Gruppe erhält eine Situationskarte aus der Kopiervorlage „Situationskarten“ und das Blatt „Placemat“. Die Situationskarte wird in die Mitte eines Placemat-Rasters (s. Übung 3.1.2, S. 76) gelegt. Die Gruppenmitglieder schreiben in die jeweiligen Placemat-Felder mögliche Ich-Botschaften, die in der vorgegebenen Situation angewandt

→ KOPIERVORLAGEN

3.7.1 a
„Reaktionskarten“
3.7.1 b
„Tafelbild: Ich- und Du-Botschaften“
auf www.sciencekids.de

Aufgabe 3.7.2

Klassenstufe 8 bis 10

Fächerbezug
alle Fächer

Dauer 45 Minuten

Organisationsform
Kleingruppenarbeit

Materialien und Hilfsmittel

Kopiervorlage 3.7.2 a
„Situationskarten“
(ausgeschnitten),
Kopiervorlage 3.1.2
„Placemat“, leere
(Kartei-)Karten, für die
Differenzierungen:
Kopiervorlage 3.7.2 b
„Formulierungshilfen
für Ich-Botschaften“

→ KOPIERVORLAGEN

3.7.2 a
„Situationskarten“
3.1.2
„Placemat“
3.7.2 b
„Formulierungshilfen für
Ich-Botschaften“
auf www.sciencekids.de

Aufgabe 3.7.3**Klassenstufe** 5 bis 10**Fächerbezug**
alle Fächer**Dauer** 15 Minuten
Reflexion, 30 Minuten
Rollenspiel**Organisationsform**
Viererguppen, Plenum**Materialien und
Hilfsmittel**
Arbeitsblatt 3.7.3 „Der
Konfliktbesen“, Tafel

→ ARBEITSBLATT

3.7.3
„Der Konfliktbesen“
auf www.sciencekids.de

→ KOPIERVORLAGEN

3.7.4 a
„Beobachten statt bewerten
– Hintergrundinfo“
3.7.4 b
„Beobachten statt bewerten
– Aussagestreifen“
auf www.sciencekids.de

werden können. Die Gruppe einigt sich auf ein bis drei geeignete Ich-Botschaften. Diese werden in die Mitte des Placemat-Rasters geschrieben. In einer abschließenden Präsentationsrunde tragen die Gruppen (einige ausgewählte oder alle) ihre Situationen und die aus ihrer Sicht besten Ich-Botschaften als Rollenspiel vor. Das Plenum gibt der präsentierenden Gruppe eine Rückmeldung. Evtl. können Hilfen zu einer sinnvollen Rückmeldung (Feedback) gegeben werden.

Differenzierungsmöglichkeiten

- Je nach Klassensituation können Formulierungshilfen für Ich-Botschaften gegeben werden (s. Kopiervorlage 3.7.2 b).
- Gruppen, die schneller fertig sind, können eine zweite Situationskarte auswählen oder selbst eine Situation formulieren und nach der Placemat-Methode bearbeiten.

3.7.3 Der Konfliktbesen

Die Schüler werden sich darüber bewusst, wie sie Sprache zum Beenden von Konfliktsituationen einsetzen können.

Schritt für Schritt

Die Schüler werden in Viererguppen eingeteilt. Jede Gruppe erhält das Arbeitsblatt „Der Konfliktbesen“. Gemeinsam überlegen die Gruppenmitglieder, wer es schon einmal geschafft hat, einen Konflikt aus eigener Kraft zu beenden oder zu deeskalieren, und wie dies gelungen ist. Wenn ein bis zwei Beispiele in der Gruppe gesammelt wurden, entscheidet sich die Gruppe für eines und notiert auf dem Arbeitsblatt die entsprechenden Antworten.

Anschließend entwickelt die Gruppe ein kleines Rollenspiel, in dem sie die Situation unter Anwendung der deeskalierenden Techniken nachspielt und vor dem Plenum präsentiert. Die Lehrperson sammelt die gefundenen Techniken und Strategien an der Tafel.

*3.7.4 Vier Schritte vorwärts!**1. Schritt: Beobachten statt bewerten*

Die Schüler setzen sich in den folgenden Übungen mit den vier Schritten der gewaltfreien Kommunikation nach Marshall B. Rosenberg auseinander.

Hinweis: Um sich gründlich mit dem Thema zu befassen, werden nach der Erklärung die einzelnen Schritte in den Übungen 3.7.4 bis 3.7.7 zuerst einzeln betrachtet und zum Schluss dann als Einheit (Übung 3.7.8) wieder zusammengefügt. In diesem ersten Schritt geht es für die Schüler darum zu lernen, Beobachtungen von Bewertungen zu unterscheiden.

Schritt für Schritt

Der Lehrer stellt anhand der Hintergrundinfo (s. Kasten) den Sinn des Einsatzes der Gewaltfreien Kommunikation (GfK)

sowie deren Grundzüge als Basis für die folgenden Übungen vor. Dann teilt er die Kopiervorlage „Beobachten statt bewerten – Hintergrundinfo“ aus. Die Schüler lesen den Text dazu zunächst alleine durch. Danach bespricht der Lehrer mit den Schülern ausführlich den ersten Schritt der GfK.

In einem zweiten Schritt teilt die Lehrperson die Klasse in Vierergruppen ein. Jede Kleingruppe erhält die Kopiervorlage „Beobachten statt bewerten – Aussagestreifen“ mit verschiedenen Aussagen sowie zwei leere DIN-A4-Blätter (alternativ: farbige Tonpapiere), auf denen die Überschriften „Beobachtung“ und „Bewertung“ notiert werden. Die Kleingruppen schneiden die Papierstreifen aus der Kopiervorlage aus und besprechen, ob die jeweilige Aussage eine Beobachtung oder Bewertung ausdrückt. Anschließend wird diese Aussage auf das entsprechende Blatt geklebt.

Währenddessen bereitet die Lehrperson die Tafel vor: Eine Seite wird mit dem Begriff „Beobachtung“ beschrieben, die andere mit dem Begriff „Bewertung“. Sobald alle Kleingruppen mit ihrer Arbeit fertig sind, findet ein Unterrichtsgespräch statt, bei dem die Lehrperson abfragt, wo die einzelnen Aussagen hingehören. Die aus der großkopierten Kopiervorlage ausgeschnittenen Aussagen werden dann auf der entsprechenden Seite der Tafel angebracht.

Anschließend sucht sich jede Kleingruppe noch einmal drei Sätze von den Aussagen auf der „Bewertungsseite“ auf der Tafel aus, die in eine Beobachtung umformuliert werden. Die Sätze werden unten auf der Beobachtungsseite notiert.

LEITFRAGEN

- + Was sind die vier Schritte der GfK?
- + In welchen Situationen kann die GfK nützlich sein?

WARUM SOLLTE MAN GfK NUTZEN?

Die Gewaltfreie Kommunikation (GfK) kann sowohl für die Schüler als auch für Lehrpersonen als ein sehr effizientes Hilfsmittel angesehen werden. Sie erzeugt in alltäglichen Situationen ein klares Verständnis – sowohl für die eigenen als auch für fremde Gefühle und Bedürfnisse – und hilft diese auszudrücken. Sie wurde von Marshall Rosenberg (s. z. B. Rosenberg, 2013) entwickelt, um den Kommunikationsfluss zwischen Menschen zu verbessern, wobei es ihm vor allem darum ging, eine Verbindung zwischen Menschen herzustellen. Das Anwenden der GfK führt in der Regel dazu, dass man glaubhafter wird, andere einen eher beachten, ernst nehmen und gerne zuhören. Aus diesem Grund sind die vier Schritte der GfK ein gutes Hilfsmittel, um den kleineren oder größeren Konflikten in verschiedenen Kontexten (Schule, Familie, Freunde etc.) zu begegnen, und haben somit eine enorme Bedeutung für den Aufbau und die Pflege von Beziehungen.

Aufgabe 3.7.4

Klassenstufe 5 bis 10

Fächerbezug
alle Fächer

Dauer 30–45 Minuten

Organisationsform
Plenum,
Kleingruppenarbeit

Materialien und Hilfsmittel

Kopiervorlage 3.7.4 a „Beobachten statt bewerten – Hintergrundinfo“, zwei DIN-A4-Blätter (alternativ: grünes Tonpapier für die Beobachtung und rotes für die Bewertung), Schreibzeug, Klebeband oder Klebstoff, Schere, Kopiervorlage 3.7.4 b „Beobachten statt bewerten – Aussagestreifen“ (einmal DIN-A3-Format), Magnete

Viele Übungen zur GfK für Schüler findet man in Heldt (2014): So klappt Gewaltfreie Kommunikation in der Sek.!: GfK in der Schule: Die Methode zum konstruktiven Umgang mit Störungen, Wut und Aggression.

„Bei einem Streit ist der Wunsch, ernst genommen zu werden, auf beiden Seiten gleich groß.“ (Marshall B. Rosenberg, zit. in Basu & Faust, 2010)

WAS IST GFK?

Um die Gewaltfreie Kommunikation anwenden zu können, gibt es zwei wichtige Grundvoraussetzungen:

- Die gute Absicht, dem Gesprächspartner gegenüber eine anerkennende und wohlwollende Haltung einzunehmen: wertschätzend zuhören, sich ehrlich ausdrücken, sich auf „Augenhöhe“ austauschen.
- Die Anwendung der vier Schritte:
 1. Beobachten und neutrales Verbalisieren einer Gegebenheit
 2. Ausdrücken der Gefühle, die beim Beobachter ausgelöst werden
 3. Verbalisieren der persönlichen Bedürfnisse, aus denen die Gefühle hervorgehen
 4. Aussprechen einer Bitte, einer Erwartung oder eines Wunsches

3.7.5 Vier Schritte vorwärts!

2. Schritt: Gefühle

Im zweiten Schritt der GfK geht es um das Wahrnehmen, Erkennen und Einordnen von Emotionen. Die Schüler lernen zu verstehen, was Emotionen sind, wie sie diese wahrnehmen können und dass verschiedene Menschen in gleichen Situationen unterschiedliche Emotionen haben können. Als Übungen zu diesem Bereich eignen sich die Übungen 1.1.1 und 1.1.2 (s. S. 30 ff.) sowie die Übung 3.2.6 „Ich sehe dich“ (s. S. 82).

Aufgabe 3.7.6

Klassenstufe 5 bis 10

Fächerbezug

alle Fächer

Dauer 15–20 Minuten

Organisationsform

Plenum, Einzelarbeit

Materialien und

Hilfsmittel

Arbeitsblatt 3.7.6 a „Die Bedürfnisse“, Kopiervorlage 3.7.6 b „Bedürfnisliste nach Rosenberg“, Kopiervorlage 3.7.6 c „Grundbedürfnisse, Sicherheitsbedürfnisse und Selbstentfaltungsbedürfnisse“

3.7.6 Vier Schritte vorwärts!

3. Schritt: Bedürfnisse

In dieser Übung (s. auch van Stappen, 2014, S. 28 f.) lernen die Schüler Bedürfnisse im Allgemeinen – sowie die eigenen – näher kennen.

Schritt für Schritt

Die Lehrperson teilt den Schülern das Arbeitsblatt „Die Bedürfnisse“ aus und bespricht dieses mit ihnen. Die Schüler tragen auf dem Arbeitsblatt in die Wurzeln des Baumes jene Bedürfnisse ein, die sie für sich selbst als grundlegend ansehen (z. B. Nahrung, Luft). In den Stamm werden die Bedürfnisse eingetragen, die sie für sich selbst als Sicherheitsbedürfnisse ansehen (z. B. Rücksichtnahme, Wertschätzung). In die Baumkrone werden Selbstentfaltungsbedürfnisse eingetragen (z. B. Kreativität, Selbstwert) – hier geht es um die Entfaltung der Persönlichkeit. Zum Abschluss erhält jeder Schüler die Kopiervorlage „Bedürfnisliste nach Rosenberg“ für die eigenen Unterlagen. Diese kann bei Bedarf auch schon vorab ausgeteilt werden. Jüngeren Schülern kann die vorstrukturierte Kopiervorlage „Grundbedürfnisse, Sicherheitsbedürfnisse und Selbstentfaltungsbedürfnisse“ angeboten werden.

Hinweis: Es gibt verschiedene Bedürfnismodelle, z. B. die im Einleitungstext benannten drei psychologischen Grundbedürfnisse (Ryan &

→ ARBEITSBLATT

3.7.6 a
„Die Bedürfnisse“
auf www.sciencekids.de

Deci, 2000; s. S. 78), die Bedürfnispyramide von Maslow (z. B. in Langfeldt, 2006) oder das Modell von Klaus Grawe (Grawe, 2004; s. auch Knörzer, Amler & Rupp, 2011).

3.7.7 Vier Schritte vorwärts!

4. Schritt: Bitten und Wünsche

In diesem Teilschritt lernen die Schüler Kriterien kennen, anhand derer sie ihre Wünsche bzw. Bitten formulieren können.

Schritt für Schritt

Die Lehrperson teilt jedem Schüler die Kopiervorlage „Bitten und Wünsche“ aus. Sie bespricht mit den Schülern die vier Kriterien für die Formulierung von Wünschen bzw. Bitten und schreibt diese an die Tafel. Anschließend bilden sich sechs Kleingruppen, die jeweils eine der Kopiervorlagen „Comics“ erhalten. Ihre Aufgabe ist es, zwei bis drei wohlformulierte Wünsche oder Bitten unter Einbeziehung der eben erarbeiteten Kriterien zu formulieren und diese unter dem Comic zu notieren. Anschließend stellen die Gruppen ihre Ergebnisse im Plenum vor und es wird gemeinsam überprüft, ob die Kriterien eingehalten wurden.

Die vier Kriterien zur Formulierung von Bitten/Wünschen beinhalten:

- konkrete Formulierung
- persönliche Formulierung
- positive Formulierung
- dem anderen eine Wahl lassen

3.7.8 Vier Schritte vorwärts! – Auf geht's!

Die Schüler führen in dieser abschließenden bewegten Übung die vier Teilschritte zusammen.

Schritt für Schritt

Die Lehrperson teilt allen Schülern das Arbeitsblatt „Auf geht's!“ aus, das die Schüler einzeln bearbeiten. Danach teilen sich diese in Kleingruppen zu 3–5 Personen auf. Jede Kleingruppe erhält die Kopiervorlagen „Vier Schritte“. Die Kleingruppen verteilen sich so im Klassenraum bzw. auf dem Gang, dass jede Gruppe in Ruhe für sich arbeiten kann. Die Kopiervorlagen werden nacheinander so auf dem Boden ausgelegt, dass die Schüler schrittweise darüber laufen können. Ein Schüler nach dem anderen ist nun an der Reihe. Der Schüler, der dran ist, liest sich seine auf dem Arbeitsblatt formulierten Schritte noch einmal durch. Dann geht er über die Arbeitsblätter und spricht dabei laut die einzelnen Teilschritte aus. Falls einer der ausgesprochenen Teilschritte nicht den

→ KOPIERVORLAGEN

3.7.6 b „Bedürfnisliste nach Rosenberg“
3.7.6 c „Grundbedürfnisse, Sicherheitsbedürfnisse und Selbstentfaltungsbefürfnisse“
auf www.sciencekids.de

Aufgabe 3.7.7

Klassenstufe 5 bis 10

Fächerbezug
alle Fächer

Dauer 20–30 Minuten

Organisationsform
Plenum, Partnerarbeit

Materialien und Hilfsmittel

Kopiervorlage 3.7.7 a „Bitten und Wünsche“,
Kopiervorlagen 3.7.7 b–g „Comics“

→ KOPIERVORLAGEN

3.7.7 a
„Bitten und Wünsche“
3.7.7 b–g
„Comics“
auf www.sciencekids.de

Aufgabe 3.7.8

Klassenstufe 5 bis 10

Fächerbezug
alle Fächer

Dauer 40–45 Minuten

Organisationsform
Einzelarbeit,
Kleingruppen, Plenum

Materialien und Hilfsmittel

Arbeitsblatt 3.7.8 a „Auf geht's!“,
Kopiervorlagen 3.7.8 b–e „Vier Schritte“

→ ARBEITSBLATT

3.7.8 a
„Auf geht's!“
auf www.sciencekids.de

→ KOPIERVORLAGEN

3.7.8 b–e
„Vier Schritte“
auf www.sciencekids.de

jeweiligen Kriterien entspricht, sollen die anderen Schüler dies rückmelden und Verbesserungsvorschläge machen. Wenn jeder Schüler einmal dran war, kommen alle zurück ins Plenum.

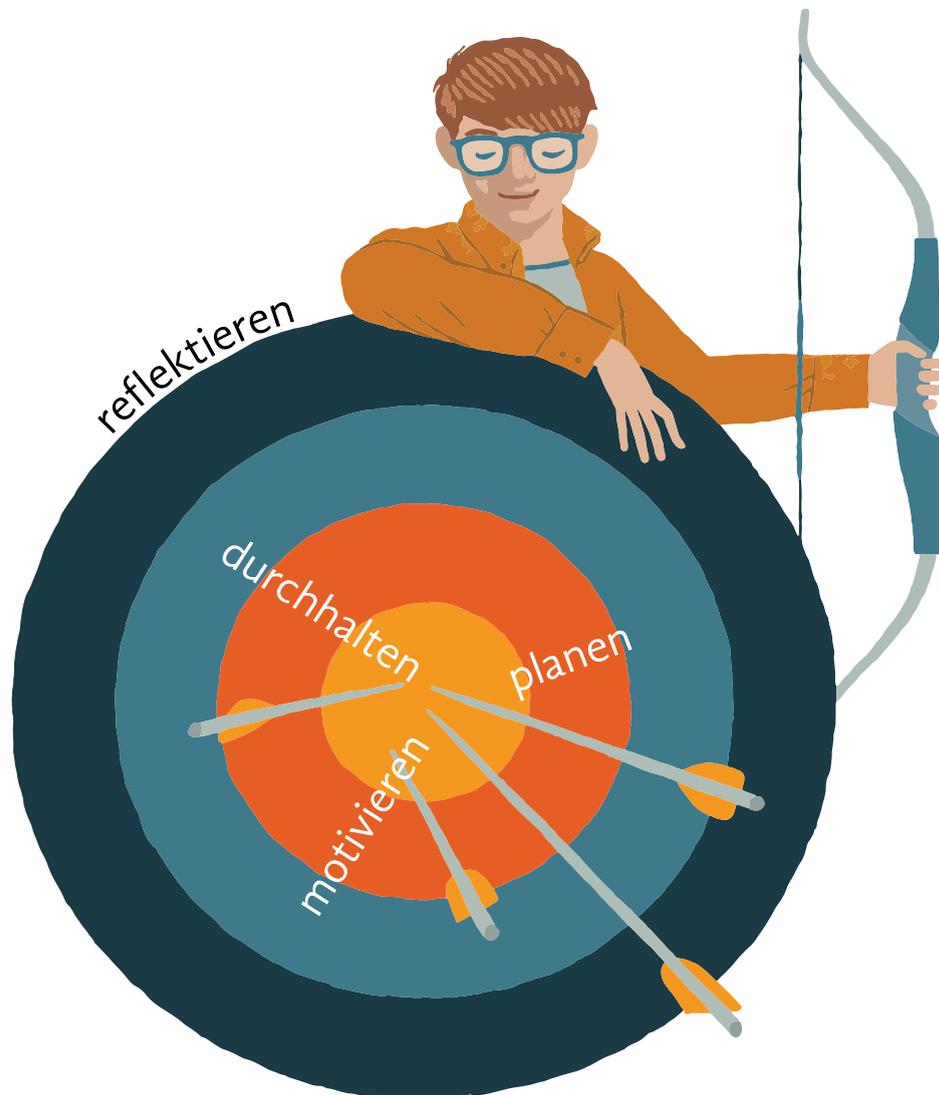
Es findet ein abschließendes Unterrichtsgespräch über die Erfahrungen und Erkenntnisse aus den Übungen zur „Gewaltfreien Kommunikation“ und anhand der Reflexionsfragen statt:

- Was ist sinnvoll am Vorgehen der GfK?
- Könnt ihr euch vorstellen, dieses im Alltag anzuwenden? Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht?
- In welchen Situationen?
- Gibt es etwas, dass euch besonders schwergefallen ist?
- Gibt es etwas, dass ihr dazu noch wissen möchtet?

LITERATUR

- Basu, A. & Faust, L. (2010).** *Gewaltfreie Kommunikation*. München: Haufe.
- Bauer, J. (2006).** *Warum ich fühle, was du fühlst: Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone*. München: Wilhelm Heyne.
- Bauer, J. (2009).** Beziehungsgestaltung als Voraussetzung von Motivation: Die Schule aus dem Blickwinkel der Neurobiologie. *Diesseits*, 3. Quartal, 88/2009, 23–25. Verfügbar unter http://www.humanismus.de/sites/humanismus.de/files/diesseits_heft_88_2009.pdf
- Baumeister, R. & Leary, M. R. (1995).** The need to belong: Desire for interpersonal attachments as fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117 (3), 497–529.
- Berscheid, E. & Reis, H. T. (1998):** Attraction and close relationships. In Gilbert, D. T.; Fiske, S. T.; Lindzey, G. (Eds.), *The handbook of social psychology* (4th ed. Vol. 2, pp. 193 – 291). New York: McGraw-Hill.
- Bohus, M., Lyssenko, L., Wenner, M. & Berger, M. (2013).** *Lebe Balance: Das Programm für innere Stärke und Achtsamkeit*. Stuttgart: Trias.
- Brohm, M. & Endres, W. (2015).** *Positive Psychologie in der Schule: Die Glücksrevolution im Schulalltag*. Weinheim: Beltz.
- Gharabaghi, K. (2013).** Erziehung: Professionelle Hilfen im Jugendalter. In C. Steinebach & K. Gharabaghi (Hrsg.), *Resilienzförderung im Jugendalter* (S. 21–31). Berlin: Springer.
- Gordon, T. (2012).** *Lehrer-Schüler-Konferenz: Wie man Konflikte in der Schule löst* (3. Aufl.). München: Wilhelm Heyne. (Original erschienen 1974: T.E.T. Teacher effectiveness Training)
- Gordon, T. (2016).** *Gute Beziehungen: Wie sie entstehen und stärker werden* (4. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta. (Original erschienen 2002: Good relationships. What makes them, what breaks them)
- Grawe, K. (2004):** *Neuropsychotherapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Heldt, U. (2014).** *So klappt Gewaltfreie Kommunikation in der Sek.!: GfK in der Schule: die Methode zum konstruktiven Umgang mit Störungen, Wut und Aggression*. Hamburg: AOL.

- Höfer, D. & Steffen, U. (2012).** *Visible learning for teachers – Maximizing impact on learning – Zusammenfassung der praxisorientierten Konsequenzen aus der Forschungsbilanz von John Hattie „Visible Learning“.* Verfügbar unter http://www.visiblelearning.de/wp-content/uploads/2013/04/Hattie-2_Veroeff_Zsfa_2012_09_26.pdf
- Hüther, G., Rüdiger, R. & Hunziker D. (2014).** *Viele Kinder fühlen sich wertlos und ausgegrenzt.* Verfügbar unter <http://www.schulen-der-zukunft.org/home/presse-texte/interview-mit-gerald-hüther-und-roman-rüdiger/>
- Juul, J. (2013).** *Schulinfarkt: Was wir tun können, damit es Kindern, Eltern und Lehrern besser geht.* München: Kösel.
- Juul, J. & Hensen, J. (2012).** *Vom Gehorsam zur Verantwortung: Für eine neue Erziehungskultur (4. Aufl.).* Weinheim: Beltz.
- Klein, A. (2015).** *Schlüsselqualifikationen – Türöffner für die Zukunft: Übungen und Arbeitsblätter für Jugendliche.* Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Knörzer, W., Amler, W. & Rupp, R. (2011).** *Mentale Stärke entwickeln: Das Heidelberger Kompetenztraining in der schulischen Praxis.* Weinheim: Beltz.
- Košínár, J. & Leineweber, S. (2010).** *Ganzheitliche Stressprävention in der Lehrerausbildung: Konzept, Training und Begleitforschung.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Langfeldt, H.-P. (2006).** *Psychologie für die Schule.* Weinheim: Beltz.
- Mehrabian, A. (1971).** *Silent messages.* Belmont, CA: Wadsworth.
- Morf, C. C. & Koole, S. L. (2014).** Das Selbst. In K. Jonas, W. Stroebe, & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie* (S. 141–195). Heidelberg: Springer.
- Morris, I. (2009).** *Teaching happiness and well-being in schools: Learning to ride elephants.* London: Continuum International Publishing Group.
- Morris, I. (2015).** *Teaching happiness and well-being in schools: Learning to ride elephants (2nd ed.).* London: Bloomsbury.
- Plate, M. (2013).** *Grundlagen der Kommunikation: Gespräche effektiv gestalten.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Reis, H. T. & Gable, S. L. (2003).** Toward a positive psychology of relationships. In C. L. M. Keyes & J. Haidt (Eds.), *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived* (pp. 129–159). Washington, DC: American Psychological Association.
- Rosenberg, M. B. (2013).** *Gewaltfreie Kommunikation: Eine Sprache des Lebens (11. Aufl.).* Paderborn: Junfermann.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000).** Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68–78.
- Ryff, C. D. & Singer, B. (2000):** Interpersonal flourishing: A positive health agenda for the new millenium. *Personality and Social Psychology Review*, 4(1), 30–44.
- Schmidt, T. (2010).** *Kommunikationstrainings erfolgreich leiten (6. Aufl.).* Bonn: managerSeminare.
- Steinebach C. & Steinebach, U. (2013).** Gleichaltrige: Peers als Ressource. In C. Steinebach & K. Gharabaghi (Hrsg.), *Resilienzförderung im Jugendalter* (S. 93–109). Berlin: Springer.
- Ulich, K. (2001).** Soziale Beziehungen und Konflikte in der Schulklasse. In K. Ulich, *Einführung in die Sozialpsychologie der Schule* (S. 49–75). Weinheim: Beltz.
- Van Stappen, A. (2014).** *Das kleine Übungsheft Gewaltfreie Kommunikation (2. Aufl.).* Berlin: Trinity.



4. Selbstregulation und exekutive Funktionen fördern und trainieren

EXEKUTIVE FUNKTIONEN und die Selbstregulation sind wichtige Gehirnfunktionen und Kompetenzen, die das Lernen entscheidend unterstützen. Gleichzeitig beeinflussen sie die sozial-emotionale Entwicklung der Kinder und Jugendlichen wesentlich und auf diese Weise ihr psychisches Wohlbefinden. Die exekutiven Funktionsfähigkeiten ermöglichen es, Informationen zu speichern, mit den gespeicherten Informationen zu arbeiten, die Aufmerksamkeit zu fokussieren und zielgerichtet zu wechseln, Störungen auszublenden, Impulse zu kontrollieren, das Verhalten flexibel anzupassen und Emotionen steuern zu können. Mithilfe dieser Fähigkeiten fällt es den Schülern leichter, sich Ziele zu setzen, Pläne zu entwickeln, sie mit Ausdauer zu verfolgen – ohne sich ablenken oder leicht frustrieren zu lassen –, Lernprozesse zu reflektieren und gegebenenfalls zu korrigieren. Man spricht in diesem Zusammenhang vom selbstgesteuerten Lernen. Exekutive Funktionen und die Selbstregulation können auch spielerisch, in Bewegung und im Sport gefördert werden.

In diesem Kapitel lernen die Schüler:

- die Bedeutung der exekutiven Funktionen und der Selbstregulation kennen
- beim Lernen selbstreguliert vorzugehen
- wie sie über Bewegung, Sport und Spiel ihre exekutiven Funktionen trainieren können

Das sagen die Bildungspläne

- Die Fähigkeit zur Selbstregulation nimmt in modernen Theorien der Kompetenzentwicklung eine immer prominentere Rolle ein. Selbstregulation umschreibt die Fähigkeit, die eigenen Gedanken, Gefühle und Handlungen kontrollieren und steuern zu können. Sie spielt in allen drei Phasen des Lernens – bei der Planung, der Durchführung und der Bewertung – eine wichtige Rolle. Der Selbstregulation von Schülern liegen u. a. kognitive Prozesse zugrunde, die in ihrer Gesamtheit auch als exekutive Funktionen bezeichnet werden. Die Förderung der Kompetenz zur Selbstregulation ist im Bildungsplan 2016 in der Leitperspektive „Prävention und Gesundheitsförderung“ ausdrücklich berücksichtigt. (Einführung in den Bildungsplan, Prof. Dr. Pant)
- [...] Zentrale Lern- und Handlungsfelder sind: Selbstregulation: Gedanken, Emotionen und Handlungen selbst regulieren; [...] Die Selbstregulation spielt für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen in diesen Lern- und Handlungsfeldern eine grundlegende Rolle. (Leitperspektive Prävention und Gesundheitsförderung)
- Die Schüler können die Bedeutung von Bewegung für das Lernen reflektieren (z. B. Aufmerksamkeit und Konzentration verbessern, Selbstregulation fördern). (GYM — Profulfach Sport — Klasse 9/10 — 3.3.1 Wissen und Profulfach Sport an der GM — Klasse 8/9 — 3.2.1 Wissen)
- In sportlichen Handlungssituationen lernen die Schüler ihr Verhalten, ihre Emotionen und ihre Aufmerksamkeit zu steuern. Der Fähigkeit zur Selbstregulation liegen kognitive Prozesse zugrunde, die in ihrer Gesamtheit als exekutive Funktionen bezeichnet werden. Dies kann durch Bewegung, Spiel und Sport unterstützt werden. Selbstregulationskompetenz ist im schulischen Kontext von großer Bedeutung, sowohl für den Erwerb der fachlichen Kompetenzen in allen Fächern als auch der sozial-emotionalen Kompetenzen während der gesamten Schulzeit. (GB-S1— Sport — Leitgedanken zum Kompetenzerwerb)
- Die spezifischen Arbeitsweisen in BNT können die Selbstregulation, das selbstständige und kooperative Lernen sowie die Team- und Kommunikationsfähigkeit junger Menschen im Sinne dieser Leitperspektive fördern. (BNT — Kl. 5/6 — Leitgedanken zum Kompetenzerwerb)
- Über das Einhalten von Vorgaben, Richtlinien und Sicherheitsvorschriften sowie über Problemlösen und die Regulation von Gedanken, Handlungen und Emotionen entwickeln die Schüler ein Bewusstsein für Prävention und Gesundheitsförderung. (GB-S1 — Technik — Wahlpflichtfach — Leitgedanken zum Kompetenzerwerb)
- Welche Spiele eignen sich zur Schulung der exekutiven Funktionen? Wie werden Bewegungsspiele und -angebote zielgerichtet variiert, um insbesondere die exekutiven Funktionen zu fördern (siehe 4.4 Spielaliste)? (GM — Bewegung, Spiel und Sport — 3. Standards für inhaltsbezogene Kompetenzen — Klassen 3/4 — 3.2.2 Spielen — Spiele — Spiel — Denkanstöße)

Was versteht man unter exekutiven Funktionen und Selbstregulation?

