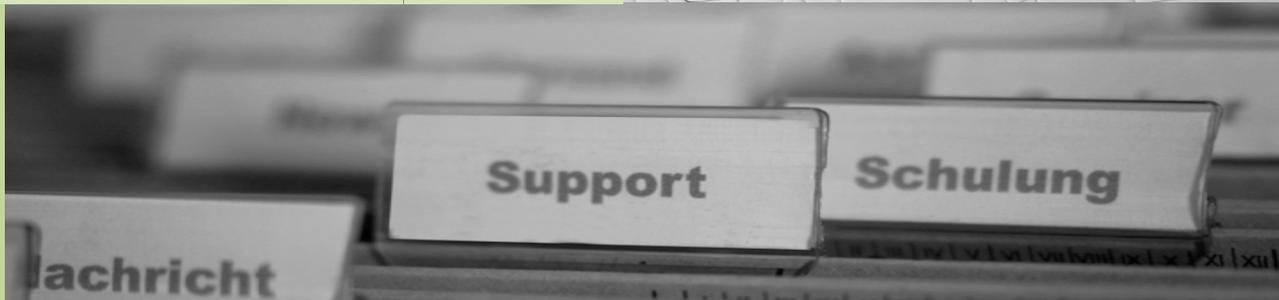




Demokratiestärkende Bildungsarbeit



Handlungsempfehlungen

Sobya e.V. ★ Soziale Bildung e.V. ★



-
- Herausgeber:** Soziale Bildung e.V. – Staatlich anerkannte Einrichtung der Weiterbildung
Modellprojekt „Aktiv gegen Rassismus und Rechtsextremismus -
Demokratiestärkende Bildungsarbeit im ländlichen Raum“
Friedrichstraße 23, 18057 Rostock
- Autor_innen:** Marit Baarck, Ronald Hoffmann, Claudia Lübcke, Kristina Quandt,
Franziska Schäfer, Christoph Schultz, Christoph Schützler, Magdalene
Walowski, Susan Zeisler
- Ort, Datum:** Rostock, November 2008

9 ■ Handlungsempfehlungen

Der Anspruch der an den 13 Schulen durchgeführten Untersuchung liegt unter anderem darin, den am Schulsozialraum Beteiligten, v.a. dem dort agierenden pädagogischen Personal, Möglichkeiten demokratiestärkender Bildungsarbeit und der Entgegnung von Rechts extremismus und Rassismus aufzuzeigen. Mit der Analyse der Schulsozialräume und daraus ermittelten Ergebnissen wird versucht, den Beteiligten eine Metaebene (sozusagen eine ‚Draufsicht‘) zu eröffnen und zur (Selbst-) Reflexion der schulischen Situation und möglicher Handlungsstrategien anzuregen.

Daher sind der Bericht und die Handlungsvorschläge als Diskussionsgrundlage aufzufassen, denn es ist uns wichtig, dass die Beteiligten und Interessierten auch selbst Vorschläge oder Ideen, die sie auf Basis der Situationsbeschreibung gewinnen, einfließen lassen. Grundsätzlich sind wir aber daran interessiert bzw. liegt es im Sinn und Zweck dieser Studie, über die gemachten Vorschläge die Arbeit in den Schulen zu verstetigen, zu intensivieren, zu verbessern, nachhaltiger zu gestalten und langfristig auf Demokratie in Schulen orientierte Prozesse zu initiieren, insofern eine veränderte Praxis anzuregen.

Auf Basis der Studie, der daraus abgeleiteten Bedarfe, Interessen, Probleme und Potentiale, haben sich in der Auswertung und Interpretation der Ergebnisse eine Vielzahl von notwendigen und potentiell hilfreichen Handlungsempfehlungen ergeben, die im folgenden Abschnitt thematisch geclustert sind.

Die Schwerpunkte in den Handlungsempfehlungen wurden in drei Bereiche getrennt: Methoden zur Stärkung demokratischer Prozesse in der Bildungsarbeit; Demokratische Prozesse in der Schulorganisation sowie thematische Kooperationsverweise.

Ein Großteil der Handlungsempfehlungen ist auf Präventionsarbeit angelegt, in dem durch ihre Anwendung demokratische bzw. demokratisierende Prozesse in Schulen unterstützt werden können. Sie bewegen sich auf verschiedenen Ebenen der (nicht nur) pädagogischen Arbeit in Schulsozialräumen.

Die in Handlungsanleitungen konkretisierten Empfehlungen können aber auch interventiv genutzt werden, z.B. im Falle der Moderation von Vorurteilsdiskussionen oder Reflexion und Nachbereitung von Ereignissen oder Projekten.

Die Handlungsempfehlungen erschließen sich nicht nur auf Grundlage der Analyseergebnisse, sondern auch durch die Dimensionen, die der Studie und demokratiestärkender Bildungsarbeit zur Entgegnung von Rechtsextremismus und Rassismus seitens des Modellprojektes zugrunde gelegt wurden. Sie korrespondieren beispielsweise mit Aspekten der Erklärungsansätze, die für die Entstehung von Rechtsextremismus¹ im Fachdiskurs benannt werden. An den Ursachen ansetzend, sind Möglichkeiten für eine demokratiestärkende Entgegnung gegeben, die mittels dieser Studie aufgezeigt und fruchtbar gemacht werden. Auszugsweise und nicht abschließend seien folgende Konkretisierungen der Dimensionen aufgeführt:

- Persönlichkeitsentwicklung und Werteorientierung bzw. -entwicklung > Toleranz, menschenachtendes Miteinander, interkulturelle Bildung, kooperatives Lernen, Kommunikation und Konfliktlösung u.v.m.
- familiäre Sozialisation > Elternarbeit
- Peer-Group-Sozialisation > Unterstützung und Stärkung nicht-rechter, demokratischer Jugendkulturen und -milieus
- politische Kultur > demokratisches Schulklima > Dazu ist es essentiell wichtig, Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten als demokratiestärkende Ressource (Beteiligung von Schüler_innen und Eltern > Zukunftswerkstatt) zu schaffen. Vielfalt von internen und externen Kooperationen ist ein wichtiges Moment von Partizipation und Teilhabe in demokratischen Gesellschaften, die als wichtige Elemente demokratischer Prozesse, dem Erleben von Demokratie, bestimmte authentische Praxisformen benötigen.

Die Hinweise, Anleitungen und Methoden sind zum einen ganz konkret aufgeschlüsselt und können von den Lehrkräften direkt in ihrer Arbeit umgesetzt werden. Zum anderen sind sie als Verweise an andere Kooperationspartner und mögliche lokale und regionale Anknüpfungspunkte zu verstehen. Auf Grund des Gegenstandes des Modellprojektes konnte nicht auf alle Bedarfe eingegangen werden (z.B. Berufsfrühorientierung mit dem Verweis auf das Projekt ‚Demokratie macht Schule‘ oder Bereiche der Drogenprävention oder Sexualaufklärung), da sie nicht nur den Rahmen der schon jetzt umfangreichen Berichte, sondern auch die Kapazitäten des Modellprojektes überschreiten würden.

Die an den Empfehlungen Interessierten müssen nicht alle Ideen und Methoden auf einmal umsetzen, sondern es empfiehlt sich, im Kollegium bzw. unter Einbezug der wichtigen Akteure im Schulsozialraum zunächst eine Auswahl nach den jeweiligen Prioritäten zu finden. Eine schrittweise und prozesshafte Umsetzung in der Schulorganisation, Projektarbeit oder unterrichtlicher Gestaltung sollte daran anschließen.

¹ Die Lehrer_innen, die an den Fortbildungen i.R.d. Modellprojektes teilgenommen haben, erinnern sich vielleicht an diesen thematischen Abschnitt und können genaue Informationen dem fortbildungsbegleitenden Reader, der den Schulen als CD-Rom vorliegt, entnehmen.

Inhaltsverzeichnis

Impressum:.....	2
9.1 Methoden zur Stärkung demokratischer Prozesse in der Bildungsarbeit	9
9.1.1 Moderation	9
9.1.2 Moderationsmethoden	11
Metaplan	11
Plusminus-Besprechungsmodell	12
Ergebnissicherung	13
9.1.3 Methoden der inhaltlichen Bearbeitung.....	15
Thesen ins Spiel bringen.....	15
Thesenrundgang – Vernissage	16
Gruppeneinblick	17
Rollenspiele	18
Planspiel	21
9.1.4 Mediation & Reflexion	23
Mediation	23
PRO-CONTRA-Debatten	24
Reflexion über Feedback-Methoden.....	26
Ampelreflexion.....	26
Statement.....	27
9.1.5 Empowerment – Kommunikation und Konfliktbewältigung.....	28
1. Grundsätzliches	28
2. Kommunikation und Umgang mit Konflikten.....	29
3. Kern der Handlungsempfehlungen	30
Empowerment.....	30
Kommunikation und Umgang mit Konflikten.....	31
9.1.6 Methoden des lebensweltlichen und sozialräumlichen Bezugs	34
1. Erfolgreich sozialraumorientierte Vorhaben realisieren.....	34
Pro-Contra-Bilanzierung.....	35
Stadtteil-/Dorfbegehung mit Jugendlichen.....	37
2. Auswertung	38
Nadelmethode	39
Positionierungsabfragen	41

Mapping	41
3. Vereinbarungsphase	42
Kopfstandmethode	42
4. Handlungsvereinbarungen	44
SWOT-Mapping	44
BE-SMART-Bewertung	45
TO-DO-Liste	45
9.1.7 Selbstgesteuertes Lernen – Wandel von Lernkultur und Lehrverständnis	47
Orientierungsprinzipien des selbstgesteuerten Lernens	48
Didaktisch-methodische Gestaltungselemente des selbstgesteuerten Lernens	49
Rolle der Kompetenzanforderung an Lehrende	50
9.1.8 Zukunftswerkstatt	52
Einleitung.....	52
Grundsätzliches zum Thema	53
Kern der Handlungsempfehlung	53
9.1.9 Umgang mit Diskriminierungen	57
Einleitung.....	57
Grundsätzliches zum Thema	57
Kern der Handlungsempfehlung	58
Konkrete Handlungsvorschläge.....	61
ABC-Spiel – Übung zum Thema Vorurteile und Gruppendiskussion.....	61
Erfahrungsaustausch zu selbst erlebter Diskriminierung und deren Folgen	65
9.1.10 Interkulturelle Aspekte.....	67
Einleitung.....	67
Grundsätzliches zum Thema	67
Kern der Handlungsempfehlung	69
Konkrete Handlungsvorschläge.....	72
Übung „Lebensmantel“	72
9.1.11 Arbeit mit rechtsextremistisch gefährdeten Jugendlichen	74
Einleitung.....	74
Grundsätzliches	75
Kern der Handlungsempfehlung	76
9.1.12 Gedenkstättenfahrten.....	80
Einleitung.....	80
Grundsätzliches zum Thema	80

Kern der Handlungsempfehlungen	81
9.1.13 Elternarbeit	84
Einleitung.....	84
Ziele und Chancen der Elternarbeit	84
Formen der Elternarbeit.....	86
a. Klassische Formen der Elternarbeit.....	86
b. Elterntesting.....	88
c. Schülerorientierte Elternarbeit.....	88
Menschenrechtserziehung – Eine Prävention gegen Rechtsextremismus	91
9.2 Demokratische Prozesse innerhalb der Schulorganisation.....	102
9.2.1 Erfahrungsaustausch, Reflexion und Feedback im Kollegium.....	102
SWOT-Methode.....	103
9.2.2 Verbesserung der Wissensdistribution	106
Kooperationswandzeitung	106
Ablagesystem	107
Erfahrungsaustausch im Kollegium und Gremien.....	107
9.2.3 Supervision und Kollegiale Beratung.....	108
Supervision	108
Kollegiale Beratung	109
9.2.4 Anleitung zur Nachhaltigkeit externer Kooperationen	112
9.2.5 Projektmanagement/-koordination	116
Grundsätzliches zum Thema	116
Kern der Handlungsempfehlung	117
9.2.6 Fördermittel für Schulen und Fundraising	122
9.2.7 Öffentlichkeitsarbeit	128
9.3 Thematische Kooperationsverweise	133
9.3.1 Methoden-Workshop „Demokratiestärkende Bildungsarbeit“	133
9.3.2 Fortbildung – Methoden interkultureller Bildung.....	134
Methodenfortbildung – Interkulturelle Begegnungen	134
Vermittlung interkultureller Kompetenz.....	134
Eine Welt der Vielfalt	135
9.3.3 Argumentationstraining	137
9.3.4 Regionalzentren für demokratische Kultur	138
9.3.5 Demokratie macht Schule	140
9.3.6 Netzwerk für Demokratie und Courage e.V. – Projekttag	141

9.3.7 Antisemitismus.....	143
1. Fortbildungen zum Thema Antisemitismus	143
Unterrichtsmaterialien	143
2. Bildungsbausteine gegen Antisemitismus.....	144
9.3.9 Lokale Aktionspläne	145
9.3.9 Demokratie lernen und leben	148
9.3.10 TEO – „Tage Ethischer Orientierung“	149
9.3.11 Ansätze zur Arbeit mit jüngeren Altersgruppen	151
9.3.12 Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage	152
9.3.13 Mut gegen rechte Gewalt	153
9.3.14 Kompetent für Demokratie	154
9.3.15 Ausstellungen.....	155
Anne-Frank-Zentrum-Wanderausstellungen	155

9.1 Methoden zur Stärkung demokratischer Prozesse in der Bildungsarbeit

9.1.1 Moderation

Moderationen sind nicht nur in Klassen und innerhalb von Lehrerkonferenzen sowie Elternversammlungen, sondern in vielen weiteren sozialen Handlungsfeldern bedeutsam. Wir kennen sie aus Fernseh-Talkshows oder aus Vereins- und Gremiensitzungen. Kommunikation und Kooperation können in Gruppen zum Zwecke der Beteiligung aller sowie im Sinne der thematischen Vereinbarung über Moderationsmethoden optimiert werden.

Moderierte Sitzungen und Diskussionen können dem Erfahrungsaustausch, der Reflexion, Entscheidungsfindung und Problemlösung dienen.

Die Produktivität von Sitzungen und Diskussionen ist oft von der Effektivität der Moderation abhängig. Moderation ist eine der wichtigsten pädagogischen Tätigkeiten. Durch sie werden Lernprozesse in Gruppen gelenkt und optimiert. Moderation mobilisiert die Potentiale und Selbstorganisation einer Gruppe.

Mit dieser Handlungsempfehlung wollen wir Sie in das Themenfeld Moderation einführen und es mit Beispielen für ihre Berufspraxis unterlegen.

Es empfiehlt sich, auch die Schüler_innen innerhalb der Klassen oder Gruppen in die Voraussetzungen und Methoden der Moderation einzuführen und hierüber Kompetenzen der Verhandlung und Vereinbarung im Miteinander zu vermitteln bzw. ihre Kompetenzen in Diskussionsprozessen oder der Projektarbeit zu fördern.

Rolle der Moderator_innen:

Ein_e Moderator_in ist nicht primär Wissensvermittler_in, sondern bringt Erfahrungen, Kenntnisse und Interessen der Beteiligten zielgerichtet und ergebnisorientiert zur Sprache.

Die Beiträge der Teilnehmenden müssen strukturiert, ggf. visualisiert, Übereinstimmungen und Meinungsunterschiede müssen verdeutlicht werden. Es reicht also nicht, die Wortmeldungen einfach nur zu registrieren, es geht auch darum, sie am Thema orientiert zusammenzufassen und entsprechend einzuordnen. Es ist darauf zu achten, dass der ‚rote Faden‘ nicht verloren geht. Es wird auf ungeklärte Fragen und gemeinsame Vereinbarungen hingewiesen. Es werden Diskussionsergebnisse formuliert.

Die Moderation beeinflusst nicht die inhaltlichen Entscheidungen, sie unterstützt die Gruppe bei ihrer Problemlösungssuche. Sie nutzt die Gruppendynamik und macht auf Positionsbehauptungen, Lernwiderstände und störende Dominanz einzelner Teilnehmer_innen aufmerksam. Für alle geht es ja darum, gemeinsam (!) konstruktiv, produktiv und lösungsorientiert zu arbeiten.

Moderator_innen sind *kritische Freunde*. Sie sollten sich in der Thematik auskennen, müssen aber nicht unbedingt Experte sein. Die Moderation muss und sollte nicht immer im Falle von Lehrerkonferenzen bei der Schulleitung liegen; sie kann rotieren bzw. es sollte sich abgewechselt

werden. So erfahren die kontinuierlich Beteiligten, was es heißt zu moderieren und können ihre Kompetenzen erweitern.

Wenn sich Diskussionen im Kreise drehen oder sich Fronten verhärten, kann eine metakognitive Phase vorgeschlagen werden. Zum Beispiel kann ein **Blitzlicht** durchgeführt werden. Hierbei können alle Beteiligten kurz ihre Auffassung reihum darstellen (ein bis drei Sätze), wobei auf Neutralität zu achten ist. Die Moderation und die Beteiligten bewerten die Kommentare der Anderen nicht, sondern es geht darum, einen Überblick über die Auffassungen zu erlangen, z.B. auch entscheiden zu können, ob an diesem Thema noch weiterdiskutiert werden soll oder nicht bzw. ob schon alle Aspekte zum Thema gehört wurden (siehe nachfolgende Ausführungen).

Die Moderation fasst die Resultate und offenen Fragen zusammen und dokumentiert diese. Hierzu können folgende methodische Hinweise helfen:

Vorbereitung der Moderation:

Mit dieser **Checkliste** kann sich auf die Moderation vorbereitet werden:

1. Konkrete Situation

- Welches Thema steht an?
(Gibt es ggf. bestimmte Auftraggeber?)
- Welche Zielsetzung soll es geben?
- Wer sind die Teilnehmenden?
- Wie sind die Vorgeschichte, Rahmenbedingungen, besondere Herausforderungen?

2. Fragen

- Sammeln Sie auf einem Blatt möglichst viele Fragestellungen. Oft ergeben sich daraus die Fragestellungen an die Gruppe.
- Welche Fragestellungen ergeben sich für die Betroffenen?
- Mit welchen Fragestellungen kann ich das Gespräch anregen?

3. Ideensammlung

- Sammeln Sie kreativ möglichst vielfältige Idee, Fragestellungen und Arbeitsaufträge für die Moderation und halten Sie jede Idee sichtbar fest.

4. Ideen auswerten/Prioritäten setzen

- Absicht: Was soll jede der Ideen, Fragestellungen, Arbeitsaufträge bewirken?
- Wirksamkeit: Stellen Sie sich die Gruppe bildhaft vor. Welche Methoden können zum Ziel führen? Halten Sie diese fest.

5. Konkreter Ablaufplan

Erarbeiten Sie ihren Leitfaden anhand der konkreten Übersicht und klären Sie:

- Ggf. Rollenverteilung von Moderator_innen
- Benötigte Hilfsmittel und räumliche Gegebenheiten
- Zeitbedarf mit Pufferzeiten

Zielgruppe:				
Ziel:				
Phase und Thema:	Absicht/Teilziele:	Methodische Schritte:	Material/Medien	Zeit- und Aufgabenverteilung

9.1.2 Moderationsmethoden

Metaplan

METHODE

Der Metaplan ist eine vielseitig verwendbare Methode, zum Beispiel für Themenfindung, Erfahrungsaustausch, Sammlung von Ideen oder Evaluation geeignet.

Notwendig sind Karten (farbige Moderationskarten), Pinnadeln und Pinnwand. Es können aber auch Tafel, Magnete bzw. Klebestreifen eine Lösung sein.

Die Moderation gibt ein Thema, eine Fragestellung vor und die Teilnehmenden schreiben ihre Gedanken, Vorschläge etc. gut lesbar auf ihre Karten. Es ist auch möglich, dass die Teilnehmenden der Moderation Gedanken zurufen und diese dann auf den Karten verschriftlicht werden. Es werden nur Begriffe und Stichworte notiert, wobei wichtig ist, dass alle das Gleiche unter den Begriffen verstehen.

Die Metaplan-Methode sammelt und ordnet das in der Gruppe vorhandene Wissen und die Fragestellungen und Problemsichten der Beteiligten.

Die Begriffe (Karten) laufen zusammen und werden thematisch gebündelt, z.B. gruppiert an die Wand gepinnt.

Es ist wichtig, Verständnisfragen zu ermöglichen und die thematische Gruppierung/Zuordnung mit der Gruppe zu vereinbaren, so dass alle einverstanden sind.

Es ergibt sich ein Überblick, z.B. zu Ideen von Präventionsstrategien oder Problemen der Schulorganisation.

Folgend sollte auf Grund der Fülle der Karten eine Prioritätensetzung erfolgen. Die Beteiligten haben zum Beispiel die Möglichkeit, zwei Punkte (Klebefunkte oder Kreuz mit Stift zeichnen) auf die für sie wichtigsten Ideen oder Probleme (je nach dem) zu verteilen. Hieraus ergibt sich nicht nur ein Überblick, sondern auch eine Schwerpunktsetzung. Zeigen sich zwei bis drei Schwerpunkte kann entschieden werden, welchem sich zuerst gewidmet werden sollte, welche Denk- oder Arbeitsschritte und verbindlichen Zuständigkeiten oder Aufgabenteilung dazu nötig ist.

Zeitraumen: ca. 20 bis 30 Minuten

Um aus den gesammelten Ideen, Themen oder Problemen bzw. Lösungsvorschlägen ein konkretes Anliegen für das Kollegium, die Schulkonferenz oder die Schülergruppe abzuleiten, kann mit der folgenden Methode fortgefahen werden. Sie kann aber auch eigenständig verwendet werden:

Plusminus-Besprechungsmodell

METHODE

Bei dieser Methode sollte nach folgenden Schritten vorgegangen werden. Sie dient der Konkretisierung von Ideen, der Problemlösung und abschließender Ideenbewertung. Diese Methode kann auch in Klassenleiterstunden oder Schul- und Lehrerkonferenzen zur Projektplanung eingesetzt werden.

1. Ziel klären (5 Min.)

Was ist das Thema, das Problem und welches Ziel setzen wir uns?

Der kleinste gemeinsame Nenner zählt für die Zielvereinbarung.

2. Rollenverteilung (1 Min.)

Betroffenheit verhindert Übersicht, wer am wenigsten betroffen ist, sollte moderieren. Es kann auch eine Person als Beobachter_in des Prozesses gewählt werden.

3. Plus, Minus, Ausrufezeichen (Einzelarbeit 10 Min.)

Jede Person sammelt persönlich Stichworte zu drei Aspekten des Themas

+ das funktioniert gut, ist förderlich, befriedigend, angenehm

- das funktioniert nicht, ist ärgerlich, problematisch

! Wunsch nach Veränderung; Idee dazu

4. Plusminus-Runde (2-3 Min. pro Person)

Klärung der Problemsicht: Reihum kommt jede Person zu Wort. Klärende Rückfragen sind möglich.

Aufgabe der Moderation: Mitschreiben am Plakat/auf Karten; Gegenüberstellung widersprüchlicher Sichtweisen

5. Rufzeichenrunde (2-3 Min. pro Person)

Jede Person präsentiert ihre Lösung bzw. ihre Idee. Dabei wird nicht kritisiert oder diskutiert. Die Moderation achtet auf die Regeln und schreibt mit.

6. Rückmeldungen zu den Vorschlägen (10-20 Min.)

Übereinstimmungen suchen: Zustimmungspunkte verteilen

Gegensätzliche Sichtweisen können bei Bedarf noch weiter geklärt und grafisch dargestellt werden. Die Gruppe wählt Lösungen aus und stimmt Prioritäten ab (in Stichworten auf Karten reihen!)

7. Aufträge übernehmen (5 Min.)

Konsequent klären: Wer macht was, bis wann, mit wem?

Die Moderation sollte dies unbedingt auf einem eigenen Raster mitschreiben und von allen Beteiligten unterschreiben lassen (letzteres fördert die Verbindlichkeit).

8. Schlussrunde (ca. 1 Min. pro Person)

„Wie bin ich mit dem Ergebnis und meiner Beteiligung zufrieden?“

9. Feedback von Beobachter_in

Wie war das Gesprächsklima?

Wurde der Teamgeist gestärkt?

Wie zielführend, klar und enthalten war die Moderation?

Probieren Sie es einfach aus und Sie werden sehen, wie produktiv und beteiligungsorientiert die Methode sein kann. Sie bietet eine gute Basis, um alle Betroffenen, Beteiligten in Entscheidungs- und Gestaltungsprozesse einzubeziehen und verschiedene Ideen produktiv zusammenzuführen.

Zeitraumen: 60-90 Minuten

Blitzlicht

METHODE

Das Blitzlicht ist eine Momentaufnahme des Gruppenprozesses. Es werden der kognitive Leistungsstand (Wo stehen wir inhaltlich, was ist klarer geworden, was ist noch unklar?) und die emotionale Befindlichkeit (Was empfinden wir, was stört und, worüber freuen wir uns?) festgestellt.

Blitzlichter können zu Beginn einer Sitzung, Stunde, Elternversammlung etc., in einer kritischen Phase (siehe oben) oder gegen Ende durchgeführt werden. Denkbar sind auch schriftliche Blitzlichter, entweder anonym auf Zetteln oder über ein Kartenblitzlicht auf einer Pinnwand.

Wenn die Moderation oder die Kursleitung den Eindruck hat, dass die Gruppe unaufmerksam, überfordert oder desinteressiert ist, kann ein Blitzlicht zur Klärung beitragen.

Probieren Sie es einfach aus und Sie werden sehen, wie produktiv und beteiligungsorientiert die Methode sein kann.

Alle Teilnehmenden formulieren reihum einen Satz über ihre derzeitige Befindlichkeit, den Diskussionsstand oder auch Lernstand. Die Äußerungen werden von den anderen nicht kommentiert! Es kann jedoch wichtig sein, die Aussagen am Schluss zu bündeln und ggf. Konsequenzen zu erörtern, z.B. woran weiterdiskutiert werden sollte, was schon zu Ende diskutiert ist o.ä.

Zeitraumen: je nach Gruppengröße, max. 15 Minuten

Ergebnissicherung

METHODE

In problemorientierten Sitzungen, Kursen oder Projekttreffen sind Diskussionen oft unübersichtlich, der rote Faden geht verloren, Teilnehmende schweifen vom Thema ab oder wiederholen sich. Um die Komplexität zu reduzieren und weiterhin produktiv zu bleiben, kann es hilfreich sein, die Diskussion zu unterbrechen und eine Zwischenbilanz zu ziehen. Diese Zwischenbilanz sollte in Stichworten auf einer Tafel, Pinnwand oder Wandzeitung notiert werden.

Die Moderation kann die Gruppe in die Ergebnissicherung einbeziehen. Folgende Fragestellungen bieten Orientierung:

- Welches war unsere Ausgangsfrage, unser Thema, unsere Aufgabe?
- Worüber haben wir in der vergangenen halben Stunde gesprochen?
- In welchen Punkten sind wir uns einig?
- Sind einige Beiträge unberücksichtigt geblieben?
- Fühlt sich jemand übergangen?
- Welche Fragen sind noch klärungsbedürftig?
- Bei welchen Fragen kommen wir nicht weiter, benötigen wir noch Fachwissen?
- Sollten wir die Methode wechseln (z.B. Kleingruppenarbeit)?
- Welche offenen Fragen sind vorrangig?

Wichtig ist es, den Diskussionsverlauf möglichst genau zu rekonstruieren, vielleicht auch die Fragestellung zu präzisieren. Gelegentlich kann die Moderation auch die Gruppe um Rat fragen: Wie würden Sie an meiner Stelle fortfahren? Glauben Sie, dass eine Pause nötig ist?

Es ist auch möglich, die Teilnehmenden zu bitten, die für sie wichtigsten Erkenntnisse, Problempunkte, Lernfortschritte am Schluss aufzuschreiben. Die Bilanz kann der Gruppe oder Moderation/Kursleitung mitgeteilt werden. Wenn Schüler_innen diese Bilanz vornehmen und einige Wochen später den Bericht erneut lesen, bietet dies die Grundlage zur Feststellung möglicher Lernfortschritte oder Veränderungen.

Quellen:

Siebert, Horst (2004): Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lehren, 2. Überarbeitete Auflage. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Lahniger, Paul (2007): Lebendig und kreativ. Leiten, präsentieren, moderieren. (Arbeits- und Methodenbuch). 5. Auflage. Münster: Ökotoxia Verlag.

Literaturverweise:

Edmüller A./ Wilhelm T. (2002): Moderation. 2. Auflage. Wiesbaden.

Fuleda S. (2001): Blitzlicht. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen, (Zeitschrift 7.40.20.34) S. 1 ff.

9.1.3 Methoden der inhaltlichen Bearbeitung

Der Weg ist das Ziel und die Methode ist Inhalt!

Zur Verbesserung bzw. teilnehmerorientierten Auseinandersetzung in der Themenarbeit, in gegenstandsbezogenen Diskussionen oder in der Projektarbeit sind verschiedene Methoden möglich. Mit den folgenden beispielhaft dargestellten Methoden kann Beteiligung, inhaltlicher Austausch, Kooperation, aber auch abwechslungsreiche Zusammenarbeit befördert werden. Hierdurch wird das Miteinander- und Voneinander-Lernen befördert.

Thesen ins Spiel bringen

METHODE

Über die Arbeit mit Thesen in verschiedenen Themenfelder kann die inhaltliche Arbeit angeregt werden. Diskussionen zu Thesen helfen:

- Vorwissen auszutauschen
- Betroffenheit auszudrücken
- Schwerpunkte zu setzen
- Detailwissen zu überprüfen
- Persönliche Standpunkte zu beziehen
- Verständnis zu testen
- Diskussionen mit ausgewogener Beteiligung zu strukturieren

Thesen können für den Einstieg in neue Themen oder Wissensgebiete, zur Strukturierung von Arbeitsblöcken sowie zur Auswertung und Wiederholungsarbeit eingesetzt werden.

Thesen können von den Lehrkräften oder der Moderation vorbereitet werden, um eine thematisch-fokussierte Auseinandersetzung zu initiieren. Sie eignen sich für die Diskussion im Unterricht. Hierzu kann neben der nachfolgenden Methode „Thesenrundgang“ auch auf die Methode „Gruppeneinblick“ zurückgegriffen werden.

Thesen oder thematische Aussagen (ebenso Collagen) können auch von den Schüler_innen vorbereitet und erarbeitet werden!

Thesen sind per se schon in verschiedenen Themengebieten angesiedelt, wenn z.B. ein Ökologieprojekt gestartet wird, können Schüler_innen ihre eigenen Gedanken, Ideen dazu entwickeln, zu Papier bringen und mit anderen Beteiligten diskutieren (Klimawandel?! – Was geht mich das an?).

Aber auch in einer schulsozialraumorientierten Projektarbeit können Schüler_innen die Möglichkeit erhalten, sich über die nachfolgenden Fragen auszutauschen und ihre eigenen Vorstellungen zu Papier zu bringen und zu veröffentlichen:

Wie wollen wir in der Schule miteinander umgehen? Oder Was erwarte ich, was wünsche ich mir von der Schule und den Lehrkräften? Was würde ich gern selbst in die schulische Arbeit einbringen? Oder Was halten wir vom Schulprogramm?

Gerade diese Themenarbeit kann demokratische Prozesse in Schulen befördern und die Anerkennung und Ernstnahme der Schüler_innenperspektive praktisch erfahrbar machen. Zudem

lässt sich durch die Umsetzung der nachfolgenden Vorschläge die Schule mit Meinungen und Ansichten der Beteiligten gestalten (Flure, Aula, Klassenräume können mit Thesenplakaten arrangiert werden). Die verschiedenen, bisher vielleicht unbekanntes Ansichten werden transparent, und es entspinnen sich möglicherweise Ideen, die sonst gar nicht gehört worden wären, aber das Schulklima zu verbessern helfen.

Konkretisierung der methodischen Umsetzung:

Zunächst brauchen Sie ausreichend Papier in Plakatgröße, farbige Stifte und natürlich eine konkrete Themensetzung (siehe zuvor). Es kann auch mit Farben oder Zeitschriftenmaterial, Bastelmaterial für Collagen (als Thesen) gearbeitet werden.

Schüler_innen können die Thesen und Plakate in Gruppen- oder Einzelarbeit anfertigen. Dazu ist eigentlich nicht mehr als eine Unterrichts- oder Klassenleiterstunde nötig.

Thesenrundgang – Vernissage

METHODE

Wenn Schüler_innen sich Gedanken (z.B. innerhalb des Sozialkundeunterrichts, aber auch im Kunstunterricht!) zum Thema Schule (siehe oben) gemacht und entsprechende Thesen oder Collagen dazu angefertigt haben, sollte unbedingt für den Thesenrundgang ein für alle Akteure der Schule erreichbarer Raum und Zeitrahmen (Hofpause, Tag der offenen Tür, in der Übergangszeit zum Nachmittagsunterricht) geöffnet werden. Die Vernissage sollte in der Schule angekündigt werden.

Die Lehrer_innen und (wenn möglich) Eltern sollten zum Rundgang, der Vernissage, eingeladen werden. So kann das Thema Schule aus der Perspektive der Schüler_innen mit den Lehrkräften und Eltern diskutiert werden. Die Geladenen sollten auf die Inhalte der Plakate eingehen, bei den Schüler_innen nachfragen, sie aber nicht belächeln. Die Schüler_innen sollten sich als Künstler_innen in der Nähe ihrer Plakate aufhalten und ansprechbar sein (es kann auch ein Ratespiel eingebaut werden, wer welches Plakat gemacht hat).

Es können Getränke und Kuchen bereitgehalten werden (Einbeziehung der Eltern).

Thesenplakate (jeweils eine These pro Plakat) werden, im Raum verteilt, an die Wände geklebt. So wie die Griechen der Antike im Gehen philosophierten, promenieren die Teilnehmer_innen (auch paarweise z.B. Lehrer_in und Schüler_in) durch den Raum und erzählen einander die Assoziationen zu den Thesen und Plakaten.

Die Reihenfolge, in der die Thesen und Plakate aufgesucht werden, kann den Promenierenden überlassen werden. Bauen sie thematisch aufeinander auf oder werden verschiedene Fragen (siehe oben) nacheinander beantwortet, sollten die Wege des Rundgangs gekennzeichnet werden.

Diese Methode eignet sich für den persönlichen Austausch und die Auswertung der Ideen. Die geistige Auseinandersetzung wird auch durch das ruhige Gehen befördert.

Die Promenierenden können auch (als Eintrittskarte) mit zwei bis drei Klebepunkten versorgt werden. Jede Person überlegt, welche Thesen oder Plakaten sie zustimmt und klebt oder malt die Klebepunkte neben die entsprechenden Plakate.

Wenn sich hierdurch gemeinsame Ideen für die Schule abzeichnen oder der Enthusiasmus bzw. die Motivation eröffnet wird, sich einigen Ideen der Schüler_innen zu widmen, sollten weitere Schritte (unter Verweis auf die Moderationsmethoden und die Ausführungen zum Projektmanagement) eingeleitet werden.

Gruppeneinblick

METHODE

Wurde sich für die Variante entschieden, Thesen für Unterrichtsthemen oder im Kontext demokratischen Miteinanders vorzubereiten und den Schüler_innen vorzustellen, bietet sich die Methode des Gruppeneinblicks an.

Die vorbereiteten Thesen sollten auf Papier ausformuliert und gut lesbar (bestenfalls laminierte Karten) vorhanden sein.

Die Gruppe bildet einen Kreis. Der Mittelpunkt des Kreises wird markiert. Eine These wird vorgelesen oder aufgestellt. Die Teilnehmenden überlegen, wie sie zu der These stehen. Dann verdeutlicht jede Person ihren Grad der Zustimmung/Ablehnung, indem sie einen persönlichen Gegenstand (Uhr, Schuh, Stift) in einem bestimmten Abstand zur Mitte auf den Boden legt. Alternativ, wenn genug Platz ist, können sich die Personen auch selbst im jeweiligen Abstand zur Mitte hinstellen. Je weiter entfernt der Gegenstand von der Mitte liegt oder die Person steht, je geringer die Zustimmung. So ergibt sich ein deutliches Bild der Gruppenmeinung.

Danach können einige ihre Stellungnahme begründen oder andere um Stellungnahme bitten. So eröffnet sich eine Diskussion am Thema und an einzelnen Standpunkten orientiert.

Alternativ zum Kreis mit Mittelpunkt kann auch ein **Barometer** auf dem Boden dargestellt werden. Es sollte von – Stimme voll zu – über – Bin unentschlossen – bis – Stimme gar nicht zu – reichen. Die Personen oder Gegenstände richten sich dann nach dem Strahl.

Quellen:

Lahniger, Paul (2007): Lebendig und kreativ. Leiten, präsentieren, moderieren. (Arbeits- und Methodenbuch). 5. Auflage. Münster: Ökoptia Verlag.

Literaturverweise:

Thanhoffer, Michael (1989): Gruppenanimation. Münster.

Rollenspiele

METHODE

Eine besondere Form, Inhalte zu bearbeiten, Lösungen zu finden, Haltungen und Verhaltensweisen zu verdeutlichen, ist das Rollenspiel. Die Methode der Dramatisierung und der Identifikation mit fremden Rollen bietet eine Fülle von kreativen Ansätzen und Möglichkeiten. Es kann sich mit Ansichten und verschiedenen Identitäten, in die man schlüpft, auseinandergesetzt werden. In Rollenspielen kann es um Aspekte des eigenen Handelns gehen, um das Verständnis von logischen Zusammenhängen oder um Konfliktbearbeitung. Aus der Sicht der Betroffenen lassen sich Lösungsideen gestalten und Handlungen erproben.

Ein Blick ins Internet eröffnet verschiedene thematische Umsetzungen von Rollenspielen. An dieser Stelle werden wir lediglich in eine Idee, die sich auch für jüngere Altersgruppen eignet, einführen.

Konkretisierung der Methode: Ausdrucksspiel *Jeux Dramatique*

Diese Form des Erlebnisspiels schafft Ansätze für die intensive Reflexion von Rollenverhalten, Selbstverständnis und Wertvorstellungen.

Es können neben dem vorgestellten Thema auch andere ausgewählt werden. Dazu müssen aber die entsprechenden Rollen und Situationen für das Spiel konkretisiert werden (Schulsituation: Eltern, Schüler_innen, Lehrer_innen oder Wahl: Parteivertreter_innen, parteiunabhängige Bürger_innen, Schüler_innen). Wenn möglich, sollte für Verkleidungsmöglichkeiten gesorgt werden.

Jeux Dramatique ist eine einfache Art des freien Theaterspiels, ohne Proben und auch Texte zu lernen. Die Spieler_innen spielen v.a. für sich selbst und nicht für die Zuschauer_innen. Jede Darstellungsform ist persönlich gewählt und erwünscht.

Der Text der Geschichte (Was ist das Leben – siehe nachfolgend) wird dreimal (!) vorgelesen.

Nach dem ersten Vorlesen entscheidet sich jede Person nach Lust und Stimmung für eine Rolle, verkleidet sich improvisiert und nimmt einen für die entsprechende Rolle geeigneten Raum ein.

Beim zweiten Vorlesen spielt die jeweils erwähnte Person pantomimisch (!) mit einem für die Rolle charakteristischen Geräusch. Dazu bewegt sie sich in die Mitte des Raumes (Spielplatz): Die Spielenden gehen ins Zentrum, um zu spielen.

Beim dritten Vorlesen können die Spielenden zu ihrer Rolle eigene improvisierte Texte ergänzen. Sie können ihre Rolle und die Ansicht mit eigenen Worten untermauern oder sich auf die anderen beziehen. Sie sind für diese Zeit (Zeitpunkt der Geschichte) wieder in der Mitte des Spielplatzes und können ihre Rolle ausfüllen, bis die nächste Person kommt.

Spielregeln:

- Jede Person kann sich die Rolle selbst aussuchen oder Zuschauer_in bleiben.
- Sie kann sich ausreichend Zeit lassen, um den eigenen Auftritt zu gestalten.
- Sie spielt v.a. für sich selbst und so lange sie möchte.
- Das Ausdrucksspiel beginnt und endet mit einem klaren Signal.

Auswertung/ Nachbesprechung:

Bevor die Auswertungs- und Reflexionsfragen behandelt werden, sollte den Teilnehmenden ermöglicht werden, die Rolle wirklich abzulegen. Das Spiel ist abgeschlossen und sollte nicht zu stark fortgesetzt werden. Möglichkeiten „raus aus der Rolle“ zu kommen sind: Das gemeinsame Rufen und dazu Springen „Raus aus der Rolle“ unter Abwerfen der Verkleidung. Oder es wird fiktiv so getan, als ob man sich einen Overall von oben nach unten auszieht und ihn pantomimisch wegwirft.

Die Auswertung kann im Paargespräch, in Dreiergruppen oder in der gesamten Gruppe erfolgen.

- Wie war das Spiel für mich, wie fühle ich mich jetzt?
- Inwiefern konnte ich mich mit der gewählten Rolle identifizieren? Waren die Ansicht und das Verhalten meines Rollencharakters für mich verständlich?
- Welche anderen Rollen sprechen mich an?
- Welche Rolle könnte ich für mich erfinden?

Gerade im Anschluss an die letzten beiden Fragen lassen sich Punkte sammeln, die die Ansichten der Schüler_innen zu der Frage „Was ist das Leben?“ bündeln und verdeutlichen. Diese Ansichten der Schüler_innen sollten gesammelt werden und z.B. als Metaplan an Tafel oder Pinnwand festgehalten werden.

An den gesammelten Ansichten kann in Gruppen oder einzeln weiter gearbeitet werden. Es können Collagen angefertigt (siehe Vernissage), Diskussionsrunden (siehe Moderation) geführt oder Projekte u.v.m. entwickelt werden, z.B. unter dem Motto die Ansichten zum Leben praktisch werden zu lassen...?!

Auf der nächsten Seite befindet sich der Text zur Basisgeschichte des Rollenspiels.

Zeitraumen: 30-60 Minuten

Quelle:

Lahniger, Paul (2007): Lebendig und kreativ. Leiten, präsentieren, moderieren. (Arbeits- und Methodenbuch). 5. Auflage. Münster: Ökotoxia Verlag.

Was ist das Leben

Ein schwedisches Märchen
(erweitert von Paul Lahninger)

An einem schönen Sommertage war um die Mittagszeit eine Stille im Wald eingetreten. Die Vögel steckten ihre Köpfe unter die Flügel. Alles ruhte. Da steckte der Buchfink sein Köpfchen hervor und fragte: „Was ist das Leben?“
Alle waren betroffen über die schwierige Frage.

Die Rose entfaltete gerade ihre Knospe und schob behutsam ein Blatt beiseite. Sie sprach:
„Das Leben ist eine Entwicklung.“

Weniger tief veranlagt war der Schmetterling. Lustig flog er von einer Blume zur anderen, naschte da und dort und sagte: „Das Leben ist lauter Freude und Sonnenschein.“

Drunten am Boden schleppte sich eine Ameise mit einem Strohalm, zehnmal länger als sie selbst, und sagte: „Das Leben ist nichts anderes als Mühe, Arbeit und Leisten.“

Geschäftig kam eine Biene von einer honighaltigen Blume zurück und meinte dazu: „Das Leben ist ein Wechselspiel von Arbeit und Vergnügen.“

Die weisen Reden hörte der Maulwurf und steckte seinen Kopf aus der Erde. Er sagte:
„Das Leben heißt die Tiefe zu erforschen. Das ist ein Kampf gegen dunkle Mächte.“

Es hätte fast einen Streit gegeben, wenn nicht ein feiner Regen eingesetzt hätte, der sagte: „Das Leben besteht aus Tränen, nichts als Tränen, sich fallen lassen und fließen.“
Dann zog er weiter zum Meer.

Dort brandeten die Wogen und warfen sich mit aller Gewalt gegen die Felsen und stöhnten: „Das Leben ist ein Ringen nach Freiheit.“

Hoch über ihnen flog majestätisch ein Adler seine Kreise, der frohlockte: „Das Leben, ja, es ist ein Streben nach oben!“

Nicht weit davon stand eine Weide, die hatte der Sturm schon gebogen. Sie sagte: „Das Leben ist ein Sichneigen unter eine höhere Macht.“

Dann kam die Nacht. Mit einem lautlosen Flug glitt ein Uhu durch das Geäst des Waldes und krächzte: „Das Leben heißt: Die Gelegenheit nutzen, wenn andere schlafen.“

Und schließlich ging ein junger Mensch durch den menschenleeren Wald. Er kam von einer Lustbarkeit nach Hause und sagte vor sich hin:
„Das Leben ist die ständige Suche nach Glück, nach Glück...“

Da lachte die Erde, die vom Streit erwacht war und flüsterte all den Wesen, die sie trug, zu:
„Das Leben – Kommen und Gehen, Widersprüche und Harmonie, Vertrauen in die Fülle, ewige Rhythmen...“

Fast hätte die Sonne noch mitgeredet. Doch dann schmunzelte sie und strahlte voller Wärme.

In einem Planspiel wird eine realistische Aufgabe mit verteilten Rollen bearbeitet. Es geht darum, eigene Interessen zu vertreten, aber auch konkrete Rahmenbedingungen und die Perspektive der anderen Beteiligten zu berücksichtigen.

Das Planspiel ist ein Spiel mit Ernstcharakter, es werden realistische Konflikte simuliert. Gelernt wird die Schlüsselqualifikation Konfliktmanagement.

Planspiele sind eine handlungsorientierte Lehr- und Lernmethode, die sich wie kaum eine andere zur Vermittlung politischer Zusammenhänge eignet. Hintergrund bildet ein Szenario, das fiktiv oder dem aktuellen politischen Geschehen entlehnt sein kann. Die Teilnehmenden übernehmen die Rollen von Akteuren und spielen die durch das Szenario vorgegebenen Verhandlungs- und Entscheidungsprozesse nach. Themen können z.B. die Mechanismen eines totalitären Zwangsstaats oder der Prozess der EU-Erweiterung sein. Vergleichen sie hierzu die Datenbank der Bundeszentrale für politische Bildung, die auf eine Vielzahl von Planspielen verweist:

http://www.bpb.de/methodik/3IRIZ6,0,Planspiele_in_der_politischen_Bildung.html

Sie erhalten hierüber Spielideen und Verweise zu möglichen Kooperationspartnern, z.B. zum Thema „Lokale Politik“:

- „2011 – An den Schalthebeln der Macht“: Jede Spielgruppe übernimmt die Verwaltung eines Landkreises und versucht, diesen möglichst gut zu regieren. „2011“ basiert auf den tatsächlichen Bedingungen des Spielortes.
- Extremismus/Nationalsozialismus: In der Kleinstadt „Überall“ gibt es eine aktive Gruppe jugendlicher Rechtsextremisten. Der Umgang mit ihnen wird Gegenstand einer Debatte zwischen Lokalpolitik und örtlichen Initiativen.
- Mobility: „Mobillity“ ist ein klassisches Strategiespiel. Spieler versetzen sich in die Rolle des Stadtplaners bzw. Bürgermeisters. Sie planen und bauen und managen die Mobilität in der Stadt.

Ein Planspiel verläuft zumeist nach einem vorstrukturierten Ablauf. Dabei sind Phasen der Information, der Arbeit in Kleingruppen und der Diskussion im Plenum zu unterscheiden.

Die Moderation erläutert die Spielregeln, stellt die gewünschten Unterlagen zur Verfügung, steuert die Kommunikation in Gruppen und macht Verfahrensvorschläge, wenn die Gruppen nicht mehr kooperationsfähig sind. Planspiele sind in der politischen und ökologischen Bildungsarbeit beliebt, in denen Interessen verhandelt, Kompromisse gefunden und Entscheidungen getroffen werden müssen. Es sind mehrere Arbeitsräume und ein weiter Zeitrahmen von mindestens ein bis zwei Tagen erforderlich.

Da an die Umsetzung von Planspielen hohe Anforderungen zu stellen sind, die hier nicht umfassend dargestellt werden können, verweisen wir an dieser Stelle auf **Kooperationspartner in Ihrer Nähe**, die Ihnen professionell und kompetent bei der Umsetzung eines Planspiels helfen können. Eine interessante **Planspielidee** für die Region Mecklenburg-Vorpommern wird von der **Beteiligungswerkstatt** angeboten:

Planspiel ?Leben. Lieben. Kreuzchen machen?

Das von der Beteiligungswerkstatt (www.beteiligungswerkstatt.de) entwickelte Planspiel ?Leben. Lieben. Kreuzchen machen? ist eine speziell für die Kommunal- und Landtagswahl in Mecklenburg-Vorpommern entwickelte und angepasste Methode, um Jugendlichen ab zwölf Jahren den Wahlvorgang, die demokratischen Strukturen einer Wahl, Partizipationsmöglichkeiten sowie die Notwendigkeit an Wahlen teilzunehmen zu vermitteln.

Die Jugendlichen erlernen nicht nur, wie Wahlen funktionieren, sondern gleichzeitig, warum diese existieren und wie wichtig die eigene Stimmenabgabe der einzelnen Bürger_innen ist. Die Teilnehmenden simulieren als Mitglied einer Partei, Interessensgruppe oder Wahlexpertengruppe, politische Entscheidungsprozesse und den Ablauf von Wahlen.

Ereigniskarten spiegeln reale Ereignisse im Vorfeld von Wahlen auf kommunaler, regionaler, nationaler und europäischer Ebene wider und versetzen die Teilnehmer_innen in reale Situationen, die sie im Spiel selbst durchlaufen müssen. Die eigene Erfahrung der Teilnehmenden selbst gewählt zu werden, seine Interessen durch eine Partei vertreten zu lassen oder ein wichtiges Glied in der Durchführung der Wahl zu sein, führt bei den Teilnehmenden zu einem besseren Verständnis von Wahlen und deren Funktion in der Demokratie.

Auf Grund der erfolgreichen Einsätze im Vorfeld der Kommunalwahl 2004 sowie zur Landtagswahl 2006 wird das Planspiel auch im **Vorfeld der Kommunalwahl 2009** in Mecklenburg-Vorpommern (März bis Juni) in Schulen und Jugendverbänden angewandt werden.

Wenden Sie sich an den u.g. Kontakt und lassen Sie sich von der Beteiligungswerkstatt MV unterstützen:

Kontakt

Beteiligungswerkstatt des Landesjugendringes M-V
Carsten Pilz (Landeskoordinator)
Goethestraße 73, 19053 Schwerin
Telefon: 03 85 / 76 076-14 (Fax: -20)
E-Mail: c.pilz@inmv.de
www.beteiligungswerkstatt.de

9.1.4 Mediation & Reflexion

Im folgenden Abschnitt stellen wir Ihnen Möglichkeiten der Reflexion, Mediation und Evaluation in schulischen Kontexten vor. Hierdurch können Sie einen Einblick erhalten, was alles mit der Anwendung entsprechender Methoden möglich ist, z.B. wie man Erfahrungen austauschen kann, Feedback erhält oder Konflikte löst. Die vorgestellten Inhalte basieren wiederum auf einem demokratischen Verständnis, dass Anerkennung der einzelnen, Mitbestimmung und Beteiligung in Gestaltungs- und Entscheidungsprozessen als wesentlich erachtet.

Mediation

Mediation ist eine außergerichtliche und freiwillige Konfliktregelung, zum Beispiel bekannt durch den Täter-Opfer-Ausgleich, der Regelung von Umweltkonflikten oder auch Schulmoderatoren und Schlichtergruppen. Sie kann aber auch, neben den üblichen Vorgehensweisen, im Rahmen des Unterrichts oder in Gesprächen mit dem/der Vertrauenslehrer_in stattfinden.

Es kann nicht ausreichen, Schüler_innen als Mediationsgruppen oder lediglich zur Pausenaufsicht einzusetzen, ohne ihnen die Voraussetzungen und Prinzipien der Mediation vermittelt zu haben oder sie hierin kontinuierlich zu qualifizieren. Gewöhnlich gibt es an Schulen eine zuständige Person für die Mediations- bzw. Schlichtergruppen, die diese entsprechenden Aufgaben wahrnimmt und sich selbst (weiter)qualifiziert hat.

Informationen zur Gewaltprävention und Schulmediation finden Sie über die Internet-Seite des Landesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur:

http://www.regierungmv.de/cms2/Regierungsportal_prod/Regierungsportal/de/bm/Themen/Schule/Informationen_fuer_Lehrer_und_Schulleiter/Gewaltpraevention/index.jsp

Fortbildungen und Angebote für Schüler_innen finden Sie unter:

<http://www.mediation-mv.de/Bereiche/schulmediation.htm>

Als pädagogische Methode ist Mediation eine Moderation bei konfliktreichen Themen, z.B. der politischen Bildung, bei Fragen der Gentechnik und Ethik.

Voraussetzung ist die Bereitschaft aller Beteiligten zur Konsensfindung und Kompromissen.

Wünschenswert ist eine Perspektivenverschränkung, eine wechselseitige Anerkennung und die Einsicht, dass unterschiedliche Beobachtungen und Standpunkte möglich sind, dass auch der Andersdenkende prinzipiell Recht hat und ethisch legitime Motive verfolgen kann.

Mediator_innen sollten:

- um Neutralität bemüht sein,
- alle Beteiligten zu Wort kommen lassen,
- eine aggressionsfreie Kommunikation fördern,
- Übereinstimmungen verdeutlichen,
- fachkompetent sein und
- notwendige Informationen zur Verfügung stellen.

Prinzipien der Mediation sind:

- Der Mediator steuert das Verfahren der Konfliktvermittlung – er ist nicht für die Konfliktlösung verantwortlich.
- Die Konfliktparteien nehmen freiwillig teil.
- Sie sind verantwortlich für ihr Handeln.
- Die Konfliktparteien sind nicht mehr Gegner, sondern gemeinsam um Lösungen bemüht.
- Es wird niemand schuldig gesprochen.
- Auch Gefühle, Interessen und Werte kommen zur Sprache.
- Es wird Vertraulichkeit vereinbart.
- Es wird eine nicht-aggressive Kommunikation angestrebt.

