Social and Emotional Education
Aufbau integrativer Schulen
und gemeinsamer Werte
(SEEVAL)

PROGRAMM DER AKTIVITÄTEN

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Social and Emotional Education

Aufbau integrativer Schulen
und gemeinsamer Werte
(SEEVAL)

PROGRAMM DER AKTIVITÄTEN
Leitfaden für LehrerInnen

2021

SEEVAL
www.seeval-project.eu / info@seeval-project.eu

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

The international project “Social and emotional education - building inclusive schools and ownership of values” (SEEVAL) is implemented with the financial support of the European Commission under Erasmus+ Program (ref. No 612219-EPP-1-2019-1-BG-EPPKA3-IPI-SOC-IN). The content of the training reflects the views only of its authors and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

Research coordinator

Professor Carmel Cefai, University of Malta

Ms Davina Schembri, University of Malta

Authors

Austria

Maria Rottensteiner, World University Service (WUS) Austria

Nataša Tadić, World University Service (WUS) Austria

Louise Sperl, World University Service (WUS) Austria

Bulgaria

Reni Dimova, Center of Creative Training Association

Associate prof. Veneta Uzunova, Phd, Department of Information and In-Service Teacehr Training, Trakia University

Asst. prof. Vera Todorova, Department of Information and In-servce Teacher Traning, Trakia University

Greece

Kostas Diamantis Balaskas, Action Synergy

Italy

Research Fellow Paula de Waal Almeida Santos, University Ca' Foscari Venezia

Professor Fiorino Tessaro, University Ca' Foscari Venezia

Malta

Professor Carmel Cefai, University of Malta

Ms Davina Schembri, University of Malta

Romania

Speranța Lavinia Țibu, senior researcher II, PhD. Department of Psycho-social Research in Education, Unit of Research in Education, National Center for Education Policy and Evaluation, Bucharest

Petre Botnariuc, senior researcher I PhD, Department of Psycho-social Research in Education, Unit of Research in Education, National Center for Education Policy and Evaluation, Bucharest

Alina Crăciunescu, researcher, Unit for Education Research, National Center for Education Policy and Evaluation, Bucharest

Aurora Adina Colomeischi, associate professor, PhD, Faculty of Education Sciences- University Ștefan cel Mare of Suceava

Cosmina Mironov, associate professor, PhD, Faculty of Psychology and Education Sciences, University of Bucharest

Marcela Claudia Călineci, school counsellors, Municipal Center and Educational Resources and Assistance of Bucharest

Teil 1 - Einleitung

- Hintergrund 2
- Soziale und emotionale Bildung 3
- Das SEEVAL-Tätigkeitsprogramm 5

..... 18

..... 18

- PERSÖNLICHE KOMPETENZEN 19

1. Adoleszenz - Was ist damit gemeint 19
2. Erkennen und Ausdrücken von Gefühlen 24
3. Identifizierung von Stärken/ Selbstwirksamkeit 35
4. Entwicklung einer Wachstumsmentalität 45
5. Selbstregulierung (Stressbewältigung und Wutbewältigung) 59
6. Umgang mit negativen Emotionen 68
7. Resilienz 76
8. Wohlbefinden 84

- SOZIALE KOMPETENZEN 90

9. Entwicklung von Empathie 90
10. Vielfalt wertschätzen 99
11. Gesunde Beziehungen aufbauen 107
12. Kollaboration 113
13. Konfliktlösung 124
14. Ethische und verantwortungsvolle Verhaltensweisen und Entscheidungen 130
15. Umgang mit negativen Beziehungen 142

Teil 1

Einleitung

Hintergrund

Junge Menschen müssen über ausgewogene kognitive, soziale und emotionale Kompetenzen verfügen, damit sie die Entwicklungsaufgaben, situativen Herausforderungen und Übergänge, die ihnen auf ihrem Weg zum Erwachsensein bevorstehen, erfolgreich meistern können. Sie müssen in der Lage sein, sich selbst und ihre Stärken zu kennen, ihre Gefühle zu regulieren, mit Verlusten, Veränderungen und Widrigkeiten umzugehen, Probleme effektiv zu lösen und verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen. Sie müssen daran glauben, dass sie Veränderungen in ihrem Leben herbeiführen können, angesichts von Herausforderungen entschlossen und zielstrebig bleiben, gesunde Beziehungen aufbauen und pflegen, verständnisvoll und empathisch sein und mit anderen zusammenarbeiten. Junge Menschen müssen auch Konflikte konstruktiv lösen, Unterschiede und Vielfalt schätzen und respektieren und sich um sich selbst, andere und ihre Umwelt kümmern (Cefai et al., 2021).

Diese Kompetenzen sind notwendig, damit junge Menschen die rasanten globalen, sozialen, wirtschaftlichen und technologischen Veränderungen, die in der heutigen Welt stattfinden, erfolgreich bewältigen können. Etwa 20 % der Schulkinder leiden während ihrer Schulzeit unter psychischen Problemen, wobei die Hälfte der psychischen Probleme vor dem Alter von 14 Jahren auftritt (WHO, 2018). 35 % der 13-jährigen und 40 % der 15-jährigen europäischen Kinder gaben an, sich mehr als einmal pro Woche niedergeschlagen und nervös zu fühlen und psychosomatische Symptome zu haben (WHO, 2020). Ein soeben von UNICEF und der Europäischen Union (2021) veröffentlichter Bericht mit mehr als 10.000 Kindern im Alter von 11 bis 17 Jahren ergab, dass eines von fünf Kindern berichtete, dass es aufgrund von Mobbing unglücklich und ängstlich in Bezug auf die Zukunft aufgewachsen sei und dass es Herausforderungen bei der Bewältigung von Schulaufgaben habe und an Einsamkeit leide. Obwohl die Mehrheit der SchülerInnen in den OECD-Ländern angibt, dass sie sich an ihrer Schule sozial verbunden fühlen, ist etwa jede/r Vierte nicht der Meinung, dass er/sie in der Schule leicht Freunde findet, und etwa jede/r Fünfte fühlt sich in der Schule als AußenseiterIn (OECD, 2020). In ähnlicher Weise zeigt die HBSC-Studie, dass viele Kinder im Schulalter berichten, dass ihnen ein unterstützendes Umfeld fehlt, insbesondere wenn sie älter werden (Inchley et al., 2020). Diese SchülerInnen verpassen die akademischen, sozialen und emotionalen Vorteile, die eine Bindung an die Schule mit sich bringen kann, wobei die Schulen aufgerufen sind, ein positiveres Lernumfeld und vertrauensvolle und fürsorgliche Beziehungen für junge Heranwachsende zu fördern.

Soziale und emotionale Bildung

Soziale und emotionale Bildung (Social and Emotional Education - SEE) ist der Prozess, durch den Kinder und Erwachsene das Wissen, die Einstellungen und die Fähigkeiten erwerben und effektiv anwenden, die notwendig sind, um Emotionen zu verstehen und zu bewältigen, positive Ziele zu setzen und zu erreichen, Empathie für andere zu empfinden und zu zeigen, positive Beziehungen aufzubauen und zu pflegen, Widerstandsfähigkeit aufzubauen und verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen (CASEL, 2021). CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) stellt fünf Bereiche sozialer und emotionaler Kompetenzen vor, nämlich Selbstbewusstsein, soziales Bewusstsein, Selbstmanagement, verantwortungsvolle Entscheidungsfindung und zwischenmenschliche Beziehungen. Selbstbewusstsein ist die Fähigkeit, die eigenen Emotionen, Gedanken und Werte und deren Auswirkungen auf das Verhalten zu erkennen und zu verstehen. Sie umfasst die Fähigkeit, die eigenen Stärken und Schwächen zu erkennen, Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit. Selbstmanagement umfasst eine Gruppe von Fähigkeiten im Zusammenhang mit Emotionen, Gedanken und Verhaltensmanagement in verschiedenen Situationen und Kontexten, um die festgelegten Ziele erfolgreich zu erreichen. Soziales Bewusstsein bezieht sich auf die Fähigkeit, die Emotionen und Stärken anderer anzuerkennen und Empathie und Mitgefühl zu zeigen. Beziehungskompetenz umfasst die Fähigkeit, positive, unterstützende Beziehungen zu verschiedenen Personen und Gruppen aufzubauen und zu pflegen. Dazu gehören die Fähigkeit, klar zu kommunizieren, aktiv zuzuhören, zusammenzuarbeiten, Probleme im Team zu lösen, Konflikte zu verhandeln, Hilfe zu suchen und anzubieten und für die Rechte anderer einzutreten. Verantwortungsvolle Entscheidungsfindung bezieht sich auf das Treffen ethischer, sicherer und sozial akzeptabler Entscheidungen über persönliches Verhalten und soziale Beziehungen, was eine realistische Einschätzung der Auswirkungen des Verhaltens und die Sorge um das eigene Wohlergehen und das der anderen einschließt (CASEL, 2021).

Die EU-Kompetenz für lebenslanges Lernen "Persönliche, soziale und Lernkompetenz" umfasst drei Dimensionen: persönliche Kompetenz (Selbstbewusstsein und Selbstmanagementfähigkeiten entwickeln, um die eigenen Ziele zu erreichen, einen gesunden und nachhaltigen Lebensstil zu führen und körperliche und geistige Gesundheit zu erlangen), soziale Kompetenz (soziales Bewusstsein und zwischenmenschliche Fähigkeiten nutzen, um gesunde und kooperative Beziehungen aufzubauen und zu pflegen, die die menschliche Vielfalt einbeziehen) und

Lernkompetenz (das Lernen fortsetzen und ausdauernd betreiben und das eigene Lernen organisieren, einschließlich eines effektiven Zeit- und Informationsmanagements, sowohl einzeln als auch in Gruppen (EU-Rat, 2018).

Soziale und emotionale Bildung trägt dazu bei, soziale und emotionale Kompetenzen, positive Einstellungen, prosoziales Verhalten und schulische Leistungen zu verbessern und psychische Probleme wie Angst, Depression, Drogenmissbrauch und antisoziales Verhalten zu verringern (Cefai et al., 2018; Durlak et al., 2011; Weare & Nind, 2011). Sie ist besonders hilfreich, wenn es darum geht, Sekundar-SchülerInnen bei der Bewältigung der persönlichen, sozialen und akademischen Herausforderungen zu unterstützen, denen sie sich in ihrer Jugendzeit stellen müssen. In dieser Zeit lernen die Jugendlichen, mit den neuen Anforderungen in der Sekundarschule und in ihrem sozialen Leben umzugehen, und erleben gleichzeitig neue, intensive Emotionen (sowohl negative als auch positive). Sie haben auch das Gefühl, dass sie all dies ohne die Hilfe eines Erwachsenen tun sollten. SEE hilft den Jugendlichen, ihre Schwierigkeiten besser zu bewältigen, indem es ihre Fähigkeiten und Einstellungen verbessert. Die Adoleszenz ist durch den Beginn der Pubertät gekennzeichnet, die mit Veränderungen der Hormonaktivität und der Gehirnstruktur einhergeht, die selbst kleine soziale Schwierigkeiten wie die Ablehnung durch Gleichaltrige sehr schmerzhaft und schwer zu bewältigen erscheinen lassen. Die biologischen Veränderungen, die Jugendliche erleben, führen auch zu einem stärkeren Nervenkitzel, wenn sie riskante Verhaltensweisen an den Tag legen, insbesondere wenn diese Verhaltensweisen von Gleichaltrigen bewundert werden. SEE kann dazu beitragen, Schulabbrüche, ungewollte Schwangerschaften und Gewaltverbrechen zu verhindern. Sie kann auch ein besseres Gedeihen fördern, einschließlich einer besseren Gesundheit, einer größeren Freude am Lernen und weniger Stress. Außerdem fühlen sich die Jugendlichen von Gleichaltrigen und Erwachsenen respektiert und erhalten die Möglichkeit, Status und Bewunderung von Personen zu erlangen, deren Meinung sie schätzen. Im Hinblick auf die akademischen Leistungen gibt es Belege dafür, dass die akademischen Leistungen mit der Fähigkeit der SchülerInnen zusammenhängen, ihre Emotionen zu erkennen, zu nutzen und zu steuern (APA, 2019). Dies unterstreicht die Notwendigkeit, die soziale und emotionale Kompetenz der SchülerInnen zu fördern und SEE in den Lehrplan aufzunehmen, da ihnen dies hilft, ihre soziale und emotionale Kompetenz zu entwickeln und in der Folge zu ihrem schulischen Erfolg beizutragen.

Was ist Adoleszenz?

Die Adoleszenz ist eine Entwicklungsphase, die durch enorme Veränderungen

gekennzeichnet ist, die in der psychosozialen und physischen Entwicklung der SchülerInnen in diesem Alter als Folge des Wachstums auftreten, und wie sich diese Veränderungen auf die SchülerInnen, ihr Selbstwertgefühl, ihr Verhalten und ihre Beziehungen zu Familie, Gleichaltrigen und LehrerInnen auswirken (Erwin, 2014).

Warum ist es wichtig, bei SchülerInnen der Sekundarstufe das Verständnis für die Entwicklung der Adoleszenz zu fördern?

Obwohl die Erfahrungen von Jugendlichen auf der ganzen Welt unterschiedlich sind, ist es hilfreich, die Gemeinsamkeiten zwischen jungen Menschen aus verschiedenen Ländern beim Übergang von der Kindheit zum Erwachsenenalter zu verstehen (APA, 2002; Brown, Larson, & Saraswathi, 2002). Der Zeitraum der Adoleszenz ist bekannt für sein schnelles Wachstum und seine Reife im Vergleich zu den anderen Entwicklungsphasen (mit Ausnahme des Säuglingsalters) (McNeely & Blanchard, 2010). Die Entwicklung von Jugendlichen ist nicht immer vorhersehbar und kann inkonsistent sein. Dies führt zu einer großen Variabilität zwischen Jugendlichen desselben Alters und sogar innerhalb der einzelnen Personen selbst. Infolgedessen fällt es Erwachsenen oft schwer, diese unvorhersehbaren und oft widersprüchlichen Fähigkeiten von Jugendlichen zu verstehen. Es ist wichtig, das Verständnis für die Entwicklung von Jugendlichen zu fördern, denn wenn die Schulen erkennen, dass diese Unterschiede typisch sind, können sie eine angemessene Beratung und Unterstützung planen, während die SchülerInnen diese widersprüchlichen Veränderungen bewältigen (Sackman & Terway, 2016).

Das SEEVAL-Tätigkeitsprogramm

Das SEEVAL-Projekt ist ein von der Europäischen Kommission kofinanziertes Erasmus+ Projekt, das darauf abzielt, ein berufsbegleitendes Fortbildungsprogramm zu entwickeln, um die Fähigkeiten von PädagogInnen für die Umsetzung eines gesamtschulischen Ansatzes zur sozialen und emotionalen Bildung (SEE) in Mittel- und Sekundarschulen zu fördern. Die Projektpartner arbeiteten zusammen, um ein Programm für soziale und emotionale Bildung zu erstellen, das sich auf die Entwicklung der sozialen und emotionalen Kompetenzen von SchülerInnen der Sekundarstufe durch einen gesamtschulischen Ansatz konzentriert. Genauer gesagt konzentriert sich das Projekt darauf, wie FachlehrerInnen in Mittel- und Sekundarschulen die sozialen und emotionalen Kompetenzen der SchülerInnen durch ihren Unterricht und ihre Beziehung zu den SchülerInnen fördern können. Das Programm der Aktivitäten wurde auf der Grundlage der folgenden Prinzipien entwickelt:

- Im Rahmen eines gesamtschulischen Konzepts für sozialpädagogische Betreuung

sind alle Lehrkräfte der Schule dafür verantwortlich, die sozialen und emotionalen Kompetenzen der SchülerInnen zu fördern und zu stärken.

- FachlehrerInnen können die Entwicklung der sozialen und emotionalen Kompetenzen von SchülerInnen durch direkten Unterricht auf curricularer und fächerübergreifender Ebene unterstützen, indem sie beispielsweise soziale und emotionale Bildung in ihre akademischen Fächer integrieren.
- Soziale und emotionale Kompetenzen lassen sich am besten durch einen erfahrungsbasierten, kooperativen und kompetenzorientierten Ansatz erlernen, bei dem die SchülerInnen die Möglichkeit haben, die Fähigkeiten gemeinsam zu erlernen und zu üben. In dieser Hinsicht wird das Lernen stärker von den SchülerInnen selbst bestimmt.
- In der Sekundarstufe ist das Klassenklima besonders wirksam für die Förderung der sozialen und emotionalen Kompetenz der SchülerInnen. Die Lehrkräfte können zur Schaffung eines solchen Klimas beitragen, indem sie bei ihrem Unterricht und ihrer Klassenführung besonders auf ihre Einstellungen, ihr Verhalten und ihre Beziehungen achten. Ein Klassenklima, das der Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen förderlich ist, ist gekennzeichnet durch die didaktische Unterstützung durch die Lehrkraft, z. B. durch positives und konstruktives Feedback, das hohe Erwartungen fördert und kritisches Denken und vertieftes Lernen erleichtert, sowie durch herausfordernde und relevante Aufgaben; durch sozio-emotionale Unterstützung, z. B. Wärme, Sicherheit, Verbundenheit und aufmerksame Interaktionen der Lehrkraft; und durch die Organisation und das Management der Klasse, z. B. durch faire und konsequente Klassenregeln, positive Verhaltensunterstützung und didaktische und präventive Managementstrategien. Diese Prozesse tragen dazu bei, ein optimales Klassenumfeld zu schaffen, in dem die SchülerInnen die Möglichkeit haben, sich an verschiedenen Lernaktivitäten zu beteiligen, positive Interaktionen mit LehrerInnen und Gleichaltrigen zu pflegen und ihre sozialen und emotionalen Kompetenzen zu trainieren (Cefai et al., 2021).
- Alle KlassenlehrerInnen müssen selbst soziale und emotionale Kompetenzen entwickeln, um diese Kompetenzen in ihrem Unterricht und ihrer Klassenführung zu praktizieren und vorzuleben.
- In der Sekundarstufe ist die Wahrscheinlichkeit größer, dass sich die SchülerInnen an Aktivitäten zur sozialen und emotionalen Bildung beteiligen, wenn sie selbst aktiv an

der Gestaltung von Material und Aktivitäten beteiligt sind, da diese dadurch für sie eher sinnvoll und relevant sind.

SOCIAL AND EMOTIONAL EDUCATION - Building inclusive schools and ownership of values (SEEVAL)[1] ist ein von der Europäischen Kommission kofinanziertes Erasmus+ Projekt (2020-2023), das darauf abzielt, ein berufsbegleitendes Trainingsprogramm zu entwickeln, um die Fähigkeiten von PädagogInnen für die Umsetzung eines gesamtschulischen Ansatzes zur sozialen und emotionalen Bildung (SEE) in Mittel- und Sekundarschulen zu fördern. Das Projektkonsortium besteht aus sieben Partnern: Der Abteilung für Information und LehrerInnenfortbildung an der Universität Trakia, Bulgarien; dem Center of Creative Training Association (CCTA), Bulgarien; dem Centre for Resilience and Socio-Emotional Health, Universität Malta, Malta; World University Service - Österreichisches Komitee, Österreich; Action Synergy SA, Griechenland; Universität Ca' Foscari Venezia, Italien und dem National Centre for Policy and Evaluation in Education (NCPEE), Rumänien. Nach einer Bedarfsanalyse und der Schulung von AusbilderInnen entwickelten die Partner ein soziales und emotionales Programm für Sekundarschulen, das in einer Reihe von Schulen in vier Partnerländern umgesetzt wird (Bulgarien, Griechenland, Italien, Rumänien). Während des Durchführungszeitraums werden die ForscherInnen, LehrerInnen und SchülerInnen gemeinsam eine Reihe von SEL-Aktivitäten entwickeln, die in den Klassenzimmern von Sekundarschulen durchgeführt werden können.

[1] www.seeval-project.eu

Entwicklung der Aktivitäten

Bei der Entwicklung der in diesem Programm enthaltenen Aktivitäten führte das Projektteam eine Bedarfsanalyse durch, um festzustellen, welche sozialen und emotionalen Kompetenzen für die SchülerInnen in den jeweiligen Kontexten, in denen die Aktivitäten durchgeführt werden sollten, am nützlichsten und relevantesten wären. Ein Online-Fragebogen wurde von etwa 1000 Lehrkräften und über 4700 SchülerInnen der Sekundarstufe aus Bulgarien, Griechenland, Italien und Rumänien ausgefüllt. Darin wurden Informationen über die sozialen und emotionalen Kompetenzen gesammelt, die LehrerInnen und SchülerInnen für ihren Sekundarschullehrplan empfehlen würden. Informationen wurden auch durch eine Reihe von Gesprächen am runden Tisch mit InteressenvertreterInnen in Bulgarien, Griechenland, Italien, Malta, Österreich und Rumänien gesammelt, an denen jeweils etwa 20 Personen teilnahmen. Die Analyse der Daten von SchülerInnen, LehrerInnen und InteressenvertreterInnen führte zur Ermittlung einer Reihe von sozialen und emotionalen Kompetenzen, die in das Aktivitätenprogramm aufgenommen werden sollten. Die umseitige Tabelle zeigt die Liste der vierzehn Kompetenzen, die im Rahmen dieser Forschungsarbeit ermittelt wurden: sieben beziehen sich auf persönliche und emotionale Kompetenzen und sieben auf soziale, zwischenmenschliche Kompetenzen.

Tabelle 1: Liste der identifizierten Kompetenzen

PERSÖNLICH	SOZIALES
• Erkennen und Ausdrücken von Emotionen • Erkennen von Stärken/ Selbstwirksamkeit • Wachstumsorientierte Denkweise • Selbstregulierung • Umgang mit negativen Emotionen • Flexibilität/Belastbarkeit • Wohlbefinden	• Einfühlungsvermögen • Wertschätzung der Vielfalt • Aufbau von Beziehungen • Zusammenarbeit • Lösung von Konflikten • Ethisches und verantwortungsbewusstes Verhalten und Entscheidungen • Umgang mit negativen Beziehungen wie Mobbing

Jede Kompetenz wurde wiederum in zwei zusammenhängende Teilkompetenzen wie folgt unterteilt:

PERSÖNLICHE KOMPETENZEN

- Erkennen und Ausdrücken von Emotionen:
  - Emotionen erkennen
  - Emotionen ausdrücken
- Erkennen von Stärken/Selbstwirksamkeit:
  - Identifizierung der Stärken
  - Entwicklung der Selbstwirksamkeit
- Entwicklung eines Wachstumsdenkens:
  - positives Denken
  - Optimismus
- Selbstregulierung:
  - Stressbewältigung
  - Wutbewältigung
- Umgang mit negativen Emotionen:
  - Ängste
  - Depression/Selbstmordgedanken
- Flexibilität/Belastbarkeit:
  - Entwicklung von Resilienz
  - Verbesserung der Problemlösungskompetenz
- Wohlbefinden:
  - einen gesunden, nachhaltigen Lebensstil zu entwickeln;
  - Vermeidung von Risikoverhaltensweisen wie Drogenkonsum und Straffälligkeit

SOZIALKOMPETENZEN

- Einfühlungsvermögen:
  - Entwicklung der Perspektivenübernahme
  - Einfühlungsvermögen entwickeln
- Wertschätzung der Vielfalt:
  - Respekt für andere
  - Einsetzen für Vielfalt
- Aufbau gesunder Beziehungen:
  - Entwicklung und Pflege gesunder Beziehungen
  - Umgang mit Gruppenzwang
- Kollaboration:
  - Zusammenarbeit im Team
  - Soziales Engagement
- Lösung von Konflikten:
  - Konfliktmanagement
  - Konfliktverhandlung/-lösung
- Ethisches und verantwortungsbewusstes Verhalten und Entscheidungen:
  - Prosoziales Verhalten
  - Verantwortungsvolle Entscheidungsfindung
- Umgang mit negativen Beziehungen
  - Mobbing
  - Online-Sicherheit und Cybermobbing

Das Programm der Aktivitäten

Für jede der 14 sozialen und emotionalen Kompetenzen wurden zwei Gruppen von Aktivitäten entwickelt. Die erste Aktivität besteht aus einer Reihe von Leitlinien, was FachlehrerInnen der Sekundarstufe tun können, um die sozialen und emotionalen Kompetenzen der SchülerInnen zu fördern, und die zweite aus einer Reihe von Unterrichtsplänen zu jeder Kompetenz, die von den geschulten LehrerInnen zusammen mit ihren SchülerInnen entwickelt wurden. Diese werden im Folgenden ausführlicher beschrieben.

1. LehrerInnenleitfaden - Aktivitäten

Diese Aktivitäten bieten Lehrkräften praktische Informationen darüber, wie sie bestimmte soziale und emotionale Kompetenzen in ihrem Klassenzimmer durch eingebetteten Unterricht und das Klima im Klassenzimmer fördern können. Jede der 14 Aktivitäten basiert auf einer der in diesem Projekt identifizierten persönlichen oder sozialen Kompetenzen und besteht aus vier Komponenten:

- ***Begründung:*** Warum es wichtig ist, diese Kompetenz bei SchülerInnen der Sekundarstufe zu fördern und zu unterstützen.
- ***Klima im Klassenzimmer***: Praktische Strategien, wie die FachlehrerInnen die spezifische Kompetenz im Klassenzimmer durch die eigene Einstellung, das Verhalten, die Beziehungen, das Klassenmanagement und Pädagogik fördern können. Dieser Abschnitt enthält auch zwei Fallstudien, die veranschaulichen, wie der/die LehrerIn die beiden Teilkompetenzen (z. B. Wutmanagement und Stressmanagement) innerhalb der spezifischen Kompetenz (z. B. Selbstregulierung) in der Praxis umsetzen oder verstärken kann, wie z. B. Klassenraummanagement, Einsatz von kooperativem Lernen, Unterstützung von SchülerInnen in Schwierigkeiten und Lösung eines Konflikts.
- ***Integration:*** Dieser Abschnitt enthält spezifische Strategien, wie SekundarstufenlehrerInnen die spezifischen Kompetenzen in den Unterricht der akademischen Fächer integrieren können, wobei Beispiele für verschiedene akademische Fächer wie Sprachen, Mathematik, Naturwissenschaften, Sozialkunde und Kunst angeführt werden. Dies sind nur einige Beispiele und die Lehrkraft kann improvisieren und ihre eigenen Strategien hinzufügen.
- ***Beispiele für SEE-Aktivitäten***: Die Aktivität schließt mit einer Reihe von SEE-Aktivitäten, die die Lehrkraft in ihrem Klassenzimmer organisieren kann; diese

Aktivitäten sind speziell darauf ausgerichtet, die SchülerInnen in der Entwicklung der spezifischen Kompetenz zu schulen. Es gibt zwei vorgeschlagene Aktivitäten für jede der beiden Teilkompetenzen mit der spezifischen Kompetenz. Die Aktivitäten werden in Form von erfahrungsbasierten, kompetenzorientierten und kooperativen Aktivitäten organisiert, die Strategien wie Rollenspiele, Kleingruppenarbeit, Diskussionen, Spiele und praktische Aktivitäten nutzen.

Die 14 Aktivitäten können in Zeiträumen von jeweils zwei bis drei Wochen organisiert werden, wobei die Lehrkraft besonders auf die Entwicklung der ausgewählten Kompetenz in ihrem Fachunterricht (Einbindung in ihr akademisches Fach) und im Klassenklima (Pädagogik, kollaboratives Lernen und Gruppenarbeit, Klassenmanagement, Beziehungen zu SchülerInnen, Beziehungen zu Gleichaltrigen) achtet und bei Bedarf eine Aktivität im Zusammenhang mit der spezifischen Kompetenz organisiert (z. B. eine Strategie zum Umgang mit Ärger). Während dieses Zeitraums muss die Lehrkraft besonders darauf achten, diese Kompetenz in ihrer Praxis selbst vorzuleben, kritische Lernmomente zu schaffen, die sich aus Vorfällen ergeben (z. B. Konflikte, Mobbingvorfälle, Stressbewältigung), Gelegenheiten zu schaffen, bei denen die SchülerInnen die Kompetenz in ihrem Lernen und Verhalten im Klassenzimmer anwenden können, und die SchülerInnen entsprechend zu bestärken und zu belohnen.

Indikatoren für ein positives Klassenklima (nach Cefai et al., 2021)

Ein Gefühl der Sicherheit: Der Schwerpunkt liegt auf gegenseitigem Respekt, Verständnis und Unterstützung, und die LehrerInnen vermeiden eine auf Angst und Wut basierende Kommunikation. Für den Umgang mit Vorfällen von Gewalt und Mobbing im Klassenzimmer sind klare Verfahren festgelegt.

Positives Klassenraummanagement: Die SchülerInnen werden ermutigt, mehr Verantwortung für ihr Verhalten zu übernehmen, die Regeln im Klassenzimmer direkt mitzubestimmen und bei Konflikten das Recht auf eine Antwort einzufordern.

Fürsorgliche Beziehungen: Die LehrerInnen sind bestrebt, die SchülerInnen gut kennen zu lernen, auf ihre Lernbedürfnisse und ihre sozialen und emotionalen Bedürfnisse einzugehen, ihre Stärken zu erkennen, ihnen häufig Gelegenheit zu geben, ihre Gefühle und Sorgen auszudrücken, und Konflikte mit Verständnis und Respekt zu lösen.

Unterstützende Beziehungen zwischen Gleichaltrigen: Die SchülerInnen kümmern sich umeinander, unterstützen sich gegenseitig gegen Mobbing und Gewalt, lösen Konflikte konstruktiv und beziehen alle Gleichaltrigen in ihre Arbeit und ihr Spiel ein.

Zusammenarbeit: Es gibt häufige und regelmäßige Konsultationen und Diskussionen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen während der Lernaktivitäten; die SchülerInnen arbeiten in kleinen Gruppen zusammen, die Bewertung erfolgt gemeinsam, einschließlich Selbst- und Fremdeinschätzung, die SchülerInnen schätzen die Stärken und Leistungen der anderen.

Kulturelle Sensibilität und Integration: Der Lehrplan ist angepasst und für alle SchülerInnen zugänglich, wobei Pädagogik, Ressourcen und Bewertung der Vielfalt der Stärken und Bedürfnisse der SchülerInnen entsprechen. SchülerInnen mit individuellen Bildungsbedürfnissen und Behinderungen werden aktiv in das Lernen und die sozialen Aktivitäten in der Klasse einbezogen, und die Lehrkräfte setzen sich für die Beseitigung sprachlicher, kultureller, sozialer und sonstiger Hindernisse für das Lernen ein.

Aktives Engagement der SchülerInnen: Die SchülerInnen werden aktiv in interaktive und sinnvolle Lernaktivitäten eingebunden, die auf ihre Bedürfnisse und Interessen eingehen. Der Schwerpunkt liegt auf dem Lernen und dem Engagement und nicht nur auf der akademischen Leistung, und die Bewertung ist formativ, integrativ und kooperativ.

Herausforderung und hohe Erwartungen an alle SchülerInnen: Die Lehrkräfte haben hohe, aber realistische Erwartungen an alle SchülerInnen, auch an diejenigen mit individuellem

Förderbedarf. Die SchülerInnen werden ermutigt, an sich selbst und an ihre Lern- und Leistungsfähigkeit zu glauben, und sie werden dabei unterstützt, ihre Stärken zu erkennen und zu nutzen. Wettbewerb, Vergleiche und Ranglisten werden beim Lernen vermieden.

Mitspracherecht der SchülerInnen: Es gibt ein ausdrückliches Bekenntnis zu einer beziehungsorientierten und demokratischen Lehrumgebung, in der die SchülerInnen dabei unterstützt werden, ihr Lernen autonomer zu gestalten, ihre Meinungen und Vorschläge zu äußern, aktiv an der Sinngebung ihres Lernens mitzuwirken und sich aktiv an der Bewertung ihrer Arbeit zu beteiligen.

2. SEE-Unterrichtspläne, die von den LehrerInnen in Zusammenarbeit mit den SchülerInnen entwickelt wurden

Die ausgebildete Lehrkraft entwickelt gemeinsam mit den SchülerInnen einen Unterrichtsplan für jede der 28 Teilkompetenzen in diesem Programm. Jeder Unterrichtsplan enthält ein Lernergebnis (das die SchülerInnen durch diese Aktivität lernen werden), die während der Aktivitäten zu verwendenden Ressourcen und zwei spezifische Aktivitäten zur Entwicklung der jeweiligen Kompetenz. Die Aktivitäten können Rollenspiele, Spiele, Gruppenarbeit, Theater, Zeichnen/Collagen, Musik/Tanz/Gesang, körperliche Bewegung, Diskussionen usw. umfassen. Zu jeder Aktivität gehört eine Nachbereitung, bei der die Lehrkraft eine Reihe von Fragen zur Aktivität stellt, um den SchülerInnen zu helfen, über ihr Lernen nachzudenken und diese Kompetenz in ihr Verhaltensrepertoire zu übernehmen. Der Unterrichtsplan basiert auf Erfahrungslernen, wobei die SchülerInnen aktiv in den Lernprozess durch praktische (auf Fähigkeiten basierende), kooperative (miteinander und voneinander lernen) und motivierende (sinnvolle, unterhaltsame) Aktivitäten mit spezifischen Lernzielen eingebunden werden. Die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen findet in einem relationalen und emotionalen Lernkontext statt. Die Bewertung wird formativ sein, um die SchülerInnen in ihrem Lernen zu unterstützen und die SchülerInnen selbst in die Selbst- und Fremdeinschätzung einzubeziehen (z. B. durch gegenseitiges Feedback).

Abbildung 1. Lundy's Voice Model of Children Participation (angepasst von Irlands Nationaler Strategie zur Beteiligung von Kindern und Jugendlichen am Entscheidungsprozess 2015-2020)

Raum

Wie: Bereitstellung eines sicheren und integrativen Raums für Kinder, in dem sie ihre Ansichten äußern können

Wurden die Ansichten der Kinder aktiv eingeholt?

Gab es einen sicheren Raum, in dem sich Kinder frei ausdrücken können?

Wurden Schritte unternommen, um sicherzustellen, dass alle Kinder teilnehmen können?

Stimme

Wie: Bereitstellung geeigneter Informationen und Erleichterung der Äußerung der Ansichten von Kindern

Haben Kinder die Informationen erhalten, die sie benötigen, um sich eine Meinung zu bilden?

Wissen Kinder, dass sie nicht teilnehmen müssen?

Haben Kinder eine Reihe von Optionen erhalten, wie sie sich ausdrücken könnten?

Publikum

Wie: Stellen Sie sicher, dass die Ansichten der Kinder jemandem mitgeteilt werden, der die Verantwortung hat, zuzuhören.

Gibt es einen Prozess, um die Ansichten von Kindern zu kommunizieren?

Wissen Kinder, wem ihre Ansichten mitgeteilt werden?

Hat diese Person/diese Organisation die Macht, Entscheidungen zu treffen?

Einfluss

Wie: Stellen Sie sicher, dass die Ansichten der Kinder ernst genommen und gegebenenfalls umgesetzt werden.

Wurden die Ansichten der Kinder von denen berücksichtigt, die die Macht hatten, Veränderungen herbeizuführen?

Gibt es Verfahren, die sicherstellen, dass die Ansichten der Kinder ernst genommen werden?

Haben die Kinder und Jugendlichen ein Feedback erhalten, in dem die Gründe für die getroffenen Entscheidungen erläutert werden?

Referenzen

APA. (2002). *Developing adolescents: A reference for professionals.* Washington, DC: American Psychological Association. Retrieved from https://www.apa.org/pi/families/resources/develop.pdf

American Psychological Association. (2019, December 12). *Students do better in school when they can understand, manage emotions* [Press release]. http://www.apa.org/news/press/releases/2019/12/students-manage-emotions

Brown, B. B., Larson, R. W., & Saraswathi, T. S. (2002). *The world's youth: Adolescence in eight regions of the globe.* London: Cambridge University Press.

CASEL (2021). SEL: What Are the Core Competence Areas and Where are they Promoted?

Cefai, C. Bartolo, P., Cavioni, V. and Downes, P. (2018). Strengthening Social and Emotional Education as a key curricular area across the EU. A review of the international evidence. NESET Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union

Cefai, C., Downes, P. and Cavioni, V. (2021). A formative, inclusive, whole school approach to the assessment of Social and Emotional Education in the EU. NESET report, Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Cefai, C., Simões, C. and Caravita, S. (2021) 'A systemic, whole-school approach to mental health and well-being in schools in the EU' NESET report, Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2766/50546

Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D. and Schellinger, K.B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. Child Development, 82(1), 405–432.

Erwin, R. (2014). Adolescent Development. In *Desktop Guide to Quality Practice for Working with Youth in Confinement.* National Partnership for Juvenile Services and Office of Juvenile Justice and Delinquency

EU Council (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning. Official Journal of the European Union

Inchley, J., Currie, D., Budisavljevic, S., Torsheim, T., Jåstad, A., Cosma, A. et al. (2020). Spotlight on adolescent health and well-being: Findings from the 2017/2018 health behaviour in school-aged children (HBSC) survey in Europe and Canada. International report. Volume 2. Key data. WHO Regional Office for Europe.

Ireland Department of Children and Youth Affairs (2015) National Strategy on Children and Young People's Participation in Decision-Making 2015-2020

McNeely, C., & Blanchard, J. (2010). *The teen years explained: A guide to healthy adolescent development:* Johns Hopkins Bloomberg School of Public Health, Center for Adolescent Health. Retrieved from http://www.jhsph.edu/research/centers-and-institutes/center-for-adolescenthealth/_includes/_pre-redesign/Interactive Guide.pdf.

OECD (2020). PISA 2018 Results. Volumes 1-III

Sackman, R., & Terway, A. (2016). Looking through the Lens of Adolescent Development to Strengthen Secondary Education: Post-Primary Education and Youth Initiative. *FH1360 The Science of Improving Lives*.

UNICEF and the European Union (2021) Our Europe, Our Rights, Our Future. Children's and young people's contribution to the new EU Strategy on the Rights of the Child and the Child Guarantee

Weare, K. and Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say? Health Promotion International, 26(suppl_1), i29–i69.

WHO Regional Office for Europe (2018). Adolescent mental health in the European Region.

WHO Regional Office for Europe (2020). Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada International report. Vol. 2. key data.

TEIL 2:

AKTIVITÄTEN

PERSÖNLICHE KOMPETENZEN

1. ADOLESZENZ - WAS IST DAMIT GEMEINT

Wie können LehrerInnen durch ihre eigene Einstellung, ihr Verhalten, ihre Beziehungen, ihr Klassenmanagement und ihre Pädagogik im Klassenzimmer das Bewusstsein für die Entwicklung von Jugendlichen fördern?

Eine der wichtigsten Möglichkeiten für LehrerInnen, das Bewusstsein für die Entwicklung von Jugendlichen zu fördern, besteht darin, sich mit den Besonderheiten des Jugendalters vertraut zu machen. Die LehrerInnen sollten auch eine Struktur mit klaren und respektvollen Regeln schaffen, die als Rahmen dienen, damit die SchülerInnen ihre eigenen Entscheidungen treffen und anschließend die Konsequenzen ihrer Entscheidungen tragen können. Auf diese Weise wird der Schwerpunkt auf der Tat und nicht auf dem Handelnden liegen (die Trennung der beiden ermöglicht es den SchülerInnen, aus ihren Fehlern zu lernen und eine andere Wahl zu treffen), anstatt die SchülerInnen zu etikettieren (z. B. als "Klugscheißer", "Faulpelz" usw.). Die LehrerInnen müssen einen Weg finden, um die SchülerInnen zu ermutigen und die Entwicklung von Fähigkeiten zur Zusammenarbeit und zur Rücksichtnahme auf andere zu fördern.

Stellen Sie sich zum Beispiel eine Situation vor, in der ein Schüler immer zu spät zur Schule kommt und ihm ständig gesagt wird, dass er beim nächsten Mal als abwesend vermerkt wird. Anstatt den Schüler vor seinen MitschülerInnen zurechtzuweisen, ist es in diesem Fall fördernder für die Entwicklung, klare und respektvolle Regeln aufzustellen und klare Konsequenzen zu ziehen. Wenn die Regel lautet, dass zweimaliges Zuspätkommen dazu führt, dass SchülerInnen in der Klasse als abwesend vermerkt werden, dann tut die Lehrkraft genau das. Die Lehrkraft kann den Schüler auch fragen, wie er/sie ihm helfen kann, seine Zeit besser zu planen, und mögliche Lösungen für dieses Problem besprechen. Wenn sich das Problem dadurch nicht lösen lässt, muss die Lehrkraft eine andere Konsequenz in Betracht ziehen, z. B. den/die SchülerIn an eine Beratungsstelle verweisen, um die Angelegenheit weiter zu untersuchen. SchülerInnen, denen es gut geht, fühlen sich wohl, und wenn es einem/r SchülerIn nicht gut geht, fühlt er/sie sich definitiv nicht wohl. Deshalb vertrauen wir auf ein gut entwickeltes Unterstützungssystem, das verschiedene Möglichkeiten bietet, den SchülerInnen zu helfen, sich besser zu fühlen und bessere Leistungen zu erzielen.

Beispiele für Aktivitäten:

Gruppenarbeit, Methoden: Diskussion - Rollenspiel

Die Einführung in das Thema, ein Eisbrecher und der Zusammenhalt der Gruppe werden durch interaktive Methoden realisiert. Es werden gemeinsame Regeln entwickelt, die bei allen Treffen einzuhalten sind. Die gemeinsamen Probleme in der Interaktion von LehrerInnen mit Jugendlichen werden identifiziert. Die TeilnehmerInnen visualisieren ihre Vorstellungen von modernen Teenagern, von modernen, effektiven LehrerInnen den Unterschieden zwischen den Generationen und den Merkmalen ihres Umfelds. Nachdem sie ihre Ideen vorgestellt haben, präsentiert der/die ModeratorIn eine Zusammenfassung, in der die Hauptproblembereiche umrissen und eine Erklärung zu den psychosozialen und physiologischen Veränderungen abgegeben wird, die mit der Phase der Adoleszenz einhergehen. Er/sie lenkt die Aufmerksamkeit der LehrerInnen auf die Schlüsselelemente des Erwachsenwerdens und teilt die LehrerInnen am Ende der Sitzung erneut in Gruppen ein und stellt ihnen die Aufgabe: "Die Welt mit den Augen meiner SchülerInnen", wobei LehrerInnen aufgefordert werden, sich in die Kinder hineinzuversetzen und aus ihrer Sicht das Leben der Teenager und die Welt um sie herum zu visualisieren, in einem Rollenspiel zu spielen oder verbal zu beschreiben. Aus den Ergebnissen der Gruppenarbeit wird die Notwendigkeit einer partnerschaftlichen, emotional gestärkten und positiven Herangehensweise in der Interaktion mit Jugendlichen abgeleitet.

