



HANDREICHUNG FÜR LEHRKRÄFTE

Heft für Lehrerinnen und Lehrer

Aktive Teens

GUTE BILDUNG
Beste Aussichten
Baden-Württemberg



Baden-Württemberg
MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT



Inhalt

1. EINFÜHRUNG	4
2. PRÄVENTION AN SCHULEN	5
3. LEITPERSPEKTIVE Prävention und Gesundheitsförderung (Liane Hartkopf)	6
4. WIE „TICKEN“ JUGENDLICHE HEUTE? SINUS-STUDIE (Christine Uhlmann)	8
5. SCHÜLERMENTORINEN UND SCHÜLERMENTOREN Schülerinnen und Schüler unterstützen sich gegenseitig (Gerhard Heine)	11
6. DIE ELTERN MITNEHMEN Ohne Eltern geht es nicht (Gerhard Heine) Gelingende Zusammenarbeit mit Eltern – eine Frage der Haltung?! (Jutta Goltz, Barbara Stauber)	12 13
7. WIE ENTSTEHT SUCHT? (Dr. Martina Rapp)	15
8. WIE MAN JUGENDLICHEN DIE ENTSTEHUNG VON SUCHT ERKLÄREN KANN (Gerhard Heine)	17
9. WAS BEGÜNSTIGT GEWALT BEI JUGENDLICHEN? (Günther Gugel)	20
10. AGGRESSION UND FRIEDENSKOMPETENZ AUS SICHT DER HIRNFORSCHUNG (Dr. Joachim Bauer)	24
11. THEATERPÄDAGOGIK – THEATERPÄDAGOGISCHE UMSETZUNGS- MÖGLICHKEITEN FÜR DIE ARBEIT MIT DEN AKTIVEN TEENS (Barbara Mühlen)	28
MATERIALIEN / UNTERRICHTSBAUSTEINE	38
IMPRESSUM	74

1. Einführung

Liebe Lehrerinnen und Lehrer,

Aktive Teens ist ein Programm für Mentorinnen und Mentoren für die weiterführende Schule mit den Schwerpunkten Tabak-, Alkohol- und Gewaltprävention. Es unterscheidet sich von üblichen Präventionsprogrammen dadurch, dass die Schülerinnen und Schüler selbst Ideen zu diesen Themen für ihre Schule entwickeln und diese umsetzen. Sie arbeiten an Projekten für die Schule, planen Aktionstage, informieren über das Thema „Sucht“, übernehmen Patenschaften für Schulklassen und vieles mehr.

Rauchen verursacht eine bedeutende Anzahl von Erkrankungen und gilt als eines der größten vermeidbaren Gesundheitsrisiken. Ein Ziel des Programmes **Aktive Teens** ist es daher, schon im Jugendalter den Beginn des Rauchens zu verhindern oder zumindest hinauszuzögern. Phänomene wie „Vorglühen“ oder „Komasaufen“ sind mittlerweile fester Bestandteil jugendlicher Freizeitkultur. Die Anzahl der Mädchen mit exzessivem Alkoholkonsum ist gestiegen. Ein weiteres Ziel des Programms **Aktive Teens** ist ein verantwortungsvoller, maßvoller Umgang mit Alkohol.

Die **Aktiven Teens** engagieren sich dafür, dass sich ihre Mitschülerinnen und Mitschüler mit der Suchtproblematik und den daraus resultierenden Folgen kritisch auseinandersetzen.

Oftmals kommt es in Verbindung mit Alkoholkonsum auch zu Gewalttätigkeiten. **Aktive Teens** setzen sich als Schülermentorinnen und Schülermentoren an ihren Schulen für eine gelingende Kommunikation und einen gewaltlosen Umgang miteinander ein.

Das Programm **Aktive Teens** bietet Anregungen und Gedanken, die Ihnen helfen sollen, Ihre Schule zu einer „gesunden Schule“ zu entwickeln, in der das soziale Miteinander zwischen Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern sowie Eltern nicht inmitten der umfassenden Aufgabe des Lehrens und Lernens verloren geht.

Aktive Teens hilft durch seinen didaktisch-methodischen Ansatz, die Grundprävention im Sinne der

Leitperspektive Prävention und Gesundheitsförderung umzusetzen. Durch die Verbindung von Suchtprävention mit einer aktiven Einbeziehung von Schülerinnen und Schülern in die Gestaltung des Schullebens werden wichtige Elemente des Präventionsrahmenkonzepts stärker.WIR. berücksichtigt. Mit dem Themenheft „Vom Umgang miteinander“ werden vor allem soziale Kompetenzen gefördert wie Fähigkeiten in der Kommunikation, der Konfliktlösung, der interpersonellen Beziehungsfähigkeit sowie in der Teamfähigkeit. Damit erwerben die Schülerinnen und Schüler wichtige Voraussetzungen für ihren späteren Einsatz als Schülermentorinnen und Schülermentoren, als **Aktive Teens**.

Das Präventionsprogramm **Aktive Teens** besteht aus einem Heft für Lehrkräfte und drei Arbeitsheften für Schülerinnen und Schüler zu folgenden Themen:

- Vom Umgang miteinander (Klasse 5/6)
- Qualmfrei (Klasse 6/7/8)
- Alkohol (Klasse 7/8)

Der Anhang des Heftes für Lehrkräfte bietet:

- Materialien,
- Unterrichtsbausteine,
- spielerische Übungen und
- Kopiervorlagen,

die Sie schnell und flexibel einsetzen können. Diese Materialien können in Verbindung mit allen drei Arbeitsheften für Schülerinnen und Schülern zum Einsatz gebracht werden.

In den Themenheften für die Schülerinnen und Schüler finden Sie ansprechende, für Jugendliche geeignete Unterrichtsmaterialien sowie jeweils einen Teil für Lehrkräfte mit methodisch-didaktischen Anregungen zur konkreten Umsetzung bei der Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen.

Alle Arbeitsmaterialien können in Klassenstärke kostenlos über das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg bezogen werden. Voraussetzung hierfür ist die Teilnahme an einer Fortbildung zum Präventionsprogramm **Aktive Teens**.



stark.stärker.WIR. PRÄVENTION AN SCHULEN IN BADEN-WÜRTTEMBERG

2. Prävention an Schulen

Allgemeine Grundsätze

Gesundheitsförderung und Prävention sind integrale Bestandteile von Schulentwicklung. Sie stellen keine Zusatzaufgaben der Schulen dar, sondern gehören zum Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule.

Die Qualität von Schule wird wesentlich von Schulklima und Lernkultur bestimmt. Respekt und Wertschätzung, Beteiligung und Verantwortungsübernahme sind prägende Elemente einer gesundheitsfördernden Schulkultur.

Das Präventionsprogramm **Aktive Teens** entspricht den Vorgaben zur „Empfehlung zur Gesundheitsförderung und Prävention in der Schule“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.11.2012) und lässt sich gut als Baustein schulischer Prävention ins Präventionsrahmenkonzept stark.stärker.WIR. einfügen.

Erziehung findet im familiären und schulischen Umfeld sowie vermehrt im Austausch unter den Jugendlichen statt. Jugendliche orientieren sich heute bei der Entwicklung von Haltungen und Einstellungen verstärkt an Gleichaltrigen (Peers). Diesem Umstand versucht das Präventionsprogramm **Aktive Teens** gerecht zu werden, indem Wert darauf gelegt wird, dass die Jugendlichen zu Mentorinnen und Mentoren ausgebildet werden, die Haltungen und Einstellungen selbst entwickeln und sich darüber mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern auseinandersetzen.

So übernehmen Jugendliche zunehmend Verantwortung für sich und ihre Mitschülerinnen und Mitschüler und werden zu einer aktiven Teilnahme/Partizipation am Schulleben angeregt.

Das Präventionsrahmenkonzept

stark.stärker.WIR. bringt Schulen Gewinn, ...

... weil es Unterstützung durch Präventionsbeauftragte bietet.

... weil es wichtige Rahmenbedingungen für das Gelingen von schulischen Präventionsmaßnahmen beschreibt.

... weil es hilft, Strukturen für eine systematische, nachhaltige und zielgerichtete Präventionsarbeit zu etablieren. Dadurch können Programme, Projekte und andere

Präventionsmaßnahmen innerhalb der Schule sinnvoll aufeinander abgestimmt und miteinander verbunden werden. Dazu werden Präventionsmaßnahmen auf den drei sozialen Ebenen Schule, Klasse und Individuum verankert.

... weil es hilft, Prävention als Schulentwicklungsthema voranzubringen.

Die Umsetzung von Prävention und Gesundheitsförderung gemäß dem Präventionsrahmenkonzept ...

... schafft eine wichtige Grundlage für eine starke Schulkommunität, in der alle am Schulleben Beteiligten (alle Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter, nicht pädagogisches Personal, Eltern sowie außerschulische und externe Kooperationspartnerinnen und -partner) in die Präventionsarbeit einbezogen sind.

... wirkt sich positiv auf Schul- und Klassenklima aus.

... unterstützt den Erfolg aktueller bildungspolitischer Entwicklungen (z. B. Ganztageschulen, Gemeinschaftsschulen, Inklusion).

Der Schwerpunkt der Arbeit liegt dabei auf ...

der Vermittlung von Lebenskompetenzen mit dem Ziel, dass sich Kinder und Jugendliche zu eigenverantwortlichen und starken Persönlichkeiten entwickeln können. Dafür bedarf es einer veränderten Blickrichtung der an Bildung und Erziehung beteiligten Personen:

Die Aufmerksamkeit muss zunehmend auf die Förderung der persönlichen Ressourcen gerichtet werden.

Dieser wohlthuende Wechsel der Blickrichtung weg von der Defizitorientierung hin zur Ressourcenorientierung unterstützt die neue Lernkultur an unseren Schulen und umgekehrt.

Literatur:

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Hrsg.) (2013). stark.stärker.WIR. Prävention an Schulen in Baden-Württemberg. Eine Handreichung für Schulen. Stuttgart.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2012). Empfehlung zur Gesundheitsförderung und Prävention in der Schule. Berlin.

3. Leitperspektive

Prävention und Gesundheitsförderung

DER BILDUNGSPLAN 2016 UND DIE LEITPERSPEKTIVEN

Ziel der Bildungsplanreform 2016 ist die Stärkung der Bildungsgerechtigkeit in Baden-Württemberg. Durch mehr Klarheit in den Anforderungen und den Abbau von Bildungshürden wird die Durchlässigkeit im baden-württembergischen Bildungssystem erhöht und damit die Grundlage für eine systematische individuelle Förderung und den Umgang mit Heterogenität geschaffen.

Neu am Bildungsplan 2016 ist u. a. die Ausweisung von sechs Leitperspektiven.

Angesichts einer zunehmenden gesellschaftlichen Komplexität im Zeichen von Globalisierung, demografischem Wandel und wachsender Diversität sehen sich Kinder und Jugendliche mit zahlreichen Herausforderungen konfrontiert. Um diesen Herausforderungen begegnen zu können, werden vielfältige Kompetenzen benötigt, die auch mithilfe der Leitperspektiven, die fachübergreifend und spiralcurricular in den Fachplänen verankert sind, erworben werden sollen.

Es wird zwischen allgemeinen und themenspezifischen Leitperspektiven unterschieden. Während sich die allgemeinen Leitperspektiven mit übergreifenden Aspekten wie Persönlichkeit, Teilhabe und Gemeinschaftsbildung befassen, richten die themenspezifischen Leitperspektiven das Augenmerk auf die konkrete Orientierung in der modernen Lebenswelt. Zu den allgemeinen Leitperspektiven zählen „Bildung für nachhaltige Entwicklung“, „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“, „Prävention und Gesundheitsförderung“, während „Berufliche Orientierung“, „Medienbildung“ und „Verbraucherbildung“ themenspezifische Leitperspektiven darstellen. Die Leitperspektiven sind in den Kompetenzbeschreibungen der Fächer verankert.

DIE LEITPERSPEKTIVE „PRÄVENTION UND GESUNDHEITSFÖRDERUNG (PG)“

Häufig werden Prävention und Gesundheitsförderung in Schulen mit Aufklärungskampagnen zu Themen wie Rauchen, Alkohol, Übergewicht, Mobbing usw. verbunden. Durch die Vermittlung von Wissen über Zusammenhänge individuellen Handelns und möglicher Wirkungen soll auf potenzielle Risiken aufmerksam gemacht werden. Wissen allein führt jedoch nicht automatisch zu unschädlichem Verhalten. Lebenskompetenzorientierte Präventionsansätze fokussieren daher auf die Stärkung und Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die verantwortungsvolles Verhalten ermöglichen. Damit wird im Vorfeld der Entstehung von Sucht und Gewalt angesetzt.

In der Präventionsforschung fand in den letzten Jahren ein grundlegender Perspektivenwechsel statt, der den Fokus auf Schutzfaktoren und Ressourcen lenkt. Förderung und Erhaltung von Gesundheit im Sinne der Weltgesundheitsorganisation (WHO) als psychisches, physisches und soziales Wohlbefinden wird damit in den Mittelpunkt gestellt. Lebenskompetenzen definiert die WHO als persönliche, soziale, kognitive und physische Fertigkeiten, die es Menschen ermöglichen, sowohl ihr Leben selbst auszurichten als auch Veränderungen in der Umwelt anzunehmen bzw. selbst zu bewirken (vgl. WHO, 1999).

So zielt die Leitperspektive „Prävention und Gesundheitsförderung“ auf die Förderung von Lebenskompetenzen und die Stärkung persönlicher Schutzfaktoren. Heranwachsende sollen dabei unterstützt werden, altersspezifische Entwicklungsaufgaben bewältigen und sich im täglichen Handeln als selbstwirksam erleben zu können.

Die Basis für eine nachhaltige Wirkung von Präventionsmaßnahmen bildet die sogenannte Grundprävention (Hartke, 2000; zitiert nach Jogschies, 2008, S. 27). Mit unspezifischer Ausrichtung zielt sie auf die grundlegende Stärkung von Lebenskompetenzen und Gestaltung förderlicher Lern- und Lebensbedingungen.

Die darauf aufbauende Primärprävention ergänzt themenspezifisch für ausgewählte Felder der Prävention, wie z. B. Sucht oder Gewalt. Grund- und Primärprävention haben alle Kinder und Jugendlichen im Blick und ergänzen einander.

Lebenskompetenzen und Schutzfaktoren werden im Rahmen der Leitperspektive in fünf zentrale Lern- und Handlungsfelder zusammengefasst:

- Selbstregulation: Gedanken, Emotionen und Handlungen selbst regulieren
- ressourcenorientiert denken und Probleme lösen
- wertschätzend kommunizieren und handeln
- lösungsorientiert Konflikte und Stress bewältigen
- Kontakte und Beziehungen aufbauen und halten

Selbstregulation spielt für eine positive Entwicklung in diesen Lern- und Handlungsfeldern eine grundlegende Rolle. Problemsituationen sollen konstruktiv, kreativ wie auch kritisch analysiert und Entscheidungen auf der Grundlage von Normen, Werten und Regeln getroffen sowie auf der Handlungsebene umgesetzt werden können.

Die Verankerung der Leitperspektive im Bildungsplan wird durch folgende Begriffe konkretisiert:

- Wahrnehmung und Empfindung (z. B. sich selbst und andere als Individuum und in der Gruppe wahrnehmen)
- Selbstregulation und Lernen (z. B. den eigenen Lernprozess organisieren, kontrollieren und reflektieren)
- Bewegung und Entspannung (z. B. Rhythmisierung und Aktivierung)
- Körper und Hygiene (z. B. Körperzustände und Bedürfnisse kennen)
- Ernährung (z. B. Essgewohnheiten)
- Sucht und Abhängigkeit (z. B. Selbstbild und Werte)
- Mobbing und Gewalt (z. B. Sprache und Kommunikation)
- Sicherheit und Unfallschutz (z. B. Gefahrenlagen erkennen und reagieren)

Im Bildungsplan Deutsch wird beispielsweise unter der Kompetenz „Medien zur Dokumentation des eigenen Lernweges nutzen (z. B. Lernwegetagebuch)“ auf das o. g. Begriffspaar „Selbstregulation und Lernen“ verwiesen. Es findet sich außerdem ein Hinweis zu den Begriffen „Produktion und Präsentation“ der Leitperspektive Medienbildung. Den eigenen Lernweg selbst zu beobachten und zu dokumentieren, sind wesentliche Elemente im Prozess der Selbstregulation, die an Fachinhalten erworben und geübt werden. Wissen um Medien zur Dokumentation unterstützt selbst reguliertes Handeln, indem verschiedene Strategien und Methoden gelernt und erprobt werden. Beide Leitperspektiven verstärken sich damit gegenseitig.

Liane Hartkopf

Literatur:

Jogschies, P. (2008). Diskussion grundlegender Begriffe. In Bochert J., Hartke B. & Jogschies P. (Hrsg.). Frühe Förderung entwicklungsauffälliger Kinder und Jugendlicher. S. 19–36. Kohlhammer: Stuttgart.

Weltgesundheitsorganisation (WHO) (1999). Gesundheit 21. Das Rahmenkonzept „Gesundheit für alle“ für die Europäische Region der WHO. WHO: Kopenhagen.

Hasselhorn, M. & Gold, A. (2009). Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. Kohlhammer: Stuttgart.

4. Wie „ticken“ Jugendliche heute?

„NUR WER VERSTEHT, WAS DIE MENSCHEN BEWEGT, KANN SIE AUCH BEWEGEN.“

Mit diesem Zitat beschreibt Bodo Flaig, Geschäftsführer des SINUS-Instituts in Heidelberg, den Gewinn einer ganzheitlichen, milieu- und lebensweltspezifischen Betrachtungsweise von Zielgruppen. Übertragen auf die Präventionsarbeit mit Jugendlichen, bedeutet dies, dass es grundlegend wichtig ist, die Interessen, Werte und Motivationsgründe von jungen Menschen zu kennen, um sie mit Präventionsstrategien wirklich erreichen zu können.

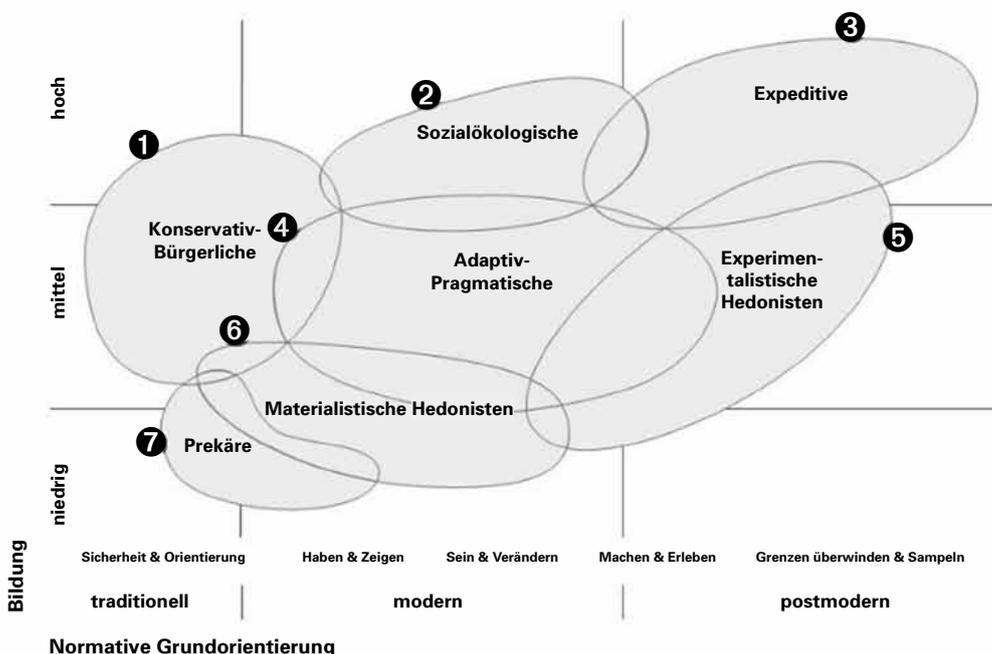
Nach 2008 und 2012 legt das SINUS-Institut zum dritten Mal in Folge eine qualitative Studie vor, die die Vielfalt innerhalb der heutigen Jugend abbildet. Ebenso wie bei der Vorgänger-Studie liegt der Fokus auf den 14-bis 17-Jährigen: Wie „ticken“ diese jungen Menschen? Was ist ihnen wichtig, welche Wünsche und Sehnsüchte, Ängste und Sorgen haben sie für ihre Zukunft und welche Einstellung zu aktuellen gesellschaftlichen Fragen?