Übergeordnetes Lernziel ist die Fähigkeit und Bereitschaft zu Konsens und Aushalten von Mehrdeutigkeiten, sowie der Abbau dualisierenden zugunsten vernetzten Denkens.

Methoden der Mediation sind neben dem Rollenspiel und Metaplan (siehe dort) Pro- und Contra-Debatten, die nachfolgend anwendungsorientiert erläutert werden:

PRO-CONTRA-Debatten²

METHODE

Diese Methode fördert die Einsicht in Perspektivenvielfalt, Ambivalenzen und Widersprüche unserer Wirklichkeit. Es wird gelernt, die eigene Meinung wirkungsvoll zu vertreten, aber auch andere Argumente ernst zu nehmen. Die Methode eignet sich für konfliktreiche, strittige Themen (EU-Erweiterung – ja oder nein/ Sollten Ziele der Klassenfahrten von den Schüler_innen entschieden werden – ja oder nein/ Abtreibung – ja oder nein / Rechtsextremen Lifestyle in der Schule verbieten – ja oder nein).

Es werden eine Pro- und eine Contra-Gruppe gebildet, die jeweils Argumente und Informationen sammelt.

Jede Gruppe wählt eine Sprecher_in und berät das taktische Vorgehen.

Die beiden Sprecher_innen stellen jeweils in fünf Minuten die Position der Gruppe vor.

Die beiden Gruppen können jeweils – zeitlich befristet – Gegenargumente formulieren und Rückfragen stellen.

Die Moderation achtet darauf, dass die Regeln eingehalten werden.

Abschließend werden alle Teilnehmer_innen aufgefordert, unabhängig davon, in welcher Gruppe sie mitgearbeitet haben, ihre Stimme pro oder contra abzugeben.

Als Variante kann auch eine Expertengruppe das Geschehen beobachten und Einschätzungen geben (hierfür sollte ein Frageleitfaden vorbereitet werden, z.B. Wurden die Kommunikationsregeln eingehalten?; Welche Argumente waren überzeugend?)

² Eine weitere anwendungsorientierte Konkretisierung der Pro-Contra-Debatte finden Sie auch in der Handlungsempfehlung 9.1.6 Methoden des lebensweltlichen und sozialräumlichen Bezugs

Abschließend kann auch gefragt werden, wer seine Meinung auf Grund der Diskussion geändert hat.

Zu empfehlen ist eine Ergänzung des Streitgesprächs durch ein „Friedensgespräch am runden Tisch“. Die frontale Sitzordnung (des Gegenübersitzens) wird aufgehoben. Es kann gefragt werden, wie die Beteiligten sich selbst und die anderen wahrgenommen haben, um einen Austausch anzuregen.

Es können auch gemeinsame Perspektiven der Problembearbeitung erörtert werden, zum Beispiel über den Metaplan oder das Plusminus-Besprechungsmodell (siehe dort S. 11).

Achtung! Podiumsdiskussionen in Politik und Fernsehen werden zwar oft als Pro-Contra-Debatten benannt, aber nicht als solche geführt. Es wird nicht miteinander diskutiert, sondern jede_r will Recht behalten. Daher ist es hier besonders wichtig, die Debatte sorgfältig zu planen und zu moderieren sowie das Aufeinanderzugehen in den Mittelpunkt zu stellen bzw. nach dem Kern der Debatte wieder wachzurufen.

Zeitrahmen:

Es sollte mindesten eine Stunde für die Vorbereitung der Gruppen genutzt werden und eine weitere Unterrichtsstunde für die Durchführung der Debatte. So können die Beteiligten auch Recherchen/Informationen als Hausaufgabe erarbeiten.

Quelle:

Siebert, Horst (2004): Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lehren, 2. überarbeitete Auflage. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Reflexion über Feedback-Methoden

Nach abgeschlossenen Veranstaltungen, die beispielsweise auch durch externe Kooperationen durchgeführt wurden, oder eben Projekte, Methoden und Rollenspiele im Unterricht sollte sich von den Schüler_innen Feedback geholt werden bzw. die Ereignisse sollten gemeinsam reflektiert werden.

Hierüber erfahren Sie mehr zu den Ansichten und Erfahrungen der Schüler_innen. Eben diese werden ernst genommen, nach ihrer Meinung und Verbesserungsvorschlägen gefragt. Regelmäßige Feedback-Schleifen können auch Ihren Unterricht begleiten und helfen, auf sonst weniger Sichtbares einzugehen und ggf. ihre pädagogische Arbeit bereichern oder verbessern. Feedback-Methoden eignen sich auch für die Arbeit mit Eltern. Sie können auf Elternversammlungen gezielt und thematisch oder an einem Ereignis orientiert zu ihren Einschätzungen befragt werden.

Grundsätzliches:

Die Leitung einer Reflexion sollte von einer Person übernommen werden. Diese fasst zu Beginn nochmals das Erlebte und zu Reflektierende kurz und übersichtlich zusammen. Je jünger die Reflexionsteilnehmer_innen sind, desto bildhafter sollte auch die gewählte Methode sein. Am besten lässt sie sich in direkten Zusammenhang mit dem Thema bringen, z. B.: Wasserreflexion nach einem Badetag. Während kurze Zwischenreflexionen (z.B. nach dem Unterricht) durchaus auch Sinn machen, wenn die gewählte Methode nur ein Positiv-Negativ-Stimmungsbild wiedergibt, sollten Abschluss-Reflexionen von den Teilnehmer_innen durchaus konkretere Aussagen abverlangen. Am besten werden sie dann auch schriftlich festgehalten.

Wichtigste Reflexionsregeln:

- Jeder spricht nur für sich und davon, wie er sich dabei gefühlt hat!
- Jeder hat das Recht darauf, seine Meinung zu sagen!
- Jeder darf seine Gedanken fertig ausführen!
- Reflexionen unter Zeitdruck kann man gleich bleiben lassen!
- Die Reflexionsleitung und jede_r Teilnehmer_in achtet auf die Einhaltung dieser Regeln.

Ampelreflexion

METHODE

Alter: ab 12 Jahre

Material: Karteikarten (rot, gelb und grün)

Jeder Beteiligte erhält drei Karteikarten, und zwar jeweils eine rote, eine grüne und eine gelbe. Zusätzlich überlegt sich jeder eine zum Thema passende Behauptung, zu der er gerne die Meinung der anderen hören möchte.

Legt die Reflexionsleitung die Fragestellung fest, dann ist diese Methode auch für jüngere Kinder sehr gut geeignet.

Alle setzen sich in einen Stuhlkreis zusammen, und der erste (bzw. Leitung) stellt seine Behauptung auf. Jeder überlegt, wie er dazu steht und welche Karte er gleich zeigen wird:

- Grün: Zustimmung
- Rot: Ablehnung
- Gelb: Unentschlossenheit

Nach kurzer Bedenkzeit klärt die Leitung ab, ob sich jeder für eine Karte entschieden hat, und nach dem Kommando "Rot, Gelb oder Grün" heben alle gleichzeitig ihre Karten.

Es kann auch nachgefragt werden, aber ohne die Beteiligten begründen zu lassen oder zu verunsichern. Bei roten Karten kann nach Verbesserungsvorschlägen, was beim nächsten mal anders gemacht werden sollte, gefragt werden.

Statement

METHODE

Alter: ab 10 Jahre

Material: keines

Alle sitzen im Kreis. Der/die Leiter_in gibt einen Satzanfang vor (siehe unten). Dieser Satzanfang macht jetzt die Runde und jeder hängt einen für sich passenden Schluss daran. Es ist selbstverständlich erlaubt zu passen. Die Statements bleiben unkommentiert. In der nächsten Runde wird ein neuer Satzanfang auf die Reise geschickt.

Mögliche Satzanfänge sind:

- Ich war ganz aufgeregt, als...
- Ich war neugierig, als...
- Ich hätte mir gewünscht, dass...
- Ich freue mich, dass...
- Ich war gelangweilt, als...
- Ich war frustriert, dass...

Variante: Sonnenreflexion. Dabei wird auf ein Plakat eine Sonne gemalt, deren Strahlen von oben genannten Satzanfängen gebildet werden. Nun ist jeder aufgefordert, die Sätze für sich sinnvoll zu ergänzen und dies auch den anderen mitzuteilen (Das ist für kleinere Kinder bildhafter).

Es kann auch die Methode „Gruppeneinblick“ (siehe dort) für das Ausdrücken von Zustimmung und Ablehnung genutzt werden.

Weitere Informationen und eine Menge an Beispielen entnehmen Sie folgendem Link, der auch uns als Quelle diene:

http://www.projekt-p.de/aktuell/54R814,0,Methode:_Reflexionsmethoden.html

Für **Erwachsene** eignet sich die Statement-Methode in abgewandelter Form. Es sollten hier passende Eingangssätze gefunden werden, z.B.

- Ich freue mich, dass ...
- Ich wünsche mir von der Klassenleitung, dass ...
- Für das nächste Schuljahr hoffe ich/erwarte ich, dass ...
- Für die Schüler_innen der Klasse wünsche ich mir, dass ...
- etc.

Zudem sei an dieser Stelle auf das **Blitzlicht** verwiesen, wobei jedoch freiwillige Äußerungen erfragt werden sollten, die Kommentare nicht kommentiert, kritisiert oder bewertet werden dürfen (es geht nur um das Aufnehmen der einzelnen Statements – (siehe dort)). Es können den Eltern auch kleine **Fragebögen** mitgeben werden, die sie anonym ausfüllen können.

9.1.5 Empowerment – Kommunikation und Konfliktbewältigung

1. Grundsätzliches

Der Begriff „**Empowerment**“ hat seinen Ursprung in der amerikanischen Gemeindepsychologie und dem „community organizing“. Übersetzt bedeutet er „Befähigung“ oder „Ermächtigung“ der Menschen. Norbert Herriger beschreibt: „Die Philosophie des Empowerments ist von dem festen Glauben getragen an die Fähigkeit eines jeden Individuums, aus dem Schneckenhaus von Abhängigkeit, Resignation und erlernter Hilflosigkeit auszuziehen und in eigener Kraft, Autonomie, Selbstverwirklichung und Lebenssouveränität zu erstreiten.“³

Es geht darum, die Menschen wieder in die Verantwortung zu holen für alle Prozesse und Entwicklungen, die sie selbst betreffen. Nicht ohne Grund verbreitete sich der Empowerment-Ansatz zuerst im Bereich der Sozialen Arbeit. Die Übernahme von Verantwortung durch professionelle Sozialarbeit hat in vielen Bereichen zu einer Unmündigkeit auf Seiten Hilfsbedürftiger und beiderseitigen Abhängigkeitsverhältnissen geführt. Sozialarbeiter_innen haben sich vielfach auf ihre helfende Identität gestützt, während viele Hilfsbedürftige im Gefühl des „Nicht-genügend-seins“ blieben. Diese schiefe Form der Beziehung verfestigte sich immer weiter. Es wurde klar, dass sie nicht zu einer Befähigung der Menschen führte, ihr Leben wieder selbst in die Hand zu nehmen. Ein wesentliches Merkmal der althergebrachten Helfermodelle ist der ausgeprägte Blick auf die Defizite der Menschen, die versucht werden zu beheben, synonym zum medizinischen Krankheitsmodell. Mit dieser Herangehensweise bleiben alle defizitären Bereiche einer Person stets im Fokus, und es wird schwer, selbstbewusst nach vorne zu gehen.

Der Empowerment-Ansatz versucht den umgekehrten Weg, in dem er die Ressourcen einer Person in den Vordergrund rückt. Was sind die guten Eigenschaften eines Menschen, worauf kann man aufbauen, welche Kompetenzen sind aufbaufähig, lauten die Fragen, die nun betrachtet werden.

Der Ansatz hat sich mittlerweile durch viele gesellschaftliche Bereiche fortgepflanzt und findet sich in den aktuellen Entwicklungsszenarien einer demokratischen Gesellschaft.⁴ Der Empowerment-Ansatz ist für alle Bereiche anwendbar, die ein gleichberechtigtes Verhältnis zwischen den beteiligten Menschen fördern wollen und damit eine Übernahme der eigenen Handlungsverantwortung im Sinne eines demokratischen Mitgestaltens der sozialen Verhältnisse anstreben.

Das Entscheidende ist die Beziehung zwischen den interagierenden Personen und somit die Haltung des professionellen sozialen Arbeiters gegenüber seinem Klienten. Mit dem Ziel, mündiges menschliches Verhalten zu fördern, kann ich meinem Klienten/Adressaten oder Schüler_innen nur gleichberechtigt gegenüberstehen. Traditionell fand sich der/die institutionell eingesetzte Helfer_in oder Lehrer_innen stets in der moralisch übergeordneten Position. Im Rahmen des Empowerment-Ansatzes verfügt jede Person über Kompetenzen, aber auch über Mängel. Mit dem Fokus auf die Kompetenzen können wir uns nun darum bemühen, die

³ Herriger, N. (1996). Empowerment und Engagement. *Soziale Arbeit*, 9/10.

⁴ Bericht der Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ Bürgerschaftliches Engagement: auf dem Weg in eine zukunftsfähige Bürgergesellschaft. <http://dip.bundestag.de/btd/14/089/1408900.pdf>

beiderseitigen Fähigkeiten in ein optimales Spiel zu bringen, bei dem Sie sich gegenseitig in ihrer Entwicklungsfähigkeit unterstützen. Dahinter steht die Idee, dass Gleichberechtigung und Mitbestimmung nur gelernt werden kann, wenn man gleichberechtigt und mitbestimmend handelt.

Was diese Perspektive für den konkreten Bereich Schule mit seinen Lehrer_innen und Schüler_innen bedeutet, werden wir in den Handlungsempfehlungen genauer beschreiben.

2. Kommunikation und Umgang mit Konflikten

Um soziale Beziehungen mitgestalten zu können, brauchen wir vor allem eines: Kommunikationskompetenz. Diese Kompetenz meint hier mehr als die Fähigkeit zu sprechen, sondern vielmehr die erworbene Kompetenz mit Differenzen und Konflikten zwischen verschiedenen Personen umgehen zu können und zu konstruktiven Lösungen zu führen. Unterschiedliche Auffassungen, wie die Realität einzuschätzen ist und welche Handlungsschritte nötig sind, beginnen spätestens, sobald zwei Menschen zusammen sind. In demokratischen Verhältnissen begegnen sich die Menschen auf Augenhöhe; niemand hat mehr Recht als ein anderer. Demokratische Verhältnisse schließen jedoch nicht aus, dass wir uns auf verschiedenen Positionen oder in unterschiedlichen Rollen befinden. Unterschiedliche Rollen haben unterschiedliche Funktionen und Bedingungen, die jeweils zu beachten sind. Diese können jedoch für alle Beteiligten transparent und verstehbar gemacht werden. Anders als ein Rückgriff in das Repertoire autoritärer Entscheidungen zieht Transparenz mit Verdeutlichung der unterschiedlichen Rollen alle Beteiligten in die Verantwortung mit ein und ermöglicht die Sichtweise auf das Gesamtsystem, das die Beteiligten gemeinsam bilden.

Einen konkreten Rahmen bietet das **Kommunikationsmodell der Gewaltfreien Kommunikation**. Es geht davon aus, dass alle Menschen ähnliche Grundbedürfnisse haben und dass es möglich ist, die Meinungen, Überzeugungen und Handlungen der anderen und von uns selbst zu verstehen, wenn wir sie mit den Grundbedürfnissen in Beziehung setzen. Eine Kommunikation auf der Basis dieser Grundbedürfnisse kann weiter ein Verstehen zwischen den Menschen ermöglichen, das nicht zwischen den Menschen trennt und verschiedene Gruppen erzeugt, sondern den Fokus auf die Wahrung aller Interessen legt.⁵ Durch die Kenntnis der vorliegenden Interessen und deren Ursprünge werden konstruktive, nicht-ausschließende und somit wirklich demokratische Lösungen ermöglicht. Eine solche Form der Kommunikation ist heutzutage jedoch alles andere als üblich. Im Gegenteil sind eher konkurrenzorientierte Kommunikationsstile vorherrschend, die medial besonders in politischen Sendungen gepflegt werden. Da geht es darum sich durchzusetzen und nicht darum, allen Menschen das gemeinsame Boot bewusst zu machen, in dem wir alle sitzen.

Heute liegen einige sehr gut vermittelbare Modelle zur Kommunikation und zur Konfliktbewältigung vor, die vielfach auch schon Eingang in die Bildungsinstitutionen der Gesellschaft gefunden haben.

⁵ Rosenberg, M. (2007). Gewaltfreie Kommunikation. 7. überarb. und erw. Neuauflage. Junfermann: Paderborn.

3. Kern der Handlungsempfehlungen

Eine demokratische Gesellschaft gleichberechtigter Menschen, die ausgrenzende, diskriminierende und ausbeutende Verhältnisse überwinden möchte und stattdessen verantwortlich tragbare Lösungen und Lebensweisen entwickeln will, muss genau diese erwünschten Lebensweisen ausprobieren und einüben. Welche Ansätze im schulischen Kontext vielversprechend sind, soll im Folgenden kurz dargestellt werden.

Empowerment

Der wichtigste Faktor, um Selbstverantwortung und Verwirklichung zu ermöglichen, besteht in der inneren Haltung, wie sich die Akteure im schulischen Kontext gegenüberstehen. Wenn wir autoritäre Verhältnisse in der Schule leben, lernen alle Beteiligten eben diese Rollen der Autorität und des Gehorsams. Wenn wir aber stattdessen gleichberechtigte Verhältnisse fördern möchten, in denen die Menschen die Verantwortung für ihr Tun übernehmen und die Initiative ergreifen, können wir beginnen, diese Beziehungsformen in der Schule zu leben. An der ersten Stelle muss dabei eine Überprüfung des mir eigenen Menschenbildes stehen. Was halte ich eigentlich von den Schüler_innen? Vertraue ich grundsätzlich ihrem Willen am Leben teilzunehmen, ihrer Fähigkeit richtige Entscheidungen zu treffen und eigenständig mit aufkommenden Problemen und Widersprüchen umzugehen? Kann ich damit leben, wenn sich bei anderen Menschen auch eigene Auffassungen und Meinungen entwickeln, die im Widerspruch zu meinen eigenen Überzeugungen stehen? Will ich selber den Ablauf immer im Griff haben oder kann ich damit leben, wenn aus der Eigenaktivität der Lernenden Impulse in nicht vorhersehbare Richtungen führen? Vertraue ich auf die menschliche Neugierde, die immer den Versuch unternimmt die Welt zu verstehen und zu strukturieren? Kann ich auch mit scheiternden Prozessen leben, während ich darauf vertraue, dass gerade die Möglichkeit des Scheiterns erst ernst Lernprozesse schafft, bei denen die Verantwortung bei allen Beteiligten gleichermaßen liegt?

Empowerment im Schulalltag bedeutet, eine Lernatmosphäre zu schaffen, die frei von Angst ist und Lust auf Lernen macht. Nicht die Bewertung darf dabei im Vordergrund stehen, sondern die Potentiale und Fähigkeiten jedes einzelnen Menschen. Dies zu erreichen, bedeutet, auf die Menschen einzugehen, aber auch, sich selbst als Menschen zu erleben, der eigene Auffassungen und darüber hinaus auch Grenzen hat und Fehler machen darf. In einem gleichberechtigten Lernprozess gibt es viele Lernpotentiale, sowohl für die Schüler_innen als auch auf Seiten des Lehrkörpers, der mehr und mehr zum Lernprozessbegleiter wird. Dazu müssen Lernräume geschaffen werden, die ohne Bewertung auskommen. Darin gilt es, vielfache Lernangebote anzubieten, die von den Lernenden wahrgenommen werden können. Individuelle Interessen und Fähigkeiten stehen dabei im Vordergrund und sollen gefördert werden. Beispiele für solche Lernorte sind konkrete Schulprojekte, in denen sich die Schüler_innen gemeinsam mit den Lehrer_innen ausprobieren und weiterentwickeln, wie etwa Theater- oder Schülerzeitungsprojekte. Derartige Lernformen sind nicht auf Arbeitsgemeinschaften beschränkt,

sondern auch auf die wesentlichen Fächer anwendbar. Beispiele finden sich in den Konzepten des **Kooperativen Lernens**.⁶ Sie finden dazu am Ende des Textes verschiedene Verweise.

Durch die Fokussierung auf die besonderen Fähigkeiten der Schüler_innen wird das Vertrauen der Lernenden in sich selbst gestärkt. Man kann erfahren, dass man selbst Akteur seines Lebens ist, inklusive der sozialen Beziehungen, die jede_r mitgestalten kann.

In voller Ausbreitung handelt es sich bei Empowerment in Schule und Unterricht um selbstverantwortliche Lernprozesse, bei denen sich die Rolle des/der Pädagog_in vom Lehrer zum Lernbegleiter wandelt. Die Schule wandelte sich zum offenen Lernort, der vielfältige Unterstützungsangebote bereithält, die von den Schüler_innen freiwillig gebraucht werden können. Derartige Konzepte sind in vielen Schulen reformpädagogischen Ansatzes ganz oder in Teilen verwirklicht [9].

An dieser Stelle kann nur betont werden, dass es sich bei einer umfassenden Demokratisierung der Schule um eine Überwindung autoritärer Muster hin zu einer Begegnung auf Augenhöhe handelt, in der alle Beteiligten die volle Verantwortung für ihr Handeln tragen. Die Erkenntnisse der wissenschaftlichen Lernpsychologie und die meisten praktischen Unterrichtsversuche weisen ebenfalls in Richtung derartiger partizipativer Lernformen. Was für eine einzelne Schule praktisch anwendbar ist oder sein könnte, kann z.B. in Form einer an der Schule durchzuführenden Zukunftswerkstatt herausgefunden werden. Vielfältiges Material findet sich in den genannten Quellen zum Kooperativen Lernen sowie in den vielfältigen alternativpädagogischen Ansätzen.

Kommunikation und Umgang mit Konflikten

Kommunikation und Konfliktlösung sind die Basiskompetenzen sozialen Umgangs. Ein konstruktives und problemlösendes Miteinander kann nur erreicht werden, wenn alle Beteiligten angemessen und konstruktiv lösungsorientiert kommunizieren und mit Konflikten umgehen. Dies kann in der Schule gelernt werden. Einerseits können dabei in klassischer Lernsituation Kommunikationsmodelle erarbeitet und vor allem geübt werden. Auf der anderen Seite ist Kommunikation ein Prozess, der ständig stattfindet und dadurch die Beziehungen prägt. Die gesamte Kommunikation innerhalb eines Systems ist also ständig auch eine Lernsituation, in der alle beteiligten Menschen als Modelle dienen. Hier kommt den Pädagog_innen eine besondere Verantwortung zu, da sie die Menschen mit der meisten Lebenserfahrung im schulischen Kontext sind, weshalb sie eine besondere Modellfunktion bekleiden. Sowohl die Art und Weise der Kommunikation als auch der Umgang mit konflikthafter Situationen wird die beteiligten oder beobachtenden Schüler_innen prägen, insbesondere dann, wenn keine geeigneten Vorbilder in der häuslichen Situation verfügbar waren oder sind. Dieser besonderen Verantwortung können Lehrer_innen nur dann gerecht werden, wenn sie in der Lage sind, ihr eigenes Verhalten permanent zu reflektieren und bewusst zu halten. Dies kann nur dann gelingen, wenn der

⁶ Miehe, K. & Miehe, S.O. (2005). Praxishandbuch Cooperative Learning. Effektives Lernen im Team. Meezen: Verein für kooperatives Lernen. / Viele Seiten im Netz: z.B. <http://www.kooperatives-lernen.de>; Übersicht: http://de.wikipedia.org/wiki/Kooperatives_Lernen, eine unvollständige Übersicht: <http://de.wikipedia.org/wiki/Reformpädagogik>

Lehrkörper entsprechende Unterstützung in Form von Reflektionsgruppen im Sinne einer Intervention, Supervision und kollegialen Beratung erhält und entsprechend auf die eigene Wirkung sensibilisiert ist.

Für eine verbesserte Kommunikationskultur sind an der Schule auf allen Ebenen Veränderungen möglich. Als Grundlage sei auch hier die Grundhaltung der Beteiligten genannt:

Wie stehe ich mir gegenüber?

Welchem Menschenbild folgt mein Lehr- und Lernkonzept?

Setze ich auf gegenseitiges Vertrauen und einen wohlwollenden Umgang miteinander?

Der Grundhaltung kommt im Kommunikationsprozess größte Bedeutung zu. Einzelne Maßnahmen erreichen nur dann eine Verbesserung des Gemeinschaftsprozesses und wirken nicht aufgesetzt, wenn sie in der Grundhaltung verankert sind. Jeder Beteiligte an Lernprozessen verfügt über eine kommunikative Grundhaltung, doch ist sie nicht immer bewusst verfügbar, sondern eher implizit vorhanden. Zur eigenen Reflexion und Weiterentwicklung der Grundhaltung können eigene Beschäftigung, aber vor allem Supervisions- und Interventionsgruppen sehr hilfreich sein. Für die Supervision wird ein externer Berater herangezogen, der zusammen mit einer Arbeitsgruppe in guter Größe (fünf bis 15 Teilnehmer_innen) die gewünschten Themen bearbeitet. In der Intervention arbeiten die Gruppenmitglieder selbständig an ihren Themen. Wichtig ist dabei die Regelmäßigkeit der Durchführung solcher Gruppen, z.B. monatlich oder quartalsweise, um einen Fortschritt zu erzielen. Wir verweisen in Ergänzung auf die Handlungsempfehlungen im Themenfeld Schulorganisation - Erfahrungsaustausch, Reflexion und Feedback, Kollegiale Beratung und Supervision)

Strukturell ist in der Folge eine Vielzahl an Veränderungen möglich, von denen im Folgenden einige genannt werden sollen.

Niedrigschwellige Ansprechbarkeit: **Konzepte der offenen Tür** setzen auf eine grundlegende Kommunikationsbereitschaft und Ansprechbarkeit in einer Institution. Mit einer offenen Tür allein ist es dabei jedoch nicht getan. Schüler_innen und Lehrer_innen müssen sich auch trauen, den Raum zu betreten und auf tatsächliche Gesprächsbereitschaft treffen. Um ein Klima der Kommunikation an einer Schule zu schaffen, kommt der Vorbildfunktion des Lehrkörpers besondere Bedeutung zu. Wenn Lehrer_innen Probleme und Konflikte ansprechen und sich bemühen, aktiv mit entstehenden Konflikten umzugehen, anstatt deren Bearbeitung herauszuzögern und zu vermeiden, wirkt dieses Verhalten auf die Schüler_innen zurück. Wird „am eigenen Leibe“ erlebt, dass das Ansprechen von Konflikten nicht zu eigenen Nachteilen, sondern zu einer beginnenden Konfliktbearbeitung führt, verstärkt sich dieses aktive Verhalten. Die Arbeit mit Vertrauenslehrer_innen und -schüler_innen kann unterstützend wirken. Fest definierte Zeiten für eine Erhebung der persönlichen Befindlichkeiten, z.B. in Form einer Morgenrunde in den Klassen oder auch anonyme Instrumente wie ein Kummer- oder Ideenkasten, können dazu beitragen, Konflikte und Missverständnisse frühzeitig ins Bewusstsein zu rücken und bearbeitbar zu machen.

Schulmediation: Das Konzept der Mediation verbreitet sich in immer mehr gesellschaftlichen Zusammenhängen und ist auch in der Schule angekommen. Weit verbreitet ist mittlerweile die

Arbeit der Schulmediation auf Schülerebene. Interessierte Schüler_innen nehmen dazu an einem Lehrgang teil, der sie mit dem Konzept und ihrer Rolle darin vertraut macht und die einzelnen Schritte einübt. Kernelement jeder Mediation ist die neutrale (bzw. allparteiliche) Person, die zwischen den Streitparteien vermittelt und versucht, eine Lösung des Konflikts zu beiderseitigem Gewinn herzustellen. Mediationen sind sowohl zwischen Schüler_innen und Gruppen als auch bei Konflikten im Kollegium oder Lehrer-Schüler-Konflikten möglich. Größte Bedeutung kommt der Auswahl eines von beiden Seiten akzeptierten Schlichters zu, um Erfolg im Verfahren haben zu können. Neben der angestrebten Lösung des aktuellen Konfliktes können Mediationen viel zur Verbesserung des Schulklimas beitragen, da sie stets versuchen, die gemeinsame Basis der unterschiedlichen Akteure herauszuarbeiten und die Verantwortlichkeit an die Akteure zurückzugeben.⁷

Thematisierung und Bearbeitung: Erst wenn ein Thema im Bewusstsein seinen Platz hat, kann es bearbeitet und gesteuert werden. So verhält es sich auch mit der Kommunikation. Auch wenn wir ständig kommunizieren, heißt das noch lange nicht, dass wir dies immer angemessen und nützlich tun. Um bewusst zu kommunizieren, bedarf es zunächst der Bewusstmachung. Dies kann im Unterricht geschehen, indem zum Beispiel ein Kommunikationsmodell, wie die Gewaltfreie Kommunikation oder die Transaktionsanalyse, gemeinsam mit den Schüler_innen durchgearbeitet und ausprobiert wird. Auch für das Kollegium kann eine Auffrischung der Kommunikationskenntnisse und -fertigkeiten eine große Hilfe sein, z.B. in Form einer Weiterbildung oder eines SchiLF-Tages.

Ansprechpartner und Adressen in Mecklenburg-Vorpommern:

Supervision: Deutsche Gesellschaft für Supervision e.V. (DGSv) www.dgsv.de

Mediation: Bundesverband Mediation e.V. www.bmev.de

Allgemein: Bildungsserver MV <http://www.bildung-mv.de>

Kommunikationstrainings und Beratung: www.soziale-bildung.org

Vergleichen und ergänzen Sie dieses Thema mit einem Blick in die weiteren Handlungsempfehlungen im Rahmen der Schulorganisation – Kollegiale Beratung und Supervision – sowie innerhalb des Methodenabschnittes zu Mediation und Reflexion.

⁷ Übersicht zu Mediation in der Schule: <http://www.sich-vertragen.de/>

9.1.6 Methoden des lebensweltlichen und sozialräumlichen Bezugs

1. Erfolgreich sozialraumorientierte Vorhaben realisieren

Die nun vorliegende Studie hatte das Ziel, schulische Sozialräume in ländlichen Regionen MVs zu analysieren, um die in den verschiedenen Orten spezifischen Bedingungen für die Entstehung von rechtsextremen Einstellungen bzw. Faktoren sowie Ressourcen, die eine Entstehung verhindern, ausfindig zu machen.

Auf Basis der analysierten Ist-Zustände hat das Modellprojekt das Anliegen, Veränderungsprozesse im Schulsozialraum zu initiieren und zu unterstützen. Dieser Sozialraum steht in unmittelbarem Zusammenhang mit anderen, sozial bedeutungsvollen Räumen von Jugendlichen und ist ein Teilbereich ihrer vielschichtigen Lebenswelt. Schule kann dabei unmittelbar als demokratische Instanz im Sozialraum wirken und durch umfassende Kenntnis der Freizeitwelten und Jugendszenen, der informellen Treffpunkte, ihrer Wünsche und Bedürfnisse, aber auch der sozialen Kontexte entsprechend der schulischen Möglichkeiten demokratiefördernd anschließen. Diese Rolle von Schule wird bspw. besonders in Regionen bedeutsam, in denen Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen von rechten Strukturen und Orientierungsmustern beeinflusst und beschnitten werden – indem bspw. nichtrechte Jugendliche bestimmte informelle Treffpunkte oder rechtsdominierte Jugendeinrichtungen meiden müssen. Ein genauer Blick der Pädagog_innen auf die Sozialräume Ihrer Schüler_innen bzw. eine Analyse ihrer Lebenswelten kann entscheidend dazu beitragen, dass Schule als demokratische Bildungsinstanz konkreter an jugendlichen Interessen und Bedürfnissen anknüpfen und ihnen adäquate Ressourcen bereitstellen kann, die Schüler_innen zur demokratischen Mitgestaltung ihrer Umwelt benötigen.

Im Folgenden sollen dazu sozialraumorientierte Herangehensweisen und Analysemöglichkeiten beschrieben werden, die Pädagog_innen dabei unterstützen, die Lebenswelten und Sozialräume von Kindern und Jugendlichen genauer kennenzulernen und in darauffolgende pädagogische Handlungsmöglichkeiten oder Projekte die subjektive Perspektive der Schüler_innen einfließen zu lassen. Solche Herangehensweisen sind heute in Bereichen der Jugendhilfe/-arbeit typisch – sie dienen hier der Bedarfsermittlung und sind Basis einer einfachen Zielbestimmung; ebenso sind sie für eine raumbezogene Jugendhilfeplanung nutzbar. Im Kontext von Schulen halten diese Herangehensweisen erst Einzug, so z.B. im Rahmen des Landesprogrammes „Lehrer in der Schulsozialarbeit“. In schulischen Sozialräumen, zumal im ländlichen Raum, erscheint die Sozialraumorientierung, die von der Schule ausgeht, jedoch sinnvoll, denn:

- andere Träger mit sozialraumorientierten Herangehensweisen, wie die Jugendarbeit sind hier oft nicht vorhanden;
- Schulen bilden dort häufig den einzigen lebensweltlichen Schnittpunkt zwischen Kindern und Jugendlichen, Pädagog_innen und Eltern;
- falls vorhanden, setzen Freizeit- und Engagementstrukturen, die mit Kindern und Jugendlichen zu tun haben, an der Schule an;
- oft ist die Schule der einzige Ort, an dem Interessen und Probleme von Kindern und Jugendlichen angesprochen werden bzw. an dem diese Unterstützung einfordern;
- Schulen werden durch diese Alleinstellungsmerkmale häufig ohnehin als alleinige Instanz angesehen und akzeptiert, welche in der Lage sind, Angebote für Kinder und Jugendliche zu schaffen und dabei Akteure im Umfeld einzubeziehen.

Im ersten Schritt wird bei allen sozialraumorientierten Vorhaben der betreffende Raum (Dorf, Ortsteil, Stadtteil etc.) nach vorher bestimmten Fragestellungen analysiert.

Sozialraumorientierte Analysen begreifen Orte als Räume, die durch die hier aktiven Individuen und Gruppen und ihre Beziehungen untereinander gebildet, strukturiert und reproduziert werden. Sozialraumorientierte Analysen zeichnen sich durch die aktive Einbeziehung aller Akteure im jeweiligen Raum aus. Dies ist insofern wichtig, als dass die Sichtweisen auf den Ort sehr verschieden, zum Teil konträr ausfallen können. Der Einbezug möglichst aller Sichtweisen verhindert, dass von vornherein andere Perspektiven ausgeblendet werden – z.B. die Sichtweise von Jugendlichen nichtrechter Jugendkulturen auf bestimmte „Angsträume“, die sie aufgrund rechter Jugendcliquen meiden müssen.

Entsprechende Analysen und Fragestellungen können sich akut ergeben, wenn es bspw. zu Vorfällen im Sozialraum kommt oder bestimmte Situationen oder Probleme Jugendlicher aufgegriffen werden müssen. Kommt es im Ort z.B. zu Auseinandersetzungen zwischen Menschen mit Migrationshintergrund und ortsansässigen Jugendlichen oder zwischen rechten und nicht-rechten Jugendlichen, muss gehandelt werden, um weitere Eskalationen zu verhindern. Die mit solchen Situationen einhergehende Dringlichkeit hat für die Analyse der Problemlagen oft nachteilige Effekte. Es kommt zur Verengung der Sichtweisen auf das Problem, Kommunikation und Veränderungen finden in einem Zeitgefängnis statt, nachhaltige allseits getragene Lösungen verlieren angesichts anstehenden „Feuerwehreingreifens“ an Gewicht. Die Brisanz hat allenfalls den Vorteil, sich nicht mehr oder weniger intensiv auf eine Fragestellung einigen zu müssen, da die Situation diese oft vorgibt.

Präventives und planvolles Handeln setzt allerdings ein, bevor das „Kind in den Brunnen fällt“ – d.h. die Analyse und Kenntnis jugendlicher Lebenswelten kann von vornherein dazu beitragen, adäquat zu reagieren bzw. langfristig an den sozialräumlichen und lebensweltlichen Gegebenheiten der Schüler_innen anzuknüpfen und dementsprechende demokratiefördernde Ansätze und Projekte zu entwickeln.

Die dafür wünschenswerte gemeinsame Fragestellung kann in einem methodengestützten Prozess vorab entwickelt werden.

Pro-Contra-Bilanzierung

METHODE

Die Teilnehmer_innen (TN) sammeln in zwei Gruppen zu einer These oder einem Streitpunkt Argumente zur Begründung ihres Standpunktes. Eine Gruppe sammelt Pro-Argumente, die andere Gruppe sammelt Contra-Argumente. Die Gruppenbildung kann nach Zufallsprinzip oder auch nach individuellen Wünschen erfolgen. Es ist durchaus gewollt, Positionen zu vertreten, die nicht mit der eigenen Meinung identisch sind. So können festgefahrene Positionen verlassen werden und die Thematik wird neu durchdacht. Nach der Sammlung der Argumente in den Kleingruppen erfolgt eine Diskussion mit Vertretern der Kleingruppen. Diese tragen abwechselnd ein Pro- und ein Contra-Argument vor. Anschließend erfolgt die Reflexion des Gesamtergebnisses durch die Gesamtgruppe. Hier können beispielsweise gemeinsame Stand- als auch Streitpunkte identifiziert werden. Dabei kann z.B. eine Bepunktung erfolgen. Mit Hilfe von Klebepunkten (zwei bis fünf pro TN) kann jeder TN auf Fragen wie „Welche Argumente sind Dir/Ihnen am wichtigsten? Welche Argumente treffen für Dich/ Sie gar nicht zu?“ abstimmen, muss jedoch angesichts der

begrenzten Anzahl von (Klebe-)Punkten seine Prioritäten kenntlich machen. Das daraus entstehende verdichtete Gesamtbild ermöglicht die Formulierung weiterführender Fragestellungen. (Vgl. auch die Methode „Pro-Contra-Debatten“ oben)

SCAMPER-Mapping

METHODE

SCAMPER-Mapping ist eine Checkliste, die durch gezielte Fragen einen Perspektivwechsel bei den Befragten auslösen soll. Dazu gibt es sieben Leitfragen, die natürlich in ihrer Formulierung an die verhandelten Themen angepasst werden müssen. Die strukturierten Fragen helfen, unser Denken immer wieder in verschiedene Richtungen zu „schubsen“, mit der Folge, dass wir neue und ungewöhnliche Perspektiven erhalten.

	Allgemeine Fragestellung	Beispiel: Angebote an der Schule
Substitute	Was kann ersetzt werden?	Welche Angebote können ersetzt werden?
Combine	Was kann miteinander verbunden werden?	Welche Angebote können miteinander verbunden werden?
Add	Was kann hinzugefügt werden?	Welche Angebote können hinzukommen?
Modify	Was kann modifiziert werden (vergrößert, verkleinert)?	Was kann an den Angeboten verändert werden?
Put to other uses	Welche Möglichkeiten gibt es, einzelne Inhalte/Elemente für andere Zwecke zu nutzen?	Welche Möglichkeiten gibt es, einzelne Aspekte von Angeboten, die z.B. besonders gut laufen, für andere Angebote zu nutzen/zu übertragen?
Eliminate	Was kann man beseitigen, löschen?	Welche Angebote bzw. Aspekte von Angeboten kann man beseitigen, löschen?
Rearrange	Was kann in eine andere Reihenfolge gebracht werden?	Was kann an den Angeboten in andere Reihenfolge gebracht werden?

Die Fragen werden auf Flipchart, Metaplan, Tafel oder Whiteboard großzügig kreisförmig vermerkt. Dann wird in der Mitte des Kreises das Thema gesetzt. Gemeinsam werden Frage für Frage abgehandelt und die aufkommenden Ideen auf dem Flipchart o.ä. vermerkt. Dafür sollten mind. 30 min bis 60 min eingeplant werden. Durch das entstehende Mapping erhält man einen Pool von Ideen, die weiter bearbeitet werden können.

Die Analyse kann wiederum in sehr unterschiedlicher Intensität betrieben werden, von einem einfachen Einholen eines Meinungsbildes bis hin zu einer sozialwissenschaftlichen Studie. Auch hier muss abgewogen werden. Hat die Studie den Vorteil, ein detailreiches und fundiertes Bild vom Sozialraum zu bekommen, bestehen doch Nachteile wie der finanzielle und personelle Aufwand und nicht zuletzt die Abhängigkeit von außerhalb des Sozialraums stehenden Stellen.

Deshalb ist die **einfache Variante der Analyse** zumeist die sinnvollere, da sie aus dem Sozialraum heraus akzeptiert und angemessen durchgeführt werden kann.

Die Wahl der Analysemethoden hängt zum einen von der zur Verfügung stehenden Methodenkompetenz als auch von den Zielgruppen ab. So sind Methoden, in denen sich Teilnehmer_innen der Analyse spielerisch durch Bewegen in einem abgegrenzten Raum positionieren (Positionierungsabfragen, s.u.), bestens geeignet, um die Sichtweisen von Jugendlichen zu erfassen, jedoch weniger für eine Gruppe von Rentner_innen, die solchen „Spielereien“ skeptisch bis ablehnend gegenüberstehen bzw. Debatten bevorzugen, in denen alle bequem sitzen können.

In solchen Fällen sind Menschen gefragt, die über gute Fähigkeiten der Moderation und begleitender Visualisierung verfügen (Vgl. dazu den Abschnitt Moderation). Im Folgenden werden in aller Kürze verschiedene einfache Analysemethoden vorgestellt:

Stadtteil-/Dorfbegehung mit Jugendlichen⁸

METHODE

Zielgruppe	Kinder und Jugendliche zwischen ca. sechs bis 18 Jahre; kleine Gruppe (max. fünf Personen bei zwei Begleitungen), möglichst nach Alter und Geschlecht differenziert
Methode	Ein Streifzug durch den Stadtteil aus der Sicht von Kindern und Jugendlichen
Hilfsmittel/ Material	Fotoapparat (alternativ auch Videokamera), Karten, Diktiergerät
Erkenntnisinteresse	Den Stadtteil aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen kennenlernen; dabei ihre Nutzung und Bewertung von Wegen, Plätzen, Straßen, Gebäuden erfahren; Informationen über Cliquen, Konflikte, Gefahren bekommen
Bemerkungen	Aktionsorientierte Arbeitsform spricht Zielgruppe als Experten an; Bedarf keiner großen Vorbereitungszeit, die Stadtteilbegehung an sich sollte nicht länger als zwei Stunden dauern

Die Stadtteilbegehung mit Kindern und Jugendlichen stellt eine zentrale Methode zur Erforschung ihrer lebensweltlichen Sicht bestimmter Orte in einer Siedlung und der subjektiven Bedeutung, die diese für sie haben, dar. Sie basiert auf einer Idee von Norbert Ortmann. Mit einer kleinen Gruppe wird der Stadtteil auf einer von ihnen eingeschlagenen Route begangen und zugleich ihre Interpretationen der sozialräumlichen Qualitäten dieser Räume mittels Diktiergerät und Fotoapparat/Videokamera dokumentiert. Da die Nutzungs- und Aneignungsformen der Orte eines Stadtteils, aber auch die Mobilität von Kindern und Jugendlichen, von Mädchen und Jungen äußerst unterschiedlich sind, werden jeweils eigene Begehungen mit den verschiedenen Altersgruppen und Geschlechtern durchgeführt. Dies erlaubt eine unmittelbare, aber auch differenzierte Wahrnehmung der Streif- und Lebensräume eines Stadtteils aus der Sicht von

⁸ Krisch, Richard (2002): Methoden einer sozialräumlichen Lebensweltanalyse. In: Deinet, Ulrich; Krisch, Richard: Der sozialräumliche Blick der Jugendarbeit. Methoden und Bausteine zur Konzeptentwicklung und Qualifizierung. Opladen.

Kindern und Jugendlichen. Wird die Begehung mit mehreren Gruppen durchgeführt, können die begangenen Wege und Orte auf einem Stadt(teil)plan eingetragen werden, wodurch ein komplexes Bild von Streifräumen, Knotenpunkten oder aber gemiedenen Orten im Stadtteil entsteht. Die Zusammenfassung der Aussagen der verschiedenen, den Stadtteil begehenden Gruppen ermöglicht einen differenzierten Eindruck der sozialräumlichen Qualitäten der Treffräume eines Stadtteils.

Während der Begehung werden die Kinder und Jugendlichen befragt, was sie dort machen, mit wem sie sich treffen und was das Besondere an den Plätzen ist. Auch sollten die Kinder und Jugendlichen zu Orten befragt werden, die als „Angsträume“ bezeichnet werden und eher gemieden werden. Bei Kindern kann als Einstieg hilfreich sein, die Räume und Wege eines typischen Tagesablaufs zu rekonstruieren, z.B. den Weg zur Schule, zu Spielplätzen und Freunden. Die Stadtteilbegehung kann auch mit der Schule selbst in Zusammenhang gebracht werden, indem diese als wichtiger Ort miteinbezogen und nach den Perspektiven der Schüler_innen auf ihre Schule gefragt wird.

2. Auswertung

Jeder Streifzug (wenn es verschiedene Gruppen gab) wird unter Verwendung eines anderen Farbstiftes in die Stadtteilkarte eingezeichnet. Die fotografierten Orte werden durchnummeriert, zugeordnet und die bedeutendsten Aussagen oder Zitate vom Band auf Zettel notiert und dazu gepinnt. Eventuell legt man auch einen durchnummerierten Ordner an!

Nach und nach verdichten sich die Aussagen zu einem komplexen Eindruck über die sozialräumlichen Qualitäten der Treffräume eines Stadtteils.

Nutzungsmöglichkeiten für die Schule:

- Niedrigschwellig: Lehrer_innen und Pädagog_innen lernen die Gemeinde, die Stadtteile, einzelne Orte und Treffpunkte aus der Perspektive der Jugendlichen kennen.
- Beispiel: An welchen Orten treffen sich welche Jugendgruppen? Welche Qualität haben die Orte – werden sie als ausreichend und positiv beschrieben oder als nicht bedürfnisgerecht?
- Gibt es besonders schöne Orte, an denen sich Jugendliche treffen oder gibt es Angsträume, an denen sich bestimmte Jugendliche nicht aufhalten können?
- Welche Freizeitangebote gibt es – wie werden diese bewertet?
- Welche Ideen entwickeln Jugendliche zur Nutzung ihrer Treff- und Freizeitorte und welche Unterstützung benötigen sie zur Realisierung?
- Können aus diesen Erkenntnissen konkrete Projekte zusammen mit Jugendlichen entwickelt werden?
- weitere Fragen/Ideen je nach Interesse und Bedarf

Die Auswertung der Streifzüge kann bspw. im Lehrerkollegium oder einer übergreifenden Diskussionsrunde mit Lehrer_innen, Vertreter_innen aus der Jugendarbeit/-hilfe, anderen Vereinen und Trägern, Vertreter_innen von Gemeinde oder Kommune erfolgen.

Dabei ist darauf zu achten, dass jugendliche Aussagen, die vertraulich gemacht wurden – bspw. zu informellen Treffpunkten, auch so zu behandeln sind. Hier bietet sich die Beteiligung der Jugendlichen bei der Erstellung einer Präsentation an.

Jugendliche erhalten im weiteren Verfahren (siehe Handlungsvereinbarungen) die Möglichkeit, konkrete Forderungen und realisierbare Umsetzungsmöglichkeiten ihrer Wünsche und Perspektiven zu entwickeln, sich an Diskussionen zu beteiligen und in Partizipationsstrukturen im Verlaufe eines Umsetzungsprozesses einzubringen. Schule kann, bspw. in Kooperation mit Jugendarbeit, auch als Lobbyist und Experte der Lebenswelten der Schüler_innen auftreten und ggf. politische Forderungen aufstellen, die zur Veränderung und Verbesserung des Schulsozialraums und angrenzender jugendlicher Sozialräume führen.

Nadelmethode⁹

METHODE

Zielgruppe	Für Kinder und Jugendliche zwischen ca. zehn bis 18 Jahre; kleine Gruppe, möglichst nach Alter und Geschlecht differenziert
Methode	Kinder und Jugendliche kennzeichnen verschiedene Orte mit verschiedenfarbigen Nadeln auf Stadtteilkarten
Hilfsmittel/ Material	Karten auf Pinnwand aufgezo-gen (1:1.000 bis 1:15.000), Metaplan- Karten, dicke Filzstifte, bunte Pinnwand-Nadeln, Klebepunkte
Erkenntnisinteresse	schnelle Bestimmung von wichtigen Wohn- oder Freizeitorten (Hinweise auf ihre jeweilige Qualität), der „Angst- und Schutzräume“; Chance zur ersten Strukturierung des Sozialraumes

Die Nadelmethode ist ein Verfahren zur Visualisierung von bestimmten Orten, die jederzeit in der Jugendarbeit angewandt werden kann und augenblicklich zu Ergebnissen führt. Bei dieser aktivierenden Methode werden von Kindern oder Jugendlichen verschiedenfarbige Nadeln auf eine große Stadtteilkarte/Karte der Gemeinde oder der Region gesteckt, um bestimmte Orte zu bezeichnen, bspw.

- Wohngegenden,
- informelle Treff- und Streifräume,
- „Angsträume“ (Orte, an denen sie sich bspw. aufgrund der Dominanz rechter Jugendlicher nicht aufhalten können),
- „Schutzräume“ (Orte, an denen sich Jugendliche ungestört und angstfrei aufhalten können),
- Lieblingsplätze,
- Räume für Freizeitaktivitäten wie Sport, Kunst etc.

Werden Nadeln, entsprechend bestimmter Kriterien wie Alter oder Geschlecht, in allen möglichen Farben verwendet, sind nach Abschluss des Projektes differenziertere Aussagen beispielsweise über von Mädchen bevorzugte und genutzte Orte möglich. (Bspw. können verschiedenfarbige Nadeln von Mädchen und Jungen verwendet werden, um geschlechtsspezifisch Angst- und Schutzräume zu analysieren).

⁹ Krisch, Richard (2002): Methoden einer sozialräumlichen Lebensweltanalyse. In: Deinet, Ulrich; Krisch, Richard: Der sozialräumliche Blick der Jugendarbeit. Methoden und Bausteine zur Konzeptentwicklung und Qualifizierung. Opladen, S. 87-154

Selbstverständlich kann das Verfahren mittels einer weiteren Stellwand und zusätzlicher Nadeln durch andere inhaltliche Fragestellungen und Positionierungen, wie z.B. bevorzugte Freizeitaktivitäten o.ä.m. erweitert werden.

Das **Ziel** eines Nadelprojektes, einer Befragung per Nadelmethode, kann sein:

- Erste Erkenntnisse über sozialräumliche Gegebenheiten zu bekommen, auf die dann mit anderen Methoden aufgebaut werden kann, also als Einstieg.
- Sie kann aber auch nur verwendet werden, um eine Diskussion in der Gruppe auszulösen bzw. später im Lehrerkollegium oder mit Kooperationspartnern von Schule besprochen zu werden.

Die besondere Qualität der Nadelmethode liegt in ihrer aktivierenden und animierenden Wirkung bei Kindern, Jugendlichen, aber auch Erwachsenen. Sie ist äußerst niedrigschwellig, und es zeigen sich schnell Ergebnisse auf dem Stadtplan. Diskussionen schließen sich augenblicklich an.

Das folgende Anwendungsbeispiel aus der Praxis soll nur *eine* Anwendungsvariante darstellen – die Nadelmethode kann mit unterschiedlichen Fragen und Themen angewendet werden. Ihrer Kreativität sind keine Grenzen gesetzt!

Beispiel: Mobilitätsströme in einer ländlichen Region

In einem Projekt mehrerer dörflicher Jugendeinrichtungen in einer ländlichen Region stand die Frage der Mobilität der Jugendlichen am Wochenende im Vordergrund. Es sollten gemeinsame Überlegungen zur Verbesserung der Infrastruktur – durch Nachtbusse, Shuttle-Dienste etc. – angestellt werden. Hier ging es einerseits darum, den Jugendlichen den Besuch von größeren Städten am Wochenende zu ermöglichen, andererseits sollte die Gefahr, mit dem Auto alkoholisiert heimzufahren, reduziert werden.