Fallstudie: Adoleszenz

Wenn Sie die Raina-Knyaginya-Schule besuchen, werden Sie bestimmt von Ivan hören. Die LehrerInnen werden sagen, dass er unmöglich ist. Er ist intelligent, aber in letzter Zeit sind seine Noten schlecht. Er gehorcht nicht, verhält sich im Unterricht unhöflich und arrogant und weigert sich, am Unterricht teilzunehmen. Es vergeht kein Tag, an dem sich SchülerInnen nicht darüber beschweren, dass Ivan sie schikaniert, um Geld gefragt oder gedemütigt hat. Zweimal wurde die Polizei in die Schule gerufen. Jede Woche spricht der Schulleiter mit ihm und verbringt Zeit mit ihm in einem ruhigen Raum, aber nichts hilft. Bis zum letzten Jahr war Ivan ein guter Schüler, aber er hatte nicht viele Freunde. Seine KlassenkameradInnen schenkten ihm nicht viel Aufmerksamkeit und machten sich manchmal über ihn lustig, weil er eine Zahnspange trug. Die LehrerInnen haben ihn nicht oft gelobt, aber sie haben sich auch nicht über ihn beschwert. Jetzt fragen sich alle, was mit Ivan passiert ist, dass sich sein Verhalten so sehr verändert hat. Ivan wird morgen 13 Jahre alt und sein Verhalten scheint sich nicht zu bessern.

Erarbeiten Sie bitte geeignete Lösungen für diesen Fall und berücksichtigen Sie dabei, was Sie aus Ihrer eigenen pädagogischen Erfahrung und aus den in der Übung vermittelten Informationen bereits über Jugendliche wissen. (Hinweis: Es gibt keine falschen oder richtigen Wege, diesen Fall zu behandeln. Jede Schule, jede Klasse wird anders herangehen; der Erfahrungsaustausch mit KollegInnen könnte weitere Ideen liefern). Hier sind einige Beispiele für Fragen, die Sie durch den Prozess leiten sollen:

1. In Gruppen besprechen die LehrerInnen die Gründe für die Probleme mit Ivan und die Möglichkeiten zur Reaktion, Vorbeugung und Veränderung.
2. In einer Einzelarbeit die Geschichte Ivans durch seine Schuld zu schreiben, d.h. "in Ivans Schuhe zu schlüpfen" und die Geschichte aus seiner Perspektive zu erzählen.
3. Frontalarbeit - Diskussion mit LehrerInnen, Austausch von Erfahrungen, Ideen, Lösungen
4. Feedback - "was ich aus diesem Training mitnehme"

Wie können LehrerInnen das Bewusstsein für die Entwicklung von Jugendlichen in den Schulunterricht einfließen lassen?

Unabhängig vom Unterrichtsfach ist die Kenntnis der Altersmerkmale der SchülerInnen ein pädagogisches Grundprinzip. Die Kenntnis der Entwicklungsgesetze und ein angemessener Umgang mit den SchülerInnen ist nicht nur eine Garantie für ihren akademischen Erfolg, sondern auch für ihre volle psychosoziale Entwicklung. Im Rahmen

des sozio-emotionalen Lernens trägt dieses Wissen zum Aufbau einer positiven, konstruktiven und vertrauensvollen Beziehung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen bei.

Sprachen:

- Entwicklung der kommunikativen Kultur von Jugendlichen mit Schwerpunkt auf der Bedeutung des Ausdrucks ihrer Gefühle in ihren verschiedenen Nuancen.
- LehrerInnen können eine Reihe von Strategien und Techniken für eine effektive Kommunikation in bestimmten Bereichen vermitteln - Familie, Freunde, Klassenkameraden, LehrerInnen, Erwachsene im Allgemeinen.

Geschichte:

- LehrerInnen können Beispiele aus verschiedenen historischen Kontexten anführen und sich dabei auf positive Beispiele konzentrieren. Dieses Zeitalter ist das Zeitalter der Ursachen, der Absicht, die Welt zu verändern, und Geschichte ist das Fach, das diesem spezifischen Merkmal des Zeitalters am nächsten kommt - Beispiele, logische Konsequenzen, Muster, Strategien, Entscheidungen, Möglichkeiten, Entscheidungsfindung, Perspektiven.

Sozialkunde/Staatsbürgerkunde:

- In diesem Fachbereich sind es die sozial-emotionalen Fähigkeiten, die LehrerInnen völlige Freiheit und Gelegenheit geben, die SchülerInnen durch Fallstudien, Training, Rollenspiele und freiwillige Aktivitäten zu fördern und zu verbessern. Verantwortlichkeiten und Rechte, die Grundsätze des Humanismus, der Toleranz und der Demokratie sowie die Mechanismen des Funktionierens der modernen Gesellschaft sind eng mit dem sozial-emotionalen Lernen verbunden.

Mathematik und Naturwissenschaften:

- Die Berücksichtigung der Besonderheiten von SchülerInnen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich kann durch die Bereitstellung von Möglichkeiten zur Gruppenarbeit verbessert werden, der STEAM-Ansatz ist äußerst geeignet.

Kunst:

- Kunst bietet reichlich Gelegenheit zur Selbstdarstellung, was in diesem Alter äußerst wichtig ist. Auch das Zeichnen von Beispielen, die Verbindung von Klassik und Moderne, die Fähigkeit der LehrerInnen, auf die Interessen der SchülerInnen einzugehen und sie zu respektieren, sich an ihren Vorlieben zu orientieren und den

Unterricht zu aktualisieren - all das schafft mehr Vertrauen und Respekt zwischen LehrerInnen und SchülerInnen.

Sonstiges: (z.B. IKT, Sportunterricht,...):

Jugendliche müssen in unterschiedlichen Situationen, in denen sie eine Entscheidung treffen müssen, ihre Medienkompetenz, ihre körperliche Aktivität und ihr Selbstwertgefühl stärken. In jedem Fach gibt es Raum, in dem LehrerInnen Möglichkeiten dafür schaffen können, zusammenzuarbeiten, Probleme/Aufgaben zu lösen, Projekte/Objekte/Ideen zu kreieren, sich auszudrücken, Toleranz zu lernen, mit Konflikten umzugehen, die eigenen Gefühle angemessen auszudrücken und die Gefühle anderer zu verstehen.

- Setzen Sie Strategien ein, um die SchülerInnen zu ermutigen und ihnen konstruktives Feedback zu geben. In diesem Alter sind sie besonders sensibel für die Meinung anderer und dafür, wie sie in den Augen ihrer KlassenkameradInnen aussehen bzw. sich präsentieren.
- Vertrauen aufbauen. LehrerInnen müssen nicht nur das Alter, sondern auch die persönlichen Qualitäten, Charaktereigenschaften, Interessen und Bestrebungen ihrer SchülerInnen kennen. Sie müssen wissen, was sie motiviert, was sie enttäuscht, was ihnen Angst macht oder sie inspiriert.
- WissenschaftlerInnen bezeichnen die Zeit des Wachstums als "Jahre des Sturms und des Stresses". Wie diese Jahre für Kinder verlaufen, was in der Erinnerung, im Charakter, in ihrem Wertesystem bleibt - dafür sind das Verhalten und die Einstellung der LehrerInnen entscheidend. Sinn, Beitrag und Zugehörigkeit sind die drei Bezugspunkte, auf denen der Unterricht und die Aktivitäten in den einzelnen Fächern aufgebaut werden können, damit sich die SchülerInnen erfüllt und ermutigt fühlen und soziale und emotionale Kompetenzen erwerben und ausbauen können. Einen Sinn und Zweck in dem zu finden, was sie tun/lernen, einen Beitrag zum Prozess zu leisten und sich am Ende als Teil einer Gemeinschaft zu fühlen - das ist die Grundlage, auf der sie ihre innere und bewusste Motivation, ihre Verantwortung und ihr Engagement sowie ihre Fähigkeiten zur konstruktiven und umfassenden Interaktion mit anderen aufbauen können.

Referenzen

Wes Windgett, PhD, Training course: Encouragement- creating a community in family, schools., 2021.

2. ERKENNEN UND AUSDRÜCKEN VON GEFÜHLEN

Was ist das Erkennen und Ausdrücken von Emotionen?

Emotionen werden als Faktoren betrachtet, die bestimmen, wie gut wir im Alltag funktionieren, und man kann sie als die Art und Weise beschreiben, wie Menschen mit Situationen umgehen, die ihr Verhalten oder ihre Gesundheit beeinträchtigen. Daher ist es wichtig, sich unserer Emotionen bewusst zu sein und zu wissen, wie sie uns beeinflussen können.

Es gibt sechs grundlegende Emotionen: Traurigkeit, Glück, Angst, Ärger, Überraschung und Ekel (Stagnor & Walinda, 2014). Jede Emotion hat drei Komponenten: eine subjektive, eine viszerale und eine verhaltensbezogene. Das bedeutet, dass wir Emotionen identifizieren können, indem wir unseren inneren subjektiven Zustand (angenehm oder unangenehm), unsere viszeralen Reaktionen (angespannt oder entspannt) und unsere Verhaltensreaktionen (Handlungstendenz oder Apathie) analysieren (UWA, 2019).

Das Erkennen von Emotionen ist primäre Fähigkeit der emotionalen Kompetenz, die nützliche Informationen für die Anpassung und das gute Funktionieren des Einzelnen liefert. Wir müssen nicht nur unsere eigenen Emotionen richtig erkennen, sondern auch die Emotionen anderer, um effizient in kleinen und großen Gemeinschaften leben zu können. Die Identifizierung von Emotionen bezieht sich auf die Fähigkeit, den emotionalen Zustand zu erkennen und zu benennen, den jede Person zu einem bestimmten Zeitpunkt und in einem bestimmten Kontext empfindet, und basiert auf der korrekten Unterscheidung zwischen verschiedenen Energie- und Lustzuständen, die die spezifischen Emotionen charakterisieren (Papadogiannis et al., 2009).

Man kann seine eigenen Emotionen erkennen, indem man das Energieniveau und den Grad der Freude analysiert, die man erlebt. Dies kann helfen, den emotionalen Zustand zu benennen und zu verstehen. Ein Instrument, das bei der Identifizierung von Emotionen unterstützen kann, ist das Stimmungsbarometer (Brackett, 2019). Das Stimmungsbarometer besteht aus einem Quadranten (siehe unten), mit dem die Kombination aus Energie und Freude, die eine Person in ihrem aktuellen emotionalen Zustand empfindet, bewertet werden kann. Das Stimmungsbarometer umfasst vier Arten von Gefühlszuständen, die durch Farben dargestellt werden: Der gelbe Bereich steht für Glück, Freude, Begeisterung (hohes Maß an Energie und Freude), der rote Bereich für Wut, Angst, Zorn (hohes Maß an Energie und niedriges Maß an Freude), der grüne Bereich für

Ruhe, Gelassenheit, Zufriedenheit (hohes Maß an Freude, niedriges Maß an Energie) und der blaue Bereich für Traurigkeit, Resignation (niedriges Maß an Energie und Freude).

Abbildung 2: Stimmungsbarometer (Brackett, 2019)

WIE FÜHLST DU DICH?

Wütend	Panisch	Frustriert	Schockiert	Fassungslos	Energetisiert	Begeistert	Ekstatisch	Euphorisch	Hocherfreut
Entrüstet	Entsetzt	Sauer	Besorgt	Verärgert	Positiv	Verbunden	Freudig	Enthusiast=isch	Beschwingt
Zornig	Verängstigt	Ärgerlich	Aufgeregt	Bekümmert	Froh	Inspiriert	Glücklich	Motiviert	Aufgeregt
Aufgebracht	Ängstlich	Aufgewühlt	Unsicher	Ausgegrenzt	Belustigt	Konzentriert	Heiter	Stolz	Überrascht
Angewidert	Verschreckt	Beunruhigt	Ruhelos	Unbehaglich	Befriedigt	Erfreut	Hoffnungsvoll	Optimistisch	Lebhaft
Besorgt	Beschämt	Schuldig	Ernüchtert	Selbstgefällig	Unbeschwert	Sicher	Entspannt	Respektiert	Gesegnet
Mürrisch	Bedrückt	Niedergeschlagen	Entmutigt	Gelangweilt	Ausgeruht	Geborgen	Zufrieden	Dankbar	Erfüllt
Erschöpft	Ermüdet	Traurig	Elend	Pessimistisch	Rücksichtsvoll	Ruhig	Gefasst	Dankerfüllt	Friedlich
Entfremdet	Deprimiert	Enttäuscht	Müde	Verwirrt	Sanft	Friedvoll	Ausgeglichen	Behaglich	Gefasst
Verzweifelt	Untröstlich	Beklommen	hoffnungslos	Einsam	Lustlos	Schläfrig	Erholt	Bequem	Heiter

Emotionen auszudrücken, ist eine wichtige Fähigkeit, da es darum geht, authentisch zu kommunizieren und sich selbst gegenüber in Beziehungen authentisch zu sein. Die Entscheidung, wie man Emotionen ausdrückt, kann eine Herausforderung sein, da man authentisch und ehrlich sein muss, aber auch die Folgen des Gefühlsausdrucks zu berücksichtigen sind. Brackett (2019) beschreibt das Ausdrücken von Emotionen als eine Transaktion zwischen Menschen. Die Fähigkeit, Emotionen auszudrücken, erhält ein Grundbedürfnis aufrecht, nämlich das nach emotionaler Sicherheit, denn wenn Emotionen richtig ausdrückt werden können, kann man kommunizieren: "Schau, was ich fühle und warum. Sieh, was ich jetzt möchte. Sieh, was ich jetzt von dir brauche" (Brackett, 2019). Emotionen auszudrücken bedeutet, dass man in der Lage ist, die richtigen Worte zu benutzen und das richtige Verhalten zu wählen, um den eigenen inneren emotionalen Zustand genau auszudrücken, so dass die anderen eine Verbindung herstellen und verstehen können.

Warum ist es wichtig, das Erkennen und Ausdrücken von Gefühlen zu fördern?

Die Emotionen der Menschen können sich auf viele Bereiche unseres täglichen Lebens auswirken, von der Kommunikation mit anderen bis hin zur individuellen Leistung. Wenn man SchülerInnen von klein auf dabei unterstützt, ihre eigenen Emotionen und die

Emotionen anderer zu erkennen und sich ihrer bewusst zu werden, ist das der beste Weg, um ein geeignetes Umfeld für die emotionale Stabilität der zukünftigen Erwachsenen zu schaffen.

Das Gefühlsleben kann für Vorpubertierende und Heranwachsende überwältigend sein, denn sie wollen dazugehören und von Gleichaltrigen anerkannt werden. Daher müssen sie in der Lage sein, gute Beziehungen zu anderen aufzubauen, um effiziente Peer-Beziehungen zu schaffen. Dieser Teil ihres sozialen Lebens wird von ihrem Gefühlsleben bestimmt, das sie kontrollieren und integrieren müssen. Um dies zu erreichen, müssen sie zunächst ein tiefes Verständnis und Wissen über ihr eigenes Gefühlsleben haben, d. h. sie müssen in der Lage sein, ihre Gefühle genau zu erkennen und auszudrücken.

Emotionen zu erkennen, bedeutet, sie zu benennen, das richtige emotionale Vokabular zu verwenden und auch den Grad an Energie und Freude zu bewerten, den jede Emotion hervorruft. Emotionen auszudrücken bedeutet, authentisch zu bleiben und sich gleichzeitig an die Gruppenkultur anzupassen. Sowohl das Erkennen als auch das Ausdrücken von Emotionen tragen zu Fähigkeiten der Emotionsregulierung bei, die in Schulen als Voraussetzung für die Emotionsregulierungsentwicklung gefördert werden können.

Es ist wichtig, den SchülerInnen beizubringen, ihre Gefühle zu erkennen und richtig auszudrücken, damit sie ein gesundes Leben führen können. Denn Studien haben gezeigt, dass es einen Zusammenhang zwischen höherer emotionaler Intelligenz und besserer physischer und psychischer Gesundheit gibt (Martins et al., 2010). Die Fähigkeit, Emotionen richtig zu erkennen, könnte dazu beitragen, das emotionale Bewusstsein zu stärken, das einen gesunden Lebensstil unterstützt, weil die Person daran interessiert ist, herauszufinden, was hinter einer bestimmten Emotion steckt, was diese bestimmte Emotion auslöst. So könnte ein Kind beispielsweise erkennen, was es erlebt, wenn es sich in einer bestimmten Gruppe aufhält - wenn diese Emotionen negativ sind, deutet diese Information darauf hin, dass die Gruppe nicht gut für es ist. Als Konsequenz daraus muss es sich andere Freunde suchen. Das Erkennen und Ausdrücken von Emotionen sind ebenfalls Fähigkeiten, die soziale Schwierigkeiten und Mobbing verhindern können. Das Erkennen von Emotionen befähigt die SchülerInnen, über ihre eigenen Gefühle nachzudenken, so dass sie sich ihres emotionalen Zustands bewusster werden und wissen, wie sie sich entsprechend verhalten können, um gesunde Beziehungen zu pflegen und ihre eigene psychische Gesundheit zu schützen. Sie haben mehr Kontrolle über ihr eigenes Leben und neigen eher dazu, so zu handeln, dass es ihren eigenen Zielen dient, und haben insgesamt mehr Kontrolle über ihr Leben.

Wenn Kinder ihre eigenen Emotionen richtig erkennen, sind sie in der Lage, gesunde Wege zur Kontrolle und Regulierung von Emotionen zu entwickeln. Der richtige Ausdruck von Gefühlen ist auch ein nützliches Instrument, wenn wir um Hilfe bitten müssen. Das Erkennen und Ausdrücken von Gefühlen sind Fähigkeiten, die die Entwicklung von Freundschaften und gesunden Beziehungen fördern. Wenn Kinder sich ihrer eigenen emotionalen Erfahrungen bewusst sind, können sie zwischen schädlichen und gesunden Beziehungen unterscheiden. Diese Fähigkeiten können Kindern auch helfen, bessere Freunde und TeamkollegInnen zu sein, besser zu kooperieren, zu kommunizieren und sich in andere einzufühlen. Diese Fähigkeiten ermöglichen es den Kindern, bessere BürgerInnen in einer globalen Welt zu sein.

Wie können LehrerInnen das Erkennen und Ausdrücken von Emotionen durch ihre eigene Einstellung, ihr Verhalten, ihre Beziehungen, ihr Klassenmanagement und ihre Pädagogik im Klassenzimmer fördern?

Um SchülerInnen dabei zu unterstützen, Emotionen im Bildungsprozess zu erkennen und auszudrücken, können Emotionen aus drei Perspektiven betrachtet werden:

1. LehrerInnen/BeraterInnen/DirektorInnen erkennen ihre eigenen Emotionen.
2. LehrerInnen/BeraterInnen/DirektorInnen erkennen die Emotionen der SchülerInnen.
3. SchülerInnen identifizieren ihre eigenen Emotionen.

Lehrkräfte können das Erkennen und Ausdrücken von Emotionen im Klassenzimmer durch ihre eigene Einstellung, ihr Verhalten, ihre Beziehungen, ihr Klassenmanagement und ihre Pädagogik fördern:

- Förderung von Authentizität und Ehrlichkeit in der eigenen Haltung sich selbst, der Klasse und der Welt gegenüber (dies bedeutet, die eigenen Emotionen zu benennen, den eigenen emotionalen Zustand und die damit verbundenen Auswirkungen zu erkennen, den inneren emotionalen Zustand aufrichtig auszudrücken und kulturell anzupassen);
- Ermutigung zur Kommunikation der Emotionen und Gefühle der Kinder, Verwendung des emotionalen Vokabulars, Versuch, so konkret wie möglich zu sein, wenn es um emotionale Zustände geht;
- Achten Sie auf die allgemeine Stimmung in der Klasse und auf die spezifische Stimmung der einzelnen SchülerInnen.

- Die Kinder mit ihren eigenen Emotionen zu erkennen und zu sehen, auch wenn diese Emotionen negativ sind.
- Seien Sie bereit zu kommunizieren und mit den negativen Emotionen der anderen umzugehen.
- Schaffen eines sicheren emotionalen Klimas im Klassenzimmer.
- Raum und Zeit für den Austausch von Emotionen schaffen, damit die SchülerInnen über ihre eigenen emotionalen Zustände sprechen können.
- Zu Beginn jeder Unterrichtsstunde die Gefühlslage der Klasse erfassen und Interesse für die Gefühlslage der SchülerInnen zeigen.
- Vor jeder Unterrichtseinheit versuchen eine emotionale Bindung zur Klasse und eine vertrauensvolle Beziehung zu den SchülerInnen aufzubauen.
- Eine positive Einstellung und bedingungslose Akzeptanz gegenüber allen SchülerInnen in der Klasse zeigen.
- Einfühlungsvermögen und Verständnis für die emotionale Verfassung der SchülerInnen zeigen
- Jede Emotion unabhängig von ihrer Intensität als normal behandeln.
- Aufbau eines emotionalen Bewusstseins, indem den SchülerInnen vermittelt wird, dass jede Emotion wichtig (positiv oder negativ, sehr intensiv oder wenig intensiv) und akzeptabel ist.

Fallstudie: Emotionen

John ist ein 13-jähriger Junge, der mit seinem jüngeren Bruder und seiner Mutter in einer gefährlichen Gegend lebt. Seit Johns Vater gestorben ist, als er sieben Jahre alt war, muss seine Mutter lange arbeiten, um die Familie zu versorgen. John hilft seiner Mutter, indem er sich um seinen jüngeren Bruder kümmert und im Haushalt hilft, während sie den ganzen Tag arbeitet. Aus diesem Grund hat John nicht genug Zeit, um sich mit seinen Freunden zu treffen. Seine Mutter will auch nicht, dass er in der Nachbarschaft spazieren geht, weil sie in einer gefährlichen Gegend leben.

In der Schule weiß niemand etwas über Johns häusliche Situation. In der Schule ist John eher isoliert, er bleibt allein in der letzten Reihe der Klasse und will nicht mit anderen kommunizieren. Einige seiner MitschülerInnen machen sich über ihn lustig und lachen

ihn aus. Da er zu Hause nicht viel Freizeit hat, fällt ihm die Schule schwer, weil er keine Zeit zum Lernen hat, vor allem nicht für Mathematik. Oft fühlt er sich hoffnungslos, verwirrt und allein, und er möchte am liebsten verschwinden. Niemand weiß, was mit ihm los ist.

Wie können LehrerInnen das Erkennen und Ausdrücken von Emotionen in den Unterricht von akademischen Fächern integrieren?

Sprachen:

- Analyse der literarischen Figuren, Suche nach Zeichen des Gefühlsausdrucks und Benennung der Gefühle.
- Erörterung der Vorteile des emotionalen Bewusstseins (Erkennen und korrekter Ausdruck von Emotionen) anhand verschiedener Geschichten und in der Literatur.

Geschichte:

- Analyse des Lebens der verschiedenen historischen Persönlichkeiten unter Berücksichtigung ihrer emotionalen Fähigkeiten.
- Analyse historischer Ereignisse aus einer emotionalen Perspektive.

Sozialkunde/Staatsbürgerkunde:

- Gestaltung von Aktivitäten zur persönlichen Entwicklung.
- Vermittlung emotionaler Fähigkeiten.
- Identifizierung der Besonderheiten der verschiedenen Kulturen in der Gemeinschaft.
- Analyse der Emotionen einer Person, die einer lokalen Minderheit in der Gruppengemeinschaft angehört.

Mathematik und Naturwissenschaften:

- Unterstützung der SchülerInnen beim korrekten Ausdrücken von Frustration oder Wut in Bezug auf mathematische und naturwissenschaftliche Projekte/Aktivitäten.
- Frage nach dem emotionalen Zustand, wenn SchülerInnen die richtigen Ergebnisse bei Übungen und wissenschaftlichen Problemen erzielt haben.

Kunst:

- Analyse bekannter Kunstwerke unter dem Gesichtspunkt des emotionalen Zustands.
- Identifizierung der Emotionen, die SchülerInnen vor einem bestimmten Kunstwerk haben (Gemälde, Skulptur, Tanz, Ballett, Musik).
- Zeichnen der Musik.
- Ein Gedicht schreiben, das die Gefühle ausdrückt, die beim Hören eines Musikstücks entstehen.
- Erkennen von Emotionen jenseits der Musik oder des Bildes.
- Gefühle durch verschiedene Farben oder Bewegungen ausdrücken.

Sportunterricht

- Ermutigung der SchülerInnen, nach jedem Erfolg oder Misserfolg über ihre Gefühle zu sprechen.
- Versuch, mit Hilfe von Bauchatmungsübungen zu lernen, wie man atmet.
- Erkennen der Freude über einen Sieg und der Enttäuschung über eine Niederlage anhand von Gefühlsäußerungen.

Schauspiel und Drama - als außerschulische Aktivität oder Wahlfach

- Identifizierung der Emotionen einer bestimmten Figur in einem Theaterstück.
- Ausdrücken von Emotionen, die mit einer bestimmten Figur eines Theaterstücks identifiziert werden (vor einem Publikum).

Aktivitäten, die Lehrkräfte einsetzen können, um das Erkennen und Ausdrücken von Emotionen im Klassenzimmer zu fördern

Emotionales Thermometer

Die Lehrkraft erörtert, wie wichtig es ist, Emotionen und deren Intensität richtig zu erkennen. Die Verwendung eines Emotionsthermometers könnte das Bewusstsein der Kinder in Bezug auf ihren emotionalen Zustand schärfen. Die Lehrkraft kann die folgenden Anweisungen geben:

Versuche, deine Emotionen in diesem Moment zu erkennen:

- Was fühle ich innerlich?
- Was sagt mein Körper?
- Wie habe ich vor zu handeln?

Verwenden Sie das Thermometer (aus dem Bild, twistyneedle.com), um den Grad der Intensität Ihrer eigenen Emotionen anzuzeigen.

- Fühlen Sie sich voller Freude? Voller Energie? Auf welchem Niveau? (von 0 bis 10, wobei 0-1 sehr niedrig und 9-10 sehr hoch ist)
- Sind Sie traurig? Auf welchem Niveau?
- Fühlen Sie sich wütend? Wie sehr?
- Fühlen Sie sich verängstigt? Wie sehr?

Mein Gefühlsbarometer

Die SchülerInnen werden ermutigt, über die verschiedenen Emotionen nachzudenken, die sie in unterschiedlichen Situationen empfinden können, und darüber zu sprechen, wie sie diese erkannt haben. Was waren die Anzeichen für diese Gefühle? Die SchülerInnen können auf ihrem Thermometer mehr als einem Gefühlszustand eintragen.

Vokabular der Emotionen

Die Lehrkraft stellt Listen von Emotionen vor (siehe Kasten unten), damit die SchülerInnen verschiedene Gefühlszustände kennenlernen (einige beschreiben ähnliche Gefühle mit unterschiedlicher Intensität).

Abbildung 3: 3 Wege, um die eigenen Gefühle besser zu verstehen (David, 2016)

Eine Liste von Emotionen

Gehen Sie über das Offensichtliche hinaus, um genau zu identifizieren, was Sie fühlen.

Wütend	Traurig	Ängstlich	Verletzt	Beschämt	Glücklich
Mürrisch	Enttäuscht	Furchtsam	Eifersüchtig	Isoliert	Dankbar
Frustriert	Schwermütig	Gestresst	Betrogen	Befangen	Vertrauensvoll
Verärgert	Bedauernd	Verletzlich	Isoliert	Einsam	Behaglich
Abwehrend	Niedergeschlagen	Verwirrt	Schockiert	Unterlegen	Zufrieden
Gehässig	Gelähmt	Fassungslos	Benachteiligt	Schuldig	Aufgeregt
Ungeduldig	Pessimistisch	Skeptisch	Schickaniert	Beschämt	Entspannt
Angewidert	Weinerlich	Besorgt	Gekränkt	Abgestoßen	Erleichtert
Beleidigt	Entsetzt	Vorsichtig	Gequält	Erbärmlich	Beschwingt
Gereizt	Ernüchtert	Nervös	Verlassen	Verwirrt	Zuversichtlich

Die SchülerInnen werden aufgefordert, jede Spalte zu lesen und mit ihren KlassenkollegInnen über Momente in ihrem Leben zu sprechen, in denen sie diese spezifischen Gefühle empfunden haben. Sie werden auch ermutigt, jede Emotion durch Gesichtsausdruck, Körperhaltung und Körperbewegungen auszudrücken.

Als alternative Aktivität: Die SchülerInnen werden gebeten, eines der Gefühle mit künstlerischen Mitteln auszudrücken (Malerei, Lieder, Gedichte).

Gesichtsbemalung Emotionen

Die SchülerInnen werden gebeten, Paare zu bilden. Mit Farben malen sie sich gegenseitig das Gesicht an und versuchen, eine bestimmte Emotion auszudrücken. Danach stellt jedes Paar seine Emotionen vor der ganzen Klasse vor. Die Lehrkraft koordiniert eine Diskussion über jede Emotion.

- Woran konntest du die spezifische Emotion erkennen?
- Was sind die besonderen Merkmale?
- Was vermittelt diese Emotion den Personen selbst oder anderen?
- Wozu ist das nützlich?

Rollenspiel Emotionen

Jede/r SchülerIn erhält einen Monolog oder eine Rolle in einem von der Lehrkraft ausgewählten Theaterstück. Die SchülerInnen werden aufgefordert, die Emotionen zu identifizieren, die von der Figur in dem jeweiligen Stück ausgedrückt werden, zusätzliche Texte über die betreffende Figur zu lesen und über die identifizierten Emotionen zu reflektieren. Die Lehrkraft kann mit den SchülerInnen über die von der jeweiligen Figur ausgedrückten Emotionen diskutieren und überlegen, wie die SchülerInnen in ähnlichen Situationen reagieren würden, um menschliche Emotionen zu verstehen und authentisch auszudrücken.

Das Theaterstück und die Monologe können den anderen SchülerInnen, ihren Eltern, LehrerInnen usw. präsentiert werden. Das Stück kann auch aufgezeichnet werden, um es in späteren Diskussionen zu verwenden. Nach der Aufführung kann sich die Lehrkraft mit den SchülerInnen treffen und alle emotionalen Aspekte dieser Aktivität besprechen.

Kunst und Emotionen

Die Lehrkraft stellt wöchentlich oder monatlich ein bestimmtes Gemälde vor, zusammen mit dem Leben und anderen Werken desselben Malers/derselben Malerin. Die SchülerInnen werden aufgefordert, die ausgedrückten Emotionen und die Umstände, die diese Emotionen hervorrufen, zu identifizieren. Die SchülerInnen werden gebeten, konzeptionelle Aufzeichnungen zu einem Kunstwerk oder einem Maler/einer Malerin und den identifizierten Emotionen zu erstellen und diese in ihrem Portfolio zu sammeln. Die Lehrkraft kann MalerInnen derselben Kunstepoche vorstellen und die SchülerInnen auffordern, ihre Werke anhand der identifizierten Emotionen zu vergleichen.

Mein Gefühlsjournal

Nach der Durchführung einer Aktivität kann die Lehrkraft die SchülerInnen auffordern, die folgenden Fragen zu beantworten:

- Welche Gefühle hast du während des Experiments/der Aktivität empfunden?
- Was glaubst du, warum du diese Gefühle erlebt hast?
- Bei welchen Aktivitäten hast du das gleiche Gefühl erlebt?

Die SchülerInnen schreiben die Antworten jedes Mal in ein Tagebuch, wenn die Lehrkraft sie dazu auffordert, und sie werden ermutigt, über ihre bisherigen Gefühle nachzudenken

und die Antworten gegebenenfalls zu ergänzen. Die Lehrkraft kann z. B. monatlich Einzelgespräche mit allen SchülerInnen organisieren, um über deren Gefühle, den Kontext und die Veränderungen zu sprechen.

Referenzen:

Brackett, M. (2019). Permission to Feel: Unlocking the Power of Emotions to Help Our Kids, Ourselves, and Our Society Thrive. Celadon Books

David, S. (2016), 3 Ways to better Understand your Emotions, Harvard Business Review

Eckman, P. (2003). Emotions Revealed. Understanding faces and feelings. Bucharest: Editura Trei.

Feldman Barrett, L. (2017). How Emotions Are Made: The Secret Life of the Brain. Houghton Mifflin Harcourt

Martins, A., Ramalho, N., and Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. Pers. Individ. Dif. 49, 554–564. doi: 10.1016/j.paid.2010.05.029

Papadogiannis, P. K., Logan, D., & Sitarenios, G. (2009). An ability model of emotional intelligence: A rationale, description, and application of the Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). In *Assessing emotional intelligence* (pp. 43-65). Springer, Boston, MA.

Posted June 27, 2019 by U. W. A. | P. and C. N. (2020, June 22). *The science of emotion: Exploring the basics of emotional psychology*. UWA Online. Retrieved December 22, 2021, from https://online.uwa.edu/news/emotional-psychology/

3. IDENTIFIZIERUNG VON STÄRKEN/ SELBSTWIRKSAMKEIT

Was sind Stärken und Selbstwirksamkeit?

Wenn wir von Stärken sprechen, denken wir an die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die eine Person besitzt und die ihr helfen, wünschenswerte Ergebnisse zu erzielen und im täglichen Leben erfolgreich zu sein. Menschen, die einen stärkebasierten Ansatz verfolgen, betonen individuelle Stärken (einschließlich persönlicher Stärken und sozialer und gemeinschaftlicher Netzwerke) und sehen Menschen als ressourcenreich an, mit einer Vielzahl von Interessen, Erfahrungen, Bestrebungen, Talenten, Wissen, Kompetenzen, Möglichkeiten, Visionen, Hoffnungen und zwischenmenschlichen Verbindungen. Der Schwerpunkt liegt nicht auf den Defiziten, Schwächen, Fehlern, Unzulänglichkeiten, Problemen oder Bedürfnissen, die von der Person selbst oder von anderen Personen wahrgenommen werden könnten.

Die Theorie der positiven Psychologie besagt, dass die Konzentration auf unsere Stärken im Alltag zu einem "guten Leben" beiträgt, d. h. zu einem glücklichen und engagierten Leben. Seligman und Peterson (2004) haben in ihrem *Handbuch Charakterstärken und Tugenden* 6 Tugenden mit 24 messbaren Charakterstärken identifiziert, die als "zentrale Persönlichkeitsmerkmale, die Ihre einzigartige Identität definieren und dafür sorgen, dass Sie sich authentisch, lebendig und engagiert im Leben fühlen" definiert sind (https://www.viacharacter.org/)

Aus der Sicht anderer Theorien, wie der sozial-kognitiven Theorie, ist eine der wichtigsten Kompetenzen für eine Person die **Selbstwirksamkeit**. Diese bezieht sich auf die Wahrnehmung, den Glauben und das Vertrauen einer Person in ihre eigenen Fähigkeiten, bestimmte Aufgaben erfolgreich auszuführen und in einer bestimmten Situation ein positives Ergebnis zu erzielen. Das Konzept konzentriert sich auf die Einschätzung dessen, was der Einzelne tun kann, unabhängig von den tatsächlichen Fähigkeiten, die er besitzt (Bandura, 1986). Es handelt sich nicht um ein Persönlichkeitsmerkmal, sondern um eine beeinflussbare Eigenschaft, die von Situationen und Aufgaben abhängig ist.

Die Selbstwirksamkeit wird durch Leistungserfolge beeinflusst (Bandura, 1977). Das bedeutet, dass Erfolgserlebnisse in der direkten Praxis die Selbstwirksamkeit erhöhen können, während Misserfolge sie verringern, vor allem, wenn die Misserfolge früh im Lernprozess auftreten. Durch stellvertretende Erfahrungen, d.h. wenn man Zeuge oder Zeugin erfolgreicher Aktivitäten anderer wird, kann man seine eigene Selbstwirksamkeit durch verbales Überzeugen verbessern. Dies geschieht, wenn eine Person mit Fachwissen

oder Prestige versucht, eine andere Person davon zu überzeugen, dass sie eine schwierige Aufgabe erfolgreich bewältigen kann, indem sie Anweisungen, Vorschläge oder Ratschläge gibt; durch physiologische Informationen - die Informationen über ihre eigene physiologische und emotionale Situation können zur Beurteilung ihrer Fähigkeiten beitragen. So können beispielsweise Angst oder Müdigkeit als Anzeichen für eine geringe Leistungsfähigkeit bei den jeweiligen Aufgaben interpretiert werden.

Selbstwirksamkeit ist ein wichtiger Bestandteil des Prozesses der persönlichen Entwicklung, d. h. des Prozesses der Entfaltung und Verwirklichung des eigenen Potenzials (Sala, Punie, Garkov & Cabrera, 2020). Zusammen mit der Selbstregulierung ist die Selbstwirksamkeit eine Schlüsselkomponente der unternehmerischen Kompetenz, d. h. der Fähigkeit, kulturelle, soziale oder wirtschaftliche Werte zu schaffen (Bacigalupo, Kampylis, Punie & Van den Brande, 2016).

Warum ist es wichtig, Stärken und Selbstwirksamkeit bei SekundarschülerInnen zu fördern?

Indem sie sich auf ihre eigenen Stärken, Ressourcen und Errungenschaften konzentrieren und nicht so sehr auf Schwächen, Defizite oder Misserfolge, können SchülerInnen der Sekundarstufe eine positive Vorstellung von sich selbst und von dem, wozu sie fähig sind, entwickeln, auf ihren eigenen Fähigkeiten aufbauen, ein Gefühl für ihre eigenen Werte vermitteln, ihre Widerstandsfähigkeit und ihren Optimismus stärken und eine Wachstumsmentalität entwickeln. Die Anwendung eines stärkenbasierten Ansatzes hilft den SchülerInnen auch dabei, ein starkes Gefühl des Wohlbefindens zu entwickeln und zu bewahren. Sobald sich die SchülerInnen ihrer positiven Stärken bewusst sind, können sie diese in ihrem akademischen und sozialen Leben sowie in ihrer zukünftigen beruflichen Laufbahn weiter nutzen.

Das Konzept der Selbstwirksamkeit kann eine hohe Relevanz für den akademischen Kontext haben, wo wir von akademischer Selbstwirksamkeit sprechen können. Dies bezieht sich auf die Überzeugung, dass man in der Lage ist, akademische Aufgaben zu bewältigen, wobei die Selbstwirksamkeit in den verschiedenen Fächern unterschiedlich stark ausgeprägt ist - man kann zum Beispiel glauben, dass man in der Lage ist, komplexe künstlerische Aufgaben zu lösen, aber nicht in der Lage ist, mittelschwere Mathematikaufgaben zu lösen (Schunk & Ertmer, 2000). Es ist wichtig, dass Kinder verstehen, dass sie durch den Glauben an ihre eigenen Fähigkeiten, in verschiedenen Fächern durch eigenes Handeln, bestimmte Ergebnisse erreichen, mehr Chancen haben, bei Schwierigkeiten durchhalten und Erfolge erzielen können. Dies wird ihr psychologisches

Wohlbefinden und ihr Selbstwertgefühl steigern. Die LehrerInnen sollten den Kindern daher den Glauben an ihre eigenen Kräfte vermitteln und ihnen helfen, sich der Tatsache bewusst zu werden, dass sie durch ihre eigene Arbeit und Anstrengung ihre Ziele erreichen, Hindernisse überwinden und etwas bewirken können.

Ein weiteres Argument für die Förderung der Selbstwirksamkeit bei SchülerInnen der Sekundarstufe hängt mit der Tatsache zusammen, dass die Selbstwirksamkeit hohen Einfluss hat auf Motivation, das Lernen und die schulischen Leistungen von SchülerInnen (Pintrich, 2003). Das bedeutet, dass SchülerInnen mit einem niedrigen Selbstwirksamkeitsgefühl negative Gedanken hegen und die Anforderungen von Aufgaben als bedrohlich und wenig herausfordernd empfinden und sich daher niedrige Ziele setzen (Schunk & Ertmer, 2000). Wenn die Selbstwirksamkeit hoch ist, werden die SchülerInnen mit Ausdauer handeln und sich bemühen, erfolgreich zu sein, während ein niedriges Maß an Selbstwirksamkeit in der Regel zu einem Desengagement führt. Eine hohe Selbstwirksamkeit kann auch zu einer geringeren emotionalen Aktivierung führen, wenn man sich einer Herausforderung stellt, sowie zu einer geringeren beruflichen Unentschlossenheit.

Wie können Lehrkräfte Stärken und Selbstwirksamkeit durch ihre eigene Einstellung, ihr Verhalten, ihre Beziehungen, ihr Klassenmanagement und ihre Pädagogik im Klassenzimmer fördern?

Lehrkräfte können durch ihre eigene Einstellung, ihr Verhalten, ihre Beziehungen, ihr Klassenmanagement und ihre Pädagogik einen stärkenbasierten Ansatz und Selbstwirksamkeit im Klassenzimmer fördern:

- Organisation verschiedener Aktivitäten für Kinder, um die Frage zu beantworten: "Wer bin ich?", damit sie verstehen, wer sie sind, welche Stärken sie haben, wie Vergangenheit und Gegenwart Teil ihrer Persönlichkeit sind und welche Träume sie für die Zukunft haben. Zeichnungen, Gemälde, Collagetechniken, Luftballons und Mindmaps können die Selbstfindungsaktivitäten unterstützen.
- Identifizierung und Diskussion der eigenen Stärken als Lehrkraft (einschließlich Träume und Hobbys) und der eigenen Grenzen (letztere können sie durch Selbstironie und Humor einbringen). Die Lehrkräfte können Aussagen verwenden, die sich auf sie selbst beziehen, wie z. B.: "Ich kann...", "Ich bin...", "Ich weiß...", "Ich kann nicht..." und "Ich kann das Hindernis überwinden...", "Ich habe mein Ziel erreicht...".

- Würdigung von Anstrengung und Ausdauer bei der Bewältigung von Aufgaben und Lob für das, was bei der jeweiligen Aufgabe gut funktioniert hat. Das Erkennen und Anerkennen dessen, was bereits funktioniert, bestätigt die Stärken. Die Selbsterkenntnis dieser Stärken steigert das Selbstwertgefühl und hilft den SchülerInnen, sich weiterzuentwickeln.
- Hervorhebung der Fortschritte der einzelnen SchülerInnen. Sprechen Sie nur über beobachtbare Ergebnisse. Bitte vermitteln Sie den Kindern kein falsches Gefühl von Kompetenz (positives Feedback, das sie nicht verdienen).
- Positives Feedback geben und die Kinder ermutigen, positive Aspekte in der Arbeit ihrer KollegInnen in verschiedenen Bereichen zu entdecken (nicht nur auf kognitiver Ebene, sondern auch in den Bereichen Malerei, Musik, Sport, Wissenschaft usw.).
- Einholung und Nutzung von Rückmeldungen der Kinder über die gemeinsam durchgeführten Aktivitäten.
- Offene Fragen stellen, damit die Kinder die Möglichkeit haben, ihre Geschichte auf ihre eigene Art zu erzählen.
- Lösungen für Rückschläge zu finden und dabei positiv zu bleiben.
- Sie sprechen ihre eigenen Fehler an und zeigen, wie sie die Dinge in Ordnung bringen können: "Es tut mir leid, ich war so in Eile, dass ich vergessen habe, mich zu bedanken! Und das tue ich jetzt, danke, Maria, für...!" Oder "Gut gemacht! Herzlichen Glückwunsch zu deinem Erfolg! Wenn du am Ende der Aktivität ein paar Minuten Zeit hast, kann ich es kaum erwarten, dass du mir erzählst, wie es war, dieses Problem/diese Aufgabe zu lösen und wie du das machst/mit deinem Kollegen Schach zu spielen und wie du gewonnen hast?"
- Bewusst zu beobachten, wie die eigenen Emotionen, Einstellungen, Verhaltensweisen und Beziehungen die Kinder beeinflussen, und diese Aspekte mit ihnen zu besprechen.
- Die SchülerInnen um Hilfe bitten, wenn es angebracht ist.
- Neue und unerwartete Herausforderungen als Lernchancen begreifen.
- Das Wort "Herausforderung" verwenden anstelle von "Problem", da letzteres von Kindern als etwas empfunden werden kann, das sehr schwer zu bewältigen ist und immer existieren wird.

