

Wegweiser

Wir gehen davon aus, dass das Kind ein lern- und kommunikationsbereiter Mensch ist, der ein ihm innenwohnendes Bildungsbedürfnis besitzt, das sich in einem Bedürfnis nach Anleitung (Imitation) und Freiheit (Kreativität) ausdrückt. Diese Wesenseigenschaft bringt ein Kind mit, wenn es in die Schule kommt. Es ist immer wieder erstaunlich zu beobachten, wie einige Kinder schnell und unkompliziert neue Freunde finden, während andere sich damit sehr schwer tun. An dieser Stelle geht es um personale und soziale Kompetenz. Auch in diesem Bereich hat die Grundschule einen grundlegenden Bildungs- und Erziehungsauftrag, der in allen Rahmenplänen der einzelnen Bundesländer ausgewiesen ist. In diesem Buch geht es darum, wie dieser Bildungs- und Erziehungsauftrag im schulischen Alltag und insbesondere im Unterricht konkret umgesetzt werden kann.

Das *erste Kapitel* enthält *Sachinformationen* für Lehrer, Erzieher und Eltern. Es werden Grundlagen sozialer Lernprozesse und Faktoren, die diese Art des Lernens beeinflussen, vorgestellt. Die emotionale Basis des sozialen Verhaltens wird analysiert. Nach der Klärung der Begriffe »soziales Handeln« und »soziales Lernen« wird auf Faktoren eingegangen, die soziale Lernprozesse maßgeblich beeinflussen: Dazu gehören u. a. die familiären und medialen Erfahrungen des Kindes, sein erlebter Statuswechsel vom Vorschulkind zum Schulkind sowie sein sozialer Status in der schulischen Gemeinschaft.

Im *zweiten Kapitel* werden *didaktische Überlegungen* entfaltet, die aus unserer Sicht bei der Planung und Gestaltung sozialer Lernprozesse in der Schule in Rechnung zu stellen sind. In diesem Zusammenhang wird auf Bedürfnisse eingegangen, die Kinder beim schulischen Lernen haben und deren Berücksichtigung ein wichtiger Erfolgsfaktor beim sozialen Lernen ist. Es wird das Wesen des kindlichen Spiels und der Spieltätigkeit geklärt und deren Bedeutung für soziales Lernen herausgehoben. Eine weitere Überlegung bezieht sich auf soziale Konflikte im Schulalltag und den Umgang damit. Schließlich werden aus der Gesamtsituation des Kindes abgeleitete Ziele sozialen Lernens identifiziert, soziale Lernfelder eröffnet, begründete didaktische Prinzipien und mögliche methodische Zugänge sozialen Lernens beschrieben.

Im *dritten Kapitel* wird das von uns entwickelte *didaktische Konzept*, das *Rostocker Modell*, vorgestellt. Zentraler Gedanke dieser Konzeption ist ein ziel- und handlungsorientiertes Lernen, das durch aktive und verantwortungsvolle Einbeziehung der Kinder in die Lehr- und Lernprozesse ihre Subjektposition als Lernende stärkt und damit ihr gesamtes schulisches Lernen, aber insbesondere auch ihr soziales Lernen in der Schule nachhaltig unterstützt.

Im *vierten Kapitel* werden exemplarisch neun nach dem *Rostocker Modell* geplante *Lerneinheiten* vorgestellt, die jeweils ein konkretes soziales Phänomen als Lernthema im Mittelpunkt haben. Das jeweilige Thema haben wir aus den Bedürfnissen von Kindern in der Schule abgeleitet (Charles 2000):

- Bedürfnis nach Freundschaft: Einen Freund finden (►Kap. 4.1)
- Bedürfnis nach Ehrlichkeit und Fairness: Beim Spielen nicht mogeln (►Kap. 4.2)
- Bedürfnis nach Gerechtigkeit und Struktur: Sich an Regeln halten (►Kap. 4.3)
- Bedürfnis nach Sicherheit: Angst haben und trotzdem stark sein (►Kap. 4.4)
- Bedürfnis nach Erkenntnis: Sich anstrengen und selbst überwinden (►Kap. 4.5)
- Bedürfnis nach Ehrlichkeit: Andere nicht austricksen (►Kap. 4.6)
- Bedürfnis nach Hilfe: Anderen helfen, tut gut (►Kap. 4.7)
- Bedürfnis nach Angenommensein: Andere akzeptieren wie sie sind (►Kap. 4.8)
- Bedürfnis nach Freude: Anderen Gutes tun, bringt Freude (►Kap. 4.9)