Diese Differenzierung liefert wichtige Anhaltspunkte, um die eigene Zielgruppe sowie deren Interessen und Stärken besser zu kennen und Präventionsstrategien weiterzuentwickeln.

DAS SINUS-LEBENSWELTMODELL – EIN BLICK IN VERSCHIEDENE LEBENSWELTEN

Die Beschreibungen der Lebenswelten beruhen auf narrativen Interviews sowie kreativen Selbstzeugnissen der Befragten und Fotos ihrer Wohnwelten. Das Modell der SINUS-Lebenswelten u18 bildet diese horizontal auf einer dreigeteilten Werteachse (traditionell, modern, postmodern) und vertikal nach dem Bildungsgrad ab: Je höher eine Lebenswelt in dieser Grafik angesiedelt ist, desto gehobener ist die Bildung; je weiter rechts sie positioniert ist, desto moderner im soziokulturellen Sinn ist die Grundorientierung.

SINUS-Lebensweltenmodell u18



- 1 Die familien- und heimatorientierten Bodenständigen mit Traditionsbewusstsein und Verantwortungsethik.
- 2 Die nachhaltigkeits- und gemeinwohlorientierten Jugendlichen mit sozialkritischer Grundhaltung und Offenheit für alternative Lebensentwürfe.
- 3 Die erfolgs- und lifestyleorientierten Networker auf der Suche nach neuen Grenzen und unkonventionellen Erfahrungen.
- 4 Der leistungs- und familienorientierte moderne Mainstream mit hoher Anpassungsbereitschaft.
- 5 Die spaß- und szeneorientierten Nonkonformisten mit Fokus auf Leben im Hier und Jetzt.
- 6 Die freizeit- und familienorientierte Unterschicht mit ausgeprägten markenbewussten Konsumwünschen.
- 7 Die um Orientierung und Teilhabe bemühten Jugendlichen mit schwierigen Startvoraussetzungen und Durchbeißmentalität.

Konservativ-bürgerliche Jugendliche versuchen, möglichst schnell ihren Platz in der Erwachsenenwelt zu finden, und planen für sich eine „Normalbiografie“ mit gradlinigem Lebenslauf. Feste Tagesabläufe, bekannte Strukturen und Routinen geben ihnen Sicherheit. *„Wichtig im Leben? Sicherheit in allem eigentlich. Besonders jetzt mit den Terroranschlägen. Im Sinne von Leben gesichert, aber auch finanzielle Sicherheit, würde ich sagen. Also, Sicherheit in allem so ziemlich.“ (männlich, 17 Jahre)*

Besonders bedeutsam sind aus diesem Grund auch Anpassungs- und Ordnungswerte sowie Kollektivwerte und soziale Werte (z. B. Gemeinschaft, Zusammenhalt, Hilfsbereitschaft, Familie, Geselligkeit) und – speziell in den westlichen Bundesländern sowie unter muslimischen Jugendlichen – auch religiös geprägte Tugenden.

Sozialökologische Jugendliche distanzieren sich von materialistischen Werten und äußern sich häufig sozial- und systemkritisch. Sie setzen sich für Nachhaltigkeit, Gerechtigkeit und Umweltschutz ein und engagieren sich darüber hinaus häufig sowohl politisch als auch sozial. Man reflektiert die eigene sozial privilegierte Position und fordert vor diesem Hintergrund Chancengleichheit für alle. Man sieht sich verpflichtet, Verantwortung für die vermeintlich Schwächeren zu übernehmen und deren Rechte einzufordern: *„Da gibt es doch dieses Sprichwort von Ghandi ‚Sei du selbst die Veränderung, die du dir für diese Welt wünschst‘, also das finde ich schon eigentlich gut.“ (weiblich, 17 Jahre)*

Expeditive möchten in ihrem Leben nicht an- sondern weiterkommen. Sie sind sehr mobil und darauf bedacht, den eigenen Erfahrungshorizont kontinuierlich zu erweitern. Sie selbst beschreiben sie als die urbane und kosmopolitische kreative Elite und gehen ihre weitere Lebens- und Karriereplanung außerordentlich selbstbewusst an: *„Ich glaube, sie würden sagen, dass ich selbstbewusst bin und sehr laut (...) und mich gerne präsentiere und im Mittelpunkt stehe. Aber auch, dass ich über ernste Themen sprechen kann und auch mal nicht so albern immer bin. Vielleicht würden auch viele sagen, dass ich immer so Anführerin gerne bin, weil ich immer gerne das Sagen habe in vielen Dingen einfach so.“ (weiblich, 16 Jahre)*

Adaptiv-Pragmatische bezeichnen Anpassungs- und Kompromissbereitschaft sowie Realismus und Zielstrebigkeit als ihre Stärken. Soweit es möglich ist, orientieren sie sich an den gültigen Normen und Regeln und sehen sich als verantwortungsbewusste Bürgerinnen und Bürger, die künftig pünktlich Steuern zahlen und dem Staat nicht auf der Tasche liegen wollen. Ihr Platz ist in der Mitte der Gesellschaft: *„Mein Geschmack ist nicht wirklich außergewöhnlich. Ich höre das, wie alle anderen auch. Ich will mich da jetzt auch nicht irgendwie abheben. Ich will jetzt nicht sagen, ich höre nur das, damit ich etwas anderes höre. Eigentlich wie jeder, ich passe mich an. Nicht komplett, aber ich höre halt das, was jedem in dem Alter eigentlich gefällt.“ (männlich, 14 Jahre)*

Experimentalistische Hedonisten wollen das Leben in vollen Zügen genießen und den Ernst des Lebens möglichst lange ausblenden. Man lebt vor allem im Hier und Jetzt und mag es gar nicht, wenn das Leben nur aus Vorschriften besteht. Grenzen sind dazu da, überschritten zu werden, und Regeln, um sie zu brechen: *„Also ein bisschen revolutionär, dass man halt ein bisschen wirklich aus der Reihe tanzt und nicht das macht, was man so vorgeschrieben bekommt. [...] dass man halt ein freieres Leben hat, auch dass man nicht so sehr von der Gesellschaft beeinflusst wird, finde ich ganz interessant.“ (männlich, 17 Jahre)*

Materialistische Hedonisten sind sehr konsum- und markenorientiert und immer auf der Suche nach Luxusgütern und Schnäppchen. Sie möchten ein „gechilltes Leben“ führen, in dem Konsum klar vor Sparsamkeit kommt: *„Ich mag schon lieber Markensachen als so H&M, aber es ist meistens einfach viel zu teuer. Aber ich mag schon so eher, also wenn ich feiern gehe, mag ich es schick. (...) Die Hosen von Hollister sind ganz gut und so Superdry. Michael Kors, aber da habe ich nur eine Tasche von, weil es so teuer ist.“ (weiblich, 17 Jahre)*

Prekäre Jugendliche haben von allen die schwersten Startvoraussetzungen. Sie sind sich dessen bewusst und bemüht, ihre Situation zu verbessern und „hier rauszukommen“: *„Mein Lebensmotto ist: Egal wie oft man hinfällt, es kommt immer darauf an, wie oft man aufsteht.“ (männlich, 16 Jahre)*

Man hat den starken Wunsch, dazuzugehören und „auch mal etwas richtig gut zu schaffen“, nimmt jedoch wahr, dass das nur schwer gelingt. Aufgrund der elterlichen Herkunftsmilieus wachsen diese Jugendlichen häufig in schwierigen Wohnumfeldern auf, im Zentrum sogenannter sozialer Brennpunkte.

Weitere Informationen rund um die Studieninhalte finden Sie unter www.wie-ticken-jugendliche.de und den gesamten Studientext als open Access bei SpringerLink.

Christine Uhlmann,
stellvertretende Leiterin der SINUS:akademie

Literatur:

Calmbach, M., Borgstedt, S., Borchard, I., Thomas, P. M. & Flaig, B. B. (2016). *Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH: Wiesbaden.

Calmbach, M., Thomas, P. M., Borchard, I. & Flaig, B. B. (2012). *Wie ticken Jugendliche 2012? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Verlag Haus Altenberg: Düsseldorf.

5. Schülermentorinnen und Schülermentoren

Schülerinnen und Schüler unterstützen sich gegenseitig

Jugendliche finden in der Gruppe der Gleichaltrigen Modelle für Einstellungen und Verhaltensweisen. Dies bedeutet, dass Gleichaltrige (Peers) geeignete Mentorinnen und Mentoren sein können. Jugendliche wollen sich engagieren, sich für Nachhaltigkeit, Gerechtigkeit, Umwelt und ihre Interessen einsetzen. Schülermentorinnen und -mentoren werden daher in vielen verschiedenen Bereichen in der Schule aktiv: Sport, Medien, Umwelt, soziale Verantwortung etc. So ist es auch das Ziel von **Aktive Teens**, Jugendliche zur Übernahme von Verantwortung zu ermutigen. In ihrer Rolle als Schülermentorinnen und -mentoren sind die Aktiven Teens vor allem für Schülerinnen und Schüler, aber auch für Lehrkräfte Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner bei Sorgen und Problemen.

Folgende Tätigkeitsfelder gehören zum Aufgabenbereich der **Aktive Teens**-Schülermentorinnen und -Schülermentoren:

TÄTIGKEITSFELDER VON SCHÜLERMENTORINNEN UND SCHÜLERMENTOREN

- Vor Klassen zu bestimmten Gesundheitsthemen sprechen (Aufklärung zu Themen wie Alkohol, Rauchen und Gewalt)
- Teilnahme an der Vorbereitung und Durchführung von Projekttagen zu Gesundheitsthemen (z. B. Organisation eines Nichtraucherertages oder -wettbewerbs an der Schule)
- Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen zu Themen der Prävention und Gesundheitsförderung gemeinsam mit den betreuenden Lehrkräften (Ziel: erworbenes Wissen vertiefen und aktualisieren)
- Organisation von regelmäßigen Arbeitsgruppen zu Themen der Prävention

Das Heft für Lehrkräfte zu **Aktive Teens** stellt Ihnen vor diesem Hintergrund Materialien zur Verfügung. Die Materialien unterstützen Sie, in der Zusammenarbeit mit Schülerinnen und Schülern das Schulleben im Sinne einer an den Schülerinnen und Schülern orientierten und gesundheitsfördernden Schule zu gestalten.

Jugendliche übernehmen dabei Verantwortung für ihre Mitschülerinnen und Mitschüler. Deren Selbstbewusstsein wird gestärkt und alle am Schulleben Beteiligten werden dazu motiviert, den Mikrokosmos Schule so mitzugestalten, dass die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen optimal unterstützt wird.

Gerhard Heine
Diplomsozialpädagogin (FH)
Suchtberatungsstelle der AGJ
97941 Tauberbischofsheim

6. Die Eltern mitnehmen

OHNE ELTERN GEHT ES NICHT

Grundgesetz Artikel 6 (Ehe und Familie):

(2) Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.

Mit der Unterzeichnung der Kinderrechtskonvention vom 20.11.1989 verpflichteten sich alle Staaten, sich aktiv für das Wohl des Kindes einzusetzen. Neben körperlicher Unversehrtheit, Zugang zu Nahrung und Wasser und der medizinischen Versorgung beinhaltet das Wohl des Kindes auch, dass Kinder Rechte haben. Sie sollen unter anderem in einer gewaltfreien Umgebung ohne Diskriminierung aufwachsen und haben das Recht auf Betreuung und Bildung.

Ein besonderes Jahr für Kinderrechte war das Jahr 2014. Zwei Kinderrechtsaktivisten bekamen 25 Jahre nach der Verabschiedung der Kinderrechtskonvention den Friedensnobelpreis, die 17-jährige Malala Yousafzai aus Pakistan (Recht auf Bildung für Mädchen) und der 60-jährige Kailash Satyarthi aus Indien (Kampf gegen Kinderarbeit). Malala ist das erste Kind, das mit dem Friedensnobelpreis ausgezeichnet wurde.

Alle am Schulleben Beteiligten sind aufgefordert, ihren Beitrag zur persönlichen Entwicklung und dem Wohlergehen der Schülerinnen und Schüler zu leisten.

Eine einmal geschaffene Atmosphäre des gegenseitigen Respekts, der Toleranz gegenüber unterschiedlichen Interessen und Kulturen trägt die Chance in sich, den Mikrokosmos Schule bewusst zu gestalten. Bestehende Probleme und Aufgaben können unter einem neuen Blickwinkel betrachtet werden: **gemeinsam**. Schulische Präventionsarbeit gelingt dann besonders gut, wenn **Eltern** miteinbezogen werden. Die individuelle Vorgeschichte und die Erfahrungen jeder Schülerin und jedes Schülers sowie der Eltern können berücksichtigt werden und die pädagogische Arbeit der Schule bereichern.

Einige Leitgedanken für die Zusammenarbeit mit Eltern:

- Eltern brauchen ein offenes Ohr für ihre Anliegen und Fragen
- Eltern brauchen Verständnis
- Eltern sind Experten, wenn es um ihre eigenen Kinder geht
- Eltern brauchen keine Belehrung und Besserwisserei
- Lehrkräfte unterstützen Eltern, selbst Antworten/ Lösungen auf ihre Fragen zu finden
- Lehrkräfte geben Orientierungshilfen und Denkanstöße
- Lehrkräfte fördern die Kommunikation unter den Eltern
- Lehrkräfte schaffen eine Atmosphäre des Zuhörens und des Vertrauens
- Lehrkräfte können niemanden verändern, allenfalls neugierig machen

Aktive Elternarbeit

„Es braucht ein ganzes Dorf, um ein Kind zu erziehen“

Wie können Eltern miteinbezogen werden?

- Mitarbeit im Elternbeirat der Schule
- Mithilfe bei der Planung und Durchführung von: thematischen Elternabenden, Elternpflegschaftssitzungen, Ausflügen, Klassenfesten, Schullandheimaufenthalten, pädagogischen Tagen, ...
- Projekte -> Eltern als Experten: Handwerker, Ärzte, Apotheker, Versicherungs- und Bankfachleute,

Gerhard Heine
Diplomsozialpädagoge (FH)
Suchtberatungsstelle der AGJ
97941 Taubertshausheim



GELINGENDE ZUSAMMENARBEIT MIT ELTERN – EINE FRAGE DER HALTUNG?!

Auszüge aus dem gleichnamigen Artikel von Jutta Goltz, IRIS e. V., Tübingen, und Barbara Stauber, Uni Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft, Infodienst Schulpsychologie 2015, Ausgabe 15-2.

Seit einigen Jahren wird die Zusammenarbeit von Eltern und Schule verstärkt thematisiert und es hat sich gezeigt, dass gelingende Zusammenarbeit weniger von Methoden abhängig ist, sondern vielmehr von der Haltung, mit der Lehrkräfte Eltern begegnen. Nachfolgend ein kurzer Einblick in ein paar ausgewählte Grundsätze.

Frühe Kontaktaufnahme und Beziehungsangebote

Lehrkräfte berichten immer wieder von dem Zeitdruck, unter dem sie stehen, und dass sie erst auf Eltern zugehen, wenn es konkrete Konflikte gibt. Die Atmosphäre solcher Elterngespräche ist dann zumeist recht angespannt. Es ist einfacher, einen guten persönlichen Kontakt herzustellen, bevor es um Konflikte oder Problemverhalten geht.

Viele Eltern stehen schulischen Unterstützungsangeboten skeptisch bis misstrauisch gegenüber. Vor der Hilfe steht deshalb viel Beziehungsarbeit und als Voraussetzung für gute Unterstützung steht das Vertrauen in die Beziehung.

Verständigung organisieren

Ein zentraler Prozess in der Elternarbeit ist die Verständigung. Lehrkräfte sind immer wieder erschüttert, dass Informationen nicht gelesen werden oder nur vereinzelt zurückkommen. Schriftliche Informationen werden vielfach nicht verstanden, sei es, weil zu viele Fachbegriffe verwendet werden oder weil die Deutschkenntnisse nicht ausreichen. Hier gilt es zu überlegen, wie Mehrsprachigkeit generell berücksichtigt werden kann (z. B. mehrsprachiges Infomaterial, Dolmetscher).

Die eigenen Konzepte sind nicht normal

Was ist eigentlich Schulsozialarbeit, wie kommen

Noten zustande? Die Liste ließe sich lange fortsetzen. Wir müssen uns die Mühe machen, unsere pädagogischen Strukturen und Konzepte transparent zu machen, sie zu begründen und zu vermitteln. Von da aus können wir bestimmen, welche Standards nicht verhandelbar sind. Dies hilft vor allem den Eltern, die Schule zu verstehen, sich mit ihr auseinanderzusetzen und sie in ihrem Umfeld erklären zu können.

Eltern sind Experten ihrer Situation

Der Blick auf die Stärken und Kompetenzen der Kinder wie auch der Eltern schafft die Grundlage für einen vertrauensvollen, konstruktiven Dialog auf Augenhöhe.

Keine Frage beantworten, die niemand gestellt hat

Es gilt, tatsächlich zuzuhören, was Eltern bewegt, und nicht vorab zu definieren, was Eltern zu interessieren hat und wie der richtige Weg aussieht. Offene Aufmerksamkeit und Achtsamkeit sind gefragt.

Empowerment

Muttersprachliche Elternabende und gezielte muttersprachliche Informationsveranstaltungen können genutzt werden, um Informationen und Anliegen anbringen zu können und um in einen Austausch zu kommen.

Schlüsselpersonen sind wichtig

Muttersprachliche Schlüsselpersonen, damit gemeint sind z. B. engagierte Eltern, können für migrantische Eltern zu „Türöffnern“ werden. Verschiedene Formen der Kooperation zwischen Schulen und Migrant*innenorganisationen sind dabei denkbar.

Institutionelle Reflexivität

Die Frage der Haltung darf nicht auf die persönliche, zwischenmenschliche Interaktion reduziert werden, institutionelle Abläufe müssen ebenso hinterfragt werden. Professionalität stellt sich nur durch einen immer wieder reflektierten Umgang mit eigenen Emotionen und Haltungen her. Externe Beratung und Begleitung sind hierbei hilfreich.

Literatur:

Altan, M., Foitzik, A. & Goltz, J. (2009). Eine Frage der Haltung. Eltern(bildungs)arbeit in der Migrationsgesellschaft. Eine praxisorientierte Reflexionshilfe. Ajs Landesarbeitsstelle Baden-Württemberg (Hrsg.). www.ajs-bw.de.

BruderhausDiakonie (2011). So kann's gehen. Impulse für eine gelingende Zusammenarbeit von Eltern und Schule in der Migrationsgesellschaft. <http://www.jbm-bd.de/projekte/elan-ii/material-und-downloads>.