- Ermutigung der Kinder, ihre Ideen über mögliche Lösungen und Möglichkeiten zu teilen, die in schwierigen Situationen helfen können.
- Förderung der Selbstständigkeit der Kinder, z. B. durch Gruppenarbeit, bei der jedem Kind eine Rolle zugewiesen wird, oder durch individuelle, differenzierte Aufgaben.
- Bieten Sie nach jeder Aktivität einen geeigneten Rahmen für Diskussionen und Reflexionen, in dem die Kinder ihre Anliegen frei äußern und über das Gelernte nachdenken können.
- Präsentation der Arbeitsergebnisse der Kinder und Ermutigung der Kinder, Feedback zu geben und über die Ressourcen nachzudenken, die jedes Kind während der jeweiligen Aktivität mitgebracht und entdeckt hat.

Fallstudie:

Rosie und ihre Eltern sind vor kurzem in eine neue Stadt gezogen und Rosie musste die Schule wechseln. Jetzt ist sie in einer neuen Klasse und hat Angst, vor ihren KollegInnen zu sprechen, da sie glaubt, dass sie sehr intelligent sind und sie auslachen und ihre Antworten für dumm halten könnten. Außerdem merkt sie, dass die anderen eng befreundet sind und sie sich meilenweit von ihnen entfernt fühlt. Während des Malunterrichts stellte die Lehrerin fest, dass sie die Farben auf sehr schöne Weise einsetzt. Am Ende der Aktivität wurde eine Ausstellung mit allen von den Kindern gemalten Bildern organisiert. Allen Kindern fielen die schönen Farben auf, die Rosie verwendet hatte, und sie kamen zu ihr und fragten sie, wie sie diese schöne Arbeit gemacht hatte. Sie lächelte und erklärte, dass sie in ihrer alten Schule einige Kunstkurse besucht hatte, in denen sie lernte, wie man Farben in Bildern verwendet. Einige Kinder fragten sie, ob sie ihnen helfen könne, ihre Technik zu verstehen, und luden sie zu sich nach Hause ein, um gemeinsam zu spielen. Rosie fühlte sich sehr bestätigt und spürte, dass sie begann, mit ihren KollegInnen Verbindungen aufzubauen.

Wie können Lehrkräfte den stärkenbasierten Ansatz und die Selbstwirksamkeit in den Unterricht von akademischen Fächern integrieren?

Es ist sehr wichtig, dass die Lehrkräfte bei allen curricularen und außercurricularen Aktivitäten auf folgendes achten:

- Der Schwerpunkt liegt nicht nur auf den schulischen Kenntnissen, sondern auch auf dem Selbstbild und dem Selbstwertgefühl der Kinder, um diejenigen zu

identifizieren, die ein negatives Selbstwertgefühl und Selbstüberzeugungen haben, die mit Versagen oder mangelndem Wert verbunden sind, was zu Verhaltensweisen wie Ablehnung, Widerstand, Blockade, Abhängigkeit oder mangelnder Initiative führen kann;

- Setzen Sie pädagogische Praktiken ein, die zur Konsolidierung eines positiven Selbstwertgefühls und der Selbstwirksamkeit führen, wie z.B.: Feedback zu Prozessen statt zu Ergebnissen; Anerkennung von Anstrengung und Engagement; Vergleich der Dynamik der persönlichen Entwicklung und des Fortschritts bei jedem/r SchülerIn.

Sprachen:

- Analysieren Sie Charaktere, die unterschiedliche Stärken und Selbstvertrauen einsetzen (oder auch nicht), und die Folgen ihres Handelns;
- Analysieren Sie die Art und Weise, wie die Charaktere positives Feedback geben (oder auch nicht), und die Auswirkungen auf diejenigen, die es erhalten;

Geschichte:

- Diskutieren Sie über historische Persönlichkeiten und ihre positive Einstellung zu sich selbst sowie über ihre Stärken;
- Analysieren Sie erfolgreiche (oder nicht erfolgreiche) historische Ereignisse und die Beteiligung der verschiedenen Personen;

Sozialkunde/Staatsbürgerkunde:

- Wenn Sie über Staatsbürgerschaft und Vielfalt sprechen, sollten Sie anerkennen, dass alle Menschen einzigartig sind und jede/r etwas Gutes vorzuweisen und zur Welt beizutragen hat;
- Bitten Sie die Kinder, einen Aufsatz darüber zu schreiben, was sie gut können und was sie im Leben werden wollen, um der Welt, in der sie leben, etwas Gutes zu tun;

Mathematik und Naturwissenschaften:

- Ermutigen Sie die Kinder, bei der Diskussion verschiedener neuer Konzepte zunächst ihre eigene Sichtweise darzulegen und Verbindungen zwischen dem, was sie gesagt haben, und dem neuen Inhalt herzustellen;

- Diskutieren Sie die Geschichte einiger Konzepte und Theorien und wie schwer es für die WissenschaftlerInnen/MathematikerInnen anfangs war, zu beweisen, dass sie Recht hatten, und welche Stärken sie möglicherweise brauchten, um erfolgreich zu sein;
- Sprechen Sie über Fehler beim Lernen und Nicht-Erfolg auch bei der Lösung verschiedener Probleme;
- Fördern Sie die gegenseitige Unterstützung und das Lernen voneinander;
- Geben Sie positives Feedback zu Fortschritten (folgen Sie dabei schon kleinen Fortschritten);

Kunst:

- Zeigen Sie die Ergebnisse der geleisteten Arbeit;
- Verwenden Sie Feedback-Methoden wie den "Rundgang durch die Galerie", bei dem die Kinder ein Post-it mit einer positiven Bewertung für die Arbeit eines anderen Kollegen hinterlassen;
- Zeigen Sie den Kindern, dass sie auf "vielfältige Weise" kompetent sind - zum Beispiel durch das, was sie machen, schreiben, zeichnen, sagen und tun;

Sportunterricht:

- Recherchieren Sie im Internet über das persönliche Leben von SportlerInnen, um zu verstehen, welche Rolle, Arbeit und Beharrlichkeit für den Erfolg spielen;
- Finden Sie motivierende Sätze von berühmten SportlerInnen, die zeigen, wie wichtig es ist, einen Traum zu haben und an die eigene Kraft zu glauben, um ihn zu verwirklichen.

Beispiele für Aktivitäten, die die Lehrkraft zur Förderung des stärkenbasierten Ansatzes und der Selbstwirksamkeit im Klassenzimmer einsetzen kann

Lernen Sie Ihre Stärken kennen

Diese Umfrage zu Charakterstärken ist ein kostenloses Online-Instrument, das die SchülerInnen ausfüllen können. Die Durchführung dauert 15 Minuten und die Ergebnisse werden in Form eines Charakterstärkenprofils - 24 Stärken (Ihre wichtigsten Stärken, Ihre mittelstark ausgeprägten Stärken, Ihre schwächeren Stärken) - angeboten.

Link zur Website: https://www.viacharacter.org/survey/account/register

Mein Zauberspiegel

Während dieser Aktivität gibt die Lehrkraft die folgenden Anweisungen:

Bitte mache eine einfache Zeichnung wie diese:

1. Zeichne einen schönen Spiegel auf Papier. Er kann kreisförmig oder quadratisch sein, er kann einen Rahmen oder einen Griff haben, er kann groß oder klein sein, so wie du es magst;
2. Schreibe in die Mitte deinen Namen;
3. Schreibe mit verschiedenen Farben ein Symbol oder ein Motto, das dich am besten repräsentiert;
4. Schreibe dann in verschiedene Teile des Spiegels die Antwort auf die folgenden Aussagen:
    - Eine Stärke, die ich habe, beginnt mit dem ersten Buchstaben meines Namens...
    - Was ich am liebsten mache, ist...
    - Was ich gut kann, ist...
    - Was ich gerne lernen würde, ist...
    - Der Ort, an dem ich am liebsten bin, ist...
    - Ein wichtiges Datum im Kalender ist für mich...
    - Ein Ziel für dieses Schuljahr ist...
5. Besprich den Spiegel mit deinem Kollegen oder deiner Kollegin und schreibe eine Eigenschaft, die er/sie deiner Meinung nach hat, auf seinen/ihren Spiegel.

Mein süßer Erfolg

Während dieser Aktivität gibt die Lehrkraft die folgenden Anweisungen:

Denke an deinen letzten Erfolg, den du gestern oder in der letzten Woche hattest. Bitte denke nicht an etwas Außergewöhnliches, wie an den ersten Menschen, der den Mond betreten hat, denn wir alle können im persönlichen oder schulischen Leben, Erfolge in kleinerem Rahmen haben, z. B. einen ausgezeichneten Aufsatz schreiben, sich mit dem besten Freund versöhnen oder die Eltern davon überzeugen, dass man allein ans Meer

fahren darf. Bitte schreibe einen Satz oder zeichne ein Symbol, das am besten ausdrückt, dass du diesen speziellen Erfolg erreicht hast. Beantworte dann die folgenden Fragen:

- Welche Stärken wurden bei diesen spezifischen Aktionen eingesetzt?
- Wie hast du dich bei dem Ergebnis gefühlt?
- Was war deiner Meinung nach einfach zu tun?
- Was hast du getan, um Hindernisse zu überwinden?
- Wer/Was hat dabei geholfen?
- Welche Rückmeldungen hast du erhalten? Von wem?

Meine Worte zum Erfolg

Während dieser Aktivität gibt die Lehrkraft die folgenden Anweisungen:

Denke an die vergangene Schulwoche. Wähle eine bestimmte Herausforderung aus, die du während des Lernprozesses hattest, und überlege, welche Sätze aus der untenstehenden Tabelle dich am besten in direktem Zusammenhang mit dieser spezifischen Herausforderung beschreiben.

Leitlinien für Lehrkräfte: Lesen Sie die folgende Tabelle, um besser zu verstehen, was eine Person mit hoher oder niedriger Selbstwirksamkeit denkt.

Tabelle 2: Selbstwirksamkeits-Tabelle

	Hohe Selbstwirksamkeit	Geringe Selbstwirksamkeit
Ich war erfolgreich, weil:	Ich bin fähig und ich habe alles getan, was ich konnte.	Ich hatte Glück, das ist passiert.
Das ist mir nicht gelungen, weil:	Ich habe nicht genug getan.	Ich war nicht in der Lage, mehr zu tun.

Die Lehrkraft kann auf vier wichtige Quellen, die zur Entwicklung und Festigung der Selbstwirksamkeit beitragen, hinweisen oder sie spiegeln und die SchülerInnen dazu ermutigen, sie täglich zu nutzen:

1. **Frühere Erfahrungen und Leistungen:** "Wenn ich beim letzten Mal erfolgreich war, werde ich auch jetzt erfolgreich sein!"

2. **Soziales Modellieren oder indirekte Erfahrungen:** "Wenn er/sie es kann, kann ich es auch!"
3. **Persönliche Überzeugungen oder verbale Überredungskünste:** "Wenn mein/e MentorIn/LehrerIn ein Profi auf diesem Gebiet ist und er/sie Anweisungen, Vorschläge oder Ratschläge gibt, bin ich zuversichtlich, dass ich diese schwierige Aufgabe bewältigen kann!"
4. **Physiologische und emotionale Faktoren:** "Wenn ich ängstlich und müde bin, werde ich bei dieser Aufgabe ineffizient sein! Oder: "Wenn ich ausgeruht und ruhig bin oder zufrieden mit dem, was mit mir geschieht, werde ich bei dieser Aufgabe effizient sein, ich werde Erfolg haben!"

Referenzen

Bacigalupo, M., Kampylis P., Punie, Y., Van den Brande, G. (2016). EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework. EUR 27939 EN. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. Psychological review, 84, 191-215. Retrieved from: http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf

Bandura, A. (1986). Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: W. H. Freeman.

McCashen, W. (2017). The Strength Approach: 2nd Edition. Bendigo, Victoria, Australia: Saint Luke's Innovative Resources.

Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of educational Psychology*, *95*(4), 667

Peterson C., & Seligman M. E. P. (2004). Character Strengths and Virtues. A Handbook and Classification. American Psychology Association: Oxford University Press. Retrieved from: http://www.ldysinger.com/@books1/Peterson_Character_Strengths/character-strengths-and-virtues.pdf

Sala, A., Punie, Y., Garcov V. & Cabrera M. (2020). LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence. EUR 30246 EN. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Schunk, D. H., & Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. In *Handbook of self-regulation* (pp. 631-649). Academic Press.

4. ENTWICKLUNG EINER WACHSTUMSMENTALITÄT

Was ist die Wachstumsmentalität?

Die Vorstellung, dass der Einzelne in der Lage ist, sich zu bilden, d. h. sein Reaktionsverhalten auf eine bestimmte Situation als Folge einer Lernerfahrung zu ändern, ist sehr alt. Die Art und Weise, wie Bildung gesehen wurde und vor allem, wie der/die Einzelne über seine/ihre eigenen Fähigkeiten dachte, hat sich stark verändert. Im Allgemeinen wird davon ausgegangen, dass ein Kind formbarer ist als ein Erwachsener, der eine eher feste geistige Struktur hat. Die Funktionen der verschiedenen Bewegungsorgane (Herz, Lunge usw.) wurden in der Antike genau bestimmt, doch angesichts der begrenzten Fähigkeiten der menschlichen Sinne blieb die Rolle des Gehirns unbekannt und wurde sogar als nutzloses Anhängsel betrachtet (z. B. von Aristoteles).

Mit den heutigen Neurowissenschaften und Technologien (z. B. Magnetresonanztomographie - MRT), die eine Überwachung der neuronalen Aktivität ermöglichen, wurde das Gehirn als ein sehr komplexes, aktives, vernetztes und dynamisches Organ mit enormer und konstanter neuronaler Aktivität erkannt, das seine eigene Struktur als Folge der gelebten Erfahrung formt und umgestaltet. Es verfügt über ein sehr komplexes System spezialisierter neuronaler Zentren mit Milliarden von Verbindungen untereinander, die jedes Mal aktiviert werden, wenn das jeweilige Individuum in irgendeine Art von Aktivität involviert ist. Jüngste neurowissenschaftliche Forschungen zeigen, dass sich die Struktur des Gehirns im Laufe unseres Lebens erheblich verändert, da es sich leicht in jede beliebige Form verwandeln lässt (Pickersgill & Cunningham-Burley, 2015).

So wie ein Pfad in der Wildnis immer breiter und leichter begehbar wird, je mehr TouristInnen ihn benutzen, so werden auch im Gehirn häufiger auftretende Prozesse im Laufe der Zeit verstärkt und treten mit immer größerer Wahrscheinlichkeit auf. Wenn umgekehrt einige Prozesse nicht mehr wiederholt werden, werden die alten neuronalen Strukturen geschwächt und ihre Ressourcen für Strukturen verwendet, die die neuen Aktivitäten unterstützen. Wenn man eine neue Aktivität beginnt, die zu Beginn schwierig ist, werden neue neuronale Verbindungen gebildet, und wenn die Aktivität wiederholt wird, werden diese Verbindungen stärker und leichter verbunden. Entgegen der allgemeinen Meinung, dass Talente angeboren sind, zeigt die Forschung, dass alle SchülerInnen (und eigentlich alle Menschen unabhängig von ihrem Alter) die Fähigkeit besitzen, zu lernen und sich zu verändern, indem sie ihre Gehirne umstrukturieren (Walton, 2021).

Das Konzept der Wachstumsmentalität wurde von Carol Dweck geprägt, die für ihr Buch "Mindset" bekannt ist: Die neue Technologie des Erfolgs" (Dweck, 2007). Carol Dweck untersuchte die Auswirkungen des „Growth Mindset“ (Wachstumsmentalität) auf die Bildung und definierte es als die Überzeugung, dass die Intelligenz und die Talente des Einzelnen durch Anstrengung und Übung verbessert werden können (Dweck, 2007). Die LifeComp EU erweitert das Konzept um "Offenheit und Neugierde für neue Lernerfahrungen, unterstützt durch den Glauben an das eigene Potenzial, sich durch Engagement und Arbeit zu verbessern" (Sala, Pune, Garkov, & Cabrera Giraldez, 2020).

Die Wachstumsmentalität bezieht sich auf eine neue Sichtweise der Funktionsweise des Gehirns, die als **Neuroplastizität** bezeichnet wird und den Prozess der Umstrukturierung des Gehirns durch die Bildung neuer Verbindungen und die Schwächung alter Verbindungen in Abhängigkeit von der Beteiligung des Einzelnen an bestimmten Aktivitäten bezeichnet. Der/die Einzelne kann also alles lernen, wenn er/sie sich nur genug anstrengt und die entsprechenden verfügbaren Ressourcen (sozial, metakognitiv und strategisch) nutzt (Walton, 2021). Diese Ergebnisse bestätigen die Ansicht, dass die Intelligenz erworben und in gewissen Grenzen veränderbar, und nicht angeboren und festgelegt ist. Wenn wir anders handeln, fühlen und denken, dann wird das Gehirn umstrukturiert, um die entsprechenden Aufgaben zu unterstützen. Wenn wir uns bemühen, auf neue Art und Weise zu lernen, wird es leichter, je öfter wir es tun. Das liegt daran, dass **das Gehirn formbar ist** und stärker und intelligenter werden kann, wenn sich die SchülerInnen mit **anspruchsvollen Aufgaben beschäftigen**. Um das Gehirn zu modellieren und eine neue Fähigkeit zu beherrschen, müssen SchülerInnen nicht nur versuchen, neue Dinge zu tun, sondern auch höhere Anforderungen an sich stellen und sich mehr Mühe geben.

Der Glaube an die Möglichkeit, die Intelligenz zu verbessern, führt zu einer **neuen Einstellung** zu verschiedenen Aspekten des Lernens, d. h. zu einer Wachstumsmentalität. Nach Dweck (2007) haben die SchülerInnen das Gefühl, dass Fehler nur Gelegenheiten für weiteres Wachstum und inhärente Bestandteile des Lernprozesses sind. Sie fühlen sich befähigt, Ziele zu erreichen, sind bereit, Herausforderungen und Risiken sowie mögliches Scheitern als vorübergehende Rückschläge anzunehmen, fühlen sich zuversichtlich und beharrlich, wenn es darum geht, die Ziele zu erreichen, und lassen sich vom Erfolg anderer inspirieren.

Positives Denken und ein praktischer, realistischer Optimismus sind entscheidende Fähigkeiten für eine wachstumsorientierte Denkweise und unterstützen die persönliche, akademische und berufliche Entwicklung. Die SchülerInnen sollten daher in die Lage

versetzt werden, von negativen Gedanken über ihre Fähigkeit, im Leben, in der Schule und im Beruf erfolgreich zu sein, zu einer realistischen Einschätzung des höchstmöglichen Ergebnisses zu gelangen, das sie angesichts der gegenwärtigen oder möglichen zukünftigen Studien- und Arbeitsmöglichkeiten erreichen können. Positives Denken wird zu den Strategien gezählt, die positive Emotionen verstärken und das Wohlbefinden verbessern. Tsutsui & Fujiwara haben vier verschiedene Aspekte des positiven Denkens identifiziert, die im Bildungsprozess durch verschiedene praktische Techniken genutzt werden können:

1. Selbstermutigendes Denken - Denken, dass man „sein eigener Cheerleader“ ist;
2. Selbstbewusstes Denken - Denken, anderen Gutes zu tun;
3. Selbstinstruktives und kontrollierendes Denken - Gedanken, die Leistungen lenken; und
4. Selbstbejahendes Denken mit zuversichtlichen Gedanken (Davis, 2021).

Warum ist es wichtig, bei SchülerInnen der Sekundarstufe eine wachstumsorientierte Denkweise zu fördern?

Die Interpretationen der SchülerInnen über ihre Lernerfahrungen leiten sich von ihren Überzeugungen über Intelligenz ab, die sie entweder als "bedrohlich und als Hinweis auf ein Fähigkeitsdefizit (Fixed Mindset) oder als aufregend und als Hinweis auf ein Entwicklungspotenzial (Growth Mindset) betrachten (Jacovidis, Anderson, Beach, & Chadwick, 2020). Eine Person mit einer wachstumsorientierten Denkweise wird daher Herausforderungen annehmen, trotz Hindernissen ausharren, Anstrengung als notwendig erachten, um Meisterschaft zu erreichen, aus Kritik lernen und sich vom Erfolg anderer inspirieren lassen. Dagegen enden SchülerInnen mit einem „fixed mindset“ in der Regel mit Misserfolg, Schulschwänzen und vorzeitigem Schulabbruch, weil sie sich für nicht intelligent genug halten. Die Ergebnisse der neurowissenschaftlichen Forschung zeigen, dass alle SchülerInnen die Fähigkeit haben, zu lernen und sich zu verändern, indem sie ihre neuronalen Verbindungen umstrukturieren. Menschen mit einer fixen Denkweise glauben in der Regel, dass ihre Fähigkeiten angeboren sind und dass "sie ein bestimmtes Maß [an Intelligenz] haben und das war's - und dann wird es ihr Ziel, immer klug auszusehen und niemals dumm zu wirken" (Dweck, 2007). Menschen mit einer wachstumsorientierten Denkweise hingegen verstehen, dass Nichtwissen ein vorübergehender Zustand ist, und folglich "schämen sie sich nicht und versuchen nicht zu beweisen, dass sie schlauer sind als sie es derzeit sind, während SchülerInnen verstehen, dass ihre Talente und Fähigkeiten

durch Anstrengung, guten Unterricht und Ausdauer entwickelt werden können" (Dweck, 2007).

Eine wachstumsorientierte Denkweise wirkt sich positiv auf verschiedene psychologische und pädagogische Aspekte aus, darunter: Leistungsbereitschaft, Motivation, Lernen, Widerstandsfähigkeit und akademische Leistungen (bessere Noten in Naturwissenschaften, Mathematik, Sprachen und Notendurchschnitt, weniger Verhaltensprobleme). Sie wird auch mit einem geringeren Burnout und weniger psychologischen Problemen (Depressionen und Angstzuständen) bei LehrerInnen in Verbindung gebracht. SchülerInnen mit einer wachstumsorientierten Denkweise sind von Natur aus lebenslang Lernende, geben sich mehr Mühe beim Lernen, um sich zurechtzufinden, und sehen Feedback als Informationsquelle und als Chance zum Lernen.

Beim Lernen hat sich gezeigt, dass Quantität zu Qualität führt. So erzielen SchülerInnen, die sich konsequent auf viele, auch noch so gewöhnliche Lernaktivitäten einlassen, ausnahmslos bessere Ergebnisse als diejenigen, die sich auf eine hohe Qualität bei einer kleinen Anzahl von Lernaufgaben konzentrieren. Durch die Kultivierung einer wachstumsorientierten Denkweise verstehen die SchülerInnen, warum sie versuchen müssen, sich voll und ganz auf die Lernmöglichkeiten einzulassen, Fehler zu akzeptieren und daraus zu lernen, und sie erkennen ihre eigene Rolle für ein effektiveres Lernen.

Wie können LehrerInnen eine wachstumsorientierte Denkweise fördern?

Um die Vorteile der wachstumsorientierten Denkweise nutzen zu können, müssen die LehrerInnen eine korrekte Darstellung der Funktionsweise des Gehirns erhalten. So wie ein Pfad in der Wildnis breiter und leichter begehbar wird, je mehr TouristInnen ihn benutzen, so werden auch im Gehirn häufiger auftretende Prozesse mit der Zeit gestärkt und können daher leichter ablaufen. Im Gegensatz dazu, wenn einige Prozesse nicht mehr wiederholt werden, werden die alten neuronalen Strukturen geschwächt und ihre Ressourcen für die neuen Aktivitäten in Beschlag genommen. Durch den Beginn einer neuen Aktivität, die anfangs schwierig ist, aber bei der wiederholte und gezielte Aufmerksamkeit auf die gewünschte Veränderung folgt, erhält das Gehirn neue neuronale Verbindungen. Da die neue Aktivität wiederholt wird, werden diese Verbindungen immer stärker und können daher leichter miteinander verbunden werden.

Eine wachstumsorientierte Denkweise bei den SchülerInnen zu fördern, ist ein sehr anspruchsvolles Unterfangen für LehrerInnen. Die klassische Pädagogik warnt vor dem Pygmalion-Effekt, der sich darauf bezieht, dass LehrerInnen das bekommen, was sie

erwartet haben. Dies kann sowohl positiv als auch negativ sein. Wenn LehrerInnen positive Erwartungen an SchülerInnen haben, werden sie ihnen mehr Lernmöglichkeiten bieten, ausführlicheres Feedback geben, diese mehr ermutigen usw. Wenn Lehrkräfte jedoch negative Erwartungen an SchülerInnen haben, wird sich ihr Verhalten gegenüber SchülerInnen negativ auf deren Leistungen auswirken (Chang, 2011).

Strategien, die Lehrkräfte anwenden können, um eine wachstumsorientierte Denkweise zu fördern (Walton, 2021):

- **Fügen Sie Aufgaben ein, bei denen man sich anstrengen und wachsen muss.** Fördern Sie eine wachstumsorientierte Denkweise, indem Sie den SchülerInnen neurowissenschaftliche Erkenntnisse vermitteln, die zeigen, dass das Gehirn darauf ausgelegt ist, zu wachsen und zu lernen, dass es formbar ist und sich durch Anstrengung verbessert. Durch das Einbeziehen von anspruchsvollen Lernaufgaben werden die SchülerInnen neuronale Verbindungen bilden und stärken, was sie schlauer macht.

- Diagnostizieren Sie die **Faktoren**, die die Denkweise der SchülerInnen beeinflussen **(Eltern, Gleichaltrige, Selbstbild, Kommunikation mit LehrerInnen),** und **gehen Sie auf sie ein**. Präsentieren Sie ihnen eine **klare Erklärung darüber, wie das Gehirn funktioniert** und wie es durch neues Lernen stärker und intelligenter wird, die Gründe, warum sie sich anstrengen und viel Mühe investieren müssen, und indem Sie praktische Aktivitäten zur Entwicklung spezifischer Fähigkeiten des Wachstumsdenkens anbieten.

- Modellieren Sie konstant eine wachstumsorientierte Denkweise, indem Sie die SchülerInnen dazu befähigen, **ihre innere Stimme zu beobachten und sie** anhand einer Checkliste für wachstumsorientierte Denkweisen zu **bewerten** und **die negativen Gedanken zu beseitigen**. Die SchülerInnen müssen von einer fixen Denkweise (z. B. "Ich bin nicht in der Lage, diese Aufgabe zu bewältigen") zu einer wachstumsorientierten Denkweise übergehen ("Wenn ich weiter übe, kann ich auch diese Aufgabe meistern").

- Ermutigen Sie die SchülerInnen, **sich von anderen zu inspirieren**, die in dem jeweiligen Bereich erfolgreich waren, und **sich mittel- bzw. langfristige Ziele zu setzen sowie** diese mit kurzfristigen Zielen zu verknüpfen und sich mit **Ausdauer und harter Arbeit** für das Erreichen dieser Ziele **einzusetzen**. Sich mit den Lernaufgaben zu beschäftigen ist eine Voraussetzung für das Erreichen von Zielen.

Die SchülerInnen brauchen Hilfe bei der Analyse ihrer Lernstrategien und deren Anpassung.

- Sie sollten sich bewusst sein, dass SchülerInnen, LehrerInnen, Eltern und andere Beteiligte häufig falsche Vorstellungen über die Rolle von Talent, IQ oder sozialer Intelligenz für den Erfolg haben, und **sich auf die wichtigsten Faktoren konzentrieren (z. B. Ausdauer und Durchhaltevermögen).**

- Wenn sich die SchülerInnen auf langfristige Ziele konzentrieren sollen, müssen die Lehrkräfte zusammenarbeiten und sich in einem **einheitlichen Ansatz auf Schulebene** abstimmen – und dabei einen Lernethos kultivieren, bei dem die SchülerInnen "das Studium eher als Marathon und nicht als Sprint angehen" (Duckworth, 2016). Die Unterschiede zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen SchülerInnen lassen sich nicht durch diese Faktoren erklären, sondern durch die Fähigkeit der SchülerInnen, ihre Ziele zu verfolgen - Ausdauer und Mut. Dazu gehören die Leidenschaft und Ausdauer für sehr langfristige Ziele, das Durchhaltevermögen, das Festhalten an der eigenen Zukunft und die harte Arbeit, um diese Zukunft Wirklichkeit werden zu lassen" (idem). Darüber hinaus zeigt Duckworths Forschung nicht nur, dass Talent nicht zu Ausdauer führt (und umgekehrt), sondern dass Ausdauer in keinem Zusammenhang mit Talent steht. Dies erklärt, warum leistungsstarke SchülerInnen oft keine hohen IQ-Werte haben, während einige der SchülerInnen mit hohem IQ in der Klasse nicht den Erwartungen entsprechen. Wenn man bei SchülerInnen eine wachstumsorientierte Einstellung kultiviert, ist es wahrscheinlicher, dass sie durchhalten, wenn sie scheitern.

- Förderung einer offenen Einstellung zur Risikobereitschaft und einer freundlichen Atmosphäre, in der sich die SchülerInnen nicht schämen, Fehler zu machen, sondern bereit sind, **diese zu akzeptieren und neue, herausfordernde Ansätze zu verfolgen**; ein neues Lernethos vorleben, bei dem es sehr wichtig ist, neue Dinge auszuprobieren, um ein tieferes und effektiveres Lernen zu erreichen.

- Förderung der Quantität (viele Lernsituationen/Aufgaben, Ausprobieren vieler neuer Dinge und Ausnutzung der spielerischen Lernfunktion) als Schlüssel zum Erreichen einer besseren Lernqualität. Dies setzt voraus, dass die SchülerInnen in verschiedene und konstante Lernaktivitäten einbezogen werden, da das Gehirn stärkere neuronale Netze aufbaut, die zu einer besseren Fähigkeit zur Problemlösung führen. In diesem Sinne sollten die LehrerInnen die SchülerInnen dazu ermutigen, ihren Interessen und Hobbys nachzugehen, ohne Angst zu haben,

zu versagen. Untersuchungen haben gezeigt, dass SchülerInnen die Dinge, mit denen sie sich schwerer tun, intensiver lernen als Dinge, die ihnen leichtfallen.

- **Loben Sie den Prozess, nicht die Person.** SchülerInnen verlieren sich oft in ihrem Lernweg oder sind unsicher, wie sie erfolgreich sein können, und die Denkweise der SchülerInnen wird von der Art des Feedbacks beeinflusst, das die Lehrkräfte geben. Während konstruktives Feedback und Lernbeurteilung eine wachstumsorientierte Denkweise fördern, führt eine summative Beurteilung dazu, dass sich die SchülerInnen eher auf die Leistung konzentrieren. Formative Beurteilungen und konstruktives Feedback mit beschreibenden Elementen, die Stärken, Herausforderungen und nächste Schritte aufzeigen, sind für das Lernen von entscheidender Bedeutung, um den SchülerInnen ihre Lernfortschritte, Lernlücken und Möglichkeiten zur Schließung dieser Lücken bewusst zu machen. All das Feedback kann ihnen helfen, sich auf ihr Lernen zu konzentrieren und zu verstehen, wie sie sich verbessern können. Fördern Sie die aktive Teilnahme, auch durch Aufforderung zum Selbst- und Peer-Learning. Noten müssen durch eine Bewertung des Lernens ergänzt werden, da Noten das Selbstbild und das Vertrauen der leistungsschwachen SchülerInnen immer wieder negativ beeinflussen.

Fallstudie

Mihai ist ein Junge aus einer Familie mit arbeitslosen Eltern, die aus einer benachteiligten, von Armut geprägten Gegend stammt. Er besucht die achte Klasse einer regulären Schule auf dem Land, die leider nicht viele Entwicklungsmöglichkeiten bietet. Manchmal erhält er von daheim und von einigen LehrerInnen folgende Nachrichten:

- Du bemühst dich vergeblich zu lernen, es wird dir nicht gelingen.
- Gib auf, unnötig zu arbeiten, eine glänzende Zukunft ist ohnehin nicht möglich für dich.
- Der Nachbarsjunge hat gelernt, und siehst du, was er aus seinem Leben gemacht hat?
- Zu viele Bücher und zu viel Lernen ist für niemanden gut, es täuscht eher Dinge vor.

Obwohl sich Mihai oft allein fühlte, hatte er einen Traum, er gab nicht auf und er war optimistisch, was die Zukunft und die Möglichkeit anging, etwas aus seinem Leben und gleichzeitig etwas für seine Familie zu machen. Motiviert von den Schönheiten des

Lebens und interessiert am Lernen, genoss er es zu lernen, er ging in die Kirche und ließ sich von seinem NachhilfelehrerInnen ermutigen. Oft wiederholte er an sich gerichtet: Alles wird gut. Wenn ich hart genug arbeite, werde ich Erfolg haben wie andere mutige SchülerInnen. Ich werde immer an meine Kräfte glauben und die Hoffnung bewahren, ich werde mein Schicksal ändern und meiner Familie helfen können.

Fragen zum Nachdenken über Mihais Situation

- Ist Mihai optimistisch?
- Was, glaubst du, hat er schließlich geschafft?
- Wie siehst du ihn in 10, 20 Jahren?

Wie können LehrerInnen eine wachstumsorientierte Denkweise in akademischen Fächern in den Unterricht einbringen, entwickeln und stärken?

Sprachen:

- Geschichten und Gedichte aus anderen Perspektiven neu schreiben.
- Finden Sie Charaktere, die eine wachstumsorientierte Einstellung haben (Flexibilität, Anpassungsfähigkeit, Kreativität, Vertrauen in ihre Fähigkeiten usw.).
- Analysieren und heben Sie optimistische Verhaltensweisen hervor.
- Vervollständigung von Sätzen mit Lebens- oder Lernzielen, bei denen Optimismus für persönliche Entwicklung wichtig ist.
- Traurige oder pessimistische Geschichten in lustige, komische Geschichten mit Sinn für Humor verwandeln.
- Lassen Sie die SchülerInnen Stand-up-Comedy-Sketche oder öffentliche Vorträge zu verschiedenen Themen entwickeln.

Geschichte:

- Analyse erfolgreicher historischer Persönlichkeiten, Staatsoberhäupter, berühmter UnternehmensleiterInnen und MarkendesignerInnen, die einen optimistischen Ansatz für Probleme hatten, mit denen sie konfrontiert waren.

- Erstellen Sie Plakate mit den Profilen außergewöhnlicher Führungspersönlichkeiten (männlich und weiblich), die in der Geschichte Beispiele für Optimismus und positives Denken gezeigt haben.
- Kennzeichnen Sie auf Ihrer Lebenslinie wichtige Momente ihrer persönlichen Geschichte mit Schlüsselwörtern und Grafiken ein, die für Optimismus und positive Ereignisse stehen.
- Analysieren Sie die Porträts / Lebensgeschichten von Menschen aus verschiedenen Epochen der Geschichte: Renaissance, Mittelalter, Kommunismus, Kapitalismus usw. und erörtern Sie, inwieweit ihre Errungenschaften mit ihrem Glauben an sich selbst zusammenhängen.

Sozialkunde/Staatsbürgerkunde:

- Sammeln von Geschichten und bewährten Praktiken auf Gemeindeebene, die einen Managementstil dokumentieren, der auf realistischen und pragmatischen Optimismus ausgerichtet ist.
- Organisation von Debatten über Pro-Optimismus oder Pro-Realismus.
- Sprechen Sie über Familien, die einen auf Optimismus basierenden Lebensstil fördern.
- Schreiben Sie ein Gedicht/eine Geschichte/einen Aufsatz über Optimismus in unserem Leben.
- Organisation eines Quiz zur Bewertung der Kenntnisse und Einstellungen zu Optimismus und positivem Denken.
- Lösung kritischer Vorfälle mit Personen in schwierigen Situationen (Misserfolg, Depression, störendes oder unerwünschtes, aggressives oder gewalttätiges Verhalten, emotionale Störungen, geringes Selbstwertgefühl, Ängste usw.).
- Implementierung eines Bildungsprogramms/Projekts zur Entwicklung des Wachstumsdenkens, das auf Klassenebene oder als außerschulische Aktivität durchgeführt werden kann.

Mathematik und Naturwissenschaften:

- Entwicklung von sozialen Experimenten und Forschungsprojekten, um die Bedeutung von Optimismus im täglichen Leben zu unterstreichen.

- Präsentieren Sie vor der Klasse oder vor einem Publikum das Konzept des Optimismus auf der Grundlage von: wissenschaftlichen Daten und Ergebnissen einschlägiger Studien, Fakten und der Entwicklung von Ideen.
- Untersuchen Sie die Wurzeln des Optimismus in Ihrem persönlichen Leben und in Ihrer Familie.
- Bestimmen Sie die Faktoren, die darauf hinweisen, dass die Organisationskultur Ihrer Klasse eine optimistische ist.
- Erstellen Sie ein „metaphorisches Rezept" mit den wesentlichen Zutaten für eine optimistische Lebenseinstellung - mit der entsprechenden Mischung von „Chemikalien", und zwar auf imaginäre Weise, wie ein/e echter MagierIn.

Kunst:

- Erstellen Sie eine Collage aus verschiedenen Materialien, um eine optimistische Sichtweise eines schwierigen Ereignisses darzustellen.
- Malen Sie abstrakte Bilder, die Gefühle im Zusammenhang mit Optimismus und positivem Denken ausdrücken.
- Schaffen Sie eine optimistische Umgebung für verschiedene Lernaktivitäten, indem Sie bestimmte Musik hören oder gemeinsam Filme ansehen.
- Erstellen Sie ein Album mit persönlichen Fotos (Einzelpersonen, Teams), die erfolgreiche Ereignisse aus dem Leben der SchülerInnen illustrieren.
- Nutzung digitaler Tools (Book Creator, Canva, Padlet usw.), um verschiedene Emotionen im Zusammenhang mit Optimismus und positiven Denkansätzen zu vermitteln.
- Vorbereitung eines Theaterstücks (Rollenspiels) mit Figuren, die positive Überzeugungen über den Ausgang von Ereignissen oder Erfahrungen widerspiegeln.

Sportunterricht:

- Erstellen Sie eine Liste von Richtlinien, die die SchülerInnen bei Misserfolgen befolgen können.
- Stellen Sie Auszüge aus dem Leben von SportlerInnen vor, denen es gelungen ist, schwierige Situationen durch Optimismus und positives Denken zu meistern.

- Praktizieren Sie mit den SchülerInnen komplexe Turnübungen und zitieren Sie dabei Ihre LieblingssportlerInnen, die eine Mentalität von Wachstum verinnerlicht haben.

Beispiele für Aktivitäten, die LehrerInnen zur Förderung von positivem Denken im Klassenzimmer einsetzen können (Walton, 2021)

Innere Dialoge im Sinne des Wachstums praktizieren.

Üben Sie mit den SchülerInnen, wie sie negative Gedanken und Bewertungen einer fixen Denkweise in solche umwandeln können, die auf einer Denkweise des Wachstums beruhen: Fixed Mindset - "Ich bin nicht dafür gemacht, diese Chemieformeln zu verstehen", umgewandelt in eine Denkweise des Wachstums (Growth Mindset) - "Ich verstehe das meiste von dem, was der/die LehrerIn in diesem neuen Fach sagt im Moment noch nicht, aber ich bin mir sicher, dass ich Schritt für Schritt anfange, einen Sinn darin zu finden und mit Geduld dieses interessante Fach meistern werde". Weitere Beispiele finden Sie unter folgendem Link: mindsethealth.com

Positives Denken

Wenn SchülerInnen mit dem Druck, die Hausaufgaben zu erledigen, überfordert sind und sich in negativen Gedanken über ihre/seine Fähigkeit, die schulischen Anforderungen zu bewältigen, verstrickt, kann sie/er angeleitet werden, verschiedene positive Gedanken über sich selbst zu finden, die die Stimmung verändern, zu mehr Anstrengung motivieren, mehr Kontrolle über ihre/seine Gefühle geben und allgemein das Wohlbefinden verbessern. Dabei kann es sich um Gedanken aus der Vergangenheit oder aus der Gegenwart über Dinge, für die sie/er dankbar ist und die sich auf positive Aspekte konzentrieren, oder um Gedanken über die Zukunft handeln.

Gute Dinge

Es ist empirisch erwiesen, dass es kurz- und längerfristig zu mehr Glück führt, wenn man sich jeden Morgen drei gute Dinge vornimmt und eine Weile darüber nachdenkt. Dies gleicht die Tatsache aus, dass die Menschen mit der Zeit die Wertschätzung für die guten Dinge verlieren und einen Filter entwickeln und sich nur noch über die negativen Seiten der Realität beschweren.

Beispiele für Aktivitäten, die die Lehrkraft zur Förderung des Optimismus im Klassenzimmer einsetzen kann

Ich im Sonnenschein

Beschreibe kurz deine wichtigsten 10 besten Eigenschaften. Nenne die positiven "sonnigen" Aspekte, die dich auszeichnen. Erinnere dich gleichzeitig an das schönste Ereignis in deinem Leben, das dich mit Glück, Optimismus und positivem Denken erfüllt hat.

Beide Aufgaben müssen vor der Klasse präsentiert werden. Danach sollen die SchülerInnen über die folgenden Aspekte nachdenken:

- Wie kann sich eurer Meinung nach eine positive persönliche Wahrnehmung auf Optimismus auswirken?
- Glaubt ihr, dass eine optimistische Einstellung für ein glückliches Leben nützlich sein kann?
- Was war in den vorherigen Übungen leicht? Was war schwer?
- Wie habt ihr euch gefühlt?
- Was tut ihr, um optimistischer zu werden?

Denkt über die folgende Aussage nach: ***OptimistInnen wissen, dass sie gemeinsam stärker sind.***

Meine Forschung über Optimismus

Erstellt eine konzeptionelle (Mind-)Map zum Thema „ein optimistischer Ansatz“. Die SchülerInnen arbeiten einzeln, zu zweit oder in kleinen Teams (mit 4-5 TeilnehmerInnen). Dabei ist zu berücksichtigen, dass:

- Ein/e OptimistIn hoffnungsvoll und zuversichtlich in die Zukunft blickt;
- Optimismus zu positiven Erfahrungen und günstigen Ergebnissen führt;
- OptimistInnen sich in einem aktiven und nicht in einem passiven Zustand befinden;
- OptimistInnen in der Regel erwarten, dass gute Dinge nur dann geschehen, wenn sie sich aktiv beteiligen;
- Optimistinnen aktiv daran arbeiten, für sich selbst (und oft auch für ihre FreundInnen und KollegInnen) Wohlbefinden zu schaffen;
- OptimistInnen positive Gefühle über ihre Chancen haben.