Die vorliegenden Lerneinheitsplanungen sind als Vorschlag zu verstehen. Sie können jederzeit entsprechend der konkreten Situation und Zugänglichkeit modifiziert und auch miteinander kombiniert werden. Inhaltlich sind sie über Geschichten mit den Protagonisten *Käfer* und *Schnecke* verbunden (Schneider 2003a). Die Lerneinheiten der Kapitel 4.1 bis 4.4 sind so konzipiert, dass sie ohne Kenntnisse des Lesens und Schreibens der Kinder durchgeführt werden können. Die Arbeitsvorlagen AV 1.3: *Kinderlieder*, AV 9.3: *Kinderliteratur* und AV 9.4: *Kinderspiele* können lerneinheitsübergreifend verwendet werden. Die Mehrzahl der Lerneinheiten wurde in der Schulpraxis durch Studierende des Lehramts Grundschule der Universität Rostock getestet. Dabei gewonnene Erfahrungen sind in die Planungsunterlagen aufgenommen worden (Akhade 2013; Beyer 2013; Michen 2013; Pérez 2013; Schulz 2013; Zielke 2013; Olbrich 2014).

Ausgangspunkte für das vorliegende Buch waren das Buch *Abenteuer Freundschaft* (Schneider 2003a) und ein Seminar zum Thema *Soziales Lernen*, das ich an der Universität Rostock geleitet habe. In diesem Rahmen habe ich mit 52 Studentinnen und Studenten des Lehramts Grund- und Hauptschule eine Pilotstudie durchgeführt, in der wir uns durch eine halbstandardisierte Befragung von 45 Kindergartenrinnen exemplarisch Aufschluss über den sozialen Entwicklungsstand von Schulanfängern verschafft haben. Diese Erkenntnisse, die im Kapitel 1.5 nachzulesen sind, wurden bei der Konzipierung der Lerneinheiten berücksichtigt. Dankenswerterweise hat mir Dr. Ricarda Grübler Materialien aus dem von ihr geleiteten Seminar zur Thematik des sozialen Lernens zur Verfügung gestellt.

Mein ganz besonderer Dank gilt meinen Freunden Helga Stocklasa, Jana Satzki und Klaus Walloschek sowie meiner studentischen Hilfskraft, Jakob Ramsch, die mit Akribie das Manuskript gelesen und mir wertvolle Hinweise gegeben haben, die ich gerne aufgenommen habe. Sie alle waren mir eine große Hilfe. Mit Freude mache ich darauf aufmerksam, dass Juliane Hasselbrink, eine Studentin des Lehramts Grund- und Hauptschule, für die Illustrationen verantwortlich zeichnet.



1 Sachinformationen



Was ist das Soziale im Verhalten eines Menschen? Gibt es eine soziale Intelligenz? Worin zeigen sich soziale Fähigkeiten? In welchem Maße und mit welchen Methoden können sie entwickelt werden? Diese Fragen sind natürlich insbesondere auch für Lehrerinnen und Lehrer relevant, wenn sie eine erste Klasse übernehmen und den Schulanfängern helfen, ihren Platz in der neuen Gemeinschaft zu finden. Woran liegt es, dass einige Kinder schnell und unkompliziert neue Freunde finden, während andere sich damit sehr schwer tun, und wie kann den Kindern geholfen werden, die Schwierigkeiten haben, neue soziale Kontakte zu knüpfen? Schritt für Schritt werden wir versuchen, auf diese Fragen eine Antwort zu finden.

1.1 Emotionale Basis

Soziales Verhalten besitzt eine emotionale Basis. Das subjektive Erleben einer Emotion nehmen wir als Gefühl wahr. Paul Ekman hat sich intensiv mit der Frage beschäftigt, wie Emotionen erkannt werden und zu lesen sind:

»Eine Emotion ist ein Prozess, eine spezielle Art von automatischer Bewertung der Lage, die von unserer evolutionären und persönlichen Vergangenheit beeinflusst ist. Durch sie nehmen wir wahr, wenn sich etwas für unser Wohlbefinden Bedeutsames ereignet, worauf sich eine Reihe von physiologischen Veränderungen und emotionalen Verhaltensweisen der Situation anzunehmen beginnen.« (Ekman 2011: 18)

Sobald ein Mensch etwas Bestimmtes fühlt, sendet er Signale aus. Diese können sich im Gesichtsausdruck, in der Stimmlage oder in der körperlichen Bewegung zeigen.