Um einen Einblick in die präferierten Aufenthaltsorte am Samstagabend zu bekommen, wurden in den beteiligten Jugendeinrichtungen Stellwände mit einer Karte, welche die ganze Region umfasste, aufgestellt und die Jugendlichen gebeten, ihre „Samstagstreffs“ zu nadeln:

	Bis 16 J. weibl.	Bis 16 J. männl.	Über 16 J. weibl.	Über 16 J. männl.
Samstagstreff	Schwarze Nadeln	Weißer Nadeln	Blaue Nadeln	Gelbe Nadeln

Mittels Gummiringen wurden die Nadeln mit einer zweiten Nadel, die den Wohnortkennzeichnete, verbunden, so dass die „Mobilitätsströme“ der Jugendlichen sichtbar wurden.¹⁰

¹⁰ Krisch, Richard (2002): Methoden einer sozialräumlichen Lebensweltanalyse. In: Deinet, Ulrich; Krisch, Richard: Der sozialräumliche Blick der Jugendarbeit. Methoden und Bausteine zur Konzeptentwicklung und Qualifizierung. Opladen, S. 87-154

Positionierungsabfragen (Waage)

METHODE

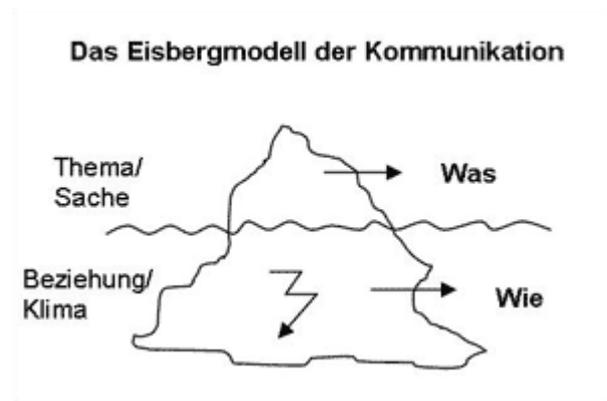
Sie lassen sich besonders leicht initiieren, eignen sich, einen Rahmen für strukturierten Meinungs austausch zu setzen und geben einen Überblick zu den verschiedenen Positionen, die dadurch besser im weiteren Verlauf berücksichtigt werden können. Die Methode braucht eine Moderation, welche die Aufgabe hat, zum einen die Positionierungsthesen zu formulieren, die verschiedenen Meinungen abzufragen und die Statements kurz zusammenzufassen. Im ersten Schritt werden die TN aufgefordert, sich in einem freien und ausreichend großen Teil des Raumes zu stellen. Die Moderation erklärt dann kurz die Methode: Es werden Thesen vorgestellt, zu denen die TN sich positionieren sollen. Dies geschieht, indem Personen, die der These zustimmen, auf die linke Seite und diejenigen, die die These ablehnen, auf die rechte Seite des Raumes gehen. Personen, die zur These keine klare Position haben, können sich zwischen den beiden Seiten positionieren. Nach jeder Thesenpositionierung fragt die Moderation, warum sich die Personen so und nicht anders positioniert haben. Daraufhin kommt es zu einem Meinungs austausch, im Zuge dessen sich Unentschlossene neu positionieren können. Nach ergiebigem Austausch fasst die Moderation Aspekte der verschiedenen Positionen zusammen. Wichtig ist, dass es nicht um die Herstellung von Konsens zur jeweiligen These geht, sondern die Vielfalt aufgezeigt wird. Mit den verschiedenen Positionen kann nun weitergearbeitet werden. Sinnvoll ist, häufig die Positionen zu verschlagworten und zu visualisieren.

Mapping

METHODE

Die Anfertigung von Mappings auf Flipchart o.ä. ist eine sinnvolle Methode, um den moderierten Diskussionsprozess zu einem Thema begleitend zu visualisieren. Dabei steht das Thema in der Mitte eines Flipchart bzw. Tafel o.ä. Spontane Assoziationen oder Fakten der Mitwirkenden können nun um das Thema vermerkt und zusammengetragen werden. Dabei besteht die Möglichkeit, sowohl die Beziehungen der Assoziationen und Fakten zum Thema als auch untereinander durch (kommentierte) Striche darzustellen. Die Methode eignet sich zum einen, um vorhandenes Wissen zu einem Thema zusammenzutragen, zum anderen, um verschiedene Perspektiven festzuhalten und Beziehungen zwischen den Perspektiven voneinander abzugrenzen bzw. zusammenzuführen. Mit den entstehenden visualisierten Themenaufzügen kann u.a. mit zusätzlichen Mappings weitergearbeitet werden.

Wichtig ist, dass die Ergebnisse der Analyse am besten mit den Teilnehmenden zusammen erarbeitet und festgehalten werden, zumindest aber mit den Teilnehmer_innen zusammen diskutiert werden. Die Analyse kann noch so umfangreich und vielschichtig sein – wenn die Teilnehmer_innen die Ergebnisse nicht akzeptieren, werden alle weiteren Schritte schwierig bis überflüssig. Dabei sollte nicht allein auf der sachlichen Ebenen, z.B. anhand von Zahlen und Fakten diskutiert werden, sondern auch die psychosoziale Ebene, also z.B. Gefühle wie Ängste bzw. zwischenmenschliche Verhältnisse, wie sie sich in Sympathien und Apathien zeigen, thematisiert/berücksichtigt werden. Das in der angewandten Psychologie und Pädagogik entwickelte Eisbergmodell zeigt anschaulich, warum die Fokussierung auf die sachliche Ebene häufig nicht reicht.



(www.fes.de/forumjugend/pix/rhetorik1.gif)

Als Metapher dient der Eisberg von dem nur ca. 20 Prozent über der Wasseroberfläche sichtbar sind. Der größte Teil bleibt nicht wahrnehmbar. Ähnlich verhält es sich bei zwischenmenschlicher Kommunikation zu Themen. Nur ca. 20 Prozent der Kommunikation sind geprägt von rationalem, an Daten und Fakten orientiertem Austausch. Ca. 80 Prozent werden geprägt durch bewusste und unbewusste Gefühle, Vorurteilen und Klischees etc. Hier liegen häufig die eigentlichen Gründe von Entscheidungen und Positionen. Die Thematisierung der psychosozialen Ebene ist notwendig, um die nicht sichtbaren Faktoren im zwischenmenschlichen Austausch berücksichtigen zu können. Es soll auch nicht verheimlicht werden, dass die Einbeziehung der psychosozialen Ebene häufig schwierig ist. Dies geschieht zum einen, weil unsere Gesellschaft vor lauter Rationalität, Planungen und Statistiken selten oder nur im geschützten, vertrauten Rahmen fähig ist, über Emotionen und soziale Beziehungen zu sprechen. So werden dahingehend Thematisierungen häufig verdrängt und ausgeblendet. Ein gemeinsame, alle einbeziehende, sozialräumliche Herangehensweise verläuft jedoch effektiver und nachhaltiger, wenn sie eine offene und sensible Kommunikationskultur zur Grundlage hat.

3. Vereinbarungsphase

Hier setzt die zweite Phase einer sozialraumorientierten Vorgehensweise ein. In dieser Vereinbarungsphase geht es letztlich darum, auf Basis der Analyse-Ergebnisse gemeinsame Schlussfolgerungen/Konsequenzen zu ziehen. Gibt es auch Ergebnisse, die im besten Fall von allen anerkannt werden, so fallen die Schlussfolgerungen oft sehr auseinander. Ein Verständigungsprozess, der eine konkrete Handlungsperspektive hat, ist deshalb unumgänglich. Auch hier können verschiedene Moderations- und Präsentationsmethoden unterstützen.

Kopfstandmethode

METHODE

Die Kopfstandmethode funktioniert nach einem sehr simplen Schema: Die meisten Menschen können leichter die Aspekte benennen, die sie an einem Sachverhalt stören, als jene, die ihnen gefallen. Deshalb wird im ersten Methodenschritt eine Frage so gestellt, dass sie negative Antworten provoziert. Die Antworten werden z.B. auf einem Flipchart in einer linken Spalte untereinander gesammelt und ggf. gruppiert. Im zweiten Schritt werden die Antworten ins Positive verkehrt und in der rechten Spalte am Flipchart vermerkt. Wenn auch manchmal überzeichnet, erhalten die Mitwirkenden so ein Sammelsurium von Zielformulierungen, die im dritten Schritt in die Handlungsperspektiven übersetzt werden. Dazu wird gefragt, welche Möglichkeiten bestehen, vom in der linken Spalte vermerkten Aspekt zum in der rechten Spalte

festgehaltenen Ziel gelangen zu können. Die genannten Wege/Möglichkeiten werden in einer mittigen Spalte des Flipcharts visualisiert. In weiteren Schritten kann das Ergebnis weiter reflektiert werden (z.B. realistische Zielsetzung, Umsetzung möglich?, Ressourcenbedarf etc.)

Entscheidungsmatrix

METHODE

Diese Form der Entscheidungsfindung ist zum einen sehr rational, da sie letztlich Entscheidungen auf quantifizierbare Abstimmungen nach dem Mehrheitsprinzip darstellen. Dies bedeutet oft, dass Minoritäten nicht berücksichtigt werden bzw. übergangen werden. Um solche Effekte der Methode auszuschließen, muss diese in einen insbesondere Minderheitspositionen integrierenden Gesamtprozess gebettet sein und kritisch reflektiert werden. Die Methode kann helfen Auswahlentscheidungen zu treffen, wenn mehrere Vorschläge parallel existieren. Zunächst sollten im ersten Schritt unabhängige Bewertungskriterien von den Vorschlägen geschaffen werden, die eine gemeinsame Verständigungsgrundlage bieten.

Welchen Ansprüchen sollen die Handlungsvorschläge genügen?

Welche Reflexionsebenen sind für die Auswahl wichtig?

Die Antworten werden in die linke Spalte einer Tabelle auf Flipchart, Tafel oder Whiteboard gelistet. Die zur Auswahl stehenden Alternativen werden in der Kopfzeile der Tabelle vermerkt und mit jeweils einer Spalte versehen. Die an der Entscheidungsfindung Mitwirkenden haben nun die Möglichkeit, die Alternativen hinsichtlich der jeweiligen Kriterien zu bewerten, z.B. in Form von „umgekehrten“ Benotungen, wobei 6 die höchste Zustimmung symbolisiert. Nachdem alle Alternativen an allen Kriterien bewertet worden sind, wird die Gesamtpunktzahl der jeweiligen Alternativen zusammengefasst. Anhand dessen wird ein Ranking vorgenommen. Das Ergebnis kann ein Entscheidungsvorschlag sein, sollte aber abschließend diskutiert werden. Eine noch ausgewogenere Entscheidungsgrundlage entsteht, wenn Auswahlkriterien vorab ebenfalls bepunktet werden und ein jeweiliger Durchschnittswert (Gesamtpunktzahl geteilt durch Entscheidungsbeteiligte) als Faktor bestimmt wird. Dieser Gewichtungsfaktor wird mit den jeweiligen abgegebenen Benotungen pro Alternative und Kriterium multipliziert und geht somit in die Gesamtpunktzahl je Alternative ein.

	Punkte/Faktor	Alternative 1	Summe x Faktor	Alternative 2	Summe x Faktor	...
Kriterium 1						
Beispiel 2	5,4,6,3/ 4,5	5,5,4,4	18x4,5=81	usw.	usf.	
Kriterium 3						
Kriterium 4						
...						
Summe						

4. Handlungsvereinbarungen

Die dritte Phase umfasst die konkrete Handlungsvereinbarung. Dazu werden die in der zweiten Phase festgehaltenen Schlussfolgerungen abschließend bewertet und eine Vorgehensweise vereinbart. Um diese Phase zum Abschluss zu bringen, müssen konkrete Zuständigkeiten und ein Zeitrahmen für Handlungsschritte festgelegt werden.

SWOT-Mapping

METHODE

Eine SWOT-Analyse umfasst eine Stärken-Schwächen-Analyse (**Strength-Weakness**) und eine Chancen-Risiko-Analyse (**Opportunities-Threats**). Mit Hilfe einer einfachen Tabelle werden auf Flipchart oder Metaplan einzelne Handlungsoptionen bewertet.

	Gegenwart	Zukunft
Positiv	S (Strength = Stärken)	O (Opportunities = Chancen)
Negativ	W (Weakness = Schwächen)	T (Threats = Gefahren)

Dazu kann eine Reihe von Fragen helfen:

	Gegenwart	Zukunft
Positiv	S Welche Vorteile hat die Option im Moment? Was macht diesen Vorschlag jetzt attraktiv? Welche positiven Effekte stellen sich durch diese Option sofort ein?	O (Opportunities = Chancen) Mit welchen positiven Entwicklungen ist im Zusammenhang mit dem Vorschlag in Zukunft zu rechnen? Welche positiven Effekte könnten sich einstellen?
Negativ	W Welche Nachteile hat die Option im Moment? Was macht diesen Vorschlag jetzt unattraktiv?	T (Threats = Gefahren) Wie könnte die Option scheitern? Können negative evtl. gegenteilige Effekte eintreten?

Durch die Reflektion der Handlungsoptionen können diese aus verschiedenen Perspektiven und Zeitbezügen beleuchtet werden. In einem weiteren Schritt werden die Stärken, Schwächen, Chancen und Risiken gegenübergestellt und gewichtet. Dabei können neue Optionen synthetisiert werden.

	Stärken	Mängel
Chancen	Wie die Stärken einsetzen, um die Chancen zu nutzen?	Wie an den Schwächen arbeiten, um die Chancen zu nutzen?
Gefahren	Wie die Stärken einsetzen, um die Gefahren zu meistern?	Wie an den Schwächen arbeiten, um die Gefahren zu meistern?

BE-SMART-Bewertung**METHODE**

Diese Regel kann als Checkliste für die Formulierung von Zielen benutzt werden. Sie soll verhindern, dass Ziele unrealistisch, ohne Termin o.ä. formuliert werden. Ziele sollen demnach "SMART" (dt.: schlau, raffiniert) sein:

S-Spezifisch	Formuliere Ziele spezifisch, präzise und unmissverständlich!
M-Messbar	Formuliere deine Ziele messbar, d.h. qualitativ und quantitativ. Mit welchen Indikatoren, lässt sich das Erreichen der Zielsetzungen überprüfen?
A-Anspruchsvoll	Formuliere deine Ziele anspruchsvoll und herausfordernd. Setze deine Ziele nicht zu niedrig an. Herausforderungen spornen an!
R-Realistisch	Formuliere deine Ziele realistisch, d.h. umsetzbar und erreichbar. Setze deine Ziele nicht zu hoch an, denn sie müssen noch neben anderen Zielen und Anforderungen realistisch sein.
T-Terminiert	Lege frühzeitig Termine und Meilensteine. Diese Termine müssen vorhanden sein, um eine Überprüfung der erreichten Zielsetzung durchzuführen!

TO-DO-Liste

Die To-Do-Liste ist eine einfache Methode, um konkrete Arbeitsschritte zu vereinbaren und Zuständigkeiten festzulegen. Dazu werden die sich aus dem Prozess ergebenden Handlungsschritte auf einem Flipchart o.ä. gelistet. Falls Handlungsschritte zu komplex sind, werden diese in einzelne Schritte aufgegliedert. Im nächsten Schritt wird eine Abfolge der Handlungsschritte festgelegt. Dies kann einfach durch eine Nummerierung der Reihenfolge geschehen, kann aber auch in Form einer Meilensteinplanung geschehen, wobei der genaue Zeitpunkt, wann ein zu bestimmendes Teilergebnis des jeweiligen Handlungsschrittes erledigt sein soll und welcher daraufhin folgende Schritt sich auf Basis des Ergebnisses ergibt, festgestellt und visualisiert wird. Der wichtigste Schritt ist die Vereinbarung der konkreten Zuständigkeiten für jeden Handlungsschritt und das Bestimmen des Zeitpunktes des Handelns. Ohne Klärung des „Wer macht was und wann genau“ besteht die Gefahr, dass der gesamte Prozess ins Leere läuft.

Da konkrete Handlungsvereinbarungen häufig ans Ende der Entwicklung eines Vorhabens fallen, werden diese häufig unter hohem Zeitdruck, Aufmerksamkeitsschwund und Überlastung getroffen. Deshalb ist es sinnvoll, dafür von vornherein einen großzügigen Raum einzuplanen bzw. schon am Anfang zu vereinbaren.

Die dann folgende Umsetzung bzw. Realisierung des erarbeiteten Vorhabens sollte möglichst zeitnah gemeinsam ausgewertet werden. Die Erfahrungen und Wahrnehmungen sind dann noch frisch und weniger durch retrospektive Verklärung geprägt. Dabei können wiederum verschiedene Methoden eingesetzt werden, wie z.B. die Pro-Contra-Bilanzierung mit den Fragen „Was lief gut und könnte besser laufen?“, oder eine Bewertungszielscheibe, auf der die Mitwirkenden zu

bestimmten Auswertungsfragen ihre Einschätzung im Spektrum von „genau ins Schwarze getroffen“ bis „Voll daneben“ einzeichnen, und daran anschließend eine an den Ergebnissen orientierte offene und sensible Diskussion führen können.

Abschließend bleibt eine auf Erfahrungen basierende Schlussbemerkung:

Sozialraumorientierte Herangehensweisen verlangen häufig ein Umdenken. Es werden sowohl Bereitschaft als auch die Fähigkeit der Einbeziehung vieler, oft konträrer Perspektiven auf den Sozialraum bzw. dessen Ausschnitt verlangt. Eigene Standpunkte müssen sich oft zu Gunsten der Perspektivübernahme unterordnen. Es bedarf der Schaffung einer offenen, sensiblen Kommunikationskultur und häufig eines langen Atems, der angesichts der Gefahr sich immer mehr entgrenzender, langwieriger Diskussions- und Vereinbarungsprozesse, die Bereitschaft zu gemeinsamen Veränderungen wach halten soll. Es kann passieren, dass Vorhaben letztlich scheitern, jedoch zeigt sich meist, dass der gemeinsame Verständigungs- und Planungsprozess zu einem Vorhaben die kooperativen Beziehungen des Sozialraumes stärkt und somit nachhaltige Effekte, unabhängig vom Gelingen eines Vorhabens, nach sich zieht.

9.1.7 Selbstgesteuertes Lernen – Wandel von Lernkultur und Lehrverständnis

Für uns alle ein Gemeinplatz: Kinder und Jugendliche, aber auch Erwachsene lernen mit unterschiedlicher Intensität. Die Gründe dafür sind mannigfaltig:

- Unterschiede in der Sozialisation und damit einhergehende Heranführung an Lernfelder,
- Unterschiede des sozioökonomischen Status und damit einhergehende Chancen,
- aber auch unterschiedliche sensorische und kognitive Fähigkeiten.

Dies sind nur einige Gründe. Sie verweisen jedoch schon auf strukturell-gesellschaftliche Bedingungen und auf persönlichkeitsabhängige Faktoren.

Auf der Persönlichkeitsebene lassen sich unterschiedliche Lerntypen bzw. -stile ausmachen, die auf drei Ebenen erfasst werden können:

Wahrnehmungsstile lassen sich nach der jeweiligen Nutzung der Sinnesorgane bei der Informationsaufnahme unterscheiden. Während der auditive Lerntyp am besten durch Zuhören und Sprechen lernt, kann der visuelle Typ eher durch Bilder und Grafiken lernen. Diskussionen bzw. Gespräche sind der Rahmen in denen kommunikative Lerntypen am besten lernen, während der motorische Lerntyp dagegen am besten durch selbstdurchgeführte Handlungsabläufe lernt. Weiterhin gibt es die personen- und medienorientierten Lerntypen. Für die einen müssen Lernprozesse immer auch zwischenmenschliche Qualitäten haben. Dagegen favorisiert der medienorientierte Lerntyp technische Möglichkeiten audiovisueller Medien.¹¹

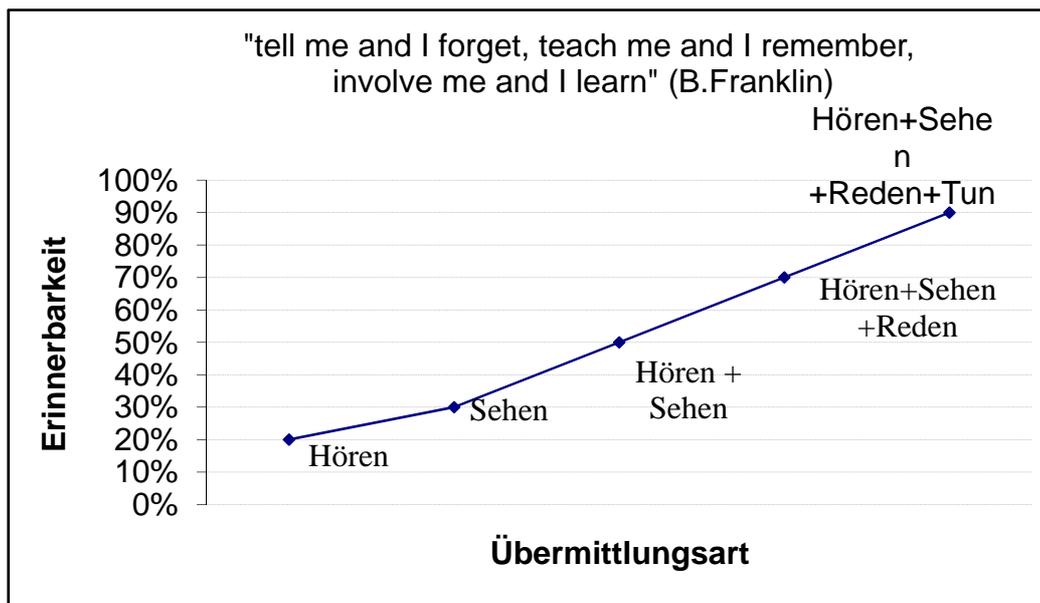
Denkstile werden häufig in Anlehnung an die Theorie von Allan Paivio, der dualen Kodierung, in zwei Stile unterschieden. Paivio ging davon aus, dass unsere Kognition sowohl akustisch-sprachlich, als auch davon unabhängig visuell bildlich vollzogen werden.

Lernstile ergeben sich als Kombination bzw. Zusammenspiel aus personalen und situationalen Merkmalen. Das bedeutet, dass zum einen persönlichkeitsabhängige Faktoren, wie der Ausprägung der Nutzung der jeweiligen Sinnesorgane, und zum anderen Faktoren, die im Kontext des Lernens angesiedelt werden bzw. diesen strukturieren, wie den verfügbaren Wissenmedien oder dem Vorhandensein von Personen, die lernunterstützend wirken, das individuelle Lernen prägen. Können Stile und Typen analytisch differenziert werden, so muss doch unterstrichen werden, dass Lernsituation nur multimodal zu fassen sind.

Aus den Erkenntnissen lassen sich grundlegende Schlussfolgerungen für die Gestaltung von Lernsituationen ziehen. Da Kinder und Jugendliche, genauso wie Erwachsene, unterschiedlich lernen, will heißen mit unterschiedlicher Intensität und Präferenz sinnesgeleitet Informationen aufnehmen und verarbeiten, müssen Lernsituationen multimodal gestaltet werden. Das bedeutet, dass verschiedene Sinne angesprochen werden sollen, was u.a. durch Einsatz verschiedener Medien gelingt und das Erlernete in verschiedenen Arten angewendet wird. Dies kann unter Berücksichtigung der verschiedenen Lerntypen geschehen. Dazu gehört die Aufgabe von Personen und Institutionen, die lernunterstützend wirken sollen, Lernenden zu helfen, die für sie optimale Lernform herauszufinden und diese Lernformen zu fördern. So würde die u.a. von Lobbyisten

¹¹ Vgl. Institut für integratives Lernen und Weiterbildung Berlin (IFLW): www.iflw.de

propagierte technische multimediale Aufrüstung der Schule an personenorientierten Lerntypen zumindest in ihrer pädagogische Zielsetzung vorbeigehen. Diese Lerntypen brauchen vielmehr die soziale Beziehung zwischen Lernenden als auch zu den Lehrenden. Hier sind den Lernkontext strukturierende Maßnahmen, wie der Verkleinerung der Klassenverbände, der Erhöhung der Zahl der Lehrenden oder aber die Ausweitung fachunabhängiger „Klassenleiterstunden“ wirkungsvollere Maßnahmen. Ebenso sind frontal inputgebende Methodik-Didaktik allenfalls für auditive Lerntypen lernunterstützend, jedoch für andere eher lernhemmend. Multimodal gestaltete Lernfelder haben den Vorteil alle Lerntypen zu unterstützen. Folgende Grafik veranschaulicht den Zusammenhang:



Während der methodisch-didaktisch verankerte Einsatz von vielen Medien einfach ist, ist die Anwendung des übermittelten Wissens die wesentliche Herausforderung für Pädagog_innen. Die vielseitige Anwendung verlangt ein höheres Maß an Einbeziehung und Mitbestimmung der Lernenden und eine veränderte pädagogische Haltung von Seiten der Lehrenden. Der Ansatz des selbstgesteuerten Lernens kann dazu Orientierung geben.

Orientierungsprinzipien des selbstgesteuerten Lernens

Selbstgesteuertes Lernen kann als Prozess beschrieben werden, in dem die Lernenden die Möglichkeit erhalten:

- die Initiative für ihren Lernprozess zu ergreifen,
- ihren Lernprozess selbst zu planen,
- ihre eigenen Kompetenzen und Lernbedürfnisse zu diagnostizieren,
- die für das Lernen notwendigen Ressourcen selbst- bzw. mitzuorganisieren,
- u.a. in dem sie geeignete Lernsettings auswählen und
- ihren Lernprozess zu evaluieren.

Gegenüber dem klassischen Verständnis von Lehrenden ergeben sich daher Abweichungen: Es bedarf des Verständnisses, dass Lernende aus unterschiedlichsten Lebenssituationen heraus mit sehr differenzierten Einstellungen, Interessen, Motivationen an den Lerngegenstand herantreten und deshalb auch sehr unterschiedlich vorankommen. Daher ist die **(lern-)biografische Orientierung** durch die Lehrenden elementar. Den Lernenden soll die Verantwortung für den

eigenen Lernprozess in einem Prozess des Zurückfindens einer geteilten Verantwortung der Lehrenden und Lernenden angetragen werden. So können Lehrende insbesondere durch Angebote der Beratung und Reflektion beim Finden von Lernzielen und -hindernissen, bei der Auswahl und Schaffung von Lernwegen und Unterstützungssystemen unterstützen. Das Feststellen der individuellen Ziele und die Reflektion im Lernprozess kann daher als eine elementare Kompetenz von Pädagog_innen ausgemacht werden.

Die Verantwortungsteilung ist somit notwendig an der **Teilnehmerorientierung** als didaktisches Leitprinzip gebunden. Die Logik der Ermöglichung selbstgesteuerten Lernens bestimmt sich immer auch durch die individuellen Ziele der Lernenden, die letztlich aus der Lebenslage und –welt gezogen werden. Die Ziele sollten im Zuge der **Partizipationsorientierung**, d.h. der aktiven Einbeziehung und Mitbestimmung in allen Fragen der Organisierung und Realisierung von Lernfeldern geschehen, wobei ein hohes Maß an Transparenz und Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden geboten ist. Die Auswahl von Zielen, Inhalten, Methoden und Medien sollten zunehmend in die Entscheidung der Lernenden und der Lerngruppe übergeben werden. Da die übliche Fremdbestimmung im Setzen von Lernsituationen und die Ausblendung von individuellen Lernhintergründen oft auf Seiten der Lernenden verinnerlicht ist, bedarf es im Rahmens des Wandels hin zum selbstgesteuerten Lernens der **Orientierung auf den Aufbau dafür notwendiger Kompetenzen**. Lernende sind nicht per se in der Lage Lernprobleme und –hindernisse wahr- und ernstzunehmen. Dies muss wiederum erlernt werden, was vor allem durch die **Orientierung an der Reflektion** der bisherigen lern- und lebensbiografischen Prägung als „Blick zurück nach vorn“ gestützt werden sollte. Weiterhin ist es wichtig, dass eine grundlegende **Orientierung an der Kontinuität** des Prozesses des Wandels hin zum selbstgesteuerten Lernen stattfindet. Einmalige bzw. eingegrenzte Initiativen laufen Gefahr gegenüber klassischen Lernformen bedeutungslos zu werden. Motivation zu einer Veränderung können durch die klare **Orientierung an den Lerninteressen** durch die Lehrenden aufgebaut zu werden, wobei ein Abdriften in eine reine Bedürfnispädagogik vermieden werden muss.

Didaktisch-methodische Gestaltungselemente des selbstgesteuerten Lernens

Für die Umsetzung der Orientierungsprinzipien stehen eine Vielzahl von didaktisch-methodischer Gestaltungselementen zur Verfügung. An dieser Stelle können nur eine Reihe dieser genannt, aber nicht vertiefend erläutert werden.

Für biografiebezogene und standortbestimmende Reflektion und der darauf fußenden Entwicklung von Lernzielen sind u.a. Formen und Methoden wie dem Lerntagebuch, dem Zieltraining, der Kompetenzbilanzierung und andere lernbiografische Verfahren geeignet. Neben der individuellen Reflektion bieten Instrumente und Verfahren wie Lern- und Planungskonferenzen, als auch Praxisbesuche bei Einrichtungen, die Formen des selbstgesteuerten Lernen realisiert haben, auch die Möglichkeit kollektiver Lernschritte. Relativ einfach lassen sich Medien und Materialien für selbstorganisierte Lernprozesse bereitstellen und organisieren. Dazu gehört das Anlegen von Lernquellenpools, Bibliotheken der Lernenden bzw. das Einräumen von Zugängen für Lernende zu der sogenannten „Lehrerbibliothek“. Weiterhin ermöglichen Instrumente und Verfahren zur Bilanzierung von Lernergebnissen im bzw. mit sozialem Setting, wie z.B. Feedback und Fachreflektionen, Evaluationen zum Lerninhalt als auch zum Lern- und Lehrsetting, aber auch Formen der Selbstevaluationen, wie Lern- und Arbeitskontrakte die Überprüfung und Grundlage für weitere Schritte des Wandels hin zum selbstgesteuerten Lernen. Elementar ist die Institutionalisierung von individualisierten,

bedarfsorientierten Beratungsangeboten. Hier bieten sich einfach umsetzbare Lernberatungsgespräche an. Eine Herausforderung, weil am strukturellen Rahmen der Schule ansetzend, ist die Flexibilisierung von Lernzeiten und -orten. Sie wird im Hinblick auf die positiven Impulse, die von der Schaffung von Varianzen in Lernwegen und -methoden ausgehen, im Fachdiskurs klar gefordert. Am einfachsten sind diese durch fest vorgesehene Selbstlernzeiten, selbstorganisierte Lerngruppen, kollegiale Beratung der Lernenden untereinander, fächerunabhängige Fall- und Projektarbeit einzuführen. Oftmals bestehen ähnliche Formen im informellen, außerschulischem Bereich. Diese sollten Berücksichtigung bzw. Anerkennung im formellen, schulischem Bereich bekommen. Instrumente wie kollegiale Fallberatung, Projekt- und Zeitmanagement sollten Lernenden im Sinne der Förderung von Selbstkompetenzen beigebracht werden. Schwieriger wird die Verankerung von Modularisierung des Lernstoffes im Rahmen der allgemeinen Schulablaufstruktur. Letztlich kann empfohlen werden, Instrumente, Verfahren und Methoden anzuwenden, die geeignet erscheinen den o.g. Prinzipien praktischen Gehalt zur Seite zu stellen und im Sinne der Herausbildung eines kohärenten Rahmens für selbstgesteuertes Lernen förderlich sind. Hier gilt es somit ein Feld auch experimentell zu erschliessen, wobei die Lehrenden eindeutig Impulsgeber sein sollten.

Rolle der Kompetenzanforderung an Lehrende

Der Wandel hin zum Selbstgesteuerten Lernen bedarf der Unterstützung von Pädagog_innen. Jedoch sollten klassische Rollenverständnisse des „Lehrers“, d.h. eines gesellschaftlichen Funktionsträgers, dessen Aufgabe darin besteht, ein als objektiv gültiges Wissen dem Lernenden zu übermitteln und die Wirksamkeit der Übermittlung zu kontrollieren, überwunden werden. Vielmehr wird ein Mix von Funktionen des Lehrenden erwartet:

Als Initiator obliegt es dem Lehrenden Formen des selbstgesteuerten Lernens anzustoßen. Dabei sollte die Person vorhandene Bedürfnisse, Interessen bzw. Probleme als Ausgangspunkt thematisieren und in einem kooperativem um den Ausgangspunkt zentrierten Prozess mit den Lernenden Ziele, Wege und Mittel abwägen, vereinbaren und koordinieren.

Als Motivator_in ist die lehrenden Person vor die Aufgabe gestellt, Motivationen zu schaffen bzw. zu erhalten. Selbstgesteuerte Lernprozesse sind nicht normal, schon daher wird auf der emotionalen Ebene solchen Prozessen oft Skepsis bis Ablehnung entgegen gebracht. Klassische Formen des Lernens erscheinen einfacher, planvoller und übersichtlicher. Daher muss der Bereitschaft der Lernenden, aber auch der Lehrenden für einen Wandel der Lernformen besondere Aufmerksamkeit zuerkannt werden. Aspekte der Selbstbestimmung, Partizipation und Eigenverantwortung sollten positiv konnotiert werden.

Die Rolle als Moderator umfasst die Begleitung von Vereinbarungen hinsichtlich selbstgesteuerter Lernzielfindung und Wahl der Lernressourcen bzw. -wege. Da auch selbstgesteuertes Lernen zumeist in Gruppenkontexten stattfindet, welche es jedoch meist nicht gewohnt sind, sich kommunikativ-kooperativ auf gemeinsame Schritte zu verständigen, ist es hilfreich solche Prozesse zu begleiten. Die Begleitung umfasst vor allem die Sicherung eines kommunikativ-integrativem Rahmens, des Umgangs mit pluralen oder konträren Positionierung innerhalb bzw. gegenüber der Gruppe.

Da dem Ansatz des selbstgesteuertem Lernens keine fest eingrenzbar Methodik-Didaktik zugrunde liegt oder gar curricular zu fassen ist, sondern vielmehr ein offenes Feld von

Fragmenten, Anlehnungen und Abgrenzungen darstellt, ist hier vor allem Kreativität gefordert. Letztlich entscheiden die am selbstgesteuerten Lernen Beteiligten, so dass die praktische Umsetzung immer von den jeweiligen Interessen, Problemen und Lebenslagen abhängig ist. Als Experimentator sollte die lehrende Person dieser Offenheit positiv gegenüber stehen und Impulse auch ohne absehbare Zielsetzung bzw. Realisierungswahrscheinlichkeit befördern.

Als Coach begleitet und unterstützt die lehrende Person Lernende. Besonderes Augenmerk hat dabei die Entwicklung von Selbstkompetenzen, so dass Lernende selbständig Lernprozesse gestalten können. Dazu gehört das Trainieren von Kommunikation, Koordination und Kooperation in „Theorie und „Praxis“, als auch die Beratung zu allen den Prozess tangierenden Punkten.

Vom Lehrenden werden über den üblichen Anforderungen, wie fachlich-didaktische, Methoden- und Medienkompetenz, hinausgehend verstärkt metakognitive Kompetenzen verlangt, wie:

- Fähigkeiten des Arbeitens im Team
- Kompetenz zur kooperativen Leitung von Lerngruppen,
- aber auch Fähigkeiten, wie die Entwicklung und Nutzung von Materialien, die selbstgesteuertes Lernen fördern,
- diagnostische Kompetenz, z.B. zur Erkennung von Lernpotenzialen und –hindernissen sowie
- problemorientierte und prozessbegleitende Beratungskompetenzen

Bei aller Komplexität des Themas erscheint jedoch wesentlich, dass die Tätigkeit des Lehrenden als Beratungs- und Unterstützungsangebote im Sinne von „integrierten, ‚mitlaufenden‘ Aktivitäten einer professionellen Lehre verstanden wird. Lehrende richten ihre Aufmerksamkeit dann nicht nur auf das ‚Was‘, also die Inhalte, sondern auch auf das ‚Wie‘, also die Aneignungsformen der Lernenden. Lernberatung wird hier also nicht als besondere Tätigkeit ausgegrenzt, sondern als Bestandteil aller Lehr-/Lernprozesse verstanden.“ (Siebert 2000, S. 93)

Literatur:

- Siebert, Horst: Lernberatung und selbst gesteuertes Lernen. In: Report 46, Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung Dezember 2000, Thema: Beratung. DIE (Hrsg.). Bonn 2000
- www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1999/dietrich99_01.pdf
- <http://www.abwf.de/content/main/publik/report/2005/report-90.pdf>

9.1.8 Zukunftswerkstatt

Einleitung

Zukunftswerkstätten (ZW) sind eine soziale Erfindung, mit der Menschen jeden Alters, jeder Bildung und Herkunft an der Zukunft mitgestalten können. Das Konzept gründet sich auf den Zukunftsforscher Robert Jungk (1913-1994), der es im Zusammenhang mit der Friedens- und Ökologiebewegung entwickelt hat. Ihm war es wichtig, besonders die Menschen, die sonst nicht gefragt werden, zu beteiligen. Sie sollen befähigt werden, als Expert_innen in eigener Sache die Demokratie wiederzubeleben.

Allgemeinregeln Zukunftswerkstatt:

1. Störungen haben Vorrang
2. Nicht gegeneinander, sondern miteinander arbeiten
3. ZW soll ein Ergebnis haben
4. Prinzip Freiwilligkeit
5. Keine „Killerargumente“ verwenden
6. Einhaltung von Spielregeln: a) dem Phasenablauf folgen b) Themenbezug einhalten c) Gesprächsregeln einhalten d) Zeitbudget einhalten e) alles visualisieren

Zukunftswerkstätten gehen von der Beteiligung der Menschen aus und zielen auf eine Verstärkung eben dieser, indem sie ermöglichen, dass sich an den Interessen der Menschen orientiert wird, vielmehr: diese zur Grundlage werden.

Sich zu beteiligen, eigene Interessen zu benennen und zu vertreten, sich aber dabei mit anderen zu vereinbaren, gemeinsame Probleme und Interessen zu entdecken und zusammen zu bearbeiten, ist ein wesentlicher Bestandteil demokratischer Prozesse. Zukunftswerkstätten finden beispielsweise in Form von Seminaren, Workshops, Stadtentwicklungs-Verfahren oder Innovations-Prozessen statt. Sie sind kreativ und ergebnisoffen. In Kollegien und Teams, in Schulen und Universitäten, in Organisationen und Unternehmen, in Stadtteilen und Gemeinden, in Politik und Gesellschaft bereiten sie systematisch – oft auch systemisch – Wege vor für zukunftsweisende Veränderungen.

In der Tat wird in der Zukunftswerkstatt an der Zukunft "gewerkt", jedoch im übertragenen Sinne, mehr verbal, mit Vorstellungen und Ideen, als mit den Händen. Wesentlich ist, dass Menschen sich in einer Gruppe mit ihrem Anliegen befassen, indem sie ihre Wünsche und Phantasie frei und zukunftsorientiert entfalten. Ziel der Arbeit in Zukunftswerkstätten ist, jede_n Interessierte_n in Entscheidungsfindungen mit einzubeziehen.

Grundsätzliches zum Thema

Das Theoretische Konzept

Eine Zukunftswerkstatt beinhaltet verschiedene methodische Elemente. Sie ist gleichzeitig:

- Experimentiermethode zur Entwicklung alternativer Zukünfte;
- Partizipationsmethode zur Problem- und Entscheidungsfindung, und dieses nicht nur für die traditionellen "Problemlöser" wie Politiker_innen, Expert_innen oder Planer_innen;
- Lernmethode für kooperatives Arbeiten und ganzheitliches Denken;
- Reflexionsmethode für das Überprüfen der individuellen Position im Prozess der gesellschaftlichen Entwicklung. (Vgl. Fuß/Stark 1991, S. 10.)

Teilnehmerzahl

Idealgröße: 15 bis 20 Teilnehmer_innen (max. 25)

Nach Möglichkeit sollen zwei Moderator_innen die Zukunftswerkstatt begleiten.

Das Thema

Zukunftswerkstätten können für verschiedene Themenbereiche angewendet werden. Sie eignen sich für technische, soziale und ökologische Fragestellungen ebenso wie für medizinische, architektonische oder psychologische Probleme. Wichtig ist, dass die genaue Themen- bzw. Problemformulierung von den Teilnehmer_innen (TN) vorgenommen bzw. präzisiert wird.

Das Ziel

Der gesamte Prozess der Zukunftswerkstatt zielt darauf ab, mit Hilfe von verschiedenen Methoden und Techniken den Teilnehmer_innen behilflich zu sein, sich ihrer Ideen, Probleme, Wünsche und Konzepte bewusst zu werden und diese zu formulieren. Eine Zukunftswerkstatt kann so als Katalysator oder Hilfsmittel verstanden werden, um neue kreative Ideen für bestehende Probleme zu entwickeln.

Der/die Moderator_in

Der/die Moderator_in ist nicht allwissend, belehrend und steuernd, sondern spielt die Rolle des Förderers und Verstärkers der Teilnehmer_innen, d.h. sie bzw. er organisiert, initiiert, regt an, vermittelt, paraphrasiert usw. Beispielformulierungen sind:

- Sie meinen also, dass...?
- Was denken die anderen dazu?
- Gibt es andere/gleiche Ansichten?
- Welche Vorschläge/Ideen gibt es?

Die Arbeitsweise

Die Arbeitsweise vollzieht sich in einer Abfolge von Phantasie und Kritik, Intuitivität und Rationalität, Diskussion und Mediation. Alle diese Methoden sollen die Kreativität der TN fördern. Daneben wird den TN in der Zusammenarbeit, den Diskussionsrunden und den Aushandlungsprozessen z.B. die Wahrnehmung von unterschiedlichen Standpunkten und damit deren Pluralität ermöglicht, aber auch lösungsorientiertes und konstruktives Verhandeln von Prioritäten und Vorgehensweisen mit dem Anspruch, dass sich alle TN darin wiederfinden.

Kern der Handlungsempfehlung

Die Phasen der Zukunftswerkstatt

Die Zukunftswerkstatt ist als eigenständige Methode durch ein formales Strukturmodell mit einem klaren Regelwerk bestimmt. Sie gliedert sich in drei Hauptphasen sowie einer vorbereitenden und nachbereitenden Phase. Die Phasen bauen aufeinander auf und sind jeweils noch mal in weitere kleinere Schritte unterteilt. Zudem gelten für jede Phase bestimmte Regeln, die ein_e Moderator_in vor Beginn der jeweiligen Phase erläutert.

Hinweis 1: Plakate mit den Regeln aufhängen, damit sie bei der Durchführung stets präsent sind.

Hinweis 2: Für eine aufgelockerte Arbeitsatmosphäre wird empfohlen, für die ZW die Sitzordnung in einen Stuhlkreis umzuwandeln.

Vorbereitung

- a) Wer sind die Betroffenen und die an einer ZW Interessierten?
- b) Um welches Problem handelt es sich, wie sind die Hintergründe des Problems gelagert?
> Aufgrund dessen findet sich ein Oberthema für die ZW.
- c) Wo soll die Zukunftswerkstatt stattfinden?
- d) Wie lange soll sie dauern (zwei bis drei Tage haben sich als sinnvoll erwiesen)?
- e) Können geeignete Räumlichkeiten (ohne feste Bestuhlung) gefunden werden?
- f) Zusammenstellung des benötigten Materials: große Papierbogen, bunte DIN A4-Blätter, Moderationskarten, Wachsmalkreide oder Stifte, Klebeband usw.

Phase I: Kritik und Katharsis

Regeln Kritikphase:

1. Was auf der Seele brennt, muss raus,
2. Mehr Kritik- und Beschwerdeaufnahme als „Analyse“,
3. Keine breite Diskussion im Plenum – Diskussionsbedarf durch Kleingruppenarbeit abdecken,
4. Kritik nur an Sachen und Zuständen, nicht an Personen festmachen.

In der Kritikphase erfolgt mit Hilfe eines **(1) Brainstorming** eine Bestandsaufnahme der aktuellen Situation. **Frage: Was missfällt uns, was haben wir zu kritisieren?** Es geht also darum, Probleme zu thematisieren. Dazu erhält jede/r TN drei bis fünf Kärtchen, auf denen Kritikpunkte oder Probleme formuliert werden sollen. Nach zuvor festgelegter Bedenkzeit liest jede/r seine/ihre Kärtchen vor und legt sie in die Mitte des Stuhlkreises. In einer sich direkt anschließenden zweiten Runde besteht die Möglichkeit, noch Ergänzungen „nachzulegen“.

(2) Strukturierung der Lageanalyse

Die Kärtchen mit den Kritikäußerungen werden nun gemeinsam nach Schwerpunktthemen gruppiert. Dann wird versucht, sie mit möglichst griffigen und kritischen Oberbegriffen zu versehen. Anschließend werden die Karten nach ihrer endgültigen Sortierung girlandenähnlich aneinander geheftet und nebeneinander aufgehängt.

(3) Themenfindung durch Bewertung

Mit drei „Stimpunkten“ in Form kleiner Aufkleber kann dann jede_r TN den Einzelkärtchen – nicht den Obergruppen insgesamt – seine/ihre Stimme und damit deren Bearbeitung nach der **Frage: Welche Kritikthemenkreise interessieren uns, welche möchten wir lösen und weiterverfolgen?** favorisieren. Durch Auszählung der Einzelpunkte ergibt sich so ein einfach abzulesendes Stimmungsbild. Die weitere Erarbeitung erfolgt dann in thematischen Kleingruppen,

denen sich jede/r TN freiwillig, nach eigenem Hauptinteresse vor Beginn der Utopie-Phase, zuordnet.

Phase II: Utopie und Phantasie

Regeln Utopie-Phase:

1. Jede_r hat Phantasie
2. Den Ideen freien Lauf lassen/ das bisher Undenkbare denken
3. Mut zu Ungewöhnlichem
4. Klare Trennung zwischen Ideenentwicklung und -bewertung

(1) Positive Wendung

Zuerst werden die girlandenähnlich aneinander gehefteten Kritikpunkte positiviert. Dazu werden ideale Lösungen zu den einzelnen Problemen überlegt und auf bunte Karten geschrieben.

Diese können auf die Problemkarten gelegt werden, bis diese nicht mehr zu sehen sind – die Problemgirlande kann entfernt werden.

(2) Utopische Modellbildung

Auf Grundlage der positiven Formulierungen auf den bunten Karten wird nun eine Utopie bzw. ein Phantasiemodell zur Lösung des Problems in den thematischen Kleingruppen entwickelt. Phantasie und Kreativität sollen möglichst großer Spielraum gegeben werden: z.B. Schaffung des weltbesten Skater-Zentrum, luxuriöses Jugendheim... Alle Macht und alles Geld der Welt steht zur Verfügung, um eine neue Zukunft zu schaffen. Es ist an dieser Stelle enorm wichtig, dass die TN alle Begrenzungen und Barrieren, die im Alltag vorhanden sind, zumindest für die Utopie-Phase abstellen können, da die Erfahrung gezeigt hat, dass dann die Breite der Phantasie und der Einfallsreichtum der TN wesentlich höher ist und mit mehr Motivation und Engagement an der Ausarbeitung der Idee gearbeitet wird sowie im Anschluss für die Strategiephase dennoch ein umsetzbarer Kern erhalten bleibt, der an den Alltag angepasst werden kann.

(3) Vorbereitung der Utopie-Präsentation

Im letzten Schritt der Utopie-Phase soll sich die Kleingruppe eine geeignete Präsentation für die von ihr entwickelte Utopie überlegen, d.h. die Ergebnisse sollen nicht einfach in einem Vortrag den anderen TN vorgestellt werden, sondern durch eine gespielte Szene (Radio-/Fernsehbericht, Situation aus dem Leben etc.), eine Pantomime o.ä. verdeutlicht werden. Möglich ist auch die Anfertigung eines Bildes, einer Collage oder einer Geschichte. Auch hier ist wieder Kreativität gefragt.

Hinweis 3: Grundvoraussetzung für den Erfolg der Utopie-Phase ist die Schaffung einer kreativen und phantasievollen Atmosphäre. Hilfreich sind z.B. Musik, andere Beleuchtung, Videos, Schminke, Kostüme, anregende Spiele etc. z.B. in der Pause den Raum komplett umgestalten, Stühle, Material an anderen Ecken des Raumes verteilen usw.

Phase III: Strategie und Umsetzung

Regeln Umsetzungsphase:

1. Auswählen, verdichten und ausgestalten.
2. Utopische Vorstellungen in die Wirklichkeit übersetzen.
3. Immer konkreter werden – erste Schritte festlegen.

Die in der Utopie-Phase gewonnenen Ideen und Konzepte werden in dieser Phase der ZW wieder in den Kontext des Alltags gestellt, d.h. eine nüchterne, kritische Betrachtung der Utopien wird vorgenommen.

Frage: Welche Ideen sind besonders interessant und verfolgenswert, welche sollten wir aufgreifen?

In jedem Falle müssen die Lösungskonzepte hinsichtlich ihrer Machbarkeit und Realisierungschance untersucht werden. Kritische, analytische Arbeit und der Rückbezug zur eigentlichen Lebenswelt, dem Alltag und darin Machbarem werden somit gefordert. Für die Umsetzungsphase gelten folgende Ziele und Arbeitsschritte:

- 1) Mindestens ein konkretes Projekt soll entwickelt werden (z.B. Projektplan auf Metaplan aufzeichnen, inklusive: Was soll wann passieren?, Welche Inhalte sind zu bearbeiten?, Welche Ziele werden verfolgt?).
- 2) Eine Handlungsstrategie soll entwickelt werden (kurz,- mittel- und langfristige Schritte planen: Welche Arbeitsschritte werden wann und durch wen vorgenommen?).
- 3) Ein Finanzierungsplan muss aufgestellt werden (Was kostet nichts? Was kostet wieviel? Wo könnte das Geld herkommen?).
- 4) Mögliche Verbündete, Wer kann Zuspruch leisten oder helfen?, aber auch „Gegner“ müssen benannt werden.
- 5) Verantwortliche und Initiator_innen, Teams oder auch Kleingruppen sollen benannt und vorgeschlagen werden, Aufgaben werden aufgeteilt und
- 6) konkrete verbindliche Vereinbarungen innerhalb der Teams, Initiator_innen sollen getroffen werden.
- 7) Termine sollen geplant werden.

In Kleingruppen soll nun wieder an den einzelnen Punkten gearbeitet werden.

Wichtig ist, dass die Zukunftswerkstatt mit einer Vereinbarung eines nächsten Termins und der bis dahin zu erledigenden Aufgaben, die an Personen vergeben wurden, endet!

Quellen:

Fuß, R. / Stark, W.: Kritik, Phantasie und Realisierung – „Zukunftswerkstätten“ und ihr Veränderungspotential. In: Arbeitskreis „Zukunftswerkstätten“ (Hrsg.): München – WerkStadt der Zukunft. München 1991. S. 10 ff.

Jungk, R. / Müllert, N. R.: Zukunftswerkstätten, Mit Phantasie gegen Routine und Resignation. München 1989, S. 220 ff.

Vgl. <http://www.sowi-online.de/>

9.1.9 Umgang mit Diskriminierungen

Einleitung

Menschen sind soziale Wesen. Sie leben nicht allein, sondern in Gesellschaften, also immer mit anderen zusammen. Unser Leben und Überleben hängt sehr stark von anderen Menschen ab, auch wenn wir diesen Fakt nicht in jedem Moment vor Augen haben. Denken wir nur an die Geburt und das Erwachsenwerden und wie viele Menschen daran beteiligt sind. Nicht nur die Eltern und Verwandten oder Freunde, auch Menschen die man gar nicht kennt: die dafür arbeiten, dass wir elektrische Energie haben, die Straßen befahrbar sind, die Supermärkte mit Waren gefüllt sind, die medizinische Hilfe ermöglichen und viele mehr. Die meisten Menschen, die unser Leben ermöglichen und beeinflussen, lernen wir nie kennen und dennoch ist es existenziell, dass es sie gibt.

Nun ist das Leben in Gesellschaften und Gruppen nicht problemlos. Je mehr Menschen zusammen kommen, desto höher die Wahrscheinlichkeit, dass es unterschiedliche Interessen gibt. Und wo es unterschiedliche Interessen gibt, dort gibt es auch Auseinandersetzungen. Wie diese Auseinandersetzungen ablaufen, hängt ganz entscheidend von den Menschen und den Verhältnissen ab, in denen sie leben.

Heute gelten weltweit die Menschenrechte, auch wenn sie vielfach missachtet werden. Die Menschenrechte regeln auch, dass Auseinandersetzungen nicht mittels Diskriminierung stattfinden dürfen. Auch Rassismus und andere Formen von Ausgrenzung sind verboten. Dennoch gehören Diskriminierung und Rassismus zu den Alltagserfahrungen fast aller Menschen. Je genauer man seine eigene Biografie untersucht, desto eher findet man Ereignisse bei denen man Täter_in oder Betroffene_r war. Ein Bündel von Ursachen (psychologische, ökonomische, soziale u.a.) ist verantwortlich für Vorurteile, Diskriminierung und Rassismus. Wichtig ist, sich mit diesen Erscheinungen auseinanderzusetzen, sie zu thematisieren. Niemandem ist geholfen, wenn keine_r was sieht, hört und sagt. Im Gegenteil: In der Geschichte wurden Diskriminierung und Rassismus zu staatstragenden Ideologien verallgemeinert (Faschismus, Nationalsozialismus), die Folgen waren Millionen Ermordete. Vorurteile, Diskriminierung und Rassismus zu sehen und zu thematisieren ist ein Schritt, ein gutes Leben aller Menschen zu verwirklichen.

Grundsätzliches zum Thema

1. Diskriminierung

Das Wort Diskriminierung stammt vom lateinischen *discriminare* ab. Es bedeutet: trennen, absondern, unterscheiden. Seit der Aufklärung geht man davon aus, dass die Menschen gleichberechtigt leben sollen. So wurden die Menschenrechte erstmals in der Unabhängigkeitserklärung der USA erklärt: „Wir halten diese Wahrheiten für ausgemacht, dass alle Menschen gleich erschaffen wurden, dass sie von ihrem Schöpfer mit gewissen unveräußerlichen Rechten begabt wurden, worunter Leben, Freiheit und das Streben nach Glückseligkeit sind.“ Der Gleichheitsgrundsatz gilt seit der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der „Vereinten Nationen“ (UN) von 1948 für alle Menschen.

Eine Diskriminierung liegt immer dann vor, wenn wesentlich Gleiches ungleich behandelt wird oder wesentlich Ungleiches gleich behandelt wird (Gleichbehandlungsgrundsatz Artikel 3 Grundgesetz).

Jeder Mensch ist diskriminierbar und kann selbst diskriminieren. Dennoch gibt es Strukturen, die Diskriminierungen fördern und hemmen. Es gibt in jeder Gesellschaft typische Formen von Diskriminierung. So sind in westlichen Gesellschaften beispielsweise Diskriminierungen von Armen, Frauen, Ausländern, Behinderten, Schwulen und Lesben typisch.