Die Zeitung der OptimistInnen ist eine Online-Zeitschrift, zu der alle TeilnehmerInnen mit positiven Nachrichten, Geschichten, Fotos, Empfehlungen, Filmen, Musik, neuesten Forschungsergebnissen usw. beitragen.

Lesen und kommentieren: "Eine optimistische Einstellung ist ein Indikator für positive Gesundheitsergebnisse, Widerstandsfähigkeit und Beziehungszufriedenheit. Optimismus kann angeboren sein, aber auch erlernt werden. Das Konzept des Erlernten Optimismus wurde vom Psychologen Martin Seligman eingeführt, der als Vater der Bewegung der positiven Psychologie gilt. Seligman (1990) zufolge ist der Prozess des Erlernens von Optimismus ein wichtiger Weg, um Menschen zu helfen, ihre psychische Gesundheit zu maximieren und ein besseres Leben zu führen.

Link zur Website: (https://www.leadershipiq.com/blogs/leadershipiq/optimism)

***Mein schöner* Traum**

Fertige eine Zeichnung über deinen unmöglichen Traum an! Schreibe einige Sätze, die das Wesentliche deines Traums ausdrücken. Alle SchülerInnen erstellen eine Ausstellung mit ihren jeweiligen Träumen! Seht euch inspirierende Clips berühmter Persönlichkeiten an und beantwortet die folgenden metakognitiven Fragen:

- Was habt ihr während der Übungen gefühlt oder gedacht?
- Was habt ihr durch das Schreiben über euren Traum über euch selbst gelernt?
- Wie haben euch die inspirierenden Filme motiviert?

Der Club der OptimistInnen: Organisation von Workshops mit SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen zu folgenden Themen:

- Optimismus ist gut für die Gesundheit;
- Optimismus kann zu Resilienz führen;
- Optimismus ist gut für die Pflege von Beziehungen.

Bevor ihr die Aktivitäten beendet, schätzt euren Optimismus ein:

- geringer Optimismus;
- mäßiger Optimismus;
- großer Optimismus.

Denkt daran! Sehr optimistische Menschen sind eher bereit, beim Lernen/Arbeiten ihr Bestes zu geben. Optimismus wird mit einer Vielzahl positiver Ergebnisse in Verbindung gebracht, darunter bessere geistige und körperliche Gesundheit, Motivation, Leistung und persönliche Beziehungen. OptimistInnen reagieren besser auf enttäuschende Situationen als PessimistInnen, mit mehr Widerstandskraft, Zuversicht und weniger Stress (Carver, Scheier, & Segerstrom, 2010).

Referenzen

Carver, C. S., Scheier, M. F., & Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. *Clinical psychology review*, *30*(7), 879–889. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.01.006

Chang, J. (2011). A Case Study of the" Pygmalion Effect": Teacher Expectations and Student Achievement. *International education studies*, *4*(1), 198-201.

Davis, T. (2021). *What Is Positive Thinking in Psychology? 9 Thought-Provoking Findings*. Retrieved from Positive Psychology: https://positivepsychology.com/positive-thinking/

Duckworth, A. L. (2016). *Grit: The Power of Passion and Perseverance.* New York: Scribner/Simon & Schuster.

Dweck, C. S. (2007). *Mindset: The New Psychology of Success.* New York: Ballantine Books.

Growth mindset Lesson Plan by Stanford University's applied research centre on academic motivation, Khan Academy and PERTS https://www.mindsetkit.org/static/files/YCLA_LessonPlan_v10.pdf

Jacovidis, J. N., Anderson, R. C., Beach, P. T., & Chadwick, K. L. (2020). *Growth Mindset Thinking and Beliefs in Teaching and Learning.* Hague: The International Baccalaureate.

Pickersgill, M., Martin, P., & Cunningham-Burley, S. (2015). The changing brain: Neuroscience and the enduring import of everyday experience. *Public understanding of science (Bristol, England)*, *24*(7), 878–892. https://doi.org/10.1177/0963662514521550

Sala, A., Pune, Y., Garkov, V., & Cabrera Giraldez, M. (2020). *LifeComp - The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Walton, K. J. (2021, 10 01). Retrieved from Growth Mindset: growthmindset.org

5. SELBSTREGULIERUNG (STRESSBEWÄLTIGUNG UND WUTBEWÄLTIGUNG)

Was ist Selbstregulierung?

Selbstregulierung bezieht sich auf Fähigkeiten, die es einer Person ermöglichen, ihr eigenes Verhalten, ihre Gedanken und Gefühle zu kontrollieren, um ihr Wohlbefinden und die Verfolgung langfristiger Ziele zu unterstützen. Sie umfasst insbesondere den Umgang mit Emotionen und Verhaltensweisen, die störend sind und zu negativen Ergebnissen führen können. Zwei Beispiele hierfür wären Stressmanagement und Wutmanagement (Cuncic, 2021).

Stressmanagement besteht in der Anwendung spezifischer Strategien, Techniken oder Programme (z.B. Entspannungstraining, Atemtechniken, Antizipation von Stressreaktionen), um mit stressauslösenden Situationen und dem Zustand von Stress umzugehen (American Psychological Association). Bei der Wutbewältigung geht es ebenfalls darum, Auslöser für Wut zu erkennen und Methoden zu erlernen, um ruhig zu bleiben und Situationen auf eine nicht störende Weise zu bewältigen (Gupta, 2021).

Stress- und Wutmanagement ermöglicht es dem Einzelnen, alltägliche Praktiken anzuwenden, um die negativen Auswirkungen von Stress und Wut abzumildern und so die Stimmung, die Motivation und das tägliche Funktionieren zu verbessern. Stress kann in verschiedenen Bereichen des Lebens auftreten, z. B. durch akademischen Druck in der Schule oder durch widrige Umstände zu Hause. Jeder Mensch erlebt ein gewisses Maß an Stress, der von einer positiven Bewältigung profitieren würde, und je schwerer der erlebte Stress ist, desto wichtiger ist es, ihn wirksam zu bewältigen. Stress kann sich auch direkt auf den Umgang mit der eigenen Wut auswirken (Scott, 2020).

Die Selbstregulierung kann praktische Maßnahmen umfassen, die dazu beitragen, den Druck auf eine Person zu begrenzen, z. B. Organisationstechniken, Sport und Tagebuchführung, um beharrliche Gedanken zu bewältigen. Sie kann sich auch auf Selbstberuhigungs- und Entspannungstechniken beziehen, um die Auswirkungen von Stress und Ärger auf Geist und Körper zu mildern (Cuncic, 2021).

Warum ist es wichtig, die Selbstregulierungsfähigkeiten von SekundarschülerInnen zu fördern?

Wie bereits erwähnt, hat die Forschung gezeigt, dass während der Adoleszenz große Veränderungen im Gehirn stattfinden. Was die Selbstregulierung betrifft, so sind in der

frühen und mittleren Adoleszenz (d. h. im Alter von 11-15 Jahren) die Gehirnsysteme, die nach Belohnungen suchen und Emotionen verarbeiten, stärker entwickelt als die kognitiven Kontrollsysteme, die für eine gute Entscheidungsfindung und Zukunftsplanung verantwortlich sind. Infolgedessen sind die Fähigkeiten zur Selbstregulierung in diesem Alter entwicklungsmäßig "aus dem Gleichgewicht" geraten. Es ist wichtig, dass die Selbstregulierungsfähigkeiten in dieser Entwicklungsphase gefördert werden, da schlechte Entscheidungen von SekundarschülerInnen langfristige negative Folgen haben können (Murray & Rosanbalm, 2017).

Stress- und Wutgefühle, die nicht angemessen bewältigt werden, können zu psychischen Problemen und nachfolgenden Beziehungsproblemen führen. Wenn ein/e SchülerIn Schwierigkeiten hat, mit diesen Emotionen umzugehen, kann sich dies nachteilig auf das Lernen und die Beziehungen zu Gleichaltrigen auswirken, was wiederum das Problem weiter verschlimmert. In extremeren Fällen können die Auswirkungen erhebliche langfristige Folgen haben und die Wahrscheinlichkeit eines Schulabbruchs erhöhen.

Die Fähigkeit, Selbstberuhigungstechniken anzuwenden, ist nicht nur für die psychische, sondern auch für die physische Gesundheit wichtig. Stress hat viele physiologische Auswirkungen, die zu gesundheitlichen Komplikationen führen können, wenn sie nicht bewältigt werden, wie etwa erhöhter Blutdruck, Kopfschmerzen und Magen-Darm-Probleme. Er kann auch zu Schlafstörungen führen, die ihrerseits zu weiteren gesundheitlichen Komplikationen beitragen und die Konzentrationsfähigkeit der SchülerInnen in der Schule beeinträchtigen können (American Psychological Association).

SchülerInnen, denen keine adaptiven Bewältigungsmechanismen für den Umgang mit Stress und Wut beigebracht werden, können als Methoden zur Selbstberuhigung und Selbstmedikation fehlangepasste Verhaltensweisen entwickeln. So können sie beispielsweise risikobereites oder gewalttätiges Verhalten an den Tag legen und Substanzen wie Drogen und Alkohol konsumieren. Dies kann zu größeren sozialen Problemen und gesundheitlichen Komplikationen führen, und es kann umso schwieriger werden, diese ungesunden Bewältigungsstrategien zu ändern, je länger sie andauern. Daher ist es von entscheidender Bedeutung, jungen, in der Entwicklung befindlichen SchülerInnen stattdessen positive Bewältigungsmechanismen zu vermitteln.

Wie können LehrerInnen die Selbstregulierung durch ihre eigene Einstellung, ihr Verhalten, ihre Beziehungen, ihr Klassenmanagement und ihre Pädagogik im Klassenzimmer fördern?

Selbstregulierung ist für LehrerInnen ebenso wichtig wie für SchülerInnen. Der Einsatz positiver Methoden zur Selbstregulierung und zur Bewältigung von Stress und Ärger trägt dazu bei, die herausfordernden Aspekte des Berufs zu mildern und PädagogInnen gegebenenfalls vor Burnout, sekundärem Stress und Traumata zu schützen. Lehrkräfte können selbst Techniken zur Selbstregulierung anwenden und diese ihren SchülerInnen auf folgende Weise vorleben:

- Sie gehen organisiert und methodisch an ihre Arbeit heran und zeigen, wie eine gute Vorbereitung die Bewältigung der Arbeitsanforderungen in Bezug auf Fristen, Arbeitseinteilung usw. erleichtern kann.
- Erleichternde Gespräche über Stress, um zu ermutigen, über Probleme zu sprechen und Stresserfahrungen zu reduzieren - Nutzung einer angemessenen Selbstauskunft und eigener Bewältigungsstrategien.
- Beginnen Sie den Morgen mit einer Erdungs- oder Achtsamkeitsübung, um mit dem gegenwärtigen Moment in Kontakt zu kommen und so die Ruhe sowohl auf individueller Ebene als auch im Klassenzimmer zu fördern.
- Ermutigung zur regelmäßigen Selbstfürsorge innerhalb und außerhalb der Schule.
- Auf Stress und Ärger von SchülerInnen und KollegInnen einfühlsam reagieren.
- Arbeiten Sie mit SchülerInnen, die im Rückstand sind oder gestresst und unorganisiert wirken, an Organisationstechniken.
- Geben Sie den SchülerInnen Zeit, um in ihren Planer zu schreiben und ihre Schularbeiten zu organisieren.
- Suchen Sie sich eine/n Mentor/in oder Freund/in, dem/der Sie sich anvertrauen können, und vermeiden Sie es, Stress und Ärger in den Unterricht mitzunehmen.
- Vergleichen Sie SchülerInnen oder Gruppen von SchülerInnen nicht miteinander und erkennen Sie ihre individuellen Stärken und Bedürfnisse an.
- Schaffen Sie sichere Räume, in denen Sie Ihren Ärger auf gesunde Weise zum Ausdruck bringen können.
- Versuchen Sie, positive Punkte in Feedback und Bewertungen einzubauen.
- Nutzung von Unterrichtsmöglichkeiten in den jeweiligen Fächern, um Stress und Stressbewältigung hervorzuheben (siehe nächster Abschnitt).

Fallstudie 1- Stressmanagement:

Der Lehrerin ist aufgefallen, dass Katie während des Unterrichts sehr gestresst zu sein scheint. Sie kämpft mit ihrer Arbeit und beschäftigt sich nicht mit ihren FreundInnen, wie sie es normalerweise tun würde. Ihre Körpersprache und ihr Ausdruck zeigen, dass sie gestresst und ängstlich ist. Auch der Rest der Klasse scheint unruhig und angespannt zu sein. Die Lehrerin bittet die Klasse, ihre Arbeit für fünf Minuten zu unterbrechen, sich bequem und ruhig hinzusetzen und gemeinsam eine beruhigende Atemübung zu machen. Sie bittet sie, in einer bequemen Position zu sitzen, eine Hand auf den Bauch zu legen und langsam tief einzuatmen, so dass die Hand nach außen gedrückt wird. Sie sollen diesen Atem drei Sekunden lang anhalten, bevor sie langsam wieder ausatmen. Dies wiederholen sie mehrmals. Anschließend fragt die Lehrerin die Klasse, wie sie sich fühlen und warum sie glauben, dass sie sie zu dieser Übung aufgefordert hat. Sie erklärt kurz, warum die Atemübung hilfreich sein kann, wenn man sich gestresst fühlt, und dass es manchmal das Beste ist, wenn eine Arbeit anstrengend ist, ein paar Minuten innezuhalten und dem Körper ein Gefühl der Ruhe und Erdung zu geben.

Fallstudie 2 - Aggressionsmanagement:

Während der Pausenaufsicht bemerkte ein Lehrer, dass Mark anfing, Joe anzuschreien und ihn dann zu schubsen. Der Lehrer trennte die beiden Jungen und nahm Mark beiseite, um mit ihm zu sprechen. Als er ihn fragte, was passiert sei, begann Mark zu schreien, dass Joe ihn schon den ganzen Vormittag geärgert habe und er nun genug habe. Der Lehrer beschrieb Marks Emotionen und sagte ihm, er scheine sehr wütend zu sein, und machte eine Pause, um ihm Zeit zu geben, das Gesagte zu verarbeiten. Nach einigen Augenblicken beruhigte sich Mark und sagte seinem Lehrer, dass er wütend sei, weil Joe ihn ständig ärgere. Der Lehrer fühlte mit Mark mit und sagte, dass seine Wutgefühle verständlich seien. Er erklärte ihm dann, dass es akzeptablere Wege gibt, mit seiner Frustration umzugehen, da Gewalt nur negative Konsequenzen nach sich ziehen würde. Mark und sein Lehrer besprachen daraufhin, wie er besser mit der Situation hätte umgehen können, anstatt Joe zu schubsen, z. B. ignorieren und weggehen, eine Beruhigungsübung machen, sich anderen FreundInnen anschließen, mit dem Lehrer sprechen usw.

Wie können Lehrkräfte Selbstregulierung in den Unterricht von akademischen Fächern einbauen?

Sprachen:

- Lesen Sie Literatur, in der Figuren stressige Ereignisse erleben, und diskutieren Sie in der Klasse darüber, wie sie effektiv mit ihrem Stress umgehen könnten und welche Folgen das haben könnte.
- Gemeinsam ein beschreibendes Emotionsrad erstellen, das Bezeichnungen für verschiedene erlebte Emotionen beinhaltet und Emotionen erforscht, die mit Stress in Verbindung stehen können.
- Identifizierung von Wutausbrüchen von Figuren in der Literatur und Förderung von Diskussionen darüber, wie diese Emotionen effektiver gehandhabt werden könnten.

Geschichte:

- Erforschen Sie historische Stressereignisse und bitten Sie die SchülerInnen, Tagebucheinträge in der Rolle einer Person zu verfassen, die dieses Ereignis erlebt hat, einschließlich eines Plans, wie sie mit der Situation umgehen könnte.
- Schauen Sie sich an, wie historische Führungspersönlichkeiten effektiv mit Situationen unter hohem Druck umgegangen sind, und analysieren Sie ihre Strategien.

Sozialkunde/Staatsbürgerkunde:

- Führen Sie Gruppendiskussionen darüber, wie wir Anzeichen von Stress bei uns selbst und bei anderen erkennen und wie wir in solchen Situationen andere um Hilfe bitten bzw. Unterstützung anbieten können.
- Erstellen Sie Moodboards, um Vorschläge für die Selbstfürsorge mit der Klasse zu teilen.
- Bitten Sie die SchülerInnen, darüber zu schreiben, wie sie sich in bestimmten Situationen fühlen und wie sie mit schwierigen oder frustrierenden Situationen umgehen könnten.
- Verwenden Sie Dankbarkeits-Tagebuchaufzeichnungen, um den Fokus auf die positiven Aspekte des Lebens zu lenken.
- Informieren Sie darüber, wie realitätsfern soziale Medien sind und überlegen Sie sich alternative Aktivitäten, um Zeit in den sozialen Medien zu begrenzen.

Mathematik und Naturwissenschaften:

- Diskutieren Sie, wie wichtig es ist, auf die Gesundheit zu achten, d.h. sich gesund zu ernähren, ausreichend zu schlafen und Sport zu treiben, und überlegen Sie, warum diese Gewohnheiten für das allgemeine Wohlbefinden wichtig sind.
- Betrachten Sie "Stress" bei anderen Organismen, z.B. bei Pflanzen, und was ihnen hilft, gesünder zu werden.
- Sammeln Sie Daten über das Stressniveau von Jugendlichen und stellen Sie in Diagrammen dar, wie das Stressniveau nach bestimmten Maßnahmen abnimmt.

Kunst:

- Bitten Sie die SchülerInnen, Kunstwerke anzufertigen, die verschiedene mentale Zustände darstellen - z.B. aufgeregt, gestresst, wütend - und bitten Sie sie dann, die Unterschiede zwischen den Werken und das, was sie darstellen, zu diskutieren.
- Bitten Sie die SchülerInnen, ein Musikstück auszuwählen, das ihnen hilft, wenn sie sich gestresst oder wütend fühlen und es 20 Sekunden lang der Klasse vorzuspielen - dazu kann auch ein Tanz/eine Bewegung usw. entwickelt werden.
- Bitten Sie die SchülerInnen, eine beliebte Figur (z. B. die Simpsons) zu zeichnen und sie so anzumalen, wie sie sich körperlich und geistig fühlen, und geben Sie dafür einen Farbschlüssel an.

Sonstiges (z. B. IKT, Sportunterricht,...):

- Sport und körperliche Betätigung können wirksam zum Stressabbau beitragen. Planen Sie lustige, energiegeladene Aktivitäten wie Völkerball und besprechen Sie im Anschluss, warum dies Stress und Ärger abbauen kann.
- Verwenden Sie Computer, um Illustrationen darüber zu erstellen, wie Sie sich fühlen, wenn sie gestresst sind und was sie tun, um sich besser zu fühlen.
- Spielen Sie ein Spiel, bei dem Sie zur Musik tanzen und stehen bleiben müssen, wenn die Musik aufhört.

Beispiele für Aktivitäten, die die Lehrkraft zur Förderung der Stressbewältigung im Klassenzimmer einsetzen kann

Achtsamkeits-Körperscan

Stellen Sie einen ruhigen und bequemen Platz zur Verfügung, an dem die SchülerInnen sitzen und eine 15/20-minütige Achtsamkeitsübung durchführen können. Leiten Sie die SchülerInnen zu einer ruhigen, langsamen Atmung an. Erkennen Sie Ablenkungen und

leiten Sie die SchülerInnen sanft dazu an, sich wieder auf ihren Atem und ihren Körper zu konzentrieren.

Führen Sie die SchülerInnen sanft durch einen Ganzkörperscan, während Sie tief und langsam atmen. Ermutigen Sie sie, sich bei Bedarf in eine bequemere Position zu begeben und Teile ihres Körpers zu dehnen/zu bewegen, wenn sie besondere Spannungen und Stress feststellen. Ermutigen Sie sie am Ende des Scans, langsam die Augen zu öffnen und sich wieder auf die anderen einzulassen und bei Bedarf etwas Wasser zu trinken.

Diese Aktivität unterstützt die SchülerInnen dabei, sich der Spannungen in ihrem Körper bewusst zu werden und den Zusammenhang zwischen psychischem und physischem Stress zu erkennen. Die Ermutigung, diese Übung selbst regelmäßig durchzuführen, kann dazu beitragen, die Auswirkungen von Stress zu verringern und die Gehirnaktivität und Aufmerksamkeit zu verbessern. Sie können Ihre Anweisungen mit leiser Hintergrundmusik aufzeichnen oder eine geeignete Übung auf Youtube verwenden.

Ein Beispiel für ein Skript finden Sie hier: https://www.mindfulschools.org/wp/wp-content/uploads/2019/02/Practice-Script-for-Teens-Body-Scan.pdf

Geschmacksübungen

Bitten Sie die SchülerInnen, über Aktivitäten nachzudenken, die sie gerne machen, wenn sie nicht in der Schule sind oder wenn sie im Urlaub sind. Bitten Sie sie, kurze Texte über diese Aktivitäten zu schreiben und warum sie ihnen Spaß machen. Sie können Bilder oder Diagramme zeichnen, um ihre Texte zu begleiten. Bitten Sie sie, ihre Texte in der Klasse vorzutragen, um Ideen für entspannende, angenehme Aktivitäten auszutauschen. Ermutigen Sie sie, sich regelmäßig Zeit für diese Aktivitäten zu nehmen und über die Bedeutung der Selbstfürsorge nachzudenken. Fördern Sie das Zuhören, während die SchülerInnen sich mit der Klasse austauschen.

Beispiele für Aktivitäten, die LehrerInnen zur Bewältigung von Ärger im Klassenzimmer einsetzen können[2]

Logbuch der Wut

Bitten Sie die SchülerInnen nach einem Wutanfall, sich einige Augenblicke Zeit zu nehmen, um ihre Erfahrungen aufzuschreiben. Diese Übung hilft ihnen, Muster, Warnzeichen und Auslöser zu erkennen und gleichzeitig, ihre Gedanken zu ordnen und Probleme zu

[2] Aktivitäten angepasst von www.therapistaid.com

verarbeiten. Bitten Sie sie, über die folgenden Fragen nachzudenken und sie in ihrem Tagebuch zu beantworten:

- Was geschah vor dem Wutanfall? Wie hast du dich gefühlt, was ging dir durch den Kopf? Warst du hungrig, müde oder gestresst?
- Beschreibe den Sachverhalt, der passiert ist. Was hat deinen Ärger ausgelöst? Wie hast du reagiert? Hat sich deine Reaktion im weiteren Verlauf des Ereignisses verändert?
- Was waren deine Gefühle und Gedanken während des Wutanfalls? Siehst du jetzt, wo du dich beruhigt hast, irgendetwas anders, im Vergleich zu vorhin, als du noch in der Hitze des Gefechts warst?

Das Wut-Thermometer

Diese Aktivität ähnelt dem in einem früheren Kapitel vorgestellten "Emotionsthermometer". Obwohl ein Emotionsthermometer verwendet wird, um eine Reihe von Emotionen zu messen, um zu beurteilen, was die SchülerInnen fühlen, konzentriert sich diese Aktivität speziell auf Wut. Die Lehrkraft zeichnet ein großes Thermometer, das von Null bis 100 reicht, und bittet die SchülerInnen, dies ebenfalls zu tun. Die Lehrkraft weist dann die SchülerInnen an (und gibt ihnen ein Beispiel), das Thermometer zu färben, beginnend bei grün, über gelb, orange und rot bei 100. In jedem 10-Punkte-Intervall fügen Sie neue emotionale Zustände hinzu, die mit Wut zu tun haben, z.B. 0 = völlig entspannt, 10 = angespannt, 20 = minimale Wut und so weiter bis 100 = höchster jemals erlebter Wutpegel. Die Lehrkraft weist die SchülerInnen dann an, die folgenden Schritte zu befolgen:

1. Identifiziert die Arten von Ereignissen/Situationen, die ihr euch erinnert, erlebt zu haben und tragt sie an den verschiedenen Punkten des Thermometers ein.
2. Tragt grüne, gelbe und rote Punkte ein für euren typischen Arbeits-/Schultag.
3. Wählt eine "gelbe Erfahrung" aus, die ihr vor kurzem gemacht habt, und denkt über die damit verbundenen Gedanken und Verhaltensweisen nach, die mit diesem Ereignis zusammenhängen.
4. Tauscht euch in der Klasse über mögliche Bewältigungsstrategien aus, um den Ärger bei "Gelb" zu regulieren, damit er nicht zu "Rot" eskaliert.

Diese Aktivität fördert die Selbstbeobachtung, Selbstregulierung und Reflexion von Gedanken, Gefühlen, Verhaltensweisen und Bewältigungsstrategien im Zusammenhang mit Ärger auslösenden Ereignissen. Sie kann auch als Instrument zur Stressbewältigung

eingesetzt werden, um den SchülerInnen dabei zu helfen, ihre Stresssymptome und Warnzeichen zu erkennen und festzustellen, wie sich diese bei einer Eskalation von Stress und Angst verändern.

Website: https://www.therapistaid.com/therapy-guide/anger-thermometer-guide

Referenzen

American Psychological Association. (n.d.). *Apa Dictionary of Psychology*. American Psychological Association. Retrieved January 3, 2022, from https://dictionary.apa.org/stress-management

American Psychological Association. (n.d.). *How to help children and teens manage their stress*. American Psychological Association. Retrieved January 3, 2022, from https://www.apa.org/topics/child-development/stress

Cuncic, A. (2021, October 4). *How to develop and use self-regulation in your life*. Verywell Mind. Retrieved January 3, 2022, from https://www.verywellmind.com/how-you-can-practice-self-regulation-4163536

Gupta, S. (2021, July 29). *What is anger management therapy?* Verywell Mind. Retrieved January 3, 2022, from https://www.verywellmind.com/anger-management-therapy-definition-techniques-and-efficacy-5192566

Murray, D. W., & Rosanbalm, K. (2017). Promoting Self-Regulation in Adolescents and Young Adults: A Practice Brief. OPRE Report 2015-82. *Office of Planning, Research and Evaluation*.

Scott, E. (2020, August 3). *How is stress affecting my health?* Verywell Mind. Retrieved January 3, 2022, from https://www.verywellmind.com/stress-and-health-3145086

6. UMGANG MIT NEGATIVEN EMOTIONEN

Gefühle bereiten den Körper darauf vor, einer Situation mit einer bestimmten Reaktion zu begegnen.

Alfred Adler

Was sind Emotionen?

Wenn man an Emotionen denkt, kommen einem positive und negative Emotionen in den Sinn. Laut Dr. Paul Rasmussen sind alle Emotionen positiv (Matei, 2016), da sie uns mit Energie versorgen, damit wir aufgrund dieser Emotion etwas unternehmen. Rudolf Dreikurs nennt Emotionen "den Dampf im Motor", der uns in die Richtung bewegt, in die wir uns einstellen/anpassen müssen.

Anstatt Emotionen als etwas zu betrachten, das wir gerne hätten (wenn es sich gut anfühlt) oder was wir nicht gerne haben (wenn das Gefühl nicht so gut ist), wäre es viel sicherer, nützlicher und sinnvoller, Emotionen als Treibstoff für unser Handeln bzw. Nichthandeln anzusehen. Ein besseres Verständnis der Emotionen und ihres Zwecks und ihrer Verwendung könnte daher zu einer sinnvolleren Bewältigung führen. Die drei wichtigsten Rollen, die alle Emotionen haben, sind:

1. Uns darüber zu informieren "wie läuft das Leben für mich?" (Menschen neigen dazu, ihr Leben in Abhängigkeit von ihrem aktuellen Gefühlszustand zu bewerten). Jede Emotion hat ihren eigenen adaptiven Zweck: Traurigkeit - erinnert uns an den Verlust; Wut - Unzufriedenheit, angesichts eines Anspruchs - wir wollen etwas beseitigen, das uns den Weg zu etwas versperrt, von dem wir meinen, dass es uns zusteht; Depression - wir nutzen sie, um uns zurückzuziehen.
2. Bietet eine Möglichkeit, anderen nonverbal unsere Bedürfnisse und Befindlichkeiten mitzuteilen (Affekt - wir zeigen Erregung, wenn wir mit jemandem sprechen, den wir mögen).
3. "Treibstoff" für unser Handeln.

Wir berücksichtigen vor allem das Feedback, das wir durch den Ausdruck bzw. die Mitteilung unserer Gefühle erhalten. Was ist der Zweck von:

- Sorge - wenn wir eine psychologische Bedrohung für unsere Integrität wahrnehmen (oft gibt es keine reale und eindeutige Bedrohung, wenn Angst entsteht).
- Angst - wenn wir etwas sehen, das eine Bedrohung für unsere physiologische Integrität darstellt und uns dazu bringt, uns vor dieser eindeutigen Bedrohung zu schützen.
- Schuldgefühle - wenn wir eine Beziehungsregel verletzen und deshalb Schuldgefühle haben, um unser Handeln zu rechtfertigen (ich bin kein "schlechter" Mensch).
- Peinlichkeit - wenn wir etwas tun, das gegen eine gesellschaftliche Regel verstößt (einen schlechten Witz erzählen, über den niemand lacht). In der Regel erholen sich die Menschen davon. Oftmals entwickeln Menschen aufgrund der Angst und Beklemmung, die sie haben, wenn sie sich schämen aber ein Vermeidungsverhalten gegenüber Beziehungen (ich mag keine Peinlichkeiten - also gehe ich nicht aus).
- Scham - Sie denken, dass es etwas an Ihnen gibt, gegen das andere Menschen Einwände haben - sie halten mich für einen minderwertigen Menschen und lehnen mich ab; wir glauben, dass etwas von Natur aus falsch an uns ist und dass wir inakzeptabel wären, wenn andere davon erfahren würden. Scham zu verbergen, führt zu großer Angst.

„Alle Menschen gehen mit einem gewissen Maß an Minderwertigkeit ins Leben, und jeder hat etwas, mit dem er sich weniger wert als andere fühlt und mit dem er zu kämpfen hat. Manchmal konzentrieren sich die Menschen zu sehr auf ihre Scham und lassen zu, dass diese ihr Engagement für ihre Umwelt einschränkt. Dann wird die Scham zu Traurigkeit.“ (P. Rasmussen)

Warum ist es wichtig, den Mut von SekundarschülerInnen zu fördern? *(Verbindung zur / Rolle für die Entwicklung von Jugendlichen*

Die meisten Emotionen, die als negativ angesehen werden, sind für jeden Menschen ganz normal. Das Gefühl, weniger wert zu sein als andere, ist ein Ausgangspunkt, der entweder zu dem Wunsch führt, sich weiterzuentwickeln und anzupassen, oder die Unfähigkeit verfestigt, dies zu tun. Die Normalisierung des Erlebens solcher Gefühle ist von entscheidender Bedeutung. Eine Möglichkeit, dies zu erreichen, besteht darin, die Fähigkeit zu erlernen, Fehler zu modellieren und sich von ihnen zu erholen. Dazu braucht man Mut. Ohne Mut könnte man sich den Aufgaben und Herausforderungen des Lebens nicht stellen. Wir bewegen uns im Leben nicht aus Mangel an Angst, sondern aufgrund von Mut.

Menschen sind glücklich und erfolgreich, trotz Furcht, Angst, Schuld, Peinlichkeit oder Scham, nicht weil sie diese nicht erleben. In Anbetracht der Tatsache, dass es für Heranwachsende sehr wichtig ist, akzeptiert zu werden und zur Gruppe zu gehören, ist es wichtig, den Mut zur Unvollkommenheit und den Mut, Fehler zu machen, zu fördern.

Jeder hat Angst davor, sich zu blamieren, und nur wenige schaffen es beim ersten Mal alles richtig zu machen.

Wie können LehrerInnen Mut durch ihre eigene Einstellung, ihr Verhalten, ihre Beziehungen, ihr Klassenmanagement und ihre Pädagogik in der Klasse fördern?

Einer der wichtigsten Aspekte beim Unterrichten von SchülerInnen im Umgang mit ihren eigenen Emotionen besteht darin, selber als gutes Beispiel zu dienen. Es wird dringend empfohlen, dass jeder, der mit SchülerInnen arbeitet, zunächst seine eigenen Bedürfnisse und Fähigkeiten prüft, um das Verhalten, das er den SchülerInnen "beibringen" möchte, auch entsprechend vorzuleben. Das Hauptziel besteht darin, den SchülerInnen zu zeigen, dass es keine guten oder schlechten Gefühle gibt, sondern nur eine angemessene/unangemessene Art, sie auszudrücken. Jede/r SchülerIn/LehrerIn sollte sich sicher fühlen, seine/ihre Emotionen auf eine geeignete Weise ausdrücken zu können. Das kann zu einer Veränderung der Situation oder der Umstände führen oder auch nicht, gibt aber in beiden Fällen das Gefühl gehört und verstanden zu werden.

Eine Möglichkeit, den SchülerInnen Schritt für Schritt beizubringen, wie sie ihre Gefühle auf akzeptable Weise ausdrücken können, wäre wie folgt:

1. Zuerst die Emotion wahrnehmen und benennen (ich sehe, Sie sind wütend über...).
2. Validierung der Emotion (Sie haben das Recht, sich wütend zu fühlen) - wir beurteilen die Bewegung nicht - gut oder schlecht, sie ist, was sie ist.
3. Einen Vorschlag machen, wie man mit der Emotion umgehen kann (Was wäre ein geeigneter Weg, um das Problem anzugehen, und was brauchen Sie, damit es Ihnen besser geht?).

Bei der Arbeit mit Jugendlichen ist es wichtig, ihnen zu helfen, von der "Schwarz-Weiß"-Dichotomie - richtig oder falsch, reagieren oder nicht reagieren - zur Möglichkeit der "Mitte" überzugehen und die folgenden Aussagen zu üben: "Ich weiß, dass ich darauf reagieren muss, aber ich bin gerade wirklich wütend und brauche etwas Zeit, um auf dich zurückzukommen". Die Fähigkeit, Emotionen zu benennen, zu validieren und auf akzeptable Weise auszudrücken, ist eine der wichtigsten Fähigkeiten, die den Weg zu einer

effizienteren und erfolgreicheren persönlichen und zwischenmenschlichen Kommunikation ebnet.

Eine weitere Möglichkeit, Mut zu fördern, ist das **80/20-Verhältnis** (Schafer, 2019). Wenn man Menschen fragt, wie viel Prozent ihres Tages gut verlaufen müssen, damit man ihn als "guten Tag" bezeichnen kann, würden die meisten Menschen eine hohe Zahl nennen. Überraschenderweise können bis zu 80 % unseres Tages "schief" gehen und wir erleben trotzdem einen "guten Tag". Im Durchschnitt sind nur 20 % der erlebten Momente an einem Tag Phasen der Freude, und das reicht aus, um das Gefühl zu haben, dass der Tag gut läuft. 80 % der Zeit haben wir mit Gefühlen zu tun, die wir nicht mögen - Ärger, Scham, Verlegenheit, Angst, Depression, das ist die Norm. Das ist normal, das ist das Menschsein - und das sollte uns nicht daran hindern, das Leben zu erleben. Diese Emotionen, die wir zu 80 % der Zeit erleben, sind es, die uns dazu bewegen, uns anzupassen und mit Stress umzugehen.

Es hilft auch nicht, dass die 80 % der "falschen Dinge" in der Regel stückweise auftreten, z.B. wenn man eine lustige Aktivität verpasst, die Eltern "nein" zu etwas sagen, das man sich schon vorgenommen hat, jemand in der Klasse eine schlechte Bemerkung über den neuen Haarschnitt macht oder man erfährt, dass der Junge, den man mag, eine Freundin hat. Die anderen 20 % der Freude und des Glücks kommen oft in kleinen Häppchen - Momenten. Wenn wir uns der Kleinigkeiten bewusst sind, die unseren Tag ausmachen, können wir uns den Herausforderungen stellen und uns anpassen.

Fallstudie:

Sarah ist eine 12-jährige Schülerin, die sich in der letzten Woche nicht wohl gefühlt hat. Sie hat nicht gut geschlafen, kaum etwas gegessen und kann nur schwer atmen. Normalerweise ist sie eine sehr gute und verantwortungsbewusste Schülerin. Sarah hat nicht viele Freunde, aber sie hat zumindest einen guten Freund.

Sarahs Lehrerin bemerkt, dass Sarah nicht sie selbst ist. Sie äußert ihre Besorgnis und hört sich aufmerksam an, was Sarah ihr erzählt. Während des Gesprächs erfährt Sarahs Lehrerin, dass Sarahs Situation zu Hause im Moment nicht sehr gut ist. Sarah erzählt, dass sie sich von ihren Eltern kritisiert fühlt und das Gefühl hat, "dass sie nicht existiert".

Der Lehrerin bemüht sich, mehr über Sarahs Leidenschaften und Träume herauszufinden (und geht dabei über die Symptome und Probleme hinaus). Dann trifft sie sich mit

LehrerInnen, die die Fächer unterrichten, an denen Sarah interessiert ist. Gemeinsam erarbeiten sie einen Plan, wie Sarah stärker in den Unterricht einbezogen werden kann, damit sie sich gesehen und gehört fühlt und in der Lage ist, ihren Beitrag zu leisten. Die Lehrerin achtet auch darauf, Sarah jeden Tag zu begrüßen, wenn sie in die Schule kommt, und (kurz) über ein Thema zu sprechen, das sie interessiert.

LehrerInnen können die familiäre Situation und die äußeren Faktoren im Leben eines Kindes nicht immer ändern. Aber ein Schutzfaktor für die Entwicklung von Resilienz zu sein, ist etwas, wozu jede/r LehrerIn voll und ganz in der Lage ist.

Wie können LehrerInnen den Mut zur Unvollkommenheit und den Umgang mit negativen Emotionen in den Schulunterricht einbringen?

LehrerInnen können Mut zur Unvollkommenheit vermitteln, indem sie vorleben, wie man "Fehler macht" und aus ihnen lernt. Das kann im Unterricht verschiedener Schulfächer angewendet werden. Es ist auch wichtig, dass LehrerInnen klare Erwartungen an Unterricht, Noten und Verhalten haben und sich daran halten.

Sprachen:

- Erlauben Sie den SchülerInnen Aktivitäten, die mit ihren Interessen zusammenhängen und die sie mit der zu lernenden Sprache verbinden: Wenn SchülerInnen Musik mögen, aber die Sprache nicht sehr gut beherrschen, können sie Informationen über ihre Lieblingsmusik/-künstlerInnen/-stile präsentieren. Wenn es sich um einen bestimmten Künstler handelt, sollen sie alles, was sie über den Künstler finden können, präsentieren - über sein Leben, seinen Werdegang, seine Errungenschaften; lassen Sie die SchülerInnen mit TutorInnen zusammenarbeiten (Peer Learning).

Sozialkunde/Staatsbürgerkunde:

- Legen Sie bei der Einführung von Themen den Schwerpunkt darauf, wie sich bestimmte Handlungen auf die Gefühle und Bewältigungsmechanismen der Menschen auswirken können. Wenn Sie z.B. etwas über das Wahlverfahren in einem bestimmten Land lernen, sollten Sie eine Diskussion darüber ermöglichen, wie sich die Menschen fühlen, wenn sie wählen gehen, und warum manche Menschen sich weigern zu wählen, während andere wählen wollen, aber nicht können. Welche Herausforderungen könnten die Systeme geschaffen haben, die

den Menschen das Gefühl geben, dass ihre Stimme keine Rolle spielt? Was könnte man dagegen tun?

Mathematik und Naturwissenschaften:

- Das sind für viele SchülerInnen schwierige Bereiche, und es ist wichtig, das allgemeine "Klima" der Stimmung im Auge zu behalten, während man abstraktere Themen unterrichtet. Verwenden Sie ein "Stimmungsthermometer", um festzustellen, ob es den SchülerInnen gut geht, ob sie verwirrt oder frustriert sind, wenn Sie eine bestimmte Theorie/Idee präsentieren. Wenn die meisten SchülerInnen frustriert sind, bedeutet das nicht, dass Sie mit dem Unterricht aufhören müssen, aber es gibt den SchülerInnen die Möglichkeit, sich Gehör zu verschaffen, und Ihnen als LeherIn die Möglichkeit, den Kontakt zur Gruppe abzubrechen und es erneut zu versuchen. SchülerInnen lernen nur, wenn sie sich sicher und kompetent fühlen.

Kunst und Musik:

- Wenn Sie ein Kunst- oder Musikwerk vorstellen, lassen Sie die SchülerInnen etwas über die Gefühle erfahren, die der/die KünstlerIn beim Schaffen des Werkes erlebt hat (einige der großartigsten Kunstwerke entstehen in den dunkelsten Zeiten, in den Nöten, die der/die KünstlerIn durchmacht); fragen Sie nach der Wirkung, die das Werk auf die Gefühle der SchülerInnen hat und was das für sie bedeutet.

Beispiele für Aktivitäten, mit denen die Lehrkraft den Mut und den Umgang mit Emotionen im Klassenzimmer fördern kann

Wege der Respektsbekundung

Die SchülerInnen werden gebeten, 2-4 Arten aufzuschreiben, wie sie vor dem Unterricht, während des Unterrichts und nach dem Unterricht Respekt (gegenüber ihren LehrerInnen/ Gleichaltrigen) zeigen. Nach ein paar Minuten Einzelarbeit werden die SchülerInnen in Kleingruppen aufgeteilt und gebeten, ihre Antworten zu einer Liste zusammenzufassen. Jede Gruppe stellt ihre Liste dann der ganzen Klasse vor, und alle Ideen werden zusammengeführt. Die SchülerInnen können dann (oder bei anderer Gelegenheit) die gleiche Übung durchführen, nur dass sie diesmal darüber diskutieren, wie LehrerInnen den SchülerInnen vor, während und nach dem Unterricht Respekt entgegenbringen können.

Hinweis: Diese Aktivität kann auch mit LehrerInnen im Rahmen einer Fortbildung zum Thema Respekt gegenüber SchülerInnen durchgeführt werden.

Über das Problem hinausgehen

Eine der wichtigsten Möglichkeiten, junge Menschen zu ermutigen, Verantwortung für ihre Fähigkeit zum Umgang mit Gefühlen zu übernehmen, besteht darin, sie in einem ganzheitlichen Ansatz besser kennen zu lernen und ihre Stärken zu fördern:

Bitten Sie die SchülerInnen, 3, 4 oder 5 Wörter zu finden, die sie biologisch, sozial, psychologisch und spirituell beschreiben (ihre Werte, Dinge, die für sie wichtig sind). Wenn man über das aktuelle Problem hinausgeht, hat das Kind die Möglichkeit, nach vorne zu schauen, um die aktuelle Situation zu bewältigen.

