



## Lernförderliche Gruppenentwicklung

## **Impressum**

### **Herausgeber**

Freie und Hansestadt Hamburg  
Behörde für Schule und Berufsbildung

Erarbeitet durch  
Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI)

**Leitung Abteilung Prävention, Intervention und Beratung**  
Hermann Schlömer

### **Redaktion**

Silke Freitag  
Tammo Krüger  
Jens Richter

### **Layout**

Martin Curilla

### **Titel**

teens1110©eyezoom1000 - fotolia

Alle Rechte vorbehalten.  
Hamburg, Mai 2011



# Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort</b>	7
Trainingsüberblick	8
<b>1. Gruppendynamische Aspekte</b>	10
1.1 Ziele	10
1.2 Inhalte und didaktische Hinweise	10
Die Phasen des Gruppenprozesses	10
Dimensionen der Gruppenstruktur: Das Riemann-Thomann-Kreuz	12
<b>2. Kennenlernen und Spiele</b>	15
<b>2.1 Wahrnehmung</b>	15
Das Lügenportrait	15
Wer fehlt?	15
Plätze tauschen	15
Dinge verändern	15
Gefühlsscharade	15
<b>2.2 Gemeinsamkeiten &amp; Unterschiede</b>	16
Die drei Musketiere	16
Alle, die ...	17
Ich bin der einzige	17
Gruppenschätzen	17
Das Ähm-Spiel	18
<b>2.3 Allgemeine Spiele</b>	19
Bandera	19
Obstkorb	19
Laufscharade	19
<b>2.4 Kampfspiele</b>	19
Sumo-Ringen	19
Hand an Hand	19
Rückenschieben	19
<b>3. Kooperationsübungen</b>	20
Zahlensee	20
Das Haus vom Nikolaus	21
Platz ist in der kleinsten Hütte	21
Mondball	22
7 Menschen, 4 Füße	22
Blindes Quadrat oder Dreieck	22
Sandsturm	23
Reise nach Jerusalem verkehrt herum	24
Zauberdraht	24
Die Eierwurfmaschine	25
Ich mag an dir	26

Händedruckkreis	26
Luftballon	26
Wagenrennen	26
Ching Chang Chong	26
Oma-Samurai-Löwe	27
Tauziehen zu dritt	27
<b>4. Konflikte</b>	<b>28</b>
<b>4.1 Übungen zu Konfliktkompetenzen</b>	<b>28</b>
Positionen & Hintergründe	28
Konfliktthermometer	28
Die Geschichte von Laura & Marco	29
Das Eisbergmodell	31
Das Eisbergmodell mit doppelter Blickrichtung	31
Gute Gründe für doofe Taten	32
Der Orangendampfer	32
<b>Einfühlungsvermögen</b>	<b>34</b>
Gefühlsscharade	34
<b>Gut Zuhören</b>	<b>34</b>
Diplomatenspiel	35
Laute Post	36
Momo-Übung	37
<b>Lösungen entwickeln</b>	<b>38</b>
Lösungsduell	38
Baumstammspiel	39
Macht 1, 2, 3 & 4	40
Kriterien für eine gute Lösung	40
Forumtheater	41
<b>4.2 Regeln und Regelverletzungen</b>	<b>42</b>
Einzelgespräche mit Schülerinnen und Schülern	43
Vereinbarungen	43
<b>4.3 Streitschlichtung</b>	<b>44</b>
<b>4.3.1</b> Die Streitschlichtungsbasis schaffen	45
<b>4.3.2</b> Konfliktgeschichten klären	46
<b>4.3.3</b> Konflikterhellung	46
<b>4.3.4</b> Problemlösung	47
<b>4.3.5</b> Vereinbarung	47
<b>4.4 Beispielabläufe Streitschlichtung</b>	<b>47</b>
<b>4.4.1</b> Beispielablauf in einem verabredeten Gespräch	47
<b>4.4.2</b> Streitschlichtung „zwischen Tür und Angel“	48
<b>4.4.3</b> Streitschlichtung“ mit einer Person	48
<b>5. Literatur</b>	<b>50</b>
<b>6. Kopiervorlagen</b>	<b>50f.</b>



## Liebe Kolleginnen, liebe Kollegen!

Im individualisierten Unterricht geht es nicht nur um individuelles Lernen, sondern auch um das Lernen in und mit der Gemeinschaft. Vor allem bedeutet das (gerade für neu zusammengestellte Lerngruppen bzw. Schulklassen), die Vorteile der Lerngemeinschaft erlebbar und nutzbar zu machen. Die erforderlichen Kompetenzen des oder der Einzelnen wie Vertrauen, Rücksichtnahme und Verlässlichkeit im Umgang miteinander können wir nicht als gegeben voraussetzen. Sie müssen durch die Lehrkraft eingefordert, abgesichert und gestützt werden.

Kernziel dieses Handbuchs ist die Unterstützung von Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern individuelles Lernen in einem förderlichen emotionalen Klima mit und in einer arbeitsfähigen Gruppe zu ermöglichen. Der Fokus liegt dabei auf der Initiierung eines förderlichen Miteinanders.

Diese Handreichung entstand aus dem Materialfundus der Autorin und der Autoren. Sämtliche Konzepte und Übungen sind ständiges Handwerkszeug unserer alltäglichen Arbeit zum Themenkomplex *Soziales Lernen*.

Der Inhalt gliedert sich in die Bereiche:

- Trainingsüberblick
- Gruppendynamische Aspekte
- Kennenlernen und Spiele
- Kooperationsübungen
- Konflikte
- Übungen zu Konfliktkompetenzen
- Regeln und Regelverletzungen
- Streitschlichtung
- Literatur
- Kopiervorlagen

Grundsätzlich können die meisten beschriebenen Übungen und Spiele schon in der Grundschule, spätestens ab Klasse 4, verwendet werden; „Orangendampfer“ und „Momo-Übung“ sind allerdings erst ab Klasse 5 bzw. 6 zu empfehlen.

*Silke Freitag, Tammo Krüger, Jens Richter*

# Trainingsüberblick

## Tag 1 (4 Std.)

### Gestaltung des Einstiegs

Entwicklung von Merkmalen einer lernförderlichen Gruppenatmosphäre

Organisatorisches

Spiele zum Kennenlernen in einer neu zusammen gesetzten Gruppe

Energizer: Spiel

### Einführung in die Dynamik von Gruppen

Phasen des Gruppenprozesses (nach Tuckman)

Dimensionen der Gruppenstruktur (nach Thomann)

Ableitung von Interventionen

## Tag 2 (4 Std.)

Energizer: Spiel

### Förderung der Kooperation

Einteilung von Kleingruppen

Anleitung gruppenspezifischer Kooperationsübungen

Präsentation von Kleingruppenarbeit

Auswertung von gruppenspezifischen Kooperationsübungen und Kleingruppenarbeit

Energizer: Spiel

### Regeln 1: Einführung und Etablierung von Regeln im Schulalltag

Sinn von Regeln

Unterscheidung Regeln und Vereinbarungen, explizite und implizite Regeln

Einführung von Regeln

Hausaufgabe:  
Eigene explizite und implizite Regeln notieren

## Tag 3 (4 Std.)

Energizer: Spiel

### Erleben von Gemeinschaft

Gestaltung der Anfangssituation:  
Aneignung des Klassenraumes

Hilfreiche Rituale im schulischen Alltag

Gemeinschaftsstärkende Erlebnisse

Erarbeitung von Vereinbarungen

Entscheidungsfindung im Klassenalltag:  
Mehrheit versus Konsens

## Tag 4 (4 Std.)

Energizer: Spiel

### Umgang mit Konflikten 1: Konfliktverständnis

Konfliktdefinition

Konfliktpunkte erkennen und benennen

Konflikthintergründe erkennen und benennen

Das Eisberg-Modell

Energizer: Spiel

### Regeln 2: Umgang mit Regelverletzung

Konsequenzen bei Regelverletzungen

Handlungskompetenz:  
Schritte der Intervention

Normenverdeutlichende Gespräche:  
Gesprächsleitfäden

Abgestufte Ansprache üben: Actstorming

Energizer: Spiel

### Umgang mit Konflikten 2: Streitschlichtung

Die 5 Schritte der Streitschlichtung:

1. Das Gespräch einleiten
2. Konfliktpunkte benennen
3. Hintergründe erhellen
4. Lösungsideen (er-)finden
5. Vereinbarungen treffen

Kurzschlichtung im schulischen Alltag

Mögliche Impulse für die Verankerung  
lernförderlicher Gruppenentwicklung  
im Regelangebot der Schule

Auswertung des Seminars

# 1

## Gruppendynamische Aspekte

(Silke Freitag)

### 1.1. Ziele

Lehrkräfte

- haben grundlegende Kenntnisse über die Phasen des Gruppenprozesses (nach Tuckman) und die Dimensionen der Gruppenstruktur (nach Thomann)
- kennen diesbezügliche Möglichkeiten, auf Schwierigkeiten im Gruppenprozess zu reagieren.

### 1.2. Inhalte und didaktische Hinweise

Jede Gruppe, die sich bildet, durchlebt bestimmte Phasen. Parallel und ergänzend dazu sind die unterschiedlichen Erwartungen, Wünsche, Hoffnungen und Ängste der Beteiligten ausschlaggebend dafür, welche Rollen sie im Gruppenprozess übernehmen.

In diesem Kapitel werden die Phasen des Gruppenprozesses (nach Tuckman) sowie die Dimensionen der Gruppenstruktur (nach Riemann/Thomann) in ihrer Bedeutung für die Arbeit mit Schulklassen vorgestellt.

#### Die Phasen des Gruppenprozesses

Damit eine Gruppe gut zusammen leben und lernen kann, muss sie sich ordnen und organisieren. Dies geschieht oft unbewusst und dennoch nach einem wiederkehrenden Rhythmus:

Nach Tuckman (1965) werden folgende vier Phasen des Gruppenprozesses durchlaufen:

- Forming (Gründungsphase)
- Storming (Streitphase)
- Norming (Vertragsphase)
- Performing (Kooperationsphase).

In einer Klasse werden vor dem Hintergrund der jeweiligen Gruppenentwicklung diese Phasen in der Regel erneut durchlaufen, wenn durch die Anwesenheit bisher Unbeteiligter (neue Mitschülerinnen oder Mitschüler, neue Klassenleitung) eine neue Situation entsteht. Im Folgenden werden die vier Phasen des Gruppenprozesses sowie mögliche Interventionsansätze kurz skizziert.

#### Forming (die Gründungsphase)

Die Anfangszeit mit einer neuen Klasse ist geprägt von Unsicherheiten und dem Wunsch jeder Schülerin und jedes Schülers, einen

sicheren Platz in der Gruppe zu finden. Die Beteiligten sind damit beschäftigt, sich kennen zu lernen und sich in der neuen Situation zurecht zu finden. In dieser Phase sorgen ein klarer Rahmen, feststehende Regeln und wiederkehrende Rituale für Sicherheit<sup>1</sup>.

Die Dauer der Forming-Phase hängt einerseits davon ab, wie eindeutig der Rahmen vorgegeben wird, aber auch wie viel Sicherheit die einzelnen Personen benötigen (siehe dazu unten die Typen im Riemann-Thomann-Kreuz) und wie viel Unterstützung sie erhalten<sup>2</sup>.

#### Interventionsansätze im Forming

Auch und gerade wenn man wenig Zeit hat, sollte man sich zu Beginn viel davon nehmen, um durch Anfangsrunden und -spiele sowie kurze Pausengespräche Kontakt zu den Schülerinnen und Schülern herzustellen. Dabei ist es nützlich, sich die Typen des Riemann-Thomann-Kreuzes und ihre unterschiedlichen Bedürfnisse bewusst zu machen.

Im Forming bieten sich klare Vorgaben seitens der Klassenleitung bezüglich des Handlungsrahmens an, da diese Sicherheit vermitteln und so die Phase verkürzen. Die Lehrkraft kann in der Anfangssituation Gewissheit vermitteln, indem sie unter anderem:

- bestimmte Konventionen des Umgangs miteinander in Form von Gruppenregeln setzt oder erarbeiten lässt
- Transparenz über die Lehrinhalte herstellt
- die Schülerinnen und Schüler akzeptiert statt konfrontiert

Anfängliche Zurückhaltung sollte akzeptiert werden. Dies verlangt, dass die Klassenleitung zunächst allein die Verantwortung für das Geschehen übernimmt, den Zeitplan und Arbeitsaufträge klar strukturiert und vorerst darauf verzichtet, den Schülerinnen und Schülern Präsentationen im Plenum abzuverlangen<sup>3</sup>.

Schülerinnen und Schüler, die als „Störenfriede“ oder „Dauernörgler“ empfunden werden, gilt es einladend zu integrieren, indem ihr Verhalten (mit Eberhard Stahls Worten) durch Wertschätzung „vergoldet“ wird und so eine Kultur der Anerkennung geschaffen wird.

<sup>1</sup> Stahl 2002, S. 51 f

<sup>2</sup> vgl. Stahl 2002, S. 83

<sup>3</sup> vgl. Stahl, 2002, S. 88-93

### **Storming** (die Streitphase)

Hat sich eine „sicherheitsspendende Konventionsstruktur entwickelt“ (Stahl 2002, S. 52), gibt es also anerkannte Formen des Umgangs miteinander, so beginnt die Zeit des Sich-Aus-einandersetzens und Sich-Austestens.

Immer wieder entbrennen über (scheinbar) miteinander unvereinbare Bedürfnisse Streitigkeiten. Konflikte und Konkurrenz innerhalb der Gruppe treten mehr oder weniger offen zu Tage. Diese Phase ist jedoch nicht nur unvermeidbar, sondern auch konstruktiv für den Gruppenprozess. Unterschiedliche Vorstellungen und Wünsche müssen zunächst deutlich werden, bevor daraus gemeinsame Über-einkünfte entstehen können.

Im Storming sind seitens der Klassenleitung Kompetenzen der Streitschlichtung besonders gefragt, um die Schülerinnen und Schüler dabei zu unterstützen, ihre Konflikte konstruktiv und eigenverantwortlich zu klären.

### **Interventionsansätze im Storming**

Um konstruktives Storming zu befördern und destruktiven Entgleisungen vorzubeugen, ist Folgendes hilfreich:

- **Störungen klar benennen**  
Die Klassenleitung geht mit gutem Beispiel voran und bemüht sich, Konflikte nicht zu ignorieren oder „unter den Teppich zu kehren“, auch wenn dies zunächst nicht allen Schülerinnen und Schüler zu behagen scheint (vgl. wiederum die Typen des Riemann-Thomann-Kreuzes).
- **Störungen angemessenen Raum geben**  
Nicht jede Störung erhält sofort – gleich ob passend oder unpassend – Raum. Aber die Klassenleitung sorgt dafür, dass wichtige Beeinträchtigungen zeitnah aufgegriffen und geklärt werden. Beispielsweise kann durch eine (Blitzlicht-)Runde Gelegenheit gegeben werden, sich zu der Störung zu äußern. Die Klassenleitung sollte dabei um Konkretisierung und Präzisierung bitten.
- **Allparteilichkeit wahren**  
Bei Konflikten zwischen den Schülerinnen und Schülern vermeidet es die Klassenleitung zu bewerten oder gar Partei zu ergreifen.  
Sie ermöglicht vielmehr durch aktives Zuhören und gegebenenfalls unterstützt durch Visualisierung allen Beteiligten ihre Kritik, Interessen und Bedürfnisse zu ver-

deutlichen. Die Lehrkraft achtet auf die Einhaltung von Gesprächsregeln, indem sie auch bei eskalierenden Emotionen dafür sorgt, dass nur eine Person zurzeit redet, und sie Beleidigungen unterbindet bzw. neutralisiert<sup>4</sup>.

Hierbei sollte im Umgang mit Störungen die Belastbarkeit aller Beteiligten einschließlich der Lehrkraft selbst im Blick behalten werden, um Überforderungen zu vermeiden.

### **Norming** (die Vertragsphase)

Die Streitphase geht in die Phase des Aushandelns von Regeln für das Miteinander über. Die Klasse spielt sich ein und verständigt sich auf einen impliziten (nicht offen ausgesprochenen) und expliziten (nach außen hin sichtbaren) Gruppenvertrag. Aus den unterschiedlichen und oftmals konkurrierenden Bedürfnissen werden für alle verbindliche Umgangsformen und -regeln miteinander entwickelt<sup>5</sup>.

Im Norming bieten sich Methoden der Partizipation zum transparenten Erarbeiten von Gruppenregeln besonders an (siehe Vereinbarungen mit Schülerinnen und Schülern treffen).

### **Interventionsansätze im Norming**

Es ist Aufgabe der Klassenleitung zu benennen, wenn es an der Zeit ist, Vereinbarungen zu treffen, Ziele festzulegen oder Regeln zu finden, die über die gesetzten Regeln der Klassenleitung hinaus gehen. Dabei sollte sie einen Zeitrahmen für den Klärungsprozess festlegen und den Klärungsbedarf eingrenzen. Jetzt können aus den Widersprüchlichkeiten und unterschiedlichen Bedürfnissen Kompromisse erarbeitet oder auch im Sinne eines Schlichterspruchs der Klassenleitung vorgeschlagen werden, wobei sich Lehrkräfte von ihrem Vorschlag jederzeit schnell wieder verabschieden können müssen, wenn dieser für die Gruppe keinen gangbaren Weg darstellt<sup>6</sup> (siehe auch Kapitel Regeln und Regelverletzungen).

### **Performing** (die Kooperationsphase)

Auf der Basis des ausgehandelten Gruppenvertrags mit seinen verbindlichen Regeln kann sich nun die kreative Energie des Sich-Einbringens und Sich-Engagierens entfalten.

<sup>4</sup> vgl. Stahl 2002, S. 117-126

<sup>5</sup> vgl. Stahl 2002, S. 52

<sup>6</sup> vgl. Stahl 2002, S. 144-151

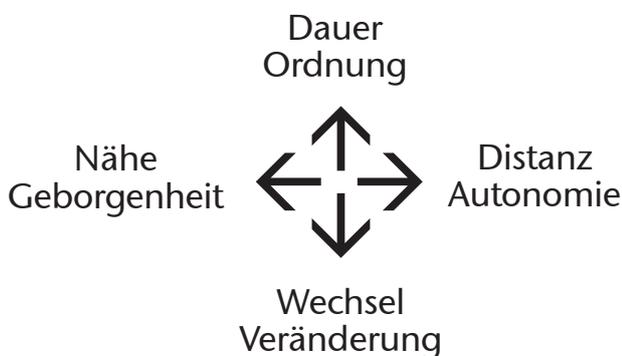
Die Klasse befindet sich im inneren Gleichgewicht, ist verhältnismäßig stabil und beständig<sup>7</sup>.

Im Performing wird durch engagiertes Miteinander Energie für die Arbeit an den jeweiligen Aufgaben oder Projekten frei, die konstruktiv genutzt werden kann.

### **Interventionsansätze im Performing**

Um dem kreativen Engagement der Klasse nicht im Weg zu stehen, bedarf es in dieser Phase vor allem der Zurückhaltung seitens der Klassenleitung.

### **Dimensionen der Gruppenstruktur: Das Riemann-Thomann-Kreuz**



Auf der Basis des Konzepts der Persönlichkeitsstrukturen nach den vier „Grundformen der Angst“ von Fritz Riemann entwickelte Christoph Thomann dieses hilfreiche Modell der Dimensionen einer Gruppenstruktur, die aus den Polen Nähe und Distanz sowie Dauer und Wechsel erwächst<sup>8</sup>.

Sich mit Strukturen oder Typen der Persönlichkeit auseinander zu setzen, heißt nicht, Menschen in Schubladen zu stecken, sondern stellt einen Versuch dar, wiederkehrende Verhaltensweisen wahrzunehmen und zu verstehen. Die einzelnen Typen werden uns kaum in einem Menschen als Reinkultur begegnen.

<sup>7</sup> vgl. Stahl 2002, S. 53

<sup>8</sup> vgl. Langmaack & Braune-Krickau 1995, S. 114-118; Riemann 1989; Stahl 2002, S. 219-246; Thomann & Schulz von Thun 1996, S. 149-174

<sup>9</sup> Langmaack/Braune-Krickau 1995, S. 113

<sup>10</sup> vgl. Langmaack & Braune-Krickau 1995, S. 115 f; Stahl 2002, S. 223-229; Thomann & Schulz von Thun 1996, S. 152 f.

Jeder Mensch verfügt vielmehr über ein individuelles „Heimatgebiet“ in diesem Koordinatensystem, das meist seinen Schwerpunkt in einem Quadranten hat. Dieses kann sich verlagern oder verschieben, aber gerade in schwierigen Situationen tendieren Menschen gern dorthin.

Wenn wir mit Langmaack & Braune-Krickau (1995) davon ausgehen, dass es sich in der Klasse in jedem Fall um ein „Lernen und Arbeiten an Veränderungen“<sup>9</sup> handelt, so stehen gleichermaßen Bedrohungen und Chancen dieser Situation im Raum und können sowohl Ängste als auch Freude auslösen. Es ist hilfreich für die Unterstützung einer lernförderlichen Gruppenentwicklung, wenn Lehrerinnen und Lehrer sich die Bedürfnisse und Ängste der unterschiedlichen Typen, wie sie nachfolgend kurz vorgestellt werden, bewusst machen und darauf achten, diese im Alltag in der Klasse balanciert anzusprechen.

Diese Typen sollen im Sinne eines Denkmotells Anregungen geben, bitte aber nicht als starre Kategorien missverstanden werden!

### **Der distanzierte Typ**

Dieser Typ wirkt erst einmal kühl und abwartend. Es kostet den Distanzierten Kraft, sich auf das Miteinander in der Klasse einzulassen. Daher zeigt er sich im Gruppengeschehen anfangs in der Regel zurückhaltend, später wird sein Streben nach intellektueller Erkenntnis durch kritisches Hinterfragen sichtbar. Seine Stärken sind das Sich-Abgrenzen-Können, das Nein-Sagen sowie seine Unabhängigkeit. Er ist oft ein scharfer und kritischer Beobachter. Sein Wunsch ist die Abgrenzung, seine Angst der Selbstverlust.