2. Vorurteile

Die Menschen, die andere diskriminieren, haben oft Vorurteile, also sie denken "schlecht" über Andere, ohne sie zu kennen. Vorurteile hat jeder Mensch. Wenn wir eine Person auf einem Foto sehen, die wir nicht kennen, können wir dennoch eine Vielzahl von Aussagen zu dieser machen, ohne wirklich etwas über sie zu wissen, also ohne, dass diese Aussagen wahr wären.

3. Rassismus

Rassismus ist die Benachteiligung von Menschen aufgrund äußerlicher und/oder kultureller Merkmale. Rassismus verweist auf kollektive Einstellungen und Handlungsweisen. Wissenschaftlich gesehen, existieren keine Rassen, auch wenn es physiologische und phänotypische Unterschiede gibt.¹²

Kern der Handlungsempfehlung

1. Diskriminierende Einstellungen und Handlungen wahrnehmen

Studien zeigen, dass im Alltag Diskriminierungen keine Ausnahme oder Seltenheit sind, sondern regelmäßig und überall geschehen. EU-weit konnten beispielsweise 22 Prozent der Befragten rassistische Diskriminierungen beobachten.¹³ Wichtig ist also in diesem Zusammenhang, dass Sie diskriminierende Einstellungen und Handlungen bemerken. Eine Auseinandersetzung mit dem Thema Diskriminierung hilft den Blick zu schärfen, insbesondere zu den Diskriminierungen aufgrund von Armut, Herkunft, Geschlecht, sexueller Orientierung, Behinderungen, Religion und Alter.

2. Eigene Diskriminierungsgeschichte reflektieren

Wie schon erwähnt, haben fast alle Menschen diskriminierende Einstellungen und Verhaltensweisen erlebt. Dabei kann man Betroffene_r oder Täter_in sein. Oft sind beide Situationen erlebt worden. Wichtig ist, dass Sie die eigene Geschichte und ihr eigenes Verhalten daraufhin untersuchen und beobachten, also inwieweit wirkten Sie bei Diskriminierungen als Täter_in oder Betroffene_r mit.

3. Handlungsmöglichkeiten

Alltäglich sind Diskriminierungen wahrnehmbar. Es stellt sich die Frage, wenn eine solche Situation wahrgenommen wird, wie gehandelt werden kann. Dabei gibt es nicht die Möglichkeit nicht zu handeln, denn auch Passivität ist Handeln, die jeweilige Situation wird dann zugelassen und geduldet mit all ihren Folgen.

¹² Literatur zum Thema: Rätzkel, Nora (Hrsg.): Theorien über Rassismus. Hamburg 2000

¹³ Quelle: Eurobarometer 57/ Mai 2003, S.9

Wenn man in einer akuten Situation aktiv eingreift, stellt sich wiederum die Frage WIE. Dazu gibt es folgende **Zehn Regeln**:¹⁴

1.) Sei vorbereitet

- a. Mal dir in Gedanken eine Situation aus, in der eine Person benachteiligt wird.
- b. Frage dich, wie sich die Person fühlt und du helfen kannst!

2.) Bleib ruhig

- a. Konzentriere dich auf das, was du dir vorgenommen hast.
- b. Lass dich nicht von Gefühlen und anderen Gegebenheiten ablenken.

3.) Handle sofort

- a. Reagiere immer, schnell und unabhängig von Anderen
- b. Je länger du wartest, desto schwieriger fällt dir das Eingreifen

4.) Hole Hilfe

- a. Ruf die Polizei.
- b. Ziehe in Verkehrsmitteln die Notbremse oder benachrichtige Fahrer/Personal
- c. Schreie laut z.B.: „Feuer!“, darauf reagieren die Leute

5.) Erzeuge Aufmerksamkeit

- a. Sprich andere Leute/Zuschauer persönlich an
- b. Sag Ihnen, was Sie machen sollen
- c. Sprich mit lauter und fester Stimme (gibt Selbstvertrauen & Ermutigung)

6.) Verunsichere den Täter

- a. Schrei laut und schrill oder
- b. tue irgendetwas, womit der/die Täter_in nicht rechnet

7.) Halte zum Opfer

- a. Nimm Blickkontakt auf (vermindert Angst und positive Beziehung entsteht)
- b. Sprich das Opfer direkt an, z.B. „Ich helfe Ihnen“

8.) Bringe dich nicht unnötig in Gefahr

- a. Spiel nicht den Helden und bringe dich und andere in Gefahr
- b. Benutze keine Waffen
- c. Vermeide Körperkontakt (führt zu Provokation und Aggression)
- d. Lass dich nicht provozieren

9.) Provoziere den Täter nicht

- a. Sag nicht „Du“ zu dem Täter, sonst könnte man denken, ihr kennt euch
- b. Vermeide Augenkontakt (erhöht Aggressivität)
- c. Kritisiere das Verhalten, aber nicht die Person an sich: "Lassen Sie die Frau in Ruhe!"

10.) Rufe die Polizei und/oder Krankenwagen

- a. Beobachte den Tathergang
- b. Merke dir Gesichter, Kleidung, Fluchtweg,...
- c. Erstatte Anzeige und stelle dich als Zeuge zur Verfügung

¹⁴ Dieses sog. Courage-Einmaleins können Sie auch im Unterricht z.B. über Rollenspiele oder das Forumtheater einüben. Konkrete Unterrichtshilfen gibt es zum Thema Diskriminierung beim DGB Rostock (August-Bebel-Str. 89, 18055 Rostock), dort wurde der Ordner "Demokratie macht Schule" entwickelt. Verweise dazu finden Sie auch in den thematischen Kooperationsverweisen der Handlungsempfehlungen.

4. Gerechtigkeit für alle

Diskriminierungen werden von Menschen gemacht. Dabei spielen die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen eine bedeutende Rolle. Rahmenbedingungen sollten so verändert werden, dass Diskriminierungen vermindert werden. So sind Diskriminierungen aufgrund von Armut nur möglich, wenn es Arme gibt. Wird Armut gesellschaftlich bekämpft, dann kann es auch weniger Diskriminierungen geben. So war es besonders leicht Frauen zu diskriminieren, weil sie z.B. in Deutschland bis ins 20. Jahrhundert rechtlich nicht gleichberechtigt waren. Wer Diskriminierungen nachhaltig etwas entgegensetzen möchte, muss sich gesellschaftspolitisch engagieren. Dafür gibt es verschiedene Möglichkeiten, z.B. bei Vereinen, Bürgerinitiativen, Gewerkschaften, Parteien und Kirchen. Wichtig ist, dass Sie mit anderen kooperieren, denn ein Problem der Gesamtgesellschaft ist nicht allein zu lösen.

Konkrete Handlungsvorschläge

ABC-Spiel – Übung zum Thema Vorurteile und Gruppendiskussion

METHODE

1.1 Überblick

Bitte lesen Sie sich die gesamte Methodenanleitung genau durch. Sie kann als Handreichung direkt für den Einsatz im Unterricht genutzt werden! Probieren Sie es aus!

Ziel: Die Teilnehmer_innen erkennen, dass Zuschreibungen oftmals an der Herkunft, ethnischer Zugehörigkeit bzw. Nationalität festgemacht werden. Die Teilnehmer_innen wissen, dass Eigenschaften, die allein an Nationalität, Religion und ethnischer Herkunft festgemacht werden, Vorurteile sind. Den Teilnehmer_innen ist bewusst, dass diese in der Realität Diskriminierungen nach sich ziehen bzw. diese legitimieren. Sie entwickeln die Fähigkeit zur Dekonstruktion von Vorurteilen.

Methode: Vorurteile in Gruppenarbeit

Zeit: mindestens 45 min

Material: Papier und Stifte

1.2 Ablauf

a) Gruppeneinteilung und Vorbereitung

- Die Schüler_innen werden in vier Gruppen geteilt.
- Jede Gruppe bekommt ein Blatt Papier, auf dem sie am linken Rand die Buchstaben A bis M von oben nach unten hinschreibt.

b) Aufgabenstellung ABC-Spiel

- Aufgabe: „Ihr erhaltet gleich eine Karte mit einem Ländernamen. Eure Gruppe soll so schnell wie möglich zu jedem Buchstaben entsprechend Merkmale/Eigenschaften zuordnen (ähnlich wie bei Stadt Land Fluss).“
- Jede Gruppe erhält einen Ländernamen (am besten auf Kärtchen): Deutschland, Polen, Schweden, Türkei
- Die Eigenschaften und Merkmale können solche sein, die die Schüler_innen in ihrem Umfeld, auf der Straße oder in den Medien gehört oder gelesen haben.

c) Auswertung des ABC-Spiels

- zunächst wird eine Tabelle erstellt

Länder	positiv	negativ	neutral
Deutschland			
Polen			
Schweden			
Türkei			

- Dann werden die Eigenschaften zu jedem Land zusammengetragen und gemeinsam entscheiden, ob diese positiv, negativ oder neutral sind.

d) Gruppendiskussion

Ziel: Anhand der A4-Blätter aus dem ABC-Spiel wird herausgearbeitet, was Vorurteile, Diskriminierung und Rassismus sind.

- TN steht für Teilnehmer und Teilnehmerinnen, hier also Schüler_innen

- TM steht für Teamer_in, also hier Lehrer_in

Anleitung/Vorgehensweise:

Die Auswertung findet in einer mehrstufigen Abfolge statt, die sich an einer Lernzieltaxonomie orientiert:

1. Was sind Vorurteile und wie funktionieren sie?
2. Was ist Diskriminierung und was haben Vorurteile damit zu tun?
3. Was ist Rassismus und was hat Diskriminierung damit zu tun?

1. Stufe: TN erkennen, dass es sich bei den zugeschriebenen Eigenschaften um Vorurteile handelt. TN erkennen, dass Eigenschaften, die an Nationalität festgemacht werden, Vorurteile sind. TN verstehen, wie Vorurteile funktionieren.

1) TM nimmt einzelne Eigenschaften heraus und fordert TN auf, diese zu hinterfragen:

„Sind alle Deutschen/Polen/Schweden/Türken blond, fleißig, dumm...“

(evtl. mit deutscher Eigenschaft an TN abgleichen)

„Welche Menschen in Polen, Schweden, Deutschland sind nicht... (fleißig, ordentlich, kriminell,...)?“

„Haben alle Menschen dieser Nationalität diese Eigenschaft?“

„Kennt ihr persönlich Deutsche/Polen/Schweden/ Türken? Sind die auch so?“

„Woher wisst ihr, dass diese Menschen so sind?“

2) TM stellt heraus, dass es sich um Vorurteile handelt. Dazu pinnt TM die laminierte Definition zu Vorurteilen an.

„ ... sind ungeprüfte, verallgemeinerte Einstellungen und Meinungen zu Menschen oder Sachen, ohne deren Eigenschaften ausreichend zu kennen.“

„Vielleicht lautet die kürzeste aller Definitionen des Vorurteils: Von anderen ohne ausreichende Begründung schlecht denken.“ (G. W. Allport)

3) TM schreibt unter Rückbezug zum Gesagten bestimmte Merkmale unter Vorurteilsdefinition an:

Verallgemeinern

Gleichmacherei

Konstruierte Gruppen von Menschen, die nichts miteinander zu tun haben

basieren auf Hörensagen

Vorverurteilung

Zusätzliche Erklärung:

Jeder Mensch trägt Vorurteile in sich, da Verallgemeinerungen in der komplexen Gesellschaft der Orientierung dienen. Das ist ganz normal. Negative Vorurteile jedoch sind oftmals emotionsgeladen und starr im Denken verfestigt, so dass sie sich für das soziale Zusammenleben als problematisch erweisen können. Es geht um die negativen Konsequenzen, die Vorurteile für einzelne Menschen und Menschengruppen sowie für das Zusammenleben haben.

2. Stufe: TN erkennen, dass die Vorurteile Grundlage für Diskriminierungen sind. Wenn Vorurteile Grundlage für eine Andersbehandlung mit negativen Folgen für die Betroffenen werden, dann wird von Diskriminierung gesprochen.

1) TM fragt TN:

„Welche Folgen können die zugeschriebenen Eigenschaften für die davon Betroffenen haben?“
(auch einzelne der genannten zugeschriebenen Eigenschaften abfragen)

2) TM erklärt, dass „wenn Vorurteile negative Folgen für Betroffene nach sich ziehen, es sich um Diskriminierung handelt.“

3) TM pinnt laminierte **Definition Diskriminierung** an.

„... bezeichnet die Benachteiligung von Menschen aufgrund von Vorurteilen, die bestimmten Gruppen zugeschrieben werden.“

3. Stufe: TN erkennen, dass Diskriminierungen, die an Herkunft, Nationalität, ethnische und kulturelle Zugehörigkeit, biologischen Merkmale festgemacht werden, rassistisch sind.

1) TM erklärt und pinnt laminierte **Definition Rassismus** an.

„Diskriminierungen, die auf Grund bestimmter Merkmale wie ethnischer und kultureller Zugehörigkeit, Religion, Herkunft oder biologischer Merkmale erfolgen, sind rassistisch.“

Erläuterung:

Ethnische Zugehörigkeit = Volk (in Ländergrenzen); Polen, Schweden

Einem rassistischen Denken liegt die konstruierte Einteilung der Menschen in verschiedene „Rassen“ zugrunde.

Kulturelle Zugehörigkeit = europäische Kultur; chinesische Kultur; Ostfriesen, Sorben

Herkunft = „Russlanddeutsche“

biologische Merkmale = männlich/weiblich

2) „Im Rückbezug auf das Spiel heißt das, wenn wir jedem Menschen aus dem am negativsten gesehenen Land die negativen Eigenschaften zuschreiben (im Kopf denken) und den Menschen deswegen auch negativ behandeln, dann wäre das Rassismus.“

(einem (positiv besetzten) Schweden treten wir im Alltag positiver gegenüber als einem (negativ besetzten) Polen oder Türken)

3) „Umgekehrt heißt das auch, dadurch, dass wir eine Nation abwerten, werten wir automatisch eine andere Nation auf. Diese, auf Vorurteilen beruhende Denkweise, ist weit verbreitet und bietet Neonazis Ansatzpunkte, mit ihren Parolen bei immer mehr Menschen anzukommen.“

4) TM fasst die drei Stufen unter Rückbezug auf die angeschriebenen Zuschreibungen zusammen und erklärt, dass diese Art von Rassismus oft alltäglich ist.

1. Überblick

Bitte lesen Sie sich die gesamte Methodenanleitung genau durch. Sie kann als Handreichung direkt für den Einsatz im Unterricht genutzt werden! Probieren Sie es aus!

Ziel: Die Teilnehmer_innen kennen den Begriff Diskriminierung. Sie benennen und reflektieren eigene Erfahrungen mit Diskriminierung. Die Teilnehmer_innen haben eigene Diskriminierungserfahrungen reflektiert und wissen, dass Diskriminierung immer mit einer Abwertung der „Opfer“ verbunden ist und für die Betroffenen schwerwiegende Folgen haben kann.

Methode: Einzelarbeit, Gruppendiskussion

Zeit: mindestens 30 min

Material: Karten und Stifte

2. Ablauf (20 min)

- Karten und Stifte verteilen
- Aufgabe: „Benenne drei Situationen, bei denen du oder jemand in deinem Umfeld benachteiligt wurde!“
- **Hinweis:** Mit persönlichen Diskriminierungserfahrungen ist sensibel umzugehen!
- Wenn alle fertig sind, dann lesen die Schüler_innen ihre Karten vor.
- **Zusammenfassung:** „Wir konnten sehen, dass fast alle Erfahrungen mit Diskriminierung machen mussten. Diskriminierungen sind also alltäglich. Wir konnten auch sehen, dass die Betroffenen Diskriminierungen nicht gut finden und vielen es nicht leicht fällt, darüber zu sprechen.“

3. Auswertungsschema

- Tabelle gemeinsam mit der Gruppe zusammentragen
- Zuerst sammeln, welche Gruppen typischerweise diskriminiert werden, sich dann eine oder zwei Gruppen aussuchen und zusammentragen, welche Eigenschaften den Menschen dieser Gruppe typischerweise zugeschrieben werden, und als letzten Schritt mögliche Folgen zusammentragen.

Gruppen, die diskriminiert werden	Eigenschaften, die Menschen dieser Gruppe zugeschrieben werden	Folgen für die Betroffenen
Arbeitslose		
Ausländer	Faul, kriminell, nehmen die Arbeit weg, heiraten unsere Frauen, stinken, handeln mit Drogen, arbeiten schwarz, usw.	Hat keine Freunde, wird beleidigt, wird ignoriert, wird geschlagen, bekommt keinen Job, wird aggressiv, zieht sich zurück, Einsamkeit, usw.
Behinderte		
Frauen		
Punks		
Junge Leute	Faul, haben keinen Bock, sind bequem, strengen sich nicht an, frech, denken nur ans feiern, pöbeln, dumm, usw.	werden nicht wertgeschätzt, fühlen sich abgewertet, haben kein Selbstvertrauen, bekommen keinen Job, bekommen immer die Schuld, etc.
usw.		

- **Zusammenfassung:** „Hier konnten wir sehen, dass wir verschiedene Gruppen kennen, die diskriminiert werden. Wir kennen auch die meist negativen Eigenschaften, die den Menschen einer Gruppe zugeschrieben werden. Wichtig ist, dass wir wissen, dass diese Vorurteile zu Diskriminierung führen, sobald wir Vorurteile für wahr halten und nicht auf ihren Wahrheitsgehalt hin überprüfen.“ Wird ein Vorurteil eingebaut, das sich auf die Schüler_innen selbst bezieht, werden den Schüler_innen Diskriminierung und deren mögliche Konsequenzen am eigenen Leib deutlich.

- **Hinweis:** Es heißt Vor-Urteil, gerade weil es den Zustand beschreibt, bevor man sich ein begründetes Urteil gebildet hat.

9.1.10 Interkulturelle Aspekte

Einleitung

Wer morgens aufsteht und frühstückt und dann mit dem Auto zur Arbeit fährt, hat schon eine Unmenge an interkulturellen Themen gestreift. Gerade wenn man sich die Fragen stellt: Woher kommt der Kaffee? Wie leben die Kaffeepflücker_innen? Oder wo wurden meine Kleidung und die Baumwolle dazu überhaupt hergestellt?

Grundsätzliches zum Thema

1. Interkulturelle Realität

Seit es Menschen gibt, kommt es zu Wanderungsbewegungen. Ausgehend von ihrem wahrscheinlichen Ursprung in Ostafrika, haben sie sich bis heute auf allen Kontinenten niedergelassen. Gründe für Migration sind z.B.: Ökonomie, Krieg und Bürgerkrieg, Politik, Naturkatastrophen, Religion, Familie, Sexualität und Geschlecht, Ökologie. Die deutschen Staaten sind im 19. Jahrhundert typische Auswanderungsregionen gewesen. Mecklenburg-Vorpommern war ebenfalls eine typische Auswanderungsgegend und ist es heute zum Teil wieder. Die Bundesrepublik Deutschland wurde in der 1950er Jahren zu einem Einwanderungsland.

Gruppen der Einwanderer sind z.B.: Gast- und Vertragsarbeiter_innen, Asylbewerber_innen, Aussiedler_innen, EU-Bürger_innen, Bürgerkriegsflüchtlinge, Jüdische Immigrant_innen, Sportler_innen, Studierende, Hochqualifizierte und Illegalisierte.

In der Bundesrepublik leben heute 15 Millionen Menschen (18%) mit Migrationshintergrund. Davon sind ca. sieben Millionen keine deutschen Staatsbürger_innen. Deutsche_r Staatsbürger_in wird man durch Geburt (Eltern sind Deutsche) oder durch Einbürgerung. Seit den letzten Jahren hat die Auswanderung von Deutschen wieder zugenommen und liegt bei ca. 150.000 Menschen jährlich. Dennoch liegt die Zuwanderung jährlich bei ca. 500.000 Menschen, so dass die BRD weiterhin ein Einwanderungsland ist.

Ausländische Bevölkerung in der BRD (2007)

Bundesland	Bevölkerung	Nichtdeutsche	Prozent
Baden-Württemberg	10.738.753	1.271.211	11,8
Bayern	12.492.658	1.178.577	9,4
Berlin	3.404.037	472.653	13,9
Brandenburg	2.547.772	66.313	2,6
Bremen	663.979	84.147	12,7
Hamburg	1.754.182	248.246	14,2
Hessen	6.075.359	685.013	11,3
Mecklenburg-Vorpommern	1.693.754	39.517	2,3
Niedersachsen	7.982.685	530.716	6,6
Nordrhein-Westfalen	18.028.745	1.914.424	10,6
Rheinland-Pfalz	4.052.860	312.905	7,7
Saarland	1.043.167	86.461	8,3
Sachsen	4.249.774	120.708	2,8
Sachsen-Anhalt	2.441.787	46.386	1,9
Schleswig-Holstein	2.834.254	151.354	5,3
Thüringen	2.311.140	47.318	2,0

Die Struktur der Migration in die BRD verändert sich. Die Anzahl der Asylbewerb_innen sinkt kontinuierlich (2007 = 19.164), ebenso wie die Zuwanderung durch Aussiedler_innen und jüdische Flüchtlinge. In Ostdeutschland leben wesentlich weniger Migrant_innen als im Westen, deren Anteil in den größeren Städten langsam steigt.

In MV leben ca. 1,7 Millionen Menschen, davon sind ca. 39.000 Nichtdeutsche (2,3%, 2007). 19.000 davon kommen ursprünglich aus Europa (davon 7.500 EU-Bürger_innen), 1.784 aus Afrika, 738 aus Amerika und 8.878 aus Asien.

Der Rechtsstatus der hier lebenden Migrant_innen ist sehr unterschiedlich. So sind Aussiedler_innen deutsche Staatsbürger_innen und haben demnach die gleichen Rechte wie alle anderen. Anders hingegen verhält es sich bei Asylbewerbenden. Diese werden rechtlich schlechter behandelt als deutsche Staatsbürger_innen. So gilt für Asylbewerbende Heimpflicht und Residenzpflicht, d.h. sie dürfen ohne Antragstellung den Landkreis nicht verlassen, können also z.B. nicht einfach von Schwerin nach Rostock fahren. Asylbewerbende dürfen nicht arbeiten und erhalten geringere Leistungen als Menschen, die Sozialhilfe beziehen. Die strukturelle Ungleichbehandlung von Migrant_innen befördert Diskriminierung.

2. Interkulturelle Grundsätze

Interkulturelle Situationen können zwar schön und interessant sein, oft sind diese jedoch auch schwierig und irritierend. Menschen wachsen in einem ganz bestimmten Umfeld auf, wodurch sie dann Dinge für selbstverständlich halten. Wenn diese „Gewissheiten“ nicht mehr funktionieren, sind viele mindestens irritiert. Dass also in interkulturellen Kontexten, aber nicht nur da, zuhauf irritierende Situationen entstehen können, ist völlig normal. Entscheidend ist der Umgang mit diesen Irritationen.

Dazu sind einige Bedingungen von Bedeutung:

- a) Befindet man sich erst einmal in einer konkreten Situation, dann ist es nicht möglich, nicht zu handeln, denn auch passives Nichtstun ist eine Form von Handeln. Wird beispielsweise ein Kind auf dem Schulhof von einem anderen mit den Worten „Halt die Fresse, du Negerkind“ beleidigt, dann ist es auch ein Verhalten, wenn Sie als Lehrer_in nicht reagieren.
- b) Um mit interkulturellen Situationen konstruktiv umgehen zu können, bedarf es der echten Bereitschaft der Beteiligten dazu. Eine nur formale Bereitschaft reicht bei weitem nicht aus. Eine echte Bereitschaft kann zu emotionalen Folgen führen, kann also z.B. als unangenehm empfunden werden. Offenheit ist für viele etwas Schweres.
- c) Wenn es zu Konflikten in interkulturellen Situationen kommt, ist zu klären, was am Konflikt spezifisch kulturell ist. Für jede Situation sind neben der Kultur auch die Persönlichkeit der Beteiligten und der gesellschaftliche Rahmen von Bedeutung. So kann der türkische Jugendliche, der einen anderen schlägt, ein Schläger sein. Das „Andere-Schlagen“ hat dann nichts mit der Kultur des Jugendlichen, sondern mit seiner Persönlichkeit zu tun. Kultur ist immer nur ein Teil einer Situation.
- d) Zur Aufklärung kulturbedingter Konflikte ist kulturspezifisches Hintergrundwissen erforderlich. Viele Zeichen werden in anderen Kulturen anders gedeutet. So bedeutet beispielsweise Kopfnicken in Bulgarien NEIN und nicht wie in Mecklenburg-Vorpommern JA. Welche Folgen diese unterschiedliche kulturelle Praxis haben kann, lässt sich leicht

vorstellen. Deswegen ist es in interkulturellen Situationen hilfreich, Grundkenntnisse der anderen Gepflogenheiten und Sprache zu beherrschen; meist reichen schon wenige Worte wie z.B. ja, nein, danke, bitte, hallo, tschüß aus.

- e) In einer Situation, auch einer interkulturellen, sollte allen Beteiligten klar sein, dass sie nie alles darüber wissen können. Sie nehmen nur einen Teil des Anderen wahr. Hintergründe, Biografisches und Unterbewusstes lassen sich beispielsweise selbst durch lange Gespräche nicht in Gänze erschließen. Für konstruktive Lösungen ist es auch nicht von Bedeutung den Anderen bis ins Letzte verstehen zu können.
- f) In interkulturellen Situationen sind auch Dimensionen wie Klasse, „Rasse“ und Geschlecht von Bedeutung. So verstehen sich ein indischer und deutscher Banker vielleicht bestens, aber ein deutscher Banker und deutscher Obdachloser vielleicht gar nicht.
- g) Viele Menschen mit Migrationshintergrund haben in der bundesdeutschen Gesellschaft Erfahrungen mit Diskriminierungen gemacht. In interkulturellen Situationen kann sich das zeigen, indem z.B. auf bestimmte Worte besonders sensibel reagiert wird.
- h) In interkulturellen Situationen geht es, wenn konkrete Lösungen gesucht werden, nicht darum, Glaubenskriege zu führen. Wenn Sie beispielsweise als Christ Urlaub in Ägypten machen und ein Taxi wollen, dann bestellen Sie ein Taxi und versuchen keineswegs den moslemischen Taxifahrer von seinem Glauben abzubringen. Es ist deswegen bedeutend über die Sache zu diskutieren und nicht über die Überzeugungen dahinter. Jedenfalls müssen Sie damit rechnen, dass die Beteiligten unterschiedliche Wertmaßstäbe haben.
- i) Trotz kultureller Unterschiede müssen Menschenrechtsverletzungen unterbunden und verhindert werden. Kultur darf niemals dafür herhalten, Menschen zu unterdrücken.

Kern der Handlungsempfehlung

1. Gesamtgesellschaftliche und globale Bezüge reflektieren

Pädagogik hat immer einen gesellschaftlichen Rahmen. Sie hat innerhalb der Gesellschaft eine Funktion. Wird dies bei der pädagogischen Arbeit nicht reflektiert, besteht die Gefahr, die bestehenden Verhältnisse zu reproduzieren. Insofern ist Pädagogik dann auch eine Pädagogik der Unterdrückung, Diskriminierung und Ungleichbehandlung. Macht-, Gewalt- und Herrschaftszusammenhänge müssen gesehen werden.

Untersuchen Sie kritisch ihr eigenes Verhalten auf diskriminierende Handlungen!

2. Verschiedenartigkeit der Menschen

Alle Menschen sind Individuen. Jede_r ist anders. Diese Verschiedenheit kann etwas sehr Bereicherndes sein. Sie zeigt das ganze Potential der Menschheit und ihrer Möglichkeiten. Zugleich kommt es bei dieser Verschiedenheit zu einer Vielzahl von Irritationen und Konflikten.

Rechnen Sie mit irritierenden Situationen und Konflikten; das ist gerade in interkulturellen Kontexten normal.

3. Kultur ist kein Naturgesetz

Grundlegende Körperfunktionen des Menschen sind allen Menschen gleich. Alle müssen essen, trinken, schlafen usw. Welche Religion die Menschen haben, ist hingegen nichts Biologisches.

Verhalten ist etwas änderbares, dementsprechend müssen Naturalisierungen von kulturellen Unterschieden vermieden werden. Insofern ist afrikanisches Essen oder ein Länderbericht zu Vietnam für sich genommen keine konstruktive Methode.

Kultur ist nichts Starres, sondern etwas sich dauernd Veränderndes; das kann man gut an der eigenen Kultur entdecken.

4. Rassismus, Antisemitismus, Rechtsextremismus nicht tabuisieren

Viele Menschen haben rechtsextreme, rassistische und antisemitische Einstellungen, manche davon sind manifest, andere latent. Es nützt nichts, das Aussprechen solcher Gedanken zu verbieten. Verbote verhindern Auseinandersetzungen. Solche Einstellungen müssen thematisiert werden. Die Äußerung solcher Ansichten darf in pädagogischen Kontexten nicht „bestraft“ werden (keine Individualisierung von Rassismus). Pädagog_innen sollten gerade hinsichtlich dieser Themen sehr gut ausgebildet sein, da ansonsten solchen Einstellungen nichts entgegengesetzt werden kann und eine Reproduktion und Verfestigung rassistischer Denkmuster stattfindet.

Lassen Sie, auch wenn es schwierig ist, alle Diskussionen zu. Arbeiten Sie langfristig und geduldig am Thema. Haben Sie die besseren Argumente.

5. Strukturellen Rassismus thematisieren

Rassismus ist kein individuelles Problem, sondern eine gesellschaftliche Erscheinung. Die Menschen werden niemals als Rassist_innen geboren! Pädagog_innen müssen gesellschaftliche Zusammenhänge reflektieren, die Rassismus hervorbringen, verstärken und reproduzieren. Insofern muss sich Pädagogik aktiv in Gestaltung von Gesellschaft einbringen (z.B. zur Antirassismus-Demo gehen).

Demokratie heißt nicht, sich neutral zu verhalten. Ganz im Gegenteil: Nach unserer Verfassung sollen die Menschenrechte für alle gelten – was noch lange nicht der Fall ist. Mischen Sie mit in der Politik. Ermutigen Sie Ihre Schüler_innen.

6. Andere Unterdrückungszusammenhänge thematisieren

Menschen werden nicht nur wegen ihrer „Rasse“ ausgegrenzt, sondern auch aus vielen anderen Gründen. Zwischen den einzelnen Unterdrückungsmechanismen gibt es Zusammenhänge. Diese müssen erkannt und thematisiert werden. Was hat Ungleichverteilung der Ressourcen mit Rassismus zu tun. Oder die Benachteiligung von Frauen.

Thematisieren Sie Armut oder die Benachteiligung von Frauen oder Schwulen und Lesben.

7. Sprache und Medien beachten

Sprache ist wichtig; sie ist voraussetzend für unser Denken. Deswegen ist es wichtig, dass Menschen reflektieren, was sie sagen. Sprache kann verletzen (Beleidigungen) und unterdrücken. Sie bezeichnet nicht nur Taten; sie ist selbst eine Tat. Wenn man Unterdrückung und Diskriminierung durch Sprache verhindern will, muss die Funktion von Sprache und Medien (Diskurse) reflektiert und thematisiert werden. Sprachgewohnheiten zu ändern, erfordert viel Zeit und Übung.

Achten Sie sehr genau auf Ihre Sprache. Schüler_innen registrieren sehr genau, ob Sie z.B. Neger sagen oder über einen Polenwitz lachen.

8. Vorsicht bei „einfachen“ Erklärungen

Sprache erlernt man. Man übernimmt also ein System von Zeichen, denen bereits bestimmte Bedeutungen zugeordnet wurden. Eine scheinbar „einfache“ Erklärung muss nichts mit der Wirklichkeit zu tun haben. „Einfache“ Erklärungen sind jedoch weit verbreitet und bestimmen entsprechend das Denken und Handeln der Menschen (Alltagsverstand). Der Alltagsverstand bietet jedoch eine Menge Möglichkeiten, um z.B. alltagsrassistischen Argumenten entgegenzutreten.

Komplexe Situationen können meist nur umfangreich erklärt werden. Vereinfachen Sie Dinge nicht, die nicht einfach sind.

9. Pädagogische Situation herstellen

Um zu lernen, bedarf es einiger Voraussetzungen. Diese müssen unbedingt beachtet werden. Ansonsten werden Inhalte nur abgelehnt auf Grund fehlender Lernvoraussetzungen. Es muss eine pädagogische Situation hergestellt werden. Dazu gehört neben ausreichenden Räumen pädagogisches Material, Vertrauen, die Einhaltung ausreichender Pausen (informelles Lernen), Versorgung mit Trinken und Essen, Methodenvielfalt und vieles mehr. Es gilt, die Bedingungen zu klären, unter denen gelernt werden soll.

Beobachten Sie die Situation, sind die Schüler_innen überhaupt in der Lage zu lernen? Können sie beispielsweise fließend lesen, haben die Schüler_innen gefrühstückt?

10. Paternalismus

Alle Menschen sind gebildet. Sie verfügen alle über Wissen. Pädagogik ist keine Einbahnstraße. Pädagog_innen sind nicht die allwissenden Weisen, die die Weisheit an kleine Dumme verteilen. Es gilt herauszufinden, was es bereits für Wissensbestände in der Gruppe gibt. Mit diesen Wissensbeständen muss gearbeitet werden. Es gibt sehr viele Dinge, die die Pädagog_innen nicht wissen.

Fragen Sie immer nach den Erfahrungen und dem Vorwissen zu den jeweiligen Themen.

11. Reflektion des eigenen Rassismus

Wie bei der Sprache, so muss auch im Allgemeinen versucht werden, den eigenen Rassismus zu reflektieren oder heimliche Diskriminierungen aufzudecken. Es ist typisch, dass bei der Sozialisation Wissensbestände angeeignet werden, die rassistisch (und diskriminierend) sind. Meist geschieht das informell.

Reflektieren Sie den eigenen Rassismus!

Konkrete Handlungsvorschläge

Übung „Lebensmantel“

METHODE

1.1 Überblick

Bitte lesen Sie sich die gesamte Methodenanleitung genau durch. Sie kann als Handreichung direkt für den Einsatz im Unterricht genutzt werden! Probieren Sie es aus!

Bitte nutzen Sie auch den Methodenordner „Begegnungen“, den wir den Schulen zur Verfügung gestellt haben. Hier finden Sie viele einsetzbare Methoden der interkulturellen Bildung.

Ziel: Unser Umgang mit Fremden und Fremdem ist auch geprägt durch Botschaften, die wir dazu von Kindheit an gehört und aufgenommen haben. Oft werden gerade die frühen Erfahrungen von späteren Erlaubnissen und Tabus zugeschüttet. Sie zu thematisieren, macht den Weg etwas offener zu einem unbefangeneren Umgang mit eigenen Vorbehalten.

Methode: Einzelarbeit, Kleingruppenarbeit, Gruppendiskussion

Zeit: mindestens 60 min

Material: Papier und Stifte

1.2 Ablauf

a) Einführung (10 min)

Wenn die Übung nicht nach einer Einheit zum Kulturbegriff stattfindet, sollte ein kurzer Austausch vorgeschaltet werden: Was heißt Kultur?, Wie komme ich dazu?

b) Einzelarbeit (15 min)

Aufgabenstellung:

Stellt euch vor, ihr tragt einen großen Lebensmantel mit vielen Taschen. Manche Taschen sind euch gut bekannt, von anderen wisst ihr vielleicht noch gar nichts. Der Mantel ist zum einen Schutz, den ihr zum Leben braucht, zum anderen manchmal vielleicht eine Last. Einfach ablegen lässt sich ein Lebensmantel nicht. In den Taschen sind Botschaften aus der Kindheit, aber auch aus der Jugend. Von Eltern, Großeltern, Nachbar_innen, Mitschüler_innen, aus den Medien. Warnungen und Verbote, aber auch Erlaubnisse und Aufforderungen. **Suche in den Taschen deines Lebensmantels nach solchen Botschaften zum Umgang mit Fremden oder Anderen. Notiere die, an die du erinnerst stichwortartig auf Karten.**

c) Kleingruppen (20 min)

In Gruppen über zehn Teilnehmer_innen sollte unbedingt eine Auswertung in Kleingruppen stattfinden. Während der Kleingruppenphase können Erinnerungen auf Zetteln ergänzt werden. Von wem kamen welche Botschaften? Sind sie bewusst oder verschüttet?

- Gesamtgruppe in Kleingruppen teilen. Die Schüler_innen sollen sich ihre Ergebnisse mitteilen und auf die genannten Fragen eingehen.

d) Gesamtgruppe (15 min)

- Die Teilnehmer_innen bringen nun einzelne Aha-Erlebnisse aus den Gruppen ins Plenum ein.

- Auswertungsfragen:

Ist der Mantel ein nützlicher Begleiter oder eine Last?; Ist er leicht oder schwer?; Wie kann ich damit umgehen?

9.1.11 Arbeit mit rechtsextremistisch gefährdeten Jugendlichen

Einleitung

Die Vorgehensweise und die unterschiedlichen methodischen Ansätze in der pädagogischen und sozialen Arbeit mit Jugendlichen, die rechtsextreme Einstellungen bzw. Orientierungen aufweisen, war in der Vergangenheit immer wieder Gegenstand kontrovers geführter Debatten. Der Erwartungsdruck auf diese Arbeit ist äußerst enorm, da diese nach einer verbreiteten, öffentlichen Meinung möglichst schnell über interventive Wege Änderungen in Einstellungen und Verhalten ihrer Klientel herbeiführen sollte. Vor dem Hintergrund, dass bis heute Menschenrechtsbildung, Antirassistische Pädagogik und Diversity Trainings in schulischen Rahmenplänen bzw. Curricula nicht berücksichtigt werden und auch nicht regulärer Bestandteil in den Ausbildungsgängen von Erzieher_innen und Jugendsozialarbeiter_innen sind, kann diesen Erwartungen in der Praxis kaum entsprochen werden. Eine erfolgreiche pädagogische Auseinandersetzung würde neben qualitativen Anforderungen Kontinuität und Langfristigkeit erfordern, was unter den gegebenen Rahmenbedingungen nur schwer möglich erscheint. Zum einen verfügt Schule nur über knappe zeitliche Ressourcen und gilt bis heute vielfach als reine Instanz der Wissensvermittlung, auf der anderen Seite sind Jugendarbeit sowie außerschulische Jugendbildung chronisch unterfinanziert, was zu Kurzfristigkeit, Diskontinuität und mangelnder Professionalität¹⁵ in deren Arbeit führt. Zudem ist anzumerken, dass rechtsextremistische und rassistische Einstellungsmuster keine jugendspezifischen, sondern gesamtgesellschaftliche Probleme sind, die nicht alleine durch schulische Bildung und sozialpädagogische Jugendarbeit bearbeitet und gelöst werden können. Aufgrund der Bedeutung von Schule und Jugendarbeit als Sozialisationsinstanzen und Orte der Wertevermittlung sowie Einstellungsprägung haben sie trotzdem eine hohe Verantwortung in der Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus, in der verschiedene Möglichkeiten und Notwendigkeiten bestehen, sich zu positionieren und zu handeln.

In den frühen 90er Jahren erlangte das von der Bremer Forschergruppe um Franz Josef Krafeld entwickelte Konzept der Akzeptierenden Jugendarbeit einen stärkeren Einfluss in der sozialpädagogischen Auseinandersetzung mit rechtsorientierten Cliques. Nach dem Grundprinzip sozialer Arbeit „die Jugendlichen dort abzuholen, wo sie stehen“, sollen nach diesem Konzept rechtsorientierte Jugendliche aufgesucht und mit ihnen gemeinsam nutzbare Räume gefunden werden. Dabei werden die spezifischen Problemlagen von rechten Jugendlichen in den Mittelpunkt der Beziehungsarbeit gestellt und bearbeitet, so dass mittels Vertrauen und Verlässlichkeit Grundlagen für Lernprozesse mit demokratischer Zielrichtung hergestellt werden können. Wenngleich rassistische Meinungen und Verhaltensmuster keineswegs akzeptiert werden sollen, ist deren inhaltliche Widerlegung kein Schwerpunkt dieses Konzepts.¹⁶ Die praktische Umsetzung der akzeptierenden Jugendarbeit wurde aus unterschiedlichen Gründen vielfach kritisiert, u.a. von Krafeld selbst. So können rechtsaffine Jugendliche zumindest in vielen ostdeutschen Regionen nicht per se als ausgegrenzte und sozial benachteiligte Minderheit betrachtet werden, die stärkerer sozialpädagogischer Zuwendung bedürfen. Der Ansatz

¹⁵ Jugendarbeit wird in vielen ostdeutschen Regionen von unqualifizierten, über Arbeitsamt bzw. –agentur geförderten Kräften geleistet, die im Umgang mit rechtsextremistischen Jugendlichen mehrheitlich schlichtweg überfordert sind.

¹⁶ Weiterführend: untenstehende Literaturhinweise

akzeptierender Jugendarbeit geht zudem vorrangig von sozialer Desintegration und Orientierungslosigkeit als Ursache rechtsextremistischer Einstellungsprägungen aus und verbindet diese analog zu Drogenabhängigen mit der Annahme, dass rechtsextrem eingestellte Jugendliche einen gewissen Leidensdruck verspüren, der therapeutisch bearbeitet werden kann. Im praktischen Umgang fand somit eine Pädagogisierung und Entpolitisierung in der Arbeit mit rechtsextremistischen Tendenzen und Verhaltensweisen statt, wobei oftmals aufgrund mangelndem Problembewusstsein und unzureichender Professionalität kein Abbau rechtsextremistischer Orientierungen erzielt werden konnte und mancherorts die rechtsextremistische Szene ihre Strukturen sogar ausbauen sowie gleichzeitig andere, nichtrechte Jugendliche verdrängen konnte.

Inzwischen werden prozessorientierte Ansätze, die lebensweltliche Bezüge und intensive Erfahrungs- und Beziehungsarbeit mit politischer Bildung und konfrontativen Methoden verknüpfen, sich also explizit und kontinuierlich mit Menschenfeindlichkeit und rechtsextremer Ideologie auseinandersetzen, favorisiert. Insbesondere eine breit gefächerte, politische Bildung stellt ein wichtiges Handlungsfeld dar, da sie zur Willensbildung unter Jugendlichen hinsichtlich der gesellschaftlichen Entwicklung beiträgt. Durch das Aufgreifen und Thematisieren aktuellpolitischer Problemstellungen sowie der Erarbeitung von Lösungsvorschlägen kann rechtspopulistischen / -extremistischen Parolen und Deutungsmustern nachhaltig entgegengewirkt werden. Festzuhalten bleibt, dass es im pädagogischen Umgang mit rechtsaffinen Jugendlichen keine festen Erfolgsrezepte gibt, so dass wir an dieser Stelle lediglich Anregungen und grundsätzliche Maßgaben für die Praxis geben können. Pädagogik stellt zudem nur ein Element in der Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus dar und kann somit nur begrenzte Wirkungen erzielen.

Grundsätzliches

Die Arbeit mit rechtsextrem orientierten Jugendlichen sollte mehrere Voraussetzungen erfüllen, um Erfolge zu gewährleisten und schon im Vorfeld mögliche Überforderungen und Unsicherheiten ausschließen zu können. So müssen die Zielgruppen in der Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus schon im Vorfeld klar definiert sein.

Im Rahmen der primären Prävention sind zum einen „Normaljugendliche“ zu nennen, bei denen schwerpunktmäßig humanistische sowie demokratische Werte gefördert werden sollten. In Schule und Jugendarbeit sollte bedeutendes Ziel bleiben nichtrechte, demokratisch orientierte Jugendliche in ihren Aktivitäten und Engagement zu stärken, um gerade in Regionen, wo rechtsextreme Tendenzen weit verbreitet sind, für alternative Jugendkulturen attraktive Entfaltungsmöglichkeiten zu schaffen. Mittels dieser Strategie soll sichergestellt werden, dass rechtsextrem geprägten Milieus und Jugendszenen vielfältige Alternativen entgegengesetzt werden können, die auch für nach Gruppenzugehörigkeit suchende Jugendliche Ausstrahlungseffekte besitzen können. Zudem sind Solidarisierungen mit Betroffenen von diskriminierenden Handlungen und rechter Gewalt unerlässlich. Nach unseren Erfahrungen ist dies aber in vielen Regionen nicht der Fall. Teilweise ist zu beobachten, dass rechte Cliques den einzigen Jugendclub vor Ort für sich in Anspruch nehmen und einen immensen Einfluss auf Jugendliche ausüben können, gleichzeitig werden die sich als nichtrechts bekennenden Jugendliche ausgegrenzt. Die nichtrechten Jugendlichen, die solche Einrichtungen aufgrund von Alternativlosigkeit trotzdem nutzen, sind relativ ungewollt einem nicht zu vernachlässigenden Einfluss rechtsextremistischer

Denkweisen auf ihre Einstellungsprägung ausgesetzt. Diesen Entwicklungen gilt es entgegenzusteuern.

Parallel dazu ist es notwendig in der Jugendarbeit und im schulischen Rahmen mit Jugendlichen intensiv zu arbeiten, die rechten Jugendcliquen sympathisierend gegenüberstehen, rassistische / rechtsextreme Denkmuster aufweisen bzw. einzelnen rechtsextremen Ideologieelementen zustimmen. Soziale Ausgrenzungsmechanismen und Stigmatisierungen gegenüber diesen Jugendlichen sollten vermieden werden, da dies zu einer Verstärkung rechter Orientierungen führen kann. Auch vor dem Hintergrund der weiten Verbreitung ist eine umfassende und offensive Auseinandersetzung mit rechtsextremistischen Einstellungen notwendig. Dabei sind eine professionelle und zielgerichtete Vorgehensweisen und Methodik, das Wissen um rechtsextreme Erscheinungsformen und Strategien vor Ort und ein argumentativ sicheres Auftreten vorzusetzen. Durch angepasste Methoden, eine offen, diskursive Herangehensweise fernab erzieherischer Methodik und der Berücksichtigung ihrer Erfahrungs-, Sozialisations- und persönlichen Hintergründe ist es möglich einen Teil dieser Jugendlichen zu erreichen. Ggf. sollten hierbei auch die Potentiale externer Kooperationspartner genutzt werden.

Weitaus weniger pädagogische Ansatzpunkte und Einflussmöglichkeiten bieten sich hingegen bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die in der rechtsextremen Szene fester integriert sind und entsprechenden Einflüssen von Peer-Group und Familie unterliegen. Durch solche Sozialisationsfaktoren wird schon im frühen Jugendalter die Herausbildung eines gefestigten, in sich geschlossenen Weltbildes begünstigt, in dem die einzelnen Ideologieelemente¹⁷ rechtsextremistischer Denkstrukturen eng miteinander zusammenhängen und sich gegenseitig bedingen. Diese Einstellungsmuster bestimmen dann das individuelle Selbstverständnis, die Perspektiven auf Mensch und Gesellschaft, Lebensziele, Interessen, Emotionen und das Handeln. Inhaltliche Argumentationen und pädagogische Einflussnahmen, so gut diese auch sein mögen, die sich lediglich mit den Einstellungen dieser Jugendlichen beschäftigen, werden von vornherein als feindlicher Umerziehungsversuch wahrgenommen. Bei diesen Jugendlichen ist es in erster Linie wichtig, v.a. wenn sie über organisatorische Verbindungen verfügen und ihre Einstellungen sich auch in ihrem Handeln äußern, ihnen deutlich Grenzen aufzuzeigen und zu begründen, warum dies an Schule bzw. in Jugendeinrichtungen nicht akzeptiert wird und entsprechende soziale Sanktionen nach sich zieht. Handlungsmöglichkeiten von Pädagogik und Jugendarbeit ergeben sich erst dann wieder, wenn bei rechtsextremistischen Jugendlichen eine Bereitschaft erkennbar ist, sich von der rechtsextremen Bezugsgruppe lösen zu wollen und die Ideologie zu hinterfragen bzw. zumindest in Teilen anzuzweifeln. An dieser Stelle kann mit Aussteigerinitiativen, wie EXIT-Deutschland zusammengearbeitet werden. Ab wann eine solche Grenzziehung in der pädagogischen Arbeit vorzunehmen ist, sollte vom Grad der strukturellen Einbindung in der rechtsextremistischen Szene und der ideologischen Verfestigung des rechtsextremen Weltbildes und damit der Unzugänglichkeit abhängig gemacht werden.

Kern der Handlungsempfehlung

In der anfänglichen Auseinandersetzungsphase mit rechtsorientierten Jugendlichen sind durch feste Bezugspersonen emotionale Zugangsmöglichkeiten zu ihnen zu finden und eine

¹⁷ Völkischer Nationalismus / Rassismus / Antisemitismus / autoritäre Einstellungen, Militarismus, Befürwortung rechtsautoritärer Regime (Autoritarismus) / Wohlstandschauvinismus / Pronazismus (einhergehend mit geschichtlichem Revisionismus)

Vertrauensbasis aufzubauen. Dies hat zum Ziel eine auf Langfristigkeit und Kontinuität basierende Beziehungsarbeit zu leisten, da nur eine nachhaltige und andauernde Auseinandersetzung mit lebensweltlichen Bezügen auf der Einstellungsebene Änderungen bewirken kann. Kurzfristige Interventionen vermögen dies nicht. Auch das Arbeiten mit richtigen, gegenteiligen Informationen, Belehrungen und moralisierenden Argumenten ruft meist nicht die gewünschten Effekte hervor, sondern kann insbesondere bei verfestigteren Einstellungen Abwehr und Rückzug hervorrufen, so dass eine weitergehende Auseinandersetzung erschwert wird. Den Jugendlichen sollten alternative Wege aufgezeigt und Entfaltungsspielräume geschaffen werden, die ihren individuellen Vorstellungen und Lebensentwürfen entsprechen. Die Arbeit hat zum Ziel unter den Jugendlichen eine Distanz zu rechtsextremistischen Aktivitäten, Gruppenzusammenhängen und Erklärungsmustern herauszubilden. Dabei ist insbesondere beim situativ notwendigem, interventiven Umgang gegenüber rechtsextremistisch gefährdeten Jugendlichen auf den Erhalt von individuellen Zugängen zu achten.

Grundsätzlich hervorzuheben ist, dass nicht die Menschen mit rechten Orientierungen kritisiert oder gar angegriffen werden sollen, sondern es ist nachvollziehbar zu erklären, warum diese Einstellungen und Verhaltensweisen nicht unwidersprochen akzeptiert werden können. Das bedeutet, Verständnis für die Jugendlichen aufzubringen ohne einverstanden zu sein. Daher sind auch deren politische Ansichten und Meinungen ernst zu nehmen und aufzugreifen. Diese gilt es beständig zu hinterfragen und zu reflektieren, um auf diese Weise die Vielzahl von Widersprüchen in rechtsextremen Denkweisen und Erklärungsmustern, aber auch deren Menschenfeindlichkeit aufzuzeigen und bewusst zu machen. Der/die Pädagoge/in nimmt in der Arbeit somit die Rolle des ständigen Widerparts ein, ohne die Jugendlichen argumentativ überwältigen zu wollen. Gleichzeitig sollten Reflektionsebenen für die eigentlichen Lebensperspektiven, Ziele, Interessen und Wünsche der Jugendlichen geschaffen werden, um sie den Folgen rechtsextremer Politik und Ideologie gegenüber zu stellen, womit die Unterschiede und die Nichtvereinbarkeit mit den individuellen Bedürfnissen herausgearbeitet werden können. In der Auseinandersetzung mit rechtsaffinen Kindern und Jugendlichen kann des Weiteren mit folgenden Handlungsleitlinien gearbeitet werden:

a) Beständigkeit in der Beziehungsarbeit

Erst durch eine kontinuierliche und breit angelegte Bearbeitung von rechten Orientierungen und Einstellungen unter Hinzuziehung von Eltern- und Peer-Group-Arbeit können Änderungsprozesse erfolgen.

b) Logik und direktes Nachfragen

Von Bedeutung ist es, in der inhaltlichen Auseinandersetzung mit rechtspopulistischen Parolen oder Argumentationen diese von dem Jugendlichen selber erklären zu lassen, warum sie so denken, in welcher Form sie diese Auffassungen logisch begründen, welche Erfahrungen sie in diesem Zusammenhang gemacht haben und wie sie das genau meinen.

c) Verengungen des Blickes aufheben

Rechtsextreme Denkmuster sind von widerlegbaren Annahmen und einer eindimensionalen Sichtweise auf komplexe gesellschaftliche Zusammenhänge gekennzeichnet, die durch z.T. abstruse Verschwörungstheorien untersetzt werden. Das

beständige Aufzeigen dieser Widersprüche in Abgleich mit der Realität und die Infragestellung rechter Grundannahmen kann letztlich zur Verwirrung und Verunsicherung für die eigenen Erklärungsmuster führen. Hilfreich ist es die thematisierten Einstellungen zu Ende denken zu lassen und deren Folgen bewusst zu machen (Was wäre wenn, ...? Und so was willst Du wirklich? ...). Ebenso ermöglicht die Herausstellung anderer Betrachtungsweisen und Perspektiven auf das aufgeworfene Thema die Übernahme anderer Rollen. Durch die Verschiebung der eigenen Perspektiven auf die von ansonsten als gegnerisch eingestufte Menschen kann Sensibilisierung und Empathieentwicklung auch unter rechtsorientierten Jugendlichen gefördert werden.

d) Subversives Argumentieren

Da die meisten rechtsextremen und rassistischen Erklärungsmuster nicht auf logischen Argumenten beruhen, reichen Widerlegungen, Argumente und Fakten in der Auseinandersetzung nicht aus. Situationsabhängig können durch unterschwellige Herangehensweisen, deren Ziel nicht von vornherein erkennbar ist, bessere Erfolge erzielt werden. Dabei werden die rechtsextremen / rechten Denkweisen aufgegriffen, nochmals dargestellt und auf andere Art sichtbar gemacht. Hierbei eignen sich insbesondere ironische und karikierende Zuspitzungen, wodurch auch mögliche Anspannungen aus dem Diskurs herausgenommen werden können. Je nach „Schwere“ der Äußerungen kann jeder Satz auseinandergenommen werden und die Absurditäten der Argumentation schonungslos dargestellt werden, womit wiederum Verunsicherungen rechter Orientierungen befördert werden können.

e) Lebensumstände der Teilnehmenden beachten

Wenn im Umfeld von Peer-Group bzw. Familie rechte Orientierungen vorherrschen, ist dies bei der Form der pädagogischen Auseinandersetzung zu berücksichtigen, auch um deren Bedeutung und mögliche Einflussmöglichkeiten herauszuarbeiten. Im Mittelpunkt stehen wiederum die individuellen Bedürfnisse und Lebensziele der Jugendlichen. Ziel von Jugendarbeit und Schule sollte es sein erreichbare Jugendliche aus rechtsextremen Cliquen herauszulösen, was ein beständiges Aufzeigen von Alternativen und Integrationsversuche in andere Peers erfordert .

f) Authentisch sein

Das authentische Vorleben der eigenen Meinung und Gefühle ist eine Grundvoraussetzung, um Jugendliche auf der emotionalen Ebene zu erreichen, bei der die Vermittlung von „Ich-Botschaften“ eine zentrale Bedeutung innehaben (Ich finde, dass...). Das überzeugende Vertreten humanistischer und solidarischer Prinzipien und Werte, bei dem auch die Gleichberechtigung und –wertigkeit aller Menschen hervorgehoben wird, macht die Unvereinbarkeit zu der auf Ungleichwertigkeit beruhenden Ideologie des Rechtsextremismus deutlich.

g) Aversives Verhalten entschärfen

Jugendliche mit rechtsextremen Einstellungen treten oftmals provozierend auf, so dass sich Pädagog_innen oftmals genötigt sehen einzugreifen und Grenzziehungen

vorzunehmen. Bei diesen Reaktionen ist es wichtig „kein Öl ins Feuer zu gießen“. Wenn die Möglichkeit besteht, sollte versucht werden, auf die Personen einzugehen und die Gründe für ihre Handlungsweisen zu erfahren, um die Situation entspannen zu können.

h) Eigene Einstellungen beachten

Jeder Mensch trägt Vorurteile in sich. Daher sollten eigene Ressentiments bzw. Bestandteile rechtsextremen Denkens in der pädagogischen Arbeit reflektiert werden, um zu vermeiden, dass durch einen selbst vereinfachende Sichtweisen bis hin zu alltagsrassistischen Einstellungen legitimiert oder gar verstärkt werden.