Kontakt Daten der Autorinnen**Jutta Goltz**

IRIS e. V.
Fürststraße 3
72072 Tübingen
Jutta.goltz@iris-egris.de

Prof. Dr. Barbara Stauber

Universität Tübingen
Institut für Erziehungswissenschaft
Münzgasse 22
72072 Tübingen
barbara.stauber@uni-tuebingen.de

7. Wie entsteht Sucht?

Suchterkrankungen haben sehr unterschiedliche Entstehungsbedingungen. Unterschiedliche Menschen mit ganz unterschiedlichen Lebensgeschichten, Charakteren und Lebensumständen können eine Suchtkrankheit entwickeln. Jeder suchtkranke Mensch hat sein eigenes Entstehungsmodell der Krankheit. Um mit der Krankheit sinnvoll leben zu lernen, muss er seine eigene Suchtentwicklung kennen und verstehen lernen. Dieses Entstehungsmodell geht davon aus, dass viele Faktoren zur Suchtentstehung beitragen, es ist multifaktoriell. Genetische Veranlagungen, die ein Mensch mit auf die Welt bringt, sind niemals allein ausschlaggebend für eine Suchtentstehung.

In den letzten Jahren wird der Komorbidität bei Suchterkrankungen vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt. Dabei werden wesentliche Zusammenhänge deutlich, die man zuvor nicht oder unzureichend gewürdigt hatte.

Es fällt auf, dass Menschen mit Suchterkrankungen im Verlaufe ihrer Entwicklung in hohem Maße Traumatisierungen und multiplen Belastungen ausgesetzt waren. Loh (2009) konnte z. B. in einer Erhebung bei substanzabhängigen Patienten nachweisen, dass bei 88,1 Prozent aller Frauen und 65,7 Prozent aller Männer Hinweise auf mindestens eine der beiden untersuchten Arten von Missbrauch (emotional oder sexuell) vorlagen.

Eine familiäre Häufung der Erkrankung ist oftmals die Folge des erhöhten Stresslevels in belasteten Familien, in denen die wichtigen Bezugspersonen eine therapeutische Behandlung nicht oder zu spät erhalten. Denn in der Regel wollen auch alkoholabhängige Eltern gute Eltern sein, erhalten aber oft nicht die Hilfe, die sie brauchen.

Aber auch frühe Trennungserlebnisse, Bindungstraumatisierungen und Verluste können traumatisierend sein, sodass die bloße Herausnahme von Kindern aus belasteten Familien sicher nicht der Königsweg sein kann. Vielmehr bedürfen suchtblastete Familien besonderer Unterstützung und Hilfe: einer familienorientierten Behandlung der Suchterkrankung. Dies wird leider oftmals aufgrund der isolierten Betrachtung des einzelnen suchtkranken Menschen verpasst, sein soziales Umfeld wird nicht miteinbezogen.

Neuere Forschungsergebnisse belegen eindrücklich, dass die Gehirnaktivitäten alkoholabhängiger Menschen in Situationen, in denen z. B. andere Menschen Alkohol konsumieren, eine Konzentration der Aufmerksamkeit auf das Suchtmittel zur Folge haben und andere wichtige positive Ereignisse von diesen Menschen gar nicht mehr wahrgenommen werden. (Vgl. Sebold, 2014)

So entsteht ein Teufelskreis, aus dem Betroffene ohne fremde Hilfe in der Regel nicht mehr selbstständig aussteigen können. Die Alkoholabhängigkeit muss, wie andere Erkrankungen auch, mit professioneller Hilfe behandelt werden.

Die Anlaufstellen, um diese Hilfen zu erhalten, sind die Suchtberatungsstellen. Neben den Betroffenen können sich auch Angehörige, Kinder, Lehrkräfte oder andere Ratsuchende in diesen Anlaufstellen Hilfe und Unterstützung holen.

Die vergleichsweise lange Dauer der Krankheitsentwicklung bis hin zur Chronifizierung nach Jahrzehnten erklärt die Notwendigkeit längerer Behandlungszeiten und auch die Notwendigkeit, das durch die Suchterkrankung veränderte Gesamtsystem (= Familie) mitzubehandeln.

Die multifaktorielle Entstehung und Aufrechterhaltung einer Suchterkrankung sind Folge mehrerer miteinander in Beziehung stehender Risikofaktoren, die gleichzeitig oder im Wechsel in einer ungünstigen Art und Weise wirksam sind. Die folgenden allgemeinen Risikofaktoren können genannt werden:

- Alkoholkonsum ist gesellschaftlich und kulturell akzeptiert und wird positiv bewertet
- Alkohol wird von Bezugspersonen, die Vorbildfunktion haben, zur Reduktion belastender Emotionen und zur Entspannung eingesetzt
- mangelnder Selbstwert
- unverarbeitete Traumata
- negatives belastendes Stresserleben, z. B. kritische Lebensereignisse, die aufgrund einer Überforderung scheinbar nicht bewältigt werden können
- Nichterleben von Selbstwirksamkeit

Andererseits gibt es persönliche Ressourcen und Resilienzfaktoren, die nachgewiesenermaßen eine Suchtentstehung verhindern können.

Folgende Resilienzfaktoren und Ressourcen können einer Suchtentstehung entgegenwirken:

- Kommunikationsfähigkeit
- Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme
- positives Selbstwertgefühl
- internale Kontrollüberzeugung
- Glaube an Selbsthilfemöglichkeiten
- Aufmerksamkeit, die dem Kind/Jugendlichen zukommt
- wenige frühe Trennungen
- wenige frühe schwere Konflikte
- Familienrituale auch ohne Alkohol
- Unterstützungssysteme

Wolin & Wolin (1995) identifizierten sieben Resilienzen, die vor der Gefahr einer Suchtentstehung schützen:

- Einsicht, Wissen
- Beziehungsfähigkeit
- soziales Netzwerk
- Unabhängigkeit
- Autonomie, Initiative
- Kreativität
- Humor und Moral

Nach Zobel (2001) zeichnen sich Kinder, die resilient gegen Suchterkrankungen sind, dadurch aus, dass sie

1. ihre Talente effektiv nutzen,
2. ein spezielles Hobby haben, das sie zusammen mit Freunden ausüben können,
3. mindestens eine(n) nahe(n) Freund/Freundin haben,
4. in Krisenzeiten auf ein Netzwerk zurückgreifen können,
5. an Gemeinschaftsaktivitäten teilnehmen und
6. sich die Schule als einen Bereich einrichten, in dem sie sich wohl und akzeptiert fühlen.

Diese Resilienzen sind für die Prävention der zentrale Ansatzpunkt, denn genau an dieser Stelle kann eine gute Prävention ansetzen. Kinder dürfen Schule nicht als einen Ort der reinen Leistungsorientierung und bloßen Wissensvermittlung erleben, sondern sie brauchen ein Schulklima, in dem sie sich angenommen und sicher fühlen können.

Darüber hinaus ist es wichtig, die sozialen Kompetenzen und Ressourcen der Kinder zu fördern. Eine wichtige soziale Kompetenz ist die Fähigkeit, Konflikte konstruktiv lösen zu können. Im schulischen Kontext können Probleme gemeinsam gelöst werden, wenn Lehrkräfte mit Schülerinnen und Schülern eine vertrauensvolle Beziehung verbindet, die über Krisen hinweghelfen kann. Wenn vermeintliche Schwächen gezeigt und angesprochen werden dürfen, ohne dass dies negative Konsequenzen für das eigene Selbstbild oder die soziale Stellung der Einzelnen in der Klasse hat, schafft dies ein positives Klassenklima, ein Klima des vertrauten Miteinanders. Darüber hinaus bedürfen Schule und Suchtberatungsstellen einer besseren Vernetzung. Auch Kinder sollten den Weg zur Suchtberatungsstelle kennen und wissen, dass sie sich dort Hilfe holen dürfen. Darüber hinaus darf eine Suchterkrankung nicht als Problematik einzelner weniger Ausnahmefälle gesehen werden. Wie die Forschungsergebnisse von Jacobi et al (2004) zeigen, hatten 42,6 Prozent der Bundesbürgerinnen und Bundesbürger im Verlaufe ihres Lebens mindestens einmal psychische Probleme, die Sucht- bzw. Substanzstörungen hier eingeschlossen.

Dr. rer. nat. Martina Rapp
Psychologische Psychotherapeutin

Literatur:

Jacobi, F., Klohe, M. & Wittchen, H.-U. (2004). Psychische Störungen in der deutschen Allgemeinbevölkerung: Inanspruchnahme von Gesundheitsleistungen und Ausfalltag.

Loh, A. (2009). Früher Traumatischer Stress und Substanzabhängigkeit – Prävalenz für Sexuellen versus Emotionalen Missbrauch bei Substanzabhängigen Personen. Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Medizin in der Medizinischen Hochschule: Hannover.

Sebold, M. (2014). Wege aus der Abhängigkeit: Lernbezogene und neuroadaptive Veränderungen bei Alkoholabhängigkeit. Vortrag auf dem Symposium Drogenforschung. Charité: Berlin.

Wolin, S. & Wolin, S. (1995). Resilience among youth growing up in substance-abusing families. *Subst Abuse* 1005(42): 415–429.

Zobel, M. (2001). Wenn Eltern zu viel trinken. Risiken und Chancen für die Kinder. Psychiatrie-Verlag: Bonn.

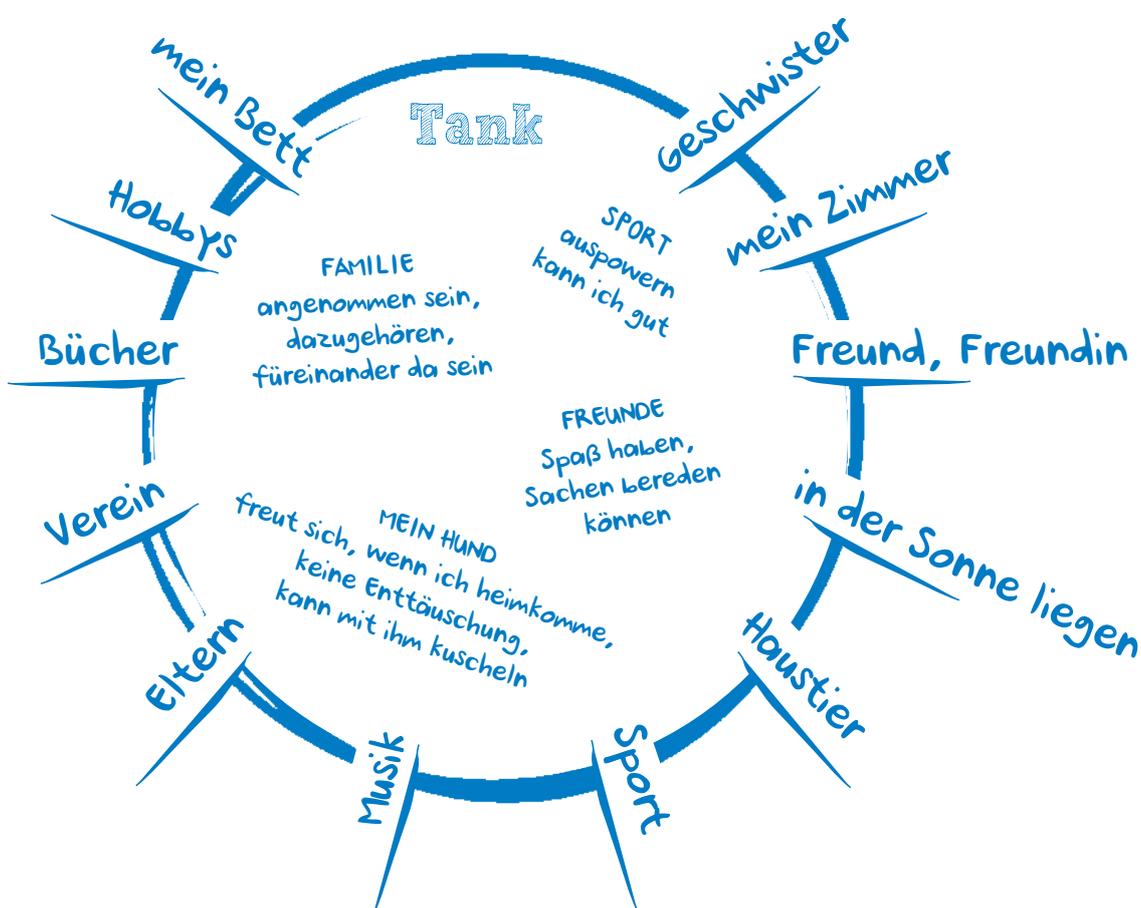
8. Wie man Jugendlichen die Entstehung von Sucht erklären kann

Wenn es um die Entstehung von Sucht oder Abhängigkeit geht, denken die meisten an die unterschiedliche Gefährlichkeit von Substanzen. Entscheidend ist jedoch nicht nur, was, sondern auch warum und wie konsumiert wird.

Die Entstehung der körperlichen Abhängigkeit durch den Suchtstoff ist für die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren meist leicht nachvollziehbar. Zur Erklärung der psychischen Abhängigkeit wurden verschiedene Varianten erprobt. Am besten bewertet von den Multiplikatorinnen und Multiplikatoren wurde, wenn mehrere Modelle miteinander kombiniert wurden.

Das Phänomen Sucht/Abhängigkeit wird für sie dadurch verständlich und es fällt ihnen leichter, ihr Wissen an ihre Mitschülerinnen und Mitschüler weiterzugeben. Wenn sie diese Zusammenhänge verstanden haben, können sie für die Betroffenen auch eine Hilfe sein.

Am „Tankmodell“ (entnommen aus Eva Proissl/Ulrich Waibel: Das Schülermultiplikatorenseminar) können die Jugendlichen die Bedeutung des „seelischen Tanks“ für ihr Wohlbefinden und ihr Lebensgefühl erfahren. Substanzen oder Verhaltensweisen können als Ersatz genutzt werden, um ein Gefühl des Wohlbefindens herzustellen oder zumindest die negativen Gefühle des Unwohlfindens nicht mehr so stark zu spüren.



Mögliche „Tankfüllungen“ und „Tankstellen“ (siehe Materialien und Unterrichtsbausteine Seite 65–69).



Sucht ist eine Form der Lebensbewältigung und hat zu tun mit dem Wunsch oder Bedürfnis, sich wohl oder besser zu fühlen.



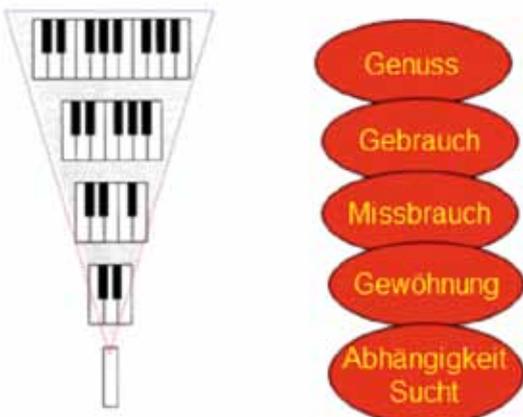
Es ist der Versuch, mit bestimmten Lebenssituationen fertig zu werden bzw. sie ertragbarer zu machen oder intensiver zu gestalten.



Mit diesem Verständnis können die Jugendlichen sehr gut ihre eigenen Strategien reflektieren. („Wenn ich schlecht gelaunt von der Schule nach Hause komme, was mache ich, um dieses Gefühl loszuwerden?“ > Umgang mit Musik, Handy, Medien)

Anhand der „Tastatur des Lebens“ von Gerald Koller (entnommen aus Eva Proissl/Ulrich Waibel: Das Schülermultiplikatorenseminar) und den „Stadien einer Suchtentwicklung“ lässt sich verdeutlichen, dass mit zunehmender Nutzung einer Substanz/eines Verhaltens zur Gestaltung des Wohlbefindens die Vielfalt der Möglichkeiten zur zufriedenen Lebensgestaltung reduziert wird. Zuletzt bleibt nur noch eine Taste: die Sucht, das Suchtmittel, das süchtige Verhalten.

„Wohlbefinden“



Kombination von „Tastatur des Lebens“ mit „Stadien einer Suchtentwicklung“

Für viele Schülerinnen und Schüler ist es sehr aufschlussreich, wenn sie ihren Umgang mit dem Handy auf dieses Modell übertragen. Um vom exzessiven Handygebrauch wegzukommen, brauchen junge Menschen sinnvolle Handlungsalternativen, die ihnen positive Gefühle vermitteln.

Gerhard Heine

Literatur:

Proissl E. & Waibel U. (1996). Das Schülermultiplikatorenseminar „Auf der Suche nach ...“. Hrsg.: Landeszentrale für Gesundheitsförderung in Rheinland-Pfalz (LZG). Büro für Suchtprävention. Materialien zur Gesundheitsförderung. LZG-Schriftenreihe Nr. 46. 2. Auflage. Mainz.

Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz (AJS) Landesstelle Nordrhein-Westfalen e. V. (1994). (Hrsg.) (1994).

Kinder und Alkohol. Tipps für Mütter und Väter. 1. Auflage ISBN: 3-928168-10-x.

9. Was begünstigt Gewalt bei Jugendlichen?

Gewalt ist ein kulturelles Phänomen, das die Menschheit auf ihrem Weg begleitet.

Sie hat viele Formen und Funktionen und speist sich aus verschiedenen Quellen. Deshalb wird in der Forschung heute nicht mehr von Ursachen für Gewalt gesprochen, sondern von Risikofaktoren. Ihre Kumulation verstärkt die Wahrscheinlichkeit gewalttätigen Handelns.

Gewaltprävention ist davon abhängig, was unter Gewalt verstanden wird und wo die Ursachen von Gewalt gesehen werden.

Die WHO hat in ihrem 2002 veröffentlichten „World Report on Violence and Health“ eine detaillierte Typologie von Gewalt vorgelegt, in der Gewalt verstanden wird als: „Der absichtliche Gebrauch von angedrohtem oder tatsächlichem körperlichem Zwang oder physischer Macht gegen die eigene oder eine andere Person, gegen eine Gruppe oder Gemeinschaft, die entweder konkret oder mit hoher Wahrscheinlichkeit zu Verletzungen, Tod, psychischen Schäden, Fehlentwicklungen oder Deprivation führt.“

Diese Definition umfasst zwischenmenschliche Gewalt ebenso wie selbstschädigendes oder suizidales Verhalten und bewaffnete Auseinandersetzungen zwischen Gruppen und Staaten: Gewalt gegen die eigene Person, interpersonelle Gewalt und kollektive Gewalt. Gewalt in der Schule kann zunächst als Beziehungsgewalt zwischen Personen (Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften, Eltern) verstanden werden, doch darf die Gewalt, die auch von der Schulstruktur ausgehen kann, nicht übersehen werden.

1. RISIKOFAKTOREN FÜR GEWALT IM SCHULISCHEN KONTEXT

Risikofaktoren

Risikofaktoren sind empirisch geprüfte Faktoren, die, wenn sie gehäuft auftreten, die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass gewalttätiges Verhalten angewendet wird. Einzelne Risikofaktoren stellen für sich genommen noch keine Belastung dar, sondern wirken in der Kumulation, wenn sie also gemeinsam und vermehrt und über längere Zeit auftreten.

Diese Risikofaktoren sehen in den verschiedenen Altersphasen verschieden aus.