»Die von anderen Menschen ausgesandten Emotionssignale bedingen in vielen Fällen, wie wir ihre Worte und Taten interpretieren. Sie lösen bei uns gleichfalls eine emotionale Reaktion aus, und das wiederum färbt unsere Interpretation dessen, was die betreffende Person sagt, und unsere Einschätzung ihrer Motive, ihrer Haltungen und Absichten.« (ebd.: 77)

Bestimmte Emotionen sind uns Menschen angeboren. Dazu gehören Trauer, Zorn, Überraschung, Angst, Ekel und Freude. Andere Emotionen, wie zum Beispiel Stolz, Scham und Neid, entwickeln sich ab dem zweiten Lebensjahr im Rahmen sozialer Lernprozesse. Emotionen werden durch bestimmte Ereignisse ausgelöst. Gleiche Ereignisse können, wie wir wissen, bei verschiedenen Menschen unterschiedliche Gefühle auslösen. Für das eigene Wohlergehen bedeutsame Ereignisse wirken als universelle Emotionsauslöser. Dazu gehören alle Arten von Gefahrensituationen, Verlusterfahrungen und physischer Hinderung, ein Vorhaben auszuführen (24, 26, 31, 65). Kulturspezifische und persönliche Emotionsauslöser sind zum Beispiel reflektierte Bewertungsvorgänge, Erinnerungen an emotional aufgeladene Situationen, Fantasievorstellungen, Miterleben von emotionalen Reaktionen eines anderen, Texte, Bilder, Geräusche, Gerüche, Normverletzungen, Wahrnehmung universeller Gesichtsausdrücke bei anderen (44 ff.).

In Anlehnung an Howard Gardner gehen wir davon aus, dass Intelligenz keine monolithische Ganzheit ist, sondern dass sich bereichsspezifisch Intelligenzen ausbilden, die bei jedem Menschen in seinem *Intelligenzprofil* zum Ausdruck kommen. Jede dieser *Intelligenzen* bezieht sich auf eine Familie von grundlegenden Fähigkeiten, die auf unterscheidbaren neurobiologischen Datenverarbeitungsprozessen beruhen und den Menschen in die Lage versetzen, Probleme eines bestimmten inhaltlichen Bereichs erkennen, formulieren und lösen zu können (1994a: 64 ff.). Daniel Goleman (2008: 133 ff., 493) spricht von *emotionaler Intelligenz*. Er identifiziert Fähigkeiten zur Selbstwahrnehmung und Selbstregulation als Kernelemente emotionaler Intelligenz und macht darauf aufmerksam, dass emotionale und soziale Intelligenz in einem engen, wechselseitigen Zusammenhang stehen.

1.2 Soziale Intelligenz – Soziales Denken

Der Begriff *Soziale Intelligenz* ist keine neue Bestimmung. Er wurde von Edward Thorndike vor fast 100 Jahren geprägt. Wir verstehen darunter grundlegende intrapersonale Fähigkeiten des Selbstverständens, des Selbstwertgefühls und der



Selbstregulation sowie interpersonale Fähigkeiten zur Empathie und Reziprozität und natürlich auch soziales Wissen. Was bedeutet das im Einzelnen? Wodurch zeichnen sich diese Komponenten aus?

Kognitiv geprägtes Selbstverstehen, emotionales Selbstwertgefühl und aktionale Selbstregulation begreifen wir als Komponenten der Selbstidentität eines Menschen (Schneider 2003b: 8 ff.). Zunächst tragen die kognitiv geprägten Selbstwahrnehmungen situativen Charakter. Sie entwickeln sich bereichsspezifisch und verfestigen sich über Zeit im *Selbstverstehen*. Sozialbedeutsame Persönlichkeitszüge gelten von der mittleren Kindheit an als ein stabiler Teil des Selbstverstehens (Damon 1989). Das *Selbstwertgefühl* drückt die gefühlsmäßig positiv oder negativ orientierte Selbstbewertung eines Menschen aus. Es beruht auf intra- und/oder interindividuell vergleichenden und emotional erlebten situativen Erfahrungen, die sich über Zeit und Bereiche generalisieren und zu einem grundlegenden Gefühl für die Person werden (Haußer 1995: 17). Mit *Selbstregulation* bezeichnen wir ein psychologisches Konstrukt zur Handlungs- und Verhaltensregulation, die in den Persönlichkeitseigenschaften Ich-Kontrolle und Ich-Elastizität zum Ausdruck kommen. Die Ich-Kontrolle beschreibt, in welchem Maße ein Mensch seine Bedürfnisse, Impulse, Gefühle und Wünsche kontrollieren, regulieren, gegebenenfalls zurückstellen bzw. sozial ausleben kann. Die Ich-Elastizität kennzeichnet, in welchem Ausmaß ein Mensch das Niveau seiner Ich-Kontrolle situationsgemäß verändern kann (Block & Block 1980). Ein Mensch mit einer hohen Ich-Elastizität ist nicht nur in der Lage, soziale Brücken anzunehmen, sondern er kann derartige Brücken für andere konstruieren (Schneider 2003b: 54). Dazu ein Beispiel aus der Biografie des Mädchens Tina (Schneider 2001). Diese ist zu jener Zeit neun Jahre alt:

Kurz vor Weihnachten stirbt Sunny, ihr Meerschweinchen: Sie ist untröstlich und ruft ihre Freundin Michele an, um ihr von ihrem Unglück zu erzählen.

»Da ist sie sofort zu mir gegangen. Hat sie mich immer getröstet und getröstet. Aber ich konnte mich nicht weigern.« (128)

Intuitiv erfasst Michele die Gefühle ihrer Freundin. Sie zeigt eindeutig ein empathisches Verhalten. *Empathie* ist die Fähigkeit, Gefühle eines anderen Menschen zu erspüren. In Kommunikationssituationen zeigt sich empathisches Verhalten in dem Grad an *Zugewandtheit* eines Menschen gegenüber seinem Kommunikationspartner. Wie aufmerksam hört er ihm zu, wie lässt er sich auf die Kommunikation ein, wie geht er mit Störfaktoren um? Empathie kommt auch in der Fähigkeit zum Ausdruck, nonverbale Signale rasch und spontan zu entschlüsseln und sich dadurch gefühlsmäßig in die Lage eines anderen Menschen zu versetzen.

Tina ist ein halbes Jahr in der Schule, als sie mir von ihren Freundinnen erzählt: »Da war noch die Clara. ... Die war sehr lieb, aber schlecht, weil sie nicht so gut rechnen konnte. Und sie hat gestottert. Sie heißt Clara Weiß. Aber alle, ich meine die Jungs, sagen zu ihr Weißbrot. Da haben wir Mädchen sie einfach zu uns genommen. Wenn sie stottert, kann sie ja nichts dafür. So ist sie eben geboren. Ist ja egal, ob sie stottert oder nicht.« (20)

Worüber Tina hier so selbstverständlich spricht, ist ein Mitgefühl, das sie und ihre Mitschülerinnen für ein Mädchen entwickelt haben, das sich offensichtlich gegen die Attacken der Jungen nicht zu wehren weiß. Die Begründung, die Tina für ihren solidarischen Einsatz abgibt, verdeutlicht ihr Nachdenken über diese Situation. *Reziprozität* beschreibt die kognitive Fähigkeit, sich die Situation, in der sich ein anderer Mensch befindet, vorzustellen. Die Verbindung von Empathie und Reziprozität erhöht die empathische Genauigkeit, sich in die Lage und Gedankenwelt eines anderen zu versetzen und seine Absichten bewusst wahrzunehmen. Reziprozität ist auf *soziales Wissen*, also auf Wissen über Funktionsweisen der sozialen Welt, angewiesen. Dazu gehört, dass ein Mensch weiß, was von ihm in verschiedenen sozialen Situationen erwartet wird, dass er symbolhafte Handlungen in sozialen Situationen entschlüsseln kann, dass er erkennt, wie die Beziehungen der Menschen untereinander in den Gruppen, in denen er tätig ist, beschaffen sind, und dass er weiß, wie man Freunde gewinnt, Bündnisse schließt und Konflikte löst (► Kap.2.3). Wie wir sehen, ist soziale Intelligenz ein komplexes Konstrukt. Zu seinem Verständnis ist es hilfreich, Merkmale zu identifizieren. In dieser Hinsicht folgen wir Daniel Goleman (2008: 493), der die Kernelemente sozialer Intelligenz wie folgt kategorisiert:

- Soziale Wahrnehmungsfähigkeiten
 - Primäre Empathie: sich in andere einfühlen und nonverbale emotionale Signale erkennen
 - Zugewandtheit: aufmerksam zuhören und dem Gegenüber zugewandt sein

