

**SOKO**

**Ein Schultraining sozialer Kompetenzen und seine  
Auswirkungen auf die Lehrerbelastung und das Schulklima.  
Eine Untersuchung an Realschulen.**

Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades an der

Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg

Fakultät für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften

vorgelegt von

Ansgar und Joachim Bornhoff

im Mai 2007

den Gutachtern

Prof. Dr. Birgit Spinath und PD. Dr. Henning Plessner

# INHALTSVERZEICHNIS

EINFÜHRUNG .....	5
<b>1 THEORETISCHER TEIL .....</b>	<b>13</b>
1.1 Soziale Kompetenzen im Bildungsauftrag der Schule .....	13
1.1.1 Zum Begriff „Soziale Kompetenzen“ .....	13
1.1.2 Soziale Kompetenzen als konstitutiver Bestandteil eines humanistisch geprägten Bildungsbegriffs .....	15
1.1.3 Curriculare Vorgaben zur Schulung sozialer Kompetenzen .....	18
1.1.4 Die Vermittlung sozialer Kompetenzen in der Schule – naive Beobachtungen zur Situation....	22
1.1.5 Trainingsprogramme zur sozialen Kompetenz von Jugendlichen – Seitenblicke auf außer- und innerschulische Programme .....	28
1.2 Das Schultraining Soziale Kompetenzen (SOKO).....	37
1.2.1 Ein Prozessmodell des Verhaltens in sozialen Situationen .....	37
1.2.2 Das Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK) von Hinsch und Pfingsten .....	41
1.2.3 Struktur und Aufbau des Schultrainings Soziale Kompetenzen.....	49
1.2.4 Schulische Organisationsform des Trainingsprogramms SOKO .....	62
1.3 Das Phänomen der Lehrerbeltung.....	73
1.3.1 Naive Beobachtungen zum Sozialstress bei Lehrern .....	73
1.3.2 Zum Stress-Begriff und Konzepten der Stressforschung .....	75
1.3.3 Das Transaktionale Stress- und Copingkonzept von Lazarus .....	78
1.3.4 Schulstress.....	84
1.3.5 Ansatzpunkte und Einwirkungsmöglichkeiten von SOKO .....	94
1.4 Das Schulklima.....	96
1.4.1 Naive Beobachtungen zum Schulklima .....	96
1.4.2 Zum Klima-Begriff.....	98
1.4.3 Das transaktionale Klima-Modell von Pekrun.....	102
1.4.4 Klima auf Klassen- und Schulebene .....	105
1.4.5 Ansatzpunkte und Einwirkungsmöglichkeiten von SOKO .....	110
<b>2 METHODISCHER TEIL .....</b>	<b>112</b>
2.1 Grundkonzeption der empirischen Untersuchung .....	112
2.1.1 Kausalitäten im schulischen Bezugsrahmen .....	112
2.1.2 Untersuchte Effekte .....	114

2.2	Darstellung grundlegender Fragestellungen und Hypothesen .....	116
2.2.1	Fragestellungen und Hypothesen in Bezug auf die Schüler .....	116
2.2.2	Fragestellungen und Hypothesen in Bezug auf die Lehrer .....	120
2.3	Messinstrumente .....	124
2.3.1	Auswahl der Erhebungsinstrumente .....	125
2.3.2	Fragebogen „Soziale Kompetenzen“ (FSK) .....	127
2.3.3	Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima (LFSK) .....	131
2.3.4	Unsicherheitsfragebogen (UFB) .....	145
2.3.5	Fragebogen „Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster“ (AVEM) .....	149
2.4	Konkretisierung der Hypothesen durch Anwendung auf einzelne Variablen .....	155
2.4.1	Konkretisierung der Hypothesen in Bezug auf die Schüler .....	155
2.4.2	Konkretisierung der Hypothesen in Bezug auf die Lehrer .....	158
2.5	Stichprobe .....	159
2.6	Untersuchungsdesign .....	164
2.6.1	Konzeptionelle Planung und Vorbereitung der Untersuchung .....	164
2.6.2	Ablauf der Hauptuntersuchung .....	167
2.7	Bedingungen und Verfahren der statistischen Auswertung .....	170
2.7.1	Die Datenstruktur .....	170
2.7.2	Verwendete statistische Rechenverfahren .....	172
3	ERGEBNISSE .....	174
3.1	Erfordernisse der Datenaufbereitung und -darstellung .....	174
3.2	Soziale Kompetenzen der Schüler .....	175
3.2.1	Deskriptive Statistiken .....	175
3.2.2	Inferenzstatistische Auswertung .....	177
3.2.3	Besprechung der Hypothesen .....	184
3.2.4	Zusammenfassung .....	188
3.3	Schulklima .....	189
3.3.1	Deskriptive Statistiken .....	190
3.3.2	Inferenzstatistische Auswertung .....	196
3.3.3	Besprechung der Hypothesen .....	205
3.3.4	Zusammenfassung .....	218

3.4	Soziale Kompetenzen der Lehrer .....	220
3.4.1	Deskriptive Statistiken .....	220
3.4.2	Inferenzstatistische Auswertung.....	222
3.4.3	Besprechung der Hypothesen .....	225
3.4.4	Zusammenfassung .....	229
3.5	Lehrerbelastung .....	230
3.5.1	Deskriptive Statistiken .....	231
3.5.2	Inferenzstatistische Auswertung.....	232
3.5.3	Besprechung der Hypothesen .....	235
3.5.4	Zusammenfassung .....	238
4	DISKUSSION .....	239
4.1	Reflexion des Untersuchungsablaufs .....	239
4.2	Rückschau auf die Messinstrumente.....	245
4.2.1	Fragebogen „Soziale Kompetenzen“ (FSK) .....	245
4.2.2	Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima (LFSK) .....	246
4.2.3	Unsicherheitsfragebogen (UFB).....	247
4.2.4	Fragebogen „Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster“ (AVEM) .....	248
4.3	Wirkungsdimensionen von SOKO .....	248
4.3.1	Direkte Kausalitäten .....	248
4.3.2	Indirekte Kausalitäten.....	251
4.3.3	Fazit .....	254
4.4	Projekt- und Reihenform.....	255
4.5	Lehrer und Schüler .....	257
4.6	Offene Fragen und spezifische Untersuchungsprobleme .....	258
5	AUSBLICK: SOKO IN DER SCHULPRAXIS.....	261
5.1	Einordnung der Untersuchungsergebnisse.....	261
5.2	Von der punktuellen Intervention zum nachhaltigen System.....	262
5.3	Soziale Kompetenzen im Verbund überfachlicher Unterrichtsinhalte .....	264
5.4	Aufbau einer Organisationsstruktur .....	267

5.5	Implementierung eines Systems und Einbettung in den Schulalltag .....	271
6	SCHLUSSBEMERKUNG .....	274
	LITERATURVERZEICHNIS .....	275
ANHANG		
A1	Trainingsprogramm SOKO in Projektform	
A2	Trainingsprogramm SOKO in Reihenform	
A3	Arbeitsmaterialien zur Lehrerschulung	
A4	Fragebogen Soziale Kompetenzen	
A5	Lehrer-Leitbogen zur Untersuchungsdurchführung	
A6	Planungsbogen für die SOKO-Durchführung als Reihenform (exemplarisch gefüllt)	
A7	Mögliche inhaltliche Füllung des SKAT-Gesamtsystems	
A8	Modifikation des SKAT-Gesamtsystems am Beispiel einer Schule	

## EINFÜHRUNG

Die vorliegende Arbeit dokumentiert eine Untersuchungsreihe an ausgewählten Realschulen im Regierungsbezirk Arnsberg. Dabei geht es um die Implementierung und Evaluation des „Schultrainings Soziale Kompetenzen“ (SO-KO) sowie dessen Auswirkungen auf die subjektiv erlebte Belastung der Lehrer und das Schulklima.

Anlass und spezifische Fragestellungen dieser Arbeit ergaben sich aus naiven Beobachtungen in der Praxis der Lehrerfortbildung: Viele Lehrer äußerten immer wieder, dass sie sich durch schwer zu bewältigende pädagogische Alltagssituationen, insbesondere „schwierige“ Schüler und ein zum Teil angespanntes Lehrer-Schüler-Verhältnis zunehmend „belastet“, „gestresst“, „überfordert“ fühlten. Dieselben Lehrer erlebten Fortbildungen, die im engeren oder weiteren Sinne soziale Kompetenzen stärken (z. B. mit Kommunikationstrainings nach Schulz von Thun oder Elementen aus dem „Gruppentraining sozialer Kompetenzen“ von Hinsch und Pfingsten), vielfach als „hilfreich für die pädagogische Praxis“ im Sinne einer Reduktion ihrer Belastung und einer Verbesserung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses. Zahlreiche Gespräche mit Lehrern und ihren Schulleitungen führten schließlich zu der Frage, ob solche Trainings, planmäßig und vielleicht häufiger mit Lehrern und mit Schülern, also mit der *ganzen* Schule durchgeführt, sich möglicherweise nicht nur Kompetenz steigernd für Schüler, sondern auch positiv auf das gesamte Schulklima auswirken und die beschriebenen Stresssituationen der Kollegen positiv beeinflussen.

Mit Blickrichtung auf mögliche Schülertrainings fiel uns schnell ein weiterer Aspekt ins Auge: Obwohl die Förderung sozialer Kompetenz(en) in der schulpolitischen und pädagogischen Diskussion als sehr en vogue, hinsichtlich ihrer Notwendigkeit als nahezu unbezweifelt gelten durfte, fehlten zumeist spezifische empirische Untersuchungen über die Effektivität publizierter Trainings – eine Situation, an der sich unseres Wissens nach bis heute grundsätzlich noch nicht viel geändert hat. Vor diesem Hintergrund beschlossen wir im Frühjahr 2000 die Entwicklung eines – an Hinsch und Pfingsten (1998) orientierten<sup>1</sup> – schulspezifischen Trainingsprogramms mit folgendem Profil:

---

<sup>1</sup> Nachdem das Trainingsprogramm ursprünglich mit Bezugnahme auf die dritte Auflage des Gruppentrainings sozialer Kompetenzen von Hinsch und Pfingsten (1998) entstand, liegt seit

1. Im Mittelpunkt sollten ein Training sozialer Kompetenzen für Schüler sowie dessen empirisch messbare Auswirkungen stehen.
2. Im Gegensatz zu vergleichbaren Unterrichtsprogrammen, die meistens jahrgangsstufenbezogen konzipiert sind, sollten *alle* Schüler einer Schule teilnehmen. Zudem sollte das gesamte Kollegium zuvor eine Schulung durchlaufen, um die theoretischen und praktischen Grundlagen des Programms zu erlernen und sie dann in der Rolle des Trainers den Schülern vermitteln zu können. Somit würden indirekt die Lehrer zu einer zweiten Zielgruppe eines Trainings sozialer Kompetenzen avancieren.
3. Es sollten zwei verschiedene Modelle (eine kompakte Projektform und eine für einen etwas längeren Zeitraum konzipierte Reihenform) angewendet und verglichen werden.
4. Eine Auswertung sollte gezielt auch im Blick auf die oben skizzierten Überlegungen erfolgen, also klären, inwieweit sich durch die Trainingsformen an der spürbaren Lehrer-Belastung sowie dem Schulklima signifikante Änderungen ergeben würden.
5. Das Training sollte nicht zuletzt auch so konzipiert werden, dass es möglicherweise Baustein in einem übergeordneten System sein könnte, welches überfachliche Unterrichtsinhalte nachhaltig, transparent und verlässlich im System einer Schule verankert.

Im den Schuljahren 2000/01 und 2001/02 wurden die Trainingselemente entwickelt und in unterschiedlichen Lehrer- und Schüler-Gruppen verschiedener Schulen und Schulformen getestet. Während dieses Zeitraums fiel die Entscheidung, das Programm für die Anwendung an Realschulen zu konzipieren, da auf diese Weise – vor dem Hintergrund der aus forschungstechnischen Gründen notwendigen Beschränkung auf eine Schulform (Vergleichbarkeit der Daten) – die Möglichkeit einer Übertragung auf andere Schulformen im Bereich der Sekundarstufe I unserer Meinung nach am größten ist. Im zweiten Halbjahr des Schuljahres 2001/02 lag das Trainingsprogramm dann in seiner jetzigen Form vor, und ursprünglich sollte das ganze Projekt auch in dieser

---

2002 eine vierte, völlig neu bearbeitete Auflage vor, auf welche wir uns in der vorliegenden Arbeit zumeist beziehen.

Phase durchgeführt werden. Aufgrund einer Haushaltssperre wurde der Untersuchungszeitraum jedoch auf das zweite Halbjahr verschoben.

Unser Hauptinteresse bei dieser Untersuchung gilt der pädagogischen Praxis. Da wir selbst aus der Schulpraxis kommen, ist es unser Ziel, ein leicht handhabbares, für den schulischen Kontext taugliches Instrument zu entwickeln, mit dessen Hilfe die sozialen Kompetenzen von Schülern und Lehrern gesteigert werden können. Ein solches Instrument könnte unserer Ansicht nach auch als Intervention bei sozial inkompetentem Verhalten oder als präventive Maßnahme im Kontext der aktuell vielfach diskutierten Gewalteskalation an Schulen Anwendung finden. Und dies umso mehr, falls sich positive Effekte im Sinne einer Verbesserung des Schulklimas und einer Reduktion der Belastung der Lehrer bestätigen lassen.

Ausgangspunkt unserer Überlegungen in Kapitel 1.1 ist neben einer begrifflichen Klärung der Blick auf die Verankerung sozialer Kompetenzen im Gesamtauftrag von Schule vor dem Hintergrund eines humanistisch geprägten Bildungsbegriffs. Dieser Ansatz dient als Grundlage, soziale Kompetenzen als Unterrichtsgegenstand *überfachlich* zu qualifizieren und damit zugleich als nicht ohne weiteres im normalen Fachunterricht abgedeckt zu sehen. Seitenblicke auf existierende außer- und innerschulische Trainingsprogramme zu sozialen Kompetenzen sind in diesem Kontext Teil einer Bestandsaufnahme, welche zeigt, dass zwar hinsichtlich spezifischer Zielsetzungen im Einzelfall Arbeitsprogramme zu finden sind, von einer Vielgestaltigkeit entsprechender, in der Praxis erprobter und einsetzbarer zusammenhängender Gesamtkonzeptionen jedoch nicht die Rede sein kann. Dies gilt insbesondere in Bezug auf unsere eigenen Schwerpunkt- und Zielsetzungen gemäß dem bereits weiter oben skizzierten Profil.

So ergibt sich die Notwendigkeit, für den Unterrichtsgegenstand „soziale Kompetenzen“ möglichst gut geeignete Materialien zu entwickeln, ein Anspruch, dem wir mit der Konstruktion von SOKO gerecht zu werden versuchen. Das Modell stellen wir in Bezugnahme auf das Gruppentraining sozialer Kompetenzen von Hinsch und Pfungsten sowie in Abgrenzung zu anderen Modellen in Kapitel 1.2 ausführlich vor.

In den Abschnitten 1.3 und 1.4 werden die Größen „Lehrerbelastung“ und „Schulklima“ näher beschrieben, deren positive Beeinflussung wir uns von der schulischen Arbeit an den sozialen Kompetenzen aller Beteiligten erhoffen. Ihre theoretische Fundierung beinhaltet als gemeinsamen Nenner insbesondere transaktionale Konzepte, welche beide Phänomene modellhaft im Kontext eines Interaktionsprozesses zwischen Umwelтанforderungen einerseits und personalen Bewertungs- bzw. Bewältigungsstrategien andererseits interpretieren. Darauf aufbauend werden die genannten Größen im Blick auf die Schulwirklichkeit konkretisiert, so dass abschließend Ansatzpunkte und Einwirkungsmöglichkeiten eines Trainingsprogramms wie SOKO deutlich werden können.

Der Methodische Teil dieser Arbeit versucht angesichts der vielfältigen Ansatzpunkte und Zielsetzungen der Untersuchung zunächst einen Überblick über deren Gesamtkonzeption zu geben (2.1), auf dieser Basis folgt dann die Darstellung grundlegender Fragestellungen und Hypothesen (2.2 bzw. 2.4). Da die vier von uns verwendeten Messinstrumente sowohl terminologisch als auch hinsichtlich der Bedingungen ihres Einsatzes zum Teil recht unterschiedlich aufgebaut sind, empfiehlt es sich für den Leser, sie jeweils einzeln im Zusammenhang mit dem Ergebnisbericht ihrer Anwendung zu lesen. Demgemäß ist die Darstellung der verwendeten Fragebögen (2.3.2 – 2.3.5) analog zur Darstellung der Ergebnisse (3.2 – 3.5) aufgebaut. Die jeweiligen Untersuchungsschwerpunkte (soziale Kompetenzen der Schüler bzw. der Lehrer, Lehrerbelastung, Schulklima) können dabei unabhängig voneinander betrachtet werden. Auf besondere Probleme der Datenstruktur, die verwendeten statistischen Rechenverfahren sowie die Grundprinzipien der Ergebnisdarstellung wird in den Kapiteln 2.7 bzw. 3.1 eingegangen.

Mit der Diskussion der Ergebnisse in Kapitel 4 folgt der Versuch, die verschiedenen Untersuchungsstränge dieser Arbeit zusammenzuführen und ihre grundlegenden Fragestellungen in einer Zusammenschau zu erörtern. Dabei werden bewusst verschiedene Erklärungs- und Deutungsversuche nebeneinander gestellt, abschließende offene Fragen sollen weiteren Forschungsbedarf skizzieren. Schließlich folgt vor dem Hintergrund des bereits eingangs angesprochenen Anliegens in Kapitel 5 ein Ausblick in und für die Schulpraxis, welcher beispielhaft zeigen soll, wie ein Trainingsprogramm wie SOKO als *ein*

Baustein im pädagogisch-erzieherischen Konzept einer Schule fungieren und im Schulalltag organisatorisch praktikabel verankert werden kann.

Auch ein formaler Aspekt unserer Arbeit sei an dieser Stelle angesprochen. Wie bereits deutlich geworden ist, verwenden wir im Text bei allen personalen Begriffen (Lehrer, Schüler etc.) wegen der flüssigeren Lesbarkeit ausschließlich die männliche Form. Der Versuch, durchgängig und konsequent weibliche und männliche Formen nebeneinander zu verwenden, führte zum Teil zu unübersichtlichen und schwerer verständlichen Satzkonstruktionen. Wir möchten darauf hinweisen, dass die entsprechenden weiblichen Formen jeweils ausdrücklich mit gemeint sind.

Eine empirische Forschungsarbeit wie die vorliegende, die sich der pädagogischen Praxis verpflichtet fühlt, bedarf im Besonderen der Nähe zur Schulbasis. Sie entsteht nicht im Elfenbeinturm wissenschaftlicher Reflexion, sondern lebt entscheidend vom Austausch, der Diskussion und dem Diskurs mit Personen der Praxis. Auch wenn wir als die Autoren dieser Arbeit aufgrund unserer Tätigkeitsbereiche dieser nach wie vor sehr nahe stehen, haben wir von dem Gedankenaustausch mit zahlreichen Freunden, Bekannten und Arbeitsbekanntschäften, welche ihrerseits häufig – nicht immer – im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit z. B. als Moderatoren, Referendare, Lehrer, Schulleiter etc. im schulischen Umfeld beheimatet sind, enorm profitiert.

Eine insbesondere Lehrerinnen und Lehrern in der öffentlichen Meinung häufig unterstellte Reserviertheit gegenüber Neuerungen und Reformen konnten wir dabei *der Sache nach* nur selten feststellen: Vielmehr lebt die Neugier nach neuen Unterrichts- und Schulformen genauso wie die Freude an Gedankenspielen bezüglich ihrer praktischen Umsetzung – Desillusionierung und Frustration treten demgegenüber „lediglich“ bei den Möglichkeiten ihrer Realisierung auf, den alltäglich erfahrenen bürokratischen, gesellschaftspolitischen und systembedingten Hemmnissen des pädagogischen und erzieherischen Grundauftrags, welcher doch zumeist als das „eigentlich Wichtige“ empfunden wird. Die Kluft zwischen Ideal(en) und Realität klafft zumindest im Empfinden der Betroffenen vielleicht nirgends so stark wie im Schulalltag. So sei an erster Stelle all denjenigen gedankt, die mit ihrer Anregungen, Ideen, kritischen Anmerkungen, ihren persönlichen Erfahrungen und ihrem Rat unsere Arbeit inhaltlich bereichert und mitgeprägt haben. Wir hoffen, ihnen durch unsere Er-

gebnisse und Erkenntnisse etwas für ihren eigenen (Schul-) Alltag zurückgeben zu können.

Ein besonderer Dank gilt ferner den Lehrenden und Lernenden der beteiligten Realschulen für ihre zum Teil recht zeitaufwendige und – angesichts der Anforderungen des Schulalltags – sicher auch Energie und Kraft kostende Mitarbeit. Ohne ihr pädagogisches und persönliches Engagement hätte diese Untersuchung nicht durchgeführt werden können.

Bezüglich der rechtlichen und schulpolitischen Grundvoraussetzungen danken wir der Bezirksregierung Arnsberg, insbesondere dem früheren Leiter der Abteilung Schule bei der Bezirksregierung Arnsberg, Herrn Abteilungsdirektor Werner Fornasier, und der Fortbildungsreferentin für Realschulen der Bezirksregierung Arnsberg, Frau RSKR' Helga Lefelmann, für die freundliche Unterstützung und Förderung dieser Untersuchung.

Schließlich danken wir besonders Frau Prof. Dr. Spinath von der Universität Heidelberg für ihre kontinuierliche, geduldige und immer wieder hilfreiche wissenschaftliche Begleitung dieser Arbeit sowie Herrn Alexander Sommer vom Statistischen Beratungs- und Analyse-Zentrum der Universität Dortmund für seine engagierte Beratungstätigkeit im Zusammenhang mit statistischen Fragestellungen.

Zum Abschluss dieser Einleitung soll der Anteil der Autoren an der Erstellung der vorliegenden Arbeit erklärt und anhand ihrer inhaltlichen Gliederung verdeutlicht werden. Dabei ist vorweg darauf hinzuweisen, dass trotz der jeweils spezifischen Eigenanteile die zugehörigen Untersuchungsbereiche aufeinander bezogen sind und in der Gesamtkonzeption gemeinsam gedacht wurden. Diese Tatsache manifestiert sich formal in der Publikation *einer* zusammenhängenden Arbeit.

Inhaltlich vereint diese die – auf die Autoren verteilte – Untersuchung zweier Zielgruppen bzw. Stichproben, der Schüler und der Lehrer, unter teils ähnlichen und teils unterschiedlichen Fragestellungen. Beide Hauptbereiche können somit vom Leser unabhängig voneinander betrachtet werden, sind in der Genese der grundlegenden Fragestellungen dieser Arbeit und der Konzeption von SOKO als Schultraining jedoch miteinander verbunden und werden in

Teilbereichen der abschließenden Diskussion auch wieder zusammengeführt. Dabei haben die Autoren auch bezüglich der Zusammenschau beider inhaltlichen Bereiche unter übergeordneten Gesichtspunkten jeweils unterschiedliche Untersuchungsschwerpunkte gesetzt und bearbeitet.

Insgesamt versteht es sich von selbst, dass die Erstellung dieser Arbeit als Ganzes in engem Kontakt und Gedankenaustausch beider Autoren erfolgte. Unter dieser Prämisse sind folgende Teile primär zuzuordnen:

#### Herrn Joachim Bornhoff

- 1.3 *Das Phänomen der Lehrerbelastung*
  - 1.3.1 *Naive Beobachtungen zum Sozialstress bei Lehrern*
  - 1.3.2 *Zum Stress-Begriff und Konzepten der Stressforschung*
  - 1.3.3 *Das Transaktionale Stress- und Copingkonzept von Lazarus*
  - 1.3.4 *Schulstress*
  - 1.3.5 *Ansatzpunkte und Einwirkungsmöglichkeiten von SOKO*
- 2.2.2 *Fragestellungen und Hypothesen in Bezug auf die Lehrer*
- 2.3.4 *Unsicherheitsfragebogen (UFB)*
- 2.3.5 *Fragebogen „Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster“ (AVEM)*
- 2.4.2 *Konkretisierung der Hypothesen in Bezug auf die Lehrer*
- 3.4 *Soziale Kompetenzen der Lehrer*
  - 3.4.1 *Deskriptive Statistiken*
  - 3.4.2 *Inferenzstatistische Auswertung*
  - 3.4.3 *Besprechung der Hypothesen*
  - 3.4.4 *Zusammenfassung*
- 3.5 *Lehrerbelastung*
  - 3.5.1 *Deskriptive Statistiken*
  - 3.5.2 *Inferenzstatistische Auswertung*
  - 3.5.3 *Besprechung der Hypothesen*
  - 3.5.4 *Zusammenfassung*
- 4.2.3 *Unsicherheitsfragebogen (UFB)*
- 4.2.4 *Fragebogen „Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster“ (AVEM)*
- 4.3.1 *Direkte Kausalitäten*
- 4.5 *Lehrer und Schüler*

## Herrn Ansgar Bornhoff

- 1.4 *Das Schulklima*
  - 1.4.1 *Naive Beobachtungen zum Schulklima*
  - 1.4.2 *Zum Klima-Begriff*
  - 1.4.3 *Das transaktionale Klima-Modell von Pekrun*
  - 1.4.4 *Klima auf Klassen- und Schulebene*
  - 1.4.5 *Ansatzpunkte und Einwirkungsmöglichkeiten von SOKO*
  
- 2.2.1 *Fragestellungen und Hypothesen in Bezug auf die Schüler*
  
- 2.3.2 *Fragebogen „Soziale Kompetenzen“ (FSK)*
- 2.3.3 *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima (LFSK)*
  
- 2.4.1 *Konkretisierung der Hypothesen in Bezug auf die Schüler*
  
- 3.2 *Soziale Kompetenzen der Schüler*
  - 3.2.1 *Deskriptive Statistiken*
  - 3.2.2 *Inferenzstatistische Auswertung*
  - 3.2.3 *Besprechung der Hypothesen*
  - 3.2.4 *Zusammenfassung*
  
- 3.3 *Schulklima*
  - 3.3.1 *Deskriptive Statistiken*
  - 3.3.2 *Inferenzstatistische Auswertung*
  - 3.3.3 *Besprechung der Hypothesen*
  - 3.3.4 *Zusammenfassung*
  
- 4.2.1 *Fragebogen „Soziale Kompetenzen“ (FSK)*
- 4.2.2 *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima (LFSK)*
  
- 4.3.2 *Indirekte Kausalitäten*
  
- 4.4 *Projekt- und Reihenform*

# 1 THEORETISCHER TEIL

## 1.1 Soziale Kompetenzen im Bildungsauftrag der Schule

### 1.1.1 Zum Begriff „Soziale Kompetenzen“

Das Schlagwort der „Sozialen Kompetenz“ ist als eine sogenannte Schlüsselqualifikation in der jüngeren bildungspolitischen Diskussion verstärkt in das Blickfeld schulischen Lehrens und Lernens gerückt (vgl. Beck, 1995). Neben eher auf die Individualität des Einzelnen ausgerichteten Erziehungszielen wie der Persönlichkeitsentwicklung oder der Beschäftigungsfähigkeit, welche auf Wissens- und Kompetenzvermittlung im engeren Sinne zielen, stellt das Hineinwachsen in die Gesellschaft einen dritten wesentlichen Ansatzpunkt pädagogischer Arbeit dar. Diesbezüglich will Schule – um zunächst von der Wortbedeutung auszugehen – bei Schülern bestimmte „Kompetenzen“ (also Sachverstand und Fähigkeiten) im „sozialen Bereich“ (d. h. in der Interaktion mit anderen) fordern und fördern.

Als Begrifflichkeit mit pädagogischer Intention wird „Soziale Kompetenz“ heute zumeist dem Oberbegriff des „Sozialen Lernens“ zugeordnet, welcher intentional sowohl auf Selbstkompetenz und Sensibilität für die eigene soziale Lage als auch auf Handlungskompetenzen für soziale Situationen mit besonderer Berücksichtigung von sozial-integrativem und demokratischem Verhalten (etwa in Gruppenprozessen) zielt (Reinhold, Pollak & Heim, 1999). Diesbezüglich besteht an der in unserer Gesellschaft herrschenden Notwendigkeit solchen Lernens sicher genauso wenig Zweifel wie an der Tatsache, dass derartige Lernprozesse prinzipiell jederzeit stattfinden und das schulische Umfeld für Kinder und Jugendliche diesbezüglich nur *einen*, wenn auch wichtigen Bezugspunkt darstellt. Darüber hinaus gestaltet sich jedoch eine umfassende Kategorisierung sozialer Handlungskompetenzen als schwierig und wird in der Literatur – je nach Perspektive und Erkenntnisinteresse – verschiedenartig gehandhabt.

Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass sich unsere Untersuchung wie beschrieben als ein auf die Praxis bezogener Ansatz versteht, sind die folgenden Überlegungen zum Begriff „Soziale Kompetenzen“ im Sinne einer Annäherung an das Konstrukt zu verstehen. Wir orientieren uns dabei am theoretischen Konzept von Hinsch und Pfungsten (2002), deren pragmatisches Begriffsverständnis im Rahmen ihres Gruppentrainings sozialer Kompetenzen (GSK)

auch unserem Schultraining zugrunde liegt. Die Annäherung erfolgt in vier Schritten:

### **1. Sozial kompetentes versus sozial inkompetentes Verhalten**

Hinsch und Pfingsten (2002) gehen davon aus, dass „Individuen über die Fertigkeit verfügen, akzeptable Kompromisse zwischen individuellen Bedürfnissen einerseits und sozialer Anpassung andererseits zu finden und zu verwirklichen“ (S. 4). Im Falle sozialer Inkompetenz seien diese Fertigkeiten nicht oder nur unvollkommen vorhanden. Das zeige sich in vielen Fällen entweder in vermeidend-unsicheren oder in zudringlich-aggressiven Verhaltensmustern. Beide Reaktionsweisen werden – auch wenn sie zu kurzfristig befriedigenden Ergebnissen führen – als sozial inkompetent angesehen.

#### Beispiel

*Eine Schülerin setzt sich im Kampf um einen Fensterplatz mit Einsatz körperlicher Gewalt gegen ihre Mitschülerin durch. Kurzfristig gewinnt sie den Kampf, verliert jedoch ggf. langfristig die Sympathie dieser Mitschülerin.*

### **2. Sozial inkompetentes Verhalten versus Störungen des sozialen Verhaltens im Sinne der ICD-10**

Aufgrund unseres pädagogischen Ansatzes betrachten wir sozial inkompetentes Verhalten nicht per se als manifeste Störung, sondern grenzen es – noch deutlicher als Hinsch und Pfingsten – von den ICD-10-Diagnosen „soziale Phobien“ (F 40.1) oder Persönlichkeits- und Verhaltensstörungen wie der „Ängstlich (vermeidenden) Persönlichkeitsstörung“ (F 60.6) auf der einen sowie der „Aggressiven Persönlichkeitsstörung“ (F 60.3) auf der anderen Seite ab (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation, 2004). Im Rahmen entsprechender pathologischer Störbilder treten zwar sozial inkompetente Verhaltensmuster auf, sie gelten aber lediglich als notwendige, nicht jedoch hinreichende Kriterien für die jeweilige Diagnose.

Dieser Hinweis scheint uns im Hinblick auf den schulischen Kontext besonders wichtig, da hier nach unserer Erfahrung deutlich häufiger sozial inkompetente Verhaltensmuster als pathologische Störungen anzutreffen sind, so dass eine Intervention eher pädagogische Züge tragen sollte. Im Falle pathologischer Störungen müsste dagegen therapeutisch interveniert werden – (auch) außerhalb der Schule.

### **3. Sozial kompetentes Verhalten als situativ variierende Größe**

Der Begriff Soziale Kompetenz ist in der psychologischen Literatur nicht einheitlich definiert. Er subsumiert Aspekte, die in älteren psychologischen Konzepten als Selbstsicherheit, Durchsetzungsvermögen, Kontaktfähigkeit usw. beschrieben sind. Im Gegensatz zu eigenschaftstheoretischen Konstrukten begreifen Hinsch und Pfingsten (2002) sozial in-/kompetentes Verhalten nicht als situationsübergreifendes, generelles Persönlichkeitsmerkmal und weisen darauf hin, dass veröffentlichte Ergebnisse entsprechender Faktorenanalysen nicht auf das Vorliegen eines solchen Merkmals hindeuten. Sie gehen demgemäß davon aus, dass sich die meisten sozialen Probleme auf bestimmte, in ihren Anforderungen durchaus unterschiedliche Situationen beschränken (z. B. Prüfungen, Kontaktaufnahme, Durchsetzung von Interessen usw.), in denen jeweils bestimmte Fertigkeiten zur Bewältigung der Situation benötigt werden. Deshalb schlagen sie vor, nicht von *der* sozialen Kompetenz einer Person (also im Singular), sondern von ihren sozialen Kompetenzen (im Plural) zu sprechen. Auch hier folgen wir dem Ansatz des GSK. Wird trotzdem im Folgenden gelegentlich – etwa bei Bezugnahmen auf andere Konzepte – der Begriff im Singular verwendet, geschieht dies stets im Sinne der hier angedeuteten notwendigen begrifflichen Ausdifferenzierung.

### **4. Arbeitsdefinition**

Aus den genannten Aspekten ergibt sich die folgende Arbeitsdefinition, die Hinsch und Pfingsten (2002) in Anlehnung an Döpfner, Schlüter und Rey (1981) formulieren. Danach begreifen sie soziale Kompetenzen als „die Verfügbarkeit und Anwendung von kognitiven, emotionalen und motorischen Verhaltensweisen, die in bestimmten sozialen Situationen zu einem langfristig günstigen Verhältnis von positiven und negativen Konsequenzen für den Handelnden führen“ (S. 5).

#### **1.1.2 Soziale Kompetenzen als konstitutiver Bestandteil eines humanistisch geprägten Bildungsbegriffs**

Dass hinsichtlich der Bedeutung von Sozialkompetenz und ihrem Platz im Rahmen von (schulischer) Erziehung durchaus ein gesellschaftlicher Konsens besteht, ist bereits zur Sprache gekommen. Dagegen wird die Frage, inwieweit soziale Kompetenzen als Attribut von Bildung und damit genuiner Bestandteil des schulischen *Bildungsauftrags* angesehen werden können, durchaus kontrovers beurteilt – was in der Bedeutung für die Bewusstheit und

Nachhaltigkeit ihrer dortigen Schulung nicht zu unterschätzen ist. Ohne dass an dieser Stelle der Bildungsbegriff in seiner historisch gewachsenen Vielfältigkeit und Komplexität umfassend beleuchtet und diskutiert werden könnte, soll doch im Folgenden zumindest eine Auffassung von (Allgemein-) Bildung skizziert werden, welche soziale Kompetenzen selbstverständlich umfasst und gerade in der Gegenwart (wieder) verstärkt Einzug in die bildungspolitischen Debatten und schulpolitischen Weichenstellungen gehalten hat.

Die Geburt eines umfassenden und vielfältigen Bildungsbegriffs vollzieht sich in Deutschland im Laufe des 18. Jahrhunderts auf der Grundlage einer Geisteshaltung, welche sich gegen den Rationalismus der Aufklärung und eine Betrachtungsweise wendet, die die Zweckrationalität und Funktionalität von Wissen akzentuiert. Durch Humboldt, Herder, Fichte, Hegel und andere entwickelt sich der Begriff einer Bildung, deren Bestimmung „die organische Entfaltung und Entwicklung aller individuellen Kräfte [ist], die das Leben im Ganzen in Anspruch nimmt. Bildung wird zu einem dynamischen Prozess, der jetzt, bezogen auf das einzelne Individuum und die Gesellschaft, eine innere Entwicklung und deren äußere Darstellung übergreift“ (Sandkaulen, 2004).

Demgemäß geht es dem humanistischen Bildungsideal nicht „um Wissen und Reden, sondern um Charakter und Handeln“ (Humboldt, 1964, S. 258). Schon Herder bemängelt in einer Streitschrift von 1774 mit dem Titel „Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit“ die „Kluft“, welche zwischen jeder, wenn auch noch so schönen gesagten oder gedachten „Wahrheit“ und deren „mindesten Anwendung“ liege (Blumenberg, Habermas, Henrich & Taubes, 1967, S. 84). Eine rein äußerliche Bildung, die sich auf den ausschließlichen Zuwachs an Wissen als Fortschritt einer bloß „künstlichen“ Verstandeskultur richte, übersehe, dass weder der Gang der Menschheitsgeschichte noch die Erfüllung des einzelnen menschlichen Lebens an solch einseitigen Errungenschaften hänge.

Dabei kann die dualistische Perspektive Herders einer sowohl auf die Entwicklung des Individuums bedachten als auch die Menschheit als ganze im Blick behaltenden Erziehung respektive Bildung bis in die Gegenwart Gültigkeit beanspruchen. Wenn etwa Wolfgang Klafki (1996) allgemeine Bildung als Zusammenspiel der Grundfähigkeiten zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität definiert oder Hartmut von Hentig (2003) erstens den nach Bil-

derung strebenden Menschen, zweitens eine zur Orientierung und zum Überleben in der Welt notwendige „praktische Bildung“ sowie drittens die auf die Gesellschaft ausgerichtete „politische Bildung“ als *die* drei Bestimmungen von Bildung ausmacht, steckt dahinter letztlich die gleiche humanistische Grundvorstellung, nämlich dass (Aus-) Bildung gleichermaßen die bestmögliche Entfaltung und Entwicklung individueller Anlagen und Fähigkeiten sowie das Gemeinwohl im Blick behalten muss. Sie ist demnach eine Anleitung zur individuellen Selbstentfaltung in Auseinandersetzung mit der äußeren Welt.

In einem solchen Verständnis hat die Entwicklung sozialer Kompetenzen, wenn auch unterschiedlich bzw. zeitabhängig gefüllt und nicht immer so genannt, ihren selbstverständlichen Platz.

Dabei sollte die in den beiden genannten jüngeren Definitionen von Bildung zum Ausdruck kommende relative Übereinstimmung nicht darüber hinwegtäuschen, dass unsere Gesellschaft eigentlich keinen einheitlichen Bildungsbegriff mehr kennt, dieser zumindest jede spezifische Bedeutung verloren hat. So kann einerseits – im Sinne einer „materialen“ Bildungsvorstellung – Bildung eher als Prozess bzw. Ergebnis des Erwerbs von bestimmten, für besonders wichtig gehaltenen Wissensbeständen („Bildungsgütern“) gelten. Andererseits zielt eine „formale“ Bildungsvorstellung primär auf die Ausbildung und Entwicklung gewisser Fähigkeiten und Kompetenzen. Damit ergeben sich zusätzlich zu der bereits angesprochenen Notwendigkeit des Abwägens einer individualistischen und einer eher gesellschaftlichen bzw. gesellschaftspolitischen Perspektive bereits einigermaßen vielfältige Auslegungsfacetten des Bildungsbegriffs.

Im tatsächlichen Diskurs um Bildungsinhalte und -kriterien, Erziehungs- und Unterrichtsziele vor dem Hintergrund der genannten Vorstellungen zum Bildungsbegriff spielen auch soziale Kompetenzen eine Rolle, wie im Folgenden der Blick auf relevante curriculare Vorgaben zeigt. Und insbesondere mit den nationalen und internationalen Vergleichsstudien der letzten Jahre (z. B. TIMSS oder PISA) und den von der Kultusministerkonferenz in den Jahren 2003 und 2004 vereinbarten sogenannten Bildungsstandards, welche die zum Ende einzelner Jahrgangsstufen erwarteten Lernergebnisse beschreiben, ist die Diskussion um eine zeitgemäße schulische Ausprägung des Bildungsbegriffs wieder neu entbrannt.

### **1.1.3 Curriculare Vorgaben zur Schulung sozialer Kompetenzen**

Ein kurzer Seitenblick gilt in diesem Unterkapitel den Richtlinien und Lehrplänen in Nordrhein-Westfalen, d. h. den für den Schulunterricht obligatorischen curricularen Vorgaben und ihren Aussagen zur Schulung sozialer Kompetenzen. Dabei beschränken wir uns vor dem Hintergrund der vorliegenden Untersuchung auf die Schulform Realschule.

Zu unterscheiden ist grundsätzlich zwischen den für alle Fächer gleichen Richtlinien und den fachspezifischen Lehrplänen. Während erstere übergeordnete, allgemeiner formulierte Vorgaben beinhalten, gehen letztere genauer auf die speziellen Unterrichtsinhalte, -methoden und -ziele im jeweiligen Fachunterricht der Sekundarstufe I ein. Bezüglich einer Schulung sozialer Kompetenzen bietet sich hier insbesondere ein Blick in die Lehrpläne der Fächer Deutsch und Religion an, evtl. auch des Faches Politik.

Betrachtet man jedoch zunächst die (derzeit noch gültigen) Richtlinien für die Realschule (Kultusministerium des Landes NRW, 1993), wird schnell deutlich, dass zwar allgemeine Vorgaben zur Förderung sozialer Kompetenzen gemacht werden, konkrete Lerninhalte oder Zielsetzungen aber fehlen. So heißt es etwa im Kontext „sozialer Erziehung“ lediglich: „Die Schülerinnen und Schüler sind innerhalb und außerhalb der Schule eingebunden in ein Geflecht sozialer Beziehungen. Sie müssen daher lernen, sozial verantwortlich zu urteilen, zu entscheiden und zu handeln“ (S. 12).

Intendiert ist damit offensichtlich, dass diese Fähigkeiten prinzipiell in allen Fächern Berücksichtigung finden sollen, was im Allgemeinen auch sinnvoll erscheint – findet schulisches Lernen doch notwendigerweise in der Gruppe und in der Interaktion mit anderen statt. Wie weit jedoch der einzelne Fachlehrer soziales Verhalten (im Sinne einer gezielten und bewussten Schulung sozialer Kompetenzen) tatsächlich im Rahmen seines Unterrichts thematisiert, bleibt ihm selbst überlassen. Dies liegt vor allem auch daran, dass diesbezüglich entsprechende Vorgaben fehlen, sobald die Curricula unterrichts- und alltagsbezogener werden. So heißt es z. B. in den Lehrplänen zu Aufgaben und Zieles des Faches Musik lediglich: „Musikunterricht ist unverzichtbarer Bestandteil schulischer Bildung: [...] er befähigt in besonderem Maße zu sozialem, kommunikativem Handeln“ (Kultusministerium des Landes NRW, 1993b, S. 35). – Was das für das Erlernen sozialer Kompetenzen im Einzel-

nen bedeutet, welche Inhalte bzw. Fähigkeiten konkret zu lehren und lernen sind, wird nicht weiter ausgeführt, eine Lernzieloperationalisierung fehlt. Dies ist in anderen Fächern ähnlich.

Mit einer solch „dürftigen“ curricularen Verankerung werden jedoch (unbewusst?) für die schulische Praxis klare Weichen gestellt: Aufgaben, die in dieser Weise allen Fächern (bzw. Lehrern) gleichermaßen zugedacht werden, sind de facto zugleich auch für niemanden *wirklich* bindend – die Folge ist zunächst eine gewisse Beliebigkeit im Umgang mit ihnen, sodann faktisch ihre Vernachlässigung im Tagesgeschäft des Fachunterrichts.

Deutlichere Vorgaben finden sich z. B. in den (alten, bis 2005 bzw. 2006 gültigen) Lehrplänen des Faches Deutsch (Kultusministerium des Landes NRW, 1993a), dem erkennbar eine besondere Verantwortung zur Schulung sozialer Kompetenzen zugewiesen wird. Im Kontext des programmatischen Leitbegriffs der „sprachlichen Handlungsfähigkeit“ werden hier etwas konkreter Fähigkeiten benannt, die die Schüler erlernen sollen: „sich mit anderen zu verständigen, dabei auf sie einzuwirken und eine eigene Position zu beziehen, Sachverhalte darzustellen, sich als Person mitzuteilen und auszudrücken sowie Sprache kreativ einzusetzen“ (S. 39). Eine weitere Konkretisierung erfolgt in Bezugnahme auf die einzelnen Jahrgangsstufen. Anforderungen sind demnach (S. 75 ff.):

- „seine Meinung äußern und im Gespräch mit der anderer vergleichen“ (Jg. 5/6) bzw. „einen möglichen Kompromiß im Gespräch erarbeiten“ (Jg. 7/8) bzw. „sich über emotionale Konfliktsituationen verständigen“ (Jg. 9/10),
- „Wünsche, Gefühle, Empfindungen äußern“ (Jg. 5/6) bzw. „Gefühle und Einstellungen äußern“ (Jg. 7/8) bzw. „Gefühle und Einstellungen vermitteln“ (Jg. 9/10),
- „Kommunikationssituationen des Schulalltags mündlich beherrschen“ (Jg. 5/6) bzw. „Vorstellungsgespräche in unterschiedlichen Situationen und Rollen durchspielen“ (Jg. 9/10).
- „einfache Sprachhandlungen in verschiedenen Formen identifizieren“ (Jg. 5/6) bzw. „grundlegende Funktionen von Sprache und Intentionen von Sprechern erkennen“ (Jg. 7/8) bzw. „bei Sprachhandlungen die

Verbindung von Inhalts- und Beziehungsebenen bedenken und berücksichtigen“ (Jg. 9/10).

Die ab 2005 bzw. 2006 gültigen neuen Kernlernpläne im Fach Deutsch operationalisieren diese Fähigkeiten noch weiter, wenn unter den am Ende der Klasse 10 zu erreichenden Kompetenzen etwa genannt werden:

- „Wirkungen der Redeweise kennen, beachten und situations- sowie adressatengerecht anwenden: Lautstärke, Betonung, Sprechtempo, Klangfarbe, Stimmführung; Körpersprache (Gestik, Mimik)“
- „unterschiedliche Sprechsituationen gestalten, insbesondere Vorstellungsgespräch/Bewerbungsgespräch; Antragstellung, Beschwerde, Entschuldigung; Gesprächsleitung“
- „durch gezieltes Fragen [in einem Gespräch] notwendige Informationen beschaffen“
- „kriterienorientiert das eigene Gesprächsverhalten und das anderer beobachten“
- „Aufmerksamkeit für verbale und nonverbale Äußerungen (z. B. Stimmführung, Körpersprache) entwickeln“ (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW, 2004a, S. 13 f.).

Schnell wird deutlich, dass hier offensichtlich das Bemühen zugrunde liegt, Anforderungen und damit auch Unterrichtsinhalte noch spezifischer zu benennen als das in den bisherigen Lehrplänen der Fall war. Dies erfolgt wesentlich vor dem Hintergrund bildungspolitischer Überlegungen, welche in jüngster Zeit – auch und gerade in NRW – wieder in die Richtung gehen, „Bildungsziele“ umfassender zu denken.

Ein solcher Neuansatz spiegelt sich in der vermehrten Verwendung eines funktionalistisch geprägten Kompetenz-Begriffes (vgl. Hechenleitner & Schwarzkopf, 2006), welcher sowohl den in den letzten Jahren entwickelten deutschen Bildungsstandards als auch der Konzeption der PISA-Studie zugrunde liegt. Nach Weinert (2001) können Kompetenzen verstanden werden als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich

und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (S. 27 f.). Kompetenzen erklären sich demnach also gezielt in Bezugnahme auf konkrete Anforderungssituationen, welche es zu bewältigen gilt.

So sagte auch Roland Matzdorf, seinerzeit Staatssekretär im Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales in Düsseldorf, während eines bildungspolitischen Kongresses Ende Oktober 2005 sinngemäß:

- Wir brauchen einen erweiterten Bildungsbegriff, der nicht allein die Erreichung von Zeugnissen oder Zensuren zum Ziel hat, sondern stattdessen auf die Vermittlung von Kompetenzen ausgerichtet ist.
- Wir brauchen im Bildungssystem eine Zielgruppenerweiterung, die – um Ressourcen zu wecken – diejenigen in den Blick nimmt, die in ihm bislang scheitern.
- Wir brauchen die Akzeptanz gesellschaftlicher Prozesse als Lernorte und sollten dem Umstand Rechnung tragen, dass Berufspraxis unter Umständen eine höhere Qualifizierung zeigen kann als ein Zeugnis.
- Wir brauchen dementsprechend eine Gleichwertigkeit von beruflichen und allgemeinen Bildungsgängen.
- Wir brauchen ein durchgängiges Dokumentationssystem, das Kompetenzen abbildet und neben dem vorhandenen Zertifizierungssystem steht.

Abgesehen von der Diskussionswürdigkeit und den Umsetzungsschwierigkeiten solcher Forderungen wird hier die Vorstellung eines Bildungssystems deutlich, in dem soziale Kompetenzen und ihre Vermittlung eine wesentliche Rolle spielen und in neuer Weise beachtet werden. Bildung ist – so die bereits Anfang der 90er Jahre vom damaligen Ministerpräsidenten Johannes Rau berufene Bildungskommission NRW (1995) in einer Denkschrift und in ausdrücklicher Berufung auf Wilhelm von Humboldt – „in erster Linie ein Können, kein bloßes „Sich-Auskennen in Bildungsbeständen“ (S. 30). Demnach reicht es also sicher nicht aus, Kindern und Jugendlichen (wie auch immer) einen Sinn für ihre „soziale Verantwortung“ zu vermitteln, sie müssen explizit soziales Verhalten *erlernen*.

Etwas konkreter heißt es in der angesprochenen Denkschrift dazu: Zu den Schlüsselqualifikationen als „erwerbbar[e] allgemeine[n] Fähigkeiten, Einstel-

lungen und Strategien, die bei der Lösung von Problemen und beim Erwerb neuer Kompetenzen [...] von Nutzen sind [...], gehören [...] die] Fähigkeit zur Kommunikation und zur Teamarbeit“ (S. 113). Bezeichnend und in unserem Zusammenhang fragwürdig ist allerdings der Zusatz: „Sie sind nicht auf direktem Wege zu erwerben, zum Beispiel in Form eines eigenen fachlichen Lernangebots; sie müssen vielmehr in Verbindung mit dem Erwerb von intelligentem Wissen aufgebaut werden“ (S. 113 f.).

Weiterhin gilt damit also offensichtlich der Grundsatz, dass soziale Kompetenzen explizit im Fach Deutsch und implizit in allen Fächern gelernt werden sollen. Dass dies – zumindest bisher und aller Voraussicht nach auch für die Zukunft – für ein einzelnes Fach eine Überforderung darstellt, jedenfalls im Tagesgeschäft nicht in ausreichendem Maße geschieht oder geschehen kann, und darüber hinaus eine bewusste Schulung im Fachunterricht die Ausnahme darstellt, zeigten und zeigen uns eigene Erfahrungen als Lehrer sowie zahlreiche Gespräche mit Schülern, Lehrern und Schulleitungen. Nicht umsonst wird an vielen Schulen immer wieder darüber nachgedacht, wie dem allgemeinen Bildungsauftrag im Blick auf die Schulung sozialer Kompetenzen effektiver nachgekommen werden kann. Überlegungen zu projektartigen Trainings sozialer Kompetenzen (vgl. z. B. Werte begreifen und Gemeinsinn stärken, 2003) stellen Versuche dar, diese effektiver zu organisieren und zu gestalten. Die Situation wird offensichtlich vielfach als unbefriedigend empfunden.

#### ***1.1.4 Die Vermittlung sozialer Kompetenzen in der Schule – naive Beobachtungen zur Situation***

Die Situation an Schulen ähnelt derjenigen in den offiziellen Texten: Übereinstimmung im Allgemeinen, Unklarheit im Konkreten. Ein Kollegium, befragt nach seiner Meinung zur Wichtigkeit sozialer Kompetenzen und Dringlichkeit ihrer Vermittlung, wird – so unsere Erfahrungen – Einigkeit signalisieren: „Natürlich, das ist unser tägliches Geschäft, darum bemühen wir uns, darauf achten wir!“ Auf die genauere Nachfrage hin, wie denn erstens die Vermittlung sozialer Kompetenzen organisiert sei, und an welchem – im Konsens vereinbarten – konkreten System von Regeln und Sanktionen sich die Schulung solcher Kompetenzen denn zweitens orientiere, erleben wir ausweichende Reaktionen. Sie zeigen deutlich: Soziale Kompetenzen werden – möglicherweise abgesehen von einzelnen Fächern wie etwa Deutsch – nicht geplant

und gezielt vermittelt, sondern eher zufällig, abhängig vom Engagement einzelner Lehrer, mit unterschiedlicher Intensität und methodischer Qualität.

Was der einzelne Schüler erlebt, was ihm vermittelt wird, hängt wesentlich davon ab, wie die ihm begegnenden Lehrkräfte ihre Rolle verstehen und ausfüllen, und das tun diese (natürlich) sehr unterschiedlich. Der ausschließlich Wissen vermittelnde, fachbegeisterte Mathematiker trifft manchmal auf den sozial überengagierten Kollegen, der den Deutschunterricht zubringt mit Konfliktlösungsgesprächen über die Beziehungsprobleme seiner Sechstklässler. Die später in 1.3.4 näher beschriebene Vielgestaltigkeit der Lehrerrolle wirkt sich also in den extremen Möglichkeiten aus, sich einerseits *gar nicht* und andererseits *nur* um die Entwicklung der sozialen Kompetenzen der Schüler zu kümmern. Beides wäre im Alltag möglich und vom System gedeckt. Darüber hinaus sind natürlich mannigfaltige Zwischenstufen denkbar und in der Realität sicher vertreten.

Wie im Einzelfall das Bildungsschicksal eines Schülers aussieht, ist unseres Erachtens von mehreren Faktoren abhängig: dem Engagement der Lehrer, der Konsensfähigkeit des Kollegiums und der Arbeitsorganisation.

### **1. Das Engagement der Lehrer**

Wenn solche Extreme wie die oben beschriebenen auch selten sind, so wird das Problem doch alltagsrelevant in bestimmten, dafür besonders anfälligen Situationen. Eine Klassenfahrt z. B. hat unseres Erachtens in der Schule – besonders in den unteren Jahrgängen – nur dann eine Berechtigung, wenn sie auch zur Vermittlung sozialer Kompetenzen genutzt wird. Vorgefertigte Angebote erfüllen diesen Anspruch oft nicht in ausreichendem Maße und werden dennoch gern gebucht, weil sie wenig Arbeit machen und kaum Risiken bieten.

Ein Beispiel: In der Jahrgangsstufe 10 eines Gymnasiums fährt Klasse A per Bus nach Fehmarn in ein Appartementhaus. Die Tage werden ebenfalls größtenteils im Bus verbracht mit Fahrten zu umliegenden Städten und der Möglichkeit zum „Shoppen“. Die Abende sind ausgefüllt durch Partys mit den Klassen anderer Schulen, die ebenfalls im Haus logieren. Zur gleichen Zeit macht die Parallelklasse B eine Radtour durch den Harz von Goslar nach Göttingen. Die Schüler bewegen sich tagsüber in selbständigen Gruppen, ausge-

rüstet mit Landkarten und einem Handy für den Notfall, haben ihr Gepäck auf dem Rad und müssen nachmittags in der nächsten Jugendherberge sein, wo gemeinsam etwas Sehenswertes besichtigt wird. Die – wegen Ermüdung relativ kurzen – Abende werden mit Gesellschaftsspielen zugebracht. Die begleitenden Lehrer nutzen die Tage u. a. auch zu Einzelgesprächen und zur Aufarbeitung von Schwierigkeiten und Konflikten.

Vor Antritt dieser Fahrten ist Klasse A begeistert und kann es kaum erwarten, Klasse B ist skeptisch und wünscht sich einen anderen Klassenlehrer. Nach diesen Fahrten sagen die Schüler aus Klasse A, es sei ganz nett gewesen. Die Schüler der Klasse B meinen, es sei fürchterlich anstrengend gewesen und sie wüssten eigentlich selbst nicht so genau, warum die Fahrt das Beste gewesen sei, was sie bislang erlebt hätten.

Für Klasse A wurde eine Gelegenheit vertan, die Klassenfahrt als erlebnispädagogische Maßnahme zur Schulung sozialer Kompetenzen einzusetzen, für Klasse B wurde sie genutzt. Von den beteiligten Schülern wird das in den meisten Fällen nicht so formuliert, mit einiger Sicherheit aber so empfunden. Dabei soll das hier sicherlich sehr zugespitzte Beispiel nicht den Blick dafür verstellen, dass vielfältige Zwischenformen denkbar und sinnvoll sein können. Auch im Fahrtkonzept der Klasse A ließe sich – wenn auch schwieriger – soziales Lernen realisieren: gemeinsames Einkaufen und Vorbereiten eines Mittagessens, Organisation einer Inselrallye durch ein Schülerteam etc. Angesichts der sehr unterschiedlichen Möglichkeiten, wertvolle Schulzeit einzusetzen, ergibt sich die Frage, wie weit der Gestaltungsspielraum des einzelnen Lehrers gefasst werden sollte, d. h. ob es nicht Aufgabe der Schulleitung oder des Kollegiums sein müsste, die Schaffung von Situationen, in denen das Erlernen sozialer Kompetenzen gefördert wird, sicherzustellen.

## **2. Die Konsensfähigkeit des Kollegiums**

Ebenso wie in einem pädagogisch qualifiziert arbeitenden Kollegium also Eignigkeit hergestellt werden sollte über die Grundzüge der Gestaltung von Klassenfahrten, müssten auch andere, scheinbar nebensächliche Alltagsfragen besprochen und in einen Rahmen gefasst werden, der für alle Lehrer der Schule verbindlich wäre. Denn der Satz Pestalozzis „Konsequenz ist die Seele der Pädagogik.“ gilt im Kern nach wie vor. Je geschlossener ein Kollegium die Vermittlung sozialer Kompetenzen als (Teil-) Aufgabe seiner pädagogischen

Tätigkeit betrachtet, je geklärt die Werte, Methoden und Ziele sind, die dabei zum Tragen kommen, desto nachhaltiger wird sich ein Erfolg einstellen.

Leider wird im Alltag der meisten Schulen davon ausgegangen, dass ein Mehrheitsentscheid bereits einen Konsens darstelle, und dabei übersehen bzw. verdrängt, dass eine Beschlussfassung nicht reicht, um „gemeinsamen Sinnes“ zu sein oder zu werden. Ein solcher Konsens ist aber – zumindest von der Tendenz her – notwendig, um Erziehungshandeln als Schule glaubwürdig und erfolgreich zu gestalten, und um erzieherisches Handeln geht es bei der Vermittlung sozialer Kompetenzen in besonderem Maße.

Ein Beispiel: Das Jahrgangsstufenteam Klasse 8 einer Gesamtschule im Ruhrgebiet versucht, sich über den Umgang mit Schülerreklamationen bei Klassenarbeiten zu verständigen. Von 20 Lehrkräften sind 19 der Meinung, man solle direkt nach Rückgabe einer Arbeit Raum geben für Fragen und Klärungen. Man solle weiterhin grundsätzlich offen sein für ruhig und sachlich vorgetragene Kritik zu Einzelfragen der Korrektur. Ein Kollege wehrt sich dagegen. Er habe, sagt er, von seinen rotzfrechen Schülern genug; er nehme Reklamationen nur noch in schriftlicher Form und frühestens am folgenden Tage entgegen. Im Übrigen verwahre er sich energisch gegen jeden Eingriff in seine pädagogische Freiheit und lasse sich von seinen sozialen Weichei-Kollegen nichts vorschreiben. (Vorgang so beobachtet im Herbst 2003)

Schüler werden auf ein solches Vorgehen, auch wenn es sich nur um das eines einzelnen Lehrers handelt, nicht nur verärgert, sondern auch verunsichert reagieren. Das Erlernen z. B. der sozialen Kompetenz, selbstsicher ein Recht durchzusetzen, wird in einem solchen Fall für die Schülergruppe wahrscheinlich deutlich erschwert sein.

### **3. Kontinuität und Effizienz der Arbeitsorganisation**

„Sozialtrainings“ aller Art haben gegenwärtig an vielen Schulen den Charakter von Alibiveranstaltungen. Zum einen macht sich etwa ein Programm „Fair streiten“ in Klasse 6 gut für die Außendarstellung der Schule, zum anderen können sich viele Kollegen freuen, die entsprechende Arbeit auf einige Spezialisten abgeschoben zu haben. Diese wiederum haben mit dem entsprechenden Programm eine Art Nische entdeckt, die ihre Bedeutung an der Schule hebt, vielleicht Entlastungsstunden bringt oder sogar eine Beförderungsstelle

sichert. Dabei soll den für solche projektartigen Interventionen verantwortlichen Lehrern keinesfalls pauschal Begeisterung und Engagement abgesprochen werden. Jedoch verbürgt unserer Erfahrung nach im Einzelfall das engagierte Bemühen nicht selbstverständlich auch Effizienz, da der Lehrerberuf nicht zwangsläufig soziale Kompetenzen bzw. die Fähigkeit zu ihrer Vermittlung mit sich bringt. Und da Lehrer „zwar viel Mist machen, aber großen Wert darauf legen, ihren eigenen Mist zu machen“ (Klage eines Schulleiters in einer Fortbildung im März 2003) wird in Trainings dieser Art nicht immer zu erprobten Programmen (vgl. 1.1.5) gegriffen, sondern nicht selten eine Sammlung aneinander gereihter Übungen vorgezogen, die aus den „Steinbrüchen“ veröffentlichter Programme gewonnen und eher unreflektiert und wenig zielgerichtet eingesetzt werden.

Unabhängig davon ist Lernen, auch und gerade das Erlernen sehr grundlegender Fähigkeiten, bekanntermaßen ein Prozess, der Wiederholungen und Vertiefungen fordert. Schüler werden soziale Kompetenzen und entsprechende Verhaltensweisen nicht durch einmalige Trainings so internalisieren, dass sie ihnen fürderhin im Alltag zur Verfügung stehen. So sinnvoll auch die einmalige intensive Beschäftigung mit einem Thema wie etwa „dem Gruppendruck widerstehen“ sein mag, so wenig wird sie langfristig bewirken. Hier muss für ein Wieder-Ansprechen des Themas gesorgt werden. Dabei spielt wiederum natürlich die Frage des Konsenses im Kollegium mit hinein. Einmalige Programme werden von Schülern leicht etwas abwertend dem „Sozialonkel“ im Kollegium zugeordnet, was die Akzeptanz und prägende Wirkung der Anstrengungen eher mindert. Dieser Punkt lässt allerdings auch bereits fraglich erscheinen, ob SOKO als Allheilmittel gedacht werden kann. Hier trainiert zwar die ganze Schule, nicht nur eine Jahrgangsstufe und nicht nur wenige Lehrer, aber es handelt sich doch um eine punktuelle Intervention, die vielleicht der Ergänzung bedarf.

Die Beispiele zeigen, dass es nicht ausreicht, die Vermittlung sozialer Kompetenzen in allgemeinen Formulierungen vorzuschreiben, sondern dass es klare Vereinbarungen braucht, die die entsprechende Arbeit an einer Schule langfristig unterstützen und in ihrer methodischen Qualität sicherstellen – eine Forderung, der nach unserer Erfahrung die meisten Kollegien noch zustimmen werden. Diese Zustimmung verändert sich bzw. die Zurückhaltung wächst merklich, wenn es gilt: „Der Worte sind genug gewechselt, nun lasst uns Taten

sehen.“ Es heißt dann: „Freiwillige Mitarbeit vielleicht, verbindliche (überprüfbare) Selbstverpflichtung bitte nicht.“

Die Gründe der Skepsis sind vielgestaltig. Die offen genannten liegen zumeist auf einer Linie mit den in 1.3.1 beschriebenen, also im Bereich von persönlich empfundener Überlastung und Überforderung, welche zum großen Teil wiederum durch den Mangel an sozialen Kompetenzen auf Seiten der Schüler (oft aber eben auch der Lehrer) hervorgerufen und damit begründet werden. Gerade die Vermittlung sozialer Kompetenzen ist aber, soll sie erfolgreich sein, wie geschildert in hohem Maße abhängig von der Vorbildfunktion und (damit) dem Engagement der Lehrkräfte, also gerade auch ihrer Bereitschaft, gemeinsam vorzugehen. Insgesamt trifft der (Bildungs-) Auftrag an die Schule, soziale Kompetenzen zu vermitteln, damit auf eine Situation, in der sich zwei Komponenten gegenseitig behindern: einerseits Schüler, deren soziale Kompetenzen in hohem Maße entwicklungsbedürftig sind, und andererseits Lehrer, die sich gerade durch diese Situation oft blockiert fühlen, ihrem entsprechenden Auftrag nachzukommen.

Wie ist dem zu begegnen und welche Folgerungen ergeben sich für das Ziel der vorliegenden Untersuchung?

Sicherlich müssen Lehrer zunächst für die Aufgabe, soziale Kompetenzen systematisch zu vermitteln (und Vorbild zu sein!), gewonnen werden. Das heißt also: Erlasse und Verfügungen werden wenig bewirken, wenn es nicht gelingt, den Lehrenden ihren eigenen Nutzen bei der Sache zu zeigen, also etwa eine gewisse Entlastung im Alltag, größere Zufriedenheit im Beruf oder Beförderung ihrer pädagogischen Zielsetzungen. Lehrer müssen innerlich davon überzeugt werden, dass es ihnen persönlich im o. a. Sinne besser geht, wenn sie sich mit der Vermittlung sozialer Kompetenzen intensiv beschäftigen und sich zur Erreichung dieses Ziels auf eine verpflichtende Organisationsform einlassen. Darüber hinaus benötigen sie aber auch Unterstützung und Sicherheit durch die Hilfestellung eines praktikablen, der Schulwirklichkeit verpflichteten und in diesem Sinne „einfachen“ Programms, das sich nicht nur von Spezialisten, besonders Interessierten oder speziell ausgebildeten Kollegen gewinnbringend einsetzen lässt.

Auf diesem Weg soll die vorliegende Untersuchung einen Schritt weiterhelfen. Wenn zu belegen ist, dass die gemeinschaftliche, intensive Beschäftigung mit sozialen Kompetenzen an einer Schule nicht nur die Erfüllung einer Pflicht darstellt, sondern Schülern und Lehrern tatsächlich Nutzen bringt im oben angesprochenen Sinne, mag es gelingen, Kollegien eben nicht nur zu verpflichten, sondern zu gewinnen. Ein solcher Nutzen läge sicherlich vor, wenn sich durch SOKO oder andere gezielte Maßnahmen die sozialen Kompetenzen der Schüler merkbar erhöhten, die Belastung der Lehrer verringerte oder das Schulklima spürbar verbesserte. Dass sich ein solcher „Gewinn“ nicht nur in begrenzten Bereichen auswirkte, sondern (eben fachübergreifend) das Schulleben und Bildungsschicksal vieler Schüler beeinflusste, kann angenommen werden. Wir gehen deshalb davon aus, dass Schule, wenn sie *dem* Teil ihres Bildungsauftrags, bei dem es um die Schulung sozialer Kompetenzen geht, gezielt, geplant und nachhaltig nachkäme, ihren gesamten Auftrag besser und effektiver erfüllen könnte.

#### **1.1.5 Trainingsprogramme zur sozialen Kompetenz von Jugendlichen – Seitenblicke auf außer- und innerschulische Programme**

Genauso komplex wie das Gegenstandsfeld sozialer Kompetenzen in inhaltlicher Hinsicht (vgl. 1.1.1) sind auch die möglichen verschiedenartigen Intentionen und Vorgehensweisen, sich ihm zu nähern. Es finden sich nebeneinander oder in kombinierter Form zum Beispiel wissenschaftliches, didaktisches und therapeutisches Interesse bzw. in methodischer Hinsicht unterschiedlichste Formen des Einzel- oder Gruppentrainings. Um den hier mit SOKO verfolgten Ansatz im Vergleich, insbesondere in Abgrenzung zu anderen vorliegenden Konzepten einordnen zu können, soll deshalb an dieser Stelle anhand ausgewählter Aspekte auf für das Forschungsgebiet wesentliche oder aber in Teilbereichen verwandte Trainingsprogramme zur sozialen Kompetenz von Jugendlichen eingegangen werden. Dabei weisen diese „Seitenblicke“ exemplarische Qualität auf und erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

#### **1. Konzepte mit spezifisch therapeutischem / rehabilitativem oder präventivem Charakter**

Wie Petermann und Petermann (2000) im Vorwort zu ihrem sozial-kognitiv orientierten Training zur Förderung des Arbeits- und Sozialverhaltens bei Jugendlichen feststellen, liegen Arbeiten zur psychologischen Förderung von Jugendlichen nur vereinzelt vor und richten sich vorwiegend an besondere

(etwa delinquente, suchtkranke, aggressive oder allgemein verhaltensgestörte) Problemgruppen. Dabei ist es dann das Ziel, mittels sozialer Fertigkeitstrainings sekundärpräventiv unsoziales bzw. delinquentes Verhalten abzubauen oder zu verhindern (vgl. etwa Laubert, o. J., zur Kriminalprävention; Otto, 1986, zur Resozialisierung im Strafvollzug). Auch wenn Petermann und Petermann (2000) selbst ihr Training nicht als „eng auf eine Problematik begrenzt“ ansehen, tendieren sie in den von ihnen genannten Anwendungsbereichen („präventive Arbeit in Hauptschulen“, „Maßnahmen zur Arbeits- und Motivationsförderung in Bereichen der Berufsausbildung mit dem Anspruch, auch ‚auffälligen‘ Jugendlichen einen Berufsabschluss zu ermöglichen“ etc.) doch merklich in eine therapeutisch/rehabilitative bzw. sekundärpräventive Richtung (S. 9).

Ausdrücklich der Primärprävention dienen hingegen Programme wie z. B. „ALF“ oder „step by step“. Auch das seit den 90er Jahren an vielen Schulen installierte „Streitschlichterprogramm“ hat teilweise vorbeugenden Charakter, verbindet aber den Präventions- und den therapeutischen Aspekt. Den gleichen Anspruch erhebt auch das „RvD-Programm“ (Raum für verantwortliches Denken) von Edward E. Ford, das in vielen Schulen als „Trainingsraumprogramm“ eingeführt ist. Diese Programme sollen im Folgenden in ihren Grundzügen kurz vorgestellt und auf den schulischen Anwendungszusammenhang der Ausbildung sozialer Kompetenzen bezogen werden.

#### „ALF“

Das Programm „ALF – Allgemeine Lebenskompetenzen und Fertigkeiten“ des Instituts für Therapieforschung wurde 1999 in München entwickelt (Walden, Kutza, Kröger & Kirmes, 2000). Es ist gedacht zur Suchtprävention und arbeitet auf dem Hintergrund heutiger Präventionskonzepte mit dem Ziel, Kinder „stark zu machen, zu stark für Drogen“. In insgesamt 20 Doppelstunden werden dementsprechend soziale Kompetenzen geschult und Informationen zu den Themen Alkohol und Nikotin vermittelt. ALF wird heute an vielen Schulen und von vielen Lehrkräften eingesetzt, wegen seiner Konstruktion als Unterrichtsmodell aber zumeist von „Spezialisten“, d. h. einigen besonders engagierten Lehrern mit ihren Klassen durchgeführt – die zufällig nicht beteiligten Schüler gehen leer aus. Das wirkt sich in Lehrerfortbildungen zu diesem Programm oft dergestalt aus, dass Lehrkräfte, die von ihren Schulleitungen „geschickt“ wurden, mit den Inhalten und Zielen wenig anzufangen wissen und

nicht dafür gewonnen werden können, sich auf Methoden einzulassen, die für sie ungewohnt sind. Die Einbettung des Modells in ein Schulkonzept ist nicht Teil des Programms; die Lehrer müssen nicht mit anderen zusammen arbeiten.

#### „step by step“

Einen anderen Ansatz verfolgt das Programm „step by step“ der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BzgA, 1998), welches der Früherfassung von Auffälligkeiten aller Art dient und die damit arbeitenden Lehrer vor allem zu genauer Beobachtung anleitet. Es gibt Hinweise auf mögliche Vorgehens- und Hilfsmöglichkeiten im Bedarfsfall, speziell in Bezug auf die Art der zu führenden Gespräche, ohne aber weitergehende konkrete Maßnahmen vorzuschlagen. Gut eignet es sich unseres Erachtens innerhalb eines Konzepts zur Schulung sozialer Kompetenzen als Ergänzung, weil es durch ein strukturiertes Verfahren hilft, auffällige und besonders zu betreuende Schüler frühzeitig als solche zu erkennen. Die hier vorgeschlagenen Interventionen bewegen sich aber mehr im Rahmen herkömmlicher schulischer Maßnahmen, wie z. B. Beratungsgesprächen oder Ordnungsmaßnahmen. Insgesamt setzt das Programm die organisierte Arbeit an sozialen Kompetenzen eher voraus, als dass es ihr Vorschub leistet.

#### „Streitschlichterprogramm“

Am ehesten bringt das in den 90er Jahren an der Gesamtschule der Stadt Offenbach entwickelte sogenannte „Streitschlichterprogramm“ (Faller, Kerntke & Wackmann, 1996) einen auf Schulung sozialer Kompetenzen der ganzen Schule gerichteten Nutzen. Aus jeder Jahrgangsstufe werden hier einige interessierte Schüler zu Mediatoren ausgebildet und sollen so in die Lage versetzt werden, Konflikte zwischen Mitschülern lösen zu helfen. Für die an der entsprechenden Ausbildung teilnehmenden Schüler bedeutet das eine intensive Schulung auf etlichen, in Bezug auf soziale Kompetenzen relevanten Gebieten (aktives Zuhören, Perspektivenwechsel etc.). Auch die „nur“ als Konfliktpartner teilnehmenden Schüler werden bei diesem Konzept (indirekt) geschult. Nicht beteiligt sind allerdings alle weniger konfliktanfälligen bzw. auffälligen Schüler und der größte Teil des Kollegiums, also der Großteil der Schulgemeinde. Gerade das Streitschlichterprogramm wird an Schulen normalerweise von ein bis drei Lehrer-Spezialisten durchgeführt, deren Arbeit die restliche Lehrerschaft praktisch nicht betrifft – mit allen Nachteilen, die das für das Auf-

greifen, Verfestigen und zuverlässige Anwenden erworbener sozialer Kompetenzen haben muss. Auch und gerade das „Streitschlichterprogramm“ eignet sich aber gut als Baustein eines Gesamtkonzepts, weil es – im Gegensatz zu SOKO – am konkreten, oft gerade erlebten Fall ansetzen kann und damit Lernmöglichkeiten nutzt, die eine mehr allgemeine Schulung sozialer Kompetenzen nicht hat.

#### „RvD-Programm“

Ebenfalls am konkreten Konflikt, in diesem Fall an der Störung des Unterrichts, setzt das RvD-Programm an (Ford, 1997; Ford, 1999; Bründel & Simon, 2002). Ihm wird hier breiterer Raum gegeben, weil wir es in unserer Untersuchung als Alternativprogramm für eine Kontrollschule nutzen. Schüler, die den Unterricht stören, verlassen bei diesem Programm die Klasse und begeben sich in einen speziellen Trainingsraum. Dort erarbeiten sie mit der Hilfe eines Lehrers einen sogenannten Rückkehrplan, aufgrund dessen sie, wenn der betroffene Fachlehrer ihn akzeptiert, wieder am Unterricht teilnehmen dürfen.

Im Unterschied zu reinen „time-out-Programmen“ wird hier hoher Wert darauf gelegt, dass das Verlassen des Klassenraumes nach – meist wiederholter – Störung nicht Konsequenz einer Bestrafung ist, sondern vom Schüler als Folge seiner eigenen Entscheidung (zu stören) erlebt und empfunden werden soll. Dazu dient ein ritualisierter Frageprozess, der dem Schüler seine Eigenverantwortung ins Gedächtnis ruft. Der entlassende Lehrer „schickt“ also nicht hinaus (im Sinne einer möglicherweise als subjektiv empfundenen, d. h. individuell verhängten Strafe), sondern sorgt nur dafür, dass der Schüler sich an („objektive“) Regeln hält, welche vom ganzen Kollegium beschlossen, den Schülern mitgeteilt und im Klassenraum aufgehängt wurden. Diese beziehen sich sowohl auf das korrekte Verhalten im Unterricht als auch auf das Vorgehen bei Regelverstößen. So soll der Schüler lernen, dass Regeln einzuhalten sind, dass die Nichteinhaltung Konsequenzen nach sich zieht, die er selbst herbeiführt und zu tragen hat, und er soll vor allem üben, sich selbst zu erziehen in Richtung auf ein sozial kompetenteres Verhalten im Unterricht.

Meist ergeben sich einige positive Folgen sehr schnell. Lehrer fühlen sich entlastet durch die Klarheit der vorgegebenen Handlungsmöglichkeiten, an die sie sich in schwierigen (Störungs-) Situationen quasi anlehnen können. Schüler begrüßen die Klarheit und Transparenz des Systems und die Möglichkeit,

Konfliktsituationen oder eigene Defizite im Trainingsraum tatsächlich intensiv besprechen zu können, was in einer normalen Unterrichtssituation fast immer zu kurz kommen muss. Allerdings hängt auch der Erfolg dieses Programms wesentlich von der Unterstützungsbreite ab, die es im ganzen Kollegium erfährt (– wobei hier ebenfalls, wie so oft, verdeckte Vorbehalte eine entscheidende Rolle spielen). Denn das Programm verfehlt seine Wirkung zumindest zum großen Teil, wenn die zentrale „Philosophie“ des Vorgehens bei Unterrichtsstörungen nicht vom ganzen Kollegium mitgetragen wird.

Die Versuchung ist für viele Kollegen sehr groß, den Trainingsraum als reine Disziplinierungsmöglichkeit zu nutzen. Dann ergeben sich zwar positive Effekte für den Alltag insofern, als notorische Störer öfter den Raum verlassen müssen und die anderen Schüler in den Genuss störungsfreien Unterrichts kommen. Das wichtigste Ziel des Programms allerdings, die Erziehung zum selbstverantwortlichen Denken, gerät aus dem Blick. Wie weit eine Schule es hier gebracht hat, zeigt sich im Alltag recht zuverlässig am Sprachgebrauch der Kollegen: Sprechen sie regelmäßig von „in den Trainingsraum schicken“, so kann davon ausgegangen werden, dass der Gedanke der Eigenverantwortlichkeit der Schüler noch nicht Platz gegriffen hat. Diese kann ja nur geschult werden und wachsen, wenn die Lehrer sich sehr bewusst dafür entscheiden, die Verantwortung für ein Fehlverhalten der Schüler bei diesen anzusiedeln und das immer wieder auch deutlich verbal zum Ausdruck bringen.

Das ist in der Praxis sehr viel schwieriger als in der Theorie. Die selbstverständliche Lehrerhaltung im Alltag ist nicht selten: „Ich bin für die Disziplin in meiner Klasse verantwortlich; wenn gestört wird, habe ich es nicht verstanden, hinreichend Interesse zu wecken, interessanten Unterricht zu gestalten, bin also ein schlechter Lehrer.“ Dass dieser Denkansatz nicht nur angesichts des durchschnittlichen „Sattheitsgrades“ heutiger Schüler problematisch ist, liegt auf der Hand. Ein (langfristiger) Erfolg des RvD-Programms ist unseres Erachtens nur zu gewährleisten, wenn es für die im Trainingsraum tätigen Lehrer und für das ganze Kollegium regelmäßige Nachschulungen gibt.

#### Abgrenzung zu SOKO

Im Gegensatz zu den dargestellten Programmen richtet sich SOKO bewusst an *alle* Schüler einer Schule, nicht nur an die in irgendeiner Weise bereits sozial auffälligen, und will sie im Rahmen des schulischen Erziehungsauftrags

auf Anforderungen des gesellschaftlichen Lebens vorbereiten. Angesichts der Tatsache, dass gerade die Adoleszenz mit typischen und subjektiv oft als sehr belastend empfundenen Problemen behaftet ist (soziale Loslösung vom Elternhaus, Berufs- und Lebensplanung, körperliche Entwicklung, Partnersuche etc.) und Unsicherheit in vielen Lebensbereichen als bestimmender Faktor der Lebenssituation Jugendlicher gelten kann, kommt – so wird man plausibel folgern dürfen – gerade in diesem Lebensabschnitt der (Weiter-) Entwicklung sozialer Kompetenzen aller Schüler besondere Bedeutung zu. Dass sich mittelbar unserer Überzeugung nach auch weitere positive Effekte ergeben, etwa bzgl. des Arbeitsverhaltens oder der Sucht- und Gewaltprävention, ist für uns notwendig implizierte Konsequenz, nicht Ansatzpunkt.

## **2. Konzeptunterschiede hinsichtlich der Art und Größe der Zielgruppe sowie äußerer Arbeitsbedingungen**

Ein zweiter Gesichtspunkt ist bereits am Rande zur Sprache gekommen und mit dem Vorhergehenden eng verbunden: der (organisatorische) schulische Bezugsrahmen. Wenn etwa Petermann und Petermann konzeptionell von Einzeltrainings (also einem Trainer pro Jugendlichen) bzw. Gruppentrainings in Lerngruppen von vier bis sechs Jugendlichen ausgehen, ergeben sich zwangsläufig grundsätzlich andere Arbeitsformen und -bedingungen als bei der Arbeit mit ganzen Schulklassen in einem Klassenraum. Aber auch in engerem Sinne schulische Konzepte unterscheiden sich von SOKO zumeist darin, dass sie entweder auf bestimmte Jahrgangsstufen ausgerichtet (vgl. z. B. Pöler-Klassen & Hurrelmann, 1998) oder als Langzeitprogramm zwar für die ganze Schule, aber ohne genauen Organisationsrahmen angelegt sind (vgl. z. B. Lions Clubs International, 1997 oder Mitschka, 1999).<sup>2</sup> Dabei bietet z. B. das Programm „Lion's Quest“ als eine Art Langzeitprogramm eine Fülle von ausgezeichnetem Material, macht aber nur allgemeine Vorschläge zur Umsetzbarkeit im Schulalltag. In der Praxis werden einzelne Lehrkräfte der Schulen zu den entsprechenden Lehrertrainings geschickt in der oft vergeblichen Hoffnung, dass sie nachher ihre Erkenntnisse ins Kollegium hinein weitergeben. Eine strukturierte Zusammenarbeit auf Schulebene kommt selten zustande.

---

<sup>2</sup> Eng verwandt und sehr interessant sind diesbezüglich amerikanische Projekte und Studien zum sozialen und emotionalen Lernen, auf die Daniel Goleman (1996) in seiner popularwissenschaftlichen Veröffentlichung „Emotionale Intelligenz“ verweist: Auf der Grundlage eines speziellen Curriculums zur „emotionalen Erziehung“, welches inhaltlich deutliche Affinitäten zu hiesigen Programmen zum sozialen Lernen aufweist, werden Schüler in einem eigens dafür eingerichteten Unterrichtsfach über mehrere Jahre hinweg systematisch und altersgemäß progressiv geschult.

Demgegenüber halten wir einen etwas weniger umfassenden, dafür aber organisatorisch klareren Ansatz für erfolgversprechender. Deshalb wurde SOKO, wie bereits angesprochen, in den Klassen 5 bis 10 mit prinzipiell gleichen Inhalten eingesetzt, wobei die Organisationsstruktur klar und relativ einfach vorgegeben war und zwei verschiedene Konzeptionen (als Projekt bzw. Reihe) alternativ erprobt wurden.

### **3. Differierende inhaltliche Zielsetzungen und Charakteristika**

Viele schulische Trainingsmaterialien zum Sozialen Lernen zielen im engeren Sinne auf die Klasse als soziale Gruppe (bzw. die Bearbeitung von Problemen und Konflikten im Klassenverband) sowie die Thematisierung von Gruppenprozessen im Besonderen. So weist z. B. das von Ruth Mitschka betreute und Ende der 1980er Jahre an fünf österreichischen AHS-Schulen eingeführte Projekt zum Sozialen Lernen in diese Richtung, wenn unter Bezugnahme auf die Prinzipien der Themenzentrierten Interaktion von Ruth Cohn der Erwerb von Selbst- und Sozialkompetenz im Kontext der Entwicklung der Klasse als sozialer Gruppe interpretiert wird (Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, 1995).

Hier fasst das Programm SOKO – auch wenn nicht zuletzt aus lernpsychologischen Gründen das soziale Umfeld der Klasse als Bestandteil der Lebenswirklichkeit der Schüler wichtiger Bezugspunkt bleibt – die Ziel- und Anwendungsdimensionen bewusst weiter, und zwar in zweierlei Hinsicht: zum einen in Bezug auf Auswirkungen im schulischen Umfeld (Klassen- und Schulklima, empfundene Lehrer-Belastung), zum anderen hinsichtlich der für die einzelnen Schüler relevanten Anwendungsmöglichkeiten im (außerschulischen) Alltag.

Ein weiteres wesentliches inhaltliches Unterscheidungskriterium von Trainingsmaterialien zur sozialen Kompetenz ist das Ausmaß der Differenzierung bzw. Strukturierung der zu vermittelnden Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten. So unterscheidet etwa Goldstein (1999) in seinem Prepare Curriculum, das nachfolgend noch näher beleuchtet werden wird, sechs Gruppen von Fertigkeiten: Grundlegende soziale Fertigkeiten, Fortgeschrittene soziale Fertigkeiten, Fertigkeiten im Umgang mit Gefühlen, Verhaltensalternative Fertigkeiten zur Aggression, Fertigkeiten im Umgang mit Stress, Planende und methodische Fertigkeiten. Diese werden in insgesamt 50 elementare und wiederum aus Einzelschritten bestehende Teilfertigkeiten ausdifferenziert, was hinsichtlich der

Defizitbereiche bzw. Trainingsziele von Jugendlichen eine sehr weitgehende Operationalisierung impliziert.

Auch die in der deutschen Schullandschaft verbreiteten einschlägigen Veröffentlichungen von Heinz Klippert etwa zum „Kommunikationstraining“ (2000) oder zur „Teamentwicklung im Klassenraum“ (2002) akzentuieren z. B. mit differenzierten Techniken zur Gesprächsführung oder Bausteinen zur Teamentwicklung solche „Basisfertigkeiten“, deren umfassende Vielfalt für den Anwender die Gefahr birgt, zumindest unübersichtlich, wenn nicht gar abschreckend zu wirken.

Demgegenüber folgt SOKO in Aufbau und Ausführung einem eher deduktiven Ansatz – und dies nicht nur aufgrund seines konzeptionell bedingt beschränkten Umfangs, sondern auch aus schlicht pragmatischen Gründen: Vor dem Hintergrund der angesprochenen notwendigen Konsensherstellung in einem ganzen Kollegium sowie der nicht selten vorherrschenden Ängste und Skepsis (vgl. 1.1.4) ist insbesondere für ein zeitlich überschaubares und abgeschlossenes Projekt dieser Art ein Ausgehen von wenigen, aber klar umrissenen und übergeordneten Situationen („Settings“) nicht nur in lernpsychologischer Hinsicht (Transparenz, Klarheit), sondern auch aus Akzeptanzgründen vorteilhaft.

#### **4. Das Prepare Curriculum nach Arnold F. Goldstein**

Das bereits kurz angesprochene und vielleicht umfassendste, in jedem Fall grundlegende System zum Lehren und Lernen sozialer Fähigkeiten und Fertigkeiten entstammt der Arbeit einer Arbeitsgruppe der Universität Syracuse in den USA unter der Leitung von Arnold F. Goldstein, welche seit den frühen 1970er Jahren Trainingsprogramme entwickelt und zum Teil auch bereits evaluiert hat. Goldstein (1999) selbst bezeichnet sein zuerst 1988 und jüngst in einer überarbeiteten Fassung erschienenen „Prepare Curriculum“ als „a series of coordinated psychoeducational courses explicitly designed to teach an array of prosocial psychological competencies to adolescents and younger children demonstrably deficient in such competencies“ (S. 1).

Anlage und Breite der Konzeption zeigt Abbildung 1:

Abbildung 1  
Übersicht über den Aufbau von Goldsteins Prepare Curriculum

<b>Grouping of Prepare Curriculum Courses</b>			
	<b>AGGRESSION</b>	<b>STRESS</b>	<b>PREJUDICE</b>
Behavioral	Skillstreaming Situational Perception Training	Recruiting Supportive Models	Cooperation Training
Emotional	Anger Control Training	Stress Management Training	Empathy Training
Cognitive	Moral Reasoning Training	Problem-Solving Training	Understanding and Using Groups

Aus The Prepare Curriculum. Teaching Prosocial Competencies (S. 11) von A. P. Goldstein, 1999, Champaign, IL: Research Press. Copyright 1999 bei Research-Press. Wiedergabe mit Genehmigung des Verlages.

In Abgrenzung zu SOKO werden an diesem Modell zusammenfassend noch einmal verschiedene der angesprochenen Aspekte deutlich. Die Konzeption von Goldstein...

- möchte primär Defizite sozialer Kompetenzen ausgleichen (frühere Bezeichnung: „Replacement training“) und sekundär präventiv wirken, hat somit als Zielgruppe zunächst aggressive, verhaltensauffällige, straffällige sowie sozial isolierte und zurückgezogene Jugendliche im Auge; sie richtet sich erst in weiterer Hinsicht an „gewöhnliche“ Jugendliche, deren personale Entwicklung sie fördern kann,
- versteht sich als eine zum Teil sehr ausdifferenzierte, in der Anlage recht allgemeine und umfassende sowie andere theoretische Konzepte integrierende Materialsammlung, welche je nach Verwendung und Bedarf unterschiedlich und in ausgewählten Teilen zu nutzen ist,
- bietet Angebote für verschiedenartigste Anwendungsbereiche; allein für das Skillstreaming, den Versuch einer „psychologisch-pädagogischen Annäherung an das Lehren einer Reihe sozialer Fertigkeiten“, konstatiert Goldstein eine Breite möglicher Zielgruppen von Kleinkin-

dern bis zu älteren Erwachsenen, von Industriemanagern bis zu Polizisten u. a. m. (Goldstein, 1999, S. 15).

Abschließend sei festgehalten, dass die unterschiedlichen Konzepte und Trainingsprogramme zur sozialen Kompetenz von Jugendlichen selbstverständlich in Teilbereichen durchaus Ähnlichkeiten oder sogar Gemeinsamkeiten aufweisen, und zwar in inhaltlicher und methodischer Hinsicht. So ist etwa den meisten neueren Ansätzen gemein, dass sie – nicht zuletzt als Konsequenz der sozialtheoretischen Lerntheorien von Bandura u. a. – weniger einen medizinischen als einen psychologisch-pädagogischen Blickwinkel einnehmen, nicht vorrangig interpretieren und *reflektieren*, sondern vielmehr erwünschtes Verhalten *trainieren* wollen. Dabei liegt neueren Konzepten meist die bereits bei Hinsch und Pfingsten und auch bei Goldstein deutlich gewordene Unterscheidung kognitiver, emotionaler und motorischer Verhaltensaspekte und Trainingsansätze zugrunde. Gleichwohl ist das Angebot insgesamt angesichts der Komplexität und Vielgestaltigkeit der Materie doch vergleichsweise klein, so dass für spezielle Untersuchungsansätze und -schwerpunkte – wie den hier vorliegenden – in der Regel keine Referenzuntersuchungen existieren.

## **1.2 Das Schultraining Soziale Kompetenzen (SOKO)**

Zum differenzierteren Verständnis der anfangs in 1.1.1 vorgenommenen Begriffsbestimmung und vor einer detaillierten Besprechung des Schultrainings SOKO macht es unseres Erachtens Sinn, zunächst überblicksartig zu erläutern, welche inneren und äußeren Prozesse das Verhalten in sozialen Situationen bestimmen.

### **1.2.1 Ein Prozessmodell des Verhaltens in sozialen Situationen**

Ein – im Rahmen dieser Arbeit nur grob skizziertes – „Prozessmodell des Verhaltens in sozialen Situationen“ bildet die theoretische Grundlage des GSK von Hinsch und Pfingsten (2002). Die Autoren orientieren sich diesbezüglich ihrerseits an einem ähnlichen Konzept von Argyle und Kendon (1967), an Banduras sozialer Lerntheorie (Bandura, 1979) und dem Stresskonzept von Lazarus (vgl. 1.3.3). Insgesamt ist ihr Trainingsprogramm kognitiv-verhaltenstherapeutisch ausgerichtet und fußt auf einer Modellvorstellung menschlichen Verhaltens mit verschiedenen Bausteinen, welche im Folgenden vorgestellt und jeweils an einem Beispiel veranschaulicht werden sollen.

### **1. Eine konkrete Ausgangssituation,**

in der sich eine Person befindet. Die Situation ist durch soziale, raumzeitliche und persönliche Bedingungen gekennzeichnet.

#### Beispiel

*Ich bemerke einen Fehler in einem Pullover, den ich gerade eben gekauft habe und den ich deshalb umtauschen möchte.*

Soziale Bedingungen sind hier z. B. die Anzahl der Personen im Geschäft, das Alter / Geschlecht / Verhalten (Freundlichkeit) des Personals, geltende Regeln bei Umtausch etc.

Als raumzeitliche Bedingungen können etwa gelten die Größe des Geschäfts und dessen Ausstattung, die Tageszeit (z. B. kurz vor Geschäftsschluss) etc.

Beispiele für persönliche Bedingungen sind die eigene Stimmung und eigene Interessen, Erfahrungen vom letzten Umtausch etc.

Diese Bedingungen werden von der jeweiligen Person wahrgenommen (gesteuert durch Prozesse der Aufmerksamkeitssteuerung, die hier nicht detailliert beschrieben werden,) und führen zu einem bestimmten kognitiven, emotionalen und schließlich motorischen Verhalten. Das Verhalten bildet also innerhalb des Prozessmodells die zweite Gruppe von zu berücksichtigenden Aspekten.

### **2. Kognitives, emotionales und motorisches Verhalten**

Genau betrachtet ist die Wahrnehmung der Situation Voraussetzung und zugleich bereits Teil der kognitiven Verarbeitung, indem sich aus ihr erst ein spezifischer Anforderungscharakter der Situation ergibt.

#### Beispiel

*Um die Anforderung „Pullover umtauschen“ zu erkennen, muss zunächst der Fehler wahrgenommen werden; allerdings können im Folgenden die Wahrnehmung eines unfreundlichen Verkäufers oder einer langen Warteschlange an der Kasse und der nahe Geschäftsschluss auch die Anforderung „nicht umtauschen, sondern den Fehler selber beheben“ begünstigen.*

Die kognitive Verarbeitung der Situation leitet die Entstehung entsprechender Affekte und Emotionen ein. So kann z. B. der Gedanke: „Immer passiert *mir* das!“ ein Gefühl der Resignation aufkommen lassen, wohingegen die kognitive Einschätzung: „Schon zum dritten Mal erhalte ich *in diesem Geschäft* fehlerhafte Ware!“ eher Ärger auf das Geschäft auslösen wird. Die Feststellung: „Ich habe das Recht, für mein Geld einen fehlerlosen Pullover zu erhalten!“ wird dagegen eher Entschlossenheit bewirken. Solche ausgelösten Emotionen und Affekte können wiederum auf die kognitive Verarbeitung zurückwirken. Im fraglichen Beispiel führt der Gedanke „Immer passiert mir das!“ zu Resignation, die nun ihrerseits den Gedanken „Ich kann das sowieso nicht lösen.“ nach sich ziehen kann, was dann wieder die Resignation vertieft usw.

Schließlich folgt auf die kognitive und emotionale Verarbeitung der Situation ein bestimmtes motorisches Verhalten, das als mehr oder weniger sozial kompetent eingeschätzt werden kann und in der Folge entsprechende Reaktionen aus der Umwelt nach sich zieht.

### **3. Verhaltenskonsequenzen**

Die Verhaltenskonsequenzen aus der Umwelt wirken im Sinne einer fortlaufenden Verhaltenssteuerung auf die handelnde Person zurück, wobei zwischen kurz- und langfristigen Konsequenzen unterschieden werden kann.

#### Beispiel

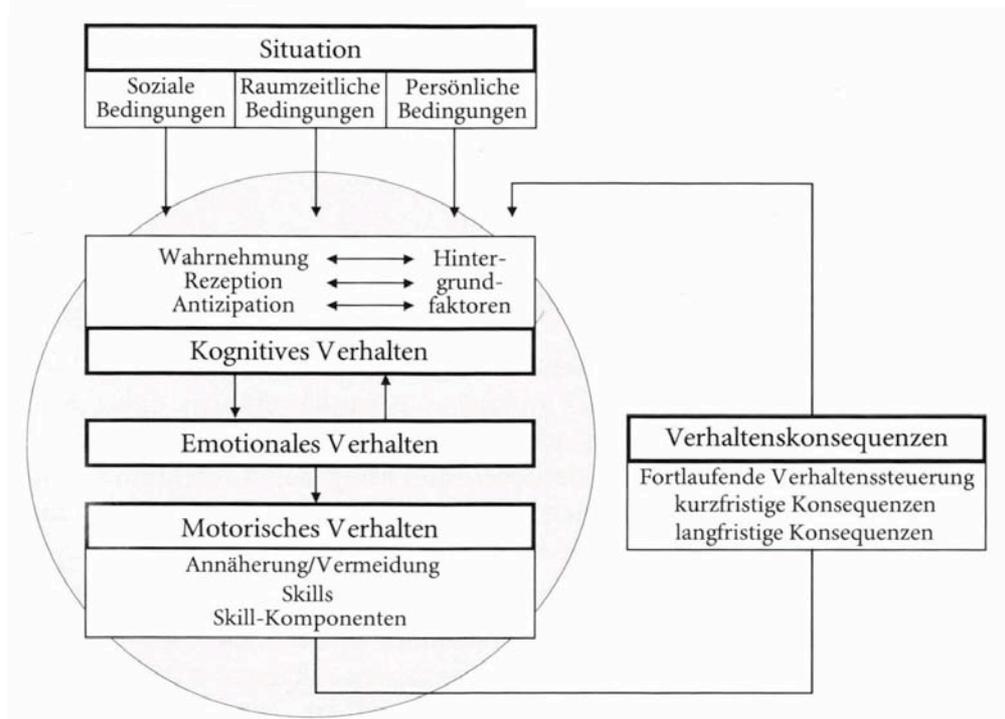
*Ich gehe trotz des sehr nahen Geschäftsschlusses in das Geschäft und trage mein Anliegen vor. Der unfreundliche Verkäufer will mich abwimmeln. Ich wiederhole ruhig und bestimmt mein Anliegen und setze mich schließlich durch. Dies hat Konsequenzen für mein künftiges Verhältnis zum Verkäufer, aber evtl. auch auf mein zukünftiges Verhalten in ähnlichen Situationen.*

Kurzfristige Konsequenz: Ich verlasse den Laden mit einem neuen, fehlerlosen Pullover.

Langfristige Konsequenzen: Der Verkäufer bedient mich künftig besonders freundlich (oder unfreundlich). Ich fühle mich bestärkt (oder auch nicht), in einem vergleichbaren Fall ähnlich zu handeln.

Gemäß der in 1.1.1 vorgestellten Arbeitsdefinition zu sozial kompetentem Verhalten geht es nun darum, Verhaltensweisen zu erwerben und zu zeigen, die für die handelnde Person zu einem langfristig günstigen Verhältnis von positiven und negativen Konsequenzen führen. Insgesamt lässt sich der beschriebene Prozess schematisch wie folgt darstellen (Abb. 2):

Abbildung 2  
Prozessmodell sozial kompetenten/inkompetenten Verhaltens



Aus Gruppentraining sozialer Kompetenzen GSK (S. 14) von R. Hinsch und U. Pflingsten, 2002, Weinheim: Beltz. Copyright 2002 bei Beltz. Wiedergabe mit Genehmigung der Autoren.

Jeder der hier angeführten Teilprozesse kann zu sozialen Kompetenzproblemen führen: situationale Überforderung aufgrund der Rahmenbedingungen ebenso wie ungünstige kognitive oder emotionale Verarbeitungsmuster, motorische Verhaltensdefizite und/oder ungünstige Verhaltenskonsequenzen. Hinsch und Pflingsten vertreten also keinen monokausalen Erklärungsansatz, sondern erklärtermaßen einen multikausalen, dem wir folgen. Dabei ist die Setzung „Kognition vor Emotion“ (bisher) empirisch nicht eindeutig nachweisbar, sondern nur indirekt begründbar, letztlich jedoch notwendig und sinnvoll, wenn man durch verhaltenstherapeutische Methoden Verhaltensänderungen erzielen will.

### **1.2.2 Das Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK) von Hinsch und Pfingsten**

Wie bereits angesprochen leitet sich das Schultraining Soziale Kompetenzen (SOKO) in seiner Entstehung aus dem Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK) von Hinsch und Pfingsten her (vgl. auch im Folgenden Hinsch & Pfingsten, 2002). Nachdem wir mit dem GSK im Rahmen supervisorischer und therapeutischer Arbeit bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen (besonders im Rahmen von Suchtprävention) Erfahrungen sammeln konnten, wollten wir dessen theoretische Grundannahmen für den schulischen Kontext übernehmen, den Praxisteil jedoch entsprechend verändern und anpassen. Deshalb soll zunächst die Trainingskonzeption von Hinsch und Pfingsten in groben Zügen beschrieben werden, bevor im Anschluss und darauf aufbauend unser daraus entwickeltes Schultraining näher vorgestellt wird.

#### **1. Trainingselemente**

Entsprechend dem in 1.2.1 dargestellten Prozessmodell des Verhaltens in sozialen Situationen, welches kognitive, emotionale und motorische Verhaltensaspekte unterscheidet, werden im GSK Verhaltensfertigkeiten auf allen drei Ebenen vermittelt. Am Anfang der praktischen Trainingsarbeit steht jedoch zunächst die Einführung eines Modells, das den teilnehmenden Klienten eine Erklärung des eigenen Verhaltens sowie ein besseres Verständnis von Struktur und Aufbau des Trainings ermöglichen und somit mittelbar den Therapieerfolg befördern soll. Grundlage dieses Erklärungsmodells ist das beschriebene Prozessmodell (vgl. Abb. 1), dessen Komplexität aber anwenderfreundlich reduziert und beispielgebunden verdeutlicht wird. Bezüglich des zuvor in 1.2.1 beschriebenen Beispiels (Pulloverkauf) könnte den Klienten etwa ein Schema wie in Abbildung 3 vermittelt werden.

Eine Generalisierung führt auf das in Abbildung 4 dargestellte Erklärungsmodell als Grundlage und Bezugspunkt für die praktische Arbeit. Dabei wird vor allem auf die eingezeichneten Feedbackschleifen und somit mögliche Automatismen (Kreisprozesse) hingewiesen. Nach Hinsch und Pfingsten zeigt dieses Modell die entscheidenden Determinanten sozial in-/kompetenten Verhaltens und ermöglicht den Teilnehmenden neben dem Verständnis der zugrunde liegenden Konzeption auch das Beherrschen eines gemeinsamen Begriffsinstrumentariums.

Abbildung 3  
Beispiel für eine selbstunsichere bzw. selbstsichere Verhaltenssequenz

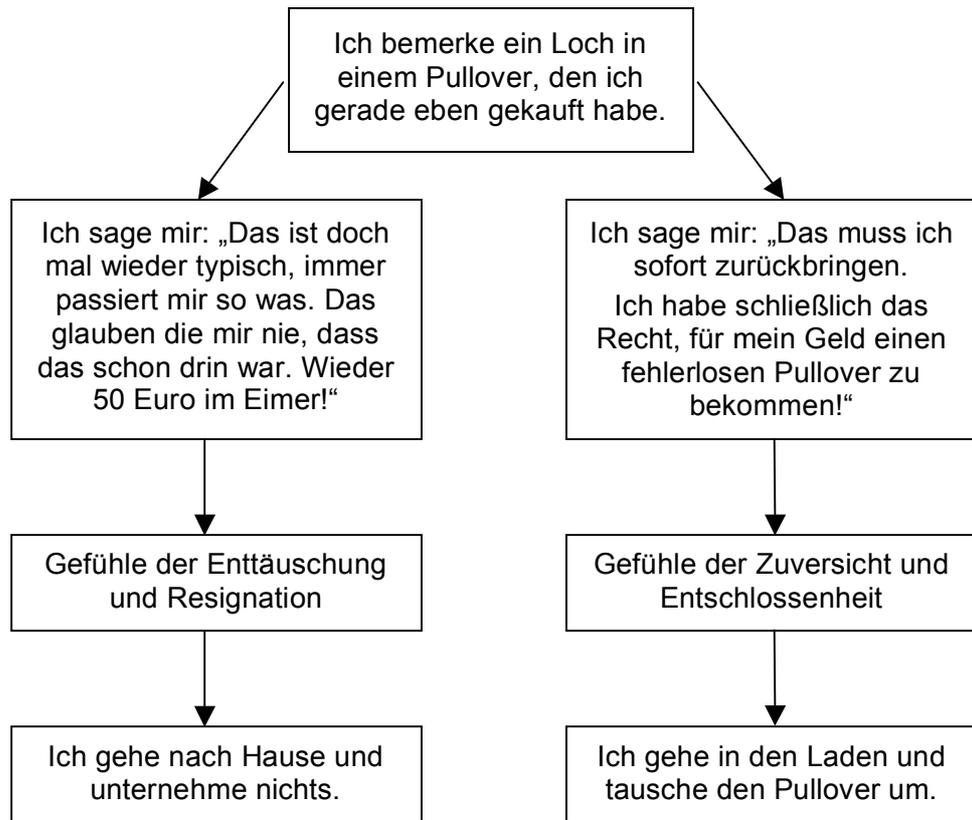
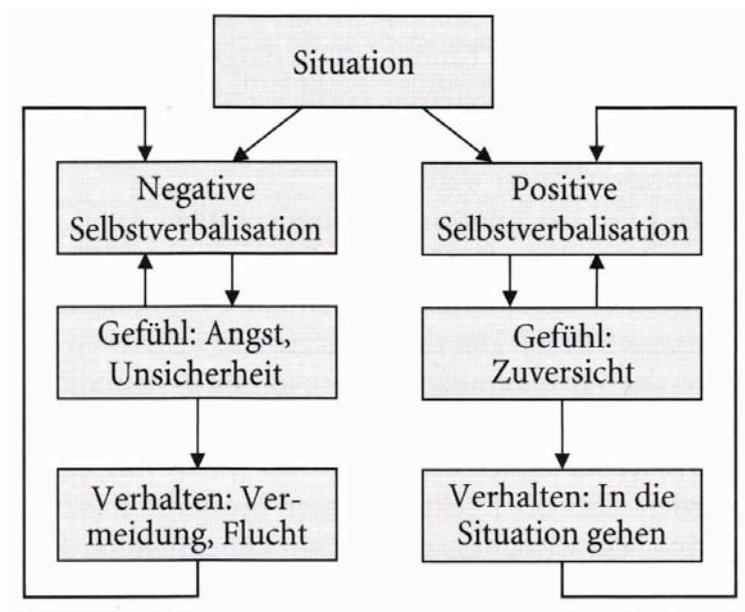


Abbildung 4  
Erklärungsmodell negativer und positiver Selbstverbalisation



Aus Gruppentraining sozialer Kompetenzen GSK (S. 141) von R. Hinsch und U. Pfingsten, 2002, Weinheim: Beltz. Copyright 2002 bei Beltz. Wiedergabe mit Genehmigung der Autoren.

### Trainingselemente auf der kognitiven Ebene

Das angeführte Erklärungsmodell ist bereits ein erstes Trainingselement auf der kognitiven Ebene. Es bildet im weiteren Trainingsverlauf die Grundlage für das Bewusstmachen von Selbstverbalisationen (z. B. mittels eines sog. projektiven Videofilms, dessen Handlung angehalten wird) und die Übung positiver Selbstinstruktionen (z. B. durch gezielte Selbstlob-Übungen oder Videofeedback im Anschluss an Rollenspiele). Insgesamt wird dabei der Unterscheidung von Kognitionen und Emotionen große Bedeutung beigemessen.

### Trainingselemente auf der emotionalen Ebene

Als entscheidendes Element auf der emotionalen Ebene dient den Autoren ein Entspannungstraining, das eine verkürzte und modifizierte Form der in der Verhaltenstherapie üblichen progressiven Muskelentspannung nach Edmund Jacobsen darstellt. Das zentrale Anliegen ist dabei die aktive Bewältigung von Anspannungszuständen durch die Teilnehmenden. Im Verlauf des Trainings wird die Entspannung mit einem Ruhebild, später auch mit einem Entspannungswort verknüpft.

### Trainingselemente auf der motorischen Ebene

Im GSK werden Verhaltensfertigkeiten in Rollenspielen mit Videofeedback geübt, was den größten Zeitraum des Trainings einnimmt. Hinsch und Pfingsten geht es diesbezüglich allerdings weniger um das Erlernen einzelner Skills für spezifische Situationen, d. h. gewisser sozialer Fertigkeiten, die zur Bewältigung bestimmter Aufgaben erforderlich sind, sondern vielmehr um die Entwicklung umfassender, übergeordneter Bewältigungsstrategien. Deshalb werden keine von Klienten eingebrachte (und damit für einzelne besonders wichtige) Situationen eingesetzt, sondern von den Trainern vorgegebene. Hausaufgaben als „In-vivo-Übungen“ dienen der vertiefenden Anwendung und dem Transfer in den Alltag.

Die Autoren weisen ausdrücklich darauf hin, dass sie schon in der Konstruktionsphase des GSK „nicht nur theoretische Überzeugungen und klinische Erfahrungen, sondern vor allem auch empirische Forschungs-Ergebnisse berücksichtigen“ haben. So beinhaltet das GSK solche Interventionsmethoden, „die sich in einschlägigen Untersuchungen als besonders effektiv erwiesen haben.“ (Hinsch & Pfingsten, 2002, S. 92)

## **2. Drei Typen sozialer Situationen**

Gemäß ihrer Arbeitsdefinition, welche auf die Verfügbarkeit und Anwendung von kognitiven, emotionalen und motorischen Verhaltensweisen *in bestimmten sozialen Situationen* zielt (vgl. 1.1.1), richten Hinsch und Pfingsten die praktische Konkretisierung des Begriffskonstrukts „Soziale Kompetenz“ für ihr Trainingsprogramm nicht an operationalisierbaren, etwa mit Mitteln der Faktorenanalyse zu identifizierenden Teilfertigkeiten aus, sondern unterscheiden – quasi phänomenologisch ausgehend von unterschiedlichen Anforderungen – verschiedenartige soziale Situationen. Dies scheint auch insofern schlüssig, als dass ja ebenso sozial in-/kompetentes Verhalten als situativ variierende Größe betrachtet wird.

Für die Typisierung sozialer Situationen gibt es in der Literatur verschiedene Vorbilder, je nachdem welche Unterscheidungskriterien herangezogen werden, um die Merkmale oder Bedingungen einer Situation zu charakterisieren (vgl. Goldstein, 1999, S. 182 ff.). Hinsch und Pfingsten (2002) gehen davon aus, dass es „Klassen von Situationen gibt, die durch das Vorherrschen bestimmter Ziele charakterisiert werden können“ (S. 85) und unterscheiden diesbezüglich (lediglich) drei Situationstypen:

### Recht durchsetzen (Typ R)

Die Situationen dieses Typs zeichnen sich dadurch aus, dass die agierende Person eine durch gesellschaftliche Normen oder Konventionen legitimierte Forderung durchsetzen möchte, sich diesbezüglich also – juristisch bzw. konventionell und durch das eigene moralische Empfinden gestützt – im Recht befindet (Beispiel Pulloverkauf). Der Erfolg oder Misserfolg beim Versuch, dieses Recht durchzusetzen, wäre z. B. ein – wenn auch nicht hinreichender – Indikator für situativ sozial kompetentes bzw. inkompetentes Verhalten. In Situationen dieses Typs spielen Skills wie z. B. Blickkontakt, deutliches Sprechen, Wiederholen der berechtigten Forderung etc. eine besondere Rolle.

### Beziehungen (Typ B)

In diesen Situationen steht das Ziel im Mittelpunkt, eine Beziehung zu erhalten oder zu verbessern. Dabei geht es weniger darum, sich durchzusetzen, als vielmehr um eine Einigung zwischen den Beteiligten. Ein Konsens kann jedoch kaum erzielt werden, wenn die Interaktionspartner auf einem (vermeintlichen) Recht beharren, dagegen wächst die Chance auf Einigung, wenn so-

wohl den eigenen Gefühlen, Wünschen und Bedürfnissen als auch denen des Gegenübers ein angemessener Raum gewährt wird. Dazu ist es notwendig über die Fähigkeit zu verfügen, die eigene emotionale Befindlichkeit auszusprechen und Verständnis für die des Partners zu entwickeln. Nach Hinsch und Pfingsten wird soziale Kompetenz also „in Situationen vom Typ ‚Beziehungen‘ anders konkretisiert als in solchen vom Typ ‚Recht durchsetzen‘“ (Hinsch & Pfingsten, 2002, S. 86).

### Um Sympathie werben (Typ S)

Zu diesem Situationstyp gehören nach Hinsch und Pfingsten zwei Arten von Situationen:

1. Situationen, in denen ein eigener Wunsch nur dadurch erfüllt werden kann, dass der Interaktionspartner auf sein eigenes Recht verzichtet (z. B. bei der Bitte, in einer langen Schlange an der Supermarktkasse vorgelassen zu werden), und
2. Situationen, in denen zum Interaktionspartner eine gute Beziehung hergestellt werden soll (z. B. bei der Kontaktaufnahme auf einer Party).

In beiden Situationsarten geht es darum, dem Gegenüber möglichst sympathisch zu sein, um das eigene Ziel zu erreichen. Die diesbezüglich zu erwerbenden Skills bestehen etwa u. a. darin, auf den anderen einzugehen, Interesse für seine Belange zu zeigen, nachzufragen und ggf. Komplimente zu machen. Insgesamt „steht hier das flexible Reagieren auf das Verhalten des anderen und auf die situativen Bedingungen im Vordergrund“ (S. 86).

### **3. Drei Typen sozialen Verhaltens**

Es ist eine von Hinsch und Pfingsten bewusst angenommene Konsequenz ihrer Arbeitsdefinition zur sozialen Kompetenz, dass sozial kompetentes Verhalten als positives Zielverhalten nur grob durch ein „langfristig günstiges Verhältnis von positiven und negativen Konsequenzen“ bestimmt wird (vgl. 1.1.1) und somit inhaltlich unkonkret bleibt und bleiben muss. Dabei ist die adäquate Bewertung von bestimmten Ereignissen als positive bzw. negative Konsequenz im Einzelfall auch von den individuellen Zielen (bzw. der Frage, ob diese erreicht werden,) abhängig, welche mit der Ausführung eines bestimmten Verhaltens verbunden werden. Da in vielen Situationen jedoch die Ziele eines Einzelnen für alle Menschen gleich und damit offensichtlich sind, ist es möglich, Beispiele sozial kompetenter Verhaltensweisen anzugeben wie z. B.

„Nein sagen“, „Änderungen bei störendem Verhalten verlangen“, „Sich entschuldigen“, „Gespräche beginnen“, „Um Gefallen bitten“ etc. (S. 4f.).

Sozial inkompetentes Verhalten wird entsprechend ex negativo definiert, wenn jemand solche, als sozial kompetent erklärte Verhaltensweisen nicht oder nur mangelhaft realisieren kann. Insbesondere gelten für die Autoren vermeidend-unsichere und zudringlich-aggressive Verhaltensmuster als sozial inkompetent, wobei betont wird, dass die Beurteilung eines bestimmten Verhaltens nicht auf dem (möglicherweise) kurzfristigen Erfolg in einer Situation basiert, sondern auf langfristige Konsequenzen hin angelegt ist. Dabei ist „Erfolg“ nicht nur im Sinne der Erreichung eines bestimmten Ziels zu verstehen, er kann auch unabhängig davon subjektiv aufgrund äußerer Verstärkung attribuiert werden. Genauso wie etwa kompetentes Verhalten nicht zwangsläufig Erfolg bedeuten bzw. eine direkte positive Verstärkung nach sich ziehen muss, können inkompetent-aggressives und inkompetent-unsicheres Verhalten ggf. kurzfristig positiv verstärkt und damit aufrechterhalten werden. Hierzu einige Beispiele, wiederum bezogen auf die Situation „Pulloververkauf“:

#### Beispiel 1

*Ich gehe in das Geschäft und schildere dem Verkäufer den Sachverhalt mit der Bitte um Rücknahme des Pullovers. Obwohl ich mein Anliegen ruhig und bestimmt vortrage und mehrfach wiederhole, kann ich mich nicht durchsetzen. Der Verkäufer beharrt auf dem abgeschlossenen Geschäft.*

Aus einem sozial kompetenten Verhalten folgt nicht notwendigerweise ein direkter und voller Erfolg im Sinne eines Durchsetzens meiner Interessen. Trotzdem führt ein richtiges Verhalten etwa durch Selbstverstärkung ggf. zu größerer Selbstsicherheit in der Zukunft.

#### Beispiel 2

*Ich gehe in das Geschäft und schildere dem Verkäufer den Sachverhalt mit der Bitte um Rücknahme des Pullovers. Als der Verkäufer zögert, haue ich mit der Faust auf die Ladentheke und beschwere mich laut über die inkompetente Bedienung und den mangelnden Service, so dass auch andere Kunden aufmerksam werden. Um Aufsehen und weiteren Ärger zu vermeiden, lenkt der Verkäufer ein. Ich fühle mich in meinem Verhalten bestärkt und denke:*

*„Manchmal muss man einfach mal mit der Faust auf den Tisch hauen und den Leuten zeigen, wo es lang geht.“*

Ein inkompetent-aggressives Verhalten kann ähnlich wie sozial kompetentes selbstsicheres Verhalten zum Einlenken des Interaktionspartners und damit zu einem kurzfristigen Erfolg führen. Negative Konsequenzen wie z. B. Sympathieverluste, Ärgergefühle und Gegenaggressionen sind dabei jedoch nicht berücksichtigt.

### Beispiel 3

*Ich kann mich nicht dazu durchringen, den Pullover zu reklamieren. Mein Freund lobt mich für mein Verständnis und meine Rücksichtnahme. Ich fühle mich in meiner Entscheidung bestärkt und denke: „Das ist eben Pech, kann ja mal passieren. Da kann niemand etwas dafür. Deshalb muss ich mich ja nicht gleich groß aufspielen und da Ärger machen.“*

Ein inkompetent-unsicheres Verhalten kann – auch wenn unmittelbare Interessen nicht durchgesetzt werden können – situativ zu Sympathie- oder Zuneigungseffekten führen.