• Risikofaktoren im persönlichen Bereich

- männliches Geschlecht
- eigenes Erleben von (elterlicher) Gewalt in der Familie (Opfer oder Beobachter)
- dauerhafte Abwesenheit eines Elternteils
- kein positiver Erziehungsstil
- delinquente oder gewalttätige Freunde (Peergroup)
- gewaltakzeptierende Männlichkeitsnormen (männliches Dominanzverhalten)
- hohe Risikosuche
- hoher Alkohol- und/oder Drogenkonsum
- fehlende Bildungsabschlüsse (Schulabschluss)
- exzessiver gewalthaltiger Medienkonsum
- psychische Erkrankungen
- häufiges und wiederholtes Schulschwänzen
- sexueller Missbrauch
- exzessiver Gewalt-Medienkonsum

• Risikofaktoren im institutionellen Bereich (Schule)

- schlechtes soziales Klima
- schlechte Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern
- mangelnde fachliche Qualität
- mangelnder Lebensweltbezug
- geringes pädagogisch-soziales Engagement der Lehrkräfte
- fehlende Möglichkeiten der Konfliktbearbeitung
- fehlende Regeln des Umgangs miteinander
- fehlende Möglichkeiten der Beteiligung (Partizipation)
- kein gemeinsames Vorgehen (Konzept)
- keine gemeinsam akzeptierten Regeln

• Risikofaktoren im gesellschaftlichen Bereich

- niedriger sozio-ökonomischer Status (Armut, hohe Arbeitslosigkeit)
- keine Zukunftschancen („nicht gebraucht werden“)
- Akzeptanz von Gewalt in (Teilen) der Gesellschaft
- Verfügbarkeit von Waffen
- geringe soziale Unterstützung

Mit die wichtigsten Risikofaktoren sind selbst erlebte und beobachtete Gewalt in der Familie, verbunden mit einem autoritären, versagenden Erziehungsstil, sowie das Vorhandensein von devianten und gewalttätigen Freunden. (Taefi/Görgen 2014, S. 65)

Risikofaktoren sind statistische Größen, die für Gruppen gelten, jedoch nicht unmittelbar für Einzelne (Gefahr der Etikettierung). Nicht alle Risikofaktoren lassen sich pädagogisch bearbeiten. Manche, wie z. B. Armut, fordern sozialpolitische Antworten heraus. Hinzu kommt, dass Kinder und Jugendliche selbst auf massiv auftretende Risikofaktoren höchst unterschiedlich reagieren. Nicht alle werden aggressiv und greifen zu Gewalt.

Situative Faktoren

Spezifische situative Faktoren können das Auftreten von Gewalt begünstigen oder gar provozieren. Hierzu gehören der Einfluss von Alkohol und Drogen, die Verfügbarkeit von Waffen, die Einschätzung einer Situation als ausweglos, Zuschauende, die auf Gewaltanwendung hoffen oder gar dazu drängen, eskalierende nonverbale und verbale Ausdrucksformen sowie mangelnde Verfügbarkeit von deeskalierenden Strategien. Die Bedeutung solcher situativen Faktoren wurde lange Zeit unterschätzt. Sie weisen jedoch darauf hin, dass sich aggressives und gewalttätiges Verhalten unabhängig von persönlichen Verhaltenseigenschaften aus spezifischen Situationen heraus entwickeln kann.

2. FUNKTIONEN VON GEWALT

Ergebnisse der Sozialpsychologie zeigen, dass der Blick auf mögliche Funktionen von Gewalt viel zum Verständnis von Jugendlichen beitragen kann. Gewalttätiges und aggressives Verhalten wird in den wenigsten Fällen nur sinnlos angewandt, auch wenn es auf den ersten Blick so erscheinen mag. Es erfüllt verschiedene psychische und soziale Funktionen, u. a.: (vgl. Gugel 2010, S. 166 ff.)

GEWALT ALS KOMMUNIKATIONSMITTEL

Gewalt kann auch als eine Ausdrucksform verstanden werden, die deutliche Botschaften beinhaltet. Sie kann auf Probleme aufmerksam machen, ein Ausdruck einer verzweifelten Situation und einer bedrängten Gefühlslage sein. Sie ist so Ausdruck einer sprachlos gewordenen destruktiven Art der Kommunikation. Gewalt löst zwar keine Probleme, aber sie macht auf sie aufmerksam.

MÄNNLICHKEITSBEWEIS

Aggressives und gewalttätiges Verhalten wird immer wieder verwendet, um eine spezifische, machohafte

Form von „Männlichkeit“ zu inszenieren. Dies beinhaltet z. B. die Betonung und öffentliche Zurschaustellung von Mut und Kampfbereitschaft, die Betonung von Kompetenz im Umgang mit Motorfahrzeugen, Maschinen und Waffen. Gewalt dient hier der Zurschaustellung auf der Suche nach einer eigenen (geschlechtlichen) Identität. Oft ist bei solchen Inszenierungen Alkohol im Spiel.

GRUPPENZUGEHÖRIGKEIT

Typisch für Gewalt bei Jugendlichen ist, dass diese weniger durch Einzeltäterinnen oder -täter, sondern häufig in Gruppen und aus Gruppen heraus angewendet wird. Die Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen, die Gewalt akzeptieren, und das damit verbundene Bemühen, den Normen der Gruppe Geltung zu verschaffen, um so die Anerkennung der anderen Mitglieder zu erwerben, lassen Dynamiken entstehen, die für die einzelnen Mitglieder nur schwer (oder kaum) steuerbar und korrigierbar sind und schwerwiegende Folgen nach sich ziehen können. Das eigene Selbstwertgefühl kann in Gruppen durch Identifikation mit deren Normen stabilisiert werden. Dabei wird gleichzeitig die Angst, alleine nicht bestehen zu können bzw. keine Sicherheiten und Orientierungspunkte zu haben, kompensiert. Auf den engen Zusammenhang zwischen der Mitgliedschaft in einer Gewalt akzeptierenden Peergruppe im Jugendalter und eigenen Gewalthandlungen ist in der Forschung immer wieder hingewiesen worden.

EMOTIONALITÄT ERLEBEN

Jugendliche wollen (zumindest zeitweise) der Eintönigkeit und Langeweile des Alltags entfliehen. Sie suchen den Nervenkitzel. Sie wollen, dass „etwas los ist“, „etwas passiert“. Und sie inszenieren sich diesen Nervenkitzel selbst (Sensation Seeker). Gewalt ermöglicht nicht zuletzt, den eigenen Körper zu erleben und eine innere Spannung und Erregung zu erfahren, die ansonsten kaum mehr möglich sind. Das Risiko, selbst geschädigt oder verletzt zu werden, wird dabei bewusst in Kauf genommen. Die Grenzen zwischen dem Erleben von Risikosituationen und der Anwendung von Gewalt sind dabei fließend. Eigene Gewalthandlungen werden von den betreffenden Jugendlichen oft als faszinierend oder sogar als rauschartiger Zustand erlebt.

JUGENDGEWALT ALS POLITISCH INSTRUMENTALISIERTE GEWALT

Gewalt als Mittel zur Durchsetzung politischer Ziele wird nur von einer kleinen Minderheit aller Jugendlichen akzeptiert. Dennoch hat eine Reihe von Gewalttaten einen eindeutig politischen (z. T. auch extremistischen) Hintergrund, der nicht ignoriert werden darf. Vor allem rechtsextreme Gruppierungen inszenieren bewusst Gewaltakte gegen Fremde oder gegen gesellschaftliche Minderheiten wie Behinderte und Homosexuelle. Die Gewalttaten werden mit rechtsextremen Ideologien der Ungleichheit (Menschen, Völker, Kulturen sind ungleich und deshalb auch ungleichwertig) begründet. Die Begeisterungsfähigkeit Jugendlicher kann hier leicht für politischen Extremismus missbraucht werden.

DIE FASZINATION DER GEWALT

Gewalt wirkt auf Kinder und Jugendliche oft faszinierend, weil sie in unklaren und unübersichtlichen Situationen Eindeutigkeit schafft. Durch die Gewalthandlung wird (scheinbar) klar, wer die oder der Stärkere und wer die oder der Schwächere ist, es wird (scheinbar) klar, mit welchen Mitteln Probleme zu lösen sind und wie man (scheinbar) das erreicht, was man sich wünscht. Gewalt wird so als Erfolg versprechendes Mittel zum Zweck wahrgenommen, um die eigenen Interessen durchzusetzen, auch wenn sie die Überwindung der eigenen Ohnmacht nur für kurze Augenblicke ermöglicht und somit nur vortäuscht.

3. TÄTERTYPEN

In der Kriminologie werden in Bezug auf Aggression und Gewalt drei grundsätzliche Typen von Täterinnen und Tätern unterschieden (Friedmann 2012, S. 60 ff.):

(1) die instrumentell aggressiven, die Gewalt als Mittel zum Zweck einsetzen und sehr rational agieren, (2) die reaktiv affektiv aggressiven Jugendlichen, die ihre Affekte nicht kontrollieren können und (vermeintliche) Bedrohungen als Anlass für aggressives Handeln nehmen und (3) die intrinsisch affektiven Jugendlichen, die ihre Aggressionen („Gefühlsstau“) auf andere projizieren und ohne äußeren Anlass aggressiv werden können. Aggression und Gewalt unterliegen bei diesen Typen verschiedenen innerpsychischen Dynamiken. Während die einen die Folgen klar kalkulieren, sind bei anderen mögliche Folgen ausgeblendet und die aggressiven Affekte können bei tatsächlicher oder so wahrgenommener Provokation nicht (mehr) kontrolliert werden.

4. GEWALT ALS BEWÄLTIGUNGSSTRATEGIE IN KRISENSITUATIONEN

Jugendliche sind vielfältigen (psychischen) Belastungen und Krisensituationen ausgesetzt. Diese können sie bei entsprechenden Ressourcen konstruktiv im Sinne von Reifung und Entwicklung verarbeiten oder falls keine eigenen und fremden Ressourcen zur Verfügung stehen, destruktiv zu bewältigen suchen. Jungen neigen dazu, solche Verarbeitungsstrategien eher ins Außen (gegen andere gerichtet) zu verlagern. Mädchen wenden tendenziell eher selbstbezogene (depressive) Strategien an. Gewalt gegen sich selbst oder gegen andere entsteht beim Versuch, eine belastende Krise oder Konfliktsituation möglichst schnell zu „lösen“. So wird zwischen unterschiedlichen Gewaltphänomenen eine Verbindung sichtbar. Sie zeigt, dass Gewalt gegen andere und Fluchtreaktionen wie Suchtmittelgebrauch oder Anschluss an eine Rettungsgruppierung (Sekte) der gleichen Logik folgen (vgl. Beck 2000, S. 205).

RÜCKZUG (DEPRESSIVE VERARBEITUNG) wendet sich gegen sich selbst

Internalisierte Verarbeitung u. a. durch

- Rückzug, Isolation
- Angstzustände, Depression
- psychosomatische Beschwerden
- Rauschmittel und Drogen
- selbstverletzendes Verhalten
- Essstörungen

KAMPF (AGGRESSIVE VERARBEITUNG) wendet sich gegen andere

Externalisierte Verarbeitung durch

- Flucht, Ausreißen, Abhauen
- Verhaltensauffälligkeiten
- Vandalismus ...
- Aggressivität und Gewalt

Die Sprache der Gewalt und ihre Vorformen erkennen

Die Sprache der Gewalt, ihre Funktionen und Ausdrucksweisen zu kennen, bedeutet, sensibel für ihre Anzeichen und Botschaften zu werden und diese lesen zu lernen. Die Verrohung der Sprache, der Verlust von Sensibilität und Empathie kann als eine Vorform betrachtet werden, oft begleitet von Diskriminierungen und Feindbildern, die die Hemmschwellen für Gewalt handeln heruntersetzen. Negative Etikettierungen sind hierbei wirksame Instrumente. Rechtfertigungssysteme, wie Verteidigung, Sicherheit, die (scheinbare) Provokation der anderen, beinhalten immer die Abwertungen anderer, die Umdeutung von Werten und den Rückzug aus der Verantwortung für das eigene Handeln. Gewalt kommt immer auch dann ins Spiel, wenn keine Handlungsalternativen entwickelt wurden oder zugelassen werden.

Günther Gugel

Literatur:

Baier, D. & Pfeiffer, C. (2011). Jugendliche als Opfer und Täter von Gewalt. Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen. Forschungsbericht 114. Berlin.

Beck, K. J. (2000). Jungen und Gewalt. In: Bieringer I., Buchacher W. & Forster E. J. (Hrsg.). Männlichkeit und Gewalt. Konzepte für die Jungenarbeit. S. 205. Opladen. Bierbrauer, G. (1996). Sozialpsychologie. Stuttgart/Berlin.

Friedmann, R. (2012). „Der guckt schon so ...“ Motive jugendlichen Gewalthandelns. In: ZJJ. Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe. 1/2012. S. 60–65.

Günter, M. (2011). Die stabilisierende Funktion von Gewaltphantasien bei Jugendlichen. In: Robertz F. (Hrsg.) (2011). Gewaltphantasien. Zwischen Welten und Wirklichkeiten S. 39–66. Frankfurt/M.

Gugel, G. (2007). Gewalt und Gewaltprävention. 2. Aufl. Tübingen.

Gugel, G. (2010). Handbuch Gewaltprävention. Für die Sekundarstufen und die Arbeit mit Jugendlichen. Tübingen.

Haug-Schnabel, G. & Schnabel N. (2008). Pubertät – Eltern-Verantwortung und Eltern-Glück. 2. Aufl. Ratingen.

Kersten, J. (2002). Jugendgewalt und Gesellschaft. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. B44/2002.

Nolting, H.-P. (1993). Aggression ist nicht gleich Aggression. In: Der Bürger im Staat. (43) 2/1993. S. 91–95.

Pfeiffer, C., Wetzels P. & Enzmann D. (1999). Innerfamiliäre Gewalt gegen Kinder und Jugendliche und ihre Auswirkungen. Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e. V., Forschungsbericht Nr. 80. Hannover.

Taefi, A. & Görgen T. (2013). Schülerbefragung – lokale Dunkelfeldbefragungen in Schulen. In: Thomas Görgen u. a.: Jugendkriminalität und Jugendgewalt. Empirische Befunde und Perspektiven für die Prävention. Deutsche Hochschule der Polizei. Münster.

WHO Regionalbüro für Europa (2003): Weltbericht Gewalt und Gesundheit. Zusammenfassung. Kopenhagen.

WHO (2002): World Report on Violence and Health. Geneva.

10. Aggression und Friedenskompetenz aus Sicht der Hirnforschung

Welchen Regeln folgt die Aggression? Welche Erfahrungen und Hilfestellungen brauchen Kinder und Jugendliche, um den neurobiologischen Aggressionsapparat mäßigend zu beeinflussen und Friedenskompetenz zu entwickeln? Neurobiologische Erkenntnisse können helfen, pädagogische Konsequenzen für die Schule zu formulieren.

AGGRESSION IST KEIN MYSTERIÖSES PHÄNOMEN, SONDERN FOLGT REGELN.

So sehr uns Gewaltausbrüche – wie die an Schulen begangenen Amoktaten – fassungslos machen und so sehr wir uns verständlicherweise zunächst dem Ansinnen verweigern, ein unentschuldigbares Geschehen „erklären“ zu wollen (und es damit vielleicht ein Stück weit zu banalisieren), so sehr werden wir uns andererseits der Einsicht nicht entziehen können, dass Aggression und Gewalt keine mysteriösen Ereignisse sind. Wie alle Naturphänomene, so folgt auch die Aggression bestimmten – oft nicht auf den ersten Blick erkennbaren – Gesetzen. Die Einflussfaktoren für Aggression und Gewalt zu untersuchen und zu benennen, bedeutet nicht, Taten zu entschuldigen. Psychisch durchschnittlich gesunde Menschen besitzen eine – neurobiologisch begründete – Selbststeuerungsfähigkeit. Sie ist die Grundlage dafür, dass wir von jedem Mitmenschen mit Recht erwarten, dass er (oder sie) im eigenen Inneren auftauchende Gewaltimpulse kontrolliert.

Welche Motivationen (früher sprach man von „Trieben“) das Verhalten des Menschen steuern, muss heute nicht mehr auf der Basis von Intuitionen – sie sind das Manko verschiedener sozialpsychologischer Theorien – beantwortet werden. Menschliche Motivationen haben in den sogenannten Motivationssystemen eine neurobiologische Basis. An diesen Systemen vorbei gibt es keine Motivation (und keinen „Trieb“). Einem anderen Menschen, von dem man nicht provoziert wurde, Schaden oder Schmerzen zuzufügen, ist „aus der Sicht der Motivationssysteme“ bei psychisch durchschnittlich gesunden Menschen kein „lohnendes“ Unterfangen. Bei Menschen mit einer psychopathischen Störung liegen Besonderheiten vor, auf die ich in meinem 2011 unter dem Titel „Schmerzgrenze“ erschienenen Buch über die menschliche Aggression eingegangen bin. „Lohnend“ aus Sicht der Motivationssysteme eines psychisch durch-

schnittlich gesunden Menschen ist es, sozial akzeptiert zu sein, Anerkennung zu erhalten, sich einer Gruppe zugehörig fühlen zu können oder geliebt zu werden. Damit bestätigt die modernere Neurobiologie *Charles Darwin*, der die „sozialen Instinkte“ als stärksten Trieb des Menschen bezeichnete (Darwin befasste sich mit der Aggression, einen „Aggressionstrieb“ sucht man bei ihm aber vergebens).

ZENTRALES MOTIVATIONSZIEL: SOZIALE AKZEPTANZ UND ZUGEHÖRIGKEIT

Kinder und Jugendliche sehnen sich nach Zugehörigkeit. Eine Möglichkeit, wie Schulen diesem Bedürfnis gerecht werden können, besteht darin, Schülerinnen und Schüler an das gemeinsame Singen, Musizieren und an den Sport heranzuführen. Die Ausrichtung menschlicher Motivation auf soziale Akzeptanz bedeutet jedoch nicht, dass wir „gut“ sind. Menschen sind, um Zugehörigkeit zu erlangen, notfalls bereit, auch Böses zu tun. Junge Menschen – vor allem solche, die in ihren Milieus durch zwischenmenschliche Beziehungen nicht gut verankert sind – neigen dazu, Gruppen zu bilden, deren Identitätsmerkmale in hohem Maße – manchmal ausschließlich – darin bestehen, andere auszugrenzen, zu ärgern oder zu mobben. Das Böse ist hier jedoch nicht Selbstzweck (diesem Fehlschluss sitzen Sozialpsychologen gelegentlich auf), vielmehr vermittelt das gemeinsam ausgeübte Böse ein Gefühl der Zugehörigkeit – ein Mechanismus, in dem „Gutes“ (Teil einer Gemeinschaft sein) und „Böses“ (andere quälen) eine diabolische Verbindung eingehen. Uns Erwachsenen sind diese Ingroup-Outgroup-Mechanismen nur zu vertraut: Wir kennen benigne Spielarten (Fußballstadion), aber auch maligne Versionen (religiöser Fundamentalismus, Rassismus oder Nationalismus). Aggression ist keineswegs immer etwas „Böses“. Diente sie keinem sinnvollen Zweck, so hätte sich das Verhaltensprogramm der Aggression im Verlauf der Evolution kaum erhalten. Zu den frühesten Erkenntnissen der Aggressionsforschung zählte die Beobachtung, dass die Zufügung körperlicher Schmerzen zu den zuverlässigsten Auslösern zählt. Wer die Schmerzgrenze tangiert, wird Aggression ernten. Eine bahnbrechende Beobachtung der modernen Hirnforschung war nun, dass das Schmerz-Wahrnehmungssystem unseres Gehirns (die sogenannte „neuronale Schmerzmatrix“) nicht nur auf körperlichen Schmerz reagiert, sondern auch auf

soziale Ausgrenzung und Demütigung. Dass soziale Zurückweisung „aus Sicht unseres Gehirns“ wie körperlicher Schmerz wahrgenommen wird, erklärt, warum Schülerinnen und Schüler nicht nur dann aggressiv reagieren, wenn sie körperlich angegangen werden, sondern auch dann, wenn sie sich ausgegrenzt oder gedemütigt fühlen. Dies bedeutet nicht, dass wir junge Leute nicht kritisieren oder ihnen nicht klar sagen dürften, was richtig und falsch ist (wir tun dies nach meinem Eindruck heute viel zu wenig). Wir sollten dies aber sachlich tun, ohne den jungen Menschen zu demütigen, lächerlich zu machen oder auszugrenzen.

AGGRESSION: UNTER WELCHEN VORAUSSETZUNGEN KANN SIE ALS SOZIALES REGULATIV DIENEN?