Abschließend möchten wir festhalten, dass rassistische Erscheinungsformen generell thematisiert werden sollten; auch latentem, alltäglichem Rassismus muss Widerspruch entgegengebracht und öffentlich dekonstruiert werden. Dabei sind eindeutige und authentische Positionen zu beziehen. Besondere Sensibilität ist gegenüber Jugendlichen mit Migrationshintergrund angebracht. Eine stetige Aufklärungsarbeit und Auseinandersetzung dient zielgerichtet dazu an Schule und Jugendeinrichtungen ein von demokratischen Orientierungen und Toleranz geprägtes Klima zu schaffen, in dem rechtsextreme Tendenzen nicht geduldet werden. Rechten Cliquesbildungen sollte frühzeitig vorgebeugt werden.

Literaturhinweise:

- Büttner, Manfred (Hrsg.): Braune Saat in jungen Köpfen – Grundwissen und Konzepte für Unterricht und Erziehung gegen Neonazismus und Rechtsgewalt. Band 1. Baltmannsweiler 1999.
- Krafeld, Franz Josef (Hrsg.): Akzeptierende Jugendarbeit mit rechten Cliques. Bremen 1992.
- Krafeld, Franz Josef; Möller, Kurt; Müller Andrea: Jugendarbeit in rechten Szenen. Bremen 1993
- Osborg, Eckart: Subversive Verunsicherungspädagogik für die sozialpädagogische Präventionsarbeit mit rechtsorientierten Jugendlichen. Reader mit Beiträgen aus den Jahren 2000 bis 2002. Hamburg 2002
- Pingel, Andrea und Rieker, Peter: Pädagogik mit rechtsextrem orientierten Jugendlichen – Ansätze und Erfahrungen in der Jugendarbeit. Leipzig 2002.
- Scheer, Albert: Pädagogische Antworten auf Rechtsextremismus. Aufsatz. 2007

9.1.12 Gedenkstättenfahrten

Einleitung

Die Stärkung von Demokratie beinhaltet neben der direkten Teilhabe und Partizipation auch die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit und der historischen Erfahrung mit Diktaturen, die eine Gefährdung der Demokratie darstellen. In jüngster Zeit wurde durch verschiedene Studien belegt, dass sich antisemitische Ressentiments, Fremdenfeindlichkeit und nationalistische Einstellungen wieder ausbreiten. Die Ergebnisse der Studien, welche keinesfalls einen spontanen Einstellungswandel widerspiegeln, sondern vielmehr eine lang anhaltende Kontinuität aufweisen, sind alarmierend. Hinzu kommt die in vielen Punkten zu beobachtende Relativierung und Verdrängung der Geschehnisse während der Zeit des Nationalsozialismus, mit der Konsequenz des Verlustes der kollektiven Erinnerung an den Zivilisationsbruch. Eine aus historischen Erfahrungen folgende moralisch-ethische Grundhaltung, die sich gegen Antisemitismus, Rassismus und Nationalchauvinismus wendet, wird bedroht. Eine solche Grundhaltung ist jedoch wichtig, um Antisemitismus, Rassismus und Nationalchauvinismus einzudämmen. Werden antisemitische, rassistische und nationalchauvinistische Einstellungen nicht verhindert, dann stehen der Ausbreitung rechtsextremistischer Einstellungen kaum noch Hindernisse im Weg.

Auch die politische Bildung muss auf diese Tendenzen reagieren und den nachwachsenden Generationen aufzeigen, dass die demokratische Gesellschaftsform keine Selbstverständlichkeit ist und dass es wichtig ist, die Grundrechte jedes Menschen zu schützen.

Eine Gedenkstättenfahrt hat das Ziel, eine zivilgesellschaftliche Erinnerungskultur gegen das langsame Vergessen, das Verfälschen und das Relativieren der Geschichte zu fördern und versteht sich dadurch als Bildungsangebot zur Stärkung demokratischer Kompetenzen und humanistischer Einstellungen.

Grundsätzliches zum Thema

Durch die Authentizität des historischen Ortes, wo Menschen gelebt und gelitten haben, erzeugt eine Gedenkstätte ein größeres historisches Bewusstsein als das bloße Wissen aus Geschichtsbüchern vermitteln kann. Eine hohe Anschaulichkeit ist dann gegeben, wenn Gebäudereste, Originalgegenstände oder schriftliche Dokumente für die Besucher zugänglich sind oder ein Zusammentreffen mit einem Zeitzeugen stattfindet. Das Einzelschicksal bietet eine bessere Veranschaulichung der Geschehnisse als die Beschäftigung mit anonymen Daten und Fakten. Eine Perspektivübernahme oder persönliche Identifikation kann dadurch ermöglicht werden.

Durch eine Gedenkstättenfahrt werden Fragen nach den Ursachen und Bedingungen von historischen Ereignissen angeregt: Wie ist es soweit gekommen, dass Menschen gequält und ermordet wurden? Was haben die Opfer empfunden? Daraus ergeben sich auch Fragen an die Zukunft: Wie kann Ähnliches verhindert werden?

Neben dem konkretem Wissen, das eine Gedenkstätte vermittelt, werden weitere Lernwege eröffnet. Durch entdeckendes Lernen und eigenständige Auseinandersetzung vor Ort entwickeln Jugendliche selbständig ein historisch-politisches Bewusstsein sowie ein Wertebewusstsein. Durch besondere Umstände, die den Ort charakterisieren, entwickelt sich eine emotionale Beziehung zum historischen Ort und zum Geschehen. Der Wunsch nach weiterer

Auseinandersetzung wird angeregt. Die Frage nach dem Wert der demokratischen Regierungs- und Lebensform von heute bildet eine Schnittstelle zwischen Geschichte, Gegenwart und Zukunft und wird zur Grundlage von Demokratiebildung.

Gedenkstättenfahrten erfüllen fachübergreifend die Ziele mehrerer Unterrichtsfächer. Die Rahmenpläne für Geschichte, Deutsch, Kunst, Sozialkunde, Philosophie und Religion lassen eine Anknüpfung eines Gedenkstättenbesuchs an den laufenden Unterricht zu. Die Sachkompetenz zu historischen Inhalten wird verbessert, weil neue Kenntnisse erworben werden, historische Zusammenhänge erkannt und Bewertungen zur Bedeutung der Geschehnisse für die eigene Person ermöglicht werden. Auch die fächerübergreifenden Bildungsaufträge zu Menschenrechtserziehung, interkultureller Erziehung und Rechtserziehung können durch einen solchen Besuch realisiert werden.

Die Landesregierung von Mecklenburg-Vorpommern hat sich zum Ziel gesetzt, dass alle Schüler_innen mindestens einmal während ihrer Schulzeit eine Gedenkstätte besuchen. Dafür stehen Fördergelder in entsprechendem Umfang zur Verfügung. Ein geringer Verwaltungsaufwand sollte nicht davor scheuen, eine Projektförderung zu beantragen. Eine Handreichung kann unter <http://www.bildung-mv.de/de/unterricht/Gedenkstaetten/> heruntergeladen werden (vgl. auch Fördermittel für die Schule und Fundraising).

Jedoch ist für einen Besuch einer Gedenkstätte mit Schüler_innen entscheidend, dass eine intensive Auseinandersetzung mit der verbundenen Thematik stattfindet.

Kern der Handlungsempfehlungen

Bevor ein Gedenkstättenbesuch stattfindet, muss er sorgfältig vorbereitet werden. Nach folgenden Schwerpunkten sollte sich das pädagogische Konzept eines Besuchs orientieren:

- der Unterrichtszusammenhang, in dem der Besuch steht
- geplante vorbereitende Maßnahmen im Unterricht
- die Ziele und Themen des Besuchs
- der organisatorische und unterrichtsmethodische Ablaufplan des Besuchs
- geplante nachbereitende Unterrichtsmaßnahmen und Dokumentation des Besuchs

Vor dem Besuch sollte sich der/die begleitende Lehrer_in umfassend über die Gedenkstätte informieren und klären, welche Kompetenzen an welchen Inhalten durch den Besuch gefördert werden können. Dies kann auch in Zusammenarbeit mit engagierten Schüler_innen geschehen. Auch die Ziele und die Formulierung möglicher Leitfragen und Themen sollte mit den Schüler_innen gemeinsam erarbeitet werden. Die meisten Gedenkstätten bieten vor Ort pädagogische Angebote an, die nach dem Interesse der Schüler_innen ausgewählt werden sollten.

Vorbereitend kann mit den Schüler_innen über die Bedeutung von Erinnerung und Gedächtnis gesprochen werden, mit diesem Thema haben sich Jan und Aleida Assmann intensiv auseinandergesetzt (vgl. Jan Assmann „Das kulturelle Gedächtnis“ oder Aleida Assmann „Von individuellen zu kollektiven Konstruktionen von Vergangenheit“).

Für einen Besuch in der Mahn- und Gedenkstätte Ravensbrück beispielsweise stellt die Gedenkstätte ein umfangreiches pädagogisches Material zur Verfügung, auf das bei einem Besuch nicht verzichtet werden sollte. Neben den Materialien, die während des Besuchs bearbeitet

werden, gibt es auch vor- und nachbereitende Arbeitsmaterialien. Informationen für Lehrer_innen und Schüler_innen sowie die Materialsammlung können unter <http://www.ravensbrueck.de/mgr/deutsch/home/index.htm> angesehen und heruntergeladen werden.

Ein Gespräch mit einem Zeitzeugen sollte ebenfalls ausführlich vorbereitet werden. Es ist sinnvoll, sich vorher ein paar Fragen zu überlegen, die man stellen möchte. Es ist in Ordnung, Fragen zu folgenden Themen zu stellen: Familie, Besatzung, Widerstand, Zwangsarbeit, Lagerleben, Befreiung, Leben heute. Ein Treffen mit Zeitzeugen sollte von Empathie und Verständnis geprägt sein. Es ist wichtig, keine Suggestivfragen und keine Warum-Fragen zu stellen. Es muss unbedingt darauf geachtet werden, dass der Zeitzeuge nicht korrigiert wird. Das Ziel eines Zeitzeugengesprächs ist immer, die persönliche Erinnerung des jeweiligen Zeitzeugen zu erfahren. Danke sagen sollte nicht vergessen werden. Für die Nachbereitung eines Zeitzeugengesprächs kann man die Schüler_innen in Kleingruppen folgende Fragen diskutieren lassen:

- Was war für euch am Zeitzeugengespräch am einprägsamsten?
- Welche Erlebnisse und Erfahrungen von Hr./Fr. X aus der Zeit vor und während des Nationalsozialismus beschäftigen euch besonders?
- Welche Erfahrungen und persönlichen Meinungen von Hr./Fr. X aus der Zeit nach der Befreiung beschäftigen euch besonders?
- Was haben Hr./Fr. X Erlebnisse mit eurem eigenen Leben zu tun – was bedeuten sie für euer Selbstverständnis vor dem Hintergrund eurer eigenen Biographie?
- Wie kann nach euren Vorstellungen die Erinnerung an die Opfer angemessen gestaltet werden?

Nach dem Besuch einer Gedenkstätte sollte den Schüler_innen die Möglichkeit gegeben werden, offene Fragen zu stellen und Eindrücke und Emotionen aufzuarbeiten. Dies sollte zeitnah im Rahmen des Unterrichts stattfinden.

Mögliche **Reflexionsmethoden** sind:

- Partner_inneninterview: Jeweils zwei bis drei Schüler_innen befragen und verständigen sich gegenseitig zu Fragen oder Aussagen und stellen dann in der ganzen Gruppe die prägnantesten Aussagen ihres Gesprächs vor. Mögliche Fragen: Was war mir neu? Wie ging es mir innerlich? Was bleibt mir besonders in Erinnerung? Was macht mir Hoffnung?
- Statement: Alle sitzen im Kreis. Der/Die Lehrer_in gibt einen Satzanfang vor. Dieser Satzanfang macht dann die Runde und jeder hängt einen für sich passenden Schluss daran. Es ist selbstverständlich erlaubt zu passen, also auch keinen Satzbaustein zu haben. Die Statements bleiben unkommentiert. Es kann mehrere Runden mit verschiedenen Satzanfängen geben. Mögliche Satzanfänge: Ich war ganz aufgeregt, als..., Ich war neugierig, als... Ich hätte mir gewünscht, dass..., Ich war frustriert, dass..., Mir war neu, dass..., Mir bleibt besonders in Erinnerung....
- Wenn die Schüler_innen nicht alleine den Wunsch äußern, kann man vorschlagen, dass ein Artikel über die Erlebnisse mit dem Zeitzeugen oder dem Besuch einer Gedenkstätte für die Schülerzeitung, Lokalzeitung oder Schul-Homepage verfasst wird oder beispielsweise eine Wandzeitung erstellt wird.

Der Anspruch einer Gedenkstätte, den Opfern und Geschehnissen ein angemessenes und respektvolles Auftreten zu erbringen, sollte eingehalten und mit den Schüler_innen im Vorfeld abgesprochen werden. Es sollte bedacht werden, dass ein Gedenkstättenbesuch für Schüler_innen eine Abweichung vom normalen Unterricht darstellt. Es kann auch dazu kommen, dass emotionale Grenzen erreicht werden. Kommt es zu Provokationen seitens der Schüler_innen, die den Besuch gefährden, sollten die Jugendlichen bei den Lehrkräften auf Widerspruch stoßen. Damit solche Vorkommnisse verhindert werden und Schüler_innen den außerschulischen Lernort Gedenkstätte nicht als Freizeitveranstaltung auffassen, ist eine gute Vorbereitung auf einen Gedenkstättenbesuch unabdingbar.

Quellen:

1. Regelmäßig stattfindende Gedenkstättenfahrt nach Auschwitz und Kraków von Soziale Bildung e.V. vgl. <http://www.soziale-bildung.org/bildungsreisen>
2. Demokratie-Erziehung und Gedenkstättenbesuche in Mecklenburg-Vorpommern – Begleitkonzeption für Klassenfahrten zu KZ-Gedenkstätten sowie zu Gedenkstätten und –orten für Opfer der jüngeren deutschen Geschichte
3. Assmann, J. (2008): Das kulturelle Gedächtnis: Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen : C.H. Beck Verlag München: 6. Aufl.
4. Assmann, A. (2006) : Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik: C.H. Beck Verlag München
<http://www.ravensbrueck.de/mgr/deutsch/home/index.htm>

9.1.13 Elternarbeit

Einleitung

Schulische Elternpartizipation ist das Ergebnis der demokratischen Organisation unserer Gesellschaft. Sie ist demnach Chance und Notwendigkeit zugleich. Wenn Schule und Eltern dies als solches begreifen, so kann eine fruchtbare Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus entstehen.

Elternarbeit ist aber auch ein wichtiger Teil der Öffentlichkeitsarbeit von Schulen. Dabei wird die Arbeit der Schule fortlaufend präsentiert und die Ziele und Vorgehensweisen in der pädagogischen Arbeit erläutert werden. Die Erziehungspartnerschaft, die beide Parteien eingehen, ist dabei von gegenseitigen Erwartungen geprägt: Die Eltern erwarten von den Lehrern ein hohes Engagement sowie Transparenz in der Arbeit, die Hilfestellung bei Fragen und Problemen, Diskretion und Objektivität. Auf der anderen Seite verlangen die Lehrer_innen von den Eltern eine interessierte Anteilnahme am Schulgeschehen, Verständnis für die pädagogische Arbeit und das Bildungsgeschehen, Vertrauen in Ihre Kompetenz sowie Interesse und Partizipation.

Diese unterschiedlichen Erwartungen gilt es zu berücksichtigen und seitens der Lehrer_innen auch zu reflektieren, um die Positionen der Eltern im Umgang mit Ihnen zu bedenken.

Gesetzliche Grundlagen der Elternarbeit in Mecklenburg-Vorpommern

Die Elternmitbestimmung ist im Schulgesetz M-V vom Februar 2006 eindeutig festgeschrieben:

„§ 86 Vertretungen der Erziehungsberechtigten und ihre Aufgaben

(1) Die Erziehungsberechtigten wirken bei der Gestaltung und Organisation der schulischen Bildung und Erziehung ihrer Kinder auf schulischer und überschulischer Ebene mit durch

1. die Klassenelternversammlung und den Klassenelternrat,
2. den Schulelternrat,
3. den Kreis- oder Stadtelternrat,
4. die Vertreter der Erziehungsberechtigten in Konferenzen.

(2) Aufgabe der Elternvertretungen ist es,

1. das Vertrauen zwischen Schule und Erziehungsberechtigten zu festigen und zu vertiefen,
2. die Interessen der Erziehungsberechtigten bei der schulischen Erziehung zu wahren und ihre Verantwortungsbereitschaft zu fördern,
3. den Erziehungsberechtigten Gelegenheit zur Beratung und Information zu geben,
4. Wünsche, Anregungen und Vorschläge der Erziehungsberechtigten zur Gestaltung der Schule zu beraten und den zuständigen Stellen in Schule und Schulverwaltung zu unterbreiten.

(3) § 80 Abs. 4 und 9 gilt entsprechend.

(4) Die Vertreter der Erziehungsberechtigten scheidern aus ihrem Amt und den damit verbundenen Funktionen aus, wenn sie die Wählbarkeit für ihr Amt verlieren, von ihrem Amt zurücktreten oder ein anderer Erziehungsberechtigter in das Amt gewählt wird. Vertreter, deren Kind während der Dauer der Amtszeit volljährig wird, führen ihr Amt bis zum Ende der Amtszeit fort.“¹⁸

Ziele und Chancen der Elternarbeit

Als zentrales Ziel der Elternarbeit kann die Ausgestaltung der Erziehungspartnerschaft zwischen

¹⁸ Schulgesetz M-V vom 13. Februar 2006

Eltern und Lehrer_innen gelten. Dies setzt voraus, dass die Familie und die Schule sich interessiert, vertrauensvoll und offen begegnen, die jeweiligen Erziehungsvorstellungen darlegen und eine Kooperation zum Wohle des Jugendlichen anstreben. Dies bedeutet,

- dass sich die Eltern und Lehrer_innen über das Verhalten des Jugendlichen in der Familie und in der Schule, die Lebenslage der Familie und mögliche Probleme regelmäßig austauschen. Dieser Lebensweltbezug sichert den Einbezug der Problemsicht der Eltern – eine wichtige Voraussetzung für die wechselseitige Anerkennung der Kompetenzen des jeweils Anderen.
- dass die Eltern die Möglichkeit zur Mitbestimmung erhalten. So können die Eltern bspw. über eine Beteiligung in den entsprechenden Gremien über das Schulprogramm und die Hausordnung mitbestimmen, an den Diskussionen zu Ganztagsangeboten teilnehmen, die Klassen- und Schulfahrtsziele mit aussuchen und an der Erarbeitung verschiedener Projekte beteiligt werden.
- dass die Eltern zur Mitarbeit in der Schule angeregt werden. Dies kann durch regelmäßige Treffen in Form von Elternstammtischen, Projektarbeit oder die gemeinsame Planung und Durchführung von Veranstaltungen geschehen.

Eine gut funktionierende und kooperative Elternarbeit kann auf Seiten der am Schulgeschehen beteiligten Akteure viele Vorteile bringen, wie Studien eindeutig belegen.

Auswirkungen auf Schulleistungen

Eltern können maßgeblich Einfluss nehmen auf die Schulleistungen ihrer Kinder, wenn sie bspw. das häusliche Lernen ihrer Kinder unterstützen, den Kindern ihre Wertschätzung für schulisches Engagement und Leistungen entgegenbringen und davon überzeugt sind, dass sie zum schulischen Erfolg ihrer Kinder beitragen können.¹⁹

Auswirkungen auf das Verhalten der Schüler_innen

Elternarbeit beeinflusst auch das Verhalten und die Einstellungen der Schüler_innen. So konnte in Studien eine positivere Einstellung zur Schule und zu den einzelnen Fächern, regelmäßiger und sorgfältiger Hausaufgaben und weniger Unterrichtsstörungen sowie eine verbesserte Motivation und Aufmerksamkeit festgestellt werden.

Auch auf der sozialen Ebene konnten positive Effekte der Eltern hinsichtlich der Verbesserung der Beziehungen zwischen Schülerschaft und Lehrkräften und der Schüler_innen untereinander, ein besseres Sozialverhalten, weniger Gewalt- und Drogenprobleme sowie ein verbessertes Selbstkonzept und positivere Zukunftsperspektiven der Schüler_innen nachgewiesen werden.²⁰

Auswirkungen auf die Schule und die Lehrkräfte

Die Etablierung von Elternarbeit wirkt sich schließlich auch auf die Schule positiv aus. So konnte eine Verbesserung der „Lehrermoral“, d.h. positivere Haltungen und bessere Stimmung im Kollegium, höhere Erwartungen der Lehrkräfte an die Schüler_innen und günstigere Meinungen über ihre Eltern und Familien nachgewiesen werden. Positivere Einschätzungen der Lehrkräfte durch die Eltern, mehr Unterstützung der Schule und der Lehrkräfte durch die Familien der

¹⁹ Vgl. Cotton & Wikelund 2000; Crosnoe 2001; Boethel 2003; Desforges & Abouchar 2003; Henderson & Mapp 2002; Neuenschwander u. a. 2004; Simon 2002; Simon 2004 in Sacher 2008

²⁰ Vgl. Cotton & Wikelund 2000; Crosnoe 2001; Boethel 2003; Desforges & Abouchar 2003; Henderson & Mapp 2002; Neuenschwander u. a. 2004; Simon 2002; Simon 2004; Gestwicki 2006 in Sacher 2008

Schüler_innen sind ebenfalls ein Nebeneffekt einer gelingenden Elternarbeit. Und schließlich verbessert sich das Image der Schule in der Region, wenn die Eltern eine gute Kooperationsbeziehung zu der Schule aufbauen können²¹.

Die dargelegten positiven Effekte einer funktionierenden Elternarbeit sind also alles gute Gründe, eine solche in das Schulgeschehen zu integrieren bzw. vorhandene Strukturen auszubauen.

Formen der Elternarbeit²²

Elternarbeit kann unterschiedliche Formen und Zugänge haben und sollte über die klassische Gremienarbeit hinausgehen, die hier nicht weiter behandelt werden soll.

Der Kontakt der Eltern zur Schule oder andersherum gestaltet sich nicht immer ganz unkompliziert. So müssen bestimmte Faktoren, die als Kontaktbarrieren zu bezeichnen sind, berücksichtigt werden: Zeitmangel der Eltern bzw. durch Berufstätigkeit verhinderte Kontaktmöglichkeit zu Unterrichtszeiten der Lehrer_innen, keine Möglichkeit, zur Schule zu gelangen oder aber psychische Barrieren wie etwa die Unsicherheit im Umgang mit den Lehrkräften, Unwissenheit bezüglich Unterstützungsleistungen für die eigenen Kinder oder eigene negative Erfahrungen mit der Institution Schule. All diese – hier nur exemplarisch aufgeführten – Aspekte müssen daher in der Elternarbeit berücksichtigt werden. Dazu kommen die unterschiedlichen gegenseitigen Erwartungen der beiden Parteien.

a. Klassische Formen der Elternarbeit

Hier kann man zwischen formeller und informeller Elternarbeit unterscheiden.

Zu formellen Kontakten können zählen:

- **Elternsprechstunden:** Eine ausdrücklich, freundliche Einladung der Eltern kann bewirken, dass sie sich willkommen fühlen und der Einladung zu einem Gespräch eher annehmen. Zeitlich günstige Sprechzeiten kommen den Eltern hier entgegen. Auch die Anwesenheit einer/s Klassenlehrers/in als Mittler zwischen Fachlehrer_innen und den Eltern trägt zu einer positiven Atmosphäre bei. Die Regeln der Gesprächsführung sind unbedingt zu beachten (siehe Kapitel Kommunikation).
- **Elternsprechtag:** Die Erfahrung, dass Gespräche an diesen Tagen fruchtbar verlaufen, motiviert die Eltern zu einer erneuten Teilnahme an einem Elternsprechtag. Kurze Wartezeiten und ein optimaler Ablauf solcher Tage sorgen zudem für eine positive Grundatmosphäre.
- **Klasseneleiternabende/Elternversammlungen:** Der Nutzen solcher Veranstaltungen ist zumeist für die Eltern gering, da dem einführenden Lehrer/in-Vortrag zumeist eine Diskussion folgt, an der sich die wenigsten beteiligen. Diese Veranstaltungen können durch die gemeinsame Vorbereitung mit Eltern, den Einsatz verschiedener Methoden sowie dem Einholen von Feedback der Eltern aufgelockert werden. Auch die Verbindung mit einem informellen Treffen der Eltern, wie dem Elternstammtisch, können diese Versammlungen attraktiver gestaltet werden. (Siehe auch unter Moderation und Feedback-Methoden)

²¹ Vgl. Henderson & Berla 1994; Decker & Decker 2003 in Sacher 2008

²² Dem folgenden Kapitel liegt das Buch *Sacher, W. (2008): Elternarbeit. Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten. Bad Heilbrunn* zugrunde. Es bietet neben empirischen Befunden auch zahlreiche Methoden und praktische Hilfen für eine gelingende Elternarbeit.

- **Elternberatungsveranstaltungen:** Diese Form kann gemeinsam mit anderen Fachkräften (z.B. Sozialarbeiter_innen, Therapeut_innen, Psycholog_innen, Erziehungsberater_innen) stattfinden und je nach Themenbedarf der Eltern initiiert werden – auch im Rahmen einer Elternversammlung.
- **Elternbriefe:** Diese können in Form von regelmäßigen Informationsschreiben erfolgen (Rundbrief) oder über aktuelle Angelegenheiten – unabhängig von den klassischen Elternbriefen – informieren. So fühlen sich die Eltern gut informiert und haben das Gefühl, in das schulische Geschehen einbezogen zu werden. Je nach Inhalt erfordern die Elternbriefe eine Rückmeldung der Eltern.

Informelle Kontakte können sein:

- **Telefonate:** Ein kurzes, freundliches Telefongespräch bietet sich bei kurzfristig zu klärenden Problemen bzw. bei Krankheit des Kindes an. Die Verfügbarkeit der Telefonnummern der Eltern (auch dienstlich) sollte sichergestellt sein. Die Regeln der Kommunikation sollten auch hier Anwendung finden.
- **Hausbesuche:** Persönliche Besuche bei den Eltern ermöglichen neben Einblicken in das familiäre Umfeld auch ein Gespräch außerhalb der Schule. Allerdings wünschen nicht alle Eltern Hausbesuche. Deshalb sollten solche Vorhaben gut geplant und mit den Eltern abgestimmt werden. Zu beachten ist hierbei, dass immer nur der Jugendliche im Fokus der Gespräche steht, die Lehrkraft sich auf die Verhältnisse und kognitiven Voraussetzungen der Eltern einstellen sollte sowie die Einhaltung der Regeln zur Gesprächsführung. Ein vorher vorbereiteter Gesprächsleitfaden kann u.U. hilfreich sein.
- **Elternstammtisch/Elterncafé:** Diese informellen Treffen dienen dem Austausch der Eltern untereinander sowie mit den Lehrer_innen und können in regelmäßigen Abständen durchgeführt werden, bedürfen allerdings eines hohen Engagements der Fachkräfte und Eltern. Die Vorbereitung sollte am besten in die Hände der Elternvertreter_innen gelegt werden. Diese Veranstaltungen sollten nicht den Charakter einer Elternversammlung einnehmen, sondern eine Plattform von Eltern für Eltern sein.
- **Feste, Feiern, Aufführungen:** Diese Veranstaltungen sind neben dem eigentlichen Anlass immer auch eine zwanglose Begegnungsmöglichkeit für Eltern, Lehrer_innen und Schüler. Das Programm sollte aus diesem Grund auch Platz für den informellen Austausch haben. Kontakt in ungezwungener Atmosphäre ermöglicht gegenseitiges Kennenlernen sowie die Präsentation der Hortarbeit für die Eltern.
- **Unterrichtshospitationen:** Den Eltern Hospitationen im Unterricht anzubieten, bietet neben Risiken auch zahlreiche Chancen: Die Eltern erleben ihr Kind in der Gruppe, die Lehrer_innenrolle wird transparenter, Eltern können ihre Vorstellungen vom (zumeist noch) eigenen erlebten Unterricht korrigieren und sie bekommen realistische Einblicke in den Schulalltag. Folgende Risiken sind allerdings nicht zu unterschätzen: Eltern können den Unterricht nicht immer angemessen einschätzen, sie stellen eine Störgröße im Unterricht dar und wirken damit unbewusst auf das Unterrichtsgeschehen ein und eine solche Hospitation bedeutet für die Lehrkraft immer auch eine Mehrbelastung. Aus den genannten Gründen muss eine solche Unterrichtshospitation immer mit den Eltern vor- und nachbereitet werden.
- **Fragebögen:** Eine Umfrage kann genutzt werden, um Interessen und Vorschläge der Eltern zu erfahren und in die Arbeit aufzunehmen.

b. Elterntraining

Elternarbeit kann neben der Elternmitwirkung in Gremien und dem Austausch über Schüler_innen und schulische Angelegenheiten auch Elterntraining im Sinne von Bildungsangeboten für Eltern umfassen. Das Ziel dieses Elterntrainings ist die Unterstützung der Eltern in ihrer Erzieherrolle und die Förderung ihrer Fähigkeiten im Umgang mit den Jugendlichen. Diese Angebote können entweder themenzentriert ausgerichtet sein und bspw. Themen wie Entwicklung im Jugendalter, allgemeine Erziehungsfragen, Medien-, Gesundheits- und Umwelterziehung, Umgang mit rechtsextremistischen Tendenzen im Jugendalter etc. umfassen. Sollten diese Themen nicht über die schulischen Experten abzudecken sein, kann man zur Bearbeitung einiger Themen jeweils Experten einladen, die entsprechende Seminare, Workshops, Vorträge o.ä. gestalten.

Unter www.elternstiftung.de sind hierzu Anregungen möglich. Das Sozialministerium Mecklenburg-Vorpommern hat in Kooperation mit dem Deutschen Kinderschutzbund zu diesem Thema das Projekt „Eltern stark machen“ ins Leben gerufen, das u.a. verschiedene Elterntrainings anbietet (darunter auch das Rendsburger Elterntraining und das Triple-P-Programm). Unter www.eltern-stark-machen.de kann man vielfältige Informationen und Termine zu Elterntrainings erhalten.

Beim Anbieten eines Elterntrainings in oder über die Schule ist es wichtig, die Eltern darauf hinzuweisen, dass sie keine Defizite haben oder gar inkompetent in Sachen Erziehung seien, sondern ihnen durch ein Elterntraining vielmehr die Möglichkeit gegeben wird, ihre Erziehung zu reflektieren und neue Aspekte hinzuzulernen.

c. Schülerorientierte Elternarbeit

Selbst bei der engagiertesten Elternarbeit sollte nie über die Köpfe der Schüler_innen hinweg gearbeitet werden. Sie sollten vielmehr dazu befähigt werden, ihre Angelegenheiten selbst in die Hand zu nehmen. Deshalb kann man statt Elternarbeit auch von einer Verbesserung des Verhältnisses von Lehrkräften, Eltern und Schüler_innen sprechen. Die Schüler_innen sollten also auch bei den sie betreffenden Angelegenheiten angehört und ihre Sichtweise berücksichtigt werden. Der Nichteinbezug der Schüler_innen birgt die Gefahr, dass sie die Elternarbeit nicht akzeptieren oder sogar versuchen zu unterbinden. Die Schüler_innen sind diejenigen, die als Informationsübermittler zwischen Elternhaus und Schule fungieren und dabei eine wichtige Funktion ausüben: Sie überbringen Botschaften der Lehrkräfte an die Eltern – und interpretieren deren Inhalt auf ihre eigene Weise, sie sprechen über die Schule, Lehrer_innen und das Unterrichtsgeschehen, und sie machen durch ihr Verhalten und ihre Stimmung deutlich, wie es in der Schule war. Die Schüler_innen können also auch als Mediatoren der Partnerschaft zwischen Schule und Elternhaus gesehen werden.

Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass die Schüler_innen der Elternarbeit nicht immer positiv gegenüberstehen. Die Lehrkräfte sollten deshalb sehr sensibel vorgehen, wenn sie in die Lebenswelt der Jugendlichen eindringen und bspw. Informationen über das häusliche Umfeld einholen oder den Eltern Informationen über das Verhalten ihrer Kinder geben. Je stärker die Schüler_innen jedoch beteiligt werden, umso größer wird die Akzeptanz der Elternarbeit sein. Positiv verstärkend wirkt sich in diesem Fall auch aus, wenn der Kontakt zwischen Lehrkräften und dem Elternhaus nicht nur bei Problemen gesucht wird, sondern auch zwischendurch die Eltern bspw. über die Entwicklungsfortschritte der Jugendlichen informiert werden.

Die Einbeziehung der Schüler_innen in die Kommunikation zwischen Eltern und den Lehrkräften sollte mit zunehmendem Alter der Jugendlichen praktiziert werden. In solchen Dreiergesprächen (oder Vierergesprächen mit beiden Elternteilen) ist ganz besonders darauf zu achten, dass elementare Gesprächstechniken und Kommunikationsregeln eingehalten werden: bspw. das gegenseitige Ausredenlassen, ausreichend Zeit für Statements zu geben, die Schüler_innen direkt ansprechen usw. (vgl. auch Kap. 9.1.5 Empowerment – Kommunikation und Konfliktbewältigung).

Zu einer schülerorientierten Elternarbeit kann auch die Thematisierung von Elternarbeit im Unterricht beitragen. Hier kann erörtert werden, welche Angelegenheiten die Schüler_innen selbst regeln wollen und wobei sie ihre Eltern hinzuziehen wollen. Auch die Vor- und Nachteile der Elternpartizipation können dabei erläutert werden.

Folgende Themen könnten dabei im Unterricht diskutiert werden:

- Wie sich Schüler_innen zur Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern verhalten.
- Wo und wie Eltern ihren Kindern helfen sollen und wo und wie nicht.
- Wie Schüler_innen sich fühlen, wenn Eltern zu Elternabenden und zu Sprechstunden gehen.
- Was Lehrer_innen den Eltern erzählen sollten und was nicht.
- Was Eltern am Schulalltag ihrer Kinder interessieren sollte.
- Was Lehrer_innen an den Familien ihrer Kinder interessieren sollte.
- Was Eltern den Lehrer_innen erzählen sollten und was nicht.
- Wie eng soll der Kontakt zwischen Lehrer_innen und Eltern sein?
- Wie sinnvoll sind Dreier- oder Vierergespräche zwischen Eltern, Lehrer- und Schüler_innen?
- Sollen Eltern im Unterricht zuschauen dürfen?
- Sollen Eltern in der Schule mithelfen?

Letztlich besteht das Ziel einer schülerorientierten Elternarbeit darin, die jungen Menschen kompetent zu machen, ihre schulischen Angelegenheiten in die Hand zu nehmen. Je stärker sie in den Dialog zwischen Eltern und der Schule eingebunden werden, desto weniger werden insbesondere benachteiligte Jugendliche in Nachteil geraten.

Diese unterschiedlichen Formen der Elternarbeit verlangen allesamt eine sorgfältige Planung und Vorbereitung. Dies setzt voraus, dass die Lehrer_innen die Elternschaft der Schule/Klasse in ihren Familienstrukturen, dem sozialen Umfeld und den aktuellen Lebensbedingungen kennen. Voraussetzung für eine planvolle, gute Elternarbeit ist auch die Reflexion der Lehrer_innen über ihre eigenen Familienvorstellungen, diesbezügliche Vorurteile und Werthaltungen, um den Eltern entsprechend wertschätzend gegenüber zu treten.

Nachdem die Wünsche und Erwartungen der Eltern erfasst wurden – bspw. durch einen Fragebogen oder persönliche Gespräche – und die Lehrer_innen ihrerseits ihre Ziele und Vorstellungen einer guten Elternarbeit erklärt haben, kann der Aushandlungsprozess im Kollegium beginnen, indem gemeinsam überlegt wird, welche Formen der Elternarbeit dafür jeweils adäquat sind und dem Wohl des Jugendlichen dienen.

Weiterführende Literatur

- Behr-Heintze, A.; Lipski, J. (2005): Schulkooperationen. Stand und Perspektiven der Zusammenarbeit zwischen Schulen und ihren Partnern. Ein Forschungsbericht des DJI. Schwalbach.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2000): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- Analyse der Alltagstheorien von Elternhaus und Schule. Regensburg.
- Kowalczyk, W. (Hrsg.) (2005): Lehrkräfte kooperieren mit Eltern. Das Lernen unterstützen, die Erziehung ernst nehmen. Kissing.
- Krumm, V. (1996): Schulleistung – auch eine Leistung der Eltern. Die heimliche und die offene Zusammenarbeit von Eltern und Lehrer und wie sie verbessert werden kann. In: Specht, W.; Thonhauser, J. (Hrsg.): Schulqualität. Innsbruck, S.256-290
- Wartenweiler, H.: (2004): Forschung und Entwicklung. Eltern, Lehrpersonen und Schülerleistungen. Schlussbericht. Bern.
- Sacher, W. (2005): Erfolgreiche und misslingende Elternarbeit. Ursachen und Handlungsmöglichkeiten. Erarbeitet auf der Grundlage der Repräsentativbefragung an bayerischen Schulen im Sommer 2004. Nürnberg SUN Schulpädagogische Untersuchungen Nürnberg, Nr. 24.
- Sacher, W. (2008): Elternarbeit. Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten. Bad Heilbrunn
- <http://lehrerfortbildung-bw.de/allgschulen/alle/elternarbeit/>

K. Peter Fritzsche, Universität Magdeburg

Der Text wurde veröffentlicht in: Fritzsche, K.P./ Lohmann, G. (eds.): Menschenrechte zwischen Anspruch und Wirklichkeit, Würzburg 2000.

Der Text ist im Internet zu finden unter:

<http://www.menschenrechtserziehung.de/publikationen/pubmrere.htm>

1. Gegen eine halbierte Menschenrechtserziehung (MRE)

Die Menschenrechte und die Menschenrechts-Idee sind eine Art Kompass im Strudel der Moderne, vielleicht die letzte große Erzählung der Freiheit, die überdauern kann, mit der Kraft einer nachhaltigen kulturellen und politischen Entwicklung. Mit meinen Überlegungen möchte ich eine Brücke schlagen zwischen den Diagnosen über die "Kinder der Freiheit" (Ulrich Beck), dieser Jugend zwischen Egoismus und Engagement, zwischen Spaß und Stress und der möglichen Orientierung, die eine MRE anbieten kann. Ganz unterschiedlich reagieren Jugendliche auf die neuen Freiheiten. Während die einen die neuen Freiheiten der Individualisierung als Bereicherung wahrnehmen, erleben die anderen den Wandel als Verlust von Sicherheiten und als Überforderung. Schnell werden aus den Sonnenkindern Sorgenkinder der Freiheit, die eine hohe Anfälligkeit für Sicherheits- und Ungleichheitsideologien entwickeln. Meine These ist: Menschenrechtserziehung kann Orientierungswissen und Zukunftsperspektiven bieten, um unter den Bedingungen der Individualisierung und Globalisierung nicht halt- und hoffnungslos zu werden. MR können mit ihrem Zivilisationsprojekt gleicher Rechte auch als eine Art Gegengift wirken gegen die Ideologien der Ungleichheit aus dem Lager des Rechtsextremismus.

Damit das gelingt, darf die MRE aber **keine halbierte MRE** sein, wobei die Erfahrungen zeigen, dass es verschiedene Ebenen einer Halbierung oder Verkürzung der MRE gibt.

1. Eine MRE, die sich nur um die Institutionen des Menschenrechtsschutzes kümmert und dabei die Idee der Menschenrechte nicht vermitteln kann.
2. Eine MRE, die sich von der vielfältigen politischen und ideologischen Instrumentalisierung der Menschenrechte überwältigen lässt und der es nicht mehr gelingt, den kritischen und längst noch nicht zur Ruhe gekommenen, zukunftsweisenden Stimulus der Menschenrechte erfahrbar zu machen.
3. Eine MRE, die sich entweder nur auf die Verteidigung der Rechte der anderen, nur auf die Opfer von Menschenrechtsverletzungen konzentriert, oder eine MRE, die sich ausschließlich um die Sicherung und mögliche Erweiterung der eigenen Rechte kümmert.

Pointiert ließe sich die Botschaft einer nicht-halbierten MRE so zusammenfassen:

1. Begreife die befreiende Kraft der Menschenrechte
2. Kenne und verteidige deine Rechte
3. Erkenne das egalitäre Prinzip der Menschenrechte

4. Verteidige nach deinen Kräften auch die Rechte anderer und helfe nach deinen Möglichkeiten Opfern von Menschenrechtsverletzungen.

5. Verhalte dich im Alltag selber so, dass du die Menschenrechte der anderen anerkennt und nicht verletzt.

2. Menschenrechtsbewusstsein durch MRE

Es gehört zum anerkannten Ziel der MRE, Menschenrechtsbewusstsein zu vermitteln. Dies vertreten Ministererlasse ebenso wie amnesty international. Ich werde dieses Menschenrechtsbewusstsein in mehrere Dimensionen zerlegen, um deutlicher werden zu lassen, was Gegenstand und Potential der Lernprozesse in der MRE sein müsste:

Freiheitsbewusstsein,

Zukunftsbewusstsein,

Gleichheits- und Verantwortungsbewusstsein und

Toleranzbewusstsein.

Eine so verstandene MRE wird auch wirksam als Prophylaxe gegen Rechtsextremismus. Wenn es gelingt, das Freiheits- und Gleichheitsbewusstsein der Menschenrechte zu vermitteln, wird es möglich, die Anfälligkeit für die Ideologien der Ungleichheit und des Autoritarismus, die dem Rechtsextremismus eigen sind, nicht entstehen zu lassen. Hierbei geht es nicht um appellative Prozesse, sondern um solche der Befähigung! Eine der größten Herausforderungen im Bereich der MRE ist es, im Erziehungsprozess die Ressourcen bereitzustellen und die Anerkennungserfahrungen zu ermöglichen, die die Lerner befähigen, auch unter Bedingungen gesellschaftlicher Ungleichheit und Unsicherheit die gleichen Rechte anderer anzuerkennen und die Lebensart von Fremden zu tolerieren.

2.1 Freiheitsbewusstsein

Für die Schüler bleibt das Lernpotential der Menschenrechte im Unterricht und in den Materialien meist hinter der Oberfläche abstrakter Verfassungs- und Deklarationstexte verborgen. Zwar ist ein Menschenrechtswissen, die Kenntnis der national garantierten und international normierten Menschenrechte wie deren Schutzmechanismen ein unverzichtbarer Baustein in der MRE. MRE darf sich jedoch nicht allein Kenntnisse dieser Normierungen und Kodifizierungen vermitteln, sondern sie muss unbedingt den "Geist dieser Institutionen" lebendig machen. MRE muss einer drohenden verdinglichten Darstellung der Menschenrechte und ihrer Institutionen entgegenarbeiten. Eine auf Institutionenkunde reduzierte MRE erreicht kaum ihre Adressaten und sie verschüttet auch das Prinzip oder die Logik der Menschenrechte.

Die erreichten und kodifizierten Menschenrechte sind Resultat eines beschwerlichen und konfliktreichen politischen und kulturellen Lernprozesses. Mit den Menschenrechten haben Menschen gelernt, sich zunächst vor staatlichen und dann aber auch vor gesellschaftlichen Verhältnissen zu schützen, die die Menschen hindern, sich frei als Individuen zu entfalten. Menschenrechte sind die Antwort auf Fragen wie: Wie schützt man die Freiheit durch Rechte für

alle Menschen gleichermaßen? Welche rechtlichen Sicherungen müssen gefunden, begründet und garantiert werden, damit alle Menschen sich als Individuen entfalten können?

In den Menschenrechten verbindet sich das aufgeklärte Bewusstsein eigener Potenzen mit dem Bewusstsein

- der Schutzwürdigkeit,
- der Schutzbedürftigkeit,
- der Schutzfähigkeit.

Der Ertrag des zivilisatorischen Lernprozesses besteht sowohl in einklagbaren juristischen Rechten der Bürger gegenüber dem Staat als auch in wechselseitig einforderbaren moralischen Rechten der Bürger gegeneinander. Menschenrechte haben eine rechtliche und eine moralische Seite. Die Debatte über die Adressierung der MR an den Staat und an die Bürger und über das Einwirken der Menschenrechte auf die Standards der Zivilgesellschaft muss auch von der MRE aufgenommen werden. Aus der Sicht eines weiten Menschenrechtsverständnisses zielt MRE dann auf eine Urteilskompetenz, die sowohl staatliches Handeln an den MR messen kann als auch das eigene Handeln an ihnen orientiert.

Historisch steht die Menschenrechts-Idee zwar auf den Schultern weit zurückreichender Traditionen, aber der klassische Durchbruch ist der der Aufklärung. Hier nimmt das Projekt seine unverwechselbare neue Qualität an. Die Menschenrechte werden eine politische und kulturelle Ressource, auf die man bauen kann. Diese Ressourcen manifestieren sich nicht nur in den Institutionen des Menschenrechts-Schutzes, sondern auch in der Kultur ihrer Umsetzung und Verteidigung. MRE muss deshalb auch die Fähigkeit zum Engagement menschenrechtsbewusster Bürger fördern. Wir können heutzutage keineswegs mehr den Optimismus von Voltaire teilen, der dereinst überzeugt war, dass allein schon die Kenntnis der Menschenrechte auch deren Verteidigung verbürge.

Im Rückgriff auf die Zusammenbrüche der Weimarer und der Deutschen Demokratischen Republik lässt sich auf je unterschiedliche Weise zeigen, wie wichtig Menschenrechte für die Demokratie sind und welche Rolle dem Bürgerengagement für den Schutz oder für die Erkämpfung der Menschenrechte zukommt. In der Weimarer Republik hat die fehlende Verankerung des Schutzes der Menschenrechte in der Verfassung zur Erosion der Demokratie beigetragen. Aber auch eine mangelhafte Verwurzelung der Menschenrechte in der politischen Kultur sowie eine weit verbreitete Unterschätzung des notwendigen Bürgerengagements, das die bedrohten Menschenrechte hätte sichern können, hat die damalige Demokratie entscheidend geschwächt. Zur Aufgabe der Bürger gehört deshalb heute auch die Beteiligung am Schutz der Demokratie vor politischen und sozialen Kräften wie dem Rechtsextremismus, dessen Ideologie der Ungleichheit auf der Nichtanerkennung der Menschenrechte aufbaut. In den – oft zu Unrecht belächelten – bundesweiten Lichterketten gegen Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus manifestierte sich ein solches Verständnis politischer Bürgerkompetenz, das sich eben nicht im Lamento über das Staatsversagen beruhigt, sondern das auf die Selbstorganisation der demokratischen Bürger setzt.

Für den Zusammenbruch der Diktaturen des Ostblocks hingegen ist ein Grund (nicht die Ursache) in der Unterdrückung individueller Menschenrechte zu sehen. Statt einer Ergänzung nahm man eine Ersetzung der individuellen durch sozialistische Menschenrechte vor. An dieser

Unterdrückung von Menschenrechten entzündete sich der Protest von Menschen- und Bürgerrechtsbewegungen, die zu Keimzellen des Wandels im real existierenden Sozialismus wurden. Es ist eine Aufgabe und Chance der MRE, diese Wurzeln der Befreiung und der sich entwickelnden Demokratien in ihrem Verhältnis zu den Menschenrechten zu verdeutlichen.

2.2 Zukunftsbewusstsein

Die Entwicklung und der Schutz egalitärer und universeller Menschenrechte ist ein noch unabgeschlossenes und ständig gefährdetes Projekt. Es ist gleichermaßen entwicklungsfähig – und bedürftig. Obwohl Menschenrechte vielfach politisch und ideologisch missbraucht wurden und werden, verfügen sie aber dennoch über einen nicht mehr still zu stellenden Utopie-Überschuss, einen Stimulus, der auf die Notwendigkeit wie Möglichkeit künftiger Menschenrechtsentwicklungen verweist. Ich möchte vier Dimensionen der Entwicklung der Menschenrechte unterstreichen, die auch von der MRE erschlossen werden müssen, um die Zukunftsfähigkeit der Menschenrechte deutlich zu machen.

1. *Erweiterung des Menschenrechts-Schutzes*: Nach den Erfahrungen der Entgrenzung staatlicher Gewalt im Stalinismus, Faschismus und Rassismus wurden neue internationale Anstrengungen unternommen, um menschenrechtliche Grenzen zu definieren und zu garantieren, die die Menschen vor Diskriminierungen aller Art schützen sollten. Weitere Fortschritte im internationalen Menschenrechtsschutz wurden vor allem im Rahmen der KSZE-Entwicklung möglich.

2. *Entwicklung neuer Menschenrechtsgenerationen*: Nach der Etablierung der klassischen Menschenrechte der ersten Generation (Freiheit vom Staat und Freiheit zum Staat) erfolgte in der zweiten Generation eine soziale Vervollständigung durch die Leistungsrechte (Freiheit durch den Staat). Mittlerweile hat sich die Diskussion auf die dritte Generation kultureller Rechte erweitert. Die Leistungsrechte können allerdings nur einen relativen Schutz gewähren, da sie von der Leistungsfähigkeit der Staaten abhängig bleiben. In Bezug auf das Recht auf Arbeit konnte man deshalb die Staaten lediglich verpflichten, "geeignete Schritte" zur Bekämpfung von Arbeitslosigkeit zu unternehmen. Auch wenn die Interpretation des Rechts auf Arbeit durch die Ideologieschlachten des Kalten Krieges Schaden genommen hat, wird die Krise der Arbeitsgesellschaften sicher dazu führen, dass die Debatte, was denn heute das Menschenrecht auf Arbeit bedeuten kann, neu auf die Tagesordnung gesetzt werden wird.

3. *Diskriminierte erkämpfen sich ihre Menschenrechte*. Diejenigen, die sich mit "den Menschen" gleichsetzten, waren anfangs lediglich weiße, besitzende Männer. Besitzlose, Farbige und Frauen kamen noch lange nicht in den Genuss der Rechte, die so vollmundig in den großen amerikanischen und französischen Deklarationen als Menschenrechte ausgegeben wurden. Aber die Idee der Menschenrechte diente dennoch nicht nur einer Minderheit zur Legitimation ihrer Vorrechte! Nachdem diese Idee einmal in die Welt gesetzt und in den nicht mehr einzudämmenden Prozess der Aufklärung entlassen worden war, entwickelten immer mehr Menschen ein Bewusstsein ihrer Rechte. Neben den Ideologieverdacht der Menschenrechte gesellte sich also früh ein stimulierender Utopie-Überschuss. Die Idee der Menschenrechte wurde zum permanenten Stachel für diejenigen, die noch aus dem Kreis der Gleichen ausgeschlossen wurden. Die Frauenbewegung, die Arbeiterbewegung und die „Civil Rights Movements“ der

Schwarzen beispielsweise nährten ihren Protest in ähnlicher Weise aus der Idee der Menschenrechte wie viele Dissidentenbewegungen im ehemaligen Ostblock.