Obwohl also – wie ausgeführt und in diesen Beispielen nochmals deutlich geworden – eine explizite und direkte Definition sozial kompetenten Verhaltens nicht formuliert wird, lässt sich „Selbstsicherheit“ als ein gemeinsames Kennzeichen bzw. eine Voraussetzung sozialer Kompetenz ableiten. Diese wird je nach Situation benötigt und eingesetzt, um die individuellen Ziele (konkret in den geschilderten Situationstypen: Recht durchsetzen, Beziehungen verbessern, Sympathie gewinnen) zu erreichen. Dabei legen Hinsch und Pflingsten – auch bezüglich der praktischen Arbeit mit den Klienten – Wert darauf, aggressives und selbstsicheres Verhalten voneinander abzugrenzen.

Insgesamt werden also speziell drei Verhaltenskategorien benannt: unsicheres Verhalten, aggressives Verhalten und selbstsicheres Verhalten. Diese verschiedenen Verhaltensformen können durch die Zuordnung bestimmter Kennzeichen wie folgt näher charakterisiert werden (Tab. 1):

Tabelle 1  
Kennzeichen für sicheres, unsicheres und aggressives Verhalten

<b>Merkmal</b>	<b>unsicher</b>	<b>aggressiv</b>	<b>selbstsicher</b>
<b>Stimme</b>	entweder: Schweigen  oder: leise, zaghaft	brüllend, schreiend	laut und deutlich, klar
<b>Formulierung</b>	unklar, vage, ausweichend	drohend, beleidigend	eindeutig
<b>Inhalt</b>	keine oder überflüssige Erklärung, keine Äußerung von Bedürfnissen, Benutzung von „man“ (statt „ich“), indirektes Ausdrücken von Gefühlen	keine Erklärung oder Begründung,  Drohungen, Beleidigungen, Kompromisslosigkeit, Ignorierung von Rechten anderer	präzise Begründung, Ausdrücken eigener Bedürfnisse, Benutzung von „ich“, direktes Ausdrücken von Gefühlen
<b>Gestik, Mimik</b>	kaum vorhanden oder verkrampft, kein Blickkontakt	unkontrolliert, drohend, wild gestikulierend, kein Blickkontakt oder anstarrend	unterstreichend, lebhaft, entspannte Körperhaltung, Blickkontakt

In Anlehnung an: Gruppentraining sozialer Kompetenzen GSK (S. 149) von R. Hirsch und U. Pflingsten, 2002, Weinheim: Beltz.

Dabei dient eine solche Operationalisierung gemäß den aufgeführten Merkmalen nicht nur der Identifizierung der einzelnen Verhaltensformen, sondern liefert mit den Kennzeichen selbstsicheren Verhaltens auch konkret die zu erwerbenden Skills, an denen sich das Training orientiert.

#### **4. Ziele des GSK**

Es ist erklärtes Ziel des GSK, dass den Teilnehmenden „soziale Kompetenzen vermittelt werden sollen, mit deren Hilfe sie in verschiedenartigen Situationen ihre Ziele in optimaler Weise verwirklichen können“ (S. 87). Dazu werden etwa im Sinne der rechten Spalte des in Abbildung 4 dargestellten Erklärungsmodells generelle Fertigkeiten aufgebaut und entwickelt, mit deren Hilfe der

Klient seine Probleme zukünftig (im Optimalfall) selber lösen kann. Als Essenz der in den Unterpunkten 2. und 3. dargestellten konzeptuellen Grundannahmen lernen die Klienten, ...

1. dass es verschiedene voneinander abgrenzbare Klassen von Situationen gibt,
2. dass je nach Situationstyp unterschiedliche Fertigkeiten erforderlich sind, um eigene Ziele zu erreichen,
3. dass die agierende Person in Abhängigkeit von den persönlichen Zielen entscheidet, welchem Typ eine Situation zuzuordnen ist.

Zielperspektive ist also insgesamt zum ersten eine Bewusstmachung ungünstiger Verhaltensweisen sowie günstiger Alternativen auf der Grundlage bzw. mit Hilfe der geschilderten Kategorien und zum zweiten eine entsprechende Verhaltensschulung – beides jeweils bezogen auf die kognitive, emotionale und motorische Ebene.

### **1.2.3 Struktur und Aufbau des Schultrainings Soziale Kompetenzen**

Die Vorstellung von SOKO soll in vier Schritten geschehen. Wir gehen deduktiv vor und möchten zunächst die Gesamtkonzeption, dann den Aufbau des Trainingsprogramms skizzieren. Auf dieser Grundlage folgen Überlegungen zu den verwendeten Methoden und abschließend zu primären Zielsetzungen von SOKO. Zur Einordnung und Verdeutlichung der folgenden Ausführungen, insbesondere bei konkreten Bezugnahmen auf die Arbeitsmaterialien, sei der Leser auf den Anhang verwiesen (Anlagen A1 bzw. A2).

#### **1. Die Gesamtkonzeption**

Den Kern von SOKO bildet das Trainingsprogramm für Schüler. Dessen Gesamtkonzeption sieht in Anlehnung an Hinsch und Pfingsten vier Module vor:

1. selbstsicher Handeln,
2. selbstsicher Recht durchsetzen,
3. selbstsicher Einigung erzielen,
4. selbstsicher Sympathie gewinnen.

Dieser Strukturierung liegt im ersten Modul – noch deutlicher akzentuiert als bei Hinsch und Pfingsten – die Annahme zu Grunde, dass Selbstsicherheit als ein Grundmodus sozial kompetenten Verhaltens gelten kann. (Nicht ohne

Grund wurden Trainings zum sozial kompetenten Verhalten früher oft als „Selbstsicherheitstrainings“ bezeichnet.) Durch beispielgebundene Verhaltensanalysen und praktische Übungen werden Merkmale selbstsicheren Verhaltens vor allem auch in Abgrenzung zu unsicheren und aggressiven Verhaltensformen identifiziert, expliziert und anhand von Anwendungsbeispielen trainiert. Dabei soll die grundsätzliche Differenzierung dieser drei Verhaltenskategorien die Schüler im weiteren Trainingsverlauf zunehmend dazu befähigen, an sich selbst oder anderen beobachtetes soziales Verhalten begründet zu beurteilen.

Die weiteren drei Module „Recht durchsetzen“, „Einigung erzielen“ und „Sympathie gewinnen“ entsprechen erkennbar den drei Typen sozialer Situationen von Hinsch und Pfingsten, wobei wir den eher unspezifischen Begriff der „Beziehungen“ durch den Terminus der „Einigung“ ersetzt haben. Auch wenn die damit einhergehende Konkretisierung und Schärfung der entsprechenden situativen Intention zugleich eine inhaltliche Einengung implizieren mag, erscheint uns diese Modifikation im schulischen Zusammenhang in dreierlei Hinsicht sinnvoll und notwendig:

Zum einen ist die „Einigung“ ihrem Wesen nach primär sachorientiert geprägt, während der Beziehungsbegriff in unseren Augen eher eine persönliche Ebene der Interaktion betont – ersteres dürfte wohl im Schulalltag größere Relevanz beanspruchen. Zum zweiten weckt die Terminologie des Beziehungen-Gestaltens Assoziationen im Bereich des Sympathie-Gewinnens. Wenn wir also von „Einigung erzielen“ sprechen, werden missverständliche Überschneidungen vermieden. Zum dritten ist schließlich die Klasse in unseren Augen eine Trainingsgruppe, in der das Erzielen von Einigung eine besondere Rolle spielt, d. h. auch häufig erforderlich ist bzw. geübt werden kann.

Einer weiteren Überlegung wert ist darüber hinaus die Frage, ob nicht mit dem gleichen Argument, d. h. im Hinblick auf die spezifische Zielgruppe der Schüler, evtl. noch zusätzliche Verhaltenskategorien Geltung beanspruchen könnten. So nennen etwa Hinsch und Pfingsten in Bezugnahme auf ein Verhaltenstrainingsprogramm von Feldhege und Krauthan (vgl. Hinsch & Pfingsten, 2002, S. 87) noch den Verhaltensbereich „Bewältigung von Belastungssituationen“ – warum also nicht noch ein weiteres Modul „Belastungssituationen bewältigen“?

Auf den ersten Blick scheint einer solchen situativen Anforderung gerade im schulischen Rahmen angesichts vielfältiger Anspannungs- und Prüfungssituationen besondere Relevanz zuzukommen. Bei näherem Hinsehen jedoch entpuppen sich Belastungssituationen weitgehend lediglich als Spielarten der von uns gewählten vier Module. Einige Beispiele mögen das verdeutlichen:

- Das Erfolg versprechende Herangehen an eine zu schreibende Klassenarbeit trägt hinsichtlich der Bewältigung der Belastungssituation zuvorderst Kennzeichen selbstsicheren Handelns.
- Die möglicherweise mit Ängsten und Unsicherheit behaftete Beschwerde eines Schülers bei einem Lehrer über eine ungerechte Behandlung oder Beurteilung erfordert im engeren Sinne die Kompetenz, ein Recht durchzusetzen.
- Ob eine Rede vor einem größeren Auditorium in eher unpersönlichem Rahmen Erfolg hat, resultiert letztlich wesentlich daraus, ob der Vortragende bei den Zuhörenden Sympathien für sich selbst und ggf. sein Anliegen wecken kann.
- usw.

Bei der Darstellung der konkreten Ausgestaltung der vier Module wird im Folgenden zwischen eher grundsätzlichen, pädagogischen und lernpsychologischen Überlegungen zum Aufbau (2.) und der konkreten, methodischen Ausrichtung der einzelnen Trainingselemente (3.) unterschieden.

## **2. Der Aufbau**

Die Zusammensetzung und der Aufbau der einzelnen Module orientieren sich – hier muss dem erklärtermaßen praxisorientierten Ansatz des Konzepts Rechnung getragen werden – vor allem an pädagogisch-didaktischen Überlegungen, welche ihrerseits zuvorderst lernpsychologischen Grundsätzen verpflichtet sind. Dabei kann es an dieser Stelle nicht darum gehen, die von zahlreichen verschiedenen erziehungswissenschaftlichen und psychologischen Fachdisziplinen geführte Diskussion um die Natur von Lernprozessen fortzuführen, geschweige denn auch nur annähernd allen Lerntheorien gerecht zu werden. Im Blick auf die Zielrichtung eines möglichst effizienten und in diesem Sinne „erfolgreichen“ Trainings sozial kompetenter Verhaltensweisen sollen vielmehr die aus lernpsychologischer Sicht hinter der Konzeption der Module stehenden Überlegungen verdeutlicht werden, wobei wir uns an einer – notwendigerweise subjektiven – Auswahl vornehmlich kognitionspsychologischer

Kriterien orientieren. Dass sich diese in vielfacher Hinsicht berühren und teilweise überschneiden, liegt in der Natur der Sache. Auch ist mit der folgenden Reihenfolge keine Aussage über eine eventuelle Wertigkeit oder Hierarchie intendiert.

#### Notwendige Reduktion

Dieser an sich nicht gerade neue lernpsychologische und didaktische Grundsatz gewinnt vor dem Hintergrund des für SOKO vorgesehenen klaren und begrenzten Zeitrahmens (vier Vormittage mit je sechs Schulstunden in der Projektform bzw. zwölf Doppelstunden in der Unterrichtsreihenform) besondere Bedeutung. Die Beschränkung auf rund zehn Arbeitselemente („Schritte“) pro Modul zielt auf einen Ausgleich zwischen einer notwendigen pragmatischen Beispielhaftigkeit und einer hinreichenden inhaltlichen Tiefe.

#### Klare Organisation

Es ist vielfach empirisch belegt und entspricht zudem der eigenen Erfahrung, dass regelmäßige und durchsichtige Strukturen den Lernprozess befördern. So wurde bei der Ausgestaltung der einzelnen Module auf einen jeweils ähnlichen und stringenten Aufbau Wert gelegt. Bekannte methodische Elemente kehren wieder, Entspannungsübungen bzw. Warming-Ups erhalten zu Anfang der jeweiligen Trainingseinheiten einen festen Platz. Die als ein Element der Sicherung in den Arbeitsprozess integrierten Tafelmitschriften sind bewusst auf Wesentliches konzentriert und tragen in ihrer Auswahl zur Transparenz des gesamten Unterrichtsganges bei.

#### Vielgestaltige Repräsentation

Die Unterscheidung verschiedener Wahrnehmungs- und Lerntypen geht im Wesentlichen auf Frederic Vester (1998) zurück, welcher erstmalig 1975 auditive, optisch/visuelle, haptische und intellektuelle Lerntypen unterschied. Auch wenn diese Art der Differenzierung nicht zuletzt aufgrund fehlender Belege aus der Kognitionswissenschaft einer kritischen Analyse bedarf und vor allem in ihrer unreflektierten pädagogischen Anwendung hinterfragt werden muss (Looß, 2001), kann sie indirekt (schulischen) Lernerfolg befördern – etwa indem sie als Anregung fungiert, möglichst vielgestaltige und abwechslungsreiche Lernsituationen zu schaffen oder z. B. handlungsorientierte Ansätze nicht zu vernachlässigen. So gesehen ist es sicher nicht von pädagogischem Nachteil, dass in der Praxis mittlerweile die Beachtung unterschiedlicher „Eingangs-

kanäle“ beim Lernen zu einer Selbstverständlichkeit didaktischen Handelns geworden ist.

Diesbezüglich kommt dem handlungsorientierten Vorgehen im vorliegenden Trainingsprogramm besondere Bedeutung zu, etwa mit dem Bauen von Standbildern, der vielgestaltigen Ausführung von Rollenspielen sowie dem Erstellen eines Comics bzw. eines Werbeplakats und Werbespots. Dabei sollen gerade in den zuletzt genannten Elementen offene und fachübergreifende Aufgaben- und Problemstellungen die Schüler zu kreativem Vorgehen anregen.

#### Motivierende Variation

Insgesamt steht hinter der Konzeption der Abfolge der einzelnen Arbeitsschritte das Bemühen, inhaltliche Stringenz durch hinreichend häufigen Methodenwechsel zu ergänzen und aufzulockern. Hier ist auch die Möglichkeit des trainierenden Lehrers einzuordnen, entsprechend dem Alter und der Aufnahmefähigkeit der Klasse (zusätzliche) Pausen anzusetzen.

#### Beständige Reorganisation

Erworbenes Wissen erweist sich in der Regel nur dann als nachhaltig, wenn es regelmäßig wiederholt bzw. vertieft und angewendet wird. Reorganisierende Arbeitsschritte stellen deshalb eine unverzichtbare Notwendigkeit progressiven Arbeitens und Lernens dar und sind notwendigerweise auch in SOKO eingearbeitet. Besondere Relevanz gewinnt darüber hinaus der als Basis und Bedingung sozial kompetenten Verhaltens verstandene „Grundmodus Selbstsicherheit“: In Ausnutzung der inhaltlichen Verbindung wird dieser bewusst in variierenden Kontexten immer wieder aufgegriffen und vertieft.

Vor dem Hintergrund behavioristischer Theorien und Begründungsmuster gewinnt der Wiederholungsaspekt sogar noch größere Bedeutung: Indem etwa bestimmte Skills in Rollenspielen wiederholt geübt und angewendet werden, ergeben sich – zumindest in elementaren Verhaltensroutinen – Automatismen, die als Fundament eines erhofften künftigen sozial kompetenten Verhaltens wichtig sind. Darüber hinaus setzt der verhaltenstherapeutische Ansatz, mit dem wir arbeiten, das Ausbilden von Gewohnheiten als entscheidend voraus.

### Vertiefende Elaboration

Lernen vollzieht sich aus kognitionspsychologischer Sicht immer als konstruktiver Prozess durch den Lernenden selbst. Indem dieser zum Verständnis des Lerngegenstandes eigenes Wissen aktiviert und mit Neuem verknüpft, integriert er das zu Lernende auf individuelle Art und Weise in vorhandene Gehirnstrukturen. Entsprechende elaborative Prozesse der individuellen Umorganisation („Ausarbeitung“) des Lerngegenstandes können dem Lernenden nicht abgenommen, sondern nur durch beim Lernenden immer wieder einzufordernde Eigenaktivität induziert werden. Dies geschieht im vorliegenden Trainingsprogramm nicht nur durch die bereits angesprochenen kreativ und handlungsorientiert ausgerichteten Aufgaben, sondern auch in der wiederholten Einbeziehung der eigenen Persönlichkeit etwa durch individuelle Selbstverbalisationen, Bezugnahmen auf „echte“, selbst erlebte Situationen und die eigene Geschichte und Lebenswirklichkeit.

### Schrittweise Translation

Vor allem im Transfer auf variierende Kontexte entsteht variables, anwendbares Wissen, welches nicht an einen spezifischen Lernkontext gebunden, sondern flexibel einsetzbar und nutzbar ist (Bovet, 2000, S. 175). SOKO versucht die Übertragung des Erfahrenen und Gelernten schrittweise zu vollziehen, indem zunächst wie bei Hinsch und Pfingsten von vorgegebenen Situationen ausgegangen und die Ebene des Modelllernens durch Beobachtung und Nachahmung klar akzentuiert wird. Erst danach erfolgt im Rahmen von vertiefender Übung und Wiederholung der Transfer in eigene und neue situative Kontexte.

### Übergeordnete Metakognition

Auf Ansichten der Gestaltpsychologie geht die kognitivistische Grundannahme zurück, dass – zumindest zielgerichtetes, problemorientiertes – Lernen auf Einsicht beruht (vgl. z. B. Köhler, 1947).<sup>3</sup> So gesehen spielen metakognitive Prozesse eine zentrale Rolle im Arbeits- und Lernprozess, da sie – der eigentlichen Handlungsebene übergeordnet – das eigene bzw. gemeinsame Tun

---

<sup>3</sup> Zwar hat Köhler (1971) später die Rolle, die Einsicht in produktiven Denkprozessen spielt, ein wenig relativiert, indem er feststellte, dass „der entscheidende Anstoß“ zur Gewinnung von neuen Einsichten oftmals „außerhalb der intellektuellen Sphäre [liege] und daß nur das Resultat sich im Bereich des Denkens selbst [zeige]“ (S. 120). Dies ändert jedoch nichts an seiner Grundannahme, dass „das Material, auf das es [etwa bei der Lösung von Problemen] ankommt, zuerst gründlich untersucht und in aktiver geistiger Tätigkeit bearbeitet worden [sein muss]“ (S. 122), damit Lernprozesse möglich werden.

gleichsam von einer höheren Warte aus beleuchten und somit für alle Beteiligten Transparenz schaffen.

Man wird zugestehen müssen, dass das Ausmaß, in dem dies gelingt, letztlich von der konkreten Ausführung durch den jeweiligen Trainer abhängt, manifestiert sich doch „bewusstes“ Lernen immer wieder neu im Kleinen: in Nachfragen, kurzen Zusammenfassungen, Klarstellungen etc. Gleichwohl sind metakognitive Prozesse auch durch konzeptionelle Rahmenbedingungen (z. B. eine klare Strukturierung) begünstigt und in manchen Methoden quasi sui generis angelegt, wenn etwa bestimmte Verhaltensformen analysiert und diskutiert werden. Darauf wird im Folgenden noch näher einzugehen sein.

### **3. Die Methoden**

Die bereits sowohl bei Goldstein als auch Hinsch und Pfingsten festgestellte kombinierte Anwendung kognitiv, emotional und motorisch orientierter Trainingselemente beruht auf der empirisch gestützten Annahme, dass sich sozial in-/kompetentes Verhalten ebenso auf allen drei Ebenen manifestiert. So verankert etwa Goldstein (1999) die von ihm untersuchten drei Phänomene Aggression, Stress / Belastung und „zwischenmenschliche Voreingenommenheit“ (prejudice) hinsichtlich ihrer Genese und Wirksamkeit in allen drei Bereichen, Hinsch und Pfingsten verarbeiten kognitive, emotionale und motorische Ebene unter der Perspektive entsprechender „Verhaltensweisen“ in ihrem Prozessmodell (vgl. Abb. 1), worin wir ihnen folgen.

Die in SOKO eingesetzten Methoden, welche nachfolgend kurz vorgestellt werden sollen, entsprechen allerdings nur teilweise den von Hinsch und Pfingsten verwendeten, was vor allem auf die andersartige Zielgruppe und die speziellen schulischen Rahmenbedingungen (Raumsituation, technische Ausstattung etc.) zurückzuführen ist. Sie sind von den vier unterschiedenen Modulen prinzipiell unabhängig, zudem auch den drei angesprochenen Ebenen meist nicht eindeutig zuzuordnen – die Unterscheidung bleibt in der Praxis eben ein Konstrukt. Trotzdem soll als strukturierende Orientierungshilfe an der auch zuvor schon in 1.2.2 verwendeten Dreiteilung festgehalten werden.

#### Methoden auf der kognitiven Ebene

Generell kann auf dieser Ebene zunächst unterschieden werden zwischen Methoden, die schwerpunktmäßig eher analytisch-reflexiv bzw. praktisch-

operativ angelegt sind. Dabei wird in der Kombination beider Elemente zu-  
meist die beispielgebundene Analyse der eigenen Übung vorausgehen. Ge-  
mäß den von Hinsch und Pflingsten in ihrem Prozessmodell unterschiedenen  
kognitiven Teilprozessen (Abb. 1) setzt kompetentes Sozialverhalten eine  
recht genaue Wahrnehmung der eigenen Person, der Mitmenschen sowie der  
jeweiligen Situation voraus: Gefühle, Bedürfnisse, Bedingungsfaktoren aller  
Art müssen hinreichend präzise wahrgenommen werden, damit ein situations-  
adäquates Verhalten möglich wird.

Dementsprechend beinhaltet SOKO in verschiedenen methodischen Arran-  
gements Übungen zur Selbst- und Fremdeinschätzung:

- anhand von Standbildern (z. B. „Skulptur mit Auswertung“, Schritt 2),<sup>4</sup>
- mit Beispielgeschichten (z. B. „Selbstsicher?“, Schritte 7/8),
- in Frage-Antwort-Spielen (z. B. „Selbst- und Fremdeinschätzung in der  
Klasse“, Schritt 20),
- durch schriftliche Übungen in Einzelarbeit und Gruppendiskussionen  
(z. B. „Satzergänzung“, Schritt 27, „positives Klassenbild“, Schritt 42).

Sind Wahrnehmungsprozesse als solche zunächst einmal ins Bewusstsein  
der Schüler gerückt, kommt es im Sinne der weiteren von Hinsch und Pfling-  
sten verwendeten Kategorien „Rezeption“ und „Antizipation“ darauf an, deren  
Verarbeitung möglichst günstig zu nutzen bzw. positiv zu beeinflussen. Dazu  
dienen gezielte Übungen der Selbstverbalisation etwa

- mit dem Stopp-Verfahren bei Geschichten (z. B. „günstige Gedanken“,  
Schritt 4).

Hier wird bereits verstärkt die emotionale Ebene mit angesprochen, und auch  
die im Weiteren noch zu nennenden Methoden der motorischen Ebene entfal-  
ten ihre volle Wirksamkeit erst in Kombination mit kognitiven Prozessen, d. h.  
der Bewusstmachung und reflexiven Analyse von beobachtbarem Verhalten.

#### Methoden auf der emotionalen Ebene

Trainingselemente, die primär auf das „emotionale Verhalten“ zielen, werden  
in SOKO mit unterschiedlichen Intentionen verwendet. Einerseits können sie

---

<sup>4</sup> Die angegebenen Verweise beziehen sich auf die Projektfassung von SOKO (Anhang A1), in  
der Regel finden sich die Trainingselemente aber gleichermaßen in der Reihenfassung.

eine klare inhaltliche Funktion erhalten: *unmittelbar*, indem sie – ähnlich wie im GSK – dazu dienen, den Schülern „eine Bewältigungsstrategie für den Umgang mit Affektzuständen wie Aufregung und Angst zur Verfügung [zu stellen] und das Vertrauen in die eigene Kompetenz [zu fördern]“ (Hinsch und Pfingsten, 2002, S. 108), *mittelbar*, wenn sie etwa zur emotionalen Verankerung erarbeiteter Inhalte eingesetzt werden. Andererseits können sie als Aufwärmübung zu Beginn oder zur Auffrischung in Arbeitsphasen konzentrationsfördernde Wirkung entfalten.

Als führendes Element und roter Faden bezüglich der emotionalen Ebene dienen in SOKO Entspannungsübungen, die methodisch zumeist in Form

- von Fantasiereisen (z. B. „Tempel des Schweigens“, Schritt 5)

realisiert werden. Eingesetzt wurden hier vor allem Texte von Klaus Vopel (1999).

Fantasiereisen können durchaus unterschiedliche Akzente setzen. Neben der rein physischen Lockerung und Entspannung, etwa durch das bewusste Einnehmen einer bequemen Haltung, stellen sie durch die Aufnahme von Elementen der positiven Selbstinstruktion und -stärkung eine Methode dar, Selbstverbalisation einfach zu lernen sowie praktikabel und effektiv anzuwenden. In enger Verbindung damit steht auch die individuelle Entwicklung eines „Power-Satzes“ im Anklang an die rational-emotive Verhaltenstherapie von Albert Ellis (1982), welche versucht, durch rationale Betrachtung unerwünschte innere Leitsätze und Handlungsmuster zu überwinden bzw. zu ändern.

Die Teilnehmenden werden bei einer solchen Fantasiereise aufgefordert, bequem zu sitzen und die Augen zu schließen. (Manchmal bietet sich auch bequemes Liegen oder Stehen an.) Der Vortrag des Textes erfolgt langsam und mit vielen (vorgegebenen) Pausen, die Zeit lassen zum Einfühlen und Entwickeln von persönlichen Vorstellungen. Die geforderte Konzentration auf das eigene innere Erleben wird so durch die äußere Haltung und die Vorgehensweise unterstützt.

In der Praxis stellt die Arbeit mit dieser Methode für Lehrer und Schüler eine oft ungewohnte Anforderung dar. Beim Lehrer erfordert die Anwendung solcher emotionaler Methoden die Fähigkeit, die gewohnte „pädagogische Distanz“ zum Teil hintan zu stellen und selbst offen zu den eigenen Emotionen

bzw. zur Arbeit mit ihnen zu stehen. Das widerspricht einem (älteren) Verständnis der Lehrerrolle, das das offene Umgehen mit eigenen Emotionen als eher unprofessionell abtat. Für die Schüler, und das gilt vor allem für Jungen, besteht die Anforderung ebenfalls darin, die Beschäftigung mit eigenen Emotionen nicht als lächerlich („uncool“) abzutun. Außerdem bringt das Schließen der Augen für viele ein Gefühl des Sich-verletzbar-Machens mit sich, das anfangs nicht leicht auszuhalten ist.

Eine recht sorgsame Einführung solcher Übungen durch den Lehrer ist hier nötig (vgl. Einführung zu Schritt 5 im Programm). Insbesondere haben wir gute Erfahrungen gemacht mit der Moderationsmethode des „antizipatorischen Erlaubens“: Nicht jedem muss diese Methode gefallen, nicht jeder muss alles mitmachen (Augen schließen), nicht jedem muss die Konzentration gelingen, nicht jedem muss dieses Vorgehen persönlichen Gewinn bringen. Wenn das in der Einführung ausgeführt und betont wird, wenn also gezielt Druck aus der Situation genommen wird, kann die Chance des Gelingens für den einzelnen und die ganze Gruppe ganz deutlich gesteigert werden.

#### Methoden auf der motorischen Ebene

Wenn im Folgenden Methoden der motorischen Verhaltensebene angesprochen werden, ist zunächst darauf hinzuweisen, dass sich in der zugrunde liegenden Terminologie zwei Bedeutungsebenen vermischen: die Verwendung von Methoden, die (im Sinne von Handlungsorientierung) motorische Verhaltensmuster (Bewegung) fordern, sowie Methoden, die im engeren Sinne auf das Training von Fertigkeiten der motorischen Verhaltensebene zielen (im Sinne der Kategorisierung von Hinsch und Pfingsten). Tatsächlich handelt es sich hier in der Praxis jedoch um eine eher zweitrangige (und im Weiteren nicht fortlaufend zu treffende) Unterscheidung, da (sozial kompetente) Handlungsmuster letztlich auch nur durch eben solches Training erworben werden: Beide Perspektiven bedingen und ergänzen sich wechselseitig.

Eine erste Gruppe bilden Trainingselemente, bei denen das Umgehen mit dem eigenen Körper im Vordergrund steht. Sie dienen zumeist als

- Spielerische Aufwärmübung (z. B. „Der Samurai“, Schritt 28),

also als „Warming-Up“, enthalten dabei jedoch immer auch indirekt thematische Bezüge zu den behandelten Modulen. Für eine emotionale Sammlung

und die innere Einstellung auf die folgende Arbeit können sie ähnliche Wirkungen entfalten wie Entspannungsübungen.

Ein spezifischeres Umgehen und Wahrnehmen des eigenen Körpers erfordern Methoden, die mit „Momentaufnahmen“ arbeiten: Neben dem oben bereits aufgeführten Standbildbau verwendet SOKO

- die Pantomime („Gefühlspantomime“, Schritt 26).

Anhand der mit diesen Verfahren „künstlich“ festgehaltenen Einzelbilder bietet sich im Besonderen die Chance zur Schulung von Wahrnehmungs- und Beobachtungsfähigkeiten.

Zum dritten ist das in methodischer Hinsicht sicherlich zentrale Rollenspiel zu nennen, in dem durch die Simulation realer Situationen (neue) Verhaltensweisen geübt werden können. Diese Realitätsnähe impliziert jedoch in der notwendigen Komplexität der darstellerischen Anforderungen (verbale und schauspielerische Aktion und Interaktion) auch Schwierigkeiten: sowohl in Bezug auf die von den Schülern geforderten darstellerischen Fähigkeiten als auch schlicht hinsichtlich der für viele ungewohnten bzw. mit Ängsten besetzten Art und Weise, sich vor der Gruppe zu exponieren. (Selbstsicherheit ist diesbezüglich gewissermaßen schon ein Stück weit notwendige Voraussetzung.) Um dieser Problematik zu begegnen, versucht SOKO, die Schüler schrittweise an die Methode heranzuführen und zu gewöhnen, indem Rollenspiele in unterschiedlichen Formen zunehmender Eigenaktivität und Eigenverantwortung realisiert werden:

- vorgeführtes Rollenspiel: Bestimmte Verhaltensformen werden vom Lehrer dargestellt, die Schüler sind lediglich als Statisten beteiligt und erhalten Beobachtungsaufgaben (z. B. „Mein Platz im Zug“, Schritt 6).
- vorgeführtes und wiederholtes Rollenspiel: Einzelne Schüler (Differenzierungsmöglichkeit!) spielen zusammen mit dem Lehrer eine Situation, durch mehrfache Wiederholung der gleichen Szene ist für nachfolgende Schüler die Orientierung an ihren Vorgängern möglich. Verhalten kann nachgeahmt und muss ggf. nur in Teilaspekten variiert werden (z. B. „CD-Umtausch“, Schritte 13,14).
- eigenes Rollenspiel in analogem Kontext: Bestimmtes Rollenverhalten wird auf ähnlich angelegte Alternativsituationen übertragen und in

Kleingruppen eigenverantwortlich erprobt (z. B. „Falsches Wechselgeld“, Schritte 15,16).

- eigenes Rollenspiel in unbekanntem situativen Kontext: Bestimmtes Rollenverhalten wird in einer neuen Situation vor der ganzen Lerngruppe erprobt. Vorgegebene Verhaltensrichtlinien dienen ggf. als Orientierung und erleichtern die Aufgabe (z. B. „Einigung oder Konfrontation“, Schritt 25).

Bezüglich der Methoden der motorischen Verhaltensebene und insbesondere des Rollenspiels sei abschließend noch auf drei, die Konzeption bzw. Ausführung bedingende Aspekte hingewiesen.

Insgesamt ist es zunächst angesichts der Größe der Lerngruppe von besonderer Bedeutung, das durch hinreichend viele verschiedene Übungsgelegenheiten und wiederholten Rollentausch möglichst häufig allen Schülern eigenes Ausprobieren und das Sammeln von Erfahrungen ermöglicht wird. Dass man diesbezüglich im schulischen Umfeld schnell an Grenzen stößt, versteht sich von selbst.

Zum zweiten weisen Petermann und Petermann (2000) darauf hin, dass es wesentlich etwa „für das Gelingen der Rollenspiele [sei], dass sie an den realen Problemen der Jugendlichen ansetzen, die diese im Beruf oder im Privatleben haben“ (S. 45). Nur so ist letztlich eine echte emotionale Beteiligung als Voraussetzung eines gewinnbringenden Lernprozesses zu erzielen. Dieser Forderung folgt SOKO in der Wahl geeigneter Beispiele und Rollenspielsituationen.

Und zum dritten sei schließlich noch einmal unterstrichen, dass Methoden der motorischen Verhaltensebene und insbesondere das Rollenspiel in ihrer Wirksamkeit immer wieder an Phasen der verbalen Reflexion und Auswertung gebunden sind, in denen Beobachtungen ausgetauscht und im Kontext des jeweiligen thematischen Schwerpunktes kommentiert werden können. Auch dieses Prinzip ist in Aufbau und Struktur der einzelnen Arbeitsphasen verankert.

#### **4. Das Primärziel von SOKO**

Wie bereits deutlich geworden ist stützt sich das Schultraining Soziale Kompetenzen „SOKO“ – wie andere Trainings- und Lernprogramme zur sozialen Kompetenz auch – auf die Annahme, dass selbstsicheres Verhalten als wesentliche Grundkonstituente sozial kompetenten Verhaltens nicht völlig genetisch prädisponiert ist, sondern in recht weit tragenden Verhaltensfertigkeiten und -routinen gelernt werden kann – ein Beweggrund, der ein Ansetzen im Bereich der Verhaltensmodifikation sinnvoll erscheinen lässt.

So ist es das primäre Ziel von SOKO, dass die trainierten Schüler Fertigkeiten sozial kompetenten Verhaltens im Sinne der Arbeitsdefinition von Hinsch und Pfingsten (vgl. 1.1.1) und vor dem Hintergrund der drei unterschiedenen Situationstypen erlernen, d. h. in zukünftigen „realen Situationen“ bewusst einsetzen können. In der bereits näher erläuterten Konzeption der vier Module spiegeln sich bezüglich dieses übergeordneten Gesamtziels mehrere Teilziele wider: So wird in den einzelnen Arbeitsphasen verstärkt daran gearbeitet, dass die Schüler...

- ihre Selbst- und Fremdwahrnehmung bezüglich des Erkennens und Differenzierens von Gefühlen und Gemüthsstimmungen, Bedürfnissen, sozialen Situationen und ihren Bedingungsfaktoren sowie verschiedenen – insbesondere selbstsicheren, unsicheren und aggressiven – Verhaltensmustern verbessern,
- die Bedeutung von Selbstverbalisationsprozessen erschließen und sich Fertigkeiten positiver Selbstinstruktion aneignen,
- Skills sozialer Kompetenzen sowie einen selbstsicheren Modus bei deren Anwendung erlernen, insbesondere ihre Fähigkeiten verbessern sich durchzusetzen und zurückzunehmen,

was wiederum mittelbar dazu beitragen soll,

- ihr Bewusstsein für eigenes Rollenverhalten zu schärfen und zugleich individuelle Rollenfindungsprozesse anzustoßen und zu befördern sowie
- ihr Kommunikations- und Interaktionsverhalten im Allgemeinen weiterzuentwickeln.

Jenseits dieses ein Stück weit ausdifferenzierten Primärziels verbinden sich – wie eingangs bereits angedeutet – mit dem Ansatz des Trainings als Schultraining weitere sekundäre Zielperspektiven hinsichtlich möglicher und in der vorliegenden Untersuchung näher zu analysierender positiver Auswirkungen auf die Lehrerbeltung und das Schulklima. Diese werden zu einem späteren Zeitpunkt im Methodenkapitel 2 näher erörtert, können nachfolgend jedoch bereits mitgedacht werden, da sie bei der Entwicklung von SOKO eine Rolle gespielt haben und insofern mittelbar auch die schulorganisatorischen Rahmenbedingungen des Trainingsprogramms, auf welche in 1.2.4 eingegangen wird, mit bestimmen.

#### **1.2.4 Schulische Organisationsform des Trainingsprogramms SOKO**

Für die konzeptionelle Planung und schulpraktische Umsetzung von SOKO sind vor allem drei Elemente charakteristisch:

- die Anlage als Schultraining,
- die Vorschaltung bzw. Integration eines Lehrertrainings sowie
- die Durchführungsmöglichkeiten als Projekt- oder Reihenform.

Diese werden im Folgenden näher erläutert und unter Bezugnahme auf die allgemeinen Vorüberlegungen in 1.1.4 begründet.

#### **Die Begründung des Programms als Schultraining**

Wie eingangs schon erwähnt wurde diese Arbeit durch naive Beobachtungen und damit verbundene, zunächst ebenso naive Annahmen angeregt, welche in einer Untersuchung empirisch geprüft werden sollten. Die Genese dieser Untersuchung sowie die mit ihr verbundenen Beobachtungen, Überlegungen und Erfahrungen werden hier noch einmal kurz skizziert, da Sie im Rahmen der Entwicklung von SOKO letztlich in die Konzeption eines gemeinsamen Trainings für die ganze Schule mündeten.

1. Im Zeitraum 1998–2002 haben wir mit etwa 5000 Lehrern in Fortbildungen zusammen gearbeitet. In diesem Kontext trafen wir immer wieder auf eine – wie uns schien – verbreitete, bis in die Formulierung hinein oftmals übereinstimmende Einschätzung, die etwa folgendermaßen klang:

*„Die Schüler werden von Jahr zu Jahr schwieriger, die Durchsetzung berechtigter Forderungen ist zunehmend erschwert. Der*

*Stresspegel steigt kontinuierlich, was zum einen durch vermehrte externe Anforderungen (des Ministeriums, der Gesellschaft, ...), zum anderen durch die belasteten familiären Hintergründe vieler Schüler zu erklären ist, und zusammen zu immer schwierigeren pädagogischen Situationen führt.“*

2. Dieselben Lehrer, die ihre Situation in diesem Sinne beschrieben hatten, empfanden zum großen Teil Elemente aus dem GSK wie z. B. die Situationsanforderungen und entsprechende Skills des „Recht-Durchsetzens“ als „zutreffend beschrieben“ und „hilfreich für die pädagogische Praxis“. Wir hatten die Kriterien des sicheren, unsicheren und aggressiven Verhaltens sowie praktische Übungen zum Situationstyp „Recht durchsetzen“ regelmäßig als Bestandteil entsprechender Seminare angeboten und durchgeführt.

3. Vor dem Hintergrund dieser Beobachtung fragten wir uns, ob tatsächlich ein Zusammenhang besteht zwischen der erlebten Belastung der Lehrer und deren sozialen Kompetenzen. Darüber hinaus nahmen wir an, dass ein Training sozialer Kompetenzen auch für Schüler (die „von Jahr zu Jahr schwieriger werden“) das Schulklima positiv beeinflussen und die Belastung der Lehrer reduzieren würde.

4. Im angeführten Zeitraum überlegten wir, gezielte Trainings für Schüler und Lehrer zu konzipieren. Im Gespräch mit den Bezirksregierungen, insbesondere aber mit den Schulleitungen und Kollegien machten wir eine weitere, wie wir meinen wichtige Beobachtung: Schulleitungen und Kollegien beklagten gleichermaßen die Programmviefalt zu unterschiedlichen Themen und den wachsenden Druck, im Sinne der Profilierung möglichst viele davon einführen und umsetzen zu müssen. Das führe zu konkurrierenden pädagogischen Konzepten und teilweise rivalisierenden Gruppen von Lehrern einerseits und entsprechend zu mangelndem Rückhalt im Gesamtkollegium andererseits. Jede Gruppe habe – je nach pädagogischer Vorliebe – ihr eigenes, durchaus sinnvolles und wichtiges Projekt. So liefen zum Teil Suchtprävention, Streitschlichter-Programm, RvD-Programm und Soziales Lernen parallel (vgl. 1.1.5), wobei die jeweiligen Hauptakteure zur Ein- und kontinuierlichen Durchführung die Unterstützung und Mitarbeit des Kollegiums bräuchten, welche ihnen jedoch aufgrund dieser Häufung gar nicht gegeben werden könne. Die Ressourcen seien eben begrenzt.

So entstand die Idee, einer konzentrierten, auf das Gesamtsystem „Schule“ gerichteten Intervention zur Steigerung sozialer Kompetenzen. Erst die Entwicklung einer Schule als ganzem System kann ja die vorhandenen Ressourcen bündeln und die positiven Möglichkeiten freisetzen, die in einem solchen potenziell synergetisch wirkenden Netzwerk liegen, das jede Schule darstellt. Als Anstoß für Schulentwicklung, d. h. für eine Klimaverbesserung, eine Verbesserung von Arbeitsbedingungen oder eine allgemeine Effektivitätssteigerung kommt deshalb unseres Erachtens am ehesten eine auf das Gesamtsystem zielende Intervention in Frage.

### ***Lehrerschulung und Schülertraining – konzeptionelle Hintergründe***

Um dieses „Gesamtsystem“ in etwa zu erfassen, muss neben den Schülern natürlich zumindest noch mit dem Kollegium einer Schule gearbeitet werden. In der Praxis scheitert eine solche umfassende Intervention meist ja gerade am mangelnden Konsens im Kollegium. Wir gewannen zunehmend den Eindruck und fanden ihn immer wieder durch entsprechende Erfahrungen bestätigt, dass dieser Konsens eine wichtige, wahrscheinlich sogar die entscheidende Voraussetzung für den Erfolg einer pädagogischen Intervention im Gesamtsystem darstellt, d. h. letztlich Grundlage jeder nachhaltigen Schulentwicklung ist. Was nicht wenigstens von den meisten Lehrern mitgetragen wird, bleibt in seinen Wirkungen für die Entwicklung der Schüler beschränkt.

Dabei werden wie bereits angesprochen allerdings im Schulalltag meist „Konsensfindung“ und „Mehrheitsentscheid“ gleichgesetzt. Der Drang, „die Dinge vom Tisch zu haben“, führt zu Beschlüssen, die dank der unterlegenen (aber dennoch in der Folgezeit sehr wirkmächtigen) Minderheit bald vergessen oder nur halbherzig durchgeführt werden. Gerade wenn es darum geht, ein für viele Lehrer schwieriges Projekt in Angriff zu nehmen (und ein solches ist die Vermittlung sozialer Kompetenzen für die meisten u. a. schon deshalb, weil hier für sie ungewohnte Methoden zum Einsatz kommen), muss die Mühe um einen möglichst weit gehenden Konsens besonderes Gewicht haben.

Die Konzeption von SOKO als „Training für die ganze Schule“ versucht dieser Schwierigkeit Rechnung zu tragen. SOKO beginnt deshalb mit einer zweitägigen Schulung für das ganze Kollegium mit der wesentlichen Intention, die Lehrer für die Aufgabe zu gewinnen, soziale Kompetenzen zu vermitteln und entsprechendes Vorbild zu sein. Dazu gilt es zum einen, die Einseitigkeit einer

Erziehung zu betonen, die sich nur auf Wissensvermittlung beschränkt, und die Notwendigkeit sozialen Lernens in der Schule herauszustellen. Zum anderen muss aber auch aufgezeigt werden, welchen Nutzen etwa die Lehrer selbst bei der Sache haben, indem z. B. auf eine gewisse Entlastung im Alltag, größere Zufriedenheit im Beruf oder die Unterstützung anderer pädagogischer Zielsetzungen durch ein solches Training hingewiesen wird.

Hier in der Sache einen Konsens zu erzielen und die bereitwillige Mitarbeit ganzer Kollegien zu erreichen, ist Chance aber auch „Wagnis“ gleichermaßen. So gibt es etwa in jedem Kollegium eine Fraktion von „Fortbildungsresistenten“, denen schon die bloße Frage nach ihren persönlichen (sozialen) Kompetenzen die Entrüstung auf die Zunge treibt. Wir begegnen hier der unseres Erachtens zentralen (und meist stark unterschätzten) Schwierigkeit jeder Schulentwicklung, dem Akzeptanzproblem.

*Beispiel: „Ich mache seit 32 Jahren guten Unterricht, dazu habe ich seit 30 Jahren keine Fortbildung mehr gebraucht, und darauf bin ich stolz!“ – wörtlicher Ausspruch eines älteren Kollegen anlässlich einer Rückmelderrunde zu einer Veranstaltung im Februar 2002.*

Da wir in unserer Arbeit diesem Problem immer wieder und in vielerlei Ausprägung begegneten, versuchten wir, es bei der Gestaltung und Umsetzung von SOKO sehr gezielt zu berücksichtigen. Zunächst war es unser Anliegen, ohne „lehrerhaftes“ Verhalten zu moderieren. Jeder Anschein von „Wir werden euch jetzt zeigen, wie man sich sozial kompetent verhält!“, sollte vermieden werden. Zum Beispiel formulierten wir bei der Vorstellung des Projekts nicht: „Wir trainieren zunächst die sozialen Kompetenzen von Lehrern...“, sondern vorsichtiger: „Natürlich ist das Lehrertraining nicht ausschließlich für die Anleitung der Schüler hilfreich, sondern auch für jede und jeden von ihnen persönlich.“

Zum zweiten ist es so, dass die Durchführung eines Trainings für das ganze Kollegium in sich bereits für die einzelnen Lehrer eine Arbeitserleichterung darstellt, welche die Akzeptanz verbessert: Niemand braucht sich aus eigenem Antrieb allein vorzubereiten; die Einarbeitung erfolgt gemeinsam, leicht, sozusagen „mundgerecht“.

Eine weitere Voraussetzung, um Lehrer für die Mitarbeit an einem solchen Projekt zu gewinnen, besteht in dem Angebot adäquater, d. h. ohne viel Einarbeitungs- oder gar Umarbeitungsaufwand einsetzbarer Materialien. In diesem Sinne muss ein Programm „einfach“ sein, d. h. in seiner Konzeption und Umsetzung praktikabel und der Schulwirklichkeit verpflichtet, so dass es nicht nur von Spezialisten, besonders interessierten, vorgebildeten oder engagierten Kollegen gewinnbringend eingesetzt werden kann.

Material dieser Art erleichtert nicht nur die eigene Arbeit, sondern gibt zudem Hilfestellung und Sicherheit auf möglicherweise ungewohntem Terrain. Das Manual des Trainingsprogramms SOKO, welches in zweifacher Form als Unterrichtsreihe bzw. Projektfassung vorliegt,<sup>5</sup> wurde den Lehrern im Laufe der zweitägigen Lehrerschulung vorgestellt. Es versucht diesen Grundsätzen in mehrfacher Weise Rechnung zu tragen und auf die trainierenden Lehrer in folgender Weise gewinnend zu wirken:

1. Insgesamt wird die in 1.2.3 bereits näher erläuterte inhaltliche Konzeption auch optisch deutlich akzentuiert: der Grundmodus des selbstsicheren Handelns zu Anfang sowie darauf aufbauend die gewählten drei zentralen „Anwendungsbereiche“ sozial kompetenten Verhaltens. Diese bewusst hergestellte Transparenz der Gesamtkonzeption für Lehrer und Schüler ist wichtiger Bestandteil des Programms und soll den Lernfortschritt befördern.

2. Die Aufmachung des Manuals ist inhaltlich und formal so gewählt, dass es in der Praxis direkt „1 zu 1“ umsetzbar ist. Die einzelnen Arbeitseinheiten sind klar strukturiert und operationalisiert und beinhalten zusätzlich zum Materialfundus konkrete, leicht zu verstehende Hinweise zur Inhalts- und Zielebene, Methodik und Vorgehensweise sowie Ergebnissicherung. Darüber hinaus sind die Tages- bzw. Wochenpläne „portioniert“ und damit den zeitlich-organisatorischen Erfordernissen des Schultages angepasst. „Zeitliche Puffer“ am Ende der Arbeitseinheiten liefern diesbezüglich zusätzlichen Spielraum.

3. Die Schülermaterialien wurden etwa hinsichtlich Wortwahl und inhaltlicher Tiefe des theoretischen Hintergrunds im Sinne einer didaktischen Reduktion weitest möglich auf die Zielgruppe abgestimmt. So wird z. B. in Schritt 1 Soziale Kompetenz vereinfacht als „selbstsicheres Verhalten mit langfristig guten

---

<sup>5</sup> Die folgenden Ausführungen beziehen sich – sofern nicht anders vermerkt – immer auf beide Formen (vgl. Anhänge A1 und A2).

Folgen“ definiert. Eine darüber hinaus erforderliche Anpassung des Programms an das Alter der Schüler (z. B. bezüglich der Intensität von Diskussionen und Reflexionen oder hinsichtlich der Wahl einer Realsituation für ein Rollenspiel) sollte in aller Regel von Lehrern selbständig, problemlos und ohne Vorbereitungsaufwand vorgenommen werden können.

Sicherlich ist der Einsatz vieler verschiedener Trainer im Blick auf die Vergleichbarkeit der Ergebnisse in den einzelnen Lerngruppen für die vorliegende Untersuchung zunächst prinzipiell von Nachteil: Der Einsatz der Lehrer als Trainer ihrer Schüler hebt die „Unmittelbarkeit“ der Intervention ein Stück weit auf und generiert – wie in 2.1 verdeutlicht werden wird – zusätzliche und tlw. schwer einzuschätzende Kausalitäten. So ist es etwa denkbar, wenn nicht wahrscheinlich, dass die Fähigkeit und das Engagement einzelner Lehrer sowie spezielle Lehrer-Schüler-Beziehungen die (Schüler-) Ergebnisse beeinflussen. Dieser Tatsache beugend sollen die recht detaillierten Anweisungen im Lehrermaterial nicht nur die Handhabung erleichtern, sondern zugleich auch eine möglichst gleichartige Durchführung des Trainings gewährleisten.

Das ersetzt jedoch nicht die zweitägige Lehrerschulung, in der die Lehrer – mehr oder weniger bewusst in der Rolle der Lernenden – Gelegenheit erhalten, die grundlegenden Übungen, Verhaltens- und Sprechweisen kennenzulernen, selbst zu erfahren und zu trainieren. Darüber hinaus hier wird im Blick auf das Schülertraining klar herausgestellt, dass die Trainerrolle im Rahmen von SOKO eine veränderte Lehrerrolle impliziert, hier also kein „normaler“ Unterricht stattfindet und stattfinden darf. Dies bezieht sich insbesondere auf viele der in 1.2.3 genannten Methoden, bei denen der Trainer nicht – im Sinne des Wortes – als „Lehrer“, sondern, sich selbst zurücknehmend, als Moderator auftreten muss.

Nur so wird er letztlich erreichen, dass sich die Schüler innerlich auf die Thematik einlassen und auf einem persönlichen, zumindest im fachlich geprägten Schulalltag ungewohnten Gebiet der Selbstwahrnehmung und emotionalen Befindlichkeiten öffnen. Ein hohes Maß an so verstandener Schüleraktivität und -beteiligung stellt ja insbesondere für das Erlernen sozialer Kompetenzen eine wichtige Voraussetzung dar.

In diesem Zusammenhang ist auch zu erwähnen, dass die Lehrertrainings außerhalb der Schulgebäude, d. h. der gewohnten Umgebung der Teilnehmenden stattfinden sollten (z. B. in Tagungshäusern oder Schulungszentren). Das erschien uns wichtig, weil wir in unserer Arbeit immer wieder Erfahrungen damit gemacht haben, wie stark das äußere Setting einer Veranstaltung Einfluss nimmt auf die Möglichkeit von Lernfortschritten und innerer Bewegung. Für viele Lehrer bedeutet aber gerade die Beschäftigung mit sozialem Lernen einen entsprechenden Ausbruch aus gewohnten (Denk-) Bahnen, dessen Möglichkeit es durch eine angemessene Organisation zu unterstützen gilt.

Kurz zusammengefasst verfolgt das zweitägige Lehrertraining für das ganze Kollegium also auf einer ersten Ebene folgende Absichten:

- die Vermittlung eines theoretischen Hintergrundes zum Erlernen sozialer Kompetenzen,
- das Kennenlernen des SOKO-Manuals, Einarbeitung und Klärung von Fragen,
- die Einübung ungewohnter Methoden, insbesondere deren Anleitung und Demonstration sowie die aktive Teilnahme an Rollenspielen.

Auf einer zweiten, für den Erfolg noch wichtigeren Ebene geht es um affektive Ziele:

- das Gewinnen der Lehrer für das Ziel der Vermittlung sozialer Kompetenzen in ihrer Schule,
- das Gewinnen der Lehrer für engagierten Einsatz (u. a. auch durch eine lockere Form und abwechslungsreiche Gestaltung des Trainings),
- den Angstabbau und die Förderung von (methodischer) Offenheit.

### ***Ablauf der Lehrerschulung***

Der Ablauf der Lehrerschulung kann den folgenden Übersichten (Tab. 2a/b) entnommen werden. Unsere zugehörigen Arbeitsmaterialien (Übersichten, inhaltliche Stichpunkte, Folien, Teilnehmerunterlagen) finden sich im Anhang (A3) dieser Arbeit.

Tabelle 2a

Schultraining Soziale Kompetenzen – Ablauf der Lehrerschulung Tag 1 (Verweise auf SOKO-Materialien beziehen sich auf die Projektfassung.)

◆ Begrüßung / Vorstellung / Einleitung	- Entstehung des Trainings - Das „Schulklima“ und die Entwicklung sozialer Kompetenzen - Ziele des Trainings
◆ Warming-Up	- Skulpturarbeit: Demonstration, Auswertung und Metareflexion
◆ SOKO – Theoretische Einführung	- „Was es ist.“: Referat zum Begriff „Soziale Kompetenzen“ - „Wie es geht“: Zentrale Methoden des Trainings
◆ Demonstrations-Rollen- spiel: „Im Zug“	- Beobachtung äußerer Verhaltensmerkmale bei unterschiedlichen Verhaltensweisen
◆ Übertragung: Gruppenarbeit	- Gedanken und Gefühle der dargestellten Personen als ihr „inneres“ Verhalten - Auswertung
◆ Theoretische Einführung (Fortsetzung)	- Zum Zusammenhang von Gedanken, Gefühlen und Handlungen
◆ Praktischer Versuch	- Selbstsicherheitsübung
<i>Mittagspause</i>	
◆ Warming-Up	- „Samurai“ (Schritt 28)
◆ Referat	- Soziale Kompetenzen in drei Situationstypen
◆ Gruppenarbeit	- „Was erfordert die Situation?“ – Konkrete Situationen und ihre Zuordnung - Austausch und Auswertung
◆ Referat	- Verhaltensmerkmale, Zuordnung zu Situationstypen
◆ Einführung und Gruppenarbeit	- Rollenspiele, Anleitungsübungen und Übungen zur Eigenaktion
◆ Auswertung und Austausch	- Schwierigkeiten, persönliche Muster, Verhaltensentwicklung
◆ Vortrag, Fragen und Klärungen	- Einführung in den Aufbau des Lehrermanuals
◆ Abschluss 1. Tag	- Rückmelderunde und Wünsche für den zweiten Tag

Tabelle 2b

Schultraining Soziale Kompetenzen – Ablauf der Lehrerschulung Tag 2 (Verweise auf SOKO-Materialien beziehen sich auf die Projektfassung.)

◆ Begrüßung – „Reste von gestern“	- Übersicht zum Ablauf - Sammeln von Fragen zum Manual
◆ Warming-Up durch Fantasiereise	- z. B. „Tempel des Schweigens“ (Schritt 5) mit entsprechender Anweisung
◆ Erproben von Methoden als (evtl. arbeitsteilige) Gruppenarbeit	- evtl. Wiederholung von Rollenspielen - Gedicht-Methode (Schritt 30) - Wundermittel (Schritt 10) - Einigungsgespräch (Schritt 32) als kollegiale Beratung - Positives Kollegiumsbild (Schritt 42), evtl. mit Vorübungen
<i>Mittagspause</i>	
◆ Warming-Up	- „Fototermin“
◆ Erproben von Methoden als (evtl. arbeitsteilige) Gruppenarbeit	- Fortsetzung vom Vormittag
◆ Ergebnissichtung	- Präsentationen, Prozessberichte, Austausch, Auswertungen
◆ Plenumsgespräch, Fragen und Klärungen	- Arbeit am Lehrermanual
◆ Plenumsgespräch und Verabredungen	- Organisation des Schülertrainings - Organisation von Rückmeldungen nach dem Training
◆ Abschluss 2. Tag	- Rückmelderunde, Verabschiedung

### ***Projektform und Reihe – konzeptionelle Hintergründe und Unterschiede***

Zwei Gruppen von Beweggründen gab es für uns, das vorliegende Training in zwei organisatorisch unterschiedlichen Formen zu konzipieren (vgl. Anhänge A1 und A2). Der eine Bereich bezieht sich auf die Effektivität der Vermittlung von Inhalten, der andere – wiederum – auf das Problem der Akzeptanz bei Schülern und Lehrern, wobei beide Bereiche natürlich voneinander abhängen und nur theoretisch zu trennen sind.

Gerade nach dem in 1.2.3 Gesagten müsste die Reihenform zumindest langfristig die besseren Ergebnisse zeitigen, da – einfach ausgedrückt – Lernen in kleineren Portionen nachhaltiger gelingt. Andererseits verbraucht die jede Woche neue Umstellung auf einen ungewohnten Lernbereich unnötig Energien. Wiederum andererseits mag eine solche wöchentliche SOKO-Stunde für viele Kinder eine Belohnung darstellen und das Gefühl vermitteln, dass es jetzt in dieser Einheit wirklich „um uns“ geht. Eine daraus erwachsende Motivation könnte die zusätzliche Mühe ausgleichen, welche durch immer wieder neue Einarbeitung und Erinnerung entsteht. Demgegenüber steht wiederum die Überlegung, dass vier Projektstage die Aufnahmebereitschaft in besonderer Weise beflügeln könnten: Die Erinnerung vieler Schüler an besondere, aus dem Schulalltag herausragende Projekte oder Projektwochen spricht dafür.

Auf der Lehrerseite spielt in diesem Zusammenhang eine Rolle, dass das soziale Lernen im System von Schule oft keinen klaren, verbindlichen und im Curriculum abgesicherten Platz hat. So kann es im Alltag eines Kollegiums immer wieder zu Auseinandersetzungen darüber kommen, wie und in welchem Maße diesem Bereich von Erziehung Raum zu schaffen ist. Persönliche Einstellungen, Erfahrungen und Prägungen von Lehrkräften spielen dabei eine wesentliche Rolle. Entsprechend werden manche Lehrer eher der einen oder der anderen Durchführungsform den Vorzug geben. Denn natürlich gibt es bei Durchführung der Reihenform mehr Ausweichmöglichkeiten für den einzelnen; die Schule arbeitet hier nicht so als Ganzes am Thema wie in einer Projektwoche. Ebenso mag der über längere Zeit gestreckte Ausfall von Fachunterricht dem einen oder anderen durchaus sympathischer sein.

Dem entgegen steht das geschilderte Empfinden vieler Lehrer, dass an den sozialen Kompetenzen der Schüler „nun mal endlich was getan werden müsse“. Entsprechend werden sie vielleicht die konzentrierte Arbeit an einigen Tagen vorziehen. Hinzu kommt bei der Projektform die Möglichkeit größerer Flexibilität im Umgang mit Zeiteinheiten. Übungen können je nach Bedarf und Situation leichter ausgedehnt oder gestrafft werden, da ein ganzer Vormittag mehr zeitlichen Spielraum bietet. Allerdings mag manchem Kollegen die enge Organisation in Doppelstunden, die eine klarere Struktur bietet, wiederum entgegenkommen.

Diese Gemengelage möglicher Vor- und Nachteile machte es nach unserem Eindruck nicht sinnvoll, die eine oder die andere Form von vornherein zu bevorzugen, sondern es erschien uns notwendig, beide Formen zu entwickeln und im Versuch gegenüber zu stellen. Dementsprechend wurden diesbezüglich auch Hypothesen entwickelt (vgl. 2.2).

Hinsichtlich eines konkreten inhaltlichen Vergleichs beider Trainingsformen ist zunächst anzumerken, dass das Material für die vier Tage der Projektform für die Verwendung als Unterrichtsreihe in zwölf Doppelstunden unterteilt wurde, jeder Tag in drei Doppelstunden. Während sich also im (linken) Übersichtsteil des Projekt-Manuals vier Übersichtsbögen für die vier Tage befinden, umfasst der entsprechende Teil der Reihenform zwölf Übersichtsbögen, einen für jede Doppelstunde.

Die Mitteilung des Zeitplans an die Schüler ist in der Reihenform komplizierter und wichtiger. Darüber hinaus gestaltet sich die Vorbereitung der SOKO-Stunden bei der Reihenform für die Klasse naturgemäß etwas aufwendiger, da sich ein Umbau der Sitzordnung, wie jeweils in Schritt 0 beschrieben, für einen ganzen Tag eher lohnt als für eine Doppelstunde.

Jede dieser Doppelstunden beginnt und endet mit einer einleitenden bzw. abschließenden Übung, deren Anzahl dementsprechend im Vergleich zur Projektform erhöht wurde. Dabei sind allerdings nicht jeder einzelnen Einheit konkrete Übungen zugeordnet, sondern der trainierende Lehrer wählt diesbezüglich aus einem hinter dem Übersichtsteil geschaffenen Materialfundus aus. Die Gesamtzahl der Trainingsschritte erhöhte sich dadurch von 43 auf 59. Der Umgang mit dem Manual der Reihenform erfordert also bei der Gestaltung der Stundenanfänge und -enden eine geringfügig höhere Eigenleistung des Trainers.

Abgesehen von einigen Aufwärm- und Abschlussübungen sind die Inhalte beider Trainingsformen identisch. Allerdings machte es die Stundeneinteilung erforderlich, mehrere kleine Umstellungen vorzunehmen und in einem Fall eine Übung zu teilen (Positives Klassenbild, Schritt 42) – Eingriffe, die unseres Erachtens keine wesentlichen Veränderungen darstellen.

Bei der praktischen Durchführung der Reihenform im Rahmen der vorliegenden Untersuchung traten etliche Schwierigkeiten auf, die nicht klar systembedingt und deshalb im Vorhinein teilweise nicht unbedingt abzusehen waren. Auf diese werden wir in Kapitel 2.6 (Untersuchungsdesign) sowie im Rahmen der Ergebnisdiskussion näher eingehen.

## **1.3 Das Phänomen der Lehrerbelastung**

### **1.3.1 Naive Beobachtungen zum Sozialstress bei Lehrern**

Bei unserer Arbeit mit Kollegien, Lehrergruppen und Schulleitungen drängt sich oft der Eindruck auf, dass kollektives Stöhnen immer stärker den Alltag bestimmt. Wer die Belastung im Lehreralltag als extrem beschreibt, kann sich allgemeiner Zustimmung sicher sein. Dabei werden die „Klagelieder“ tlw. auch als Blockadeargument gegen jeden vorsichtigen Vorschlag zu zukunftsgestaltender Entwicklung benutzt. Die beschriebenen Probleme der Akzeptanz von Neuerungen und der Konsensfindung in Kollegien haben unseres Erachtens hier ihre entscheidende Ursache. Auf Nachfrage sind es meist zwei Gründe, die genannt werden:

- die Vielzahl der Aufgaben und die damit verbundene hohe Belastung sowie
- der zunehmend schwieriger werdende Umgang mit problematischen Schülern.

In der Tat soll Schule heute ein Spektrum von Aufgaben bewältigen, das zwangsläufig zu Überforderungen führen muss: Medienerziehung, Verkehrserziehung, Sucht-, Gewalt- und Missbrauchsprävention, Teamfähigkeit und Wertevermittlung – damit sind nur einige Schlagworte aus dem erzieherischen Bereich genannt. Die hier anzutreffende „Blütenbildung“ mag das folgende Beispiel illustrieren:

#### *Genuss als Schulfach*

*Hamburg (dpa). Der Starkoch Eckart Witzigmann hat Geschmacksunterricht gefordert. „Führt den Genuss als Schulfach ein“, forderte er in einem Politikmagazin. Bei Kindern gebe es einen dramatischen Verfall der Esskultur. „Geschmack kommt vom Schmecken“, betont er. „Weil die Kinder gar nicht mehr differen-*

*ziert beurteilen können, was sie auf dem Gaumen haben, stopfen sie alles achtlos in sich hinein.“*

*(Ibbenbürener Volkszeitung vom 29.10.2004)*

In fachlicher Hinsicht gibt es außerdem die Tendenzen zu immer neuen Fächern bzw. zum Vorziehen von Inhalten in niedrigere Jahrgangsstufen. Dabei fällt auf, dass – durchaus sinnvolle – Erlasse bzw. Forderungen zur Einführung von Englisch und Computertraining ab Klasse 3 oder von Chemie und Physik ab Klasse 2 keineswegs immer begleitet werden von klaren und transparenten Vorschlägen, was dafür wegfallen soll. Daneben werden für Lehrer die administrativen Aufgaben ständig erweitert (was größtenteils mit der zunehmenden Verrechtlichung des schulischen Alltags zusammenhängt und durch sie bedingt wird).

Bezüglich des zweiten genannten Grundes muss berücksichtigt werden, dass Schüler heute vielfach fast ohne soziale „Vorkenntnisse“ in die Schule kommen, geprägt von einem Umfeld, das sich vor 30 Jahren niemand hätte vorstellen können. Dass sich gerade ältere Lehrer dadurch oft überfordert fühlen und in Problemsituationen lieber wegschauen bzw. nachhaltig resignieren, erscheint verständlich.

*Beispiel:*

*„Du glaubst doch nicht, dass ich in die sechste Stunde mein Englischbuch mitnehme; da nehme ich meine Zeitung mit, die Schüler können machen, was sie wollen, und ich werde überleben. Schließlich habe ich nur noch drei Jahre und muss doch dem Staat einen gesunden Pensionär erhalten.“*

*(private Lehreraussage an einer großen Schule im östlichen Ruhrgebiet, Herbst 2003)*

Angesichts solcher – äußerer – Schwierigkeiten verwundert allerdings umso mehr der weithin zu beobachtende vertuschende Umgang mit den eigenen Problemen. Wo in medizinischen, therapeutischen und beraterischen Bezügen das Offenlegen eigener Ratlosigkeit und eigenen Nicht-weiter-Wissens zum professionellen Alltag und zum Ausweis persönlicher Kompetenz gehört, ist es in der Schule immer noch bei weitem nicht die Regel, dass z. B. ein Lehrer sein Problem mit einer Schülerin offen und ausführlich gegenüber anderen Kollegen thematisiert. Manchmal wird der Fall auf einer rein disziplinarisch-

juristischen Ebene abgehandelt, in den meisten Fällen wenigstens die Person der Schülerin bzw. ihr Umfeld mit einbezogen, fast nie erleben wir aber eine Beschäftigung mit den Defiziten der beteiligten Lehrkraft. Dementsprechend ist auch die Schule unter den Berufsfeldern, in denen mit Menschen gearbeitet wird, wohl das einzige, in dem das Hilfsmittel der Supervision nicht gängige Praxis ist. Und wenn es „Supervision“ gibt, wie z. B. für Schulleitungen, handelt es sich fast immer um Coaching, d. h. um sehr konkret fallbezogene Arbeit, bei der die Rückfrage nach den dem Problem zugrunde liegenden persönlichen Mustern zumeist sorgfältig – wenn auch nicht offen ausgesprochen – vermieden wird.

Dass die soweit beschriebene Gemengelage von Problemen geeignet ist, eine Fülle von vorzeitigen Pensionierungen zu zeitigen, liegt auf der Hand – dass ihr nicht allein durch Strukturveränderungen beizukommen ist, ebenso. Angezeigt ist unseres Erachtens deshalb einerseits eine Analyse der Interaktionszusammenhänge, die zu den beobachteten Belastungen führen, und andererseits – darauf Bezug nehmend – eine Erweiterung der persönlichen (sozialen) Kompetenzen der am System Beteiligten.

### **1.3.2 Zum Stress-Begriff und Konzepten der Stressforschung**

Der Begriff „Stress“ kommt aus dem Lateinischen und wurde bereits im mittelalterlichen Englisch als Alltagsbegriff für Unterdrückung, Not, Unglück und Kummer in negativer Bedeutung verwendet (Benesch, 1995). Durch Cannon 1914 in die humanwissenschaftliche Diskussion eingeführt gewann er in Medizin und Psychologie zunehmend an Popularität ist heute in der Alltagssprache wie in der Wissenschaft gleichermaßen gebräuchlich. Während er jedoch umgangssprachlich relativ einheitlich zur Kennzeichnung alltäglicher Belastungssituationen gebraucht wird, finden sich im wissenschaftlichen Gebrauch unterschiedlichste Begriffsbestimmungen, Modellvorstellungen und Untersuchungsansätze (Nitsch, 1981). In zahlreichen Kontroversen wurden u. a. die Frage der Definition von Stress als Reiz, Reaktion oder Ergebnis eines Interaktionsprozesses als auch das Problem eines negativen oder neutralen Stressbegriffs diskutiert, wobei alle unterschiedlichen Theoriekonzepte Stress durch die Annahme eines „Ungleichgewichts“ charakterisieren: „Eine Anforderung aus der Umgebung (oder auch aus der Person selbst) geht über ein – wie auch immer definiertes – ‚Normalmaß‘ hinaus und gibt damit Anlaß zu einer besonderen Bewältigungsreaktion“ (Semmer, 1994, S. 744).

Bevor auf das für die vorliegende Untersuchung zugrunde gelegte Stresskonzept von Lazarus näher eingegangen wird, sollen kurz die dieser Konzeption vorausgehenden grundlegenden theoretischen Definitionsansätze der Stressforschung vorgestellt werden.

### **1. Stress als Stimulus**

Nach diesem theoretischen Ansatz werden bestimmte äußere Ereignisse (physische Reize wie z. B. Schmerz, besondere Lebensereignisse wie Krankheit oder Naturkatastrophen etc.) selbst als Stress bezeichnet oder aber als Auslöser von Stress angesehen. Im letzteren Fall unterscheidet man nach Selye (1957) zwischen dem Stressor und seiner Wirkung auf das Individuum, dem Stress-Zustand.

Kennzeichnend für solche Stress auslösenden Situationen ist nach Nitsch (1981), dass sie das Individuum mit „neue[n], starke[n], anhaltende[n], sich schnell ändernde[n], plötzlich auftretende[n], widersprüchliche[n] Reize[n]“ oder mit dem „Ausbleiben erwarteter Reize oder Reizdefizite[n]“ konfrontieren (S. 42) und so – im Sinne des oben bereits angesprochenen „Ungleichgewichts“ – eine besondere Anpassungsleistung erfordern, welche je nach Dauer und Intensität zu kurz- bzw. auch langfristigen Folgen für die physische und psychische Gesundheit führen kann. In einer Klassifikation solcher Stressoren unterscheidet etwa Benesch (1995) in Anlehnung an Janke fünf Gruppen:

- Äußere Stressoren im Sinne von Reiz-Überflutungen (z. B. Lärm), Schmerzreizen, realen oder simulierten Gefahrensituationen (z. B. Unfälle),
- Reize der Deprivation primärer Bedürfnisse (z. B. Nahrungsentzug),
- Leistungsstressoren der Über- oder Unterforderung (z. B. Zeitdruck) oder des Versagens in Leistungssituationen,
- soziale Stressoren etwa bezüglich der sozialen Isolation, der Änderung von Lebensgewohnheiten und -umständen oder bei interpersonalen Konflikten (z. B. Beziehungsstress),
- andere Stressoren des Konflikts in Entscheidungssituationen oder der Ungewissheit über zukünftige Ereignisse.

Hauptkritikpunkt an Stimuluskonzepten ist das empirisch festzustellende Fehlen von einheitlichen, bei allen Personen zumindest ähnlichen Reaktionen auf gleiche Stressoren und Rahmenbedingungen. Insbesondere Lazarus und Launier (1981) machen solchen Ansätzen den Vorwurf einer zu einfachen mechanistischen Reiz-Reaktions-Konzeption, die psychologische Vermittlungsprozesse außer Acht lasse.

## **2. Stress als Reaktion**

Im Rahmen dieser Stresskonzeption wird *jede* Situation als Auslöser einer Stressreaktion begriffen. So definiert Selye (1957) Stress als „die Summe aller unspezifischen Wirkungen von Faktoren (normale Tätigkeit, Krankheitserzeuger, Medikamente usw.), die den Körper beeinflussen können“ (S. 57), und betont, dass Stress keinesfalls nur einseitig negativ zu bewerten sei. Vielmehr unterscheidet er qualitativ zwischen

- Eustress, einer positiven Stressreaktion auf selbst gesuchte oder von der Umwelt dargebotene, anspornende und leistungsfördernde Herausforderungen, und
- Distress als einer negativen, durch Überlastung bzw. Überforderung entstandenen Stressform, die mit einer wesentlichen Beeinträchtigung des Wohlbefindens verbunden ist und zu physischen bzw. psychischen gesundheitlichen Folgen führen kann (vgl. Kern-Felgner, 2000).

Verortet man diesem Ansatz folgend Stress in den Reaktionen des einzelnen Organismus, spielen für die Definition und Messung von Stress notwendiger Weise physiologische Konzepte eine besondere Rolle. Diese wiederum stellen entweder das „Aktivationsniveau“ (als Ausmaß der jeweiligen Aktiviertheit) eines Organismus oder dessen damit verbundene hormonale Reaktionen in den Mittelpunkt der Betrachtung. Insgesamt werden somit die das Erleben und Verhalten des Individuums beeinflussenden Stressreaktionen auf vier Ebenen untersucht: der kognitiven, der emotionalen, der vegetativ-hormonalen und der muskulären Ebene.

Problematisch an dieser Konzeption ist die relative inhaltliche Beliebigkeit der Stress auslösenden Bedingungen. Was letztendlich ein Stressor ist, offenbart sich immer erst im Nachhinein aus einer entsprechenden Reaktion des Individuums, oder anders formuliert: Welche (Stress auslösende) Situation zu einem Stressor *wird*, hängt letztlich vom Individuum und seiner jeweiligen Ver-

fassung ab (Semmer, 1994). Insbesondere Lazarus (1966) hat sich deshalb sowohl gegen Reiz- als auch gegen Reaktionsdefinitionen ausgesprochen. Er führt stattdessen auslösende Bedingungen und die darauf erfolgenden Reaktionen in einem „Transaktionalen Stressmodell“ zusammen, das im Folgenden vorgestellt wird.

### **1.3.3 Das Transaktionale Stress- und Copingkonzept von Lazarus**

Ansatz und Anliegen des transaktionalen Stressmodells von Lazarus erklären sich aus der Überzeugung, dass sich – in Abgrenzung von Stimuluskonzepten wie Reaktionsdefinitionen gleichermaßen – bei der wissenschaftlichen Untersuchung und Beschreibung des Stressphänomens das Gewicht von deterministisch-interaktionistischen Ansätzen, d. h. der Suche nach Bedingungs- und Bestimmungsfaktoren von stressenden Interaktionen, hin zu deskriptiv-transaktionistischen Modellvorstellungen bzw. Vorgehensweisen, d. h. der Beschreibung von Prozessen und Wechselwirkungen relevanter Faktoren, verlagern müsse (Lazarus & Launier, 1981). Demzufolge akzentuiert sein Konzept die Komplexität und Dynamik der Wechselwirkungen zwischen Person und Umwelt und versteht Stress als Ergebnis eines Interaktionsprozesses zwischen Umweltanforderungen (Stressoren im Sinne der obigen Ausführungen) und der Person, die diese Stressoren subjektiv wahrnimmt, bewertet und durch ihr Verhalten beeinflusst: Person und Umwelt gehen in diesem Sinne eine besondere „Beziehung“ ein.

Stress, definiert als „ein spezifisches Verhältnis zwischen Person und Umgebung, das in der Wahrnehmung der Person ihre Ressourcen bis zu deren Grenze oder darüber fordert und ihr Wohlbefinden bedroht“ (Lazarus und Folkman, 1984, S. 19, Übers. v. Verf.), resultiert nun im Rahmen so eines Interaktionsprozesses – ähnlich wie bei anderen Konzepten – aus einem Ungleichgewicht zwischen äußeren Anforderungen einerseits und individuellen Bewältigungsfähigkeiten und -möglichkeiten andererseits. Insbesondere nennen Lazarus und Launier (1981) als „die drei wesentlichen stressrelevanten Beziehungen [...] Schädigung/Verlust, Bedrohung und Herausforderung, die nach Bedarf jeweils noch weiter differenziert werden können“ (S. 214).

Man mag Semmer (1994) Recht geben, wenn er darauf hinweist, dass nach diesem Verständnis gewissermaßen auch das Individuum – in Form des Bewertungsprozesses – entscheide, ob Stress vorliege, es sich also realiter doch

um eine Konzeption handele, die Stress als Reaktion deute und damit originär auf der Seite des Individuums (und nicht der Umwelt) verorte. Gleichwohl ist zu bedenken, dass mit der Akzentuierung der Prozesshaftigkeit des Geschehens im transaktionalen Modell der Frage nach der *ersten* Ursache (und ihrer Wirkung) letztlich nur sekundäre Bedeutung zukommt, wenn die Entwicklung des Interaktionsprozesses – im Kontext interdependenter Mechanismen – im Vordergrund des Untersuchungsinteresses steht. Wie auch immer man zu dieser wohl eher technischen Frage steht: Die kognitive Bewertung eines Reizes („cognitive appraisal“) und die Bewältigungsstrategien („coping“) stellen erklärtermaßen zwei Kernpunkte des Konzepts von Lazarus dar, denen bedeutender, wenn nicht entscheidender Einfluss auf die emotionalen Folgen und adaptiven Bewältigungsmaßnahmen einer Stresssituation beigemessen wird.

### **1. Kognitive Bewertungsprozesse**

Ausgehend von der kognitionspsychologisch gestützten Überzeugung, dass Bewertungsmechanismen untrennbar mit Wahrnehmungsprozessen verbunden sind und somit kontinuierlich erfolgen, verstehen Lazarus und Launier (1981) kognitive Bewertung als den „mentale[n] Vorgang, jedes Ereignis in eine von einer Reihe von Bewertungskategorien einzuordnen, die sich entweder auf die Bedeutung des Ereignisses für das Wohlbefinden der Person [...] oder auf die verfügbaren Bewältigungsfähigkeiten und -möglichkeiten“ beziehen (S. 233). Die beiden genannten Bezugsrahmen werden als primäre (primary) und sekundäre Bewertung (secondary appraisal) bezeichnet, womit jedoch keine zeitliche oder inhaltlich gewichtende Bedeutung verbunden ist. Vielmehr sind beide Prozesse kaum voneinander zu trennen, sondern aufeinander bezogen: Sie befinden sich in einem wechselseitigen Abhängigkeits- und Beeinflussungsverhältnis.

Unterschieden werden im Rahmen der primären Bewertung zunächst drei grundlegende Einordnungen – je nachdem, ob ein Ereignis von einer Person als

- irrelevant (d. h. ohne jegliche Auswirkung auf das Wohlbefinden),
- günstig/positiv (d. h. angenehm und erwünscht) oder

- stressend (im Sinne der drei genannten Formen Schädigung/Verlust, Bedrohung und Herausforderung)<sup>6</sup> eingestuft wird.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass eine (einzelne) Bewertung wegen des angenommenen interaktiven Prozesses, d. h. etwa aufgrund externer situativer oder intrapsychischer Änderungen, schnell und mehrfach wechseln kann, und dass darüber hinaus die einzelnen Kategorien auch nicht notwendig überschneidungsfrei sind, wenn z. B. die positive Bewertung einer Tatsache mit der (drohenden) Notwendigkeit ihrer Erhaltung koinzidiert oder bedrohende Anforderungen zugleich als herausfordernd erlebt werden.

Im Zuge der sekundären Bewertung, welche in Folge der Identifizierung eines „stressenden“ Handlungsbedarfs auf die Bewältigungsfähigkeiten und -möglichkeiten („coping resources und options“) des Individuums zielt, werden nun etwaige Handlungsalternativen abgeschätzt und hinsichtlich ihrer potentiellen Wirksamkeit beurteilt – ein Prozess, der natürlich nicht unwesentlich wiederum Konsequenzen für primäre Bewertungen impliziert. Aus der Verbindung beider Bewertungsformen resultieren dann konkrete Maßnahmen der Stressbewältigung bzw. -verarbeitung, deren Wahl also vom Zusammenspiel situativer Gegebenheiten auf der einen als auch individueller Persönlichkeitsmerkmale und Handlungsfähigkeiten auf der anderen Seite abhängt.

## **2. Coping**

Es gibt eine Reihe von unterschiedlichen Konzepten für Coping (Semmer, 1994). Lazarus unterscheidet grundsätzlich nach der Funktion, d. h. dem Schwerpunkt ihrer Zielrichtung, zwei Bewältigungsstrategien, welche sich jedoch oftmals beide in stresshaften Umwelt-Person-Interaktionen wieder finden und von ihm wiederum prozesshaft verstanden werden:

- problemorientiertes Coping, das auf eine Änderung der Person-Umwelt-Beziehung, gleichsam der „gestörten Transaktion“ zielt, sowie
- emotionsbezogenes Coping, das durch selbstregulative emotionale Prozesse etwa der Leugnung, Ablenkung oder Ermutigung physiologische Erregung zu regulieren und sozusagen das „innere Gleichgewicht“ wiederherzustellen sucht.

---

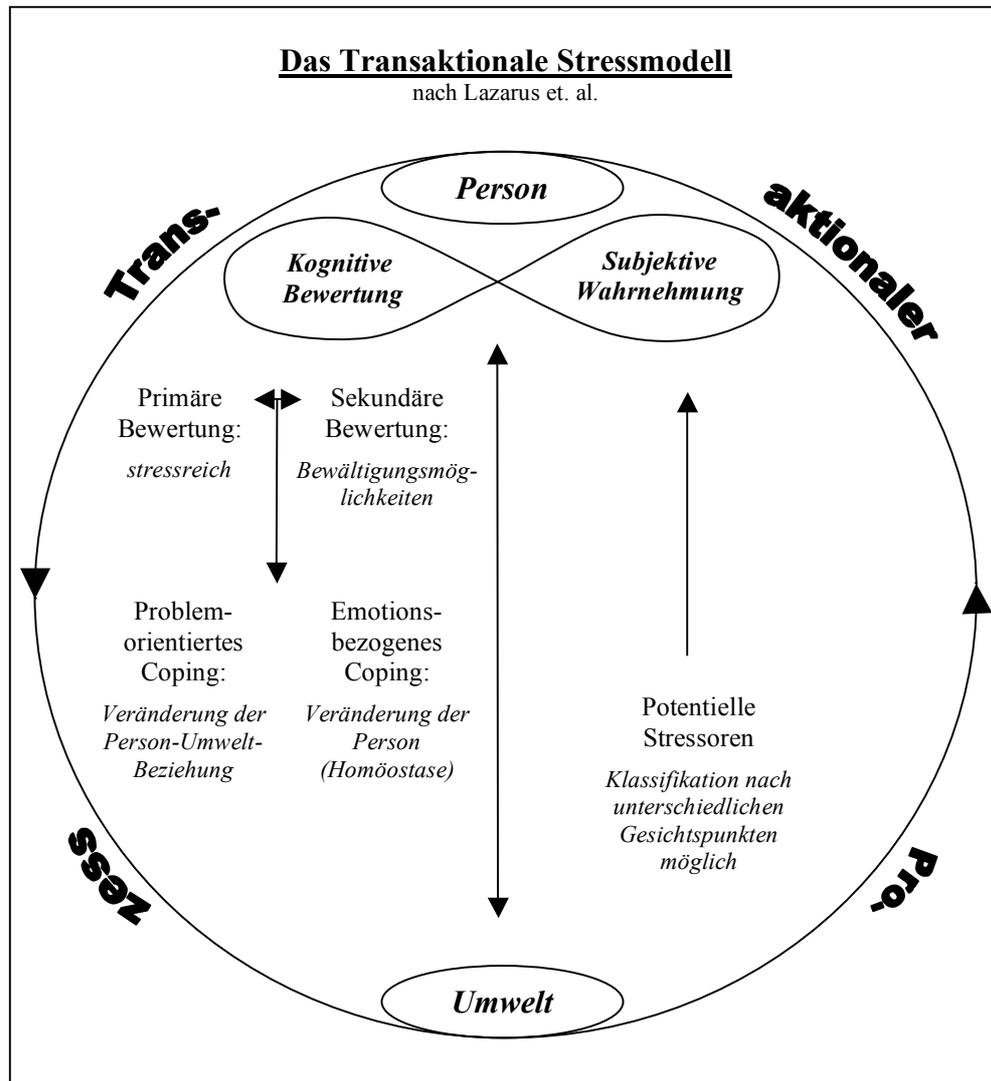
<sup>6</sup> Man beachte, dass hier im Gegensatz zu Selyes terminologischer Differenzierung Stress tendenziell negativ verstanden wird, mit dem weiten Begriff der Herausforderung aber Eustress umfasst. Im Folgenden schließen wir uns – auch aufgrund des ähnlichen allgemeinen Sprachgebrauchs – der von Lazarus verwendeten Begriffsbedeutung an.

Beide Arten können ihre Wirksamkeit im Kontext unterschiedlicher zeitlicher Orientierungen („temporal orientation“) entfalten (Lazarus & Launier, 1981): hinsichtlich der Kategorie Schädigung eher vergangenheits- oder gegenwartsbezogen etwa in Form von Überwinden, Tolerieren und Erholen, bezüglich Bedrohung oder Herausforderung (auch Aufrechterhaltung), Kategorien, welche präventive oder entwicklungsorientierte Copingprozesse erfordern, primär zukunftsbezogen. Die jeweilige Umsetzung erfolgt dann hauptsächlich in vier Bewältigungsformen:

1. *Informationssuche* als Ausgangspunkt und Basis einer Handlung zur Änderung der gestörten Transaktion. Durch das damit verbundene Bewusstsein von Kontrolle über die Situation wird das Wohlbefinden der Person gesteigert.
2. *Direkte Aktion* als unmittelbare Handlung zur Stressreduktion etwa in Form von Aggressionen, Trainings- oder Planungsunternehmen, Pharmakaeinnahmen etc.
3. *Aktionshemmung* als eine Unterdrückung von Handlungsimpulsen, wenn etwa eine belastende Situation erfordert, dass man sich aus ihr zurückzieht oder sie schlicht erträgt.
4. *Intrapsychische Prozesse*, worunter alle kognitiven Mechanismen verstanden werden, die dazu dienen, Emotionen zu regulieren, z. B. Abwehr, Bagatellisierung, Leugnung etc.

Die wesentlichen Elemente des so weit (etwas vereinfacht) geschilderten Modells sollen abschließend schematisch abstrahiert (Abb. 5) und zugleich an einem Beispiel verdeutlicht und konkretisiert werden. Dabei wird jeweils noch einmal die besondere Bedeutung augenscheinlich, die laut Lazarus der Einschätzung der Stressoren durch das Individuum zukommt.

Abbildung 5  
 Das Transaktionale Stressmodell von Lazarus



Beispiel

*Realschullehrerin Schwarzkopf unterrichtet seit 30 Jahren. Sie ist gesundheitlich angeschlagen. Eines Morgens findet sie sich auf dem Vertretungsplan: 3. Stunde – 8a. Das könnte ein Problem für sie sein, denn die 8a gilt als unzählbar, als Schreckensklasse der Schule.*

Wie Frau Schwarzkopf diese Situation einschätzen und dann mit ihr umgehen wird, hängt nach Lazarus von ihrer Person, ihren erworbenen Handlungsmöglichkeiten und -mustern einerseits und von den Facetten der Situation andererseits ab, hier also insbesondere von der Schule, an der sie unterrichtet. Einige Möglichkeiten seien diesbezüglich durchgespielt:

### Szenario 1

Frau Schwarzkopf ist eine Lehrerin, die schon lange beruflich resigniert hat. Ihre Schulleitung ist ebenfalls „froh zu überleben“, d. h. von ihr ist keine Hilfe zu erwarten. So wird Frau Schwarzkopf diese Situation kognitiv sicher als stressend bewerten, denn eine Stunde in der 8a hat auf ihr Wohlbefinden sehr wohl Auswirkungen und wird von ihr keineswegs als „angenehm und erwünscht“ klassifiziert. Der erwartete Stress wird für sie „bedrohlich“ sein, denn eine „Schädigung oder ein Verlust“ liegen noch nicht vor und auf eine solche „Herausforderung“ hat sie in ihrem Alter wahrlich keine Lust mehr.

Da zudem die Worte „Zusammenarbeit“ und „gegenseitige Unterstützung“ an ihrer Schule ziemlich unbekannt sind, bietet sich ihr die Bewältigungsform „Aktionshemmung“ an, also eher emotionsbezogenes Coping. Sie wird die Situation als unveränderbar hinnehmen („Da muss ich durch!“), sich bemühen, sie auszuhalten, und vielleicht versuchen, sich dabei kognitiv zu unterstützen („Bis jetzt hab ich’s ja noch immer irgendwie geschafft.“).

### Szenario 2

Frau Schwarzkopf ist eine „Powerfrau“, die nie gelernt hat, sich zu schonen, und inneren Antreibern wie „Mach schnell!“ oder „Nur Leistung zählt!“ gehorcht. Schulleitung und Kollegium sind innovativ, hilfsbereit und tatendurstig. Auch in dieser Situation empfindet Frau Schwarzkopf die Anforderung als relevant und durchaus unangenehm, sie wird sie aber eher als „Herausforderung“ begreifen und entsprechend agieren.

Problemorientiertes Coping steht für sie im Vordergrund, nämlich die Bewältigungsformen „Informationssuche“ und „direkte Aktion“. Sie befragt etwa Kolleginnen nach deren Erfahrungen mit der Klasse und sieht ihre stets mitgeführte „Notfallplanung für Chaosgruppen in Vertretungsstunden“ noch mal durch. Vielleicht spielt emotionsbezogenes Coping auch hinein, wenn sie aktiven Spannungsabbau betreibt, indem sie den Stundenplangestalter neckt („Du selbst hast dich wohl nicht getraut...“).

### Szenario 3

Frau Schwarzkopf ist ziemlich still und zurückhaltend, aber nach wie vor flexibel und interessiert an Neuem, d. h. sie hat sich auch nach 30 Berufsjahren nicht – wie viele andere – in einer persönlichen Kultur des „optimistischen

Dauerscheiterns“ eingerichtet. Kürzlich absolvierte sie eine Fortbildung und hat ihre Einfluss- bzw. Handlungsmöglichkeiten in schwierigen sozialen Situationen neu und besser einzuschätzen gelernt. Natürlich empfindet sie die Situation als stressreich; ihrer ruhigen Natur waren wilde Pubertierende schon immer etwas unheimlich. Aber wo sie sonst eine Bedrohung gefühlt hätte, sieht sie jetzt eine Herausforderung: Sie möchte das Gelernte ausprobieren und ist gespannt, wie die von ihr trainierten Verhaltensmerkmale für selbstbewusstes Durchsetzungsverhalten auf die Schüler wirken werden.

Auch bei ihr werden problemorientiertes und emotionsbezogenes Coping eine Rolle spielen, also „direkte Aktion“, „Informationssuche“ und „intrapyschische Prozesse“. Vom Klassenlehrer lässt sie sich mit einer sinnvollen Aufgabe für die Klasse versorgen, damit sie auch etwas hat, das sich durchzusetzen lohnt. Sie sieht ihre Schulungsunterlagen durch und macht sich den Spaß, ihr äußeres Auftreten kurz vorher vor dem Spiegel in der Bibliothek noch einmal zu proben. Ihren persönlichen Powersatz „Ich bin eure Chefin, und das macht Spaß.“ hat sie sowieso immer vor Augen.

Nochmals wird an diesem Beispiel und den verschiedenen Szenarien deutlich, wie sehr Stress aus der *Situationsbewertung* durch das Individuum resultiert, welche sich wiederum aus den Vorerfahrungen und der Persönlichkeit dieses Individuums ergibt. Auch wenn im Folgenden – umgangssprachlichen Ausdruckweisen geschuldet – zum Teil von stressenden *Situationen* die Rede sein wird, ist diese, für das Konzept von Lazarus grundlegende Blickrichtung jeweils mitzudenken.

#### **1.3.4 Schulstress**

Im öffentlichen Bewusstsein wird Schulstress – sieht man von der nicht geringen Bevölkerungsgruppe der Lehrer ab – zumeist aufgrund der eigenen Schulvergangenheit oder einer über (eigene) Kinder zustande kommenden gegenwärtigen Verbindung zu Schule mit Stress auf Schülerseite assoziiert und identifiziert. Vor dem Hintergrund des in dieser Arbeit besonders akzentuierten Untersuchungsinteresses der Lehrerbelastung steht hingegen im Folgenden der Stress auf Seiten der Lehrer im Vordergrund, auch wenn sich für Schüler voraussichtlich ähnliche Überlegungen anstellen ließen. Effekte von SOKO in dieser Hinsicht sind allerdings nicht Hauptgegenstand unserer Un-

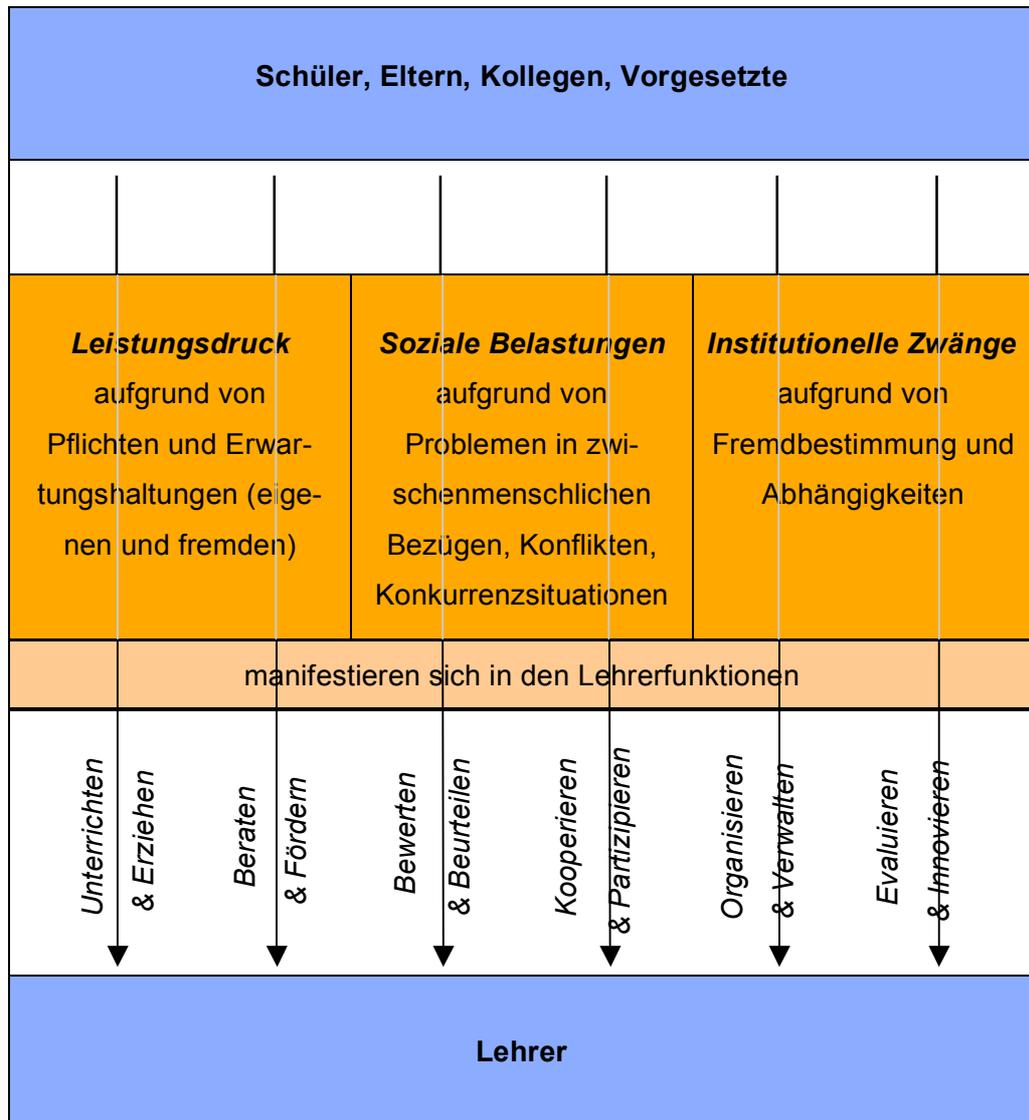
tersuchung und berühren sie lediglich in Teilaspekten im Zusammenhang mit Fragen des Schulklimas.

Bei der Suche nach Formen spezifischen Lehrer-Schulstresses stößt man indes schnell auf den Umstand, dass die – in ihrer qualitativen Dimension sicher einem einseitigen Bildungsverständnis entstammende – Unterscheidung von Lehrenden und Lernenden einem in vielerlei Hinsicht auf beiden Seiten ähnlichen Bestand an Stress-Formen und -Erfahrungen gegenübersteht. Neben sich mittelbar schulisch auswirkendem Stress durch außerschulische Belastungsfaktoren kann bezüglich Schulstress im engeren Sinne unterschieden werden zwischen einzelnen, anlassbezogenen schulischen Belastungssituationen und Dauerstress als anhaltendem Gefühl der Überforderung durch den Beruf (Kern-Felgner, 2000).

Eine von Lehrern immer wieder angesprochene, als hoch empfundene Belastung dürfte diesbezüglich als Indikator dafür gelten, dass sich in der Schulwirklichkeit einzelne und begrenzte, quasi „normale“ Belastungssituationen nicht selten mehren und kumulativ zu einem (gefühlten) Dauerzustand verfestigen.

Auf welchen Ebenen und im Kontext welcher Bedingungsfaktoren sich nun Stress für Lehrer unserer Überzeugung nach manifestiert, zeigt im Überblick Abbildung 6. Die drei hier unterschiedenen Faktoren (Leistungsdruck, soziale Belastungen, institutionelle Zwänge) greifen ineinander und bedingen bzw. verstärken sich ggf. gegenseitig. Ihr Zusammenwirken gewinnt bezüglich eines wesentlichen Charakteristikums des Lehrerberufs besondere Relevanz: der *Vielfältigkeit* der Anforderungen.

Abbildung 6  
 Stressauslösende Faktoren bei Lehrern



Die angesprochene Vielfältigkeit der Anforderungen zeigt sich darin, dass jeder der drei Stressfaktoren in sich wiederum partiell auch Auswirkungen in Bezug auf diejenigen Lehrerfunktionen zeigt, die eher den beiden anderen Belastungsbereichen zuzuordnen sind. Sowohl Leistungsdruck als auch soziale Belastungen und institutionelle Zwänge können demnach jeweils in dreifacher Hinsicht Stress auslösen:

- a) *inhaltlich, d. h. auf die (fachlichen) Inhalte der geforderten Lehrer-Leistungen bezogen*

Von Lehrern wird gefordert, dass sie fachlich kompetent und in der Lage sind, ihr Wissen den nachwachsenden Generationen zu vermit-

teln. Das klingt selbstverständlich, verlangt aber ein hohes Maß an Lernwilligkeit und Belastbarkeit. Einerseits muss das eigene Fachwissen auf dem neuesten Stand gehalten werden, andererseits bedarf der Umgang mit Schülern immer wieder kritischer Selbstreflexion, da sich in unserer Zeit „Jugendwelten“ stetig und schnell verändern.

b) *personell, d. h. verbunden mit den sozialen Bezügen der Lehrperson*

Die Anzahl und wiederum Unterschiedlichkeit beruflicher Bezugspersonen verlangen besondere Anforderungen im Bereich sozialer Kompetenzen, zunächst – wenn auch nicht nur – im Blick auf die Erfüllung der dienstlichen Aufgaben. Dazu gehören sowohl die erfolgreiche Interaktion mit Einzelnen als auch die Fähigkeit zum verantwortlichen Steuern von Gruppenprozessen als auch das sachdienliche „Funktionieren“ in einer Gruppe und im Kollektiv und unabhängig davon die übergeordnete Fähigkeit, in sehr vielen Bezügen gleichzeitig zu agieren.

c) *rollenspezifisch, d. h. auf die Abhängigkeiten bezogen, denen Lehrer in ihrer Rolle ausgesetzt sind*

Im Umgang mit Schülern, Eltern, Kollegen oder Vorgesetzten wirken jeweils unterschiedliche Mechanismen, Machtverhältnisse und Abhängigkeiten – teils offenkundig, teils eher im Hintergrund. Dies erfordert ein überaus flexibles Ausfüllen ganz unterschiedlicher Rollen und Positionen im beruflichen Alltag, der sich bei Lehrern in spezifischer Art und Weise mit ihrem Privatleben überschneidet. Überhaupt könnte man die Lehrerrolle als recht unbefangene Ansammlung von Antagonismen sehen: Lehrer sollen – liest man die Lehrerfunktionen einmal „quer“ – jeweils gleichzeitig beraten und beurteilen, erziehen und bewerten, verwalten und innovieren, also sich gegenseitig tendenziell ausschließende Tätigkeiten ausüben.

Um Stresssituationen im Kontext derartig komplexer Anforderungen adäquat bewältigen zu können, bedarf es notwendiger Weise eines entsprechend ausgereiften und differenzierten Bestandes an individuellen Bewältigungsfähigkeiten. Dazu sei noch einmal in Erinnerung gerufen, dass Lazarus derartige Coping-Prozesse (1.) instrumentell als verschiedenartige Maßnahmen des Individuums zur Stressbewältigung versteht, die in ihrer jeweiligen Ausprägung

(2.) auch von individuellen Persönlichkeitsdispositionen und -merkmalen beeinflusst werden bzw. abhängen. Letztere bedingen eine bestimmte Bewertung und können damit eine Stresslösung befördern oder behindern. (Demnach sind z. B. psychologische Konzepte der Leistungsmotivation oder Theorien der Verantwortungsattribution und Kontrollüberzeugungen bereits inhaltlich im Wesentlichen mitgedacht.)

Mit Hilfe einiger Beispiele sollen die genannten Stressfaktoren veranschaulicht und weiter operationalisiert werden:

*Beispiel 1 – Lehrerstress überwiegend bedingt durch Leistungsdruck*

*Herr Grünkopf ist 35 Jahre alt und arbeitet seit vier Jahren an einem privaten Gymnasium. Er hat – unbedachter- und unglücklicherweise – die Lehrbefähigungen für Deutsch und Englisch erworben und unterrichtet in allen Jahrgangsstufen mit guter, aber nicht überragender Fachkompetenz. Nun bekommt er kurz vor Ende der großen Ferien vom Schulleiter mitgeteilt, dass die vorgesehene Unterrichtsverteilung geändert werden musste: Er soll wegen einer Notlage im nächsten Halbjahr zusätzlich einen fünfstündigen Leistungskurs in Deutsch übernehmen.*

Vorausgesetzt, die physischen und psychischen Ressourcen des Kollegen sprengen nicht jedes gängige Maß, gilt für dieses Beispiel zweierlei: Es liegt eine stressrelevante Situation vor, die nach vier Jahren Berufserfahrung sicherlich als Bedrohung aufgefasst wird. Günstig/positiv wird Herr Grünkopf die zu erwartende Anzahl der zu korrigierenden Klassenarbeiten und Klausuren sicher nicht empfinden, und irrelevant ist die Arbeitsbelastung für ihn auch nicht, weil sie sich nicht ignorieren lässt.

Stress durch Leistungsdruck kann für Kollege Grünkopf in dieser Situation also u. a. entstehen aus

- seiner Erwartungshaltung an sich selbst, dienstliche Arbeiten zuverlässig und stetig zu erledigen,
- der Erwartungshaltung seiner Schüler, in ihrem Leistungskurs besonders engagiert betreut zu werden sowie Klausuren zeitnah zurückzubekommen,

- der Erwartungshaltung der Schulleitung, dass Dienstpflichten selbstverständlich und ohne übermäßiges Murren erledigt werden,
- der Erwartungshaltung seiner Familie, beim Versorgen von Kindern und Haushalt mitzuhelfen.

Anforderungen an Herrn Grünkopf stellen sich demnach

a) *inhaltlich*: Er möchte z. B.

- für jeden einzelnen seiner Schüler auch weiterhin den Unterricht fordernd und fördernd, aktuell und interessant gestalten,
- durch offenen (also vorbereitungsintensiven) Unterricht Engagement wecken, obwohl ihm für die meisten Themen noch nichts früher Vorbereitetes zur Verfügung steht,
- sich von allen seinen Schülern ein angemessenes, möglichst gerechtes Leistungsbild machen,
- durch zeitnahe Rückgabe Klassenarbeiten und Klausuren als Evaluationsinstrument im Unterricht einsetzen.

b) *personell*: Er möchte z. B.

- in jeder Stunde wach und empathisch agieren, trotz der umfangreichen Arbeitsbelastung (zu Hause),
- trotz der Fülle zusätzlicher sozialer Kontakte freundlich und ausgeglichen bleiben,
- seinen Ärger auf Kollege Rotkopf, der sehr oft montags krank ist, im erträglichen und nicht hinderlichen Rahmen halten.

c) *rollenspezifisch*: Er möchte z. B.

- der Schulleitung sein Entsetzen über die Regelung bestimmt und klar mitteilen, ohne seine Beförderungschancen zu gefährden,
- seinen Anspruch auf ein besseres nächstes Schuljahr klarstellen und gleichzeitig seine Loyalität gegenüber dem Träger nicht in Zweifel ziehen lassen,
- seinen eigenen Kindern und seiner Frau zeitlich gerecht werden.

Beispiel 2 – Lehrerstress überwiegend bedingt durch soziale Belastungen

*Kollege Blaukopf, seit einem halben Jahr im Beruf, erfährt von seiner Schulleiterin, dass die Eltern von Schüler X gegen seine Zeugniszensur in Englisch bei der Bezirksregierung Einspruch erhoben haben. Drei Tage später soll er die Eltern zu einem klärenden Gespräch in der Schule empfangen.*

Dass hier eine stressrelevante Situation vorliegt, ist unzweifelhaft; Betroffene werden sie auf jeden Fall weder irrelevant noch günstig/positiv einschätzen. Weiterhin wird sie von kaum einem Lehrer in erster Linie als herausfordernd erlebt werden. In welchem Maße diese Gesprächsaufgabe mit all ihren möglichen Folgen dann als Bedrohung aufgefasst wird, hängt einerseits von den genaueren Umständen ab, andererseits aber eben von den zur Verfügung stehenden Bewältigungsmöglichkeiten, die hier vor allem im Bereich sozialer Kompetenzen zu suchen wären.

Die soziale Belastung für Kollege Blaukopf resultiert in dieser Situation u. a. aus seinem Wunsch

- als anerkannter und guter Lehrer zu gelten, dessen Entscheidungen als begründet ernst genommen werden,
- der Direktorin zu imponieren, die Schule vor den Eltern gut zu repräsentieren und den Anforderungen der Schulaufsicht zu entsprechen,
- Schüler X nicht nachzugeben, der ihn nie ernst genommen hat und auch jetzt meint, mit seinem Einspruch leichtes Spiel zu haben,
- sich von den Eltern nicht einschüchtern zu lassen, die in der Schule bekannt sind für ihre Versuche, eigene schulische Traumata über den Einsatz für ihre Kinder zu verarbeiten, und deshalb zu keinerlei Einsicht bereit sein werden.

Anforderungen an den Kollegen Blaukopf stellen sich demnach

a) *inhaltlich*: Er möchte z. B.

- in seinem Unterricht bestimmte Leistungsstandards aufrechterhalten,
- auch eine schlechte Note nicht als Strafe darstellen,
- dass sein Bewertungssystem transparent und akzeptabel erscheint,

- sich trotz seiner Macht als fachlich und menschlich akzeptierter Lernpartner der Schüler verstanden wissen,
- seine Zensurenggebung selbst immer wieder hinterfragen können.

*b) personell:* Er möchte z. B.

- das Gespräch mit den Eltern jederzeit wertschätzend führen,
- seine Position ihnen gegenüber klar und eindeutig vertreten,
- mit den Eltern zu einer nicht nur oberflächlichen Einigung kommen,
- niemanden nachhaltig verletzen,
- sich die Sympathie aller Beteiligten erhalten bzw. sichern.

*c) rollenspezifisch:* Er möchte z. B.

- von seinen Schülern weiterhin als wohlwollend unterstützend wahrgenommen werden und gleichzeitig unzweifelhaft klarstellen, dass er Regeln und Standards einhalten muss,
- nachgeben können, falls er sich einem eigenen Irrtum gegenüber sieht und dennoch im Kollegium nicht als zu weich bzw. als Versager dastehen,
- Standhaftigkeit zeigen, um seinen eigenen Kindern auch weiter ein Vorbild sein zu können, aber gleichzeitig der Schulleiterin gegenüber nicht den Eindruck eines Sturkopfs machen.

*Beispiel 3 – Lehrerstress überwiegend bedingt durch institutionellen Zwang*  
*Kollegin Gelbkopf, seit zehn Jahren Grundschullehrerin, bereitet sich auf das nächste Schuljahr vor. Sie soll erstmalig Kinder in der integrativen Schuleingangsphase unterrichten, d. h. durch intensive Binnendifferenzierung ein Erwerben des Stoffes der ersten zwei Jahre im Zeitraum von ein bis drei Jahren ermöglichen, je nach individueller Leistungsfähigkeit der Schüler.*

Es kann angenommen werden, dass auch hier eine stressrelevante Situation vorliegt. Nur im Ausnahmefall völlig ungewöhnlicher Souveränität dürften Lehrer sie als günstig/positiv werten (z. B. „Steigerung meiner Chancen, mich zu profilieren“). Ob allerdings eine Bedrohung oder eine Herausforderung gefühlt wird, hängt vom Vorwissen der Person ab, also in diesem Falle vor allem vom

Ausmaß des fachlichen Könnens der Kollegin und der Intensität ihres Bemühens in der Vergangenheit, die bereits seit längerem geltenden Richtlinien zur Binnendifferenzierung tatsächlich zu beachten. In den meisten Fällen werden beide Empfindungen eine Rolle spielen.

Institutionelle Zwänge für Kollegin Gelbkopf resultieren in dieser Situation u. a. aus

- ihrem Wunsch, im Kollegium weiterhin als kompetente Kollegin zu gelten, die sich auch ungewohnten Situationen anpassen kann,
- dem zu erwartenden Druck vieler Eltern, das eigene Kind möglichst bereits nach einem Jahr im dritten Schuljahr zu sehen,
- ihrer Dienstpflicht, eingefordert durch die Schulleiterin, die selbstverständlich von ihr fordert, mit hohem Zeitaufwand neue Unterrichtsreihen zu entwickeln und sich an Ungereimtheiten des ministeriellen Konzepts nicht zu stören,
- ihrem berufsethischen Anspruch, den Kindern, trotz teilweiser Auflösung des Klassenverbandes, in der Schule einen Wohlfühlraum zu bieten und sie sozial nicht zu überfordern.

Anforderungen an die Kollegin Gelbkopf stellen sich demnach

a) *inhaltlich*: Sie möchte z. B.

- ihr Repertoire an Differenzierungsmöglichkeiten erweitern,
- ihren Unterricht völlig neu konzipieren,
- ihre Methoden Kindern aus drei unterschiedlichen Altersstufen anpassen,
- zutreffende und hilfreiche Gutachten verfassen.

b) *personell*: Sie möchte z. B.

- Kinder mit sehr unterschiedlichen Fähigkeiten gleich engagiert fördern,
- sich Kindern, die sie lange oder nur kurz kennt, gleich intensiv zuwenden,

- Eltern in Bezug auf die Laufbahn des Kindes überzeugend und einfühlsam beraten,
- ihre Zweifel an dem Gesamtkonzept sozialverträglich äußern.

c) *rollenspezifisch*: Sie möchte z. B.

- ihre Schulleiterin nicht durch zu viel Kritik verärgern und gleichzeitig im Kollegium nicht als servil gelten,
- offen ihre Meinung sagen und dennoch den Eltern gegenüber die Schule loyal vertreten,
- ihre eigene Arbeit, Planung und Vorbereitung in einem erträglichen Rahmen erhalten und dennoch Vorschriftenchaos und Unklarheiten von den Kindern fernhalten,
- die gute Zusammenarbeit im Kollegium erhalten, obwohl es sie ärgert, dass immer die gleichen Kolleginnen wegen ihrer häuslichen Belastung jede zusätzliche dienstliche Arbeit kategorisch ablehnen,
- um sich voll einsetzen zu können, bei sich selbst den Verdacht verdrängen, nur ein weiteres ministerielles Experiment zu stützen.

In den von Lazarus unterschiedenen Bewältigungsstrategien des Problemorientierten und Emotionsbezogenen Copings (vgl. 1.3.3) bieten sich nun für das Individuum Möglichkeiten der Stresskontrolle. Von ihr hängt letztlich ab, inwieweit Stress zunimmt bzw. belastende und gesundheitlich schädigende Wirkungen nach sich zieht. Dabei kann in Erweiterung des Coping-Begriffs von Lazarus hinsichtlich der Art der Einwirkung unterschieden werden: „Bei der *Selbstintervention* ist die betroffene Person sowohl Subjekt als auch – mittelbar oder unmittelbar – Objekt der Einflußnahme, und die entsprechenden Maßnahmen werden unter eigenen Zwecksetzungen selbst eingeleitet. Bei der *Fremdintervention* dagegen wird die betroffene Person Objekt der Einflußnahme anderer Personen, die entsprechenden Maßnahmen aber können selbsteingeleitet oder durch die andere Person veranlaßt sein.“ (Nitsch, 1981, S. 303)

Bezogen auf das zuvor genannte Beispiel 2 ergeben sich damit etwa folgende Stress-Bewältigungsmaßnahmen (Tab. 3):

Tabelle 3  
 Ansätze zur Stresskontrolle (in Bezugnahme auf Beispiel 2)

	Problemorientiertes Coping		Emotionsbezogenes Coping	
	<i>person-orientiert</i>	<i>umwelt-orientiert</i>	<i>person-orientiert</i>	<i>umwelt-orientiert</i>
<b>Selbst-intervention</b> (präventiv oder kompensatorisch)	z. B. inhaltliche Vorbereitung etwa durch Zurechtlegen von Noten und Notizen	z. B. Einholen von Informationen über die Eltern, Erfragen von Erfahrungen der Kollegen	z. B. autogenes Training, „Powersatz“, Einnahme von Beruhigungsmitteln	z. B. ablenkende Gespräche oder Tätigkeiten
<b>Fremd-intervention</b> (präventiv oder kompensatorisch)	z. B. Bitte um relevante Vorschriften, Vermittlung von Verhaltensregeln, Frage an Ehefrau nach passender Garderobe	z. B. Herrichten des Raumes durch Hausmeister, Bitte um Begleitung und Gesprächsunterstützung	z. B. Training des Elterngesprächs im Rollenspiel, superviso-rische Unterstützung	z. B. Aufmunterung oder Mutzu-spruch durch Kollegen

In Anlehnung an: Stress: Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen (S. 305), hrsg. von J. R. Nitsch, 1981, Wien: Huber.

Mit (präventiven oder kompensatorischen) Einflussmöglichkeiten von außen gerät nun auch das Schultraining Soziale Kompetenzen stärker ins Blickfeld der Untersuchung von Stress-Transaktionsprozessen. In welcher Hinsicht induziert also das Modell von Lazarus eine Verbindung zwischen der Schulung sozialer Kompetenzen und dem Umgang mit Stresszuständen?

### 1.3.5 Ansatzpunkte und Einwirkungsmöglichkeiten von SOKO

Stellt man das Transaktionale Stress- und Copingkonzept von Lazarus dem in 1.2 skizzierten GSK von Hinsch und Pfingsten sowie SOKO gegenüber, zeigt sich eine wesentliche Verbindung dieser thematisch zunächst ganz unterschiedlich orientierten Konzeptionen in der gemeinsamen Grundannahme der Bedeutung kognitiver Prozesse. Sowohl im Prozessmodell sozial kompetenten/inkompetenten Verhaltens des GSK (Abb. 1) als auch in der Betonung des kausalen Einflusses kognitiver Prozesse auf Stressphänomene und Emotionen durch Lazarus wird deutlich, dass die jeweils wichtigsten „Transaktionen“

zwischen Person und Umwelt – z. B. in Gestalt von Wahrnehmungs-, Denk- und Urteilsprozessen – kognitiv interpretiert werden. Umgekehrte Einflüsse – etwa von der Emotion und Motivation zur Kognition – werden dabei keineswegs grundsätzlich negiert, aber im Rahmen eines Erklärungsmodells komplexer Wechselbeziehungen deutlich geringer gewichtet.

So erklärt sich die Sinnfälligkeit des Konzepts von Lazarus als theoretische Grundlage der vorliegenden Untersuchung: Wie sozial kompetentes Verhalten unserer Annahme nach trainiert und in gewissen Grenzen gelernt werden kann, gilt gleiches auch für wesentliche Teile der Bewertungs- und Bewältigungsprozesse bei Lazarus. Das heißt die Zielsetzung einer Verhaltensmodifikation durch SOKO erstreckt sich – so unsere Annahme – zumindest in Teilaspekten *implizit* auch auf Verhaltensbereiche, die im Rahmen von Stressbewältigung zum Tragen kommen – und das um so mehr, als dass insbesondere die im Kontext der drei skizzierten Stressfaktoren beschriebenen personellen und rollenspezifischen Anforderungen (vgl. 1.3.4) besonders eng mit den zuvor unterschiedenen Situationstypen konvergieren, in denen soziale Kompetenzen zur Anwendung kommen. Da die Art und Weise, wie Stresssituationen in den beschriebenen Anforderungsszenarien bewältigt werden, für deren Folgen entscheidend ist, kommt der Stärkung von Coping-Fähigkeiten besondere Bedeutung zu (vgl. Semmer, 1994). SOKO, als Form der Fremdintervention, könnte also diesbezüglich im Sinne der Begriffsdefinition in 1.3.4 Selbstinterventionen zunehmend ermöglichen, gleichsam induzieren.