Karten oder Geschenke herstellen

Verwenden Sie kleine Papierkärtchen, die positive Selbstreflexionen für die SchülerInnen enthalten: "Du bist stärker, als du denkst", "Danke, dass du so ein toller Sänger bist", usw. Die SchülerInnen können die Kärtchen in ihrem Buch, in ihrer Gesäßtasche usw. mit sich führen (manchmal könnten das die einzigen positiven Worte an einem Tag sein).

Mittel und Wege finden, um mit dem SchülerInnen in Kontakt zu treten

Bemühen Sie sich darum, gesehen zu werden und mit den SchülerInnen zu interagieren (z.B. auf dem Flur oder an der Tür bei der Ankunft); sprechen Sie über Dinge, die für die SchülerInnen wichtig sind. Eine Möglichkeit, dies zu tun, besteht darin, mit den LehrerInnen des Fachs zu sprechen, das der/die SchülerIn als schwierig empfindet, um ein Verständnis dafür zu schaffen, dass der/die SchülerIn das Gefühl haben muss, gesehen, gehört und umsorgt zu werden, ohne dabei im Scheinwerferlicht zu stehen (Wingett, 2021).

Referenzen

Adler, A. (1931/1992, p. 42). Adler, A. (1992). What life could mean to you. Oxford, England: One World Publications. (Original work published 1931)

Dragos Iulian Matei. (2016, April). Paul Rasmussen talking about emotions [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=5aiuVqkOvzY

Rasmussen, Paul R. (2003).*The Adaptive Purpose of Emotional Expression: A Lifestyle Elaboration*. Journal of Individual Psychology. Winter2003, Vol. 59 Issue 4, p388-409. 22p. University of Texas Press.

Rassmussen, Paul R. (2010). The quest to feel good. Routledge/Taylor & Francis Group. New York, NY, US.

Rasmussen, Paul R. (2021). *Adaptive Reorientation Therapy: An Adlerian-Based Model of Psychological Treatment.* The Journal of Individual Psychology, Volume 77, Number 1, Spring 2021, pp. 73-95. University of Texas Press.

Schafer, A. (Host) (2020, December, 21). Guest Interview with Dr Paul Rasmussen, author of "The Quest To Feel Good" discussing the Adlerian perspective on mental health and emotions, including; depression, anger and anxiety. (No. 033). [Audio podcast episode]. In Parenting the Adlerian way. H2O Digital. https://podcasts.apple.com/ca/podcast/parenting-the-adlerian-way/id1508655119

Wingett, W. (2019, November). Encouragement Strategies for Educators: An Adlerian Approach. Online short-term in-service teacher training, Department for Information and in-service Teacher Training, Trakia University, Bulgaria.

Wingett, W. (2021, September). Case consultation for teachers and school councilors. Online group work. Department for Information and in-service Teacher Training, Trakia University, Bulgaria.

7. RESILIENZ

Was ist Resilienz?

Resilienz oder Widerstandsfähigkeit bezeichnet die Fähigkeit eines Menschen, Widrigkeiten zu überwinden und sich von erlebten Schwierigkeiten zu erholen und dabei weiter zu wachsen und zu gedeihen. Sie ist ein wichtiger Bestandteil des Wohlbefindens einer Person und entscheidend für die Fähigkeit, sich an die Herausforderungen des Lebens anzupassen. Resilienz bedeutet nicht, dass man keinen Stress oder kein Leid erlebt, sondern dass man über die psychologischen Mittel und die kontextuelle Unterstützung verfügt, um Herausforderungen und Rückschläge zu bewältigen. Resilienz ist ein dynamischer Prozess, der sich im Laufe der Zeit und in verschiedenen Situationen verändert, je nach Kontext im Leben der jeweiligen Person (American Psychological Association). Resilienz ist keine Eigenschaft, die in Stein gemeißelt ist, sondern eine Qualität, die kultiviert werden sollte - wie Stärke oder Freundlichkeit.

Der Grad der Resilienz einer Person hängt weitgehend von Risiko- und Schutzfaktoren ab. Risikofaktoren sind belastende Lebensereignisse wie Gewalterfahrungen, Armut, Krankheit, Zusammenbruch der Familie, Verlust oder andere Faktoren, die die Wahrscheinlichkeit des Auftretens eines Problems erhöhen oder das Problem aufrechterhalten könnten. Schutzfaktoren hingegen helfen jungen Menschen, den Risiken, denen sie ausgesetzt sind, zu widerstehen oder sie auszugleichen. Ausdauer, Selbstwirksamkeit, Selbstbewusstsein und Kohärenz sind einige interne Schutzfaktoren, die mit der Resilienz zusammenhängen. Zu den externen Schutzfaktoren gehören gute Interaktionen mit der Familie, Unterstützung durch LehrerInnen und Schule sowie gute zwischenmenschliche Beziehungen (Dias & Cadime, 2017).

Insgesamt konzentriert sich die Resilienztheorie auf einen stärkenbasierten Ansatz zur Entwicklung präventiver Interventionen, da der Schwerpunkt auf der Stärkung von fördernden und schützenden Faktoren liegt und nicht auf der Verringerung der Risikoexposition oder der Behebung von Defiziten bei jungen Menschen (Zimmerman, 2013).

Warum ist es wichtig, die Resilienzfähigkeit von SekundarschülerInnen zu fördern?

Schulen spielen im Leben von SchülerInnen eine sehr wichtige Rolle, da sie einen wichtigen Rahmen für die kognitive und sozio-emotionale Entwicklung darstellen. Es ist wichtig, die Resilienz von SchülerInnen der Sekundarstufe zu fördern, da sie in dieser Übergangsphase

erhebliche Veränderungen und Wachstum erleben, was verschiedene Herausforderungen mit sich bringt. Die Resilienz der SchülerInnen und Faktoren wie Selbstkonzept, Flexibilität, Unterstützung durch Gleichaltrige und Erwachsene wirken sich darauf aus, wie sie auf diese Herausforderungen (z. B. Mobbing, Probleme in den sozialen Medien, Gruppendruck und akademischer Stress) reagieren werden.

Die Anwendung positiver Bewältigungsstrategien, die das Wohlbefinden in Zeiten von Stress, Risiken und Widrigkeiten fördern, ist der Schlüssel zur Förderung der Resilienz. Zu den Bewältigungsstrategien gehört ein breites Spektrum an Reaktionen und Fähigkeiten, um mit externen Anforderungen, die als Herausforderung empfunden werden, oder mit als ungünstig empfundenen Bedingungen umzugehen. Daher kann es sich positiv auf die Gesundheit und das Wohlbefinden der SchülerInnen auswirken, wenn man ihnen beibringt, wie sie produktive und gesunde Entscheidungen treffen können, ihnen verschiedene Bewältigungsmethoden zeigt und sie ermutigt, diese anzuwenden. Resilienz entwickelt sich auch innerhalb von Beziehungen, die Gefühle von Selbstwirksamkeit, Sicherheit und Hoffnung fördern. Dies erfordert Klassenzimmer mit liebevollen Beziehungen, sinnvollen Aufgaben und hohen Lernerwartungen, in denen die Reaktionen der SchülerInnen als wichtig angesehen werden und in denen die SchülerInnen an der Festlegung von Zielen und der Steuerung ihres Lernens beteiligt sind. Wenn SchülerInnen ein Gefühl der Handlungsfähigkeit entwickeln, werden sie selbstbewusster in Bezug auf ihre Ideen, ihr Verständnis von Herausforderungen und deren Bewältigung (The education hub, n.d.)

Wie können Lehrkräfte die Resilienz durch ihre eigene Einstellung, ihr Verhalten, ihre Beziehungen, ihr Klassenmanagement und ihre Pädagogik im Klassenzimmer fördern?

Resilienz ist eine wichtige Eigenschaft in der Rolle der LehrerInnen, da sie in ihrem Beruf mit verschiedenen Herausforderungen konfrontiert sind und möglicherweise ihre SchülerInnen bei der Bewältigung ihrer eigenen Herausforderungen unterstützen müssen. Lehrkräfte können diese Fähigkeiten in ihrer eigenen Arbeit nutzen und in ihrer Interaktion mit den SchülerInnen anhand einiger der folgenden Beispiele demonstrieren:

- Erkennen Sie die Stärken der SchülerInnen und nutzen Sie diese, wann immer es in der Interaktion sinnvoll ist.
- Fördern Sie die Mitsprache und Autonomie der SchülerInnen, indem Sie sie in die Planung und Ausarbeitung der Klassenregeln einbeziehen.

- Schaffen Sie ein sicheres und integratives Umfeld, in dem die SchülerInnen ermutigt werden, sich zu äußern und gehört zu werden.
- Fördern Sie positive Arbeitsbeziehungen im Klassenzimmer durch Partner- und Gruppenarbeit.
- Aufbau von positiven und fürsorglichen Beziehungen zu den SchülerInnen.
- Unterstützung und kollegiale Beziehungen zu KollegInnen.
- Setzen Sie mit den SchülerInnen erreichbare Ziele, sowohl einzeln als auch in der Klasse, und erkennen Sie die SchülerInnen an, wenn sie diese Ziele erreicht haben.
- Vermitteln Sie eine positive Einstellung zum Wandel und heben Sie die positiven Aspekte von Veränderungen und Übergängen im Leben hervor.
- Ermutigen Sie die SchülerInnen zu einer positiven Selbsteinschätzung ihrer bisher gemeisterten Herausforderungen und ihrer Fähigkeiten.
- Bestimmen Sie jeden Tag eine/n andere/n SchülerIn, der/die bei den Klassenaktivitäten hilft, z. B. Blätter austeilen, Bücher einsammeln.
- Bitten Sie die SchülerInnen zu Beginn oder am Ende einer Einheit, Ihnen etwas zu sagen, wofür sie an diesem Tag oder in dieser Woche dankbar sind.
- Nutzen Sie Unterrichtsmöglichkeiten in ihren jeweiligen Fächern, um Resilienz zu fördern (siehe nächster Abschnitt).

Fallstudie 1- Förderung der Selbstwirksamkeit:

Simon ist sehr entmutigt, nachdem er eine schlechte Note für eine Aufgabe erhalten hat. Er sagt der Lehrerin, dass er dieses Thema einfach nicht bewältigen kann und es keinen Sinn hat, die Aufgabe noch einmal zu bearbeiten, weil er nur durchfallen würde. Die Lehrerin spricht mit Simon über andere Themen, die er in der Vergangenheit als schwierig empfunden hat, in denen er sich aber verbessern konnte. Dann bittet sie Simon, Beispiele dafür zu nennen, wie es ihm gelungen ist, sich in einem Fach zu verbessern. Sie ermutigt Simon, darüber nachzudenken, wie er es geschafft hat, seine Noten in einigen schwierigen Fächern zu verbessern und welche Stärken Simon gezeigt hat, die dies möglich gemacht haben. Simon denkt über seine positiven Eigenschaften und Stärken nach und darüber, wie er sich in diesem Thema soweit verbessern kann, dass er die

Aufgabe besteht. Mit einer positiveren Einstellung entwerfen Simon und seine Lehrerin gemeinsam einen klaren Lernplan, der Simon helfen soll, das Thema zu verstehen und die Aufgabe erneut zu bearbeiten. Der Plan ist klar und die Ziele sind erreichbar, so dass Simon sich sicherer fühlt als zuvor. Der Austausch hat auch die Beziehung zwischen Simon und seiner Lehrerin gestärkt.

Fallstudie - Problemlösung:

Sarah hat die letzten drei Hausaufgaben für ihren Englischunterricht nicht abgegeben. Am Ende der Stunde bittet ihre Lehrerin sie, in der Klasse zu bleiben, um mit ihr zu sprechen. Sarahs Lehrerin sagt ihr, dass ihr aufgefallen sei, dass sie ihre Hausaufgaben nicht abgegeben habe, und fragt sie, was die Ursache für dieses Problem sei. Sarah erklärt, dass sie sich immer mehr um ihre jüngeren Geschwister kümmern müsse, seit ihre Mutter wieder arbeiten gehe. Wenn ihre Mutter von der Arbeit zurückkommt, ist Sarah zu müde, um ihre Hausaufgaben zu machen. Gemeinsam besprechen Sarah und ihre Lehrerin, wie Sarah dieses Problem bewältigen könnte. Zunächst diskutieren sie eine Reihe von Lösungen, darunter auch lustige. Schließlich haben Sarah und ihre Lehrerin etwa drei bis vier mögliche Lösungen. Sie schreiben sie auf und diskutieren die möglichen Vor- und Nachteile jeder Lösung. Sarah bewertet die Lösungen von 0 (nicht gut) bis 10 (sehr gut), bevor sie sich auf eine Lösung einigen (z.B. eine längere Zeitspanne, damit sie am Wochenende an ihren Hausaufgaben arbeiten kann). Sobald sie sich auf eine Lösung geeinigt haben, besprechen und planen Sarah und ihre Lehrerin, wie Sarah die Lösung umsetzen könnte. Sarah schreibt den Plan auf und vereinbart dann einen Termin, um zu besprechen, ob die Lösung funktioniert.

Wie können LehrerInnen Resilienz und Problemlösung in den Unterricht von akademischen Fächern einbauen?

Sprachen:

- Lesen Sie Literatur, in der Figuren Widrigkeiten überwunden haben, und bewerten Sie die Strategien, die sie zur Bewältigung schwieriger Umstände eingesetzt haben.
- Entwickeln Sie ein "positives Vokabular", indem Sie die SchülerInnen bitten, Synonyme für positive Beschreibungen oder Eigenschaften zu finden.
- Lesen Sie eine Geschichte und bitten Sie die SchülerInnen, drei Stärken jeder Figur aufzuschreiben, auch von weniger sympathischen.

Geschichte:

- Gruppenprojekte über Gemeinschaften/Gruppen/Religionen, die in der Vergangenheit mit Widrigkeiten konfrontiert waren, und Untersuchung der bisherigen Entwicklungen.
- Erstellen Sie in Zweiergruppen Plakate zum Thema Veränderung und zeigen Sie auf, wie positiv Veränderungen sein können und wie sie den Menschen in der Vergangenheit geholfen haben.
- Erstellen Sie Moodboards oder Berichte über historische "TyrannInnen" und historische "HeldInnen" und diskutieren Sie deren Handlungen in der Klasse und wie die HeldInnen Großes erreicht haben.
- Wenn Ihre SchülerInnen etwas über ein historisches Ereignis lernen, das nicht gut ausgegangen ist, fordern Sie sie auf zu überlegen, wie das Ereignis zu einem anderen, positiveren Ergebnis hätte führen können.

Sozialkunde/Staatsbürgerkunde:

- Bitten Sie die SchülerInnen, in einer Partnerarbeit der Klasse eine Stärke zu präsentieren, die sie in ihrem Partner/ihrer Partnerin erkennen.
- Erstellen Sie Präsentationen über aktuelle soziale Probleme und darüber, welche Stärken diesen Gruppen helfen werden, sich zu entwickeln.
- Führen Sie eine gezielte Übung durch - stellen Sie Fragen wie "Wer bist du?" und "Wem hilfst du?", "Wann fühlst du dich am besten?" und regen Sie zum Nachdenken über die Antworten an.

Mathematik und Naturwissenschaften:

- Verwenden Sie fiktive Charaktere und Geschichten, bewerten Sie deren Belastbarkeit und stellen Sie die Ergebnisse in einem Diagramm dar.
- Bitten Sie die SchülerInnen, von einer Mathematikaufgabe zu erzählen, die ihnen schwer fällt bzw. die sie in einem Test falsch gelöst haben, und bitten Sie die Klasse, bei der Lösung und Erklärung zu helfen.
- Untersuchung der physiologischen Auswirkungen von Stress auf den Körper und der physiologisch hilfreichen Effekte bestimmter Bewältigungsmechanismen, z. B. Achtsamkeit.

Kunst:

- Erstellen Sie eine Collage mit Fotos, die Ihre Stärken, Ihr Wachstum und Ihre Erfolge darstellen.
- Verzieren Sie Gesichtsmasken und bitten Sie die SchülerInnen, sie so zu bemalen, dass sie Stärke und Mut zeigen, und diskutieren Sie anschließend über einen Bereich, in dem sie stärker und mutiger sein möchten.
- Jede/r SchülerIn einer Kleingruppe malt einen bunten Schnörkel auf ein Blatt Papier, dann ergänzt der/die nächste SchülerIn einen weiteren Schnörkel, solange bis das Papier voll ist.
- Gestalten Sie ein großes Blatt Papier (indem Sie Papier zusammenkleben) und bitten Sie jede/n SchülerIn, auf dekorative Weise darauf zu schreiben, wie er/sie sich selbst fühlt / was seine/ihre größte Stärke ist / worauf er/sie stolz ist, usw.

Sonstiges (z. B. IKT, Sportunterricht,...):

- Machen Sie einige Kraft- und Gleichgewichtsübungen, die körperliche Belastbarkeit erfordern.
- Spielen Sie computergenerierte Spiele, die Konzentration und Ausdauer erfordern, z.B. Paare auswendig lernen, den richtigen Weg in einem Labyrinth finden, usw.
- Teambildungsspiele, die Zusammenarbeit erfordern, z.B. ein Lächeln im Kreis weitergeben, mit Klötzen eine Brücke von einer Seite zur anderen bauen, während man auf ihnen steht, usw.

Beispiele für Aktivitäten, die die Lehrkraft zur Förderung der Stärken und der Widerstandsfähigkeit der SchülerInnen einsetzen kann

Die Gefühlsrunde

Vermitteln Sie SchülerInnen ein detailliertes Vokabular an Emotionen und Deskriptoren, die als "gut" oder "schlecht" eingestuft werden und bitten Sie sie, dieses Vokabular zu verwenden, um verschiedene Fragen zu beantworten, z.B. "Wie fühlst du dich?“ Ermutigen Sie die Kinder, über ihre Antworten nachzudenken und zu überlegen, ob sie die Fragen schwer oder leicht beantworten können und warum. Wenn sie sich schlecht fühlen, fragen Sie sie, welche Maßnahmen sie normalerweise ergreifen, damit sie sich besser fühlen. Ist es möglich, diese Maßnahmen auch aktuell umzusetzen? Die Reflexion kann alleine durchgeführt werden, wenn die SchülerInnen nicht vor der Klasse sprechen wollen, oder in kleinen Gruppen mit Diskussion.

Charakterstärken

Geben Sie den SchülerInnen ein Arbeitsblatt mit den 24 Charakterstärken (https://www.viacharacter.org/character-strengths). Beschreiben und erklären Sie jede Charakterstärke und bitten Sie dann die SchülerInnen, alle Stärken, die sie mit sich selbst in Verbindung bringen, einzukreisen. Bitten Sie sie, eine der Stärken und eine Situation vorzustellen, in der diese Stärke nützlich ist. Dann bitten Sie sie, diese Aufgabe auch für eine/n KollegIn durchzuführen.

Beispiele für Aktivitäten, die LehrerInnen zur Förderung des Problemlösens einsetzen können

Zeit für Sorgen

Nehmen Sie sich einige Minuten Zeit, um die SchülerInnen aufzufordern, über Dinge zu sprechen, die sie beunruhigen oder die ihnen auf der Seele brennen. Nutzen Sie die Diskussion, um zwischen lösbaren und unlösbaren bzw. produktiven und unproduktiven Sorgen zu unterscheiden und ermutigen Sie die SchülerInnen, den Unterschied zwischen den beiden zu erkennen. Achten Sie auf kognitive Verzerrungen in diesen Diskussionen, wie z.B. Alles-oder-Nichts-Aussagen, Dramatisieren (die Dinge sind wirklich schlecht) oder Übergeneralisierung (ich bin in allen Dingen hoffnungslos), und weisen Sie die SchülerInnen darauf hin. Helfen Sie den SchülerInnen, diese zu erkennen, und diskutieren Sie mit ihnen, wie sie anders und produktiver über diese Probleme denken können. Diskutieren Sie abschließend, gegebenenfalls in der Gruppe, über Methoden, die sich in der Vergangenheit als wirksam erwiesen haben, um mit ähnlichen Problemen umzugehen, und über Situationen, in denen diese Sorgen schon einmal aufgetreten sind, aber am Ende alles gut gegangen ist. Diskutieren Sie über die Stärken der SchülerInnen, die sie bei der Bewältigung ihrer Schwierigkeiten unterstützen.

Die Problemlösungsschachtel[3]

Bereiten Sie eine mittelgroße Schachtel mit einem Schlitz an der Oberseite vor und dekorieren Sie sie. Beschriften Sie die Schachtel mit "Die Problemlösungsschachtel". Bitten Sie die SchülerInnen, anonym eine Frage oder ein Problem aufzuschreiben, das sie zu Hause oder in der Schule haben und das sie nicht alleine lösen können (z.B. ständiger Streit mit den Eltern, Schwierigkeiten, die Hausaufgaben rechtzeitig zu erledigen, Mobbing, keine

[3] Aktivität angepasst von https://resilienteducator.com/classroom-resources/5-problem-solving-activities-for-the-classroom/

Freunde zu haben, nicht zu wissen, was sie in Zukunft tun sollen). Lassen Sie ein- oder zweimal pro Woche eine/n SchülerIn einen der Punkte aus der Box auswählen und ihn der Klasse vorlesen. Anschließend sollen alle in Gruppenarbeit herausfinden, wie der/die SchülerIn das Problem am besten bewältigen und hoffentlich lösen kann.

Referenzen

American Psychological Association. (n.d.). *Building your resilience*. American Psychological Association. Retrieved January 3, 2022, from https://www.apa.org/topics/resilience

Dias, P. C., & Cadime, I. (2017). Protective factors and resilience in adolescents: The mediating role of self-regulation. *Psicologia educativa*, *23*(1), 37-43.

The education hub. (n.d.). *How to help students improve their resilience*. Retrieved January 3, 2022, from https://theeducationhub.org.nz/wp-content/uploads/2019/08/How-to-help-students-improve-their-resilience.pdf

Zimmerman M. A. (2013). Resiliency theory: a strengths-based approach to research and practice for adolescent health. *Health education & behavior : the official publication of the Society for Public Health Education*, *40*(4), 381–383. https://doi.org/10.1177/1090198113493782

8. WOHLBEFINDEN

Was ist Wohlbefinden?

Martin Seligman (2011) definiert fünf Hauptbereiche des Lebens, die den Menschen reines und echtes Glück bringen. Menschen sind nicht glücklich, wenn sie mehr haben, mehr ausgeben, mehr essen, besser aussehen, mehr besitzen. Was Menschen wirklich glücklich macht, sind: positive Emotionen, Engagement (Flow), positive Beziehungen, Sinn (Zweck) und Leistung. Ein solches Wohlbefinden kann jede/r erreichen, indem er/sie sich seiner/ihrer persönlichen Stärken bewusst wird und sie im Alltag nutzt.

Warum ist es wichtig, das Wohlbefinden von SekundarschülerInnen zu fördern?

Die Adoleszenz ist eine der wichtigsten und schwierigsten Phasen der Persönlichkeitsbildung. Nach Erikson (1968) gehören zu den wichtigsten Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz: die Bewältigung der Krise zwischen Identität und Verwirrung bezüglich Rollen, der Aufbau eines eigenen, einzigartigen Identitätsgefühls sowie die Suche nach einem sozialen Umfeld, in dem man dazugehören und sinnvolle Beziehungen zu anderen Menschen aufbauen kann (Chen et al., 2007). Sowohl ein ausgeprägtes Identitätsgefühl als auch befriedigende Beziehungen zu anderen Menschen (Dumas et al., 2009; Walsh et al., 2010) werden mit einer besseren psychischen Gesundheit und einem besseren psychologischen Wohlbefinden bei Jugendlichen in Verbindung gebracht.

Zu den Möglichkeiten, Wohlbefinden zu fördern, gehört die Vermittlung von Fähigkeiten und Instrumenten, mit denen Jugendliche aktiv an ihrer eigenen Entwicklung teilnehmen können. Eine nachhaltige und gesunde Lebensweise ist nicht nur gut für den Körper, sondern sorgt auch für einen erfolgreichen Übergang von einem Lebensabschnitt zum nächsten und macht das Beste aus dieser Phase.

Wie können Lehrkräfte das Wohlbefinden durch ihre eigene Einstellung, ihr Verhalten, ihre Beziehungen, ihr Klassenmanagement und ihre Pädagogik im Klassenzimmer fördern?

Es reicht nicht aus, über Wohlbefinden zu sprechen. LehrerInnen und Erwachsene im Allgemeinen müssen das Verhalten vorleben, das sie ihren SchülerInnen vermitteln möchten. Wohlbefinden kann unter anderem dadurch gefördert werden, dass man ausreichend schläft, körperlich aktiv bleibt und gesunde Einstellungen und Erwartungen an das Leben entwickelt. Untersuchungen zeigen, dass Jugendliche lieber später am Tag

arbeiten als am Morgen (Goldstein et al., 2007). Eine Möglichkeit, das Wohlbefinden im Klassenzimmer zu fördern, besteht darin, den Lehrplan so anzupassen, dass die SchülerInnen frühmorgens weniger anspruchsvollen Unterricht haben.

Oft sieht es so aus, als sei Glück eine Frage der Gene. Wenn deine Eltern glückliche Menschen waren, dann bist du auch ein glücklicher Mensch. Die Forschung zeigt, dass 50% der genetischen Veranlagung für unsere Fähigkeit, Glück zu empfinden, verantwortlich sind. Aber was ist mit den anderen 50%? Die Menschen glauben oft, dass ein Lottogewinn, gute Noten, ein Studienplatz an einer Spitzenuniversität, ein gutes Aussehen und/ oder die Beliebtheit in der Gesellschaft zu ihrem Glück beitragen. Die Forschung zeigt aber, dass solche Bedingungen nur etwa 10% unseres Wohlbefindens ausmachen (Lyubomirsky, Sheldon, & Schkade, 2005).

Nach Sonja Lybomirski (2007) liegt der Schlüssel in den 40 %, die übrig bleiben - das sind alle unsere Einstellungen zum Leben und zu dem, was uns widerfährt. Das Wissen um diese kognitive Voreingenommenheit, die Menschen im Allgemeinen für wahr halten, ist ziemlich mächtig. Es ist also nicht die Eins, die einen glücklich macht, sondern die Fähigkeit, aus einer Drei zu lernen - was kann ich tun, um es beim nächsten Mal besser zu machen?

LehrerInnen und Erwachsene müssen daran arbeiten und helfen, eine nachhaltigere und gesündere Einstellung zu Zielen, Fehlern, Erfolg und Wettbewerb zu fördern und zu modellieren. Kooperation sollte vor Wettbewerb kommen (nicht anstelle von Wettbewerb).

Fallstudie:

Beim Unterrichten von Geografie in Bulgarien stand Frau Dineva vor einem großen Problem. Die SchülerInnen (allesamt Jungen im Alter von 12 bis 13 Jahren in einer Schule mit geringer Anwesenheit, hohen Abbrecherquoten und sehr schlechten Noten bei den Prüfungen) schienen äußerst unmotiviert zu sein, irgendetwas in Bezug auf den geplanten Unterricht zu lernen. Die meisten LehrerInnen an der Schule glaubten nicht, dass die SchülerInnen irgendwelche nennenswerten Qualitäten hätten. Sie interessierten sich nicht für das Leben der SchülerInnen. Das Gleiche gilt für die SchülerInnen, die sich nicht für die Schularbeit und/oder den Unterricht und/oder die LehrerInnen interessierten. Frau Dineva war etwas anders als ihre KollegInnen. Sie liebte ihr Fach und war leidenschaftlich bei der Sache. Sie sah Geografie in allem, was sie tat. Daher versuchte sie, den Stoff auf unterschiedliche Weise zu präsentieren - geografische Regionen mit den spezifischen Merkmalen jedes Teils des Landes. Diese Methode des Geografieunterrichts machte schließlich den Unterschied für die Jungen aus. Denn sie nahm sich zunächst die Zeit, um

herauszufinden, wofür sich die SchülerInnen am meisten interessierten: Einige interessierten sich sehr für Fußball, andere für Musik.
Anstatt sie über die verschiedenen geografischen Teile des Landes zu unterrichten, stellte sie jedem Jungen einige spezifische Aufgaben, die sich auf das bezogen, was sie mochten. Sie bat sie zum Beispiel, mit ihrem Smartphone (Google) mehr über den Geburtsort ihres bulgarischen Lieblingsfußballers/-sängers herauszufinden. Wurden sie in einem Dorf, einer Kleinstadt, einer Großstadt oder in einer Stadt geboren? Wo befindet sich dieser Ort? Was könnt ihr über diesen Ort herausfinden - könnt ihr ein paar Bilder finden? Was könnt ihr auf diesen Bildern sehen? Liegt der Ort in den Bergen oder im Tal, gibt es Flüsse oder Seen in der Nähe? Welche Art von Bäumen und Pflanzen gibt es auf den Bildern von diesem Ort?
In den nächsten Stunden präsentierten die Jungen die Informationen in einer informellen Diskussion, und während sie die Orte vorstellten, setzte die Lehrerin Stecknadeln auf die Karte, um ihnen zu zeigen, wo genau diese Orte auf der Karte lagen. Als jeder Junge den Geburtsort seiner Lieblingssport- oder Musikpersönlichkeit vorstellte, hatten sie bereits alle größeren Gebiete Bulgariens abgedeckt. Außerdem konnten sie so mehr über die Interessen ihrer Klassenkameraden herausfinden.

Wie können LehrerInnen das Thema Wohlbefinden in den Unterricht von akademischen Fächern integrieren?

Dies kann dadurch erreicht werden, dass genügend Aktivitäten angeboten werden, die sich auf Körper, Geist und Werte beziehen. Die LehrerInnen können die SchülerInnen auch die Plätze wechseln, in Gruppen arbeiten und ihre Umgebung verändern lassen. Dies kann in den meisten akademischen Fächern getan werden, um verschiedene Perspektiven zu bieten und für Bewegung zu sorgen.

Sich der persönlichen Stärken der SchülerInnen bewusst zu sein, ist der Schlüssel, um Mittel und Wege zu finden, jede/n SchülerIn zu erreichen. Um in jedem Fach ein authentisches Motivationsniveau aufrechtzuerhalten, müssen die SchülerInnen an Aufgaben arbeiten, die sowohl anspruchsvoll (aber nicht unmöglich) als auch interessant (nicht repetitiv/langweilig) sind. Die Lehrkräfte müssen dafür sorgen, dass die SchülerInnen über ausreichende Fähigkeiten verfügen, um die Aufgaben zu bewältigen, und dass sie sich nicht zu leicht langweilen. Um die Motivation aufrechtzuerhalten, ist es wichtig, sich Zeit für das Training zu nehmen. Das Trainieren und Entwickeln neuer Fähigkeiten ist zeitaufwändig, aber für die Heranwachsenden von entscheidender Bedeutung. Nach den

führenden Theorien (Reeve, 2002) über das Wohlbefinden müssen die psychologischen Grundbedürfnisse nach Beziehung, Autonomie und Kompetenz erfüllt werden, um ein optimales Wohlbefinden zu erreichen. Ein guter Anfang ist es, Aktivitäten zu finden, die es den SchülerInnen ermöglichen, sich als Teil einer Gruppe zu fühlen, dabei kompetent zu sein und Wahlmöglichkeiten zu haben. Die Lehrkräfte müssen sich der Meilensteine der Entwicklung bewusst sein und Wahlmöglichkeiten und eine Vielzahl von Optionen anbieten, die im Laufe des Prozesses benotet werden können (nicht unbedingt mit dem Ziel, eine perfekte Punktzahl zu erreichen, sondern um ein hohes Maß an Zufriedenheit mit dem Prozess selbst zu erreichen).

Im Hinblick auf den Unterricht in akademischen Fächern kann eine Strategie, die alle FachlehrerInnen anwenden können, darin bestehen, die SchülerInnen aufzufordern, vor der Stunde einen Artikel, einen Film oder eine Theorie zum Thema der Stunde zu lesen (Sie können den SchülerInnen auch erlauben, in der Klasse zu lesen, wenn dies möglich ist). Zu Beginn der Lektion werden die SchülerInnen gebeten, 3, 4 oder 5 Dinge aufzulisten, die für sie interessant/wichtig waren. Sobald alle SchülerInnen mit ihren Listen fertig sind, werden die SchülerInnen in kleine Gruppen aufgeteilt und angewiesen, abwechselnd darüber zu berichten. Eine Person in der Gruppe schreibt auf, was berichtet wurde, damit sie die wichtigen/interessanten Dinge wiedergeben kann, wenn sie zur Gesamtgruppe zurückkehrt. Jede Person sollte nicht mehr als 2 Minuten Zeit haben, um sich in den Gruppen auszutauschen. Nach ein paar Minuten kehren die Kleingruppen zur gesamten Klasse zurück und berichten dem Rest der Klasse. Jede Gruppe muss die Listen, die sie erstellt hat, vorstellen, während die anderen Gruppen zuhören. Die nachfolgenden Gruppen dürfen nur die Dinge von ihrer Liste mitteilen, die noch nicht mitgeteilt wurden (Wingett, 2020).

Die folgenden Beispiele beziehen sich auf bestimmte Themen:

Sprachen:

- Bitten Sie die SchülerInnen, herauszufinden, wie die Menschen in dem jeweiligen Land (je nach Sprache) gesund bleiben und sich selbst versorgen. Welche Wörter verwenden sie, um Trost und Unterstützung zu spenden; welche Ausdrücke verwenden sie, um um Hilfe und Unterstützung zu bitten?

Geschichte:

- Wählen Sie ein historisches Ereignis aus und bitten Sie die SchülerInnen, die Stärken der wichtigsten Personen herauszufinden, die an diesem Ereignis beteiligt waren.

Wie werden diese Stärken entwickelt (Natur oder Erziehung), wie kommen sie zum Ausdruck und wie werden sie für das allgemeine Wohlergehen der Gesellschaft genutzt?

Sozialkunde/Staatsbürgerkunde:

- Sie lernen, welche Vorteile es hat, Teil einer Gruppe zu sein und wie man zum Wohlergehen anderer beitragen kann. Stellen Sie sicher, dass Sie genügend Beispiele dafür geben, wie sich Menschen in Ihrer Gemeinde/Ihrem Land/Ihrer Region um Bedürftige kümmern, und geben Sie den SchülerInnen die Möglichkeit, sich freiwillig zu engagieren und ihre eigenen Stärken zu nutzen.

Mathematik und Naturwissenschaften:

- Präsentation von Beispielen aus der Wissenschaft, die die Idee vermitteln, stark zu sein und energiegeladen zu bleiben (nicht zuzulassen, dass einem die Energie ausgeht). Zum Beispiel die Energie, die das Aufladen unserer Mobiltelefone für eine bestimmte Zeit liefert (so etwas wie einen ewig haltenden Telefonakku gibt es noch nicht). Das Telefon kann nicht mehr arbeiten, als die Energie im Akku es zulässt. Wenn die Energie des Handys zur Neige geht, muss es aufgeladen werden. Es muss nicht nur aufgeladen werden, sondern braucht auch einige Zeit, bis es wieder funktioniert. Dies ist ein großartiges Beispiel dafür, wie SchülerInnen an die Idee der Selbstfürsorge und des Wiederaufladens von Energie herangeführt werden können.

Kunst und Musik:

- Durch die Wertschätzung von Kunst und Musik können die SchülerInnen mehr über Kreativität und Stärken lernen. Achten Sie bei der Präsentation eines Werks darauf, dass Sie Informationen über den Gesundheitszustand des Künstlers/der Künstlerin angeben.

Beispiele für Aktivitäten, die die Lehrkraft zur Förderung des Wohlbefindens im Klassenzimmer einsetzen kann

Körperliche Aktivitäten

Sorgen Sie für mindestens 25 Minuten aktive Bewegung (es muss sich nicht um ein Training oder Laufen handeln, ein 25-minütiger Spaziergang ist ausreichend).

Achtsamkeitsübungen

Lassen Sie die SchülerInnen üben, im Hier und Jetzt zu sitzen, sich auf die Atmung zu konzentrieren und den Geist frei wandern zu lassen, ohne sich um die Vergangenheit zu sorgen oder Angst vor der Zukunft zu haben.

Momente der Freude auskosten

Nimm dir die Zeit, innezuhalten und einen schönen Moment zu genießen, mache ein "geistiges Bild davon". Teile es mit einem Freund.

Ressourcen

Chen, K. H., Lay, K. L., Wu, Y. C., & Yao, G. (2007). Adolescent self-identity and mental health: The function of identity importance, identity firmness, and identity discrepancy. *中華心理學刊*, *49*(1), 53-72.

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis* (No. 7). WW Norton & company.

Goldstein, D., Hahn, C.S., Hasher, L., Wiprzycka, U.J., & Zelazo, P.D. (2007). Time of day, intellectual performance, and behavioral problems in morning versus evening type adolescents: is there a synchrony effect? *Personality and Individual Differences, 42* (3), 431–440.

Lyubomirski, S. (2010). The How of Happiness: A Scientific Approach to Getting the Life You Want. Piatkus, UK

Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., & Schkade, D. (2005). Pursuing Happiness: The Architecture of Sustainable Change. Review of General Psychology, 9(2), 111–131. https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.111

Seligman, M. E. P. (2011). Flourish. New York, NY: Simon & Schuster

SOZIALE KOMPETENZEN

9. ENTWICKLUNG VON EMPATHIE

Was ist Empathie?

Empathie kann als ein emotionaler Zustand definiert werden, der durch die emotionale Situation oder den emotionalen Zustand einer anderen Person ausgelöst wird, wobei man das fühlt, was die andere Person fühlt oder was man normalerweise in ihrer Situation fühlen würde (Hoffman, 2008). Innerhalb der Struktur der Empathie wird zwischen den affektiven/emotionalen Aspekten der Empathie und den kognitiven Aspekten der Empathie unterschieden. Affektive Empathie wird häufig als ein affektiver Zustand (z.B. das Erleben von Schmerz, Emotion oder Belohnung) verstanden, der dadurch hervorgerufen wird, dass man den Zustand einer anderen Person durch die Vorstellung oder Beobachtung ihrer Erfahrungen teilt (Singer & Lamm, 2009). Die kognitiven Aspekte der Empathie hingegen beziehen sich auf die Theorie des Geistes/Perspektivübernahme. Wenn diese Prozesse kombiniert werden, ist man in der Lage, die Gefühle, Wünsche und Überzeugungen einer anderen Person zu verstehen (Firth & Frith, 2006).

Warum ist es wichtig, die Empathiefähigkeit von SekundarschülerInnen zu fördern?

Zahlreiche Studien haben die Bedeutung von Empathie für die Verbesserung sowohl der zwischenmenschlichen als auch der psychischen Gesundheit hervorgehoben (Chow et al., 2013). Kognitive und affektive Empathie stehen im Zusammenhang mit dem zwischenmenschlichen Funktionieren von Jugendlichen, der Hemmung aggressiver und externalisierender Problemverhaltensweisen und der Förderung prosozialer Verhaltensweisen (Van der Graaff et al., 2018, Laible et al., 2004).

In der Zeit der Adoleszenz erleben die SchülerInnen in der Regel einen Wechsel in der Beziehung zu ihren Eltern/BetreuerInnen, von Abhängigkeit zu Autonomie und zunehmender Verantwortung in der Familie und der Gemeinschaft. Jugendliche werden auch neuen sozialen Situationen ausgesetzt, erkunden neue soziale Rollen und erleben ihre ersten intimen Partnerschaften (Blakemore & Mills, 2014). Es ist wichtig, die Empathiefähigkeit von SekundarschülerInnen zu fördern, da sie bei der Entwicklung von (unbeaufsichtigten) außerfamiliären Peer-Beziehungen, der Aufrechterhaltung von Freundschaften und dem Aufbau starker Gemeinschaften helfen kann (Allemand, Steiger, & Fend, 2015).

Empathie ist eine besonders wichtige Fähigkeit in der Entwicklung junger Menschen, da sie dazu beitragen kann, einige der Hauptprobleme dieser Altersgruppe zu mildern. Sie kann SchülerInnen helfen, die Handlungen anderer vorauszusehen und zu verstehen, und sie kann ihnen helfen, unterstützende Beziehungen aufzubauen. Sie kann auch Konflikte verringern und gleichzeitig die Teamarbeit und das Zugehörigkeitsgefühl innerhalb einer Gruppe fördern. Empathie hilft dabei, die Tendenz zu egozentrischem Verhalten zu überwinden, indem sie die Gefühle und Erfahrungen anderer berücksichtigt. Durch die Berücksichtigung und das Verständnis von Perspektiven, die sich von ihren eigenen unterscheiden, können junge Menschen integrativer und toleranter gegenüber anderen werden. Ebenso kann sie dazu beitragen, Mobbing zu verhindern und positive zwischenmenschliche Beziehungen zu fördern. Darüber hinaus können empathische Fähigkeiten junge Menschen dabei unterstützen, sich ihrer eigenen Emotionen bewusster zu werden und sie nicht nur zu erkennen, sondern auch die Sprache zu lernen, um sie zu identifizieren und sie anderen mitzuteilen, wenn dies nötig ist.

Insgesamt fördert Empathie positivere Interaktionen, die dem Einzelnen, dem weiteren Umfeld und der Schule als Ganzes zugutekommen. Mit einer besseren Einstellung zu sich selbst und anderen, einem besseren Verhalten im Klassenzimmer und besseren sozio-emotionalen Fähigkeiten können junge Menschen Verbesserungen in Bezug auf ihr Lernen, ihre Beziehungen, ihr Verhalten und ihre psychische Gesundheit erfahren.

Wie können LehrerInnen durch ihre eigene Einstellung, ihr Verhalten, ihre Beziehungen, ihr Klassenmanagement und ihre Pädagogik im Klassenzimmer Perspektivenübernahme und Empathie fördern?

Empathie ist eine wichtige Ressource sowohl für LehrerInnen als auch für SchülerInnen, um sozial, emotional und kognitiv zu lernen und zu wachsen. Lehrkräfte können Empathie unter den SchülerInnen fördern, indem sie selbst Empathie in ihren Beziehungen und in ihrer Praxis im Klassenzimmer entwickeln und anwenden. Die Lehrkraft kann Empathie wie folgt fördern:

- Einfühlungsvermögen durch aktives Zuhören, Verständnis und positive Wertschätzung bei allen Interaktionen mit SchülerInnen und Erwachsenen (KollegInnen, Eltern) zeigen.
- Den SchülerInnen aktiv zuhören und ihnen die Möglichkeit geben, sich zu äußern.
- Diskussion und Beratung mit den SchülerInnen über die Lernaktivitäten im Klassenzimmer, z. B. über Unterrichtsthemen und die Entwicklung des Unterrichts.

