

Arbeitspapiere

zum Ausbildungstag

Block 1, AV 1

Selbstkonzept und Soziales Lernen
Sozialwissenschaftliche Perspektive

A-GS-SUG-0135



Veranstaltung

04.09.2024

Grundschule Niendorfer Straße, Norderstedt

Inhalte

- Kennenlernen
- Grundlagen des Sachunterrichts
- Fachanforderungen
- Soziale Kompetenzen
- Soziales Lernen
- T-Karte
- Selbstkonzept
- Lob und Ermutigung

Literatur

verbindlich

- Julia Hacker: Vom Ich zum Du zum Wir
- Ludger Kotthoff: Ich bin ich – Selbstkonzept-Entwicklung im Grundschulalter
- IQSH: Umgang mit schwierigen Schülern

weiterführend

- Hanns Petillon: Soziales Lernen, Ziele und Methoden
- Drechsel und Prenzel: Motiviert lernen
- Blaseio: Das bin ich
- Deeken: Vom Nebeneinander zum Miteinander
- Seifert und Oldenburg: Classroom- Management; Grundlage des sozialen Lernens
- Julia Lüpkes: Gemeinsam statt einsam - Methoden zur Förderung prosozialen Verhaltens

Frauke Heinemann

Studienleitung Sachunterricht
Kleekoppel 5 · 22844 Norderstedt
mobil: 0160.6885522

verbindliche Literatur

Vom Ich zum Du zum Wir

Selbstkonzept und soziale Kompetenzen stärken

Im emotionalen und sozialen Bereich zeigen Kinder immer häufiger einen erhöhten Unterstützungsbedarf. Es lohnt sich, Zeit in die Förderung dieser Kompetenzen zu investieren, da so auch die Zeit zum Lernen effektiver genutzt werden kann.

Von Julia Hacker

Unterrichtsalltag in einem zweiten Schuljahr: Lara traut sich nur wenig zu. Die Aufgaben beginnt sie sehr verzögert und äußert sich in Unterrichtsgesprächen so gut wie nie. Da gibt es auch Kai, der eben von Lisa versehentlich angerempelt wurde und überzeugt ist, dass sie ihn mit Vorsatz ärgern wollte. Lauthals beschimpft er sie. Dazwischen sitzt Hannah, die in der Pause zuvor einen Konflikt hatte und sich deshalb jetzt nicht auf den Unterricht einlassen kann.

Hinzu kommen immer mehr Kinder, die nicht wissen, wie man angemessen Kontakte zu anderen Kindern knüpft. Einige zeigen störendes Verhalten, andere ziehen sich emotional zurück. Dies sind nur einige Beispiele.

Vor dem Hintergrund dieser Heterogenität erscheint es sinnvoll, den Blick darauf zu richten, welche Bedeutung die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und der Sozialkompetenz in der schulischen Entwicklung eines Kindes hat.

Ich – Positives Selbstkonzept

Zu Beginn steht die Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes (Ich).

Renate Zimmer (vgl. 2012) definiert das Selbstkonzept als die Einstellung

und Überzeugungen zur eigenen Person. Es basiert auf zwei „Säulen“. Die erste Säule umfasst das vorwiegend kognitiv orientierte Selbstbild, welches das Wissen um sich selber enthält z. B. über die eigenen Fähigkeiten, Stärken, Schwächen und das Aussehen. Die zweite Säule, die stärker emotional orientiert ist, ist das Selbstwertgefühl. Hier geht es mehr um die Bewertung bzw. Zufriedenheit mit dem, was man als Selbstbild aufgebaut hat. Dazu gehören beispielsweise Angstfreiheit, Zutrauen, Reaktion auf Misserfolg, Umgang mit Neuem, Selbstüberzeugung, Selbstakzeptanz, Selbstkontrolle, Geselligkeit und Selbstsicherheit. Das Selbstwertgefühl ist davon abhängig, wie die Person sich selber bewertet und wie die Umwelt auf das, was die Person ist oder tut, reagiert. Insbesondere Lob und Anerkennung wirken sich maßgeblich auf das Selbstvertrauen aus.

In Bezug auf die Schule wird deutlich, dass Kinder ein positives Selbstkonzept benötigen, um neue und herausfordernde Situationen als lösbar zu erkennen und Möglichkeiten zu entwickeln, diese auf der Basis der eigenen Kompetenzen zu bewältigen. Nur so ist Lernen möglich und erfolgreich.

Hierzu ist es sinnvoll, immer wieder Gelegenheiten anzubieten, in de-

nen Kinder ihre eigenen Fähigkeiten bewusst erleben und damit wahrnehmen können. Mit Blick auf die Heterogenität müssen diese Lernarrangements so individuell gestaltet sein, dass ein Lernfortschritt erzielt werden kann.

Ein weiterer wichtiger Faktor beim Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes und Selbstwertgefühls ist die Gestaltung einer wertschätzenden Lernatmosphäre, in der die Stärken und Schwächen eines Kindes akzeptiert und anerkannt werden. Nur wenn ein Kind weiß, wer es ist und was es kann, seiner eigenen Stärken und Schwächen bewusst ist, sich angenommen und geschätzt fühlt, entwickelt es ein Wohlbefinden und das Zutrauen, sich neuen Herausforderungen und Erfahrungen zu stellen (vgl. Zimmer 2012).

Oftmals sind schulische Strukturen jedoch so angelegt, dass sie eher das Selbstwertgefühl mindern als stärken. Insbesondere wenn es um die Herstellung von Vergleichbarkeiten zwischen Kindern geht, beispielsweise durch Zensuren und die Sortierung in ein mehrgliedriges Schulsystem.

Vom Du zum Wir – soziale Kompetenzen

Je besser das Selbstkonzept (Ich) eines Kindes entwickelt ist, umso mehr gelingt es ihm, sein Gegenüber wahrzunehmen und mit ihm umzugehen (Du). Darauf aufbauend wächst die Kompetenz, sich in der Gruppe zu verhalten (Wir). Gut entwickelte soziale Kompetenzen tragen zum Zusammenleben und Lernen maßgeblich bei.

Grundlegende Bereiche des Sozialverhaltens (vgl. Ledl 2003) sind:

• Das Kontaktverhalten

Hierzu gehören die allgemeine Kontaktfähigkeit, der Kontakt zu Lehrkräften, der Kontakt zu anderen Kindern, die Beliebtheit innerhalb der Klasse, die Verträglichkeit mit anderen und die Hilfsbereitschaft.

Kinder, die in diesem Bereich Probleme haben, sind meist kontaktscheu, wünschen sich jedoch Kontakte und wissen nicht, wie man Kontakte

**Ein gutes Klassen-
klima unterstützt das
Lernen maßgeblich.**



Foto: Shutterstock, Rawpixel

aufbaut und hält. Oft zeigen sie deshalb störendes oder provozierendes Verhalten anderen gegenüber.

- **Das Kooperationsverhalten**

Hierunter versteht man die Kooperation mit einem Partner, die Kooperation in der Gruppe, die Teamfähigkeit, die Hilfsbereitschaft, die Rücksichtnahme und Gemeinschaftsaufgaben.

Kinder mit Schwierigkeiten in diesem Bereich sind nicht in der Lage in Partner- oder Gruppenarbeit produktiv mitzuarbeiten. Häufig ziehen sie sich entweder komplett raus oder können ihre eigenen Interessen und Bedürfnisse nur schwer zurückstecken.

- **Das Konfliktverhalten**

Dazu zählt die Konfliktvermeidung, die Konfliktlösungskompetenz und einsichtiges Verhalten.

Kinder, die in diesem Bereich noch Unterstützungsbedarf haben, suchen oft Streit, können nur mit Unterstützung Konflikte lösen und zeigen oft wenig Reue.

- **Die Selbstkontrolle**

Darunter fallen die Selbstbeherrschung, der Triebverzicht und die Frustrationstoleranz.

Kinder mit Förderbedarf in diesem Bereich sind oft affektgesteuert und können ihre Emotionen, Interessen und Bedürfnisse nicht zurückstellen. Dies sind oft Kinder, die in die Klasse reinrufen und bei Misserfolgen oder Kritik schnell zutiefst enttäuscht, verärgert oder beleidigt sind.

- **Das Regelbewusstsein**

Hierzu gehören das Regelverständnis und die Führbarkeit.

Kinder, die hier Probleme haben, können sich meist nicht an Vereinbarungen halten, zeigen meist wenig Reue und Einsicht. Zudem haben sie Schwierigkeiten, sich von anderen Erwachsenen als von der Klassenlehrerin oder dem Klassenlehrer etwas sagen zu lassen.

Um eine wertschätzende Lernatmosphäre und effektives Arbeiten im Team, kooperatives Lernen, möglich zu machen, muss der Fokus darauf gerichtet werden, Kinder darin zu unter-

stützen, ihre sozialen Kompetenzen weiter zu entwickeln.

Ein gutes Klassenklima als Lernvoraussetzung

Oft stehen Lehrerinnen und Lehrer unter Druck, den „Stoff“ eines Unterrichtsfaches in einem Schuljahr zu schaffen und vernachlässigen deswegen zugunsten der Lerninhalte die Förderung personaler und sozialer Kompetenzen. Es lohnt sich jedoch, Zeit zu investieren, da in einer positiven Lernatmosphäre das Lernen oft sehr viel effektiver und schneller ist.

Auch John Hattie (vgl. 2013) nennt das Klassenklima, die Einflüsse von Peers und die Reduzierung von Unterrichtsstörungen als starke Effekte innerhalb der Schule, die Lernen maßgeblich unterstützen.

Ein wenig entwickeltes Selbstwert- und Zugehörigkeitsgefühl wirkt sich zudem negativ auf die Gesundheit aus. Aus salutogenetischer Sicht werden die Stärkung personaler und sozialer Ressourcen als gesundheitswirksame Schutzfaktoren genannt (vgl. Zimmer 2012).

In Zeiten der Inklusion werden wir in der Grundschule immer mehr Kindern begegnen, die sich aufgrund eines erhöhten Unterstützungsbedarfs

im sozial-emotionalen Bereich im Lernen „behindern“.

Dementsprechend ist es nötig und sinnvoll, den Schulalltag so zu gestalten und Unterrichtsinhalte und Methoden derart auszuwählen, dass eine Förderung des Selbstkonzeptes und der sozialen Kompetenzen zum Tragen kommen. ●

Literatur

Hattie, John: Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“, besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler 2013

Ledl, Victor: Kinder beobachten und fördern. Wien 2004

Zimmer, Renate: Handbuch der Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern. Freiburg 2012

Die Autorin



Julia Hacker

ist Sonderschullehrerin an einer Grundschule mit Gemeinsamen Lernen in Bielefeld.

Sie ist Mitglied im wissenschaftlichen Beirat von Praxis Grundschule und moderierte dieses Heft.

Schon immer hat der Mensch über sich nachgedacht, hat nach Erklärungen für sein Verhalten und Erleben, nach dem Wesen seiner Persönlichkeit und seinem Selbst gefragt. Die Frage: „Wer bin ich?“ ist so alt wie die Menschheitsgeschichte, denn die Fähigkeit, sich selbst zum Gegenstand der Betrachtung zu machen, ist eine psychische Kategorie, die ihn vom Tier unterscheidet. Allport (1970) spricht respektvoll von einem „ehrwürdigen Rätsel“: „Das Selbst ist etwas, dessen wir uns unmittelbar bewußt sind. Wir denken von ihm als der warmen, zentralen und privaten Region des Lebens... (Es) ist eine Art von Kern in unserem Wesen“ (S. 108).

Entsprechend der Bedeutung, die dem Selbst beigemessen wird, gibt es eine Fülle von philosophischen und psychologischen Theorien und Erklärungsversuchen. In den vergangenen drei Jahrzehnten scheint sich der Forschungseifer noch einmal verstärkt zu haben, denn inzwischen ist die Anzahl empirischer Untersuchungen, die sich mit dem Selbst oder Teilaspekten wie z.B. Selbst-Konzept, Selbst-Wertgefühl, Selbst-Wahrnehmung, Selbst-Bild, Selbst-Erkenntnis, Selbst-Bewußtsein o.ä. (und den entsprechenden englischen Begriffen) beschäftigt, unübersehbar (Vgl. Naudascher 1980, Markus und Wurf 1987, Ludwig-Körner 1992).

Die Begriffe *Persönlichkeit*, *Selbst* und *Ich* haben einen ähnlichen Bedeutungsgehalt und werden häufig synonym gebraucht. In Formulierungen wie z.B. „Das tue ich selbst“ oder „Das weiß ich selbst nicht“ wird die Persönlichkeit des Sprechenden besonders hervorgehoben. Sie sollen deutlich machen, daß sich die Person der Verantwortung oder der Urheberchaft einer Handlung bewußt ist. Dort, wo in der älteren Psychologie vom *Ich* gesprochen wurde, wird heute eher vom *Selbst* gesprochen. Nicht zuletzt deshalb, weil mit dem Begriff *Ich* häufig die psychoanalytische Instanz des *Ich* (neben dem *Es* und dem *Über-Ich*) gemeint ist.



Mit dem Begriff des Selbstkonzeptes wird heute umschrieben, wie ein Mensch sich selbst sieht, was er von sich und seinen Fähigkeiten weiß, wie er sich selbst und seine Eigenschaften beurteilt. Einschätzungen wie z.B. „Ich

bin gut in Mathematik, aber schlecht in Malen“ gehören genauso zum Selbstkonzept wie z.B. „Ich bin ein richtiger Junge“ oder „Man kann sich auf niemanden verlassen“ oder „Mir mißlingt auch alles“.

Filipp (1984), die wichtigste Vertreterin der deutschsprachigen Selbstkonzeptforschung, betont, daß es sich um Kognitionen über eigene Merkmale und Eigenschaften handelt, und daß sich dieses Wissen „prinzipiell nicht von dem Wissen von Gegenständen und Personen der Außenwelt unterscheidet“ (S. 130). An einer anderen Stelle formuliert sie: „Selbstkonzepte werden als das Produkt der Verarbeitung selbstbezogener Informationen aufgefaßt“ (Filipp 1985, S. 348).

Der Begriff des Selbstwertgefühls muß jedoch vom Begriff des Selbstkonzeptes unterschieden werden. In der älteren Persönlichkeitspsychologie und der Tiefenpsychologie spielt der affektive Aspekt des Wert-Gefühls eine große Rolle z.B. in der Bedeutung des Minderwertigkeitsgefühls bei Adler, des Narzißmus in der Psychoanalyse oder der Selbstwertung bei Jung. Auch Rogers

spricht dem Selbst eine innewohnende Kraft zu, die zur Verwirklichung des eigenen Wesens (Selbstverwirklichung) führt. Die moderne, empirische Persönlichkeitspsychologie versteht dagegen unter dem Selbstwertgefühl nicht eine irgendwie geartete psychische Kategorie im Sinne von „eigenständig“ oder „wertvoll“, sondern den Vorgang der Bewertung an sich. Selbstwertgefühl wird operational beschrieben als „die Summe der mehr

Ich bin Ich: Selbstkonzept-Entwicklung im Grundschulalter

Von Ludger Kotthoff

oder weniger positiven Beurteilung, die eine Person über sich selbst abgibt“ (Mummendey 1983, S. 245). Das Selbstwertgefühl wird daher als Teil, und zwar als affektiv-bewertender Teil des Selbstkonzeptes angesehen.

Die gegenwärtige Selbstkonzeptforschung geht also von verschiedenen Selbstkonzepten aus, die nach Bereichen hierarchisch geordnet sind und eine unterschiedliche (manchmal auch widersprüchliche) Bedeutung und Bewertung haben können. Es gibt zentrale Bereiche, die von hoher Wichtigkeit sind und solche, die eher peripher oder unwichtig sind.

An der Spitze der Hierarchie steht bei Schulkindern ein allgemeines Selbstkonzept (Vgl. Abb. 1), das sich aus den verschiedenen Teilaspekten des schulischen, sozialen und physischen Selbstkonzeptes zusammensetzt und relativ überdauernd und resistent gegen Veränderungen ist. Auf dem untersten Niveau finden sich Bereiche, die im direkten Zusammenhang mit Schulfächern oder Aktivitäten des Kindes stehen. Die subjektive Einschätzung des Schülers, welcher Bereich wichtig und zentral ist, muß nicht notwendigerweise mit der Hierarchie übereinstimmen. Ein Schüler kann z.B. sagen: „Ich bin ein guter Sportler aber schlechter Schüler“. Oder er kann sagen: „Ich bin zwar schlecht in Deutsch, finde mich aber sonst in Ordnung“.

Indem man die eigene Person zum Gegenstand der Betrachtung und Bewertung macht, gewinnt man eine Vorstellung darüber, wer man ist. Man entwickelt eine Theorie über die eigene Person, die im Gegensatz zu wissenschaftlichen Theorien jedoch subjektiv ist (Epstein 1984). Dennoch gilt für sie, was für alle Theorien gilt, daß sie eine Erklärungs- und Vorhersagefunktion haben und der Erprobung unterliegen. Das Selbstkonzept kann als ein Ordnungssystem angesehen werden, das die Beziehung des Kindes zu sich selbst und seiner (sozialen oder dinglichen) Umwelt regelt. Es hat damit hohe verhaltensregulierende Bedeutung und wird von dem Individuum und der Umwelt zur Erklärung herangezogen. Mussen, Conger und Kagan (1976) betonen, daß ein positives Selbstkonzept „ein Schlüssel zu persönlichem Glück und effektivem Funktionieren“ (S. 442) ist. Verschiedene empirische Arbeiten belegen den hohen Erklärungswert, den das Selbstkonzept für die Unterschiede im schulischen Lernen, für die Entstehung von Erfolg oder Mißerfolg, oder die Entstehung von Ängsten oder Lern- und Verhaltensauffälligkeiten hat.

Diesen Aspekt möchte ich etwas näher untersuchen:

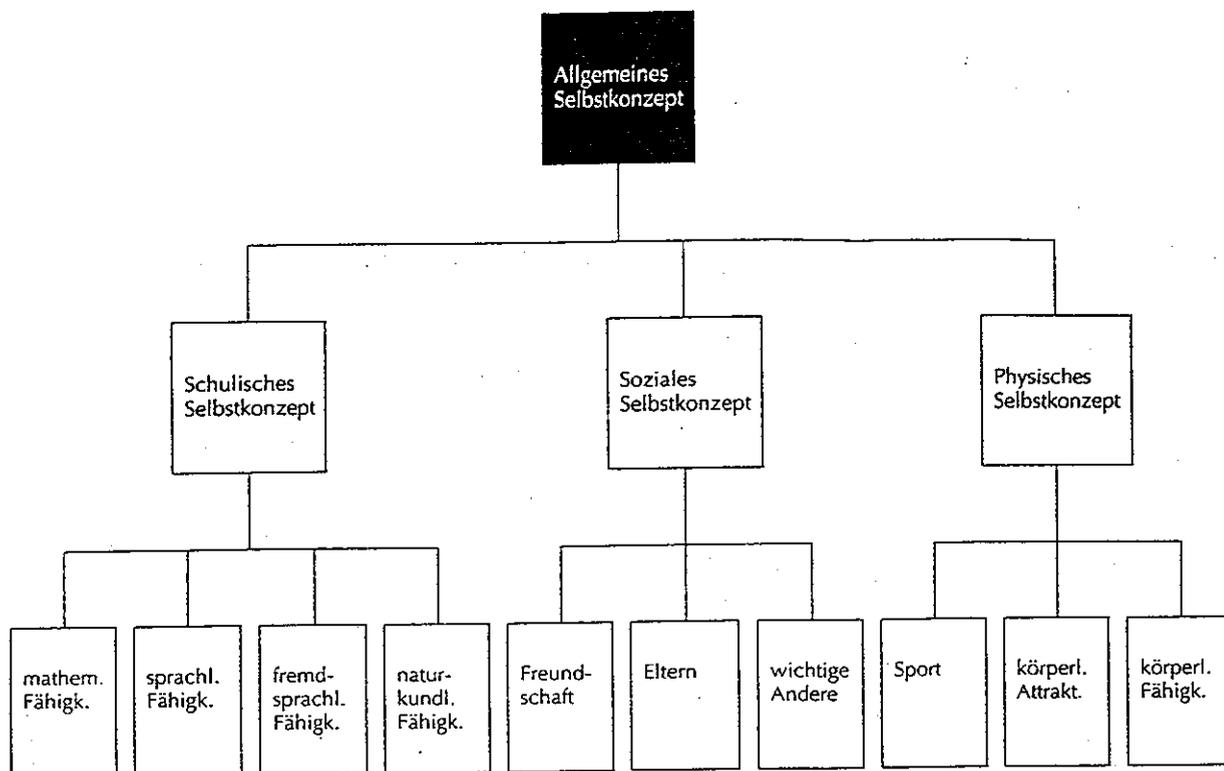


Abb. 1: Hierarchisches Selbstkonzeptmodell

1 Entwicklung des Selbstkonzeptes in der Kindheit

Bei der Entwicklung des Selbstkonzeptes lassen sich sowohl entwicklungsbedingte als auch sozialisationsbedingte Einflüsse unterscheiden. Die ersteren beschreiben eher die allgemeinen strukturellen Veränderungen, die für alle Kinder gelten und sich in Modellen aufzeigen lassen (z.B. Erikson 1973, Piaget und Inhelder 1973, Kegan 1986). Die zweiten analysieren dagegen eher die individuellen, aus der Lebensgeschichte des Kindes stammenden Erfahrungen und Erlebnisse und deren Verarbeitung. Der erste Aspekt soll vorrangig in diesem Abschnitt, der zweite im nächsten (unter Punkt 2) behandelt werden.

Wie bereits betont wurde, beginnt die Selbstkonzeptentwicklung mit der Fähigkeit, sich selbst zum Objekt der eigenen Wahrnehmung machen zu können. Diese Fähigkeit bildet sich aber erst langsam heraus. Verschiedene Autoren (z.B. Mahler, Allport, Piaget) haben betont, daß das Kind anfänglich mit der Umwelt (d.h. mit der Mutter) eine symbiotische Einheit bildet. Es besteht noch keine Differenzierung zwischen *Ich* und *Nicht-Ich*. Erst im 5. bis 8. Monat beginnt die Selbst-Außenwelt (Subjekt-Objekt)-Trennung. In dieser Phase untersucht das Kind intensiv, was zur Mutter gehört und was nicht. Mahler (1980) sagt: „Es scheint sich gewissermaßen gründlich mit dem vertraut zu machen, was die Mutter ist, was sich wie die Mutter anfühlt, riecht, aussieht, ihren Ton hat. Während es nach und nach die ‚Mutter qua Mutter‘ begreift, erkennt es auch was zum Körper der Mutter gehört und was nicht“ (S. 76/77). Durch das Erforschen des Körpers der Mutter und des eigenen Körpers baut das Kind ein Körper-Schema auf und entdeckt, daß es von der Mutter (der Umwelt) getrennt ist. Selbst-Bild und Welt-Bild entstehen durch aktive, explorierende Auseinandersetzung mit der Umwelt. Sie sind von Anfang an aufeinander bezogen und stehen in enger Wechselwirkung. Mahler (1980) nennt

diesen ersten Loslösungs- und Individuationsprozess „die psychische Geburt des Menschen“.

Das Körper-Schema bildet sich etwa bis zum 15. Monat heraus. Lewis und Brook-Gunn (1979) fanden in ihren berühmten Spiegel-Experimenten heraus, daß bis zu diesem Zeitpunkt Säuglinge einen roten Punkt, den man ihnen auf die Nase gesetzt hatte, intensiv untersuchten. Sie wußten, daß er nicht zu ihrem Körper gehörte. Sie hatten eine Vorstellung von ihrem Körper, seinem Aussehen und seinen Grenzen.

Die zunehmende Fähigkeit, *Ich* und *Nicht-Ich* zu trennen, findet ihren vorläufigen Höhepunkt im frühkindlichen Trotz (Metzger 1963), in dem das Kind in überzogener Weise alles ablehnt, was als Eingriff vom mächtigen Erwachsenen in die Welt des Kindes erlebt wird. Allport (1970) interpretiert diesen Negativismus als Versuch des Kindes, seine Selbst-Achtung und Selbst-Behauptung auch bei mangelnden Fähigkeiten (z.B. fehlende Zeitperspektive) und hoher Trennungsängstlichkeit aufrecht zu erhalten. Es ist die Phase, die Erikson „Autonomie“ nennt, in der die Grundlagen dafür gelegt werden, sich selbst als Urheber einer Handlung oder eines Produktes zu erleben. Piaget kennzeichnet diese Phase durch das Merkmal des „Egozentrismus“. Er betont, daß das Kind die Welt aus der subjektiven Perspektive sieht. Alle Dinge werden in ihrer Existenz nur in Bezug auf die eigene Person gesehen. Es kann noch nicht unterscheiden zwischen dem eigenen Standpunkt und dem der anderen. So wie es die Dinge sieht oder was es sich wünscht, glaubt es, sehen und wünschen sich die andern auch.

In der Vorschulzeit entwickelt das Kind also Grundstrukturen seines Selbstkonzeptes:

- es erlebt sich von der Umwelt als getrennt,
- es entwickelt ein Körper-Schema mit Wissen über Grenzen und Fähigkeiten des Körpers,
- es entwickelt ein basales Sicherheitsgefühl („Urvertrauen“),
- es entwickelt Autonomie und Unabhängigkeit,
- es erlebt sich als Urheber einer Handlung und kann sich auch gegen den Willen eines Erwachsenen stellen.

Mit zunehmendem Alter differenziert sich das Selbst-Bild weiter aus: Das Kind weiß, was zu ihm gehört, was „Mein“ ist (Selbst-Ausdehnung), es weiß, was man von ihm verlangt (Ideal-Selbst), und es weiß, was es zu tun in der Lage ist (Real-Selbst).

Damon und Hart (1988) haben diese Ausdifferenzierung bei Kindern im Alter von 4 bis 15 Jahren ausführlich untersucht. Sie baten die Kinder, sich selbst zu beschreiben. Die Aussagen der Kinder ließen sich auf allen Altersstufen nach vier Kategorien einordnen: ihre äußere Erscheinung, die Art ihrer Aktivitäten, ihre sozialen Beziehungen und ihre psychologischen Merkmale. Der untersuchte Altersbereich ließ sich in drei verschiedene Stufen aufteilen, die relativ einheitlich in ihrem Beschreibungs-niveau waren. (Vgl. Abb. 2)

Stufe	Physische Merkm.	Aktivitäten	Soziale Bez.	Psychol. Merkmal
1) Kategoriale Identifikation (4 bis 7 J.)	Ich habe blaue Augen. Ich bin 6 Jahre alt.	Ich spiele Fußball. Ich lese viel.	Ich bin Julias Freundin.	Ich habe manchmal witzige Ideen. Ich bin stark.
2) Komparative Vergleiche (8 bis 11 J.)	Ich bin größer als die andern Kinder. Ich habe dunklere Haare, weil ich Italiener bin.	Ich bin nicht so gut in der Schule. Ich bin gut in Mathe, aber nicht so gut in Kunst.	Ich mag es, wenn Mama und Papa mich beim Baseballspiel sehen.	Ich bin nicht so hübsch, wie die andern Mädchen.
3) Interpersonelle Merkmale (12 bis 15 J.)	Ich habe blonde Haare. Jungen lieben blonde Haare.	Ich treibe Sport, weil Sportler beliebt sind.	Ich bin sehr schüchtern. Habe deshalb wenig Freunde.	Ich kann gut zuhören. Alle erzählen mir ihre Probleme.

Abb. 2: Selbstkonzept-Modell (nach Damon und Hart 1988)

Die 4 bis 7jähri-

gen Kinder beschreiben sich mit Eigenschaften oder Merkmalen, die kategorialen Charakter haben („Ich bin 6 Jahre alt, habe braune Haare und sammle Briefmarken“). Die 8 bis 11jährigen Kinder vergleichen sich bevorzugt mit anderen Kindern („Ich bin größer als Mike und spiele besser Fußball“). Zu Beginn der Pubertät werden dann die zwischenmenschlichen Beziehungen und Begründungen für Verhaltensweisen betont („Ich bin nicht sehr ehrlich. Hin und wieder lüge ich, wenn es nötig ist“.)

In der Grundschule ist also der soziale Vergleich besonders bedeutungsvoll. Waren in der Vorschulzeit eher Eltern und Geschwister für die Bildung des Selbstkonzeptes ausschlaggebend, so tritt mit der Einschulung des Kindes zunehmend die Klasse als „Spiegel“ der Eigenschaften und Fähigkeiten in den Vordergrund. Cooley hat bereits 1902 die Bedeutung des „sozialen Spiegels“ für die Entwicklung des Selbst betont. In der Grundschulzeit bildet sich diese Fähigkeit, die Perspektive des Anderen zu übernehmen, im sozialen Vergleich heraus. Das Kind kann sich zunehmend mit den Augen der Anderen sehen und damit sich selbst und seine Fähigkeiten einschätzen.

Das zeigt sich auch in der Veränderung der Vorstellungen über Freundschaft in der Grundschulzeit. Hofer u.a. (1990) fanden bei einer Befragung 6 bis 14jähriger Jungen und Mädchen bezüglich ihrer Vorstellungen

über Definition, Entstehung und Konfliktbewältigung von Freundschaft eine deutliche Altersabhängigkeit. Die 6 bis 8jährigen verstehen unter Freundschaft gemeinsame Aktivitäten (z.B. spielen). Konflikte werden über physische Vergeltung gelöst und Streit kann eine Freundschaft beenden. Die 9 bis 11jährigen betonen dagegen die Konstanz der Beziehungen und die daraus resultierende Verlässlichkeit und Hilfsbereitschaft des Freundes. Während auf der ersten Stufe eine Versöhnung dadurch erreicht wird, indem man das Spiel einfach wieder aufnimmt, ohne den Konflikt zu thematisieren, stehen bei den älteren Kindern das gemeinsame Besprechen des Konfliktes im Vordergrund, d.h. die Bemühungen, die Beweggründe des Freundes zu verstehen.

Selman (1984) hat in Dilemma-Geschichten die zunehmende Fähigkeit des Kindes zur Perspektiv-Übernahme, als wichtigstes Merkmal des Selbstkonzeptes in der Grundschulzeit, aufgezeigt. Den Kindern wurden Geschichten erzählt, in denen sich ein Kind in einem Dilemma (Konflikt) befand. Die Kinder wurden anschließend nach den Gefühlen, Absichten und Einstellungen dieses Kindes und seinen Lösungsmöglichkeiten befragt. Selman fand folgende Stufen:

In der Vorschulzeit „beurteilt das Kind Personen, einschließlich seiner selbst, entweder als durch und durch gut oder als durch und durch schlecht“ (S. 103). Kinder verneinen, daß Menschen etwas anderes meinen könnten als sie sagen. Selman nennt dieses Stadium ein „physisches Selbstbewußtsein“ (S. 102). Die Aussagen haben die Qualität von physischen Eigenschaften: Sie existieren oder nicht. Eine andere Person meint das, was sie gesagt hat, weil sie es gesagt hat. Die Aussagen wichtiger Bezugspersonen (z.B. Versprechungen oder Bewertungen) haben für das Kind absolute Gültigkeit. Sein Denken ist zentriert. Es beachtet immer nur eine Dimension oder einen Aspekt und denkt nicht in Kategorien des „Sowohl-als auch“. Aufgrund der noch eingeschränkten Flexibilität des Denkens haben die Erfahrungen, die das Kind in dieser Phase macht, für die Selbstkonzept-Entwicklung eine hohe Bedeutung. Nach dem 6. Lebensjahr glauben Kinder, daß innere Haltungen oder Absichten und äußere Erscheinungen (Handlungen) verschieden sein können. Mit 8 Jahren haben sie die Fähigkeit, „sich an die Stelle des anderen zu versetzen und seine inneren Zustände von dort aus zu betrachten“ (S. 106). Sie wissen nun, daß das Selbst die Fähigkeit hat, zwischen Innen und Außen zu trennen. Man kann etwas anderes meinen als man sagt, man kann sich selbst täuschen und etwas vormachen. Kinder dieses Alters wissen also, daß jeder Mensch ein

privates Selbst hat, daß nicht immer in seinem Verhalten zum Vorschein kommt. *Selman* nennt es das „introspektive Selbst“ (S. 106). Damit wird das Selbst als die Instanz angesehen, die durch konkrete Handlungen und Leistungen Kontrolle über das eigene Verhalten ausüben kann.

Überhaupt ist die Grundschulzeit nach übereinstimmenden Befunden vieler Entwicklungspsychologen eine Zeit, in der das Kind sach- und leistungsorientiert ist. Es ist sich seiner gewachsenen körperlichen, intellektuellen und sozialen Fähigkeiten bewußt. Es ist von den Eltern unabhängiger geworden, interessiert sich für viele Dinge und weitet seinen geistigen und emotionalen Horizont aus. Die Schule kommt mit ihren Angeboten, dieser hohen Lernbereitschaft und Lernfähigkeit entgegen.

Baldering (1993) stellte bei einer Befragung von Grundschulkindern fest, daß 75 % ein positives Selbstkonzept

(im Körper-Selbst, in der intellektuellen Leistungsfähigkeit, der sozialen Akzeptanz und der emotionalen Gestimmtheit) hatten. Nur etwa 10 % wiesen ein negatives Selbstkonzept auf. Sie fand, „daß die Mehrzahl der von uns untersuchten Grundschul Kinder über angemessene Ich-Stabilität verfügt, d.h. die eigene Person mit positiven Merkmalen beschreibt“ (S. 103).

Sie fand auch keinen gravierenden Unterschied zwischen Jungen und Mädchen. Etwa 70 % beschrieben ihre äußere Erscheinung mit positiven Merkmalen, „d.h. sie erleben sich als schön, sauber, ziehen sich gern an, es macht ihnen Spaß, sich im Spiegel zu betrachten und fühlen sich meistens gesund“ (S. 107). Auch bei den Leistungskonzepten konnte sie keine bedeutsamen Unterschiede feststellen. „Sie geben an, gut klettern, turnen, werfen, schreiben, lesen, rechnen zu können und klug zu sein“ (S. 110). Im Bereich der Selbstdurchsetzung und Selbstbehauptung (soziales Selbstkonzept) zeigte sich dagegen ein statistisch bedeutsamer Unterschied, der im Einklang mit Befunden zur Entwicklung geschlechtstypischen Rollenverhaltens steht. „Jungen beschrieben sich sicherer im Umgang mit anderen, als durchsetzungsstärker bei Konflikten mit anderen, haben keine Angst, Fehler zu machen, vor anderen Leuten zu sprechen oder jemanden zu fragen“ (S. 114).

Zusammenfassend können wir festhalten, daß das Selbstkonzept des Grundschul Kindes

- sowohl für Jungen als auch Mädchen eher positiv ist,
- von Leistungsfreude, Sachorientierung und Lernbereitschaft bestimmt ist,
- von einem zunehmenden Bewußtsein über die Kontrolle des eigenen Verhaltens geprägt ist,
- dazu befähigt, sich selbst mit den Augen der Anderen wahrzunehmen (Perspektiven-Übernahme),

- erlaubt, bessere Konfliktlöse-Strategien in sozialen Situationen zu entwickeln,
- von dem sozialen Vergleich mit der alters- und geschlechtsgleichen Gruppe beeinflusst wird.

2 Entstehung und Auswirkung eines positiven oder negativen Selbstkonzeptes

Nach *Naudascher* (1980) hat jemand ein positives Selbst-Wertgefühl, „der weiß, was er will, der sich akzeptiert, der sich seiner selbst sicher ist und sich günstig, d.h. positiv bewertet“ (S. 91). Ein positives Selbst-Wertgefühl wird in der Literatur daher häufig in Verbindung mit geistiger Gesundheit gesehen und zwar mit einer hohen Selbstschätzung und Selbstachtung und mit psychischer Stabilität und Ich-Stärke. *Deusinger* (1986) formuliert sogar eine direkte Abhängigkeit: „Je ‚positiver‘ die Selbstkonzepte, d.h. je mehr sozial erwünschte Merkmale mit der eigenen Person verbunden werden, um so ausgeprägter erscheint die ‚psychische Stärke‘ des Individuums“ (S. 14). Ein negatives Selbst-Wertgefühl korreliert dagegen mit Ängstlichkeit, Gehemmtheit, Hilflosigkeit, Depression, Ich-Schwäche und anderen psychischen Schwierigkeiten.

2.1 Einfluß der Familie auf die Entwicklung des Selbstkonzeptes

Für die Entstehung eines positiven oder negativen Selbst-Wertgefühls sind die subjektiven Erfahrungen und Erlebnisse, die ein Kind in der Auseinandersetzung mit seinen Bezugspersonen in der frühen Kindheit macht, von zentraler Bedeutung. *Adler* (1973) meint, daß schon früh, bevor sich kognitive Strukturen ausbilden, ein Erlebens- und Verhaltens-Muster erworben wird, das er „Lebensstil“ nennt. Dieser Lebensstil ist im wesentlichen durch ein subjektives Wert-Gefühl gekennzeichnet, das entweder positiv als Gemeinschafts- oder aber negativ als Minderwertigkeitsgefühl in Erscheinung tritt.

Das erstere beruht auf dem Gefühl der Zugehörigkeit, des Geliebt- und Akzeptiertwerdens. Es ist die Grundlage für eine realistische Einschätzung des eigenen Wertes und der eigenen Fähigkeiten. *Adler* gebraucht hier den Begriff des „Mutes“. Er bezeichnet damit „die Aktivität des Individuums (...), das mitgeht, mitarbeitet, mitlebt“ (S. 41). Er meint damit die Bereitschaft des Kindes, sich auf die Auseinandersetzung mit anderen Menschen oder Sachaufgaben einzulassen, ohne einen Verlust des subjektiven Wertes durch gelegentliche Mißerfolge oder Fehler zu befürchten. Das Selbstwertgefühl entwickelt sich also auf der Grundlage der erlebten Akzeptanz durch Zugehörigkeit zu einer liebenden Person bzw. annehmenden Familie und dem „Mut“, sich mit der Realität auseinanderzusetzen. Akzeptanz und Kompetenz sind auch empirisch von *Harter* und *Pike* (1984) als die wichtigsten Dimensionen des Selbstwertgefühls bestätigt worden. Ein Minderwertigkeitsgefühl oder negatives Selbstwertgefühl entwickelt sich dann, wenn das Kind sich nicht oder nur unter bestimmten Bedingungen geliebt fühlt und entmutigt ist. Wenn ein Kind eher Mißerfolge als Erfolge erwartet, traut es sich nichts zu, hat Angst vor Aufgaben, schätzt die eigenen Fähigkeiten unrealistisch ein und erlebt jeden Fehler als Katastrophe.



Ein Fallbeispiel soll das etwas näher veranschaulichen: Julia, 10 Jahre alt, Einzelkind, kommt in eine Beratung, weil sie vor Klassenarbeiten panische Ängste hat (kann nicht schlafen, wacht früh auf, hat Bauchschmerzen, erbricht, hat Versagensängste). Julia ruft die Mutter, die berufstätig ist, ständig auf ihrer Arbeitsstelle an und fragt: „Mama, wie geht das? Ich kann es nicht!“ Die Mutter kommt häufig genervt früher nach Hause, um ihr bei den Hausaufgaben zu helfen. Auch in der Schule fordert Julia ständig die Hilfe und Unterstützung der Lehrerin ein.

Die Lehrerin versteht sie nicht und sagt: „Du kannst es doch. Du schreibst ja sowieso alle Arbeiten eins.“ Julia ist nämlich die beste Schülerin ihrer Klasse, die ausnahmslos in allen Fächern sehr gut steht. Die Lehrerin versteht ihre Ängste nicht und vermutet, daß sich Julia nur in den Vordergrund spielen möchte. Auch die Mutter versteht Julias Ängste nicht. Sie tut alles für ihr Kind. Sie hat an sich selbst schon immer hohe Leistungsanforderungen gestellt und erinnert sich daran, daß ihre Eltern gesagt haben: „Es gibt nur eins: arbeiten, arbeiten, arbeiten“. Im Beratungsgespräch mit der Mutter wird deutlich, daß sie die Forderungen der Eltern nach Anstrengung und Kontrolle realisiert. Diese Haltung hat in Julias Erziehung dazu geführt, daß sie überbehütet und kontrolliert erzogen worden ist. Julia hat nie etwas ausprobieren dürfen, hat nie allein eingekauft, Taschengeld gehabt o.ä. Julia hat nur durch intellektuelle und schulische Leistungen die Anerkennung der Mutter sichern können. Julias Vater hat sich auch ganz der Dominanz der Mutter untergeordnet und sieht sich nicht in der Lage, Julias Bemühungen nach Eigenständigkeit und Autonomie zu unterstützen.

Da Julia auf die Bewertung ihrer Leistungen von außen angewiesen ist, lebt sie ständig im Zweifel, ob das, was sie macht, auch richtig und gut genug ist. Julia sichert sich mit ihrer Ängstlichkeit unbewußt die Liebe der Eltern. Sie zweifelt nämlich daran, – wie sie in der Beratung erzählt –, ob die Eltern sie überhaupt haben wollten. Denn wenn sie nicht da wäre, so glaubt sie, hätten die Eltern ein besseres Leben, und Mutter brauchte sich nicht immer so anzustrengen. Julias Verhalten erfüllt psychodynamisch eine wichtige Funktion in diesem Beziehungsgeflecht: Es sichert die Zuwendung der Mutter. Julias Preis dafür ist ihre Ängstlichkeit und Unselbständigkeit.

Das Fallbeispiel zeigt einige wichtige Punkte, die für die Entstehung des Selbstwertgefühls von Bedeutung sind:

- Schulische Erfolge, gute Leistungen, Anerkennung der Lehrerin reichen für ein positives Selbstwertgefühl in der Grundschule nicht aus. Andere entwicklungs-mäßig frühere Persönlichkeitsstrukturen wie z.B. das Gefühl von Zugehörigkeit oder Akzeptiertwerden und das Gefühl von Autonomie oder Selbständigkeit sind von größerer Bedeutung.
- Die Entwicklung des Selbstwertgefühls des Kindes ist wesentlich von dem Selbstkonzept der Eltern und ihren Vorstellungen davon abhängig, was im Leben wichtig ist und wie man Bedeutung erlangt. Richter (1963) hat ausführlich die Übertragung unbewältigter Konflikte oder elterlicher Erwartungen auf die Kinder untersucht. Er hat festgestellt, daß Eltern im Verlauf der Entwicklung ihrer Kinder immer wieder mit nicht verarbeiteten Konflikten aus der eigenen Kindheit konfrontiert werden. Es fällt ihnen dann

schwer, unvoreingenommen die Bedürfnisse ihrer Kinder (z.B. nach Autonomie) wahrzunehmen und Vertrauen in deren Entwicklungsfähigkeit zu setzen.

- Lehrer können auffälliges Verhalten des Kindes (z.B. Ängstlichkeit) nur verstehen, wenn sie bereit und in der Lage sind, sich auf die Geschichte des Kindes, seine subjektive Sichtweise von sich selbst und den Anderen und wie man Bedeutung und Anerkennung erlangt, einzulassen.

2.2 Einfluß der Schule auf die Entwicklung des Selbstkonzeptes

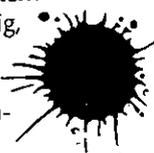
Weiter oben ist betont worden, daß in der Grundschulzeit der soziale Vergleich bei der Entstehung des Selbstkonzeptes wichtig ist. Neben die Eltern und Geschwister tritt die Gruppe der Gleichaltrigen als Bezugsgruppe. Die Kinder fragen sich in zunehmendem Maße: „Bin ich gut in Mathematik? Bin ich gut im Sport? Bin ich eine richtige Freundin?“ Die Antworten darauf bestimmen wesentlich das Selbstkonzept.

Eine Reihe von empirischen Arbeiten aus der Motivationsforschung belegen die Bedeutung, die das Selbstkonzept für das schulische Lernen hat (Helmke 1992, Krause 1993). Bereits bei Kindern im 2. Schuljahr fanden Asendorpf und van Aaken (1993) eine signifikante Korrelation zwischen dem schulischen Selbstkonzept und den Schulnoten in Mathematik und Deutsch ($r = 0,43$). Das Selbstkonzept von den eigenen Fähigkeiten entwickelt sich bereits in den ersten Grundschuljahren und festigt sich im Verlauf der Grundschulzeit.

Tiedemann und Faber (1994, 1995) konnten z.B. feststellen, daß bereits in den ersten beiden Grundschuljahren Mädchen im Vergleich mit Jungen ein negatives Konzept von ihren mathematischen Fähigkeiten erwerben. In einer Untersuchung an Dritt- und Viertklässlern (1995), die ihre mathematischen Leistungen vor und nach einer Klassenarbeit einschätzen sollten, fanden die Autoren heraus, daß Mädchen ihre mathematischen Fähigkeiten bei objektiv gleichen Leistungen geringer einschätzten als Jungen. Sie hatten ein weniger züversichtliches Selbstbild ihrer mathematischen Leistungsfähigkeit und schätzten Mathematik häufiger als schwieriges Fach ein. Erfolg führten sie weniger auf ihre guten Fähigkeiten, den Mißerfolg aber auf ihre „mangelnde“ Begabung zurück. In den ersten beiden Grundschuljahren waren die Mädchen aber – wie die Autoren vorher (1994) festgestellt hatten – sowohl in Mathematik-Tests als auch in der Mathematik-Note deutlich überlegen gewesen.

Es ist Kindern wichtig, tüchtig zu sein, Leistungen zu erbringen und von anderen dafür anerkannt zu sein. Positive Leistungen allein, scheinen aber nicht zu einem positiven Selbstkonzept zu führen. Offensichtlich spielen geschlechtsspezifische Vorurteile (wie z.B. „Mädchen sind mathematisch unbegabt!“) eine größere Rolle. Auch Krause (1993) konnte in einer Längsschnittstudie zur Veränderung des Selbstbildes im Schulalltag die hohe Bedeutung des schul- und lernbezogenen Selbstkonzeptes für das allgemeine Selbstkonzept bestätigen. Für die emotional stabilen, selbstsicheren und leistungsfähigen Kinder waren die Erfahrungen, die sie in der Schule machten, eine Quelle weiterer Bekräftigung ihres positiven Selbstbildes. Jene Schüler aber, die ein negatives Konzept von ihren schulischen Fähigkeiten hatten,

POSITIVES SELBSTBILD



behielten dieses mit stetig fallender Tendenz bei. In den Selbstbeschreibungen eines Schülers mit negativem Selbstkonzept heißt es z.B.:

„In der 2. Klasse:
Ich bin manchmal unvernünftig. Ich weiß selber nicht mehr was los ist, entweder bin ich frech oder lieb. In der Schule will ich auch lieb sein.
In der 3. Klasse:
Ich nehme mir für die Schule etwas vor. Ich versuche fleißig zu lernen, eigentlich klappt es, manchmal nicht. Ich soll mich in der Schule gut anstrengen.
In der 4. Klasse:
Wenn ich in der Schule bin, habe ich meistens keine Lust. Ich bin auch ein schlechter Schüler. Ich könnte mich etwas bessern.“

Bei einem Schüler mit einem positiven Selbstkonzept heißt es:

Im 2. Schuljahr:
Ich bin sehr gut. Ich gehe gern zur Schule.
Im 3. Schuljahr:
Ich habe keine Sorgen. Die meisten Zensuren sind Einsen.
Im 4. Schuljahr:
Die Schule macht mir Spaß. Schwimmen macht mir am meisten Spaß. Deutsch gefällt mir auch sehr gut.“

(Krause 1993, S. 280)

Krause hat nun weiter untersucht, wie Eltern und Lehrer mit den Kindern umgehen, die eigentlich Ermutigung und Unterstützung benötigen, um ein besseres Selbstbild aufbauen zu können. Nach der Rückgabe eines Diktates sollten die Kinder Zeichnungen anfertigen mit dem Thema, wie es zu Hause sein würde, wenn die Eltern die Beurteilung des Diktates sehen werden. Die Zeichnungen wurden nach emotionalen Reaktionen der Eltern ausgewertet. Sie zeigen, daß negative Reaktionen wie z.B. Ärger, Bestrafung und Trauer vom 2. bis zum 4. Schuljahr ganz erheblich zunehmen, positive Reaktion wie z.B. Freude dagegen deutlich abnehmen. Darüber hinaus wurden gute Schüler von ihren Lehrern besser eingeschätzt, als sie sich selbst einschätzten, und Schüler mit Lernschwierigkeiten wurden von ihren Lehrern noch schlechter beurteilt, als sie es schon selbst täten. Ein negatives Selbstkonzept festigt sich auf diese Weise und hat die Tendenz konsistent zu sein. Ein Kind, daß einen Mißerfolg bei einer Aufgabe erwartet, unternimmt wenig Anstrengung und erklärt den eintretenden Mißerfolg wieder mit dem negativen Selbstkonzept: „Ich sage es doch immer, ich kann eben kein Mathe!“ Meyer (1984) ist nun in verschiedenen Experimenten der Frage nachgegangen, welche Auswirkungen ein negatives Selbstkonzept der eigenen Fähigkeiten – er nennt es das „Konzept von der eigenen Begabung“ – auf die verschiedenen Phasen des Lernprozesses hat. Seine Ergebnisse lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

Kinder, die ein negatives Konzept von der eigenen Begabung haben

- wählen leichtere Aufgaben aus und sind weniger bereit Anstrengungen in schwierigere Aufgaben zu investieren, weil sie sich dort keinen Erfolg versprechen.
- Sie beschäftigen sich bei der Lösung von Aufgaben eher mit befürchteten negativen Bewertungen durch Erzieher oder Eltern als mit Überlegungen, die für die Lösung der Aufgabe relevant sind („handlungsirrelevante Gedanken“).

- Sie schätzen ihre Leistungen geringer ein als sie tatsächlich sind und vermeiden es, Informationen über ihre Begabung zu bekommen, weil sie eher negative Urteile erwarten.
- Sie schreiben ihre Erfolge eher dem Zufall und der Leichtigkeit der Aufgabe zu, ihre Mißerfolge aber eher der mangelnden Begabung und fehlenden Anstrengung.

Kinder mit einem negativen Begabungskonzept befinden sich also in einem gefährlichen Teufelskreis: Das was sie am meisten befürchten, nämlich den Mißerfolg und die negative Bewertung durch Eltern und Lehrer, führen sie mit ihrem eigenen Verhalten herbei. Die negative Selbsteinschätzung führt zu mangelnder Anstrengung, zu Ängsten und Deprimiertheit. Die zur Lösung der Aufgaben notwendige Energie ist nicht mehr vorhanden und wird durch die emotionale Belastung absorbiert.

Betz und Breuninger (1982) haben in einem Teufelskreis-Modell die Entstehung von schulischen Lernstörungen untersucht (Vgl. Abb. 3) Sie gehen von Regelkreisen aus, die sich selbst steuern und aufrecht erhalten und zu einer Senkung des Selbstwertgefühls führen. In diesem Modell spielen noch zwei weitere Komponenten eine wichtige Rolle, und zwar das Lerndefizit und Reaktion der Umwelt.

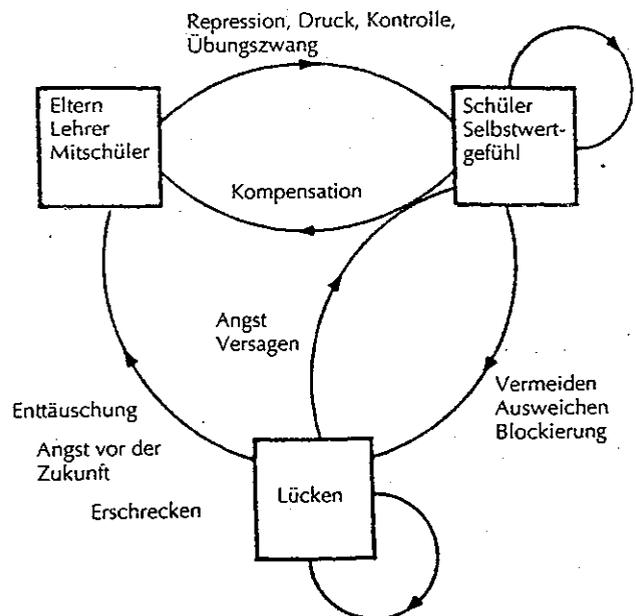


Abb. 3: Wirkungsgefüge der Entstehung von Lernstörungen (nach Betz/Breuninger 1982, S. 29)

Eine Lernstörung beginnt nach Ansicht der Autoren immer mit einem tatsächlich vorhandenen Defizit oder einer Lern-Lücke.

Fehler und Leistungsmängel, die daraus resultieren, werden von der Umwelt, d.h. den Eltern und Lehrern wahrgenommen und negativ sanktioniert (Druck, Repressionen u.a.). Diese „pädagogischen Maßnahmen“ bewirken eine Reduktion des Selbstwertgefühls, was wiederum zur ängstlichen Vermeidung und zum Ausweichen vor der Aufgabe führt. Auf diese Weise wird der vorhandene Mangel nicht behoben sondern noch weiter verstärkt.

Die vom Kind erlebten Defizite und Mängel führen zu weiteren Ängsten und zu „Selbst-Stigmatisierungen“

(Ebenda, S. 23): Das Kind sieht seine Mißerfolge, hat aber keine hinreichende Erklärung für das Versagen. Seine subjektiven Begründungen führen zu weiteren Abwertungen („Ich bin auch zu faul und unbegabt“) oder zu Ausflüchten („Ich will ja gar nicht lesen. Lesen ist doof“) oder zur Übernahme von Erklärungsangeboten aus der Umwelt („Ich kann mich nicht genug konzentrieren“). Ganz im Sinne der „Sich-selbst-erfüllenden-Prophezeiung“ nimmt das Kind tatsächlich die Verhaltensweisen an, die zu dem Erklärungsmodell gehören: Es wird tatsächlich unfähig oder lustlos oder unkonzentriert.

Die täglichen Mißerfolge verursachen nun „ein Trommelfeuer von Erniedrigungen ... Es wird dem Kind nicht nur die Anerkennung durch die Eltern, Lehrer und Klassenkameraden vorenthalten, es hat auch keine andere Wahl als sich selbst abzulehnen“ (Ebenda, S. 24). Da Anerkennung und Akzeptanz aber ein zentrales Bedürfnis des Kindes sind, sucht es über Ersatzhandlungen die soziale Randstellung zu kompensieren. Es greift zu „Handlungen, die die anderen Kinder selbst gern ausführen würden, die aber unter sozialem Tabu stehen: Stören des Unterrichts, Versuche, den Lehrer in Wut zu bringen oder lächerlich zu machen, Hypermotorik in jeder Form, aber auch demonstrative Langeweile“ (Ebenda, S. 24).

Das Kind bildet also Verhaltensweisen aus, die einerseits zur subjektiven Erklärung des Versagens, andererseits eine kompensatorische Wirkung nach außen haben, um weiterhin von den anderen anerkannt zu sein und sich zugehörig fühlen zu können. Daß das störende Verhalten auch bei den Klassenkameraden häufig nur kurzfristige Anerkennung bringt und daß es sich weiterhin von der Gruppe oder dem Lehrer entfernt, wird von dem Kind nicht gesehen.

Es sieht keine Möglichkeit, diesen Entmutigungs-Kreislauf zu durchbrechen. Die Folgen davon sind, daß sich die Leiden und Mißerfolge vergrößern und das Selbstwertgefühl immer weiter absinkt. Zum ursprünglich vorhandenen Lern- und Leistungs-Defizit ist eine Verhaltensauffälligkeit hinzugekommen. Zur Resignation des Schülers kommt die Resignation der Eltern und Lehrer hinzu.

3 Pädagogische Maßnahmen

Kinder, die so in ihrem Selbstwertgefühl eingeschränkt sind, daß sie Lern- und Verhaltensstörungen entwickeln, bedürfen der professionellen Betreuung durch Schul- oder Erziehungsberater. Es gibt aber eine Reihe pädagogischer Maßnahmen, die der Lehrer ergreifen kann und eine selbstwertstabilisierende oder -aufbauende Funktion haben können. Aus dem Teufelskreis-Modell lassen sich drei Punkte ableiten, die pädagogisch wichtig sind: die Bedeutung von Kompetenz und Akzeptanz und die Beziehungsdynamik.

3.1 Kompetenz

Kinder, die ein negatives Konzept von ihren eigenen Fähigkeiten haben, zweifeln an ihrer Kompetenz, befürchten Mißerfolg und vergrößern ihr Lerndefizit aus Mangel an Übung und Anstrengung. An dieser Stelle müssen pädagogische Maßnahmen ansetzen, die sich mit dem Begriff der Ermutigung umschreiben lassen. (Dinkmeyer/Dreikurs 1980, Dreikurs/Grunwald/Pepper

1987). Ermutigung ist aber mehr als Lob oder positive Verstärkung. Lob ist auf die gelungene Leistung ausgerichtet und steht am Ende eines Lernprozesses; Ermutigung steht dagegen am Anfang und will die Anfangsschwierigkeiten des Kindes überwinden helfen und zum Ausprobieren auffordern. Ermutigung erlaubt, Teilerfolge positiv zu bewerten und setzt an dem Gelungenen, den Stärken und Interessen des Kindes an und nicht an seinen Schwächen und Fehlern. Erst wenn es dem Lehrer gelingt, sich in die mutlose Lage des Kindes hineinzusetzen, kann er es mit seinen Ängsten und Lernhemmung wahrnehmen und damit ernstnehmen. Dann können mit dem Kind gemeinsame Überlegungen für praktische Lern-Hilfen angestellt werden. Hinzukommen müssen Maßnahmen, die dem Schüler erlauben, sich selbst als Urheber oder Initiator von etwas zu empfinden. Autonomie und Selbständigkeit können sich nur entwickeln, wenn das Kind Gelegenheit hat, für sein Lernen eigenverantwortlich sein zu können. Dazu gehören Maßnahmen, die dem kindlichen Denken und Erleben (handelnder, erlebnisorientierter Unterricht) sowie seinem Wunsch nach selbständigem und unbewertetem Tun entgegenkommen. Es muß Möglichkeiten haben, etwas auszuprobieren oder einen eigenen Schwierigkeitsgrad wählen zu können (z.B. innere Differenzierung, freie Arbeit, Wochenarbeitsplan, Projektunterricht u.a.). Nur wenn Kinder Fehler machen dürfen, ohne eine Wertminderung befürchten zu müssen, können sie lernen, Fehler zu vermeiden.



3.2 Akzeptanz

Der Lehrer sollte in seinem Unterricht den Wunsch und das Bedürfnis des Kindes nutzen, von Klassenkameraden akzeptiert zu sein und sich ihnen zugehörig zu fühlen. Sozialer Vergleich bedeutet nicht Konkurrenz, sondern sich selbst in der Auseinandersetzung mit den Gleichaltrigen zu spüren und seinen Standort zu bestimmen. Wenn Kinder erlebt haben, daß Fehler und Mängel ihren Wert nicht mindern, sondern lediglich anzeigen, daß man noch nicht kompetent genug ist, fühlen sie sich auch weiterhin zugehörig. Pädagogische Maßnahmen, die die soziale Integration in die Klasse und die Sicherung eines anerkannten Platzes bewirken, können sein z.B. Klassenrat, Entwickeln von Regeln in der Klasse, Beachten von Ritualen, Lernen in Gruppen, gemeinsames Feiern und Erleben.

3.3 Beachtung des Beziehungsgeflechtes

Die Entwicklung eines positiven oder negativen Selbstkonzeptes unterliegt einem Beziehungsgeflecht aus familialen und schulischen Faktoren, in das Lehrer und Schüler eingebunden sind. Lehrer tendieren häufig dazu, Verhaltensweisen als etwas Gegebenes und nicht als etwas Gewordenes zu betrachten. Positive oder negative Eigenschaften haben ihre Geschichte und ihre individuelle Dynamik. Der Lehrer sollte sich auf diesen Prozeß des Verstehens der subjektiven Sichtweise des Kindes einlassen. Erst dann gelingt es ihm, die Beweggründe des Verhaltens zu erkennen und individuelle Maßnahmen zu ergreifen. Darüber hinaus sollte der Lehrer aber auch seine eigene Rolle als Lehrer wahrnehmen. *Singer* (1973, 1988) hat sich mit den unbewußten Prozessen beschäftigt, die sich in der Beziehung zwischen Lehrer und Schüler unterhalb der Ebene des Lernens abspielen. Er definiert Disziplinschwierigkeiten in der Schule als Beziehungsschwierigkeiten zwischen Lehrern und Schülern. Supervision kann dem Lehrer nach seiner Ansicht helfen, den eigenen Anteil am Zustandekommen eines Konfliktes zu erörtern. Abschließend läßt sich sagen, daß die Ausbildung des Selbstkonzeptes als eine zentrale Kategorie angesehen werden kann, die das soziale, emotionale und intellektuelle Verhalten des Kindes entscheidend beeinflusst. Für den Aufbau eines realistischen, positiven Selbstkonzeptes erweisen sich die Dimensionen von Zugehörigkeit und Akzeptanz sowie Autonomie und Kompetenz als unabdingbar. *Richter* (1995) weist in einem Interview auf die Gefahr hin, wenn die Individualität überbetont wird und nicht mehr an die Gemeinschaft gebunden ist, dann führt die Entwicklung „nicht zur Selbstverwirklichung sondern zum oberflächlichen Egozentrismus“ (S. 56). „Ideale wie Solidarität, Gemeinschaftssinn und Empathie“ (S. 59) spielen nach seinen Beobachtungen in den vergangenen 20 Jahren eine

Solidarität? Gemeinschaftssinn? Empathie?

immer geringere Rolle, so daß es einerseits verstärkt zu rücksichtslosem Durchsetzen, andererseits zu Einsamkeits- und Verlassenheitsgefühlen kommt. Er meint, daß „in der Kindheit (das) Bedürfnis nach Anerkennung und Geliebtwerden nicht mehr genügend gesättigt wird (...) Menschen brauchen diese frühe Zuwendung, diese Energie, um später mehr von sich zu geben“ (S. 59).

Literatur:

- Adler, A.*: Individualpsychologie in der Schule. Frankfurt 1973.
Adler, A.: Psychotherapie und Erziehung. Bd.3. Frankfurt 1983.
Allport, G. W.: Gestalt und Wachstum in der Persönlichkeit. Meisenheim 1970.
Asendorpf, J. D./van Aken, M. A. G.: Deutsche Version der Selbstkonzeptskalen von Harter. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 25/1993, S. 64–86
Baldering, D.: Selbstkonzepte von Kindern im Grundschulalter. Frankfurt 1993.
Betz, D./Breuninger, H.: Teufelskreis Lernstörungen: Analyse und Therapie einer schulischen Störung. München 1982.
Cooley, C. H.: Human nature and the social order. New York, 1902, 1964.

- Damon, W./Hart, D.*: Self-understanding in childhood and adolescence. Cambridge 1988.
Deusinger, I. M.: Die Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN). Göttingen 1986.
Dinkmeyer, D./Dreikurs, R.: Ermutigung als Lernhilfe. Stuttgart 1980.
Dreikurs, R./Grunwald, B./Pepper, F.: Lehrer und Schüler lösen Disziplinprobleme. Weinheim 1987.
Epstein, S.: Entwurf einer integrativen Persönlichkeitstheorie. In: Filipp, S. H. (Hrsg.) Selbstkonzept-Forschung. Stuttgart 1984, S. 15–45.
Erikson, E. H.: Identität und Lebenszyklus. Frankfurt 1973.
Filipp, S. H.: Entwurf eines heuristischen Bezugsrahmens für Selbstkonzept-Forschung: Menschliche Informationsverarbeitung und naive Handlungstheorie. In: Filipp, S. H. (Hrsg.); Selbstkonzeptforschung. Stuttgart 1984, S. 129–152.
Filipp, S. H.: Selbstkonzept. In: *Hermann, Th./Lantermann, E.* (Hrsg.): Persönlichkeitspsychologie. München 1985.
Harter, S./Pike, R.: The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. Child Development 55/1984, S. 1969–1982.
Helmke, A.: Selbstvertrauen und schulische Leistungen. Göttingen 1992.
Hofer, M./Becker, U./Schmid, B./Noack, P.: Die Altersabhängigkeit von Vorstellungen über Freundschaft bei 6 bis 14jährigen. In: *Knopf, M./Schneider, W.* (Hrsg.): Entwicklung. Festschrift von F. E. Weinert. Göttingen 1990.
Kegan, R.: Die Entwicklungsstufen des Selbst. München 1986.
Krause, Ch.: Was macht die Schule aus dem Selbst der Machtlosen? In: *Hanckel, Ch./Heyse, H./Kalweit, U.* (Hrsg.) Psychologie macht Schule. Kongreßbericht des 10. Bundeskongresses des BDP. Bonn 1993, S. 274–286.
Lewis, M./Brooks-Gunn, J.: Social cognition and the acquisition of the self. New York 1979.
Ludwig-Körner, Ch.: Der Selbstbegriff in Psychologie und Psychotherapie. Wiesbaden 1992.
Mahler, M. S./Pine, F./Bergman, A.: Die psychische Geburt des Menschen. Frankfurt 1980.
Markus, H./Wurf, E.: The dynamic self-concept: A social psychological perspective. Ann. Rev. Psychol. 38/1987 S. 299–337.
Metzger, W.: Frühkindlicher Trotz. Basel 1963.
Meyer, W. U.: Das Konzept von der eigenen Begabung. Bern 1984.
Mummendey, H. D.: Selbstwertgefühl. In: *Euler, H. A./Mandl, H.* (Hrsg.): Emotionspsychologie. München 1983, S. 244–248.
Mussen, P. H./Conger, J. J./Kagen, J.: Lehrbuch der Kinderpsychologie. Stuttgart 1976.
Naudascher, B.: Das übergangene Selbst. Frankfurt 1980.
Piaget, J./Inhelder, B.: Die Psychologie des Kindes. Olten 1972.
Richter, H. E.: Eltern, Kind und Neurose. Stuttgart 1963.
Richter, H. E.: Nicht Selbstverwirklichung sondern oberflächlicher Egozentrismus. Ein Gespräch mit H. E. Richter. Psychologie heute 22(7)/1995, S. 56–59.
Selman, R. L.: Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Frankfurt 1984.
Singer, K.: Verhindert die Schule das Lernen? München 1973.
Singer, K.: Lehrer-Schüler-Konflikte gewaltfrei regeln. Weinheim 1980.
Tiedemann, J./Faber, G.: Mädchen und Grundschulmathematik: Ergebnisse einer vierjährigen Längsschnittstudie zu ausgewählten geschlechtsbezogenen Unterschieden in der Leistungsentwicklung. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 26/1994, S. 101–111.
Tiedemann, J./Faber, G.: Mädchen im Mathematikunterricht: Selbstkonzept und Kausalattribution im Grundschulalter. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 27/1995, S. 61–71.

Anschrift des Autors:

Dr. Ludger Kotthoff,
 Dipl. Psych., Akadem. Oberrat
 Psycholog.Inst. III
 der Westf. Wilhelms-Univ. Münster
 Fliednerstraße 21
 48149 Münster



Da es in einer Lerngruppe von mehr als 20 Lernenden durchaus eine logistische Herausforderung darstellt, allen Kindern die gleiche Intensität an Aufmerksamkeit zukommen zu lassen, ist es sinnvoll, sich als Lehrkraft ein System zu überlegen, durch das jedes Kind in der Klasse eine **persönliche Wertschätzung** erfahren kann. Langenkamp schlägt vor, täglich etwa vier bis fünf Kinder zu einem Gespräch unter vier Augen einzuladen. In diesem Gespräch können bisherige Erfolge und Lernfortschritte sowie nächste Lernschritte besprochen werden.

Das Gespräch kann aber auch für persönliche Belange (*“Wie geht es dir heute?”, “Hast du etwas auf dem Herzen?”...*) genutzt werden. Wichtige Informationen können gegebenenfalls dokumentiert werden (z.B. in einem Kontakt- oder Brückenbuch für die Eltern). Ferner ist es laut Sacher wichtig, allen Lernenden **positive Erwartungen zu signalisieren**, unabhängig von ihrem Kompetenzstand. Wenn die Heranwachsenden erfahren, dass die Lehrkraft zuversichtlich auf ihre zukünftigen Leistungen blickt, schöpfen sie Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten.[4]

Feedbackkultur

Besonders hervorgehoben wird in der Forschungsliteratur die Rückmeldekultur der Lehrkraft. Die Lehrkraft sollte dazu in der Lage sein, individuelle Leistungsrückmeldungen in Form von differenziertem Feedback zu geben und die soziale Bezugsnorm zu vermeiden.

Hierfür eignet sich besonders das **Feedback-Modell nach Hattie und Timperley**, das jede Rückmeldung in drei Phasen gliedert[5]:

1. **Feed up:** Wo liegt das angepeilte Ziel der oder des Lernenden? (Lernziel)
2. **Feed back:** Wo steht der oder die Lernende jetzt? (aktueller Stand)
3. **Feed forward:** Wie kommt der oder die Lernende zum Ziel? (Strategien)

Laut Sacher ist es ebenso wichtig, mit den Heranwachsenden gemeinsam über ihre Misserfolge zu sprechen und mögliche Ursachen zu ergründen. Die Attribution von Erfolgen und Misserfolgen der Lernenden ist ein wichtiger Faktor für die Selbstbewertungen von Schülerinnen und Schülern und wirkt sich somit auch auf ihr akademisches Selbstkonzept und Mindset aus. Pädagogische Fachkräfte sollten dahingehend darauf verzichten, die Ursachenzuschreibung auf die Fähigkeiten des jeweiligen Kindes zu beschränken und **Erfolge sowie Misserfolge stattdessen auf dessen Anstrengung zurückführen**. Mehr zu diesem Thema können Sie im Artikel [“Mindsets – Die Psychologie des Lernens und Lehrens”](#) nachlesen.

Erfahrungen außerhalb des Leistungsspektrums

weiterführende Literatur

Soziales Lernen



Ziele und Methoden

► Sachunterricht, Soziales Lernen, Pädagogik

In den letzten Jahrzehnten hat sich ein enormer gesellschaftlicher, sozialer, kultureller und wirtschaftlicher Wandel vollzogen, dessen Konsequenzen sich gerade in den Schulen zunehmend zeigen und entsprechende Aufgaben sowie Schwierigkeiten für alle Beteiligten mit sich bringen. Viele Forschungsbefunde verweisen auf Probleme, die Kinder heute aus ihrer Lebenswelt in die Schule mitbringen – insbesondere Defizite im Bereich der sozialen Entwicklung, wie eine größer werdende Ich-Bezogenheit, geringere Sensibilität anderen gegenüber, Reklamation einer herausgehobenen Stellung in der Klasse („Prinzenrolle“) und Schwierigkeiten beim Einfügen in den Klassenverband. Soziales Lernen werde eine immer wichtigere und gleichzeitig immer schwierigere Erziehungsaufgabe (vgl. Fölling-Albers 2015), die vor allem im Sachunterricht – mit seinem Anspruch, Kindern zu helfen, sich in ihrer Lebenswelt bzw. -wirklichkeit zurechtzufinden und sie mitzugestalten – ihren festen Platz im Unterrichtsalltag findet.

Von Hanns Petillon

Was ist „soziales Lernen“?

Der Begriff „soziales Lernen“ ist *mehrdeutig*. Es ist notwendig, deutlich zu trennen zwischen:

- (1) dem **Kind** in seiner sozialen Entwicklung, beim Erwerb sozialer Kompetenzen und bei der Gestaltung seiner sozialen Beziehungen,
- (2) dem **Unterricht** im Bemühen um ein positives Sozialklima und der Vermittlung grundlegender sozialer Bildung.

Der Begriff ist *mehrschichtig*, weil er sich auf unterschiedliche Ebenen bezieht:

- Auf der Ebene des **Kindes** bezieht sich die Betrachtung u. a. auf die soziale Entwicklung, den Erwerb sozialer Kompetenzen und Orientierungen, den

Status und die Selbstbehauptung in der Gruppe sowie auf individuelle Handlungsweisen in Gruppensituationen und einzelnen Beziehungen.

- Die Ebene der **Interaktion** beinhaltet u. a. Prozesse des sozialen Wechselspiels in unterschiedlichen sozialen Situationen (Konflikt, Kooperation, Spiel) sowie die Betrachtung einzelner Beziehungen, die nach der Qualität des Austauschs, nach dem Ausmaß an Intimität und nach der Begegnungshäufigkeit variieren.
- Auf der Ebene der **Gruppe** als Ort des Vergleichens mit anderen, der Selbsteinschätzung und der Vergabe von Einfluss stehen u. a. soziale Strukturen (Beziehungsgefüge, Teilgruppen, Rangordnung), das Sozialklima sowie Normen des Zusammenlebens im Mittelpunkt der Betrachtung.

Förderung der Entwicklung sozialer Kompetenzen

Die Entwicklungspsychologie vermittelt differenzierte Informationen über den altersgerechten Erwerb sozialer Kompetenzen. Dieses Wissen bietet uns eine wichtige Grundlage für die Gestaltung eines sozialerzieherischen Unterrichts, der an den sozialen Möglichkeiten der einzelnen Kinder anknüpft und sie verständnisvoll unterstützend beim Erwerb sozialer Kompetenzen begleitet.

Eine Synopse vorliegender Befunde macht deutlich, dass die Grundschulzeit als „sensible Phase“ für die soziale Entwicklung, insbesondere des sozialen Verstehens und sozialer Sensibilität, betrachtet werden kann. Zu den Aufgaben der Grundschule gehört es demnach, die „offenen Entwicklungsfenster“ zu nutzen und soziale Kompetenzen zu fördern. Die einzelnen Kompetenzbereiche Kontakt-, Kommunikations-, Kooperations- und Konfliktfähigkeit sowie die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme (Z1) überschneiden und ergänzen sich. Kontakt, Kommunikation und Perspektivenübernahme sind notwendige soziale „Werkzeuge“ für die erfolgreiche Gestaltung von Kooperationen und Konflikten.

Kanning (2002) trifft hinsichtlich der Begriffsbestimmung von sozialer Kompetenz eine Unterscheidung zwischen dem Potenzial, das eine Person in sich trägt, und dem tatsächlich gezeigten (der Beobachtung zugänglichen) sozialen Verhalten. Diese Unterscheidung ist im Hinblick auf Ziele sozialen Lernens und entsprechender schulpraktischer Intervention besonders wichtig, da dort zwischen der Fähigkeit zur Realisierung der genannten Zielsetzung und der Bereitschaft, entsprechend zu handeln, unterschieden werden muss.

Ziele sozialen Lernens

Bevor wir den pädagogischen Weg sozialen Lernens einschlagen, ist es notwendig, Richtung und Ziele zu bestimmen. Dabei erweist sich das übergreifende Kriterium der Gegenseitigkeit als „Grundmuster“ des sozialen Umgangs besonders geeignet, wünschenswerte Formen sozialen Handelns zu bestimmen:

- Auf **personeller Ebene** geht es um die Balance zwischen eigenen Ansprüchen (im Sinne von Selbstbestimmung, Selbstbehauptung und Selbstbewusstsein) und der Berücksichtigung der Ansprüche anderer. Gegenseitigkeit bedeutet dabei nicht die Aufhebung von Verschiedenartigkeit, sondern eher das subtile Zusammenspiel des aufeinander Abstimmens von Unterschieden. Wichtige Aspekte sind dabei die Fähigkeit und Bereitschaft, sich aktiv dem Vergleich mit anderen zu stellen, sich in Prozessen der Rollenübernahme „mit den Augen anderer zu sehen“, Andersartigkeit und Gleichheit in

Erfahrung zu bringen, mit eigenen Fähigkeiten bei Kooperationen mitzuwirken, seinen Kooperationsbeitrag am gemeinsamen „Werk“ zu messen und in Konflikten auf dem Weg zur Lösungsfindung gemeinsame Beiträge zu erkennen.

- In **Interaktionsprozessen** sind Wechselseitigkeit und Aufeinanderbezogenheit, Aktion und Reaktion, Einfluss und Beinflusstwerden die bestimmenden Merkmale. In ausgewogenen (symmetrischen) Beziehungen, in denen sich die Interaktionspartner gleichrangig begegnen, kann sich das Wechselspiel von Geben und Nehmen in unterschiedlicher Weise äußern: sprechen und zuhören, helfen und sich helfen lassen, sich für den anderen zuständig fühlen und Fürsorglichkeit annehmen, Offenheit erfahren und Offenheit zeigen, Einfluss geltend machen und sich unterordnen, Kritik üben und Kritik annehmen, Verlässlichkeit erfahren und zeigen. Begriffe wie Kooperation, faires Streiten, Teilen, Akzeptanz und Respekt schließen diese wechselseitig aufeinander bezogenen Komponenten bereits ein.
- In der **Gestaltung von Gruppen** geht es um Normen des gerechten Ausgleichs und der sozialen Verantwortlichkeit, um Strukturen einer gerechten Verteilung von Einfluss, Anerkennung und Selbstentfaltung sowie um ein Sozialklima, das durch Kooperation, Vertrauen und Toleranz gekennzeichnet ist.

Der Zielkatalog (s. Tab. 1, S. 8) konkretisiert das Prinzip der Gegenseitigkeit, ist übergreifend und von großer inhaltlicher Breite. Neben der Verfügbarkeit von entsprechenden Kompetenzen geht es vor allem darum, darauf hinzuarbeiten, dass die Kinder ihr spezifisches soziales Wissen und Können tatsächlich in den Umgang mit anderen einbringen. Die Zieldimensionen benennen das Elementare, sind offen für die individuelle Ausgestaltung und Prioritätensetzung der Lehrkraft auf Grundlage von Alter der Schüler, Besonderheiten der Schulklasse und deren „soziale Vorgeschichte“ sowie Entwicklungsstand einzelner Kinder. Jede einzelne Dimension kann Voraussetzung oder Folge im Hinblick auf alle anderen sein und bedarf der Ergänzung durch andere. Beispielsweise ist für den Bereich Toleranz soziale Sensibilität notwendig.

Unterschiedliche Praxisfelder

In der Grundschulpädagogik bezieht sich soziales Lernen auf unterschiedliche pädagogische Praxisfelder und ist dort unerlässlicher Bestandteil. Die Verbesserung des Sozialklimas in einer Klasse ist immer auch mit einem günstigeren, entspannten und harmonischen Unterrichtsklima verbunden und bildet die Grundlage für einen gelingenden Frontalunterricht und für die verschiedenen Formen des offenen Unterrichts.



Z1 als Download
Die verschiedenen Kompetenzbereiche als „Checkliste: Soziale Entwicklung“ erhalten Sie als Download im Datenpaket zu diesem Heft.



1 Nicht nur fürs Foto rücken diese Mitschüler so eng zusammen. Sie wissen, was sie aneinander haben und dass sie sich immer aufeinander verlassen können – Ergebnis ihres sozialen Lernens.



FOTO: MAURITIUS IMAGES GMBH/AGE

Interkulturelles Lernen verweist auf das große Lern- und Entwicklungspotential, das in der Begegnung Verschiedenartiger steckt: auf die Entdeckung der Vielfalt, die eigene kulturelle Befangenheit, die Akzeptanz von Ungewissheiten, die Annäherung an das Komplizierte sowie die Entdeckung der eigenen Person als Ursache für Animositäten und Ablehnung (Auernheimer 2003). Dabei sind Bemühungen um die Integration von sogenannten „Flüchtlingskindern“ besonders zu bedenken.

In einem erweiterten Verständnis von Inklusion geht es um den Einbezug und die Förderung aller Kinder, gleich welcher Herkunft, welchen Geschlechts, welcher Lernfähigkeit, welcher Beeinträchtigung. Neben geeigneten Differenzierungsverfahren trägt soziales Lernen – „als Herzstück von Inklusion“ – dazu bei, dass alle lernen können, selbstbewusst mit ihrer Verschiedenartigkeit und mit dem „Anderssein“ der Mitschüler aufgeschlossen und respekt-

voll umzugehen. Insbesondere die „schwächeren“ Kinder brauchen ein soziales Umfeld, in dem sie sich zugehörig und anerkannt fühlen können.

In den ersten Schulwochen nach dem Übergang (Transition) vom Kindergarten nach dem Übergang der Grundstein für das weitere Gruppenleben gelegt. Die Unterstützung beim Kennenlernen, bei der Gestaltung von sozialen Regeln und beim Zurechtfinden in einer neuen Gruppe ist besonders wichtig.

Methoden

Methoden zur Förderung sozialen Lernens – als „Wege zum Ziel“ – sind vielfältig: Das große Spektrum von Methoden des sozialen Lernens reicht neben der sozial-integrativen Gestaltung des Schulalltags (Rituale, gemeinsame Aufgaben, Feste und Feiern, gemeinsame Aktionen) von Interaktions- und Rollenspielen über unterschiedliche Formen der Konfliktbewältigung (z.B. Mediation) und

Tab. 1: Ziele sozialen Lernens

Ziel	Fähigkeit und Bereitschaft, ...
Umgang mit Regeln	... wichtige Regeln des Zusammenlebens zu erarbeiten, zu beachten und ggf. zu revidieren
Kontakt	... mit anderen Kontakt aufzunehmen und Beziehungen zu gestalten
Kommunikation	... sich verständlich zu machen und andere zu verstehen
Vertrauen	... anderen zu vertrauen und für andere vertrauenswürdig zu sein
Kooperation	... gemeinsam produktiv zusammenzuarbeiten
Konflikt	... konstruktives Konfliktlöseverhalten zu praktizieren
Ich-Identität	... Fremderwartungen und eigene Bedürfnisse so zu verarbeiten, dass ein eigenes selbstbestimmtes Rollenverhalten entwickelt und praktiziert werden kann
soziale Sensibilität	... sich in die Rolle eines anderen zu versetzen, sich in seine Lage einzufühlen und das Ergebnis dieser Bemühungen in das eigene Verhalten einzubeziehen
Toleranz	... die Andersartigkeit, Eigentümlichkeit, Hilfsbedürftigkeit usw. anderer zu erkennen und zu respektieren, Vorurteile zu hinterfragen
Gemeinschaft	... sich an gemeinsamen Handlungen in Gruppen zu beteiligen und zu dem Bewusstsein der Zugehörigkeit beizutragen

Zieldimensionen	Praxismöglichkeiten (einige Stichwörter)
Regeln und Rituale	Regeln einführen, über Recht und Gerechtigkeit ins Gespräch kommen, Rituale einführen, Mitsprache ermöglichen, ...
Kontakt anbieten und annehmen	Kennenlernspiele, Nähe ermöglichen, helfen und sich helfen lassen, Kontakte zwischen Jungen und Mädchen, ...
Kommunikation: sprechen und hören	feine Antennen entwickeln, Giraffen- und Wolfsprache, mit Sprache spielen, sprechen ohne Worte, ...
Vertrauen: geben und nehmen	Vertrauen schenken, über Vertrauen und Misstrauen sprechen, Interaktionsspiele: „blind vertrauen“, ...
Kooperation: im Team arbeiten	Lernen im Tandem, Gruppenarbeit, Gruppenpuzzle, Projektunterricht, spielend kooperieren, ...
Fair streiten, Kompromisse finden	Problem-Löse-Dialog, Streitschlichtung (Mediation), Rollenspiele, Umgang mit aggressiven Gefühlen, ...
Mit Gefühlen achtsam umgehen	Gefühle zur Sprache bringen, Rollenübernahme, Pantomime, Empathie fördern, ...
Umgang mit Verschiedenartigkeit	Toleranz fördern, Bilderbuch „Irgendwie Anders“, Umgang mit Vorurteilen, interkulturelles Lernen, ...
Selbstbehauptung und Rollenfindung	Selbstwertgefühl stärken, „meine Visitenkarte“, Resilienz fördern, der innere Kompass, Schüchternheit überwinden, ...
Gemeinschaft und Demokratie	gutes Sozialklima, alle „in einem Boot“, Lesenacht, Klassenrat, Demokratie lernen, ...

Tutorensystemen (Schüler helfen Schülern) bis zu demokratischen Formen der Mitbestimmung (z. B. Klassenrat) und Förderung außerschulischen Engagements. Eine Methode kann sowohl Weg als auch Ziel sein. Bei näherer Betrachtung zeigt sich, dass sie auch selbst Thema und Hauptzweck des pädagogischen Handelns sein kann. Dabei eröffnen sich in vielen Fällen Lernwege, die die Kinder selbst gestalten können. (s. Tab. 2)

Entlastung im Schulalltag durch die Förderung sozialen Lernens

Die Förderung sozialen Lernens eröffnet in den unterschiedlichen Praxisfeldern vielfältige Möglichkeiten, Lehrkräfte zu entlasten:

- Wenn wir zusammen mit den Kindern eine klare Rahmensetzung durch Regeln und Rituale schaffen, bleiben uns in vielen Fällen die mühsamen und frustrierenden Auseinandersetzungen mit sogenannten Disziplinproblemen erspart.
- Wenn Kinder lernen, selbstverantwortlich zu handeln und ihr Sozialleben im Rahmen ihrer Möglichkeiten in angemessener Weise – im Sinne demokratischen Lernens – selbst zu regeln, muss die Lehrkraft nicht ständig als „Schiedsrichter“ fungieren und erhält mehr Zeit, einzelne Kinder verständnisvoller zu beobachten und zu beraten.
- Wenn nicht ständig kleine und größere Auseinandersetzungen den Unterricht stören und unbearbeitete Konflikte immer wieder „aufflammen“, sondern befriedigend (ohne Verlierer) gelöst sind, kann in einem entspannteren Unterrichtsklima gearbeitet werden.
- Wenn Kinder in Außenseiterpositionen mehr befriedigende Teilnahmemöglichkeiten erhalten, entfällt für sie die Notwendigkeit, sich mit ungeeigneten Mitteln um Anerkennung zu bemühen.
- Wenn Kinder in ihrem Selbstwertgefühl gestärkt und in der Gruppe anerkannt werden,

sind sie eher bereit, friedlich und achtsam mit anderen umzugehen; auch das Konkurrenzdenken ist dann weniger ausgeprägt.

- Wenn Kinder gelernt haben, erfolgreich zu kooperieren, ist dies eine wichtige Voraussetzung für einen gelingenden offenen Unterricht.
- Bei Differenzierungsmaßnahmen ergeben sich häufig Situationen, in denen Kinder als Helfer gebraucht werden. Wenn dabei das Verhältnis zwischen Helfer und Hilfeempfänger für die Beteiligten befriedigend geklärt ist, kann auch Differenzierung besser gelingen.
- Wenn gegenseitiges Vertrauen seit dem Schulanfang gefördert wird, trägt dies in besonderer Weise zu einem entspannten Unterrichtsklima bei.
- Wenn Kinder lernen, mit der Verschiedenartigkeit der Mitschüler tolerant umzugehen und Vorurteile kritisch zu hinterfragen, werden wichtige Grundlagen für eine gelingende Inklusion geschaffen.
- Wenn die Kinder lernen, sich freundlich zu begegnen und sich in der Gruppe ein Gefühl der Zusammengehörigkeit entwickelt, können sich alle – die Kinder und ihre Lehrkräfte – in einem guten Klima wohlfühlen. ■

Tab. 2: Stichwörter zu Methoden (aus Petillon 2017)

Der Autor

Prof. Dr. Hanns Petillon ist emeritierter Professor für Grundschulpädagogik an der Universität Koblenz-Landau, Forschungs- und Publikationsprojekt: Spielen und Lernen, Grundschule aus der Perspektive der Kinder, Theorie und Praxis sozialen Lernens.

Literatur

- **Auernheimer, G.**, Einführung in die interkulturelle Erziehung, Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2003
- **Fölling-Albers, M.**, Wie reagiert die Schule auf veränderte Lebenswelten der Kinder?, online abrufbar unter: bit.ly/Foelling
- **Kanning, U.-P.**, Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse, in: Zeitschrift für Psychologie, 2002, S. 154–163
- **Petillon, H.**, 1000 Spiele für die Grundschule. Von Adlerauge bis Zauberbaum, Beltz 2016
- **Petillon, H.**, Soziales Lernen in der Grundschule – das Praxisbuch, Beltz 2017

Motiviert lernen

Selbstwirksamkeit und Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten stärken

VON BARBARA DRECHSEL & MANFRED PRENZEL

Kinder müssen sich vieles trauen – auch in der Schule. Wie können Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler dabei unterstützen, dass sie ein realistisches Zutrauen in ihre eigenen Fähigkeiten entwickeln?

FOTO: RANDI DUBOKS



7 Uhr und die Schullust hält sich in Grenzen. Ein Grund dafür kann in einem Selbstkonzept liegen, das durch mangelndes Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten geprägt ist.

L uise soll beim Schwimmen vom Beckenrand springen, Paul zum ersten Mal bei einem Freund übernachten. Carla versucht, sich die Schuhe allein zu binden, und Theo hat vergangene Woche vor der Klasse das Lied vom Wassermann gesungen. Kinder müssen sich in vielen Situationen etwas trauen, wie diese Beispiele zeigen. Was sie sich zutrauen, hängt von ihrer Vorstellung und ihrem Gefühl ab, etwas zu können – oder nicht zu können. Diese Vorstellung entwickelt sich im Verlauf der Kindheit, beeinflusst durch eine Vielzahl von äußeren Bedingungen, die pädagogisch gestaltet werden können.

Besonders entwickelt sich ein Gefühl für das eigene Können bei Lernprozessen, denn hier wird das Kind mit Neuem konfrontiert, das es versucht zu bewältigen. In diesem Zusammenhang spielt die Lernmotivation eine entscheidende Rolle (vgl. PRENZEL/SCHIEFELE 2001). Sie löst Lernen aus, treibt es an und erhält es aufrecht. Deshalb gehen wir der Frage nach, welche motivationalen Faktoren bei der Gestaltung von Lernumgebungen und Aufgaben zu berücksichtigen sind. Insbesondere wollen wir darlegen, wie Lehrkräfte Kinder unterstützen können, ein optimistisches und zugleich realistisches Zutrauen zu entwickeln, um Lern- und Leistungssituationen zu meistern.

VORSTELLUNGEN VOM EIGENEN KÖNNEN ENTWICKELN

Was sich Kinder (nicht) zutrauen, hängt eng mit ihrem Selbstkonzept zusammen (vgl. ROEBERS 2007). Das Selbstkonzept entwickelt sich während der Kindheit über verschiedene Stationen. Die anfangs pauschale Vorstellung von sich selbst und dem, was man kann, differenziert sich nach thematischen Teilbereichen, zum Beispiel in ein leistungsbezogenes, soziales und körperliches Selbstkonzept (vgl. SHAVELSON 1982). Diese Aspekte untergliedern sich inhaltlich weiter, etwa in das Selbstkonzept bezogen auf die eigenen Fähigkeiten im sprachlichen oder im mathema-

tischen Bereich. Das Selbstkonzept der eigenen Fähigkeit und die Vorstellungen von der eigenen Wirksamkeit wollen wir im Folgenden genauer betrachten.

Fragt man Erstklässler zu Schulbeginn, wer denn der Beste in der Klasse sei, nennen fast alle Kinder sich selbst (vgl. NICHOLLS 1979). Nicht wirklich wissend, wie groß die Anforderungen sind und wie stark die Konkurrenz ist, trauen sich alle zu, an der Spitze zu stehen und drücken damit einen riesigen Optimismus aus. Kurze Zeit später beschreiben sie ihre Möglichkeiten und Potenziale realistisch, sie berücksichtigen dabei zunehmend Vergleiche mit anderen Kindern und objektive Maßstäbe (z. B. Bewertungen durch andere oder Schulnoten).

Befunde aus IGLU zeigen, dass Kinder am Ende der Grundschulzeit ihre Kompetenzen im Sachunterricht recht realistisch einschätzen (vgl. PRENZEL u. a. 2003). Im Alter von sechs bis zehn Jahren differenziert sich das Selbstkonzept so weit, dass Kinder bereits Stärken und Schwächen als persönliches Profil erfassen („Ich bin gut in Deutsch, aber schlecht in Mathematik“). Doch in diesem Alter ist das Selbstkonzept noch stark von den jeweiligen Anforderungen und situativen Einflüssen abhängig; es kann sich noch schnell und grundlegend ändern.

An Bedeutung gewinnt die Einschätzung der eigenen Selbstwirksamkeit, die sich auf ganz konkrete Anforderungen bezieht („Kann ich diese Rechenaufgabe richtig lösen?“). Über vielfältige und häufige Erfahrungen der eigenen Wirksamkeit (des Gelingens oder Scheiterns) stabilisiert sich ab der sechsten Klasse das Selbstkonzept der eigenen Fähigkeit (vgl. HELMKE 1998). Wiederholte Misserfolge in einem Bereich können jedoch – auch noch bei Erwachsenen – Zweifel an der eigenen Fähigkeit auslösen, die sich wiederum negativ auf die Leistungen auswirken können.

Aus motivationaler Sicht sind genau diese Prozesse kritisch, die Zweifel verstärken und Zutrauen schwächen. Ein Kind, das sich bei bestimmten Aufgaben nämlich als schwach und wenig wirksam einschätzt, verhält sich vorsichtig oder gar ängstlich und lässt sich nicht richtig oder nicht ausdauernd auf die Herausforderungen ein.

Es ist damit in Gefahr, entscheidende Lerngelegenheiten zu verpassen.

Das im Vergleich zu anderen Kindern wiederum schwächere Lernergebnis schürt dann den Zweifel an der eigenen Wirksamkeit und Fähigkeit auf diesem Gebiet. Dies gilt insbesondere dann, wenn das eigene Scheitern auf die mangelnden Fähigkeiten zurückgeführt wird, und nicht etwa auf die Tagesform und unzureichende Vorbereitung oder die besonderen Schwierigkeiten dieser Aufgabe. Treten solche Entwicklungen in mehreren Bereichen auf, entsteht ein genereller Eindruck vom eigenen mangelnden Können und von den geringen Chancen, in der Schule erfolgreich zu sein.

LERNANFORDERUNGEN MEISTERN LERNEN

Wie kein anderer Ort bietet die Schule ein großes inhaltliches Spektrum an Anforderungssituationen, in denen das Zutrauen, das Selbstkonzept und die Überzeugungen der eigenen Wirksamkeit immer wieder in Frage gestellt werden. Entsprechende kleine „Krisen“ sind wichtige Lerngelegenheiten. Es gilt in diesen Situationen zu lernen, positiv mit Herausforderungen umzugehen und realistische Vorstellungen vom eigenen Können zu entwickeln.

Hilfreich dafür ist die inhaltliche Vielfalt, die Schule mit den verschiedenen Fächern bietet. Unterricht und Schule umfassen aber auch vielfältige soziale Situationen, Herausforderungen und Vergleichsgruppen. Vielfalt bedeutet, dass alle Kinder Gelegenheit haben, ihre relativen Stärken und Schwächen zu entdecken. In diesen unterschiedlichen Anforderungssituationen geht es aber generell zunächst darum, bei den Kindern das Zutrauen zu entwickeln, dass sie die Lernanforderungen in der Schule meistern können (vgl. PRENZEL u. a. 2000).

Eine wichtige Rolle spielen dabei die Lehrkräfte. Sie können das Zutrauen der Kinder in die eigene Lernfähigkeit vermitteln und durch ihr Verhalten Kinder ermuntern, sich auf die Herausforderungen einzulassen, auch bei Schwierigkeiten „am Ball“ zu bleiben und ihre Fortschritte wahrzunehmen (vgl. SKINNER u. a. 1998).

SCHNELL GEBESSEN

Was Kinder sich zutrauen, hängt von ihrem Selbstkonzept des eigenen Könnens ab: Dieses entwickelt sich durch äußere Bedingungen und kann pädagogisch unterstützt werden. Lehrkräfte können Kinder nicht nur ermutigen, sich auf neue Herausforderungen einzulassen, sondern ihnen auch mithilfe einer lernförderlichen Klassenatmosphäre, individuellen Aufgaben und informierenden Rückmeldungen einen Eindruck vom eigenen Können vermitteln.

LERNATMOSPHERE UND LERNAUFGABEN

Auch die Lernatmosphäre im Klassenzimmer kann es den Schülerinnen und Schülern erleichtern, entspannt und zuversichtlich an Aufgaben heranzugehen. Wird in einer freundlich-fröhlichen Grundstimmung gearbeitet und erleben sich die Kinder aufgehoben, wahrgenommen und als sozial eingebunden, fällt es ihnen leichter, sich auf Neues einzulassen und Herausforderungen aufzugreifen, an die sie sich bisher noch nicht gewagt haben. Und falls Schwierigkeiten auftreten, können das die Kinder in einer solchen Atmosphäre leichter verarbeiten und verkräften.

Im Unterricht haben Lehrkräfte die Möglichkeit, Anforderungen zu dosieren und die Schwierigkeit von Lernaufgaben auf die Voraussetzungen der Klasse oder einzelner Kinder auszurichten. Da heute in allen Klassen ein relativ breites Spektrum von Lernvoraussetzungen zu beobachten ist, bergen gleiche Lernaufgaben für alle das Risiko, dass manche überfordert, andere unterfordert sind. Um Zutrauen in die eigene Lernfähigkeit zu entwickeln, dürfen die Aufgaben aber nicht zu schwer sein. Lernaufgaben, die auf unterschiedlichem Niveau gelöst werden können oder die für Teilgruppen mit Zusatzhilfen versehen sind, geben allen Kindern die Chance auf Erfolgserlebnisse. Dieses Kompetenzgefühl ist entscheidend, um sich immer wieder als wirksame Lernerinnen und Lerner fühlen zu können.

Bedeutsam für das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten sind dabei insbesondere die Aufgaben, die zum Sichern und zum Üben des Gelernten vorgesehen sind. Denn beim Lösen dieser Aufgaben werden Begriffe durchdrungen und Fertigkeiten routiniert. Das solide Beherrschen von

Anforderungen bestätigt die eigene Wirksamkeit und rechtfertigt die Mühe, die man investiert hat.

Aufschlussreich können auch die Fehler sein, denn sie zeigen, was noch nicht richtig verstanden wurde, und markieren den Lehr- und Lernbedarf. Die Art und Weise, wie Lehrkräfte selbst mit Lernsituationen umgehen, wie sie zum Beispiel ihre Anstrengungen steuern, Fortschritte bewerten und ein Scheitern einordnen, kann für Kinder Modellcharakter haben. Die Lehrpersonen können dies bewusst einsetzen, indem sie ihre eigenen Schwierigkeiten und Anforderungen benennen und vorführen, wie man sich „durchbeißt“, wenn es kompliziert wird, oder dass man – anstatt gleich aufzugeben – viele verschiedene Lösungsversuche durchspielen kann. Eine begeisterte Lehrperson, die den Unterrichtsinhalten für alle offensichtlich etwas abgewinnen kann und bestimmte Dinge für fragwürdig oder rätselhaft hält, wird die Schülerinnen und Schüler mit auf eine motivational anregende Reise nehmen.

Lernen heißt auch immer, sich in ein unbekanntes Gebiet vorzuwagen. Das nötige Zutrauen entwickeln Schülerinnen und Schüler, wenn sie diese Eroberungen häufig eigenständig tätigen dürfen. Ein minutiöses Vorschreiben der Wege, auf denen man sich einem Problem nähert, und ein kleinschrittiges Reglementieren von Arbeitsweisen tragen nicht dazu bei, dass sie sich selbst als wirksam erfahren. Schülerinnen und Schüler, die selbst die wichtigen Entscheidungen treffen, Dinge in Ruhe ausprobieren und sich auf ihre eigene Art an Aufgaben herantasten können, erleben sich als verantwortlich für ihr Tun – und auch für ihre Erfolge.

RÜCKMELDUNGEN FÜR LERNPROZESSE

Von besonderer motivationaler Bedeutung sind Rückmeldungen für Lernprozesse. Diese müssen informierend und inhaltlich angemessen sein und dürfen keinesfalls negative Erwartungen ausdrücken. Auch auf die Art der Rückmeldung kommt es an, denn Kinder spüren an vielen – auch nonverbalen – Signalen deutlich, ob ihnen zugetraut wird, dass sie etwas schaffen werden oder nicht.

Die Rückmeldungen müssen für Lernende der jeweiligen Altersgruppe immer eindeutig interpretierbar sein und ihnen die Gelegenheit geben, Erfolge und Misserfolge jeweils realistisch einzuordnen. Aus konstruktivem, motivationsunterstützendem und adäquatem Feed-Back können Kinder erschließen, welche nächsten Schritte sinnvoll sein könnten. Lehrpersonen, die immer wieder auf das Überprüfen von Lernfortschritten hinweisen und mit den Kindern gemeinsam überlegen (z. B. „das alles habe ich schon geschafft; so weit ist die Aufgabe schon gelöst; als Nächstes muss ich ...“), geben vorbildliche Kompetenzunterstützung und demonstrieren gleichzeitig den Kindern, wie man sein eigenes Lernen überwatcht lernt.

Neben dem Bereitstellen von Lerngelegenheiten hat die Schule auch die Aufgabe, den Lernerfolg zu überprüfen. Grundsätzlich ist es wichtig, diese beiden Teilaspekte schulischen Lernens strikt zu trennen: Lern- und Leistungssituationen müssen auseinandergelassen werden. Auch in Leistungssituationen sollten Lehrpersonen darauf achten, eine Atmosphäre positiver Erwartungen und des Zutrauens zu schaffen. So können Kinder sich auf die Lösung der Aufgaben konzentrieren und nicht auf die Angst, etwas nicht zu können. Testaufgaben sind anders beschaffen als Lernaufgaben und dienen dazu, das erworbene Verständnis von Kindern zu diagnostizieren. Aus motivationaler Sicht ist es besonders wichtig, dass die Rückmeldung an die Kinder (und auch an ihre Eltern) nicht mit dem Mitteilen des Ergebnisses erledigt ist, sondern informierendes Feed-Back darüber Auskunft gibt, warum eine Leistung gut oder weniger gut war, an welchen Stellen gut gearbeitet wurde und wo es noch Verbesserungsbedarf gibt.

SELBSTWIRKSAMKEIT AUSSERHALB DER SCHULE

Natürlich ist die Schule nicht der einzige Ort, an dem Kinder Zutrauen und Selbsteinschätzung lernen und an dem sie motivationale Bedingungen vorfinden. Das Elternhaus ist ein sehr wichtiger Kontext, in dem das Selbstkonzept geprägt wird. Eltern sind noch in stärkerem Maße motivatio-

nale Vorbilder ihrer Kinder, als Lehrpersonen das sein können. Leistungserwartungen, die in manchen Elternhäusern an die Kinder herangetragen werden, können diese jedoch maßlos überfordern oder in ihrem Selbstkonzept verunsichern. Lehrpersonen können gegebenenfalls versuchen, Einfluss auf Eltern zu nehmen, indem sie auf die Bedeutung von Erfolgserlebnissen, Selbstwirksamkeitserfahrungen und Rückmeldungen hinweisen.

DIE AUTOREN

Dr. Barbara Drechsel

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN), Kiel.

Dr. Manfred Prenzel

ist Professor an der TU München und Gründungsdekan der TUM School of Education.

LITERATUR

- Helmke, A.:** Vom Optimisten zum Realisten? Zur Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts vom Kindergarten bis zur sechsten Klassenstufe. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Entwicklung im Kindesalter. Weinheim 1998, S. 115-132
- Nicholls, J. G.:** Development of perception of own attainment and causal attributions for success and failure in reading. In: Journal of Educational Psychology, Heft 1/1979, S. 94-99
- Prenzel, M. u. a.:** Interessenentwicklung in Kindergarten und Grundschule – Die ersten Jahre. In: Schiefele, U./Wild, K. P. (Hrsg.): Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung. Münster 2000, S. 11-30
- Prenzel, M. u. a.:** Das naturwissenschaftliche Verständnis am Ende der Grundschule. In: Bos, W. u. a. (Hrsg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster 2003, S. 143-188
- Prenzel, M./Schiefele, H.:** Motivation und Interesse. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München 2001, S. 919-930
- Roebbers, C. M.:** Entwicklung des Selbstkonzepts. In: Hasselhorn, M./Schneider, W. (Hrsg.): Handbuch der Entwicklungspsychologie. Göttingen 2007, S. 381-394
- Shavelson, R. J./Bolus, R.:** Self-concept: the interplay of theory and methods. In: Journal of Educational Psychology, Heft 1/1982, S. 3-17
- Skinner, E. A. u. a.:** Individual differences and the development of perceived control. In: Monographs of the Society for Research in Child Development, Band 63(2-3)/1998, S. 1-220
-

Das bin ich!



Ein „Ich-Buch“ entsteht

Abb. 1: Beim Erstellen des Ich-Buches erkennen die Kinder auch die Einmaligkeit ihrer Person: Alle Ich-Bücher unterscheiden sich voneinander.

Foto: blickwinkel/
McPHOTO

Beate Blaseio

Um Akzeptanz und Wertschätzung für mich zu erreichen, muss ich mich zunächst damit beschäftigen, wer ich bin. Dabei steht die übergeordnete Erkenntnis im Zentrum, dass jede Person – also auch „Ich“ – einmalig ist.

DAS UNTERRICHTSTHEMA „ICH“ findet man in vielen Sachunterrichtslehrplänen für das 1. und 2. Schuljahr. So wird z. B. „Das eigene Ich akzeptieren und wertschätzen“ als Teilkompetenz im sozialwissenschaftlichen Bereich des sachsen-anhaltinischen Lehrplans für den Sachunterricht genannt (siehe Kultusministerium Sachsen-Anhalt 2007, S. 8). Im Hamburger Bildungsplan Grundschule für das Fach Sachunterricht wird das Thema „Das bin ich“ hingegen als perspektivübergreifender Inhalt beschrieben, der sowohl gesellschaftliche als auch naturwissenschaftliche Aspekte integriert. Das Ziel ist hier u. a., dass die Kinder ihre eigenen Gefühle, Wünsche und Interessen beschreiben können (siehe Freie und Hansestadt Hamburg 2011, S. 26 und 33). Das im Folgenden beschriebene „Ich-Buch“ ist ein Angebot für Kinder in den ersten beiden Schuljahren,

sich mit ihrem Ich zu beschäftigen (siehe M01–M03 sowie das Extra auf der Heft-CD). Das Ich-Buch ist perspektivübergreifend ausgerichtet.

Arbeit am Ich-Buch

Jedes Kind erhält zu Beginn eine Kopie des Ich-Buches. Die Kinder können die Aufgaben alleine, in Partnerarbeit oder in Kleingruppen bearbeiten und sich auch gegenseitig bei der Erstellung unterstützen. Gezielte Aufgaben und Fragen fordern die Kinder zum Nachdenken, Messen, Zeichnen, Schreiben oder Recherchieren heraus. Das Ich-Buch kann im Rahmen einer Unterrichtseinheit „Ich“ bearbeitet werden. Besonders geeignet ist es auch als Material in der Freiarbeit, und bei Vertretungstagen mit mehreren Unterrichtsstunden kann es ebenfalls gut eingesetzt werden.

Differenzierung: Lesen und Schreiben

Die Lese- und Schreibkompetenzen sind in der Eingangsstufe sehr verschieden. Entsprechend unterschiedlich ist der erforderliche individuelle Unterstützungsgrad bei der Bearbeitung des Ich-Buches im 1. und 2. Schuljahr. Hier kann gut mit den bekannten Helfersystemen gearbeitet werden: Mitschülerinnen und Mitschüler, Kleingruppen mit Erwachsenen, Vorlesern oder Schreibpaten (nach Diktat).

Durch die Zeichenaufgaben gibt es immer wieder Aufgaben, die von allen Kindern selbstständig bearbeitet werden können. Es müssen nicht alle Seiten bearbeitet werden, und die vorgegebene Reihenfolge muss nicht eingehalten werden. Nach Bedarf kann das Buch durch weiße Seiten ergänzt werden, um den Ideen der Kinder einen noch größeren Raum zu geben.

Inhaltliche Schwerpunkte

Die Kinder sollen sich mit dem eigenen Ich auseinandersetzen. Dazu gehören ihr Körper (z. B. Fingerabdruck, Größe und Gewicht ermitteln, Länge des Fußes messen) und ihr Aussehen (z. B. Zeichnen der eigenen Person, Augenfarbe, Handumriss, siehe M01). Berücksichtigt sind auch Vorlieben der Kinder, z. B. das Lieblingstier, das Lieblingsessen, die Hobbys und das Lieblingsfach in der Schule (siehe M02). Formale Aspekte wie Geburtsdatum, Adresse oder Telefonnummer werden ebenfalls abgefragt. Die sozialen Beziehungen der Kinder (Familie und Freunde) stehen auf weiteren Seiten des Ich-Buches im Zentrum (siehe M03).

Sachunterrichtliche Methoden

Beim Bearbeiten der Aufgaben üben die Kinder den Umgang mit technischen Messgeräten wie Waage, Zollstock und Lineal. Sie lernen dabei, mit den Maßeinheiten Kilogramm und Zentimeter umzugehen. Weitere Kompetenzen, wie z. B. Geburtsdaten aufgeschrieben werden und welche Postleitzahl die eigene Wohnung hat, werden erworben.

Präsentation und Erinnerung

Das Vergleichen und Ausstellen der Ich-Bücher sollte nur mit dem Einverständnis jedes Kindes erfolgen. Die Schülerinnen und Schüler sollten die Zusicherung erhalten, dass sie das Buch auch nur für sich selbst bearbeiten dürfen und die Informationen anderen nicht zugänglich gemacht werden (auch nicht der Lehrkraft). Wer möchte, sollte aber Gelegenheit bekommen, sein

I AUF EINEN BLICK	
Zeit	3–5 Unterrichtsstunden
Kompetenzen	Ich kann ... <ul style="list-style-type: none"> ▶ vielfältige Informationen über meine Person zusammentragen. ▶ meine Körpergröße und mein Gewicht messen. ▶ meine Adresse richtig angeben. ▶ viele Dinge benennen, die belegen, dass ich etwas Besonderes bin.
Inhalte	Ein Ich-Buch erstellen, vielfältige Informationen zur eigenen Person zusammentragen und die Einmaligkeit der Person erkennen
Voraussetzungen	keine
Material	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Stempelkissen, Personenwaage, Zollstock, Lineal, Handspiegel ▶ Bleistift, Radiergummi, Buntstifte ▶ ein Ausdruck des Ich-Buches (am besten beidseitig bedruckt)
Arbeitsblätter (☞ nur auf CD)	M01 Meine Hand M02 Lauter Lieblingssachen M03 Meine Freunde sowie das Ich-Buch auf der Heft-CD ☞

Buch der Klasse vorzustellen. Auswertende Unterrichtsgespräche über die Inhalte sind auch ohne das Ich-Buch möglich, z. B. zum Umgang mit den technischen Messgeräten. Das Ich-Buch ist später einmal für die Kinder eine schöne Erinnerung an die ersten Jahre in der Grundschule.

LITERATUR

Freie und Hansestadt Hamburg (Hrsg.): Bildungsplan Grundschule. Sachunterricht. Hamburg 2011

Kultusministerium Sachsen-Anhalt: Fachlehrplan Grundschule Sachunterricht. Magdeburg 2007

DIE AUTORIN

Dr. Beate Blaseio ist Professorin für die Didaktik des Sachunterrichts an der Universität Flensburg und Herausgeberin von Weltwissen Sachunterricht.

Anzeige



Komfortabel als Heft & Mappe

Editierbar auf CD-ROM

Jederzeit verfügbar als Download



Das bin ich, das ist meine Familie! Doppelt differenzierte Stationen für Klasse 1 und 2 fordern Ihre Schüler dazu auf, sich mit der eigenen Person auseinanderzusetzen und zu erkennen: Jeder ist anders, jede Familie ist anders!

Großfamilie

Alleinerziehend

Kinderlos

Patchwork



www.lernbiene.de

Was ist das Selbstkonzept?

Zunächst einmal scheint es notwendig, eine Begriffsabgrenzung vorzunehmen, bevor wir uns der Begriffseingrenzung annehmen. Im deutschen Wortschatz verbergen sich viele Worte, die den Wortstamm "Selbst-" gemeinsam haben.



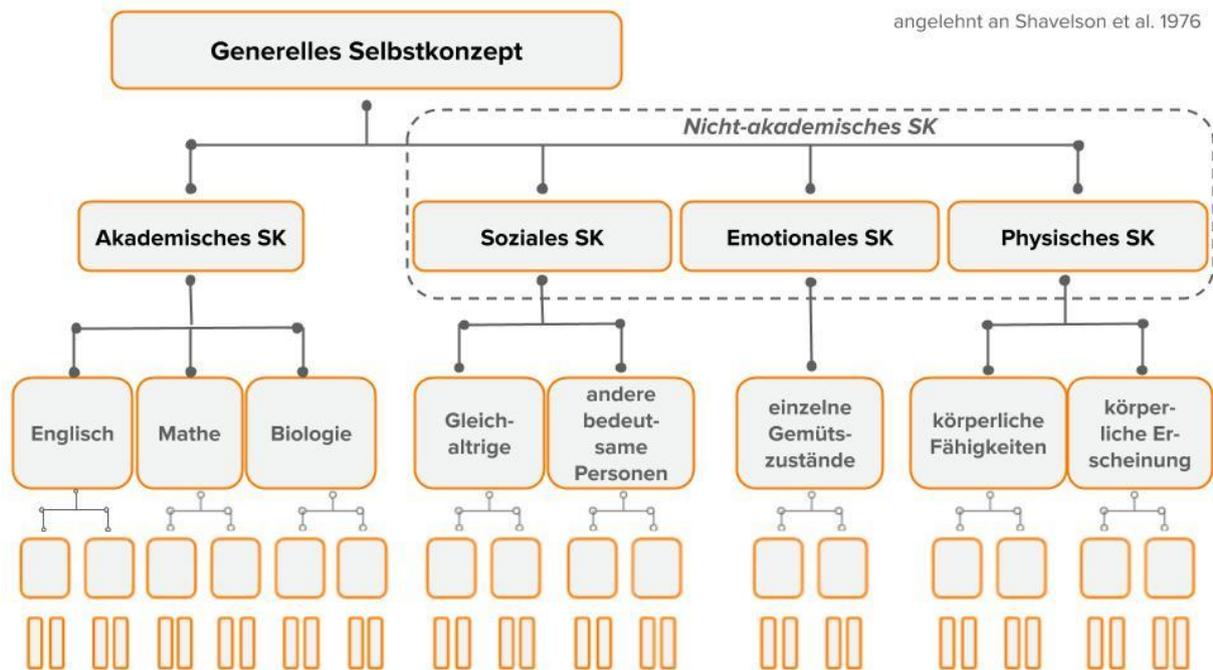
Die Erziehungswissenschaftlerin Sabine Martschinke konstatiert in ihrem Aufsatz, dass das **Selbstkonzept** eng mit dem Selbstwertgefühl und den persönlichen Kontrollüberzeugungen (Selbstwirksamkeitserwartungen) von Individuen verbunden ist. Der **Selbstwert**, der als "emotionale Färbung" des Selbstkonzepts beschrieben wird, und die **Selbstwirksamkeitserwartungen**, also die Erwartung, etwas durch das eigene Handeln bewirken zu können, stehen in einer Wechselwirkung zueinander.[2]

Da die drei Komponenten nicht trennscharf voneinander abgrenzbar sind und sich alle gegenseitig bedingen, soll diesem Beitrag eine Definition zugrunde liegen, die das Selbstwertgefühl und die Selbstwirksamkeitserwartungen von Individuen in den Aufbau des Selbstkonzepts mit einbezieht. Nach der Definition von Shavelson et al. (1976) ist das Selbstkonzept "*die Auffassung einer Person über sich selbst, wobei es über eine beschreibende und eine beurteilende Seite verfügt*".[1]

Zu der *beschreibenden* Komponente zählen laut den Schreibenden die **Emotionen und Stimmungen** einer Person, wozu auch das Selbstwertgefühl zählt. Die *beurteilende* Komponente fokussiert dagegen **Auffassungen über die eigene Leistungsfähigkeit** einer Person, wozu die Selbstwirksamkeitserwartung gerechnet werden kann. Beide Komponenten können Einfluss auf die einzelnen Bestandteile des Selbstkonzepts nehmen.

Wie ist das Selbstkonzept aufgebaut?

Der strukturelle Aufbau des Selbstkonzepts folgt einer hierarchischen Gliederung unterschiedlicher Teilaspekte, darin sind sich die meisten Forscher einig. Es kursieren jedoch viele unterschiedliche Theorien, Skizzen und Modelle zum 'Bauplan' des Selbstkonzepts, die vielfältige Erklärungsansätze bieten. Das Strukturmodell nach Shavelson et al. ist innerhalb des Forschungsbereichs der pädagogischen Psychologie eines der meist genutzten Modelle, um den **Zusammenhang zwischen schulischen Lernprozessen und allgemeinen Vorstellungen zum Selbstkonzept** zu verdeutlichen.



Shavelson et al. untergliedern das Selbstkonzept in das **“akademische Selbstkonzept”**, welches sich wiederum in die einzelnen Schulfächer bzw. Disziplinen aufteilt, und das **“nicht-akademische Selbstkonzept”**, das emotionale, soziale und physische Aspekte der Selbst- und Fremdwahrnehmung beinhaltet.

Die Autorinnen und Autoren gehen davon aus, dass bereits das Selbstkonzept von Kindern im Grundschulalter über **“bereichs- oder domänenspezifische Selbstwahrnehmungen”** aufgebaut ist, also so oder so ähnlich wie in der Grafik. Angelehnt an das Strukturmodell werden sieben Merkmale beschrieben, die das Selbstkonzept spezifizieren. Folglich ist das Selbstkonzept:

- **organisiert:** Vielfältige Erfahrungen des Individuums werden zum Zwecke der Komplexitätsreduzierung in Kategorien und Unterkategorien eingeteilt und organisiert.
- **facettenreich:** Jedes Individuum bildet mehrere und somit unterschiedliche Kategorien zu jeder gemachten Erfahrung aus.
- **hierarchisch:** Das allgemeine Selbstkonzept wird unterteilt in das akademische und das nicht-akademische Selbstkonzept, welche wiederum mehrfach untergliedert sind. Situationspezifische Erfahrungswerte werden in den untersten Teilkomponenten des Modells symbolisiert.
- **beständig:** Trotz seines dynamischen Charakters gilt das Selbstkonzept als relativ stabil, da es vieler situationspezifischer Erfahrungen bedarf, die im Gegensatz zum allgemein konstruierten Selbstkonzept stehen, um es zu verändern.
- **entwicklungsorientiert:** Veränderungsprozesse gehen nach dem eben genannten Aspekt der Beständigkeit zwar nur langsam vonstatten und beanspruchen dafür einen längeren Zeitraum, aber sie geschehen. Das Selbstkonzept entwickelt sich mit sich verändernden Situationen.
- **bewertend:** Das Selbstkonzept eines Individuums konstruiert sich auch immer durch Bewertungen seiner selbst und der Beurteilung und Attribution der Erfahrungen, die es im Laufe seines Lebens sammelt.

- **differenzierbar:** Die Ausprägungen des Selbstkonzepts sind je nach Unterkategorie differenzierbar. So weisen laut Langenkamp Individuen mit einem positiven Selbstkonzept im akademischen Bereich ein eher negatives Selbstkonzept im emotionalen und physischen Bereich auf.[1]

Das Selbstkonzept kann zusätzlich als dynamisch, formbar und somit veränderbar definiert werden, da es sich durch individuelle Erfahrungen weiterentwickeln und gegebenenfalls sogar umkehren kann. Dieser Ansatz liefert wertvolle Anknüpfungspunkte für die pädagogische Arbeit mit Schülerinnen und Schülern, da er suggeriert, **dass entwicklungsfördernde Maßnahmen zur Stärkung des Selbstkonzepts aktive Erfolge erzielen können.**

Der Zusammenhang von Selbstkonzept und Leistung



Der Einfluss der vielfältigen Komponenten des Selbstkonzepts auf Fähigkeiten und Leistungen von Individuen stellt den wichtigsten Anknüpfungspunkt für pädagogisch-didaktische Planungen dar,

“[...] denn ein Individuum wird an jeder Station seines Lebens größere Erfolge erzielen, wenn es sich sicher fühlt, bei dem, was es tut und über eine positive Einstellung gegenüber sich selbst verfügt”.[1]

Das erscheint logisch, auch ganz ohne Wissenschaft. Innerhalb der pädagogisch-psychologischen Forschung gibt es eine Vielzahl an Erkenntnissen und Befunden, die allesamt bestätigen, dass das **Selbstkonzept im Zusammenhang mit schulischen Leistungen** von Schülerinnen und Schülern steht. Inwiefern dieser Zusammenhang auf Lernende einwirkt, wird in zwei verschiedenen Theorien erläutert:

1. Der **“skill development approach”** geht davon aus, dass sich das Selbstkonzept aufgrund von gemachten Erfahrungen (zum Beispiel erbrachte Leistungen, die vom Individuum entweder als Erfolg oder Misserfolg gewertet werden) entwickelt. ⇒ Hier gilt: Leistungen nehmen Einfluss auf das Selbstkonzept.
2. Der **“self-enhancement approach”** geht umgekehrt davon aus, dass *“bereits im Selbstkonzept verankerte Komponenten, wie beispielsweise Einstellungen und Haltungen, Einfluss auf die individuelle Leistung nehmen”*[1] ⇒ Hier gilt: Das Selbstkonzept nimmt Einfluss auf die Leistungen.

Beide Ansätze konstatieren, dass ein kongruenter Einfluss besteht, was bedeutet, dass sich beispielsweise ein **negatives Selbstkonzept auch negativ auf die zu erbringende Leistung auswirkt** (self-enhancement approach), sowohl motivational als auch kognitiv. Welcher der beiden Ansätze wahrscheinlicher ist oder häufiger auftritt, kann mit dem aktuellen Forschungsstand nicht gänzlich beantwortet werden. Hagenbauer et al. verweisen darauf, dass Individuen nicht entweder dem einen oder dem anderen Ansatz folgen, sondern dass ein Individuum viel mehr eine Entwicklung durchmacht, also einen Übergang vom einen in den anderen Ansatz erlebt.[1]

Wie kann das Selbstkonzept gefördert werden?

Nach der Einführung in die Theorie hinter dem psychologischen Konstrukt des Selbstkonzepts, seiner Definition, Struktur und seinem Stellenwert, erscheint es nun erstrebenswert, Konzepte und Methoden zur Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts zu erarbeiten. Besonders, wenn Sie planen, eine eigene Unterrichtseinheit zur Stärkung des Selbstkonzepts zu konzipieren, ist ein Blick in Empfehlungen aus der Forschungsliteratur unerlässlich. Auch Martschinke betont:

“Das Potential der Selbstkonzeptförderung für andere Ziele ist längst erkannt. [...] Nicht vergessen sollte man darüber, dass die Persönlichkeitsförderung (und damit auch die Förderung der Identität) zu den Hauptsäulen grundlegender Bildung gehört und deshalb nicht nur als Mittel zum Zweck gesehen werden darf, sondern dass der indirekten und direkten Förderung ein hoher Eigenwert eingeräumt werden muss.”[2]

Es stellt sich also die Frage: **Welche Maßnahmen können laut Forschungsliteratur ergriffen werden, um das Selbstkonzept der Kinder zu stärken, sodass sie mit Herausforderungen langfristig kompetenter und zuversichtlicher umgehen können?**

Rahmenbedingungen

Auf der übergeordneten Ebene sind zunächst strukturelle Rahmenbedingungen relevant. Hierzu zählt beispielsweise die Schulform bzw. -organisation. Martschinke und Langenkamp erläutern, dass sich **jahrgangsgemischte Klassen** positiv auf das Selbstkonzept der einzelnen Gruppenmitglieder auswirken können. Aufgrund einer höheren Heterogenität innerhalb einer altersgemischten Lerngruppe verändere sich laut Martschinke das Verhalten und die Wahrnehmung der Lehrkraft gegenüber den einzelnen Lernenden. Dies könne wiederum dafür sorgen, dass die Lehrkraft einen differenzierteren und positiveren Blick für die Heranwachsenden erhält, da sie notwendigerweise stärker die individuelle Bezugsnorm fokussiert. Die größere Leistungsdurchmischung in jahrgangsübergreifenden Klassen kann also dafür sorgen, dass Lehrkräfte ihre Lernenden zwangsläufig individueller beurteilen und somit können eventuelle Vorurteile oder potentiell festgefahrene Meinungen über die Leistungsfähigkeit eines Kindes nicht so leicht entstehen. Das wiederum stärkt und schützt das Selbstkonzept der Kinder.

Weiterhin können **offene Lernsituationen** mit einem hohen Maß an Freiheitsspielräumen förderlich für das Selbstkonzept sein. Besonders leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern kann eine offene Lernsituation zugutekommen, da sie eine optimistischere Selbsteinschätzung wahren und somit neuen Herausforderungen zuversichtlicher begegnen können.

Mehr Zeit für guten Unterricht.

Didaktik: Orientierung am Kind

Auch können methodisch-didaktische Grundlagen des Unterrichts wie die **Bedürfnisorientierung** näher betrachtet werden, die die Stärkung des Selbstkonzepts fördern. So herrscht beispielsweise Einigkeit darüber, dass die drei Grundbedürfnisse von Lernenden nach **Autonomie, Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit** in vielfältigen Lernsituationen gestillt werden sollten. So erfahren die Schülerinnen und Schüler im Laufe der Zeit Selbstwirksamkeit und entwickeln Kontrollüberzeugungen, indem sie durch wiederholte Erfahrungen den Zusammenhang zwischen eigenem Handeln und den daraus folgenden Konsequenzen erkennen. Für die Lehrkraft bedeutet dies, möglichst **viele Lerngelegenheiten zu schaffen** und Unterrichtsmaterialien zu erstellen, welche die drei menschlichen Grundbedürfnisse fördern.

Drei menschliche Grundbedürfnisse

Autonomie

Die Schülerinnen und Schüler können selbstständig Entscheidungen zu ihrem Lernprozess treffen, im Hinblick auf Inhalt, Material, Schwierigkeit oder Sozialform. Dazu stehen den Lernenden mehrere Angebote zur Wahl, aus welchen sie das für sie passende Material auswählen können (z.B. unterschiedlich komplexe Arbeitsaufträge oder verschiedene Wahlthemen).

Kompetenzerleben

Die Schülerinnen und Schüler erhalten vielfältige Gelegenheiten, ihr Können unter Beweis zu stellen, sich selbst einzuschätzen und ihre Leistungen eigenständig zu kontrollieren. Angestrebt werden regelmäßige Erfolgserlebnisse.

Soziale Eingebundenheit

Die Schülerinnen und Schüler erhalten viele Lerngelegenheiten, in welchen die soziale Interaktion untereinander und das Verantwortungsbewusstsein für die Gruppe gefördert wird. Das Ziel ist, dass die Lernenden sich gut in die Strukturen der Klassengemeinschaft einfügen können, sozialen Rückhalt spüren und sich wohl fühlen können.

Durch die **Vergabe von "Klassendiensten"** (Blumen gießen, Tische abwischen, Müll entsorgen etc.) können alle drei Grundbedürfnisse gleichzeitig gefördert werden. Bekommt ein Kind einen Dienst zugeteilt, ist es zunächst persönlich dafür verantwortlich, dass dieser Dienst erfüllt wird und kann den Zeitpunkt häufig selbst wählen (Autonomie). Das Kompetenzerleben wird dadurch gestärkt, dass das Kind eine unmittelbare Verbindung zwischen dem eigenen Handeln (volle Mülleimer herausbringen) und den Konsequenzen (leere und wieder nutzbare Mülleimer) herstellen kann. Zu guter Letzt steht das Kind in einer positiven Interdependenz zum Rest der Lerngruppe und ist somit motivierter, seine Aufgabe angemessen zu erfüllen.

Das professionelle Handeln der Lehrkraft

Abschließend lassen sich aus der Literatur Empfehlungen für das **Verhalten der Lehrkraft** ableiten. Da die Lehrkraft als Bezugs- und Autoritätsperson maßgeblich an der Entwicklung des Selbstkonzepts der Lernenden beteiligt ist, ist es für pädagogische Fachkräfte besonders wichtig, sich mit der eigenen Wahrnehmung und persönlichen Verhaltensweisen auseinanderzusetzen.

Selbstreflexion

Folglich steht eine stetige **Selbstreflexion** an erster Stelle. Eine Lehrkraft sollte sich über ihre eigenen potentiellen Vorurteile und Meinungen im Bezug auf die Leistungsfähigkeit mancher Schülerinnen und Schüler bewusst sein und ihre Äußerungen wie ihr Verhalten fortlaufend reflektieren. Laut Langenkamp ist es sinnvoll, auch didaktische Planungen und Ideen kritisch zu hinterfragen: *"Was bewirke ich bei den Kindern, wenn ich einen Stationsbetrieb in leichte, mittelschwere und schwer zu bearbeitende Aufgaben einteile? Kann ich als Lehrkraft diese Einteilung sinnvoll treffen?"*[1]

Fachwissen

Neben der Selbstreflexion, die zu den personalen Kompetenzen einer Lehrkraft gezählt werden kann, ist das **Fachwissen über die Entwicklung des Selbstkonzepts** ein weiterer wichtiger Aspekt, der zur Förderung einer starken Persönlichkeit von Heranwachsenden beitragen kann. Das Wissen um aktuelle Forschungsbefunde in diesem Bereich kann zum einen dafür sorgen, dass ein tieferes Verständnis für individuelle Verhaltensweisen von Lernenden erlangt wird und zum anderen Fehlinterpretationen mindern, um eventuell schädliches Verhalten vorzubeugen. Zur Ergründung bestimmter Handlungen und Verhaltensweisen der Lernenden kann es sinnvoll sein, **Grundlagen der Bindungstheorie** zu kennen, denn:

“[d]as Kind bringt eine organisierte Form von Gefühlen, Erwartungen, Einstellungen, Bedürfnissen sowie Verhalten in neue Beziehungen beispielsweise zu Gleichaltrigen oder Lehrkräften ein, die aufgrund früher Bindungserfahrungen geprägt worden sind.”[1]

Die Stabilität der frühkindlichen Bindung **erlaubt somit Rückschlüsse auf Verhaltensauffälligkeiten**. Zeigen Kinder, die eine eher unsichere Bindung zu ihren Bezugspersonen erfahren haben, in unregelmäßigen Abständen auffällig unruhiges oder unsoziales Verhalten, ist es beispielsweise möglich, dass sie gewisse Strukturen vermissen, die ihnen bisher Halt gaben. Das kann das Ausbleiben eines bestimmten Rituals sein oder ein krankheitsbedingtes Fehlen der Lehrkraft. Wenn solche **strukturegebenden Maßnahmen** im Alltag wegfallen, fehlt es den Kindern an innerer Orientierung und Erwartungssicherheit, da die Vorhersehbarkeit der täglichen Abläufe gestört wurde. Als Lehrperson ist es demnach unerlässlich, etablierte Regeln und Rituale regelmäßig durchzuführen und beizubehalten, um der Lerngruppe Kontinuität und Verlässlichkeit zu signalisieren.

Verlässlichkeit und Konsequenz

Die Grundlage von Vertrauen ist **Verlässlichkeit**. Speziell als Lehrkraft ist es unabdingbar, gemachte Absprachen und Versprechen einzuhalten, sodass die Kinder von einer gewissen Transparenz und Erwartungssicherheit profitieren können. In einem gesicherten Handlungsrahmen finden die Lernenden zu innerer Stabilität, die sie dazu befähigt, sich auch außerhalb ihrer Komfortzone zu bewegen. **Rituale und geregelte Abläufe** erhalten innerhalb der Klassengemeinschaft deshalb eine besondere Bedeutung. Durch regelmäßig wiederkehrende Prozesse (Morgenkreis, Verabschiedungsritual, Frühstück etc.) erfahren die Lernenden Verlässlichkeit und Sicherheit auf emotionaler, sozialer und handlungspraktischer Ebene.

Im engen Zusammenhang mit der Verlässlichkeit steht die **Konsequenz** der Lehrkraft. Werden Konsequenzen angedroht, die nicht oder nur teilweise umgesetzt werden, können die Kinder keine Erwartungssicherheit und somit keine vertrauensvolle Bindung zur Lehrkraft entwickeln, da sie das Verhalten der Lehrkraft nicht richtig einschätzen können. Zur Einhaltung von Konsequenzen empfiehlt Langenkamp, sich emotional zugewandt zu dem Kind zu verhalten und ihm trotzdem Grenzen zu verdeutlichen. So wird dem Kind bewusst, dass es nicht als Person abgelehnt wird, sondern ein bestimmtes Verhalten in einer bestimmten Situation. Das **Sichtbarmachen von Klassen- und Verhaltensregeln** gehört beispielsweise zu einer recht einfachen Maßnahme, um Verlässlichkeit und Konsequenz in der gesamten Klasse transparent zu machen.

Aufmerksamkeit und Zuwendung



Schulbezogene Erfahrungen, die außerhalb von Bewertungsrastern und Kompetenzeinschätzungen liegen, ermöglichen Schülerinnen und Schülern, frei von etwaigem Leistungs- oder Bewertungsdruck zu handeln und ihre Umgebung zu explorieren. Solche wichtigen Erfahrungen können Lernende beispielsweise bei **gemeinsamen außerschulischen Aktivitäten** wie Exkursionen, Klassenfahrten und Tagesausflügen sammeln. Die soziale Interaktion bekommt außerhalb der gewohnten schulischen Lernumgebung die Chance auf neue Erfahrungen und die Möglichkeit zur Festigung mancher Beziehungen.

Starke Kinder und starke Lehrkräfte

Doch nicht nur das Selbstkonzept Ihrer Schülerinnen und Schüler sollte geschützt und gestärkt werden, sondern auch Ihr eigenes. Ja, auch aufgrund Ihrer Vorbildfunktion als Lehrkraft, aber insbesondere für Ihre persönliche Gesundheit. Darum gilt: Perfektionismus ist kein Maßstab im Schulalltag, sondern allenfalls eine gut gemeinte Idee.

Ein gesundes Selbstkonzept bildet die **Grundlage für die Kompetenzentwicklung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen**. Eine Person, die sich neuen Herausforderungen positiv gegenüberstellt ("Ich schaffe das!"), wird auf Dauer mehr Erfolge erzielen als eine Person, die wegen ihrer negativen Einstellung ("Ich kann das nicht!") vor neuen Aufgaben resigniert und sich hilflos fühlt. Klingt logisch, ist aber manchmal alles gar nicht so einfach...

Quellen:

[1] Langenkamp, Ina (2018): Stärkung des kindlichen Selbstkonzepts. Vom Patenschaftsprojekt bis zur (Grund-)Schule. In: Psychologie in Bildung und Erziehung. Vom Wissen zum Handeln. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

[2] Martschinke, Sabine (2014): Identitätsentwicklung und Selbstkonzept. In: Einsiedler, Wolfgang (u.a. Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 4., ergänzte und aktualisierte Auflage, Julius Klinkhardt Verlag, S. 271 – 274.

[3] Hagenbauer, Gerda et. al (2016): Zum Zusammenspiel zwischen schulischem Selbstkonzept, Lernfreude, Konzentration und Schulleistungen im Grundschulalter. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, Heft 6, Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 53 – 69.

[4] Sacher, Werner (2014): Leistung und Leistungserziehung in der Grundschule. In: Einsiedler, Wolfgang (u.a. Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 4., ergänzte und aktualisierte Auflage, Julius Klinkhardt Verlag, S. 287 – 294.

[5] Hattie, John & Timperley, Helen (2007): The Power of Feedback. Review of Educational Research, Ausgabe 77, S. 81 – 112.

Vom NEBENEINANDER zum MITEINANDER

Soziales Lernen im Sachunterricht

Sven Deeken

„Soziales Lernen“ in der Grundschule ist Unterrichtsgegenstand und erzieherischer Ansatz! Die Möglichkeiten der Bildung und Erziehung im Sachunterricht zu erschließen bedeutet, Kinder auf ein aktives Erleben und Gestalten des alltäglichen sozialen Miteinanders vorzubereiten – und dabei außerdem noch etwas für das Klassenklima und eine förderliche Lernumgebung zu erreichen. Der Beitrag gibt interessante Anregungen.

Endlich: große Pause. Die provozierende Bemerkung von Valerie zu Finn löst eine wilde Jagd auf dem Schulhof aus. Finn und seine Freunde erwischen schließlich Valerie, die ihrerseits von ihren Freundinnen unterstützt wird. Vor einer weiteren Eskalation trennt die Pausenaufsicht die Streitenden. In der anschließenden Stunde beschuldigen sich alle gegenseitig. „Mal wieder Finn, immer ist er dabei“ denkt die Lehrerin, und hat ihn in der nächsten Stunde besonders im Auge – eine alltägliche Situation.

Soziales Lernen in der Grundschule

Analog zu ihren sich weiterentwickelnden sprachlichen Möglichkeiten sehen sich Kinder mit dem Beginn der Grundschulzeit einer vermehrten Anzahl von Interaktionen ausgesetzt, alle mit eigenen Erwartungen, Rollenzuweisungen, Interessen, Interpretationen und Gefühlen. Sie finden sich in Gruppen mit spezifischen Regeln und Kommunikationscodes zusammen, entwickeln und erproben Rollenerwartungen an sich selbst und andere.

Dieser Prozess ist eine große Herausforderung für die Kinder und birgt einiges an Konfliktpotenzial, denn sie „verfügen noch nicht über die soziale Routine, die ihnen hilft, Diskrepanzen zwischen eigenen Wünschen, Vorstellungen und Erwartungen und dem tatsächlichen Verhalten anderer gelassen zu verarbeiten“ (BZgA 2002, 10). Gleichzeitig ist dieser Prozess bedeutsam für ihre soziale Entwicklung sowie für den

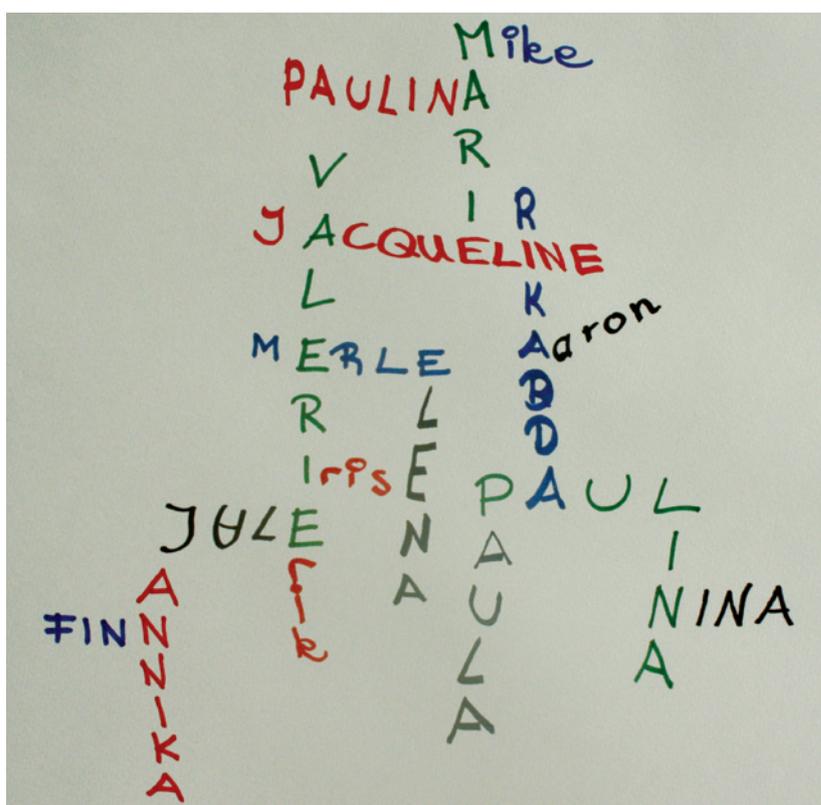
Erwerb sozialer Kompetenzen – auch hinsichtlich ihres späteren sozialen Verhaltens. Denn im Grundschulalter lernen Kinder, zunehmend empathisch, die Blickwinkel und Perspektiven anderer einzunehmen, diese miteinander zu koordinieren und aufeinander abzustimmen. Sie entwickeln ausdifferenzierte Strategien in Konflikten mit Gleichaltrigen (vgl. Petillon/Laux 2002, 192 f.). Das macht die Grundschule, insbesondere die Schulklasse, zu einem der wichtigsten Orte sozialer Beziehungen und Interaktionen, an dem die Kinder an das Nachdenken über soziales Verhalten und soziale Beziehungen herangeführt werden.

Soziales Lernen im Sachunterricht

Eine der Grundvoraussetzungen dafür ist ein Klassenklima mit achtsamen Umgangsformen, offen für Austausch und Kommunikation. Wenn

Abb. 1

„Wer ist denn noch so in meiner Klasse?“ – Es gibt einige Wege, die anderen Kinder in der neuen Umgebung kennen zu lernen.



Wann mögen wir ein anderes Kind,
wann verstehen wir uns gut mit ihm?




Wie ist es? Was tut es? Wie spricht es?	Was tut es nicht?
<p>nett, freundlich ^{etlich} friedlich, hilfs- bereit, trösten teilen, spielen beistehen, be- lehren, versöh- nen grüßen, ver- abschieden, trösten, höflich sprechen. hört zu, ent- schuldigt sich</p>	<p>auslachen, schadenfroh sein, ausschlie- ßen, ärgern, schlagen, treten, knifeln, werden, an- schreien, an- rempeln, lügen, beleidigen</p>

Abb. 2
 „Wen von den anderen finde ich nett? Und warum?“ – Erste Annäherungen an die Gestaltung sozialer Beziehungen.

diese gegeben ist, können Kinder „auf Augenhöhe“ in einen respektvollen Austausch treten, unterschiedliche Sichtweisen und Bewertungen vergleichen, sich annähern, Konflikte benennen und Lösungswege entwickeln.

Im Sachunterricht, dessen Inhalte sich auf die aktuelle Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler beziehen, sind soziales Lernen und soziale Beziehungen sowohl erzieherischer Schwerpunkt als auch Unterrichtsgegenstand. Die Kinder werden im Sachunterricht generell zum Ausprobieren, Erforschen, Fragen und Austauschen angehalten – wenn sie ihre Stadt erkunden, einen Teich untersuchen, das Wetter beobachten.

So werden sie auch bezüglich der Gestaltung sozialer Beziehungen aktiv: Sie können das eigene Verhalten und das ihres Umfeldes beobachten, einschätzen und auf den eigenen Gestaltungsspielraum beziehen. Sie reflektieren ihre Erfahrungen und können Regeln, Haltungen, Kritik und Neugierde zum weiteren Lernen und Erfahren entwickeln und äußern.

Soziales Lernen und Klassenklima

Eine gewisse Herausforderung liegt in der Ausgestaltung eines Klassenklimas mit gemeinschaftlicher Beteiligung der Kinder, das mehr vom „Miteinander“ als vom „Neben-“ oder gar „Gegeneinander“ geprägt ist. In einem wertschätzenden Klima gelingt es besser, gemeinschaftlich soziale Regeln aufzustellen, die auch eingefordert werden können, Konflikte zu behandeln und tragfähige Lösungen zu finden.

Im anfangs beschriebenen Konflikt besteht spätestens in der Klassensituation die Möglichkeit zur Konfliktlösung. Beispielsweise können die beiden Streithähne Valerie und Finn versuchen, durch die Anwendung bestimmter eingeübter Kommunikationsmuster die Konfliktursache festzustellen (WENN du dich im Unterricht so verhältst, DANN will ich dich immer zurechtweisen, WEIL ich mich durch dein Verhalten nicht anerkannt fühle; BITTE nimm mehr Rücksicht auf langsamer lernende Kinder.).

Oder die Kinder können durch Rollenspiele und Perspektivenwechsel dem richtigen Zeitpunkt und dem richtigen Mittel zur Konfliktregulierung auf die Spur kommen. Womöglich kommt es dann bei nächster Gelegenheit gar nicht erst zur Bemerkung von Valerie. Oder Finn versucht, sie anders aufzulösen und souveräner damit umzugehen. Oder aber die Freundinnen und Freunde der beiden wirken deeskalierend auf die beiden ein.

Die Stärkung und Förderung sozialer Kompetenzen, um alternative Wege der Konfliktlösung kennenzulernen und anzuwenden, kann natürlich nicht immer gelingen: „Obwohl Prinzipien der Gleichberechtigung, Nichtübertreibung und Nichtbevormundung in Beziehungen zwischen Kindern eine große Rolle spielen und auch zu heftigen Auseinandersetzungen führen, können sie sich bei der Suche nach gerechten Lösungen und dem Ausgleich von Interessen in vielen Situationen nicht durchsetzen.“ (Petillon/Laux 2002, 196) Hier hilft die möglichst frühe (Ein-) Übung von Achtsamkeit, Aufmerksamkeit im Umgang miteinander und die Fähigkeit zum Perspektivwechsel, auch um Gewalt und Aggression im Kinder- und späteren Jugendalter zu verhindern (vgl. BZgA 2002, 10).

Stärkung sozialer Kompetenzen

In einem Klassenklima, das idealerweise von Vertrauen, gegenseitigem Respekt und Wertschätzung geprägt ist, werden Konfliktlösungen weniger nach „Siegern“ und „Besiegten“ erfolgen. Damit es dazu kommt, sollten Kinder eine wertschätzende Haltung zur eigenen

Person ebenso wie zu den anderen entwickeln und zu einer differenzierten Wahrnehmung eigener Gefühle sowie der Gefühle anderer in der Lage sein. Hierzu gibt es unterschiedliche Methoden und Ansätze. Beispielhaft genannt seien „Das Klassentagebuch“ und „Die freundlichen 10 Minuten“ (vgl. BZgA 2002, 14 ff.):

► Ein stets verfügbares **Klassentagebuch** dient zur Kommunikation und zum Dialog zwischen den Schülerinnen und Schülern sowie den Lehrenden. Kinder und Lehrende können – nach einer Einführungsphase und nach bestimmten Regeln – in achtungsvollen Worten ihre Anliegen schriftlich formulieren, sodass sie nicht verloren gehen. Bei Konflikten – wie etwa im Beispielfall – können die Eintragungen zur Aussprache und zur Rückkoppelung zwischen den Konfliktparteien genutzt werden.

► Mit den **freundlichen 10 Minuten** kann die Grundstimmung in der Klasse verbessert werden, wenn sie ansonsten eher negativ geprägt ist. Auf Vorschlag des Lehrenden teilen die Kinder der Klasse mit, was ihnen an der derzeitigen Klassensituation und an den Mitschülerinnen und Mitschülern gefällt, oder welche positive Begebenheit ihnen im Gedächtnis geblieben ist. So können die Kinder achtungsvolle und wertschätzende Kommunikation schätzen lernen, und vermeiden so unter Umständen abschätzige Bemerkungen (wie die von Valerie).

Einen guten Einstieg zum sozialen Lernen stellen Spiele dar, die an den vorschulischen Erfahrungen der Kinder anknüpfen und das Zusammenleben in der Schulklasse fördern.

► Spiele wie die **Ballmassage**, bei der sich die Kinder paarweise mittels eines Tennisballs den Rücken in kreisenden Bewegungen massieren (vgl. Petillon 2011, 49), dienen zur Wahrnehmung anderer und können Hemmungen abbauen.

► Mittels eines **„Zauberstabs“** kann ein Kind – der „Zauberer“ – andere Kinder verzaubern, indem es ihnen einen Wunsch mitteilt und ihnen so auf spielerische Art und Weise eine Rückmeldung gibt (vgl. Petillon 2011, 57).

► Mit Spielen wie der **„Blinden Acht“** werden Kooperation und Zusammenhalt in der Klasse gefördert: Die Kinder halten sich an den Händen und bekommen den Auftrag, sich – mit verbundenen Augen – in Form einer bestimmten Figur oder eines Musters aufzustellen (vgl. Petillon 2011, 73).

► Und **Vertrauensspiele** können zur Entwicklung einer offenen und vertrauensvollen Atmosphäre beitragen, so etwa bei der „Schwebenden Jungfrau“. Bei diesem Spiel heben mehrere Kinder ein am Boden liegendes Kind behutsam und vorsichtig auf, lassen es auf Händen „schweben“ und legen es ebenso behutsam wieder ab (vgl. Petillon 2011, 87).

Lehrerinnen und Lehrer als Prozessbegleiter

Soziales Lernen überträgt den Lehrkräften an der Grundschule eine große Verantwortung und stellt eine Herausforderung an ihr didaktisches und pädagogisches Handeln dar. Lehrerinnen und Lehrer haben besonderen Einfluss auf die Gestaltung der sozialen Beziehungen in der Klasse. So ist bei einer wertschätzenden Haltung der Lehrkräfte in den Klassen ein deutlich positiveres soziales Verhalten zu beobachten (vgl. Petillon/Laux 2002, 201). Durch ihr Vorbild und ihre Einstellung und Haltung gegenüber den Kindern prägen sie deren Verhalten, Lernvermögen und damit auch

Abb. 3

„Wie kann ich es sagen, ohne dass es gleich wieder Zank gibt?“ – „Zauberformeln“ geben Sicherheit und können Kommunikation erleichtern und entschärfen.

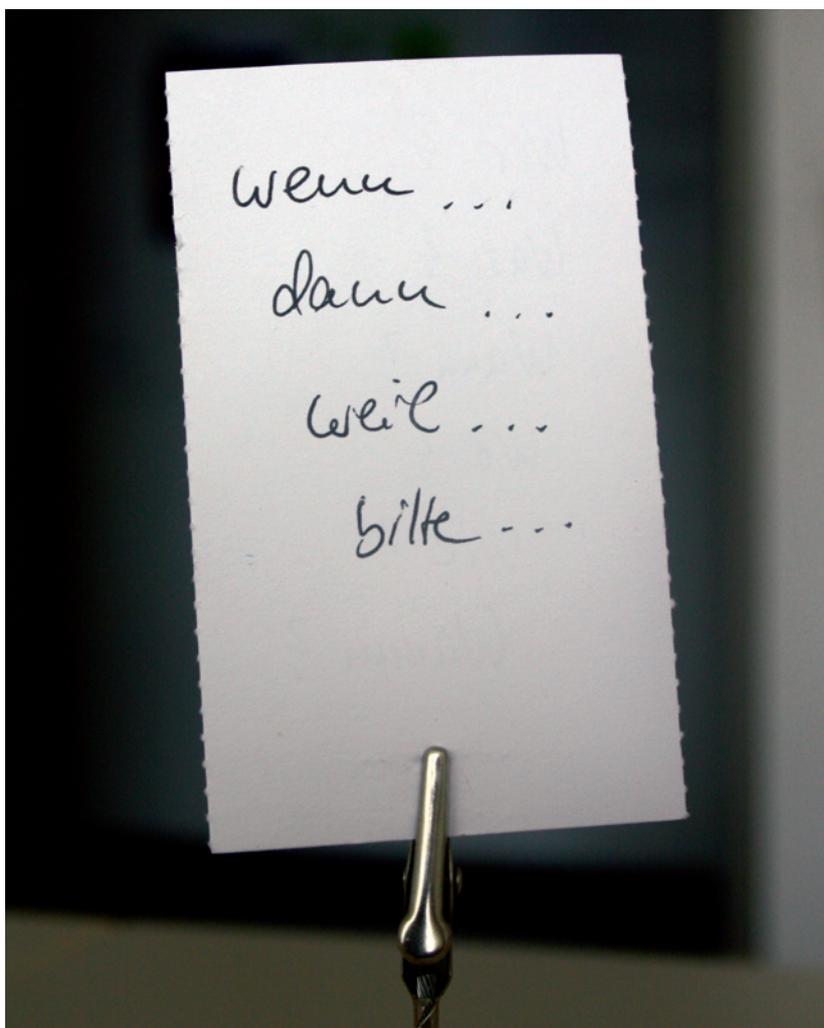


Foto: Sven Deeken



Und wenn sie nicht gestorben sind, dann streiten sie noch heute

Unterstreiche was **Stefan** sagt **grün**, was **Andreas** sagt **blau** und was die **Lehrerin** sagt **rot**. Zeichne zu jeder Person das Gesicht dazu.

Stefan: „Mensch, pass doch auf, du Idiot! Siehst du nicht, was du angerichtet hast? Wie mein Blatt jetzt aussieht mit diesem langen Strich! Du Vollidiot! Jetzt darf ich deinetwegen alles noch einmal schreiben.“



Stefan ist wütend und tritt Andreas. Jetzt ist auch Andreas wütend.

Andreas: „Das zahl ich dir heim! Wart nur! In der Pause knallt es. Da kriegst du's! Ich hab das nicht absichtlich gemacht. Es ist deshalb, weil es hier so eng ist.“



Die Lehrerin beendet den Streit. Sie leiht Stefan einen Tintenkiller.

Lehrerin: „So, jetzt hört ihr auf damit! Stefan, hier hast du meinen Tintenkiller. Mach damit den Strich weg! Und jetzt ist Ruhe!“



Trotzdem denkt Stefan an Rache, und genauso Andreas.

Abb. 4 „Muss man deswegen denn so wütend sein?“ – Empathie und die Fähigkeit zum Perspektivwechsel bilden Grundlagen jeglicher sozialen Kompetenz.



Abb. 5 „Gemeinsam an einem Strang ziehen, das wird dann viel einfacher, und Spaß macht es auch noch!“ – Mittels spielerischer Erfahrungen lernen Kinder die Vorteile von gegenseitiger Wahrnehmung, Achtung und Unterstützung.

Selbstwertgefühl. Nur wer als Lehrkraft den Schülerinnen und Schülern zuhört, ihre Beiträge ernst nimmt und auf sie eingehen kann, bei negativem Verhalten die „zweite Chance“ zulässt – kurz: Wer ein achtsames und wert-

schätzendes Verhalten vorlebt, kann ein solches Verhalten auch den Kindern vermitteln (vgl. BZgA 2002, 12).

Welche Methoden tatsächlich in gewünschtem Ausmaß soziale Kompetenzen fördern und ob dies „Auswirkungen auf die Praxis des Zusammenlebens sowohl in der Klasse und Schule als auch in anderen sozialen Zusammenhängen, auf die Aufmerksamkeit für andere Menschen, für sich selbst und für die Umwelt“ hat (GDSU 2002, 24), muss je nach den Bedürfnissen der Lernenden und der Zusammensetzung der Lerngruppe immer wieder erprobt und angepasst werden. Des Weiteren spielen auch der unterschiedliche Aufwand der Methoden sowie die Ausbildung der Lehrkräfte eine Rolle.

Fazit

Zum einen kann soziales Lernen die soziale Entwicklung und wertschätzendes, respektvolles Verhalten der Kinder fördern. Zum anderen gilt ein vertrauensvolles Klassenklima als Voraussetzung für eine offene Kommunikation, für soziale Interaktionen und bietet Möglichkeiten zur Konfliktbewältigung der Kinder. Es wird dabei durch die Haltungen der Kinder, aber auch durch die Haltung der Lehrkraft getragen, die einen respektvollen und wertschätzenden Umgang mit den anderen vorlebt.

Literatur

- ▶ Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.): Achtsamkeit und Anerkennung. Materialien zur Förderung des Sozialverhaltens in der Grundschule. Köln 2002
- ▶ Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn 2002
- ▶ Petillon, H./Laux, H.: Soziale Beziehungen zwischen Grundschulkindern – empirische Befunde zu einem wichtigen Thema des Sachunterrichts. In: Spreckelsen, K. u. a. (Hrsg.): Ansätze und Methoden empirischer Forschung zum Sachunterricht. Bad Heilbrunn 2002, 185–204
- ▶ Petillon, H.: 127 Spiele zum Sozialen Lernen in der Grundschule. Weinheim/Basel 2011

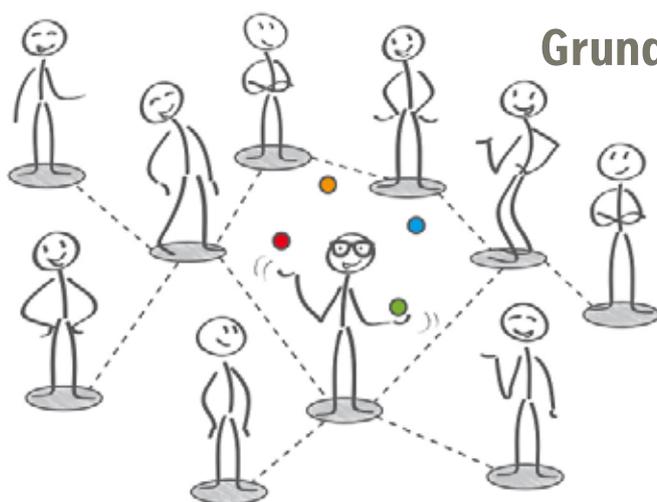
Weiterführende Literatur

- ▶ Reeken, D. v.: Politisches Lernen im Sachunterricht. Didaktische Grundlegungen und unterrichtspraktische Hinweise. Baltmannsweiler 2007
- ▶ Richter, D. (Hrsg.): Gesellschaftliches und politisches Lernen im Sachunterricht. Bad Heilbrunn 2004

Autor

Sven Deeken,
Universität Osnabrück, Institut für Geographie,
Seminarstraße 19 ab, 49074 Osnabrück

Classroom- Management



Grundlage des sozialen Lernens

► Soziales Lernen, Regeln, Methoden

Ohne ein gutes Classroom-Management gibt es kein erfolgreiches soziales Lernen im (Sach-) Unterricht. Unsere Checklisten zeigen Ihnen, wie Sie mit einfachen Mitteln im Schulalltag ein positives Lernklima entwickeln und damit die Basis für ein gelungenes Miteinander legen.

Von Simon B. Seifert und Ines Oldenburg

Soziales Lernen kann in einer Schulklasse nicht funktionieren, wenn keine Atmosphäre des Angenehmenseins geschaffen wurde oder es keine Klassenregeln gibt, die ein Grundkonstrukt für das gemeinsame Arbeiten bieten. Nahezu unabhängig vom Alter der Schülerinnen und Schüler, der generellen Leistungsmotivation und dem Charakter des zu vermittelnden Stoffs kann mit Classroom-Management ein solches positives Lernklima geschaffen werden. Es ist somit als Methode zu betrachten, die stetig im Hintergrund des Unterrichts stattfindet bzw. stattfinden muss, damit fachliche Ziele/Kompetenzen angelegt und erreicht werden können. Neben einer sinnvollen Gestaltung der Lernumgebung, einer guten Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus sowie einer positiven Beziehung zwischen Schülern und

Lehrkräften müssen nur wenige Maßnahmen eingehalten werden, um der Lehrkraft Nerven, Zeit und Anstrengung einzusparen (Eichhorn 2008).

Das Gesamtkonzept kann in diesem Artikel nicht umfangreich abgebildet werden. Dennoch geben die Checklisten (Z 1-Z 3) ein paar knappe Anregungen, die sich in der Umsetzung lohnen! Gegliedert sind diese in den zusammengefassten vier Dimensionen des Classroom-Managements nach Eikenbusch (2009). ■

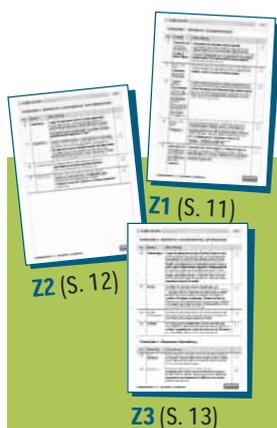
Die Autoren

Simon B. Seifert studiert im Master Sonderpädagogik und Sachunterricht an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Er arbeitet für die Lernwerkstatt Sachunterricht.

PD Dr. Ines Oldenburg hat viele Jahre als Grundschullehrerin und Rektorin gearbeitet. Sie hat als Regierungsschuldirektorin Grundschulen extern evaluiert. Jetzt leitet sie als Wissenschaftliche Direktorin die AG Sachunterricht an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Zusammen mit Dipl.-Päd. Julia Lüpkes moderierte sie dieses Heft.

Literatur

- **Eichhorn, C.**, Classroom-Management. Wie Lehrer, Eltern und Schüler guten Unterricht gestalten, Klett 2008
- **Eikenbusch, G.**, Classroom-Management: Für Lehrer und für Schüler. Wege für die gemeinsame Verantwortung für den Unterricht, in: Pädagogik 2/2009, S. 6-10
- **Helmke, A.**, Unterrichtsqualität: Erfassen, bewerten, verbessern, Kallmeyer 2003



Z1 (S. 11)

Z2 (S. 12)

Z3 (S. 13)

Checklisten

Z1: 1. Dimension: Grundverständnis

Z2: 2. Dimension: Lernumgebung und Arbeitsformen

Z3: 3. Dimension: Klassenführung und Steuerung;
4. Dimension: Beurteilung

Checkliste 1. Dimension: Grundverständnis

Nr.	Aufgabe	Beschreibung	
1	Geben Sie das Lernziel an – ein einfacher Tafelanschrieb ist oftmals schon hilfreich.	Sie müssen nicht bei jedem neuen Lernstoff ausführlich argumentieren, warum dieser hilfreich ist. Vielmehr geht es um eine generelle Bestärkung des Selbstregulationskonzeptes und der Motivation der Schüler. Hierdurch unterstützen Sie als Lehrkraft ein nachhaltiges aktives Lernen. Den Kindern ist klar: Das soll gelernt werden! Darauf kommt es an!	<input type="radio"/>
2	Machen Sie Ihre Unterrichtskonzeption transparent.	Besprechen Sie den Lernstoff der kommenden Wochen mit den Schülern und visualisieren Sie ihn. Machen Sie deutlich, was Sie von den Schülern erwarten.	<input type="radio"/>
3	„Opfern“ Sie Zeit für das soziale Lernen, auch wenn Sie dafür fachlich evtl. zurückstecken müssen – fördern Sie den Zusammenhalt Ihrer Klasse, wann immer es möglich ist.	Fördern Sie die Bildung einer Klassengemeinschaft und geben Sie dieser eine hohe Beachtung. Schüler arbeiten in einer Atmosphäre des Zusammenhalts deutlich besser, wenn sie Autorität, Verantwortung und Kompetenz teilen. Wenn Sie eine solche Arbeitseinstellung etablieren können, haben Sie schon gewonnen.	<input type="radio"/>
4	Schaffen Sie Raum für Partizipation.	Verteilen Sie Verantwortung. Z. B. können rotierende Klassenaufgaben vergeben werden. Überlassen Sie nicht alle Aufgaben der Klassensprecherin oder dem Klassensprecher. Auch bei Gruppenarbeiten können Sie „Ämter“ verteilen, die Sie mit kleinen Visualisierungen (z. B. Aufstellkärtchen) unterstützen: Benennen Sie je einen „Zeitwächter“, „Aufgabenleser“, „Berater“, „Gruppensprecher“ etc.	<input type="radio"/>
5	Verknüpfen Sie Pädagogisches und Fachliches als möglichst durchgehendes Prinzip im Unterricht.	Verknüpfen Sie – wenn möglich – Klassenführung und Unterricht. Der Raum, um Probleme zu lösen, sollte beispielsweise nicht in einer abgetrennten wöchentlichen Unterrichtsstunde stattfinden, sondern in jeder Stunde potenziell möglich sein.	<input type="radio"/>

Checkliste 2. Dimension: Lernumgebung und Arbeitsformen

Nr.	Bereich	Beschreibung	
6	Sitzordnung	Legen Sie zusammen mit den Schülern regelmäßig die Sitzordnung fest. Hierdurch gelingt häufig eine strukturierte Änderung der unterschiedlichen Gruppen. Zudem sollte auch die Anordnung der Tische bewusst arrangiert werden. Eventuell sind Gruppentische besser geeignet als die klassische U-Form.	<input type="radio"/>
7	Arbeitsformen	Geben Sie Möglichkeiten, in verschiedenen Lerngruppenarrangements zu arbeiten. Die Schüler wissen meist selbst am besten, wie sie am erfolgreichsten lernen können. Bei dem einen oder der anderen müssen Sie diese Selbstständigkeit jedoch sicher begleiten. Besprechen Sie gemeinsam mit den Schülern, wann und wie wer mit wem in welcher Gruppengröße am besten arbeiten kann.	<input type="radio"/>
8	Lernwerkzeuge	Ermöglichen Sie im Unterricht den Zugang zu verschiedenen Informationsquellen innerhalb, aber auch außerhalb des Klassenraums.	<input type="radio"/>
9	Zeiteinteilung	Schaffen Sie einen flexibleren Stundenablauf (optimal auch Stundenplan), um effizientem Zeitmanagement eine Gelegenheit zu bieten. Hierdurch können Sie Projekte und Fächerkooperationen ermöglichen.	<input type="radio"/>

Checkliste 3. Dimension: Klassenführung und Steuerung

Nr.	Bereich	Beschreibung	
10	Klassenregeln	Legen Sie gemeinsam mit den Schülern Regeln für das Zusammenleben fest. Schaffen Sie ein Verantwortungsbewusstsein für die Einhaltung dieser zusammen festgelegten Regeln! Hängen Sie die einfach formulierten Regeln im Klassenraum auf oder teilen Sie ein Handout aus. Legen Sie fest, welche negativen Konsequenzen es hat, wenn die Regeln nicht eingehalten werden. Schaffen Sie allerdings auch ein Belohnungssystem, wenn die Regeln eingehalten werden. Haben Sie auch ein Auge darauf, wenn sich Belohnungssysteme „überlebt“ haben – verändern/variiieren Sie diese!	<input type="radio"/>
11	Rituale	Schaffen Sie Abläufe, die sich wiederholen, z. B. Begrüßung, Überprüfung der Anwesenheit, Wiederholung, ... Das gibt nicht nur Sicherheit, sondern spart auch eine Menge Zeit, da Sie nicht immer wieder neu beginnen müssen, Abläufe zu konstituieren. Rituale sind auch zu Beginn einer Stunde/einer Einheit das gemeinsame Singen von Liedern, die möglichst vielen Kindern gefallen und für eine positive Grundstimmung sorgen.	<input type="radio"/>
12	Direkte Unterweisung	Formulieren Sie Instruktionen und Erwartungen klar und versichern Sie sich vor der Umsetzung einer Aufgabe, ob auch alle Schüler diese verstanden haben.	<input type="radio"/>
13	Konflikte	Im Umgang mit Konflikten teilen Sie sich die Pflicht zur Lösungsfindung. Begleiten Sie Auseinandersetzungen und achten Sie gemeinsam mit den Schülern auf die Einhaltung der festgelegten Regeln. Seien Sie konsequent!	<input type="radio"/>

Checkliste 4. Dimension: Beurteilung

Nr.	Möglichkeit	Beschreibung	
14	Unterschiedlich	Messen Sie die Leistungen auf unterschiedlichen Wegen – je nachdem, welche Methode am besten zu dem Lernziel passt. Schaffen Sie zudem eine Balance von formativen und summativen Bewertungen.	<input type="radio"/>
15	Kombiniert	Verknüpfen Sie Ihr eigenes Urteil mit einer Selbstevaluation des Schülers sowie einer Beurteilung durch die Peers. Machen Sie die entstandene Bewertung transparent und vereinbaren Sie Ziele für das nächste Bewertungsgespräch.	<input type="radio"/>

Gemeinsam statt einsam

Methoden zur Förderung prosozialen Verhaltens



► Soziales Lernen, Methoden, Teamarbeit

Alle Lerninhalte und -bemühungen des sozialen Lernens im Sachunterricht dienen dem Erwerb prosozialen Verhaltens durch die Schülerinnen und Schüler. Dieses Ziel ist in der Regel nicht von heute auf morgen zu erreichen. Dieser Beitrag gibt Ihnen Methoden an die Hand, die Sie an Ihre eigenen Inhalte anpassen und flexibel einsetzen können.

1 Wie kann ich soziales Lernen angehen – einen Lerngegenstand, der so wenig greifbar ist? Stabpuppenspiel ist besonders geeignet, weil sich die menschlichen Spieler hinter der Wand eines Theaters verstecken können und nur ihre Figuren auftreten lassen.

Von Julia Lüpkes

Prosoziales Verhalten muss operationalisiert und als Kompetenzerwerb langfristig angelegt werden. Bausteine sozialen Lernens sind:

1. entsprechend ausgewählte und didaktisch aufbereitete Unterrichtsinhalte,
2. pädagogisch oder didaktisch aufbereitete oder für die Reflexion zugänglich gemachte Situationen sozialen Erlebens und
3. tägliche Erziehungsarbeit im Klassenzimmer.

In diesem Beitrag widmen wir uns allein den Methoden sozialen Lernens, weil diese für den sozialwissenschaftlichen Lernbereich des Sachunterrichts schwieriger erscheinen als für den naturwissenschaftlichen, wo man mit anschaulichen Experimenten arbeiten kann. Wir möchten Sie inspirieren, genauso handlungsorientiert und kreativ auch im sozialwissenschaftlichen Sachunterricht zu arbeiten.

Lernsituationen

Intendiertes, gestaltetes soziales Lernen

Soziales Lernen kann zielgerichtet und intendiert stattfinden. Dann dient es in der Regel dazu, prosoziales Verhalten an ausgewählten Inhalten und mit ausgewählten Methoden zu fördern. Es findet im Unterricht Einzug, wenn soziale Inhalte thematisiert oder gezielt Übungen bzw. Spiele eingesetzt werden. Darüber hinaus findet es statt, wenn über Sozialereignisse gesprochen wird. Dann ist das Ziel, eine sozial oder emotional geprägte Situation zu reflektieren, zu klären oder Revue passieren zu lassen. Auch pädagogische Handlungen wie die Sitzordnung können Teil von intendiertem sozialem Lernen sein (s. „Classroom-Management“, S. 10–13). Es handelt sich also um von der Lehrkraft vorgedachte, gezielt genutzte und/oder geschaffene Lernsituationen, die auf Einsichtslernen abzielen.

Spontanes soziales Lernen und soziale Seite aller Lernprozesse

Gleichzeitig beinhalten die meisten Situationen, in denen Menschen nicht allein, sondern mit mindestens einem anderen Menschen zusammen sind, soziale Elemente. Hier greift spontanes, nicht intendiertes soziales Lernen: Wir verhalten uns und bekommen ein Feedback, zu dem wir wiederum eine soziale Reaktion abgeben, wenn z. B. Kinder in der Pause gemeinsam spielen oder sich für eine Partnerarbeit zusammmentun. Diese sozialen Situationen sind geprägt vom Ausagieren der bestehenden sozialen und emotionalen Skripte. Hier brauchen die Kinder ihre sozialen Kompetenzen – es findet aber kein soziales Lernen im unterrichtlichen oder intendierten Sinne statt, sondern sogenanntes Beobachtungs- und Verstärkerlernen (vgl. Dettenborn/Schmidt-Denter 1997, S. 196).

Gruppenarbeit als prosoziales Lernen gestalten

Gruppenarbeit fördert kein prosoziales Verhalten, wohl aber soziales Lernen! Kinder, die in Gruppen zusammenarbeiten, machen vielfältige Sozialerfahrungen. Diejenigen Kinder, die in anderen Situationen gemieden oder abgelehnt werden, erfahren dieses Feedback auch in der Gruppenarbeit. Sie verarbeiten diese soziale Erfahrung u. a. in ihrem Selbstbild und für ihre sozialen sowie emotionalen Reaktionen. Negative Erfahrungen kumulieren dadurch, alternative Erfahrungen werden verhindert. Daraus folgen oft sozialer Rückzug und negative Interpretationsmuster (vgl. Petillon o. J., S. 2).

Kooperatives Handeln zwischen zwei oder mehr gleichberechtigten Partnern dagegen stellt sich meist – wenn nicht gezielt daran gearbeitet wird – nur zwischen Freunden ein (Petillon o. J., S. 5). In den meisten Fällen beeinträchtigen die sozialen Spannungen in einer Gruppe den inhaltsbezogenen Arbeitsprozess eher, als dass die bloße Zusammenarbeit an einem Inhalt das soziale Gefüge stärkt (Krappmann/Oswald 1995, S. 147).

Daraus folgt: Gruppenarbeit muss, wenn sie prosoziales Lernen fördern will, nicht nur aus inhaltlicher, sondern auch aus sozialer Perspektive gut vorbereitet, gezielt geübt, erzieherisch begleitet und mit den Kindern reflektiert werden – nicht nur, wenn es inhaltlich um soziale Lernziele geht und nicht nur im Sachunterricht. So kann man jede Partner- und Gruppenarbeit nutzen, um neben den Arbeitsergebnissen auch die Zusammenarbeit zu reflektieren. Dies gilt besonders, wenn es zu sozialen Spannungen während solcher Arbeiten gekommen ist: Das Thematisieren von Konflikten und kritischen Themen, welche die Kinder beschäftigen, bringt die soziale Entwicklung voran, wogegen das Nicht-Thematisieren die soziale Entwicklung (aktiv) hemmt (vgl. Richter 2007, S. 102). Allerdings ist da-



Auf einen Blick

Klasse: 1–4

Zeit: abhängig von gewählter Methode

Kompetenzen: abhängig von gewählter Methode

Inhalt: abhängig von gewählter Methode

Inklusive/Soziale Aspekte

Da es vorwiegend um die Erweiterung des sozialen Verhaltensrepertoires geht und Entwicklungsangebote gemacht werden, können alle Kinder ihren Möglichkeiten gemäß davon profitieren, insbesondere beim Stabpuppenspiel (Z 3–4).

Materialien

M1: Dann fühle ich Wut in mir!

Z1: Übungen zum Nachdenken über sich selbst, die eigenen Gefühle und das eigene Verhalten

Z2: Übung zum Umgang mit eigener Wut

Z3: Stabpuppenspiel zu einem Bilder- oder Kinderbuch

Z4: Stabpuppenspiel zum Bilderbuch „Macker“ – Umgang mit Wut und Aggression



M1



Z1 (S. 17)



Z2



Z3 (S. 18)



Z4

rauf zu achten, dass diese situative Thematisierung immer eingebettet ist in langfristige Erziehungsleitlinien und klare Regeln (vgl. Dettenborn/Schmidt-Denter 1997, S. 197; s. auch „Classroom-Management“, S. 10–13; „Vom Ich zum Wir“, S. 36–41).

Lerndimensionen

Methoden für soziale Kognition

Soziales Lernen kann auf verschiedene Dimensionen abzielen, zu denen passende Methoden gewählt werden können. Eine Dimension ist die soziale Kognition. Darunter lässt sich das bleibende Wissen

über die psychische Verfasstheit von Menschen und die damit zusammenhängenden sozialen Geschehnisse fassen. Das Verstehen emotionaler Haltungen und sozialer Verhaltensweisen wirkt sich handlungsleitend aus, ist also ein gewichtiger Baustein für intendiertes prosoziales Lernen. Dodge und Schwarz (1997, S. 10) konnten zeigen, dass aggressive Kinder die Absichten anderer konsistent negativer als gemeint einschätzen und sich deshalb zu Unrecht provoziert fühlen.

Soziale Kognition kann durch Methoden, die Kinder zum Nachdenken über soziale Prozesse oder Inhalte herausfordern, angeregt werden (s. tabellarische Übersicht). Die inhaltliche Ausgestaltung sollte nach dem Spiralprinzip vorgenommen werden: An konkreten Erfahrungen und Beziehungsproblemen der Kinder anknüpfend können Lernziele und Gegenstände des sozialen Lernens mit steigender Klassenstufe auch in ihrem Abstraktionsniveau steigen.

Lernsituation	Lerndimension	
	Soziale Kognition	Soziales Erleben
Intendiertes soziales Lernen zur Förderung prosozialen Verhaltens	<ul style="list-style-type: none"> • dialogisches Vorlesen (sprachliche Ebene) • Dilemma-Diskussion • Nachdenkgespräche mit sozialem/emotionalem Inhalt • Themenkreis • Concept Cartoons • Wertequadrat • Reflexion der Partner- bzw. Gruppenarbeit • Perspektivübernahme, z. B. beim Thematisieren von Konflikten in der Klasse • Übungen zum Nachdenken über sich selbst, die eigenen Gefühle und das Verhalten (Z 1, Z 2, M 1) 	<ul style="list-style-type: none"> • kooperative Spiele • Interaktionsspiele • Wahrnehmungsspiele • Rollenspiel • szenisches Spiel • Stabpuppenspiel (Z 3, Z 4) • Fingerpuppenspiel • Standbildbau
Spontanes soziales Lernen	Peer-Gespräche ohne Lehrkraft	alle Peer-Interaktionen
Soziale Seite aller Lernprozesse	eigene Gedanken der Kinder zu Partner-/Gruppenarbeit, Plenumsgesprächen	soziale Erfahrungen und Gefühle in Partner- oder Gruppenarbeit sowie in Plenumsgesprächen

Übersicht über die Methoden und Lernsituationen, jeweils auf alle Lernebenen anzuwenden. Mehr Praxistipps können bei der Autorin per Mail abgefragt werden: julia.luepkes@uni-oldenburg.de.

Methoden für soziales Erleben

Es gibt auch Methoden, die nicht an das Denken und die soziale Kognition anknüpfen, sondern das soziale Erleben und Handeln in den Vordergrund stellen. Sie helfen Kindern, Motivation für prosoziales Handeln zu entwickeln. Außerdem entstehen dabei soziale Skripte, mit denen ihnen z. B. alternative Verhaltensweisen als Erweiterung des eigenen Repertoires zur Verfügung stehen oder mit denen sie Lösungen für soziale und/oder emotionale Probleme ausprobieren können. Dazu gehören u. a. kooperative Spiele zur Stärkung des Gruppenzusammenhalts (s. tabellarische Übersicht).

Schmidt-Denter/Dettenborn nennen die handlungsorientierte Umsetzung der Unterrichtsinhalte (im Spiel) als „unverzichtbare Voraussetzung“ dafür, dass Wissen und handlungsleitende Sozialkognitionen und Motivation ausgebildet werden, sodass die Wahrscheinlichkeit der Umsetzung in sozial kompetentes Handeln steigt (1997, S. 197).

Lernebenen

Darüber hinaus lassen sich drei weitere Ebenen des sozialen Lernens herausarbeiten (s. „Didaktischer Kommentar“, S. 6–9). Das einzelne Kind ist in seiner Entwicklung auf allen drei Ebenen zu fördern, um prosoziales Verhalten zu ermöglichen. Die miteinander kombinierten Methoden und Inhalte sollten dies berücksichtigen (s. Z 1–Z 4). ■

Die Autorin

Julia Lüpkes war Grundschulleiterin und leitete ein Projekt der freien Wirtschaft zum Übergang von HauptschulabsolventInnen in den Beruf. Derzeit ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Zusammen mit PD Dr. Ines Oldenburg moderierte sie dieses Heft.

Literatur

- **Dettenborn, H.; Schmidt-Denter, U.**, Soziales Lernen, in: Lompscher, J., Schulz, G., Ries, G., Nickel, H. (Hrsg.), *Leben, Lernen und Lehren in der Grundschule*, Luchterhand 1997, S. 188–204
- **Krappmann, L.; Oswald, H.**, *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*, Juventa 1995
- **Petillon, H.**, *Soziales Lernen in der Gruppe gleichaltriger Kinder. Empirische Befunde zu einem zentralen Lernfeld im Unterricht des Primärbereichs*, online abrufbar unter: bit.ly/Petillon-SL
- **Richter, D.**, *Gesellschaftlicher Unterricht im Anfangsunterricht*, in: Gläser, E. (Hrsg.), *Sachunterricht im Anfangsunterricht. Lernen im Anschluss an den Kindergarten*, Schneider 2007, S. 97–111
- **Roth, I.**, *Förderung prosozialer Verhaltensweisen und konstruktiver Konfliktlösestrategien bei Kindern im Grundschulalter: „Ich bleibe cool“ – Konzeption, Implementation und Evaluation eines Trainingsprogramms zur Prävention aggressiven Verhaltens*, 2006, online abrufbar unter: bit.ly/Roth2006



Übungen zum Nachdenken über sich selbst, die eigenen Gefühle und das eigene Verhalten

Anwendung / Ziel:

- ▶ bewusste Selbstwahrnehmung
- ▶ innere Vorgänge wahrnehmen lernen
- ▶ sich selbst beobachten lernen
- ▶ sich selbst zum Gegenstand von Reflexion machen können
- ▶ Selbst-Bewusstsein als Basis der Perspektivübernahme und der Empathie nutzen können
- ▶ Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen sich und anderen Kindern entdecken und darüber nachdenken können

Material:

- ▶ abhängig von Übung

Sozialform:

Einzelarbeit plus Reflexion in Partner- oder Gruppenarbeit

Dimension:

abhängig von Übung

Vordergründige Lernebene:

abhängig von Übung

Vorgehen

Einzelarbeit plus Reflexion. Die Übungen sollten in einer für die Kinder angenehmen Atmosphäre stattfinden. Sie müssen sicher sein, dass kein anderes Kind „rüberschleift“ und etwas entdeckt, das nicht entdeckt werden sollte. Das kann am besten vorher unter der Prämisse der Gegenseitigkeit, der gegenseitigen Achtung, besprochen werden.

Stolperstein

Problem: Für Kinder, die noch nie über sich selbst nachgedacht haben, ist es sehr schwierig, den Einstieg zu finden. Hier sollte die Lehrkraft helfen.

Lösung: In der Regel ist es einfacher, etwas zu finden, was ich gern tue als meine Eigenschaften zu beschreiben, die wesentlich abstrakter sind. Daher sollte bei unerfahrenen Kindern mit einem Arbeitsblatt zu Tätigkeiten angefangen werden.



Didaktisch-methodischer Kommentar

Übungen zum Nachdenken über sich selbst, die eigenen Gefühle und das eigene Verhalten dienen dazu, sich selbst besser kennenzulernen, um klarer und reflektierter nach außen in die soziale Gruppe treten zu können. Dadurch nehmen Kinder ihre eigenen Bedürfnisse, Stärken und Schwächen bewusst wahr und lernen diese kennen. Die Förderung der Ich-Identität baut die „Fähigkeit und Bereitschaft [aus], Fremderwartungen und eigene Bedürfnisse so zu verarbeiten, daß ein eigenes selbstbestimmtes Rollenverhalten entwickelt und praktiziert werden kann.“ (Petillon, o. J., S. 5) Um diese Beschäftigung mit sich selbst zu initiieren, sind Arbeitsblätter für die Einzelarbeit sinnvoll. So können die Kinder sich in individuellem Tempo der Aufgabe und damit auch sich selbst widmen.

Die Erfahrungen zeigen, dass viele Kinder zusätzlich die (angeleitete) Reflexion der eigenen Überlegungen brauchen. Wir sehen oft bei Problemen von anderen klarer als bei unseren eigenen, weil wir mehr Abstand dazu haben, der uns eine bessere Übersicht, einen geordneten und rationalen Blick ermöglicht.

Die Meta-Perspektive zu sich selbst einzunehmen, hat einen ähnlichen Effekt. Sie ermöglicht es, sich nicht mit dem Strom dieser Gefühle mitreißen zu lassen, sondern sie „über dem Gefühlschaos schwebend“ zu betrachten.

Quellen:

Petillon, H., Soziales Lernen in der Gruppe gleichaltriger Kinder. Empirische Befunde zu einem zentralen Lernfeld im Unterricht des Primarbereichs, o. J., online abrufbar unter: bit.ly/Petillon-SL

Schilling, D., Soziales Lernen in der Grundschule. 50 Übungen, Aktivitäten, Spiele, Verlag an der Ruhr 2000



Stabpuppenspiel zu einem Bilder- oder Kinderbuch

Anwendung/Ziel:

- ▶ Nachstellen sozialer Situationen
- ▶ Ausprobieren sozialer Situationen
- ▶ Reflexion vorgegebener oder eigener Handlungsskripte und emotionaler Ausdrücke im Spiel
- ▶ Erwerb neuer sozialer Verhaltensmöglichkeiten oder Handlungsskripte durch das Spiel

Material:

- ▶ Bilderbuch
- ▶ Kopien der Protagonisten des Buches
- ▶ Schaschlikspieße (Holz, lang)
- ▶ Tonkarton/Pappe
- ▶ bunte Stifte
- ▶ Klebstoff
- ▶ Kaspertheater o. ä. als Spielort

Sozialform:

Lehrervortrag mit anschließender Gruppenarbeit

Dimension:

soziale Kognition, soziales Erleben

Vordergründige Lernebene:

individuelle Ebene und Gruppe

Vorgehen

Die Textbegegnung erfolgt über Vor- oder Selbstlesen. Dabei kann variiert werden: Die Geschichte kann bis zu Ende gelesen werden. Anschließend kann darüber nachgedacht werden, wie sie wohl ausgegangen wäre, wenn ... Oder die Geschichte wird an einer sozial bzw. emotional bedeutsamen Stelle unterbrochen und es wird darüber nachgedacht, welche Lösungsmöglichkeiten es gibt. So werden mithilfe von Fragen, die das Nachdenken der Kinder anregen, die sozialen Situationen oder Gefühle der Beteiligten in der Geschichte ausgelotet. Stabpuppen lassen sich ganz leicht aus den Bildern eines Buches basteln, indem man die Protagonisten fotokopiert, ggf. ausmalen lässt und an Schaschlikspießen befestigt. Auch ein Hintergrund, d. h. eine Situation, kann von den Kindern selbst hergestellt werden. Auf diese Weise „spielen“ sie buchstäblich mit Figuren, Charakteren und Situationen, indem diese je nach Fragestellung immer wieder verändert werden.

Didaktisch-methodischer Kommentar

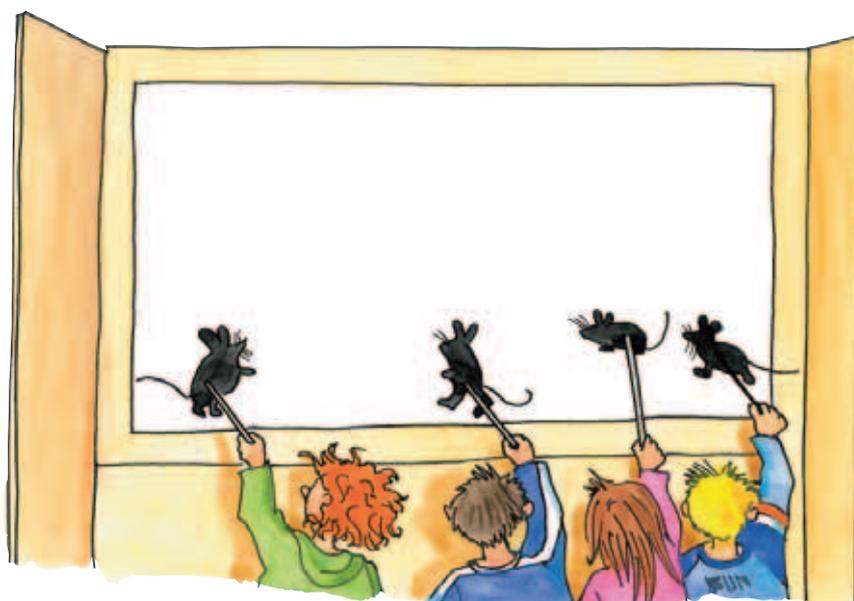
Kinder- und Bilderbücher eignen sich in herausragender Weise für das soziale Lernen. Gefühle, Umgangsweisen in allen nur erdenklichen sozialen Situationen werden dargelegt und nachvollziehbar, beinahe erlebbar gemacht.

Stabpuppenspiele eignen sich gut für den Einstieg in andere Spielformen, da sich die menschlichen Spieler hinter der Wand des Kaspertheaters verstecken können und nur ihre Figuren auftreten lassen. Das stellt insbesondere für introvertierte und schüchterne Kinder eine gute Möglichkeit dar, mit ihren Gedanken, Ideen und Spieltalenten präsent zu sein.

Quellen:

selbst

Schulz, G., Geschichten lesen, erzählen, schreiben, gestalten. Kinderliteratur als Anreger für einen produktiven Unterricht, Cornelsen Scriptor 2000



Darf ich mich auch mal selber loben?

14 Fragen, über die man nachdenken muss

Julia Lüpkes & Ines Oldenburg

Das Sozialleben stellt Kinder – und nicht nur die – vor große Herausforderungen und oft schwere Entscheidungen. Genau dadurch hält es viele spannende Lerngelegenheiten bereit. Die hier vorgestellten 14 kniffligen Fragen laden zum gemeinsamen Nachdenken über das eigene Verhalten und die Bedeutungen des Zusammenlebens und -arbeitens ein. Wichtig: Vorgefertigte Antworten gibt es nicht! Die „Kniffligen Fragen“ können Sie einfach dem Heft entnehmen, ausschneiden, laminieren und direkt unter →

1. Darf ich es jemandem sagen, wenn ich ihn oder sie nicht mag?



2. Was kann ich tun, wenn jemand fies zu mir ist?



3. Wie kann ich meine Wut loswerden?



4. Was kann ich tun, wenn ein Kind ausgegrenzt wird?



5. Darf ich mich auch mal selber loben?



6. Was mache ich, wenn ich ein Versprechen nicht halten kann?



7. Warum ist es manchmal gut, sich mit einem anderen oder einer anderen zusammen zu tun?



8. Muss mein Freund oder meine Freundin immer meiner Meinung sein?



Verwendung verschiedener Gesprächsformen (Nachdenkgespräch, Themenkreis etc.) im Unterricht einsetzen (s. „Gemeinsam statt einsam“, S. 16–21). ■

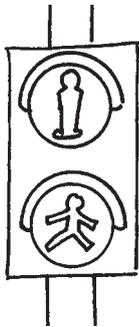
Der Autorinnen

Julia Lüpkes war Grundschulleiterin und leitet ein Projekt der freien Wirtschaft zum Übergang von Hauptschulabsolvent_innen in den Beruf. Derzeit ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

PD Dr. Ines Oldenburg hat viele Jahre als Grundschullehrerin und Rektorin gearbeitet. Sie hat als Regierungsschuldirektorin Grundschulen extern evaluiert. Jetzt leitet sie als Wissenschaftliche Direktorin die AG Sachunterricht an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Gemeinsam moderierten sie dieses Heft.

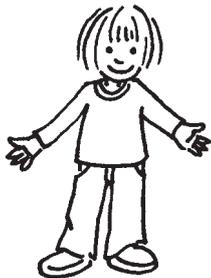
9. Darf man Regeln auch mal brechen?



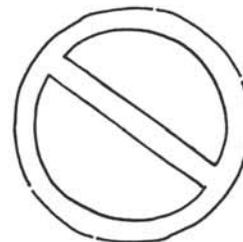
10. Was kann ich tun, wenn ich sehe, dass es jemandem nicht gut geht?



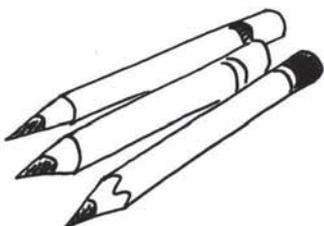
11. Wie kann ich zeigen, dass ich jemanden gern zum Freund oder zur Freundin hätte?



12. Was kann ich tun, wenn meine Freunde oder Freundinnen etwas mit mir machen wollen, was ich nicht will?



13. Wie kann ich dazu beitragen, dass meine Gruppe gut und erfolgreich zusammenarbeitet?

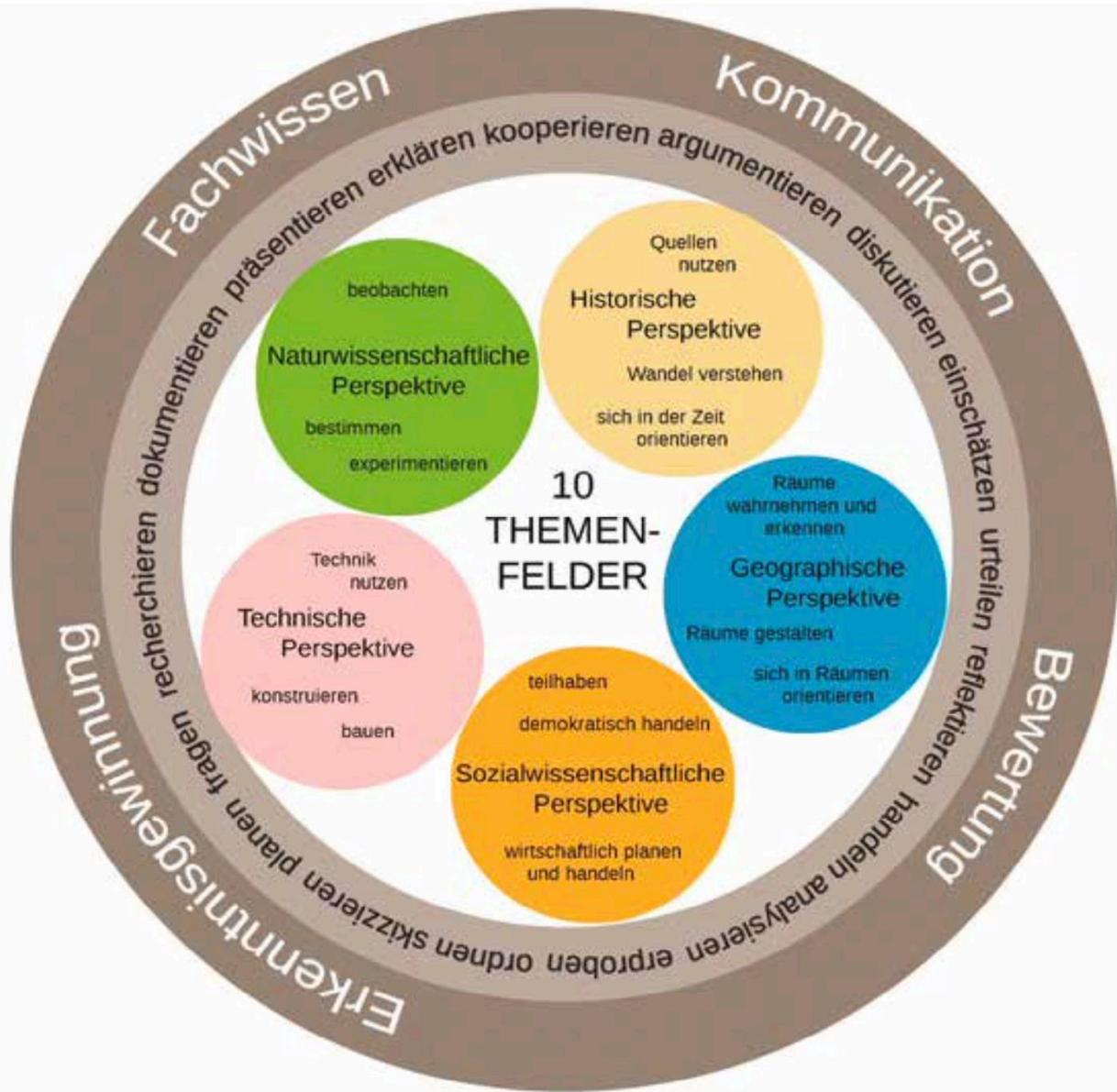


14. Warum ist es manchmal sinnvoll, einen Kompromiss einzugehen?



Folien zur Veranstaltung





10 Themenfelder

Arbeit und Wirtschaft

Zeit und Entwicklung

Gesundheit

Soziales und Politisches

Technische Erfindungen

Mobilität

Natürliche Lebensräume sowie Tiere und Pflanzen

Phänomene der unbelebten Natur

Räume, Globales und Regionales

Medien

Warum ist Soziales Lernen wichtig?

Soziales Lernen

wirkt sich entwicklungs- und lernfördernd aus

- geistige Entwicklung (fachliche)
- soziale Entwicklung

→ Persönlichkeitsentwicklung

Situation

Gesellschaftliche Veränderungen → veränderte Kindheit

→ **Grundlage von Kommunikations- und Handlungsfähigkeit**

Soziales Lernen in der Schule

- Unterrichtsorganisation
- Unterrichtsmethoden
- Sozialformen
- Haltung der Lehrkraft
- Regeln
- Rituale
- Gestaltung des Raumes

Gespräche und Klassenrat

Haltung der Lehrkraft

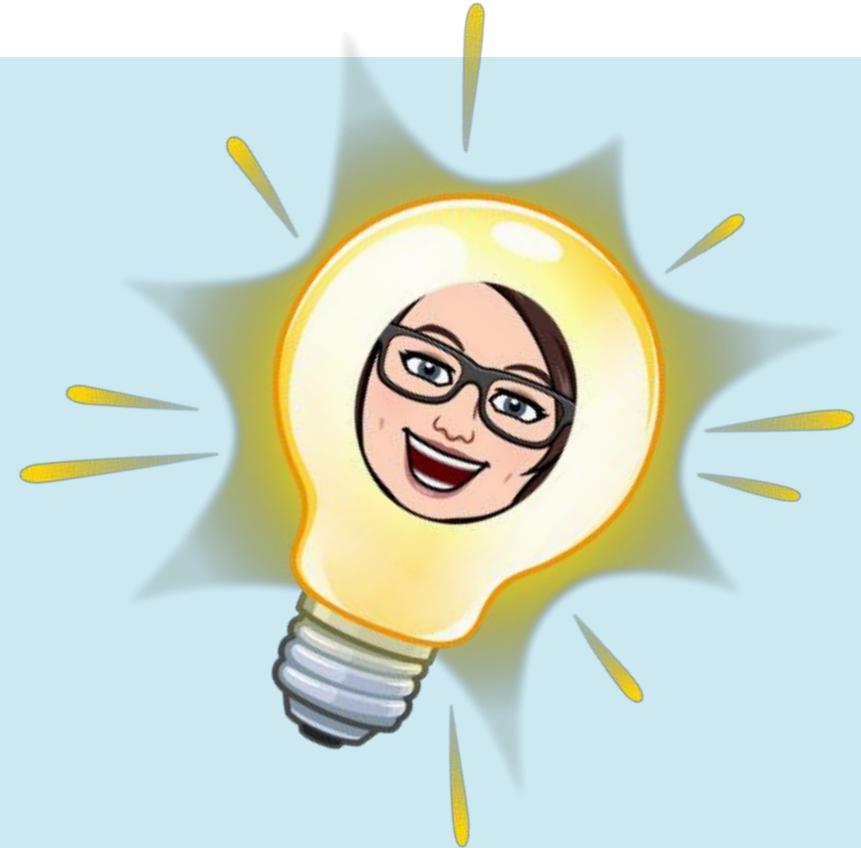
- positive Grundeinstellung gegenüber Schülern
- positives Verhalten verstärken
- aktive Anteilnahme
- Beziehung zu Schülern aufbauen
- Lern- und Entwicklungsbedürfnisse beachten
- Differenzierungsmaßnahmen nutzen
- Fehler als Lernchance sehen
- Schülerbeiträge annehmen
- Schüler einbeziehen
- Ich-Botschaften
- ...

Lernsituationen gestalten

- Neu und herausfordernd
- Neugierig machen
- Interesse wecken
- Am Kind sein
- Was interessiert Ihre Klasse
- Transfer aufzeigen
- Erfolgreich sein!
- Gelegenheiten zum sozialen Lernen schaffen
- Konzentration fördern

Regeln entwickeln und einüben

- Disziplin
- Konfliktverhalten
- Teamfähigkeit



Das ist das Ziel für:

heute!

Wir gehen
höflich
miteinander um.



ich sehe

- ☞ freundliches Gesicht 
- ☞ Körper sind einander zugerichtet.
- ☞   Augen schauen sich an

ich höre

-  "Wir reden uns mit dem (Vor-) Namen an."
-  "Begrüßen und Verabschieden."
-  "Bitte..." "Danke."
-  "Könntest du mir helfen?"
-  Reden in Zimmerlautstärke.

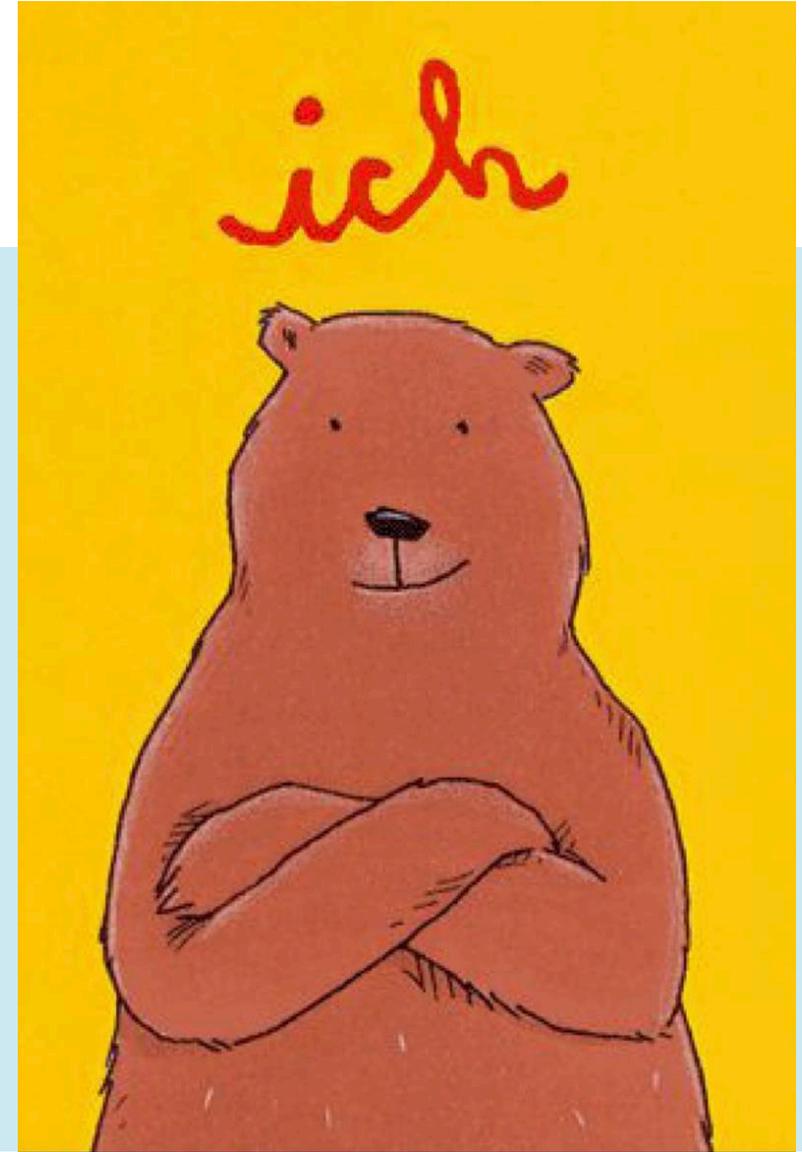


 DI MI DO FR

Soziales Lernen

Ausgangspunkt: **Ich**

- Warum in SU?
- Unterschied: Selbstkonzept – Selbstwert?
- Definition?



Klassenaktivität



Selbstkonzept

Selbstbild

- Kognitiv orientiert
- Wissen um sich selbst
- Fähigkeiten
- Stärken, Schwächen, Aussehen

Selbstwertgefühl

- Eher emotional geprägt
- Bewertung, bzw. Zufriedenheit mit Selbstbild
- Angstfreiheit, Zutrauen, Selbstkontrolle

Was bedeutet das für die Schule?

Selbstkonzept

- Wer bin ich?
- Mit wem bin ich befreundet?
- Was kann ich gut?
- Was kann ich nicht so gut?
- Was tue ich gern?
- Wie sehe ich aus?
- Wodurch unterscheide ich mich von den anderen?
- Was esse ich gern?

ES GIBT VIELE, DIE DAS KÖNNEN,
WAS ICH KANN.
MANCHE SOGAR NOCH BESSER.
ABER DIE SIND NICHT ICH.

B.B. King

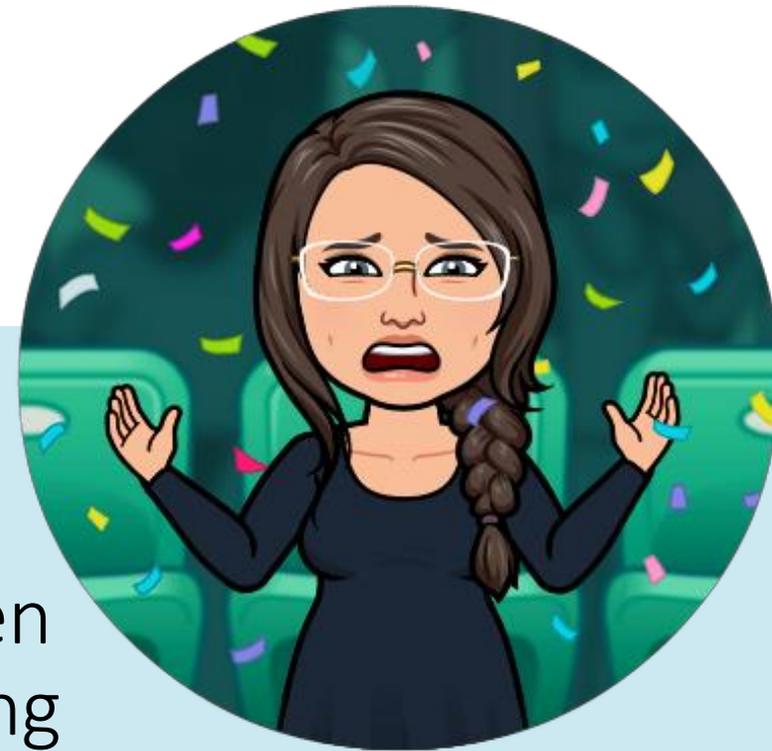
Selbstkonzept im Grundschulalter

- Standortbestimmung in der Auseinandersetzung mit Mitschülern bedeutet nicht Konkurrenz
- Bedürfnis nach Akzeptanz und Zugehörigkeit unabhängig von Leistungen
- Mut zu Fehlern
- Fehler sind in Ordnung



Negatives Selbstkonzept

- Wählen leichtere Aufgaben aus und sind weniger anstrengungsbereit
- Beschäftigen sich eher mit den Bewertungen durch Erzieher oder Eltern als mit der Lösung der Aufgabe
- Schätzen ihre Leistungen geringer ein als sie tatsächlich sind.
- Schreiben Erfolge eher dem Zufall zu



positives Selbstkonzept

Wie kann die Entwicklung positiv unterstützt werden?

Wie kann das Selbstkonzept in der Schule gefördert werden?

Denken - **A**ustauschen - **B**esprechen



Ermutigung hilft

- Ermutigung ist mehr als Lob oder positive Verstärkung
- Lob ist auf die gelungene Leistung ausgerichtet
- Lob steht am Ende eines Lernprozesses
- Ermutigung steht dagegen am Anfang und will die Anfangsschwierigkeiten des Kindes überwinden helfen.
- Ermutigung erlaubt, Teilerfolge positiv zu bewerten und setzt an dem Gelungenen, den Stärken des Kindes an.



4 Aussagen einer Lehrperson

- Was für ein schöner Schmetterling! Ich liebe ihn!
- Du bist ja fleißig!
- Du hast wirklich hart gearbeitet, das wird sich auszahlen!
- Du hast dein Buch geteilt. Danke!



Alfred Adler, Individualpsychologe

Die Wirkung von **Ermutigung** und **Lob**

- Es erleichtert mir die Arbeit, wenn ich sehe, dass Dir Lernen Freude macht.
- Du bemühst dich offensichtlich, immer pünktlich zu sein.
- Es ist schön zu sehen, dass du gern malst.
- Du bist der beste Schüler, den ich je hatte.
- Du bist immer pünktlich
- Ich bin stolz auf dein Bild.

Die Wirkung von **Ermutigung** und **Lob**

- Fördert Zusammenarbeit und Beitrag zum Wohle aller
- Konzentriert sich auf das Maß an Bemühung
- Enthält wenig oder keine Wertung der Person: der Mensch fühlt sich akzeptiert.
- Man braucht nicht fehlerlos zu sein.
- Fördert Zufriedenheit mit sich selbst
- Fördert Rivalität und Wettbewerb
- Konzentriert sich auf die Qualität des Ergebnisses
- Ist wertend und urteilend
- Fördert die Angst vor Misserfolg
- Fördert Abhängigkeit

Wer einmal sich selbst gefunden hat, der kann nichts auf dieser Welt mehr verlieren. Wer einmal den Menschen in sich begriffen hat, der begreift alle Menschen!

Stefan Zweig

Tipps für Lehrer*innen

- Motivationslage und das **Vorwissen**/Vorerfahrungen der Lernenden beachten
- Keine äußere Motivation ist so stark wie der **innere Antrieb**
- **Belohnungen** variieren
- **Noten** sollten in den Hintergrund rücken
- Ziele sollen herausfordern, aber **nicht überfordern** (Zone der nächsten Entwicklung)

WIR

Irmela Brender

Ich bin ich und du bist du.

Wenn ich rede hörst du zu.

Wenn du sprichst, dann bin ich still,
weil ich dich verstehen will.

Wenn du fällst, helf ich dir auf,
und du fängst mich, wenn ich lauf.

Wenn du kickst, steh ich im Tor,
pfeif ich Angriff schießt du vor.

Allein kann keiner diese Sachen,
zusammen können wir viel machen.

Ich mit dir und du mit mir - das sind wir.

Zusatzmaterial

Wappenschild

- Gruppengröße:** beliebig
Material: großes Blatt Papier (DIN-A2) und Stifte für alle
Ort: in einem Raum mit viel Platz zum Ausbreiten der großen Papiere
Dauer: ca. 30 Minuten zum Zeichnen und anschließend ca. 7 Minuten pro Person zum Vorstellen der Wappenschilder

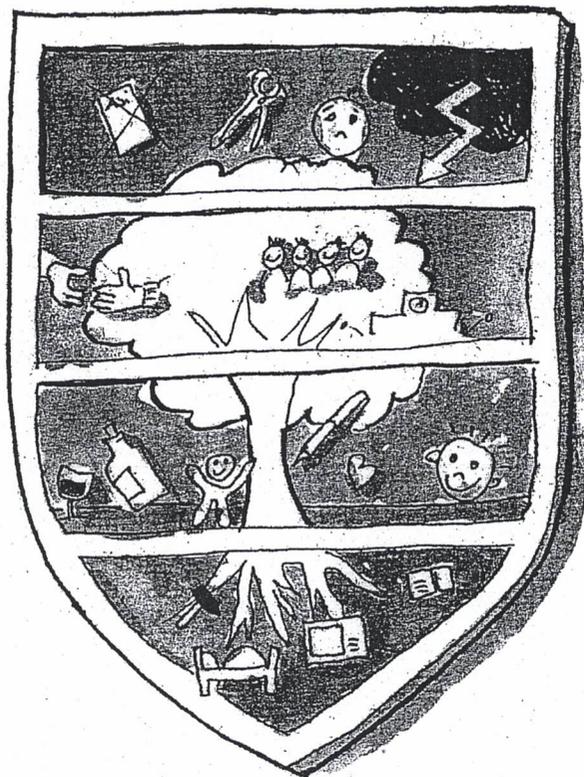
Bei dieser Übung können auch weniger sprachgewandte TeilnehmerInnen Ausdrucksmöglichkeit finden. Teilweise entstehen dabei sehr kunstvolle Werke.



Alle erhalten ein großes Blatt Papier, zeichnen darauf ihren Wappenschild und unterteilen ihn in vier etwa gleich große Teile. Die dadurch entstandenen vier Felder symbolisieren jeweils einen Bereich aus dem eigenen Leben:

1. *Wo komme ich her?*
Der erste Bereich soll meine Herkunft beschreiben. Wo liegen meine Wurzeln? Mit welchen (Vor-)Belastungen bin ich gekommen?
2. *Was bringe ich mit?*
Der zweite Bereich beschreibt meine Stärken und meine Bereitschaft.
3. *Was sind meine Ziele?*
Der dritte Bereich beschreibt die Wünsche und Ziele: Wo will ich hin? Was soll am Ende stehen? Was sind meine Erwartungen?
4. *Was sind meine Befürchtungen?*
Der vierte und letzte Bereich soll meine Befürchtungen und Hemmnisse ausdrücken. Was könnte mich behindern? Was sollte unter keinen Umständen geschehen?

Nachdem alle TeilnehmerInnen ihren Wappenschild vollendet haben, sollen sie sich damit der Gruppe vorstellen. Alle vier Bereiche werden dann ausführlich besprochen. Dazu ist es hilfreich, die Fragen für alle sichtbar auf eine Tafel zu schreiben. Für die Gestaltung sollte ausreichend Zeit gelassen werden.



Memory zum Kennenlernen

- Gruppengröße:** ab 6 Personen
Material: pro SpielerIn 2 verschiedenfarbige Karteikarten und 1 Stift
Ort: drinnen

Zunächst werden an alle SpielerInnen die Karteikarten einer Farbe ausgeteilt. Darauf schreibt jede Person ihren eigenen Namen. In einem zweiten Durchgang werden die restlichen Karteikarten ausgeteilt. Darauf notieren alle jeweils eine Frage, die sie gerne von anderen beantwortet hätten. Diese Frage sollte helfen, die anderen Personen näher kennen zu lernen. Die Gruppe kann sich auch darauf einigen, zwei oder drei Fragen pro Person zu notieren.

Anschließend werden die Karten eingesammelt, gemischt und verdeckt auf dem Boden ausgebreitet. Reihum dürfen nun alle nacheinander jeweils zwei verschiedenfarbige Karten aufdecken: Eine Karte mit einem Namen und eine Karte mit einer Frage. Diejenige Person, deren Name gezogen wurde, beantwortet die aufgedeckte Frage.

Großes Lob für dich!



Großes Lob
für dich!



Das hast du
toll
gemacht!



Weiter so!

Toll, wie gut
du das kannst!



Ich bin stolz
auf dich!

Du bist sehr
fleißig!



Dickes
Lob!

Spitze!



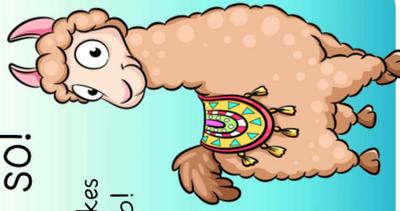
Dickes
Lob!

Großes Lob!



Ich bin
so stolz auf dich!

Mach weiter
so!



Dickes
Lob!

Du machst
das prima!

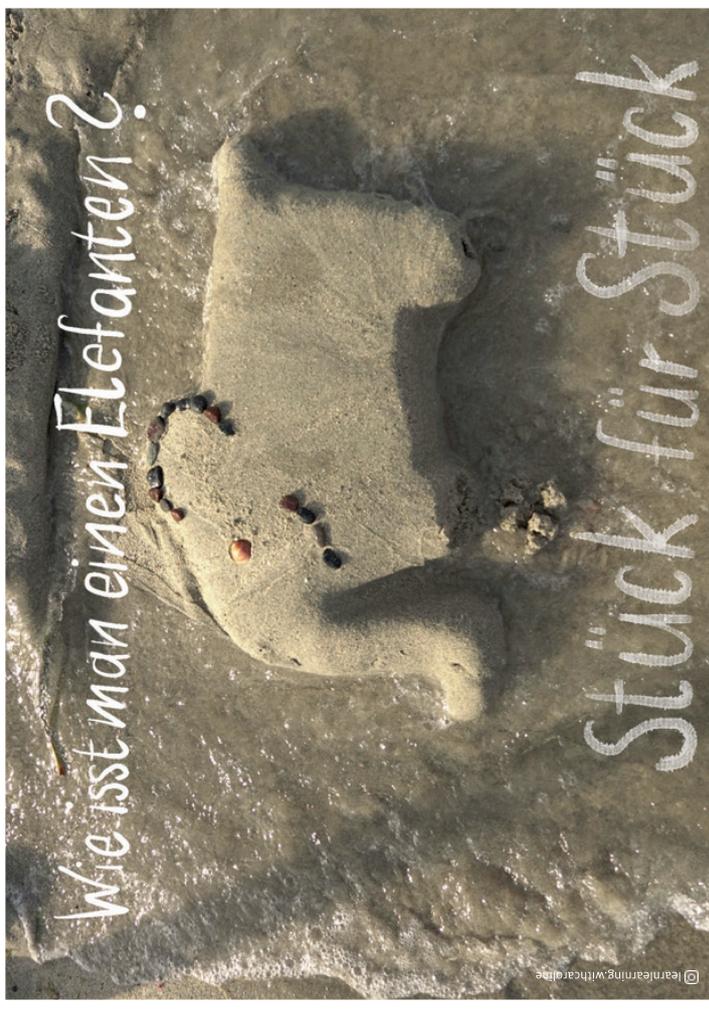
Dickes
Lob!



Prima!



Mach
weiter so!



12 Klamottentausch

Ziel: Steigerung der Konzentration,
Training der Merkfähigkeit

Material/Vorbereitung: Kleidung der Kinder

Klassenstufe: 1–4

Dauer: 5–10 Minuten



So geht's

Im Sitzkreis werden die Kinder aufgefordert, sich alle anderen Kinder gut anzuschauen. Zwei Kinder werden später Kleidungsstücke austauschen. Ein oder zwei Kinder verlassen den Klassenraum. Zwei Kinder tauschen Kleidungsstücke. Die Kinder, die vor der Tür waren, erraten, um wen und um was es sich handelt.



Tipp

Dieses Spiel kann um mehrere Kinder erweitert werden.

13 Kinder-Memo

Ziel: Steigerung der Konzentration,
Training der Merkfähigkeit

Material/Vorbereitung: –

Klassenstufe: 1–4

Dauer: 15 Minuten



So geht's

Ein oder zwei Kinder verlassen den Klassenraum. In der Zwischenzeit finden sich Kinderpaare, die sich ein gemeinsames Wort ausdenken. Zum Beispiel:

- „Spaghetti“
- „Sonnenblume“
- „Gespenst“

Dann verteilen sich die Schüler in der Klasse. Anschließend betreten die draußen wartenden Kinder wieder die Klasse und rufen gezielt Mitschüler auf, die daraufhin das jeweilige ausgedachte Wort nennen. Anhand der genannten Wörter fügen die später Hinzugekommen die anderen Kinder in Memo-Form zu Paaren zusammen.



Tipp

Das Memo-Spiel kann auch in Form von Bewegungen oder mit Geräuschen erfolgen.



KOOPERATIVES SPIEL

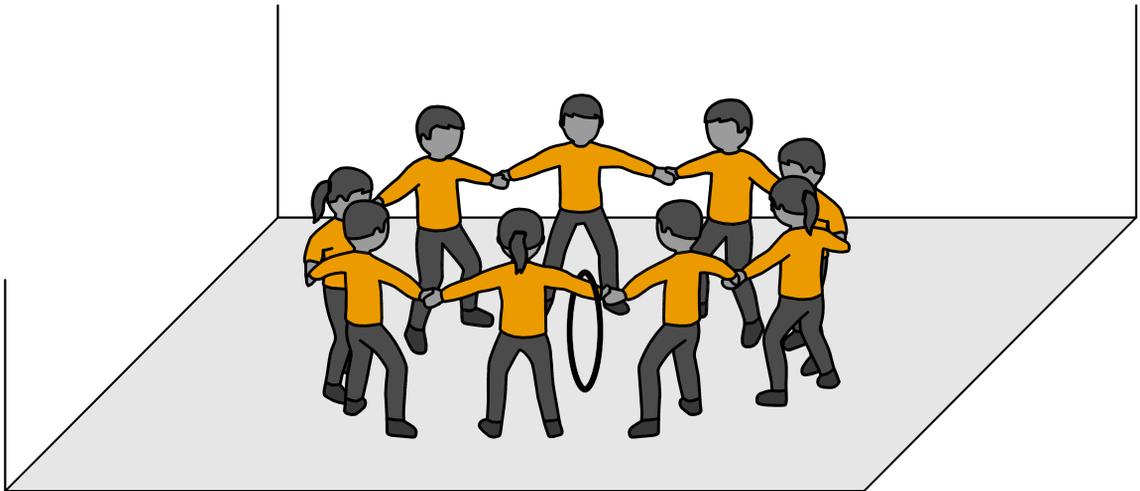
DURCH DEN REIFEN



DAUER: ca. 10 Minuten



MATERIAL: Hula-Hopp-Reifen



SPIELBESCHREIBUNG:

Die Schüler*innen bilden einen Kreis und fassen sich an den Händen. Zwischen zwei Personen wird ein Reifen eingehängt. Das Ziel des Spiels ist es, dass sich alle Spieler*innen so schnell wie möglich durch den Reifen bewegen. Wie sie es machen, ist ihnen selbst überlassen, jedoch dürfen sich die Hände der Spielenden zu keinem Zeitpunkt loslassen. Wie viele Runden schafft die Gruppe in drei Minuten?



VARIANTEN:

- Wie lange brauchen die Spieler*innen für eine Runde?
- Alle Spieler*innen schließen die Augen.

KOOPERATIVES SPIEL

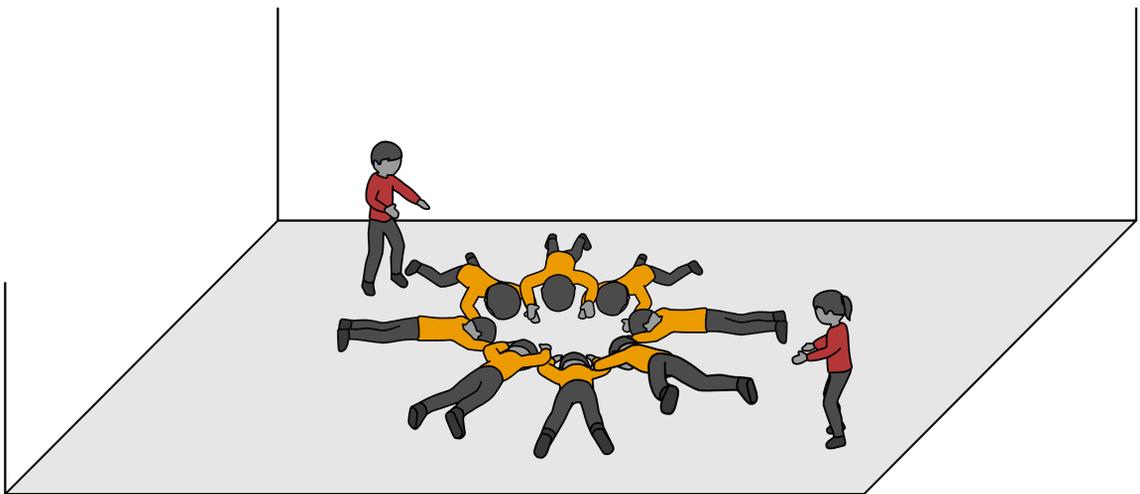
RÜBENZIEHEN



DAUER: ca. 5 Minuten



MATERIAL: kein Material notwendig



SPIELBESCHREIBUNG:

Es wird ein Kreis aus 6-10 Spieler*innen gebildet, die sich alle flach auf den Bauch legen und ihren Kopf zur Kreismitte ausrichten. Die Gruppe hält sich dabei untereinander an den Händen fest. Von der Spielleitung wird ein Kind bestimmt, das den Bauern bzw. die Bäuerin darstellt. Dieses packt eines der anderen Kinder, die im Kreis liegen, an den Füßen und versucht es aus dem Boden (Kreis) zu ziehen. Diese Rübe (Spieler*in) wird dann auch zum Bauer bzw. zur Bäuerin und hilft, die anderen Rüben zu ernten.

Vorsicht: Am Anfang ist der Hinweis wichtig, die Rüben (Kinder) an den Füßen nach hinten und nicht zu sehr nach oben zu ziehen, da es sonst zu einer Stauchgefahr im Rücken kommen kann.



VARIANTEN:

- Das Spiel startet mit mehreren Bauern bzw. Bäuerinnen.
- Es werden zwei Teams gebildet. Welches Team schafft es schneller alle Rüben zu ziehen. Die Spielleitung stoppt die Zeit.

KOOPERATIVES SPIEL

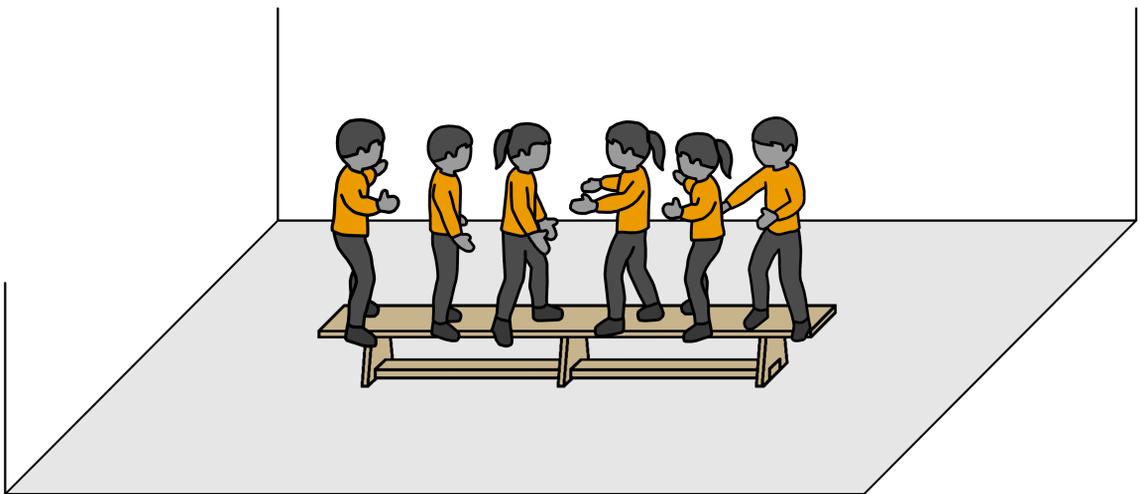
DAS SORTIERSPIEL



DAUER: 5 – 10 Minuten



MATERIAL: Langbank oder Baumstamm



SPIELBESCHREIBUNG:

Alle Spieler*innen stellen sich auf eine Langbank. Auf ein Startsignal müssen sich die Schüler*innen nun entsprechend der gemachten Anweisung sortieren. Dabei dürfen sie jedoch nicht die Bank verlassen und den Boden berühren. Mögliche Aufgaben sind beispielsweise: Namen im Alphabet, Körpergröße, Schuhgröße, Alter, Geburtsdatum im Jahr etc.



VARIANTEN:

- Die Schüler*innen dürfen dabei nicht sprechen.
- Es wird ohne Bank gespielt, jedoch werden den Schüler*innen die Augen verbunden.
- Es werden zwei Gruppen gebildet, die die Aufgabe lösen sollen. Die Gruppe, die die Aufgabe schneller löst, gewinnt die Spielrunde.

KOOPERATIVES SPIEL

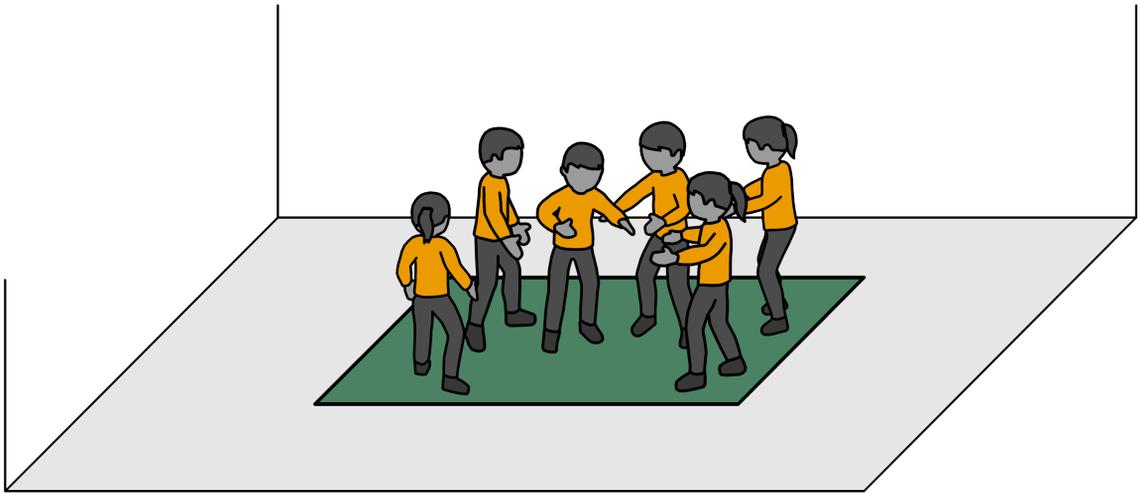
DER FLIEGENDE TEPPICH



DAUER: 5 – 10 Minuten



MATERIAL: Teppich oder Plane



SPIELBESCHREIBUNG:

Alle Spieler*innen stehen auf einem Teppich. Ziel des Spiels ist es, den Teppich zu wenden, ohne diesen zu verlassen. Der Boden darf von den Spieler*innen nicht berührt werden. Sie müssen sich eine Strategie ausdenken, wie sie diese Aufgabe erfüllen können.



VARIANTEN:

- Es werden zwei Teams mit gleicher Anzahl gebildet. Welches Team kann die Aufgabe schneller erfüllen?
- Die Schüler*innen dürfen dabei nicht reden.