Bezüglich der Gruppe der Lehrer, deren Belastungsempfinden hier untersucht wird, sind im Rahmen der Durchführung von SOKO somit insgesamt Effekte in zweifacher Hinsicht denkbar: *direkt* im Blick auf die Zielpersonen sowie *indirekt* hinsichtlich ihrer Umwelt. Konkret im Blick auf die schulische Organisationsform des Trainingsprogramms (vgl. 1.2.4):

- *direkt* im Rahmen der zentralen Kollegiumseinweisung zu Beginn des Schultrainings: Diese richtet sich an alle Lehrer der Schule und trägt wie bereits ausgeführt nicht nur theoretische, sondern gleichermaßen praktische Züge, so dass ein Lernprozess vermutet werden kann, auch wenn die Veranstaltung gegenüber der Zielgruppe bewusst nicht als „Training“ deklariert wurde.
- *direkt* über die Trainertätigkeit im Zuge der Arbeit mit den Klassen: Hier kann für den größten Teil des Kollegiums eine wesentlich intensi-

vere Beschäftigung mit der Materie angenommen werden, sowohl aufgrund der eigenen Verantwortung für die Durchführung der Schüler-Schulungen als auch im Hinblick auf die zusätzlichen Erfahrungen mit dem Lerngegenstand.

- *indirekt* durch ein verändertes, meint: sozial kompetenteres Verhalten der direkten Zielgruppe der Schüler im Schulalltag. Dieses könnte mittelbar eine Verringerung potentiell stressiger Situationen zur Folge haben.

Es wird allerdings im Blick zu behalten sein, dass bei eventuell messbaren positiven Effekten (in Form einer Verminderung des subjektiven Belastungsempfindens der Lehrer) ein differenzierter Rückschluss auf den Anteil der drei hier skizzierten Einflussmöglichkeiten schwierig ist.

## **1.4 Das Schulklima**

### **1.4.1 Naive Beobachtungen zum Schulklima**

Der Klima-Begriff (in seiner „soziologischen“ Bedeutung) ist ein Konstrukt. Das wird schnell deutlich, wenn man ihn prägnant zu charakterisieren oder sogar durch ein Synonym zu ersetzen sucht. Als Ausdruck der Umgangssprache kann er vielleicht am ehesten mit „Stimmung“ oder „Atmosphäre“ beschrieben, sicher jedoch nicht identifiziert werden, impliziert er doch – jedenfalls unserem Verständnis nach – etwa auch eine recht unspezifische Bezugnahme auf Personen (-gruppen) und deren Umgangsformen, quasi im Sinne eines Sozialklimas, also einer Art „Stimmung der sozialen Umwelt“. Weitere Bedeutungsnuancen sollen nur angedeutet werden: In seiner Verwendung verweist er auf Empfindungen und Gefühle, birgt also eine subjektive Komponente, er betrifft zumeist (berufliche) Arbeitsumfelder („Arbeitsklima“), ist also tendenziell eher im öffentlichen Leben beheimatet etc. – Alles in allem also ein semantisch recht unscharfer Begriff, der paradoxerweise dennoch in seiner Anwendung unmissverständlich ist und selten weiterer Erklärung bedarf.

Insbesondere wer eine Schule oder ein Unternehmen besucht und dabei Gelegenheit hat, Schüler, Beschäftigte, Gebäude, Arbeitsbedingungen oder Arbeitsabläufe kennenzulernen, der verlässt die Institution mit dem Eindruck eines bestimmten dort herrschenden Klimas. Welch große Bedeutung diesem „Klima-Eindruck“ trotz der beschriebenen Unschärfen zukommt, zeigt sich

beispielsweise in jedem Frühjahr, wenn Eltern ihre Kinder an weiterführenden Schulen anmelden, besonders wenn sie mehrere Möglichkeiten haben, wenn also etwa eine staatliche und eine private Schule zur Auswahl stehen. Bei entsprechenden Informationsveranstaltungen (z. B. Tagen der offenen Tür, Schulführungen, Unterrichtsdemonstrationen) bemühen sich konkurrierende Schulen deshalb mit erheblichem Aufwand, den Eltern einen positiven Gesamteindruck zu vermitteln, letztlich auch und insbesondere – wie es die Beteiligten ausdrücken würden – den Eindruck eines rundherum angenehmen Schulklimas.

Vielleicht erschließt sich der Klimabegriff tatsächlich am besten, wenn wir die Schule aus der Perspektive eines Besuchers, also z. B. der neu auf das System blickenden Eltern betrachten. Natürlich wird ihre Wahrnehmung meistens von minderer Sachkenntnis begleitet sein, was die inneren Zusammenhänge des Systems einer Schule angeht, aber doch ebenso von wachem Interesse, von Sorge um ihr Kind und deshalb von einem erheblichem Maß an zielsicherer Intuition. Was werden sie suchen, was wird ihnen auffallen? Nach unserer Erfahrung können wir die Antwort so zusammenfassen: Eltern interessieren sich letztlich weniger für Äußerlichkeiten, sondern danach, wie an dieser Schule in Zukunft mit ihren Kindern umgegangen wird. Das meint genauer:

- Bringt man ihnen Achtung entgegen und Respekt vor ihrer heranwachsenden Persönlichkeit?
- Können sie Vertrauen erwarten und ein kooperatives Miteinander?
- Werden von ihnen beachtenswerte Leistungen verlangt?
- Werden dabei ihre Fähigkeiten angemessen berücksichtigt und wohlwollend gefördert?
- Werden ihnen Grenzen gesetzt, Verhaltensrichtlinien vorgegeben, von ihnen Regelbeachtungen eingefordert?

Zusammenfassend greift hier das Begriffspaar „Wertschätzung und Klarheit“. Es bildet inhaltlich das Klima ab, das Eltern von einer guten Schule für ihre Kinder erwarten. Auf der Suche danach werden sie vieles – auch Äußerliches – fragen bzw. beobachten, etwa:

- Machen Gebäude und Gelände einen angemessen ausgestatteten und gepflegten Eindruck?

- Werden Unterrichtsergebnisse und besondere Leistungen durch öffentliche Präsentation gewürdigt?
- Bietet die Schule für ihre Schüler Entfaltungsmöglichkeiten über die Inhalte der zentralen Fächer hinaus?

Neben solchen und anderen mehr äußerlichen Anhaltspunkten wird das von Eltern wahrgenommene Klima aber vor allem durch das Bild bestimmt, das die Menschen bieten, die in dieser Schule arbeiten. Deshalb werden Außenstehende bei ihrer Klimasuche in erster Linie Bilder aus den folgenden Bereichen aufmerksam registrieren:

- Wie treten ihnen Mitglieder der Schulleitung und des Kollegiums entgegen? Strahlen sie freundliche Zugewandtheit aus? Machen sie einen fachlich kompetenten Eindruck? Wissen sie, was sie wollen? Wirken sie offen und selbstsicher?
- Was erzählen andere Schüler von dieser Schule? Fühlen sie sich dort wohl, d. h. unterstützt, angeleitet, gefordert, ermutigt, geführt?
- Vermitteln diese Kinder den Eindruck wachsender innerer Orientierung und Selbstsicherheit?

Eltern werden sich bei ihrer Schullaufbahnentscheidung für ihr Kind von entsprechenden Beobachtungen leiten lassen. Und nach unserer Erfahrung tun sie gut daran, denn das so von außen beobachtete Klima stimmt mit dem tatsächlichen, d. h. innen erlebten, überein – mehr oder weniger und nie völlig, aber doch in klarer Tendenz.

#### **1.4.2 Zum Klima-Begriff**

Die in 1.4.1 an den Anfang gestellten Überlegungen dienen nicht nur einem ersten Einblick in verschiedene Bedeutungsebenen des Klima-Begriffs, sie erklären möglicherweise zugleich ein Stück weit dessen recht unterschiedliche Interpretation und theoretische Fundierung in wissenschaftlichen Kontexten. So sind etwa in der Organisationspsychologie oder in Pädagogik und Pädagogischer Psychologie verschiedene theoretische Konzepte entwickelt und empirisch erforscht worden, wobei Begriffsbestimmungen und Theorien – je nach Forschungskontext und -tradition – zum Teil sehr differieren.

Es ist hier nicht unser Anliegen, die Forschungsgeschichte des Klima-Begriffs darzustellen und historisch nachzuvollziehen. Stattdessen scheint es im Rah-

men dieser Arbeit eher sinnvoll, die inhaltliche Bandbreite seiner verschiedenartigen Interpretationen aufzuzeigen und zugleich zumindest in Ansätzen auf wichtige theoretische und methodische Probleme der Klimaforschung einzugehen. Ziel ist es, den pädagogischen Kontext des Klima-Begriffs so in seiner Vielschichtigkeit transparent und seine konzeptionelle Einbeziehung in die vorliegende Untersuchung greifbar zu machen.

Als entgegengesetzte Bezugspunkte und Orientierungshilfen zur Spezifizierung eines bestimmten Verständnisses des Klima-Begriffs können in Anlehnung an Eder (1996) etwa folgende Auffassungen einander gegenübergestellt werden (S. 78 ff.):

### **1. Klima als Organisationsmerkmal oder personalistisches Konstrukt**

Wie Arbinger und von Saldern (1984) ausführen werden in verschiedenen Forschungskontexten dem sozialen Klima einer Schule bzw. Klasse unterschiedliche Plätze (und damit Bedeutungen) in theoretischen Konzepten zugewiesen, das Konstrukt „Klima“ also theoretisch grundsätzlich unterschiedlich verankert: Eine Sichtweise, die ein bestimmtes Klima als Resultat schulischer Umweltfaktoren (z. B. organisatorischer oder architektonischer Art) interpretiert, wird es als quasi „objektives Merkmal“ einer Organisation ansehen, dessen Wirkung auf Personen untersucht werden kann: Es kommt also zu einem theoretischen Wirkungs- und Begründungszusammenhang der Art „Organisation → Klima → Personen“.

Dem gegenüber lässt sich Klima aber auch als personalistisches Konstrukt auffassen, das andersherum der Wirkung bestimmter Umweltfaktoren auf Personen entspringt, also am Ende der Wirkungskette „Organisation → Personen → Klima“ steht. Dann sind es nicht die objektiven Umweltgegebenheiten, die ein bestimmtes Klima ausmachen, sondern deren personale *Wahrnehmungen* durch einzelne Individuen. Dieser Unterschied birgt durchaus einschneidende Implikationen – etwa bezüglich der Frage der wissenschaftlichen Objektivierbarkeit subjektiver, in ihrem Zustandekommen undurchsichtiger „Eindrücke“ oder auch hinsichtlich der Frage der Generalisierbarkeit von Einzelwahrnehmungen zu etwaigen auf die ganze Organisation bezogenen Aussagen. Ein solches Klima-Verständnis als „Erlebnisphänomen“, also als eine subjektiv wahrgenommene (Lern-) Umwelt, die nur über Befragungen des Individuums

erfasst werden kann, hat sich mittlerweile in der neueren deutschsprachigen Forschung im Wesentlichen durchgesetzt.

## **2. Klima als konstante oder variable Größe**

Für jede Klima-Untersuchung stellt sich notwendigerweise die Frage, inwieweit sich für abgegrenzte soziale Untersuchungsfelder ein jeweilig charakteristisches, relativ konstantes Klima voraussetzen lässt, bzw. offener formuliert, in welchem Ausmaß und welchen Abhängigkeiten dieses Klima Schwankungen unterworfen ist. Zusätzlich zu der unter 1. bereits angesprochenen Schwierigkeit einer Erfassung von personalen Einflussfaktoren zum Zeitpunkt einer Befragung (z. B. gegenwärtige Stimmung oder Beeinflussung durch bestimmte zeitnahe Ereignisse) wird nämlich etwa am schulischen Beispiel schnell deutlich, dass Erhebungen darüber hinaus auch in einem größeren Bezugsrahmen möglicherweise nicht unwesentlich von ihrem Zeitpunkt abhängen könnten: Man denke etwa an die Frage unterschiedlicher Tages- und Schuljahreszeiten oder aber auch verschiedener Zeitpunkte einer Schullaufbahn.

Demgemäß wird in der empirisch-pädagogischen Forschung „das Erleben von Merkmalen und Prozessen in der Schulumwelt dann als ‚Klima‘ in der betreffenden Schule bzw. ihren Untereinheiten (Klasse, Kollegium) bezeichnet, wenn diese Merkmale und Prozesse nicht nur momentanen, vorübergehenden Charakter besitzen, sondern relativ zeitüberdauernd und damit charakteristisch sind“ (Pekrun, 1985, S. 524). Dies mag man als eine zweckmäßige, pragmatisch motivierte Setzung ansehen, macht aber auch hinsichtlich eines bestimmten Begriffsverständnisses Sinn, wenn man Klima als ein „kollektives“, und damit mutmaßlich eher träges Phänomen betrachtet.

## **3. Klima als individuelle oder kollektive Erscheinung**

Folgt man der Interpretationsweise von Klima als personalistischem Konstrukt (1.), so ist es notwendigerweise auf das Individuum und seine Wahrnehmung der Umwelt bezogen, also ein prinzipiell individuelles Phänomen. Dieses sog. „psychologische Klima“ geht konzeptionell auf die Feldtheorie Kurt Lewins zurück, der mit dem Konstrukt des Lebensraumes die psychologische Umwelt eines Individuums in den Mittelpunkt seiner Forschungen stellte: Im Lebensraum oder psychologischen Feld sind demnach jene Umweltfaktoren zu berücksichtigen, welche für das Subjekt gegenwärtig von Bedeutung sind, und sie sind so darzustellen und zu betrachten, wie sie vom Individuum wahrgen-

nommen und „verstanden“ werden (Lang, 1979). – Bei der Untersuchung eines psychologischen Klimas ist jedoch zu berücksichtigen, dass dieses aufgrund sozialer Kontakte – gerade in relativ unveränderlichen sozialen Umfeldern – „nicht nur das Resultat individueller Wahrnehmung [darstellt], sondern auch wesentliche Elemente kollektiv geteilter und kommunizierter Wahrnehmung enthält“ (Eder, 1996, S. 27).

Konsequent weiter gedacht und gleichsam zugespitzt führt eine solche Überlegung zur Annahme eines „kollektiven Klimas“, welches einer Gruppe von Personen im gleichen sozialen Bezugsrahmen eine gemeinsame oder zumindest ähnliche Wahrnehmung ihrer Umwelt zuerkennt. Dieser Vorstellung nach führen kommunikative und interaktive Prozesse innerhalb einer sozialen Gemeinschaft auf Dauer zu einer Art „kollektiven Erlebens“ von Umwelt.

#### **4. Klima in global-ganzheitlicher oder analytisch-dimensionaler Sicht**

Diese Unterscheidung zielt in gewissem Sinne auf die methodische Herangehensweise, mit der das Konstrukt Klima untersucht und hinsichtlich seiner Determinanten ausdifferenziert wird – ein bezüglich des empirischen Teils dieser Arbeit relevanter Gesichtspunkt. So versteht ein global-ganzheitlicher Ansatz Klima als *einen* Begriff, welcher ein soziales Untersuchungsfeld *als Ganzes* charakterisiert und damit eine Anzahl von Verhaltensweisen und Befindlichkeiten zusammenfasst, welche als Determinanten oder auch nur Indikatoren von Klima gelten können. Dabei wird theoretisch zwischen Merkmalen, die ein bestimmtes Klima ausmachen, und Merkmalen, die ein bestimmtes Klima schaffen bzw. bedingen, nicht genau unterschieden (Eder, 1996, S. 80). Klima kann in diesem Sinne etwa mit Kategorien wie „Kommunikationsbeziehungen“ oder „Rollenverständnis“ identifiziert werden, deren empirisch feststellbare Ausprägungen wiederum bestimmte Klimatypen ausmachen.

Dem gegenüber geht ein analytisch-dimensionaler Ansatz von der empirisch-statistischen Gewinnung *einer Reihe* grundlegender „Dimensionen“ aus, welche etwa eine pädagogische oder betriebliche Umwelt *gemeinsam* beschreiben und charakterisieren. Diese Dimensionen sind faktorenanalytisch begründbare, latente Strukturen und „Sachkategorien“ einer Menge von Klima-Elementen, die in der Wahrnehmung der befragten Testpersonen jeweils unterschiedlich stark ausgeprägt sein können (z. B. Mitsprachemöglichkeit, Rivalität, Leistungsdruck). Sie werden dann ggf. im Rahmen von Falluntersuchun-

gen einzeln analysiert und eröffnen im Besonderen Einwirkungsmöglichkeiten bezüglich einer möglicherweise beabsichtigten Klimaveränderung.

Vor dem Hintergrund der hier nur im Überblick skizzierten Bandbreite verschiedenartiger Zugriffsweisen und Auslegungen des Klima-Begriffs soll im Folgenden nun ein Modell vorgestellt werden, das – konkreter auf den schulischen Rahmen bezogen – verschiedene Einflussfaktoren der Klimawahrnehmung und -interpretation strukturiert und prozesshaft miteinander verbindet.

### **1.4.3 Das transaktionale Klima-Modell von Pekrun**

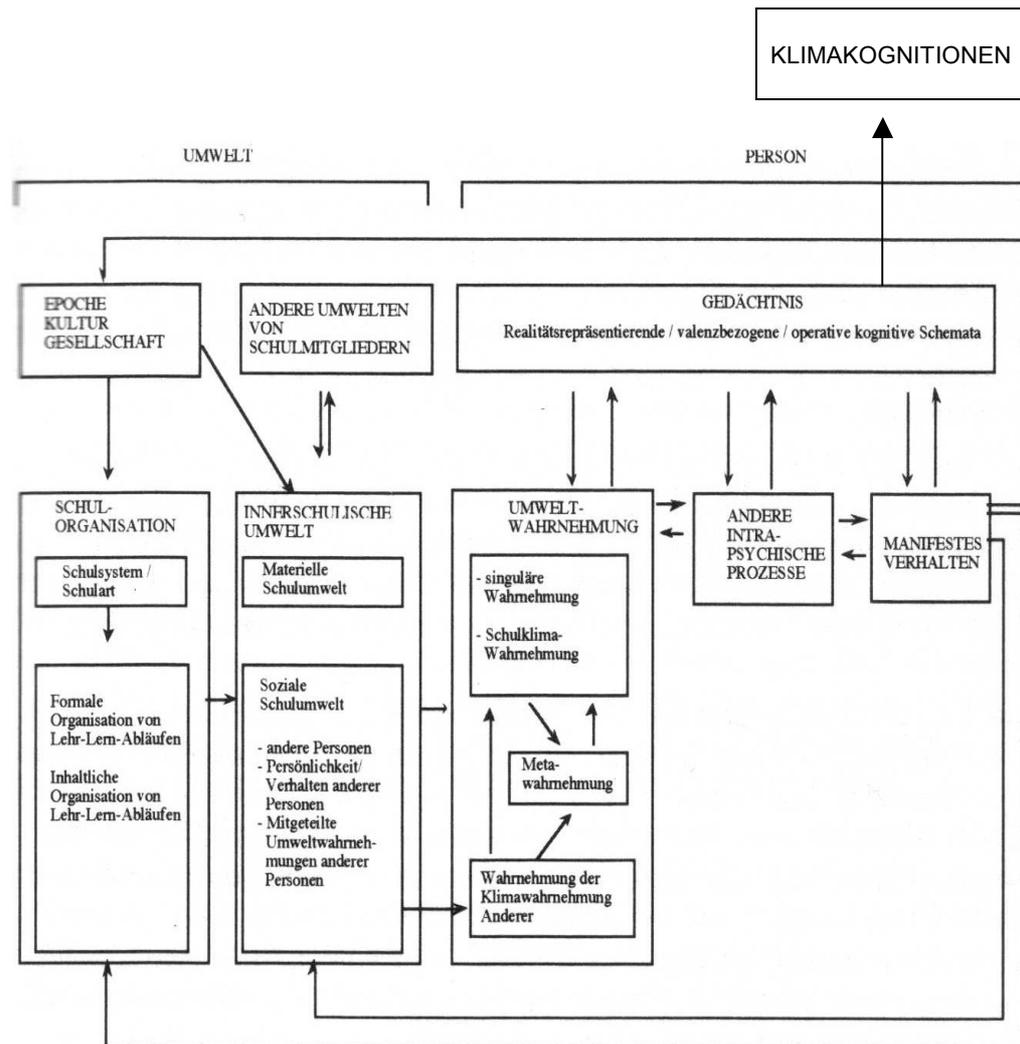
Verbindet man wie in 1.4.2 erläutert ein bestimmtes Klimaempfinden notwendig mit personalen Wahrnehmungs- und Bewertungsprozessen auf Seiten des Individuums, so „entstehen“ verschiedene Klima-Ausprägungen letztlich auf Seiten des einzelnen Subjekts, seiner Interaktionen mit der Umwelt und deren (kognitiven) Verarbeitung. In diesem Sinne sieht Pekrun (1985) die einzelne Person und deren Umwelt als Protagonisten eines transaktionalen Prozesses, in dem es zu wechselseitigen Beeinflussungen kommt: Einerseits wirkt das schulische Umfeld auf das einzelne Schulmitglied über dessen Wahrnehmungen, andererseits beeinflusst diese Person wiederum seine Umwelt durch sein Verhalten.

Auf Seiten der Umwelt unterscheidet Pekrun mehrere Bezugssysteme, die quasi einer hierarchischen Ordnung unterworfen sind und sich demgemäß nur einseitig bedingen (Abb. 7):

- ein übergeordneter gesellschaftlicher Bezugsrahmen, der etwa politische, kulturelle und wirtschaftliche Rahmenbedingungen und -vorgaben umfasst (z. B. aktuelle politische und wirtschaftliche Situation, Massenmedien) und das System Schule in verschiedenster Hinsicht durchdringt,
- ein Feld schulorganisatorischer Vorgaben, das etwa grundsätzlich systembedingte (z. B. Schulart, Schulform), formal-organisatorische (z. B. Schuljahresplan, Unterrichtszeiten, Studentafel) und inhaltliche (z. B. Curricula, Schulprogramm) Aspekte umfasst,
- die innerschulische Umwelt, die in direkter und einseitiger Weise von den beiden erst genannten Bezugsrahmen abhängt. Sie umfasst im Verständnis Pekruns im engeren Sinne die verschiedenen Merkmale

der materiellen (z. B. bauliche Ausstattung, Einrichtung) und sozialen (Persönlichkeit und Verhalten anderer Personen) Umwelt, die das einzelne Schulmitglied tagtäglich (vordergründig) wahrnimmt, da diese wie gesagt durch externe gesellschaftliche und interne schulorganisatorische Rahmenbedingungen mitbestimmt sind.

Abbildung 7  
 Transaktionales Modell schulischer Klimawahrnehmung



In Anlehnung an: Handbuch Schule und Unterricht. Band 7.1. Dokumentation. Schule und Unterricht als Feld gegenwärtiger pädagogisch-personeller und institutionell-organisatorischer Forschung (S. 529), hrsg. von W. Twellmann, 1985, Düsseldorf: Schwann. Wiedergabe mit Genehmigung des Autors.

Das besondere Profil des dargestellten transaktionalen Modells schulischer Klimawahrnehmung von Pekrun resultiert im Wesentlichen aus den jeweils transaktional gedachten kognitiven und emotionalen Prozessen, die auf Seiten der Person stattfinden und in ihrer Gesamtheit bestimmte Klimavorstellungen formen. Dabei geht Pekrun (1985) davon aus, dass bei der Befragung von

Personen zum Klima (etwa in Form von Fragebögen) keine *aktuellen* Wahrnehmungen, sondern aus dem Gedächtnis entnommene Vorstellungen, sog. Klimakognitionen erfasst werden. Deren individuelle Ausprägung resultiert seiner Meinung nach aus vier Gruppen von Bedingungsfaktoren:

*1. Umweltbezogene Bewusstseinsinhalte über (gewissermaßen objektive) Gegebenheiten der wahrgenommenen innerschulischen Umwelt*

Diesbezüglich werden alle die Wahrnehmungen vom Individuum als Klimamerkmale aufgefasst, die es als nicht-singulär, also als typisch für die Atmosphäre in seiner Schule betrachtet.

*2. Klimawahrnehmungen anderer Gruppenmitglieder*

Diese können mit eigenen Wahrnehmungen übereinstimmen (→ kollektives Klima) oder sich signifikant unterscheiden. In jedem Fall sind wechselseitige Beeinflussungen möglich. Sind sich die beteiligten Personen des Zusammenspiels eigener und fremder Klimawahrnehmungen bewusst, spricht Pekrun von „Metawahrnehmung“.

*3. Kognitive Schemata*

Hierunter versteht das Modell „im Gedächtnis gespeicherte Vorstellungen zu Umweltstrukturen und -abläufen“ (Pekrun, 1985, S. 531), die sich sowohl „realitätsrepräsentierend“ auf zurückliegende Erfahrungen beziehen als auch „valenzbezogen“ immer wieder neu angepasst werden in Abhängigkeit davon, welche Ereignisse in der wahrgenommenen Umwelt als subjektiv bedeutsam eingestuft werden.

*4. Intrapsychische Prozesse*

Gemeint sind hiermit primär emotionale und motivationale Abläufe (z. B. aktuelle Stimmungen), welche die Umweltwahrnehmungen und ihre kognitive Verarbeitung durch das Individuum in unterschiedlichem Ausmaß beeinflussen können.

Im Blick auf das ganze Modell fällt ins Auge, dass es die Rolle des Individuums für die Entstehung von Klima-Wahrnehmungen sehr stark akzentuiert, Klima also (im Sinne der Ausführungen in 1.4.2) ausdrücklich als personalistisches Konstrukt versteht. Außerdem ist das Modell spürbar kognitionspsychologisch geprägt, indem kognitiven Erkenntnisprozessen des Wahrnehmens,

Verstehens, Bewertens und Erinnerns große Bedeutung zugemessen wird. Der transaktionale Leitgedanke des Konzepts manifestiert sich nicht nur in der grundlegenden Interaktion zwischen Umwelt und Person, sondern darüber hinaus auch in der Annahme sehr vielfältiger Binnenprozesse zwischen den einzelnen unterschiedenen Faktoren – diese sind mehrheitlich erläutert worden, erschließen sich des Weiteren aber auch aus den im Schaubild eingezeichneten Pfeilen (vgl. Abb. 7).

Die Konzeption eröffnet somit insgesamt eine Perspektive, mit deren Hilfe man (die Entstehung von) Klima im schulischen Rahmen theoretisch begründen und deuten kann. Mit der Vielfalt angenommener intrapersonaler Prozesse verbindet sich jedoch zugleich – und vielleicht notwendigerweise – der Nachteil, dass diese empirisch nur schwer fassbar sind und somit in ihrer Entfaltung weitgehend undurchsichtig, zumindest unspezifisch bleiben. Allemal deutlich wird die schon mehrfach angeklungene Schwierigkeit eines äußerst vielschichtigen, in seinen Determinanten und in seinem Zustandekommen sehr komplexen Klima-Begriffs.

#### **1.4.4 Klima auf Klassen- und Schulebene**

Fragt man nach der Zielsetzung bzw. dem Erkenntnisinteresse von Klima-Untersuchungen an Schulen, so steht im Hintergrund zumeist die übergeordnete Fragestellung nach der „Wirksamkeit“ von Schule bzw. Unterricht, also den Lernerfolgen im engeren (fachspezifischen) und weiteren (pädagogischen) Sinne.<sup>7</sup> Aus Sicht der Schüler, um deren individuelle Perspektive es – in der doppelten Bedeutung des Wortes hinsichtlich ihrer Klimawahrnehmung und Zukunftserwartung – ja diesbezüglich geht, lassen sich drei schulbezogene Varianten des Klima-Begriffs unterscheiden: die des „Schulklimas“, des „Klassenklimas“ und des „Unterrichtsklimas“.

Besonders die empirische pädagogische Forschung hat mit zur inhaltlichen Ausformung dieser Begrifflichkeiten beigetragen, wobei sich jeweils gemäß Eder (1996) grob drei grundsätzliche Verwendungsweisen unterscheiden lassen:

---

<sup>7</sup> Diesbezüglich weist Eder (1996) zurecht darauf hin, dass die Annahme, „daß Verhalten weniger durch objektive Umweltmerkmale, sondern überwiegend durch ihre subjektive Wahrnehmung beeinflusst wird“, solche Fragestellungen ein Stück weit konterkariert: Genauer kann es demnach eigentlich nur um die Frage gehen, „welche Eigenschaften und Merkmale *aus der Sicht der Kinder und Jugendlichen* [...] Lernorte haben [müssen], damit in ihnen effizientes Lernen bzw. eine positive Entwicklung möglich ist oder erleichtert wird“ (S. 14).

### *1. zur Charakterisierung der emotionalen Prägung einer pädagogischen Gesamtatmosphäre*

Dieses Begriffsverständnis zielt weniger auf objektiv von außen feststellbare, formalorganisatorische Gegebenheiten des betreffenden pädagogischen Bezugsrahmens, sondern spiegelt die psychischen Befindlichkeiten der einzelnen Betroffenen bzw. der durch sie konstituierten Gruppe wider.

### *2. zur Beschreibung (wahrgenommener) Merkmale von Lernumwelten*

Demgemäß meint Klima im Wesentlichen das fachliche und persönliche Beziehungs- und Interaktionsgeschehen zwischen Lehrern und Schülern bzw. der Schüler untereinander etwa hinsichtlich bestimmter Unterrichtsmerkmale. Dabei trägt dieser perzeptorische Ansatz durch die konkrete Bezugnahme auf beobachtete (und damit *beobachtbare*) Merkmale sowie die Ausrichtung auf kollektiv wahrgenommene Phänomene „objektivere“ Züge als der unter 1. skizzierte, eher individuell intrapsychisch orientierte.

### *3. zur Darstellung der in erzieherischen Umwelten herrschenden Grundorientierungen und Werthaltungen*

Dieser Klimabegriff orientiert sich an Normen- und Wertsystemen, so wie sie von den Mitgliedern einer (Erziehungs-) Gemeinschaft weitgehend akzeptiert bzw. mitgetragen werden und bestimmte Interessen, Verhaltensweisen oder Ziele bedingen. Damit weist dieses Begriffsverständnis Überschneidungen mit Aspekten der Schulkultur oder auch „Schüler-Kultur“ auf, welche dagegen wiederum verstärkt die geschichtlich gewachsene und begründete Natur gemeinsamer Grundsätze, Leitgedanken und Regeln akzentuiert.

Um die drei Bedeutungsebenen vereinfacht und etwas plastischer mit den Worten der Schüler zu beschreiben: Es geht um das subjektive und kollektive Empfinden (*Fühlen wir uns in diesem Umfeld wohl?*), Beobachtungen von Verhaltensformen (*Wie gehen wir miteinander um?*) sowie das Wissen um hintergründige Ordnungen (*Was ist mir und anderen eigentlich wichtig und durchsetzungswert?*). Diese drei Aspekte sollen im Folgenden hinsichtlich des Klassen- und Schulklimas weiter konkretisiert werden.

## **Das Klassenklima**

Mit einiger Berechtigung charakterisiert Ulrich Abele (2000) „die ‚Klasse‘ nach der Familie [als den] wichtigste[n] Lebensraum im Schulzeitalter und das Klima, das in ihr herrscht, [als bestimmend für] die sozial und psychologisch bedeutsamsten Erfahrungen der Kindheit und Jugend“ (Abele, 2000, S. 327). Entwicklungen der Klasse als bzw. zur „Gruppe“ (in der soziologischen Dimension des Begriffs) sowie die Suche des einzelnen Klassenmitgliedes nach der eigenen Identität und Rolle im Rahmen der Gruppe werden in der Schullwirklichkeit, aber auch in erziehungswissenschaftlichen Veröffentlichungen häufig mit dem Ausdruck der „Klassengemeinschaft“ in Verbindung gebracht (vgl. z. B. Fiebig & Winterberg, 1998 oder Reisch & Schwarz, 2002). Dieser Begriff zielt – in Abhängigkeit vom Verständnis des Gemeinschaftsbegriffs – einerseits wertneutral auf die Klasse als Organisationseinheit, andererseits in Verbindung mit einer Idealvorstellung von „Gemeinschaftlichkeit“ auf eine innerlich gefestigte, von gegenseitigem Vertrauen und Respekt geprägte sowie als zusammengehörig und solidarisch erlebte Gruppe. Merkmale einer in diesem Sinne „erfolgreichen“ Klassengemeinschaft sehen Reisch und Schwarz (2002) z. B. in

- gegenseitiger Akzeptanz und Wertschätzung,
- offenen und vielfältigen Kommunikations- und Kooperationsformen,
- der Vereinbarung und Einhaltung von Regeln,
- einem offenen und konstruktiven Umgang mit Konflikten,
- einer gesunden Balance zwischen Individualität und Konformität,
- einem nach innen und außen wirksamen „Klassen-Selbstbewusstsein“.

Die hier aufgezählten Aspekte sind in ihrer tatsächlich vorhandenen Ausprägung ebenso Ausdruck eines bestimmten Klassenklimas, wobei alle drei zuvor angesprochenen Bedeutungsebenen (Empfinden, Verhaltensformen, Werte und Ordnungen) in unterschiedlichem Ausmaß tangiert werden. Geht man davon aus, dass sich das Klima einer Klasse in solchen oder ähnlichen Kategorien manifestiert, kann nach den primären Faktoren gefragt werden, die diese Kategorien bedingen. Diesbezüglich sind z. B. zu berücksichtigen:

- äußere Faktoren: Art des Klassenraums hinsichtlich Größe, Ausstattung, Lage etc.
- demographische Faktoren: Zusammensetzung der Schülergruppe bzw. der die Klasse unterrichtenden Lehrer, insbesondere der Klas-

senleitung im Blick auf Anzahl, Alter, Geschlecht, Nationalität, soziale Schicht, Schullaufbahn etc.

- soziale Unterrichtsfaktoren: Verhaltensmuster und Merkmale bezüglich des Unterrichts („Unterrichtsklima“) auf Lehrerseite (z. B. Engagement, Disziplinstrategien, erzieherische Maßnahmen) und Schülerseite (z. B. Arbeitshaltung, Systemakzeptanz, Umgangsformen)

In Bezug auf welche Kategorien aber im Einzelfall Klimawahrnehmungen eines Schülers hinsichtlich der eigenen Klasse erfragt und bewertet werden, entscheidet letztlich die jeweilige Untersuchung auf der Basis (wissenschafts-) theoretischer und methodischer Annahmen (vgl. 1.4.2). Dabei herrscht bezüglich der zentralen Bereiche (soziale Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern bzw. Schülern untereinander sowie speziell Merkmale des Unterrichts) zwar weitgehend Einigkeit, hinsichtlich deren Operationalisierung sind jedoch erhebliche Unterschiede festzustellen (vgl. etwa Eder, 1996, S. 52 f.).

### ***Das Schulklima***

Während der Begriff des Klassenklimas unzweideutig mit dem Klassenverband als einer relativ kleinen, nach außen leicht abzugrenzenden Organisationseinheit verbunden ist, bezieht sich das Schulklima – nimmt man den Ausdruck beim Wort – auf eine ganze Institution, welche deutlich größer dimensioniert und damit in den sie bestimmenden Faktoren und Mechanismen wesentlich schwerer zu fassen ist. Zusätzlich tritt das Problem auf, dass sich Schule zum Großteil in Form von Unterricht und damit im Organisationsrahmen der einzelnen Klassengruppen realisiert: Der erlebte Unterricht bzw. Erfahrungen mit der eigenen Klasse machen in der Wahrnehmung der Schüler sicher auch einen großen Teil ihrer „Schul-Erfahrung“ aus. Schulklima und Klassenklima sind demnach keine überschneidungsfreien Konstrukte.

Davon abgesehen jedoch gelten die drei angeführten Bedeutungsebenen des Empfindens, Beobachtens von Verhaltensformen sowie des Wissens um hintergründige Werte und Ordnungen auch für schulische Bereiche jenseits des Klassenraumes und zwar in dem Maße, in dem die Schüler als Klasse, aber auch als Einzelpersonen Teile der Institution Schule und des Schullebens sind. Als zentrale Bereiche, in denen sich Schulklima manifestiert, können danach – ähnlich zum Klassenklima – übergeordnet die interaktiven und kommunikativen sozialen Kontakte der einzelnen Schulmitglieder zueinander

sowie spezieller – als Pendant zum Unterricht als primärem Aktionsrahmen der Klasse – die Abläufe und Rituale des (täglichen und jährlichen) Schullebens angesehen werden.

Auch die weiteren Überlegungen zum Begriff des Klassenklimas lassen sich auf das Schulklima übertragen. So können etwa die zuvor genannten Merkmale einer „erfolgreichen“ Klassengemeinschaft genauso als Merkmale einer „erfolgreichen“ Schulgemeinschaft (und damit als Indikatoren eines bestimmten Schulklimas) gelten. Und primäre Faktoren, die das Klima auf Schulebene beeinflussen, sind etwa

- äußere Faktoren: Philosophie des Trägers, Art der Schule hinsichtlich Alter, Größe, Ausstattung, Lage etc.
- innere Faktoren: Schulprogramm, Schulprofil, Schulordnung etc.
- demographische Faktoren: Zusammensetzung der Schülerschaft, des Kollegiums und der weiteren Angestellten, insbesondere der Schulleitung: Anzahl, Alter, Geschlecht, Nationalität, soziale Schicht, Schulaufbahn etc.
- soziale Faktoren des Schullebens: Verhaltensmuster und Merkmale bezüglich des Schullebens wie etwa außerunterrichtliche Veranstaltungen (AGs, Ausflüge), feste Gewohnheiten und Einrichtungen des Schulalltags wie z. B. Feste, Ehrungen, Schulkonzerte etc.

Dabei bleiben die hier skizzierten Kategorien wiederum recht allgemein, die genauere Identifizierung bzw. weitere Ausdifferenzierung bestimmter Klimamerkmale oder -faktoren differieren im Einzelfall je nach Untersuchung.

Abschließend sei noch einmal auf das besondere Verhältnis der beiden Begrifflichkeiten des Klassen- und Schulklimas hingewiesen. Sie können nicht gänzlich unabhängig voneinander betrachtet werden, sondern bedingen einander in mancher Hinsicht und weisen in der Realität tendenziell Überschneidungen auf. So bleibt zum einen die Schwierigkeit bestehen, dass das Klima in den einzelnen Klassen das als Schulklima verstandene Konstrukt zumindest teilweise mitprägt bzw. mitbedingt. In diesem Sinne sind auch die zuvor genannten Einflussfaktoren des Klassenklimas mittelbar für schulisches Klima insgesamt relevant.

Zum anderen ist aber auch die Gegenrichtung zu bedenken: So wirkt sich insbesondere über Lehrer ein bestimmtes Schulklima auch auf das Klassenklima

aus: Wie klar diese ihre Rolle wahrnehmen, sich auch in schwierigen Situationen an etwas festhalten können, das wird wesentlich auch davon abhängig sein, inwieweit das Schulklima von eindeutigen Regeln und Normen geprägt ist bzw. ein Kollegium etwa bezüglich Erziehungsmaßstäben Einigkeit erzielen kann.

#### **1.4.5 Ansatzpunkte und Einwirkungsmöglichkeiten von SOKO**

Ohne die nähere Vorstellung des von uns in dieser Untersuchung verwendeten Fragebogens vorwegzunehmen (vgl. 2.3.3), muss vor Überlegungen zu Ansatz- und Einwirkungsmöglichkeiten von SOKO doch vorab zumindest kurz darauf eingegangen werden, welche Art von Ergebnissen im Zuge einer statistischen Erhebung zu erwarten sind. So werden Klimawahrnehmungen zwar in der Regel in Einzelbefragungen erhoben, im Blick auf die Praktikabilität der Auswertung jedoch zusammengefasst. In diesem Sinne bezeichnet Eder (1996) „die durchschnittliche Klimawahrnehmung durch die Mitglieder einer organisatorischen Einheit (Abteilung, Klasse) [als] *aggregierte[s]* Klima“ (S. 27), welches also durch statistische Verfahren (in der Regel der Mittelwertbildung) zustande kommt.

Im Gegensatz zum theoretischen Begriff des „kollektiven Klimas“, das a priori eine gemeinsame, zumindest ähnliche Klimawahrnehmung unterstellt (vgl. 1.4.2), ist das aggregierte Klima also primär das Ergebnis eines statistischen Prozesses der Datenaggregation in einem jeweils relativ willkürlich zu wählenden Ausmaß. Dass es sich hinsichtlich dieser gängigen Praxis nicht nur um ein notwendig pragmatisches, sondern auch sinnvolles Vorgehen handelt, wird deutlich, wenn man bedenkt, dass die Ausprägung durchschnittlicher Ergebnisse dieser Art gleichsam als Indikator eines kollektiven Klimas gelten kann: Die Leitvorstellung bei der Verwendung empirisch ermittelter aggregierter Klimadaten ist somit sicherlich, dass sie theoretische kollektive Klimawerte teilweise widerspiegeln dürften, was natürlich trotzdem nicht erlaubt, beide Begrifflichkeiten ohne Weiteres miteinander zu identifizieren.

Inwiefern hängen nun Klassen- und Schulklima mit sozialen Kompetenzen (als Gegenstand eines Trainingsprogramms wie SOKO) zusammen? Es ist durch die Erörterung der jeweiligen Begrifflichkeiten in vielerlei Hinsicht deutlich geworden, dass die Untersuchung sozialer Beziehungen und Beziehungsgefüge nicht nur als ein notwendiger, sondern vielmehr als ein wesentlicher Bestand-

teil der Klimaforschung gelten darf. So kann die Realisierung der in 1.4.4 genannten Merkmale eines „erfolgreichen Klimas“ in Bezugnahme auf die vier SOKO zugrunde liegenden Module (vgl. 1.2.3) etwa in dem Maße operationalisiert werden, dass die Schüler lernen

- durch Fähigkeiten im Bereich des Einigung-Erzielens und Sympathie-Gewinnens die Offenheit und Vielfältigkeit der herrschenden Kommunikations- und Kooperationskultur zu befördern,
- durch Fähigkeiten des Recht-Durchsetzens die Basis für eine Vereinbarungskultur und das Einhalten von Regeln zu schaffen,
- durch selbstsicheres Handeln zum konstruktiven Umgang mit Konflikten beizutragen und in summa
- durch sozial kompetente Verhaltensweisen sich gegenseitige Akzeptanz und Wertschätzung zu verdienen.

Soziale Kompetenzen der einzelnen Schulmitglieder im Sinne der von uns darunter verstanden Fähigkeiten beeinflussen also – so die begründete Annahme – auch das im schulischen Rahmen herrschende Klima und zwar in positivem Sinne, je mehr diese Kompetenzen ausprägt sind.

## 2 METHODISCHER TEIL

### 2.1 Grundkonzeption der empirischen Untersuchung

Während im vorhergehenden theoretischen Teil dieser Arbeit die Rahmenbedingungen des Einsatzes von SOKO primär *genetisch* aus der Perspektive der konzeptionellen Entstehung des Programms und seiner praktikablen organisatorischen Durchführung behandelt wurden (1.2.4), gerät im Folgenden verstärkt eine *teleologische* Betrachtungsweise in den Blick, d. h. die Frage nach den Untersuchungsinteressen. Zielsetzungen und mögliche Effekte des Trainingsprogramms sind bereits im Kapitel 1 implizit zur Sprache gekommen, sollen jedoch als Grundlage für die sich in 2.2 anschließende Darstellung der Hypothesen zunächst in zwei Schritten genauer expliziert werden.

#### 2.1.1 Kausalitäten im schulischen Bezugsrahmen

Wie bereits bei den Ausführungen zum Schulstress von Lehrern (1.3.4) und den Überlegungen zum Schulklima (1.4.4) deutlich geworden ist, handelt es sich bei dem schulischen Umfeld personell um ein überaus komplexes Beziehungs- und Interaktionsgefüge. Deshalb sind hinsichtlich der Frage möglicher Auswirkungen einer so umfassenden Intervention wie SOKO, welche die Lehrer- und Schülerschaft als Ganzes betrifft, vielfältige, sich wechselseitig ineinander verschränkende Auswirkungen zu erwarten. Diese können zum einen das Ausmaß der (individuellen) *inhaltlichen* Auseinandersetzung mit SOKO und damit konkret Lernfortschritte im Bereich sozialer Kompetenzen betreffen, etwa wenn

- durch einen besonders großen oder geringen „Lernerfolg“ auf Seiten eines geschulten Lehrers dessen nachfolgendes Training mit einer Schülergruppe in seiner Effektivität gesteigert oder gemindert wird,
- andersherum z. B. Auswirkungen des Schülertrainings in Form veränderter Verhaltensweisen greifbar werden und wiederum Lehrer zur (weiteren) Arbeit an ihren sozialen Kompetenzen motivieren.

Zum anderen sind jedoch auch vielfältige *mittelbare* Folgewirkungen als Ergebnis eines solchen Trainings denkbar, z. B. hinsichtlich

- des Persönlichkeitsbildes einzelner Schüler oder Lehrer, beobachtbar etwa im Sozialverhalten, speziell in Umgangsformen und dem Umgang mit Konflikten,
- der fachlichen Leistungsfähigkeit und dem schulischen Engagement von Schülern und Lehrern, ihrer Belastbarkeit im Allgemeinen,
- der Atmosphäre in Schule, Klasse und Unterricht usw.

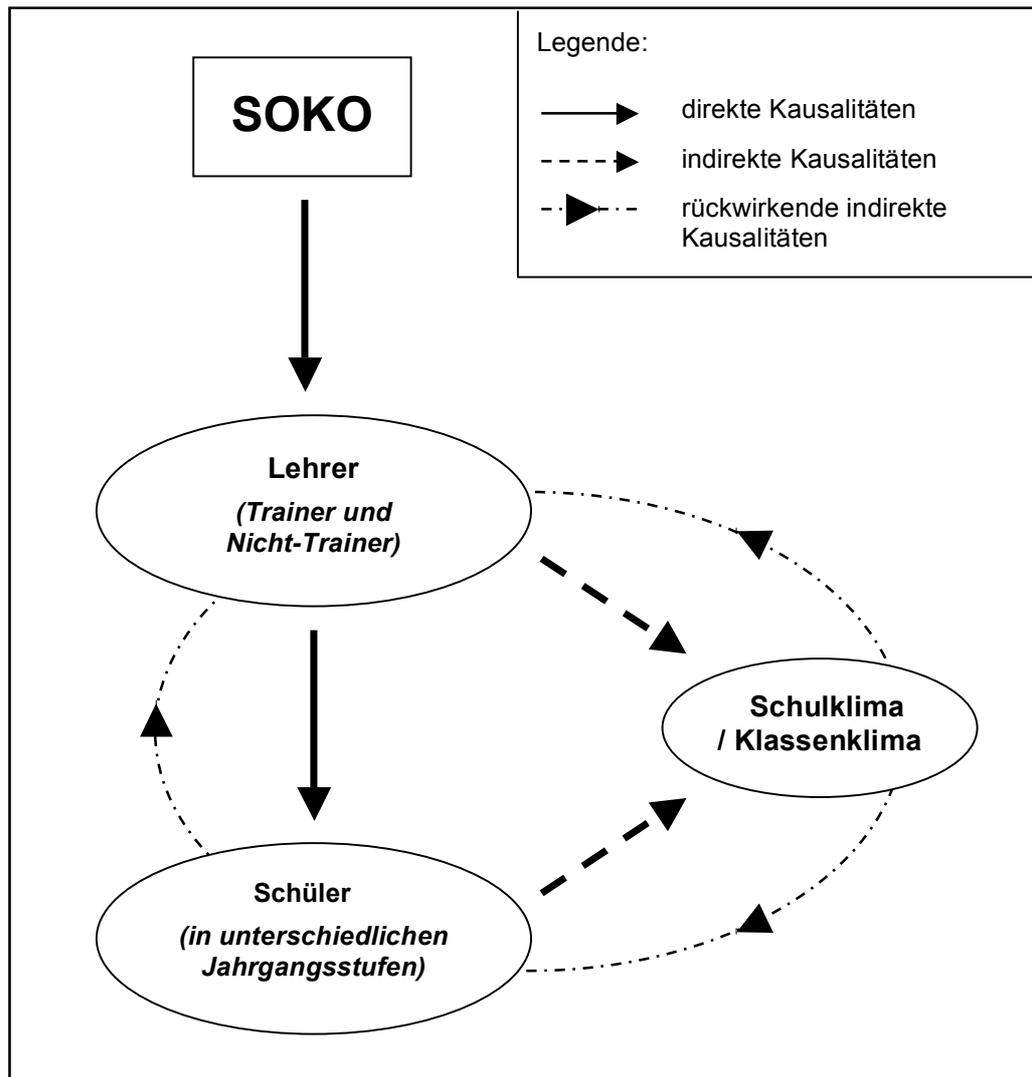
Auch bietet es sich an, (zumindest theoretisch) hinsichtlich des Grades der Unmittelbarkeit zu differenzieren, mit dem Effekte der geschilderten Art möglicherweise auf die Intervention von SOKO zurückzuführen sind. Diesbezüglich soll im Folgenden zwischen *direkten* und *indirekten* Kausalitäten unterschieden werden:

Direkte Kausalitäten sind im Rahmen der Durchführung des Trainingsprogramms mit Lehrern bzw. Schülern unmittelbar greifbar. Mit der Lehrerschulung und dem nachfolgenden Schülertraining sollen bestimmte Fertigkeiten gezielt erworben werden (vgl. das in 1.2.3 formulierte Primärziel von SOKO), diese sind unmittelbar Gegenstand und Ziel des Arbeitsprozesses und den Beteiligten – sicher im Rahmen des Schülertrainings und mit Abstrichen auch bezüglich der Lehrerschulung (vgl. 1.2.4) – auch als solche in hohem Maße bewusst. Entsprechend werden in der vorliegenden Untersuchung die Schüler und Lehrer nach einem jeweils individuell einzuschätzenden Lernerfolg bezüglich ihrer sozialen Kompetenzen befragt.

Unter indirekten Kausalitäten verstehen wir alle Folgewirkungen der Intervention mit SOKO, welche aus veränderten Verhaltens- und Erlebensmustern der geschulten Schüler und Lehrer resultieren. Dabei richtet die vorliegende Untersuchung auf der Grundlage der in 1.3 und 1.4 beschriebenen theoretischen Hintergründe ihr Hauptaugenmerk auf das subjektive Belastungsempfinden der Lehrer und das von Schülern wahrgenommene Klassen- bzw. Schulklima.

Die so angenommenen Wirkungsdimensionen von SOKO zeigt in vereinfachter Form die schematische Übersicht in Abbildung 8:

Abbildung 8  
 Angenommene Wirkungsdimensionen des Schultrainings SOKO



### 2.1.2 Untersuchte Effekte

Es wurden für die vorliegende Untersuchung insgesamt drei Messzeitpunkte gewählt: der erste als Prä-Test unmittelbar vor Interventionsbeginn ( $T_1$ ), ein zweiter direkt nach der Intervention als Post-Test ( $T_2$ ) sowie der dritte drei Monate nach der Intervention im Sinne eines Follow-Up-Tests ( $T_3$ ). Der diesbezüglich interessierende Interaktionseffekt (Zeit x Fallgruppe) zielt zunächst primär auf die Frage, inwiefern im Vergleich von Interventions- und Kontrollgruppen hinsichtlich dieser Messpunkte Änderungen in den Angaben der befragten Schüler und Lehrer erkennbar werden. In einem zweiten Schritt sollen sodann weitere Interaktionseffekte etwa in Bezug auf den Vergleich der zwei verschiedenen Trainingsformen (Projekt- und Reihenform von SOKO) geprüft werden.

Die so zustande kommende Grobkonzeption zeigt Tabelle 4, wobei auch die verwendeten Messinstrumente für Schüler- und Lehrergruppen bereits mit aufgenommen sind.

Tabelle 4  
Grobkonzeption der empirischen Untersuchung

<b>Interventions- schule I</b>	<b>Schüler</b> (Jgst. 5–10)	Prä	Post	Follow-Up
	<i>Fragebögen Schüler: FSK, LFSK</i>			
	<b>Lehrer</b>	Prä	Post	Follow-Up
	<i>Fragebögen Lehrer: UFB, AVEM</i>			
<b>Interventions- schule II</b>	<b>Schüler</b> (Jgst. 5–10)	Prä	Post	Follow-Up
	<i>Fragebögen Schüler: FSK, LFSK</i>			
	<b>Lehrer</b>	Prä	Post	Follow-Up
	<i>Fragebögen Lehrer: UFB, AVEM</i>			
<b>Kontroll- schule I</b>	<b>Schüler</b> (Jgst. 5–10)	Prä	Post	Follow-Up
	<i>Fragebögen Schüler: FSK, LFSK</i>			
	<b>Lehrer</b>	Prä	Post	Follow-Up
	<i>Fragebögen Lehrer: UFB, AVEM</i>			
<b>Kontroll- schule II</b>	<b>Schüler</b> (Jgst. 5–10)	Prä	Post	Follow-Up
	<i>Fragebögen Schüler: FSK, LFSK</i>			
	<b>Lehrer</b>	Prä	Post	Follow-Up
	<i>Fragebögen Lehrer: UFB, AVEM</i>			

Dabei muss darauf hingewiesen werden, dass die Frage, zu welchem Anteil mögliche Effekte jeweils auf *direkte* oder *indirekte* Kausalitäten zurückzuführen sein könnten, eigentlich nicht eindeutig geklärt werden kann. Aufgrund der vielfältigen Kausalitäten im schulischen Beziehungs- und Interaktionsgefüge ist die Identifizierung von (Einzel-) Ursachen und ihren Wirkungen innerhalb eines zudem noch prozesshaften Geschehens niemals bis ins Letzte differenziert möglich. Dies wurde etwa auch bei den Ausführungen zum Transaktions-

len Stress-Modell von Lazarus (1.3.3) und zum Transaktionalen Klima-Modell von Pekrun (1.4.3) schon in ähnlichen Kontexten deutlich.

Dabei ist aber unseres Erachtens die Frage, ob sich z. B. eine Verringerung des Lehrerstressses *direkt* als Folge einer gesteigerten persönlichen sozialen Kompetenz oder *indirekt* in Folge eines gewandelten Schulklimas ergäbe, im Ergebnis sekundär, sofern der Effekt als solcher auf die Intervention zurückführbar ist.

## **2.2 Darstellung grundlegender Fragestellungen und Hypothesen**

Im Folgenden werden ausgehend von den für diese Untersuchung grundlegenden Fragestellungen Hypothesen entwickelt und auf der Basis des theoretischen Arbeitsteils begründet. Dabei sollen zunächst allgemeine Veränderungshypothesen – getrennt nach Schülern (2.2.1) und Lehrern (2.2.2) – dargestellt und bezüglich ausgewählter Interaktionseffekte spezifiziert werden. Nach einer anschließenden Vorstellung und Besprechung der verwendeten Messinstrumente (2.3) folgen dann weitere Konkretisierungen der Hypothesen in der Anwendung auf ausgewählte Variablen (2.4).

### **2.2.1 Fragestellungen und Hypothesen in Bezug auf die Schüler**

Im Sinne der in 2.1 geschilderten direkten Kausalitäten, d. h. der gezielten Schulung der Schüler im Bereich sozial kompetenter Verhaltensweisen, steht an erster Stelle der Untersuchung die

*Kernfrage 1: Wie wirkt sich die Intervention mit SOKO auf die sozialen Kompetenzen der Schüler aus?*

Diesbezüglich sei noch einmal in Erinnerung gerufen, dass im Sinne der Ausführungen in 1.2.1 der Begriff der sozialen Kompetenzen auf „die Verfügbarkeit und Anwendung von kognitiven, emotionalen und motorischen Verhaltensweisen [zielt], die in bestimmten sozialen Situationen zu einem langfristig günstigen Verhältnis von positiven und negativen Konsequenzen für den Handelnden führen“ (Hinsch & Pfingsten, 2002, S. 5).

Der Ansatz des vorliegenden Programms ist eine Form des Verhaltenstrainings, bei dem die Schüler Skills sozialer Kompetenzen kennen und bewusst

wahrzunehmen lernen sowie deren Anwendung beispielgebunden üben (vgl. 1.2.3). Dies sollte – so unsere Annahme – dazu führen, dass sie diese Skills zunehmend in ihr Verhaltensrepertoire übernehmen, es erweitern und somit eine Steigerung ihrer sozialen Kompetenzen in Bezug auf ihr Kommunikations- und Interaktionsverhalten erfahren.

Demnach lassen sich bezüglich des Interaktionseffekts „Zeit x Fallgruppe“ folgende Veränderungshypothesen aufstellen:

*(S1) Schüler, die im Rahmen eines Schultrainings SOKO absolviert haben, werden nach der Interventionsphase in den Schülerfragebögen ihr Verhalten in unterschiedlichen sozialen Situationen **häufiger als sozial kompetent** beschreiben als zuvor.*

*Schüler, die das Schultraining SOKO nicht absolviert haben, werden nach der Interventionsphase in den Schülerfragebögen ihr Verhalten in unterschiedlichen sozialen Situationen **nicht häufiger als sozial kompetent** beschreiben als zuvor.*

In einem zweiten Schritt interessiert die Frage nach indirekten Kausalitäten der in 2.1.1 beschriebenen Form, in der vorliegenden Untersuchung bezüglich der Schüler insbesondere die Frage nach dem empfundenen Klassen- und Schulklima.

*Kernfrage 2: Wirkt sich die Intervention mit SOKO auf das Klassen- und Schulklima aus, und falls ja, in welcher Form?*

Soziale Kompetenzen der einzelnen Schulmitglieder im Sinne der von uns darunter verstandenen Fähigkeiten beeinflussen Kommunikations- und Interaktionsprozesse, also auch – so kann vermutet werden – das tägliche schulische Miteinander. In 1.4.5 wurde die begründete Annahme entwickelt, dass sich eine Steigerung der sozialen Kompetenzen der einzelnen Schüler auch in positivem Sinne auf das herrschende Klima auswirkt, indem sich diese im täglichen Umgang miteinander anders verhalten und so das Schulklima beeinflussen und verändern.

Dies führt auf die folgenden Veränderungshypothesen:

(S2) *Schüler, die im Rahmen eines Schultrainings SOKO absolviert haben, werden nach der Interventionsphase in den Schülerfragebögen ihr Klassen- und Schulklima **positiver** wahrnehmen als zuvor.*

*Schüler, die das Schultraining SOKO nicht absolviert haben, werden nach der Interventionsphase in den Schülerfragebögen ihr Klassen- und Schulklima **nicht positiver** wahrnehmen als zuvor.*

Die Überprüfung beider Hypothesen (S1) und (S2) findet in der vorliegenden Studie mit Hilfe von Schülerfragebögen statt, in welchen die Schüler über ihr (potentielles) Verhalten in bestimmten sozialen Situationen bzw. über ihre Wahrnehmung des Klassen- und Schulklimas Auskunft geben sollen (vgl. 2.3.2 bzw. 2.3.3).

### **Haupteffekt der Zeit**

Lernpsychologische Erkenntnisse legen die Annahme nahe, dass die in den Hypothesen (S1) und (S2) erfassten Effekte im Schnitt mit zunehmendem zeitlichen Abstand zur Intervention nachlassen. Auch wenn im Einzelfall in der Folgezeit durch Anwendung und Übung gelernter Verhaltensweisen das Gelernte nicht nur gesichert wird, sondern auch noch Lernfortschritte erzielt werden können, dürfte einer solchen „Eigenschulung“ bei Schülern ohne weitere externe Anleitung doch Grenzen gesetzt sein. Darüber hinaus nehmen wir an, dass sich eine Vielzahl der Schüler eigenständig fortan eher nicht (intensiv) mit der Materie befassen wird.

Demgemäß erwarten wir bezüglich der aufgestellten Hypothesen jeweils einen positiven Effekt im Vergleich des ersten mit dem zweiten bzw. des ersten mit dem dritten Messpunkt (vgl. 2.1.2), wobei letzterer schwächer ausfallen sollte. Statistisch zusammengefasst:

$$(S3) \quad H_1 : \mu_{IG;T_2} > \mu_{IG;T_3} > \mu_{IG;T_1}$$

bzw. als statistische Nullhypothese

$$H_0 : \mu_{IG;T_2} \leq \mu_{IG;T_3} \leq \mu_{IG;T_1}$$

Dabei steht  $\mu$  für den Mittelwert der zu erhebenden Variablen, das Kürzel IG für „Interventionsgruppen“ (Projekt- und Reihenform) und  $T_1 / T_2 / T_3$  für die drei Messzeitpunkte.

### ***Interaktionseffekte nach Trainingsbedingung***

Wie in 1.2.4 beschrieben wurde SOKO sowohl als Projektform als auch als Reihe konzipiert und durchgeführt. Diesbezüglich nehmen wir an, dass die bei beiden Formen erwarteten positiven Effekte bei der Projektform deutlicher ausfallen werden, da ihre Auswirkungen auf das *System* Schule intensiver sein sollten. Wir gehen davon aus, dass sich durch die gemeinsame, gleichzeitige Arbeit an einer Thematik Synergieeffekte ergeben, besonders innerhalb des Kollegiums, aber auch zwischen Schülern (oder Schülergruppen) verschiedener Klassen und Jahrgangsstufen, die sich gegenseitig austauschen, motivieren, unterstützen usw. Diese werden bei der Durchführung von SOKO in Reihenform zumindest teilweise verloren gehen. Darüber hinaus kann man erwarten, dass die Reihenform in der Realisierung schon aufgrund äußerer Umstände mit deutlich mehr Schwierigkeiten behaftet ist: Auch wenn eine stete Wiederholung aus lernpsychologischer Sicht den Lernerfolg tendenziell eher befördern sollte, vermuten wir aufgrund der größeren Abstände zwischen den Einzeleinheiten eine geringere Akzeptanz sowohl auf Schüler- als auch auf Lehrer-Seite, was wiederum zu weniger Engagement führen – oder positiver formuliert – eher einer alltäglicheren (und damit uninteressanteren und weniger effektiven) Routine Vorschub leisten dürfte.

Diese Überlegungen gelten insbesondere für Auswirkungen, die den gesamtschulischen Bereich betreffen, wie etwa solche hinsichtlich des Schulklimas.

Da uns also die Projektform effektiver zu sein scheint, dadurch dass sie eher auf das Gesamtsystem Schule zielt, formulieren wir die Hypothese

- (S4) *Schüler, die SOKO im Rahmen eines in Projektform durchgeführten Schultrainings absolviert haben, werden nach der Interventionsphase in den Schülerfragebögen ihr Verhalten in unterschiedlichen sozialen Situationen **häufiger** als **sozial kompetent** beschreiben sowie ihr Klassen- und Schulklima **positiver** wahrnehmen als Schüler, an deren Schule das Training in Form von Unterrichtsreihen durchgeführt wurde.*

Zur Überprüfung der Hypothesen dienen in der vorliegenden Studie zwei Kontrollgruppen: eine Schule (KGAT), an der Kollegium und Schüler in ein anderes Trainingsprogramm eingeführt werden, sowie eine Schule (KGOT) ohne durchgeführtes Trainingsprogramm (vgl. 2.5). Diesbezüglich erwarten wir an der ersteren geringe positive Effekte allein aufgrund der Tatsache, dass im Zusammenhang mit der Befragung *überhaupt etwas* trainiert wurde, bezüglich der zweiten Kontrollgruppe ohne Trainingsprogramm keine signifikanten Effekte. Exemplarisch für die Messzeitpunkte  $T_1$  und  $T_2$  lassen sich diese Sachverhalte statistisch folgendermaßen zusammenfassen:

$$(S5) \quad H_1: \mu_{IGPF;T_2} - \mu_{IGPF;T_1} > \mu_{IGRF;T_2} - \mu_{IGRF;T_1} \\ > \mu_{KGAT;T_2} - \mu_{KGAT;T_1} > \mu_{KGOT;T_2} - \mu_{KGOT;T_1}$$

bzw. als statistische Nullhypothese

$$H_0: \mu_{IGPF;T_2} - \mu_{IGPF;T_1} \leq \mu_{IGRF;T_2} - \mu_{IGRF;T_1} \\ \leq \mu_{KGAT;T_2} - \mu_{KGAT;T_1} \leq \mu_{KGOT;T_2} - \mu_{KGOT;T_1}$$

Gleiches gilt entsprechend für das Verhältnis von  $T_1$  und  $T_3$  bzw.  $T_2$  und  $T_3$ .

Dabei steht  $\mu$  wiederum für den Mittelwert der zu erhebenden Variablen, die Kürzel in den Indizes repräsentieren die vier Fallgruppen (IGPF = Interventionsgruppe mit Projektform, IGRF = Interventionsgruppe mit Reihenform, KGAT = Kontrollgruppe mit alternativem Training, KGOT = Kontrollgruppe ohne Training).

Weitere Interaktionseffekte etwa bezüglich der fachlichen Leistungsfähigkeit der Schüler würden noch zusätzliche Messinstrumente erfordern und wurden in der vorliegenden Untersuchung nicht berücksichtigt.

### **2.2.2 Fragestellungen und Hypothesen in Bezug auf die Lehrer**

Es ist bereits angesprochen worden, dass in der Darstellung und Aufmachung von SOKO in erster Linie das Trainieren von Schülern akzentuiert wurde (vgl. 1.2.4), in der Entstehung und Konzeption des Programms jedoch durchaus nicht unwesentlich auch die Zielgruppe der Lehrer mitgedacht ist. Demgemäß interessiert uns analog zu 2.2.1 zunächst die

*Kernfrage 3: Wie wirkt sich die Intervention mit SOKO auf die sozialen Kompetenzen der Lehrer aus?*

Im Vergleich zu Schülern sollte man bei Erwachsenen, insbesondere Lehrern größere Vorkenntnisse und ausgeprägtere individuelle soziale Kompetenzen erwarten dürfen. Gleichwohl gehen wir davon aus, dass durch eine gezielte Auseinandersetzung mit der Thematik – gerade auch bei eigener praktischer Erprobung entsprechender Verhaltensformen – Kenntnisse aufgefrischt werden bzw. das individuelle Verhaltensrepertoire erweitert werden kann. Wenn Lehrer Skills sozialer Kompetenzen bewusster zu identifizieren lernen und ihre Anwendung beispielgebunden üben, werden sie sie verstärkt in ihr Verhaltensrepertoire integrieren und so eine Steigerung ihrer sozialen Kompetenzen in Bezug auf ihr Kommunikations- und Interaktionsverhalten erfahren.

Als konkrete empirische Vorhersage des Untersuchungsergebnisses lassen sich demnach bezüglich des Interaktionseffekts „Zeit x Fallgruppe“ folgende Veränderungshypothesen aufstellen:

*(L1) Lehrer, die für die Durchführung von SOKO an ihrer Schule geschult worden sind, werden nach der Interventionsphase in den Lehrerfragebögen ihr Verhalten in unterschiedlichen sozialen Situationen **häufiger als sozial kompetent** beschreiben als zuvor.*

*Lehrer, die das Trainingsprogramm SOKO an ihrer Schule nicht kennen gelernt haben, werden nach der Interventionsphase in den Lehrerfragebögen ihr Verhalten in unterschiedlichen sozialen Situationen **nicht häufiger als sozial kompetent** beschreiben als zuvor.*

In einem zweiten Schritt schließt sich wiederum die Frage nach indirekten Kausalitäten und damit den Auswirkungen auf die von Lehrern empfundene berufliche Belastung an. Dies führt auf die

*Kernfrage 4: Wirkt sich die Intervention mit SOKO auf die subjektiv empfundene berufliche Belastung der Lehrer aus, und falls ja, in welcher Form?*

Wie in 1.3.5 ausgeführt kann man auf der Grundlage des Transaktionalen Stress- und Copingkonzepts von Lazarus begründet die These aufstellen, dass ein Training sozialer Kompetenzen individuelle Coping-Fähigkeiten bei der Stress-Bewältigung fördert. Verwendet man in Anlehnung an Lazarus den Begriff Stress im Sinne eines als Schädigung/Verlust, Bedrohung oder Herausforderung eingestuften Ereignisses (vgl. 1.3.3), kann man konkreter annehmen, dass Lehrer nach SOKO in unterschiedlichen beruflichen Stresssituationen (vgl. 1.3.4) Anforderungen als weniger stressend bewerten und sich so das Ausmaß der von ihnen empfundenen Belastung reduziert. Zusätzliche positive Effekte auf Seiten der Schüler bzw. im Hinblick auf das Schulklima sollten ggf. diese Tendenz weiter verstärken.

Dies führt auf die folgenden Veränderungshypothesen:

*(L2) Lehrer, die für die Durchführung von SOKO an ihrer Schule geschult worden sind, werden nach der Interventionsphase in den Lehrerfragebögen ihre subjektiv empfundene berufliche Belastung als **geringer** einschätzen als zuvor.*

*Lehrer, die das Trainingsprogramm SOKO an ihrer Schule nicht kennen gelernt haben, werden nach der Interventionsphase in den Lehrerfragebögen ihre subjektiv empfundene berufliche Belastung **nicht als geringer** einschätzen als zuvor.*

Die Überprüfung dieser Hypothesen findet in der vorliegenden Studie mit Hilfe von Fragebögen statt, in welchen die Lehrer über ihr (potentielles) Verhalten in bestimmten sozialen Situationen bzw. über ihr „Erleben“ bestimmter mit ihrem Beruf verbundener Situationen Auskunft geben sollen (vgl. 2.3.4 bzw. 2.3.5).

### ***Haupteffekt der Zeit***

Wie bei den Schülern gehen wir auch bezüglich der Lehrer davon aus, dass die positiven Effekte direkt nach der Intervention stärker sein werden als im Abstand von einigen Monaten. Zwar ließe sich einwenden, dass – gerade bei Erwachsenen, die sich vielleicht noch bewusster und gezielter als Jugendliche mit der Beobachtung, Analyse und möglicherweise Korrektur eigener Verhaltensweisen auseinandersetzen – Lernfortschritte und deren positive Auswir-

kungen einiger Zeit bedürfen. Diese Überlegung wird sicher tendenziell auch zutreffen.

Wir neigen jedoch aufgrund unserer eigenen Erfahrungen zu der Annahme, dass solche langfristig progressiven Effekte bei Lehrern nicht selten durch ein gegenläufiges Phänomen kompensiert werden: Aufgrund der beschriebenen Fülle und Vielfältigkeit der Aufgaben (-bereiche) neigen – insbesondere stark belastete – Lehrer in der Regel dazu, sich im eigenen Tun auf das gerade Aktuelle bzw. Dringliche zu konzentrieren, demgegenüber zur Zeit „nicht anstehende“ Aufgaben beiseite zu schieben. Demgemäß würde auch die Intensität der Auseinandersetzung mit den Impulsen und Anregungen von SOKO mit der Zeit nachlassen. Hinzu kommt die allgemein menschliche Tendenz, in schwierigen Situationen auf alt gewohnte Bewältigungsmechanismen zurückzugreifen und – mit zunehmendem Alter tendenziell stärker werdend – neue Verhaltensmuster nur zögerlich zu erproben.

So erwarten wir bezüglich aller aufgestellten Lehrer-Hypothesen die gleiche Tendenz wie bei den Schüler-Hypothesen. Statistisch zusammengefasst:

$$(L3) \quad H_1 : \mu_{IG;T_2} > \mu_{IG;T_3} > \mu_{IG;T_1}$$

bzw. als statistische Nullhypothese

$$H_0 : \mu_{IG;T_2} \leq \mu_{IG;T_3} \leq \mu_{IG;T_1}$$

### ***Interaktionseffekte nach Trainingsbedingung***

Bezüglich der Lehrer erwarten wir – im Gegensatz zu den Schülern – keine signifikant unterschiedlichen Ergebnisse hinsichtlich der Durchführung von SOKO als Projekt- oder Reihenform, da sich die oben skizzierten Vorteile der einen oder anderen Form bei den Lehrern in etwa aufheben sollten. Während die Reihenform einerseits dazu „zwingt“, sich über einen längeren Zeitraum mit der Materie zu beschäftigen und immer wieder neu einzuarbeiten, wird sie wie angesprochen unseres Erachtens (aus genau diesem Grund) immer wieder neu mit der Akzeptanzproblematik zu kämpfen haben und muss darüber hinaus auf die der Projektform zugute kommenden Synergieeffekte weitgehend verzichten.

Da uns also bezüglich der Lehrer beide Projektformen gleich gut geeignet scheinen, formulieren wir die Hypothese

(L4) *Lehrer, die nach der Kollegiumsschulung das Trainingsprogramm SOKO mit einer Schülerklasse in Projektform durchführen, werden nach der Interventionsphase in den Lehrerfragebögen ihr Verhalten in unterschiedlichen sozialen Situationen **nicht häufiger** als **sozial kompetent** beschreiben bzw. ihre subjektiv empfundene berufliche Belastung als **nicht geringer** wahrnehmen als Lehrer, die das Trainingsprogramm mit einer Schülerklasse in Reihenform durchgeführt haben.*

Im Hinblick auf die Frage der Effekte im Vergleich zwischen Interventions- und Kontrollgruppen gelten die obigen Überlegungen für die Schüler an dieser Stelle für die Lehrer gleichermaßen. Die in 2.2.1 formulierten statistischen Hypothesen beanspruchen hier in ähnlicher Form Gültigkeit:

$$(L5) H_1: \mu_{IG;T_2} - \mu_{IG;T_1} > \mu_{KGAT;T_2} - \mu_{KGAT;T_1} > \mu_{KGOT;T_2} - \mu_{KGOT;T_1}$$

bzw. als statistische Nullhypothese

$$H_0: \mu_{IG;T_2} - \mu_{IG;T_1} \leq \mu_{KGAT;T_2} - \mu_{KGAT;T_1} \leq \mu_{KGKT;T_2} - \mu_{KGKT;T_1}$$

Gleiches gilt wiederum entsprechend für das Verhältnis von T<sub>1</sub> und T<sub>3</sub> bzw. T<sub>2</sub> und T<sub>3</sub>.

## 2.3 Messinstrumente

Gemäß den in 2.1.1 skizzierten direkten und indirekten Kausalitäten werden zur Überprüfung der dargestellten Hypothesen insgesamt vier unterschiedliche Fragebögen eingesetzt, jeweils einer für jede der in 2.2 genannten Kernfragen:

- Kernfrage 1 (soziale Kompetenzen der Schüler): FSK (2.3.2)
- Kernfrage 2 (Klassen- und Schulklima): LFSK (2.3.3)
- Kernfrage 3 (soziale Kompetenzen der Lehrer): UFB (2.3.4)

- Kernfrage 4 (Belastungsempfinden der Lehrer): AVEM (2.3.5).

Da die vier eingesetzten Fragebögen zwar teilweise ähnlich angelegt sind, im Detail dagegen jedoch auch deutliche Eigenarten aufweisen, ist es für den Leser möglicherweise sinnvoll, die entsprechenden Unterkapitel einzeln und in direkter Verbindung mit der Darstellung der zugehörigen Ergebnisse in den Kapiteln 3.2 bis 3.5 zu betrachten.

Bevor aber die Messinstrumente einzeln vorgestellt und in ihren Verwendungszusammenhängen für die vorliegende Untersuchung genauer erörtert werden, gehen wir in 2.3.1 zunächst kurz und grundsätzlich auf die Auswahl der Erhebungsinstrumente und generelle Probleme der gewählten Messmethode ein.

### **2.3.1 Auswahl der Erhebungsinstrumente**

Bei allen hier untersuchten Begriffskonstrukten (soziale Kompetenzen, Klima, Stress) stellt sich unabhängig von der Frage ihrer Definition das Problem ihrer Messung. Stresszustände können etwa somatisch, verhaltens- oder erlebnisbezogen gemessen werden (Semmer, 1994), darüber hinaus resultiert z. B. aus der Vielfalt sozial (in-)kompetenter Verhaltensweisen oder der angesprochenen kausalen Komplexität eines bestimmten Klima-Erlebens die Schwierigkeit, zugehörige einzelne Konstituenten in der Realität isoliert zu untersuchen.

Es ist bereits in 1.2.3 erörtert worden, dass SOKO auf eine Schulung und Veränderung von Verhaltensweisen zielt. Entsprechende Effekte sollen in dieser Untersuchung erlebnisbezogen mittels Fragebögen gemessen werden, deren faktorielle Strukturen im Einzelfall auch differenzierte Aussagen zu Teilaspekten der interessierenden Verhaltens- und Erlebensbereiche ermöglichen. Fragebögen wie diese stellen *subjektive* Messmethoden dar, die z. B. in dem erforderlichen Prozess der Selbstbewertung oder zugrunde liegenden Attribuierungsgewohnheiten des Probanden Veränderungen im kognitiven Bereich akzentuieren, darüber hinaus jedoch auch durch emotionale und motivationale Zustände der Testperson beeinflusst werden und ohnehin nicht unwesentlich situativen Einflüssen unterliegen.

Auf eine demgemäß zweifellos wünschenswerte Ergänzung der Messmethode z. B. durch „objektive“ Verhaltensbeobachtungen wurde vor allem aufgrund

der Breite der Untersuchung und der Vielfalt ihrer Fragestellungen verzichtet, was sicher erst einmal einen ernst zu nehmenden Vorbehalt darstellt. Dreierlei ist diesbezüglich jedoch zu berücksichtigen:

1. Die große Anzahl der an der Untersuchung beteiligten Personen (vgl. 2.5) sollte situative Einflüsse wenn auch nicht beseitigen, so doch zumindest teilweise nivellieren können. Gerade die Größe der (Schüler-) Stichprobe ist unseres Wissens nach im zugrunde liegenden Untersuchungsfeld sozialer Kompetenzen bemerkenswert und stellt ein für uns wichtiges Qualitätsmerkmal der Erhebung dar.
2. Verhaltensbeobachtungen der geschulten bzw. befragten Personen finden zwar nicht gezielt statt, fließen jedoch mittelbar in die Ergebnisse der Untersuchung mit ein, indem sie *von den beteiligten Schülern und Lehrern selbst* vorgenommen werden und sich – zumindest gemäß unserer bereits diskutierten und begründeten Annahme – in den subjektiv empfundenen Ausprägungen des Schulklimas und der Lehrerbelastung widerspiegeln.
3. Insbesondere das Klima und das Belastungsempfinden der Lehrer stellen in ihrer Bedeutung für die einzelnen Probanden *per se* subjektive Ereignisse dar. Sie entfalten ihre Wirksamkeit gerade in der (möglicherweise verzerrten) individuellen Wahrnehmung der Einzelpersonen. Somit misst eine subjektive Methode wie die eines Fragebogens in gewissem Sinne letztlich vielleicht nicht immer genau das, was realiter *ist*, aber – und das scheint unter praktikablen Gesichtspunkten ungleich wesentlicher – das, was realiter *wirkt* (vgl. 1.4.2, Klima als personalistisches Konstrukt).

Des Weiteren soll noch kurz auf die Frage der Objektivität der Erhebung eingegangen werden. Da die einzelnen Fragebogenerhebungen aus Praktikabilitätsgründen nicht von uns, sondern von den Trainer-Lehrern, also Dritten durchgeführt werden mussten, ist es natürlich denkbar, dass die Art der Durchführung oder auch spezielle Lehrer-Schüler-Beziehungen im Einzelfall die (Schüler-) Ergebnisse beeinflusst haben. Um vor diesem Hintergrund eine größtmögliche Objektivität der Erhebung zu gewährleisten, enthalten die Fragebögen genaue Richtlinien zur Durchführung, zusätzlich wurde in den Leh-

erschulungen sowie jeweils direkt vor den einzelnen Befragungen auch das diesbezügliche Prozedere mehrfach genau abgesprochen.

Eine Schwierigkeit bezüglich der Darstellung der Erhebungsinstrumente in dieser Arbeit bringt die Verwendung mehrerer unterschiedlicher und unabhängig voneinander entwickelter Fragebögen mit sich: Die verwendete Terminologie ist zum Teil uneinheitlich, Begriffe wie Elemente, Dimensionen, Skalen, Subskalen etc. werden teilweise unterschiedlich verwendet. Eine Vereinheitlichung im Sinne der Lesbarkeit dieser Arbeit wäre zwar möglich, auf diese soll jedoch verzichtet werden, um dem Leser eine vertiefte Bezugnahme auf die einzelnen Verfahren anhand der entsprechenden Veröffentlichungen nicht zu erschweren. Bei der Darstellung der einzelnen Fragebögen wird jedoch deren Struktur und Terminologie im Folgenden besondere Aufmerksamkeit zukommen.

### **2.3.2 Fragebogen „Soziale Kompetenzen“ (FSK)**

Der „Fragebogen soziale Kompetenzen“ (FSK) wurde von uns in den Jahren 2001/02 entwickelt, um die Effekte untersuchen zu können, die SOKO hinsichtlich der sozialen Kompetenzen der Schüler bewirkt (Kernfrage 1). Dabei war es ursprünglich Ziel des Verfahrens, die strukturelle Gesamtkonzeption des SOKO-Programms in entsprechenden Kategorien des FSK abzubilden. Diesbezüglich wurde bereits in 1.2.3 ausgeführt, dass SOKO basierend auf Hinsch und Pflingsten zwischen konkreten Verhaltensweisen (Skills) und der Art und Weise, wie diese ausgeübt werden, (Modus) unterscheidet, wobei sozial kompetente Verhaltensweisen im Kontext der drei Situationstypen „Recht durchsetzen“, „Einigung erzielen“ und „Sympathie gewinnen“ trainiert werden. Außerdem kann die Fähigkeit zu Selbstverbalisationen auf der Grundlage eines kognitiv geprägten Verhaltensmodells als wichtige Größe sozialer Kompetenz angesehen werden.

Der FSK enthält demnach in seiner Endform (Anlage A4) fünf Skalen mit jeweils sieben bzw. acht Items, wobei diese Skalen den Zielen des SOKO-Trainings entsprechen:

#### 1. Skala: Modus „M“ (7 Items)

Diese Skala zielt auf die Fähigkeit zu selbstsicherem Verhalten in den verschiedenen unterschiedenen Situationstypen. Da diese Fähigkeit als ein

Grundmodus sozial kompetenten Verhaltens angesehen werden kann, sind die Ergebnisse in dieser Skala ein Indikator dafür, inwiefern insgesamt hohe Ergebniswerte auch in anderen Skalen in Richtung sozial kompetenten Verhaltens interpretiert werden können.

*Beispielitem: „Meistens sage ich sehr klar und deutlich, was ich meine; bleibe aber freundlich.“ (Item Nr. 13)*

### 2. Skala: Kognition „K“ (7 Items)

Im Rahmen des Trainingsprogramms werden u. a. Skills positiver Selbstverbalisation und -instruktion trainiert. Items dieser Skala erfragen die Fähigkeit zur Anwendung solcher Skills bzw. allgemein die erfahrenen Auswirkungen positiver oder negativer Gedanken in konkreten (schulischen) Situationen und damit die Fähigkeit zur kognitiven Umstrukturierung.

*Beispielitem: „Bei Klassenarbeiten denke ich oft: ‚Das schaffe ich sowieso nicht.‘“ (Item Nr. 1)*

### 3. Skala: Recht „R“ (8 Items)

Die Fähigkeit, in Situationen, in denen ich von der Berechtigung meiner Forderungen ehrlich überzeugt bin, mein Recht auch sozial verträglich durchzusetzen, ist wesentlich an den Modus selbstsicheren Verhaltens gebunden, da die hier notwendigen Skills auch sozial inkompetent (etwa zudringlich-aggressiv) eingesetzt werden können. Im Übrigen entspricht diese Skala dem entsprechenden Modul „Recht durchsetzen“.

*Beispielitem: „Wenn mich ein Lehrer zu Unrecht kritisiert, sage ich ihm, daß ich das nicht in Ordnung finde.“ (Item Nr. 5)*

### 4. Skala: Sympathie „S“ (7 Items)

Auch diese Skala entspricht dem gleichnamigen Modul („Sympathie gewinnen“). Es zielt auf entsprechende Skills des Dankens, Lobens und Um-Hilfe-Bittens, bei denen dem Prädikat „selbstsicher“ wiederum besondere Bedeutung zukommt, da ansonsten diese Skills auch den Eindruck eines Sich-klein-Machens nahe legen könnten.

*Beispielitem: „Es fällt mir schwer, andere zu loben oder ihnen Komplimente zu machen.“ (Item Nr. 6)*

#### 5. Skala: Gefühle „G“ (7 Items)

Das Äußern eigener Empfindungen ist eine wesentliche Fähigkeit erfolgreicher bzw. sozial kompetenter Kommunikation und Interaktion. Diese soll durch SOKO in der Schulung von Wahrnehmung und Beobachtung, von Selbst- und Fremdeinschätzung befördert und im Rahmen der verschiedenartigen Methoden geübt werden. Insbesondere wenn es um den Bereich geht, der im SOKO-Training unter dem Stichwort „Einigung erzielen“ geübt wird, schafft es Glaubwürdigkeit und bildet Vertrauen, wenn ich mich dem Gegenüber mit meinen Wünschen und Gefühlen öffnen kann, d. h. letztlich zu einem Gespräch über Bedürfnisse statt über Meinungen in der Lage bin. Items dieser Skala erfragen demgemäß den Umgang mit den eigenen Gefühlen.

*Beispielitem: „Ich versuche fast immer, meine Gefühle zu verbergen.“ (Item Nr. 28)*

#### ***Ergebnisse der Voruntersuchungen***

Der FSK in seiner Endform wurde in mehreren Schritten entwickelt und basiert auf Vorformen, welche in zwei Voruntersuchungen im Sommer bzw. Herbst 2001 getestet und mittels deskriptiver Statistiken, Reliabilitäts- und Faktorenanalysen ausgewertet wurden. Im Rahmen dieses Prozesses wurde die Itemzahl von 50 auf schließlich 36 Items reduziert, deren Formulierung möglichst „schülerfreundlich“, also kurz und leicht verständlich sein sollte. Der Übersichtlichkeit halber werden hier nur die Ergebnisse der letzten Voruntersuchung berichtet, welche Mitte September 2001 in vier Schulklassen (zwei Klassen 5 und jeweils einer Klasse 8 und 9) einer Realschule im Kreis Soest durchgeführt wurde. Der FSK beinhaltete in diesem Vortest 40 Items, die sich zu gleichen Teilen auf die bereits vorgestellten fünf Skalen verteilten.

Nach Auswertung der Voruntersuchungen konnten durch Streichen einiger Items die Reliabilitätswerte noch leicht verbessert werden; Tabelle 5 zeigt die deskriptiven Werte (Mittelwert M und Standardabweichung SD) und internen Konsistenzen (Cronbachs  $\alpha$ ) der einzelnen Skalen des Vortests für die Gesamtstichprobe (N = 111) sowie die (nachträglich) verbesserten internen Kon-

sistenzen. Da jede der Skalen 8 fünfstufige Items mit Antwortmöglichkeiten von 1 bis 5 enthielt, beträgt der mittlere Skalenwert jeweils 24.

Tabelle 5

Fragebogenergebnisse des zweiten Vortests des FSK (N = 111) mit verbesserten Reliabilitätswerten

Skala	M	SD	$\alpha$	$\alpha$ neu
Modus	27,88	4,70	0,54	0,56
Kognition	25,53	5,02	0,63	0,64
Recht	27,84	4,99	0,60	0,60
Sympathie	29,16	5,09	0,65	0,67
Gefühle	27,83	4,78	0,48	0,52

Damit liegen in der Endform des FSK die internen Konsistenzen um 0,6. Die äußere Form des Bogens hatte sich bewährt und wurde im Wesentlichen übernommen. Der FSK ist demnach dreiteilig aufgebaut und besteht aus

- einem Kopf mit Angaben zur Schule, zum Datum und zur Person (Geschlecht, Klasse, Alter),
- einer kurzen Erklärung und Anleitung einschließlich eines Musterbeispiels,
- der Auflistung der 36 fünfpoligen Items mit den Kategorien „stimmt“, „stimmt meistens“, „stimmt manchmal“, „stimmt kaum“ und „stimmt nicht“.

### ***Der FSK in der vorliegenden Untersuchung***

Die Orientierung des FSK an der Gesamtkonzeption des SOKO-Programms und seine daraus resultierende Struktur mit fünf Skalen führte zu dem Problem, dass die aufgrund der Vortests anzunehmenden internen Konsistenzen der einzelnen Skalen mit Werten um 0,6 als nicht besonders hoch gelten konnten (vgl. Tab. 5). Insbesondere in den Skalen Modus und Gefühle bestand die Gefahr, dass die statistische Aussagekraft einer skalenspezifischen Auswertung in der Hauptuntersuchung gering sein würde.

Gründe für diese Tatsache vermuten wir letztlich in inhaltlicher Hinsicht: Eben weil es sich bei der Kategorie „Modus“ um einen Grundmodus sozial kompetenten Verhaltens handelt, scheint es schwierig zu sein, diese trennscharf von anderen Kategorien (wie etwa bestimmten situationsgebundenen Anforderungen des Recht-Durchsetzens) abzugrenzen. Auch durchdringt etwa die Skala „Gefühle äußern“ mit Items wie *„Ich finde es unangenehm, wenn jemand über seine Gefühle redet.“* die Skala „Sympathie gewinnen“ mit Items wie *„Es fällt mir schwer, andere zu loben oder ihnen Komplimente zu machen.“* – obwohl die genannten Items sicherlich begründet in erster Linie „ihren“ Skalen zugeordnet werden können.

Wir behielten schließlich trotz dieser Unsicherheiten die grundsätzliche Anlage des Fragebogens bei, trugen ihnen jedoch bei seiner Anwendung insofern Rechnung, als dass in der Auswertung nicht nur die einzelnen Skalen berücksichtigt, sondern zusätzlich Gesamtwerte aus den Ergebnissen *aller* 36 Items gebildet wurden. Da jedes einzelne Item auf der Grundlage der theoretischen Überlegungen in 1.2 begründet einen Aspekt sozial kompetenten Verhaltens akzentuiert, kann ihre Summe als ein – unspezifisches – Maß zur Messung des Konstrukts „Soziale Kompetenzen“ gelten. Die Annahme, dass die Items dabei inhaltlich gleich gewichtet werden, ist für den hier vorliegenden Untersuchungszweck unproblematisch bzw. erst in zweiter Linie von Bedeutung: Zunächst sollen die Gesamtwerte zur Beantwortung der grundlegenden Untersuchungsfrage dienen, ob SOKO überhaupt signifikante positive Effekte im Bereich sozialer Kompetenzen bewirkt. Über die Art dieser Effekte im Einzelnen können dann ggf. die Skalen Auskunft geben.

### **2.3.3 Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima (LFSK)**

Der „Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima“ (im Folgenden kurz „LFSK“) ist ein von Ferdinand Eder entwickeltes Verfahren zur Erfassung des Klimas an ganzen Schulen sowie innerhalb einzelner Schulklassen und als Instrument für Beratungs-, Evaluations- und Forschungsanliegen konstruiert. Er ist in seiner Anwendung für Schüler gedacht und in seiner ursprünglichen Form als LFSK 8–13 für die Klassen 8 bis 13 konzipiert (Eder, 1998), wurde kurze Zeit später jedoch in leicht modifizierter Form auch für jüngere Schüler als LFSK 4–8 vorgelegt (Eder & Mayr, 2000). Beide Formen kommen in dieser Untersuchung zum Einsatz: ab Jahrgangsstufe 9 der LFSK 8–13, bis einschließlich Jahrgangsstufe 8 der LFSK 4–8. Dabei entschieden wir uns in

Klasse 8 vor allem aufgrund der einfacheren Handhabung für den kürzeren LFSK 4–8. Wenn im Folgenden von *dem* LFSK die Rede ist, sind immer beide Veröffentlichungen, also der LFSK 4–8 und der LFSK 8–13 gemeint.

Der der Konzeption des LFSK zugrunde liegende Klima-Begriff umfasst inhaltlich „die von den Betroffenen (Schüler, Eltern, Lehrer) wahrgenommene Ausprägung wesentlicher Merkmale

- des erzieherischen Verhältnisses zwischen Lehrern und Schülern,
- des Verhältnisses der Schüler untereinander, sowie
- erzieherisch bedeutsamer kollektiver Einstellungen und Verhaltensbereitschaften von Lehrern und Schülern innerhalb der jeweiligen Lernumwelt,“

wobei vor allem zwei Elemente als konstitutiv angesehen werden: „die Wahrnehmungen (Kognitionen) bzw. daraus resultierende Überzeugungen (beliefs) eines Individuums über bedeutsame Merkmale seiner organisatorischen Umwelt [und das Erfassen] diese[r] Wahrnehmungen über Selbstberichte“ (Eder & Mayr, 2000, S. 34).

Klima wird also verstanden bzw. empirisch bestimmt als personalistisches Konstrukt (vgl. 1.4.2) – eine Perspektive, der unseres Erachtens gerade im Bereich der Schul- bzw. Qualitätsentwicklung wesentliche Bedeutung zukommt, da das Verhalten von Schülern entscheidend von dem geprägt wird, was sie wahrnehmen, unabhängig von der Frage, inwieweit diese Wahrnehmungen der „Realität“ entsprechen. Darüber hinaus ist ein solches Verständnis etwa durch den Hinweis auf individuelle Klima-Kognitionen vereinbar mit dem transaktionalen Klima-Modell von Pekrun (vgl. 1.4.3 bzw. Abb. 7).

Der LFSK folgt einem analytisch-dimensionalen Ansatz: Aufgrund theoretischer Überlegungen und auf der Basis von Forschungsarbeiten wurden fünf-stufige Items entwickelt und zu Elementen bzw. Dimensionen zusammengefasst. Diesbezüglich liegen Analysen zur Reliabilität und zur Inhalts-, Konstrukt-, differentiellen und kriterienbezogenen Validität vor, wobei im Blick auf unterschiedliche Verwendungsmöglichkeiten des Fragebogens zwischen dem Klima auf Individualebene und den auf Klassen- bzw. Schulebene aggregierten Klimata unterschieden wird.

Im Folgenden sollen zunächst die einzelnen Elemente und Dimensionen, d. h. der Aufbau des Verfahrens beschrieben werden, bevor im Anschluss auf Fragen der Auswertung eingegangen wird. Wir unterscheiden dabei bezüglich beider LFSK-Formen analog zum Testaufbau zwischen Klassenteil (erfasst das Klima auf Klassenebene) und Schulteil (erfasst das Klima auf Schulebene), wobei zu beachten ist, dass der (später entstandene) LFSK 4–8 in seiner Anlage dem LFSK 8–13 zwar grundsätzlich stark ähnelt, im Detail jedoch Unterschiede aufweist.

### **LFSK 8–13 – Klassenteil**

Das Verfahren unterscheidet 14 Elemente des Klassenklimas, welche jeweils durch fünf bis sechs Items gemessen und aufgrund faktorenanalytischer Berechnungen zu vier übergeordneten Dimensionen zusammengefasst werden (Tab. 6):

Tabelle 6  
Dimensionen und Elemente des LFSK 8–13 im Klassenteil

<b>Dimension</b>	<b>Element</b>	<b>und seine Charakterisierung</b>
Sozial- und Leistungsdruck	Restriktivität	<i>autoritäres, herabsetzendes Lehrerverhalten</i>
	Mitsprache	<i>Schülerbeteiligung an Entscheidungen</i>
	Gerechtigkeit	<i>gerechte, faire Behandlung der Schüler</i>
	Komparation	<i>vergleichende Bewertung von Schülerleistungen</i>
	Leistungsdruck	<i>Belastung, Überforderung der Schüler</i>
	Unterrichtsdruck	<i>hohes Tempo, mangelhafte Erklärungen im Unterricht</i>

Schülerzentriertheit	Pädagogisches Engagement	<i>zuwendendes, sorgendes Lehrerverhalten</i>
	Vermittlungsqualität	<i>Bemühen der Lehrer um guten Unterricht</i>
	Schülerbeteiligung im Unterricht	<i>Schüleraktivität und -eigenständigkeit</i>
	Kontrolle der Schülerarbeit	<i>Einforderung von Mitarbeit und Leistung durch Lehrer</i>
Kohäsion	Gemeinschaft	<i>Zusammenhalt, wechselseitige Sympathie der Schüler</i>
	Rivalität	<i>Leistungsstreben der Schüler zu Lasten anderer</i>
Disziplin	Lernbereitschaft	<i>Lernwilligkeit und Interesse der Schüler</i>
	Störneigung	<i>Disziplinlosigkeit, absichtliches Stören der Schüler</i>

Insgesamt spiegeln die vier Dimensionen also folgende Fragestellungen wider:

1. Wie stark fühlen sich Schüler in ihrer Klasse durch Lehrer und schulische Umwelt belastet, gehemmt, überfordert? (Sozial- und Leistungsdruck)
2. Wie stark fühlen sich Schüler in ihrer Klasse akzeptiert, unterstützt und aktiv einbezogen? (Schülerzentriertheit)
3. Wie stark erleben Schüler ihre Klasse als eine durch Zusammenhalt geprägte oder rivalisierende Gemeinschaft? (Kohäsion)
4. Wie stark erleben Schüler ihre Klasse als eine lernorientierte oder zu lernfremden Tätigkeiten neigende Gruppe? (Disziplin)

Die faktorielle Struktur der genannten Elemente und Dimensionen lässt die Bildung eines Gesamtwertes zu, der das Klima in einer Klasse alles in allem als eher positiv und unterstützend bzw. als negativ und belastend kennzeichnet. Dieser aus der Summe aller Klimaelemente gebildete Wert („Klima gesamt“) repräsentiert somit die Gesamtqualität der Lernumwelt in einer Klasse und kann als Maß für eine Einschätzung des Klassenklimas dienen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die erste Dimension für die Bildung des Gesamtwertes

tes umgepolt wird, da zwischen dem Sozial- / Leistungsdruck und dem Klassenklima ein tendenziell gegenläufiger Zusammenhang angenommen werden kann (hohes Ausmaß an psychischer Belastung, Beeinträchtigung der Zufriedenheit mit der Schule), während ein hohes Maß an Schülerzentriertheit, Kohäsion und Disziplin als förderlich für ein angenehmes Klassenklima gilt .

### **LFSK 4–8 – Klassenteil**

Der jüngere LFSK 4–8 verwendet die gleichen 14 Klimaelemente wie der LFSK 8–13, die Gesamtanzahl der zugehörigen Items ist jedoch von 80 auf 42 reduziert, wobei jedes Element durch drei Items erfasst wird. Die Formulierungen der Items sind inhaltlich stark an die im LFSK 8–13 verwendeten angelehnt, zum Teil aber – möglicherweise vor dem Hintergrund zwischenzeitlicher Erfahrungen oder der veränderten Zielgruppe – leicht geändert.

Beispiel (Item aus dem Element „Restriktivität“):

*„Wenn man sich schlecht benimmt, muß man damit rechnen, zur Strafe streng geprüft zu werden.“ (LFSK 8–13)*

*„Wenn sich Schüler falsch verhalten, müssen sie mit einer Strafe rechnen.“ (LFSK 4–8)*

Wichtiger im direkten Vergleich mit dem LFSK 8–13 ist allerdings die Tatsache, dass sich aufgrund der Ergebnisse der faktorenanalytischen Voruntersuchung die Klimaelemente geringfügig anders zu (den zum Teil dann auch anders benannten) vier Dimensionen zusammenfügen: Das Element Mitsprache fällt in die Dimension Schülerzentriertheit (vormals „Sozial- und Leistungsdruck“), die Elemente Rivalität und Lernbereitschaft wechseln ihre Zuordnung zu den Dimensionen, was für diese die neuen Bezeichnungen Lerngemeinschaft (statt Kohäsion) und „Rivalität und Störung“ (an Stelle von Disziplin) nahe legt.

Die folgende Tabelle 7 zeigt diese Zuordnung, die angesprochenen Änderungen gegenüber dem LFSK 8–13 sind dabei zur Verdeutlichung hervorgehoben:

Tabelle 7  
Dimensionen und Elemente des LFSK 4–8 im Klassenteil

<b>Dimension</b>	<b>Element und seine Charakterisierung</b>	
Sozial- und Leistungsdruck	Restriktivität	<i>autoritäres, herabsetzendes Lehrerverhalten</i>
	Gerechtigkeit	<i>gerechte, faire Behandlung der Schüler</i>
	Komparation	<i>vergleichende Bewertung von Schülerleistungen</i>
	Leistungsdruck	<i>Belastung, Überforderung der Schüler</i>
	Unterrichtsdruck	<i>hohes Tempo, mangelhafte Erklärungen im Unterricht</i>
Schülerzentriertheit	Pädagogisches Engagement	<i>zuwendendes, sorgendes Lehrerverhalten</i>
	Mitsprache	<i>Schülerbeteiligung an Entscheidungen</i>
	Vermittlungsqualität	<i>Bemühen der Lehrer um guten Unterricht</i>
	Schülerbeteiligung im Unterricht	<i>Schüleraktivität und -eigenständigkeit</i>
	Kontrolle der Schülerarbeit	<i>Einforderung von Mitarbeit und Leistung durch Lehrer</i>
Lerngemeinschaft	Gemeinschaft	<i>Zusammenhalt, wechselseitige Sympathie der Schüler</i>
	Lernbereitschaft	<i>Lernwilligkeit und Interesse der Schüler</i>
Rivalität und Störung	Rivalität	<i>Leistungsstreben der Schüler zu Lasten anderer</i>
	Störneigung	<i>Disziplinlosigkeit, absichtliches Stören der Schüler</i>

Insgesamt spiegeln die vier Dimensionen also gleiche bzw. ähnliche Fragestellungen wider wie im LFSK 8–13, wobei sich die Zuordnungen in den Dimensionen 3 und 4 leicht verschieben:

3. Wie stark erleben Schüler ihre Klasse als eine gute und lernorientierte Gemeinschaft? (Lerngemeinschaft)
4. Wie stark erleben Schüler ihre Klasse als eine in sich rivalisierende und zu lernfremden Tätigkeiten neigende Gruppe? (Rivalität und Störung)

Dabei lässt sich die veränderte Zusammenstellung der Dimensionen 3 und 4 möglicherweise auch inhaltlich erklären: Für ältere Schüler stellen Gemeinschaftsempfinden sowie Diszipliniertheit eher allgemeine Kategorien dar, welche übergeordnet sowohl für Unterrichts- und Lernsituationen als auch für außerunterrichtliche gruppenspezifische Prozesse und Erfahrungen gelten. Dagegen ist bei jüngeren Schülern das Gemeinschaftserleben mutmaßlich noch enger an den Unterricht und das gemeinsame Lernen gekoppelt, ein positives Gemeinschaftsempfinden fester mit Lernbereitschaft verbunden.

Wie im LFSK 8–13 wird auch hier ein Klima-Gesamtwert gebildet. Die Analysen zur faktoriellen Struktur des Klassenteils zeigen, dass sich auf Klassenebene, d. h. bei Aggregation von Schüler-Individualdaten innerhalb ihrer jeweiligen Klassen, die vier Dimensionen (und tendenziell auch die einzelnen Elemente) auf einen Faktor zurückführen lassen, während sich auf der Individualebene zwei getrennte Faktoren ergeben. Damit erscheint die Bildung des Gesamtwertes auch im LFSK 4–8 insbesondere für aggregierte Klimawerte (auf Klassenebene) durchaus angemessen und sinnvoll (vgl. Eder & Mayr, 2000, S. 42 ff.).

#### ***LFSK 8–13 – Schulleben***

Es ist bereits in 1.4.4 zur Sprache gekommen, dass sich das Schulleben im Empfinden der einzelnen Schüler wesentlich im Bezugsrahmen des Klassenverbandes und des Unterrichts realisiert. Die für die Untersuchung des Klassenklimas überaus wichtigen interpersonalen Kontakte, d. h. die Anzahl und Vielgestaltigkeit der sozialen Beziehungen zwischen Schülern und Lehrern, spielen bezogen auf die (im Vergleich zur Klasse und dem Kontext des Unterrichtsgeschehens) deutlich größere und unpersönlichere Organisationseinheit einer ganzen Schule eine eher weniger wichtige Rolle. Umgekehrt gewinnen dort normative Setzungen in Form von Werten oder Regeln tendenziell an Bedeutung.

Aus diesem Grunde sind für die Erfassung des Klimas auf Schulebene (im Vergleich zu den 14 Elementen beim Klassenklima) deutlich weniger Elemente erforderlich: Der LFSK 8–13 unterscheidet – wiederum auf der Basis von Validitätsuntersuchungen – vier, die mit insgesamt 27 Items erfragt werden, und bezeichnet sie in Anlehnung an den Sprachgebrauch des Klassenteils als Dimensionen, was auch mit ihrem inhaltlichen und begrifflichen Abstraktionsgrad begründet werden kann. Der Schulteil des LFSK ist somit im Vergleich zum Klassenteil nur zweistufig aufgebaut, es „fehlt“ die Ebene der Elemente.

#### 1. Dimension: „Strenge-Kontrolle“ (6 Items)

Diese Dimension zielt auf die Regeln und Ordnungsschemata, die an einer Schule bestehen, sowie die Aufmerksamkeit, die ihrer Einhaltung gilt, und die mögliche Verhängung von Sanktionen bei Nicht-Einhaltung. Die möglichen Ausprägungen reichen dabei – auf die Praxis übertragen – von kleinlicher und harter Gängelei bis zu einem regellosen Laissez-faire ohne jede Kontrolle. Diesbezüglich nehmen die Autoren sicherlich zu Recht an, dass ein Zuviel an Strenge und Kontrolle das Belastungsempfinden der Schüler deutlich erhöht und Leistungen bzw. Leistungsbereitschaft mindert. Dass im Gegensatz dazu extrem niedrige Ergebniswerte in dieser Dimension als Zeichen der Abwesenheit jeglicher Kontrolle gleichfalls negative Auswirkungen haben sollten, wird in den Manualen nicht diskutiert. In jedem Fall scheint ein mittlerer Wert hier als Ergebnis wünschenswert.

*Beispielitem: „Die Lehrer achten darauf, daß die Hausordnung bzw. Schulordnung eingehalten wird.“ (Item Nr. 2)*

#### 2. Dimension: „Anregung und Vielfalt“ (5 Items)

Die Offenheit der Schule im kulturellen Bereich und ihr Interesse an anderen Lebensbereichen ihrer Schüler (Freizeit, Eltern bzw. Familie) bündeln sich in dieser Dimension. Solche Offenheit äußert sich in Arbeits- und Lernangeboten, die über den normalen Lehrstoff hinausgehen und die individuellen Fähigkeiten und Interessenlagen der Schüler berücksichtigen und ansprechen. Deren Zufriedenheit und Beteiligung am Unterricht (und damit ein positives Schulklima im beschriebenen Sinne) werden so gleichermaßen indirekt gefördert.

*Beispielitem: „Künstlerische Aktivitäten haben an unserer Schule einen hohen Stellenwert.“ (Item Nr. 10)*

### 3. Dimension: „Wärme“ (9 Items)

Diese Dimension drückt nach Auffassung der Autoren am ehesten das aus, was umgangssprachlich als „gutes Klima“ bezeichnet wird: die Wahrnehmungen der Schüler in Bezug auf das Interaktionsverhalten der Lehrer allgemein. Die Items erfragen in Form von Adjektivpaaren, ob es als unterstützend, fürsorglich und persönlich erlebt, ob der Umgangston respektvoll freundlich und akzeptierend empfunden wird. Diese so verstandene „Wärme“ beeinflusst nach den Ergebnissen verschiedener von den Autoren zitierter Untersuchungen das schulische Engagement der Schüler positiv, fördert ihre Identifikation mit „ihrer“ Schule und verringert das Gefühl persönlicher Belastung. Im Sinne eines positiven schulischen Klimas wäre also ein hoher Ergebniswert in dieser Dimension wünschenswert.

*Beispielitem: „individuell, persönlich behandelt – anonym, wie eine Nummer behandelt“ (Item Nr. 19)*

### 4. Dimension: „Betonung von Leistung“ (7 Items)

Ermittelt werden sollen hier die an der Schule herrschenden Leistungserwartungen. Ob – gerade im Bereich kognitiven Lernens – von der Schule als ganzer etwas „bewirkt“ wird, hängt laut den Autoren mit einer entsprechenden Anspruchshaltung der Lehrer eng zusammen. Demgemäß prägen auch Leistungserwartungen zweifellos das Klima einer Schule.

*Beispielitem: „Unsere Schule hat den Ehrgeiz, im schulischen Bereich besser zu sein als andere Schulen.“ (Item Nr. 24)*

Eine genauere Untersuchung der faktoriellen Struktur des Schulteils des LFSK 8–13 legt die Annahme zweier Faktoren nahe, zu denen sich die vier Dimensionen bündeln lassen: ein eher emotional-zuwendender (Dimensionen Wärme bzw. Anregung und Vielfalt) sowie ein kontrollierender (Dimensionen Strenge-Kontrolle bzw. Betonung von Leistung). Diese Strukturierung wird zwar im LFSK 8–13 nicht weiter verfolgt, ist jedoch im Blick auf die Interpretation eines möglichen Schulklima-Gesamtwertes zu berücksichtigen. Er weist somit nur eine eingeschränkte Validität auf.

### **LFSK 4–8 – Schulteil**

Der LFSK 4–8 übernimmt vom LFSK 8–13 die Dimensionen Strenge-Kontrolle und Wärme einschließlich der entsprechenden Items, die Dimensionen „Anregung und Vielfalt“ und „Betonung von Leistung“ entfallen. Diese Beschränkung entspricht der angesprochenen, bei den Validitätsanalysen des LFSK 8–13 ausgemachten zweifaktoriellen Struktur, wird jedoch von den Autoren lediglich mit dem Hinweis begründet, dass die ausgewählten Dimensionen „insbesondere“ den „grundlegenden Wirkfaktoren auf Schulebene“ entsprechen (Eder & Mayr, 2000, S. 41).

Zwei Einzel-Items am Schluss des Verfahrens („*Gehst du gerne in die Schule?*“ bzw. „*Wie zufrieden bist du mit der Schule insgesamt?*“) zielen auf das Befinden der einzelnen Schüler, wobei die Annahme zugrunde liegt, dass individuelles Wohlbefinden als Teil und Indikator des Schulklimas gelten kann. Die Ergebnisse werden deshalb gemittelt – recht unspezifisch – als Ausdruck des an einer Schule allgemein vorherrschenden emotionalen Klimas verstanden. Ein solcher (aggregiert individueller) Wert des Wohlbefindens lässt laut den Autoren z. B. Rückschlüsse auf die Schulleistungen oder auch das Ausmaß psychischer Belastungen der Schüler zu und erlaubt somit in Ergänzung der beiden verwendeten Dimensionen eine zusammenfassende Aussage zum (individuell) empfundenen Schulklima.

### **Praktische Anwendung und Auswertung des LFSK**

Der LFSK ist erklärtermaßen variabel, im Blick auf verschiedene Einsatz- und Anwendungsmöglichkeiten konzipiert und kann sowohl für die Untersuchung subjektiver Lernumwelten einzelner Schüler als auch ganzer Schulen oder noch größerer Bezugssysteme (Schultypen, Schularten etc.) verwendet werden. Unabhängig davon liegt ein spezielles Auswertungsblatt vor, anhand dessen die erhobenen Rohdaten zunächst in drei Schritten ausgewertet werden:

1. Eintragung der über die Items aufsummierten Rohwerte nach Elementen und Dimensionen sowie auf Klassenebene Ermittlung der Dimensionswerte sowie des Klima-Gesamtwertes. (Hier findet ggf. die Aggregation der Daten in größeren Fallgruppen statt, also in unserem Fall die Zusammenfassung zu den Jahrgangsstufenverbänden 5–8 bzw. 9–10.)

2. Normierung aller Rohwerte anhand von Referenzwerten. Diese liegen als Individualnormen (für verschiedene Altersstufen und Schulformen) sowie Klassen- und Schulnormen (jeweils für verschiedene Jahrgangsstufen und Schulformen) vor und entstammen verschiedenen Voruntersuchungen.
3. Graphische Darstellung aller Element- und Dimensionswerte in Form von Linien- und Blockdiagrammen (bei beiden LFSK-Formen leicht unterschiedlich).

Auf der Basis dieser Ergebnisse ergibt sich ein spezielles Profil, das für ein Testergebnis und die einzelnen Elemente bzw. Dimensionen Abweichungen gegenüber den jeweiligen Referenzwerten aufzeigt. Die Signifikanz solcher Abweichungen bzw. – für die vorliegende Anwendung bedeutsamer – der Vergleich zweier verschiedener Testergebnisse zu verschiedenen Zeitpunkten können mit Hilfe von tabellarisch angegebenen „kritischen Differenzen“ beurteilt werden. Diese wurden nach Lienert (1969) berechnet, wobei als Reliabilitätsschätzungen die internen Konsistenzwerte der Konstruktionsstichprobe zugrunde liegen. Aufgrund der erfolgten Normierung sind nach diesem Prinzip auch Vergleiche zwischen den einzelnen Skalen möglich.

### ***Der LFSK in der vorliegenden Untersuchung***

Der LFSK bildet mit seinen diversen Elementen und Dimensionen in vielfältiger Weise und mit einem sehr differenzierten Ansatz das ab, was die Autoren unter Klassen- und Schulklima verstehen und beinhaltet wie bereits angesprochen die insbesondere in 1.4.4 erörterten und für das vorliegende Untersuchungsinteresse als wesentlich ausgemachten Einflussfaktoren. Speziell die differenzierte Vorgehensweise lässt den LFSK uns geeignet erscheinen, mögliche Effekte des Schultrainings SOKO zu untersuchen, da die Vielzahl der unterschiedenen Elemente die Möglichkeit einer genauen Analyse und Interpretation von Veränderungen auch in Teilaspekten mit sich bringt (vgl. 2.4.1).

Ein genauerer Blick auf die vorgestellten Elemente zeigt jedoch, dass nicht alle Gegenstandsbereiche, die in dieser Konzeption für das Klima als bedeutsam angesehen werden, durch Veränderungen der sozialen Kompetenzen von Schülern und Lehrern gleichermaßen beeinflusst werden sollten. Ein Beispiel stellt diesbezüglich etwa das Element „Kontrolle der Schülerarbeit“

(LFSK 4–8) dar, das mit Items wie *„Die Lehrer achten darauf, daß die Hefte ordentlich geführt werden.“* oder *„Bei uns werden die Hausaufgaben regelmäßig von den Lehrern angeschaut.“* im engeren Sinne unterrichtliche Vorgehensweisen bzw. didaktische Verhaltensmuster erfragt – hier ist eher nicht davon auszugehen, dass die Absolvierung von SOKO zu Veränderungen führt.

Die Entscheidung, in welchen Elementen und Dimensionen Einflüsse sozial (in-) kompetenter Verhaltensweisen zu vermuten sind, richtet sich wesentlich nach der genauen Formulierung der zugehörigen Items, wobei diesbezüglich innerhalb der einzelnen Elemente und Dimensionen nicht immer eine einheitliche Tendenz feststellbar ist. Auch hier ein Beispiel: Das Element „Pädagogisches Engagement“ (LFSK 4–8) beinhaltet sowohl das Item *„Ich glaube, die Lehrer freuen sich wirklich, wenn sie uns etwas beigebracht haben.“* als auch das Item *„Wenn es zwischen den Schülern Streit gibt, helfen die Lehrer, den Konflikt zu lösen.“*. Die erste Einschätzung sehen wir eher unabhängig von den sozialen Kompetenzen der Beteiligten, während die zweite auf Verhaltensweisen zielt, die durchaus entscheidend durch soziale Kompetenzen der Lehrer beeinflusst werden könnten, wenn etwa konkret Skills zur Lösung von Konflikten gelernt wurden oder durch gewachsenes Zutrauen in die eigenen Kommunikations- und Interaktionsfähigkeiten eine größere Selbstsicherheit im Umgang mit Schülern entwickelt wurde.

Zu beachten ist im Folgenden auch, dass die Bezeichnung eines Elements bei dieser Frage nicht immer eindeutig bzw. ausreichend Auskunft über die Inhalte der zugehörigen Items gibt. So zielt der Begriff „Schülerbeteiligung“ z. B. nicht auf das Engagement der Schüler im Unterricht, (das gerade bei schüchternen Schülern auch von ihren kommunikativen Fähigkeiten, ihrem Selbstvertrauen und damit ihren sozialen Kompetenzen abhängt,) sondern mit Items wie *„Unsere Lehrer gestalten den Unterricht so, daß die Schüler selbständig denken und arbeiten können.“* eher auf die vom Lehrer praktizierte Art des Unterrichtens, welche wiederum unseres Erachtens weniger von seinen sozialen Kompetenzen abhängig ist.

Die folgenden Tabellen 8a/b zeigen jeweils das Ausmaß der von uns erwarteten Einflussmöglichkeiten von SOKO bezüglich der Elemente der Fragebögen, wobei Begründungen auf der Grundlage der jeweiligen Items in Kurzform angegeben sind. Aus der Zuordnung der Elemente folgt gemäß ihrer Zusam-

menfassung zu den Dimensionen auch die Zuordnung der Dimensionen, wobei sich teilweise Unterschiede zwischen den beiden LFSK-Formen ergeben. Obwohl sich beide Fragebögen in den Items zumeist unterscheiden, sind die Aussagequalitäten der Elemente jeweils ähnlich, so dass für diese hier keine Unterscheidung der beiden LFSK-Formen notwendig ist.