Kinder und Jugendliche, die über gut ausgebildete exekutive Funktionen und eine hohe Selbstregulationsfähigkeit verfügen, können ihr Verhalten, ihre Gefühle und ihre Aufmerksamkeit situationsangemessen und zielgerichtet steuern – sie sind mental starke Kinder und Jugendliche (vgl. Kubesch 2016).

Wie ein Muskel ermüdet die Selbstregulation durch Beanspruchung, sie ist aber ebenso wie ein Muskel trainierbar (vgl. Baumeister 2016). Selbstregulation kann durch regelmäßige, niedrig dosierte Übungen zur Selbstkontrolle in alltäglichen Situationen in der Schule, zu Hause oder in der Freizeit gestärkt und durch den Einsatz von Selbstregulationsstrategien, wie Selbst-Monitoring, Selbstinstruktion, Selbst-Management und Wenn-Dann-Pläne (vgl. Gawrilow, Guderjan und Gold 2013), unterstützt werden.

Kernkomponenten der Selbstregulation sind die exekutiven Funktionen des Stirnhirns. Dazu zählen das Arbeitsgedächtnis, die Inhibition und die kognitive Flexibilität (s. Seite 108 f.).

Was haben die exekutiven Funktionen und die Selbstregulation mit dem Schulalltag zu tun?

In der Schule zeigen sich Schwierigkeiten in der Selbststeuerung und in den exekutiven Funktionen der Schüler in unterschiedlichen Situationen und Formen, z. B. dann, wenn sie:

- nicht selbstständig, sondern erst nach mehrmaliger Aufforderung mit einer Aufgabe beginnen,
- Aufgaben nicht zu Ende bringen,
- sich auf kurzfristige Änderungen nur schwer einstellen können,
- eine kurze Aufmerksamkeitsspanne aufweisen oder leicht ablenkbar sind,
- häufiger wichtige Unterrichtsmaterialien oder Hausaufgaben vergessen,
- vermehrt Flüchtigkeitsfehler begehen,
- sich in Details verlieren,
- ihr Lernen nicht planen können,
- leicht wütend oder aggressiv werden,
- in Klassenarbeiten vor Aufregung ihr Wissen nicht abrufen können,
- anderen ins Wort fallen oder selbst nicht merken, dass sie zu laut sprechen.

(vgl. Hofer, Kubesch und Hansen 2017).

Wenn Schulen ihre Schüler auf das Leben vorbereiten, sie schützen und gleichzeitig stärken wollen, dann sollten sie die Selbstregulationsfähigkeit und die der Selbstregulation zugrunde liegenden exekutiven Funktionen der Kinder und Jugendlichen in der Schule gezielt fördern!

Langzeitstudien belegen, dass die Selbstregulationsfähigkeit für den Lernerfolg mindestens ebenso bedeutsam ist wie die Intelligenz (vgl. Diamond 2016; Duckworth und Seligman 2005). Die kindliche Selbstregulation ermöglicht sogar Aussagen zum sozioökonomischen Status und Einkommen sowie zur Gesundheit und Straffälligkeit im Erwachsenenalter – und dies auch unabhängig von der sozialen Schicht der Eltern, dem Geschlecht des Kindes oder seiner Intelligenz (vgl. Moffitt 2011).

Arbeitsgedächtnis

Das Arbeitsgedächtnis ermöglicht, Informationen über einen kurzen Zeitraum zu speichern und mit den bereits gespeicherten Informationen arbeiten zu können. Dies ist eine zentrale Fähigkeit, von der schulische Leistungen in allen Fächern über die gesamte Schulzeit abhängen. Beim Kopfrechnen gilt es, Zahlen und Aufgabenstellungen im Arbeitsgedächtnis zu speichern, während die Schüler Rechenregeln anwenden, Zwischenergebnisse aufrechtzuerhalten und weiterzuverarbeiten, um zur richtigen Lösung zu gelangen. Je bereichsumfassender die Aufgaben gestaltet sind und je mehr schlussfolgerndes Denken für deren Bearbeitung erforderlich ist (wenn es beispielsweise darum geht, bereits Gelerntes auf neue Aufgaben zu übertragen), desto größer ist der Einfluss der exekutiven Funktionen auf mathematische Leistungen (vgl. Friso-van den Bos et al. 2013). Auch bei der Rechtschreibung müssen die Schüler Sätze im Arbeitsgedächtnis behalten und dabei einzelne Wörter buchstabieren, Silben schwingen, Wörter verlängern oder ableiten, sich an Merkwörter erinnern, ohne den Satz zu vergessen. Täglich gilt es, sich Anweisungen des Lehrers zu merken, während die Schüler einzelne Aufgabenschritte in einer bestimmten Reihenfolge ausführen. Es gibt zahlreiche Beispiele, die aufzeigen, wie entscheidend das Arbeitsgedächtnis für den Lernerfolg ist (vgl. Kubesch 2015).

Inhibition

Wie das Arbeitsgedächtnis so beeinflusst auch die Inhibition über die gesamte Schulzeit schulische Leistungen wie die Rechen- und die Lesekompetenz. Die Inhibition versetzt die Kinder und Jugendlichen in die Lage, spontane Impulse zu unterdrücken, die Aufmerksamkeit willentlich zu lenken und Störreize auszublenden. Das alles sind wichtige Kompetenzen für einen gelingenden Unterricht. Gleichzeitig gelingt es mit Einsatz der Inhibition diejenigen Aktivitäten oder Handlungen zu vermeiden, die dem angestrebten Ziel oder aktuellen Kontext entgegenstehen. Die Inhibition unterstützt die Heranwachsenden dadurch in vielfältigen Situationen, etwa wenn es gilt, kurz innezuhalten, um das Geschriebene oder das errechnete Ergebnis zu überprüfen; wenn es erforderlich ist, die Aufmerksamkeit auf die Worte der Lehrperson zu lenken und störende

Handlungen oder Äußerungen der Mitschüler oder eigene ablenkende Gedanken auszublenden; wenn es notwendig ist, das Spielen oder andere für die aktuelle Situationen nicht relevante Tätigkeiten zu beenden, um mit den anstehenden Aufgaben zu beginnen oder um einen Konflikt mit Worten und nicht mit Fäusten auszutragen (vgl. Kubesch 2015).

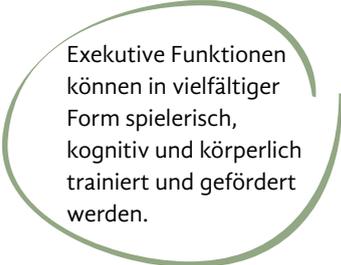
Kognitive Flexibilität

Die kognitive Flexibilität befähigt dazu, den Fokus der Aufmerksamkeit gezielt zu wechseln (z. B. von den Erläuterungen der Lehrperson auf die Aufgabenstellung im Arbeitsblatt) und sich schnell auf neue Arbeitsanforderungen einstellen zu können (z. B. von Angriff auf Verteidigung, vom Toben auf dem Schulhof zur Konzentration im Unterricht, vom Französisch- auf den Englischunterricht, bei vermischten Übungen zu verschiedenen Rechenarten etc.). Die kognitive Flexibilität unterstützt die Schüler auch bei der flexiblen Auswahl von Rechen- bzw. Lösungswegen und Hilfsmitteln. Sie beschreibt zudem die Fähigkeit, Personen und Situationen von anderen oder neuen Perspektiven aus zu betrachten und zwischen diesen Perspektiven zu wechseln. Die Flexibilität hilft, offen für die Argumente anderer zu sein, aus Fehlern zu lernen und sich auf neue Anforderungen und Lebenssituationen schneller und besser einstellen zu können (vgl. Kubesch 2015).

Warum Lehrer sich mit den exekutiven Funktionen befassen müssen

Lernstörungen wie Dyskalkulie oder Lese- und Rechtschreibschwäche (LRS) gehen häufig einher mit beeinträchtigten exekutiven Funktionen. Rund 70 Prozent der Kinder mit Lernschwierigkeiten beim Lesen zeigen in Arbeitsgedächtnistests niedrige Werte. Kinder und Jugendliche mit einer Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) weisen Verhaltensauffälligkeiten auf, die oftmals eine Folge von unzureichend ausgebildeten exekutiven Funktionen sind, wie ein schwaches Arbeitsgedächtnis, mangelnde kognitive Flexibilität und Störungen der Impuls- und Emotionskontrolle. Die gute Nachricht aber ist: Exekutive Funktionen können in vielfältiger Form spielerisch, kognitiv und körperlich trainiert und gefördert werden. Von einem solchen Training profitieren alle Kinder und Jugendlichen, insbesondere aber diejenigen mit Schwierigkeiten in den exekutiven Funktionen (vgl. Kubesch 2015).

Die exekutiven Funktionen, die im Zusammenspiel die Fähigkeit zur Selbstregulation beeinflussen, befähigen damit auch zu Selbstbeherrschung und Mitgefühl – zwei wichtige Grundlagen für das soziale



Exekutive Funktionen können in vielfältiger Form spielerisch, kognitiv und körperlich trainiert und gefördert werden.

Zusammenleben in Schule, Familie und Freundeskreis. Sie unterstützen die Kinder und Jugendlichen zudem dabei, Entscheidungen zu treffen, organisiert, planvoll und zielgerichtet vorzugehen, das eigene Handeln zu reflektieren und es gegebenenfalls zu korrigieren (vgl. Brunsting 2009). Herausfordernde oder ermüdende Aufgaben meistern nur die Kinder und Jugendlichen, die in der Lage sind, spontane Impulse zu unterdrücken und damit eigene Bedürfnisse für eine gewisse Zeit hintanzustellen – man spricht auch von der Fähigkeit zum Belohnungsaufschub. Damit tragen die exekutiven Funktionen und die Fähigkeit zur Selbstregulation auch zur Willensbildung und zu selbstdiszipliniertem Verhalten bei. Sie sind folglich auch die Basis für eigenverantwortliches und selbstgesteuertes Lernen und Arbeiten, denn nur wer planvoll vorgeht, sein angestrebtes Ziel nicht aus den Augen (bzw. aus dem Arbeitsgedächtnis) verliert und Ausdauer hat, wer flexibel reagiert und sich nicht allzu leicht ablenken lässt, kann erfolgreich lernen. Auf Grundlage dieser Erkenntnisse sollten all diejenigen, die Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung und beim Lernen begleiten, aber auch die Schüler selbst, über die Bedeutung und Förderung der exekutiven Funktionen und der Selbstregulation informiert sein. Dafür ist es hilfreich, über ein neurobiologisches Hintergrundwissen zu verfügen.

Erkenntnisse der Neurobiologie und Entwicklungspsychologie zur Entwicklung der Selbstregulation

Dass Kinder und Jugendliche gegenüber Erwachsenen noch größere Schwierigkeiten haben, ihre Aufmerksamkeit, ihr Verhalten und ihre Gefühle zielgerichtet zu steuern, ist neurobiologisch begründet: Das Stirnhirn (der präfrontale Kortex) Heranwachsender, in dem die exekutiven Funktionen schwerpunktmäßig repräsentiert sind, ist noch nicht ausgereift. Der Entwicklungsprozess des präfrontalen Kortex und damit der exekutiven Funktionen erstreckt sich über die gesamte Kindheit bis ins Erwachsenenalter von ca. 30 Jahren (vgl. Fuster 2015).

Es sind gerade emotionsreiche Situationen, die das Spiel und den Sport auszeichnen und sich besonders zur Schulung der Selbstregulation und zum Training exekutiver Funktionen eignen.

Das neuronale Netzwerk, das die Selbstregulationsfähigkeit beeinflusst, umfasst neben dem präfrontalen Kortex zahlreiche weitere Gehirnstrukturen. Der präfrontale Kortex hat u. a. anatomische Verbindungen zum limbischen System, das an der Emotionsverarbeitung (Mandelkern) und an Lern- und Gedächtnisprozessen (Hippokampus) beteiligt ist. Da die Entwicklung des an Reflexionsprozessen beteiligten präfrontalen Kortex der Entwicklung subkortikaler Strukturen, wie dem limbischen System, zeitlich hinterherhängt, fällt die Selbstkontrolle und Reflexionsfähigkeit in emotionsreichen Situationen besonders schwer. Aber gerade in solchen „heißen“ Situationen kommt es darauf an, kurz innezuhalten, die aktuelle Situation, die eigenen Gedanken und Gefühle zu analysieren

bzw. zu reflektieren, um kontrolliert und angemessen reagieren zu können (Kubesch, 2016, 2017). Deshalb ist es zu empfehlen, top-down kontrollierte Reflexionsprozesse bereits frühzeitig zu schulen, da die für die Reflexion zuständigen neuronalen Netze durch Erfahrung gestaltet und durch wiederholten Gebrauch, z. B. in Form von Achtsamkeitsübungen, gestärkt werden (vgl. Zelazo und Lyons 2016).

Da sich der präfrontale Kortex aber nicht nur langsam entwickelt, sondern auch vergleichsweise langsam lernt, brauchen Kinder und Jugendliche für die Ausbildung ihrer Selbstregulationsfähigkeit viel Zeit und Übung. In Schulen benötigen sie dafür die Unterstützung der Lehrer, die kontinuierlich – über Jahre hinweg – mit einer positiven, wertschätzenden Haltung und mit viel Geduld an der Ausbildung von deren Selbstregulationsfähigkeit arbeiten. Wir wissen, wie bedeutsam die Selbstregulation für eine erfolgreiche, gesunde und glückliche Entwicklung der Heranwachsenden ist. Pädagogen sollten deshalb Situationen, in denen Kinder und Jugendliche sich herausfordernd verhalten, als Chance begreifen, um Selbstregulation mit ihnen üben zu können. Nur durch Übung können Kinder und Jugendliche diese erlernen. Verhaltensprobleme der Schüler sollten damit als Ausdruck fehlender Kompetenz wahrgenommen werden, die nicht nach Strafe, sondern nach Unterstützung verlangen (vgl. Karr 2016). Unterstützt wird das Erlernen der Selbstregulation u. a. durch die Einführung und Einhaltung von (schulübergreifenden) Regeln und Ritualen (vgl. Kubesch 2015).

SCHULALLTAG

Eine Schülerin muss mehrmals von der Lehrperson aufgefordert werden, mit der Bearbeitung eines Arbeitsblattes zu beginnen.

Ein Schüler hat seine Hausaufgaben in Deutsch nicht gemacht. Er sagt, er hätte auf die heutige Klausur in Mathematik lernen müssen.

Eine Schülerin hat keine Sportkleidung für den Sportunterricht mitgebracht. Sie sagt, sie hätte am Tag zuvor keine Zeit gehabt, die Sportbekleidung einzupacken, da sie ihre Freundin hätte trösten müssen, die Liebeskummer habe.

Ein Schüler hat die Englischvokabeln zur aktuellen Lektion nicht gelernt. Er sagt, er hätte am Tag zuvor damit begonnen, aber dann sei im Fernsehen ein Fußballspiel übertragen worden. Das habe er anschauen müssen.

Eine Schülerin schreibt immer wieder schlechte Noten in Klassenarbeiten. Sie sagt, sie würde stets am Tage zuvor mit der Wiederholung des Stoffes beginnen, aber meistens nicht ganz fertig werden.

4.1 Übungen zu exekutiven Funktionen und Selbstregulation im Unterricht

Anlässe für Rituale im Fachunterricht können sein:

- der Stundenbeginn
- das Stundenende
- Unterbrechungen für Ansagen
- Konfliktlösung
- Aufräumphasen
- ein Übungsbeginn/-ende
- Reflexionsphasen

Aufgabe 4.1.1

Klassenstufe 5 bis 10

Fächerbezug
alle Fächer

Dauer 5 Sekunden

Organisationsform
ganze Klasse

Materialien und Hilfsmittel
keine

Zur Förderung der exekutiven Funktionen und der Selbstregulation bieten sich im Unterricht aller Fächer verschiedene methodische Elemente an.

Rituale und Regeln

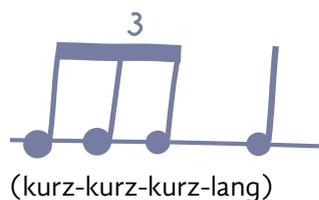
Das Gehirn, das alles, was es wahrnimmt, nach Regeln untersucht (weshalb man es auch als einen „Regelextraktor“ bezeichnet), verarbeitet viele Einzelimpulse: Aber nur was häufig wiederholt wird, wird vom Gehirn langfristig gespeichert bzw. gelernt. Regeln und Rituale unterstützen diesen Wiederholungsprozess und die Selbstregulationsfähigkeit der Schüler, da sie Beständigkeit, Orientierung und Sicherheit bieten. Gleichzeitig fordert das Einhalten von Regeln und Ritualen die Selbstkontrolle der Schüler heraus, wodurch sie diese Fähigkeit wiederkehrend üben und lernen können.

4.1.1 Augen auf mich!

Diese Übung hilft den Schülern, ihr Verhalten und ihre Aufmerksamkeit innerhalb von wenigen Sekunden zielgerichtet umstellen zu können. Indem sie als Ritual in den Unterricht integriert wird, erhalten die Schüler immer wieder die Möglichkeit, diese wichtige Form der Selbststeuerung in unterschiedlichen Kontexten zu üben.

Schritt für Schritt

Die Lehrperson klatscht dreimal in Folge (den ersten Durchgang leise beginnend, die beiden weiteren Durchgänge immer lauter werdend) das rhythmische Pattern:



Gleichzeitig spricht sie im Klatsch-Rhythmus (ebenfalls leise beginnend, dann immer lauter werdend) die Worte „Au-gen-auf-mich“ (Betonung liegt auf dem Wort „mich“).

Daraufhin sollen die Schüler, zum Beispiel während einer Arbeitsphase, ihre Arbeit ruhen lassen und die Aufmerksamkeit auf die Lehrperson richten.

Reflexionsphasen

In emotionsreichen Situationen ist es hilfreich, kurz innezuhalten, sich der gegenwärtigen Situation, der eigenen Gedanken und Emotionen bewusst zu werden, sie zu analysieren, um kontrolliert und angemessen reagieren zu können. Aber auch beim Lernen sind regelmäßige Reflexionsphasen in allen drei Phasen des Lernens – bei der Vorbereitung, der Durchführung und der Nachbereitung – sehr sinnvoll. Reflexionsphasen beanspruchen das Arbeitsgedächtnis (z. B. bei der Analyse des Ist-Zustandes und dem Abgleich mit dem angestrebten Ziel), die Impulskontrolle (z. B. bei der Aufgabenkontrolle) und die kognitive Flexibilität (z. B. beim Wechsel von einer Lernstrategie oder einem Lösungsweg zu einem anderen).

Indem über das eigene Tun reflektiert wird und Lernprozesse mit ihren Schwierigkeiten, Umwegen und erreichten Erfolgen überdacht und besprochen werden, werden Kompetenzen zur Selbstregulation ausgebaut. Die Reflexion kann somit auch beim Lernen helfen, kontraproduktive und impulsive Handlungen zu identifizieren und Handlungsalternativen zu entwickeln.

4.1.2 Daumen-Feedback

Mit dieser Dreier-Skala können Schüler schnell und einfach mit vorgegebenen Bewertungen ein Feedback zu unterschiedlichen Fragestellungen abgeben.

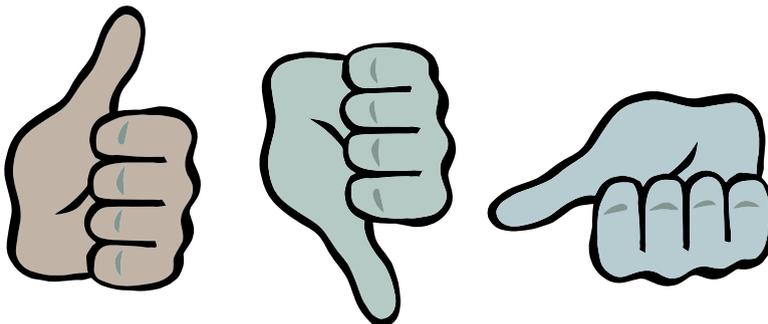
Schritt für Schritt

Die Schüler sitzen an ihrem Platz oder im Kreis. Die Lehrperson formuliert eine Reflexionsfrage, z. B. „Wie schwer ist dir die Aufgabe gefallen?“ Oder: „Wie viel Spaß hat dir die Unterrichtseinheit gemacht?“ Mögliche Reflexionsfragen s. Seite 114.

Die Schüler schließen auf ein Signal die Augen und geben mit einem Daumen ihre Rückmeldung, z. B.

zu Reflexionsfrage 1: Daumen runter = schwer, Daumen zur Seite = mittelschwer, Daumen hoch = leicht

zu Reflexionsfrage 2: Daumen runter = keinen oder wenig, Daumen zur Seite = mittelmäßig, Daumen hoch = viel



Auf ein weiteres Signal der Lehrperson öffnen die Schüler wieder die Augen und können – sofern gewünscht – auch die Bewertungen der Mitschüler sehen.

ZUSATZÜBUNGEN

4.1.2 a
„Skalierung im Raum“
4.1.2 b
„Fünf-Finger-Feedback“
auf www.sciencekids.de

Aufgabe 4.1.2

Klassenstufe 5 bis 10

Fächerbezug
alle Fächer

Dauer 1–2 Minuten

Organisationsform
ganze Klasse

Materialien und Hilfsmittel
keine

Offene Reflexionsfragen für alle Fächer

Mithilfe von offenen Reflexionsfragen kann die ganze Bandbreite an möglichen Antworten erfasst werden. Beispiele für offene Reflexionsfragen sind:

- Wie war es heute?
- Was haben wir heute gemacht?
- Wenn du jetzt noch weiterarbeiten könntest, was würdest du noch herausfinden wollen?
- Was hast du heute Neues gelernt?
- Was war im Unterricht bemerkenswert?
- Wie ist die Aufgabenbearbeitung gelaufen?
- War die Aufgabenstellung verständlich formuliert?
- Was ist heute im Unterricht nicht gelungen?
- Hast du dich ablenken lassen?
- Was war heute gut und was nicht?
- Hast du dich an unsere vereinbarten Regeln gehalten?
- Was ist gerade eure/unsere Aufgabe?
- Warum machen wir das?
- Setzen wir das auch so um?
- Machen wir es so wie geplant?
- Wie soll es jetzt weitergehen?
- Macht es so Sinn?
- Machen wir so weiter oder müssen wir Anpassungen vornehmen?
- Wie motiviert oder interessiert warst du heute?
- Was hat dir Spaß gemacht?

Bewegungspausen

Nach langen Sitz- oder Konzentrationsphasen, bei Unruhe und Unlust bringen kurze Pausen mit Bewegungselementen in jedem Unterricht Entlastung, Abwechslung und Aktivierung. In Abhängigkeit von ihrer Art, Dauer und Intensität können Bewegungspausen zum Training exekutiver Funktionen eingesetzt werden. Nachfolgend ist eine Bewegungspause beschrieben, die ein kognitives Training exekutiver Funktionen beinhaltet. Vierminütige, hochintensive Bewegungspausen (als Intervalltraining gestaltet), die kein kognitives Training beinhalten und dennoch positiv auf die selektive Aufmerksamkeit von Schülern einwirken, findet man (in englischer Sprache) im Internet.



4.1.3 Bewegung ohne Ende

Diese Übung ermöglicht eine intensive motorische Aktivierung, die insbesondere das Arbeitsgedächtnis der Schüler beansprucht. Der Wechsel von einer Schwierigkeitsstufe zur nächsten sollte erst dann erfolgen, wenn die Schüler eine Aufgabenstellung wiederholt korrekt ausführen konnten.

Schritt für Schritt

Grundübung: Alle stehen und laufen auf der Stelle, solange die Lehrperson klatscht. Sobald sie das Klatschen unterbricht, bleiben alle stehen. Setzt das Klatschen wieder ein, wird weitergelaufen.

Schwierigkeitsstufe 1: Aufstellung und Ablauf erfolgen wie bei der Grundübung. Setzt das Klatschen jedoch aus, bleiben alle stehen und führen eine bestimmte Bewegung/Bewegungsfolge aus, welche die Lehrperson ansagt (z. B. „Klatscht dreimal in die Hände!“). Danach klatscht die Lehrperson wieder und es wird weitergelaufen.

Schwierigkeitsstufe 2: Aufstellung und Ablauf erfolgen wie bei der Schwierigkeitsstufe 1. Es wird jedoch eine weitere Bewegung/Bewegungsfolge eingeführt. Wird das Klatschen unterbrochen, bleiben alle Schüler stehen, klatschen dreimal in die Hände (Schwierigkeitsstufe 1) und drehen sich zum Beispiel einmal um die eigene Achse. Diese ergänzende Bewegungsaufgabe kündigt die Lehrperson an, während die Schüler auf der Stelle laufen. Danach klatscht die Lehrperson erneut und die Schüler laufen weiter.

Schwierigkeitsstufe 3: Aufstellung und Ablauf erfolgen wie bei der Schwierigkeitsstufe 2. Nun wird eine dritte Bewegung/Bewegungsabfolge (z. B. „Mit beiden Händen sieben Mal auf die Oberschenkel schlagen!“) an die anderen beiden angefügt, sobald das Klatschen unterbrochen wird.

In dieser Art und Weise kann weiter verfahren werden, bis sich die Klasse die Übungen oder die richtige Reihenfolge nicht mehr merken bzw. umsetzen kann. Dies kann ein Hinweis darauf sein, dass die Arbeitsgedächtniskapazität der Schüler überschritten wurde.

Bewegtes Lernen

Bewegung kann im Unterricht zwei Funktionen haben:

- Erstens eine lernbegleitende Funktion: Die Unterrichtssituation bietet den Schülern Freiräume für körperliches Tun bzw. Bewegung.
- Zweitens eine inhaltserschließende Funktion: Die Schüler erschließen sich Lerninhalte und Themen durch Bewegungshandlungen.

Lernen mit oder durch Bewegung schult die exekutiven Funktionen bzw. die Selbstregulation, sobald diese beim bewegten Lernen gefordert sind.

Aufgabe 4.1.3

Klassenstufe 5 bis 10

Fächerbezug
alle Fächer

Dauer 5–10 Minuten

Organisationsform
ganze Klasse

Materialien und Hilfsmittel
keine



ERLEBNISPÄDAGOGIK

EPA 7: „Gruppen sortieren“
auf www.sciencekids.de

Aufgabe 4.1.4**Klassenstufe** 5/6**Fächerbezug**
Fremdsprachen
bzw. Deutsch als
Fremdsprache**Dauer** 10–15 Minuten**Organisationsform**
ganze Klasse**Materialien und
Hilfsmittel**
keine bzw. Über-
setzungsbeispiele**4.1.4 *Faites le! Just do it! Macht es!***

Mit der folgenden Übung, die im Fremdsprachenunterricht (hier am Beispiel Englisch und Französisch und ggf. Deutsch als Fremdsprache) zum Lernen mit Bewegung eingesetzt werden kann, werden das Arbeitsgedächtnis, die Inhibition und die kognitive Flexibilität der Schüler trainiert.

Schritt für Schritt

Grundübung: Die Schüler sitzen oder stehen. Die Lehrperson gibt der Klasse in französischer oder englischer Sprache Bewegungsanweisungen. Die Schüler führen diese aus.

Beispiele können sein

Französisch	Englisch	Deutsch
„Levez-vous“	„Stand up!“	„Steht auf!“
„Asseyez-vous!“	„Sit down!“	„Setzt euch!“
„Claquez les mains!“	„Clap your hands!“	„Klatscht mit den Händen!“
„Levez les bras!“	„Raise your arms!“	„Streckt die Arme nach oben!“
„Claquez vos doights!“	„Snap your fingers!“	„Schnipst mit den Fingern!“
„Tapez des pieds!“	„Stamp your feeet!“	„Stampft mit den Füßen!“
„Secouez la tête!“	„Shake your head!“	„Schüttelt den Kopf!“
„Fermez les yeux!“	„Close your eyes!“	„Schließt die Augen!“
„Ouvrez la bouche!“	„Open your mouth!“	„Öffnet den Mund!“
„Levez les épaules!“	„Lift your shoulders!“	„Hebt die Schultern!“
„Asseyez-vous sur le sol!“	„Sit on the floor!“	„Setzt euch auf den Boden!“
„Touchez le nez!“	„Touch your nose!“	„Berührt die Nase!“
„Tirez les oreilles!“	„Draw your ears!“	„Zieht an den Ohren!“

Schwierigkeitsstufe 1: Der Ablauf erfolgt wie bei der Grundübung, aber die Bewegungen dürfen nur dann ausgeführt werden, wenn von der Lehrperson unmittelbar auf die Bewegungsanweisung das Kommando „Faites-le!“, „Just do it!“ bzw. „Macht es!“ folgt. Bei Anweisungen ohne eines dieser Kommandos sollen die Schüler regungslos sitzen oder stehen bleiben.

Bei dieser Schwierigkeitsstufe ist in der Spielbedingung ohne Kommando neben dem Arbeitsgedächtnis (beim Aufrechterhalten der Spielregeln) insbesondere die Impulskontrolle gefordert.

Schwierigkeitsstufe 2: Die Lehrperson führt jede der Bewegungen, die sie von der Klasse fordert, vor der Klasse aus – auch wenn sie das Kommando „Faites-le!“ bzw. „Just do it!“ oder „Macht es!“ nicht hinzugefügt hat. Für die Klasse gelten aber weiterhin die Regeln der Schwierigkeitsstufe 1.

Bei dieser Schwierigkeitsstufe ist die selektive Aufmerksamkeit der Schüler dann gefordert, wenn es sinnvoll ist, die Bewegungen der Lehrperson zu ignorieren bzw. auszublenden (in den Spielsituationen ohne Kommando).

Schwierigkeitsstufe 3: Die Lehrperson führt in unregelmäßiger Abfolge entweder die geforderte Bewegung aus oder bleibt regungslos stehen. Für die Klasse gelten aber weiterhin die Regeln der Schwierigkeitsstufe 1.

Dabei ist neben dem Arbeitsgedächtnis und der selektiven Aufmerksamkeit auch die kognitive Flexibilität der Heranwachsenden gefordert.

Schwierigkeitsstufe 4: Die Lehrperson führt entweder die geforderte Bewegung aus oder bleibt regungslos stehen oder macht sogar eine andere als die geforderte Bewegung. Für die Klasse gelten aber weiterhin die Regeln der Schwierigkeitsstufe 1.

Auch bei dieser Schwierigkeitsstufe sind die selektive Aufmerksamkeit, das Arbeitsgedächtnis und die kognitive Flexibilität der Schüler im Einsatz.

Achtsamkeitsübungen

Bei der Achtsamkeit ist die Aufmerksamkeit bewusst auf den gegenwärtigen Moment gerichtet. Beginnt die Aufmerksamkeit zu wandern, versucht man dies wahrzunehmen, ohne dies negativ zu bewerten. Man nimmt damit eine nicht wertende Haltung ein. Anschließend werden die Wahrnehmung und Aufmerksamkeit wieder zurück auf den gegenwärtigen Moment gelenkt. Auf diese Weise fördern Achtsamkeitsübungen die selektive und anhaltende Aufmerksamkeit sowie die Selbstregulationsfähigkeit der Schüler (Frenkel, 2016).

Weitere Informationen zur Achtsamkeitsschulung und Achtsamkeitsübungen finden Sie in Kapitel 5.

Entspannungs- und Stilleübungen

Mit Entspannungs- und Stilleübungen kann eine Balance zwischen Phasen hoher kognitiver Anspannung und erholenden, entspannenden Phasen im Unterricht hergestellt werden. Der Körper kann bewusst zur Ruhe gebracht werden, Gefühle des Wohlbefindens entstehen, lernhemmende Anspannung bzw. Stress werden abgebaut und die Konzentration sowie die Aufmerksamkeit werden erhöht. Übungen zur Entspannung und Stilleübungen finden Sie in Kapitel 5.

Selbstreguliertes Lernen

Die Entwicklung der Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen als fächerübergreifende Kompetenz ist eine der Hauptaufgaben der Schule (PISA, 2004). Selbstreguliertes, eigenverantwortliches Lernen bezieht sich auf das Konzept der Selbstregulation. Sie ist eine Fähigkeit, die man erlernen kann und die maßgeblich zum Lernerfolg beiträgt.

Erfolgreiches selbstreguliertes Lernen ist nur möglich, wenn mehrere Kompetenzen vorhanden sind und eingesetzt werden. So nützt beispielsweise eine hohe Motivation wenig, wenn unrealistische Ziele gesetzt werden („Ich lerne ab sofort jeden Tag zwei Stunden zusätzlich, dann hole ich den Lernstoff der vergangenen Monate nach“ oder „In diesem Schuljahr möchte ich statt einer Vier in Mathe eine Eins bekommen“). Aber auch realistische Ziele sind wertlos, wenn z. B. die Fähigkeit,

Notwendige Kompetenzen

Nach Götz und Nett (2011, S. 146) sind für selbstreguliertes Lernen folgende Kompetenzen notwendig:

- die Fähigkeit, sich realistische Ziele zu setzen,
- diagnostische Kompetenzen (d. h. die Fähigkeit, den eigenen Wissensstand sowie die individuellen Fähigkeiten realistisch einzuschätzen),
- Planungskompetenzen und Strategiewissen (also wissen, wie die gesetzten Ziele erreicht werden können),
- Motivation und die Fähigkeit, Lernprozesse selbstständig zu initiieren und aufrechtzuerhalten.

Lernprozesse zu initiieren, fehlt („Wenn ich nach Hause komme, spiele ich erst mal Playstation. Dann chatte ich mit meinen Freunden, bevor ich mit dem Lernen loslege.“).

SCHULALLTAG
Eine Schülerin sagt zu ihrer Mitschülerin, sie habe gerade gar keine Lust, das Arbeitsblatt zu bearbeiten.
Ein Schüler sagt zu seinem Lehrer, er wisse nicht, warum er jeden Tag Hausaufgaben machen soll.
Eine Schülerin sagt zu ihrer Lehrerin, sie habe keinen Plan, wie sie sich auf die nächste Klassenarbeit vorbereiten soll.
Ein Schüler sagt, er mache seine Hausaufgaben nicht, weil er sie nicht gleich versteht und dann schnell aufgabe.
Eine Schülerin kann sich die schlechte Note in der Lateinklausur nicht erklären.
Ein Schüler unterbricht jedes Mal seine Arbeit, wenn sein Tischnachbar ihn stört.
Ein Schüler hat eine sehr schlechte Note im Französischtest. Er ist deshalb so frustriert, dass er sich vornimmt, sich auch auf den nächsten Test nicht vorzubereiten.

4.2 Fächerübergreifendes Konzept zur Förderung des selbstregulierten Lernens im Unterricht

Aufbauend auf dem Prozessmodell zum selbstregulierten Lernen nach Schmitz (2007, s. Abb. 4/1), das sich auf das Konzept der Selbstregulation bezieht und in dem der selbstregulierte Lernprozess als systematische Herangehensweise an eine Lernhandlung in drei Phasen beschrieben ist, wird im Folgenden ein Konzept zur Einführung und zur Förderung des selbstregulierten Lernens, das in jedem Unterrichtsfach von einer Lehrperson umgesetzt werden kann, Schritt für Schritt dargestellt.

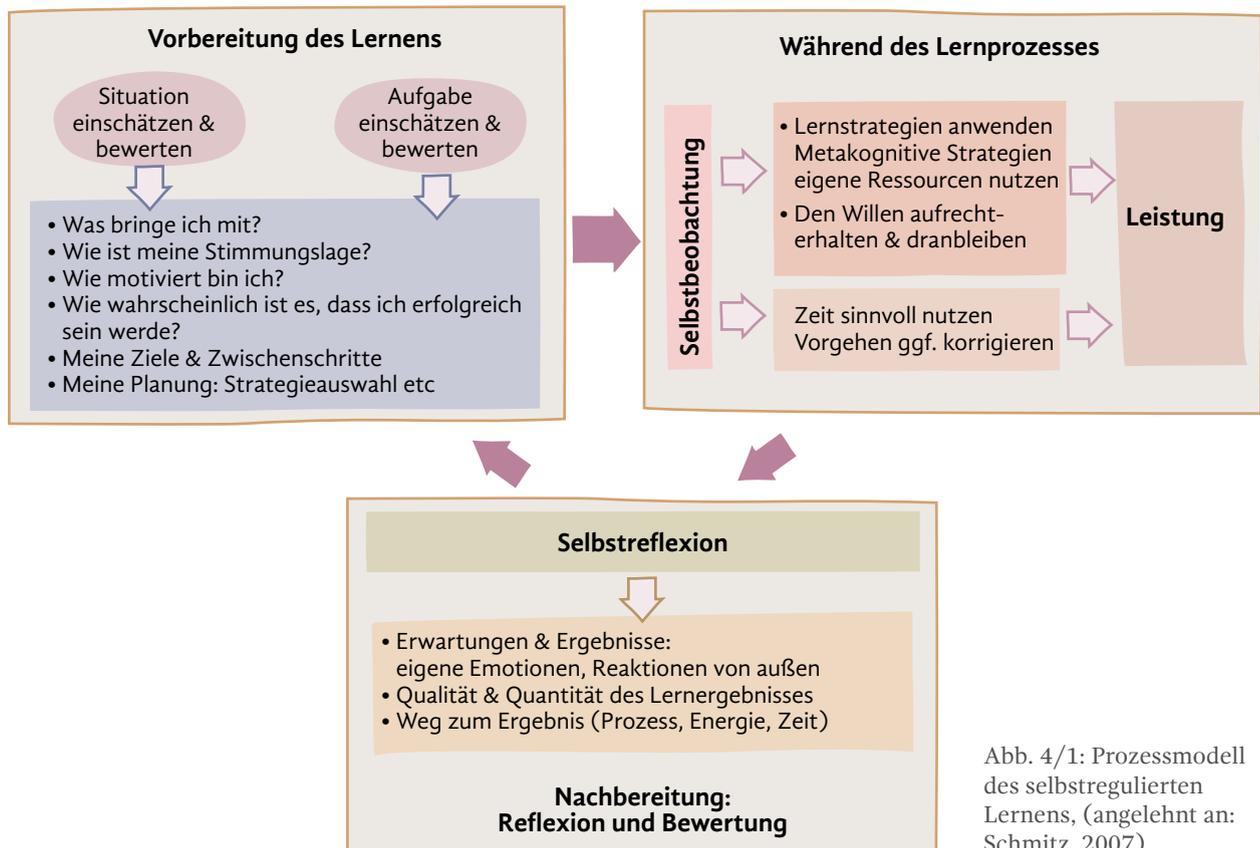


Abb. 4/1: Prozessmodell des selbstregulierten Lernens, (angelehnt an: Schmitz, 2007)

Zur Umsetzung des Konzepts in der Schule sind folgende Aspekte wichtig (vgl. Friedrich et al., 2015):

- Selbstreguliertes Lernen sollten Sie möglichst früh anleiten.
- Das Konzept schließt immer die gesamte Lernhandlung ein, wobei diese unterschiedlich groß sein kann.
- Bei der Umsetzung sollten Sie auf keine der drei Phasen verzichten. Stets sollte bei einem Lernprozess der vollständige Selbstregulationszyklus durchlaufen werden.
- Die Förderung der Selbstregulationskompetenz gelingt Ihnen am besten, wenn Sie sie als Daueraufgabe ansehen. Das selbstregulierte Lernen sollten Sie im Unterricht immer wieder anregen und üben.
- Um selbstreguliertes Lernen zu ermöglichen, müssen Sie den Schülern Freiräume einräumen und eine günstige Lernumgebung (z. B. Klassenzimmergestaltung, Art der Unterrichtsgestaltung) schaffen.
- Die Förderung von selbstreguliertem Lernen sollte möglichst in einem konkreten Kontext geschehen. D. h., in der gleichen Unterrichtsstunde sollten Sie sowohl fachbezogene Inhalte als auch Selbstregulationstechniken vermitteln.

- Regen Sie immer wieder die Schüler an, ihr Lernen (z. B. auch bei den Hausaufgaben) selbstreguliert zu gestalten. In unterschiedlichen Kontexten können Schüler üben, sich selbständig Ziele zu setzen, den Weg dorthin zu planen usw.
- Nutzen Sie Elterngespräche oder Elternabende, um die Idee des selbstregulierten Lernens vorzustellen, und zeigen Sie auf, wie Eltern ihre Kinder zu Hause dabei unterstützen können.

Die Lernhandlung des selbstregulierten Lernens ist ein wiederkehrender Zyklus, wobei sich die drei Phasen gegenseitig stark beeinflussen. Zum Beispiel hat das Ergebnis einer vorhergehenden Lernhandlung Einfluss auf die Motivation oder die Ziele, die sich ein Schüler setzt.

In Anlehnung an das Prozessmodell von Schmitz (2007) haben vor allem folgende Komponenten Einfluss auf das Lernergebnis (s. Abb. 4/2):

- **Phase 1** (Vorbereitung des Lernens): Zielsetzung, Planung und Motivation
- **Phase 2** (während des Lernprozesses): Durchhaltevermögen (Volition)
- **Phase 3** (Nachbereitung des Lernens): Selbstreflexion

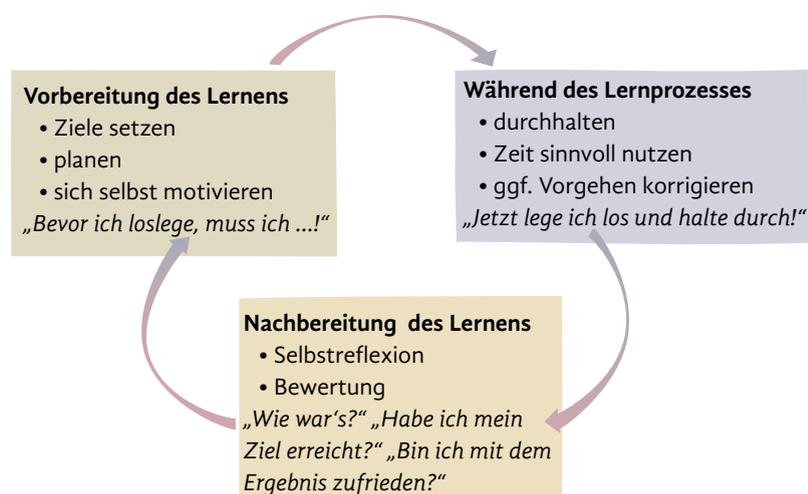


Abb. 4/2:
Kernkomponenten
des selbstregulierten
Lernens (angelehnt an:
das Prozessmodell des
selbstregulierten Lernens
nach Schmitz, 2007)

Mit dem folgenden Konzept lernen die Schüler Schritt für Schritt die drei Phasen des selbstregulierten Lernens mit den wichtigsten Komponenten kennen. An Beispielen wird exemplarisch aufgezeigt, wie das Konzept methodisch und im Kontext mit fachspezifischen Inhalten im Unterricht in allen Fächern umgesetzt werden kann. Die verschiedenen Komponenten, wie z. B. Ziele setzen, können einzeln eingeführt und eingeübt werden, sollten aber unbedingt in der vorgegebenen Reihenfolge abgehandelt werden.

4.2.1 Die drei Phasen des selbstregulierten Lernens

Zunächst wird den Schülern an einem Beispiel aus ihrer Freizeit bewusst gemacht, dass Handlungen im Alltag meist in drei Phasen verlaufen. Danach zeigt die Lehrperson anhand des Prozessmodells von Schmitz (s. Abb. 4/2) und an einem Beispiel aus dem Schulalltag auf, dass auch das Lernen in der Schule in drei Phasen geschieht und dabei verschiedene wichtige Aspekte eine Rolle spielen. In Partnerarbeit suchen die Schüler weitere Beispiele bzw. Handlungen aus ihrem Alltag, die in diesen drei Phasen verlaufen.

Schritt für Schritt

Die Lehrperson beginnt mit einem Begrüßungsritual (s. auch 4.1 Rituale und Regeln, S. 112, sowie Kasten „Fit für Lernen und Leben“, S. 135). Dann erklärt sie den Schülern, dass z. B. ein Fuß-, Hand- oder Basketballspiel in drei Phasen abläuft: Vor dem Spiel legt der Trainer mit der Mannschaft eine Taktik bzw. Strategie für das Spiel fest, um Erfolg zu haben. Da man der Meinung ist, das Spiel kann und sollte gewonnen werden, weil sehr gute Angreifer bzw. Werfer zur Mannschaft gehören, soll die Mannschaft sehr offensiv spielen. Während des Spiels sollen dann alle ihr Bestes geben, sich gegenseitig helfen und motivieren sowie die offensive Taktik bis zum Ende durchhalten. Sollte man nicht deutlich in Führung gehen können, will man gegen Ende des Spiels defensiver spielen, um den Vorsprung über die Zeit zu bringen, oder auch mit einem Unentschieden zufrieden sein. Nach dem Spiel lässt man das Spiel Revue passieren. Man tauscht sich darüber aus, wie die Vorgaben im Spiel umgesetzt wurden bzw. ob man erfolgreich war und wenn nicht, woran es gelegen hat. Zur Visualisierung zeigt die Lehrperson ein Bild von einer Spielszene eines Fuß-, Hand- oder Basketballspiels (Beispiel in Kopiervorlage 4.2.1 a).

Im nächsten Schritt stellt die Lehrperson das an Schmitz (2007) angelehnte Prozessmodell (s. Abb. 4/2) zum Lernen vor. Die Schüler sollen erkennen, dass erfolgreiches Lernen im Allgemeinen auch in drei Phasen abläuft und dabei wichtige Komponenten bedacht werden müssen. Wenn man sich beispielsweise auf eine Klassenarbeit vorbereiten möchte, sollte man sich zunächst überlegen, welche Inhalte man lernen muss und welches Ziel man erreichen will („Ich will eine Note zwischen Zwei und Drei erreichen!“). Dann muss man darüber nachdenken, wie man dies in der zur Verfügung stehenden Zeit erreichen kann („Ich habe eine Woche Zeit. Drei Lektionen muss ich wiederholen. Wenn ich jeden zweiten Tag eine Lektion wiederhole, komme ich mit dem Wiederholen durch“). In der Klassenarbeit will man zunächst die Aufgaben bearbeiten, die einfacher zu sein scheinen, aber auch bei den schwierigeren das Optimum herausholen. Nach der Klassenarbeit wird man sich überlegen, ob man sein Ziel (eine gute Note) erreicht hat und falls nicht, woran es lag und was man beim nächsten Mal anders machen kann.

Aufgabe 4.2.1

Klassenstufe 5 bis 10

Fächerbezug
alle Fächer

Dauer 30–45 Minuten

Organisationsform
Unterrichtsgespräch,
Partnerarbeit

**Materialien und
Hilfsmittel**

Klebezettel oder
Moderationskarten,
Stellwand, Foto mit einer
Szene aus einem Fuß-,
Hand- oder Basket-
ballspiel (Beispiel
Kopiervorlage 4.2.1 a
„Ball sportart“), Folie
4.2.1 b „Kernkompo-
nenten des selbst-
regulierten Lernens“,
Kopiervorlage 4.2.1 c
„Reflexionsbogen“

→ KOPIERVORLAGEN

4.2.1 a
„Ball sportart“
4.2.1 b
„Kernkomponenten des
selbstregulierten Lernens“
4.2.1 c
„Reflexionsbogen“
auf www.sciencekids.de

Nun werden die Schüler aufgefordert, mit einem Partner Handlungen bzw. Beispiele aus dem Schulalltag (s. Beispiele weiter unten), die ebenfalls in den drei Phasen des Prozessmodells ablaufen, zu sammeln. Die Handlungen sollen auf Klebezettel oder kleine Karten geschrieben, an einer Stellwand gesammelt und thematisch geordnet werden.

Nach einer Bewegungspause zum Training exekutiver Funktionen (s. 4.1 „Bewegungspausen“) sucht die Lehrperson zwei oder drei Beispiele aus. Die Schülerpaare, die diese Beispiele aufgeschrieben haben, werden aufgefordert, ihren Vorschlag zu erläutern und daran jeweils die drei Phasen des Prozessmodells aufzuzeigen.

Beispiele für Handlungen aus dem Schulalltag, die in drei Phasen ablaufen:

- Vorbereitung eines Wandertags/Schullandheims/einer Studienfahrt
- Vorbereitung auf eine Klassenarbeit/Klausur/Präsentation
- Hausaufgaben machen
- eine Plastik für den Kunstunterricht erstellen
- ein Blattherbar für den Biologieunterricht zusammenstellen

Als letzten Schritt erhalten die Schüler Zeit, entweder ihren Reflexionsbogen (s. Kasten „Lerntagebuch und Self-Monitoring“ und Kopiervorlage 4.2.1 c) zu bearbeiten oder eine bzw. mehrere Fragen der Lehrperson (z. B. „Was hast du heute Neues gelernt“?) mündlich oder schriftlich bzw. durch eine Übung (z. B. Übung 4.1.2 „Daumen-Feedback“) zu reflektieren.

LEITFRAGEN

- ✚ Aus welchen Phasen setzt sich ein erfolgreicher Lernprozess zusammen?
- ✚ Welche Aspekte spielen in den drei Phasen eine wichtige Rolle?

LERNTAGEBUCH UND SELF-MONITORING

Ein Lerntagebuch besteht aus mehreren, regelmäßig verfassten, chronologisch aneinandergereihten Aufzeichnungen, in denen der Schüler Erfahrungen des (meist schulischen) Lernprozesses mit sich und seiner Umwelt aus subjektiver Sicht unmittelbar festhält (Definition nach J. Bartnitzky, 2004).

Das Führen von Lerntagebüchern ist eine bewährte Methode, die eigene Lernpraxis zu dokumentieren, zu erkunden, zu überprüfen und möglicherweise zu verändern.

Sie ist damit eine Form des Self-Monitorings, bei der die ausgeführte Lernhandlung überwacht oder beobachtet wird. Die

Beobachtung des eigenen Lernverhaltens gehört zur Strategie des selbstregulierten Lernens.

Täglich vor und nach Lernphasen werden Leitfragen (s. auch 4.1 „Reflexionsphasen“) zum Lernverhalten im Sinne des selbstregulierten Lernens beantwortet. Dazu gehört auch die Dokumentation des täglichen Hausaufgabenverhaltens oder das außerschulische Lernen. So wird den Schülern stetig das eigene Lernverhalten vor Augen geführt und bewusst gemacht. Sie können Schlüsse für den weiteren Lernprozess ziehen, z. B. das Ziel verändern, die Planung anpassen oder geeignetere Lernstrategien auswählen. So kann noch während des Lernvorgangs bei einer möglichen Fehlplanung erfolgreich reagiert werden. Lerntagebücher, die es in vorgefertigter Form gibt, können vom Aufbau und dem Inhalt her sehr unterschiedlich sein. Sie können von den Schülern entweder nach einer Vorlage (s. Kopiervorlage 4.2.1 c „Reflexionsbogen“) oder nach eigener Vorstellung bzw. nach vorheriger Besprechung mit der Lehrperson selbst angefertigt werden. Sie sollten sich aber mit ihren Fragen auf die Komponenten und die drei Phasen des selbstregulierten Lernens beziehen.



Anregungen finden Sie unter: http://www.bartnitzky-burg.de/Handout_Lerntagebuecher_und_Portfolio.pdf und <http://lehrerfortbildung-bw.de> (Stichwort: Lerntagebuch).

4.2.2 Ziele setzen

Die Schüler sollen erkennen, dass eine genaue Zielsetzung vor einer Handlung bzw. vor dem Lernen wichtig ist. Nur wenn man sich ein Ziel gesetzt hat, kann man über den Weg, der dorthin führt, und die richtige Vorgehensweisen nachdenken und planen. Das Prozessmodell (s. 4.2., Abb. 4/2) zeigt den Schülern, dass das Formulieren von Zielen stets der erste Schritt beim selbstregulierten Lernen sein muss.

Mithilfe des Arbeitsblattes „Ziele formulieren“ lernen die Schüler weitere wichtige Aspekte beim Formulieren von Zielen kennen und wenden diese Kenntnisse an einem Beispiel aus der Schule an.

Schritt für Schritt

Die Lehrperson beginnt mit einem Begrüßungsritual (s. auch 4.1 „Rituale und Regeln“). Im nächsten Schritt machen die Schüler Aussagen zum Zitat von Lessing, das die Lehrperson mit einer Folie visualisiert. Als Ergebnis sollte im Unterrichtsgespräch herausgearbeitet werden, dass es bei einem Vorhaben wichtig ist, sich zunächst Ziele zu setzen, um erfolgreich zu sein.

Mit dem Hinweis auf das bereits eingeführte Prozessmodell zum Lernen (s. 4.2.1, Abb. 4/2) zeigt dann die Lehrperson auf, dass man sich beim Lernen zunächst Ziele setzen muss.

Nach einer Bewegungspause zum Training exekutiver Funktionen (s. 4.1 „Bewegungspausen“) erhalten die Schüler das Arbeitsblatt „Ziele formulieren“ und bearbeiten es in Einzelarbeit.

Aufgabe 4.2.2

Klassenstufe 5 bis 10

Fächerbezug
alle Fächer

Dauer 30–45 Minuten

Organisationsform
Unterrichtsgespräch,
Einzelarbeit

Materialien und Hilfsmittel

Kopiervorlage 4.2.2 a
„Zitat von G. E. Lessing“,
Arbeitsblatt 4.2.2 b
„Ziele formulieren“
(+ Lösungsblatt 4.2.2 c)

„Der Langsamste, der sein Ziel nicht aus den Augen verliert, geht noch immer geschwinder, als jener, der ohne Ziel umherirrt.“
(G. E. Lessing)

→ KOPIERVORLAGE/
ARBEITSBLATT

4.2.2 a–c
„Ziele formulieren –
G. E. Lessing“
„Ziele formulieren –
Aufgabenblatt“
„Ziele formulieren –
Lösungsblatt“
auf www.sciencekids.de

Hinweis: Hier kann der Fachlehrer auch das Thema seiner nächsten Unterrichtseinheit vorgeben (Beispiel aus dem Biologieunterricht: „Formuliere die Ziele für eine Unterrichtseinheit mit dem Thema Merkmale der Säugetiere.“).

Nach einem Ritual (z. B. 4.1.1 „Augen auf mich!“) werden im Plenum die Ergebnisse der Arbeitsphase besprochen.

Zuletzt erhalten die Schüler Zeit, entweder ihren Reflexionsbogen (Kopiervorlage 4.2.1 c) zu bearbeiten oder bewusst eine oder mehrere Fragen (z. B. „Wie soll es jetzt weitergehen?“) der Lehrperson mündlich oder schriftlich oder durch eine Übung (z. B. 4.1.2 „Daumen-Feedback“) zu reflektieren (s. auch 4.1 „Reflexionsphasen“).

LEITFRAGEN

- ✚ Was steht am Anfang eines erfolgreichen Lernprozesses?
- ✚ Warum ist die Formulierung von Zielen vor dem Lernen so wichtig?
- ✚ Wie sollten Ziele formuliert sein?

Aufgabe 4.2.3

Klassenstufe 5 bis 10

Fächerbezug
alle Fächer

Dauer 30–45 Minuten

Organisationsform
Unterrichtsgespräch,
Einzelarbeit

**Materialien und
Hilfsmittel**
Arbeitsblatt 4.2.3 a
„Umfassend planen“
(+ Lösungsblatt 4.2.3 b)

4.2.3 Planen

Will man ein Ziel erreichen, muss man den Weg dorthin planen. Diese Planung muss vor dem Lernen erfolgen. Man muss sich fragen, was man genau wie, wann und wo tun muss. Dazu gehören die Reihenfolge der einzelnen Schritte, der Bedarf bestimmter Materialien und Hilfsmittel sowie möglicherweise die Hilfe anderer. Ebenso müssen die benötigte Zeit, der Zeitpunkt und der Ort der Handlung bedacht werden.

Bei den Schülern soll durch die Geschichte „Yannick auf Orchideenjagd“ das Bewusstsein für das Thema Planung geschaffen werden. Außerdem werden mit dem Arbeitsblatt die Fragen, die man sich beim Planen stellen muss, erarbeitet. Zuletzt muss eine Lernhandlung in der Schule geplant werden.

Schritt für Schritt

Die Lehrperson beginnt mit einem Begrüßungsritual (s. 4.1 „Rituale und Regeln“). Danach wiederholt sie mit der Klasse, was am Anfang eines Lernprozesses steht (die Formulierung von Zielen) und was bei der Zielformulierung beachtet werden muss.

Dann zeigt sie den Schülern anhand des Prozessmodells zum Lernen (s. 4.2.1, Abb. 4/2), dass als zweiter Schritt die Planung des Vorgehens zur Zielerreichung folgen muss.

Im nächsten Schritt erhalten die Schüler das Arbeitsblatt „Umfassend planen“. Mit dessen Hilfe können sie in Einzelarbeit am Beispiel die Fragen,

→ ARBEITSBLATT

„4.2.3 a + b
„Umfassend planen –
Aufgabenblatt“
„Umfassen planen –
Lösungsblatt“
auf www.sciencekids.de

die man sich beim Planen stellen muss, herausarbeiten. Anschließend sollen die Schüler die neuen Kenntnisse auf einen konkreten Lernvorgang in der Schule anwenden, z. B. die Vorbereitung auf einen Vokabeltest umfassend planen und aufschreiben.

Nach einem Ritual (z. B. 4.1.1 „Augen auf mich!“) werden im Plenum die Ergebnisse der Arbeitsphase besprochen.

Zuletzt erhalten die Schüler Zeit, entweder ihren Reflexionsbogen (s. Kopiervorlage 4.2.1 c) zu bearbeiten oder bewusst eine oder mehrere Fragen („Wenn du jetzt noch weiterarbeiten könntest, was würdest du noch herausfinden wollen?“) der Lehrperson mündlich oder schriftlich oder durch eine Übung (z. B. 4.1.2 „Daumen-Feedback“) zu reflektieren (s. auch 4.1 „Reflexionsphasen“).

Es eignen sich Lernvorgänge in allen Fächern, um die neuen Kenntnisse herauszuarbeiten.

LEITFRAGEN

- + Welcher Schritt folgt auf die Formulierung von Zielen?
- + Weshalb ist eine gute Planung zur Zielerreichung wichtig?
- + Welche Fragen muss man sich bei der Planung stellen?

4.2.4 *Sich selbst motivieren*

Um einen Lernprozess zu beginnen, muss man Lust haben oder wie man auch sagt: „motiviert sein“. Häufig ist aber bei Schülern auch das Gegenteil der Fall. Dann ist es hilfreich, sich selbst motivieren zu können. Feste Arbeitszeiten, ein aufgeräumter Arbeitsplatz, eine ruhige, ungestörte Umgebung, eine Perspektive auf eine Belohnung, dass bei Bedarf auf die Hilfe anderer zurück gegriffen werden kann, oder sich selber Mut zuzusprechen, können Mittel sein, um motiviert mit einer Aufgabe zu beginnen.

Zunächst sollen die Schüler darüber nachdenken, welche Aufgaben (z. B. Vokabeln lernen, Hausaufgaben) sie im schulischen Kontext gerne vor sich herschieben bzw. nicht gerne erledigen und welche Gründe ihrer Meinung nach dafür verantwortlich sind.

Danach werden Vorschläge gesammelt, wie sie sich dennoch motivieren könnten, die Aufgaben anzugehen.

Schritt für Schritt

Die Lehrperson beginnt mit einem Begrüßungsritual (s. 4.1 „Rituale und Regeln“). Dann wiederholt sie zusammen mit den Schülern die bereits besprochenen Komponenten *Ziel* und *Planung*, die vor einem Lernprozess bearbeitet werden müssen.

Als Nächstes sagt die Lehrperson, dass sie in der Klasse beobachtet, dass Tätigkeiten, wie Lernen oder Hausaufgaben, immer wieder ungern angegangen werden.

Aufgabe 4.2.4

Klassenstufe 5 bis 10

Fächerbezug
alle Fächer

Dauer 30–45 Minuten

Organisationsform
Unterrichtsgespräch,
Einzelarbeit

Materialien und Hilfsmittel

Klebezettel oder Moderationskarten, Stellwand, Arbeitsblatt 4.2.4 a „Motivationstipps“ (+ Lösungsblatt 4.2.4 b)

→ ARBEITSBLATT

„4.2.4 a + b
„Motivationstipps – Aufgabenblatt“
„Motivationstipps – Lösungsblatt“
auf www.sciencekids.de

Deshalb sollen die Schüler in Einzelarbeit auf Moderationskarten oder Klebezetteln aufschreiben, welche Aufgaben sie im schulischen Kontext gerne vor sich herschieben bzw. nicht gerne erledigen. Die Karten werden an einer Stellwand thematisch geordnet angebracht.

Im nächsten Schritt sollen die Schüler darüber nachdenken, welche Gründe dafür verantwortlich sind, diese ebenfalls auf Kärtchen aufschreiben und an der Stellwand geordnet anbringen.

Danach werden im Plenum die Ergebnisse angeschaut und diskutiert.

Nach einer Bewegungspause sollen die Schüler in Kleingruppen Vorschläge sammeln, wie man sich selbst motivieren kann. Auch diese Vorschläge werden auf Klebezettel oder Kärtchen geschrieben und an der Stellwand thematisch geordnet angebracht.

Im Plenum werden die Vorschläge diskutiert und zusammengefasst.

Anschließend bearbeiten die Schüler das Arbeitsblatt „Motivationsstipps“. Nach einem Ritual (z. B. 4.1.1 „Augen auf mich!“) werden im Plenum die Ergebnisse der Arbeitsphase besprochen.

Zuletzt erhalten die Schüler Zeit, entweder ihren Reflexionsbogen (s. Kopiervorlage 4.2.1 c) zu bearbeiten oder bewusst eine oder mehrere Fragen („Was war heute schwierig/einfach?“) der Lehrperson mündlich oder schriftlich oder durch eine Übung (z. B. 4.1.2 „Daumen-Feedback“) zu reflektieren (s. auch 4.1 „Reflexionsphasen“).

LEITFRAGEN

- ✚ Weshalb bin ich manchmal nicht motiviert, Tätigkeiten wie Lernen oder Hausaufgaben machen anzugehen?
- ✚ Wie kann ich mich selbst motivieren?

4.2.5 Durchhalten

Sind Ziele formuliert, wurde umsichtig geplant und hat man Lust zum Lernen, dann kann es mit dem Lernprozess losgehen. Allerdings ist es oft nicht leicht, konzentriert durchzuhalten und nicht frühzeitig aufzugeben. Störfaktoren, wie Ablenkung von außen, Versagensängste, Müdigkeit oder Unlust, können den Lernprozess unterbrechen oder gar vollständig stoppen. Durchhaltestrategien, ein gutes Zeitmanagement oder Korrekturen beim Vorgehen können beim Durchhalten helfen.

In dieser Übung werden die Schüler mit dem Thema Durchhalten konfrontiert. Sie sollen mögliche Gründe benennen, sich aber auch bewusst machen, dass es für sie nützlich sein kann, Durchhaltestrategien zu kennen und anzuwenden.

Schritt für Schritt

Die Lehrperson beginnt mit einem Begrüßungsritual (s. 4.1 „Rituale und Regeln“). Dann wiederholt die Lehrperson

Aufgabe 4.2.5

Klassenstufe 5 bis 10

Fächerbezug
alle Fächer

Dauer 30–45 Minuten

Organisationsform
Unterrichtsgespräch,
Einzelarbeit

Materialien und Hilfsmittel
Klebezettel oder Moderationskarten, Stellwand, Klebepunkte, Kopiervorlage 4.2.5 a „Durchhalten“ in DIN-A3- oder DIN-A4-Format, Folienvorlage 4.2.5 b „Der Storch und der Frosch“, Arbeitsblatt 4.2.5 c „Durchhaltetipps“ (+ Lösungsblatt 4.2.5 d), Klebepunkte

zusammen mit den Schülern die bereits besprochenen Komponenten *Ziel formulieren, Planung* und *Selbstmotivationsstrategien*.

Anschließend fragt die Lehrperson die Schüler, ob sie schon einmal oder mehrmals einen Lernvorgang oder die Hausaufgaben motiviert begonnen, aber ihn dann doch nicht zu Ende gebracht haben.

Im nächsten Schritt sollen die Schüler Gründe, die für den Abbruch eines Lernvorgangs verantwortlich sein können, auf Kärtchen schreiben und an einer Stellwand oder Tafel befestigen. Zusammen mit der Lehrperson sortieren die Schüler die Vorschläge, benennen thematische Gruppen und ordnen die Vorschläge diesen zu. Folgende Gruppen sollten entstehen:

- „Ich bin müde und kann nicht mehr.“
- „Ich habe keine Lust mehr.“
- „Ich werde abgelenkt.“
- „Ich habe wenig Zuversicht.“
- „Ich muss mein Vorgehen korrigieren.“

Welche Ursachen den Schülern am häufigsten begegnen, soll eine Umfrage zeigen. Die Schüler sollen Klebepunkte an die Themen kleben, die ihnen am häufigsten Probleme beim Durchhalten machen. Dazu befestigt die Lehrperson die Vorlage „Durchhalten“ an der Stellwand/Tafel oder schreibt sie an die Tafel. Nach einer gemeinsamen Sichtung der Ergebnisse folgt eine Bewegungspause.

Mit der Grafik vom „Storch und dem Frosch“, die von den Schülern im Unterrichtsgespräch interpretiert werden soll, bringt die Lehrperson das Thema Lösungsmöglichkeiten bzw. Durchhaltestrategien ein.

Die Schüler sollen sich nun Tipps zum Durchhalten beim Lernen überlegen und diese ins Arbeitsblatt „Tipps zum Durchhalten“ eintragen. Anschließend werden die Vorschläge im Plenum diskutiert und gegebenenfalls ergänzt. Die Lehrperson schlägt den Schülern vor, das Arbeitsblatt zu Hause über den Arbeitsplatz zu hängen.

Zuletzt erhalten die Schüler Zeit, entweder ihren Reflexionsbogen (s. Kopiervorlage 4.2.1 c) zu bearbeiten oder bewusst eine oder mehrere Fragen („Wie interessiert warst du heute?“) der Lehrperson mündlich oder schriftlich oder durch eine Übung (z. B. 4.1.2 „Daumen-Feedback“) zu reflektieren (s. auch 4.1 „Reflexionsphasen“).

LEITFRAGEN

- ✚ Welche Gründe können zum Abbrechen eines Lernprozesses führen?
- ✚ Welche Durchhaltestrategien gibt es?

KOPIERVORLAGE/ ARBEITSBLATT

4.2.5 a–d
 „Durchhalten“
 „Der Storch und der Frosch“
 „Durchhaltetipps –
 Aufgabenblatt“
 „Durchhaltetipps –
 Lösungsblatt“
 auf www.sciencekids.de

Aufgabe 4.2.6**Klassenstufe** 5 bis 10**Fächerbezug**
alle Fächer**Dauer** 30–45 Minuten**Organisationsform**
Unterrichtsgespräch,
Einzelarbeit**Materialien und
Hilfsmittel**Stellwände oder Tafel,
1 DIN-A3-Plakat pro
Schüler, Arbeitsblatt
4.2.6 a „Reflektieren“
(+ Lösungsblatt 4.2.6 b)

4.2.6 Selbstreflexion

Hat man den Lernprozess nicht abgebrochen, sondern bis zum Ende durchgehalten, ist die Lernhandlung noch nicht abgeschlossen. Es folgt die Phase der Selbstreflexion und Bewertung. Sie spielt in der Phase nach dem Lernen eine zentrale Rolle und rundet die Förderung des selbstregulierten Lernens ab. Die Reflexion bezieht sich auf den gesamten Lernprozess. Es wird nicht nur das Ergebnis reflektiert, sondern auch die Ziele, die Planung, die Selbstmotivations- und die Durchhaltestrategie. Erst die Reflexion macht es möglich, für die nächste Handlung hilfreiche Schlussfolgerungen zu ziehen. Nur so ist es zum einen möglich, zu erkennen, welche Verhaltensweisen oder Handlungen für die Zielerreichung hinderlich waren bzw. welche Fehler man gemacht hat, zum anderen sich bewusst zu machen, was man beim Lernprozess gut und richtig gemacht hat.

Schritt für Schritt

Die Lehrperson beginnt mit einem Begrüßungsritual (s. 4.1 „Rituale und Regeln“). Danach wiederholt die Lehrperson zusammen mit den Schülern die bereits besprochenen Komponenten Ziel formulieren, Planung sowie Selbstmotivations- und Durchhaltestrategien.

Die Lehrperson erklärt anhand des Prozessmodells von Schmitz (s. 4.2, Abb. 4/2), dass mit dieser Stunde die Förderung des selbstregulierten Lernens beendet wird. Sie zeigt aber auch am Modell, dass ein zentraler Baustein des selbstregulierten Lernens noch fehlt und was am Ende einer Lernhandlung besonders bedeutsam ist, nämlich die Reflexion und Bewertung des gesamten Lernprozesses.

Im Unterrichtsgespräch sollen sich die Schüler zu folgenden Fragen äußern:

- „Was heißt reflektieren?“
- „Warum ist die Reflexion nach dem Lernen so wichtig?“
- „Was gehört zu einer ausgiebigen Reflexion?“

Die Lehrperson oder ein Schüler schreibt die Antworten an die Tafel.

Danach bearbeiten die Schüler in Einzelarbeit das Arbeitsblatt „Reflektieren“, das anschließend im Plenum besprochen wird.

Nach einer Bewegungspause sollen die Schüler in Einzelarbeit eine persönliche Checkliste für das Reflektieren nach dem Lernen in DIN-A3-Größe mit den Komponenten „Ziel formulieren“, „Planen“, „Selbstmotivation“, „Durchhalten“, „Aus Fehlern lernen und sich vergleichen“ gestalten und zunächst an einer Wand/Tafel oder an Stellwänden befestigen. Sind alle Plakate fertig, geht die Lehrperson mit der Klasse die Checklisten durch und macht positive oder hilfreiche Bemerkungen. Die Lehrperson fordert die Schüler auf, ihr Plakat zu Hause in ihren Zimmern aufzuhängen und zwei sehr gut gestaltete im Klassenzimmer anzubringen.

→ ARBEITSBLATT

4.2.6 a + b
„Reflektieren – Aufgabenblatt“
„Reflektieren – Lösungsblatt“
auf www.sciencekids.de

Zuletzt erhalten die Schüler Zeit, entweder ihren Reflexionsbogen (s. Kopiervorlage 4.2.1 c) zu bearbeiten oder Fragen („Wie war es heute?“) mündlich oder schriftlich oder durch eine Übung (z. B. 4.1.2 „Daumen-Feedback“) zu reflektieren (s. auch 4.1 „Reflexionsphasen“).

LEITFRAGEN

- + Warum ist Selbstreflexion am Ende eines Lernprozesses so wichtig?
- + Was gehört zu einer ausgiebigen Reflexion?

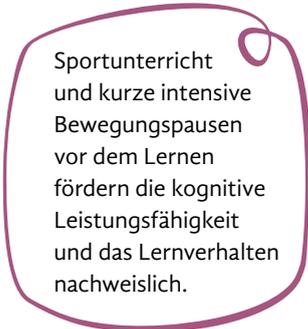
4.3. Übungen zur Förderung der exekutiven Funktionen und der Selbstregulation im Sportunterricht

Bewegung, Sport und Spiel sind für die Förderung der exekutiven Funktionen und der Selbstregulationsfähigkeit von großer Bedeutung. Aus diesem Grund werden an dieser Stelle die wissenschaftlichen Erkenntnisse zu diesen Förderbereichen ausführlicher dargestellt.

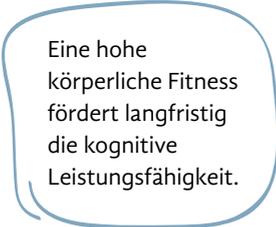
Effekte von Bewegung, Sport und Spiel

Das Gehirn gilt als das anpassungsfähigste Organ des menschlichen Körpers. Seine Anpassungsfähigkeit wird als „Neuroplastizität“ bezeichnet. Die aktivitätsabhängige Neuroplastizität bildet die Grundlage dafür, dass körperliche Aktivität über den gesamten Lebensverlauf auf die Neuroanatomie, auf chemische Prozesse im Gehirn und seine Funktionen einwirken kann (vgl. Kubesch 2016, 2017). Wenn man sich bewegt, steigt gleichzeitig die Wahrscheinlichkeit einer kognitiven Reaktion. Das Gehirn eines körperlich aktiven Menschen stellt sich auf diesen Zusammenhang ein, indem es ein erhöhtes Potenzial für strukturelle Plastizität und Anpassungsfähigkeit zur Verfügung stellt (vgl. Kempermann 2012). Das Gehirn eines Sportlers ist also im besonderen Maße anpassungsfähig.

Auf struktureller Ebene fördert körperliche Aktivität die Neubildung, das Wachstum, die Aufrechterhaltung und Vernetzung von Nervenzellen. Über die durch muskuläre Beanspruchung induzierte Neubildung von Nervenzellen (Neurogenese) im Hippokampus werden Lern- und Gedächtnisprozesse gefördert. Die Neurogenese wird auch durch geistige Aktivität angeregt. Geht der kognitiven Beanspruchung jedoch ein körperliches Training voraus, hat dies einen additiven Effekt. Rund 30 Prozent mehr Nervenzellen bilden sich in der Kombination von körperlicher und nachfolgender kognitiver Aktivität als durch eine der beiden Stimulationen für sich genommen (vgl. Fabel et al. 2009). Das spricht für Sport- und Bewegungseinheiten vor dem Lernen.



Sportunterricht und kurze intensive Bewegungspausen vor dem Lernen fördern die kognitive Leistungsfähigkeit und das Lernverhalten nachweislich.



Eine hohe körperliche Fitness fördert langfristig die kognitive Leistungsfähigkeit.

Bei den Effekten von körperlicher Aktivität auf exekutive Funktionen unterscheidet man zwischen akuten Trainingseffekten, die sich während der körperlichen Belastung oder unmittelbar danach einstellen, und Effekten, die durch ein regelmäßiges Training über mehrere Wochen oder Monate und eine gesteigerte körperliche Fitness erzielt werden (vgl. Kubesch 2016, 2017). Durch körperliche Aktivität und Fitness geförderte exekutive Funktionen zeigen sich unter anderem im Zusammenhang mit der Aufmerksamkeitssteuerung (vgl. Hillman et al. 2009; Voss et al. 2011; Chaddock et al. 2012a), der Inhibition (vgl. Buck et al. 2008) und der Arbeitsgedächtnisleistung (vgl. Kamjio et al. 2011; zur Übersicht siehe Chaddock-Heyman et al. 2013).

Körperliche Fitness steigert die Leistung des exekutiven Systems, indem es zu einer gesteigerten Effizienz der Informationsverarbeitung des Gehirns beiträgt. Dabei sind die Wirkungen der Fitness auf kognitive Funktionen keine kurzfristigen Effekte, sie wirken vielmehr langfristig. So erlaubt die aerobe Leistungsfähigkeit von Kindern Aussagen über deren kognitive Leistungsfähigkeit im Folgejahr zu treffen (vgl. Chaddock et al. 2012b). Der Zusammenhang zwischen einer gesteigerten kognitiven Leistungsfähigkeit und Fitnesseffekten geht auch aus einer Langzeitstudie hervor, die alle zwischen 1950 und 1976 geborenen schwedischen wehrpflichtigen Männer erfasst. In dieser Studie wurde nachgewiesen, dass eine Zunahme an kardiovaskulärer Leistungsfähigkeit im Alter zwischen 15 und 18 Jahren die kognitive Leistungsfähigkeit im Alter von 18 Jahren vorausagt. Die Zunahme der kardiovaskulären Leistungsfähigkeit steht dabei in einem positiven Zusammenhang mit der Intelligenz – eine höhere Fitness korreliert mit einer höheren Intelligenz. Die körperliche Leistungsfähigkeit mit 18 Jahren wiederum sagte die Leistungsfähigkeit in Studium und Beruf sowie den sozioökonomischen Status im weiteren Lebensverlauf voraus (vgl. Aberg et al. 2009). Auf die Fitness kommt es also an!

Akute Belastungseffekte auf exekutive Funktionen konnten u. a. bei jungen Erwachsenen nach einer 20-minütigen Yoga-Einheit (vgl. Gothe et al. 2013) sowie bei jugendlichen Schülern nach einer 10-minütigen koordinativen (vgl. Budde et al. 2008) und einer 30-minütigen koordinativ- und ausdauerorientierten Sportunterrichtseinheit nachgewiesen werden (vgl. Kubesch et al. 2009). Im Vergleich zu einer Ruhebedingung konnten diese Schüler nach dem Sportunterricht Störreize besser ausblenden. Kurze, ca. 4-minütige hochintensive Bewegungspausen wirken sich ebenfalls positiv auf die selektive Aufmerksamkeit von Schülern aus (vgl. Ma, Le Mare und Gurd 2015). Die Wirksamkeit solcher kurzer, belastungsintensiver Bewegungspausen zeigt sich nicht nur auf kognitiver Ebene, sondern spiegelt sich auch im Verhalten der Schüler wider. Im weiteren Verlauf der Unterrichtsstunde sind die aktivierten Schüler weniger motorisch unruhig und abgelenkt als diejenigen, die sich in Unterrichtspausen körperlich nicht (intensiv) belastet haben (vgl. Ma, Le Mare und Gurd 2014). In einer weiteren Studie wurde nachgewiesen, dass sich nach einer 20-minütigen mittleren Ausdauerbelastung nicht nur die Fähigkeit verbessert, Störreize auszublenden, sondern auch das

Abschneiden in Schulleistungstests (vgl. Hillman et al. 2009). Diese Daten werden durch eine Metaanalyse gestützt, die belegt, dass sich die kognitive Leistungsfähigkeit von Schülern während und unmittelbar nach einer akuten Belastung verbessert. Verbesserungen sind auch noch im weiteren Verlauf des nachfolgenden Unterrichts nachweisbar (vgl. Chang et al. 2012). Will man die akuten positiven Effekte auf die Aufmerksamkeitsleistung von Schülern im Anschluss an eine körperliche Belastung nutzen, sollten der Sportunterricht und außerunterrichtliche Sport- und Bewegungsangebote also nicht am Ende des Schultages stattfinden, sondern möglichst täglich zu Beginn des Schultages sowie vor Hausaufgaben- und weiteren Lernzeiten platziert werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass exekutive Funktionen von Kindern und Jugendlichen sowohl von einer akuten körperlichen Belastung als auch von neurophysiologischen Adaptationen – angeregt durch ein längerfristiges körperliches Training – profitieren. Aufgrund von Studienergebnissen, die eine Kausalität zwischen körperlicher Fitness bzw. körperlicher Belastung und verbesserten exekutiven Funktionen sowie Lernleistungen belegen, sollte dem Sportunterricht und Bewegungspausen ein weitaus größerer Stellenwert in der Schule zukommen (vgl. Kubesch 2016, 2017).

Zudem zeichnet sich ab, dass eine Kombination aus körperlichem und kognitivem Training für die Förderung exekutiver Funktionen im Besonderen geeignet ist (vgl. Langdon und Corbett 2012; Theill et al., 2013). Ein solches Training findet man insbesondere in Bewegungspausen, die gezielt auf das Training exekutiver Funktionen ausgerichtet sind, und in Mannschaftssportarten, wie Handball, Fußball, Volleyball und Basketball (www.spielsportplus.de). In den großen und kleinen Sportspielen müssen die Spieler häufig in Bruchteilen von Sekunden und unter Gegnerdruck die richtigen Entscheidungen treffen, flexibel im Denken und Handeln sein, Impulse kontrollieren, die Aufmerksamkeit ganz auf die motorische Aufgabe richten, ohne sich ablenken zu lassen. Emotionen müssen gesteuert und negative Gefühle und Gedanken, die dem Erfolg entgegenstehen, ausgeblendet werden. Die Spieler müssen sich Spielabläufe und das Spielverhalten des Gegners einprägen und sie in der jeweiligen Spielsituation im Arbeitsgedächtnis aufrechterhalten, um die richtige Aktion schnellstmöglich einleiten zu können. Die großen und kleinen Sportspiele bieten damit ein hervorragendes Training des präfrontalen Kortex.

Soziales Lernen findet ebenfalls im präfrontalen Kortex statt, in dem allgemeine Regeln repräsentiert sind. Es erfolgt am günstigsten durch eigenes Handeln in der Gruppe. Dabei können soziale Werte, die über den Sport vermittelt werden, auf andere Kontexte übertragen werden. Wer durch den Sport lernt, Erfolge zu erarbeiten und Niederlagen zu bewältigen, wird von diesen Kompetenzen auch in anderen Lebens- und Lernbereichen profitieren.

Ist der Sportunterricht an Schulen also darauf ausgerichtet, die Selbstregulation von Kindern und Jugendlichen zu fördern, kann die dort erlernte Selbstregulationsfähigkeit auf andere Bereiche und Lernsituationen übertragen werden (vgl. Kubesch 2016, 2017).

Dem Sportunterricht und den Bewegungspausen sollte in der Schule ein größerer Stellenwert zukommen.



www.spielsportplus.de

Wer durch den Sport lernt, Erfolge zu erarbeiten und Niederlagen zu bewältigen, wird von diesen Kompetenzen auch in anderen Lebens- und Lernbereichen profitieren.

Auch das psychische Wohlbefinden wird durch körperliches Training unterstützt. „Verbrennt“ der Körper durch sportliche bzw. körperliche Aktivität Fett, bewirkt dies einen Anstieg von Serotonin im Gehirn, der sich positiv auf das Wohlbefinden auswirkt, indem die Stimmung gesteigert und aggressives Verhalten oder Zustandsangst reduziert werden (vgl. Kubesch 2013). Die durch körperliche Aktivität angeregte Serotoninbiosynthese unterstützt auf diese Weise die Selbstregulationsfähigkeit. Die Selbstregulationsfähigkeit lässt sich somit körperlich trainieren und fördern. Das zeigen auch Studien, in denen man Selbstregulationsfähigkeit reduziert hat, nachdem eine Selbstregulation erfordernde Aufgabe absolviert wurde. Ein zweimonatiges körperliches Training hatte zur Folge, dass der Rückgang der Selbstregulation in solchen Situationen weniger stark ausfiel (vgl. Bauer und Baumeister 2011). Also gerade dann, wenn die Selbstkontrolle oder Willensstärke nachlassen, profitieren die Sportler von ihrem Training.

Die genannten Beispiele machen deutlich, dass dem Sportunterricht eine wichtige Rolle für die Förderung der exekutiven Funktionen und der Selbstregulation zukommt. Und es ist innerhalb des Sport- und Bewegungsangebots an Schulen tatsächlich der Sportunterricht, der die besten Voraussetzungen dafür liefert. Durch ihn werden aufgrund seiner Verbindlichkeit nahezu alle Kinder und Jugendlichen erreicht, er lässt ausreichend Zeit und Raum, um die Fitness zu steigern, die die Voraussetzung dafür ist, sich intensiv und ausdauernd zu belasten. Und er ermöglicht es, die Selbstregulation zu stärken und soziale Kompetenzen zu erwerben.

SCHULALLTAG

Ein Schüler flippt jedes Mal vollkommen aus, wenn er zu den Verlierern gehört.

Eine Schülerin ist eine Trainingsweltmeisterin: Doch beim Vorturnen fällt sie jedes Mal vom Gerät.

Ein Schüler hält sich beim Fußballspielen nicht an die vereinbarten Regeln.

Eine Lehrperson in der Pause eines Handballspiels zu seinen Schülern: „Macht mehr Druck bei der Abwehr. Die Stoßbewegung erfolgt immer im Bogen, damit der Druck von hinten kommt. Dann gibt es mehrere Möglichkeiten: Entweder ihr macht einen Torabschluss vor der Abwehr – der Rückraumwurf kann z. B. ein Sprungwurf oder Hüftwurf sein – oder Durchbruch an den Kreis und Torabschluss. Und denkt daran, wenn ihr zwei Abwehrspieler auf euch zieht: Pass an den Kreis oder an einen anderen freien Mitspieler. Das müsst ihr je nach Situation entscheiden.“

Eine Lehrperson zu einem Schüler während eines Fußballspiels: „Du musst schneller von Raum- auf Pressdeckung umstellen!“

Hinweise für die Anwendung von Übungen zur Förderung der exekutiven Funktionen und der Selbstregulation im Sportunterricht

- Geben Sie stets kurze, für alle leicht verständliche Übungsanweisungen. Wiederholen Sie diese ggf. mehrmals oder lassen Sie diese von einem Schüler wiederholen.
- Gehen Sie erst zur nächsten Schwierigkeitsstufe über, wenn der Großteil der Klasse die Übung erfolgreich durchführen kann.
- Erhöhen Sie den Schwierigkeitsgrad kleinschrittig, d. h., nehmen Sie nur ein oder zwei weitere Modifizierungen in Form von Regeländerungen oder Regelerweiterungen vor.
- Achten Sie darauf, dass die Schüler bei Erläuterungen die Aufmerksamkeit tatsächlich auf Sie als Lehrperson richten (Blickkontakt), dass sie still sind und den Ball ruhen lassen, z. B. indem sie den Ball auf dem Kopf ablegen und mit beiden Händen fassen; den Ball auf den Boden legen und zwei große Schritte hinter dem Ball stehen oder den Ball fest in den Händen halten. Welche Regel gewählt wird, ist abhängig vom Alter bzw. vom Entwicklungsstand der Schüler sowie den Erfahrungen der Lehrperson.
- Wird während einer Erläuterung der Lehrperson mit dem Ball gespielt oder mit einem anderen Spieler gesprochen, sollte eine Konsequenz folgen, die im Vorfeld besprochen wurde, beispielsweise fünf Liegestütze oder Strecksprünge.
- Machen Sie den Schülern immer wieder bewusst, dass man sich nur auf eine Sache voll konzentrieren kann. Bei einer Ansage des Lehrers muss die ganze Aufmerksamkeit anhaltend auf dessen Anweisungen und darf nicht auf den Ball oder einen Mitschüler gelenkt werden.

Die drei ersten Hinweise für die Anwendung von Übungen zur Förderung der exekutiven Funktionen und der Selbstregulation sollten auch bei Bewegungspausen und beim bewegten Lernen beachtet werden.



ERLEBNISPÄDAGOGIK

EPA 8: „Schwimmende Insel“
auf www.sciencekids.de

4.3.1 Linienläufe

Mit dieser Übung wird die Schnelligkeitsausdauer trainiert. Die Übung trainiert außerdem das Arbeitsgedächtnis und die fokussierte Aufmerksamkeit, aber auch die Inhibition und die kognitive Flexibilität.

Schritt für Schritt

Die Klasse wird in Gruppen von 6 bis 8 Schülern eingeteilt. Mit vier gleichfarbigen Markierungshütchen (in Abb. 4/3 blau) wird ein Feld an den Ecken so abgegrenzt, dass um das Feld herum ein Streifen von etwa einem Meter frei bleibt (zum Zurücklaufen, s. Abb. 4/3). Je zwei Hütchen in den vier verschiedenen Farben der (Spielfeld-) Linien, die meist schon auf dem Hallenboden angebracht sind, werden an den Linienenden mit (gleichfarbigen) Hütchen markiert (s. Abb. 4/3). Die Mitglieder der ersten Gruppe stellen sich entlang der Startlinie auf. Die anderen Gruppen jeweils in Reihen dahinter.

Aufgabe 4.3.1

Klassenstufe 5 bis 10

Fächerbezug
Sport

Dauer flexibel

Organisationsform
Gruppen von 6 bis 8 Schülern

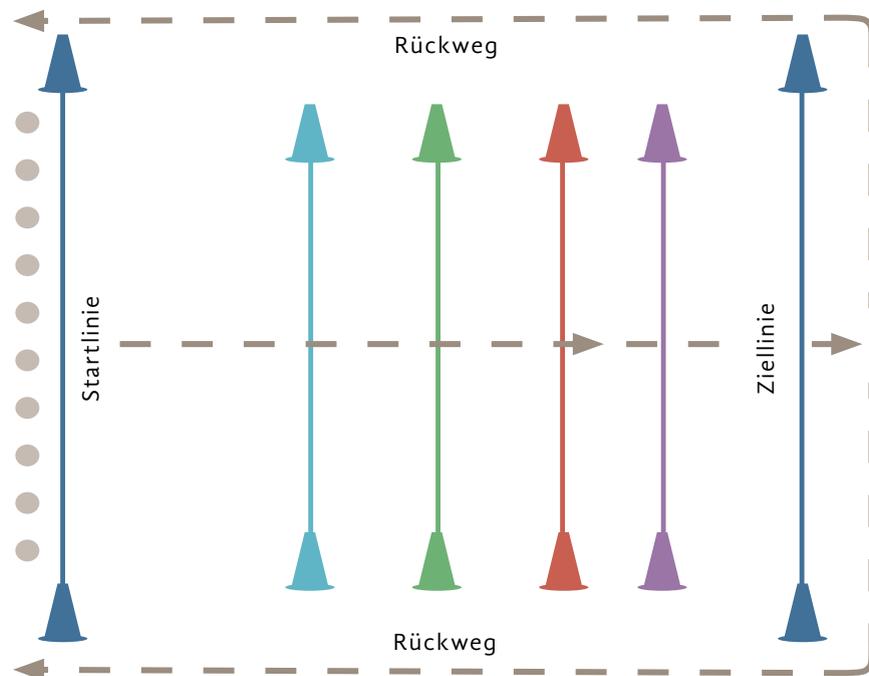
Materialien und Hilfsmittel

12 Pylonen/Hütchen in verschiedenen Farben, ggf. 1 Ball pro Schüler (s. Varianten)



Weitere Übungen zur Förderung der exekutiven Funktionen und der Selbstregulation im Sportunterricht finden Sie auf www.fit-lernen-leben.ssid.de

Abb. 4/3: Aufbau für „Linienläufe“



→ ZUSATZÜBUNGEN

Beispiel eines Rituals im Sportunterricht:
 4.3.1 a
 „Meeting Point“
 4.3.1 b
 „Überhol mich!“
 4.3.1 c
 „Pizza-Soccer/Ketchup-Basketball“
 auf www.sciencekids.de

Hinweis

Die Übungen können auch mit Bällen durchgeführt werden. Dabei prellen die Schüler beim Laufen einen Ball.

Grundübung: Die Lehrperson gibt per Zuruf die Farbe einer der vier Linien an (z. B. Rot). Dies ist zugleich das Startsignal für die erste Gruppe.

Deren Mitglieder sprinten von der Startlinie zur roten Linie, berühren sie mit einer Hand und laufen bis zur Ziellinie des Feldes durch. Danach laufen sie langsam rechts oder links an den Seitenstreifen zurück bis zur Startlinie.

Inzwischen hat die zweite Gruppe an der Startlinie Aufstellung genommen. Die Lehrperson ruft erneut die Farbe einer Linie (z. B. Grün) und die Gruppe läuft entsprechend los usw.

Sind alle Gruppen zwei- oder dreimal gelaufen, erklärt die Lehrperson die erste Schwierigkeitsstufe des Spiels.

Schwierigkeitsstufe 1: Aufstellung und Start erfolgen wie bei der Grundübung.

Doch jetzt nennt die Lehrperson jeweils zwei verschiedene Farben (z. B. Blau – Rot). Nun müssen zuerst die blaue, dann die rote Linie ange laufen, berührt und bis zur Grundlinie durchgelaufen werden. Dabei muss je nach Reihenfolge der aufgerufenen Farben möglicherweise von der zuerst genannten Linie zur zweiten zurückgelaufen werden und dann erst zur Ziellinie. Sind alle Gruppen zwei- oder dreimal gelaufen, erklärt die Lehrperson die zweite Schwierigkeitsstufe des Spiels.

Schwierigkeitsstufe 2: Aufstellung, Start und Durchführung erfolgen wie bei der Grundübung und der bereits durchgeführten Schwierigkeitsstufe 1.

Nun werden nacheinander drei verschiedene Farben (z. B. Violett – Grün – Rot), im nächsten Durchgang alle vier verschiedenen Farben jeweils in beliebiger Reihenfolge aufgerufen.

Variationsmöglichkeiten

Variante 1: Statt Farben werden den Linien (auch) Zahlen zugeordnet (z. B. Blau = 1, Grün = 2). Entsprechend der Grundübung und den Schwierigkeitsstufen werden nur Zahlenkombinationen (z. B. 3 – 1 – 4) oder Kombinationen aus Zahlen und Farben (z. B. Rot – 1 – Violett – 2) aufgerufen.

Variante 2: Die genannte Reihenfolge von Farben und/oder Zahlen wird von den Gruppen in umgekehrter Reihenfolge abgelaufen (z. B. statt 3 – 4 – Grün laufen die Schüler Grün – 4 – 3).

Variante 3: Es darf nach Ansage der Farben oder Zahlen erst gestartet werden, wenn die Lehrperson einen Arm hebt.



Weitere Übungen zur Förderung der exekutiven Funktionen und der Selbstregulation finden Sie auf www.spielsportplus.de/konzepte/sport-im-fokus/

LERNPLATTFORM „FIT FÜR LERNEN UND LEBEN“

Gemeinsam mit dem ZNL TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen der Universität Ulm, dem INSTITUT BILDUNG plus in Heidelberg und dem Landesinstitut für Schulsport, Schulkunst und Schulmusik (LIS) in Ludwigsburg wurde die Lernplattform „Fit für Lernen und Leben“ (www.fit-lernen-leben.ssids.de) von der Stiftung Sport in der Schule Baden-Württemberg eingerichtet. Man findet dort zum Zusammenhang zwischen körperlicher Aktivität und Lernen sowie zur Selbstregulationsfähigkeit und den exekutiven Funktionen vertiefende Texte und Literaturhinweise, Erklärfilme sowie eine wachsende Beispielsammlung zur Förderung der Selbstregulationsfähigkeit und der exekutiven Funktionen in allen Unterrichtsfächern, jeweils zum kostenlosen Download. Außerdem werden Kontakte zu Fortbildnern „Fit für Lernen und Leben“ der Staatlichen Schulämter in Baden-Württemberg aufgelistet.

LITERATUR

- Aberg, M. A.; Pedersen, N. L.; Torén, K.; Svartengren, M.; Bäckstrand, B.; Johnsson, T.; Cooper-Kuhn, C. M.; Aberg, N. D.; Nilsson, M.; Kuhn, H. G. (2009): Cardiovascular Fitness is Associated with Cognition in Young Adulthood. *Proc Natl Acad Sci USA*, 106 (49), S. 20 906–20 911.**
- Barnitzky, J. (2006): Mein Lernordner-Portfolio für die Grundschule.** Schroedel-Verlag, Braunschweig.
- Bauer, I. M.; Baumeister, R. F. (2011): Self-Regulatory Strength.** In: Kathleen D. Vohs u. Roy F. Baumeister. *Handbook of Self-Regulation. Research, Theory and Applications.* The Guilford Press, New York.
- Baumeister, R. F. (2016): Wo ein Wille ist ...** In: Kubesch, S. *Exekutive Funktionen und Selbstregulation. Neurowissenschaftliche Grundlagen und Transfer in die pädagogische Praxis* (S. 67–73). Hogrefe, Bern.
- Brunsting, M. (2009): Lernschwierigkeiten – Wie exekutive Funktionen helfen können.** Haupt Verlag, Bern.

- Buck, S. M.; Hillman, C.H.; Castelli, D. M. (2008):** The Relation of Aerobic Fitness to Stroop Task Performance in Preadolescent Children. *Med Sci Sports Exerc*, 40, S. 166–172.
- Budde, H.; Voelcker-Rehage, C.; Pietrassyk-Kendziorra, S.; Ribeiro, P.; Tidow, G. (2008):** Acute coordinative exercise improves attentional performance in adolescents. *Neuroscience letters*, 441, S. 219–223.
- Chaddock, L.; Erickson, K. I.; Prakash, R. S.; Voss, M. V.; VanPatter, M.; Pontifex, M.B. et al. (2012a):** A Functional MRI Investigation of the Association Between Childhood Aerobic Fitness and Neurocognitive Control. *Biol Psychol*, 89, S. 260–268.
- Chaddock, L.; Hillman, C. H.; Pontifex, M. R.; Johnson, C. R.; Raine, L. B.; Kramer, A. F. (2012b):** Childhood Aerobic Fitness Predicts Cognitive Performance one Year Later. *Journal of Sports Sciences*, 30 (5), S. 421–430.
- Chaddock-Heyman, L.; Erickson, K. I.; Voss, M. W.; Knecht, A. M.; Pontifex, M. B.; Castelli, D. M.; Hillman, C.; Kramer, A. F. (2013):** The Effects of Physical Activity on Functional MRI Activation Associated with Cognitive Control in Children: A randomized controlled intervention. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, S. 1–13.
- Chang, Y. K.; Laban, J. D.; Gapin, J. I.; Etnier, J. L. (2012):** The Effects of Acute Exercise on Cognitive Performance: A meta-analysis. *Brain Res*, 1458, S. 87–101. doi:/10.1016/j.brainres.2012.02.068.
- Diamond, A.; Lee, K. (2016):** Interventionen, die sich bei der Entwicklung exekutiver Funktionen bei 4- bis 12-jährigen Kindern als hilfreich erwiesen haben. In: Kubesch, S. *Exekutive Funktionen und Selbstregulation. Neurowissenschaftliche Grundlagen und Transfer in die pädagogische Praxis*. Hogrefe. Bern.
- Duckworth, A. L.; Seligman, M. E. P. (2005):** Self-Discipline Outdoes IQ in Predicting Academic Performance of Adolescents. *Psychological Science* 16: S. 939–944.
- Fabel, K.; Wolf, S. A.; Ehninger, D.; Babu, H.; Leal-Galicia, P.; Kempermann, G. (2009):** Additive effects of physical exercise and environmental enrichment on adult hippocampal neurogenesis in mice. *Frontiers in Neuroscience*. doi: 10.3389/neuro.22.002.2009.
- Frenkel, M. O.** Achtsamkeitstraining in der Schule. In: Kubesch, S. *Exekutive Funktionen und Selbstregulation. Neurowissenschaftliche Grundlagen und Transfer in die pädagogische Praxis* (S. 231–246). Hogrefe. Bern.
- Friedrich, A./ Ihringer, A.; Keller, S.; Ogrin, S.; Werth, S.; Schmitz, B.; Trautwein, U. (2015):** *Selbstreguliertes Lernen konkret. Mathematik 5–7*. Auer-Verlag. Donauwörth.
- Friso-van den Bos, I.; van der Ven, S. H. G.; Koresbergen, E. H.; van Luit, J. E. H. (2013):** Working memory and mathematics in primary school children: A meta-analysis. *Educational Research Review*, (10), S. 20–44.
- Fuster, J. M. (2015):** *Prefrontal Cortex*. Academic Press. New York.
- Gawrilow, C.; Guderjan, L.; Gold, A. (2013):** *Störungsfreier Unterricht trotz ADHS*. Verlag Ernst Reinhard. München.
- Götz, Th. (Hrsg.) (2011):** *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen*. Schöningh. UTB. Paderborn.
- Gothe, N.; Pontifex, M. B.; Hillman, C.; McAuley, E. (2013):** *The Acute Effects of Yoga on Executive Function*. *Journal of Physical Activity & Health*, 10(4), S. 488–495.
- Hessisches Kultusministerium, Institut für Qualitätsentwicklung (Hrsg.) (2011):** *Selbstreguliertes Lernen*. [Abruf am 06.09.2016]
- Hillman, C. H.; Pontifex, M. B.; Raine, L. B.; Castelli, D. M.; Hall, E. E.; Kramer, A. F. (2009):** The Effect of Acute Treadmill Walking on Cognitive Control and Academic Achievement in Preadolescent Children. *Neuroscience*, 159, S. 1 044–1 054.

- Hofer, V.;** Kubesch, S.; Hansen, S. (2016): Weit entfernt von Bullerbü. Förderung der Selbstregulation – Tipps für Eltern. In: Kubesch, S. *Exekutive Funktionen und Selbstregulation. Neurowissenschaftliche Grundlagen und Transfer in die pädagogische Praxis*, S. 279-294. Hogrefe. Bern.
- Kamjio, K.;** Pontifex, M. B.; O’Leary, K. C.; Scudder, M. R.; Wu, C.; Castelli, D. M. et al. (2011): The Effects of an Afterschool Physical Activity Program on Working Memory in Preadolescent Children. *Dev Sci*, 14, S. 1 046–1 058.
- Karr, M.** (2016): ADHS und ADS in der Schule. Informationen und Empfehlungen eines Kinder- und Jugendpsychiaters. In: Kubesch, S. *Exekutive Funktionen und Selbstregulation. Neurowissenschaftliche Grundlagen und Transfer in die pädagogische Praxis*. Hogrefe. Bern, S. 205-216.
- Keller, G.** (2010): *Disziplinmanagement in der Schulklasse. Unterrichtsstörungen vorbeugen – Unterrichtsstörungen bewältigen*. Huber Verlag. Bern.
- Kempermann, G.** (2012): Körperliche Aktivität und Hirnfunktion. *Der Internist*, 53 (6), S. 698–704.
- Kubesch, S.** (Hrsg.) (2016): *Exekutive Funktionen und Selbstregulation. Neurowissenschaftliche Grundlagen und Transfer in die pädagogische Praxis*. Hogrefe. Bern.
- Kubesch, S.** (2017): *Sport im Fokus. Exekutive Funktionen trainieren, mentale Stärke ausbilden, Leistung optimieren* (im Druck). VERLAG BILDUNG plus. Heidelberg.
- Kubesch, S.** (2015): Fit fürs Lernen: So trainieren Kinder ihre Aufmerksamkeit und Ausdauer. *Klexer. Online Magazin von Cornelsen* (Januar).
- Kubesch, S.** (2013): Förderung exekutiver Funktionen und der Selbstregulation im Sport. *PFiFF Lehrwerk*. VERLAG BILDUNG plus. Heidelberg.
- Kubesch, S.;** Walk, L.; Spitzer, M.; Kammer, T.; Lainburg, A.; Heim, R.; Hille, K. (2009): A 30-Min Physical Education Program Improves Students’ Executive Attention. *Mind, Brain and Education*, 3 (4), S. 235–242.
- Langdon, K. D.;** Corbett, D. (2012): Improved Working Memory Following Novel Combinations of Physical and Cognitive Activity. 26(5), S. 523–532.
- Ma, J. K.;** Le Mare, L.; Gurd, B. J. (2015): Four minutes of in-class high-intensity interval activity improves selective attention in 9- to 11-year olds. *Appl Physiol Nutr Metab*, 40, S. 238–244.
- Ma, J. K.;** Le Mare, L.; Gurd, B. J. (2014): Classroom-based high-intensity interval activity improves off-task behaviour in primary school students. *Appl Physiol Nutr Metab*, 39, S. 1 332–1 337.
- Moffitt, T. E.;** Arseneault, L.; Belsky, D.; Dickson, N.; Hancox, R. J.; Harrington, H. L.; Houts, R.; Poulton, R.; Roberts, B. W.; Ross, S.; Sears, M. R.; Thomson, W. M.; Caspi, A. (2011): A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *PNAS*, 108 (7), S. 2 693–2 698.
- Schmitz, B.;** Schmidt, M. (2007): Einführung in die Selbstregulation. In: Landmann, M.; Schmitz, B. (Hrsg.): *Selbstregulation erfolgreich fördern*, S. 12. Kohlhammer. Stuttgart.
- Theill, N.;** Schumacher, V.; Adelsberger, R.; Martin, M.; Jäncke, L. (2013): Effects of Simultaneously Performed Cognitive and Physical Training in Older Adults. *BMC Neuroscience*, 14, 103.
- Voss, M. W.;** Chaddock, L.; Kim, J. S.; VanPatter, M.; Pontifex, M. B.; Raine, L. B. et al. (2011): Aerobic Fitness is Associated with Greater Efficiency of the Network Underlying Cognitive Control in Preadolescent Children. *Neuroscience*, 199, S. 166–176.
- Zelazo, P. D.;** Lyons, K. E. (2016): Das Potenzial frühkindlichen Achtsamkeitstrainings: Neurowissenschaftliche Perspektive auf entwicklungsbezogene und sozial-kognitive Prozesse. In: Kubesch, S. *Exekutive Funktionen und Selbstregulation. Neurowissenschaftliche Grundlagen und Transfer in die pädagogische Praxis*. Hogrefe. Bern, S. 103–115.



5. Stress und Angst verstehen und bewältigen

ERSCHÖPFUNGSZUSTÄNDE, Belastungssymptomatiken, somatoforme Störungen und negative Selbstwahrnehmung sind bei Jugendlichen bei weitem kein Einzelfall mehr. Rund 20 % der Heranwachsenden leiden an den Wirkungen von starkem Stress, die ausnahmslos negativ sind. Indem sich Schüler mit ihren Gedanken bzw. Bewertungen von potenziell stressauslösenden Situationen und ihren eigenen Stressreaktionen auseinandersetzen, erfahren sie, dass sie Einfluss auf negative Emotionen, wie Stress und Angst, nehmen können. Das Anwenden von Bewältigungsstrategien fördert die Schüler in ihrem alltäglichen Umgang mit Herausforderungen, es macht sie stärker und resilienter.

In diesem Kapitel lernen die Schüler:

- sich ihre eigenen Stressreaktionen bewusst zu machen
- eigene Quellen von Stress unter die Lupe zu nehmen
- sich mit stressverstärkenden Motiven, Einstellungen und Bewertungen auseinanderzusetzen
- welche Auswirkungen Stress auf ihr Gehirn hat
- mental(e) Strategien zur Stressbewältigung kennen
- Achtsamkeit kennen und erfahren
- wie sie sich selbst Ziele setzen und darauf zusteuern

Das sagen die Bildungspläne

- Die Schüler können die biologische Bedeutung der Stressreaktion an einem Beispiel beschreiben, Stressoren nennen und bewerten, die körperlichen Auswirkungen bei lang anhaltendem Stress nennen und Möglichkeiten der Stressbewältigung beschreiben. (GB-S1/GYM, Biologie Kl. 7/8/9, 3.2.2.5 Informationssysteme)
- Die Schüler können mögliche, persönliche Stressoren erkennen und den Umgang damit beschreiben. (GB-S1, AES, Kl. 7/8/9, 3.1.3.2 Gesundheitsmanagement im Alltag)
- Die Schüler können Stressoren darstellen, individuelle Stressoren erkennen, stressverstärkende Motive identifizieren und mögliche körperliche Reaktionen erklären. (GB-S1, AES, Kl. 7/8/9, 3.1.3.2 Gesundheitsmanagement im Alltag)
- Die Schüler können den Zusammenhang zwischen Stressoren und Widerstandsressourcen beschreiben und die persönlichen Widerstandsressourcen analysieren. (GB-S1, AES, Kl. 7/8/9, 3.1.3.2 Gesundheitsmanagement im Alltag)
- Die Schüler können Strategien des Stressmanagements (instrumentelle, kognitive, regenerative) beschreiben, erproben und bewerten. (GB-S1, AES, Kl. 7/8/9, 3.1.3.2 Gesundheitsmanagement im Alltag)
- Die Schüler können die Erkenntnisse aus den oben genannten Teilkompetenzen in handlungsorientierten Aufgabenstellungen umsetzen und die Ergebnisse bewerten. (GB-S1, AES, Kl. 7/8/9, 3.1.3.2 Gesundheitsmanagement im Alltag)
- Die Schüler können physische und psychische Auswirkungen ihres Bewegungshandelns, zum Beispiel Entspannung oder Fitness, wahrnehmen und verstehen. (GB-S1/GYM, Sport, Prozessbezogene Kompetenzen, 2.3. Personalkompetenz)
- Die Schüler können Situationen und Sachverhalte aus verschiedenen Perspektiven betrachten oder beschreiben. (GB-S1/GYM, Ethik, Prozessbezogene Kompetenzen, 2.1 Wahrnehmen und sich hineinversetzen)
- Die Schüler können beschreiben, wie sie und andere mit Erfahrungen von Gelingen und Mislingen umgehen. (GB-S1/GYM, Katholische Religionslehre, Kl. 5/6, 3.1.1 Mensch)
- Die Schüler können Ruhe und Stille wertschätzend wahrnehmen. Sie entspannen sich bewusst, suchen bewusst Orte der Stille auf und treten für das Bedürfnis nach Ruhe anderer ein. (Förderschule, Bildungsbereich Leben in der Gesellschaft, Werthaltungen)

Jugendliche im Stress

In Deutschland leiden 18 % der Kinder, das ist ca. jedes sechste Kind, und rund 19 % der Jugendlichen, das entspricht in etwa jedem fünften Jugendlichen, an hohem bis sehr hohem Stress (Ziegler, 2016). Auch die übrigen Kinder und Jugendlichen zeigten in dieser Studie aus dem Jahr 2015 Stress-Symptomatiken, jedoch in einer weniger ausgeprägten Form. Wie in vielen anderen Studien während der letzten 15 Jahre wiesen gestresste Kinder und Jugendliche körperliche und psychische Belastungssymptomatiken auf. Müdigkeit und Einschlafschwierigkeiten, Kopfschmerzen und Bauchschmerzen, aber auch Versagensängste und negative Emotionen – bis hin zu depressiven Verstimmungen – stehen für viele Heranwachsende auf der Tagesordnung. Jugendliche, die ein hohes Stresserleben haben, verfügen oft über eine geringe Problemlösekompetenz – sie wissen nicht, wie sie Probleme eigenständig angehen und lösen sollen – und haben ein erhöhtes Aggressionspotenzial. Auch die Ergebnisse der internationalen HBSC-Studie 2013/2014 der WHO (Health Behaviour in School-aged Children, Inchley et al., 2016) mit mehr als 200 000 jungen Menschen aus 39 Ländern zeigte, dass gesundheitliche Beschwerden bereits im Jugendalter weit verbreitet sind. Von den 5 691 Mädchen und Jungen aus Deutschland zwischen 11 und 15 Jahren, die an der Studie teilnahmen, gaben 30,3 % der Mädchen und 17,3 % der Jungen an, mindestens zwei gesundheitliche Beschwerden pro Woche zu erleben.

Woher kommt der Stress?

Das Jugendalter bringt zahlreiche Anforderungen und Veränderungen für Heranwachsende mit sich, von denen viele potenziell Stress auslösen können. Die körperliche Reifung in der Pubertät muss verdaut, das neue Körperbild akzeptiert und viele weitere Entwicklungsaufgaben, wie die zunehmende Unabhängigkeit und Ablösung vom Elternhaus, die Identitätsentwicklung, erste romantische Beziehungen oder die Vorbereitung aufs Berufsleben, müssen gemeistert werden.

Insgesamt wird von Kindern und Jugendlichen ein breites Spektrum an möglichen Situationen benannt, die für sie stressauslösend sein können, wobei sich für Erwachsene oft nicht unmittelbar erschließt, was tatsächlich als Belastung erlebt wird (Domsch, Lohaus & Fridrici, 2016). Dinge, die für Erwachsene eher belanglos erscheinen (z. B. Unstimmigkeiten mit Freunden oder vom Lehrer nicht ernst genommen zu werden), können Ängste oder Stress erzeugen und werden von Jugendlichen sogar ähnlich negativ bewertet wie kritische Lebensereignisse. Ob und inwieweit einer Situation Stressorqualität zukommt, kann man tatsächlich erst anhand der auftretenden Stressreaktion erkennen (Kaluza, 2011).

Kritische Lebensereignisse sind „extreme Belastungen, die in der Regel mit einschneidenden Änderungen von Alltagsroutinen und Neuanpassungen verbunden sind und die unerwartet auftreten“ (Beyer & Lohaus, 2007, S. 12), z. B. Schulwechsel, Veränderungen in der Familie oder chronische Erkrankungen.

Aber auch die alltäglichen Irritationen bzw. Frustrationen (z. B. Streit mit Geschwistern oder Mobbing in der Schule), die immer wiederkehren oder sich über einen längeren Zeitraum hinziehen, können zu starken Belastungen werden. Besonders wenn Jugendliche ihnen nicht entfliehen können und diese so zu einem Dauerstresserleben werden (Domsch, Lohaus & Fridrici, 2016).

Stressquellen:

- alltägliche Belastungen
- Entwicklungsaufgaben
- kritische Lebensereignisse

Schule als Vollzeitjob für Kinder:

37–45 Stunden in der Woche verbringen
Jugendliche laut einer Umfrage des Deutschen Kinderhilfswerks & UNICEF in oder für die Schule.

Eine genaue Auflistung der körperlichen Stressreaktionen finden Sie auf dem Arbeitsblatt 5.1.1 auf www.sciencekids.de

Stress und Schule

Als stressauslösend benennen Domsch et al. zufolge Schüler häufig die Situationen, die mit schulischen Anforderungen zusammenhängen (wie z. B. Klassenarbeiten oder Hausaufgaben). Aber auch der gestiegene Leistungsdruck der Eltern und harte Arbeitswochen – und damit fehlende selbstbestimmte Qualitätszeit/mangelnde Freizeit – werden als wesentliche Aspekte von Stressbelastungen angeführt (z. B. UNICEF, 2012; Ziegler, 2016). Die Jugendlichen leiden unter der Schnelligkeit unserer Zeit: viele Termine, die keinen Spaß bereiten, müssen wahrgenommen werden, Eltern verplanen ihren Nachwuchs. Für ausreichende Bewegung und Ausgleich wird aber oft nicht gesorgt.

Wie entsteht Stress?

Stress ist an sich eine natürliche, biologische (Notfall-)Reaktion unseres Körpers, die sich evolutionsgeschichtlich entwickelt hat, um unseren Körper schnell und gezielt mit genau der Energie zu versorgen, die er benötigt, um Gefahrensituationen optimal zu begegnen. Dieses uralte Programm läuft heute noch genauso ab wie damals in der Urzeit, als es die Möglichkeit gab, z. B. dem Säbelzahn tiger gegenüberzustehen. Der Körper wird darauf vorbereitet, umfangreiche motorische Reaktionen, wie Kampf oder Flucht, auszuführen. Er bereitet sich außerdem auf eventuelle Verletzungen vor (kurzfristige Erhöhung des Immunsystems & der Schmerztoleranz) und stellt gleichzeitig andere physiologische Vorgänge zurück, die für den Stressmoment nicht relevant sind, wie die Hemmung der Verdauungstätigkeit (Kaluza, 2011).

ABER: Nur eine Stressreaktion für sich genommen macht noch nicht krank. Die meisten Menschen verwenden das Wort Stress im Sinne von Disstress (dis = lat. für schlecht). Es gibt aber auch den sogenannten Eustress (eu = griech. für gut), der von positiven Veränderungen im Leben – wie z. B. dem Schulabschluss, einer erfolgreich abgelegten Prüfung oder neuen Freunden – hervorgerufen werden kann und durchaus förderlich und aufbauend ist. Steht für die Schüler z. B. eine Klassenarbeit, Präsentation oder die Führerscheinprüfung an, ist ein erhöhtes, mittleres Aktivierungsniveau (Lampenfieber) mit höherem Bewusstseinsgrad durchaus

nützlich und sinnvoll, da dies leistungssteigernd und motivierend wirkt. Dem berühmten Stressforscher Hans Selye zufolge verdanken wir dem Eustress „jeden persönlichen Fortschritt und erreichen durch ihn immer höhere Stufen geistiger und körperlicher Entwicklung“ (Selye, 1974, zit. in Karazman, 2015, S. 43).

Erst wenn das Aktivierungsniveau über einen bestimmten Punkt hinausgeht – wenn z. B. die Angst zu groß wird – nehmen sowohl die Motivation als auch die Leistungsfähigkeit wieder ab. Warum kommt es hier aber überhaupt zu Angst?

Wenn Schüler einer potenziell stressauslösenden Situation (z. B. dem Halten einer Präsentation) gegenüberstehen, die sie mit ihren Bewältigungsressourcen entweder nicht oder nur unzureichend bewältigen können (da sie z. B. keine Erfahrungen mit Präsentationen haben), kann bei ihnen Angst oder Stress entstehen. Lang andauernder Distress kann zu schweren physischen und psychischen Belastungen und Erkrankungen führen.

Ob und wie heftig Stressreaktionen auftreten, ist also einerseits von den vorhandenen Bewältigungsmöglichkeiten, andererseits aber auch von den individuellen Motiven, Einstellungen und Bewertungen eines Menschen – den sogenannten Stressverstärkern – abhängig (Kaluza, 2011). Eine kritische Situation kann nicht alleine für darauffolgende Emotionen, wie z. B. Angst, verantwortlich sein. Genau das beschreibt der US-amerikanische Psychologe Albert Ellis (1991) in seinem ABC-Modell: Unsere Überzeugungen/Gedanken beeinflussen unsere darauffolgenden Reaktionen auf emotionaler, physiologischer und/oder Verhaltensebene.

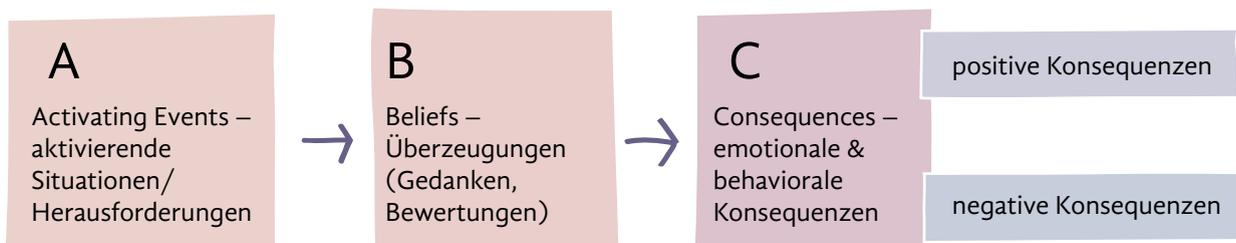


Abb. 5/1: ABC-Modell nach Albert Ellis

Auch Lazarus beschreibt in seinem bekannten Transaktionalen Stressmodell (s. z. B. Kaluza, 2011; Lohaus, Domsch & Fridrici, 2007) die beiden Bewertungsvorgänge, die mitentscheidend dafür sind, ob eine Stressreaktion ausgelöst wird:

- **(Primäre) Bewertung:** Eine Situation wird als angenehm/positiv, neutral/irrelevant oder potenziell gefährlich (s. Abb.) eingeschätzt. Welche Bewertung gemacht wird, ist angelehnt an die ganz persönlichen „Soll-Werte“: die Bedürfnisse, Motive und Ziele eines Einzelnen. Schüler schätzen also die Bedeutung einer Situation für sich selbst anhand ihrer eigenen Soll-Werte ein. Ist es einem Schüler z. B.

„Stress entsteht, wenn Kinder, Jugendliche oder Erwachsene mit Anforderungen konfrontiert werden, die mit den vorhandenen Bewältigungsressourcen nicht oder nur unzureichend bewältigt werden können.“
(Lohaus, 2013, S. 19)

wichtig, sich vor der Klasse darzustellen, könnte eine Präsentation eine gute Möglichkeit dazu sein und von ihm positiv bewertet werden, während die Situation wohl für die zuhörenden Schüler irrelevant wäre.

- **(Sekundäre) Bewertung:** Hier werden die eigene Kompetenz, mit Anforderungen umzugehen, und externe Unterstützungsmöglichkeiten abgeschätzt.

Beide Formen von Bewertungen basieren dabei auf Erfahrungen, die man in der Vergangenheit mit vergleichbaren Situationen gemacht hat (z. B. „Bei der letzten Präsentation habe ich mich immer wieder hilflos gefühlt“ oder „Bei der letzten Präsentation habe ich ein angenehmes Kribbeln gespürt und hatte Spaß daran, meinen Mitschülern über xy zu berichten“).

Liegen zu einem späteren Zeitpunkt bezüglich einer Situation neue Informationen vor (z. B. „Lena wird dich bei der Präsentation unterstützen“ oder „Du darfst statt eines Referates eine Collage erstellen“), dann können beide Bewertungen auch dynamisch an die neuen Bedingungen angepasst werden – eine *Neubewertung* findet statt. Es gibt also ein Rückkopplungssystem, das den dynamischen Charakter der wechselseitigen Beziehung (Transaktion) zwischen einer Person und der Umwelt darstellt.

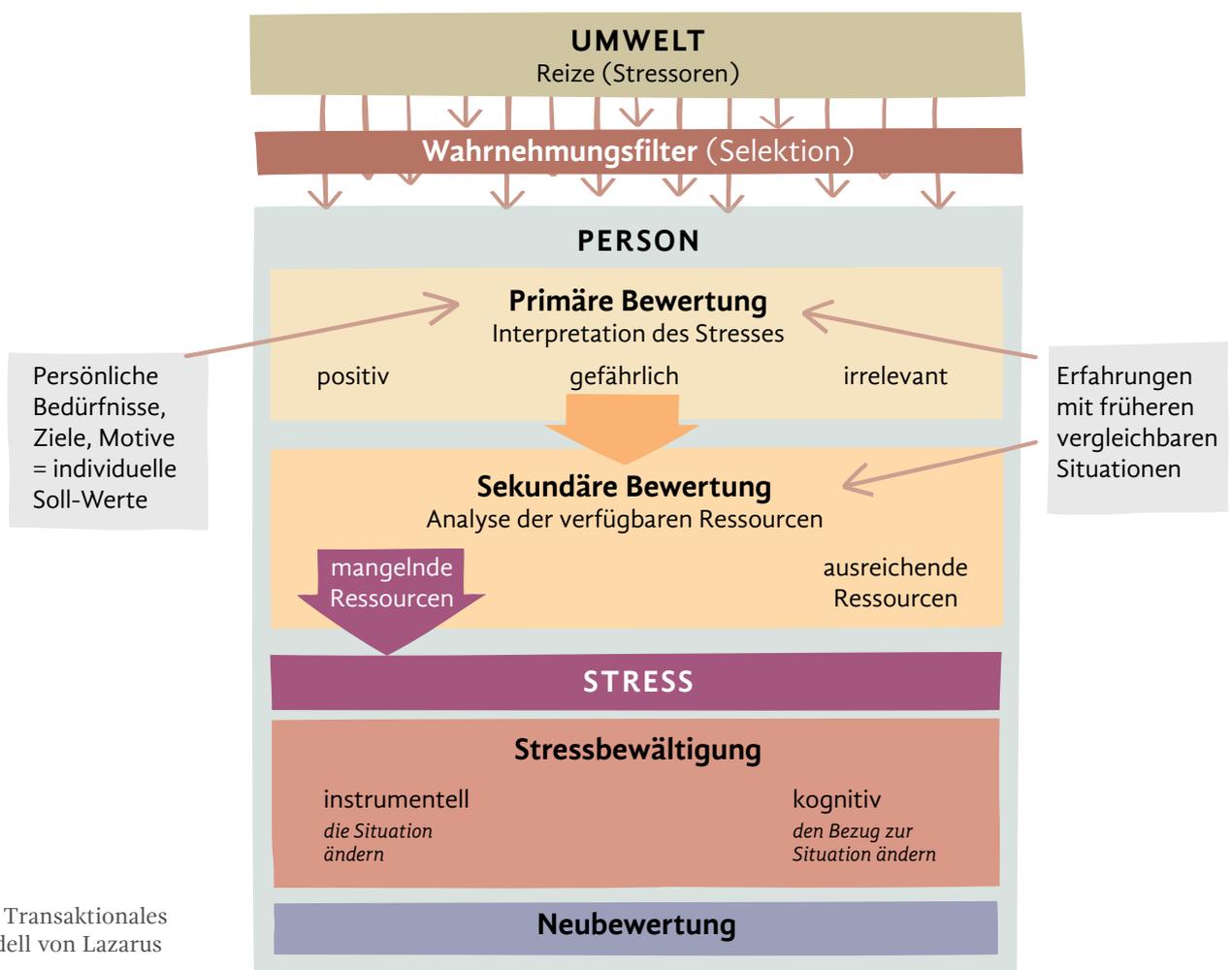


Abb. 5/2: Transaktionales Stressmodell von Lazarus

Wie können Schüler mit Stress umgehen?

Es gibt viele verschiedene Möglichkeiten der Stressbewältigung. Ausgehend von den drei Ebenen des Stressgeschehens lassen sich nach Kaluza (2011) drei Hauptwege des individuellen Stressmanagements unterscheiden:

- 1. Instrumentelles Stressmanagement** setzt an den Stressquellen mit dem Ziel an, diese zu reduzieren oder aufzulösen. Bekommt man in der Schule z. B. die Aufgabe, eine Präsentation zu halten, lässt sich diese potenzielle Stresssituation erst einmal nicht umgehen. Aber es gibt verschiedene Wege, den Stress rund um die Präsentation zu reduzieren, z. B. Unterstützung von Eltern/Freunden suchen, ausreichend Zeit für die Vorbereitung einplanen, einen Wenn-Dann-Plan erstellen (s. Übung 5.8.5).
- 2. Mentales Stressmanagement:** Dieses setzt an den individuellen Motiven, Einstellungen und Bewertungen an, die stressverstärkend wirken. Bezüglich des Präsentationsbeispiels könnte man Folgendes tun: innere Antreiber entlarven (s. Übung 5.3.1), stressverstärkende Gedanken, Bewertungen bewusst machen und durch hilfreiche Gedanken ersetzen (s. Übung 5.3.2), den inneren Freund als Unterstützung nutzen (fürsorglicher Beobachter, s. Übung 5.6.2), sich seine Stärken, Ressourcen bewusst machen (s. Übung 5.8.1).
- 3. Regeneratives Stressmanagement** versucht, die Stressreaktion zu regulieren. Man kann sich kurzfristig Erleichterung schaffen, indem man sich ablenkt (z. B. durch Fernsehen, ein Bad oder körperliche Aktivitäten zum Abreagieren), oder man kann langfristig und nachhaltig dafür sorgen, dass in den Alltag Phasen der Erholung/Entspannung integriert werden (z. B. Hobbys, Sport, Entspannungs- oder Achtsamkeitsübungen, s. Seite 160, Pflege von Freundschaften).

Es ist tatsächlich so, dass einzelne Strategien – wie ein Treffen mit der besten Freundin – auch auf verschiedenen Ebenen ansetzen können: Es könnte erstens als Unterstützung bei der Vorbereitung der Präsentation genutzt werden, man könnte sich zweitens von ihr sagen lassen, ob die eigenen zweifelnden Gedanken realistisch sind, oder es könnte drittens einfach Erholung und Ablenkung bieten.

Stressbewältigung in der Schule

Wir wissen, dass sich die ersten Symptome für lebenslange psychische Störungen oft schon im Alter unter 25 Jahren entwickeln (WHO, 1998) und die Adoleszenz somit eine kritische Entwicklungsperiode für die mentale Gesundheit darstellt. Deshalb ist vor allem eines wichtig: den Schülern den Raum dafür zu geben, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen, Strategien kennenzulernen, auszuprobieren und zu üben.

Schüler sind die Eltern von morgen und geben das, was sie lernen, an ihre eigenen Kinder weiter!

Studien weisen immer wieder darauf hin, dass das frühzeitige Bewusstmachen des Themas, das Vermitteln von Kompetenzen und die Entwicklung positiver Einstellungen die Basis für späteres erfolgreiches Bewältigungsverhalten bzw. Resilienz im Erwachsenenalter ist – und sogar das Erkrankungsrisiko in späteren Lebensphasen verringern kann (Call et al., 2002).

In diesem Kapitel werden die Schüler an das Thema Stress und Stressbewältigung herangeführt. Sie erwerben Wissen über Stress, machen sich Situationen bewusst, die für sie potenziell stressauslösend sind, und setzen sich mit ihren eigenen Stressreaktionen und persönlichen Bewertungen auseinander.

Die Themen Zeitmanagement und Entspannung sind im Vorgängerwerk „ScienceKids – Verstehen & Er-leben – Lehr- und Lernmaterialien zur Ernährungs- und Bewegungsbildung in der Sekundarstufe I“ bereits behandelt worden. Deshalb sind in diesem Werk die Unterkapitel zu zwei weiteren ausgewählten Bereichen des Stressmanagements zu finden: Mentale Strategien (s. Seite 157) und Achtsamkeit (s. Seite 160), die sich als äußerst effektiv erwiesen haben. Abschließend finden Sie Übungen zum Thema Ziele und deren Umsetzung.

Neben vielen Übungen zu den wichtigen Themen *Bewegung*, *Ernährung* und *Energiehaushalt* finden Sie passende Übungen zum Thema *Zeitmanagement* und *Entspannung* im Titel „ScienceKids – Verstehen & Er-leben – Lehr- und Lernmaterialien zur Ernährungs- und Bewegungsbildung in der Sekundarstufe I“ im Kapitel 2.2 „Ich & starke Gefühle“:

ZEITMANAGEMENT:

2.2.4 „Mein Wochenplan“, s. S. 56

2.2.5 „Einen Tagesplan erstellen“, s. S. 57

2.2.6 „Den Zeitdieben auf der Spur“, s. S. 57

ENTSPANNUNG:

2.2.7 „Blitz-PMR“, s. S. 58

2.2.8 „Atme dich frei“, s. S. 59

Fantasiereise „Der sichere Ort“, (online) Verweis auf S. 59
außerdem in diesem Titel:

1.2.3 Fantasiereise „Mein Kraftplatz“, s. S. 41

SCHULALLTAG
Eine Schülerin schreibt morgen die letzte Klassenarbeit vor den Ferien. Wie immer vor Klassenarbeiten leidet sie unter nervösen Schlafstörungen.
Ein Schüler leidet in der Schule regelmäßig unter Bauchschmerzen.
Eine Schülerin macht seit Wochen keine Hausaufgaben mehr, weil alleine der Gedanke daran sie völlig überfordert.
Ein Schüler lässt seit Tagen den Kopf hängen und kann sich nicht konzentrieren, weil er sich mit seinem besten Freund gestritten hat.
Eine Schülerin schwänzt immer wieder den Unterricht.
Die Eltern eines Schülers möchten, dass der Sohn später den Betrieb des Vaters übernimmt. Er fühlt sich unter Druck gesetzt und hat Angst, einfach nicht gut genug dafür zu sein.
Ein Schüler macht sich ständig Gedanken darüber, wie er die coolen Jungs seiner Klasse davon überzeugen kann, ihn in ihre Clique aufzunehmen.
Eine Schülerin fühlt sich hin- und hergerissen zwischen Schule und Leistungssport, den sie in ihrer Freizeit ausübt. Sie hat Angst davor, mit den anderen nicht mithalten zu können.

5.1 Übungen zum Thema Stressreaktionen

In den folgenden Übungen setzen sich die Schüler mit Stressreaktionen auseinander und machen sich bewusst, wie individuell diese sind. Für einen Einstieg in das Thema Stressreaktionen kann die Übung 2.2.2 „Stressreaktionen erleben“ aus dem Titel „ScienceKids – Verstehen & Er-leben – Lehr- und Lernmaterialien zur Ernährungs- und Bewegungsbildung in der Sekundarstufe I“, Kapitel 2.2 „Ich & starke Gefühle“, S. 54 genutzt werden, bei der die Schüler anhand einer Vorstellungsübung eigene Stressreaktionen auf den vier Ebenen (Körper, Gedanken, Gefühle, Verhalten) analysieren.



ERLEBNISPÄDAGOGIK

EPA 9: „Blatt wenden“
auf www.sciencekids.de

→ EINSTIEGSÜBUNG

2.2.2 „Stressreaktionen erleben“ in: „ScienceKids – Verstehen & Er-leben – Lehr- und Lernmaterialien zur Ernährungs- und Bewegungsbildung in der Sekundarstufe I“

Aufgabe 5.1.1**Klassenstufe** 5 bis 10**Fächerbezug**
alle Fächer**Dauer** 15–25 Minuten**Organisationsform**
Einzelarbeit,
Partnerarbeit, Plenum**Materialien und
Hilfsmittel**Arbeitsblatt 5.1.1 a „Mein Körper zeigt den Stress“,
Kopiervorlagen 5.1.1 b + c
„Hintergrundinformationen zu Stresserleben und Stressreaktionen“→ **ARBEITSBLATT**5.1.1 a
„Mein Körper zeigt den Stress“
auf www.sciencekids.de→ **KOPIERVORLAGEN**5.1.1 b + c
„Hintergrundinformationen zu Stresserleben und Stressreaktionen“
auf www.sciencekids.de**Aufgabe 5.1.2****Klassenstufe** 5 bis 10**Fächerbezug**
alle Fächer**Dauer** 30–45 Minuten**Organisationsform**
Plenum, Partnerarbeit**Materialien und
Hilfsmittel**
Tafel

5.1.1 *Mein Körper zeigt den Stress*

Die Schüler werden sich ihrer Reaktionen in Stresssituationen bewusst, die sich durch und in ihrem Körper ausdrücken.

Schritt für Schritt

Der Lehrer teilt das Arbeitsblatt „Mein Körper zeigt den Stress“ aus, welches die Schüler einzeln bearbeiten. Anschließend sucht sich jeder einen Partner, mit dem er seine Ergebnisse anhand der Reflexionsfragen bespricht:

- Was spüre ich in meinem Körper, wenn ich gestresst bin?
- Was kenne ich von anderen? Über was klagen sie, wenn sie gestresst sind?
- Welche Gefühle habe ich, wenn ich gestresst bin?
- Welche Gedanken gehen mir durch den Kopf, bevor ich gestresst bin?
- Welche Gedanken gehen mir durch den Kopf, wenn ich bereits gestresst bin?

Zum Abschluss findet ein Unterrichtsgespräch statt, bei dem der Lehrer mithilfe der Hintergrundinformationen aus den Kopiervorlagen und den Informationen aus dem Einleitungstext zu diesem Kapitel darstellt, welche Stressreaktionen akut und bei Dauerstress auf körperlicher, emotionaler und mentaler (kognitiver) Ebene stattfinden können.

Hinweis: Es ist wichtig, den Schülern klar zu machen, dass Stress an sich eine natürliche, biologische Reaktion unseres Körpers ist, die sich evolutionsgeschichtlich entwickelt hat und sehr individuell ist (s. Seite 142). Es sollten keinerlei Bewertungen vorgenommen werden.

5.1.2 *Mein Stress gehört mir*

Die Schüler drücken ihren Stress bzw. ihr Wohlbefinden mittels Mimik bzw. Gestik aus, machen sich bewusst, wie sie typischerweise auf ein stressauslösendes Ereignis reagieren, und lernen, dass Stressreaktionen individuell verschieden sind.

Schritt für Schritt

Die Schüler sitzen an ihrem Platz und die Lehrperson leitet sie folgendermaßen an: *„Denkt an eine Situation der letzten Wochen, in der ihr euch gestresst gefühlt habt. Es soll eine Situation sein, in der ihr das Gefühl hattet, nicht klarzukommen bzw. eurem Stress ausgeliefert zu sein. Überlegt euch, wie ihr euren Zustand – bezogen auf eure Körperempfindungen, eure Emotionen und Gedanken – ohne zu sprechen, nur durch Mimik und Gestik ausdrücken könntet. Dann steht auf und sucht euch mit einem Partner (nicht dem Nachbarn) einen Platz im Raum. Zeigt euch gegenseitig euren Ausdruck mittels Mimik und/oder Gestik. Redet dabei nicht, bis ihr beide euren Ausdruck gezeigt habt.“*

Anschließend besprecht kurz, was ihr darstellen wolltet und wie ihr euer psychisches und körperliches Befinden beschreiben würdet. Sobald ihr damit fertig seid, sucht euch einen anderen Partner und Platz, wiederholt gegenseitig euren Ausdruck und besprecht diesen.“

Zum Beispiel könnte man mit seinen Händen an den Kopf greifen, wenn man den Kopf voll hat oder nichts mehr hören kann. Oder man lächelt bzw. strahlt, wenn es einem richtig gut geht.

In einem zweiten Schritt denken die Schüler an eine Situation während der letzten sieben Tage, in der sie Stress verspürt haben, aber dieses Mal das Gefühl hatten, diesen gut bewältigen zu können. Auch hierbei gehen sie genauso vor wie im ersten Durchgang.

Danach findet ein Unterrichtsgespräch statt, in dem die Schüler ihr eigenes Stresserleben schildern und dieses einer der drei Kategorien (körperlich, gedanklich, emotional) zuordnen. Die Lehrperson notiert alle benannten Aspekte unter einer der drei Kategorien an der Tafel. Dabei wird immer wieder die Individualität von Stresserleben deutlich gemacht. Reflexionsfragen können sein:

- Ist es euch gelungen, euer Stresserleben anhand von Mimik bzw. Gestik auszudrücken?
- War euer Stresserleben zu beiden Zeitpunkten gleich oder unterschiedlich?
- Gibt es Stressreaktionen, die ihr wiederkehrend bei euch erkennt?
- Habt ihr Unterschiede zwischen eurem eigenen Stressausdruck und dem eurer Mitschüler festgestellt?

Um die Ressourcen der Schüler zu stärken, wird im Anschluss eine weitere Runde durchgeführt, bei der die Schüler an eine Situation denken, in der es ihnen richtig gut ging, in der sie sich stark und zuversichtlich fühlten, und stellen dies einem Partner mimisch und durch Gestik dar. Damit ist die Übung abgeschlossen.

Hinweis

Generell ist es sinnvoll, im Anschluss an Übungen, die sich mit dem Thema Stress befassen, stärken- bzw. ressourcenorientierte Übungen anzuschließen (s. Seite 37 ff., 44 ff. oder 81 einschl. Variationen).

LEITFRAGEN

- ✚ Auf welche Weise und auf welchen Ebenen kann sich Stress ausdrücken?
- ✚ Reagieren Menschen auf dieselben Anforderungen immer gleich?

5.2 Übungen zum Thema Stressoren

Kinder und Jugendliche benennen viele Situationen, die für sie stressauslösend sein können. Domsch, Lohaus & Fridrici (2016) zufolge sind es neben den kritischen Lebensereignissen und den Entwicklungsproblemen, die aus Entwicklungsaufgaben entstehen können, vor allem die alltäglichen Spannungen, die über längere Perioden bestehen, die den Jugendlichen das Leben schwermachen.

Mögliche stressauslösende Spannungsfelder	
Familie	z. B. Geschwisterstreitigkeiten, Erwartungshaltung der Eltern
Schule	z. B. Mobbing, hoher Lärmpegel, Konkurrenzverhalten, Leistungserwartungen, Leistungsbewertungen, Hausaufgaben
Freizeit	z. B. Wettbewerbssituationen, übervolle Terminkalender, extensive Beschäftigung mit Medien
Freundeskreis	z. B. Streit, Konkurrenz, Angst vor negativer Bewertung
bei sich selbst	z. B. Aussehen, Leistungsansprüche

Kaluza (2011) nennt einige übergreifende Merkmale, die Situationen charakterisieren, in denen Stressreaktionen mit großer Wahrscheinlichkeit auftreten:

- bei hoher Intensität/langer Dauer
- wenn die Situationen neu bzw. unvertraut sind
- wenn sie von den Betroffenen kaum kontrollierbar bzw. nur schwer beeinflussbar sind
- wenn sie nicht vorhersehbar oder nur schwer durchschaubar sind
- wenn sie eine persönliche Bedeutung haben

→ EINSTIEGSÜBUNG

2.2.1 „Stresssituationen“ in „ScienceKids – Verstehen & Er-leben – Lehr- und Lernmaterialien zur Ernährungs- und Bewegungsbildung in der Sekundarstufe I“

Für den Einstieg kann die Übung 2.2.1 „Stresssituationen“ aus dem Titel „ScienceKids – Verstehen & Er-leben – Lehr- und Lernmaterialien zur Ernährungs- und Bewegungsbildung in der Sekundarstufe I“ auf S. 52 genutzt werden, bei der die Schüler Stresssituationen benennen und thematisch clustern. In den folgenden Übungen analysieren die Schüler Situationen, die bei ihnen Stress ausgelöst haben, und setzen sich mit diesen und ihren Merkmalen auseinander.

5.2.1 Meine Stressquellen

Die Schüler nehmen ihre eigenen Quellen von Stress genauer unter die Lupe, indem sie einen Fragebogen zum Thema potenzielle Stressoren ausfüllen.

Schritt für Schritt

Jeder Schüler bearbeitet als Hausaufgabe das Arbeitsblatt „Meine Stressquellen“, um so einen besseren Überblick darüber zu bekommen, welche Situationen bzw. Anforderungen ihn eigentlich stressen. In der darauffolgenden Schulstunde findet ein Unterrichtsgespräch statt, in dem der Raum dafür geschaffen wird, dass die Schüler über ihre Anforderungen und stressgeladenen Stresssituationen berichten dürfen. Es kann für die Schüler-Lehrer-Beziehung förderlich sein, wenn auch der Lehrer einige Situationen nennt, die ihn stressen. Es findet ein offenes Unterrichtsgespräch statt, für das auch die Leitfragen genutzt werden können.

LEITFRAGEN

- + Welche Situationen lösen in mir Stress aus?
- + In welchen Lebensbereichen fühle ich mich am meisten gestresst?
- + Gibt es übergreifende Merkmale, die Stresssituationen charakterisieren?

5.2.2 Ich bin gestresst, wenn ...

Die Schüler setzen sich differenziert mit einer Situation auseinander, die in der Vergangenheit bei ihnen Stress ausgelöst hat.

Schritt für Schritt

Jeder Schüler sucht sich eine der in der möglichen Einstiegsübung 2.2.1 (s. Seite 150) oder 5.2.1 gesammelten Stresssituationen aus bzw. überlegt sich eine Situation, in der er Stress erlebt hat. Dann nimmt sich jeder vier Moderationskarten oder schneidet ein DIN-A4-Blatt so zurecht, dass er vier kleine Karten hat. Diese beschriftet er mit den Worten „Was?“, „Wo?“, „Mit wem?“ und „Meine Reaktion“. Danach stehen die Schüler auf und suchen sich einen Platz im Raum, an dem sie die Karten im Abstand voneinander so vor sich auslegen, dass sie später mit vier kleinen Schritten darauf treten/darauf laufen können.

Die vier Karten sollen in folgender Reihenfolge ausgelegt werden:

1. Was? → 2. Wo? → 3. Mit wem? → 4. Meine Reaktionen

Aufgabe 5.2.1

Klassenstufe 5 bis 10

Fächerbezug
alle Fächer

Dauer 10 Minuten
Hausaufgabe
+ 20–45 Minuten

Organisationsform
Einzelarbeit
(Hausaufgabe),
Unterrichtsgespräch

**Materialien und
Hilfsmittel**
Arbeitsblatt 5.2.1
„Meine Stressquellen“

→ ARBEITSBLATT

5.2.1
„Meine Stressquellen“
auf www.sciencekids.de

Aufgabe 5.2.2

Klassenstufe 5 bis 10

Fächerbezug
alle Fächer

Dauer 20–30 Minuten

Organisationsform
Plenum, Einzelarbeit

**Materialien und
Hilfsmittel**
genügend Platz, 4
Moderationskarten bzw.
ein leeres DIN-A4-Blatt
pro Schüler,
Kopiervorlage 5.2.2 a
„Anleitungstext: Ich bin
gestresst, wenn ...“,
Arbeitsblatt 5.2.2 b „Ich
bin gestresst, wenn ...“

→ KOPIERVORLAGE

5.2.2 a
„Anleitungstext: Ich bin gestresst, wenn ...“
auf www.sciencekids.de

→ ARBEITSBLATT

5.2.2 b
„Ich bin gestresst, wenn ...“
auf www.sciencekids.de

→ EINSTIEGSÜBUNGEN

siehe Übungen 1.1.4, S. 34
und 1.1.5, S. 36

Aufgabe 5.3.1

Klassenstufe 5 bis 10

Fächerbezug
alle Fächer

Dauer 30–45 Minuten

Organisationsform
Plenum, Einzelarbeit,
Kleingruppe

Materialien und Hilfsmittel
Arbeitsblatt 5.3.1 a + b
„Meine Stressverstärker“,
Arbeitsblatt 5.3.1 c
„Auswertung: Mein Stressgebirge“,
Kopiervorlage 5.3.1 d
„Typische Antreiber/
Stressverstärker“,
5 Karten mit Namen der
Stressverstärker

Die Schüler stellen sich jeweils vor ihre erste Karte und folgen den Anweisungen der Lehrperson (Kopiervorlage 5.2.2 a). Anschließend setzen sich alle an ihren Platz zurück und füllen das Arbeitsblatt „Ich bin gestresst, wenn ...“ aus.

Hinweis: Die Schüler sollten zu Beginn darauf aufmerksam gemacht werden, dass sie diese Übung nur für sich selbst durchführen und sie anschließend nicht in der Klasse besprochen wird.

5.3 Übungen zum Thema Bewertungen

Die folgenden Übungen befassen sich mit den individuellen Motiven, Einstellungen und Bewertungen, die mit darüber entscheiden, ob und wie stark Stressreaktionen auftreten. Um den Schülern einen guten Einstieg in das Thema zu bieten, empfehlen wir die Übungen 1.1.4 sowie 1.1.5 aus Kapitel 1, die den Schülern ins Bewusstsein rufen, welche Macht unsere Gedanken haben bzw. dass diese tatsächlich etwas bewirken können, z. B. eine Veränderung im Körper. An dieser Stelle kann auch das Thema Embodiment besprochen werden (s. Seite 35 f.).

5.3.1 *Stressverstärker*

Antreiber sind etwas, das jeder Mensch in sich trägt. Sie motivieren und helfen dabei, Ziele im Blick zu behalten. Stress machen sie dann, wenn sie übermäßig stark werden und unbewusst sowie ungehemmt das Leben bestimmen. Dann werden sie zu sogenannten Stressverstärkern oder ungünstigen Glaubenssätzen (Bewertungen) und können den Betroffenen das Leben schwer machen, da sie häufig zu einem erhöhten Selbstanpruch führen. In dieser Übung setzen sich die Schüler damit auseinander, welche Antreiber es gibt und werden sich ihrer bewusst.

Schritt für Schritt

Der Lehrer gibt anhand der Einleitung zu dieser Übung, der Hintergrundinfo (s. Kasten) und der Kopiervorlage zu typischen Stressverstärkern einen Input zum Thema. Anschließend teilt er die Arbeitsblätter „Meine Stressverstärker“ sowie „Auswertung: Mein Stressgebirge“ aus, die die Schüler nacheinander bearbeiten. Währenddessen legt die Lehrperson an fünf Stellen des Raumes Karten aus, die mit den Namen der fünf Antreiber/Stressverstärker beschriftet sind. Nachdem die Schüler ihre Auswertung vorgenommen haben, fordert die Lehrperson sie dazu auf, sich zu der Karte mit dem Stressverstärker zu stellen, der bei ihnen den höchsten Wert erreicht hat. Haben sie mehrere Werte, suchen sie sich einen aus. Die Schüler, die sich bei den einzelnen Karten

zusammen gefunden haben, tauschen sich nun anhand folgender Reflexionsfragen aus:

- Erkennt ihr euch in der Verteilung auf dem Auswertungsblatt wieder?
- Gibt es Situationen, in denen euch euer stärkster Antreiber schon einmal von etwas abgehalten hat, was ihr eigentlich gerne getan oder erlebt hättet?
- Auf welche Art und Weise kam euch dieser in die Quere?
- Habt ihr Ideen, wie ihr diesen entkräften könntet?

HINTERGRUNDINFO

Glaubenssätze (Antreiber/Stressverstärker) entstehen meist schon im Kindes- und Jugendalter. Häufig basieren diese auf Aussagen und Haltungen, denen man in jungen Jahren ausgesetzt war und automatisch übernimmt. Bohus, Lyssenko, Wenner und Berger (2013) zufolge wird die Selbstkritik oft von Sätzen geprägt, die man früher von engen Bezugspersonen gehört hat. Tatsächlich müssen diese nicht immer so gemeint gewesen sein, wie sie vom Empfänger der Botschaft aufgefasst wurden.

Wie kann man mit Antreibern bzw. Stressverstärkern aber sinnvoll umgehen? Es geht nicht darum, Antreiber aus dem Leben zu verbannen, sondern darum, sie anzuschauen und zu reflektieren. Zu jedem Antreiber gibt es quasi ein Gegenstück, das i.d.R. „Erlauber“ genannt wird. Diese Erlaubnissätze sollen den jeweiligen Antreiber würdigen und seine negative Dynamik entkräften, sodass dieser wieder auf ein gesundes Maß heruntergeschraubt wird. Sie sind individuell sehr unterschiedlich und sollten von jedem selbst formuliert werden. Ein Erlaubnissatz für den Antreiber „Sei perfekt!“ könnte z. B. sein „Ich bin gut so wie ich bin, auch wenn es mal nicht 100%ig ist.“

5.3.2 Engelchen und Teufelchen

Die Schüler machen eine kleine Analyse darüber, welche Bewertungen ihren Stress verstärken und welche sie entlasten.

Schritt für Schritt

Beide Kopiervorlagen (auf DIN-A3-Format kopiert!) werden für alle sichtbar im Klassenzimmer aufgehängt. Die Lehrperson erklärt anhand dieser sowie der Informationen im Einleitungstext zu diesem Kapitel den Zusammenhang zwischen Stressoren, Situationsbewertungen und Stressreaktionen und gibt mindestens ein Beispiel dazu.

Stressor: „Ich gerate in Stress, wenn ich weiß, dass ich nächste Woche eine Präsentation machen muss.“

→ ARBEITSBLATT

5.3.1 a + b
„Meine Stressverstärker“
(differenziert nach
Klassenstufen)
5.3.1 c
„Auswertung: Mein
Stressgebirge“
auf www.sciencekids.de

→ KOPIERVORLAGE

5.3.1 d
„Typische Antreiber/
Stressverstärker“
auf www.sciencekids.de

Aufgabe 5.3.2

Klassenstufe 5 bis 10

Fächerbezug
alle Fächer

Dauer 25–45 Minuten

Organisationsform
Plenum, Einzelarbeit

**Materialien und
Hilfsmittel**

Kopiervorlage 5.3.2 a
„Engelchen und Teufelchen“, Kopiervorlage
5.3.2 b „Das Trans-
aktionale Stressmodell
nach Lazarus“, Arbeits-
blatt 5.3.2 c „Engelchen
und Teufelchen“

→ KOPIERVORLAGEN

5.3.2 a
„Engelchen und Teufelchen“
5.3.2 b
„Das Transaktionale
Stressmodell nach Lazarus“
auf www.sciencekids.de

→ ARBEITSBLATT

5.3.2 c
„Engelchen und Teufelchen“
auf www.sciencekids.de

Situationsbewertung: „*Ich setze mich selbst unter Stress, indem ich denke, dass ich es bis dahin sicherlich nicht schaffe, mich gut vorzubereiten.*“

Stressreaktion: „*Wenn ich gestresst bin, dann schnürt sich mir der Hals zu und ich bekomme Bauchschmerzen.*“

Anschließend bearbeiten die Schüler in Einzelarbeit das Arbeitsblatt „Engelchen und Teufelchen“. Das anschließende Unterrichtsgespräch sollte allgemein gehalten werden. Was die Schüler auf dem Arbeitsblatt notiert haben, ist nur für sie selbst bestimmt.

LEITFRAGEN

- + Welche Bewertungen können Stress verstärken?
- + Welche Bewertungen können Stress vermindern?

5.4 Übungen zum Thema Stress, Angst und das Gehirn

Stress und Angst sind Emotionen, die einen starken Einfluss auf unseren Organismus und die Funktionsweise unseres Gehirns haben und dieses sogar formen. In den folgenden Übungen erwerben die Schüler Wissen über die Veränderungen im Gehirn bei Stress und Angst, um so ihr eigenes Stressgeschehen besser verstehen zu können.

5.4.1 *Stress, Angst und das Gehirn*

Diese Übung dient dazu, den Schülern auf einfache Weise die Zusammenhänge zwischen Angst/Stress und möglichen Reaktionen des Körpers darauf zu verdeutlichen.

Schritt für Schritt

Die Schüler erhalten das nach Leistungsvermögen/Niveaustufe ausgewählte Arbeitsblatt „Die Amygdala – klein, aber oho!“ mit den entsprechenden Aufgaben. Mehrere Kopiervorlagen „Was passiert bei Stress/Angst im Gehirn?“ (bitte im DIN-A3-Format) hängen für die Schüler gut erreichbar an den Wänden des Klassenzimmers. Zunächst lesen sie das Arbeitsblatt durch, das sie dann mit den Kopiervorlagen an der Wand vergleichen und anschließend ausfüllen. Gemeinsam werden die Lösungen im Plenum besprochen.

Hinweis Während der Arbeitsphase achten die Schüler darauf, dass sie sich leise im Klassenraum bewegen, um die anderen nicht zu stören.

Aufgabe 5.4.1

Klassenstufe 5 bis 10

Fächerbezug
Biologie, AES

Dauer 20 Minuten

Organisationsform
Einzelarbeit

Materialien und Hilfsmittel

Kopiervorlage 5.4.1 a
„Infoblatt: Was passiert bei Stress/Angst im Gehirn?“ , Arbeitsblätter 5.4.1 b–d „Die Amygdala – klein, aber oho!“ (je nach Niveaustufe differenziert)

Hinweis: Wählen Sie je nach Leistungsvermögen/Niveaustufe das entsprechende Arbeitsblatt aus:

- 5.4.1 b: Grundlegendes Niveau
- 5.4.1 c: Mittleres Niveau
- 5.4.1 d: Erweitertes Niveau

5.4.2 *How stress affects your brain*

Dieses Youtube-Video erklärt auf Englisch sehr genau und übersichtlich, was im Gehirn bei Stress passiert.

Schritt für Schritt

Das englischsprachige Youtube-Video „How stress affects your brain“ wird gemeinsam in der Klasse angeschaut. Eventuell kann das Video mehrfach gezeigt werden. Fällt es den Schülern schwer, das Video in englischer Sprache zu verstehen, kann über den Button „Untertitel“ der deutsche Untertitel eingestellt werden. Dann erhalten die Schüler den englischen und/oder deutschen Text zum Video auf den Kopiervorlagen 5.4.2 a + b, den sie zunächst alleine durchlesen. Dazu kann auch ein Wörterbuch oder eine Vokabelliste (s. Differenzierung) genutzt werden. Danach werden die Schüler in Kleingruppen von 2–4 Personen aufgeteilt. Die Kleingruppen erhalten vom Lehrer eine Reflexionsfrage (Auswahl auf Kopiervorlage 5.4.2 c), zu der sie ein Plakat gestalten. Die Plakate werden anschließend in einer Vernissage ausgestellt. Alle Schüler gehen gemeinsam von einem Plakat zum anderen, und die jeweilige Gruppe stellt ihr Plakat vor. Dabei dürfen Verständnisfragen gestellt werden, wobei der Lehrer unterstützt.

Hinweis: Auf der Kopiervorlage 5.4.2 c sind leichtere sowie schwerere Reflexionsfragen in deutscher und englischer Sprache formuliert. Der Lehrer sucht daraus die für seine Schülerschaft passendsten aus.

Differenzierung

- Die Schüler können für die Einzelarbeit die Vokabelliste erhalten, die bestimmte Begrifflichkeiten erklärt.
- Die Präsentation der Plakate kann auch in englischer Sprache stattfinden. Hierbei kann die Lehrperson einzelne Vokabeln hervorheben.

5.5 Übungen zum Thema Strategien finden

Um Schülern den Umgang mit Stress und Angst zu erleichtern, werden in den folgenden drei Unterkapiteln verschiedene Bewältigungsstrategien vorgestellt, die sich als nützlich und effizient erwiesen haben. Dieses Unterkapitel beginnt zunächst mit einem Überblick.

→ KOPIERVORLAGE

5.4.1 a
„Infoblatt: Was passiert bei Stress/Angst im Gehirn?“
auf www.sciencekids.de

→ ARBEITSBLÄTTER

5.4.1. b–d
„Die Amygdala – klein, aber oho!“
auf www.sciencekids.de

Aufgabe 5.4.2

Klassenstufe 8 bis 10

Fächerbezug
Englisch, Biologie, AES

Dauer 45–90 Minuten

Organisationsform
Plenum, Einzelarbeit,
Kleingruppenarbeit

Materialien und Hilfsmittel

Beamer, Internetverbindung oder Video auf Stick (Länge: 4:15 min), Plakat, Stifte, Kopiervorlagen 5.4.2 a + b „How stress affects your brain“, Kopiervorlage 5.4.2 c „Reflexionsfragen“, Kopiervorlage 5.4.2 d „Vokabelliste“



<https://www.youtube.com/watch?v=WuyPuH9ojCE>

→ KOPIERVORLAGEN

5.4.2 a + b
„How stress affects your brain“
5.4.2 c
„Reflexionsfragen“
5.4.2 d
„Vokabelliste“
auf www.sciencekids.de

Aufgabe 5.5.1**Klassenstufe** 5 bis 10**Fächerbezug**
alle Fächer**Dauer** 30–60 Minuten
ggf. plus Hausaufgabe**Organisationsform**
Kleingruppenarbeit,
Plenum, Einzelarbeit,
ggf. Hausaufgabe**Materialien und
Hilfsmittel**
pro Gruppe 10–15 rote
und grüne Moderations-
karten, Filzstift, Arbeits-
blatt 5.5.1 „Strategien-
pool“, ggf. PC**→ ARBEITSBLATT**5.5.1
„Strategienpool“
auf www.sciencekids.de

5.5.1 Strategienpool

Die Schüler stellen eine Stressoren-Sammlung zusammen und suchen anschließend entsprechende Bewältigungsstrategien.

Schritt für Schritt

Die Schüler werden in Kleingruppen à 3–4 Schüler aufgeteilt und erhalten die roten und grünen Moderationskarten sowie einen Filzstift. Sie überlegen sich gemeinsam möglichst viele verschiedene Dinge, die sie stressen (Anforderungen bzw. Stressquellen), und schreiben jeweils einen Stressor auf je eine rote Moderationskarte. Anschließend werden die Moderationskarten im Plenum an der Tafel thematisch sortiert. Alternativ wird ein großer Sitzkreis gebildet und die Karten werden auf dem Boden in der Mitte ausgelegt. Nun werden gemeinsam für die zuvor erarbeiteten Stressquellen Möglichkeiten der Stressbewältigung gesammelt. Auch hier wird wieder je eine Strategie auf eine grüne Moderationskarte geschrieben, die dann der jeweiligen roten Stressquellenkarte zugeordnet wird. Dies können Strategien sein, die die Jugendlichen schon kennengelernt und ausprobiert haben – oder solche, von denen sie schon einmal gehört haben bzw. die sie recherchieren (z. B. in der Bibliothek oder am PC). Der Lehrer achtet darauf, dass weniger sinnvolle Strategien als solche identifiziert und aussortiert bzw. an einem extra Platz unter der Überschrift „nicht sinnvolle Strategien“ gesammelt werden.

Die Schüler fertigen anschließend auf dem Arbeitsblatt „Strategienpool“ ihre ganz eigene Sammlung an, in der sie alle Stressbewältigungsstrategien aufschreiben, die sie gerne einmal ausprobieren möchten bzw. über die sie gerne mehr erfahren würden.

Variationsmöglichkeiten

Jeder Schüler sucht sich eine Strategie aus, die ihn besonders anspricht, und bereitet zu dieser als Hausaufgabe eine kurze Präsentation vor. Einige ausgewählte Präsentationen werden dem Plenum vorgestellt. Darüber hinaus können die Schüler auch ein Portfolio mit folgenden Inhalten erstellen:

- Beschreibung der eigenen Stressquellen
- Auswahl und Beschreibung geeigneter Stressbewältigungsstrategien
- Dokumentation des Ausprobierens einer Strategie mit anschließender Reflexion

Als Zusatzaufgabe gibt es im Anschluss die Möglichkeit, die gesammelten Stressbewältigungsstrategien auch den drei Wegen des individuellen Stressmanagements zuzuweisen (s. Seite 145). Wichtig dabei ist, dass es Strategien gibt, die überall ansetzen können – bei der Zuordnung entscheidet die momentane persönliche Intention.

5.6 Übungen zum Thema mentale Strategien

Die Schüler lernen, sich ihrer eigenen stressverstärkenden Einstellungen, Motive und Bewertungen bewusst zu werden, diese zu verändern bzw. Denkweisen zu entwickeln, die ihren Stress erleichtern. Außerdem lernen sie Übungen kennen, die ihnen dabei helfen, sich den nötigen Raum zu verschaffen, um an diesen zu arbeiten.

5.6.1 *Ei steh auf!*

Während dieser herausfordernden Aufgabe beobachten die Schüler ihre Gedanken und Emotionen und üben, diese vorüberziehen zu lassen, um weiter an der Aufgabenstellung zu arbeiten (s. auch Bohus et al., 2013, S. 35).

Schritt für Schritt

Jeder Schüler räumt seinen Arbeitstisch leer und legt das rohe Ei vor sich hin (bitte darauf achten, dass es nicht vom Tisch rollt!).

Der Lehrer gibt folgende Anweisung: *„Versucht, das Ei vor euch auf dem Tisch zum Stehen zu bringen. Das klingt erst einmal unmöglich, aber es kann tatsächlich klappen. Versucht es so lange, bis das Ei tatsächlich stehen bleibt. Achtet während dieser Übung genau auf eure Gedanken, die aufkommen. Das könnte z. B. sein ‚Das kann ja gar nicht gehen‘, oder ‚Was soll das eigentlich?‘ oder ‚Bei mir klappt das garantiert nicht‘.*

Wenn derartige Gedanken oder negative Gefühle auftauchen, ist das ganz normal. Versucht, diese einfach nur wahrzunehmen, sie freundlich zu begrüßen und sie dann wie Wolken am Himmel weiterziehen zu lassen. Wendet euch dann wieder eurer Aufgabe zu. Sofern die negativen Gedanken oder Gefühle besonders hartnäckig sind, könnt ihr euch auch selbst einen stärkenden Satz ausdenken, etwa ‚Ich bleibe dran‘ oder ‚Ich beiße mich durch‘.

Nach 8–10 Minuten wird die Übung beendet und im Plenum mithilfe folgender Reflexionsfragen besprochen:

- Welche Gedanken und Gefühle hattet ihr bei der Übung?
- Waren diese eher positiver oder negativer Natur?
- Habt ihr es geschafft, diese loszulassen?

Bewegte Variation

Es ist auch möglich, diese Übung in der Turnhalle durchzuführen. Dann benötigt man für jeden Schüler einen großen Gymnastikball. Statt ein Ei zum Stehen zu bringen, versuchen die Schüler, sich mit beiden Beinen kniend möglichst lange auf dem Ball zu halten (auszubalancieren).

Aufgabe 5.6.1

Klassenstufe 5 bis 10

Fächerbezug
alle Fächer

Dauer 15–25 Minuten

Organisationsform
Einzelarbeit, Plenum

Materialien und Hilfsmittel

pro Schüler ein rohes Ei,
für die Variation:

1 Gymnastikball pro
Schüler

Aufgabe 5.6.2**Klassenstufe** 5 bis 10**Fächerbezug**
alle Fächer**Dauer** 20–45 Minuten**Organisationsform**
Einzelarbeit, Plenum,
ggf. Kleingruppenarbeit**Materialien und
Hilfsmittel**
Arbeitsblatt 5.6.2 „Mein
innerer Freund“**→ ARBEITSBLATT**5.6.2
„Mein innerer Freund“
auf www.sciencekids.de

5.6.2 Mein innerer Freund

Diese Übung zeigt auf, dass wir alle eine wohlwollende Stimme in uns haben, die wir bewusst einsetzen können, um Stress entgegenzuwirken.

Schritt für Schritt Die Schüler erhalten das Arbeitsblatt „Mein innerer Freund“, das sie einzeln bearbeiten. Dann gibt der Lehrer anhand der Hintergrundinfo einen Input, dem sich ein Unterrichtsgespräch anschließt.

HINTERGRUNDINFO

Um stressverstärkende Motive, Einstellungen oder Bewertungen zu entkräften, kann es hilfreich sein, diese aus einer anderen Perspektive zu betrachten. Man kann sich z. B. vorstellen, was ein guter Freund sagen würde, wenn man ihm von einer bestimmten Situation bzw. den eigenen Gedanken/Gefühlen dazu berichtet. Oft lohnt es sich anzuhören, welche Ideen andere haben. Schaffen die Schüler es, Sätze zu finden, die andere Personen zu ihnen sagen könnten, kann man sie darauf hinweisen, dass sie nun aus sich selbst heraus fürsorgliche Sätze gefunden haben. Sie haben also eine innere Stimme in sich, die sie jederzeit hervorrufen und nutzen können. Diese wird von manchen „Fürsorglicher Beobachter“ genannt, aber sie können ihn auch ihren inneren Freund, ihren Schützer etc. nennen.

Beispiel: *Du willst eine Party feiern, die ein echter Hammer werden soll. Deshalb hast du alle möglichen Dekoartikel besorgt, die du in eine Tüte gepackt hast. Du stellst die Tüte auf den Tisch und willst gerade mit dem Dekorieren beginnen, als dir die Colaflasche umfällt und der Inhalt direkt in die Tüte fließt. Mindestens die Hälfte der Deko ist hinüber. In diesem Moment ruft deine beste Freundin an und du erzählst ihr, was dir gerade passiert ist. Sie tröstet dich und sagt: „Die Party wird sicherlich auch mit der Hälfte der Deko der Knaller. Wart nur ab: Sobald alle da sind und wir loslegen, spielt die Deko sowieso keine Rolle mehr.“*

Variationsmöglichkeit

Die Schüler gehen in Kleingruppen (5 Personen) zusammen. Ein Schüler stellt sich eine stressige Situation vor und beschreibt diese sowie seine negativen oder stressverstärkenden Gedanken dazu. Die anderen Gruppenteilnehmer schildern ihre möglichen Entgegnungen dazu in der Rolle des „Fürsorglichen Beobachters“.

5.6.3 Gedankenstopper

Die Schüler setzen sich in Kleingruppen mit verschiedenen Strategien (Rote Karte, Stopp-Schild, Bilderrahmen, Kamera-Drohne, Fragezeichen, saure Drops, s. Arbeitsblätter) auseinander, die es ihnen erlauben, sich aus negativen Gedankenspiralen zu befreien.

Schritt für Schritt

Der Lehrer erklärt den Sinn des Einsatzes von Strategien anhand der Hintergrundinfo (s. Kasten). Die Schüler werden in Kleingruppen aufgeteilt. Jede Kleingruppe erhält *eine* der Kopiervorlagen „Gedankenstopper“, auf denen je eine Strategie zum Umgang mit negativen Gedanken und Gefühlen beschrieben ist. Die Kleingruppen lesen das Blatt durch, besprechen die Strategie und probieren sie entsprechend der Anleitung aus. Danach entwerfen sie eine Erinnerungshilfe. Dies können Bilder, Plakate, Teile eines Mobiles (das später zusammengesetzt wird) oder echte Modelle sein. Diese werden anschließend in der Klasse präsentiert, wobei jede Kleingruppe den Mitschülern ihre jeweilige Strategie vorstellt.

Hinweis: Jede Kopiervorlage wird nur an eine Kleingruppe verteilt. Deshalb sollten die Kleingruppen entsprechende Schülerzahlen haben.

HINTERGRUNDINFO

Menschen geraten in viele verschiedene Situationen, die sie unterschiedlich bewerten: Manche sind bereichernd oder angenehm, manche irrelevant und wieder andere herausfordernd oder sogar beängstigend. Fehlen eine Strategie, um die Situation zu bewältigen, oder das notwendige Bewusstsein dafür, können negative Emotionen ausgelöst werden. Es ist sinnvoll, sich eigene Gedanken und Gefühle genauer anzusehen, sodass man ihnen entsprechende Strategien entgegensetzen kann, die die Situation erleichtern bzw. die negativen Emotionen vermindern/auflösen können.

5.6.4 Schutzkugel

Mit Anwendung dieser Übung schafft man sich selbst einen Schutzraum, den man immer und überall hervorrufen kann, wenn man im Stress ist und sich schutzbedürftig fühlt.

Schritt für Schritt

Die Schüler sitzen an ihrem Platz. Der Lehrer liest das Textblatt „Schutzkugel“ vor. Danach kann eine kurze Reflexion angeschlossen werden, in der die Lehrperson abfragt, bei wem die Übung eine positive Wirkung hatte. Er weist die Schüler darauf hin, dass diese

Aufgabe 5.6.3

Klassenstufe 5 bis 10

Fächerbezug
alle Fächer

Dauer 30–60 Minuten

Organisationsform
Kleingruppenarbeit,
Plenum

**Materialien und
Hilfsmittel**

Kopiervorlagen 5.6.3 a–f
„Gedankenstopper“

→ KOPIERVORLAGE

5.6.3 a–f
„Gedankenstopper“
auf www.sciencekids.de

„Gut Ding will Weile haben.“ Egal welche Strategie man anwenden möchte: Gewohnheiten zu verändern, braucht Zeit, Übung und Geduld mit sich selbst.

Aufgabe 5.6.4

Klassenstufe 5 bis 10

Fächerbezug
alle Fächer

Dauer 15–30 Minuten

Organisationsform
Plenum

**Materialien und
Hilfsmittel**

Textblatt 5.4.6 a
„Schutzkugel“,
Kopiervorlage 5.6.4 b
„Abbildung Schutzkugel“,
Hintergrundmusik oder
Naturgeräusche auf CD
oder MP3-Player

→ TEXTBLATT

5.6.4 a
„Schutzkugel“
auf www.sciencekids.de

→ KOPIERVORLAGE

5.6.4 b
„Abbildung Schutzkugel“
auf www.sciencekids.de

Übung ihre Wirkung erst richtig entfaltet, wenn man sie einige Male „geübt“ bzw. angewendet hat. Er ermuntert die Schüler, sie möglichst oft zu probieren.

Hinweis: Für diese Übung ist es wichtig, dass keinerlei Störungen von außen auftreten. Es kann hilfreich sein, während der Durchführung der Übung eine leise und ruhige Hintergrundmusik oder Naturgeräusche abzuspielen. Der Lehrer sollte die Übung langsam anleiten und immer wieder Pausen für die Schüler einlegen, in denen sie ihre Vorstellung entwickeln können.

5.7 Übungen zum Thema Achtsamkeit

In den letzten Jahren wurde viel Forschung zum Thema Achtsamkeit und Meditation betrieben. Die Studien (vgl. z. B. Ken, Smoski & Robins, 2011) bestätigen, dass Achtsamkeit viele positive Effekte hat: Menschen, die Achtsamkeit regelmäßig praktizieren,

- haben eine höhere Lebenszufriedenheit,
- zeigen weniger psychologische Symptome,
- sind weniger stressanfällig,
- zeigen eine Stärkung des Immunsystems,
- haben eine gesteigerte Konzentrationsfähigkeit sowie eine verbesserte Verhaltensregulation und
- zeigen Veränderungen in den Hirnarealen, die für Aufmerksamkeit und Sinneswahrnehmungen zuständig sind.

„Ich glaube, dass gemeinsam mit Kindern oder Jugendlichen praktizierte Übungen in Achtsamkeit in unseren Schulen ein wichtiger Beitrag sein können, der weit verbreiteten Unruhe, Zerstreuung und dem Mangel an Konzentration entgegenzuwirken.“ (Prof. Dr. Joachim Bauer, Klappentext zu Kaltwasser, 2016)

Wenn Achtsamkeit im schulischen Kontext angewendet wird, zeigen sich Verbesserungen des Stressempfindens und der Emotionsregulation bei den Schülern (s. u. a. Weber, Kretschmer, Uhlemayr, Kaltwasser & Kohls, 2016).

Tatsächlich steigert das Anwenden von Achtsamkeit auch die Selbstakzeptanz, die Selbstfürsorge und damit auch das Selbstwertgefühl der Übenden. Statt automatisch auf Reize oder Situationen zu reagieren, wird die Möglichkeit etabliert innezuhalten. Ein wohlwollender Abstand zu den eigenen Emotionen und Gedanken kann in Sekundenschnelle aufgebaut werden, sodass das Gefühl, diesen automatisch ausgeliefert zu sein, schwinden kann. Achtsamkeits-Praktizierende lernen, einen neuen Blickwinkel einzunehmen: Sie nehmen ihre körperlichen und geistigen Prozesse achtsam wahr, sodass sie erkennen können, wenn sich automatisierte Gedanken, Haltungen oder Handlungen einschleichen. Somit werden die Selbstregulationsfähigkeit, die Lösungskompetenz und auch die Selbstwirksamkeit gesteigert. Zum Thema Achtsamkeit s. auch Kapitel 4.

HINTERGRUNDINFO

„Achtsamkeit bedeutet, sich dem unmittelbaren Augenblick mit einer nicht wertenden annehmenden Haltung zuzuwenden — dem, was wir gerade tun, ohne in Grübeleien, Erinnerungen oder Zukunftsplänen gefangen zu sein. ... — unabhängig davon, ob eine Situation gerade angenehm oder unangenehm ist“ (Jon Kabat-Zinn, zit. in Schug, 2016, S. 9). Der Begriff der Achtsamkeit kommt ursprünglich aus der buddhistischen Tradition. Er ist eine Qualität des menschlichen Bewusstseins. Achtsamkeit kann in formellen Übungen genauso wie durch die Anwendung im Alltag gestärkt und erlernt werden. Um Achtsamkeit zu einer gefestigten Haltung im Leben werden zu lassen und die oben benannten positiven Effekte zu erfahren, sollten sie regelmäßig — mindestens fünf Minuten täglich — praktiziert werden.

Führt man Achtsamkeitsübungen als Unterrichtsthema ein, macht es Sinn, formelle Übungen (z. B. die Übung 5.7 „Achtsames Atmen“ oder die Übungen 5.7.2 bis 5.7.5.) über einen längeren Zeitraum regelmäßig mit den Schülern durchzuführen.

→ TEXTBLATT

5.7
„Achtsames Atmen“
auf www.sciencekids.de



Zum Weiterlesen:

Vera Kaltwasser
(2016). Praxisbuch
Achtsamkeit in der Schule:
Selbstregulation und
Beziehungsfähigkeit als
Basis von Bildung.

5.7.1 Wenn ich stehe, dann stehe ich

Diese alte Zen-Weisheit bzw. Geschichte eignet sich sehr gut als Einstieg in das Thema Achtsamkeit.

Schritt für Schritt

Der Lehrer liest den Schülern folgende Geschichte vor (s. z. B. Bohus et al., 2013, S. 25): *„Ein Zen-Mönch wurde einmal von einem modernen Menschen gefragt, welche geistig-religiösen Übungen er pflege. Er antwortete: ‚Wenn ich esse, dann esse ich. Wenn ich sitze, dann sitze ich. Wenn ich stehe, dann stehe ich. Wenn ich gehe, dann gehe ich.‘ Darauf der Frager: ‚Das ist doch nichts Besonderes, das tun doch alle!‘ Da meinte der Mönch: ‚Nein, wenn du sitzt, dann stehst du schon. Und wenn du stehst, dann bist du schon auf dem Weg.‘“*

Danach findet anhand der Reflexionsfragen ein Unterrichtsgespräch statt. Der Lehrer erklärt mithilfe des einleitenden Textes zu diesem Unterkapitel, der Kopiervorlagen 5.7.1 a–c sowie der Youtube-Videos „Achtsamkeit als Schulfach“ und „Meditation verändert unser Gehirn“, was Achtsamkeit ist und wozu uns diese nützt.

Reflexionsfragen:

- Auf was will der Mönch den modernen Menschen hinweisen?
- Kommt euch das bekannt vor?
- Was denkt ihr, was Achtsamkeit ist?

Aufgabe 5.7.1

Klassenstufe 5 bis 10

Fächerbezug
alle Fächer, insbesondere
Klassenlehrerstunde

Dauer 30–45 Minuten

Organisationsform
Plenum

**Materialien und
Hilfsmittel**

Kopiervorlagen 5.7.1 a
„Was ist Achtsamkeit?“,
5.7.1 b „Der Autopilot-
modus“, 5.7.1 c „Ziele
von Achtsamkeits-
übungen“, Internet-
verbindung oder Videos
auf Stick (Länge: 3:57
min. bzw. 4:32 min.)

→ KOPIERVORLAGEN

5.7.1 a
„Was ist Achtsamkeit?“
5.7.1 b
„Der Autopilotmodus“
5.7.1 c
„Ziele von Achtsamkeitsübungen“
auf www.sciencekids.de



„Achtsamkeit als Schulfach“: <https://www.youtube.com/watch?v=rqR-jCgJgY4&list=PL61797D73276015CE&index=3>
„Meditation verändert unser Gehirn“: <https://www.youtube.com/watch?v=EgfoqsMkJDs&list=PL61797D73276015CE>

Aufgabe 5.7.2**Klassenstufe** 5 bis 10**Fächerbezug**
alle Fächer, insbesondere
Klassenlehrerstunde**Dauer** 10–15 Minuten**Organisationsform**
Arbeit in der gesamten
Klasse**Materialien und
Hilfsmittel**
Textblatt 5.7.2 „Ohren
spitzen“

→ TEXTBLATT

5.7.2
„Ohren spitzen“
auf www.sciencekids.de

Variationsmöglichkeit

Für Klassen 9 und 10: Das Zitat von Kotsou auf dem Arbeitsblatt „Ziele von Achtsamkeitsübungen“ wird diskutiert, anschließend werden Ziele von Achtsamkeitsübungen besprochen.

LEITFRAGEN

- ✚ Was ist Achtsamkeit?
- ✚ Wie können wir Achtsamkeit für uns nutzen?
- ✚ Welche Möglichkeiten gibt es, Achtsamkeit zu üben?

5.7.2 Ohren spitzen

Dies ist eine klassische Achtsamkeitsübung, bei der man seine Aufmerksamkeit auf die Geräusche, die einen umgeben, lenkt.

Schritt für Schritt Die Lehrperson leitet diese Achtsamkeitsübung anhand des Textblattes an. Anschließend kann ein Unterrichtsgespräch zu folgenden Reflexionsfragen stattfinden:

- Was ist euch aufgefallen?
- Hattet ihr während der Übung viele Gedanken?
- War es leicht oder schwer, immer wieder zu den Geräuschen zurückzukehren?

Hinweise: Weisen Sie die Schüler darauf hin, dass es ganz normal ist, dass während einer Übung ablenkende Gedanken auftauchen. Das geht auch Menschen so, die schon viel Erfahrung in Achtsamkeitsübungen haben. Es geht einfach darum, diese aufmerksam und annehmend wahrzunehmen und dann wieder gehen zu lassen.

Diese Übung kann sehr gut bei geöffnetem Fenster oder im Freien (z. B. im Sommer auf der Wiese, im Park, an einem Bach) durchgeführt werden. Generell sollten alle Besprechungen der Achtsamkeitsübungen wertfrei ablaufen. Man sollte weder korrigieren noch beurteilen, es gibt keine falschen Erfahrungen!

5.7.3 Popcorn

In dieser einfachen und dennoch eindrucksvollen Achtsamkeitsübung geht es um achtsames Essen. Sie spricht alle Sinne an und bringt die Wirkung von Achtsamkeit als eine lebendige Erfahrung nahe.

Schritt für Schritt

Jeder Schüler bekommt drei gepoppte Maiskörner und legt diese vor sich auf den Tisch. Der Lehrer liest die Anweisung auf dem Textblatt „Popcorn“ vor und führt mit den Schülern die Übung einmal durch. Anschließend wiederholen die Schüler die Übung eigenständig ein zweites Mal. Dazu erhalten sie das Textblatt.

Anhand der Reflexionsfragen werden die Erfahrungen während der Übung besprochen:

- Was ist euch aufgefallen?
- Wie hat es sich angefühlt, ein Popcorn auf achtsame Weise zu essen?
- Hat sich euer Geschmackserleben im Vergleich zu sonst verändert?
- Fandet ihr die Übung interessant? Wenn ja: was fandet ihr interessant?

Variationsmöglichkeiten

Man kann die Übung auch mit süßem und salzigem Popcorn durchführen. Dann bekommt jeder Schüler zwei salzige und zwei süße Popcorn, weiß aber vorher nicht, was was ist.

Die Übung kann auch mit anderen essbaren Dingen, wie Beeren, Gummibärchen, Rosinen, Nüssen etc., durchgeführt werden (Achtung: Dann muss der Text entsprechend angepasst werden).

5.7.4 Liebevollle Güte

Bei dieser Übung entwickeln die Schüler bedingungslose Freundlichkeit gegenüber nahestehenden Menschen und sich selbst. Es hat sich gezeigt, dass sie zahlreiche positive Auswirkungen, z. B. auf das eigene Wohlbefinden und die Qualität sozialer Beziehungen, hat.

Schritt für Schritt

Die Lehrperson leitet diese Achtsamkeitsübung anhand des Textblattes an. Anschließend kann ein Unterrichtsgespräch anhand der Reflexionsfragen stattfinden:

- Wie ging es euch mit der Übung?
- Was ist euch aufgefallen?
- War es einfacher, euch selbst oder der nahestehenden Person alles Gute zu wünschen?
- Seid ihr während der Übung abgeschweift? Wenn ja, konntet ihr dies wohlwollend annehmen und zur Übung zurückkehren?

Aufgabe 5.7.3

Klassenstufe 5 bis 10

Fächerbezug

alle Fächer, insbesondere Klassenlehrerstunde

Dauer 10–30 Minuten

Organisationsform

Plenum bzw. Einzelarbeit

Materialien und Hilfsmittel

1 Tüte/Eimer möglichst ungesüßtes gepopptes Popcorn; Textblatt 5.7.3 „Popcorn“

→ TEXTBLATT

5.7.3

„Popcorn“

auf www.sciencekids.de

Aufgabe 5.7.4

Klassenstufe 5 bis 10

Fächerbezug

alle Fächer, insbesondere Klassenlehrerstunde

Dauer 10–15 Minuten

Organisationsform

Plenum

Materialien und Hilfsmittel

Textblatt 5.7.4 „Liebevollle Güte“

→ TEXTBLATT

5.7.4

„Liebevollle Güte“

auf www.sciencekids.de

Hinweis: Es können auch andere Wünsche eingesetzt werden, z. B. „Mögest du frei von Gefahr sein“, „Mögest du gesund sein und bleiben“, „Mögest du die Bedingungen haben, die dich bestmöglich fördern“.

Variationsmöglichkeit

Es gibt auch die Möglichkeit, einer weiteren Person wohlwollende Wünsche zu schicken. Jemanden, dem der Schüler nicht so nahesteht, oder sogar jemandem, mit dem er Schwierigkeiten hat oder hatte.



Aufgabe 5.7.5

Klassenstufe 5 bis 10

Fächerbezug
alle Fächer, insbesondere Klassenlehrerstunde

Dauer 30–45 Minuten

Organisationsform
Einzelarbeit,
Kleingruppenarbeit,
Plenum, Partnerarbeit

Materialien und Hilfsmittel
pro Gruppe 1 Flip-Chartpapier oder Plakat,
Filzstifte, Smartphones

5.7.5 Sammelsurium

In dieser Übung überlegen die Schüler, wie sie ihren Alltag achtsam gestalten können, und erinnern sich gegenseitig mit Achtsamkeitsnachrichten daran.

Schritt für Schritt Als Hausaufgabe recherchieren die Schüler, welche Möglichkeiten man nutzen kann, um im Alltag die eigene Achtsamkeit zu stärken. Jeder Schüler soll als Hausaufgabe mindestens zehn Dinge aufschreiben. In der darauffolgenden Stunde tauschen sich die Schüler in Kleingruppen à 3-4 Personen aus und erstellen daraus Sätze, sogenannte Achtsamkeitsnachrichten. Diese notieren sie dann auf ein Gruppen-Flip-Chart oder Plakat. Anschließend werden alle Ideen in der Klasse ausgetauscht. Dann sucht sich jeder Schüler sieben Nachrichten aus, die er gerne im Laufe der nächsten Woche erhalten würde, und notiert diese auf einem Blatt. Die Schüler finden sich dann zu zweit zusammen und tauschen ihre Handynummern sowie ihre Blätter mit den sieben gewählten Nachrichten aus. Der jeweilige Partner bekommt nun die Aufgabe, dem anderen jeden Tag eine der sieben Nachrichten über einen Mitteilungsdienst (z. B. per WhatsApp, Telegram, SMS) zu senden.

Alternativ können die Nachrichten auch auf Zetteln übergeben werden.

Beispiele für Nachrichten können sein:

- Putze deine Zähne mit Achtsamkeit.
- Spüre achtsam zu deinen Schultern hin, wenn du vor dem Computer sitzt.
- Warte achtsam auf den Bus, indem du darauf achtest, was um dich herum geschieht.
- Nimm den Kontakt deines Körpers mit dem Boden achtsam wahr.
- Spüre bewusst das Wasser auf deiner Haut, wenn du duschst.

5.7.6 Quizlauf

Es wird ein bewegtes Quiz zum Thema Achtsamkeit durchgeführt, bei dem die Schüler zum Abschluss überprüfen können, was sie über dieses Thema gelernt haben. Dabei machen sie sich noch einmal die vielfältigen Aspekte von Achtsamkeit bewusst. Diese Übung wird im Freien oder in der Turnhalle durchgeführt.

Schritt für Schritt

Der Lehrer stellt in einem Abstand von 10–20 Metern Markierungen auf, die für „Ja“ bzw. „Nein“ stehen. Alle Schüler sammeln sich in der Mitte bzw. in gleichem Abstand zwischen den zwei Markierungen. Die Lehrperson stellt den Schülern nun die erste Frage aus der Kopiervorlage „Quizlauf“. Die Schüler laufen daraufhin, so schnell sie können, zu der Antwort, die sie für richtig halten. Wenn es Schüler gibt, die falsch geantwortet haben, erklärt die Schülergruppe, die richtig geraten hat, der anderen Gruppe den Achtsamkeitsaspekt, um den es in der Frage ging. Die Übung dauert so lange, bis alle Fragen beantwortet sind.

Danach findet anhand der Reflexionsfragen ein Unterrichtsgespräch statt:

- Wie ging es euch mit dem Thema Achtsamkeit?
- Habt ihr für euch zu Hause geübt?
- Hat es euch etwas gebracht?

5.8 Übungen zum Thema Umsetzung von Zielen

Egal, welche Herausforderung Schüler angehen möchten oder welche Ziele sie sich setzen (z. B. in Bezug auf die Förderung positiver Emotionen, das Umsetzen eigener Werte, die Veränderung der eigenen Kommunikationsweisen, die Veränderung des eigenen Lernverhaltens oder das Umsetzen von Stressbewältigungstechniken), es gibt stets Möglichkeiten, sich dabei selbst zu unterstützen. In diesem Unterkapitel beschäftigen sich die Schüler mit ihren Wünschen, Zielformulierungen, Schritten auf dem Weg zum Ziel, Stolpersteinen, die ihnen auf dem Weg zum Ziel begegnen können, sowie einer Strategie zum Umgang mit Stolpersteinen. Zu diesem Thema sind auch die Hintergrundinformation auf S. 34 („Inkongruenzsituationen auflösen“) sowie das Kapitel 4, s. Seite 121 ff.) hilfreich.

„Es gibt nichts Gutes, außer ich tu es.“ Nur durch eigenes Tun wird gewünschte Veränderung wirklich zur Erfahrung und dadurch möglich.

Aufgabe 5.7.6

Klassenstufe 5 bis 10

Fächerbezug

alle Fächer, insbesondere Klassenlehrerstunde

Dauer 25–45 Minuten

Organisationsform

Plenum

Materialien und Hilfsmittel

Kopiervorlage 5.7.6

„Quizlauf“, viel Platz (z. B. im Pausenhof, auf einer Wiese),

2 Markierungen (z. B. Hütchen)

→ KOPIERVORLAGE

5.7.6
„Quizlauf“
auf www.sciencekids.de

→ KOPIERVORLAGE

5.8.2 b
„Mein Mottoziel - Beispiel“
auf www.sciencekids.de



Zum Weiterlesen:

Knörzer, Amler & Rupp (2011). Mentale Stärke entwickeln: Das Heidelberger Kompetenztraining in der schulischen Praxis; <http://www.fqhkt.de>



ERLEBNISPÄDAGOGIK

EPA 10: „Der elektrische Zaun“
auf www.sciencekids.de

Aufgabe 5.8.1**Klassenstufe** 5 bis 10**Fächerbezug**

alle Fächer

Dauer 30–40 Minuten**Organisationsform**

Einzelarbeit, Plenum

Materialien und Hilfsmittel

pro Schüler 1 leeres Blatt,

Kopiervorlage 5.8.1 a

„Annäherungsziele“,

Kopiervorlage 5.8.1 b

„S.M.A.R.T.e

Annäherungs- und

Vermeidungsziele“,

Arbeitsblatt 5.8.1 c

„Wünsche werden Ziele“

5.8.1 Wünsche werden Ziele

Die Schüler üben, auf welche Art und Weise man Ziele formuliert, sodass diese bestmögliche Erfolgsaussichten haben.

Schritt für Schritt

Alle Schüler notieren auf einem Blatt ihre Veränderungswünsche, das sind Dinge, die sie einmal ausprobieren bzw. wirklich verändern möchten. Das können z. B. sein etwas, das sie im Zuge der ScienceKids-Materialien kennengelernt haben, oder etwas, das sie für ihre eigenes Wohlbefinden tun möchten, oder auch ein schulisches Lernziel.

Hinweis: Lernziele sind deutlich günstiger als Leistungsziele: „Für Personen mit Leistungszielen signalisiert Misserfolg Mangel an Fähigkeit und kann daher zum Aufgeben führen. Personen mit Lernzielen betrachten Misserfolg dagegen als Hinweis darauf, dass neue Handlungsstrategien entwickelt und erprobt werden müssen.“ (Oettingen & Gollwitzer, 2002, S. 63)

Beispiele:

- in der Schule und in meiner Familie achtsam sein
- Entspannung üben
- meiner Schwester zuhören
- einen mir wichtigen Wert im Leben umsetzen
- ausreichend für die nächste Mathearbeit lernen
- eine Präsentation halten
- mich für die Umwelt einsetzen
- einen abgebrochenen Kontakt wieder aufleben lassen
- mich über Berufsmöglichkeiten informieren
- Bewerbungsgespräche üben
- einen Surfschein machen
- die Streitschlichterausbildung machen

In einem zweiten Schritt suchen sich die Schüler nun jeweils einen Wunsch aus, den sie in den nächsten zwei Wochen angehen können und möchten. Diesen umkreisen sie mit einem farbigen Stift. Der Lehrer erklärt den Schülern anhand beider Kopiervorlagen, was Annäherungs- und Vermeidungsziele sowie S.M.A.R.T.e Ziele sind (s. z. B. Storch, 2009; Knörzer et al., 2011).

Die Schüler erhalten die Kopiervorlage „S.M.A.R.T.e Annäherungsziele“ und das Arbeitsblatt „Wünsche werden Ziele“, auf dem sie zunächst oben ihren Wunsch in die Wolke eintragen. Dann beantworten sie anschließend die Fragen, die sie dabei unterstützen, aus ihrem Wunsch ein Ziel nach den S.M.A.R.T.en Kriterien zu formulieren.

LEITFRAGEN

- ✚ Auf welche Art und Weise können Ziele formuliert werden?
- ✚ Was ist bei einer Zielformulierung wichtig?

→ KOPIERVORLAGEN

5.8.1 a

„Annäherungs- und Vermeidungsziele“

5.8.1 b

„S.M.A.R.T.e

Annäherungsziele“

auf www.sciencekids.de**→ ARBEITSBLATT**

5.8.1 c

„Wünsche werden Ziele“
auf www.sciencekids.de

S.pezifisch
M.essbar
A.ttraktiv
R.ealistisch
T.ermindert

5.8.2 Mottoziele

Optimal für die Verfolgung eines Zieles ist es, wenn Ziele sowohl auf gedanklich-kognitiver Ebene, wie z. B. mit dem S.M.A.R.T.-Ziel-Modell, als auch auf motivationaler bzw. Haltungs-Ebene mit dem Mottozielmodell erarbeitet werden. Wir empfehlen deshalb zuerst die Übung 5.8.1 „Wünsche werden Ziele“ durchzuführen. In der folgenden Übung formulieren die Schüler ihr eigenes Mottoziel, mit dem sie dann gestärkt auf ihr Ziel zugehen können.

Schritt für Schritt

Die Schüler arbeiten mit dem S.M.A.R.T.-Ziel, das sie in der Übung 5.8.1 „Wünsche werden Ziele“ erarbeitet haben, weiter. Dazu tragen sie ihr Ziel auf dem Arbeitsblatt „Mein Mottoziel“ ein. Vor dem nächsten Schritt gibt die Lehrperson einen Input zum Thema „Mottoziele“ anhand der Hintergrundinfo und dem Beispiel auf den Kopiervorlagen, sodass die Schüler wissen, welchen Stellenwert die Bilder/Wunschelemente haben, mit denen sie im Folgenden weiterarbeiten.

Die Schüler schreiben ihre Wunschelemente in die drei großen Luftballons. Dinge oder Fähigkeiten, die sie damit verbinden, werden jeweils in den ersten Luftballon darunter eingetragen. Oft ist es hilfreich, den Schülern einige Bildimpulse in Form von Bildkarten oder Bildern, die mit einem Beamer an die Wand geworfen werden, zu geben. **Tipp:** Dazu gibt es schöne Bildkarten von Storch & Krause (2011).

Danach befragt jeder Schüler zwei Mitschüler nach deren Assoziationen zu seinen Wunschelementen und lässt sich diese jeweils in den dritten Luftballon eines Bündels notieren. Im Anschluss bewertet jeder für sich, welches Wunschelement mit welchen Assoziationen für ihn persönlich am besten zum Ziel passt. Wichtig ist, dass das Wunschelement dabei nicht mit einer negativen Eigenschaft assoziiert wird. Die Schüler formulieren unter Punkt 4 ihren Mottozielsatz. Beispiel:

Für das S.M.A.R.T.-Ziel „Ich werde am kommenden Freitag stark und motiviert in meine Mathematikprüfung gehen“ könnten mögliche Wunschelemente sein:

- Ein Adler, weil er ruhig am Himmel fliegt, den vollen Überblick hat und sein Ziel am Boden immer im Auge behält.
- Ein Breakdancer, weil er viel Power und Durchhaltevermögen hat und sich cool und locker in alle Richtungen bewegen kann.

Der formulierte Mottozielsatz könnte dann z. B. heißen: „In meiner Prüfung bin ich locker, cool und beweglich wie ein Breakdancer.“

Variationsmöglichkeiten

Wenn sich die Schüler nicht sicher sind, welches Bild/Wunschelement mit seinen Eigenschaften gut zu ihrem Ziel passt, können die Schüler auch verschiedene Bilder austesten. Dazu legen sie ein Bild auf den Boden, stellen sich darauf und versuchen sich in die Eigenschaften einzufühlen. Die Bilder werden hier also als Bodenanker (s. auch Seite 42 f.) genutzt.

Aufgabe 5.8.2

Klassenstufe 5 bis 10

Fächerbezug
alle Fächer

Dauer 25–45 Minuten

Organisationsform
Plenum, Einzelarbeit

Materialien und Hilfsmittel

Arbeitsblatt 5.8.2 a
„Mein Mottoziel“,
Kopiervorlage 5.8.2 b
„Mein Mottoziel -
Beispiel“, Kopiervorlage
5.8.2 c „Hintergrundinfo
Mottoziele“

→ ARBEITSBLATT

5.8.2 a
„Mein Mottoziel“
auf www.sciencekids.de

→ KOPIERVORLAGEN

5.8.2 b
„Mein Mottoziel - Beispiel“
5.8.2 c
„Hintergrundinfo
Mottoziele“
auf www.sciencekids.de



Zum Weiterlesen:

Storch (2006). Hausaufgaben! Oder lieber nicht? Wie mit somatischen Markern Selbststeuerungskompetenz gelernt werden kann.

Riedener-Nussbaum & Storch (2014). Ich packs!: Selbstmanagement für Jugendliche: Ein Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen-Modell.



Hier findet man einen Großteil der Publikationen von Maja Storch als PDFs:
<http://www.majastorch.de/Publikationen.html>

Als Hausaufgabe gestalten die Schüler ein Bild zu ihrem Mottoziel, nachdem sie das Arbeitsblatt „Mein Mottoziel“ bearbeitet haben. Es kann gezeichnet, geklebt oder gebastelt werden.

LEITFRAGEN

- + Was ist der Unterschied zwischen S.M.A.R.T.- und Mottozielen?
- + Was zeichnet Mottoziele aus?

Aufgabe 5.8.3

Klassenstufe 5 bis 10

Fächerbezug
alle Fächer

Dauer 15–25 Minuten

Organisationsform
Einzelarbeit,
Partnerarbeit

Materialien und Hilfsmittel

Arbeitsblatt 5.8.3
„Schritte zum Ziel“

→ ARBEITSBLATT

5.8.3
„Schritte zum Ziel“
auf www.sciencekids.de

5.8.3 Schritte zum Ziel

Auch wenn ein Ziel sehr konkret anhand der S.M.A.R.T.-Zieldefinition formuliert wurde, besteht meistens die Notwendigkeit, mehrere kleine Schritte zu gehen, um das Ziel zu erreichen. Möglicherweise muss man Vorbereitungen treffen: etwas besorgen, Termine umorganisieren oder andere Personen in Kenntnis setzen. Deshalb hat es sich bewährt, das Ziel noch einmal genau zu betrachten und zu definieren, welche Schritte tatsächlich notwendig sind, um es zu erreichen.

Schritt für Schritt

Den Schülern wird erklärt, warum es nützlich ist, sich einzelne Schritte auf dem Weg zum Ziel bewusst zu machen. Danach füllen sie das Arbeitsblatt „Schritte zum Ziel“ aus. Zur Ideenfindung können sie sich Unterstützung von einem Mitschüler holen. Sie können auch mit dem in der Übung 5.8.2 formulierten Ziel weiterarbeiten oder sich ein neues setzen. Danach tauschen sich die Schüler in Partnerarbeit darüber aus, ob ihre kleinen Schritte realistisch und sinnvoll sind.

Aufgabe 5.8.4

Klassenstufe 5 bis 10

Fächerbezug
alle Fächer

Dauer 20–30 Minuten

Organisationsform
Plenum

Materialien und Hilfsmittel

1–2 kleine weiche Bälle,
Tafel

5.8.4 Bewegte Wenn-Dann-Pläne

In dieser Übung werden alle möglichen Störungen, die bei der Zielerreichung auftreten könnten, analysiert und passende Lösungen für diese gesucht (Quelle: HKT-Miniblock, PH Heidelberg).

Schritt für Schritt

Die Schüler werden gefragt, welche Störungen bzw. Stolperfallen ihnen auf dem Weg zu ihren Zielen begegnen könnten. Diese werden auf der linken Tafelhälfte unter der Überschrift „Störungen“ notiert. Anschließend werden passende Lösungen auf der rechten Tafelseite unter der Überschrift „Lösungen“ aufgeschrieben. Ist die Sammlung abgeschlossen, bilden die Schüler einen Kreis (bei vielen

Schülern zwei Kreise). Jeder Kreis bekommt einen kleinen, weichen Ball. Ein Schüler beginnt und nennt eine Störung aus der vorherigen Sammlung an der Tafel. Dann wirft er den Ball zu einem Mitschüler im Kreis. Dieser fängt den Ball und antwortet mit einer passenden Lösung, die ebenfalls zuvor gesammelt wurden. Dann nennt er eine weitere Störung und wirft den Ball zum nächsten Schüler. Dieser benennt wiederum zunächst eine mögliche Lösung, dann eine weitere Störung usw. Es sollte jeder Schüler mindestens einmal an die Reihe kommen. Doppelnennungen sind erlaubt.

5.8.5 Wenn-Dann-Plan

In dieser Übung erstellen sich die Schüler für ihr Ziel einen persönlichen Wenn-Dann-Plan (Wenn-Dann-Pläne: Faude-Koivisto & Gollwitzer, 2009).

Schritt für Schritt

Nachdem die Lehrperson einen kurzen Input anhand der Hintergrundinfo (s. Hintergrundinfo, S. 170) gegeben hat, bearbeiten die Schüler in Einzelarbeit das Arbeitsblatt „Wenn-Dann-Plan“. Falls sie sich dabei Unterstützung wünschen, können sie einen Mitschüler um Ideen oder Vorschläge bitten.

Der Lehrer kann folgende Anleitung geben: „Notiere unter ‚Wenn‘ alle Stolpersteine, die auf dem Weg zu deinem Ziel dazwischenkommen könnten. Denke an hinderliche Gedanken, Gefühle, Glaubenssätze, Vorstellungen und auch an äußere Umstände, die verhindern könnten, dass du dein Ziel erreichst. Wenn du alle denkbaren Stolpersteine gefunden hast, notiere dir unter ‚Dann‘ alle Lösungen, die dir für die entsprechenden Stolpersteine einfallen.“

Ein Beispiel könnte lauten:

„Mein Ziel ist es, mehr Bewegung im Leben zu haben. Deshalb ist einer meiner kleinen Schritte, zweimal die Woche joggen zu gehen.

Wenn es aber regnet, **dann** gehe ich stattdessen ins Schwimmbad.“

Variationsmöglichkeit

Die Schüler gehen zu zweit zusammen und interviewen sich gegenseitig zu ihren Stolperfallen und ihren Lösungen, wobei der Partner jeweils die Antworten des anderen auf dem Arbeitsblatt notiert.

LEITFRAGEN

- + Was sind Wenn-Dann-Pläne?
- + Warum nutzen wir Wenn-Dann-Pläne?

Aufgabe 5.8.5

Klassenstufe 5 bis 10

Fächerbezug
alle Fächer

Dauer 10–15 Minuten

Organisationsform
Einzelarbeit

**Materialien und
Hilfsmittel**

Arbeitsblatt 5.8.5
„Wenn-Dann-Plan“

→ ARBEITSBLATT

5.8.5
„Wenn-Dann-Plan“
auf www.sciencekids.de



Zum Weiterlesen:

Bohus et al. (2013). *Lebe Balance: Das Programm für innere Stärke und Achtsamkeit*.

HINTERGRUNDINFO

Jeder Schritt auf ein Ziel hin bringt auch Veränderungen mit sich. Wo ein Mensch Veränderungen anbahnt, können auf dem Weg zum Ziel Stolpersteine auftreten. Das können hinderliche Gedanken oder Gefühle sein (z. B. „Das schaffe ich doch sowieso nicht“ oder „Ich habe ein mulmiges Gefühl bei der Sache, ich lasse das lieber“). Es ist aber auch möglich, dass äußere Bedingungen dazwischenkommen (z. B. „Mein Fahrrad hat einen Platten und ich kann nicht ins Training radeln“). Ist man auf solche Stolpersteine oder -fallen nicht vorbereitet, führen sie leicht dazu, dass man sein Ziel nicht weiterverfolgt oder die Motivation verliert. Daher ist es sinnvoll, sich mögliche Stolperfallen bewusst zu machen und zu überlegen, wie man damit umgehen könnte. Dann ist man gut vorbereitet und hat im entscheidenden Moment Lösungsmöglichkeiten im Gepäck, auf die man sofort zurückgreifen kann (vgl. Bohus et al. *Lebe Balance. Das Programm für innere Stärke und Achtsamkeit*, S. 87–90).

LITERATUR

- Beyer, A. & Lohaus, A.** (2007). Konzepte zur Stressentstehung- und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter. In I. Seiffge-Krenke & A. Lohaus (Hrsg.), *Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter* (S. 11–27). Göttingen: Hogrefe.
- Bohus, M., Lyssenko, L., Wenner, M. & Berger, M.** (2013). *Lebe Balance: Das Programm für innere Stärke und Achtsamkeit*. Stuttgart: Trias.
- Call, K. T., Riedel, A. A., Hein, K., McLoyd, V., Petersen, A., & Kipke, M.** (2002). Adolescent health and well-being in the twenty-first century: A global perspective. *Journal of Research on Adolescence*, 12(1), 69–98.
- Domsch, H., Lohaus, A. & Fridrici, M.** (2016). *Kinder im Stress: Wie Eltern Kinder stärken und begleiten* (2. Aufl.). Berlin: Springer.
- Ellis, A.** (1991). The revised ABC's of rational-emotive therapy (RET). *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 9(3), 139–172.
- Faude-Koivisto, T. & Gollwitzer, P.** (2009). Wenn-Dann Pläne: eine effektive Planungsstrategie aus der Motivationspsychologie. In B. Birgmeier (Hrsg.), *Coachingwissen. Denn sie wissen nicht, was sie tun?* (S. 207–225). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grawe, K.** (2004). *Neuropsychotherapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Inchley, J. et al. (Eds.)** (2016). Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2013/2014 survey*. Copenhagen, WHO Regional Office for Europe, 2016 (Health Policy for Children and Adolescents, No. 7).

- Kaltwasser, V.** (2016). *Praxisbuch Achtsamkeit in der Schule: Selbstregulation und Beziehungsfähigkeit als Basis von Bildung*. Weinheim: Beltz.
- Kaluza, G.** (2011). *Stressbewältigung: Trainingsmanual zur psychologischen Gesundheitsförderung* (2. Aufl.). Berlin: Springer.
- Karazman, R.** (2015). *Human Quality Management: Menschengerechte Unternehmensführung*. Berlin: Springer Gabler.
- Ken, S.-L., Smoski, M. J. & Robins, C. J.** (2011). Effects of mindfulness on psychological health: A review of empirical studies. *Clinical Psychology Review*, 31(6), 1041–1056.
- Knörzer, W., Amler, W. & Rupp, R.** (2011). *Mentale Stärke entwickeln: Das Heidelberger Kompetenztraining in der schulischen Praxis*. Weinheim: Beltz.
- Kotsou, I.** (2014). *Das kleine Übungsheft Achtsamkeit* (4. Aufl.). Berlin: Trinity.
- Lohaus, A.** (2013). Stress und Stressbewältigung bei Kindern und Jugendlichen: Zusammenhänge zwischen Stress und physischen/psychischen Beschwerden. *Fachzeitschrift der Aktion Jugendschutz*, 49(1), 19–21.
- Lohaus, A., Domsch, H. & Fridrici, M.** (2007). *Stressbewältigung für Kinder und Jugendliche*. Heidelberg: Springer.
- Oettingen, G. & Gollwitzer, P. M.** (2002). Theorien der modernen Zielpsychologie. In D. Frey (Hrsg.), *Theorien der Sozialpsychologie*, Bd. 3 (S. 51–74). Bern: Huber.
- Riedener-Nussbaum, A. & Storch, M.** (2014). *Ich packs! Selbstmanagement für Jugendliche: Ein Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell* (3. Aufl.). Bern: Huber.
- Schug, S.** (2016). *Therapie-Tools Achtsamkeit: Materialien für Gruppen- und Einzelsetting*. Weinheim: Beltz.
- Storch, M.** (2006). Hausaufgaben! Oder lieber nicht? Wie mit somatischen Markern Selbststeuerungskompetenz gelernt werden kann. In U. Herrmann (Hrsg.), *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für ein gehirngerechtes Lehren und Lernen* (S. 161–180).
- Storch, M.** (2009). Motto-Ziele, S.M.A.R.T.-Ziele und Motivation. In B. Birgmeier (Hrsg.), *Coachingwissen. Denn sie wissen nicht, was sie tun?* (S. 183–205). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Storch, M.** (2014). Das Zürcher Ressourcen-Modell ZRM: Ressourcen aktivieren mit Motto-Zielen. In J. Schaller & H. Schemmel (Hrsg.), *Ressourcen ... Ein Hand- und Lesebuch* (2. Aufl., S. 247–259). Tübingen: dgvt Verlag.
- Storch, M. & Faude-Koivisto, T.** (2014). Ressourcen aktivieren mit Mottozielen. In A. Ryba, D. Pauw, D. Ginati & S. Rietmann (Hrsg.), *Professionell Coachen. Das Methodenbuch: Erfahrungswissen und Interventionstechniken von 50 Coachingexperten* (S. 334–347). Weinheim: Beltz.
- Storch, M. & Krause, F.** (2011). *Ressourcen aktivieren mit dem Unbewussten: ZRM-Bildkartei*. Bern: Hogrefe.
- UNICEF** (2012). *Schule ist Vollzeitjob für Kinder*. Deutsches Kinderhilfswerk und UNICEF veröffentlichten Umfrageergebnis. Verfügbar unter: <https://www.unicef.de/informieren/aktuelles/presse/2012/schule-ist-vollzeitjob-fuer-kinder/14834>
- Weber, A., Kretschmer, M., Uhlemayr, M., Kaltwasser, V. & Kohls, N.** (2016). Achtsamkeit in der Schule (AISCHU): Ein Konzept zur Integration von Achtsamkeit in den Schulalltag. *Empirische Pädagogik*, 30(2), 175–190.
- WHO** (1998). *The World Health Report 1998: Life in the 21st century. A vision for all*. Geneva: World Health Organization. Verfügbar unter http://www.who.int/whr/1998/en/whr98_en.pdf
- Ziegler, H.** (2016). *Stress-Studie 2015: Burn-Out im Kinderzimmer: Wie gestresst sind Kinder und Jugendliche in Deutschland?* Verfügbar unter: http://kinderförderung.bepanthen.de/static/documents/03_Abstract_Ziegler.pdf



ScienceKids®
Gesundheit entdecken AOK

Seelisches Wohlbefinden

Lehr- und Lernmaterialien zur psychischen Gesundheit
von Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I



ScienceKids
Seelisches Wohlbefinden

12,00 €

je Exemplar



Bestellungen unter:
www.ssids.de/schulsport-in-bw/publikationen/katalog



Mit **ScienceKids** für das **seelische Wohlbefinden** erhalten die Jugendlichen über handlungsorientierte Methoden und Aufgaben den Zugang zu den eigenen Ressourcen und erlernen wichtige Grundlagen, um für ihr seelisches Wohlbefinden zu sorgen. Die Materialien umfassen folgende Schwerpunkte:

- Emotionen wahrnehmen und verstehen
- Persönliche Werte und Lebensmottos erkennen und verfolgen
- Positive soziale Beziehungen aufbauen und pflegen
- Selbstregulation und exekutive Funktionen fördern und trainieren
- Stress und Angst verstehen und bewältigen

Die ausgewählten Themenfelder entsprechen der im aktuellen Bildungsplan für Baden-Württemberg vorgegebenen Leitperspektive „Prävention und Gesundheitsförderung“ und zielen auf die Stärkung der Lebenskompetenzen ab.