- Empathische Genauigkeit: die Gedanken, Gefühle und Absichten des Gegenübers begreifen
- Soziale Kognition: wissen, wie die soziale Welt funktioniert
- Soziale Handlungs- und Verhaltensfähigkeiten
 - Synchronie: reibungslos auf der nonverbalen Ebene interagieren
 - Selbstdarstellung: die eigene Person wirksam darstellen
 - Einflussnahme: das Ergebnis sozialer Interaktionen steuern
 - Fürsorglichkeit: auf die Bedürfnisse anderer achten und sich entsprechend verhalten

Die Ausprägung der Komponenten der sozialen Intelligenz bestimmen entscheidend, in welchem Maße und auf welche Weise ein Mensch zu sozialem Handeln fähig ist. Wichtig ist in jedem Falle, dass ein Kind lernt, seine Gefühle zu benennen und in ein Konzept einzuordnen (Brazelton & Greenspan 2002: 210):

Die sechsjährige Alexa beschwert sich über ihre Geschwister: »Ich bin wütend, weil Jani nur mit Alex spielt und nicht mit mir.« (Gespräch am 28.09.2013)

Miteinander-Spielen ist zweifelsohne in vielfältige soziale Handlungen eingebunden. Was bedeutet Handeln? Was zeichnet soziales Handeln aus?

1.3 Soziales Handeln



Wenn ein Mensch mit seinem Verhalten (Tun, Dulden, Unterlassen) einen subjektiven Sinn verbindet, bezeichnen wir sein Verhalten als *Handeln*. Mit anderen Worten, Handeln ist die mit subjektivem Sinn besetzte gegenständliche und geistige Auseinandersetzung eines Menschen mit seiner natürlichen, sozialen und dinglichen Umwelt (Weber 1984).

Unser Handeln besitzt einen *sozialen Charakter*, wenn es nach seinem subjektiv gemeinten Sinn auf andere anwesende oder auch nicht anwesende Personen bezogen ist und sich daran in seinem Ablauf orientiert. Aus welchen Gründen beziehen Menschen ihr Handeln auf andere Menschen und orientieren sich daran? Tatsächlich gibt es sehr unterschiedliche Beweggründe für soziales Handeln, die zu verschiedenen *sozialen Handlungstypen* führen. Weber unterscheidet zweckrational, wertrational, affektiv oder/und traditional bestimmtes soziales Handeln. Soziales Handeln ist *zweckrational*, wenn es durch die Orientierung auf die Ziele und Mittel des Handelns bestimmt ist. Ziele, Mitteleinsatz und mögliche Nebenwirkungen werden abgewogen, um die bestmögliche Variante zu finden und zu realisieren.

Dazu ein Beispiel: 2009 kam es in Deutschland zu ausgedehnten Streiks von Erzieherinnen. Sie wollten ihren Forderungen nach einem besseren Gesundheitsschutz, mehr Gehalt und gesellschaftlicher Anerkennung Nachdruck verleihen:

»Zudem klagten Erzieherinnen über unzumutbare physische Belastungen und ein zu geringes Einkommen, das wiederum an mangelnder gesellschaftlicher Wertschätzung ihrer Arbeit liege. ... Im ersten Halbjahr 2009 kulminierte die Auseinandersetzungen und es kam zu bundesweiten monatelangen Streiks. ... Die Vereinigung der kommunalen Arbeitgeberverbände lenkte nach monatelangen Verhandlungen ein.« (Schneider 2009: 37f.)

Wird soziales Handeln durch ethische, weltanschauliche, religiöse oder ästhetische Wertgrundsätze geleitet, sprechen wir von einem *wertrationalen Handeln*. Dieses Handeln wird von einer bestimmten Überzeugung getragen und nimmt in der Regel keine Rücksicht auf mögliche Folgen.

Die Zwillinge Leo und Theo werden 1984 in Berlin-Prenzlauer Berg eingeschult. Theo erzählt: »Ja, in der alten Schule, in der 1. Klasse, ging es darum, dass alle, auch Leo und ich, Pioniere werden sollten. Die ganze Klasse. Die Direktorin war ganz verbissen. Die hat immer versucht, alle rumzukriegen. Ich glaube, wir waren schließlich die einzigen, die nicht eintraten.« (Schneider 2005:143)

Wenn soziales Handeln von Gewohnheiten und festgelegten Regeln bestimmt wird, sprechen wir von *traditionalem Handeln*. Es manifestiert sich in Skripten, d.h. in Vorstellungen, wie bestimmte Ereignisse abzulaufen haben. Dieses von Prinzipien geleitete Handeln wird nicht hinterfragt.

Habakuk kommt ins Schwärmen, wenn er sich an Weihnachten in seiner Kindheit erinnert: »Weihnachten war für mich stets das wichtigste Ereignis