Tabelle 8a  
Ausmaß der erwarteten Einflussmöglichkeiten von SOKO bezüglich der Elemente und Dimensionen des LFSK (Klassenteile)

**Mutmaßlich durch soziale Kompetenzen  
der Schüler und Lehrer beeinflusst:**

<b>stärker</b>	<b>zum Teil</b>	<b>eher nicht</b>
Restriktivität <i>(konsequentes aber faires Lehrer-Auftreten)</i>	Pädagog. Engagement <i>(bzgl. zwischenmenschlichen, aber nicht unterrichtlichen Aspekten)</i>	Gerechtigkeit <i>(Bemühen um Gerechtigkeit nicht an soziale Kompetenz gebunden)</i>
Gemeinschaft <i>(Zusammenhalt und gegenseitige Hilfe als Folge soz. Kompetenz)</i>	Mitsprache <i>(Spielraum für Schüler- mitsprache steigt mit sozialer Kompetenz)</i>	Lernbereitschaft <i>(Lernfreude eher nicht an soziale Kompetenz gebunden)</i>
Rivalität <i>(weniger Konkurrenzdenken und Eifersucht durch soz. Kompetenz )</i>	Komparation <i>(Bemühen der Lehrer, Schülervergleiche zu vermeiden)</i>	Vermittlungsqualität <i>(Bemühen um guten Unterricht nicht an soz. Kompetenz gebunden)</i>
Störneigung <i>(weniger absichtliche Disziplinlosigkeit durch soz. Kompetenz)</i>	Unterrichtsdruck <i>(mehr Geduld u. vorteilhaftere Kommunikation durch soz. Kompetenz )</i>	Schülerbeteiligung <i>(Schülerorientierung des Unterrichts nicht an soz. Kompetenz gebunden)</i>
Leistungsdruck <i>(Abnahme persönlicher Belastung durch positive Selbstinstruktionen)</i>		Kontrolle Schülerarbeit <i>(unterrichtliche Vorgehensweisen nicht an soz. Kompetenz gebunden)</i>
Rivalität und Störung (LFSK 4–8)	Sozial- und Leistungsdruck	
Kohäsion (LFSK 8–13)	Lerngemeinschaft (LFSK 4–8)	Schülerzentriertheit
	Disziplin (LFSK 8–13)	

Tabelle 8b

Ausmaß der erwarteten Einflussmöglichkeiten von SOKO bezüglich der Elemente und Dimensionen des LFSK (Schulteile)

**Mutmaßlich durch soziale Kompetenzen  
der Schüler und Lehrer beeinflusst:**

<b>Stärker</b>	<b>zum Teil</b>	<b>eher nicht</b>
<p>Wärme <i>(positivere Wahrnehmung des Miteinanders von Schülern und Lehrern durch soziale Kompetenz)</i></p>	<p>Strenge-Kontrolle <i>(keine Änderung von Regeln, aber beidseitig verständigerer Umgang mit Regeln durch soziale Kompetenz)</i></p>	<p>Anregung und Vielfalt (LFSK 8–13) <i>(Angebot außerunterrichtlicher Lernangebote nicht an soziale Kompetenz gebunden)</i></p>
<p>Wohlbefinden (LFSK 4–8) <i>(positiveres emotionales Klima durch soziale Kompetenz)</i></p>		<p>Betonung von Leistung (LFSK 8–13) <i>(übergeordnete schulische Leistungserwartungen nicht an soziale Kompetenz gebunden)</i></p>

Auf der Grundlage dieser Überlegungen werden in 2.4.1 die Hypothesen bezüglich des Klassen- und Schulklimas spezifiziert, gleichwohl werten wir alle Elemente und Dimensionen des Klassenklimas aus. Etwaige Veränderungen in den Bereichen, in denen wir begründet geringe bzw. keine Einflüsse von SOKO annehmen, könnten so etwa mittelbar Auskunft geben über das Ausmaß, in dem das von uns gemessene Klima auch durch andere Faktoren beeinflusst wird. Die Veränderungen in der Zusammensetzung der Dimensionen zwischen den beiden Varianten des LFSK werden bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt, spielen aber für das Auswertungsverfahren keine Rolle.

Schwieriger gestaltet sich der Umgang mit den Unterschieden in den Schulteilen der beiden Fassungen. Wie bereits angeklungen ist wird im LFSK 4–8 nicht näher begründet, warum zwei Dimensionen („Anregung und Vielfalt“ sowie „Betonung von Leistung“) im Vergleich zum LFSK 8–13 wegfallen. Ein inhaltliches Argument könnte sein, dass den jüngeren Schülern nicht zuge-  
traut wird, die in diesen Dimensionen überwiegenden, stärker generalisierenden Aussagen zur ganzen Schule (z. B. „*Unsere Schule hat den Ehrgeiz, im schulischen Bereich besser zu sein als andere Schulen.*“) angemessen, d. h. mit dem notwendigen Überblick zu beurteilen.

Wir beschränken uns aus Gründen der Vergleichbarkeit und Einheitlichkeit der Jahrgangsstufengruppen bezüglich des Schulklimas bei unserer Auswertung auch im LFSK 8–13 ausschließlich auf die Dimensionen Strenge-Kontrolle und Wärme. Dies erscheint uns umso mehr legitim, als wir überzeugt sind, dass hier tatsächlich die bestimmenden Faktoren des Klimas an einer Schule festzumachen sind und die Kategorien „Anregung und Vielfalt“ sowie „Betonung von Leistung“ im Kontext sozialer Kompetenzen vernachlässigt werden können (vgl. Tab. 8b). Beide Dimensionen können bei der Auswertung für alle Jahrgänge 5–10 sinnvoll zusammengefasst werden, da hier die Formulierung der Items im LFSK 4–8 genau aus der Fassung für die älteren Schüler übernommen wurde. Dahinter steckt offensichtlich die Überlegung der Autoren, dass das Schulklima (als ein Jahrgangsstufen übergreifendes Phänomen) gerade in den Inhalten dieser Dimensionen von allen Schülern tendenziell ähnlich empfunden wird.

Auch den Wert zum individuellen Wohlbefinden halten wir in unserem Zusammenhang für interessant. Leider wird er nur in der Fassung für Jüngere erhoben, soll für die entsprechenden Jahrgänge (5–8) aber ausgewertet werden.

#### **2.3.4 Unsicherheitsfragebogen (UFB)**

Der Unsicherheitsfragebogen (im Folgenden kurz „UFB“) wurde von Rita Ullrich de Muynck und Rüdiger Ullrich im Zusammenhang mit ihrem Assertivness-Training-Programm ATP für die experimentelle Therapieforschung verwendet, um Einstellungen und Verhaltensweisen bei Menschen mit Störungen des Selbstwertgefühls oder der sozialen Kompetenz zu erfassen (Ullrich de Muynck & Ullrich, 1977 bzw. 1990). Er zielt insbesondere darauf, Effekte von Selbstsicherheitstrainings und Trainings zu sozialen Kompetenzen zu untersuchen, ist also als Messinstrument für die Therapiekontrolle konzipiert. Das, was die Autoren dabei unter sozialer Kompetenz verstehen, erschließt sich über die Items und Faktoren des Fragebogens: Zentral erscheint die Diagnostik von Ängsten und Unsicherheiten, ein wesentliches Ziel des Verfahrens ist die Feststellung diesbezüglicher Beeinträchtigung (oder Nichtbeeinträchtigung) der Befragten, auch um z. B. ihre Arbeit entsprechend erleichtern bzw. Arbeitsbedingungen verbessern zu können.

Ebenso wie der LFSK folgt der UFB einem analytisch-dimensionalen Ansatz: Auf der Basis von Erfahrungen mit Patienten mit psycho-sozialen Schwierigkeiten wurde mit Hilfe von Item- und Faktorenanalysen sowie kriterienbezogenen Korrelationsrechnungen ein Fragebogenkatalog mit 65 (sechsstufig angelegten) Items entwickelt und anhand mehrerer Stichproben (mit insgesamt 1323 Probanden) validiert. Die Items werden insgesamt sechs Subskalen zugeordnet, vier als wichtiger erachteten Hauptskalen (Fehlschlag- und Kritikangst, Kontaktangst, Fordern können, Nicht-nein-Sagen-Können) und zwei Nebenskalen (Schuldgefühle, Anständigkeit). Diese sollen im Folgenden zunächst näher vorgestellt werden.

#### 1. Subskala: „Fehlschlag- und Kritikangst“ (15 Items)

Nach Aussage der Autoren zeigen Menschen, bei denen hier hohe Werte vorliegen, in sozialen Belastungssituationen eine abweisende, verschlossene Körperhaltung sowie geringe Gesprächsbeteiligung und körperliche Distanz. Gründe sind eine erhöhte Angst vor Blamage oder Misserfolg, vor Fehlern und Versagen. Allgemein fühlen sie sich eher hilflos und verletzbar und scheuen deshalb Situationen, in denen sie in der Öffentlichkeit stehen bzw. ihnen besondere Beachtung zukommt.

*Beispielitem: „Ich vermeide es möglichst, Verantwortung zu übernehmen.“  
(Item Nr. 13)*

#### 2. Subskala: „Kontaktangst“ (15 Items)

Hohe Werte in dieser Subskala weisen hin auf eine emotionale Befangenheit im Kontakt mit anderen Menschen. Schüchternheit, Hemmungen (besonders im Umgang mit dem anderen Geschlecht), Schwierigkeiten beim Äußern von Zuneigung, Ängste vor Verpflichtungen oder ständige Bedenken, anderen zur Last zu fallen, sind dabei die konkreten Ausprägungen. Menschen mit Störungen in diesem Bereich zeigen in Kontaktsituationen z. B. Redehemmungen und fehlenden Blickkontakt, also Anzeichen „sozialer Angst“ im engeren Sinne.

*Beispielitem: „Ich finde es schwierig, mit einem Fremden ein Gespräch zu beginnen.“ (Item Nr. 4)*

### 3. Subskala: „Fordern können“ (15 Items)

Im Gegensatz zu den anderen Subskalen sind es hier niedrige Werte, die auf mangelnde soziale Kompetenzen hindeuten. Es geht dabei um die Fähigkeiten, Forderungen zu stellen und diese durchzusetzen sowie um Vertrauen in das eigene Urteil und um Kritikfähigkeit, also um zentrale Ausdrucksformen von Selbstsicherheit. Personen mit Defiziten in diesen Bereichen fallen auch hier auf durch verkrampfte Mimik und Körperhaltung sowie dadurch, dass sie ihre Forderungen selten ausdrücklich artikulieren.

*Beispielitem: „Wenn mir jemand ins Wort fällt, fordere ich ihn auf, mich ausreden zu lassen.“ (Item Nr. 10)*

### 4. Subskala: „Nicht-nein-Sagen-können“ (10 Items)

Hier geht es um übergroße Nachgiebigkeit gegenüber Forderungen anderer Menschen. Als Strategie zur Konfliktlösung wird der Ärger geschluckt bzw. kaum noch wahrgenommen. Formeln wie „Der Klügere gibt nach.“ oder „Um des lieben Friedens willen...“ bestimmen das Handeln. Menschen, die in dieser Skala Höchstwerte erreichen, sind meist übermäßig angepasst und zeigen in Belastungssituationen ein eher ängstliches Verhalten. Sie vermeiden gern soziale Anforderungen und Auseinandersetzungen.

*Beispielitem: „Bei Meinungsverschiedenheiten bin ich immer der erste, der nachgibt.“ (Item Nr. 20)*

### 5. Subskala: „Schuldgefühle“ (5 Items)

Schuldgefühle, die sich einstellen, wenn Ansprüche oder Forderungen – ausgesprochene oder nicht ausgesprochene – anderer Menschen nicht befriedigt bzw. erfüllt werden, sind der Untersuchungsgegenstand dieser Subskala. Dabei geht es insbesondere um materielle Ansprüche zuvorkommender oder hilfsbedürftiger Menschen. Personen, die hier hohe Werte zeigen, können die Bitten anderer schwer ablehnen.

*Beispielitem: „Wenn ich einem Bettler nichts gebe, habe ich Schuldgefühle.“ (Item Nr. 56)*

#### 6. Subskala: „Anständigkeit“ (5 Items)

Der Begriff meint im Rahmen dieses Verfahrens die „überhöfliche“ Beachtung von Normen und Anstandsregeln verbunden mit übertriebenem Peinlichkeitsempfinden bei deren Verletzung. Die Autoren beobachten bei sozial gestörten Personen in diesem Bereich häufig einen sprachlichen Rückzug auf normbezogene Formulierungen, etwa „man sollte“ statt „ich tue“. Eine solche überhöhte Anständigkeit tritt nach den Ergebnissen der Voruntersuchung bei Jüngeren seltener auf als bei Personen über 30.

*Beispielitem: „Auch wenn ich einen Freund dringend brauche, würde ich ihn nie spät abends anrufen.“ (Nr. 35)*

#### **Praktische Anwendung und Auswertung des Unsicherheitsfragebogens**

Auch wenn der UFB in erster Linie für die klinische Anwendung gedacht ist und dementsprechend z. B. Referenzgruppen „psychotherapeutisch behandelte Klienten“, „sozial-ängstlicher Gruppen“ und „sozialphobischer Patienten“ aufweist, wurde das Verfahren auch anhand einer großen Gruppe von 584 Nichtpatienten erprobt. Die in diesem Zusammenhang gewonnenen Daten können hier als Referenzwerte dienen.

Darüber hinaus weisen die Autoren darauf hin, dass die Problematik, *welche* Referenzgruppe im Einzelfall zu wählen sei, durch die Möglichkeit umgangen werden könne, individuelle Ausgangswerte vor der Durchführung einer Therapie- oder Trainingsmaßnahme direkt mit den Testergebnissen nach einer solchen Durchführung zu vergleichen. Bezüglich der in unserem Fall formulierten Veränderungshypothesen soll diese Möglichkeit verfolgt werden. Um dabei Ergebnisse der einzelnen Subskalen untereinander vergleichen zu können wird von den Autoren auf die Möglichkeit verwiesen, die Rohwerte entsprechend der Itemzahl der einzelnen Skalen zu gewichten. Die Bildung eines Gesamtwertes ist darüber hinaus nicht vorgesehen.

#### **Der Unsicherheitsfragebogen in der vorliegenden Untersuchung**

Der UFB wird von uns eingesetzt um festzustellen, ob das Schultraining SOKO die sozialen Kompetenzen der beteiligten Lehrer beeinflusst (vgl. 2.2.2). Wir wählen damit ein Verfahren als Messinstrument für soziale Kompetenzen, in dessen Titel der Begriff selbst nicht anklingt, und das, anders als der FSK, sich nicht direkt und offensichtlich auf die in SOKO angesprochenen und be-

arbeiteten Kompetenzbereiche (vgl. 1.2.3) bezieht. Dabei entspringt die Wahl des UFB zum Teil dem in 1.2.4 geschilderten Bemühen um Akzeptanzförderung auf Seiten der Lehrer, also dem Versuch, die Rolle der Lehrer *als Lernende* nicht zu deutlich zu akzentuieren und eher in den Hintergrund treten zu lassen.

Gleichzeitig aber und vor allem variieren alle Subskalen in unterschiedlicher Weise das zentrale Thema Selbstsicherheit, das in SOKO als Grundmodus sozial kompetenten Verhaltens fungiert (vgl. 1.2.3) – eine These, die wir durch alle unsere Erfahrungen bestätigt sehen. Lehrer, die sich sicher fühlen – fachlich und sozial – halten den täglichen Belastungen besser stand und werden von Schülern sowie Eltern stärker geschätzt, auch und besonders was die Qualität des Unterrichts angeht. Dabei kommt den sechs Bereichen des Verfahrens nach unserer Einschätzung im Schulalltag unterschiedlich starke Bedeutung zu. Als besonders „lebenswichtig“ für Lehrer empfinden wir die Bereiche der Subskalen 2 (Kontaktangst) und 3 (Fordern können): Geltende Regeln und Normen in selbstsicherer Weise durchzusetzen, d. h. verbunden mit Wertschätzung und ohne andere oder sich selbst zu verletzen, erleben wir immer wieder als zentrale, oft aber zu gering ausgeprägte Grundkompetenz. Wenn dazu noch Anzeichen von Ängstlichkeit oder Schüchternheit kommen („Kontaktangst“), sind Lehrer kaum noch in der Lage, ihre Rolle angemessen wahrzunehmen. Positive Auswirkungen des Trainings in den Subskalen 2 und 3 wären deshalb besonders wünschenswert.

### **2.3.5 Fragebogen „Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster“ (AVEM)**

Das persönlichkeitsdiagnostische Verfahren zur Erfassung von Verhaltens- und Erlebensmustern in Arbeit und Beruf (kurz „AVEM“) wurde von Andreas Fischer und Uwe Schaarschmidt (1996) im Blick auf arbeits- und gesundheitspsychologische Fragestellungen entwickelt. Es zielt auf die Abbildung relativ konstanter und übergreifender Verhaltens- und Erlebensmerkmale, die für das Arbeits- und Berufsleben eines Einzelnen oder einer Gruppe charakteristisch sind. Diese sind zum einen als Folgen vorausgegangener Erlebnisse und Belastungen zu verstehen, zum anderen aber auch (als Ressource) im Kontext der Bewältigung kommender Herausforderungen bzw. Beanspruchungssituationen gedacht. Insofern die Fähigkeiten, die ein Mensch mitbringt, wenn er sich belastenden Situationen gegenüberstellt, über seine Chancen entschei-

den, psychisch gesund zu bleiben oder zu werden, ist das Verfahren also auch gesundheitspsychologisch interessant und aussagekräftig.

Insgesamt knüpfen die beiden Autoren in der Konzeption ihres Verfahrens bewusst „an solche gesundheitspsychologischen Konzepte an, die die Art und Weise, wie sich Menschen beanspruchenden Situationen stellen, zum entscheidenden Kriterium psychischer Gesundheit machen“ (Fischer & Schaarschmidt, 1996, S. 7). In dieser Akzentuierung einer *aktiven* Rolle des Einzelnen in Anforderungssituationen sowie der dieser Rolle beigemessenen Bedeutung für das individuelle Belastungsempfinden manifestiert sich eine Nähe zu dem in 1.3.3 vorgestellten transaktionalen Stress- und Coping-Konzept von Lazarus, auf das Fischer und Schaarschmidt in diesem Zusammenhang u. a. auch verweisen. Letztlich können auf der Basis solcher theoretischen Grundannahmen mit dem Verfahren auch praktische, auf diagnostischen Erkenntnissen fußende Zielsetzungen verbunden werden, nämlich

- personenbezogene Interventionen mit dem Ziel, gesundheitsfördernde Erlebens- und Verhaltensweisen zu trainieren bzw. aufzubauen,
- bedingungs-, d. h. systembezogene Interventionen mit dem Ziel, Arbeits- und Lebensverhältnisse gesundheitsfördernd zu entwickeln.

Eine Schulentwicklung im Rahmen des Arbeitsfeldes „soziale Kompetenzen“ müsste diesbezüglich sicher beides umfassen, also Verhaltens- und Verhältnisprävention und -entwicklung.

Auch der AVEM-Fragebogen folgt einem analytisch-dimensionalen Ansatz und ist faktorenanalytisch strukturiert: Jeweils sechs fünfstufige Items werden zu einer von insgesamt elf Dimensionen zusammengefasst, welche jeweils unterschiedliche Aspekte arbeits- und berufsbezogenen Verhaltens und Erlebens abdecken. Ausführliche Analysen zur Reliabilität und (kriterienbezogenen) Validität (z. B. hinsichtlich der Korrelation zu inhaltlich verwandten Merkmalen anderer Fragebogenverfahren) liegen vor, wobei hervorzuheben ist, dass das Verfahren trotz der recht geringen Itemzahl pro Dimension eine hohe Reliabilität aufweist (Cronbachs  $\alpha$  um 0,8).

Die elf Dimensionen des Fragebogens sowie deren weitere, faktorenanalytisch abgeleitete Zusammenfassung zu drei Sekundärfaktoren zeigt überblicksartig Tabelle 9:

Tabelle 9  
 Sekundärfaktoren und Dimensionen des AVEM-Fragebogens

<b>Sekundärfaktor</b>	<b>Dimension und ihre Charakterisierung</b>	
Arbeitsengagement	Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit	<i>Stellenwert der Arbeit im persönlichen Leben</i>
	Beruflicher Ehrgeiz	<i>Streben nach beruflichem Aufstieg</i>
	Verausgabungsbereitschaft	<i>Einsatz der persönlichen Kraft für die Arbeitsaufgaben</i>
	Perfektionsstreben	<i>Anspruch bzgl. Güte der eigenen Arbeitsleistung</i>
	Distanzierungsfähigkeit	<i>psychische Erholung von der Arbeit</i>
Widerstandsfähigkeit / Bewältigungsverhalten	Resignationstendenz bei Misserfolg	<i>Abfinden mit Misserfolgen, leichtes Aufgeben</i>
	Offensive Problembewältigung	<i>Aktive und optimistische Haltung bei Herausforderungen</i>
	Innere Ruhe und Ausgeglichenheit	<i>psychische Stabilität, inneres Gleichgewicht</i>
Lebensgefühl	Erfolgserleben im Beruf	<i>Zufriedenheit mit dem beruflich Erreichten</i>
	Lebenszufriedenheit	<i>Zufriedenheit mit der gesamten Lebenssituation</i>
	Erleben sozialer Unterstützung	<i>Vertrauen auf andere, Gefühl sozialer Geborgenheit</i>

Insgesamt spiegeln die drei Sekundärfaktoren also folgende Fragestellungen wider:

1. Welche Bedeutsamkeit haben Arbeit und Beruf im Leben des Befragten, einerseits als Ausdruck von Sinnerleben und aktiver Lebenseinstellung, andererseits im Blick auf die Möglichkeiten der Distanzierung und Erholung vom Arbeitsalltag? (Arbeitsengagement)
2. Welches Bewältigungsverhalten gegenüber Belastungen zeigt der Befragte, wie hoch sind seine diesbezügliche Widerstandsfähigkeit und sein Vertrauen in die eigenen Möglichkeiten, mit Problemen umzugehen? (Widerstandsfähigkeit / Bewältigungsverhalten)

3. Welches Lebensgefühl empfindet der Befragte insgesamt, insbesondere hinsichtlich des Erlebens sozialer Unterstützung als Schutz in kritischen Situationen? (Lebensgefühl)

### ***Praktische Anwendung und Auswertung des AVEM-Fragebogens***

Zur Auswertung des AVEM-Fragebogens werden drei Schritte vorgeschlagen: Zum ersten können die Ergebnisse für jede einzelne Dimension normiert und anhand einer Eichstichprobe auf über- oder unterdurchschnittliche Ausprägungen untersucht werden, wobei je nach gewünschter Bezugsgruppe unterschiedliche Eichstichproben zur Verfügung stehen. Die gesamte Eichstichprobe hatte zum Zeitpunkt der Erstveröffentlichung (1996) eine Größe von  $N = 2160$  und verteilte sich auf unterschiedliche Berufsgruppen. Mittlerweile liegen weitere Erhebungen vor (Fischer & Schaarschmidt, 2006), die Gesamtstichprobe ( $N = 14725$ ) ermöglicht über Stanine-Werte differenziert die Bezugnahme auf einzelne Eichstichproben, im vorliegenden Fall etwa speziell eine Bezugnahme auf die Berufsgruppe deutscher Lehrer ( $N = 6058$ ).

Zum zweiten wird empfohlen, jeweils die zu einem gemeinsamen Sekundärfaktor gehörenden Dimensionen „zusammenfassend“ zu betrachten – wie genau dies geschehen kann, wird allerdings nicht näher ausgeführt. Es liegt nahe, hier die Ergebnisse des ersten Schrittes ggf. auf Tendenzen zu durchleuchten, die dimensionsübergreifend jeweils für ganze Sekundärfaktoren charakteristisch sein könnten.

Schließlich bietet das Verfahren drittens die Möglichkeit, durch Berücksichtigung aller Dimensionsergebnisse ein Profil von Verhaltens- und Erlebensmustern zu erstellen, dem Aussagekraft in Bezug auf Gesundheitsaspekte beigegeben wird. Ausgehend von Gruppen homogener Profile wurden zu diesem Zweck mit Hilfe von Clusteranalysen vier grundlegende Typen von Verhaltens- und Erlebensmustern erstellt, welche sich in nahezu jeder Dimension signifikant unterscheiden. Diese dienen als Referenzprofile:

#### Typ G – „Gesundheitsideal“

Die verschiedenen Dimensionen zeigen hier Ausprägungen, die auf ein ehrgeiziges, aber nicht mit übertriebener Verausgabungsbereitschaft verbundenes Engagement bei der Arbeit schließen lassen. Innere Ausgeglichenheit, Fähigkeit zur Problembewältigung und Lebenszufriedenheit kommen hinzu.

### Typ S – „Schonung“

Der diesen Typ kennzeichnende Begriff Schonung beschreibt das Verhältnis zur Arbeit. Entsprechend werden besonders in der Dimension Distanzierungsfähigkeit hohe Werte erreicht. Während z. B. Ehrgeiz und Perfektionsstreben keine Rolle spielen, zeigt sich deutliche Zufriedenheit mit der Lebenssituation – wahrscheinlich gespeist von Quellen außerhalb der eigenen Arbeitswelt.

### Risikotyp A

Ein hohes Maß an Anstrengung (Bedeutsamkeit der Arbeit, Verausgabebereitschaft etc.) wird nicht durch positiven emotionalen Ausgleich aufgefangen. Die Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen sowie innere Ruhe und Ausgeglichenheit sind entsprechend gering ausgeprägt, die Lebenszufriedenheit eingeschränkt.

### Risikotyp B

Allgemeines Erschöpfungserleben verbunden mit Hoffnungslosigkeit und Niedergeschlagenheit, Resignation, mangelnde Motivation und geringe Widerstandsfähigkeit herrschen bei diesem Typ vor („Burnout“). Die Dimensionen, die Zufriedenheit und Wohlbefinden spiegeln, sind kaum ausgeprägt.

Die Zuordnung zu einem dieser vier Typen erfolgt ausgehend vom jeweiligen Ergebnisprofil mit Hilfe von zu berechnenden Wahrscheinlichkeiten. Es wird jedoch darauf hingewiesen, dass eine eindeutige Zuordnung ( $p \geq .95$ ) nur in etwa 20% der Fälle zustande komme, zumeist also mehrfache oder lediglich tendenzielle Zuordnungsmöglichkeiten zu erwarten seien.

### **Der AVEM-Fragebogen in der vorliegenden Untersuchung**

Zunächst erscheint die Erstellung und Betrachtung von Gesundheitsprofilen der beschriebenen Art im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht zweckmäßig, da – auch im Blick auf die formulierten Veränderungshypothesen – nicht davon ausgegangen werden kann, dass sich in dem betrachteten Zeitraum Profile der Probanden(-gruppen) entscheidend ändern. Deshalb werden auf der Grundlage der faktorenanalytischen Struktur des AVEM ausgewählte Dimensionen bzw. Sekundärfaktoren getrennt ausgewertet und hinsichtlich etwaiger Veränderungen über die Messzeitpunkte hinweg untersucht. Eine Normierung mittels der im Manual angegebenen Normen ermöglicht zudem einen Vergleich mit der speziellen Referenzstichprobe deutscher Lehrer.

Wie in 1.3.4 ausgeführt sehen wir Lehrer-Stress primär bedingt durch Leistungsdruck, soziale Belastungen sowie institutionelle Zwänge. Der AVEM-Fragebogen wird nun eingesetzt um festzustellen, ob das durch diese Faktoren maßgeblich verursachte Belastungsempfinden von Lehrern durch Einsatz unseres Schultrainings SOKO eine Veränderung erfährt. Die in den verschiedenen Dimensionen bzw. Sekundärfaktoren erfragten Einstellungen und Verhaltensweisen in Bezug auf das individuelle berufliche Erleben akzentuieren in der angesprochenen Verwandtschaft zum Stress- und Coping-Konzept von Lazarus die Art und Weise, wie der einzelne Lehrer an die „stressenden“ Anforderungen seines beruflichen Alltages herangeht, und spiegeln zugleich seine Fähigkeit, diese „angemessen“ zu bewältigen. Wenn SOKO individuelle Coping-Fähigkeiten bei der Stress-Bewältigung fördert und damit auch das Belastungsempfinden von Lehrern in unterschiedlichen beruflichen Stresssituationen reduziert wird, sollte sich dies insbesondere direkt auf die persönliche Widerstandsfähigkeit und das Bewältigungsverhalten gegenüber Belastungen auswirken.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass es sich bei SOKO in jedem Fall um eine punktuelle Intervention handelt, selbst wenn dem zweitägigen Lehrertraining für die das Schülertraining durchführenden Lehrer („Trainer“) noch ein über vier Tage oder auch drei Monate reichendes, von ihnen aktiv gestaltetes Unterrichtsprojekt folgt. SOKO allein kann Verhaltens- und Erlebensmuster, die über viele Jahre hinweg erworben wurden, vermutlich nicht grundlegend verändern, höchstens verschieben bzw. in Frage stellen und damit evtl. einen Veränderungsprozess induzieren. Wir erhoffen uns aber Entwicklungsansätze in den persönlichen Verhaltens- und Erlebensmustern gerade auch deshalb, weil die eingesetzten Methoden (d. h. insbesondere auch das Arbeiten an solchen Mustern) für viele Lehrer neu sind.

Die eventuelle Feststellung einer individuellen Stresssituation (wohlmöglich mit pathologischem Charakter) steht ausdrücklich nicht im Vordergrund, denn SOKO hat keinen therapeutischen Anspruch. So muss eine zentrale personenbezogene Auswertung (etwa in Bezug auf die beschriebenen Typen) auch aus Akzeptanzgründen unterbleiben und kann den Beteiligten nur als Möglichkeit beschrieben und eröffnet werden.

Den soweit skizzierten Überlegungen und Zielen entsprechend beschränken wir uns im Rahmen der vorliegenden Untersuchung auf die Auswertung des Sekundärfaktors 2 „Widerstandsfähigkeit und Bewältigungsverhalten“ (mit den drei Dimensionen „Resignationstendenz bei Misserfolg“, „Offensive Problembewältigung“, „Innere Ruhe und Ausgeglichenheit“) ergänzt um die Dimension 5 (Distanzierungsfähigkeit). Die Ausklammerung der restlichen Dimensionen erfolgt dabei aus verschiedenen Gründen: Zunächst werden hier zum Teil Einstellungen (etwa zum Arbeitsengagement) erfragt, welche als Ausdruck eines persönlichen Belastungsempfindens nicht eindeutig interpretierbar sind. Ein hoher Anspruch bezüglich Güte und Zuverlässigkeit der eigenen Arbeitsleistung (Dimension Perfektionsstreben) kann etwa das subjektive Belastungsempfinden steigern, andererseits aber gerade auch positiver Ausdruck einer neu gewonnenen Arbeitsfreude sein, welche durch eine Intervention wie SOKO induziert wurde.

Des Weiteren sind manche Dimensionen in der Formulierung ihrer zugehörigen Items auf inhaltliche Bezüge ausgelegt, welche nicht der Zielrichtung des eingesetzten Programms entsprechen (können). So zielen z. B. die Fragen zum Erfolgserleben im Beruf (Dimension 9) auf die bisherige Berufslaufbahn im Allgemeinen, die Fragen zum Erleben sozialer Unterstützung (Dimension 11) primär auf soziale Bezüge familiärer bzw. partnerschaftlicher Art etc.

## **2.4 Konkretisierung der Hypothesen durch Anwendung auf einzelne Variablen**

Nach der Erläuterung der verwendeten Messinstrumente sollen im Folgenden einige Veränderungshypothesen spezifiziert werden. Da die einzelnen Fragebögen jeweils nach Elementen bzw. Dimensionen ausgewertet werden, können auf der Basis inhaltlicher Überlegungen zum Trainingsprogramm SOKO noch einige Hypothesen aufgestellt werden bezüglich der Frage, in welchen Variablen wir besonders ausgeprägte Veränderungen erwarten.

### **2.4.1 Konkretisierung der Hypothesen in Bezug auf die Schüler**

Da wie in 2.3.2 dargelegt der FSK gezielt im Blick auf die inhaltlichen Arbeitsfelder und Zielsetzungen von SOKO entwickelt wurde, vermuten wir zunächst bezüglich Kernfrage 1 (vgl. 2.2.1), dass die in den Hypothesen (S1) bzw. (S3) angenommene Steigerung der sozialen Kompetenzen der Schüler sich auch

auf alle fünf Skalen des FSK erstreckt. Genauer jedoch gehen wir davon aus, dass in den Skalen M (Modus) und R (Recht durchsetzen) deutlichere Änderungen zu erwarten sind.

Zum einen wurde in 1.2.3 dargestellt, dass wir Selbstsicherheit als einen Grundmodus sozial kompetenten Verhaltens verstehen und die Bewusstmachung und Übung selbstsicherer Verhaltensmuster demgemäß als Grundlage der entwickelten Trainingselemente das ganze Trainingsprogramm prägen; hier sollte also insbesondere ein Trainingseffekt greifbar werden. Das bedeutet, dass wir in beiden Interventionsgruppen IG zu den Messzeitpunkten  $T_2$  bzw.  $T_3$  im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt  $T_1$  für den Mittelwert der Variable M eine deutlichere Zunahme erwarten als für die Mittelwerte der Variablen K (Kognition), S (Sympathie) und G (Gefühle). Als statistische Hypothesen formuliert:

$$(S6) \quad H_1 : \mu_{IG;T_{2/3}}(M) - \mu_{IG;T_1}(M) > \mu_{IG;T_{2/3}}(X) - \mu_{IG;T_1}(X)$$

bzw. als statistische Nullhypothese

$$H_0 : \mu_{IG;T_{2/3}}(M) - \mu_{IG;T_1}(M) \leq \mu_{IG;T_{2/3}}(X) - \mu_{IG;T_1}(X)$$

jeweils für  $X = K, S, G$ .

Zum anderen scheinen uns Lernfortschritte am schnellsten im zweiten Modul (Recht durchsetzen) erreichbar, da diese dort im Wesentlichen auf dem Erlernen bestimmter Fertigkeiten (deutliches Sprechen, Blickkontakt, präzise Begründung eigener Bedürfnisse etc.) beruhen, das Erzielen von Einigung oder auch Gewinnen von Sympathie dagegen unseres Erachtens eine deutlich größere Flexibilität (und entsprechende Skills) im Interaktionsprozess mit dem Gegenüber erfordern. Analog zu (S6) formulieren wir also auch hier die Hypothesen:

$$(S7) \quad H_1 : \mu_{IG;T_{2/3}}(R) - \mu_{IG;T_1}(R) > \mu_{IG;T_{2/3}}(X) - \mu_{IG;T_1}(X)$$

bzw. als statistische Nullhypothese

$$H_0 : \mu_{IG;T_{2/3}}(R) - \mu_{IG;T_1}(R) \leq \mu_{IG;T_{2/3}}(X) - \mu_{IG;T_1}(X)$$

jeweils für  $X = K, S, G$ .

Bezüglich der Kernfrage 2, d. h. der Frage nach den Auswirkungen von SOKO auf das Klassen- und Schulklima, und der Anwendung des LFSK als Messinstrument ist ebenfalls genauer zu differenzieren, in welchen Elementen bzw. Dimensionen aufgrund der Intervention mit SOKO überhaupt bzw. deutlichere Effekte erwartet werden können. Dementsprechende Überlegungen wurden in 2.3.3 angestellt (vgl. Tab. 8a/b). Auf deren Grundlage folgt die Hypothese

$$(S8) \quad H_1 : |\mu_{IG;T_{2/3}}(Y) - \mu_{IG;T_1}(Y)| > |\mu_{IG;T_{2/3}}(X) - \mu_{IG;T_1}(X)|$$

bzw. als statistische Nullhypothese

$$H_0 : |\mu_{IG;T_{2/3}}(Y) - \mu_{IG;T_1}(Y)| \leq |\mu_{IG;T_{2/3}}(X) - \mu_{IG;T_1}(X)|$$

wobei  $Y$  jeweils für die Elemente Restriktivität, Gemeinschaft, Rivalität, Störneigung, Leistungsdruck bzw. die Dimensionen „Rivalität und Störung“ (LFSK 4–8), Kohäsion (LFSK 8–13), Wärme und Wohlbefinden (LFSK 4–8) steht,  $X$  für alle übrigen Elementen bzw. Dimensionen.<sup>8</sup>

Darüber hinaus erwarten wir insgesamt deutlichere Effekte in Bezug auf das Klassenklima als hinsichtlich des Schulklimas, da Veränderungen in kleineren Systemen zumeist eher durchschlagen und auch wahrgenommen werden als in größeren:

(S9) *Schüler, die im Rahmen eines Schultrainings SOKO absolviert haben, werden nach der Interventionsphase in den Schülerfragebögen ihr Klassenklima als **noch positiv veränderter** wahrnehmen als ihr Schulklima.*

*Schüler, die das Schultraining SOKO nicht absolviert haben, werden nach der Interventionsphase in den Schülerfragebögen ihr*

---

<sup>8</sup> Die Betragstriche sind hier erforderlich, da höhere Werte je nach Element bzw. Dimension im Sinne einer Klimaverbesserung oder -verschlechterung interpretiert werden müssen.

Klassenklima **nicht** als **positiv veränderter** wahrnehmen als ihr Schulklima.

#### **2.4.2 Konkretisierung der Hypothesen in Bezug auf die Lehrer**

Hinsichtlich der in den Hypothesen (L1) bzw. (L3) angenommenen Steigerung der sozialen Kompetenzen der Lehrer gemäß Kernfrage 3 (vgl. 2.2.2) erwarten wir für den Unsicherheitsfragebogen in den Subskalen Kontaktangst und „Fordern können“ die deutlichsten Effekte. Die in diesen Bereichen erfragten typischen Verhaltensweisen bzw. Kompetenzen scheinen uns am ehesten inhaltlich mit den vier Modulen von SOKO bzw. dem angesprochenen Grundmodus selbstsicheren Verhaltens zu konvergieren: Die in SOKO angelegte Auseinandersetzung mit den unterschiedenen Situationstypen (vgl. 1.2.3) sollte Kontaktangst insgesamt abbauen, und zur erfolgreichen Durchsetzung von Forderungen (grundsätzlicher noch: für den Mut, überhaupt fordern zu können,) ist Selbstsicherheit unverzichtbar. Fehlschlag- und Kritikangst (Subskala 1) zum Beispiel kann dagegen auch unabhängig vom Ausmaß selbstsicheren Auftretens in höherem Maße auf ein grundlegendes Fehlen von Kenntnissen oder Fähigkeiten zurückzuführen sein.

In beiden Interventionsgruppen IG erwarten wir demnach zu den Messzeitpunkten  $T_2$  bzw.  $T_3$  im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt  $T_1$  für die Mittelwert der Variablen Kontaktangst (KA) bzw. „Fordern können“ (FK) eine deutlichere Veränderung als für die Mittelwerte der übrigen Subskalen des UFB. Als statistische Hypothesen formuliert folgen damit

$$(L6) \quad H_1: |\mu_{IG;T_1}(KA) - \mu_{IG;T_{2/3}}(KA)| > |\mu_{IG;T_1}(X) - \mu_{IG;T_{2/3}}(X)|$$

bzw. als statistische Nullhypothese

$$H_0: |\mu_{IG;T_{2/3}}(KA) - \mu_{IG;T_1}(KA)| \leq |\mu_{IG;T_{2/3}}(X) - \mu_{IG;T_1}(X)|$$

sowie

$$(L7) \quad H_1: |\mu_{IG;T_{2/3}}(FK) - \mu_{IG;T_1}(FK)| > |\mu_{IG;T_{2/3}}(X) - \mu_{IG;T_1}(X)|$$

bzw. als statistische Nullhypothese

$$H_0 : |\mu_{IG;T_{2/3}}(FK) - \mu_{IG;T_1}(FK)| \leq |\mu_{IG;T_{2/3}}(X) - \mu_{IG;T_1}(X)|$$

jeweils für  $X$  = Subskala des UFB außer  $KA$ ,  $FK$ .

Bezüglich der Kernfrage 4, d. h. der Frage nach den Auswirkungen von SOKO auf die subjektiv empfundene berufliche Belastung der Lehrer, und den Ergebnissen des AVEM-Fragebogens ist eine weitere Ausdifferenzierung an dieser Stelle nicht sinnvoll, da – wie in 2.3.5 ausgeführt – von uns lediglich vier Dimensionen ausgewertet werden.

## 2.5 Stichprobe

Insgesamt nahmen vier Realschulen an der Untersuchung teil. Bei der Auswahl war uns die Fortbildungsdezernentin der Bezirksregierung Arnsberg, Frau Helga Lefelmann, behilflich. Angesprochen wurden zunächst die Schulleitungen und für Fortbildungen verantwortlichen Lehrkräfte an 17 Realschulen im Regierungsbezirk. Dabei handelte es sich um alle Schulen, die fünf Kriterien erfüllten:

1. Wir wollten dem Kollegium aus anderen Zusammenhängen persönlich bekannt sein. Das erschien uns wichtig, weil von den Schulen und Kollegien die erforderliche Bereitschaft zur Teilnahme bzw. engagierten Mitarbeit andernfalls kaum zu erwarten war: zum einen wegen des erheblichen Zeiteinsatzes, den der Untersuchungsumfang von den Lehrkräften verlangte, obwohl diese zumindest an den Kontrollschulen teilweise keine Vorteile durch die Teilnahme erfahren würden, zum anderen wegen der Notwendigkeit der inneren Bereitschaft aller Lehrkräfte, sich auf ungewohnte, nicht alltägliche methodische und organisatorische Vorgehensweisen einzulassen.
2. Es sollte sich nicht um überdurchschnittlich große oder kleine Realschulen handeln (mit über 850 bzw. unter 400 Schülern), um die Vergleichbarkeit der Ergebnisse nicht durch zu unterschiedlich große oder insgesamt zu kleine Lehrer- und Schülerzahlen einzuschränken – denn sicherlich ist die Schulgröße ein wesentlicher Faktor der ablaufenden sozial-dynamischen (Gruppen-) Prozesse. In dem von uns gewählten, auf die Schulgröße bezogenen Mittelfeld bewegen sich außerdem die

meisten Realschulen, was der Generalisierbarkeit der Ergebnisse zugute kommt. Tabelle 10 zeigt die entsprechenden Schüler- und Lehrerzahlen der letztlich ausgewählten Schulen, wobei die Differenzierung der Schülerzahlen (5–8 und 9–10) vor dem Hintergrund der zwei Testfassungen des LFSK (und der diesbezüglich unterschiedenen zwei Fallgruppen) erfolgt.

Tabelle 10  
Schüler- und Lehrerzahlen der an der Untersuchung teilnehmenden Schulen (2001/02)

	<b>Schüler 5–8</b>	<b>Schüler 9–10</b>	<b>Schüler gesamt</b>	<b>Lehrer</b>
<b>Schule 1 (IGPF)</b> Interventionsgruppe (Projektform)	440	196	636	32
<b>Schule 2 (IGRF)</b> Interventionsgruppe (Reihenform)	355	116	471	29
<b>Schule 3 (KGAT)</b> Kontrollgruppe (alternatives Training)	610	222	832	42
<b>Schule 4 (KGOT)</b> Kontrollgruppe (ohne Training)	470	220	690	36

Bezüglich der tatsächlichen Anzahl der erreichten, d. h. bei den einzelnen Untersuchungszeitpunkten befragten Schüler und Lehrer ist allerdings zu bemerken, dass sich natürlicherweise Schwankungen ergaben (z. B. durch Krankheit), welche im Schulalltag unvermeidbar und technisch kaum in irgendeiner Weise zu kompensieren sind. Diese können jedoch unseres Erachtens angesichts der absoluten Größe zumindest der Schüler-Stichprobe als unproblematisch eingestuft werden.

3. Das soziale Umfeld der Schulen sollte sich ähneln und ein vergleichbares Gemisch aus städtischen und ländlichen Strukturen enthalten. Andernfalls bestünde die Gefahr, dass die Ausgangsdaten, also die insbesondere von Schülern bereits erworbenen sozialen Kompetenzen derart differierten, dass die Aussagen zur Wirksamkeit des Trainings

beeinträchtigt würden. Dementsprechend verzichteten wir aus Gründen der Vergleichbarkeit auf Schulen, deren Schüler zum großen Teil einen Migrationshintergrund hatten. Dazu wurden Schüler gerechnet, die nicht die deutsche Staatsangehörigkeit besaßen, und solche, bei denen mindestens ein Elternteil nicht deutscher Herkunft war (vgl. Tab. 11).

Tabelle 11  
Schülerzahlen und Zahlen der Schüler mit Migrationshintergrund der an der Untersuchung teilnehmenden Schulen im Schuljahr 2001/02 sowie den folgenden Jahren

	Schuljahr	Schülerzahl	Schüler mit Migrationshintergrund	Prozentualer Anteil
<b>Schule 1 (IGPF)</b>	2001/02	636	69	10,9
	2002/03	601	72	12,0
	2003/04	600	62	10,3
<b>Schule 2 (IGRF)</b>	2001/02	471	61	13,0
	2002/03	502	70	13,9
	2003/04	522	67	12,8
<b>Schule 3 (KGAT)</b>	2001/02	832	92	11,1
	2002/03	828	86	10,4
	2003/04	825	88	10,7
<b>Schule 4 (KGOT)</b>	2001/02	690	85	12,3
	2002/03	695	95	13,7
	2003/04	706	86	12,2

4. Die Schulen sollten aktiv mit Schulentwicklung beschäftigt sein, nicht aber direkt und dringend nach einem Training zu sozialen Kompetenzen Ausschau halten. Wenn dies bei einer Schule der Fall gewesen wäre, hätte sich das ergebnisverfälschend auswirken können, da die Aufnahme- und Durchführungsbereitschaft innerhalb des Kollegiums verglichen mit anderen Schulen wahrscheinlich deutlich erhöht gewesen wäre.
5. Besondere äußere Faktoren, die das Schulklima oder das Arbeitsverhalten im Kollegium offensichtlich direkt beeinflussen könnten, sollten möglichst nicht vorliegen. Wir fragten deshalb nach nicht lange zurück-

liegenden Ereignissen, die hier möglicherweise hätten eine Rolle spielen können, wie etwa starker Personalwechsel, Wechsel in der Schulleitung oder Einzug in ein neues Schulgebäude. Ebenso mussten diesem Kriterium entsprechend Realschulen ausgeschlossen werden, deren Aufbau erst gerade abgeschlossen war, oder die vor der Schließung standen.

Von den angesprochenen 17 Schulleitungen erklärten sich nach einem Vorgespräch neun bereit, dem Kollegium unser Anliegen vorzutragen und einen entsprechenden Konferenzbeschluss herbeizuführen. In drei Kollegien war die entsprechende Mehrheit nicht zu bekommen. Wir baten dann zwei weitere Schulen, nicht teilzunehmen. In einem Fall wurde bei näherer Analyse der Schülerstruktur deutlich, dass sich die Schülerschaft entgegen dem ersten Augenschein doch überwiegend aus sehr kleinen Ortschaften rekrutierte. Im anderen Fall stellte sich heraus, dass gerade mit der Einführung des Streitschlichterprogramms (vgl. 1.1.5) begonnen worden war, und dabei nicht – wie zunächst angenommen – mit wenigen Lehrkräften, sondern mit dem ganzen Kollegium gearbeitet wurde.

So blieben schließlich vier geeignete Schulen übrig, die von uns – auch gemäß den Wünschen der Beteiligten – in jeweils zwei verschiedene Interventions- und Kontrollgruppen eingeteilt wurden. Die Teilnahme der Schulen an der Untersuchung gestaltete sich nun genauer in folgender Form:

#### Schule 1 – Interventionsgruppe mit Projektform (IGPF)

Hier wurde das Schultraining in Projektform an vier aufeinander folgenden Vormittagen (entspricht 24 Schulstunden) durchgeführt. Unmittelbar vor den Projekttagen fand eine zweitägige Kollegiumsschulung im Umfang von 20 Schulstunden statt.

#### Schule 2 – Interventionsgruppe mit Reihenform (IGRF)

Beginnend direkt im Anschluss an die Kollegiumsschulung (ebenfalls 20 Schulstunden) fand das Training hier in jeder Klasse als Unterrichtsreihe, also in zwölf Doppelstunden in zwölf aufeinander folgenden Wochen statt.

### Schule 3 – Kontrollgruppe mit alternativem Training (KGAT)

Hier wurde SOKO nicht durchgeführt, stattdessen erfolgte im Untersuchungszeitraum eine Einführung der Lehrer in ein Programm zum Umgang mit Unterrichtsstörungen („Erziehung zum selbstverantwortlichen Denken“ / „RvD-Programm“ – vgl. 1.1.5) sowie dessen Implementierung in der Schule gemäß Bründel und Simon (2002).

### Schule 4 – Kontrollgruppe ohne Training (KGOT)

In dieser Schule wurde kein Programm eingeführt. Sie diente lediglich als Kontrollschule.

Damit ergibt sich für die Untersuchung aus der festen Zuordnung einer bestimmten Trainingsform zu (nur) einer Schule zwangsläufig das Problem, dass die spezifischen Trainingsbedingungen jeweils fest mit einer Schule konfundiert sind, d. h. dass Ergebnisdifferenzen immer auch am Klima gerade einer bestimmten Schule, an ihrem Umfeld, an der speziellen Zusammensetzung gerade ihrer Schülerschaft, an akuten Spannungen im Kollegium oder kaum zu erfassenden anderen Umständen liegen können – dies wird bei der Bewertung der Ergebnisse zu berücksichtigen sein. Aus praktischen Gründen war es uns aber nicht möglich – obwohl an sich wünschenswert – die Untersuchung noch weiter auszudehnen.

Insbesondere hinsichtlich der (geringeren) Größe der Lehrerstichprobe sind diese Überlegungen von Bedeutung. Es wurden zwar jeweils alle Lehrer eines Kollegiums trainiert, aber natürlich ist nicht auszuschließen, dass die gemessenen Effekte in anderen entsprechenden Gruppen stärker oder weniger stark auftreten würden. Wir glauben allerdings, dass wir angesichts der genannten Auswahlkriterien mit Schulen und Kollegien gearbeitet haben, die eine gewisse Generalisierbarkeit der Ergebnisse erlauben.

Verzichtet haben wir bald auf eine – zunächst beabsichtigte – weitergehende Differenzierung der Kollegien nach Lehrern, die nur am Training für das Kollegium teilnahmen, und solchen, die darüber hinaus das Training mit den Schülern durchführten, da die Gruppe der „Nicht-Trainer“ in beiden Interventionschulen sehr klein geriet: Einerseits versuchten wir nämlich im Lehrertraining, alle Lehrer für die aktive Teilnahme am Schülertraining zu begeistern, weil wir uns davon positive Veränderungen des Schulklimas erhofften, andererseits

lag es auch im Interesse der Schulleitungen, aus organisatorischen Gründen möglichst alle Kollegen in das Schülertraining einzubinden (vgl. 4.1).

Abschließend soll noch einmal näher auf die Unterschiede eingegangen werden zwischen den tatsächlichen Lehrer- und Schülerzahlen der beteiligten Schulen einerseits (Tab. 10) und der Zahl der ausgewerteten Fragebögen bzw. der in Kapitel 3 jeweils berichteten Zahl gültiger Werte andererseits. Auf Schülerseite kommen die Schwankungen zustande durch fehlende Schüler, beim Einsammeln vergessene Bögen oder – in Einzelfällen – bewusst durchgestrichene oder nicht bearbeitete Fragebögen. Auf Lehrerseite sind die Gründe komplexer. Zusätzlich zum Fehlen aus dienstlichen oder privaten Gründen kommen die schon angesprochenen Ängste hinzu, sich zu offenbaren. In dem einen oder anderen Fall wird deshalb ein Bogen nicht abgegeben worden sein. Ausdrücklich wurde diese Zurückhaltung mehrfach formuliert in Bezug auf die Angabe des eigenen Alters. Die Sorge, dass anhand der Alters- und Geschlechtsangabe der betreffende Kollege durch die Schulleitung vielleicht zu identifizieren sei, wurde an allen vier Schulen wiederholt geäußert. Entsprechende Angaben sind deshalb sehr lückenhaft und konnten nicht in die Auswertung einbezogen werden. (Das ist schade: Erkenntnisse dazu, wie sich wachsende soziale Kompetenzen der Schüler z. B. gerade auf ältere Kollegen auswirken, wären interessant.)

## **2.6 Untersuchungsdesign**

### **2.6.1 Konzeptionelle Planung und Vorbereitung der Untersuchung**

In 1.2.4 wurden bereits die Gedanken und Erfahrungen geschildert, die zur Entstehung des Trainings, insbesondere auch zur Gestaltung von SOKO als Training für die ganze Schule führten. Bei der Entwicklung der einzelnen Bausteine und der Gestaltung des Lehrermanuals konnten wir (neben der Orientierung am GSK, vgl. 1.2.2) auf viele Elemente zurückgreifen, die wir in unserer eigenen pädagogischen Praxis entwickelt hatten. Deren Anwendung im vorliegenden Untersuchungszusammenhang machte teilweise eine neuerliche Erprobung erforderlich, welche in Veranstaltungen ab September 2000 eingebaut werden konnte. Zwischen Herbst 2000 und März 2001 entstand so das Manual zu SOKO in den beiden Fassungen (Anlagen A1 bzw. A2).

Die in 2.5 beschriebene Kontaktaufnahme mit Schulen, die für die Untersuchung in Frage kamen, begann im Frühjahr 2001. Nach unseren Unterlagen und den offiziell verfügbaren Daten zu den Realschulen in Nordrhein-Westfalen (Realschullehrerverband Nordrhein-Westfalen, 2000) wurde eine erste Liste von 17 Realschulen erstellt. Es folgte jeweils ein Telefonat mit der Schulleitung zur Klärung des grundsätzlichen Interesses und der wichtigsten Schulkriterien (vgl. 2.5, speziell Kriterien 3, 4 und 5).

Mit neun Schulleitungen trafen wir uns anschließend zu einem ausführlichen Informationsgespräch, in dem von unserer Seite Ziele und Konzeption der Untersuchung sowie die Effekte dargelegt wurden, die wir uns von dem Unternehmen erhofften und die der Schule zugute kommen würden. Von Seiten der Schulen spielten in diesen Vorgesprächen u. a. Fragen zeitlicher, organisatorischer und finanzieller Belastungen eine Rolle. Die Schulleitungen legten die Informationen anschließend den Kollegien vor. Wie beschrieben reduzierte sich nachfolgend der Kreis der teilnehmenden Schulen in mehreren Schritten bis zum Oktober 2001 auf die vier dann tatsächlich an der Untersuchung beteiligten.

So ergab sich die Gesamtkonzeption der Untersuchung mit zwei Interventionsgruppen (Projekt- und Reihenform des Trainings) und zwei Kontrollgruppen (vgl. 2.5). Während eine Schule als reine Kontrollgruppe diente, wählten wir das in 1.1.5 vorgestellte Trainingsraum-Programm („RvD-Programm“) als Alternativprogramm für die andere Kontrollschule. Das hatte zwei Gründe: Zum einen hatten wir in den letzten Jahren an etwa 40 Schulen geholfen, dieses Programm zu installieren, und deshalb mit ihm einige Erfahrung gesammelt. Zum anderen schien es uns am ehesten ein ähnliches Ziel zu verfolgen wie SOKO. Auch im RvD-Programm muss das ganze Kollegium zu einem gewissen Konsens finden, zumindest in Bezug auf die zu vereinbarenden Grundregeln. Auch hier könnte sich – nach unserem Eindruck durchaus auch kurzfristig – eine Klimaveränderung ergeben, die vor allem durch die verschobene Verantwortungsattribution in Bezug auf Unterrichtsstörungen erreicht werden würde.

Parallel zur Kontaktaufnahme mit den Schulen trafen wir uns ebenfalls im Frühjahr 2001, zwischen März und Mai, mit Vertretern der Bezirksregierung Arnsberg, v. a. dem zuständigen Abteilungsdirektor. Dabei ging es uns zu-

nächst um ein generelles Wohlwollen der Behörde, ohne das die Schulleitungen nicht bereit gewesen wären, Unterrichtszeit zur Verfügung zu stellen. Darüber hinaus konnten wir auch die Zusage erreichen, dass die Lehrertrainings als Fortbildungen anerkannt und damit finanziell unterstützt werden würden (– für uns eine Erleichterung, angesichts der herrschenden Haushaltsnöte aber keineswegs selbstverständlich). Allerdings musste die Untersuchung dann im Spätsommer wegen einer Haushaltssperre auf das 2. Schulhalbjahr 2001/02 verschoben werden.

In den Monaten April 2001 bis Januar 2002 wurde ein Testverfahren entwickelt, das es uns ermöglichen sollte, die Veränderungen sozialer Kompetenzen im Sinne der aus dem GSK übernommenen und von uns weiterentwickelten Inhalte zu messen (vgl. 2.3.2). Dieser „Fragebogen Soziale Kompetenzen“ lag nach zwei Testdurchläufen im Januar 2002 vor. In dem gleichen Zeitraum fiel auch die Entscheidung für die weiteren zu verwendenden Messinstrumente. Tabelle 12 gibt zusammenfassend einen Überblick über die Untersuchungsphase der Konzeptentwicklung und Projektvorbereitung.

Tabelle 12  
Überblick über Konzeptentwicklung, Projektvorbereitung und Voruntersuchungen

<b>Konzeptentwicklung, Projektvorbereitung, Voruntersuchungen</b>	
<b>März 2001</b>	Kontaktaufnahme mit der Fortbildungsreferentin für Realschulen der Bezirksregierung Arnsberg, Frau RSKR' Helga Lefelmann
<b>März – Juli 2001</b>	Suche nach teilnehmenden Schulen: Kontaktaufnahme mit 17 Realschulen aus dem Regierungsbezirk Arnsberg
<b>April 2001</b>	Beginn der Arbeit am FSK
<b>Mai 2001</b>	Zusage der Bezirksregierung Arnsberg für Unterstützung und Finanzierung der notwendigen Fortbildungsmaßnahmen, Genehmigung zur Durchführung der Untersuchung
<b>Juni 2001</b>	1. Voruntersuchung des FSK in zwei Klassen 5 und jeweils einer Klasse 8 und 9 einer Realschule im Kreis Soest
<b>September 2001</b>	2. Voruntersuchung des FSK an der gleichen Schule
<b>Oktober 2001</b>	Endgültige Festlegung der vier teilnehmenden Schulen
<b>Januar 2002</b>	Fertigstellung der Endform des FSK

### **2.6.2 Ablauf der Hauptuntersuchung**

Im Januar 2002 wurde zunächst den vier beteiligten Kollegien das Untersuchungsvorhaben noch einmal im Zusammenhang vorgestellt, wobei diese Treffen für uns auch werbenden Charakter hatten. Es sollten Vorbehalte gegen Aufwand, Methoden und Sinn des Trainings abgebaut werden. Entsprechend standen weniger die Inhalte des Trainings im Mittelpunkt als vielmehr seine Ziele und der erhoffte Nutzen für Schulklima und Lehrerentlastung. Damit einher ging von unserer Seite der Versuch, Sympathien zu gewinnen, um die Akzeptanz vielleicht ungewohnter Arbeitsweisen zu erhöhen. Außerdem wurde bereits hier der Befragungsablauf erklärt, um später ein möglichst sorgfältiges Vorgehen der Lehrer zu erreichen.

Dies beinhaltete insbesondere auch eine endgültige Verabredung der Termine für die unterschiedlichen Formen der Hauptuntersuchung. Hier gab es, obwohl wir bereits ab Oktober versucht hatten, die Termine möglichst sinnvoll zu koordinieren, eine Reihe teilweise weder von uns noch von den jeweiligen Schulleitungen vorhergesehener Schwierigkeiten. So lagen deshalb schließlich bereits die Termine des ersten Messzeitpunktes für die einzelnen Schulen weiter auseinander als ursprünglich beabsichtigt.

Zudem ergab sich auch aufgrund des insgesamt in das zweite Halbjahr verschobenen Untersuchungszeitraums speziell bei der Schule, die SOKO in Reihenform durchführen wollte, ein Problem: Durch die Verzögerung der Informationsveranstaltung und die Verschiebung des Lehrertrainings in den Februar konnte der dritte Messzeitpunkt nicht mehr vor den großen Ferien liegen, was naturgemäß eine Veränderung der Schülerpopulation mit sich brachte, weil im September die Klassen 10 bereits entlassen waren. Bei der zweiten Kontrollschule (ohne Trainingsprogramm) machten ebenfalls Terminschwierigkeiten die Verschiebung des dritten Messzeitpunkts in den September erforderlich.

Die einzelnen Lehrer- und Schülerbefragungen zu den Messzeitpunkten wurden dann jeweils noch einmal gezielt vorbereitet. Wir baten die Schulleitungen, entsprechende Ankündigungen rechtzeitig auszuhängen und für eine vollständige Versammlung des Kollegiums zur Instruktion zu sorgen. Diese fand dann jeweils in einer großen Pause statt. Selbsterklärende Leitbögen für alle Lehrkräfte (siehe Anlage A5) unterstützten unsere mündlichen Erklärungen.

gen. Die Fragebögen lagen klassenweise abgezählt bereit. Alle Kollegen wurden wiederholt um Sorgfalt gebeten, besonders bezüglich der Instruktion der Schüler.

Die Lehrertrainings in den Interventionsgruppen verliefen gemäß der Konzeption von SOKO und wurden bereits in 1.2.4 näher beschrieben. Demgegenüber vollzog sich die Implementation des RvD-Programms in der ersten Kontrollschule (KGAT) in vier Schritten:

- Schulung des ganzen Kollegiums, ganztägig,
- Schulung der „Trainingsraumlehrer“, 2/3-tägig,
- wiederholende Schulung der „Trainingsraumlehrer“, 2/3-tägig,
- Informationsveranstaltung für Eltern und Schüler zur Vorstellung des Programms.

Zunächst sollten dem ganzen Kollegium der theoretische Hintergrund und der praktische Ablauf des Programms vermittelt und in diesem Zusammenhang insbesondere der „Frageprozess“ dargestellt und geübt werden, mit dem im Unterricht auf Störungen zu reagieren ist. Hierauf war besonderer Wert zu legen, da das geforderte Vorgehen, wie in 1.1.5 beschrieben, vom einzelnen Lehrer eine erhebliche äußere und innere Umstellung verlangt. In den Schulungen der im Trainingsraum tätigen Lehrer ging es sodann um die Vermittlung und Einübung einer beratenden Haltung, die dem Schüler hilft, selbständig zu Vorschlägen und Lösungen zu kommen, wie sein Verhaltensplan zu gestalten wäre. Hier gilt es für die beteiligten Lehrer vor allem, sich auf einen Lernzuwachs beim Schülerverhalten zu konzentrieren und eine Schiedsrichterhaltung zu vermeiden, die im Nachhinein versucht, die Situation im Klassenraum zu bewerten.

Die jeweilige Arbeit mit den Schülern gestaltete sich schließlich wie geplant an den drei Schulen mit Trainingsprogrammen unterschiedlich:

Erste Interventionsschule (IGPF): Direkt im Anschluss an das Lehrertraining, also an den nächsten vier Schultagen, fand das Schülertraining statt. Während dieser Zeit standen wir telefonisch für Nachfragen zur Verfügung, was allerdings nicht in Anspruch genommen werden musste.

Zweite Interventionsschule (IGRF): Je nach vereinbartem Anfangszeitpunkt gemäß individuellem Trainingsplan begannen die trainierenden Lehrer in den auf das Lehrertraining folgenden Tagen mit der Unterrichtsreihe. Diese war in den meisten Klassen nach zwölf Schulwochen beendet; nur in drei Lerngruppen zog sie sich wegen Unterrichtsausfall zwei Wochen länger hin.

Erste Kontrollschule (KGAT): Nach der Informationsveranstaltung für Eltern und Schüler konnte das RvD-Programm anlaufen. Demgemäß machten die Lehrer bei deutlichen Störungen zunehmend von der Möglichkeit Gebrauch, den Frageprozess einzuleiten und den Schüler vor die Wahl zu stellen, wo er weiterhin arbeiten wolle.

Tabelle 13 gibt abschließend einen vollständigen Überblick über den genauen zeitlichen Ablauf der Hauptuntersuchung:

Tabelle 13  
Überblick über den Ablauf der Hauptuntersuchung

<b>Hauptuntersuchung (im Jahr 2002)</b>				
	<b>IGPF</b>	<b>IGRF</b>	<b>KGAT</b>	<b>KGOT</b>
Vorstellung der Untersuchung in den Kollegien	<b>11.1.</b>	<b>30.1.</b>	<b>10.1.</b>	<b>22.1.</b>
Messzeitpunkt I	<b>18.1.</b>	<b>8.2.</b>	<b>14.1.</b>	<b>1.2.</b>
Lehrertraining /-schulung	<b>28.1./29.1.</b>	<b>13.2./14.2.</b>	<b>31.1./4.2./4.3.</b>	<b>–</b>
Interventionszeitraum (Schülertraining SOKO bzw. Installation des RvD-Programms)	<b>30.1. – 4.2.</b>	<b>18.2. – 7.6.</b>	<b>ab 11.2.</b>	<b>–</b>
Messzeitpunkt II	<b>8.2.</b>	<b>7.6.</b>	<b>29.4.</b>	<b>2.5.</b>
Messzeitpunkt III	<b>29.5.</b>	<b>23.9.</b>	<b>24.6.</b>	<b>24.9.</b>
Abschlussreflexion: Gespräch mit Schulleitungen und Lehrern	<b>7.11.</b>	<b>5.11.</b>	<b>22.11.</b>	<b>15.11.</b>

## **2.7 Bedingungen und Verfahren der statistischen Auswertung**

Bezüglich der statistischen Auswertung der vorliegenden Untersuchung ergaben sich einige spezifische Schwierigkeiten hinsichtlich der Datenstruktur, welche am Ende des Methodenkapitels in Verbindung mit den verwendeten Rechenverfahren dargestellt werden sollen. Sie gelten grundsätzlich für alle vier Fragebögen und sind bei der Auswertung und Analyse der einzelnen Ergebnisse in Kapitel 3 zu bedenken.

### **2.7.1 Die Datenstruktur**

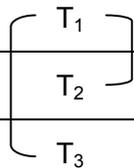
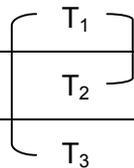
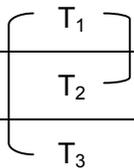
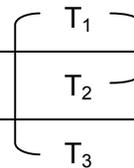
Es wurde aus Gründen des Datenschutzes grundsätzlich darauf verzichtet, *Messreihen* zu erheben, und – als Folge daraus – auch jeweils ausschließlich die gleichen Personen zu allen drei Messzeitpunkten zu befragen. Die im Bewusstsein der Schüler als auch der Lehrer unverzichtbare Anonymität der Befragungsergebnisse hätte sich letztlich nur gewährleisten lassen, indem man den Einzelpersonen eigene, unsystematische und nur ihnen bekannte Codierungen zugewiesen hätte. Dies jedoch wäre insbesondere den beteiligten Schülern nicht zumutbar und auch aufgrund der Stichprobengröße praktisch kaum realisierbar gewesen. Gleichwohl sollte die Aussagekraft der Ergebnisse darunter nicht leiden, da die einzelnen Stichproben – in jedem Fall hinsichtlich der Schülerzahl – sehr groß waren. Zudem ist das Gros der jeweils zu den drei Messzeitpunkten Befragten natürlich (und notwendiger Weise) identisch, so dass eine inhaltliche Deutung der Ergebnisse gesichert und sinnvoll erscheint.

Insgesamt führt diese Datenstruktur jedoch dazu, dass die zu den drei Messzeitpunkten erhaltenen Daten einander weder eindeutig zuzuordnen sind (im Sinne einer statistischen Abhängigkeit) noch als gänzlich unabhängig angesehen werden können. In der statistischen Praxis werden die Datensätze letztlich in Kenntnis der Problematik wie unabhängige Stichproben behandelt, wobei allerdings die Auswahl der verwendbaren statistischen Rechenverfahren eingeschränkt ist und insgesamt relativ konservativ getestet werden muss.

Durch eine multivariate Varianzanalyse mit den einzelnen Skalen als abhängigen Variablen wird demnach zunächst geprüft, ob in Abhängigkeit von Fallgruppe und Messzeitpunkt als unabhängigen Variablen grundsätzlich Unterschiede nachweisbar sind, also eine signifikante Wechselwirkung der Faktoren Zeitpunkt und Gruppe besteht. Ist dies der Fall, sind jedoch aufgrund der

fehlenden Zuordnung der Personen über die Messzeitpunkte hinweg multiple Vergleichstests zur direkten Untersuchung des Interaktionseffekts „Fallgruppe x Zeit“ nicht möglich, da es sich nicht um ein Messwiederholungsdesign handelt. Stattdessen müssen an dieser Stelle t-Tests (für unabhängige Stichproben) verwendet werden, mit denen jeweils innerhalb der einzelnen Fallgruppen untersucht werden kann, zwischen welchen Messzeitpunkten sich Mittelwertunterschiede befinden. Um die Anzahl der notwendigen t-Tests dabei so weit als möglich zu minimieren, werden jeweils nur die Messzeitpunkte  $T_1 - T_2$  und  $T_1 - T_3$  verglichen (Abb. 9):

Abbildung 9  
Untersuchte Messzeitpunktunterschiede in nachfolgenden t-Tests

IGPF	IGRF	KGAT	KGOT
			

Erst mit Hilfe dieser Ergebnisse kann wiederum indirekt auf den interessierenden Interaktionseffekt geschlossen werden, indem Trainings- und Kontrollgruppen miteinander verglichen werden.

Somit reichen jedoch nicht in jedem denkbaren Fall die Methoden der schließenden Statistik aus, um bezüglich der Veränderungshypothesen eindeutig zu entscheiden. Ein Beispiel soll dies verdeutlichen:

1. Unterscheiden sich in Schule X (in einer Skala) die Ergebnisse der Messzeitpunkte  $T_1$  und  $T_2$  signifikant, in Schule Y jedoch nicht, folgt daraus *indirekt* eine Aussage über den Interaktionseffekt.
2. Unterscheiden sich jedoch in beiden Schulen die Ergebnisse der Messzeitpunkte  $T_1$  und  $T_2$  signifikant, ist damit noch nichts darüber ausgesagt, wie stark die Veränderungen jeweils sind und ob ggf. die Stärke der Veränderung in Schule X signifikant höher ist als in Schule Y. (Dies kann im vorliegenden Fall etwa relevant sein, wenn in beiden Interventionsgruppen hypothesenkonforme Veränderungen erwartet werden, in der ersten Interventionsgruppe jedoch stärkere Effekte als in der zweiten – vgl. Hypothesen (S4), (S5).

Im zweiten Fall wird man auch die deskriptive Statistik heranziehen, um Effekte oder zumindest Tendenzen anhand der ermittelten Daten direkt und unter Berücksichtigung inhaltlicher Überlegungen begründet nachzuweisen. Darüber hinaus ist eine Einbeziehung der jeweiligen Effektstärken möglich.

### **2.7.2 *Verwendete statistische Rechenverfahren***

Bei der Auswertung der Untersuchung stellte sich – auch angesichts der angesprochenen Datenstruktur – grundlegend die Frage, ob die Hypothesen mit Hilfe varianzanalytischer Methoden oder nichtparametrischer Tests geprüft werden sollten. Da zu untersuchen ist, ob sich die Ergebnisse der einzelnen Fallgruppen in Bezug auf mehrere Variablen (verschiedene Skalen der Fragebögen) unterscheiden, böte sich im ersten Fall eine multivariate Analyse an (Bortz, 2005, S. 586). Diese umgeht das Problem des multiplen Testens, also eine Kumulierung des  $\alpha$ -Fehlers, setzt jedoch streng genommen eine Normalverteilung der Variablen sowie ihre Varianzgleichheit in den (auf die Grundgesamtheit bezogenen) einzelnen Teilgruppen voraus. Es kann allerdings davon ausgegangen werden, dass Varianzanalysen insgesamt in der Regel recht robust gegenüber Verletzungen dieser Annahmen reagieren.

Dem gegenüber stellen nichtparametrische Tests deutlich geringere Anforderungen an die Daten und keine Bedingungen an die Verteilungsform der zugrunde liegenden Grundgesamtheit. Sie verwenden jedoch, da sie auf Rangordnungen bzw. -summen basieren, nicht alle verfügbaren Informationen, indem z. B. die Größe von Wertdifferenzen unberücksichtigt bleibt. Tests dieser Art haben demnach auch ein nicht so starkes Vermögen, Ergebnisse aufzudecken, wie parametrische Testverfahren. Ein weiterer Nachteil ist, dass sich bei mehrmaligem Testen der Fehler 1. Art kumuliert und damit die Irrtumswahrscheinlichkeit insgesamt erhöht. Um dem zu begegnen kann man zum einen die Testanzahl möglichst gering halten, indem etwa deskriptive Analysen vorgeschaltet und daran anknüpfend gezielt nur bestimmte Messwerte verglichen werden, zum anderen – hier gibt es verschiedene Methoden – eine Anpassung des Signifikanzniveaus vornehmen.

Im Ganzen weisen also beide Vorgehensweisen Vor- und Nachteile auf. Um die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung so weit als möglich abzusichern, wurden schließlich sowohl Varianzanalysen als auch nichtparametrische Tests durchgeführt. Dies birgt einerseits das Risiko widersprüchlicher

Ergebnisse, bietet andererseits aber auch die Chance, deren Aussagekraft durch Übereinstimmungen zu erhöhen.

Als varianzanalytische Verfahren wurden, wie in 2.7.1 beschrieben, multivariate Analysen verwendet, ggf. gefolgt von t-Tests zur näheren Identifizierung der jeweiligen Mittelwertunterschiede. Bei Mehrfachvergleichen verwendeten wir zur Umgehung des Problems des multiplen Testens die eher konservative Bonferroni-Korrektur des Signifikanzniveaus, bei der sich das korrigierte Fehler-Niveau aus dem Quotient von Ausgangssignifikanzniveau (5%) und Testanzahl ergibt. (Das Signifikanzniveau wird gleichsam zu gleichen Teilen auf die verschiedenen Tests „verteilt“.)

Als Maß für die Effektstärke wurde bei den Varianzanalysen  $\eta^2$  berechnet, interpretierbar als Anteil der Varianz, die durch den entsprechenden Effekt aufgeklärt wird. Nach Gediga (1998) kann man bei einer Größenordnung um 0.01 von schwachen Effekten, um 0.06 von mittleren und um/ab 0.14 von starken Effekten ausgehen. Bei den durchgeführten t-Tests wurden die Effektstärken berechnet als  $d = (M2-M1) / [0,5(SD1+SD2)]$ , also als „Differenz der Mittelwerte geteilt durch das arithmetische Mittel der Standardabweichungen“. Nach Bortz (2005) deutet diesbezüglich eine Größenordnung um 0.2 auf schwache Effekte, um 0.5 auf mittlere und um 0.8 auf starke Effekte hin.

Bei der Anwendung nichtparametrischer Verfahren wurde zunächst der Kruskal-Wallis-Test für unabhängige Stichproben verwendet, um für jede Fallgruppe und Skala zu prüfen, ob im Vergleich der verschiedenen Messzeitpunkte überhaupt Mittelwertunterschiede feststellbar sind. Deren Spezifikation erfolgte im Anschluss ggf. durch mehrfache Anwendung des Mann-Whitney-Tests für zwei unabhängige Stichproben. Wiederum nutzten wir die Bonferroni-Korrektur zur Anpassung des Signifikanzniveaus.

### **3 ERGEBNISSE**

Dieses Kapitel enthält die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung und ist gemäß der Folge der in Kapitel 2 erörterten Kernfragen bzw. vorgestellten Fragebögen gegliedert. Dabei sind die entsprechenden Unterkapitel 3.2 bis 3.5 jeweils gleich strukturiert: Auf die Darstellung der grundlegenden statistischen Kennwerte folgen eine Untersuchung der Vergleichbarkeit der verschiedenen Fallgruppen anhand der Eingangswerte zum Messzeitpunkt  $T_1$  sowie ein Bericht über die durchgeführten inferenzstatistischen Berechnungen, daran anschließend die Besprechung der Hypothesen. Am Ende steht jeweils eine kurze Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse bezüglich der entsprechenden Kernfrage. – Zunächst sollen jedoch als Einführung übergeordnete Aspekte der Datenaufbereitung und -darstellung thematisiert werden.

#### **3.1 Erfordernisse der Datenaufbereitung und -darstellung**

Wie in Kapitel 2 dargestellt sind in den vier Fragebögen die einzelnen Items jeweils zu Skalen (Elementen / Dimensionen / Subskalen / Sekundärfaktoren) zusammengefasst. Um für die einzelnen Fallgruppen eine Aussage über die Ausprägung dieser Skalen zu erhalten, werden jeweils die Item-Werte der zugehörigen Skala (unter Beachtung notwendiger Umpolungen) zu Skalensummenwerten addiert, wobei unzulässige oder fehlende Antworten und Dateneingabefehler für den entsprechenden Fall nur zu einem Ausschluss der zugehörigen Skala (und nicht des ganzen Falls) führen (vgl. gültige Werte in den deskriptiven Statistiken). Im Anschluss erfolgt eine Relativierung der Skalensummenwerte um die Anzahl der jeweils in der Skala erfassten Items, sofern die Manuale der Testverfahren nicht eine Normierung beinhalten, welche auf den absoluten Skalensummenwerten beruht.

Zwei weitere Vorbemerkungen beziehen sich auf die Darstellung der gemittelten Skalensummenwerte in Liniendiagrammen. Zunächst einmal wären hier sog. Boxplots aussagekräftiger gewesen, um auch die Lage der Werte (etwa im Blick auf die Quartile oder Ausreißer) in den Vergleich der Fallgruppen mit einbeziehen zu können. Darauf wurde jedoch verzichtet, da eine solche Darstellungsform dazu geführt hätte, dass die verschiedenen Fallgruppen nicht mehr in einem gemeinsamen Diagramm hätten abgebildet werden können,

was die Einzeldiagramme deutlich unübersichtlicher hätte werden lassen oder ihre Zahl unvorteilhaft erhöht hätte.

Ein zweites betrifft die für die Hochachsen der Diagramme gewählte Skalierung. Auch wenn es nicht Hauptaugenmerk der Hypothesen ist, Effekte der verschiedenen Kernfragen (resp. Fragebögen) miteinander zu vergleichen, wurde darauf geachtet, dass bei allen dargestellten Diagrammen die Spannweite des dargestellten Hochachsenausschnitts gleich groß ist, so dass Änderungen immer im gleichen Maßstab erscheinen. Es wird jedoch darauf hingewiesen, dass der Bereich des abgebildeten Hochachsenausschnitts im Einzelfall differieren kann: Da sich die Höhe der „Eingangswerte“ in den einzelnen Skalen teilweise unterscheidet, hätte die Wahl eines einheitlichen Bereichs für alle Diagramme diesen notwendigerweise sehr groß werden lassen, was wiederum die Möglichkeiten eines optischen Vergleichs der unterschiedlichen Fallgruppen in vielen Fällen sehr eingeschränkt hätte. Dieser Kompromiss erscheint vertretbar, da die Höhe der Eingangswerte („Vorkenntnisse“) nicht in erster Linie Gegenstand der Hypothesen ist. Es wird jedoch nachgeordnet die Möglichkeit zu bedenken sein, das selbige eventuell indirekt das Ausmaß möglicher Änderungen beeinflusst.

## **3.2 Soziale Kompetenzen der Schüler**

Dieses Unterkapitel behandelt die Ergebnisse bezüglich der Kernfrage 1: *Wie wirkt sich die Intervention mit SOKO auf die sozialen Kompetenzen der Schüler aus?* Diesbezüglich werden die Ergebnisse des Fragebogens Soziale Kompetenzen „FSK“ (vgl. 2.3.2 bzw. Anlage A4) dargestellt und ausgewertet.

### **3.2.1 Deskriptive Statistiken**

Die grundlegenden statistischen Kennwerte der Skalen für die einzelnen Fallgruppen und Messzeitpunkte sind in Tabelle 14 dargestellt. Dabei sind in allen Skalen höhere Werte als wünschenswerte Ausprägungen, also inhaltlich im Sinne höherer sozialer Kompetenz zu verstehen. Anhand der Daten wird deutlich, dass die internen Konsistenzen der Skalen Modus und Gefühle sehr niedrig sind und zum Teil deutlich unter den Ergebnissen des Vortests liegen. Gründe hierfür sind mutmaßlich inhaltlich bzw. im Messinstrument begründet und müssten bei einer weiteren Untersuchung berücksichtigt werden (vgl. 2.3.2). Als Konsequenz dieser Tatsache wurden die beiden angesprochenen Skalen bei der Auswertung nach Skalen nicht berücksichtigt, da mögliche Ef-

fekte hier statistisch nicht aussagekräftig wären. Sie fließen aber in den zusätzlich ausgewerteten Gesamtwert „Soziale Kompetenz“ ein. Die übrigen internen Konsistenzen sind ausreichend bis befriedigend.

Tabelle 14  
Statistische Kennwerte zu den Skalen des Fragebogens Soziale Kompetenzen

Schule 1 (IGPF)	Messzeitpunkt T <sub>1</sub>				Messzeitpunkt T <sub>2</sub>				Messzeitpunkt T <sub>3</sub>			
	N	M	SD	α	N	M	SD	α	N	M	SD	α
Modus	595	3,43	,62	,46	565	3,51	,64	,57	574	3,50	,61	,51
Kognition	595	3,09	,66	,63	570	3,32	,68	,66	575	3,21	,69	,67
Recht	595	3,50	,64	,62	569	3,66	,63	,65	575	3,63	,64	,68
Sympathie	594	3,70	,65	,60	571	3,73	,71	,69	573	3,83	,68	,68
Gefühle	592	3,44	,67	,55	570	3,52	,67	,61	576	3,55	,70	,66

Schule 2 (IGRF)	Messzeitpunkt T <sub>1</sub>				Messzeitpunkt T <sub>2</sub>				Messzeitpunkt T <sub>3</sub>			
	N	M	SD	α	N	M	SD	α	N	M	SD	α
Modus	406	3,27	,70	,51	427	3,44	,62	,40	354	3,35	,62	,45
Kognition	407	3,07	,71	,60	427	3,30	,75	,64	355	3,20	,67	,60
Recht	407	3,49	,72	,64	428	3,71	,67	,62	355	3,51	,72	,70
Sympathie	407	3,37	,74	,58	428	3,77	,72	,66	355	3,68	,76	,70
Gefühle	407	3,29	,78	,62	428	3,44	,78	,65	355	3,36	,70	,58

Schule 3 (KGAT)	Messzeitpunkt T <sub>1</sub>				Messzeitpunkt T <sub>2</sub>				Messzeitpunkt T <sub>3</sub>			
	N	M	SD	α	N	M	SD	α	N	M	SD	α
Modus	787	3,33	,64	,44	699	3,37	,62	,43	650	3,36	,61	,43
Kognition	787	3,11	,67	,56	700	3,12	,70	,61	653	3,06	,66	,56
Recht	784	3,55	,65	,60	698	3,58	,67	,62	650	3,53	,62	,58
Sympathie	782	3,63	,74	,64	698	3,68	,75	,67	651	3,60	,78	,70
Gefühle	782	3,36	,69	,51	699	3,39	,74	,63	652	3,36	,69	,56

Schule 4 (KGOT)	Messzeitpunkt T <sub>1</sub>				Messzeitpunkt T <sub>2</sub>				Messzeitpunkt T <sub>3</sub>			
	N	M	SD	α	N	M	SD	α	N	M	SD	α
Modus	549	3,39	,64	,46	598	3,39	,60	,41	454	3,35	,59	,42
Kognition	548	3,10	,65	,57	598	3,02	,66	,62	454	3,01	,65	,59
Recht	550	3,53	,68	,64	599	3,55	,68	,68	453	3,51	,71	,70
Sympathie	548	3,72	,69	,62	599	3,76	,73	,69	454	3,71	,76	,72
Gefühle	547	3,40	,69	,55	599	3,44	,69	,57	453	3,43	,67	,53

Wie in 2.3.2 ausgeführt wurden neben einer Auswertung nach Skalen zusätzlich (ohne Berücksichtigung einer Skalenzugehörigkeit) Gesamtsummenwerte aus allen Items des FSK gebildet und bzgl. der Gesamtanzahl der 36 Items gemittelt. Deren Auswertung gewinnt aufgrund der teilweise sehr niedrigen internen Konsistenzen in den einzelnen Skalen weiter an Bedeutung und soll das Gesamtkonstrukt „Soziale Kompetenzen“ erfassen. Tabelle 15 zeigt die entsprechenden Ergebnisse.

Tabelle 15  
Statistische Kennwerte zum Gesamtwert des Fragebogens Soziale Kompetenzen

Schule 1 (IGPF)	Messzeitpunkt T <sub>1</sub>				Messzeitpunkt T <sub>2</sub>				Messzeitpunkt T <sub>3</sub>			
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	$\alpha$	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	$\alpha$	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	$\alpha$
Gesamtwert	591	3,43	,44	,55	561	3,55	,50	,64	565	3,55	,48	,59

Schule 2 (IGRF)	Messzeitpunkt T <sub>1</sub>				Messzeitpunkt T <sub>2</sub>				Messzeitpunkt T <sub>3</sub>			
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	$\alpha$	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	$\alpha$	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	$\alpha$
Gesamtwert	406	3,30	,52	,65	426	3,54	,52	,60	354	3,42	,50	,64

Schule 3 (KGAT)	Messzeitpunkt T <sub>1</sub>				Messzeitpunkt T <sub>2</sub>				Messzeitpunkt T <sub>3</sub>			
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	$\alpha$	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	$\alpha$	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	$\alpha$
Gesamtwert	745	3,40	,46	,68	694	3,43	,50	,65	641	3,39	,47	,63

Schule 4 (KGOT)	Messzeitpunkt T <sub>1</sub>				Messzeitpunkt T <sub>2</sub>				Messzeitpunkt T <sub>3</sub>			
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	$\alpha$	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	$\alpha$	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	$\alpha$
Gesamtwert	544	3,43	,45	,63	597	3,44	,47	,62	452	3,41	,47	,64

### 3.2.2 Inferenzstatistische Auswertung

Die Untersuchung umfasst einen Pretest im Sinne einer Befragung der Schüler vor Beginn der Intervention (Messzeitpunkt T<sub>1</sub>). Um die Vergleichbarkeit der Fallgruppen untersuchen zu können, wurde eine multivariate Varianzanalyse mit den abhängigen Variablen Kognition, Recht, Sympathie sowie Gesamtwert gerechnet. Demnach zeigen sich zum Messzeitpunkt T<sub>1</sub> bezüglich der Fallgruppen signifikante Unterschiede in der Skala

- Sympathie ( $F(3,2282) = 22,78$  ;  $p = 0,000$  ;  $\eta^2 = 0,029$ ) und beim
- Gesamtwert ( $F(3,2282) = 7,62$  ;  $p = 0,000$  ;  $\eta^2 = 0,010$ ),

nicht jedoch in den Skalen

- Kognition ( $F(3,2282) = 0,35$  ;  $p = 0,788$ ) und
- Recht ( $F(3,2282) = 1,47$  ;  $p = 0,222$ ).

Zugehörige Post-Hoc-Tests nach Scheffé ergaben, dass in der Skala Sympathie und beim Gesamtwert jeweils die Fallgruppe IGRF einen signifikant niedrigeren Eingangswert aufweist als die übrigen Fallgruppen.

Somit folgt insgesamt, dass beim FSK die Eingangswerte der verschiedenen Fallgruppen in den ausgewerteten Einzelskalen weitgehend vergleichbar sind, speziell in der Skala Sympathie die Fallgruppe IGRF jedoch durch einen vergleichsweise niedrigen Eingangswert auffällt, was sich offensichtlich auch auf den Gesamtwert auswirkt (– für eine graphische Darstellung der Ergebniswerte vgl. 3.2.3). Auch wenn die Effektstärke der Unterschiede als schwach eingestuft werden kann, wird dieser Unterschied bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen sein.

#### ***Auswertung nach Skalen – parametrische Verfahren***

Es wurden nun die Veränderungen in den einzelnen Fallgruppen und Skalen über die Messzeitpunkte hinweg untersucht. Bezüglich der Vorgehensweise und der verwendeten Rechenverfahren sei an dieser Stelle auf die Ausführungen in 2.7 verwiesen.

Zunächst erfolgte eine getrennte Auswertung der Ergebnisse für die drei Skalen Recht, Kognition und Sympathie. Tests nach Kolmogorov-Smirnov zur Prüfung der bei Varianzanalysen vorausgesetzten Normalverteilungsannahme ergaben, dass eine entsprechende Nullhypothese in der Mehrzahl der Fälle abgelehnt werden muss. Da Varianzanalysen in der Regel recht robust gegenüber einer Verletzung der Normalverteilungsannahme sind, wurde für die drei Variablen Kognition, Recht und Sympathie trotzdem eine multivariate Varianzanalyse durchgeführt. Diese ergab signifikante Wechselwirkungen der Faktoren „Fallgruppe“ und „Messzeitpunkt“:

- Kognition ( $F(6,6610) = 7,62$  ;  $p = 0,000$  ;  $\eta^2 = 0,007$ ),
- Recht ( $F(6,6610) = 4,36$  ;  $p = 0,000$  ;  $\eta^2 = 0,004$ ),
- Sympathie ( $F(6,6610) = 9,05$  ;  $p = 0,000$  ;  $\eta^2 = 0,008$ ).

Die Nullhypothese, dass es keinen Gruppenunterschied gibt, muss somit für alle drei Skalen auf einem Signifikanzniveau von 5% abgelehnt werden.

Zur näheren Untersuchung der diesem Ergebnis zugrunde liegenden Mittelwertunterschiede wurden für die verschiedenen Fallgruppen und hinsichtlich der Messzeitpunktvergleiche „Prä-Post“ ( $T_1 - T_2$ ) und „Prä-FollowUp“ ( $T_1 - T_3$ ) nachfolgend t-Tests durchgeführt. Da diesbezüglich 24 Tests erforderlich waren, wurde zur Umgehung des Problems des multiplen Testens eine Bonferroni-Korrektur des Signifikanzniveaus vorgenommen: Als korrigiertes  $\alpha$ -Fehler-Niveau folgt für die einzelnen Tests damit  $5\% / 24 \approx 0,208\%$ . Tabelle 16 zeigt die Ergebnisse, wobei die auf diesem Testniveau signifikanten Ergebnisse hervorgehoben sind.

Signifikante Veränderungen (in hypothesenkonformer Richtung) ergeben sich demnach nur in den Interventionsgruppen, wenn auch nicht bezüglich aller vorgenommenen Messzeitpunktvergleiche. Die Effektstärken sind mehrheitlich schwach, in der Skala Sympathie und der Fallgruppe IGRF mittel.

Tabelle 16  
Ergebnisse der t-Tests für die Skalen Kognition, Recht, Sympathie des FSK (Die berichtete Genauigkeit der p-Werte entspricht dem korrigierten Signifikanzniveau.)

Fallgruppe	Kognition	
	$T_1 - T_2$	$T_1 - T_3$
<b>IGPF</b>	t(1163) = -5,90 <b>p = 0,0000</b> , d = 0,35	t(1168) = -3,01 p = 0,0027
<b>IGRF</b>	t(832) = -4,48 <b>p = 0,0000</b> , d = 0,31	p(760) = -2,44 p = 0,0149
<b>KGAT</b>	t(1485) = -0,24 p = 0,8113	t(1438) = 1,45 p = 0,1468
<b>KGOT</b>	t(1144) = 1,85 p = 0,0639	t(1000) = 2,20 p = 0,0283

Fallgruppe	Recht	
	T <sub>1</sub> – T <sub>2</sub>	T <sub>1</sub> – T <sub>3</sub>
IGPF	t(1162) = –4,39 p = <b>0,0000</b> , d = 0,26	p(1168) = –3,64 p = <b>0,0003</b> , d = 0,21
IGRF	t(833) = –4,64 p = <b>0,0000</b> , d = 0,32	p(760) = –0,42 p = 0,6754
KGAT	t(1480) = –0,84 p = 0,3989	t(1432) = 0,49 p = 0,6264
KGOT	t(1147) = –0,54 p = 0,5898	t(1001) = 0,39 p = 0,6937

Fallgruppe	Sympathie	
	T <sub>1</sub> – T <sub>2</sub>	T <sub>1</sub> – T <sub>3</sub>
IGPF	t(1146) = –0,80 p = 0,4233	t(1165) = –3,37 p = <b>0,0008</b> , d = 0,20
IGRF	t(833) = –7,78 p = <b>0,0000</b> , d = 0,54	t(760) = –5,67 p = <b>0,0000</b> , d = 0,41
KGAT	t(1478) = –1,51 p = 0,1325	t(1431) = 0,69 p = 0,4893
KGOT	t(1145) = –0,90 p = 0,3668	t(1000) = 0,12 p = 0,9034

### **Auswertung nach Skalen – nichtparametrische Verfahren**

Um die Ergebnisse der Varianzanalyse aufgrund der Problematik der Normalverteilungsannahme abzusichern, wurden ergänzend nichtparametrische Tests durchgeführt, zunächst nach Kruskal-Wallis jeweils drei pro Fallgruppe. Jeder Test vergleicht für eine Fallgruppe (z. B. IGPF) die Werte einer Skala (z. B. Kognition) zu den drei Messzeitpunkten (Tab. 17).

Die Ergebnisse zeigen, dass die Nullhypothese („kein Unterschied zwischen den drei Messzeitpunkten“) in beiden Interventionsgruppen auf einem korrigierten Signifikanzniveau von 5% / 12 ≈ 0,417% jeweils abgelehnt werden muss, in beiden Kontrollgruppen jedoch nicht.

Tabelle 17

Ergebnisse der Kruskal-Wallis-Tests bezüglich Messzeitpunkt-Unterschieden der drei Skalen innerhalb der einzelnen Fallgruppen

Fallgruppe	Kognition	Recht	Sympathie
IGPF	$\chi^2(2) = 31,26$ $p = 0,0000$	$\chi^2(2) = 19,60$ $p = 0,0001$	$\chi^2(2) = 12,31$ $p = 0,0021$
IGRF	$\chi^2(2) = 18,36$ $p = 0,0001$	$\chi^2(2) = 22,65$ $p = 0,0000$	$\chi^2(2) = 56,10$ $p = 0,0000$
KGAT	$\chi^2(2) = 2,38$ $p = 0,3049$	$\chi^2(2) = 1,90$ $p = 0,3878$	$\chi^2(2) = 4,67$ $p = 0,0966$
KGOT	$\chi^2(2) = 4,87$ $p = 0,0874$	$\chi^2(2) = 1,08$ $p = 0,5839$	$\chi^2(2) = 1,47$ $p = 0,4786$

Um die Unterschiede in den Interventionsgruppen hinsichtlich der Messzeitpunkte genauer zu spezifizieren, wurden für diese beiden und alle drei Variablen Rangsummentests nach Mann-Whitney gerechnet. Die Ergebnisse zeigt Tabelle 18, wobei wiederum die auf einem korrigierten  $\alpha$ -Fehler-Niveau von  $5\% / 12 \approx 0,417\%$  signifikanten Ergebnisse hervorgehoben wurden.

Tabelle 18

Asymptotische Signifikanz bezüglich Messzeitpunkt-Unterschieden innerhalb der Interventionsgruppen nach Mann-Whitney

Fallgruppe	Kognition		Recht		Sympathie	
	$T_1 - T_2$	$T_1 - T_3$	$T_1 - T_2$	$T_1 - T_3$	$T_1 - T_2$	$T_1 - T_3$
IGPF	$Z = -5,58$ <b><math>p = 0,000</math></b>	$Z = -3,26$ <b><math>p = 0,001</math></b>	$Z = -4,02$ <b><math>p = 0,000</math></b>	$Z = -3,59$ <b><math>p = 0,000</math></b>	$Z = -1,13$ $p = 0,258$	$Z = -3,51$ <b><math>p = 0,000</math></b>
IGRF	$Z = -4,24$ <b><math>p = 0,000</math></b>	$Z = -1,70$ $p = 0,089$	$Z = -4,28$ <b><math>p = 0,000</math></b>	$Z = -0,38$ $p = 0,703$	$Z = -7,30$ <b><math>p = 0,000</math></b>	$Z = -5,13$ <b><math>p = 0,000</math></b>

Damit kann an dieser Stelle zunächst festgehalten werden, dass sowohl die parametrischen als auch die nichtparametrischen Testverfahren im Wesentlichen zum gleichen statistischen Ergebnis führen. Der einzige Unterschied betrifft die „Langzeitwirkung“ (Vergleich  $T_1 - T_3$ ) der Skala Kognition in der ersten Interventionsgruppe IGPF, bei der zumindest auf der Grundlage des hier verwendeten eher konservativen Verfahrens nach Bonferroni die Nullhypothese nicht verworfen werden kann.

### **Auswertung des Gesamtwertes – parametrische Verfahren**

In einem zweiten Schritt wurden die für den FSK berechneten Gesamtwerte (Tab. 15) statistisch ausgewertet. Tests nach Kolmogorov-Smirnov zur Prüfung der Normalverteilungsannahme ergaben, dass eine entsprechende Nullhypothese auf einem Signifikanzniveau von 5% abgelehnt werden muss. Aus den gleichen Überlegungen wie zuvor wurde trotzdem eine univariate Varianzanalyse durchgeführt, welche eine signifikante Wechselwirkung der Faktoren „Fallgruppe“ und „Messzeitpunkt“ ergab: ( $F(6,6610) = 6,63$  ;  $p = 0,000$  ;  $\eta^2 = 0,006$ ). Die Nullhypothese, dass es keinen Gruppenunterschied zwischen den Fallgruppen gibt, muss demnach auf einem Signifikanzniveau von 5% abgelehnt werden.

Zur näheren Untersuchung der diesem Ergebnis zugrunde liegenden Mittelwertunterschiede wurden für die Fallgruppen t-Tests hinsichtlich der Messzeitpunktvergleiche „Prä-Post“ ( $T_1 - T_2$ ) und „Prä-FollowUp“ ( $T_1 - T_3$ ) durchgeführt. Tabelle 19 zeigt die Ergebnisse, wobei die bezüglich eines nach Bonferroni korrigierten -Fehler-Niveaus von  $5\% / 8 = 0,625\%$  signifikanten Ergebnisse hervorgehoben sind.

Tabelle 19  
Ergebnisse der t-Tests für die Gesamtwerte des FSK

Fallgruppe	Gesamtwerte	
	$T_1 - T_2$	$T_1 - T_3$
<b>IGPF</b>	$t(1116) = -3,99$ <b>p = 0,0001</b> , d = 0,24	$t(1136) = -4,24$ <b>p = 0,0000</b> , d = 0,25
<b>IGRF</b>	$t(830) = -6,41$ <b>p = 0,0000</b> , d = 0,44	$t(758) = -3,15$ <b>p = 0,0017</b> , d = 0,23
<b>KGAT</b>	$t(1437) = -1,34$ p = 0,1795	$t(1384) = 0,37$ p = 0,7144
<b>KGOT</b>	$t(1139) = -0,27$ p = 0,7889	$t(994) = 0,86$ p = 0,3923

Signifikante Veränderungen (in hypothesenkonformer Richtung) ergeben sich demnach in den Interventionsgruppen, nicht jedoch in den Kontrollgruppen. Die Effektstärken sind schwach bis mittel.

**Auswertung des Gesamtwertes – nichtparametrische Verfahren**

Zur Absicherung dieser Ergebnisse wurden wiederum ergänzend nichtparametrische Tests durchgeführt, zunächst nach Kruskal-Wallis jeweils einer pro Fallgruppe (Tab. 20).

Tabelle 20  
Ergebnisse der Kruskal-Wallis-Tests bezüglich Messzeitpunkt-Unterschieden des Gesamtwerts innerhalb der einzelnen Fallgruppen

Fallgruppe	Gesamtwerte
<b>IGPF</b>	$\chi^2(2) = 18,56$ p = 0,0001
<b>IGRF</b>	$\chi^2(2) = 31,29$ p = 0,0000
<b>KGAT</b>	$\chi^2(2) = 3,84$ p = 0,1467
<b>KGOT</b>	$\chi^2(2) = 1,40$ p = 0,4970

Die Ergebnisse zeigen, dass die Nullhypothese („kein Unterschied zwischen den drei Messzeitpunkten“) in beiden Interventionsgruppen auf einem Signifikanzniveau von 5% abgelehnt werden muss, in beiden Kontrollgruppen jedoch nicht. Rangsummentests nach Mann-Whitney zur Spezifizierung der Unterschiede in den Interventionsgruppen ergaben folgende Ergebnisse (Tab. 21):

Tabelle 21  
Asymptotische Signifikanz bezüglich Messzeitpunkt-Unterschieden innerhalb der Interventionsgruppen nach Mann-Whitney (Gesamtwerte)

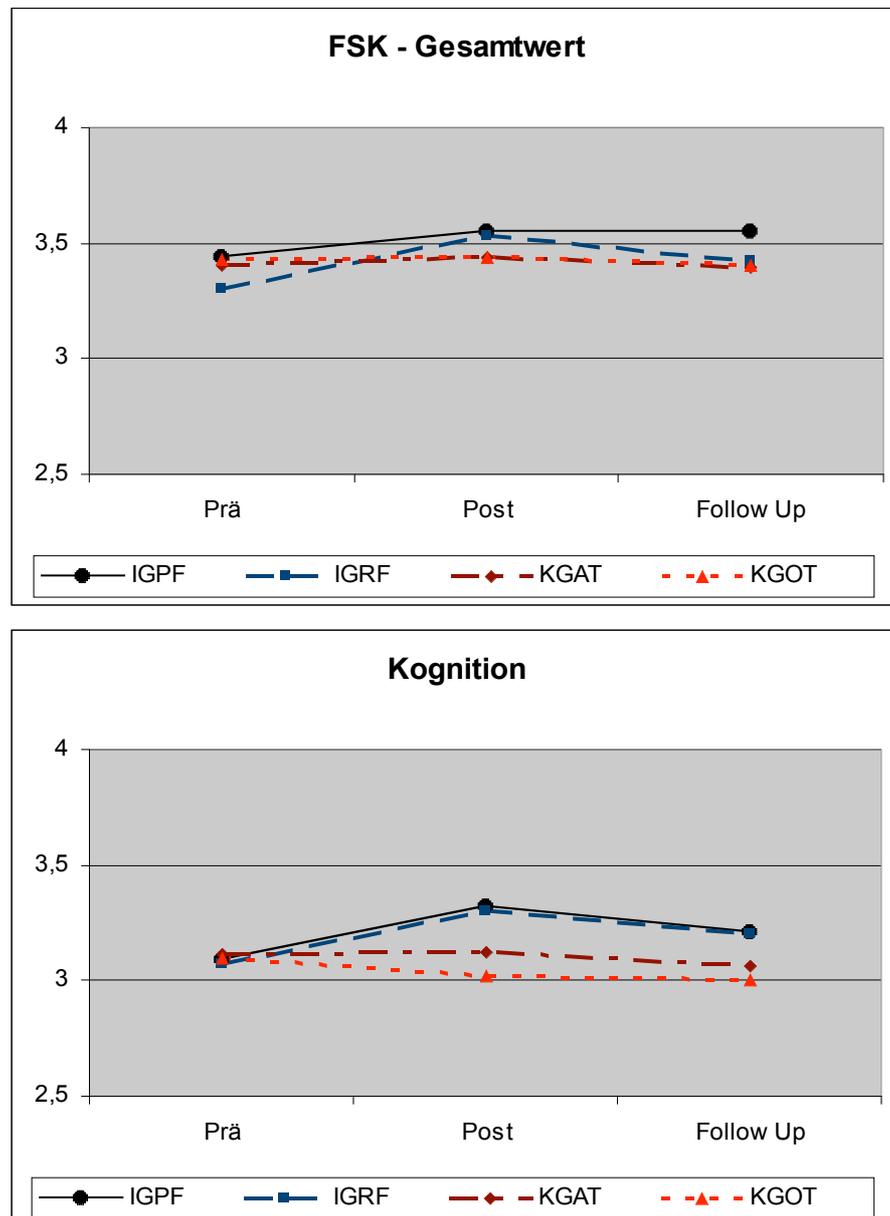
Fallgruppe	Gesamtwerte	
	T <sub>1</sub> – T <sub>2</sub>	T <sub>1</sub> – T <sub>3</sub>
<b>IGPF</b>	Z = -3,51 p = 0,000	Z = -3,90 p = 0,000
<b>IGRF</b>	Z = -5,55 p = 0,000	Z = -2,43 p = 0,002

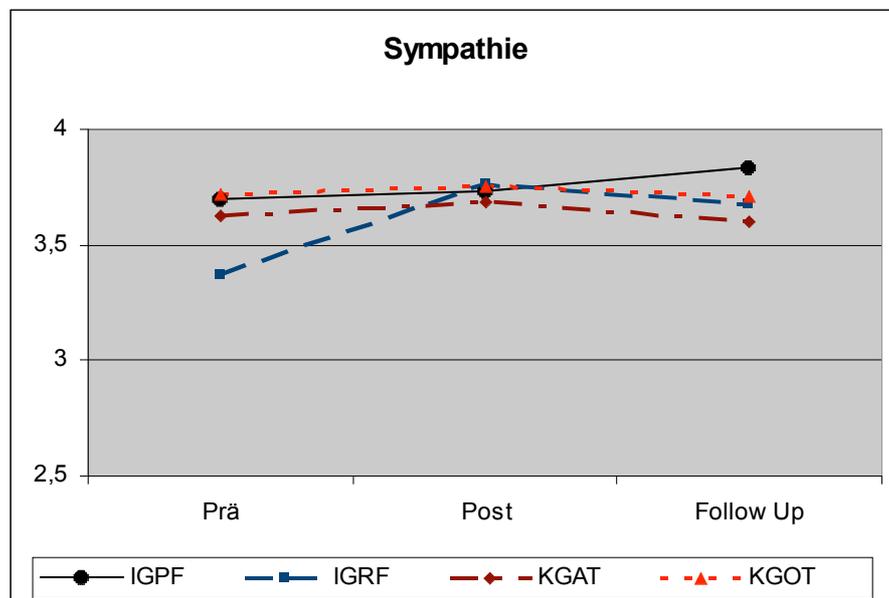
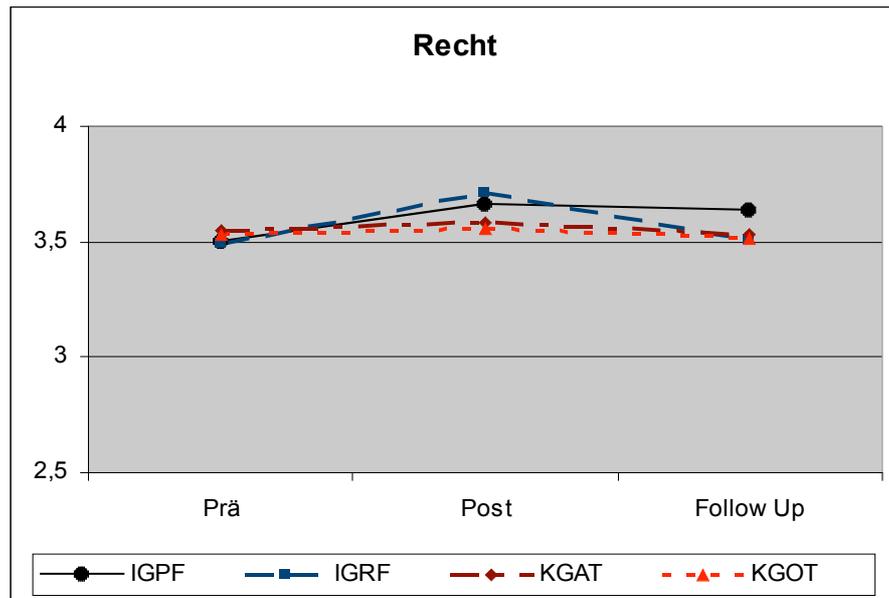
Damit kommen auch bezüglich der Gesamtwerte die parametrischen und die nichtparametrischen Testverfahren zum gleichen statistischen Ergebnis.

### 3.2.3 Besprechung der Hypothesen

Zunächst wird die Hypothese (S1), welche eine Steigerung sozialer Kompetenzen durch SOKO annimmt, durch die analysierten Gesamtwerte gestützt. Sowohl im Vergleich von Prä- und Post- als auch von Prä- und Follow-Up-Werten konnte in beiden Interventionsgruppen eine signifikante Zunahme des Summenwertes „Soziale Kompetenzen“ nachgewiesen werden. Dies verdeutlicht im direkten Abgleich von Interventions- und Kontrollgruppen auch die graphische Darstellung der Ergebniswerte (vgl. Abb. 10). Ebenso werden hier nochmals die bereits nachgewiesenen Unterschiede zwischen Interventions- und Kontrollgruppen in den drei einzeln untersuchten Skalen Kognition, Recht und Sympathie deutlich.

Abbildung 10  
Graphische Darstellung der Ergebnisse des FSK (Gesamtwert und Skalen)



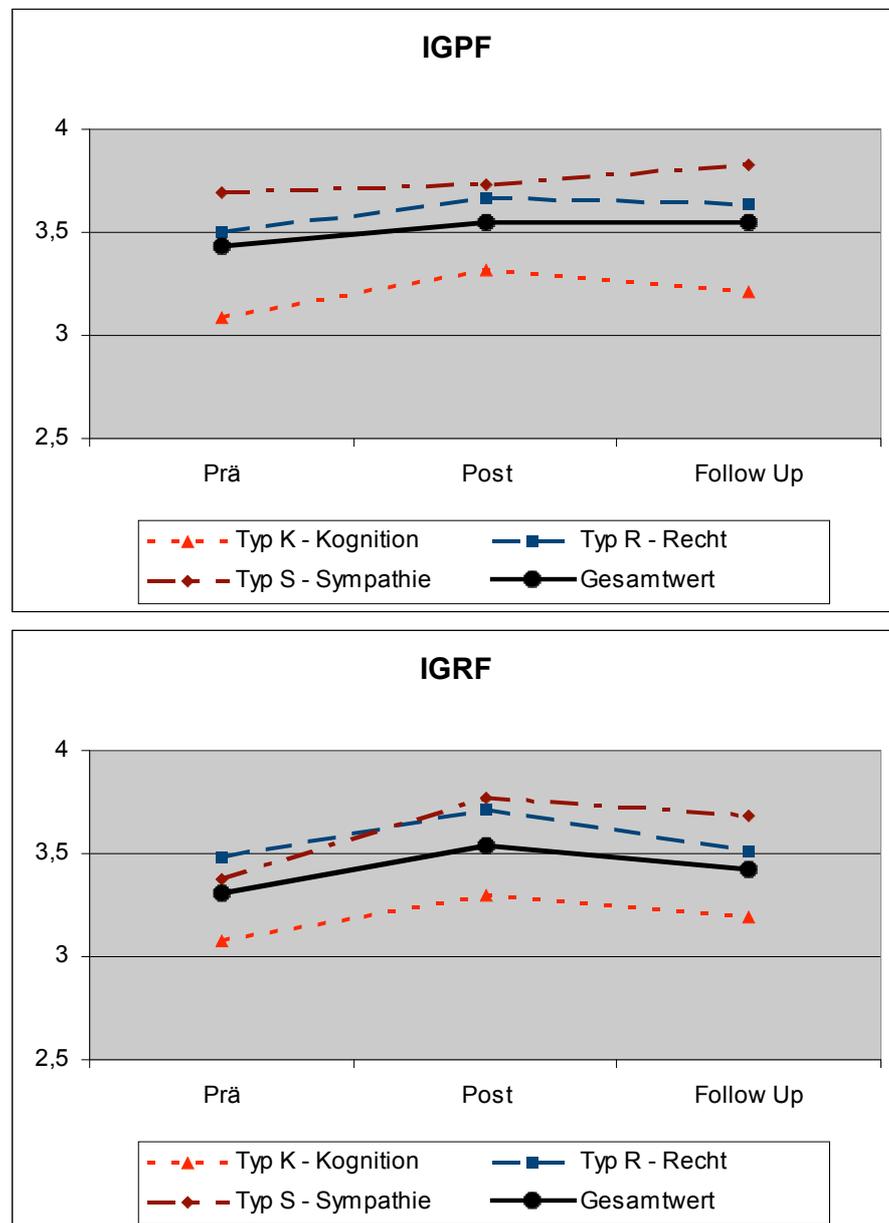


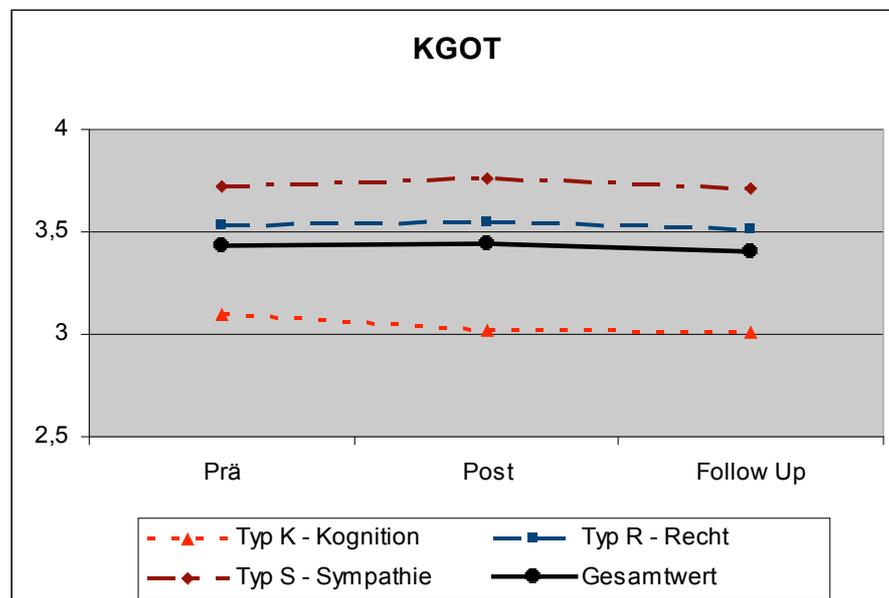
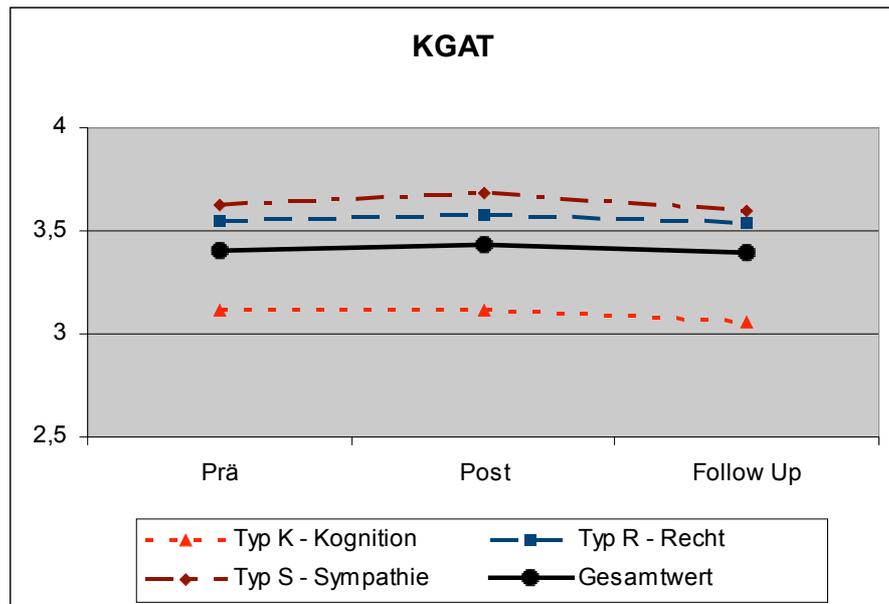
Dabei erweist sich der Unterschied der Prä- und Post-Werte für die Fallgruppe IGRF in der Skala Sympathie als so groß, dass der hier nachgewiesene vergleichsweise geringe Eingangswert – wenn er nicht auf einen Messfehler zurückgeht – zwar möglicherweise den hypothesenkonformen Effekt begünstigt hat, das Ergebnis aber nicht grundsätzlich in Frage gestellt werden muss. Damit ist ein grundlegendes Ziel des Trainings erreicht, auch wenn die Effektstärken insgesamt eher schwach sind.

Anhand der deskriptiven Statistiken und auch der berechneten Effektstärken wird ferner deutlich, dass die in (S3) vermutete Abschwächung des Effekts über die Messzeitpunkte hinweg in der zweiten Interventionsgruppe IGRF möglicherweise tendenziell bestätigt werden kann (Messwert  $T_2$  > Messwert

T<sub>3</sub> in allen drei ausgewerteten Skalen und im Gesamtwert), während sich in der Fallgruppe IGPF unterschiedliche Entwicklungen von T<sub>2</sub> zu T<sub>3</sub> in der Summe in etwa auszugleichen scheinen (Messwert T<sub>2</sub> = Messwert T<sub>3</sub> im Gesamtwert). Dies verdeutlicht Abbildung 11. Eine insgesamt über die Zeit festzustellende Abnahme des Trainingseffekts in der Fallgruppe IGRF zeigt sich auch darin, dass in den Einzelskalen Kognition und Recht der Vergleich der Messzeitpunkte T<sub>1</sub> und T<sub>3</sub> zu keinem signifikanten Unterschied führt, d. h. es wird zwar in der Summe deutlich, dass eine Langzeitwirkung besteht, diese fällt jedoch in den Skalen unterschiedlich stark aus und erweist sich somit nicht für jede einzelne Skala als statistisch signifikant.

Abbildung 11  
Graphische Darstellung der Ergebnisse des FSK nach Fallgruppen





Darüber hinaus ist noch zu bemerken, dass in der Interventionsgruppe IGPF in der Skala Sympathie direkt nach der Intervention kein messbar signifikanter Lernzuwachs bestand. Möglicherweise benötigt ein in diesem Bereich angestoßener Lernprozess mehr Zeit um durchzuschlagen, da entsprechende Verhaltensänderungen im emotionalen Bereich nicht so einfach bzw. schnell zu erreichen sind wie etwa im kognitiven Bereich. Für diese Annahme würde jedenfalls sprechen, dass zum einen auch für IGPF der „Langzeiteffekt“  $T_1-T_3$  nachweisbar ist und zum anderen sich das Ergebnis bei der Reihenform von SOKO (IGRF) anders darstellt. (Dort liegen konzeptionell bedingt die Messzeitpunkte  $T_1$  und  $T_2$  natürlich wesentlich weiter auseinander.)

Die auf eine bessere Wirksamkeit der projektartigen Trainingsform gegenüber der Reihenform zielende Hypothese (S4) kann auf der Grundlage der vorliegenden Ergebnisse nicht eindeutig beurteilt werden. Betrachtet man etwa die Gesamtwerte, so zeigt sich im Vergleich Prä–Post eine deutlichere Zunahme in der IGRF, die jedoch auch auf einen geringen Ausgangswert zurückzuführen sein kann. Bezüglich einer dort ferner festzustellenden tendenziell „schlechteren Langzeitwirkung“ ist etwa zu überlegen, inwieweit diese mit der bereits angesprochenen größeren Zeitspanne zwischen den Messzeitpunkten zusammenhängen könnte. Gleiche Überlegungen gelten in ähnlicher Form für die skalenspezifischen Ergebnisse.