4. *Der Kampf um die universelle Geltung der Menschenrechte.* Die Menschenrechte erheben Anspruch auf universelle Geltung. Der Prozess der Universalisierung läuft allerdings nicht linear und automatisch ab. Zunehmende Kritik an den Menschenrechten als einseitig westliches Kulturprodukt wird laut. Während zentrale Kritik an den Menschenrechten bis zur Zeitenwende von 1989 vor allem darauf zielte, dass die Menschenrechte in einer Gesellschaft noch nicht für alle gelten, oder dass ein liberales gegenüber einem sozialistischen Menschenrechtsverständnis favorisiert wurde oder umgekehrt, zielt die neue Kritik auf ihrer Ausdehnung - nicht auf ihre fehlende Realisierung. Den Menschenrechten wird nur partikuläre Geltung zugesprochen, der Anspruch auf universelle Geltung wird abgelehnt. Ein Kommentar aus den Reihen von amnesty international scheint mir hier Klarheit zu schaffen. „Die Schaffung der Menschenrechte ist heute eine internationale Aufgabe. Es kann daher letztlich keine exklusiv ‘westlichen’ oder ‘östlichen’, ‘christlichen’, ‘islamischen’, ‘afrikanischen’ oder ‘buddhistischen’ Menschenrechte geben ... Zwar sind die Menschenrechte zunächst in Europa und Nordamerika entstanden. Sie gehören aber nicht seit jeher zum Bestand des abendländischen Rechtsbewusstseins, sondern sind erst in der Moderne erkämpft worden ... Wenn heute auch in außerwestlichen Kulturen um die Aufnahme der Menschenrechte gerungen wird, so geschieht dies nicht als bloße Übernahme eines westlichen Konzepts.“ (Bielefeldt 1993, S. 181 f.)

2.3 Gleichheits- und Verantwortungsbewusstsein

Zum Menschenrechtsbewusstsein gehören maßgeblich ein Interesse an den eigenen Rechten und eine Bereitschaft, sie zu verteidigen. Aber diese Perspektive macht eben nur die halbe Wahrheit aus. Menschenrechte beinhalten als Menschen-Rechte auch die gleichen Rechte der anderen. Sie verweisen somit auf die doppelte Dimension von Rechten und Pflichten, von Recht und Verantwortlichkeit. Ein Menschenrecht zu haben, heißt auch, die Pflicht zu haben, eigene Rechte nicht auf Kosten anderer auszuweiten. Meine Freiheit ist nicht grenzenlos, sondern sie stößt an ihre Grenzen dort, wo die Rechte der anderen beginnen. Ein Menschenrecht zu haben, bedeutet zudem, in der Verantwortung zu stehen, im Rahmen der eigenen Möglichkeiten, für die Verteidigung der Rechte anderer einzustehen. Eine unverzichtbare Voraussetzung für ein Menschenrechtsbewusstsein, das Rechte und Pflichten zusammendenken kann, ist allerdings, dass es gelingt, die Bereitschaft zur Anerkennung gleicher Rechte zu verankern. Auf der Grundlage dieser Bereitschaft wird es erst möglich, die Anfälligkeit für die Ideologien der Ungleichheit zu verringern.

Die Dimension der Verpflichtungen und Verantwortlichkeiten ist kein Additivum, ist nicht etwas Zusätzliches, das auch noch von außen zu den Menschenrechte hinzukommt. Die Betonung der Verpflichtungen und Verantwortlichkeiten ist die Betonung von etwas, was schon immer zu den Menschenrechten dazugehört hat, was aus ihrer Logik gar nicht wegzudenken ist, ohne die Idee der Menschenrechte zu zerstören. In der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte ist dies bereits ausdrücklich festgehalten worden. Obwohl der Zusammenhang von Rechten und Pflichten also ein integraler Bestandteil der Menschenrechte und der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte ist, ist er doch selten angemessen ins Bewusstsein geraten und zunehmend vernachlässigt oder verletzt worden. Diese Auffassung vertritt zumindest ein Zusammenschluss ehemaliger Regierungschefs unter Vorsitz von Helmut Schmidt, die sich unter der Bezeichnung

"InterAction Council" zusammengefunden haben, um eine die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte ergänzende *Allgemeine Erklärung der Menschenpflichten* auf den Weg zu bringen.

In den "Vorbemerkungen" zum "Entwurf einer Allgemeinen Erklärung der Menschenpflichten" heißt es:

Es ist an der Zeit, von Menschenpflichten zu sprechen....Der Aufruf des InterAction Councils für eine Allgemeine Erklärung der Menschenpflichten kommt zur rechten Zeit. Obwohl wir herkömmlicher Weise von den Menschen-Rechten gesprochen haben, so ist es jetzt an der Zeit, eine ebenso wichtige Suche für das Anerkennen menschlicher Pflichten oder Verpflichtungen zu initiieren....Der Begriff Menschenpflichten dient auch zur Ausbalancierung der Begriffe Freiheit und Verantwortung...Ohne die richtige Balance ist unbegrenzte Freiheit ebenso gefährlich wie aufgezwungene soziale Verantwortung. Große soziale Ungerechtigkeiten sind das Ergebnis extremer wirtschaftlicher Freiheit und kapitalistischer Habgier, während zur gleichen Zeit die grausame Unterdrückung der menschlichen Grundfreiheiten gerechtfertigt wurde im Namen der Interessen der Gesellschaft oder kommunistischer Ideale...Weil Rechte und Pflichten unlösbar miteinander verbunden sind, ist die Idee eines Menschenrechtes sinnvoll nur dann, wenn wir die Pflicht aller Menschen zu seiner Respektierung anerkennen.

Ich glaube, dass der 19 Artikel umfassende Entwurf, der in mehreren deutschen Printmedien veröffentlicht wurde (u.a. in: DIE ZEIT 3.10.1997), ein wichtiger Impuls für eine kontroverse Diskussion über das Verhältnis von Rechten und Verantwortlichkeiten war. Dieser Impuls sollte auch von der MRE aufgenommen werden. Das Problembewusstsein einer zunehmenden Spannung von Rechten und Pflichten in dieser Erklärung trifft den Nerv der Zeit. Eine andere Frage ist es, ob der konkrete Entwurf seinem eigenen Anspruch gerecht wird, die Bereitschaft gegenüber Verantwortlichkeiten und Verpflichtungen zu stärken. Mein Eindruck ist, dass sich in dem Text dermaßen unterschiedliche Begründungstypen – rationale und religiöse, vormoderne und moderne – für die Verpflichtungen und Verantwortlichkeiten überlagern, dass dadurch die Akzeptanz dieser Erklärung eher erschwert als erleichtert wird. Zudem leistet die deutsche Fassung, die durchweg von Pflichten spricht, wo in der englischen Fassung von „responsibilities“ die Rede ist, dem Vorwurf Vorschub, es handele sich hierbei eher um eine verordnete „Pflicht-Impfung“ (Ulrich Beck) als um eine moderne Selbst-Verpflichtung. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass dieser Text an ein UNO-Publikum adressiert ist, also nicht ausschließlich für „moderne Ohren“ oder für die „Kinder der Freiheit“ geschrieben ist.

3. Toleranzbewusstsein

Im weiten UNESCO-Begriff der MRE ist die Toleranzerziehung immer schon enthalten, und die bedrängenden Manifestationen alter und neuer Intoleranz geben einer Erziehung zur Toleranz hohe Priorität. Gleichwohl besteht immer wieder Klärungsbedarf, um den inneren Zusammenhang von Menschenrechten und Toleranz besser zu verstehen. Es geht um *die Verknüpfung der Anerkennung von Gleichheit und des Zulassens von Differenz*. Menschen sollen sich wechselseitig auch tolerieren, weil sie ein Menschenrecht auf Freiheit haben. Immer dann, wenn es einem nicht gefällt, was der andere konkret mit seinen zunächst abstrakten Freiheitsrechten macht und wie er sein Leben gestaltet, erfordert die Anerkennung seines Rechts

auf Freiheit, die Tolerierung ihrer Konsequenzen (sofern die Freiheit nicht zur Intoleranz missbraucht wird).

Toleranz als eine *Kompetenz* zivilen Neben- und Miteinanders ist dringlicher denn je. Es sind die Lebensbedingungen der Modernisierung, durch die die Bürger bei wachsender Vielfalt und Unterschiedlichkeit die eigenen Freiheiten gestalten und die Freiheiten der anderen aushalten müssen. Die Ausbrüche von Xenophobie, Rassismus, Nationalismus, Fundamentalismus und Rechtsextremismus zeigen jedoch, wie sehr Toleranz ein knappes Gut ist. Toleranz ist schwierig und nicht der Normalfall, sondern der Sonderfall eines zerbrechlichen Kulturzustandes. Toleranz darf man nicht einfach nur fordern, Toleranz muss man lernen. Zur Toleranz muss man *befähigt werden*, und es gehört zu den vorrangigen Aufgaben einer Toleranzerziehung, die Bausteine dieser Fähigkeit zu befördern. Deshalb gilt, was u.a. in einem ministerialen Erlass aus NRW steht: „Menschenrechtserziehung trifft sich notwendig mit einer Erziehung zur sozialen Verantwortung und Toleranz, einer Erziehung gegen Rassismus und Fremdenfeindlichkeit. Menschenrechtserziehung muss verbunden sein mit der Aufgabe, die Schüler_innen zu befähigen, andere in ihrem Anderssein zu tolerieren.“ (Rd. Erl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen vom 14.02.97)

Was verstehen wir aber unter Toleranz? Selbst wenn man die Toleranz von abwertenden oder ideologischen Bedeutungen befreit hat (Gleichgültigkeit, herablassende Duldsamkeit, Stillhaltezumutung), bleiben immer noch eine Vielzahl unterschiedlicher Bestimmungen. *Toleranz gibt es wohl nur im Plural* oder man kann auch sagen: Es gibt unterschiedliche Grade der Toleranz, in denen sich einerseits unterschiedlich entwickelte Fähigkeiten im Umgang mit anderen und Fremden manifestieren, für deren Verwirklichung aber andererseits auch unterschiedliche Anstrengungen notwendig sind.

Menschen werden aus unterschiedlichen Gründen und mit unterschiedlichen Begründungen toleriert. Sie werden toleriert, weil man

die Kosten der Intoleranz minimieren will,

sie selber tolerant sind,

Gruppennormen und eine soziale Kontrolle das erwartet und schließlich,

weil sie ein Menschenrecht auf Freiheit haben. Es gehört zu den dazugehörigen Pflichten und Tugenden, die Folgen oder Früchte dieser Freiheit wechselseitig zu tolerieren. Immer, wenn es einem nicht gefällt, was der andere konkret mit seinen zunächst abstrakten Freiheitsrechten macht und wie er sein Leben gestaltet, erfordert die Anerkennung seines Rechts auf Freiheit als Folge die Tolerierung ihrer Konsequenzen. Diese Anerkennung meint nicht das Verlangen der Übernahme des Glaubens, der Lebensform oder kulturellen Eigenart des anderen, sondern nur ihre Respektierung als gleichberechtigt.

Da Toleranz nicht der Normalfall ist, sondern das Ergebnis individueller wie sozialer Lernprozesse, gilt es auch, die Bedingungen zu kennen, die zu Intoleranz führen und die die Ermöglichung von Toleranz blockieren oder erschweren. *Wer Toleranz will, darf über die Gründe für Intoleranz nicht hinwegsehen*. Wer Toleranz will, muss auch den „Preis der Toleranz“ kennen: die psychischen,

moralischen, sozialen und pädagogischen Anstrengungen, die aufgebracht werden müssen, um Toleranz zu lernen.

Toleranz muss man sich auch leisten können, denn es geht um ein Zulassenkönnen und nicht um ein Hinnehmenmüssen. Der Umgang mit Fremdem(n), Abweichendem und Neuem erfordert zunächst einmal mehr kognitiven und emotiven Aufwand der Bearbeitung als der Umgang mit Bekanntem und Ähnlichem. Auch wenn Fremde(s) durchaus als bereichernd erlebt werden kann, müssen doch dafür erst die Bedingungen geschaffen werden. Die prinzipielle Verunsicherbarkeit durch Fremdes variiert nach unterschiedlichen Persönlichkeitsausprägungen: Je unsicherer und labiler das Selbstwertgefühl ist, desto mehr Furcht und Abwehr kann Fremdes auslösen. Sage mir, wie du dich fühlst oder wie ihr euch fühlt und ich sage euch, wie ihr mit Fremden umgeht. Wer also ist stark genug, um anderen tolerant zu begegnen? Wer ist bereit (nicht nur fähig!), sich in die Perspektiven anderer hineinzudenken und zu fühlen? Wer hat genug Anerkennung erfahren, um andere in ihrem Recht auf Anderssein anerkennen zu können? Wer ist bereit, auch die Folgen oder Früchte dieses Anderssein zu tolerieren, obwohl sie den eigenen Einstellungen und Positionen widersprechen?

Toleranz muss man sich allerdings auch leisten wollen. Ein starkes Selbstbewusstsein ist nur eine unverzichtbare aber keine hinreichenden Bedingung für die Bereitschaft zur Toleranz. Wir kennen durchaus selbstbewusste, starke Personen, die für sich das Recht des Stärkeren in Anspruch nehmen und deshalb intolerant sind. Dort, wo das Selbstbewusstsein nicht durch ein moralisches Bewusstsein ergänzt wird, kann es leicht in intolerante Selbstüberheblichkeit umkippen. Intoleranz ist auch eine Folge eines fehlenden oder nur schwach ausgeprägten moralischen Bewusstseins, das sich als eine Art Binnenmoral vielfach nur auf die eigene Gruppe erstreckt.

Toleranz ist selten mehr als eine Schönwettertugend, die in prosperierenden Umwelten und kuscheligen Lernarrangements machbar scheint. *Schwierig ist es, eine nachhaltige Toleranz zu entwickeln*, eine Toleranz, die auch unter ungünstigen Bedingungen von drohender Überforderung noch Bestand hat. Die Toleranz-Schwelle ist auch eine Stress-Schwelle. Unterschiedliche Bedrohungen und Verunsicherungen beeinflussen unsere Toleranz-Schwelle. Die Neigung, sich intolerant gegenüber Fremden zu verhalten, wird in Zeiten wachsen, in denen Bürger sich durch rapiden und tiefen sozialen Wandel überfordert fühlen. Dort, wo man schon tief verunsichert ist, schrumpft die Bereitschaft sich auf mögliche weitere Verunsicherungen einzulassen. Oft werden in solchen sozialen Stress-Situationen „die Fremden“ von Meinungsführern und mit Hilfe wichtiger Medien als die eigentliche Ursache der sozialen Überforderung inszeniert, um von den wirklichen sozialen Belastungen abzulenken. Wachsende Intoleranz kann dann auch Folge erfolgreich veröffentlichter Bedrohungsszenarien sein.

Intoleranz kommt selten „über Nacht“. Die je aktuelle Intoleranz schließt an historische Traditionen des Umgangs mit Fremden an, sie beleibt den Fundus kollektiver Stereotype, Vorurteile und Feindbilder einer Gesellschaft. Sofern das historisch-politische Bewusstsein von solchen Konstruktionen erinnertes Erfahrungen dominiert wird, werden die Erinnerungen an die humanen und sozialen Kosten der Intoleranz, an das zugefügte und erlittene Leiden verleugnet und verdrängt. Dort aber, wo tradierte Vorurteile und Feindbilder durch befriedende Arrangements und günstige Rahmenbedingungen in den Bereich sozial kontrollierter Latenz verbannt wurden, kann sozialer Stress sie wieder in den Raum manifester Feindbilder hineinzerren. Stress zersetzt sozial konstruierte und kontrollierte Hemmschwellen gegenüber

latent schlummernden Feindbildern. Intolerante Einstellungen und Vorstellungen, die lange Zeit nur noch im Verborgenen vorhanden waren, brechen wieder auf.

Intoleranz ist auch das Ergebnis des gesellschaftlichen (In)Toleranzdiskurses. Der Verlauf multi-kultureller Konflikte hängt auch davon ab, wie wir öffentlich über Gefahren der multikulturellen Gesellschaft sprechen. wie „volle Boote“ konstruiert, „Dämme“ gegen „Ströme“ von Migranten mental errichtet werden. Die Art und Weise, wie sich Mitglieder unterschiedlicher Kulturen, Religionen und Nationen wechselseitig wahrnehmen, ist stark beeinflusst durch die öffentlich kursierenden Interpretationsangebote. Die die Intoleranz befördernden Überforderungsszenarien sind oft in den Medien durch Meinungsführer und Eliten inszenierte Szenarien.

Toleranz wird vielfach ideologisch und politisch instrumentalisiert. Toleranz wird zur Sicherstellung eines sozialen Quietismus missbraucht. Nicht selten wird Toleranz gerade von solchen Menschen gefordert, die selber in Verhältnissen leben, die keine Chancen sozialer Anerkennung beinhalten. Menschen, die in nichttolerierbaren menschenunwürdiger Lebens- und Arbeits(losen)verhältnisse leben, richten leicht ihre Unduldsamkeit gegen Sündenböcke, statt ihre Unduldsamkeit in – demokratisch organisiertem und zivil artikuliertem Protest – gegen die eigentlichen Ursachen der Unzufriedenheit und Überforderung richten.

4. Weder Selbstüberforderung noch Selbstabdankung

Eine realistische Toleranz-Erziehung muss den Fallstricken der Selbstüberforderung („Wir machen die Kinder tolerant“) ebenso entkommen wie denen der Selbstabdankung („Die Übermacht der objektiven Verhältnisse lässt uns gar keinen Spielraum“). Einerseits ist pädagogische Bescheidenheit gefordert, denn wo das soziale und politische Bewusstsein durch ökonomische Krisen, durch Modernisierungs-, Transformations- und Migrationsprozesse geprägt wird, da können Pädagogik und politische Bildung direkt nichts verändern. Und auch wo Familien misslingende Sozialisationsverläufe hervorbringen, kann Schule nicht intervenieren, sondern nur korrigieren. Andererseits ist Schule auch nicht machtlos: Ihr genuiner Bereich sind nicht die objektiven Verhältnisse, sondern der subjektive Umgang mit diesen Verhältnissen und die Vorbereitung bestimmter Verhaltensdispositionen.

Toleranz-Erziehung muss helfen, bestimmte Ressourcen aufzubauen, die die Bereitschaft zu Toleranz erhöhen und die Anfälligkeit für Intoleranz verringern: motivationale, kognitive, moralische, soziale, kulturelle Ressourcen. Es geht vor allem darum, wie wir uns selbst und die anderen wahrnehmen, also um den Umgang mit der sozialen Realität. Worum es bei der Toleranz-Erziehung geht, ist, frühzeitig auf den Umgang mit einem permanenten und beschleunigten sozialen Wandel und auf eine soziale Welt großer Vielfalt und Differenz vorzubereiten, damit die Verunsicherungen kontrollierbar werden. Ich fasse meine Orientierungshilfen für die Förderung von Toleranzkompetenz in neun Punkten zusammen.

1. *Toleranz ist kein Selbstzweck.* Konzeptionelle Klarheit fördert das Verständnis dafür, dass Toleranz ein Mittel ist, um Zivilität, Frieden und Sicherheit zu ermöglichen.
2. *Zur Toleranz muss man bereit sein.* Selbstwertstärkungen und Anerkennungserfahrungen fördern diese Bereitschaft.

3. *Toleranz braucht Reflexivität.* Nur diejenigen, die über ihre eigenen Anfälligkeiten für Intoleranz und über ihre Toleranz- und Stress-Schwellen Bescheid wissen, können diese auch kontrollieren.

4. *Toleranz lohnt sich.* Die Vermittlung von historisch-politischem Toleranzwissen kann über die Erfahrungen mit den Kosten der Intoleranz wie über die befriedende Leistung der Toleranz aufklären.

5. *Toleranz ist eine Tugend.* Die Förderung einer moralischen Kompetenz (nicht das Schwingen der moralischen Keule) vermag (gruppen)egoistische und gemeinschaftsschädigende Motive zu bändigen. Dies gilt auch dort, wo ein kurzfristiger Nutzen der Toleranz eben nicht erkennbar ist.

6. *Toleranz braucht die Fähigkeit zum öffentlichen Diskurs,* die Fähigkeit, über die Grenzen, die eine Gesellschaft der Toleranz setzen möchte, zu debattieren, wie über die Schwellen der Toleranz, die darüber informieren, welche und wie viel Toleranz die Bürger sich zu einem konkreten Zeitpunkt zutrauen. Als Teil dieser Fähigkeit ist auch eine Medienkompetenz zu erachten, die befähigt, kritisch mit den offiziell verbreiteten sozialen Bedrohungsszenarien umzugehen.

7. *Toleranz ist nicht grenzenlos.* Gerade Lehrer interessiert nicht nur, wie sie die Schüler zu (mehr) Toleranz ermutigen und befähigen können, sondern auch, wo sie Grenzen der Toleranz aufzeigen und durchsetzen müssen. „Keine Toleranz für Intoleranz“ heißt die Devise. Allerdings ermöglicht ein Perspektivenwechsel auch zu prüfen, inwieweit intolerantes Verhalten anderer eine reaktive Intoleranz auf das eigene Verhalten darstellt. Es besteht dann immerhin die Chance, dass diese Intoleranz durch eigene Verhaltensänderung verringert werden könnte. Es ist auch zu prüfen, inwieweit eine pädagogische Doppel-Anstrengung realisierbar ist: Null-Toleranz gegen Gewalt demonstrieren und dennoch eine "verstehende Jugendarbeit" mit gewaltbereiten Jugendlichen zu praktizieren. Das Hauptziel ist hierbei, eine Stigmatisierung dieser Jugendlichen zu verhindern, um überhaupt Einfluss auf sie zu gewinnen und ihre Gewaltbereitschaft begrenzen oder abbauen zu können.

8. *Toleranz braucht schließlich auch Kritik- und Protestfähigkeit.* Toleranz zielt auf die Anerkennung von Differenz nicht von Ungleichheit oder Unterdrückung. Toleranz zielt auch auf die Bejahung freiheitsbegleitender Verunsicherungen, aber nicht auf die Zustimmung zum Abbau freiheitsermöglichender (sozialer) Sicherheiten. Gegen Versuche, dies zu verwechseln, gilt es, sich wehren zu können.

9. *Toleranz gibt es selten allein,* sondern als eine Tugend und Fähigkeit, die die Zivilgesellschaft voranbringen soll und die man nicht isoliert vermitteln und fördern kann. Ohne die Unterschiede zu unterschätzen, ist die Toleranz gleichwohl verknüpft mit anderen Tugenden und Fähigkeiten wie Solidarität, Zivilcourage und Protest.

Abschließend möchte ich auf einen Kontext hinweisen, der zunehmend Pädagogen die Arbeit erschwert: die Massenarbeitslosigkeit. Wenn wir Einverständnis darüber herstellen können, dass ein Kernbestand der Menschenrechts- und Toleranzerziehung ist, die Balance zwischen eigenen Rechten und den Rechten anderer herzustellen, zwischen Freiheitsbewusstsein und Verantwortungsbewusstsein, zwischen der eigenen Anerkennung und der Bereitschaft andere anzuerkennen, dann stehen Pädagogen – vor allem die der Menschenrechts- und Toleranzerziehung – vor einem unabweislichen Problem: Stellt die immer noch wachsende

(Jugend-)Arbeitslosigkeit nicht eine solche grundlegende Belastung und Verunsicherung dar, dass die Rahmenbedingungen für Erziehung immer schwieriger werden? Das Verhältnis von Freiheitsrechten und dem Recht auf Arbeit wird deshalb zu einem Grundthema der Menschenrechte-Diskussion werden müssen, bevor es von der MRE angemessen weitergegeben werden kann. Trotz des Ideologieballasts, der an diesem Thema hängt, gehört es auf die Agenda. Denn die Kinder der Freiheit werden zunehmend Kinder der Angst. Diese Angst zehrt den unverzichtbaren Vorrat an Grundbereitschaft, sich verantwortungsvoll oder tolerant zu verhalten und stärkt die Kräfte der Rückwendung auf die Selbstbehauptungsstrategien eines verzweifelten Egoismus.

Literatur

Bielefeld, H.: Die Beheimatung von Menschenrechten in unterschiedlichen Kulturen, in: amnesty international: Menschenrechte vor der Jahrtausendwende, Hrsg. von Heiner Bielefeld u.a. Frankfurt/M 1993

Fetscher, I.: Toleranz – Von der Unentbehrlichkeit einer kleinen Tugend für die Demokratie, Stuttgart 1990

Fritzsche, K. P.: Menschenrechtserziehung – ein Beitrag zur politisch-historischen Bildung, in: Politische Bildung 1994 Heft 2

Fritzsche, K.P.: Die neue Dringlichkeit der Toleranz, in: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, Band 20, München 1994

Fritzsche, K.P.: Toleranz im Umbruch, in: Kulturthema Toleranz, A. Wierlacher (Hrsg.), München 1996
Fritzsche, K.P.: Die Stressgesellschaft, München 1998

Fröhlich, K./ Rösen, J. (Hrsg.): Menschenrechte im Prozeß der Geschichte. Historische Interpretationen, didaktische Konzepte, Unterrichtsmaterialien, Pfaffenweiler 1990

Miteinander – Erfahrungen mit Betzavta. Praxishandbuch für politische Bildung, Hrsg. von Ulrich, S., Henschel, R., Oswald, E., Gütersloh 1997

Müller, L.: Menschenrechtserziehung, in: FORUM 1997 Heft 1

9.2 Demokratische Prozesse innerhalb der Schulorganisation

9.2.1 Erfahrungsaustausch, Reflexion und Feedback im Kollegium

Die Kollegien an Schule wie auch die Schulkonferenzen und entsprechende Gremien der Schule sind wichtige entscheidungsträchtige Instanzen der Schulorganisation. Sie sind jedoch häufig mit dem sogenannten Alltagsgeschäft oder pragmatisch abzuwickelnden Aufgaben beschäftigt und ausgelastet. Dabei werden Momente, in denen sich über durchgeführte Veranstaltungen, gemachte Erfahrungen, entwickelte Projekte oder Projektideen, Problemsituationen oder Konflikte ausgetauscht werden kann, randständig.

Eine intensive Reflexion und der Erfahrungsaustausch zu Ereignissen u.ä. befördern jedoch demokratische Prozesse durch die Beteiligung und Ernstnahme der Betroffenen. Es ist zu empfehlen, Moderationen, Reflexions- und Feedbackschleifen im Ablauf von Gremienarbeit und anderen Sitzungen und Konferenzen permanent zu installieren. Sie ermöglichen die Anerkennung von Ideen und Einlassungen der wichtigen Akteure in der Schule und können Produktivität und Effektivität schulischer Arbeit fördern. Sie können die Teilhabe der einzelnen am Schulgeschehen unterstützen, können helfen Erfahrungen wahrzunehmen, Fehler nicht zu wiederholen und gemeinsame Einschätzungen sowie Entscheidungsgrundlagen transparent zu halten.

Durch die nachfolgenden Aspekte können wir Ihnen nur einige Anregungen geben, die schulische Organisation unter dem Gesichtspunkt der Beförderung demokratischer Prozesse im Austausch miteinander zu verbessern, aber auch zu verändern. Die entwickelten Hinweise und Empfehlungen resultieren aus den Ergebnissen der Studie und immer wiederkehrenden benannten Defiziten, aber auch Potentialen bzw. der Bereitschaft, zum Beispiel den internen und externen Erfahrungsaustausch stärker zu institutionalisieren. Die Anwendung der Methoden sollte nicht als zusätzlicher Arbeitsaufwand verstanden werden, sondern als Aspekt der Professionalisierung und auch Erleichterung von Arbeitsvorgängen, die dennoch auf die Mitbestimmung und Mitgestaltung der Betroffenen zielt. Wir müssen sicher nicht erläutern, dass kompetente, an demokratischen Prozessen orientierte Abläufe der Schulorganisation auch als Vorbild dienen und das Schulklima verbessern.²³

Methoden, die unter der Handlungsempfehlung Moderation, Mediation und Reflexion dargestellt werden, können ebenso für den Erfahrungsaustausch im Kollegium und Gremien genutzt werden. Verwiesen sei auf: **Metaplan**, **Plusminus-Besprechungsmodell**, **Ergebnissicherung**, **Blitzlicht** sowie als weitere Reflexionsmethode das **Statement**, die in geeigneter Weise kombiniert werden können. Erfahrungsaustausch und Ideengewinnung können in der jetzt dargestellten SWOT-Methode konkretisiert werden.

²³ Wir diskutierten im Team des Modellprojektes, ob sich mit den Handlungsempfehlungen zur Schulorganisation nicht aus dem Projektgegenstand „Demokratiestärkende Bildungsarbeit“ hinausbewegt wird. Da sich die Empfehlungen aber in unserem weiten Demokratieverständnis bewegen und sich auf die Demokratisierung von Wissen, Erfahrungen, Entscheidungsfindungen bzw. einen demokratischen Umgang miteinander etc. beziehen, haben wir uns entschieden, ihnen Tipps zu geben, wie Demokratie, z.B. schon im Kleinen (Informations- und Wissenszugang/gegenseitige Beratung) praktisch werden kann.

SWOT-Methode**METHODE**

Die SWOT-Analyse²⁴ (S-Strengths – Stärken, W-Weaknesses – Schwächen, O-Opportunities – Chancen, T-Threats – Risiken) ist ursprünglich ein Instrument des strategischen Managements und dient dazu, aus den Stärken und Schwächen einer Organisation (interne Sicht) und den Chancen und Risiken (externe Sicht) geeignete strategische Lösungsalternativen für die Erreichung der Ziele der Organisation abzuleiten.

Innerhalb der Organisationsuntersuchung kann sie während der **Analysephase** und der **Konzeptionsphase** zum Einsatz kommen und zwar speziell dann, wenn die strategischen Aspekte der Organisationsentwicklung im Mittelpunkt des Interesses stehen.

Die SWOT-Analyse ist ebenfalls ein geeignetes Werkzeug, wenn es um die **Evaluierung** eines Organisationsprojektes geht.

Die SWOT-Analyse kann auch im Kontext der Studie, z.B. in Verbindung mit den Ausführungen zu den Erfolgskriterien der Demokratiebildung sowie ihren Grenzen und Hindernissen, die aus der quantitativen und qualitativen Datenlage gewonnen wurden, verbunden werden. Hierüber lassen sich die eigenen Potentiale in der Schulorganisation produktiv ausarbeiten und verbesserte Arbeitsschritte erschließen.

Die Zielfrage könnte sein, die Situation der Schule hinsichtlich der Etablierung demokratiestärkender Bildungsarbeit zu analysieren.

Verfahrensweise:

Die SWOT-Analyse kann allein oder als Gruppenarbeit (Workshop/Moderation) durchgeführt werden, wobei die Vorteile gruppenspezifischer Prozesse auch hier genutzt werden sollten.

Ein geeignetes Hilfsmittel für den SWOT-Analyse-Workshop ist eine SWOT-Matrix, welche im Kern Fragen darstellt, die darauf abzielen, ein Bild der gegenwärtigen Organisation mit ihren Entwicklungsmöglichkeiten zu entwerfen:

Stärken	Schwächen
Auf welche Ursachen sind vergangene Erfolge zurückzuführen?	Welche Schwachpunkte gilt es künftig zu vermeiden?
Welche Synergiepotentiale liegen vor, die mit neuen Strategien besser genutzt werden können?	Welche Aspekte sind besonders schwach?
Was lief gut?	Was war schwierig?
Was sind unsere Stärken?	Wo liegen unsere Fallen, Barrieren?
Worauf sind wir stolz?	Welche Störungen behinderten uns?
Was gab uns Energie?	Was fehlt uns?
Wo stehen wir momentan?	

Tabelle 1: Fragestellung für SWOT-Analyse

²⁴ Eine weitere handlungsorientierte Konkretisierung der SWOT-Methode finden Sie auch im 2. Methodenteil unter dem Abschnitt: 9.1.6 Methoden des lebensweltlichen und sozialräumlichen Bezugs.

Chancen	Risiken
Welche Möglichkeiten stehen offen?	Welche Schwierigkeiten hinsichtlich der gesamtgesellschaftlichen Situation liegen vor?
Welche Grundlagen sind schon vorhanden?	Welche Grenzen sind schon jetzt absehbar?
Welche Trends gilt es zu verfolgen?	Wo lauern künftig noch Gefahren?
Welche Erfahrungen gibt es aus anderen Schulen?	Was kommt an Schwierigkeiten auf uns zu?
Was sind die Zukunftschancen?	Was sind mögliche Risiken, kritische Faktoren?
Was können wir ausbauen?	Womit müssen wir rechnen?
Welche konkreten Verbesserungsmöglichkeiten haben wir?	
Was können wir im Umfeld nutzen?	
Wozu wären wir noch fähig?	
Was liegt noch brach?	

Tabelle 2: Fragestellung für SWOT-Analyse

Jede Betrachtungsdimension sollte als eigenständige Moderationstafel vorbereitet werden, z.B. orientiert an den fettgedruckten Fragen. Die teilnehmenden Personen schreiben ihre Gedanken zu den einzelnen Dimensionen auf Moderationskarten. Diese werden im Anschluss eingesammelt und den Dimensionen zugeordnet.

1. **Analyse I:** Suche nach Stärken und Schwächen. Einsatz von Moderationstechniken und Bildung von Gruppenkonsens ist essentiell. Die Stärken und Schwächen werden in den entsprechenden Matrixfeldern mit den entsprechenden Titeln aufgelistet.
2. **Analyse II:** Suche nach den strategisch relevanten Chancen und Risiken (Gefahren).

Nach der Sammlung der wichtigen Punkte in den Analysephasen wird versucht, **den Nutzen aus Stärken und Chancen zu maximieren und die Verluste aus Schwächen und Risiken/Gefahren zu minimieren.**

Hierzu wird gezielt nach folgenden Kombinationen gesucht. Danach wird gefragt, welche Initiativen und Maßnahmen sich daraus ableiten lassen:

- **SO Stärke/Chancen-Kombination:** Welche Stärken passen zu welchen Chancen? Wie können Stärken genutzt werden, so dass sich die Chancenrealisierung erhöht?
- **ST Stärke/Gefahren-Kombination:** Welchen Risiken/Gefahren können wir mit welchen Stärken begegnen? Wie können vorhandene Stärken eingesetzt werden um den Eintritt bestimmter Gefahren abzuwenden?
- **WO Schwäche/Chancen-Kombination:** Wo können aus Schwächen Chancen entstehen? Wie können Schwächen zu Stärken entwickelt werden?
- **WT Schwäche/Gefahren-Kombination:** Wo befinden sich unsere Schwächen und wie können wir uns vor Schaden schützen?

Es können durchaus mehrere Stärken zur Realisierung einer Chance oder Vermeidung einer Gefahr eingesetzt werden. Die größten Bedrohungen sind auch dort zu vermuten, wo eine Kombination von Schwächen einer oder mehreren Gefahren gegenübersteht.

Zu vermeidende Fehler:

Entscheidend für den Erfolg sind immer konkrete und am Ziel ausgerichtete Maßnahmen, die konsequent umgesetzt werden müssen.

Die folgenden Fehler können häufig in veröffentlichten SWOT-Analysen beobachtet werden:

- Durchführung einer SWOT-Analyse, ohne *davor* ein Ziel (einen Soll-Zustand) zu vereinbaren. SWOT-Analysen sollten immer bezogen auf ein Ziel erstellt und nicht abstrakt gehalten werden. Wird der gewünschte Soll-Zustand nicht vereinbart, werden die Teilnehmer unterschiedliche Soll-Zustände erreichen, was zu schlechteren Resultaten führt.
- Externe Chancen (z.B. Trends, Innovation an anderen Schulen) werden oft mit internen Stärken verwechselt. Sie sollten streng auseinandergehalten werden.
- SWOT-Analysen werden oft mit möglichen Strategien verwechselt. SWOT-Analysen beschreiben Zustände, Strategien hingegen Aktionen. Um diesen Fehler zu vermeiden, sollte man möglichst bei Chancen an „günstige Bedingungen“ denken und bei Risiken an „ungünstige Bedingungen“.

Bei der SWOT-Analyse wird keine Priorisierung vorgenommen. Es lassen sich keine konkreten Maßnahmen ableiten; Maßnahmen werden also weder beschlossen noch umgesetzt. Dennoch besteht durch die SWOT-Analyse die Möglichkeit zur allgemeinen Problemlösung.

Mit ihr lassen sich Projekte analysieren und konkrete Verbesserungsvorschläge zur Optimierung herausfinden.

Die SWOT-Analyse bedarf einer guten Vorbereitung und sollte professionell moderiert werden. Durch die Vergegenwärtigung aktueller Stärken und Schwächen und möglicher Abwendungsstrategien kann in Gremien und Konferenzen neidrigschwellig eine Anregung geschaffen werden, um Potentiale und Grenzen für die Initiierung von neuen Projekten vor deren Beginn mit den Beteiligten gemeinsam zu erarbeiten.

Quellen:

<http://de.wikipedia.org/wiki/SWOT-Analyse>

http://www.orghandbuch.de/nn_414926/OrganisationsHandbuch/DE/6__MethodenTechniken/63__Analysetechniken/634__SWOT-Analyse/swot-analyse-node.html?__nnn=true

Literaturhinweise:

Simon, Hermann/ Gathen, Andreas von der (2002): Das große Handbuch der Strategieinstrumente: Alle Werkzeuge für eine erfolgreiche Unternehmensführung. Frankfurt a. M.: Campus.

Welge, Martin K./ Al-Laham, Andreas (2008): Strategisches Management. 5., vollst. überarb. Aufl. Wiebaden: Gabler Verlag.

9.2.2 Verbesserung der Wissensdistribution

Gerade in der qualitativen Untersuchung der Schulen wurde auffällig, dass das Kollegium der Lehrkräfte kaum einen umfassenden Wissensstand zu den Kooperationen, die die Schule auf verschiedenen Feldern eingeht, hat. Der generelle Überblick liegt zumeist bei der Schulleitung, einzelnen Lehrer_innen oder bei der Schulsozialarbeit.

Ebenso erschwert die Angebotsflut der freien und öffentlichen Träger (Flyer, Broschüren, Emails) eine thematische Filterung und die entsprechende Weiterleitung ins Kollegium. Zu einer besseren Systematisierung sollte die unter 8.1 des Berichts abgebildete Trägerlandschaft helfen.

Zur besseren Systematisierung und dem Erfahrungsaustausch zu durchgeführten Kooperationen aber auch neuen Kooperationsideen wollen wir einige pragmatische Tipps zur Verbesserung der Wissensdistribution und des darauf basierenden Erfahrungsaustausches geben. Diese Tipps mögen banal klingen, sind aber einfach umsetzbar und verbessern die Transparenz der Angebots- und Kooperationsstruktur einer Schule.

Kooperationswandzeitung

An einer Pinnwand an einem für alle sichtbaren Ort können die Lehrer_innen und Schulsozialarbeiter_innen die Kooperationspartner_innen und damit verbundenen Projekte, die an der Schule durchgeführt wurden oder werden sollen, anbringen. Dafür bietet sich folgendes System an, das natürlich nach dem eigenen Bedarf der Schule geändert oder erweitert werden kann:

Schuljahr 2009 Themengebiet	Sept.	Okt.	Nov.	Dez.	Jan. etc.
Demokratie		-Projektname -Koop.Partner -Klassenstufe -Zuständige Lehrkraft -Positiv/Negativ- Einschätzung -Wiederholung?			
Gesundheit					
Umwelt/Natur					
Berufsorientierung					
Kunst/Musik Etc.					

Es sollten die wichtigen, in der Tabelle ausgewiesenen Informationen auf eine bunte Karte geschrieben werden. So können alle die wichtigsten Informationen einsehen, v.a. erfahren, wer was an der Schule macht (ansprechbar ist!), was gut und was schlecht lief, ob das Projekt im nächsten Jahr wiederholt wird. Auch zukünftige Projekte sollten angebracht werden, auch wenn noch nicht klar ist, was gut und schlecht funktioniert hat. Diese Projekte sollten sich z.B. durch eine andere Farbkarte von den durchgeführten Projekten unterscheiden. Es bietet sich auch an, die Flyer oder Kurzbeschreibungen der Kooperationspartner_innen dazu zu hängen. Es kann auch

die schuleigene Homepage für die Transparenz der Kooperationen genutzt werden (siehe unter Öffentlichkeitsarbeit in den Handlungsempfehlungen).

Ablagesystem

Im besten Fall befindet sich gleich unter der Kooperationswandzeitung eine Fächerablage bzw. an einem anderen gut erreichbaren Ort. Die einzelnen Fächer können wiederum thematisch sortiert sein, wie es die zuvor dargestellte Tabelle verdeutlicht.

In den Fächern können sich dann Broschüren, Materialien, auch gesendete Emails befinden. Sie sind so für das Kollegium thematisch zugänglich und können bei Bedarf entnommen oder erweitert werden.

Es bedarf dazu einer zuständigen Person (Sekretär_in, Schulsozialarbeiter_in, Schulleitung), die die Materialien entsprechend sichtet oder zu bestimmten Themen Material einfordert bzw. anfragt.

Erfahrungsaustausch im Kollegium und Gremien

Des Weiteren ist zu empfehlen, dass sich zu Projektideen oder abgeschlossenen Projekten und Kooperationen ein Erfahrungsaustausch innerhalb der etablierten Konferenzen der Schule institutionalisiert.

Der Erfahrungsaustausch zu Kooperationen dient dabei nicht nur der Wertschätzung der engagierten Personen, sondern bietet die Möglichkeit, das Interesse anderer Mitarbeiter_innen zu wecken oder fachübergreifende Verknüpfungen zu entdecken bzw. anzuregen. Zudem erfahren die an schulischen Gremien Beteiligten (Eltern, Schüler_innen) mehr über die Arbeit der Schule, erhalten Zugang zu Informationen, können eigene Ideen und Anregungen einbringen.

Hierzu eignet sich wiederum die inhaltlich fokussierte **Statement-Methode**. Zu folgenden Aspekten kann die betroffene Person kurz referieren und danach mögliche Nachfragen beantworten.

- Sinn und Zweck des Projektes war...
- Die Umsetzung erfolgte in einem Zeitraum von...
- Die Umsetzung erfolgte in Kooperation mit....
- Meine Aufgaben in der Kooperation waren...
- Folgendes lief gut
- Folgendes funktionierte nicht gut
- Das Feedback der Teilnehmenden war...
- (ggf. können Verbesserungsvorschläge angezeigt werden) Beim nächsten Mal sollte auf Folgendes geachtet werden....
- (ggf. kann auf Finanzierungs- oder Raumfragen eingegangen werden)

Diese Satzanfänge können natürlich nach den Interessen und Schwerpunkten der Schule erweitert werden.

9.2.3 Supervision und Kollegiale Beratung

Die Arbeit in Schulen ist nicht nur Lehrtätigkeit, sondern es finden sich hier die verschiedensten Begegnungen zwischen Lehrer_innen und Schüler_innen, Eltern und Lehrkräften, im Kollegium oder in der Zusammenarbeit mit externen Partner_innen etc.

Darüber erschließen sich auch verschiedene Problemfelder oder Fragen (auch in der Lehrtätigkeit), mit denen man allein nicht weiterkommt und die man nicht allein lösen kann. Es wäre wünschenswert, wenn im Kollegium ein Klima herrscht, dass es Betroffenen ermöglicht, über ihre Probleme oder grundsätzlichen Fragen zu sprechen. Mit den nachfolgenden Empfehlungen wollen wir Möglichkeiten des kollegialen Austausches durch die Darstellung einer Methode (kollegiale Beratung) konkretisieren.

Bevor wir zur Methode kommen, erscheint es uns wichtig, Sie auf die Möglichkeit der Supervision hinzuweisen. Das ist eine Beratungsform, die zunehmend auch für Schulen angeboten wird.

Supervision

Supervision - der klärende Blick von oben, die kritische Sicht von außen - ist ein Beratungsformat, das zur Sicherung und Verbesserung der Qualität beruflicher Arbeit eingesetzt wird. Sie dient grundsätzlich

- der Entwicklung von Personen und Organisationen.
- betrachtet personale, interaktive und organisationale Aspekte.
- bezieht sich auf Kommunikation und Kooperation im Kontext beruflicher Arbeit.
- ist Reflexion und keine Instruktion, ist gemeinsame Erörterung eines Problems, keine Schulung, kein Training.

Supervision wird über Felder sozialer Arbeit hinaus zunehmend auch in den Bereichen Gesundheitswesen, Wirtschaft und Dienstleistungsunternehmen, Verwaltung und Politik nachgefragt.

Sie können Supervisoren unter folgendem Link anfragen:

http://www.awo-mv.de/meck-stre/arbeit/index_tesa_kontakt.html

<http://www.supervision-oschwald.de>

Weitere Informationen finden Sie bei der Deutschen Gesellschaft für Supervision e.V. (DGSv).

<http://www.dgsv.de>

Kollegiale Beratung

METHODE

Es ist zu empfehlen, dass zur Anwendung dieser Methode (z.B. bei der erstmaligen Durchführung) professioneller Rat eingeholt wird bzw. sich eine Person des Kollegiums entsprechend fortbildet. Bei kontinuierlicher Anwendung kumulieren die Erfahrungswerte mit der Methode und können sich professionell verstetigen.

Oft werden Problemsituationen nebenbei thematisiert, zwischen ‚Tür und Angel‘, in Seitengesprächen oder auf Konferenzen. Es zeigt sich, dass es an den Schulen kaum eine institutionalisierte Verfahrensweise zur Bearbeitung von Problemfragen gibt. Sie werden zwar behandelt, zumeist ad hoc, aber es sollte sich auf eine kontinuierliche Vorgehensweise geeinigt werden. Die Notwendigkeit der Lösung von Problemen sollte im Interesse aller Beteiligten sein; zum einen um die betroffene Person zu unterstützen, Probleme nicht verhärten zu lassen, zum anderen um gemeinsam Lösungen und Vorgehensweisen zu be- und verhandeln, sie eben nicht auf den Schultern einzelner zu belassen.

Erwachsene lernen vor allem aus und mit Hilfe von Erfahrungen. Dies gilt insbesondere für den Erwerb sozialer und personaler Kompetenzen. Bei der kollegialen Beratung bzw. Besprechung von Fallsituationen ist theoretisches Wissen zwar nicht überflüssig, vorrangig ist aber der Erfahrungsaustausch, die reflexive und produktive Verarbeitung von Erfahrungen und das Zulassen neuer Erfahrungen, die kritisch-solidarische Rückmeldung von anderen. Der Ideenreichtum des Kollegiums einer Gruppe von Kollegen soll für Problemlösungen genutzt werden.

Die Methode eignet sich für verschiedene Themen, z.B.:

- Gewalt in der Schule
- Angriffe auf Lehrer_innen
- Probleme mit Eltern
- Konflikte zwischen Generationen
- Umgang mit Vorurteilen, Rechtsextremismus und Rassismus
- Mobbing
- Mitarbeiterführung
- Selbst(un)sicherheit
- Zivilcourage etc.

Zu beachten ist zunächst die erste Herausforderung, dass die/der Ratsuchende zugibt, dass er/sie Rat braucht. Wenn sich eine Person dann öffnet und zeigt, dass sie etwas braucht, übernehmen andere hingegen gerne die Rolle der Besserwissenden, die schnelle Lösungen bieten kann, möglicherweise mit der (unausgesprochenen) Beziehungsbotschaft: „Ich weiß Rat, also bin ich kompetenter.“ Oder: „Solche Probleme hätte ich nicht.“ Daraufhin „rettet“ sich die Rat suchende Person mit Antworten wie: „Ja, aber das habe ich schon probiert...“, „Ja, aber das geht in meiner Situation nicht.“ Diese „Ja, aber“-Spiele sind typisch für Konfliktberatungen, die nebenbei oder in Alltagssituationen stattfinden. Meist wird dabei wenig über Gefühle (Ärger, Wut, Unsicherheit) gesprochen, sie werden eher in Sachbotschaften verpackt.

Die Gefahr, dass solche Gespräche für die Betroffenen unproduktiv sind oder sich in gegenseitigen Abwertungsspielen zu verlieren drohen, wird durch eine vorgegebene Struktur verringert. Das

Mitteilen von Gefühlen wird von der Lösungssuche getrennt. Es ist wichtig, sich an die strukturierte Vorgehensweise zu halten!

Zur Durchführung der kollegialen Beratung braucht es keine große Gruppe, sondern fünf bis neun Personen reichen schon aus. Meldet eine Person eine Ratsuche an, sollten sich andere Mitarbeiter_innen bereit erklären, die gemeinsame Beratung vorzunehmen. Es muss also nicht die gesamte Lehrerkonferenz einbezogen werden. Für die Beratung sind ggf. Stifte und Papier nötig.

Vorgehensweise:

1. Rollenverteilung (5 Min.)

Eine Rat suchende Person, vier bis sechs Berater_innen, eine Leitung moderiert, achtet auf die Zeit und die genaue Einhaltung der Regeln!

Die Gruppe sitzt in einem Kreis.

2. Schilderung (5 Min.)

Die Rat suchende Person erzählt möglichst konkret über die Situation, erklärt das Anliegen und – was ganz wichtig ist – formuliert ein Ziel für die Beratung. Die anderen hören lediglich zu.

3. Klärung (5 Min.)

Die Berater_innen fragen nach, um die erzählte Situation noch eindeutiger erkennen zu können. Sie sollten keinesfalls Suggestivfragen stellen oder versteckte Ratschläge erteilen („Warum hast du nicht...?“), sondern nach dem Was, Wie, Wer, Wo, Wann fragen! „Gab es früher schon ähnliche Fälle?, Wer ist noch beteiligt?, Wie haben die anderen reagiert?“ etc.

4. Gefühle der Berater_innen (5 Min.)

Die Rat suchende Person rückt nun aus dem Kreis heraus (!) und hört mit etwas Distanz zu, was die anderen zu sagen haben (keine Kommentierung!). Das Beratungsteam tauscht sich aus, was es während der Schilderung empfunden hat, welche Bilder sie assoziierten und welche Selbstwahrnehmungen es hatte.

Die Rat suchende Person bewertet nicht. Die Moderation bündelt und ordnet Ideen, z.B. nach der Frage: „Reagieren die Berater_innen emotional ähnlich wie die Rat suchende Person?“

5. Rückmeldung (5 Min.)

Die Rat suchende Person erzählt nun, welche Gefühle sie selbst wahrgenommen hat (in der Schilderung gegenüber den anderen) und welche sie berühren oder anregen nachzudenken.

6. Lösungsideen (10 Min.)

Das Beratungsteam wendet sich einander zu und tauscht Lösungsideen aus. Die Rat suchende Person beobachtet aus der Distanz und schreibt eventuell mit.

7. Auswahl (5 Min.)

Die Rat suchende Person beschreibt die Wirkung der gehörten Ideen und wählt zielorientiert aus: „Welche Lösungen geben mir Zuversicht, stärken mich, regen mich an?“ Es gilt, eine positive Auswahl zu treffen. Kein Zurückweisen von Ideen!

8. Geschenke (5 Min.)

Die Berater_innen schreiben je einen Lösungsvorschlag (ohne Absprache) auf, lesen ihn vor und überreichen ihn. Die Rat suchende Person nimmt diesen als Geschenk und ohne weiteren Kommentar an.

9. Blitzlicht

Stimmungsrunde zum Prozess der Beratung und bewusstes Abschließen.

Variante:

Bei der Beratung komplexer Themen sammeln die Berater_innen zunächst Hypothesen: „Was ist der Hintergrund des Konflikts, wie lässt sich das Geschehen erklären?“ Die Rat suchende Person nimmt dazu Stellung und wählt Hypothesen aus. Dann erst werden vom Beratungsteam Lösungsideen gesammelt.

Es kann auch ein Perspektivwechsel eingebaut werden, bevor Lösungsstrategien besprochen werden. Die Berater_innen versetzen sich in die Lage des Konfliktgegners: „Wie lässt sich dessen Verhalten erklären?“

Kollegiale Beratung setzt ein sozialemotionales Klima wechselseitiger Anerkennung und wechselseitiger Interessen voraus.

Quellen:

Siebert, Horst (2004): Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lehren, 2. Überarbeitete Auflage. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Lahniger, Paul (2007): Lebendig und kreativ. Leiten, präsentieren, moderieren. (Arbeits- und Methodenbuch). 5. Auflage. Münster: Ökotopia Verlag.

Weitere Informationen:

<http://www.kollegiale-beratung.de>

9.2.4 Anleitung zur Nachhaltigkeit externer Kooperationen

Grundsätzlich sind die untersuchten Schulen offen für außerschulische Angebote und externe Partner_innen. Jedoch zeichnen sich in der Umsetzung von Kooperationen diverse Stolpersteine ab.

Die Planungen der Kooperationen erfolgen eher nebenbei, es gibt kaum eine kontinuierliche, für alle Beteiligten nachvollziehbare Vorgehensweise. Es wird sich eher auf situations- und erfahrungsabhängige Verfahrensweisen bezogen (Suche nach Partner_innen bei Bedarf, kurze Absprachen im Vorfeld, kaum Feedback-Schleifen). Oft werden auch Fehlentwicklungen in Kooperationen oder schlechte Erfahrungen nicht transparent. Hierzu sei auch auf die Vorschläge unter dem Punkt Verbesserung der Wissensdistribution verwiesen, die in Ergänzung zu folgendem Abschnitt gelesen werden sollten.

Eine strukturierte und transparente Vorgehensweise kann helfen, die Arbeit nicht nur zu erleichtern, sondern die Zusammenarbeit für alle Seiten produktiv zu gestalten. Es ist ebenso möglich, dass eine bereits installierte Vorgehensweise auf Grund gemachter Erfahrungen modifiziert oder verbessert wird. Die Professionalisierung schreitet voran, Synergien zwischen den Partner_innen können sich besser entfalten, positive Erfolge werden bewusst, wiederkehrende Fehler können vermieden werden. Nicht zuletzt befördert ein professionelles Kooperationsmanagement die Beteiligungsstruktur schulischer Sozialräume, öffnet sie nach außen bzw. wirkt nach innen und außen und lässt verschiedene Perspektiven und Erfahrungen in die schulische Arbeit einfließen. Damit wird Teilhabe an Gesellschaft und dem lokalen, regionalen Umfeld unterstützt.