Da sich Aggression immer dann meldet, wenn Menschen sozial zurückgewiesen werden (oder das Gefühl haben, dass dies geschieht), erweist sich die menschliche Aggression als ein soziales Regulativ. Diese Funktion kann sie jedoch nur einlösen, wenn drei Voraussetzungen erfüllt sind: *Erstens* müssen aggressive Gefühle vom betroffenen Individuum im eigenen Inneren erst einmal

.....

Ausgrenzung nimmt das Gehirn wahr wie körperlichen Schmerz; deshalb reagieren wir auch dann mit Aggression.

.....

als solche wahrgenommen werden. Wer von klein auf für jedes Gefühl des Ärgers oder der Wut hart bestraft wurde, hat oft verlernt, diese Gefühle in sich wahrzunehmen. Anstatt Aggression können dann Gefühle der Depression, selbstschädigendes Verhalten, Essstörungen oder psychosomatische Symptome auftreten. Eine *zweite* Voraussetzung ist, dass unser Ärger an denjenigen (oder an diejenigen) Mitmenschen adressiert wird, von dem (beziehungsweise von denen) die Störung tatsächlich ihren Ausgang nahm. Dass wir Aggression häufig nicht an die „richtige“ Adresse richten, sondern auf Unbeteiligte (in der Regel auf Schwächere) „verschieben“, hat mit den Machthierarchien zu tun, die unser heutiges menschliches Zusammenleben prägen. Schülerinnen und Schüler,

die zu Hause Vernachlässigung oder Gewalt erleben, leben das sich daraus ergebende aggressive Potenzial entweder in der Schule oder im öffentlichen Raum aus. Eine *dritte* Bedingung dafür, dass Aggression regulierend wirksam werden kann, ist, dass sie sozial verträglich, d. h. in Dosis und Verabreichungsart angemessen kommuniziert wird. Weil die genannten drei Bedingungen jedoch oft nicht erfüllt sind, büßt die Aggression ihr Potenzial als soziales Regulativ in vielen Fällen ein.

VON DER KUNST, AGGRESSION ZU KOMMUNIZIEREN

Aggression, die an die „richtige“ Adresse gerichtet und sozial verträglich kommuniziert wird, ist konstruktiv und „gut“. Doch dazu muss die Dosis richtig gewählt sein. Die auf den mittelalterlichen Arzt *Paracelsus* zurückgehende Erkenntnis, dass es oft alleine die Dosis ist, die ein Mittel zum Heilmittel oder Gift macht, gilt auch für die Aggression. Die optimale Dosis ist gewählt, wenn aggressive Impulse über den Weg des Gesprächs kommuniziert werden. Auch hier sind Abstufungen möglich, von der respektvoll-sachlich vorgetragenen Beschwerde bis hin zu einer mit Affekt verstärkten Ansage. Jenseits des Gesprächs (beim puren Geschrei, bei drohendem Auftreten oder gar bei der Anwendung körperlicher Gewalt) geht die kommunikative Funktion der Aggression in der Regel verloren. Aggression in diesem oberen Dosisbereich macht nur Sinn, wenn jemand akut oder vital bedroht ist. In den übrigen Fällen ist überdosierte, insbesondere körperlich ausgetragene Aggression der Ausgangspunkt für Aggressionskreisläufe. Gefühle des Ärgers oder der Wut in sich zu spüren und sie angemessen zu kommunizieren, will gelernt sein. Viele Kinder und Jugendliche haben in ihren häuslichen Milieus dazu keine Möglichkeit. Rollenspiele – z. B. im Sozialkunde-, Ethik- oder Religionsunterricht – können Schülerinnen und Schülern helfen, die Kunst der Kommunikation von Aggression zu erlernen. Kinder und Jugendliche sollten lernen, Wut und Ärger in sich wahrzunehmen und soweit als möglich zu kommunizieren. Wer Aggression auf Dauer nicht kommunizieren darf beziehungsweise kann, wird krank.

DAS AGGRESSIONSSYSTEM: „BOTTOM-UP-DRIVE“ UND „TOP-DOWN-CONTROL“

Was passiert im Gehirn, wenn Menschen Aggression aufbauen? Erste Ansprechstation beim Aufbau eines aggressiven Impulses sind die – beidseits tief im Schläfenlappen des Gehirns gelegenen – Angstzentren (auch „Mandelkerne“ genannt). Die uns aus der Verhaltensbeobachtung wohlbekannte Nähe zwischen Gefühlen der Angst und Aggression – Angst kann bekanntlich leicht in Aggression übergehen und umgekehrt – findet also neurobiologisch ihre Entsprechung. Gemeinsam mit einer Aktivierung der Mandelkerne kommt es beim Aufbau von Aggression immer auch zu einer Mobilmachung der Aversions- beziehungsweise Ekelzentren in der sogenannten Inselregion. Abhängig von der Stärke der erlebten Provokation können zusätzlich auch die Stresszentren des Hypothalamus (Aktivierung von Stressgenen mit nachfolgender Erhöhung des Stresshormons Cortisol) sowie die Erregungszentren des Hirnstammes (mit Veränderungen bei Atmung, Puls und Blutdruck) in Aktion treten. Die vier Komponenten (Angst-, Ekel-, Stress- und Erregungszentrum) werden als „Bottom-up-Drive“ des menschlichen Aggressionsapparates bezeichnet (ich spreche gerne von der „Dampfkesselkomponente“). Bestünde unser Aggressionssystem nur aus diesen vier Komponenten, dann gliche unsere Situation jener von Reptilien.

Was unterscheidet die menschliche Aggression von der des Reptils? Simultan mit jeder Aktivierung des „Bottom-up-Drive“ kommt es beim Menschen zu Mitaktivierung eines Nervenzellnetzwerkes im Stirnhirn, im sogenannten „Präfrontalen Cortex“. Die Aufgabe dieses Netzwerkes besteht darin, Informationen darüber abzuspeichern und verfügbar zu halten, wie Dinge, die ich selbst tue, aus der Perspektive anderer Menschen wahrgenommen werden. Neuroforscher bezeichnen die Funktion dieses Netzwerkes als „Top-down-Control“ (ich spreche gerne vom „moralischen Kontrollzentrum“). Ob und wie stark eine erlebte Verletzung oder Provokation mit einer aggressiven Reaktion beantwortet wird, entscheidet ein Kompromiss, der im Gehirn zwischen „Bottom-up-Drive“- und „Top-down-Control“-Netzwerken „ausgehandelt“ wird. Diese Kompromissbildung kann unbewusst oder bewusst ablaufen (meist handelt es sich um eine Kombination von beidem). Sie kann –

je nach Situation – einen Sekundenbruchteil, wenige Sekunden, Stunden oder Tage dauern. Wie die aggressive Reaktion ausfällt, hängt zum einen von der Stärke des „Bottom-up-Drives“ ab, zum anderen von der Funktionstüchtigkeit der „Top-down-Control“. Beide Stellgrößen sind keineswegs – insbesondere nicht im Sinne einer genetischen Disposition – biologisch vorgegeben. Vielmehr unterliegt sowohl der „Bottom-up-Drive“ als auch die „Top-down-Control“ dem massiven Einfluss sozialer Erfahrungen. Ihr auf die Hirnstrukturen durchschlagender Einfluss ist zu keiner Zeit größer als in den Jahren der Kindheit und Jugend. Nichts prägt das Gehirn derart tiefgreifend und nachhaltig wie die pädagogischen Erfahrungen, die Kinder und Jugendliche in den ersten 18 Lebensjahren machen (oder nicht machen).

DIE NEUROBIOLOGISCHE BEDEUTUNG VON BEZIEHUNG UND ERZIEHUNG

Um die Dampfkesselkomponente des Aggressionsapparates mäßigend zu beeinflussen, bedürfen Kinder beziehungsweise Jugendliche verlässlicher Beziehungen, die ihnen von ihren bedeutsamen Bezugspersonen (Eltern, Ersatzeltern, Pädagogen) gewährt werden. Haltgebende zugewandte Beziehungen, erlebtes Vertrauen, Wertschätzung und Liebe aktivieren im Körper von Kindern und Jugendlichen verschiedene Botenstoffe, darunter das Bindungs- und Vertrauenshormon Oxytozin. Oxytozin hat einen dämpfenden Effekt auf die Erregbarkeit der Mandelkerne – und damit auf den „Bottom-up-Drive“. Von mindestens ebenso großer Bedeutung – mit Blick auf die Friedenskompetenz junger Menschen – ist jedoch der zweite genannte Faktor, nämlich eine funktionstüchtige neuronale „Top-down-Control“. Deren Funktionstüchtigkeit ist der für die Selbststeuerungsfähigkeit eines Menschen entscheidende Faktor. Sie hängt davon ab, ob das präfrontale Netzwerk die Informationen darüber, wie sich andere bei dem, was ich tue, fühlen, auch tatsächlich gespeichert hat und abrufbar bereithält.

Bei Geburt sind die im Stirnhirn gelegenen Netzwerke, die später als „Top-down-Control“ des Aggressionssystems dienen werden, ein noch „unbeschriebenes Blatt“. Aufgrund ihrer spät einsetzenden neuronalen Reifung können diese Netzwerke erst im zweiten bis dritten Lebensjahr beginnen, Informationen darüber zu speichern, wie andere Menschen erleben, was der kleine Mensch

selbst tut. Wie finden nun aber diese Informationen den Weg in das Gehirn des Kindes? Sie tun dies im Rahmen eines jahrelangen Prozesses, den wir Erziehung nennen. Die zentralen Merkmale dieses Prozesses bestehen darin, dass wir das Kind – ab dem zweiten bis dritten Lebensjahr – liebevoll, aber auch konsequent anleiten, die Regeln zu erlernen, die Voraussetzung für gelingende Gemeinschaft sind: Impulskontrolle (im Dienste der Gemeinschaft), (auf andere) Warten und (mit anderen) Teilen. Erziehung zur Einhaltung sozialer Regeln ist – ausweislich der Konstruktionsmerkmale unseres Gehirns – alles andere als ein gegen die „Natur“ des Kindes gerichtetes Programm. Im Gegenteil: Wer sie einem Kind oder Jugendlichen erspart, versündigt sich an der Reifung des präfrontalen Cortex des noch jungen Gehirns.

ZWEI SÄULEN DER PÄDAGOGISCHEN ARBEIT

Ein nicht geringer Teil der pädagogischen Arbeit besteht also darin, jene frontalen Partien des menschlichen Gehirns in Funktion zu bringen, die unser Gehirn vom Reptiliengehirn unterscheiden. Eltern, die diese Arbeit oft nicht nur nicht mehr leisten wollen (oder können), sondern sich nicht selten sogar darin gefallen, entspre-



Notwendig ist: Zuwendung, Ermutigung und Förderung auf der einen und Anleitung zur Einhaltung sozialer Regeln auf der anderen Seite.



chende Bemühungen der Schule zu sabotieren, erweisen ihren Kindern einen Bärendienst. Keine Frage: Ohne Liebe geht nichts. Aber sie alleine reicht nicht. Jede gute Erziehung steht, neurobiologisch betrachtet, auf zwei Säulen: Erstens braucht jeder junge Mensch – vom ersten Lebenstag an – einführende Zuwendung und Unterstützung. Die zweite Säule ist eine im zweiten bis dritten Lebensjahr beginnende schrittweise Anleitung des Kindes zur Einhaltung sozialer Regeln. Diese pädagogische Aufgabe muss bis zum Abschluss der Adoleszenz fortgeführt werden und gehört zu dem, was schulischen

Lehrkräften (und Eltern) die meiste Kraft abverlangt. Bekanntlich geht die gesellschaftliche Tendenz dahin, diese mühevollen Arbeit immer stärker von der Familie auf die Vorschule und auf die Schulen zu übertragen. Solange wir in Deutschland allerdings nicht genügend vorschulische Einrichtungen und keine Ganztagschulen haben, wachsen weiterhin Jahrgänge junger Leute heran, denen zu einem nicht geringen Teil beides fehlt: Zuwendung, Ermutigung und Förderung auf der einen und Anleitung zur Einhaltung sozialer Regeln auf der anderen Seite.

Joachim Bauer

Univ.-Prof. Dr. med. Joachim Bauer ist Hirnforscher, Arzt und Psychotherapeut. Für seine Forschungstätigkeit wurde er mit dem Organon-Forschungspreis der Deutschen Gesellschaft für Biologische Psychiatrie ausgezeichnet. Bauer ist Autor viel beachteter Sachbücher. Er lehrt und arbeitet als Internist, Psychiater und Arzt für Psychosomatische Medizin am Uniklinikum Freiburg. Adresse: Hauptstraße 8, 79104 Freiburg E-Mail: joachim.bauer@uniklinik-freiburg.de

Literatur:

Bauer, J. (2011). Schmerzgrenze – Vom Ursprung alltäglicher und globaler Gewalt. München.
Bauer, J. (2007). Lob der Schule. München.

11. Theaterpädagogik

Theaterpädagogische Umsetzungsmöglichkeiten für die Arbeit mit den Aktiven Teens

1. EINLEITUNG

Junge Menschen beschäftigen sich in der Phase ihrer persönlichen Entwicklung oft intensiv mit Themen wie Alkoholkonsum, Suchtverhalten, Mobbing und Gewalt. Neben der rationalen Auseinandersetzung rufen diese Themen bei Jugendlichen sehr starke emotionale Reaktionen hervor.

Häufig werden Jugendlichen Zugänge zu den Themen der Suchtgefährdung und Suchtprävention über Sprache und Verstand angeboten. Dieser rationale Weg ist unbestritten sehr wichtig, doch fällt es Jugendlichen nicht immer leicht, emotionsgeladene Themen in Worte zu fassen.

Die Theaterpädagogik bietet einen Zugang, der die emotionale Seite bis hin zur körperlich spürbaren Selbstwahrnehmung in den Vordergrund rückt. Sie legt den Schwerpunkt darauf, zu erleben und zu fühlen, wie sich eine bestimmte Situation auf einen selbst, aber auch auf das unmittelbare Umfeld auswirkt.

In kleinen Szenen, spielerischen Übungen und Rollenspielen können unterschiedliche Situationen verbal und nonverbal dargestellt und erlebt werden. Oft ist es sinnvoll, eine solche Spielsituation mehrfach mit Rollenwechseln durchzuführen, damit mehrere oder alle Mitspielenden die verschiedenen Perspektiven einer Situation erfahren können.

Die erlebten Erfahrungen können alle Mitspielenden unmittelbar betroffen machen und dadurch rational nicht mehr steuerbar sein. Dennoch oder gerade deswegen bieten solche Erfahrungen eine sinnvolle Ergänzung zu anderen Herangehensweisen, die kopflastiger und stärker an sprachliches Ausdrucksvermögen gekoppelt sind.

Zu den später vorgestellten Übungen gehört es, unmittelbare Erfahrungen zu machen. Am Ende einer Übung muss jeder Akteur, jede Akteurin seine bzw. ihre eingenommene Rolle oder Aufgabe wieder abgeben. Es ist deshalb unbedingt erforderlich, eine gespielte Situation aufzulösen, d. h., die Schülerinnen und Schüler wieder aus ihrer Rolle zu entlassen und viel Raum zur Reflexion des Erlebten zu geben.

Indem Schülerinnen und Schüler im Spiel eine Situation durchleben und reflektieren, finden sie einen neuen, oft unmittelbareren Zugang zu hier behandelten Themenbereichen.

Im Anschluss an die Reflexionsphase kann die konkrete Situation in einer Gruppe/Klasse analysiert werden. Ausgehend von bestimmten Fragen können zum Abschluss konkrete für alle gültige Absprachen und Regeln besprochen und festgesetzt werden, die Einzelne und die ganze Gruppe betreffen.

Folgende Fragen eignen sich für die Reflexionsphase:

- Wie ist es mir ergangen? (> Selbstwahrnehmung)
- Wie habe ich die anderen wahrgenommen? (> Fremdwahrnehmung)
- Wie habe ich die Situation, das Rollenspiel, die Übung insgesamt empfunden?
- Was (an der Situation) würde ich gerne ändern?
- Was hätte ich in meiner Rolle gerne anders gemacht?
- Was hat mich daran gehindert, es zu tun?

Allen Kolleginnen und Kollegen, die unsicher sind oder sich nicht so recht mit dieser Vorgehensweise anfreunden können, möchte ich Mut zusprechen und sie ermuntern, es doch einmal auszuprobieren. Eine mögliche Annäherung an theaterpädagogische Übungen könnte folgende Schritte voraussetzen:

1. Ich suche mir eine spielerische Übung aus, bei der ich mir die Umsetzung in ein Rollenspiel gut vorstellen kann.
2. Ich hole mir Rat und Unterstützung bei einer Kollegin oder einem Kollegen, die bzw. der mit mir zusammen diese Übung durchführt.
3. Im anschließenden Auswertungsgespräch über den Verlauf der spielerischen Übung kann die erlebte Spielfreude der Schülerinnen und Schüler eine Motivation für die Lehrkraft sein, nochmals eine weitere spielerische Übung auszuprobieren.

Barbara Mühlen

Lehrerin für Theater und Spielleiterin am
Erasmus-Widmann-Gymnasium, Schwäbisch Hall



2. ALLGEMEINE AUFWÄRMÜBUNGEN

Die Hefte für Schülerinnen und Schüler zum Thema „Alkohol“, „Qualmfrei“ und „Vom Umgang miteinander“ bieten viele Möglichkeiten, die Inhalte theaterpädagogisch umzusetzen.

Bevor die konkreten themenbezogenen Übungen

durchgeführt werden, ist es sinnvoll, mit der Gruppe einige Übungen zum Ankommen und Aufwärmen durchzuführen. Hierbei achtet die Spielleitung auf die Stimmung in der Gruppe.

Wir unterscheiden deshalb zwischen Übungen,

- **die eine Gruppe eher aktivieren**, und solchen,
- **die sie zur Ruhe kommen lassen**.

ÜBUNGEN ZUR AKTIVIERUNG

NAME DER ÜBUNG	BENÖTIGTES MATERIAL	AUFGABE	HINWEISE ZUR DURCHFÜHRUNG	ZIEL DER ÜBUNG
Begrüßung mit Musik	Rhythmische Musik	Alle gehen zur Musik durch den Raum. Dann gibt die Spielleitung den Auftrag, möglichst schnell möglichst viele Hände zu schütteln.	Zweiter Durchgang: Statt sich nur die Hände zu schütteln, begrüßen sich alle mit einem Kompliment.	Achten Sie darauf, dass der ganze Raum genutzt wird und dass die Gruppe sich nicht im Kreis bewegt, sondern dass alle wirklich durcheinandergelangen. Gut ist, wenn die Spielleitung diese Übung mitmacht, damit der Kontakt zu allen hergestellt wird. Die Gruppe bewegt sich, sie lockert sich auf. Jeder tritt in Kontakt zu jedem.
Kuhstall	—	Alle bewegen sich durch den Raum. Die Spielleitung gibt drei verschiedene Kommandos : 1. „ Kuh “ – jeder bleibt stehen, hält die Hände wie Hörner an die Stirn und macht „muh“. 2. „ Stall “ – zwei Personen stellen sich gegenüber auf und bilden mit ausgestreckten Armen ein Dach. 3. „ Kuhstall “ – zwei Personen bilden den Stall und eine Person stellt sich als „Kuh“ darunter.	Die Kommandos werden in unterschiedlicher Reihenfolge gegeben. Nach jedem Kommando bewegen sich alle wieder durch den Raum.	Ziel ist es, alle in der Gruppe miteinander in Kontakt zu bringen. Die Gruppe tritt ganz spielerisch miteinander in Kontakt. Das Spiel ist sehr lebhaft und macht Spaß. So werden alle motiviert.