Schließlich konnte der in (S5) angenommene graduelle Unterschied zwischen den beiden Kontrollgruppen nicht nachgewiesen werden. Die Einführung des RvD-Programms mit der Zielrichtung „Entwicklung des selbstverantwortlichen Denkens“ führte bei den Schülern nicht zu einer Zunahme im Bereich sozialer Kompetenzen, beide Kontrollgruppen unterscheiden sich gleichermaßen von den Interventionsgruppen.

Bezüglich der spezifischeren Hypothese (S7) ist festzuhalten, dass eine besonders starke Änderung in der Skala „Recht durchsetzen“ nicht festgestellt werden kann, da die *absolute* Zunahme der gemessenen Werte von  $T_1$  zu  $T_2$  in beiden Interventionsgruppen etwa der in der Skala Kognition gleich kommt (um +0,2). Die dementsprechend deutlich größere Zunahme in der Skala Sympathie für die Fallgruppe IGRF (+0,4) hängt mutmaßlich nicht unwesentlich mit dem hier vergleichsweise sehr niedrigen Anfangswert zusammen. (S6) kann, da auf eine einzelne Auswertung der Skala Modus verzichtet wurde, nicht beurteilt werden.

#### **3.2.4 Zusammenfassung**

Der Fragebogen „Soziale Kompetenzen“ (FSK) diente zur Untersuchung der Frage, wie sich die Intervention mit SOKO auf die sozialen Kompetenzen der Schüler auswirkt. Von den fünf Skalen des FSK wurden aufgrund zum Teil zu geringer interner Konsistenzen nur die Skalen Kognition, Recht und Sympathie einzeln ausgewertet, alle Skalen fanden jedoch Eingang in einen Gesamtwert „Soziale Kompetenz“.

### ***Vergleichbarkeit der Fallgruppen***

Die vier Untersuchungsgruppen können in den einzelnen Skalen weitgehend als vergleichbar angenommen werden. Einzig der Eingangswert der Skala Sympathie in der zweiten Interventionsgruppe IGRF ist signifikant tiefer als in den anderen Fallgruppen, was sich auf den Gesamtwert auswirkt. Dies wird bei der Diskussion der Ergebnisse zu berücksichtigen sein.

### ***Interventionseffekte***

Die parametrischen und nichtparametrischen Testverfahren kommen im Wesentlichen zum gleichen statistischen Ergebnis. Danach konnte die grundlegende Veränderungshypothese (S1) bezüglich eines signifikanten Unterschiedes zwischen Interventions- und Kontrollgruppen sowohl anhand der drei ausgewerteten Skalen als auch anhand des Gesamtwertes bestätigt werden, wobei die erhaltenen Effekte mehrheitlich als eher schwach beurteilt werden müssen. Trotzdem ist mit diesem Ergebnis ein grundlegendes Ziel des Trainings erreicht.

Insgesamt konnte ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Interventionsgruppen bzw. zwischen den beiden Kontrollgruppen im Sinne von (S4) und (S5) nicht nachgewiesen werden. Tendenziell scheint die Nachhaltigkeit des Trainings in der Fallgruppe IGPF höher zu sein als in der Gruppe IGRF, in welcher sich die in (S3) vermutete Abschwächung des Effekts über die Messzeitpunkte hinweg andeutet. Dabei sind jedoch die konzeptionell bedingten unterschiedlichen Zeitspannen zwischen den Messzeitpunkten mit zu berücksichtigen. Ein grundlegender Unterschied im Vergleich der drei ausgewerteten Skalen ergab sich – abgesehen von dem signifikant niedrigeren T<sub>1</sub>-Wert in der Skala Sympathie (IGRF) – nicht.

## **3.3 Schulklima**

Dieses Unterkapitel behandelt die Ergebnisse bezüglich der Kernfrage 2: *Wirkt sich die Intervention mit SOKO auf das Klassen- und Schulklima aus, und falls ja, in welcher Form?* Diesbezüglich werden die Fragebögen zum Schul- und Klassenklima „LFSK“ (Eder, 1998 bzw. Eder & Mayr, 2000) ausgewertet, wobei wir von den in den Manualen vorgegebenen und in 2.3.3 beschriebenen Verfahren ausgehen. Grundsätzlich sei an dieser Stelle noch einmal daran erinnert, dass hinsichtlich des Klassenklimas für die Klassen 5–8

ein ähnlich angelegter, aber anderer Fragebogen vorliegt als für die Klassen 9–10, was *diesbezüglich* eine Unterscheidung zwischen beiden Jahrgangsstufengruppen erforderlich macht. Die beiden Schulklima-Dimensionen Strenge-Kontrolle und Wärme des Schulteils des LFSK können dagegen für alle Klassen 5–10 gemeinsam ausgewertet werden, hier liegen jedoch keine einheitlichen Normen vor, so dass eine Relativierung auf das Format der Antwortskala vorgenommen wird.

### **3.3.1 Deskriptive Statistiken**

Die standardisierten Skalensummenwerte der Elemente und Dimensionen für das Klassenklima bzw. die Sonderdimension Wohlbefinden des Schulklimas (nur Jgst. 5–8) sind in den Tabellen 22a/b dargestellt, wobei ein Wert von 100 dem Mittel der Referenzstichprobe entspricht. Zur Orientierung ist hier zu beachten, dass in den *kursiv* markierten Elementen und Dimensionen (z. B. *Restriktivität*) höhere Ergebniswerte inhaltlich als ungünstig für das Klassen- bzw. Schulklima angesehen werden, höhere Werte in den übrigen Elementen und Dimensionen (z. B. Pädagogisches Engagement) dagegen als förderlich für ein angenehmes Klassen- bzw. Schulklima.

Der Gesamtwert Klassenklima repräsentiert, wie in 2.3.3 näher beschrieben, die empfundene Gesamtqualität der Lernumwelt in einer Klasse.

Ergänzend zu den in den Manualen vorgegebenen Auswertungsschritten wurden zu den Summenwerten dieser Elemente und Dimensionen auch die Standardabweichungen berechnet. Es wird an dieser Stelle darauf verzichtet, diese für jedes einzelne Element des Klassenteils, alle vier Schulgruppen und alle Messzeitpunkte getrennt anzugeben. Stattdessen liefert Tabelle 23 einen Überblick mit der Spannweite aller in den zugehörigen Elementen und Schulgruppen aufgetretenen SD-Werte im Vergleich zur entsprechenden Referenzstichprobe. Der den Manualen des LFSK entnommene jeweilige „theoretische Skalenmittelwert“ entspricht dabei der Summe der Skalenmittelwerte der zugehörigen Items und dient der Größeneinordnung der Standardabweichungen (vgl. Eder & Mayr, 2000, S. 40 bzw. Eder, 1998, S. 48). Insgesamt wird so deutlich, dass die Standardabweichungen im Bereich der entsprechenden Referenzwerte der Konstruktionsstichprobe liegen.

Tabelle 22a  
 Standardisierte Skalensummenwerte der Elemente und Dimensionen des Klassenteils  
 sowie der Sonderdimension Wohlbefinden des Schulteils des LFSK für die Klassen 5–8

Elemente Klassenklima	IGPF						IGRF					
	N	T <sub>1</sub>	N	T <sub>2</sub>	N	T <sub>3</sub>	N	T <sub>1</sub>	N	T <sub>2</sub>	N	T <sub>3</sub>
Pädagogisches Engagement	418	103	384	99	398	99	304	106	322	103	310	99
<i>Restriktivität</i>	416	100	385	100	398	100	303	98	321	98	310	100
Mitsprache	418	102	384	106	397	102	304	102	322	98	310	102
Gerechtigkeit	417	104	385	104	397	104	304	107	322	104	310	104
<i>Komparation</i>	418	92	385	95	397	92	304	95	322	95	310	95
Gemeinschaft	418	98	385	98	396	98	304	94	322	98	310	94
<i>Rivalität</i>	417	102	384	106	395	102	303	110	322	110	310	106
Lernbereitschaft	418	109	385	105	398	105	303	109	321	109	310	105
<i>Störneigung</i>	418	99	384	95	397	95	304	103	322	103	310	99
<i>Leistungsdruck</i>	416	102	384	91	397	97	304	102	322	97	310	91
<i>Unterrichtsdruck</i>	418	97	385	97	398	97	304	97	322	101	310	97
Vermittlungsqualität	418	102	384	100	398	97	304	102	322	102	310	100
Schülerbeteiligung	417	103	385	103	396	99	303	103	322	103	309	99
Kontrolle der Schülerarbeit	418	98	385	94	397	91	304	98	322	91	310	91
<b>Dimensionen Klassenklima</b>	<b>N</b>	<b>T<sub>1</sub></b>	<b>N</b>	<b>T<sub>2</sub></b>	<b>N</b>	<b>T<sub>3</sub></b>	<b>N</b>	<b>T<sub>1</sub></b>	<b>N</b>	<b>T<sub>2</sub></b>	<b>N</b>	<b>T<sub>3</sub></b>
<i>Sozial- und Leistungsdruck</i>	413	97	384	97	395	97	303	97	321	97	310	97
Schülerzentriertheit	417	102	382	100	394	97	303	104	322	98	309	98
Lerngemeinschaft	418	101	385	101	396	101	303	101	321	101	310	96
<i>Rivalität und Störung</i>	417	101	383	101	394	101	303	109	322	105	310	105
Gesamtwert Klassenklima	411	102	379	102	385	101	300	102	320	101	309	101
<b>Dimensionen Schulklima</b>	<b>N</b>	<b>T<sub>1</sub></b>	<b>N</b>	<b>T<sub>2</sub></b>	<b>N</b>	<b>T<sub>3</sub></b>	<b>N</b>	<b>T<sub>1</sub></b>	<b>N</b>	<b>T<sub>2</sub></b>	<b>N</b>	<b>T<sub>3</sub></b>
Wohlbefinden	417	101	385	101	398	101	304	107	322	107	310	101

	KGAT						KGOT					
<b>Elemente Klassenklima</b>	<b>N</b>	<b>T<sub>1</sub></b>	<b>N</b>	<b>T<sub>2</sub></b>	<b>N</b>	<b>T<sub>3</sub></b>	<b>N</b>	<b>T<sub>1</sub></b>	<b>N</b>	<b>T<sub>2</sub></b>	<b>N</b>	<b>T<sub>3</sub></b>
Pädagogisches Engagement	607	103	553	103	587	96	415	103	445	99	396	96
<i>Restriktivität</i>	600	98	553	98	586	100	415	98	446	100	396	103
Mitsprache	602	102	551	98	585	98	414	98	446	94	396	94
Gerechtigkeit	606	104	552	100	587	100	415	100	446	100	396	97
<i>Komparation</i>	603	92	553	92	586	95	415	95	446	92	396	98
Gemeinschaft	608	94	551	94	587	90	415	98	446	94	396	90
<i>Rivalität</i>	608	102	552	102	580	110	415	102	445	106	396	106
Lernbereitschaft	603	105	553	109	586	105	415	109	446	105	396	100
<i>Störneigung</i>	603	99	553	99	586	95	415	99	446	103	396	103
<i>Leistungsdruck</i>	605	102	553	102	584	97	415	97	446	97	396	97
<i>Unterrichtsdruck</i>	606	97	551	97	586	101	415	97	446	101	396	105
Vermittlungsqualität	607	102	552	100	584	97	415	102	446	97	396	94
Schülerbeteiligung	602	99	553	99	585	95	415	99	446	91	396	91
Kontrolle der Schülerarbeit	608	94	552	91	585	87	415	94	446	94	396	94
<b>Dimensionen Klassenklima</b>	<b>N</b>	<b>T<sub>1</sub></b>	<b>N</b>	<b>T<sub>2</sub></b>	<b>N</b>	<b>T<sub>3</sub></b>	<b>N</b>	<b>T<sub>1</sub></b>	<b>N</b>	<b>T<sub>2</sub></b>	<b>N</b>	<b>T<sub>3</sub></b>
<i>Sozial- und Leistungsdruck</i>	590	95	550	97	581	98	415	97	446	98	396	102
Schülerzentriertheit	594	100	549	97	578	93	414	98	445	95	396	92
Lerngemeinschaft	603	101	551	101	586	96	415	101	446	96	396	92
<i>Rivalität und Störung</i>	603	101	552	101	579	105	415	101	445	105	396	105
Gesamtwert Klassenklima	568	102	543	101	565	97	414	102	444	98	396	95
<b>Dimensionen Schulklima</b>	<b>N</b>	<b>T<sub>1</sub></b>	<b>N</b>	<b>T<sub>2</sub></b>	<b>N</b>	<b>T<sub>3</sub></b>	<b>N</b>	<b>T<sub>1</sub></b>	<b>N</b>	<b>T<sub>2</sub></b>	<b>N</b>	<b>T<sub>3</sub></b>
Wohlbefinden	607	107	553	107	587	96	414	107	446	101	396	96

Tabelle 22b  
Standardisierte Skalensummenwerte der Elemente und Dimensionen des Klassenteils  
des LFSK für die Klassen 9–10

Elemente Klassenklima	IGPF						IGRF					
	N	T <sub>1</sub>	N	T <sub>2</sub>	N	T <sub>3</sub>	N	T <sub>1</sub>	N	T <sub>2</sub>	N	T <sub>3</sub>
Pädagogisches Engagement	188	103	180	107	180	98	108	103	105	98	58	98
<i>Restriktivität</i>	188	100	179	92	181	96	108	104	105	104	58	100
Mitsprache	188	99	179	103	180	99	108	99	104	94	58	94
Gerechtigkeit	188	109	180	112	180	109	108	109	105	105	58	109
<i>Komparation</i>	188	96	180	96	181	96	108	102	105	102	58	96
Gemeinschaft	188	95	178	91	181	95	108	91	105	91	58	95
<i>Rivalität</i>	187	103	180	107	181	107	107	110	105	112	58	107
Lernbereitschaft	188	97	179	106	178	102	108	102	105	97	58	102
<i>Störneigung</i>	188	109	174	95	180	99	108	104	105	109	58	104
<i>Leistungsdruck</i>	187	93	180	89	181	89	108	96	105	93	58	89
<i>Unterrichtsdruck</i>	188	100	177	95	181	95	108	103	105	100	58	91
Vermittlungsqualität	188	98	180	98	181	94	108	98	105	94	58	98
Schülerbeteiligung	187	111	180	111	181	111	108	111	105	106	58	106
Kontrolle der Schülerarbeit	188	95	180	95	180	89	108	95	105	89	58	82
<b>Dimensionen Klassenklima</b>	<b>N</b>	<b>T<sub>1</sub></b>	<b>N</b>	<b>T<sub>2</sub></b>	<b>N</b>	<b>T<sub>3</sub></b>	<b>N</b>	<b>T<sub>1</sub></b>	<b>N</b>	<b>T<sub>2</sub></b>	<b>N</b>	<b>T<sub>3</sub></b>
<i>Sozial- und Leistungsdruck</i>	187	96	175	89	179	94	108	98	104	101	58	94
Schülerzentriertheit	187	101	180	104	179	100	108	101	105	98	58	95
Kohäsion	187	95	178	90	181	91	107	90	105	90	58	94
Disziplin	188	96	173	104	177	101	108	96	105	96	58	99
Gesamtwert Klassenklima	185	102	167	106	173	103	107	100	104	95	58	100

	KGAT						KGOT					
<b>Elemente Klassenklima</b>	<b>N</b>	<b>T<sub>1</sub></b>	<b>N</b>	<b>T<sub>2</sub></b>	<b>N</b>	<b>T<sub>3</sub></b>	<b>N</b>	<b>T<sub>1</sub></b>	<b>N</b>	<b>T<sub>2</sub></b>	<b>N</b>	<b>T<sub>3</sub></b>
Pädagogisches Engagement	208	103	177	98	178	93	183	107	181	103	76	103
<i>Restriktivität</i>	208	109	177	109	178	100	183	100	181	100	76	100
Mitsprache	208	90	177	90	178	99	183	103	181	99	76	99
Gerechtigkeit	208	105	177	100	178	109	183	109	181	100	76	105
<i>Komparation</i>	209	102	177	108	178	108	183	96	181	102	76	102
Gemeinschaft	207	91	177	91	178	87	183	87	181	87	76	95
<i>Rivalität</i>	207	107	177	110	178	112	183	110	181	110	75	107
Lernbereitschaft	208	97	177	102	178	102	183	97	181	97	76	102
<i>Störneigung</i>	207	109	177	104	176	99	182	104	181	104	76	99
<i>Leistungsdruck</i>	208	100	177	96	178	89	183	93	181	89	76	89
<i>Unterrichtsdruck</i>	208	103	177	103	178	100	183	100	181	100	76	100
Vermittlungsqualität	208	98	177	94	178	94	183	98	181	98	76	98
Schülerbeteiligung	209	106	177	106	177	111	183	111	181	106	76	111
Kontrolle der Schülerarbeit	209	106	176	95	178	82	183	95	181	89	76	89
<b>Dimensionen Klassenklima</b>	<b>N</b>	<b>T<sub>1</sub></b>	<b>N</b>	<b>T<sub>2</sub></b>	<b>N</b>	<b>T<sub>3</sub></b>	<b>N</b>	<b>T<sub>1</sub></b>	<b>N</b>	<b>T<sub>2</sub></b>	<b>N</b>	<b>T<sub>3</sub></b>
<i>Sozial- und Leistungsdruck</i>	206	103	177	105	178	96	183	95	181	97	76	97
Schülerzentriertheit	207	104	176	98	177	95	183	104	181	101	76	103
Kohäsion	205	91	177	90	178	88	183	89	181	89	75	91
Disziplin	206	93	177	99	176	101	182	96	181	96	76	99
Gesamtwert Klassenklima	197	97	176	94	175	99	182	101	181	98	75	100

Tabelle 23

SD-Referenzwerte des LFSK und Bereiche der SD-Werte in der vorliegenden Untersuchung im Vergleich zur Referenzstichprobe

	<b>LFSK 4–8</b>		<b>LFSK 8–13</b>	
	Theoretischer Skalen-MW	Bereich SD (Referenz-SD)	Theoretischer Skalen-MW	Bereich SD (Referenz-SD)
<b>Elemente Klassenteil</b>	9	2,26 – 3,24 (2,46 – 3,18)	18 bzw. 15	2,59 – 5,51 (4,63)
<b>Sozial- und Leistungsdruck</b>	45	9,13 – 10,70 (11,15)	105	15,67 – 24,28 (22,52)
<b>Schüler-zentriertheit</b>	45	8,55 – 9,98 (10,65)	66	7,14 – 14,13 (13,03)
<b>Lerngemeinschaft / Kohäsion</b>	18	4,16 – 4,68 (4,31)	36	7,66 – 10,07 (8,86)
<b>Rivalität und Störung / Disziplin</b>	18	4,12 – 4,62 (4,76)	33	5,08 – 7,39 (7,03)
<b>Gesamtwert Klassenklima</b>	126	19,34 – 23,00 (21,64)	168	24,29 – 40,89 (37,05)
<b>Wohlbefinden</b>	6,5	1,75 – 2,12 (2,03)	–	–

Da für die beiden auf das Schulklima bezogenen Dimensionen Strenge-Kontrolle und Wärme, welche für alle Jahrgangsstufen zusammengefasst wurden (vgl. 2.3.3), keine einheitlichen Normen vorliegen, ist hier – gemäß den Vorgaben des Manuals des LFSK 4–8 – anstelle der Umrechnung in Standardwerte eine Relativierung auf das Format der Antwortskala erforderlich, also wie beim FSK eine Bildung des arithmetischen Mittels bezüglich der Itemzahl. Die diesbezüglichen statistischen Kennwerte zeigt Tabelle 24.

Auffällig ist hier, dass die interne Konsistenz der Dimension Strenge-Kontrolle relativ niedrig ist (vgl. Werte für Cronbachs  $\alpha$ ). Dieses Problem wird schon im Manual des LFSK 4–8 für die Referenzstichprobe thematisiert und u. a. auf die geringe Itemzahl zurückgeführt (vgl. Eder & Mayr, 2000, S. 40). Die Ergebnisse in dieser Dimension sind demnach mit Vorsicht zu interpretieren.

Tabelle 24  
Ergebniswerte der Schulklima-Dimensionen Strenge-Kontrolle und Wärme für die Klassen 5–10

Schule 1 (IGPF)	Messzeitpunkt T <sub>1</sub>				Messzeitpunkt T <sub>2</sub>				Messzeitpunkt T <sub>3</sub>			
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	$\alpha$	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	$\alpha$	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	$\alpha$
Strenge	606	3,57	,56	,53	564	3,43	,62	,63	576	3,33	,61	,57
Wärme	606	3,47	,61	,83	565	3,44	,69	,87	578	3,36	,72	,89

Schule 2 (IGRF)	Messzeitpunkt T <sub>1</sub>				Messzeitpunkt T <sub>2</sub>				Messzeitpunkt T <sub>3</sub>			
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	$\alpha$	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	$\alpha$	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	$\alpha$
Strenge	412	3,65	,57	,47	427	3,44	,69	,57	368	3,29	,69	,59
Wärme	412	3,61	,68	,84	427	3,46	,79	,89	364	3,37	,79	,90

Schule 3 (KGAT)	Messzeitpunkt T <sub>1</sub>				Messzeitpunkt T <sub>2</sub>				Messzeitpunkt T <sub>3</sub>			
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	$\alpha$	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	$\alpha$	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	$\alpha$
Strenge	812	3,52	,60	,53	730	3,63	,60	,54	763	3,42	,65	,57
Wärme	805	3,46	,65	,83	730	3,37	,74	,87	764	3,28	,72	,86

Schule 4 (KGOT)	Messzeitpunkt T <sub>1</sub>				Messzeitpunkt T <sub>2</sub>				Messzeitpunkt T <sub>3</sub>			
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	$\alpha$	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	$\alpha$	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	$\alpha$
Strenge	598	3,66	,58	,56	624	3,65	,59	,57	472	3,70	,63	,61
Wärme	598	3,53	,68	,86	627	3,39	,72	,88	472	3,26	,74	,88

### 3.3.2 Inferenzstatistische Auswertung

Die Untersuchung umfasst einen Pretest im Sinne einer Befragung der Schüler vor Beginn der Intervention (Messzeitpunkt T<sub>1</sub>), um die Vergleichbarkeit der Fallgruppen untersuchen zu können. Wie in 2.3.3 ausgeführt können beim LFSK die standardisierten Skalensummenwerte mit Hilfe von tabellarisch vorliegenden „kritischen Differenzen“ verglichen werden, um zu prüfen, ob sie sich in signifikanter Weise unterscheiden. Die Tabellen 25a/b zeigen für alle Elemente und Dimensionen die Eingangswerte der einzelnen Fallgruppen sowie die zugehörigen kritischen Differenzen, wobei signifikante Unterschiede nur an zwei Stellen auftreten und hervorgehoben sind.

Tabelle 25a  
Eingangswerte und kritische Differenzen für den LFSK 4–8

<b>Elemente Klassenklima</b>	<b>IGPF</b>	<b>IGRF</b>	<b>KGAT</b>	<b>KGOT</b>	<b>Krit. Differenzen</b>
Pädagogisches Engagement	103	106	103	103	9,6
<i>Restriktivität</i>	100	98	98	98	11,5
Mitsprache	102	102	102	98	7,9
Gerechtigkeit	104	107	104	100	9,6
<i>Komparation</i>	92	95	92	95	9,7
Gemeinschaft	98	94	94	98	11,2
<i>Rivalität</i>	102	110	102	102	11,7
Lernbereitschaft	109	109	105	109	11,5
<i>Störneigung</i>	99	103	99	99	11,5
<i>Leistungsdruck</i>	102	102	102	97	11,8
<i>Unterrichtsdruck</i>	97	97	97	97	7,7
Vermittlungsqualität	102	102	102	102	6,6
Schülerbeteiligung	103	103	99	99	9,9
Kontrolle der Schülerarbeit	98	98	94	94	12,7
<b>Dimensionen Klassenklima</b>	<b>IGPF</b>	<b>IGRF</b>	<b>KGAT</b>	<b>KGOT</b>	<b>Krit. Differenzen</b>
<i>Sozial- und Leistungsdruck</i>	97	97	95	97	5,7
Schülerzentriertheit	102	104	100	98	6,3
Lerngemeinschaft	101	101	101	101	9,5
<i>Rivalität und Störung</i>	101	109	101	101	10,2
Gesamtwert Klassenklima	102	102	102	102	4,6
<b>Dimensionen Schulklima</b>	<b>IGPF</b>	<b>IGRF</b>	<b>KGAT</b>	<b>KGOT</b>	<b>Krit. Differenzen</b>
Wohlbefinden	101	107	107	107	7,0

Tabelle 25b  
Eingangswerte und kritische Differenzen für den LFSK 8–13

<b>Elemente Klassenklima</b>	<b>IGPF</b>	<b>IGRF</b>	<b>KGAT</b>	<b>KGOT</b>	<b>Krit. Differenzen</b>
Pädagogisches Engagement	103	103	103	107	9,0
<i>Restriktivität</i>	100	104	109	100	8,7
Mitsprache	99	99	90	<b>103</b>	<b>8,0</b>
Gerechtigkeit	109	109	105	109	10,5
<i>Komparation</i>	96	102	102	96	12,7
Gemeinschaft	95	91	91	87	9,9
<i>Rivalität</i>	103	110	107	110	7,6
Lernbereitschaft	97	102	97	97	10,3
<i>Störneigung</i>	109	104	109	104	11,4
<i>Leistungsdruck</i>	93	96	100	93	11,4
<i>Unterrichtsdruck</i>	100	103	103	100	9,2
Vermittlungsqualität	98	98	98	98	11,2
Schülerbeteiligung	111	111	106	111	10,8
Kontrolle der Schülerarbeit	95	95	106	95	11,1
<b>Dimensionen Klassenklima</b>	<b>IGPF</b>	<b>IGRF</b>	<b>KGAT</b>	<b>KGOT</b>	<b>Krit. Differenzen</b>
<i>Sozial- und Leistungsdruck</i>	96	98	<b>103</b>	95	<b>5,6</b>
Schülerorientiertheit	101	101	104	104	10,0
Kohäsion	95	90	91	89	9,5
Disziplin	96	96	93	96	8,4
Gesamtwert Klassenklima	102	100	97	101	10,5

Es wird deutlich, dass die Eingangswerte, die auf der Grundlage kritischer Differenzen beurteilt werden, insgesamt als vergleichbar gelten können. Einzige Ausnahmen sind beim LFSK 8–13 das Element Mitsprache (höherer Wert in KGOT) sowie die Dimension „Sozial- und Leistungsdruck“ (höherer Wert in KGAT). Dies wird bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen sein. Darüber hinaus kann ebenfalls festgehalten werden, dass die Eingangs-

werte sich nicht signifikant von den Ergebnissen der Konstruktionsstichprobe unterscheiden (normierter Mittelwert = 100). In dieser Hinsicht können die Fallgruppen somit als repräsentativ gelten.

Um die Vergleichbarkeit der Fallgruppen in den Schulklima-Dimensionen Strenge-Kontrolle und Wärme zu untersuchen, wurde jeweils eine multivariate Varianzanalyse gerechnet. Die Ergebnisse deuten für beide Dimensionen auf signifikante Unterschiede in den Eingangswerten hin:

- Strenge-Kontrolle ( $F(3,2412) = 8,63$  ;  $p = 0,000$  ;  $\eta^2 = 0,011$ ),
- Wärme ( $F(3,2412) = 6,09$  ;  $p = 0,000$  ;  $\eta^2 = 0,008$ ).

Zugehörige Post-Hoc-Tests nach Scheffé ergaben, dass in der Dimension Strenge-Kontrolle die Fallgruppe KGAT einen niedrigeren Eingangswert aufweist als die Fallgruppen IGRF und KGOT, in der Dimension Wärme die Fallgruppe IGRF einen höheren Eingangswert aufweist als die Fallgruppen IGPF und KGAT.

Tendenziell zeigen sich also insgesamt in beiden Dimensionen für die Fallgruppen IGPF und KGAT niedrigere Eingangswerte als für die Fallgruppen IGRF und KGOT (– für eine graphische Veranschaulichung der Ergebnisse der Schulklima-Dimensionen vgl. 3.3.3), wobei die Effektstärke der Unterschiede als schwach eingestuft werden muss. Somit können in den beiden ausgewerteten Schulklima-Dimensionen die Fallgruppen nicht durchgängig als vergleichbar gelten, was bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen sein wird. Gleichwohl unterscheidet sich keine Fallgruppe als einzelne signifikant von allen drei anderen, so dass sie klar aus dem Rahmen fallen würde, zudem bleiben mindestens je eine Interventions- und Kontrollgruppe problemlos direkt vergleichbar.

### ***Auswertung zum Klassenklima***

Die bereits angesprochenen, im Verfahren des LFSK vorgegebenen kritischen Differenzen wurden auch verwendet, um zu prüfen, ob bezüglich der standardisierten Skalensummenwerte im Bereich des Klassenklimas für die einzelnen Fallgruppen signifikante Änderungen zwischen verschiedenen Messzeitpunkten feststellbar sind. (Mit diesen könnte dann mittelbar auf den Interaktionseffekt „Fallgruppe x Zeit“ geschlossen werden.) In den Tabellen 26a/b sind noch

einmal zusammengefasst die entsprechenden Werte aufgeführt (vgl. Eder, 1999, S. 29 und Eder, 1998, S. 35 f.).

Tabelle 26a

Kritische Differenzen (in Standardwerten) beim Vergleich zweier Klimatestwerte eines Elements bzw. einer Dimension im Klassenteil des LFSK 4–8

<b>PAED</b>	<b>REST</b>	<b>MIT</b>	<b>GERE</b>	<b>KOMP</b>	<b>GEM</b>	<b>RIV</b>
9,6	11,5	7,9	9,6	9,7	11,2	11,7
<b>LERN</b>	<b>STOER</b>	<b>LDR</b>	<b>UDR</b>	<b>VERM</b>	<b>SBET</b>	<b>KONT</b>
11,5	11,5	11,8	7,7	6,6	9,9	12,7

<b>SOZDR</b>	<b>SZENT</b>	<b>LGEM</b>	<b>RIST</b>	<b>KLAKLI</b>
5,7	6,3	9,5	10,2	4,6

Tabelle 26b

Kritische Differenzen (in Standardwerten) beim Vergleich zweier Klimatestwerte eines Elements bzw. einer Dimension im Klassenteil des LFSK 8–13

<b>PAED</b>	<b>REST</b>	<b>MIT</b>	<b>GERE</b>	<b>KOMP</b>	<b>GEM</b>	<b>RIV</b>
9,0	8,7	8,0	10,5	12,7	9,9	7,6
<b>LERN</b>	<b>STOER</b>	<b>LDR</b>	<b>UDR</b>	<b>VERM</b>	<b>SBET</b>	<b>KONT</b>
10,3	11,4	11,4	9,2	11,2	10,8	11,1

<b>SOZDR</b>	<b>SZENT</b>	<b>KOH</b>	<b>DISZ</b>	<b>KLAKLI</b>
5,6	10,0	9,5	8,4	10,5

Bei der Verwendung dieser kritischen Differenzen ist zu beachten, dass es sich nur um ungefähre Richtwerte handeln kann, da sie auf eine Skala angewendet werden, die nicht gleichmäßig diskret (mit allen natürlichen Zahlen) besetzt ist, sondern sprunghaft ansteigt. Durch die Rundung der Rohwerte gehen Informationen verloren, da nur die tabellarisch erfassten Referenzwerte zugewiesen werden können, eine Interpolation innerhalb dieser Skalen ist nicht vorgesehen.

Wenn sich also zwei standardisierte Werte einer Skala etwa um die angegebene kritische Differenz unterscheiden, kann man von einem einigermaßen gesicherten Unterschied ausgehen, wobei ein Signifikanzniveau von 5% zugrunde liegt. In Anlehnung an die Vorgaben der Manuale wurden demgemäß geringfügige Abweichungen von den kritischen Differenzen toleriert.

Die Prüfung der in den Tabellen 22a/b angegebenen standardisierten Skalensummenwerte mit Hilfe der jeweiligen kritischen Differenzen ergab, dass nur wenige Unterschiede als gesichert gelten können. Die Tabellen 27a/b zeigen diese Messwerte im Überblick (im oberen Teil jeweils für die fraglichen Elemente, im unteren Teil für die Dimensionen), wobei kritische Differenzen gemäß den Tabellen 26a/b durch eine starke und Abweichungen nahe der kritische Differenzen (Toleranz +/- 1) durch eine leichte Umrandung hervorgehoben sind. Entwicklungen im Sinne einer potenziellen Klimaverbesserung wurden durch eine Grundierung markiert.

Tabelle 27a  
Signifikante Unterschiede (SFKN näherungsweise 5%) in den Elementen und Dimensionen des Klassenklimas des LFSK für die Jahrgänge 5–8

	IGPF			IGRF			KGAT			KGOT		
	T <sub>1</sub>	T <sub>2</sub>	T <sub>3</sub>	T <sub>1</sub>	T <sub>2</sub>	T <sub>3</sub>	T <sub>1</sub>	T <sub>2</sub>	T <sub>3</sub>	T <sub>1</sub>	T <sub>2</sub>	T <sub>3</sub>
<i>Leistungsdruck</i>	102	91	97	102	97	91						
<i>Unterrichtsdruck</i>										97	101	105
<i>Vermittlungsqualität</i>										102	97	94
<i>Sozial- und Leistungsdruck</i>										97	98	102
<i>Schülerzentriertheit</i>				104	98	98	100	97	93	98	95	92
<i>Gesamtwert Klassenklima</i>							102	101	97	102	98	95

Tabelle 27b

Signifikante Unterschiede (SFKN näherungsweise 5%) in den Elementen und Dimensionen des Klassenklimas des LFSK für die Jahrgänge 9–10

	IGPF			IGRF			KGAT			KGOT		
	T <sub>1</sub>	T <sub>2</sub>	T <sub>3</sub>	T <sub>1</sub>	T <sub>2</sub>	T <sub>3</sub>	T <sub>1</sub>	T <sub>2</sub>	T <sub>3</sub>	T <sub>1</sub>	T <sub>2</sub>	T <sub>3</sub>
Pädagogisches Engagement	103	107	98				103	98	93			
Restriktivität	100	92	96				109	109	100			
Mitsprache							90	90	99			
Leistungsdruck							100	96	89			
Unterrichtsdruck				103	100	91						
Kontrolle der Schülerarbeit				95	89	82	106	95	82			
Sozial- und Leistungsdruck	96	89	94	98	101	94	103	105	96			
Schülerzentriertheit							104	98	95			
Disziplin	96	104	101				93	99	101			

### Auswertung zum Schulklima

Bezüglich des Schulklimas liegen nur für die Sonderdimension Wohlbefinden (LFSK 4–8) Normen (und eine kritische Differenz von 7,0) vor. Die Ergebnisse zeigt gemäß der auch beim Klassenklima verwendeten Darstellungsform Tabelle 28.

Tabelle 28

Signifikante Unterschiede (SFKN näherungsweise 5%) in der Sonderdimension Wohlbefinden des Schulklimas des LFSK für die Jahrgänge 5–8

	IGPF			IGRF			KGAT			KGOT		
	T <sub>1</sub>	T <sub>2</sub>	T <sub>3</sub>	T <sub>1</sub>	T <sub>2</sub>	T <sub>3</sub>	T <sub>1</sub>	T <sub>2</sub>	T <sub>3</sub>	T <sub>1</sub>	T <sub>2</sub>	T <sub>3</sub>
Wohlbefinden				107	107	101	107	107	96	107	101	96

Die Auswertung der Schulklima-Dimensionen Strenge-Kontrolle und Wärme erfolgte mit den gleichen statistischen Verfahren wie beim FSK. Bezüglich der

Vorgehensweise und der verwendeten Rechenverfahren sei wiederum auf die Ausführungen in 2.7 verwiesen.

Tests nach Kolmogorov-Smirnov zur Prüfung der bei Varianzanalysen vorausgesetzten Normalverteilungsannahme zeigten zunächst, dass für beide Dimensionen eine entsprechende Nullhypothese in der Mehrzahl der Fälle abgelehnt werden muss. Trotzdem wurde (wie beim FSK) zunächst für beide Variablen eine multivariate Varianzanalyse durchgeführt:

- Strenge-Kontrolle ( $F(6,6922) = 14,81$  ;  $p = 0,000$  ;  $\eta^2 = 0,013$ ),
- Wärme ( $F(6,6922) = 1,80$  ;  $p = 0,095$ ).

Demnach lässt sich für die Variable Strenge-Kontrolle die Nullhypothese, dass es keinen Gruppenunterschied gibt, auf einem Signifikanzniveau von 5% ablehnen, für die Variable Wärme jedoch nicht.

Zur näheren Untersuchung der diesem Ergebnis zugrunde liegenden Mittelwertunterschiede bei der Variablen Strenge-Kontrolle wurden für die verschiedenen Fallgruppen und hinsichtlich der Messzeitpunktvergleiche „Prä-Post“ ( $T_1 - T_2$ ) und „Prä-FollowUp“ ( $T_1 - T_3$ ) t-Tests durchgeführt. Da diesbezüglich acht Tests erforderlich waren, wurde zur Umgehung des Problems des multiplen Testens eine Bonferroni-Korrektur des Signifikanzniveaus vorgenommen: Als korrigiertes  $\alpha$ -Fehler-Niveau folgt für die einzelnen Tests damit  $5\% / 8 = 0,625\%$ . Tabelle 29 zeigt die Ergebnisse, wobei die auf diesem Testniveau signifikanten Ergebnisse hervorgehoben sind.

Es wird deutlich, dass in beiden Interventionsgruppen sowie in der ersten Kontrollgruppe signifikante Unterschiede vorliegen, welche allerdings nur in den Interventionsgruppen über die Messzeitpunkte hinweg gleich gerichtet sind. Die Effektstärken sind dort kurzfristig eher schwach, aber auf längere Sicht im Zeitraum  $T_1 - T_3$  von mittlerer Stärke.

Tabelle 29

Ergebnisse der t-Tests für die Dimension Strenge-Kontrolle des LFSK (Die berichtete Genauigkeit der p-Werte entspricht dem korrigierten Signifikanzniveau.)

Fallgruppe	Strenge-Kontrolle	
	$T_1 - T_2$	$T_1 - T_3$
IGPF	t(1136) = 4,09 p = 0,0000 , d = -0,24	p(1158) = 7,08 p = 0,0000 , d = -0,41
IGRF	t(819) = 4,93 p = 0,0000 , d = -0,34	p(711) = 7,94 p = 0,0000 , d = -0,58
KGAT	t(1540) = -3,38 p = 0,0007 , d = 0,17	t(1529) = 3,28 p = 0,0011 , d = -0,17
KGOT	t(1220) = 0,34 p = 0,7320	t(1068) = -1,12 p = 0,2618

Um die Ergebnisse der Varianzanalyse aufgrund der Problematik der Normalverteilungsannahme abzusichern, wurden ergänzend nichtparametrische Tests durchgeführt, zunächst nach Kruskal-Wallis jeweils einer pro Fallgruppe (Tab. 30).

Tabelle 30

Ergebnisse der Kruskal-Wallis-Tests bezüglich Messzeitpunkt-Unterschieden der Dimension Strenge-Kontrolle innerhalb der einzelnen Fallgruppen

Fallgruppe	Strenge-Kontrolle
IGPF	$\chi^2(2) = 54,07$ p = 0,0000
IGRF	$\chi^2(2) = 59,53$ p = 0,0000
KGAT	$\chi^2(2) = 47,70$ p = 0,0000
KGOT	$\chi^2(2) = 2,16$ p = 0,3394

Die Ergebnisse zeigen, dass die Nullhypothese („kein Unterschied zwischen den drei Messzeitpunkten“) in den Fallgruppen IGPF, IGRF und KGAT auf einem korrigierten Signifikanzniveau von 5% / 4 = 1,25% jeweils abgelehnt werden muss, in der zweiten Kontrollgruppe KGOT jedoch nicht. Um die Unterschiede in den Interventionsgruppen hinsichtlich der Messzeitpunkte ge-

nauer zu spezifizieren, wurden für diese drei Fallgruppen Rangsummentests nach Mann-Whitney gerechnet. Die Ergebnisse zeigt Tabelle 31: Auf einem korrigierten  $\alpha$ -Fehler-Niveau von  $5\% / 6 \approx 0,83\%$  sind alle Ergebnisse signifikant.

Tabelle 31  
Asymptotische Signifikanz bezüglich Messzeitpunkt-Unterschieden innerhalb der Interventionsgruppen nach Mann-Whitney

Fallgruppe	Strenge-Kontrolle	
	T <sub>1</sub> – T <sub>2</sub>	T <sub>1</sub> – T <sub>3</sub>
IGPF	Z = -4,50 p = 0,0000	Z = -7,29 p = 0,0000
IGRF	Z = -4,62 p = 0,0000	Z = -7,71 p = 0,0000
KGAT	Z = -3,43 p = 0,0006	Z = -3,73 p = 0,0002

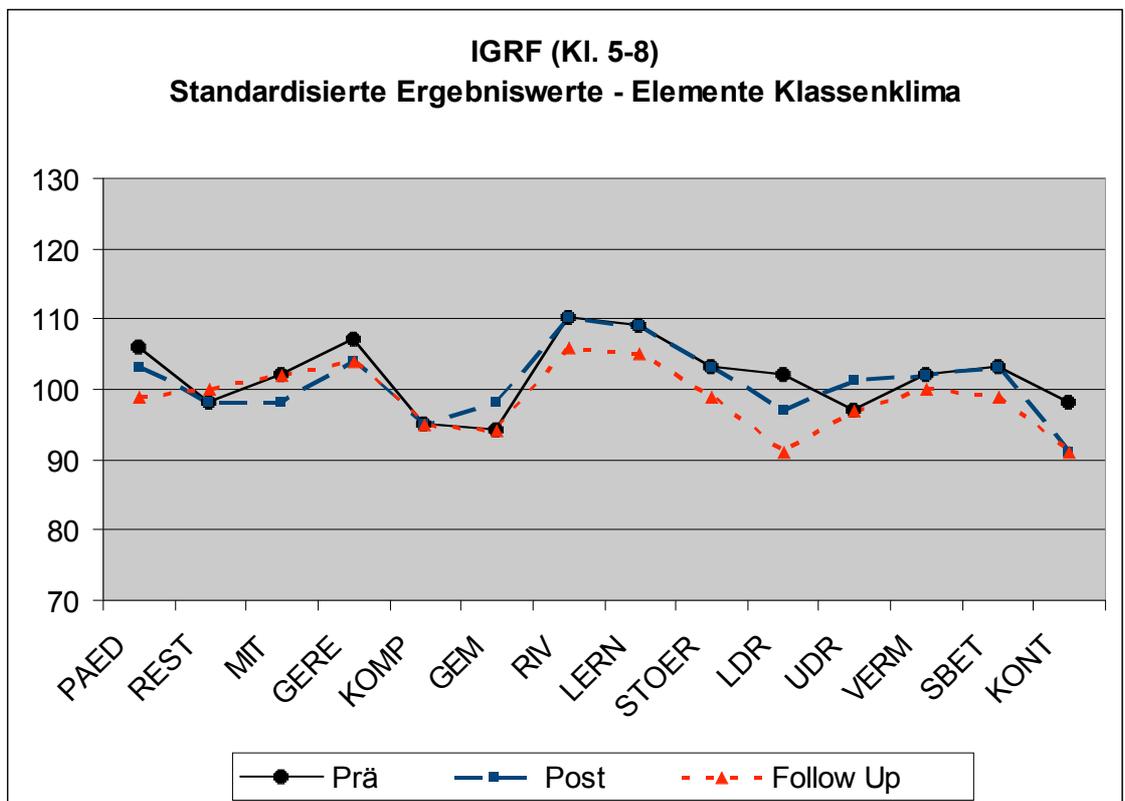
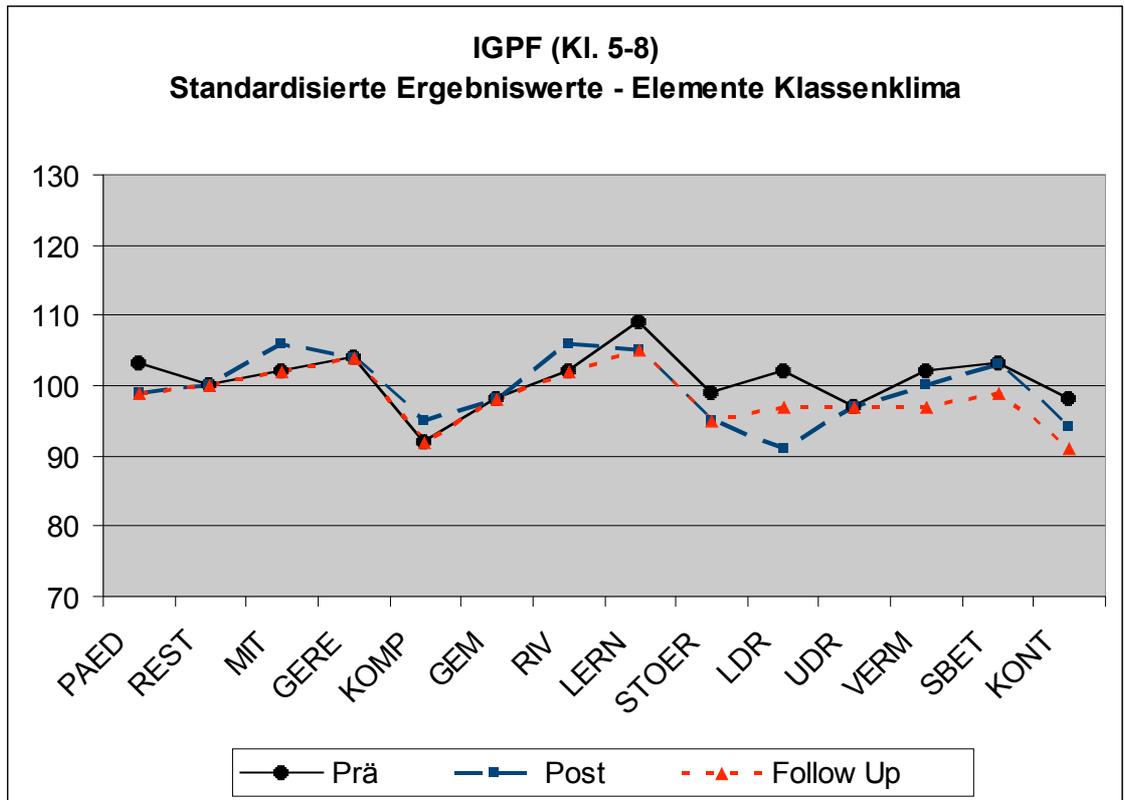
Damit führen die parametrischen und die nichtparametrischen Testverfahren zum gleichen statistischen Ergebnis.

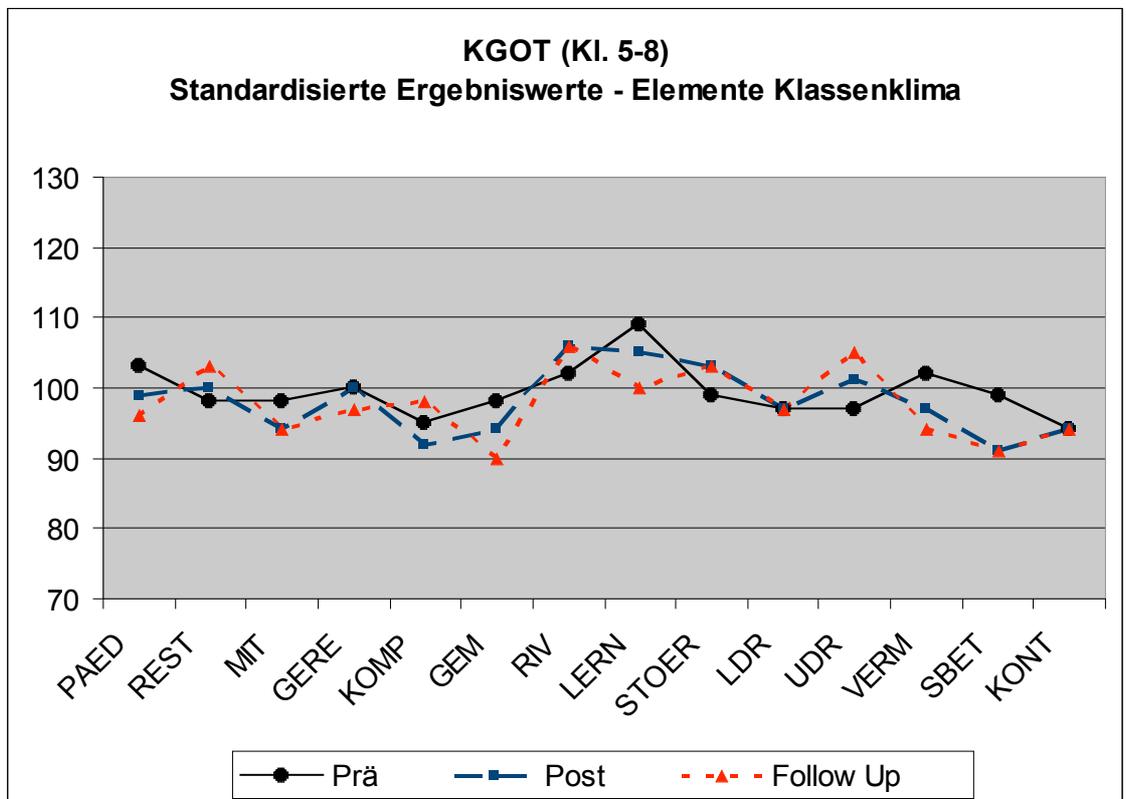
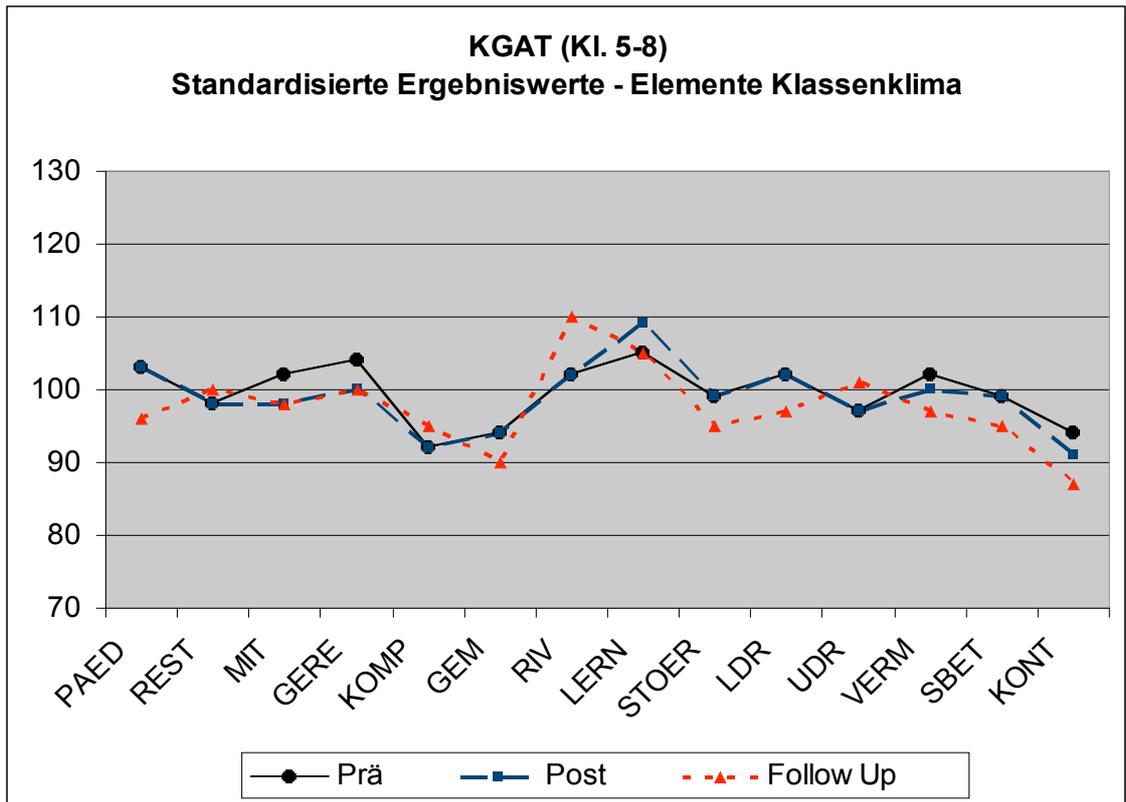
### 3.3.3 *Besprechung der Hypothesen*

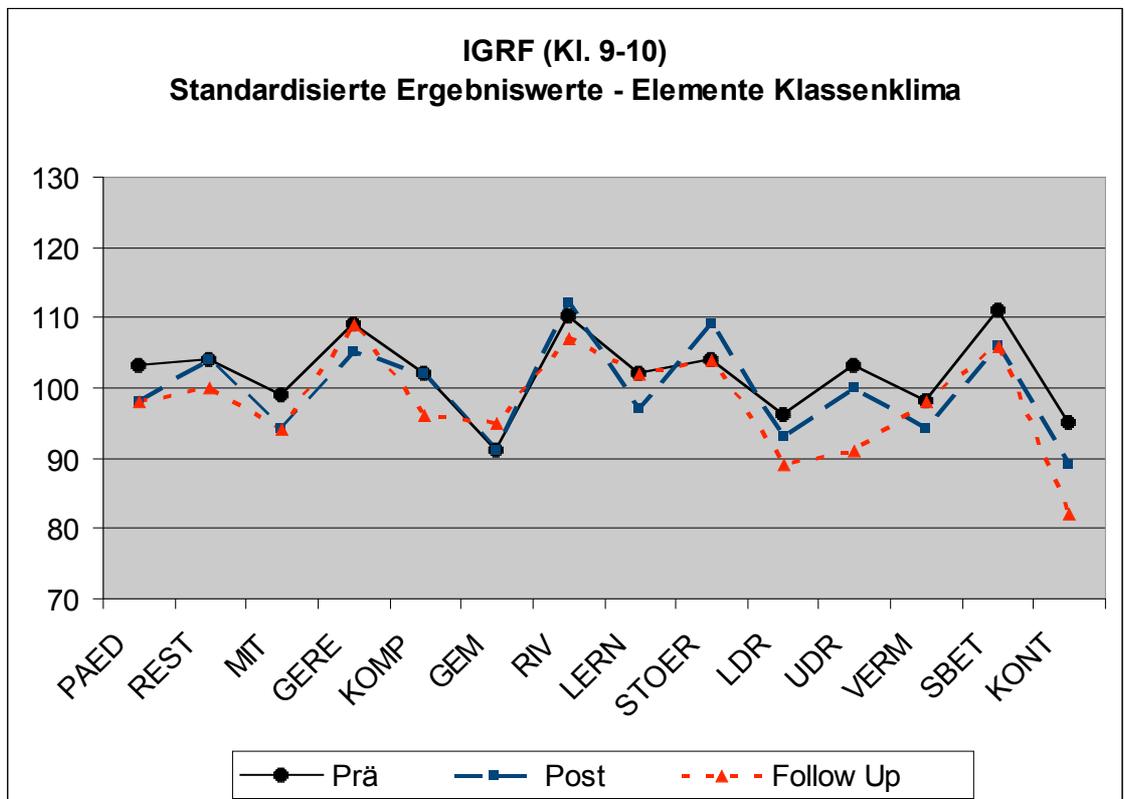
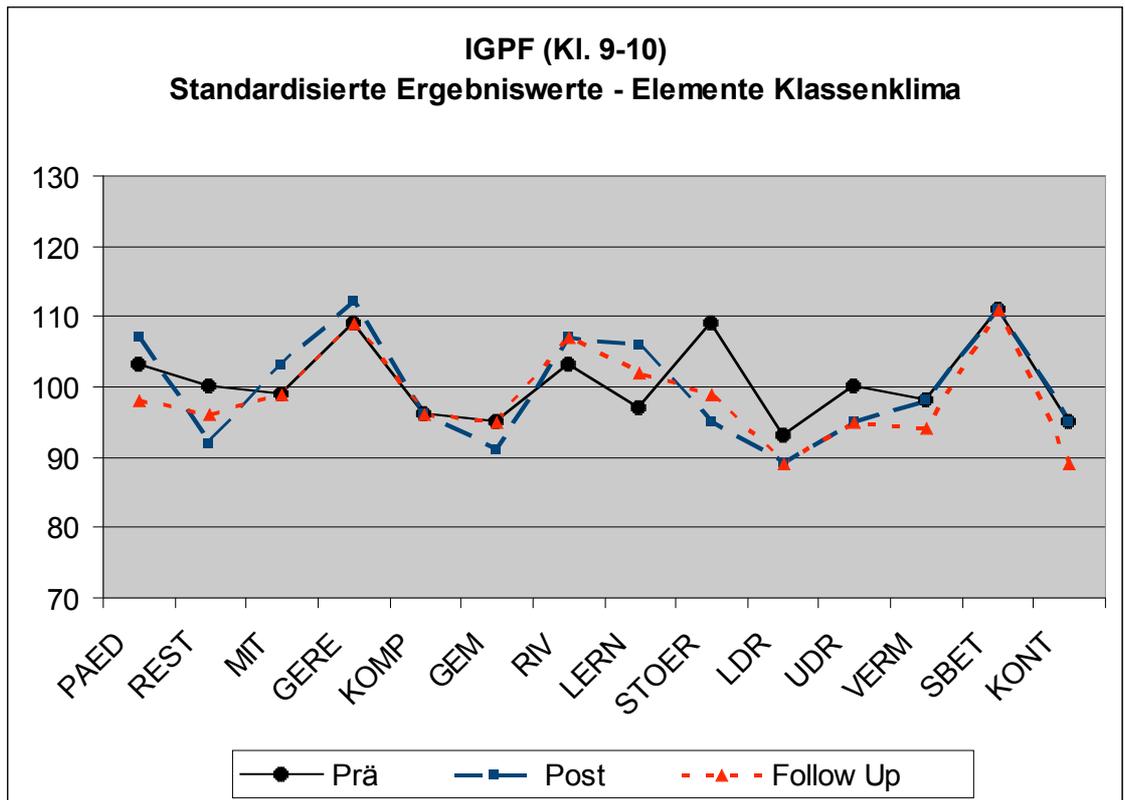
Die Haupthypothese bezüglich der Wahrnehmung des Klassen- und Schulklimas durch die Schüler (S2) drückt die Annahme einer positiven Veränderung für die Interventionsgruppen im Vergleich zu den Kontrollgruppen aus. Aufgrund der Ergebnisse muss zunächst festgestellt werden, dass diese Hypothese im Allgemeinen nicht bestätigt werden kann. Auch zeigt sich im Abgleich der beiden Fallgruppen (Jg. 5–8 und Jg. 9–10) für kein Element des Klassenklimas ein starker einheitlicher Trend, für die Dimensionen lediglich bei der Abnahme der Schülerzentriertheit in der Kontrollgruppe KGAT (vgl. Tab. 27a/b).

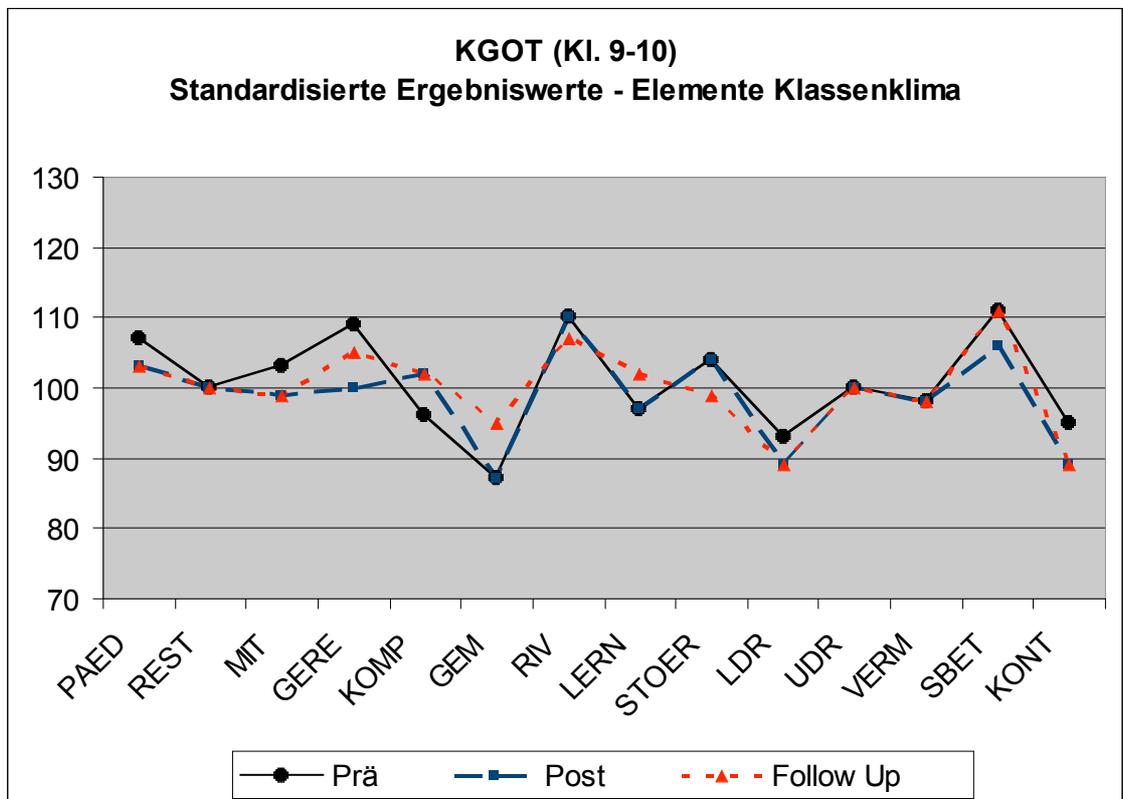
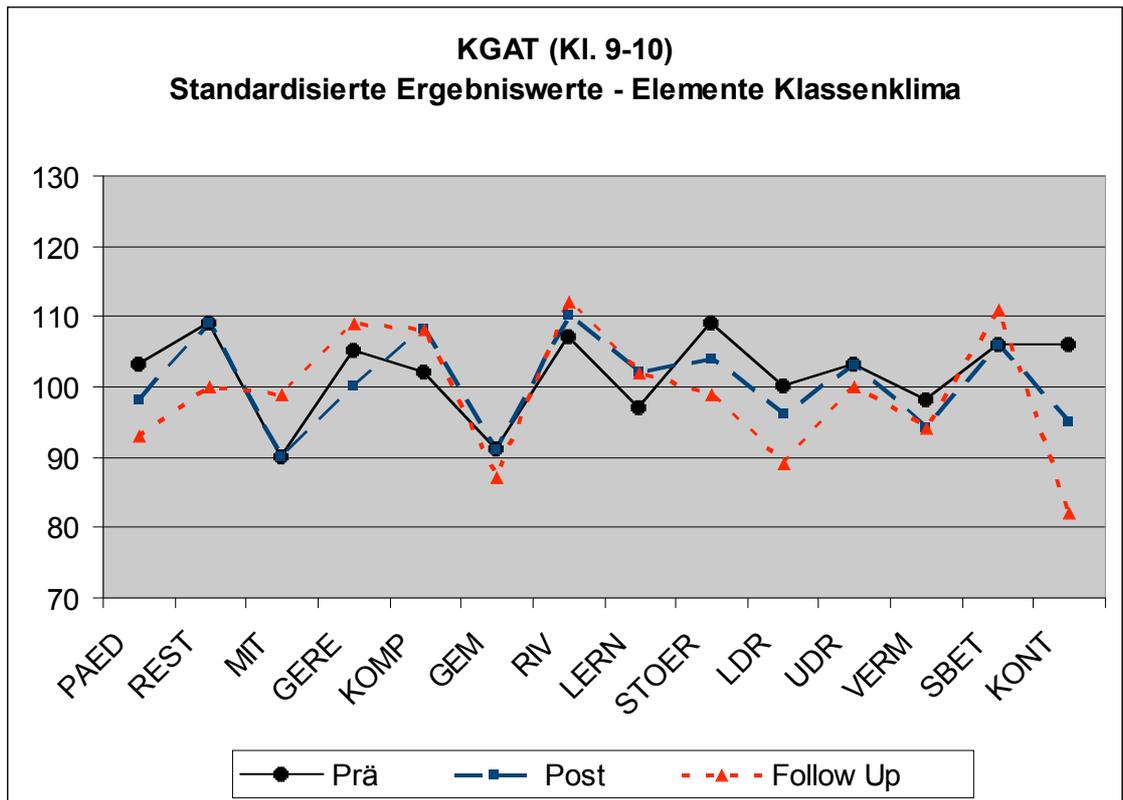
Zur Verdeutlichung der folgenden Ausführungen werden die Ergebnisse der Untersuchung an dieser Stelle in Diagrammform dargestellt (Abb. 12). Dabei richten wir uns auch aus Gründen der Darstellungsökonomie nach den entsprechenden Mustervorgaben im Manual, so dass – im Gegensatz zu den beim FSK verwendeten Diagrammformen – hier die Veränderungen über die Messzeitpunkte hinweg jeweils *vertikal* abzulesen sind.

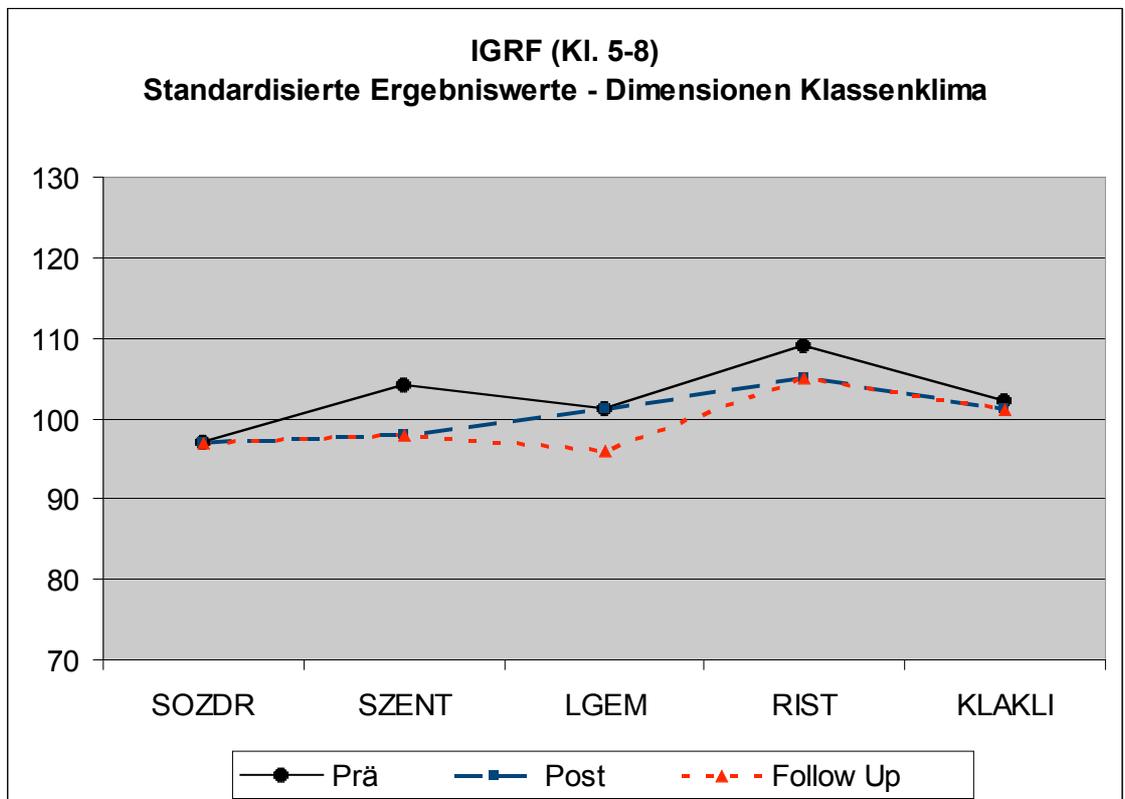
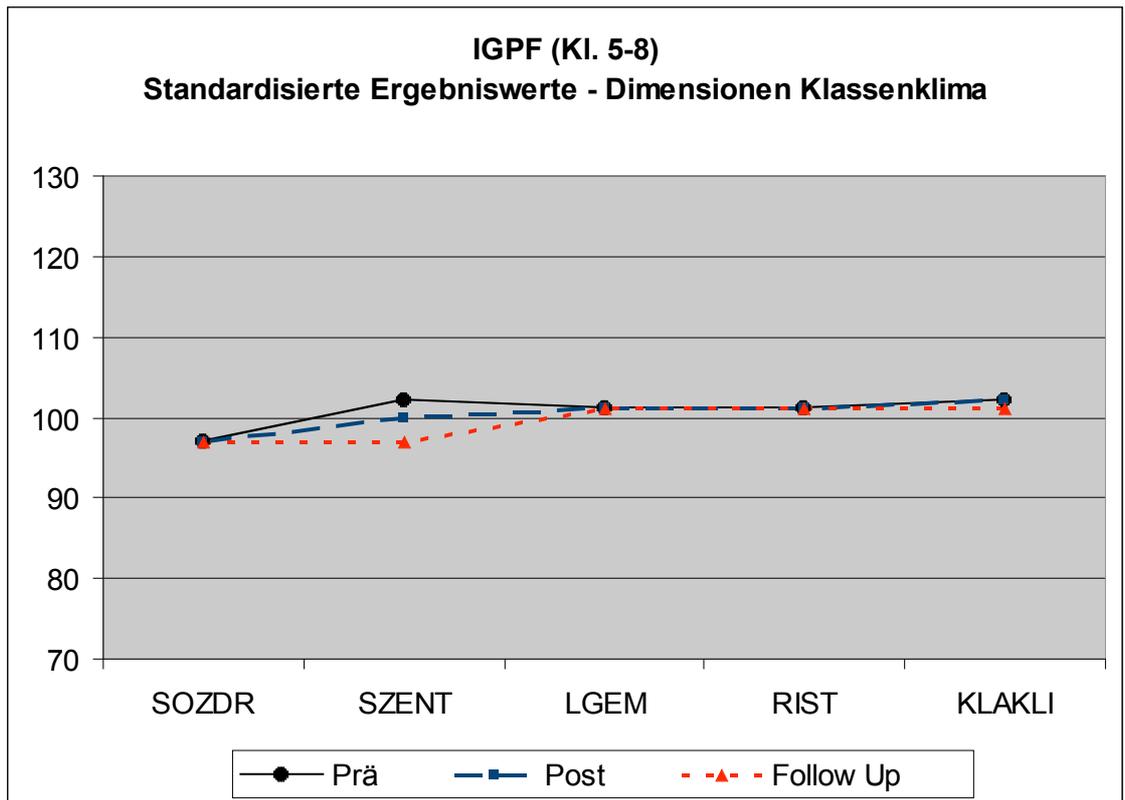
Abbildung 12  
 Graphische Darstellung der Ergebnisse des LFSK zum Klassenklima nach Fallgruppen (Veränderungen pro Skala abzulesen in vertikaler Richtung)

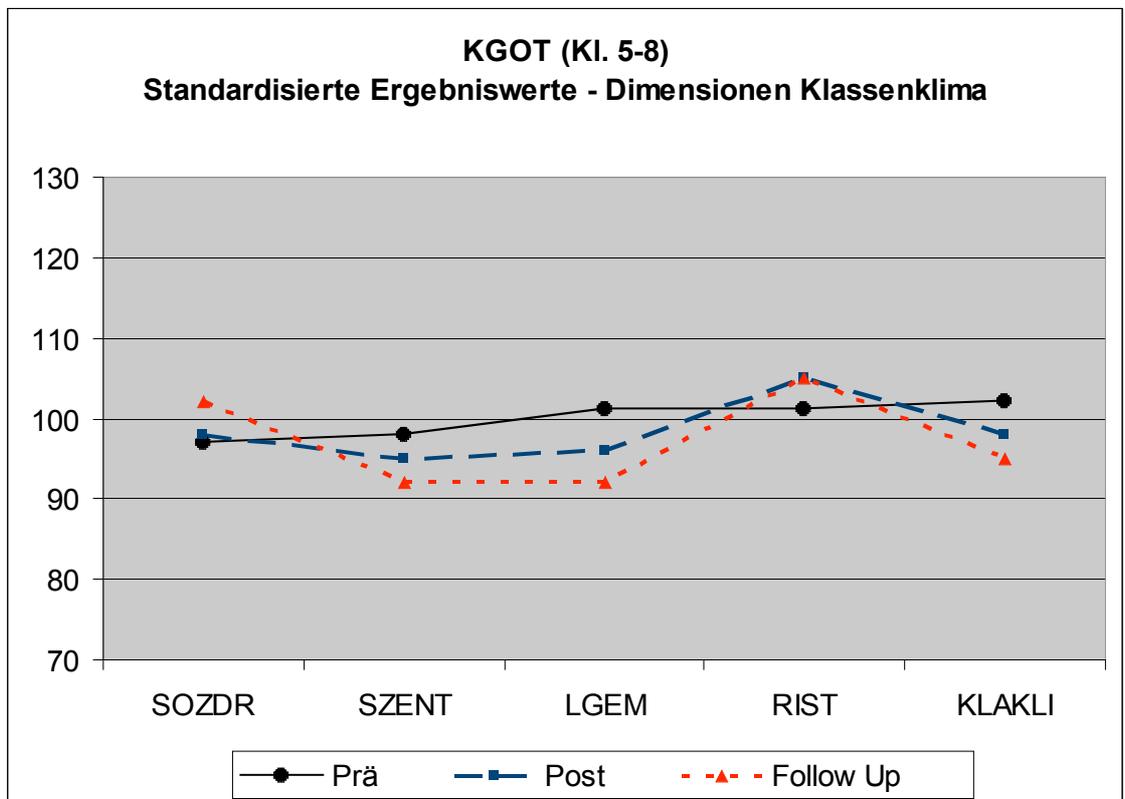
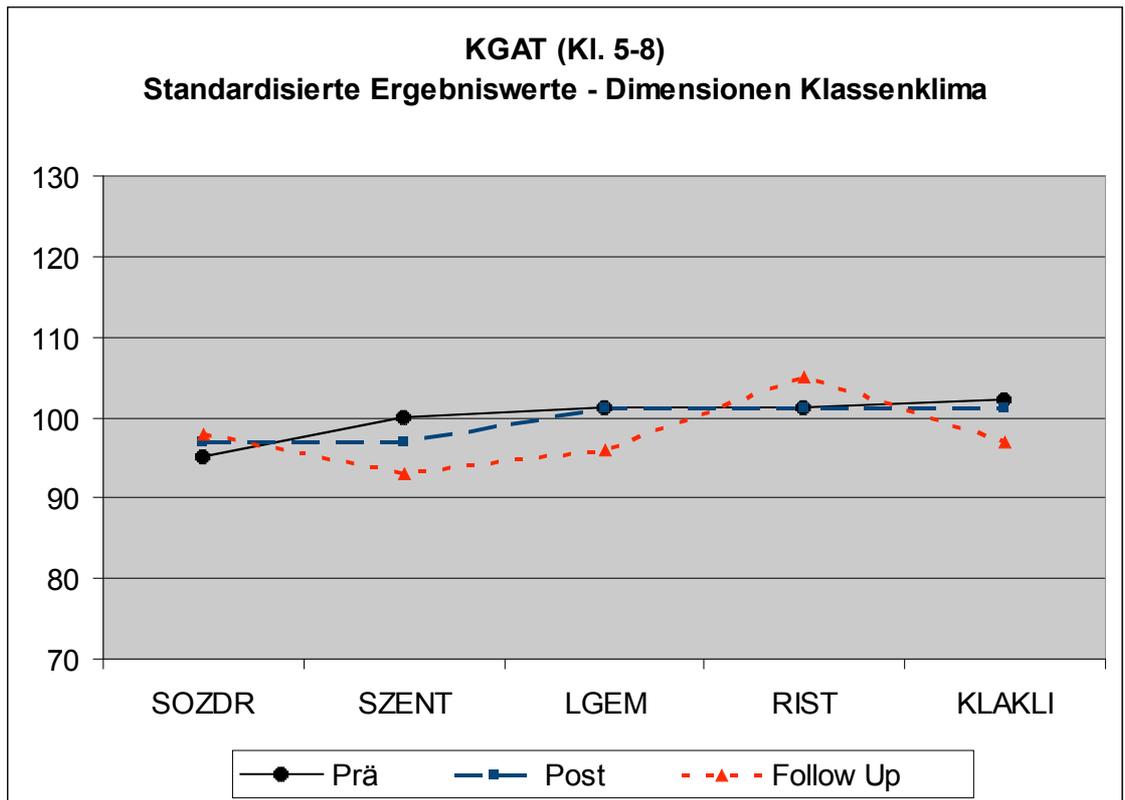


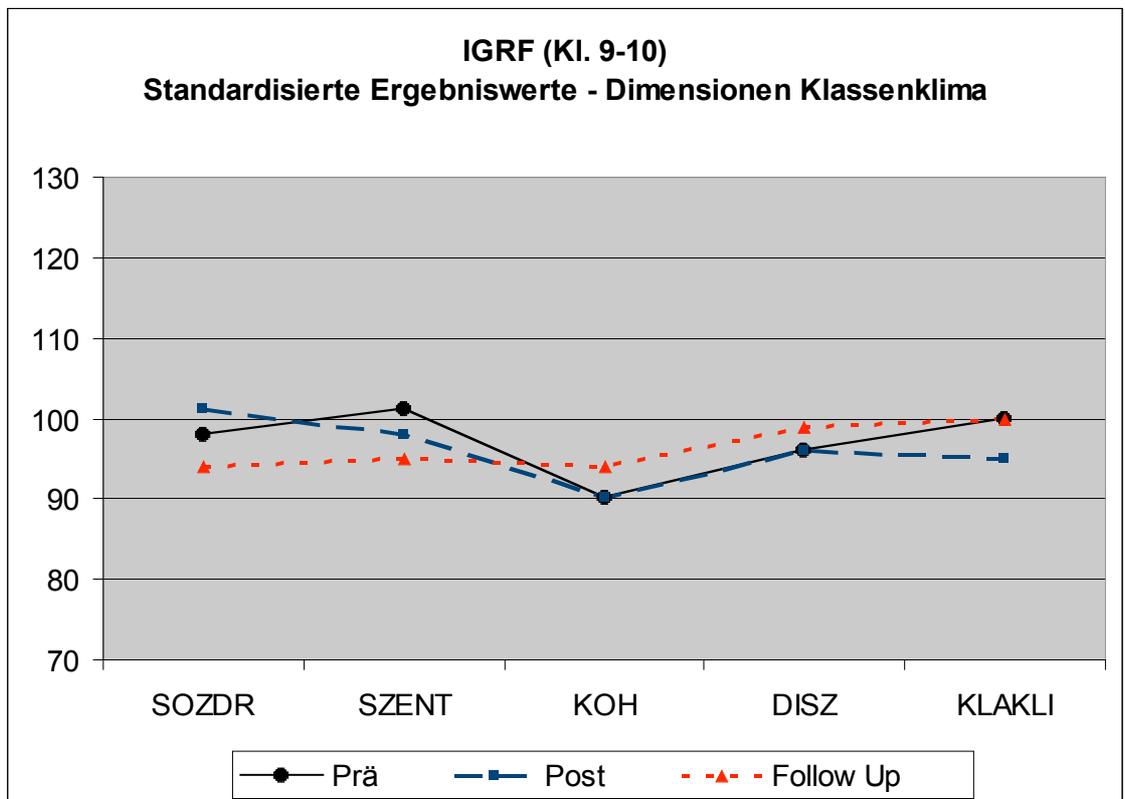
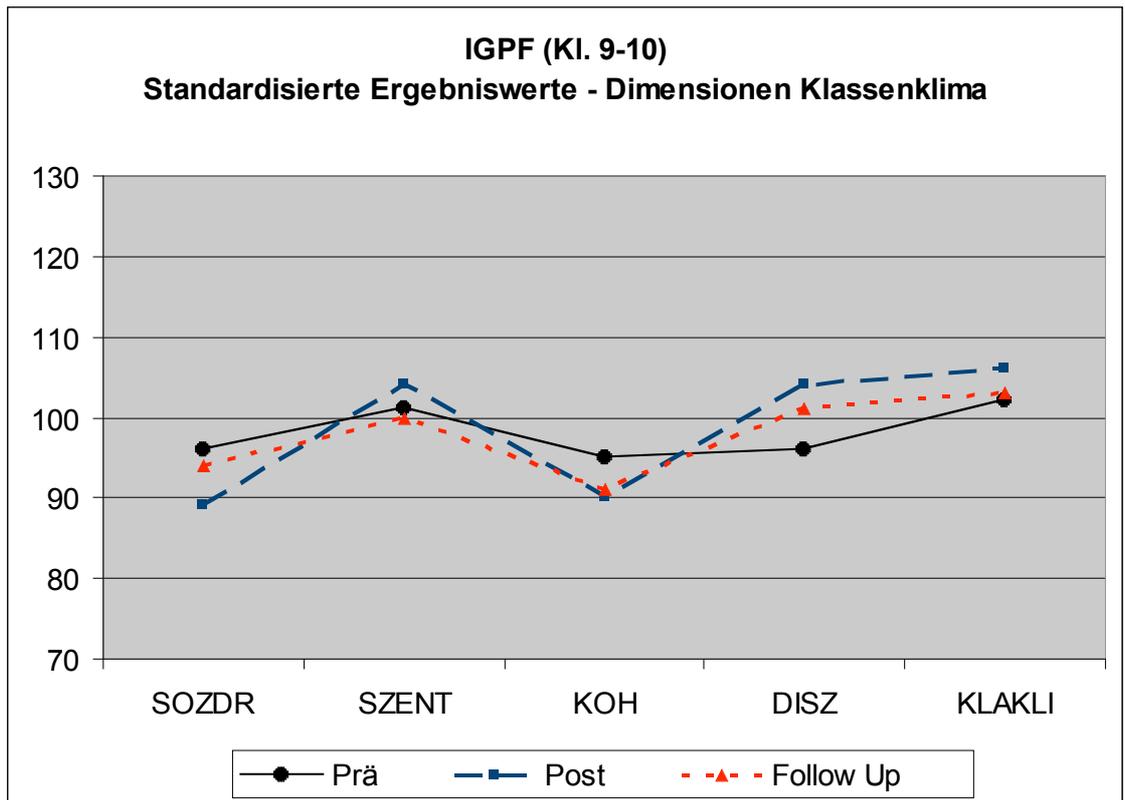


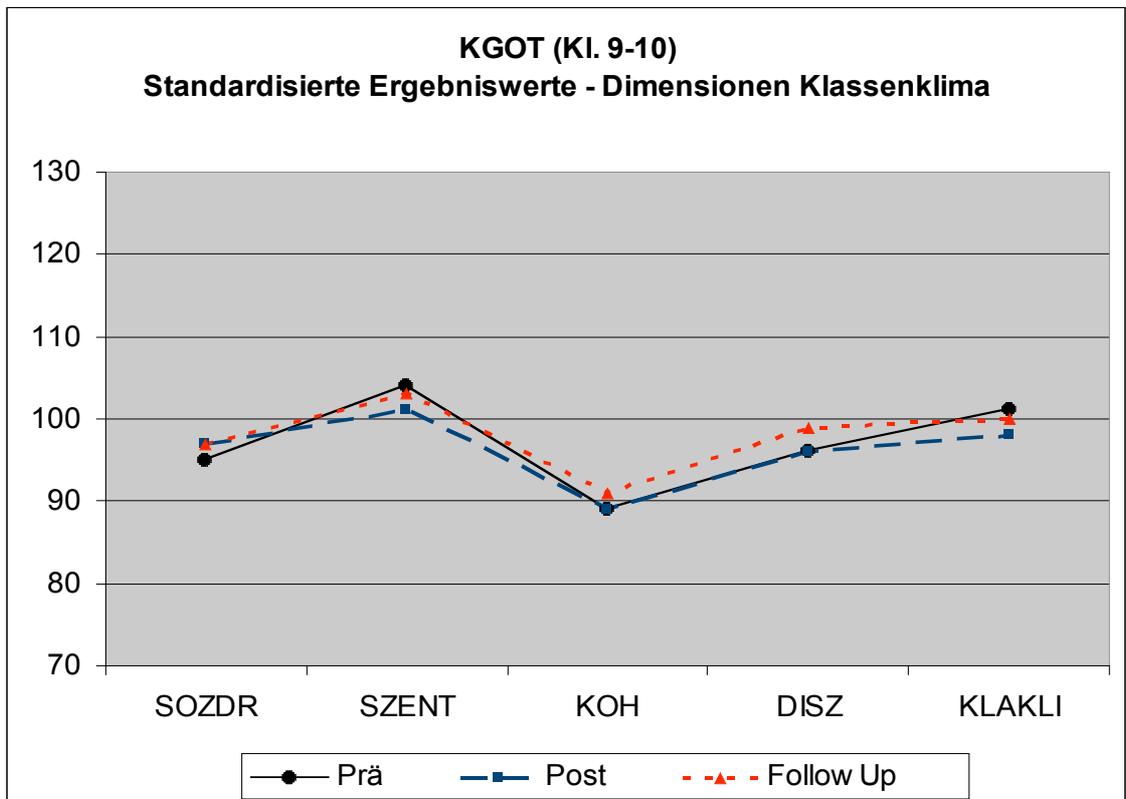
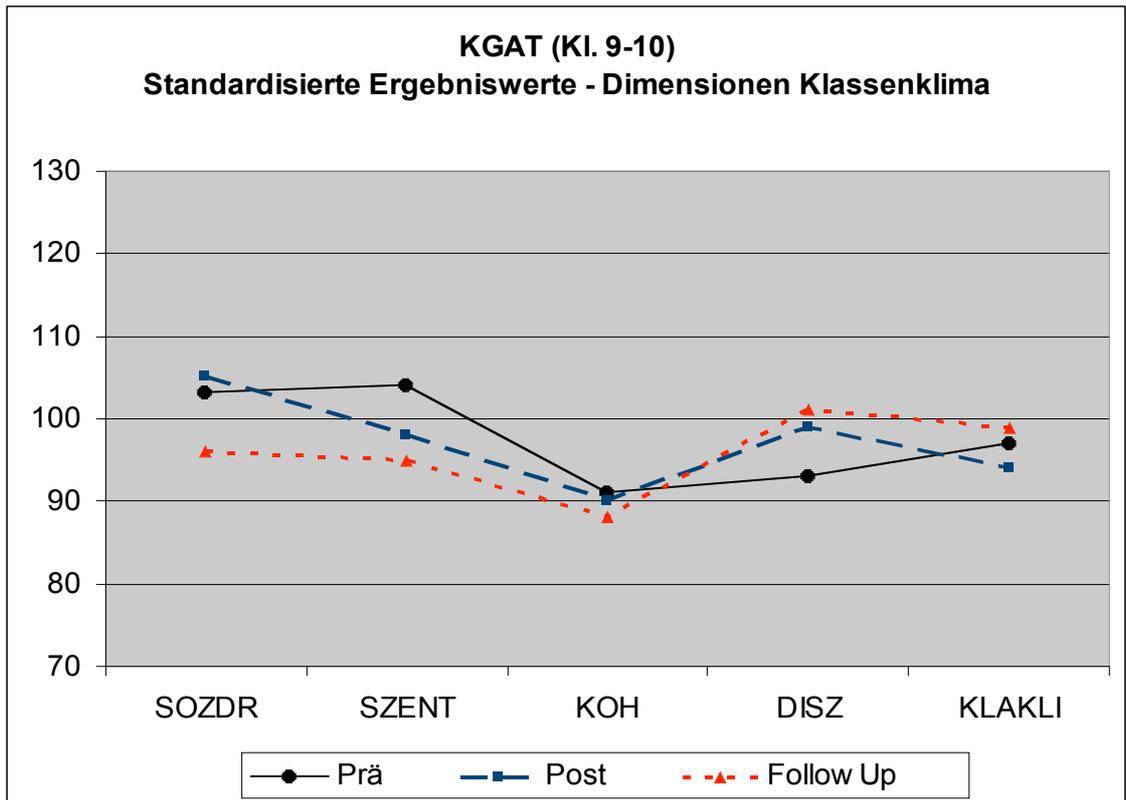






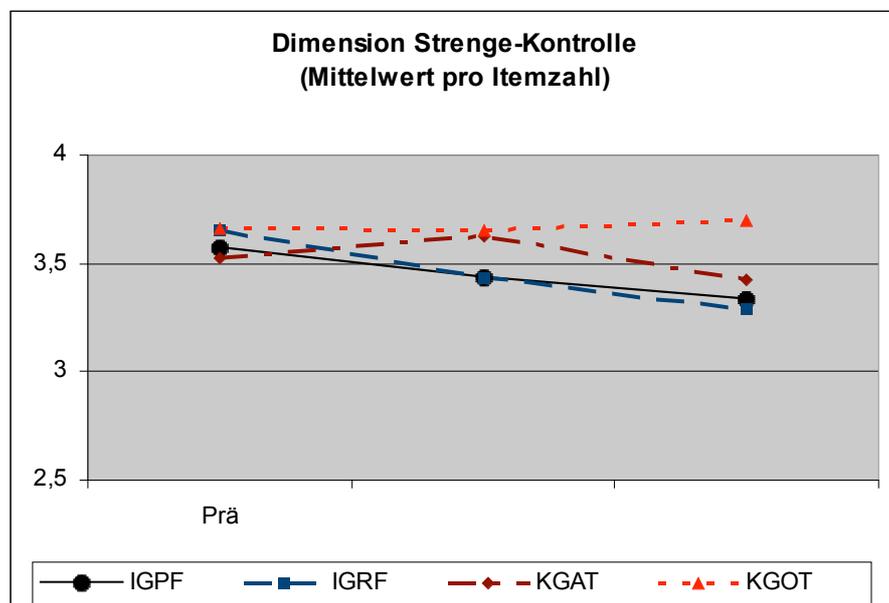
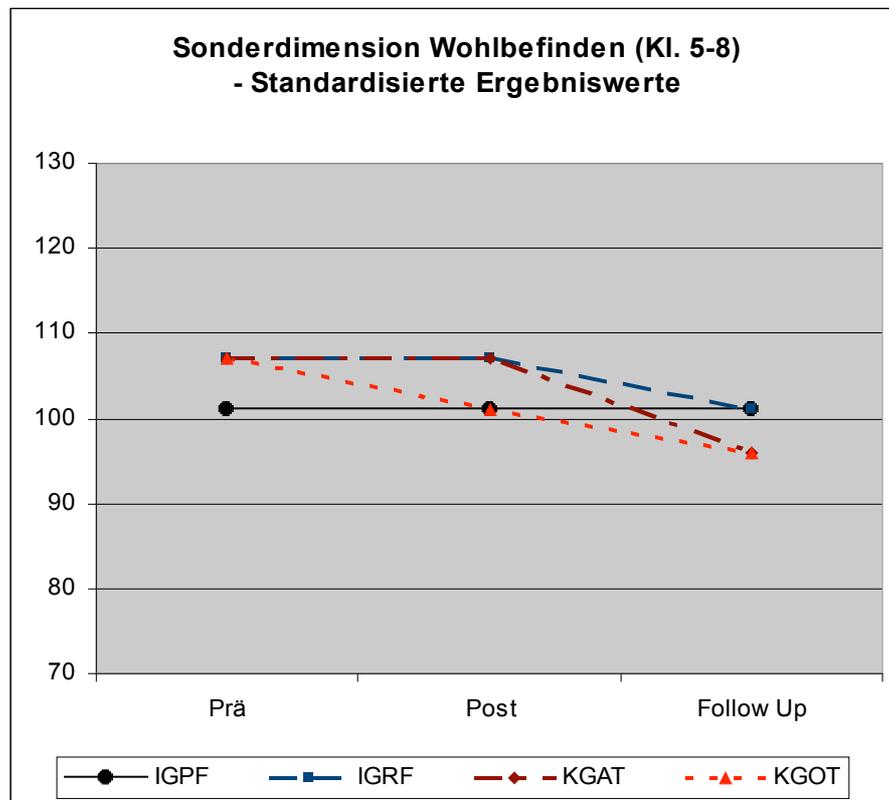


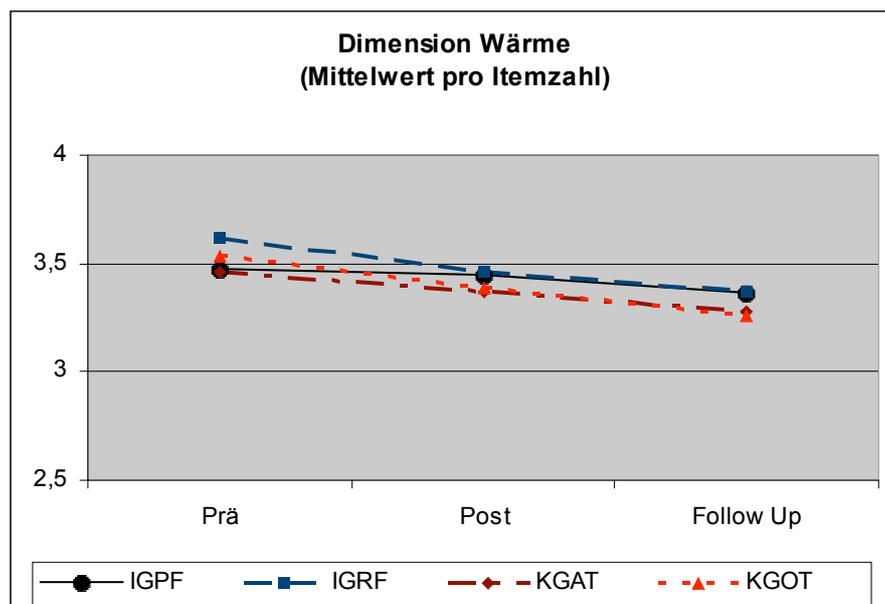




Bei der graphischen Darstellung der Schulklima-Ergebnisse können die Dimensionen jeweils einzeln dargestellt werden (Abb. 13). Demgemäß sind Veränderungen über die Messzeitpunkte hinweg (wie beim FSK) in horizontaler Richtung abzulesen. (Zur Erinnerung: In der Sonderdimension Wohlbefinden liegen standardisierte Skalensummenwerte vor, in den Dimensionen Strenge-Kontrolle und Wärme eine Relativierung auf das Format der Antwortskala.)

Abbildung 13  
Graphische Darstellung der Ergebnisse des LFSK zum Schulklima nach Fallgruppen  
 (Veränderungen pro Skala abzulesen in horizontaler Richtung)





Auffällig ist insgesamt, dass in Relation zur Anzahl der getesteten Elemente und Dimensionen nur wenig signifikante Änderungen festzustellen sind (vgl. auch im Folgenden Tab. 27a/b). Von den (in beiden LFSK-Formen jeweils) 14 Elementen des Klassenklimas konnten solche Änderungen für die Interventionsgruppen nur in einem (Jg. 5–8) bzw. in vier (Jg. 9–10) Elementen nachgewiesen werden, lediglich in den Bereichen Leistungsdruck (Jg. 5–8), Restriktivität und Unterrichtsdruck (Jg. 9–10) erfolgten Veränderungen, die hinsichtlich einer Verbesserung des Klassenklimas interpretiert werden können. Demgegenüber stehen die im Sinne einer Klimaverschlechterung interpretierbaren Entwicklungen in den Elementen „Pädagogisches Engagement“ sowie „Kontrolle der Schülerarbeit“ (Jg. 9–10).

Die Veränderungen in den Bereichen Leistungsdruck (IGPF und IGRF, Jg. 5–8) und Restriktivität (IGPF, Jg. 9–10) entsprechen der vermuteten Wirkung von SOKO laut Hypothese (S8), welche im Element Unterrichtsdruck (IGRF, Jg. 9–10) zum Teil erwartet worden war (vgl. Tab. 8a, 2.3.3). Es ist aber festzuhalten, dass die Kategorisierung laut (S8) im Ganzen nicht bestätigt werden und eine spezifische Wirkung von SOKO allenfalls für ausgewählte Bereiche angenommen werden kann. Dies gilt ebenfalls bezüglich der Dimensionen, wo die deutlichsten Änderungen in „Rivalität und Störung“ (Jg. 5–8) und Kohäsion (Jg. 9–10) erwartet worden waren (vgl. 2.3.3). Signifikante hypothesenkonforme, d. h. im Sinne einer Klimaverbesserung interpretierbare Effekte sind für die Interventionsgruppen dagegen in den Dimensionen „Sozial- und Leis-

tungsdruck“ (IGPF und IGRF, Jg. 9–10) und Disziplin (IGPF, Jg. 9–10) zu finden.

Im Bereich des Schulklimas wird die Hypothese (S8) ebenfalls verworfen, da sich in den Dimensionen Wärme und Wohlbefinden keine oder nicht die erwarteten Effekte zeigen (Abnahme des Wohlbefindens in IGRF, Jg. 5–8). Das Schüler-Empfinden von Strenge-Kontrolle nimmt dagegen in beiden Interventionsgruppen und im Unterschied zu den Kontrollgruppen signifikant ab, was bezüglich (S2) möglicherweise, aber nicht zwangsläufig auch als Tendenz einer Klimaveränderung interpretiert werden kann (vgl. 2.3.3). Die im Vergleich niedrigeren Eingangswerte der beiden Fallgruppen IGPF und KGAT (vgl. 3.3.2) haben für die Bewertung dieses Ergebnisses keine wesentliche Bedeutung.

Die mit Hypothese (S4) vermutete Unterschiedlichkeit der beiden Interventionsgruppen wird aufgrund der Ergebnisse nicht hinreichend deutlich und kann bezüglich der Klimawahrnehmung der Schüler somit nicht bestätigt werden, auch wenn vereinzelt im Bereich der Dimensionen (Disziplin, Jg. 9–10) „klimapositive“ Effekte für IGPF und nicht für IGRF zu finden sind.

Generell zeigt ein Vergleich von Interventions- und Kontrollgruppen, dass sich die zweite Kontrollgruppe ohne Trainingsprogramm (KGOT) deutlich von den drei Trainingsgruppen unterscheidet. Während hier für die Jahrgänge 5–8 die größte Anzahl signifikanter Effekte zu verzeichnen ist (Elemente Unterrichtsdruck und Vermittlungsqualität sowie Dimensionen „Sozial- und Leistungsdruck“, Schülerzentriertheit, Gesamtwert Klassenklima, Wohlbefinden), lassen sich in den Jahrgängen 9–10 keine statistisch bedeutsamen Veränderungen nachweisen.

Da alle diese Veränderungen ausnahmslos im Sinne einer Klimaverschlechterung interpretierbar sind, kann Hypothese (S5) in der Hinsicht bestätigt werden, dass diese Kontrollgruppe „am schlechtesten“ abschneidet. Wie später noch zu diskutieren sein wird deutet das Ergebnis zudem darauf hin, dass möglicherweise an dieser Schule (und damit vielleicht auch im Allgemeinen) noch andere Faktoren die Klima-Wahrnehmung der Schüler in den betreffenden Bereichen wesentlich beeinflussen.

Die erste Kontrollgruppe (KGAT) dagegen verhält sich in Vielem ähnlich wie eine oder beide Interventionsgruppen. Dies gilt im Bereich der Klassen 5–8 etwa für die fehlenden Effekte in fast allen Elementen sowie für die Dimensionen Schülerzentriertheit und Wohlbefinden (gleiche „klimanegative“ Entwicklungen wie bei IGRF), hinsichtlich der Klassen 9–10 etwa in Bezug auf „Pädagogisches Engagement“ und Restriktivität (wie IGPF), „Kontrolle der Schülerarbeit“ (wie IGRF) sowie „Sozial- und Leistungsdruck“ (wie IGPF und IGRF). Zudem sind wie in den Interventionsgruppen auch vereinzelt Elemente bzw. Dimensionen zu finden, in denen nur hier Effekte deutlich werden (z. B. Element Leistungsdruck, Jg. 9–10).

Bezüglich der Schulklima-Dimensionen zeichnen sich in der Dimension Wärme bei allen vier Schulen „negative“ Entwicklungen (im Sinne einer Abnahme der empfundenen Wärme) ab, ein Trend, der durch die Ergebnisse von IGRF, KGAT und KGOT in der Sonderdimension Wohlbefinden gestützt wird. Dem leicht erhöhten Eingangswert der Fallgruppe IGRF kommt hier offensichtlich keine besondere Bedeutung zu. Ein deutlicher Unterschied zwischen Interventions- und Kontrollgruppen findet sich wie angesprochen dagegen in der Dimension Strenge-Kontrolle: Während die Werte in IGPF und IGRF gleichmäßig fallen, sind in KGAT kein einheitlicher Trend (erst ansteigend, dann fallend) und in KGOT keine signifikanten Veränderungen zu beobachten.

Zusammenfassend kann Hypothese (S5) somit in Bezug auf die Abstufung der Interventionsgruppen und der ersten Kontrollgruppe KGAT im Ganzen nicht bestätigt werden, eine Ausnahme stellen hier einzelne Elemente (Jg. 5–8 Leistungsdruck, Jg. 9–10 Unterrichtsdruck) sowie die Schulklima-Dimension Strenge-Kontrolle dar. Die zweite Kontrollgruppe KGOT unterscheidet sich im Sinne von (S5) dagegen wie angesprochen relativ deutlich von den Trainingsgruppen.

Bezüglich des in (S3) vermuteten Haupteffektes der Zeit zeichnet sich ein tendenziell einheitlicheres Bild ab. Alle statistisch nachgewiesenen Änderungen erfolgen in der ersten Interventionsgruppe im Sinne der Hypothese, d. h. positive Effekte sind zeitnah zur Intervention zwischen den ersten beiden Messzeitpunkten feststellbar und lassen im Lauf der Zeit nach. Dies gilt im Übrigen auch für „klimanegative“ Entwicklungen wie das empfundene Nachlassen des pädagogischen Engagements, welches entgegen des sich zunächst abzeich-

nenden Trends erst mit zeitlichem Abstand zur Intervention festzustellen ist (Jg. 9–10). Dagegen sind für IGRF, KGAT und KGOT nahezu alle nachgewiesenen Effekte entweder als langfristige Entwicklung über alle drei Messzeitpunkte hinweg oder aber späte Entwicklung zwischen zweitem und drittem Messzeitpunkt klassifizierbar. Hier scheint eine unterschiedliche Wirkung der beiden Interventionsformen durchaus nachweisbar.

Schließlich kann Hypothese (S9) bezüglich einer tendenziell leichteren Beeinflussbarkeit des Klassenklimas gegenüber dem Schulklima nicht bestätigt werden, da in beiden Bereichen nur teilweise Effekte nachweisbar sind. Es wird zu diskutieren sein, ob die Befragungsergebnisse möglicherweise weniger von der Größe des Bezugssystems als von der spezifischen, inhaltlichen Thematik des Fragenkomplexes abhängen.

Als Fazit lassen sich in Teilbereichen und -fragestellungen begründet Wirkungen der SOKO-Intervention vermuten, die jedoch im Ganzen nicht so einheitlich und deutlich ausfallen wie erwartet. Auch bleibt die Frage zu erörtern, wie die Ähnlichkeiten zwischen Interventionsgruppen und erster Kontrollgruppe zu bewerten sind bzw. inwiefern andere externe Einflüsse die Klimawahrnehmung (und deren Messung im vorliegenden Fall) möglicherweise beeinflusst haben.

### **3.3.4 Zusammenfassung**

Der „Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima“ (LFSK) diente zur Untersuchung der Frage, ob bzw. wie sich die Intervention mit SOKO auf das Klassen- und Schulklima auswirkt. Er existiert in zwei Fassungen, dem LFSK 4–8, welcher für die Jahrgangsstufen 5–8 verwendet wurde, und dem LFSK 8–13, der in den Jahrgangsstufen 9–10 eingesetzt wurde. Bei der Auswertung musste deshalb zwischen diesen beiden Teilgruppen unterschieden werden. Einzig die Dimensionen Strenge-Kontrolle sowie Wärme des Schulteils sind in beiden Fassungen identisch und wurden für alle Schüler einer Schule in einer gemeinsamen Fallgruppe ausgewertet.

### **Vergleichbarkeit und Repräsentativität der Fallgruppen**

Die vier Untersuchungsgruppen können für den Klassenteil des LFSK jeweils im Wesentlichen als vergleichbar angenommen werden. (Die einzigen Ausnahmen bilden zwei Elemente des LFSK 8–13, die jeweils in einer der Kon-

trollgruppen abweichen.) Bezüglich des Schulteils sind Einschränkungen zu machen, da hier die Eingangswerte der Fallgruppen IGPF und KGAT tendenziell niedriger sind als die der Fallgruppen IGRF und KGOT. Keine der Fallgruppen unterscheidet sich jedoch von allen übrigen signifikant. Insgesamt können die Fallgruppen als repräsentativ gelten, da die Eingangswerte im Bereich der Normstichprobe liegen.

Bei der Auswertung der Ergebnisse in den auffälligen Elementen und Dimensionen zeigte sich, dass die festgestellten Abweichungen keine wesentliche Bedeutung für die Interpretation des Ergebnisses besitzen. Zum einen blieb selbst bei Ausklammerung der betroffenen Fallgruppe jeweils die andere Interventions- bzw. Kontrollgruppe erhalten, mit der die Hypothesen getestet werden konnten. Zum anderen deuteten die erhaltenen Ergebnisse nicht darauf hin, dass in den fraglichen Fällen eine für die Interpretation der Ergebnisse entscheidende Auswirkung vorgelegen hätte.

### ***Interventionseffekte***

Die grundlegende Veränderungshypothese (S1) bezüglich eines signifikanten Unterschiedes zwischen Interventions- und Kontrollgruppen konnte im Allgemeinen nicht bestätigt werden. Insbesondere sind für die beiden Teilgruppen (Jg. 5–8 und Jg. 9–10) nahezu keine einheitlichen Trends belegbar. So sind einerseits Veränderungen nachweisbar, die im Sinne einer Klimaverbesserung interpretierbar sind und etwa in den Elementen Leistungsdruck (Jg. 5–8) und Restriktivität (Jg. 9–10) auch ausdrücklich erwartet worden waren. Andererseits wurden dagegen in den Elementen „Pädagogisches Engagement“ und „Kontrolle der Schülerarbeit“ (Jg. 9–10) Veränderungen festgestellt, die als Indikator einer Klimaverschlechterung gedeutet werden können. Gleiches gilt für die Dimensionen des Klassenklimas: „klimapositive“ Veränderungen in „Sozial- und Leistungsdruck“ (IGPF und IGRF, Jg. 9–10) sowie Disziplin (Jg. 9–10), „klimanegative“ in Schülerzentriertheit (IGRF, Jg. 5–8).

Bezüglich des Schulklimas und den beiden Dimensionen Strenge-Kontrolle und Wärme kommen sowohl die parametrischen als auch die nichtparametrischen Testverfahren zum gleichen statistischen Ergebnis. Demnach ähneln sich die Fallgruppen in einer relativ kontinuierlichen Abnahme der empfundenen Wärme, das Schüler-Empfinden der Strenge-Kontrolle nimmt dagegen in

beiden Interventionsgruppen und im Unterschied zu den Kontrollgruppen kontinuierlich ab.

Auswirkungen der Intervention können somit lediglich in ausgewählten Bereichen angenommen werden, eine Abgrenzung zu den Kontrollgruppen gelingt durchgängig hinsichtlich der Fallgruppe KGOT, nicht jedoch hinsichtlich der Fallgruppe KGAT. Es wird zu diskutieren sein, ob dies evtl. auf weitere Einflüsse (in der zweiten Kontrollschule) hindeutet oder aber das SOKO-Training hinsichtlich des Klassen- und Schulklimas möglicherweise eine ähnliche Wirkung entfaltet wie das in der ersten Kontrollschule KGAT eingeführte RvD-Programm. Insgesamt treten die festgestellten Effekte in der Fallgruppe IGPF tendenziell zeitnäher zur Intervention auf als in IGRF und KGAT.

### **3.4 Soziale Kompetenzen der Lehrer**

Dieses Unterkapitel behandelt die Ergebnisse bezüglich der Kernfrage 3: *Wie wirkt sich die Intervention mit SOKO auf die sozialen Kompetenzen der Lehrer aus?* Diesbezüglich werden die Ergebnisse des Unsicherheitsfragebogens „UFB“ (Ullrich de Muynck & Ullrich, 1977 bzw. 1990), welcher in 2.3.4 vorgestellt wurde, dargestellt und ausgewertet.

#### **3.4.1 Deskriptive Statistiken**

Die grundlegenden statistischen Kennwerte der Subskalen (Skalensummenwerte / Itemzahl) für die einzelnen Fallgruppen und Messzeitpunkte sind in Tabelle 32 dargestellt. Dabei kann in allen Subskalen mit Ausnahme der dritten „Fordern können“ ein niedrigerer Messwert inhaltlich jeweils im Sinne einer höheren sozialen Kompetenz interpretiert werden.

Die internen Konsistenzen sind überwiegend gut, lediglich in den Subskalen Schuldgefühle und Anständigkeit finden sich in etwa einem Drittel der Fälle niedrige Reliabilitätswerte (Cronbachs  $\alpha < 0,6$ ). Dies wird bei der Auswertung der Ergebnisse zu berücksichtigen sein, beide Subskalen werden zunächst jedoch mit einbezogen.

Tabelle 32  
 Statistische Kennwerte zu den Subskalen des Unsicherheitsfragebogens

Schule 1 (IGPF)	Messzeitpunkt T <sub>1</sub>				Messzeitpunkt T <sub>2</sub>				Messzeitpunkt T <sub>3</sub>			
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	$\alpha$	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	$\alpha$	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	$\alpha$
F./Kritikangst	26	1,88	,79	,90	25	1,60	,72	,87	25	1,51	,82	,89
Kontaktangst	26	1,76	,63	,76	25	1,59	,70	,83	25	1,57	,72	,86
Fordern	26	2,80	,58	,71	24	2,93	,65	,74	25	3,07	,51	,61
Nein-Sagen	26	2,20	,78	,82	25	1,90	,71	,77	25	1,72	,77	,80
Schuldgefühle	26	1,48	,84	,58	25	1,57	,78	,56	25	1,42	,99	,72
Anständigkeit	26	2,45	,81	,46	25	2,00	,85	,53	25	2,10	,85	,54

Schule 2 (IGRF)	Messzeitpunkt T <sub>1</sub>				Messzeitpunkt T <sub>2</sub>				Messzeitpunkt T <sub>3</sub>			
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	$\alpha$	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	$\alpha$	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	$\alpha$
F./Kritikangst	27	1,99	,79	,89	27	1,75	,75	,68	26	1,60	,75	,87
Kontaktangst	27	1,66	,84	,89	27	1,72	,74	,80	26	1,40	,93	,93
Fordern	27	2,68	,48	,58	27	2,61	,66	,72	26	2,96	,65	,78
Nein-Sagen	26	2,28	,84	,83	27	2,17	,78	,77	26	1,98	,85	,85
Schuldgefühle	27	1,36	,96	,77	27	1,29	,89	,71	26	1,18	,82	,73
Anständigkeit	27	2,24	,84	,60	27	2,25	,94	,57	26	1,86	,78	,45

Schule 3 (KGAT)	Messzeitpunkt T <sub>1</sub>				Messzeitpunkt T <sub>2</sub>				Messzeitpunkt T <sub>3</sub>			
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	$\alpha$	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	$\alpha$	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	$\alpha$
F./Kritikangst	32	1,59	,75	,88	25	1,28	,90	,94	23	1,43	,86	,92
Kontaktangst	32	1,34	,82	,89	25	1,19	,86	,92	23	1,41	,96	,92
Fordern	31	2,98	,55	,66	25	3,17	,59	,77	24	2,92	,63	,75
Nein-Sagen	31	1,88	,80	,84	25	1,59	,81	,88	24	1,68	,98	,90
Schuldgefühle	32	1,01	,78	,65	25	0,87	,76	,71	24	1,02	,89	,80
Anständigkeit	32	2,05	,86	,61	25	1,85	,94	,74	24	1,97	1,03	,74

Schule 4 (KGOT)	Messzeitpunkt T <sub>1</sub>				Messzeitpunkt T <sub>2</sub>				Messzeitpunkt T <sub>3</sub>			
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	$\alpha$	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	$\alpha$	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	$\alpha$
F./Kritikangst	32	1,48	,89	,89	33	1,63	,88	,89	32	1,54	,87	,91
Kontaktangst	32	1,36	,81	,86	33	1,58	,76	,83	31	1,58	,83	,87
Fordern	32	2,89	,81	,84	32	2,59	,59	,66	32	2,88	,56	,62
Nein-Sagen	32	1,84	,95	,88	33	2,06	,92	,83	32	1,92	,78	,84
Schuldgefühle	32	0,98	,65	,36	33	1,12	,72	,52	32	1,21	,86	,68
Anständigkeit	32	2,26	1,03	,64	33	2,22	,93	,63	32	2,03	,81	,55

### **3.4.2 Inferenzstatistische Auswertung**

Die Untersuchung umfasst einen Pretest im Sinne einer Befragung der Lehrer vor Beginn der Intervention (Messzeitpunkt  $T_1$ ). Um die Vergleichbarkeit der Fallgruppen untersuchen zu können, wurde über die sechs Subskalen eine multivariate Varianzanalyse gerechnet. Demnach ergaben sich für keine Subskala signifikante Unterschiede:

- Fehlschlag- und Kritikangst ( $F(3,110) = 2,29$  ;  $p = 0,082$ ),
- Kontaktangst ( $F(3,110) = 1,90$  ;  $p = 0,134$ ),
- Fordern können ( $F(3,110) = 1,11$  ;  $p = 0,347$ ),
- Nicht-nein-Sagen-können ( $F(3,110) = 1,96$  ;  $p = 0,125$ ),
- Schuldgefühle ( $F(3,110) = 2,56$  ;  $p = 0,058$ ),
- Anständigkeit ( $F(3,110) = 1,09$  ;  $p = 0,357$ ).

Wie in 2.3.4 ausgeführt liegen beim UFB Daten einer Referenzgruppe von 584 Nichtpatienten vor. Um die Repräsentativität der Eingangswerte unserer Untersuchung einschätzen zu können, wurden wie beim LFSK die Eingangswerte der Untersuchungsgruppen mit den Kenndaten der Referenzstichprobe verglichen. Tabelle 33 zeigt die Ergebnisse von entsprechenden t-Tests. Die auf einem Testniveau von 5% signifikanten Ergebnisse sind hervorgehoben.

In zwei Drittel der Fälle kann – obwohl das Signifikanzniveau von 5% beibehalten wurde – ein signifikanter Unterschied nicht angenommen werden. Dies spricht dafür, dass die vorliegende Stichprobe trotz des geringeren Umfangs mehrheitlich als repräsentativ gelten kann.

Zu bemerken ist jedoch, dass die größten absoluten Mittelwertunterschiede im Vergleich der Kontrollgruppen mit der Referenzgruppe zu finden sind, und dass in den ersten beiden Subskalen auch jeweils beide Kontrollgruppen signifikant niedrigere Eingangswerte aufweisen: Diese sind dort somit (inhaltlich gedeutet) tendenziell überdurchschnittlich gut, was möglicherweise den Spielraum für positive Veränderungen im Vergleich zu den Interventionsgruppen reduziert. Das wird bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen sein.

Tabelle 33

Kenndaten der Referenzstichprobe sowie Ergebnisse der t-Tests zum Vergleich der Eingangswerte der verschiedenen Fallgruppen mit der Referenzgruppe (RG)

		<b>F.-/Kritikangst</b>	<b>Kontaktangst</b>	<b>Fordern können</b>
<b>Referenz-Gruppe</b>	<b>M</b>	<b>28</b>	<b>25</b>	<b>39</b>
	<b>SD</b>	<b>13</b>	<b>12</b>	<b>9</b>
<b>IGPF – RG</b>		$\chi^2(25) = 0,07$ $p = 0,9479$	$\chi^2(25) = 0,79$ $p = 0,4363$	$\chi^2(30) = 3,82$ <b><math>p = 0,0006</math></b> $d = -0,34$
<b>IGRF – RG</b>		$\chi^2(26) = 0,80$ $p = 0,4338$	$\chi^2(26) = -0,06$ $p = 0,9519$	$\chi^2(26) = 0,86$ $p = 0,3999$
<b>KGAT – RG</b>		$\chi^2(31) = -2,07$ <b><math>p = 0,0470</math></b> $d = 0,34$	$\chi^2(31) = -2,23$ <b><math>p = 0,0333</math></b> $d = 0,40$	$\chi^2(31) = -2,07$ <b><math>p = 0,0470</math></b> $d = -0,66$
<b>KGOT – RG</b>		$\chi^2(31) = -2,45$ <b><math>p = 0,0200</math></b> $d = 0,44$	$\chi^2(31) = -2,10$ <b><math>p = 0,0439</math></b> $d = 0,37$	$\chi^2(31) = 2,00$ $p = 0,0540$

		<b>Nicht-nein-Sagen</b>	<b>Schuldgefühle</b>	<b>Anständigkeit</b>
<b>Referenz-Gruppe</b>	<b>M</b>	<b>19</b>	<b>6</b>	<b>10</b>
	<b>SD</b>	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>5</b>
<b>IGPF – RG</b>		$\chi^2(25) = 1,98$ $p = 0,0590$	$\chi^2(25) = 1,69$ $p = 0,1034$	$\chi^2(25) = 2,85$ <b><math>p = 0,0086</math></b> $d = -0,50$
<b>IGRF – RG</b>		$\chi^2(25) = 2,31$ <b><math>p = 0,0293</math></b> $d = -0,46$	$\chi^2(26) = 0,88$ $p = 0,3878$	$\chi^2(26) = 1,46$ $p = 0,1560$
<b>KGAT – RG</b>		$\chi^2(30) = -0,14$ $p = 0,8931$	$\chi^2(31) = -1,36$ $p = 0,1839$	$\chi^2(31) = 0,33$ $p = 0,7446$
<b>KGOT – RG</b>		$\chi^2(31) = -0,37$ $p = 0,7137$	$\chi^2(31) = -1,97$ $p = 0,0578$	$\chi^2(31) = 1,41$ $p = 0,1688$

### **Auswertung der Skalen – parametrische Verfahren**

Gemäß dem in 2.3.4 ins Auge gefassten und in 2.7 erläuterten Vorgehen wurde geprüft, ob sich durch die Intervention in den einzelnen Fallgruppen und Skalen über die Messzeitpunkte hinweg signifikante Änderungen ergeben haben. Dazu wurden zunächst Tests nach Kolmogorov-Smirnov durchgeführt, um die für Varianzanalysen vorauszusetzende Normalverteilungsannahme zu testen. Demnach kann eine entsprechende Nullhypothese nicht abgelehnt werden. Es wird also von einer Normalverteilung der Daten ausgegangen.