1. Ziele und Themen

Zunächst ist es wichtig, dass Schulen sich im Vorhinein, am Anfang eines jeden Schuljahres, genau überlegen, zu welchen Themengebieten, Veranstaltungen und Ereignissen, die geplant werden, externe Partner_innen, Vereine, Institutionen oder engagierte Eltern wünschenswert und notwendig sind. Zudem sollte zwischen aktuellen bedarfsangemessenen Themen sowie kontinuierlichen Kooperationsprojekten (wie Berufsorientierung) unterschieden werden.

Aus der Analyse des Bedarfs lassen sich konkrete Ziele und Themen (Sinn und Zweck) ableiten. Es sind themenfokussiert Partner_innen zu suchen bzw. anzufragen (hierzu kann auch der Überblick über die Trägerlandschaft unter 8.1 hilfreich sein).

Für die Bedarfsanalyse ist es nur demokratisch, auch die Schüler_innen und Eltern nach ihren Ideen und Vorschlägen zu fragen. Sie gehören zu den wichtigen Akteuren des Schulsozialraums; Ihr Recht auf Mitbestimmung sollte sich auch in der Kooperationsfrage wiederfinden.²⁵ Ebenso wird die Beteiligungsbereitschaft gefördert. Hierzu kann auf die Methoden **Metaplan**, **Blitzlicht** oder einfaches **Brainstorming**, z.B. in Klassenleiterstunden, zurückgegriffen werden. Zu empfehlen ist auch die Entwicklung eines **Fragebogens**, der Eltern und Schüler_innen ausgehändigt wird, um den Bedarf zu ermitteln. Ganz einfach, aber kaum von allen genutzt, wäre

²⁵ Einige Schulen haben damit schon positive Erfahrungen gemacht und Ideen der Schüler_innen aufgegriffen und erfolgsversprechend umgesetzt.

es, eine **Wunschliste** an einem gut sichtbaren Ort zu installieren, in die Wünsche eingeworfen werden können.

Einige Schulen bevorzugen, dass sich Träger oder Vereine direkt vor Ort mit ihren Angeboten vorstellen (Vergleichen Sie hierzu die abschließenden Anmerkungen zum Erfahrungsaustausch mit Kooperationspartner_innen in diesem Abschnitt).

2. Kooperationsvereinbarungen

Es müssen nicht immer Kooperationsverträge geschlossen werden – auch wenn sie bei langfristiger Zusammenarbeit empfehlenswert sind. Es sollten jedoch, auch ohne großen formellen Aufwand, konkrete Vereinbarungen mit den Partner_innen getroffen werden.

Die Schule sollte konkret den oben verhandelten Sinn und Zweck, eben Ziele und Themen der Kooperation, benennen und vermitteln, damit die Angefragten sich ein Bild machen und einschätzen können, ob ihr Angebot zum Bedarf passt oder ggf. modifiziert werden muss.

Für eine Kooperation ist konkret zu vereinbaren und ggf. schriftlich festzuhalten:

- Was genau stattfinden soll?
- Welche Aufgaben die Partnerinstitution hat?
- Welche Aufgaben die Schule hat?
- Welche Aufsichts- und Sorgfaltspflichten sind zu beachten?
- Können Lehrer_innen teilnehmen?
- Es sind konkrete Ansprechpartner_innen zu benennen, die den Kontakt übernehmen.
- Es sind Finanzfragen und ggf. räumliche und technische Bedingungen zu klären.
- Es sind die Zeiträume zu klären, auch zu welchem Zeitpunkt letzte Absprachen erfolgen.
- Es ist sich über das Feedbackprocedere zu verständigen.
- Es sind mögliche Vor- und Nachbereitungen abzusprechen (z.B. „Was sollten die Schüler_innen vor Projektbeginn wissen, wie kann im Unterricht an das Projekt angeschlossen werden?“).

Es kann geboten sein, z.B. beim Thema Gewaltprävention die externen Workshopleiter_innen über die Situation in der Klasse oder Schule zu informieren, die Problemstellungen zu benennen und das Anliegen, die Ziele, die verfolgt werden sollten, transparent zu machen sowie die Möglichkeiten und potentiellen Wirkungen des Projektes entsprechend abzugleichen.

3. Vorbereitung

Die Kooperation und Projekte sollten nicht nur den Eltern, sondern auch Schüler_innen rechtzeitig angekündigt werden. Sie sollten zu ihren eigenen Ideen und Umsetzungsvorschlägen gefragt werden (siehe oben).²⁶ Sie sollten über die Termine und externen Gästen informiert werden.

Es bietet sich in irgendeiner Form immer an, dass Veranstaltungen im Unterricht inhaltlich vorbereitet werden oder die Schüler_innen auf das Thema eingestimmt werden. Bedarf es konkreter Vorbereitungen sind diese inhaltlich mit den Partner_innen abzustimmen.

²⁶ Unsere Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Schulen zeigte häufig, dass die Schüler_innen gar nicht wussten, wer wir sind und was wir mit ihnen machen wollen.

Aus den Kooperationsvereinbarungen sollten To-Do-Listen bzw. Checklisten entstehen, um notwendige Aufgaben abzuarbeiten oder delegieren zu können.

4. Durchführung

Die Durchführung des Projektes wird zumeist von den externen Akteuren selbst vorgenommen. Sie bereitet den Schulen (es sei denn, es kommt zu unerwarteten Situationen) die wenigsten Probleme. Es werden die angemessenen Standards einer Betreuung während des Besuchs externer Partner_innen eingehalten. Technische, räumliche Ressourcen und Ansprechpartner_innen stehen zur Verfügung. Bei neuen Gästen oder Partner_innen ist eine Hospitation zu empfehlen. Es sollte aber auf die pädagogische Kompetenz der Partner_innen vertraut werden. Es kann auch nachgefragt werden, welche Hilfestellungen sich der Gast wünscht und ob Lehrkräfte überhaupt dabei sein sollen.

5. Feedback

Es ist unbedingt wichtig, sich von den Kooperationspartner_innen in Verbindung mit einer Danksagung ein Feedback zur durchgeführten Veranstaltung einzuholen. Hierzu sollte vereinbart werden, ob ein Anschlussgespräch erfolgt oder sich per Telefon ausgetauscht werden kann.

Für das Anschluss- bzw. Telefongespräch eignet sich folgender Leitfaden:

- Was lief in der Vorbereitung und Durchführung des Projektes gut und was schlecht?
- Welche Verbesserungsvorschläge gibt es?
- Welchen Eindruck hat die Klasse oder die Gruppe gemacht?
- War die Vorbereitung der Schüler_innen/Teilnehmenden ausreichend?
- Welche Themen konnten nicht bearbeitet werden, sind aber für eine Abrundung wichtig?
- Was ist für die Nachbereitung des Projektes wichtig, welche Empfehlungen können gegeben werden?
- Sind Folgeveranstaltungen bzw. eine Wiederholung im nächsten Jahr vorstellbar und organisierbar?
- Was hat Sie besonders gefreut oder auch überrascht?

Diese Fragen können natürlich nach Ihrem Interesse geändert oder erweitert werden. Sie erhalten hierüber nicht nur Feedback, sondern befördern und effektivieren die professionelle Zusammenarbeit und wertschätzen die externen Partner_innen.

6. Nachbereitung

Haben Projekte, Bildungsreisen oder Veranstaltungen stattgefunden, ist neben dem Feedback als kurze Nachbereitung auch eine Nachbereitung im Unterricht oder fächerübergreifend möglich. Hierzu können Sie Impulse der Kooperationspartner_innen aufnehmen oder textliche, künstlerische o.ä. Reflexionen anregen. Nachdenkenswert sind auch thematisch aufbauende Folgeveranstaltungen. Ideen der Schüler_innen, wie mit dem Thema weiter verfahren werden könnte, sollten ebenso aufgegriffen werden.

Abschließend wollen wir gesondert auf den Austausch zu Angebot und Nachfrage mit kontinuierlichen oder punktuellen, bedarfsorientierten Kooperationen sowie besondere Reflexions- und Diskussionsmöglichkeiten eingehen.

Bei vielen Schulen zeichnete sich der Bedarf bzw. die Präferenz des direkten Austausches mit Kooperationspartner_innen ab. Die direkte Kommunikation mit Vertreter_innen von Vereinen und Trägern ermöglicht es, die Angebotsflut zu konkretisieren, die Ansprechpartner_innen kennenzulernen und konkrete Nachfragen zu stellen.

Ein Austausch zu Angeboten und Möglichkeiten der Umsetzung kann mindestens auf zwei Wegen erfolgen:

- ***Kennenlernen von Angeboten***

Schulen können aus der Angebotsflut Anbieter auswählen und einladen. Sie können sich am Anfang eines jeden Schuljahres im Lehrerkollegium vorstellen, und im direkten Kontakt lassen sich Angebot und Nachfrage abgleichen. Dazu können auch mehrere Anbieter zu einem gemeinsamen Treffen (z.B. im Rahmen der Schulkonferenz) eingeladen werden.

Eine weitere Möglichkeit ist, den ‚Tag der offenen Tür‘ zu nutzen. Hierzu können sich die freien und öffentlichen Träger auf einem ‚Markt der Möglichkeiten‘ vorstellen und ins Gespräch mit den Akteuren der Schule kommen.

Des Weiteren sei auf die Handlungsempfehlung der Verbesserung der Wissensdistribution verwiesen und die Notwendigkeit einer entsprechenden Moderation (siehe dort).

- ***Erfahrungsaustausch mit Kooperationspartner_innen – Runder Tisch***

Oft sind an den Schulen mehrere Kooperationspartner_innen nebeneinander aktiv und führen ihre Veranstaltungen im Verlauf des Jahres durch. Sie haben aber alle mit der Schulorganisation, den Lehrkräften und natürlich Schüler_innen zu tun.

Es bietet sich daher am Ende eines jeden Schuljahres an, die Kooperationspartner_innen einzuladen und sich an einem runden Tisch über Erfahrungen auszutauschen. Hierzu können der Feedback-Leitfaden (siehe zu vor unter 5.) und/ oder die Statement-Methode herangezogen werden. Es bedarf natürlich auch einer Moderation. Ideen und Verbesserungsvorschläge sollten ebenso dokumentiert werden.

Eine weitere Methode ist das Worldcafé oder auch Café Vielfalt genannt. Eine genaue Beschreibung der Herangehensweise und Umsetzung finden Sie unter:

<http://www.theworldcafe.com/translations/Germancafetogo.pdf>

9.2.5 Projektmanagement/-koordination

Bedeutung und Aufgaben Koordination anhand des Projektphasenmodells

Warum Koordination?

Oft gibt es viele gute Ideen und Vorschläge für Projekte. Alle sind begeistert, aber es hapert an der praktischen Umsetzung. Dafür gibt es unterschiedliche Gründe. Ein wichtiger Punkt ist die Frage nach der Koordination. Wird für ein bestimmtes Projekt ein_e Koordinator_in (oder eine Arbeitsgruppe) eingesetzt, sind die Aussichten auf eine erfolgreiche, nachhaltige und von allen Beteiligten inhaltlich und organisatorisch getragene Projektumsetzung viel höher. Das kennen Sie bestimmt aus Arbeitsgruppen oder bestimmten Zuständigkeiten innerhalb des Lehrerkollegiums. Eine Koordination von Projekten ermöglicht Ihnen zu vermeiden, dass Projekte sich terminlich und personell zusammenziehen und damit Ihre Ressourcen überlasten und so im schlechtesten Fall die Qualität des Projektes vermindern oder sogar das gesamte Vorhaben gefährden.

Bekommt ein_e Kollege_in für ein Projekt die Aufgabe der Koordination, ist es entscheidend, dass das Einverständnis aller Kolleg_innen vorliegt, denn ohne Hilfe und Unterstützung steht der/die Koordinator_in alleine da. Die zirkuläre und immer wiederkehrende Einholung von Feedback aus dem Lehrerkollegium an wichtigen Meilensteinen eines Projektes stellen hier ein demokratisches Moment dar, dass in sensiblen Projektphasen ermöglicht, eine gemeinsame Grundlage wiederkehrend zu verfestigen bzw. bei negativer Entwicklung gemeinsam getragen das Projekt zu modifizieren, im schlechtesten Fall zu beenden.

Im Folgenden stellen wir Ihnen die Bedeutung und Aufgaben der Koordination anhand eines von Soziale Bildung e.V. modifizierten und in der Praxis erfolgreich angewandten Projektphasenmodells vor.

Grundsätzliches zum Thema

Eine fundierte Vorplanung von Projekten entlastet von eventuellen späteren Zwischenfällen und vermeidet Überraschungen im organisatorischen Aufwand. Sie hilft weiterhin bei der Einschätzung des Arbeitsaufwandes und somit des Umfanges des Projekts. Es ist also schon im Vorfeld absehbar, ob die Projektidee umsetzbar erscheint oder nicht.

Koordinator_innen von Projekten sind Personen, die sich meist in der Initiierungsphase bereit erklären, die Planungs-, Realisierungs- und Nachbereitungsphase von Projekten/Vorhaben zu begleiten und – wie der Name schon sagt – zu „koordinieren“. Das bedeutet **keinesfalls** – wie es oft in der Praxis passiert – dass der/die Koordinator_in alle Aufgaben selbst erledigen soll/muss. Dem Grundsatz folgend, dass jede_r bestimmte Fähigkeiten und Kompetenzen hat, die erst in ihrem Zusammenspiel das Gelingen und den Erfolg eines Projektes ausmachen, ist es auch innerhalb der Koordination im Projektphasenmodell von enormem Gewicht, ein gut gemischtes Team zusammenzustellen und deren Synergieeffekte zu nutzen.

Aufgaben und Funktion einer Koordination sind:

- muss immer den Gesamtüberblick über das Projekt und die in den jeweiligen Phasen zu erledigen Aufgaben besitzen.
- macht ein Projekt nie alleine.
- muss in der Lage sein, Aufgaben zu delegieren.
- führt Kompetenzen und Fähigkeiten der Kolleg_innen zu positiven Synergieeffekten zusammen.
- lädt zu Teambesprechungen ein.
- ist Garant für Umsetzung und Einhaltung der Arbeitsschritte/Ergebnissicherung.

Die meisten Projekte haben einen identischen **Phasenablauf**:

1. **(Initiierungsphase)** Das Projekt muss in die Wege geleitet werden.
2. **(Planungsphase)** Das Projekt muss inhaltlich, organisatorisch und zeitlich durchgeplant werden.
3. **(Durchführungsphase)** Das Projekt muss vollständig durchgeführt werden.
4. **(Nachbereitungsphase)** Das Projekt sollte hinsichtlich einer Erfolgsbewertung, Stärken/Schwächen reflektiert werden; Folgeideen o.ä. können umgesetzt werden.

Die Projektphasen variieren lediglich in der Intensität der einzelnen Phasen. Ist z.B. ein ähnliches Projekt bereits durchgeführt worden, kann aufgrund der Erfahrung mit weniger Zeitaufwand in der Planung gerechnet werden.

Das Projektphasenmodell mit Einführung eine/r Koordinator/in sollte bei mittleren bis größeren Projekten (z.B. Demokratiebildung, Schule ohne Rassismus, Planung eines Aktionstages an der ganzen Schule, Organisation einer Projektwoche, Umgestaltung der Klassenräume, Durchführung von Klassenfahrten usw.) eingesetzt werden. Bei ganz kleinen Projekten (z.B. Einladung eines/r Kommunalpolitiker_in) ist diese Vorgehensweise zu komplex und würde Kleinstaktionen bürokratisieren und damit als Hemmnis wirken.

Kern der Handlungsempfehlung

Ziel des Einsatzes von Koordinator_innen in der Umsetzung von Projekten ist eine erfolversprechende Realisierung der Projekte zur Zufriedenheit aller Beteiligten. Es wird durch eine standardisierte Rahmensetzung sichergestellt, dass wichtige Phasen nicht aus den Augen verloren werden. Man ist in der Lage schneller zu erkennen, wo mögliche Risiken liegen (Alternativen können schneller gefunden bzw. vorbereitet werden). Man hat eine realistische Einschätzung von Zeit und Ressourcen, die das Projekt verbraucht.

Ein spezielles Merkmal innerhalb des Projektphasenmodells von Soziale Bildung e.V. bildet die Integration von kontinuierlichen Feedback-Schleifen (siehe Feedback). Sie dienen dem Ziel durch eine regelmäßige Überprüfung und Reflexion der Arbeitsschritte, sowohl Potentiale und Ressourcen als auch Fehlentwicklungen zeitnah auszumachen und, was für das gute Gelingen eines Projektes und den Zusammenhalt des Projektteams nicht zu unterschätzen ist: der Selbstbeglückwünschung bei Erreichung von Zwischenzielen. Aus diesen Gründen ist Feedback ein Querschnittsthema und in jeder Phase zu finden.

1. Initiierungsphase – Sie haben eine Projektidee

a) Konkretisierung der Projektidee (Was genau soll passieren?)

Was kann z.B. ein Projekt sein?

- Zusammenarbeit mit der Berufsfrühorientierung
- Projektwochen
- Koordination Demokratiebildung
- Arbeitsgruppen von engagierten Lehrer_innen
- Nachmittagsunterricht
- Bildungsreisen

b) Ressourcenschätzung (Zeit, Personen, Material, Geld)

c) Förderrecherche (Wo kann ggf. die Finanzierung des Projektes beantragt werden?)*

Projektidee	Mittelgeber_innen
Gedenkstättenfahrt	Landeszentrale für politische Bildung
Projekt zur Gewaltprävention an Schulen Projekt zur Prävention von Sucht & Drogen	Landesrat für Kriminalitätsvorbeugung
Podiumsdiskussion zum Thema Rechtsextremismus	Friedrich-Ebert-Stiftung

Tabelle 3: Beispiele für Projektideen und mögliche Mittelgeber_innen:

* **Hinweis:** Wenn Sie einen gemeinnützigen Förderverein/Schulverein gründen, haben Sie bessere Chancen, Fördermittelgeber_innen zu finden, denn diese Form der Antragstellung ist oftmals Fördervoraussetzung.

d) Schätzung des Finanzierungsumfangs (Wieviel Geld wird ca. zur Planung und Durchführung des Projektes benötigt?)

1.1 Abschluss Initiierungsphase: Vorstellung und Feedback im Lehrerkollegium

2. Planungsphase

2.a) Ressourcenplanung konkret:

- **Zeitplanung**

Wann muss **was** passieren, damit das Projekt erfolgreich umgesetzt werden kann?

- **Personalbedarf**

Wann werden **wie viele** Personen (v.a. mit welchen Kompetenzen und in welchen Bereichen) gebraucht? Das ist wichtig, damit z.B. Kolleg_innen, die eingesetzt werden sollen, planen und sich vorbereiten können.

- **Konzept für Öffentlichkeitsarbeit**

Für die erfolgreiche Umsetzung von Projekten, insbes. wenn sie eine Außenwirkung haben sollen, ist die frühzeitige Planung der Maßnahmen für die Öffentlichkeitsarbeit wichtig (z.B. Plakate, Flyer, Homepage, Infos an Eltern, Pressemitteilung)

- Finanzierung**

Je nach Größe und Umfang eines Projektes ist ggf. eine Finanzierung notwendig. In diesem Schritt ist es notwendig, alle Posten, die es zu finanzieren gilt, aufzulisten und mit realistisch-konkreten Zahlen zu versehen und diese Mittel zu organisieren.

Kostenposition	Betrag
Verpflegung (20 TN , 8 €/Tag x 6 Tage)	960€
Übernachtung (20 TN 15 €/Nacht x 5 Nächte	1.500€
Fahrtkosten (Zug, Straßenbahn, Bus)	2.000€
Honorare Betreuer_innen	400€
Honorare Dolmetscherin	400€
Honorar Vorbereitung/Konzeption	250€
Pädagogisches Material (Bücher, Material)	300€
Öffentlichkeitsarbeit (Flyer, Plakate)	200€
Eintrittsgelder Gedenkstätte	500€
Reiseversicherung	80€
Gesamt	6.590€

Tabelle 4: Beispiel: Finanzierungsplan Soziale Bildung e.V. 2006
Gedenkstättenfahrt Auschwitz/Birkenau

- Materialbedarf**

Was (Holz, Pinnwände etc.) wird **wann, wie viel** Benötigt?
- Kooperation**

Mit wem (Einzelpersonen, Vereine etc.) ist **wann** eine Kooperation sinnvoll? Eltern und Schüler_innen sollten schon jetzt in die Planungen und Vorbereitungen einbezogen werden.

2.b) Ablaufplan konkret:

- Meilensteinplanung (zeit- und ergebnisorientiert)

Um Projektabläufe überschaubar und steuerbar zu gestalten, werden Meilensteine gesetzt. Meilensteine sind wesentliche Projektergebnisse oder Zwischenergebnisse, die zu bestimmten (Meilenstein-)Terminen vorliegen müssen.

Meilensteinergebnis	Termin
1. Projektteam hat sich zusammengesetzt	01.01.2008
2. Fördermittelrecherche ist abgeschlossen	15.01.2008
3. Förderanträge sind eingereicht	20.01.2008
4. Tages- und Ablaufpläne sind fertig	25.02.2008
5. Bildungsangebote der Gedenkstätte sind gebucht	01.03.2008
6. Unterkunft und Verkehrsmittel sind gebucht	01.03.2008
7. Layout für Flyer und Plakate ist fertig	20.03.2008
8. Flyer und Plakate für ÖA sind verteilt	25.03.2008
9. Teilnehmer_innen-Akquise ist abgeschlossen	15.04.2008
10. Vorbereitungstreffen ist durchgeführt	24.04.2008
11. Durchführung der Reise	01.05.-06.05.08
12. Nachbereitungstreffen ist durchgeführt	15.05.2008
13. Reflektion und Einschätzung des Gesamtprojekt ist dokumentiert	20.05.2008
14. Abrechnung bei Fördermittelgeber ist fertig	30.05.2008

Tabelle 5: Meilensteinplanung Gedenkstättenreise

2.1. Abschluss Planungsphase:

Finale Entscheidung im Kollegium – Kollegium reflektiert - Festlegung/Antragstellung

3. Realisierungsphase

- Projekt-Teamfindung (Zusammenstellung der Mitarbeiter_innen im Projekt anhand der Personalbedarfsplanung und Kompetenzbedarf)
- Aufgaben- und Arbeitsteilung: Hierbei sollte gerade im Rahmen von Schule kompetenz- und ressourcenorientiert entschieden werden. Die Beteiligten im Team sollten nach dem was, sie beitragen können und wollen, eingesetzt werden, damit es nicht zu großen Überlastungen bzw. zu viel Arbeitsaufwand für die/den Einzelne_n kommt. Betrachten Sie beispielhaft die Meilensteinplanung oben, sehen Sie, dass sich verschiedene Aufgaben auf das Kollegium verteilen ließen und so Einzelne durch kleine Aufgaben zum Gelingen beitragen.
- Entwicklung einer Arbeitsstruktur innerhalb des Projekt-Teams („Welche Form haben die Teamtreffen, wie oft finden Teamtreffen statt, wer bereitet sie vor und wer nach?“)
- Netzwerke/Projektpartner_innen: Die in der Planungsphase ausgewählten Kooperationspartner_innen treten nun aktiv im Rahmen der vereinbarten Kooperationsleistungen in Aktion. Hierbei sollten Sie auf eine direkte Kommunikation achten, das bedeutet regelmäßige Rücksprachen und Terminbestätigungen einzuholen sowie die

Auswahl eines_r direkten Ansprechpartner_in für die Kooperationspartner_innen innerhalb Ihres Projektteams.

- Ausarbeitung: Das ist abhängig von der Art des Projektes. Grundsätzlich also: Welche Ziele sollen auf welchen Wegen, mit welchen Mitteln und Methoden erreicht werden? Dies ermöglicht auch eine entsprechende Evaluation im Nachhinein.
- Transfer (projektspezifisch (**siehe Bildungsreisen**) – ist notwendig, wenn z.B. weitere Kolleg_innen oder Schüler_innen befähigt werden sollen, das Projekt selbstständig durchzuführen, das Projekt an anderen Schulen weitervermittelt werden soll, in der Öffentlichkeit dargestellt werden soll etc.); ist insgesamt für Profil, Profilierung und Image der Schule von Bedeutung.

DURCHFÜHRUNG

- Öffentlichkeitsarbeit (**siehe Hinweise Öffentlichkeitsarbeit**)
- Organisation/Rahmen (**siehe Meilensteinplanung oben**)
- Eigentliche Durchführung (**siehe Meilensteinplanung oben**)
- Reflexion/Feedback (**siehe Feedback**)
- Qualitätssicherung u. -überwachung

4. Nachbereitung/Reflexion

- Abrechnung (bei Beantragung von Geldern)
- Reflexion des Projektes im Arbeitsteam und im gesamten Kollegium; z.B. können hier gerade die Ausarbeitung eines pädagogischen Konzepts eines Projektes, dessen Ziele und Inhalte reflektiert werden („Was ist gut bzw. schlecht gelaufen, wo liegen Chancen/Risiken, worauf kann/sollte in Zukunft beachtet werden?“). Eine intensive und ehrliche Reflexion hilft für weitere Projekte, Fehler zu vermeiden, aber auch, v.a. bei positiven Ergebnissen, die Bereitschaft für Projektvorhaben zu stärken und die Professionalisierung in diesem Bereich zu fördern.
- Perspektiven und Weiterentwicklungen werden anhand der Ergebnisse der Reflexion gemeinsam vereinbart.

9.2.6 Fördermittel für Schulen und Fundraising

An dieser Stelle möchten wir den Schulen ein paar Hinweise zu möglichen Förderstrukturen geben. Scheuen Sie sich nicht, auf den Förderverein Ihrer Schule, den Trägerverein des Jugendclubs oder der Schulsozialarbeit zuzugehen, um entsprechende Anträge zu stellen. Gemeinnützige Vereine sind häufiger antragsberechtigt. Oft reicht zur Antragsstellung auch eine Initiative jugendlicher oder erwachsener engagierter Menschen bzw. Einzelpersonen aus. Schulen können aber auch selbst, z.B. zur Förderung von Gedenkstättenfahrten, Anträge stellen.

Sichten Sie auch die von uns beigelegte **CD-Rom** zum Thema **Fundraising**. Sie erhalten hier wichtige Informationen und Strategien zur Akquise von Finanzen.

Fördermöglichkeiten für Schulen, Fördervereine der Schulen oder Einzelpersonen

„Aktionsprogramms für mehr Jugendbeteiligung“

Auch die beste Idee lebt nicht nur von Luft und Liebe! Wir möchten das gesellschaftliche Engagement von Jugendlichen unterstützen und Ihnen die Möglichkeit geben, Projekterfahrungen zu sammeln und zu erweitern.

Unsere Erfahrungen der letzten Jahre haben gezeigt, dass Jugendliche tolle Ideen haben, die unbedingt realisiert werden sollten. Deshalb bieten wir jetzt den jungen Leuten die Gelegenheit, Fördergelder für die Umsetzung ihrer Projektideen zu erhalten. Im Rahmen des "Aktionsprogramms für mehr Jugendbeteiligung" können Jugendprojekte von jungen Menschen bis 21 Jahren mit bis zu 1.000 Euro gefördert werden.

Nähere Infos sowie Anträge bei der Bundeszentrale für politische Bildung finden Sie auf www.bpb.de/machwas.

Die Projektarbeit der Jugendlichen wird von uns durch zwei Trainings zum Projektmanagement unterstützt:

Das Grundtraining findet vom 31. Oktober bis zum 02. November 2008 in Berlin statt. Das Aufbautraining folgt vom 7. bis zum 9. November 2008 in Bonn (Die Teilnahme an nur einem Training ist möglich). Die Teilnahme ist für die Jugendlichen kostenlos. Die Reisekosten innerhalb Deutschlands werden übernommen. Nähere Informationen und ein detailliertes Programm dazu finden Sie auf

<http://www.du-machst.de/ueber-uns/projektbausteine/praxislabor-partizipation/>.

Weitere Informationen und Anmeldung zu den Trainings:

Politischer Arbeitskreis Schulen e.V.

Weberstr. 4

53113 Bonn

Telefon: 02 28 / 68 99 870

Fax: 02 28 / 68 99 871

E-Mail: info@pas-bonn.de

Web: www.pas-bonn.de

Förderung von Gedenkstättenfahrten

Bildungsminister Tesch begrüßt Landtagsbeschluss zur Förderung von Fahrten zu Gedenkstätten

„Demokratiefeindliche Tendenzen im Land nehmen zu, dem muss sich auch die Schule stellen“, so Bildungsminister Henry Tesch in seiner Landtagsrede zur Förderung von Fahrten zu Gedenkstätten. Er machte eindringlich deutlich, welche Bedeutung der Besuch historischer Gedenkstätten für die Auseinandersetzung der Schüler mit der deutschen Geschichte habe. „Wir erreichen mit Gedenkstättenfahrten alle Jugendlichen, und im schulischen Kontext kommt es zu einer tiefen Auseinandersetzung mit der deutschen Geschichte in den Werten unserer Demokratie. Diese Wirkung ist mit vergleichbaren Projekten kaum zu erzielen.“

Für die konzeptionelle Arbeit, so Minister Tesch, erhalten die Schulen zur Unterstützung im Oktober eine Handreichung des Landesinstituts für Schule und Ausbildung und der Landeszentrale für politische Bildung. Diese werden mit einer Förderrichtlinie untersetzt, so dass die Schulen auf dieser Grundlage für das zweite Schulhalbjahr 2007/08 Schulklassenfahrten an Gedenkstätten durchführen können.

Außerdem werden ab dem kommenden Schuljahr in den vier staatlichen Schulämtern des Landes Lehrkräfte als Koordinatoren für Demokratieerziehung eingesetzt. Im September beginnt zudem eine landesweite Fortbildungsreihe für Schulräte, Schulleiter und Lehrkräfte.

Bildungsminister Tesch machte deutlich, dass die Entschließung zu den Gedenkstättenfahrten zeitnah umgesetzt werden soll, dafür aber auch Haushaltsmittel in Höhe von 120.000 Euro pro Jahr notwendig seien. „Wir appellieren aus diesem Grunde an die Haushaltgesetzgeber, für dieses wichtige Anliegen die entsprechenden finanziellen Mittel bereitzustellen.“

Sehen Sie hierzu folgenden Link der Landesregierung ein:

http://www.regierung-mv.de/cms2/Regierungsportal_prod/Regierungsportal/de/bm/Themen/Politische_Bildung/index.jsp

Unter diesem weiteren Link erhalten Sie Informationen und Kontaktdaten zur Förderung der Fahrten zu Gedenkstätten:

http://www.regierung-mv.de/cms2/Regierungsportal_prod/Regierungsportal/de/bm/Themen/Politische_Bildung/Foerderung_von_Gedenkstaettenfahrten/index.jsp

Kontakt: Ulrich Bongertmann
u.bogertmann@lisa-mv.de

Landeszentrale für politische Bildung Mecklenburg Vorpommern

Die "Gewährung von Zuwendungen des Landes Mecklenburg-Vorpommern zur politischen Bildung" richtet sich hierbei gemäß der Förderrichtlinie an Träger, Institutionen und Personen, deren Projekte sich der Verbreitung und Festigung folgender Grundsätze und Ziele widmen:

- des Gedankengutes der freiheitlich-demokratischen Grundordnung,
- der Bewahrung der den Menschen überantworteten Umwelt,
- der Festigung der Einheit Deutschlands und
- der Weiterentwicklung der europäischen Zusammenarbeit.

Zweck dieser Zuwendung ist es, durch Angebote der außerunterrichtlichen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung das Verständnis für politische Sachverhalte zu fördern, das demokratische Bewusstsein und die Bereitschaft zur politischen Mitarbeit zu stärken.

Christine Hennings

Haushaltssachbearbeitung

Telefon: 03 85 / 302 09 19

E-Mail: c.hennings@lpb.mv-regierung.de

Christian Eckhardt

Haushaltssachbearbeitung

Telefon: 03 85 / 302 09 16

E-Mail: c.eckardt@lpb.mv-regierung.de

Weitere Informationen finden Sie unter:

http://www.lpb-mv.de/cms/LpB_prod/LpB/Foerderung/index.jsp

Aus der Förderfibel des Landes MV lassen sich weitere Förderungen zur Gewährung von Zuwendungen im Bereich der politischen Bildung finden:

http://www.service.mv.de/cms/DLP_prod/DLP/Foerderfibel/Verbesserung_der_individuellen_Lebensqualitaet/Gesellschaft/Allgemeine_politische_Bildung/_Foerderungen/Foerderung_politischer_Bildung/index.jsp

Förderauftrag der Stiftung "Erinnerung, Verantwortung und Zukunft"

Die Stiftung „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“ ist Ausdruck der Verantwortung von Staat, Wirtschaft und Gesellschaft, die Auseinandersetzung mit nationalsozialistischem Unrecht wach zu halten und für Völkerverständigung einzutreten. Sie fördert aus Mitteln des Fonds "Erinnerung und Zukunft" gemäß ihres gesetzlichen Auftrags internationale Projekte in den Bereichen

- Auseinandersetzung mit der Geschichte,
- Handeln für Demokratie und Menschenrechte sowie
- humanitäres Engagement für Opfer des Nationalsozialismus.

Die Stiftung wurde im Jahr 2000 gegründet, um Zahlungen an ehemalige Zwangsarbeiter zu leisten. Diese wurden im Jahr 2007 abgeschlossen. An über 1,66 Millionen Menschen in fast 100 Ländern wurden insgesamt 4,37 Milliarden Euro ausgezahlt. Weitere NS-Opfer erhielten insgesamt 400 Millionen Euro.

Das Stiftungskapital in Höhe von 10,1 Milliarden DM (5,2 Milliarden Euro) wurde vom deutschen

Staat und der Wirtschaft zur Verfügung gestellt.

http://www.stiftung-evz.de/fonds_erinnerung_und_zukunft/

Aktion Mensch und dieGesellschafter.de

Die Förderung der Aktion Mensch

Die **Lebensqualität** von Menschen mit Behinderungen, Menschen mit sozialen Schwierigkeiten, Kindern und Jugendlichen zu verbessern, ist das grundlegende Ziel der Aktion Mensch.

Das finanzielle Engagement der Lotterieteilnehmer ist die Basis für eine Kultur des Weitergebens, zu der klare Prinzipien, flexible Programme und Verlässlichkeit in der Durchführung gehören. Zurzeit fördert die Aktion Mensch über **500 soziale Projekte pro Monat**.

<http://foerderung.aktion-mensch.de/de/startseite/index.html>

Förderaktion dieGesellschafter.de

Das Förderspektrum der Aktion Mensch wird im Rahmen von Aufklärungskampagnen durch wechselnde, zeitlich befristete Förderaktionen ergänzt.

Über ein vereinfachtes Online-Antragsverfahren können kleine und kurzfristige Initiativprojekte bezuschusst werden.

Seit 2006 fördert die Aktion Mensch innerhalb der Kampagne dieGesellschafter.de Projekte, die durch ehrenamtliches Engagement getragen werden, mit bis zu 4.000 Euro.

In den Jahren 2006 und 2007 sind bereits über 2.700 Initiativen und Projekte mit einer Gesamtsumme von rund zehn Millionen Euro gefördert worden. Für das laufende Jahr 2008 stehen weitere sechs Millionen Euro zur Verfügung.

Förderanträge können Sie direkt online auf der Website von [dieGesellschafter.de](http://www.dieGesellschafter.de) stellen.

http://foerderung.aktion-mensch.de/de/foerderprogramme/foerderprogramm_diegesellschafterde/Foerderprogramm_dieGesellschafter_de.html

Jugend für Europa

Auf der Seite <http://www.jugendfuereuropa.de/> erfahren Sie mehr zum EU-Programm JUGEND IN AKTION und Fördergrundlagen. Sie können hier durchgeführte Projekte und Best-Practice Beispiele einsehen. Des Weiteren erfahren Sie die Antragstermine und können die Antragsunterlagen herunterladen.

Die Antragstermine verteilen sich über das ganze Jahr; die nächsten sind der 1. Februar und der 1. April 2009.

Geförderte Themengebiete sind beispielsweise:

- Aktion 1.1 - Jugendbegegnungen
- Aktion 1.2 - Jugendinitiativen, Aktion 1.3 - Partizipative Demokratie, Aktion 5.1 - Dialog von Jugendlichen mit Verantwortlichen der Jugendpolitik
- Aktion 3 - Jugend in der Welt
- SALTO-Youth@JUGEND für Europa
- Projekt EuroPeers

Kontakt:

JUGEND für Europa
Godesberger Allee 142-148
D-53175 Bonn

Allgemeine Servicenummer:

Telefon: 02 28 / 95 06 220
Fax: 02 28 / 95 06 222

Servicestelle www.jugendbeteiligung.info

Im Rahmen von Jugend für Europa wurde von der Servicestelle Jugendbeteiligung ein Überblick zu kleineren und größeren Geldgebern erstellt.

Kontakt:

Servicestelle Jugendbeteiligung
Schöneberger Str. 17a
10963 Berlin

Web: www.jugendbeteiligung.info
E-Mail: post@jugendbeteiligung.info

Welche Projekte	Förderung durch	Höhe	Antragsfrist	Kontakt
Projekte von Jugendlichen	Youth Bank regional	Max. 400 €	jederzeit	www.youthbank.de dort Landkarte einsehen
Beteiligungsprojekte im soz., päd., kult, polit. Bereich	Stiftung Mitarbeit	Max. 500 € (Anschubfinanz.)	jederzeit	Stiftung Mitarbeit Tel. 0228-604240 Info@mitarbeit.de www.mitarbeit.de
Jugendinitiativen (auch in MV)	Förderprogramm „jugend aktiv!“	Max. 500 €	jederzeit, mind. drei Monate vor Projektbeginn	Stiftung demokratische Jugend Tel. 030-20078930 h.thomas@jugendstiftung.org siehe auch unten
Soziale Projekte von Kindern	Förderprogr. JUGEND HILFT	Max. 2.500 €	Jeweils Ende April, Juli, Oktober, Januar entscheidet die Jury	Children for a better world e.V. Tel: 089-3243609 Info@jugendhilft.de www.jugendhilft.de
Initiativen, welche die Entwicklung von Lebensumständen von Kindern verbessern helfen	IKEA-Stiftung		Zweimal jährlich Nächster Termin April 2009	www.ikea-stiftung.de
Projekte gegen Rechtsextremismus, Rassismus, Antisemitismus	Amadeu Antonio Stiftung	Max. 5.000 €	Halbjährlich Nächste Frist Januar 2009	Amadeu Antonio Stiftung Tel: 030-24088611 timo.reinfrank@amadeu-antonio-stiftung.de www.amadeu-antonio-stiftung.de
Projekte gegen Fremdenfeindlichkeit, Rassismus, Intoleranz	F.C. Flick Stiftung	Max. 10.000 €	jederzeit	F.C. Flick Stiftung Tel. 0331 2007770 info@stiftung-toleranz.de www.stiftung-toleranz.de

Tabelle 6: Die Liste erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, Stand 12.12.2007

Stiftung demokratische Jugend / Lokale Aktionspläne**www.jugendstiftung.org**

Auch über den nachfolgenden Link können sie verschiedene Förderprogramme einsehen.

<http://www.jugendstiftung-perspektiven.org/foerderprogramme/index.html>

Dazu erhalten sie auch Informationen zu regionalen Netzwerken und Lokalen Aktionsplänen; gerade mit letzteren könnten Verknüpfungen in Ihrer Region möglich sein.

http://www.vielfalt-tut-gut.de/content/e4555/index_ger.html

9.2.7 Öffentlichkeitsarbeit

Die Öffentlichkeitsarbeit (ÖA) oder auch Public Relations (PR) kann als Sprachrohr der Schule betrachtet werden. Schulinformationen, Neuigkeiten und Vorhaben werden meist direkt durch die Lehrer_innen und Schüler_innen verbreitet, daneben aber auch indirekt über Pressemitteilungen, Aushänge, Infoflyer, Broschüren usw. Auf verschiedenen Ebenen liefern sie Fragmente für das Bild, welches von einer Schule in der Öffentlichkeit existiert.

Ziel einer wirkungsvollen ÖA sollte es daher sein, dieses Bild möglichst bewusst und realistisch zu gestalten, um so eine gelungene Beziehung zwischen der Schule und der sie umgebenden Öffentlichkeit aufzubauen. Die konventionellen Medien (Print, TV, Radio) spielen in dieser Beziehung eine entscheidende Rolle.

ÖA in diesem Sinne kann als omnidirektionale Beziehung verstanden werden, weswegen der eingangs erwähnte Vergleich mit dem Sprachrohr etwas hinkt. Auch werden bei der ÖA weit mehr als nur Informationen über aktuelle Geschehnisse vermittelt. Eine gelungene ÖA sorgt für Transparenz im Innen- und Außenverhältnis der Schule, ermöglicht und festigt Kontakte und fördert eine stärkere Vernetzung. Außerdem erfüllt die ÖA auch wichtige soziale Funktionen, so trägt sie z.B. zur Identifizierung der Schüler_innen und des Lehrer_innenkollektivs mit der Schule bei.

In den folgenden Abschnitten zur ÖA soll es speziell um drei Punkte gehen:

- 1. Gelungene ÖA am Beispiel einer Schulwebseite**
- 2. Beteiligung, Einbindung von Schüler_innen an der ÖA**
- 3. Umgang mit Medien, ÖA in Krisen und Konfliktsituationen**

Gelungene ÖA am Beispiel einer Schulwebseite

Als 1990 das „World Wide Web“ eingeführt wurde, war die folgende exponentiell wachsende Verbreitung von Webseiten nicht vorstellbar. Mittlerweile gibt es Webseiten für alles und jeden. Sie gelten als moderne Visitenkarten und bieten in Verbindung mit Suchmaschinen eine unvorstellbare Informationsmenge.

Das vornehmliche Ziel einer Schul-Webseite ist die Bereitstellung von Information. Diese kann von der einfachen Selbstdarstellung bis hin zu einer komplexen Dokumentenverwaltung reichen. Webseiten lassen sich mittlerweile ohne großes Spezialwissen einrichten. Die Pflege ist unaufwändig z.B. im Vergleich zu Printmedien, die Verteilung sogar systemimmanent. Webseiten bilden damit eine kostengünstige Möglichkeit, einen großen medialen Wirkradius zu entfalten.

Bevor Sie eine Webseite für Ihre Schule einrichten oder die bisherige überarbeiten, sollten Sie sich Gedanken über die von Ihnen angesprochene Zielgruppe machen. Wollen Sie vorwiegend Schüler_innen erreichen oder eher deren Eltern? Mit welchen Partnerschulen, Vereinen, Organisationen etc. stehen Sie in Verbindung? Wie sieht der Austausch mit Ihren Kooperationspartnern aus? Haben Sie Kontakte zur lokalen Presse? Wen möchten Sie vor Ort ansprechen, wen regional und darüber hinaus? Über eine Webseite lassen sich besonders

Menschen erreichen, die sonst kaum Kontakt zu Lehrer_innen oder Schüler_innen haben und Ihre Schule nicht regelmäßig betreten.

Denken Sie anschließend konkret über die zukünftigen Inhalte nach. Grundlage der Webseite sollte eine kompakte und einladende Selbstdarstellung der Schule sein. Zeigen Sie Ihre Ziele und Grundsätze auf. Machen Sie Ihre Schule schmackhaft, aber bleiben Sie realistisch. Weisen Sie gegebenenfalls auf Demokratieförderung, Gleichbehandlung, offenen Umgang mit auftretenden Problemen und gelebte Vielfalt an Ihrer Schule hin.

Stellen Sie sich die Frage, was für Ihre Zielgruppe interessant ist. Welche neuartigen Informationen möchten Sie anbieten, welche sind vielleicht sogar einzigartig an Ihrer Schule? Sicher werden Sie schnell feststellen, dass an Ihrer Schule "mehr geht", als Ihnen im Alltag auffällt. Hier gilt es einen schönen Überblick zusammenzustellen und wichtige, beispiel- und vorbildhafte Punkte besonders hervorzuheben. Das können Projekte und Veranstaltungen an Ihrer Schule sein sowie Sport- und andere aktuelle Ereignisse, Konzerte, Präsentationen und Ausstellungen, Partnerschaften, Reisen, Ergebnisse aus Schulaktivitäten, Rückblicke usw.

Bringen Sie die Ideen und vielseitigen Standpunkte Ihrer Schule auf Ihre Webseite und motivieren Sie Schüler_innen und Eltern zur Teilnahme. Damit bereichern Sie gerade im ländlichen Raum das Kultur- und Bildungsangebot und nehmen rechten Jugendorganisationen ein wenig Wind aus den Segeln.

Darüber hinaus können Sie auf der Schul-Webseite besonders interessante Beteiligungsprojekte anbieten, zum Beispiel einen Bibliothekservice, Bildungsmaterialien, Nachmittagsangebote, Raumreservierungen, gemeinsame Kalender, Stundenpläne, Jahrbücher und was an Ihrer Schule ansonsten möglich ist. (mehr dazu im nächsten Abschnitt).

Abgerundet wird die Webseite durch angebotene Kontaktmöglichkeiten. Dazu gehören insbesondere Anschrift, Telefon- und Fax-Verbindungen, Email-Adressen. Hilfreich sind Kontaktformulare, über die Besucher Ihrer Webseite direkt Anfragen stellen können, die Ihnen dann per Email zugestellt werden. Zuletzt sollten Sie das Impressum nicht vergessen. Beachten Sie bei allen Inhalten etwaige rechtliche Bestimmungen, wie Lizenzrechte und Datenschutz.

Fälschlicherweise wird ÖA manchmal als Teil des Marketings angesehen. Gerade bei verwertungsorientierten Hintergründen ist es verlockend, einmal geschaffene Kommunikationskanäle als Werbeträger zu missbrauchen. Vergessen Sie daher bei Ihrer Schul-Webseite nicht, dass Werbebanner, Spam und bezahlpflichtige Premium-Account-Angebote sich nicht immer mit freiem Informationsfluss, Vernetzung, Transparenz, Zugangsfreiheit und Beteiligungsstrukturen vertragen.

Partizipation, Beteiligung und Mitbestimmung von Schüler_innen in der ÖA

Schüler_innen können und sollten auf vielfältige Weise direkt in die Öffentlichkeitsarbeit der Schule eingebunden werden. Vermehrte Beteiligung stärkt die Motivation der Schüler_innen und führt zu einer stärkeren Identifizierung mit der Schule und den ihnen anvertrauten Aufgaben. Für die Schul-ÖA bietet sich ein Modell an, bei dem die Schüler_innen weitestgehend selbst

entscheiden und eigenständig agieren können, bei anfänglich anleitender Begleitung. Nebenbei wird dadurch das Lehrer_innenkollektiv entlastet, das sich stärker auf betreuende und motivierende Aspekte konzentrieren kann.

Die Schüler_innen sollten möglichst direkt in die ÖA-Prozesse einbezogen werden, d.h. sie übernehmen Entscheidungen, Aufgaben und die Motivation anderer Schüler_innen weitestgehend selbst. Die aktive Einbeziehung der Schüler_innen in die ÖA ist ein wesentlicher Punkt zur Förderung ihrer Meinungsbildung und -äußerung und damit Grundstein einer Demokratie. Dies kann durch eine zu schaffende Presse AG realisiert werden, deren Redaktion prinzipiell allen Schüler_innen offen steht. Lehrer_innen können über einen vorher abgesprochenen Weg Wünsche, Ideen, Artikel und Vetos einbringen. In jedem Fall sollten Sie nach vorher gemeinsam festgelegten Regeln entscheiden. Unstimmigkeiten lassen sich durch regelmäßige Feedbacks und eine unterstützende Betreuung leicht klären. Dazu sollten Sie jederzeit Ihre und die Herangehensweise der Schüler_innen als gleichwertig betrachten und durch Tipps und Erfahrungen helfen. Schaffen Sie den Jugendlichen Freiräume, in denen sie ihre Ideen verwirklichen können. Das ist besonders für langfristige Motivation wichtig.

Die Schüler_innen-Redaktion sammelt dann aktuelle Themen an der Schule. Der Lehrkörper steht in enger Verbindung dazu und gibt die aus seiner Sicht wichtigen Punkte an die Redaktion weiter. Die Redaktion spürt Probleme auf, motiviert andere Schüler_innen und Lehrer_innen zum Schreiben, Fotografieren, Interviewen oder zu weiterer Mitarbeit bei der ÖA.

Wichtig ist dabei, dass alle anfallenden Aufgaben in eigener Verantwortung und selbst organisiert erfüllt werden. Im Idealfall findet sich eine jahrgangsübergreifende Redaktion. Hier sind die Lehrer_innen gefragt, die Schüler_innen für die Redaktion zu motivieren. Bestenfalls beschränkt sich die Redaktionsmitarbeit der Lehrer_innen auf grundsätzliche Hilfestellungen. Die Konzepterarbeitung der Redaktion sollten Sie anfangs begleiten, den Vorstellungen der Schüler_innen aber Vorrang geben. Eine Redaktion, die den Lehrer_innen gefällt, wird selten attraktiv auf Schüler_innen wirken und dementsprechend wenig Partizipation anregen. Lassen Sie sich also durch erste, wilde Ideen aus dem Kreis der Schüler_innen nicht verschrecken, sondern bringen Sie in bedeutenden Fragen Ihre eigenen Erfahrungen in die Diskussion ein. Achten Sie auch darauf, für verschiedene Aufgabenbereiche verbindliche Zuständige zu finden. Die Bereiche lassen sich z.B. in Recherche, Layout, Artikel, Interviews, Fotos und Rechtschreibkontrolle unterteilen, so dass sie viele verschiedene Interessen der Schüler_innen ansprechen und auch diejenigen anregen, die sich nur in einem der Bereiche wohlfühlen und aktiv werden möchten.

Ergebnisse können direkt auf der Webseite der Schule publiziert werden bzw. anfangs auf einer angegliederten Seite. Die medialen Möglichkeiten sind mit dem Internet sehr vielfältig geworden. Damit verbunden steigen die Anforderungen an die Nutzer_innen dieser Medien. Das Internet spielt eine entscheidende Rolle in der Erfahrungswelt der Schüler_innen, häufig nur in einer reinen Konsumhaltung. Durch die redaktionelle Betreuung lernen sie einen konstruktiven Umgang mit den neuen Medien. Über diesen Weg wird also Medienkompetenz vermittelt, ohne dass es den Schüler_innen allzu "lehrhaft" vorkommt. In vielen Berufen gehört die Wartung und Pflege einer Webseite mittlerweile zu den vorausgesetzten Kenntnissen und Fähigkeiten, die folglich in der Schule vermittelt werden müssen.

Die Realisierung einer Webseite lässt sich z.B. über Informatik(projekt-)unterricht realisieren aber auch als Nachmittagsangebot. Die Webseite kann dadurch komplett in Schüler_innenhand liegen. Richten Sie, wenn möglich, weitere Austauschforen, Blogs, Wikis²⁷ oder andere Peergroup-Kommunikationssoftware ein. Die Schüler_innen werden Ihnen wahrscheinlich schnell mitteilen, was Sie sich vorstellen und was gerade angesagt ist. Hier ist ein Spagat zwischen kurzfristigen Trends und langfristig sinnvoller Software gefragt.

Im Bereich der Internetsoftware wird heutzutage überwiegend Open Source Software eingesetzt. Als Schule profitieren Sie von den gesparten Lizenzkosten. Berücksichtigen Sie bei neu installierter Software aber immer auch den Wartungsaufwand und den dafür erforderlichen Wissenstransfer. Gut geeignet für Schulprojekte ist bspw. die Content-Management-System (CMS) "Joomla". Etwas aufwändiger in der Einarbeitung ist "Typo3", welches im universitären Umfeld weite Verbreitung findet, aber aus Schüler_innensicht auch etwas altbacken wirken könnte.

Schulische Inhalte sollten Sie deutlich von freizeitorientierten Inhalten der Schüler_innen trennen. Weiterhin sollten Sie eine besondere Sensibilität beim Thema Datenschutz schaffen. Die mitwirkenden Schüler_innen werden schnell ein Gefühl für den Umgang mit vertraulichen Informationen entwickeln.

Über die Veröffentlichung auf der Schul-Webseite hinaus können Sie Artikelkooperationen mit der lokalen Presse anregen z.B. Umsonstzeitungen oder Beilagenblätter. Darüber wirken Sie als Schule verstärkt nach außen, auch in Kreisen, die keine Webseiten lesen. Außerdem nutzen Sie einmal erstellte Artikel, Interviews u.a. doppelt. Darüber hinaus finden sich vielleicht noch freie lokale Radiosender (z.B. Lohro in Rostock) oder andere ehrenamtlich wirkende Medienschaffende, mit denen sich kooperieren lässt.