ÜBUNGEN ZUR AKTIVIERUNG

NAME DER ÜBUNG	BENÖTIGTES MATERIAL	AUFGABE	HINWEISE ZUR DURCHFÜHRUNG	ZIEL DER ÜBUNG
Hejo!, Hepp! und Peng!	—	<p>Hejo! Alle stellen sich im Kreis auf. Eine Person gibt mit ihrem rechten Arm eine schwingvolle Bewegung mit dem Ausruf „Hejo“ nach rechts weiter. Die nächste Person gibt sie wieder weiter usw. (2 Durchläufe). Nun wird eine Bewegung nach links weitergegeben. Nach links: ein Klatschen mit „Hepp“ (2 Durchläufe). Dann kann jede Person selbst entscheiden, welche Bewegung sie weitergibt. Die Nachbarin oder der Nachbar muss entsprechend reagieren. Wer einen Fehler macht, muss einmal um die Gruppe herumlaufen. Nach mehreren Durchläufen wird als dritte Bewegung „Peng“ eingeführt: Man zeigt mit seinem Finger und ausgestrecktem Arm auf eine Mitspielerin oder einen Mitspieler im Kreis (möglichst gegenüber stehend), der oder die dann mit „Hejo“ oder „Hepp“ weitermacht.</p>	Es ist nicht erlaubt, auf „Peng“ mit „Peng“ zu reagieren.	Diese Übung verbindet Bewegung, Kontaktaufnahme und Konzentration miteinander.

ÜBUNGEN ZUR BERUHINGUNG

NAME DER ÜBUNG	BENÖTIGTES MATERIAL	AUFGABE	HINWEISE ZUR DURCHFÜHRUNG	ZIEL DER ÜBUNG
Fixpunkt	—	<p>Alle bewegen sich durch den Raum. Jede bzw. jeder sucht sich einen bestimmten Punkt aus, fixiert ihn und geht ohne zu sprechen gezielt auf ihn zu. Alle bleiben stehen, bis die Spielleitung zum Weitergehen auffordert. Jede Schülerin und jeder Schüler suchen sich einen zweiten und danach einen dritten Fixpunkt aus. Nun gibt die Spielleitung die Punkte in verschiedener Reihenfolge an. Bedeutet das, dass alle auf einen Punkt hinlaufen?</p>	<p>Die Übung muss ohne zu sprechen durchgeführt werden. Die Mitwirkenden nehmen keinen Kontakt zueinander auf. Die Spielleitung achtet darauf, dass es nicht zu Kollisionen kommt. Die Spielleitung kann, wenn die Gruppe unruhig ist, auch die Geschwindigkeit beim Gehen bestimmen.</p>	<p>Die Übung dient zur Förderung der Konzentration. Gleichzeitig nehmen die Schülerinnen und Schüler sich gegenseitig wahr. Sie merken, dass sie aufeinander Rücksicht nehmen müssen, und erfahren sich gleichzeitig als Gruppe.</p>

ÜBUNGEN ZUR BERUHIGUNG

NAME DER ÜBUNG	BENÖTIGTES MATERIAL	AUFGABE	HINWEISE ZUR DURCHFÜHRUNG	ZIEL DER ÜBUNG
Fühle Stärke und Schwäche!	Ruhige Musik	<p>Alle gehen durch den Raum und fühlen sich wohl. Jeder bzw. jede ist ganz bei sich. Die Spielleitung gibt bestimmte Stimmungen vor, die die Schülerinnen und Schüler mit ihrer Körperhaltung zum Ausdruck bringen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wir fühlen uns ganz niedergeschlagen - Wir fühlen uns ganz klein - Wir sind schwach - Wir sind ganz groß - Uns kann keiner was - Wir sind stark - Wir begegnen einander und begrüßen uns „normal“ - Wir sind stark und begrüßen uns - Wir sind schwach und begrüßen uns 		Sensibilisierung: Die verschiedenen Gefühle werden über die Körpersprache wahrgenommen.
He, du!	<p>Zettel mit kurzen neutralen Sätzen. Beispiele: Zu viel Fleisch ist ungesund! Bald braucht man Winterreifen! Möhren fördern die Intelligenz! Im Sommer ist es warm! Wenn es regnet, braucht man einen Regenschirm! Suppe macht warm! Elefanten sind große Tiere! ...</p>	<p>Alle Teilnehmenden erhalten einen Zettel mit einem Satz. Sie bilden einen Kreis. Eine Person bekommt den Auftrag, sich eine andere aus der Gruppe herauszusuchen. Person A ruft diese direkt an. „He, du!“ Die angesprochene Person (B) antwortet. „Ich?“ Antwort: „Ja, du.“ Nun geht A auf B zu und schaut die Person dabei an. Person A geht bis zu einer auszuhaltenden Distanz und sagt zu Person B ihren Satz. Dann geht A wieder an ihren Platz. Nun sucht sich B eine Ansprechpartnerin oder einen Ansprechpartner und ruft diese bzw. diesen direkt an. „He, du!“ Die angesprochene Person (C) antwortet. „Ich?“ Antwort: „Ja, du.“ Nun geht B auf C zu und schaut C dabei an. Person B geht bis zu einer auszuhaltenden Distanz und sagt zu Person C ihren Satz. Dann geht Person B wieder an ihren Platz. Dann sucht sich C eine Ansprechpartnerin oder einen Ansprechpartner.</p>	<p>Die Spielleitung kann mit dieser Übung gut steuern, indem sie gezielt Sätze an bestimmte Schülerinnen und Schüler verteilt. Außerdem kann sie die Emotion vorgeben, mit der gesprochen werden soll (traurig, fröhlich, verliebt, wütend ...).</p>	<p>In dieser Übung sollen Hemmungen abgebaut werden. Die Kreisform bietet einen gewissen Schutz, da sich alle wahrnehmen können. Die direkte Ansprache und die geforderte Antwort fördern die gegenseitige Wahrnehmung. Niemand kann sich verstecken. Alle kommen in die gleiche Situation: agieren und reagieren.</p>

3. THEATERTECHNIKEN

3.1. STANDBILDER

A) Allgemeines

Durch die Aufstellung einer Gruppe in Standbildern werden wichtige Aspekte eines Themas hervorgehoben. Die Mitwirkenden stellen sich zu einem Gesamtbild auf und erfahren durch ihre Pose und die der anderen verschiedene Emotionen und ihre Stellung innerhalb einer Gruppe. Wenn das Standbild fertiggestellt ist, wird nicht mehr gesprochen. Es gibt verschiedene Möglichkeiten, ein Standbild zu bauen.

• Spontanes Stellen:

Alle nehmen (ohne Absprache) nacheinander eine individuelle Pose ein, die er bzw. sie mit dem Thema verbindet.

• Stellen mit Absprache:

Die Gruppe bespricht untereinander, wer welchen Aspekt des Themas darstellen soll. Danach nehmen alle ihre Pose ein.

• Baumeister:

Ein oder mehrere Gruppenmitglieder stellen in der Rolle eines Baumeisters/einer Baumeisterin die Teilnehmenden nach persönlichen Vorstellungen auf. Diese nehmen ihre Pose an, ohne Widerspruch und eigene Ideen einzubringen.

Um ein auf die Gruppe bezogenes Standbild zu erstellen, sollte zuerst die Technik „Spontanes Stellen – ich bin“ geübt werden. Dazu ist es sinnvoll, einfache Bildthemen zu wählen, die Spaß machen und die Gruppe auflockern.

Wichtig: Alle gehen der Reihe nach bewusst in ihre Pose und gestalten das Standbild. Dieses Standbild sollte nicht problematisiert, sondern möglichst schnell durch ein anderes ersetzt werden.

Die Gruppe bekommt so ein Gefühl dafür, wie es ist, gemeinsam zu einem Ganzen zu werden, und lernt, spontan zu reagieren.

Hierzu einige Beispiele:

THEMA: PARK

- A: „Ich bin ein Baum!“ (stellt sich mit ausgebreiteten Armen hin);
- B: ergänzt: „Ich bin eine Parkbank!“ (stellt sich im Vierfüßlerstand dazu);
- C: Ich bin ein Papierkorb neben der Bank!“ (hockt sich mit zum Kreis geformten Armen hin);
- D: „Ich bin der Hund!“;
- E: „Ich bin der Herr des Hundes!“ Jeder Teilnehmende ergänzt weiter, bis alle in das Standbild integriert sind.

THEMA: SCHWIMMBAD

- A: „Ich bin der Bademeister!“
 - B: „Ich bin das Handtuch!“
 - C: „Ich bin die Dusche!“
- Weitere mögliche Themen:
Ausflug, Museum, Sportfest, Disko, Theater, Flughafen, Urlaub, Zoo, Kino, Markt, Shopping, ...

B) Umsetzung von Standbildern

THEMA DES STANDBILDES: SO IST UNSERE KLASSE
Heft für Schülerinnen und Schüler: Vom Umgang miteinander

Gruppe A:

Eine Gruppe von Mitwirkenden wird ausgewählt (Gruppengröße nicht mehr als 8–10 Schülerinnen und Schüler). Das Thema wird genannt und alle stellen sich spontan, so wie sie denken, auf die Spielfläche, um das Bild einer Klasse zu verdeutlichen. Dabei wird nicht gesprochen. Alle bleiben bewegungslos in der eingenommenen Pose.

Gruppe B:

Eine Gruppe von Mitwirkenden wird ausgewählt (Gruppengröße nicht mehr als 8–10 Schülerinnen und Schüler). Das Thema wird genannt. Nun bekommt die Gruppe Zeit (3–5 Minuten), um sich über das Thema und die Posen zu unterhalten und dann gemeinsam das Bild der Klasse bewusst zu stellen. Alle bleiben bewegungslos in dieser Pose.



Gruppe C: So soll unsere Klasse sein.

Eine Gruppe von Mitwirkenden wird ausgewählt (Gruppengröße nicht mehr als 8–10 Schülerinnen und Schüler). Eine „Bildhauerin“ oder ein „Bildhauer“ wird bestimmt. Das Thema wird genannt. Möglichst ohne mit den anderen zu sprechen, stellt er bzw. sie die einzelnen Mitglieder zum Standbild auf. Die Mitwirkenden lassen sich auf die Anweisungen ein. Alle verharren bewegungslos in ihrer Pose.

C) Deutung und Auflösung des Standbildes

Deutung und Auflösung gehen oft ineinander über. Wichtig ist, das Standbild bewusst aufzulösen. Dafür gibt es verschiedene Varianten:

- Die Außenstehenden deuten das Bild. Dann wird es aufgelöst.
- Die einzelnen Darstellerinnen und Darsteller gestalten ihre Pose aktiv durch Bewegungen aus und machen so ihren Part deutlicher. Das Standbild wird also lebendig.
- Die Akteurinnen und Akteure überlegen sich einen Satz, der zu ihrer Pose passt, und sprechen ihn laut aus. Hier wird das Standbild über die Sprache lebendig.
- Die Mitwirkenden reflektieren ihren Part im Gesamtbild, indem sie äußern, was sie in diesem Moment fühlen: Das Standbild wird über die Sprache lebendig.
- Impuls durch die Spielleitung: „Was würdest du jetzt gerne tun?“ Sie fordert die Mitwirkenden nacheinander auf, die Aktionen auszuführen, die ihnen im Moment ein Bedürfnis sind.

D) Weitere Anwendungsmöglichkeiten von Standbildern bezogen auf Aktive Teens

Themenheft „Vom Umgang miteinander“:

Fabeln

Fabelsituationen ausgestalten

Themenheft „Alkohol“:

Dennis' Geschichte > drei Akte:

Akt 1: Früchtebowle

Akt 2: Klassenfahrt

Akt 3: Elterngespräch

Fortsetzung: Aus den einzelnen Bildern wird ein kurzes szenisches Spiel entwickelt.

3.2. THEATERMASCHINE

Vom Standbild zur Theatermaschine

Ein Standbild kann lebendig und zu einer großen Maschine umgestaltet werden. Dann ist es eine Theatermaschine geworden.

Vorübung:

Am besten ist es, mit der Übung „Spontanes Stellen – ich bin ...“ (vgl. Standbild/Vorübung) zu beginnen. Wenn die Gruppe aufgewärmt ist, sich aufgelockert und Hemmungen abgebaut hat, beginnen wir mit der „Theatermaschine“.

Allgemeines:

Die Theatermaschine besteht wie das Standbild aus verschiedenen Mitwirkenden in verschiedenen Posen. Jeder Mitwirkende übernimmt allerdings nun nicht nur eine Pose, sondern auch eine Bewegung und ein Geräusch oder einen Satz, die zu der Rolle, die er in der Maschine einnehmen will, passen.

Wie beim „Spontanen Stellen – ich bin“ gehen die Mitwirkenden nacheinander auf die Bühne. Sie bleiben ohne Unterbrechung in Aktion, bis die Maschine komplett ist.

Nun tritt eine „Dirigentin“ oder ein „Dirigent“ (die Spielleitung) in Aktion: Sie bzw. er kann die Maschine gestalten, indem sie/er die Lautstärke und das Tempo variiert.

So bekommt die Theatermaschine eine eigene Dynamik.

BEISPIEL: THEMA SCHULE

PERSON	ROLLE	BEWEGUNG	GERÄUSCH/SATZ
A	Lehrkraft	Hebt immer wieder den Zeigefinger	Pass auf!
B	Schülerin/Schüler	Verschränkt immer wieder die Arme	Hab keinen Bock!
C	Putzkraft	Kehrt den Boden	Was für ein Dreck!
D	Schülerin/Schüler	Streckt immer wieder den Finger in die Luft, meldet sich	Ich weiß es!
E	Musiklehrerin/-lehrer	Dirigiert	Und 1, 2, 3!
F	Hausmeisterin/-meister	Öffnet eine Tür	Wie sieht's denn hier aus!?
G	Schülerin/Schüler	Legt sich auf den Bauch und baumelt mit den Beinen	Ich will chillen!

Die Spielleitung kann die Geschwindigkeit der Bewegungen und die Lautstärke der Geräusche oder Äußerungen durch knappe Anweisungen („schneller, schneller“ / „laut, lauter“ oder „langsamer, langsamer“ / „leise, leiser“ bis zum Stillstand (und Schweigen) steuern.

TIPP: Es ist ratsam, beide Extreme ausprobieren zu lassen. Wenn die Gruppe lebhaft ist, sollte man die Übung mit der ruhiger werdenden Variante beenden; ist sie eher zurückhaltend, sollte man die schnellere und lautere Variante (ganz schnelle Bewegungen und Schreien) zum Ende der Übung hin wählen.

UMSETZUNG AM BEISPIEL AKTIVE TEENS

Die Theatermaschine zum Thema Alkohol:

„Der Körper und seine Organe“
(im **Aktive Teens**-Heft für Schülerinnen und Schüler, Thema Alkohol)

Allgemeines:

Grundlage für diese Theatermaschine ist das Bild:

„Der Körper und seine Organe“

Vorbereitung: Kopien der Kärtchen der gesunden und kranken Organe mit Funktionen bereithalten.

Durchführung:

Theatermaschine 1: Der gesunde Körper

- Das Bild des gesunden Körpers mit Organen wird gezeigt.
- Die Aufgabe wird gestellt: „Baut eine Maschine zu diesem Bild.“
- 11 Spielerinnen und Spieler ziehen jeweils ein Organkärtchen und überlegen sich eine Bewegung und ein Geräusch zu „ihrem“ Organ.
- Die Theatermaschine wird gebaut: Nacheinander bilden alle Organe den gesunden Körper. Sie arbeiten zusammen und unterstützen sich gegenseitig. Jedes Organ ist wichtig.
- Die Spielleitung lässt die Gruppe den Körper unter Anstrengung (Theatermaschine wird schnell) und Entspannung (Theatermaschine wird langsam) darstellen.
- Die Theatermaschine wird aufgelöst und bei Bedarf besprochen. Alle schütteln sich kräftig aus und kommen aus ihrer Rolle.

Theatermaschine 2:

Der von Alkohol geschädigte Körper

- Die Spielerinnen und Spieler erhalten das Kärtchen des geschädigten Organs und überlegen sich eine andere Bewegung und ein passendes Geräusch oder einen passenden Satz.
- Die Maschine stellt sich zusammen.
- Die Spielleitung regelt wie oben die Dynamik.
- Die Maschine wird heruntergefahren.
- Sie wird aufgelöst. Alle schütteln sich aus.

REFLEXION

Die beiden Theatermaschinen werden miteinander verglichen. Hierfür gibt es verschiedene Möglichkeiten:

a) Reflexion durch die Teilnehmenden

- Wie habe ich mich gefühlt?
- Was habe ich als gesundes Organ empfunden?
- Welche Veränderung ist eingetreten, als ich ein geschädigtes Organ war?
- Welche Konsequenzen hat diese Übung für mich?

b) Reflexion durch die Beobachtenden

- Was habe ich gesehen?
- Wie hat der gesunde Körper auf mich gewirkt?
- Welche Gefühle hat die Maschine des geschädigten Körpers bei mir ausgelöst?
- Welche Konsequenzen hat diese Übung für mich?

Spielvarianten

- a) Der gesunde und der geschädigte Körper werden von unterschiedlichen Spielerinnen und Spielern dargestellt.
- b) Nach einem Durchgang werden die Rollen getauscht.
- c) Zuschauende und Mitwirkende tauschen die Rollen.
- d) Die gesunden Organe werden nacheinander geschädigt. Wenn die gesunde Maschine funktioniert, verändern die Organe nacheinander ihre Bewegungen und Geräusche, bis der ganze Körper „krank“ ist. Nach jeder Variante wird über das Erlebte und Gesehene gesprochen.

Sinn der Theatermaschine:

In diesen Übungen werden kognitive und physische Erfahrungen kombiniert. Durch das körperliche Erleben der Energie eines gesunden Körpers und die Beeinträchtigungen durch Schädigungen der Organe erfahren die Schülerinnen und Schüler sehr unmittelbar die Folgen von zu hohem Alkoholkonsum. Diese Übungen fördern die Kooperation untereinander und das Gemeinschaftsgefühl.

Weitere Anwendungsmöglichkeiten der Theatermaschine bezogen auf die Aktiven Teens:

KAPITEL IN AKTIVE TEENS	THEMA DER THEATERMASCHINE
Persönlichkeitsbildung	• Typen von Schülerinnen und Schülern
Umgang miteinander	• Ich mag dich
In der Klasse	• Busfahren • Unterricht • Du bist anders • Eine/Einer stört • a) Gemeinschaft • b) Ausgeschlossen sein
Alkohol	• Party
Rauchen	• a) Mach mit! • b) Rauchen – aber ohne mich!
Gewalt	• Gewalt • Gewalt: Ich halte mich raus! • Gewalt: Ich schreite ein!

Weitere Anwendungsmöglichkeiten der Theatermaschine bezogen auf die Aktiven Teens:

Themenheft „Vom Umgang miteinander“, Kapitel: Fabeln

Abschlussübungen

BEZEICHNUNG	AUFGABE	HINWEISE ZUR DURCHFÜHRUNG
Welle	Die Gruppe steht in einer langen Reihe nebeneinander. Alle suchen am Strand Muscheln. Mit dem zurückfließenden Wasser versuchen sie, Muscheln zu fassen. Die Spielleitung gibt einen Impuls, dass eine Welle vordringt. Sofort müssen alle wieder zurückweichen. Nach einigen Durchgängen werden keine Impulse mehr gegeben.	Ziel ist, dass die Gruppe sich im gleichen Rhythmus und mit gleichen Entfernungen bewegt.
Durchzählen	Alle bewegen sich ruhig durch den Raum. Eine Person beginnt zu zählen: „1“, es folgt ohne Absprache eine zweite: „2“ usw. Wenn zwei gleichzeitig weiterzählen, beginnt das Durchzählen von vorn.	In dieser Übung achtet man sehr auf die anderen. Um zu vermeiden, dass immer dieselben zählen, gibt die Spielleitung als Aufgabe, dass jeder eine Zahl rufen muss.
Blind und zusammen	Alle stellen sich im Kreis auf. Sie strecken die Hände vor und schließen die Augen. Nun gehen sie langsam in das Innere des Kreises und suchen sich zwei Hände, die sie festhalten. Wenn alle zwei Hände haben, öffnen alle die Augen. Der Kreis ist durcheinandergeraten. Nun versuchen alle, wieder einen vollständigen Kreis zu bilden, ohne sich loszulassen.	Manchmal kommt es vor, dass sich kleinere Gruppen separieren. Diese sollten in den großen Kreis integriert werden.