- Organisation kooperativer Gruppenarbeit während der Unterrichtsaktivitäten und Ermutigung der SchülerInnen, einander aktiv zuzuhören, zu versuchen, einander zu verstehen und zusammenzuarbeiten.
- Einbeziehung der SchülerInnen in die Entwicklung und Umsetzung von Verhaltensregeln in der Klasse.
- Das Recht der SchülerInnen, bei Verhaltensproblemen im Klassenzimmer zu antworten und Stellung zu nehmen.
- Vorleben von integrativem Verhalten im täglichen Umgang miteinander, um sicherzustellen, dass SchülerInnen mit unterschiedlichem Hintergrund fair und gleich behandelt werden.
- Unterstützung der SchülerInnen bei der Identifizierung von Gemeinsamkeiten und nicht von Unterschieden zwischen ihnen, wobei der Schwerpunkt im Unterricht auf gemeinsamen Werten und Interessen liegt.
- Bereitstellung von Räumen, in denen die SchülerInnen ihre Differenzen austauschen und einander respektvoll widersprechen können.
- Nutzung von Unterrichtsmöglichkeiten in ihren jeweiligen Fächern, um Empathie zu fördern (siehe nächster Abschnitt).

Fallstudie 1

Lara ist vor kurzem mit ihrer Familie aus Italien nach Malta gezogen. Obwohl sie ein wenig Englisch sprechen und verstehen kann, spricht sie nicht so fließend wie ihre MitschülerInnen und macht immer noch viele grammatikalische Fehler. Immer wenn sie versucht, im Unterricht zu sprechen, machen einige ihrer MitschülerInnen Witze über ihren Akzent oder ihr "schlechtes Englisch". Lara ist oft allein, um sich nicht mit ihren MitschülerInnen auf Englisch unterhalten zu müssen. Als ihre Lehrerin merkte, was vor sich ging, beschloss sie, mit der Klasse eine Übung zu Perspektivenwechsel und Empathie zu machen und teilte den SchülerInnen mit, dass sie sich einen Tag lang in Laras Lage versetzen sollten. Das bedeutete, dass sie den Rest der Unterrichtsstunde nur noch auf Italienisch sprechen sollten. Nach einigen Minuten diskutierte die Klassenlehrerin mit der Klasse, wie sich die SchülerInnen fühlten, wenn sie sich nicht in ihrer Muttersprache ausdrücken konnten. Gemeinsam besprachen sie dann, was getan werden könnte, um die Situation zu verbessern und ihnen zu helfen, sich wohler zu fühlen, und was sie tun könnten, um Lara sowohl innerhalb als auch außerhalb des Klassenzimmers mehr einzubeziehen.

Fallstudie 2

Während einer Unterrichtsstunde weigerte sich Miguel, an einer Gruppenaktivität teilzunehmen, war unhöflich zum Lehrer und ging weg, um sich allein in eine Ecke zu setzen. Der Lehrer wandte sich an Miguel, der dachte, er würde zurechtgewiesen werden und wandte sich weiter vom Lehrer ab. Stattdessen setzte sich der Lehrer neben Miguel, so dass sie sich auf gleicher Höhe befanden, und fragte ihn, ob er erklären könne, wie er sich fühle, anstatt sich zu verschließen. Der Lehrer war ruhig, hörte zu, war verständnisvoll und urteilte nicht. Miguel erklärte, dass er frustriert war und erzählte, dass er einen Streit mit seinen Freunden hatte. Während Miguel sprach, hörte der Lehrer Miguel aktiv zu und ließ ihm Raum und Zeit, seine Gefühle und Gründe auszudrücken. Als Miguel aufhörte zu sprechen, sagte der Lehrer, dass Miguels Situation mit seinen Freunden ziemlich frustrierend sein müsse und dass er sich deshalb wütend fühle und nicht bei der Gruppenaktivität mitmachen wolle. Er forderte Miguel auf, sich zu überlegen, wie er in Zukunft besser mit seinen Gefühlen umgehen könnte, und sie diskutierten gemeinsam einige Lösungen.

Wie können Lehrkräfte Perspektivenübernahme und Empathie in den Unterricht von akademischen Fächern einbringen?

Sprachen:

- Verwenden Sie Literatur, in der die Figuren in ihren sozialen Interaktionen Empathie zeigen.
- Nutzen Sie das Format des "Buchgesprächs", um tiefer in eine Geschichte einzutauchen und herauszufinden, wie die Figuren ihre empathischen Reaktionen (oder deren Fehlen) zum Ausdruck bringen.
- Erkennen Sie, wie verschiedene Passagen in Büchern unterschiedliche Emotionen darstellen, und diskutieren Sie die Bedeutung der verwendeten Wörter und Sprache sowie die Auswirkungen, die selbst kleine Veränderungen haben können mit den SchülerInnen.
- Verwenden Sie spezifische Aufforderungen für die SchülerInnen, um ihr Schreiben zu gestalten, z. B. "Beschreibt, wie ihr euch fühlen würdet, wenn....".
- Erforschen Sie Synonyme, um den emotionalen Wortschatz der SchülerInnen zu erweitern.

Geschichte:

- Nennen Sie Beispiele aus der Geschichte, in denen Konflikte durch Einfühlungsvermögen gelöst wurden oder aufgrund von mangelndem Einfühlungsvermögen in einen Krieg mündeten.
- Finden Sie historische Beispiele für Situationen, in denen Menschen übereilt gehandelt haben, und diskutieren Sie, wie diese Situationen hätten verbessert werden können.
- Überlegen Sie, wie ein historisches Ereignis (z.B. das Frauenwahlrecht) behandelt werden kann, und listen Sie die Vor- und Nachteile der einzelnen Ansätze auf.

Sozialkunde/Staatsbürgerkunde:

- Erörtern Sie Fragen im Zusammenhang mit Vorurteilen und Diskriminierung, Mobbing und Gewalt, die auf mangelndes Einfühlungsvermögen zurückzuführen sind, und wie Einfühlungsvermögen zur Bekämpfung dieser negativen Verhaltensweisen beitragen kann.
- Erörtern Sie, wie Empathie harmonische Beziehungen, Zusammenarbeit, Solidarität und Vielfalt fördern kann.
- Betrachten Sie historische und aktuelle Koalitionen zwischen Organisationen und Ländern und wie diese positive Ergebnisse fördern.
- Erstellen Sie mit den SchülerInnen Plakate für soziale Aktionen, die auf bestimmte Ungerechtigkeiten oder deren Ursachen Bezug nehmen.
- Erarbeiten Sie gemeinsam Verhaltensregeln für den Umgang miteinander.
- Organisieren Sie "Ja-Nein-Vielleicht"-Aktivitäten, bei denen die SchülerInnen verschiedene Perspektiven zum gleichen Thema darstellen und ihre Arbeit für Gruppenfeedback präsentieren, um so Verbesserungen vorzunehmen.

Mathematik und Naturwissenschaften:

- Geben Sie Beispiele und bieten Sie den SchülerInnen die Möglichkeit zu erkunden, wie Empathie dazu beitragen kann, Probleme gemeinsam zu lösen.
- Betonen Sie die Bedeutung des Zuhörens beim Sammeln von Informationen und bei der Durchführung von Beobachtungen.
- Sammlung und grafische Darstellung von Daten über die Gefühle der SchülerInnen in der Klasse.
- Fördern Sie das aufmerksame Lesen der Aufgaben und die Kontrolle der Arbeit.
- Förderung von Aktivitäten zur Pflege der Umwelt, z.B. Pflanzenanbau, Verschönerung des Klassenzimmers und der Schulumgebung.

Kunst

- Betrachten Sie gemeinsam Kunstwerke und besprechen Sie, wie sie sich dabei fühlen.
- Zeichnen Sie mit SchülerInnen Situationen, wo Menschen Gefühle empfinden, und verwenden Sie dabei verschiedene Farben, um die unterschiedlichen Gefühle darzustellen.
- Betrachten Sie gemeinsam Bilderbücher und besprechen Sie die Gefühle, die sie darstellen.
- Entwickeln Sie mit SchülerInnen ein "Gefühlsvokabular", indem Sie Situationen schildern, in denen Sie sich "glücklich", "frustriert" usw. fühlen, und überprüfen Sie die erstellte Liste und setzen Sie diese dann in Beziehung zu Weltereignissen, historischen Ereignissen, Filmen, Liedern usw.
- Erstellen Sie "Verantwortungscollagen" mit Bildern, die mit verantwortungsvollem Handeln zu tun haben.

Andere (z. B. IKT, Sportunterricht,...)

- Sprechen Sie mit den SchülerInnen darüber, wie sie sich emotional und körperlich fühlen. Fühlen sie sich körperlich energiegeladen, aber geistig gestresst?
- Lassen Sie die SchülerInnen während des Sportunterrichts (z.B. nach einem Fußballspiel) über verschiedene Dinge diskutieren, die die andere Mannschaft denken könnte (z.B. die Siegermannschaft oder die Verliererermannschaft).

Beispiele für Aktivitäten, die die Lehrkraft zur Förderung der Perspektivenübernahme im Unterricht einsetzen kann

Was sehen Sie?[4]

Zeigen Sie den SchülerInnen das folgende Bild und bitten Sie sie, darüber nachzudenken, was sie sehen können.

[4] Angepasst von https://creducation.net/resources/perception_checking/What_Do_You_See_Activity_OCDRCM.pdf

Abbildung 4: Was sehen Sie?

Wenn ein/e SchülerIn sagt, dass er/sie eine junge Frau sieht, bitten Sie ihn/sie, sie zu zeigen. Machen Sie dasselbe mit einem/r SchülerIn, der/die eine alte Frau sieht. Bitten Sie die SchülerInnen dann, sich darüber auszutauschen, was sie von den SchülerInnen halten, die dasselbe gesehen haben wie sie, und von den SchülerInnen, die etwas anderes gesehen haben. Fragen Sie sie dann, ob sie jemals etwas auf eine bestimmte Weise gesehen haben und eine andere Person es anders gesehen hat. Fragen Sie die SchülerInnen, die dies bejaht haben, wie sie sich gegenüber der Person gefühlt haben, die die Dinge anders gesehen hat als sie. Erklären Sie, dass es möglich ist, dass zwei Menschen dasselbe Bild betrachten und zwei verschiedene Dinge sehen, ohne dass einer von ihnen falsch liegt. Diskutieren Sie dann mit der Klasse, wie unterschiedliche Sichtweisen einen Konflikt/einen Streit zwischen Menschen beeinflussen können. Bitten Sie die SchülerInnen zu überlegen, wie zwei Personen eine Lösung für einen Konflikt finden können, wenn sie beide glauben, dass sie mit dem, was sie sehen, richtig liegen.

Der ideale Freund/ Die ideale Freundin

Bitten Sie die SchülerInnen, aufzuschreiben, was die wichtigsten Eigenschaften eines guten Freundes/einer guten Freundin sind. Bitten Sie sie dann, über die folgenden Fragen nachzudenken:

- Welche dieser Eigenschaften zeigt ihr bei euren eigenen Freunden/Freundinnen?
- Was schätzen eure Freunde/Freundinnen an euch?
- Welche anderen Eigenschaften würden eure Freunde/Freundinnen gerne mehr an euch sehen?

Bitten Sie die SchülerInnen, ihre Antworten zunächst in Kleingruppen und dann in der großen Gruppe zu diskutieren.

Beispiele für Aktivitäten, die die Lehrkraft zur Förderung des Einfühlungsvermögens im Klassenzimmer einsetzen kann

Das Vielfaltsrad

Stellen Sie den SchülerInnen das Rad der Vielfalt („Diversity Wheel" - siehe Abbildung unten) des Johns Hopkins Medical Center vor, das die folgenden Arten von Diversität umfasst:

Alter, Geschlechtsidentität oder -ausdruck, Geschlecht, nationale Herkunft, sexuelle Orientierung, geistige und körperliche Fähigkeiten, Rasse und ethnische Zugehörigkeit, Bildung, politische Überzeugungen, Familie, Rolle in der Organisation, Sprach- und Kommunikationsfähigkeiten, Einkommen, Religion, Aussehen und Berufserfahrung.

Abbildung 5: Rad der Vielfalt[5]

Bitten Sie die SchülerInnen, individuell ihre Komfortzone für Diversität und die Gründe für ihre Wahl zu bestimmen und sich mit ihren MitschülerInnen in kleinen Gruppen auszutauschen. Bitten Sie die SchülerInnen dann, die Bereiche von Diversität in denen sie sich nicht wohlfühlen zu identifizieren, zu vermeiden und zu erklären, warum sie sich vielleicht unsicher, verwirrt oder unwohl fühlen. Bitten Sie sie, sich dazu in kleinen Gruppen auszutauschen und später in einer großen Gruppe darüber zu diskutieren, wie mangelndes

[5] Bild entnommen aus; Advancing the conversation: Next steps for lesbian, gay, bisexual, trans, and queer (LGBTQ) health sciences librarianship - Scientific Figure auf ResearchGate. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/figure/Diversity-Wheel-as-used-at-Johns-Hopkins-University-12_fig1_320178286 [Zugriff am 14 Feb, 2022]

Einfühlungsvermögen zu Vorurteilen und Diskriminierung gegenüber jenen führen kann, die als anders als wir wahrgenommen werden, und wie andererseits Einfühlungsvermögen uns helfen kann, diese Unterschiede zu überbrücken und Verständnis und harmonische Beziehungen zu fördern.

Little Miss Sunshine

Zeigen Sie den SchülerInnen diesen kurzen Youtube-Clip aus dem Film Little Miss Sunshine (https://www.youtube.com/watch?v=GJT_pAYaWB8). Bitten Sie die SchülerInnen, das Verhalten des kleinen Mädchens zu beschreiben und zu erklären, warum es so stark war. Die SchülerInnen reflektieren und überlegen, wie sie die Gefühle der anderen verstehen und empathisch reagieren können (z.B. wenn wir traurig, niedergeschlagen, frustriert, enttäuscht, wütend, gestresst sind).

Referenzen

Allemand, M., Steiger, A. E., & Fend, H. A. (2015). Empathy development in adolescence predicts social competencies in adulthood. Journal of personality, 83(2), 229-241.

Blakemore, S. J., & Mills, K. L. (2014). Is adolescence a sensitive period for sociocultural processing?. Annual review of psychology, 65, 187-207.

Chow, C. M., Ruhl, H., & Buhrmester, D. (2013). The mediating role of interpersonal competence between adolescents' empathy and friendship quality: A dyadic approach. Journal of adolescence, 36(1), 191-200.

Frith, C. D., & Frith, U. (2006). The neural basis of mentalizing. Neuron, 50(4), 531-534.

Hoffman, M. L. (2008). Empathy and prosocial behavior. Handbook of emotions, 3, 440-455.

Laible, D. J., Carlo, G., & Roesch, S. C. (2004). Pathways to self-esteem in late adolescence: The role of parent and peer attachment, empathy, and social behaviours. Journal of adolescence, 27(6), 703-716.

Singer, T., & Lamm, C. (2009). The social neuroscience of empathy. Annals of the New York Academy of Sciences, 1156(1), 81-96.

Van der Graaff, J., Carlo, G., Crocetti, E., Koot, H. M., & Branje, S. (2018). Prosocial behavior in adolescence: gender differences in development and links with empathy. Journal of youth and adolescence, 47(5), 1086-1099.

10. VIELFALT WERTSCHÄTZEN

Was ist Vielfalt?

Am einfachsten ausgedrückt bedeutet Vielfalt (Diversität) Unterschied, Verschiedenheit, ethnische Zugehörigkeit, Fähigkeiten/Behinderungen, Geschlecht, Kultur usw. (Save the Children UK, 2005). Vielfalt bezieht sich auf unterschiedliche Elemente, Facetten oder Qualitäten oder auf den Zustand, anders zu sein. Vielfalt wird geschätzt, wenn eine Person akzeptiert und respektiert wird, unabhängig von Merkmalen wie Alter, Geschlecht, ethnischem Hintergrund, Nationalität, Sprache, sozialem und Bildungshintergrund, sexueller Identität, Region/Wohnort, Konfession und politischen Ansichten.

Warum ist es wichtig, die Wertschätzung von Vielfalt unter SchülerInnen der Sekundarstufe zu fördern?

Die Bedeutung des Konzepts von Vielfalt in der Bildung besteht darin, dass es dabei hilft, Gemeinsamkeiten und Unterschiede besser zu verstehen und zu erkennen und wie ihr Zusammenspiel die einzigartige Identität jedes Kindes und Erwachsenen ausmacht. Darüber hinaus schärft es das Bewusstsein für die Privilegien oder potenzielle Diskriminierung, die bestimmte Personen aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu verschiedenen Gruppen erfahren. Vielfalt ist nicht statisch, sondern verändert sich dynamisch und ist ein Wechselspiel zwischen verschiedenen Dimensionen oder Schichten.

Diversitätssensible Bildung konzentriert sich auf die Vermittlung von Unterschieden und Andersartigkeit. Sie befasst sich systematisch mit der Erkundung, Reflexion und Bewertung von Erwartungen und Zuschreibungen an sich selbst und andere, die mit der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe verbunden sind (Winkelmann, 2014). Darüber hinaus befasst sie sich mit stereotypem Denken, dem sogenannten **Schubladendenken**, das häufig zu Vorurteilen und Diskriminierung führt.

Vorurteile sind nicht einfach nur Urteile, sondern Urteile, die "a priori", vor einer Erfahrung, vor einer Begegnung mit komplexer Vielfalt getroffen werden. Vorurteile beruhen darauf Unterschiede zu schaffen und sind tief in den vorherrschenden gesellschaftlichen Denkmustern verwurzelt. Vorurteile haben mehrere Funktionen, und wir profitieren oft auf Kosten anderer von ihnen.

Stereotypes Denken (Schubladendenken) sind keine Vorurteile gegen einzelne Personen, sondern gegen Personengruppen, die nur aufgrund einer ihrer Gruppenzugehörigkeiten/ Dimensionen der Vielfalt in eine "eindimensionale Kiste" gesteckt werden.

Zuschreibungen zeigen, wie machtgesteuert Vorurteile sind und welche Rolle sie bei der Herstellung eines Machtungleichgewichts zwischen Personen aus verschiedenen Gruppen spielen. Folglich schreibt eine Gruppe von Menschen einer anderen vor, wie sie "zu sein hat".

Die Förderung von Konzepten zur Förderung der Vielfalt oder einer diversitätssensiblen Erziehung in der Schule bedeutet, dass die Unterschiede zwischen und innerhalb von Gruppen gewürdigt und berücksichtigt werden und dass ein einheitlicher Ansatz zur Bekämpfung der Ursachen und Folgen von Diskriminierung verfolgt wird. Daher geht die Erziehung zur Kompetenz in Sachen Vielfalt Hand in Hand mit der Sensibilisierung für und der Prävention von Diskriminierung (Save the Children UK, 2005).

Wie können LehrerInnen durch ihre eigene Einstellung, ihr Verhalten, ihre Beziehungen, ihr Klassenmanagement und ihre Pädagogik im Klassenzimmer die Vielfalt fördern?

Eine Lehrkraft muss die Wertschätzung der Vielfalt im Unterricht aktiv fördern, zumal Klassen heute multikulturell sind. Genauer gesagt, sollte eine Lehrkraft folgendes tun:

- Schaffung eines sicheren Raums, in dem sich die SchülerInnen mit ihren eigenen Ideen und Bedürfnissen im Zusammenhang mit den Themen Ausgrenzung und Diskriminierung auseinandersetzen können.
- Förderung des Verständnisses für den Zusammenhang zwischen dem eigenen Verhalten in der Gruppe und der Reaktion der Gruppe.
- Entwicklung und/oder Stärkung des Selbst- und Gruppenbewusstseins.
- Sensibilisierung für Problemsituationen in den sozialen Beziehungen in der Klasse und Ermutigung der SchülerInnen zu offenen und respektvollen Diskussionen.
- Ermächtigen Sie die SchülerInnen, ihre Ansichten, Wünsche, Beschwerden und Bedürfnisse zu äußern, um die sozialen Beziehungen/das Klima in der Klasse zu verändern.
- Einsatz alternativer Unterrichtsmethoden, die es SchülerInnen, die aufgrund von sprachlichen oder anderen Schwierigkeiten nicht teilnehmen können, ermöglichen, sich einzubringen und das Klassenklima zu bereichern.
- Förderung der Interaktion zwischen allen Mitgliedern der Klasse.

Fallstudie:

Als Maria in einem multikulturellen Klassenzimmer im Zentrum von Athen Griechisch unterrichtete, hatte sie drei SchülerInnen aus Afghanistan, die nicht gut Griechisch sprachen. Sie nahmen in der Regel nicht an den Unterrichtsaktivitäten teil, sprachen nur untereinander und waren von den anderen SchülerInnen isoliert. Um auf diese Situation einzugehen, änderte Maria ihre Unterrichtsmethode, führte mehr partizipative Methoden ein und setzte Theatertechniken ein. Durch die Theatertechniken mussten die SchülerInnen miteinander interagieren, und zwar auf eine Art und Weise, die auch ihren Körper und nicht nur die Sprache einbezieht. Außerdem versicherte sie dabei der ganzen Klasse, dass es keine richtige oder falsche Antwort gibt und dass es darauf ankommt, dass sie ihre Gefühle zu der Situation in einem literarischen Text, der Teil des Lehrplans ist, ausdrücken können. Die SchülerInnen mussten die Figuren im Text interpretieren und ihre eigenen Szenarien entwerfen, wie die Geschichte weitergehen könnte, und zwar nicht nur mit Worten, sondern auch mit Bewegung und Standbildern. Nach der Einführung dieser Techniken stellte Maria fest, dass die Zusammenarbeit zwischen den SchülerInnen im Klassenzimmer zunahm und die afghanischen SchülerInnen nun motivierter waren, sich an den Aktivitäten im Klassenzimmer zu beteiligen, da sie sich besser in die Gruppe integriert fühlten. Darüber hinaus hat diese Übung die Zusammenarbeit und Kommunikation zwischen den afghanischen und griechischen SchülerInnen gefördert, die zum ersten Mal miteinander sprachen. Nach einer Reihe von Anwendungen dieser Techniken hatte sich die Beteiligung der afghanischen SchülerInnen an den Aktivitäten in der Klasse deutlich erhöht.

Wie können LehrerInnen Vielfalt in den Unterricht von akademischen Fächern einfließen lassen?

Sprache

- Einbeziehung von Erzähltechniken in den Sprachunterricht und Einbeziehung von Figuren, die sich von der Mehrheitsbevölkerung unterscheiden.
- Verwenden Sie Bilder und bitten Sie SchülerInnen aus anderen Ländern in ihrer Sprache zu beschreiben, was sie sehen.
- Einsatz von Theaterspielen und alternativen interaktiven Aktivitäten, die die Teilnahme von SchülerInnen, die Schwierigkeiten mit der Sprache haben, fördern können.

Geschichte/Geografie

- Bitten Sie SchülerInnen aus anderen Ländern, in der Klasse Themen zu erklären, die mit ihrem Herkunftsland zusammenhängen.
- Einsatz des Theaters, um die Interaktion zwischen allen SchülerInnen im Klassenzimmer und die Teilnahme von SchülerInnen mit geringeren Sprachkenntnissen zu ermöglichen.

Beispiele für Aktivitäten, die die Lehrkraft zur Förderung der Vielfalt im Klassenzimmer einsetzen kann

Vielfalt: Sensibilisierung für Gemeinsamkeiten und Unterschiede (All jene, die...)

Ziel der Aktivität ist es, sich für das Thema Vielfalt zu erwärmen und zu sensibilisieren sowie das Bewusstsein für Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu schärfen.

Die Tätigkeit läuft folgendermaßen ab:

Die TeilnehmerInnen setzen sich in einen Kreis. Sagen Sie der Gruppe, dass Sie verschiedene Aussage vorlesen werden und alle, für die diese Aussage "wahr" ist, aufstehen, sich im Kreis umschauen und sich dann setzen. Alle, die sich nicht mit der Aussage "identifizieren", bleiben sitzen. Beginnen Sie, die Aussagen nacheinander zu lesen. Machen Sie keine Kommentare und/oder Erklärungen zwischen den Sätzen:

- Ich bin geboren und aufgewachsen in.....
- Ich habe keine Beeinträchtigungen.
- Ich bin gut in der Schule.
- In der Schule/am Arbeitsplatz fällt es den Leuten schwer, meinen Namen richtig zu sagen/schreiben.
- Ich habe FreundInnen in der Schule.
- Ich habe zwei oder mehr Geschwister.
- Ich bin ein Einzelkind.
- Meine Familie ist christlich.
- Ich bin weiß.
- Ich habe eine/n FreundIn, der/die eine andere Hautfarbe hat als ich.
- Ich habe eine/n bisexuellen/homosexuellen/lesbische FreundIn.
- Ich bin gut im Sport.
- Ich kann mich darauf verlassen, dass meine Familie immer genug Geld hat.
- Meine Eltern besuchten die Universität.

- Ich kann in mehr als zwei Sprachen lesen.

Stellen Sie den SchülerInnen die folgenden Fragen**:**

- Wie hat es sich angefühlt, an dieser Aktivität teilzunehmen?
- Woran denkt ihr? Welche Ideen habt ihr jetzt im Kopf?
- Habt ihr etwas Neues über die anderen in der Gruppe erfahren? Und über euch selbst?

Zerknitterte Zwiebel (Erkennen der Vielschichtigkeit der eigenen Identität)

Das Ziel dieser Aktivität ist es, dass die SchülerInnen:

- Sich in der Gruppe besser kennen lernen, Gruppenzugehörigkeit und -identität erkennen.
- Anerkennung der Vielfalt von Gruppen und Einzelpersonen.
- Bewusstsein für die vielfältigen Rollen, die jeder Einzelne erfüllt, zu schaffen.

Zu Beginn erhält jede/r TeilnehmerIn einen Satz von sechs farbigen A5-Blättern (eines in jeder Farbe). Die Lehrkraft liest dann eine Anweisung vor und bittet alle, ihre Antwort anonym (ohne Namen auf dem Papier) auf das erste farbige Papier (z.B. das grüne Papier) zu schreiben. Danach werden die SchülerInnen aufgefordert, das Papier zu zerknüllen. Dann wird die zweite Frage vorgelesen, jeder schreibt die Antwort auf das zweite farbige Papier (gelb) und zerknüllt das Papier um das erste. So wird mit allen Fragen verfahren, so dass die Zettel am Ende wie eine Zwiebel zu einem mehrschichtigen Knäuel zerknüllt werden.

Die Fragen für das farbige Papier sollten in der folgenden Reihenfolge gestellt werden:

- Schreib eines deiner äußerlichen Merkmale auf (z.B.: du trägst Turnschuhe, hast lange Haare usw.).
- Schreib eines deiner Hobbys auf (z.B. Sport, Bücher, Musik, Videos, FreundInnen treffen usw.).
- Schreib etwas auf, das typisch für dich ist (Gesten, Sprache, Aussehen, Stil, z.B. fröhliches Lachen).
- Schreib auf, was andere an dir mögen.
- Schreiben auf, was du an dir selbst magst.

- Schreib auf, was dir in deinem Leben wichtig ist (z.B. Werte, Liebe, Freizeit, Familie usw.)

Die Bälle werden dann in die Mitte des Kreises geworfen und gemischt. Jeder nimmt sich einen neuen Ball aus der Mitte. Der/die erste TeilnehmerIn beginnt, die Zwiebel Schicht für Schicht zu "schälen", indem er/sie die Antworten auf den farbigen Zetteln liest, und versucht zu erraten, zu wem die Kugel gehört. Die anderen TeilnehmerInnen können dabei helfen. Wenn die Person identifiziert ist, beginnt er/sie, die nächste Person zu erraten und so weiter, bis alle identifiziert sind.

Eine andere Möglichkeit wäre, dass jede/r SchülerIn einen Ball nimmt und durch den Raum läuft. Wenn sich zwei SchülerInnen gegenüberstehen, können sie sich gegenseitig fragen, ob die erste Antwort „ihnen gehört". Die SchülerInnen setzen diesen Prozess fort, bis sie herausgefunden haben, wem ihr Ball gehört, bevor sie sich dann in den Kreis setzen.

Sobald die SchülerInnen die BesitzerInnen der Bälle identifiziert haben, wird die Gruppe über die folgenden Fragen reflektieren**:**

- War es einfach zu erraten, wer der/die BesitzerIn des Balls war?
- Welches Indiz hat euch geholfen, die Person zu identifizieren?
- Warst du von einer der Antworten überrascht?
- Habt ihr neue Dinge übereinander gelernt?
- Warum ist diese Aktivität deiner Meinung nach wichtig?

Zitronen (Sensibilisierung für Vorurteile und Schubladendenken)

Das Ziel dieser Aktivität ist es:

- Reflexion und Austausch über persönliche Erfahrungen mit Vorurteilen und Schubladendenken.
- Förderung der kritischen Aufmerksamkeit gegenüber Stereotypen, Schubladendenken und Diskriminierung.
- Erörterung von Aktionsschritten zur Vermeidung/Verhinderung von Schubladendenken.

Die TeilnehmerInnen setzen sich in einen Kreis, Sie zeigen ihnen eine Zitrone und bitten sie, sie zu beschreiben. Lassen Sie die Gruppe eine Weile brainstormen und notieren Sie die Ideen und Assoziationen auf einem Flipchart/einer Tafel. Bitten Sie dann die TeilnehmerInnen, sich mit jemandem aus der Gruppe, den sie am wenigsten kennen,

zusammenzusetzen. Geben Sie jedem Paar eine Zitrone, die sie eine Zeit lang betrachten, untersuchen und studieren können.

Nach ein paar Minuten sammeln Sie alle Zitronen ein, mischen sie in einer großen Schüssel und stellen sie in die Mitte des Kreises. Jedes Paar muss nun seine eigene Zitrone finden; nacheinander kommen die Paare in die Mitte und versuchen, ihre Zitrone zu identifizieren. Sobald die SchülerInnen ihre Zitrone identifiziert haben, bitten Sie sie, über die folgenden Fragen nachzudenken:

- Wie konntet ihr "eure" Zitrone finden?
- Was hat euch dabei überrascht?
- Was denkt ihr, wenn ihr von der Zitrone sprecht?

Erklären Sie den SchülerInnen, dass der erste Teil der Übung mit Verallgemeinerung und Schubladendenken zu tun hatte - natürlich stecken wir alle Zitronen in dieselbe Schachtel, da sie uns alle gleich erscheinen. Fragen Sie die SchülerInnen: "Was hat das mit unserem täglichen Leben zu tun?"

Stellen Sie dann das Thema Stereotypen, Zuschreibungen und Bewertungen von Merkmalen und Eigenschaften bestimmter Personen und Gruppen vor. Auf dieser Grundlage bilden wir oft Vorurteile über die Person/Gruppe, die nichts mit ihren Eigenschaften zu tun haben. Solche Prozesse finden täglich statt, und wir alle sind daran beteiligt: "Wir stecken nicht nur Zitronen, sondern auch Menschen in Kisten".

Teilen Sie dann die TeilnehmerInnen nach dem Zufallsprinzip in Gruppen von drei bis vier Personen auf. Mithilfe der untenstehenden Diskussionsfragen tauschen sich die Gruppen über persönliche Erfahrungen und Fälle von Schubladendenken aus. Betonen Sie das Vertrauen, das für den Austausch solcher Erfahrungen erforderlich ist, und die Vertraulichkeit, die gewahrt werden muss. Die Kleingruppen sollten dem Rest der Klasse nicht über die geteilten individuellen Geschichten und Fälle berichten.

Betonen Sie auch, dass es nicht darum geht, zu diskutieren, was "richtiges und falsches" Verhalten ist, sondern gemeinsam über die Mechanismen, die Vorurteile auslösen, zu sprechen und nachzudenken. Es geht darum, die Aufmerksamkeit und das Verständnis dafür zu schärfen, wie das Schubladendenken eine Falle für unsere eigene Wahrnehmung von Vielfalt darstellt, da das Schubladendenken Vielfalt reduziert und vereinfacht. Folgende Fragen sollen in der Kleingruppe diskutiert werden:

- Wann habt ihr euch zuletzt in eine Schublade gesteckt gefühlt? Wie würdet ihr diese "Box" bezeichnen (Geschlecht, Rasse usw.)?
- Wie habt ihr euch dabei gefühlt? Wie habt ihr reagiert?
- Wann habt ihr zuletzt jemanden in eine Schublade gesteckt? Warum habt ihr das getan? Was hat euch dazu veranlasst, so zu reagieren?

Wenn die TeilnehmerInnen ihre Diskussion beendet haben, fordern Sie sie auf, ein Feedback zu dieser Aktivität zu geben: Wie war es, sich auszutauschen und Geschichten über Schubladendenken zu hören? Bitten Sie die Gruppe, einige der Schubladenbezeichnungen mitzuteilen, ohne persönliche Details und Geschichten zu erzählen. Sammeln Sie dann die verschiedenen Bezeichnungen und Vorurteile auf einem Flipchart. Schließen Sie die Diskussion ab und betonen Sie die Gefühle, die damit verbunden sind, in eine Schublade gesteckt zu werden bzw. andere in eine Schublade zu stecken, und welche Schritte unternommen werden können, um ein Schubladendenken zu verhindern. Die Lehrkraft kann die Aktivität abschließen, indem sie die verschiedenen von der Gruppe vorgeschlagenen Aktionsschritte aufschreibt.

Referenzen

Save the Children UK (2005). Making a Difference. Training materials to promote diversity and tackle discrimination. Online: www.eenet.org.uk, accessed: January 13, 2017. In English.

Winkelmann, A S (2014). More than culture. Diverstitätsbewusste Bildung in der internationalen Jugendarbeit. JUGEND für Europa, nationale Agentur Erasmus +. Online: https://www.jugendfuereuropa.de, accessed: January 20, 2017. In German.

Youth Mind Education: yMIND (2017). Selected methods and interactive activities for workshops with students and pedagogic practitioners – handout. Online: www.youth-mind.eu. In English.

11. GESUNDE BEZIEHUNGEN AUFBAUEN

Was ist eine gesunde Beziehung?

Nach dem CASEL-Rahmenwerk (2020) beziehen sich Beziehungsfähigkeiten auf "die Fähigkeit, gesunde und lohnende Beziehungen zu verschiedenen Einzelpersonen und Gruppen aufzubauen und zu pflegen, klar zu kommunizieren, gut zuzuhören, mit anderen zu kooperieren, unangemessenem sozialen Druck zu widerstehen, Konflikte konstruktiv zu verhandeln und bei Bedarf Hilfe zu suchen und anzubieten".

Warum ist es wichtig, den Aufbau von gesunden Beziehungen zu fördern?

Der Aufbau gesunder Beziehungen auf allen Ebenen ist von grundlegender Bedeutung für die gesunde Entwicklung der SchülerInnen und für eine respektvolle, zufriedenstellende und ausgewogene Beziehung zu ihren LehrerInnen, ihren MitschülerInnen, ihren IntimpartnerInnen, ihren FreundInnen.

Ungesunde Beziehungen können zu Frustration, psychischen Problemen, Stress, Konzentrationsschwäche, schlechten schulischen Leistungen führen.

Es ist wichtig, den Aufbau gesunder Beziehungen in der Schule zu lehren, da viele SchülerInnen Schwierigkeiten haben, die Grenzen zwischen einer gesunden Beziehung und einer missbräuchlichen Beziehung zu erkennen, insbesondere in einem sozialen Umfeld, in dem die SchülerInnen keine Erfahrung mit gesunden Beziehungen haben.

Wie können Lehrkräfte gesunde Beziehungen durch ihre eigene Einstellung, ihr Verhalten, ihre Beziehungen, ihr Klassenmanagement und ihre Pädagogik im Klassenzimmer fördern?

Eine Lehrkraft muss den Aufbau gesunder Beziehungen aktiv fördern. Genauer gesagt, sollten LehrerInnen:

- SchülerInnen dabei helfen, den Unterschied zwischen einer gesunden und einer ungesunden Beziehung zu verstehen.
- SchülerInnen dabei helfen, ihre Grenzen zu erkennen und herauszufinden, was ihnen Unbehagen bereitet.
- SchülerInnen dabei unterstützen, zu verstehen und auszudrücken, wie sie ihrer Meinung nach im Rahmen einer Beziehung behandelt werden sollten.
- es den SchülerInnen erleichtern, Empathie zu empfinden und die Dinge aus anderen Perspektiven und Blickwinkeln zu sehen.

- SchülerInnen helfen, verschiedene Arten von Konflikten zu erkennen und den Konflikt als etwas zu betrachten, der bewältigt und nicht vermieden werden muss.
- SchülerInnen ermöglichen, die Fehler zu erkennen, die sie in einer Beziehung gemacht haben, und daraus zu lernen.
- SchülerInnen bei der effektiven Kommunikation nach den Grundsätzen der gewaltfreien Kommunikation zu unterstützen.
- SchülerInnen bei der effektiven Gestaltung ihrer Beziehungen sowohl in der physischen als auch in der digitalen Welt zu unterstützen.

Fallstudie

Als Eleni an einem Athener Gymnasium Griechisch unterrichtet, stellt sie fest, dass die Beziehungen zwischen den verschiedenen SchülerInnen in der Klasse angespannt sind und dass die SchülerInnen unhöflich und beleidigend gegenüber ihren MitschülerInnen sind. Um sie zu unterstützen, beschließt sie, ihnen die wichtigsten Grundsätze der gewaltfreien Kommunikation zu vermitteln: Beobachtung, Gefühle, Bedürfnisse und Wünsche. Durch eine Reihe von Aktivitäten unterstützt sie sie dabei, ihre Gefühle auszudrücken und zu versuchen, Sätze zu formulieren, die ihre Bedürfnisse, Gefühle und Wünsche deutlich machen, ohne dabei eine beleidigende Sprache zu verwenden. Obwohl die SchülerInnen interessiert waren, konnte Eleni nach einer Sitzung keinen wirklichen Unterschied feststellen. Aus diesem Grund plante sie einmal pro Woche einen Termin ein, an dem sie weiterhin über dieses Thema sprach und Aktivitäten organisierte. Am Ende des Jahres konnte sie beobachten, dass sich die Situation in der Klasse deutlich verbessert hatte.

Wie können LehrerInnen gesunde Beziehungen in den Unterricht von akademischen Fächern einbringen?

Sprachen

- Verwenden Sie Literaturtexte oder Zeitungsartikel, die gesunde/ungesunde Beziehungen beschreiben und kommentieren Sie diese.
- Ausgehend von einem literarischen Text die Techniken des Forumtheaters anwenden, um verschiedene mögliche Reaktionen auf ein bestimmtes Beziehungsmuster zu identifizieren.
- Gespräche über Konfliktlösungsstrategien.

Andere (z. B. IKT, Sportunterricht,...)

- Gespräch über digitale Kompetenz, Grundsätze der gewaltfreien Kommunikation in der digitalen Welt, Rechte im Internet.

Geschichte

- Untersuchen Sie Beispiele für gesunde/ungesunde Beziehungen von historischen Persönlichkeiten.

Beispiele für Aktivitäten, die die Lehrkraft zur Förderung gesunder Beziehungen im Klassenzimmer einsetzen kann

Identifizierung von Grenzen

Das Ziel dieser Aktivität ist:

- Die eigenen Grenzen erkennen, die Grenzen der anderen wahrnehmen und respektieren.
- Sich individuell auf Gefühle von Nähe, Distanz und Körperkontakt einlassen und diese untersuchen.

Die Lehrkraft beginnt damit, die TeilnehmerInnen nach dem Zufallsprinzip in Paare aufzuteilen. Jedes Paar wird angewiesen, sich einander gegenüber zu stellen, aber so weit wie möglich voneinander entfernt (mindestens 10 Meter Abstand). Eine Reihe von TeilnehmerInnen sollte an einem Ende des Raumes stehen, während die andere Hälfte der TeilnehmerInnen in einer Reihe am anderen Ende des Raumes steht.

Die TeilnehmerInnen auf der einen Seite werden angewiesen, auf der Stelle stehen zu bleiben. Die TeilnehmerInnen in der anderen Reihe werden aufgefordert, **langsam** auf ihre/n PartnerIn quer durch den Raum zuzugehen, bis ihr/e PartnerIn ihnen ein Stop-Signal gibt. Die TeilnehmerInnen werden darauf hingewiesen, dass sie den Blickkontakt mit dem/der PartnerIn aufrechterhalten sollen, um Veränderungen zu bemerken, während sie auf ihre/n PartnerIn zugehen. Die stehen gebliebenen TeilnehmerInnen haben dann die Aufgabe, zu erkennen, wie nahe sie ihre/n PartnerIn an sich heranlassen möchten. Wenn ein/e stehende/r TeilnehmerIn das Gefühl hat, dass der/die PartnerIn schon nahe genug herangekommen ist, soll er/sie "Stop!" sagen. Der/die PartnerIn bleibt stehen und in dieser Position, bis alle anderen gehenden TeilnehmerInnen stehen geblieben sind.

Für die zweite Runde müssen alle PartnerInnen wieder in ihre Ausgangsposition zurückkehren. Sie beginnen wieder damit, sich ihren PartnerInnen langsam zu nähern. Diesmal sagen die stehenden PartnerInnen nicht "Stop", sondern geben ein Zeichen, indem

sie die Hand heben, wenn sie das Gefühl haben, dass die sich nähernde Person nahe genug an sie herangekommen ist.

Die dritte Runde ist die anspruchsvollste und erfordert viel Achtsamkeit und Ruhe in der Gruppe. Die gehenden TeilnehmerInnen sollen diesmal - ohne Zeichen - selbst erkennen, wann sie stehen bleiben müssen, wenn sie sich ihrem/r PartnerIn nahe genug genähert haben. Anschließend werden die drei Runden mit vertauschten Rollen wiederholt, die bisher stehenden TeilnehmerInnen nähern sich nun ihren PartnerInnen, die Zeichen für "Stop" geben sollen, eine Hand heben oder zuletzt gar kein Zeichen geben sollen.

Gewaltfreie Kommunikation[6]

Das Ziel dieser Aktivität ist es, gesündere Beziehungen aufzubauen, indem Gefühle ausgedrückt und gewaltfrei kommuniziert werden. Zunächst muss die Lehrkraft die 4 Phasen der gewaltfreien Kommunikation erklären:

1. **Beobachtung:** Beschreibung ohne Wertung, Bewertung, Interpretation
2. **Emotionen:** Ausdruck von positiven oder negativen Gefühlen
3. **Bedürfnisse:** Ausdruck eines mit einem spezifischen Gefühl verbundenen Bedürfnisses
4. **Bitte**: Ausdruck dessen, was wir von anderen brauchen

Dann muss die Lehrkraft die SchülerInnen dabei unterstützen, Gefühle und Bedürfnisse zu erkennen und auszudrücken, indem sie ihnen die folgenden Fragen stellt, die möglichen Antworten ausarbeiten lässt und gegebenenfalls weitere Antworten vorschlägt.

Tabelle 3: Mögliche Antworten auf die Frage "Wie fühle ich mich, wenn meine Bedürfnisse erfüllt sind?"

Leicht	Hoffnungsvoll	Warm	Emotional
Optimistisch	Erstauned	Ruhig	Fantastisch
Sicher	Dankbar	Befriedigt	Gleichgültig
Zuversichtlich	Enthusiastisch	Geschützt	Erfüllt
Glücklich	Stark	Stolz	Zufrieden

[6] Im Rahmen der DIVERSE-Griechisch-LehrerInnenausbildung entwickelte Aktivität

Tabelle 4: Mögliche Antworten auf die Frage "Wie fühle ich mich, wenn meine Bedürfnisse NICHT erfüllt werden?"

Aufgeregt	Angewidert	Genervt	Bedauernd	Aufgeschmissen
Gleichgültig	Entmutigt	Schuldig	Verwirrt	Bitter
Perplex	Verwirrt	Gereizt	Verängstigt	Geschockt
Besorgt	Zögernd	Wütend	Frustriert	Enttäuscht

Tabelle 5: Mögliche Antworten auf die Frage "Was sind meine wichtigsten Bedürfnisse?

Physische Bedürfnisse	In Bezug auf uns selbst	In Bezug zu anderen	In Bezug auf die Gesellschaft als Ganzes
Saubere Luft	Kreativität	Unterstützung	Einhaltung der Gesetze
Übung	Spaß	Respekt	Egalitarismus
Lebensmittel	Selbsterkenntnis	Zusammenarbeit	Frieden
Sicherheit	Spiritualität	Irgendwo dazugehören	Chancengleichheit bei der Entwicklung
Erholung	Selbstentfaltung	Liebe	Disziplin
Wasser	Selbstwertgefühl	Einfühlungsvermögen	Sozialer Zusammenhalt
Ausdruck von Sexualität	Autonomie	Vertrauen	Maßnahmen zur Bekämpfung rassistischer und sexistischer Praktiken

Nachdem die SchülerInnen die Fragen beantwortet haben, bittet die Lehrkraft die SchülerInnen, die folgenden Sätze nach den Grundsätzen der gewaltfreien Kommunikation umzuschreiben:

1. Du bist immer beschäftigt.
2. Gut für Sie!
3. Ich glaube, dass Anna für diese Aufgabe nicht geeignet ist.
4. Ich habe Anspruch auf mehr freie Tage.

5. Er ist jedes Mal aggressiv, wenn ich mit ihm spreche.
6. Meine Mutter beschwert sich grundlos.
7. Die Erwachsenen verstehen unsere Prioritäten nicht.

Referenzen

Rosalyn Sword (2021), "How to Teach Children About Healthy Relationships", High Speed Training, https://www.highspeedtraining.co.uk/hub/teaching-children-about-healthy-relationships/

Rosenberg, Marshall B. (2003). Life-Enriching Education: Nonviolent Communication Helps Schools Improve Performance, Reduce Conflict, and Enhance Relationships. Puddledancer Press.

Winkelmann, A S (2014). More than culture. Diverstitätsbewusste Bildung in der internationalen Jugendarbeit. JUGEND für Europa, nationale Agentur Erasmus +. Online: https://www.jugendfuereuropa.de, accessed: January 20, 2017. In German.

Youth Mind Education: yMIND (2017). Selected methods and interactive activities for workshops with students and pedagogic practitioners – handout. Online: www.youth-mind.eu. In English.

12. KOLLABORATION

Was ist Kollaboration?

Kollaboration ist ein Konzept, das häufig in Rahmen von SEL und lebenslangen Kompetenzrahmen verwendet wird. Ausgehend von einer weit gefassten Definition ist es der Akt der Zusammenarbeit mit einer anderen Person oder Gruppe von Menschen, um etwas zu schaffen oder zu produzieren (Oxford University Press, 2021). Weit gefasste Definitionen lassen jedoch Raum für das Verständnis von Zusammenarbeit als eine prozessuale Fähigkeit, die nicht unbedingt eine proaktive Beteiligung impliziert. Aus diesem Grund wurde der Begriff "Kollaboration" in der Vergangenheit auch verwendet, um Beziehungen zu definieren, die nicht zu den in den neueren SEL-Modellen definierten Zielen gehören. Einer dieser Ausdrücke, der zum Beispiel im Zusammenhang mit Kriegen verwendet wird, hat eine negative Bedeutung: "KollaborateurIn sein" bedeutet, dass eine Person dem Feind während eines Krieges hilft, wenn dieser die Kontrolle über das eigene Land übernommen hat. Ein anderer schwer zu fassender Ausdruck ist "KollaborateurIn der Justiz", der von vielen als Synonym für "VerräterIn" aufgefasst werden kann, da er impliziert, dass ein/e VerbrecherIn gegen seine/ihre eigene Gruppe aussagt, um eine persönliche Entschädigung zu erhalten.

Eine solche Unterscheidung ist erforderlich, um die Kommunikationsentscheidungen in Diskursen über die Zusammenarbeit an Schulen zu lenken, die sich in Gebieten mit hohem Kriminalitätsrisiko oder in ghettoähnlichen Gebieten befinden. Daher ziehen es einige LehrerInnen vor, Ausdrücke zu verwenden, die im Klassenzimmer zweifelsohne positiv besetzt sind, wie z. B.: zusammenarbeiten, in Gruppen/Teams arbeiten.

Im Bereich des selbstbestimmten Lernens ist es sinnvoll, die Definitionen und "Positionen" von Kollaboration in Rahmenwerken zu vergleichen. CASEL zum Beispiel ordnet Kollaboration in eine Reihe von "Beziehungsfähigkeiten" ein (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2021). In Lifecomp hat die Kollaboration einen eigenen Status als Hauptkompetenz im sozialen Bereich, zusammen mit Empathie und Kommunikation. Ein genauerer Blick auf die Definitionen ermöglicht es uns, ein konzeptionelles Gebiet abzustecken, das keine Konflikte in ihrer Wahl enthält, wenn man bedenkt, dass Lifecomp ein Rahmenwerk von "lehrbaren Kompetenzen" ist (Sala et al., 2020).

Lifecomp definiert den **sozialen Bereich** wie folgt: "Sozial kompetent zu sein bedeutet, eine Haltung der Zusammenarbeit zu kultivieren, die menschliche Vielfalt zu respektieren,

Vorurteile zu überwinden und Kompromisse einzugehen, während man an der Gesellschaft teilnimmt" (Lifecomp, S.40). Die Aussage zum Bereich Kollaboration lautet: "Engagement in Gruppenaktivitäten und Teamarbeit unter Anerkennung und Respektierung anderer", was der oben erwähnten breiten Definition eine neue Dimension hinzufügt: "Andere anerkennen und respektieren" (Lifecomp, S. 9), mit einer klaren Positionierung von Kollaboration als Einstellung.

Einige pädagogische Ansätze unterscheiden zwischen Kooperation und Kollaboration. Der Ausdruck Kooperation wird vor allem dann verwendet, wenn ein Mitglied einer Gruppe den ihm zugewiesenen Teil der gemeinsamen Aufgabe allein lösen kann. Bei der Zusammenarbeit hingegen sollte ein gewisses Maß an Verhandlungen stattfinden, um Prioritäten festzulegen und gemeinsame Visionen oder Ziele zu erreichen.

Warum ist es wichtig, die Fähigkeit zur Zusammenarbeit unter SekundarschülerInnen zu fördern?

Das CASEL-Set zu Beziehungskompetenzen erwähnt zwar die Zusammenarbeit, bietet aber keine spezifische Definition als Konstrukt. Sie wird beschrieben als: "Die Fähigkeit, gesunde und unterstützende Beziehungen aufzubauen und zu pflegen und sich effektiv in Umgebungen mit unterschiedlichen Personen und Gruppen zurechtzufinden". Die Liste der Fähigkeiten, die auf die Definition folgt, umfasst unter anderem: Teamarbeit und kooperative Problemlösung, konstruktive Konfliktlösung und die Übernahme von Führungsaufgaben in Gruppen.

Unterstützung und Hilfe suchen oder anbieten, wenn sie benötigt wird - die meisten dieser Fähigkeiten werden in der Literatur als **Soft Skills** beschrieben und als Techniken zur effizienten Erzielung von Resultaten am Arbeitsplatz hoch geschätzt.

Umgekehrt drückt Lifecomp das Bemühen aus, Kollaboration auf einer prosozialen Ebene anzusiedeln, die weit über Beschäftigungsfähigkeit oder persönliche Beziehungsfähigkeit hinausgeht. Die Beschreibungen sind daher stark mit europäischen Werten von Bürgerschaft verbunden, wie z. B. Gleichheit, Würde, kulturelles Bewusstsein und Fairness. Dieser Ansatz schließt den Arbeitsplatzkontext und die persönlichen Ziele nicht aus, sondern unterstreicht die Notwendigkeit dieser Fähigkeiten für das "Zusammenleben und Gedeihen in demokratischen Gesellschaften" (Sala et al., 2020).

Die Untergruppe an Kompetenzen zu Kollaboration in Lifecomp stellen ein leistungsfähiges Instrument dar, um zu verstehen, warum Schulen Kollaboration in ihre Lehrpläne aufnehmen und ein Klima der Zusammenarbeit schaffen sollen:

- Die Verinnerlichung gemeinsamer europäischer Werte ist ein lebenslanger Prozess, der eine positive Einstellung zu Kollaboration fördert, auch wenn sich die Menschen nicht persönlich kennen und unterschiedliche Hintergründe haben.
- Das Gefühl, etwas gemeinsam erreicht zu haben, kann dazu beitragen, liebevolle Beziehungen aufzubauen.
- Wenn man lernt, mit einem gemeinsamen Ziel in einer Gruppe zu arbeiten und zu lernen, kann man "Versagensängste, Hoffnungslosigkeit und Sinnlosigkeit" vermeiden.
- Der prosoziale Ansatz für das Lernen in Teams oder Gruppen ermöglicht es den Menschen, sich gleichzeitig auf ihre eigenen Ziele und die Bedürfnisse anderer zu konzentrieren und so Handlungsentscheidungen zu vermeiden, die für den Einzelnen unmittelbare Vorteile zu bieten scheinen, sich aber langfristig negativ auf die Gruppe oder die Gemeinschaft auswirken.
- Die Absicht, zum "Gemeinwohl" beizutragen, ist ein mehrdimensionaler Prozess, der die Motivation voraussetzt, "nach einem gemeinsamen Nutzen zu streben".
- Das Erlernen von Kollaboration in Problemlösungsszenarien in der Schule bietet die Möglichkeit, den Vergleich verschiedener Standpunkte zu üben, Vertrauen zwischen den TeilnehmerInnen einer Gruppe oder einer Gemeinschaft aufzubauen sowie Verhandlungen und Schlichtungen zu führen, die lang anhaltende Konflikte und Streitigkeiten verhindern.
- Das Erkennen der Notwendigkeit einer fairen und konstruktiven Strukturierung der Teamarbeit trägt zur Entwicklung der Fähigkeit bei, die eigenen Ideen mitzuteilen, auch wenn sie scheinbar von den vorherrschenden Ideen abweichen, was eine wesentliche Fähigkeit in Innovationsprozessen darstellt.

Wie können Lehrkräfte Kollaboration durch ihre eigene Einstellung, ihr Verhalten, ihre Beziehungen, ihr Klassenmanagement und ihre Pädagogik im Klassenzimmer fördern?

Im Rahmen von SEL (Soziales und Emotionales Lernen) ist der Aufbau eines kollaborativen Umfelds ein komplexeres Ziel als das Lehren und Lernen von Teamarbeit.

Das erste Ziel erfordert ein **förderliches Klassen- und Schulklima**, in dem soziale und persönliche Werte nebeneinander bestehen können und respektvoll und mit positiver Absicht zum Ausdruck gebracht und diskutiert werden, jedoch innerhalb der Grenzen einer sozialen Vereinbarung über akzeptable Verhaltensregeln und Kommunikationsstile. Unterrichtspraktiken, die individuelle Anstrengungen fördern und belohnen, sollten daher nicht zu einem Gewinner-/Verliererbild der SchülerInnen anregen. Fehler und

Missverständnisse sollten als Gelegenheit zum Nachdenken und zur Verbesserung betrachtet werden und nicht als Scheitern auf dem Weg zum Erfolg.

Ein fürsorgliches Umfeld bietet den SchülerInnen die Möglichkeit, sich bei Bedarf gegenseitig zu helfen, und fördert das Bewusstsein, dass eine Bewertung eine Chance ist, neue Strategien zur Überwindung von Schwierigkeiten zu entdecken. In diesem Szenario fördert der/die LehrerIn die Bereitschaft, zu einem persönlichen und gemeinsamen Ziel beizutragen - dem Erfolg jedes/r einzelnen SchülerIn als Individuum, indem er/sie Praktiken anwendet, die auf Werten basieren, die die soziale Struktur der Schulgemeinschaft verbinden.

Mit anderen Worten, die Interaktionen im Klassenzimmer bieten mehr Möglichkeiten zur Entwicklung eines kollaborativen Umfelds, wenn sich die SchülerInnen **psychologisch sicher** fühlen und nicht Gefahr laufen, sich von LehrerInnen und Gleichaltrigen vernachlässigt zu fühlen. Die SchülerInnen sollten sich frei fühlen, ihre Meinung zu äußern und um Klärung zu bitten, ohne Angst haben zu müssen, unterminiert oder mit negativen Darstellungen wie Stereotypen in Verbindung gebracht zu werden.

Das zweite Ziel besteht darin **zu lernen, wie man in Teams arbeitet und lernt**. Dazu wurden seit den siebziger Jahren viele Lehr- und Lernmethoden entwickelt, die heute weit verbreitet sind. Die meisten AutorInnen gehen davon aus, dass der Mensch ein soziales Wesen ist, das dazu neigt, in komplexen Situationen, in denen die Ziele nicht von einem Einzelnen erreicht werden können, mit anderen zusammenzuarbeiten. Die kollaborative Problemlösung wird daher als ein effizienter Weg vorgeschlagen, um kritische Entscheidungen zu treffen und Ziele in kürzerer Zeit zu erreichen.

Warum gibt es so viele Methoden und Modelle für Zusammenarbeit, Kooperation und Teambildung im Klassenzimmer und am Arbeitsplatz? Weil "zusammenarbeiten" nicht unbedingt bedeutet, dass jeder ein persönliches Ziel verfolgt, das sich mit dem gemeinsamen Ziel überschneidet. In den meisten Fällen bedeutet Teamarbeit in der "realen Welt" Unterschiede in den Beiträgen der TeilnehmerInnen, je nach Rolle oder nach Spezialisierung der Kompetenzen und Aufgaben. Die TeilnehmerInnen eines Teams sind auf die Handlungen der anderen angewiesen, um das Ziel des Teams zu erreichen; ihre Beziehung ist durch positive Interdependenz gekennzeichnet (Johnson & Johnson, 2009).

Der Gegensatz zwischen den Zielen "Zusammenarbeit für besseres Lernen" und "Lernen, in Teams zu arbeiten" darf bei der Wahl eines Gruppenarbeitsmodells für die Lernaktivitäten nicht außer Acht gelassen werden. Das Erlernen der Teamarbeit sollte beispielsweise die

Möglichkeit des Einzelnen, alle Lernziele zu erreichen, nicht beeinträchtigen, während die Zusammenarbeit für ein besseres Lernen nur möglich ist, wenn sie nicht unverhältnismäßig zeitaufwendig ist.

Wie können Lehrkräfte die Zusammenarbeit in den Unterricht von akademischen Fächern integrieren?

Sehr bekannte Methoden zur Strukturierung von Teamarbeit und kooperativem Lernen können fast unterschiedslos auf jedes Fach angewendet werden. Die folgende Liste von Methoden ist der von Johnson & Johnson in Educational Researcher (2009) veröffentlichten Übersicht entnommen und enthält einige beliebte zusätzliche Elemente, erhebt aber keinen Anspruch auf Vollständigkeit:

Tabelle 6: Beispiele für Übungen, die Lehrkräfte zur Förderung der Zusammenarbeit einsetzen können

Mannschaftsspiele - Turniere	DeVries & Edwards	https://www1.udel.edu/dssep/teaching_strategies/tgt_coop.htm
SchülerInnenteams Leistungsabteilungen	Slavin	https://lms.pdesas.org/content/courses/General_PD/ESLAOL/media/1D_reading_02.pdf
Untersuchung der Gruppe	Sharan & Sharan	https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_198912_sharan.pdf
Akademische Kontroverse (Strukturierte Kontroverse)	D. W Johnson & R. Johnson	https://web.augsburg.edu/~erickson/edc490/downloads/Critical_Thinking_through_Structured_Controversy.pdf
Stichsäge	Aronson, Blaney, Stephan, Sikes, & Snapp	https://www.jigsaw.org/#overview
Teamunterstützte Individualisierung	Slavin, Leavey, & Madden	https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED232852.pdf
Komplexe Anweisung	Cohen	https://complexinstruction.stanford.edu/about/Equity-in-Cooperative-Learning-Classrooms
Der strukturelle Ansatz	Kagan	https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_198912_kagan.pdf
Computergestütztes kollaboratives	Scardamalia & Bereiter	https://thelearningexchange.ca/wp-content/uploads/2015/09/CSILE_KF-2.pdf

Concept Mapping		
Think-Pair-Share	Frank Lyman	http://commons.hostos.cuny.edu/wp-content/uploads/sites/26/2015/07/Think-Pair-Share.pdf

Methoden für die Zusammenarbeit im Internet können für virtuelle Lernumgebungen eingesetzt werden, die es ermöglichen, die Zeit für die Zusammenarbeit über die Grenzen einer Unterrichtsstunde hinaus auszudehnen: Diskussionsforen, Methoden für das gemeinsame Schreiben, Überarbeitungswerkzeuge, Mind-Mapping-Plattformen, Peer-Teaching und Peer-Review-Plattformen.

Es ist wichtig, Aktivitätsmodelle zu wählen, die von der Lehrkraft während des Prozesses der Zusammenarbeit gesteuert werden können. Die Betreuung komplexer Kooperationsprozesse, z.B. projektbasiert, erfordert, dass die Lehrkraft klare Anweisungen bezüglich der "Regeln" und des gewählten Kooperationsmodells gibt; spezifische Kriterien für die Auswahl der GruppenteilnehmerInnen festlegt, rechtzeitige Moderation, eine Moderation der Konfliktlösung, Diskussion möglicher Strategien, Festlegung von Meilensteinen und Zielen für formative Feedbacks. Bei der Bewertung von kollaborativen Lernaktivitäten gibt es 2 Regeln, die beachtet werden müssen:

1) Bei der Bewertung des Lernens müssen die persönlichen Beiträge zum gemeinschaftlichen Prozess oder Ergebnis berücksichtigt werden. Nur die Ergebnisse zu bewerten, ist nicht ausreichend und kann von den TeilnehmerInnen als unfair empfunden werden. Wenn der Prozess nicht beobachtbar ist, können stattdessen Instrumente zur Selbsteinschätzung verwendet werden.

2) Für die Beurteilung durch Peers ist eine gut strukturierte Matrix mit Deskriptoren erforderlich. Die Lehrkraft muss für die Endnote verantwortlich bleiben. Eine gute Option für die Peer-Evaluierung ist ein zweistufiges Modell, bei dem die Lehrkraft die "Peer-Evaluierung" und den Gegenstand der Evaluierung bewertet und dabei nach Belegen für die Übereinstimmung mit den in der Matrix angegebenen formalen Kriterien sucht.

Die Wahl der Methoden, die in der Gruppenarbeit eingesetzt werden, sollte so weit wie möglich die Entwicklung von SEL-Kompetenzen und den Aufbau von erkenntnistheoretischem Wissen miteinander verbinden. Die folgenden Beispiele sind nützlich, um den erkenntnistheoretischen Ansatz zu verstehen:

Wissenschaften

- Reichhaltige erkenntnistheoretische Ansätze zum Erlernen von Wissenschaften basieren häufig auf dem forschenden Lernen, das bekanntermaßen die Entwicklung von Forschungskompetenzen fördert. Die von Sharan & Sharan vorgeschlagene Gruppenuntersuchung ist eine Lösung, die in den Wissenschaften aufgrund des ausdrücklichen Ziels, Lernprozesse zu fördern, die der Idee von "Forschungsgemeinschaften" nahekommen, häufig angewendet wird.

Mathematik

- Die Durchführung von Gruppenarbeit in Mathematik verfolgt oft Ziele, die mit Problemlösungskompetenz oder Konzeptualisierung verbunden sind. Jüngste Trends im Bereich der Problemlösung erkennen die Vorteile der Teamarbeit in "Wettbewerbsszenarien", bei denen die zu lösenden Probleme aufgrund der in den Spielen vorgesehenen Zeitrahmen eine Zusammenarbeit erfordern. Kahoots in kleinen Teams wurden zu diesem Zweck bereits erfolgreich im Unterricht und im Fernunterricht eingesetzt. Die Konzeptualisierung hingegen erfordert Prozesse, die es ermöglichen, das Verständnis einer Idee, eines Axioms, eines Konzepts oder einer Struktur zu vertiefen, und könnte in kollaborativen Lernumgebungen erfolgreich eingesetzt werden.

Geisteswissenschaften

- Fächer wie Geschichte, Staatsbürgerkunde und Literatur bieten Möglichkeiten für Gruppen- oder Klassendiskussionen, die auf dem Vergleich verschiedener Standpunkte, Argumentationen und Interpretationen basieren. Klassendiskussionen und Ja-Nein-Vielleicht-Aktivitäten werden häufig eingesetzt, ebenso wie Think-Pair-Share-Methoden. Kooperatives Lernen wird auch dann empfohlen, wenn sich die Lehrkraft sicher genug fühlt, um die Frontalunterrichtszeit zu reduzieren und die Verantwortung für die Vermittlung der Inhalte mit allen SchülerInnen zu teilen, die in ihren Lerngruppen zu ExpertInnen für bestimmte inhaltliche Aspekte werden.

Sportunterricht

- Im Sportunterricht gehört die Teambildung traditionell zu den gewünschten Lernergebnissen. Wenn diese Aktivitäten jedoch nicht gut unterrichtet und nachbesprochen werden, könnten sie von den SchülerInnen als extrem wettbewerbs- und leistungsorientiert wahrgenommen werden, was zu einem geringeren Selbstvertrauen beiträgt, wenn der/die SchülerIn nicht zu den "Stars" der Gruppe gehört. Es wird zu einem bereichernden Gebiet für Teambildung, wenn die

Aktivitäten gut ausbalanciert sind, um alle SchülerInnen mit einer bedeutenden Rolle in den Teams einzubeziehen.

Fallstudie

Eine Mittelschule steht vor einem ganz neuen Problem: Sie ist seit kurzem die einzige Mittelschule in der Umgebung und die SchülerInnen des ersten Jahrgangs kommen aus drei Grundschulen mit unterschiedlichen Kulturen: einer öffentlichen Schule, einer katholischen Schule und einer Reggio-Emilia-Schule (alternative Schulform). Da die andere Mittelschule vor kurzem geschlossen wurde, werden einige ihrer SchülerInnen in der zweiten und dritten Klasse eingeschult. Die Kontinuität des Lehrplans wurde zu einer Herausforderung, aber die LehrerInnen waren vor allem über den "Zusammenprall der Kulturen" besorgt, der die soziale Eingliederung der Neuankömmlinge verzögern oder, was noch schlimmer ist, dazu führen könnte, dass die SchülerInnen in Gruppen verbleiben, die nur aus früheren Bekannten bestehen.

Nachdem die Situation mit den Lehrkräften erörtert worden war, beschloss die Schule, den zuvor verfolgten, sehr individuellen und wettbewerbsorientierten Ansatz, der die SchülerInnen zum Lernen motivieren sollte, durch ein gemischtes Modell zu ersetzen.

Die Lehrkräfte wurden aufgefordert, während des ersten Semesters Gruppen zu bilden und dabei nur ein einziges Kriterium anzuwenden: das Zufallsprinzip. Diese Regel wurde von den LehrerInnen anfangs nicht uneingeschränkt begrüßt, da einige Methoden besser mit homogenen Gruppen nach Leistungsniveau und andere besser mit heterogenen Gruppen funktionieren. Nach der Analyse verschiedener Methoden für die Zusammenarbeit waren sie davon überzeugt, dass die Puzzle-Methode bei komplexen Kooperationszielen die rollenbasierte kooperative Forschung ersetzen könnte und es den Lehrkräften wahrscheinlich ermöglichen würde, andere Kriterien für die Bildung von ExpertInnengruppen anzuwenden, während sie die Zufallskriterien für die Bildung von Stamm-/Puzzle-Gruppen beibehielten.

Einige LehrerInnen standen den neuen Ideen weiterhin ablehnend gegenüber, weil sie der Meinung waren, dass im Programm nicht genügend Zeit für die Durchführung von Gruppenaktivitäten zur Verfügung stand und der Arbeitsaufwand, der für die Planung erforderlich war, sie überforderte.

Die Auswirkungen des gemischten Modells wurden von fast allen Lehrkräften, die es angewendet haben, als positiv beschrieben. Da auch ein Bedarf an der Feinabstimmung

dieser Praktiken festgestellt wurde, hat die Schule eine Reihe von Fortbildungsworkshops mit ExpertInnen für die ausgewählten kollaborativen Methoden organisiert.

Beispiele für Aktivitäten, die die Lehrkraft zur Förderung der Zusammenarbeit in der Klasse einsetzen kann

Arbeiten im Team: Think-pair-share

Think-pair-share ist eine beliebte Methode für gemeinsame Diskussionen, die die Verantwortlichkeit von Gleichaltrigen und Einzelpersonen fördert. Die drei Schritte bieten eine Abfolge, Zeit und Ziele für die individuelle Reflexion, die Diskussion mit einem Gleichaltrigen und den Austausch der Ergebnisse mit der ganzen Klasse. Ziel ist es, alle SchülerInnen in Dialogsituationen einzubinden, um ihre Sichtweise zu den von der Lehrkraft vorgegebenen Themen zu erweitern. Die Aktivität wird wie folgt durchgeführt:

1. **Nachdenken** - Die Lehrkraft stellt eine übergeordnete Frage zu einem Text oder einem Thema und jede/r SchülerIn hat 1-3 Minuten Zeit, um darüber nachzudenken, was er/sie bereits darüber weiß bzw. wie er/sie das Thema sieht.
2. **Paare** - Die SchülerInnen arbeiten in Paaren und diskutieren ihre Ideen oder Antworten auf die von der Lehrkraft gegebene Fragestellung (5 Minuten). Sie sollten dazu angeregt werden, nicht nur ihre eigenen Gedanken mitzuteilen, sondern auch Fragen an ihre/n PartnerIn zu stellen, um dessen/deren Sichtweise zu verstehen.
3. **Austausch** - Jedes Paar wählt aus, wer die Gedanken vor der ganzen Klasse präsentieren soll. Die Lehrkraft moderiert die Diskussion.

Eine Smartcard mit den Schritten von Think-Pair-Share im Detail finden Sie auf der folgenden Website:

http://commons.hostos.cuny.edu/wp-content/uploads/sites/26/2015/07/Think-Pair-Share.pdf

Puzzle

„Puzzle“ ist eine kooperative Lerntechnik, die darauf abzielt, positive Interdependenz als Wert im Klassenzimmer zu schaffen und die Einstellung zur Schule und zu Gleichaltrigen zu verbessern. Die SchülerInnen werden gleichzeitig in zwei Gruppen unterrichtet: ExpertInnengruppen und Puzzle-Gruppen (auch "Home Groups" genannt).

1. In "ExpertInnengruppen" studieren die TeilnehmerInnen das Thema und die von der Lehrkraft zugewiesenen Quellen. Jede Gruppe bekommt unterschiedliche Quellen zugewiesen.

2. Die Puzzle-Gruppen sind heterogen; jede/r TeilnehmerIn trägt mit seinem/ihrem eigenen "Fachwissen" bei, das er/sie in den ExpertInnengruppen entwickelt hat. Jede/r TeilnehmerIn hat die Aufgabe, den anderen beim Erlernen der Themen zu helfen, zu berichten, was er/sie in den Expertengruppen gelernt hat, und ist dafür verantwortlich, Antworten zu verbleibenden Fragen zu bekommen.

Eliot Aronsons' Jigsaw Classroom Website: https://www.jigsaw.org/#overview

Soziales Engagement (durch außerschulische Aktivitäten)

Die Möglichkeit, selbst zu entscheiden, wo und wann man sich mit anderen, die ähnliche Interessen haben, treffen möchte, könnte eine stärkere Motivation für ein Engagement sein als Schulveranstaltungen oder spezielle Projekte. Dies gilt insbesondere für Kinder, die introspektiv sind, sich in überfüllten Räumen schnell überfordert fühlen oder unter Selbstwertproblemen leiden.

Schulen können Räume zur Verfügung stellen, in denen die Regeln und Ressourcen gemeinsam mit den SchülerInnen gemanagt werden und in denen die SchülerInnen ihre eigenen Ziele und Aktivitäten festlegen oder sich mit Gleichaltrigen zusammenschließen können, um ihnen bei der Erreichung eines persönlichen Ziels oder der Entwicklung gemeinsamer Interessenbereiche zu helfen. Häufige Beispiele für Räume, die außerschulischen Aktivitäten gewidmet sind, sind: Special-Interest-Clubs wie Buchclubs, Schulradio und -zeitschrift, Robotik; akademische Teams wie Mathematik-, Schach- oder Debattierteams.

MINT-Kreativwerkstätten haben in letzter Zeit an Aufmerksamkeit gewonnen. Sie sind vor allem explorativ und nicht auf Wettbewerb oder "Zugehörigkeit" ausgerichtet. Sie stellen den Kindern eine Vielzahl von Werkzeugen und Materialien zur Verfügung, die die wissenschaftliche Kreativität anregen. Außerschulische Aktivitäten werden nicht bewertet, sollten aber auf einem Blatt mit außerschulischen Aktivitäten dokumentiert werden.

Referenzen

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2021). What Is the CASEL Framework? Retrieved from casel.org: https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/#relationship

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. Educational Researcher, 38(5), 365-379.

Oxford University Press. (2021). *Collaboration.* Retrieved from oxfordlearnersdictionaries.com: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/american_english/collaboration

Sala, A. , Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera, G. (2020). LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence, EUR 30246 EN. Luxembourg: Publications Office of the European Union

13. KONFLIKTLÖSUNG

Was ist Konfliktlösung?

Konflikte können als eine aktive Meinungsverschiedenheit zwischen Menschen mit gegensätzlichen Meinungen oder Prinzipien beschrieben werden (Cambridge Dictionary). Wir begegnen Konflikten jeden Tag und in allen Bereichen des Lebens. Sie lassen sich nicht vermeiden. Aber wenn sie konstruktiv bearbeitet werden, entfaltet sich ihr kreatives Potenzial. Konfliktlösungen in Form von vereinbarten Anpassungen und (Verhaltens-) Veränderungen im Zusammenleben ermöglichen einen effektiven Fortschritt, der alle AkteurInnen einbezieht. Dies gilt nicht nur für die Beziehungen zwischen Individuen, sondern auch auf gesellschaftlicher Ebene. Ohne Konflikte würde der notwendige Katalysator für Veränderungsprozesse fehlen, d.h. es gäbe keine Weiterentwicklung. Konflikte sind also nicht zwangsläufig schädlich, sondern ein natürliches Phänomen, das entsteht, wenn unterschiedliche Ziele, Interessen, Bedürfnisse und Vorstellungen aufeinandertreffen. In diesem Sinne widmet sich die Konfliktforschung nicht der Frage, wie Konflikte vermieden werden können, sondern wie sie systematisch und konstruktiv analysiert, diagnostiziert, bearbeitet und gelöst werden können (in Anlehnung an Sonnleitner & Gschweitl, 2021).

Warum ist es wichtig, die Konfliktlösung unter SekundarschülerInnen zu fördern?

Die Förderung von Konfliktlösung in der Schule ist wichtig, weil sie ein Klima der Lösungsfindung schaffen kann, in dem die "Bereitschaft zu helfen" durch Unterstützung von KollegInnen verstärkt wird. Konstruktiver Dialog wird im Klassenrat geübt und im Alltag angewandt, Ego-Statements werden selbstbewusst geübt. LehrerInnen werden nicht mehr als einzige Anlaufstelle bei Konflikten gesehen.

Durch die verankerte Feedback-Kultur erhält jeder ausreichend Anerkennung. Konflikte werden als klärbar wahrgenommen und angesprochen, bevor Gewalt eskaliert.

Durch die Konfliktlösung werden Konflikte als Teil des Schulalltags akzeptiert und nicht verdrängt. Die Kreativität der SchülerInnen bei der Konfliktlösung führt zu hilfreichen Ideen für den Schulalltag. Der **Umgang mit Konflikten** wird bereits in einem frühen Stadium des Konflikts eingeführt, auch außerhalb des Klassenzimmers. Bei größeren Konflikten wird jedoch auch das Schulsozialarbeitsteam direkt einbezogen.

Die Förderung von Konfliktlösung unter SchülerInnen kann auch zu einem stärkeren Bewusstsein führen, dass Konflikte mit den Eltern nicht im Vorbeigehen geregelt werden sollten. Auch die Verantwortung für die Schulgemeinschaft und die Gesprächskultur wird erhöht. Auch auf emotionale Angriffe von Eltern wird rücksichtsvoller reagiert (Kiser Küchler, 2017).

Wie können Lehrkräfte Konfliktlösung durch ihre eigene Einstellung, ihr Verhalten, ihre Beziehungen, ihr Klassenmanagement und ihre Pädagogik im Klassenzimmer fördern?

Im Schulalltag müssen die Lehrkräfte auf verschiedenen Ebenen beratend tätig sein, zum Beispiel in der Elternarbeit, im Umgang mit anderen Lehrkräften und mit SchülerInnen (Drechsel et al., 2020; Gartmeier, 2019). Beratungskompetenz ist besonders wichtig in Situationen, in denen sozial-emotionales Lernen (z.B. Vermittlung von Konfliktfähigkeit) gefordert ist. Der Fokus liegt dabei auf der Klasse mit all ihren Konflikten, wo Lehrkräfte Sicherheit vermitteln, Fachkompetenz zeigen und Empathie signalisieren sollen, um SchülerInnen sozial-emotionales Lernen zu vermitteln (Schnebel, 2017; Grewe, 2015; Palzkill, Müller & Schute, 2015). Sozial-emotionales Lernen ist ein Prozess, in dem Kinder und Erwachsene das Wissen, die Einstellungen und die Kompetenzen erwerben und effektiv anwenden, um Emotionen zu verstehen und zu managen, positive Ziele zu setzen und zu erreichen, Empathie für andere zu empfinden und zu zeigen, positive Beziehungen aufzubauen und zu pflegen und verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen. Es gibt also eine Vielzahl von Aspekten, die LehrerInnen beachten müssen. Die fünf Bereiche Selbstwahrnehmung, Selbstmanagement, soziales Bewusstsein, Beziehungsfähigkeit und verantwortungsvolle Entscheidungsfindung sind für das sozial-emotionale Lernen von grundlegender Bedeutung (Casel, 2017).

Alle Bereiche sind wichtig, um Konflikte zu diagnostizieren und zu lösen. Konflikte sind oft negativ besetzt, bergen aber ein großes Potenzial. Ein konstruktiver Umgang mit Konflikten führt zu Weiterentwicklung im Unterricht. Um diesen Fortschritt zu erreichen, ist jedoch eine systematische Herangehensweise an das Thema notwendig (Sonnleitner & Gschweitl, 2021). Unterricht, in dem sozial-emotionales Lernen stattfindet, ist geeignet, den SchülerInnen verschiedene Möglichkeiten zu vermitteln, Konflikte systematisch und konstruktiv zu analysieren, zu diagnostizieren, zu bearbeiten und zu lösen (Sonnleitner, 2021).

Fallstudie[7] :

Besuch eines Festivals während der Vorbereitung auf die Abschlussprüfung - Sichtweise von Martin

Martins Sohn Peter befindet sich derzeit in seinem letzten Schuljahr. Als Schüler muss Peter viel lernen, vor allem in Mathematik, einem Fach, das er als ziemlich schwierig empfindet. Martin hat einen Nachhilfelehrer engagiert, der Peter beim Lernen helfen soll. Eines Tages erfährt Martin, dass Peter mit seinen Freunden auf ein Festival gehen will. Peter sagt, dass bereits alles (Fahrt und Übernachtung) geplant sei. Er will die Eintrittskarte für das Festival mit seinen eigenen Ersparnissen bezahlen. Für Martin kommt das jedoch nicht in Frage. Der Grund dafür ist, dass die Abschlussprüfung bevorsteht und er den Nachhilfelehrer für mehrere Stunden Unterricht bezahlt hat. Diese Nachhilfestunden würden sich mit den Tagen des Festivals überschneiden. Außerdem ist Martin der Meinung, dass Peter nicht so unverantwortlich mit seinen Ersparnissen umgehen und so kurz vor seiner Prüfung auf eine dreitägige "Trinkparty" gehen sollte. Peter entscheidet sich jedoch, trotzdem zu dem Festival zu fahren.

Da Martin nicht mehr weiß, was er tun soll, und kein ruhiges Gespräch mehr zustande kommt, versucht er auf den Tipp eines Freundes hin, den Streit in einer Konfliktmediation beizulegen. Bei der Konfliktmediation wird eine neutrale dritte Partei (ein Mediator) hinzugezogen, die in Problemlösungs- und Kommunikationsfähigkeiten geschult ist und mit den Konfliktparteien zusammenarbeitet, um eine einvernehmliche Lösung für ihre Probleme zu finden.

Der Besuch eines Festivals während der Vorbereitung auf die Abschlussprüfung - Standpunkt von Peter

Peter möchte unbedingt mit seinen Freunden auf ein Festival gehen. Das Timing ist genau richtig, da das Wetter perfekt ist (kein Regen und warm) und weil die wichtigsten Schularbeiten und Tests bereits erledigt waren. Obwohl Peter noch eine Abschlussprüfung vor sich hat, macht er sich keine Sorgen, denn er glaubt, dass er die Prüfung gut bestehen wird, da er bereits einige Stunden mit dem Nachhilfelehrer gelernt hat. Er will die Reise selbst finanzieren, und alles ist bereits geplant.

Als Peter seinen Vater um Erlaubnis bittet, sagte dieser sofort "Nein" und lässt keinen Raum

[7] Entwickelt von Sonnleitner, K.

für Diskussionen. Peter will das nicht akzeptieren und beschließt, einfach seine Sachen zu packen und mit seinen Freunden wegzufahren. Peter will nicht auf diese Weise in seiner Unabhängigkeit eingeschränkt werden, zumal er mit beinahe 18 Jahren alt genug ist, um über solche Dinge selbst zu entscheiden.

Wie können LehrerInnen Konfliktlösung in den Unterricht von akademischen Fächern integrieren?

Sprachen

- Besprechen Sie einen Abschnitt aus einem Buch, in dem ein Konflikt beschrieben wird. Analysieren Sie mit der Klasse den Konflikt, seine Ursprünge, wer daran beteiligt ist, worum es geht, in welcher Eskalationsphase er sich bereits befindet und wie er gelöst werden könnte.

Geschichte

- Diskutieren Sie einen Konflikt aus der Geschichte, der erfolgreich gelöst wurde. Erläutern Sie zunächst die Konfliktsituation und diskutieren Sie sie in der Klasse. Erklären Sie abschließend, wie der Konflikt im wirklichen Leben gelöst wurde.

Kunst

- Verwenden Sie ein Gemälde, das eine konfliktreiche Situation darstellt. Analysieren Sie, welche Farben verwendet wurden, um den Moment des Konflikts dramatischer zu gestalten. Ist auf dem Gemälde eine Spannung zu erkennen? Erzählen Sie die Geschichte des Bildes - warum der Künstler es gemalt hat, was es darstellt, z.B. Pablo Picassos Guernica.

Beispiele für Aktivitäten, die die Lehrkraft zur Förderung der Konfliktlösung im Klassenzimmer einsetzen kann

Aufdringliche Paare [8]

Zielsetzungen:

- Um zu sehen, was passiert, wenn wir mit jemandem in Konflikt geraten.

[8] Aktivität angepasst von https://blog.trainerswarehouse.com/negotiation-and-conflict-resolution-activities

- Zu verstehen, dass jeder von uns versucht, seine eigene Botschaft zu vermitteln.

  Lassen Sie die SchülerInnen in Zweiergruppen einander gegenüberstehen und bitten Sie sie, ihre Arme gerade vor sich auf Schulterhöhe auszustrecken und die Handflächen der anderen Person zu berühren. Bitten Sie die SchülerInnen, so fest wie möglich gegeneinander zu drücken und dabei so zu stehen, dass sie selber stabil sind.

Wenn sie geschoben haben und spüren, wie es war - lassen Sie sie weiterschieben und sagen Sie ihnen dann, dass sie plötzlich aufhören sollen zu schieben und spüren, wie groß die Erleichterung ist. Bitten Sie die SchülerInnen, die folgenden Fragen zu diskutieren:

1. Wie habt ihr euch bei dieser Übung gefühlt?
2. Wie habt ihr euch gefühlt, als ihr geschubst wurdet?
3. Wie war das, als der Druck plötzlich aufgehört hat?

Wie seht ihr einen Konflikt?[9]

Zielsetzungen:

- Um unsere Wahrnehmung von Konflikten zu verstehen
- Eine andere Perspektive auf einen Konflikt einnehmen
- Techniken zum besseren Umgang mit Konflikten lernen
- Vertrauen aufbauen

Lassen Sie die SchülerInnen Paare bilden. Geben Sie jeder Person ein Exemplar des Handouts (siehe unten). Geben Sie den SchülerInnen 10 bis 15 Minuten Zeit, um sich gegenseitig zu interviewen. Gehen Sie dann die Diskussionsfragen durch (siehe unten). Für mehr Abwechslung können Sie die SchülerInnen nach 3-4 Fragen den/die PartnerIn wechseln lassen, um so das Vertrauen innerhalb der Gruppe zu stärken. Bitten Sie die SchülerInnen am Ende, die folgenden Fragen zu diskutieren:

1. Waren die Perspektiven des Partners/der Partnerin anders als die eigene Perspektive?

2. Was habt ihr gelernt, indem ihr die Perspektive einer anderen Person berücksichtigt habt?

3. Ist ein Konflikt gut oder schlecht?

[9] Basierend auf Scannell, M. (2010)

Handout für die SchülerInnen:

Wie siehst du einen Konflikt?

1. Wie definierst du einen Konflikt?
2. Was ist deine typische Reaktion auf Konflikte?
3. Was ist deine größte Stärke im Umgang mit Konflikten?
4. Wenn du etwas an Ihrer Art, mit Konflikten umzugehen, ändern könntest, was würde das sein? Warum?
5. Was ist das wichtigste Ergebnis eines Konflikts?
6. Welche Gründe gibt es für dich, Konflikte zu vermeiden?
7. Was kannst du tun, um eine gesunde Einstellung zu Konflikten im Klassenzimmer zu fördern?

Referenzen:

Cambridge Dictionary, https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/conflict [30.11.2021].

Casel (2017). https://casel.org/sel-framework/ [30.11.2021].

Drechsel, B., Sauer D., Paetsch, J., Fricke, J., & Wolstein, J. (2020). Beratungskompetenzen von Lehramtsstudierenden im erziehungswissenschaftlichen Studium evidenzbasiert fördern – Das Bamberger Peer-Beratungstraining. Sonderheft Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung, EZFE, 4, 193-214.

Gartmeier, M. (2019). Elternberatung als Herausforderung: Eine Perspektivenübernahme. Pädagogische Führung. Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung, 6, 212-213.

Grewe, N. (2015). Gesprächsführung und Leitlinien der Beratung. In N. Grewe (ed.), Praxishandbuch Beratung in der Schule: Grundlagen, Methoden und Fallbeispiele (3rd ed.). Kronach: Link.

Kiser Küchler, S. (2017). Klassenmediation, Kleine Schritte – grosse Wirkung. Perspektive Mediation, Januar 2017, Heft 1, 71-76.

Palzkill, B., Müller, G., & Schute, E. (2015). Erfolgreiche Gesprächsführung in der Schule: Grenzen ziehen, Konflikte lösen, beraten. Berlin: Cornelsen.

Scannell, Mary (2010). The Big Book of Conflict Resolution Games: Quick, Effective Activities to Improve Communication, Trust and Collaboration (Big Book Series) (wsu.edu) [24.01.2022].

Schnebel, S. (2017). Professionell beraten: Beratungskompetenz in der Schule (3rd ed.). Weinheim, Basel: Beltz.

Sonnleitner, K. (2021). Social and emotional learning in classrooms – Counselling in school to avoid conflicts. Romania: Revista de Pedagogie - Journal of Pedagogy, No. 2/2021.

Sonnleitner, K., & Gschweitl, V. (2021). Conflict Diagnosis: How to deal with a conflict? http://skills.turiba.lv/files/ARTICLE%20Conflict%20Diagnosis.pdf [30.11.2021].

14. ETHISCHE UND VERANTWORTUNGSVOLLE VERHALTENSWEISEN UND ENTSCHEIDUNGEN

Was ist eine ethische und verantwortungsvolle Entscheidungsfindung?

Verantwortungsbewusste Entscheidungsfindung ist eine Kernkompetenz im CASEL-Rahmenwerk (CASEL, 2021), wo sie definiert ist als: "Die Fähigkeit, konstruktive Entscheidungen über persönliches Verhalten und soziale Interaktionen auf der Grundlage von ethischen Standards, Sicherheitsbedenken und sozialen Normen zu treffen. Die realistische Einschätzung der Konsequenzen verschiedener Handlungen und die Berücksichtigung des eigenen Wohls und des Wohls anderer." CASEL bezeichnet die verantwortungsvolle Entscheidungsfindung auch als: "Die Fähigkeit, in verschiedenen Situationen sorgfältige und konstruktive Entscheidungen über persönliches Verhalten und soziale Interaktionen zu treffen", einschließlich der Fähigkeit, "ethische Standards und Sicherheitsbedenken zu berücksichtigen und den Nutzen und die Folgen verschiedener Handlungen für das persönliche, soziale und kollektive Wohlbefinden zu bewerten." (CASEL, 2020).

Verantwortungsvolle Entscheidungsfindung ist in anderen SEL-Rahmenwerken und Lehrplänen häufig zu finden (Harvard graduate school of education EASEL lab, 2021), aber die Definitionen und Schwerpunkte könnten etwas unterschiedlich gestaltet sein. Der Singapore Framework for 21st Century Competences and Student Outcomes verwendet beispielsweise das Konzept der "moralischen Erwägungen" anstelle von "ethischen Standards" als Referenz für die Analyse der Implikationen und Konsequenzen von Entscheidungen.

In LifeComp - dem europäischen Rahmen für persönliche, soziale und Lern-Schlüsselkompetenzen - ist das Konzept der Entscheidungsfindung allgegenwärtig und erhält die Bedeutung von "vernünftige Entscheidungen treffen", was sich nicht unbedingt auf ethische Werte bezieht. Der Ansatz der verantwortungsvollen Entscheidungsfindung in der LifeComp kann als fokussiert auf die Bewertung der möglichen Auswirkungen von beabsichtigten Handlungen beschrieben werden. Er wird explizit in den Kompetenzbereichen des Rahmens genannt, wie z.B.: "Bewusstsein und Ausdruck persönlicher Emotionen, Gedanken, Werte und Verhaltensweisen"; "Flexibilität - die Fähigkeit, mit Übergängen und Unsicherheiten umzugehen und sich Herausforderungen zu stellen"; "Verständnis potenzieller Risiken für das Wohlergehen und Nutzung verlässlicher Informationen und Dienste für Gesundheit und sozialen Schutz"; "Eingehen auf die

Emotionen und Erfahrungen anderer, im Bewusstsein, dass die Gruppenzugehörigkeit die eigene Haltung beeinflusst"; "Die Absicht, zum Gemeinwohl beizutragen, und das Bewusstsein, dass andere möglicherweise andere kulturelle Zugehörigkeiten, Hintergründe, Überzeugungen, Werte, Meinungen oder persönliche Umstände haben"; "Faire Aufteilung von Aufgaben, Ressourcen und Verantwortung innerhalb einer Gruppe unter Berücksichtigung ihres spezifischen Ziels; Ermutigung zur Äußerung unterschiedlicher Ansichten und Verfolgung eines systemischen Ansatzes" (Sala, Punie, Garkov, & Cabrera, 2020). Ethisches Verhalten wird in der LifeComp hingegen in Verbindung mit Szenarien wie der Nutzung sozialer Medien und dem "Hören auf die eigene innere Stimme" bei der Entwicklung von Ideen und der Lösung von Problemen genannt. Dies ist eine klare Entscheidung gegen einen normativen Ansatz zur Definition dessen, was ein "gutes Verhalten" ist, und lässt Raum für die Entwicklung eines inneren Empfinden dafür, was gut und was falsch ist, was im Volksmund häufig als "ein Gewissen haben" beschrieben wird.

Warum ist es wichtig, die Entscheidungsfähigkeit von SekundarschülerInnen zu fördern?

Im Zusammenhang mit der Entwicklung von SEL-Kompetenzen erfordert die Annahme eines gesamtschulischen Ansatzes progressive Anstrengungen der Schule in Richtung:

- Zu lernen, Entscheidungen zu treffen, die nicht durch schnelle emotionale Reaktionen oder Herdentrieb beeinflusst werden.
- Zu lernen, Entscheidungen zu treffen und dabei nicht nur die Folgen für sich selbst, sondern auch für andere und die Gemeinschaft zu bedenken.
- Aufbau einer fürsorglichen Gemeinschaft, die SchülerInnen und Erwachsene dabei unterstützt, die Folgen von "schlechten" Entscheidungen zu bewältigen und zu überwinden.
- Förderung der Kompetenzentwicklung des Personals und eines Netzes von PartnerInnen, die in der Lage sind, schwierige persönliche Entscheidungen im Zusammenhang mit Problemen des täglichen Lebens zu unterstützen.

Während der Adoleszenz befinden sich Körper und Gehirn in ständigem Wachstum und Wandel. Gleichzeitig wird von den Jugendlichen erwartet, dass sie neue Erwartungen und Verantwortlichkeiten erfüllen, doch ihre Energie wird intensiv von ihren Bemühungen beansprucht, sich an ein sich ständig veränderndes Selbstverständnis und an die Unsicherheit beim Aufbau neuer Beziehungen anzupassen.

Wenn wir bedenken, dass das Jugendalter als die Zeit zwischen Pubertät und Erwachsensein definiert ist und dass die Entwicklung bei jedem Menschen anders verlaufen kann, wird deutlich, dass Strategien für die Vermittlung und Förderung ethischer und verantwortungsvoller Entscheidungsfindung mit einer Reihe von Reifegraden in Einklang stehen müssen, die vermutlich im selben Klassenraum vertreten sind.

Bei der Auswahl von Aktivitäten oder der Gestaltung von Lernwegen kann man sich jedoch auf beschreibende Schemata oder Entwicklungsphasen beziehen, die üblicherweise in drei verschiedene Altersstufen eingeteilt werden: Frühe Adoleszenz (etwa 10-14 Jahre), mittlere Adoleszenz (etwa 15-16 Jahre), späte Adoleszenz (etwa 17-21 Jahre). Einige der allgemeinen Kategorien von Gefühlen und Verhaltensweisen von Jugendlichen in der Mittel- und Oberstufe, die in den verschiedenen Theorien über die Adoleszenz häufig vorkommen, sind erwähnenswert, da sie sich auf den erwarteten Reifegrad auswirken, der in den Lernergebnissen für verantwortungsvolle Entscheidungsfindung definiert werden kann.

Tabelle 7: Phasen der Adoleszenz (in Anlehnung an das von Sedra Spano (2004) vorgeschlagene Analysemodell)

	Frühe Adoleszenz	**Mittlere Adoleszenz**	**Späte Adoleszenz**
Entwicklung auf dem Weg zur Unabhängigkeit	Eine sich entwickelnde Identität, die im Laufe der Zeit durch innere und äußere Einflüsse geformt wird; Launenhaftigkeit; Sie drücken ihre Gefühle eher durch Handlungen als durch Worte aus (bei Männern); enge Freundschaften gewinnen an Bedeutung; die Identifizierung der eigenen Fehler; Einfluss der Gleichaltrigengruppe auf persönliche Interessen und Kleidungsstile.	Selbstbeteiligung, abwechselnd mit unrealistisch hohen Erwartungen und Versagensängsten; Beschwerden darüber, dass die Eltern die Unabhängigkeit beeinträchtigen; Fremdheitsgefühle in Bezug auf das eigene Selbst und den eigenen Körper; Geringere Wertschätzung der Eltern und Rückzug von ihnen; Starke Betonung der neuen Peer-Group; Auseinandersetzung mit	Eine stärkere Identität; Fähigkeit, Freude hinauszuzögern; Fähigkeit, Ideen zu durchdenken; Ausgeprägterer Sinn für Humor; Interessen werden stabiler; Fähigkeit, unabhängige Entscheidungen zu treffen; Fähigkeit zu Kompromissen; Stolz auf die eigene Arbeit; Eigenständigkeit; größere Sorge um andere.

	Frühe Adoleszenz	Mittlere Adoleszenz	Späte Adoleszenz
		inneren Erfahrungen.	
Zukünftige Interessen und kognitive Entwicklung	Zunehmende berufliche Interessen; hauptsächlich an der Gegenwart und der nahen Zukunft interessiert; größere Arbeitsfähigkeit.	Intellektuelle Interessen gewinnen an Bedeutung; einige sexuelle und aggressive Energien werden auf kreative und berufliche Interessen umgelenkt; Ängste können im Zusammenhang mit schulischen und akademischen Leistungen auftauchen.	Besser definierte Arbeitsgewohnheiten; ein höheres Maß an Sorge um die Zukunft; Gedanken über die eigene Rolle im Leben.
Ethik und Selbstführung	Ausloten von Regeln und Grenzen; gelegentliches Experimentieren mit Zigaretten, Marihuana und Alkohol; Fähigkeit zum abstrakten Denken.	Entwicklung von Idealen und Auswahl von Vorbildern; konsequentere Hinweise für das Gewissen; größere Fähigkeit, Ziele zu setzen; Interesse an moralischer Argumentation.	Fähig, nützliche Einsichten zu gewinnen; Fokus auf persönliche Würde und Selbstwertgefühl; Fähigkeit, sich Ziele zu setzen und diese zu erreichen; Akzeptanz sozialer Institutionen und kultureller Traditionen; Selbstregulierung des Selbstwertgefühls.

Unter Berücksichtigung des CASEL-Rahmens ist es möglich, dessen Unterkategorien von Kompetenzen als Ausgangspunkt für die Entwicklung spezifischerer Lernergebnisse zu verwenden. CASEL schlägt die folgenden (weit gefassten) Deskriptoren im Zusammenhang mit der verantwortungsvollen Entscheidungsfindung vor[10] :

- Neugierde und Aufgeschlossenheit zeigen;

[10] Entnommen aus https://www.cde.ca.gov/ci/se/tseldecisionmaking.asp

- Erarbeitung von Lösungen für persönliche und gesellschaftliche Probleme;
- Lernen, sich nach der Analyse von Informationen, Daten und Fakten ein begründetes Urteil zu bilden;
- Vorwegnahme und Bewertung der Folgen des eigenen Handelns;
- Erkennen, dass die Fähigkeit zum kritischen Denken sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule nützlich ist;
- Reflexion der eigenen Rolle zur Förderung des persönlichen, familiären und gemeinschaftlichen Wohlergehens;
- Bewertung der persönlichen, zwischenmenschlichen, gemeinschaftlichen und institutionellen Auswirkungen.

Wie können Lehrkräfte Entscheidungsfindung durch ihre eigene Einstellung, ihr Verhalten, ihre Beziehungen, ihr Klassenmanagement und ihre Pädagogik im Klassenzimmer fördern?

Diskussion von Theorien über Voreingenommenheit und Entscheidungsfindung

- Das Wissen, dass Entscheidungsprozesse durch Emotionen und andere Faktoren beeinflusst werden können, hilft bei der Entwicklung der Selbstregulierung und der Wertschätzung eines stärker reflektierenden Prozesses. Das Studium von Theorien und Beispielen für Voreingenommenheit aus kognitiver Sicht kann für Jugendliche sehr interessant sein und hilft ihnen, Entscheidungsfallen zu erkennen und zu vermeiden.
- Diskussionen über nicht beabsichtigte Schäden oder nicht beabsichtigte schlechte Folgen von Handlungen sollten darauf abzielen, zwischen Verantwortung und Absicht zu unterscheiden, und den Wert von informierten Entscheidungen hervorheben.

Anwendung von Instrumenten und Methoden der Entscheidungsfindung zur Analyse von Situationen und Daten

- Wenn Jugendliche darin geschult werden, Situationen mit Hilfe von Instrumenten und Methoden zu analysieren, die in der Politik und am Arbeitsplatz verwendet werden, können sie die Fähigkeit entwickeln, produktiv an der gemeinsamen Entscheidungsfindung mitzuwirken und die Auswirkungen von emotionalen Informationskampagnen (oder Desinformation) zu verstehen.

- Häufig werden Methoden wie Brainstorming, SWOT-Analyse, Entscheidungsbäume und eine geführte Datenanalyse eingesetzt.

Vermittlung von Mechanismen der Herdenmentalität

- Wissenschaftliche Erkenntnisse über die subtilen Mechanismen des Herdentriebs und darüber, wie die Zugehörigkeit zu einer Gruppe das Verhalten sowohl in positiver als auch in negativer Hinsicht beeinflusst, auch wenn es nicht auf Gruppenzwang zurückzuführen ist, ermutigen die Jugendlichen, die Situationen zu erkennen, in denen individuelle Entscheidungen erforderlich sind.
- Soziale Trends und soziale Nachahmung sind Konstrukte, die sich leicht anhand von Fallbeispielen veranschaulichen oder in den alltäglichen Lebenssituationen und der Analyse der sich in den sozialen Medien verbreitenden positiven/negativen Stimmungen erkennen lassen.
- Das Gefühl, legitimiert zu sein, offensichtlich schlechte Entscheidungen zu treffen, weil die Menschen um uns herum sich meistens so verhalten, ist für junge Menschen fast instinktiv. Die Anregung zum kritischen Nachdenken über aktuelle Nachrichten oder historische Fakten, bei denen das Phänomen der "Diffusion von Verantwortung" dazu führt, dass Massen von Menschen gegen ihre eigenen Werte und Überzeugungen verstoßen, ist ein guter Ausgangspunkt, um die Selbstreflexion darüber zu fördern, wie wichtig es ist, unser inneres Gewissen in unsere Entscheidungen einfließen zu lassen.

Ethische Dilemmas diskutieren

Es gibt zwei wohlbekannte unterschiedliche Ansätze für die Vermittlung ethischer Entscheidungsfindung. Der erste Ansatz konzentriert sich auf die **Identifizierung von Wertekonflikten**, die bei der Entscheidungsfindung eine Rolle spielen können. Der zweite Ansatz zielt darauf ab, sich mit **der Ethik** als einer Reihe von kodierten Regeln oder gemeinsamen Grundsätzen **vertraut zu machen**, die für berufliche Entscheidungen maßgeblich sein sollten, auch wenn die persönlichen Werte in eine andere Richtung weisen.

In jedem Fall ist ein Dilemma ein Entscheidungszustand, in dem alle Optionen einer Handlungsweise für die Person unbefriedigend sind.

- Ethische Dilemmas, die auf der Wahl von Werten beruhen, implizieren einen internen Prozess der Abwägung, welcher Wert bei der Entscheidung überwiegt. Die

gemeinschaftlichen Untersuchungsmethoden haben sich als wirksam erwiesen und schlagen beispielsweise analytische Debatten über richtige Entscheidungen im Vergleich zu anderen richtigen Entscheidungen vor, wobei nach und nach persönliche Werte ermittelt werden, die die Entscheidungen beeinflussen könnten, wie z.B. Loyalität, Mitgefühl, Integrität, Fairness.

- Ethische Dilemmas, die sich auf Codes und Prinzipien beziehen, implizieren die Bewertung, ob ein ethischer Grundsatz kompromittiert werden kann, unter welchen Bedingungen und in welchem Ausmaß. Ja - Nein - Vielleicht - Aktivitäten sind ideal für diese Aktivität, besonders im späten Jugendalter.
- Die Simulation der Standpunkte verschiedener Interessengruppen ist auch bei wiederkehrenden Themen, die in den Nachrichten auftauchen, wirksam: Invasion fremder Länder zum Schutz der Demokratie; Rettung eines Lebens um jeden Preis

Schwierige Entscheidungen

„Schwierige Entscheidungen" ist ein Ausdruck, der mit Lernaktivitäten oder Initiativen zur Entscheidungsunterstützung assoziiert wird, die sich auf Entscheidungen konzentrieren, die das Potenzial haben, den Rest des Lebens zu beeinflussen, z. B. Berufswahl, Austritt aus Sportvereinen, Anprangern von Missbrauch, "Coming-out".

Entscheidungen sind schwierig, wenn es klare Hinweise darauf gibt, dass alle verfügbaren Optionen ein gewisses Maß an Ungewissheit über die langfristigen Ergebnisse mit sich bringen, und ein starkes Gefühl der Gewissheit besteht, dass es nach der getroffenen Entscheidung kein Zurück mehr gibt.

Aktivitäten zu schwierigen Entscheidungen finden häufig im eigenen Inneren statt:

- Gedankliche Gespräche im Kreis über eigene Entscheidungen aus der Vergangenheit, die im Moment als unerträglich empfunden werden;
- Drama und Simulation von Bewältigungsstrategien;
- Strukturiertes Brainstorming oder Entscheidungsfindung über wünschenswerte Zukunftsszenarien und wie diese umgesetzt werden können.

Risikobereitschaft

Aktivitäten zur Risikobereitschaft befassen sich mit dem Verhalten und der Neugier auf bekannte Risiken, die von Jugendlichen häufig unterschätzt werden, wie z.B. das Ausprobieren von Drogen, Alkohol, ungeschütztem Geschlechtsverkehr, Fahren mit hoher Geschwindigkeit oder Ladendiebstahl. Diese Art von Aktivitäten wird häufig von Kampagnen zur Vorbeugung schlechter Entscheidungen im Jugendalter begleitet, die von ExpertInnen entwickelt werden. Es reicht nicht aus, ausschließlich mit der Darstellung von Inhalten zu arbeiten, bei denen Gut und Böse bereits definiert sind. Dies könnte die Neugier der Jugendlichen auf riskante Situationen noch verstärken.

Fallstudie

Eine High School beabsichtigte, Service Lernen – Lernen durch Engagement (LdE) als Methode einzuführen, um die Werte des ziviles Engagements unter SchülerInnen zu fördern. Die LehrerInnen waren besorgt, dass dies von SchülerInnen und Familien als "verpflichtende Freiwilligenarbeit" oder sogar als verpflichtender "Sozialdienst" wahrgenommen werden könnte, da die Schule in einem Gebiet liegt, in dem viele junge Menschen und ihre Familien Gefahr laufen, Probleme mit der Justiz zu bekommen. Die Schule wollte eine positive Vision von Service Lernen aufbauen, bevor sie diese Art von Aktivität einführte, und entschied sich für einen partizipatorischen Ansatz, der damit begann, die Meinungen der SchülerInnen einzuholen: Was sind die Bedürfnisse unserer Nachbarschaft, die mit den Bemühungen der Gemeinschaft angegangen werden könnten? Nach der Auswahl der häufigsten Vorschläge bot die Schule jeder Klasse die Möglichkeit, sich für eines der daraus resultierenden Bedürfnisse zu entscheiden, wobei sie strukturierte Raster zur Bewertung der Auswirkungen der verfügbaren Optionen anwandten. Sie lernten, strukturierte Kriterien anzuwenden, um Prioritäten festzulegen, bevor sie sich in Gruppen entschieden. Viele Klassen fanden es schwierig, nur ein Ziel zu wählen und die anderen zu verwerfen. Die zweite Runde der "Konsultationen" konzentrierte sich daher auf die Einführung der Frage "Wie können wir als Schulteams zur Verbesserung dieser Szenarien beitragen?" Die Lehrkräfte moderierten die Diskussionen mit Hilfe von SWOT-Diagrammen in den Klassen. Die Schule teilte die Ergebnisse der Analyse in einer Sitzung mit den Eltern mit, um sie in die Diskussion einzubeziehen und ihnen die Möglichkeit zu geben, ihre Bedenken über Service Learning und die von den SchülerInnen ausgewählten Aktionen zu äußern. Die Schule erstellte ein Dokument mit einer "gemeinsamen Vision" als Ausgangspunkt für die Einführung der neuen Methodik, und Service Lernen wurde von der Mehrheit der Beteiligten begrüßt.

Wie können Lehrkräfte ethische und verantwortungsbewusste Entscheidungsfindung in den Unterricht von akademischen Fächern einfließen lassen?

Obwohl es offensichtlich ist, dass viele der Hauptziele des Unterrichts über verantwortungsbewusste Entscheidungsfindung in Europa heutzutage in Programme zur politischen Bildung integriert werden können, können Methoden zur Entscheidungsfindung und die Diskussion ethischer Dilemmas auch in vielen Disziplinen und außerschulischen Aktivitäten wie Sport und Theater miteingebaut werden.

Geschichte, Medienerziehung und Geisteswissenschaften

- Geschichte und Medienerziehung sind ein optimales Terrain für Aktivitäten zum Thema Herdenmentalität, während Geisteswissenschaften und Literatur gute Möglichkeiten bieten, Situationen zu erörtern, in denen schwierige Entscheidungen und übermäßige Risikobereitschaft eine Rolle spielen.

Mathematik

- Mathematik und insbesondere Statistik können mit Entscheidungsmethoden beitragen, bei denen die Relevanz von Beweisen berechnet werden kann.

Wissenschaft, Philosophie und Psychologie

- Konzepte der Biologie, Philosophie und Psychologie sind natürlich notwendig, um den komplexen Prozess der Entscheidungsfindung zu erklären, sind aber nicht immer als Fächer im Lehrplan enthalten. Es ist jedoch wichtig, Raum für diese Themen zu schaffen, etwa durch interdisziplinäre Projekte oder spezielle Programme.

Beispiele für Aktivitäten, die die Lehrkraft zur Förderung ethischer und verantwortungsvoller Entscheidungsfindung im Unterricht einsetzen kann

Hier sind einige Beispiele für Ressourcen, die frei übernommen werden können und auf vertrauenswürdigen Websites verfügbar sind.

Erläuterung der Schlüsselkonzepte von Entscheidungsfindungsprozessen

Die Decision Education Foundation hat eine Reihe von Videos erstellt, die die Schlüsselkonzepte von Entscheidungsprozessen erklären, mit strukturierten Aktivitätsblättern, die hauptsächlich darauf ausgerichtet sind, die im Video vorgestellten Konzepte zu erklären und das Verständnis zu überprüfen: Entscheidungskette; Entscheidungsfallen; Rahmen; Werte; Alternativen; Informationen; Argumentation mit

Gewichtungs- und Bewertungstabellen; Entscheidungsbaum; Verpflichtung zum Durchhalten; Entscheidungsprozess.

Die Vervielfältigungsbedingungen sind überschaubar - die Verwendung von Materialien, die auf www.decisioneducation.org gefunden werden, ist kostenlos, vorausgesetzt, dass das Urheberrecht anerkannt wird und ein Verweis oder ein Link zu ihrer Website enthalten ist.

Website link: https://www.decisioneducation.org/decision-focus-videos

Entscheidungsfindungsmodell für die Klassen 6-8, entwickelt von der Colorado Educational Initiative

Dieses Modell ist ein 5-Schritte-Modell: Entscheidung erkennen; Optionen durchdenken; mögliche Ergebnisse ermitteln; Entscheidung treffen; über die Entscheidung nachdenken. Für jeden Schritt werden Unterrichtsabläufe, Aktivitäten und Beispiele für Entscheidungssituationen bereitgestellt. Beispiele für Arbeitsblätter sind ebenfalls enthalten.

http://www.coloradoedinitiative.org/wp-content/uploads/2014/10/Grade-MS-Decision-Making.pdf

Modell zur Entscheidungsfindung für die Klassen 9-12, entwickelt von RMC Health

Dies ist Teil einer Sammlung von Inhalten und Lernzielen, die als Lernpfad für alle Schulstufen definiert sind. Obwohl die Situationen, die als Beispiele und Schlüssel für Diskussionen angesprochen werden, hauptsächlich mit dem Gesundheitslehrplan (Sicherheit, Risiko und Bewusstsein) verbunden sind, können die Schemata, Strategien und Lernziele leicht auf andere Situationen übertragen werden.

Der 5-Schritte-Rahmen für die Klassen 9-12 ermöglicht die Analyse komplexer Situationen: Innehalten und nachdenken; eine Strategie zur Prioritätensetzung anwenden; eine Entscheidung treffen; durchziehen; reflektieren. Für jeden Schritt gibt es klare Definitionen der Teilfähigkeiten, die altersgerecht sind, vorgeschlagene Aktivitäten, die den Lernzielen zugeordnet sind, Vokabelübungen, Gruppen- und persönliche Aktivitäten und Unterrichtstipps.

https://www.rmc.org/what-we-do/training-expertise-to-create-healthy-schools/health-education/decision-making/

Aktivitäten für die Klassen 7-12 zum Thema Herdenmentalität und schwierige Entscheidungen, aus Choices, dem Magazin für Gesundheit und sozial-emotionales Lernen

Ausgehend von grundlegenden Fragen wie: "Folgst du der Herde?" und "Wie kann ich eine schwierige Entscheidung treffen?", werden die Aktivitäten mit Hilfe von Fragen zum genauen Lesen, Fragen zum kritischen Denken, vereinfachten Entscheidungsfindungsrastern und Simulationen realer sozialer Experimente (wie z.B. das Verstärken eines positiven Trends in den sozialen Medien oder das Starten und Beobachten der Verbreitung eines dummen Trends in der Schule) entwickelt.

Die Vervielfältigungsbedingungen sind überschaubar:
https://www.scholastic.com/terms.htm

https://choices.scholastic.com/pages/content-hubs/decision-making.html

Meine Güte - ein Simulator von richtigen und falschen Entscheidungen

„My goodness" („Meine Güte") ist eine der Online-Plattformen, die vom MIT entwickelt wurden, um die Sichtweise der Menschen auf ethisch-moralische Entscheidungen zu erfassen. Es handelt sich um einen Simulator, der zeigt, wie Menschen die EmpfängerInnen von Wohltätigkeitsleistungen auswählen. (Gut/Gut-Dilemma)

https://www.my-goodness.net/

Das tägliche Dilemma Archiv - veröffentlicht in goodcharacter.com

Es handelt sich um eine Sammlung von Diskussionsanregungen, die auf realen Beispielen für ethische und moralische Dilemmas basieren. Jede Diskussion besteht aus einer Situation, die als Geschichte beschrieben wird, Anmerkungen für den/die ModeratorIn und Diskussionsfragen. Die Vervielfältigungsbedingungen sind überschaubar: https://www.goodcharacter.com/terms-of-use/

https://www.goodcharacter.com/the-daily-dilemma/

Referenzen

CASEL. (2020). CASEL'S SEL FRAMEWORK: What Are the Core Competence Areas and Where Are They Promoted? Retrieved from CASEL: https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/CASEL-SEL-Framework-11.2020.pdf

CASEL. (2021). CASEL'S SEL Framework What Are the Core Competence Areas and Where Are They Promoted? Retrieved from https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/

Harvard graduate school of education EASEL lab. (2021). Responsible Decision Making. Retrieved from Explore SEL: http://exploresel.gse.harvard.edu/terms/5

Harvard graduate school of education EASEL lab. (2021). Singapore Framework for 21CC and Student Outcomes: Responsible Decision Making. Retrieved from Explore SEL: http://exploresel.gse.harvard.edu/terms/454/

Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera, G. (2020). LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence, EUR 30246 EN. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Spano, S. (2004). Stages of Adolescent Development. New York: Cornell University Family Life Development Center.

15. UMGANG MIT NEGATIVEN BEZIEHUNGEN

Was ist Mobbing?

Eine der gebräuchlichsten Definitionen von Mobbing ist die von Prof. Dr. Dan Olweus, einem Forschungsprofessor für Psychologie in Norwegen, der als Pionier zum Thema Mobbing gilt. Nach Prof. Olweus heißt es: "Ein/e SchülerIn wird gemobbt oder viktimisiert, wenn er/sie wiederholt und über einen längeren Zeitraum hinweg negativen Handlungen seitens eines oder mehrerer SchülerInnen ausgesetzt ist. Es handelt sich um eine negative Handlung, wenn jemand einer anderen Person absichtlich Verletzungen oder Unbehagen zufügt oder dies versucht, sei es durch Körperkontakt, durch Worte oder auf andere Weise." (Olweus, 1993).

Mobbing ist eine der subtilsten Formen von aggressivem Verhalten und Gewalt. Dennoch ist nicht jeder Akt von Gewalt Mobbing. Laut der WHO-Erhebung zum Gesundheitsverhalten von Kindern im Schulalter liegt Mobbing vor, wenn ein/e SchülerIn „wiederholt auf eine Weise gehänselt wird, die er oder sie nicht mag. Es ist aber kein Mobbing, wenn zwei etwa gleich starke SchülerInnen sich streiten oder kämpfen. Es ist auch kein Mobbing, wenn ein/e SchülerIn auf freundliche und spielerische Weise gehänselt wird" (Currie C et al., 2012).

Das charakteristischste Merkmal von Mobbing ist das asymmetrische und unausgewogene Machtverhältnis zwischen denen, die mobben, und denen, die gemobbt werden. Darüber hinaus handelt es sich nicht um ein gelegentliches oder einmaliges Ereignis, sondern um ein Verhaltensmuster, das sich im Laufe der Zeit gegen dieselbe Person mit einem deutlichen Machtgefälle wiederholt. Durch verschiedene Mobbinghandlungen zielt der/die stärkere SchülerIn systematisch, zielgerichtet und rücksichtslos darauf ab, den/die Schwächere/n zu verletzen, zu schädigen oder einzuschüchtern.

Mobbing ist nicht einfach nur Hänseln. Opfer von Mobbing können sich nicht selbst verteidigen und benötigen oft ein Eingreifen von außen, um das Mobbing zu stoppen (Gugel, 2014). Mobbing wird oft in drei Grundtypen unterteilt:

- **Körperliche Gewalt:** Schlagen, Stoßen, Treten, Kneifen, Zurückhalten anderer SchülerInnen durch Körperkontakt;
- **Verbal:** Drohungen, Hänseleien, Beleidigungen, Spott, Erpressungen, Beschimpfungen, Verbreitung von Lügen und Gerüchten;

- **Emotional/psychologisch**: J emanden absichtlich von einer Gruppe oder Aktivität ausschließen, manipulieren, lächerlich machen.

Warum ist es wichtig, das Bewusstsein für negative Beziehungen wie Mobbing unter SekundarschülerInnen zu schärfen?

Mobbing oder Cybermobbing ist unter SekundarschülerInnen weit verbreitet und kann sich nachteilig auf die soziale und emotionale Entwicklung der SchülerInnen auswirken.

Irrtümer und falsche Vorstellungen über Gewalt, Mobbing und Viktimisierung sind jedoch gebräuchlich und einige von ihnen weit verbreitet. Diese falschen Vorstellungen behindern oft die aufmerksame, sensible und neutrale Beurteilung von Erwachsenen und Fachkräften in Mobbing-Situationen. Dies hindert sie daran, die Anzeichen von Mobbing zu erkennen und rechtzeitig und angemessen zu intervenieren. Eine ganze Reihe von Mythen (z.B. "Mobbing ist nichts Schlimmes, es geht nur darum, dass Kinder Kinder sind") werden unterstützt, um die Realität von Mobbing in Schulen herunterzuspielen (Highmark Foundation, 2015). Es ist daher sinnvoll, dass Lehrkräfte und pädagogisches Personal ihre eigene Wahrnehmung und Voreingenommenheit ständig reflektieren, um die Genauigkeit ihrer professionellen Einschätzungen zu verbessern.

Ziel der Auseinandersetzung mit dem Thema Mobbing unter SchülerInnen ist es, nicht nur Machtungleichgewichte unter SchülerInnen, die Mobbing und Gewalt auslösen, aufzuzeigen und ein Bewusstsein dafür zu schaffen, sondern auch die Zusammenhänge zwischen Mobbing, Geschlechterstereotypen, Schubladendenken und diskriminierenden Einstellungen zu untersuchen und zu veranschaulichen.

Wie können LehrerInnen durch ihre eigene Einstellung, ihr Verhalten, ihre Beziehungen, ihr Klassenmanagement und ihre Pädagogik im Klassenzimmer das Bewusstsein für negative Beziehungen wie Mobbing fördern?

Eine Lehrkraft kann das Bewusstsein auf folgende Weise fördern:

- Sorgen Sie für einen sicheren Raum, in dem sich die SchülerInnen mit ihren eigenen Ideen und Bedürfnissen in Bezug auf Mobbing auseinandersetzen können;
- Fördern Sie Empathie zwischen den SchülerInnen und machen Sie ihnen verständlich, wie es sich anfühlt, in eine Mobbing-Situation als TäterIn, Opfer oder BeobachterIn verwickelt zu sein;
- Sensibilisierung für angemessene Reaktionen auf Mobbing-Situationen, insbesondere im Zusammenhang mit Umstehenden;

- Ermächtigen Sie die SchülerInnen, ihre Ansichten, Wünsche, Beschwerden und Bedürfnisse zu äußern, um die sozialen Beziehungen/das Klima in der Klasse zu verändern.
- Förderung des Verständnisses von Mechanismen und Gründen, die hinter einer Mobbing-Situation stehen können;
- Zur Schaffung eines Klassenklimas beizutragen, das Mobbing nicht begünstigt.

Fallstudie

In der Schule kommt es zu einem Mobbingvorfall, an dem zwei SchülerInnen der Klasse als ZuschauerInnen beteiligt waren. Einer von ihnen erzählt in der Klasse von diesem Vorfall. Giorgos, der Mathematiklehrer, ändert den bereits vorbereiteten Unterrichtsplan, um der Klasse die Möglichkeit zu geben, den Vorfall zu diskutieren. Er motiviert die SchülerInnen, diesen Vorfall zu diskutieren und ihre Meinung zu äußern. Dann schafft er eine fiktive Situation, in der der reale Vorfall mit fiktiven Charakteren dargestellt wird, und fordert verschiedene SchülerInnen der Klasse auf, in sehr kurzen Szenen verschiedene Rollen zu interpretieren. Anhand dieser Szenen bittet er die gesamte Klasse, darüber nachzudenken, wie sie reagieren würden, wenn sie sich in der Lage der beiden SchülerInnen befänden, und was die Gründe für ein solches Verhalten gewesen sein könnten. Durch diese Diskussion und Reflexion wird die Klasse in die Lage versetzt, mit ähnlichen Situationen, die in der Zukunft auftreten könnten, besser umzugehen, und Giorgos hat viel mehr erreicht, als er erreicht hätte, wenn er seinem regulären Unterrichtsplan gefolgt wäre.

Wie können Lehrkräfte das Thema Mobbing in den Schulunterricht integrieren?

Sprache

- Nennen Sie Beispiele für Mobbingverhalten aus der Literatur oder den Nachrichten.
- Aufnahme von Diskussionen über Mobbing in den Lehrplan, wenn Themen im Zusammenhang mit Respekt, zwischenmenschlichen Beziehungen, schulischem Umfeld usw. unterrichtet werden.

Andere (z. B. IKT, Sportunterricht,...)

- Grundlegende Probleme im Zusammenhang mit Cybermobbing und Internetsicherheit erläutern
- Organisation von Diskussionen über die DOs und DON'Ts in der Online-Kommunikation.

Beispiele für Aktivitäten, die die Lehrkraft einsetzen kann, um das Bewusstsein für Mobbing im Klassenzimmer zu schärfen[11]

Aktion 1: Das Mobbing-Dreieck/-Rechteck

Ziel dieser Aktivität ist es, einen sicheren Raum für erfahrungsbasiertes Lernen und die Ausübung von Empathie zu schaffen, indem verschiedene Rollen in einer Mobbing-Situation eingenommen werden. Sie zielt auch darauf ab, die Gruppe für das Thema Mobbing zu sensibilisieren und sich auf einen Mobbing-Präventions- und Interventions-Input/eine Mobbing-Sitzung vorzubereiten.

Schritt 1

Beginnen Sie mit einer kurzen Vorstellung der Hauptbeteiligten in einer Mobbing-Situation, die in der Regel eine Gruppensituation ist. Es ist sehr wichtig zu betonen, dass die Rollen durch bestimmte Verhaltensweisen und nicht durch persönliche Eigenschaften bestimmt werden:

- TyrannInnen - aktiv, initiieren und übernehmen die Führungsrolle, greifen das Opfer an und bringen andere (MitläuferInnen) dazu, ihnen zu helfen.
- Opfer - kann jede/r sein, sie sind unschuldig an der Situation, in die sie verwickelt sind, und sie sind nicht in der Lage, sich zu verteidigen und die Situation zu bewältigen.
- MitläuferInnen - die AssistentInnen der TyrannInnen; sie unterstützen die TyrannInnen. Sie ergreifen nicht die Initiative und werden zu aktiven MobberInnen, sondern feuern die MobberInnen an.
- ZuschauerInnen - die BeobachterInnen, die das Mobbing nicht unterstützen, aber auch keine Stellung beziehen.

[11] Aktivitäten im Rahmen des Projekts EUBULLY (2016), das von der GD Justiz kofinanziert wurde

Die TeilnehmerInnen diskutieren in der Gruppe über die verschiedenen Rollen und geben Beispiele für typische Verhaltensweisen, Reaktionen, Einstellungen und Positionen. Schreiben Sie alle Ideen zu der jeweiligen Rolle auf ein separates Flipchartpapier.

Schritt 2

Teilen Sie die Gruppe in vier Kleingruppen auf, die sich jeweils mit einer der Rollen in der Mobbing-Situation befasst. Sie können die Gruppen nach dem Zufallsprinzip oder nach den persönlichen Vorlieben der TeilnehmerInnen einteilen. Achten Sie darauf, "heikle" Rollenwahlen zu vermeiden.

Schritt 3

Jede Kleingruppe entscheidet sich in 10 Minuten für eine gemeinsame Geste, einen gemeinsamen Körperausdruck, den sie als repräsentativ für die von ihnen gewählte Rolle empfindet, und bereitet sich darauf vor, diese in einem Gruppenbild zu zeigen. Während die Gruppen arbeiten, markieren Sie das Mobbing-Rechteck auf dem Boden in der Mitte des Raumes mit Kreppband und kleben Sie Blätter für die vier oben genannten Rollen auf jede Seite des Rechtecks.

Schritt 4

Bitten Sie alle Gruppen, sich zu versammeln. Eine/r nach dem anderen nimmt seine/ihre Position auf der Seite des Mobbing-Rechtecks ein und friert auf Kommando das Standbild seiner Gruppe ein. Der Rest der TeilnehmerInnen beobachtet das Standbild und diskutiert die folgenden Fragen:

- Wie sieht dieses Bild aus? Was drückt es aus? Was könnte geschehen sein?
- Was sagt sie? Wie fühlt es sich an?
- Wie wirkt dieses Bild auf euch? Woran denkt ihr? Wie fühlt ihr euch?

Nach dem Sammeln von Ideen zu diesen Fragen darf sich die erste Standbildgruppe wieder bewegen und es wird mit der nächsten Gruppe fortgefahren.

Schritt 5

Nachdem alle Standbilder gezeigt wurden, diskutieren Sie die Machtverhältnisse und das Gleichgewicht im Mobbing-Rechteck und probieren Sie verschiedene Veränderungs- und Lösungsmöglichkeiten aus. Bitten Sie die SchülerInnen dann, in ihre Kleingruppen zurückzukehren und (etwa 10 Minuten lang) zu diskutieren, wie das Machtungleichgewicht aufgelöst werden könnte. Welche neuen Gesten, Ausdrücke, Körperbilder können sie

kreieren, um die Botschaft einer neuen Machtverteilung im Mobbing-Rechteck zu vermitteln?

Wenn alle Gruppen mit ihrer Diskussion fertig sind, sollen sich die Gruppen wieder versammeln und ihre Positionen an der jeweiligen Rechteckseite einnehmen. Jede Gruppe zeigt abwechselnd ihr verändertes Standbild, während die anderen beobachten und Eindrücke austauschen.

Alternativ können Sie auch eine/n TeilnehmerIn aus einer der Gruppen, der/die eine andere Idee hat, einladen, das Standbild der präsentierenden Gruppe zu "modellieren". Nach dieser Intervention fragen Sie die Personen mit dem eingefrorenen Bild, wie sie sich jetzt fühlen, ob sich für sie in der Mobbing-Situation etwas zum Besseren gewandelt hat. Nachdem alle Körperbilder neu modelliert wurden, lösen Sie die Rollen aller TeilnehmerInnen auf und fahren mit einer reflektierenden Diskussion fort.

Referenzen

Currie C et al. 2012, eds. Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from 2009/2010 survey. Copenhagen, WHO Regional Office for Europe, 2012 (Health Policy for Children and Adolescents, No. 6).

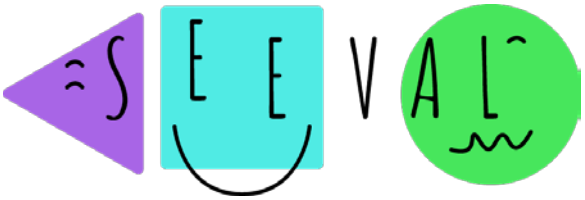
EUBULLY project (2016) https://eubully.eu/

From Peer to Peer project (2018) - http://frompeertopeer.eu/

Gugel, G. (2014). Topic sheets in class / No. 97. Bullying in school. Federal Agency for Civic Education

Olweus, D. (1993). Bullying at school: What we know and what we can do. Malden, MA: Blackwell Publishing

yMIND project (2019) - http://youth-mind.eu/



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Social and Emotional Education
Building inclusive schools and ownership of values

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Ca' Foscari University of Venice

L-Università ta' Malta

Center for creative training

wus austria right to education

Action

Trakia University Stara Zagora

Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație
Unitatea de Cercetare în Educație