Umgang mit Medien, ÖA in Krisen und Konfliktsituationen

Durch gute ÖA lässt sich schnell und gezielt auf aktuelle Geschehnisse, Krisen und einschneidende Zwischenfälle reagieren. In Problemsituationen, wie Vorfällen rechter Gewalt an Ihrer Schule, ist besondere Sensibilität gefragt. Die Schule und damit die ÖA steht hier in mehrfacher Verantwortung. Der Schutz betroffener Personen ist zunächst oberstes Gebot. Dies gilt es besonders bei Interviews und Presseanfragen zu berücksichtigen. Die Veröffentlichung sensibler

²⁷ Wikis und Blogs etablieren sich immer mehr als sinnvolle Alternativen beziehungsweise Ergänzungen zu herkömmlichen Wissens-Management-Systemen. Blogs, Wikis und Foren eignen sich besonders, um die „kollektive Intelligenz“ einer Organisation und ihrer Akteure zu nutzen. Der Nutzen dieser Werkzeuge liegt in der Partizipation der Anwender_innen. Es wird vielen Beteiligten ermöglicht an Texten und Ideen mitzuarbeiten. Das gemeinsame Wissen, Ideen, die Arbeitsabläufe und Entscheidungen werden transparent. Bei einem Wiki handelt es sich um eine Sammlung einzelner Dokumente, meist aufgeteilt in Paragraphen, die es verschiedenen Autor_innen ermöglicht, einen gemeinsamen Text zu entwickeln, zu editieren und Änderungen jederzeit nachzuverfolgen. Im Gegensatz zu Wikis gibt es bei einem Blog in der Regel nur eine_n Autor_in (es können aber auch mehrere legitimiert und beteiligt sein – z.B. Schülerzeitung im Internet), der/die Einträge, so genannte Postings, verfasst und nachträglich nicht mehr ändert. Es werden so die Themen vorgegeben, über die diskutiert wird. Eine große Zahl an Leser_innen kann die chronologisch geordneten Einträge per Stichwort, über Kategorien oder nach vergebenen Schlagworten durchsuchen und kommentieren. Der Vorteil: Der/die Autor_in erhält so unmittelbares Feedback der Leser_innen, und die Kommentare sind für alle User in der Reihenfolge ihrer Entstehung unmittelbar sichtbar, was eine Diskussion und damit Wissen entstehen lässt.

Daten, Spekulationen, ungesicherter Informationen und persönlicher Meinungen sind im Rahmen der ÖA selbstverständlich tabu. Hilfreich sind vorher getroffene eindeutige Kommunikationsvereinbarungen und Absprachen. Koordinieren Sie im Vorfeld, wer im Krisenfall, welche Aufgaben übernimmt. Stellen Sie ohne Vorwürfe gegenüber Betroffenen die freiheitlich demokratischen Werte und Normen der Schule transparent dar.

Im weiteren Verlauf ist eine direkte, detaillierte und sachliche Klärung der Situation erforderlich. Wenden Sie sich in solchen Fällen an Experten, die mit der Problematik vertraut sind (z.B. LOBBI, Regionalzentren).

Allzu häufig werden die öffentlichen Diskussionen um rechtsextreme Vorfälle übertrieben emotional geführt bzw. wegen gegenläufiger Interessen oder gar aus Unwissenheit herunter gespielt. Gewonnene Erkenntnisse sollten Sie deswegen zeitnah und sachlich kommunizieren.

Wenn Sie Unterstützung oder Beratung zur Erstellung einer Schulwebsite suchen, fragen Sie bei Soziale Bildung e.V. an. Wir vermitteln Sie gerne an Experten weiter. Oft gibt es aber auch im nahen Schulumfeld oder unter den Eltern Experten, die sich für diese Aufgabe gewinnen lassen.

9.3 Thematische Kooperationsverweise

In den nachfolgenden Abschnitten geben wir Ihnen ergänzend zur Trägerlandschaft (8.1) Kooperationshinweise und Kontaktpartner für bestimmte Themenbereiche an die Hand. Die ausgewählten Thematiken erschlossen sich aus der Untersuchung der Schulen, den genannten Bedarfen und Problemlagen. Suchen Sie nach Ihrem Interesse und Bedarf Kooperationspartner aus, nehmen Sie Kontakt auf und scheuen Sie nicht die Umsetzung interessanter Projekte und Veranstaltungen.

9.3.1 Methoden-Workshop „Demokratiestärkende Bildungsarbeit“

Im Zuge der Arbeit des Modellprojektes entstand die Idee, zusammen mit den Regionalzentren für demokratische Kultur in Stralsund, Bad Doberan und Neubrandenburg sowie der Beteiligungswerkstatt M-V und dem Netzwerk für Demokratie und Courage e.V. einen Workshop für engagiertes und interessiertes pädagogisches Personal zu entwickeln.

Dieser Workshop wird auf Basis der Bedarfslagen in den untersuchten Schulen, in Kooperation mit den oben genannten Einrichtungen und Soziale Bildung e.V. erarbeitet und umgesetzt.

Der Workshop enthält inhaltlich folgende Themenbereiche:

- neue Ideen und Methoden, um die Beteiligung von Eltern in der Schule zu verstärken,
- Beratung im Umgang mit Jugendlichen, die rechtsextreme Symbolen oder Kleidung tragen und rassistische oder andere Parolen äußern,
- Spiele und Übungen zur Entwicklung eines demokratischen Bewusstseins.

Die Fortbildung ist zunächst als einmalige Veranstaltung gedacht, die es Lehrer_innen sowie Jugend- und Schulsozialarbeiter_innen ermöglichen soll, sich Methoden für ihre pädagogische Arbeit anzueignen und anwenden zu können. Sie richtet sich primär an die pädagogischen Kräfte der 13 untersuchten Schulen, steht aber auch allen weiteren Interessierten offen. Für die Beteiligten besteht so auch die Möglichkeit, sich kennenzulernen und zu vernetzen.

Da die Konzeptentwicklung noch andauert, wird der erste Workshop voraussichtlich im **Frühjahr 2009** durchgeführt werden.

Ansprechpartner sind die Regionalzentren und Soziale Bildung e.V. Sie erhalten rechtzeitig genaues Informationsmaterial und werden von uns dazu eingeladen.

Wir möchten Sie schon jetzt auf diesen Workshop aufmerksam machen, der den vielerorts ermittelten und von den Befragten benannten Bedarf an Methodenkompetenz entgegenkommen soll.

9.3.2 Fortbildung – Methoden interkultureller Bildung

Methodenfortbildung – Interkulturelle Begegnungen

Die 13 von uns untersuchten Schulen erhielten als Beigabe zum Bericht und den Handlungsempfehlungen auch einen Ordner, der Bausteine und Methoden interkultureller Bildung enthält – Begegnungen.

Personen, die sich für das Erlernen der Methoden interessieren oder die Methoden nicht ohne vorherige Ausbildung anwenden wollen, haben die Möglichkeit, eine entsprechende Fortbildung bei **Soziale Bildung e.V.** zu besuchen. Melden Sie sich bei uns und wir können mit den Beteiligten Termine vereinbaren.

Seminare zu Themen der interkulturellen Bildung

- a) Vorurteile, Diskriminierung und Rassismus
- b) Identität und Kultur
- c) Medien und Rassismus
- d) Migration und Flucht
- e) Macht, Herrschaft und Gewalt

Seminare zum Thema können stundenweise, als Tagesseminar, Wochenendseminar oder Wochenseminar gebucht werden. Die Seminare können auch auf die Zielgruppen abgestimmt werden. Preise nach Vereinbarung.

Ansprechpartner bleibt das Modellprojekt und Soziale Bildung e.V.

Kontakt:

Telefon: 0381 / 127 33 63

E-Mail: bildung@soziale-bildung.org

Vermittlung interkultureller Kompetenz

Anne-Frank-Zentrum „Wir vermitteln interkulturelle Kompetenz!“

Sie haben ebenso die Möglichkeit, über das Anne-Frank-Zentrum in Berlin Fortbildungsangebote im Bereich „Interkulturelles Lernen“ zu buchen und erhalten über die Internetseite auch tiefergehende Informationen und Unterrichtsmaterialien bzw. Lernhilfen:

<http://www.annefrank.de/paedagogik-innovation/fortbildungen/>

Das Anne-Frank-Zentrum bietet eine Reihe von interkulturellen Qualifizierungen für Pädagog_innen an, die in Kindergärten, Schulen und Jugendeinrichtungen tätig sind. Kontaktieren Sie den Ansprechpartner und Sie werden persönlich beraten (siehe Kontakt unten).

Auszüge aus dem Angebot:

Einführungsseminare und Workshops zu den interkulturellen Lernmaterialien

Wir bieten halb- bis dreitägige Einführungsseminare zu unseren einzelnen interkulturellen Lernmaterialien an, in denen die Teilnehmer_innen die Materialien und ihren pädagogischen Ansatz kennenlernen. Sie üben den Umgang damit und bekommen eine Fülle von Ideen und Tipps für die praktische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen.

Zur Präsentation der interkulturellen Lernmaterialien auf Tagungen und Konferenzen bieten wir mehrstündige Workshops an.

Seminare und Trainings zur Vermittlung interkultureller Kompetenz

Das Anne-Frank-Zentrum bietet eine Reihe von interkulturellen Qualifizierungen für Pädagoginnen und Pädagogen an, die in Kindergärten, Schulen und Jugendeinrichtungen tätig sind. Im Rahmen von ein- bis mehrtägigen Seminaren und Trainings wird die interkulturelle Kompetenz der Teilnehmer_innen entwickelt und gestärkt. Dieses Ziel wird erreicht durch Sensibilisierungsübungen, Methoden und Spiele der Interkulturellen Pädagogik sowie durch die Vermittlung theoretischer Grundlagen.

Kontakt:

Axel Bremermann

Telefon: 030 / 28 88 65 6 - 32

E-Mail: bremermann@annefrank.de

Eine Welt der Vielfalt

Eine Welt der Vielfalt ist der Name eines internationalen Programms zur Vorbeugung von Vorurteilen, Diskriminierung und Rassismus. Ursprünglich in den USA entwickelt, wurde es für den deutschsprachigen Raum angepasst, um die interkulturelle Kompetenz von Menschen jeden Alters zu stärken. Auf spielerische Weise wird interkulturelles Wissen mit einem wertschätzenden Umgang mit „Anderen“ verbunden. Migration, kulturelle Vielfalt und interkulturelle Konflikte werden als selbstverständliche Bestandteile des Alltags verstanden. Das Programm trägt dazu bei, die entsprechenden Handlungskompetenzen zu entwickeln und ermöglicht so einen selbstbewussten, konstruktiven Umgang mit komplexen Situationen in einer vielfältigen, kulturell heterogenen Gesellschaft.

Das Programm umfasst eine Fülle von Übungen, die Teilnehmer_innen anleiten, die eigene kulturelle Sozialisation zu reflektieren, eigene Werte-Standpunkte und Vorurteile zu erkennen und zu hinterfragen. Je nach Zielgruppe (z.B. Kollegenkreis, Kindergartengruppe, Schulklasse, Berufsschulklasse, Pfadfindergruppe) und nach Bedarf kann eine Auswahl geeigneter Übungen zusammengestellt werden.

Als Lehrer_in oder Erzieher_in, Sozialpädagog_in oder Jugendgruppenleiter_in, Coacher_in oder Projektleiter_in können Sie an einem ein- bis zweitägigen Kurs teilnehmen und erhalten die

entsprechenden Unterrichtsmaterialien. Damit legen Sie ein Fundament für interkulturelles Lernen:

- Sie erweitern Ihre methodische Handlungskompetenz.
- Sie gewinnen Sattelfestigkeit für die Themen Vorurteil, Toleranz, Diskriminierung, Zivilcourage.
- Sie erwerben Kompetenzen für die eigene Arbeit und können die Übungen mit einer Gruppe oder Klasse selbst anwenden.

Im Frühjahr 2006 haben fünf Rostocker_innen die Ausbildung und Qualifikation als Trainer_in für das Programm „Eine Welt der Vielfalt“ absolviert. Aus diesem Multiplikatoren-Pool können Sie jetzt Trainer_innen für eine schulinterne Lehrerfortbildung und andere Formen der Weiterbildung an ihrer Einrichtung anfragen.

Weitere Informationen erhalten Sie unter:

http://www.buntstattbraun.de/_cmsdata/_cache/cms_2553.html

<http://www.ewdv-berlin.de/>

Die Rostocker Trainer_innen für „Eine Welt der Vielfalt“ im Überblick:

- Kirsten Hasler – freiberufliche Trainerin
- Lena Fassnacht – Bunt statt braun e.V.
- Marianne Arndt-Forster – freiberufliche Trainerin
- Siegfried Luscher – GSE-Gesellschaft für solidarische Zusammenarbeit e.V.
- Dr. Sibylle Gundert-Hock – Eine-Welt-Landesnetzwerk M-V

Kontakt

über Bunt statt braun e.V.

Eine-Welt-Landesnetzwerk M-V e.V.

Telefon: 0381 / 252 35 61

Telefon: 0381 / 490 24 10

E-Mail: post@buntstattbraun.de

E-Mail: info@eine-welt-mv.de

9.3.3 Argumentationstraining

Der Bedarf an Argumentationstrainings gegen rechte Parolen zeigte sich in allen untersuchten Schulen. Daher stellen wir Ihnen verschiedene Vereine und Einrichtungen vor, über die Sie sich in diesem Feld fortbilden lassen können:

- Soziale Bildung bietet individuell abgestimmte Lehrer_innenfortbildungen sowie Argumentationstrainings zu Stammtischparolen an.

Kontakt

Friedrichstraße 23
18057 Rostock
Telefon: 0381 / 127 33 63
E-Mail: Bildung@soziale-bildung.org
www.soziale-bildung.org

- Die Regionalzentren für demokratische Kultur haben sowohl Argumentationstrainings als auch Beratungen zum Thema Rechtsextremismus im Angebot. Sehen Sie auch den entsprechenden Punkt zu den Regionalzentren weiter unten ein.

Kontakt

Regionalzentrum für demokratische Kultur Bad Doberan-Güstrow-Rostock

Beethovenstr. 19
18209 Bad Doberan
Telefon: 03 82 03 / 73 42 91
E-Mail: baddoberan@regionalzentren-eamv.de

Regionalzentrum für demokratische Kultur Nordvorpommern-Rügen-Stralsund

Carl-Heydemann-Ring 55
18435 Stralsund
Telefon: 03 831 / 28 25 84
E-Mail: stralsund@regionalzentren-eamv.de

9.3.4 Regionalzentren für demokratische Kultur

Die Regionalzentren haben die Aufgabe, noch mehr Menschen zu motivieren und dabei zu unterstützen, sich in ihrer gesamten Lebenswelt für Demokratie und gegen antidemokratische Bestrebungen und Strukturen zu engagieren. Gleichzeitig gilt es, durch den Ausbau zivilgesellschaftlicher Strukturen auch mehr Gelegenheit für demokratisches Engagement zu schaffen. Die Regionalzentren halten deshalb die entsprechenden Angebote für interessierte Gemeinden, Institutionen, Verbände, Vereine, Parteien, Schulen, KiTas, Kirchen und Einzelpersonen bereit, um einen weiteren Zuwachs an Motivation, Befähigung und Gelegenheit zur Demokratie zu ermöglichen.

Die Mitarbeiter_innen der Regionalzentren unterstützen Sie durch Beratung, Fortbildung und Begleitung. Das Angebot ist kostenfrei, mobil und vertraulich.

Gemeinwesenberatung und Krisenintervention für Gemeinden, Vereinen, Verbänden, Institutionen, Kirchengemeinden, Schulen...

Informationen und Analysen zu Rechtsextremismus in der Region, Vermittlung von Methoden zur Demokratieförderung, Moderation von Zielfindungsprozessen, Gründung und Organisation von Arbeitsgruppen und Netzwerken, Unterstützung bei Vorfällen mit rechtsextremem Hintergrund, Beratung zum Umgang mit Medien

Demokratiebildung für KiTas, Schulen und Jugendarbeit, politische Erwachsenenbildung
Materialien und Methoden, Information und Anleitung zum Lernen über und durch Demokratie

Rechtsextremismus für Gemeinden, Vereine, Verbände, Institutionen, Kirchengemeinden, Schulen...
Fortbildungen

Ursachen rechtsextremer Haltungen, rechtsextreme Strukturen und Strategien in Mecklenburg-Vorpommern, rechtsextreme Jugendarbeit und Subkultur

Argumentationstrainings

Erfolgreich reagieren auf rechtsextreme Parolen im Unterricht, im Kollegen- oder Verwandtenkreis, im Supermarkt oder am Gartenzaun

Auseinandersetzung mit rechtsextremen Kadern erfolgreich bestehen

Auskünfte zu ausgewählten rechtlichen Fragen

z. B. gegen Unterwanderungsversuche von rechtsextremen Akteuren in Elterngremien, Vereinen etc.

Vernetzung und Vermittlung für Gemeinden, Vereinen, Verbänden, Institutionen, Kirchengemeinden, Schulen...

Informationen und Kontakt zu regionalen und überregionalen Projekten, zu Methoden und Materialien.

Schauen Sie für weitere Informationen auf die **Homepage**:

<http://www.ev-akademie-mv.de/Evangelische-Akademie-Mecklenburg-Vorpommern.2.0.html>

Kontakt:

**Regionalzentrum für demokratische Kultur Bad Doberan-Güstrow-Rostock
in Trägerschaft der Evangelischen Akademie Mecklenburg Vorpommern**

Beethovenstr. 19
18209 Bad Doberan
Telefon: 03 82 03 / 73 42 91
E-Mail: baddoberan@regionalzentren-eamv.de

**Regionalzentrum für demokratische Kultur Nordvorpommern-Rügen-Stralsund
in Trägerschaft der Evangelischen Akademie Mecklenburg Vorpommern**

Carl-Heydemann-Ring 55
18435 Stralsund
Telefon: 03 831 / 28 25 84
E-Mail: stralsund@regionalzentren-eamv.de

**Regionalzentrum für demokratische Kultur – Waren-Müritz – Neubrandenburg
in Trägerschaft des Christlichen Jugenddorfwerkes Deutschland e.V. (CJD)**

Friedrich-Engels-Ring 48
17033 Neubrandenburg
Telefon: 0395 / 56 388 77
Fax: 0395 / 55 53 293
Mobil: 0178 / 93 00 802
<http://www.cjd-waren.de/public/home/index.php>

9.3.5 Demokratie macht Schule

"Demokratie macht Schule" ist ein Konzeptordner mit pädagogischen Materialien, erstellt von der DGB-Jugend Nord in Zusammenarbeit mit dem Netzwerk für Demokratie und Courage.

Im Ordner finden sich 22 Module zu gesellschaftspolitischen Themen von Migration, Gewerkschaften, Globalisierung etc. bis hin zur Berufsorientierung. Die Module sind konzipiert für Unterrichts- oder Seminareinheiten in höheren Klassenstufen, der Berufsschule oder für die politische Bildungsarbeit.

Mit diesen Angeboten bietet sich auch eine Kombination von Veranstaltungen im Rahmen der Berufsfrühorientierung an.

Interessierten Einzelpersonen steht der Ordner kostenfrei zur Verfügung und kann über die Kontaktadresse bezogen werden.

Zusätzlich wird der komplette Ordner mit sämtlichen Materialien, wie Kopiervorlagen und ergänzenden Informationen, als PDF-Datei zum Herunterladen über die Webseite angeboten: Suchen Sie unter www.dgb-jugend-nord.de, dann unter Jugendbildung, und Sie finden alle Materialien.

http://www.dgb-jugend-nord.de/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=77&Itemid=112

Viel Erfolg beim Benutzen.

Neben den Inhalten des Ordners und den einzelnen Bausteine erhalten Sie auch Zusatzmaterialien wie z.B. Filme.

Inhalt

- [Demokratie-Macht-Schule \(komplett\)](#)
- [Einstieg, Inhalt und Nutzungsbedingungen](#)
- [Kapitel A - Rund um unsere Seminare und Module](#)
- [Thema B1 - Globalisierung](#)
- [Thema B2 - Migration](#)
- [Thema B3 - Rechtsextremismus](#)
- [Thema B4 - Arbeit/Ausbildung/Erwerbslosigkeit](#)
- [Thema B5 - Gewerkschaft und Gesellschaft](#)
- [Thema B6 - Ausbildung, Mitbestimmung und Mindestlohn](#)
- [Thema B7 - Berufsorientierung](#)
- [Kapitel C - Kooperationsmöglichkeiten](#)

Kontakt:

DGB-Jugend Nord

Besenbinderhof 60 20097 Hamburg

Telefon: 040 / 28 58 225

Nutzen Sie aber auch den regionalen Kontakt zum Kooperationspartner NDC e.V., der nachfolgend aufgeführt ist.

9.3.6 Netzwerk für Demokratie und Courage e.V. – Projekttage

Die Projektstage „Für Demokratie Courage zeigen“ werden in Schulen und Ausbildungsstätten ab der achten Klasse durchgeführt. Das Prinzip lautet: Jugend für Jugend auf Augenhöhe aufklären! Jugend für Jugend heißt dabei, dass Schüler_innen und Teamer_innen ähnlichen Alters sind und dadurch dieselbe Sprache sprechen. Zusammen mit den Jugendlichen werden verschiedene Aspekte von Demokratie, Mitbestimmung, Rassismus, Fremdenfeindlichkeit, Gewalt, Europa, Medien und Jugendkultur beleuchtet, es werden Widersprüche aufgezeigt und zum Nachdenken angeregt, um Vorurteilen entgegenzutreten.

Projekttag A

„Schublade offen! Am Anfang war das Vorurteil“

Ein Projekttag zu den Themen Rassismus, Migration und couragiertes Handeln

Projekttag Aplus

„Schublade zu! – Neue Perspektiven entdecken!“

Ein Projekttag zu Lebensbedingungen, Fluchtwegen und Alltagsrassismus

Projekttag B

„Monolizien - Das Planspiel“

Ein Projekttag unter dem Motto Vielfalt erhalten, Gleichberechtigung herstellen und das global

Projekttag C

„Stay different!“

Ein Projekttag zu Vielfalt, gegen Rechtsextremismus und für couragiertes Handeln

Projekttag DM

„Demokratie und Mitbestimmung“

Ein Projekttag zu Demokratie, Mitbestimmung, Partizipation und Solidarität

Projekttag E

„Europa“

Ein Projekttag zum Thema Europa der Zukunft – und was das mit Dir zu tun hat

Projekttag F

„Was tun gegen Vorurteile, Diskriminierung und Rechtsextremismus vor Ort?“

Ein Projekttag für Lehrer_innen, Ausbilder_innen und Multiplikator_innen

Projekttag G

„Gedenkstätte“

Ein Projekttag zum Thema Gedenkstätten und couragiertes Handeln

Projekttag M

„Der Information auf der Spur“

Ein Projekttag zum bewussten Umgang mit Medien

Projekttag S

„Was Superman und Barbie uns vorgeben“

Ein Projekttag zu Geschlechterrollen, Diskriminierung und Sexismus

Bildungsbaustein K

„Wo Menschen sind, wird's spannend“

Ein Baustein für Auszubildende zum Thema Konflikte und Konfliktlösungen

Bildungsbaustein T

„Was nützen schöne Worte in Gedanken“

Ein Baustein für Auszubildende zum Thema Teamarbeit und Kommunikation

Organisatorisches

Projekttag sind ein Angebot außerschulischer Jugendbildung und **kostenlos**. Sie dauern sechs Stunden und werden von zwei ausgebildeten Teamer_innen durchgeführt.

Auf der **Homepage** finden Sie weitere Informationen und/oder Sie kontaktieren die Mitarbeiter_innen des NDC und können alles in der persönlichen Absprache klären:

<http://netzwerk-courage.de/site/content/blogcategory/167/311/>

Sie finden hier auch Ansprechpartner und aktuelle Informationen zum Projekt „**Demokratie macht Schule**“.

Kontakt

Landesnetzstelle Mecklenburg-Vorpommern

August-Bebel-Straße 89

18055 Rostock

Telefon: 0381 / 128 53 10

Fax: 0381 / 128 53 11

Ansprechpartnerinnen:

2 x Yvonne & 1 x Anne

9.3.7 Antisemitismus

Auf Grund der recht starken Ausprägung des Ideologieelements Antisemitismus an vielen der untersuchten Schulen geben wir nachfolgend Hinweise zu Fortbildungen und ebenso die Möglichkeit für interessierte Lehrer_innen (z.B. Geschichte, Sozialkunde), sich Unterrichtshilfen zu bestellen, um stärker im Unterricht auf das Thema eingehen zu können bzw. innovative Ideen, Materialien und Methoden erhalten.

1. Fortbildungen zum Thema Antisemitismus

Das Anne-Frank-Zentrum bietet im Jahr 2008 bundesweit Fortbildungen für Lehrer_innen zum Thema Antisemitismus an. Basis der Fortbildungen sind die neuen Unterrichtsmaterialien zum Thema Antisemitismus.

Die Materialien entstanden in einer internationalen Kooperation zwischen dem OSZE-Büro für demokratische Institutionen und Menschenrechte, dem Anne-Frank-Haus Amsterdam und dem Zentrum für Antisemitismusforschung der TU Berlin.

Gemeinsam mit verschiedenen Kooperationspartnern werden bundesweit mindestens 15 Fortbildungen stattfinden. Für Informationen und Anmeldungen dazu wenden Sie sich bitte an die jeweiligen Kooperationspartner vor Ort.

Lassen Sie sich vom Ansprechpartner beraten, inwieweit eine Fortbildung organisierbar ist oder greifen Sie selbst auf die Unterrichtsmaterialien zurück.

Die Unterrichtsbausteine der insgesamt drei Hefte sind frei wählbar und eignen sich für Lehrkräfte der Fächer Geschichte, Philosophie, Ethik, Religion, Deutsch, Politik und Sozialkunde. Schüler_innen gewinnen mit ihnen einen Einblick in das Thema Antisemitismus und erfahren, wie antisemitische Stereotype aus der Vergangenheit bis heute wirken.

In den praxisnahen Fortbildungen vermitteln Referent_innen, wie sich das Material im Unterricht einsetzen lässt. Neben konkreten Methoden werden Hintergrundinformationen und Argumentationshilfen in der Auseinandersetzung mit verschiedenen Formen des Antisemitismus vorgestellt.

Unterrichtsmaterialien:

Die Materialien sind bei der Bundeszentrale für politische Bildung online bestellbar:

http://www.bpb.de/publikationen/UAHJQ8,0,0,Antisemitismus_in_Europa_Arbeitsmaterialien.html

Kontakt:

Axel Bremermann

Telefon: 030 / 28 88 656 - 32

E-Mail: bremermann@annefrank.de

Weitere Informationen finden Sie unter:

<http://www.annefrank.de/paedagogik-innovation/fortbildungen-lehrkrfte/>

2. Bildungsbausteine gegen Antisemitismus

Das Bildungsteam Berlin/Brandenburg bietet Seminare für Schüler_innen und Auszubildende sowie Fortbildungen für Multiplikator_innen der Jugend- und Erwachsenenbildung und für Lehrer_innen an.

Diese finden in Form halbtägiger Workshops, ein- bis dreitägiger Seminare oder als Wochenseminare statt.

Sie können in Tagungshäusern, Bildungseinrichtungen oder in den Räumen des Projektes durchgeführt werden.

In Absprache mit den Teamer_innen können Sie selbst inhaltliche und methodische Schwerpunkte bzw. Wünsche zum Erarbeiten bestimmter Themen einbringen.

Falls Sie Fragen zum Projekt oder Interesse an einem der Seminare haben, nehmen Sie Kontakt auf:

http://www.bildungsteam.de/bbb_bausteine.html

Kontakt

Wolf van Vugt

E-Mail: as-bausteine@bildungsteam.de

Bildungsbausteine gegen Antisemitismus

Glogauer Str. 21 (HH 4. Stock)

10999 Berlin

Telefon: 030 / 695 17 600

Fax: 030 / 695 17 601

Web: www.bildungsbausteine.de

9.3.9 Lokale Aktionspläne

In den vier verschiedenen Landkreisen, in denen die untersuchten Schulen angesiedelt sind, gibt es verschiedene lokale Aktionspläne (LAP).

Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) fördert durch das Programm „Vielfalt tut gut“ lokale Aktionspläne in kommunaler Verantwortung.

Der lokale Aktionsplan ist ein konkretes, vor Ort ausgearbeitetes und umgesetztes Konzept, das einerseits Demokratie und Toleranz durch Einzelprojekte und Aktionen umsetzt und andererseits Netzwerke stärkt.

Landkreis Bad Doberan: www.durchblick-vielfalt.de

Im Landkreis Bad Doberan soll der lokale Aktionsplan Strategien für Demokratie und Toleranz im Erziehungs-, Bildungs- und Freizeitbereich entwickeln und regionale Kommunikations- und Vernetzungsprozesse in Gang setzen bzw. stärken.

Unter **Durchblick** werden Sie über regionale Besonderheiten informiert.

Unter **Einblick** finden Sie regionale Strukturen, Angebote und Leistungen und

unter **Ausblick** finden Sie konkrete Möglichkeiten, sich unmittelbar in den lokalen Aktionsplan einzubringen.

Schauen Sie auf die o.g. Internetseite oder kontaktieren Sie den Ansprechpartner:

Mit der Umsetzung und Durchführung, der mit dem LAP für den Landkreis verbundenen Aufgaben, wurde die Gleichstellungs- und Integrationsbeauftragte des Landkreises **Frau Marion Kröger** betraut.

Kontakt

c/o Kreisverwaltung Bad Doberan
August-Bebel-Straße 3
18209 Bad Doberan
Telefon: 03 82 03 / 6 03 17/15
Fax: 03 82 03 / 6 02 00
E-Mail: marion.kroeger@lk-dbr.de

Als **Ansprechpartnerin für Projektberatung** fungiert:

Koordinierungsstelle für den Lokalen Aktionsplan
Frau Claudia Carla (Pädagogin, Mediatorin)
c/o Regionalzentrum für demokratische Kultur
Beethovenstraße 19
18209 Bad Doberan
Telefon: 03 82 03 / 73 43 87
Mobil: 01 71 / 7 96 80 04
Fax: 03 82 03 / 73 45 18

E-Mail: carla@regionalzentren-eamv.de

Landkreis Güstrow:

Im Landkreis Güstrow existiert ebenfalls ein Lokaler Aktionsplan. Weitere Informationen können Sie auf der Seite www.jugendportal.kreis-gue.de über den Link „Vielfalt tut gut“ einsehen oder direkt über:

<http://jugendportal.kreis-gue.de/showobject.phtml?La=1&object=tx%7C729.295&sub=0>

Info, Beratung und Antragsstellung über:

Jugendamt Landkreis Güstrow
Am Wall 3-5
18273 Güstrow
Kordinatorin **Frau Claudia Carla**
Telefon: 03 843 / 75 55 143
E-Mail: claudia.carla@kreis-gue.de

Landkreis Nordvorpommern:

Über den folgenden Link erhalten Sie Informationen zum Lokalen Aktionsplan im Landkreis Nordvorpommern. Sie können einzelne Projekte und Aktionen einsehen, z.B. den aktuellen Postkartenwettbewerb „**Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie in Nordvorpommern**“.

Im Infopool finden Sie praktikable Arbeitsmaterialien zur Gestaltung von Projekten, Bildungs- und Informationsveranstaltungen zu unterschiedlichen Themenbereichen der Demokratieentwicklung.

<http://www.nvp-lap.de/>

Kontakt

Landkreis Nordvorpommern

Dörte Heinrich
Bahnhofstraße 12/13
18507 Grimmen
Telefon: 038 326 / 59 - 455
Fax: 038 326 / 59 - 130
E-Mail: doerte.heinrich@lk-nvp.de
Internet: www.lk-nvp.de

Kompetenznetzwerk nord.ost.aktiv

Juliane Hecht-Pautzke
Recknitzallee 1a
18334 Bad Sülze
Telefon: 038 229 / 704 - 24
Fax: 038 229 / 704 - 28
E-Mail: juliane.hecht-pautzke@JAMweb.de
Internet: www.JAMweb.de

Landkreis Demmin:

Der Landkreis Demmin ist einer der ausgewählten Fördergebiete in den neuen Bundesländern, der im Rahmen des Programms einen lokalen Aktionsplan umsetzen kann. Zur Realisierung dieses Aktionsplanes werden durch das BMFSFJ über drei Jahre Fördermittel bereitgestellt, die vom Landkreis an Einzelprojekte ausgereicht werden.

Gesucht werden Projektideen, die dazu beitragen, die demokratiefördernden Zielsetzungen des Lokalen Aktionsplanes im Landkreis Demmin zu erreichen. Im Vordergrund stehen dabei die themenbezogene Sensibilisierung, Aufklärung und Aktivierung der Öffentlichkeit, die Kompetenzvermittlung für unterschiedliche Zielgruppen insbesondere Kinder und Jugendliche sowie die Förderung des Erfahrungsaustauschs, der Zusammenarbeit und Vernetzung unterschiedlicher gesellschaftlicher Kräfte vor Ort.

Übergeordnetes Ziel des LAP des Landkreises Demmin ist, mit der Zustimmung und Unterstützung der Bewohner_innen im Landkreis Demmin ein auf demokratischen Werten und Toleranz basierendes Miteinander heute und in Zukunft zu gewährleisten.

<http://www.landkreis-demmin.de/>

• **Lokale Koordinierungsstelle**

Frau Bettina Hoffmann

CJD Waren (Müritz)

Wallstr. 4

17153 Stavenhagen

Telefon: 03 99 54 / 24 933

Fax: 03 99 54 / 24 979

Mobil: 0178 / 93 04 941

E-Mail: cjd.hoffmann@gmx.de

Ansprechpartnerin für persönliche Beratung und Unterstützung bei der Beantragung und Umsetzung von Einzelprojekten.

• **Landkreis Demmin Ordnungsamt**

Adolf-Pompe-Str. 12-15

17109 Demmin

Telefon: 03 998 / 434-365

Fax: 03998 / 434-907

E-Mail: Reinhard.Schiemann@lk-demmin.de Landkreis Demmin

Abgabestelle für Projektvorschläge/ Anträge

• **Landkreis Demmin Jugendamt**

Adolf-Pompe-Str. 12-15

17109 Demmin

Telefon: 03 998 / 434-438

Fax: 03 998 / 434-230

E-Mail: Christian.Proske@lk-demmin.de

Finanztechnische Beratung

9.3.9 Demokratie lernen und leben

BLK-Programm

Die Schule hat als einzige Institution die Chance, alle Kinder und Jugendlichen zu erreichen und für die Demokratie zu gewinnen. Wie können Schulen ihre Chance nutzen und welche Unterstützung brauchen sie dafür? Informationen erhalten sie unter:

<http://www.blk-demokratie.de>

„Demokratie lernen und leben“ ist ein Schulentwicklungsprogramm, bei dem Bund und Länder im Rahmen der BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) zusammenwirken. In 13 Bundesländern beteiligen sich insgesamt rund 200 allgemeinbildende und berufliche Schulen.

Die Laufzeit des Programms betrug fünf Jahre: 2002 bis 2007.

Unter dem angegebenen Link können Sie verschiedene Informationen finden, v.a. aber **Bausteine, die Sie im Unterricht verwenden können.**

Nutzen Sie den Link und bereichern Sie ihre pädagogische Arbeit!

Bausteine der Demokratiebildung, z.B.

- **Demokratie lernen und leben in historischen Projekten**
Aus dem Set Mecklenburg-Vorpommern stellt Helga Güter ihren Demokratiebaustein vor, der sich mit „Oral History“ beschäftigt. Für die demokratiepädagogische Arbeit in der Schule ist „Oral History“ als Projektmethode sehr gut geeignet, um das historische Bewusstsein der Lernenden zu fördern und damit die demokratische Handlungskompetenz junger Menschen zu stärken.
- **Klassenrat**
„Zeit haben, um über Probleme in der Klasse zu sprechen“: Das mag die erste Assoziation zum Thema Klassenrat sein – und sie ist nicht falsch. Aber sich auf Klassenrat einzulassen, heißt mehr als eine Stunde in der Woche über Probleme sprechen. Es heißt, den Umgang miteinander, das Lernklima, die Klassenkultur und die Schulkultur zu verändern.

Praxisbausteine

- **Mut zur Arbeit an historischen Projekten am Beispiel der Zeitzeugenbefragung (Mecklenburg-Vorpommern) – Eine Handreichung für Lehrer_innen**
Vier Schulen in Mecklenburg-Vorpommern haben unter dem Titel „Meine Gemeinde in Zeiten der Diktaturen“ an verschiedenen historischen Projekten gearbeitet. Ziel dieser Arbeit war es, die Kinder und Jugendlichen für regionale Geschichte zu interessieren, ihnen unterschiedliche Methoden wie Zeitzeugenbefragung und Archivarbeit aufzuzeigen und sie somit zu befähigen, auch aktuelle politische Zusammenhänge kritisch zu hinterfragen und zu beurteilen. Sie finden unter o.g. Link Filmverweise und die gebündelten Erfahrungen der Schulen, die mit diesem Baustein gearbeitet haben, sowie eine Handreichung für den Unterricht zum Herunterladen.

Medienkisten

- Die Koordinierungsstelle hat zwei Medienkisten „Demokratie lernen und leben“ entwickelt. Eine adressiert Grundschulen, die andere hat die Sekundarstufe I im Blick. Die Medienkisten enthalten eine Vielzahl hochwertiger und qualitätsgeprüfter Materialien (Bücher, Filme, Fotos, CDs) für den Einsatz in Schule und Unterricht. Sie eignen sich für den Aufbau demokratischer Handlungskompetenz auf Schülerseite und sollen beim Aufbau einer demokratischen Schulkultur Hilfe leisten. Die eigens für die beiden Kisten erstellten Begleithefte geben dabei Hilfestellungen und zeigen konkrete Einsatzmöglichkeiten auf.

9.3.10 TEO – „Tage Ethischer Orientierung“

„Insgesamt müssen sich Betreuung, Erziehung und Bildung an den Entwicklungsbedürfnissen der Kinder orientieren und nicht an den Grenzen der Institutionen.“²⁸

TEO ist ein kooperatives Bildungskonzept in Mecklenburg-Vorpommern zwischen den Kirchen, dem Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur und den Schulen des Landes.

TEO hat sich zum Ziel gesetzt, durch gemeinsames Handeln zwischen verschiedenen Bildungspartnern an einer Kultur des beziehungsreichen Aufwachsens für Kinder und Jugendliche mitzuwirken. Das Konzept bietet Chancen, die Alltagssituationen von Kindern und Jugendlichen zu reflektieren und orientierende Lebenshilfe zu entwickeln. Weitere Informationen erhalten Sie unter: <http://www.teoinmv.de>

Mit dem Kooperationsmodell TEO orientieren sich alle Partner in gemeinsamer Verantwortung an folgenden Zielen:

- die Verantwortung für Werte-Erziehung in Schule und Gesellschaft partnerschaftlich wahrnehmen
- Gelegenheiten im Schulalltag schaffen, um über Lebens- und Sinnfragen im Zusammenhang jüdisch-christlicher Traditionen unserer Kultur nachzudenken
- neue Formen der Begegnung zwischen Schüler_innen, Lehrkräften, Eltern und Menschen aus Studium, Kirchen und Wirtschaft gestalten
- Eine Praxisplattform für das Einüben kooperativer Arbeitsformen schaffen (siehe Phase 2)
- Altersgerechte Auseinandersetzung mit Lebensthemen in heterogenen Gruppen (schulartenübergreifend, verschiedene lebensweltliche, persönliche Sozialisationsformen von Schüler_innen einschließend) unter Leitung von jeweils zwei Gruppenleiter_innen
- Generationsübergreifende Erziehungspartnerschaft üben (ältere Menschen als Gesprächspartner bei Veranstaltungen)
- Entlastungsmöglichkeiten kennenlernen für Akteure in besonderen Anforderungssituationen
- Hilfestellung bei persönlichen Sinnfragen

TEO hat zum Erreichen dieser Ziele in den vergangenen Jahren eine Serie von jährlichen Veranstaltungen entwickelt, die – dem Alter der Kinder und Jugendlichen angepasst – in Modulen zusammengefasst werden (Modulschema).

²⁸ Aus: Stellungnahme der Bundesregierung zum 12. Kinder und Jugendbericht

Kontakt

Anmeldung / Hotline:

AG TEO im Amt für die
Arbeit mit Kindern und Jugendlichen
Hanni Gruttmann
Bischofstr. 04
19055 Schwerin
Telefon: 0385 / 59 038 - 116
Fax: 0385 / 59 038 - 138
E-Mail: Info@TEOinMV.de

Informationen in Greifswald

AG TEO im Amt für die
Arbeit mit Kindern und
Jugendlichen
Dr. Eberhard Buck
Karl-Marx-Platz 15
17489 Greifswald
Telefon: 03 834 / 89 63- 115
Fax: 03 834 / 89 63- 117
Mobil: 0177 2358181

Informationen in Teterow

Bischof-Theissing-Haus
Christina Gentz
Koppelberg Str. 15
17166 Teterow
Telefon: 03 996 / 1537 - 13
Fax: 03 996 / 15 37 37
Mobil: 0170 / 839 19 04
E-Mail: teo@bth-kjm.de

9.3.11 Ansätze zur Arbeit mit jüngeren Altersgruppen

Die Bürgerinitiative Bunt statt braun e.V.

Die Bürgerinitiative „Bunt statt braun“ ist ein überparteilicher, nicht-staatlicher, bürgernaher Verein, der das Ziel verfolgt, rechtsextremistischen Bestrebungen in der Gesellschaft langfristig den Nährboden zu entziehen. Sie will das Engagement von Bürger_innen für eine friedliche, weltoffene und demokratische Gesellschaft fördern. Durch gesellschaftsübergreifendes Handeln will sie dazu beitragen, ein Klima zu schaffen, in dem Zivilcourage gelebt wird. Unter dem Zeichen des bunten Schmetterlings, der bereits zur Wendezeit ein Symbol des gewaltfreien Widerstands darstellte, vereinigen sich in der Bürgerinitiative demokratische Kräfte des gesamten gesellschaftlichen Spektrums.

Der Verein bietet neben Fortbildungen zu interkultureller Bildung (siehe oben „Eine Welt der Vielfalt“) auch Bildungsmaterial zum Herunterladen an. Diese Materialien sind so aufbereitet, dass sie auch ohne eine gesonderte Fortbildung angewendet werden können. Haben Sie Bedarf an einer Fortbildung, können Sie sich an den u.g. Kontakt wenden.

"Mitten unter uns" – Bildungsmaterialien

Über die Internetseite von Bunt statt braun erhalten sie Materialien und Handreichungen im Bereich interkultureller Bildung und nachfolgenden Bereichen:

http://www.buntstattbraun.de/_cmsdata/_cache/cms_3098.html

» [Didaktische Handreichung](#)

» [CD Polyphonie der Kulturen](#)

» [Multimediale Lernmaterialien](#)

Kontakt

Bürgerinitiative Bunt statt braun e.V.

Lange Str. 9

18055 Rostock

Telefon: 03 81 / 25 23 561

Fax: 03 81 / 25 23 562

E-Mail: post@buntstattbraun.de

9.3.12 Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage

Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage (SOR-SMC) ist ein Projekt von und für Schüler_innen, die gegen alle Formen von Diskriminierung, insbesondere Rassismus, aktiv vorgehen und einen Beitrag zu einer gewaltfreien, demokratischen Gesellschaft leisten wollen.

WIE WIRD MAN EINE SOR-SMC?

Will eine Schule eine SOR-SMC werden, bedarf es dazu des Willens und der eigenen Initiative der Schüler_innen, im Sinne des Selbstverständnisses aktiv zu werden. Die Bundeskoordination von SOR-SMC verzichtet daher darauf, Schüler_innen offensiv zum Mitmachen zu überreden. In der Regel erfahren sie von dem Netzwerk des Gesamtprojektes über das Internet, aus den Medien oder durch Berichte anderer Schüler_innen. Die Schüler_innen müssen selbst entscheiden, in welcher Weise sie die formale Voraussetzung zur Teilnahme am Projekt SOR-SMC erfüllen, nämlich die Unterschrift von mindestens 70 Prozent aller direkten Angehörigen ihrer Schule (Schüler_innen, Lehrer_innen, Sozialpädagogen_innen, Sekretär_innen, Hausmeister, etc.) zu sammeln. Manche „Initiativgruppe“ hängt die Unterschriftenlisten während eines Schulfestes aus und sammelt die benötigte Anzahl binnen weniger Stunden. Andere nehmen sich dafür viel Zeit, suchen jede Klasse einzeln auf, diskutieren mit den Mitschüler_innen über die Zielsetzung des Projektes und haben erst nach mehreren Monaten die erforderliche Anzahl von Unterschriften beisammen.

VIELES GEHT BESSER MIT PATINNEN UND PATEN

Der Titel wird den Schüler_innen und somit der Schule in einem feierlichen Festakt übergeben. Die Schüler_innen sollen sich eine Patin oder einen Paten für ihre Schulen suchen. Häufig sind dies Personen aus den Bereichen Kunst, Politik, Medien oder Sport, wie zum Beispiel die Popgruppen „Die Prinzen“ oder „Brothers Keepers“, der Politiker Cem Özdemir, die Bundesliga-Stars Michael Preetz oder Marco Bode, die Schauspielerin Iris Berben oder Zeitzeugen des Nationalsozialismus. Indem sich die Paten öffentlich für das Anliegen einsetzen, werden die Schüler_innen nicht nur am Tag der Titelübergabe, sondern dauerhaft in ihrem Engagement unterstützt. Wenn am Ende des Festaktes das Schild SOR-SMC gut sichtbar an der Schule angebracht wird, haben alle dazu beigetragen, ihrer Schule in diesem Sinne auch öffentlich ein zusätzliches, neues Profil zu geben.

Weitere Hinweise, wie man eine Schule ohne Rassismus wird, sowie viele interessante Informationen erhalten sie unter:

<http://www.schule-ohne-rassismus.org>

Kontakt

Bundeskoordination
Schule ohne Rassismus - Schule mit Courage
Ahornstr. 5, 10787 Berlin
Telefon: 030 / 21 45 86 0
Fax: 030 / 21 45 86 20
E-Mail: schule@aktioncourage.org

9.3.13 Mut gegen rechte Gewalt

Seit vier Jahren gibt es diese deutschlandweit einzigartige Fach-Website www.mut-gegen-rechte-gewalt.de als gemeinsames Projekt der Amadeu-Antonio-Stiftung und der stern-Aktion **MUT GEGEN RECHTE GEWALT**.

MUT ist eine tagesaktuelle Internet-Zeitung, die bundesweit über Rechtsextremismus informiert, aufklärt und berät und zugleich auf Vorbilder hinweist, die anschaulich machen, wie es möglich ist, extremistische Gewalt, Rassismus und auch Antisemitismus gewaltfrei zurückzudrängen. MUT ermutigt! Die Redaktion ist unabhängig und überparteilich.

Vier gleichwertige Ziele werden verfolgt:

1. **Information:** Kontinuierliche und hintergründige Berichterstattung über das Ausmaß von Fremdenfeindlichkeit, Rechtsextremismus und Antisemitismus in ganz Deutschland, aber auch über Ursachenforschung, politische Gegenkonzepte und Gegenstrategien.
2. **Ermutigung:** Vernetzung von Gegeninitiativen und hervorgehobene Berichterstattung über vorbildliche Einzelpersonen, Initiativen und Gemeinden, die sich friedlich und kreativ gegen Rassismus und Extremismus engagieren: **MUT macht Mut**.
3. **Erste Hilfe:** In der Redaktion melden sich nahezu täglich Opfer von Gewalt, potenzielle Aussteiger, Familien und Freunde von Rechtsextremen, die um Ratschläge bitten und um Kontakte zu Initiativen. Aber auch Lokalpolitiker, Schuldirektoren, Sportvereine, Künstler, Sozialarbeiter, Geschäftsleute und Multiplikatoren fragen um Rat, vor allem, wenn sie erstmals mit dem Themenkomplex Rechtsextremismus zu tun haben.
4. **Coaching:** Die MUT-Redaktion **schult Lokal- und vor allem Schülerzeitungsredakteure** im sicheren Umgang mit dem Thema Rechtsextremismus und veranstaltet Workshops in Schulen. Für „**junge Medien mit Mut**“ wird jährlich von der Redaktion ein Preis vergeben – u.a. Schülerpraktika in der MUT-Redaktion. In Zusammenarbeit mit dem Verband der Jugendpresse Deutschland entstand Anfang 2007 die bundesweite Schülerzeitung „politikorange extrem“ über Wege aus dem Rechtsextremismus. Eine Fortsetzung folgt 2008 mit einem **MUT-Handbuch für Zivilcourage** von Schülern für Schüler.

Auch Sportvereine können sich auf ihren Trikots mit dem Logo „Mut gegen rechte Gewalt“ schmücken und dadurch eindeutig positionieren wie das Beispiel der Frauenhandballmannschaft aus Lichtenberg zeigt:

<http://www.taz.de/regional/berlin/aktuell/artikel/1/spreebirds-machen-mut-gegen-rechte-gewalt/>

Sie erhalten über die Internet-Seite auch Informationen zum Thema „Was tun mit Neonazis im Sportverein?“ oder zur Gründung einer Initiative und natürlich Wissenswertes zum Thema Rechtsextremismus.

9.3.14 Kompetent für Demokratie

Seit vielen Jahren unterstützt das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) mit verschiedenen Programmen die Bekämpfung des Rechtsextremismus in Deutschland. Mit „Kompetent für Demokratie – Beratungsnetzwerke gegen Rechtsextremismus“ wurde 2007 ein Bundesprogramm initiiert, das Beratung vor Ort in Konfliktsituationen mit rechtsextremistischem, fremdenfeindlichem oder antisemitischem Hintergrund bietet und somit Menschen in schwierigen Situationen unterstützt.

Unter <http://www.kompetent-fuer-demokratie.de/> finden Betroffene und Ratsuchende schnelle und kostenlose Unterstützung bei rechtsextremen, fremdenfeindlichen und antisemitischen Vorfällen.

Die Datenbank "Hilfe finden" vermittelt Kontakte zu Fachorganisationen und regionalen Initiativen, die vor Ort persönlich weiterhelfen können.

Darüber hinaus bietet die Seite zahlreiche Informationsangebote zum Thema Rechtsextremismus, so auch als besondere Service-Leistung einen täglichen bundesweiten Pressespiegel.

Es finden sich auf der Website auch Beratungsangebote in ihrer Nähe. Hier finden Sie den Kontakt zu den Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartnern der Landeskoordinierungsstellen und Erstkontaktstellen in den Bundesländern. An diese Kontaktstellen können Sie sich jederzeit wenden, wenn Sie mit einem Konflikt, einer Bedrohung oder Gewalt mit rechtsextremistischem, fremdenfeindlichem oder antisemitischem Hintergrund konfrontiert sind und entsprechenden Rat suchen. Von hier aus wird dann Beratung und Unterstützung bei Ihnen vor Ort organisiert.

9.3.15 Ausstellungen

Um Kinder und Jugendliche für die historische und gegenwärtige Thematik „Nationalsozialismus und Rechtsextremismus“ zu sensibilisieren, eignen sich auch pädagogisch begleitete Wanderausstellungen. Damit ist auch eine kulturelle und lokale Wirkung und Bereicherung für den jeweiligen Ort verbunden.

Auf ein Beispiel sei zur Anregung an dieser Stelle verwiesen:

Anne-Frank-Zentrum-Wanderausstellungen

Das Anne-Frank-Zentrum bietet unterschiedliche Wanderausstellungen an, mit denen Sie in Ihrer Stadt ein Projekt durchführen können. Damit schaffen Sie in Ihrer Region für einige Wochen ein besonderes kulturelles Angebot für alle Generationen. Ausgehend von der Lebensgeschichte Anne Franks stellen sich zentrale Fragen der Gegenwart: gesellschaftliche Vielfalt, Demokratie und Menschenrechte sind nur einige der Themen. Abhängig von den räumlichen Möglichkeiten und Ihrer Zielgruppe werden Sie dabei beraten, die richtige Ausstellung für Ihre Bedürfnisse zu finden.

Die großen Wanderausstellungen »Anne Frank – eine Geschichte für heute« und die Multimediaausstellung »Anne Frank. Ein Mädchen aus Deutschland« richten sich überwiegend an Jugendliche und Schulklassen. Sie wurden bereits in vielen Gemeinden Deutschlands mit Erfolg durchgeführt.

Der bewährte pädagogische Ansatz »Jugendliche begleiten Jugendliche« ermutigt dabei zu einer aktiven Auseinandersetzung mit Geschichte und Gegenwart, die sich an den Interessen Jugendlicher orientiert. Eine ausführliche Gesamtkonzeption der großen Ausstellungskonzepte erhalten Sie unter:

http://www.annefrank.de/fileadmin/user_upload/downloads/wanderausstellungen/gesamtkonzeption_ausstellungsprojekt.pdf

Ein Projektangebot für kleinere Orte

Das Ausstellungsprojekt »Anne Frank und wir! Zivilcourage gestern und heute« wurde speziell für kleinere Orte in den neuen Bundesländern konzipiert. Hier werden Jugendliche besonders intensiv beteiligt.

Kontakt

Frau Anja Witzel
Wanderausstellungen
Telefon: 030 / 28 88 656-21
E-Mail: witzel@annefrank.de

Auf weitere empfehlenswerte Ausstellungen zu den Themen Rassismus, Migration, Geschichtsaufarbeitung und Rechtsextremismus möchten wir an dieser Stelle verweisen, zu denen ggf. auch pädagogischen Begleitungen durchgeführt werden kann:

- Die braune Falle – eine rechtsextremistische Karriere
 - Link: http://www.verfassungsschutz.de/de/ausstellungen/die_braune_falle/
- Labyrinth Fluchtweg – eine interaktive LKW-Ausstellung zu Migration und Flucht
 - Link: <http://www.labyrinth-fluchtweg.de/>
- Labyrinth X – Eine Ausstellung zu Rassismus und Ausgrenzung
 - Link: <http://www.labyrinthx.de/index.php>
- Neofaschismus in Deutschland
 - Link: <http://www.vvn-bda.de/ausstellungen/neofa/tafel0.php>
- Opfer rechter Gewalt seit 1990 in Deutschland – Eine Wanderausstellung
 - Link: <http://www.opfer-rechter-gewalt.de/>
- Rostock – Lichtenhagen – Eine Wanderausstellung aus dem Jahre 2002 zu dem Pogrom von Rostock-Lichtenhagen der Bürgerinitiative Bunt statt Braun
 - Link: <http://www.living-with-conflict.org/v03/cms.php?ID=602&language=DE>
- Zwangsarbeit im Ostseeraum 1939-1945, eine Ausstellung der Geschichtswerkstatt Rostock
 - Link: <http://www.buergerhaus-rostock.de/seiten/start.html>