3.3. EIN FOTO WIRD LEBENDIG

SZENISCHES GESTALTEN – VON EINEM FOTO ODER BILD AUSGEHEND

Allgemeines

Ausgangspunkt der Aktivität ist ein Foto, das eine typische Situation mit verschiedenen Personen zu einem bestimmten Thema zeigt, zum Beispiel junge Teens, die bei einer Party sind und Alkohol trinken. Die Teilnehmenden übernehmen möglichst genau die Haltungen der abgebildeten Personen und beginnen nun, in dieser Rolle zu agieren und zu sprechen. Korrekturen von außen sind möglich. Die Mitspielenden entwickeln ein Gespräch und eine Handlung.

Umsetzung

Thema der Szene: Sucht

Ein zur Gruppe passendes Foto wird vorgelegt. Jede/Jeder übernimmt eine Person. Die Mitspielenden stellen sich in der entsprechenden Haltung auf, evtl. müssen Requisiten mitgebracht werden. Die Spielleitung oder jemand von den Zuschauenden korrigiert, bis das gestellte Bild dem vorgelegten entspricht. Nun beginnen die Spielerinnen und Spieler, zu agieren und eine Szene zu entwickeln.

Variante 1:

Es wird ein Ziel vorgegeben, z. B.:

- ein Konflikt entsteht
- jemand trinkt zu viel
- jemand fühlt sich nicht akzeptiert
- etwas Unvorhergesehenes passiert

Variante 2:

Zwei unterschiedliche Fotos werden vorgelegt mit Einzelpersonen, die eigentlich nichts miteinander zu tun haben. Diese Personen begegnen sich nun im Spiel. Es entwickelt sich eine Szene/eine Handlung.

Abschluss der Szene

Nach der Ausgestaltung einer Szene kommt das Spiel zu einem Ende. Oft ist es sinnvoll, einen Impuls zu geben oder die Szene von außen zu beenden. Auch hier ist es wichtig, zu reflektieren:

- Wie fühlte sich die fremde Pose an?
- Was ist mit den Personen passiert?
- Warum ist die Szene so und nicht anders verlaufen?

3.4. THEATERSTÜCK

SZENISCHES GESTALTEN: ENTWICKLUNG EINES THEATERSTÜCKS

Allgemeines

Ausgehend von beschriebenen Situationen überlegen sich die einzelnen Schülerinnen- und Schülergruppen eine kleine Szene. Charaktereigenschaften der Rollen und Handlungsideen werden schriftlich in Stichworten festgehalten. Dann wird ausprobiert, danach wird gespielt. Interessant sind hierbei die unterschiedlichen Ideen und Schwerpunkte. Gut geeignet für ein Theaterstück sind vorgegebene Situationen, kleine Geschichten, Geschichten ohne Schluss ...

Umsetzung:

Thema des Theaterstückes: Dennis' Geschichte
(im **Aktive Teens**-Heft für Schülerinnen und Schüler, Thema Alkohol)

Wir lesen „Dennis' Geschichte“. Nun wird die Gruppe in Kleingruppen (je 5 Personen) geteilt. Jede Kleingruppe gestaltet eine Szene:

- Szene 1: Früchtebowle
- Szene 2: Klassenfahrt
- Szene 3: Elterngespräch

Variante:

Eine Handlung (z. B. Eltern und Lehrkraft wollen Dennis helfen und haben damit Erfolg) wird vorgegeben.

Abschluss des Theaterstückes

Interessant ist es, wenn verschiedene Gruppen die gleiche Szene gestalten. Dann gibt es Vergleichsmöglichkeiten. In einer Gesprächsrunde kommen zuerst die Zuschauenden zu Wort:

- Was haben wir gesehen?
- Was ist geschehen?
- Wie hat das auf mich gewirkt?

Dann dürfen sich auch die Akteurinnen und Akteure äußern:

- Warum haben wir diese Gestaltung gewählt?
- Was wollten wir zum Ausdruck bringen?

Barbara Mühlen

Materialien/ Unterrichtsbausteine

Liebe Lehrerinnen und Lehrer,

Sie finden hier Materialien, Unterrichtsbausteine und Kopiervorlagen, die Sie im Unterricht verwenden können.

UNTERRICHTSBAUSTEIN	INHALTE	SEITE
Suchtsack	Einstieg (Einführung zum Thema Sucht): Was haben die Gegenstände im Suchtsack mit dir zu tun?	40
Karussellgespräch	Einführung zum Thema Nikotin: Schülerinnen und Schüler werden so auf das Thema und ihre eigene Betroffenheit eingestimmt.	42
Sucht – Einführungsspiel	Dieses Spiel konfrontiert Schülerinnen und Schüler mit verschiedenen Suchtformen, die einen erweiterten Suchtbegriff verdeutlichen.	44
Lernplakat Rauchen	Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten anhand eines vorgefertigten Arbeitsblattes unterschiedliche Zeitungsartikel über das Rauchen.	50
Rollenspiel „Raucher sucht Freundin“	In einem Rollenspiel sollen sich die Schülerinnen und Schüler in die Rolle eines Pärchens „Raucher“ und „Nichtraucherin“ hineinversetzen und mögliche Konflikte durchspielen.	52
Flucht und Sucht	Rauchen macht abhängig. Erfahrungen zeigen, dass süchtiges Verhalten oft auch eine Flucht ist. Schülerinnen und Schüler erkennen ihre eigenen Fluchtwege.	54
So sieht die Welt aus, die ich mir wünsche	Die Schülerinnen und Schüler gestalten in Einzel- oder Gruppenarbeit ein Plakat zum Thema: „So sieht die Welt aus, die ich mir wünsche.“	56
Ich gestalte meine Welt	Damit ich mich wohlfühlen kann, möchte ich einiges in meiner Klasse, in meiner Clique, in meiner Familie, bei mir ändern.	57
Viele Gründe, weshalb ich drogenfrei lebe	Schülerinnen und Schüler werden durch diese spielerische Übung sensibilisiert, was für ein drogenfreies Leben sprechen könnte.	58
Tankmodell	Der Tank ist voll: unsere Wünsche, Bedürfnisse und Sehnsüchte.	65
Tankmodell – meine Tankstellen	Schülerinnen und Schüler tauschen sich aus, wie sie ihren Tank auffüllen können.	68
Wahrnehmung	Die Schülerinnen und Schüler benennen positive Eigenschaften bei ihren Mitschülerinnen und Mitschülern und erkennen, dass unterschiedliche Menschen unterschiedliche Eigenschaften bei ihren Mitmenschen wahrnehmen.	70
Deine Schule und du	Die Schülerinnen und Schüler erkennen, welche Möglichkeiten sie haben, ihr Schulleben mitzugestalten.	73

Suchtsack – Ablauf

ZIELE:

Die Schülerinnen und Schüler werden zum Thema Sucht hingeführt.

Es wird deutlich, dass der Begriff Sucht sehr breit gefächert ist und sich nicht nur auf den Gebrauch von z. B. Heroin oder Alkohol beschränken lässt. Gewohnheiten können schnell zur Sucht werden.

DAUER:

ca. 30–45 Minuten

MATERIAL:

Stoffbeutel mit folgenden Inhalten:

- Smartphone
- (leere) Zigarettenschachtel
- Tüte Gummibärchen
- Fernbedienung
- leere Playstation-Spielehüllen
- Tablettenschachtel
- Fernsehzeitung
- Comics
- Sammelbilder
- Bierdose, leere Weinflasche
- Kartenspiel
- Videokassette
- Kondome
- leere Sektflasche
- Computerzeitung
- Modezeitschriften
- Haarspangen, Billigschmuck
- Putzlumpen, Putzmittel
- Videospiele
- Schminke
- ...



VORBEREITUNG:

Den „Suchtsack“ zusammenstellen, Arbeitsblatt (S. 41) kopieren.

ABLAUF:

Jede Schülerin bzw. jeder Schüler holt sich blind einen Gegenstand aus dem Suchtsack und beantwortet die Fragen auf der nächsten Seite.

METHODISCHE ALTERNATIVE:

- Gegenstände offen auslegen, jeder wählt einen Gegenstand aus.

METHODISCHER HINWEIS:

Die Fragen des Arbeitsblattes für Schülerinnen und Schüler eignen sich für das Gespräch.

Die Antworten der Schülerinnen und Schüler werden von den Beteiligten nicht kommentiert und bewertet. Eigene Erfahrungen können ergänzt werden.

(Aus: Bäuerle D., Israel G. & Rasel D. (2001). Suchtvorbeugung in den Schulen der Sekundarstufen I und II. Band I. Konzeption, Fachliche Grundlagen, Rechtsaspekte)

Suchtsack



ZWEI FRAGEN FÜR DAS GESPRÄCH MIT DEN SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN

➤ Was hat der Gegenstand mit dir zu tun?

.....

.....

.....

.....

.....

➤ Wie gehst du mit dem Gegenstand um?

.....

.....

.....

.....

.....

Karussellgespräch

Einstieg in das Thema Nikotin – Ablauf

ZIEL:

Die Schülerinnen und Schüler werden durch Gespräche mit dem Thema konfrontiert und stellen gleichzeitig einen persönlichen Bezug dazu her.

DAUER:

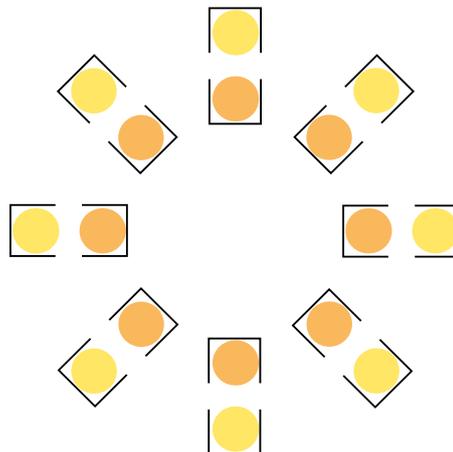
ca. 45 Minuten

MATERIAL:

Für jede Schülerin und jeden Schüler ein Arbeitsblatt mit den Fragen zum Karussellgespräch (siehe Arbeitsblatt auf der nächsten Seite)

VORBEREITUNG:

Geben Sie jeder Schülerin und jedem Schüler eine Kopie des Arbeitsblattes. Stellen Sie zwei Stuhlkreise in der Art auf, dass es einen inneren und einen äußeren Kreis ergibt. Die Stühle sind so ausgerichtet, dass immer ein äußerer Stuhl und ein innerer Stuhl sich genau gegenüberstehen. So können die Schülerinnen und Schüler leicht miteinander ins Gespräch kommen.



ABLAUF:

Bei einer ungeraden Zahl an Teilnehmenden beteiligt sich die Lehrkraft. Die Schülerinnen und Schüler bilden einen Innen- und einen Außenkreis, sie sitzen sich dabei gegenüber. Jede Schülerin und jeder Schüler kreuzt von den ausgeteilten Fragen drei an, über die sie bzw. er gerne mit ihrem bzw. seinem Gegenüber sprechen möchte.

Vor Beginn stehen die Mitglieder des Innenkreises auf und gehen im Uhrzeigersinn zwei Stühle weiter. Als Regel gilt: Wer geht, bestimmt die Fragen, über die gesprochen wird.

Nun haben die Schülerinnen und Schüler drei Minuten Zeit, über die ausgewählten Fragen zu sprechen. Anschließend gehen die Mitglieder des Außenkreises gegen den Uhrzeigersinn zwei Stühle weiter. Nun haben sie die Auswahl der Frage, über die sie mit ihrem Gegenüber sprechen wollen. Wiederum wird drei Minuten lang über das Thema gesprochen. Der Vorgang wird (im Wechsel jeweils Außen- oder Innenkreis aktiv) so oft wiederholt, bis jeder zweimal seine Fragen bestimmen konnte.

Karussellgespräch

FRAGEN ZUM KARUSSELLGESPRÄCH

- Was fällt dir zum Thema Sucht ein?
- Was glaubst du, warum greifen Menschen zu Suchtmitteln?
- Glaubst du, dass du auch süchtig werden kannst?
- Siehst du einen Zusammenhang zwischen der Entstehung von Sucht und Stress in der Schule?
- Was tut dir gut in der Schule?
- Was kannst du besonders gut?

- Was fällt dir zum Thema Sucht ein?
- Was glaubst du, warum greifen Menschen zu Suchtmitteln?
- Glaubst du, dass du auch süchtig werden kannst?
- Siehst du einen Zusammenhang zwischen der Entstehung von Sucht und Stress in der Schule?
- Was tut dir gut in der Schule?
- Was kannst du besonders gut?

Sucht – Einführungsspiel

ZIELE:

Einführung in einen erweiterten Suchtbegriff, der sich nicht allein an illegalen Drogen orientiert.

DAUER:

ca. 30 Minuten

MATERIAL:

Spielkarten „Suchtwörter“

VORBEREITUNG:

Vorbereitung der Spielkarten „Suchtwörter“

ABLAUF:

Die Lehrkraft klebt allen Schülerinnen und Schülern ein Suchtkärtchen mit dem Namen einer Sucht auf den Rücken. Diese versuchen dann jeweils zu erfragen, was „ihre“ Sucht ist. Hierzu gehen sie im Raum umher und stellen sich gegenseitig Fragen nach der Sucht, die auf ihrem Rücken steht. Es dürfen nur Fragen gestellt werden, die mit „Ja“ oder „Nein“ zu beantworten sind.

Pro Person dürfen nur drei Fragen gestellt werden, dann sucht man sich eine neue Partnerin oder einen neuen Partner fürs Interview. Wer seine „Sucht“ erraten hat, nimmt sein Etikett vom Rücken.

Da der Suchtbegriff sehr weit gefasst ist und die Fragedauer maximal 10 Minuten betragen sollte, werden nicht alle Teilnehmenden „ihre“ Sucht erraten.

Die nicht erratenen Süchte können als Anlass zur Diskussion genommen werden:

- Warum war diese „Sucht“ so schwer zu erraten?
- Was ist der Unterschied zu „gängigen“ Süchten?

Im Anschluss daran stellen alle „ihre“ Sucht vor und erläutern den anderen, was darunter zu verstehen ist.

METHODISCHE ALTERNATIVE:

Ein langes Klebeband (optimal sind zehn Meter) wird in der Mitte des Raumes auf den Boden geklebt. Auf dem Klebeband wird eine Skala in Zehnerschritten von null bis hundert markiert. Jeweils zwei Schülerinnen oder Schüler ziehen fünf verdeckte Suchtkarten. Sie erhalten die Aufgabe, diese entsprechend der Suchtgefährdung auf der Skala einzuordnen (höchste Suchtgefährdung bei 100 Prozent).

Die anderen Schülerinnen und Schüler sitzen kreisförmig drumherum und diskutieren die Einordnung der Süchte.

HINWEIS:

Mit den Suchtkarten „magersüchtig“ und „esssüchtig“ muss in Klassen, in denen die damit einhergehende Problematik vorhanden ist, sehr sensibel umgegangen werden. Bei Bedarf können einzelne „Süchte“ herausgenommen oder mehrfach verwendet werden.

Suchtkärtchen



nikotinsüchtig

spielsüchtig

alkoholsüchtig

kokainsüchtig

heroinsüchtig

haschischsüchtig

gummibärenchensüchtig

arbeitssüchtig

Sucht – Einführungsspiel



magersüchtig

tobsüchtig

fernsehensüchtig

internetsüchtig

arbeitssüchtig

naschsüchtig

esssüchtig

koffeinsüchtig

Sucht – Einführungsspiel



prunksüchtig

kaufsüchtig

selbstsüchtig

eigensüchtig

mondsüchtig

computersüchtig

sehnsüchtig

putzsüchtig

Sucht – Einführungsspiel



eifersüchtig

Sucht – Einführungsspiel



A large rectangular area with a light beige background, divided into four quadrants by a vertical dotted line and a horizontal dotted line. The lines are composed of small, evenly spaced dots.

Lernplakat Rauchen

ZIEL:

Schülerinnen und Schüler setzen sich damit auseinander, wie das Thema Rauchen in der Öffentlichkeit behandelt wird.

DAUER:

ca. 90 Minuten

MATERIAL:

Informationsmaterial zu Tabakwerbung aus dem Internet und von Krankenkassen, Tonpapier, dicke Filzstifte, Klebstoff, Schere, Messer, Moderationskarten

ABLAUF:

Die Schülerinnen und Schüler werden in Gruppen eingeteilt. Jede Gruppe zeichnet auf einen großen Papierbogen den Körperumriss einer Schülerin oder eines Schülers. Die Umrissfigur auf dem Papierbogen wird durch einen vertikalen Strich in der Mitte in zwei Hälften geteilt.

Überschrift der einen Hälfte:

So sind wir.

(Alltag/Wirklichkeit)

Überschrift der zweiten Hälfte:

So sieht uns die Werbung.

(Durch Schminke, Kleidung und Lichteffekte lässt sich vieles optimieren)

Sammelt eure Ideen, Aussagen, Kommentare und klebt diese entsprechend auf die eine oder andere Hälfte des Lernplakates.

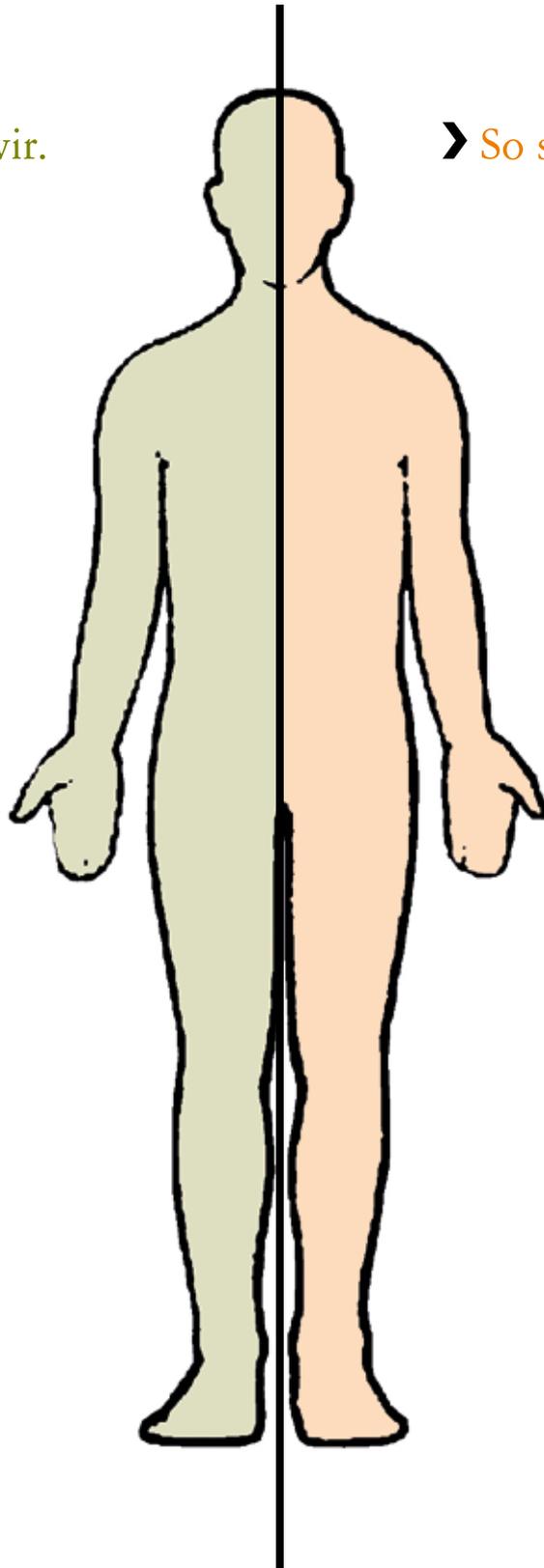
Vergleicht die Realität mit den Zielvorstellungen der Werbung.