Mit einer vorschnellen „Kuschel“-Kultur hat der distanzierte Typ seine Schwierigkeiten. Er fühlt sich hinter Tischen wohler als im Stuhlkreis und mag Theorie-Inputs. Lässt man ihm in der Klasse nicht seine Rückzugsräume, so kann er sich in Eigensinnigkeit bis zur Verbohrtheit oder Absonderung flüchten und gegenüber Lehrkräften und Mitschülerinnen und Mitschülern z.B. durch Ironie und Zynismus auch verletzend wirken. Erhält er dagegen konstante, sachliche Kontaktangebote, so ist er für eine konstruktive, intellektuell geprägte Mitarbeit meist gut zu gewinnen.<sup>10</sup>

### **Der Nähe suchende Typ**

Dieser Typ bildet den Gegenpol zum distanzierten Typ. Der Nähe-Suchende strahlt Herzlichkeit und Offenheit aus und geht erst einmal vertrauensvoll auf die Angebote der

Leitung ein. Er hat ein großes Harmoniebedürfnis. Das Nein-Sagen fällt ihm eher schwer und Konflikte vermeidet er gern so lange wie möglich. Wenn er Konflikten letztlich doch nicht mehr ausweichen kann, benennt er enttäuschte (hohe) Erwartungen, die dann in Resignation münden können. Sein Wunsch ist der vertraute Nahkontakt, seine Angst die Bindungslosigkeit.

Die Möglichkeit zum Gespräch in kleinen Gruppen, eine persönliche Vorstellungsrunde und Methoden zum Austausch über eigene Erfahrungen kommen diesem Typ entgegen. In den Pausen oder nach Schulschluss ist es ihm wichtig, Nähe zur Klassenleitung herzustellen und ein paar Worte zu wechseln. Er hat Schwierigkeiten damit, wenn sich diese in den Pausen sofort zurückzieht und für ihn nicht greifbar ist. Bedingt durch sein Harmoniebedürfnis hat er Probleme mit der Bearbeitung von konfliktbesetzten Themen. Wenn es z.B. darum geht, einen Gruppenkonsens über ein Ausflugsziel herzustellen, ist es Aufgabe der Klassenleitung bei seinen vorschnellen Kompromissvorschlägen um Lösungsaufschub zu bitten, bis die unterschiedlichen Interessen und Bedürfnisse tatsächlich beleuchtet wurden. Der Nähe suchende Typ ist durch sein Streben nach Konsens jedoch insgesamt ein verlässlicher Partner der Lehrerinnen und Lehrer gerade in schwierigen Fahrwassern! <sup>11</sup>

#### **Der ordnend-bewahrende Typ**

Dieser Typ ist zuverlässig, pünktlich, zielbewusst und plant langfristig. Der Ordnend-Bewahrende wünscht sich Sicherheit und Ordnung. Risiko und Chaos bereiten ihm dagegen Angst. Vorsicht, Voraussicht, System und Kontrolle sind seine Grundtendenzen.

Mit einem eingehaltenen Ablaufplan, einer klar erkennbaren Struktur, expliziten Gruppenregeln und verbindlichen Verabredungen fühlt er sich wohl. Er sieht die Klassenleitung in der Verantwortung, für die Einhaltung der getroffenen Absprachen zu sorgen oder klar zu benennen, dass dieses Aufgabe der Schülerinnen und Schüler ist. Er tut sich schwer damit, sich Partner für eine Kleingruppenarbeit zu suchen, sondern bevorzugt eine Einteilung seitens der Lehrkraft. Für Entscheidungen, die größere Veränderungen seines gewohnten Alltags bedeuten, braucht er Zeit und er neigt eventuell aus seinem Sicherheitsbedürfnis heraus dazu, eher an Bewährtem festzuhalten. In einer guten Beziehung zur Klassenleitung stellen ordnend-bewahrende Menschen allerdings verlässliche und stabile Partner dar, die

viel Verantwortung für die Gemeinschaft übernehmen und Entscheidungen der Klassengemeinschaft konsequent umsetzen. <sup>12</sup>

#### **Der schwungvoll-verändernde Typ**

Dieser Typ ist der Gegenpol zum ordnend-bewahrenden Typ. Der Schwungvoll-Verändernde liebt das Neue und Ungewohnte und hat für Probleme oftmals kreative Lösungen. Er kann sich gut anpassen und bewältigt mit Witz und Charme so manche Situation. Er mag emotionale Intensität. Das Treffen sowie das Einhalten von Absprachen fallen ihm hingegen schwer. Sein Wunsch ist die Freiheit, Angst bereitet ihm Dauerhaftes, Endgültiges und Einschränkung.

Mit neuen, kreativen Methoden und in Rollenspielen fühlt er sich wohl. Wiederkehrende Abläufe entsprechen ihm kaum, während ihm Methodenvielfalt und -wechsel sehr entspricht. Auch Warming ups sind hier sehr willkommen. Er erwartet einen flexiblen Umgang mit dem Fahrplan für den Tag. Störungen sollten für ihn Vorrang haben und spontan Raum erhalten. Es ist nicht leicht, ihn in die Verantwortung zu nehmen und klare, verlässliche Absprachen zu treffen, die Verpflichtung für ihn bedeuten. <sup>13</sup>

Es kann hilfreich sein, wenn Lehrerinnen und Lehrer gerade im Hinblick auf Schülerinnen und Schüler, die sie als „schwierig“ im Umgang empfinden, sich fragen, um welchen Typ es sich jeweils am ehesten handelt und reflektieren, ob sie diesen Typ adäquat ansprechen oder etwas verändern können, um es den betreffenden Schülerinnen und Schülern leichter zu machen, sich konstruktiv einzubringen.

---

<sup>11</sup> vgl. Langmaack & Braune-Krickau 1995, S. 116 f.; Stahl 2002, S. 223-228; Thomann & Schulz von Thun 1996, S. 151

<sup>12</sup> vgl. Langmaack & Braune-Krickau 1995, S. 117; Stahl 2002, S. 219-246; Thomann & Schulz von Thun 1996, S. 154

<sup>13</sup> Langmaack/Braune-Krickau 1995, s. 117 f. Stahl 2002, S. 223-231; Thomann & Schulz von Thun 1996, S. 155

## Literatur

- **Langmaack, B. & Braune-Krickau, M.** (1995)  
*Wie die Gruppe laufen lernt*  
Anregungen zum Planen und Leiten von Gruppen  
5. Auflage Weinheim, Beltz.
- **Riemann, F.** (1989)  
*Grundformen der Angst*  
München, Reinhardt.
- **Stahl, E.** ( 2002)  
*Dynamik in Gruppen*  
Handbuch der Gruppenleitung  
Weinheim, Beltz.
- **Thomann, C. & Schulz von Thun, F.** (1988)  
*Klärungshilfe*  
Handbuch für Therapeuten, Gesprächshelfer und Moderatoren in schwierigen Gesprächen  
Reinbek, Rowohlt.
- **Tuckman, B. W.** (1965)  
*Developmental Sequence in Small Groups*  
Psychological Bulletin (63, 6)  
S. 384-399

# 2 Kennenlernen und Spiele

## 2.1. Wahrnehmung

### Das Lügenportrait

#### Kurzbeschreibung

Jede Schülerin wird von einer anderen durch drei wahre Aussagen und eine erfundene vorgestellt. Die Gruppe muss erraten, welches Detail erfunden war. (ab Kl. 3)

#### Material

keins

#### Zeitdauer

30–40 Minuten – davon

5–10 Minuten Vorbesprechung

20–30 Minuten Vorstellen

#### Quelle

Baer, 1990

#### Tipp

Schülerinnen und Schüler, die sich schon länger gegenseitig kennen, sollten die Lügen nicht sofort enttarnen.

#### Ziel

Ein erstes gegenseitiges Kennenlernen zu ermöglichen, ist Zweck dieser Übung. Um die anfangs in einer neuen Klasse etwas angespannte Stimmung aufzulockern, wird ein spielerisches Element, das gegenseitige Vorstellen mit Lügen eingebaut. Erste Kontakte entstehen durch das Zweiergespräch.

#### Ablauf

Die Gruppe wird in Zweier-Grüppchen aufgeteilt. Diese bekommen den Arbeitsauftrag, dem bzw. der anderen drei Dinge von sich zu erzählen. Dabei geht es um ein paar Informationen darüber, was typisch für die jeweilige Person ist. Das kann ein Hobby, Anzahl der Geschwister oder auch das Lieblingsessen sein. Es kommt nicht darauf an, dass die Information möglichst persönlich ist, sondern, dass jede bzw. jeder das erzählt, was er oder sie erzählen möchte. Wenn sich beide einander vorgestellt haben, sollen sie sich gemeinsam noch jeweils eine Sache ausdenken, die sie über den anderen erzählen, die nicht der Wahrheit entspricht.

Anschließend gilt es, die jeweils andere Person anhand der drei Wahrheiten und einer Lüge der Großgruppe vorzustellen. Die Gruppe hat nun die Aufgabe zu ergründen, welche Information wahr und welche erfunden war. Der Reihe nach – oder auch querbeet – werden alle Schülerinnen und Schüler vorgestellt,

und die Gruppe versucht, die Lügen herauszufinden.

Da das Spiel dem Kennenlernen dient, sollten die Klassenleitung an diesem Spiel teilnehmen und darauf achten, dass bei jeder Vorstellung am Ende auch deutlich geworden ist, was die Wahrheiten und was die Erfindungen waren.

#### Wer fehlt?

Alle Schülerinnen und Schüler schließen die Augen. Die Lehrkraft oder ein spielleitender Schüler berührt eine Person leicht an der Schulter, diese öffnet die Augen und verlässt den Raum. (Tür offen lassen)

Alle Schülerinnen und Schüler öffnen die Augen und raten, wer fehlt und welche Kleidung er heute trägt.

#### Plätze tauschen

Alle Schülerinnen und Schüler schließen die Augen. Die Lehrkraft oder ein spielleitender Schüler berührt zwei Schülerinnen leicht an der Schulter, diese öffnen die Augen und tauschen leise die Plätze. Alle Schülerinnen und Schüler öffnen die Augen und raten, wer die Plätze getauscht hat.

Variation: Zwei, drei, vier tauschen die Plätze.

#### Dinge verändern

Die Schülerinnen und Schüler sitzen sich zu zweit gegenüber. Person A dreht sich um, Person B verändert drei bis fünf Dinge an ihrem Äußeren. Sie gibt ein Zeichen. Person A dreht sich zurück und rät, welche Dinge verändert wurden.

#### Gefühlsscharade

Hierbei werden die Schülerinnen und Schüler in zwei Hälften geteilt, die gegeneinander spielen. Jeweils eine Person kommt nach vorn und erhält eine Gefühlskarte, die sie pantomimisch darstellen soll. Die Halbgruppe, die das dargestellte Gefühl zuerst errät erhält einen Punkt. Gewonnen hat natürlich die Gruppe mit den meisten Punkten. (ab Kl. 3)

## 2.2 Gemeinsamkeiten & Unterschiede

### Die drei Musketiere

#### Kurzbeschreibung

Sich als neu gefundene (Klein-) Gruppe auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede besinnen. (ab Kl. 3)

#### Material

Arbeitsblatt

#### Zeit

ca. 30 Minuten davon:  
ca. 15 Minuten für die Vorbereitung  
ca. 15 Minuten für die Vorstellung  
(ca. 2 Minuten pro Kleingruppe)

#### Quelle

Spiel abgewandelt nach Luense,  
Rohwedder & Baisch, 1995

#### Ziel

Diese Übung fördert einerseits das gegenseitige Kennenlernen und auf der anderen Seite die Sensibilisierung dafür, dass es immer Dinge gibt, die uns verbinden, weil wir sie gemeinsam haben und auf der anderen Seite aber auch Dinge, durch die wir uns voneinander unterscheiden.

Die Übung kann auch für eingefleischte Cliquen interessant sein, weil die Unterschiede deutlich werden. Zum allgemeinen Kennenlernen empfiehlt es sich jedoch, auf eine gute Durchmischung der Gruppe zu achten.

#### Ablauf

Nachdem alle Schülerinnen und Schüler in Dreier-Gruppen eingeteilt sind, bekommen sie die Instruktion, sich darüber auszutauschen, welche drei Dinge sie alle gerne mögen bzw. nicht gerne mögen. Anschließend soll jede/jeder einzeln noch einmal gucken, warum bzw. wodurch sie oder er sich von den anderen unterscheidet. Die Ergebnisse werden gemeinsam auf einem Arbeitsblatt (siehe rechts) aufgeschrieben. Wenn alle Zettel ausgefüllt sind, stellen sich die Gruppen nacheinander in der Großgruppe vor.

#### Variante

Die Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede können auch auf ein Unterrichtsthema bezogen werden, um gleichzeitig eine inhaltliche Auseinandersetzung anzuregen: z.B. „Was wir alle an Konflikten (nicht) mögen ...“

### Die drei Musketiere

Drei Dinge, die **wir alle** mögen:

-----  
-----  
-----

Drei Dinge, die wir alle **nicht** mögen:

-----  
-----  
-----

Darin sind wir **unterschiedlich**:

Name

-----  
darin unterscheide ich mich von den anderen:  
-----

Name

darin unterscheide ich mich von den anderen:

-----  
Name  
-----  
darin unterscheide ich mich von den anderen:  
-----

Die Kopiervorlage finden Sie unter 6. im Anhang

## Alle, die ...

### Kurzbeschreibung

Alle, die etwas gemein haben, müssen ihren Sitzplatz miteinander tauschen und riskieren dabei, keinen neuen zu finden. Mit Pep und Dynamik werden Gemeinsamkeiten in der Gruppe herausgefunden.

### Material

keins

### Zeit

mindestens 5 Minuten.

Der tatsächliche Zeitrahmen ist davon abhängig, wie viel Unterrichtszeit die Lehrkraft für die Gruppenübungen einplanen konnte und wie groß Konzentration und Freude der Schülergruppe an der Übung ist.

### Quelle

Baer 1990

### Ziel

Dieses Spiel soll einerseits etwas Bewegung in die Lerngruppe bringen und andererseits auf spielerische Art und Weise helfen, sich ein bisschen kennen zu lernen. Dabei kann es jeder und jedem passieren, alleine in der Mitte zu stehen und sich eine Frage einfallen zu lassen und sich somit zeigen zu müssen.

### Ablauf

Es wird ein Stuhlkreis gebildet, bei dem ein Stuhl zu wenig vorhanden ist. Die Person, deren Stuhl fehlt, steht in der Mitte und hat das Ziel, sich wieder zu setzen. Sie sagt einen Satz der mit „Alle, die ...“ anfängt und auf sie selbst zutrifft, z.B. „Alle, die Geschwister haben ...“. Alle, auf die dieser Satz zutrifft, müssen dann die Plätze tauschen und die Person, die in der Mitte steht, versucht, einen der kurzzeitig freierwerdenden Plätze zu ergattern. Wer bei diesem Platzwechsel keinen freien Stuhl bekommen hat, steht in der Mitte und denkt sich seinerseits etwas aus.

Manchmal empfiehlt es sich, die Regel einzuführen, dass zwei nebeneinandersitzende nicht die Plätze tauschen dürfen, wenn ein Satz auf sie zutrifft, da es sonst für die in der Mitte stehenden sehr schwer wird, einen Platz zu ergattern.

### Hinweis

Es hat sich bewährt, darauf hinzuweisen, dass es interessanter ist, wenn nach nicht sofort sichtbaren Dingen gefragt wird.

## Ich bin der einzige

Alle Schülerinnen und Schüler sitzen im Kreis. Eine Schülerin oder Schüler steht auf und nennt laut ein (nicht sichtbares) Merkmal, von dem er oder sie glaubt, dass es nur auf ihn zutrifft. Bsp.: „Ich bin die einzige, der als Haustier eine Schlange hat.“ Bleiben alle sitzen, bekommt sie einen Applaus von der Gruppe. Trifft die Aussage auch auf einen anderen Schülerin oder Schüler zu, steht dieser auf und beide geben sich die Hand.

## Gruppenschätzen

### Kurzbeschreibung

Im Schutz der Kleingruppe richten die Schülerinnen und Schüler ihre Aufmerksamkeit der Reihe nach kurz auf alle anderen in der Klasse, um vorgegebene Fragen beantworten zu können. Hierbei werden in der Kleingruppe vorhandene Kenntnisse zusammengetragen, um eine gemeinsame Einschätzung abgeben zu können. (ab Kl. 3)

### Material

Flipchart oder Tafel

### Zeit

20–30 Minuten

### Quelle

unbekannt

### Ziel

Dieses Spiel verfolgt zwei Ziele: Auf der einen Seite bietet es Anlass, in der Kleingruppe zu diskutieren und sich über die Einschätzung anderer näher zu kommen, auf der anderen Seite rücken der Reihe nach alle anderen Schülerinnen und Schüler einmal kurz in den Blick und werden bezüglich der Fragestellungen wahrgenommen und eingeschätzt. Dabei bietet das Spiel durch seine Aufteilung in eine kurze Gesamtgruppenphase zur Erklärung, eine anschließende längere Kleingruppenphase und eine abschließende Auswertungsphase wiederum in der Gesamtgruppe Abwechslung im Setting.

### Ablauf

In der Klasse werden zur Einführung Einschätzungsfragen über die Schülerinnen und Schüler gestellt, wie z.B. „Was glaubt ihr, wie viele von euch sich melden werden auf die Frage, Wer hat Harry Potter im Kino gesehen? Beispielhaft wird die Einschätzung abgefragt, dann anschließend erfragt, wer ihn gesehen hat.“

Nun wird erklärt, dass dieses Einschätzen gleich in Kleingruppen geschehen wird. Deshalb bilden die Schülerinnen und Schüler anschließend Kleingruppen (4–6 Gruppen). Die Fragen werden an der Tafel vorgestellt. Nach ca. 10 Minuten werden die Einschätzungen aus den Kleingruppen an der Tafel gesammelt, wobei die Kleingruppen in wechselnder Folge zu den vorgegebenen Fragen ihre Schätzung abgeben.

Anschließend werden durch Meldung die Antworten zu den Fragen eingeholt und mit den Schätzungen verglichen (über gute Schätzfähigkeiten darf sich natürlich gefreut werden). Eine ausdrückliche „Kürung“ des Gewinners findet nicht statt.

Beispiele für Fragen:

- Wenn alle ihre Geschwister hier mit in den Raum bringen würden, wie viele wären das?
- Wie viele würden sagen, dass sie ein 3-Gänge-Menü kochen können?
- Wie viele Sprachen werden in dieser Klasse gesprochen?
- Wie viele würden über sich sagen, dass sie schon einmal jemandem geholfen haben, obwohl sie selbst Angst hatten?
- Wie viele Haustiere haben alle zusammen? (Fische sind jeweils 1 Tier)
- ..., ...

#### **Hinweis**

Es hat sich bewährt, eine Kombination aus „leichteren Fragen“ mit Spaßcharakter und maximal einer Frage bezüglich Unterrichtsinhalten wie „Mut“ o.ä. zu stellen.

## **Das „Ähm“-Spiel**

### **Kurzbeschreibung**

Wer nicht schnell genug reagiert, muss in die Mitte. Ein Spiel zum schnellen Namenlernen. (ab Kl. 2)

### **Material**

keines

### **Zeit**

ca. 5–10 Minuten je nach Klassengröße und Stimmung

### **Quelle**

Giltsdorf & Kistner 1995

### **Tipp**

Das Spiel sollte langsam angeleitet werden. Am besten fängt die Lehrkraft an und versucht erst einmal „ruhig“ einen Stuhl zu ergattern, so dass alle Spielerinnen und Spieler das Vorgehen am Modell verstehen.

### **Ziel**

Dieses Spiel soll Bewegung und Namenlernen auf spielerische Weise verbinden. Dabei steht der Spaß an erster Stelle.

### **Ablauf**

Es wird ein Stuhlkreis gebildet, bei dem ein Stuhl frei bleibt. Gemäß dem alt bekannten Spiel „Mein rechter, rechter Platz ist frei“ muss diejenige Person, die links von dem freien Stuhl sitzt, sich eine Person herbeiwünschen, indem sie ihren Namen (laut und deutlich) ruft. Diese läuft dann durch den Kreis und hinterlässt ihrerseits einen freien Platz auf den wieder jemand herbeigewünscht wird.

Eine Person steht dabei in der Mitte des Kreises und hat das Ziel, sich auf diesen freien Stuhl zu setzen, bevor der Name der herbeigewünschten Person ausgesprochen wurde. Sie rennt also durch den Kreis und versucht, möglichst schnell einen der immer wieder frei werdenden Stühle zu besetzen, während die Sitzenden dies zu verhindern versuchen, indem sie schnell einen Namen nennen, wenn der rechte Stuhl neben ihnen frei wird.

Hierbei gilt zusätzlich die Regel, dass niemand, der direkt neben dem freien Stuhl sitzt, herbeigewünscht werden darf (da dieser sonst sofort selbst wieder wünschen müsste ...). Wird sein Name trotzdem gerufen, so muss die Person, die ihn gesagt hat, in die Mitte!

Schafft die Person aus der Mitte, den Stuhl zu ergattern, bevor der Name ausgesprochen wurde, muss die Person links von ihr in die Mitte.

## 2.3 Allgemeine Spiele

### **Bandera (ab Kl. 2)**

Zwei Mannschaften sitzen sich in zwei Reihen gegenüber. Dazwischen (ca. 4–12 m zu jeder Mannschaft) steht der Schiedsrichter mit einem Tuch (der Bandera) in der Hand – ausgestreckter Arm. Beide Mannschaften zählen durch, so dass jeder eine Nummer erhält. Der Schiedsrichter ruft nun die entstandenen Pärchen, z.B. „Bandera zwei“. Beide TN laufen in die Mitte und versuchen für ihre Mannschaft einen Punkt zu machen. Dies ist auf zwei Arten möglich:

- ich nehme die Bandera und laufe zurück zu meiner Mannschaft (ohne abgetickt zu werden)
- ich warte, bis der andere die Bandera gegriffen hat und ticke ihn ab, bevor er bei seiner Mannschaft ist.

Sind alle Pärchen aufgerufen worden, ist eine Runde vorbei. Der Schiedsrichter zählt die Punkte.

### **Obstkorb**

Alle Schülerinnen und Schüler sitzen im Kreis. Jeder bekommt eine Obstsorte genannt („Apfel, Zitrone, Kirsche, Banane“). Eine Person steht im Kreis und ruft laut eine Obstsorte: Beispiel: „Banane!“ – Alle „Bananen“ tauschen nun die Plätze. Die Person in der Mitte versucht einen der frei gewordenen Plätze zu ergattern. Eine Person bleibt übrig und steht nun in der Mitte u.s.w. – Ruft die Person in der Mitte: „Obstkorb!“, müssen alle die Plätze tauschen.

### **Laufscharade**

Zwei Gruppen spielen gegeneinander. Je eine Person jeder Gruppe bekommt von der Lehrkraft einen Begriff, den er möglichst schnell seiner Gruppe ohne Worte und Laute vorspielt. Hat die Gruppe den Begriff erraten, bekommt die nächste Person einen Begriff. Die Gruppe, die als erste die Liste der Begriffe „durchgeraten“ hat, gewinnt. (ab Kl. 4)

## 2.4 Kampfspiele

### **Sumo-Ringen**

Eine Kampfbahn von ca. 35 cm Breite und 4 m Länge wird abgesteckt. Zwei Kämpfer stehen an den Schmalseiten. Auf ein Zeichen des Kampfrichters verbeugen sich beide. Beide betreten die Kampfbahn. Beide fassen sich an der rechten Hand (weitere Körperberührungen sind nicht erlaubt). Auf ein Zeichen beginnt der Kampf: Beide versuchen durch Ziehen, Drücken und Ausweichen den anderen aus dem Gleichgewicht zu bringen. Übertritt einer der Kämpfer die Kampfbahnlinie, ist der Kampf beendet. Beide treten wieder an die Schmalseiten. Der Gewinner (!) verbeugt sich und dankt dem Verlierer damit für den guten Kampf. (ab Kl. 3)

### **Hand an Hand**

Auch hier beginnt und endet „der Kampf“ mit einer Verbeugung der Partner. Je zwei Personen stehen sich gegenüber. Beide berühren sich an den Handflächen. Durch Schieben und Nachgeben versuchen beide Punkte zu machen. Einen Punkt erhält man, wenn der Gegner einen Fuß bewegt oder den anderen am Körper (außer der Hand) berührt. Nach zwei Punkten: Partnerwechsel. (ab Kl. 3)

### **Rückenschieben**

Zwei Schülerinnen bzw. Schüler sitzen Rücken an Rücken auf dem Boden. Auf ein Zeichen versuchen beide den anderen wegzuschieben. Gewonnen hat, wer den anderen bis zu einer gezogenen Linie (3–5 m Entfernung) geschoben hat.

# 3

## Kooperationsübungen

Kooperationsübungen dienen einerseits einem vertieften Kennenlernen innerhalb der Klasse. Andererseits ermöglichen sie den Schülerinnen und Schülern, Vertrauen in die Gruppe sowie sich selbst als Teil dieser Gruppe zu gewinnen und fördern so ein kooperatives Lernen. Hier wird das Erlebnis in der gemeinsamen Aktion in einer Gruppe von Schülerinnen und Schülern vermittelt, in dem der Nutzen des Miteinanders, der gegenseitigen Unterstützung sowie der Kooperation statt Konkurrenz unmittelbar erfahrbar wird. Des Weiteren wird dieses Lernen begleitet von kleineren sowie größeren Herausforderungen und oftmals einer Erweiterung eigener Handlungskompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler erfreut, motiviert und die sie bestenfalls auch in Konfliktsituationen nutzen können. Die einzelnen, aber vor allem auch die Gruppe zusammen gelangen hier zu Erfolgserlebnissen.

Wichtig ist es, die Kooperationsspiele sinnvoll aufeinander aufzubauen, um der Gruppe die Möglichkeit zu geben, behutsam zusammen zu wachsen und sich von kleineren Problemlöseaufgaben zu immer komplexer werdenden Aufgaben vorzutasten. So können Misserfolgs- und Frustrationserlebnisse vermieden werden.

Eine besondere Bedeutung kommt der Auswertung und Reflexion von Kooperationsübungen zu. Die Klassenleitung sollte die Schülerinnen und Schüler ermuntern, sich ihrer Rolle in der Gruppe ebenso bewusst zu werden wie der Gruppendynamik, die ggf. zu einem anfänglichen Scheitern und schließlich zur erfolgreichen Bewältigung der Aufgabe geführt hat.

In der Regel lässt sich im Verlauf des Schuljahres eine deutliche Veränderung der Kommunikation sowie der Aktionen der Gruppen feststellen: Während am Anfang oftmals alle durcheinander reden und gute Lösungsideen im allgemeinen Chaos untergehen, hören sich die Schülerinnen und Schüler zunehmend mehr und aktiver zu. Darüber hinaus findet stetig wachsend eine intensivere Planung der Handlungen statt, bevor ausprobiert wird, ob die Lösungsidee tatsächlich in die Tat umgesetzt werden kann. Die Schülerinnen und Schüler berücksichtigen außerdem in größerem Maße die individuellen Stärken und Schwächen der Klassengemeinschaft bei der Vergabe von zentralen Aufgaben.

## Zahlensee

### Kurzbeschreibung

Die Schülerinnen und Schüler sollen so schnell wie möglich die Zahlen im See der Reihe nach als Gruppe abschlagen. (ab Kl. 4)

### Zeit

ca. 15 Minuten

### Material

mit Zahlen von 1–30 beschriftete Karteikarten, ein Seil, Stoppuhr

### Quelle

Giltsdorf & Kistner, 2000

### Tipp

Manchmal kann es sinnvoll sein, den Schülerinnen und Schülern zu sagen, dass es Gruppen gibt, die dieses Problem in weniger als 20 sec. gelöst haben, um die Dynamik und die Motivation zu steigern!

### Ablauf

Den Schülerinnen und Schülern wird erzählt, dass es in der letzten Nacht leider durch die Decke geregnet hätte. Nun ist ein großer See entstanden, der durch das Seil markiert wird. Um das Wasser ablaufen zu lassen, müssen die Schülerinnen und Schüler die Ablaufstöpsel, (die einzelnen Zahlenkarten) durch Abschlagen in der richtigen Reihenfolge aktivieren. (Das heißt, dass die Schülerinnen und Schüler die einzelnen Zahlenkarten, die in einem aus einem Seil gebildeten See liegen, nacheinander mit der Hand berühren müssen). Da der Boden durch das Wasser jedoch schon sehr belastet ist, darf sich immer nur eine Person zurzeit in der Mitte des Zahlensees befinden. Die Gruppe berät kurz, wie sie das Problem lösen will.

Wenn alle Schülerinnen und Schüler bereit sind, wird das Startsignal gegeben, und eine Trainerin nimmt die Zeit. Der andere Trainer achtet währenddessen auf die Einhaltung der Regel, dass sich wirklich nur eine Person zurzeit im See befindet. Danach spielt die Gruppe gegen sich selbst, indem sie versucht, ihre eigene Zeit zu unterbieten.

### Auswertung

- Warum hat es beim ersten Mal so lange gedauert?
- Wer hatte die Ideen zur Durchführung? Wie konnten sich die Personen mit ihrer Idee durchsetzen?
- Wer hatte die Gruppenleitung übernommen?

## Das Haus vom Nikolaus

### Kurzbeschreibung

Aus einem Seil soll auf dem Fußboden das allgemein bekannte Haus vom Nikolaus erstellt werden. (ab Kl. 4)

### Zeit

ca. 15–20 Minuten

### Material

ein Seil, mind. 8, besser 15 m lang

### Quelle

frei nach Gilsdorf & Kistner, 2001



### Tipp

Sollte der erste Versuch der Gruppe wegen mangelnder Planung fehlschlagen, hilft es, wenn die Lehrkraft nochmals eindringlich motiviert, einen zweiten Versuch zu starten und vielleicht vorher zu diskutieren, wie sie das Ziel erreichen können!

### Ablauf

Das Haus vom Nikolaus, „das aussieht wie ein aufgeklappter Briefumschlag“<sup>14</sup>, soll diesmal nicht mit Papier und Stift gezeichnet werden, sondern mit dem Seil von den Gruppenmitgliedern hergestellt werden. Dabei gilt, dass das Haus – wie in der gezeichneten Version – in einer durchgehenden Linie erstellt werden muss (also überall nur aus einem einfachen Seil bestehen darf).

Wichtig ist, dass alle Schülerinnen und Schüler, die das Seil einmal berührt haben, dieses nicht mehr loslassen dürfen, sondern an genau dieser Stelle sozusagen festgewachsen sind. Dies macht eine vorhergehende Planung darüber, wer an welcher Ecke stehen soll, sinnvoll!

### Auswertung

- Wie hat die Gruppe es geschafft, das Haus zu errichten?
- (Warum hat es beim ersten Versuch nicht geklappt?)
- Wer hatte die Idee zur Durchführung? Wie konnte sich die Person mit ihrer Idee durchsetzen?
- Wer hatte die Gruppenleitung übernommen?

## Platz ist in der kleinsten Hütte

### Kurzbeschreibung

Die Gruppe versucht, auf möglichst wenig Raum Platz zu finden. (ab Kl. 2)

### Zeit

ca. 15–20 Minuten

### Material

ein Seil (ca. 15 m) oder eine Plane

### Quelle

Gilsdorf & Kistner, 2000

### Ablauf

Mit einem Seil wird ein Kreis gebildet und alle Schülerinnen und Schüler aufgefordert, darin Platz zu nehmen. Danach spielt die Gruppe gegen sich selbst, indem sie versucht, auf immer kleiner werdendem Raum noch Platz zu finden. Hierzu wird das Seil entsprechend verkürzt.

Alternativ kann sich die Gruppe vorher darauf einigen, welches Ziel sie erreichen möchte und dies ausprobieren.

Erfolg hatte die Klasse, wenn alle Mitglieder 5 Sekunden lang in der „Hütte“ Platz hatten, ohne dass ein Körperteil einer Person den Boden außerhalb berührt hat.

### Auswertung

- Wie hat die Klasse es geschafft, das Ergebnis zu erreichen?
- Sind die Einzelnen mit dem Ergebnis zufrieden?
- Bei der Alternative: Waren die Erwartungen realistisch?
- Wie hätte das Ergebnis noch verbessert werden können?
- Wer hat die Leitung in der Klasse übernommen?

<sup>14</sup> Gilsdorf & Kistner, 2001

## Mondball

### Kurzbeschreibung

Die Schülerinnen und Schüler sollen einen Wasserball so oft wie möglich in die Luft befördern, ohne dass er den Boden berührt. (ab Kl. 4)

### Zeit

ca. 10–20 Minuten

### Material

ein aufblasbarer Wasserball: besonders gut geeignet ist ein „Baby“-Wasserball!

### Quelle

Giltsdorf & Kistner, 2000

### Tipp

Mondball eignet sich sehr gut als warming up-Spiel.

### Ablauf

Die Klasse soll den Wasserball so oft wie möglich in die Luft spielen, ohne dass er den Boden berührt. Jeder Ballkontakt zählt als ein Punkt, keine Person darf den Ball zweimal hintereinander berühren.

Die Klasse spielt im Folgenden gegen sich selbst, indem sie versucht, ihr eigenes Ergebnis mit Strategie zu verbessern.

Ist die Klasse darin fit geworden, bietet sich eine zweite Stufe mit verschärften Spielregeln an:

Jetzt darf jede Person den Ball erst wieder berühren, wenn vorher alle anderen den Ball auch einmal berührt haben!

Als Königsdisziplin erhält die Gruppe abschließend den Auftrag, den Ball mit den selben Spielregeln einmal quer durch den Raum zu befördern!

### Auswertung

- Wie hat die Gruppe es geschafft, das Ergebnis zu erreichen?
- Sind die einzelnen Spielteilnehmer mit dem Ergebnis zufrieden?
- (Warum hat es anfangs nicht so gut geklappt?)
- Wer hatte die Leitung in der Gruppe übernommen?

## 7 Menschen, 4 Füße

### Kurzbeschreibung

Sieben Schülerinnen und Schüler sollen auf vier Füßen den Raum durchqueren. (ab Kl. 3)

### Zeit

ca. 25 Minuten

### Material

keines

### Quelle

Giltsdorf & Kistner, 2000

### Ablauf

Die Schülerinnen und Schüler werden in Gruppen à sieben Personen aufgeteilt und aufgefordert, in ihren Gruppen den Raum zu durchqueren. Schwierig ist, dass sie dabei zu jeder Zeit mit nicht mehr als insgesamt vier Füßen den Boden berühren dürfen. Ebenfalls dürfen keine weiteren Hilfsmittel verwendet werden!

Der Schwierigkeitsgrad kann über die Veränderung der Anzahl und Art der Kontaktpunkte zum Boden verändert (z.B. auch Hände erlaubt) werden.

### Auswertung

- Wie hat es die Gruppe geschafft, den Raum zu durchqueren?
- Wer hatte die Idee zur Durchführung? Wie konnte sich die Person mit ihrer Idee durchsetzen?
- Wer hat die Leitung in der Gruppe übernommen?

## Blindes Quadrat oder Dreieck

### Kurzbeschreibung

Die Schülerinnen und Schüler sollen mit verbundenen Augen aus einem Seil ein Dreieck oder Quadrat herstellen. (ab Kl. 4)

### Zeit

20 Minuten

### Material

ein 20 m langes Seil, für alle Schülerinnen und Schüler  
Augenbinden

### Quelle

abgewandelt nach Baer, 1990

### Tipp

siehe Text

### Ablauf

Das Seil wird zusammengeknotet und alle Schülerinnen und Schüler erhalten jeweils eine Augenbinde mit der sie sich die Augen verbinden. Anschließend werden sie an das Seil heran geführt und bekommen es einzeln in die Hand gegeben.

Wenn alle das Seil mit beiden Händen angefasst haben, bekommt die Gruppe die Aufgabe, aus dem Seil ein Quadrat (wahlweise Dreieck) zu formen. Keine Schülerin, kein Schüler darf die Augenbinde abnehmen oder die Hände während des Versuchs vom Seil nehmen. Die Gruppe bestimmt selbst, wann sie glaubt, das Ziel erreicht zu haben.

### Auswertung

- Wie hat die Gruppe es geschafft, das Dreieck/Quadrat zu erstellen?
- Was war schwierig?
- ggf.: Warum hat es beim ersten Versuch nicht geklappt?
- Wer hatte die Idee zur Durchführung?  
Wie konnte sich die Person mit ihrer Idee durchsetzen?
- Wer hat die Gruppenleitung übernommen?

### Tipp

Manchmal reihen sich Misserfolgserlebnisse aneinander. Hier gilt es, als Lehrkraft deutlich zu motivieren und ggf. auch etwas zu moderieren, um der Gruppe zum Erfolg zu verhelfen. Sollte sich dies partout nicht bewerkstelligen lassen, so ist eine besonders gründliche Auswertung nötig!!!

## Sandsturm

### Kurzbeschreibung

Die Schülerinnen und Schüler sollen gemeinsam mit verbundenen Augen den Weg zurück in ihren Klassenraum bewältigen. (ab Kl. 4)

### Zeit

je nach Schwierigkeitsgrad 20–45 Minuten

### Material

Augenbinden

### Quelle

Gilsdorf & Kistner, 2000

### Tipp

Einige Schülerinnen oder Schüler verhalten sich eventuell sehr ungestüm. Hier steigt das Verletzungsrisiko, insbesondere, wenn Straßen die Umgebung säumen. Es ist deshalb ratsam, dass die Lehrkraft die Gruppe während der gesamten Übung gut sichtet!

### Ablauf

Vom Klassenraum ausgehend werden die Schülerinnen und Schüler mittels eines kleinen Spaziergangs ins Freie geführt. Während dessen wird die Aufgabe, die die Schülerinnen und Schüler erwartet, nicht verraten. Der Endpunkt des Spaziergangs sollte je nach Klasse und Gelände, das es zu bewältigen gilt, 100 bis 300 m vom Klassenraum entfernt auf dem Schulgelände liegen.

Dort wird den Schülerinnen und Schülern mitgeteilt, dass sich leider ein Sandsturm bzw. Nebelschwaden nähern würden, die die Sicht gleich gänzlich verdunkeln würden. Ihre Aufgabe sei es, mit verbundenen Augen als ganze Gruppe den Weg zurück in den Klassenraum zu bewältigen. Die Aufgabe ist bewältigt, wenn alle heil und gesund dort angekommen sind.

Sollte jemand während der Wanderung die Augenbinde abnehmen, scheidet sie bzw. er aus der Gruppe aus. Es hat sich bewährt, diese Personen dann beiseite zu nehmen, um zu verhindern, dass sie den anderen helfen (oder noch schlimmer: sie in die Irre leiten) kann.

### Anmerkung

Manchmal gibt es Schülerinnen und Schüler, die sich wirklich nicht vorstellen können, an dieser Übung teilzunehmen, da sie Angst vor der „Blindheit“ haben. Wie immer ist die Teilnahme freiwillig! Bei dieser Übung empfiehlt es sich jedoch besonders, auf Überredungsversuche zu verzichten!

## Auswertung

- Wie hat die Gruppe es geschafft, den Weg zurück zu bewältigen?
- (Wieso ist nur ein Teil der Gruppe im Klassenraum angekommen?)
- Wer hatte die Idee zur Durchführung? Wie konnte sich die Person mit ihrer Idee durchsetzen?
- Wer hat die Leitung in der Gruppe übernommen?
- Kennen die einzelnen Schülerinnen und Schüler die Art, wie sie sich in der Übung verhalten haben, aus anderen Krisensituationen?

## Reise nach Jerusalem verkehrt herum

### Kurzbeschreibung

Anders als beim bekannten Kinderspiel sollen hier alle Schülerinnen und Schüler auf möglichst wenigen Stühlen Platz finden.

**Zeit** ca. 20 Minuten

### Material

so viele Stühle wie Schülerinnen und Schüler am Spiel teilnehmen, Musik

### Quelle

Baer, 1990

### Tipp

Es empfiehlt sich, sich die Stühle vor der Übung genauer anzuschauen und sich zu fragen, ob man ihnen diese Belastung zumuten kann ... dieses Spiel hat nämlich schon so manchen „Tribut“ gefordert!

## Ablauf

Es werden in zwei Reihen Stühle Rücken an Rücken aufgestellt. Zu Beginn sitzen die Schülerinnen und Schüler auf ihren Stühlen und erheben sich sobald die Musik ertönt. So lange die Musik spielt tanzen bzw. gehen sie um die Stühle herum.

Die Lehrkraft nimmt jetzt einen Stuhl aus dem Spiel. Wenn die Musik verstummt, müssen alle auf den verbleibenden Stühlen Platz finden. Hat die Klasse dies 5 Sekunden lang geschafft, ohne dass ein Körperteil den Boden berührt, so beginnt wieder die Musik und es wird ein weiterer Stuhl aus dem Spiel entfernt.

Das Spiel ist beendet, wenn die Schülerinnen und Schüler entweder alle auf einem Stuhl

Platz gefunden haben (was wir noch nie erlebt haben!) oder auch nach mehrmaligen Versuchen eine bestimmte Stuhlzahl nicht bewältigen (was übrigens in den meisten Fällen passiert ...).

## Auswertung

- Wie hat es die Klasse geschafft, auf so wenig Stühlen Platz zu finden?
- (Warum sind einige Versuche fehlgeschlagen?)
- Wer hatte die Ideen zur Durchführung? Wie konnten sich die Personen mit ihrer Idee durchsetzen?

Normalerweise ist das Unfall-Risiko bei diesem Spiel nicht sehr hoch. Dennoch sollte die Lehrkraft in der fortgeschrittenen Phase des Spiels als Sicherung zur Verfügung stehen oder ggf. zu waghalsige Versuche unterbinden.

## Zauberdraht

### Kurzbeschreibung

Die Schülerinnen und Schüler sollen als Gruppe gemeinsam ein hüfthohes Seil überwinden, ohne dieses zu berühren. (ab Kl. 4)

### Zeit

ca. 45 Minuten

### Material

ein Seil

### Quelle

abgewandelt in Gilsdorf & Kistner, 2000, „Die Mauer“

### Tipp

siehe Text

## Ablauf

Ziel ist es, die gesamte Klasse soll von einer Seite eines hüfthoch gespannten Seils auf die andere gelangen. Dabei gibt es nur eine Möglichkeit: über das Seil hinweg! Hierbei darf das Seil weder berührt, noch unter dem Seil zur Hilfestellung hindurchgegriffen werden. Sollte dies doch vorkommen, so muss die Person wieder zurück auf die Ausgangsseite bzw. unter erschwerten Bedingungen sogar die ganze Gruppe zurück!

Es dürfen keinerlei Hilfsmittel verwendet werden, einzig und allein die Körper der Klassenmitglieder. Die Schülerinnen und Schüler wer-

den angewiesen, auch auf die Absicherung der anderen zu achten!  
Niemand darf über das Seil springen!!! (Verletzungsgefahr!!!)

### Auswertung

- Wie hat es die Gruppe geschafft, auf die andere Seite zu gelangen?
- (Warum sind die ersten Versuche fehlgeschlagen?)
- Wer hatte die Idee zur Durchführung?  
Wie konnte sich die Person mit ihrer Idee durchsetzen?
- Wer hat die Leitung in der Klasse übernommen?  
Was ist gut daran, wenn eine Person deutlich die Führung übernimmt?  
Wo liegt hierbei ggf. die Gefahr?  
Wie wurde die Leitung von der Gruppe an eine Einzelperson delegiert?
- Wurden die Stärken und Schwächen innerhalb der Gruppe angemessen berücksichtigt?

### Tipps

Dies ist die Übung mit Unfallrisiko! Deshalb ist es ratsam, dass weder die Lehrkraft das Seil zu Beginn hält, noch das Seil auf beiden Seiten befestigt wird. Befestigt man das Seil auf nur einer Seite, kann im Notfall das Seil locker (oder los-)gelassen werden, falls jemand hängen bleiben sollte. Die Lehrkraft hat dann beide Hände frei, um die Schülerinnen und Schüler zu sichern. Außerdem ist es sinnvoll, die Kinder kontinuierlich darauf hinzuweisen, dass sie sich gegenseitig unterstützen müssen, damit sich niemand verletzt.

Es kann sinnvoll sein, der Gruppe zu Beginn mitzuteilen, dass es bei dieser Übung in der Vergangenheit Verletzungen gegeben hat und sie deshalb besonders aufeinander acht geben müssen!

## Die Eierwurfmaschine

### Kurzbeschreibung

Ein Ei soll einen Sturz aus dem ersten Stock heil überstehen ... (ab Kl. 3)

### Zeit

ca. 45 Minuten

### Material

pro Gruppe ein rohes Ei, eine Schachtel Streichhölzer, Krepp-Band, eine halbe Tageszeitung

### Quelle

abgewandelt in Gilsdorf & Kistner, 2000

### Tipps

Die meisten Kooperationsspiele erfreuen sich großer Beliebtheit – die Eierwurfmaschine ist jedoch in ihrer Beliebtheit ungeschlagen!!!

### Ablauf

Die Klasse wird in Kleingruppen zu viert oder fünft aufgeteilt. Die Aufgabe besteht darin, in 30 Minuten ein rohes Ei mit den vorgegebenen Materialien, nämlich einer Packung Streichhölzer, einer Rolle Krepp sowie einer halben Tageszeitung, so zu verpacken, dass es einen Sturz aus dem ersten Stock heil übersteht.

Nach abgeschlossener Erfindungsarbeit überlegt sich die Gruppe einen Namen für ihr Eierrettungssystem und präsentiert ihre Erfindung dem Plenum. Nach der Präsentation befördern dann eine Vertreterin der Kleingruppen die Eier aus dem ersten Stock. Bei den gelandeten Objekten kann nun unschwer ihre Funktionalität überprüft werden.

Sollte es sich um eine Schule ohne Stockwerke handeln, können die Erfindungen in die Luft geworfen werden.

### Auswertung

- Warum hat es (nicht) geklappt?
- Wie geht es den Einzelnen mit ihrem Ergebnis?
- Wer hatte die Idee zur Durchführung?  
Wie konnte sich die Person mit ihrer Idee durchsetzen?
- Wer hat die Leitung in der Gruppe übernommen?

## Ich mag an dir

### Kurzbeschreibung

Die Schülerinnen und Schüler schreiben sich gegenseitig auf den Rücken, was sie aneinander besonders mögen bzw. schätzen. (ab Kl. 3)

### Zeit

45–60 Minuten

### Material

je Teilnehmerin einen Stift sowie einen Zettel, idealer einen Pappteller; Krepp-Band zur Befestigung, ggf. Musik

### Quelle

frei nach Baer, 1990

### Tipp

Diese Übung eignet sich besonders für den letzten Seminartag!

### Ablauf

Eingangs sollte den Schülerinnen und Schülern kurz der Sinn und Zweck dieser Übung erläutert werden. Alle bekommen einen Pappteller (bzw. ein DinA4-Blatt) auf den Rücken geklebt. Dann setzen sich alle in einen Kreis, so dass sie bei ihrem rechten Nachbarn etwas auf den Rücken schreiben können und ihr linker Nachbar wiederum ihnen etwas auf den Rücken schreiben kann.

Sie dürfen etwas aufschreiben, was sie an dem bzw. der anderen mögen. Dies kann eine Charaktereigenschaft sein, etwas, was die bzw. der andere einmal gesagt oder gemacht hat oder auch etwas Sichtbares, wie die Augen, nicht aber die Kleidung. Danach wird gewechselt.

Anschließend dürfen die Schülerinnen und Schüler frei durch den Raum gehen und selbstständig darauf achten, dass sie jeder Person etwas auf den Rücken schreiben.

Am Ende nehmen alle gemeinsam ihr Blatt vom Rücken und lesen, was die anderen geschrieben haben. Natürlich dürfen sie ihren kleinen Schatz mitnehmen!

### Auswertung

- Wie war es, so viele nette Dinge geschrieben zu bekommen?
- Wie war es, nur Dinge aufschreiben zu dürfen, die sie an den anderen mögen?

- Gab es Mitschülerinnen und Mitschüler, bei denen das schwer fiel (ohne Namensnennung!)?  
Was hat es schwer gemacht?
- War alles, was auf eurem Rücken stand aus eurer Sicht nett gemeint?

Manchmal gibt es einzelne Schülerinnen oder Schüler, die sich nicht an die Spielregeln halten und doch etwas auf den Rücken schreiben, was sie an dem anderen nicht mögen.

Es ist hilfreich, dies bereits in der Schreibphase als Lehrkraft zu bemerken, noch einmal darauf hinzuweisen, dass nur Dinge, die sie mögen, aufgeschrieben werden sollen, zu sagen, dass einzelne ggf. jetzt noch etwas durchstreichen dürfen, um etwas neu zu schreiben.

Falls trotzdem Kritik stehen bleibt, so sollte diese in der Auswertung Raum erhalten!

### Händedruckkreis

Die Schülerinnen und Schüler sitzen im Kreis. Alle fassen sich an den Händen. Die Lehrkraft gibt einen Händedruck nach rechts, und dieser wird weitergegeben, bis er wieder bei ihr ankommt. Dabei zählt sie laut die Sekunden. Mehrere Versuche können gemacht werden, um neue „Rekorde“ aufzustellen.

### Luftballon

Die Schülerinnen und Schüler sitzen im Kreis. Ein großer Luftballon muss in der Luft gehalten werden (keine Berührung des Bodens, der Decke, der Wände). Reihum dürfen die Schülerinnen und Schüler ihn einmal antippen. Es wird gezählt, wie viele Berührungen die Klasse schafft. (ab Kl. 2)

### Wagenrennen

Eine gerade Zahl Schülerinnen und Schüler sitzt im Kreis. Jeder zweite ist die blaue Mannschaft. Die anderen die rote. Ein blaues und rotes Kissen (oder zwei andere unterschiedliche Gegenstände) werden von den jeweiligen Mannschaften im Uhrzeigersinn herumgegeben. Aufgabe ist es, das Kissen der anderen Mannschaft einzuholen. Die Startplätze sind gegenüberliegend. Werfen und gegenseitige Behinderung ist nicht erlaubt. (ab Kl. 3)

### Ching Chang Chong

Zwei Mannschaften sitzen sich in größerem Abstand gegenüber. Aus jeder Mannschaft kommen zwei Schülerinnen oder Schüler in

die Mitte. Die Pärchen einigen sich auf ein Zeichen (Schere, Stein, Papier). Auf ein Zeichen des Schiedsrichters zeigen sie ihre Zeichen. Die Gewinner (Schere schlägt Papier, Papier schlägt Stein, Stein schlägt Schere) versuchen die Verlierer abzuticken, bevor diese ihre Mannschaft erreichen. Die Getickten wandern als Gefangene in die andere Mannschaft und spielen dort wieder mit. Ebenso möglich zu dritt, viert oder mit zwei Großgruppen. (ab Kl. 3)

### **Oma-Samurai-Löwe**

Der Ablauf ist der gleiche wie bei Ching Chang Chong. Hier werden keine Zeichen gezeigt, sondern Ganzkörperstatuen (Oma, Löwe, Samurai) mit Geräusch. (ab Kl. 2)

### **Tauziehen zu dritt**

Ein Tau wird zu einem Kreis gebunden (ca. 4 m Durchmesser). Drei Schülerinnen und Schüler treten in den Taukreis und legen sich das Tau an die Hüften. In die Mitte dieses Dreiecks wird ein „Sumpf“ mit Kreppband auf den Boden geklebt oder draußen mit Kreide auf den Boden gemalt. Die Schülerinnen und Schüler beginnen mit Tauziehen. Jeder spielt gegen jeden. Wer zuerst in den Sumpf tritt, hat verloren. Je kleiner der Sumpf ist, desto länger dauert die Runde. (ab Kl. 3)

# 4

## Konflikte

### 4.1 Übungen zu Konfliktkompetenzen

#### **Positionen & Hintergründe**

##### **Mutter**

*„Ich erwarte, dass dein Zimmer bis spätestens heute Abend aufgeräumt ist!“*

##### **Tochter**

*„Mir gefällt es in meinem Zimmer!“*

##### **Mutter**

*„Soso, in dem Saustall gefällt es dir also! Du kannst gerne Schimmelpilze züchten, sobald du ausgezogen bist! Solange du in diesem Haus lebst, wird aufgeräumt!“*

##### **Tochter**

*„Ich denk gar nicht dran!“*

##### **Mutter**

*„Dann werde ich den ganzen Müll eben morgen früh entsorgen!“*

##### **Tochter**

*„Du spinnst wohl! Du hast in meinem Zimmer nichts zu suchen!“*

##### **Mutter**

*„Na, wie willst du mich denn daran hindern? Während du in der Schule bist, habe ich viel Zeit!“*

So oder ähnlich verlaufen typischer Weise Streitgespräche. Die Worte werden so gewählt, dass die eigene Meinung deutlich wird. Als Mittel der Verdeutlichung bedient man sich der Pointierung, Unterschiede werden stärker betont als Gemeinsamkeiten, Verallgemeinerungen werden vorgenommen und die Sicht der Dinge wird zunehmend schwarzweiß. Auf diesem Wege eskalieren Gespräche häufig so sehr, dass sich schier unüberwindbare Gräben zwischen den beteiligten Konfliktparteien aufbauen.

Aber was haben diese Gräben noch mit dem ursprünglichen Streit zu tun? Worum ging es eigentlich genau in der Auseinandersetzung? Häufig verlieren die Beteiligten vor lauter Vorwürfen, Schuldzuweisungen und Gegensätzen den (Über-) Blick sogar für ihre eigenen Gefühle, Bedürfnisse und Wünsche. Den oder die andere zu bekämpfen steht im Vordergrund und nicht, eine befriedigende Lösung

für die eigenen Interessen zu erreichen. Der Streit bekommt eine Eigendynamik.

„Das Problem ist, dass die Kompetenzen, das Wissen und die Phantasie der Konfliktparteien nicht zum Zuge kommen können, solange sie sich bekriegen.“ Besemer, 1996

Um zu erreichen, dass die Beteiligten diese Schleife der Eskalation verlassen können, oder vielleicht gar nicht mehr so stark in ihren Sog geraten, ist es wichtig, die Wahrnehmung für Hintergründe zu schärfen.

Langfristiges Ziel der Berücksichtigung von Interessen ist es, Lösungen zwischen Streitenden zu erreichen, die über einen längeren Zeitraum Bestand haben und somit nachhaltig sind. Hier geht es nicht mehr um die Deeskalation einer konkreten Situation, sondern um sekundäre Prävention – also die Frage, wie die Schülerinnen und Schüler es erreichen können, dass dieser Konflikt in Zukunft nicht wieder auftritt. Dieses Ziel ist am besten über eine Lösung zu erreichen, die die unterschiedlichen zugrundeliegenden Interessen und Bedürfnisse der beteiligten Parteien zufriedenstellt.

Der Weg weg von der Suche nach Schuldigen, hin zu mehr Verständnis, was die Hintergründe für das Verhalten der Beteiligten sind, ist Schülerinnen und Schülern häufig fremd. Daher ist es wichtig, sie langsam an dieses Thema heranzuführen, indem sie erst einmal eine beobachtende Rolle einnehmen dürfen. Die Differenzierung in Positionen und Hintergründe findet sich vielfältig in der Literatur – meist dreigeteilt in Positionen, Interessen und Bedürfnisse.<sup>15</sup> Im Rahmen der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern hat es sich gezeigt, dass die Reduzierung auf zwei Ebenen verständlicher ist.

#### **Konfliktthermometer**

##### **Ziel**

Die Schülerinnen und Schüler sollen ihre eigenen Bewertungen von Konfliktsituationen erkennen und wahrnehmen, auf welche Situationen sie besonders sensibel reagieren. Hieran sollte deutlich werden, dass Konflikte subjektiv erlebt und wahrgenommen werden. In Konfliktsituationen geht es deshalb nicht um die Bewertung, ob etwas richtig oder falsch war oder ist, sondern um die Klärung, wer was wie erlebt hat. (ab Kl. 3)

<sup>15</sup> Besemer 1996; Hagedorn 2008

## Durchführung

- Auf dem Fußboden des Raumes wird ein Thermometer versinnbildlicht, indem drei Zettel mit den Aufschriften 0°, 50° und 100° auf den Boden gelegt werden. Dabei bedeutet 100°, dass es sich hierbei auf jeden Fall um einen (heißen) Konflikt handelt, 50°, dass es wahrscheinlich einer ist oder erst wird (warm), 0° (kalt), dass es sich bei der vorgelesenen Situation nicht um einen Konflikt handelt.
- Jede Situation wird einzeln vorgelesen, alle Schülerinnen und Schüler stellen sich auf die Position in der Höhe der Prozentzahl (von 0° ... bis 100°), die ihrer eigenen subjektiven Konfliktbewertung entspricht.
- Die Lehrkraft befragt die Schülerinnen und Schüler, was sie dazu veranlasst hat, sich auf den jeweiligen Platz zu stellen. Die Statements sollen unkommentiert nebeneinander stehen bleiben. Es geht dabei um die Darstellung der einzelnen Sichtweisen, wie jede bzw. jeder den Konflikt sieht und nicht um die Bewertung, ob sie richtig oder falsch stehen.

Im Anschluss gilt es, gemeinsam eine Definition von Konflikten zu finden. Die Lehrkraft fragt, was die Schülerinnen und Schüler unter Konflikten verstehen und versuchen, sie im Sinne der Vollständigkeit zu ergänzen.

### Definition: Was ist ein Konflikt?

(vereinfachte Version aus: Faller/Kerntke/Wackmann „Konflikte selber lösen“)

Ein Konflikt ist eine Unvereinbarkeit im Denken, Fühlen, in den Zielen, Interessen, Bedürfnissen zwischen mindestens zwei Parteien, die als Beeinträchtigung des eigenen Denkens, Fühlens, Handelns wahrgenommen wird.

Oder einfacher:

Eine Person handelt und die andere fühlt sich durch diese Handlung gestört.

### Situationen für das Konfliktthermometer:

- Ein Schüler beschimpft eine Mitschülerin als „Schlampe“.
- Ein Schüler droht einem Mitschüler Prügel an, wenn dieser ihm nicht seine Jacke gibt.

- Eine Schülerin nimmt sich in der Pause ohne zu fragen das Handy ihrer Tischnachbarin und spielt damit herum.
- In einem Land sterben durch Überschwemmung über 100 Menschen.
- Ein Schüler stellt einem Mitschüler auf dem Schulhof ein Bein.
- Ein Schüler wirft einen Mitschüler zu Boden, um ihn daran zu hindern, dass er einen jüngeren Mitschüler verprügelt.
- Zwei Nachbarn diskutieren über den Ausbau der Autobahn 7.
- Du möchtest gerne ins Kino, Dein Freund bzw. Deine Freundin will lieber in die Disko.
- Eine Schülerin überlegt, welche ihrer Freundinnen sie am liebsten mag.
- Ein Freund/Freundin schuldet Dir 10,- EUR
- ... (eigene Situationen)

## Die Geschichte von Laura & Marco

### Kurzbeschreibung

Anhand der Trennungsgeschichte eines Liebespaares werden unterschiedlichen Wahrnehmungen deutlich und die Problematik der Schuldfrage grundsätzlich thematisiert.

### Material

Ein Blatt Flipchartpapier zur Visualisierung, vier Namenskärtchen pro Kleingruppe, Arbeitsblätter mit Bäumen & Sprechblasen

### Zeit

ca. 60 Minuten – davon  
30 Minuten Geschichte & Schuldfrage  
30 Minuten Bäume & Sprechblasen

### Quelle

Für die Geschichte ist uns die Quelle unbekannt.  
Die Übungen Entwicklung Freitag/Krüger/Richter

### Ziel

Die Schülerinnen und Schüler sollen zunächst mit der unterschiedlichen Wahrnehmung von Schuldigkeit konfrontiert werden. Sie sollen ein Verständnis dafür entwickeln, dass die Frage nach der Schuld uns in Konflikten nicht weiterhilft und letztlich im Konflikt alle Beteiligten Verantwortung für ihr Handeln tragen und in der Regel alternative Handlungsoptionen gehabt hätten.

Im zweiten Schritt geht es darum, sich in die einzelnen beteiligten Personen einzufühlen und Verständnis für ihr Verhalten zu entwickeln.

### Durchführung

Die Geschichte von Laura & Marco wird erzählt und mit einer kleinen Skizze am Flipchart illustriert (siehe unten). Anschließend sollen die Schülerinnen und Schüler zu dritt oder viert in Kleingruppen diskutieren, wer „die meiste Schuld am Beziehungsende trägt“ und dazu die Karteikarten mit den vier Namen in ihre gemeinsame „Schuldreihenfolge“ bringen. Die verschiedenen Reihenfolgen werden im Plenum vorgestellt und an der Tafel festgehalten. Dabei soll jede Kleingruppe begründen, warum sie sich für genau diese Reihenfolge entschieden hat.

### Auswertung

Wie kommt es, dass die Schuldfrage unterschiedlich beantwortet wurde?

Wovon hängt es ab, ob ich jemanden für „schuldig“ erachte?

Hierbei kommt es uns darauf an, die Subjektivität der Wahrnehmung, die von den eigenen persönlichen Interpretationen, aber auch Erfahrungen abhängt, zu verdeutlichen. Es gilt, die Schülerinnen und Schüler in einer Auseinandersetzung über die Frage nach „Schuld“ zu begleiten und ggf. auch selbst Gedanken mit anzuregen.

In einem weiteren Schritt geht es darum, zu verstehen, warum die vier Beteiligten sich so verhalten haben, wie sie es getan haben. Hierzu erhalten alle Schülerinnen und Schüler ein Arbeitsblatt mit „Bäuchen & Sprechblasen“ der vier Personen und sollen diese in Einzelarbeit ausfüllen. Im Fokus stehen hierbei die Gefühle und Interessen der einzelnen, die sie in den Bauch schreiben sollen. Abschließend werden die gefundenen Hintergründe gemeinsam gesammelt und in große Bäuche am Flipchart übertragen. Häufig ist dies auch der Moment, wo noch einmal die wildesten Vermutungen über die Absichten einzelner Beteiligter diskutiert werden.

Günstig ist, das Modell des Eisbergs im direkten Anschluss an diese Übung vorzustellen und ihn an der Geschichte von Laura & Marco zu verdeutlichen.

### Tipp

Beim Erzählen der Geschichte sollte das explizite Benennen von Gefühlen vermieden werden!

## Die Geschichte von Laura & Marco

Laura und Marco sind furchterlich verliebt ineinander und schweben seit Wochen auf rosaroten Wolken. Eine winzige Kleinigkeit nur schmälert ihr Liebesglück: Laura und Marco wohnen auf unterschiedlichen Seiten des Flusses und können sich deshalb nur an den Wochenenden besuchen.

Auch an diesem Wochenende will Laura zu Marco fahren – gleich am Freitag nach der Schule. Als sie jedoch erfährt, dass am Freitag die Schule ausfällt, überkommt sie Donnerstag am späten Nachmittag solche Sehnsucht, dass sie beschließt, sich sofort auf den Weg zu machen und Marco zu überraschen.

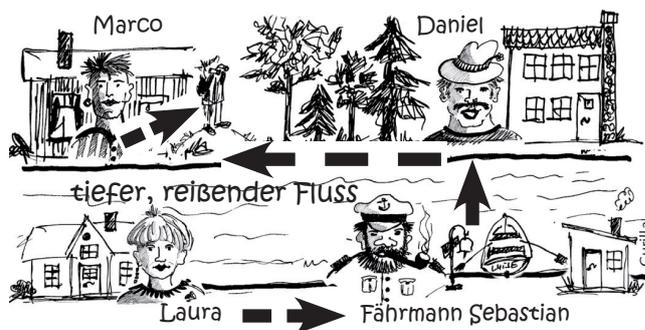
Laura geht zum alten, weisen Fährmann Sebastian und bittet ihn herzerreißend, sie doch bitte, bitte auf die andere Seite des Ufers zu bringen. Sebastian zögert zunächst, denn schließlich ist es schon früher Abend und bald wird es dunkel werden, doch Laura kann ihn überzeugen.

Am anderen Ufer angekommen, verschwindet gerade die Sonne hinter den Bergen und es wird schlagartig dunkel. Laura gruselt bei der Vorstellung, jetzt allein durch den Wald zu Marcos Haus zu gehen ...

Da kommt Daniel des Weges und bietet Laura an, stattdessen bei ihm zu übernachten und bei Sonnenaufgang den Wald zu durchqueren. Laura zögert, denn schließlich ist ihre Sehnsucht groß, doch schließlich siegt die Angst vor dem dunklen Wald und Laura übernachtet bei Daniel.

Am nächsten Morgen wandert Marco auf den Berg nahe seinem Haus und sieht von dort aus, wie Laura mit Daniel aus dessen Haus kommt.

Er geht ihr entgegen und sagt zu ihr: „Vergiss unsere Beziehung! Mit einer wie dir will ich keinen Tag länger zusammen sein!“ und als Laura versucht, ihm alles zu erklären, brüllt er nur: „Hau ab! Ich will dich nie wieder sehen!“



Die Grafik finden Sie als Kopiervorlage im Anhang

## Das Eisberg-Modell

### Kurzbeschreibung

Ein anschauliches Modell zur Verdeutlichung von unausgesprochenen Wünschen, Interessen und Gefühlen. (ab Kl. 4)

### Material

Ein Blatt Flipchartpapier mit dem Bild eines Eisberges

### Zeit

ca. 15 Minuten

### Quelle

Hagedorn 2000

### Tipp

Es hat sich bewährt, das Eisberg-Modell im direkten Anschluss an die Geschichte von Laura und Marco zu machen, da die Geschichte viele Identifikationspunkte bietet, so dass Wünsche, Interessen und Gefühle der Betroffenen leicht nacherlebbar sind und der Unterschied zwischen Sichtbarem und Unsichtbarem sehr plastisch wird.

### Ziel

Den Schülerinnen und Schülern soll anhand des Eisberg-Modells verdeutlicht werden, dass hinter den sichtbaren Standpunkten in einem Konflikt immer Gefühle, Bedürfnisse, Interessen, Wünsche und Absichten verborgen sind, die nicht auf den ersten Blick erkennbar sind.

### Ablauf

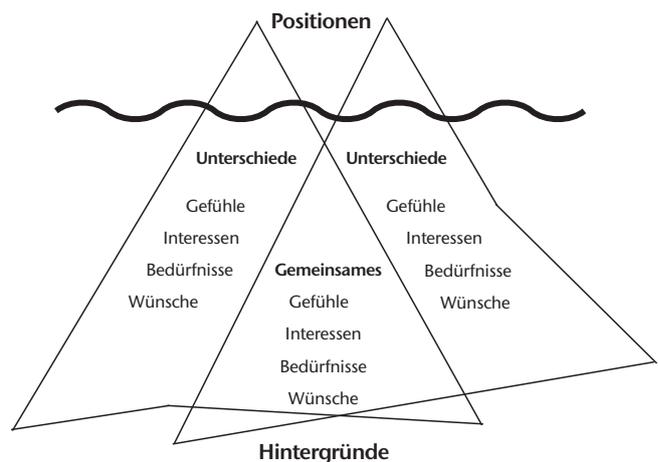
Die Lehrkraft malt einen Eisberg und erzählt den Schülerinnen und Schülern, dass zur Verdeutlichung des Konfliktgeschehens das Modell eines Eisbergs verwendet wird. Anschließend werden die Schülerinnen und Schüler gefragt, wo ihrer Meinung nach die gedankliche Verbindung zwischen „Konflikt“ und „Eisberg“ besteht.

Es ist wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler hier selbständig erfassen, dass bei einem Eisberg – und analog dazu bei Konflikten – nur 1/8 der Gesamtgröße oberhalb der Wasseroberfläche sichtbar sind und der Rest unsichtbar unterhalb bleibt. In einer Diskussion wird gemeinsam erarbeitet, welche Teile eines Konflikts unter der Wasseroberfläche und welche oberhalb liegen. Dabei ist es wichtig zu vermitteln, dass hinter (oder „unter“) den sichtbaren Standpunkten in einem Konflikt immer Gefühle, Bedürfnisse, Interessen, Wünsche und Absichten verborgen sind, die nicht auf den ersten Blick erkennbar sind.

Die Lehrkraft füllt deshalb exemplarisch mit den Schülerinnen und Schülern je einen Eis-

berg für Laura und Marco. Besonders schön ist es, wenn deutlich wird, dass es unterhalb der Wasseroberfläche Gemeinsamkeiten im Fühlen und Wollen bei beiden gibt, sich hier die Eisberge sozusagen überlappen, auch wenn ihre Spitzen weit von einander entfernt sind. Diese Überlappung bildet das Fundament für eine gute Lösung für die beiden Streitparteien!

### Das Eisberg-Modell mit doppelter Blickrichtung



Beim Eisberg-Modell mit doppelter Blickrichtung geht es darum, die Positionen und Hintergründe von zwei Konfliktparteien zu verdeutlichen. (ab Kl. 4)

In die Eisberg-Spitzen über der Wasseroberfläche werden die jeweils sichtbaren konträren Positionen der Beteiligten eingetragen. Hierbei wird die Unvereinbarkeit im Sinne einer Konfliktlinie deutlich.

### Beispiel

Arbeitskolleginnen wollen zur gleichen Zeit in Urlaub gehen oder ein Nachbar möchte einen Gartenteich bauen, der andere möchte dies verhindern.

Es hilft die Frage: „Was stört A an den Handlungen und/oder Äußerungen von B?“, um zu den Konfliktpunkten und somit den jeweiligen Positionen zu kommen.

Unter der Wasseroberfläche werden die Hintergründe der jeweiligen Konfliktpartei eingetragen: Gefühle, Interessen, Bedürfnisse, Ziele, Wünsche, Werte, alte Erfahrungen, strukturelle Bedingungen, die Beziehung zueinander ...

Die Grafik finden Sie als Kopiervorlage im Anhang

Sollte es Hintergründe geben, die auf beide Konfliktparteien zutreffen, so werden diese in die Schnittmenge geschrieben.

Es stehen die Interessen und Bedürfnisse der Konfliktparteien im Fokus. Gefühle, Erfahrungen und Wünsche der Beteiligten sind Wege, um zu den Interessen und Bedürfnissen zu gelangen.

## Gute Gründe für doofe Taten

### Kurzbeschreibung

Anhand kurzer Szenarien gilt es die Hintergründe eines konflikthafter Verhaltens zu erschließen. (ab Kl. 4)

### Material

kurze Situationsbeschreibungen

### Zeit

ca. 30 Minuten (bei ca. 4 Szenarien pro KG)

### Quelle

Tim Pechtold & Silke Vogt

### Tipp

Bei guter Gruppenatmosphäre können auch Situationen aus dem Erfahrungsschatz der Teilnehmenden verwendet werden.

### Ziel

Die Schülerinnen und Schüler sollen ein Gefühl dafür bekommen, welche Motivation in Form von Gefühlen und Wünschen hinter einem offensichtlich negativen Verhalten stehen könnte.

### Ablauf

Die Schülerinnen und Schüler werden in Kleingruppen von je 4 Personen aufgeteilt. Dann erhält jede Gruppe eine Reihe von kurzen Situationsbeschreibungen, in denen eine Person etwas Negatives tut – z.B. jemanden erpresst. (Die Situationen sollten altersentsprechend und der Konfliktkultur in der Klasse entsprechend vorbereitet sein.) Es ist Aufgabe in der Kleingruppe, darüber zu diskutieren, was wohl die „guten“ Gründe für ihr Verhalten sein und welche Gefühle und Wünsche dahinter stehen könnten. Diese werden dann in der Kleingruppe kurz schriftlich festgehalten.

### Auswertung

Die schönste Variante ist sicherlich, in den Kleingruppen direkt dabei zu sein und den Diskussionsprozess mitverfolgen zu können. Die Ergebnisse werden anschließend der Gesamtklasse präsentiert und diskutiert.

Mögliche Fragen zur Auswertung:

- Kennt Ihr auch solche Gefühle bzw. Wünsche?
- Was macht Ihr, wenn Ihr solche Gefühle oder Wünsche habt?
- Kennt Ihr Leute, die sich so verhalten? (evtl. Bezug zur Landkarte)

## Der Orangendampfer

### Kurzbeschreibung

Eine Gruppe von Orangenhändlern muss sich über Kauf und die gerechte Verteilung von Orangen einigen. Die beste Lösung finden sie nur, wenn sie ihre Interessen offen legen. (ab Kl. 5)

### Material

kurze Rolleneinweisungen

### Zeit

ca. 30 Minuten

### Quelle unbekannt

weiterentwickelt von Tammo Krüger

### Tipp

Natürlich sollen die Rollenspieler sich ihre Anweisungen nicht gegenseitig zeigen!

Auch diese Übung lässt sich mit dem Eisberg-Modell verknüpfen.

### Ziel

Die Schülerinnen und Schüler sollen die Wichtigkeit des Einbringens ihrer Interessen erkennen. Die Übung basiert auf folgender Geschichte:

*Der Südfrüchtegroßhändler Obstler erwartet diesen Dienstag wieder eine Ladung frischer Orangen. Die Ladung umfasst 20 Tonnen Orangen.*

*Um sie möglichst schnell an die Kunden weiterzugeben, schickt er vorher eine Mitteilung an verschiedene Firmen.*

Anzeige

Biete eine Ladung beste

**südamerikanische Orangen.**

Insgesamt 20 Tonnen. Nur als komplette Ladung abzugeben.

Preis für die komplette Ladung 40.000 €uro

Verkauf ab Schiff am Dienstag – Interessenten bitte erscheinen.

Die Grafik finden Sie als Kopiervorlage im Anhang

*Er möchte möglichst wenig Aufwand haben und die Ladung deshalb als Ganzes verkaufen. Am besagten Dientag erscheinen in aller Frühe drei Händler am Pier, die großes Interesse an der Ladung haben.*

*Herr Obstler ist nur wichtig, die Ladung als Ganzes zu verkaufen und fordert die Beteiligten auf, sich zu einigen.*

### **Ablauf**

Es wird kurz die Geschichte des Südfrüchtegroßhändlers Herr Obstler erzählt. Drei Jugendliche, die sich bereit erklärt haben eine Rolle zu übernehmen, spielen Orangenhändler. Für diese Aufgabe bekommen sie jeweils eine kurze Rollenanweisung (siehe Anhang zur Übung). In der steht, wie viel Geld sie zur Verfügung haben und was sie mit den Orangen machen wollen. Dabei benötigen fast alle unterschiedlichen Teile der Orangen und keiner von ihnen hat so viel Geld, dass er die Orangen allein kaufen könnte.

Die Rollenspielerinnen und Rollenspieler bekommen lediglich die Arbeitsanweisung Orangen zu kaufen. Die Lehrkraft spielt dabei den Orangengroßhändler. Dieser ist ein sturer Hund, lässt nicht mit sich feilschen und betont immer wieder, dass die Ladung nur als Ganzes abgegeben ist.

In der Regel tun sich die Orangenhändler schnell zusammen, da ihr Geld nur dann reicht, wenn sie es zusammenlegen. (Sollte dieser Prozess zu lange dauern, kann Herrn Obstler „telefonisch“ ein weiteres Angebot durch eine konkurrierende Einkäuferin gemacht werden. Das beschleunigt die Entscheidung enorm!). Nach erfolgreichem Kauf gilt es nur noch, die Orangen unter den drei Orangenhändlern zu verteilen. Dies können die Rollenspieler machen wie sie wollen. Es geschieht in der Regel aber nach dem Anteilsprinzip (viel Geld – viel Orangen).

### **Zwischenauswertung**

Die Zuschauer werden ebenso wie die Rollenspieler befragt, wie ihnen die Lösung der Aufgabe gefällt. Anschließend werden die Rollenspieler aufgefordert zu erzählen, was sie denn nun mit den Orangen machen.

Es dauert meist nicht lange bis bei den ersten der Groschen fällt. Es wird deutlich, dass jeder Orangenhändler nur Interesse an bestimmten Teilen der Frucht hat. Daraufhin wird erneut die Frage nach der Bewertung der Lösung gestellt, die nun erwartungsgemäß schlechter ausfällt.

### **Ablauf 2. Teil**

Die Rollenspielerinnen und Rollenspieler werden aufgefordert, erneut in Verhandlung zu treten und auf der Grundlage ihrer Interessen nach einer besseren Lösung zu suchen. Die gefundene Lösung wird wieder von allen im Anschluss bewertet.

### **Auswertung**

Geeignete Fragen zur Auswertung sind:

- Wie kommt es, dass die erste Lösung zunächst als sehr gut bewertet wurde?
- Wie ist es zu der ersten Lösung gekommen?
- Wie ist es zu der zweiten Lösung gekommen?
- Warum ist es nicht früher zu der (besseren) zweiten Lösung gekommen?
- Warum findet ihr die zweite Lösung besser?

Es kann sich eine längere Diskussion über das Prinzip gerechter Lösungen und Kompromisse anschließen. Häufig ist für die Schülerinnen und Schüler schwer zu akzeptieren, dass eine gerechte Lösung nicht automatisch auch die beste Lösung sein muss.

### **Anmerkung**

Die Beschreibung mag bei manchem Irritation hervorrufen, da sie bereits die Reaktionen der Schülerinnen und Schüler mit einplant. Dies ist auch etwas paradox. Allerdings ist es in vielen Anwendungen dieser Übung nur ein einziges Mal vorgekommen, dass die Orangenhändler von sich aus sofort ihre Interessen offengelegt und somit den Weg zur besten Lösung eingeschlagen haben. Dies gilt es dann umso mehr zu würdigen und die Auswertung anzupassen.

### **Anhang**

#### **Orangenhändler 1**

*Du möchtest ein neues Parfum auf den Markt bringen – „Zauber der Orange“. Dazu benötigst du Orangenschalen.*

#### **Orangenhändler 2**

*Du möchtest die Orangen auspressen, um Orangensaft zu produzieren.*

#### **Orangenhändler 3**

*Du möchtest ein neuartiges Orangenkernöl herstellen. Dazu benötigst du sehr viele Orangenkerne.*

## Einfühlungsvermögen

Der Block Einfühlungsvermögen schließt sich nahtlos an die Einheiten zu Positionen und Interessen an. Ging es im vorherigen Block in erster Linie um das Begreifen des Prinzips von Positionen und Hintergründen, steht hier konkretes Handwerkszeug für den konstruktiven Umgang mit Konflikten im Vordergrund.

Konstruktivität im Umgang mit Konflikten setzt voraus, dass die Beteiligten sich miteinander auseinander zu setzen und einander zu verstehen bereit sind. Ziel ist es, ein tieferes Konfliktverständnis zu erreichen. Diese grundlegende Bereitschaft lässt sich im Rahmen eines solchen Trainings sicher nicht üben. Hier kann es nur unser Ziel sein, den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben, eigene Erfahrungen mit konstruktiver Konfliktaustragung zu machen und die Vorteile für sich selbst zu erkennen und zu nutzen.

Dennoch lassen sich die Fähigkeiten, die es zu einer solchen Auseinandersetzung bedarf, in einem Training üben. Konkret stehen dabei der bewusste Wechsel der eigenen Perspektive sowie das Kennen- und Erkennenlernen nonverbaler Signale im Vordergrund.

Nonverbale Signale differenziert wahrzunehmen ist eine Fähigkeit, die häufig in dieser Altersgruppe entweder noch nicht ausgebildet ist oder aber wenig gepflegt wird. Häufig haben die Schülerinnen und Schüler kein klares Empfinden dafür, welchen Ausdruck ihre Stimme oder die Haltung ihres Körpers hat. Fehler in der Wahrnehmung oder Interpretation von Gesten, Betonung etc. sind Quelle von Missverständnissen und können die Verhärtung und/oder Eskalation von Konflikten unterstützen.

Mit dem Perspektivwechsel wird den Schülerinnen und Schülern eine Fähigkeit nahegebracht, die ein Schlüssel zur konstruktiven Konfliktaustragung sein kann. Erst wenn ich bereit und in der Lage bin, meine eigene Sicht der Dinge einen Moment ruhen zu lassen und versuche den Konflikt mit den Augen der anderen Konfliktpartei zu sehen ohne dabei meine eigene Position aufzugeben, kann eine Annäherung stattfinden.

## Gefühlsscharade

### Kurzbeschreibung

Ein Gefühl wird pantomimisch dargestellt und muss von der Gruppe erraten werden. (ab Kl. 3)

### Material

Gefühlskarten

### Zeit

je nach Bedarf 10–15 Minuten

### Quelle

Baer, 1990

### Ziel

Auf spielerische Art und Weise sollen nonverbale Signale eingesetzt und erkannt werden.

### Ablauf

Zu Beginn wird die Klasse in zwei Hälften geteilt, die dieses Spiel gegeneinander spielen. Anschließend kommt abwechselnd aus den Gruppen je eine Person nach vorn und zieht eine Gefühlskarte (eine Karteikarte, auf der ein Gefühl, wie z.B. wütend, steht). Dieses Gefühl stellt sie pantomimisch dar und die beiden Gruppen müssen versuchen es zu erraten. Wer das Gefühl zuerst errät, bekommt einen Punkt für die jeweilige Gruppe. Gewonnen hat die Gruppe, die als erste 10 Punkte hat.

Alternativ kann auch nach ca. 10 Minuten das Spiel beendet werden. Gewonnen hat dann das Team, das mehr Punkte auf dem Konto hat.

### Auswertung

Es bietet sich an, am Ende festzuhalten, woran die einzelnen Gefühle erkannt wurden.

Alternativ kann auch abschließend eine Sammlung gemacht werden, woran man Gefühle bei seinem Gegenüber erkennen kann, und bei welchen das Erkennen dem einen oder anderen besonders schwer oder leicht fällt.

### Gut Zuhören

Die meisten Schülerinnen und Schüler verfügen über ein implizites Verständnis davon, was man tun muss, um gut oder schlecht zuzuhören. Bei diesem Baustein geht es darum, dieses implizite Wissen explizit zu benennen und zu verschriftlichen.

Gutes Zuhören, selbst wenn es beherrscht wird, ist eine Kompetenz, die gerade in Konflikten schnell über Bord geworfen wird. In diesem Block steht daher einerseits die Bedeutung des Zuhörens für Konfliktverläufe im Blickpunkt. Andererseits soll durch Übungen

die Kompetenz des guten Zuhörens trainiert werden.

Sich Gehörtes merken und richtig wiedergeben zu können, oder auch, das Gehörte auf das wesentliche zu reduzieren und zusammenzufassen sind grundlegende Fähigkeiten. Des Weiteren üben die Schülerinnen und Schüler sich im Nachfragen, um zu einem umfassenden Verständnis des Gehörten zu gelangen.

Besonderes Augenmerk verdient zudem die nonverbale Kommunikation: Wie ist die Körpersprache, die Mimik und Gestik eines Menschen, wenn er schlecht oder gar nicht zuhört? Wie verändert sich diese, wenn jemand interessiert und aktiv zuhört?

Die Schülerinnen und Schüler erhalten auf diesem Wege die Möglichkeit, die Wirkung ihres eigenen Auftretens besser einschätzen zu lernen, sowie ihre Wahrnehmung des Verhaltens anderer zu schärfen.

## Diplomatenspiel

### Kurzbeschreibung

Im Stille-Post-Verfahren spielen die Schülerinnen und Schüler in zwei Gruppen gegeneinander. Hierbei sollen möglichst viele Bestandteile des gehörten Satzes bis zur letzten Person geflüstert werden. (ab Kl. 4)

### Zeit

ca. 30 Minuten

### Material

vorbereitete Sätze (siehe Anhang)

### Quelle

Tammo Krüger

### Ablauf

Wie beim altbekannten Kinderspiel „Stille Post“ sollen Sätze geflüstert weitergegeben werden. Hierfür wird die Klasse in zwei Halbgruppen aufgeteilt, die im Folgenden gegeneinander spielen. In der Ausgangssituation stehen beide Gruppen auf der einen Seite des Raums und bestimmen aus ihren Reihen ihren ersten Botschafter. Dieser wird in die Mitte des Raums geschickt. Dort wird beiden von der Lehrkraft jeweils ein Satz ins Ohr geflüstert, den sie im Folgenden an einen Diplomaten weitergeben müssen. So kommt aus jeder Gruppe ein Diplomat zum Gespräch zum Botschafter in die Mitte des Raumes und bekommt den Satz ein einziges Mal (!) zugeflüstert. Damit haben sie ihr Amt an die Diplomaten übergeben und ziehen sich auf die andere Seite des Raumes zurück. Die frischgebackenen Botschafter erwarten nun

den nächsten Diplomaten aus ihrer Gruppe zum Gespräch, an die sie ihren Satz weitergeben und sich anschließend zurückziehen. Dies wird solange fortgesetzt bis der Satz an den letzten Diplomaten weitergegeben und dieser somit zum Botschafter wird.

Nun kommt die Auflösung des Spiels indem die letzten Botschafter ihren Satz nacheinander laut aussprechen. Dieser Satz wird nun nach folgendem Schema bewertet:

- je fett gedrucktes Schlüsselwort – 1 Punkt,
- für den ganzen Satz – 2 Zusatzpunkte.

Es werden mehrere Durchgänge gespielt und die Punkte jeweils an der Tafel notiert.

### Auswertung

- Was war leicht, was war schwer an der Übung?
- Wie war es, verantwortlich zu sein, wenn die eigene Gruppe wenig oder keine Punkte bekam?
- Was hat die Übung mit Konflikten zu tun?

### Tipps

Die Lehrkraft sollte darauf gefasst sein, dass die Schülerinnen und Schüler versuchen, zu „schummeln“, indem sie den letzten vorsagen wollen ...

Bei mehr als 16 Schülerinnen und Schülern bietet es sich an, in drei konkurrierenden Gruppen zu spielen.

### Vorlagen

Wenn die **SONNE** scheint, springen im **SEE** die **FISCHE** aus dem **WASSER**

Wenn es **REGNET** gehen die **LEUTE** nach **FEIERABEND** ins **KINO**

Wenn es **STÜRMT** fliegen die **BLÄTTER** wie **REGENTROPFEN** von den **BÄUMEN**

In der **BÄCKEREI** gibt es am **SONNTAG** zum **FRÜHSTÜCK** frische **BRÖTCHEN**

In der **SCHULE** quälen die **LEHRER** ihre **SCHÜLER** mit den **HAUSAUFGABEN**

Diese und die nachfolgenden Sätze auf Seite 36 finden Sie als Kopiervorlage im Anhang unter 6.

Am **WOCHENENDE** fahren die **KINDER** mit dem **ZUG** zu den **GROSSELTERN**

In den **SOMMERFERIEN** fahren die **URLAUBER** zum **BADEN** ans **MEER**

Im **SUPERMARKT** kauft ein **MANN** für seine **FREUNDIN** eine Schachtel **PRALINEN**

Auf der **STRASSE** fährt ein **AUTO** an der **AMPEL** über die **KREUZUNG**

## Laute Post

### Kurzbeschreibung

Im Gegensatz zur altbekannten stillen Post sollen die Schülerinnen und Schüler sich hier laut eine Geschichte weitererzählen und herausfinden, was davon am Ende übrig bleibt. (ab Kl. 3)

### Zeit

ca. 25 Minuten

### Material

eine vorbereitete Geschichte

### Quelle

frei nach Baer, 1990

### Ablauf

Aus der Gruppe werden vier freiwillige Jugendliche gesucht, die sich bereit erklären, eine Geschichte anzuhören und sie weiter zu erzählen. Sind die Schülerinnen und Schüler bestimmt, gehen drei von ihnen vor die Tür, der vierten Person wird gesagt, dass sie sich die Geschichte, die sie gleich vorgelesen bekommt, gut merken soll, um sie dann der nächsten Person weiter zu erzählen. Den anderen Schülerinnen und Schülern wird gesagt, dass sie ebenfalls gut zuhören sollen, um zu merken, was die Erzählenden weitergeben und was sie weglassen oder verändern.

Die Geschichte wird nun von der Lehrkraft vorgelesen und die erste Person hört nur zu. Nachfragen ist nicht erlaubt. Danach wird die zweite Jugendliche hereingebeten, die wiederum gesagt bekommt, dass sie gleich eine Geschichte erzählt bekommen wird, die sie sich gut merken soll, um sie dann der nächsten Person weiter zu erzählen. Ebenso wird mit der dritten und vierten Person verfahren, wobei die letzte Person die Geschichte der Gruppe erzählt.

## Auswertung

- Was ist von der Geschichte erhalten geblieben und was wurde verändert oder vergessen? (Hierzu werden erst die Zuhörer befragt, danach wird die Geschichte noch einmal vorgelesen und geprüft, ob noch etwas ergänzt werden muss.)
- Wurden die wesentlichen Bestandteile erinnert oder fehlten wichtige Dinge?
- War in der Endversion irgendetwas Unwichtiges enthalten oder wurde etwas hinzugefügt?
- Was hat es erschwert, sich das Wesentliche der Geschichte zu merken?
- Was hat die Übung mit Konflikten zu tun?

### Tipps

Es ist als Lehrkraft ratsam, unter den vier Freiwilligen eine Person selbst auszuwählen, die zu Beginn im Raum bleibt. Hierbei ist darauf zu achten, dass es **die** Person ist, der die Lehrkraft am ehesten zutraut, sich viel merken zu können, da sonst die Geschichte bereits sehr schnell stark reduziert wird! Zudem sollte die Geschichte je nach Alter und Bildungsniveau ggf. deutlich kürzer ausfallen. Die unten stehende Geschichte ist ein Beispiel für die Arbeit mit Hauptschülerinnen und Hauptschülern ab der 7. Klasse.

Die Übung bietet sich besonders an, um die Entstehung und Verbreitung von Gerüchten zu thematisieren.

**Vorlage** (siehe dazu unter 6. im Anhang)

### Beispieltext

*Am Montag, dem 17. Januar 2000, ereignete sich an der Straßenecke Sandersweg/Sophie-Scholl-Straße Folgendes:*

*Eine ältere, gehbehinderte Dame, Frau Jörgensen, überquerte mit ihrem Stock und einer Einkaufstüte, in der sich frische Milch, Eier und Mettwurst befanden, gerade den Zebrastreifen, als Herr Müller mit seinem grün-gelben LKW, auf dem er Tomaten und Gurken für den Öko-Wochenmarkt geladen hatte, in der 30er-Zone mit etwa 45 Stundenkilometer ein Stoppschild überfuhr.*

*Hierbei nahm er nicht nur dem kleinen weißen Sportwagen von Frau Weller die Vorfahrt, die gerade dabei war, ordnungswidrig mit ihrem Handy zu telefonieren, sondern erwischte ihren Wagen so unglücklich, dass er ins Schleu-*

dern geriet. Frau Weller verlor die Kontrolle über den Kleinwagen und prallte gegen Frau Jörgensen, so dass diese in hohem Bogen auf den Fußweg geschleudert wurde. Dabei brach sie sich den linken Arm sowie das rechte Bein. Die Milchtüte platzte und der Inhalt der Eierpackung ergoss sich über den Fußweg. Frau Weller rammte noch einen alten, dunkelblauen BMW, kam dadurch jedoch unbeschadet zum Stehen, während Herr Müller mit seinem LKW in die Auslage eines Spielwarenladens sauste. Dabei verteilten sich die Gurken und Tomaten quer über die Sophie-Scholl-Straße, nicht jedoch über den Sandersweg. Ein junger Philosophiestudent, der es eigentlich eilig hatte, weil er zum Fitnessstudio wollte, kümmerte sich um die alte Dame und rief einen Krankenwagen.

## MOMO-Übung

### Kurzbeschreibung

Die Jugendlichen üben sich im guten Zuhören sowie der Wiedergabe des Gesagten. (ab Kl. 6)

### Zeit

ca. 30–40 Minuten

### Material

Ausschnitt aus dem Buch *Momo* von M. Ende sowie vorbereitete Gesprächsthemen

### Quelle

Diese Übung wird von verschiedenen Leuten in leicht unterschiedlichen Formen immer wieder verwendet. Die Idee, sie mit den einzigartigen Fähigkeiten der kleinen Momo zu verbinden, stammt von Jens Elling.

### Ablauf

Eine Lehrkraft erzählt den Schülerinnen und Schülern, dass es in der nächsten Übung darum geht, das Zuhören zu üben – so gut wie Momo zuhören konnte ... sie fragt die Schülerinnen und Schüler, wer Momo war und erzählt oder liest danach die Textpassage aus von Michael Endes Buch vor.

Die Schülerinnen und Schüler setzen sich anschließend in zwei Reihen gegenüber, so dass jede Person einen Gesprächspartner hat. Die eine Reihe wird zu den Momos erklärt, also den Zuhörenden, die andere Reihe zu den Erzählern. Diese erzählen nun zwei Minuten zu einem vorgegebenen Thema, während die Momos ihnen zuhören ohne Fragen zu stellen. Nach zwei Minuten unterbricht die Lehrkraft und fordert die Momos auf, das Gehörte zusammenzufassen und sich zu vergewissern, ob sie etwas Wichtiges vergessen oder verändert haben.

Nach einer weiteren Minute wird eine Reihe gebeten, einen Platz aufzurutschen, damit alle neue Partner haben. Jetzt werden die Rollen getauscht, so dass aus den Momos nun Erzähler werden und umgekehrt.

Dieser Ablauf wird so oft wiederholt, dass alle Schülerinnen und Schüler dreimal sowohl Momo als auch Erzähler waren.

### Auswertung

- Wie war es nur zuzuhören?  
Was war leicht oder schwer?
- Wie ist es, wenn mir jemand einfach gut zuhört?
- Sammlung der Kriterien für schlechtes bzw. gutes Zuhören – woran kann ich erkennen, ob mir jemand gut zuhört? Wie verhalte ich mich, wenn ich schlecht zuhöre?

**Vorlagen** (siehe dazu unter 6. im Anhang)

### Die Momo-Geschichte

*„Was die kleine Momo konnte wie kein anderer, das war: **Zuhören**. Das ist doch nichts Besonderes, wird nun vielleicht mancher Leser sagen, zuhören kann doch jeder.*

*Aber das ist ein Irrtum. Wirklich zuhören können nur ganz wenige Menschen. Und so wie Momo sich aufs Zuhören verstand, war es ganz und gar einmalig.*

*Momo konnte so zuhören, dass dummen Leuten plötzlich sehr gescheite Gedanken kamen. Nicht etwa, weil sie etwas sagte oder fragte, was den anderen auf solche Gedanken brachte, nein, sie saß nur da und hörte einfach zu, mit aller Aufmerksamkeit und aller Anteilnahme. Dabei schaute sie den anderen mit ihren großen, dunklen Augen an, und der Betreffende fühlte, wie in ihm auf einmal Gedanken auftauchten, von denen er nie geahnt hatte, dass sie in ihm steckten.*

*Sie konnte so zuhören, dass ratlose oder unentschlossene Leute auf einmal ganz genau wussten, was sie wollten. Oder dass Schüchterne sich plötzlich frei und mutig fühlten. Oder dass Unglückliche und Bedrückte zuver-*

sichtlich und froh wurden. Und wenn jemand meinte, sein Leben sei ganz verfehlt und bedeutungslos und er selbst nur irgendeiner unter Millionen, einer, auf den es überhaupt nicht ankommt und der ebenso schnell ersetzt werden kann wie ein kaputter Topf – und er ging hin und erzählte alles der kleinen Momo, dann wurde ihm, noch während er redete, auf geheimnisvolle Weise klar, dass er sich gründlich irrte, dass es ihn, genauso wie er war, unter allen Menschen nur ein einziges Mal gab und dass er deshalb auf seine besondere Weise für die Welt wichtig war.

So konnte Momo zuhören.“

Aus: Momo, Michael Ende (1973), S.15f.

### Beispielfragen

- Was würde ich machen, wenn ich eine Millionen im Lotto gewinnen würde ...
- Was würde ich machen, wenn ich Schulleiter wäre ...
- Was kann ich tun, um jemanden, in den ich verliebt bin, auf mich aufmerksam zu machen...
- Was kann ich tun, um einen unlieb-samen Verehrer wieder los zu werden ...
- Wie verbringe ich am liebsten einen Samstag-Abend ...
- Welche berühmten Personen würde ich gern einmal kennen lernen ...

### Lösungen entwickeln

Bei den folgenden Übungen geht es darum, den Schülerinnen und Schülern ein Verständnis für die unterschiedlichen Arten und Qualitäten von Lösungen zu vermitteln:

Es gibt Lösungen, bei denen beide Seiten gleichzeitig gewinnen, bei denen die Beteiligten nacheinander gewinnen, aber auch Lösungen, bei denen nur eine Beteiligte gewinnt und die andere verliert. Im schlimmsten Fall jedoch verlieren gar beide Seiten. (ab Kl. 4)

In den praktischen Übungen steht im Vordergrund, die Kreativität der Schülerinnen und Schüler bezüglich der Vielfalt möglicher Lösungsideen zu befördern. Der Rahmen der altbewährten Lösungsmuster soll hierbei durchbrochen werden und ungewöhnliche, auf den ersten Blick vielleicht utopisch anmutende Ideen dürfen und sollen produziert werden.

Zudem sollen die Schülerinnen und Schüler auch ein Bewusstsein für Machtverhältnisse bei der Lösungsfindung erlangen, indem sie erkennen, welche Rolle diese für den jeweiligen Ausgang eines Konflikts spielen.

Abschließend geht es in diesem Baustein darum, mit den Schülerinnen und Schülern Kriterien zu erarbeiten, was gute Lösungen auszeichnet: Sie sind machbar/realistisch, konkret, fair/gerecht, eventuell verbunden mit einem Akt der Wiedergutmachung für Vergangenes und einer Regelung für die Zukunft.

### Lösungsduell

#### Kurzbeschreibung

Die Jugendlichen sollen in kurzer Zeit möglichst viele kreative Lösungsideen produzieren!

#### Zeit

ca. 20 Minuten

#### Material

eventuell Karteikarten für die Lösungen, vorbereitete Konfliktfälle

#### Quelle

von Franziska Richter und Silke Vogt auf der Basis des Planungssprints nach W. Stange (1996) entwickelt

### Ablauf

Die Schülerinnen und Schüler werden in Gruppen zu ca. sechs Personen aufgeteilt. Danach wird ihnen ein Streit erzählt und die Gruppen haben drei Minuten Zeit, um so viele Lösungsideen wie möglich auf Karteikarten zu schreiben.

Am Ende der Zeit werden die Karten von der Lehrkraft eingesammelt, vorgelesen, bepunktet und ggf. angepinnt. Für jede Lösungsidee gibt es einen Punkt – egal wie absurd die Ideen sind, schließlich soll dieses Spiel ja die Phantasie anregen! Nur für doppelte Karten gibt es natürlich keinen Punkt.

Es werden mehrere Runden gespielt, wobei drei erfahrungsgemäß eine gute Zahl darstellt.

### Auswertung

Keine Auswertung. Es genügt der Hinweis, dass im Verlauf des Spiels die Menge der Lösungsideen in den einzelnen Gruppen deutlich zugenommen hat!

### Baumstammspiel

#### Kurzbeschreibung

Ein Baumstamm soll von zwei Menschen oder Gruppen in entgegengesetzter Richtung überquert werden. Ziel sind möglichst viele verschiedene Varianten.

#### Zeit

ca. 25 Minuten

#### Material

Krepp-Band, Flipchart

#### Quelle

stark abgewandelt nach Lünse, Rohwedder und Baisch (1995)

#### Tipp

siehe Text

### Ablauf

Die Schülerinnen und Schüler werden in Paare aufgeteilt. Auf den Boden wird für jedes Paar ein „Baumstamm“ in Form eines ca. drei Meter langen Krepp-Bandes geklebt. Jeweils zwei Personen stehen sich an den Enden „ihres“ Baumstamms gegenüber. Die Lehrkraft teilt den Schülerinnen und Schülern mit, dass es Ziel des Spiels ist es, die andere Seite des Baumstamms zu erreichen und sie bei dieser Aufgabe nicht reden dürfen. Wer mit beiden Beinen den Baumstamm verlässt, hat verloren. Nach dem ersten Versuch bittet die Trainerin die Schülerinnen und Schüler, möglichst viele Möglichkeiten zu finden, wie sie auf die andere Seite gelangen können.

### Mögliche Variante

Die Klasse wird halbiert und alle spielen gemeinsam mit einem Baumstamm.

### Auswertung

Die Auswertung zu dieser Übung ist umfassend. Dazu setzen sich die Schülerinnen und Schüler wieder.

Als erstes werden die Schülerinnen und Schüler gebeten, anhand des Baumstamms in der Mitte des Kreises vorzumachen, welche Lösungen sie gefunden haben. Dabei fragt die Lehrkraft, um welche Art Lösung es sich jeweils handelt und hält diese am Flipchart fest.

Deutlich werden sollten hierbei vier Arten von Lösungen:

- Lösungen, bei denen beide gleichzeitig gewinnen, ihr Ziel erreichen.
- Lösungen, bei denen beide nacheinander gewinnen, ihr Ziel erreichen.
- Lösungen, bei denen nur eine Person gewinnt, ihr Ziel erreicht und die andere verliert.
- Lösungen, bei denen beide verlieren, ihr Ziel nicht erreichen.

Anschließend können noch weitere Fragen gestellt werden:

- Wie ist es euch bei der Übung ergangen? Wie war's anzukommen bzw. vom Stamm gestoßen zu werden?
- Welche Art von Lösung hat am meisten Spaß gemacht?
- Wie habt ihr euch ohne zu reden darüber verständigt, wie ihr euch verhaltet?
- Verhaltet ihr euch in anderen Konflikten auch so wie hier auf dem Stamm?

### Tipps

Meistens glauben die Schülerinnen und Schüler, dass es darum ginge, als erste die andere Seite zu erreichen. Dann werden vor allem Schubsalternativen ausprobiert. Hier kann es hilfreich sein, wenn die Lehrkraft nach einiger Zeit sagt, dass die Schülerinnen und Schüler auch Wege finden sollen, bei denen beide Personen das andere Ende des Baumstamms erreichen!

## Macht 1, 2, 3 & 4

### Kurzbeschreibung

Die Jugendlichen sollen in Vierergruppen mit unterschiedlichen Machtverhältnissen einen Lottogewinn unter sich aufteilen.

### Zeit

30–45 Minuten

### Material

Karten mit Nummern von 1 bis 4 in einem Umschlag für jede Gruppe

### Quelle

Alternatives to violence project, 1986

### Ablauf

Die Klasse wird in Vierergruppen aufgeteilt. Jede Gruppe erhält einen Umschlag und es wird den Schülerinnen und Schülern erzählt, dass sie jeweils eine Lotto-Tipp-Gemeinschaft wären, die jetzt einen Gewinn von 1 Mio. Euro unter sich aufteilen müssten. Aufgabe der Gruppe ist es, sich zu entscheiden, wie der Gewinn verteilt werden soll. Hierbei sind die Machtverhältnisse jedoch ungleich, entsprechend der Karten in dem Umschlag. Jedes Mitglied zieht eine Karte aus dem Umschlag und hat bei der Abstimmung entsprechend der Zahl auf der Karte viele Stimmen, um ihrer Meinung Gewicht zu verleihen.

Die Übung ist beendet, wenn sich jede Gruppe auf die Verteilung der Summe geeinigt hat.

### Auswertung

Als erstes sollten die Gruppenergebnisse sichtbar festgehalten werden.

Danach sollten die Gefühle der ohnmächtigeren Spielerinnen und Spieler (1 & 2) sowie der mächtigeren Spielerinnen und Spieler (3 & 4) erfragt werden.

Insbesondere sollte von Interesse sein, ob sich die Gefühle vom Ziehen der Karte bis zur Entscheidung der Verteilung verändert haben. Jenseits der sozialen Erwünschtheit sollte hier Raum sein, um die Verlockungen der Macht begreifbar zu machen!

Die Lehrkraft sollte hierbei eine Diskussion über die Implikationen von Macht in Form von Überredung, Bewusstheit und Verantwortung initiieren.

Des Weiteren sollte die Lehrkraft einen Transfer in alltägliche Situationen herstellen: Wo erleben die Schülerinnen und Schüler sich als die Ohnmächtigeren bzw. die Mächtigeren? Wie können sich die Ohnmächtigeren zur Wehr setzen?

### Tipps

Bei dieser Übung können Gefühle der Wut bis hin zu Hass zwischen einzelnen Gruppenmitgliedern entstehen. Aus diesem Grund ist ein sorgfältiges Entrollen wichtig!

### Kriterien für eine gute Lösung

### Kurzbeschreibung

Die Jugendlichen sollen Kriterien für eine gute Lösung entwickeln. Diese werden auf Zuruf gesammelt.

### Zeit

15 Minuten

### Material

Flipchartpapier

### Quelle

nach Kaeding & Leiß, 1997

### Ablauf

Die Lehrkraft fragt, wie denn eine gute Lösung für Konflikte aussieht und sammelt die Wortbeiträge der Schülerinnen und Schüler zunächst unkommentiert.

Im nächsten Schritt wird die Diskussion eröffnet, ob tatsächlich alle genannten Kriterien zu einer guten Lösung gehören. Es kann hilfreich sein, die Nennungen der Schülerinnen und Schüler mit konkreten Beispielen untermalen zu lassen. Ebenso kann die Lehrkraft hierbei Lösungen für Konflikte präsentieren, bei denen deutlich wird, dass es sich hier nicht um eine gute Lösung handelt und den Schülerinnen und Schülern so weitere Anhaltspunkte für Kriterien geben. Sollte sich ein Kriterium in der Diskussion als unzutreffend erweisen, sollte es von der Liste wieder gestrichen werden.

### Tipps

Bei der Sammlung sollten folgende Stichworte genannt werden:

- gerecht/fair/angemessen
- konkret
- realistisch/machbar

## Forumtheater (Jens Richter)

### Kurzbeschreibung

In Rollenspielen sollen die Jugendlichen die Möglichkeit erhalten, neue Handlungsalternativen auszuprobieren, um so ihr Repertoire zu vergrößern.

### Zeit

je Rollenspiel ca. 45 Minuten

### Material

je nach Art des Rollenspiels einige wenige ausgewählte Requisiten

### Quelle

Boal (1989)

### Tipps

Vorsicht: Das Forumtheater erfordert unseres Erachtens viel Erfahrung seitens der Lehrkräfte. Es ist hilfreich, dieses das erste Mal mit einer erfahrenen Lehrkraft gemeinsam anzuleiten.

## Rollenspiel/Forumtheater

Die Methode „Forumtheater“ wurde von dem Theaterwissenschaftler Augusto Boal in den 60-er Jahren des vergangenen Jahrhunderts in Brasilien entwickelt. Merkmale sind dabei:

- die dargestellten Szenen beziehen sich auf die Lebenswirklichkeit der Spielerinnen und Spieler
- problemorientierte Fragestellungen sind Bedingung für die Motivation der Teilnehmenden
- die Zuschauerinnen und Zuschauer sind eingeladen und gefordert, als Handelnde in die szenische Darstellung einzugreifen
- verschiedene Handlungsmöglichkeiten werden gespielt und anschließend bewertet
- Freiwilligkeit

## Ablauf

### Kleingruppenphase

Die Schülerinnen und Schüler bilden Gruppen (ca. 5 Personen), die sich einen Konflikt aus ihrer Lebenswelt überlegen. Der Konflikt sollte für mindestens eine der dargestellten Personen (sie ist für die Zuschauer die „Identifikationsfigur“) eine „schwierige“ Situation darstellen. (Beispiel: Sonja, 13 Jahre, geht

über den Schulhof. Sie hört, wie zwei Mitschüler über sie lästern. Dabei fallen abwertende Bemerkungen über ihre Familie.)

### Szenische Darstellung

Im Plenum zeigen die Gruppen nacheinander ihre Situationen in szenischer Darstellung. Zum besseren Verständnis erklären die Spielerinnen und Spieler vor Beginn jeder Szene ihre Rollen („Sonja, 13 Jahre“), den Ort („Auf dem Schulhof“) und ihre Beziehung untereinander („Wir gehen in die gleiche Klasse, sind aber nicht befreundet“). Anschließend wird die Szene gespielt.

### Publikumsgespräch

Zuerst werden Verständnisfragen zur Szene geklärt. Nachdem die Rollenspieler einen prägnanten Titel für die Szene gefunden haben, fassen die Zuschauerinnen und Zuschauer den Ablauf der Szene nochmals möglichst genau zusammen und benennen den eigentlichen Konflikt. (Ggf. wird dies am Flipchart o.ä. notiert.)

### Eingreifen

Die Szene wird noch einmal gespielt. Diesmal sind die zusehenden Schülerinnen und Schüler aufgefordert, die „Identifikationsfigur“ auszutauschen und für sie dabei neue Handlungsmöglichkeiten zu entwerfen.

### Beispiel

Die Szene läuft: Ein Zuschauer klatscht in die Hände und ruft „Halt!“. Die Szene auf der Bühne stoppt. Der Halt-Rufer betritt die Bühne, ersetzt „Sonja“ und setzt die Szene in seinem Sinne mit einer neuen Handlungsidee fort. Die Darstellerinnen der „lästernen Mädchen“ reagieren entsprechend ihrer Rolle auf die neue Situation.

Durch Wiederholung dieses Ablaufs entsteht eine Sammlung von verschiedenen Handlungsmöglichkeiten, die sichtbar notiert werden.

### Auswertung

Abschließend werden die gezeigten Handlungsmöglichkeiten von der gesamten Klasse reflektierend bewertet.

Als Leitfragen bieten sich an:

- Welche Konsequenzen hatte die gezeigte Handlungsmöglichkeit?

- War das Verhalten angemessen?  
Bewirkte die handelnde Person eine Eskalation bzw. Deeskalation des Konflikts?
- War das Verhalten realistisch?

Entsprechend wird mit den Szenen der anderen Gruppen verfahren.

Die Klasse diskutiert die Frage, inwieweit die gesammelten Handlungsmöglichkeiten verallgemeinerbar sind.

## 4.2 Regeln und Regelverletzungen

Wozu dienen Regeln?

Regeln vereinfachen das Zusammenleben, da zeitraubende Verhandlungen in sozialen Interaktionen entfallen. Sie strukturieren („Ich weiß, wie ich mich zu verhalten habe“) und geben Sicherheit. Diese Aspekte der Sinnhaftigkeit lassen sich ohne Weiteres auf den Regelraum Klassenzimmer übertragen.

Was geschieht, wenn eine Regel verletzt wird?  
Als Beispiel eine Gruppe Kinder, die im Sandkasten spielt: Paula wirft Tom eine Handvoll Sand ins Gesicht (Regelverletzung, denn die Regel lautet: Mit Sand werfen ist verboten.) Tom fängt an sich zu beschweren und zu weinen. Andere Kinder beobachten aufmerksam die Situation. Einige sind empört („Ungerechtigkeit“), andere freudig überrascht („Das will ich auch.“), manche ängstlich („Und wenn der mich mit Sand bewirft?“). Die Frage schwebt im Raum: Gilt diese Regel noch?

Es entsteht Unsicherheit: Darf man das jetzt hier? Das Regelwerk ist verletzt.

Ziel einer Intervention wäre es also zu verdeutlichen, dass diese Regel – mit Sand werfen ist verboten – noch gilt. Mit einer Intervention zeigt die Lehrkraft ALLEN Beteiligten: Diese Regel hat noch Bestand.

Natürlich ist es wünschenswert, dass Paula in Zukunft das Sandwerfen unterlässt. Ist sie einen „notorische Sandwerferin“, könnte ein pädagogisches Einzelgespräch notwendig sein.

Zur Direktintervention bei Regelverletzungen lässt sich zusammenfassend sagen:

Verbale Interventionen sind optimal kurz, klar und prägnant. Zuerst wird die Handlung genannt, dann die Regel, die übertreten wurde („Das war eine schwere Beleidigung, weil sie etwas mit Sex zu tun hatte.“ Sie beziehen sich nie auf allgemeine Regelverletzungen („Der Klassenraum habt ihr ja mal wieder völlig zugemüllt.“), sondern immer auf konkrete Handlungen. Diskussionen werden in die-

ser Interventionsphase vermieden. Wenn ein normenverdeutlichendes Gespräch mit dem Regelverletzer notwendig scheint, findet dies unter vier Augen zu einem späteren Zeitpunkt statt. Häufig sind diese Interventionen nur wenige Sekunden lang, das „normale“ Unterrichtsgeschehen wird sofort weitergeführt. Damit wird die Störung in ihrer Wirkung möglichst begrenzt und ihr kommt nur der gerade notwendige Aufmerksamkeitsraum zu.

Es erscheint sinnvoll zwei Kategorien von Regeln zu unterscheiden: Die erste umfasst schwere Regelverletzungen des sozialen Lebens, bei denen die „Regelhüter“ verpflichtet sind, einzugreifen, unabhängig vom Kontext der jeweiligen Situation.

Beispiele für diese „Gesetzes“-übertretungen sind:

- Körperliche Attacken
- Sachbeschädigungen
- Schwere Beleidigungen

„Schwere“ Beleidigungen sind herabsetzende Äußerungen in Wort, Laut oder Geste,

- die einen sexuellen Hintergrund haben,
- die Herkunft/Familie oder
- äußere, körperliche Merkmale oder geistiges Vermögen benennen

Beispielsituation (für eine Beleidigung der Herkunft/Familie): Ein Schüler bezeichnet einen anderen als „Hurensohn.“

In der zweiten Kategorie handelt es sich um Verletzungen von Umgangsformen/Regeln, deren Einhaltung im alltäglichen Miteinander wünschenswert, die aber nicht so schwer sind, als dass sie konsequent geahndet werden müssten.

Beispielsituation:

Ein Schüler ärgert sich über einen anderen Schüler und schubst ihn.

## Einzelgespräche mit Schülerinnen und Schülern

Die folgenden Gesprächsbausteine haben sich zur Ansprache von regelverletzenden Schülerinnen und Schülern im Anschluss an eine, im vorherigen Kapitel beschriebene Direktintervention, bewährt. Die einzelnen Gesprächsleitfäden beschreiben Inhalt und Struktur verschiedener Gespräche, die kombiniert, teilweise aber auch unabhängig voneinander geführt werden können.

Dabei hat sich insbesondere die inhaltliche Trennung in den einzelnen Phasen eines Gespräches als hilfreich erwiesen.

Eine oft gewählte Gesprächsreihenfolge ist (in der Reihenfolge)

- Regelverdeutlichung
- Interesse zeigen
- Unterstützung

### Gesprächsleitfaden „Regelverdeutlichung“

- **Handlung / Situation benennen**  
„Gestern hast Du zum zweiten Mal in dieser Woche Toms Mathebuch und seine Federmappe in die Toilette geworfen“
- **Regelverletzung benennen**  
„Das ist gegen die Schul/Klassenordnung.“
- **Regel nennen**  
„Beschädigung der Sachen von Mitschülern gibt es hier nicht.“
- **Sinn der Regel nennen** (ggf.)  
„Die Regel gibt es hier, weil ...“
- **Konsequenzen aufzeigen**  
„Was jetzt passiert ist ...“  
„Bei Wiederholung ...“
- **Einladung zum Gespräch** (ggf.)  
„Jetzt erzähl mal ...“

## Gesprächsleitfaden „Interesse zeigen“

- **Sichtweise der Schülerin oder des Schülers erfragen**  
„Was ist passiert (aus Deiner Sicht)“  
„Erzähl mal ...“  
→ Das Gehörte zusammenfassend wiederholen
- **Hintergründe erfragen**  
„Wie fandest Du das?“  
„Wie ging es Dir?“  
„Das war für Dich ...“  
„Was möchtest Du ...“  
→ Das Gehörte zusammenfassend wiederholen

## Gesprächsleitfaden „Unterstützung“

- **Interesse erfragen**  
„Was möchtest Du (erreichen)?“  
„Was brauchst Du?“
- **Sammlung von Handlungsmöglichkeiten und Auswahl einer Lösung**  
„Was könntest Du tun?“  
„Wie könntest Du das erreichen?“  
„Lass uns mal Ideen sammeln.“
- **Unterstützungsangebot** (ggf.)  
„Wobei brauchst Du Hilfe?“
- **Lösung konkret**  
„Was machst Du bis wann mit wem?“  
„... und ich werde ...“

## Vereinbarungen

Es ist zu unterscheiden zwischen Regeln, die von Lehrkräften aufgestellt werden und Vereinbarungen, die die Schülerinnen und Schüler mit Unterstützung der Lehrkraft gemeinsam erarbeiten und verabreden. Beide Möglichkeiten sind pädagogisch sinnvoll, je nach Zielsetzung der Lehrkraft und dem Grad ihrer Offenheit für das Ergebnis.

Wenn hauptsächlich die Schülerinnen und Schüler die Regelentwicklung gestalten, konzentriert sich die Rolle der Lehrkraft auf die eines Unterstützers im Erstellungsprozess. Er ist dann auch nicht hauptverantwortlich für die Einhaltung der Vereinbarungen und sanktioniert auch keine Übertretungen. Eine Klassenvereinbarung hält also nicht aus Furcht vor

Sanktionen, sondern weil die Schülerinnen und Schüler das Gefühl haben, dass sie von der Einhaltung profitieren. („Ist wie beim Fußball – wenn sich keiner an die Regeln hält, funktioniert das Spiel doch auch nicht.“) Der Prozess der gemeinsamen Erarbeitung einer Vereinbarung ist wesentlich für ihr Gelingen.

Beispiel für die Struktur des Erarbeitungsprozesses einer Klassenvereinbarung:

- **Schritt I**  
„Wie beschreiben andere Lehrkräfte eure Klasse?“ (Fremdwahrnehmung)
- **Schritt II**  
„Wie würdet ihr eure Klasse beschreiben“ (Selbstwahrnehmung)
- **Schritt III**  
„Welche Note gibst du der Klassengemeinschaft?“  
Begründung auf freiwilliger Basis (Befindlichkeit)

Schritte I–III finden im Plenumsgespräch statt. Die Ergebnisse werden visualisiert.

- **Schritt IV**  
Jede Schülerin und jeder Schüler notiert für sich einen oder zwei „geheime“ Wünsche an die Klassengemeinschaft in Bezug auf den Umgang miteinander. Die Wünsche sollten so konkret wie möglich sein. Namen dürfen nicht genannt werden. Die Zettel werden eingesammelt, von der Lehrkraft anonymisiert vorgelesen und für alle sichtbar neu notiert. Es entstehen dabei thematische Sortierungen, bei denen sich meistens ein oder zwei Wünsche als Schwerpunkte herauskristallisieren. (Ebenso sind Bepunktungen möglich, um einen auszuwählen.)
- **Schritt V**  
Nach einer Diskussion über Hintergründe und Bedeutungen dieses Wunsches wird eine Vereinbarung formuliert. Diese Formulierung muss machbar, konkret, kleinschrittig und nach festzulegenden Zeitintervallen revidierbar sein. Die Vereinbarung einer Probezeit vereinfacht häufig eine Konsensentscheidung. Jede Schülerin und jeder Schüler muss ihr zustimmen können. Kann jemand nicht zustimmen, muss die Vereinbarung ggf.

ergänzt werden. Wesentlich ist in diesem Prozess die Auseinandersetzung des Einzelnen mit seinen eigenen und fremden Bedürfnissen. Ziel ist es, mit der Einhaltung der eigenen Vereinbarung ein Erfolgserlebnis zu schaffen. Die Vereinbarung wird notiert und von allen unterschrieben.

Mit Ablauf des Vereinbarungszeitraums empfiehlt sich eine Reflexion über die Umsetzung unter Fragestellungen wie:

- Konnten sich alle an die Vereinbarung halten?
- Was war machbar? – was schwierig?
- Soll die Vereinbarung modifiziert werden?
- Soll der Vereinbarungszeitraum verlängert werden?

### 4.3 Streitschlichtung

Neben den beschriebenen Regelkonflikten ist der Schulalltag einer Klasse geprägt von Konflikten zwischen Schülerinnen und Schülern, in denen Regelverletzungen keine Rolle spielen. Der nicht eskalierte, konstruktive Umgang mit solchen Konflikten prägt die Atmosphäre in einer Schulklasse nachhaltig und wirkt so auf die Lernmöglichkeit jeder Schülerin und jedes Schülers ein.

Streitschlichtung ist ein Ansatz, bei dem die konstruktive Konfliktaustragung für Schülerinnen und Schüler konkret erfahrbar wird. Er fördert langfristig eine konstruktive Konfliktkultur an Schulen.

Im Folgenden wird die Grundidee der Streitschlichtung erklärt. Daran anschließend sind Gesprächsleitfäden für den Schulalltag skizziert. Diese können, z.B. in der großen Pause, in Konfliktgesprächen mit Schülerinnen und Schülern erprobt werden.

#### Zur Begriffsklärung

Streitschlichtung und Mediation sind Synonyme, sie gleichen sich in Grundidee und Gesprächsstruktur. In Hamburg hat sich zur begrifflichen Unterscheidung *Streitschlichtung* als Bezeichnung für *Streitschlichtung an Schule* durchgesetzt.

## **Streitschlichtung als Verfahren in Schulen** (Silke Freitag)

Mediation ist ein Verfahren zur Konfliktlösung, das in den 60-er und 70-er Jahren in den USA bekannt wurde und heute in vielen Bereichen angewandt wird.

Wörtlich übersetzt bedeutet „Mediation“ Vermittlung. Gemeint ist die Vermittlung in Konfliktfällen durch allparteiische Dritte, die von beiden Seiten akzeptiert werden. Die Mediatoren begleiten die Streitenden dabei, eine einvernehmliche Lösung für ihre Probleme zu finden. Sie hören sich die Anliegen aller Beteiligten an, lassen sie ihre Gefühle ausdrücken und helfen bei der Klärung der Interessen der Konfliktparteien. Das Ziel ist eine Einigung, bei der die größtmögliche Zufriedenheit aller Konfliktparteien erlangt wird und die für alle Beteiligten umsetzbar erscheint.

Entscheidende Merkmale des Streitschlichtungsverfahrens sind:

- Vermittlung durch allparteiische Dritte
- freiwillige Teilnahme
- die informelle/außergerichtliche Ebene
- die Verantwortung für die Konfliktlösung liegt bei den Konfliktparteien (selbst bestimmt und konsensorientiert)

Folgende Phasen der Streitschlichtung lassen sich unterscheiden:

- Phase: Streitschlichtungsbasis schaffen
- Phase: Konfliktgeschichten klären
- Phase: Konflikterhellung
- Phase: einen gemeinsamen Umgang mit der Situation finden (Problemlösung)
- Phase: Vereinbarung treffen

### **Vorbereitung des Streitschlichtungsgesprächs**

In Schulen hat es sich bewährt, dass Schülerinnen und Schüler Streitschlichtung durch ihre Lehrkräfte implizit kennen lernen. Hierzu ist es hilfreich, wenn Streitschlichtung als Verfahren systemisch verankert ist und in Form von Ritualen und Symbolen für die Schülerinnen und Schüler sichtbar wird.

Einige Schulen haben aus diesem Grund einen Schlichtungsraum, in dem vermittelt wird. Außerdem gibt es häufig unterstützende Rituale wie einen Redestein.

Bevor ein Streitschlichtungsgespräch mit den streitenden Schülerinnen und Schülern stattfinden kann, sollte geklärt werden, ob Streitschlichtung zu diesem Zeitpunkt überhaupt das geeignete Verfahren für diesen Konflikt darstellt und ob die Lehrkraft in der Lage ist, allparteilich zu vermitteln.

Bei einer massiven Grenzüberschreitung kann es sinnvoll sein, zunächst als Erwachsene zu richten statt zu schlichten und ggf. auch eine Konsequenz folgen zu lassen. Erst danach mag es möglich sein, sich mit den Beteiligten ruhig zusammen zu setzen und für die Zukunft einen Weg zu finden, wie beide miteinander umgehen können, ohne sich zu verletzen.

Ist Streitschlichtung das geeignete Verfahren (Ausschlusskriterien sind hohe Eskalation der Beteiligten, schwere Regelverletzung, die Beteiligten möchten keine Streitschlichtung), so muss sichergestellt sein, dass sich die Lehrkraft im alltäglichen Treiben einen Moment Ruhe mit den Streitenden nehmen kann (ca. 10 – 15 Minuten).

Erst dann geht es darum, die tatsächlich am Streit Beteiligten zu identifizieren, zum Gespräch zu bitten und gleichzeitig die „Schlachtenbummler“ vom Gespräch auszuschließen.

### **4.3.1. Die Streitschlichtungsbasis schaffen**

#### **Angenehme Atmosphäre schaffen**

Dies bezieht sich auf den Ort und das Verhalten der Lehrkraft. Durch einige freundliche Worte sollte sie von vornherein versuchen, eine angstfreie und kooperative Atmosphäre zu schaffen und Kontakt zu beiden Streitenden herzustellen.

#### **Ablauf der Streitschlichtung und die Rolle des Streitschlichtenden verdeutlichen**

Zu Beginn wird es nötig sein, den Schülerinnen und Schülern den Ablauf einer Streitschlichtung kurz zu erläutern: Erst dürfen beide Parteien ihre Geschichte in Ruhe erzählen; dann wird geprüft, wie es den Betroffenen in diesem Moment damit geht und was ihnen für die Zukunft wichtig ist. Erst danach werden Ideen gesammelt, welche Schritte man machen könnten, um den Streit beizulegen, sowie eine Vereinbarung zu treffen.

### Die Rolle der Lehrkraft verdeutlichen

Ebenso wird es zunächst notwendig sein, den Schülerinnen und Schülern die Aufgabe der vermittelnden Lehrkraft zu verdeutlichen:

- Die streitschlichtende Lehrkraft hilft den Schülerinnen und Schülern, selbst einen Umgang mit ihrem Problem zu finden. (Diese Rolle unterscheidet sich sehr von der wertenden Rolle, in der Schülerinnen und Schüler ihre Lehrenden oftmals erleben.)
- Die Lehrkraft erzählt niemandem von dem Gespräch.
- Die Lehrkraft ergreift für niemanden Partei.

### Grundregeln

- Die Teilnahme an einer Streitschlichtung ist freiwillig. Jede Schülerin und jeder Schüler kann die Streitschlichtung jederzeit auf eigenen Wunsch beenden.
- Die Streitenden lassen sich im Gespräch gegenseitig ausreden und hören dem anderen zu.
- Die Beteiligten beleidigen sich nicht.

### Bisheriger Stand der Dinge

Die vermittelnde Lehrkraft erzählt kurz, was sie bisher über den Streit weiß. Danach eröffnet sie das Gespräch z.B. mit einer exemplarischen Überleitung zur zweiten Phase der Streitschlichtung wie „*Wer möchte beginnen, seine Geschichte zu erzählen?*“

### 4.3.2. Konfliktgeschichten klären

In der zweiten Phase des Streitschlichtungsgesprächs haben die Schülerinnen und Schüler nun die Gelegenheit, ihre subjektive Sichtweise des Konflikts nacheinander darzulegen. Wer mit der Schilderung beginnt, entscheiden die Streitenden selbst. Wenn sie sich nicht einigen können, wird ggf. gelöst.

**Auf keinen Fall** wird dieses von der Lehrkraft entschieden!

Die vermittelnde Lehrkraft wendet sich dem Kind oder Jugendlichen zu, das bzw. der dabei ist, den Streit aus seiner Sicht zu erzählen. Sie versucht, die Sichtweise der erzählenden

Person vollständig zu erfassen und das Wesentliche wiederzugeben.

Dabei verwendet sie folgende Techniken:

#### ■ Offene Fragen

Die Lehrkraft stellt Fragen, die nicht mit ja oder nein beantwortet werden können und die die Streitenden dazu anregen, ihre Position deutlicher darzustellen. Der Blickwinkel der Lehrkraft ist hierbei auf die Wahrnehmung der Vergangenheit gerichtet.

#### ■ Zusammenfassen

Die vermittelnde Lehrkraft fasst die Geschichten strukturierend zusammen. So kann sie das Gesagte ordnen.

#### ■ Umformulieren

Die Lehrkraft formuliert ggf. Abwertungen und Schuldzuweisungen an die andere Konfliktpartei in neutrale, auf das Problem bezogene Aussagen um.

### 4.3.3 Konflikterhellung

Nachdem in der zweiten Phase die Streitenden ihre subjektive Sichtweise erläutert haben und eine erste Verständigung über die Eckpunkte – dem „worum es eigentlich geht“ – stattgefunden hat, geht es in der dritten Phase um eine Vertiefung – dem „wie es mir geht, was mir wichtig ist und was ich mir wünsche“.

Es geht also darum, die Gefühle, die Interessen, die Wünsche und alle anderen wichtigen Hintergründe des Problems deutlich zu machen. Dieses Erhellung des Konflikts dient einerseits der Selbstklärung der Streitenden und andererseits dem tieferen Verständnis füreinander.

Die Aufgabe der vermittelnden Lehrkraft in der dritten Phase besteht darin, durch gezielte Fragen Hintergründe zu erhellen, die Konfliktparteien zu unterstützen, ihr eigenes Konfliktverhalten besser zu verstehen und die Vorstellungen ihres Gegenübers wahrzunehmen.

Kommunikationstechniken sind u. a.:

#### ■ Offene Fragen

Die Lehrkraft fragt nach Gefühlen, nach Motiven für das eigene Verhalten, nach Wünschen und Zielen. Hierbei fragt sie ggf. auch mittels geschlossener Fragen unterstützend nach: „*Warst du dann ... (traurig, enttäuscht ...)?*“

- **Von den Positionen zu Interessen und Bedürfnissen**

Die Lehrkraft unterstützt, Ich-Botschaften zu senden und zu verdeutlichen, was den Konfliktparteien besonders wichtig (Interessen & Bedürfnisse) ist.

- **Von Beschwerden zu Zielen**

Die Lehrkraft richtet den Blick von der Vergangenheit in die Zukunft, auf die Wünsche und Ziele der Betroffenen.

- **Perspektivenwechsel**

Die Lehrkraft regt zur empathischen (einfühlenden) Perspektivübernahme an. Sie lässt das Gesagte der anderen Streitpartei wiederholen, lässt über deren Beweggründe, Wünsche etc. phantasieren. Das Nachvollziehen der Handlungen und Gefühle des anderen, ohne dabei die eigene Perspektive aufgeben zu müssen, steht hierbei im Vordergrund.

Prinzipiell gilt der Grundsatz: Es gibt mehrere Wahrheiten!

In dieser Phase ist es wichtig, schrittweise die direkte Kommunikation zwischen den Konfliktparteien wieder herzustellen und sich selbst schrittweise zurück zu ziehen.

Wenn die Konfliktparteien weg von der Einschätzung „Du bist mein Problem!“ hin zu der Wahrnehmung „Wir haben ein Problem, das wir gemeinsam lösen wollen!“ gekommen sind, dann ist die Voraussetzung für den Übergang zur 4. Phase – der Suche nach Lösungen – vorhanden.

#### 4.3.4 Problemlösung

Zunächst geht es um eine möglichst kreative Suche nach Lösungsmöglichkeiten – danach um die Auswahl der Ideen. Hierbei ist es u. a. Aufgabe der streitschlichtenden Lehrkraft:

- zu erfragen, was jede bzw. jeder jeweils zu geben oder zu tun bereit ist;
- zu erfragen, was jede bzw. jeder jeweils vom anderen möchte;
- ggf. Nachteile für eine bzw. einen aufzuzeigen;
- kreativ dazu anzuregen, die Möglichkeiten zu vergrößern.

Am Ende dieser Phase steht ein Konsens über den weiteren Umgang mit dem Problem.

#### 4.3.5 Vereinbarung

Die Schülerinnen und Schüler treffen eine Vereinbarung, die auch schriftlich festgehalten und unterschrieben werden kann.

Die vermittelnde Lehrkraft drückt ihre Wertschätzung dafür aus, dass die Kinder ihren Streit eigenverantwortlich geklärt haben und bietet ihre Unterstützung an, falls sie mit dieser Vereinbarung doch nicht so gut zurecht kommen sollten.

### 4.4 Beispielabläufe Streitschlichtung

#### 4.4.1 Beispielablauf „Streitschlichtung“ in einem verabredeten Gespräch

##### Phase 1 – Einleitung

- **Begrüßung**
- **Streitschlichtung erklären**  
*„Streitschlichtung ist ein Gespräch bei dem ein Streitschlichter zwei Streitenden hilft ..... am Ende ..... Vereinbarung“*
- **Eigene Rolle als Streitschlichter erklären**  
*„Ich bin der Streitschlichter. Ich stehe auf keiner Seite ..... all-parteilich ..... helfe euch .....“*
- **Regeln**  
Einverständnis mit den Regeln erfragen
- **Übergang zu Phase 2**  
*„Wer möchte anfangen von dem Streit zu erzählen? – Einverstanden?“*

##### Phase 2 – Streitgeschichte

- **Streitgeschichten herausfinden – beide Streitenden fragen**  
*„Was ist passiert? – Wo ist das passiert? – Wer war dabei? – Wann war das? – Was hat der andere gemacht? – Berichte, was genau passiert ist. – Schildere eine Situation, in der das das letzte Mal passiert ist.“*

- **WiederholenWiederholenWiederholen**  
(ganz wichtig!)  
Spiegeln, aktives Zuhören
- **Am Ende wiederholen, was genau jeden der beiden Streitenden stört.**

### Phase 3 – Hintergründe

- **Hintergründe des Streits beleuchten -**  
beide Streitenden fragen  
„Du hast ja gerade erzählt, wie .....  
Wie ging es dir in dem Moment?“  
„Wie fandest du das?“  
„Was heißt BLÖD – warst du sauer? – enttäuscht?“  
„Was ist dir wichtig an ..... (Gegenstand)“

## 4.4.2 Streitschlichtung zwischen Tür und Angel

### Schritt 1 – Einleitung

- **Den Streit unterbrechen**  
und sich als Schlichterin anbieten:  
„Habt ihr Stress?“  
„Kann ich euch helfen?“
- **Rolle verdeutlichen**  
„Ich steh auf keiner Seite und wenn ihr wollt, kann ich euch bei eurem Streit helfen.“
- **Eventuell Regeln verdeutlichen**  
„Ihr müsst euch ausreden lassen und dürft euch nicht beleidigen.“

### Schritt 2 – Konfliktgeschichte

„Wer möchte beginnen, seine Sicht zu erzählen?“

- **Erste Konfliktpartei fragen**  
„Was ist passiert?“
- **Zusammenfassen** und ggf. nachfragen.
- **Zweite Konfliktpartei befragen** (wie oben)  
am Ende Konfliktpunkte benennen  
„Du bist also genervt, weil der andere .....  
und dich stört, dass der andere ...“

### Schritt 3 – Hintergründe

- **Beide Konfliktparteien zu ihren Hintergründen befragen**  
„Wie ging's dir als ...?“  
„Warst du ...?“  
„Was ist Dir wichtig?“

### Schritt 4 – Lösungen finden

- **Beide Konfliktparteien Lösungsideen finden lassen**  
„Wie soll es jetzt weitergehen?“  
(beide Konfliktparteien befragen)
- **Einigungsprozess unterstützen**  
„Streitschlichtung“ mit einer Person  
(besondere Variante)

## 4.4.3 Streitschlichtung mit einer Person (Besondere Variante)

### Phase 1 – Einleitung

- **Begrüßung**
- **Streitschlichtung erklären**  
„Wir sind hier im Streitschlichterraum. Streitschlichtung ist ein Gespräch bei dem eigentlich die Streitschlichter zwei Streitenden helfen ... du bist allein hier“
- **Eigene Rolle als Streitschlichterin/-schlichter erklären**  
„Ich bin der Streitschlichter. Ich steh auf keiner Seite ..... allparteilich .... ich bin nicht auf deiner Seite .... Ich werde versuchen, dir zu helfen, wie du in deinem Streit weiterkommst“
- **Regeln**  
„Du lässt mich ausreden, keine Beleidigungen von Leuten, die nicht da sind“  
Einverständnis mit den Regeln erfragen
- **Übergang zu Phase 2**  
„Schildere uns wie Dein Streit begonnen hat“

### Phase 2 – Streitgeschichte

- **Streitgeschichte herausfinden**  
„Was ist passiert? – Wo ist das passiert? Wer war dabei? – Wann war das? – Was hat der andere gemacht? Was genau ist passiert? – Schildere eine Situation, in der das das letzte Mal passiert ist.“

- **Wichtig**  
WiederholenWiederholenWiederholen  
(Spiegeln, Aktives zuhören)
- **Am Ende wiederholen,**  
was jeden der Streitenden wirklich stört.

### Phase 3, 1. Teil – Hintergründe

- **Hintergründe des Streits beleuchten**  
„Du hast ja gerade erzählt, wie ... Wie ging es dir in dem Moment?“  
„Wie fandest du das?“  
„Was heißt BLÖD – warst du sauer? – enttäuscht?“  
„Was ist dir wichtig an ... (Gegenstand)“  
„Was wünschst du dir von ... (Name)?“
- **Wichtig**  
WiederholenWiederholenWiederholen  
(Spiegeln, Aktives zuhören)

### Phase 3, 2. Teil – Die Sicht des Anderen

- **Die Sicht der anderen Person**  
„Was meinst du würde der/die andere sagen?“  
„Wie würde der/die andere den Streit schildern“  
„Was meinst du, wie ging es dem/der anderen in der Situation?“  
Was würde der/die andere sich wünschen – von dir?“

### Phase 4 – Lösungsideen

- **Handlungsideen sammeln**  
„Wie soll es jetzt weitergehen?“  
„Was soll jetzt passieren?“  
„Wir sammeln jetzt Handlungsideen, welche hast du?“  
„Was könnte das nächste sein, was du tust?“  
„Was ist der nächste Schritt für dich?“  
„Wo könntest du Unterstützung/Hilfe bekommen?“  
„Wer könnte das sein?“

### Phase 5 – Vereinbarung

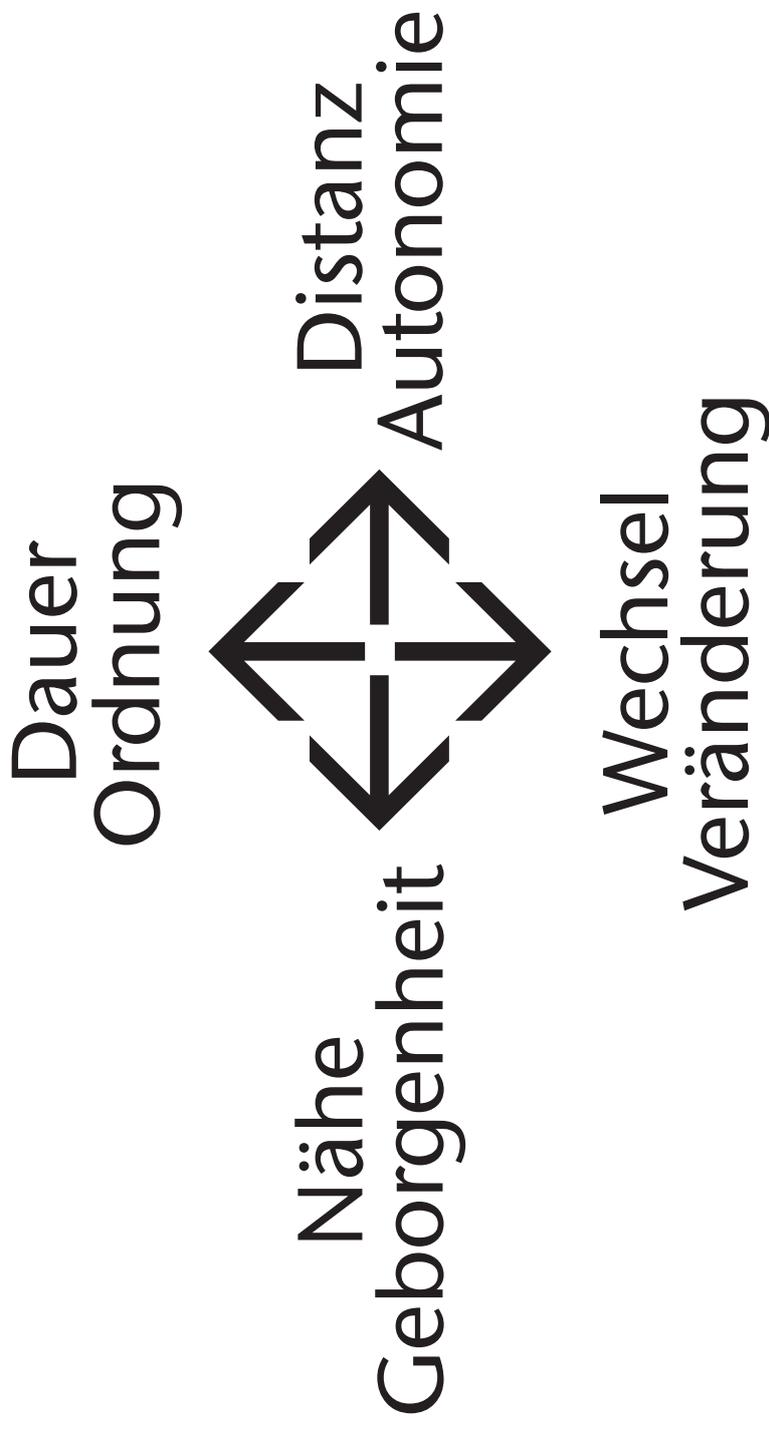
- **Vielleicht**  
Vereinbarung formulieren und unterschreiben lassen
- **Genauere Formulierungen mit Zeitangabe**  
„Was machst du wann mit wem?“

## 5. Literatur

- **Baer, U.** (1990)  
*500 Spiele für jede Gruppe für alle Situationen*  
Remscheid: RAT.
- **Besemer, C.** (1993)  
*Mediation, Vermittlung in Konflikten*  
Baden: Werkstatt für gewaltfreie Aktion.
- **Boal, A.** (1989).  
*Theater der Unterdrückten*  
Übungen für Schauspieler und Nicht-Schauspieler  
Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- **Ende, M.** (1973)  
*Momo*  
Gütersloh: Bertelsmann.
- **Faller, K., Kerntke, W. & Wackmann, M.** (1996)  
*Konflikte selber lösen*  
*Mediation für Schule und Jugendarbeit*  
Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- **Forschungsgruppe Jugend und Europa Bertelsmann Stiftung** (Hrsg.) (1998)  
*Eine Welt der Vielfalt*  
*Ein Trainingshandbuch der A World of Difference*  
Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- **Gilsdorf, R. & Kistner, G.** (2000)  
*Kooperative Abenteuerspiele*  
7. korrigierte und verbesserte Auflage  
Seelze-Velber: Kallmeyer.
- **Gilsdorf, R. & Kistner, G.** (2001)  
*Kooperative Abenteuerspiele 2*  
Seelze-Velber: Kallmeyer.
- **Jefferys-Duden, K. & Duden, T.** (2001)  
*Konflikte spielend lösen*  
Weinheim: Beltz.
- **Langmaack, B. & Braune-Krickau, M.** (1995)  
*Wie die Gruppe laufen lernt*  
*Anregungen zum Planen und Leiten von Gruppen*  
*Ein praktisches Lehrbuch*  
Weinheim: Beltz.
- **Leiß, M. & Kaeding, P.** (1997)  
*Peer-Mediation an Schulen.*  
*Ein Trainingsprogramm*  
Materialien aus der Arbeitsgruppe  
Beratung und Training, Hamburg  
Fachbereich Psychologie der Universität  
Hamburg.
- **Lünse, D., Rohwedder, J. & Baisch, V.** (1995)  
*Zivilcourage*  
*Anleitung zum kreativen Umgang mit*  
*Konflikten und Gewalt*  
Münster: agenda-Verlag.
- **Lünse, D. & Siebel, A.** (2002)  
*„Wissen-Macht-Frieden“*  
In: Misor e.V., Werkstätten für den Frieden  
Aachen: Eigenverlag.
- **Stange, W** (1996)  
*Planen mit Phantasie – Zukunftstätten und*  
*Planungszirkel für Kinder und Jugendliche*  
Kiel.

## 6. Kopiervorlagen

Nachfolgend finden Sie die in dieser Handreichung abgedruckten Arbeitsblätter, Texte und Grafiken zusätzlich in Form von Kopiervorlagen, die Sie für Ihren Unterricht uneingeschränkt nutzen dürfen.



# Die drei Musketiere

Drei Dinge, die **wir alle** mögen:

-----  
-----  
-----

Drei Dinge, die wir alle **nicht** mögen:

-----  
-----  
-----

Darin sind wir **unterschiedlich**:

Name

-----

darin unterscheide ich mich von den anderen:

-----

Name

-----

darin unterscheide ich mich von den anderen:

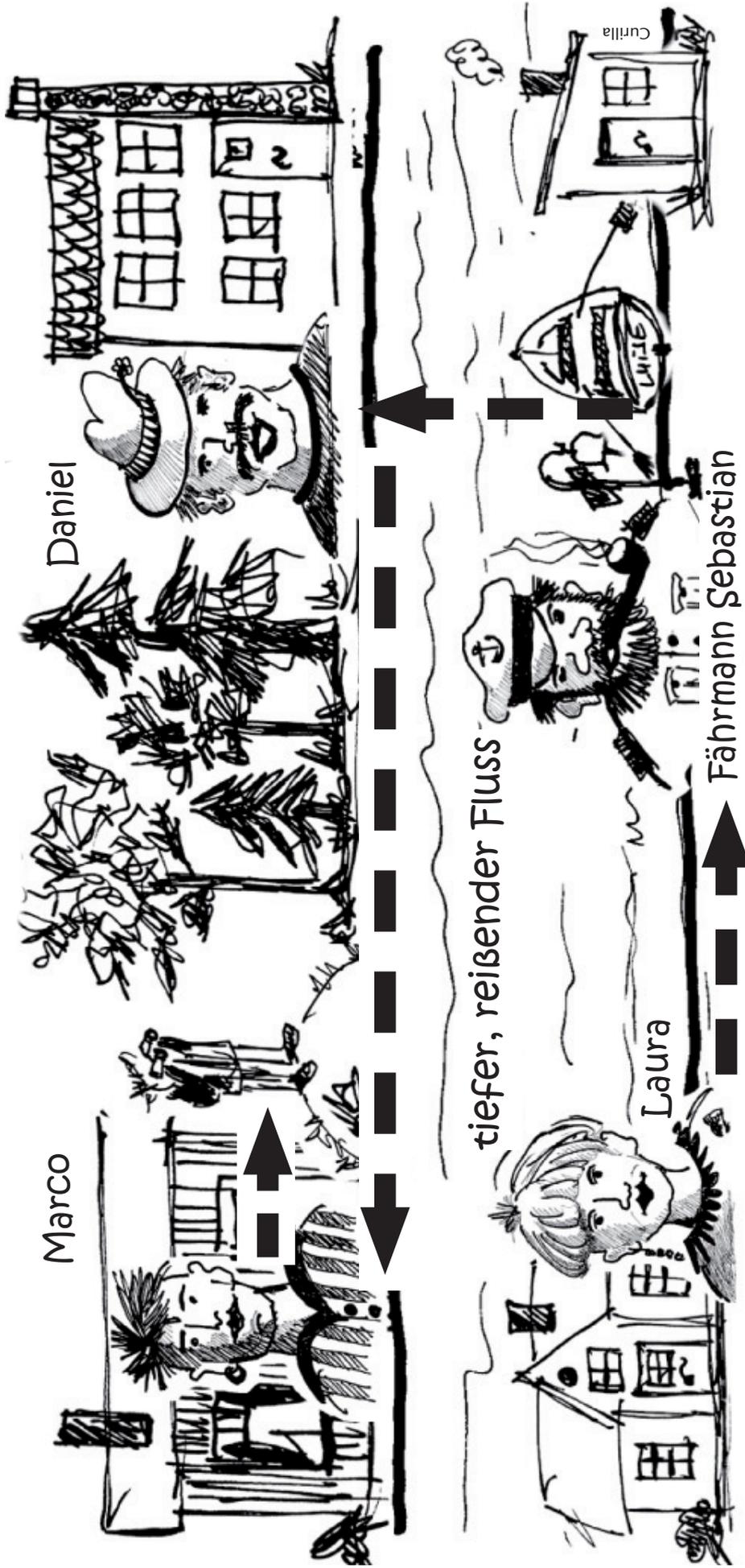
-----

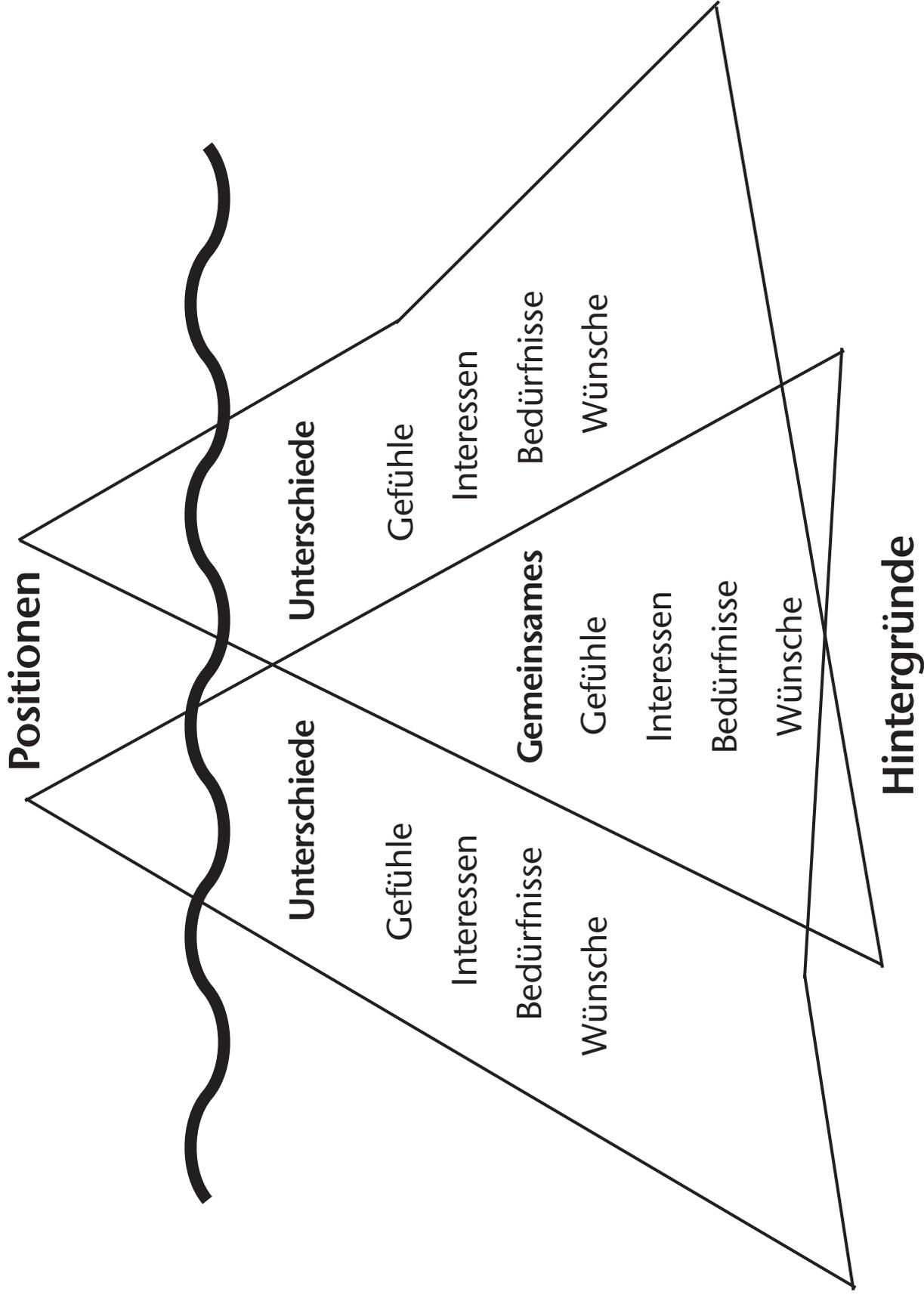
Name

-----

darin unterscheide ich mich von den anderen:

-----





Anzeige

Biete eine Ladung beste

# südamerikanische Orangen.

Insgesamt 20 Tonnen.

Nur als komplette Ladung abzugeben.

Preis für die komplette Ladung 40.000 Euro

Verkauf ab Schiff am Dienstag – Interessenten bitte erscheinen.

Wenn die **SONNE** scheint, springen im **SEE**  
die **FISCHE** aus dem **WASSER**

Wenn es **REGNET** gehen die **LEUTE**  
nach **FEIERABEND** ins **KINO**

Wenn es **STÜRMT** fliegen die **BLÄTTER**  
wie **REGENTROPFEN** von den **BÄUMEN**

In der **BÄCKEREI** gibt es am **SONNTAG**  
zum **FRÜHSTÜCK** frische **BRÖTCHEN**

In der **SCHULE** quälen die **LEHRER**  
ihre **SCHÜLER** mit den **HAUSAUFGABEN**

Am **WOCHENENDE** fahren die **KINDER**  
mit dem **ZUG** zu den **GROSSELTERN**

In den **SOMMERFERIEN** fahren die **URLAUBER**  
zum **BADEN** ans **MEER**

Im **SUPERMARKT** kauft ein **MANN**  
für seine **FREUNDIN** eine Schachtel **PRALINEN**

Auf der **STRASSE** fährt ein **AUTO**  
an der **AMPEL** über die **KREUZUNG**

### **Beispieltext**

*Am Montag, dem 17. Januar 2000, ereignete sich an der Straßenecke Sandersweg/Sophie-Scholl-Straße Folgendes:*

*Eine ältere, gehbehinderte Dame, Frau Jörgensen, überquerte mit ihrem Stock und einer Einkaufstüte, in der sich frische Milch, Eier und Mettwurst befanden, gerade den Zebrastreifen, als Herr Müller mit seinem grün-gelben LKW, auf dem er Tomaten und Gurken für den Öko-Wochenmarkt geladen hatte, in der 30er-Zone mit etwa 45 Stundenkilometer ein Stoppschild überfuhr.*

*Hierbei nahm er nicht nur dem kleinen weißen Sportwagen von Frau Weller die Vorfahrt, die gerade dabei war, ordnungswidrig mit ihrem Handy zu telefonieren, sondern erwischte ihren Wagen so unglücklich, dass er ins Schleudern geriet. Frau Weller verlor die Kontrolle über den Kleinwagen und prallte gegen Frau Jörgensen, so dass diese in hohem Bogen auf den Fußweg geschleudert wurde. Dabei brach sie sich den linken Arm sowie das rechte Bein. Die Milchtüte platzte und der Inhalt der Eierpackung ergoss sich über den Fußweg.*

*Frau Weller rammte noch einen alten, dunkelblauen BMW, kam dadurch jedoch unbeschadet zum Stehen, während Herr Müller mit seinem LKW in die Auslage eines Spielwarenladens sauste. Dabei verteilten sich die Gurken und Tomaten quer über die Sophie-Scholl-Straße, nicht jedoch über den Sandersweg.*

*Ein junger Philosophiestudent, der es eigentlich eilig hatte, weil er zum Fitnessstudio wollte, kümmerte sich um die alte Dame und rief einen Krankenwagen.*

## Die Momo-Geschichte

*„Was die kleine Momo konnte wie kein anderer, das war: **Zuhören**. Das ist doch nichts Besonderes, wird nun vielleicht mancher Leser sagen, zuhören kann doch jeder.*

*Aber das ist ein Irrtum. Wirklich zuhören können nur ganz wenige Menschen. Und so wie Momo sich aufs Zuhören verstand, war es ganz und gar einmalig.*

*Momo konnte so zuhören, dass dummen Leuten plötzlich sehr gescheite Gedanken kamen. Nicht etwa, weil sie etwas sagte oder fragte, was den anderen auf solche Gedanken brachte, nein, sie saß nur da und hörte einfach zu, mit aller Aufmerksamkeit und aller Anteilnahme. Dabei schaute sie den anderen mit ihren großen, dunklen Augen an, und der Betreffende fühlte, wie in ihm auf einmal Gedanken auftauchten, von denen er nie geahnt hatte, dass sie in ihm steckten.*

*Sie konnte so zuhören, dass ratlose oder unentschlossene Leute auf einmal ganz genau wussten, was sie wollten. Oder dass Schüchterne sich plötzlich frei und mutig fühlten. Oder dass Unglückliche und Bedrückte zuversichtlich und froh wurden. Und wenn jemand meinte, sein Leben sei ganz verfehlt und bedeutungslos und er selbst nur irgendeiner unter Millionen, einer, auf den es überhaupt nicht ankommt und der ebenso schnell ersetzt werden kann wie ein kaputter Topf – und er ging hin und erzählte alles der kleinen Momo, dann wurde ihm, noch während er redete, auf geheimnisvolle Weise klar, dass er sich gründlich irrte, dass es ihn, genauso wie er war, unter allen Menschen nur ein einziges Mal gab und dass er deshalb auf seine besondere Weise für die Welt wichtig war.*

*So konnte Momo zuhören.“*





Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung ■ [www.li-hamburg.de](http://www.li-hamburg.de)