Über alle Variablen wurde eine multivariate Varianzanalyse gerechnet. Demzufolge ergaben sich in keiner der Subskalen signifikante Wechselwirkungen der Faktoren „Fallgruppe“ und „Messzeitpunkt“:

- *Fehlschlag- und Kritikangst* ( $F(6,31) = 0,81$  ;  $p = 0,565$ ),
- *Kontaktangst* ( $F(6,31) = 0,94$  ;  $p = 0,465$ ),
- *Fordern können* ( $F(6,31) = 1,50$  ;  $p = 0,179$ ),
- *Nicht-nein-Sagen-können* ( $F(6,31) = 1,02$  ;  $p = 0,413$ ),
- *Schuldgefühle* ( $F(6,31) = 0,42$  ;  $p = 0,865$ ),
- *Anständigkeit* ( $F(6,31) = 0,88$  ;  $p = 0,508$ ).

Die Nullhypothese, dass es keinen Gruppenunterschied gibt, wird daher auf einem Signifikanzniveau von 5% für alle Subskalen beibehalten.

### **Auswertung der Skalen – nichtparametrische Verfahren**

Zur Absicherung dieser Ergebnisse wurden wiederum ergänzend nichtparametrische Tests durchgeführt, zunächst nach Kruskal-Wallis jeweils einer pro Fallgruppe und Subskala (Tab. 34). Auch hier kann die Nullhypothese („kein Unterschied zwischen den drei Messzeitpunkten“) in keiner der Fallgruppen und Subskalen auf einem korrigierten Signifikanzniveau von  $5\% / 24 = 0,208\%$  abgelehnt werden.

Damit führen an dieser Stelle sowohl die parametrischen als auch die nichtparametrischen Testverfahren zum gleichen statistischen Ergebnis.

Tabelle 34

Ergebnisse der Kruskal-Wallis-Tests bezüglich Messzeitpunkt-Unterschieden der sechs Subskalen des UFB innerhalb der einzelnen Fallgruppen

Fallgruppe	F./Kritikangst	Kontaktangst	Fordern können
IGPF	$\chi^2(2) = 2,78$ $p = 0,2488$	$\chi^2(2) = 1,09$ $p = 0,5812$	$\chi^2(2) = 2,93$ $p = 0,2308$
IGRF	$\chi^2(2) = 4,98$ $p = 0,0830$	$\chi^2(2) = 3,42$ $p = 0,1806$	$\chi^2(2) = 5,78$ $p = 0,0557$
KGAT	$\chi^2(2) = 2,39$ $p = 0,3029$	$\chi^2(2) = 1,02$ $p = 0,6011$	$\chi^2(2) = 3,54$ $p = 0,1708$
KGOT	$\chi^2(2) = 0,59$ $p = 0,7449$	$\chi^2(2) = 1,61$ $p = 0,4470$	$\chi^2(2) = 4,99$ $p = 0,0825$

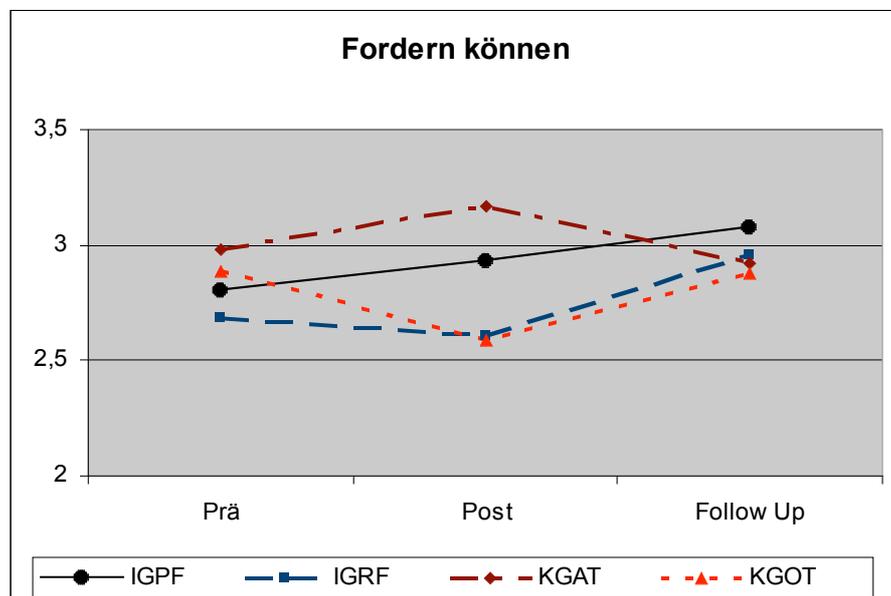
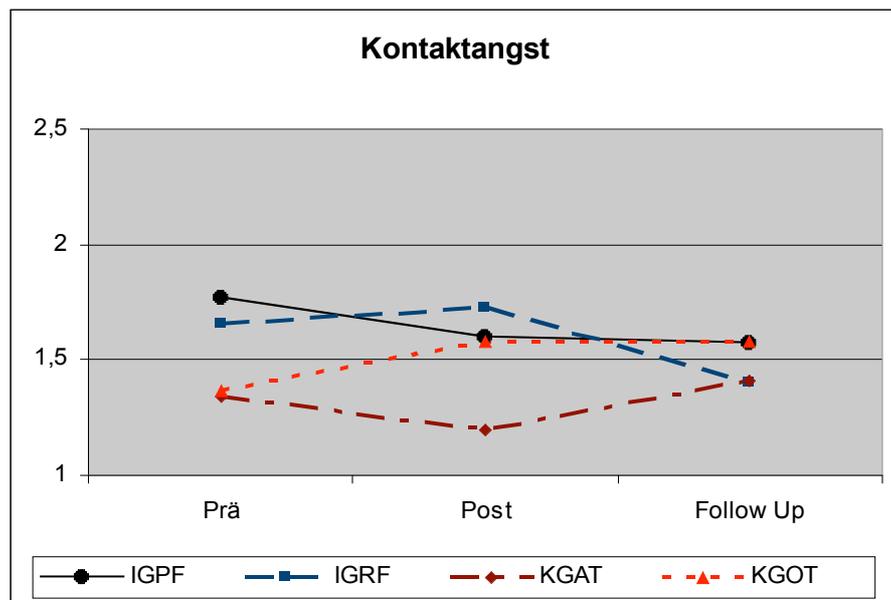
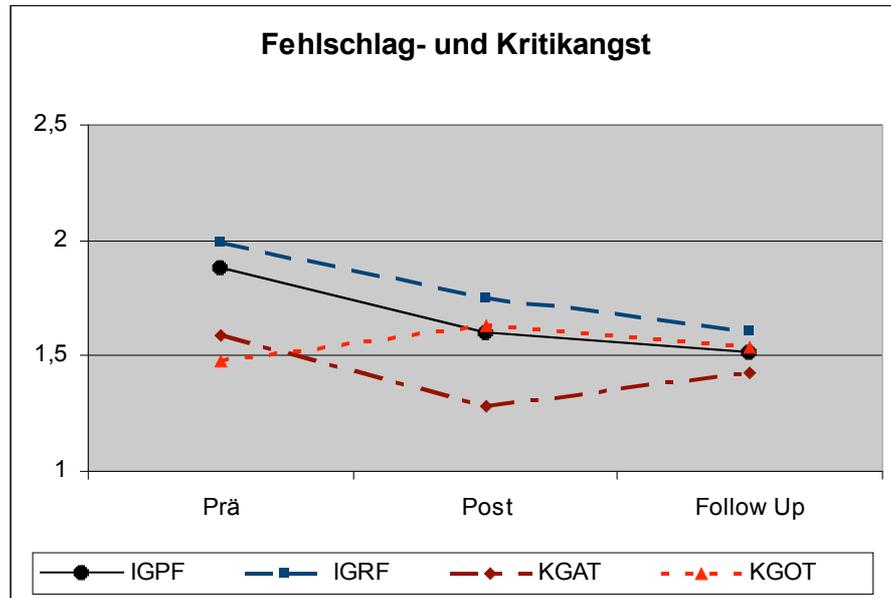
Fallgruppe	Nicht-nein-Sagen	Schuldgefühle	Anständigkeit
IGPF	$\chi^2(2) = 5,39$ $p = 0,0677$	$\chi^2(2) = 0,58$ $p = 0,7483$	$\chi^2(2) = 3,81$ $p = 0,1487$
IGRF	$\chi^2(2) = 2,27$ $p = 0,3209$	$\chi^2(2) = 0,43$ $p = 0,8050$	$\chi^2(2) = 5,02$ $p = 0,0814$
KGAT	$\chi^2(2) = 1,74$ $p = 0,4190$	$\chi^2(2) = 0,50$ $p = 0,7772$	$\chi^2(2) = 0,95$ $p = 0,6227$
KGOT	$\chi^2(2) = 1,56$ $p = 0,4596$	$\chi^2(2) = 1,22$ $p = 0,5441$	$\chi^2(2) = 0,97$ $p = 0,6173$

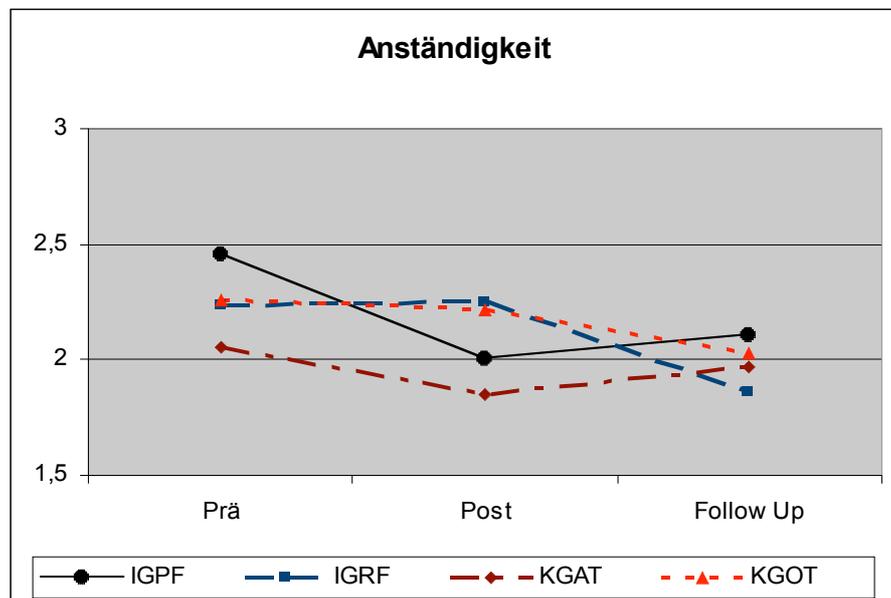
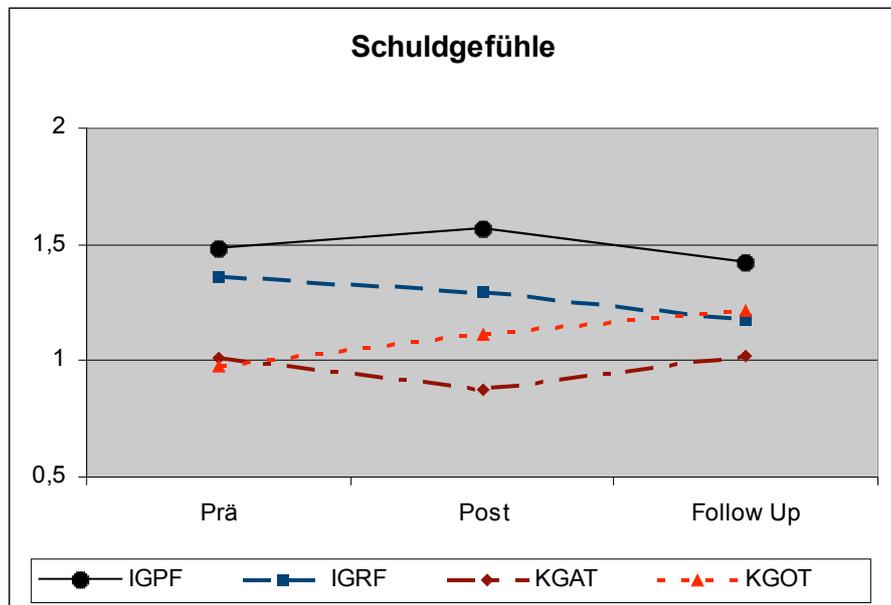
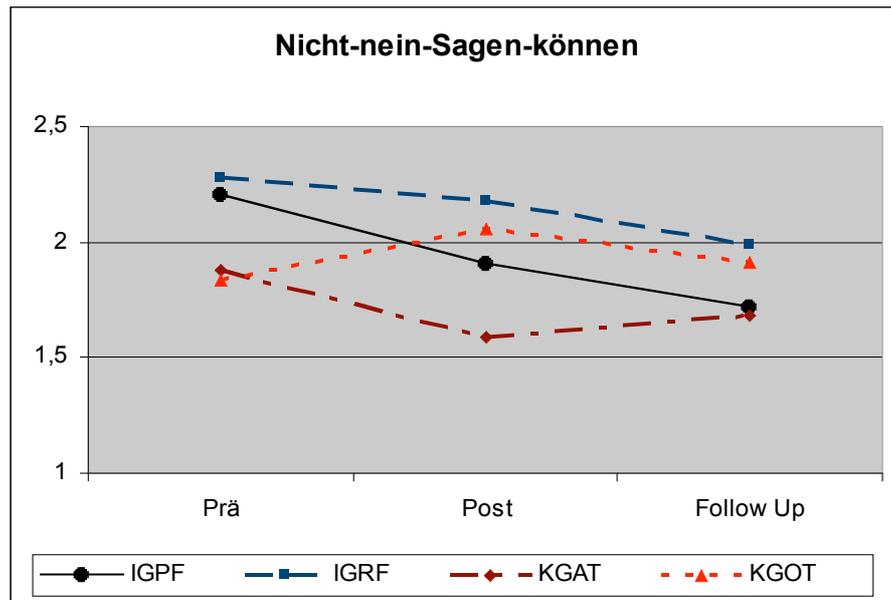
### 3.4.3 *Besprechung der Hypothesen*

In Hypothese (L1) haben wir angenommen, die Durchführung von SOKO steigere die sozialen Kompetenzen der in den Interventionsgruppen geschulten Lehrer. Dies entspräche höheren Werten in Subskala 3 (Fordern können) und niedrigeren Werten in allen übrigen Subskalen. Ferner haben wir mit Hypothese (L3) die entsprechenden Entwicklungen für den Zeitraum zwischen  $T_1$  und  $T_2$  als stärker erwartet als für den Zeitraum zwischen  $T_1$  und  $T_3$ .

Die Auswertung in 3.4.2 ergab zunächst, dass auf der Grundlage der erhobenen Daten in keiner Fallgruppe zwischen zwei Messzeitpunkten ein (auf einem Signifikanzniveau von 5%) statistisch signifikanter Unterschied nachgewiesen werden konnte. Dem widersprechen die deskriptiven Analysen, welche die Hypothesen (L1) und (L5) (gradueller Unterschied zwischen Interventions- und Kontrollgruppen) deutlich stützen (vgl. Abb. 14):

Abbildung 14  
 Graphische Darstellung der Ergebnisse des UFB nach Skalen





So werden für alle Subskalen übereinstimmend folgende Tendenzen deutlich:

1. In beiden Interventionsgruppen finden sich in allen Subskalen (im Vergleich von  $T_1$  zu  $T_3$ ) hypothesenkonforme Entwicklungen im Sinne einer Kompetenzverbesserung, d. h. höhere Werte in Subskala 3 sowie niedrigere Werte in den anderen Subskalen. Die Entwicklung über die Messzeitpunkte hinweg ist bezüglich IGPF und IGRF tendenziell unterschiedlich, insbesondere scheint jedoch bei beiden Interventionsgruppen in den Subskalen 1 (Fehlschlag- und Kritikangst) und 4 (Nicht-nein-Sagen-können) eine kontinuierliche Progression vorzuliegen.
2. In der ersten Kontrollgruppe KGAT finden sich in allen Subskalen zeitnah (von  $T_1$  zu  $T_2$ ) „positive“ Effekte im Sinne einer Kompetenzverbesserung, die jedoch bis zum Messzeitpunkt  $T_3$  nivelliert werden.
3. In der zweiten Kontrollgruppe KGOT zeichnet sich in allen Subskalen ein gegenläufiges Bild ab: Zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt zeigt sich durchgängig eine deutliche „negative Entwicklung“ (interpretierbar im Sinne einer Kompetenzverschlechterung).

Im Ganzen lässt die deskriptive Analyse also den Schluss zu, dass sowohl SOKO als auch das alternative Trainingsprogramm (Fallgruppe KGAT) „positive“ Effekte (im Sinne einer Kompetenzverbesserung) bewirken, welche bei SOKO tendenziell deutlicher und vor allem nachhaltiger ausfallen. Es wird jedoch zu diskutieren sein, inwiefern hier auch die (im Vergleich zur Referenzgruppe) möglicherweise leicht unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen eine Rolle spielen (vgl. 3.4.2). Darüber hinaus ist die Frage zu erörtern, inwiefern hinter den – zumindest in der deskriptiven Analyse deutlich werdenden – „negativen“ Entwicklungstendenzen in der zweiten Kontrollgruppe möglicherweise eine konkrete Ursache vermutet werden kann.

Aus statistischer Sicht ist damit eine sichere Entscheidung bezüglich der Hypothesen (L1) und (L5) nicht möglich: Während die deskriptiven Analysen sie stützen, konnten die inferenzstatistischen Verfahren sie (auf einem Signifikanzniveau von 5%) nicht bestätigen.

Ein einheitlicheres Bild ergibt sich dagegen hinsichtlich des für die Interventionsgruppen in Hypothese (L3) vermuteten „Abschwächungseffekts“ über die Messzeitpunkte hinweg, also der Annahme eines positiven Effekts (von  $T_1$  zu  $T_2$ ), welcher zum dritten Messzeitpunkt hin geringer wird: Diesbezüglich deuten auch die deskriptiven Werte darauf hin, dass diese Annahme nicht zutrifft, die Hypothese ist also abzulehnen.

In Hypothese (L4) war vermutet worden, dass sich die beiden unterschiedlichen Trainingsformen in ihrer Wirkung auf die sie durchführenden Lehrer nicht wesentlich unterscheiden. Auch wenn diese Vermutung aufgrund der durchgeführten inferenzstatistischen Verfahren nicht abgelehnt werden kann, lassen die deskriptiven Analysen die Annahme zu, dass sich die skizzierten positiven Effekte bei der Reihentrainingsform (IGRF) tendenziell später einstellen als bei der Projektform (IGPF): Im Vergleich von  $T_1$  und  $T_2$  schneidet IGPF in fast allen Subskalen (Ausnahme Schuldgefühle) besser ab, bis auf Subskala 1 (Fehlschlag- und Kritikangst) sind hier für IGRF nur geringfügige Änderungen zu konstatieren. Dem stehen die durchweg „positiven“ Entwicklungen (im Sinne einer Abnahme der empfundenen Lehrerbelastung) für IGRF zwischen  $T_2$  und  $T_3$  gegenüber.

Sowohl aufgrund der durchgeführten statistischen Berechnungen als auch anhand der deskriptiven Statistik können schließlich die Hypothesen (L7) und (L8) verworfen werden, wonach besonders deutliche Effekte in den Subskalen 2 (Kontaktangst) und 3 (Fordern können) erwartet worden waren.

#### **3.4.4 Zusammenfassung**

Der Unsicherheitsfragebogen (UFB) diente mit seinen sechs Subskalen zur Untersuchung der Frage, wie sich die Intervention mit SOKO auf die sozialen Kompetenzen der Lehrer auswirkt.

#### ***Vergleichbarkeit und Repräsentativität der Fallgruppen***

Ein direkter Vergleich der Eingangswerte der vier Untersuchungsgruppen ergab keine signifikanten Unterschiede. Demnach können die verschiedenen Fallgruppen zunächst grundsätzlich als vergleichbar gelten.

Darüber hinaus wurden die Eingangswerte in den einzelnen Subskalen und Fallgruppen auch mit den Werten einer Referenzstichprobe aus Nichtpatienten-

ten verglichen. Als Ergebnis ist diesbezüglich festzuhalten, dass einige Eingangswerte als überdurchschnittlich tief bzw. hoch angesehen werden müssen. Dies spricht zwar nicht direkt gegen eine Vergleichbarkeit der Fallgruppen, ist aber als mögliche Einflussgröße bei der Diskussion der Ergebnisse zu berücksichtigen, wenn sich etwa in den Subskalen 1 und 2 beide Kontrollgruppen noch deutlicher als die Interventionsgruppen von den Referenzwerten unterscheiden.

### ***Interventionseffekte***

Aus statistischer Sicht ist eine Entscheidung bezüglich der Hypothesen (L1) und (L5) schwierig: Während sich durch deskriptive Analysen recht einheitlich Tendenzen feststellen lassen, welche auf Interventionseffekte hindeuten, lassen sich diese jedoch mittels der durchgeführten inferenzstatistischen Berechnungen nicht bestätigen.

So zeigen sich in beiden Interventionsgruppen im Vergleich von  $T_1$  zu  $T_3$  bezüglich aller Subskalen Messwertunterschiede, die im Sinne einer Kompetenzverbesserung interpretierbar sind, wobei diese in den Skalen Kontaktangst, „Fordern können“ und Anständigkeit in der Interventionsgruppe IGRF später (zwischen  $T_2$  und  $T_3$ ) auftreten. In allen Subskalen (bis auf Schuldgefühle) ist die Tendenz solcher „positiven Effekte“ für die Fallgruppen IGPF und KGAT kurzfristig (von  $T_1$  zu  $T_2$ ) ähnlich, für den Zeitraum nach der Intervention (von  $T_2$  zu  $T_3$ ) jedoch gegenläufig, da sich die Werte der Kontrollgruppe KGAT wieder den Eingangswerten annähern. Insgesamt fällt auf, dass die Kontrollgruppe KGOT sich bis auf Subskala 6 (Anständigkeit) durchweg von den anderen Fallgruppen durch gegenläufige Tendenzen unterscheidet.

Für diese deskriptiv festzustellenden Beobachtungen spricht vor allem die Tatsache, dass sie einheitlich, über fast alle Subskalen hinweg auftreten, entsprechende Effekte scheinen aber zu schwach zu sein, um bei den inferenzstatistischen Testverfahren durchzuschlagen.

## **3.5 Lehrerbelastung**

Dieses Unterkapitel behandelt die Ergebnisse bezüglich der Kernfrage 4: *Wirkt sich die Intervention mit SOKO auf die subjektiv empfundene berufliche Belastung der Lehrer aus, und falls ja, in welcher Form?* Diesbezüglich wer-

den die Ergebnisse des Fragebogens zu arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern „AVEM“ (Fischer & Schaarschmidt, 1996 bzw. 2006), welcher in 2.3.5 vorgestellt wurde, dargestellt und ausgewertet.

### 3.5.1 Deskriptive Statistiken

Die grundlegenden statistischen Kennwerte der Dimensionen für die einzelnen Fallgruppen und Messzeitpunkte sind in Tabelle 35 dargestellt. Dabei können in allen Dimensionen mit Ausnahme von „Resignationstendenz bei Misserfolg“ höhere Messwerte inhaltlich jeweils im Sinne eines geringeren subjektiven Belastungsempfindens angesehen werden.

Es zeigt sich, dass die Reliabilitätswerte (Cronbachs  $\alpha$ ) nahezu durchgängig zwischen .70 und .90 liegen und sich damit im Bereich der Eichstichprobe bewegen (Fischer & Schaarschmidt, 2006, S. 66). Die interne Konsistenz der Skalen kann demnach im Ganzen als gut gelten.

Tabelle 35  
Statistische Kennwerte zu den ausgewerteten Dimensionen des AVEM-Fragebogens

Schule 1 (IGPF)	Messzeitpunkt T <sub>1</sub>				Messzeitpunkt T <sub>2</sub>				Messzeitpunkt T <sub>3</sub>			
	N	M	SD	$\alpha$	N	M	SD	$\alpha$	N	M	SD	$\alpha$
Distanzierungsfähigkeit	26	2,75	,73	,79	25	2,69	,68	,87	25	2,73	,83	,86
Resignation bei Misserfolg	26	2,80	,58	,72	25	2,59	,61	,79	25	2,63	,73	,83
Problembewältigung	26	3,50	,57	,84	25	3,57	,65	,83	25	3,61	,66	,85
Ruhe / Ausgeglichenheit	26	3,24	,48	,65	25	3,41	,61	,74	25	3,39	,69	,83

Schule 2 (IGRF)	Messzeitpunkt T <sub>1</sub>				Messzeitpunkt T <sub>2</sub>				Messzeitpunkt T <sub>3</sub>			
	N	M	SD	$\alpha$	N	M	SD	$\alpha$	N	M	SD	$\alpha$
Distanzierungsfähigkeit	27	2,85	,80	,86	27	2,49	,86	,86	26	3,01	,77	,88
Resignation bei Misserfolg	27	2,71	,93	,93	27	2,69	,69	,84	26	2,53	,72	,86
Problembewältigung	27	3,38	,90	,92	27	3,61	,62	,87	26	3,49	,51	,67
Ruhe / Ausgeglichenheit	27	3,18	,84	,90	27	3,07	,79	,82	26	3,35	,63	,74

Schule 3 (KGAT)	Messzeitpunkt T <sub>1</sub>				Messzeitpunkt T <sub>2</sub>				Messzeitpunkt T <sub>3</sub>			
	N	M	SD	α	N	M	SD	α	N	M	SD	α
Distanzierungsfähigkeit	32	2,81	,79	,80	25	2,75	,69	,82	24	2,71	,79	,87
Resignation bei Misserfolg	32	2,42	,59	,76	25	2,51	,54	,67	24	2,50	,66	,79
Problembewältigung	32	3,52	,55	,65	25	3,75	,50	,82	24	3,76	,41	,70
Ruhe / Ausgeglichenheit	32	3,21	,63	,74	25	3,27	,73	,86	24	3,17	,71	,81

Schule 4 (KGOT)	Messzeitpunkt T <sub>1</sub>				Messzeitpunkt T <sub>2</sub>				Messzeitpunkt T <sub>3</sub>			
	N	M	SD	α	N	M	SD	α	N	M	SD	α
Distanzierungsfähigkeit	32	2,61	,78	,84	33	2,87	,69	,91	31	2,73	,79	,86
Resignation bei Misserfolg	32	2,44	,72	,87	33	2,56	,54	,76	32	2,45	,61	,83
Problembewältigung	32	3,51	,56	,79	33	3,55	,50	,84	32	3,45	,53	,78
Ruhe / Ausgeglichenheit	32	3,55	,76	,82	33	3,43	,73	,87	32	3,60	,70	,82

### 3.5.2 Inferenzstatistische Auswertung

Auch beim AVEM-Fragebogen wurden zur Untersuchung der Vergleichbarkeit der Fallgruppen die Ergebnisse der Befragungen zum Messzeitpunkt T<sub>1</sub>, also vor Beginn der Intervention, ausgewertet. Eine multivariate Varianzanalyse über die vier ausgewerteten Dimensionen ergab in keiner der Dimensionen einen signifikanten Unterschied der Fallgruppen:

- Distanzierungsfähigkeit ( $F(3,11) = 0,55$  ;  $p = 0,651$ ),
- Resignationstendenz bei Misserfolg ( $F(3,11) = 2,04$  ;  $p = 0,113$ ),
- Offensive Problembewältigung ( $F(3,11) = 0,29$  ;  $p = 0,830$ ),
- Innere Ruhe und Ausgeglichenheit ( $F(3,11) = 1,85$  ;  $p = 0,142$ ).

Die vier Fallgruppen können demnach als vergleichbar angesehen werden.

Um die Repräsentativität der Fallgruppen unserer Untersuchung einschätzen zu können, wurden wie beim LFSK und UFB die Eingangswerte jeweils mit den Kenndaten einer Referenzstichprobe verglichen. Diese liegt, wie in 2.3.5 ausgeführt, beim AVEM speziell für eine Gruppe von 6058 deutschen Lehrern

vor. Die Ergebnisse der diesbezüglich durchgeführten t-Tests zeigt Tabelle 36, wobei die auf einem Testniveau von 5% signifikanten Ergebnisse hervorgehoben sind.

Tabelle 36

Kenndaten der Referenzstichprobe sowie Ergebnisse der t-Tests zum Vergleich der Eingangswerte der verschiedenen Fallgruppen mit der Referenzgruppe (RG)

		Distanzierungsfähigkeit	Resignation bei Misserfolg	Problembewältigung	Ruhe / Ausgeglichenheit
<b>Referenz-Gruppe</b>	<b>M</b>	<b>15</b>	<b>16,5</b>	<b>21</b>	<b>19</b>
	<b>SD</b>	<b>3,5</b>	<b>3</b>	<b>2,5</b>	<b>3,55</b>
<b>IGPF – RG</b>		$\chi^2(25) = 1,75$ $p = 0,0933$	$\chi^2(25) = 0,45$ $p = 0,6567$	$\chi^2(25) = 0,07$ $p = 1,0000$	$\chi^2(25) = 0,81$ $p = 0,4250$
<b>IGRF – RG</b>		$\chi^2(26) = 2,29$ <b><math>p = 0,0306</math></b> $d = -0,51$	$\chi^2(26) = -0,22$ $p = 0,8252$	$\chi^2(26) = -0,71$ $p = 0,4815$	$\chi^2(26) = 0,08$ $p = 0,9400$
<b>KGAT – RG</b>		$\chi^2(31) = 2,24$ <b><math>p = 0,0325</math></b> $d = -0,46$	$\chi^2(31) = -3,16$ <b><math>p = 0,0035</math></b> $d = 0,60$	$\chi^2(25) = 0,22$ $p = 0,8302$	$\chi^2(31) = 0,37$ $p = 0,7124$
<b>KGOT – RG</b>		$\chi^2(31) = 0,83$ $p = 0,4130$	$\chi^2(31) = -2,41$ <b><math>p = 0,0219</math></b> $d = 0,50$	$\chi^2(31) = 0,05$ $p = 0,9583$	$\chi^2(31) = 2,82$ <b><math>p = 0,0083</math></b> $d = -0,56$

Das Ergebnis weist darauf hin, dass in den ersten beiden untersuchten Dimensionen mit mittlerer Effektstärke jeweils zwei Fallgruppen überdurchschnittlich hohe (IGRF und KGAT in Distanzierungsfähigkeit) bzw. unterdurchschnittlich tiefe (KGAT und KGOT in „Resignation bei Misserfolg“) Eingangswerte aufweisen. Darüber hinaus scheint die innere Ruhe und Ausgeglichenheit innerhalb der zweiten Kontrollgruppe zu Beginn der Untersuchung überdurchschnittlich hoch gewesen zu sein (– zur graphischen Darstellung der Ergebnisse vgl. 3.5.3). Abgesehen davon kann die vorliegende Stichprobe trotz des geringeren Umfangs allerdings bezüglich der untersuchten Dimensionen mehrheitlich als repräsentativ gelten.

### **Auswertung der Skalen – parametrische Verfahren**

Um zu prüfen, ob sich durch die Intervention signifikante Änderungen in den vier zu untersuchenden Dimensionen ergeben haben, wurden zunächst Tests

nach Kolmogorov-Smirnov durchgeführt, um die für Varianzanalysen voraussetzende Normalverteilungsannahme zu prüfen. Gemäß der Ergebnisse kann die entsprechende Nullhypothese nicht abgelehnt werden. Es wird also von einer Normalverteilung der Daten ausgegangen.

Über alle Variablen wurde dann eine multivariate Varianzanalyse gerechnet. Demnach ergaben sich in keiner der Dimensionen signifikante Wechselwirkungen der Faktoren „Fallgruppe“ und „Messzeitpunkt“:

- Distanzierungsfähigkeit (  $F(6,32) = 1,20$  ;  $p = 0,308$  ),
- Resignationstendenz bei Misserfolg (  $F(6,32) = 0,46$  ;  $p = 0,839$  ),
- Offensive Problembewältigung (  $F(6,32) = 0,40$  ;  $p = 0,880$  ),
- Innere Ruhe und Ausgeglichenheit (  $F(6,32) = 0,52$  ;  $p = 0,790$  ).

Die Nullhypothese, dass es keinen Gruppenunterschied gibt, wird daher auf einem Signifikanzniveau von 5% für alle untersuchten Dimensionen beibehalten.

#### **Auswertung der Skalen – nichtparametrische Verfahren**

Zur Absicherung dieser Ergebnisse wurden ergänzend nichtparametrische Tests durchgeführt, zunächst nach Kruskal-Wallis jeweils einer pro Fallgruppe und Dimension (Tab. 37).

Tabelle 37  
Ergebnisse der Kruskal-Wallis-Tests bezüglich Messzeitpunkt-Unterschieden der vier Dimensionen innerhalb der einzelnen Fallgruppen

<b>Fallgruppe</b>	<b>Distanzierungsfähigkeit</b>	<b>Resignation bei Misserfolg</b>	<b>Problembewältigung</b>	<b>Ruhe / Ausgeglichenheit</b>
<b>IGPF</b>	$\chi^2(2) = 0,16$ $p = 0,923$	$\chi^2(2) = 1,86$ $p = 0,395$	$\chi^2(2) = 0,29$ $p = 0,866$	$\chi^2(2) = 1,74$ $p = 0,419$
<b>IGRF</b>	$\chi^2(2) = 5,85$ $p = 0,054$	$\chi^2(2) = 1,35$ $p = 0,509$	$\chi^2(2) = 0,28$ $p = 0,868$	$\chi^2(2) = 2,46$ $p = 0,292$
<b>KGAT</b>	$\chi^2(2) = 0,17$ $p = 0,919$	$\chi^2(2) = 0,33$ $p = 0,850$	$\chi^2(2) = 3,08$ $0,215$	$\chi^2(2) = 0,36$ $0,834$
<b>KGOT</b>	$\chi^2(2) = 0,97$ $p = 0,617$	$\chi^2(2) = 1,60$ $p = 0,450$	$\chi^2(2) = 0,49$ $p = 0,785$	$\chi^2(2) = 0,74$ $p = 0,691$

Demnach kann die Nullhypothese („kein Unterschied zwischen den drei Messzeitpunkten“) in keiner der Fallgruppen und Skalen auf einem korrigierten Signifikanzniveau von  $5\% / 12 = 0,417\%$  abgelehnt werden.

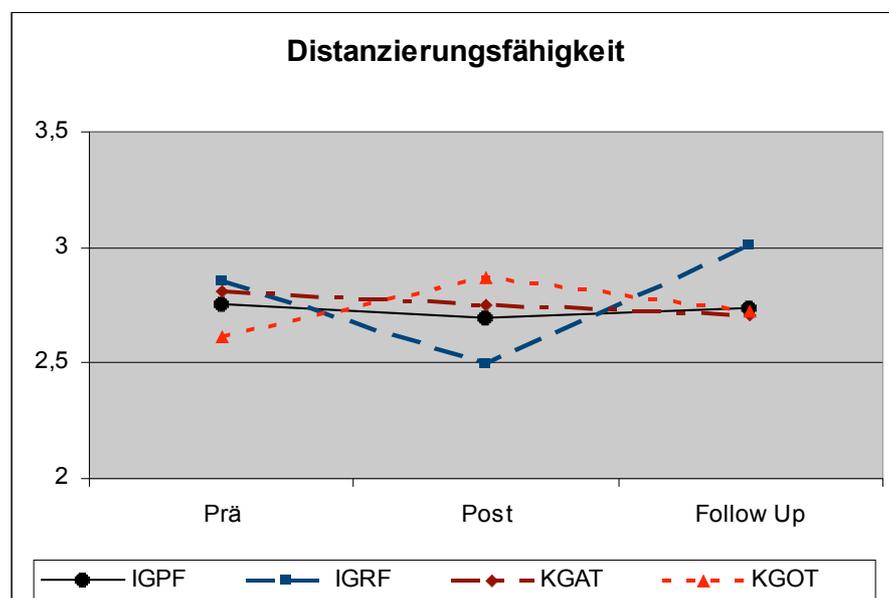
Damit führen an dieser Stelle sowohl die parametrischen als auch die nicht-parametrischen Testverfahren zum gleichen statistischen Ergebnis.

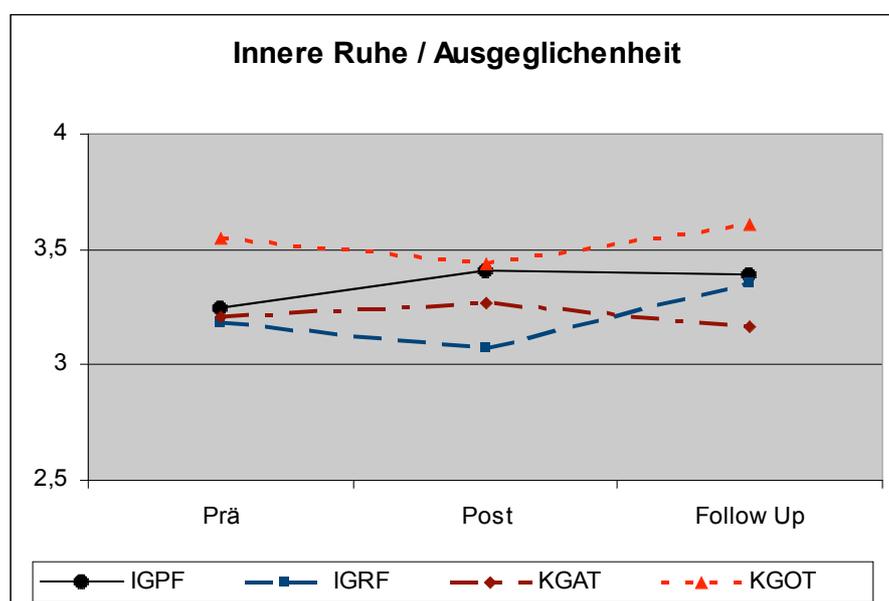
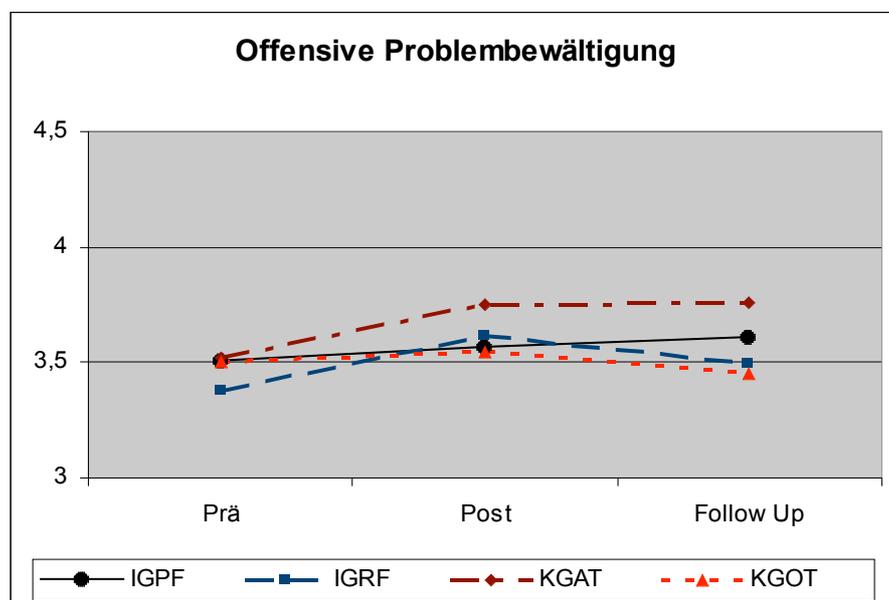
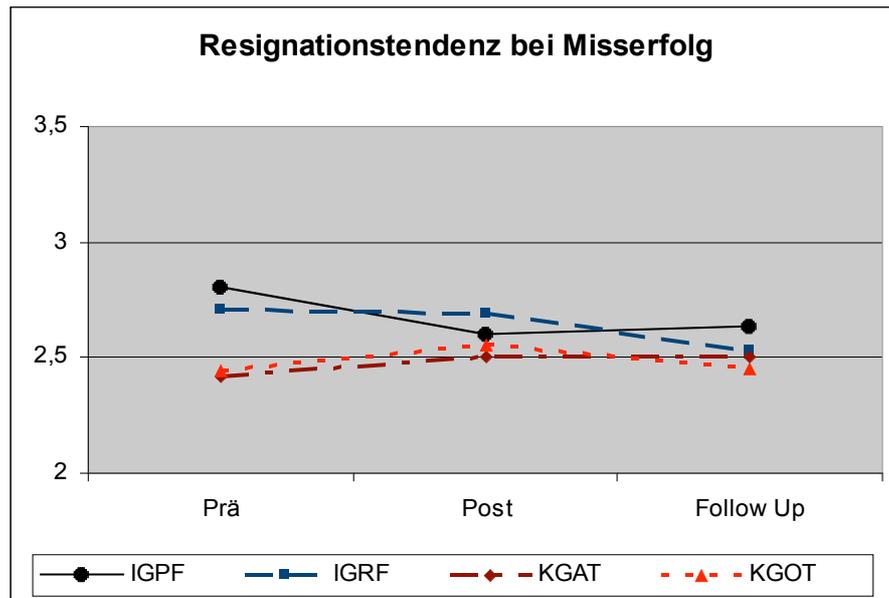
### 3.5.3 *Besprechung der Hypothesen*

In Hypothese (L2) haben wir angenommen, dass die Durchführung von SOKO die subjektiv empfundene Lehrerbelastung der geschulten Lehrer in den Interventionsgruppen verringert. Dies ließe sich bezogen auf das verwendete Messinstrument des AVEM-Fragebogens an niedrigeren Werten in Dimension 6 (Resignationstendenz bei Misserfolg) sowie höheren Werten in den Dimensionen 5,7 und 8 (Distanzierungsfähigkeit, Offensive Problembewältigung, Innere Ruhe und Ausgeglichenheit) ablesen. Ferner haben wir mit Hypothese (L3) die entsprechenden Entwicklungen für den Zeitraum zwischen  $T_1$  und  $T_2$  als stärker erwartet als für den Zeitraum zwischen  $T_1$  und  $T_3$ .

Diese Annahmen können die in 3.5.2 durchgeführten inferenzstatistischen Berechnungen nicht bestätigen. Darüber hinaus lässt auch eine Untersuchung der deskriptiven Statistiken kaum einheitliche Tendenzen erkennen (vgl. Abb. 15).

Abbildung 15  
Graphische Darstellung der Ergebnisse des AVEM nach Dimensionen





Genauer lässt sich zu den deskriptiven Statistiken Folgendes sagen:

1. Distanzierungsfähigkeit: Während sich in den Fallgruppen IGPF und KGAT praktisch keine nennenswerten Veränderungen zeigen, verhält sich die Entwicklung bei IGRF und KGOT beinahe gegenläufig. Schon die vergleichsweise deutliche Zunahme der von den Probanden der Kontrollgruppe angegebenen Distanzierungsfähigkeit ( $T_1 - T_2$ ) lässt eine schlüssige Rückführung des entsprechend bei IGRF gemessenen Effekts ( $T_2 - T_3$ ) auf die Intervention nicht zu.
2. Resignationstendenz bei Misserfolg: In dieser Dimension lassen sich aufgrund der Befragungsergebnisse möglicherweise tendenziell Unterschiede zwischen Interventions- und Kontrollgruppen vermuten: Während in beiden Kontrollgruppen eher eine Abnahme zu verzeichnen ist, zeigen die Interventionsgruppen gegenläufige Tendenzen: IGPF stärker zeitnah zur Intervention ( $T_1 - T_2$ ), IGRF eher in der Folge ( $T_2 - T_3$ ). Die Größenordnung dieser Entwicklungstendenzen bewegt sich allerdings in einem Bereich, in dem auch die Eingangswerte von Interventions- und Kontrollgruppen als unterschiedlich angesehen werden müssten.
3. Offensive Problembewältigung: IGPF und KGOT lassen keine nennenswerten Unterschiede im Antwortverhalten der Befragten erkennen. Die Fallgruppen IGRF und KGAT zeigen zunächst beide „positive“ Tendenzen im Sinne einer zunehmenden Problembewältigungsfähigkeit, welche in der Kontrollgruppe jedoch nachhaltiger zu sein scheinen.
4. Innere Ruhe und Ausgeglichenheit: Die Ergebnisse jeweils einer Interventions- und einer Kontrollgruppe (von IGPF und KGAT bzw. IGRF und KGOT) verhalten sich ähnlich.

Auf der Grundlage dieser Beobachtungen und Analysen können auch die Hypothesen (L4) und (L5) nicht bestätigt werden, welche auf ein ähnliches Verhalten beider Interventionsgruppen bzw. eine Abstufung der Effektstärke im Blick auf die Kontrollgruppen zielen.

Eine Auswirkung der SOKO-Intervention auf die subjektiv empfundene Lehrerbelastung kann damit im Ganzen nicht nachgewiesen werden.

#### **3.5.4 Zusammenfassung**

Der Fragebogen „Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster“ (AVEM) diente zur Untersuchung der Frage, ob bzw. wie sich die Intervention mit SOKO auf die subjektiv empfundene berufliche Belastung der Lehrer auswirkt. Wie in 2.3.5 näher ausgeführt wurden dazu die vier Dimensionen Distanzierungsfähigkeit, Resignationstendenz bei Misserfolg, „Offensive Problembewältigung“ sowie „Innere Ruhe und Ausgeglichenheit“ ausgewertet.

#### **Vergleichbarkeit und Repräsentativität der Fallgruppen**

Ein direkter Vergleich der Eingangswerte der vier Untersuchungsgruppen ergab keine signifikanten Unterschiede. Demnach können die verschiedenen Fallgruppen als vergleichbar gelten. Darüber hinaus wurden die Eingangswerte in den einzelnen Dimensionen und Fallgruppen auch mit den Werten einer Referenzstichprobe deutscher Lehrer verglichen. Als Ergebnis ist diesbezüglich festzuhalten, dass einige Eingangswerte als überdurchschnittlich tief bzw. hoch angesehen werden müssen. Dies spricht zwar nicht direkt gegen eine Vergleichbarkeit der Fallgruppen, ist aber als mögliche Einflussgröße bei der Diskussion der Ergebnisse zu berücksichtigen, wenn sich etwa in der Dimension „Resignationstendenz bei Misserfolg“ beide Kontrollgruppen durch tiefere Eingangswerte von den Referenzwerten unterscheiden.

#### **Interventionseffekte**

Insgesamt sind Interventionseffekte statistisch nicht nachweisbar. Zwar lassen sich aufgrund der deskriptiven Statistiken in einzelnen Fallgruppen und Dimensionen Änderungen im Antwortverhalten der Befragten vermuten, diese sind jedoch sowohl in Interventions- als auch Kontrollgruppen zu finden. Am ehesten könnte man noch in der Dimension „Resignationstendenz bei Misserfolg“ einen durch die Intervention bedingten tendenziellen Unterschied zwischen den Fallgruppen annehmen, da hier die Werte in IGPF (von  $T_1$  zu  $T_2$ ) und IGRF (von  $T_2$  zu  $T_3$ ) im Gegensatz zu KGAT und KGOT niedriger werden. Diese Vermutung kann jedoch durch einen direkten Vergleich der Interventions- mit den Kontrollgruppen im Grunde nicht gestützt werden, da letztere unterdurchschnittlich niedrige Eingangswerte aufweisen.

Auswirkungen des SOKO-Trainings auf die subjektiv empfundene Lehrerbeltung können demnach insgesamt nicht nachgewiesen werden. Die diesbezüglich aufgestellten Hypothesen werden verworfen.

## **4 DISKUSSION**

Eine Reihe von Hypothesen wurde im vorhergehenden Kapitel auf der Grundlage einer Auswertung der Befragungsergebnisse beurteilt. Die sich daraus ergebenden Implikationen für die Kernfragen der vorliegenden Untersuchung werden im Folgenden diskutiert, wobei im Blick auf das ganze Projekt unterschiedliche Bedingungs- und Erklärungsfaktoren einbezogen und zusammengeführt werden: die Messinstrumente, das Trainingsprogramm selbst, die Stichprobe und das Untersuchungsdesign, nicht zuletzt die Erfahrungen mit der praktischen Umsetzung des Programms und dem Untersuchungsverlauf. Es gilt diesbezüglich die getroffenen Entscheidungen kritisch zu reflektieren und theoretisch-inhaltliche Überlegungen dabei genauso zu berücksichtigen wie Rückmeldungen der Probanden. Offene Fragen werden am Ende zu einem Ausblick in Kapitel 5 führen, in dem abschließend über die Möglichkeiten einer festen systemischen Verankerung von SOKO oder ähnlichen Programmen im Rahmen eines schulischen Gesamtkonzepts nachgedacht wird.

### **4.1 Reflexion des Untersuchungsablaufs**

Zunächst soll in vier Schritten der Ablauf der Untersuchung reflektiert werden, wobei Aspekte der Planung, Umsetzung und Auswertung einbezogen werden. Dabei gilt es u. a. zu erörtern, inwiefern im Detail Auswirkungen auf die erhaltenen Ergebnisse zu vermuten sind.

#### ***1. Der Untersuchungszeitraum***

Wie in 2.6 beschrieben musste die vorliegende Untersuchung wegen einer Haushaltssperre im Spätsommer 2001 auf das zweite Schulhalbjahr 2001/02 verschoben werden. Während ihre Durchführung ursprünglich für den Herbst 2001 und das Frühjahr 2002 vorgesehen war, konnte sie nun erst im Frühjahr begonnen werden. Dies hatte vor allem zwei Konsequenzen:

Zum einen fanden das Training in der Fallgruppe IGRF sowie einige Befragungen zu einem eher ungünstigen Zeitpunkt, in der zweiten Hälfte des Schuljahres statt. Insbesondere in den Klassen des Jahrgangs 10, deren Schüler kurz vor dem Ende ihrer Schullaufbahn stehen, kann ein Vorhaben wie unseres im Rahmen einer hier erfahrungsgemäß festzustellenden allgemeinen Unlust bezüglich schulischer Angebote nicht mit besonderer Akzeptanz rechnen.

Ob sich dies möglicherweise auf Trainingserfolg und/oder Befragungsergebnisse ausgewirkt hat, ist lediglich in Ansätzen beim LFSK prüfbar, bei dem die Jahrgänge 9/10 separat ausgewertet wurden. Dort sind jedoch für die Gruppe IGRF keine entsprechenden Auffälligkeiten (im Vergleich von  $T_1$  und  $T_2$ ) zu verzeichnen (vgl. 3.3.2, Tab. 27b).

Zum anderen führte die zeitliche Verschiebung des Untersuchungsablaufs dazu, dass aus organisatorischen und zeitlichen Gründen die zwei Follow Up-Befragungen in den Gruppen IGRF und KGOT auf den September und damit nach die Sommerferien gelegt werden mussten. Als Konsequenz dieser Tatsache konnten die ehemaligen 10er-Klassen hier nicht mehr befragt werden, darüber hinaus ist davon auszugehen, dass sich durch die zwischenzeitlichen Ferien und den damit verbundenen Abstand zu Schule und Schulalltag Auswirkungen auf die Befragungsergebnisse von Lehrern und Schülern ergeben haben. Was hinsichtlich solcher Bedenken die Größe der Schülerfallgruppen für den FSK im Wesentlichen auffängt, muss etwa im Fall des AVEM für die Lehrer genauer bedacht werden – konkret: ob möglicherweise die Angaben der Gruppe IGRF zur subjektiv empfundenen Belastung zum Zeitpunkt  $T_3$  (vergleichsweise) „zu gut“ ausfallen.

## **2. Organisatorische Abläufe**

Die Lehrerschulungen waren insgesamt von großem Teilnehmerinteresse getragen und auch nach den anschließenden Rückmeldungen zu urteilen sehr erfolgreich (vgl. folgender Unterpunkt). Einzig am Ende der Veranstaltungen zeigten sich bei beiden Interventionsgruppen leichte Schwierigkeiten, wenn die Trainingslehrer bestimmt und auf die Klassen verteilt werden sollten. Da nicht jeder Klassenlehrer zur Übernahme einer solchen Aufgabe (sofort) bereit war, wurden diese teilweise durch Fachlehrer ersetzt. Während es (auch aus organisatorischen Gründen) in der IGRF-Schule nur Einzeltrainer gab, wurden in der IGPF-Schule die Klassen der Jahrgänge 7–9 fast alle jeweils von Zweierteams trainiert – das auch deshalb, weil die Schulleitung Wert darauf legte, dass während der Projekttag alle Lehrer beteiligt waren. Dabei wurde für die genannten Jahrgänge die Teambildung als besonders sinnvoll angesehen. Inwieweit solche Unterschiede (Trainer als Klassen- oder Fachlehrer, Training durch Einzelperson oder Zweierteam) Auswirkungen auf die Untersuchungsergebnisse gehabt haben, ist durch uns nicht zu beurteilen und bleibt Spekulation, mögliche Einflussgrößen sind es in jedem Fall.

Bezüglich der organisatorischen Umsetzung der beiden Trainingsformen gestaltete sich die Projektform als unproblematisch, die Reihenform dagegen als eher schwierig. Unserer Vorstellung nach sollte zwölf Wochen lang in allen Klassen parallel eine Doppelstunde pro Woche für das Training vorgesehen werden, deren genauer Zeitpunkt jedoch wochenweise wechseln, um nicht ein Fach über Gebühr mit Fachstundenausfall zu belasten. Eine solche Organisationsform halten wir auch nach wie vor für wünschenswert und möglich.

Als es an die konkrete Durchführung ging, zeigten sich aber Widerstände im Kollegium, die vorher nicht geäußert worden waren. Die Einigung sah schließlich so aus, dass ein genauer, recht komplizierter Ablaufplan individuell für jede einzelne Klasse und jeden Trainingslehrer erstellt wurde (Beispiel siehe Anlage A6). Das war zum einen nur mit erheblichem zusätzlichem Engagement der Schulleitung möglich (Anhalten der Kollegen zur Planerstellung, Rückforderung der Pläne etc.) und hatte zum anderen zwei Nachteile:

1. Der Solidarisierungseffekt im Kollegium („Wir ziehen alle zur selben Zeit am selben Strick in derselben Richtung!“) wurde vermindert, weil das Training zwar wohl im gleichen Zeitraum, aber eben nicht genau gleichzeitig stattfand und dadurch im Schulalltag tendenziell stärker unterging.
2. Eigenverantwortung, Zuverlässigkeit und persönliche Motivation der beteiligten Lehrkräfte waren stärker gefordert, was in dem einen oder anderen Fall zu einem etwas lockeren Umgang mit den trainingsimmanenten Vorgaben geführt haben dürfte, ohne dass das im Einzelfall auffiel oder nachzuprüfen war.

Nach unserer Erfahrung mit den organisatorischen Schwierigkeiten, die uns berichtet worden sind und die wir selbst bemerkt haben, muss davon ausgegangen werden, dass die Manuale bei der Reihenform im Einzelfall nicht so eindeutig befolgt worden sind, wie dies bei der Projektform der Fall war. Auch wenn die Schulleitung unserem Eindruck nach sehr gewissenhaft und gründlich auf die Einhaltung des äußeren, durch die Untersuchung vorgegebenen Rahmens achtete, ist anzunehmen (und auch nachvollziehbar), dass für den einzelnen Lehrer eher pädagogische Zielsetzungen und nicht ein wissen-

schaftliches Untersuchungsinteresse im Vordergrund stand und deshalb vielleicht in einzelnen Punkten vom Manual abgewichen wurde.

Auf diese Probleme angesprochen betonten allerdings die hier beteiligten Lehrer in der Abschlussreflexion, dass sie es als angenehm empfunden hätten, nicht in einen zu stark vorgegebenen Zeitplan eingebunden worden zu sein. Gleichzeitig, und dem quasi widersprechend, wurde demgegenüber bemängelt, dass sich in einzelnen Klassen das Training, z. B. bedingt durch Unterrichtsausfall, zu lang hingezogen habe. – Insgesamt halten wir jedenfalls aus den genannten Gründen eine etwas straffere Organisationsform für erstrebenswert.

Ein Letztes betrifft das Problem des organisatorischen Vorgehens bei der statistischen Erhebung. Um möglichst einheitliche Testbedingungen zu schaffen, wurden die Lehrer vor Beginn der Befragungen jeweils von uns noch einmal bezüglich des Ablaufs instruiert. Allein schon ein komplettes Kollegium zu einem festen Zeitpunkt am Schulvormittag (pünktlich) zu versammeln, gestaltet sich allerdings in der Praxis als ein Ding der Unmöglichkeit. Darüber hinaus war es sehr schwierig, die Lehrer bezüglich der organisatorischen Fragen zum aufmerksamen Zuhören zu bewegen. Auch wenn von uns zusätzlich schriftliche Informationen ausgegeben wurden (Anhang A5), konnten Fehler wahrscheinlich nicht gänzlich vermieden werden. So mussten z. B. im Einzelfall Doppelbefragungen durchgeführt werden, wenn etwa falsche Fragebögen ausgegeben worden waren. Auch diesbezüglich kann jedoch über Auswirkungen auf die Befragungsergebnisse nur spekuliert werden, grundlegende Verfälschungen der Gesamtergebnisse sollten im Blick auf die Größe der Schülerstichprobe und darauf, dass es sich tatsächlich um Einzelfälle handelte, wiederum ausgeschlossen sein.

### **3. Erfahrungen mit den Lehrer- und Schülertrainings**

Bei den Lehrertrainings gelang es uns nach eigenem Eindruck, einen Moderationsstil durchzuhalten, der Widerstände und Blockaden eher aufweichte als förderte. Dazu gehörte insbesondere einerseits das deutliche Signalisieren von Verständnis für die Misshelligkeiten des Lehrerberufs, andererseits das verbale Antizipieren von möglichen persönlichen Schwierigkeiten und weiterhin das ausdrückliche „Erlauben“ innerer Sperrn und Widerstände. So waren die Lehrerschulungen in den Interventionsgruppen IGPF und IGRF insgesamt

sehr erfolgreich und von großem Teilnehmerinteresse getragen. Das zeigte sich nicht nur an der vollzähligen Beteiligung und den anschließenden guten Rückmeldungen, sondern auch an der sehr geringen Zahl von Störungen. Die Lehrer hatten keine „dringenden Arzttermine“, mussten nichts zwischendurch erledigen und verzichteten darauf, ihre in vielen Dienstjahren erworbenen Erfahrungen mit Schüler-Störmanövern selbst in Anwendung zu bringen – alles Erscheinungen, mit denen erfahrungsgemäß in Lehrertrainings selbstverständlich zu rechnen ist.

Im Gegenteil: Es gab rege Nachfragen und das offensichtliche allgemeine Interesse, die Hintergründe des Programms zu verstehen und sich in die Lage zu versetzen, es durchzuführen. Dieser Eindruck einer Bereitschaft zu engagierter Mitarbeit wurde auch durch die im vorherigen Abschnitt beschriebenen Schwierigkeiten in Bezug auf die organisatorischen Abläufe nicht gemindert.

Bezüglich des Ablaufs der Schülertrainings erreichten uns zum zweiten Messzeitpunkt viele spontane Rückmeldungen, deren Tenor sich etwa so zusammenfassen lässt:

Erste Interventionsschule (Projektform): „Sie haben uns ein paar wunderschöne Tage verschafft!“

Zweite Interventionsschule (Reihenform): „Interessante Stunden, aber gut, dass die vielen Unregelmäßigkeiten im Stundenplan jetzt vorbei sind.“

Erste Kontrollschule (RvD-Programm): „Wir lernen noch, aber es hilft.“

Im Gegensatz zu diesen drei Schulen war an der zweiten Kontrollschule (ohne Trainingsprogramm) die Bereitschaft, sich zu den Messzeitpunkten  $T_2$  und  $T_3$  auf erneute Befragungen einzulassen, spürbar vermindert, wenn auch nach wie vor deutlich vorhanden.

In den Abschlussreflexionen, bei denen allerdings noch keine Ergebnisse vorgelegt werden konnten, spiegelten sich wiederum die oben zitierten spontanen Äußerungen wider. Durchweg sehr zufrieden zeigten sich die Schulleitungen, was Inhalte und Abläufe der Trainings anging. Kritisch wurde von einigen Kollegen vor allem der organisatorische Aufwand bei der Reihenform gesehen,

und in der Kontrollschule KGAT wünschte man sich regelmäßige Auffrischungs-Veranstaltungen, weil es vielen Lehrern schwer fiel, nicht in alte Reaktionsweisen zurückzufallen.

#### **4. Bedingungen des Untersuchungsdesigns**

Zunächst ist bezüglich des Untersuchungsdesigns festzustellen, dass die feste Implementation des in der ersten Kontrollgruppe verwendeten RvD-Programms (vgl. 1.1.5) an der KGAT-Schule keine echte Follow Up-Messung zuließ, da zwischen den Befragungspunkten weiter trainiert wurde. Dies war aus praktischen Gesichtspunkten unumgänglich, da wir schlicht keine Schule gefunden hätten, die nur zum Zweck und für den Zeitraum unserer Untersuchung ein solches oder ein ähnliches Programm eingeführt hätte. Eine mögliche Folge dieser Tatsache ist, dass die Ergebnisse dieser Fallgruppe zum Messzeitpunkt  $T_3$  (vergleichsweise) „zu gut“ sein könnten, eine Erklärung, die bezogen auf die erhaltenen Werte besonders bzgl. des LFSK zu berücksichtigen ist.

Hinsichtlich der Stichprobe im Allgemeinen ist an dieser Stelle noch einmal die bereits in 2.5 angesprochene (im Vergleich zu den Schülern) recht geringe Anzahl der beteiligten Lehrer zu kommentieren. Da SOKO und die Untersuchungskonzeption jeweils auf die Arbeit mit ganzen Schulen zielen, hätte eine Erweiterung der Stichprobe den organisatorischen und praktischen Untersuchungsaufwand insgesamt nochmals erheblich gesteigert. Somit stellt sich insbesondere bezüglich der Lehrer die Frage, in welchem Ausmaß die Ergebnisse einer solchen, wenn auch aufgrund der erörterten Kriterien „sorgfältig“ bestimmten Auswahl von vier Kollegien verallgemeinert werden dürfen. Es gibt diesbezüglich kein festes Maß und ist „auch ein wenig Gefühlssache“ – so die Aussage eines zu dieser Problematik befragten Statistikers.

Wenn dann – wie etwa beim Unsicherheitsfragebogen – die deskriptiven Statistiken Ergebnisse nahe legen, welche sich inferenzstatistisch nicht belegen lassen, kann dies viele Gründe haben, *ein* möglicher wäre natürlich, dass die Stichprobe vom Umfang her noch nicht so groß ist, dass ein signifikanter Unterschied zum verwendeten  $\alpha$ -Niveau nachweisbar ist: Als echte Entscheidungshilfe bleibt dann statistisch gesehen nur die Möglichkeit weiterer Untersuchungen.

Zum anderen könnten aber – angesichts der geringen Zahl der im Lehrerbereich nachweisbaren Effekte – die in 2.7.1 skizzierte Datenstruktur und der Verzicht auf die Erhebung von Messreihen eine Rolle spielen. So ist es insbesondere für die kleinere Lehrer-Stichprobe im Nachhinein zu bedauern, dass kein echter Längsschnitt vorliegt, da so sehr konservativ getestet werden musste und statistische „Schlagkraft“ verschenkt wurde. Durch ein Messwiederholungsdesign hätten sich möglicherweise weitere Auswertungs- und Interpretationsspielräume eröffnet, wenngleich ein Stück weit offen bleibt, wie weit schlussendlich die Aussagekraft der Lehrer-Stichprobe erhöht worden wäre – hätten die zu den Befragungsterminen jeweils fehlenden Personen die Fallanzahl insgesamt doch auch weiter reduziert.

## **4.2   Rückschau auf die Messinstrumente**

Nach Auswertung und Hypothesenbesprechung werden in diesem Unterkapitel noch einmal die Erhebungsinstrumente in den Blick genommen: Wo stießen sie an ihre Grenzen, wie lässt sich ihr Einsatz in dieser Untersuchung bewerten?

### **4.2.1   Fragebogen „Soziale Kompetenzen“ (FSK)**

Als Ganzes misst der FSK (vgl. 2.3.2 bzw. Anlage A4) in der Formulierung seiner verschiedenen Items und mittels des verwendeten Gesamtwerts sicherlich recht spezifisch das, was in dieser Arbeit als Konstrukt „Soziale Kompetenzen“ verstanden und zu Beginn näher beschrieben wurde. Seine Konzeption im Blick auf die Unterscheidung der fünf Skalen hat sich jedoch – so muss selbstkritisch vermerkt werden – nicht bewährt. Aufgrund zu niedriger interner Konsistenzen musste die separate Auswertung zweier Skalen (Modus und Gefühle) unterbleiben, so dass insgesamt nicht so weitgehend wie ursprünglich vorgesehen die Wirkung von SOKO in den verschiedenen Teilbereichen sozialer Kompetenz untersucht werden konnte. Darüber hinaus stellen allerdings geringe Reliabilitäten vor allem dann ein Problem dar, wenn die Ergebnisse nicht hypothesenkonform ausfallen. Dies ist aber beim FSK bezüglich der grundlegenden Hypothesen nicht so.

Mögliche inhaltliche Gründe für die fehlende Trennschärfe der Skalen wurden schon in 2.3.2 angeführt und erscheinen uns weiterhin bedenkenswert. Demnach stellt sich tatsächlich die Frage, ob bzw. inwieweit sich etwa die im Trai-

ningsprogramm vorgenommene Trennung des Grundmodus der Selbstsicherheit von den drei Typen sozialer Situationen (vgl. 1.2.3) auf verschiedene Skalen eines entsprechenden Erhebungsinstrumentes sinnvoll übertragen lässt. Bei der Skala Gefühle dagegen dürfte ein derartiges Überschneidungsproblem eigentlich nicht auftreten, die zugehörigen Items scheinen trotzdem nicht einheitlich genug angelegt gewesen zu sein, was uns allerdings nach wie vor nicht wirklich einleuchtet. Eine weitere mögliche Erklärung wäre hier, dass das Antwortverhalten sehr stark variiert, weil die Fragestellungen von den Probanden weniger „allgemein“ verstanden als vielmehr auf spezifische, wohlmöglich vor kurzem erlebte Situationen angewendet werden.

Andererseits ist der FSK trotz der geringen Reliabilitäten das einzige der verwendeten Messinstrumente, das einheitliche hypothesenkonforme Unterschiede anzeigt – was wiederum für den Fragebogen spricht. Um dessen Tauglichkeit besser abschätzen zu können, bedarf es weiterer Forschungsarbeit, etwa indem Retest-Reliabilitäten zur Beurteilung herangezogen werden.

#### **4.2.2 Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima (LFSK)**

Der LFSK (Eder, 1998 bzw. Eder & Mayr, 2000) liefert mit seinen vielfältigen Elementen und Dimension ein sehr umfassendes und differenziertes Bild dessen, was in dieser Arbeit unter Klassen- und Schulklima verstanden und insbesondere in 1.4.4 näher erörtert wurde. Auch wenn nicht alle erfragten Aspekte für die vorliegende Thematik gleichermaßen Relevanz beanspruchen können (vgl. 2.3.3), besteht auch retrospektiv keine Veranlassung, an seiner inhaltlichen Eignung im vorliegenden Fall zu zweifeln.

Für eine adäquate Diskussion der Ergebnisse ist jedoch noch einmal in Erinnerung zu rufen, dass in manchen der beschriebenen und erfragten Teilkomponenten des Klima-Begriffs das grundsätzliche Dilemma des Forschungsgegenstandes besonders greifbar wird: dass die subjektive Messmethode Fragebogen (vgl. 2.3.1) mit einem kognitionspsychologisch geprägten Klima-Begriff individueller Wahrnehmung (vgl. 1.4.3) zusammentrifft. Ein Beispiel stellt diesbezüglich etwa das Element „Pädagogisches Engagement“ dar: Wenn Schüler das (pädagogische) Bemühen und Denken (!) ihrer Lehrer einschätzen sollen, verschwimmt die Grenze zwischen Wahrnehmung und Mutmaßung merklich. Zwar prägen auch objektiv falsche Wahrnehmungen eines Schülers das subjektiv von ihm empfundene Klima, mögliche Schlussfolge-

rungen und Handlungsmaximen auf der Grundlage der Ergebnisse sind jedoch so keinesfalls eindeutig – zugespitzt: Macht der Lehrer etwas falsch oder nimmt der Schüler etwas falsch wahr?

Schließlich ist noch festzustellen, dass bei einer so umfangreichen Untersuchung wie der vorliegenden die zwei ähnlichen und doch unterschiedlichen Formen (LFSK 4–8 und LFSK 8–13) sowie die zum Teil noch nicht vorliegenden Normen eine einheitliche und übersichtliche Darstellung und Auswertung der Ergebnisse sehr erschweren. Durch tabellarische Übersichten und möglichst gleichartige Vorgehensweisen wurde in 3.2. versucht, diesem Problem zu begegnen.

#### **4.2.3 Unsicherheitsfragebogen (UFB)**

Wie in 2.3.4 beschrieben misst der UFB (Ullrich de Muynck & Ullrich, 1977 bzw. 1990) nicht wie der FSK direkt die verschiedenen in SOKO bearbeiteten Bereiche sozialer Kompetenz (vgl. 1.2.3), sondern akzentuiert mit der Frage nach Unsicherheit und Ängsten den Grundmodus „Selbstsicherheit“ als Kern sozial kompetenten Verhaltens. So konnte die Befragung tatsächlich problemlos durchgeführt werden. Niemand beschwerte sich etwa darüber, dass wir seine sozialen Kompetenzen als verbesserungswürdig eingestuft hätten. Punktuelle Kritik oder weniger engagierte Mitarbeit der Lehrer (in zwei beobachteten Fällen) waren ganz offensichtlich nicht auf die Wahl des UFB als Untersuchungsinstrument zurückzuführen.

Direkte Beziehungen zu den sozialen Kompetenzen der Lehrer lassen sich gleichwohl auch ausweisen: Die Subskalen „Fordern können“ und „Nicht-nein-Sagen-Können“ bilden Fähigkeiten ab, welche für das „Recht-Durchsetzen“ oder „Einigung-Erzielen“ als substantiell angesehen werden können, und weisen somit eine Nähe zu den Skalen Modus und Recht des FSK auf. Fragestellungen wie in dessen Skalen Kognition, Sympathie und Gefühle tauchen dagegen nur am Rande auf. Insgesamt sind FSK und UFB somit sicherlich nicht als gleichartig, aber doch als verwandt anzusehen, ihre Ergebnisse lassen sich je nach Skala unterschiedlich eng aufeinander beziehen.

#### **4.2.4 Fragebogen „Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster“ (AVEM)**

Der Einsatz dieses Fragebogens in unserer Untersuchung (Fischer & Schaar-schmidt, 1996 bzw. 2006) ist möglicherweise am ehesten hinterfragbar, da im Blick auf die Auswirkungen der Intervention nur vier seiner elf Dimensionen sinnvoller Weise als relevant angesehen werden können und von uns ausgewertet wurden (vgl. 2.3.5). Gleichwohl spiegeln unseres Erachtens diese bzw. ihre zugehörigen Items das im Blick auf die interessierenden Fragestellungen zu Messende genau wider: Die individuelle Widerstandsfähigkeit und das Bewältigungsverhalten gegenüber Belastungen sind einerseits als wesentlich für das persönliche Stressempfinden anzusehen, sie sollten andererseits im Sinne unserer Annahmen und formulierten Hypothesen (vgl. 1.3.5 bzw. 2.2.2) mittelbar durch SOKO beeinflussbar sein.

### **4.3 Wirkungsdimensionen von SOKO**

Durch die Auswertung der Befragungsergebnisse konnten in bestimmten Bereichen Wirkungen von SOKO nachgewiesen bzw. begründet vermutet werden, in anderen dagegen nicht. Interessant ist nun, dass Wirkungen im Wesentlichen nur bezüglich der direkten Kausalitäten (im Sinne von 2.1.1) nachweisbar sind. Dies soll nachfolgend im Einzelnen erörtert werden.

#### **4.3.1 Direkte Kausalitäten**

Wie in den Kernfragen 1 und 3 formuliert (vgl. 2.2) bestand ein zentrales Erkenntnisinteresse der Untersuchung in der Frage, wie sich die Intervention mit SOKO auf die sozialen Kompetenzen der beteiligten Schüler und Lehrer auswirkt. Da das SOKO-Programm gezielt auf eine entsprechende Schulung ausgelegt ist und diese in der Lehrerschulung bzw. im Schülertraining explizit stattfindet, liegen hier „direkte“ Ursache-Wirkungszusammenhänge vor (vgl. 2.1), in denen zugleich Effekte deutlich wurden.

Stellen auch die beim FSK verwendeten Gesamtwerte ein recht unspezifisches Maß zur Messung des Konstrukts „Soziale Kompetenz“ dar (vgl. 2.3.2), so weisen doch die Ergebnisse – sofern man die inhaltliche Berechtigung der verwendeten Items (in Bezug auf die Messung sozialer Kompetenzen) nicht hinterfragen will – klar einen Lernzuwachs bei den Schülern aus. Das, was so an sozialen Kompetenzen gemessen wird, vermittelt offensichtlich das RvD-

Programm im Vergleich nicht. Dabei sollte sich auch der vergleichsweise niedrige Eingangswert der Fallgruppe IGRF in der Skala Sympathie (vgl. 3.2.2) nicht ergebnisverfälschend auswirken, da ein höherer Eingangswert wohl nicht die grundsätzliche Entwicklungstendenz, sondern ggf. lediglich die Effektstärke verändert hätte.

Die gemessenen Effektstärken sind insgesamt schwach bis mittel, d. h. dass das Training bei einmaliger Intervention offensichtlich eher wenig verändert. Ein Blick auf die erhaltenen statistischen Kennwerte zeigt genauer, dass sich in jeder Skala und im Gesamtwert die gemittelten Skalensummenwerte etwa um einen Viertelpunkt verbessern, d. h. im Schnitt wird nach der Intervention ein Viertel der 36 Items von jedem Probanden „um einen Punkt besser“ beantwortet. Angesichts der Größe der Stichprobe und einer „nur“ fünfstufigen Skala ist dies sicherlich als Lernerfolg einstuftbar.

Bezüglich der Lehrer sind ebenfalls recht einheitliche Entwicklungstendenzen (im Sinne einer Kompetenzzunahme) feststellbar, die jedoch insgesamt offensichtlich nicht so stark sind wie bei den Schülern und somit auch mit Hilfe der inferenzstatistischen Verfahren nicht bestätigt werden konnten. Eine mögliche inhaltliche Erklärung sehen wir – unabhängig von den Überlegungen zum Untersuchungsdesign in 4.1 – in dem folgenden Gedankengang:

Wie in 2.3.4 bzw. 4.2.3 ausgeführt fragt der UFB nicht direkt nach „sozialen Kompetenzen“ (im Sinne von SOKO bzw. des FSK), sondern zielt primär auf den zentralen Grundmodus der Selbstsicherheit, auch wenn zwischen beiden Bereichen wie ausgeführt deutliche Überschneidungen bestehen. Unsicherheit scheint jedoch tendenziell gerade kein allgemeines, sondern vielmehr ein individuelles Phänomen zu sein, das nur einen Teil der Lehrerschaft betrifft. Darauf deuten die beim UFB (im Vergleich zum FSK) insgesamt (und zum Teil deutlich) höheren Standardabweichungen hin. Wenn man demnach davon ausgeht, dass ein Teil der Befragten von vornherein innerlich gefestigt und wenig unsicher ist, sind in dieser Teilgruppe auch kaum (positive) Änderungen aufgrund der Auseinandersetzung mit SOKO zu erwarten. Dies würde jedoch die Anzahl der Lehrer, bei denen tatsächlich ein Spielraum für (deutliche) Trainingseffekte und Lernfortschritte besteht, auf einen Teil einer ohnehin schon eher kleinen Fallgruppe reduzieren – die messbaren Änderungen könnten dann also nicht sehr groß sein.

Eine weitere Überlegung betrifft die untersuchten Eingangswerte der Interventions- und Kontrollgruppen (vgl. 3.4.2). Auch wenn sich diese für die verschiedenen Fallgruppen als vergleichbar darstellten, ergab ein Vergleich mit der Referenzstichprobe, dass insbesondere in den Subskalen „Fehlschlag- und Kritikangst“ sowie Kontaktangst die Eingangsvoraussetzungen in beiden Kontrollgruppen als überdurchschnittlich gut gelten müssen. Dies sollte als Einflussgröße jedoch vernachlässigt werden können, denn die Ergebnisse der deskriptiven Statistiken zeigen in der gegensätzlichen Entwicklung beider Kontrollgruppen recht deutlich, dass trotzdem Veränderungsspielraum in „positiver“ und „negativer“ Richtung bestand.

Hinsichtlich der deskriptiv feststellbaren Tendenzen in den Kontrollgruppen besteht ebenfalls Erklärungs- bzw. Diskussionsbedarf. Zunächst scheinen die Ergebnisse darauf hinzudeuten, dass das in der ersten Kontrollgruppe KGAT eingesetzte RvD-Programm (vgl. 1.1.5) hinsichtlich einer Verringerung individueller Ängste sowie einer gesteigerten Fähigkeit zu selbstbewusstem Auftreten kurzfristig ähnlich positive Einflussmöglichkeiten besitzen könnte wie das SOKO-Training. Entsprechende Effekte würden demnach weniger auf ein spezifisches Training sozialer Kompetenzen zurückgehen, sondern genauso gut etwa durch stressfreieren Unterricht oder allgemeiner eine institutionell vorgegebene und die Autorität der Lehrer prinzipiell stärkende Maßnahme (wie die Installation des RvD-Programms) induziert werden können.

Zum zweiten zeichnete sich in den Ergebniswerten des UFB für die zweite Kontrollgruppe (ohne Trainingsprogramm) einheitlich eine „negative“, im Sinne einer Kompetenzabnahme interpretierbare Entwicklung ab, so dass hier möglicherweise eine konkrete Ursache vermutet werden kann: entweder ein bestimmtes Ereignis, eine bestimmte Stimmung im Lehrerkollegium oder etwa auch ein (unbewusstes) Bemühen der Kontrollgruppe um „gute“, also in diesem Fall „negative“ Ergebnisse – beide Erklärungsansätze sind letztlich denkbar, aber für uns nicht belegbar. Ferner ist es vorstellbar, dass sich externe, im „natürlichen Verlauf“ eines Schuljahres angelegte Bedingungsfaktoren in Bezug auf den Messzeitpunkt *per se* negativ auswirken (Arbeitsbelastung, Prüfungszeiträume und Versetzung etc.). Eine derlei Einflüssen geschuldete, gleichsam als „normal“ anzusehende negative Entwicklung wäre dann von SOKO und dem RvD-Programm gleichermaßen „aufgefangen“ worden.

### 4.3.2 Indirekte Kausalitäten

Die Kernfragen 2 und 4 (vgl. 2.2) zielten auf die Untersuchung mittelbarer Folgewirkungen der SOKO-Intervention hinsichtlich des Klassen- und Schulklimas bzw. der subjektiv empfundenen Lehrerbeltung. Diesbezüglich ließen die Ergebnisse des LFSK und AVEM nur ansatzweise auf entsprechende Ursache-Wirkungszusammenhänge schließen, mehrheitlich konnten Wirkungen der Intervention nicht nachgewiesen werden. Dieses Resultat soll im Folgenden diskutiert werden.

Erste Überlegungen gelten den Ergebnissen des LFSK. Wie sind etwa hier die prinzipiellen Ähnlichkeiten in der Entwicklung der Interventionsgruppen und der ersten Kontrollgruppe KGAT zu bewerten? – Zunächst sei in Erinnerung gerufen, dass das RvD-Programm auch zwischen dem zweiten und dritten Messzeitpunkt weiterlief, also (im Gegensatz zu SOKO) quasi eine zeitlich unbefristete Intervention darstellte (vgl. 4.1). Die in KGAT durchgängig erst über einen längeren Beobachtungszeitraum (d. h. zu T<sub>3</sub> hin) feststellbaren Effekte hängen sicher auch mit dieser Organisationsform zusammen.

Prinzipiell sollte diese Tatsache jedoch kein entscheidendes Argument für die Bewertung der zugrunde liegenden Kernfrage nach den Auswirkungen der SOKO-Intervention darstellen. Es ist grundsätzlich denkbar, dass sowohl SOKO als auch das RvD-Programm in Teilbereichen „klimapositive“ (oder evtl. auch „klimanegative“) Effekte induzieren. Sieht man eine Verbesserung des Schulklimas aber nicht als Hauptziel, sondern willkommene „Nebenwirkung“ eines Trainings sozialer Kompetenzen an, so werden dort feststellbare Effekte nicht dadurch entwertet, dass sie bei einem anderen Trainingsprogramm mit differenter Zielrichtung ebenfalls auftreten. Demgemäß stellt also KGOT die eigentliche Kontrollgruppe dar.

Angesichts der im Einzelnen sehr heterogenen Ergebnisse und der zum Teil als „klimapositiv“, zum Teil als „klimanegativ“ interpretierbaren Entwicklungen in den Elementen und Dimensionen, ist es insgesamt schwierig, Wirkungen der Intervention in Teilbereichen gesichert anzunehmen. Plausible Begründungen lassen sich im Einzelfall sicher fast immer finden, scheinen aber insbesondere da sinnvoll, wo einheitliche Effekte (z. B. in *beiden* Interventionsgruppen oder in *beiden* Schüler-Jahrgangsstufengruppen) feststellbar sind. So könnten etwa ein Nachlassen des Leistungsdrucks (Jg. 5–8, IGPF und IGRF)

und wahrscheinlicher noch die Verringerung der empfundenen Strenge/Kontrolle (alle Jg., IGPF und IGRF) auf SOKO zurückführbar sein. Denn es spricht einiges dafür, dass die außerunterrichtliche gemeinsame Arbeit von Schülern und Lehrern an Umgangsformen bzw. Verhaltensregeln die Klimawahrnehmung gerade im letzten Punkt verbessert – eine Überlegung, die eben auch auf das RvD-Programm zutrifft, und die die diesbezügliche Übereinstimmung in den drei Fallgruppen IGPF, IGRF und KGAT erklären könnte.

Doch wie sieht es mit anderen Einflüssen auf das Klima bzw. die Klimawahrnehmung aus? – Es ist z. B. denkbar, dass das Klassen- bzw. Schulklima – wie beim UFB bereits angesprochen – gleichsam „natürlichen“ Schwankungen unterliegen, welche durch den Verlauf des Schuljahres bestimmt werden. So könnten etwa Ermüdungserscheinungen oder die nahende Versetzung im zweiten Halbjahr *per se* eine Belastung für das Klima darstellen. Nähme man dem folgend die wiederum einheitlich „klimanegativen“ Ergebnisse in der zweiten Kontrollgruppe KGOT (Jg. 5–8) quasi als Indikator für eine gemäß dem Schuljahresverlauf „natürliche“ Klimaverschlechterung, wäre demgegenüber ein unverändertes Antwortverhalten in den Interventionsgruppen als positiver Einfluss der Intervention zu werten – dann wäre insgesamt in deutlich mehr Teilbereichen ein messbarer positiver Einfluss von SOKO zu verzeichnen. Gestützt wird diese Überlegung etwa durch die in allen Fallgruppen einheitlich sinkenden Werte für die empfundene Wärme und das allgemeine Wohlbefinden.

Genauso ist es jedoch wiederum auch denkbar, dass speziell in der zweiten Kontrollgruppe aufgrund schulspezifischer Besonderheiten oder schlicht einer Unlust dieser reinen Kontrollgruppe zum Ausfüllen von Fragebögen negative Rahmenbedingungen oder Einflüsse vorlagen, die von uns nicht erfasst wurden, aber die gemessene tendenzielle Klimaverschlechterung sowie vielleicht auch die beim UFB gemessenen „negativen“ Effekte erklären.

Schließlich könnten die unterschiedlichen Ergebnisse in den beiden unterschiedenen Jahrgangsstufengruppen noch darauf hindeuten, dass prinzipiell die Zusammenfassung zu Jahrgangsstufengruppen gerade im Bereich der Messung des Klassenklimas ungünstig und für die Identifizierung klarer Effekte nachteilig war. Insbesondere wenn es so wäre, dass für einzelne Klassen bzw. Jahrgangsstufen die eigene Klassensituation bzw. das empfundene Kli-

ma stark variierte, würden sich Interventionseffekte bei der Datenaggregation tendenziell nivellieren und damit an statistischer Durchschlagskraft verlieren.

Als Fazit sind demnach insgesamt bezüglich des Schulklimas verschiedene Interpretationen des Untersuchungsergebnisses denkbar.

1. Im Sinne der obigen Ausführungen: Keine bzw. geringe Veränderungen in den Interventionsgruppen sind angesichts einer systembedingten „natürlichen Klimaverschlechterung“ als hypothesenkonformer Effekt zu deuten, SOKO und das RvD-Programm wirken sich auf das empfundene Klima messbar aus, nicht überall (gleich) und je nach Element/Dimension, also inhaltlichem Bereich, unterschiedlich.
2. Die Interventionen mit SOKO führten – trotz einer Zunahme der individuellen sozialen Kompetenzen – nicht zu einem spürbar veränderten Miteinander, Änderungen waren – wenn sie da waren – zu schwach um einheitlich messbar durchzuschlagen, was möglicherweise auch an der untersuchungsspezifischen Zusammenfassung zu Jahrgangsstufengruppen liegt.

Weitere Überlegungen zu indirekten Kausalitäten gelten den Ergebnissen des AVEM-Fragebogens. Hypothesenkonforme Effekte können hier – wie in 3.5.3 ausgeführt – mit Vorsicht allenfalls für die Dimension „Resignationstendenz bei Misserfolg“ vermutet werden, weitere Einflüsse der Intervention sind auf der Grundlage des Ergebnisses nicht nachweisbar. Jenseits von Einflüssen des Messinstrumentes bzw. Untersuchungsdesigns (vgl. 4.1) sehen wir mögliche Erklärungsmuster für die Tatsache, dass das Belastungsempfinden der Lehrer durch SOKO weder direkt noch mittelbar entscheidend beeinflusst worden zu sein scheint, vor allem in dreierlei Hinsicht:

1. SOKO wirkt sich tatsächlich nicht entscheidend aus. Die Schulung sozialer Kompetenzen bewirkt zwar bei Schülern und möglicherweise auch Lehrern einen Lernzuwachs auf einer entsprechenden Wissens- und Handlungsebene, der angenommene kausale Zusammenhang zur Lehrerbeltung ist jedoch nicht oder nur marginal vorhanden.
2. Die Lehrerbeltung ist als Konstrukt von (zu) vielen Faktoren abhängig (private Einflüsse, Termindruck im Schuljahr, Einsatzgebiet und

Aufgabenfeld, Stellung in der schulischen bzw. kollegialen Hierarchie etc.). Ein Programm wie SOKO wirkt für die Probanden zwar tendenziell „positiv“ (im Sinne einer Abnahme der empfundenen Belastung), im komplexen Interaktionsgefüge des Lehrerberufs aber lediglich wie „ein Tropfen auf den heißen Stein“.

3. Die Lehrerbelastung ist – z. B. aufgrund einer engen Verbindung mit bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen – *sui generis* ein relativ feststehendes Konstrukt, das *per se* nur schwer veränderbar ist, von einer punktuellen Intervention wie im vorliegenden Fall also – zumindest im Durchschnitt – nicht merklich berührt wird.

#### **4.3.3 Fazit**

Eine Gesamtschau auf diese Überlegungen zu den Ergebnissen direkter und indirekter Auswirkungen der Intervention führt auf die Kernfrage, ob die recht deutlichen Unterschiede beider Bereiche primär *inhaltlich* zu begründen, d. h. in der Beschaffenheit und Zielrichtung des Interventionsprogramms angelegt, oder aber wesentlich der (z. B. in 2.1 skizzierten) Komplexität und Größe des schulischen Bezugssystems geschuldet sind, also auf eine unterschiedliche Nähe der erfragten Erfahrungsbereiche zum zentralen Arbeitsfeld „Soziale Kompetenzen“ zurückgehen.

Sieht man unsere begründete Annahme einer zu erwartenden Auswirkung von SOKO auf Schulklima und Lehrerbelastung als Folge eines veränderten Miteinanders auch weiterhin als sinnvoll an, liegt die Vermutung nahe, dass mittelbare Auswirkungen auf die sekundären Variablen schlicht schwieriger zu induzieren sind, mehr Zeit brauchen um (messbar) durchzuschlagen. Während das Interventionsprogramm somit soziale Kompetenzen direkt und messbar fördert, bedürften demnach spürbare Auswirkungen auf Lehrerbelastung und Schulklima einer Nachhaltigkeit veränderter Verhaltens- und Erlebensmuster, welche eine punktuelle Intervention der vorliegenden Art nicht leistet. Diese scheint ohnehin auch bezüglich ihrer Hauptzielrichtung, der Schulung sozialer Kompetenzen, noch nicht auszureichen: Eine einmalige Durchführung eines solchen Trainingsprogramms – darauf deuten die insgesamt eher geringen Effektstärken beim FSK und UFB hin – vermag allenfalls Lernprozesse anzustoßen und Grundlagen zu legen. Darauf wird abschließend in Kapitel 5 noch einzugehen sein.

#### 4.4 Projekt- und Reihenform

Ein Vergleich der beiden Trainingsformen konzentriert sich sinnvoller Weise in Anknüpfung an die bisherigen Ausführungen auf die beiden Fragebögen bzgl. der sozialen Kompetenzen von Schülern und Lehrern (FSK und UFB), da beim LFSK und AVEM angesichts ohnehin kaum nachweisbarer (einheitlicher) Effekte Unterschiede nicht ableitbar sind.

Hinsichtlich des FSK fällt im Einzelvergleich der Skalen vor allem der deutliche Unterschied zwischen  $T_1$  und  $T_2$  in der Skala Sympathie bei der Fallgruppe IGRF auf, wofür in 3.2.3 bereits zwei Erklärungen angedacht wurden: ein – speziell auf die entsprechende Fallgruppe zurückgehender – besonders niedrigerer Eingangswert, welcher den gemessenen Trainingseffekt unverhältnismäßig stark begünstigt hat, oder aber eine inhaltlich motivierte Begründung, welche Verhaltensmuster im emotionalen Bereich prinzipiell als stabiler ansieht und demnach möglichen Veränderungsprozessen mehr Zeit einräumt.

Dafür, dass die zweite Überlegung zumindest teilweise zutrifft, sprechen nicht nur die Ergebnisse in beiden Interventionsgruppen (ebenfalls späterer Effekt in IGPF), sondern auch eine uns plausibel erscheinende Erklärung, wonach Skills des Dankens, Lobens, Um-Hilfe-Bittens etc. einen besonderen Grad emotionaler Öffnung erfordern, der etwa in Situationen des Recht-Durchsetzens nicht erforderlich ist. Sich dem Gegenüber in diesem Sinne zu offenbaren könnte schwieriger zu erlernen sein als eher äußerlich verortete Skills einer selbstbewussten Körpersprache.<sup>9</sup> Sollte dies tatsächlich so sein, wäre aufgrund der Ergebnisse speziell für diesen Lernbereich die für einen längeren Arbeitszeitraum konzipierte Reihenform als geeigneter anzusehen.

Insgesamt erweist sich für den Zeitraum nach Interventionsende die Projektform tendenziell als nachhaltiger, speziell in den Skalen, die auf interaktives Alltagsverhalten zielen (Recht, Sympathie). Möglicherweise induziert die „konzentrierte“ mehrtägige (intensive) Beschäftigung mit der Thematik einen Grad an Sicherheit und Selbstvertrauen, der vergleichsweise länger trägt als Arbeits- und Übungsformen, welche über einen ausgedehnteren Zeitraum „immer mal wieder kurz“ aufgegriffen werden. Diesbezüglich sollte auch die Lage

---

<sup>9</sup> Es wäre sicherlich auch interessant, diesbezüglich geschlechtsspezifische Unterschiede zu untersuchen: So könnte man ggf. vermuten, dass sich etwa Jungen im Modul „Recht durchsetzen“ tendenziell leichter tun, während Mädchen die angesprochenen Skills im Modul „Sympathie gewinnen“ leichter fallen.

des dritten Messzeitpunkts für IGRF (vgl. 4.1) wohl eher keinen entscheidenden Einfluss haben, da die im FSK erfragten Verhaltensmuster bis auf wenige Ausnahmen nicht am schulischen Kontext orientiert sind.

Wichtiger dagegen erscheint die Positionierung des dritten Messzeitpunkts bei der Interpretation der Ergebnisse der Lehrerbefragungen. Da der UFB mit der Akzentuierung von (Un-) Sicherheit und Ängsten eine Nähe zu emotionalen Befindlichkeiten aufweist, ist unseres Erachtens die dritte Befragung der Fallgruppe IGRF, die nach den Sommerferien stattfinden musste, nur bedingt aussagekräftig – wird doch diese Sommerpause von Lehrern übereinstimmend als besonders wohltuend und wichtig für die Erholung vom anstrengenden und stressigen Schulalltag angesehen. Vergleicht man demgemäß primär die Ergebnisse der Prä- und Post-Befragungen, so scheint – wie in 3.4.3 bereits skizziert – im gemeinsamen Blick auf alle Subskalen für die Lehrer die Projektform tendenziell effektiver zu sein.

Dies könnte insbesondere damit zusammenhängen, dass die Rahmenbedingungen einer mehrtägigen außerunterrichtlichen Projektarbeit der vorliegenden Form per se veränderte Umgangsformen mit Schülern und Kollegen induzieren und damit etwa zum Abbau von (Kontakt-) Ängsten beitragen. Das Aufbrechen des gewohnten unterrichtlichen Rahmens, die Herstellung einer persönlich(er)en Atmosphäre gemeinsamen Miteinanders, losgelöst von Noten- und Leistungsdruck, lassen sich sicherlich bei der konzentrierten Projektform in größerem Maße verwirklichen als bei der Reihenform, wenn im Gefüge des gewohnten Unterrichtsbetriebes „zwischendurch“ zwei Stunden „Soziales Lernen“ eingeschoben werden.

Abschließend scheint somit im Blick auf Schüler und Lehrer die Projektform tendenziell vorteilhafter, eine Einschätzung, die im Übrigen auch eine Reihe beteiligter Kollegen äußerte. Darüber hinaus wurde jedoch bei Abschlussgesprächen ebenso darauf hingewiesen, dass die Projektform in der Durchführung zugleich Nachteile aufweise. So sei am dritten und vierten Trainingstag z. B. eine gewisse „Rollenspielmüdigkeit“ festzustellen gewesen, das wiederholte Spielen gleicher Szenen habe sich zunehmend als schwierig erwiesen, die zu Beginn faszinierende neue Methode habe sich im Laufe der Tage doch stark „abgenutzt“.

Dies legt insgesamt die Umsetzung des Trainingsprogramms in einer Mischform nahe, etwa die Durchführung in Form von vier (getrennten) Einzeltagen oder jeweils zwei aufeinanderfolgenden Projekttagen. Somit könnte man die skizzierten Vorteile beider Formen nutzen und Effektivität sowie Nachhaltigkeit des Trainings mutmaßlich weiter verbessern.

#### **4.5 Lehrer und Schüler**

Im direkten Vergleich der Schüler- und Lehrerergebnisse fällt deutlich ins Auge, dass die Trainingseffekte bezüglich der angesprochenen direkten Kausalitäten (vgl. 4.3.1) bei den Schülern deutlicher nachweisbar sind als bei den Lehrern. Dies könnte zusätzlich zu der bereits diskutierten Bedingung der Stichprobengröße daran liegen, dass die Gruppe der Lehrer insgesamt als Eingangsvoraussetzung größere soziale Kompetenzen aufweist, deutliche Verbesserungen demnach nur bei einigen Personen zu erwarten sind. Für Schüler hingegen ist die gezielte, angeleitete Beschäftigung mit dieser Thematik in der Regel neu. Sie – so unsere Erfahrungen – zeigen sich mehrheitlich motiviert und interessiert, gerade weil Verhaltens- und Erfahrungsmuster thematisiert werden, welche sie tagtäglich als bedeutend erleben, und für die Anleitung und Lernhilfe prinzipiell willkommen sind.

Zum zweiten wäre es aber auch denkbar, dass der Unterschied der Schüler- und Lehrerergebnisse darauf hindeutet, dass FSK und UFB schlicht nicht genau das gleiche messen. Insbesondere scheint für das mit dem UFB primär gemessene Sicherheitsempfinden der Lehrer offensichtlich die Art des Arbeitsprogramms eher zweitrangig zu sein, da bezüglich der zeitnahen Messung (Vergleich  $T_1 - T_2$ ) die Interventionsgruppen und die erste Kontrollgruppe (RvD-Programm) ähnliche Entwicklungstendenzen aufweisen. Möglicherweise spielt für die Ängste sowie das Sicherheitsempfinden eher unsicherer Lehrer vor allem die Beziehungsebene zu ihren Schülern eine Rolle. Außerunterrichtliche Programme und Aktivitäten unterschiedlichster Art (im vorliegenden Fall sowohl SOKO als auch das RvD-Programm, aber eben auch Projekttag, Wandertage o. ä.) könnten eine Art und Weise des gemeinschaftlichen Miteinanders erfordern bzw. befördern, welche auf beiden Seiten Hemmungen und Ängste abbaut, Vertrautheit und Vertrauen schafft und damit die entsprechenden positiven Effekte auf Lehrer-Seite induziert.

Somit wären letztlich nicht direkt die sozialen Kompetenzen der Lehrer im Allgemeinen verbessert worden, sondern eher ihre spezielle Fähigkeit, gegenüber ihren Schülern angstfrei und selbstsicher aufzutreten. Folgt man diesem Gedankengang, könnte man jedoch möglicherweise ebenso begründet erwarten, dass sich eine dergestalt veränderte Lehrer-Schüler-Beziehung auch in einem geringeren Belastungsempfinden spiegelt. Dies jedoch konnte die vorliegende Untersuchung nicht bestätigen.

Schließlich ist noch zu berücksichtigen, dass die Nachhaltigkeit der gemessenen positiven Entwicklungstendenzen bei den Interventionsgruppen höher zu sein scheint als beim RvD-Programm. Dies wiederum könnte darauf hindeuten, dass die für die gemessenen Effekte verantwortlichen Faktoren dort eher äußerlich, d. h. in einer veränderten Lernumwelt zu suchen sind – vereinbarte Ordnungen als pädagogische, härtere: disziplinarische Maßnahme, die Entlastung im Unterrichtsgeschehen bringt, sich jedoch langfristig abnutzt – während ein Programm wie SOKO tendenziell eher persönliche Verhaltensmuster anvisiert und damit dauerhaftere Lernerfolge zeitigt.

#### **4.6 Offene Fragen und spezifische Untersuchungsprobleme**

Die in den vorigen Kapiteln angestellten Überlegungen und Begründungsversuche werfen notwendigerweise zum Teil Fragen auf, die am Ende der vorliegenden Untersuchung offen bleiben müssen, zugleich jedoch Ansätze und Perspektiven für weitergehende Forschung eröffnen. So bleibt es nachfolgenden Untersuchungen vorbehalten, ggf. Teilergebnisse weiter auszudifferenzieren sowie den in der Diskussion angesprochenen Vermutungen nachzugehen. Dabei ist zu unterscheiden zwischen inhaltlichen Fragen einerseits und untersuchungsspezifischen Problemen andererseits.

So ist eine wesentliche Erkenntnis dieser Arbeit sicherlich, dass eine Hauptschwierigkeit einer solchen Untersuchung darin besteht, die insgesamt sehr vielfältigen Einflussgrößen im System Schule in den Griff zu bekommen. Die Vergleichbarkeit der einzelnen Fallgruppen im Blick auf die Durchführung des Interventionsprogramms (Trainerzahl und -art, Trainingszeitpunkte und -dauer etc.) sowie der Befragung (Terminierung der Messzeitpunkte, Gewissenhaftigkeit im Umgang mit der Befragung etc.) zu maximieren, stellt eine beträchtliche Herausforderung dar. Bezüglich vieler der angesprochenen Aspekte – so

müssen wir im Rückblick allerdings anmerken – scheinen uns in der Realität jedoch Grenzen gesetzt. So wüssten wir z. B. nach wie vor nicht, wie das Problem des fehlenden Messwiederholungsdesigns angesichts der notwendigen Anonymisierung des Verfahrens – zumindest für die Schüler – *praktikabel* gelöst werden könnte.

Dazu kommt die Größe des schulischen Bezugssystems, die allein es eigentlich schon erforderlich macht, etwa die Durchführung der Schüler-Befragungen zu delegieren. Unterschiede, die z. B. auf den Einsatz der Lehrer als Trainer zurückgehen, sind dagegen trainingsimmanent und konzeptioneller Bestandteil von SOKO – diesbezügliche Veränderungen würden eine neue Gesamtkonzeption erfordern.

Inhaltlich schließen sich aus unserer Sicht an diese Untersuchung vor allem folgende Fragen an:

- Welche Bedeutung hat der Untersuchungszeitpunkt (im Schuljahr) für die Wirksamkeit eines solchen Trainings bzw. für die Befragungsergebnisse?
- Inwiefern lässt sich das Messinstrument des FSK verbessern im Blick auf eine sinnvolle Differenzierung und Operationalisierung sozialer Kompetenzen?
- Inwieweit sind die Untersuchungsergebnisse abhängig vom Alter der Schüler, ist eine getrennte Untersuchung verschiedener Jahrgangsstufen (oder sogar Klassen) sinnvoll?
- Sind die Eingangsvoraussetzungen der Lehrer entsprechend den angestellten Überlegungen tatsächlich individuell so unterschiedlich, dass das Ausmaß der Auswirkungen einer Intervention wie SOKO entscheidend beeinflusst wird?
- Sind die geringen gemessenen Auswirkungen auf Schulklima und Lehrerbelastung auch darauf zurückzuführen, dass diese Variablen in starkem Maß von weiteren Faktoren beeinflusst werden?

- Werden (Folge-) Wirkungen auf größere Systeme (Bsp. Schulklima) bzw. mutmaßlich stabile Faktoren wie die Lehrerbelastung stärker und greifbarer bei längerfristiger bzw. wiederholter Intervention? Oder sind diesbezüglich andere Interventionsmaßnahmen mit einer spezifischeren Zielrichtung geeigneter?

Wie in jedem Wissenschaftsbereich wird auch hier deutlich: Jede geöffnete Tür verschafft Zugang zu diversen neuen, noch verschlosseneren.

## **5 AUSBLICK: SOKO IN DER SCHULPRAXIS**

### **5.1 Einordnung der Untersuchungsergebnisse**

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass das SOKO-Training erfolgreich eingesetzt werden kann, wenn Schulleitung und Kollegium es sich zur Aufgabe machen, „die Schaffung von Situationen, in denen das Erlernen sozialer Kompetenzen gefördert wird, sicherzustellen“ (vgl. 1.1.5, Unterpunkt 1). Das belegen die Wirkungen des Trainings, die besonders im Bereich der sozialen Kompetenzen der Schüler zu beobachten sind. Die Wirkung lässt tendenziell bald nach und ist bei Lehrern sowie als indirekte Wirkung (Schulklima, Belastungsempfinden) nicht so klar greifbar.

Folgernd aus Kapitel 4 wird also deutlich, dass beim schulischen Einsatz von SOKO gilt:

1. Das Training steigert die sozialen Kompetenzen der Schüler und kann Lehrern helfen, ihre Fähigkeiten zur Schulung sozialer Kompetenzen der Schüler auszubauen.
2. Das Training kann deshalb u. a. dienen als Anstoß bzw. als eine Art Grundlehrgang zur Vermittlung sozialer Kompetenzen an Schulen.
3. Das Training wird Lehrer voraussichtlich nicht aus sich heraus zu weiteren Bemühungen mit gleichem Ziel motivieren, da sehr kurzfristig positive Veränderungen bei Schulklima und Lehrerbelastung kaum zu erwarten sind.
4. Das Training kann trotz seines Umfangs als punktuelle Intervention gelten, diese allein bewirkt noch keine dauerhaften Veränderungen und Entwicklungen.
5. Das Training sollte daher eher als Baustein (z. B. innerhalb eines langfristig angelegten Curriculum-ähnlichen Systems) eingesetzt werden, weniger als einmalige Veranstaltung.
6. Die organisatorischen Nachteile der Reihenform von SOKO sollten vermieden werden.

Ein solches Curriculum-ähnliches System wird letztlich Teil der organisatorischen Umsetzung des Erziehungskonzepts der jeweiligen Schule sein. Dieses liegt inhaltlich und in allgemeiner Form meist schon als Schulprogramm vor, müsste aber weiter entwickelt werden unter Berücksichtigung der nachfolgend näher beschriebenen Aspekte.

## **5.2 Von der punktuellen Intervention zum nachhaltigen System**

Die Ergebnisse dieser Arbeit berücksichtigend möchten wir deshalb vorschlagen, SOKO als grundlegenden Baustein eines Systems zur Vermittlung sozialer Kompetenzen in der Schule einzusetzen. Grundlegend deshalb, weil mit diesem Schultraining in drei umfassenden Verhaltenskategorien (vgl. 1.2.3) das Selbstbewusstsein als ermöglichender Hintergrund allen sozial kompetenten Handelns trainiert wird.

Eine solche Verstetigung des Trainings im Schulalltag müsste nun arbeiten mit Themen, in denen die angesprochenen Verhaltenskategorien in unterschiedlicher Gewichtung und Ausprägung immer wieder vorkommen. Nach unserer Erfahrung wird es allerdings ein Aufgreifen des Trainings in regelmäßiger, alle Schüler erreichender Form nicht geben ohne eine klare, übergeordnete, für alle Lehrer verbindliche Organisationsstruktur. Das hat vielfältige Gründe, von denen einige hier (noch einmal) genannt werden sollen:

- Lehrer empfinden die Schule oftmals als „Abladeplatz gesellschaftlicher Defizite“. Mit der Bemerkung: „Was sollen wir noch alles machen...?“ wird die Forderung, sich verbindlich zur Schulung sozialer Kompetenzen zu verpflichten, häufig abgelehnt.
- Lehrer empfinden das Leben an ihrer Schule oft als verwirrende Aktionsvielfalt. Aus dem Verlust des Überblicks über die Vielzahl der überfachlichen Aktionen entsteht eine gewisse Unsicherheit, die zur Distanzierung von allem Neuen führt: „Ich möchte endlich mal wieder in Ruhe unterrichten...“
- Lehrer überbetonen die Wichtigkeit der von ihnen vertretenen Fächer. Die klassische Formulierung „So was lernen die bei mir nebenbei, da-

für brauchten wir früher auch keinen Spezialunterricht!“ ist – oft gerade von älteren Kollegen – immer noch zu hören.

- Das Gefühl der Überlastung erzeugt eine Art Selbstschutzpanzer, der sich mit jedem neuen Programm verhärtet, das „von oben“ eingeführt wird. „Wir werden auch diese Neuerung überstehen!“, heißt es dann im Stillen.
- Die Mehrzahl der Lehrer führt immer noch ein Einzelkämpferdasein. Gemeinsame Ziele, gerade im Bereich von sozialen Regeln und Kompetenzen, werden durchaus bejaht, die Festlegung auf ein gemeinsames, transparentes Vorgehen aber möglichst vermieden. Als Tarnargument muss die so genannte „pädagogische Freiheit“ erhalten.
- Offensichtliche Defizite im sozialen Verhalten von Schülern, entsprechende Krisen und Disziplinarfälle werden gern an Spezialkräfte delegiert. „Wozu hat denn Frau X ihre Ausbildung als Beratungslehrerin gemacht, soll sie sich darum kümmern!“, heißt es dann etwa. Dass Erziehung zu sozialem Verhalten innerhalb einer Schule nicht ohne weiteres delegierbar ist, wird ausgeblendet, oft dabei auch die Bedeutung des eigenen Vorbilds zu gering eingeschätzt.

Die dementsprechend zu fordernde Organisationsstruktur zur Schulung sozialer Kompetenzen sollte etwa folgende Ziele und Charakteristika aufweisen:

- Sie muss einfach und verständlich angelegt sein. Die Notwendigkeit umfassender Studien von schwierigen Konstruktionen würde von vielen Lehrern im Vorhinein abgelehnt.
- Sie muss entlastend und zeitsparend angelegt sein. Nur die Hoffnung auf (wenigstens langfristige) Arbeitersparnis wird die Erreichung des notwendigen Konsenses im Kollegium ermöglichen.
- Sie muss kontinuierlich und verbindlich angelegt sein. Eine beständige (also z. B. spiralcurriculare) Organisationsform wird nur durchgehalten werden, wenn sie mit entsprechender Verbindlichkeit, und das heißt auch Überprüfbarkeit installiert ist.

- Sie muss regelmäßig und ritualisiert angelegt sein. Selbstverständliche Regelmäßigkeit und eingeübte Rituale sind für einen nachhaltigen Lernerfolg unabdingbar.
- Sie muss wiederholend und vertiefend angelegt sein. Wiederholungen, aber auch altersentsprechende Erweiterungen und Anpassungen sind notwendig und dienen der langfristigen Ergebnissicherung und Vertiefung.

### **5.3 Soziale Kompetenzen im Verbund überfachlicher Unterrichtsinhalte**

Eine Organisationsstruktur, die diese Voraussetzungen erfüllen möchte, darf nicht nur den Bereich sozialer Kompetenzen umfassen, sondern muss sich auf alle an einer Schule relevanten überfachlichen Unterrichtsinhalte erstrecken. Unter „überfachlichen Unterrichtsinhalten“ ist dabei nicht eine fächerübergreifende Zusammenarbeit mehrerer Lehrkräfte zu verstehen. Vielmehr geht es um das Unterrichten von Inhalten, die in allen Fächern und für den Schulerfolg eines Schülers allgemein eine Rolle spielen, die also notwendig zu Erziehung und Bildung dazugehören, ohne dass sie überwiegend einem bestimmten Fach direkt zuzuordnen wären.

Neben dem Bereich der sozialen Kompetenzen gehört hierher vor allem der Bereich der Arbeitstechniken. (In der neueren Diskussion, z. B. bei Klippert (2006), werden sie meist als „Methoden“ bezeichnet, ein Begriff den wir für zu wenig trennscharf halten.) Das braucht hier nicht näher begründet zu werden, da die Bedeutung solcher Fertigkeiten für Schul- und Berufslaufbahnen unstrittig ist, was sich z. B. in der in 1.1.3 beschriebenen Verwendung des Kompetenzbegriffs in den Richtlinien ausdrückt. Zu überfachlichen Unterrichtsinhalten zählen wir aber auch Veranstaltungen, Projekte oder Unternehmungen, die vielleicht in der Tradition der Schule verankert sind und ihre Berechtigung haben, sofern sie zu Bildung und Erziehung der Schüler beitragen. Zu denken ist hierbei etwa an Sportwettkämpfe, Theater- und Konzertprojekte, Wandertage und Klassenfahrten, Austauschprogramme, Tage religiöser Orientierung oder Projektwochen.

Bereits in 1.3.1 wurde angesprochen, dass die (oft sehr unübersichtliche) Vielzahl von Projekten an einer Schule bei Lehrern einen verständlichen Mangel an Akzeptanz gegenüber jeder zusätzlichen Neueinführung hervorruft. Genau das käme zum Tragen, wenn die Schulung sozialer Kompetenzen jetzt allein Gegenstand eines neu zu entwickelnden Systems an einer Schule würde. Man empfände die Arbeit in diesem überfachlichen Bereich eben als ausschließlich zusätzliche Aufgabe und zöge sich auf Erich Kästner zurück:

*Man soll das Jahr nicht mit Programmen  
beladen wie ein krankes Pferd.  
Wenn man es allzu sehr beschwert,  
bricht es zu guter Letzt zusammen.  
Je üppiger die Pläne blühen,  
umso verwickelter wird die Tat.  
Man nimmt sich vor, sich schrecklich zu bemühen,  
und schließlich hat man den Salat.*

Es gilt deshalb vor allem zu verdeutlichen, dass die Vermittlung sozialer Kompetenzen per se keine „zusätzliche“ Aufgabe der Schule ist. Bereits in 1.1.4 wurde am Beispiel von Klassenfahrten verdeutlicht, wie es möglich ist, in der Schulpraxis gängige Situationen zur Vermittlung sozialer Kompetenzen zu nutzen. Der ganze Schulalltag ist ja von je her und in sich darauf angelegt, Kinder so zusammenzuführen, dass sich die Schulung sozialer Kompetenzen vielfach und notwendig von selbst ergibt. Dass eben das gelingt, setzt natürlich Lehrer voraus, die diesen Alltag entsprechend nutzen und gestalten, weil sie einerseits die Vermittlung von Fachwissen nur als einen Teil ihrer (Erziehungs-) Aufgabe sehen, andererseits die Vermittlung weiterer Inhalte, z. B. sozialer Kompetenzen, bewusst und kompetent angehen (können). Gerade diese engagierten Lehrkräfte müssen davon überzeugt werden, dass es bei der Erstellung einer schulinternen Organisationsstruktur für soziales Lernen nicht um etwas im Kern Neues geht, sondern um die Bündelung von Bemühungen, die es größtenteils schon gibt, und die es gilt, effektiver zu gestalten.

Innerhalb eines solchen Ansatzes – nicht „Neuaufbau“, sondern „Zusammenfassung“ – ist es vor allem aus Gründen der Akzeptanz wichtig, tatsächlich alle überfachlichen Unterrichtsinhalte in ein entsprechendes System zu integrieren. Dieses bietet dann – gemeinsam mit dem vorgelagerten Schulentwicklungsprozess, der es erst herbeiführt – zusammengefasst folgende Vorteile:

- Es fordert inhaltliche Klarheit.  
Das Kollegium muss in einem Entscheidungsprozess eine Klärung dazu herbeiführen, was genau im überfachlichen Bereich des Schullebens und Unterrichtens Berücksichtigung finden, und vor allem, was nicht dazu gehören soll.
- Es drängt zu einheitlichem Vorgehen.  
Das Kollegium einer Schule muss zu einem koordinierten und einheitlichen Vorgehen in allen erzieherisch relevanten Bereichen finden, weil übertriebenes Einzelgängertum sich sofort negativ bemerkbar macht.
- Es fördert die Konsensbildung.  
Das Nachdenken im Kollegium über Konsensbildung und Verantwortung für das Ganze nimmt notwendiger Weise zu, weil alle von dem Prozess erreicht werden und betroffen sind.
- Es schafft Übersichtlichkeit.  
Die Dinge „brechen nicht mehr über Lehrer herein“, sondern werden bewusst erwartet bzw. angegangen. Es wird erfahrungsgemäß als Entlastung empfunden, wenn Lehrer bereits am Schuljahresanfang genau wissen, wie viel Zeit sie für überfachlichen Unterricht und entsprechende Projekte einplanen müssen.
- Es verhindert den Rückzug ins Fachliche.  
Alle Lehrer einer Schule beschäftigen sich selbstverständlich und durch Systemzwang gedrängt auch mit erzieherischen Fragen und der Entwicklung sozialer Kompetenzen.
- Es verhindert Alibiveranstaltungen.  
Punktuelle Interventionen als Alibiveranstaltungen – wie sie z. B. im Bereich der Suchtprävention gängig sind – gibt es nicht mehr, sie werden innerhalb des Systems automatisch verstetigt.
- Es lässt Erziehung bewusster stattfinden.  
Unabhängig vom Engagement einzelner Lehrer sorgt das System dafür, dass alle Schüler zuverlässig in den „Genuss“ eines ähnlichen, umfassend vorbereiteten überfachlichen Unterrichts kommen.

## 5.4 Aufbau einer Organisationsstruktur

Unter Berücksichtigung der Untersuchungsergebnisse und bereits entwickelten weiterführenden Gedanken haben wir mittlerweile an mehreren Schulen eine Organisationsstruktur für überfachliche Unterrichtsinhalte entwickelt, in die SOKO als *ein* grundlegendes Element integriert ist. Das entstandene System sieht dabei jeweils unterschiedlich aus, weil jede Schule ihre gewachsene Tradition mitbringt, die berücksichtigt und eingebaut werden muss.

Vorgestellt sei hier – in kurzer Form – der Prototyp einer solchen Struktur, der Schulen als Ausgangspunkt für eigene Überlegungen gedient hat und dienen kann. Wir nennen diese curriculare Struktur „SKAT“ (= Soziale Kompetenzen / Arbeitstechniken), weil wir diese beiden überfachlichen Unterrichtsbereiche für die mit Abstand wichtigsten halten – eine Einschätzung, die uns in allen Schulen, in denen wir darüber sprachen, bestätigt wurde. Konkret schlagen wir folgende Elemente vor, die in SKAT integriert werden sollten:

### 1. Verbindliche Trainingstage

Vier bis acht Tage im Schuljahr werden als Trainingstage langfristig festgelegt, jeweils die Hälfte für soziale Kompetenzen und Arbeitstechniken. An diesen Tagen arbeitet der Klassenlehrer mit seiner Klasse zu einem bestimmten Thema, das für alle Jahrgangsstufen unterschiedlich und verbindlich festgelegt ist. Der Klassenlehrer wurde in das Thema und das Material für diesen Tag eingewiesen. Er findet es komplett und einsatzfähig vor. Es wurde anfangs von einer Vorbereitungsgruppe erstellt und vor dem Trainingstag von einem für die Jahrgangsstufe verantwortlichen Lehrer auf Vollständigkeit geprüft.

Bei solchen „Schwerpunkt-“ oder „Trainingstagen“ handelt es sich um einen Rückgriff auf Gedanken, die unter dem Titel „Lernkompetenz“ von der Realschule Enger (2001/02) in Westfalen veröffentlicht wurden. Dort gibt es allerdings nur Übungen zum Thema Arbeitstechniken. Auch erscheint uns die dort vorgeschlagene Anzahl von sechs Tagen zum Thema Arbeitstechniken zu hoch. Wir schlagen zwar ebenfalls vor, pro Jahr insgesamt sechs Trainingstage durchzuführen, drei davon aber zum Thema „Soziale Kompetenzen“. Tabelle 38 zeigt exemplarisch die Themen zweier solcher Trainingstage:

Tabelle 38  
 Themen für zwei Trainingstage zu sozialen Kompetenzen und Arbeitstechniken (exemplarisch)



## ÜBERFACHLICHE UNTERRICHTSINHALTE

Trainingstage zu sozialen Kompetenzen und Arbeitstechniken

Klassenstufen	Trainingstag im Oktober	Trainingstag im Dezember
Klassen 5	Sich selbst wahrnehmen und darstellen	Hausaufgaben effektiv anfertigen
Klassen 6	Freundschaften gestalten	Mentales visualisieren
Klassen 7	Pickel, Panik, Pubertät – Ich mag mich.	Arbeit mit Nachschlagewerken
Klassen 8	Wir werden eine Klassengemeinschaft. (1)	Notizen erstellen
Klassen 9	Bewerbungsgespräche vorbereiten	Präsentationstechniken
Klassen 10	Liebe, Lust und Frust	Persönliche Zeitplanung

### 2. Projektwoche SOKO als Basistraining

Wie in unserer Untersuchung deutlich geworden ist, birgt die Projektform des SOKO-Trainings gegenüber der Reihenform Vorteile, so dass sie hier aufgegriffen wird. Eine zusammenhängende Projektwoche sollte aber wenigstens durch einen Wandertag (oder eine ähnliche Veranstaltung) unterbrochen werden, um den entsprechenden in der Diskussion dargestellten Erfahrungen Rechnung zu tragen (vgl. 4.4).

Als Zeitpunkt schlagen wir den Beginn der Klasse 6 vor. Einerseits sollte das Training eher am Anfang der Zeit in der weiterführenden Schule liegen, andererseits sind gerade die neu zusammengesetzten Klassen 5 sicherlich weniger geeignet. Der Beginn eines Schuljahres scheint aber in jedem Fall der geeignetste Zeitraum, um auch die folgenden Elemente sinnvoll unterzubringen.

### 3. Mehrtägige Unternehmungen (Klassenfahrten, Schüleraustausche etc.)

Mehrtägige Fahrten und Projekte sollten auf jeden Fall zeitlich parallel durchgeführt werden, um Vertretungsstunden und Unterrichtsausfall möglichst zu minimieren. Dies ist ein – wie wir meinen – entscheidendes Argument, dem nach unserer Erfahrung an vielen Schulen leider kaum Gewicht beigemessen wird. In diesen Zeitraum am Anfang des Schuljahres sollte auch eine Einführungsphase für die Klassen 5 gelegt werden, in der die neue Schule näher kennen gelernt wird, und zugleich an jeweils zwei Tagen die wichtigsten Grundlagen zu Arbeitstechniken (z. B. Hausaufgaben) und sozialen Kompetenzen (Schulregeln, Klassenregeln) besprochen werden. Entsprechend ergänzt stellt sich das Schema dann in Tabelle 39 folgendermaßen dar:

Tabelle 39

Ergänzttes Schema für zwei Trainingstage zu sozialen Kompetenzen und Arbeitstechniken sowie eine SKAT-Woche (exemplarisch)

#### ÜBERFACHLICHE UNTERRICHTSINHALTE

Fahrten/Austausche etc. und Trainingstage

Stufe	SKAT-Woche	Trainingstag im Oktober	Trainingstag im Dezember
5	Einführungswoche 1 Wandertag	Sich selbst wahrnehmen und darstellen	Hausaufgaben effektiv anfertigen
6	SOKO 1 Wandertag	Freundschaften gestalten	Mentales visualisieren
7	Klassenfahrt	Pickel, Panik, Pubertät – Ich mag mich.	Arbeit mit Nachschlagewerken
8	Soziales Projekt	Wir werden eine Klassengemeinschaft. (1)	Notizen erstellen
9	Schüleraustausch	Bewerbungsgespräche vorbereiten	Präsentationstechniken
10	Klassenfahrt	Liebe, Lust und Frust	Persönliche Zeitplanung

#### 4. Wiederholungstage und Wiederholungselemente

Während sich bei normalen Fachinhalten die Gelegenheiten zur Wiederholung des Stoffes oft von selbst ergeben, muss auch dies bei überfachlichen Inhalten bewusst bedacht und eingebaut werden. Hier hat sich ein sog. Wiederholungstag am Anfang des Schuljahres bewährt, an dem die Inhalte aller Trainingstage des letzten Schuljahres noch einmal in geraffter Form durchgegangen werden. Dieser Wiederholungstag kann kombiniert werden mit einem Einführungstag für die Klassen 5.

Des Weiteren müssen sich die Fachkonferenzen genau einigen, wann und bei welchen Fachinhalten die gelernten Arbeitstechniken wiederholend eingesetzt werden. Außerdem ist es hilfreich, wenn die Klassenlehrer sich verpflichten, in den Wochen nach jedem Trainingstag das Erlernte einige Male im Unterricht anzuwenden. An den Trainingstagen zu sozialen Kompetenzen sollten darüber hinaus im Zusammenhang mit dem jeweils anstehenden Thema die Inhalte von SOKO wieder aufgefrischt und neu geübt werden.

Das ganze System zur Organisation überfachlicher Unterrichtsinhalte gestaltet sich demnach etwa wie in Tabelle 40 dargestellt. Die beiden hier beispielhaft angeführten Trainingstage sollten wie oben ausgeführt noch durch etwa vier weitere ergänzt werden, um genug Raum für die wichtigsten Themen zu haben.

#### 5. Elternbeteiligung

Gerade der Unterricht zu überfachlichen Inhalten sollte unterstützt werden durch Einbeziehung der Eltern. Diesen könnte z. B. die Möglichkeit offenstehen, zumindest bei den Trainingstagen zu Arbeitstechniken zu hospitieren. Darüber hinaus empfehlen sich gerade zum Thema „Soziale Kompetenzen“ Elternseminare, die letztlich für die Schüler im Familienalltag das Üben der bei SOKO und an den entsprechenden Arbeitstagen gelernten Verhaltensweisen ermöglichen.

Tabelle 40  
System zur Organisation überfachlicher Unterrichtsinhalte (exemplarisch mit zwei Trainingstagen)



## ÜBERFACHLICHE UNTERRICHTSINHALTE

Gesamtübersicht

Stufe	1. Tag nach Sommerferien	SKAT-Woche Im September	Trainingstag im Oktober	Trainingstag im Dezember
5	Einführungstag	Einführungswoche 1 Wandertag	Sich selbst wahrnehmen und darstellen	Hausaufgaben effektiv anfertigen
6	Wiederholungstag zu AT und SK	SOKO 1 Wandertag	Freundschaften gestalten	Mentales visualisieren
7	Wiederholungstag zu AT und SK	Klassenfahrt	Pickel, Panik, Pubertät – Ich mag mich.	Arbeit mit Nachschlage-Werken
8	Wiederholungstag zu AT und SK	Soziales Projekt	Wir werden eine Klassengemeinschaft.	Notizen Erstellen
9	Wiederholungstag zu AT und SK	Schüleraustausch	Bewerbungsgespräche vorbereiten	Präsentationstechniken
10	Wiederholungstag zu AT und SK	Klassenfahrt	Liebe, Lust und Frust	Persönliche Zeitplanung

### 5.5 Implementierung eines Systems und Einbettung in den Schulalltag

Die Einführung eines solchen Systems ist nicht ohne weiteres möglich. Aus den genannten Gründen erfordert sie Vorsicht und Fingerspitzengefühl. Besonders ist die Tatsache zu berücksichtigen, dass hier viele Lehrer verbindlich auf eine Tätigkeit verpflichtet werden sollen, die für sie neu ist und für die sie nicht ausgebildet sind. Nach unseren Erfahrungen hat sich folgende Vorgehensweise bewährt:

### 1. SOKO als Ansatz zur Initiation von Veränderungen

Gerade für die beschriebene Situation eignet sich SOKO als Schultraining, das dem ganzen Vorhaben voranzustellen ist. Das anfängliche Lehrertraining macht das ganze Kollegium mit den wichtigsten Methoden (Rollenspiele, Fantasiereisen...) bekannt und schult deren Anwendung. Erfahrungsgemäß ist der Lehrer, der SOKO mit seiner Klasse durchgeführt hat, auch bereit und in der Lage, sich auf das Erarbeiten sozialer Kompetenzen an Trainingstagen einzulassen. Später wird SOKO dann, wie z. B. in Tabelle 40 dargestellt, jährlich in Jahrgangsstufe 6 durchgeführt.

### 2. Vereinbarung eines Gesamtrahmens

Als zweiter Schritt empfiehlt sich die gemeinsame Festlegung eines Gesamt-Zeitrahmens für den Bereich des überfachlichen Unterrichts, um den Lehrern von vornherein die Sorge zu nehmen, es werde mit SKAT zu viel Zeit für nicht-fachspezifischen Unterricht verwandt. Bei dem dazu nötigen Abstimmungsprozess kommt es häufig zu erstaunlichen Fehlwahrnehmungen. Kollegien schätzen oft die Zeit, die bislang für Nicht-Fachliches aufgewandt wurde, viel zu gering ein. Die Forderung von vielleicht zehn bis zwölf Schultagen für Überfachliches erscheint ihnen enorm hoch. Eine genaue Bestandsaufnahme hilft hier weiter. Tatsächlich erscheinen zehn Tage als das Minimum dessen, was an einer Schule für überfachliche Arbeit eingesetzt werden sollte.

### 3. Traditionen bewahren, Überlebtes beenden

An jeder Schule gibt es spezifische Veranstaltungen oder Projekte, die zur Tradition geworden sind. Sie müssen bei der inhaltlichen Planung der vereinbarten Tage Berücksichtigung finden. Andererseits ist die Erarbeitung eines solchen Systems auch eine gute Gelegenheit, Überkommenes zu sichten und auf seinen Wert im Erziehungskonzept der Schule hin zu überprüfen. Nicht jede Fahrt, nicht jede Sportveranstaltung muss weiterhin stattfinden, nur weil „es immer so war“.

### 4. Inhalte auswählen, erarbeiten und schulen

Aus der Fülle der möglichen Themen zu Arbeitstechniken und sozialen Kompetenzen ist zunächst eine Auswahl zu treffen. Diesbezüglich sollte eine Arbeitsgruppe einen Vorschlag erarbeiten, der den vereinbarten Zeitrahmen füllt. Hier setzen Kollegien unterschiedliche Prioritäten. Die Frage, wie die konkrete inhaltliche Gestaltung des Gesamtplans dann schließlich aussieht, halten wir

für weniger wichtig, für entscheidend dagegen, dass sich das Kollegium tatsächlich auf ein einheitliches Vorgehen einigt. Ob z. B. unter der Überschrift „Gedanken strukturieren“ die Arbeitstechnik „Mind Mapping“ geübt wird oder nicht, muss keine Qualitätsaussage über das Konzept bedeuten.

Eine mögliche inhaltliche Füllung des Gesamtsystems sowie deren konkretisierte Form für das Beispiel einer Schule finden sich im Anhang dieser Arbeit (Anlagen A7 bzw. A8). Daraus ergibt sich, dass in Ergänzung zu SOKO weitere Arbeitsmaterialien erarbeitet bzw. aus vorhandenen Sammlungen ausgewählt werden müssen. Hierzu kann in Bezug auf Arbeitstechniken etwa auf die Veröffentlichungen der Realschule Enger (2001/02) zurückgegriffen werden, hinsichtlich der Schulung sozialer Kompetenzen z. B. auf das Programm Lions Quest (Lions Clubs International, 1997). Wichtig ist jedoch, dass alle Lehrkräfte langsam fortschreitend in Bezug auf die „SKAT“-Inhalte geschult werden, weil nicht alle Arbeitstechniken gleich bekannt sind und auch die Arbeit zu sozialen Kompetenzen größtenteils Neuland bedeutet, gerade wenn sich Lehrer mit diesen Themen zum ersten Mal beschäftigen.

#### 5. „Senkrecht“ einsteigen

Zum konkreten Beginn der Einrichtung einer solchen Organisationsform in Schulen sei noch gesagt, dass – nach den allfälligen Entscheidungen der Mitwirkungsgremien, dem Schultraining und der Erarbeitungsphase – nicht einfach mit den 5. Klassen begonnen werden sollte, auch wenn dies der von anderen Programmen her gewohnte Weg ist. Andererseits ist eine direkte Einführung der Gesamtstruktur zu aufwendig im Blick auf inhaltliche und organisatorische Vorbereitungen.

Wir schlagen deshalb vor, mit wenigen Trainingstagen zu beginnen, an denen jeweils alle Klassen und Lehrer teilnehmen, und die Anzahl dieser Tage von Schuljahr zu Schuljahr zu vermehren. So entsteht kein Organisationswirrwarr und kein unnötiger Unterrichtsausfall. Bei einem Hineinwachsen des Systems von Klasse 5 nach 10 ergeben sich demgegenüber nach zwei bis drei Jahren erhebliche Ermüdungserscheinungen: Vertretungsstunden häufen sich, Lehrer erinnern sich nicht mehr an die Beschlüsse und eingegangenen Verpflichtungen von vor drei Jahren, die Arbeitsbelastung ist ungleichmäßig verteilt, weil immer nur die Lehrer eines einzelnen Jahrgangs mit der Erarbeitung neuen Materials befasst sind.

## 6 SCHLUSSBEMERKUNG

Schulen möchten lebenskompetente junge Menschen entlassen. Dass soziale Kompetenzen zum Katalog allgemeiner Lebenskompetenzen hinzugehören, ist unstrittig, die Konsequenz und Intensität ihrer Vermittlung in der Schulpraxis demgegenüber jedoch häufig eher unklar, uneinheitlich und der Initiative Einzelner, speziell geschulter Kräfte überlassen.

Entsprechend wird immer noch an zu vielen Stellen auf Programme vertraut, die einzelne Lehrkräfte mit einzelnen Klassen durchführen. Ansätze wie „Lion's Quest“ oder „Opus NRW“ leiden im Alltag an der mangelnden Verwurzelung in der Gesamtarbeit des Kollegiums. Gerade hier setzt SOKO in seiner Eigenschaft als Schultraining an, denn es verwirklicht eine Ausdehnung der Arbeit auf die ganze Schule. Das Training greift aber – wie die Untersuchung zeigt – zeitlich zu kurz, wenn es nicht in geeigneter Form weitergeführt wird. Dies muss in klar strukturierter und damit verbindlicher Form geschehen, da sonst schnell aus dem Blick gerät, dass soziales Lernen als „Schul-Arbeit“, als Aufgabe der ganzen Schule, verstanden und gestaltet werden muss.

Deshalb scheint uns die wichtigste aus der Beschäftigung mit SOKO erwachsene Idee darin zu liegen, die nicht durch den Fachunterricht gebundenen Ressourcen einer Schule insgesamt zu bündeln, und zwar in dem, was wir „überfachlichen Unterricht“ nennen. Soziale Kompetenzen werden dann nicht mehr nur „nebenbei“ erledigt und erzeugen ärgerlichen Unterrichtsausfall, wenn sie – außerhalb des „eentlichen“ Unterrichts – ausdrücklich Thema werden. Vielmehr erhält der Unterricht in einigen Stunden andere Inhalte, die aber genauso zum Lehrplan einer Schule gehören wie die gewohnten Fächer. Zur Entwicklung eines entsprechenden Systems kann ein Schultraining wie SOKO Anregung, Ermunterung und Grundlage sein.

Tatsächlich bringen eben nicht *einzelne* Programme den Erfolg, nicht im Bereich sozialer Kompetenzen und erst Recht nicht in Teilbereichen wie z. B. „Sucht“ oder „Gewalt“. Erziehung kann letztlich nur gelingen, wenn sie ganzheitlich gedacht, als umfassende Aufgabe verstanden und in der Organisation des (Schul-) Alltags auch demgemäß angegangen wird.

## LITERATURVERZEICHNIS

- Abele, U. (2000). Die Klasse als Gruppe. In G. Bovet & V. Huwendiek (Hrsg.), Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf (3. erweiterte und bearbeitete Auflage) (S. 326–345). Berlin: Cornelsen.
- Arbinger, R. & Saldern, M. von (1984). Schulische Umwelt und soziales Klima in Schulklassen. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 31, 81–99.
- Argyle, M. & Kendon, A. (1967). The experimental analysis of social performance. In L. Berkowitz (Hrsg.), Advances in experimental social psychology, Bd. 3 (S. 55–98). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1979). Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Beck, H. (1995). Schlüsselqualifikationen. Bildung im Wandel (2. Auflage). Darmstadt: Winklers.
- Benesch, H. (1995). Stresstheorien. In H. Bensch (Hrsg.), Enzyklopädisches Wörterbuch. Klinische Psychologie und Psychotherapie (S. 776–784). Weinheim: Beltz.
- Bildungskommission NRW (1995). Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied: Luchterhand.
- Blumenberg, H., Habermas, J., Henrich, D. & Taubes, J. (Hrsg.) (1967). Johann Gottfried Herder. Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bortz, J. (2005). Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler (6. vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage). Heidelberg: Springer.
- Bovet, G. (2000). Lernpsychologie für die Schule II: Wissenserwerb und Problemlösen. In G. Bovet & V. Huwendiek (Hrsg.), Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf (3. erweiterte und bearbeitete Auflage) (S. 155–181). Berlin: Cornelsen.
- Brosius, F. (2004). SPSS 12. Bonn: mitp.
- Bründel, H. & Simon, E. (2002). Die Stärkung der Eigenverantwortlichkeit von Schülerinnen und Schülern. Handlungsanleitung für Einführung, Durchführung und Implementierung in Schulen (2. bearbeitete und ergänzte Auflage). Soest: Landesinstitut für Schule.

- Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Hrsg.) (1995). Soziales Lernen. Sich selbst entfalten und die Kraft der Gruppe nutzen. Ein Arbeitsbuch für alle, die im Team arbeiten wollen (2. Auflage). Wien: Herausgeber.
- Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Hrsg.) (1999). Soziales Lernen. Erfahrungen, Impulse, Orientierungshilfen – eine Sammlung. Wien: Herausgeber.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.) (1998). step by step. Suchtvorbeugung in der Schule. Programm zur Früherkennung und Intervention. Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer zur Suchtprävention. Köln: Herausgeber.
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation (Hrsg.) (2004). ICD-10. Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme (10. Revision). Band 1 – Systematisches Verzeichnis. Köln: Herausgeber. (Original erschienen 1993: International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems)
- Döpfner, M., Schlüter, S. & Rey, E.-R. (1981). Evaluation eines sozialen Kompetenztrainings für selbstunsichere Kinder im Alter von neun bis zwölf Jahren – Ein Therapievergleich. Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie, 9, 233–252.
- Dreesmann, H. (1982). Neuere Entwicklungen zur Erforschung des Unterrichtsklimas. In B. Treiber & F. E. Weiner (Hrsg.), Lehr-Lern-Forschung. Ein Überblick in Einzeldarstellungen (S. 177–199). München: Urban & Schwarzenberg.
- Eder, F. (1998). Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 8.-13. Klasse (LFSK 8–13). Göttingen: Hogrefe.
- Eder, F. & Mayr, J. (2000). Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 4.-8. Klassenstufe (LFSK 4–8). Göttingen: Hogrefe.
- Eder, F. (1996). Schul- und Klassenklima. Ausprägung, Determinanten und Wirkungen des Klimas an höheren Schulen. Innsbruck: StudienVerlag.
- Ellis, A. (1982). Die rational-emotive Therapie. Das innere Selbstgespräch bei seelischen Problemen und seine Veränderung. München: Pfeiffer.
- Faller, K., Kerntke, W. & Wackmann, M. (1996). Konflikte selber lösen. Ein Trainingshandbuch für Mediation und Konfliktmanagement in Schule und Jugendarbeit. Mülheim: Verlag an der Ruhr.

- Fend, H. (1977). Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule. Weinheim: Beltz
- Fiebig, H. & Winterberg, F. (1998). Wir werden eine Klassengemeinschaft. Soziales Lernen in der Orientierungsstufe. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- Fischer, A. & Schaarschmidt, U. (1996). Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster. Frankfurt/M.: Swets & Zeitlinger.
- Fischer, A. & Schaarschmidt, U. (2006). Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster (3. erweiterte und bearbeitete Auflage). Frankfurt/M.: Harcourt Test Services.
- Ford, E. (1997). Discipline for Home and School. Book 1. Skottsdale: Brandt Publishing.
- Ford, E. (1999). Discipline for Home and School. Book 2. Skottsdale: Brandt Publishing.
- Gediga, G. (1998). Skalierung. Eine Einführung in die Methodik zur Entwicklung von Test- und Messinstrumenten in den Verhaltenswissenschaften. Münster: Lit.
- Goldstein, A. P. (1999). The Prepare Curriculum. Teaching Prosocial Competencies (Revised Edition). Champaign, IL: Research Press.
- Goleman, D. (1996). Emotionale Intelligenz (F. Griesse, Übers.). Wien: Hanser. (Original erschienen 1995: Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ.)
- Greif, S. & Cox, T. (1995). Streß (2. Auflage). In S. Greif, H. Holling & N. Nicholson (Hrsg.), Arbeits- und Organisationspsychologie. Internationales Handbuch in Schlüsselbegriffen (S. 432–439). Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Hechenleitner, A. & Schwarzkopf, K. (2006). Kompetenz – ein zentraler Begriff im Bildungsbereich. Schulmanagement, 1/06, 34–35.
- Hentig, H. von (2003). Die vermessene Bildung. Die ungewollten Folgen von TIMSS und PISA. Neue Sammlung, 43, 211–233.
- Hentig, H. von (2004). Bildung. Ein Essay (5. leicht überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.

- Hinsch, R. & Pfingsten, U. (1998). Gruppentraining sozialer Kompetenzen. GSK (3. überarbeitete Auflage). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Hinsch, R. & Pfingsten, U. (2002). Gruppentraining sozialer Kompetenzen. GSK (4. völlig neu bearbeitete Auflage). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Humboldt, W. von (1964). Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In A. Flitner & K. Giel (Hrsg.), Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Politik und zum Bildungswesen (S. 255–266). Darmstadt: WBG.
- Hurrelmann, K. (1992). Streß in der Schule. Symptome – Ursachen – Lösungsansätze. VBE-Dokumentationen, 92/2, 18–29.
- Janning, B. (1995). Kontrollüberzeugung, Verantwortungsattribution und Streßverarbeitung. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Bielefeld.
- Kern-Felgner, E. (2000). Schulschwierigkeiten. In G. Bovet & V. Huwendiek (Hrsg.), Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf (3. erweiterte und bearbeitete Auflage) (S. 283–305). Berlin: Cornelsen.
- Klafki, W. (1996). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik (5. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Klippert, H. (2000). Kommunikationstraining. Übungsbausteine für den Unterricht II (7. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Klippert, H. (2002). Teamentwicklung im Klassenraum. Übungsbausteine für den Unterricht (7. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Klippert, H. (2006). Methoden-Training. Übungsbausteine für den Unterricht (16. überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Köhler, W. (1947). Gestalt Psychology. An Introduction to New Concepts in Modern Psychology. Mentor: New York.
- Köhler, W. (1971). Die Aufgabe der Gestaltpsychologie. De Gruyter: Berlin.
- Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (1993a). Richtlinien und Lehrpläne für die Realschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch. Frechen: Ritterbach.

- Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (1993b). Richtlinien und Lehrpläne für die Realschule in Nordrhein-Westfalen. Musik. Frechen: Ritterbach.
- Lang, A. (1979). Die Feldtheorie von Kurt Lewin. In A. Heigl-Evers (Hrsg.), Die Psychologie des 20. Jahrhunderts. Band VIII. Lewin und die Folgen. Sozialpsychologie – Gruppendynamik – Gruppentherapie (S. 51–57). Zürich: Kindler.
- Laubert, V. & Riedl, A. (o. J.). Herausforderung Gewalt. Programm polizeiliche Kriminalprävention. Stuttgart: Baden-Württembergisches Innenministerium.
- Lazarus, R. S. (1966). Psychological stress and the coping process. New York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. New York: Springer.
- Lazarus, R. S. & Launier, R. (1981). Streßbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt. In J. R. Nitsch (Hrsg.), Stress. Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen (S. 213–260). Bern: Huber.
- Lienert, G. A. (1969). Testaufbau und Testanalyse. Weinheim: Beltz.
- Lions Clubs International (Hrsg.) (1997). Erwachsen werden – Persönlichkeitsentfaltung von Jugendlichen. Wiesbaden: Herausgeber.
- Looß, M. (2001). Lerntypen? Ein pädagogisches Konstrukt auf dem Prüfstand. Die Deutsche Schule, 93, 186–198.
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2004a). Kernlehrplan für die Realschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch. Frechen: Ritterbach.
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2004b). Standards setzen. Ergebnisse überprüfen. Qualität sichern. Informationen zur Qualitätsentwicklung im allgemein bildenden Schulwesen in NRW. Frechen: Ritterbach.
- Mitschka, R. (1999). Die Klasse als Team. Ein Wegweiser zum Sozialen Lernen in der Sekundarstufe (2. Auflage). Linz: Veritas.
- Nitsch, J. R. (Hrsg.) (1981). Stress. Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen. Bern: Huber.

- Otto, Manfred (1986). Praxis des sozialen Trainings. Curriculum für die Anwendung im Strafvollzug. Hannover: Niedersächsisches Justizministerium.
- Pekrun, R. (1983). Schulische Persönlichkeitsentwicklung. Theorieentwicklungen und empirische Erhebungen zur Persönlichkeitsentwicklung von Schülern in der 5. bis 10. Klassenstufe. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Pekrun, R. (1985). Schulklima. In W. Twellmann (Hrsg.), Handbuch Schule und Unterricht. Band 7.1. Dokumentation. Schule und Unterricht als Feld gegenwärtiger pädagogisch-personeller und institutionell-organisatorischer Forschung (S. 524–547). Düsseldorf: Schwann.
- Pekrun, R. & Fend, H. (Hrsg.) (1991). Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung. Stuttgart: Enke.
- Petermann, F. & Petermann, U. (2000). Training mit Jugendlichen. Förderung von Arbeits- und Sozialverhalten (6. überarbeitete Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Pöler-Klassen, A. & Hurrelmann, Klaus (1998). Soziales Lernen. Arbeitshefte 1 und 2. Wir lernen uns kennen. Berlin: Cornelsen.
- Realschule Enger (Hrsg.) (2001). Bausteine für eigenständiges Lernen. 5./6. Schuljahr. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Realschule Enger (Hrsg.) (2002). Bausteine für eigenständiges Lernen. 7.-9. Schuljahr (2. Auflage). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Realschullehrerverband Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2000). Die Realschule in Nordrhein-Westfalen, Jahrbuch 2000 (18. Auflage). Düsseldorf: Pädagogik & Hochschul Verlag.
- Reinhold, G., Pollak, G. & Heim, H. (Hrsg.) (1999). Pädagogik-Lexikon. München: Oldenbourg.
- Reisch, R. & Schwarz, G. (2002). Klassenklima – Klassengemeinschaft. Soziale Kompetenz erwerben und vermitteln. Wien: öbv&hpt.
- Sandkaulen, B. (2004, 19. November, Nr. 271). La Bildung. Frankfurter Allgemeine Zeitung, S. 10.
- Selye, H. (1957). Stress beherrscht unser Leben (H. Sopp, Übers.). Düsseldorf: Econ. (Original erschienen 1957: The stress of life)

- Selye, H. (1974). Stress. Bewältigung und Lebensgewinn (H. Th. Asbeck, Übers.). München: Piper. (Original erschienen 1974: Stress)
- Semmer, N. (1994). Streß (5. Auflage). In R. Asanger & G. Wenninger (Hrsg.), Handwörterbuch der Psychologie (S. 744–752). Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Ullrich de Muynck, R. & Ullrich, R. (1977). Der Unsicherheitsfragebogen. Testmappe U. München: Pfeiffer.
- Ullrich de Muynck, R. & Ullrich, R. (1990). Das Assertiveness-Training-Programm ATP. Einübung von Selbstvertrauen und sozialer Kompetenz. Anleitung für den Therapeuten Teil 2 (3. Auflage). München: Pfeiffer.
- Vester, F. (1998). Denken, Lernen, Vergessen (25. überarbeitete und aktualisierte Auflage). München: dtv.
- Vopel, K. W. (1999). Anwärmspiele. Experimente für Lern- und Arbeitsgruppen (7. unveränderte Auflage). Salzhausen: ISKO-Press.
- Walden, K., Kutza, R., Kröger, C. & Kirmes, J. (2000). ALF. Allgemeine Lebenskompetenzen und Fertigkeiten. Programm für Schüler und Schülerinnen der 5. Klasse mit Informationen zu Nikotin und Alkohol. Lehrermanual mit Kopiervorlagen zur Unterrichtsgestaltung. Hohengehren: Schneider.
- Walden, K., Kutza, R., Kröger, C. & Kirmes, J. (2000). ALF. Allgemeine Lebenskompetenzen und Fertigkeiten. Programm für Schüler und Schülerinnen der 6. Klasse mit Informationen zu Nikotin und Alkohol. Lehrermanual mit Kopiervorlagen zur Unterrichtsgestaltung. Hohengehren: Schneider.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen (S. 17–31). Weinheim: Beltz.
- Werte begreifen und Gemeinsinn stärken. Schulprojekte im Main-Konzig-Kreis sollen die soziale Kompetenz junger Menschen fördern. (2003, 8. Juli, Nr. 155). Frankfurter Allgemeine Zeitung, S. 52.

**Mobile**

beweglich  
verbunden  
verbindlich  
bewegt

SCHULTRAINING SOZIALE KOMPETENZEN

**SOKO**

PROJEKTFASSUNG

Schultraining Soziale Kompetenzen

# SOKO

4 Vormittage

1

**selbstsicher Handeln**

2

selbstsicher

**Recht durchsetzen**

3

selbstsicher

**Einigung erzielen**

4

selbstsicher

**Sympathie gewinnen**

# Schultraining Soziale Kompetenzen

# SOKO

## Merkzettel zur Vorbereitung

### FÜR SCHRITT:

<b>0</b>	Klassensatz des Linienblattes
<b>immer dabei:</b>	Tesakrepp o.ä.
<b>8</b>	¼ Klassensatz des Materialblattes kopieren
<b>10</b>	8 Kopien des Materialblattes
<b>18</b>	½ Klassensatz A3-Zeichenblätter besorgen
<b>20</b>	Material S. 1 und 2 kopieren, Kopien zerschneiden
<b>26</b>	Material kopieren, Kopie zerschneiden
<b>27</b>	1 Klassensatz des Materialbogens kopieren
<b>30</b>	Material kopieren: 1x das Original, ½ Klassensatz des Schülermaterials
<b>42</b>	1 Klassensatz A6-Karten

**Mobile**

beweglich  
verbunden  
verbindlich  
bewegt

**SOKO**

Übersichten

Schritt	Aktion	Inhalte	Minuten
0	<b>Begrüßung,</b>	Organisation, Sitzordnung, Materialbedarf	5
1	<b>Einführung</b>	„Um was es in diesen Tagen geht...“ - Stichworte altersgemäß referieren Tafelanschrift: „Selbstsicherheitspyramide“	10
2	<b>Skulptur mit Auswertung</b>	2 Schüler angesichts einer Mathematikarbeit: unsicher und selbstsicher	15
3	<b>Verhaltensanalyse</b>	Was denkt / fühlt / tut Schüler A? - Was denkt / fühlt / tut Schüler B? Tafelanschrift: „Gedanken → Gefühle → Handlungen“ Zusammenfassung des Ergebnisses - Tafelanschrift: Was wir denken und fühlen bestimmt unser Handeln. Was wir denken und fühlen können wir verändern.	15
4	<b>Übung zur Selbstverbalisation („günstige Gedanken“)</b>	Einzelarbeit an vorgegebener Situation Partnerarbeit, Austausch über die Ergebnisse Plenum: Austausch zu Möglichkeiten der Selbstbeeinflussung „Mein Power - Satz“	30-60
5	<b>Entspannungsübung mit Einführung</b>	Text vorlesen, Thema Selbststärkung Auswertung, Rückmelderunde: „Konntest du dich darauf einlassen? Angenehm oder unangenehm? Wie war das für dich, konntest du dich entspannen?“	25
6	<b>Rollenspiel „Mein Platz im Zug“</b>	unsicher - aggressiv - selbstsicher Tafelanschrift: beobachtete Verhaltensmerkmale, Überschriften	25
7	<b>Beispielgeschichte „selbstsicher ?“</b>	Differenzierung selbstsicher - aggressiv ist oft schwierig Hilfe: Gedanken und Folgen in die Betrachtung mit einbeziehen Tafelanschrift: aggressiv ist nicht selbstsicher	15
8	<b>Gruppenarbeit am Arbeitsblatt</b>	selbstsicher oder aggressiv/unsicher?	10 - 25
9	<b>Klassengespräch</b>	Zusammentragen und Klären der Ergebnisse	15
10	<b>„Das Wundermittel“</b>	- das aus unsicheren/aggressiven Menschen selbstsichere macht.	60 - 120

Schritt	Aktion	Inhalte	Minuten
11	<b>Entspannungsübung</b>	Fantasiereise	5
12	<b>Geschichte erzählen</b>	nach positiver Selbstinstruktion 5-8 Schüler reden 2 Minuten nach Stichwortkarte vor der Klasse	20
13	<b>Rollenspiel (mit Lehrerin) - „selbtsicheres Verhalten“</b>	Selbtsicheres Verhalten in konkreter Alltagssituation Tafelanschrift: Verhaltenskriterien für selbtsicheres Verhalten, wenn ich mein Recht durchsetzen möchte	15
14	<b>Rollenspiele „selbtsicheres Verhalten“ im Plenum</b>	Wiederholung des Rollenspiels durch verschiedene S. jeweils Auswertung	15
15	<b>Rollenspiele in Gruppen zum Thema „selbtsicher Recht durchsetzen“</b>	Rollenspiele mit Alternativsituationen Jeder wenigstens einmal in jeder der beiden Rollen Auswertung der Beobachtungen in der Gruppe	30
16	<b>Vorführung der Ergebnisse</b>	Das beste Rollenspiel jeder Gruppe wird im Plenum vorgeführt.	15
17	<b>Partnerarbeit - Erzähleinheit</b>	Situationen, in der ich mein Recht <u>nicht</u> durchgesetzt habe Wie hätte ich mich angemessener, erfolgreicher verhalten können?	15
18	<b>Partnerarbeit - Erstellung eines Comic</b>	Eine der erzählten Misserfolgssituation wird mit dem möglichen positiven Ausgang zeichnerisch erzählt. (Denken und Fühlen sind wichtig!)	60
19	<b>Vorstellung der Ergebnisse</b>	(je länger, je jünger die Schüler sind) Die Paare stellen ihre Comic-Geschichten vor.	10 bis 60
20	<b>Selbst- und Fremdeinschätzung in d. Klasse</b>	(je älter die Schüler sind, desto länger) Schüler zieht Karte mit konkreter Situation (Lehrerin bestimmt Reihenfolge) Schüler liest vor Klasse: „Ich meine, du würdest dich so ... verhalten...“ Lehrerin achtet auf das Unterlassen von Entwertungen.	30 bis 80
21	<b>Rückmelderunde - Abstimmung mit den Füßen</b>	(ausführliche) Rekapitulation des Vormittags durch Lehrerin „Was fand ich heute am besten, was war für mich besonders wichtig?“ Abstimmung „mit den Füßen“	5

Schritt	Aktion	Inhalte	Minuten
22	<b>Entspannungsübung</b>		10
23	<b>Geschichte vorlesen und Bearbeitung im Klassengespräch</b>	„Meine Sicht des Elefanten“	15
24	<b>Klassengespräch - Einigung erzielen</b>	Verhaltensmerkmale „Einigung erzielen“ - Was gilt von den bisher genannten? Welche brauchen wir neu? Tafelanschrift: Verhaltensmerkmale „Einigung erzielen“ Wichtig: Hier scheinen Gefühle eine besondere Rolle zu spielen. Wenn wir uns einigen wollen, müssen wir über Gefühle reden.	10
25	<b>Rollenspiele zu Einigung oder Konfrontation</b>	Auswertung: Gefühle begünstigen Flexibilität und Einigung	20
26	<b>Gefühlspantomime</b>	Karten ziehen - vorspielen - Klasse rät	10
27	<b>Einzelarbeit / Partnerarbeit - Satzergänzung</b>	sich an eigene Gefühle erinnern, über Gefühle sprechen Textbearbeitung zunächst 10 Min. EA, dann 20 Min. PA	30
28	<b>„Der Samurai“</b>	Aufwärmübung	10
29	<b>Skulpturenraten</b>	Gruppenarbeit (6-8 Schüler pro Gruppe) Aufbau und Auswertung Dann: Gruppen berichten über den Verlauf des Einigungsprozesses	30
30	<b>Partnerarbeit - Wortsalat</b>	sich auf eine Textversion einigen	30-50
31	<b>„Besichtigungspause“ und Auswertung</b>	Wie lief das Sich-Einigen bei den Paaren? Zufriedenheit mit dem Ergebnis?	10
32	<b>strukturiertes Einigungsgespräch</b>	Einigung erzielen in der Klasse	80-100

Schritt	Aktion	Inhalte	Minuten
33	<b>Entspannungsübung</b>	Fantasiegeschichte	5
34	<b>Wiederholung - Gespräch und Rollenspiel</b>	von gestern: Was kann ich tun, um Einigung zu fördern? von vorgestern: <u>ein</u> Rollenspiel „Umtausch mit Bon“	10
35	<b>Klassengespräch - „Und ohne Bon?“</b>	Welche Verhaltensweisen nützen uns, um Sympathien zu gewinnen? Tafelanschrift: Verhaltensmerkmale „Sympathie gewinnen“	10
36	<b>Rollenspiele im Plenum mit Auswertung (je nach Interesse, 4-5 mal)</b>	CD - Umtausch ohne Kassenbon	25
37	<b>Gruppenarbeit - Rollenspiele mit Auswertung in der Gruppe</b>	Schlange im Supermarkt - ich möchte vorgelassen werden Fahrrad ohne Licht - Polizist hält mich an - ich möchte keinen Ärger Matheprobleme vor der Arbeit - bitte Freund der gr. Schwester um Hilfe	30
38	<b>Klassengespräch</b>	„Sympathie gewinnen“ meint nicht nur „Gefallen erbitten“, sondern auch „Kontakte knüpfen und aufbauen“ Es kommt hinzu: „Interesse zeigen“-„nachfragen“-„von mir erzählen“-„Komplimente machen“	10
39	<b>Rollenspiel „Der scheue Star“</b>	Lehrerin wird durch drei „Talkmaster“ interviewt Aufgabe: Schafft eine angenehme Atmosphäre für euren Star. Er soll gern von sich erzählen und euch gern wieder einladen.	10
40	<b>Einzelarbeit und Partnerarbeit - Rollenspiele</b>	„Der scheue Star“ in Einzelarbeit Fragen überlegen, dann Partnerinterviews	15-20
41	<b>Erzählrunde im Plenum</b>	„Wie fühltet ihr euch in der jeweiligen Rolle?“	10
42	<b>Einzelarbeit und Klassengespräch - positives Klassenbild</b>	Sich und andere positiv zu sehen und das zu sagen, fällt uns oft schwer. Es zu können, ist eine Form von Selbstbewusstsein. Erstellung eines „Klassenbildes unserer Stärken“	40-80
43	<b>ausführliche Rückmelderrunde zu allen 4 Tagen</b>	Einzelarbeit und Plenum Was war für mich wichtig, hat mir Spaß gemacht, möchte ich behalten, ... ?	10-20

---

**Umräumen**

(Zeitpuffer 45 Minuten)

**Mobile**

beweglich  
verbunden  
verbindlich  
bewegt

**SOKO**

**Anleitungen und Material**

---

**Institut ♦ Mobile**®

Ansgar und Joachim Bornhoff ♦ Weißdornweg 6 D 59229 Ahlen ♦ T: 02388 800075 ♦ F: 8419699 ♦ M: mail@institut-mobile.de

Schritt: 0

Titel: Begrüßung

---

Hintergrund:

Viele Übungen lassen sich in gängiger Sitzordnung nicht durchführen.

Jeder Schüler benötigt an Material:

- ♦ ein DIN-A-4 Heft mit weißen, unlinierten Seiten und Linienblatt (s. Kopiervorlage, b.w.)
  - ♦ Farbstifte
  - ♦ Schere
  - ♦ Uhu
- 

Vorgehen:

Der Hinweis auf das nötige Material sollte rechtzeitig vorher erfolgen, so dass das Material zum ersten Tag mitgebracht werden kann.

Mitteilung des Zeitplans an die Schüler: „An diesen Tagen haben wir SOKO ...“.

Hinweis an die Schüler:

Bitte stellt jetzt und jeweils vor den SOKO-Tagen die Bänke um:

Stühle als Stuhlkreis, Tische dahinter längs den Wänden (so dass die Schüler, wenn sie sich samt Stuhl umdrehen, zum Schreiben an einem Tisch sitzen).



Schritt: 1  
Titel: Einführung

---

Hintergrund: Soziale Kompetenz meint selbstsicheres, situationsangemessenes Verhalten mit langfristig positiven Konsequenzen

---

Vorgehen:

Ihr könnt in diesen **SOKO-Tagen** lernen, euch selbstsicher und „sozial kompetent“ zu verhalten. Das meint ein selbstsicheres Verhalten, das für euch auch auf lange Sicht gute Folgen hat.

Hefteintrag „SOKO“

Natürlich klappt das dann noch nicht immer, aber „immer öfter“. Die Leute, die dieses Training entwickelt und ausprobiert haben, glauben, dass selbstsicheres Verhalten nicht angeboren ist, sondern gelernt werden kann. Dazu muss man wissen, wie das geht, und dann ganz viel üben.

Dazu passt dieses Bild:

Tafelanschrift: „Selbstsicherheitspyramide“ s.u.

Hefteintrag

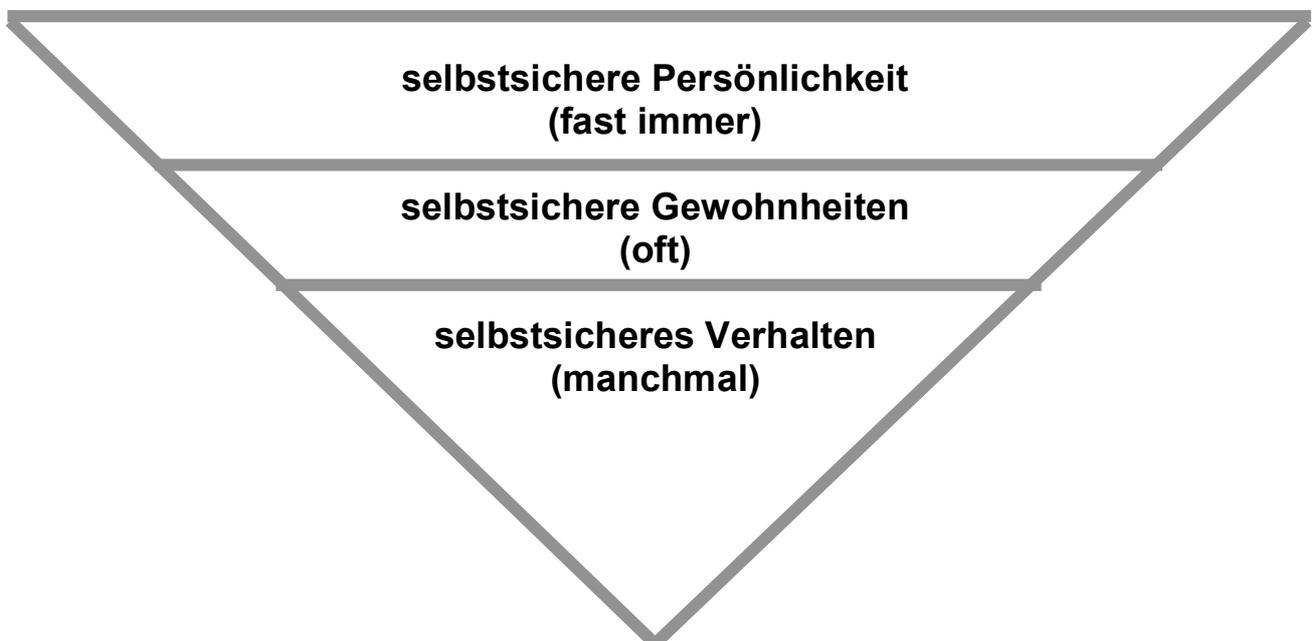
---

Material:

SOKO =

Soziale Kompetenz =

selbstsicheres Verhalten mit langfristig guten Folgen



Schritt: 2

Titel: Skulptur mit Auswertung

---

Hintergrund:

Die Methode stammt aus der Familientherapie. Sie dient dazu, komplexe Zusammenhänge auf einfache Weise sichtbar, greifbar und fühlbar zu machen.

---

Vorgehen:

Zwei Schüler bilden das „Material“.

Die Lehrerin ist „Bildhauerin“ und gestaltet die Skulptur mit dem o.a. Titel.

Schüler A.:

selbstsicher  
engagiert  
gut vorbereitet  
aufrecht

Haltung zeigt: Packen wir´s an!

Schüler B.:

unsicher  
eingeschüchtert  
überfordert  
zusammengesackt

Haltung sagt: Das schaffe ich nie!

### 1. Beschreibung

Die Klasse beschreibt die Skulptur, trägt Wahrnehmungen und auch Interpretationen zusammen.

### 2. Darstellerbefragung

Die beiden Darsteller(innen) werden (jetzt erst!) „erlöst“ und einzeln befragt, bevor sie wieder auf ihre Plätze gehen:

- Wie fühltest du dich in der Position?
- Wo gibt es (körperliche) Anspannung / Verkrampfung?

### 3. Überleitung zu Schritt 3:

Wir schauen uns das Ganze genauer an, „von innen und von außen“.

Schritt: 3

Titel: Verhaltensanalyse

---

Hintergrund:

Die Methode verdeutlicht den Zusammenhang zwischen  
Denken - Fühlen - Handeln

---

Vorgehen:

1. Tafelbild (Raster s.u.) entwickeln
  2. Klassengespräch (Brainstorming)
    - Was hat Schüler A in der Situation wohl gedacht?  
→ sammeln, anschreiben
    - Was hat Schüler A ... gefühlt?  
→ sammeln, anschreiben
    - Was hat Schüler A dann nachher wohl getan, wie ist es ihm ergangen?  
→ sammeln, anschreibenerst danach:  
gleicher Ablauf zu Schüler B
  3. Zusammenfassung durch die Lehrerin  
und Tafelanschrift
  4. Hefteintrag der Tafelanschrift
- 

Material:

	Gedanken	Gefühle	Handlungen
Schüler A			
Schüler B			

Tafelanschrift: **Was wir denken und fühlen bestimmt unser Handeln.  
Was wir denken und fühlen können wir verändern.**

Schritt: 4

Titel: Übung zur Selbstverbalisation („günstige Gedanken“)

---

Hintergrund:

Transfer - Übung

Es geht um die Verknüpfung von kognitiver, emotionaler und motorischer Ebene.

---

Vorgehen:

**1. Lehrerin liest den Text vor.**

(s. Materialbogen)

Gleichzeitig:

**2. Einzelarbeit:**

Bei jedem Stopp werden die eigenen Gedanken aufgeschrieben.

**3. Partnerarbeit:**

(Anweisung in einer dem Alter angemessenen Form - in unteren Klassen als Tafelanschrift)

1. gegenseitige Information - Was haben wir notiert?

2. Welche Gefühle lösen die jeweiligen Gedanken bei mir aus?

3. Wie würde ich mich dementsprechend verhalten?

4. Sind die aufgeschriebenen Gedanken günstig oder ungünstig für selbstsicheres Verhalten?

**4. Gespräch im Plenum:**

Sammeln von Beispielen für „günstige Gedanken“

Sammeln von Beispielen für „ungünstige Gedanken“

Gibt es Möglichkeiten, ungünstige Gedanken zu verändern? Wie?

Was sind günstige und ungünstige Sätze?

Gute Beispiele:

Tafelanschrift und Hefteintrag

**5. Einzelarbeit:**

Ich denke mir aus und formuliere

**Mein „Power - Satz“**

Hefteintrag, eventuell schön gestalten, ausmalen ...

Hinweis: Der „Power - Satz“ enthält einen „günstigen Gedanken“, der für diesen Schüler zentral und wichtig ist. Er wird auf jeden Fall positiv formuliert.

Z.B.: „Ich kann mich konzentrieren, weil ich es will.“

„Ich habe Freunde, die mich unterstützen.“

„Ich darf auch Fehler machen, das ist nicht schlimm.“

### Situationsbeschreibung

Stell dir vor, du erhältst vor der großen Pause durch deine Klassenlehrerin den Auftrag, direkt nach der Pause zum Schulleiter zu kommen.

Was schießt dir als erstes durch den Kopf?

STOPP

Du gehst mit deinen Mitschülerinnen und Mitschülern in die Pause. Zwischendurch denkst du häufig an den Termin.

Was geht dir durch den Kopf?

STOPP

Es schellt. Du gehst in die Schule und bewegst dich in Richtung Schulleiter. Vor der Tür musst du einige Minuten warten.

Was denkst du jetzt?

STOPP

Die Tür öffnet sich, der Schulleiter lächelt dich an und sagt: „Schön, dass du gleich gekommen bist, ich wollte mit dir über deinen Artikel in der Schülerzeitung sprechen. Den fand ich toll.“

Schritt: 5

Titel: Entspannungsübung mit Einführung

---

Hintergrund:

Die erarbeiteten Inhalte sollen auch emotional verankert werden.

(Entspannungs- oder Imaginationsübungen können von Schülern auch außerhalb der Schule selbständig durchgeführt werden.)

Eine Entspannungsübung

- ♦ kann helfen, ruhig zu werden bei Anspannung
  - ♦ ist eine Möglichkeit, den positiven Gedanken oder „Power-Sätzen“ Raum zu geben
  - ♦ ist nicht für jeden Menschen gleich gut, manchen hilft sie sehr, anderen gar nicht
- 

Vorgehen:

### **1. Überleitung:**

Wir haben gesehen, welche günstigen oder ungünstigen Gedanken man in einer solchen Situation haben kann. Eure eigenen habt ihr herausgefunden.

Eine Möglichkeit, uns an günstige Gedanken zu erinnern, sind Entspannungsübungen.

### **2. Einführung von Entspannungsübungen**

Textvorschlag

Manche von euch kennen solche Übungen sicherlich schon, für andere sind sie neu. Manche machen so etwas sehr gern, weil sie es schön finden und es ihnen hilft. Andere finden solche Formen der Entspannung nicht so gut. Ich möchte euch jetzt auffordern, euch auf diese Übung einfach einmal einzulassen zu gucken, wie es euch damit geht. Ihr habt also jetzt die Chance, mit euch selber ein kleines Experiment zu machen. Anschließend sehen wir dann, ob es geklappt hat.

Ich werde euch gleich bitten, die Augen zu schließen. Das ist für den einen oder die andere von euch vielleicht nicht ganz einfach, wenn so viele andere im Raum sind. Wer das nicht kann, lässt die Augen auf. Es ist aber hilfreich, sich dann einen Punkt auf dem Boden oder an der Wand zu suchen, auf den ihr schaut. Das erleichtert die Konzentration.

Wenn zwischendurch einer von euch z.B. dauernd lachen oder husten muss - das kann passieren - , dann soll der doch einfach leise hinausgehen, um die anderen nicht zu stören.

Also versucht es einfach einmal.

### **3. Text vorlesen (s. Materialbogen)**

### **4. Auswertung / Rückmelderunde**

Konntest du dich darauf einlassen?

Angenehm oder unangenehm?

Wie war das für dich, konntest du dich entspannen?

Material zu Schritt: 5

---

Text: „Tempel des Schweigens“ (nach Vopel, 1994)

Hinweis: ... bedeutet → kleine Pause

---

Die folgende Übung kann dir helfen, dich ruhig und stark zu fühlen.

Setz dich bitte bequem auf deinen Stuhl und schließ die Augen ...

Du atmest ruhig ein und aus ...

Du lässt deine Gedanken kommen und gehen wie Wolken, die vorbeiziehen ...

Du musst keinen Gedanken festhalten, du lässt sie einfach ziehen ...

Du lockerst alle Muskeln und bist entspannt ...

Stell dir nun vor, du bist in einem fremden und exotischen Land. ... Du gehst durch eine belebte und laute Stadt. ... Du fühlst das Pflaster des Gehwegs unter deinen Füßen. ... Du bemerkst die anderen Fußgänger, die an dir vorübergehen, siehst ihre Gesichter, ihre Kleidung, ihre Bewegungen. ... Einige von ihnen wirken angespannt und eilig, andere locker, glücklich und ruhig. ... Du beachtest auch den Verkehr auf den Straßen, die Geschwindigkeit der Fahrzeuge und ihre Geräusche. ... Wie fühlst du dich in dieser geschäftigen und belebten Straße dieses fremden und exotischen Landes? ... - ...

An der nächsten Ecke biegst du ab und folgst einer kleinen, sehr viel weniger hektischen Seitenstraße. ... An ihrem Ende bemerkst du ein großes Gebäude, das in dieser Umgebung ganz fremd wirkt. ... Über dem Portal liest du die Inschrift: „Tempel des Schweigens“. Du weißt, dass dies der Platz ist, an dem keine Geräusche zu hören sind und wo noch nie gesprochen wurde. ... Du steigst die Stufen zu dem Portal hinauf und öffnest langsam die große und schwere Holztür. ... Du trittst ein und bist augenblicklich umgeben von einem tiefen, beruhigenden Schweigen. ... Du genießt diese Stille, atmest ganz tief ein und aus und bleibst einfach stehen. (längere Pause, 40 - 60 Sek.)

Du merkst, wie du ganz ruhig geworden bist. Etwas von dieser Ruhe möchtest du in dir bewahren und mitnehmen. Du atmest noch einmal tief durch und verabschiedest dich von dem Tempel. ... Du drehst dich um, gehst auf die hohe Holztür zu und entdeckst darüber flackernde Buchstaben. ... Du versuchst, sie zu entziffern und erkennst deinen „Power-Satz“. ... Als du ein zweites Mal nach oben schaut, siehst du die Schrift nicht mehr. Aber du spürst deinen „Power-Satz“ in dir. ... Du fühlst dich ruhig und stark. ...

Du öffnest die Tür und trittst wieder hinaus in die belebte Stadt. ... Du merkst dir diese kleine Seitenstraße gut, so dass du zu dem Tempel des Schweigens zurückkehren kannst, wann immer du willst. ...

Ich werde jetzt von 5 langsam rückwärts zählen, und wenn ich bei 1 angelangt bin, öffnest du deine Augen.

Schritt: 6

Titel: Rollenspiel „Mein Platz im Zug“

---

Hintergrund:

Klärung: Was ist „unsicheres“, „aggressives“ und „selbstsicheres“ Verhalten?

---

Vorgehen:

### **1. Rollenspiel**

Lehrerin und 4 Schüler

- ♦ Die 4 Schüler setzen sich wie in einem Zugabteil paarweise gegenüber.
- ♦ Die Lehrerin spielt nacheinander dreimal eine Szene.

Thema/Inhalt: Sie hat eine Platzreservierung im Zug; ihr Platz ist besetzt.

a - unsicheres Verhalten

(kein Äußern des Bedürfnisses, keine Blickkontakt, eingezogene Schultern ..., s. Material.)

b - aggressives Verhalten

(schreien, Übergriffe, unhöfliche Sprache ..., s. Material.)

c - selbstsicheres Verhalten

(aufrechte Haltung, klares Äußern des Wunsches ..., s. Material.)

### **2. Auswertung**

- ♦ Befragung der Spieler

Was habt ihr gedacht in der ersten Szene, was in der zweiten, in der dritten?

- ♦ Befragung des Plenums und Entwicklung des Tafelbildes, zunächst ohne Überschriften (s. Material)

Notiert werden dabei Schülerbeobachtungen zu den drei Typen (Stimme, Formulierungen, Mimik, Gestik, Haltung ...).

### **3. Überschriften finden,**

die das jeweilige Verhalten charakterisieren.

Angeschrieben werden die Begriffe „unsicher“ - „aggressiv“ - „selbstsicher“

### **4. ggf. Ergänzung der Tabelle**

durch Lehrerin (s. Material)

### **5. Hefteintrag**

(orientiert an Hinsch / Pfingsten, 1998)

Merkmal	unsicher	aggressiv	selbstsicher
Stimme	entweder: Schweigen oder: leise, zaghaft	brüllend, schrei- end	laut und deutlich, klar
Formulierung	unklar, vage, ausweichend	drohend, beleidig- end	eindeutig
Inhalt	keine oder über- flüssige Erklärun- gen, Bedürfnisse werden nicht ge- äußert, Gefühle werden indirekt ausgedrückt, Be- nutzung von „man“ (statt „ich“)	keine Erklärung, keine Begründung, Drohungen, Beleidigungen, Kompromisslosig- keit, Rechte ande- rer werden igno- riert	präzise Begrün- dung, Ausdrücken eigener Bedürf- nisse, Benutzung von „ich“, Gefühle werden direkt ausgedrückt
Gestik, Mimik	kaum vorhanden oder verkrampft, kein Blickkontakt	unkontrolliert, drohend, wild ges- tikulierend, kein Blickkontakt oder anstarrend	unterstreichend, lebhaft, entspann- te Körperhaltung, Blickkontakt

Schritt: 7

Titel: Beispielgeschichte - „Selbstsicher?“

---

Hintergrund:

Schülern fällt es oft schwer, zwischen aggressiven und selbstsicheren Verhaltensweisen zu unterscheiden. Als Hilfe bietet es sich an, zur Differenzierung die Kognitionen und die langfristigen Konsequenzen einzubeziehen.

---

Vorgehen:

1. Vorlesen der Geschichte
2. Auswertung im Klassengespräch / Rundgespräch

3. Tafelanschrift:

**aggressiv ist nicht selbstsicher**

4. Hefteintrag
- 

Material: Geschichte „Immer schön cool!“

Jenny schlendert durch die Stadt. Sie hat Langeweile. Freunde gibt es nicht, und die Leute, mit denen sie sonst manchmal „abhängt“ - wie sie sagt - , wollen sie heute nicht dabeihaben. So ist sie allein unterwegs und will „mal gucken, was so abgeht in der Stadt“.

Sie steht gerade vor der Eisdiele im Gedränge, als sie angerempelt wird. „Kannst du nicht aufpassen, du Arschloch“, ruft Jenny und schaut sich nach dem Mann um, der sich weiter durch's Gewühl kämpft.

Jenny bekommt ihr Eis und bezahlt mit einem 5-Euro-Schein. „Hast du´s nicht kleiner“, fragt die Eisverkäuferin. „Du spinnst wohl, du Schlampe“, sagt Jenny, „musst du für Wechselgeld sorgen oder ich?“ „Jetzt bleib mal ganz locker“, ruft ein älterer Mann hinter ihr, „du brauchst doch nicht gleich auszuflippen.“ Jenny sieht rot. „Was haben die bloß alle gegen mich?“ denkt sie. „Ich habe denen doch nichts getan.“ Sie dreht sich um: „Es geht dich gar nichts an, ob ich ausflippe, du Scheißkerl“, brüllt sie, „halt gefälligst deine Schnauze.“ Sie knallt ihm ihr Eis vor die Füße, verzichtet auf ihr Wechselgeld und haut ab.

„Ganz typisch“, denkt sie während sie wegläuft, „immer hacken alle auf mir rum. Erst rempelt mich einer an, dann die blöde Eisverkäuferin und dann auch noch der andere Idiot. Alle sind gegen mich!“ Vor Wut kommen ihr die Tränen. Jenny schluckt. „Hoffentlich sieht das keiner.“ -

Sie schluckt noch einmal und geht jetzt wieder ganz langsam. „Immer schön cool bleiben“, sagt sie sich, „die kriegen mich nicht klein, diese Schweine.“

Schritt: 8 (und 9)

Titel: - Gruppenarbeit am Arbeitsblatt - Klassengespräch

---

Vorgehen:

In Gruppen zu viert Beispielfälle diskutieren (s. Arbeitsblatt) und entscheiden

Anschließend: Auswertung und Diskussion im Plenum

---

Material:

Arbeitsblatt (Sie brauchen Kopien: Ein Viertel-Klassensatz)

Schritt: 10

Titel: „Das Wundermittel“

---

Hintergrund:

Kreativ - spielerische Anwendung  
Handeln steht im Vordergrund

---

Vorgehen:

(Sie brauchen Kopien des Materialbogens: 7 Stück)

1. **Gruppenbildung**  
(vier bis sechs Schüler)
  
2. **kurze Einführung:**  
Jede Gruppe besteht aus Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern einer Werbeagentur. Ich bin Vertreterin der Pharmaindustrie und gebe euch folgenden Auftrag: (s. Material)
  
3. **Jede Werbeagentur (Gruppe) erhält ein Auftragsformular.**
  
4. **Gruppenarbeit**  
(mindestens 60 Minuten, wahrscheinlich mehr)
  
5. **Präsentation**  
der Ergebnisse im Plenum

# Das Wundermittel

Nach jahrelangen Forschungsarbeiten und Experimenten ist es uns endlich gelungen, einen atemberaubenden Stoff zu entwickeln, den man ohne zu übertreiben als Wundermittel bezeichnen könnte.

Dieser Stoff macht aus unsicheren und aggressiven Verhaltensweisen selbstsichere. Er beeinflusst das Denken, Fühlen und Handeln.

Das Tolle dabei: In klinischen Tests konnten wir einwandfrei nachweisen, dass es keine Nebenwirkungen gibt. Außerdem konnten wir überraschenderweise feststellen, dass dieser Stoff nicht abhängig machen kann.

Leider konnten wir uns bisher nicht auf eine Einnahmeform einigen (Tabletten, Tropfen, Kekse ...), auch der Name bereitet uns noch Kopfzerbrechen. Daher freuen wir uns auf die Zusammenarbeit mit Ihrer Werbeagentur.

## Ihr Arbeitsauftrag:

Entscheiden Sie sich für eine **Einnahmeform**, eine **originelle Verpackung** und einen **Namen**. Fertigen sie doch bitte eine **Skizze (Werbeplakat)** oder ein **Muster** davon an. Außerdem sollen Sie einen etwa fünfminütigen **Werbespot** entwickeln. Überzeugen Sie darin die Verbraucher und Verbraucherinnen von den Vorteilen und regen Sie diese zum Kauf an. Sicherlich ist es notwendig, beispielhaft zu zeigen, wie dieser Stoff sich auf das Denken, Fühlen und Handeln auswirkt und was er im Leben der Käufer verändern kann.

Ihre Arbeitszeit beträgt:

Schritt: 11

Titel: Entspannungsübung

---

Vorgehen: entsprechend Schritt 5

---

Material: „Auftanken“ (nach Vopel, 1994)

Hinweis: ... bedeutet → kleine Pause

Die folgende Übung kann dir helfen, deinen „Energietank“ wieder aufzufüllen.

Stell dich bitte aufrecht hin und schließ die Augen ...

Bring deinen Körper in eine solche Position, dass du das Gefühl hast, gut ausbalanciert zu sein und bequem zu stehen.

Du atmest ruhig ein und aus ...

Du lässt deine Gedanken kommen und gehen wie Wolken, die vorbeiziehen ...

Du musst keinen Gedanken festhalten, du lässt sie einfach ziehen ...

Du lockerst alle Muskeln und bist entspannt ...

Jetzt stell dir vor, dass die Erde ein riesiger Energieball ist, aus dem du etwas abzapfen kannst, damit du dich stark und gut fühlst. Du kannst dir zum Beispiel vorstellen, dass die Energie summt und brummt, oder du kannst dir vorstellen, dass die Energie warm ist und leuchtet oder alles zusammen. ...

Lockere jetzt deine Füße und stell dir vor, dass die Energie in deine Füße einströmt. ... Lockere jetzt die Knöchel und lass die Energie die Beine hochströmen. ... Lass Beine, Knöchel und Füße empfinden, wie die Energie aus der Erde durch sie hindurchströmt. ... Lass jetzt die Energie durch deinen Bauch und deinen ganzen Oberkörper fließen. ... Lass die Energie durch Arme und Hände fließen. ... Und jetzt lass die Energie noch weiter fließen durch deinen Kopf, die Augen, das Gehirn, bis oben zum Scheitel. ... Du fühlst jetzt den Energiestrom von der Erde bis zum Scheitel. ...

Du merkst dir diese Möglichkeit, dir Energie aus der Erde zu holen. Immer, wenn du deine Batterie aufladen willst, kannst du die Energie aus der Erde in den Körper überströmen lassen. Es ist immer genügend Energie da, du musst dir nur die Zeit dafür nehmen.

Ich werde jetzt von 5 langsam rückwärts zählen, und wenn ich bei 1 angelangt bin, öffnest du deine Augen.

Schritt: 12

Titel: Geschichte erzählen

---

Hintergrund:

selbstsicheres Verhalten üben einschließlich positiver Selbstinstruktion

---

Vorgehen:

1. Hinweis auf spannende, anspruchsvolle Aufgabe
2. Innen- und Außenkreis bilden (innen: 8 „Mutige“)
3. Schüler im Innenkreis schreiben 5 beliebige Begriffe auf
4. Zettel werden eingesammelt
5. Lehrerin fordert einen Schüler direkt auf, aufzustehen:  
„Du bekommst gleich von mir einen Zettel mit den 5 Begriffen.  
Deine Aufgabe ist es, aus dem Stegreif eine Geschichte zu erzählen,  
in der diese 5 Begriffe vorkommen. Das sollst du möglichst selbstsicher  
tun. Du sollst 2 Minuten reden (Redezeit bei jüngeren Schülern 90 Sek.).  
  
Vorher hast du einen Moment Zeit, dich an deinen „Power-Satz“ zu  
erinnern und tief durchzuatmen.“
6. Schüler erhält Blatt und redet  
Nach 2 Minuten: Stopp
7. Sofort anschließend gleiches Vorgehen mit den anderen 7 Schülern
8. Befragung der 8 Akteure:  
Wie war das für dich? Hat dir dein „Power-Satz“ geholfen?  
Wie sicher oder unsicher hast du dich selbst eingeschätzt?
9. Auswertung im Plenum  
Wie wirkte X auf euch? Was habt ihr wahrgenommen?  
Haltung? Mimik? Stimme? Gestik?

Anmerkung:

Die Schüler im Außenkreis können auch begrenzte Beobachtungsaufträge bekommen. D.h. einige beobachten den Akteur X, andere Y usw., oder einige achten grundsätzlich auf die Stimme, andere auf die Haltung usw.

---

Material:

Jeder Schüler im Innenkreis braucht ein Blatt und einen Stift.

Schritt: 13

Titel: Rollenspiel mit Lehrerin - „selbtsicheres Verhalten“

---

Hintergrund:

Einführung des ersten Situationstyps „Recht durchsetzen“

---

Vorgehen:

- 1. Einführung**  
Bisher haben wir selbtsicheres Verhalten geübt und uns angeschaut, wie das geht. Es kann aber passieren, dass ich auf jemanden stoße, der es mir sehr schwer macht, auch wenn ich im Recht bin.  
Wir schauen uns das jetzt mal im Rollenspiel an.
- 2. Rollenspiel**  
Lehrerin ist eine Verkäuferin, die sich weigert, eine CD umzutauschen.  
Schüler ist Kunde mit schadhafter CD und Kassenbon, verhält sich selbtsicher
- 3. Auswertung**  
anhand vorbereiteter Tafelanschrift (hinter Klapptafel, s.u.)  
Welche Verhaltensweisen kamen im Rollenspiel vor, welche nicht?
- 4. Hefteintrag**

---

Material: Tafelanschrift

## **Recht durchsetzen**

**Vor der Situation:**

**Durchatmen, „Power-Satz“ anwenden, ...**

- 1. laut und deutlich reden**
- 2. Blickkontakt**
- 3. entspannte Körperhaltung**
- 4. Erwartungen, Forderungen, Wünsche in „Ich-Form“**
- 5. Erst sagen, was ich will, dann warum**
- 6. keine Entschuldigungen**
- 7. Forderung wiederholen**

Schritt: 14

Titel: Rollenspiele „selbstsicheres Verhalten“ im Plenum

---

Hintergrund:

Übung, praktische Umsetzung

---

Vorgehen:

1. **Schüler wiederholen das Rollenspiel**  
(mehrere Durchgänge),  
vorher Erinnerung an „Power-Satz“
  
2. **Die Auswertung**  
sollte ausführlich erfolgen und bei den einzelnen eingehen auf
  - ♦ Wortwahl,
  - ♦ Tonfall,
  - ♦ Mimik,
  - ♦ Gestik,
  - ♦ Körperhaltung.

Da hier zum ersten Mal das Verhalten einzelner Schüler genau angeschaut wird, ist wertschätzendes Verhalten auf Seiten der Lehrerin besonders wichtig, ebenso das Unterbinden von spöttischen oder abfälligen Bemerkungen.

Schritt: 15 (und 16)

Titel: Rollenspiele in Gruppen zum Thema „selbstsicher Recht durchsetzen“

---

Hintergrund:

Übung, Vertiefung ohne „strenges“ Plenum, Übungsmöglichkeit für alle

---

Vorgehen:

- 1. Gruppenbildung: jeweils 5 Schüler**
  - 2. Arbeitsauftrag**
    - ♦ Recht durchsetzen üben
    - ♦ jeweils 2 Spieler und 3 Beobachter
    - ♦ Jeder sollte wenigstens einmal die Rolle „Recht durchsetzen“ gespielt haben.
  - 3. Alternativsituationen benennen (s. Material)**
  - 4. Gruppe entscheidet,**  
welche Situation sie spielt
  - 5. Die Gruppen spielen**  
und werten nach jedem Durchgang aus  
anhand der Kriterien (s. Tafel bzw. Heft)
  - 6. Vorführung im Plenum (s. Schritt 16)**
- 

Material:

Als Alternativsituationen (Recht durchsetzen) eignen sich z. B.:

- ♦ Falsches Wechselgeld  
Mit 100 Euro bezahlt - auf 10 Euro zurückbekommen
- ♦ Eisdiele  
Nussbecher bestellt - Erdbeerbecher bekommen

Schritt: 17

Titel: Partnerarbeit - Erzähleinheit

---

Hintergrund:

Transfer

---

Vorgehen:

Partnerarbeit:

- 1. Die Schüler erzählen**  
sich gegenseitig eine Situation, in der sie zwar im Recht waren, sich aber nicht durchsetzen konnten.
- 2. Sie überlegen gemeinsam,**  
wie sich jeder von ihnen hätte erfolgreicher verhalten können (Gedanken - Gefühle - Handlungen)

Schritt: 18

Titel: Partnerarbeit - Erstellung eines Comic

---

Hintergrund:

Transfer, kreativer Umgang mit den Inhalten

---

Vorgehen:

Die Partner einigen sich auf eine Geschichte und stellen sie mit dem fiktiven positiven Ausgang als Comic dar.

Auch Gedanken und Gefühle sollen dargestellt werden.

(Hinweis: Als Ansporn könnte eine Ausstellung der schönsten Ergebnisse im Forum der Schule in Aussicht gestellt werden.)

---

Material:

Zeichenpapier und Buntstifte

Schritt: 19

Titel: Vorstellung der Ergebnisse

---

Vorgehen:

Die Paare präsentieren ihre Comics

- ♦ entweder in kleinen Gruppen
- ♦ oder als Ausstellung in der Klasse
- ♦ oder einzeln vor dem Plenum.

Dauer der Präsentation je nach Alter und Situation

---

Material:

Tesakrepp

Schritt: 20

Titel: Selbst- und Fremdeinschätzung in der Klasse

---

Hintergrund:

Selbst- und Fremdeinschätzung klaffen oft drastisch auseinander. Die Übung bietet eine Möglichkeit der Überprüfung und ggf. Korrektur bezüglich eines klar umgrenzten Verhaltensbereichs (hier: „Recht durchsetzen“)

---

Vorgehen:

In der Mitte liegt ein Stapel aus Karten, die aus dem beiliegenden Materialbogen gewonnen werden. Die Lehrerin zieht die erste Karte, liest die Situation vor und fragt einen Schüler, wie er sich in der beschriebenen Situation verhalten würde. Bevor der Gefragte antwortet, sollen sich zuerst die Mitschüler äußern und sagen, welche Reaktion sie vom Befragten erwarten. Erst am Ende antwortet der Befragte selbst. Er darf die nächste Karte ziehen, usw.

Wichtige Hinweise:

- ♦ Die Lehrerin hat die Möglichkeit, den Befragten jeweils am Ende emotional zu entlasten (z.B.: „Das waren ja viele gegensätzliche Einschätzungen. Hat dich das überrascht, verärgert, irritiert...?“)
- ♦ Für die Fremdeinschätzung gelten drei Regeln:
  1. direkte Ansprache des Befragten  
(Also: Ich glaube, **du** würdest ...  
statt: **Der** würde doch bestimmt ...)
  2. Ich-Form  
(**Ich** glaube, denke, meine ...  
Jemand anders, besonders du selbst, kann das ganz anders sehen)
  3. Keine Entwertung  
(z.B. Du bist immer so doof ...)

Spielregeln in jüngeren Klassen:

Wer Regel 1 oder 2 verletzt wird (von allen) korrigiert.

Wer Regel 3 verletzt darf sich an der nächsten Runde nicht beteiligen.

---

Material:

Kartenspiel „Was tust du?“

<p>Für dich ist es sehr wichtig, in der Mathestunde alles genau mitzubekommen, und du hast dir vorgenommen, wirklich gut aufzupassen. In der Reihe hinter dir wird ständig getuschelt, und du fühlst dich gestört, weil du dich nicht mehr konzentrieren kannst. Natürlich willst du es dir auch mit deinen Mitschülern nicht verderben.</p> <p>Was tust Du?</p>	<p>Im Schulflur ist eine Schranktür aus den Angeln gegangen. Du hast gesehen, wem das passiert ist und weißt, dass derjenige schnell abgehauen ist. Jetzt stehst du zufällig vor dem Schrank, als der Hausmeister vorbeikommt. Er denkt, du hättest den Schaden verursacht.</p> <p>Was tust du?</p>
<p>Du stehst im Supermarkt an der Kasse. Eine Frau drängelt sich einfach vor, ohne etwas zu sagen.</p> <p>Was tust du?</p>	<p>Du bezahlst im Supermarkt. Versehentlich wird deine Cola statt einmal doppelt abgebucht. Dadurch musst du mehr bezahlen.</p> <p>Was tust du?</p>
<p>Du holst dir mit Freunden eine Pommes rot-weiß. Erst draußen merkst du, dass die Mayonnaise schlecht ist.</p> <p>Was tust du?</p>	<p>Während du mit Freunden vor dem Schwimmbad stehst, siehst du, wie ein Jugendlicher, den du nicht kennst, an deinem Fahrrad herumhantiert.</p> <p>Was tust du?</p>
<p>Dein Freund oder deine Freundin schuldet dir 10 Euro. Du brauchst das Geld dringend zurück, weißt aber, dass er bzw. sie es im Moment auch nicht hat und auch nicht gern daran erinnert wird.</p> <p>Was tust du?</p>	<p>Du hast deiner Mutter zum Geburtstag einen Schal gekauft. Beim Auspacken siehst du, dass er ein kleines Loch hat.</p> <p>Was tust du?</p>

<p>Du bist in einem Buchladen und willst dich nur in Ruhe umsehen, weil du ein Buchgeschenk für deinen Vater suchst. Du wirst zweimal angesprochen, ob du Hilfe brauchst. Das nervt dich sehr.</p> <p style="text-align: center;">Was tust Du?</p>	<p>Jemand aus der Nachbarschaft bittet dich häufig, für ihn kleine Besorgungen zu machen, da er das nicht mehr kann. Wenn du ihm dann die Sachen ins Haus bringst, verwickelt er dich jedes Mal in lange Gespräche, obwohl du eigentlich weg willst.</p> <p style="text-align: center;">Was tust du?</p>
<p>Du willst ein Computerspiel kaufen. Der Verkäufer hat dir lang und breit erklärt, was du bei der Installation beachten musst. Du hast ihn aber nicht verstanden.</p> <p style="text-align: center;">Was tust du?</p>	<p>Du bist mit Freundinnen oder Freunden verabredet. Heute sind auch zwei Neue dabei, die bei einem bzw. einer von ihnen zu Besuch sind. Die beiden sind zwei Jahre älter als ihr und reden ziemlich gemein über eine Mitschülerin von dir, die du aber nett findest.</p> <p style="text-align: center;">Was tust du?</p>
<p>Du hast euren Nachbarn beim Umzug geholfen. Sie haben dir dafür eine Kinokarte versprochen. Jetzt scheinen sie das vergessen zu haben. Als du beim letzten Treffen ganz unverfänglich von Kinofilmen geredet hast, haben sie gar nicht reagiert.</p> <p style="text-align: center;">Was tust du?</p>	<p>Deine Patentante hat dich schon mehrfach eingeladen, mit dir in eine Ausstellung zu gehen. Du hast dazu aber wirklich gar keine Lust. Natürlich weißt du, dass sie enttäuscht wäre, wenn du ihre Einladung nicht annähmst.</p> <p style="text-align: center;">Was tust du?</p>
<p>Du hast mit einem Freund / einer Freundin schon mehrere Stunden an einem Referat gearbeitet. Ihr wolltet um 19.00 Uhr aufhören. Jetzt ist es 19.20 Uhr und kannst einfach nicht mehr denken.</p> <p>Deine Freundin / dein Freund sagt: „Komm, die letzten Seiten schaffen wir auch noch, in einer guten Stunde sind wir fertig.“</p> <p style="text-align: center;">Was tust du?</p>	<p>Du hast einer Mitschülerin / einem Mitschüler deinen Füller geliehen. Er / sie hat ihn dir nach der Stunde zurückgegeben, und du hast ihn eingesteckt.</p> <p>Einige Stunden später, als du bei den Hausaufgaben sitzt, merkst du, dass die Feder beschädigt ist.</p> <p style="text-align: center;">Was tust du?</p>

Schritt: 21

Titel: Rückmelderunde - Abstimmung „mit den Füßen“

---

Vorgehen:

Die Schüler suchen sich auf einer (gedachten) Linie zwischen den beiden Enden des Raumes einen ihrem Empfinden entsprechenden Platz.

Ein Ende des Raumes steht für: War toll, habe eine Menge gelernt... .

Das andere Ende steht für: War nichts Neues für mich, konnte ich schon alles... .

Schritt: 22

Titel: Entspannungsübung

---

Vorgehen: entsprechend Schritt 5

---

Text: „Mit der Nase schreiben“ (nach Vopel, 1994)

Hinweis: ... bedeutet → kleine Pause

Heute arbeiten wir bei der Entspannung mit mehr Bewegung.  
Die folgende Übung kann dir helfen, deine Nackenmuskulatur zu entspannen  
und dadurch einen klareren Kopf zu bekommen.

Stell dich aufrecht und bequem hin, lass die Arme locker herabhängen  
und schließ die Augen ...

Du atmest ruhig ein und aus ...

Du lässt deine Gedanken kommen und gehen wie Wolken, die vorbeiziehen ...

Du musst keinen Gedanken festhalten, du lässt sie einfach ziehen ...

Du lockerst alle Muskeln und bist entspannt ...

Stell dir vor, dass deine Nase ein Bleistift ist. ... Dreh den Kopf nach links und schreibe deinen Vor- und Nachnamen mit großen Buchstaben in die Luft. ... Dein ganzer Kopf folgt der weichen Linie, die deine Bleistiftnase in die Luft malt. ... Jetzt beginn wieder links und zeichne große Kreise, die einander überlagern. ... Beginn wieder links und schreibe lauter große Achten. ... Jetzt schreib deinen „Power-Satz“ in die Luft. ...

Du stellst dich ruhig hin und spürst die Entspannung in deinem Nacken. ...

Ich werde jetzt von 5 langsam rückwärts zählen, und wenn ich bei 1 angelangt bin, öffnest du deine Augen.

Schritt: 23

Titel: „Meine Sicht des Elefanten“

---

Hintergrund:

In manchen Situationen haben alle recht.

Wenn sich hier einer allein durchsetzt, haben alle einen Nachteil.

---

Vorgehen:

1. Geschichte vorlesen
  2. Bearbeitung des offenen Schlusses im Klassengespräch - ergänzende Alltagsbeispiele nennen (lassen):
    - „Üben wir für die Arbeit oder spielen wir Fußball?“
    - „Welches Fernsehprogramm sollen wir sehen?“
    - „Gehen wir heute Abend auf eine Party oder auf mehrere?“
- 

Material:

### **Meine Sicht des Elefanten**

In einem kleinen Dorf im Herzen Afrikas lebte vor vielen Jahren ein weiser, alter Mann. Von weit her kamen die Leute, um ihn um Rat zu fragen, wenn sie sich gestritten hatten oder sonst wie gar nicht mehr wussten, wie es weitergehen sollte.

Eines Tages kamen zwei Frauen zu ihm, die sich seit Wochen um einen wunder-schönen Topf aus Kupfer stritten. Beide sahen in ihm etwas ganz Besonderes. „Es ist ein heiliger Topf“, sagte die eine, „wir dürfen nur Gemüse in ihm kochen, sonst wird der Fluss über die Ufer treten und alles überschwemmen.“ „Das ist doch ganz falsch“, sagte die andere. „Dieser Topf ist heilig, und deshalb darf man nur Fleisch in ihm zubereiten, sonst kommt eine große Dürre über uns.“

Der Alte merkte bald: Dieser Streit war nicht einfach zu entscheiden. Aber er wollte die Frauen auch nicht enttäuschen und in Unzufriedenheit entlassen.

Und so sagte der alte, weise Mann: „Ich will euch etwas zeigen. Bringt die vier Blinden, die zusammen in der Hütte am Dorfrand wohnen!“ Man brachte sie, und der Alte stellte sie zu dem Arbeitselefanten des Dorfes, der an einem Baum angebunden stand. Er fragte die Blinden: „Was findet ihr, wenn ihr die Arme ausstreckt?“

Der erste Blinde streckte die Arme aus und bekam ein Bein des Elefanten zu fassen. „O“, sagte er, „ich habe meine Arme um einen Baum gelegt.“

Der zweite Blinde stand hinter dem Elefanten. Der wischte ihm mit der Quaste seines Schanzes durch´s Gesicht. Der Blinde griff zu und rief: „Ein Besen, ihr habt mich mit einem Besen geärgert.“

Der dritte Blinde hielt den Rüssel in der Hand und beschrieb das Ding als biegsamen Schlauch.

Der vierte schließlich stand neben dem Tier, hob die Arme und fand das große Ohr. „Das ist ein fester Lappen“, meinte er, „warum hängt der hier im Freien herum?“

Da drehte sich der alte, weise Mann zu den beiden Frauen um, sah sie lächelnd an und fragte: „Und wer von den vieren hat nun recht?“

Schritt: 24

Titel: Klassengespräch - Einigung erzielen

---

Hintergrund: Wenn ich mich mit jemandem einigen will, muss ich mich anders verhalten, als beim Durchsetzen einer berechtigten Forderung.

---

Vorgehen:

1. **Klassengespräch**  
anhand eines Alltagsbeispiels (s. bei Schritt 23)  
Was gilt von den bisher genannten Verhaltensmerkmalen noch?  
Welche brauchen wir neu?
  2. **Tafelanschrift**
  3. **Hefteintrag**
- 

Material: Tafelanschrift

## **Einigung erzielen**

1. **eigene Wünsche nennen**
2. **eigene Gefühle nennen**
3. **Gefühle begründen**
4. **versuchen, Gefühle des anderen zu verstehen**
5. **Gefühle des anderen respektieren**
6. **auf Kompromisse eingehen**
7. **in „Ich-Form“ sprechen**
8. **genau zuhören**
9. **beim Thema bleiben**

Schritt: 25

Titel: Rollenspiele zu Einigung oder Konfrontation

---

Hintergrund:

Das Einigungsverhalten soll geübt werden.

---

Vorgehen:

Unterschiedliche Schülerpaare spielen jeweils eine Variante der folgenden Situation:

Verabredung zwischen Vater und Sohn (Mutter und Tochter):

Wir üben heute zwischen 15.00 und 16.00 Uhr für die Arbeit, die übermorgen geschrieben wird. Es ist 15.00 Uhr.

Als der Vater kommt, möchte der Sohn erst über eine Taschengelderhöhung verhandeln.

- 1.: Mutter/Vater besteht auf Verabredung → rationale Argumente  
(Durchsetzungsverhalten !)  
Sohn/Tochter besteht auf Gespräch über Taschengelderhöhung  
(also ebenfalls Durchsetzungsverhalten)
  
- 2.: Eine Seite agiert starr (Durchsetzungsverhalten),  
die andere agiert flexibel (Einigungsverhalten)
  
- 3.: Mutter/Vater bleibt flexibel → nennt z. B. ihre/seine Gefühle ...  
Sohn Tochter bleibt ebenfalls flexibel, zeigt also Einigungsverhalten

Schritt: 26

Titel: Gefühlspantomime

---

Hintergrund:

Gefühle wahrnehmen und benennen

---

Vorgehen:

Die Lehrerin hält 18 Karten bereit, die aus dem beiliegenden Materialbogen gewonnen werden. Auf jeder Karte steht ein Adjektiv.

1. Die Schüler ziehen eine Karte und versuchen anschließend, das darauf bezeichnete Gefühl pantomimisch darzustellen.
2. Die anderen beobachten und raten. Wer den richtigen Begriff nennt, darf als nächster spielen oder, wenn er schon dran war, den bezeichnen, der weitermacht.

---

Material: s. Materialbogen

niedergeschlagen	selbstsicher
ungeduldig	müde
gelangweilt	wütend
aufmerksam	ärgerlich
enttäuscht	fröhlich
unsicher	arrogant und überlegen
traurig	ängstlich
nachdenklich	übermütig
beleidigt	schmerzvoll verletzt

Schritt: 27

Titel: Einzelarbeit / Partnerarbeit - Satzergänzung

---

Hintergrund:

sich an eigene Gefühle erinnern  
über Gefühle sprechen

---

Vorgehen:

**1. Einzelarbeit**

Zunächst beschäftigt sich jeder Schüler etwa 10 Minuten lang allein mit den Sätzen und macht sich dazu Notizen.

**2. Partnerarbeit**

Anschließend erzählen sich die Partner gegenseitig die „Geschichten“.  
(ca. 20 Minuten).

---

Material:

s. Materialbogen 27

Sie benötigen den Materialbogen als Klassensatz.

- 1. Es macht mich wütend, dass ...**
- 2. Ich reagiere verletzt, wenn ...**
- 3. Bei folgendem Ereignis war ich sehr überrascht: ...**
- 4. Ich war sehr traurig, als ...**
- 5. ... macht mich unsicher.**
- 6. Ich freue mich, wenn ...**
- 7. Vor ... habe ich Angst.**
- 8. Es macht mich glücklich, wenn ...**
- 9. Auf ... reagiere ich mit Ekel.**
- 10. Ich werde ungeduldig, wenn ...**
- 11. Als ... war ich enttäuscht.**
- 12. Es beleidigt mich, wenn ...**
- 13. Als ... war ich sehr ärgerlich.**
- 14. Ich bin fröhlich, wenn ...**
- 15. Ich fühle mich selbstsicher und stark, wenn ich ...**

Schritt:28

Titel: Der Samurai

---

Hintergrund: Aufwärmübung, das „Sich - Einigen“ wird geübt

**Wichtig:**

**Sie setzen diese Aufwärmübung am besten nach einer Pause ein, nicht unbedingt an der vorgegebenen Stelle.**

---

Vorgehen:

Das Spiel gestaltet sich wie „Stein - Schere - Papier“ oder „Schnick - Schnack - Schnuck“, nur spielen nicht zwei gegeneinander, sondern die eine Hälfte der Klasse gegen die andere.

Jede Hälfte einigt sich leise auf eine Figur. Jede Mannschaft führt „ihre“ Figur **gemeinsam** aus. Sie steht dabei der anderen Mannschaft in Linie gegenüber.

Es gibt drei „Figuren“:

**Der Samurai**

tritt vor, schwingt sein Schwert von oben nach unten und schreit laut.

**Der Tiger**

tritt einen Schritt vor, zeigt seine Krallen und schreit laut.

**Die alte Frau**

trippelt in kleinen Schritten nach vorn, hebt bittend die Hände und stöhnt.

Ergebnis:

Der Samurai „erschlägt“ den Tiger.

Der Tiger „frisst“ die alte Frau.

Die alte Frau weckt das „Mitleid“ des Samurai und besiegt ihn dadurch.

Bitte beachten Sie, dass zu Anfang alle die Figuren **gemeinsam** „üben“.

Das Spiel endet, wenn eine Partei dreimal gewonnen hat.

Schritt: 29

Titel: Skulpturenraten

---

Hintergrund:

Einübung von Kommunikation über Gefühle in der Gruppe

---

Vorgehen:

Durch 2-3 Schüler als „Bildhauer“ sollen „Skulpturen“ aus 3-5 Schülern als „Material“ entstehen, die ein bestimmtes Gefühl möglichst treffend darstellen.

- 1. Erklärung und Gruppeneinteilung**  
(5 - 8 in einer Gruppe)
- 2. Die Gruppe einigt sich auf ein „Gefühl“ als Thema**  
und auf die Rollenverteilung („Bildhauer“/„Material“).
- 3. Die Gruppe probt.**
- 4. Nacheinander bauen die Gruppen das Ergebnis im Plenum auf.**  
Beschreiben und Erraten durch die anderen:  
„Auf mich wirkt dies Bild wie ...“
- 5. Bericht aus den Gruppen**  
über den Verlauf des Einigungsprozesses

Schritt: 30 (und 31)

Titel: „Wortsalat“

---

Hintergrund:

sich einigen über einen (Gedicht-)Text, gemeinsames Gestalten

---

Vorgehen:

Die Schüler bekommen zu zweit ein Blatt mit Wörtern. Sie sollen mit jemandem zusammenarbeiten, mit dem sie das noch nie versucht haben.

Sie haben die Aufgabe, die Wörter auszuschneiden und auf dem Tisch zu verschieben, bis sich ein schöner (Gedicht-)Text ergibt. Sie sollen möglichst alle Wörter verwenden.

Wichtig ist dabei, dass beide mit dem Ergebnis wirklich zufrieden sind.

Beide sollen ihre Ideen einbringen und darauf hören, was der andere meint.

Das gemeinsame Ergebnis wird schön und groß auf ein A4-Blatt aus dem Heft geschrieben.

Die Lehrerin hängt alle Ergebnisse als Collage an die Wand und am Schluss das Original dazu.

Anschließend sollte Zeit sein zum Besichtigen (Schritt 31).

---

Material:

Sie brauchen Tesakrepp o.ä.

s. 1. Schüler-Materialblatt

Bitte **kopieren**.

(Da der „Wortsalat“ auf jedem Bogen zweimal abgedruckt ist, brauchen Sie nur einen Viertel - Klassensatz.)

s. 2. Materialblatt mit dem Original

Anmerkung:

Der Text ist ein rekonstruierter Auszug aus dem Gedicht „Sabine“, dessen Originalfassung und Verfasserin uns weder vorliegt noch bekannt ist.

Wenn Sabine Hunger hat,  
sagt sie, ich habe Hunger.

Und sie bekommt etwas zu essen  
gegen ihren Hunger.

Wenn Sabine traurig ist,  
sagt sie nichts.

Und da ist niemand, der sie tröstet,  
weil niemand weiß,  
dass Sabine traurig ist.

## WORTSALAT

Wenn ist Hunger Sabine bekommt  
sie und niemand da der ihren  
wenn niemand weil dass traurig  
Hunger habe sagt ich hat essen  
etwas gegen sie zu Sabine sagt  
ist nichts sie und ist traurig sie  
weiß Sabine tröstet Hunger

---

## WORTSALAT

Wenn ist Hunger Sabine bekommt  
sie und niemand da der ihren  
wenn niemand weil dass traurig  
Hunger habe sagt ich hat essen  
etwas gegen sie zu Sabine sagt  
ist nichts sie und ist traurig sie  
weiß Sabine tröstet Hunger

Schritt: 32

Titel: strukturiertes Einigungsgespräch

---

Hintergrund:

Einführen und Üben einer Methode, mit der bei schwierigen Fragen die ganze Klasse zu einer Einigung finden kann, die möglichst weitgehend von allen mitgetragen wird.

---

Vorgehen:

Moderation des Gesprächs durch die Lehrerin

### **Einleitung**

Wie erzielen wir selbstbewusst in der ganzen Klasse eine Einigung, ohne die Wünsche anderer einfach zu übergehen?

Es geht um das Verstehen von Hintergründen.

Als Lehrerin habe ich die letzte Entscheidung.

Themenvorgabe durch Lehrerin

#### Beispiele:

- ♦ Fahren wir ins Landschulheim oder machen wir eine Radtour durch den Harz?
- ♦ Wie gestalten wir die „Tage religiöser Orientierung“?
- ♦ Wie gehen wir mit dem Problem „Dreck in unserer Klasse“ um?
- ♦ Wie kriegen wir es hin, dass in unserer Klasse niemand ausgelacht wird?

### **„Große Hörrunde“**

„Was denke/fühle ich zu dieser Frage?“

Lehrerin fragt im Bedarfsfall nach, achtet auf „keine Kommentare“

### **„Kleine Hörrunde“**

im Innenkreis, 5-8 Schüler - leerer Stuhl

Was denke /fühle ich jetzt dazu, nachdem ich so viel gehört habe?

Hat sich für mich Neues ergeben, Altes verschoben?

### **Runde zum Perspektivenwechsel**

Lehrerin formuliert (max.3) konkrete Perspektiven

### **Runde zu Lösungsvorschlägen**

eventuell mit Abstimmung zu Meinungsbild

### **Ergebnisfeststellung**

Feststellung oder Treffen einer Entscheidung durch Lehrerin

Schritt: 33

Titel: Entspannungsübung

---

Hintergrund:

s. Schritt 5 u.a.

---

Vorgehen:

s. Schritt 5 u.a.

---

Material:

Heute wird einer der Texte aus den Schritten 5, 11 oder 22 zum zweiten Mal eingesetzt.

(Hinweis: Alle drei Texte eignen sich zur Wiederholung bzw. zum ritualisierten Einsatz.)

Schritt: 34

Titel: Wiederholung, Gespräch und Rollenspiel

---

Hintergrund:

Das Gespräch dient der Festigung und Vertiefung. Die Schüler sollen die jeweiligen Verhaltensweisen kennen.

Das wiederholende Rollenspiel bildet zugleich die Überleitung zur dritten und letzten Verhaltenskategorie „Sympathie gewinnen“.

---

Vorgehen:

Wiederholung „Einigung erzielen“ - im Gespräch

Wiederholung „Recht durchsetzen“ - im Rollenspiel  
(CD-Umtausch mit Kassenbon)

Schritt: 35

Titel: Klassengespräch „Und ohne Bon?“

---

Hintergrund:

Auch in Situationen, in denen ich mich weder durchsetzen noch Einigung erzielen will, kann ich mich selbstbewusst verhalten. Dabei handelt es sich um Situationen, in denen ich z. B. um einen Gefallen bitte, in denen ich wünsche, dass mein Gegenüber mir entgegenkommt, ohne dass es dazu verpflichtet wäre oder ein Eigeninteresse hätte. Die entsprechende Verhaltenskategorie ist nach Hinsch und Pfingsten (1998) „Sympathie gewinnen“ benannt.

Diese Verhaltensweisen sind ebenfalls hilfreich, wenn es darum geht, Kontakte zu knüpfen, in der Sprache der Schüler „neue Leute kennenzulernen“.

---

Vorgehen:

**1. Gespräch**

Nicht immer habe ich das Recht auf meiner Seite, nicht immer will die andere Seite sich mit mir einigen (z.B. wenn sie nichts davon hat).

Stellen wir uns den „Umtausch ohne Kassenbon nach 2 Tagen“ vor - was tun?

Selbstbewusstes Verhalten, ohne im Recht zu sein, wie geht das?

Welche der schon bekannten Verhaltensmerkmale gelten hier noch? Welche müssten sich ändern? In welcher Weise?

**Ziel in solchen Situationen** kann nur sein, Sympathie zu gewinnen, also Gefallen zu finden, damit die anderen mir gern einen Gefallen tun. (Diese Kategorie wird deshalb auch genannt „Gefallen erbitten“.)

**2. Tafelanschrift (wird in Schritt 38 noch ergänzt)**

**3. Hefteintrag**

---

Material: Tafelanschrift

## **Sympathie gewinnen**

**1. Blickkontakt**

**2. lächeln**

**3. fragen, nicht fordern**

**Die anderen dürfen auch „Nein“ sagen!**

**4. die Bitte begründen**

**5. auch die andere Seite verstehen**

**6. mich bedanken**

Schritt: 36

Titel: Rollenspiele im Plenum mit Auswertungen

---

Hintergrund:

Die eben erarbeiteten Verhaltensweisen sollen eingeübt werden.

---

Vorgehen:

**1. Die Situation wird kurz erklärt.**

Es handelt sich um den CD - Umtausch, allerdings mit dem Unterschied, dass der Kunde den Kassenschein nicht hat und über der Kasse das Schild hängt:

## **Kein Umtausch ohne Kassenschein !**

**2. Die Schüler spielen vor dem Plenum.**

(mehrere Versuche mit wechselnder Besetzung)

**3. Auswertung im Plenum:**

Sind die Verhaltensmerkmale erkennbar gewesen?

Schritt: 37

Titel: Gruppenarbeit - Rollenspiele mit Auswertung in der Gruppe

---

Hintergrund:

Übung, Vertiefung ohne „strenges“ Plenum, Übungsmöglichkeit für alle

---

Vorgehen:

- 1. Gruppenbildung**  
jeweils 5 Schüler
  - 2. Arbeitsauftrag**
    - ♦ Sympathie gewinnen üben
    - ♦ jeweils 2 Spieler und 3 Beobachter
    - ♦ Jeder sollte wenigstens einmal die Rolle „Sympathie gewinnen“ gespielt haben.
  - 3. Alternativsituationen**  
benennen (s. Material)
  - 4. Gruppe entscheidet,**  
welche Situation sie spielt
  - 5. Die Gruppen spielen und werten nach jedem Durchgang aus**  
anhand der Kriterien (s. Tafel bzw. Heft)
- 

Material:

Als Alternativsituationen (Sympathie gewinnen) eignen sich z. B.:

- ♦ Schlange im Supermarkt  
Ich habe es eilig und möchte vorgelassen werden.
- ♦ Fahrrad ohne Licht  
Polizist hält mich an, ich möchte keinen Ärger.
- ♦ Matheprobleme vor der Arbeit  
Ich bitte den Freund meiner großen Schwester um Hilfe.

Schritt: 38

Titel: Klassengespräch

---

Hintergrund:

Die eingeübten Verhaltensweisen sind ebenfalls hilfreich, wenn es darum geht, Kontakte zu knüpfen.

Sowohl beim „Gefallen erbitten“ als auch beim „Kontakte knüpfen“ geht es ja darum, dem Gegenüber möglichst sympathisch zu sein (in solchen Fällen erbitte ich „Gefallen“).

---

Vorgehen:

- 1. Klassengespräch**  
Der oben skizzierte Gedanke wird genannt und mit den Schülern im Gespräch überprüft.  
Welche Verhaltensmerkmale müssen beim „Kontakte knüpfen“ eventuell noch hinzukommen?
  - 2. Tafelanschrift**  
Ergänzung der Tafelanschrift aus Schritt 35
  - 3 Hefteintrag**
- 

Material: Ergänzung der Tafelanschrift um die Punkte

- 7. Interesse zeigen**
- 8. nachfragen**
- 9. von mir erzählen**
- 10. Komplimente machen**

Schritt: 39

Titel: Rollenspiel „Der scheue Star“

---

Hintergrund:

Einüben der Verhaltensweisen, ausprobieren von Verhalten und Wirkung

---

Vorgehen:

**1. Rollenspiel**

Die Lehrerin ist ein „Star“ (Sie gibt vor: aus welchem Genre, Alter, Nationalität ...)

Drei Schüler sind Moderatoren einer Talkshow und haben heute erstmalig diesen berühmten, aber scheuen Star zu einem Interview bewegen können.

Ihr Ziel ist es, so mit dem Star umzugehen, dass er sich wohlfühlt und gern wiederkommt.

**2. Auswertung**

Beobachtungen des Plenums sammeln

Erfahrungen der Moderatoren - wie haben sie sich gefühlt?

Erfahrungen des Stars: Konnten die Moderatoren Sympathie gewinnen?

Schritt: 40 (und 41)

Titel: Einzelarbeit und Partnerarbeit - Rollenspiel „Der scheue Star“

---

Vorgehen:

Die Schüler sollen bei dieser Übung nacheinander beide Rollen einnehmen: die des Fragenden und die des Stars.

- 1. Einzelarbeit**  
Jeder Schüler überlegt, welcher Star er sein will  
(Genre, Alter, Geschlecht, Aussehen, Nationalität, Kleidung ...)  
und schreibt das auf.
- 2. Partnerarbeit**  
Die Schüler bilden Paare.  
Jeder teilt dem Partner mit, wer er sein will.
- 3. Stillarbeit**  
In 5 Minuten schreibt jeder auf, mit welchen Fragen er seinen Partner, den Star, interviewen möchte. Die Fragen sollen dazu führen, dessen Sympathie zu gewinnen.
- 4. wechselseitiges Interview**
- 5. Erzählrunde im Plenum (entspricht Schritt 41)**  
Die Schüler erzählen ihre Erfahrungen als Star und als Interviewer.

Als Interviewer:

Ist es leicht, schwer, angenehm, anstrengend die Sympathie eines „scheuen Stars“ zu gewinnen?

Was war schwierig, was war schön? Warum?

Schritt: 42

Titel: Einzelarbeit und Klassengespräch - „positives Klassenbild“

---

Hintergrund:

Sich selber positiv zu sehen und es zu sagen fällt oftmals schwer. Ebenso ist es nicht ganz einfach, von anderen Komplimente selbstsicher anzunehmen und sie nicht abzuschwächen. Dem entspricht umgekehrt die Schwierigkeit, Komplimente zu machen.

Die folgende Übung dient der positiven Selbst- und Fremdwahrnehmung; sie fördert den Umgang mit Komplimenten - und bildet am Ende einen positiven Teil der Klassenrealität ab.

---

Vorgehen:

1. Die Schüler daran erinnern, dass jeder Mensch Stärken und Fähigkeiten hat, auf die er stolz sein kann.  
Aufforderung: Hefteintrag der eigenen Stärken unter der Überschrift „Ich bin super.“  
Um die Scheu zu nehmen: Erklären des Ausfüllens mit Hilfe eigener Beispiele
2. Stillarbeit Hefteintrag
3. Vorstellung der Ergebnisse in Kleingruppen (4-5 Schüler). Die Schüler beraten, welche beiden Eintragungen jeweils besonders wichtig sind.
4. Die Schüler wählen aus diesen beiden Eigenschaften die für sie wichtigere aus, schreiben sie auf eine Karte (A6) und gestalten diese sehr schön.
5. Im Plenum stellt jeder seine Karte vor und legt sie in die Mitte.
6. gemeinsame Untersuchung:  
Welche Stärken treten häufig auf?  
Welche sind eher selten?  
In welche Bereiche lassen sie sich einteilen (Kopf, Herz, Hand)?
7. Gemeinsam wird überlegt, wie die Karten an der Wand angeordnet werden sollen (eventuell auf Plakatkarton). Beispiele:  
als Klassenwappen - als Pyramide der Stärke - als Turm der Fähigkeiten - als Selbstsicherheitskette - als sichere Burg -  
... Baum ... Haus ... Blumenwiese ... Schiff ... Hafen ...

**Wichtig: Kein Schüler darf negativ kommentiert werden. Jeder muss sicher sein können, dass seine Stärke unangetastet bleibt.**

---

Material:

möglichst Klassensatz weiße A-6-Karten, eventuell Plakatkarton 2 x A2

Schritt: 43

Titel: ausführliche Rückmelderunde zu allen vier Tagen

---

Vorgehen:

1. **Die Lehrerin fasst die thematischen Schwerpunkte der Tage zusammen** und erinnert an die wichtigsten Methoden (Rollenspiele, Klassenbild, Wundermittel, Comics ...)
  2. **Einzelarbeit**  
In Stichpunkten aufschreiben:  
Was war für mich wichtig?  
Was hat mir besonders Spaß gemacht?  
Was will ich auf jeden Fall behalten?
  3. **Rückmelderunde im Plenum**  
Kein Beitrag wird diskutiert.
  4. **Die Lehrerin gibt (möglichst) eine positive Rückmeldung an die Klasse** und beendet das Training.
- 

**Nach dem Training:**

Pause - auf normale Sitzordnung umräumen

Zeitpuffer 45 Minuten

## SOKO - Ende des Trainings

Erfahrungsberichte, ergänzendes Material und Referenzen erhalten Sie bei:

---

**Mobile**

beweglich  
verbunden  
verbindlich  
bewegt

SCHULTRAINING SOZIALE KOMPETENZEN

**SOKO**

UNTERRICHTSREIHE

Schultraining Soziale Kompetenzen

# SOKO

4 Teile - 12 Doppelstunden

1

2

3

**selbstsicher Handeln**

4

selbstsicher

5

**Recht durchsetzen**

6

7

selbstsicher

8

**Einigung erzielen**

9

10

selbstsicher

11

**Sympathie gewinnen**

12

## Schultraining Soziale Kompetenzen

# SOKO

Material für Lehrerinnen und Lehrer\*

1	Schritte 0 - 4
2	Schritte 5 - 9
3	Schritte 10 - 12
4	Schritte 13 - 19
5	Schritte 20 - 24
6	Schritte 25 - 28
7	Schritte 29 - 35
8	Schritte 36 - 40
9	Schritte 41 - 43
10	Schritte 44 - 49
11	Schritte 50 - 56
12	Schritte 57 - 59

\* Um die Texte zu vereinfachen wird in diesem Schultraining auf Seiten der Lehrerinnen und Lehrer immer von „Lehrerinnen“, auf Seiten der Schülerinnen und Schüler immer von „Schülern“ gesprochen.

# Schultraining Soziale Kompetenzen

# SOKO

## Merkzettel zur Vorbereitung

### FÜR SCHRITT:

<b>0</b>	Klassensatz des Linienblattes
<b>immer dabei:</b>	Tesakrepp o.ä.
<b>9</b>	¼ Klassensatz kopieren
<b>12</b>	8 Kopien
<b>23</b>	eventuell ½ Klassensatz A3-Zeichenblätter
<b>27</b>	Material S. 1 und 2 zerschneiden (evtl. vorher kopieren)
<b>34</b>	Material zerschneiden (evtl. vorher kopieren)
<b>35</b>	1 Klassensatz kopieren
<b>39</b>	Material kopieren: 1x das Original, ½ Klassensatz des Schülermaterials
<b>56</b>	eventuell 1 Klassensatz A6-Karten

# Mobile

beweglich  
verbunden  
verbindlich  
bewegt

# SOKO

## Übersichten

---

**Institut ♦ Mobile** <sup>®</sup>

Ansgar und Joachim Bornhoff ♦ Weißdornweg 6 D 59229 Ahlen ♦ T: 02388 800075 ♦ F: 8419699 ♦ M: [mail@institut-mobile.de](mailto:mail@institut-mobile.de)

1	selbstsicher Handeln - Schritte 0 - 4
2	
3	

**Schritt Aktion Inhalte**

---

0	<b>Begrüßung,</b> Organisation, Sitzordnung, Materialbedarf	5
1	<b>Einführung</b> „Um was es in diesen Stunden geht...“ - Stichworte altersgemäß referieren Tafelanschrift: „Selbstsicherheitspyramide“	10
2	<b>Skulptur mit Auswertung</b> 2 Schüler angesichts einer Mathematikarbeit: unsicher und selbstsicher	15
3	<b>Verhaltensanalyse</b> Was denkt / fühlt / tut Schüler A? - Was denkt / fühlt / tut Schüler B? Tafelanschrift: „Gedanken → Gefühle → Handlungen“ Zusammenfassung des Ergebnisses - Tafelanschrift: Was wir denken und fühlen bestimmt unser Handeln. Was wir denken und fühlen können wir verändern.	15
4	<b>Übung zur Selbstverbalisation („günstige Gedanken“)</b> Einzelarbeit an vorgegebener Situation Partnerarbeit, Austausch über die Ergebnisse Plenum: Austausch zu Möglichkeiten der Selbstbeeinflussung „Mein Power - Satz“	45

1

2

3

## selbstsicher Handeln - Schritte 5 - 9

---

### Schritt Aktion Inhalte

5	<b>Entspannungsübung mit Einführung</b> Text vorlesen, Thema Selbststärkung Auswertung, Rückmelderunde: „Konntest du dich darauf einlassen? Angenehm oder unangenehm? Wie war das für dich, konntest du dich entspannen?“	25
6	<b>kurze Wiederholung</b> Inhalte von Doppelstunde 1	5
7	<b>Rollenspiel „Mein Platz im Zug“</b> unsicher - aggressiv - selbtsicher Tafelanschrift: beobachtete Verhaltensmerkmale, Überschriften	25
8	<b>Beispielgeschichte „selbtsicher?“</b> Differenzierung selbtsicher - aggressiv ist oft schwierig Hilfe: Gedanken und Folgen in die Betrachtung mit einbeziehen Tafelanschrift: aggressiv ist nicht selbtsicher	15
9	<b>Gruppenarbeit am Arbeitsblatt und Klassengespräch</b> selbtsicher oder aggressiv / unsicher? Zusammentragen und Klären der Ergebnisse	20

1

2

3

selbstsicher Handeln - Schritte 10 - 12

---

**Schritt    Aktion    Inhalte**

10	<b>Entspannungsübung</b> o.ä.	5
11	<b>kurze Wiederholung</b> Inhalte von Doppelstunde 1 und 2	5
12	<b>„Das Wundermittel“</b> - das aus unsicheren / aggressiven Menschen selbstsichere macht.	80

4

selbtsicher

## Recht durchsetzen - Schritte 13 - 19

5

6

### Schritt Aktion Inhalte

---

13	<b>Entspannungsübung</b> o.ä.	5
14	<b>Wiederholung</b> Was heißt „selbtsicher handeln“?	5
15	<b>Geschichte erzählen</b> nach positiver Selbstinstruktion 5-8 Schüler reden 2 Minuten nach Stichwortkarte vor der Klasse	20
16	<b>Rollenspiel (mit Lehrerin) - „selbtsicher Recht durchsetzen“</b> Selbtsicheres Durchsetzen in konkreter Alltagssituation Tafelanschrift: Verhaltenskriterien für selbtsicheres Verhalten, wenn ich mein Recht durchsetzen möchte	15
17	<b>Rollenspiele „selbtsicheres Verhalten“ im Plenum</b> Wiederholung des Rollenspiels durch verschiedene S. jeweils Auswertung	10
18	<b>Rollenspiele in Gruppen zum Thema „selbtsicher Recht durchsetzen“</b> Rollenspiele mit Alternativsituationen Jeder wenigstens einmal in jeder der beiden Rollen Auswertung der Beobachtungen in der Gruppe	20
19	<b>Vorführung der Ergebnisse</b> Das beste Rollenspiel jeder Gruppe wird im Plenum vorgeführt.	15

4

5

6

selbtsicher

Recht durchsetzen - Schritte 20 - 24

---

**Schritt Aktion Inhalte**

20	<b>Entspannungsübung</b> o.ä.	5
21	<b>Wiederholung</b> Inhalte von Doppelstunde 4	5
22	<b>Partnerarbeit - Erzähleinheit</b> Situationen, in der ich mein Recht <u>nicht</u> durchgesetzt habe Wie hätte ich mich angemessener, erfolgreicher verhalten können?	15
23	<b>Partnerarbeit - Erstellung eines Comics</b> Eine der erzählten Misserfolgssituation wird mit dem möglichen positiven Ausgang zeichnerisch erzählt. (Denken und Fühlen sind wichtig!)	55
24	<b>Vorstellung der Ergebnisse</b> (je länger, je jünger die Schüler sind) Die Paare stellen ihre Comic-Geschichten vor.	10

4

5

6

selbtsicher

Recht durchsetzen - Schritte 25 - 28

---

**Schritt    Aktion    Inhalte**

25	<b>Entspannungsübung</b> o.ä.	5
26	<b>kurze Wiederholung</b> Inhalte von Doppelstunde 4 und 5	5
27	<b>Selbst- und Fremdeinschätzung in d. Klasse</b> Schüler zieht Karte mit konkreter Situation (Lehrerin bestimmt Reihenfolge) Schüler liest vor Klasse: „Ich meine, du würdest dich so ... verhalten...“ Lehrerin achtet auf das Unterlassen von Entwertungen.	75
28	<b>Rückmelderunde zum „Bergfest“</b> (ausführliche) Rekapitulation der Teile 1 und 2 durch Lehrerin „Was fand ich am besten, was war für mich besonders wichtig?“ Abstimmung „mit den Füßen“	5

7	selbstsicher <b>Einigung erzielen - Schritte 29 - 35</b>
8	
9	

**Schritt    Aktion    Inhalte**

---

<b>29</b>	<b>Entspannungsübung</b> o.ä.	5
<b>30</b>	<b>Wiederholung</b> Was bedeutet „selbstsicher Recht durchsetzen“?	5
<b>31</b>	<b>Geschichte vorlesen und Bearbeitung im Klassengespräch</b> „Meine Sicht des Elefanten“	15
<b>32</b>	<b>Klassengespräch - Einigung erzielen</b> Verhaltensmerkmale „Einigung erzielen“ - Was gilt von den bisher genannten? Welche brauchen wir neu? Tafelanschrift: Verhaltensmerkmale „Einigung erzielen“ Wichtig: Hier scheinen Gefühle eine besondere Rolle zu spielen. Wenn wir uns einigen wollen, müssen wir über Gefühle reden.	15
<b>33</b>	<b>Rollenspiele zu Einigung oder Konfrontation</b> Auswertung: Gefühle begünstigen Flexibilität und Einigung	20
<b>34</b>	<b>Gefühlspantomime</b> Karten ziehen - vorspielen - Klasse rät	10
<b>35</b>	<b>Einzelarbeit / Partnerarbeit - Satzergänzung</b> sich an eigene Gefühle erinnern, über Gefühle sprechen Textbearbeitung zunächst 5 Min. EA, dann 15 Min. PA	20

7

8

9

selbstsicher

Einigung erzielen - Schritte 36 - 40

---

**Schritt    Aktion    Inhalte**

<b>36</b>	<b>Entspannungsübung</b> o.ä.	5
<b>37</b>	<b>kurze Wiederholung</b> Inhalte von Doppelstunde 7	5
<b>38</b>	<b>Skulpturenraten</b> Gruppenarbeit (6-8 Schüler pro Gruppe) Aufbau und Auswertung Dann: Gruppen berichten über den Verlauf des Einigungsprozesses	30
<b>39</b>	<b>Partnerarbeit - Wortsalat</b> sich auf eine Textversion einigen	40
<b>40</b>	<b>Besichtigung und Auswertung</b> Wie lief das Sich-Einigen bei den Paaren? Zufriedenheit mit dem Ergebnis?	10

7

8

9

selbtsicher

Einigung erzielen - Schritte 41 - 43

---

Schritt    Aktion    Inhalte

41	<b>Entspannungsübung</b> oder Aufwärmübung	5
42	<b>kurze Wiederholung</b> Inhalte von Doppelstunde 7 und 8	5
43	<b>strukturiertes Einigungsgespräch</b> Einigung erzielen in der Klasse	80

10

selbtsicher

Sympathie gewinnen - Schritte 44 - 49

11

12

---

**Schritt Aktion Inhalte**

44	<b>Entspannungsübung</b> o.ä.	5
45	<b>Gespräch und Rollenspiel zur Wiederholung</b> von Teil 3: Was kann ich tun, um Einigung zu fördern? von Teil 2: <u>ein</u> Rollenspiel „Umtausch mit Bon“	10
46	<b>Klassengespräch - „Und ohne Bon?“</b> Welche Verhaltensweisen nützen uns, um Sympathien zu gewinnen? Tafelanschrift: Verhaltensmerkmale „Sympathie gewinnen“	10
47	<b>Rollenspiele im Plenum mit Auswertung (je nach Interesse, 4-5 mal)</b> CD - Umtausch ohne Kassenbon	25
48	<b>Gruppenarbeit - Rollenspiele mit Auswertung in der Gruppe</b> Schlange im Supermarkt - ich möchte vorgelassen werden Fahrrad ohne Licht - Polizist hält mich an - ich möchte keinen Ärger Matheprobleme vor der Arbeit - bitte Freund des gr. Bruders um Hilfe	30
49	<b>Prozessbericht im Plenum</b> Die Gruppen berichten, welche Szenen sie gespielt haben und wie das Umsetzen der Aufgabe gelang.	10

10

11

12

selbtsicher

## Sympathie gewinnen - Schritte 50 - 56

### Schritt Aktion Inhalte

---

<b>50</b>	<b>Entspannungsübung</b> o.ä.	5
<b>51</b>	<b>kurze Wiederholung</b> Inhalte von Doppelstunde 10	5
<b>52</b>	<b>Klassengespräch</b> „Sympathie gewinnen“ meint nicht nur „Gefallen erbitten“, sondern auch „Kontakte knüpfen und aufbauen“ Es kommt hinzu: „Interesse zeigen“-„nachfragen“-„von mir erzählen“-„Komplimente machen“	10
<b>53</b>	<b>Rollenspiel „Der scheue Star“</b> Lehrerin wird durch drei „Talkmaster“ interviewt Aufgabe: Schafft eine angenehme Atmosphäre für euren Star. Er soll gern von sich erzählen und euch gern wieder einladen.	10
<b>54</b>	<b>Einzelarbeit und Partnerarbeit - Rollenspiele</b> „Der scheue Star“ in Einzelarbeit Fragen überlegen, dann Partnerinterviews	15
<b>55</b>	<b>Erzählrunde im Plenum</b> „Wie fühltet ihr euch in der jeweiligen Rolle?“	10
<b>56</b>	<b>Einzelarbeit - positives Klassenbild Teil 1</b> Sich und andere positiv zu sehen und das zu sagen, fällt uns oft schwer. Es zu können, ist eine Form von Selbstbewusstsein. Erstellung eines „Klassenbildes unserer Stärken“	35

10

11

12

selbstsicher

Sympathie gewinnen - Schritte 57 - 59

---

Schritt    Aktion    Inhalte

57	<b>Entspannungsübung</b> o.ä.	5
58	<b>Klassengespräch - positives Klassenbild Teil 2</b> Erstellung eines „Klassenbildes unsererer Stärken“	25
59	<b>ausführliche Rückmelderunde zu allen Einheiten</b> Einzelarbeit und Plenum Was war für mich wichtig, hat mir Spaß gemacht, möchte ich behalten, ... ?	15

---

45 Minuten Zeitreserve

# Mobile



beweglich  
verbunden  
verbindlich  
bewegt

## SOKO

Aufwärm- und Entspannungsübungen

# 1 - Material zum Entspannen

---

Text: „Tempel des Schweigens“ (nach Vopel, 1994)

Hinweis: ... bedeutet: kleine Pause

Die folgende Übung kann dir helfen, dich ruhig und stark zu fühlen.

Setz dich bitte bequem auf deinen Stuhl und schließ die Augen ...

Du atmest ruhig ein und aus ...

Du lässt deine Gedanken kommen und gehen wie Wolken, die vorbeiziehen ...

Du musst keinen Gedanken festhalten, du lässt sie einfach ziehen ...

Du lockerst alle Muskeln und bist entspannt ...

Stell dir nun vor, du bist in einem fremden und exotischen Land. ... Du gehst durch eine belebte und laute Stadt. ... Du fühlst das Pflaster des Gehwegs unter deinen Füßen. ... Du bemerkst die anderen Fußgänger, die an dir vorübergehen, siehst ihre Gesichter, ihre Kleidung, ihre Bewegungen. ... Einige von ihnen wirken angespannt und eilig, andere locker, glücklich und ruhig. ... Du beachtest auch den Verkehr auf den Straßen, die Geschwindigkeit der Fahrzeuge und ihre Geräusche. ... Wie fühlst du dich in dieser geschäftigen und belebten Straße dieses fremden und exotischen Landes? ... - ...

An der nächsten Ecke biegst du ab und folgst einer kleinen, sehr viel weniger hektischen Seitenstraße. ... An ihrem Ende bemerkst du ein großes Gebäude, das in dieser Umgebung ganz fremd wirkt. ... Über dem Portal liest du die Inschrift: „Tempel des Schweigens“. Du weißt, dass dies der Platz ist, an dem keine Geräusche zu hören sind und wo noch nie gesprochen wurde. ... Du steigst die Stufen zu dem Portal hinauf und öffnest langsam die große und schwere Holztür. ... Du trittst ein und bist augenblicklich umgeben von einem tiefen, beruhigenden Schweigen. ... Du genießt diese Stille, atmest ganz tief ein und aus und bleibst einfach stehen. (längere Pause, 40 - 60 Sek.)

Du merkst, wie du ganz ruhig geworden bist. Etwas von dieser Ruhe möchtest du in dir bewahren und mitnehmen. Du atmest noch einmal tief durch und verabschiedest dich von dem Tempel. ... Du drehst dich um, gehst auf die hohe Holztür zu und entdeckst darüber flackernde Buchstaben. ... Du versuchst, sie zu entziffern und erkennst deinen „Power-Satz“. ... Als du ein zweites Mal nach oben schaut, siehst du die Schrift nicht mehr. Aber du spürst deinen „Power-Satz“ in dir. ... Du fühlst dich ruhig und stark. ...

Du öffnest die Tür und trittst wieder hinaus in die belebte Stadt. ... Du merkst dir diese kleine Seitenstraße gut, so dass du zu dem Tempel des Schweigens zurückkehren kannst, wann immer du willst. ...

Ich werde jetzt von 5 langsam rückwärts zählen, und wenn ich bei 1 angelangt bin, öffnest du deine Augen.

## 2 - Material zum Entspannen

---

„Auftanken“ (nach Vopel, 1994)

Hinweis: ... bedeutet: kleine Pause

Die folgende Übung kann dir helfen, deinen „Energietank“ wieder aufzufüllen.

Stell dich bitte aufrecht hin und schließ die Augen ...

Bring deinen Körper in eine solche Position, dass du das Gefühl hast, gut ausbalanciert zu sein und bequem zu stehen.

Du atmest ruhig ein und aus ...

Du lässt deine Gedanken kommen und gehen wie Wolken, die vorbeiziehen ...

Du musst keinen Gedanken festhalten, du lässt sie einfach ziehen ...

Du lockerst alle Muskeln und bist entspannt ...

Jetzt stell dir vor, dass die Erde ein riesiger Energieball ist, aus dem du etwas abzapfen kannst, damit du dich stark und gut fühlst. Du kannst dir zum Beispiel vorstellen, dass die Energie summt und brummt, oder du kannst dir vorstellen, dass die Energie warm ist und leuchtet oder alles zusammen. ...

Lockere jetzt deine Füße und stell dir vor, dass die Energie in deine Füße einströmt. ... Lockere jetzt die Knöchel und lass die Energie die Beine hoch strömen. ... Lass Beine, Knöchel und Füße empfinden, wie die Energie aus der Erde durch sie hindurchströmt. ... Lass jetzt die Energie durch deinen Bauch und deinen ganzen Oberkörper fließen. ... Lass die Energie durch Arme und Hände fließen. ... Und jetzt lass die Energie noch weiter fließen durch deinen Kopf, die Augen, das Gehirn, bis oben zum Scheitel. ... Du fühlst jetzt den Energiestrom von der Erde bis zum Scheitel. ...

Du merkst dir diese Möglichkeit, dir Energie aus der Erde zu holen. Immer, wenn du deine Batterie aufladen willst, kannst du die Energie aus der Erde in den Körper überströmen lassen. Es ist immer genügend Energie da, du musst dir nur die Zeit dafür nehmen.

Ich werde jetzt von 5 langsam rückwärts zählen, und wenn ich bei 1 angelangt bin, öffnest du deine Augen.

### 3 - Material zum Entspannen

---

„Mit der Nase schreiben“ (nach Vopel, 1994)

Hinweis: ... bedeutet: kleine Pause

Heute arbeiten wir bei der Entspannung mit mehr Bewegung.  
Die folgende Übung kann dir helfen, deine Nackenmuskulatur zu entspannen  
und dadurch einen klareren Kopf zu bekommen.

Stell dich aufrecht und bequem hin, lass die Arme locker herabhängen  
und schließ die Augen ...

Du atmest ruhig ein und aus ...

Du lässt deine Gedanken kommen und gehen wie Wolken, die vorbeiziehen ...

Du musst keinen Gedanken festhalten, du lässt sie einfach ziehen ...

Du lockerst alle Muskeln und bist entspannt ...

Stell dir vor, dass deine Nase ein Bleistift ist. ... Dreh den Kopf nach links und schreibe deinen Vor- und Nachnamen mit großen Buchstaben in die Luft. ... Dein ganzer Kopf folgt der weichen Linie, die deine Bleistiftnase in die Luft malt. ... Jetzt beginn wieder links und zeichne große Kreise, die einander überlagern. ... Beginn wieder links und schreibe lauter große Achten. ... Jetzt schreib deinen „Power-Satz“ in die Luft. ...

Du stellst dich ruhig hin und spürst die Entspannung in deinem Nacken. ...

Ich werde jetzt von 5 langsam rückwärts zählen, und wenn ich bei 1 angelangt bin, öffnest du deine Augen.

## 4 - Material zum Entspannen

---

„Atemübung“

Hinweis: ... bedeutet: kleine Pause

Die Schülerinnen und Schüler sollen sich bei dieser Übung auf ihre Atmung konzentrieren und sich gleichzeitig umsichtig durch den Raum bewegen, ohne ihre Mitschüler zu berühren.

Alle stehen verteilt im Raum. Die Lehrerin spricht leise und langsam.

„Stellt euch vor, über eurem Kopf schwebt eine Seifenblase. Ihr sollt sie möglichst lange in der Luft halten. Spitzt euren Mund zu und pustet sie vorsichtig nach oben.

...

Geht langsam hinter der Seifenblase her.

...

Achtet darauf, dass ihr niemanden anstoßt.

...

Verliert eure Seifenblase nicht.

...

Holt zwischendurch immer wieder ganz tief Luft.

...

Pustet vorsichtig und gleichmäßig weiter.

...

Welche Farbe hat die Seifenblase in eurer Fantasie?

...

Schillert sie? Spiegelt sich das Licht in ihr?

...

Denkt daran, niemanden anzustoßen.

...

Pustet die Seifenblase noch einmal ganz hoch.

...

Langsam verschwindet sie in der Luft.

...

Atmet jetzt ganz gleichmäßig weiter und geht zu eurem Platz.

## 5 - Material zum Entspannen

---

„Unter dem Wasserfall“

Hinweis: ... bedeutet: kleine Pause

Die folgende Übung kann dir helfen, dich ruhig und stark zu fühlen.

...

Setz dich bitte bequem auf deinen Stuhl und schließ die Augen.

...

Du atmest ruhig ein und aus.

...

Du lässt deine Gedanken kommen und gehen wie Wolken, die vorbeiziehen.

...

Du musst keinen Gedanken festhalten, du lässt sie einfach ziehen.

...

Du lockerst alle Muskeln und bist entspannt.

...

Stell dir vor, du stehst am Ende eines einsamen Tales. Du bist allein.

...

Vor dir siehst du einen Wasserfall. Die Sonne strahlt ihn direkt an. Das Wasser sprüht und glitzert.

...

Du trägst deinen Badeanzug oder deine Badehose und trittst in das Becken unter das fallende Wasser. Du suchst dir eine Stelle, wo du gut und sicher stehen kannst.

...

Du hörst nur noch das Rauschen.

...

Du blinzelst mit den Augen und nimmst hinter dem Wasser das strahlende Sonnenlicht wahr.

...

Das Wasser spült alles Belastende, alles Schwierige von dir ab. Du spürst keine Angst mehr oder Sorge.

...

Mit jedem Atemzug atmest du ein bisschen mehr Anspannung aus.

...

Mit jedem Atemzug atmest du Kraft und Frische ein.

...

Du spürst die Lebendigkeit des Wassers, die Kraft des Sonnenlichts. Du badest in Wasser und Licht.

...

Langsam trittst du wieder an Ufer. Die Sonne beginnt, dich zu trocknen.

...

Ich werde jetzt von 5 langsam rückwärts zählen, und wenn ich bei 1 angelangt bin, öffnest du deine Augen.

## 6 - Material zum Entspannen

---

„Lichtkugel“

Hinweis: ... bedeutet: kleine Pause

Die folgende Übung kann dir helfen, dich ruhig und stark zu fühlen.

...

Setz dich bitte bequem auf deinen Stuhl und schließ die Augen.

...

Du atmest ruhig ein und aus.

...

Du lässt deine Gedanken kommen und gehen wie Wolken, die vorbeiziehen.

...

Du musst keinen Gedanken festhalten, du lässt sie einfach ziehen.

...

Du lockerst alle Muskeln und bist entspannt.

...

Stell dir vor, über dir schwebt eine Kugel, die wunderschönes Licht ausstrahlt.

...

Es schimmert weiß-golden.

...

Das Licht umfließt deinen Körper, es berührt jeden Teil von dir.

...

Du sitzt, wie von einem Mantel aus Licht umgeben.

...

Das Licht fühlt sich angenehm an, es macht dich leicht, es gibt dir jede Bewegungsfreiheit.

...

Es ist ein Schutzschild: Alles Negative und Unangenehme prallt von ihm ab.

...

Alles Helle und Warme dringt zu dir durch.

...

Es ist wie ein Mantel aus Licht. Du spürst ihn deutlich. Er macht dich groß und sicher.

...

Ich werde jetzt von 5 langsam rückwärts zählen, und wenn ich bei 1 angelangt bin, öffnest du deine Augen.

## 7 - Material zum Aufwärmen

---

„Der Samurai“

Die Übung gestaltet sich wie „Stein - Schere - Papier“ oder „Schnick - Schnack - Schnuck“, nur spielen nicht zwei gegeneinander, sondern die eine Hälfte der Klasse gegen die andere.

Jede Hälfte einigt sich leise auf eine Figur. Jede Mannschaft führt „ihre“ Figur **gemeinsam** aus. Sie steht dabei der anderen Mannschaft in Linie gegenüber.

Es gibt drei „Figuren“:

**Der Samurai**

tritt vor, schwingt sein Schwert von oben nach unten und schreit laut.

**Der Tiger**

tritt einen Schritt vor, zeigt seine Krallen und brüllt laut.

**Die alte Frau**

trippelt in kleinen Schritten nach vorn, hebt bittend die Hände und stöhnt.

Ergebnis:

Der Samurai „erschlägt“ den Tiger.

Der Tiger „frisst“ die alte Frau.

Die alte Frau weckt das „Mitleid“ des Samurai und besiegt ihn dadurch.

Bitte beachten Sie, dass zu Anfang alle die Figuren **gemeinsam „üben“**.

Das Spiel endet, wenn eine Partei dreimal gewonnen hat.

## 8 - Material zum Aufwärmen

---

„Fototermin“

Gemeinsame Pantomime der Klasse nach Anweisung durch die Lehrerin

„Mit unserem Körper können wir viel ausdrücken, ohne irgend etwas laut zu sagen. Darum geht es jetzt.

Stellt euch vor: Ich bin eine Fotografin und möchte von euch ein Klassenfoto machen. Ihr möchtet auf diesem Foto zeigen, dass ihr fürchterlich müde seid und euch schrecklich langweilt...

Versucht das jetzt durch eure Haltung auszudrücken! Bleibt einen Moment in dieser Haltung, als wenn ihr eingefroren wärt.

(Die Lehrerin tut so, als fotografiere sie die Klasse.)

Jetzt stellt euch vor, ihr findet alles, was wir hier machen, extrem ätzend. Ihr wollt mir zeigen, wie sauer ihr auf mich seid, dass eure Aggressivität gleich mit euch durchgeht...

Bitte einfrieren ( - Foto)

Jetzt stellt euch vor, ihr seid heute wahnsinnig gespannt auf den Unterricht. Das ist alles ganz toll hier. Ihr seid total interessiert und könnt die Arbeit gar nicht erwarten...

Bitte einfrieren ( - Foto)

Jetzt bleibt bitte in dieser Haltung für den Rest des Vormittags!

## 9 - Material zum Aufwärmen

---

„Verkehrsstau“

Laufspiel nach Anweisung durch die Lehrerin im Sitzkreis

Allen Schülern wird eine Automarke zugeordnet nach folgendem Schema:

Die ersten 5 Schüler bekommen z.B. Audi - Daimler - VW - Opel - Ford.

Die zweiten 5 Schüler bekommen die gleichen Automarken - usw.

Die Lehrerin steht im Kreis (ohne eigenen Stuhl) und ruft eine Marke, die entsprechenden Schüler müssen sich daraufhin einen neuen Platz suchen.

Einen der dabei kurz frei werdenden Plätze besetzt die Lehrerin.

So bleibt ein Schüler übrig, der dann die nächste Runde eröffnet.

Auf das Kommando „Verkehrsstau“ hin müssen sich alle gleichzeitig einen neuen Platz suchen.

# 10 - Material zum Aufwärmen

---

„Marktplatz“

pantomimische Begrüßungsübung nach Anweisung durch die Lehrerin

„Bewegt euch durch den Raum, so als würdet ihr durch eine fremde Stadt gehen, in der ihr keinen Menschen kennt - rings um euch nur Fremde. Ihr seht sie kaum an, habt den Blick gesenkt oder schaut durch die anderen hindurch.

...

Jetzt trifft ihr ab und zu jemanden, den ihr flüchtig kennt, begrüßt ihn nebenbei locker und geht weiter.

...

Jetzt trifft ihr einen Bekannten, den ihr ganz gut kennt. Ihr wechselt einige Worte miteinander und geht dann weiter.

...

Jetzt trifft ihr jemanden, mit dem ihr sonst oft zusammen seid, z.B. jemanden von euren Geschwistern; ihr fragt euch, was ihr hier macht, berichtet es und geht dann weiter.

...

Jetzt trifft ihr euren besten Freund oder eure beste Freundin. Ihr freut euch riesig darüber und begrüßt euch so richtig herzlich.“

# 11 - Material zum Aufwärmen

---

„Die endlose Geschichte“

(Diese Übung wird am besten mit einer mit „talking feather“ durchgeführt. Die Indianer Nordamerikas benutzten in ihren Besprechungen solch eine besonders schöne Feder, um das Rederecht jeweils an den nächsten weiterzugeben.

Wenn keine Feder zur Verfügung steht, genügt sicher auch ein „sprechendes Kreidestück“ oder ein „sprechender Schnürsenkel“.)

Die Lehrerin leitet -selbst mit im Kreis sitzend - die Geschichte ein, führt eine Person ein und gibt die Feder und damit das Erzählrecht an einen Schüler weiter. Der sollte die Geschichte ebenfalls weiterführen, bis eine neue Figur auftaucht und dann weitergeben.

Es können sicher nicht alle Schüler drankommen. Die Geschichte endet nach einer angemessenen Zeitspanne oder wenn die Lehrerin merkt, dass die „Luft raus ist“.

Beispiel für den Beginn:

Gestern kam ich von der Schule nach Hause. Schon von weitem sah ich vor unserem Haus einen kleinen Menschauflauf. Kaum hatte ich mein Auto geparkt, kam jemand auf mich zugelaufen. Laut lachend schwenkte er die Arme und rief: „Herzlich willkommen, wir haben alle schon auf Sie gewartet.“

Es war ... (Name eines Schülers).

Feder weitergeben an den genannten Schüler ... usw.

# 12 - Material zum Aufwärmen

---

„Adlerauge“

Die Schüler stehen sich in zwei Reihen (A und B) gegenüber, Abstand ca. 2m.

Jeder schaut seinen Gegenüber genau an und merkt sich möglichst viele Einzelheiten. Auf ein Zeichen der Lehrerin hin drehen sich die Schüler A um, die Schüler B verändern an sich drei Dinge (z.B. Scheitel auf die andere Seite / Ring an anderen Finger / deutlich veränderte Körperhaltung / Knopf auf ...).

Nach kurzer Zeit drehen sich die Schüler A auf ein Zeichen hin wieder um und versuchen, die Veränderungen festzustellen. Die Paare tauschen sich über das Ergebnis aus

Anschließend Rollentausch, eventuell Wiederholung

# Mobile

beweglich  
verbunden  
verbindlich  
bewegt

## SOKO

Anleitungen und Material

# Schritt: 0

Titel: Begrüßung

---

Hintergrund:

Es ist wichtig, den Schülern feste Zeiten für die SOKO-Stunden vorzugeben. Ein mehr zufälliges „Einschieben“ der Stunden entwertet sie.

Viele Übungen lassen sich in gängiger Sitzordnung nicht durchführen.

Jeder Schüler benötigt an Material:

- ♦ ein DIN-A-4 Heft mit weißen, unlinierten Seiten und Linienblatt
  - ♦ Farbstifte
  - ♦ Schere
  - ♦ Uhu
- 

Vorgehen:

Der Hinweis auf das nötige Material sollte rechtzeitig vorher erfolgen, so dass das Material zur ersten Stunde mitgebracht werden kann.

Mitteilung des Zeitplans an die Schüler: „In diesen Stunden haben wir in den nächsten Wochen SOKO ....“

Hinweis an die Schüler:

Bitte stellt jetzt und jeweils vor der SOKO-Stunde die Bänke um:

Stühle als Stuhlkreis, Tische dahinter längs den Wänden

(so dass die Schüler, wenn sie sich samt Stuhl umdrehen, zum Schreiben an einem Tisch sitzen)

# Schritt: 1

Titel: Einführung

---

Hintergrund: Soziale Kompetenz meint selbstsicheres, situationsangemessenes Verhalten mit langfristig positiven Konsequenzen

---

Vorgehen:

Ihr könnt in diesen **SOKO-Stunden** lernen, euch selbstsicher und „sozial kompetent“ zu verhalten. Das meint ein selbstsicheres Verhalten, das für euch auch auf lange Sicht gute Folgen hat.

Hefteintrag „SOKO“

Natürlich klappt das dann noch nicht immer, aber „immer öfter“.  
Die Leute, die dieses Training entwickelt und ausprobiert haben, glauben, dass selbstsicheres Verhalten nicht angeboren ist, sondern gelernt werden kann. Dazu muss man wissen, wie das geht, und dann ganz viel üben.

Dazu passt dieses Bild:

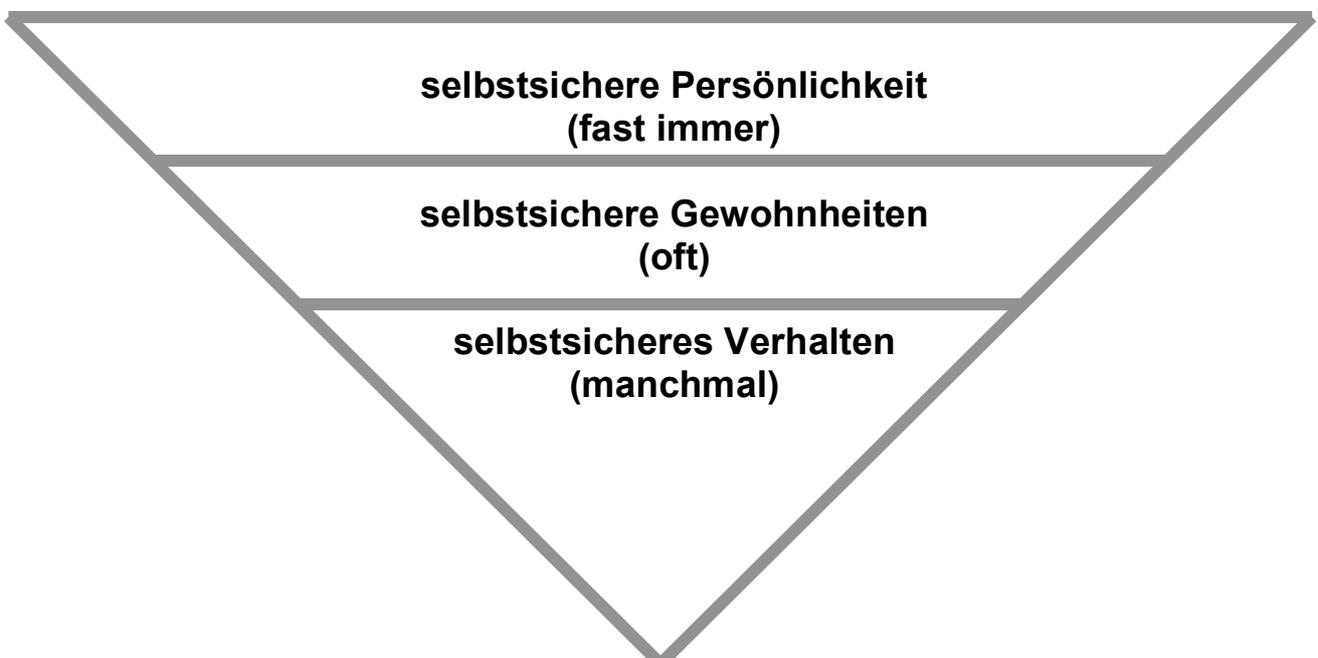
Tafelanschrift: „Selbstsicherheitspyramide“ s.u.

Hefteintrag

---

Material:

SOKO =  
Soziale Kompetenz =  
selbstsicheres Verhalten mit langfristig guten Folgen



# Schritt: 2

Titel: Skulptur mit Auswertung

---

Hintergrund:

Die Methode stammt aus der Familientherapie. Sie dient dazu, komplexe Zusammenhänge auf einfache Weise sichtbar, greifbar und fühlbar zu machen.

---

Vorgehen:

Zwei Schüler bilden das „Material“.

Die Lehrerin ist „Bildhauerin“ und gestaltet die Skulptur mit dem o.a. Titel.

Schüler A.:

selbstsicher  
engagiert  
gut vorbereitet  
aufrecht

Haltung zeigt: Packen wir's an!

Schüler B.:

unsicher  
eingeschüchtert  
überfordert  
zusammengesackt

Haltung sagt: Das schaffe ich nie!

## 1. Beschreibung

Die Klasse beschreibt die Skulptur, trägt Wahrnehmungen und auch Interpretationen zusammen.

## 2. Darstellerbefragung

Die beiden Darsteller(innen) werden (jetzt erst!) „erlöst“ und einzeln befragt, bevor sie wieder auf ihre Plätze gehen:

- Wie fühltest du dich in der Position?
- Wo gibt es (körperliche) Anspannung / Verkrampfung?

## 3. Überleitung zu Schritt 3:

Wir schauen uns das Ganze genauer an, „von innen und von außen“.

# Schritt: 3

Titel: Verhaltensanalyse

---

Hintergrund:

Die Methode verdeutlicht den Zusammenhang zwischen Denken - Fühlen - Handeln

---

Vorgehen:

1. Tafelbild ( Raster s.u.) entwickeln
  2. Klassengespräch (Brainstorming)
    - Was hat Schüler A in der Situation wohl gedacht?  
→ sammeln, anschreiben
    - Was hat Schüler A ...geföhlt?  
→ sammeln, anschreiben
    - Was hat Schüler A dann nachher wohl getan, wie ist es ihm ergangen?  
→ sammeln, anschreibenerst danach:  
gleicher Ablauf zu Schüler B
  3. Zusammenfassung durch die Lehrerin und Tafelanschrift
  4. Hefteintrag der Tafelanschrift
- 

Material:

	Gedanken	Geföhle	Handlungen
Schüler A			
Schüler B			

Tafelanschrift: **Was wir denken und föhlen bestimmt unser Handeln.  
Was wir denken und föhlen können wir verändern.**

# Schritt: 4

Titel: Übung zur Selbstverbalisation („günstige Gedanken“)

---

Hintergrund:

Transfer - Übung

Es geht um die Verknüpfung von kognitiver, emotionaler und motorischer Ebene.

---

Vorgehen:

1. **Lehrerin liest den Text vor.**  
(s. Materialbogen)  
Gleichzeitig:
2. **Einzelarbeit:**  
Bei jedem Stopp werden die eigenen Gedanken aufgeschrieben.
3. **Partnerarbeit:**  
(Anweisung in einer dem Alter angemessenen Form - in unteren Klassen als Tafelanschrift)
  1. gegenseitige Information - Was haben wir notiert?
  2. Welche Gefühle lösen die jeweiligen Gedanken bei mir aus?
  3. Wie würde ich mich dementsprechend verhalten?
  4. Sind die aufgeschriebenen Gedanken günstig oder ungünstig für selbstsicheres Verhalten?
4. **Gespräch im Plenum:**  
Sammeln von Beispielen für „günstige Gedanken“  
Sammeln von Beispielen für „ungünstige Gedanken“  
  
Gibt es Möglichkeiten, ungünstige Gedanken zu verändern? Wie?  
Was sind günstige und ungünstige Sätze?  
  
Gute Beispiele:  
Tafelanschrift und Hefteintrag
5. **Einzelarbeit:**  
Ich denke mir aus und formuliere

## Mein „Power - Satz“

Hefteintrag, eventuell schön gestalten, ausmalen ...

## Material zu Schritt: 4

---

### Situationsbeschreibung

Stell dir vor, du erhältst vor der großen Pause durch deine Klassenlehrerin den Auftrag, direkt nach der Pause zum Schulleiter zu kommen.

Was schießt dir als erstes durch den Kopf?

STOP

Du gehst mit deinen Mitschülerinnen und Mitschülern in die Pause. Zwischendurch denkst du häufig an den Termin.

Was geht dir durch den Kopf?

STOP

Es schellt. Du gehst in die Schule und bewegst dich in Richtung Schulleiter. Vor der Tür musst du einige Minuten warten.

Was denkst du jetzt?

STOP

Die Tür öffnet sich, der Schulleiter lächelt dich an und sagt: „Schön, dass du gleich gekommen bist, ich wollte mit dir über deinen Artikel in der Schülerzeitung sprechen.

Den fand ich toll.“

# Schritt: 5

Titel: Entspannungsübung mit Einführung

---

Hintergrund:

Die erarbeiteten Inhalte sollen auch emotional verankert werden.

(Entspannungs- oder Imaginationsübungen können von Schülern auch außerhalb der Schule selbstständig durchgeführt werden.)

Eine Entspannungsübung

- ♦ kann helfen, ruhig zu werden bei Anspannung
  - ♦ ist eine Möglichkeit, den positiven Gedanken oder „Power-Sätzen“ Raum zu geben
  - ♦ ist nicht für jeden Menschen gleich gut, manchen hilft sie sehr, anderen gar nicht
- 

Vorgehen:

## 1. Überleitung:

Wir haben gesehen, welche günstigen oder ungünstigen Gedanken man in einer solchen Situation haben kann. Eure eigenen habt ihr herausgefunden.

Eine Möglichkeit, uns an günstige Gedanken zu erinnern, sind Entspannungsübungen.

## 2. Einführung von Entspannungsübungen

Textvorschlag

Manche von euch kennen solche Übungen sicherlich schon, für andere sind sie neu. Manche machen so etwas sehr gern, weil sie es schön finden und es ihnen hilft. Andere finden solche Formen der Entspannung nicht so gut. Ich möchte euch jetzt auffordern, euch auf diese Übung einfach einmal einzulassen zu gucken, wie es euch damit geht. Ihr habt also jetzt die Chance, mit euch selber ein kleines Experiment zu machen. Anschließend sehen wir dann, ob es geklappt hat.

Ich werde euch gleich bitten, die Augen zu schließen. Das ist für den einen oder die andere von euch vielleicht nicht ganz einfach, wenn so viele andere im Raum sind. Wer das nicht kann, lässt die Augen auf. Es ist aber hilfreich, sich dann einen Punkt auf dem Boden oder an der Wand zu suchen, auf den ihr schaut. Das erleichtert die Konzentration.

Wenn zwischendurch einer von euch z.B. dauernd lachen oder husten muss - das kann passieren - , dann soll der doch einfach leise hinausgehen, um die anderen nicht zu stören.

Also versucht es einfach einmal.

## 3. Text vorlesen (s. z.B. Entspannungsübung 1: „Tempel des Schweigens“)

## 4. Auswertung / Rückmelderunde

Konntest du dich darauf einlassen?

Angenehm oder unangenehm?

Wie war das für dich, konntest du dich entspannen?

# Schritt: 6

Titel: kurze Wiederholung

---

Vorgehen:

Im Klassengespräch werden die wichtigsten Inhalte von Doppelstunde 1 wiederholt.

# Schritt: 7

Titel: Rollenspiel „Mein Platz im Zug“

---

Hintergrund:

Klärung: Was ist „unsicheres“, „aggressives“ und „selbstsicheres“ Verhalten?

---

Vorgehen:

## 1. Rollenspiel

Lehrerin und 4 Schüler

- ♦ Die 4 Schüler setzen sich wie in einem Zugabteil paarweise gegenüber.
- ♦ Die Lehrerin spielt nacheinander dreimal eine Szene.

Thema/Inhalt: Sie hat eine Platzreservierung im Zug; ihr Platz ist besetzt.

a - unsicheres Verhalten

(kein Äußern des Bedürfnisses, keine Blickkontakt, eingezogene Schultern ..., s. Material.)

b - aggressives Verhalten

(schreien, Übergriffe, unhöfliche Sprache ..., s. Material.)

c - selbstsicheres Verhalten

(aufrechte Haltung, klares Äußern des Wunsches ..., s. Material.)

## 2. Auswertung

- ♦ Befragung der Spieler

Was habt ihr gedacht in der ersten Szene, was in der zweiten, in der dritten?

- ♦ Befragung des Plenums und Entwicklung des Tafelbildes, zunächst ohne Überschriften (s. Material)

Notiert werden Schülerbeobachtungen zu den drei Typen (Stimme, Formulierungen, Mimik, Gestik, Haltung ...).

## 3. Überschriften finden,

die das jeweilige Verhalten charakterisieren.

Angeschrieben werden die Begriffe „unsicher“ - „aggressiv“ - „selbstsicher“

## 4. ggf. Ergänzung der Tabelle

durch Lehrerin (s. Material)

## 5. Hefteintrag

# Material zu Schritt: 7

---

(orientiert an Hinsch / Pfingsten, 1998)

Merkmal	unsicher	aggressiv	selbstsicher
Stimme	entweder: Schweigen oder: leise, zaghaft	brüllend, schrei- end	laut und deutlich, klar
Formulierung	unklar, vage, ausweichend	drohend, beleidig- end	eindeutig
Inhalt	keine oder über- flüssige Erklärun- gen, Bedürfnisse werden nicht ge- äußert, Gefühle werden indirekt ausgedrückt, Be- nutzung von „man“ (statt „ich“)	keine Erklärung, keine Begründung, Drohungen, Beleidigungen, Kompromisslosig- keit, Rechte ande- rer werden igno- riert	präzise Begrün- dung, Ausdrücken eigener Bedürf- nisse, Benutzung von „ich“, Gefühle werden direkt ausgedrückt
Gestik, Mimik	kaum vorhanden oder verkrampft, kein Blickkontakt	unkontrolliert, drohend, wild ges- tikulierend, kein Blickkontakt oder anstarrend	unterstreichend, lebhaft, entspann- te Körperhaltung, Blickkontakt

## Schritt: 8

Titel: Beispielgeschichte - „Selbstsicher?“

---

Hintergrund:

Schülern fällt es oft schwer, zwischen aggressiven und selbstsicheren Verhaltensweisen zu unterscheiden. Als Hilfe bietet es sich an, zur Differenzierung die Kognitionen und die langfristigen Konsequenzen einzubeziehen.

---

Vorgehen:

1. Vorlesen der Geschichte
2. Auswertung im Klassengespräch / Rundgespräch
3. Tafelanschrift:

**aggressiv ist nicht selbstsicher**

4. Hefteintrag
- 

Material: Geschichte „Immer schön cool!“

Jenny schlendert durch die Stadt. Sie hat Langeweile. Freunde gibt es nicht, und die Leute, mit denen sie sonst manchmal „abhängt“ - wie sie sagt - , wollen sie heute nicht dabeihaben. So ist sie allein unterwegs und will „mal gucken, was so abgeht in der Stadt“.

Sie steht gerade vor der Eisdiele im Gedränge, als sie angerempelt wird. „Kannst du nicht aufpassen, du Arschloch“, ruft Jenny und schaut sich nach dem Mann um, der sich weiter durch´s Gewühl kämpft.

Jenny bekommt ihr Eis und bezahlt mir einem 5-Euro-Schein. „Hast du´s nicht kleiner“, fragt die Eisverkäuferin. „Du spinnst wohl, du Schlampe“, sagt Jenny, „musst du für Wechselgeld sorgen oder ich?“ „Jetzt bleib mal ganz locker“, ruft ein älterer Mann hinter ihr, „du brauchst doch nicht gleich auszuflippen.“ Jenny sieht rot. „Was haben die bloß alle gegen mich?“ denkt sie. „Ich habe denen doch nichts getan.“ Sie dreht sich um: „Es geht dich gar nichts an, ob ich ausflippe, du Scheißkerl“, brüllt sie, „halt gefälligst deine Schnauze.“ Sie knallt ihm ihr Eis vor die Füße, verzichtet auf ihr Wechselgeld und haut ab.

„Ganz typisch“, denkt sie während sie wegläuft, „immer hacken alle auf mir rum. Erst rempelt mich einer an, dann die blöde Eisverkäuferin und dann auch noch der andere Idiot. Alle sind gegen mich!“ Vor Wut kommen ihr die Tränen. Jenny schluckt. „Hoffentlich sieht das keiner.“ -

Sie schluckt noch einmal und geht jetzt wieder ganz langsam. „Immer schön cool bleiben“, sagt sie sich, „die kriegen mich nicht klein, diese Schweine.“

## Schritt: 9

Titel: - Gruppenarbeit am Arbeitsblatt - Klassengespräch

---

Vorgehen:

In Gruppen zu viert Beispielfälle diskutieren (s. Arbeitsblatt) und entscheiden

Anschließend: Auswertung und Diskussion im Plenum

---

Material:

Arbeitsblatt (Sie brauchen Kopien: Ein Viertel-Klassensatz)

# Material zu Schritt: 9 - selbstsicher oder aggressiv/unsicher ?

	Situation	Reaktion
1	Du sitzt an den Mathematik - Hausaufgaben und weißt überhaupt nicht weiter. Dir fällt auch niemand ein, den du anrufen könntest. Du sagst zu dir selbst:	Ich bin doch einfach blöd. Ich weiß überhaupt nicht, wo ich hier anfangen oder weitermachen soll oder wie das alles geht.
2	Ein Mitschüler möchte sich heute Nachmittag mit dir treffen. Du hast dich schon zweimal mit ihm getroffen und gemerkt, dass du ihn nicht so recht magst. Du sagst:	Ich hab im Moment so viel zu tun. Ich glaube nicht, dass ich heute Nachmittag Zeit habe.
3	Dein Vater bittet dich, ihm heute Nachmittag im Geschäft zu helfen. Du lehnt höflich ab, weil du dringend für die Schule arbeiten musst. Dein Vater sagt:	Also du bist auch nie da, wenn man dich braucht. Immer dreht sich bei dir alles nur um dich.
4	Dein Bruder möchte ein Fußballspiel im Fernsehen sehen. Gleichzeitig läuft ein Film, auf den du dich schon seit langem gefreut hast. Du sagst:	Ja, hm, okay, dann schau dir das Fußballspiel an. Ich hätte zwar gern den Film gesehen, aber ich kann ja auch an den Computer gehen.
5	Du telefonierst. Deine kleine Schwester hat dich schon dreimal unterbrochen. Du hast sie jedes mal freundlich gebeten, dich nicht zu unterbrechen. Jetzt kommt sie wieder an. Du sagst:	Ich kann dir jetzt wirklich nicht zuhören und gleichzeitig telefonieren. Ein paar Minuten noch, dann können wir uns unterhalten.
6	Deine Mutter hat schon öfter deine Kleidung und dein Aussehen kritisiert, wenn ihr bei Bekannten zu Besuch wart. Du sagst:	Es verletzt mich, wenn du mein Äußeres in Gegenwart anderer Leute kritisierst. Wenn du mir dazu was sagen möchtest, dann tu das doch bitte, wenn wir allein sind.
7	Deine Freundin hat sich schon öfter etwas Geld von dir geliehen und nicht zurückgegeben. Heute bittet sie wieder um etwas Geld. Du möchtest ihr nichts geben und sagst:	Also das ist doch die Höhe! Dauernd kommst du an! Ich denke gar nicht dran, dir irgendwann noch mal was zu geben.
8	Dein Bruder knallt nachts beim Heimkommen immer die Türen, was dich unheimlich stört oder aufweckt. Du sagst:	Bitte knall nachts nicht so mit den Türen. Das stört mich furchtbar, und ich kann nachher nicht wieder einschlafen
9	Du kommst morgens in die Schule. Dein Freund erwartet dich, weil er wieder die Mathe-Hausaufgaben abschreiben will. Dir geht der faule Kerl auf die Nerven. Du sagst:	Ich kann dir die Sachen heute wirklich nicht geben. Ich glaube, die Ergebnisse sind ziemlich falsch und das würde auffallen.

10	Du bist der Kleinste in der Klasse. Dein Lehrer fordert dich auf, Kreide zu holen. Er sagt, das müsse immer der Kleinste machen, denn vom Bewegen wächst man schneller. Du sagst:	Gut, ich gehe, aber nächstes Mal geht ein anderer, denn Ihre Begründung finde ich beleidigend.
11	Deine ältere Schwester sagt zu dir im Weggehen: „Ich habe Mama versprochen, dass du heute noch einkaufen gehst, denk dran!“ Du sagst:	Du hast ja wohl ein Rad ab, du kannst doch nicht einfach für mich was versprechen, ohne mit mir zu reden! Mama kann ihren Einkauf auch alleine hinkriegen.
12	Deine Klassenlehrerin sagt zu dir: „Also bei deinen Leistungen, das geht so nicht bis zur zehnten Klasse glatt durch ohne Wiederholung“ Deine Reaktion:	Du brichst in Tränen aus.

# Schritt: 10

Titel: Entspannungs- oder Aufwärmübung

---

Hintergrund:

s. Schritt 5

Außerdem:

Sollte die Situation in der Klasse für eine Entspannungsübung ungeeignet sein, können Sie alternativ manchmal auch eine Aufwärmübung einsetzen.

---

Vorgehen:

Bitte wählen Sie eine der Vorlagen (hinter den Stundenübersichten)!

# Schritt: 11

Titel: kurze Wiederholung

---

Vorgehen:

Im Klassengespräch werden die wichtigsten Inhalte der Doppelstunden 1 und 2 wiederholt.

# Schritt: 12

Titel: „Das Wundermittel“

---

Hintergrund:

Kreativ - spielerische Anwendung  
Handeln steht im Vordergrund

---

Vorgehen:

(Sie brauchen Kopien des Materialbogens: 7 Stück)

1. **Gruppenbildung**  
(vier bis sechs Schüler)
  
2. **kurze Einführung:**  
Jede Gruppe besteht aus Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern einer Werbeagentur. Ich bin Vertreterin der Pharmaindustrie und gebe euch folgenden Auftrag: (s. Material)
  
3. **Jede Werbeagentur (Gruppe) erhält ein Auftragsformular.**
  
4. **Gruppenarbeit**  
(mindestens 60 Minuten, wahrscheinlich mehr)
  
5. **Präsentation**  
der Ergebnisse im Plenum

## Material zu Schritt: 12

---

# Das Wundermittel

Nach jahrelangen Forschungsarbeiten und Experimenten ist es uns endlich gelungen, einen atemberaubenden Stoff zu entwickeln, den man ohne zu übertreiben als Wundermittel bezeichnen könnte.

Dieser Stoff macht aus unsicheren und aggressiven Verhaltensweisen selbstsichere. Er beeinflusst das Denken, Fühlen und Handeln.

Das Tolle dabei: In klinischen Tests konnten wir einwandfrei nachweisen, dass es keine Nebenwirkungen gibt. Außerdem konnten wir überraschenderweise feststellen, dass dieser Stoff nicht abhängig machen kann.

Leider konnten wir uns bisher nicht auf eine Einnahmeform einigen (Tabletten, Tropfen, Kekse ...), auch der Name bereitet uns noch Kopfzerbrechen. Daher freuen wir uns auf die Zusammenarbeit mit Ihrer Werbeagentur.

### Ihr Arbeitsauftrag:

Entscheiden Sie sich für eine **Einnahmeform**, eine **originelle Verpackung** und einen **Namen**. Fertigen sie doch bitte eine **Skizze (Werbeplakat)** oder ein **Muster** davon an. Außerdem sollen Sie einen etwa fünfminütigen **Werbespot** entwickeln. Überzeugen Sie darin die Verbraucher und Verbraucherinnen von den Vorteilen und regen Sie diese zum Kauf an. Sicherlich ist es notwendig, beispielhaft zu zeigen, wie dieser Stoff sich auf das Denken, Fühlen und Handeln auswirkt und was er im Leben der Käufer verändern kann.

Ihre Arbeitszeit beträgt: 60 Minuten, also bis ...

# Schritt: 13

Titel: Entspannungs- oder Aufwärmübung

---

Hintergrund:

s. Schritt 5

---

Vorgehen:

Bitte wählen Sie eine der Vorlagen (hinter den Stundenübersichten)!

# Schritt: 14

Titel: kurze Wiederholung

---

Vorgehen:

Im Klassengespräch werden die Verhaltensmerkmale von selbstsicherem Handeln wiederholt.

# Schritt: 15

Titel: Geschichte erzählen

---

Hintergrund:

selbtsicheres Verhalten üben einschließlich positiver Selbstinstruktion

---

Vorgehen:

1. Hinweis auf spannende, anspruchsvolle Aufgabe
2. Innen- und Außenkreis bilden (innen: 8 „Mutige“)
3. Schüler im Innenkreis schreiben 5 beliebige Begriffe auf
4. Zettel werden eingesammelt
5. Lehrerin fordert einen Schüler direkt auf, aufzustehen:  
„Du bekommst gleich von mir einen Zettel mit den 5 Begriffen.  
Deine Aufgabe ist es, aus dem Stegreif eine Geschichte zu erzählen,  
in der diese 5 Begriffe vorkommen. Das sollst du möglichst selbstsicher  
tun. Du sollst 2 Minuten reden (Redezeit bei jüngeren Schülern 90 Sek.).  
  
Vorher hast du einen Moment Zeit, dich an deinen „Power-Satz“ zu  
erinnern und tief durchzuatmen.“
6. Schüler erhält Blatt und redet  
Nach 2 Minuten: Stopp
7. Sofort anschließend gleiches Vorgehen mit den anderen 7 Schülern
8. Befragung der 8 Akteure:  
Wie war das für dich? Hat dir dein „Power-Satz“ geholfen?  
Wie sicher oder unsicher hast du dich selbst eingeschätzt?
9. Auswertung im Plenum  
Wie wirkte X auf euch? Was habt ihr wahrgenommen?  
Haltung? Mimik? Stimme? Gestik?

Anmerkung:

Die Schüler im Außenkreis können auch begrenzte Beobachtungsaufträge bekommen. D.h. einige beobachten den Akteur X, andere Y usw., oder einige achten grundsätzlich auf die Stimme, andere auf die Haltung usw.

---

Material:

Jeder Schüler im Innenkreis braucht ein Blatt und einen Stift.

## Schritt: 16

Titel: Rollenspiel mit Lehrerin - „selbtsicheres Verhalten“

---

Hintergrund:

Einführung des ersten Situationstyps „Recht durchsetzen“

---

Vorgehen:

- 1. Einführung**  
Bisher haben wir selbtsicheres Verhalten geübt und uns angeschaut, wie das geht. Es kann aber passieren, dass ich auf jemanden stoße, der es mir sehr schwer macht, auch wenn ich im Recht bin.  
Wir schauen uns das jetzt mal im Rollenspiel an.
- 2. Rollenspiel**  
Lehrerin ist eine Verkäuferin, die sich weigert, eine CD umzutauschen. Schüler ist Kunde mit schadhafter CD und Kassenbon, verhält sich selbtsicher
- 3. Auswertung**  
anhand vorbereiteter Tafelanschrift (hinter Klapptafel, s.u.)  
Welche Verhaltensweisen kamen im Rollenspiel vor, welche nicht?
- 4. Hefteintrag**

---

Material: Tafelanschrift

## Recht durchsetzen

**Vor der Situation:**

**Durchatmen, „Power-Satz“ anwenden, ...**

- 1. laut und deutlich reden**
- 2. Blickkontakt**
- 3. entspannte Körperhaltung**
- 4. Erwartungen, Forderungen, Wünsche in „Ich-Form“**
- 5. Erst sagen, was ich will, dann warum**
- 6. keine Entschuldigungen**
- 7. Forderung wiederholen**

# Schritt: 17

Titel: Rollenspiele „selbtsicheres Verhalten“ im Plenum

---

Hintergrund:

Übung, praktische Umsetzung

---

Vorgehen:

1. **Schüler wiederholen das Rollenspiel**  
(mehrere Durchgänge),  
vorher Erinnerung an „Power-Satz“
  
2. **Die Auswertung**  
sollte ausführlich erfolgen und bei den einzelnen eingehen auf
  - ♦ Wortwahl,
  - ♦ Tonfall,
  - ♦ Mimik,
  - ♦ Gestik,
  - ♦ Körperhaltung.

Da hier zum ersten Mal das Verhalten einzelner Schüler genau angeschaut wird, ist wertschätzendes Verhalten auf Seiten der Lehrerin besonders wichtig, ebenso das Unterbinden von spöttischen oder abfälligen Bemerkungen.

# Schritt: 18

Titel: Rollenspiele in Gruppen zum Thema „selbstsicher Recht durchsetzen“

---

Hintergrund:

Übung, Vertiefung ohne „strenges“ Plenum, Übungsmöglichkeit für alle

---

Vorgehen:

1. **Gruppenbildung: jeweils 5 Schüler**
2. **Arbeitsauftrag**
  - ♦ Recht durchsetzen üben
  - ♦ jeweils 2 Spieler und 3 Beobachter
  - ♦ Jeder sollte wenigstens einmal die Rolle „Recht durchsetzen“ gespielt haben.
3. **Alternativsituationen benennen (s. Material)**
4. **Gruppe entscheidet,**  
welche Situation sie spielt
5. **Die Gruppen spielen**  
und werten nach jedem Durchgang aus  
anhand der Kriterien (s. Tafel bzw. Heft)

---

Material:

Als Alternativsituationen (Recht durchsetzen) eignen sich z. B.:

- ♦ Falsches Wechselgeld  
Mit 100 Euro bezahlt - auf 10 Euro zurückbekommen
- ♦ Eisdielen  
Nussbecher bestellt - Erdbeerbecher bekommen

## Schritt: 19

Titel: Vorführung der Ergebnisse von Schritt 18

---

Vorgehen:

Jede Gruppe führt ein gelungenes Rollenspiel noch einmal im Plenum vor und erzählt, was dazu in der Gruppe gesagt worden ist.

# Schritt: 20

Titel: Entspannungs- oder Aufwärmübung

---

Hintergrund:

s. Schritt 5

---

Vorgehen:

Bitte wählen Sie eine der Vorlagen (hinter den Stundenübersichten)!

# Schritt: 21

Titel: kurze Wiederholung

---

Vorgehen:

Im Klassengespräch werden die wichtigsten Inhalte der Doppelstunde 4 wiederholt.

# Schritt: 22

Titel: Partnerarbeit - Erzähleinheit

---

Hintergrund:

Transfer

---

Vorgehen:

Partnerarbeit:

- 1. Die Schüler erzählen**  
sich gegenseitig eine Situation, in der sie zwar im Recht waren, sich aber nicht durchsetzen konnten.
- 2. Sie überlegen gemeinsam,**  
wie sich jeder von ihnen hätte erfolgreicher verhalten können (Gedanken - Gefühle - Handlungen)

## Schritt: 23

Titel: Partnerarbeit - Erstellung eines Comics

---

Hintergrund:

Transfer, kreativer Umgang mit den Inhalten

---

Vorgehen:

Die Partner einigen sich auf eine Geschichte und stellen sie mit dem fiktiven positiven Ausgang als Comic dar.

Auch Gedanken und Gefühle sollen dargestellt werden.

(Hinweis: Als Ansporn könnte eine Ausstellung der schönsten Ergebnisse im Forum der Schule in Aussicht gestellt werden.)

---

Material:

Zeichenpapier und Buntstifte

# Schritt: 24

Titel: Vorstellung der Ergebnisse

---

Vorgehen:

Die Paare präsentieren ihre Comics

- ♦ entweder in kleinen Gruppen
- ♦ oder als Ausstellung in der Klasse
- ♦ oder einzeln vor dem Plenum.

Dauer der Präsentation je nach Alter und Situation

---

Material:

Tesakrepp

# Schritt: 25

Titel: Entspannungs- oder Aufwärmübung

---

Hintergrund:

s. Schritt 5

---

Vorgehen:

Bitte wählen Sie eine der Vorlagen (hinter den Stundenübersichten)!

# Schritt: 26

Titel: kurze Wiederholung

---

Vorgehen:

Im Klassengespräch werden die wichtigsten Inhalte der Doppelstunden 4 und 5 wiederholt.

## Schritt: 27

Titel: Selbst- und Fremdeinschätzung in der Klasse

---

Hintergrund:

Selbst- und Fremdeinschätzung klaffen oft drastisch auseinander. Die Übung bietet eine Möglichkeit der Überprüfung und ggf. Korrektur bezüglich eines klar umgrenzten Verhaltensbereichs (hier: „Recht durchsetzen“)

---

Vorgehen:

In der Mitte liegt ein Stapel aus Karten, die aus dem beiliegenden Materialbogen gewonnen werden. Die Lehrerin zieht die erste Karte, liest die Situation vor und fragt einen Schüler, wie er sich in der beschriebenen Situation verhalten würde. Bevor der Gefragte antwortet, sollen sich zuerst die Mitschüler äußern und sagen, welche Reaktion sie vom Befragten erwarten. Erst am Ende antwortet der Befragte selbst. Er darf die nächste Karte ziehen, usw.

Wichtige Hinweise:

- ♦ Die Lehrerin hat die Möglichkeit, den Befragten jeweils am Ende emotional zu entlasten (z.B.: „Das waren ja viele gegensätzliche Einschätzungen. Hat dich das überrascht, verärgert, irritiert...?“)
- ♦ Für die Fremdeinschätzung gelten drei Regeln:
  1. direkte Ansprache des Befragten  
(Also: Ich glaube, **du** würdest ...  
statt: **Der** würde doch bestimmt ...)
  2. Ich-Form  
(**Ich** glaube, denke, meine ...  
Jemand anders, besonders du selbst, kann das ganz anders sehen)
  3. Keine Entwertung  
(z.B. Du bist immer so doof ...)

Spielregeln in jüngeren Klassen:

Wer Regel 1 oder 2 verletzt wird (von allen) korrigiert.

Wer Regel 3 verletzt darf sich an der nächsten Runde nicht beteiligen.

---

Material:

Kartenspiel „Was tust du?“

Für dich ist es sehr wichtig, in der Mathestunde alles genau mitzubekommen, und du hast dir vorgenommen, wirklich gut aufzupassen.  
In der Reihe hinter dir wird ständig getuschelt, und du fühlst dich gestört, weil du dich nicht mehr konzentrieren kannst. Natürlich willst du es dir auch mit deinen Mitschülern nicht verderben.

Was tust Du?

Im Schulflur ist eine Schranktür aus den Angeln gegangen.  
Du hast gesehen, wem das passiert ist und weißt, dass derjenige schnell abgehauen ist. Jetzt stehst du zufällig vor dem Schrank, als der Hausmeister vorbeikommt. Er denkt, du hättest den Schaden verursacht.

Was tust du?

Du stehst im Supermarkt an der Kasse. Eine Frau drängelt sich einfach vor, ohne etwas zu sagen.

Was tust du?

Du bezahlst im Supermarkt. Versehentlich wird deine Cola statt einmal doppelt abgebucht. Dadurch musst du mehr bezahlen.

Was tust du?

Du holst dir mit Freunden eine Pommes rotweiß. Erst draußen merkst du, dass die Mayonnaise schlecht ist.

Was tust du?

Während du mit Freunden vor dem Schwimmbad stehst, siehst du, wie ein Jugendlicher, den du nicht kennst, an deinem Fahrrad herumhantiert.

Was tust du?

Dein Freund oder deine Freundin schuldet dir 10 Euro. Du brauchst das Geld dringend zurück, weißt aber, dass er bzw. sie es im Moment auch nicht hat und auch nicht gern daran erinnert wird.

Was tust du?

Du hast deiner Mutter zum Geburtstag einen Schal gekauft. Beim Auspacken siehst du, dass er ein kleines Loch hat.

Was tust du?

Du bist in einem Buchladen und willst dich nur in Ruhe umsehen, weil du ein Buchgeschenk für deinen Vater suchst. Du wirst zweimal angesprochen, ob du Hilfe brauchst. Das nervt dich sehr.

Was tust Du?

Jemand aus der Nachbarschaft bittet dich häufig, für ihn kleine Besorgungen zu machen, da er das nicht mehr kann. Wenn du ihm dann die Sachen ins Haus bringst, verwickelt er dich jedes Mal in lange Gespräche, obwohl du eigentlich weg willst.

Was tust du?

Du willst ein Computerspiel kaufen. Der Verkäufer hat dir lang und breit erklärt, was du bei der Installation beachten musst. Du hast ihn aber nicht verstanden.

Was tust du?

Du bist mit Freundinnen oder Freunden verabredet. Heute sind auch zwei Neue dabei, die bei einem bzw. einer von ihnen zu Besuch sind. Die beiden sind zwei Jahre älter als ihr und reden ziemlich gemein über eine Mitschülerin von dir, die du aber nett findest.

Was tust du?

Du hast euren Nachbarn beim Umzug geholfen. Sie haben dir dafür eine Kinokarte versprochen. Jetzt scheinen sie das vergessen zu haben. Als du beim letzten Treffen ganz unverfänglich von Kinofilmen geredet hast, haben sie gar nicht reagiert.

Was tust du?

Deine Patentante hat dich schon mehrfach eingeladen, mit dir in eine Ausstellung zu gehen. Du hast dazu aber wirklich gar keine Lust.

Natürlich weißt du, dass sie enttäuscht wäre, wenn du ihre Einladung nicht annähmst.

Was tust du?

Du hast mit einem Freund / einer Freundin schon mehrere Stunden an einem Referat gearbeitet. Ihr wolltet um 19.00 Uhr aufhören. Jetzt ist es 19.20 Uhr und kannst einfach nicht mehr denken.

Deine Freundin / dein Freund sagt: „Komm, die letzten Seiten schaffen wir auch noch, in einer guten Stunde sind wir fertig.“

Was tust du?

Du hast einer Mitschülerin / einem Mitschüler deinen Füller geliehen. Er / sie hat ihn dir nach der Stunde zurückgegeben, und du hast ihn eingesteckt.

Einige Stunden später, als du bei den Hausaufgaben sitzt, merkst du, dass die Feder beschädigt ist.

Was tust du?

## Schritt: 28

Titel: Rückmelderunde – „Abstimmung mit den Füßen“

---

Vorgehen:

Die Schüler suchen sich auf einer (gedachten) Linie zwischen den beiden Enden des Raumes einen ihrem Empfinden entsprechenden Platz.

Ein Ende des Raumes steht für: War toll, habe eine Menge gelernt... .

Das andere Ende steht für: War nichts Neues für mich, konnte ich schon alles... .

# Schritt: 29

Titel: Entspannungs- oder Aufwärmübung

---

Hintergrund:

s. Schritt 5

---

Vorgehen:

Bitte wählen Sie eine der Vorlagen (hinter den Stundenübersichten)!

# Schritt: 30

Titel: kurze Wiederholung

---

Vorgehen:

Im Klassengespräch werden die Verhaltensmerkmale wiederholt, die wichtig sind, um selbstsicher das eigene Recht durchzusetzen.

# Schritt: 31

Titel: „Meine Sicht des Elefanten“

---

Hintergrund:

In manchen Situationen haben alle recht.

Wenn sich hier einer allein durchsetzt, haben alle einen Nachteil.

---

Vorgehen:

1. **Geschichte vorlesen**

2. **Bearbeitung des offenen Schlusses im Klassengespräch**

ergänzende Alltagsbeispiele nennen (lassen):

„Üben wir für die Arbeit oder spielen wir Fußball?“

„Welches Fernsehprogramm sollen wir sehen?“

„Gehen wir heute Abend auf eine Party oder auf mehrere?“

---

Material:

## Meine Sicht des Elefanten

In einem kleinen Dorf im Herzen Afrikas lebte vor vielen Jahren ein weiser, alter Mann. Von weit her kamen die Leute, um ihn um Rat zu fragen, wenn sie sich gestritten hatten oder sonst wie gar nicht mehr wussten, wie es weitergehen sollte.

Eines Tages kamen zwei Frauen zu ihm, die sich seit Wochen um einen wunder-schönen Topf aus Kupfer stritten. Beide sahen in ihm etwas ganz Besonderes. „Es ist ein heiliger Topf“, sagte die eine, „wir dürfen nur Gemüse in ihm kochen, sonst wird der Fluss über die Ufer treten und alles überschwemmen.“ „Das ist doch ganz falsch“, sagte die andere. „Dieser Topf ist heilig, und deshalb darf man nur Fleisch in ihm zubereiten, sonst kommt eine große Dürre über uns.“

Der Alte merkte bald: Dieser Streit war nicht einfach zu entscheiden. Aber er wollte die Frauen auch nicht enttäuschen und in Unzufriedenheit entlassen.

Und so sagte der alte, weise Mann: „Ich will euch etwas zeigen. Bringt die vier Blinden, die zusammen in der Hütte am Dorfrand wohnen!“ Man brachte sie, und der Alte stellte sie zu dem Arbeitselefanten des Dorfes, der an einem Baum angebunden stand. Er fragte die Blinden: „Was findet ihr, wenn ihr die Arme ausstreckt?“

Der erste Blinde streckte die Arme aus und bekam ein Bein des Elefanten zu fassen. „O“, sagte er, „ich habe meine Arme um einen Baum gelegt.“

Der zweite Blinde stand hinter dem Elefanten. Der wischte ihm mit der Quaste seines Schanzes durch's Gesicht. Der Blinde griff zu und rief: „Ein Besen, ihr habt mich mit einem Besen geärgert.“

Der dritte Blinde hielt den Rüssel in der Hand und beschrieb das Ding als biegsamen Schlauch.

Der vierte schließlich stand neben dem Tier, hob die Arme und fand das große Ohr. „Das ist ein fester Lappen“, meinte er, „warum hängt der hier im Freien herum?“

Da drehte sich der alte, weise Mann zu den beiden Frauen um, sah sie lächelnd an und fragte: „Und wer von den vieren hat nun recht?“

## Schritt: 32

Titel: Klassengespräch - Einigung erzielen

---

Hintergrund: Wenn ich mich mit jemandem einigen will, muss ich mich anders verhalten, als beim Durchsetzen einer berechtigten Forderung.

---

Vorgehen:

1. **Klassengespräch**  
anhand eines Alltagsbeispiels (s. bei Schritt 23)  
Was gilt von den bisher genannten Verhaltensmerkmalen noch?  
Welche brauchen wir neu?
  2. **Tafelanschrift**
  3. **Hefteintrag**
- 

Material: Tafelanschrift

## Einigung erzielen

1. **eigene Wünsche nennen**
2. **eigene Gefühle nennen**
3. **Gefühle begründen**
4. **versuchen, Gefühle des anderen zu verstehen**
5. **Gefühle des anderen respektieren**
6. **auf Kompromisse eingehen**
7. **in „Ich-Form“ sprechen**
8. **genau zuhören**
9. **beim Thema bleiben**

## Schritt: 33

Titel: Rollenspiele zu Einigung oder Konfrontation

---

Hintergrund:

Das Einigungsverhalten soll geübt werden.

---

Vorgehen:

Unterschiedliche Schülerpaare spielen jeweils eine Variante der folgenden Situation:

Gespräch zwischen Vater und Sohn (Mutter und Tochter):

Vater kommt ins Zimmer und möchte jetzt - zwischen 15.00 und 16.00 Uhr - , da er gerade Zeit hat, mit dem Sohn für die Arbeit üben, die übermorgen geschrieben wird.

Der Sohn möchte erst über eine Taschengelderhöhung verhandeln.

- 1.: Mutter/Vater besteht auf Verabredung → rationale Argumente (Durchsetzungsverhalten !)  
Sohn/Tochter besteht auf Gespräch über Taschengelderhöhung (also ebenfalls Durchsetzungsverhalten)
  
- 2.: Eine Seite agiert starr (Durchsetzungsverhalten), die andere agiert flexibel (Einigungsverhalten)
  
- 3.: Mutter/Vater bleibt flexibel → nennt z. B. ihre/seine Gefühle ...  
Sohn Tochter bleibt ebenfalls flexibel, zeigt also Einigungsverhalten

# Schritt: 34

Titel: Gefühlspantomime

---

Hintergrund:

Gefühle wahrnehmen und benennen

---

Vorgehen:

Die Lehrerin hält 18 Karten bereit, die aus dem beiliegenden Materialbogen gewonnen werden. Auf jeder Karte steht ein Adjektiv.

1. Die Schüler ziehen eine Karte und versuchen anschließend, das darauf bezeichnete Gefühl pantomimisch darzustellen.
2. Die anderen beobachten und raten. Wer den richtigen Begriff nennt, darf als nächster spielen oder, wenn er schon dran war, den bezeichnen, der weitermacht.

---

Material: s. Materialbogen

niedergeschlagen	selbstsicher
ungeduldig	müde
gelangweilt	wütend
aufmerksam	ärgerlich
enttäuscht	fröhlich
unsicher	arrogant und überlegen
traurig	ängstlich
nachdenklich	übermütig
beleidigt	schmerzvoll verletzt

# Schritt: 35

Titel: Einzelarbeit / Partnerarbeit - Satzergänzung

---

Hintergrund:

sich an eigene Gefühle erinnern  
über Gefühle sprechen

---

Vorgehen:

- 1. Einzelarbeit**  
Zunächst beschäftigt sich jeder Schüler etwa 10 Minuten lang allein mit den Sätzen und macht sich dazu Notizen.
  - 2. Partnerarbeit**  
Anschließend erzählen sich die Partner gegenseitig die „Geschichten“.  
(ca. 20 Minuten).
- 

Material:

s. Materialbogen 35

Sie benötigen den Materialbogen in halber Klassenstärke.

## Material zu Schritt: 35

---

1. **Es macht mich wütend, dass ...**
2. **Ich reagiere verletzt, wenn ...**
3. **Bei folgendem Ereignis war ich sehr überrascht: ...**
4. **Ich war sehr traurig, als ...**
5. **... macht mich unsicher.**
6. **Ich freue mich, wenn ...**
7. **Vor ... habe ich Angst.**
8. **Es macht mich glücklich, wenn ...**
9. **Auf ... reagiere ich mit Ekel.**
10. **Ich werde ungeduldig, wenn ...**
11. **Als ... war ich enttäuscht.**
12. **Es beleidigt mich, wenn ...**
13. **Als ... war ich sehr ärgerlich.**
14. **Ich bin fröhlich, wenn ...**
15. **Ich fühle mich selbstsicher und stark, wenn ich ...**

# Schritt: 36

Titel: Entspannungs- oder Aufwärmübung

---

Hintergrund:

s. Schritt 5

---

Vorgehen:

Bitte wählen Sie eine der Vorlagen (hinter den Stundenübersichten)!

# Schritt: 37

Titel: kurze Wiederholung

---

Vorgehen:

Im Klassengespräch werden die wichtigsten Inhalte von Doppelstunde 7 wiederholt.

# Schritt: 38

Titel: Skulpturenraten

---

Hintergrund:

Einübung von Kommunikation über Gefühle in der Gruppe

---

Vorgehen:

Durch 2-3 Schüler als „Bildhauer“ sollen „Skulpturen“ aus 3-5 Schülern als „Material“ entstehen, die ein bestimmtes Gefühl möglichst treffend darstellen.

1. **Erklärung und Gruppeneinteilung**  
(5 - 8 in einer Gruppe)
2. **Die Gruppe einigt sich auf ein „Gefühl“ als Thema**  
und auf die Rollenverteilung („Bildhauer“/„Material“).
3. **Die Gruppe probt.**
4. **Nacheinander bauen die Gruppen das Ergebnis im Plenum auf.**  
Beschreiben und Erraten durch die anderen:  
„Auf mich wirkt dies Bild wie ...“
5. **Bericht aus den Gruppen**  
über den Verlauf des Einigungsprozesses

## Schritt: 39

Titel: „Wortsalat“

---

Hintergrund:

sich einigen über einen (Gedicht-)Text, gemeinsames Gestalten

---

Vorgehen:

Die Schüler bekommen zu zweit ein Blatt mit Wörtern. Sie sollen mit jemandem zusammenarbeiten, mit dem sie das noch nie versucht haben.

Sie haben die Aufgabe, die Wörter auszuschneiden und auf dem Tisch zu verschieben, bis sich ein schöner (Gedicht-)Text ergibt. Sie sollen möglichst alle Wörter verwenden.

Wichtig ist dabei, dass beide mit dem Ergebnis wirklich zufrieden sind.

Beide sollen ihre Ideen einbringen und darauf hören, was der andere meint.

Die gemeinsame Ergebnis wird schön und groß auf ein A4-Blatt aus dem Heft geschrieben.

Die Lehrerin hängt alle Ergebnisse als Collage an die Wand und am Schluss das Original dazu.

---

Material:

Sie brauchen Tesakrepp o.ä..

s. 1. Schüler-Materialblatt

Bitte **kopieren**.

(Da der „Wortsalat“ auf jedem Bogen zweimal abgedruckt ist, brauchen Sie nur einen Viertel - Klassensatz.)

s. 2. Materialblatt mit dem Original

Anmerkung:

Der Text ist ein rekonstruierter Auszug aus dem Gedicht „Sabine“, dessen Originalfassung und Verfasserin uns weder vorliegt noch bekannt ist.

Material zu Schritt: 39 (Original)

---

Wenn Sabine Hunger hat,  
sagt sie, ich habe Hunger.

Und sie bekommt etwas zu essen  
gegen ihren Hunger.

Wenn Sabine traurig ist,  
sagt sie nichts.

Und da ist niemand, der sie tröstet,  
weil niemand weiß,  
dass Sabine traurig ist.

## Material zu Schritt: 39 (Schüler)

---

### WORTSALAT

Wenn ist Hunger Sabine bekommt  
sie und niemand da der ihren  
wenn niemand weil dass traurig  
Hunger habe sagt ich hat essen  
etwas gegen sie zu Sabine sagt  
ist nichts sie und ist traurig sie  
weiß Sabine tröstet Hunger

---

### WORTSALAT

Wenn ist Hunger Sabine bekommt  
sie und niemand da der ihren  
wenn niemand weil dass traurig  
Hunger habe sagt ich hat essen  
etwas gegen sie zu Sabine sagt  
ist nichts sie und ist traurig sie  
weiß Sabine tröstet Hunger

# Schritt: 40

Titel: Auswertung des „Wortsalats“

---

Vorgehen:

Die Schüler sollten Zeit haben, die Ergebnisse an der Wand zu besichtigen.

Im Klassengespräch wird über den Verlauf des Einigungsprozesses der Paare und über die Zufriedenheit mit dem Ergebnis berichtet.

# Schritt: 41

Titel: Entspannungs- oder Aufwärmübung

---

Hintergrund:

s. Schritt 5

---

Vorgehen:

Bitte wählen Sie eine der Vorlagen (hinter den Stundenübersichten)!

# Schritt: 42

Titel: kurze Wiederholung

---

Vorgehen:

Im Klassengespräch werden die wichtigsten Inhalte von Doppelstunde 7 und 8 wiederholt.

# Schritt: 43

Titel: strukturiertes Einigungsgespräch

---

Hintergrund:

Einführen und Üben einer Methode, mit der bei schwierigen Fragen die ganze Klasse zu einer Einigung finden kann, die möglichst weitgehend von allen mitgetragen wird.

---

Vorgehen:

Moderation des Gesprächs durch die Lehrerin

## Einleitung

Wie erzielen wir selbstbewusst in der ganzen Klasse eine Einigung, ohne die Wünsche anderer einfach zu übergehen?

Es geht um das Verstehen von Hintergründen.

Als Lehrerin habe ich die letzte Entscheidung.

Themenvorgabe durch Lehrerin

### Beispiele:

- ♦ Fahren wir ins Landschulheim oder machen wir eine Radtour durch den Harz?
- ♦ Wie gestalten wir die „Tage religiöser Orientierung“?
- ♦ Wie gehen wir mit dem Problem „Dreck in unserer Klasse“ um?
- ♦ Wie kriegen wir es hin, dass in unserer Klasse niemand ausgelacht wird?

### „Große Hörrunde“

„Was denke/fühle ich zu dieser Frage?“

Lehrerin fragt im Bedarfsfall nach, achtet auf „keine Kommentare“

### „Kleine Hörrunde“

im Innenkreis, 5-8 Schüler - leerer Stuhl

Was denke /fühle ich jetzt dazu, nachdem ich so viel gehört habe?

Hat sich für mich Neues ergeben, Altes verschoben?

### Runde zum Perspektivenwechsel

Lehrerin formuliert (max.3) konkrete Perspektiven

### Runde zu Lösungsvorschlägen

eventuell mit Abstimmung zu Meinungsbild

### Ergebnisfeststellung

Feststellung oder Treffen einer Entscheidung durch Lehrerin

Hinweis: Es empfiehlt sich, vor den „Hörrunden“ eine kurze Einzelarbeit einzuschleiben, bei der sich alle Stichworte dazu machen, was sie in der jeweiligen Runde sagen wollen. Es trauen sich dann eher wirklich alle Schüler, etwas beizutragen.

# Schritt: 44

Titel: Entspannungs- oder Aufwärmübung

---

Hintergrund:

s. Schritt 5

---

Vorgehen:

Bitte wählen Sie eine der Vorlagen (hinter den Stundenübersichten)!

## Schritt: 45

Titel: Wiederholung, Gespräch und Rollenspiel

---

Hintergrund:

Das Gespräch dient der Festigung und Vertiefung. Die Schüler sollen die jeweiligen Verhaltensweisen kennen.

Das wiederholende Rollenspiel bildet zugleich die Überleitung zur dritten und letzten Verhaltenskategorie „Sympathie gewinnen“.

---

Vorgehen:

Im Klassengespräch werden die Inhalte von Teil 3 wiederholt: Was kann ich tun, welche Verhaltensmerkmale helfen mir, Einigung zu erreichen?

Das Rollenspiel „Umtausch mit Bon“ aus Schritt 16 wird einmal wiederholt.

## Schritt: 46

Titel: Klassengespräch „Und ohne Bon?“

---

Hintergrund:

Auch in Situationen, in denen ich mich weder durchsetzen noch Einigung erzielen will, kann ich mich selbstbewusst verhalten. Dabei handelt es sich um Situationen, in denen ich z. B. um einen Gefallen bitte, in denen ich wünsche, dass mein Gegenüber mir entgegenkommt, ohne dass es dazu verpflichtet wäre oder ein Eigeninteresse hätte. Die entsprechende Verhaltenskategorie ist nach Hinsch und Pfingsten (1998) „Sympathie gewinnen“ benannt.

Diese Verhaltensweisen sind ebenfalls hilfreich, wenn es darum geht, Kontakte zu knüpfen, in der Sprache der Schüler „neue Leute kennenzulernen“.

---

Vorgehen:

### 1. Gespräch

Nicht immer habe ich das Recht auf meiner Seite, nicht immer will die andere Seite sich mit mir einigen (z.B. wenn sie nichts davon hat).

Stellen wir uns den „Umtausch ohne Kassenbon nach 2 Tagen“ vor - was tun?

Selbstbewusstes Verhalten, ohne im Recht zu sein, wie geht das?

Welche der schon bekannten Verhaltensmerkmale gelten hier noch?  
Welche müssten sich ändern? In welcher Weise?

**Ziel in solchen Situationen** kann nur sein, Sympathie zu gewinnen, also Gefallen zu finden, damit die anderen mir gern einen Gefallen tun. (Diese Kategorie wird deshalb auch genannt „Gefallen erbitten“.)

### 2. Tafelanschrift (wird in Schritt 52 noch ergänzt)

### 3. Hefteintrag

---

Material: Tafelanschrift

## Sympathie gewinnen

### 1. Blickkontakt

### 2. lächeln

### 3. fragen, nicht fordern

**Die anderen dürfen auch „Nein“ sagen!**

### 4. die Bitte begründen

### 5. auch die andere Seite verstehen

### 6. mich bedanken

# Schritt: 47

Titel: Rollenspiele im Plenum mit Auswertungen

---

Hintergrund:

Die eben erarbeiteten Verhaltensweisen sollen eingeübt werden.

---

Vorgehen:

1. **Die Situation wird kurz erklärt.**  
Es handelt sich um den CD - Umtausch, allerdings mit dem Unterschied, dass der Kunde den Kassenbon nicht hat und über der Kasse das Schild hängt:

## **Kein Umtausch ohne Kassenbon**

2. **Die Schüler spielen vor dem Plenum.**  
(mehrere Versuche mit wechselnder Besetzung)
3. **Auswertung im Plenum:**  
Sind die Verhaltensmerkmale erkennbar gewesen?

# Schritt: 48

Titel: Gruppenarbeit - Rollenspiele mit Auswertung in der Gruppe

---

Hintergrund:

Übung, Vertiefung ohne „strenges“ Plenum, Übungsmöglichkeit für alle

---

Vorgehen:

1. **Gruppenbildung**  
jeweils 5 Schüler
  2. **Arbeitsauftrag**
    - ♦ Sympathie gewinnen üben
    - ♦ jeweils 2 Spieler und 3 Beobachter
    - ♦ Jeder sollte wenigstens einmal die Rolle „Sympathie gewinnen“ gespielt haben.
  3. **Alternativsituationen**  
benennen (s. Material)
  4. **Gruppe entscheidet,**  
welche Situation sie spielt
  5. **Die Gruppen spielen und werten nach jedem Durchgang aus**  
anhand der Kriterien (s. Tafel bzw. Heft)
- 

Material:

Als Alternativsituationen (Sympathie gewinnen) eignen sich z. B.:

- ♦ Schlange im Supermarkt  
Ich habe es eilig und möchte vorgelassen werden.
- ♦ Fahrrad ohne Licht  
Polizist hält mich an, ich möchte keinen Ärger.
- ♦ Matheprobleme vor der Arbeit  
Ich bitte den Freund meiner großen Schwester um Hilfe.

# Schritt: 49

Titel: Prozessbericht im Plenum

---

Vorgehen:

Die Gruppen berichten,

- ♦ welche Szenen sie gespielt haben,
- ♦ ob ihnen noch andere Situationen eingefallen sind,
- ♦ wem die Aufgabe besonders schwer oder leicht fiel,
- ♦ wie das Umsetzen der Aufgabe insgesamt gelang,
- ♦ ...

# Schritt: 50

Titel: Entspannungs- oder Aufwärmübung

---

Hintergrund:

s. Schritt 5

---

Vorgehen:

Bitte wählen Sie eine der Vorlagen (hinter den Stundenübersichten)!

# Schritt: 51

Titel: kurze Wiederholung

---

Vorgehen:

Im Klassengespräch werden die wichtigsten Inhalte von Doppelstunde 10 wiederholt.

# Schritt: 52

Titel: Klassengespräch

---

Hintergrund:

Die eingeübten Verhaltensweisen sind ebenfalls hilfreich, wenn es darum geht, Kontakte zu knüpfen.

Sowohl beim „Gefallen erbitten“ als auch beim „Kontakte knüpfen“ geht es ja darum, dem Gegenüber möglichst sympathisch zu sein (in solchen Fällen erbitte ich „Gefallen“).

---

Vorgehen:

1. **Klassengespräch**  
Der oben skizzierte Gedanke wird genannt und mit den Schülern im Gespräch überprüft.  
Welche Verhaltensmerkmale müssen beim „Kontakte knüpfen“ eventuell noch hinzukommen?
  2. **Tafelanschrift**  
Ergänzung der Tafelanschrift aus Schritt 46
  - 3 **Hefteintrag**
- 

Material: Ergänzung der Tafelanschrift um die Punkte

7. **Interesse zeigen**
8. **nachfragen**
9. **von mir erzählen**
10. **Komplimente machen**

# Schritt: 53

Titel: Rollenspiel „Der scheue Star“

---

Hintergrund:

Einüben der Verhaltensweisen, ausprobieren von Verhalten und Wirkung

---

Vorgehen:

## 1. Rollenspiel

Die Lehrerin ist ein „Star“ (Sie gibt vor: aus welchem Genre, Alter, Nationalität ...)

Drei Schüler sind Moderatoren einer Talkshow und haben heute erstmalig diesen berühmten, aber scheuen Star zu einem Interview bewegen können.

Ihr Ziel ist es, so mit dem Star umzugehen, dass er sich wohlfühlt und gern wiederkommt.

## 2. Auswertung

Beobachtungen des Plenums sammeln

Erfahrungen der Moderatoren - wie haben sie sich gefühlt?

Erfahrungen des Stars: Konnten die Moderatoren Sympathie gewinnen?

## Schritt: 54

Titel: Einzelarbeit und Partnerarbeit - Rollenspiel „Der scheue Star“

---

Vorgehen:

Die Schüler sollen bei dieser Übung nacheinander beide Rollen einnehmen: die des Fragenden und die des Stars.

- 1. Einzelarbeit**  
Jeder Schüler überlegt, welcher Star er sein will  
(Genre, Alter, Geschlecht, Aussehen, Nationalität, Kleidung ...)  
und schreibt das auf.
- 2. Partnerarbeit**  
Die Schüler bilden Paare.  
Jeder teilt dem Partner mit, wer er sein will.
- 3. Stillarbeit**  
In 5 Minuten schreibt jeder auf, mit welchen Fragen er seinen Partner, den Star, interviewen möchte. Die Fragen sollen dazu führen, dessen Sympathie zu gewinnen.
- 4. wechselseitiges Interview**

## Schritt: 55

Titel: Erzählrunde im Plenum, Interview: „Der scheue Star“

---

Vorgehen:

### **Erzählrunde im Plenum**

Die Schüler erzählen ihre Erfahrungen als Star und als Interviewer.

Als Interviewer:

Ist es leicht, schwer, angenehm, anstrengend die Sympathie eines „scheuen Stars“ zu gewinnen?

Was war schwierig, was war schön? Warum?

## Schritt: 56

Titel: Einzelarbeit und Gruppenarbeit - „positives Klassenbild“

---

Hintergrund:

Sich selber positiv zu sehen und es zu sagen fällt oftmals schwer. Ebenso ist es nicht ganz einfach, von anderen Komplimente selbstsicher anzunehmen und sie nicht abzuschwächen. Dem entspricht umgekehrt die Schwierigkeit, Komplimente zu machen.

Die folgende Übung dient der positiven Selbst- und Fremdwahrnehmung; sie fördert den Umgang mit Komplimenten - und bildet am Ende einen positiven Teil der Klassenrealität ab.

---

Vorgehen:

1. Die Schüler daran erinnern, dass jeder Mensch Stärken und Fähigkeiten hat, auf die er stolz sein kann.  
Aufforderung: Hefteintrag der eigenen Stärken unter der Überschrift „Ich bin super.“  
Um die Scheu zu nehmen: Erklären des Ausfüllens mit Hilfe eigener Beispiele
2. Stillarbeit Hefteintrag
3. Vorstellung der Ergebnisse in Kleingruppen (4-5 Schüler). Die Schüler beraten, welche beiden Eintragungen jeweils besonders wichtig sind.
4. Die Schüler wählen aus diesen beiden Eigenschaften die für sie wichtigere aus, schreiben sie auf eine Karte (A6) und gestalten diese sehr schön.

**Wichtig: Kein Schüler darf negativ kommentiert werden. Jeder muss sicher sein können, dass seine Stärke unangetastet bleibt.**

---

Material:

möglichst Klassensatz weiße A-6-Karten

# Schritt: 57

Titel: Entspannungs- oder Aufwärmübung

---

Hintergrund:

s. Schritt 5

---

Vorgehen:

Bitte wählen Sie eine der Vorlagen (hinter den Stundenübersichten)!

## Schritt: 58

Titel: Klassengespräch - „positives Klassenbild“

---

Hintergrund:

s. Schritt 56

---

Vorgehen:

Fortsetzung der Arbeit aus Schritt 56

5. Im Plenum stellt jeder seine Karte vor und legt sie in die Mitte.
6. gemeinsame Untersuchung:  
Welche Stärken treten häufig auf?  
Welche sind eher selten?  
In welche Bereiche lassen sie sich einteilen (Kopf, Herz, Hand)?
7. Gemeinsam wird überlegt, wie die Karten an der Wand angeordnet werden sollen (eventuell auf Plakatkarton). Beispiele:  
als Klassenwappen - als Pyramide der Stärke - als Turm der Fähigkeiten - als Selbstsicherheitskette - als sichere Burg -  
... Baum ... Haus ... Blumenwiese ... Schiff ... Hafen ...

**Wichtig: Kein Schüler darf negativ kommentiert werden. Jeder muß sicher sein können, daß seine Stärke unangetastet bleibt.**

---

Material:

eventuell Plakatkarton 2 x A2 zum Aufkleben der Karten und Aufhängen an der Wand

## Schritt: 59

Titel: ausführliche Rückmelderunde zum ganzen Training

---

Vorgehen:

- 1. Die Lehrerin fasst die thematischen Schwerpunkte des Trainings zusammen** und erinnert an die wichtigsten Methoden (Rollenspiele, Klassenbild, Wundermittel, Comics ...)
  - 2. Einzelarbeit**  
In Stichpunkten aufschreiben:  
Was war für mich wichtig?  
Was hat mir besonders Spaß gemacht?  
Was will ich auf jeden Fall behalten?
  - 3. Rückmelderunde im Plenum**  
Kein Beitrag wird diskutiert.
  - 4. Die Lehrerin gibt (möglichst) eine positive Rückmeldung an die Klasse** und beendet das Training.
- 

**Pause und Umräumen**  
**Zeitpuffer 45 Minuten**

## SOKO - Ende des Trainings

Erfahrungsberichte, ergänzendes Material und Referenzen erhalten Sie bei:

---

**Institut ♦ Mobile**®

Ansgar und Joachim Bornhoff ♦ Weißdornweg 6 D 59229 Ahlen ♦ T: 02388 800075 ♦ F: 8419699 ♦ M: mail@institut-mobile.de

**Mobile**



beweglich  
verbunden  
verbindlich

bewegt

Schultraining Soziale Kompetenzen  
Übersicht und Material zum Training  
der Lehrerinnen und Lehrer

## Ablauf der Lehrerschulung – Übersicht Tag 1

(Verweise auf SOKO-Materialien beziehen sich auf die Projektfassung.)

◆ Begrüßung / Vorstellung / Einleitung	- Entstehung des Trainings - Das „Schulklima“ und die Entwicklung sozialer Kompetenzen - Ziele des Trainings
◆ Warming Up	- Skulpturarbeit: Demonstration, Auswertung und Metareflexion
◆ SOKO – Theoretische Einführung	- „Was es ist.“: Referat zum Begriff „Soziale Kompetenzen“ - „Wie es geht.“: Zentrale Methoden des Trainings
◆ Demonstrations-Rollen- spiel: „Im Zug“	- Beobachtung äußerer Verhaltensmerkmale bei unterschiedlichen Verhaltensweisen
◆ Übertragung: Gruppenarbeit	- Gedanken und Gefühle der dargestellten Personen als ihr „inneres“ Verhalten - Auswertung
◆ Theoretische Einführung (Fortsetzung)	- Zum Zusammenhang von Gedanken, Gefühlen und Handlungen
◆ Praktischer Versuch	- Selbstsicherheitsübung
<i>Mittagspause</i>	
◆ Warming Up	- „Samurai“ (Schritt 28)
◆ Referat	- Soziale Kompetenzen in drei Situationstypen
◆ Gruppenarbeit	- „Was erfordert die Situation?“ – Konkrete Situationen und ihre Zuordnung - Austausch und Auswertung
◆ Referat	- Verhaltensmerkmale, Zuordnung zu Situationstypen
◆ Einführung und Gruppenarbeit	- Rollenspiele, Anleitungsübungen und Übungen zur Eigenaktion
◆ Auswertung und Austausch	- Schwierigkeiten, persönliche Muster, Verhaltensentwicklung
◆ Vortrag, Fragen und Klärungen	- Einführung in den Aufbau des Lehrermanuals
◆ Abschluss 1. Tag	- Rückmelderunde und Wünsche für den zweiten Tag

## Ablauf der Lehrerschulung – Übersicht Tag 2

◆ Begrüßung – „Reste von gestern“	- Übersicht zum Ablauf - Sammeln von Fragen zum Manual
◆ Warming Up durch Fantasiereise	- z. B. „Tempel des Schweigens“ (Schritt 5) mit entsprechender Anweisung
◆ Erproben von Methoden als (evtl. arbeitsteilige) Gruppenarbeit	- evtl. Wiederholung von Rollenspielen - Gedicht-Methode (Schritt 30) - Wundermittel (Schritt 10) - Einigungsgespräch (Schritt 32) als kollegiale Beratung - Positives Kollegiumsbild (Schritt 42), evtl. mit Vorübungen
<i>Mittagspause</i>	
◆ Warming Up	- „Fototermin“
◆ Erproben von Methoden als (evtl. arbeitsteilige) Gruppenarbeit	- Fortsetzung vom Vormittag
◆ Ergebnissichtung	- Präsentationen, Prozessberichte, Austausch, Auswertungen
◆ Plenumsgespräch, Fragen und Klärungen	- Arbeit am Lehrermanual
◆ Plenumsgespräch und Verabredungen	- Organisation des Schülertrainings - Organisation von Rückmeldungen nach dem Training
◆ Abschluss 2. Tag	- Rückmelderunde, Verabschiedung

## **Soziale Kompetenzen – Stichworte zum Referat**

Eine einheitliche Definition ist schwierig.

Zur Geschichte; solche Trainings kommen aus dem psychologisch-therapeutischen Bereich.

Therapie ist defizitorientiert, arbeitet „heilend“  
Die pädagogische Praxis ist ressourcenorientiert, arbeitet „entwickelnd“.

Schulung „sozialer Kompetenzen“ als allgemeine Bewusstseins-schulung oder als Schulung der „Gruppenfähigkeit“ oder als gezielte Schulung bestimmter Verhaltensweisen.

Möglichkeiten der Kombination von kurzfristigen und langfristigen Programmen.

Praktisches Üben ist wichtig.

SOKO als Basistraining, basierend auf GSK, ausgerichtet an dieser Definition: soziale Kompetenz, Definition

Daraus folgen konkrete Verhaltensweisen z.B.:  
sozial kompetente Verhaltensweisen nach Gambrill

Folie: kognitives Verhaltensmodell

Methoden zur Schulung sozialer Kompetenzen

1. Selbstverbalisation - kognitive Ebene
2. Entspannungsübungen - emotionale Ebene
3. Verhaltensmerkmale - motorische Ebene

Das Ziel: Entwicklung im Sinne der Selbstsicherheitspyramide

# Soziale Kompetenz

**Verfügbarkeit und Anwendung  
von kognitiven, emotionalen und  
motorischen Verhaltensweisen,  
die in bestimmten sozialen Situationen  
zu langfristig positiven  
Konsequenzen führen**

Hinsch und Pfingsten, 1994

# sozial kompetentes Verhalten – Beispiele

(nach Gambrill, 1995)

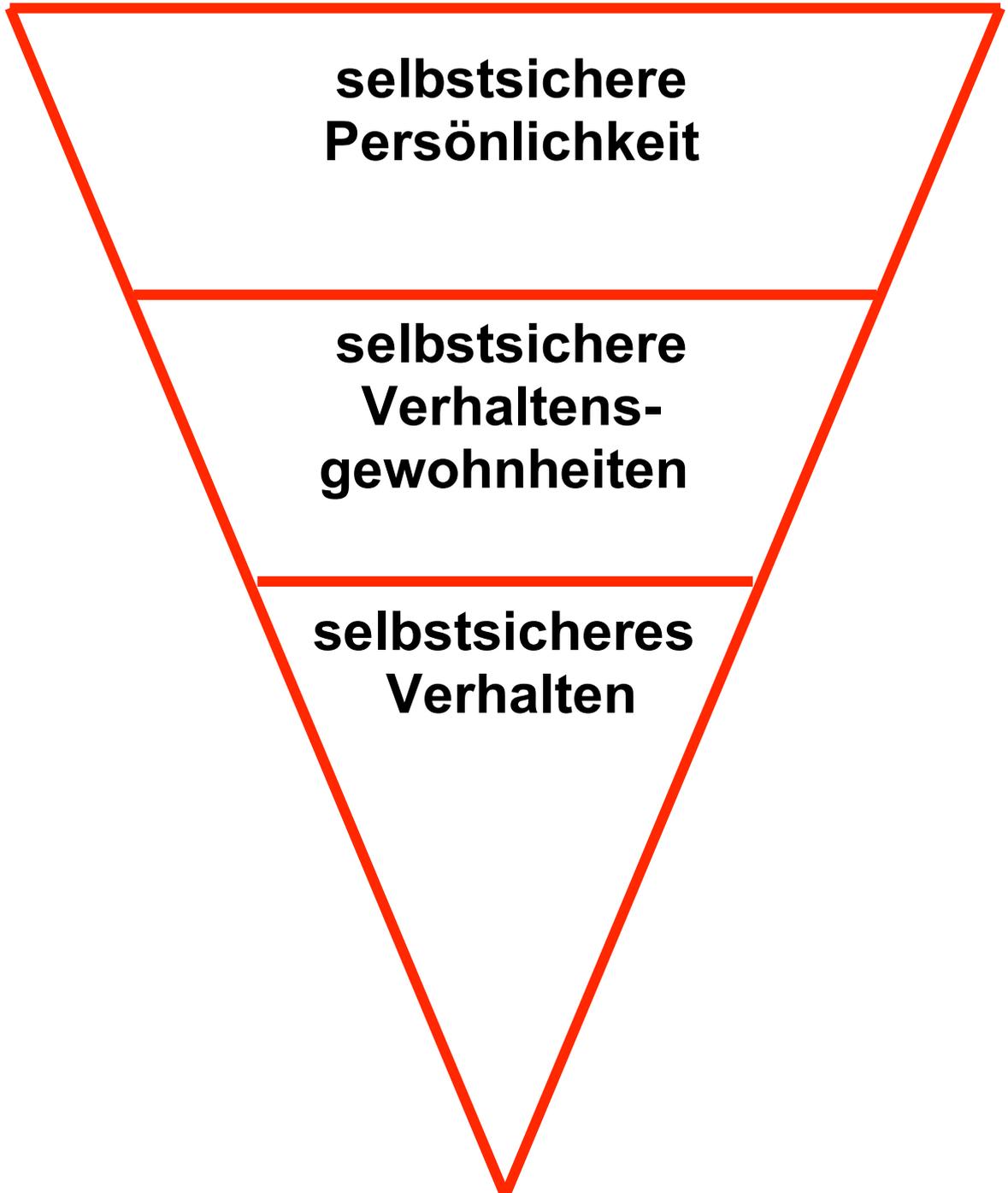
- ◆ Nein sagen
- ◆ Versuchungen zurückweisen
- ◆ auf Kritik reagieren
- ◆ Änderungen verlangen bei störendem Verhalten
- ◆ Widerspruch äußern
- ◆ Unterbrechungen im Gespräch unterbinden
- ◆ sich entschuldigen
- ◆ Schwächen eingestehen
- ◆ auf Kontaktangebote reagieren
- ◆ unerwünschte Kontakte beenden
- ◆ Komplimente akzeptieren
- ◆ Gespräche beginnen
- ◆ Gespräche aufrechterhalten
- ◆ Gespräche beenden
- ◆ erwünschte Kontakte arrangieren
- ◆ um Gefallen bitten
- ◆ Komplimente machen
- ◆ Gefühle offen zeigen

# Kognitives Verhaltensmodell – vereinfacht



# Selbstsicherheitspyramide

(nach Hinsch und Pfingsten)



# Situationstypen

**Ich**                      **Du**  
Recht durchsetzen

**Ich**                      **Du**  
Einigung erzielen

**Ich**                      **Du**  
Sympathie gewinnen

# SCHULTRAINING SOZIALE KOMPETENZEN



## **SOKO - Methoden**

- ◆ **auf der kognitiven Ebene**
- ◆ **auf der emotionalen Ebene**
- ◆ **auf der motorischen Ebene**

**Institut Mobile**  
Fortbildung & Supervision



## **SOKO - Methoden**

- ◆ **Instruktionen**
- ◆ **Rollenspiele**
- ◆ **Verstärkung, Rückmeldung**
- ◆ **Entspannungstechniken**
- ◆ **Gruppen- und Gesprächsübungen**
- ◆ **Techniken der kognitiven Verhaltensmodifikation**
- ◆ **Ergebnissicherung**



## Verhaltensmerkmale

<b>Merkmal</b>	<b>unsicher</b>	<b>aggressiv</b>	<b>selbstsicher</b>
<b>Stimme</b>	entweder: Schweigen  oder: leise, zaghaf	brüllend, schreiend	laut und deutlich, klar
<b>Formulierung</b>	unklar, vage, ausweichend	drohend, beleidigend	eindeutig
<b>Inhalt</b>	keine oder überflüssige Erklärung,  keine Äuße- rung von Be- dürfnissen,  Benutzung von „man“ (statt „ich“),  indirektes Ausdrücken von Gefühlen	keine Erklärung oder Begrün- dung,  Drohungen, Beleidigungen, Kompromisslosig- keit, Ignorierung von Rechten anderer	präzise Begründung,  Ausdrücken eige- ner Bedürfnisse,  Benutzung von „ich“,  direktes Ausdrü- cken von Gefüh- len
<b>Gestik, Mi- mik</b>	kaum vor- handen oder verkrampft, kein Blick- kontakt	unkontrolliert, drohend, wild gestikulierend, kein Blickkontakt oder anstarrend	unterstreichend, lebhaft, entspann- te Körperhaltung, Blickkontakt

## selbstsicher Handeln

<b>Recht durchsetzen</b>	<b>Einigung erzielen</b>	<b>Sympathie gewinnen</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. laut und deutlich reden</li> <li>2. Blickkontakt</li> <li>3. entspannte Körperhaltung</li> <li>4. Erwartungen, Forderungen, Wünsche in „Ich-Form“</li> <li>5. Erst sagen, <u>was</u> ich will, dann <u>warum</u>.</li> <li>6. keine Entschuldigungen</li> <li>7. Forderung wiederholen</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. eigene Wünsche nennen</li> <li>2. eigene Gefühle nennen</li> <li>3. Gefühle begründen</li> <li>4. versuchen, Gefühle des anderen zu verstehen</li> <li>5. Gefühle des anderen respektieren</li> <li>6. auf Kompromisse eingehen</li> <li>7. in „Ich-Form“ sprechen</li> <li>8. genau zuhören</li> <li>9. beim Thema bleiben</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Blickkontakt</li> <li>2. lächeln</li> <li>3. fragen, nicht fordern Die anderen dürfen auch „Nein“ sagen!</li> <li>4. die Bitte begründen</li> <li>5. auch die andere Seite verstehen</li> <li>6. mich bedanken</li> <li>7. Interesse zeigen</li> <li>8. nachfragen</li> <li>9. von mir erzählen</li> <li>10. Komplimente machen</li> </ol>

# 10 verschiedene Fälle

einigen - durchsetzen - ge-

winnen

<b>1</b>	<b>Klasse 9 - Eine Schülerin stört durch Zwischenrufe. Ihre Wortwahl ist niveaulos und für die Mitschülerinnen beleidigend. Sie stellen sie erregt und deutlich emotions-geladen zur Rede. Die Schülerin schaut Sie grinsend an uns sagt: „ Sie sind total süß, wenn Sie sich aufregen.“</b>			
<b>2</b>	<b>Klasse 6 - Ein Schüler geht mehrmals zum Papierkorb. Sie sagen: „Jetzt ist es genug, du kennst unsere Regel: Nach der Stunde! Bleib jetzt bitte sitzen.“ Nach fünf Minuten geht der Schüler erneut zum Papierkorb.</b>			
<b>3</b>	<b>Klasse 8 - Nach einem Lehrerwechsel sind Sie zum ersten Mal in der Klasse. Es herrscht deutliche Unruhe. Sie ermahnen mehrmals einzelne Schüler. Nach zehn Minuten Unterricht beginnt die letzte Reihe mit einer „Welle“, die sich durch die ganze Klasse fortsetzt.</b>			
<b>4</b>	<b>Klasse 7 - Die Schülerinnen und Schüler der letzten Reihe beugen sich häufig nach unten. Nach einiger Zeit bekommen Sie mit, dass sie unter der Bank an Benzinfläschchen schnüffeln.</b>			
<b>5</b>	<b>Klasse 11 - Ein Schüler geht Ihnen auf die Nerven. Er beteiligt sich häufig und gern am Unterricht. Alle seine Beiträge sind aber leicht bizarr, unpassend und abwegig. Dennoch verteidigt er das von ihm Gesagte stets als vernünftig und weiterführend.</b>			
<b>6</b>	<b>Klasse 10 - Ein Mädchen und ein Junge in der ersten Reihe beginnen sich heftig zu küssen. Sie haben für nichts anderes mehr Augen oder Ohren.</b>			
<b>7</b>	<b>Klasse 7 - Ein etwas älterer Schüler tut sich alle drei Minuten hervor durch</b>			

	<b>laute, spitze und äußerst geistreiche Bemerkungen. Alle müssen lachen; Sie auch.</b>			
<b>8</b>	<b>Klasse 5 - Ein hochbegabter Schüler langweilt sich oft und stört. Er weiß alle Antworten und erledigt Sonderaufgaben in einem Bruchteil der vorgegebenen Zeit.</b>			
<b>9</b>	<b>Klasse 9 - Sie übernehmen die Klasse neu. Sie gilt als unausstehlich, undiszipliniert und leistungsunwillig. Als Sie zum ersten Mal den Raum betreten, nimmt niemand von Ihnen Notiz. Alle stehen herum und unterhalten sich.</b>			
<b>10</b>	<b>Klasse 6 - Ein Schüler ist äußerst unbeliebt. Niemand möchte neben ihm sitzen. Besonders die Mädchen weigern sich, ihm nahe zu kommen, weil er es liebt, brennende Streichhölzer an ihre Pullover zu halten.</b>			

# **Schultraining soziale Kompetenzen (SOKO)**

## **Rollenspiele:**

- ◆ **Aktion statt Diskussion**
  - ◆ **klarer Anfang, klares Ende**
  - ◆ **Leitung steht abseits,  
aber in der Nähe**
  - ◆ **Auswertung vor Ort  
die am meisten belasteten  
Akteure zuerst**
  - ◆ **bedanken**
- ggf. Vorübungen /  
Rollenkarten  
Zeitrahmen**

## Gruppenarbeitskarte: einigen – durchsetzen – gewinnen ?

### ◆ Trainieren Sie sozial kompetentes Verhalten im Rollenspiel. Gehen Sie folgendermaßen vor:

- ◆ Eine von Ihnen übernimmt die Leitung des Rollenspiels (als „Anleiterin“) und wählt einen Fall aus. Sie können auch einen selbst erlebten Fall nehmen.
- ◆ Die Anleiterin überlegt sich dazu eine Gesprächssituation zwischen Lehrerin und Schülerin(nen). Sie organisiert das Rollenspiel entsprechend.
- ◆ Sprechen Sie die Gesprächssituation auf keinen Fall vorher durch. (Aktion statt Diskussion!)
- ◆ Eine von Ihnen übernimmt die Beobachterrolle und achtet besonders auf das Vorkommen bzw. Anwenden der beschriebenen Verhaltensmöglichkeiten.
- ◆ Spielen Sie die Gesprächssituation (2 bis 5 Minuten); die Anleiterin markiert deutlich Anfang und Ende der Szene.
- ◆ Werten Sie das Rollenspiel gemeinsam im Gespräch aus: War das Gesprächsverhalten angemessen, selbstsicher, dem Fall entsprechend, wahrscheinlich erfolgreich?

# **Schultraining soziale Kompetenzen (SOKO)**

**1. Tag:**

**Einführung SOKO**

**Was ist „selbstsicheres“ Verhalten ?**

**2. Tag:**

**selbstsicher Recht durchsetzen**

**3. Tag:**

**selbstsicher Einigung erzielen**

**4. Tag**

**selbstsicher Sympathie gewinnen**

# **Schultraining soziale Kompetenzen (SOKO)**

## **Mappe:**

- ◆ **Übersichtsbögen  
einer pro Tag**
- ◆ **Alternatives Material  
hinter den Übersichtsbögen**
- ◆ **Schrittbögen  
für insgesamt 43 Schritte**
- ◆ **Materialbögen  
den Schrittbögen zugeordnet**

---

## Einigungsgespräch

---

### „Große Hörrunde“

„Was denke/fühle ich zu dieser Frage?“

Lehrerin fragt im Bedarfsfall nach, achtet auf „keine Kommentare“.

### „Kleine Hörrunde“

im Innenkreis, 5-8 Schüler - leerer Stuhl

Was denke /fühle ich jetzt dazu, nachdem ich so viel gehört habe?

Hat sich für mich Neues ergeben, Altes verschoben?

### Runde zum Perspektivenwechsel

Lehrerin formuliert (max.3) konkrete Perspektiven

### Runde zu Lösungsvorschlägen

eventuell mit Abstimmung zu Meinungsbild

### Ergebnisfeststellung

Feststellung oder Treffen einer Entscheidung durch Lehrerin

## A4 - FRAGEBOGEN SOZIALE KOMPETENZEN

Schule:  Datum:



Geschlecht: männlich  weiblich  Klasse:  Alter:  Jahre

Liebe Schülerin, lieber Schüler,  
dieser Fragebogen dient zur Beschreibung Deines eigenen Verhaltens. Er enthält viele Denk- und Verhaltensweisen, die auf Dich mehr oder weniger genau zutreffen können. Gib bitte an, wie genau diese Aussagen auf Dich zutreffen.

Du hast dazu 5 Antwortmöglichkeiten. Mach bitte auf dem Testbogen einen Kreis um die Zahl, die Dir am besten entspricht.

**BEISPIEL:**

	Stimmt	stimmt meistens	stimmt manchmal	stimmt kaum	Stimmt nicht
Es fällt mir schwer, in einem Geschäft etwas umzutauschen.	5	4	3	2	1

Wenn das für Dich genau zutrifft, mußt Du die Ziffer 5 einkreisen; wenn es Dir immer ganz leicht fällt, etwas umzutauschen, trifft die 1 auf Dich zu. Falls das Passende irgendwo dazwischen liegt, mußt Du die 2, 3 oder 4 wählen. Wenn Du Dir nicht sicher bist, kreise bitte die Zahl ein, die am ehesten auf Dich zutrifft. Dabei gibt es keine „richtigen“ oder „falschen“ Antworten.

Bitte beantworte alle Fragen!

Die Antworten werden anonym behandelt und dienen der Forschung.

Wir danken für Deine Mitarbeit!

### Fragebogen:

Stimmt  
stimmt meistens  
stimmt manchmal  
stimmt kaum  
Stimmt nicht

		5	4	3	2	1
1	Bei Klassenarbeiten denke ich oft: „Das schaffe ich sowieso nicht.“	5	4	3	2	1
2	Wenn mich jemand unterbricht, sage ich ihm, er soll mich ausreden lassen.	5	4	3	2	1
3	Meine Stimme klingt oft sehr vorsichtig und leise.	5	4	3	2	1
4	Bei Meinungsverschiedenheiten gebe ich meistens nach.	5	4	3	2	1
5	Wenn mich ein Lehrer zu Unrecht kritisiert, sage ich ihm, daß ich das nicht in Ordnung finde.	5	4	3	2	1
6	Es fällt mir schwer, andere zu loben oder ihnen Komplimente zu machen.	5	4	3	2	1
7	Es fällt mir schwer, andere um einen Gefallen zu bitten.	5	4	3	2	1
8	Bei Meinungsverschiedenheiten werde ich oft laut.	5	4	3	2	1
9	Auch wenn ich zu Unrecht kritisiert werde, widerspreche ich nicht.	5	4	3	2	1
10	Wenn ich sehr angespannt bin, kann ich mich durch positive Gedanken selbst beruhigen.	5	4	3	2	1

		Stimmt	stimmt meistens	stimmt manchmal	stimmt kaum	Stimmt nicht
11	Wenn ich mich im Recht fühle, setze ich mich durch.	5	4	3	2	1
12	Ich finde es schwierig, mit einem Fremden ein Gespräch zu beginnen.	5	4	3	2	1
13	Meistens sage ich sehr klar und deutlich, was ich meine; bleibe aber freundlich.	5	4	3	2	1
14	Es fällt mir schwer, einem Freund zu sagen, wenn ich mich durch ihn enttäuscht fühle.	5	4	3	2	1
15	Ich finde leicht Freunde.	5	4	3	2	1
16	Ich finde es unangenehm, wenn jemand über seine Gefühle redet.	5	4	3	2	1
17	Wenn ich um einen Gefallen gebeten werde, kann ich nicht nein sagen.	5	4	3	2	1
18	Es fällt mir oft schwer, meinen Gesprächspartner direkt anzuschauen.	5	4	3	2	1
19	Wenn ich mich über einen Freund geärgert habe, sage ich ihm das.	5	4	3	2	1
20	Es ist mir unangenehm, jemandem zu danken.	5	4	3	2	1
21	Ich mache mir oft Gedanken, was alles schief gehen könnte.	5	4	3	2	1
22	Wenn ich mich freue, merkt man mir das sofort an.	5	4	3	2	1
23	Es fällt mir oft schwer, genau zu sagen, was ich will, so daß andere es auch verstehen.	5	4	3	2	1
24	Es ist mir unangenehm, Mitschüler um Hilfe zu bitten.	5	4	3	2	1
25	Wenn ich traurig bin, sage ich das niemandem.	5	4	3	2	1
26	Ich denke, daß ich die meisten Aufgaben in der Schule gut bewältigen kann.	5	4	3	2	1
27	Manchmal denke ich, daß die anderen viel besser sind als ich.	5	4	3	2	1
28	Ich versuche fast immer, meine Gefühle zu verbergen.	5	4	3	2	1
29	Ich mache mir manchmal vor einer Prüfung oder Arbeit selber Mut und fühle ich mich dann sicherer.	5	4	3	2	1
30	Ich kann mich gut durchsetzen.	5	4	3	2	1
31	Wenn ich etwas zu wenig Wechselgeld zurückbekomme, sage ich lieber nichts.	5	4	3	2	1
32	Wenn ich wütend bin, kommt es vor, daß ich andere beleidige.	5	4	3	2	1
33	Wenn mein Freund mich mit Worten verletzt hat, rede ich nicht mehr mit ihm.	5	4	3	2	1
34	Bei schwierigen Aufgaben sage ich mir: „Das werde ich schon schaffen.“	5	4	3	2	1
35	Es fällt mir schwer, jemandem zu sagen, daß ich ihn mag.	5	4	3	2	1
36	Ich verhalte mich oft zu schüchtern.	5	4	3	2	1

**Soziale Kompetenz - Schulklima - Lehrerbelastung**

Eine Untersuchung des Instituts ♦ Mobile, Rüthen  
in Zusammenarbeit mit der Universität Dortmund und der Bezirksregierung Arnsberg

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit! Wir hoffen, daß die Ergebnisse der Untersuchung langfristig dazu beitragen, Ihren Arbeitsalltag belastungsärmer zu gestalten.

Die Befragung wird heute durchgeführt, zum zweiten Mal direkt nach der letzten Trainingsstunde und dann noch einmal nach Ablauf von etwa drei Monaten.

Während die Schülerinnen und Schüler arbeiten, haben Sie Zeit für ihre eigenen, anders ausgelegten Bögen (Nr.3). Wir bitten alle **in dieser Stunde nicht eingesetzten Kolleginnen und Kollegen**, zur gleichen Zeit einen Lehrerfragebogen (Nr. 3) zu bearbeiten.

**Wenn Sie in Ihre Klasse gehen,**  
nehmen Sie bitte die passende Anzahl **Fragebögen**sets mit, und zwar

- 1. Bögen für die Schülerinnen und Schüler (abgezählt!)**  
für die Klassen 5 bis 8: **Set 1 und 4**  
für die Klassen 9 und 10: **Set 2 und 4**

- 2. für Sie selbst: einmal Set 3**

**Bevor Sie die Bögen in der Klasse verteilen**

weisen Sie bitte darauf hin, daß

- ◆ keine Klassenarbeit ansteht,
- ◆ es keine „richtigen“ oder „falschen“ Antworten gibt;
- ◆ keine Namen auf die Bögen geschrieben werden,
- ◆ die Ergebnisse anonym bleiben,
- ◆ allein gearbeitet werden soll,
- ◆ weil realistische Einschätzung entscheidend ist für den Untersuchungserfolg (Ehrlichkeit!),
- ◆ Verständnisfragen gestellt werden dürfen.

**Der Umgang mit Fragen**

spielt vor allem in den unteren Klassen eine wichtige Rolle. Wenn z.B. nach Wortbedeutungen gefragt wird („Was heißt `Kritik üben´?...“), erklären Sie ruhig laut, denn andere werden auf dieselbe Frage stoßen. Achten Sie aber bitte ansonsten auf eine möglichst ruhige Arbeitsatmosphäre.

**Eine Zeitbegrenzung**

gibt es nicht. Es kann u. U. sein, daß sich in den unteren Klassen die Bearbeitung der Bögen über eine Schulstunde hinaus hinzieht.

**A6 - PLANUNGSBOGEN FÜR DIE SOKO-DURCHFÜHRUNG ALS REIHENFORM  
(EXEMPLARISCH GEFÜLLT)**

Realschule  
Schulleitung

**Trainingsprogramm mit Schülern zur Stärkung der Sozialkompetenz**

11 x 2 Stunden (jeweils als Doppelstunde) + 07.06.02

Zeitraum für die gesamte Durchführung an 11 (!) Terminen: 15.02. bis 31.05.02 (13 Wochen)

Klasse / Lehrkraft: 5a / H.			
Datum	Wochentag	Stunden am Vormittag	Fach
21.02.02	Do	1./2.	Englisch / Politik
25.02.02	Mo	5./6.	Mathe
05.03.02	Di	1./2.	Deutsch / Erdkunde
11.03.02	Mo	3./4.	Engl. / Religion
20.03.02	Mi	1./2.	Sport
11.04.02	Do	5./6.	Deutsch / Musik
16.04.02	Di	3./4.	Mathe / Bio
25.04.02	Do	1./2.	Engl. / Politik
29.04.02	Mo	1./2.	Erdkunde / Musik
07.05.02	Di	1./2.	Deutsch / Erdkunde
17.05.02	Fr.	3./4.	Sport
07.Juni	Freitag	3./4. Stunde	individuell Sport

Trainingsprogramm durchgeführt:

fa.



Mögliche überfachliche Unterrichtsinhalte - Übersicht

	Aug. / Sept. (1. Schultag)	September SK-Woche	Oktober	Nov. / Dez.	Jan. / Feb.	März	April / Mai	Juni	Juli
5	Einführungstag: „unsere neue Schule“	Grundlagen- woche zu Arbeitstechn. + sozialer Komp. 1 Wandertag	Hausaufgaben anfertigen: voll- ständig, richtig, sauber, schnell	sich selbst wahrnehmen und darstellen	Effektiv üben	andere wahr- nehmen und anerken- nen	abwechslungs- reiches / mehr- kanaliges Ler- nen	Gefühle wahr- nehmen und ausdrücken	<b>Sportfest</b>
6	Wiederholungs- Tag: Arbeits- techniken und soz. Kompe- tenzen	SOKO – Trai- ning: „selbstsicher handeln“ 1 Wandertag	mentales Visualisieren	Freund- schaften gestalten	Klassen- arbeiten vorbe- reiten	Cool ohne A&N – zum Umgang mit Alkohol und Nikotin	markieren + strukturieren	in Gruppen arbeiten (I) Gruppenarbeits- techn. einüben und reflektieren	
7	Wiederholungs- Tag: Arbeits- techniken und soz. Kompe- tenzen	Klassenfahrt	Arbeit mit Nachschlage- werken	Pickel, Panik, Pubertät - Ich mag mich. Selbstakzeptanz trotz Unsicherh.	Visuali- sierungs- techniken	Ich sage ja - Ich sage nein (I) Orientierungs- hilfen f.d. Zwang zur Auswahl	Lesetechniken	Zoff in der Schule und zu Hause (I) Konflikttraining	
8	Wiederholungs- Tag: Arbeits- techniken und soz. Kompe- tenzen	(soziales) Projekt	Notizen erstel- len	Klassen- gemeinschaft (I) Rechte und Pflichten ausba- lancieren	Brainstorming- techniken	Ich sage ja - Ich sage nein (II) Orientierungs- hilfen f.d. Zwang zur Auswahl	Präsentations- techniken (I)	Zoff in der Schule und zu Hause (II) Konflikttraining	
9	Wiederholungs- Tag: Arbeits- techniken und soz. Kompe- tenzen	Schüler- austausch	Präsentations- techniken (II)	Bewerbungs- gespräche vor- bereiten	Informations- beschaffung	Klassen- gemeinschaft (II) Rechte und Pflichten ausba- lancieren	Projekt- management	In Gruppen Arbeiten (II) Gruppenarbeits- techn. einüben und reflektieren	
10	Wiederholungs- Tag: Arbeits- techniken und soz. Kompe- tenzen	Klassenfahrt	persönliche Zeitplanung	Liebe, Lust und Frust neue Beziehun- gen gestalten	Selbst- überprüfung	Ich bin okay- Du bist okay Selbst- und Fremdakzeptanz	Abschied ges- talteten		

## Überfachliche Unterrichtsinhalte - SKAT - Realschule M.

Tr. - Tage Kl.	September SKAT - Woche	Oktober vor den Herbstferien	November nach den Herbstferien	Februar zu Beginn des 2. Hj.	März vor dem Praktikum	Mai	Juni nach den Zeugnis- konferenzen	Juli Freitag vor der Zeugnisvergabe
5	Einführungs- woche zu SKAT in DJH	sich selbst wahrnehmen und darstellen	Hausaufgaben anfertigen: voll- ständig, richtig, sauber, schnell	andere wahr- nehmen und anerkennen	abwechslungs- reiches / mehr- kanaliges Lernen	Gefühle wahr- nehmen und ausdrücken	Effektiv üben	
6	SOKO – Training: „selbstsicher handeln“ und Aktionstag: „Ernährung“	Cool ohne A&N – zum Umgang mit Alkohol und Nikotin	Effektiv lernen	Freundschaften gestalten	Klassenarbeiten vorbereiten	in Gruppen arbeiten (I) Techniken ein- üben und reflek- tieren	markieren und strukturieren	
7	Wiederholungs- tag SOKO und Arbeitstechniken Aktionstage: „Erzgewinnung“	Zoff in der Schu- le und zu Hause (I) Konflikttraining	Arbeit mit Nach- schlagewerken.	Pickel, Panik, Pubertät - Ich mag mich. Selbstakzeptanz	Visualisierungs- techniken	Ich sage ja - Ich sage nein (I) Orientierungs- hilfen	Lesetechniken	
8	Klassenfahrt	Wiederholungs- tag SOKO und Arbeitstechniken	Notizen erstellen	Klassen- gemeinschaft (I) Recht und Pflicht ausbalancieren	Brainstorming- techniken	Ich sage ja - Ich sage nein (II) Orientierungs- hilfen	Zoff in der Schu- le und zu Hause (II) Konflikttraining	Sportfest BJS
9	Wiederholungs- tag SOKO und Arbeitstechniken 2 Klassentage AT: Präs.-t. (I) AT: Infobeschaff.	Klassen- Gemeinschaft (II)	Präsentations- techniken (II)	in Gruppen arbeiten (II) Gruppenarbeits- techn. einüben und reflektieren	Projekt- management	Berufs- findungstag	Liebe, Lust und Frust neue Beziehun- gen gestalten	
10	Abschlussfahrt	Wiederholungs- tag SOKO und Arbeitstechniken	persönliche Zeit- planung	Ich bin okay- Du bist okay Selbst- und Fremdakzeptanz	Selbst- überprüfung	Abschiede gestalten		