Diskutiert die Unterschiede.

Lernplakat Rauchen

➤ So sind wir.

➤ So sieht uns die Werbung.



Rollenspiel: „Raucher sucht Freundin“

ZIELE:

Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass das Rauchen eine starke Belastung für nichtrauchende Mitmenschen sein kann.

Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass Rauchen eine große Gesundheitsgefährdung für aktiv und passiv Rauchende darstellt.

DAUER:

ca. 60 Minuten

MATERIAL:

Rollenkarten: „Sven“ und „Sabine“ in ausreichender Anzahl für alle Schülerinnen und Schüler

ABLAUF:

Alle Schülerinnen und Schüler erhalten eine Rollenkarte. Sie bekommen den Auftrag, sich Gedanken zu machen, wie Sven und Sabine – trotz der Vorbehalte Sabines – zusammenfinden können.

Erster Schritt:

Alle **Rauchenden (Rollenkarte „Sven“)** entwickeln im gemeinsamen Gespräch Ideen, Argumente und Strategien, wie sie Sabine überzeugen könnten.

Alle **Nichtrauchenden (Rollenkarte „Sabine“)** entwickeln ebenso Ideen, Argumente und Strategien, unter welchen Bedingungen sie mit Sven gehen würden.

Zweiter Schritt:

Alle Schülerinnen und Schüler finden sich zu Paaren: jeweils eine Raucherin oder ein Raucher und eine Nichtraucherin oder ein Nichtraucher.

Jedes Paar entwickelt für sich eine individuelle Lösung.

Dritter Schritt:

Freiwillige Paare spielen ihr Gespräch vor.

Vierter Schritt:

Die Klasse diskutiert die vorgestellten Rollenspiele.

Rollenspiel

Rollenkarte „Sven“ (Raucher)

Ich heiße Sven, bin in der achten Klasse und rauche seit einem Jahr.

Ich habe mich in Sabine verliebt und will mit ihr gehen.

Ich weiß nicht, wie ich sie ansprechen soll.



Rollenkarte „Sabine“ (Nichtraucherin)

Ich heiße Sabine, bin in der siebten Klasse und bin eine gute Sportlerin.

Ich rauche nicht.

Ich würde gerne mit Sven gehen, wenn er nicht so nach Rauch stinken würde.

Flucht und Sucht

Entdecke deine eigenen Fluchten und Süchte:
Gehst du vielleicht aus Langeweile zum Kühlschrank?
Wie viel Zeit widmest du deinem Handy?
Kannst du nicht mehr einschlafen, ohne vorher am PC gewesen zu sein?
Wir haben auf dem Arbeitsblatt einige Situationen aufgezählt,
in denen Menschen unterschiedlich reagieren.

ZIELE:

Die Schülerinnen und Schüler reflektieren ihr eigenes Verhalten und erkennen, dass es unterschiedliche Bewältigungsstrategien gibt.

DAUER:

ca. 60 Minuten

MATERIAL:

Arbeitsblatt

ABLAUF:

Alle Schülerinnen und Schüler erhalten das Arbeitsblatt und ergänzen die unvollständigen Sätze. Im Anschluss vergleichen und diskutieren sie ihre Ergänzungen untereinander, jeweils paarweise.

Hinweis siehe Seite 17: „Wie man Schülerinnen und Schülern die Entstehung von Sucht erklären kann“

Flucht und Sucht

› Was tust du, wenn folgende Situationen eintreten?
Vervollständige die Sätze

Wenn ich Langeweile habe, ...

.....

Wenn ich unsicher bin, ...

.....

Wenn ich mir mal etwas Gutes tun will, ...

.....

Wenn ich Angst vor etwas habe, ...

.....

Wenn ich wütend auf jemanden bin, ...

.....

Wenn ich mit mir selbst unzufrieden bin, ...

.....

Wenn ich mich ungerecht behandelt fühle, ...

.....

Wenn mich jemand beleidigt, ...

.....

Wenn ich Stress mit meinen Eltern habe, ...

.....

So sieht die Welt aus, die ich mir wünsche

ZIELE:

Die Schülerinnen und Schüler lassen ihrer Fantasie freien Lauf. Sie werden sich darüber klar, was für sie wichtig ist und was für sie zu einer Welt gehört, in der sie sich wohlfühlen. Alle haben ihre eigene Vorstellung von einer „harmonischen Welt“.

DAUER:

ca. 60 Minuten

MATERIAL:

Tonpapier, Stifte, Farben, Zeitschriften, Klebstoff, Schere

VORBEREITUNG:

Vorbereitung von Plakaten mit dem Titel: „So sieht die Welt aus, die ich mir wünsche.“

ABLAUF:

Es werden Kleingruppen (drei bis vier Mitglieder) gebildet. Jede Gruppe gestaltet ihr eigenes Plakat. Fantasie ist erwünscht. Anschließend werden die Ergebnisse präsentiert, die Schülerinnen und Schüler kommen miteinander ins Gespräch.

Jede Gruppe ernennt eine Sprecherin oder einen Sprecher, die bzw. der das Plakat vorstellt, die anderen Gruppenmitglieder können ergänzen.

AUSWERTUNG:

- Was fällt euch an den Bildern/Collagen auf?
- Gab es Schwierigkeiten bei der Zusammenarbeit? Wenn ja, welche?
- Welche Gemeinsamkeiten könnt ihr bei den Bildern feststellen?
- Welche Unterschiede könnt ihr finden?
- Gibt es Motive, die sich häufig wiederfinden?



Ich „gestalte“ meine Welt

➤ Was möchtest du gerne in deinem Umfeld ändern?

1. In meiner Familie möchte ich ändern:

.....

2. In meinem Freundeskreis möchte ich ändern:

.....

3. In meiner Klasse möchte ich ändern:

.....

4. Bei mir selbst könnte ich ändern:

.....

➤ Was ist dein erster Schritt?

.....

.....

.....



➤ Diskutiere mit deinen Mitschülerinnen und Mitschülern, wie du deine Ziele am besten erreichst!



Viele Gründe, weshalb ich drogenfrei lebe

ZIELE:

Die Schülerinnen und Schüler finden Argumente, die für ein drogenfreies Leben sprechen.

DAUER:

ca. 45 Minuten

ABLAUF:

Alle Schülerinnen und Schüler überlegen sich einen Grund, warum es für sie wichtig ist, selbst drogenfrei zu leben.

Sie notieren diesen Grund auf einem Kärtchen.

Danach ziehen alle jeweils zwei „Gründe-Karten“ (siehe folgende Seiten).

Alle entscheiden jeweils für sich, welche Begründung für sie wichtig ist.

AUSWERTUNG:

Jede Schülerin und jeder Schüler liest nun ihre bzw. seine Gründe vor und kommentiert die Reihenfolge; Nachfragen und Diskussionen sind erwünscht und gewollt.

MATERIAL:

„Gründe-Karten“ und leere Kärtchen, Stifte, eventuell Klebstoff und Plakate

(Robra A. Das Sucht Spiel Buch, Seite 93)

TIPP:

Die „Gründe-Karten“ laminieren, in einen Stoffbeutel füllen und von den Schülerinnen und Schülern blind ziehen lassen.

Ich lebe drogenfrei, ...



... weil jeder Alkoholranke
einer zu viel ist

... weil ich mich ohne
Drogen viel besser fühle

... weil ich die Blumen
wachsen höre

... weil ich nicht abstürzen will,
wenn ich abhebe

... weil Drogen doof sind

... weil ich einen klaren
Kopf haben will

... weil ich Spaß haben will

... weil ich die Welt
verbessern will

Ich lebe drogenfrei, ...



... weil ich die Verantwortung
für mein Leben selbst trage

... weil ich mein Bewusstsein
nicht einschränken will

... weil mein Verstand mir sagt,
dass das der richtige Lebensstil ist

... weil ich die Sonnenstrahlen
auf meiner Haut spüren will

... weil ich Verantwortung
für mich übernehme

... weil ich mich mag

... weil ich mir gegenüber
ehrlich sein will

... weil ich bestimme, wohin
mich mein Leben führt

Ich lebe drogenfrei, ...



... weil ich mir von niemandem
vorschreiben lasse, was ich trinke

... weil ich auch ohne
Drogen abheben kann

... weil ich vom drogenfreien
Leben überzeugt bin

... weil ich einen Sinn in
meinem Leben sehe

... weil der echte Rausch
von innen kommt

... weil ich Umarmungen genieße

... weil mein Wellensittich
sich auch nicht betrinkt

... weil ich dann
aufnahmefähiger bin

Ich lebe drogenfrei, ...



... weil ich weiß, dass ein
drogenfreies Leben gut ist

... weil ich frei sein will

... weil ich weiß, dass mit Drogen
niemals ein weltweiter Frieden
zu erreichen ist

... damit ich besser küssen kann

... weil ich kreativ sein will

... weil ich mich am Gesang der
Vögel freuen kann

... weil ich auch drogenfrei
high sein kann

... weil das drogenfreie Leben
einfach Spaß macht

Ich lebe drogenfrei, ...



... weil ich zufrieden bin

... weil ich meine Gefühle
nicht einfach runterspülen
oder wegdrücken will

... weil ich den Wind spüren will

... weil ich mich
nicht zerstören will

... weil ich als Mensch ein
biologisches Wunderwerk bin

... damit ich mich am
Sonnenaufgang freuen kann

... weil ich es schön finde, im
Kornfeld zu tanzen und dabei
das Leben zu spüren

... weil ich

Ich lebe drogenfrei, ...



... weil ich

... damit ich

... damit ich

Tankmodell

ZIELE:

Die Schülerinnen und Schüler werden sich bewusst, was sie brauchen, um sich wohlzufühlen und zufrieden zu sein.

MATERIAL:

Arbeitsblatt „Was brauche ich, damit ich mich wohlfühle?“

DAUER:

ca. 30 Minuten

ABLAUF:

Alle Schülerinnen und Schüler erhalten ein Arbeitsblatt. Sie sollen in den Tank eintragen, was sie brauchen, damit sie sich wohlfühlen.

Im Gruppengespräch wird vorgestellt, was den Tank füllen kann.

Anschließend wird ein „Klassentank“ erstellt. Auf einem großen „Tankplakat“ werden die notwendigen „Wohlfühl-Elemente“ der gesamten Klasse gesammelt.



Tankmodell

- Was brauche ICH, damit ICH mich wohlfühle?
Meine Bedürfnisse, Wünsche und Sehnsüchte



Mein Tank

Tankmodell

- › Was brauchen WIR, damit WIR uns wohlfühlen?
Unsere Bedürfnisse, Wünsche und Sehnsüchte



Unser Tank

Tankmodell – meine Tankstellen

ZIELE:

Die Schülerinnen und Schüler lernen, sich selbst zu helfen, wenn es ihnen schlecht geht.

MATERIAL:

Arbeitsblatt „Tankmodell – meine Tankstellen“

DAUER:

ca. 30 Minuten

ABLAUF:

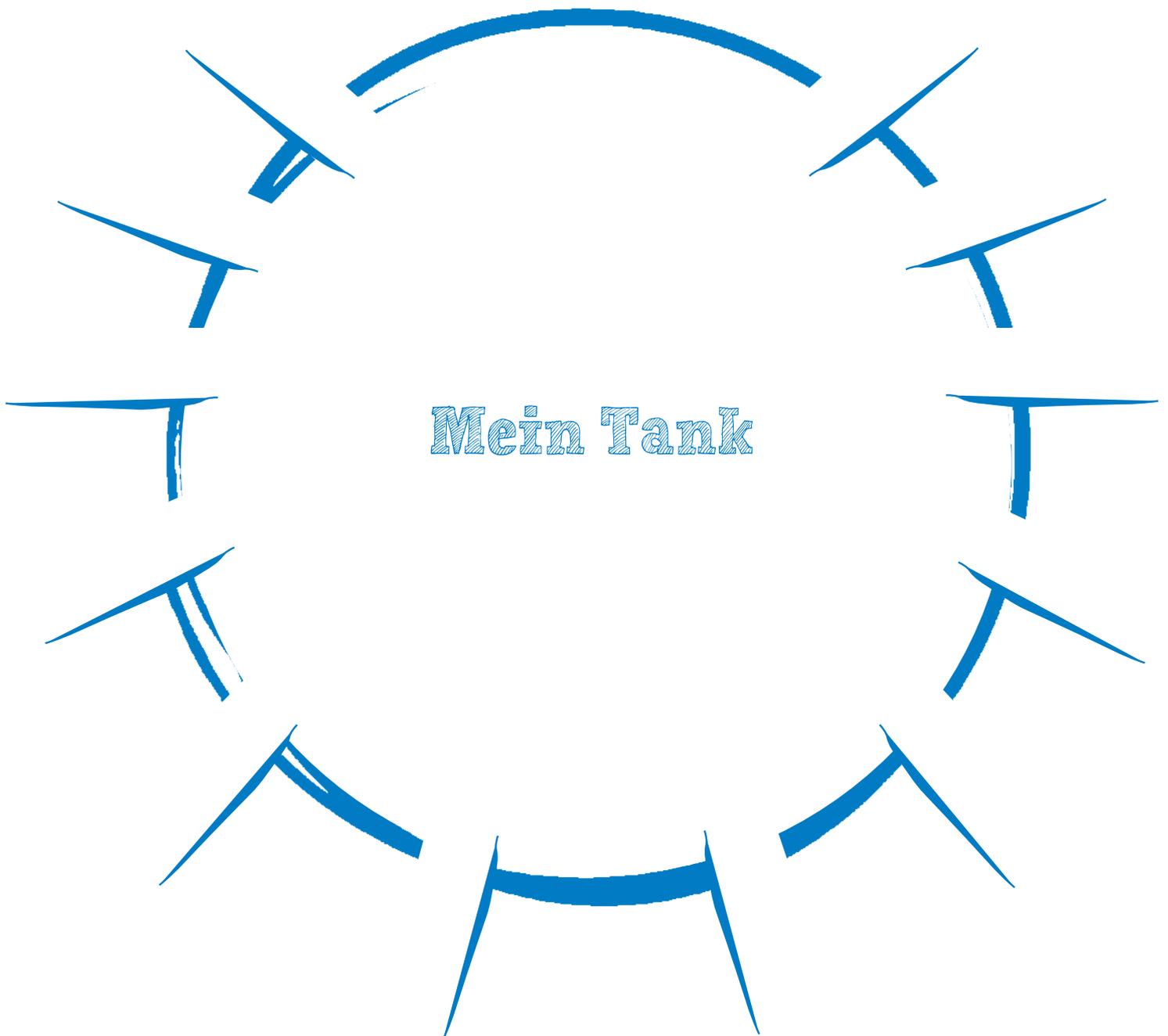
Alle Schülerinnen und Schüler erhalten ein Arbeitsblatt.

Sie tragen in die Tankstutzen ein, was ihnen hilft, damit es ihnen gut geht.

Danach werden im Gruppengespräch die verschiedenen „Tankmöglichkeiten“ vorgestellt.

Tankmodell – meine Tankstellen:

› Woher beziehst du deine Energie?



Wahrnehmung

ZIELE:

Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass Eigenschaften unterschiedlich wahrgenommen werden.

DAUER:

ca. 30 Minuten

MATERIAL:

Moderationskärtchen, jeweils ein Arbeitsblatt für alle, Stifte, Stellwand, Pins

ABLAUF:

1. „Was mögt ihr an euren Mitschülerinnen und Mitschülern besonders gern?“
Alle schreiben jeweils fünf positive Eigenschaften auf Moderationskärtchen, pro Eigenschaft ein Kärtchen.
Danach werden die Moderationskärtchen auf einer Stellwand gesammelt und geclustert.
2. Alle entscheiden jeweils für sich, welche fünf Eigenschaften für sie am wichtigsten sind, und schreiben diese in den Spiegel auf dem Arbeitsblatt.
3. Die Schülerinnen und Schüler tauschen sich aus.



Fremdwahrnehmung

- › Was magst du an Menschen besonders gern?
Notiere die 5 Eigenschaften, die dir am wichtigsten sind.

A large, empty rectangular box with a decorative border and five horizontal dotted lines inside, intended for writing.

Selbstwahrnehmung

➤ Was magst du an dir besonders gern?

Notiere die 5 Eigenschaften, die dir am wichtigsten sind.



Deine Schule und „du“

ZIELE:

Alle Schülerinnen und Schüler werden sich darüber klar, dass

- sie in der Schule mitwirken können und dass
- sie ihre Bedürfnisse äußern können.

DAUER:

ca. 45 Minuten

MATERIAL:

Karteikarten, Stifte

ABLAUF:

Jede Schülerin und jeder Schüler bekommt mehrere Karten. Unter der Fragestellung „Was würdest du an deiner Schule ändern? Lass deiner Fantasie freien Lauf!“ schreiben nun alle Schülerinnen und Schüler so viele Dinge auf, wie ihnen einfallen.

Nun teilt die Lehrkraft die Tafel in drei unterschiedliche Bereiche mit den Überschriften:

„Schule allgemein“	„Unterricht“	„Schulgestaltung“
--------------------	--------------	-------------------

Alle Schülerinnen und Schüler kleben mit Tesafilm die Karten mit ihren Ideen und Änderungswünschen in die entsprechenden Bereiche.

Vorschläge, die nicht klar zuzuordnen sind, werden separat gesammelt.

AUSWERTUNG:

Anschließend wird über die Realisierungsmöglichkeiten gesprochen:

- Was ist möglich?
- Wo sind Grenzen?
- Was ist wünschenswert?
- Was wollen wir umsetzen?
- Wer kann uns helfen?
- Unser erster Schritt

IMPRESSUM

Herausgeber

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport
Baden-Württemberg
Thouretstr. 6
70173 Stuttgart
Postanschrift:
Postfach 10 34 42, 70029 Stuttgart
www.km-bw.de

Verantwortlich

Viktoria Darkashly, viktoria.darkashly@km.kv.bwl.de
Corinna Ehlert, corinna.ehlert@km.kv.bwl.de

Konzeption / Inhalt und Redaktion

Cornelia Christiansen
Gerd Frick

Autoren

Prof. Joachim Bauer
Jutta Goltz
Günther Gugel
Liane Hartkopf
Gerhard Heine
Barbara Mühlen
Dr. Martina Rapp
Barbara Stauber
Christine Uhlmann

Konzeption / Layout

Dagmar Jerichow, www.part-design.de

Druck

Landesbetrieb des Vollzuglichen Arbeitswesens,
Justizvollzugsanstalt Heimsheim

© Ministerium für Kultus, Jugend und Sport
Baden-Württemberg

Auflage

10.000 Exemplare

Juni 2018

Aktive Teens

ist ein **Mentorenprogramm für Schülerinnen und Schüler** mit den Schwerpunkten Tabak- und Alkoholprävention sowie der Förderung von sozialen und personalen Kompetenzen.

In der Reihe **Aktive Teens** liegen folgende Materialien vor:

- Themenheft **QUALMFREI**
- Themenheft **ALKOHOL**
- Themenheft **VOM UMGANG MITEINANDER**
- **Aktive Teens – HEFT FÜR LEHRERINNEN UND LEHRER**

GUTE **BILDUNG**
Beste Aussichten
Baden-Württemberg



Baden-Württemberg
MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT