

Führen und Fördern von Gruppen und Teams



Bezug zu den Ausbildungsstandards:

AS 4: Die LiV gestaltet Unterricht entsprechend den Aspekten der Lernkompetenz (Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz).

AS 5: Die LiV fördert die Selbstständigkeit der Lernenden durch eine Vielfalt schüleraktivierender Unterrichtsformen, insbesondere durch Vermittlung von Lern- und Arbeitsstrategien.

AS 17: Die LiV arbeitet innerhalb der Schule in Teams. AS 20: Die LiV sorgt für die Umsetzung vereinbarter Grundsätze des Umgangs miteinander. AS 21: Die LiV vermittelt demokratische Werte und Normen.

AS 22: Die LiV reagiert angemessen auf Ängste und Problemsituationen von Lernenden.

Literatur

E. Blum, H.-J. Blum: Der Klassenrat, Verlag an Ruhr, 2006

BzGA Broschüre: Achtsamkeit und Anerkennung

H. Christian: Das Klassenklima fördern – Ein Methodenhandbuch, Cornelsen Scriptor, Berlin 2003

M.-J. Föh: Ideen zur Entwicklung einer Klassengemeinschaft, Pädagogik 3/12

B. Friedrich: Praxisbuch Klassenrat, Beltz, 2009

IQSH Broschüre: ...und raus bist du! Eine Arbeitshilfe gegen Mobbing in der Grundschule

IQSH Broschüre: Übergänge gestalten

A. Schwalbe: Die Klasse als Gruppe im Blick, <https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/inklusion/PDFs/ZEIF->

Blog/Schwalbe_2018_Die_Klasse_als_Gruppe.pdf (letzter Aufruf 11.05.2023)

Ideen zur Entwicklung einer Klassengemeinschaft

Von der Klasse zur Lerngemeinschaft

Klassengemeinschaften werden oft allein unter dem Aspekt des sozialen Zusammenhalts diskutiert. Lerngemeinschaften thematisieren darüber hinaus die Möglichkeiten des individualisierten und des gemeinsamen Lernens. Was sind Gelingensbedingungen von Lerngemeinschaften und was sind dabei die Aufgaben des Klassenlehrers? Der Erfahrungsbericht beschreibt den Weg von einer Klasse zur Lerngemeinschaft.

MARIE-JOAN FÖH

»Ich nehme mir vor, meine Materialien zu Beginn der Stunde auf dem Tisch zu haben.« »Wer oder was könnte dir dabei helfen?« »Ich könnte mir ein Schild auf den Tisch kleben. Und ich werde meine Tischgruppe bitten, mich daran zu erinnern.« (Ausschnitt aus einem Lernentwicklungsgespräch)

In einer Schule, in der die Heterogenität der Schüler anerkannt wird und in der sowohl individualisiertes als auch kooperatives Lernen an Bedeutung gewinnt, lohnt es sich, Zeit in die Bildung von Lerngemeinschaften

zu investieren. Lerngemeinschaften werden hier verstanden als Klassen- oder Lerngruppen, in denen Schüler zum einen eigene Lernwege gehen und zum anderen in Gruppen lernen. Ein solches Mit- und-Voneinander-Lernen setzt ein Lernklima voraus, das von Respekt, gegenseitiger Rücksichtnahme, Hilfsbereitschaft und Wertschätzung geprägt ist und in dem Heterogenität für das gemeinsame Lernen genutzt wird (Abb. 1).

Eine Lerngemeinschaft entsteht nicht von allein. Das gemeinsame Lernen muss angebahnt, geübt, weiterentwickelt, reflektiert und auch gewürdigt werden. Und es braucht Lehrkräfte, die von den Schülern als Team wahrgenommen werden und den respektvollen, freundlichen Umgang miteinander vorleben. Diese Aspekte sollen im Folgenden anhand von Beispielen verdeutlicht werden.

Eine Frage der Haltung

Die Entwicklung einer Lerngemeinschaft, in der die Fähigkeit, mit- und voneinander lernen zu können, als wesentliche Lernvoraussetzung angesehen wird, ist nicht zuerst eine Methodenfrage – es ist eine Haltungsfrage. Eine solche Haltung entsteht dort, wo die Erwachsenen vorleben, was es heißt, besondere Talente, Fähigkeiten und Schwächen anderer anzuerkennen und zur Umsetzung gemeinsamer Vorhaben zu nutzen, Mitschenden respektvoll zu behandeln und aufeinander Rücksicht zu nehmen. Sie wird abgeschaut, wo Lehrkräfte gemeinsam mit- und voneinander lernen – indem sie in Teams arbeiten, die

Räumlichkeiten der Schule zum Arbeiten und Lernen nutzen und Schüler in die Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht und Schule einbeziehen. Sie kann sich dort entwickeln, wo innerhalb des Schulalltags Möglichkeiten bestehen, sich in eine gemeinsame Sache einzubringen – im Klassenrat, in Gremien sowie durch die Übernahme von Ämtern.

Vorteile einer Lerngemeinschaft – Perspektive der Schüler

Das Lernen gelingt dort, wo Schüler gern und in einer Atmosphäre lernen, in der sie als Person anerkannt werden, in der sie Fehler machen dürfen und in der ihre Fähigkeiten und Fortschritte wertgeschätzt werden. Lernen braucht die geteilte Freude über Gelungenes, das Mutmachen bei Herausforderungen und die Erfahrung, Hilfe geben oder bekommen zu können. In einer Lerngemeinschaft können sich die Schüler über Sachverhalte streiten, sie können verschiedener Meinung sein und sie können ihren Standpunkt gegenüber anderen vertreten.

»Ich bin gegen Amelie, weil ich denke, dass der Mann im Vordergrund der Großvater ist.« »Stopp, so wie du das ausdrückst, hat man das Gefühl, dass du ein Problem mit Amelie hast. Beginne bitte mit «Ich bin nicht Amelies

Johann, weil er mir in Mathe geholfen hat und ich ohne ihn nicht fertig geworden wäre.

Abb. 1: Schüler auf die Frage, wer aus seiner Klasse eine Freikarte für den VfL Wolfsburg verdient hat

ten zu investieren. Lerngemeinschaften werden hier verstanden als Klassen- oder Lerngruppen, in denen Schüler zum einen eigene Lernwege gehen und zum anderen in Gruppen lernen. Ein solches Mit- und-Voneinander-



Abb. 2: Schülerin (6. Jahrgang) erklärt als Expertin Mitschülern ein mathematisches Problem



Abb. 3: Schülerin (6. Jahrgang) stellt Mitschülern ihre Experten-Arbeit zu James Krüss vor

Meinung, weil ...«, damit klar ist, dass es dir um das Bild geht.»

Die angemessene Verwendung von Sprache spielt in diesem Kontext eine wichtige Rolle und sollte situationsbezogen bewusst gemacht und reflektiert werden.

Vorteile einer Lerngemeinschaft – Perspektive der Lehrkräfte

Sobald man im Unterricht Formen der Differenzierung anwendet und individuelles Lernen ermöglicht, steht man als Lehrkraft vor der Herausforderung, an vielen Stellen gleichzeitig gebraucht zu werden. Es gilt, bei Lernschwierigkeiten zu helfen, ein Ergebnis zu kontrollieren oder Gelungenes wertzuschätzen – Auf-

gaben, die ebenso gut und besser an Schüler übertragen werden können (Abb. 2). Übernehmen die Schüler innerhalb ihrer Lerngemeinschaft Verantwortung für das Lernen ihrer Mitschüler und haben sie Verfahrensweisen gelernt, die für Zusammenarbeit, Hilfestellung oder Fremdbewertung anzuwenden sind, gewinnt die Lehrkraft Zeit, während des Unterrichts diagnostizierend und beratend tätig zu werden.

Entwicklung einer Lerngemeinschaft

... Anbahnung

Die Entstehung einer Lerngemeinschaft beginnt von dem Moment an, in dem die Schüler das erste Mal mit-

einander in Kontakt kommen. Bereits bei den ersten zu erledigenden Aufgaben sollte sich die Lehrkraft zurückhalten und auf gegenseitige Hilfestellungen, Erklärungen und Kontrollen beharren. Wer mit etwas fertig ist und wessen Aufgaben von der Lehrkraft kontrolliert und gegebenenfalls überarbeitet wurden, gilt als Experte und hat die Aufgabe, anderen zu helfen beziehungsweise die Ergebnisse anderer zu kontrollieren (Abb. 3). In solchen Situationen ist es wichtig, auf jede Form des Spottes direkt zu reagieren. Jeder Schüler muss das Gefühl haben, mit seinen Ergebnissen – und sind diese auch noch so unleserlich, am Thema vorbei, unverständlich oder mit Rechtschreibfehlern übersät – bei seinen Lernpartnern in guten Händen zu sein.

Der hohe Wert des Lernens voneinander wird öffentlich, wenn gelunge-

Von Beginn an ist es wichtig, Spielregeln gemeinsam zu erarbeiten und ihren Gebrauch regelmäßig zu reflektieren.

ne Ergebnisse mit dem Vermerk ausgehängt werden, was an dem konkreten Beispiel gelernt werden kann. Auf diese Weise werden Leistungen wertgeschätzt und es wird das Motto untermauert: »Abgucken und nach-

ahmen erlaubt! Wir holen uns Tipps und Anregungen von Mitschülern.«

Von Beginn an ist es wichtig, Spielregeln gemeinsam zu erarbeiten und ihren Gebrauch regelmäßig zu reflektieren:

1. »Hilfe zur Selbsthilfe« – der Experte unterstützt seine Mitschüler dabei, selbst auf die Lösung zu kommen.
2. Ein Schüler darf die Hilfestellung/Kontrolle gegenüber Mitschülern ablehnen, wenn er gerade arbeitet oder bereits anderen geholfen hat, die nun als Experten die Hilfestellung übernehmen können.
3. Bei der Begutachtung fremder Ergebnisse gilt die Feedback-Regel: »Zunächst Gelungenes loben, dann offene Fragen klären und abschließend Kritik in Verbindung mit Tipps äußern«.
4. Bei Unklarheiten gilt das Helfersystem (siehe Abb. 4).

Einen hohen Stellenwert bei der Organisation von Lerngemeinschaften haben Tischgruppen.

Diese Spielregeln gemeinsamen Lernens kann man üben, indem sich Freiwillige in den Innenkreis eines Fishbowls begeben und eine Situation spielen. Die Mitschüler schauen von außen zu, geben Rückmeldungen oder bringen sich in die Situation ein, indem sie weitere Lösungsvorschläge formulieren oder selbst mitspielen.

... Übung und Weiterentwicklung

Zur Entstehung einer tragfähigen Lerngemeinschaft sind Gelegenheiten notwendig, in denen die Schüler das gemeinsame Lernen üben und entwickeln können. Dies gilt nicht allein für den Unterricht der Klassenlehrkraft. Vielmehr sollten sich die Fachkollegen einer Klasse – koordiniert durch die Klassenlehrkraft – um einheitliche Vorgehensweisen bemühen, sich gegenseitig über eingeführte Methoden und Strukturen informieren, Hospitationen anbieten und Materialien untereinander verteilen.

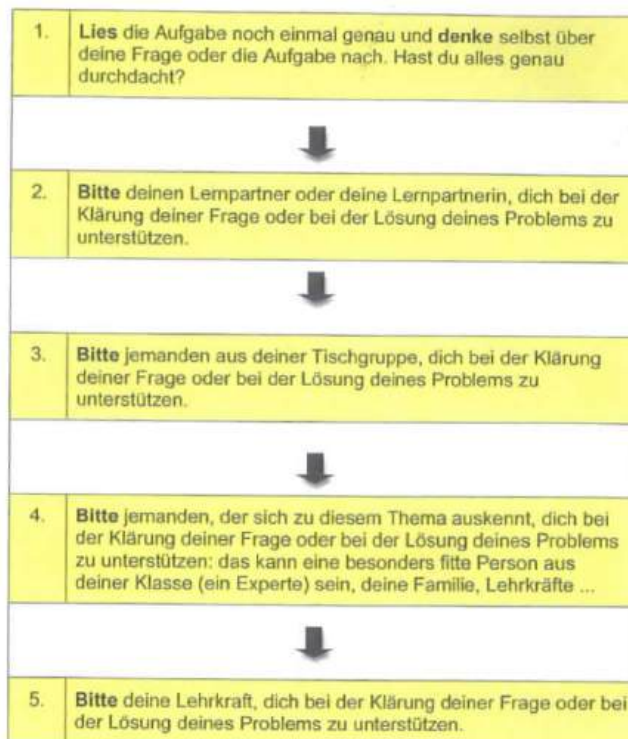
Zwei Unterrichtsmethoden, die in besonderer Weise die Zusammenarbeit der Schüler sowie ihre Haltung zur Zusammenarbeit fördern:

- *Kooperatives Lernen* (u. a. *Brüning/Saum* 2007): Das Kooperative Ler-

NSW
Helfersystem

Du hast etwas nicht verstanden, kommst bei einer Aufgabe nicht weiter, stehst vor einem Problem oder hast eine Frage ...?

Dann gehe nach dem folgenden **Helfersystem** vor ...



14/12/2011

1

 Neue Schule Wolfsburg

Abb. 4: Das Helfersystem

nen mit dem Grundprinzip »Think – Pair – Share« und einer Vielzahl an Methoden, die diesem Grundprinzip folgen, trägt in besonderer Weise zur Entwicklung einer Lerngemeinschaft bei. Regelmäßig angewandt verinnerlichen die Schüler eine Struktur, in der sie zunächst selbst Informationen individuell verarbeiten und aktiv in eigene Wissensbestände integrieren, bevor sie ihre Überlegungen im Austausch mit anderen überprüfen, ergänzen und korrigieren. Das abschließende Vorstellen von Gruppenergebnissen, bei dem per Zufall Vortragende ausgewählt werden, schafft Verbindlichkeit und fördert den Informationsaustausch sowie Diskussionen und Verständigungsprozesse innerhalb der Lerngemeinschaft.

- *Chefwerkstatt*: Bei der Chefwerkstatt wird ein Schüler Experte für eine bestimmte Aufgabe. Durch die Bearbeitung und die Überarbeitung nach Rückmeldung durch die Lehrkraft wird der Schüler befähigt, anderen die Aufgabe zu erklären, sie beim Lernen zu unterstützen und ihre Ergebnisse zu überprüfen. Er übernimmt Verantwortung für den Lernerfolg seiner Mitschüler und ist beim Bearbeiten seiner Aufgaben auf Mitschüler angewiesen. Orientiert man sich bei der Vergabe der Aufgaben an den Lernvoraussetzungen der Chefs, kann man in Übungs- und Anwendungsphasen ein breites Aufgabenspektrum abdecken. Zudem gewinnt man durch das Verfahren Zeit für Fördermaßnahmen, Lerngespräche und diagnostische Verfahren.

... Reflexion und Würdigung

Regelmäßige Reflexions- und Feedbackprozesse sind wichtig, damit die Schüler sich bewusst machen können, unter welchen Voraussetzungen das gemeinsame Lernen erfolgreich abläuft. Neben gemeinsamen Reflexionsgesprächen können die Schüler in Abschlussbriefen zu Einheiten oder Mappen benennen, wer oder was ihnen beim Lernen besonders geholfen hat.

»(...) Schwierigkeiten habe ich genug gehabt, aber ich hatte meinen Kumpel an meiner Seite und die Lehrkräfte und darum habe ich meist alle Sachen gelöst.« (Schüler des 5. Jahrgangs im Abschlussbrief seines Portfolios)

Grundstrukturen der Lerngemeinschaft

... Tischgruppen

Einen hohen Stellenwert bei der Organisation von Lerngemeinschaften haben Tischgruppen (Abb. 5). In diesen arbeiten Schüler unterschiedlichen Geschlechts und mit heterogenen Lernvoraussetzungen zusammen. Die Tischgruppen wechseln nach vereinbarten Zeiträumen (zum Beispiel immer nach den Ferien). Regelmäßige Wechsel tragen dazu bei, dass die Schüler unterschiedliche Lernpartner kennen lernen, sich immer neu auf Mitschüler einstellen und sich auch mit problematischen Konstellationen arrangieren, da sie wissen, dass der Zeitraum begrenzt ist. Für die Zusammensetzung äußern die Schüler Wünsche, die sich an der Frage orientieren: »Mit wem kann ich gut lernen?« Sobald die Gruppe eingespielt ist, können sich die Schüler auf ihre Lernprozesse konzentrieren, sich gegenseitig unterstützen und miteinander Lernaufgaben lösen. Unterstützt durch Aufgaben, die nur als Gruppe gelöst werden können, sowie durch spezielles Tischgruppentraining, bei dem eine Kooperationsaufgabe gemeinsam bearbeitet und der Lösungsweg anschließend reflektiert wird, lernt die Gruppe, Konflikte zugunsten der Ergebnisse und im Sinne der Gruppe zu klären.

... Klassenrat und Schülerparlament

Eine gelingende Lerngemeinschaft braucht Strukturen der Mitbestimmung, der Übernahme von Verant-



Abb. 5: Eine Tischgruppe (6. Jahrgang) erarbeitet Merkmale des Hörspiels

wortung und der Auseinandersetzung mit echten Themen. Im Klassenrat und im Schülerparlament lernen die Schüler, Anerkennung, Wünsche und Probleme offen auszusprechen. Auf der Basis vereinbarter Gesprächsabläufe und klarer Gesprächsregeln können Themen diskutiert, Empfindungen zum Ausdruck gebracht und Vereinbarungen getroffen werden. Die anwesenden Lehrkräfte sind Gesprächspartner auf Augenhöhe und unterstützen die Schüler in Momenten, in denen sie den selbstständigen Umgang mit einer Situation noch lernen müssen¹.

... Echte Aufgaben

Eine entstehende Lerngemeinschaft braucht Situationen, an denen sie sich erproben und an denen sie wachsen kann: die Planung und Durchführung eines Ausflugs, die Gestaltung und Nutzung der Lernräume, die Organisation jahreszeitlicher Dekoration, die Vorbereitung eines Klassenfrühstücks ... Je mehr echte Gestaltungsprozesse sich aus dem Schulalltag heraus ergeben und je mehr Verantwortung die Schüler dabei übernehmen, desto stabiler und wirksamer wird sich die Lerngemeinschaft entwickeln.

Fazit

Wesentliche Voraussetzungen für die Entstehung einer Lerngemeinschaft

Marie-Joan Föh, Jg. 78, ist Lehrerin und Didaktische Leitung an der Neuen Schule Wolfsburg.

Adresse: Via Arno 16, 38446 Wolfsburg

E-Mail: marie-joan.foeh@neue-schule-wolfsburg.de

sind die gemeinsame Freude über Gelingen, der respektvolle Umgang mit Ergebnissen und Lernständen von Mitschülern sowie die Erfahrung, Verantwortung für das Lernen anderer zu übernehmen – als Gutachter, als Unterstützer oder als Lernpartner. Werden diese zentralen Aspekte von den in einer Klasse arbeitenden Kollegen gemeinsam vertreten, entsteht ein Lernklima, in dem die Schüler mit- und von-

Eine Lerngemeinschaft braucht Strukturen der Mitbestimmung und der Übernahme von Verantwortung.

einander lernen, in dem individuelles und kooperatives Lernen stattfinden kann und in dem die Lehrkraft Zeit für individuelle Lernbegleitung gewinnt.

Anmerkung

¹ Mehr zu Klassenrat und Schülerparlament finden Sie unter unter: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/demokratie/pdf/Kapitel_3_aus_RAA-Broschuere.pdf.

Literatur

Ludger Brüning/Tobias Saum (2007): Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung. Essen

Der Klassenrat

Schülerbeteiligung ist eine Möglichkeit der Gewaltprävention

BIRTE FRIEDRICHS

»Ich würde den Klassenrat jeder Klasse empfehlen, weil er hilft, Mobbing und Schlägereien zu verhindern. Außerdem lernt man, sein Anliegen vorzutragen und gewinnt als Leitung Selbstvertrauen.« (Mira, Klasse 7)

Mira kennt den Klassenrat, als sie dies schreibt, seit zweieinhalb Jahren. In ihrer Klasse hat sie in diesen Jahren einiges erlebt: Massive Spannungen zwischen einzelnen Jungen, die sich in lautstarkem Streit und in Schlägereien entluden; die Ausgrenzung einer Mitschülerin, auch Konflikte mit Lehrern. Im Klassenrat wurde offen über

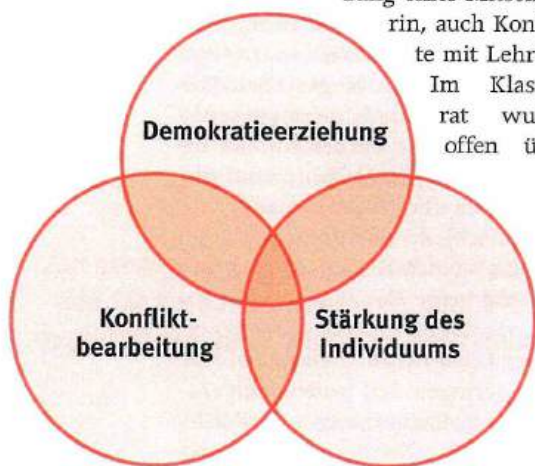


Abb. 1: Ziele des Klassenrats

die Probleme gesprochen und die Kinder suchten gemeinsam nach Lösungen. Dabei hat nicht nur Mira gelernt, dass sie ihre Anliegen vortragen muss, wenn sie möchte, dass sich etwas ändert. Und sie hat wie ihre Mitschüler erlebt, was Fabian so formuliert: »Im

Gewalt hat eine Vorgeschichte. Bevor es zu offener Aggression und Mobbing kommt, gibt es Spannungen, Missverständnisse, kleinere Ärgereien, vorübergehende Missverständnisse. Wie können solche Anfänge frühzeitig entdeckt und ins Gespräch gebracht werden? Was kann ein Klassenrat zu dieser Form der Gewaltprävention beitragen? Welche Rollen, Regeln und Instrumente haben sich bewährt, wenn Schüler beteiligt werden sollen?

Klassenrat lernen wir, unsere Bedürfnisse mit Worten auszudrücken.«

Was verbirgt sich hinter dem Namen »Klassenrat«?

Der Klassenrat ist ein Erbe der Reformpädagogik. Lange Zeit lediglich an Reformschulen praktiziert, hat nicht zuletzt die Demokratiepädagogik dazu beigetragen, dass seit einigen Jahren Regelschulen den Klassenrat für sich entdecken. Im Klassenrat haben die Kinder und Jugendlichen das Wort, sie sind verantwortlich für die Tagesordnung und die Durchführung der Sitzungen, sie bearbeiten Konflikte, die das Zusammenleben belasten, sie treffen wichtige Entscheidungen für das Leben und Lernen in der Schule. Auch die Auseinandersetzung mit Themen, die in der SV diskutiert werden, hat im Klassenrat ihren Ort (Abb. 1).

»Den Kindern das Wort geben« (Freinet)

Der Begründer des Klassenrats, Célestin Freinet, wurde von einem Anliegen bewegt: Nicht länger sollten ausschließlich Erwachsene bestimmen, was Kinder in der Schule zu interessieren habe – stattdessen war sein Prinzip: »Den Kindern das Wort geben«. Dies konnte nirgendwo besser geschehen als im Klassenrat. Dieser Grundsatz gilt nach wie vor. Deshalb kommen die Themen für den Klassenrat weitestgehend von den Schülerinnen und Schülern. Im Laufe der Woche können sie schriftlich benennen,

worüber sie gerne im Klassenrat sprechen möchten. Grundsätzlich geht es um die drei Themenbereiche »Lob«, »Kritik« und »Wünsche«.

Klassenrat ist *Demokratie auf Klassenebene*. Die Kinder machen im überschaubaren Rahmen ihrer Klasse wesentliche Erfahrungen:

- Ich kann das Zusammenleben in meiner Klasse und an meiner Schule aktiv mitgestalten, wenn ich meine Wünsche und meine Kritik einbringe und meine Meinung sachlich und begründet vortrage.
- Demokratie funktioniert nur dann, wenn die Mitglieder der Gemeinschaft bereit sind, Verantwortung zu übernehmen und sich an Beschlüsse zu halten.
- Als Teil einer Gemeinschaft muss ich mich auch mit Mehrheitsentscheidungen abfinden, die nicht meinen Interessen entsprechen.

Die anspruchsvollen Aufgaben, die damit an Schülerinnen und Schüler gestellt werden, können diese bewältigen, wenn der Klassenrat eine klare Struktur und verbindliche Regeln hat.

Der äußere Rahmen

Klassenrat findet *einmal pro Woche* eine Schulstunde lang statt. Ein verlässlicher Termin ist wichtig, denn den Schüler(inne)n wird Frustrationsaufschub zugemutet: Ihr Anliegen wird nicht sofort besprochen, sondern erst im nächsten Klassenrat. Wann dieser stattfinden wird, müssen sie wissen.

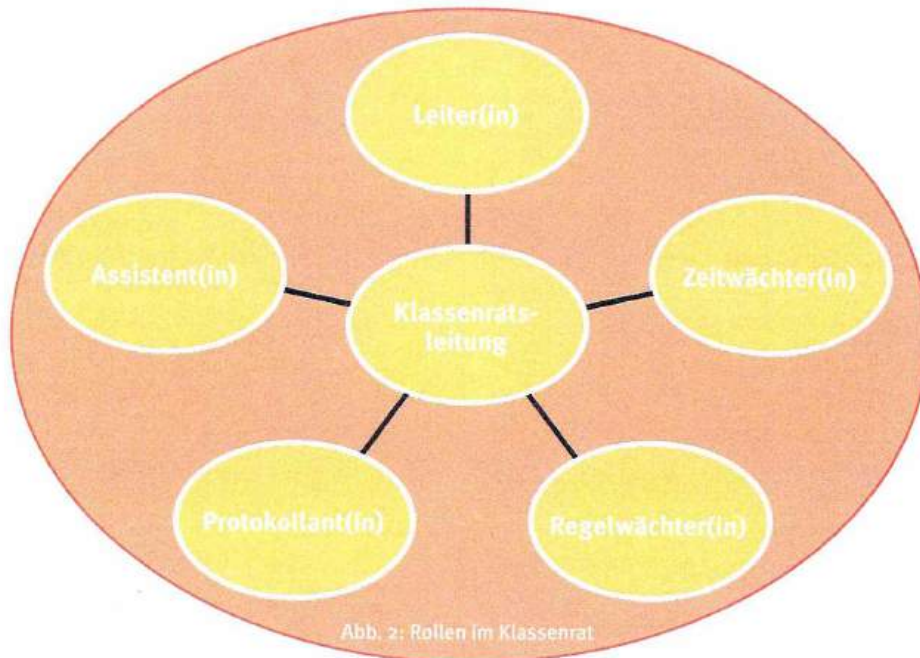


Abb. 2: Rollen im Klassenrat

Für den Klassenrat wird der Klassenraum zum *Sitzkreis* umgestaltet. Dabei wird körperlich erlebbar: Nun findet etwas statt, was sich grundlegend vom Fachunterricht unterscheidet. Der Kreis ermöglicht, dass jeder jeden sieht, und er steht symbolisch für das, worum es im Klassenrat geht: die Gemeinschaft.

Rollen im Klassenrat

Klassenrat ist ein Inversionsritual: Schüler(innen) übernehmen wesentliche Aufgaben, die im Fachunterricht den Lehrer(inne)n zufallen. Sie bestimmen die Themen, haben den »roten Faden« in der Hand, nehmen dran, weisen Störer in ihre Grenzen, achten auf ein gutes »Zeitmanagement«. Diese Vielfalt von Anforderungen wäre eine Überforderung für die meisten Schüler(innen), deshalb gibt es im Klassenrat unterschiedliche Ämter (siehe Abb. 2).

Ein(e) Klassenratsleiter(in) leitet die Sitzung. Dabei hilft ein klarer Verkaufsplan (siehe Abb. 3). Unterstützt wird sie/er durch eine Assistentin oder einen Assistenten, die/der eine Redeliste führt und die Reihenfolge der Redebeiträge bestimmt.

Viele Kinder haben den Wunsch, den Klassenrat leiten zu dürfen. Sie übernehmen dabei große Verantwortung und machen wichtige Erfahrungen in der Gesprächsleitung. Diese Chance sollte ihnen nicht vorenthalten werden. Gute Erfahrungen habe

ich damit gemacht, die Ämter rotieren zu lassen und jeweils für zwei Wochen zu vergeben. Mira, die oben zitiert wurde, hat die Erfahrung gemacht: Als Klassenratsleiter(in) »gewinnt man Selbstvertrauen«.

Unterstützt wird die Klassenratsleitung durch weitere Ämter: Der Zeitwächter achtet darauf, dass die einzelnen Runden in einem angemessenen zeitlichen Rahmen bleiben – spätestens nach zehn Minuten sollte ein »normales« Thema beendet sein. Zwei Regelwächter achten auf die Einhaltung der Regeln.

Es wird deutlich, dass auch die Lehrer(innen) im Klassenrat eine Rolle einnehmen, die sich grundsätzlich von ihrer »normalen« Lehrer(innen)-rolle unterscheidet.

In den ersten Wochen leite ich als Lehrer(in) den Klassenrat, um den Kindern zu zeigen, wie das geht. Dann übergebe ich die Leitung an Schüler(innen). Ab diesem Zeitpunkt gilt: Ich bin im Klassenrat »normaler Teilnehmer« und sollte mich soweit wie möglich zurückhalten. Konkret bedeutet dies: Wenn ich etwas sagen möchte, melde ich mich und komme auf die Redeliste. Möchte ich ein Thema ausnahmsweise in den Klassenrat einbringen, dann muss ich dies vorher anmelden, etwa, indem ich an die Wandzeitung schreibe: »Ich wünsche, dass wir über den nächsten Wandertag sprechen. *Gez. Frau Friedrichs*«

Dennoch ist es illusorisch zu meinen, dass Lehrer(innen) sich voll-

ständig in eine Rolle unter Gleichen begeben könnten. Als Lehrer(in) bin ich auch im Klassenrat ein(e) Lernbegleiter(in). Das bedeutet:

- Ich unterstütze die Klassenratsleitung bei Bedarf.
- Ich trage dafür Sorge, dass die vereinbarten Regeln eingehalten werden (Beispiel: Wenn über jemanden gesprochen wird, der nicht anwesend ist, melde ich mich mit zwei Fingern – also zur Geschäftsordnung – und erinnere an die Regel »Wir sprechen nur über Anwesende«).

1. Beginn: »Hiermit eröffne ich den Klassenrat.«
2. Bericht aus der SV
3. Protokoll verlesen
4. Ämter neu vergeben
5. Notizen von der Wandzeitung besprechen
Lob – Kritik – Wünsche
 - Thema vorlesen: »Ist das noch aktuell?«
 - Der Verfasser erläutert seinen Wunsch/seine Kritik
 - Bei Kritik: Der Kritisierte nimmt Stellung
 - Diskussion der ganzen Klasse
 - Suche nach möglichen Lösungen
 - Beschlussfassung (oft durch Abstimmung)
 - Ergebnis ins Protokoll
6. Ende: »Hiermit beende ich den Klassenrat.«

Abb. 3: Klassenrat leiten – so geht's!

- Ich achte darauf, dass Beschlüsse sich im Rahmen dessen bewegen, was pädagogisch-ethisch verantwortbar ist.

Klassenratsbuch		Klassenratskasten	
Das »Klassenratsbuch« ist ein Buch im Format Din-A4, das einen festen Platz im Klassenraum/im Klassenschrank hat. Damit es nicht nur zum »Beschwerdebuch« wird, können je zwei gegenüberliegende Seiten durch Überschriften so vorbereitet werden, dass alle drei Bereiche sichtbar sind:		Der Klassenratskasten (nicht einseitig: Beschwerdekasten!) entspricht dem Bedürfnis vieler Kinder nach Geheimhaltung. Hilfreich ist ein Formular, das in ausreichender Stückzahl ausliegt:	
<input type="checkbox"/> Ich kritisiere ...	<input type="checkbox"/> Ich lobe ...	☞ Mein Anliegen für den nächsten Klassenrat <input type="checkbox"/> Ich lobe ... <input type="checkbox"/> Ich kritisiere ... <input type="checkbox"/> Ich wünsche ...	
	<input type="checkbox"/> Ich wünsche ...	_____, weil _____	
		_____	_____
		Datum, Uhrzeit	Unterschrift

Abb. 4: Anregungen zum Klassenratsbuch und Kummerkasten

Wie findet der Klassenrat seine Themen?

Im Laufe der Woche können die Kinder beziehungsweise Jugendlichen Lob, Kritik und Wünsche aufschreiben. Aus diesen ergibt sich die Tagesordnung des nächsten Klassenrats. Dafür wurden unterschiedliche Formen entwickelt. Die »klassische« Form der Wandzeitung eignet sich immer dann gut, wenn eine Klasse ihren Klassenraum für sich hat. In weiterführenden Schulen ist dies leider kaum der Fall. Um zu verhindern, dass Klassenangelegenheiten öffentlich werden, empfiehlt sich deshalb eher das Klassenratsbuch oder ein Klassenratskasten (siehe Abb. 4).

Erfahrungsgemäß wird der Klassenrat zunächst in erster Linie als Forum für Kritik genutzt. Hier ist die Lehrkraft als Vorbild gefragt: Wenn ich als Lehrerin Lob anschreibe und dazu anrege, Wünsche für das Zusammenleben (etwa: Planung eines Ausflugs, Klassenraumgestaltung) einzubringen, dann regt dies meine Schüler(innen) zum Nachmachen an.

Regeln geben Sicherheit und sorgen dafür, dass sich eine gute Gesprächskultur entwickelt, die über den Klassenrat hinauswirkt. Einige Regeln für den Klassenrat sind hervorzuheben:

1. Wenn ich etwas zum Gesprächsverlauf sagen möchte, melde ich mich mit zwei Fingern – dann werde ich als Nächste(r) drangenommen.
2. Ich spreche die/den andere(n) direkt an (»Du«) und spreche nicht über sie oder ihn.
3. Besprochen werden nur die Themen der Wandzeitung.

4. Wir sprechen nur über Personen, die anwesend sind.
5. Wenn ich mich über jemanden ärgere, spreche ich ihn darauf an – nur wenn das nichts nützt, kann ich meine Kritik an die Wandzeitung schreiben.
6. Was im Rahmen des Klassenrats besprochen wird, bleibt in unserer Klasse, ich erzähle es nicht weiter.

Klassenrat als Ort der Gewaltprävention

Folgende Aspekte zum Klassenrat als Ort der Gewaltprävention und -intervention möchte ich hervorheben:

»Ich finde den Klassenrat gut, weil er hilft, Probleme zu lösen – und die schnell zu lösen. Da hat man meist bei »Ich kritisiere« ein paar Probleme, und die löst man dann in einer Stunde recht flott.« (Fabian, 6. Klasse)

1. Klassenrat ist weit mehr als eine pädagogische Technik:

Klassenrat kann nur gelingen, wenn er als Ort demokratischer Aushandlungsprozesse geschätzt wird und wenn den Kindern zugetraut wird, dass sie ihren Klassenrat selbst gestalten und eigene Lösungen finden. Diese Lösungen entsprechen oft nicht meiner Vorstellung als Lehrerin, wie sollten sie auch – aber sie funktionieren meistens gut.

2. Klassenrat ist so einfach, dass schon Grundschul Kinder ihn »können«, und zugleich so anspruchsvoll, dass man ihn nie »kann«:

Jede Klasse, mit der ich Klassenrat gehalten habe, hatte Zeiten, in denen ihr der Klassenrat besonders wichtig war, und Momente, in denen sie unzufrieden war, etwa mit der Disziplin im Klassenrat oder mit Absprachen, die sich nicht bewährt haben. Eins jedoch stand für die Kinder nie ernsthaft zur Debatte: den Klassenrat abzuschaffen. Sie schätzen ihn als Ort, an dem es wirklich um ihre Belange geht.

Es bewährt sich das Prinzip *John Deweys* – *Learning by doing*. Wir können darauf vertrauen, dass das Nicht-Perfekte mit der Zeit besser gelingen wird. Auch das erlebe ich: Jede Klasse entwickelt Ideen, um ihre eigene Form des Klassenrats zu entwickeln. Und ich habe von jeder meiner Klassen Anregungen für eine Weiterentwicklung des Klassenrats bekommen.

3. Wenn Kinder im Klassenrat die Möglichkeit haben, Konflikte frühzeitig anzusprechen und im Klassenverband nach einer Lösung zu suchen, dann ist dies die beste Mobbing-Prävention:

Als Beratungslehrerin bin ich einige Male von Siebt- und Achtklässlern aufgesucht worden, in deren Klasse ein(e) Schüler(in) unter Mobbing litt. Im Gespräch fiel oft ein Satz wie dieser: »Eigentlich hat das Ganze schon in der 5. Klasse begonnen – aber unsere Lehrer haben sich nicht dafür interessiert. Und nun bekommen wir die Situation nicht mehr in den Griff.« Dahinter steht die Erfahrung: Gewalt hat eine Vorgeschichte. Bevor es zu Feindschaften und Mobbing unter Schüler(inne)n kommt, gibt es Spannungen, Missverständnisse, kleine Ärgereien, vorüberge-

hende Bündnisse. Mit dem Klassenrat gibt es einen Ort, an dem die Betroffenen dies thematisieren, sich damit auseinandersetzen und überlegen können: Wie wollen wir in Zukunft miteinander umgehen?

In diesen Gesprächen lernen sich die Kinder untereinander besser kennen. Sie spüren, dass man nicht an jeden dieselben Erwartungen stellen darf – dass man aber auch verantwortlich ist für das eigene Handeln. So wird es ihnen mit der Zeit möglich, sich in die Perspektive des anderen zu versetzen und zu akzeptieren, dass Menschen verschieden sind.

4. »Im Klassenrat kann man jeden anschreiben, auch Lehrer, die sind ja auch nicht perfekt.« (Florian, Klasse 6):

Der Marburger Erziehungswissenschaftler Benno Hafener lenkt in einem Interview mit der Frankfurter Rundschau den Blick auf ein Lehrer(innen)verhalten, das Schülerinnen und Schüler beschämt, durch »abfällige und geringschätzige Bemerkungen, verletzende oder entwertende Worte, beleidigende Ausdrücke oder die Zuschreibung von negativen Eigenschaften sowie Kommentierungen der Herkunft« (FR 17.07.2012, S. 22). Das gibt es an jeder Schule, als bewusst eingesetztes zynisches Verhalten oder als Lehrerhandeln, das unbeabsichtigt zu emotionalen Verletzungen führt. Oft bekommen wir als Lehrende nicht mit, was in Kindern und Jugendlichen vor sich geht. Klassenrat bedeutet für Schüler(innen) auch in diesen Situationen eine Chance: Sie dürfen ansprechen, was sie belastet, und gemeinsam mit ihrer Klasse überlegen, was sie unternehmen können, um ihre Würde zurückzuerlangen. Natürlich gilt auch für Lehrer(innen): Im Klassenrat sprechen wir nur über Personen, die anwesend sind. Deshalb wird bei Konflikten mit Fachlehrer(inne)n lediglich überlegt, wie die Klasse vorgehen kann, um das Problem mit der betreffenden Lehrkraft zu klären.

5. Im Klassenrat kann ich mich als Lehrerin zurücklehnen und den Kindern Verantwortung übertragen – zugleich aber muss ich sehr

präsent sein, denn die pädagogische Verantwortung liegt bei mir:

Dieser Punkt ist von besonderer Bedeutung: In letzter Konsequenz muss ich als Lehrerin verantworten, was im Klassenrat geschieht. Darum habe ich ein Veto-Recht, von dem ich nur in Notfällen Gebrauch mache. Manchmal ist dies nötig. An einem drastischen, aber realen Beispiel sei dies verdeutlicht:

Eine Mutter erzählt mir von den Sorgen ihrer Tochter. In deren Klasse gebe es häufig Streit zwischen den Mädchen, ihre Tochter sei deshalb im Klassenrat oft kritisiert worden. Die Kritikpunkte seien durchaus be-

»Als Schüler lernt man zum einen das demokratische Handeln, zum andern auch mal zuzuhören, auch mal hinter die Fassade zu schauen. Die Kinder kriegen ein Gespür dafür, dass es ganz oft was hinter der Tat eines anderen gibt. Warum macht er das? Und wie geht es ihm im Moment?« (Katja Gross, Lehrerin)

rechtigt. Nun aber sei ihre Tochter sehr bedrückt und verängstigt: Im Klassenrat habe die Klasse beschlossen, dass das Mädchen in die Parallelklasse versetzt werden solle, wenn es noch einmal gegen die Klassenregeln verstoße.

Ob sie die Lehrerin darauf angesprochen habe, frage ich nach. Das hat die Mutter – und bekam zur Antwort, dass die Kinder diese Lösung im Klassenrat mehrheitlich beschlossen hätten. Der Beschluss sei auch für die Lehrerin bindend.

Da wird, unter der Hand und im Deckmäntelchen demokratiepädagogischer Maßnahmen, autoritär Macht ausgeübt und ein Kind, das den Normen der sozialen Gruppe nicht entspricht, ausgegrenzt und massiv unter Druck gesetzt – mit Billigung der Lehrerin. Akzeptabel ist ein solches Vorgehen aus mehreren Gründen nicht:

1. Es dürfen im Klassenrat nur Lösungen vereinbart werden, mit denen die unmittelbar Betroffenen einverstanden sind.
2. Der Klassenrat weist zwar durchaus Parallelen zu Gerichtsverfahren auf, der Ausgang jedoch muss grundsätzlich anders sein: Während ein für schuldig befundener Angeklagter im Prozess mit Freiheitsentzug belegt und damit aus der Gemeinschaft ausgeschlossen werden kann, ist es Aufgabe des Klassenrats als einer pädagogischen Institution, »Schuldige« in die Gemeinschaft zu reintegrieren.
3. Die Versetzung in eine Parallelklasse ist eine Ordnungsmaßnahme. Es überschreitet bei Weitem die Kompetenz von Schüler(inne)n, Ordnungsmaßnahmen zu verhängen.

Als Lehrerin muss ich Sorge dafür tragen, dass alles, was im Klassenrat geschieht, ethisch vertretbar ist und dass alle Kinder mit Würde behandelt werden.

Es gilt auch für den Klassenrat, was Hafener als Strategie zur Verhinderung von Beschämung formuliert: »Das Lernen und Leben in der Schule kann nur gelingen, wenn es gemeinsam ausgehandelte und transparente Regeln und Vereinbarungen gibt. [...] In einer von Lehrern, Schülern und Eltern getragenen Schulkultur müssen die Integrität und Würde des Kindes sowie ein Verständnis von Schule als gewaltfreiem Raum im Mittelpunkt stehen.« (Hafener 2012, S. 23)

Anmerkung

Die Zitate stammen aus dem Film »Der Klassenrat. Vom Pilotprojekt zum Erfolgsmodell«. Bezug siehe unten

Literatur

Friedrichs, Birte (2009): Praxisbuch Klassenrat. Gemeinschaft fördern, Konflikte lösen. Weinheim und Basel
Hafener, Benno (2012): Im Klassenraum regiert die Beschämung. In: FR, vom 7.07.2012, S. 22 f.

Filmtipp: Der Klassenrat. Vom Pilotprojekt zum Erfolgsmodell. Erhältlich über: »Gewaltprävention und Demokratielernen« (GuD) beim Hessischen Kultusministerium. <http://gud.bildung.hessen.de>

Dr. Birte Friedrichs ist Beratungslehrerin und Lehrerin für die Fächer Deutsch, ev. Religion und Darstellendes Spiel am Friedrichsgymnasium Kassel. Sie führt regelmäßig Lehrer(innen)fortbildungen zum Klassenrat durch.

Adresse: Herkulesstraße 9, 34119 Kassel

E-Mail: birtefriedrichs@aol.com

Gruppenentwicklungsprozesse in Klassen verstehen und begleiten

Die Klasse stellt für die Kinder nicht nur den Ort des schulischen Lernens dar sondern ist bereits in der Grundschulzeit ein wichtiger sozialer Erfahrungsraum (Ulich, 2001). Durch die zahlreichen Kontakt- und Interaktionsmöglichkeiten, welche umso wichtiger werden, je weniger sie im außerschulischen Umfeld vorhanden sind (Siebertz-Reckzeh & Hofmann, 2017), entwickeln sich relativ schnell verschiedene Beziehungsformen in einer Klasse (Ulich, 2001).

In Form von Freundschaften, Feindschaften oder einfachen Tischnachbarschaften sind, so Jonkmann (2009), nahezu alle Kinder über dyadische Beziehungen (Zweierbeziehungen) miteinander verbunden. Weiterhin entwickeln sich auf einer höheren Komplexitätsebene Gruppen, die ihrerseits wieder verschiedene Dyaden einschließen können. Die Klasse selbst stellt bspw. eine solche Gruppe dar (Jonkmann, 2009).

Sämtliche Bemühungen der Kinder danach Freunde zu finden oder zu einer Gruppe dazuzugehören und nicht ausgeschlossen zu sein dienen dabei der Befriedigung des grundlegenden Bedürfnisses nach positiven sozialen Beziehungen und sozialer Eingebundenheit (Jonkmann, 2009; Fend, 2006).

An diesem Punkt erwachsen jedoch auch Schwierigkeiten, wie Fend (2006) konstatiert, denn nicht immer gelingt es jedem Kind, in der Klasse Freundschaften aufzubauen und Anschluss zu finden, wodurch insbesondere

soziale Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten kaum oder gar nicht zugänglich werden. Das Fehlen der sozialen Einbindung in die Gruppe stellt daher ein Risiko für die sozial-emotionale aber auch kognitive Entwicklung dar (Petillon, 1980), insbesondere vor dem Hintergrund der relativen Stabilität dieser sozialen Position im Verlauf der Schulzeit (Fend, 2005).

Die Schulklasse als soziale Gruppe

Nach Petillon (1980) stellen die Schulklasse, das einzelne Schulkind und die Lehrkraft sowie deren Interaktionen miteinander die zentralen Ansatzpunkte dar, um soziale Vorgänge in einer Klassengemeinschaft zu erklären. Diesbezüglich lieferte v.a. die internationale Forschung bereits Erkenntnisse zu individuellen Persönlichkeitseigenschaften, wie z.B. Aggressionen oder soziales Rückzugsverhalten, die mit der sozialen Position des Schulkindes in der Klasse assoziiert sind (u.a. Coie, Dodge & Kupersmidt, 1990; Newcomb, Bukowski & Pattee, 1999). Individuelles Verhalten zu verstehen erscheint jedoch unmöglich, ohne die Rolle der Gruppe zu berücksichtigen (Levine & Moreland 2006). Die Schulklasse stellt dabei jedoch keine natürliche Gruppe dar, wie etwa die Familie (Ulich, 2001). Soziale Beziehungen und damit auch die Klasse als Gruppe müssen sich vielmehr erst entwickeln, wobei Lehrkräfte diesen Entwicklungsprozess fördern können und ihnen somit eine wichtige Bedeutung zukommt (u.a. Stanford, 1980; Fend, 2006).

Dazu bedarf es neben pädagogischem Geschick und Geduld sicherlich auch dem Verständnis über eben jene Gruppenentwicklungsprozesse und die hier ablaufenden Interaktionsprozesse bzw. Interaktionsmuster, die wiederum Anhaltspunkte für konkrete Interventionen darstellen können (Simon, 2003; Stanford, 1980; Fend, 2006).

Gruppenentwicklung im Klassenraum

Mit Blick auf die Entwicklung von Gruppen lassen sich verschiedene theoretische Modelle finden, deren Fokus zumeist auf der Abbildung der sozial-emotionalen Dimension des Gruppenentwicklungsprozesses liegt (Volk, Wegner & Scheid, 2014; Simon, 2003). Wesentliche Differenzierungsmerkmale der Entwicklungs- bzw. Prozessmodelle bestehen dabei vorrangig z.B. hinsichtlich der Abfolge der einzelnen Phasen (Simon, 2003; Volk et al. 2014).

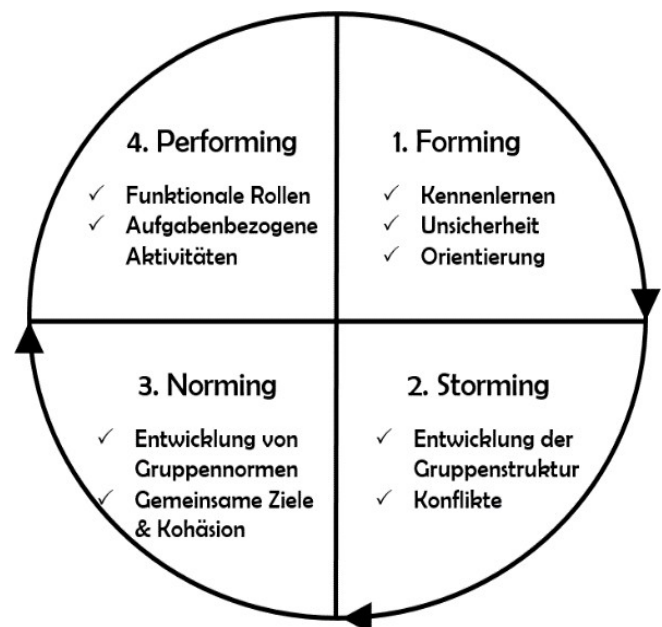
Das wohl bekannteste Modell zur Gruppenentwicklung stammt von Bruce W. Tuckman (1965), dessen Entwicklung jedoch größtenteils Trainings- und Therapiegruppen zugrunde lagen, worin auch ein Kritikpunkt am Modell besteht (Simon, 2003).

Das Modell geht von der Annahme aus, dass Gruppen verschiedene Entwicklungsphasen, die durch unterschiedliche Muster der Interaktion gekennzeichnet sind, durchlaufen, bevor sie produktiv arbeiten können (Simon, 2003; Nijstad & Van Knippenberg, 2014). Die im Modell nach Tuckman beschriebenen Phasen (s. Abbildung 1) werden als *forming*, *storming*, *norming*,

performing und *adjourning* bezeichnet (Tuckman, 1965; Tuckman & Jensen, 1977).

Die Phasen sind dabei in ihrer zeitlichen Abfolge nicht als völlig getrennt voneinander zu betrachten. Vielmehr überlappen sie sich in der Praxis, womit auch die Bestimmung der Dauer der einzelnen Phasen nicht vorzunehmen ist, sondern von Gruppe zu Gruppe bzw. Klasse zu Klasse verschieden sein dürfte (Stanford, 1980). Zudem versteht Stanford (1980) den Prozess der Gruppenentwicklung als kreisförmig. Demnach befassen sich Gruppen auch in späteren Phasen mit zurückliegenden Problemen, wenngleich dies aber auf einem anderen Niveau geschieht.

Abbildung 1. Phasen der Gruppenentwicklung nach Tuckman (1965)



Quelle: vgl. Tuckman, 1965; Nijstad & Van Knippenberg, 2014; Stanford, 1980

Die erste Phase (*forming*) der Gruppenentwicklung ist gekennzeichnet durch die Suche nach Orientierung. Während der Gründung einer Schulklasse oder nach Übergängen in weiterführende Schulen kennen die Kinder einer Klasse einander noch nicht und wissen weiterhin nicht, was von ihnen, auch seitens der Lehrkräfte, erwartet wird, was oft Unsicherheit und Angst mit sich bringt. In dieser ersten Phase der Gruppenentwicklung erscheint es daher wichtig, der Gruppe genügend Zeit und Möglichkeiten einzuräumen, einander kennen zu lernen, die eigene Zugehörigkeit zur Gruppe zu klären und darüber soziale Ängste abzubauen. Zudem sind in dieser Phase die Grundlagen der gemeinsamen Interaktion zu erarbeiten (Volk et al. 2014; Stanford, 1980; Simon, 2003). Stanford (1980) schlägt hier zur praktischen Umsetzung im Unterricht zahlreiche Übungen und Spiele vor, wie z.B. „Namensketten“ oder „Interviewen und Sich-Kennenlernen“. Zudem orientieren sich Kinder in der Grundschule in dieser Phase oftmals an Vorbildern und hier besonders an der Lehrkraft, um zu lernen, welches Verhalten erwünscht bzw. nicht erwünscht ist (Simon, 2003; Huber, 2011). Für die Lehrkraft erscheint es daher wichtig, zu prüfen, inwiefern das eigene Verhalten mit den Zielvorstellungen für die Klasse als Gruppe übereinstimmt (Stanford, 1980).

Die Entwicklungsphase des *storming* gilt der Herausbildung einer Gruppenstruktur, wobei häufig Konflikte und Meinungsverschiedenheiten, etwa in Form von Störungen, als Reaktion auf die Gruppeneinflüsse und die Aufgaben-

anforderungen auftreten können (Simon, 2003; Nijstad & Van Knippenberg, 2014; Stanford, 1980). Nicht selten werden Konflikte jedoch als etwas Negatives wahrgenommen und daher möglichst vermieden, da sie bspw. den Unterrichtsablauf stören würden. Jedoch können Konflikte auch als Voraussetzung für Veränderung und persönliche Reifung verstanden und durch den Umgang mit Konflikten Chancen zur Ausbildung von Kompetenzen zur Konfliktlösung eröffnet werden (Stanford, 1980; Volk et al. 2014). Aufgabe der Lehrkraft in dieser Phase wäre es deshalb, Konflikten im Interaktionsgeschehen offen zu begegnen, diese aufzugreifen und den Kindern damit die Möglichkeit zu geben, den persönlichen Standpunkt zu ergründen und darüber die Entwicklung der Gruppe voranzubringen, die ansonsten Gefahr liefe, in ihrer Entwicklung zu stagnieren (Stanford, 1980).

Der Phase der Normbildung (*norming*) kommt eine entscheidende Bedeutung für die Gruppenentwicklung in einer Klasse zu (Stanford, 1980). Diese Phase ist durch die Zunahme der Gruppenkohäsion und das Aushandeln darüber, „[...] wem man zuhört und wer dagegen ignoriert wird.“ (Stanford, 1980, S. 59) gekennzeichnet. Hierzu etabliert die Gruppe in der gemeinsamen Interaktion Normen des sozialen Miteinanders. Soziale Normen beziehen sich allgemein auf in einer Gruppe geteilte und von den Mitgliedern für gewöhnlich akzeptierte und als verbindlich angesehene *Erwartungen* in Bezug auf erwünschtes bzw. unerwünschtes Verhalten in einer spezifischen Situation (Hewstone & Martin, 2014; Petillon, 1980).

Obwohl Normen häufig implizit sind und zumeist erst im Fall ihrer Verletzung oder Missachtung salient werden, haben sie nach der Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen, 1991) einen zumindest indirekten Einfluss auf das Verhalten. Normen tragen zudem dazu bei, dass Interaktionen in einer Gruppe reibungsloser verlaufen. Es besteht für die Mitglieder einer Gruppe ein gewisser Druck, die Gruppennormen einzuhalten und sich konform dazu zu verhalten (Nijstad & Van Knippenberg, 2014).

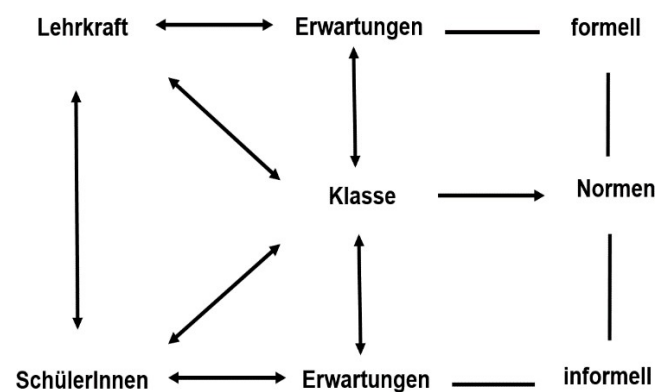
Dieser sogenannte Konformitätsdruck konnte bereits in sozialpsychologischen Experimenten (z.B. von Salomon Asch) empirisch bestätigt werden (Sader, 2008). Normkonformes Verhalten dient in diesem Zusammenhang der sozialen Integration in die Gruppe und gleichzeitig dem Abwenden negativer Sanktionen, wie bspw. dem Ausschluss aus der Gruppe (Nijstad & Van Knippenberg, 2014).

Soziale Normen lassen sich zudem in zwei Arten bzw. Typen unterscheiden. *Deskriptive Normen* beschreiben, welches Verhalten in der Gruppe für gewöhnlich gezeigt wird und motivieren Verhalten über die Bereitstellung *sozialer Informationen*. Ein Beispiel hierfür wäre, dass die meisten Kinder einer Klasse pünktlich zum Unterrichtsbeginn um 7.30 Uhr im Klassenraum ankommen. *Injunktive Normen* hingegen beziehen sich darauf, welches Verhalten von den meisten Mitgliedern der Gruppe gebilligt bzw. nicht gebilligt wird und motivieren Verhalten hingegen über die *Abwehr von negativen Sanktionen* (Cialdini, Kallgren & Reno, 1991; Cialdini, 2007). So wird es in einer Klasse bspw.

nicht gebilligt, wenn ein Schüler oder eine Schülerin erst nach dem Unterrichtsbeginn in die Klasse kommt.

In Schulklassen entwickelt sich weiterhin eine Vielzahl verschiedener Normen aus der Interaktion aller Akteure, die sich nach Petillon (1980) auf zwei Bereiche beziehen (s. Abbildung 2). Zum einen entwickeln sich *formelle*, durch die Schule gesetzte Normen, die über die Lehrkraft an die Schülerinnen und Schüler herangetragen werden (Petillon, 1980).

Abbildung 2. Die Klasse als soziales System nach Petillon (1980)



Quelle: vgl. Petillon, 1980, S. 26.

Darüber hinaus handeln die Kinder zumeist ohne den Einfluss der Lehrkraft *informelle* Normen aus, was, so Petillon (1980), insbesondere darin begründet ist, dass die formellen Normen „die emotionalen und sozialen Bedürfnisse der Schüler nicht ausreichend berücksichtigen können, diese Bedürfnisse jedoch nicht „vor der Schultür“ abgestreift werden können [...]“ (Petillon, 1980, S. 27). Diese informellen Normen können sich dabei auf verschiedenste Bereiche und Themen beziehen und sich damit von den formellen Normen unterscheiden (Petillon, 1980).

Es erscheint sinnvoll, dass Lehrkräfte bereits während der Ausbildung Kompetenzen u.a. hinsichtlich der Vermittlung von Werten und Normen aber auch im Umgang mit Normkonflikten in einer Klasse entwickeln sollten (KMK, 2004). Im Prozess der Normbildung in einer Klasse schlägt Stanford (1980) vor, fünf Normen einzuführen, deren Inhalte nachfolgend skizziert werden sollen.

Die erste Norm, die Stanford (1980) formuliert, bezieht sich auf die *Selbstverantwortlichkeit der Gruppe*, d.h. die Gruppe soll in der Lage sein, sich selbstständig anzuleiten. Um dies zu erreichen, sollte die Lehrkraft zu einen Gelegenheiten schaffen, in denen die Gruppe die notwendigen Fähigkeiten hierfür erlernen kann und zum anderen aber auch Möglichkeiten anbieten, um Tätigkeiten oder Aufgaben selbstbestimmt durchführen zu können. Die Norm, *auf die Anderen einzugehen*, sollte nach Stanford (1980) ebenso im Rahmen der Normbildung in einer Klasse eingeführt werden. Dabei geht es vor allem darum, zu lernen, einander aufmerksam und aktiv

zuzuhören, um sich darüber auf den Anderen beziehen zu können. Die Lehrkraft nimmt auch hier wieder eine Vorbildfunktion ein – wenn diese selbst nicht zuhört, werden es die Kinder wohl auch nicht tun.

Zusammenarbeit als soziale Norm sollte, so Stanford (1980) weiter, in der Phase der Normentwicklung in einer Klasse etabliert werden. Dabei sollte die Gruppe dazu befähigt werden, einander zu helfen und miteinander zu kooperieren, obgleich in der Schule Wettbewerb und Konkurrenz mehr die Regel als die Ausnahme sein dürften und sich dies somit als schwierig herausstellen könnte. Um Zusammenarbeit und Kooperation als Norm in der Klasse zu etablieren, wäre es Aufgabe der Lehrkraft, aufzuzeigen, dass jeder einzelne Schüler und jede einzelne Schülerin in der Gruppe entsprechend der eigenen Stärken und Fähigkeiten einen Beitrag für die Gruppe leisten kann und die Gruppe wiederum als Ganzes auf die Hilfe aller angewiesen ist, um erfolgreich zu sein. Rätsel-Spiele seien, so Stanford (1980), geeignete Übungen, um diese Lernerfahrungen zu sammeln.

Die vierte Norm besteht in der *Entscheidungsfindung durch Konsens*. Im Zuge der Normbildung in der Klasse sollte, so konstatiert Stanford (1980), geklärt werden, nach welchen Grundregeln Entscheidungen in der Gruppe getroffen werden. Stanford (1980) schlägt dazu die Entscheidungsfindung durch einen Konsens vor, auch wenn er ebenso darauf aufmerksam macht, dass dieser Weg nicht immer passend ist und nicht in jeder Situation angewendet werden kann.

Entscheidungen durch Konsens können jedoch mit dem Ziel der Findung einer gemeinsamen Norm in der Gruppe hilfreich sein. Dabei werden Entscheidungen angestrebt, denen alle Mitglieder der Gruppe zustimmen können, wobei die Erfahrungen und Bedürfnisse aller Gruppenmitglieder Berücksichtigung erfahren. Aufgabe der Lehrkraft wäre es hierbei, zum einen verschiedene Wege aufzuzeigen, wie ein Konsens erreicht werden kann. Zum anderen sollte die Lehrkraft prüfen, ob Entscheidungen auf einem Konsens beruhen und falls dem nicht so ist, der Gruppe bei der Analyse helfen, was die Konsensfindung behindert hat sowie Vorschläge zur Lösung unterbreiten. Jedoch geht es, darauf weist Stanford (1980) hin, nicht darum, einen künstlichen Konsens zu erzwingen, sondern der Gruppe zu signalisieren, dass vielmehr alle Meinungen in der Gruppe zu berücksichtigen sind.

Die fünfte Norm, die nach Stanford (1980) während der Entwicklung der Klasse zu einer Gruppe einzuführen wäre, bezieht sich auf die *Konfrontation mit Problemen*. So sollte es zur Norm in einer Klasse werden, Konflikte oder Probleme in der Gruppe nicht zu ignorieren, sondern mit diesen umzugehen, d.h. zu analysieren, worin das Problem besteht und Lösungen dafür zu finden.

Die Lehrkraft kann dies begleiten und unterstützen, indem sie der Gruppe zunächst als Beobachter ein Feedback zum Geschehen gibt und überdies die Aufmerksamkeit auf das Problem lenkt (Stanford, 1980). Wesentlich erscheint dabei in den Ausführungen Stanfords

(1980) u.a. die Rückmeldung von konkreten Beobachtungen ohne dabei eine Wertung oder Interpretation vorzunehmen – sowohl für die Lehrkraft als auch für die Schülerinnen und Schüler als eine Richtlinie, um über Probleme in der Klasse zu sprechen. Weiterhin sollte die Lehrkraft die Gruppe dazu ermutigen, sich selbst dahingehend zu beobachten, was die Gruppenarbeit fördert bzw. hemmt, wozu Stanford (1980) bspw. den Einsatz von Fragebögen zum Gruppenklima vorschlägt.

Erst auf die Phase der Normentwicklung folgt im Modell der Gruppenentwicklung nach Tuckman (1965) die Phase der Produktivität (*performing*), in der sich die Gruppe auf konstruktive aufgabenbezogene Tätigkeiten konzentrieren kann, da nun Gruppenstrukturen und Gruppennormen etabliert sind (Nijstad & Van Knippenberg, 2014; Simon, 2003). Kurzum: „Die Energie, welche in den vorhergehenden Phasen in den Aufbau tragfähiger zwischenmenschlicher Beziehungen investiert wurde, kann nun in die Aufgabe fließen“ (Simon, 2003, S. 38).

Die letzte Phase der Gruppenentwicklung wird dann als Abschluss (*adjourning*) bezeichnet und stellt folglich das Ende der Gruppentätigkeit dar, wie es bspw. zum Schuljahresende der Fall ist. Sehr oft bleibt diese Phase allerdings unbeachtet, obwohl sicher ist, dass sie zweifelsohne eintreffen wird, während hingegen manche Entwicklungsphasen unter Umständen von einer Gruppe nicht erreicht werden (Stanford, 1980).

In dieser Phase wäre es Aufgabe der Lehrkraft, die Kinder z.B. dazu zu ermutigen, ihre Gefühle, die sie mit der Auflösung der Gruppe verbinden, zum Ausdruck zu bringen und über die Gruppenerfahrungen zu reflektieren. Stanford (1980) schlägt auch hier verschiedene praktische Übungen vor, um die Phase der Auflösung als Lehrkraft zu begleiten, wie z.B. „Weißt du noch, als...“- Diskussionen, wobei die wahrgenommenen Gruppenveränderungen sowie angenehme als auch unangenehme Aspekte des Gruppenentwicklungsprozesses zur Sprache kommen können.

Fazit

Auf dem Weg der Entwicklung einer Klasse hin zu einer Gruppe durchlaufen diese für gewöhnlich verschiedene Phasen, wie sie bspw. im Modell von Tuckman (1965) angenommen werden. Insbesondere in der Phase der Normentwicklung (*norming*) werden dabei Kriterien ausgehandelt, die als Orientierungspunkte für das Verhalten und

Handeln und darüber für den sozialen Status in der Gruppe relevant werden (Petillon, 1980).

Damit erscheint diese Phase besonders bedeutsam im Kontext sozialer Ausgrenzung und Integration in einer Klassengemeinschaft. Auch wenn die Lehrkraft insbesondere die Entwicklung von informellen Normen nur schwer beeinflussen kann, so hat sie dennoch eine Möglichkeit, die Entwicklung formeller Normen in einer Klasse mitzugestalten. Die Analyse der Interaktionsmuster der Gruppe, durch die sich die jeweiligen Entwicklungsphasen auszeichnen (Nijstad & Van Knippenberg, 2014), liefert dabei mögliche Ansatzpunkt für Lehrkräfte, um nicht nur die Gruppenentwicklung in einer Klasse durch verschiedenste Übungen, Methoden oder Spiele, wie sie ausführlich bei Stanford (1980) nachzulesen sind, positiv zu gestalten, sondern darüber auch Chancen zu eröffnen, Normen in einer Klasse zu etablieren, die soziale Ausgrenzung nicht zur Norm werden lassen.

Anmerkung: Die Zusammenfassung und das Literaturverzeichnis wurde für diesen Reader gelöscht. Es ist in der Originalversion zu finden unter:

https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/inklusion/PDFs/ZEIF-Blog/Schwalbe_2018_Die_Klasse_als_Gruppe.pdf (letzter Aufruf 27.1.2025)

Phase	Inhaltsebene	Beziehungsebene	Konsequenzen für Lehrkraft
Forming	Aufgabe bekommen Kennenlernen	Situationseinschätzung, kennenlernen, Suche nach Hilfe	
Storming	Schwierigkeiten und Widerstände gegen Aufgabe	Konflikte, Positionskämpfe, Hierarchie- und Untergruppenbildung	
Norming	Informationsaustausch, Auslegung der Aufgabenstellung	Harmonisierung, Festigung von Rollen, Entwicklung der Gruppe	
Performing	Arbeit, Lösungen	Funktionelle Rollen, feste Gruppenstruktur, Konfliktlösung, informeller Kontakt, Wir-Gefühl	
Informing	Auflösung	Bilanz, Abschied, neue Wege gehen	

Phasen der Gruppenentwicklung
(vgl. Gene Stanford: Gruppenentwicklung im Klassenraum und anderswo, Hahner Verlagsgesellschaft 20110)

Teamrollen nach Belbin

	Teamrolle	Rollenbeitrag	Charakteristika	zulässige Schwäche
handlungs-orientiert	Macher	hat Mut, Hindernisse zu überwinden	dynamisch, arbeitet gut unter Druck	ungeduldig, neigt zu Provokation
	Umsetzer	setzt Pläne in die Tat um	diszipliniert, verlässlich, effektiv	unflexibel
	Perfektionist	vermeidet Fehler, stellt optimale Ergebn. sicher	gewissenhaft, pünktlich	überängstlich, delegiert ungern
personen-orientiert	Wegbereiter/ Weichensteller	entwickelt Kontakte	kommunikativ, extrovertiert	oft zu optimistisch
	Koordinator/ Integrator	fördert Entscheidungsprozesse	selbstsicher/ vertrauensvoll	kann als manipulierend empfunden werden
	Teamarbeiter/ Mitspieler	verbess. Kommunikation, baut Reibungsverl. ab	kooperativ, diplomatisch	unentschlossen in kritischen Situationen
denk-orientiert	Neuerer/Erfinder	bringt neue Ideen ein	unorthodoxes Denken	oft gedankenverloren
	Beobachter	untersucht Vorschläge auf Machbarkeit	nüchtern, strategisch, kritisch	mangelnde Fähigkeit zur Inspiration
	Spezialist	liefert Fachwissen und Information	selbstbezogen, engagiert, Fachwissen zählt	verliert sich oft in technischen Details

Nikola Poitzmann | Helmolt Rademacher

Konflikte *konstruktiv lösen*

Was können Lehrkräfte bei Gewalt und Mobbing tun?

In der Regel sind nicht Konflikte das Problem, sondern die Art und Weise, wie sie ausgetragen werden. Wenn Kinder und Jugendliche hingegen konstruktive Lösungen erlernen, lassen sich Konflikte in der Schule sogar als Chance begreifen.

Konflikte gehören zum täglichen Leben. Wenn sie als Ausgangspunkt dienen, dass sich etwas verändern muss und sie in fairer Weise ausgetragen werden, dann bieten sie eine Chance für Weiterentwicklung. Die Entwicklung von Gesellschaft und damit auch von Schule steht immer im Zusammenhang mit Kontroversen und Konflikten. Ohne diese gäbe es nur Stillstand. Dennoch wird meist mit Konflikten etwas Negatives assoziiert, dem viele Menschen aus dem Weg gehen möchten. Es besteht die Hoffnung, dass sich die Konflikte durch Nichtbeachtung in Luft auflösen. Aber das ist eine Illusion – ebenso die Hoffnung, dass es bei höher eskalierten Konflikten schnelle Lösungen geben kann. Auch dies entpuppt sich leicht als Trugschluss.



Konflikte können sehr unterschiedlicher Natur sein: Wenn sie unausgesprochen sind, heißt das nicht, dass sie als weniger tiefgreifend empfunden werden ...

Konflikt ist nicht gleich Konflikt

Der österreichische Konfliktforscher Friedrich Glasl definiert Konflikte folgendermaßen: „Sozialer Konflikt ist eine Interaktion zwischen Akto-

ren (Individuen, Gruppen, Organisationen usw.), wobei wenigstens ein Akteur Unvereinbarkeiten im Denken/Vorstellen/Wahrnehmen und/oder Fühlen und/oder Wollen mit dem anderen Akteur (anderen Akteuren) in der Art erlebt, dass im Realisieren eine Beeinträchtigung durch einen anderen Akteur (die anderen Akteuren) erfolge.“ (Glasl 1998, S. 25)

Einen Konflikt gibt es demnach nicht nur bei verbalen und tätlichen Auseinandersetzungen, sondern auch

dann, wenn es Gegensätze im Denken sowie Fühlen und Wollen gibt.

Zu unterscheiden sind auch heiße und kalte Konflikte. Mit heißen Konflikten sind solche gemeint, bei denen Emotionen deutlich zutage treten, es zur Sache geht und auch einmal „die Fetzen fliegen“. Wenn diese Konflikte nicht zu hoch eskaliert sind, sind sie greifbar und auch eher lösbar. Schwieriger wird es mit kalten und unausgesprochenen Konflikten, die zwar für die Be-



Material – Toolbox

- M 1: Übung zur Annäherung an das Thema „Konflikte“

teiligten spürbar, aber nicht richtig fassbar sind, da es nicht zu einer direkten Konfrontation zwischen den Beteiligten kommt. Meist sind diese Konflikte schwieriger zu bearbeiten, weil einzelne Konfliktbeteiligte den Konflikt leugnen, aber das Leiden am Konflikt nicht aufhört.

Unter Konflikten leiden alle

Kinder, Jugendliche, Lehrkräfte und Schulleitungen, Hausmeisterinnen und Hausmeister sowie Sekretärinnen und Sekretäre sind fast täglich mit Konflikten konfrontiert. Auch Eltern bleiben davon nicht verschont. Konflikte sind kein neues Phänomen, sondern es gibt sie in der Schule seit ihrer Existenz. Im 19., aber noch bis weit in die Mitte des 20. Jahrhunderts wurden Konflikte von Lehrkräften mit Züchtigungen und anderen Strafen geregelt. Diese Zeiten sind heute zum Glück vorbei. Heutzutage ist es eher so, dass Schülerinnen und Schüler, aber auch in hohem Maße Lehrkräfte unter Konflikten leiden.

Schülerinnen und Schüler leiden insbesondere unter Mobbing, aber auch unter Abwertungen oder Diskriminierungen von Lehrkräften. 35,6 % der Menschen in Deutschland berichten von Diskriminierungserfahrungen. 23,7 % davon erlebten diese im Bildungsbereich (ADS 2016). Lehrkräfte leiden unter Disziplinlosigkeit, Lärm, Respektlosigkeit und Aggressionen durch Schülerinnen und Schüler. Bei einer Umfrage gaben 6 % der Lehrkräfte an, schon einmal körperlich von ihren Schülerinnen und Schülern angegriffen worden zu sein (Verband Bildung und Erziehung 2016). Lehrkräfte können aber auch unter Konflikten im Kollegium oder mit der Schulleitung leiden.

Erkennen, was der Konflikt erfordert

Konflikte und Konfliktbearbeitungen sind ein komplexes Feld, und es

gibt keine einfachen Lösungen. Einige Konflikte lassen sich schnell, andere mit mehr Zeit und manche lassen sich im Kern gar nicht lösen. Ein Kind, das extreme Verhaltensauffälligkeiten zeigt, die in der Familiengeschichte oder anderen Ursachen begründet liegen, wird nicht mit Programmen des sozialen Lernens, sondern ggf. *nur* durch eine intensive Therapie zu Verhaltensänderungen kommen. Auch schwere Mobbingfälle sind nicht mit jeder Interventionsmethode auflösbar. So ist der „No Blame Approach“ (s. Beitrag Detlef Beck/Heike Blum) oder die Farsa-Methode sehr hilfreich, aber kein Allheilmittel. Das sind die Grenzen von Konfliktlösungsstrategien, die auch benannt werden müssen.

An dieser Stelle ist der Hinweis wichtig, dass es darauf ankommt, bei den Konflikten richtig einzuschätzen, wie hoch sie eskaliert sind. Friedrich Glasl hat dazu neun Eskalationsstufen beschrieben (vgl. Beitrag Regina Heil/M2). Bei den ersten drei Stufen ist es noch möglich, dass beide Konfliktparteien als Gewinner bzw. Gewinnerin aus dem Konflikt hervorgehen (Win-win-Situation); hier sind sowohl Selbsthilfemethoden als auch einfache Formen der Vermittlung noch möglich. Bei den nächsten drei Stufen wird ein Ausgleich der Parteien nicht mehr angestrebt, vielmehr will eine Seite über die andere gewinnen (Win-lose-Situation); hier hilft nur noch eine professionelle Vermittlung bzw. Mediation. Bei den letzten drei Stufen wird überhaupt keine Rücksicht mehr auf mögliche Eigenschädigung genommen, sondern jede Partei will der anderen den größtmöglichen Schaden zufügen (Lose-lose-Situation). Hier sind Schiedsverfahren und/oder Machteingriffe notwendig (Glasl 1998, S. 130).

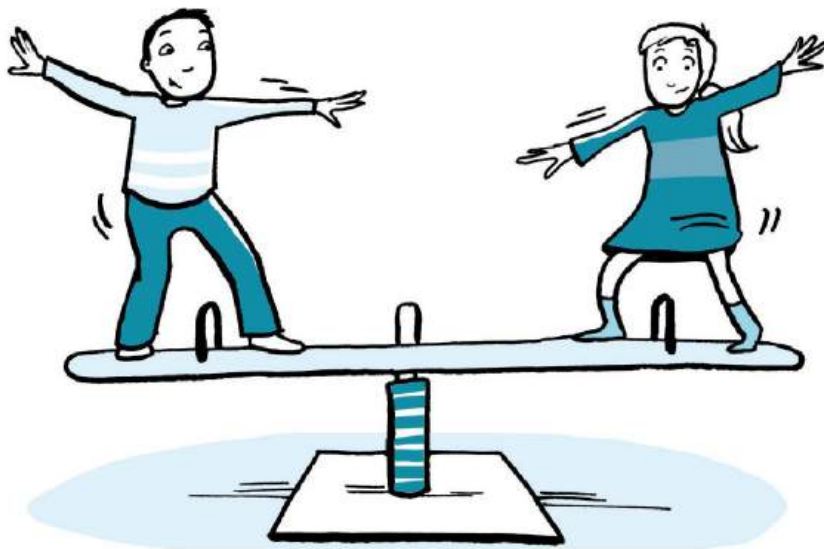


... als wenn sie offen ausgetragen werden, auch wenn sie sogar in Tätlichkeiten münden

Die Bandbreite wächst

Heutzutage ist die Schule durch die Digitalisierung mit neuen Phänomenen konfrontiert, auf die sie häufig nicht gut vorbereitet ist. Emotionale Gewalt oder Gewalterfahrungen im virtuellen Raum nehmen zu. Am Computer, Handy oder Tablet machen Jugendliche immer häufiger Opfererfahrungen (Pfeiffer et al. 2017, S. 7). Dazu zählt insbesondere das Cyber-Mobbing. Der Umgang damit ist schwieriger, weil die Täter und Täterinnen zum Teil anonym bleiben. Meist ist diese Art von Mobbing mit „analogem“ Mobbing verknüpft. Zwei Fünftel (37 %) in der Altersgruppe der 12- bis 19-Jährigen geben an, dass in ihrem Bekanntenkreis schon einmal jemand im Internet oder per Handy „fertiggemacht“ worden sei (Cybermobbing). Mädchen haben dies mit 42 % schon häufiger mitbekommen als Jungen (31 %) (JIM-Studie 2018).

Darüber hinaus gibt es weitere Phänomene wie missbräuchliches Sexting (digitales Versenden von freizügigen Bildern oder Videos, z.B. via E-Mail oder WhatsApp), Pornografie sowie Hass und Hetze im Netz gegen Minderheiten – u.a. in Form von Antisemitismus



Am besten machen sich alle auf den Weg

Entscheidend ist an dieser Stelle, dass sich eine gesamte Schule auf den Weg macht, grundsätzliche Strategien konstruktiver Konfliktbearbeitung zu entwickeln. Einen solchen Prozess kann jede Lehrkraft anstoßen. Und gerade Klassenlehrkräfte können ihre Stimme erheben, sich mit dem gesamten Klassenteam verbünden, um gemeinsam einen nachhaltigen, konstruktiven und effizienten Umgang mit Konflikten in der Schule in Gang zu setzen. Erfolgreich ist dabei ein systemischer Blick, was einen entsprechenden Prozess der Schulentwicklung erfordert. „Mithilfe externer Schulentwickler kann systematisch erarbeitet werden, was das Kernanliegen in Sachen Gewaltprävention ist, was bezogen auf dieses Anliegen bereits gute Wirkung erzielt und was kontinuierlich verbessert bzw. neu eingeführt werden muss. Am Ende steht dann eine Struktur, die den Fortbildungsbedarf benennt und Wege aufzeigt, wie unterschiedliche Programme gut aufeinander bezogen und miteinander verzahnt werden können.“ (Rademacher / Altenburg 2011, S. 9)

Damit wird indirekt zugleich deutlich, was in Schule – insbesondere in großen Systemen – oft vorherrscht: Es gibt eine Vielzahl unterschiedlicher, teilweise konkurrierender präventiver Programme. Teilweise wissen die initiiierenden Akteure nichts voneinander, Erfahrungen werden nicht aufgearbeitet und nicht weitergegeben, es gibt keinen systematischen Überblick und kein Gesamtkonzept der Prävention an Schule.

In der Regel haben Schulen keine feste Ansprechperson oder noch besser wäre ein Team, das sich systematisch mit Fragen der Prävention beschäftigt und ein entsprechendes Mandat der Schulleitung und des gesamten Kollegiums hat. Solche Verantwortlichen sind aber notwendig, wenn Prävention erfolgreich und nachhaltig sein soll. Diese Verantwortlichen können – zu Beginn am

Konflikte gemeinsam zu lösen, ist ein Prozess, der durchaus schwierig ist und nicht immer einfach umzusetzen

und Rassismus. Diese Entwicklungen verändern unser Leben und hinterlassen ihre Spuren in der Schule. Die Veränderungen durch digitale Medien erfolgen sehr schnell und wirken auf subtile Weise, sodass die handelnden Personen in Schule oft damit überfordert sind.

Prävention ist notwendig

Notwendig ist es daher, sich diesen Herausforderungen mit der nötigen Aufmerksamkeit zu stellen und dabei die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler nicht außer Acht zu lassen, sondern in Präventionsmaßnahmen miteinzubeziehen. Es gibt in diesem Zusammenhang bereits Ansätze, die erfolgreich sowohl präventiv als auch interventiv in Schule wirken (vgl. Beitrag Gregory Grund). Zudem existieren erfolgreiche Stra-

tegien, wie destruktive Konfliktaustragung deutlich reduziert und ein positives Klima des Umgangs miteinander und eine gute Lernatmosphäre geschaffen werden können, etwa durch Programme sozialen Lernens, z. B. bei den Lions-Quest-Programmen (vgl. Beitrag van Recum / Ritschel in KLASSE LEITEN 6). Hier lernen Kinder und Jugendliche beispielsweise durch Elemente der Gewaltfreien Kommunikation oder der Mediation sowie durch Übungen zur Selbst- und Fremdwahrnehmung, wie sie Konflikte konstruktiv lösen können (vgl. Beitrag Regina Heil). „Dafür bietet der Unterricht vielfältige Möglichkeiten, schließlich entwickeln sich soziale Kompetenzen nicht nur außerhalb des Unterrichts (z. B. in Projekten), sondern vor allem im Unterricht selbst. Um dies zu befördern, benötigen auch Lehrkräfte ein hohes Maß an Sozial- und Personalkompetenz.“ (Schubarth / Niproschke / Wachs 2016, S. 9) Wenn Lehrkräfte mit einer mediativen Haltung als Vorbild agieren, können sie positiven Einfluss auf die Schülerinnen und Schüler nehmen.

Präventive Strategien erfordern Analyse, Qualifizierung des Lehrpersonals, gute Absprachen im Hinblick auf ein gemeinsames Konzept sowie Unterstützung der Schulleitung und der Eltern. Vor allen Dingen benötigt es aber Zeit und Geduld und das Verständnis, dass sich die investierte Energie in Prävention meist erst langfristig auszahlt.



*Den Prozess
der konstruktiven
Konfliktlösung kann
jede Lehrkraft
anstoßen.*

besten mit externer Unterstützung – einen mehrjährigen Prozess einleiten, um ein Konfliktmanagementsystem zu etablieren.

So können Strukturen geschaffen werden, die das Klima einer Schule nachhaltig positiv prägen. Zu bedenken ist, dass solche erfolgreichen Strukturen nicht auf Dauer bestehen. Durch Personalwechsel und andere Prioritätensetzungen werden solche Konzepte und Strukturen aufgeweicht oder verschwinden nach ein paar Jahren vollständig. Um das zu verhindern, ist es notwendig, dass die verantwortlichen Personen immer wieder für die Evaluation, d. h. die Reflexion, Erneuerung und Neujustierung sorgen.

Das richtige Konzept finden

Seit Jahren gibt es einen regelrechten Markt an präventiven Programmen und Interventionsmaßnahmen. Wenn Schulen kein Gesamtkonzept entwickelt haben, dann führen diese Angebote zum einen dazu, dass Schulen bzw. einzelne Lehrkräfte immer wieder Neues ausprobieren, ohne genau zu überprüfen, wie bisherige Programme gewirkt haben (Programm-Hopping). Zum anderen verführen neue Programme dazu, nicht zu überlegen, ob es tatsächlich noch Lücken in der Prävention gibt und wie diese am besten zu füllen wären.

Es fehlt an dieser Stelle eine regelmäßige Evaluation bestehender Maßnahmen und Programme. Zur Auswahl eines geeigneten Präventionsprogramms für die eigene Schule, in dem es um konstruktive Konfliktbearbeitung geht, gibt es in Deutschland kostenlose Datenbanken mit Informationen über wissenschaftlich fundierte und auf Wirksamkeit überprüfte, evidenzbasierte Präventionsangebote, beispielsweise die Grüne Liste Prävention – CTC-Datenbank empfohlener Präventionsprogramme (<https://www.gruene-liste-praevention.de>). Die vom Landespräventionsrat in Niedersachsen ins Leben gerufene „Grüne Liste Prävention“ enthält derzeit

rund 90 Empfehlungen für Präventionsangebote (vgl. Poitzmann/Sicking 2019, S. 51).

Günstig hat sich dabei erwiesen, wenn es ein verantwortliches Tandem gibt, das sich zudem regelmäßig mit Vertreterinnen und Vertretern aus anderen Schulen austauscht. In Hessen wurden dazu beim Projekt des Hessischen Kultusministeriums „Gewaltprävention und Demokratielernen (GuD)“ sogenannte Prozessentwicklungsgruppen eingerichtet, in denen sieben bis zehn Schulen regional zusammengeschlossen sind. Jede Schule wird durch ein Tandem – das ist entscheidend, um Einzelkämpfertum zu vermeiden – aus zwei Lehrkräften oder einer Lehrkraft und einer Schulsozialarbeiterin vertreten. Unter professioneller Anleitung eines Moderatorentandems finden zweimal im Jahr ganztägige Treffen statt. Dabei wird der jeweilige Stand der Präventionsarbeit sowohl im Tandem als auch mithilfe kollegialer Beratung reflektiert (Wild 2020). Mittlerweile gibt es mehrere Bundesländer, die Interesse haben, dieses Modell auf ihre Länder zu übertragen.

Aus all dem ergibt sich, dass zwar einerseits jede einzelne Lehrkraft etwas für ein positives Klassenklima tun kann, in dem Konflikte konstruktiv gelöst und Mobbing am besten nicht vorkommt, dass es aber ebenso wichtig ist, dies im Zusammenspiel mit einem konkreten Schulkonzept umzusetzen, um auf ein funktionierendes kooperatives System der Unterstützung zurückgreifen zu können. ◀

Literatur

- ADS (2016): Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Hrsg.): Diskriminierungserfahrungen in Deutschland: Erste Ergebnisse einer repräsentativen Erhebung und einer Betroffenenbefragung. Berlin: https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/projekte/Handout_Umfrage_Diskriminierung_in_Dtschl_2015.pdf?__blob=publicationFile&v=1. (27.02.2020)
- Glasl, E. (1998): Selbsthilfe in Konflikten, Konzepte – Übungen – praktische Methoden. Bern/Stuttgart: Haupt Verlag.
- JIM-Studie: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2018): JIM-Studie 2018. Jugend, Information, Medi-

- en. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Stuttgart: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM2018_Gesamt.pdf
- Pfeiffer, Chr./Baier, D./Kliem, S. (2018): Zur Entwicklung der Gewalt in Deutschland Schwerpunkte: Jugendliche und Flüchtlinge als Täter und Opfer. Zürich: <https://www.zhaw.ch/de/sozialarbeit/news-detail/news-single/zur-entwicklung-der-gewalt-in-deutschland-schwerpunkte-jugendliche-und-fluechtlinge-als-taeter-und-o/> (Dokumente „Gutachten“ und „Zentrale Befunde des Gutachtens“) (27.02.2020)
- Poitzmann, N./Sicking, P. (2019): Prävention in der Schule. Praxisorientierte Informationen und Hinweise für Schulleitungen. Anhand des Beispiels Lions-Quest. Stiftung der Deutschen Lions. Wiesbaden: Lions Deutschland.
- Rademacher, H./Altenburg van Dieken, M. (Hrsg.) (2011): Konzepte zur Gewaltprävention in Schulen – Prävention und Intervention. Berlin: Cornelsen.
- Schubarth, W./Niproschke, S./Wachs, S. (2016): 25 Jahre Forschung zu Gewalt an Schulen. Bilanz & Perspektiven in 25 Thesen. In: Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention (Hrsg.): Entwicklungsförderung & Gewaltprävention 2015/16. Aktuelle Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Bonn, S. 3–19.
- Verband Bildung und Erziehung (VBE)/forsa (2016): Gewalt gegen Lehrkräfte. Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung, Berlin: forsa https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2016_11_08_Gewalt_gegen_Lehrkraefte_Grafik.pdf
- Wild, Chr. (2020): Prozessentwicklungsgruppen in Hessen – Ein Unterstützungsangebot für Schulen. In: Demokratiepädagogik als Gesellschaftsform, Jahrbuch Demokratiepädagogik Nr. 7, 2020/2021, Frankfurt: Wochenschau Verlag (im Erscheinen).



Nikola Poitzmann ist im Hess. Kultusministerium im Projekt „Gewaltprävention und Demokratielernen“ (GuD) sowie im Referat

Bildungssprache Deutsch, schulische Integration, berufliche Orientierung. Zudem ist sie Trainerin für Gewaltfreie Kommunikation.



Helmut Rademacher, Lehrer, Lehrerausbilder, Mediator und Dipl. Päd., war zehn Jahre lang Leiter des Projekts „Gewaltprävention und Demokratielernen“ (GuD) im Hess. Kultusministerium und ist Co-Vorsitzender des Landesverbands Hessen der DeGeDe.

Mustafa Jannan

Mobbing stoppen – *effektiv*

Mobbing-Intervention nach dem Gegen-Gewalt-Konzept

Schüler-Mobbing ist mit hoher Effektivität und vertretbarem Aufwand im Schulalltag zu lösen. In vielen Fällen wirken die Interventionsmethoden auch bei sogenanntem Cyber-Mobbing. Für die Umsetzung sind Lehr- und Fachkräfte die Schlüsselpersonen, der Erfolg stellt sich jedoch nur dann ein, wenn auch die Klasse miteinbezogen wird.

Mobbing ist die häufigste Gewaltform an allen deutschen Schulen, man unterscheidet dabei zwischen konventionellem Mobbing und Cyber-Mobbing. Viele Menschen verwechseln jedoch die Begriffe „Gewalt“ und „Mobbing“, was die Auseinandersetzung mit dem Thema erschwert. Dabei ist konventionelles Mobbing ganz einfach zu erkennen, es müssen dafür die vier in der Tabelle beschriebenen Merkmale vollständig und gleichzeitig zutreffen. Cyber-Mobbing ist eine spezielle Form der Schikane über das Internet.¹ Im Vergleich zum konventionellen Mobbing müssen hier nicht alle der vier beschriebenen Kennzeichen zutreffen. Zudem gibt es einige Unterschiede, die für das Opfer besonders belastend sind:

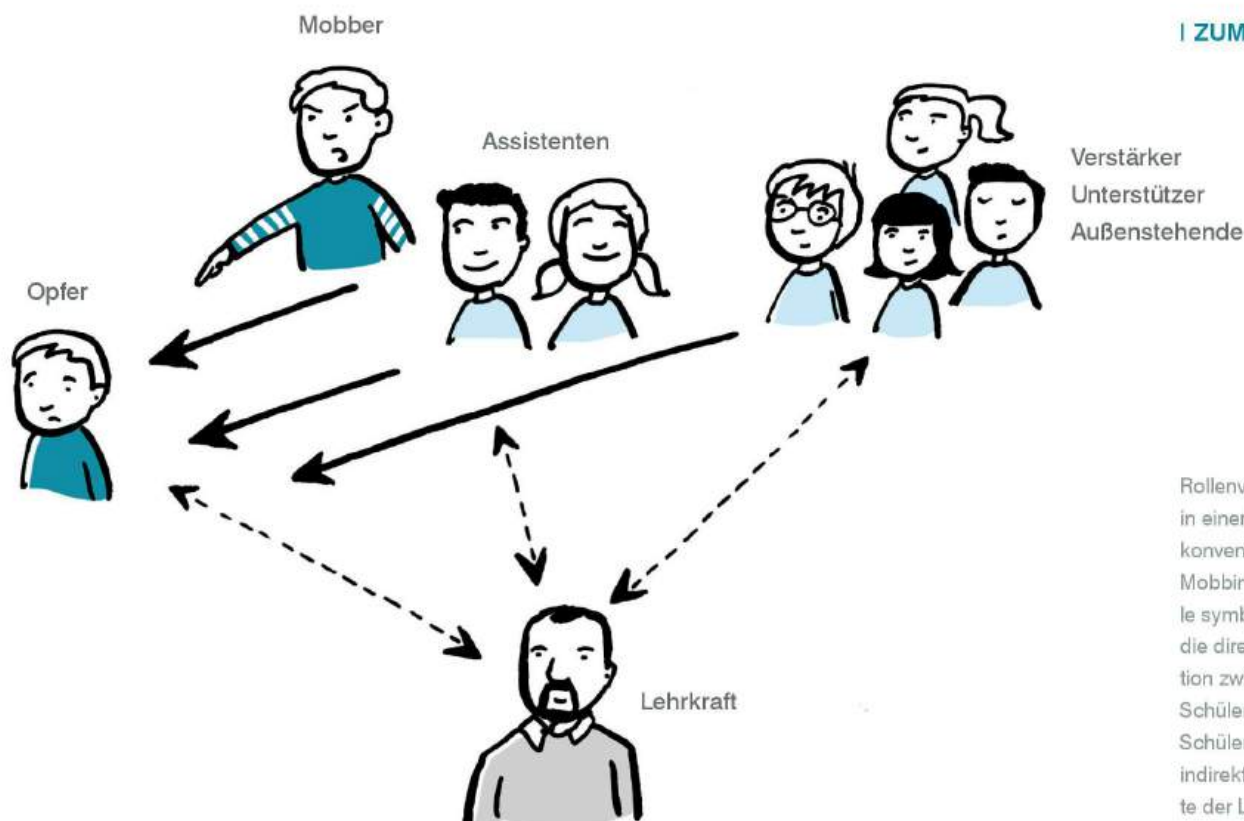
- Es gibt keine Rückzugsmöglichkeit mehr, die Übergriffe können 24 Stunden am Tag erfolgen.
- Wenn Texte oder Bilder einmal über das Internet verbreitet worden sind, bleiben sie in der Regel dauerhaft bestehen. Es gibt fast keine Möglichkeit mehr, sie zurückzuholen oder wirksam zu löschen. Auch nach vielen Jahren wird das Opfer immer wieder mit den Schikanen konfrontiert.
- Dadurch dass Opfer und Täter/in sich bei digitaler Kommunikation nicht sehen, fehlen wichtige Hinweise wie Gestik und Mimik, um z. B. die Motivation hinter den Schikanen zu erkennen bzw. das Leid des Opfers zu erkennen.

Je älter eine Schülerin/ein Schüler ist, desto unwahrscheinlicher wird es, dass er oder sie zum Mobbing-Opfer wird. Konventionelles Mobbing ist daher an Grundschulen zahlenmäßig am häufigsten. Andererseits verfestigt sich die Beziehung zwischen Täter/in und Opfer mit zunehmendem Alter immer mehr. Das Risiko, Mobbing-Opfer zu werden, nimmt also ab, die Dauer und Intensität jedes einzelnen Falls jedoch zu. Bei Cyber-Mobbing gibt es hingegen einen Altersgipfel zwischen dem 13. und 15. Lebensjahr (s. Grafik 1 + 2, S. 36).

Mobbing ist ein Prozess, in dem eine beliebige Person außerhalb des Werterahmens einer Gruppe gestellt wird, womit die Schikanen schlussendlich sogar legitimiert werden. Es ist in der Verantwortlichkeit von Schule, den Werterahmen wiederherzustellen und das Opfer wirksam zu schützen. Dabei ist es unerheblich, ob der Leidensdruck des Schülers/der Schülerin von außen nicht ohne Weiteres nachvollziehbar ist: Was Mobbing ist, entscheidet immer das Opfer selbst, denn jeder Mensch hat seine eigene Erlebenswelt. Wichtig ist, dass das Gegenüber in der Lage ist, dem „Stopp“ des Anderen zuzuhören und es zu respektieren. Diese Fähigkeit muss heutzutage leider oft erst mühsam vermittelt werden. Hier nehmen Schulen eine wichtige Rolle ein, denn sie sind an einer Schlüsselstelle des sozialen Miteinanders.

Tabelle 1 **Merkmale von konventionellem Mobbing**

Merkmal	Erläuterung	Vollständigkeit Gleichzeitigkeit
Kräfteungleichgewicht	Eine Person wird von mehreren anderen Personen schikaniert.	
Häufigkeit	Die Übergriffe finden mindestens einmal pro Woche statt.	
Dauer	Die Übergriffe erfolgen über einen längeren Zeitraum (mehrere Wochen, Monate oder sogar Jahre).	
Hilflosigkeit	Das Mobbing-Opfer kann sich aus eigener Kraft nicht aus der Situation befreien oder sich wehren.	



Rollenverteilung in einer Klasse bei konventionellem Mobbing (die Pfeile symbolisieren die direkte Interaktion zwischen den Schülerinnen und Schülern und die indirekten Kontakte der Lehrkraft)

Zudem betrifft Mobbing nicht nur Opfer und Täter/in, sondern immer die gesamte Klasse (oder bei Cyber-Mobbing einen erheblichen Teil der Beteiligten). Durch sein Verhalten ermöglicht ein Großteil der Schülerinnen und Schüler erst diese Entwicklung. Neben dem Täter/der Täterin und dem Opfer kann man typischerweise die folgenden vier Rollen unterscheiden (s. Schaubild oben):

- *Assistenten* unterstützen den Täter/die Täterin aktiv.
- *Verstärker* feuern bei Schikanen den Täter/die Täterin an oder lachen mit.
- *Außenstehende* oder *Bystander* beobachten die Schikanen, beteiligen sich jedoch nicht aktiv daran.
- *Unterstützer* gehen aktiv gegen die Angreifenden vor.

Um Mobbing zu beenden, muss daher die große Gruppe der Außenstehenden aktiviert werden, dann haben Täter/in und Assistenten in der Regel keine Chance mehr.

Dass Mobbing an Schulen so oft vorkommt, hat mehrere Gründe, von denen einer besonders wichtig ist: Schulen sind Orte mit geringer Kontrolle, die Täter/innen können daher ihre Übergriffe leicht im Geheimen durchführen. Mobbing kommt folglich nicht während des Unterrichts am häufigsten vor, son-

dern z. B. während der Pausen, auf den Fluren oder in den Toiletten (Jäger/Riebel/Fluck 2007, S. 14). Damit wird auch klar, warum Lehrkräfte diese Gewaltform oft nicht beobachten können.

Diese Anonymität ist bei Cyber-Mobbing noch ausgeprägter. Da die Täter/innen allerdings hier in rund 45% der Fälle aus derselben Klasse kommen, sind sie häufig trotzdem leicht zu identifizieren (Schneider/Katzer/Leest 2013, S. 97). Nicht selten ist das Cyber-Mobbing zudem eine Fortführung von konventionellem Mobbing. Schulen stehen als Maßnahmen dagegen Intervention und Prävention zur Verfügung. Für beide gilt: Gewalt, die an Schulen auftritt, muss durch die Schule verhindert werden.

Grundlagen gelingender Mobbing-Prävention

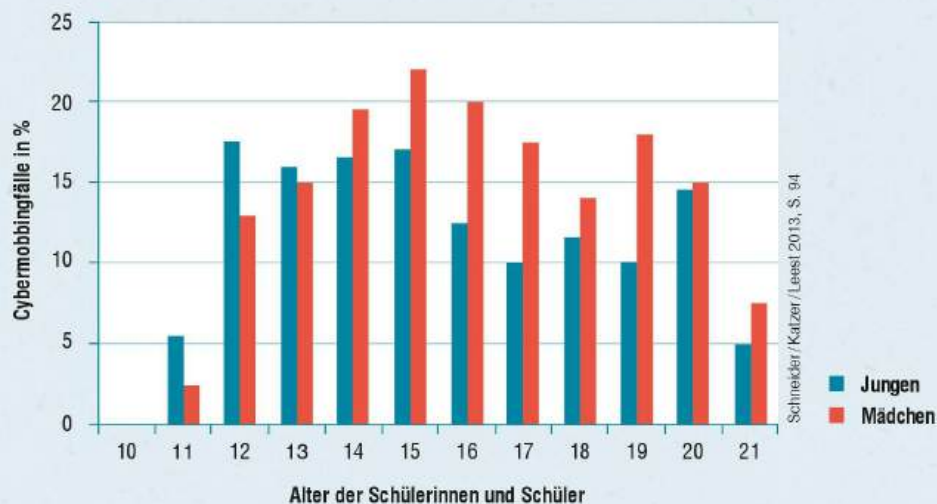
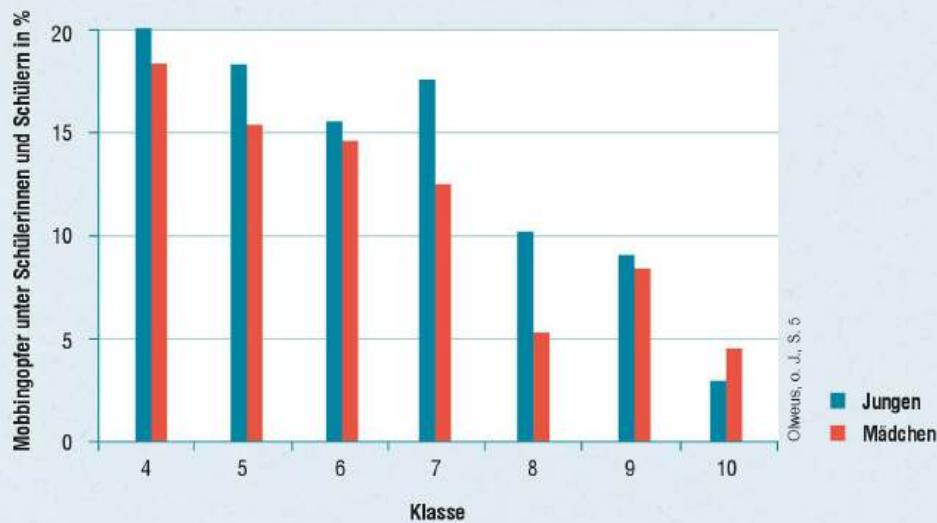
Die Umsetzung von Prävention gelingt besonders gut, wenn die folgenden Grundsätze beachtet werden:

- Wer in den unteren Jahrgangstufen gegen Mobbing vorgeht, erspart sich später viel Ärger mit anderen Gewaltformen.
- Anti-Mobbing-Arbeit kann nur erfolgreich sein, wenn sie auf breiter Basis stattfindet. Schul-

lösungen, an denen Lehrkräfte, Eltern sowie Schülerinnen und Schüler beteiligt sind, haben daher immer mehr Wirkung als In-sellösungen in einzelnen Klassen.

- Soziale Kompetenzen müssen in allen Jahrgangstufen mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung immer wieder vermittelt werden. Dies gelingt am besten mit einer strukturierten und im Schulprogramm festgelegten Zeitplanung. Auch hier gilt: Der Schwerpunkt aller Aktivitäten muss in den unteren Jahrgängen liegen.
- Im Bereich der Neuen Medien sind zusätzliche Schulungen zur Vermittlung der technischen Grundfertigkeiten unerlässlich. Die Themen sollten dabei unterschiedlich sein: In den unteren Jahrgängen müssen vor allem Inhalte zum sicheren Umgang mit dem Internet und zu technischen Fertigkeiten vermittelt werden. Ältere Schülerinnen und Schüler hingegen sollten über juristische Grundlagen und Folgen informiert werden.

Schulen, die sich mit dem Thema „Mobbing“ ernsthaft auseinandergesetzt haben, konnten eine deutliche Verbesserung des Miteinanders feststellen. Es lohnt sich also, diesen Schritt zu tun.



Grafik 1 (oben):
Häufigkeit von
konventionellem
Mobbing

Grundlagen gelingender Mobbing-Intervention

Grafik 2 (unten):
Cyber-Mobbing in
Abhängigkeit vom
Alter, Angaben in
Prozent

Neben der Prävention stellen viele Lehrkräfte die Frage nach einer wirkungsvollen Interventionsmethode. Intervention allein löst jedoch nicht die Gewaltprobleme an Schulen: Es macht symbolisch gesprochen mehr Sinn, das große Feuer zu verhindern, als immer wieder kleine Brandherde zu löschen. Für das Vorgehen gegen akute Mobbing-Fälle ist Intervention jedoch unerlässlich. Die meisten erfolgreichen Methoden gegen Schüler-Mobbing wie z. B. der „No-Blame-approach“ (Unterstützung/Beratung ohne Schuldzuweisung) oder das „Gegen-Gewalt-Konzept“

(s. Kasten, S. 37) basieren im Kern auf folgenden Grundlagen:

- Eine Lehrkraft (oder eine geschulte Fachkraft, z. B. Schulsozialarbeiter/in) leitet die Intervention an.
- Der Schutz des Opfers wird durch Mitschülerinnen / Mitschüler gewährleistet. Dabei hat der Opferschutz höchste Priorität.
- Die Lerngruppe wird soweit als möglich in die Maßnahmen miteinbezogen.
- Die Anonymität der Täter-Opfer-Beziehung wird aufgehoben.

Diese vier Gemeinsamkeiten ergeben sich aus den Bedingungen schulischer Gewalt:

- Obwohl im Mittel 90 % der Mitschülerinnen und -schüler über das Mobbing Bescheid wissen (Schäfer 2007, S. 10), haben nur wenige bis gar keine von ihnen Kenntnis über effektive Eingreifstrategien. Ihre Bemühungen sind daher meist wirkungslos oder beschränken sich auf Appelle und Drohungen. Häufig halten sich die besorgten Schülerinnen und Schüler aber auch zurück, aus Angst, selbst zum Opfer zu werden. Dieses Verhalten nimmt mit zunehmender Manifestation des Mobbing zu. Die Lehrkraft wird damit zur zentralen Person bei der Umsetzung einer Interventionsstrategie.
- Das Opfer kann aufgrund seiner Schulpflicht den Tätern/innen nicht ausweichen – dem Opferschutz kommt somit die höchste Bedeutung bei einer Intervention zu.
- Untersuchungen haben gezeigt, dass durch das Einbeziehen von Mitschülerinnen und -schülern in die Intervention das Mobbing um 50 % vermindert werden kann (Michaelsen-Gärtner/Witteriede, 2009, S. 140). Das ist einleuchtend, wenn man bedenkt, dass eine Lehrkraft das Opfer und die Täter/innen nur im Fachunterricht im Auge hat, die Mitschülerinnen und Mitschüler jedoch fast den ganzen Schultag über.
- Das Einbeziehen der Klasse in die Intervention kann nur gelingen, wenn Täter/innen und Opfer öffentlich gemacht werden. Damit wird die Anonymität der Mobbing-Situation aufgehoben und als nicht tolerierbar sanktioniert, was für die Wahrnehmung von Gewalt durch die Klassenmitglieder von erheblicher Bedeutung ist. Dieser Schritt kann jedoch nur erfolgen, wenn der oben erwähnte Opferschutz gewährleistet ist.

Doch auch bei Intervention können Schulen an ihre Grenzen kommen. In Extremfällen müssen daher rasch externe Fachkräfte zu Hilfe geholt

werden (Polizei, regionale Schulberatung). Dafür muss im Vorfeld eine entsprechende Vernetzung erfolgen.

Das Gegen-Gewalt-Konzept

Das Gegen-Gewalt-Konzept vereint alle genannten Merkmale und bietet darüber hinaus weitere Vorteile, die vor allem für den eng getakteten Schulalltag von Bedeutung sind:

1. Es erfordert nur einen minimalen organisatorischen Aufwand.
2. Es wirkt effektiv bei geringem Zeitaufwand.
3. Es hat eine hohe Verbindlichkeit für alle Beteiligten.

Je nachdem, ob nur ein Teil der Klasse als Unterstützer in die Intervention mit einbezogen wird oder die Intervention mit der gesamten Klasse erfolgt, unterscheidet man die Kleine Lösung und die Große Lösung. Beide bestehen im Wesentlichen aus den folgenden fünf Bausteinen:

1. Die Gestaltung der *Kontaktaufnahme* mit einem potenziellen Mobbing-Opfer. Da zu diesem Zeitpunkt kein Opferschutz besteht, muss sie unbedingt anonym erfolgen.
2. Die Erhebung aller wesentlichen Daten für die Intervention in einem strukturiert ablaufenden *Erstgespräch* mit dem betroffenen Schüler/der betroffenen Schülerin. Dabei werden alle wichtigen Gesprächsinhalte in einem Gesprächsprotokoll, das gleichzeitig auch als Leitfaden dient, festgehalten.
3. Die *Gestaltung des Gesprächs mit dem Mobbing-Täter*, das ebenfalls nach einer klaren Struktur verläuft. Es darf grundsätzlich nur *nach* dem Erstgespräch mit dem Opfer stattfinden. Nur dann sind potenzielle Unterstützer benannt worden und damit der Opferschutz unmittelbar umsetzbar.
4. Die Einbeziehung von ausgewählten Klassenmitgliedern als

Trainer/Unterstützer. Als Trainer eignen sich besonders solche Schülerinnen und Schüler, die einen guten Stand in der Klasse haben und Opfer und Mobber gegenüber eher neutral sind. Die Trainer des Opfers schützen den betroffenen Schüler/die betroffene Schülerin; die Trainer des/der Mobbenden unterstützen diesen in der Unterlassung seiner Schikanen (Verhaltenstraining). Das Trainer-Konzept ist der wichtigste Baustein in der Intervention und dies auch, weil es ohne Schuldzuweisung arbeitet. Mobber und Opfer werden praktisch gleichwertig behandelt, beide erhalten sie Unterstützung in ihren jeweiligen Problemlagen. Dabei ist unbedingt zu beachten, dass immer das Opfer gemeinsam mit der Lehrkraft entscheidet, wer als Trainer eingesetzt wird! Die Schülerinnen und Schüler können sich somit als Trainer Mitschüler/-innen auswählen, denen sie vertrauen können und die ihnen vielleicht sogar nahestehen (z. B. ehemalige Verteidiger). Zudem können Trainer der Mobbenden ohne Angst vor Schikanen abgelehnt werden (z. B. ehemalige Assistenten).

5. Der Einsatz von sogenannten *Hilfelisten* und gegebenenfalls eines Vertrags dienen sowohl der Kontrolle der Vereinbarungen als auch der Gewährleistung eines dauerhaften Opferschutzes. Je nach Opfertyp kommen verschiedene Hilfelisten zum Einsatz. Alle Hilfelisten werden gemeinsam mit der anleitenden Lehrkraft und allen beteiligten Schülerinnen und Schülern im Wochenabstand geprüft. Je nach Opfertyp benötigt die Intervention zwischen zwei und sechs Wochen.

Der Zeitaufwand für eine Intervention nach dem Gegen-Gewalt-Konzept beträgt als Kleine Lösung etwa 90 Minuten, als Große Lösung 120 Minuten oder mehr, je nach Umfang der Arbeit mit der Klasse. ◀

Das Gegen-Gewalt-Konzept

Eine ausführliche Darstellung des Gegen-Gewalt-Konzepts findet sich im Buch „Praxishandbuch Mobbing stoppen“ von Mustafa Jannan. Das Buch ist über die [Webseite des Autors bestellbar](https://www.schule-besser-machen.de/) (<https://www.schule-besser-machen.de/>). Dort finden Sie auch alle für die Umsetzung des Gegen-Gewalt-Konzepts erforderlichen Materialien zum kostenlosen Download.

Anmerkung

- 1 Textauszug mit freundlicher Genehmigung des Ensible e. V.

Literatur

- Jäger, R./Riebel, J./Fluck, L.: Mobbing bei Schülerinnen und Schülern in der Bundesrepublik Deutschland. Eine empirische Untersuchung auf der Grundlage einer Online-Befragung. Landau: Zentrum für empirische pädagogische Forschung (zefp) 2007.
- Jannan, M.: Cyber-Mobbing stoppen: Das Social Network Training, Ensible e. V. (Hrsg.) 2016.
- Jannan, M.: Praxishandbuch Mobbing stoppen. Leverkusen 2016. <https://www.schule-besser-machen.de/>
- Jannan, M.: Das Anti-Mobbing-Buch. Beltz, Weinheim 2015.
- Jannan, M.: Gewaltprävention an Schulen. Beltz, Weinheim 2012.
- Michaelsen-Gärtner, B./Witteriede, H.: Prävention von Bullying im Kontext von psychischer Gesundheitsförderung und Qualitätsentwicklung in der Schule. Praxis d. Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 58 (2009) 2, S. 139–154.
- Olweus, D.: Mobbing an Schulen: Fakten und Intervention, o. J. Download am 23. 10. 2018 http://scholar.google.de/scholar_url?url=https://www.researchgate.net/profile/Dan-Olweus/publication/238485365_Mobbing_in_Schulen_Fakten_und_Intervention/links/0f31753c7d61cbfc48000000.pdf?hl=de&sa=X&scisig=AAGBfm2tiN6eC1BMWb_q1Cs6jBpzbcZblA&noss=1&oi=scholar
- Schäfer, M.: Mobbing im Klassenzimmer. In: W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), Handbuch der Pädagogischen Psychologie – Band 10. Hogrefe 2008.
- Schneider, C./Katzer, C./Leest, U.: Cyberlife – Spannungsfeld zwischen Faszination und Gefahr. Cybermobbing bei Schülerinnen und Schülern. Bündnis gegen Cybermobbing e. V. 2013.



Mustafa Jannan war viele Jahre in der Lehrerfortbildung des Landes NRW tätig und arbeitet neben seiner Tätigkeit als Lehrkraft als freier Referent für die Bereiche Mobbing, schulische Gewalt, Gesprächsführung, Umgang mit „schwierigen“ Kindern.

Schulrecht Datenschutz

Broschüre „Hinweise zu Foto- und Videoaufnahmen an Schulen“

<https://schuldatenschutz.schleswig-holstein.de/?view=portal&subView=portalFAQ&fileID=24>

Aufgabe 1:

Fotografien und Videoaufnahmen zu pädagogisch-didaktischen Zwecken/ Speicherdauer und Löschung

Sie möchte im Sportunterricht (Bewegungstraining) Videoaufnahmen Ihrer SuS machen. Was ist zu beachten?

Aufgabe 2:

Einsatz privater Geräte und technische Sicherheit

Kurz vor der Sportstunde stellen Sie fest, dass die Digitalkamera der Schule defekt ist. Dürfen Sie für die Aufnahmen ihr privates Handy nutzen? Begründen Sie.